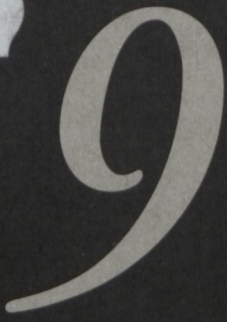


57096



9-12j

ISKOLA-KULTÚRA

VIII. évfolyam, 1998. szeptember

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Babits Antal
kiadóvezető, LOGOSZ
Kiadó, Budapest

Beck Zoltán
közéiskolai tanár,
Bánki Donát Szak-
közéiskola, Ajka

Benesik Csaba
egyetemi hallgató,
Miskolc

Burai Pál József
tanár, Budapest

Civin Vilmos
MVM Rt., Budapest

Fábián László
író, újságíró, Életünk
Szerkesztősége, főiskolai
adjunktus, Iparművészeti
Főiskola, Budapest

Fodor László
egyetemi adjunktus,
Babes-Bolyai Tudomány-
egyetem Nevelés-
tudományi Tanszék,
Kolozsvár

Gintli Tibor
vezető tanár, ELTE
Apáczai Csere János
Gyakorló Gimnázium,
Budapest

Gocsál Ákos
a JPTE Tanárképző
Intézetének ösztön-
díjasa

Gönczöl Enikő
képzési igazgató,
Pedagógustovábbképző
Központ Kt., Budapest

Karádi Zsolt
főiskolai tanár, BGYTF
Irodalom Tanszék,
Nyíregyháza

Kiss Zoltán
tanár, Eötvös József
Szakközépiskola,
Miskolc

Komáromi Gabriella
irodalmár, tanszékvezető
főiskolai tanár, Csokonai
Vitéz Mihály Tanító-
képző Főiskola,
Kaposvár

Murvai László
tanár, szakíró,
Bukarest

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

Németh István Péter
költő, irodalmár,
a Balaton Akadémia
tanára, Budapest

Péczely Dóra
egyetemi hallgató,
ELTE BTK,
Budapest

Sándor Zsuzsa
főiskolai docens,
Tanítóképző Főiskola,
Sárospatak

Szerényi Gábor
gimnáziumi tanár,
Vörösmarty Gimnázium,
Érd

Szakály Sándor
hadtörténész, főmunka-
társ, HM Hadtörténeti
Intézet és Múzeum,
Budapest

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

Főszerkesztő:
Géczi János

A szerkesztőség munkatársai:

**Andor Mihály
Kamarás István**

H. Nagy Péter

Papp László

Sebők Zoltán

Szakály Sándor

Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás

Tóth László olvasószerkesztő

Trencényi 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 számonk megjelenését támogatta:

**a Közoktatási Modernizációs
Közalapítvány, a Művelődési
és Közoktatási Minisztérium,
valamint a Soros Alapítvány és
a Magyar Villamos Művek Rt.**

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.mata.v.hu

Szerkesztőségi fogadónapok:

páros héten, csütörtökön 12–14 h

Terjeszti a Hírlap-előfizetési és

Elektronikus Posta Igazgatóság

(rövidítve: HELP), valamint egyéb

alternatív terjesztők. Előfizethető

a szerkesztőség címén közvetlenül.

Előfizetési díj számonként 200,- Ft.

(Teljes évfolyam 2400,- Ft.)

Megjelenik havonta. Lapunk

példányai megvásárolhatók a Mentor

Könyvesboltban (Budapest VII.,

Rákóczi út 54. 1/2 em.), a Pedagógus

Könyvesboltban (Budapest VI.,

Múzeum krt. 3.) és az Osiris

Könyvesboltban (Budapest V.,

Veress Pálné u. 4–6.).

HU ISSN 1215 5233

A nyomás az **Adu-Print**

Nyomdában készült.

Felelős vezető:

Tóth Béláné

Lapzárta: 1998. augusztus 25.

Nagy József
A kognitív készségek rendszere és fejlődése 3

Murvai László
Közoktatási reform Romániában 14

Fodor László
Pedagógiai feladatok a proszociális magatartásra
nevelésben 24

Bencsik Csaba
Internet és nevelés 29

Gintli Tibor
Ady és Kierkegaard 37

Komáromi Gabriella
Astrid Lindgren világáról 48

Beck Zoltán
Egy irodalom teremtődése 55

Burai Pál József
Cigányok és oktatásuk Svédországban 67

Gocsál Pál
Az olvasótábortól a civil egyetemig 72

Sándor Zsuzsa
Értelemmel és szívvel... 73

Péczy Dóra
Narrativitás és filmszerűség 77

Karádi Zsolt
Az Abafitól a Buda haláláig 79

Babits Antal
Maimonidész vallásbölcseleti rendszere 82

Fábián László
Szönyegrojt 86

Németh István Péter
A melankólia moralitása 90

Kiss Zoltán
Bereményi Géza történelemkönyve 97

iskolakultúra

98/9

Szerényi Gábor

A környezeti nevelés mintaiskoláiról **103**

Szakály Sándor

Kereszténydemokrácia, Magyarország, 1944–1949 **107**

Civin Vilmos

Hagyományos erőművek környezeti hatásai **109**

Gönczöl Enikő

A pedagógus-továbbképzés átalakulásának
első tapasztalatai **120**

satöbbi

Satöbbi **128**

melléklet

Ilja Kabakov–Boris Groys

Az installáció művészete II.

A kognitív készségek rendszere és fejlődése

A kognitív (értelmi, intellektuális, mentális) készségek fejlődése, fejlesztése a pszichológia, illetve a pedagógia egyik központi témája.

Ennek ellenére a szakirodalom alapján rendkívül zavaros, megfoghatatlan ismeretek tárulnak elénk arról, hogy mi tekinthető kognitív készségnek, hogy melyek e készségek alapvető sajátosságai.

Ennek következtében nem ismerjük, nem is ismerhetjük meg a kognitív készségek teljes rendszerét. Továbbá a kognitív készségek szerveződéséről, működéséről, kialakulásáról, fejlődéséről, fejlesztéséről szóló fejtegetések, elméletek is meglehetősen problematikusak. (1) Más a helyzet a motoros készségekkel. (2) A kognitív forradalom által felhalmozott ismeretek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy új nézőpontokból közeledjünk a témához. (3) Ebben a tanulmányban a kognitív készségek rendszeréről, fajtáiról, azok sajátosságairól (szerveződésükről, működésükről, elsajátításuk, fejlődésük jellemzőiről) lesz szó. A fejlesztés problémáival, lehetőségeivel, feladataival majd A kognitív készségek és képességek fejlesztése című tanulmány foglalkozik.

Kognitív forradalom és kognitív készségek

A kognitivisták vezértémáit ismertetve Pléh Csaba ezt írja: „Ebben a képben a készségszerű tudások – melyek jelentőségét Bartlettől Ryle-ig és Polányi Mihályig oly sokan felismerték – triviálisan nem találják a helyüket.” (4) Már maga a készség fogalom is szétfolyó, a „készségszerű tudás” első tekintetre tovább lazítja a fogalom kereteit. Ez a szóhasználat azonban érthető, ugyanis a szerző nyilvánvalóan a kognitív készségeire utal a „készségszerű tudás” kifejezéssel. A kognitív készségek és fejlődésük eredményesebb megismerése, valamint elsajátításuk, fejlődésük hatékonyabb segítése érdekében kísérletet tesztek e készségek funkciójának, szerveződésének, működésének, viselkedésének és fejlődésének értelmezésére, fő fajtáinak jellemzésére.

Funkció. A készségek általános funkciója, hogy elősegítsék az egyed aktivitásának (működésének, viselkedésének) eredményességét. Funkció szerint a készségek két alapvető fajtáját, azok készletét célszerű megkülönböztetni. *A kognitív készségek információkezelő készségek.* Eltérően a *tárgyi készségektől*, (5) amelyek működése ugyan információkezeléssel valósul meg, de a közvetlen cél, a tevékenység tárgyakra irányul. Kognitív készségek például: egy szó szerint betanult vers, az íráskészség (mint információrögzítő kézművészet), a helyesírási készség, az írásbeli szorzás készsége, a besorolás, a sorképzés készsége és hasonlóak. Tárgyi készségek például: a járás, az autózás, a szakmák sokféle készsége stb.

Szerveződés. A készségek rutinokból, (rész)készségekből szerveződnek. A kognitív rutinokról szóló tanulmányban ismertettem a kognitív rutinok fontosabb fajtáit. (6) A készségek szerveződése szempontjából most értelmezem és felhasználom az ott leírtakat.

Van egy sor témánkkal kapcsolatos ősi fogalmunk: képzet, gondolat, fogalom, szabály, rutin, készség, képesség és hasonló. A kognitív forradalom ezek jó részét félresöpörte, legfőképpen köznyelvi értelemben használja. Helyettük reprezentációról, PDP-modellről, neurális hálóról, sémáról stb. beszél; és naponta tovább termeli az újabb és újabb megnevezéseket. Pedig ma már nyilvánvaló, hogy a helyzet hasonló az „atom” fogalmával kapcsolatos fejleményre. Kiderült: az atom nem végső, oszthatatlan statikus valami, hanem bonyolult dinamikus rendszer. Ennek ugyan az eredeti elképzeléshez semmi köze, mégsem dobták el a régi nevet. Például a képzetről is kiderült: működő, önfejlesztő (konstruáló) rendszer (háló), aminek semmi köze sincs az eredeti elképzeléshez. A képzet helyettesítésére az új felismerések nyomán tucatnyinál több megnevezés született. A pedagógia világban egyelőre a hagyományos megnevezések, fogalmak élnek. Az a véleményem, hogy nem lenne célszerű a pedagógusok nyakába zúdítani a mára kialakult terminológiai dzsungelt.

Ha a perceptuális reprezentációt mint tanult hálót, állapotot kívánjuk megnevezni, továbbra is jól megfelel a „képzet” szó. Ha viszont a képzetet mint működő hálót tekintjük, és ezt ki is szeretnénk fejteni, a perceptuális *rutin* megnevezés célravezető lehet (amint ezt az előző tanulmányban részletesen kifejtettem). A képzet mint rutin különböző funkciókat szolgál: az egység- és viszonyfelismerést, konstruálást (új képzet megkonstruálását, a meglévő optimalizálását, módosítását). Ennek megfelelően beszélhetünk egységfelismerő, viszonyfelismerő, konstruáló rutinról attól függően, hogy a képzet melyik funkcióját vesszük alapul. A szimbólum és annak legfontosabb fajtája, a *szó* mint működő háló, szintén képzet, és mint ilyen: auditív (az írástudó számára vizuális is) *szófelismerő*, *szókonstruáló rutin*. Ezenkívül a szó mint pszichikus komponens, kivitelező (artikulációs, grafomotoros) *szóközli rutin* is. A szavakat e funkciók szerint együtt (az előző tanulmányban) *szórutinnak* neveztem.

Az egységfelismerő perceptuális rutinba (hálózatba, képzetbe) beépülő szórutin által születik meg a *perceptuális fogalomfelismerő*, *fogalomkonstruáló rutin* (ha mint dinamikus hálózatot tekintjük), más szóval, a *perceptuális elemi fogalom* (ha a hagyományos szóhasználattal az ilyen „képzet \leftrightarrow név” pszichikus komponens mint állapotot nevezzük meg). (7) A kisgyerek fejlődésének egyik időszakában élvezettel mutat a testrészekre, a tárgyakra, a lapozó képeire és kérdezi: „Mi ez?” Illetve mi mutatjuk, és ő mondja a nevet, ő mutatja és mondja is. Egyszerűen, szorgalmasan gyarapítja perceptuális elemi fogalmait, élvezettel működteti konstruáló, felismerő rutinjait, *Hernád István* szóhasználatával: kitarotán gyakorolja a szimbólum–lehorgonyzást. (8)

Ha a dolgot és sajátját megnevező két szimbólum (hagyományos megnevezéssel: a név és a jegy) összekapcsolódását, „egymásba horgonyzását” tekintjük, akkor e kapcsolat létrehozóját *gondolatképző rutin* (a működést gondolatképzésnek) nevezhetjük. A létrejött név \leftrightarrow jegy kapcsolat mint állapot az *elemi gondolat*. Ha a jegyhez képzet (például: a „falevél \leftrightarrow zöld” kapcsolat esetén a „zöld” szóhoz a zöld szín képzete), illetve további szimbólum kapcsolódik, melynek következtében a „zöld” szimbólum által aktiválható háló eleme, a falevélről *verbális elemi fogalommal* rendelkezünk (a falevél egy szimbólummal megnevezett sajátját ismerjük). [Az elemi fogalmakból fejlődhetnek ki az elemi gondolatok gyarapodásával az egyszerű, a részhalmazok és felsőbb halmazok szerint rendezett összetett, valamint az egynél több szempont szerint konstruált komplex fogalmak. (9)]

Eddig egy dologról, annak képzetéről, egy dolog képzetének és nevének (képzet \leftrightarrow név) kapcsolatáról, valamint egy dolog nevének és egy sajátja nevének (név \leftrightarrow jegy) kapcsolatáról volt szó. Két vagy több dolog esetén a közöttük lévő viszony (alatt, mellé stb.; hasonló/egyenlő/azonos-különböző, kisebb-nagyobb, több-kevesebb, előbb-később, feltétel-következmény, ok-okozat stb.) kezelése a feladat. A kétváltozós *viszonyító rutin* két dolog nevével (fogalmával) és a közöttük lévő viszony megnevezésével, vagyis a *viszonyfogalommal* működik mint a *viszonyító gondolat konstruálója*, ak-

tiválója és mint *viszonyfelismerő rutin*. A háromnál több változós viszonyítást nem tekintjük rutinnak (háromváltozós például: Kecskemét Budapest és Szeged között fekszik).

A fent számba vett kognitív rutinokból különböző bonyolultságú kognitív készségek szerveződnek. Pedagógiai szempontból négyfajta szerveződés érdemel különös figyelmet. Ezeket e helyen egy-egy közismert példával szemléltetve csak felsorolom. Ugyanis a tanulmány e négyfajta készség szerint tagolódik. A részletes ismertetésre majd a megfelelő köztescímek alatt kerül sor. *Merev kognitív készség* (például egy szó szerint elsajátított közmondás), *ciklikus kognitív készség* (például a számlálás készsége), *rugalmas kognitív készség* (például az írásbeli osztás készsége), komplex kognitív készség (például a helyesírási készség). A merev, a ciklikus és a rugalmas kognitív készségeket együtt *egyszerű kognitív készségeknek* nevezzük.

Működés. A készségek működése a rutinok egymást követő aktiválódása által valósul meg. A párhuzamos megosztott hálózatok mint kognitív rutinok *neurális* szintű, másodpercnyi idő alatt lezajló működése hozzáférhetetlen a szándékos befolyásolás számára. Hasonló a helyzet az izmok közreműködésével megvalósuló (motoros) rutinok esetében is. Például egy lépés működése *neurális és perceptuális szabályozással* valósul meg. A neurális (afferens és refferens) folyamatok szándékos befolyásolása teljességgel hozzáférhetetlen. Egyébként egyidejűleg (ha úgy tetszik párhuzamosan) áramlanak a különböző izmokba és onnan vissza az információk, és párhuzamosan folyik a kétszintű, más szóhasználatú kétszintű (neurális és perceptuális) szabályozás is. Az ilyen működés hasonlít a PDP-modellhez, abból a szempontból, hogy a párhuzamosan zajló folyamatok és a másodpercnyi működési idő miatt ezek a működések sem hozzáférhetők a szándékos beavatkozás számára. Ezzel szemben a motoros készségek folyamata, illetve a produktum alakulása észlelhető, a neurális szabályozás szándékos beavatkozást lehetővé tevő perceptuális szabályozással egészülhet ki.

Mivel a készségek szerveződése és működése szeriális (az egyes komponensek egymás után aktiválódnak), és a működésükhöz szükséges idő a másodpercnynél hosszabb, ezért a készségek elvileg hozzáférhetőek az explicit működtetés számára, vagyis a neurális és a perceptuális szabályozásra ráépülhet a harmadik: az *explicit szabályozás*. Gyakorlatilag azonban az optimálisan begyakorolt egyszerű készségek *implicit* működésűek. A nem kellően begyakorolt egyszerű készségek működésekor válhat szükségessé az elemenkénti beavatkozás, az explicit szabályozás.

Mindez érvényes az egyszerű kognitív készségekre is. Ám a kogníció belső folyamataiban aktiválódó kognitív készségek külső perceptuális szabályozás nélkül működnek, ezért az explicit szabályozás inkább csak az utólagos kontroll szerepét töltheti be. Az ilyen egyszerű kognitív készségek implicit szinten feltehetően párhuzamos, explicit szinten pedig szeriális modell szerint is működnek. A kommunikáció folyamatában aktiválódó egyszerű kognitív készségek természetükből fakadóan szeriálisak, működésük és eredményük észlelhető, a perceptuális szabályozás is közreműködik, ezért az explicit szabályozás számára könnyebben hozzáférhetőek. A kellően begyakorolt kommunikatív készségek azonban gyakorlatilag implicit szinten működnek.

Viselkedés. A készség működése valamilyen viselkedésben nyilvánul meg abban az értelemben, hogy valamilyen belső/külső feltételektől (az inputtól) függően aktiválódnak, kezdődik meg a működésük, és annak valamilyen következménye, outputja jelenik meg a belső/külső környezetben. A kognitív készségek ugyanis a kognitív képességek, a kognitív kompetencia komponensei. Ezek működése közben állnak elő azok a feltételek, amelyek mint inputok aktiválják a készségeket, és amelyek felhasználják a készségek működésének eredményeit, outputjait.

Fejlődés: elsajátítás és hierarchizálódás. (10) Az elsajátítás folyamatának két szakaszát célszerű megkülönböztetni: a kiépülést és az optimalizációt (begyakorlást). A *kiépülés* a készség rutinjainak, részkészségeinek elsajátítása, egységbe építése, a készlet gya-

rapodása, feltöltése. Az *optimalizáció* az antropológiai optimum eléréséhez vezető fejlődés. Például a rajzoló íráskészség (az első évfolyam végén, valamennyi betű és kapcsolásuk írásának megtanulása után) sok hibával és percnként átlagosan 5–6 betűnyi tempóval, a kiírt íráskészség (vagyis az antropológiai optimum) viszont percnként 60–80 betűvel működik, ami évtizednyi gyakorlás eredményeként alakulhat ki. (Fontos pedagógiai kérdés, hogy lehetséges lenne-e ennél rövidebb idő alatt elérni az optimumot, és érdemes-e rövidebb optimalizációs időre törekedni.) Az optimális elsajátítás segítségének kiinduló feltétele, hogy ismerjük a szóban forgó készség rutinjait, részkészségeit, az optimális fejlettség jellemzőit, valamint a populációban lezajló optimalizáció folyamatát, görbéjét (a példákat lásd később).

A fejlődés másik jellemzője a *hierarchizálódás*. Mivel a készségek rutinokból szerveződnek, a rutinok működésének szabályozása pedig *neurális*, más rutinoké *neurális és perceptuális* szinten valósul meg, ezért a neurális illetve a perceptuális szint minden készség működésének alapja. A neurális szabályozás csak implicit lehet. A *perceptuális szabályozás* a begyakorolt készségek esetében implicit szabályozással (nem tudatos döntésekkel, beavatkozásokkal) valósul meg. A még nem kellően begyakorolt merev és ciklikus készségek explicit (tudatos) beavatkozásokat, döntéseket is igényelnek. A rugalmas készségek esetében pedig azok természetéből fakadóan élünk ezzel a lehetőséggel: az implicit szabályozást kiegészíti a szükségessé váló *tapasztalati (explicit) szabályozás*. A tapasztalati szabályozás a feltételek, valamint a döntés, a beavatkozás hatására bekövetkező változások információi alapján valósul meg.

A ciklikus, a rugalmas és a komplex készségek implicit szinten szabályszerűségeknek engedelmessé működnek. Ezek a szabályszerűségek felfedezhetők, leírhatók. A szabály ismeretében ezek a készségek a megfelelő szabály kontrollja alatt is működhetnek. Ezt nevezzük *értelmező (explicit) szabályozásnak*, mely esetben a döntések, a beavatkozások a szabály lépései szerint, a visszacsatolások a szabályhoz is viszonyítva valósulnak meg.

A kognitív készségek fenti értelmezése a „készségszerű tudásnak nemcsak helyet talál” a kognitív forradalom felismeréseiben, hanem legalábbis pedagógiai szempontból az integrációt is segítheti (egy másik tanulmányban tárgyalandó kognitív képességek rendszerét is figyelembe véve). Ha elfogadható az a kiindulás, mely szerint a kognitív készségek kognitív rutinokból szerveződnek, akkor az emberi értelem működésében a klaszszikus kognitívizmus (a szeriális makromodellek) és a modern kognitívizmus (a konnektionizmus, a párhuzamos megosztott hálózatok) egymást feltételezik. A *Kognitívizmus és az értelem kiművelése (II)* című tanulmányban ismertettem a fontosabb integrációs törekvéseket. A kognitív készségek „beillesztése” új szempontból erősíti ezt az irányzatot.

Merev kognitív készségek

Ha különböző rutinok szilárdan, egymást kényszerűen aktiváló módon összeépülnek, merev készség jön létre. A merev készségek *zártak és feltételfüggetlenek*. A zártág azt jelenti, hogy az egymást követő rutinok közé mások nem ékelődhetnek be, és az utolsó rutinnal lezárul, befejeződik a készség működése. A feltételfüggetlenség következtében a külső illetve a belső feltételektől, az előző rutin eredményétől nem függ, hogy mi következik. Merev készség például a mindennapi tevékenységek, a foglalkozások sok ezer egyszerű készsége. *Merev kognitív készségek*: évszámok, telefonszámok, állandósult szókapcsolatok, több szóból álló címek és hasonlók; kifejezések, frázisok, szólások, közmondások; szó szerint betanult szövegek, memoriterek (imák, énekek, versek, prózák, normák, szabályok, törvények és hasonlók).

A merev kognitív készségek (a kognitív rutinok mellett) az összetettebb készségek, a képességek és a kompetenciák nélkülözhetetlen elemei. Az elsajátítható merev készségek száma sok százezerre tehető. A kognitív kompetencia hatékonysága jelentős mértékben at-

tól függ, hogy ezekből mely és mennyi ilyen készséggel rendelkezünk. Nyilvánvalóan léteznek kritikus készségek, és célszerű lehet a készlet optimális mennyiségét vizsgálni. Például a történelmi jelentőségű évszámok a hozzájuk tartozó néhány szórutin egymást kényszerűen aktiváló merev készségként (és az általuk aktivált fogalmi hálónak köszönhetően) működőképeseek. Bizonyára létezik e készségek készletének egy optimális (kritikus) mennyisége, ami nélkül a történelmi időben való tájékozódás, e nélkül pedig az egyéni történelmi tudat (ami pedig az önazonosság egyik fontos összetevője) nem alakulhat ki.

Ezzel az egyszerű példával a merev kognitív készségek optimális készletének alapvető jelentőségét kívántam szemléltetni. Továbbá az optimális készlet kutatásának, körülhatárolásának pedagógiai feladatát próbáltam hangsúlyozni, ami az ilyenfajta tudás lebecsülésének, illetve mennyiségi túlbecsülésének ősi gondját lenne hivatott kezelni. Végül talán indoklás nélkül is nyilvánvaló, hogy a feltétlenül szükséges merev kognitív készségek szilárd, tartós elsajátításának segítése sajátos pedagógiai módszereket feltételez. Jelenleg az iskolai oktatásra az jellemző, hogy hatalmas tömegű ilyen tudást áramoltat át a tanulók tudatán, de a véletlenül múlik, hogy ezek közül mi és mennyi válik szilárd és hosszú időre tartós kognitív készséggé (általában nem az és nem annyi, mint ami és amennyi kívánatos lenne).

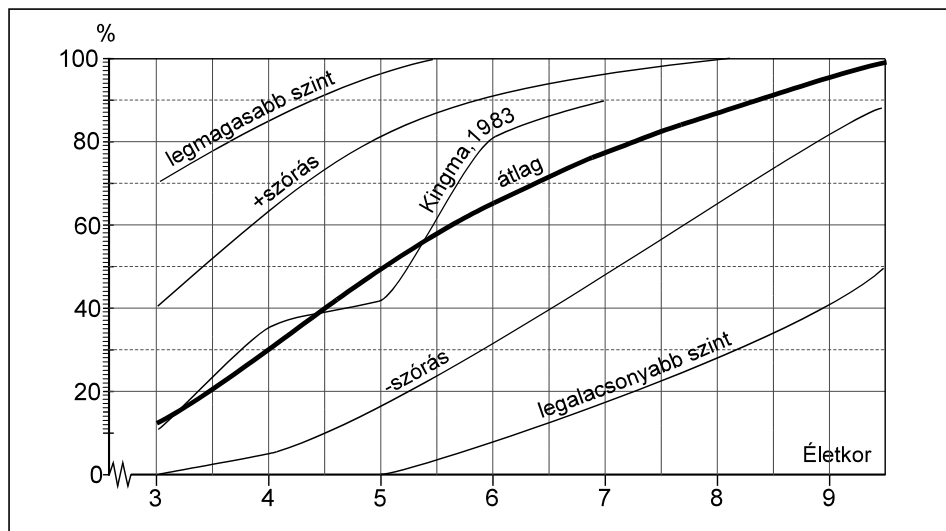
Ciklikus kognitív készségek

A ciklikus készségek *feltételfüggetlenek és nyitottak*. Egy rutinból, illetve rutinokból és egyszerű készségekből szerveződnek. Nyitottak, mert a ciklusok korlátlanul ismétlődhetnek, és az átfogóbb tevékenység céljától függően a folyamat bármikor befejeződhet. Feltételfüggetlenek, mert az előzményektől nem függ, hogy mi következik az egyes rutinok, készségek után. Pontosabban szólva, az előző rutin, merev készség aktiválja a következőt (ilyen ciklikus tárgyi készség például a járás, ciklikus kognitív készség például a számlálás). A ciklikusság sokféle formában van jelen az emberi tevékenységben. Például a tárgyi tevékenységek jelentős részében előfordul, vagy például a költészetben az ismétlődő rímek, ritmusok, refrének, a zenében az ismétlődő motívumok formájában nyilvánul meg. A lényegét tekintve azonban a ciklikus kognitív készségek kétfélék.

A kognitív rutinokról szóló tanulmány egységfelismerő és viszonyfelismerő rutint különböztetett meg. Az egységfelismerő rutinból alakul ki a fogalmakkal működő egységfelismerés. A perceptuális, illetve a fogalmi felismerés ismételt elvégzése a hasonlóságon (ekvivalencia reláción) alapuló ciklikus kognitív készség. Ilyen például a szortírozás (egy halmaz elemeinek szétválogatása két vagy több részhalmba). Ez a készség ugyanis a befoglalás (fogalmi szintű felismerés) specifikus tartalmú változatainak sorozatos ismétlésével működik. Pedagógiai szempontból a ciklikusságnak ezek a változatai is komoly figyelmet érdemelnek. E helyen azonban a viszonyfelismeréssel (a rendezési reláció szerint) működő ciklikus kognitív készség (a sorképzés és a számlálási készség) fejlődésének jellemzőit ismertetem, amelyek az eredményesebb fejlesztés kiinduló feltételeit képezik és általános tanulságul is szolgálnak. (A fejlődés sajátosságai által kínált lehetőségekkel és feladatokkal majd a fejlesztéssel foglalkozó tanulmányban lesz szó.)

A ciklikus, a rugalmas és a komplex készségek implicit szinten szabályszerűségeknél engedelmesebben működnek. Ezek a szabályszerűségek felfedezhetőek, leírhatóak. A szabály ismeretében ezek a készségek a megfelelő szabály kontrollja alatt is működhetnek. Ezt nevezzük értelmező (explicit) szabályozásnak, mely esetben a döntések, a beavatkozások a szabály lépései szerint, a visszacsatolások a szabályhoz is viszonyítva valósulnak meg.

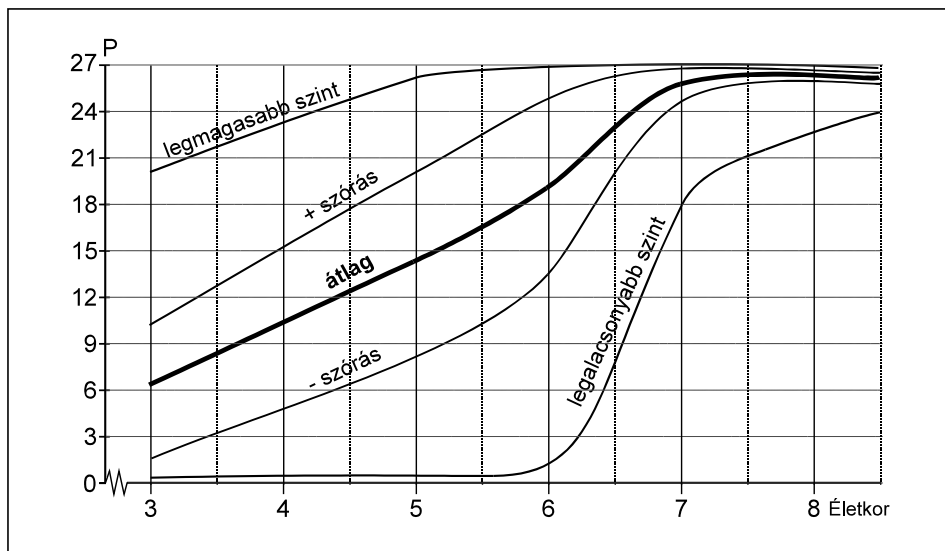
A sorképzés (seriation) sokat vizsgált Piaget-féle gondolkodási művelet. A sorképzés (sorba rendezés) egy halmaz minden egyes elemének valamilyen sajátság, szempont (például nagyság) szerinti helyének a megállapítását lehetővé tevő készség ismételt elvégzésével valósul meg. E készség fejlettségét általában különböző hosszúságú pálcikák sorba rendezésével vizsgálják. Ezt a felmérést magam is elvégeztem. A különböző országokban elvégzett méréseknek megfelelő eredményt kaptam (amint az 1. ábra mutatja).



1. ábra
A sorképzés elsajátítási folyamata (12)

Ennek a ciklikus készségnek az optimális elsajátítása 2-től 10 éves korig, vagyis nyolc évig tart. Feltüntettem egy más országban lezajlott kutatás eredményeit is. (13) Mint látható, a holland gyerekekben ugyanúgy zajlik ez a tanulási folyamat, mint a magyarokban. A szóródás, vagyis a fejlődésbeli különbségek szélsőségesen nagyok. A fejlődés spontán. A hatéves korban kezdődő iskola sem az átlagos fejlődés, sem a szélsőséges különbségek alakulásának trendjét nem befolyásolja. Az elterjedt nézettől eltérően a perceptuális (manipulatív) szintű elsajátítás nem jelenti azt, hogy a sorképzés fogalmi szinten is működik. Amíg a 9 évesek átlagos teljesítménye manipulatív szinten 95%p, addig a fogalmi szintű sorképzés még az érettségi előtt álló tanulók esetében is csak 83%p. Pedig a feladatok csak 3 és 5 megnevezett dolog sorba rendezését kérték. (Például: „A virág része a bibe, a virág viszont a növény része. Ezek milyen sorrendben részei egymásnak? 1..... 2..... 3..... Ezt az egyik legkönnyebb sorképzési feladatot a 10 évesek 87%-a, a 18 évesek 95%-a tudta megoldani.)

A számlálás ciklikus készsége a tízes számrendszernek megfelelően építkezik. Tulajdonképpen egy sajátos szimbolikus (absztrakt) sorképzés, amely a dolgok egyik specifikus sajátságához, a számossághoz rendel szimbólumokat. A szimbólumok a számosságot megnevező jelentésük szerint képeznek sort. Tízíg egy merev készségnek kell kialakulnia, majd ennek analógiájára szerveződnek a ciklusok. A mindennapi gyakorlatban legfőljebb a millióig, a milliárdig van szükség a számrendszer ismeretére. Az elsajátítás szakaszosan valósul meg: előbb az ötös, a tízes, a húszas, majd a százas és az ezres számkörben (e fölött már a számrendszer sajátságainak ismeretével kiegészülve működik a rendszer). Majd a fejlettségről szóló tanulmányból kiderül, hogy a számlálás nem pusztán „mechanikus készség”, ahogyan sokan lebecsülően minősítik, hanem az értelmi fejlődés egyik alapvető feltétele. Ez indokolja, hogy e ciklikus készség fejlődését minél alaposabban megismerjük.



2. ábra
A számlálás elsajátításának folyamata (14)

A 2. ábra y tengelyén olvasható pontszámok 0–21-ig azt jelzik, hogy a magyar gyerekek meddig tudnak folyamatosan, hiba nélkül elszámlolni. A 21–25 pont a százás, a 26–27 pont pedig az ezres számkörbeli számlálás készségének működését jelzi. A húszas számkörbeli számlálás készségének elsajátítása mintegy hat esztendő alatt valósul meg a 2–7 évesek populációjában. Az átlagos fejlődés egyenletes, és a trend az iskola első osztályának végén zárul. A fejlődésbeli különbségek szélsőségesen nagyok. Még a hatévesek között is előfordulnak, akik egyáltalán nem tudnak számlálni, miközben a háromévesek között akadnak olyan gyerekek, akiknek ez a készsége már hibátlanul működik. Az ötévesek körében pedig vannak, akik az ezres számkörbeli készséggel is rendelkeznek. Szembeszökő sajátosság, hogy amíg az átlagos fejlődés trendjét az iskolai oktatás nem befolyásolta (részben az iskolába lépésig elért magas szint miatt), addig a legalacsonyabb szinten lévők túlnyomó többségében az első osztály végéig kialakul a húszas számkörbeli számlálás készsége. (Mint említettem: majd a fejlesztésről szóló tanulmányban megismerkedhet az olvasó e készség fejlettségének sorsdöntő jelentőségével. Itt most a 2. ábrán megfigyelhető lassú, sok évig tartó folyamat- és a rendkívül nagy elsajátítási különbségekre hívom fel az olvasó szíves figyelmét.)

Rugalmas kognitív készségek

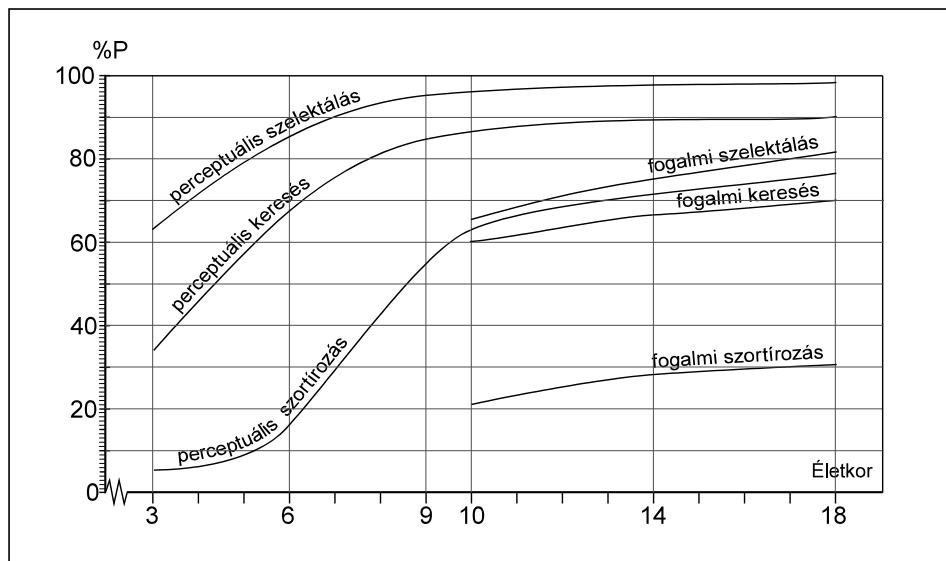
A rugalmas készségek *feltételfüggek* és *zártak*. A rugalmas készségek is rutinokból, illetve készségekből szerveződnek, némelyekre a ciklikusság is jellemző. A feltételfügges azt jelenti, hogy a külső/belső feltételektől, az előző komponens eredményétől függően leállhat, majd innen újraindulhat a folyamat, megváltozhat a sorrend, kimaradhatnak lépések vagy új rutinok, készségek léphetnek be. Am a rugalmas készség zárt abban az értelemben, hogy korlátozott számú komponensből szerveződik. A rugalmas készség modellje: kivitelezés \Rightarrow értékelés \Rightarrow ... \Rightarrow befejezés.

A rugalmasság azáltal válik lehetővé, hogy (az etológiától kölcsönzött kifejezést használva) *referenciaképpel* rendelkezünk. Ez a referenciakép lehet öröklött mintázat (ilyen például a madarak fészeképítésének öröklött referenciaképe), tanult képzet (viselkedési, cselekvési minta), fogalmi szinten kidolgozott cselekvési terv. Továbbá gyakori, hogy nincsen kész referenciaké-

pünk, hanem csak a készség működéséhez szükséges tudással, begyakorlottsággal rendelkezünk. A referenciaképet az elvégzendő tevékenység konkrét tartalmától függően kell kialakítani, menet közben módosítani, formálni. Egyfajta étel megfőzésének készsége például rugalmas, mert a működés egyes szakaszai nem egymást aktiválják, hanem az előző szakasz eredményétől függ a következő. A leendő ételről, a főzési folyamat egyes szakaszairól referenciaképpel rendelkezünk, amihez viszonyíthatjuk beavatkozásainkat, ami szabályozza tevékenységünket.

Mivel a kognitív készségek információkezelők és eredményük is információ, ezért a referenciakép is információ, ami nem olyan szemléletes, mint a tárgyi készségek referenciaképei. Vegyünk egy nagyon egyszerű és viszonylag szemléletes példát, az egyes szavak helyesírását. Aki soha nem látta a „csuklya” szót, annak nem lehet referenciaképe erről a szóról, ezért nem tudja mishez viszonyítani a leírt szót, nem „érzi”, hogy helyesen írta-e vagy nem. A helyesírási készség egyébként a közfelfogástól eltérően nem pusztán motoros készség és főleg nemcsak verbális szabályok rendszere, hanem több ezer vizuális referenciakép is (elfogadható minőségű helyesírás elegendően sok olvasás, vizuális referenciakép nélkül nem remélhető). Az írásbeli osztás esetében például nincsen eleve kész referenciaképünk. Az aktuálisan elvégzendő osztás alapján kell azt konstruálni. Meg kell becsülni az eredmény nagyságrendjét, közelítő értékét. E nélkül a legképtelenebb eredményt is „készpénznek” vennénk. Ugyanakkor maga az osztás folyamata is becslések, referenciaképek konstruálásának sorozata. Ha gépet használunk, a folyamat referenciaképeinek konstruálása fölösleges, de a végeredményé nem (elég egy elütés, hogy értelmetlen eredményt kapjunk).

A példákkal (specifikus sajátosságait mellőzve) a rugalmas kognitív készségek természetét, a referenciaképek jelentőségét, ezek konstruálásának nélkülözhetetlenségét kívántam szemléltetni. A rugalmas kognitív készségek elsajátítási folyamatának jellemzőit az úgynevezett besorolás komplex készségének rugalmas készségeivel töreksem szemléltetni. A besorolás (halmazba sorolás) készsége a perceptuális egységfelismerő rutinból bontakozik ki, ami a referenciaképként szereplő képzet és a dolog aktuális észleletének megfelelése (hasonlósága, az ekvivalencia reláció) alapján működik. Fogalmi szinten a referenciaképet a besoroló fogalom jegygyűjtésének ismerete adja. A besorolás négy rugalmas készség rendszere: befoglalás, szelektálás, keresés és szortírozás. *Befoglalás*: egy



3. ábra
Három rugalmas kognitív készség fejlődése (15)

adott egységről (elemről vagy halmazról) annak eldöntése, hogy beletartozik-e egy megnevezett halmazba vagy nem. *Szelektálás*: a befoglalás ismételt elvégzése újabb és újabb besorolandóval. *Keresés*: egy besorolandó egység újabb és újabb halmazba foglalási kísérlete mindaddig, amíg a megfelelő halmazt meg nem találjuk. *Szortírozás*: több besorolandóról annak eldöntése, hogy a megnevezett halmazok közül melyik melyikbe tartozik.

A 3. ábra a szelektálás, a keresés és a szortírozás kognitív készségének elsajátítási folyamatát mutatja (mivel ezek a készségek a befoglalás ismételt elvégzésével működnek, a befoglalás fejlődését külön nem vizsgáltam, hiszen a megbízható mérés ebben az esetben is egynél több működtetést feltételez).

Mint látható, a *perceptuális szelektálás* a gyerekek 63%-ában már 3 éves korban működik, és 9 éves korig minden ép gyerek rendelkezik ezzel a készséggel (a mintában enyhén értelmi fogyatékosok, retardáltak is előfordultak). A *perceptuális keresés* a háromévesek 33%-ában alakul ki és 10 éves kortól 90% körül stagnál a fejlődés. Vagyis az érettségizők 10%-ában nem valósult meg az optimális begyakorlottság. Hasonló a helyzet az 5 százalékkal induló perceptuális szortírozással, ami 10 éves korban a tanulók 65 százalékában működőképes, de az érettségi előtt állók mintegy harmadában kialakulatlan ez a készség. A fogalmi besorolás, vagyis ha a besoroló halmaz sajátosságait szavakkal nevezzük meg, és a besorolandó egységek sajátosságai nem észlelhetők, akkor a három készség elsajátítása sokkal később kezdődik, és a szelektálás az érettségizettek 20, a keresés 30 százalékában, a szortírozás pedig kétharmadában nem vagy bizonytalanul működik.

Az egyéni különbségek ugyanolyan szélsőségesen nagyok, mint ami az 1. és a 2. ábrán látható (mivel azonban a 3. ábrán három készség fejlődése szerepel, az áttekinthetetlen veszélyét kerülendő, az egyéni különbségeket nem szemléltethettem).

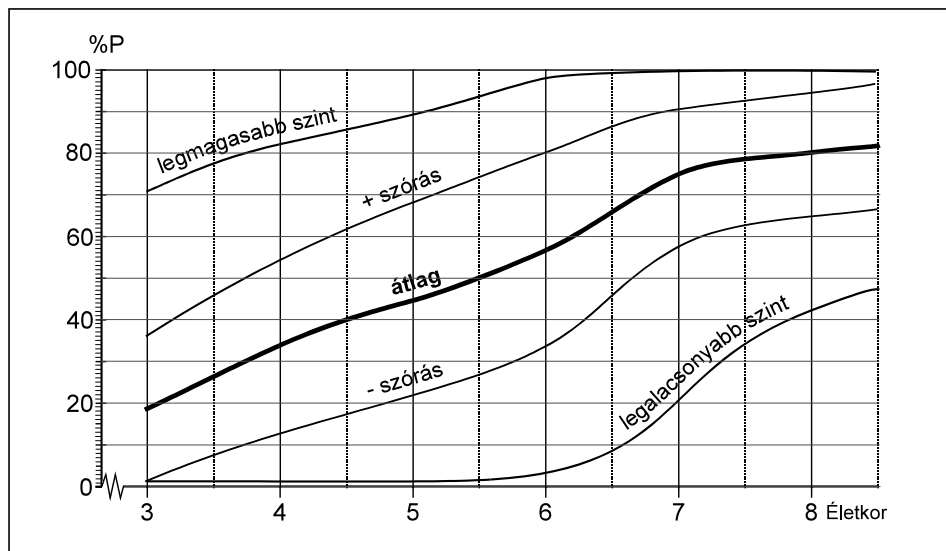
Komplex kognitív készségek

A komplex készségek feltételfüggők és nyitottak. A feltételfüggés azt jelenti, hogy a tevékenység tartalmától függően különböző rutinok, egyszerű készségek aktiválódnak. Nyitottnak pedig azért nevezhetők az ilyen készségek, mert a tevékenység céljától, tartalmától függően korlátlan ideig működtethetők. A komplex készségek hasonló funkciójú rutinok, egyszerű készségek nagyszámú, de véges készletei. A készlet elemei valamely átfogóbb tevékenységet szolgálnak. Ilyenek például a kommunikáció komplex készségei, mint az írás, a helyesírás vagy az olvasás. Vagy ilyenek a gondolkodás komplex készségei, mint például a következtetés, avagy az információkezelés komplex készségei, mint például a mértékváltás és így tovább. A komplex kognitív készségek és elsajátításuk sajátosságait az úgynevezett tapasztalati következtetés példájával szemléltetem (majd a fejlesztésről szóló tanulmányban további példákkal szolgálok).

A tapasztalati következtetés kialakulása az anyanyelv elsajátításával veszi kezdetét. Induljunk ki a következő két példából. „Játszunk vagy énekelünk, de most nem énekelünk, tehát most ... (játszunk).” „Minden kislány szeret babázni. Kati kislány, tehát ... (...szert babázni).” Ha gyerekeknek a zárójelig felolvassuk az ilyen mondatokat, és azt kérjük, hogy fejezzék be, amit mondtunk, akkor ha a konklúziót kimondják, az azt jelenti, hogy ezeket a mondatokat megértették, működik bennük a tapasztalati következtetés.

A tapasztalati következtetés eredetének, működésének, a formális következtetéstől eltérő funkciójának leírására korábban már kísérletet tettem. (16) Most abból indulok ki, hogy minden következtetési forma sajátos rugalmas kognitív készség. A premissza egyik kijelentése a referenciakép (lásd a fenti példák első mondatát), amihez viszonyítunk, a másik kijelentés pedig a viszonyítandó helyzet (állapot, esemény stb.). A következtetés pedig a referenciakép és a viszonyítandó eltéréséből származik, attól függően alakul. Ezt az egybevetést tapasztalati tudásunk alapján agyunk implicit módon végzi el.

Ha a következtetések fontosabb fajtáit olyan szókinccsel fogalmazzuk meg, amelyet a kisgyerekek kétségtelenül birtokolnak, akkor felmérhetjük a tapasztalati következtetés el-



4. ábra

A tapasztalati következtetés elsajátítási folyamata (17)

sajátítási folyamatát. E kutatást 24 különböző következtetéssel végeztük 3–8 évesek körében. A fenti első példa esetében a 3 évesek 58, a 8 évesek 98 százaléka adta meg a megfelelő következtetést. A második példa esetében az adatok: 38 és 96 százalék. A legnehezebbnek bizonyult forma esetén a 3 évesek 1, a 8 évesek 38 százaléka jutott helyes következtetésre. A 24 fajta következtetés külön-külön tekintett elsajátítási folyamata a következtetés rugalmas készségeinek fejlődéséről ad képet. Ha a 24 feladat megoldásában elért pontszámot vesszük alapul, a következtetésről mint komplex készségről kapunk adatokat (feltéve, hogy a 24 következtetés tartalmazza a fontos következtetési formákat). A 4. ábra a tapasztalati következtetés mint komplex készség elsajátítási folyamatát szemlélteti.

A komplex következtetési készség elsajátításában a magyar gyerekek 3 éves korukban átlagosan 20, 8 éves korukban 80 százalékos szintet érnek el. A 3–8 évesek populációjában a fejlődés folyamatos és egyenletes. Az iskolába lépés nem befolyásolja a fejlődést. A gyerekek közötti fejlődésbeli különbségek szélsőségesen nagyok (valamennyi eddig bemutatott készséghez hasonlóan).

*

A fenti ismertetés és példák alapján feltételezhető, hogy a kognitív készségek meghatározott rendszert alkotnak. Az belátható, hogy a kognitív rutinok egyszerű készségekkel szerveződnek, ezek pedig komplex készségeket alkotnak. Feltételezhető, hogy a kognitív kompetencia, a kognitív képességek meghatározott számú komplex kognitív készségnek köszönhetően, azok fejlettségétől függő szinten működnek. Becslésem szerint a komplex kognitív készségek száma néhány tucatnyit tehet ki. Amennyiben e hipotéziseknek van realitása, nincsen elvi akadály annak, hogy a kutatások a komplex kognitív készségek teljes rendszerét feltárják. Talán nem szükséges indokolni ennek pedagógiai jelentőségét.

A példák alapján talán belátható, hogy a kognitív készségek valóságos elsajátítási folyamatait feltárhatók. Bizonyára rádöbrent az olvasó, hogy alapvető jelentőségűnek elismert kognitív készségek elsajátítási folyamatairól jóformán semmit sem tudunk. Ha vannak is ismereteink az elsajátítási folyamatokról (például a Piaget-iskola kutatásai alapján), azok in-

kább „csak” általános, pszichológiai ismeretek. Nem az adott ország népességében lezajló részletezett folyamatok megbízható feltérképezései. Amennyiben léteznek is ilyen adatok, görbék, azok rendszerint átlagokkal, eloszlásokkal jellemzettek. Nem tudhatjuk, hogy a szóban forgó komplex kognitív készség milyen összetevők rendszere, az egyes összetevők elsajátítása mennyiben különbözik a többiekétől (amint ezt a példákkal szemléltetni törekedtem).

Ha az értelem kiművelésének feladatát az eddigi hályogkovács tevékenységnél eredményesebben kívánjuk megoldani, annak az a kiinduló feltétele, hogy ezek a kutatások végre megvalósuljanak, a kognitív készségek teljes rendszerét és elsajátítási folyamatait megismerjük, a fejlesztés eredményességének mutatóival „napra készen” rendelkezünk. (A fejlesztésről szóló tanulmány majd ezekkel a kérdésekkel foglalkozik. Ezt megelőzően azonban szükség van egy kirándulásra a kognitív képességek világába.)

Jegyzet

(1) E kijelentés indoklására nem szükséges külön kitérni. Elég, ha az olvasó kézbe veszi valamelyik, a témáról szóló áttekintő igényű tanulmányt. Lásd pl. VOSS, J. F.–WILEY, J.–CARRETERO, M.: *Acquiring Intellectual Skills*. Annu. Rev. Psychol. 1955. 46. sz., 155–181. old.

(2) A motoros készségek témáját illetően alaposan kutatott, megbízható eredmények sokaságával rendelkezünk. Továbbá figyelmet érdemlő elméleti modellek is léteznek. E tudás számos eleme alkalmazhatónak ígérkezik a kognitív készségekre is. Ezzel a lehetőséggel élni fogok. A témáról magyarul a legjobb (bár nem a legfrissebb) áttekintést lásd: LEGGE, D.–BARBER P. J.: *Információ és készség*. Gondolat Kiadó, Bp. 1982.

(3) Az előző két tanulmányban a kognitívizmusról, a kognitív forradalomról, a PDP modellekről föllelhető ismeretek elegendő kiindulást képeznek a jelen tanulmányhoz. A jobb megértés érdekében előnyös lehet e két tanulmány elolvasása: NAGY JÓZSEF: *Kognitívizmus és az értelem kiművelése*. Iskolakultúra, 1998. 2. sz., 57–70. old.; úó: *A kognitív rutinok pedagógiai jelentősége*. Iskolakultúra, 1998. 4. sz., 3–16. old.

(4) PLÉH CSABA: *A modern kognitívizmus mozgalma és változásai*. = *Kognitív tudomány*. Szerk.: PLÉH CSABA. Láthatatlan Kollégium, Osiris Kiadó, Bp. 1996, 15. old.

(5) A „tárgyi készség” kifejezésre azért van szükség, mert a motoros készségek közül az információközlő, -rögzítő motoros készségeket célszerű a kognitív készségek közé sorolni. Vagyis: tárgyi készségek = motoros készségek, kivéve az információközlő és -rögzítő motoros készségeket; kognitív készségek = nem motoros készségek és az információközlő, -rögzítő motoros készségek.

(6) NAGY JÓZSEF: *A kognitív rutinok pedagógiai jelentősége*, i. m.

(7) A szakirodalom gyakran a „szenzoros” jelzőt használja, de szinonimaként gyakori a „perceptuális” is. A „perceptuális” és a „szenzoros” megkülönböztetése nem túl fontos. Mégis jelzem, hogy régebbi írásaimban a „szenzoros elemi gondolat és fogalom” megnevezéseket használtam, a jelen tanulmányban pedig a „perceptuális” jelzőre tértem át. (L. pl. NAGY JÓZSEF: *A tudástechnológia elméleti alapjai*. OOK, Veszprém 1985.).

(8) HERNÁD ISTVÁN: *A szimbólum-lehorgonyzás problémája*. Magyar Pszichológiai Szemle, 1992. 33. sz., 335–346. old.

(9) A téma részletes kifejtését lásd egy korábbi könyvem 4. fejezetében. – NAGY JÓZSEF: *A tudástechnológia elméleti alapjai*, i. m.

(10) A fejlődés e két fajtája megfelel Annette Karmiloff-Smith elméletének, mely szerint a készségek, képességek elsajátítása, begyakorlása (például a rajzoló íráskészség kiírt íráskészséggé fejlődése) mellett létezik a fejlődés másik fajtája: a reprezentációs újírás. Pedagógiai megfontolásokból az előbbi kiépülésnek és optimalizálódásnak, az utóbbit pedig hierarchizálódásnak nevezem. Lásd: *Beyond Modularity: A developmental Perspective on Cognitive Science*. MA: MIT Press/Bradford Books, Cambridge (1992). KARMILOFF-SMITH, A.: *Nature, nurture and PDP: Preposterous developmental postulates?* Connection Science, 1992. 4. sz., 253–269. old. E könyv szerzői összefoglalóját lásd (1994, magyarul 1996): *Túl a modularitáson: A kognitív tudomány fejlődéselméleti megközelítése*. Lásd: PLÉH CSABA: *A modern kognitívizmus mozgalma...*, i. m.

(11) = NAGY JÓZSEF: *Kognitívizmus és az értelem kiművelése*, i. m.

(12) A készség működésének, a vizsgálat módszereinek leírását és az adatok elemzését lásd: NAGY JÓZSEF: *A rendszerezési képesség kialakulása. A gondolkodási műveletek elsajátítása*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1990.

(13) KINGMA, J.: *The development of seriation, conservation, and multiple classification: a longitudinal study*. Genetic Psychology monographs, 108. State University of Groningen, The Netherlands 1983.

(14) Az adatok forrását, a vizsgálat leírását lásd: NAGY JÓZSEF: *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1980.

(15) = NAGY JÓZSEF: *A rendszerezési képesség kialakulása*, i. m. A 110. oldalon található ábra adatai alapján az áttekinthetőség érdekében „perceptuális” név alá összevontam a manipulatív és a képi adatokat, a „verbális” megnevezést pedig „fogalmi” megnevezéssé változtattam.

(16) NAGY JÓZSEF: *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged 1996.

(17) = NAGY JÓZSEF: *5-6 éves gyerekek iskolakészültsége*, i. m., 106. old.

Közoktatási reform Romániában

Ahogy egy rendszert kanonizálnak, s ahogy a kanonizált rendszer működni kezd, azon nyomban fölmerül a korrekció igénye is. Különféle vélemények kereszttüzebe kerül, amelyek természetesen más-más érdekeket képviselnek: más véleményen vannak azok, akik kitalálták és létrehozták a rendszert; más véleményt alakítanak ki azok, akik alkalmazzák; és más lesz a hozzáállásuk azoknak, akikre alkalmazzák a rendszer előírásait. A véleményeket csoportosítva: lesznek olyanok, akik a szisztéma megváltoztatását kérik, azaz radikális reformot akarnak, és lesznek, akik a szerkezet önkorrekciójával is beérik.

A közoktatási reform alapkérdései

Mindenfajta oktatási reform a következő alapkérdések tisztázásával indul:

- mennyi időt szán objektíve az átfogó elképzelések kidolgozására és alkalmazására;
- milyen koncepció- és eszmerendszer alapján kívánja átalakítani, illetve újratervezni az oktatási rendszert;
- teljes reformot kell-e végrehajtani, vagy csak a rendszer bizonyos összetevőit kell/akarjuk megváltoztatni.

A fentiek közül bármelyik alapkérdést csak és csakis akkor tudjuk maradéktalanul tisztázni, ha az idő dimenzióját is érintjük. A pedagógiai reform, akár a társadalom mozgásformái általában, nem lombikban játszódik le, hanem *szakmailag és politikailag is determinált időben*. Ezen azt értem, hogy a reform szakmai előkészítése rendkívül időigényes: az oktatás meglévő rendszerét betájoló, fölmérő, leíró előtanulmányok szükségesek, amelyek lehetővé teszik a tervezésben elkövetett hibák kijavítását is, mielőtt azok a gyakorlatban áldozatot követelnének. A politikai hatalom viszont csak jelen időben gondolkozik: azonnali és látványos eredményeket szorgalmaznak lehetőleg minél kevesebb anyagi ráfordítással. Ilyenfajta „radikális reform” történt 1977-ben Romániában, amikor május végétől szeptember elejéig alapvetően megváltozott az itteni középiskolai oktatás tartalma és szervezési formája anélkül, hogy azt a minimális előtanulmányok (tanmenet, curriculumok, taneszközök) segítették volna.

1990-től napjainkig lényegében az idődimenziók összemosásának vagyunk tanúi: a múlt és a politikai jelen egymásra helyezéséből akarunk jövőt befolyásoló változtatásokat eszközölni. A múlt változtatásra szorul, de a jelen lényegében kifulladásos állapotú jellegű változtatásokban. A politikai vezetés a tanügyi törvény elkészítését nevezte ki jövőt meghatározó reformtörekvésnek. Öt év alatt elkészült egy olyan tanügyi törvény, amely alapján véve, kisebb-nagyobb módosításoktól eltekintve, a meglévő áldatlan állapotokat szentesítette, azaz a múltra ráhelyezett, jelenbe fogalmazott hosszú lejáratú elképzelésnek kinevezett paragrafusokat. A 84/1995-ös Tanügyi Törvény nemcsak azért elhibázott, mert sokkal inkább hasonlít egy pedagógiai traktátumhoz, mint egy jogi esz-köztárhoz, hanem azért is, mert megjelenését sokan úgy könyvelték el, mint a reform-

folyamat beteljesülését. Ez az aspektus 1997-től még szembetűnőbb, mert a hatalomváltás újabb elképzeléseket iktat be a törvénybe, s újabb eredményeket szeretne (azonnal, a jelenben) fölmutatni.

Az idődimenziók egybemosása más csapdákat is rejteget: a meglévő tanügyi struktúrában való gondolkodás – ami a legkevésbé időigényes – kizárja a távlatokban való gondolkodás lehetőségét, azaz, másként fogalmazva, gyakorlatilag lemond az átfogó (jövőigényes) tanügyi reform kezdeményezéséről.

Ezeknek a lényegüket tekintve módszertani buktatóknak az elkerülése végett két mozzanatra kell külön odafigyelnünk:

a) minden reform azáltal lesz építő tendenciájú, hogy az aktuális struktúrára építve haladja meg azokat;

b) minden reform önmaga tervezésében olyan előtanulmányokra épít, amelyek a tradíció fölhasználásával egy időben háttérként biztosítják legalább az európai iskolastruktúrák ismeretét és ezek eredményeit. Ennek az alátámasztására a következő érveket említem:

– erő-, energia- és pénz megtakarítását jelenti a már elvégzett kísérletek eredményeinek fölhasználása;

– a külföldi minták elemző beépítése segíti az európai integrációt (diplomahonosítás);

– a hagyomány maga is gazdagodik az újabb elgondolások alkotó fölhasználásával.

A fenti okfejtést a következő példával szemléltetem:

A romániai oktatási reformot pénzügyileg támogató Világbank szakemberei megkérdőjelezték a mi országunkban elit szaknak számító informatika profilú közép fokú oktatás létjogosultságát. Miért? Gondolkozzunk csak: mi is az informatika profilú oktatás finalitása? Számítógép-kezelőket képez – négy éven keresztül. Nyugaton a számítógép kezelésének megtanulására vagy rövid távú tanfolyamok szolgálnak, vagy az iskolák opcionális órái. A mesterség elsajátításának költségei egynegyedét sem érik el annak, mint amit nálunk. Ezt is szem előtt kell tartani akkor, amikor reformpolitikát dolgozunk ki.

A társadalmilag hasznos pedagógiai reformkoncepció mint rendszer, módszertani szempontból legalább három előfeltétel figyelembevételével készül. Melyik ez a három előfeltevés? Íme:

– az utóbbi ötven év iskolaszervezetének, tapasztalatainak kritikai értékelése;

– a fejlődési tendenciák összehasonlítása az európai iskolarendszerekkel;

– az általános társadalmi és a pedagógiai reform összefüggéseinek feltérképezése.

Vegyük sorra ezeket.

Mit lehet értékesíteni a pedagógiai rendszer eddigi eredményeiből?

Erre a kérdésre csak átfogó elemző tanulmányok elkészítése után lehet érdemben válaszolni. Ha az adott keret nem biztosít jó eredmények eléréséhez megfelelő feltételeket, a számbavétel, a jelen tényeinek leírása elengedhetlenül fontos a továbblépéshez. Az adott iskolarendszer bemutatató elemzése arra a kérdésre is választ ad, hogy mi az, amit a mindenkori emberi tényező, a pedagógusok (egyének vagy csoportok) napi hozzájárulása jelentett a rendszer működésében. Az elemzés akkor szolgálja a továbblépést, ha kimutatja azokat az összetevőket, amelyek a rendszer optimális működését akadályozzák. Ezek közül most az alábbi kettőre hívom fel a figyelmet (mindkettő a közép fokú oktatásra vonatozik):

a) mára már világos, hogy az 1977-ben foganatosított intézkedés, amely a líceumokat általános műveltséget nyújtó, illetve szakmai kultúrát teremtő profilokra osztotta szét, negatívan befolyásolta az oktatás tervezését és gyakorlatát. Olyan hibák kerültek napvilágra, mint a túl korai szakosítás, a szűk körű specializálás, a felületes szakmai gyakorlatokból származó felületes szakismeretek stb. Azaz: az oktatás célkitűzése mind pedagógiai, mind pedig gazdasági szempontból formális maradt;

b) a jelenben is fennálló iskolai fokozatok között (4+4+4) az átmenet kellő pedagógiai felkészítés nélkül történik, ami lélektani, didaktikai – és sokszor morális – törést okoz a tanulók lelkivilágában.

Köztudott, hogy az általános iskolát végzett gyerek középiskolai tanulmányait gyakorlatilag kellő módon meg nem alapozott döntés eredményeként kezdi meg (értsd: ahova bejut). Az elhibázott kezdet kudarcok sorozatát nyithatja meg. Pedagógiai megközelítésben a túl korai, gyakran elkapkodott szakmai orientáció a kamaszkorú tanuló lelki fejlődésében zavarokat okozhat, mert az adottságok és a motivációk rendje megbomlik. Gazdaságilag pedig a felületes szakmai felkészítés miatt a liceumi tanulmányok kezdetén kijelölt finalitás, a „munkaerő” biztosítása hiú ábránd marad. 1989 előtt elkövettük azt a hibát, hogy középiskoláink 90%-a a „munkaerő” képzésére szakosodott. Ezt 1990 után úgy korrigáltuk, hogy az elméleti és nem elméleti profilok arányát 50–50%-ban határoztuk meg, ami valamivel jobb, mint a régi felosztás, de kétséget kizáróan csak félmegoldás, vagy még ennél is kevesebb.

Miért? Ma ott tart a középiskolai oktatás, hogy léteznek keresett és került profilok. A keresett profil (tanítóképző, gazdasági profil stb.) tulajdonképpen a szülők versengése miatt lesz „keresett”, korántsem biztos, hogy a tanulók érdeklődése teszi azzá. A került profilok tanári kara viszont azon igyekszik, hogy – a minőségi válogatásról lemondva – sikerüljön annyi tanulót összetoborozni, amennyivel elindulhat az osztály.

Mit akartam bizonyítani? Ha az 1990-es átszervezés – amely ma is életben van és a jövőre nézve sincs semmiféle módosításra kilátás –, az ún. reform éppúgy kívülről erőszakolt intézkedés, mint eddig szokásban volt. A középiskolai oktatás reform szellemű finalitása minden profil számára közös, általános műveltségi törzsön alapuló oktatási tartalom lenne, amely a magasabb osztályok óratervében progresszíven szak-, illetve egyéb opcionális diszciplinákat vezetne be. Azaz nem kívülről határozná meg a struktúra tartalmát, hanem belülről építkezne. Így azt is el lehetne kerülni, hogy a gyerekek ne tizenéves korában kelljen döntenie saját sorsa felől. Ez az intézkedés a társadalmi beilleszkedést is megkönnyítené, mert keretet biztosítana arra, hogy minden abszolvens azal foglalkozzon, amihez adottsága, kedve, hajlandósága van.

Az eredményes reform második előfeltétele a hazai és az európai oktatási rendszer/rendszerek főbb tendenciáinak összehangolása.

A nyolcvanas években a legtöbb európai országban legalább két reformtörekvésnek lehattunk tanúi. Fontosabb trendvonalak:

- a kötelező oktatást meghosszabbították 16 éves korig;
- a középfokú oktatást három, sőt két évre vonták össze.

E két intézkedés tulajdonképpen szorosan összefügg egymással: a kilenc, esetleg tíz évig tartó kötelező oktatásban a tanulók olyan műveltségi törzsanyagot sajátítanak el, amely megalapozottabbá, lélektanilag, pedagógiailag és társadalmilag motiváltabbá tette a hosszabb vagy rövidebb ideig tartó középiskolai továbbtanulást.

E fenti reformtétel alkalmazása társadalmi-politikai eredetű: az emberi és gyermeki jogok előírásai szerint a fiatal 16 éves korig iskolázatni kell, másrészt törvény tiltja a 16 évesnél fiatalabb munkaerő alkalmazását. Ami viszont az oktatás tartalmát illeti, szintén lényegbevágó változtatásokat eszközöltek: az általános oktatásban elsajátított műveltségi törzsanyagot a középiskolában szaktárgyak és választott tárgyak sora egészíti ki. A tanulók adottságaiknak és motivációs készségüknek megfelelően szelektálnak a programban, intra-, inter- és transzdiszciplináris tantárgyblokkok között válogatva.

A mi tájainkon még elméletileg sem merült fel ennek a tapasztalatnak az áthonosítása.

A pedagógiai reformkoncepció általunk kijelölt harmadik előfeltétele a pedagógiai és társadalmi reform egymáshoz való viszonyítása, a követelmények egyeztetése. Mi indokolja ezt? A társadalom a tervszerű gazdaságról a piacgazdaságra tér át, a totalitáris hatalmi gyakorlatról a demokráciára, az ipari társadalom kultúrmodelljéről az informatizált társadalom kultúrmodelljére. Ez a hármas társadalmi átmenet új pedagógiai értékrendszer kidolgozását kéri, amelyet a tanítás-tanulás újfajta folyamatába kell bevezetnünk. Mire is gondolunk voltaképpen? Az iskola és a társadalom viszonyának megváltozására,

a tanügyi rendszer átstrukturálására, a tanítás-tanulás-értékelés tartalmának és metodológiájának kidolgozására, a tanulók-szülők-tanárok társadalmi reorientálására az interdiszciplinaritás és a permanens tanulás elvei szerint.

A piacgazdaságra való áttérés értelmében a szaklíceumok és szakiskolák újraorientálására kerül sor. Előreláthatóan a szakmai képzés finalitását a valóságban gyökerező szakmai integrálódás szempontjai alapján kell újragondolni. Ellenkező esetben maradunk az eddigi látszattmegoldásoknál, amelyek gazdasági és nevelési tévedéseket szülnek, sőt nem egyszer társadalmi és politikai feszültségek forrásai lehetnek.

A demokrácia mint társadalomszervezési alapelv, új feladatokat ró a tanulásra és a tanításra egyaránt, amelyek csak egy hosszabb távra szóló társadalmi reform perspektívájában valósítható meg. Ami bizonyos, az az, hogy a demokrácia radikális változásokat eredményez mind az iskolaszervezésben és a pedagógusok jelenlegi státusában, mind pedig az oktatás tartalmának, pedagógiai koncepciójának a tervezésében.

Az átmenet legnehezebb részét az iskola számára is valószínűleg az informatizálódó társadalom fogja jelenteni. A régi rend tanügye zárt szervezési módot tartott fenn, mert ez volt a társadalmi rendelés. Az informatizált kulturális modell rugalmasabb iskolaszervezetet feltételez, amelyben elképzelhető a menet közben történő adaptáció, a reorientálódás, az előre tervezés stb.

Az oktatás szerkezetének a nyitottsága, rugalmassága sokféleképpen alakulhat. Iskolafejlesztési törekvésként elképzelhető egy, a hagyományos iskola paradigmáját korszerűsíteni kívánó oktatási rendszer. Ismeretes az ún. „ipari modell”, amely az oktató-nevelő munka hatékonyságát tekinti

elsődlegesnek. Értékelhető, ellenőrizhető ismereteket kíván elsajátítani (pl. idegen nyelv, számítástechnika, menedzserképzés). Másik féle iskolaszervezet kialakítói éppen a hagyomány megerősítésével próbálnak újítani (latin nyelvű oktatás, művészeti oktatás). Az oktatás megújítása miatt olyanok is akadnak, akik kilépnek a hagyományos paradigma szférájából. Ezek az irányzatok többnyire az európai reformpedagógia mintáira építenek. Némelyikük, például a Waldorf-iskola, a hátrányos helyzetű tanulók oktatását is fölvállalja.

A fentiek alapján fel kell tennünk egy idekívánczó kérdést: a mi oktatási rendszerünk mikor fog szerkezeti változásokat is eszközölni? A nyolcvankilences politikai váltáskor a hazai oktatás a 4+4+4-es szerkezetet örökölte. Az új Tanügyi Törvény az állami oktatás szerkezetét az eddig megszokott 4+4+4-ben jelöli meg. Mind a magán-, mind az egyházi oktatás ezt a szerkezetet követi. A Tanügyi Törvény textuálisan nyitottságot hirdet – de a gyakorlatban mindössze egyetlen „alternatíva” létezik: a 4+4+4. Nem pusztán a 4+4+4 ellen van kifogásunk, hanem az ellen, hogy *más variáns szervezésére a törvény keretei között nincs lehetőség*. Sem ma, sem a jövőben. Ha a törvény tényleg a nyitottságot szorgalmazná, akkor mindössze annyit kellene tisztáznia, hogy bizonyos pozitív értékrendszer tiszteletben tartásával bármilyen állami iskolarendszer létrehozható, ha az nem veszélyezteti sem az egyént, sem az emberi jogokat, és nem épül diszkriminatív elvekre. Egyszóval: lehessen *másként* is, mint eddig. Az ország egész területén kötelező 4+4+4 mellé *más* szerkezetű iskolákat is lehetne szervezni, és az élet döntené el, hogy melyik iránt van nagyobb kereslet. Íme, néhány variáns:

Ma ott tart a középiskolai oktatás, hogy léteznek keresett és került profilok. A keresett profil (tanítóképző, gazdasági profil stb.) tulajdonképpen a szülők versengése miatt lesz „keresett”, korántsem biztos, hogy a tanulók érdeklődése teszi azzá. A került profilok tanári kara viszont azon igyekszik, hogy – a minőségi válogatásról lemondva – sikerüljön annyi tanulót összetoborozni, amennyivel elindulhat az osztály.

a) 4+6+2-es szerkezet: azaz a kötelező és általános 10 osztályos oktatásra (lásd a fent említett európai törekvéseket) ráépülne egy rövid időtartamú középiskola. Előnye: az iskolai és a szakmai választás nem 14, hanem 16 éves ifjak kompetenciája lenne. Két évvel érettebben eredményesebb a készségek és motivációk megszerezése, hatékonyabb az intellektuális nevelés, és számítani lehet a vokacionális képzésre is;

b) de ugyanezek az előnyök származnának a 4+5+3-as szerkezetű oktatásból is, sőt, a fentiek mellé még egy indokot fülhoznék erősítésképpen: a szerkezeti változtatással megoldódna a tantervek tehermentesítésének a gondja, és az iskola az információ túladata helyett alaposabb képzést biztosítana.

Ha az iskola szerkezetét tényleg rugalmasan lehetne kezelni, mint más Európai országokban például, akkor a tantervek és alternatív tankönyvek kérdése is megfelelő háttérrel kapna. Ahol sokféle szerkezetű iskola van, ott a szerkezet különbözősége kéri és feltételezi az alternatív könyveket.

Mi is történt eddig nálunk? A reformötletek jobbra külföldről érkeztek. Ez számunkra jó is volt meg rossz is. Pozitívan hatottak a mentalításra: kiderült, hogy másként is lehet, nemcsak úgy, ahogy az nálunk sablonba zárva-gyártva folyt. A negatív hatások a szempontok ütközéséből/ütköztetéséből következtek. A nyugati országokban kipróbált, jól működő rendszer részeit egyszerűen nem lehet/nem lehetett beilleszteni a mi hipercentralizált, régimódi rendszerünkbe. Az alternatív tankönyvek – úgy, ahogy azt sokan hazai vonatkozásban elképzelik –, végső soron egy más rendszer tartozékai, s mint ilyenek, rendszeren kívüliek. A részt az egészből kiemelve csak disszonáns félmegoldásokat kaphatunk, és veszélyes önáltatás lenne, ha az igazi szerkezeti változások helyett a félmegoldásokat fogadnánk el. Az átalakítást nem a tankönyvek (értsd: nem az oktatási segédesszközök) szintjén kellett volna kezdeni, hanem az elavult 4+4+4-es fölépítésű szerkezet föllazításával, a nevelés- és követelményrendszer mélyszerkezetének megváltoztatásával. Nálunk ma semmi egyéb nem történik, mint a régi árut tetszetősebb csomagolópapírba burkoljuk. Vagyis az újnak mondott/vélt tankönyvek az oktatás régi paramétereinek szerint készülnek, ezért nem a reform termékei, hanem ellenkezőleg – konszolidálnak egy régi állapotot.

*

Mindaz a változás, ami 1990-től napjainkig a tanügyben történt, *nem reform, hanem reparatorikus intézkedés*. Melyek ezek? Nevezetesen:

– megszűnt a pedagógusok röghözkötöttsége (kötelező kihelyezés és három évig való helyben maradás);

– csökkent az osztályok létszáma – az európai normák figyelembevételével;

– csökkent a heti óraszám: 22-ről 18-ra, esetenként 16-ra;

– beindult a posztszekundér oktatás;

– a felsőoktatás névleges autonómiája de facto autonómiává alakult;

– megjelentek az új tantervek és az alternatív tankönyvek.

De alapvető reformról, olyanról tehát, amely az oktatás szerkezetét és tartalmát egészében megváltoztatná, mind a mai napig nem beszélhetünk. Nincs új oktatási rendszer, csak a régire varrunk új, színes foltokat.

*

Milyen feltételek szükségesek egy alapvető változtatáshoz, azaz a *reformhoz*? Az eddig tárgyalt elméleti kérdéseket most gazdasági, társadalmi és politikai vonatkozásokkal fogjuk kiegészíteni. Szükséges tehát: *pénz, szakember és politikai akarat*. Hogy is állunk ezekkel?

A pénz mindent meghatározó erejéről nem kell külön értekezni. Ám abból a tényből kell kiindulnunk, hogy pénz az oktatásra a jövőben sem lesz több, mint eddig, azaz a sem-

minél valamivel nagyobb összeg felett fogunk rendelkezni: a nemzeti jövedelem 4%-a illet meg minket. Ez a pénz a jelenlegi állapot konzerválására is szükösen elég. De hol a pénz az oktatási reform anyagi bázisának az előteremtésére: új iskolaépületek emelésére, a régiek korszerűsítésére, a modern oktatási segédanyagok előteremtésére, hol a pénz a továbbképzésre, az újszerű értékelés bevezetésére stb. Lehangelő statisztikai adatok ezek, de naivítás figyelmen kívül hagyni őket. Mint ahogy naivítás elhallgatni az igazságot: amíg nem lesz kellő anyagi ráfordítás, reform sem lesz.

A szakemberek kérdését két aspektusból kell tárgyalnunk. Külön kell beszélnünk a szakemberek tervezőmunkájáról, és külön a szakemberképzésről.

Egy átfogó reform azt jelenti, hogy a társadalom egy szeletében – esetünkben az oktatásban – tevékenykedő egyének érdekeit (diák, szülő, pedagógus) össze kell hangolni és a közszolgálat érdekében megtervezni. Ezt csak intézményes formában lehet elképzelni. Ezért hozták létre az Oktatási Minisztériumban a Reformigazgatóságot, a minisztériumon kívül pedig a Nemzeti Reform Tanácsot és a Neveléstudományi Intézetet. Az utóbbi hat évben minden szakosított intézmény működött. Eredmény? Amíg látszateredményekből vonunk le következtetéseket, addig nem lehet reálisan tervezni. Látszateredmény például azt emlegetni, hogy a román oktatási rendszer kitűnő, hiszen a romániai tanulók a nemzetközi tantárgyversenyeken több tucat kitűnő helyezést szereztek. Ezeket az eredményeket a tanulók adottságainak, és a velük való speciális, egyénekre szabott, főleg „egy tantárgyas” foglalkozásoknak kell tulajdonítani, és semmi esetre sem lehet az oktatás egészére jellemző következtetések alapjának tekinteni. Naivítás csak az eredményekről beszélni, amikor a másik oldalon ott van az analfabetizmus növekedő rátája (erről a katonaság szolgált megdöbbentő adatokat), a beiskolázatlanok számának növekedése, a pedagógusok elvándorlása stb.

A szakemberképzés milyensége az oktatási rendszer zártságából következik. Fentebb már érintettük ezt a kérdést, itt most csak két példát mondok:

1. Nálunk az óvónő- és tanítóképzés 14 éves korú gyerekek döntésén nyugszik, hiszen ennyi idősök a gyerekek akkor, amikor ezt a pályát választják. Hogyan lehet ebben az életkorban elhivatottságról, kiérlelt döntésről beszélni?

2. Ugyanezt a gondolatmenetet követve: nálunk a tudósképzés még mindig nem vált el a tanárképzéstől. 1990 óta minden évben megismétlődik az, hogy a tanári állások elfoglalására kiírt versenyvizsgán (nemzetiségre való tekintet nélkül) általában a jelöltek egynegyede kap átmenő jegyet. Hozzá kell fűznünk, hogy a jelöltek 80%-a abban az évben végzett friss diplomás. Hadd ne minősítsük ezt a jelenséget.

A politikai akaratot az 1996. november 17-e utáni nyilatkozatok, a rövid és hosszú távú kormányprogramok mutatják. Az Oktatási Minisztérium decentralizálni akar. De nem rendelkezünk olyan értékrendszerrel, amely felé haladnunk kell, és amelyet társadalmi-nevelési finalitásokba integrálhatunk. Előbb nevelési ideált kellene találni, amely átmeneti célrendszerre, valamint azonnali követelményrendszerre támaszkodna. Egy ilyen, vagy ehhez hasonló közép és hosszú lejáratú terv kidolgozása nehéz és időigényes. (Megint az idődimenzió!) Itthon a hozzáértő szakemberek is hiányoznak. De legfőképpen az a baj, hogy a 84/1995-ös Oktatási Törvény sem szellemében, sem betűjében nem tartalmaz radikális változtatásokat. Szervezési formája centralizált. Szellemigésére alább még visszatérünk, itt most csak egyetlen vonatozását említjük: a közoktatás és a felsőoktatás egyazon törvény két része. Ez nem formai hiba, hanem a centralizmus bizonyítéka: a végrehajtó hatalom a döntés, a határozathozatal szintjén el sem tudja képzelni a kétféle szabály szerint működő szegmentum különállását. Betűjében ugyanilyen centralista. Példaként a 141. és a 142. paragrafus előírásait idézem (alább még visszatérek ezekre), amelyek minden döntést, az országosan fontosakat és a helyi érdekeltségüket egyaránt a minisztérium hatáskörébe sorolnak be; ami ezekből kimarad, azt a tanfelügyelőségek jogkörébe utalják át. Így az iskola, amelyben az oktatás mindennapi folynak, minimá-

lis önállósággal sem rendelkezik, a törvény betűje azt kéri tőle, hogy engedelmeskedjék. Ha ez továbbra is így mard, hiába van meg a politikai akarat, strukturális reformra még sokáig várhatunk. Az új törvényhozó szerv – úgy tűnik – nem is gondol egy új politikai akaratot tükröző Tanügyi Törvény kidolgozására. Ezért egy dolgot tehetünk: első lépésként a resztriktív, diszkriminatív intézkedések kiiktatását kérjük. A régi törvényben kell megtalálni azokat a paragrafusokat, szakaszokat, amelyekhez törvény szinten hozzákapcsolhatók az új elképzelések.

*

Az oktatás szerkezetének a reformja elképzelhetetlen az *oktatás feltételeinek* a megváltoztatása nélkül, értve ezen külön a *tárgyi* és külön a *szellemi feltételek* csoportját.

A tárgyi feltételek háttereként emlékeztetek a közismert tényre, hogy a társadalom szerkezetének a megváltozásával a települések lakosságának a szerkezete is megváltozott: az iparosítás felhozta a városba a falusi lakosságot, ami azzal járt, hogy a városi iskolák túlnépesedtek, a vidékiek pedig elnéptelenedtek. Az is tudott dolog, hogy a túlszűfolttság milyen negatív hatással van az oktatás tartalmára. A három, sőt négy váltásban működő iskolák csak részben tudják ellátni feladatukat. A megoldás kézenfekvő: új iskolákat kellene építeni, de az állami költségvetés erre nem irányoz elő több pénzt. Az oktatás tárgyi feltételeit végül is a pénz szabályozza (lásd mint fent) – pénz pedig kevés jut az oktatásra az államháztartásban. Az iskola kétségbeesetten néz körül, honnan lehetne kiegészíteni a szerény anyagi alapot? Két lehetőség kínálkozna: a helyi önkormányzat költségvetése és a civil társadalmi szervezetek. Ezek azonban Romániában ma még nem működőképes rendszerek, ezért hadd ne találgassuk, hogy mikor lendül anyagi helyzetük olyan pozitív irányba, hogy az iskolára is gondoljanak.

A tárgyi feltételek közé soroljuk az iskolák felszereltségét is: a tornatermek felszereltségétől a számítógépekig és a laboratóriumi dotációig mindent. Külön téma lehetne, hogyan hat ki az iskola felszereltsége az oktatás színvonalára, milyen felkészültséget biztosít egy jól felszerelt iskola és milyent egy olyan, amelyben a tárgyi feltételek hiányoznak?

Az oktatás feltételeinek a reformja tulajdonképpen a „*miért kell reformálni?*” kérdés-körbe tartozik.

A választ három pontba foglalhatom.

1. *Az információ-özön miatt.* Körülbelül negyven éve ismételtetjük: a tanulók túlterheltek. Már az általános iskolában olyan információs anyagmennyiség halmozódott fel, amivel a tanulók nem tudnak mit kezdeni. De a tanárt is riasztja az információhalmaz; elburjánzott az ismeretközlő órák száma, nincs ideje begyakoroltatni, készséget fejleszteni, mert szorítja a tanterv, nyomasztja a tankönyv anyaga. Ezért arra kényszerül, hogy tankönyvszerűen tanítson, magyarul: a tankönyvet ismertesse. Most ott tartunk, hogy már az általános iskolai órák is inkább felsőoktatási előadásokra hasonlítanak, mint tanórákra. Ennek egyik oka az, hogy a jelenlegi tankönyvek szerzői szinte kizárólag felsőoktatási szakemberek, így a nevük alatt megjelent művek inkább egyetemi előadások kivonatai, semmint életkori sajátosságokat szem előtt tartó, a szó szoros értelmében vett tankönyvek. Ez alól, sajnos, az alternatív tankönyvek sem kivételek. (Az V. osztályos román könyvben túltengenek az irodalomelméleti fogalmak: mikor a gyermek jóformán még írni-olvasni is alig tud, már a parabola és hiperbola mibenlétével is tisztában kell lennie. Ez áll a magyar nyelvi tankönyvekre is: egy felmérés adatai szerint a IV. osztályosok a tantervi követelményeknek csak felét képesek a helyesírásban is alkalmazni, és csak 20 százalékuk helyesírása kielégítő.)

2. *Az óraszám-özön* egyenesen következik az információs anyag mennyiségi növekedéséből. Egy V–VIII. osztályos magyar általános iskolai tanulónak heti 35–38 kötelező órája van, ehhez a következő tanévtől még hozzájön a történelem. Vagyis: a munkahét öt napján egy általános iskolás naponta hét, vagy annál is több kötelező órát tölt az iskolapadban.

3. *A pedagógusok mentalitása.* Az információözön említett áramlása arra kényszeríti a tanárt, hogy ne vegye figyelembe a gyerek érdekeit. Az iskolában a gyerek csak információt kap, a begyakorlás magányügye lesz, hiszen az a házi feladatra és az otthoni tanulásra korlátozódik. A pedagógusok többségének ma is változatlanul az a meggyőződése, hogy egy gyerek csak akkor tud/tudhat, ha otthon sokat tanul. De mennyit is kell tanulnia annak a gyereknek, aki hét óra után a másnap délutánra is elő akar készülni? A rendszer önkorrakcióját végül is a természet oldja meg: a gyerek biológiailag, pszichológiailag, szellemileg visszautasítja a szisztémát: az iskolában nem figyel oda hét órán át egyforma intenzitással, és otthon nem tanul mindentől. De ezt is csak az erősebb fizikumúak bírják. Az orvosi statisztikák aggasztó adatokat közölnek: nő az idegbeteg, a szellemileg fáradt, a stresszes fiatalok száma, és emelkedik a gyermek-öngyilkossági ráta. Hadd tegyük föl a kérdést: az információözön, a tankönyvszerű tanítási módszer tényleg az oktatás eredményességére törekszik, vagy azért van, hogy elretentse a tanulót a tanulástól?

Ezt a kérdést már korábban is fölítettük, sőt egyfajta – igaz, csak részleges – megoldást is javasoltunk. A módosítás csak a kisebbségi oktatási nyelvű iskolára vonatkozott: humán iskolában csökkentettük a reáliák számát, reál iskolákban pedig a humán tantárgyak számát. *Mi lett az eredmény?* Ahogy kikerült az óratervezés az iskolába, vehemensen támadtak bennünket, hogy a nemzetiségi gyerek nem tanul annyit, mint a többségi, s nem tesszük lehetővé azt, hogy a humán iskolából reál szakra felvételizzenek stb. A valóságban más volt a mozgatórugó: hozzányúltunk a tanárok óraszámához. A heti óraszámából kiesett 1-2 óra, előadódott tehát a norma, vele együtt az állás kérdése.

Megoldást jelentene az *opcionális* és a *fakultatív* tantárgyak bevezetése, de a feltételes módot szeretném még egyszer hangsúlyozni, mert ez a változtatás bármilyen ésszerű is, csak elméletileg egyszerű. Gyakorlati kivitelezése szinte lehetetlen, mert az, hogy kinek

a tantárgyat tegyük fakultatívvá és kiét opcionálissá, biztosan heves indulatokat váltana ki. Ez a húzd meg-ereszd meg játék nem tudni, hova vezet, esetleg a tanárok fogják elállni az utakat, mint most más társadalmi kategóriák. (Egyik vezetőnk 1990-ben államtitkári minőségében matematikusként éppen a matematika heti kötelező óraszámát próbálta meg csökkenteni legalább eggyel. Eredmény: a matematikusok kibuktatták az államtitkári székéből, az akadémia elítélte stb.) Egy dolog tehát világos: *amíg a tanár szempontja a kritérium, addig nem lesz reform.* Reform csak az, amely a gyerek szempontjából eredményes változásokra épít.

Megoldást jelentene az opcionális és a fakultatív tantárgyak bevezetése, de a feltételes módot szeretném még egyszer hangsúlyozni, mert ez a változtatás bármilyen ésszerű is, csak elméletileg egyszerű. Gyakorlati kivitelezése szinte lehetetlen, mert az, hogy kinek a tantárgyat tegyük fakultatívvá és kiét opcionálissá, biztosan heves indulatokat váltana ki. Ez a húzd meg-ereszd meg játék nem tudni, hova vezet, esetleg a tanárok fogják elállni az utakat, mint most más társadalmi kategóriák. (Egyik vezetőnk 1990-ben államtitkári minőségében matematikusként éppen a matematika heti kötelező óraszámát próbálta meg csökkenteni legalább eggyel. Eredmény: a matematikusok kibuktatták az államtitkári székéből, az akadémia elítélte stb.) Egy dolog tehát világos: amíg a tanár szempontja a kritérium, addig nem lesz reform. Reform csak az, amely a gyerek szempontjából eredményes változásokra épít.

Mit tartok eredményes változtatásnak?

- az információ mennyiségének csökkentését;
- a kötelező óraszám csökkentését;
- a tanuló szempontjainak az érvényesítését.

Miként lehetne eredményessé tenni a reformot? Például:

- a tantervek újraírásával, a követelmények csökkentésével;
- ezek alapján készült új, szellősebb tankönyvekkel.

Mit oldottunk meg az alternatív tankönyvekkel? Az információ csökkenése és az ismeretanyag iskolai begyakorlása helyett összesen annyit értünk el, hogy a tanár két-három könyv közül választhat, melyikből fog tanítani. De a konkurencia nemhogy gátat szabott volna az információ-özönnnek, hanem ellenkezőleg, új zsilipeket emelt fel: a tanár azt a könyvet választja, amelyben több az információ, nehogy hátrányos helyzetbe hozza a növendékeit. Változott a külső, a prezentálás, de a gyerek szempontjának az érvényesítése szóba se került. A gyerekekkel – a tanítás alanyával – úgy látszik, nálunk senki sem törődik.

Az ellenőrzés reformja

A jelenlegi hierarchikus felépítés szerint az ellenőrzés legmagasabb fóruma a szakminisztérium, köztes fóruma a megyei tanfelügyelőség, alsó fórum az iskola igazgatója. A mindennapi élet a fontossági sorrendet megfordítja, mert így logikus: közvetlen ellenőrző feladata az igazgatónak van, hiszen az oktatás az ő felügyelete alatt folyik, a tanfelügyelő az igazgatót és az iskolát ellenőrzi, a szakminisztérium pedig a tanfelügyelőséget – gyakorlatilag hivatal a hivatalt, nem pedig az oktatást magát.

Az ellenőrzésre vonatkozóan az oktatási törvény nem tartalmaz kitételeket, csak kompetenciákat ír elő. E szerint – mennyiségi mutatókban kifejezve:

- kb. 70% a minisztérium;
- kb. 20% a tanfelügyelőség;
- kb. 10% az iskolaigazgató kompetenciája.

Ez eddig világos volna, de a kompetenciától az ellenőrzés jogi alapjainak a megteremtéséig még legalább egy lépés van. Ki fogja megtenni ezt a lépést, ki dolgozza ki a megfelelő jogi alapokat?

Erre lett volna hivatott a törvényt kiegészítő statútum, amely azonban egyre késik. Azal a variánssal kapcsolatosan, amely a sajtó útján nyilvánosságra került, komoly aggályok merültek fel. A hiányosságok oka az lehet, hogy a statútum készítői nem jogászok, pedig a Törvény is és a statútumot is olyan jogászoknak kellene kidolgozniok, akik ismerik az oktatás szerkezetének minden csínját-bínját. Igaz, hogy a parlament az eltelt hét év alatt képezett ki „oktatási szakembereket”, vagy inkább étképzett más foglalkozásúakat, de ez a ki-képzés látogatás nélküli oktatás formájában történt, azaz a parlamentet látogatták, nem az iskolát.

Az oktatási törvény hézagos paragrafusait kellett volna kiegészítenie az Iskolai Szabályzatnak, de a statútumhoz hasonlóan ez sem működőképes. Az Oktatási Minisztérium ugyan még 1996-ban kidolgozott és útjára bocsátott egy Szabályzatot, de bár ne tette volna. A Szabályzat anyaga kb. 1000 (ezer!) gépelt oldal, de több benne az ellentmondás, mint a logika. Egy éven belül kiderült, hogy teljesen használhatatlan.

Ezek után beszélhetünk-e még az ellenőrzés reformjáról mint az oktatási reform részéről, ha az oktatási törvénynek nincs erre paragrafusa, ha nem létezik a Pedagógusok Statútuma és nincs belső rendtartást előíró Iskolai Szabályzat?

*

Az oktatás irányításának feladatköre az oktatási törvény 141. paragrafusa értelmében a szakminisztériumra hárul. El kell ismernünk, hogy vannak intézkedések, amelyek meg-

nyitnak más kapukat is. Így például az 1996-os költségvetési törvény a decentralizálást szolgálja: a minisztérium hatáskörében csak a fejlesztésre, a főjavításokra és a fizetésekre szánt összeget hagyja meg. Az ösztöndíjak elosztása a megyei tanfelügyelőségek asztalára került át. Az is igaz, hogy az 1978-as törvény rendelkezéseihez képest a tanfelügyelőségek hatásköre sokat bővült, de a lényeges kérdésekben, mint például a személyzeti, az anyagi, a tartalmi kérdések, a döntés jogát a törvény továbbra is a minisztérium számára tartotta fenn. Úgy is mondhatnám, a tanfelügyelőségek autonómiáját a minisztérium koordinálja.

Mi a helyzet az iskolavezetés szintjén? Formálisan az iskolavezetés is autonómiát élvez, hiszen a törvény biztosítja számára a döntéshozatal jogát, csak azt nem írja le, hogy az iskolai belső rendtartáson kívül milyen lényeges területen marad még lehetősége a döntésre? Ugyanis: a beiskolázási számot fölülről hagyják jóvá, a tanítói-tanári állások kiírását és pályáztatását központilag irányítják, a költségvetést felülről szabják meg. Ameddig az iskolaigazgatók hatáskörét a törvény szelleme és betűje kalodába zárja, addig csak fenntartással és esetlegesen beszélhetünk „tudományosan megtervezett iskolavezetésről”, ahogy mostanában szeretjük hangoztatni.

Mi elemzésünk tanulsága?

A szellemében és betűjében centralizált törvény bármilyen decentralizálási kísérlete csak látszatszmegoldást szül.

Itt tartunk ma.

Összegezés helyett

Bárhonnan is indítottuk elemzésünket, a végkövetkeztetés ugyanaz: radikális pedagógiai reform a meglévő merev oktatási szerkezeten belül nem valósítható meg. A merev 4+4+4-es szerkezet miatt az iskolafokokozatok közötti törésvonalat csak akkor lehet eltüntetni, ha magán a szerkezeten változtatunk. A tanulók túlterhelését csak az óratervek felépítésének a megváltoztatásával, a kötelező óraszám csökkentésével, az interdiszciplinaritás szerint megtervezett új tartalmak kialakításával lehet megszüntetni. Az eddig intézkedések lényegében a meglévő szerkezet feljavítását célozzák, és nem új szisztéma kiépítését szorgalmazzák. Ez a fajta hozzáállás magának a reformnak az eszméjét kérdőjelezi meg. Tényleg nem akarunk újat? A Tanügyi Törvény által szentesített, lényegében változatlan, csak imitt-amott kozmetikázott iskolarendszer, az az óraterv, amelyen csak apró simításokat végzünk, az az oktatáspolitikai, amely nem a tanulónak – a tanítás alanyának – az érdekeit tartja elsődlegesnek, nem tud megfelelni a társadalom új kihívásainak, előbb-utóbb anakronisztikus lesz. Szembe kell néznünk az igazsággal: a jelen minden hibáját kivetítettük a jövőbe is.

Ha továbbra is csak beszélünk a reformról, nem szabad azon csodálkoznunk, ha a ma iskolája olyan marad, amilyenné az évtizedek alakították, a jövő társadalmá pedig olyan lesz, mint amilyen a ma iskolája.

Pedagógiai feladatok a proszociális magatartásra nevelésben

Ma már nem képezheti vita tárgyát, hogy az utóbbi évek antiszociális, azaz mások, esetleg egy egész közösség érdekeit sértő vagy biztonságát veszélyeztető, szociális konvenciókat és erkölcsi szabályokat mellőző emberi viselkedésformák növekvő tendenciáját (főleg serdülő- és ifjúkorban), többek között, az iskolai pedagógiai munka értékközvetítésre, tulajdonságfejlesztésre és magatartásalakításra vonatkozó vetületeinek hangsúlyozottabb érvényesítésével is lehet ellensúlyozni. Ebben a vonatkozásban célszerűnek tűnik a közösségellenes, deviáns, erőszakos, sok esetben bűncselekménybe torkoló viselkedések visszaszorítását preventív módon, a proszociális magatartásra való nevelés révén megpróbálni. Voltaképpen itt az önzetlen segítségre való hajlandóság és a szándékos segítő tevékenység tervszerű iskolai műveléséről van szó.

Köztudott, hogy proszociálisnak nevezhető bármely emberi viselkedés, mely másokra nézve pozitív következményekkel jár. Számos szerző a proszociális viselkedés szféráját az altruisztikus megnyilvánulásokra korlátozza. (1) S. Chelcea azonban úgy véli, hogy a proszociális magatartás fogalmának terjedelme jóval tágabb, amennyiben azt mindazok a szándékos viselkedésformák jelzik, melyek nem szakmai kötelezettségből fakadnak, és egyértelműen a szociális értékek megőrzésére, védelmére és konzerválására irányulnak. (2) A segítségnyújtáson, együttérzésen, beleélésen, együttműködésen vagy szolidaritáson alapuló viselkedés céltudatos iskolai alakításának elmélyültebb és szerteágazóbb pedagógiai vizsgálata ma már megkerülhetetlen szükségességként jelentkezik, ugyanis a proszociális viselkedésformák kialakítására vonatkozó tudományos odafigyelés alapvető szociális érdekekből, végső soron a demokratizmus, valamint a humanizmus lényeges elveiből fakad. Jó okunk van tehát azt feltételezni, hogy a megfelelő személyközi kapcsolatok és a normális társas együttélés, a zökkenőmentes társadalmi beilleszkedés, valamint az antiszociális megnyilvánulások megelőzésének viszonylatában, a funkcionális egyéni proszociális magatartásformák fokozottabb fejlesztése központi jelentőséggel bír.

A proszociális magatartás kialakításával kapcsolatban néhány olyan sajátos pedagógiai feladatot lehet megkülönböztetni, amelyeket a tervszerű iskolai oktatásnak és nevelésnek hangsúlyozottabban és célirányosabban kellene (még a viszonylagos tantervi túlterheltség körülményei között is) megközelítenie. Nem célunk most számba venni a proszociális magatartás átfogó hálózatát megtestesítő alapvető értékeknek a teljes rendszerét, csupán azokra a fontosabb területekre óhajtánánk kitérni, amelyek keretében az altruisztikus magatartásformák tartópillér értékű tartozékait lehet kibontakoztatni, nyilván szakszerű pedagógiai munka segítségével. Amennyiben a proszociális magatartást célzó nevelési részfeladatok megvalósítása nem köthető kizárólagosan egyik tantárgyhoz sem (hiszen annak tantárgyon túli vagy tantárgyközi jellege van), ebben a pedagógiai munkában az iskola minden pedagógusa részt kell vállaljon. Tehát az alábbiakban egynéhány olyan személyiségjegy kialakításának lehetőségeit vesszük rövid elemzés alá, melyek mintegy megalkotják a változatos proszociális viselkedések kibontakozásának szükséges alapjait.

A proszociális motiváció fejlesztése. Felvetődik a kérdés: milyen körülmények között képes az ember proszociálisan viselkedni, illetőleg mi készteti arra, hogy mások irányába áldozatkészség jellemezze, és még akkor is segítsen másokon, ha az ilyen jellegű megnyilvánulásaiért semminemű jutalomra nem számíthat? Általánosan elfogadott tény, hogy az egyén akkor képes szűk személyes érdekeinek keretéből kilépni, amikor motiváltságát altruisztikus tartalom is jellemzi, illetve amikor egész motivációs rendszerében a magas szintű morális és szociális minőség, a hangsúlyozott emocionális megalapozottság a mérvadó. Kutatási eredmények utalnak arra, hogy bár az egyén morális személyiségfejlődése során elsődlegesen az egyéni érdekekhez kapcsolódó indítékok alakulnak ki, a nevelés révén sikeresen szorgalmazható a mások jólétének elősegítésére irányuló motívumok kialakulása is. Míg az egoisztikus motiváció az egyén magatartását a személyes érdekek korlátai közé zárja, s mintegy meggátolja őt abban, hogy a szűk értelemben vett individuális érdekeken túllépő szempontok alapján szemlélje embertársainak sajátos szituációit, addig az altruisztikus motiváció lehetőséget ad arra, hogy az egyén kilépjen a keskeny sávú személyes szükségletek, érdekek vagy élmények kereteiből s közösségi, altruisztikus cselekvéseket, akciókat hajtson végre. A gyakorló pedagógus nem feledkezhet meg arról, hogy a motiváció alakításának feladatkörébe nemcsak a tanulási indítékok fejlesztése tartozik, hanem az emberiséges, altruisztikus értékrendeken alapuló magatartás megannyi ösztönzőinek kiművelése is. A neveléseméleti kutatások megállapították, hogy ezek az indítékok képezik a proszociális viselkedést kiváltó és fenntartó, dinamizáló jellegű tényezőegyüttest. *Bábosik István* például rámutat arra, hogy ebben a tényezőegyüttesben nélkülözhetetlen szerepet töltenek be érszint a szokások mint szükségletté alakult viselkedésmódok, részint a meggyőződések mint szükségletekké vált normák, szabályok vagy törvények, részint pedig az eszményképek (példaképek) mint mintakövetési szükségletek. (3) Mindezek kialakítása érdekében a növendékek számára eredményesnek bizonyulnak azok az oktatási szituációk, melyek részint a szociális építő jellegű, közösségre irányuló és altruisztikus cselekvések, részint pedig az egyértelmű proszociális magatartási minták követésének lehetőségeit tartalmazzák. A morális jellegű indítékok potenciális erőssége és hatósugara döntő módon meghatározza az egyén olyan proszociális viselkedésformáit, amelyekért nem vár semmiféle jutalmat. S ha mégis beszélhetünk jutalomról, akkor az magában a proszociális cselekvés végrehajtásában, illetve az azt kísérő vagy követő pozitív lelkiállapotban van. Megfelelő indítékok dinamizáló hatása alatt az egyén olyan segítő cselekedeteket is végrehajt, amelyek következtében olykor még (idejét, egészségét, anyagi körülményeit stb. érintő) veszteségekre is számíthat.

Az embertársaink válsághelyzete iránti érzékenység művelése. Iskoláztatásuk során a gyermekek és a fiatalok célirányosabb és az eddigieknél gondosabban megszervezett felkészítést kellene nyerjenek arra is, hogy az életszituációk megannyi formája között észrevegyék a válsághelyzeteket, felismerjék az emberek különböző veszélyeztetettségi és szorultsági szituációit, az egyének testi és lelki biztonságának és épiségének ártó tényezők működésbe lépését, pontosan azonosítsák a bajbajutottság, illetve a segítségre szorultság állapotát. Ugyanakkor, e helyzetek elemezésére vonatkozó készségek kialakítása mutatkozik fontosnak, hiszen egyrészt ezek alapján lehet tudatosítani a saját felelősséget, másrészt csakis az értelmezésük révén lehet a másik ember javát biztosító döntéseket meghozni, végül azoknak megfelelően cselekedni. Mindezek elérésének érdekében célszerű, ha a pedagógus különböző emberi válsághelyzeteket mutat be a növendékeinek (s úgy tűnik, hogy manapság nem szűkölködünk az ilyen helyzetekben), hiszen érzelmek kiváltódását és élmények megélését serkenti bennük (s köztudott, hogy ezek erős motivációs tényezők), ha felhívja figyelmüket ezekre a közvetlen környezetükben vagy távoli tájakon előforduló szituációkra, s

ha azokat élményszerűen feldolgozza (megbeszéli, megvitatja, elemzi, értelmezi) a tanulókkal.

A szociomorális kötelesség- és felelősségtudat alakítása. Olyan komplex etikai színvetű pszichikus képződményekről van szó, amelyek alapvetően meghatározzák az erkölcsi normákat, szabályokat és törvényeket tisztelő, a szociális konvenciókat betartó magatartást. Mint alapvető jellemvonások, az egyén cselekedeteit egyértelműen az altruizmus irányába ösztönzik. Természetesnek vehetjük, hogy kikristályosodásuknak legoptimálisabb színtere az iskolai élet. Sajnos, napjainkban azt állapíthatjuk meg, hogy az iskolában lejátszódó tevékenységek nem hatékonyak voltak miatt, a beszűkült társadalmi felelősség sokunk jellemzője. Ezt tükrözi az udvariasság, az előzékenység hiánya, a kisebb-nagyobb szívességtétel megtagadása, mások igényeinek vagy szükségleteinek alábecsülése, az ápolásra szorulóktól való közömbösség stb. Tehát itt végső soron a mások iránti erkölcsi kötelezettségről, az embertársaink iránti tiszteletéről van szó, amit mindenekelőtt a szociális felelősség, a reciprocitás (viszonosság) és a méltányosság normái határoznak meg. *H. W. Bierhoff* és *R. Klein* szerint a társadalmi felelősség normája egyszerűen azt írja elő, hogy az emberek segítsenek másokon, ha azok a segítségükre szorulnak. (4) E normába nyilván az is belefér, hogy az emberek segítsenek mindazokon, akik bizonyos értelemben tőlük függenek (a szülő segítse a gyermekeit, a tanár a tanítványait, az igazgató a beosztottjait stb.). A reciprocitás normája szerint azt a személyt, aki rajtad valamikor segített, alkalomadtán te is részesítsd segítségben. (5) A proszociális magatartás távlatában e norma az előnyök kölcsönös tranzakcióját követeli meg a segítő és a segítséget elnyerő személy között. Magától értetődőnek tűnik, hogy egy proszociális kölcsönösségi viszonylatban a részt vevő személyek segítségnyújtási hajlandósága viszonylag azonos szintű kellene legyen. A méltányosság normája pedig azt írja elő, hogy aki úgy érzi, többet kap, mint amennyit ad (azaz nagyobb a jutalma, mint a befektetése), törekedjen az egyensúly helyreállítására. *I. Radu*, *P. Ilut* és *L. Matei* szerint e norma azt a követelményt tartalmazza, hogy két szociális szereplő viszonylatában a jutalom (amit kapnak) és a befektetés (amit adnak) közötti viszony legyen arányos. (6) Ha azt látjuk, hogy valaki szenvedése nagyobb, mint ahogyan azt esetleg megérdemelné – írja *R. S. Feldman* – a méltányosság normája szerint, az igazság helyreállításáért segíteni fogunk rajta. (7)

Könnyen belátható azonban, hogy ezeknek a normáknak a tiszteletben tartása nagymértékben attól függ, hogy az egyén egyáltalán ismeri-e (megtanulta-e) a társadalmi normákat, illetve tudatában van-e az e normákból fakadó követelményeknek, továbbá kellő késztetést érez-e az ezeket érvényesítő magatartáshoz. A fentebbi normáknak megfelelő viselkedés kialakulás mindenekelőtt a szocializációs folyamat minőségétől függ, s ezen belül attól, hogy a fejlődő egyén társas mezejében (elsősorban a családban és kiváltképpen az iskolában), kapcsolatba kerül-e azokkal a modellekkel, melyek a proszociális magatartás viszonylatában relevánsak, s melyek arra vonatkozóan nyújtanak számára tájékozódást, hogy adott helyzetben melyik a megfelelő viselkedésforma.

Együttműködésre nevelés. Az együttműködés a szocializációs folyamatban kialakult és interiorizálódott normatív beállítódás, illetve társadalmi elv, mely az egyén proszociális mederben történő szociális magatartásának vezérlésére alkalmas. Olyan magatartásformákat határoz meg, amelyek egy kölcsönös függésre épülő és közös célt követő tevékenységben minden résztvevő számára viszonylag egyforma hozzájárulással és előnyökkel járnak. Nyilvánvalóan látszik, hogy az együttműködő magatartást el kell sajátítani. Ennek pedig legoptimálisabb színtere, úgy véljük, ugyancsak az iskola. Az iskola számos pedagógiai befolyásolási módszert vehet igénybe e cél megvalósítása érdekében, jöllehet egyike setében sem tekinthet el a szociális megerősítés technikájától, melynek hatása a didaktikai célzatú kooperatív helyzetek, valamint az interakciós feltételváltozók függvényében konkretizálódik. A kooperáció elősegítésére – írja *N. Kollár Katalin* – egyrészt olyan szervezési formákat kell teremtenünk, melyekben a tanulóknak együtt le-

het és együtt kell működniük, másrészt a gyerekekben is fejleszteni kell az együttműködés igényét és képességét. (8) A közös iskolai tevékenységek, mindenekelőtt a csoportmunka változatos válfajai, az együtt- és közreműködési hajlandóság művelésének megfelelő feltételeit biztosítják. Az utóbbi években az együttműködésre nevelés stratégiai módozatai, illetve a kooperatív technikák egyre pontosabban letisztultak. Mégis gyakran azt tapasztaljuk, hogy az iskolai tevékenységek inkább a versengés-vetélkedés elvére építkeznek. Nem áll most szándékunkban a versengő munkaszervezési eljárások vagy a kompetitív magatartási formák jelentőségét alábecsülni, de úgy véljük, hogy az együttműködési készségek alakítása napjaink demokratizálódó társadalmának inkább megfelel, mert az egészséges társas együttélés és a szociális érzékenység központi jelentőség értékét képviseli. A kooperatív beállítódás és az annak megfelelő magatartás iskolai kialakításában fokozottabban szükséges figyelembe venni bizonyos fejlődéslélektani megfontolásokat. A kutatási eredmények például arra engednek következtetni, hogy az együttműködési készség a gyermek-, a serdülő- és az ifjúkorban fokozódik; az azonos életkorú egyének között az együttműködés magasabb szintű; a versengő magatartás megjelenése korábban történik (a 4. életév körül) mint az együttműködő viselkedés (6. életév körül); a lányok esetében gyakoribbak az együttműködés megnyilvánulásai (amit arra lehet visszavezetni, hogy a lányokat a szülők fokozottabban bátorítják mások segítségére, kevesebbet büntetnek, többet magyarázzák nekik tetteik következményeit stb.). Látható, hogy az együttműködő magatartási formák kifejlődését olyan tényezők határozhatják meg, mint például a nem, az életkor, a megtapasztalt együttműködési szituációk gyakorisága, a gyermek–szülő, illetve a tanár–diák együttműködés jellege, s végső soron a szocializálódási folyamat minősége.

A szociális empátia képességének fejlesztése. A proszociális magatartás megalapozásának viszonylatában az empátia (a beleérzés) képességének fejlesztése egyre hangsúlyozottabb nevelési célkitűzésként jelentkezik. S. S. Brehm és S. M. Kassin szerint az empátia olyan emocionális tapasztalatra utal, amely szorosan összefügg más személyek érzelmi állapotával: az egyén jól/rosszul érzi magát, ha a másik ember is jól/rosszul érzi magát. (9) Buda Béla meghatározásában pedig a személyiség olyan képességéről van szó, amelynek segítségével a másik emberrel való közvetlen érintkezés során bele tudja élni magát a másik lelkiállapotába. (10) Pedagógiai megközelítésben – írja G. M. Teutsch – az empátia különösen mint szociális empátia válik fontossá. (11) Tehát egy olyan fokozatosan kiképződött pszichikus struktúráként jelentkezik, mely lehetővé teszi más emberek sajátos, de mindenekelőtt szorult helyzetének megértését, átérzését, értelmezését, végső soron azt, hogy másokhoz cselekvőleg és segítőleg viszonyuljunk. A segítőkész attitűdök szempontjából az empátia nélkülözhetetlen tényező, amennyiben a beleérzés, illetve az érző viszonyulás a segítség alapfeltétele. Az egyén empatikus képessége nagymértékben megnöveli annak lehetőségét, hogy segíteni fog valakin, aki gondozásra-ápolásra szorul. A kutatások megállapították, hogy az antiszociális viselkedésű egyénekre nemcsak az egoisztikus értékrend, hanem a szociális empátia hiánya, esetleg alacsony szintje is jellemző. Ezek az emberek nem képesek tekintettel lenni mások érzéseire, véleményére, helyzetére, problémáira. Ebben az esetben nyilván segítőkész hajlandóságuk is minimális. Társadalomlélektani kutatások adatai, az empátia-altruizmus hipotézisének viszonylatában arra az egyértelmű tényre utaltak, hogy az empátia altruizmust gerjeszt. (12) Ennek szellemében következtetésként is elmondható, hogy az iskola jóval nagyobb hangsúlyt kellene fektessen az olyan oktatási módszerek és eljárások alkalmazására (szerepjáték, pszichodráma, esettanulmány stb.), melyek az empatikus képesség fejlődését a leghatékabban képesek előmozdítani. Úgy véljük, nem túlzás kijelenteni, hogy az empátia, egyrészt mint beleérző gondolkodás, másrészt mint cselekvő viszonyulása, a társadalmi haladás folyamatának, a civilizáció kiteljesedésének és egy, a jelenleginél humanusabb jövő megteremtésének mellözhetetlen előfeltételét képezi.

A segítőkézségre való nevelés. Kétségtelen, hogy a segítségnyújtás az emberi tevékenységeknek talán a legértékesebb és legszebb formája. Mások javára cselekedni, mások érdekeire vagy szükségleteire figyelni, másokért felelősséget vállalni és áldozatokat hozni, illetve mások szorult helyzetébe segítő szándékkal beavatkozni, azon jobbitól való változtatni – társadalmilag igencsak kívánatos tulajdonságok, s ugyanakkor erkölcsileg pozitívan értékelt magatartásformák. Ebből fakadóan következtetésként is megállapíthatjuk, hogy az önzetlen karitativitás, az áldozat- és segítőkézség tervszerű kialakítása az iskolában a legnemesebb nevelési célok közé tartozik. Ennek érdekében célszerű minél több proszociális, a társadalmi és erkölcsi értékeket előtérbe hozó magatartási modellt nyújtani a növendékek számára, ugyanis a szociális tanulás esetében a gyermekek úgy sajátítják el az önzetlen segítségnyújtást, hogy kezdetben megfigyelik mások ilyen irányú viselkedését, aminek alapján a későbbiekben ők maguk is követni (utánozni) fogják ezeket a modelleket. Társadalomlélektani kutatások igazolták, hogy azokban az egyéneknél (akár gyermekekről, akár felnőttekről legyen szó), akik konkrét segítő magatartásformák közvetlen tanúi voltak, fokozottabb mértékben növekedett a segítségnyújtásra és a jólelkűségre való hajlandóság. (13) Laboratóriumi viszonyok között még jobb eredmények születtek akkor, amikor a vizsgálati személyek nemcsak a segítő magatartást figyelhették meg, hanem az azt követő szociális elismerést vagy erkölcsi megbecsülést (pozitív közvéleményt) is.

Végezetül szeretnénk megemlíteni, hogy a fentiekben bemutatott alapvető emberi személyiségvonások fejlesztése az iskolában a legfontosabb nevelési célok közé tartozik. A fejlesztés viszonylatában érdemes még kitérni arra a megállapításra is, hogy ezek, a proszociális magatartással összhangban levő erkölcsi színezetű értékek, az emberi társadalom kibontakozásának síkján az ún. szociális evolúció termékei, az egyéni fejlődést illetően pedig a társadalmi környezet és a nevelés eredményei. Nem nehéz észrevenni, hogy ezek a sajátosságok általában szemben állnak azokkal a tulajdonságokkal, amelyek a biológiai evolúció termékei vagy a piacgazdaságra épülő társadalom torz értékei (egoizmus, individualizmus, konkurencia stb.). Az egyén személyiségében e két sajátosságkategória közötti egyensúly, illetve összhang kialakulása egyrészt attól függ, hogy a család, majd az iskola hogyan törekszik és milyen mértékben képes az altruisztikus viselkedésformák kialakítására, másrészt attól, hogy a társadalom mit tesz a szociális értékek és az alapvető erkölcsi normák megszilárdításának érdekében, hogyan viszonyul a proszociális magatartások támogatásához, ösztönzéséhez, népszerűsítéséhez és megerősítéséhez.

Jegyzet

- (1) BREHM, S. S.–KASSIN, S. M.: *Social psychology*. Houghton Mifflin Company, Boston 1990; RADU, I.–ILUT P.–MATEI, L.: *Psihologie social* = Editura EXE S.R.L., Cluj-Napoca 1994.
- (2) CHELCEA, S.: *Comportamentul prosocial*. = *Psihologie social* = Polirom, Iasi 1996, 439. old.
- (3) BÁBOSIK ISTVÁN: *A nevelés folyamata és módszerei*. Leopárd Könyvkiadó, Bp. 1994, 26. old.
- (4) BIERHOFF, H. W.–KLEIN, R.: *A proszociális viselkedés*. = *Szociálpszichológia*. Szerk.: HEWSTONE–STROEBE–CODOL–STEPHENSON. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1997, 278. old.
- (5) GOULDNER, A. W.: *The norm of reciprocity: A preliminary statement*. *American Sociological Review*, 1960. 25. sz., 161–178. old.
- (6) RADU, I.–ILUT, P.–MATEI, L.: *Psihologie social* = i. m., 267. old.
- (7) FELDMAN, R. S.: *Social psychology*. McGraw-Hill Book Company, 1985, 243. old.
- (8) N. KOLLÁR KATALIN: *Kooperáció az iskolában*. = *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Szerk.: MÉSZÁROS ARANKA. ELTE EÖTVÖS KIADÓ, Bp. 1997, 163. old.
- (9) BREHM, S. S.–KASSIN, S. M.: *Social psychology*, i. m., 302. old.
- (10) BUDA BÉLA: *Empátia... a beleélés lélektana*. EGO SCHOOL BT., Bp. 1993, 45. old.
- (11) TEUTSCH, G. M.: *Az empátia mint tanulási cél*. = *Együttérzés, önzetlenség, felelősség*. Szerk.: DR. SZILÁGYI VILMOS. Tankönyvkiadó, Bp. 1983, 77. old.
- (12) BATSON, C. D.–FULTZ, J.–SCHOENRADE, P. A.: *Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences*. *Journal of Personality*, 1987. 55. sz., 19–39. old.
- (13) FELDMAN, R. S.: *Social psychology*, i. m., 254. old.

Internet és nevelés

Elcsépeelt frázis, hogy az információ korában élünk, de ha ez az állítás igaz a jelenre, még inkább igaz lesz a jövő társadalmára. A materiális tőke helyét egyre inkább átveszi az információs tőke. A tudással élni és visszaélni is lehetséges, s ahogy az elérhető információk köre bővül, az adatok tárolása egyszerűsödik, úgy nő az információ birtokosainak hatalma. Az adatgyűjtés hagyománya jóformán az emberi társadalommal egyidős. A számítógépek használatának általánossá válásával, illetve a kontinenseket átívelő számítógépes hálózatok létrehozásával azonban az adatgyűjtés olyan határfokúvá vált, hogy az információs technikai lehetőségeknek társadalomszervező erejük lett.

Z. Karvalics László szavaival élve: „... a nemzetközi tudományosság élvonala, s az azóta megszülető szintéziskísérlete 40–50%-a az információ, 15–20%-a pedig a kommunikáció és a média »korszakaként« írja le az ezredvég társadalmát.” (1) Tekintsünk el attól, hogy az átfogó számítógépes hálózatok születését megvizsgáljuk, hisz a jövő társadalmát nem annyira a meglévő rendszerek létrejötte, mint inkább azok pusztasága, illetve a jövőben megszülető alternatív hálók határozzák meg.

A fentebb említett folyamattal párhuzamosan fokozatosan változni kezdett az egyének értékének megítélése is. Az emberi elme fontos gazdasági tényezővé vált, s a „Mit sikerült megtanulnia?” kérdéséről a súlypont egyre inkább a „Mire képes?” kérdésre helyeződött, helyeződik át. Mindennek a mozgatórugóját talán nem is utolsósorban az informatikai kultúra változásában kell keresnünk.

Az oktatás tartalmának változása

Korunk legjelentősebb üzleti erőforrása az emberiség „szürkeállománya” lett, s ezzel együtt megváltozott az igény az emberi tudás jellegére vonatkozóan is. Bár a hagyományos „poroszos” iskolarendszer képes arra, hogy az emberiség által felhalmozott tudást átörökítse és ezáltal stabilitást biztosítson, de nem biztosít kedvező feltételeket korunk „ideáltipikus” embereszményének: a kreatív, független személyiség megteremtéséhez. A számítástechnika (és azzal együtt az internet) térhódításának jelentősége az iskolában nem abban rejlik, hogy új eszköz jelent meg az oktatási piacon, sokkal inkább abban, hogy egészen új jellegű készségek és műveltségelemek kialakulását teszi lehetővé, részben egészen szétértve a hagyományos osztály-, illetve tantárgystruktúrát.

Mindennek ellenére a számítástechnika betérése a hagyományos oktatási rendszerbe, annak eszközváltáshoz köthető. A különböző szaktárgyak (elsősorban a matematika, illetve az idegen nyelv) tanítását elősegítő oktatóprogramok inkább képesek voltak belopni magukat a pedagógusok szívébe, mint maga a számítógép mint eszköz. Az informatika valódi jelentősége azonban nem az oktatásban megnyíló új távlatok jelentőségében rejlik (bár kétségkívül fontos tényező az is), hanem abban, hogy pusztaságával is képes arra, hogy a társadalom mechanizmusait átstrukturálja, nagyobb alapot biztosítva az egyén szellemiségének kibontakozásához. Sajnos, az oktatás maga a legutóbbi időkig méltány-

talanul alulbecsülte e folyamat jelentőségét, s csupán a Nemzeti Alaptanterv megjelenésével várható a tantárgy megfelelő reprezentációja az oktatási intézményekben.

A világon egyre több országban – s a NAT bevezetése után Magyarországon is –, tananyaggá válik a média. A NAT külön műveltségi területként, az annak kijáró hangsúllyal kezeli az informatikát, de részterületek között megjelenik a mozgóképkultúra és a médiaismeret is.

Az újonnan körvonalazódó pedagógiai rendszerben a kommunikációs kultúra jelentőségét talán kellőképpen megvilágítja a következő – a NAT-ból kiragadott – részlet: „Napjainkban értesüléseink túlnyomó részét nem személyesen hozzánk intézett »üzene-tekéből« merítjük, hanem mesterséges közvetítő rendszer útján. A tömeges, passzív információfogyasztás az életvitel és a gondolkodás torzulásához vezethet. Ezért az iskolának az új audiovizuális környezetet értő, szelektíven használó fiatalokat kell nevelnie.” (2) Mindennek szellemében az oktatásnak feladatává válik, hogy a gyermekekben tudatosítsa a film mint eszköz hatásmechanizmusait, illetve az, hogy felruházza a gyermekeket a tömegkommunikációs eszközök tudatos használatának képességével. A NAT szellemében történő médianevelés egyik végső célja, hogy a tanulók felismerjék a modern tömegkommunikációs technikák hatásait, jellegzetességüket, illetve azok jelentőségét a mindennapi életforma kialakításában. A gyermeknek meg kell tanulnia a számítógépek kezelését, miközben az oktatás során elsősorban felhasználói, de bizonyos programozási ismeretekre is szert tesz.

Hogyan neveljük az internet használatára?

A NAT előtti állapotokról biztonsággal elmondható, hogy ahány iskola, annyiféle számítástechnika volt. Sajnálatos jelenség, hogy ahol létezett is számítástechnika-oktatás, ott sem mindig kielégítő tárgyi feltételekkel, illetve tartalommal. Gyakori volt az, hogy a számítástechnikát azonosították a programozással, s ezzel együtt méltánytalanul megféleldezték a számítógép mint minden eddigi médiumot szintetizáló eszköz használatának jelentőségéről is.

Igen változatos képet mutatott a szaktárgy elhelyezkedése is az iskolák órakeretében. Az adott intézményen belül éppúgy lehetett a számítástechnika szakkör, mint fakultáció, a technika tantárgy része, fél-, illetve egyéves önálló és kötelező tárgy, mint ahogy (szerencsésebb esetben) több éven át tartó önálló tárgy is.

Miként oly sok egyéb esetben, e területen is a NAT-tól várható a legalább tartalmi követelmények szerinti egységesedés. Az alábbiakban – *Dorozsmai Károly* tapasztalatai alapján (3) – egy praktikusnak tűnő sorrendet kívánok felvázolni, amely véleményem szerint pozitív hatással lehet a tanulóknak az internethez, illetve magához a számítástechnikához való hozzáállására.

A számítástechnika-órák keretében először a géphasználat alapjainak az oktatásával logikus foglalkozni. Nagyon fontosnak tartom, hogy a képzés során legalább annyi gép álljon rendelkezésre, ahány tanuló van, hisz a számítástechnikát kifejezetten olyan területnek tartom, ahol tapasztalás nélkül értelmetlen a tanulás. Személyes véleményem szerint, noha egyre kevesebb helyen használják, először a DOS alapjaival kell megismertetni a gyerekeket, hisz az kellő alapot nyújt, s elkerülhető vele az a tévképzet, hogy a programok az egyes kezelőprogramokban „vannak”. Való igaz, hogy a DOS-képernyő kevésbé vonzó, mint sok más alapprogram ablakos, grafikus megjelenítése, s ez kből talán kisebb a motivációs ereje, de magukon az alapokon két-három óra alatt túl lehet esni, s így a későbbiekben megjelenő vizuális hatások nem válnak a megértés gátjaivá.

E tevékenység – logikus módon – még nem kötődik hálózatokhoz, egymástól különböző gépeken is jól végezhető. Fontos azonban, hogy már a számítógépekkel való ismerkedés e korai szakaszában törekedni kell arra, hogy a gyermek ne kötődjék egyetlen

géphez, elkerülendő, hogy a megszerzett tudását kizárólag az általa használt számítógépre vonatkoztassa. E kötődés megszüntetése érdekében Dorozsmai Károly a tanulóknak – akár erőszakos – rotálását javasolja, azt, hogy a tanár óráról órára másik géphez ültesse a tanulókat.

Miután a számítógép használatával kapcsolatos készségek megfelelően kifejlődtek a tanulóknál, s megfelelően, célirányosan képesek üzemeltetni az eszközt, érdemes a tanulást egyelőre az iskolán belüli hálózaton folytatni. A gyermekeket megfelelően befolyásolja a kapcsolattartás újszerű módja, a számítógépen keresztül történő levelezés, s valószínű, hogy ennek hatására az eddig passzivitást tanúsítók is megélnék. Ez a folyamat erősíti a csoportösszetartást, s a tapasztalatok azt mutatják, hogy az elektronikus levelezésnek köszönhetően olyan gyermekek is beszédbe elegyednek egymással, akik egyébként ezt nem tennék. Mindennek köszönhetően elmosódnak az egyes osztályok és évfolyamok közötti határok. Fontos, hogy a tanulók az oktató-, illetve nevelőmunkának már ebben a fázisában elsajátítsák azt a szokásrendszert, a hálózati etikettet, mely íratlan szabályként él a cybertársadalomban.

A levelezési lehetőség megjelenésével azonban, sajnos, számítanunk kell nem megfelelő hangvételű üzenetek felbukkáására is. A kommunikáció e módja meglehetősen személytelen, az üzenetek postázása máshol, illetve máskor történik, mint azok elolvasása. Ez a személytelenség képes arra, hogy rossz értelemben szabadítsa fel a diákokat, s a hálón megjelenhetnek az obszcén, trágár szövegek. E jelenség ellen szinte lehetetlen tenni bármit is, ugyanakkor ez mégis nagyon fontos volna, hiszen a gyermekekben meggyökeresedő magatartás nagy valószínűséggel az interneten végzett tevékenységükre is kihatással lesz.

Miután a fentebb vázolt technikákat a tanulók már biztonsággal alkalmazzák, érdemes egy szimulált internetes háttérre, az „intranet”-re összpontosítani figyelmüket. Még ez sem maga a háló, de legalább már hasonlít ahhoz. Az efféle belső információs bázis megteremtése ugyan nehéz feladat, de mindenképpen megéri, hiszen egyszerre harminc diák internetre léptetését megvalósítani nehéz, és nem utolsósorban költséges feladat. További előny, hogy a tanár legalább lehetőséget kap arra, hogy ellenőrizze az információkat, megszabva a hozzáférhető adatok körét, így elkerülhetővé válik, hogy a diákok olyan, személyiségük fejlődésére ártalmas anyaggal találkozassanak, mint például a fasizmus, vagy éppen a túltengő erőszak. Mindazonáltal a fellelhető adatoknak érdekesnek kell lenniük, ezért érdemes olyan információkat is a belső hálóra helyezni, amelyek az iskola életéről szólnak, illetve személyesen kötődnek a tanulókhöz.

Mindezek után meg lehet nyitni az internetes hozzáférést a diákok előtt, de a tárgyi feltételek a legritkább esetben teszik lehetővé mindenki korlátlan hozzáférését, ezért megszorításokat kell alkalmazni. Ilyen megszorítás lehet az, hogy (esetleg bizonyos időszakok kivételével) az internetes hozzáférést kizárólag levelezésre lehet felhasználni.

E tevékenység – logikus módon – még nem kötődik hálózatokhoz, egymástól különálló gépeken is jól végezhető. Fontos azonban, hogy már a számítógépekkel való ismerkedés e korai szakaszában törekedni kell arra, hogy a gyermek ne kötődjék egyetlen géphez, elkerülendő, hogy a megszerzett tudását kizárólag az általa használt számítógépre vonatkoztassa. E kötődés megszüntetése érdekében Dorozsmai Károly a tanulóknak – akár erőszakos – rotálását javasolja, azt, hogy a tanár óráról órára másik géphez ültesse a tanulókat.

A számítástechnika, illetve az internet hatékonysága

Ahogy az írás megjelenése mérföldkönek számít az emberiség fejlődéstörténetében, hasonlóképp értékelhetjük a tárgyalt médiumunk jelentőségét is. A beszélt nyelv, de legfőképpen az írás szükségszerűen eltárgyiasítja az információt, az általa használt szimbólumok kódolása, illetve dekódolása apró jelentésváltozások sorának lehetőségét rejti magában. A monitorkultúrában megjelenő ingerek sokrétűbbek, s hanghatásokról éppúgy beszélhetünk, mint képhatásokról. A gesztusnyelv árnyalatai nem vesznek el tehát, mint ahogyan a hanglejtésben hordozott jelentéstöbbletek sem.

Mire nevel az internet?

Nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy a hálózatok nem létezhetnének tökeerős cégek, vagy akár az állam befektetése nélkül. A rendszereket épp ezért áthatja egyfajta haszonorientáció, amelynek léte talán első látásra nem egyértelmű, de határozottan jelen van. A haszon termelésének hatékonyságát épp az érdekek viszonylagos láthatatlansága emeli magas határfokra. Az elérni kívánt haszon többretegű, s gyakorta minőségében is különbözik egymástól. A rendszert körülölelő hálózati mítosz jótékonyan elfedi annak negatívumait. Ez az érdekek által gerjesztett, aztán a felhasználók körében tovább élő mítosz olyan erényekkel ruhazza fel a kapcsolattartás ezen új módozatát, amelyeket az nem, vagy csak feltételesen érdemelt ki.

A hálózat ígéretei

Az információs technikák kiváltotta hatást könnyű elismerni, az azonban korántsem bizonyos, hogy annak eredője pozitív, hisz jócskán felhozhatók érvek a hálózatok térhódításának negatív következményeire is. Az alábbiakban megkísérlem sorra venni a hálózati kommunikáció személyre vonatkoztatott hatásait, illetve azok valós értékét.

A HÁLÓZAT DEMOKRATIZMUSA

A hálózatokkal kapcsolatban elhangzó ígérek közül legfontosabbnak az esélyegyenlőség és a demokrácia megteremtődésének lehetőségét tartom. Kétségtelen, hogy ezek a tulajdonságok valóban megtalálhatók a rendszerekben, a mítoszteremtés azonban meglehetősen túldimenzionálja valós értéküket. Való igaz ugyan, hogy az adatokhoz való hozzáférés minden felhasználó számára ugyanolyan feltételek mellett történik, de nem szabad figyelmen kívül hagynunk az azt korlátozó tényezőket sem. A konkrét információ értékét meghatározza a felhasználó fizikai térben elfoglalt helye, s így bár az adatokhoz való hozzájutás lehetősége biztosított az egyén számára, könnyen előfordulhat, hogy kevesebb hasznát képes annak venni, mint egy másik, máshol élő felhasználó.

Az egyén technikai érzéke is döntő fontosságúvá válik. A számítástechnikai analfabéták kirekesztődnek a rendszerből, s a cybertérbeni tájékozódásra való képtelenségük másodrangúvá fokozza le őket. Az interperszonális kapcsolatokban ez a marginalizáció nem válsul meg egykönnyen, hiszen az egyén esetleges hiányosságait könnyen ellentételezhetik egyéb előnyös tulajdonságai. A cybertársadalom számára azonban a fent említett csoport láthatatlanná, nemlétezővé válik. Amennyiben a kommunikáció fő terepe a cybertér lesz, úgy az abból való kirekesztődés – történjen az akár a technikai feltételek elégtelensége, akár a fent említett technikai analfabétizmus okán – a társadalom számára az adott egyén halálát jelenti. Jelenleg az emberiség nagyobbik részének számára még nem adottak a lehetőségek arra, hogy saját e-mail címén fogadja a neki érkező üzeneteket, viszont ha a komputerizálás előrehaladtával a valós társadalom helyét átveszi a cybertársadalom, akkor sem szűnnek meg a különbségek. A hálózatok használata tehát megvalósíthatja az egyenlőség egy bizonyos szeletét, a hálózat azonban nem egyenlő magával a demokráciával.

A KÖNNYEBB ÉLET ESÉLYE

A számítógépek megkönnyítik az életet, illetve magukban hordják a könnyebb élet megvalósulásának lehetőségét. A fontos kérdés az, hogy az emberiség ezt a lehetőséget megragadja-e, a rendelkezésre álló kapacitást valóban a kényelem megteremtése érdekében használja-e fel? A lehetséges jövőt megjelenítheti a következő reklámszöveg: „Küldött már faxot strandról? Fog. Csörgött már telefon a csuklóján? Fog.” Ezen idézet lényegét *Zsádon Béla* fájdalmasan így fogalmazza meg: „Töltött már napi 24 órát, évi 365 napot a munkahelyén? Fog.” (4) A modern technika felhasználása megkönnyíti és meggyorsítja a munkavégzést, de az így nyert időt arra fordítjuk, hogy még több munkát végezzünk. E ponton megfigyelhetjük a haszonorientáltság egyik dimenziójának az érvényesülését. Az egyéni túlnövő technika engedelmes és elérhető munkaerővé teheti az embert. Fogyasztásorientált társadalmunkban, amely már túllépte az ésszerű termelés határait, a termelékenység fokozása kíméletlen teherként nyomja az emberek vállát, s még mindig nem látszik olyan határ, ahonnan a termelés növelése ne lenne elképzelhető, illetve valamely mélyen belénk ivódott torz logika miatt szükségszerű. A kényelmes élet hangoztatása tehát nem más, mint propaganda, s ekként része a cybermiztikának.

AZ ÚJ KÖZÖSSÉG

A cybertársadalom újfajta közösséget teremt, melyet a cybermiztika igyekszik elrendő célként feltüntetni. Ez a cybertársadalom azonban nem más, mint az „...együttműködés magasan fejlett antiszociális változata”. (5) A személyes kapcsolatok háttérbe szorítása nem más, mint az elidegenedés. A kommunikáció új módja nem képes ellensúlyozni azokat a hátrányokat, amelyekkel a személyes kapcsolatok háttérbe szorítása jár. A gyakorta emlegetett új közösség megszüntet ugyan olyan hátrányokat, amelyekkel az egyén a valós világban nem lenne képes megbirkózni (pl. nem megfelelő megjelenés miatt születő előítéletek), de a személytelenség ellensúlyozásához ez nem elegendő. Az esetlegesen megvalósuló előnyökért vajon megéri-e odadobnunk saját személyiségünk nagy szeletét? Bizonyára sokan válaszolnának igennel erre a kérdésre, én azonban azon az állásponton vagyok, hogy az egyének többnek kell lennie egyfajta lemeztenített tudatnál. Jomagam sajnálatos jelenségnek tartom a hosszú telefonbeszélgetések divatját is. A gesztusnyelv árnyalataitól megfosztott kommunikáció csupán szegényes pótlék a valós térben történő kapcsolattartás hiányáért. A telefon és a hálózat ugyan lehetőséget ad olyan interakciók teremtésére, amelyek más úton nem, vagy csak nagy nehézségek árán jöhetnének létre, de ezen kivételktől eltekintve a kapcsolattartás fent említett lehetőségei csupán nyers információközlésre kellene, hogy szolgáljanak. A virtuális közösség frázisa tehát valójában az elszemélytelenedést jelenti.

Az internet médiumtermészete

Az internet természete alapvetően különbözik minden eddigi médium működésétől. A hagyományos tömegkommunikáció természetéből adódóan megszürt, válogatott, csoportosított híreket juttat el az emberekhez. Ha a sajtó a világ közlése az egyén felé, a graffitit nem más, mint az egyén közlése a világ felé. Az internetre, legalábbis működésének első szakaszában a graffitire vonatkozó definíció illik, illet. Televíziós csatorna létesítésének nagy korlátja a rendelkezésre álló frekvenciák végessége, valamint a működés feltételeinek megteremtéséhez szükséges tőke nagysága. A számítógépen történő információtovábbítás előnyei között szerepel, hogy viszonylag kis befektetés szükséges a feltételek megteremtéséhez, valamint az, hogy a csatornák száma szinte a végtelenségig, de a szükséges mértékig biztosan bővíthető. Elvileg tehát megteremtődött, illetve a közeljövőben megteremtődik annak lehetősége, hogy minden egyén szólhasson a közösséghez.

A kontrollálatlan információ problémája

Mindennek következtében az interneten rendkívül sok és sokszínű, különböző eszmeiségű írás kering. A szélsőséges nézetek is megtalálhatók a hálón, és ez új problémával szembesíti az emberiséget. Az egyéneket eddig csupán felülről ellenőrzött médiumok érték el; vajon képes-e az átlagember alkalmazkodni az újonnan kialakult helyzethez? Az egyén beidegződései ténnyé avatják az írott szót, kényelemszeretete az embert megkíméli a gondolkodástól. Vajon felkészült-e az ember arra, hogy magára vegye az információ megválasztásának nyűgét? Az ebben a kérdéskörben kirobbant viták két alapgondolat köré csoportosíthatók. Az egyik vélemény szerint a hálózaton történő kommunikációt korlátok közé kell szorítani, amit valamely felügyeleti szervnek kell ellenőriznie. A nem megfelelő magatartást jogi szankciók alkalmazásával kell kiküszöbölni. A másik megoldás a cybertér teljes szabadságát akarja megvalósítani, s az egyén kezébe adná a döntés, a válogatás lehetőségét. Mindkét álláspont mellett felsorakoztathatók érvek, melyek közül megkísérlem sorra venni a leggyakoribbakat.

A CENZÚRA MELLETTI ÉRVEK

Az ellenőrzés mellett szól, hogy az olyan antiszociális gondolkodásmódok, magatartástípusok számára, mint például a fasiszmus, semmilyen körülmények között sem szabad teret engedni. Gyakorta elhangzik érvként az erkölcs védelme is. Kétségtelen, hogy a felhasználók nagy része elutasítja a pornográfiát, s még nagyobb százalékuk mond nemet a szadomazochizmus, vagy éppen a pedofília propagálására. A nem megfelelő irányultságú, vagy akár hangvételi file-ok kiutasítása a közösség ezen új formájából tehát valós igényeket testesít meg.

A SZABADSÁG ÉRVEI

Másrészről azonban nem tisztázott, hogy hol húzható meg a határ az erkölcsös és erkölcstelen, a helyes és helytelen gondolkodás között. Az ellenőrzést ellenzők sem tagadják a fasiszta eszmék terjedésének negatívumait, de az egyéni szuverenitás és gondolat-szabadság értékét magasabbrendűnek tartják annál, minthogy bármely nemes cél érdekében korlátozzák azokat. A korlátozások precedenst teremtenek, bármely korlát léte magában foglalj egy esetleges új korlát létrejöttének lehetőségét. Ezen álláspont híveinek féltelmeit igen szemléletesen mutatja be egy, *Bodoki Tamás*tól kiragadott mondat: „A cyberrendőrségtől a gondolatrendőrségig egyenes út vezet.” (6)

TÖRVÉNYI SZABÁLYOZÁS KÍSÉRLETE

Azt a tényt, hogy technokrata kultúránkban az itt vázolt probléma egyre égetőbbé válik, mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy a korlátozásokat ellenző „szabadságharcos” egyéni felhasználók mellett létrejöttek olyan szervezetek is, mint az Electronic Frontiers Alapítvány, amely az elektronikus polgári szabadságjogokért küzd. A különböző törekvések harcait jól példázza az USA-ban 1996. február 8-án, közel egy éves kongresszusi vita után megszavazott, a kommunikáció ildomoságára vonatkozó törvény, illetve annak társadalmi visszhangja. A törvény célja tiszteletreméltó: meg kell kímélni a kiskorúakat a szabad információáramlás során hozzájuk eljutó torz eszméktől, valamint attól, hogy a hálózaton át megismerkedjenek olyan idegenekkel, akik esetleg árthatnának nekik. A virtuális világ polgárai ugyanakkor a cyberspace-t szabad törvényű világgént képzelik el, amelyre nem érvényesek a valós világ törvényei. A szabályozás ilyen módját éppen ezért a szuverenitásuk megkurtításaként értelmezik, a szabad információáramlás és véleménynyilvánítás gátját látják benne. Ennek az elemi erejű felháborodásnak köszönhető, hogy már a törvényerőre emelkedés napján megjelent az interneten a Virtuális Világok Függetlenségi Nyilatkozata. Ez a nyilatkozat ugyan számos ponton támadható, mégis jól jellemzi a közhangulatot. A törvény lehetetlensége még a törvényhozók számára is nyilvánva-

ló, de mint ahogy egy magát megnevezni nem kívánó képviselő mondta, meg kellett azt szavaznia, amennyiben a következő ciklusban is szeretné megtartani a mandátumát.

A törvényi szabályozás előtt azonban objektív akadályok is tornyosulnak. Hiába büntethető valami Amerikában, ha az máshol más megítélés alá esik. Konkrét példát említve: Németországban tilos a fasiszta tartalmú anyagok feltételezése az internetre, Amerikában viszont ez megoldható. Épp ezért számos amerikai egyetem vállalta az ilyen tartalmú anyagok tükrözését, hisz szerintük a szabad véleménynyilvánítás lehetősége fontosabb, mint a társadalom kéretlen védelme a romboló ideológiáktól. Nagyon rossz, ha valaki tagadja, hogy a holocaust megtörtént, de még nagyobb baj, ha ezt nem lehet kimondani. Ki lehet ugyan tiltani a pornográfát a hálóról, de ha ezt megteszik Amerikában, csak annyit érnek el vele, hogy az ez iránt érdeklődők ezentúl egy európai címen férnek ahhoz hozzá.

EGY MEGOLDÁSI LEHETŐSÉG

Az interneten majdnem ellenőrizhetetlen az információáramlás. A megoldás az Electronic Frontiers Alapítvány szerint épp ezért csak úgy képzelhető el, hogy a felhasználó igénybe vesz egy szolgáltatót, aki megszürt, csoportosított, illetve a felhasználó igénye szerint cenzúrázott információkat juttat el hozzá. Az egyén tehát maga kérje a hozzá eljuttatott adatok szűrését, s az kérésre nélkül ne történjen meg. Ez a megoldás lehetőséget adna a szülők számára, hogy letiltsák azon anyagok hozzáférését, amelyek véleményük szerint káros hatást gyakorolnak gyermekeikre. Mindenki személyre szólóan, illetve pontosabban: számítógépre szólóan meghatározhatná, hogy mi az, ami még belefér például a nevelési elképzeléseibe. Elképzelhető tehát, hogy egy szülő letiltja a pornográfiát, de az erőszakot nem, esetleg mindkettőt stb. ez a megoldás kedvező azok számára is, akik munkavégzésre használják a hálózatot. A kiválókatott források pontosabbak, ezért a felhasználó időt, pénzt takaríthat meg.

Egy japán példa

Az információdömping és a médiauralom egy új jelenség kialakulásának irányába mutat. Az emberek közösségi viselkedésmódja, értékrendje átalakul. Az ilyen egyének elnevezésére Japánban már külön szót használnak. Az *otaku* a digitális világ szülöttje. Kerüli a személyes kapcsolatokat, társaságban félénk, visszahúzódó a viselkedése. Ezek az emberek olyannyira elidegenedtek a társadalomtól, hogy már tegeződni sem képesek. Természetesen létezik egy otaku társadalom is, de ott a kapcsolattartás legfőbb módja a hálózat. Az otaku számára a technika öncélúvá válik, célja legfeljebb egyes információk megszerzése vagy éppen elpusztítása lehet. Ez a jelenség persze felfogható a japán iskolarendszer mellékhatásaként is. A gyermekekbe nevelt információfetisizmus eredménye, hogy az otaku inkább gyűjti a popsztárok adatait, mint hallgatja azok zenéjét. Ezzel a jelenséggel párhuzamosan a sztárság természete is megváltozik. A médiabirodalmak futószalagon termelik ki a szépecske, butácska csillagokat, akik aztán gyorsan elvirágoznak.

A szélsőséges nézetek is megtalálhatók a hálón, és ez új problémával szembesíti az emberiséget. Az egyéneket eddig csupán felülről ellenőrzött médiumok érték el; vajon képes-e az átlagember alkalmazkodni az újonnan kialakult helyzethez? Az egyén beidegződései tényé avatják az írott szót, kényelemszeretete az embert megkíméli a gondolkodástól. Vajon felkészült-e az ember arra, hogy magára vegye az információ megválasztásának nyűgét?

A japán otakutársadalom egyik kedvence, Haga Yui például nem is létezik, koncertjein mindig más színész személyesíti meg őt. Az otaku posztmodern embertípusa ideálisan illeszkedik a fogyasztói társadalom mechanizmusába. Gyermekként csupán egy speciális részterületen mélyítik el tudásukat, s aztán felnőve maguk is azzal foglalkoznak, hogy gyermekkori intellektuális (?) tápszereiket újratermeljék.

Összefoglalás

Az információs társadalom legalapvetőbb konfliktusát a hatékonyság és az identitás harca jelenti. Az új médiumok közösségének viselkedése még kiforratlan normák szerint alakul, ennek köszönhető például az internet polarizált hangvétele. Léteznek olyan törekvések, amelyek arra irányulnak, hogy az eddigi norma- és értékrendszeret rákényszerítsék a kapcsolattartás új módjaira. Ez a törekvés szerintem kudarcra van ítélve, hisz az új médiumok olyannyira újszerűek, hogy pusztán létük is átalakítja a társadalom egészének szerkezetét. Az új közeget szabályozó törvényeknek más kialakult normákra kellene épülniük, azokat kellene rögzíteniük. Idővel megszületnek majd a hálózaton történő kapcsolattartás íratlan szabályai, mint ahogyan azok kialakultak a személyes kapcsolattartásnál is. Az új normák születése azonban gyorsabb lesz, hiszen már létezik egy előképük: az éppen az évszázadok alatt kikristályosodott, jelenleg is élő normarendszer. Az alternatívák kitermelése az idő feladata, s épp ezért nem lebecsülendő azoknak a csatározásoknak a jelentősége, amelyek a kapcsolattartás új terepei körül folynak. Azzal, hogy a számítástechnika kiemelkedett taneszköz szerepéből és tananyaggá vált, ezek a tendenciák felgyorsulni látszanak. A pedagógia jelenlegi legfőbb feladatának azt látom, hogy a hagyományos iskolarendszer alapvető reformjával új, a modern társadalomnak megfelelő műveltségkomponenseket illesszen a nevelési folyamatba.

Jegyzet

- (1) Z. KARVALICS LÁSZLÓ: *Az általános iskolai informatikaoktatás helyzetének és fejlesztésének általános kérdései*. Chip magazin, XI. évf. 9. sz., CD melléklet
- (2) *Nemzeti Alaptanterv*. Korona Kiadó, Bp. 1995, 12. old.
- (3) DOROZSMAI KÁROLY: *Az internet használata az iskolában*. Chip magazin, XI. évf. 10. sz., CD melléklet
- (4) ZSADON BÉLA: *Kerge eufória*. Magyar Narancs, 1996. június 27.
- (5) Uo.
- (6) BODOKY TAMÁS: *Cyberszabadság*. Magyar Narancs, 1996. június 4.

Irodalom

- BODOKY TAMÁS: *Cyberpunk*. Magyar Narancs, 1995. 39. sz.
BODOKY TAMÁS: *Otaku*. Magyar Narancs, 1996. 16. sz.
DR. BUDA BÉLA: *Kommunikáció-elméleti szöveggyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1995.
FRICZ TAMÁS: *Kommunikációs jövőképek*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp. 1998.
LEARY, TIMOTHY: *Új nem*. Magyar Narancs, 1996. 24. sz.
NAGY ANDOR: *A „képernyő tanár úr”-tól a médiapedagógusig*. Eszterházi Károly Tanárképző Főiskola, Eger 1994.
POKORNI, SYDNEY: *Izék és bipbip*. Magyar Narancs, 1995. 19. sz.
VÁGVÖLGYI B. ANDRÁS: *Elektrosokk*. Magyar Narancs, 1996. 23. sz.
ZSADON BÉLA: *Cyberterror*. Magyar Narancs, 1995. 33. sz.

Ady és Kierkegaard

Ady és Kierkegaard szemléletmódjának összevetését a hit fogalmának mindkét életműben betöltött központi jelentősége indokolja. Ady költészetének – mint minden szimbolista költészetnek – egyik legfontosabb jellegzetessége, hogy a metafizikai létezésében való hit és a metafizikai megkérdőjelezése egyensúlyban van egymással.

A teljes bizonytalanságnak ez az egyensúlya lehetetlenné teszi a szimbolista költő számára a metafizikai tartós szemlélését, ami állandó meghasonlást okoz, hiszen a metafizikai megragadása és átélése a szimbolista költészet talán legfontosabb célja. Ez a belső feszültség a költőben is tudatosul, felismeri, hogy a kiábrándulás, a végső visszatérő átélésének elkerülése csak egyetlen módon lehetséges: a hit megnyerése által. Ez a felismerés Ady esetében már *A magyar Pimodán* című vallomások prózájának keletkezésekor egyértelműen bizonyítható. (1) A hit felismert, döntő szerepét a létprobléma megoldásában az istenes versek megjelenése mutatja a legvilágosabban. Ennek a verscsoportnak a jelenléte egybeesik Ady költészetének azzal az időszakával, amelynek középpontját a miszticista élmény megvalósításának törekvése képezi. (2) Ez az egyidejűség korántsem véletlen, mert egyrészt a miszticista élmény megköveteli a hit evidenciáját, másrészt ebben az időszakban Ady lírája még nem mozdul el a szimbolizmus korábban említett egyensúlyi pontjáról, s ezért a hit megnyerése még nem tűnik végképp lehetetlennek. A szimbolista költészet bizonytalansági egyensúlya azonban nem tartható fenn túlságosan hosszú ideig, ezért a szimbolista költő erről a pontról szükségszerűen elmozdul a hit vagy – ez a gyakoribb változat – a tagadás irányába. Ady lírájában is az utóbbi elmozdulás figyelhető meg *A menekülő Élet* című kötetben, amelyben egyúttal utoljára alkotnak ciklust az istenes versek, és a miszticista élmény megvalósításának utolsó kísérleteit megjelenítő költemények is ugyancsak ennek a kötetnek a részét képezik. A hitprobléma megoldatlansága és a tagadás felé tett elmozdulás azonban nemcsak a miszticista tendenciát szorította vissza Ady lírájában, hanem a tagadás elmélyülése a következő kötetekben már a képalkotást, a szimbólumteremtést is határozottan akadályozta. A metafizikaira vonatkozó hit szinte teljes tagadássá alakulása miatt a képalkotásban olyan válság következett be, amelynek belső megoldására az Ady-líra mindvégig képtelen volt. Az említett belső megoldás ugyanis a hit olyan mértékű megerősödését jelentené, amely megközelítőleg képes lenne visszaállítani a bizonytalanság egyensúlyát.

Kierkegaard életművében a hit központi szerepe meglehetősen nyilvánvaló, hiszen a dán filozófus az emberi személyiség belső problémáit: a szorongást, a kétségbeesést, a rezignációt csupán a hit által vélte megoldhatónak. (3) Még közelebb hozza egymáshoz a két szerzőt az a tény, hogy Kierkegaard az úgynevezett esztétikai írásoktól jut el a vallásos írásokig. (4) Az esztétikai jelző itt természetesen a létezés egy stádiumát jelöli, az esztétikai létszemléletet, amelyet Kierkegaard gyakran költőinek is nevez. (5) A romantikus létszemléletnek ezt a meghatározó elemét fogalmazták meg a Schlegelek, amikor a metafizikai tartalmába felvették az esztétikumot, sőt mivel elméleti írásaikban az egyes metafizikai tartalmak többé-kevésbé szinonim jelentésűek, még az is állítható, hogy azonosították a szépséget a metafizikaival. A metafizikai és a fizikai valóság hasonlóságára épülő szóképek egyre átesztétizáltabbakká váltak a szimbolizmus felé közeledve. A je-

lenség okát abban ismerhetjük fel, hogy a metafizikai konkrét tartalmának visszazorulását, a metafizikai lassú kiüresedése által keletkezett hiányt az esztétikum igyekszik pótolni. Itt határozottan felvetődik annak a lehetősége, hogy Kierkegaard éppen ennek a romantikus szemléletnek a kritikáját igyekezett adni, amely szerinte hibás úton keresi a végtelent, és amelynek a végtelenről alkotott fogalma tartalom nélküli, üres elvonatkoztatás. (6) A romantika támadott jellemvonásai a szimbolizmusban még sarkítottabban jelentkeznek, ezért Kierkegaard kritikája a szimbolizmusra is vonatkoztatható. Kierkegaard életműve tehát azt a folyamatot mutatja be, hogyan lehet a romantika – általa hamisnak és tartalmatlannak tartott – szemléletmódjától a valódi hitig eljutni. A romantika a metafizikai kiüresedését az esztétikum metafizikai ténnyé nyilvánításával igyekezett pótolni, Kierkegaard pedig a valódi hitet az esztétikai életszemlélet meghaladásával véli megvalósíthatónak. Másképpen fogalmazva: amíg a metafizikaira vonatkozó viszony esztétikai jellegű, addig a viszony nem lehet valóságos, hanem csupán képzeletbeli. Kierkegaard műveiben nem csupán az esztétikai szemléletmód kritikája jelenik meg, hanem annak a folyamatnak az ábrázolása is, hogy miként lehet eljutni az esztétikai szemlélettől a hit stádiumáig. A korábban keletkezett, úgynevezett esztétikai írások az esztétikai stádiumban lévő tudat pontos jellemzését és az adott létszemléleten belül megoldhatatlan problémáinak összegzését tartalmazzák. Ezeknek az írásoknak másik fontos jellegzetessége, hogy mindig két főhősük van: az egyik az esztétikai stádiumában él, a másik azonban már a hit végtelen mozdulatáig jutott. Az esztétikai műveknek ez a megoldása azt eredményezi, hogy az esztétikaiban tartózkodó szubjektum tudatának részletes leírása is megtalálható bennük. Ez a tény jelen esetben azért rendkívül fontos, mert az esztétikai stádium belső bemutatása – korábbi feltételezésem szerint – a romantikus látásmód leírásának tekinthető, amely a romantika és szimbolizmus ismert rokon vonásai alapján a szimbolista látásmód leírására is felhasználható.

Végül Ady lírájának és Kierkegaard filozófiájának összevethetőségét egy egészen konkrét jelenséggel is szeretném alátámasztani. Kierkegaard az esztétikai stádium utolsó fázisaként jellemzett rezignációt egy több változatban rendszeresen visszatérő epikus történeten keresztül mutatja be. Arról a szerelmi történetről van szó, amelynek lényege, hogy a fiatal szerelmes az utolsó pillanatban szakít kedvesével, hogy a lányról benne kialakult, eszményivé lényegült képet megőrizhesse. Ezt az eszményi tökéletességet a megvalósulás próbájának nem meri alávetni, mert bizonyos a törvényszerűen bekövetkező kiábrándulásban. Nem képes hinni, hogy a képzeletében kialakult kép a valóságban is megőrizhető. Ennek a történetnek némileg eltérő változataként fogható fel az a variáció is, amelyben a cselekmény úgy módosul, hogy a szerelem beteljesülésének eksztatikus pillanata után szakít szerelmesével a főhős, mert meg van győződve arról, hogy a szerelemnek ez a kivételes pillanata nem tartható fenn. Az említett történetnek Kierkegaard filozófiájában betöltött jelentős szerepét több momentum is kiemeli. Egyrészt közismert, hogy a történet alapja életrajzi tény, Kierkegaard hasonlóan látszólag érthetetlen okokból szakított menyasszonyával, Regine Olsennel. Másrészt a történet különböző változatai az esztétikai írásokban rendszeresen visszatérnek. A beteljesülést követő szakítás a *Don Juan*-tanulmányban és *A csábító naplójában* önálló műként jelenik meg a *Vagy-vagy* keretén belül. A beteljesülést megelőző szakítás pedig a *Félelem és reszketésben* és *Az isméltésben* fordul elő. Az utóbbi mű erre a történetre épül, az előbbi pedig példaként említi a rezignáció és a hit lovagja közötti különbség szemléltetésére. (7) A rendszeres előfordulás indokoltá teszi azt a következtetést, hogy Kierkegaard az általa romantikusnak nevezett (8) szerelmet az esztétikai szemléletmód legvilágosabb példajaként kezelte. Mindezt az a tény is alátámasztja, hogy a romantikus szerelemmel rendszeresen szembeállítja a valódi hitre épülő szerelmet, amely nem fél a megvalósulástól, illetve a pillanatnyi boldogságot elpusztító időtől. Erről szól *B* írása a *Vagy-vagyban*, amely *A házasság esztétikai érvényessége* címet viseli; ennek a szerelemnek a megvalósítására tesz sikerte-

len kísérletet *Az ismétlés* fiatal költője, (9) s a *Félelem és reszketés* is azt állítja, hogy a hit lovagja egy percre sem félne a házasságban bekövetkező kiábrándulástól (10). A romantikus szerelemnek házassággá alakulása tehát az esztétikai létszemléletnek hitté változását mutatja be. Az a szerelem, amely retteg a beteljesüléstől, illetve a beteljesülés eksztatikus pillanata utáni kiábrándulástól, Kierkegaard állítása szerint a hit tartományán kívül tartózkodik. Nem tekinthető véletlen egybeesésnek, hogy Ady szerelmi költészetében a beteljesedéstől való félelem szintén hangot kap. A romantikus szerelem mindkét kierkegaard-i változata megjelenik Ady lírájában már az *Új versek* idején. A beteljesedés pillanata utáni kiábrándulástól való félelem a legtisztább formában a *Meg akarlak tartani* című versben található meg. A felfokozott vágy ellenére a szakítást kívánja a szöveg lírai énje, és ennek okát a szerelem végtelenének fenntartásával indokolja:

„Hóhérok az eleven vágyak,
Átok a legszebb jelen is:
Elhagylak, mert nagyon kívánlak

Testedet, a kéjekre gyúltat,
Hadd lássam mindig hóditón,
Illatos vánkosán a múltnak.”

Az idézet első sorának meglepő metaforája (*hóhérok – vágyak*) esetében a tertium comparationis abban rejlik, hogy a beteljesülő vágy megöli a szerelem érzését. Ez teszi értelmezhetővé a második sor talányos paradoxonát is. A következő versszak pedig a lírai ének azt a törekvését világítja meg, hogy a szerelmet azonnal múlt idejűvé alakítsa, amivel annak örök voltát igyekszik biztosítani. Ezzel lényegében teljesen megegyezik a *Vagy-vagy A*-val jelölt szereplőjének gondolatmenete: „Az erotikának is végtelennek kell lennie, ám költői végtelenséggel kell rendelkeznie, mely éppúgy korlátozódhat egy órára is, mint egy hónapra. Ha két ember egymásba szeret és megsejtik, hogy egymásnak rendeltettek, akkor bátorság kell ahhoz, hogy szakítani tudjanak; mert ha folytatják, azal minden csak elveszithető, és semmi sem nyerhető meg.” (11)

A másik változatot, a beteljesülés előtti szakítást Ady versei közül legtisztábban *Az alvó királyleány* képviseli:

„Királyleányom, szűz Teljesedés,
Itt áll lovagod. Ez a mese-erdő:
Én vagyok itt a nagy életre keltő.

Ma a csodáknak éjjele vagyok,
Valóság lehet, mit csak álom festett:
Csak egy óráig őrizzem a tested.

S vissza se nézek, úgy futok tovább,
Várj új lovagot, újabb ezer évet,
Aludj az erdőn. Félek tőled. Félek.”

A vers szövege a paradoxon verbális megfogalmazása helyett az elhallgatás eszközével él. Az álom megvalósulásának felvetett lehetősége és a menekülés megjelenítése között kimarad a beteljesülés előli menekülés okának konkrét meghatározása. A vágyak beteljesülésétől való félelem mással nyilván nem magyarázható, mint a vágy és a tényleges megvalósulás között feltételezett minőségi különbséggel. A csoda lehetőségéről a lírai én képtelen meggyőzni önmagát, hiányzik belőle a hit biztonsága. Arról, hogy a vágyak tel-

jesülésének kínálkozó lehetőségét a lírai én nem tartja megvalósíthatónak, az is árulkodik, hogy a szöveg epikus váza Csipkerózsika történetére emlékeztető meseszerű elemekből építkezik. A versbeli lovag elhallgatott belső indokait pontosan megvilágítják Kierkegaard sorai, amelyek a rezignáció lovagjában lezajló pszichikai folyamatokat értelmezik: „A hercegnő iránti szerelme az örök szerelem kifejezése lett számára, vallásos jelleget öltött, az örök lényeg iránti szerelemmé szellemült, ami természetesen nem nyújt beteljesülést, de megbékíti a szerelem érvényességének örök tudatában az örökkévalóság olyan megjelenésével, amelyet semmilyen valóság nem rabolhat el tőle. Balgák és ifjancok arról áradoznak, hogy az ember számára minden lehetséges, de a végesség világában sok dolog van, ami lehetetlen. A loagnak ez a lehetetlen mégis lehetséges, azáltal, hogy a szellem szférájába emeli, de éppen azáltal emeli a szellem szférájába, hogy búcsút int neki.” (12) A két szöveg abban is hasonlóságot mutat egymással, hogy mindkettő a metafizikaira vonatkoztatja a szerelmet. Ady versében a *szűz Teljesedés* szimbóluma minden vágy beteljesülésének lehetőségét magában hordozza, a *Félelem és reszketés* idézett részlete a szerelmet az *örök lényeg iránti* vonzódással azonosítja. A szerelemnek és a metafizikainak ez az összekapcsolása Ady esetében a költészetének egészét meghatározó hiányt világítja meg, hiszen minden vágy teljesülhetlenségének állításáig tágul a vers jelentése. Kierkegaard idézett sorai azt fejtik ki, hogy a szerelem lehetlensége az örök lényeghez való hamis viszony következménye.

Az eddig leírtak talán meggyőző bizonyítékot szolgáltatnak arra, hogy Ady költészetének Kierkegaard filozófiájával való összevetése korántsem önkényes törekvés, és egyben jogosnak tűnik az a várákozás, amely Ady lírájának Kierkegaard szempontjait is tartalmazó megközelítésétől újszerű és megalapozott eredményeket remél. Annak részletes tárgyalása, hogy Ady költészetének Kierkegaard felőli megközelítése, milyen hatást gyakorol Ady lírájának átfogó értékelésére, nem ennek a dolgozatnak a feladata, hiszen ez a kérdés további alapos vizsgálatot igényel. A részletes elemzés hiányában is úgy tűnik azonban, hogy ez a megközelítés megerősíti azt az állítást, amely szerint az Ady-líra középpontjában a hit problémája áll.

Bár az Ady és Kierkegaard között felfedezhető párhuzamok kimerítő bemutatására nem vállalkozhatom, a kapcsolat tényének megfogalmazásával mégsem tekinthetem lezártnak írásom gondolatmenetét. Szükségesnek érzem Kierkegaard filozófiájának egy olyan rövid összefoglalását, amely kifejezetten az Adyval való párhuzamok lehetőségét tartja szem előtt. Céлом tehát nem Kierkegaard elméletét általában bemutatni, hanem csupán kifejezetten abból a szemszögből, amely az Adyval összefüggésbe hozható elemek kiemelését szolgálja. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy szükség van Kierkegaard elméletének egy olyan újrafogalmazására, amely szembetűnővé teszi az Adyra vonatkoztatás látens lehetőségeit. Az elmélet összefoglalásának ebből a szempontból az a módja látszik megfelelőnek, amelyet Kierkegaard műveinek sorrendisége is mutat, s amelyet az esztétikai életszemléletről a hit felé közeledés belső folyamatának ábrázolása jellemez.

E folyamat egymást követő állomásainak bemutatása előtt azonban szükségesnek látszik az emberi személyiség struktúrájáról alkotott kierkegaard-i elképzelés ismertetése. Az *Én* lényegét Kierkegaard abban látja, hogy test és lélek szintéziseként „a végtelenség és a végesség, a mulandó és az örök, a szabadság és a szükségszerűség szintézise” (13) is egyben. A szintézis azzal válik *Énné*, hogy két elemének viszonya önmagához viszonyul a szellem segítségével. (14) Az önmagához viszonyuló viszony talányosnak tűnő megfogalmazása azt a világos gondolatot rejti, hogy a *Én* fogalmához hozzátartozik az önértelmezés tudatossága. Az önértelmezés lényege, hogy az *Én* önmagát test és lélek szintéziseként határozza meg és fogadja el. Rendkívül fontos, hogy a szintézis szót Kierkegaard szoros értelemben használja, ami azt jelenti, hogy a szó nemcsak arra utal, hogy az embert két elem alkotja, hanem egyszersmind a két elem elszakíthatatlanságát is kifejezi. Az *Én* tartalmas létezésének alapja, hogy önmagára mint szintézisre mond igent, hogy valóban „ön-

magá akar lenni”. (15) Az emberi létezés zsákutcáját jelenti minden olyan kísérlet, amely a szintézis tényéről igyekszik megfélekedni, amelyik az embert csak testként, illetve csak lélekként fogja fel. Az első változat primitív volta egyértelmű, ezért Kierkegaard nem is foglalkozik részletes kritikájával. A második variáció tévút jellegét igyekeznek az esztétikai írások bebizonyítani. A magát csak lélekként felfogó személyiség a fennálló szintézisről nem vesz tudomást, és önmagát kizárólag a végtelen, az örök és a szabadság kategóriáival azonosítja. Nem vesz tudomást a testről, a szintézis másik eleméről, és ezzel együtt a benne megjelenő végest, mulandót és szükségszerűt is megtagadja. Az esztétikai élet-szemléletnek ez a formája a végtelent, az örököt és a szabadságot akarja megvalósítani, de hamis úton jár, mert megfélekedzik a szintézis másik tagjáról. A szubjektum ebben az esetben a végtelen felé igyekszik, de csak a végtelen üres fantomjáig jut el, amelynek nincsen valós tartalma. (16) Az *ÉN* számára csak egyetlen lehetőség kínálkozik arra, hogy a magasabb rendűt önmagában érvényre juttassa: Istenhez kell viszonyulnia, aki a test és lélek viszonyát létrehozta. Így „az *ÉN* átlátható módon abban a hatalomban alapozza meg magát, mely őt létrehozta.” (17) Ha az *ÉN* önmagát választja a maga valóságos mivoltában, test és lélek szintéziseként, csak akkor tudja saját létét Istenre visszavezetni, mert a szintézis megtagadása az Istennel való szembehelyezkedés, hiszen az Isten által létrehozott viszonyra mond nemet. Ha az *ÉN* önmagát választotta a maga teljességében, akkor elfogadja az isteni gondviselést, (18) önmagát Istenben alapozta meg, ezzel a számára lehetséges mértékben érvényre juttatta önmagában a végtelenség, az örök és a szabadság kategóriáit, amelyeknek ebben az esetben reális tartalma van.

A végtelen érvényre juttatásának a szintézist megtagadó kísérletét Kierkegaard a romantikus szemléletmóddal azonosítja. (19) A végesség megvetésében, a romantikus ironiában e felfogás értelmében a hit hiánya mutatkozik meg. A romantikus a valóság szintézisében már nem képes felismerni a végtelen jelenlétét, s ezért a végtelen pusztá fikciójába, a fantáziába menekül. A hívő számára a végtelen ténylegesen létező, adott valóság, az esztétikus ember számára a végtelen jelenléte a reális keretei között elképzelhetetlen, mert nincs elegendő hite arra, hogy a végtelennek a végesben való megjelenését lehetségesnek tartsa. A romantikának ez a jellemzése valóban ráirányítja a figyelmet arra a mozzanatra, amely a romantika szemléletmódjában a metafizikai hagyománytól való lényeges eltérést mutat. Nem más ez, mint a romantikus ironia, amelynek megfogalmazása a Schlegelek műveiben is megtalálható. (20) A romantikus ironia a végesként meghatározott valóság megvetését jelenti. A fizikai világ teljes elutasítása új elem a keresztény hagyományhoz képest, mert az a látható világban is az Isten teremtett világának egy részét látta, amelyet csupán a szellemi világhoz és az istenihez mérten tartott tökéletlennek. Ennek teljes megtagadása az isteni teremtés bírálatát jelentette volna, ami keresztény szempontból eretnek gondolat. A romantikus ironia és a metafizikai világkép

Az önértelmezés lényege, hogy az ÉN önmagát test és lélek szintéziseként határozza meg és fogadja el. Rendkívül fontos, hogy a szintézis szót Kierkegaard szoros értelemben használja, ami azt jelenti, hogy a szó nemcsak arra utal, hogy az embert két elem alkotja, hanem egyszersmind a két elem elszakíthatatlanságát is kifejezi. Az ÉN tartalmas létezésének alapja, hogy önmagára mint szintézisre mond igent, hogy valóban „önmaga akar lenni”. (15) Az emberi létezés zsákutcáját jelenti minden olyan kísérlet, amely a szintézis tényéről igyekszik megfélekedni, amelyik az embert csak testként, illetve csak lélekként fogja fel.

korábban ismertetett fellazulása párhuzamos jelenségek, ami a kettő összefüggését valószínűsíti. A romantika – és ez a szimbolizmusra még fokozottabban jellemző – valóban szinte menekül a valóságtól, mintha a végtelenre vonatkozó hitét nem merné kitenni a valóság próbájának. A véges és végtelen között tehát olyan minőségi különbség jelentkezik, amely a két szférát teljesen elkülöníti. Úgy tűnik, hogy a hit megnyerésének lehetőségét jelentő második kierkegaard-i követelmény, a véges vállalása is olyan kíváncsi, amely összhangban van a metafizikai világkép fellazulásának ténylegesen lezajlott jelenségeivel. A metafizikai világkép problematikussá válásának jellemzője a véges valóság teljes megtagadása a romantikus irónia által, Kierkegaard javaslata a hit megnyerésére pedig nem más, mint ennek a végességnek az elfogadása. Hasonlóan pontos képet rajzol tehát Kierkegaard a romantikában lezajlott folyamatokról ebben az esetben is, mint a metafizikaihoz való esztétikai viszony megállapításakor.

Az alábbiakban – az *Én* struktúrájának ismeretében – igyekszem röviden összefoglalni az esztétikai stádiumból a hit stádiumába való átjutás folyamatát. Ennek az átlépésnek – Kierkegaard szóhasználatával: ugrásnak – azért van nagy jelentősége az Ady-lírára vonatkoztatva, mert a hit megnyerésének szükségességét saját létproblémájának feloldásához a versek lírai énje is világosan megfogalmazza, (21) megvalósítására mégis mindvégig képtelennek bizonyul. A személyiségfejlődés kierkegaard-i stádiumait Ady költészetében egészen az esztétikaiból való kiábrándulásig, a rezignáció állapotáig követi, ennek meghaladása azonban csupán beteljesületlen vágy marad. Ennek tudatosodásával Ady lírájában *A menekülő Élet* című kötetből mindinkább eluralkodik az elégikus hangnem, majd a létezés teljes kudarcának élménye, (22) az Ady-versek lírai hőse minden erőfeszítése ellenére megreked a rezignáció stádiumában.

Kierkegaard – ahogy arról már szó esett – az esztétikai életszemlélet bemutatásával kezdi annak a fejlődési folyamatnak az ábrázolását, amelynek végcélja a hit megnyeréseként határozható meg. Az esztétikai stádium sok tekintetben ellentétes a hit stádiumával, mégis tartalmaz egy olyan elemet, amely a hit felé mozdulás alapját jelentheti. Az esztétikai életszemlélet és a hiten alapuló létezés közös jellemzője a végtelenség iránti törekvés, amelynek megvalósulásában azonban már lényegi különbségek tapasztalhatók. A végtelenhez fűződő viszony az esztétikai létezésben is metafizikai természetű, amit a két világ létének feltételezése fejez ki a legvilágosabban: „A világ mögött, melyben élünk, messze a háttérben létezik egy másik világ, s a kettő között körülbelül olyan viszony van, mint a színházban a valóságos és a mögötte néha megpillantható másik jelenet között van. Egy vékony leplel keresztül szinte egy fátyolszerű világot látunk, könnyedebbet éteribbet, mást mint a valóságos. Sok ember van, aki testével a valóságos világban él, mégsem ehhez tartozik, hanem a másikhoz.” (23) A végtelennek ez az értelmezése azonban lényegileg különbözik a hit végtelenétől, mert ez utóbbi a végtelent a véges konkrétójában képes megragadni. A végtelen esztétikai stádiumra jellemző értelmezése valóban esztétikai természetű, nincs benne semmi valóságos, csupán a fantázia játéka, amely ugyan bővelkedik a szépség különböző elemeiben, de nem rendelkezik valóságos tartalommal. Az esztétikai létforma egyben költői létezés is jelent Kierkegaard felfogásában, hiszen a metafizikaihoz csupán a képzelet, a fikció révén közeledő individuum mintegy rákényszerül egy átesztétizált illúzióvilág megteremtésére. Mindezt persze nem csupán közvetett eszközökkel fejezi ki Kierkegaard, mint a fenti hasonlat esetében, hanem gyakran explicit formában is megfogalmazza: „A költői eszmény mindig egy nem igazi eszmény, mert az igazi eszmény mindig valóságos. Ha tehát a szellemnek nincs lehetősége a szellem örök világába emelkedésre, akkor félúton marad, és azokban a képekben gyönyörködik, melyek a felhőkben tükröződnek, és mulandóságukat siratja. Ezért a költőtől mint olyan szerencsétlen lét, magasabb a végességnél, és mégsem a végtelenség.” (24) A szövegrészlet világosan rámutat arra, hogy az esztétikai élmény felfokozására azért van szüksége a személyiségnek, mert a metafizikaihoz fűződő tényleges viszony hiányát a szépségben való gyönyörködés igyekszik pótolni.

A költőletnek ez az értelmezése egy újabb bizonyítékát is szolgáltatja annak, hogy Kierkegaard és Ady életművének összekapcsolása valóban megalapozott gondolat. Kierkegaard ugyanis a költőlet egyik lényegi meghatározóját abban látja, hogy a költő szükségszerűen egy köztes állapotba jut, amely „magasabb a végességnél, és mégsem a végtelenség”. Ez a meghatározás teljesen megegyezik Ady méltán legismertebb ars poeticájában, *Az Illés szekerén* előhangjában olvasható költői önértelmezésével. Az „Ég s Föld között, bús-hazátlanul” létezés pontosan annak a köztes állapotnak felel meg, amelyet Kierkegaard a költőlet lényegeként fogalmazott meg. Azt is érdemes megjegyezni, hogy a költői vágyakozás az Ady-vers meghatározása szerint is a „szépségek felé” törekszik, tehát az esztétikum Ady felfogásában is kitüntetett jelentőséggel bír.

Amint arról már az Ady és Kierkegaard életművében jelentkező párhuzamos jelenségek létének bizonyításakor részletesebben írtam, a szerelem lényegét is a végtelenség keresése adja. Ez közös jellemvonása az esztétikai stádiumra jellemző romantikus szerelemnek és a hiten alapuló házasságnak is. A végtelenség vágyát teljesen egyértelműen fogalmazza meg *A* a *Vagy-vagy* lapjain: „Mit szeret a szerelem? A végtelenséget. – Mitől fél a szerelem? – A határtól.” (25) A romantikus szerelemnek ezt a jellegét *B* is határozottan állítja, de egyben le is leplezi a romantikus szerelem végtelenségének illuzórikus voltát: „Bár e szerelem lényegileg az érzékin alapul, mégis az örökkévalóság ama tudata nemesíti meg, hogy az örökkévalóság bélyegét viseli magán. A szerelmesek belsőleg meg vannak győződve arról, hogy viszonyuk önmagában véve teljes egész, mely soha nem változhat meg. De mivel ez a meggyőződés csupán természeti meghatározáson alapul, ezért az örökkévaló jelleg az időbelire támaszkodik, és ezzel megszünteti önmagát. Mivel ez a meggyőződés semmiféle próbát nem állt ki, semmiféle magasabb alapot nem talált magának, így csak illúzióként jelenik meg, s ezért olyan könnyű neveltségessé tenni.” (26) A romantikus szerelem végtelene azért lesz csupán fantomkép, mert ez a végtelenség a szerelem alapvetően érzéki jellege miatt a testi vonzalmon, *természeti meghatározáson alapul*. A szerelmesek ezt a viszonyt önmagában teljesnek és öröknek tekintik, s ezért nem vezetik vissza magára az örökkévalóra, Istenre. Ennek hiányában azonban a szerelem nem az örökkévaló dimenziójában, hanem a pusztá időbeliségben tartózkodik, s így nem marad más választása, mint hogy az örökkévalót az időbelin belül próbálja megvalósítani. Az időbeli végtelenbe tágitása, örökkévalóvá alakítása azonban nem lehetséges, mert ellentétes kategóriákról van szó. A testi önmagában csak véges, meghatározott lehet, az örökkel csak a hit révén telítődhet, hiszen még a lélek is csak akkor tehet szert tényleges végtelenségre, ha a szellem által igent mond önmaga szintézis voltára, s ezzel önmagát a szintézis létrehozójára, Istenre vezeti vissza, aki által egyedül lehetséges az örökben való tényleges részesülés. A szerelem valódi végtelene tehát csak azzal biztosítható, ha a szerelmesek szerelmüket Istenhez vezetik vissza. „Azzal, hogy a szerelmesek Istenhez vezetik vissza szerelmüket, ez a köszönet – valamint a szándék és a vállalás is – már egy abszolút örökkévalóság bélyegét nyomja szerelmükre, és így ez az örökkévalóság nem sötét hatalmakon, hanem magán az örökkévalón fog alapulni.” (27)

Az esztétikai tehát a végtelent keresi, de a végtelenhez hibásan közelít. Ez a hibás viszony az esztétikai stádiumban tartózkodó szubjektum egész személyiségét és lelkiállapotát meghatározza. Ezt a személyiségre gyakorolt negatív hatást az ironia, a szerencsétlen szubjektum, a kétségbeesés, illetve a rezignáció lovagja megnevezésű, egymással erős rokonságot mutató fogalmak írják le Kierkegaard különböző műveiben. Az ironia legteljesebb meghatározása *Az ironia fogalmáról* című értekezésben olvasható, melynek lényege a végtelen, abszolút negativitás, amely „többé már nem ilyen vagy olyan magányos jelenség, egyes ittlévő (Daseiende) ellen irányul, hanem az *egész ittlét* vált az ironikus szubjektum számára, s az ironikus szubjektum is az ittlét számára idegenné, az ironikus szubjektum maga, miközben a valóság érvényét veszítette számára, valamiféle valószínűtlenné változott.” (28) Az ironikus szubjektum tehát olyan személyiség, amely a

közvetlenül adott valóság egészét elutasítja. Az a tény, hogy az ironikus személyiség és az egész ittlét idegenné váltak egymás számára, ahhoz vezet, hogy a szubjektum saját ittlétét is megtagadja. Ezzel megtagadja önmagát mint test és lélek szintézisét, hiszen ez a szintézis a személyiség ittlétének jellegzetessége. A szintézis elutasítása pedig azzal a következménnyel jár, hogy a személyiség elveszti saját tartalmát, pusztá fantommá változik, hiszen önmaga valós tartalmára is nemet mondott. Ezért állítja Kierkegaard, hogy „az ironikus személyiség (...) tulajdonképpen csak egy személyiség kontúrja”. (29) Az ironikus személyiség magatartása azért is értelmetlen, „mert az, aminek az erejénél fogva tagad, magasabb valami, ami viszont nincsen.” (30) A kissé talányos megfogalmazás a személyiség struktúrájáról alkotott kierkegaard-i elképzelés ismeretében könnyen értelmezhetővé válik. Az ironikus szubjektum azzal, hogy megtagadta az egész ittlétet, önmagának szintézis mivoltát is elutasítja. Ezt a szintézist azonban Isten hozta létre, így az isteni teremtés megtagadása az Istennel való szembehelyezkedést vagy akár az Isten megtagadását is jelenti. Ezért az egész ittlét negációja nem a hit erejénél fogva történik, alapja nem lehet maga az Isten. Az ittlét valóságán túl azonban Kierkegaard felfogása szerint nem létezik más, csak Isten. Az ittlétet az ironikus szubjektum valami olyan alapján utasítja el, amely az ittlét valóságánál magasabb rendű. Mivel azonban ez a magasabb rendű nem Isten, ezért nem is létezik, hanem pusztá absztrakció. Az ironia ezért nem más mint örület, az ironikus szubjektum tevékenysége pedig dühöngés. (31) A szubjektumnak ezt a meghasonlott állapotát jelöli a szerencsétlen szubjektum fogalma is, amelynek Kierkegaard a *Vagy-vagyban* önálló fejezetet szentelt. A fogalom végleges meghatározása így hangzik: „A szerencsétlen valójában az, aki eszményét, életének tartalmát, tulajdonképpeni lényegét valamilyen módon önmagán kívül bírja. A szerencsétlen mindig távol van önmagától, soha sincs önmaga számára jelen.” (32) Az eszmény kifejezés jelentése szükségszerűen tartalmazza azt a mozzanatot, hogy a véges, a korlátozott, a tökéletlen fölött áll, tehát az eszmény a végtelen jellegzetességével rendelkezik. A szerencsétlen ezek alapján az, aki a végtelent önmagán kívül feltételezi.

Külön említést érdemel, hogy Kierkegaard véleménye szerint a szerencsétlen szubjektum a maga eszményét leggyakrabban a múltba vagy a jövőbe helyezi. A jelenség oka világos: a szerencsétlen eszményét önmagán kívül birtokolja, tehát egyetlen jelenbeli pillanatra sem teljesülhet az eszmény birtoklása. Természetesen egyetlen múltbeli időpontban sem birtokolta eszményét, hiszen a múlt minden pillanata valamikor jelen volt, és a jövőben sem fogja birtokolni, mert a jövő pedig valamikor jelenné válik. Az eszmény birtoklását megadó múlt és a jövő tehát nem valóságos idő, hanem csupán a képzelet szüleménye. Ez az állandósult múlt, illetve jelen csupán a soha önámító kifejezése. Itt érdemes megjegyezni, hogy Ady lírájára is nagyon jellemző a múlt és jövő kitüntetett jelentősége és a jelen állandó elutasítása, ami abban is megmutatkozik, hogy míg a múlt és a jövő mitikussá, szinte szakrálissá lényegül Ady költészetében, addig a jelen mindvégig profán és hétköznapi marad.

Az ironikus, illetve a szerencsétlen szubjektum egy másik megfogalmazását adja Kierkegaard a *Félelem és reszketés* a rezignáció lovagjának leírásában. A rezignáció lovagja a végtelenség mozdulatait végzi, „míg a hit ennek az ellenkezőjét teszi, azaz megtéve a végtelenség mozdulatait, a végesség mozgásait gyakorolja.” (33) A hit tehát túlmegegy egy lépéssel a rezignáción, mert a rezignáció lovagja csak a végtelen vágyáig jut el, de a végtelen végesben való megjelenését nem képes hinni. A hit lovagja maga is a végtelen felé törekszik, de annak tudatában, hogy Istennél minden lehetséges, egyben a végességet is birtokba veszi. Ez a végesség azonban már nem valamilyen korlátozó tényező, mint korábban, hanem a végtelen megjelenésének színtere. A rezignáció lovagja, aki nem képes a végtelen után a véges mozdulatát megtenni, valójában olyan személyiség, aki nem tudja érvényre juttatni a maga szintézis jellegét. Saját személyiségének tartalmában egyoldalúan megfelelkezik a véges jelenlétéről, nem képes önmagát a maga

teljességében választani. Mivel saját személyiségéről sem képes hinni, hogy a véges a végtelen színterévé változhat a hit erejénél fogva, ezért nem hiheti azt sem, hogy szerelme az időbeliségben megvalósulva továbbra is megőrzi végtelen jellegét. (34) A rezignációról szólva Kierkegaard kijelenti, hogy a végtelen rezignáció a hit előtti utolsó stádium. (35) Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a rezignáció célja, a végtelen jelenvalósága csak a hit stádiumában valósulhat meg, és természetesen azt is, hogy a végtelenség tételezése és keresése nélkül a hit is elképzelhetetlen: „A végtelen rezignáció az utolsó stádium, amely megelőzi a hitet, oly módon, hogy senkinek sem lehet hite, aki nem tette meg ezt a mozdulatot; mert csak a végtelen rezignációban tudatosul számomra örökérvényűségem, csak aztán lehetséges, hogy a hit révén megragadjam a létezést.” (36)

Az esztétikai létezésnek azt a fázisát, amelyet az ironikus, a szerencsétlen szubjektum, illetve a rezignáció lovagja is jelöl, legpontosabban és végleges formába öntve a kétségbeesés kierkegaard-i fogalma összegzi. Bár a fogalom már a *Vagy-vagy* egyik részletében is felbukkan, a későbbi meghatározással tulajdonképpen azonos jelentésben, (37) mégis teljes kifejtése *A halálos betegségben* olvasható. Minden kétségbeesés formulája, hogy a szubjektum kétségbeesetten meg akar szabadulni önmagától. Mivel minden kétségbeesés lényege ebben rejlik, ezért a kétségbeesés második formája: a szubjektum kétségbeesetten önmaga akar lenni, visszavezethető az első formára. (38) A kissé talányos gondolat ismét az *Én* struktúrájának ismeretében válik érthetővé. A két különböző forma arra vezethető vissza, hogy az *Én* az öt alkotó szintézis melyik elemét hangsúlyozza egyoldalúan. Azt az esetet, amelyben az *Én* nincs tudatában annak, hogy van végtelen *Énje*, Kierkegaard úgy értékeli, hogy az *Én* kétségbeesetten meg akar szabadulni saját végtelen természetétől. A második forma lényege ezzel szemben az, hogy van végtelen *Énje*, ebben az esetben a szubjektum arra tesz kísérletet, hogy teljes egészében ezzé a végtelen *Énné* alakuljon: kétségbeesetten önmaga akar lenni. Ez a törekvés azonban azt jelenti, hogy megtagadja önmaga szintézis voltát, amit úgy is ki lehet fejezni, hogy nem akar önmaga lenni, hiszen önmaga a test és lélek, a véges és a végtelen szintézise. „Az az *Én*, amivé kétségbeesetten akar lenni, olyan *Én*, ami nem ő”, (39) sőt ez az *Én* pusztán a képzelet szüleménye. Valójában tehát mindkét forma lényege, hogy kétségbeesetten nem akar önmaga lenni, és az elnevezések különbsége csupán arra a hierarchikus viszonyra utal, amely test és lélek között a szintézis ellenére fennáll. A végtelen ugyanis a szintézis magasabb rendű eleme, olyan rész a személyiségen belül, amellyel csak az ember rendelkezik. A lélek tehát az az alkotórész az *Énen* belül, amely megkülönbözteti az embert a többi teremtménytől. Ezt a tulajdonságot van hivatva kifejezni az *Én* végtelen mivoltát hangsúlyozó kétségbeesés megjelölése: az *Én* kétség-

Külön említést érdemel, hogy Kierkegaard véleménye szerint a szerencsétlen szubjektum a maga eszményét leggyakrabban a múltba vagy a jövőbe helyezi. A jelenség oka világos: a szerencsétlen eszményét önmagán kívül birtokolja, tehát egyetlen jelenbeli pillanatra sem teljesülhet az eszmény birtoklása. Természetesen egyetlen múltbeli időpontban sem birtokolta eszményét, hiszen a múlt minden pillanata valamikor jelen volt, és a jövőben sem fogja birtokolni, mert a jövő pedig valamikor jelenné válik. Az eszmény birtoklását megadó múlt és a jövő tehát nem valóságos idő, hanem csupán a képzelet szüleménye. Ez az állandósult múlt, illetve jelen csupán a soha önámító kifejezése.

beesetten önmaga akar lenni. A törekvés megnevezése a *kétségbeesetten* módhatározó miatt nem félrevezető, mert ez elkülöníti ezt a cselekvést attól a választástól, amikor az Én valóban önmaga akar lenni, test és lélek szintézise. Ez az önmaga egészére mondott igen ugyanis csak akkor lehetséges, ha az *Én* előzőleg Istenre vezette vissza magát. Ha ez a mozdulat megtörtént, és az *Én* Istenben alapozta meg magát, akkor a kétségbeesés számára már nem létezik: „A hívő rendelkezik a kétségbeesés ellen mindig biztosan ható ellenméreggel, a lehetőséggel; mert Istennél minden pillanatban minden lehetséges.” (40) A kétségbeesésnek természetesen az a formája érdekes számunkra, amelyben az *Én* kétségbeesetten önmaga akar lenni, hiszen nyilván ez az eset vonatkoztatható a romantikára és áttételesen Adyra is.

A végtelen hibás módon választó szubjektum leírása után még szükségesnek tűnik az esztétikai életszemlélet e fázisára jellemző néhány jellegzetesség bemutatása. Rendkívül fontos például annak tisztázása, hogy milyen következményei vannak ennek az életszemléletnek a szubjektumnak az időhöz való viszonyára. Az egyik jellegzetes hatásról korábban már szó esett a szerencsétlen szubjektum fogalmának ismertetése során. Ennek lényegét abban lehet meghatározni, hogy a szubjektum a maga eszményének megvalósulását mindig egy fiktív múltba, illetve jövőbe helyezi, és ezzel eszményének megvalósulhatatlanságát igyekszik önmaga előtt leplezni. Az esztétikai életszemlélet végtelenhez fűződő hibás viszonyának van egy másik következménye is: a pillanat középpontba kerülése, amelynek meghatározó jelentőségét már a *Vágy-vagy* is kiemelte, hangsúlyozva a romantikus szerelem pillanatnyiságát, szemben a házasság történetiségével. (41) A végtelent az érzékiség révén megközelíteni szándékozó romantikus szerelem ugyanis csak átmenetileg, a pillanat idejére képes csupán a végtelenség állapotát átélni, mert viszonya a végtelenhez nem valódi, hiszen ez a viszony csak akkor válhat valóságossá, ha a szerelmesek szerelmüket Istenre vezetik vissza: „Az érzékiség ugyanis pillanatnyi. A pillanatnyi kielégülést keresi, és minél kifinomultabb, annál jobban ért ahhoz, hogy az élvezet pillanatát kis örökkévalósággá tegye. Ezért a szerelemben lévő igazi örökkévalóság megvalósulásához akarati meghatározásra van szükség...” (42) Az idézett részletből az is világosan kitűnik, hogy a végtelenhez fűződő valós viszony természetes időbeli következménye az örökkévalóságban való létezés. Az esztétikai stádiumban élő szubjektum azonban nem képes az örökkévalóságba emelkedni, hanem csupán a pillanatban képes az örökkévalót fiktív módon létrehozni. Ez a gondolat *A szorongás fogalma* című értekezésben nyeri el végleges formáját. A gondolatmenet kiindulópontja ebben az esetben is az ember szintézis volta: „Az ember tehát lélek és test szintézise, de ugyanakkor *a mulandó* és *az örök* szintézise is.” (43) Ebből a megállapításból egyenesen következik, hogy az örök csak akkor válhat valósággá az *Én* számára, ha a szintézist elfogadva, magát Istenben alapozza meg. Ennek hiányában azonban az *Én* számára csak a pillanat lehetősége adódik. A pillanat is az örököt célozza meg, de a pillanatban megjelenő öröknek nincs valóságtartalma: „A pillanaton az örök azon absztrakcióját értjük, amely (...) annak paródiája.” (44) A pillanat tehát ugyan nem az örökkévalóság része, de az örökkévalóság vágya jelentkezik benne. A végtelen hibás keresése miatt az örökkévalóságon kívül rekedt Én a pillanatban átéli az örökkévalóság lehetőségét: „Egy pillantás ezért az időt jelöli, de megjegyzendő, hogy a sors sújtotta összeütközés ama idejét, amikor az örökkévalóság megérinti.” (45) A pillanatnak tehát kettős értelme van: egyrészt már túljutott az időbelin, de az öröknek soha nem lehet része, ez okozza tisztán absztrakt, nem valóságos jellegét. Minderről azért volt szükséges részletesebben is szólni, mert a pillanatnak Ady lírájában is kitüntetett szerepe van. A jelennel szemben olyan most-időt fejez ki, amely a vágyak megvalósulását ígéri. A pillanatban a lírai én hatalmas felfokozottságot ér el, a végtelen megvalósulásának küszöbéig jut el, de sohasem tovább. A túlfeszített, a mindent ígérő pillanat után pedig mindig törvényszerűen jelentkezik a kiábrándulás, a rezignáció. Az Ady-líra egész ellentmondásos jellege, az egyes motívumok tartalmának radikálisan szembenálló megítélése

ugyanazzal az élménnyel magyarázható. A *Vagy-vagy* B-vel jelölt szereplőjének az esztétikai stádiumban tartózkodó A-hoz intézett szavai, akár az Ady-versek lírai énjéről is szólhatnának: „...a pillanatban vagy, és a pillanatban természetfeletti nagyságú vagy, egész lelkedet beleadod, még az akarás energiájával is, mert lényed egy pillanatra teljesen a hatalmadban van. Aki csak ilyen pillanatban lát téged, az könnyen becsapódik, aki viszont a következő pillanatot is megvárja, az könnyen győzedelmeskedhet feletted...” (46)

Jegyzet

- (1) ADY ENDRE *összes prózai művei. IX.* Bp. 1973, 162. old.
- (2) GINTLI TIBOR: *A Minden-élmény jelentősége Ady lírájában.* Irodalomtörténet, 1994. 1–2. sz., 33–45. old.
- (3) KIERKEGAARD: *A szorongás fogalma.* Bp. 1993, 138. old.; uő.: *A halálos betegség.* Bp. 1993, 48. old.; uő.: *Félelem és reszketés.* Bp. 1986, 76. old.
- (4) HELMUT, VETTER: *A véges szellem ámene.* = NAGY ANDRÁS Bp. 1992, 289. old.
- (5) KIERKEGAARD: *Vagy-vagy* (1994), 240. old.; uő.: *Az ismétlés* (1993), 10, 110. old.
- (6) KIERKEGAARD: *Az irónia fogalmáról.* = *Kierkegaard írásaiból.* Bp. 1982, 99–101, 119. old.; uő.: *Lezáró tudománytalan utóirat.* = uo. 383. old.
- (7) KIERKEGAARD: *Félelem és reszketés.* Bp. 1986, 66, 71–72, 76–77, 84. old.
- (8) KIERKEGAARD: *Vagy-vagy,* i. m., 363. old.
- (9) KIERKEGAARD: *Az ismétlés.* Bp. 1993, 95. old.
- (10) KIERKEGAARD: *Félelem és reszketés,* i. m., 76–77. old.
- (11) KIERKEGAARD: *Vagy-vagy,* i. m., 233. old.
- (12) KIERKEGAARD: *Félelem és reszketés,* i. m., 71. old.
- (13) KIERKEGAARD: *A halálos betegség.* Bp. 1993, 19. old.
- (14) KIERKEGAARD: *A szorongás fogalma,* i. m., 53–54. old.; uő.: *A halálos betegség,* i. m., 19. old.
- (15) KIERKEGAARD: *A halálos betegség,* i. m., 19. old.
- (16) KIERKEGAARD: *Az irónia fogalmáról,* i. m., 98, 119. old.; uő.: *Lezáró tudománytalan utóirat,* i. m. = uo., 183. old.
- (17) KIERKEGAARD: *A halálos betegség,* i. m., 20. old.
- (18) KIERKEGAARD: *A szorongás fogalma,* i. m., 187. old.
- (19) *Az irónia fogalmáról,* i. m. = *Kierkegaard írásaiból,* i. m., 119. old.
- (20) Vö. Schlegel, Bp. 1980, 283–284. old.
- (21) Vö. *Istenhez hanyatló árnyék*
- (22) Ezt legegységertelműbben a *Hunn új legenda* ismert sora fogalmazza meg: „*A Minden kellett s megillet a Semmisen*”
- (23) KIERKEGAARD: *Vagy-vagy,* i. m., 241. old.
- (24) Uo., 509. old.
- (25) Uo., 343. old.
- (26) Uo., 363. old.
- (27) Uo., 393. old.
- (28) KIERKEGAARD: *Az irónia fogalmáról,* i. m. = *Kierkegaard írásaiból,* i. m., 95–96. old.
- (29) Uo., 91. old.
- (30) Uo., 98. old.
- (31) Uo.
- (32) KIERKEGAARD: *Vagy-vagy,* i. m., 173–174. old.
- (33) KIERKEGAARD: *Félelem és reszketés,* i. m., 59. old.
- (34) Uo., 84. old.
- (35) Uo., 76. old.
- (36) Uo.
- (37) KIERKEGAARD: *Vagy-vagy,* i. m., 495–496. old.
- (38) KIERKEGAARD: *A halálos betegség,* i. m., 27. old.
- (39) Uo.
- (40) Uo., 48. old.
- (41) KIERKEGAARD: *Vagy-vagy,* i. m., 451–452. old.
- (42) Uo., 363. old.
- (43) KIERKEGAARD: *A szorongás fogalma,* i. m., 101. old.
- (44) Uo., 103. old.
- (45) Uo., 104. old.
- (46) KIERKEGAARD: *Vagy-vagy,* i. m., 502. old.

Astrid Lindgren világról

és Harisnyás Pippiről, akit a pedagógiai óvatosság száműzött volna

„...nagyon szeretek élni. Ezenkívül borzasztóan szeretek írni.”

Astrid Lindgren

Lehet, hogy a gyermekirodalom antiautoriter hulláma nem is a Borzas Peti megtagadásával kezdődött (Anti-Struwwelfoeter, 1970), hanem jó huszonöt évvel korábban. Egészen pontosan Astrid Lindgren Harisnyás Pippijével jött el a gyerekirodalomban a tekintélyellenesség ideje (1944). A könyv főhősnének ötvenedik születésnapját néhány éve megünnepelte a világ. Ez bizony keveseknek adatott meg. Nem bevett szokás. – Harisnyás Pippi persze nem akar ki. Irodalmi hős a javából. Anti-lányregényhős! Az egész lény tagadás: vásott, lompos, lóg a harisnyája, szabadszájú, hazudik (mintha könyvből olvasná), vörös hajú, kalózládája van, aranya, pisztolya, felveszi a harcot egy egész bandával, fantasztikus erőművész. És ezzel együtt elbűvölő. Így mutatkozna be: „A nevem Harisnyás Pippilotta Citadella Intarzia Majolika Ingaóra, az apám meg Harisnyás Efraim kapitány, valaha a tengerek réme, mostanában a négerek királya.”

Pippi nem egyszerűen egy „enfant terrible”. Kilóg mindenféle kliséből. Jobbára attól, hogy kislány. Az ún. antiautoriter gyerekpróza mégse vele kezdődik! Harisnyás Pippi csak előőr. Nem keveredhet konfliktusba semmiféle tekintéllyel. Annyira szabad, hogy ilyesminek nincs is kitéve. – De mielőtt a Pippi-könyvek fölött töprengnék és a szakirodalom vitáit citálnám, hadd mutassam be a szerzőt, akit a nagyvilágban igen gyakran csak úgy becéznek, hogy „Pippi Langstrumpf mamája”. Nem véletlenül. Lindgren több tucat sikeres gyerekkönyvet írt, de lelke legigazibb gyermekének mégis csak Harisnyás Pippi látszik. Erről a könyvről mondhatjuk el, hogy a gyerekpróza történetében fontos mérföldkő – és elsősorban a gyerekábrázolás révén.

„Happy Birthday, Astrid Lindgren!” – hangzott nemrég a születésnapjához köztöntőktől a világ. Ez a 90. születésnap 1997-ben ünnep volt a magyar gyermekkultúrában is, mert szerencsére elmondhatjuk, hogy Astrid Lindgrennek tucatnyi könyve jelent meg magyarul (*Harisnyás Pippi; Britta kiönti a szívét; Mió, édes fiam; Az ifjú mesterdetektív; Veszélyben a nagymufti kincse; Ócsi és a repülő bácsika; Oroszlánszívű testvérek; A rabló lánya; Harisnyás Pippi hajóra száll; Juharfalvi Emil; Juharfalvi Emil újabb csínyei*). – Lindgren könyveit valószínűleg jobban ismerjük, mint a szerzőt. Ismerkedjünk meg vele is!

Vimmerbytől a világhírig

Astrid asszony élete „rút kiskacsa”-történet, anderseni életút. 1907. november 14-én született Vimmerbyben. Csaknem olyan hosszú névre keresztelték, mint ő a maga Pip-

pijét. A teljes eredeti neve: Astrid Anna Emilia Ericsson. Paraszti származék. Apja egy papi birtok haszonbérelője. Vimmerby kicsi falu, a térképen nem találjuk. És hiába keresnénk Bullerbyt is, Lindgren apjának faluját. Ez volt Astrid gyermekkorának Elvarázstolt Völgye. Mindkettő Dél-Svédországban van. Meglehet, Vimmerbyt Lindgren könyveiben Lönnerbergának, azaz Juharfalvának hívják. Bullerbyt nem keresztelte át. Híressé tette! Csak hogy a bullerby-i gyerekek története még nem érkezett meg hozzánk (*Alla vi barn in Bullerby*, azaz: *Mi, gyerekek, Bullerbyből*). De ne is keressük a térképen Vimmerbyt! A századelő levegőjével, emberi-tárgyi környezetével, gyerekvilágával ott van Lindgren könyveiben. *Tótfalusi István* úgy keltette életre szerzőnk nyomán ezt a világot, hogy az ún. Dél-föld svéd nyelvjárásának magyar változatát is megcsinálta a Juharfalvi Emil-történetekben. Emilnek például nem sapkája és puskája van, hanem „sapkója” és „puskója”. És így sopánkodnak a vásott kölyök miatt: „Szegény Svenssonik ott a Macskahőj tanyón meg vannak verve azzal az igótnivaló kölyökke.” A gyerekkönyvek túlságosan is urbanizálódott regényvalóságai között üde folt ez a Juharfalva. Mondhatnám, egzotikus, az-az különös, furcsa, de hát ez a szó másféle tájakra foglalódott le. – Lindgren letagadhatatlanul szereti ezt a világot. Amikor az Emil-történeteket befejezte, sírt. Fájt a búcsú a gyerekkortól. – Olyannyira szerethette gyerekkorának tájait, mint *Andersen* a szülőfaluját, a szigetét. Felserdülve mégis mindketten elhagyták a maguk Elvarázstolt Völgyét. A kamasz Andersen Koppenhágába ment, a tizenkilenc éves nagylány, Lindgren Stockholmba indult szerencsét próbálni. Időbe telt mindkettőnek, amíg rátaláltak.

Küzdelmes, szenvedésteli évekből állt Lindgren ifjúsága. Talán azért is olyan fogékony az emberi szenvedésre, szegénységre. Ő is szegény volt és megvetett. Gyermeket szült, akit nevelőszülőkre kellett bíznia. A legkevésbé saját szigorú erkölcsű, délföldi világa fogadta volna el a házasságon kívül született kisfiút. Astrid dolgozott könyvkereskedésben, ügyvédi irodában, autókлубban. Aztán egyszer csak véget értek szenvedései. A „rút kiskacsából” hattyú lett. Azt is mondhatom, hogy a „meseautó” utasa. Annak a cégnek a vezetője vette őt feleségül, ahol titkárnősködött. Férje nemsokára a Királyi Autóklub vezérigazgatója lett. Astrid ettől kezdve nemcsak boldog, de jómódú is. Magához veheti ötéves kisfiát, és 1934-ben életet ad egy kislánynak is. 1944-ben az ő születésnapjára ajándéka lesz *Harisnyás Pippi* története. Astrid Lindgren akkoriban már harminchét éves. Állítólag csak azért kezdett el írni, mert egy baleset ágyba kényszerítette, és időmilliomossá tette hosszú hetekre. Nehéz elhinni. De mintha „tudta volna” a tehetsége, hogy ráér szunnyadni, mert a „tulajdonost” hosszú étellel ajándékozza meg a sors.

Pippi történetét öt kiadó utasította vissza. Használhatatlannak ítélték. A hamburgi Oetinger Verlag azonban felfedezte a maga számára Astrid Lindgren. 1945-ben kiadta a könyvet, amely díjat nyert. Ezzel elkezdődött egy töretlen karrier. Astrid Lindgren 1958-ban már Andersen-díjas. 1966-ban iskolát neveztek el róla. (Ma hatvankilenc iskola viseli a nevét!) Egyetemek, akadémiák tiszteletbeli doktora. Ő az első *Tolsztoj-díjas* nő. 1969-ben az Oetinger Kiadó megalapította az Astrid Lindgren-díjat (10 000 DM!). A nyolcvanadik születésnapját a miniszterelnöki rezidencián ünnepelték. Hatszáz vendéget hívtak meg. A nyolcvanötödik születésnapja táján egy hannoveri tanácskozársra repültem. A Lufthansa magazinja Astrid Lindgrenről szólt. Ugyanerre a születésnapra elkészült a Lindgren-monográfia. Az a stockholmi kiadó adta ki, amelynél szerzőnk évtizedekig lektor volt. Ugyanekkor egy másik könyv is emberközelbe hozta az író alakját. Ez utóbbi könyvből tudjuk, hogy a világ „legtöbbet fényképezett öregasszonya” hogyan él manapság. „Mindig reggel írok – mondja. – Esténként már fáradt vagyok. De ha lefekszem, azonnal elkezdek vágyódni az után a pillanat után, amikor felébredek és újra írhatok.” Ha belegondolunk, egyik legszebb gyerekkönyvét, *A rabló lányát* 1973-ban írta, közel a hetvenhez. S azóta sem fogy ki a játékos kedvéből, csak úgy szikráznak az ötletei, és nem felejtette el, hogy milyen gyerekek lenni, sőt azt is tudja, milyen a mai gyerek világa. Az írásaiból sugárzik, hogy másokkal törődő, morális lény. A mindennapi tetteiből is.

*Gorbacsov*val a béke ügyéről váltott levelet. Halott fia emlékére mozgássérült gyerekekért hozott létre alapítványt. 1986-ban. *Carlsson* miniszterelnököt arra biztatta, szállítsa le az adókat, és akkor lesz elegendő gyerek Svédországban. Tudjuk róla, hogy szenvedélyes állatvédő. A „Törődj más emberi és nem emberi lényekkel!” parancsa a lelke mélyén él. (Az amúgy vásott *Harisnyás Pippi* előtt nem lehet egy lovat sem megütni.) Az őszinteség is lényéhez tartozik. Nem ámitja a gyerekvilágot. „Ha Emil azt gondolja, hogy minden ember jó, akkor bizony nem jól gondolja” – olvassuk egyik művében. Ma már nemcsak Disneyland van. 1989-ben Stockholmban parkot létesítettek, melyet Lindgren figurái népesítenek be. Nem így hívják, de „Lindgrenland”-nak nevezném. Ott van *Pippi* a lovával, majmával, négerkirály papájával; Jonathan és Karl, az oroszlánszívű testvérek, a gyerekek Bullerby-ből, *Britta* és *Juharfalvi Emil*, *Mió*, *Ronja*, a rabló lánya; *Kalle Blomkvist*, az ifjú mesterdetektív és a többiek.

Astrid Lindgren a világ egyik legnagyobb gyermekírója. Ő maga úgy véli, a sikerének nincs más titka, mint hogy nem felejtette el, milyen volt gyerekeknek lenni. Nálunk – Lindgrentől függetlenül – *Janikovszky Éva* állítja ugyanezt. Az egyik titkuk bizonyára ez, de van abból még jó néhány.

„Lindgrenland” messze van

Mint minden jelentős író, Lindgren is világot teremtett. Ez a világ hol líraian szép és érzelmes, hol humoros, ironikus, képtelenségekből, ötletbukfencekből, burleszkszerű jelenetekből épül. Astrid Lindgrennek mindenféle hangja van, és sok mindentől keveri ki világának színeit. Hamar ráismerünk, hogy az övé. Talán csak a *Britta kiönti a szívet* című lányregényét tagadhatná le. Alig hihető, hogy a *Pippi*-könyvek első kötetével egy időben született. A *Harisnyás Pippi* írójaként ösztönösen mert más lenni, a *Britta*-történetben amolyan igazi lányregényt akart írni. Csak egy-egy ritka pillanatban felejtette el a műfaj illemléködését. „You are a good sport! (Remek fickó vagy!)” – mondják *Brittának*. Az ilyesmitől összedőltna a „maga nemében igazi” lányregény világa. De Lindgren általában igazodott a sémákhoz. *Brittája* még sóhajtozik is: „Úgy szeretném tudni, láttad-e tegnap esete a holdvilágot.” És hát egyfolytában kiönti a szívét. Szerzőnk még a jól bevált szentimentális levélregényformához is ragaszkodott. Első irodalmi díját egyébként ezzel a könyvvel nyerte, mégpedig abban az időben, amikor a *Harisnyás Pippi* kéziratával kiadótól kiadójig házalt.

Lindgren világának jellemzője, hogy kedvenc hősei a *kiskamaszok*. Szabadok, mert a képzelet végül is mindenféle korlátot lebont körülöttük. Öntörvényűek, lázadók. Gyakran sérültek és magányosak, de a szenvedéseikre mindig van kárpótlás. Ha más-képp nem, hát átlépünk a mesék világába (l. *Mió, édes fiam; Oroszlánszívű testvérek*). De Lindgren könyveiben alapjában véve sok derűs, boldog gyerek akad. Egytől egyik egyéniségek. Úgy boldogok, hogy nem bújnak ki a bőrükből. „Igazában remek dolog lehet szeplősnek és vörös hajúnak lenni. Legalábbis, ha az ember ilyen vidám és eleven, amilyenek ez a kicsi látszik” – mondják *Pippiről*, és ő is így érzi. Ha szerzőnk hősei közül valaki kételkedne, hogy lehet-e őt szeretni olyannak, amilyen, megnyugtadják: „Ha nem volnál ilyen csúf, sápadt orrú kölyök, akinek még a lába is görbe, nem is volnál az én tücsköm” – mondja öccsének Jonathan az *Oroszlánszívű testvérek*ben. Az egyéniség és a másság akkor is érték Lindgren regényeiben, ha nehéz elviselni. A *Juharfalvi Emil újabb csínyei* című kötetben felmerül, hogy nyugodtabb lenne az élet *Juharfalván Emil* nélkül, ezért elküldhetnék Amerikába. Persze azonnal eszükbe jut, hogy az amerikaiaknál éppen földrengés van, és semmi rosszat nem tettek, akkor meg hogyan küldhetnék a nyakukra Emilt? De egyszer csak megszólal *Emil* anyja: „Emil drága, aranyos fiúcska..., és mi pontosan olyannak szeretjük őt, amilyen.” (Hősünket egyébként a világ néhány táján *Michelnek* hívják.) Gyapjas szőke hajával, vidám kék

szemével Emil igazi *svéd* kisfiú. Persze, a világa is az. Ha felnőtt lesz, a községi önkormányzat elnöke szeretne lenni. Arrafelé ez gyerekálmom. És ahol Emil él, ott már el kell magyarázni a nyájas gyerekolvasónak, hogy mi a fegyveres kiképzés. „...nos hát, régen így hívták, amikor a legények megtanulták a katonamesterséget.” Kiskamaszok között és Svédországban vagyunk. „Lindgrenland” messze van.

Lindgren világa akkor is *svéd*, ha a mindennapokban vagyunk, és akkor is, ha átlépünk a mesébe. A mindennapok díszletei délföldi falvak vagy stockholmi utcák. „Svantesonék Stockholmban laktak egy mindennapi stockholmi utca egyik mindennapi stockholmi házában. A család éppen olyan család volt, mint a többi ezer meg ezer. Apu, anyu és három gyerek...” – Kezdi Lindgren az *Öcsi és a repülő bácsika* című regény történetét. S mert nagyon is Stockholmban vagyunk, igencsak zavaró, hogy *G. Beke Margit* fordításában Karlsson, a repülő bácsika szavajárása az, hogy „hékám”. Ez annyira *Móra Ferenc*-es kifejezés, hogy ebben a fantasztikus történetben hangulatrontó, „idegen szónak” hat. Nem illik Karlsson szájába.

Lindgren a szegények, az elesettek életét emeli regényeibe. A gazdag Svédország szoba-konyhás lakásaiban vagyunk. Az oroszlánszívű testvérek a másvilágon, a mesebeli Vadrózsavölgyben is a ház konyhájában laknak, mint földi életükben varrónő anyjukkal. Tulajdonképpen Tükrország ez a másvilág! Az ifjú mesterdetektív apja fűszeres, társai pedig nem mások, mint a cipész fia meg a pék lánya. Bo Vilhelm Olsson, azaz Mió árva, örökbefogadott gyerek. Csak meseországban adatik meg neki, hogy minden napja öröm legyen. „Este (...) bejön hozzám apám, a király, repülőgépmoделlettek építünk együtt és sokat beszélgetünk...” – dicsekszik. E a mesebeli apa sohasem mondja, hogy „Eriggy innen, most más dolgom van!”

(*Mió, édes fiam*) – Lindgren világában a stockholmi utcasarok és a skandináv mesék, mítoszok világa nem is esik egymástól távol. A mesevilágban trollok, szürkemanók veszik körül a hőst, a Katla barlangjába jut, a Karma vízeséséhez, a Cseresznyevölgybe, a Vadrózsavölgybe, az Ósereg Folyamok vidékére. Az *Oroszlánszívű testvérek* érdekes és szép elemzésében *Bernáth István* megfajta a számunkra ennek a távoli, mitikus világnak a jelenségeit és szimbólumait.

A Lindgren teremtette világ hol mulatságos, hol lélegzetelállítóan izgalmas. Az író sem a mindennapiságban, sem a mesevilágban nem felejt el, hogy a kiskamasz szeret határozni és szeret meghatódni. Tudja, hogy kedvenc korosztálya szívesen borzong, sőt azt se bánja, ha néha vacog a foga az izgalomtól. Ha már így elszürkült körülötte a világ, legálább képzeletben szeretne Pippi vagy Ronja lenni, Kalle Blomkvist, a mesterdetektív és Jonathan, az oroszlánszívű, aki a sárkánnyal készül megívni.

*Mint minden jelentős író,
Lindgren is világot teremtett.
Ez a világ hol líraian szép és
érzelmes, hol humoros, ironikus,
képtelenségekből, ötlet-
bukfencekből, burleszkszerű
jelenetekből épül. Astrid
Lindgrennek mindenféle hangja
van, és sok mindenből keveri ki
világának színeit. Hamar
ráismerünk, hogy az övé. Talán
csak a Britta kiönti a szívét című
lányregényét tagadhatná le. Alig
híhető, hogy a Pippi-könyvek első
kötetével egy időben született. A
Harisnyás Pippi írójaként
ösztönösen mert más lenni, a
Britta-történetben amolyan igazi
lányregényt akart írni. Csak egy-
egy ritka pillanatban felejtette el
a műfaj illemkódexét. „You are a
good sport! (Remek fickó vagy!)”
– mondják Brittanak. Az
ilyesmitől összedőltna a
„maga nemében igazi”
lányregény világa.*

Lindgren úgy teremt világot, hogy már az első mondatokkal rabul ejti az olvasóit. Számol azzal, hogy akiknek ír, azok már beleszülettek a képi kultúrába, és alaposan „beleestek” a tv-be. Mint az ügyes filmes, már az első „képekkel” kíváncsiságot kelt. Tudja, hogy régimódi ráérősséggel nem foghat mesélésbe. Amíg az „egyszer volt, hol nem volt”-ot cifrázná, a kamasz olvasó abbahagyná a regényt. „Csak semmi egyszer volt” – tanácsolhatjuk manapság mindenkinek *Békés Pál* nyomán. Lindgren első mondatai minden könyvében csatlétek számba mennek.

Lindgren elárulja a gyerekvilágnak, hogy életet adni öröm. A regényből készült gyönyörű gyerekfilmen a szülés kínjait is látjuk. Nem titkolja a gyerekek előtt, hogy a nagy örömeink fájdalommal is járnak (*Ronja, a rabló lánya*). Könyveinek értékvilágába az élettől a halálig minden belefér. Gyerekgregényeinek nagyon is svéd mindennapjai vagy mitikus történetei így tágulnak egyetemessé. Ott van bennük a jószág, a szeretet, az öröm, a szerelem, a szépség, a gonoszság, a kegyetlenség, a hatalom, a félelem, a halál. Sosem időtlenül. Korhoz kötött világ Lindgrené. Gyerekvilága például emancipált, a kislányoké kiváltképp. Ez akkor is így van, ha történetét a múltba vetíti vissza. A rablólovagok várában nem gond, hogy utódként rabló lány szüleik. De a regénybeli gyerekszerelemben mégiscsak Birk a védelmező, Ronja a gondoskodó. Az ősi szereposztás nem változik. Olyan szép ez a gyerekszerelme, mint maga a tavasz, amelyet Ronja a történet végén, a vár alatti erdőben boldog sikítással fogad. – Az *Oroszlánszívű testvérek* intonációja a halált idézi. „Tudod, hogy meg fogok halni?” – mondja Karl. „Igen, tudom” – válaszol Jonathan, a testvére. Az olvasót – ha gyerek, ha felnőtt – szíven üti ez a regénykezdet. Gyerekkönyvekben a halálról nem szoktak így beszélgetni. Az *Oroszlánszívű testvérek* tematikája révén mérföldkő a 20. századi gyerekprózában, ahol a halál tabutéma volt. Pedig az életben a gyereket nem tudjuk megmenteni tőle. A gyerek tudja, hogy a halálra nincs orvosság, hogy nem szaladhat el az élet vizéért, és élesztőfüvet sem talál. Ez a meseregény segít a kiskamasznak a halál tudásával élni. Ha gyógyíthatatlanul beteg, mint Karl, akkor segít meghalni. (Van ilyen tapasztalat a könyv hatásáról. „Trostrbuch” – mondják róla.) Vigasztaló könyv az *Oroszlánszívű testvérek*. És abbahagyhatatlan. Nem kevesebbről szól, mint az életről a halál után. „...nem hiszem, hogy olyan szörnyű lenne [a halál] – mondja öccsének Jonathan – ... azt hiszem, nagyon is jól jársz. Elszállsz Nangijába.” Ott laknak a mesék. Ha valaki odakerül, reggeltől estig kalandokban van része. Sőt: éjszaka is. Gyerekeknek szóló, vigasztaló magyarázat a halálra. Nangija olyasféle, mint *Katherine Paterson* Máshol-országa a *Hid a túlvilágra* című gyerekkönyvben, amely Lindgren regénye nélkül talán meg sem született volna. Patersonnak már nem kellett tabutörnie. Nangija, Nangilima és Máshol-ország mögött persze ott vannak ősi másvilághiteink és a reinkarnáció gondolata is.

Lindgren könyvei nemcsak filmszerűen hatásos képekkel indítanak, ilyen jelenetekből építkeznek tovább is. Csak ki kell bontani belőlük a forgatókönyvet. Sokszor megtették. Pippi Langstrumpf, Kalle Blomkvist, Juharfalli Emil, Ronja, Rasmus, a bullerby-i gyerekek mára filmek hősei is. Mindaddig huszonegy játékfilm készült Lindgren műveiből, négy tv-sorozat, miközben könyveit hatvan nyelvre fordították le és negyvenmillió példányban olvasták rongyosra. Lindgren az irodalomban is épített a „folyt. köv.” varázsára. Többé-kevésbé sorozatokból komponálta az életművét. Már a *Harisnyás Pippi* is széria volt (*Harisnyás Pippi*, 1945; *Harisnyás Pippi hajóra száll*; *Harisnyás Pippi Taka-tuka-országban*, 1948). Kalle Blomkvist, az ifjú mesterdetektív 1946 és 1953 között ugyancsak sorozat hőse. 1947-ben a bullerby-i gyerekek története kezdődött, és 1952-ben a harmadik kötettel ért véget. Karlsson, a repülő bácsika 1949-ben tűnt fel és 1968-ig mesélt róla Lindgren. Hősei közül nem ismerjük még Katit. A róla szóló sorozat címei igazi lányregényszériát ígérnek (*Kati Amerikában*, *Kati Itáliában*, *Kati Párizsban*, 1950–1953). Valószínűleg nem egészen vagy csak lindgrenesen az. Újabb és újabb csinyeivel sorozat hőse Juharfalli Emil is (1963–1970). – Mondhatjuk persze, hogy a krimi

és a lányregény természete szerint is sorozatokban él. De Lindgren nemcsak ezekben a műfajokban használja ki a „folyt. köv.” varázsát. Általában nem felejt el, hogy ő a képi kultúra korában *író*. Bizonyára számolt azzal, hogy a sorozatok kliséi nemcsak ismétlődnek könyvről könyvre, de kopnak is. Ezért többnyire a sorozatok első kötetei a legmaradandóbbak és a sorozatokon kívüli művei.

Ha Lindgren több mint fél évszázados pályájára visszatekintünk, látható, ahogy világa egyre mélyül, érzelmeibb, meseszerűbb, mitikus elemekben egyre gazdagabb. A belső történeteknek pedig nagyobb szerepe lesz (*Oroszlánszívű testvérek*, 1974; *A rabló lánya*, 1981).

De térjünk vissza az első mű világhírűvé lett hőséhez, Harisnyás Pippihez!

„Szupergyerek”, magányos kislány vagy valaki más?

Szó, ami szó, Lindgren diribdarabokra törte a lányregény sémáit. Leginkább persze azt, hogy egy regénybeli lánykának milyennek illik lennie. Ez is tabutörés! Még ha Lindgren állított is olyasfélét, hogy nem lányregényt akart írni. Némi iróniával mondjuk, hogy lányregény az antilányregény is. A világ legjobb lovagregénye *Cervantesé*, pedig egy ellenlovagregény. A regény körüli vitákban nem esik szó arról, hogy a tabutörésbe már *Karin Michaëlis* belefogott Dániában. 1930 és 1935 között jelent meg a *Bibi-sorozat*. Kislányregény, amit nálunk „pöttyösnek” hívnak. („Pöttyös” volt egyébként első magyar kiadásában a *Harisnyás Pippi* is.) – A nagylányregénynek, a „csikosnak” rangos ősei vannak a világirodalomban. A kislányregénynek, a bakfiskönyvnek, azaz a „pöttyösnek” a *Heidi* (1880) vagy *A titkos kert* (1882) az őse, mintája. *Spyri* és *Burnett* hősei már Bibinek sem igazán felmenői, bár az ő történetében még ott vannak az öröklött motívumok. (Grófnő anya, szegény állomásfőnök apa, rideg nagyszülők, svájci nevelőintézet, kastély.) De Bibi már Pippi-előd. Csavarog, szökik. Szabad lélek. Kicsapják az iskolából. A sorozat egyik kötete olyan címet visel, mintha a könyv bandaregény lenne: *Bibi és az összeesküvők*.

Harisnyás Pippi már a külsejével is megtagadja a világirodalom minden bakfiskönyvének hősét. Mintha a karikatúrájuk lenne. A szoknyája kanárisárga, a bugyija kék és pöttyös, a jobb lábán fekete hosszú harisnyát visel, a bal lábán csíkosat, a cipője, mint az evező. Furcsa látvány, de az első pillanatban *Ende* Momója is az. Csakhogy Momóból sugárzik a jóság. Pippi pedig gondosan titkolja, hogy *jó*. Restelli az érzelmeit, ahogy korunkban szokásos. Vászott szavakkal fejezi ki szeretetteljes örömét: „Puszi a pofátokra!!” Az egyik percben szörnyet játszik, a másikban vörösre sírja a szemét egy halott kismadár miatt. „...de hiszen te sírsz, Pippi!” – csodálkoznak rajta. „Mi, hogy én sírok? Látál te engem valaha sírni?” – tiltakozik, és máris fantasztikus hazugságmesébe fog. Kópéságaival igyekszik eltakarni a jóságát, de csak a felületes olvasót téveszti meg.

A *Harisnyás Pippi* regénytechnikája szerint *kópéregény*, azaz pikareszk. Kalandfüzér. A regény főhőse mindig távolságot tart maga és a többiek között. Érzékelteti, hogy nem egészen e világból való, a többiek pedig nagyon is. „Úgy gondolom, hogy egy aránylag kényelmes hajótörést rendezünk, mert nektek ez az első” – mondja játszótársainak, a két szomszédgyereknek, Tominak és Annikának. Megígéri, ha egyszer a Karib Tenger Rémei lesznek, Annika dolga csak a zongora leporolása lesz. A mindennapiság, a fantasztikum, a mesebeliség észrevétlenül tűnnek át egymásba. Pippi figurájában is egyszerre van jelen mind a három, de nem azonos mértékben. Annika és Tomi is tudják, hogy Pippihez nemcsak a szomszédba mennek át, a Villekulla-villába, hanem bejáratosak lesznek egy másik világba, ahol az illemszabályok, a rendszeret, az időbeosztás nem számítanak érénynek, de sok egyéb legalább ugyanennyit ér odaát. Például a barátság, a játék öröme, az őszinteség, az élet színessége, a másokkal való törődés. (Pippi piros masnit köt a lova farkára, ha a lónak születésnapja van. A majmának ágyba viszi reggel a narancsszörpöt

és a vajaskenyeret. Nonszensz ötlet, de a törődés jele is.) Ebben a világban minden megtörténhet, és nincs „esős, unalmas” nap. A fantázia bájos, mulatságos, groteszk, sokszínű világában vagyunk. – Ha Pippiben mégis van valami a valóságos gyerekből, akkor az egy magányos kislány, aki nemcsak szigetet álmodik magának, hanem apát is. Aki szomorú is lehetne attól, hogy a karácsonyt csak „nyavalyás családjával”, azaz a majommal meg a lóval tölti, de nem az. Vagy idegen tőle a panasz. Egyáltalán, boldog attól, hogy vannak barátai, szeplői meg józan esze. És hogy gyerek! „Az ősz elején tízéves leszek – mondja –, s olyankor az ember már elmondhatja, hogy túl van a legszebb évein.”

Harisnyás Pippi inkább a képzelet, a mese világából való, mint a valóságból. Az álma- it kalandregényekből szedi össze (kalóz vagy tengeri rabló szeretne lenni), kedvenc dala *A kincses szigetből* való („Hetén a halott ládáján, johohó! Meg egy üveg rum...”). Csodálatos ereje mesebeli: megfékezi a tigris, felkapja a cápát, földhöz teremti a betörőket. Nem minden tette tartozik az erény világába, még sincs olyan valóságos gyerek, akit féltének tőle. Annyira távoli a realitástól, hogy egy valóságos gyerekekkel összetéveszteni sem lehet. A Pippi-történet átéléséhez a mesehallgató-meseolvasó gyerek kettős tudata kell. Se Pippi mását, se Csodálatos Maryét nem keresi a valóságban, tudja, hogy mindketten a képzelet világából valók. – *Christine Nöstlinger a Hősök alkonya – új hősök* címmel rendezett konferencián (Klagenfurt, 1990) utalt egy régi olvasápszichológiai vizsgálatra, amely az identifikáció természetét kutatta. Lindgren könyvével kapcsolatban bebizonyosodott, hogy a gyerekolvasó nem a főhőssel azonosul. Csodálja Pippet, mint a mesék hőst, de legfeljebb képzeletben szeretne Pippi és a Villekulla-villa lakója lenni. A gyerekolvasó a két szomszédgyerek, Tomi vagy Annika helyébe képzeletben magát. Tudja, hogy helye az iskolapadban van, és nem az iskolaablak előtti faágon. De nem bánna, ha Harisnyás Pippi odaköltözne a szomszédba. Talán mi sem. Mert mindannyiunknak szükségünk van „személyre szabott csodákra”. És azért se, mert ebből a vásott, de tüneményes kölyökből árad az öröm. El tudja hitetni – hosszabb-rövidebb időre –, hogy az „élet remek, meg ez az egész itt köröskörül”.

Egy irodalom teremtődése

Az identitásképzés problematikája a magyar nyelvű cigány irodalomban

A cigányság azonosságtudat-alakításának időszaka a közelmúlt s a jelen valóságába illeszkedik, úgy, hogy annak lehetőségét eleve törlesztel alá vette az MSZMP Politikai Bizottságának (a szakirodalom által oly sokszor citált) 1961-es rendelete azáltal, hogy kijelentette: a cigányság nem alkot nemzetiségi csoportot. (1) A külső hatalom tehát nem fogadta el a cigányság nemzeti jellegét, mivoltát.

A többségi társadalom a cigányság múlt- és kultúráképzetének alakulását mindenképp nehezíti a mindenkori jelen kiszorító, kirekesztő szándékával. (2) A cigányság saját történelmének nem alakítója, legfeljebb elszenvedője lett, más népek történelmi változásainak passzív részese. A mára plurálissá vált társadalmi közeg a cigány autonóm szellemiség fejlődését politikai úton nem gátolja, ugyanakkor az előítéletesség társadalmi öröksége miatt nehezen vállalható föl a cigányság mint múltban gyökeredző létalap: „A rasszista gyalázkodásra és a kisebbségek elleni durva támadásokra gyakran csak igen erőteljesen reagáltak a kormányzati szervek Magyarországon (!) (...) az első súlyos incidenseket – házak felgyújtását, családok megverését – újabbak követték.” (3)

Ezt a pogrom-hangulatot belülről is érzi e kisebbség: „ütött-vert testvéreim arca” – írja Kovács József közösségi helyzetjelentésében. (4) A közösségi tudatteremtés ennek ellenére – illetve ezzel együtt (5) – folyamatként létezik. (6)

Vonatkozó kérdéseink a következők lehetnek:

- hogyan jelenik meg a nemzettudat az irodalom kontextusában;
- milyen, szerzőkre vonatkozó új szerepelvárást támaszt, miféle alkotói szerepvállalást feltételez: milyen írói szándékok és attitűdök tipizálhatók és értelmezhetők?

A nemzettudat alakulásának forrása két jellemző ponton ragadható meg: a népi kultúrában és a nemzeti-történelmi múltban. A dolgozat karakterében és nem teljes horizontjában kívánja megragadni a szépirodalomban megjelenő népi kultúrát, annak szerteágazó partiáit (mint a jelen és a múlt közösségi létmódját, társadalmi szerveződéseit, az óralis hagyomány elemeit, stb.); a nemzeti-történelmi múltat a cigányság nemzettudat-alakulásában értelmezni a magyaréhoz hasonlóan nem lehetséges.

A népi kultúra felé fordulás olyan gesztusa a magyar és a cigány irodalomnak, mely jellemzően nem történelmi, hanem kulturális örökséget tár föl; a cigány irodalomnak a magas irodalomba való beépülése a magyar irodalomban paradigmaváltást, (7) a cigányság számára pedig létalapot-létfeltételt jelent. Az analógia magyar és cigány irodalom vonatkozó korszakai között kizárólag erre a diskurzusra értendő.

A nép felé való fordulás tendenciája már a 18–19. század fordulóján tetten érhető. A hagyományörző írók elsősorban a népi nyelvhasználatra összpontosítottak, amely a későbbiekben tematikus váltást, stílusforradalmat eredményezett. (8) Bizonyítás hiányában is igaznak tűnik Szörényi László megállapítása: „...a nemzet olyan kategória, amely a legkülönbözőbb szinteken teszi lehetővé az értékek teremtését.” (9)

Ennek alapvető stílusjegyei a következőkben írhatók le: a lírai én szemléletmódja a „széles” közösség látásmódjához hasonul. Ez a szemléletmód még inkább hangsúlyozódik, ha a lírai én népi tematikájú szövegbe kerül (abba a térbe helyeződik). Erre példaként (10) elég

megemlíteni a népies helyzetdalt mint lírai alműfajt, vagy a közvetlen hangú, így személyes tett lírai szövegeket (*Petőfi Sándor: Befordultam a konyhára; Egy estém otthon*). Tematikájában szintúgy a népi hangsúlyozza: zsánerképet készít (Petőfi: *Megy a juhász a számaron*), a paraszti világ tereit és letét ragadja meg (Petőfi: *Piroslik már a fákon a levél; A jó öreg kocsmáros*), s mindezt a szerző (jelen példánkban Petőfi, mint a népies költészet reprezentánsa) úgy teszi, hogy a szerzői és a lírai én szinte egymásba mosódva közvetlen perszónális viszonyban van lírai szereplőivel. Nyelvi megformáltságának sajátossága a stílusrealizmus, (11) amelyben az írói nyelv a közösségi (és nem regionális népi!) nyelvhez közelít.

Összefoglalva: „A szépirói stílus újból a népnyelv és a népköltészet forrásaiból táplálkozva fejlődhetett tovább. Az élőnyelv szavai és fordulatai, a népköltészet stílusmintái (...) újból és minden előzménynél nagyobb mértékben hatották át a műköltészetet.” (12)

Míg a népi kultúrából való táplálkozás valamiféle választás (még ha történetileg indokolt és kényszerű választás is) volt a magyar irodalomban, addig a cigányban ez egyetlen lehetséges útként, illetve forrásként érvényesült. Nem volt ugyanis kimunkált cigány irodalmi előkép sem a próza, sem a líra műnemében. Saját azonosságtudat pedig nehezen építhető ki saját kulturális múlt hiányában. Egyediségét – túl az alkotói egyediségen – épp ez adja, belehelyeződve a magyar (és európai) irodalom áramába. (13)

A cigány és magyar irodalom vonatkozó korszakának intenciója ugyanaz: egy, mindenki számára érthető nemzeti (értsd ez alatt: saját közösségre vonatkozó és ahhoz szóló) irodalom megteremtése. Ez a szerzői szándék a cigány irodalomban is deklarált és kimondott attribútuma szövegnek, de létalapjának hiánya okán nem lehet ekvivalens a magyarral. A jelenkori cigány irodalomban a jelzős szerkezet 'nemzeti irodalom' szókapcsolata kerül centrumba, s periférián hagyja a befogadás problémakörét. (14) Vulgarizált intenciója tehát a cigány irodalom létrehozásában, elfogadtatásában, s erről le nem választhatóan a cigány etnikum kialakításában és elfogadtatásában van.

Az 1840-es évek magyar és napjaink cigány irodalmát a tudatos szembefordulás jellemzi: az egyik esetben a magyar irodalmi, akadémikus hagyománnyal (magyar), a másik esetben, jóval reflektívabb lévén ez irányban, az aktuális társadalmi környezettel (cigány). Itt a különbség – az előzőhöz hasonlóan – abban érhető tetten, hogy a magyar népies irodalom elsősorban az irodalom közegén belül, a cigány irodalom – irodalmi közege nem lévén – társadalmi közegével opponál, tematikájában így tart fenn folytonosságot népköltészetével.

Ilyen ellentétpárt alkot a külvilággal *Holdosi József* cigányutcaja, mely az író regényeinek (*Kányák; Glóriás; Dac; Cigánymózes*) állandó motivikus terévé vált, s melyet palánk határolt egészen a falu (külvilág) kezdetéig; ezt alkot *Lakatos Menyhért* hóolvadáskor sár-tengerrel elzárt putrivilága (*Füstös képek*), melyet csendőrök és katonák fenyegetnek; s ezt Istenke nem csupán a földi, hanem az égi hatalmakkal *Osztojkán Béla Nincs itthon az isten* című elbeszélésében. Ez a lírikus *Kovács József Hontalan* lírai én-világának alapélménye:

„ostoba hatalom
mosolyomat akarják becsukni”,

amely képi redundanciától megfosztott tárgyiasításában a

„magyar üt” (15)

szintagmába sűrűsödik bele. Ontológiai telítettséggel és képi expresszivitással – *Choli Daróczi József* már kötete címében (*Csontféhér pengék között*), s e kötet mottójában:

„...a kivettség rácsai mögött rogyásig”

jelzi a szembenállást, mint magától értetődő létállapotot, ösztön által előlegzett tudását a túlélésnek.

A folklór lassú dalaiban a külső fenyegetettség – szinte kivétel nélkül – a csendőrben (rendőrben) perszonalizálódik, amelynek jelentéshorizontján hatalom, törvény, ítélet, rabság egyszerre van jelen:

„Jaj megfogott, anyám,
két szép csendőr, meg ám”;

másutt:

„*Jaj, megfogtak engem, anyám,
a cseh zsandárok, úgy éljek*”;

megint másutt:

„*Nézz csak hátra, feleségem,
nem jönnek-é a csendőrök?*” stb. (16)

A különállás, kirekesztettség ebben a viszonyrendszerben föltételezi a hétköznapi (a magyarban paraszti, népi) lét tematikává tételét. A szövegek tehát olyan valóságra reflektáló környezetet hoznak létre, hogy ezt a szembenállást, illetve ezt az életmódot (így a hagyományos strukturalitású, vagy éppen elváltató közösségi konstrukciót) ábrázolni tudják benne. A környezet fogalmába egyszerre értődik bele a szöveg belső tér- és időszerkezete, az ebben működő szereplők típusossága, jellemző létállapotuk, cselekvés- és viselkedésmintáik, viszonyrendszerük.

A környezetet az epikus művekben jellemzően a szövegindítás teremti meg, úgy, hogy ettől a mozzanattól fogva a valóságok (valós valóság–szövegvalóság–az elbeszélői helyzet szempontjából többszörösen áttételes anekdoták valóságsíkjai) imagináriussá váltása homogén tér- és időstruktúrát alkot. A Lakatos-regény indító egysége (17) legyen interpretációs példának, mely modellálhatja a hangsúlyos prózai alkotások makroszerkezetét.

A szövegrész előbb kimerevíti, aztán tágítja az idő spektrumát a múlt felé, leképezi a beszélő életvilágába, mely a befogadás jelenével korrespondál, s nyit újra az elmúlt századok természeti időszemléletére: „... az időt nem hónapokkal, nem napokkal mérték, hanem virágzással vagy lombhullással.” A tér nyitása – „A nagyvíztől a nagyvízig jártunk” (18) – tovább tágítja a szöveg exponálta életvilágot. Mindezt antropologizáltan (akár a szó eredeti jelentésében is) teszi, alapozva a regényszereplők rendszerét: megnevezi a mítoszvilág szereplőjét: Cino Petrot, az e világ szereplőit, az elbeszélőt, annak családi kötődését („apám”, „nálunk”), és bemutatja Lizát, aki a két világ közötti kapcsolatot tartja („Tökéletesen megőrizte az elmúlt századokat”).

Szervezőelvét az előbb felsoroltak egymásra következtésében jelölhetjük ki. A *Jegyzet*-ben olvasható szövegrészben kiemeléssel jelölt morféimák és szintagmák (az interpretálandó szöveg az elemzés követhetősége okán szerepel) arra kívánják ráirányítani a figyelmet, hogy az egymásra következő többszintű ellentétsorban valósul meg, hasonló tárgyra szemantikailag ellentétes ráértések is kerülhetnek. Az egymással szoros (rokon) kapcsolatban levő szereplők esetében az én, mi, apám köre, a szűkebb családi kör egy része a letelepült életmódot preferálja és reprezentálja, Cino Petro, Liza a nomád életmódot. Ugyanakkor Liza naphosszat csak a földön ül, amely elsődleges szintjén ellentétes a vándorlás vágyával, a mozgás hiányát jelzi (az irodalmi fotografálás statikus képe ez), de a helyhatározó hangsúlyozottságával mint a nomád létforma jelölőjével a tradíció – igaz, gesztusértékén – megmarad. (Ilyen kétpólusú a füst–fülledt levegő metaforájának jelentésszerű kiterjesztése, amelyre e szembeállítás által értődik rá a nomád–letelepedett életmód kettősége, s ontológiai természetűvé válik a szabadság–rabság oppozíciójának ráértésével): ezt erősíti még ugyanabban a kontextusban a nyár–tél, s az erre épülő, de az elvárttal opponáló fordított hőérzet: fázott – forró nyári napok – szívta a füstöt – („csípte a szemünket”, egy későbbi egységbe vezet) – tél – pitarban aludt (fütetlen helyen) – putri fülledt levegője.

A cigánytelep aprólékosan leírt, ám meg nem nevezettségében paradox konkrétsága, körülhatárolt szűkösége és a mítosszá vált nomád életmód kibomló tágassága adja a közösségi lét belső térdimenzióját: „... szinte neheztem apámra, mert felcserélte szabad életét egy putri nyomasztó rabságával.” (19) A regény cigánytelepen és mítoszon kívül eső helyszínei (községház, őrszoba, iskola, kórház stb.) az idegenség, a fenyegetés, vagy épp a csórelés adekvációi, szereplőinknek nem létere, a nemlét tere: „Az iskola szabályai szerint minden tanulónak kijárt a fiatalúr megszólítás. Károly bácsi velem szemben akkor alkalmazta, ha megtévedt. Hátam mögött csak cigányfattyúnak nevezett.” (20) A regény időstruktúrája – mint a megközelítési vázlat előrajzolta – a tagolt és tagolatlan egymásra játszásában írható le, de a cselekmények laza időbeli linearitása, az idő objektívizálódása (az első személyű do-

mináns elbeszélő felnőtté válása, a személyes sorstörténet alakulása, a belső közösségi és az általános érvénnyel bíró történelem, a háború árnyéka, illetve maga a háború viszonylatában) erőteljesebben van jelen, mint a hagyomány (tehát a tagolatlan idő) konzerválása, hiába a néhány mítosz, vagy a fennmaradó törvényalkotási tradíció, a romano kris.

A folklórirodalom autentikus létmódjáról (s nem csupán a nép létmódjáról) is számot ad e szövegrész. A textúra életre hív egy másik szövegalkotási módot, a mese/mítoszteremtés élőszóbeliségét: „(Liza) Meséi azokat az emlékeket idézték vissza...”, s a diskurzusban így részt vevő szövegek (a lehetőséghez mérten tárgyilagos szociográfia és a magában hordozott mítoszok) kölcsönösen erősítik autentikusságukat, kitágítják az elbeszélői horizontot, hiszen lehetőséget adnak a regény folyamában motiválatlan nézőpontváltásra, az anekdotákat megtartják a szöveg hálójában. (21)

A szereplői rendszer a vázolt térben-időben tagolódik a *Füstös képek*ben. A múlt alakjai mitikus-fikciós figurák – bár történetileg valóságosan alapozottak: „Az európai cigányok, akik főleg a Balkán felől vándoroltak, Bulgáriánál két ágra szakadtak” stb. (22) –, a jelen szereplői valóságosak, realiztikusak (szegények vagy módosak, ostobák vagy bölcsék, tehetetlenek vagy ravaszak). Ami a jelen szereplői rendszerét tagolja: a cigány–nem cigány közösséghez való tartozás, s az abból fakadó egzisztenciális különbözőség.

A vágyott és a kényszerített lét, a belső akarat és a társadalom kényszere konfrontálódik a cigány epikus irodalom első alkotásában. Ez a tér–idő–ábrázolás, ez a szereplői viszonyrendszer adja az alapját e prózairodalomnak máig.

Holdosinál a lét reális megjelenítése mellett inkább a metaforikus-szimbolikus látásmód hangsúlyozódik, amelyben minden valóságtárgy transzcendens kapcsolatot föltételez, s ebben az értelemben homogenizálódik. Az autentikus-mágikus világkép és a modern európai és a magyar irodalom adhatják ennek külső kontextusát. Az epikus cselekvéssorok is inkább a szereplők átnevesítési (metaforizálódási) folyamatának kiszolgálói. Erre példaként szolgáljon az író *Kányák* (23) című első, s talán legsikerültebb (de bizonyos legismertebb) alkotása, mely műfaját tekintve többgenerációs családregény, szándékában valamiféle átfogó rajza a cigány közösség alakulástörténetének; didaktikus jellegű, sőt példázatszerű: rámutat a „hibákra”, melyeket megváltoztathatatlanak jelöl, ezért pusztulást jövendöl, melyben a szerzői szándék akként értelmezhető, hogy a tragikus jövőkép heroikus közösségi tettet indukál, amely a továbbélést mégiscsak biztosítja (hiszen ilyen tett magáé az íróé is: a szöveg létrehozása).

A Kánya-család tagjai közötti kohézió alapját a genetikain túl egy többszörösen meghatározó mitikus (személyes és közösségi) réteg adja: a megváltásra tesznek kísérletet, s elbuknak mindannyian. Ezek a Jézus-történet vulgáris mítoszai, melyek egyébként az orális népi epikában (eredetmondák) hangsúlyozottan vannak jelen. (24)

A megváltási kísérlet (személyes áldozat árán fölemelni a cigányságot) Péterben artikulálódik legteljesebb módon. A névválasztás egyértelmű utalás az *Újszövetség* tanítványára, arra a felelősségvállalásra, mely az utónév etimológiájában (Péter – jelentése: kőszikla) is testet ölt, ugyanakkor érdemes hangsúlyozni, hogy a cigány népi hitvilágba is beépült – nyilván a keresztény népekkel való együttélés során – e biblikus szereplő Szinpetré néven. (25) Néma Péter a kápolna festésekor Madonna arcában a saját arcát ismeri föl – így tudatosul benne a kiválasztottság –, s a Cigánydomb alatti kincset (ez egy másik legenda) népének felemelésére kívánja fordítani, iskolát építtetne. Mielőtt azonban beteljesíthetné szándékát, lezuhan a létráról és meghal. (26)

A regény mítoszpítéte hasonulni látszik a folklór szerveződéséhez; a *Bibliával*, a keresztény kultúrával folytatott párbeszéde közelíti a cigány népi kultúra létmódját. A „belülről” konstruált mítoszok – a téglaház, Csácsó (eredet)története, a Cigánydomb kincse – úgy épülnek a szövegbe, hogy valóságosan hatnak az utca mindennapjaira, sorsszerű átkokban konkretizálódnak és a regény szereplőinek viszonyrendszerét nem csupán alakítják, hanem meg is határozzák. Ebben is, akárcsak a mítoszok számát illetően, a Holdosi-próza eltér az előzőekben megismerttől, de csak a hangsúlyok változnak, nem a fundamentum. Holdosi, akárcsak a *Füstös képek* szerzője, a cigány közösség egy, a nem-cigányok sztereotip tudatosságában is hason-

ló lenyomatú és létező – tehát abszolút deklarálható – figurát teremt újra két társadalmi státushelyen. A patriarchális cigány közösségben (ilyen a Holdosi-regények utcája) – mint pillanatnyi, aktualizált és konkrét jelenben – a jelenlevő/kívülálló, múltlelkezetű öregasszony alakját hívja elő (Liza, illetve Nyányi, Bábi), (27) a matriarchálisban pedig a társadalmi hierarchia csúcán elhelyezkedő irányító/kívülállót (Nagymama). Ezek a figurák – azon túl, hogy a cigány közösségnek valóban fontos és létező tagjai voltak – szövegben levőségükkel érvényesítik a mítoszokat, számosságukkal is a metaforikus írásmódot erősítve-érvényre juttatva.

Valós történelmi korszak az időkerete Holdosi történetének is; igaz, valamivel tágabb intervallumban, mert a századelőtől egészen a kollektivizálás koráig jut el (jóformán a regény genezisének jelenéig). Tendenciózan jelentkezik az objektív időről való leszakadás. A mítoszok és az anekdoták „időkerete”: az időtlenség más Holdosi- és Lakatos-szövegekben – jellemzően a mesékben – abszolutizálódik, kizárólagossá válik, van, ahol nem-népi gyökerű mítoszokkal töltődik (pl.: a *Felhőkakukkvár* antik toposza). (28)

Osztóján prózájában a faluszél: „Mint két kopár faszor, mint két csonkán maradt pala- és köültetvény húzódott a kert végében, a szántó föld elején az új cigánysor”, (29) és a külváros: „a városnak ez a vigasztalan, kies, külteki része” (30) a cselekmény színtere. Hasonlóan az előzőekben vázolt términtázatokhoz, periferikus helyzetű, homogén jelentéskörű, de valóságosabb. Az időperspektívája sem nagyon mozdul el a mítoszok idővilágába, az ismeretlen múlt homályába. De a jövő felé se: jellemzően a jelen pillanatnyiségében létezik a történelem pillanatnyiségével terhelt (az ötvenes évek szovjeturalmának társadalmi-politikai valósága, ahol Istenkét gyomorszájba vágja egy karhatalmista, mert tisztelgett az orosz katonának). (31) Az így kiépült szerkezet kevesebb mítoszt enged a szövegbe, olyanokat, amelyek a személyes lét metaforái (tehát inkább stílusesszövekként, mint szervezőelemként vannak jelen): a végsőig kiszolgáltatót és megalázott asszony koldulásból hazafelé tartva, a hídon találkozik a legendákban élő négy farkassal, „s akkor a csoda, amelyről annyit álmodott (...) bekövetkezett: a rongyoktól megszabadított hegedűt hirtelen az álla alá kapta.” Muzsikája a halottak száguldó lelkéhez volt hasonló: „Mire kinyitotta a szemét, a farkasok nem voltak sehol.” Osztóján anekdotái is azáltal lesznek érvényesek, fontosak, s tragikusak egyben, hogy semmi közük a műben megélt valósághoz. Ilyen Kerekes Vilmos története arról, hogy „elsőrendű cigányprimásként” (nem tudott egyébként hegedülni), szavahihező cigányemberként („Hazudozásairól legendák keringtek”) elkerült Prágába, ahol Eisenhowernek játszotta el kedvenc magyar nótáját, aki cserébe azt mondta: „...ne keseregjen már tovább a sorsa miatt, meg ne keseregjen cigány testvérei sorsa miatt sem, mert ő, Ejzenhover, nemcsak Amerikában, de a világon mindenütt nagyúr, és mindent el fog követni, hogy rábeszélje a többi minisztert is, akik még vannak ezen a világon, hogy vegyék már emberszámba a cigányokat is (vagy) olyan háborút indít (...) ami egyenlő lesz magával a végítélettel.” Ebből következően a szereplői rendszerben sem találkozni lényegi mesélővel (32) (mint amilyen Liza, Nyányi, Mámi, vagy Lojko Lakatosnál Gonyhó Látó András). (33)

Az eddigiekből fő vonalakban kirajzolódni látszik az említett epikus szövegek tér- és időszerkezete, különösen hangsúlyozva a transzcendens világ e világra való ráértődését, s ezzel kapcsolatban a mítoszok és valóság közötti kapcsolatot biztosító szereplőket.

A szereplői rendszer azonban ennyivel korántsem lezárható, még akkor sem, ha tudatában vagyunk, hogy a teljességnek így sem, úgy sem tehetünk eleget. A két lényeges szereplői csoport a mítoszokban létezők, és a hétköznapi, tárgyi világ tagjai. Egymáshoz való viszonyukat, jellemzésüket (típusosságukat), funkciójukat kívánjuk a következőkben körülírni.

A mítoszok szereplői ontológiai megközelítésben két, egymástól elkülönülő csoportot alkotnak: a valamikor valóságban, tehát a szövegidő hétköznapi, valóságos múltjában elhelyezhetőkét és a képzelet (közösségi vagy egyszemélyi) világának kizárólagos alakjait.

A valóságos múlt alakjai inkább alapvetően realiztikus látásmódú szövegben jelennek meg. Ilyen a magyar múlt szereplője, *Dózsa György*, akinek természetesen nem a szemé-

lye, de még csak nem is történelmi jelentőségű tette érdekes, hanem megkínzásának és halálának körülményei. Osztojkán szövegében (34) ennek a belülről is, kívülről is egyaránt ismertetett mítosznak a névtelen patkókovács cigányok a főszereplői, akikkel „vas-trónust meg koronát kovácsoltatott” az uralkodó. Cserébe vajdájuk minden cigányok királyává avattatott. De Tóbiás Gyula szerint a király „csüfölnődött, mert levelet azt adott, ámde hozzá koronát, meg országot, azt bizony nem”. Jelentéses mozzanata a jelenre nézve a regénynek az, hogy az ősök nem hagyományoztak hazát leszármazottaikra, mert már akkor kiszolgáltatottak és becsaphatók voltak. Ugyanez a történet Ludányi századparancsnok elbeszélésében már úgy hangzik: „Ti ültették tüzes trónra...”, aztán megkérdezi cigány segédjét: „Szóval, bűnösnek valdod magad?” Babi Jóska válaszolt, s válaszában mintegy összefoglalta a patkolókovácsok rá és a cigányságra hagyott örökségét: „Alázatosan jelentem (...) bűnösnek valdom magam! Mert az a nép, akinek nincs se országa, se hazája, az nem lehet más, csakis elvetemült, az nem egy, de több vezér megperzselésére is rávehető.” Azaz Dózsa átnevesedik: jelentése annyit tesz: a magyar történelem hőrsza, a magyarság maga, akit az első változat szerint becsapott, az utóbbiban gyilkos cigány kovácsok öltek meg.

A valós múlt mitikussá növekedő alakjai közül *Cino Petro* (35) a leginkább jellemezhető. Valahogy úgy képzelhető el, mintha a magyar múlt két alakjából, *Arpád*-ból és *Róza Sándor*-ból lenne gyúrva. Törzsfő volt, aki dolmutáját megfelelő módon irányította, mert „saját járásába senkit nem engedett, ha valaki bement, vérét vette”, de ő maga is értett mindenhez (lovakhoz, harangöntéshez): „a Cino Petro tudta, hogy kell csinálni.” A gyengébbet viszont szánta, segítette: a katonák által megszégyenített, elkergetett cigány közösséget, a „fületlen dolmutát” tüzéhez fogadta, mondván: „Fogjátok ki lovaitokat (...) üljetek közelebb a tűzhöz, majd hoz a holnap valamit”, s hogy fennmaradhassanak, „nekik adta az özvegyasszonyokat, a férjhez meendő lányokat, és útjukra ereszette őket”. Személyes jellemvonásai epikus hőssé nemesítik: „Cino Petrót alacsony termete miatt hívták Kis Péternek, de nem félt, a kígyó szájába is beleköpött.” Liza apja úgy válik példává, hogy értékvilága nem elfogadható abszolút módon („Ha száz sárkány őrizte, akkor is elvittük”), hiszen a csórelés nem lesz erkölcsössé attól, hogy „nehéz végrehajtani”. Mégis példaképévé válhat az epikus én-nek, a kis Bonczának, s vele metaforájává az áhitott szabadságnak.

A hétköznapi lét szereplői közül két jellemző típust különíthetünk el. Az eddig leírtakból – különböző vonatkozási rendszerekben ugyan – bizonyosan kitűnik, hogy hangsúlyos, szinte motivikus erősségű az az ontológiai horizont, melynek különböző adekvációi ugyanazzal a jelentéssel (a kirekesztettség mozzanataival) telítődnek, ebben tehát meglehetősen az azonosság a szövegek szereplői rendszerét illetően. A poétikai karakterek (közülük is kető: a zsáneres-mágikus és a beszámoló-tudósító) (36) mentén is tagolhatnánk a prózai szereplőket, bár az ábrázolásmódok jellemzően együtt vannak jelen, hol az egyik, hol a másik hangsúlyosabb, így legfőképpen utalásszerű megállapításokra futja. Lakatos Boncza-famíliáját, Lojko tátosait, Osztojkán Istenkét vagy Holdosi regényalakjait inkább zsáneres-mágikus, Osztojkán Gerebenjét, Viktóriáját inkább a beszámoló-tudósító jelleg alakítja.

A másik csoportosítás talán az írói attitűddel hozható kapcsolatba: az epikus én, vagy a kívülről láttatott regényalak korrelál a szerzővel, sok esetben biografikus telítettségű történésekbe önvalomásos-önjellemező „majdnem-lírai” egységek kerülnek, így kapunk képet a szerző küldetésstudatos énjéről, amely a szövegben regényhősként működik. Ez a kiemelkedni, kiválni tudó (romanticizált) hőstípus a kiválasztottság tudatával tér vissza eredet közegébe, s kísérletet tesz e környezet magához emelésére, miközben magában vívódik annak szükségességén. Ez a leírás jellemzi a Holdosi-hősöket, akik minduntalan vátesz-szerepet követlenek maguknak. Ez a szerep aztán túlmotiváltta, így sok esetben hiteltelenné, egyszemélyi válik. A *Kányákban* igazán Péter alakja tud hiteles lenni e megválnakhatatlan-megváltó szerepben. Mózes már jóval kevésbé az. (37) Míg be nem vál-

tott ígéretek tulajdonlói ezek, azok – a szereplői sor másik fele – elvesztették sorsot irányító, alakító erejükbe vetett hitüket, vagy – s így pontosabb – a közösségi felelősségvállalás tudata felvállalhatatlan a számukra. Egyéni kiemelkedésük motiválja őket, de az is egyértelműen szociális indíttatású. Míg Holdosi Cigányműzese egyetemistaként a tudás megszerzésére mint abszolútizált értékre vágyik, addig Osztojkán Kokas Ferije vagy Geleben Bélája anyagi javak reményében vállalnak munkát Pesten, a fiatal Ernő meg a közösségi fölemelkedés zálogát (a Cigánydomb alatti kincset) saját céljaira fordítja, így váltva ki maga ellen közösségi átkot (*Kányák*). S van, akiknek az egyéni fölemelkedés esélye sem adatik meg: vagy beletörődő, vagy a megélhetés minimumáért küzdő hősök (annyiban, amennyiben a hős fogalmán a hangsúlyos szereplőt értjük). Ez a léthelyzet jellemzi a „beszélő nevű” Regös Viktóriát, akinek – s ez fontos jellemzője Osztojkán prózájának – egyetlen életprogramja a túlélés, ám ez mindig a személyes én belső válságához vezet; így válik hiábavalóvá az áldozathozatal, mely épp azt nem tudja megszerezni-megtartani, amiért és akiben létrejön.

A feltörekvő, kiemelkedni vágyó hőstípus és a kilátástalan sorsú kismember típusa sorsszerűségében mégis közös: legyenek bár céljaik, törekvéseik egymástól eltérőek, szükségszerűen elbuknak mind.

Ha a jelzett időszak sajátos közösséget alkotó prózairodalmának összefoglalására vállalkozunk, a következőket állapíthatjuk meg:

E próza belső terei és idővonatkozásai a valóságra, a társadalmi közegre reflektálnak, szereplői rendszerében meghatározó a regényhősök szociális és etnikai (e kettő együtt adja karakterüket, marginalizált léthelyzetüket) hovatarozása. A szövegek a realista és népi értékstruktúrát preferálják, hiszen „társadalmi hivatású” irodalomról van szó. Látásmódjuk a *Jókai-* és *Mikszáth-féle* poétikában, sarkítottan az

E próza belső terei és idővonatkozásai a valóságra, a társadalmi közegre reflektálnak, szereplői rendszerében meghatározó a regényhősök szociális és etnikai (e kettő együtt adja karakterüket, marginalizált léthelyzetüket) hovatarozása. A szövegek a realista és népi értékstruktúrát preferálják, hiszen „társadalmi hivatású” irodalomról van szó. Látásmódjuk a Jókai- és Mikszáth-féle poétikában, sarkítottan az ábrázolás kizárólagosságában jelölhető meg. E szövegek létrehozzák a maguk realiztikus-mitikus, metaforikus-metonimikus elbeszélésrétegét, de mindig a valóságra figyelve. A stílárius jegyekben különböző módokon hangsúlyozódik egyfajta deklarált népiség – a szóhasználatától a szó szerkezeteken át egészen az általánosan vett elbeszélés-módokig (nosztalgikus-idilli, szociografikus-rokonszenvező) és a tematikáig.

ábrázolás kizárólagosságában jelölhető meg. E szövegek létrehozzák a maguk realiztikus-mitikus, metaforikus-metonimikus elbeszélésrétegét, de mindig a valóságra figyelve. A stílárius jegyekben különböző módokon hangsúlyozódik egyfajta deklarált népiség – a szóhasználatától a szó szerkezeteken át egészen az általánosan vett elbeszélés-módokig (nosztalgikus-idilli, szociografikus-rokonszenvező) és a tematikáig. Szerzőség szempontjából személyessé, én-reflektálhatóvá annyiban válnak e szövegek, amennyiben megélt, sőt biografikus események sorává válik a cselekmény, illetve amennyiben az író társadalmi szerepvállalásának adekvációi.

A nép létéhez, valóságához, a népköltészeti hagyományhoz való kötődést a cigány műköltészetben is csak kiragadott példákön keresztül mutatjuk meg. Ez a partia a népi folk-

lóirodalomban hangsúlyos, archetipikus sajátosságot mutató „anya” – „csendő” motívikája, (38) melyek lexémaként elsősorban jelenetességükben artikulálódnak.

Az „anya” és a „csendő” fogalom jelenléte a népköltészetben és a műirodalomban egy tőről fakad: a dolgozatban az ontológiai megközelítés okán oly sokszor fölemlített lét-helyzetet jelöl: a szövegek, de még inkább a szöveget alkotók, a szövegben jelenlévők közösségi lét-helyzetét, amely a művek kontextusában a lírai ének, vagy a lírai szerepeknek felel meg. Ebben a lét-helyzetben tehát az „anya” motívum primer jelentése az odatartozás (családot, otthont, népet, hazát értve ez alatt), a „csendőre” az oda nem tartozás: a fenyegetettség, üldözés, számkivetettség, stigmatizálás.

Az anya motívumát mint metaforát Kovács József egyik – erősen patetikus – verséből (39) merített bátorsággal a műirodalomban abszolúttá tágítjuk. Olyan tágasság ez, melybe az önazonosságnak minden szegmense belefér. A Romácska-mama azonosítódik minden velemmel: családi ősökkel („apám édesanyja, Kovács Terézia, Tera Mama, részeg fiadnak Bangyos Tera” stb.), mitikus fogalmakkal, köznapi megnevezések szimbólummá nevesítésével: „Ős-Istenanya, Föld és Víz, Kenyér és Tej, Halak és Madarak, Valóság és Legenda”, a „szentséges halottak” nevével (magyar kultúrórökség?), „négy milliárd élő” nevével, cigány művészek nevével.

Az anya általában nem jellemződik. Megszólítottként válik szövegelemmé, ha a megszólító szerepben a „fiú” áll a keservesben:

*„Segíts, hogy a fiad éljen,
kezedtől a halál féljen,
föld alól is őrizz engem,
mert védtelen árva lettem!” (40)*

Bari Károlynál:

*„s anyám csak ül,
nem látja? a fia is
magában búslakodik,
nem eszik, telesírja verseit,
telesírja verseit, verseit.” (41)*

A motívum mindig (akár opponál, akár nem a fentebb mondottak szerint) lírai énről vonatkozásában kerül szöveg-helyzetbe. Leegyszerűsítve, ez a metaforikus alakzat inkább a „fiad vagyok, fiadként ilyen vagyok”, s nem az „ilyen (volt) anyám” gesztusában kap jelentést. Egyfelől külső, az énen kívül eső nézőpontot ad, másfelől kölcsönös összetartozásuk (még inkább elválaszthatatlanságuk) az én létezésének igazoltságát adja. S ez az igazoltság a közösséghez – akár a valóság etnikumába – való tartozás:

*„Lármázóknak szülte fiait anyánk,
hogy a túlélők vigyék tovább
a nevünket”, (42) vagy
„Anyám cigány-magyar-európai” (43),*

s egyszerre személyes. A kettősség – külső nézőpont és öngazolás – egymásra vetítését teszi *Balogh Attila Előszó* című szövegében, (44) ahol a beszélő-kibeszelt helyzete épp fordítottja az előbbieknél. Önmegszólító-önvallomásos szövegről van szó, amelyben megszólítói első személy az anyára értődik („Belázasodtál fiam”), de szavai a megszólítottéi

*(„mintha provokáltad volna magad abba a
helyzetbe,
ahol energiává,
verssé alakítható a szenvedés”),*

akí személyes sorsvállalását (és ez már az idézett Bari-szövegből is kitűnt) verbalizálja, s igazolja. Az én-re vonatkozó kimondás ebben a sajátos narrációban determináltságának igazolását is magában hordja.

A folklórbán az „anyám” stiláris formajegyként is jelölődik, állandó ismétlésében nem jelentéssége játszik szerepet, inkább – a szöveg geneziséből adódóan – az improvizált előadásmódra jellemző szükségszerű sztereotipizáltság. Ilyen sztereotip formaeszköz a gajdolás (jelentéssel nem bíró hangsorok variációs ismétlése), az indulatszavak („jaj”, „hej”, „hej, de”, „oj”) vagy jelentéssel bíró morfémat („babám”, „Istenem”) gyakorisága. Az „alakzattá válási folyamat” kiüresíti a jelentéssel bíró morfémát, formaegységgé válása azonban éppen mindenki által tudott és elfogadott, evidenciális jelentést föltételez:

„Ebben a fojtott, ősi világban, amely összességében annyit megőrzött a törzsek melegségéből, minden családbokorban a nők uralkodtak, az anyák. (...) A nőknél fordult meg (...) minden” – ahogy Illyés jellemzi a puszták népét, úgy mondható igaznak ez az archaikus cigány közösségre nézve is.

A formaeszközzé válás egyik példája Choli Daróczi *Ima* című verse. A szakaszindító sorok állandó ismétlődése a kompozicionális elemek közül a legszembevetőbb

„Anyám,
halottak anyja!” (45)

s ez a megszólítás implikálja a rákövetkező mondatrészletek kérdő modalitását.

Más értelmét a motívum az oppozícióban nyeri: az említett (s már fentebb más vonatkozásban illusztrált) anya–csendőr szembeállításban. Alig találunk olyan lassú dalt, melyben ne fordulna anyjához „fohással” az elfogott fiú:

„Jaj, megfogtak engem, anyám,
a cseh zsanádárok, úgy éljek”. (46)

Tehát nem valamiféle közvetlen konfrontációról van szó, hanem az oltalmazó és a „támadó” szerepe közti különbségről, hiszen mindegyik ugyanarra a tárgyra vonatkozik. Ez a műköltészetben természetesen leszakad erről a konkrét, rögzült/rögzített jelölőpárról, a külvilág fenyegetése és az attól való megóvás tág spektrumában ismerhető fel, de mindig a lírai én-re értettségében. Bari versében nem bomlik meg ez a rend. A képsort, melyet az ellentét szervez, a lírai én külvilágtól (katonák) való fenyegetettsége és kiszolgáltatottságában anyja megszólítása alkotja:

„...katonák rontanak rám
a parancsok fedezékei mögül ragyogva:
karomat hátracsavarják, leköpdösnek,
szívemben megmotozzák a lángot röhögve,
kiáltozom, anya, anya, anya, védjél meg engem, segíts,
védjél meg engem az éjszakától”. (47)

A külvilág fenyegetése látomássá terebélyesedik, de magában hordozza a szöveg a megmenekülés naiv (gyermeki hittel lehetséges) esélyét az anya megszólításával. Az anya metaforája tehát az „én-képet” erősíti, még akkor is, ha a segítség nem lehetséges:

„Sír az anyám, keze ingemen reszket,
tűzzé-bénult csontágot simogat.” (48)

Balogh versében a külvilággal való kapcsolat az én-t neurotikussá teszi, a feloldhatatlan ellentétet az anya nem tudja – nem képes – megszüntetni, csupán kívülről, már-már tárgyilagos módon írja azt le, miközben maga is odasorolódik:

„Amikor bementem hozzád a kórházba,
akkor láthattam igazán,
hogyan milyen sokan vagytok,
s mind úgy csúszkáltok a folyosón,
mint a kiskutyák
(...)
Föl akartalak venni a hátamra,
hogyan hazavigyelek,
de te nem engedted a közeledbe senkit.” (49)

A múlt közegében hatékonyan hitt anyai védelem

„Jaj, elvennék, anyám,
zsenge életemet.

Jaj, eriggy be, anyám,
nagy urakhoz, kérlek.

Jaj, megkérleld őket,
sokat ne adjanak” (50)

a jelenben már nincs meg. Kovács „szuperreális” közegében a gyermekeinek jövőt álmodó anyja a valóság determináltja, változtatására nem képes (esélytelen ezzel a valósággal szemben, marad az álom):

„Anyám halmozottan hátrányos helyzetű

(...)

Anyám a hivatalokban hiába kilincsel.” (51)

(Az anyja itt a közösségi léthelyzet jelölője is.)

Hogyan volna megragadható mindezek után az a szerzői attitűd, mely a tárgyalt szövegeket életre hívta, illetve amely e szövegekbe kódolva van?

A szóban forgó szerzők irodalmi szerepvállalása egyben társadalmi vállalás is. Így és ezért korrespondenciál minden szövegelem valami társadalmi elemmel, mintegy az irodalom társadalmi hivatását hangsúlyozva.

Bari verseinek modalitását Kulcsár Szabó profetikusan jelöli (52). Állításunk szerint a cigány szerzők írói attitűdjének alapvető vonása ez. Hol intenzív (direkt és állandósuló) szerepként, hol finomítottan, de mindig jelenlevőnek tudjuk a váteszséget.

Fontossága többszörös intenciót föltételez és elégít ki:

1. a szerzőnek egyéni létalapját kell megteremtenie, illetve érvényessé tenni;
2. föl kell vállalnia az így létrehozott közösséget, hogy őt magát is vállalhatóvá tegye a közösség számára;
3. a képviselt közösséget el kell fogadtatnia a magyar többségi társadalommal;
4. más, a cigányhoz hasonlóan marginalizált helyzetű közösségeket is föl kell vállalnia, akár önigazolásként („nem vagyunk egyedül a világban”), akár együttérzéssel;
5. a magyar irodalom közegében lokalizálnia kell önmagát (mint író-t költőt), s ebben a szövegközegben kell szövegeit értelmezhetővé tennie úgy, hogy írásmódjában mégis karakteresen elváljon attól az irodalomtól, amelyben benne van, s amellyel folyamatos párbeszédet folytat;
6. tudatosan vállalja – akár ezért is – a folklór felé fordulást;
7. kísérletet tesz (lehetőséget teremt) a cigány nyelv (valamely nyelvjárás) irodalmivá tételére.

Jegyzet

(1) Bővebben ld.: DIÓSI, 1988, 1990, illetve FRASER, 1996.

(2) ROSTÁS-FARKAS, 1992. III

(3) FRASER, 1996, 266–267. old.

(4) KOVÁCS, é. n., 9. old.; *Pozíció* ciklus; *Pogrom* című kötetindító (!) szövege

(5) A múlt ugyanezzel a kívülről érkező erőszakkal volt terhelve: „Esz (engem) a világ és issza (a vérem)” – népdal szövege. = BARI, 1985, 13. old. A többségi társadalom felől érkező jelenbeli támadások a rákövetkező pillanatban a kollektív múlt részévé válnak, és deformálják az alakuló szociális és személyes identitásképet.

(6) Ennek egy vonulatát – a magyarországi magyar nyelvű cigány irodalom identitásképzését – kívánja e tanulmány leírni.

(7) Amennyiben döntő szemlélet- és beszédmódbeli változást eredményezett. Vö.: SZABÓ, 1986, 187–202. old.

(8) Csak jelzésszerű felvillantásáról lehet szó itt e tendenciának, bővebben ld. pl.: SZABÓ, 1986.

(9) SZÖRÉNYI, 1989, 10. old.

- (10) A példák inkább csak „illusztrációként” szolgálnak ebben az egységben, hiszen elsősorban ennek – mint már megelőzően tudottunk – módszertanával kívánjuk körülírni a cigány irodalom vonatkozó kérdéskörét.
- (11) MARTINKÓ, 1965, 610. old.
- (12) SZABÓ, 1986, 193. old.
- (13) A népi kultúra öröklődése a cigány műirodalomban evidencia, állandó jelenlévő; a magyar irodalomhoz legalább ilyen szoros szálak kötik: ahogy az egyiktől autentikusságát, a másiktól nyelvét kapja.
- (14) Ezt megteheti, hiszen a befogadó közeget a magyar irodalom alakította és alakítja – lévén „hangsúlyosabb” irodalom.
- (15) KOVÁCS, é. n., Sequoiabeszéd, 7., 9. old.
- (16) CSENKI I.–CSENKI S., 1980, 49., 50., 51. old.
- (17) „Még egy alig észrevehető sóhaj, aztán szeme örök tekintetté mered. Kőbarna arcára fagyott az idő, és a Cino Petro már csak emlék maradt. Sokáig tartó emlék, amelyről Cino Petro lánya, az öreg Liza, hosszú éjszakákon át mesélt. Meséi azokat az emlékeket idézték vissza, amikor az időt nem hónapokkal, nem napokkal mérték, hanem virágzással vagy lombhullással. Apám felett, mondta, százegyszer hullott le a lomb. Azok voltunk, akiknek a vérebe tüzet rakott az élet, sem a szelek, sem a telek, bármilyen mogorvák voltak, nem oltották ki lángját. Lizát kis, tőpörödött asszonynak ismertem, aki csak a földön szeretett ülni. Állat felhúzott térdére tette, ha beszélt, szár nélküli pipáját állandóan tenyerében szorongatta. Tökéletesen megőrizte az elmúlt századokat. Idegen volt előtte ez a világ, a helyhezköttöttséget rabságnak érezte. Ahhoz már nagyon megöregedett, hogy beilleszkedjék, a tizenkét év, amit eltöltött nálunk, egy másodpercre sem tudta kizökkenteni előző életéből. Fázott a legforróbb nyári napokban is. Felső szoknyája palátszerűen fogta körül a vállát, maga alá húzott lábakkal kucorgott, fáradhatatlanul szívta a füstöt. Télen sokszor a pitarban aludt, nem tudta elviselni a putri füledt levegőjét.” – LAKATOS, 1975, 7. old.
- (18) Uo., 9. old.
- (19) Uo., 13. old.
- (20) Uo., 355. old.
- (21) Ez a lírában is hangsúlyozottan van jelen, erre csupán utalunk: „jaj, visszavágyom, visszavágyom, / szomorú balladákat tanulni / nagyanyámtól”. – BARI, 1970, *Hegedűk vijjogásából*
- (22) LAKATOS, 1975, 11. old.
- (23) HOLDOSI, 1978.
- (24) Vö.: BARI, 1985, 27–47. old.
- (25) BARI, 1990.
- (26) HOLDOSI, 1978, 56–59. old. – Péter és Pilátus dialógusa: bibliai parafrázis: „Te vagy hát az a híres Cigány-krisztus?” – „Te vagy a Zsidók királya?” (Ján, 18,33); „Bűnös, ki látó szemekkel rendelkezik, s hallgatag szájjal jár kel, mikor látja az igaztalant” – „En azért születtem (...) hogy bizonyosságot tegyek az igazságról” (Ján, 18,37).
- (27) Az első a *Füstös képek*, a második és a harmadik a *Kányák* szövegében van jelen, s hozza létre azt.
- (28) HOLDOSI, 1987.
- (29) OSZTOJKÁN, 1985, 39. old.
- (30) Uo., 60. old.
- (31) Uo., 244–245. old.
- (32) Esetleg Tóbiás Gyula volna itt említhető (anekdotájáról lejjebb lesz szó), de nehezen megítélhető, hogy története mennyire erőteljes a szövegegeszben.
- (33) LOJKO LAKATOS: *Tátosok*. = Murányi szerk., 1986, 96–107. old.
- (34) OSZTOJKÁN: *Átyin Jósának nincs, aki megfizessen*. = Murányi szerk., 1986, 71–73. old.
- (35) LAKATOS, 1975, 7–16. old.
- (36) Vö.: KULCSÁR SZABÓ, 1994, 34. old. A megjelölést ő a negyvenes évek magyar prózairodalmának leírásában használja.
- (37) HOLDOSI: *Cigánymózes*. = Holdosi, 1987.
- (38) Motivum alatt értjük azt a műelemet, amely „már megjelenését tekintve többarcú”, s melyről állítjuk: „nem annyira alaktani, mint inkább jelentéstani sikon ragadható meg”. Ld: GODA, 1991, 33. old.
- (39) KOVÁCS, é. n., „Romácska-mama”.
- (40) BARI szerk., 1985, 130. old.
- (41) BARI, 1970: *Anyám*.
- (42) ROSTÁS-FARKAS, 1991: *Lármázóknak szülte fiait anyánk*.
- (43) KOVÁCS, é. n.: *Anyánk a jövőnkről álmodik*.
- (44) BALOGH, 1991, 7–15. old.
- (45) CHOLI, 1991: *Ima*, 20. old.
- (46) CSENKI I.–CSENKI S., 1980, 50. old.
- (47) BARI, 1983: *A némaság könyve*, 23. old.
- (48) BARI, 1973: *Kórházi látogatás*, 38. old.
- (49) BALOGH, 1991: *Előszó*, 8–10. old.
- (50) CSENKI I.–CSENKI S., 1980, 49. old.
- (51) KOVÁCS, é. n.: *Anyám a jövőnkről álmodik*.
- (52) Vö.: KULCSÁR SZABÓ, 1994, 101., 161–164. old.

Irodalom

- Amaro Drom, 1995. február–április, 4–6. sz.
- BALÁZS SÁNDOR: *Identitástudatunk zavarai*. Kriterion, Bukarest 1995.
- BALOGH ATTILA Versei. Cserépfalvi, Bp. 1991.
- BARI KÁROLY: *Holtak arca fölé*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1970.
- BARI KÁROLY: *Elfelejtett tüzek*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1973.
- BARI KÁROLY: *A némaság könyve*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1983.
- BARI KÁROLY: *A varázsló sétálni indul*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1985.
- BARI KÁROLY: *A pontos hely*. Cégér, Bp. 1993.
- Bevezetés a magyarországi cigányság kultúrájába*. Szerk.: LIGETI GYÖRGY. CD-ROM, Calibra, Bp. é. n.
- CHOLI DARÓCZI JÓZSEF: *Isten homorú arcán*. Orpheusz, Bp. 1990.
- CHOLI DARÓCZI JÓZSEF: *Csontféher pengék között*. Széphalom Könyvkiadó, Bp. 1991.
- CSENKI IMRE–CSENKI SÁNDOR: *Cigány népballadák és keservesek*. Európa Könyvkiadó, Bp. 1980.
- DIÓSI ÁGNES: *Cigányút*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1988.
- DIÓSI ÁGNES: *Szűz Mária zsebkenője*. Kozmosz, Bp. 1990.
- „Egyszer karolj át egy fát!” – Szerk.: MURÁNYI GÁBOR. TIT, Bp. 1986.
- Fekete korall*. Táncsics, Bp. 1981.
- FORRAY R. KATALIN–HEGEDŰS T. ANDRÁS: *A cigány etnikum újjászületőben*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1990.
- FRASER, SIR ANGUS: *A cigányok*. Osiris, Bp. 1996.
- GODA IMRE: *Kép kompozíció ritmus*. Vas Megyei Pedagógiai Intézet, Szombathely 1991.
- HERMANN IMRE: *Az antiszemitizmus lélektana*. Cserépfalvi, Bp. 1990.
- HOLDOSI JÓZSEF: *Kányák*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1978.
- HOLDOSI JÓZSEF: *Cigánymózes*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1987.
- ILLYÉS GYULA: *Puszták népe*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1968.
- JÓNÁS TAMÁS: *ahogy a falusi vén kutakra zöld moha települ*. A Jelentkezünk különszáma, Szombathely 1994.
- JÓNÁS TAMÁS: *Nem magunknak*. Szombathely 1996.
- JÓNÁS TAMÁS: *Cigányidők*. Bár, Szombathely 1997.
- KOVÁCS JÓZSEF HONTALAN: *Ismeretlen cigányének*. Totál, é. n.
- KOVÁCS JÓZSEF HONTALAN: *Pörgő ezüstallér*. Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület, Bp. é. n.
- KOVÁCS JÓZSEF HONTALAN: *Aranymetszésű augusztus*. Garanciák, Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület, Bp. é. n.
- KOVÁCS JÓZSEF HONTALAN: *Sequiabeszéd*. Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület, Bp. é. n.
- KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *A magyar irodalom története 1945–1991*. Argumentum, Bp. 1994.
- LACKÓ MIKLÓS: *Viták a nemzeti jellemről a XX. század első felében*. MTA-OPI, Bp. 1987.
- LAKATOS MENYHÉRT: *Füstös képek*. Magvető Kiadó, Bp. 1975.
- OSZTOJKÁN BÉLA: *Nincs itthon az Isten*. Magvető Kiadó, Bp. 1985.
- PATAKI FERENC: *Az én és a társadalmi azonosságtudat*. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1982.
- PATAKI FERENC: *Identitás, Személyiség, Társadalom*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1987.
- ROSTÁS-FARKAS GYÖRGY: *Megváltásért – som*. 1991.
- ROSTÁS-FARKAS GYÖRGY: *Cigányságom vállalom*. 1992.
- ROSTÁS-FARKAS GYÖRGY–KARSAI ERVIN: *A cigányok hiedelemvilága*. Bp. 1992.
- SZABÓ ZOLTÁN: *Kis magyar stílustörténet*. Tankönyvkiadó, Bp. 1986.
- SZÖRÉNYI LÁSZLÓ: *„Multaddal valamit kezdeni”*. Magvető Kiadó, Bp. 1989.
- Tűzpiros kígyócska*. Szerk.: BARI KÁROLY. Gondolat Kiadó, Bp. 1985.

Cigányok és oktatásuk Svédországban

„Együtt a változás útján”

A nemzetközi tapasztalatok szempontjából nem hagyható figyelmen kívül Svédország cigánysága sem. A svédországi cigányok tanulságos története, a cigány gyerekek, fiatalok és felnőttek iskolázási, tanulási lehetőségei, elvei, körülményei sok pozitív példaértéket is tartalmaznak. A soron következő kitekintés a cigányokra és oktatásukra egyértelművé teszi, hogy egyáltalán nem összehasonlítható pedagógiai tevékenységbe kezdnek. Emellett tudnunk kell már: rombolást jelent csak negatív információkat éltetni és ez különösen érvényes a cigányok közoktatásában. Szándékom szerint építeni akarok, ismereteket adni, a pedagógiai gondolkodást segíteni.

Atudatunkban mintegy összetartozik Svédország, Finnország, Norvégia és Dánia, egyszóval: Skandinávia. Gond a cigánykérdés itt is, mint egész Európában.

Az európai cigányság helyzetére az 1990-es években felfigyelt több nemzetközi szervezet, mint pl. az Európai Biztonsági és Együttműködési Szervezet (EBESZ). A meghatározásuk értelmében: „Romák – egy európai kisebbség saját terület nélkül.”

Az Európa Tanács 8–10 millió közöttire becsülte a kontinentális létszámot, s támogatásával adta ki a párizsi René Descartes Egyetem az „Interface” nevű hírlevelét. Szerepe nem lebecsülendő pedagógiai kérdésekben.

Svédországban is gond a cigány probléma. A kormány 1996. nov. 14-ei elhatározása alapján létrehozott munkacsoport vizsgálatának eredményét 1998-ban megküldték az etnikai diszkrimináció elleni Ombudsmannak is.

Tudjuk már, nonszensz például, hogy csak alkalmi munkával foglalkoznak, persze, valaha elsősorban lókupeckedés és üstfoltozás volt a kenyérkeresetük. Abszurdum az is, hogy az észak-európai cigányok ma is nomád életet folytatnak, mert Svédország cigány lakosai nem vándorlók, letelepedett az életmódjuk. Ezek az oktatás számára igen fontos körülmények.

A cigányság létszáma legújabbban – a Skandináv Cigánytanács becslése szerint – 12–15 ezer fő. A lakosok 97%-a svéd, és itt él – a lapp és a finn kisebbséggel még – a finn cigányok fele. A legnagyobb létszámúban élő cigányok, a káli nyelvcsoporthoz tartozók, akiket a skandináviai történetük következtében finn cigányoknak neveznek.

Miért nem svéd cigányoknak?

Az erre a kérdésre adott válasz alapvetően rendezzi a Svédországban élő cigány csoportok meghatározását és történetét: a pedagógiai munka számára fontos ez az ismeret. Mérték szerinti emócióval is meg lehet ragadni a nevelés sikerességéhez. Szükségszerű most is egy rövid krónikási utalás és megemlékezés azokra az alaphelyzetekre, amelyek következtében kiforrálódott az a fajta környezet, amelyből tanulni érkeznek a roma gyerekek, fiatalok és felnőttek.

Skandinávia lakóihoz a mai romák ősei a XV–XVI. század között érkeztek Csehország felől Németországon át a Svéd Birodalomba. 1552-ben Stockholmot is meglátogatta egy cigány csoport.

IV. Keresztély, a dán király 1559-ben, majd Krisztina, a svéd királynő 1637-ben elrendelte, hogy távozzék minden csavargó – nem csak a cigányok. A svéd társadalom nem tűrte a vándorlókat. A cigányok a

Budapest IV. kerületében a Langnet-Waldemár úti iskola svéd tagozatú. Igazgatója: Giczi Béla. Az általa sikeresen vezetett iskolában nagyobb arányban tanulnak roma gyerekek. Giczi Bélának megköszönöm készséges segítségét e rövid tanulmány létrejöttében, amely nem a teljesség igényével íródott.

mostani Finnországba kényszerültek a XVII. század közepe előtt.

Ebben az időszakban veszi kezdetét a svéd állami oktatás. Krisztina királynő kancellárja bízta meg a magyar pedagógia-történet nagy alakját, *Comeniust* az első svéd állami tankönyvek megírására.

Visszakanyarodva: a skandináv cigányok napjainkban egy nagyobb európai csoportta alakultak.

Módosulata a finn cigánycsoport – önmagában is egyik nagyobb európai csoport – a svéd királyság idején évszázadok alatt ment tovább Finnországba meg vissza. Finnországban a hagyományos nevük *mustainen* (fekete) – Dániában és Svédországban *tatern*, *tátok*, *tattare* és *heidenen* (fekete). A „nem-északi cigányok”-nak nevezettekhez viszonyítva kicsi csoport.

Svéd cigányok is léteznek, ama kilenc romacsalád leszármazottai, akik – egyes adatok szerint – 1850 és 1900 között vándoroltak be Valikia (a mai Románia és Magyarország) felségterületéről. Oroszországot át érkeztek Svédországba.

A XIX. század közepétől egyértelmű a liberalizmus – mint európai eszme – hatása Svédországban. Ennek következtében terjed el a *népoktatás*, amelyen mindenfajta oktatási formát értettek. A népi irányzatokkal hívta életre a liberális munkásmozgalom, és az első három népfőiskolája 1868-ban kezdi meg a működését. Az elemi iskolarendszer kialakulása után csak felnőttoktatást végez, mint 1902-től elismert ún. tanulmányi szövetségek. A modern közoktatás kialakulásának az időszaka Svédország és Norvégia perszónáluniójának az idejére tehető 1814-től 1905-ig.

A svéd honba a XIX. század végétől 1954-ig, tehát mintegy fél évszázadig nem érkeztek újabb cigányok. A csoportok egy része már letelepedett, míg mások nomád életet folytattak. A létfenntartás gondjai a századforduló közelében és a XX. század első felében eltávolították őket az iskolázástól. Fenn tudták magukat tartani többek között ónos mesterséggel, lókereskedelemmel, jövőmondással, zenéléssel, dalolással és tánccal.

A letelepedett vagy módosabb cigányok sem vehettek részt az oktatásban, mert

meghatározott nézeteken alapultak, a kisbirtokos parasztok iskolái voltak és kizárólag a szövetségek tagjainak az igényeit teljesítették. Nagyobb lehetőség akkor sem nyílt, amikor 1929-ben az egész nép előtt nyitottá váltak – államilag ekkortól szabályozzák és felügyelik –, mert a cigányok ekkor még nem elismert kisebbség (és a kultúrájuk sem), tudniillik a felnőtt oktatás és a tanulmányi szövetségeknek két fő funkciójuk van, az oktatás és a kultúra, illetve kulturális tevékenység.

Közben az 1920-as években Európában roma szervezetek kezdtek kialakulni. Megállította ezt a II. világháború. A náci üldözés, pusztítás traumatikus hatásai a cigányok helyzetét és önképét hátrányosan befolyásolták Svédországban is, és elsősorban a Lengyelországból bevándorolt lengyel cigányokét. Ma már elismert kisebbség a cigányság Svédországban, és reménykedhetünk, hogy a felnőttképzésben is az önzonosság megőrzésével tanulhatnak a cigányok az igényeiknek megfelelően. Élni lehet a széles lehetőséggel, mert 1990-ben tizenegy tanulmányi szövetséget tartottak nyilván, 128 népfőiskolát 11 200 tanfolyammal. Nagy a szabadságuk ezeknek az iskoláknak, függetlenek a helyhatósági felügyelet alatt álló iskoláktól.

Az iskolarendszeren belül van olyan felnőttoktatás, amely kedvező a romák földrajzi elhelyezkedése szempontjából. A romák elsősorban Stockholmban, Göteborgban és Malmöben élnek, és ezek szomszédos területein még tizenhárom kisebb városban és számos településen.

Három típusa van az iskolarendszerű felnőttoktatásnak. Az első: városi, községi önkormányzatokhoz tartozóan főiskolákon és egyetemeken, s ahol egyik sem: állami, központi. A második országos foglalkoztatáspolitikai szerinti, és szorosan kapcsolódik a munkaerőpiac igényeihez. A harmadik: önkéntes tanulási lehetőséget kínál fel, pl. Långanäsben 13 éves és ennél idősebb cigány fiúkat is fogadnak. Szeretik az iskolát, 35 órában tanulnak. A humán tárgyakhoz viszonyítva sok a gyakorlati tananyag, több a társadalomtudomány és gyakori a tanulmányi látogatás. A módszerek között az elérhető kisebb célok kitűzése szerepel.

Az egyház szervezeti meghatározása szerint lutheránus államvallás. A lutheránus államvallású svéd honban nagyobb részben béke, békesség van a mostani romák körül. A cigányok is hatalmas keresztény múltra tekintenek vissza. E területen erősebb a kötődés egymáshoz, ez alapillére a közös ügy intézésének, a problémák megoldásának.

A lutheránus egyház evangélikus egyház. Legfontosabb vallási iratai az ágostai, illetve augsburgi hitvallás, valamint „A schmakaldeni cikely” – ezt az utóbbit írta a nagy reformátor, *Luther Márton* (1483–1546). A lutheránus egyház visszavezethető Luther vallási irataira, mint a lutheránus egyház alapvetésére.

A református egyház, a reformáció, erőteljesen megfogalmazta a saját oktatási rendszerét. Luther legközelebbi munkatársa, *Melanchton* kiemelkedő pedagógus volt, kortársai „Németország tanítója”-nak nevezték. A reformáció képviselői világi vezetőkhez fordulhattak, ennek következtében létrejöttek az első tanügyi dokumentumok és az első központi tantervek. A reformáció pedagógiai egységesítő hatása máig érvényes, például a reformáció – mint európai eszme – hatása a nemzeti műveltség ápolása is, és ide már besorolandó a kisebbségi is...

Az 1960-as, 1970-es években minden iskolának központi tanterve volt, ma pedig a tantárgyak 85%-a közös, és központi tantervek vannak közös, a választható és a választható tárgyakban.

A cigányok között sok a protestáns, azaz a reformáció alapján létrejött irányza-

tokhoz tartozók: evangélikus, református, részben anglikán, baptista, unitárius és metodista. A katolikus és görög ortodox egyházakhoz is sok roma tartozik.

Ilyen helyzetben a cigányokra az európai szellemiség két vonulata is hat: a *keresztény civilizáció* és a *reformáció*. Ide fűződik mindjárt, hogy a valláspedagógia, bibliapedagógia és ennek megfelelő valláspedagógiai irányzatok sikeresek,

közelebb hozhatóak a szellemi és lelki pedagógiák.

A volt Jugoszlávia területéről érkezett cigányok, a szabadegyházhoz tartozóan, muszlimok. A 111 fejezetből álló Korán követőit dicséri a svéd rendőrség. Hangsúlyozzák, hogy a cigány muszlimok sors társaik számára nyújtott támogatása felbecsülhetetlen értékű. Ezek a cigányok Svédországba az 1960-as években érkeztek menekülteként mintegy négyezren.

Szükség van a vallásgyakorlásban is cigány nyelvű prédikátorokra és tanároknak, mert a mostani cigányok nem értik meg, hogyan lehet a gyakorlatba áttenni, az

életbe átvinni a szentírások tömör szavait. Nézzük pl. a pünkösdi gyülekezethez tartozó romákat, kb. 600 fő összesen, közöttük magyarok is. Oktatást szerveznek gyerekeknek és felnőtteknek. A népművelési pedagógiára támaszkodva újat dolgoztak ki. Ma Stockholmban, Göteborgban és Helsinkiben vannak ilyen gyülekezeteik.

Stockholmban ún. MOD-tanfolyamokat végeznek el, ekkor foglalkoznak az előítélet,

*A náci üldözés, pusztítás
traumatikus hatásai
a cigányok helyzetét és
önképét hátrányosan
befolyásolták Svédországban
is, és elsősorban a Lengyel-
országból bevándorolt lengyel
cigányokét. Ma már elismert
kisebbség a cigányság
Svédországban, és
reménykedhetünk, hogy
a felnőttképzésben is
az önazonosság megőrzésével
tanulhatnak a cigányok
az igényeiknek megfelelően.
Élni lehet a széles lehetőséggel,
mert 1990-ben tizenegy
tanulmányi szövetséget
tartottak nyilván, 128 nép-
főiskolát 11200 tanfolyammal.
Nagy a szabadságuk ezeknek
az iskoláknak, függetlenek
a helyhatósági felügyelet
alatt álló iskoláktól.*

az idegengyűlölet, a rasszizmus, a csoportviselkedés és az ellenségeskedés kérdéseivel.

Modelleket alkalmaznak, melyek a tudatosítással, a hozzáállással és a változási folyamattal összefüggők. Kézműves foglalkozást is indítottak a Vöröskeresztrel együttműködve. A romákat a békeségre és felelősségre biztatják. További igényük van saját gyülekezetre és Biblia-iskolára.

Svédországban sok roma érdeklődik olyan felnőttképzés iránt, ahol a tananyag része a Biblia. Itt jegyzem meg, hogy felnőttképzésben mindenhol ingyenes az oktatás.

A svéd állampolgároknak – a cigányok azon ország állampolgárai, amelyben élnek – ingyenes az iskolaellátás 6–20 éves korig. Az alsó- és a középfokú oktatásban ingyenes az iskolai ebéd, a taneszköz és a tankönyv. Ingyenes a felsőoktatás is. Az iskolák 99%-a állami, a fenntartás megoszlik a központi költségvetés és a helyi adók között 50–50%-ban. A tankötelezettség 7 éves korban kezdődik, határa egybeesik az alsó középiskola lezárásával, 16 évesek ekkor a tanulók.

A tanügyirányítás minden fontos kérdésében a parlament dönt. Fontos szakmai tényező a standardizáció. Úgy tűnik, befolyásosabb az elvi irányítás, mert 1991-ben megszűnt a szakigazgatás és kiépítették a tanfelügyelői hálózatot. Tanfelügyelők irányítják, ellenőrzik Svédország egységes iskolastruktúráját, amely megoldja a differenciáció problémáját, belső szervezeti változtatással, azáltal, hogy 25 képzési ágot (sávot) kínál fel.

Az oktatáspolitikai kisebbségekre vonatkozó leglényegesebb elemei megnyilvánulnak a saját anyanyelv megőrzésében és fejlesztésében, a szabadság abban, hogy a cigányok, egyénileg is, szabadon döntenek, milyen mértékben fogadják el a svéd kultúrát és milyen mértékben választják romani kultúrájukat. Az ország iskoláztatási eszmei hagyományaiban így valósítják meg a cigányok jogait is, megtoldva a korszerűsítés elveivel: ez a szolidaritás és a tolerancia a többség meg a cigányok között.

Mindezekre szükség van, mert a cigányok az óind-perzsa kultúra határán kialakult saját antik tradíciójukkal, az ún. romani kultúrával élnek, amelyet feladni egyáltalán nem szükséges. A közös eredet tudata is mindenhol az önazonosság – vagy más szóval identitás – megőrzésének fontos része. A repetatív iskola-rendszeri funkciójához idő kell, a közeledés egyes helyeken lassabb, például Upsalában az 1970-es évek óta egyetlen cigány gyerek sem tudta elvégezni az általános iskolát.

Nagyobb a lehetőségük a romáknak, mint valaha is volt, a fokozatos közeledés mindkét részről fontosabbá vált, mert az iskola a környezetét jobban megismeri, a külső életkört, a roma gyerekek néphez való tartozásának valóságát, a családi miliót figyelembe veszi meg a lelki kötődéseket, valamint az anyanyelvhez, az eredeti kultúrához kötődést is.

A svéd iskolarendszer kialakulásának a történetén is átszűrődnek az emberi élet örök vezérlő csillagai, az élet tisztelte, az érték iránti megnyilvánulás, a szeretet, de *az európai eszméken kívül az európai pedagógiai vívmányok is*, s közöttük Szókratész, Comenius, Pestalozzi és Fröbel munkássága.

Nem lehet véletlen, hogy a svéd kormány cigány ügyben 1997-ben kinevezett egy munkacsoportot a Belügyminisztériumon belül, miután az Állami Bevándorlási Hivatal tanulmányt adott át „Romák Svédországban” címmel; általános kép ebben, hogy a romák félretolt helyzetbe kerültek, és ez vonatkozik az oktatásra is. A munkacsoport fő feladata, hogy javaslatokat egyen, amelyek segítik a romákat a svéd társadalomban. Tagjai: népjóléti, mezőgazdasági, munkaügyi, belügyminisztériumi tagok, a svéd kommunák szövetségbeli tagjai és az Önkéntes Szociális Munkák Hivatala. Új szemléletük, amely egyben perspektíva is, az „Együtt a romákkal” gondolat, azt a szándékot fejezi ki, hogy a romáknak aktív szerepet kell vállalniuk az integrációs folyamatban. Az új perspektívába értik a bevándorolt romákat is.

A munkacsoport elvégezte a feladatát. Eredménye: „Romák Svédországban – együtt a változás útján” Ez összefoglaló, amely először van útban széles körű véleményezésekre és kiegészítésekre, most 1998-ban; ezeket nem ismerhetjük, azt azonban tudjuk, az iskolák vezetik az ide vonatkozó tanügyi nyilvántartásokat.

Az anyagból az oktatásra vonatkozóan a következő pedagógiai funkciókat emelem ki: 1. repetatív (kulturát továbbörzítő); 2. potencialitásokat kibontakoztató-készítő (vagyis fejlesztő); 3. és a szükségleteket kielégítő.

Óvodában Svédországban minden kisgyerek számára biztosított a férőhely. Ezzel a lehetőséggel egyre inkább élnek a cigány szülők is.

Volt egy speciális óvoda a lengyel romáknak Göteborgban a 60-as, 70-es években születettek számára.

Sok roma gyerek nem vesz részt iskola-előkészítő munkában, de pozitív irányú a változás. Az iskolakezdést megnehezíti a gyér svéd nyelvtudás. Iskolaelőkészítő részleg a stockholmi Rinkebyben működik 1980 óta. Az igazgatója szerint: „Az iskola-előkészítő sikeréhez tartozik, hogy legyen cigány gyermekvédelmis.” A cigányok kérésére dolgozik más cigány személyzet is. A stockholmi Rubin szabadidő központ is ehhez hasonló, rugalmasan kivitelezett, megtervezett. Jó példák a cigány szabadidőközpontok a cigányok és lakóhelyük, más társadalmi intézmények együttműködésére.

Ugyanúgy járnak iskolába a roma gyerekek, mint a többi gyerek, negatív különbség, hogy sokat hiányoznak, és ez jellemzőbb a lányokra. Hetente plusz kiegészítő foglalkozásban részesülnek (1–2 órában) matematikából és svéd nyelvből. A svéd iskola alapvető célkitűzése – a kisebbségi szegregáció és elnyomás leküzdésére – a heterogén tanulócsoporthoz kialakítása. Svédország részt vesz az Európai Unió „Comenius” iskolaprogramjában egy cigányokkal kapcsolatos projektben, abból a célból, hogy a cigányok befejezzék az általános iskolát, mégis kevés cigány tanul tovább gimnáziumban.

A 6. osztály után kimaradottak egy része visszatért a gimnáziumi előkészítőhöz vagy speciálisan romáknak szervezett képzéshez.

Nagyobb részét cigány nyelven folyik az oktatás a Stockholm megyei Nytorp iskolában. A tananyagában cigány hagyományok is szerepelnek, roma a tanára, s napközivel működik. Kevesen hiányoznak és sok cigány lány befejezi az általános iskolát. Az iskola együttműködik cigány egyesülettel és az Európai Cigány Nők Egyesületével.

Sorolhatnám még a különböző oktatási szerveződések, azonban megemlíteném, nagy az érdeklődés a roma nyelvű színházi előadások iránt; a cigány zene közkedvelt, a kulturális életben fontos eseménynek számít pl. a malmói Mónika Caldaras vagy a Gypsy Brothers fellépése...

Lényeges, hogy Svédország változási folyamatok kezdetén áll, áttörés előtt. „Tudatában vagyunk annak, hogy a romáknak nem kevés idejébe fog telni annak elérése, amit a svédek hosszú időn át szereztek meg maguknak.”

Hozzáteszem, hogy a pedagógiának is időre van szüksége.

Burai Pál József

Irodalom

- Romer i Sverige – tillsammans i förödrings.* = Ds 1997:49. Regeringskansliet Inrikesdepartementet. Ford.: Beker Andrea (Romák Svédországban – együtt a változás útján) I – 46. p.
- GUNNAR ALDESTAM–MIKAEL LÖFGREN: *Népoktatás, népiskolák Svédországban.* = Bp. 1991. Ford.: Makkay Lilla. Szerk.: Harangi László
- SZEBENYI PÉTER: *Tantervi szabályozás Európában.* 25–78. p.
- Tanterv és vizsga külföldön.* = Akadémiai Kiadó, Bp. 1991. – MÁTRAI ZSUZSA: *Változatok az iskolastruktúrában.* II – 23.
- RAB IRÉN: *A svéd iskolaiügy.* = Köznevelés, 1997/4. 53.20. p.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT: A svéd tanügyigazgatás mai képe. = Magyar Pedagógia, 1991., 91. évf. 3–4. sz., 171–184. p.
- GERHARD J. BELLINGER: *Nagy valláskalauz.* Bp. 1993., Akadémiai Kiadó, 8–15. p.

Az olvasótábortól a civil egyetemig

Olasvótábor, népfőiskola, civil egyetem – biztos vagyok abban, hogy ezekkel a fogalmakkal az utóbbi években-évtizedekben sokan találkoztunk, abban azonban, sajnós, korántsem vagyok bizonyos, hogy e mozgalom huszonöt éves története után megfelelő rangot, társadalmi elismertséget kapott volna. Pedig a népművelés, a közösségteremtés, a falu kultúrájának fejlesztése terén az olvasótáborok, majd az azt követő mozgalmak maradandót alkottak-alkothatnak ebben az országban.

De mi indította el ezt a mozgalmat? Hogyan alakult a története a csaknem három évtized alatt? Az egyik alapító „atya”, a szociológus *Varga Csaba* egy egész kötetet szentelt e kérdéseknek. *Szabadságkísérletek* című könyvében harminc korabeli írását tárja elénk: ő maga „múlt-könyvnek”, „cselekvések dokumentumának” nevezi művét. A kötet azonban már első átlapozásra is többnek tűnik, mint dokumentumok pusztja gyűjteményének. A harminc, nagyjából időrendi sorrendbe szerkesztett írás nem csupán egyes eseményekről ad számot; segítségükkel az olvasó bepillantást nyerhet egy egyszerű elképzelés megvalósításának folyamatába, sikereibe, kudarcaiba.

Műfajilag igen nagy változatosságot mutat a kötet, különösen az első fele. Találunk benne többek között újságban lezajlott vitát az olvasótáborokról, szociológiai felmérést arról, hogy mi a boldogság, beszélgetéseket *Bánlaky Pállal* és *Kamarás Istvánnal*, útmutatót táborozóknak. A szerző helyenként még szépírói eszköztárát is felhasználja, mint például az 1976-os bajai olvasótáborról szóló részben, vagy a *Más-képpen napok* című naplórészletben. A kötet második fele azonban mintha túlzottan elmélkedő stílusú lenne; a nyolcvanas évek történéseit már szinte kizárólag narratívákban mondja el a szerző: a falukísérletek és a népfőiskolák kapcsán leírja, hogy *mi van, mi az, ami van*, és minek *kellene* még lennie – némi utópiával, mely különösen az utókornak írt 1992-es biztatás első mondatával tűnik ki: „Túlságosan sok nem változott, Szép Kedveseim.”

Erénye a műnek, hogy az általa alkotott és használt kifejezéseket magyarázattal

látja el. Már az előszóban megtudjuk, mit rejt a filozofikus hangzó cím: „A közeli és a távoli cél az, hogy a személyek és a közösségek relative autonómok lehessenek.” Maga az *olvasótábor* kifejezés is sokféle értelmet nyer: Bánlaky Pál szavaival „Az olvasótábor: világértelmezés. Önmagunk megismerésének is egy lehetséges gyakorló pályája”; illetve „...az emberi élet kiteljesítésének modellje”. Ennek pedig sajátos módszere az egyenrangú felek közti kötetlen beszélgetés, de nem csupán irodalmi alkotásokról, hanem például a fű fűségéről, s így a résztvevőket a tábor gondolkodni tanítja.

További előnye a műnek a reflektív-önelemző-értékelő látásmód. Az *Interjú-párbaj (Bánlaky Pállal)* című részben a szerző kollégájával egy kevéssé sikeresnek ítélt tábor tapasztalataiból kiindulva körbejárja az olvasótáborok szervezésének minden apró részletét, eredményét, s az egyik legfőbb konklúzióként megállapítja: „akkor érhetünk el eredményeket, ha a valóságból, a gyerekek élményanyagából indulunk ki.” Hasonló, ám még alaposabb, rendszerezettebb reflexiót olvashatunk az *Egy mozgalom mérlegében*, mely 1983-ban íródott.

Említést kell tennünk a mű hiányosságairól is. Elsősorban szerkesztési problémákra szeretném felhívni a figyelmet. Az utóbb idézett tanulmányban például több hivatkozás is szerepel különböző szerzőkre, de sem lábjegyzetben, sem a tanulmány vagy a kötet végén nem találjuk meg a megfelelő bibliográfiai adatokat. A kötet ugyan közli Varga Csaba válogatott írásainak jegyzékét, ám például a 114. oldalon szereplő saját, 1973-as írásából vett

idézetről nem derül ki, hogy az adott évben megjelent melyik publikációjából származik. Az egyébként szolid, de elegáns kivitelű kötet számítógépes szerkesztése is lehetett volna precízebb: gyakoriak a szavak belsejében megmaradt elválasztójelek, mint például „Magyar-ország”, „önvizi-gálathoz”, vagy pedig az elválasztás történt helytelenül (pl. „harmin-chat”). Máshol a rossz helyen nyomott enter sortörést eredményezett. Helyesírási hibák is előfordulnak: a „kí-vül”-t rövid *ü*-vel, a „lexikon-cikk”-et egybe, az „országreform stratégia”-t pedig kötőjellel illetet volna írni. Kár, hogy ezek a hibák éppen egy művelődésről, olvasásról szóló könyvben jelentkeznek.

A kötet azonban mégsem csupán a népművelésről szól. Hiteles képet nyújt az utóbbi néhány évtized társadalmi viszonyairól, bemutatja a mozgalom visszhangját, megismerhetjük korunk néhány főbb közéleti problémáját. Izgalmas, gondolatokat ébresztő olvasmány, s mivel az utószó – bár nem túl derűlátó – nem zárja le a művet, az olvasó minden bizonnyal számíthat a folytatásra.

VARGA CSABA: *Szabadságkísérletek*. V-Kiadó, Bp. 1997, 253 old.

Gocsál Ákos

Értelemmel és szívvel...

Kezembe veszem Bálványos Huba és Sánta László könyvét és átörögetem a lapokat: szemléltető ábrák villannak fel, áttekinthető rendszerezések és tematikusan szervezett képes oldalak. Az egyik lapon egymás mellett ikon, plakát és szőnyegminta, díszes pálinkásbutykosok, Bálint Endre festménye és címertervek – a síkon való ábrázolás konvencionának egyikét szemléltetik; máshol Leonardo fatanulmánya mellett Samu Géza faszobra, egy családfa-ábra és tartóoszlopként beépített természetes állapotú fatörzs egy Makovecz-épületben – az oldal a közlésformákat magyarázza. Már a pusztalapozgatásból, a szöveges oldalak képéből és a képes oldalak szélesre nyitott világából kitetszik, hogy a vizuális nevelésről valami egészen újszerű és átfogó gondolkodású könyvet tartok a kezemben.

A Budapesti Tanítóképző Főiskola Vizuális Nevelési Tanszékén tanító Bálványos Huba és Sánta László könyvüket először 1991-ben adták tanítványaik kezébe a főiskola belső kiadványaként. Már akkor számos tanítóképző intézmény megrendelte-megszerezte a hallgatói számára. Érezhető volt ugyanis, hogy olyan anyagról van szó, amely végre oszlatni kezdi a vizuális nevelés körüli homályosságot és bizonytalanságokat, amely megváltoztathatja azt a pedagógiai gondolkodást, amely hozzá nem értésre hivatkozik és a képzőművészeti kötődés miatt óvatoskodva nyúl a területhez.

Ráadásul a főiskolai jegyzet megjelenése egybeesett és szemléletileg összecsen-

gett a kialakulófélben lévő Nemzeti Alap-tantervvel és a benne körvonalazódó vizuális kultúra követelményekkel – és ez nem véletlen, hiszen Bálványos Huba igen jelentős szerepet játszott az alaptantervi vizuális kultúra követelmények megalkotásában. Avagy nézzük más irányból: a vizuális nevelés tantárgyat tanító számos pedagógus gyakorlatában már megszerezte benne volt, érlelődött az a változtatás, amelynek egyfajta elméleti megokolás, értelmező feltárása hiányzott – egy olyan mű, amely a korhoz igazodó gondolkodásbeli váltást tükrözi.

Ha az utóbbi tíz év valamelyik időpillanatából az ország különböző részeiből egymás mellé gondoljuk a rajzórákat és

-foglalkozásokat, igen furcsa egyveleget kapunk. Az egyik tanító talán éppen a *Xantus*-kézikönyvből „eltanult” konyhai vágódeszkát és kockás törlőt rajzoltatja a gyerekekkel, majd óvatosan kifestik a ceruzarajzot, a másik óráján a tanulók színes fényekkel kísérleteznek és fotogramokat, átalakított xeroxképeket készítenek. Egy helyütt azt tanulják, hogy ha a farkas a háttérben lopakodik, akkor Piroskát nagyobbra kell rajzolni és a rajzlap alján, az előtérben kell kezdeni a figuráját, míg máshol felszabadultan festenek óriási méretű papírokon, és konstruálnak mesés szép épületeket egy képzeletbeli utazás megjelenítésére. Az egyik iskolában a gyerekek azt tanulmányozzák, hogy egy tárgyat milyen csomagoláskonstrukcióval lehet megvédeni a sérülésektől, máshol egy mákgubóelemző feladatsor végén a tárgy kereszt- és hosszmeteszetének ismétlésével születnek nem tudni mit díszítő sorminták, míg megint más helyen a kisgyerekek edénykészítés ürügyén külsőre edényalakú, de tömör agyagcsomókra karcollják a mintát.

És így tovább... mindannyian tudjuk sorolni a változatokat a saját tapasztalataink alapján.

Félreértés ne essék, nem a tananyag változatossága vagy a tanítási módszerek sokfélesége a baj. A vizuális kultúra és a vizuális nevelés valóban olyan széles körű, hogy benne van a műszaki rajztól és az emblémától a tónusos tanulmányrajzon és tárgytervezésen, -készítésen át az álomkép megfestéséig és a műelemzésig minden. A rajzórák tartalma felduzzadt, a sokféleséggel meg kell tanulnunk bánni, mert különben mindig lesz valami, ami nincs a helyén, tanításunkba bekerülhetnek értelmetlen, mondvacsinált feladatok és létszerűtlen feladathelyzetek. Szélsőséges példával élve: akkor van baj, ha a tanítványnak az álomképet a műszaki ábrázolás szabályai-val *kell* megfestenie.

A Bálványos-Sánta-féle tankönyv segítségével a pedagógusjelöltek olyan felkészültségre tehetnek szert, amely biztos ismereti és szemléleti alapokat jelent a vizuális nevelőmunkához és egyúttal megóv a pedagógiai bokaficamoktól is.

A jegyzetből tankönyvvé átdolgozott kiadás a tárgyalat tartalmakat illetően kiteljesedett, jó minőségű fekete-fehér és színes képanyagával pedig méltó hirdetője tárgykörének. Nagyméretű, A/4-es formátumú könyv, 125 számozott oldallal és 28 oldalnyi színes táblával, összesen mintegy kétszázötven képkockával.

Anyaga öt könyvre tagolt, az egyes könyvek fejezetekre, ezek pedig – néhány kivételével – alfejezetekre oszlanak. A könyvek a vizualitás alapfogalmaitól a vizuális közlésváltozatok csoportjai szerint kifejtett képalkotási folyamatokig vezetik el az olvasót, aki közben bejárja a képlátás, képértelmezés és a hozzá tartozó képességek értelmezésének óriási ívét.

Az aktív vizuális megismerés című, nagy tankönyvi egység a gondolati és gyakorlati vizuális megismerésről, benne a képalkotási változatokról és a vizuális élmény szerepéről szól.

A vizuális kommunikáció címet viselő II. könyv feltárja a kommunikációban szereplő adó és vevő kétirányú, oda-vissza csatolású kapcsolatát, a vizuális közlések irányából felsorakoztatja és magyarázza a kommunikációváltozatokat, valamint a vizuális közlések gondolkodási módszerekből származó és a képből visszaolvasható jellemzőit.

A vizuális közlés nyelvi elemei a vizuális nyelv működésével az optikai elemekből táplálkozó vizuális dinamikával és a vizuális nyelvi különbségekben megragadható ábrázolási és kifejezési konvenciókkal foglalkozik.

A vizuális nevelés képességrendszere című tankönyvi egység úttörő jelentőségű. Lélektani alaphelyzetből indítva magyarázza a készség–jártasság–képesség fogalmát, majd a megismerés, a gondolkodás és az ábrázolás, illetve a kifejezés irányából sorra veszi a vizuális és a vizuális esztétikai-művészeti képességek csoportjait. A vizuális képességek ilyen áttekintésével eddig még nem találkozhattunk a hazai szakirodalomban, ugyanakkor a tanításhoz és a tantervek értelmezéséhez nélkülözhetetlen ismeretekről van szó. A tankönyvet tanulmányozók szóhasználatából talán végre kikopik a lekcisinylő felhangú

„kézségtantárgy” elnevezés, és a vizuális készségek értelmezése is a helyére kerül.

Ez a főfejezet a vizuális nevelés során elsajátítandó képességeket és készségeket összegezve tartalmazó és ezzel együtt a vizuális nevelés egészét összetett kapcsolatrendszerben megmutató áttekintéssel zárul.

Az V. könyv *A készülő látvány* címmel újra sorra veszi a közlésváltozatok egymástól jellegzetesen elkülönülő csoportjait: a modell utáni ábrázolást, a közhasznú információk ábrázolását, a tárgyak világát és a személyes indítástú kifejezések birodalmát. Itt azonban szellemi folyamatokként íródnak le és bontakoznak ki a képalkotás folyamatai.

Az előző szűkszáví ismertetéséből most ragadjuk ki azt az alfejezetet, amely a vizuális nevelés rendszerével foglalkozik és nézzük belőle csak a rendszer-tani ábrát. (A rendszer megalkotása persze a tankönyv 1997-es megjelenésénél sokkal korábról datálódik: találkozhattunk vele Bálványos Huba szakmai körökben tartott előadásában, ahol a NAT vizuális kultúra területének szerkezeti magyarázataihoz használta fel – még a véglegesítés előtti változatban valamikor 1992 táján, a Fejlesztő Pedagógia 1994-es kora tavaszi vizuális nevelés számában pedig ezen a címen Sánta László tollából jelent meg egy tanulmány. Érzékelhetően hosszú évek munkája előzte meg tehát, míg a tankönyv szerzői létrehozták a könyvben közölt, minden főlösleges elemtől letisztított és minden szükséges mozzanatot tartalmazó változatot.)

A rendszert ugyanazok a struktúráképző elemek generálják, amelyek a NAT-ban a vizuális kultúrát és a követelményszerkezetet kibontják. (Nem is lehet máshogyan, hiszen mindkettő egyformán a vizuális nevelésről szól...) A kommunikációváltozatok objektív terepe és szubjektív csoportjai megfelelnek a

vizuális kultúra területeinek; a gyakorlat és az elemzés a tananyag-feldolgozás során végzett tanulói tevékenységi formák nagy csoportjai, amelyek a NAT-ban meg-egyeznek az alkotás és a befogadás–megismerés kultúraterületenként megjelenő belső bontásával, az elsajátítandó képességek és készségek sávja pedig a fejlesztési követelmények területével azonos.

A kétirányú szerkezet keresztező-hálós rendjében így válik áttekinthetővé a vizuális nevelés egésze. A vízszintes sávok végén, mintegy a pedagógiai munka eredményeként a tanulókból kialakuló vizuális műveltség és vizuális szemlélet értékeit találjuk. A kommunikációcsoportok funkcióival összefüggésben

pedig kibontakozik a vizuális nevelőmunka kettős rétegződése, a gyakorlati vizuális kommunikációt oktató és az esztétikai-művészeti nevelést végző pedagógiai szerepök.

A tankönyvi szövegek alapvetően elméleti tartalmúak. Azt hihetnénk, hogy éppen ezért szárazak és hidegek, netalán nehezen érthetőek. Erről azonban szó sincs. Egyrészt azért, mert a szerzőpáros igen jó megközelítéssel dolgozik: a megállapítások minden esetben elemzések, megokolt

A vizuális nevelés képesség-rendszere című tankönyvi egység úttörő jelentőségű. Lélektani alaphelyzetből indítva magyarázza a készség–jártasság–képesség fogalmát, majd a megismerés, a gondolkodás és az ábrázolás, illetve a kifejezés irányából sorra veszi a vizuális és a vizuális esztétikai-művészeti képességek csoportjait. A vizuális képességek ilyen áttekintésével eddig még nem találkozhattunk a hazai szakirodalomban, ugyanakkor a tanításhoz és a tantervek értelmezéséhez nélkülözhetetlen ismeretekről van szó. A tankönyvet tanulmányozók szóhasználatából talán végre kikopik a lekicsinyülő felhangú „kézségtantárgy” elnevezés, és a vizuális készségek értelmezése is a helyére kerül.

kifejtések summázatai. Élővé és élvezetessé teszi a könyvet a stílus is: a beszélt nyelv szó- és mondatfordulatai, kapcsolat-teremtő ereje fűzi egymáshoz a gondolatokat és tartalmi egységeket. És végül: magas szintű elméleti síkjának megtartása mellett a könyv gyakorlatközeli is tud lenni, mert a vizuális nevelés tanítási gyakorlatából vett példákkal illusztrálja és több helyütt feladatcsoportokkal kíséri az elméleti eszmefuttatásokat.

A tankönyvből tiszta gondolkodás sugárzik. Az ismeretek elsajátítását könnyen követhető szöveges ábrák segítik. Ízelítőül néhány a leíró-magyarító szöveggörnyezetbe épített rendszerező feltárások és áttekintések közül: műfajok, technikák, eljárások; a kommunikáció struktúrája; a dominancia elv alapján rendezett ábrázolási és kifejezési módok; a vizuális közlések csoportjai; a képmező formái és struktúrái; képi helyzet- és minőségviszonylatok; az ábrázolási konvenciók logikai és történeti rendszere; a vizuális kommunikáció képességrendszere; a vizuális nevelés egészét feltáró rendszerezés.

A vizualitás és a vizuális nevelés szakterminológiája mindmáig többértelműségekkel és hibás értelmezésekkel terhes. Ha egy munkacsoport valamilyen vizuális nevelési témában különböző intézményekből alakul, akkor elsőként azt kell tisztázniuk, hogy ki mit is ért az egyes fogalmakon. Amennyiben ezt elmulasztják, munka közben kell folyamatosan szövegyarazatokat megvitatniuk és ezzel a kérdéssel bíbelődniük. Így volt ez a Nemzeti Alaptanterv megszületésénél, a tantárgyi tantervek megalkotásánál, és így van ez ma is például egy tankönyvcsalád megírásánál. Az elmúlt években azonban, éppen a változások vitáktól forrongó légkörében, a vizuális nevelés területén is megkasodtak azok az együttlétek, amelyek során számos problémás esetet megtárgyaltak a résztvevők. Úgy tűnik, mára már megérett a helyzet arra, hogy a leglényegesebb szakszavak egységes értelmezést nyerjenek.

A tankönyv időzítése és időszerűsége ebből a szempontból is lényeges. Követ-

kezetes szaknyelvhasználata és hiteles fogalommagyarázatai országszerte megte-remthetik az azonos szakszóhasználat, az egy nyelven beszélés alapjait. Így például kitisztulhat, hogy mit is értsünk a *művészeti területi műfaj* fogalmán (több szak-könyv képzőművészeti műfajként az ábrázolási témacsoportokat tárgyalja), milyen tág tartomány a *kép* és *képalkotás* (amely nem pusztán a materializált képet jelenti), továbbá hogy a vizuális művészeti alkotás egyfelől ugyanúgy *látvány*, mint a természeti táj vagy éppenséggel egy emberalkotta használati tárgy, valamint hogy *ábrázolási módokon* nemcsak a tér síkon történő ábrázolási konvenciói értendők és így tovább.

A Bálványos–Sánta szerzőpáros könyvével a vizuális kultúra pedagógiájának olyan tankönyvét és egyúttal szakkönyvét ajánlom a legkülönbélebb pedagógusképző intézmények vizuális kultúra tanítására felkészülő hallgatói és a felkészítő oktatók, valamint a rajztanárok kollégák figyelmébe, amely a Nemzeti Alaptantervhez kötődő értelmezések nélkülözhetetlen eleme, s amely a vizuális nevelés korszerű értelmezésében hiánypótló szakirodalmat jelent. Meggyőződésem, hogy a könyv jelentősége és hatása túlszárnyal minden eddigi vizuális nevelési irodalmat – beleértve *Balogh Jenő A vizuális nevelés pedagógiája* (megjelent 1969-ben) című, két évtizedre pedagógiai iskolát teremtő művét is.

A közeljövőben a *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció* című könyv újabb kötetekkel tankönyvcsaláddá egészül ki. Ezekben a Budapesti Tanítóképző Főiskola tanárai az esztétikai nevelést, a szemléltetés módszertanát és a vizuális nevelés tantárgypedagógiáját dolgozzák fel.

BÁLVÁNYOS HUBA–SÁNTA LÁSZLÓ: *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*. Bál-lassi Kiadó, Bp. 1997.

Sándor Zsuzsa

Narrativitás és filmszerűség

„Gyakran kapom magam rajta, hogy ha sikerült egy képet szépen bekereteztetnem vagy a megfelelő helyre felakasztanom, olyan büszkeség fog el, mintha én festettem volna.”
Ludwig Wittgenstein

Monográfiát írni nehéz. De monográfiáról írni sem könnyű. Lassan három éve jelent meg Thomka Beáta Mészöly Miklósról szóló munkája, a Kalligram Kiadó Tegnep és Ma sorozatában. E kiadványok keretében élő vagy a közelmúltban elhunyt magyar írókról és költőkről jelennek meg dolgozatok, olyan hiányokat pótolva, mint az Esterházyról vagy a Nádasról elkészült összefoglaló munkák.

A sorozatszerkesztő Szegedy-Maszák Mihály a hátsó borítón olvasható állandó beköszöntőjében kijelenti: nem tűzte ki célul, „... hogy közelítse egymáshoz az egyes irodalmárok szemléletét. Mindegyiküknek teljes szabadságot adott véleményük kifejtésére...”, így a sorozat szerzői szimpatikus módon az elmúlt évek nagy kritikavitájának más-más oldalán érvelők közül kerülnek ki. De sajnálatosan ez sem a tökéletes megoldás, még ha a legnyitottabb is, hiszen az egyes monográfiák nagyon erőteljesen magukon viselik a szerzők (hosszú évek, évtizedek alatt elsajátított, végiggondolt és kimunkált) nyelvezetét, irodalomelméleti nézőpontját. Ha nagyon leegyszerűsítsem ezt a problémát, azt mondhatom, hogy ezek nem is monográfiák, hanem határozott és kevés nézőpontú tanulmányok, amennyiben a monográfiát olyan műfajnak tekintem, melynek tiszte volna sok szempontból olvasni egy életmű szövegeit. A monográfia a szó hagyományos jelentésében feltételez valami olyan olvasatot, mely nem feltétlenül határoz meg szorosan egy következőt, akár továbbírás, akár „ellenszöveg” lehetőségeként, mint az – azt hiszem – bekövetkezik a legtöbb e sorozatban megjelent szöveg esetében.

Valószínűleg egy szerzőről több úgynevezett monográfiát kellene megjelentetni egyszerre, vagy olyan jellegű tanulmányköteteket szerkeszteni, melyben egy-egy szerző opusáról egy-egy értelmező az ő kutatási területén mozogva ír az életműről, illetve az általa kiemelt szövegekről. (Mind-

két utóbbi megoldást kizárja az irodalomtudományra szentelhető összegek csekélyisége.) Nem kárhozhatni kívánok tehát egy valóban nagyszerű kezdeményezést, sem azt nem állítom, hogy ezekkel a szövegekkel ne gyarapodna jelentősen a magyar irodalomtudomány recepciótörténete.

Thomka Beáta Mészöly olvasta tehát elsősorban a szerző szövegeinek narrációjával, műfaj történeti problémáival foglalkozik. A monográfiában sajátos módon valószínűleg a reflektáló, a talán méltatlanul és pontatlanul szekunder szövegnek nevezett textúrák és a Mészöly-szövegek találkozása. A szerző ugyanis nem használ a szövegrészek kiemeléséhez idézőjelet, sőt, gyakran új bekezdésbe sem szerkeszti Mészöly mondatait, hanem mintegy a saját mondataiba ágyazva, kurzívval szedve folyamatos szöveget képez vele. Ez speciális módja az intertextualitás megnyilvánulásának, mintegy kísérlet az elméleti szöveg alap és az időben szétszórva keletkezett, az életműben ide-oda költöző Mészöly-szövegek egyidejűsítésére, valamint a kétféle nyelv szinkronba hozására, a „primer” és a „szekunder” szöveg ezen különbségének megszüntetésére. (Nem merek állást foglalni abban a kérdésben, mennyire engedhető meg egy monográfiában, ha többször nem jelöli a szerző, mely műből idézi az adott részletet. Ugyanezzel a problémával a szakirodalomra való hivatkozásnál – vagyis a nemhivatkozásoknál – is találkozunk az olvasó: bizonyos szerzőkre és művekre precíz jegyzetekben utal

Thomka Beáta, más helyütt, például *Az elbeszélő időtudata* című fejezetben Ricoeur fiktív időtapasztalat fogalma és Genette anisochronie fogalma kapcsán nem jelöli széles körű ismereteinek forrását.)

Thomka Beáta azonban saját intertextuális szövegalkotása ellenére nem foglalozik a jelenség megemlítésén túl Mészöly szövegeinek intertextuális kérdéseivel, noha ez alapvetően jellemzi Mészöly életművét. Teljességgel hiányzik ez a nézőpont a *Volt egyszer egy Közép-Európa* interpretációjából, amit Thomka, talán hogy ily módon kikerülje a problémát, „antologikus gyűjtemény”-nek nevez. Nincsen szó arról, hogyan írónak újra Mészöly „kisszerkezetei” egy „nagyformában”. Nincsen arra vonatkozó értelmezési kísérleti irány, hogy a műfaji-szerkezeti váltás felismerésén túl hogyan módosulhatnak az értelmezhetőség határ(talanság)ai. *Az én Pannóniám* és a *Variations désechentées*, valamint a *Hamisregény* hasonló sorsra jut, egységüket „virtuális”-nak tekinti a szerző. Ez pedig miben különbözne attól a felfogástól, ha például Esterházy Péter *Bevezetés a szépirodalomba* című szövegét sem kezelnék csakis a korábban megjelent (vagy addig még meg nem jelent) kisregények virtuális csoportjaként. A monográfia bevezetőjében Thomka Beáta „elemző megközelítésként”, illetve a „szerző szellemével dialogizáló alternatív monografikus vázlatként” értelmezi saját dolgozatát, mely kitételben a dialógusra törekvés egyértelmű értelmezői viszony, de a „szerző szellemé”-vel folytatni e párbeszédet, egy kissé horrosztikusan hat, hiszen a „szellem” inkább utal egy már lezárt opus szerzőjének állapotára, mint egy élő szerző szellemiségével, vagyis, egészen pontosan, a szövegeivel való párbeszédre. A hallgatóság/olvasóság jóindulatát szerénységével megnyerő *Bevezetés* egyébként szintén hiányolja más, de elsősorban korábban keletkezett árfogó munkák olvasatát Mészöly opusáról. Mintha Thomka Beáta megkérdőjelezhetetlen tudása, komoly publikációi ellenére azok közé az irodalmárok közé tartozna, akik úgy érzik, mindig van mit ta-

nulniuk és adott interpretációjuk „nyilvánvalóan egyike a lehetségeseknek...”

A szöveg végig hangsúlyosan kettősségekben gondolkodva próbálja elkerülni, hogy a pontatlanság csapdájába essen. Ha csak néhány alcímet említünk: *Folyamatosság vagy megszakítottság; Narrátor vagy krónikás?; Narratív trópusok, narratív kép; Ténynyelv és drámaiság; Megbocsátás és megértés*, jól látszik, mennyire nem szerencsés sűrűn használni ugyanazt a retorikai fogást, hiszen ez nyelvilag ugyan a választás lehetőségét sugallja, másfelől viszont szintén nyelvilag (és pszichológiailag) kettőre szűkíti a lehetséges kérdésfeltevések és az adható válaszok számát. Mennyire szükséges egy monográfiának visszaadnia a nyelvelméleti problémák „Minek nevezzelek?” szintjét, még ha ez a gesztus nem kevesebb, mint az önreflexív szövegekészés alázata? Mert még zavaróbb ez a jelenség halmozott fogalompárok használatánál: „Az életműben epikus és elméletileg, művészileg és fogalmilag is artikulált és visszatérő gond a mindennapi élettények rejtélyének, a dolgok rejtett lényegének és belső összefüggéseinek megértése.” Meglehetősen nyögvényelössé teszi a stílust, bonyolulttá a retorikát, holott fogalmi pontosságra törekszik általa a monográfia narrátora.

Thomka Beáta szövegeinek azonban legalább még egy nagyon érdekes és tanulságos játéka van. Talán nem túlzás azt állítani, hogy Mészöly Miklós vizuális író, szinte operatőríró. Azért nem nevezném festőnek, mert a „képei” mozognak, élnek és filmszerűen peregnak, nemcsak például a *Film* című szövege esetében. (Itt adnék értetlenségemnek hangot a monográfia egyik megjegyzésével kapcsolatban, mely szerint a *Film az Emkénél* címben „felmerülő film szóban íroniát...” lehetne felfedezni. Szerintem hangsúlyos metaforája az emlékezési folyamat vizualitásának, filmszerűségének.) Mészöly nemcsak operatőríró, hanem forgatókönyvíró is, olyasvalaki, akinek szoros kapcsolata van a mozgóképpel, mint erre a monográfiászerző is több helyen utal. Utoljára az ideai magyar filmszemlén mutatnak be az ő szövege alapján készült adaptá-

ciót. *Sólyom András* vitte filmre a *Pannon töredéket*. Thomka Beáta szövege akarva-akaratlan nyelvilag több szinten is követi ezt a vizuális világot, még azokon a helyeken is, ahol nem szorosan az imént említett szövegekről és információkról van szó: „...hirtelen vágásokkal...”; „...pillanatnyi szituációk, látványtöredékek...”; „*E mikrototálók...*”; „...Mészöly kevés színnel él...”; „...mintha a megfigyelő vagy a kamera-szem...”; „*A Tarkovszkij* imaginációjára emlékeztető tájelemek...”; „*A kép* hajszálfinom, pontos megfigyelésekből áll” (kiemelések tőlem – P. D.). Így maga a monográfia szövege is képessé válik mozgóképszerűen értelmezni Mészöly szövegeit, és ezeken a helyeken a legizgalmasabb és legátütőbb Thomka Beáta interpretációja. Főként azokkal a részekkel szemben, melyekben kissé görcsössé válnak a szerző

alapvetően izgalmas elméleti kutatásainak a Mészöly opusra applikált mondatai. Kiemelném még a *Saulus* értelmezését mint a monográfia fénypontját és kortárs irodalmunk interpretációinak egyik alapszövegét.

A Thomka Beáta monográfiája által nyújtott iránytű a Mészöly-életmű meglehetősen bonyolult térképén való eligazodáshoz komoly segítséget ad és vállalkozása kiteljesíti a szövege *Bevezetésében* megjelölt másik intenciót is, amennyiben dolgozata „kiindulópontot képezhet az elmélyültebb további kutatásokhoz”.

THOMKA BEÁTA: *Mészöly Miklós*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony 1995.

Péczely Dóra

Az Abafitól a Buda haláláig

Az irodalom története – s ez az utóbbi másfél-két évtized elméleti kutatásainak eredményei alapján jól látszik – olvasatok története. Éppen ezért szükséges időnként a véglegesnek tűnő értelmezéseket is szembesíteni az újabb korszakok olvasási tapasztalataival. Ezt teszi Imre László is a Műfajok létformája a XIX. századi epikánkban című kötetében.

Előző munkáiban már jórészt tanújelét adta annak, hogy – noha érdeklődésének homlokterében a múlt századi irodalom fejleményei állnak –, kritikusként *Reményik Sándor* vagy *Németh László* éppúgy vonzza, mint *Esterházy Péter*. Munkásságának korábbi szakaszaiban már megmutattak alkati adottságainak, szellemi vonzódásainak fontosabb dimenziói akkor, amikor 1973-ban *Brjusov és a szimbolista regény*, 1988-ban *Arany János balladái*, 1990-ben pedig *A magyar verses regény* címmel közölt figyelemre méltó könyveket. Ma Imre László a hazai műfaj történeti kutatás elismert szakértője, akinek tudományos eredményei a szakmai (köz)gondolkodásba és az oktatásba egyaránt beépíthetők. Tevékenységére – miként azt a verses regényről szóló dolgozatának előszavában

maga mondja – a legerőteljesebb hatást *Barta János* gyakorolta; a közvetlen ihletet az „orosz formalisták, *Bahtyin* és *Lotman* szolgáltatták a műfaj történet, a történeti poétika nagy távlatú művelésével”.

Imre László ama „Barta-iskola” képviselője, amely az esztétikai tájékozódás és a filológiai megalapozottság követelményét az olvasható gondolatközvetítéssel párosítja. Ez a fajta elkötelezettség, amely „irodalom és emberi teljesség” egymást erősítő hatásában véli felfedezni hivatását, nála nem jelent szemléleti szüklátókörosítást, az újabb teoretikus értelmezések ignorálását, hanem éppen ellenkezőleg, birtokolt és működtetett eszközeinek állandó gazdagítására ösztönző erőt képvisel. Módszertani felismerése így éppen az, hogy a posztmodern tapasztalat felől újraolvasva az adott korszak

jellegzetes és kevésbé jellegadó műveit, más fénytörésben mutatkoznak a korábban szilárdnak vélt értékek, illetve megláthatók az előremutató nyelvi kezdeményezések is.

A *Műfajok létfarmája...* a szerző tudósi oeuvre-jének betetőzése. Választott kutatási témájának megítélése a szakirodalomban korántsem egyértelmű. Különösen a 20. század fejleményeivel foglalkozó ítések ellenzik a műfaj történeti megközelítést, mondván: az alkotók a romantika óta törekedtek a műfaji keretek áthágására, ezáltal új lehetőségek teremtésére; ez a folyamat a klasszikus avantgárd, majd a posztmodern idején „műfajtalansághoz”, illetve a meglévő ironikus kifordításához, parodizáló átértelmezéséhez vezetett. A 19. század kutatója számára mindazonáltal kínálkozik ez a vizsgálódási terep, még akkor is, ha ennek korlátaival maga is tisztában van.

Imre László kötetében szelektál: nem vállalja a múlt század epikája teljes skálájának feltérképezését; a novellairodalom terjedelmi megfontolás alapján, a verses regény pedig a korábbi monografikus feldolgozás következtében kívül esik szemhatárán. Az említett szelekció az átölelt időszakra is érvényes: a címhez képest az olvasó erős szűkítést érzékel; ezt azonban tudományos megfontolások indokolják. Az 1836 és 1863 közötti eszterdők középpontba állítását nemcsak az az elv vezérli, amely szerint egyre kevésbé tartható a marxista ihletettségtől koncepció, a történelmi események művészeti korszakküszöbként történő definiálása, hanem elsődlegesen az indokolja, hogy a jelzett periódusban a verses epikáról a prózára történő hangsúlyeltolódás tapasztalható.

Imre László imponálóan gazdag nemzetközi és hazai szakirodalomra építve közelíti meg tárgyát: *Tinyanov*, Lotman, *Marrionio*, *Carassus*, Bahtyin munkái mellett gyakran támaszkodik *Wellek* és *Fowler* kutatásaira: ez utóbbinak a *Kinds of Literature (An Introduction to the Theory of Genres and Modes, 1982)* című monográfiájában találva meg a nemzeti alapon történő műfajkutatás „mellőzhetetlen feladatait” emlegető vezérfonalat. Kiindulási pontja az, hogy „az irodalmak nemzeti konkréti-

zációjának ténye műfaji változásokban ölt testet, s ennyiben a műfajok sorsa tükrözteti a kultúra, a nemzeti tudat mozgását”. Értekezésének egyik nívója annak felismerése, hogy egy adott korszakban a műfajok nem alkotnak rendíthetetlen hierarchiát, hanem folyamatos átalakulásban vannak.

A tizenöt részre bomló könyv két jellegzetes fejezetípust tartalmaz: tág horizontú elméleti fejtegetéseket és alapos műelemzéseket. A munka így több erényt mondhat magáénak: új csapatát vág egy manapság különféle megfontolásokból elhanyagolt területen, illetve filológiai-lélektani-nyelvi-stilisztikai szempontú műelemzéseiben érzékletes képet ad Arany János balladái-ról csakúgy, mint a prózaepika néhány alkotójáról (*Kemény Zsigmond, Gyulai Pál, Eötvös József, Mikszáth Kálmán, Nagy Ignác, Kuthy Lajos, Gárdonyi Géza, Herczeg Ferenc, Molnár Ferenc*).

Imre László a műfajok születésének, virágzásának és elhalásának *brunetiére*-i elképzelését felhasználva (ám jócskán meghaladva) arra törekszik, hogy az ún. „szivárvány-elmélet” segítségével a jelenségeket szinkrón és diakrón módon egyszerre analizálja. Ugyanakkor nem marad meg az „epikus műfajok speciális elrendeződését” mutató negyedszázadban, hanem hangsúlyozza: az *Abafi* és a *Buda halála* közötti eszterdők „nemcsak a magyar verses epika sosem látott és soha meg nem ismétlődő klasszikus kibontakozásának a korszaka, hanem a magyar regény olyasfajta differenciálódásának időszaka is, mely önmagában is csúcspont, s a századforduló prózáját is előkészíti. Eötvös nemcsak Móricz elődje, hanem a századvégen felnövekedett egész prózáé (kevésbé emlegetett módon például *Szabó Dezső*), Jókai gyakran korszerűtlennek mondott regényírása nélkül nemcsak Mikszáth, de *Krúdy* remekművei sem képzelhetőek el, Kemény regényei pedig *Babits*ig, *Németh László*ig mutatnak előre”. A szinkronia és diakronia egységében gondolkodó szerző a népies elbeszélő költemény kapcsán *Illyés*ig és *Juhász Ferenc*ig, a verses regényre pillantva pedig – 1990-es összegzésének eredményeire építő módon – *Byron*ig, *Sterne*-ig, *Rabelais*-ig tekint vissza, s

ami viszont a „valóság-visszaadás elhárítását”, a „parodizáló szándékú allúziós technikát” illeti, egészen Esterházyig előre.

A monográfus „mintavételeinek” kulcsfogalmi a *reciprocitás* és a *transzmutáció*: az előbbin a műfajok egymás mellett élését, átmeneteit, egymást-ihletését, az utóbbin pedig folyamatos átalakulásukat értve. E nyomvonalon jut el Horváth János nagyszabású koncepciójának (*A magyar irodalom fejlődéstörténete*, Bp. 1976) továbbgondolásához: „... az irodalom stabilitása nem elsősorban fejlődésként írható le, hanem úgy,

mint olyan folyamat, melynek során központinak számító műfajok háttérbe szorulnak, mások előtérbe kerülnek, miközben minden egyes műfajban olyan átalakulások jönnek létre, melyek fokként megváltoztatják az egyes műfajok jellegét.” A könyv éppen ezekre a jelenségekre összpontosít, s keresi meg az egyes európai mintáktól való eltéréseket, sajátos magyar vonásokat. Imre László vizsgálódásainak egyik legizgalmasabb fejezete az,

amelyben olyan, mára már elfeledett regények kerülnek a középpontba, mint Nagy Ignác *Magyar titkok* (1844–1845), Kuthy Lajos *Hazai rejtelmek* (1846–1847) és Beöthy László: *Goldbach and Camp. fűszerkereskedése „A két macskához”* (1858) című munkája. E művekben a szerző a posztmodern előhírnökeket látja, fölismerve bennük a hagyományos elbeszélő autentikusságával szembeni kételyt, a valóság-visszaadásról történő lemondást, a laza szerkesztést, a hangsúlyozott nyelvi megalkotottságot, egyáltalán: a nyelv felértékelődését, a paródiát, az allúziós technikát, a verbális virtuozitást. Imre László nem állítja, hogy ezek a – mégiscsak másodvonalbeli – írók jelente-

nék a századközep fejlődését, pusztán arra hívja fel a figyelmet, hogy az eposz transzmutációjának korában, a nyelvi identifikációs törekvések idején, az „európai modellek s a hazai epikai hagyományok kombinációjaként” létrejött, s az „önmagát konstituáló nemzettudat múltképeinek sajátosságait” hordozó történelmi regény mellett, a műfaj „szétágazó bővülését” hozó, az európai mintákat, Hugót, Sandot, Dickenst, Thackerey-t, Gogolt, Turgenyevet ismerő és szem előtt tartó periódusában jelentkezett egy olyan, folytatás nélküli irány, amely számos ponton elő-

legezi az epikai tradíciót radikálisan felszámoló posztmodernitás nyelvcentrizmusát.

Imre László mértékadó szempontokkal bővíti a 19. századi irodalomról való tudást: mélyreható elemzésekben tárja föl az Arany-ballada rejtett szépségeit: új megvilágításba helyezi *A honvéd özvegyét*, értékeli a műfaji mintának a balladákra gyakorolt hatását, később pedig számos részlet-megfigyeléssel hozza közel az olvasóhoz a *Rozgonyinét*, a gazdag zeneiségű *Bor vitézt*, a

A tizenöt része bomló könyv két jellegzetes fejezettípust tartalmaz: tág horizontú elméleti fejtegetéseket és alapos műelemzéseket. A munka így több erényt mondhat magáénak: új csapást vág egy manapság különféle megfontolásokból elhanyagolt területen, illetve filológiai-lélektani-nyelvi-stilisztikai szempontú műelemzéseiben érzékletes képet ad Arany János balladáiról csakúgy, mint a prózaepika néhány alkotójáról.

többféle műfaji minta találkozási pontján álló *Szondi két apródját*, a kísértetballada-variációknak is felfogható *Tengeri hántást*, s *A walesi bárdokat*, amellyel kapcsolatban leszögezi: e mű jelentősége „nem az, hogy megbélyegzi a 49-es megtorlást, hanem az, hogy a zsarnok morális felörlődésének rajzát összekapcsolja Aranynak a költői hivatásra és emberi helyzet-állásra vonatkozó, kortól és helytől eltávolított vallomásával. Még hozzá oly módon, hogy maga a művészi forma sugalmazza a költészet erejét, legyőzhetetlenségét, s maga a szerkezet és a hangzásvilág bizonyítja (a feszültség állandó emelkedésével) a zsarnok erkölcsi vétségének önmaga ellen forduló és feltartóztatathatlan pusztító hatását”.

A monográfia további nyeresége a Kemény Zsigmond-, illetve a Mikszáth-fejezet: az előbbiben az aforizma, a pszichológiai módszer, az elbeszélői magatartás felől közelíti meg az *Élet és ábránd*, a *Férj és nő*, s az *Őzvegy és leánya* világát. A *rajongók*-ban a hasonlatok, a *Zord időben* a színek és fények atmoszférateremtő hatását tanulmányozza, az utóbbiban pedig meglátja az „empirikus, transzcendens, áltranszcendens szférák érintkezését”, valamint a műfaji minták (mese, legenda, anekdota, romantikus titokregény) komplex érvényesülését”.

A *Műfajok létformája XIX. századi epikánkban* továbbgondolásra ösztönző hozadéka az, hogy Horváth János nemzeti klasszicizmus-fogalmának kiszélesítésére vállalkozik, amikor kijelenti: a horváthi időszakkal „csaknem egybeeső negyedszázad olyan epikai univerzumot jelenít meg ugyanis maga műfaji sokszínűségével, ami egy

tágabb értelmű nemzeti klasszicizmus gyanánt fogható fel. Annyiban, amennyiben a szó, az irodalom gazdagodásával juttatja kifejezésre a nemzet nagykorúsodását. Ahogy nemcsak állítani tud, hanem kételkedni is. Amennyiben műfajokat és ellenműfajokat teremt. Bemutatja, meghódítja, művészileg birtokba veszi az országot, de ugyanakkor némely pontokon el is idegenedik tőle. A valóság másaként »teremtett világ«-ot alkot, de meg is kérdőjelezi a valóság tükröztetését, a nyelvi megjelenítés érvényességét”.

IMRE LÁSZLÓ: *Műfajok létformája XIX. századi epikánkban*. Csokonai Universitas Könyvtár. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen 1996, 345 old.)

Karádi Zsolt

Maimonidész vallásbölcseleti rendszere

Maimonidész (1138 [és nem 1135, ahogy leggyakrabban említik] Córdoba – 1204 Fosztat, Egyiptom) jó okkal tekinthető a zsidó–arab kultúra betetőzésének, aki korának tudományos eredményeire érzékenyen reflektált. Miután tizenévesen családjával együtt el kellett hagynia szülővárosát, végül Fosztatban telepedett le, ahol az egyiptomi zsidóság megkérdőjelezhetetlenül nagytekintélyű közösségi vezetőjévé vált. Egyúttal korának egyik legelismertebb orvosa is.

Hatása a mai zsidó szellemiségre leginkább a rabbinikus tudományok, valamint a filozófia terén mutatkozik meg. Elsőként Maimonidésznek sikerült megalkotnia egy olyan zsidó törvényködexeit, az úgynevezett *Jád há-Házákát* (szó szerint „Erős kéz”; a jád szó számértéke 14, a mű pedig ugyanennyi könyvből áll), amely a maga nemében páratlan, szerkezetében hihetetlenül tiszta, csodálatos héber stílusban íródott. Vallásbölcseleti főművében az arabul megfogalmazott, ám héber betűkkel lejegyzett *Tévelygők útmutatójában* (arabul: *Dalalat al-Hairin*, héberül: *More Nevukhim*) – mely az egyik leg-

kiemelkedőbb, ha ugyan nem a legjelentősebb zsidó bölcseleti mű – sikerrel békítette össze a judaizmust a deista arisztotelizmussal. Mindezt jól látható módon csak úgy érthette el, hogy az arisztotelészi értékfelfogást a *Szentírás* értékrendjébe helyettesítette be. Nemcsak a szentírási törvényeket ütköztette – roppant eredeti módon – a pogány szokásokkal, s ezáltal az antik pogányság eltűnése után tárgyyszerű módon úgy írja le a szentírási kodifikációt, mint amely már elvesztette eredeti jelentésének egy részét, de theisztikus arisztotelizmusának megfelelően *Útmutatója* egyúttal az Istenről való tudás és elmélke-

dés is, e kettő pedig, véleménye szerint, a legmagasabb rendű értékeket jelenti.

Maimonidésszel a középkori zsidó filozófia mérföldkövéhez érkezünk. A középkori zsidóság legszélesebb látókörű szelleme volt, filozófiáját pedig a teljes zsidó vallásfilozófiai rendszer betetőzésének tekinthetjük. A zsidó irodalmat, annak bibliai és rabbinikus részét éppúgy ismerte, mint korának természettudományos eredményeit és filozófiáját. Irodalmi munkássága minden fontosabb tudományágban jelentősnek mondható. Gyakorló orvosként is ismert, a gyógyítás elméletéről és gyakorlatáról pedig könyvet is írt. Kairóban (Fosztat), a kalifa nagyvezírjének házi orvosaként működött. A matematikában és a csillagászatban is jártos volt.

Ez a jártasság nemcsak teológiai és metafizikai előtanulmányként volt hasznos, hanem a zsidó naptárral kapcsolatos tanulmányokban és írásaiban közvetlenül is kamatoztathatónak bizonyult. Egyáltalán nem meglepő, hogy jártas volt a logikában is, hiszen a középkorban ez a tudomány képezte az összes többi alapját. De Maimonidész itt is újat alkotott. Egy ifjúkori értekezés tanúskodik korai tudományos érdeklődéséről, és arról, hogyan próbálja a logikát mint segédeszközt ajánlani a zsidó irodalom mélyebb megértéséhez.

Mindezek a művek és tevékenységek azonban úgy tekinthetők, mint a *magnum opus* vagy inkább *magna opera* melléktermékei, előtanulmányai. Már Maimonidész ifjúkorában fellelhetjük nyilvánvaló célkitűzését, melyet a maga teljességében csak nagyszerű munkássága végén ér el. Ez a cél a zsidóság és a filozófia összhangba hozása, valamint a *Biblia* és a *Talmud* összeegyeztetése *Arisztotelésszel*. Úgy gondolta, hogy ez a munka mind a zsidóságnak, mind egyfajta racionális, felvilágosult hitnek a javára van. Ennek megfelelően már misnakommentárjában is – mely nagyobb művei közül a legkorábbi – felveti egy ilyen harmonizáló tanulmány megírásának ötletét. Ez összegyűjtené a *Talmud* összes homiletikus magyarázatát, az úgynevezett *d'rasokat*, és oly módon magyarázná őket, hogy eltűnjön belőlük mindaz, ami látszólag ellentmond a józan értelemnek. De ahelyett, hogy rö-

vest nekilátott volna terve megvalósításának, mely oly kedves volt számára, inkább magában tartotta. Egész életén át őrizte, melengette, míg végül éretten születhetett meg, habár teljességgel más formában, mint ahogyan azt kezdetben elgondolta. A rabbinikus legendákat magyarázó könyv megírásának tervétől elállt. (Az okokra később még visszatérünk.) De a tervet, melynek megvalósításaként született volna meg ez a mű, később sokkal hatásosabb módon vitte véghez. Tehette ezt azért, mert oly sokat halogatta a megírását. Csak élete vége felé jelent meg a könyv, mely a korszak legnagyobb zsidó személyiségének szisztematikus, irányadó üzeneteként hat. A könyv, a *Tévelygők útmutatója*, nem keltett volna akkora feltűnést, nem kavart volna akkora vihart, mely a zsidóságot két szembenálló táborra osztotta, ha nem egy olyan ember érett műveként születik meg, akit az egész zsidó világ a korszak legnagyobb rabbinikus autoritásának ismert el. Mások is írtak már filozófiáról Maimonidész előtt. Korábban már találkozhattunk velük: *Szaadjával*, *Gabirollal*, *Ibn Caddikkal*, *Abraham ibn Dauddal*. Ez utóbbi tekinthető leginkább Maimonidész előfutárának. Közülük egyik sem borította föl a zsidóság teológiai egyensúlyát. Mindegyiküknek megvoltak a maga hívei éppúgy, mint ellenfelei. Gabirolt elfelejtették, Ibn Caddikot és Ibn Daudot mellőzték, a zsidó tanulás pedig nem tovább a maga monoton útján. Maimonidész volt az első, aki mély nyomot hagyott. Az első, akinek sikerült alaposan felkavarnia a rabbinizmus sima, ám itt-ott kissé zavaros vizeit, melyek csendesesen folydogáltak a zsidó világ legkülönbözőbb pontjain, a tudományos életéről nevezetes Spanyolországban és Provence-ban éppúgy, mint keleten és Észak-Franciaország közösségeiben, ahol szigorúan a *Talmud* alapján éltek.

A módszer, mely arra szolgál, hogy a „tévelygők” kétségeit csillapítsa, nem más, mint az, amelyet már *Philón*, és rajta kívül mások is használtak, s amely a *Biblia* kifejezéseit metaforáknak és allegóriáknak tekintti, s feltételezi, hogy a szöveg szó szerinti jelentésén túl létezik egy másik, ezoterikus jelentés is, amely olykor ellentmond a szó

szerinti értelemnek. Ennek megfelelően műveiben Maimonidész nagy hangsúlyt fektet a bibliai *homonímiák* magyarázatára, ezt a terminust Arisztotelészről kölcsönzi. Homonímiának azt a jelenséget nevezzük, amikor egy szónak több jelentése is van; a szó olyan dolgokra vonatkozik, amelyekben semmi közös nincs. Például amikor kutyának nevezek egy háziállatot éppúgy, mint a Sírúst – közismert nevén a Kutya csillagképet –, akkor a kutya szót homonimiként használom. A csillagképnek és a kutyának valójában semmi köze sincs egymáshoz. Éppígy homonímia a „kegyes” szó is, mely a *Bibliában* Isten egyik tulajdonsága. Ugyanezt a szót használjuk egy meghatározott emberi tulajdonságra is. Ennek az emberi tulajdonságnak azonban semmi köze ahhoz az isteni tulajdonsághoz, amelyet ugyanazzal a szóval jelöltünk. Nemcsak fokozati, hanem fajtájukat illető különbségről van szó. Valójában – állítja Maimonidész – Istenben semmi sincsen, ami megfelelné a „kegyes” szónak.

Vannak továbbá a *Bibliában* olyan szakaszok, melyek az elfogadott, szó szerinti értelmén kívül mélyebb értelmet is hordoznak, amely csak az avatott szem előtt tárul fel. Így például a *Példabeszédek könyvének* hetedik fejezetében a szajha jellemzésénél fellelhetünk egy másik értelmet is, azt a tanítást, mely szerint a testi vágyak okozója az anyag. A szajha, aki egyik férfihoz sem hűséges, hanem egyiket a másik után hagyja ott, az anyagot jelképezi, amely – amint azt Arisztotelész tanította – egyik formát a másikra cseréli és soha sincs meg forma nélkül.

A módszer valójában nem új. Philónt leszámítva, akit Maimonidész nem ismert, Ibn Daud ebben is Maimonidész előfutára. A szövegértelmezési módszer alapja nála is a „homonímia”. De míg Ibn Daud ezt az alapelvet csak mellékesen tárgyalja, addig Maimonidész rendszerének középpontjába helyezi. Ennek oka az, hogy Ibn Daud kérdésfelvetése elsősorban etikai jellegű, a szabad akarat problémájával foglalkozik. Maimonidésznél másként áll a helyzet. Az ő filozófiai rendszerének alappillére nem más, mint az isteni tulajdonságokról szóló tan, mely elvezet ahhoz, hogy Isten fogalmáról valós képet alkothassunk. E szerint

Isten tetetlen, nem hasonlítható semmihez, és semmivel sem áll kapcsolatban. Maimonidész számára Isten tiszta szellemi létező. Istenről ennél kevesebbet mondani rosszabb, mint a bálványimádás. A „homonímia” segítségével nélkül Maimonidész nem tudta volna a *Bibliát* összhangba hozni ezzel az istenfelfogással. Ezért kap olyan nagy hangsúlyt rendszerében a *homonímia*. A *Tévelygők útmutatójának* első fejezetében a legnagyobb részt a *Bibliában* található homonímiák rendszerszerű és kimerítő vizsgálata teszi ki. Ezzel előkészíti az isteni tulajdonságok megvitatását.

Mindez magyarázatul szolgál arra, hogy szisztematikus, logikus gondolkodó letéren hogyan követhette el azt a logikai hibát, melyet elődei, Szaadjá, *Bahja*, Ibn Daud elkerültek. Tudniillik Maimonidész – elődeitől eltérően – ahelyett, hogy először Isten létezését bizonyítaná és csak utána térne rá tulajdonságainak és természetének tárgyalására, az első könyvben kimerítően tárgyalja az isteni attribútumokat, Isten létének bizonyítására pedig csak később, a második könyvben tér rá. Ez azonban csak látszólagos logikai hiba. Maimonidész szándékosan cserélte fel a sorrendet. Módszere „ad hominem” irányul. A zsidók, akiknek a *Tévelygők útmutatóját* írta, nem kételkedtek Isten létezésében. Nagy részüket azonban a bibliai *antropomorfizmusok* megakadályozták abban, hogy Istent mint tiszta szellemi létezőt gondolják el. Ezért hát Maimonidész fittyet hányt a logikára, és azzal foglalkozott először, ami szívéhez a legközelebb állt. A többi ráért, ez nem.

Maimonidésznek csodálatosan sikerült a *Szentírás* teremtő Istenét az arisztotelészi filozófiába integrálnia. Ez természetesen csak a hagyományos zsidó tanok messzemenő átértékelésével volt lehetséges. Némiképp meglepő azonban, hogy jöllehet Maimonidész a rabbinikus tudományok tekintetében a legmegkérdőjelezhetőbb tekintélynek számított, *Útmutatója* mégis a hagyományos zsidó körök heves szembefordulását váltotta ki (úgy gondolták, hogy a mű – racionalista filozófiával foglalkozván – olvasóját az ősi hit szempontjából könnyen veszélybe sodorhatja).

A *Tévelygők útmutatója* természetesen saját korának tudására reflektál, s így némiképp talán elavultnak mondható. Jelenlegi tudásunk nemcsak mellékes kérdésekben tér el az övétől – Maimonidész például a *Szentírást* a nabateus* földművességről szóló korabeli értekezéssel hasonlíttja össze, melyet a szabéus** életmód hiteles leírásának tart, mintha *Ibn Washhijja* nem szerző-

je lenne, hanem arámból fordította volna – de lényegi dolgokban is. Maimonidész csillagászati felfogása a világról (Arisztotelész és Ptolemaiosz nyomán) geocentrikus, mely szerint az ember a világmindenség középpontja és nem egy jelentéktelen porszem annak forgatagában – ez szintén igen fontos teológiai kérdésnek számított abban a korban. Mindazonáltal az *Útmutató* lényegi mondandója még mindig hasznosan tanulmányozható a jelenkori ember számára. A szóban forgó mű részletesen, illetve az arisztotelészi filozófiában általános szinten reflektál a *philosophia perennis*-re is, mely az ember–világ–Isten alkotta háromszög viszonyát kísérli megérteni. Ebben a tekintetben sem véletlen, hogy a neotomizmus (meghatározó arisztotelészi kapcsolataival) az utóbbi időben olyannyira divattossá vált.

Pro captu lectoris habeant sua fata libelli. Nagy kitüntetés a magyar zsidóság részére, hogy a kiváló tehetségű tudós Klein Mór rabbi (1842. július 7. Miskolc – 1915. már-

cus 29. Nagybecskerek) az *Útmutatót* az eredeti arab szöveg alapján – természetesen *Solomon Munk* irányadó kiadásának, illetve francia fordításának felhasználásával – teljes terjedelmében magyarra fordította (Pápa, 1878; Nagybecskerek, 1890). Ez a mértékadó fordítás, mely most újra megjelenik, természetesen mára már bizonyos adatok szempontjából elavult, hiszen például az

Útmutató ajánlásában *Joszéf ben Jehuda ben Simon* helyett *Joszéf ben Jehuda Ibn Aqnint* jelöli meg. Azonban ez a második bővített összkiadás most olyan újabb anyagrészekkel (Tartalmi vázlat, *Ibn Tibbon* szómagyarázata, filozófiatörténeti tanulmány, név- és tárgymutató, valamint héber és magyar indexek, hibajegyzék, összehasonlító és magyarázó mutatók) kiegészítve jelent meg, melyek segítik az olvasót a korszerű tájékozódásban.

Végző soron ez a kivételes kvalitásokkal rendelkező szerző és műve mind a zsidó múlttal összekötő hídként, mind egyedülálló filozófi-

ai munkaként nagy jelentőséggel bír napjainkban is, úgy a magyar ajkú zsidóság, mint az egyetemes kultúra számára.

MAIMONIDÉSZ: *A tévelygők útmutatója*. Logos Kiadó, Bp. 1997, 1152 old.

Babits Antal

*Maimonidésznek
csodálatosan sikerült
a Szentírást teremtő Istenét
az arisztotelészi filozófiába
integrálnia. Ez természetesen
csak a hagyományos zsidó
tanok messzemenő
átértékelésével volt lehetséges.
Némiképp meglepő azonban,
hogy jöllehet Maimonidész
a rabbinikus tudományok
tekintetében a legmeg-
kérdőjelezhetetlenebb
tekintélynek számított,
Útmutatója mégis
a hagyományos zsidó körök
heves szembefordulását
váltotta ki (úgy gondolták,
hogy a mű – racionalista
filozófiával foglalkozván –
olvasóját az ősi hit
szempontjából könnyen
veszélybe sodorhatja).*

* Dél-arábiai eredetű, napistent imádó pogány szemita törzs.

** Azoknak az istentagadó pogányoknak a gyűjtőnéve, akik a Tóraadás előtt benépesítették a földet.

Szönyegrojt

„Voltak idők és vannak népek, ahol vallás, tudomány, filozófia és költészet egy volt, és ma is egy. Még nem is olyan régen azt tartották, hogy ez az egység a primitív differenciálatlanság jele. Ma tudjuk, hogy nem. Milyen szabadság: a költő átléphet a pap területére s a gondolkozó a költőére; milyen biztosság: a gondolat ugyanazt jelenti a filozófiában, tudományban és versben.” (1)

Hamvas Béla itt a *poetica metaphysicáról* beszél; a metafizikai költészetéről. (Nem a 17. századi angol metafizikus költőkről – *metaphysical school of poetry* –, nem; általában a metafizikai költészetéről.) Arról a költészetéről, amely sosem mondott le a lényegi kérdések firtatásáról, és amely tiszta formájában – úgy látszik – csak az őshagyományban maradhatott fenn, amikor a mítikus világkép még egybe tudta láttatni az univerzumot, képes volt megfelelni *Hérakleitosz* követelményének: *Hen panta einai*, minden egy. De hogy jelenthet-e ez az egység a ma költője számára valamit, aki benne él a modern ember heveny scientizmusában, azt alaposabban meg kell néznünk. Válasszuk azt a költőt, akihez igen közel állott Hamvas gondolkodása, sőt, akire hatott is: *Weöres Sándort*. A *Rongyszönyveg* című ciklusából idézem a 148. darabot:

„A születés sivatagában
a forrásvíz a halottaké.” (2)

Weöres a *rongyszönyveg* elé szerényen, már-már semmitmondólag annyit ír zárójelben, hogy „dalok, epigrammák, ütempróbák, vázlatok, töredékek”. Mottóként viszont *Shakespeare Rómeó és Júliájából* idéz egy képektől túlszűfolt passzust, mintegy megelőzendő – mondom máris – ami következni fog. Mindenesetre az idézet kétsorosa első pillantásra epigramma, vázlat vagy töredék, ezek a meghatározások látszólag passzolnak rá. Jobban szemügyre véve azonban mind a vázlat, mind a töredéke eszik, hiszen nagyon is kidolgozott, csattanósra kerekített mondat ez a két sor. Ugyanakkor azt a kérdés is föl lehet tenni, vajon filozófiai vagy költői közleménnyel állunk szemben. Nem is egyszerű a megválaszolása; tudjuk Weöresről, hogy

írt bölcséleti eszme-futtatásokat, kacérokodott bizonyos filozófiákkal, noha ennek ellenére is par excellence költőnek tekintjük, akinek istenáldotta tehetsége legföllebb *Csokonaiéhoz*, a fiatal *Petőfiéhez* fogható, mondta nekem egy alkalommal *Kormos István*. Elegendő „kiteritenünk” a mondatot egyetlen sorba, hogy megfosszuk verslátszatától, máris inkább filozófiai aforizmát látunk benne: „A születés sivatagában a forrásvíz a halottaké.” Mivel pedig aforizma, még csak nem is hat idegennek, meghökkenítőnek a poentírozott fogalmazás; ugyanis éppen ezt várjuk az aforizmától. Ám valamilyen értelemben folytonos meglepetést, poént várunk a költésztől is, amely igyekszik megfelelni ennek az igénynek; elég, ha olyan formalizált megoldásokra utalok, mint a shakespeare-i szonett két utolsó sora (amely esetenként akár kétsoros versként is kezelhető volna) vagy a terzinák lezáró-ráütő sora stb. És akkor az epigrammáról még nem szóltam. Azaz: ezen az alapon nem dönthető el, melyik a helyes válasz a föltett kérdésre.

De talán nem is kell eldönteni.

Azt pedig ránézésre is megállapíthatjuk, hogy az idézett versmondat fogalmazása különleges, már-már azt mondhatnánk: túlképiesített. Ha az iméntinél szembeötlőbb, noha az értelmet őriző transzponálást végzek, és a mondat helyére csak szintagmakapcsolatot állítok, így: *halottak forrásvíze a születés sivatagában*, akkor igen csak élesen rajzolódik ki a két sor oxymoronos karaktere, amelynek egyesített ellentéte (a dialektikában ezt *coincidentia oppositorum*nak nevezzük), a születés és a halál ellentmondása, két pólus, amelyek között az oszcillációt *életemek* hívjuk. Az oxymoron voltaképpen geg, ezt talán a

köznap nyelv oxymoronjai tükrözik leginkább. Vakasszony visszanez – szoktuk mondani, ha gúnyolódni akarunk a kereketten izgalomkeltő filmcímeken, krimicímeken. Az önellentmondásosság gegjét élvezük benne. A Weöres-vers oxymoronja még rejtelmesebb a valóságos szövegben, mint a transzponáltban, mivel nem tudjuk pontosan, mit jelent, hogy „a forrásvíz a halottaké”. Gondolhatunk arra, hogy már a születés pillanatában elisszák az élő elől, emiatt sivatagos a születés, de az is indokolható, ha azt gondoljuk, hogy a forrásvíz a halottakból származik, mintegy belőlük ered. Ez utóbbi esetben még nyilvánvalóbb, hogy a születés a halált hordozza magában. Mint ahogy ez – sajnos – így is van; minden, ami megszületett, meg is hal. Vagyis újfent Hérakleitoszt citálhatjuk: „A kör kerületén közös a kezdet és a vég.” (3)

Gadamer utal rá, hogy Heidegger szerint valami olyasmi van a létben, mint a „jelenlevés ellentétessége”. (4) Megelőlegezhetjük a gondolatot, hogy Weöres kétsorosa is erre az ellentmondásra akar rávilágítani. Ennek, az ehhez hasonló feszültségnek óriási jelentősége van a műalkotásban. Ismét csak Gadamerre hagyatkozom: „E feszültség feszessége teremti a mű megformálási nivóját, és fényességet teremt, ami által mindent beragyog. Igazsága nem a jelentés egyszerű hozzáférhetővé válása, hanem épp ellenkezőleg, jelentésének kifürkészhetetlensége és mélysége. Ennyiben vita a világ és a föld, a felnyílás és az elrejtés között.” (5) Ebből akár azt is kiolvashatnánk, hogy a műalkotás igazi jelentésének fölfejtése reménytelen vállalkozás, hiszen a lényege kifürkészhetetlen. Ennek azonban kapásból ellentmondani látszik, hogy ahhoz még csak különösebben egyenmű befogadó közegre sincs szükség, hogy tapasztaljuk, mennyire hasonló olvasatok állnak elő egyazon szöveg (természetesen, költői szövegről beszélünk) megértésekor, ami utal bizonyos mag fölfogására, ámbár az is lehet, ez nem tartozik a mű lényegéhez. (Noha nem valószínű.) Mindezt, persze, csupán logikai következtetés. Azt gondolom, Gadamer inkább olyasféle értelemben használja a jelentés (amely ki-

fürkészhetetlen) szót, mint a strukturalista nyelvészet, azaz: a jelhasználat szabályaképpen, és akkor valóban gondot okoz kiderítenünk, hogy miként állhatott elő éppen ez a szöveg (és nem más), amelybe már ezen a szinten is minduntalan betolakodik a „jelenlevés ellentétessége”. Heidegger ezt úgy mondja: „A költői kivetítés a semmiből jön elő, abban az értelemben, hogy ajándékát sohasem a megszokottból és az eddigiből veszi.” (6)

Amikor azt olvassuk Weöresnél, hogy a „születés sivatagában”, akkor mindannyiunk számára nyilvánvaló, hogy ez a kifejezés nemcsak nem megszokott, de eladdig aligha létezett a magyar nyelvben. Nem állíthatom – természetesen –, hogy a maga nemében egyedülálló, hiszen ismerjük a „szerelem sivataga” (ez egy *Mauriac*-regény címe), az „érzelmek sivataga” kifejezéseket (azt viszont nem tudnám megmondani, milyen történelmi összefüggésben lehetnek Weöres kifejezésével), tehát elvben akár például is szolgálhattak volna, ennél azonban lényegesebb, hogy jól ismerjük a genitívuszos metafora-alkotás mechanizmusát, következésképpen nyelvi generatív készségünk ki van élesítve erre a módszerre, vagyis: nyelvi gátja nemigen van a lexikai megértésnek. Csak hát a metafora mint költői kép kívül van a nyelven, amint a megformálás jel-technikáján túl vagyunk, megközelítéséhez, hozzáférkezéshez nem elégséges a szintaktikai viszony föltárása. Ettől a pillanattól kezdve az foglalkoztat bennünket, amit ez a szintagma – „a szerelem sivatagában” – jelöl a maga metaforikus módján. Nevezetesen: miként függhet össze a *születés* és *sivatag*, amelyek a legcsekélyebb ekvivalenciát sem mutatják.

Ez azonban így is van rendjén, mert a metafora pontosan úgy működik, hogy valami *téves* irányba indítja el gondolkodásunkat, ugyanis Weöres sem a beduinokkal óhajtja közölni, hogy ahová születnek, az sivatag, hanem – és ez a metafora föloldásának rutinos módja – azt akarja elhíttetni velünk, hogy a születés olyan, mint a sivatag. Itt tehát apellál arra, hogy van fogalmunk arról, milyen a sivatag. És valóban, tudunk egy s mást a sivatagról akkor is, ha

nem láttunk soha sivatagot. Maga a szó fölkelte bennünk a *sivárság* képzetét, sejtjük a két szó rokonságát különösebb nyelvi iskolázottság nélkül is. Az értelmező szótár viszont alaposan körbejárja a sivatag-szócikkben a fogalmat: terméketlen, nagy kiterjedésű, ahol az ember elhagyatottnak, idegennek érzi magát, de jelöljük általa a lelki kietlenséget, a tanácstalan elhagyatottságot, amit örömtelennek, meddőnek, vigasztalannak vélünk, azt a helyet, ahol semmit sem lehet előre látni, ami bizonytalanba vesző, elmosódó, alakatlan. Némi erőfeszítéssel még gyarapítani is tudnánk a lajstromot. Olyat azonban hiába keresnénk közöttük, amely valamicskét közelebb áll ahhoz, amit a *születés* szó leföd; a metafora éppen azáltal éli ki magát, hogy mindkét jelölő (születés, sivatag) teljes holdudvarát beveti. Érdemes végiggondolni azt a távol-ságot, amely – teszem azt – a *születés* és a sivatag *meddő* jelentése között fezsül; ezt már akár oxymoronos feszültségnek és oszcillációnak is tekinthetjük. Nem állítom, hogy ez a szélsőséges polarizáltság az első pillantásra eszünkbe jut.

De nem is kell, hogy így legyen.

A metafora éppenséggel késleltetés is: gondolja végig az üzenet fogadója, mit hallott, mit látott újra, és akkor keresse meg az értelmét, amit az új (ami ezúttal az eredeti) kontextus ad. Vagyis úgy mondom, hogy tessék utána gondolni! *Genette* azt tartja, „minden képes beszéd lefordítható”. Talán. De hogyan és mekkora vesztéssel? Láttuk, nem választhatom ki taláalomra a sivatag szó egyik szótári jelentését sem anélkül, hogy óhatatlanul egy irányba ne terelném az *alapmetaforát*, sőt, akár ki ne zökkenteném metaforikusságából. A költő nem a részletét akarja sugallni annak, amit mond, hanem a sértetlen egészét, hiszen amiatt is választotta pontosan ezt a genitívuszt. Mármost akkor mégsem lefordítható a képes beszéd? Nos, ha ez a kudarc valóságos, akkor bizony legjobb esetben is csak sejthetjük, miről van szó, teljességében érteni aligha áll módunkban. Korábban viszont már észrevettük, hogy a metaforában *eliminált* hasonlat rejlik, a fordításunk így hangzott: a születés olyan,

mint a sivatag. Tehát sivár (és még minden, amit az értelmező szótár is felsorolt).

Nem tudom, már létező metafora-e, de nemcsak vallásos ember számára világos, ha azt mondom: a hitetlenség sivataga. Per analogiam: Weöres. Ez azonban korántsem igazán költői metafora; voltaképpen az a meglepetés hiányzik belőle, amire Heidegger is utalt. Nem indít annyira *téves* irányba, mint a „születés sivataga”, amelyben – úgy tetszik – több a kifejtetlenség. Úgy vélem, emiatt is tapasztathat nyomban hozzá a költő egy olyan köznapi ekvivalenciát (azaz: költői képnek semmilyen módon nem minősülőt), mint a „forrásvíz”, amely azonban fölveszi az erős metafora sugallta különlegességet abban a szerkezetben, hogy „a szerelem sivatagában a forrásvíz”. Nyomban bejátszik a sivatag-érzés virtuális ellentéte, a forrásvíz azonnal el is visz a fölüdülés, az életmentés irányába (újabb *téves* irány), amelyet majd drasztikus egyértelműséggel von vissza az állítás: „a halottaké”. Egyelőre azonban töprengésre készítet maga a „forrásvíz” kifejezés, hiszen fogalmunk sincs róla, miért forrásvíz (és miért nem – miként a közheles várakozás sugallná – oázis), ha pedig mégis forrásvíz, miből fakad föl, milyen összetételű stb. stb., ugyanis az efféle ismeretek egytől egyig befolyásolhatják a kép hatósugarát, mélységét. Ehelyett viszont azt tudjuk meg az állításból, hogy kiknek a tulajdona.

Még hozzá nem is akármilyen tulajdonosokról van ebben az esetben szó.

Azazhogyan.

Egyáltalán nem biztos, hogy azt tudjuk meg; lehetséges, hogy azt, belőlük fakad. Már ha a halottak forrásvizéről mint metaforáról gondolkodom. Mert azt végképp föl nem foghatom, mi szükségük a halottaknak a forrásvízre. Ha csak nem – a mitológia szellemében a Léthe felejtést hozó vize buzog ebben a forrásvízben is. Ezt a föltevést nem szabad elvetnünk már csak *Sallustius* miatt sem, aki úgy tudja, „a mítoszok olyan dolgok, amelyek soha nem történetek meg, de mindig jelen vannak”. (7) Weöresnél mindenképpen indokolt a mitológiai áthallások figyelembevétele.

Hamvas jóvoltából a mítoszban, mint látuk, együtt van a költői és a bölcséleti *diskurzus*, miként ezek mindinkább egybefolyni látszanak az esztétikában, tehát a művészet bölcséletében is. Miként utána sokan, Heidegger ezt a folyamatot a nyelvnek tulajdonítja: „A nyelv a nyilvánvalót és elfedettet mint ekként elgondoltat szavakban és mondatokban nem csupán továbbítja, hanem ő teszi nyílttá a létezőt, mint létezőt. Ahol nincs jelen a nyelv, mint a kő, a növény és az állat létében, ott nincs a létnek nyitottsága, és ennél fogva a nem-létezőnek és az ürességnek sincs.” (8) Egészítsük ezt most ki *Bahtyin* véleményével: „A metafora nyelven kívüli értelme – értelmek átcsoportosítása –, valamint *lingvisztikai burka* – a szemantikai eltolódása mindössze különböző aspektusai ugyanannak a reális jelenségnek. Azonban a második szempont mindig az elsőnek rendelődik

alá, s a költő azért használ metaforát, hogy értékeket csoportosítson át, nem pedig azért, hogy nyelvgyakorlatot végezzen.” (9)

A *sivatag* mint érték?

Na, igen, amennyiben a sivatag a születés ürességére vonatkozik.

A rongyszőnyeg 27. darabjában Weöres a van–nincs diádjával foglalkozik. Alapítását már az első stófában leszögezi:

„a Van mindig bizonytalan,
csak egy biztos: a Nincsen.” (10)

Bármennyire különös tehát, kiindulni csupán az üresség, a Nincsen, a Semmi felől tudunk; azaz: a forrásvíz valóban a halottaké. A létbe a nem-létből jövünk, oda is hullunk vissza. De vajon következik-e ebből, netán föltehetjük-e a kérdést, vajon a nem-létünk létező-e. Érezzük ennek fonákságát, ha a nem-léteket létezőként határozzuk meg. (Miképpen – és itt újra lehetne Heidegger a hivatkozás – megengedhe-

tetlenek tetszik a Semmiről bármit is állítani, mivel az állítás által *valamivé* minősítjük.) Az ellentmondásosság végtelenül nyugtalanít bennünket.

Ilyesféle ellentmondás működik Weöres metaforájában; mind az *egészet* alkotó metaforákban, mind pedig abban a *globális* metaforában, amelyet a két sor alkot; ám ha a metafora *jelzi* ezt az ellentmondásosságot (márpedig az oxymoron hevességével jelzi, ahogyan utaltam rá), akkor – úgy tetszik – az ellentmondás igazsága mellett

tanúskodik és olyasmit tartalmaz, hogy a nem-lét a lét másik oldala, mondhatni: fonákja – tehát létező (a kettő együtt létezik, miként a tenyér és a kézfej, mint *coincidentia oppositorum*). A nem-lét az üresség, a lét, mikor az üresség megtelik. Valami efféle áll a *taoban* (lásd: 11. vers), (11) amelyet éppen Weöres Sándor ültetett át magyarrá, egy önvallo-

másában pedig egyenesen példaképei között emlegette *Lao-cet*, az öreg mestert, és amelyben az üresség (mint örök lehetőség) mindig magasabb rendű a megteltnél. Az ember – persze – nem üres születése pillanatában sem, hanem eleve megrabolt a halál által – innét a sivatag, a fogyatékoság érzése, hiszen a sivatagban az élet erősen redukált. A forrásvíz pedig, amely üde, hús, táplálná, ám ezt elorozták a halottak vagy éppen belőlük ered, és mi halált iszunk ebből a forrásból – már a születés pillanatában; emiatt nincs az embernek halhatatlan léte.

Ez a vers metafizikai közlendője – ha tetszik. Az, ami belőle legalább annyira költői, mint filozofikus; még azt a bölcséleti közhelyet is magába olvasztja, hogy a létezőt a halál felől lehet megközelíteni. Onnét, ahová az ember nagy *sívás-rívás* közepette tart. Honnét a *sívó* homok baljós hangjai érkez-

*Bármennyire különös tehát,
kiindulni csupán az üresség,
a Nincsen, a Semmi felől
tudunk; azaz: a forrásvíz
valóban a halottaké. A létbe
a nem-létből jövünk, oda is
hullunk vissza. De vajon
következik-e ebből, netán
föltehetjük-e a kérdést, vajon
a nem-létünk létező-e.
Érezzük ennek fonákságát,
ha a nem-léteket létezőként
határozzuk meg.*

nek füléhez. Ahol jeges szelek *sivítanak*. Egészen pontosan: a Semmi felől. Ahol védtelenül és gyámoltalanul ki vagyunk téve a metafizikai horrornak...

Fábián László

Jegyzet

(1) HAMVAS BÉLA: *33 esszéje*. Bölcsész Index, Bp. 1987, 177. old.

(2) WEÖRES SÁNDOR: *Egybegyűjtött írások I.* Magvető Könyvkiadó, Bp. 1970, 451. old.

(3) HAMVAS BÉLA: *33 esszéje*, i. m., 143. old.

(4) HEIDEGGER, MARTIN: *A műalkotás eredete*. Európa Könyvkiadó, Bp. 1988, 27. old.

(5) Uo., 26. old.

(6) Uo., 115. old.

(7) = SAGAN, CARL: *Az Éden sárkánya*. Európa Könyvkiadó, Bp. 1990, 19. old.

(8) HEIDEGGER, MARTIN: *A műalkotás eredete*, i. m., 112. old.

(9) BAHTYIN, MIHAIL: *A szó az életben és a költészetben*. Európa Könyvkiadó, Bp. 1985, 54. old.

(10) WEÖRES SÁNDOR: *Egybegyűjtött írások I.*, i. m., 373. old.

(11) LAO-CE: *Az Út és Erény könyve*. Magyar Helikon, Bp. 1980, 19. old.

A melankólia moralitása

Jeles András Senkiföldje című filmjének leírása

1993 decembere. Az év legrövidebb napja ez a huszonegyediké. Ma leghosszabb az éjszaka. Szomorú dátum-e ettől? Vagy inkább attól vidámodjon az ember, hogy holnaptól egyre több lesz a fény a sötét ellenében?

Moziba megyek. *Jeles András* új filmjét ma mutatják be Tapolcán. Gyerekkorom terepén. Ízlelgetem a címet: *Senkiföldje*. Az meg mi? Az meg hol? *Jókai Mór* mesésen még odaképzelte két ország határára, ahol édenien élhetnek a szerelmesek, a regényalakok, a világból kimenekítettek. A 20. század, Auschwitz utáni költője már eképpen definiálja:

*„Senkiföldje egy csecsemő szeme!
E puszta és lakatlan égitesten,
e csillagpusztán roppant és kietlen
fönnsíkjain kallódva egyedül,
hogy vissza többé soha ne találjak,
úgy eltűnök örökre felelőtlen!”*

Még nem tudhatom, hogy *Pilinszky János* verssorai miképp fognak, fognak-e visszaköszönni – mert most, hogy ezt írom: visszaköszönnék – a celluloidról, de hamarosan látom a 13. születésnapjára ébredő Évát a költemény további szakaszaival:

„Gyönyörűek az első hajnalok...”

Nagyapi nyitná a spalettákat. Dől be a fény. Nagyí csukná a spalettákat...

*„Mint kisfiúk szíve a tengerparton,
szökött szívem megáll és megdobog!”*

Nem kell sokáig várakoznia a nézőnek, hogy föld s levegőég között ott nyújtózzék a végtelen víz is, ott álljon partján egy kisfiú szintén. De nagyon előreszaladtam. Már is magyarázkodnom kéne bűnről, bűntelenségről, idegenségről, világiányról; az egyetemes kultúrbotrányról, botrányról, ami botrány, mert megtörtént, és szent, mivel megtörténhetett...

Olvasom a címet. Aztán az alcímet, ami nem tükörfordítás. Francia frázis. Nem szóösszetétel. *Dieu n'existe pas*. Nem, ez nem lehet a rendező puszta gesztusa. (A rendező a továbbiakban JA.)

Anyanyelvünkön egy elvásított rímpár adja vissza az alcím értelmét: *Nincsen Isten*. Vagy: *Isten nincsen*. Megnevezés. És a megnevezés tagadása. A főcímet teszi fájdalmasabbá. Olyanná, amilyenné a költői képzelet tette korunkra a senkiföldjét, amit holdbéli tájként látunk tükröződni egy csecsemő szemén. (Az egyetlen remény az újszülött szeme mint ernyő, optikai értelemben, esetleg tükör...) A helyszínmegjelölés (főcím) értelmezettebbé (az alcím által) válik. Istentől elhagyott vidék. Amire Isten sem gondol. Ahol nem avatkozhat be, mert

nem existe-ál. Valahogy így. Ahogy Pilszky versében is világvégi, esett földeken. Közös árvaságunk térképén.

Balassa Péter elemzéséből tudtam meg, hogy JA a filmet Tallinban forgatta. Mikor föltűnik a városi-kisvárosi utca képe, háromszög-homlokzatú három háza az égbe nyúlva, de a macskakövek is jól kivehetően, föl az út kanyarulata, a lovas kocsi, Éva – biciklijét tolva; a néző úgy érzi, déj van, járt már itt. Olyan jellegzetes. Nagyszombat, Lvov és Miskolc, s még sorolhatnék városneveket, hol velem is hasonlóan futott egy-egy ilyen utca. Észak-dél-kelet-közép-Európa. Összetéveszthetetlenül *a hely ahol élünk*.

JA akár a klasszikus eposzírók: in medias res, a történet közepébe vág az álomirémálomi képsorral. A lovas kocsin fekvő holtak gomblyukában olyan színű a rózsza, amilyen a későbbiekben az élő halálraváltakon, halálravárokön a csillag. Éva ébred. A világ első nőjének nevét viseli. Ahogy Mózes nevezte paradicsomi ősanynkat. Éva egy kisvárosi édenben? Igen. Lehet. Polgári biztonságot árasztó bútorok, tágas szobák. A falon értékes tájkép. A nagyító alatt falusi idill. Disznóvágás a parasztkónál. Zsánerjelenet. Pogány szertartás. (Éva számára ráadásul tisztátalan a liturgia, anti-istentisztelet, mely kiüzi máris az édenből, bár sok-sok eseménynek kell még történnie, hogy hősnőnk fölfogja: ez volt az éden, ez pedig a kiüzetés.) Megelevenedett festmény. A fikciók JA filmjében – ahogy erre *Esterházy Péter* is figyelmeztet – egyenértékűek a megtörténtekkel, s a rendező az utolsó képkockáig következetes e kétféle világból vett tények egyensúlyoztatásában. A leölt sertés közelében már ott találjuk *Charles Dickens* regényfiguráját – egyelőre magyar, kucsmás tanyasi gyerek – Copperfield Dávidot. A tájkép csupasz fái festik meg a film hangulatának tónusát. Aztán ott van egy bili; az éjjeliedény, a vizeletbe hullott szirmok szomorúsága. A húgy egyébként nyelvtörténetírásunk szerint kezdetben csillagot jelentett, de jelentésselkülönülés folytán mára csak „profán” értelmét nézzük. Valaha – évszázadokkal ezelőtt – ugyanazon szóval jelöltük a csillagot és a

vizeletet, mert színük azonos volt. Szerintem „szakrális”-an. (Vö: sárga rózsza, sárga húgy – ami sárga „csillag”!) Egy napot indító, megszokott mozdulat, az edény kiöntése így vetíti elő a készülődő fájdalmat.

Éva a tavalyi zsúrját idézi föl. Előtte, az uzsonna előtt, az utolsó boldog köröket rója a biciklivel. Éva kerékpárja kék, mint a tenger. Mártáé, Münzer Mártáé, a barátnéjé: vérpiros. A kamera egy házfalra közelít. Krétarajz két kerékpározó gyermekről. Az egyik figura vonásai a Dávid-csillag egyeneséit, metszéseit vastagítják. A véletlenségben, a vétlenségben rejlő embléma. De még a zsúr. Az a 12. születésnap. A tangó búskomor *nagyonegyedülvagyunk*ja csak slágerszöveg, amennyi keserűséget még önfeledten dúdolni kell, a legvidámabbban lehet. Márta beszédhibás dadája jön. (Vö. az első JA-nagyjátékfilm sofőrjével!) Mártáékat rendőrök viszik el, hát a kislánynak is indulnia kell – a paradicsomi állapot, legalábbis a vendégség áhítata ellillan. Münzer Márta. Azaz M.M. – vagyis memento mori-ként ég belénk monogramja. Tragédiájából majd csak akkor tud Éva pontos bejegyzést készíteni a naplójába, mikor kihallgatja anyja és élettársa beszélgetését. (Agyonlőtték a családot.) Márta vérpiros biciklije elzuhan az előszobában. Az elhagyott, elárvult jármű. Éva kamasz-érzékenysége, nem pedig tudása, sejtí a tárgy könnyéből (*sunt lacrimae rerum*), hogy gazdájával valami jóvátehetetlen történt. A tárgyban a használója lelke él tovább, lásd Leminkainen fésűjét, mikor az vérezni kezd otthon, akkor hal meg a Kalevala hőse idegenben. A születésnap ajándéktárgyak ettől a pillanattól fogva mintha egyre távolodnának Évától. Majd arany ékszerét leszakítják. Majd választhat, melyik legyen szál ruhája, vajon ez a drapp kabát-e? (Amúgy nem kedveli ezt a színt!) Majd elnémulnak a francia slágerek a lemezeket hátrahagyva. (Az új lakók nem hallgatnak szonokat.) A civilizált Európa van jelen itt még – minden fenyegetettségével egyetemben. Nem véletlen, hogy a filmben ekkor indul el *Schubert* zenéjére a lovas, vágat; ő, *Goethe* balladájának hőse, az *Erlkönig*é, viszi a haldokló

gyerekét az apa, viszi, s nem tudja távol tartani a lázbeteg álmait, sem a megmáshatatlant. Pedig milyen magabiztos felnőtt. Évának a polgári iskola 4. osztályában kellett találkoznia ezen illusztrált gót betűs verssel (*Mein viertes deutsches Buch*. A Szent István Társulat kiadása, Bp. 1929, 48–49. old.). Európa, francia énekesnők, német klasszikus költők, álmos kisváros, idegen-érdekes birtok, Pásztor néni (Márta nagyanyja) egy tűzfal (akárha siratófal) előtt, valami *kamanyecpodolszk*, a rádióból *itt éljed, halnod kell* meg Veinemöinen, aki otthon maradt: micsoda kaleidoszkóp-látvány a világ értékeiből és retteneteiből!

Veinemöinen említése nemcsak a halzagú atyafiságot asszociálja a nézőben, hanem – ez tán a fontosabb! – a búskomorság égtáját is, az örök megváltoztathatatlanságot, a sorsot nem befolyásolható tehetetlenséget, s ami ezzel jár együtt: *A melankóliát*. JA animizálja *Caspar David Friedrich* híres staffázsalakját. A ködfelleget álló vándort szembe fordítja velünk. Fenyegető bánat. A „kár volt megszületni” döbbenetét váltja ki Évából az idegen hangzású helységnev, s attól fogva Lengyelország emlegetése is. Ahová Mártát. Ahová a többieket. Magyarázat nincs, Éva Charles Dickens regényébe fog...

„Én magam leszek-e hőse saját élettörténetemnek, vagy valaki más?” – kérdi önmagától egy olyan dimenzióban, ahol majd mással is hasonlóképpen esnek meg a dolgok, mint övele. Copperfield Dávidnak éppúgy nem ép a családi köre, özvegyen maradt az édesanyja, mint ahogyan Ági és apa sincsenek együtt. Szóval *majdnem olyan*... (Ami azonban egészen olyan: fenyegetettségük fokozatai egyformák – de erről Éva még mit sem tud.) A lány önazonosságát keresi (szebb lesz-e, mint *Greta Garbo*?) egy olyan világban, egy olyan korban, ahol nem a személyiség, nem az első selyemharisnyával megajándékozott lány női identitásának harmonikus kialakulása a veszélyeztetett, hanem maga a puszta létezés.

Évának Vadas Pista testesíti meg a felöltötté válás ígérését a *non fiction* földjén, a

fiction világából pedig Copperfield Dávid szól át neki. A kettő egyugyanazon érvénynyel van jelen. A két fiú közül a regényből elképzelt a gyakoribb és aktívabb szereplő. Vadas Pista szavaiban egy majdani búcsúzás is megneveződik két hang tömörségével: Pá, Éva! – Ott, ahol a túlélés nem lehet alternatíva, miért lenne az a szerelem. Éva anyja, Ági tán ezek ismeretében titulálja Pistát „bronzökörnek”, az ószövetségi bálványt idézi (aranyborjú), nem is az igazi haragra, megvetésre valló kifejezéssel. Éva lefényképezi a kirakatot rendező Vadas Pistát, s csak a kép kidolgozása után érti meg a pillanatot: más, amit ő látott az exponáláskor, s más, amit az objektív, hiszen az üvegre eső fény kiegészítette a fiú alakját, csupán a mellette álló élettelen próbababa néz vissza rá. Szinte eposzi előjel avagy önállóságában lapidáris sírfelirat ez a képkocka. Évának marad a regény fiúcska szereplője.

Valószínű, hogy JA-ra hatással volt az a Pilinszky-próza, melyben a költő az álmit fogalmazta meg, írta le pontosan. Az álom az álom. A est A. REM-mozgás alatti képsor. (Vö. „csecsemő szeme”.)

Ezekben a történetekben az álmodó-elbeszélő életét más hősök játsszák el. Így, általuk akarta Pilinszky fölmutatni saját élettörténetét. *Hármasoltár* című novellájában az egyik Pilinszky-alteregő akár Éva is lehetne: „Születtem szilveszter éjjelén, tizenhárom évvel ezelőtt (kiemelés tőlem – N.I.P.). A nevem Onix Lenke. Fréditől és Annától (Éva is keresztneven szólítja anyját, mint Lenke a szüleit (megjegyzés tőlem – N.I.P.) karácsonyra megkaptam *Verne Gyula Grant kapitány gyermekei* című regényét, kétnyelvű, magyar és francia kiadásban. Szívesen és rendszeresen olvasgatom...” A próza és a JA-film kézfogása látnivaló. A francia regény szereplői ugyanúgy szólítják meg Lenkét, mint ahogy Dávid és Éva közelednek egymáshoz: – „Kislányom, miért nem olvas tovább? Hónapok óta ácsorgunk a fedélzeten, veszteglünk ugyanazon a szélességi fokon! (...) Mi ezentúl mindenképp figyelemmel kísérjük sorsát, effelől nyugodt lehet” (Pilinszky). Copperfield Dávidnál intenzívebben nincs senki Éva közelében.

Béla játszadozik ugyan a szoba szőnyegén Évával, akárha csöppséggel, de mintha a „viharakra emelt nyárderű” pillanatnyi intimitása sem lehetne minden tettetés, mímelés nélküli, Béla – mint mikor egy regényből „kiszól” valaki – az operatőrnek int, „ne vedd már tovább, öreg!” (Vagy el-

lenkezőleg volna: a meghittség őszintesége nem tartozik senkire? Nem kell a „mennyei lehallgató”...) Nemcsak az *Angyali üdvözet* után kell/lehet JA jeleneteire egyes szép-irodalmi alkotások aspektusai felől rácsodálkozni, hanem az első pillanattól kezdve, hogy a *Kis Valentino* mottója Goethétől való. Nos, a tengerparti fogadó urai, kik Dávidra várnak, mert érte jöttek, úgy állnak fel székeikről, ahogy azt *Hajnóczy Péter* kései szövegei közt leljük: „illetlenül”, vagyis elfingva maguk. A halott humanista író (JA kortársa) megidézését nem tarthatjuk véletlennek, hiszen a filmben egyre szaporodnak az úgynevezett rájátszások. S látnunk kell, nincs bennük semmi öncélúság. Mindegyik

több holmi adaléknál. (A forgatókönyv alapjául szolgáló kézirat igen fontos kiinduló pont filmes alkotások létrejöttékor, de – szinte – nem szabad remekműnek lennie, hiszen akkor elhalványulhat hozzá képest minden adaptáció. *Szabó István Mephistója* is ezt bizonyította *Klaus Mann* kevéssé ismert regényével. JA számára az első kézirat annyi helyet – senkiföldjét – hagyott,

amelybe beletölthette a világgépének és üzenetének legmegfelelőbb, legrokonibb, legrangosabb írástudók vagy képzőművészek teljesítményeit. Vitéz Szepesvári viselkedése a patikában például *Rónay György* *Az esti gyors* című regényét képes filmes nyelven megidézni. A gyógyszer-tár előterében pedig *Schaár Erzsébet* figurái, ama

moccanatlanok láthatók. JA hasonlító bravúrokat aligha tudott volna beteljesíteni, ha *Anna Frank* naplójához nyúl.)

A tőlünk északabbra lévő tenger a végtelenség vize, csak-hogy nem a lehetőségek (lásd utazás, menekvés, „vészkijárat”) eleme, hanem az egykedvűség, a változatlanlanság, a *mélabú* tere. Szinkronban hullámszik Éva képzeletében a könyvrészlettel (a 19. századi orosz pogromokról Béla által fölolvastattakkal), Vadas Pista abbamaradt kézmozdulatával a moziban. Dávid és Éva aznap találkoznak először, s lesznek kéz a kézben, mikor a németek bevonulnak Magyarországra. A tenger mint határ. A nincs tovább. „Félek a tengertől, olyan kegyetlen” –

mondja Dávid-Éva. S járják a tengerpartot:

„A tengerpartot járó kisgyerek
Mindig talál a kavicsok közt egyre...”

– írja Pilinszky a *Senkiföldjén* (!) ciklusában. Az történi e képsorokon, mint a versben, a gyermek

„A víznek fordul, s messze elhajtja”

a fölött kavicsokat. Éva éli e gyermek-léte, de a nagy egyre gyakoribb idegrohamai, s

„*Én magam leszek-e hőse
saját élettörténetemnek,
vagy valaki más?*” – *kérdi
önmagától egy olyan
dimenzióban, ahol majd
mással is hasonlóképpen
esnek meg a dolgok, mint
ővele. Copperfield Dávidnak
éppúgy nem ép a családi köre,
özvegyen maradt az édes-
anyja, mint ahogyan Ági
és apa sincsenek együtt.
Szóval majdnem olyan...*

(*Ami azonban egészen olyan:
fenyegetettségük fokozatai
egyformák – de erről Éva
még mit sem tud.*)

*A lány önazonosságát keresi
(szébb lesz-e, mint Greta
Garbo?) egy olyan világban,
egy olyan korban, ahol nem
a személyiség, nem az első
selyemharisnyaival
megajándékozott lány
női identitásának
harmonikus kialakulása
a veszélyeztetett, hanem
maga a pusztaság létezés.*

Ági Bélának odavetett kijelentései (köztük a „Nem érjük meg a háború végét”), az „egyre jobban félek” grádicsai után már gyerek- és felnőttkor megszgyéjéről, senkiföldjéről tekint önmagára és a világ egyre kevésbé rejtett brutalitására. Még hitetlenkedik a gyermekeken is elkövethető bűnökkel kapcsolatban. „El se lehet képzelni olyat” – mondja Dávidnak a tengerparton. „Mindenkít elvisznek a németek, de gyerekeket?!” A gyermeksege miatt nem közölnek a felnőtt semmi konkrétumot várható eseményekről, így egyre jobban kötődik a zsoldáros és hős, legendás bibliai alak nevét viselő angol szereplőhöz, a regénybelihez, általa tágul képzeletének birodalma, míg élettere, a tényleges, a gettó felé szűkül.

Mártáék után Friedländer bácsi következik az elhurcolásban. Alakját minden heroizmus nélkül rajzolja meg JA, a szerencsétlen ember színpadiasan tragiko-groteszk. Ő mondaná a hírt a megszállásról, de körötte patália tör ki. Ő lenne öngyilkos, de még az sem sikerül neki. A kiszolgáltatott kisemberek tragikomédiájának szemtanúja Éva a családon belül is. (Lásd a fürdőszoba-jelenetet, a nagyfi azon való civódását, hogy ki kinek okozza a vesztét, mintha az egyaránt megbélyegzetteknek volna valami halvány köze a sorsintézéshez...)

A filmnek tán a szimmetriatengelyéhez érünk ekkor, mikor megpillantjuk az ablakban kiülő Évát. Az utcán fiatal pár. A férfi lába a fronton sebesülhetett meg. Magyar uniformist visel. Szerelme ugyanazal a „Pá”-val köszön fel Évának, mit Vadász Pista szájából már egyszer kedvesnek hallott hősünk. Az emberség megnyilatkozásai, gesztusai csupán ilyen törmelékek JA ábrázolásában, de szilánkjaiiban is megtalálhatók. Hányatott remény – Pilinszky.

Ami szimbolikus lehet e konkrét látványban, az a kalitka az ablakban. Éva madarának egyszerre jut tér és rács. Éva számára menedék lehetne a Poroszlai-birtok, ha mernék vállalni érte a kockázatot. Korábbi ábrázolásaiban elhangzott egy kijelentés: „Jusztí fölnevelne” – mostanra ez is megkérdőjeleződik. Éva ettől kezdve egyre többet ért és tud. Megmaradna. Mindenáron. Képzeletében a tisztátalan állatok

óljában hever le, akár ama fiú a *Bibliában*. Ezen önmegalázás hívja újra elő Copperfield Dávidot, akit éppen először vernek meg. Egre könnyűzűbb az Éva ablakán belocsanó tenger. A sárga csillag fölvarása következik. Éva a megszegyenítő bélyeg kitűzésekor mackójával játszik. Nagyfi szívembemarkolóan (s mert nem lehet már jobban sírnia, száján kacag a skizofrénia) múlt időben énekel Magyarországról népdalt. Ha csak volt egy ország, akkor nyilvánvalóan a mostban nincsen, következképpen Magyarországra (is) senkiföldje éppen. Éva a mackójával játszik, és már nem érik el egymás kezét Dáviddal a tengerpart szikláin. A játékmackó (a bőröndbe, a szükséges holmik közé babát csomagol magának Éva az útra) *Kerényi Grácia* verséből is előkerülhetett. Meglehet, hiszen Éva madara: *Mandi*. A költő macskóját pedig *Bandin*ak hívták (Kerényi Grácia: *Dalok könyve*. Bp. 1983, 53–55. old.).

Az újabb helyszín a kisváros szállodája. Éva a madárkájával Lujza mamához megy. A barátnejával játszott bújócska, ipi-apacs közben bepillant egy fiatal német tiszt szobájába. Az éjjeliszekrényen pohár víz, egy narancs lekopált héja és fénykép: a tiszt és kedvese. Amúgy rendtelenség. Amolyan ideiglenesség. A tárgyak könnye, amint használójukról vallanak. Szomorú csendélet festi a tiszt benső világát. Amitől a lányok sem félnek. Ez az idegen mintha nem is ugyanahhoz a gépezethez tartozna, melyben az az először megpillantott katona is szolgál, aki a lépcsőházban odébb rúgta Éva süteményét, és szeretőjétől unott határozottsággal távozik. Ez a fiatal szállodabeli katona kissé elhangolt zongorán játszik, míg föl nem adja a dal felénél, aztán magányosan borul a hangszer fedelére. A humánus itt is passzív, létezik, van, de nem-evilágra-valóságként, gyakorlatiatlanságként mutatkozik. Az emberek, akik átlátnak a világ, a történelem burkán, bármely hazug propagandán, az eseményeket irányító tébolyokon, nem képesek tiszta fölismerésüket tettekre váltani. A mindenkori emberiség árva, a pribékek viszont agilisek, s nem társalognának Copperfield Dáviddal, nekik szolgálati szabályzatuk van. A humánus

meg a részvét s több ily emberi tulajdonságok sosem fegyverrel szereznek érvényt maguknak. Ezt a szomorú feloldhatatlanságot már *Pascal* fölismerte a *Gondolatok* 298. papírszeretén az igazságosság és az erő relációjának kapcsán: „A jog erő nélkül tehetetlen; az erő igazságosság nélkül zsarnoki... Össze kell tehát kapcsolni az igazságot az erővel, ezért vagy az igazságosságot kell erőssé, vagy az erőt igazságossá tennünk.” A filmben minden, ami igazságosnak és humánusnak tűnik fel: az erőtlenség, cselekvésképtelen, búskomor, egyszerűen melankolikus. (Vö. még Pilinszky János *Kalandozás a tükörben* című meséjével!)

Egyszer, csak egyszer lázad igazán gyermeki erejével Éva. (Miképpen Dávid harapja meg mostohaapját.) A két bicikli miatt. Hátborzongató a lefoglaló, hatósági közeg logikussága (igazolva *Chesterton* tételét: Őrült az, aki mindenét elveszítette, kivéve az esztét...). Éva a kérdésére nem kap választ. (Minek gyerekbicikli a harcoló csapatoknak?) De arra már megfelelnek a rekvirálók, hogy Márta, a vérpiros kerékpár „tulajdonosa már nem él”, a következőképpen: „– Az nem számít!” A mindenüket (morál, részvét, emberség, empátia etc.) elveszítettek, de eszüket megőrzött örültek közé sorolandó a házba beköltözött csendőrházastárs is. Dialógusuk diabolikus: a férj kérésére-kérdésére az asszony álmai megvalósítását tervezi, amely álmok: új bútorok.

Ebben a világban valóban hihetetlenül-hihetetlenül-hangozhat csak az „Isten be fog avatkozni” jóslata, reménye(?) egy lelkész szájából, ki az Evangéliumokból vett szemelvényekkel (azok filológiaiilag pontos lelőhelyeivel egyetemben) téríteni akar az ontológiáivá nőtt fölfordulásban. Amely fölfordulást – a világ abszurdítását (Pilinszky) – már amúgy is fölvállalták a potenciális áldozatok. Hajnóczy Péter montíroz novellájába ilyen naiv szentképeket a bombatámadások idejéből, mikor határozott tanácsra, ügyes helyzetfelismerésre, akár gyakorlati bravúrra, kötelezőre (Jelenits István-i értelemben) volna szükség! (A történetünkben a bombák ugyan Budapestre hullanak, „csak”). A beavatkozás, az isteni is, az emberi is: elmarad. Jacobi

nénit a nagy sérti meg, Éva esetleges vészkiáratát robbantva be ezzel, végleg.

Éva letartóztatott apját látogatja meg az iskolában, a fogság helyén. A kizökönt idő, a fejtetőre állított valóság megszokottá válik: Éva és Anikó jártak *oda*, ahol most a felnőttek vannak.

A néző számára ettől fogva bizonyosság, hogy Éva és Dávid egymásra találását mindig megelőzi Évának egy, a valósággal való találkozása. Az ilyen jelenetekre rimel a *fiction*: Dávid iskolaterme a magyar kisváros tanintézménye után jelenik meg. Kitömött madarak. Kísérleti állatok a ketrecekben. A melankólia katedrája. Copperfield Dávidot akkor bélyegzik meg a szégyentáblával, a kutyának kijáróval: Vigyázat, harapós!, mikor Éva már rég megkapta a maga „marhabélyegét”. A sárga csillag és a kutyatábla közé így kerül egyenlőségi jel. (A két szégyenbélyegnek közös őse egy hajdani „Megcsúfolt”-on. Az ő táblájára azt írták, hogy I.N.R.I. Pilinszky János verse fájdalmas, mint a szállkák szúrása, de mindhármójuk megaláztatásáról hasonló érvénnyel vall:

„Trónfosztás

Táblára írva nyakadba akasztjuk történeted.”)

Éva az, aki megérti – a saját bőrén megtapasztaltak nyomán – Dávidot. Holott Dávidnak is figyelemmel kellene kísérnie Éva sorsát...

Éva, ha már megérintette egy kutyával kapcsolatos olvasmányélmény, nyilván a köznapi állatra is gondolni fog naplójában. A lezárt lakásban marad apja kutyája: Juno. Neve úgynevezett beszélő név. Juno egyrészt a házasság védője a rómaiaknál, s tudjuk, a család Éváéknál és Dávidéknál egyaránt szétesett, másrészt Junót Karthago védőisteneként tisztelték, s tudjuk, Karthago mégis elesett. Az országos pusztulásban kaphatott-e volna találébb nevet egy házörző? Aligha. Nevében ott az az isteni szubsztancia, mely nem elégséges egyik szerepének betöltésére sem. E nem keresztény istenhiány-jelzés a monoteizmus és a nihil közti senkiföldjére tessék be minket, talán éppen a melankólia labirintusának szájába. Éva természetesen csak annyit tud Junóról, amennyit hall, hogy az „zsidó kutya”.

Éva apja hazakerül. Csikos fegyencruhában az asztalnál ül. Kiszabadulásakor annyit mond: „Csak most kezdődik...” A lány nem érti, hogy apja miről beszél. A nézőben is bizonytalanság bujkál. Vajon *Hamvas Béla*-idézetet hallgatott el? („Csak akkor kezdődik az élet, ha nem tudom, mi lesz.”) Vagy egy közhelyet? Tudniillik, akit bezártak, rabbá tettek, annak számára akkor kezdődik a börtön, az igazi, amikor kinyílik a kapuja. Élete végéig hordozhat cellafalakat maga körül mint aurát.

Apa és Béla, anya élettársa együtt.

– Még nem tud semmit? – kérdi az apa Bélát, és Évára gondol. Ekkor már szinte a gettó kapujában mindannyian. Ez az a pillanat, amikor Dávid jön Éva otthonába és lekéri a naplót. Nem ír bele. De látja Éva sorait. Már minden megtörténhet. A nagy újjáról csak szappan segítségével jön le az aranygyűrű. Éva nyakáról szintén fizikai fájdalmat okozva kerül le az aranylánc.

A menet.

Az első képsorokat vakító fény választotta el egymástól, itt a snittek között hosszasan kitarított koromsötét, mintha fáradtan engedné le pilláit valaki, aki nézi ezt az egészszet... Hiányzik belőle „a rezzenéstelen látás képessége” (*Nádas Péter*).

A film át-áttér fekete-fehérbe, a dokumentarizmus pontosságába.

Ami nem lehet többé ártatlan gyerekrigmus, azt hallja Éva:

„*Elöl megy a Náthán
Batyu van a hátán.*”

Nem Lessingre gondolt a csúfolódó. A főrabbi elhagyatott házában Éva Dávid helyett Vadas Pista közelébe is érhetne. De mégsem. Vadas Pista német katonává lesz Éva álmában. A szerelemnek vége. Létérték lehetett volna.

Ugyanúgy beteljesületlen maradt, mint minden többi vágy, egészen a megmaradás óhajáig. Éva utoljára álmodja vissza az otthont.

A pusztulás sereg számlája.

Motozások.

Elvett cigaretta.

Braun Kató „keresztény nyelven” való imádkozása.

Számozatlan stációk.

A teherautó platója előtt még egyszer színes felvételek. Évát egy csendőr molesztálja. Éva alig védekezik. Az egész inkább csak bágyadt húzódozás. Elfogadott iszonyat.

Évát a csendőr tette asszonnyá?

Utoljára a tengerparton Dáviddal. De jó kőhajításnyira egymástól.

Éva beljebb a vízbe nyúló földnyelven. Föld, víz, levegőég veszi körül. Hamarosan a negyedik őselem várja. Minden valószínűség szerint.

Összegezés

JA filmjét próbáltam megközelíteni. Talán sikerült mindhárom jelentésrétegéig elérnem.

Az elsőben lineáris rend szerint halad a történet a végkifejletig. Akár az a vasgolyó gurul, amit Pilinszky János emlegetett.

A másodikban a paralellitás élményét kapjuk a párhuzamos életrajzok találkozásával és elválásával.

A harmadikban a film metafizikai síkjára lelünk. Katasztrófista (*Bojtár Endre*-értelemben) szemléletre. [Ági „kis mütéte” nem abortusz-e vajon? – jelezve, nincs „jövőbe ható ígélet”, ami (aki) megszülethetne Éva után; egy hús-vér féltestvér legalább Dávid fikciója helyett.] A vigasztalanság enyhületére is találunk talán, ha arra az artikulációra figyelünk, amivel az alkotó az embertelen sorsú emberekről szól emberekhez, azokról, kikből

„*csak egyetlen kis idegen is át
ezer tolong, időtlen búcsúzóban,
mióta világ a világ,
tenger tolong, örökös visszatérők,
forró reményben és reménytelen,
örök didergők benn az elevenben,
ezer halott egyetlen idegen.*”

Befejezés

Hazafelé a moziból őseimet, rokonaimat idézgetem a családi legendáriumból, nem rövid a lajstrom, jönnek a befejezetlen múltból, kiknek nem jutott a természetes halál kegyelméből. Magyar, német, olasz és tán szlovén vérük kering bennem.

De örvénylik *Utassy József* verse szintén a szívben:

„*e körülmetélt kis országban
zsidó is vagyok, mint Jézus Krisztus.*”

Fölöttem vadgesztenyék ágai. Feketék. Kihuny gyertyacsonkok egy menórán. Pontos szeretnék lenni. Ezért számolom a képzelt kandelláberkarokat.

Ma december 21 volt.

Tapolcáról a II. világháború vége felé közel ezer zsidó polgárt hurcoltak el a pusztulásba.

Ma december 21. S arra is gondolok, ha majd mindezt leírom – most írom le –, nem kicsit december 21. lesz. Ezer halott egyetlen idegen. Igen. Egyetlen idegszálon.

Németh István Péter

Bereményi Géza történelemkönyve

A Cseh Tamás-dalok

„*Azt mondd meg Antoine, / mi az, hogy változás? / – Várjál csak Desiré, / egyfajta tyúktojás. / – S azt mondd meg, mit jelent / az, hogy történelem? / – Valami tantárgy lesz, / ha jól emlékezem.*” / „*Üristen, Antoine, / mi bizonyos szavakat... / – Nem tudunk Desiré. / – És ez már így marad!*”

Akét beszélgetőtárs feladta, hogy meghatározza az – általuk is – oly gyakran használt szó, szavak jelentését. Föladták, mint ahogy bármibe kezdtek, mindig ez történt a *Bereményi-dal*-hössökkel. Pedig a kérdés – látszólag – egyszerű. Egy teljesen hétköznapi kifejezés valóság tartalmára kérdeztek rá. Csakhogy van-e valóság tartalom ott és akkor, amikor „elutazott tőlünk / családunk egyik tagja, / akit oly hön szerettünk: / Valóság nevű nagybátyám. / Kár, hogy már nincsen velünk / levelet ír csak nekünk.”

A kérdéseket két férfiember tette fel, harminc év körüliek. Olyan időszak ez, amikor a „krisztusi kor” környékén az ember elszámol magával, a világgal. Elemzi magát, környezetét, múltját, történelmét, jelenét, hogy kijelölhesse útját a jövő felé.

De tapasztalataik nem estek egybe azal, amit a könyvek írnak. Más az a világ, és más, ahogy ők élnek. Átélték a II. világháborút, a *Rákosi*-korszakot, 1956-ot, 1968-at. A könyvek valósága azonban nem egyezett meg az ő valóságukkal. Születésüktől mást tanultak igaznak otthon, és mást iskolában. A két (vagy ki tudja hány) igazság között morzsolódva-

hányódva nőttek fel, s úgy érezték, látták, hogy a dolgok nélkülük történnek. Elsuhannak mellettük, vagy sodorják őket. Ha nem akartak, akkor is sodródniuk kellett. A két férfit úgy hívták: *Bereményi Géza* és *Cseh Tamás*.

Sorsuk, életük egy generációé. Tipikus és általános. A nemzedék tudathasadása, a valóság és egy másik valóság közötti hányódása egész létüket tette kétségessé. Így és ezért születtek meg az első dalok (versek) a hetvenes évek elején a két helyét kereső fiatalember tollából. Nem a történelmet akarták újraírni, hanem – saját kifejezésükkel – helyzetjelentéseket akartak papírra vetni. Olyan helyzetekről, eseményekről, melyek nem érdemesek arra, hogy bekerüljenek a tankönyvekbe – mert nincsenek hatással közvetlenül a Történelemre –, mégis felvetnek életérzéseket, léthelyzeteket; olyanokat, amelyekből talán pontosabban megérezhető a korszakban élő kisemberek sorsa, viszonyulása a korhoz. Meg akarták mutatni azt, hogy a névteleneken hogyan csapódnak le a „történelem” hömpölygésének hullámai. *Bereményi Géza* és *Cseh Tamás* dalai a „nemzeti örökség” részei irodalmi, zenei, hangulati (sőt: *jel*) értelemben. A mai érett

tizenévesek is megörökölték e dalkincset – immár az át- és beleélés egészen más stádiumában.

Korai dalaik között található a *Balogh Ádám* című, *Történelem* alcímű dal. Történelmi személyiségek, nagy magyar nevek vonulnak fel benne, fittyet hányva a kronológiára. Jól megfér egy soron belül *Koppany* és *Dugonics*, *Bercsényi* és *Vak Botytyán*. A vers érdekessége, hogy ide-oda cikázva felvillan előtűnk a magyarok történelme, néhány nagyon jellemző vonással – ahogy egy átlagember, egy kívülálló emlékeiben megjelenik. Hiányzik belőle az ok-okozati összefüggés; felszínes magyarságkép bontakozik ki előttünk, személyek, szavak, események, dallamok és ritmusok halmaza.

A *Branyiszkó* szintén drámai monológ, de a szörnyűségeket áthatja valami bensőségesség, otthonosság és tisztaság.

Férfihez méltóan meghalni, kézitusában, nyílt küzdelemben – ez a *Petőfi halála* című vers üze-

nete. A történelmi idő és hely itt is konkrét (1849. július 31.). *Petőfi*, a költő, a vátesz és a forradalmár, a megtettesült romantikus mítosz, aki sorsával is beleszólt a történelem folyásába, megszemélyesítve a Szabadság és Korlátatlanság eszméjét, s végül ehhez méltóan is halt meg. A szereplő élete utolsó pillanatait eleveníti fel, utolsó gondolatai egyes szám első személyben cikáznak el. A vers filmes vágásokkal pereg, ahogy a két lovas és a költő helyzete pillanatról pillanatra változik. Vadászat ez: emberre, aki fehér zubbonyában is kilóg a környezetéből, s így kiváló célpontot jelent. Álom és valóság, képzelet és realitás ellentéte feszül itt egymásnak. A romantikus költő romantikus halált kíván

magának: „ott essem el én...” És mint vátesznek, beigazolódni látszik óhaja: harcmező, csata, vér, halál. De mégsem: a küzdelem, a harc hiányzik, ami Branyiszkónál gyönyörűvé és vágyottá tette a halált, az itt nincs. Civil ruhában és fegyvertelenül nehéz hősnek lenni, nehéz kézitusában meghalni. Ő nem kiszolgáltatottan, menekülve, magányosan és láthatatlanul akar meghalni a szabadságért, ő gigászi küzdelemben, szembefordulva, ajkán a „Vive la republicque!” felkiáltással. Történelmi hely-

zetet akar teremteni, egy nagy, bátor, látványos halált, amit mindenki lát. És az utolsó szemtanú csak azt látja, hogy menekül a dombok mögött, azt nem, hogy szemből éri a halál. Tragikus sors, tragikus végzet.

Újabb láncszemként újabb történelmi halál, „egy magánvégzet”, egy másik neves történelmi személyiségé, *Széchenyi Istváné*, akit *Kossuth Lajos* a legnagyobb magyarnak tartott, példaképnek.

Példaképekre mindig szükség volt és van, erről Bereményinek egy másik verse is szól (*Mért nincs ideáлом, csak a nihil*). Olyan személyiségekre, akiknek tetteit, életét, munkásságát szeretnénk a magunkénak mondani, hasonlítani rá. Olyan mércék ők, akikhez szeretnénk felérni, nemcsak azért, mert híresek, hanem azért, mert maradandót alkottak.

Széchenyit ugyanazokban a pillanatokban látjuk, mint *Petőfit*: a halála előtti néhány perc az, melynek tanúi vagyunk másfél évszázad távlatából. Mi, az utókor, szólítjuk meg a legnagyobb magyart. Mert példakép volt életében, példaképnek kell lennie halálában is. „A valóban legnagyobb magyar, aki a magyar sorsot vál-

*Széchenyit ugyanazokban
a pillanatokban látjuk,
mint Petőfit: a halála előtti
néhány perc az, melynek
tanúi vagyunk másfél
évszázad távlatából.
Mi, az utókor, szólítjuk meg
a legnagyobb magyart.
Mert példakép volt életében,
példaképnek kell lennie
halálában is. „A valóban
legnagyobb magyar,
aki a magyar sorsot vállalta,
végül öngyilkossággal végzi.
Ennyi. Ez a mi példánk.
Mert nekem ő példám,
és lám, így végezte.”*

lalta, végül öngyilkossággal végzi. Ennyi. Ez a mi példánk. Mert nekem ő példám, és lám, így végezte.”

A pusztulás, az értelmetlen halál és a szenvedés kísért azokban a versekben, melyekben a II. világháború eseményei villannak fel – ismét a névtelenek, a kisemberek szemszögéből. Ez az évekig tartó háború hatalmas tragédia az egész magyar nép számára. Miközben a Donnál a magyarok történelmében példa nélküli az értelmetlen pusztulás, addig a magyar közvélemény – részint a híradók háborús propagandájának köszönhetően – hamis biztonságtudatban – ring, vagy tudomást sem vesz a katonák tömegeinek ottani értelmetlen fagy- és éhhaláláról. Bereményit rendkívüli mértékben foglalkoztatta a nemzeti pusztulásnak ez az állomása: „A 2. Magyar Hadsereg számomra egy jelkép. Azt éreztem, hogy mi is olyan elszórtak és kivetettek vagyunk, mint azok a katonák, akikről megfeledkeztek, s akiket odalöktek egy eszeveszett baromságnak.”

Vannak, voltak azonban olyanok is, akik túléltek a túlélhetetlent, és hazatértek. Nekik csak a lelkük halt meg, s testroncsaik az alkohol mámorában még adnak valami féle homályos tudósítást azokról az időről, amikor „szuronyt szegezz és egyebek, erőltetett menet” volt a valóság.

Az *Erőltetett menet* evokációja roppant erős. Olyan verset idéz meg, mely külső képében is borzalmakat mutat, a kanyargó országutakat, a fájdalomtól, fogságtól, éhségtől elgyötört fogoly katonák bicsaklásait, egyensúlyt veszített menetelését. Személyes sors volt ez *Radnóti Miklós* számára, aki ugyanúgy látta ennek az egésznek a céltalanságát és értelmetlenségét, mint az az öregember, aki közelről szagolta a halált. Az értelmetlen halált („szép kis menet, egy tönkrement cipőpatent többet jelent”), az elszabadult agresszivitást, az ösztönök gát nélküli áramlását, amikor a nőket a (szovjet és más) katonák ugyanolyan rohammal támadták le, mint az elenséget. Sorsa a századé, a század magyarságáé. Életébe nemcsak a nagy események, tragédiák és megaláztatások fér-

nek bele, („tankcspadákba hügyoztam, ettem lótetemet”), hanem a nagyon is személyes, egyedi érzések is.

Így érintette meg azt a nemzedéket a történelem, így – „s hogy néhány hírfoszlányt hoz fülünkbe a szél” –, innen-onnan, akár a szomszéd nagyfiútól, aki történetet, balladát mesél a nem is olyan távoli múlttól, akkor, amikor nem szabadna beszélni, mert ’56 után az idő végképp „hályog alatt” van, s nem lehet tudni, hogy ki a barát, ki az ellenség, ki az, aki feljelenet, ki nem (bár elhangzott a jelszó: „Aki nincs ellenünk, az velünk van”), ezért olyan halk, asztal fölötti és borszagú a suttogás. *A Corvin köziekről* szól a történet, a nagyfiúkról, a hősookról, akik szembe mertek szállni a hazugsággal, a szenvedéssel, saját árvaságukkal, s „tűzben és rongyokban, árván és boldogan” haltak meg ruszki árvák kezétől, akik ugyanolyan kilátástalan helyzetben gyilkoltak – csak a rossz oldalon. Hősök voltak – és játékszerek. A kényszer tette őket ilyenekké, valami külső – felső – hatalom, amelytől függtek, amely ilyen kiütálatlan helyzetbe sodorta őket. Ami marad: az emlékező agyában a kép: „rongyok égnek, lángjuk égig csap és lezuhan”. A magyar szabadságküzdelmek íve ez, melynek végpontja mindig a leveretés, megaláztatás. Így volt ez 1849-ben, 1919-ben, 1945-ben és 1956-ban is.

„Azt mondd meg nekem, hol lesz majd lakóhelyünk” – kérdezi meg János és Tamás a *Levél nővéremnek* című lemez első versében. A szerkezet – levélforma. Kiválóan alkalmas ez arra, hogy közvetítse a szerzők legbensőbb érzéseit és gondolatait. Az egyik legintimebb forma, már majdnem napló. Az irodalomban ennek nagy hagyományai vannak, érdekességük, hogy a magánéleti szféra mögött mindig ott volt a háttérben a társadalmi helyzet ábrázolása is. Így van ez *Kölcsey* és *Kazinczy*, vagy *Petőfi* és *Arany* levelezésénél is. Bereményi alkotásai leginkább *Mikes Kelemen* fiktív leveleire hasonlítanak. „Mérhetetlenül szűk, fojtó szorítással szinte nem is a tudat, hanem a test köré feszülő hurok a *Levél nővérem-*

nek összeállítás világa, melynek akarat és jövővárás nélküli, lassanként az emlékek menedékéből is kiüzetett elszenvédője a dalok hőse, a levélíró fiatalember. A leveleiben fogalmazott helyzetjelentések egyetlen alaphangulat, a tehetetlen reménytelenség variánsai. A helyzetnek, amiről tudósít, hiány a teste, üresség a tartalma, s a teljes bizonytalanság, a róla szerezhető egyetlen bizonyosság” – írja elemzésében *Cseney Dénes*.

A következő lemezösszeállítás az *Antoine és Desiré*, melyben a hiány teljes. *A 74-es év* című versben eltűnnek a fogasokról a kabátok, a zsebek kiürülnek, a pénztárgépekből is eltűnedeznek a fil-lérek, a poharak eltörnek, a bor kifolyik, a napok kicsúsznak a kezek közül, csak az eső zuhog. Minden nyirkossá, nedvessé, tapadóssá válik, s a bűdös ágyak is magányt árasztanak magukból. Aki volt, elment, s nemigen van remény arra, hogy jöjjön a helyébe valaki. Az esőmotívum itt is megadja a komor, sűrű, fekete hátteret.

Az összeállítás végén *Desiré* megvonja a mérleget évtizedéről és önmagáról. Zűrzavart, tévedéseket, hazugságokat lát, s ebből az áttekinthetlenségből csak néhány este emelkedik ki, melynek történései mások voltak, de ezek még nincsenek megnevezve, megfogalmazva, értékei nincsenek felmutatva. *Desiré* fel is adja: „megnémulok”.

A *Frontátvonulás* komplexebb, mint az előző, laza kapcsolódású dalösszeállítások. Próza, vers, dal és színpadi játék szorosán összefonódó ötvözete, mindhárom műnem jellemző jegyeit magán viseli. Műfaja ezért is nehezen meghatározható. Budapesten vagyunk, a megszokott helyszínen, 1979 késő őszén. Minden konkrét, a helyszínek is valóságosak. De mi történt, milyen történelmi esemény, amit ilyen pontosan meghatároz az előadó? Történt-e, történik-e valami a hetvenes évek végén? Az évtizedforduló korforduló-e, sorsforduló-e, vagy az sem? Ennek a konkrét napnak az eseményei hatással vannak-e a történelmi folyamatokra? Ezt mutatja be a történet.

Egy nyolcvanhét éves öregemberrel találkozik a főhős. Ő a kevés túlélők egyike a századból; neki ez volt a célja, hiszen két háborút végigélt, ő igazán ismeri az élet értékét. Filozófiája az, hogy az életet túl kell élni, s nem szabad belehalni. Nagyon fontos szereplő, akinek nemcsak múltja van, hanem jelene is („tönkrement lábán, de áll önök előtt”) – emelt fővel vállalja tetteit, sorsát, és van jövőképe is, ami a többi szereplőből hiányzik. Lehet jövőképe, mert egyrészt átélte, másrészt felülről látja a századot, megélte a lassú, de észrevehető leépülést, pusztulást („fiamból idegbeteg lett”; „elnézem az unokámat, látom, hogy gyöngé alak”). Amit megjósol és amitől fél, nagyon komor, tragikus, s ki tudja, hányadikként, ő is megfogalmazza a nemzethalál-gondolatot: „kérdézném, hogy száz év múlva ki tud majd itt magyarul?”

A zárókép – finálé – ugyanaz, mint az elején. Alkoholgőz, albréleti konyha. A történet visszatért oda, ahonnan elindult. Bezárult a kör. Nem történt semmi, minden maradt a régiben: csoda helyett csak egy előre kiszámítottan felesleges mentési akció történt, végérvényesen bebizonyítva, hogy erről a pontról nem lehet semmiféle változtatást végrehajtani. A Víziben rejlő csodás képességek kiaknázatlanok maradtak. Új utat kell keresni, építeni, mert „vége az önsíratások itallal celebrált ceremóniáinak, a bukott hős romantikus pózában való tetszelgésnek, a szónoki lendületű nemzedékei önáltatásoknak. Visszavonhatatlanul vége.”

1989-ben véget ért egy korszak. A *Kádár*-rendszer összeomlott, az egypártrendszert felváltotta a többpártrendszer, a szocializmust a demokrácia, a Magyar Népköztársaságból Magyar Köztársaság lett, egyre lazult a függőség a Szovjetuniótól. Nagy fordulatok történtek a kül- és belpolitikában egyaránt. A hét éves dálnéklülség után ismét született egy új összeállítás. Újra egymásra talált a páros. Érezték: az új helyzethez hozzá kell szólniuk. A témák megmaradtak, de tudták: a verseknek más nyelven, más hangokkal, más stílusban kell megszólalnia.

Ezek a dalok már sokkal politikusabbak, van, amelyik nagyon konkrét időpontra utal. Ami ugyanaz maradt: a komor, sötét hangvétel, melyet csak alig old fel a néha megjelenő irónia, illetve helyzet- és jellemkomikum.

Nemcsak a magyarságnak, hanem az átalakuló világnak is központi gondolata lett a szabadság, a demokrácia, és főleg az, hogy mit kezdjenek vele az emberek, hogyan éljenek vele, hogyan használják fel. A *Polka* című vers középpontjában ezek a kérdések állnak. Nemzetek kava-

rogznak ebben a történelmi bálban, mindegyik járja a maga táncát. Ebbe a mozgalmas, hangos, zsúfolt képbe toppan be a fehér ló, a szabadság allegóriája. Mindegyik náció jellemző jegyét, az egész volt szocialista Európa viszonyait magán viseli... (szlovén istráng, török nyereg, orosz kantár). Ez a bemocskolt, vértől bepíszkított állat bámul be az ablakon

kérdően. Az orosz kantár már nincs kézen, végre lehetne szabadon irányítani, de kiben lesz erő ezt megtenni. Szomorú szemében azonban a már oly sokszor látott események zajlanak. A kis népek ismét indulataik rabjai, úgy látják (mert a történelem folyamán nagyon sokszor láttatták velük – az 1848–1849-es szabadságharc, Trianon után), hogy a szabadságot csak egymás ellenében tudják kivívni, hogy a nyeregbe csak egy nemzet ülhet fel. A népek zsidózzák egymást, szidják, átkozzák a másikat, kicsinyes sérelmek kerülnek előtérbe, és a gyűlölködés. Így válik ebben a készületlen bálban mellékszereplővé a még így, megalázottan, megtépzottan is fenséges szép állat. Mindenki elfeledkezik róla, és a magyar történelemben kultikus tiszteletnek örvendő fe-

hér ló magára marad. Ezeknek a nemzeteknek nincsenek céljaik, még mindig nem tudják, hogyan és merre akarnak elindulni, hova és milyen módon akarnak eljutni.

A versek keletkezésekor még nem dőlt el igazán, hova tart ez a változás, hogy bal vagy jobb felé, vagy esetleg valamilyen teljesen új irányba. Még túlságosan zavaros minden; hogy milyenféle rend alakul ki, erről már egy újabb krónika, a *Nyugati pályaudvar* tudósít.

Három év múlva a költő ismét a tollá-

ért nyúl, a dalnok újra a kezébe veszi a gitárját. Így történt ez már oly sokszor: az énekmondó keresi a szavakat, hogy minél pontosabban megfogalmazza a jelent, hogy tudósítson a valóságról.

A történet ugyanott kezdődik, ahol a *Frontátvonulás* kezdődött-befejeződött. Ugyanazokat a szereplőket látjuk, ugyanabban a konyhában, ugyanabban a helyzetben. Ismét

*Nemcsak a magyarságnak,
hanem az átalakuló világnak
is központi gondolata lett
a szabadság, a demokrácia,
és főleg az, hogy mit
kezdjenek vele az emberek,
hogyan éljenek vele, hogyan
használják fel. A Polka
című vers középpontjában
ezek a kérdések állnak.
Nemzetek kavarognak
ebben a történelmi bálban,
mindegyik járja
a maga táncát.*

sorsfordulóhoz érkezünk; az ország és az egyén egyaránt fordulóponthoz ért. Minden ugyanúgy történik, Vizi ismét felteszi magának a döntő kérdéseket (ki vagyok? hol vagyok?), de a legfontosabbat – mi végre vagyok? – már nem. Azt már elfelejtette, hogy életének célja is kellene, hogy legyen.

A cselekmény középpontjában a Nyugati pályaudvar áll; ez a modell éppen elmenté a *Frontátvonulás* Keleti pályaudvarának. Legalábbis külsőleg. A keleti szocialista integráció helyett itt az Európához csatlakozás, a nyugati világ felé vezető út szimbólumává vált. Innen már mennek vonatok – igaz, egyelőre csak kelet felé, hogy végképp leszámoljanak a múlttal. Egyre inkább úgy tűnik, hogy az út, melyen sodródik a picoló ország, kiúttalan és céltalan tapogatózás, vak üge-

tés. Eltévedt a nép ismét, nemcsak „volt erdők és ó-nádasok láncai” húzzák vissza, hanem saját tehetetlensége is.

Ösztönös, korlátolt és tudatlan ez a nép, mint a történet központi alakja: Tímea. Ő sem alakítója saját életnek, csak megtörténnek vele az események. A teljes elszigeteltségből és ismeretlenségből sodródik hirtelen a figyelem középpontjába, hogy majd ismét magára hagyottan, nejlonzacsok között megszüljön gyermekeit. Története a magyarág mondavilágát idézi. A hét magyar vezér Etelközben, miután kiszakadt a 9. századra meggyengülő Kazár Birodalomból, vérszerződést kötött egymással. Ugyanez történik 1989-ben. A hanyatló erejű Szovjetuniótól való függő viszonyból kiszakadó ország fővárosában Tímea teherbe esik, „ám hét férfi szabta meg a vérvonalát”. A Kárpát-medencében, ami már akkor idegen népek gyűlhelye volt, most is különböző nációk keveredésének eredménye a gyermek. Szerb, német, magyar, erdélyi, horvát, perzsa vér keveredik a kisdedben. Ugyanolyan válasz ez a nacionalista magyarkodásra, mint *József Attila* sorai („Apám kún volt, anyám félig székely, félig román, vagy tán egészen az”). Ebben az áttekinthetetlen, egymást és magát meg nem értő emberrengetegben születik meg a Jövő.

1994-et írunk: „És most a három szerző újra találkozott, hogy színre állítsa a folytatást: új zenék, új szövegek készültek. Csak a forma a régi: két énekes egyetlen prózai hang nélkül levelet ír dalolva, amelyben az életéről számol be vidéken élő nővérenek.”

Az összeállítás címe: *Levél nővéremnek* 2. Rögtön felidéz egy korszakot, a hetvenes évek közepét, s azt az albumot, mely megfogalmazza annak hangulatát, érzéseit. Most itt van ismét ugyanaz a forma: húsz év elteltével ismét levél tudósíthat bennünket arról, hogy mi a helyzet most, mennyi változás történt azóta és milyen irányba. A műsor fel is vállalja ezt, idézete segítségével villantja egybe a két kort, a szereplők hasonló helyzetekbe kerülnek. Nyomon követhetjük, mennyit változott az

élelszínvonal, az emberek belső világa, vagy a főváros.

A történet ideje egy nap. Reggeltől estig mutatja be a lemez az öccs életét. Egy nyári hétköznapról tudósít. A hétköznapokat látjuk, „két cirkusz közt” – nem a nagy fordulópontok ideje ez, hanem a köztes állóvízé, a szürke, egyforma, érdektelen napoké.

Az *Angol regény* című dalban szereplő nagy, kövér férfi nem sokban különbözik a *Nyugati pályaudvar* Vizijétől, mint ahogy a történet is tulajdonképpen a *Nyugati pályaudvar* zanzásított változata; egy civilizált országból érkező megbízott felkeresi a gyarmati sorba süllyedő, elmaradott vidéket, de tehetetlen; na jó, mondja, s hazamegy. A magyar valóság metaforája ez a nagyon erős kép is.

Az éjszakai sötétben felriadva vonja meg a nap mérlegét. A *Fináléban* újra végigperegnek a fontos motívumok és szereplők, hangulatok és tettek, azért, hogy egymás mellé állítva, tablószerűen rajzolódjon ki az 1994-es év valósága. Szegénység, magány, apokaliptikus hőség, otthontalanság, a robbanni kész belső feszültség, háború.

A levél megcímezve, a bélyeg fölragasztva, a boríték lezárva. Ha mást nem, hát ennyit megtett az írója. Tudósított ismét arról a világról, melyben a címzetek is élnek, de nem tudják megfogalmazni a helyzetüket, vagy nem merik, nem akarják.

Cseh Tamás alakja a középkorra visszanyúló énekmondó hagyományait eleveníti fel. „Tamás valami nagyon régi hagyományt képvisel, bármennyire is modern az, amit csinál. Mint a régi bárdok vagy minnezengerek” állapítja meg *Jancsó Miklós*, akinek filmjeiben időről időre visszatér Cseh Tamás, mint a dalmok, az énekmondó, a hírnök figurája.

A Bereményi–Cseh szerzőpáros a hetvenes években történt indulása óta szinte folyamatosan jelen van az irodalmi, zenei és – közvetve – a politikai életben egyaránt. Munkásságuk egy korszakot fog át.

Kiss Zoltán

A környezeti nevelés mintaiskoláiról

Századunk második felének első évtizedeiben gyökeres fordulat állt be az ember és a természet viszonyának megítélésében. A korábban vallott és hangoztatott nézet, amely a természet végleges legyőzésére biztatott, megváltozott, és ez a változás már sugallta azt a felismerést, hogy ezt a szükségszerűen örökké fennálló viszonyt újra kell gondolni.

A környezeti nevelés mintaiskoláinak szükségessége

Ez idő tájt ismerték fel szerte a világon – elsősorban a fejlett ipari országokban –, hogy a műszaki fejlődés következtében az ember egyre nagyobb mértékben átalakítja a természetes tájat, egyre gátlástalanabban és pazarlóbban használja fel a természeti kincseket és a természetes erőforrásokat, szennyezve, sőt elpusztítva környezetét. Ugyanakkor a büszkén hangoztatott tény, hogy az ember társadalmi lényvé vált, mit sem változtatott azon, hogy lényegét tekintve természeti lény maradt; a rászorultság megkérdőjelezhetetlen, a természetet ezért nem legyőzni kell, hanem a természeti erők ésszerű és gazdaságos felhasználásával „mindkét fél” számára megfelelő kompromisszumra kell jutni, úgy, hogy az első pillanattól kezdve tisztában legyünk azzal, hogy ez elsősorban a Homo sapiens fennmaradásának érdeke.

Az új felismerésekkel egy időre tehető az első környezetvédelmi törekvések megjelenése is szerte a világon. Azonnal nyilvánvalóvá vált ugyanis, hogy gyökeres szemléletváltozásra van szükség, és az is, hogy sikerre csak akkor számíthatunk, ha a felnövekvő új nemzedékek oktatásában és nevelésében a fentiek hangsúlyozott szerephez jutnak.

Míndez hamarosan egy új nevelési terület, a környezeti nevelés kialakulását eredményezte. Mintegy útkeresésként elkészültek az első környezeti nevelési programok.

A hazai oktatás és nevelés területén az első külföldi kísérletekkel szinte egy időben – de semmi esetre sem sokkal később – már felbukkantak ezek a törekvések. A hetvenes évek elején még elszigetelt és tel-

jesen önerős, szervezetlen kezdeményezések voltak, ennek ellenére – vagy éppen azért – azonban hamar támogatásra találtak az akkori Országos Pedagógiai Intézet pedagógus munkatársainál. Így került sor hamarosan most már az első szervezettebb, koncepciózus környezetvédelmi nevelési programok kidolgozására, továbbképzésekre, eszmecserékre. Ezekből a kezdeményezésekből kristályosodott ki a nyolcvanas évek elejére az a komoly komplex – most már korszerűen elnevezve – hazai környezeti nevelési programtervezet, amely az egykori Országos Pedagógiai Intézet alkotógardájának szétszóródása ellenére, de tagjainak további segítségével – hamarosan nemzetközi szinten is elismerésre méltó eredményeket mutatott fel.

Az elmúlt két évtizedben tehát a környezeti nevelés segítésére számos elképzelés született a hazai közoktatásban. Ezek azonban véletlenszerűek, esetlegesek voltak és egy-egy iskolát, programot, tantervet, tantárgyat, módszert, alkalmakként megjelent kiadványt érintettek. Anyagi háttérüket vagy a környezetvédelmi, illetve az oktatási tárca biztosította, a részfeladatok megoldásban helyi finanszírozások is előfordultak. Jelenleg is folynak ilyen munkák, többé-kevésbé változatlanul szétforgácsolva, most már különböző alapítványok támogatásával is. A számos párhuzamos próbálkozás ellenére sem alakult ki a közoktatásban olyan intézményi háttér, amely az egész iskolarendszert áttekinthető, munkáját következetesen végző, a különböző megoldásokat hosszabb időn keresztül összegyűjtő és általános felhasználásra kidolgozó, valamint a környezeti nevelés tantárgy-pedagógiájának gondozását vállaló együttes lett volna.

Ezért szükséges olyan mintaiskola-hálózat létrehozása, illetve kialakítása, amelynek iskolái mind személyi, mind pedig intézményi háttér tekintetében alkalmasak a környezeti nevelés közoktatási problémáinak közvetlen iskolai összefogására, pedagógiájának elméleti és gyakorlati kidolgozására és mintaszerű bemutatására.

A mintaiskolák feladatai

A teljesítendő feladatokat elméleti és gyakorlati területekre oszthatjuk.

Egy környezeti nevelési mintaiskola az elméleti munka területén legyen képes és alkalmas kollektív pedagógusgárdájával

- a környezeti nevelés tantárgy-pedagógiájának nemzetközi összehasonlítással történő áttekintésére és a hazai teendők elvi megalapozására;

- a Nemzeti Alaptantervre épülő alternatív tantervjavaslatok kidolgozására valamennyi korosztály számára és a különböző iskolatípusokra egyaránt;

- mások által elkészített környezeti nevelési tantervi javaslatok véleményezésére a Nemzeti Alaptanternv szempontjai szerint;

- az iskolai tantárgyi rendszerek környezeti nevelési összefüggéseinek feltárására és kutatására, különös tekintettel az interdiszciplináris kérdésekre és a tantárgyi koncentrációk lehetőségeire.

A gyakorlat területén:

- legyen mutatásra is alkalmas mintaszerű iskolai környezete (iskolaudvar, iskolakert, iskolapark, belső terek, „zöld iskola” stb.);

- legyen képes a tanulói tevékenységet kívánó módszerek bemutatására és kidolgozására. Ez magában foglalja környezeti nevelési (környezetvédelmi és természetvédelmi) táborok, terepgyakorlatok módszereit, elméletét és gyakorlatát egyaránt;

- legyen feladata a környezeti neveléssel kapcsolatos tanulói laboratóriumi feladatok és terepgyakorlatok széles körű feladatrendszerének összegyűjtése és tanítási módszereinek kidolgozása.

Az egyéb területeken jelentkező feladatok közül:

- legyen feladata a tanórán kívüli, de az iskolai környezeti nevelés lehetőségeinek

(szakkörök, érdeklődési körök stb.) összegyűjtése és kidolgozása;

- a saját és mások által elkészített oktatási és nevelési programok esetenkénti iskolai kipróbálása;

- különböző programok beindítása, illetve segítése más iskolákban;

- legyen képes nemzetközi kapcsolatok kialakítására;

- kapcsolódjon be különböző nemzetközi környezeti nevelési programokba (különböző – levegő, víz stb. – szennyeződésmérések, nemzetközi programok, cseretáborok stb.);

- a nemzetközi diákkapcsolatokon keresztül a környezeti nevelés területét építse be az idegennyelv-oktatásba legalább az angol, a német, a francia és az orosz nyelv területén;

- legyen képes programok, találkozások lebonyolítására, nemzetközi tanácskozássok megrendezésére is.

A programok lebonyolításának területén belül legyen képes és alkalmas:

- egész évben bejelentett csoportok fogadására, amelyek megtekintik az iskolát, és az ott folyó nevelési programokra kíváncsiak;

- bentlakásos, hetes-kéthetes programok vendégeinek fogadására és elhelyezésére;

- tanfolyamok megszervezésére, illetve tartásának biztosítására az egész naptári évben;

- továbbképzések helyszínének biztosítására, amelyek megfelelő terv szerint felválthatják az ötletszerű, esetleges, egymást átfedő szakmai találkozásokat;

- igény szerint biztosíthassa a levelező képzés megvalósítását is.

A tárgyi felszereltség területén fontos:

- a megfelelő színvonalú laboratóriumi felszereltség a három alapvető természettudományos tárgyból (biológia, kémia, fizika);

- a megfelelő számítógéppark, amely alkalmas nemzetközi kapcsolattartásra és információcserére is;

- hogy legyen olyan tábori felszerelése, amely alkalmas az év minden szakában terepgyakorlatok, környezet- és természetvédelmi táborok (mintatáborok) feltételeinek biztosítására (sátrak, hálósákok, hordozható laboratóriumi felszerelés, aggregátor, távcsövek, fényképezőgépek, tájoló, terepmeteorológiai felszerelés, mintavevő berendezések, tábori konyha stb.).

A mintaiskolák iskolatípusa

A jelenlegi magyar oktatási rendszerben hierarchikusan egymásra épülő mintaiskola-hálózatra van szükség. Esményinek lehetne tekinteni egy olyan intézményt, amely a 6–18 éves kor közötti diákok számára folyamatosan, egységes környezeti nevelési programot tudna biztosítani. Ezt azonban nem, vagy csak kivételes esetekben lehetne megvalósítani. Ezért a mintaiskola-rendszerben a realitásokból kell kiindulni ezen a területen is.

A 6–10 éves, a 10–14 éves és a 14–18 éves korosztályhoz szóló rendszerben kell gondolkodni. Ez azt jelenti, hogy egy jelenlegi nyolcosztályos általános iskola vállalhatja a 6–14 éves korosztály nevelési feladatainak megvalósítását, a 14–18 éves korosztály pedig a középiskolában találkozhat a programokkal. Mindebből az is következik, hogy a mintaiskolák kiválasztásánál előnyben kell részesíteni a nyolcosztályos (esetleg hatosztályos) képzési rendszerrel dolgozókat, annál is inkább, mert ez a szerkezet egyezik meg a jelenleg érvényben levő Nemzeti Alaptanterv oktatási struktúrájával.

A mai oktatási rendszerben a középiskolátípusok közül mintaiskolaként csakis az általános képzést nyújtó gimnázium jöhet szóba.

A mintaiskola-rendszernek országos hálózatként kell működnie. Ennek megfelelően le kell fednie az egész országot. Optimálisnak látszik egy, az alábbi régiók szerint történő felosztás:

1. budapesti régió;
2. főváros környéki régió;
3. nyugat- és dél-dunántúli régió;
4. közép-magyarországi régió;
5. kelet-magyarországi régió.

A rendszer beindulásakor inkább kevesebb, akár 2–3 mintaiskola kezdje meg működését, ám azok minden szempontból feleljenek meg azoknak az elvárásoknak, amelyeket egy mintaiskolával szemben jogosan támaszthatunk.

A nevelési terv, tantervi struktúra

A mintaiskolának – természetesen – minden tantárgyból az országos tantervek előírásai szerint kell haladnia, minden egyéb ebbe beépítve, vagy emellett, párhuzamosan képzelhető el és engedhető csak meg, hiszen éppen ezáltal tud másutt is megvalósítható, vagy ötletet, gondolatot sugalló mintául szolgálni. Ez akkor is igaz, ha egy esetleges önálló tantárgyként belépő, akár környezeti neveléssel kapcsolatos szakmai vagy pedagógiai jellegű tantárgy épül be a képzési struktúrába.

A mintaiskola helyi tanterve:

- felkészít az előírt vizsgákra, megtanítja az alapvető ismereteket, készségeket;
- integrált módon közelíti meg a műveltségterületeket;
- kiemelten kezeli a természetismereti (biológia, földrajz, környezetismeret, kémia, fizika) és a környezetkultúra (rajz, technika, egyéb művészeti) tárgyakat;
- biztosítja a tevékenységekhez szükséges időt;
- maximálisan kihasználja a helyi adottságokat, környezetorientált.

A tanterv pedagógia részébe természetesen bekerülnek mindazok a programok, amelyek az oktatás-nevelés különböző területeit ölelik fel és a tanórán ki-

vül zajlanak. Nagyon fontos, hogy ezek elsősorban a környezeti nevelést szolgálják és tudatosak, tervszerűek legyenek. Ez azonban ne szakadjon el a tanórákon tanultaktól, ne legyen erőltetett vagy mesterkéltné. A tanórákra épüljenek (versenyek, vetélkedők stb.), mutassák be (kiállítás stb.), illetve valamilyen formában segítsék a tanítást vagy annak körülményeit.

A mintaiskola és környezete

Az iskola megjelenésével, elhelyezkedésével és közvetlen környezetével is jelezze, hogy nem véletlenül vált környezeti nevelési mintaiskolává.

A mintaiskolával szembeni követelmények:

- legyen megfelelő udvara, ahol adott esetben be lehet mutatni, modellezni vagy konkrétan megvalósítani, egész évben vizsgálni bizonyos szabad térhez kötött folyamatokat, kísérleteket (savas eső mérés, komposztálás, szelektív hulladékgyűjtés, esztétikus pihenőpark, csapadékhatszanosítás, napkollektorok, szélkerék stb.);

- legyen kellően „zöld”, legyen világos és virágos, kívül-belül sok növényvel, díszállatokkal, akváriumokkal, legyen ott a természet az iskola falain belül is;

- tegye lehetővé, hogy területén az élet minden fontos tevékenysége megjelenhessen, ne csak munkahely legyen, tantermek, irodák, mosdók stb. sora, hanem legyen helye az ünnepek szertartásainak stb., legyen kellemes és rendezett.

A környezeti nevelés akkor lehet hiteles, ha azt nemcsak a tantárgyak rendszerébe építjük be, hanem az ökológiai szemlélet áthatja az iskola működését. Az épületben folyó felnőtt- és diáktevékenység „környezetbarát szemléletű” működtetéséért, annak megszervezéséért, fenntartásáért és biztosításáért az iskola fenntartói, az iskolavezetés – de az iskola minden használója, tanár és diák – egyaránt felelős!

Szükséges, hogy az iskola szállóvendégek fogadására is alkalmas legyen. Ezért fontos, hogy rendelkezzen olyan szálláshellyel (kollégiummal), amely 40–60 fő részére az év bármely időszakában rendel-

kezésre áll, alkalmas a vendégek igényes elhelyezésére és ellátására.

A tantestület

Az iskolák kiválasztásánál kiemelten meg kell vizsgálni: rendelkeznek-e a megfelelő személyi feltételekkel.

Ez rendkívül fontos, még a tárgyi felszereltségnél is előbbrevaló. Természetes, hogy minden szakmai programban sokat számít a tettekézség, a felkészültség, az elhivatottság, sőt bizonyos mértékű megszállottság, a szakmai tapasztalatokat azonban semmi nem pótolja. Ezért olyan tantestületet kell választani, melynek tagjai közül számosan már eddigi munkájukkal is igazolták, hogy ez a téma nemcsak érdekli őket, hanem áldozatokra is képesek érte.

Fontos, hogy a választott tantestület munkájával a teljes oktatási mintázatot le tudja fedni, tehát ne csak a természettudományos tantárgyakra összpontosítson a szakképzett pedagógus gárda. A magyar nyelv, a történelem stb. oktatásában is rendkívül sok figyelemreméltó eredmény született az elmúlt időszakban.

Ugyancsak nem elhanyagolható, hogy a tanárok egy rész legalább megfelelő szinten beszéljen idegen nyelveket. Az angol, a német, a francia, az orosz nyelvtudás a külföldi kapcsolattartás miatt sem mellőzhető.

A mintaiskola kiválasztás technikája

Összegezve: a mintaiskoláknak elhelyezkedésükkel, környezetükkel, személyi és tárgyi feltételeikkel, mindenenekelőtt azonban eddigi tevékenységükben tükröződött, eredményeket felmutató múltjukkal kell ezt a címet – vagy rangot – és az ezzel járó még komolyabb és felelősségteljesebb megbízatást kiérdemelniük.

Mindenekelőtt számba kell venni azokat az iskolákat, amelyek bizonyíthatóan komoly múltra tekintenek vissza a környezeti nevelési programok kialakításában és megszervezésében. Ezeknek az is-

koláknak a száma kevés, kapcsolatban állnak egymással, ezért ismerik egymás tevékenységét is, elismerik és értékelik egymás munkáját.

A kiválasztást pedig a több éven át tartó, folyamatosan elvégzendő feladatokra való tekintettel, azokra szabottan kell megtenni. Felelősséggel, őszintén, nyílt pályázatással. Legyenek ismertek az elérhető igények, programok és feladatok, az iskolák pedig pályázataikban írják le, mire képesek mit tudnak vállalni.

Választani csak a már meglévő és eredményt felmutató iskolák közül szabad. Mintaiskolák felépítése megvalósíthatatlan. Egyrészt évek múlnak el, mire elkészülnek, másrészt kik, milyen tapasztalatokkal, kiket fognak azokban tanítani?

Nagyon sok, nagyon értékes munkára került sor az elmúlt években a környezeti nevelés területén. Jó néhány iskolában ki-nevelődött egy rutinos szaktanár-csoport. Ezekre építve, közülük kell választani.

Szerényi Gábor

Kereszténydemokrácia, Magyarország, 1944–1949

Ha napjainkban a középiskolásokat és az egyetemi hallgatókat kérdeznénk a kereszténydemokráciáról mint eszmei irányzatról, illetve politikai vonulatról, valószínű, hogy kevés ismeretanyagról tudnának számot adni. Ha ugyanazon kérdéseket Magyarországra vonatkoztatva tennénk fel, talán még kevesebbet.

Bizonyára lennének olyanok, akiknek a németországi Kereszténydemokrata Unió (CDU), valamint az ugyan-csak német Keresztényszociális Unió (CSU), illetve a magyarországi Kereszténydemokrata Néppárt neve „beugrana”, de valószínű, hogy a történelmi előzményekről, a múltbeli magyar kereszténydemokrata kísérletekről keveset tudnának, pedig a Kereszténydemokrata Néppárt elődje, a Kereszténydemokrata Néppárt, illetve a Demokrata Néppárt *Barankovics István* vezetésével az 1947-es ún. „kékcédulás” választásokon a csalásokkal győzelemre segített Magyar Kommunista Párt mögött a második legnagyobb politikai erővé vált a parlamentben. Igaz, nem hosszú időre! A pártot szétverték, vezetői egy része külföldre menekült, mások nemcsak a politikától, hanem a közélettől is visszahúzódtak. Az 1944–1945-ben remélt, de a szovjet megszállók jelenléte miatt (is) szerintem eleve reménytelen demokratikus kísérlet diktatúrába torkollott. A kommunisták teljes hatalomátvételéig „fügefalevélként”

megtúrt polgári értékeket képviselő pártokra, politikusaira már nem volt szükség. A keresztény szónak pedig már a hangzása is irritálta a hatalom új birtokosait.

Hogy miért, illetve miért „bukott el” a kereszténydemokrácia Magyarországon, kik voltak, akik a meggyökereztetését fontosnak tartották, illetve őrizték azt évtizedeken keresztül? Erre is választ kaphatunk a *Kovács K. Zoltán* és *Rosdy Pál* által szerkesztett tanulmánykötetből, melynek szerzői – a két szerkesztő mellett *Tomisa Ilo-na*, *Balogh Margit*, *Frenyó Zoltán* és *Szabó Ferenc S. J.* – alapos és hiteles tanulmányokban szólnak a magyar tudományos és irodalmi élet kereszténydemokrácia mellett elkötelezett olyan képviselőiről, mint *Eckhardt Sándor*, a francia és a magyar nyelv kimagasló egyetemi tanára, a „francia nagyszótár”-nak „nevet adó professzor”, *Rónay György*, irodalomtudós, költő, szerkesztő és fordító, vagy *Mihelics Vid*, *Bálint Sándor*, illetve *Kerkai Jenő* atya, a KALOT mozgalom legismertebb vezetője és nem utolsósorban a párt nagy-

formátumú politikusa, Barankovics István. A felsoroltak többsége a politizálást inkább vállalta keresztényi hivatástudattól vezérelve, mint politikusi ambíciókat dédelgetve. Úgy vélték 1944 és 1949 között, hogy tudásukra, felkészültségükre, az általuk képviselt értékekre szüksége van a megújulni szándékozó Magyarországnak. Amint fentebb már utaltam rá: tévedtek.

A kötet azonban nemcsak képviselői-politikus „Arcélek”-et vizsgál fel – melyekből nemcsak a politikát is művelő ember, hanem az egyén is megismer- szik –, hanem *Elmer István* tollából rövid áttekintést is ad a Kereszténydemokrata Néppárt, majd Demokrata Néppárt történetéről 1944 és 1949 között. Megismerkedhetünk a párt létrejöttével, célkitűzéseivel, az 1944-es német megszállást követő, majd 1945 utáni politizálásával. Olvas- hatunk a párt 1947-es sikeréről, majd „el- lehetetlenítéséről”.

A tanulmánykötet számomra különösen érdekes olvasmányát jelentette *Csicskó Mária* és *Szabó Róbert*

történészek hatalmas munkával összeállított életrajzi gyűjteménye. A két fiatal történész a Demokrata Néppárt képviselőinek életrajzát készítette el, a legjobb lexikonok hagyományait követve. Hiteles, pontos adatok, szinte teljes életút vázlat, alig egy-két elírás vagy sajtóhiba. Úgy vélem, a szerzők alapos összeállításukkal példát adtak arra, hogy mi- ként kell egy ilyen gyűjteményt elkészíteni és már ebből is következik, hogy miért kell, hogy a kötet a korszakkal foglalkozók szá- mára kézikönyvként (is) szolgáljon!

A történelem napjainkban (is) kötődik a politikához, illetve a politika igyekszik a történelemből a számára hasznos, céljai el-

éréséhez felhasználható elemeket „átven- ni”. A kötet ettől a gyakorlattól is eltér, de úgy vélem, üzenet értéke van – kell, hogy legyen – azoknak a dokumentumoknak, melyek a tanulmánykötetet zárják. Ezek a dokumentumok arról adnak képet, hogy miről és minek, kiknek az érdekében szó- laltak fel a parlamentben a Demokrata Néppárt képviselői 1946 és 1948 között. Úgy érzem, már a felszólalások címe és té- mája is elgondolkoztató kell(ene), hogy le- gyen, és nem kell

napjaink parlamenti vitáit, történéseit igá- zán alaposan ismerni ahhoz, hogy azt mondhassuk: nincs (sok) új a Nap alatt: Eckhardt Sándor: *Köztársaság vagy monarchia? – Dönt- sön a nép!*; Bálint Sándor: *Becsüljük meg népünk sajátos hagyományait az ok- tatásban!*; Mihelics Vid: *A párt egyed- uralma nem használ a gazdaságnak*; Ró- nay György: *Az egy- ház szabadon telje- síthesse kulturális hi- vatását*; Barankovics István: *A jelen nyo- morúsága és a jövő távlatai*.

Ha valaki a felsoroltak alapján arra gon- dolna, hogy az 1993–1996 közötti időszak parlamenti felszólalásairól kap képet, ak- kor ismét jelezniem kell: 1946 és 1948 kö- zött hangzottak el a közreadott felszólalá- sok! Egy valami azonban tényleg azonos: a helyszín, a magyar parlament.

Az idők élén jártak. Kereszténydemokrácia Magyarországon 1944–1949. Barankovics István Alapítvány, Bp. 1996, 220. old.

Szakály Sándor

Hagyományos erőművek környezeti hatásai

Hagyományos erőműveknek nevezzük a szén, olaj- és gáztüzelésű erőműveket. A szén fogalomkörébe tartozik a lignit is, de nem értjük ide a fa- és biomassza tüzelésű és az ún. megújuló energiahordozókkal (energiaforrásokkal) üzemeltetett erőműveket (nap-, szél-, víz, geotermikus, árapály- stb. erőművek) és a tüzelőanyag- (üzemanyag-)cellákkal villamosságot előállító berendezéseket sem. Ugyancsak nem tárgyaljuk e témakörben a nukleáris (atom-)erőműveket.

Hogy egy országban az egyes erőműfajták milyen részarányt képviselnek, az nagyrészt az ország adottságaitól és lehetőségeitől függ. Svájcban, Norvégiában és Ausztriában pl. kiemelkedően nagy a vízerőműi termelés részaránya, míg ez az energiatípus Magyarországon és Hollandiában nem jön számításba. Angliában a széntüzelés dominál, Franciaországban ezzel szemben a világon a legnagyobb az atomerőművek szerepe. A hazai, ún. közcélú erőműveket az 1. táblázatban mutatjuk be, kiemelve a tüzelőanyagokat, az 1996. évben kiadott villamosenergia mennyiségét és a légszennyezőanyag-kibocsátásokat.

A tüzelőanyagok szerepe

A hagyományos erőművek tüzelőanyagai közül a szenet többféleképpen osztályozzák, ezek közül hazánkban az életkor szerinti csoportosítás terjedt el. A legfiatalabb, közcélú erőművekben elterjedten használt szénfajta a lignit, amelynek fő jellemzője a viszonylag nagy nedvességtartalom. A fűtőértékkel jellemezhető hasznosítható energiatartalom lignitek esetében 6,5 és 20 MJ/kg között változik. A hazai lignitmezőket a kis fűtőérték (6,5–7,5 MJ/kg), a nagy nedvességtartalom (40% felett) és a közepes kén- és nitrogéntartalom jellemzi (1–2%). A barnaszén Magyarországon

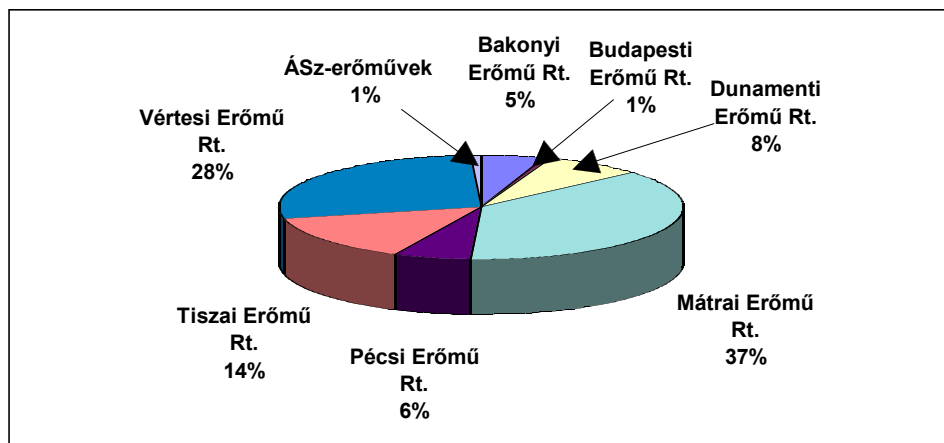
Erőmű	Tüzelőanyag	Kén-dioxid-kibocsátás	Nitrogén-oxid-kibocsátás	Szilárdanyag-kibocsátás	Kiadott villamosenergia
		ezer t/év	ezer t/év	ezer t/év	GWh
Bakonyi Erőmű Rt.	barnaszén.	21,9	3,2	0,6	520
Budapesti Erőmű Rt.	olaj + gáz	2,7	3,2	0,1	1208
Dunamenti Erőmű Rt.	olaj + gáz	33,4	9,7	1,9	5420
Mátrai Erőmű Rt.	lignit	163,1	4,7	4,4	4158
Paksi Atomerőmű Rt.	nukleáris	0,0	0,0	0,0	13351
Pécsi Erőmű Rt.	kőszén	26,3	3,0	1,5	584
Tiszai Erőmű Rt.	o + g + bsz.	62,0	10,0	5,9	3895
Vértesi Erőmű Rt.	barnaszén	121,1	6,9	5,8	1731
Áramszolgáltató erőművek	olaj + gáz	3,7	0,8	0,2	93
Erőművek összesen		434,3	41,6	20,4	30960
Hagyományos erőművek		434,3	41,6	20,4	17609

1. táblázat

Közcélú erőművekben felhasznált tüzelőanyagok, légszennyezőanyag-kibocsátások és a kiadott villamosenergia

sokféle bányászhatók. (1) Nedvességtartalmuk kisebb, kéntartalmuk általában nagyobb mint a lignit; utóbbi eléri a 4–5%-ot is. Feketeköszenet hazánkban a Mecsekben bányásznak. Az energetikai szenek fűtőértéke 10 MJ/kg körül alakul. Hazánkban csak igen csekély (de növekvő) mennyiségben használnak fel import szenet. Az importálható szenek fűtőértéke eléri a 24–25 MJ/kg-ot, kéntartalma rendszerint alacsony, 0,5% alatt is lehet.

dó előírásokkal indokoltan. Hazai nagy erőműveink mintegy 1 millió tonna (főképp nehéz) fűtőolajat használnak fel évente. Az olajipar technológiai fejlődését tekintve a nagyobb ún. fehéráru-kihozatal a cél, az egysejnyi mennyiségű nyersolajból előállított fűtőolajok mennyisége ezért csökken. Elsősorban az olajfinomítók energiaellátása céljából, de közművi erőművekben is használnak egyes országokban ún. petrolkocszot, amely fejlettebb olajfinomítói technológiák



1. ábra

A magyarországi erőmű társaságok kén-dioxid-kibocsátásának megoszlása

Megnevezés	Mértékegység	Minimum	Maximum
Fűtőérték	MJ/kg	6,7	11,9
Nedvességtartalom %		7,3	43,7
Hamutartalom %		14,5	53,8
Kéntartalom %		1,0	5,2
Fajlagos szén-dioxid-kibocsátás	kg/GJ	95	114
Fajlagos füstgáz	m ³ /kg	2,1	3,3
(6% oxigéntartalom)	m ³ /GJ	353,4	432,8

2. táblázat

A hazai szenek és lignitek fontosabb minőségi jellemzői

Energetikai, erőművi célra a kőolajlepárlás végtermékeit szokás általában használni, az értékesebb anyagokat (benzinek, Dieselolaj, kerozin) főképp a közlekedésben használják. Az utóbbi évtizedekben éppen a környezetvédelem okán a szokásos 3–5%-nál kisebb kéntartalmú fűtőolajokat is használnak, főképp városi erőművekben a szigoros-

során melléktermékként keletkeznek. A petrolkocsz fűtőértéke 33–34 MJ/kg, amely kisebb mint a fűtőolajok szokásos értéke (40 MJ/kg körül), viszont általában magas a kéntartalma (4–7%), amiért csak speciális feltételek mellett tüzelhető el. Nagy tisztaságú fűtőolajat (ezt gyakran tüzelőolajnak nevezik) használnak fel a gázturbinák tüzelő-

anyagaként – ennek kéntartalma kisebb mint 0,5% – de ára jelenleg lényegesen magasabb mint az azonos hőértéket képviselő földgázé.

A földgáz környezetvédelmi szempontból a legelőnyösebb tüzelőanyag, hiszen kén-dioxid és porkibocsátással nem kell számolnunk, és ennek a tüzelőanyagnak a legnagyobb a hidrogéntartalma az összes hagyományos tüzelőanyag között. A hidrogén égésterméke, a víz nem szennyezi a környezetet, viszont jelentős hőfelszabadulással jár. A földgáz fűtőértéke mintegy 33–34 MJ/m³, de (házánkban is) vannak ennél kisebb fűtőértékű földgáz-előfordulások, amelyek a szokásosnál több inert anyagot, szén-dioxidot és nitrogént tartalmaznak. Ez utóbbiak is alkalmasak lehetnek erőművi felhasználásra.

A hagyományos erőművi technológiákról

A hagyományos erőművek technológiájakat tekintve nem mutatnak túlzott sokféleséget. A fejlődés lényegében kétféle irányzatot követ, amelyek eredője azonos irányba mutat: a környezet védelmét célozza. A hatásfok javítása jelenti a fő irányt; ez egyúttal az egységnyi termelt villamos energiára eső környezetszennyezést is csökkenti. A kifejezetten a környezet védelmét szolgáló fejlesztések (ilyenek pl. a porleválasztók) általában nem javítják a hatásfokot.

A hagyományos erőművi technológia alapegységei: a kazán, a turbina, a generátor és a transzformátor. Környezetvédelmi szempontból a kazánnak van jelentősége: itt zajlik le az égés, itt képződnek a füstgázok, amelyeket a kéményen át vezetnek a szabadba. A kazánban lejátszódó égésfolyamatok minemősége ugyanakkor igen nagy hatással van a kibocsátásokra. A nem megfelelő tűzvezetés, irányítástechnika, szabályozás a szénmonoxid és a koromképződés irányában hat. Jóllehet az erőművi szénmonoxid-kibocsátás elhanyagolható a közlekedésből származóhoz viszonyítva, a nem tökéletes égés (ennek terméke a szénmonoxid és a korom is) rontja a hatásfokot. A korom emellett azzal az igen kedvezőtlen sajátossággal rendelkezik, hogy felületén sokféle (veszélyes)

anyagot képes megkötni, amelyek akár egészségkárosodást is okozhatnak.

A szén- és lignittüzelésű kazánok túlnyomó részében a tüzelőanyagot finom porrá őrlik a tüztérbe történő juttatás előtt (porszéntüzelés). A tüztér hőmérséklete ebben az esetben 1100–1700 °C között alakul. Ilyen magas hőmérsékleten viszont igen nagy mennyiségű nitrogén-oxid keletkezik. Az elérhető körfolyamat-hatásfok 40–44%. Az utóbbi évtizedben egyre nagyobb jelentőségűek az ún. fluidtüzelési technikák. Ennél a tüzelési módnál a szemcseméret nagyobb, az égő, izzó szénrészcsek a kazánban mintegy lebegnek, nem sodródnak ki szinte azonnal, mint porszéntüzelésnél, hanem csak azután, miután az égés következtében méretük megfelelően csökkent. E tüzelési mód esetében a tüztéri hőmérséklet kisebb (kisebb a nitrogén-oxid képződés) és a tüztérbe adagolt segédanyagokkal (leggyakrabban őrölt mészkövet használnak erre a célra) a kén-dioxid kibocsátás is olyan szintre csökkenthető magában a kazánban, mint amelyhez porszéntüzelés esetén segédberendezésekre (füstgázkéntelenítő) van szükség.

Olajtüzelésnél a kibocsátások hasonlóak mint a széntüzelésű kazánok esetében, de meg kell említenünk, hogy erőművi, nehézolaj-tüzelésű kazánt az utóbbi években egyre kevesebbet építenek. Új gáztüzelésű erőművi kazánnal még ritkábban találkozhatunk. Sokkal több gázturbinás erőmű épül napjainkban, amelyek esetében nem a vízgőz (mint a kazánoknál), hanem a gázturbina égésterméke, az égőkamrában végbemenő égés során keletkező füstgáz forgatja a turbinákat. (2)

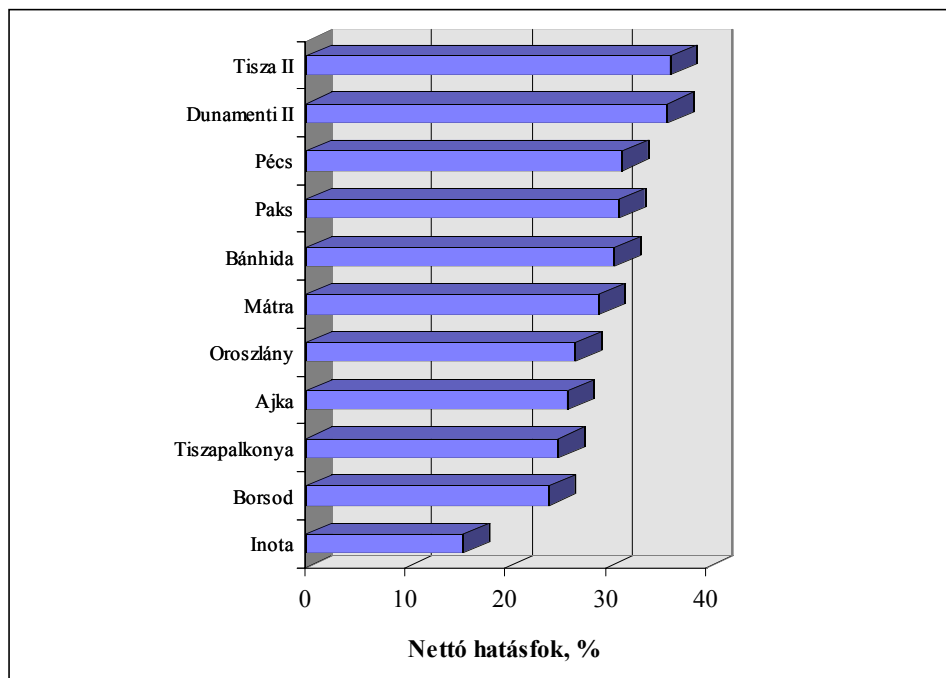
A közcélú erőművi villamosenergia-termelő egységek többé-kevésbé szabályozhatók: teljesítményük menet közben bizonyos határok között változtatható (bár ez befolyással van hatásfokukra) és az ún. névleges teljesítőképességüknél kisebb teljesítményen is üzemeltethetők. Erre igen nagy szükség is van a rendszer irányítása szempontjából, hiszen a rendszer összteljesítményének mindenkor azonosnak kell lennie a pillanatnyi igényekkel – a villamosenergia nem ill. csak igen költségesen tárolható. A szabályozási tartomány általában 40–110% között van. Az ún. kondenzációs erőművek és a nyílteiclusú

gázturbinák jól szabályozhatók, de ennek el-
lentételezéseképpen hatásfokuk kisebb. Ez
azért van így, mert a kondenzáció során le-
csapódó gőzből felszabaduló hő nem vagy
csak kevésbé hasznosítható (alacsony hőmér-
sékleten folyik a kondenzáció éppen a vi-
szonylag nagyobb hatásfok elérése végett). A
nyíltciklusú gázturbinákból pedig a füstgáz-
ok nagy hőmérsékleten (500 (C felett) távo-
znak; itt ez okoz jelentős veszteséget és ez kor-
látozza a hatásfokot mintegy 35%-ban. Az 1.
ábrán a hazai erőművek villamosenergia-ki-
adási hatásfokát mutatjuk be (a kiadott villa-
mosenergia a bevitt energia százalékában).

A hatásfok környezetvédelmi jelentősége. Kapcsolt termelés

A hatásfok kérdése a környezetvédelem
szempontjából meghatározó jelentőségű.
Épp ezért kell említést tenni e helyen is a
kapcsolt termelés előnyeiről. Ennek lényege,
hogy a villamosenergia mellett ugyanazon
(helyesebben bizonyos berendezésekkel ki-
egészített) egységek hőt is ki tudnak adni,

amelyet a távhőszolgáltatásban hasznosítha-
tunk. Hagyományos kazánok esetében ilyen-
kor a gőz nyomását nem engedjük a környe-
zeti hőmérséklet által megszabott alsó hatá-
rig csökkenni. Energiájának egy részét tehát
nem a villanytermelésben hasznosítjuk, ha-
nem kihasználva, hogy nyomása és hőmér-
séklete nagyobb, közvetlenül fűtünk vele,
vagy, ami még gyakoribb, hőjét (energiáját)
hőcserélőben hasznosítjuk és a vele felmele-
gített vízzel (táv)fűtünk. Gázturbinák eseté-
ben – mivel ott a füstgáz az elsődleges hő-
hordozó – ún. hőhasznosító kazánt kell köz-
beiktatni, amelyben a füstgáz hőjével termel-
hetünk gőzt. A gőzt azután fűtésre is használ-
hatjuk, de az ún. kombinált ciklusú erőmű-
vekben a termelt gőzzel turbinát lehet hajta-
ni, amely – kialakításától függően – kondenzá-
ciós, vagy fűtőturbina is lehet. Kapcsolt
termeléssel a hatásfok (a kiadott és a bevitt
energia hányadosa) 90% fölé is emelhető.
Ennek ára ugyanakkor az, hogy e berendezé-
sek kevésbé rugalmasan, kisebb tartomány-
ban szabályozhatók és üzemeltetésük a helyi
távhőigényektől nem függetleníthető.



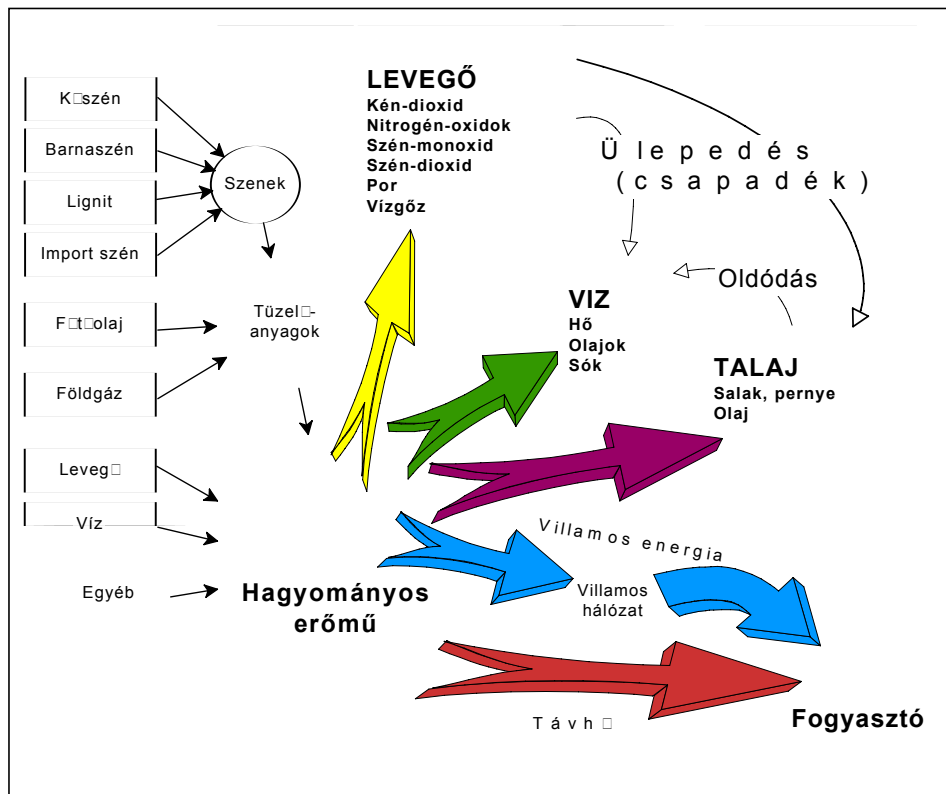
2. ábra

A magyarországi erőművek nettó hatásfokának alakulása (kapcsolt termelés nélkül, 1996)

Hagyományos erőművek környezeti hatásai

A hagyományos erőművek alapvető és legfontosabb bemenő áramait a tüzelőanyagok adják. A felhasználók számára hasznos, új értéket jelentő termékek – mint láttuk – a villamosenergia és a távhő. A további „termékek”-et kibocsátásoknak (emisszióknak) nevezzük. Cél-

fajtáktól. Az égéshez szükséges levegőn és a hűtővízen kívül természetesen más anyagokra is szükség van az erőműben, amelyek közül a kenőanyagokat, a vízkezelésben használatos vegyszereket (sósav, nátronlúg, méshidrárt), a füstgázkéntelenítés segédanyagait (mész-kő), a nitrogén-oxid kibocsátás csökkentésére használt ammóniát, katalizátorokat, a víz-gőz körfolyamat kondicionáló,



3. ábra

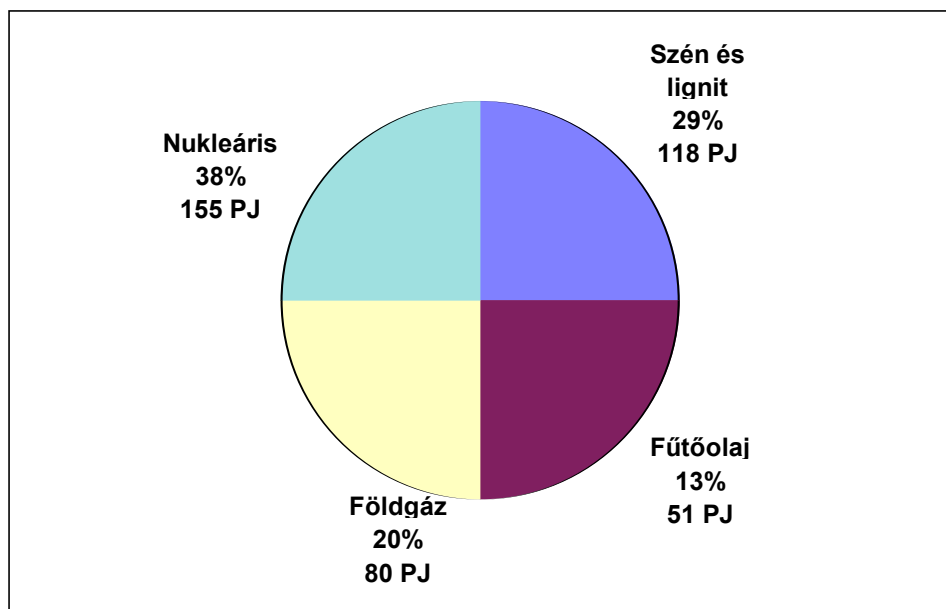
A hagyományos erőmű és környezete

szerű hangsúlyozni, hogy a villamosenergia-iparban a környezetre káros anyag- és energiaáramok a *termelésre* jellemzőek. A szállításban (alap- és elosztóhálózat) és a felhasználásban a környezetszennyezés minimális – a villany nagyon tiszta energia.

A 3. ábrán csak a legfontosabb tüzelőanyagokat tüntettük fel, de megkülönböztettük az import szenet a hazai szén-

korróziógátló anyagait (pl. hidrazin) említhetjük.

A 4. ábrán a hazai erőművek által felhasznált primer energiahordozókat tüntettük fel. A hagyományos tüzelőanyagok aránya 62%, összesen 249 PJ-t tesz ki. (3) A szén- és lignitfelhasználás kb. 14 millió tonna, az olajfelhasználás mintegy 1,6 millió tonna volt, a földgázfogyasztás 2,7 milliárd m³ körül alakult.



4. ábra

A hazai erőművek primer energiahordozó-felhasználása (1996)

A tüzelés során a légkörbe kibocsátott anyagok közül a legfontosabbak a kén oxidjai (főképp kén-dioxid), a különféle nitrogén-oxidok, a szén-monoxid és a szén-dioxid, a szilárd anyagok és a vízgőz.

A kén-dioxid kibocsátás mind az olaj-, mind a széntüzelésű erőművekben jellemző. Leválasztás, vagy megfelelő tüzelési mód (fluid) alkalmazása nélkül a kibocsátott kén-dioxid mennyisége a felhasznált tüzelőanyag mennyiségétől és kén-tartalmától függ. A hazai szenek kén-tartalma viszonylag magas, átlagosan kb. 2%. Ennek megfelelően a kazánba minden kg szénrel 20 g kenet is beviszünk. Szeneink közepes fűtőértéke kb. 10 MJ/kg. Eszerint minden MJ bevitt tüzelőhővel 2 g kén kerül a kazánokba. Figyelembe véve, hogy 1 kWh = 3,6 MJ, ha a bevitt hőt 100%-os mértékben volnánk képesek villannyá átalakítani, minden kWh villamosenergiához 7,2 g kén és kétszer annyi, (4) azaz 14,4 g kén-dioxid „tapadna”. Ha csak a széntüzelésű, hazai erőművek hatásfokát tekintenénk, nem járnánk messze az igazságtól, ha ennek négyeszeresével számolnánk. Hogy ez mégsincs így, annak az az oka, hogy szeneink meddő

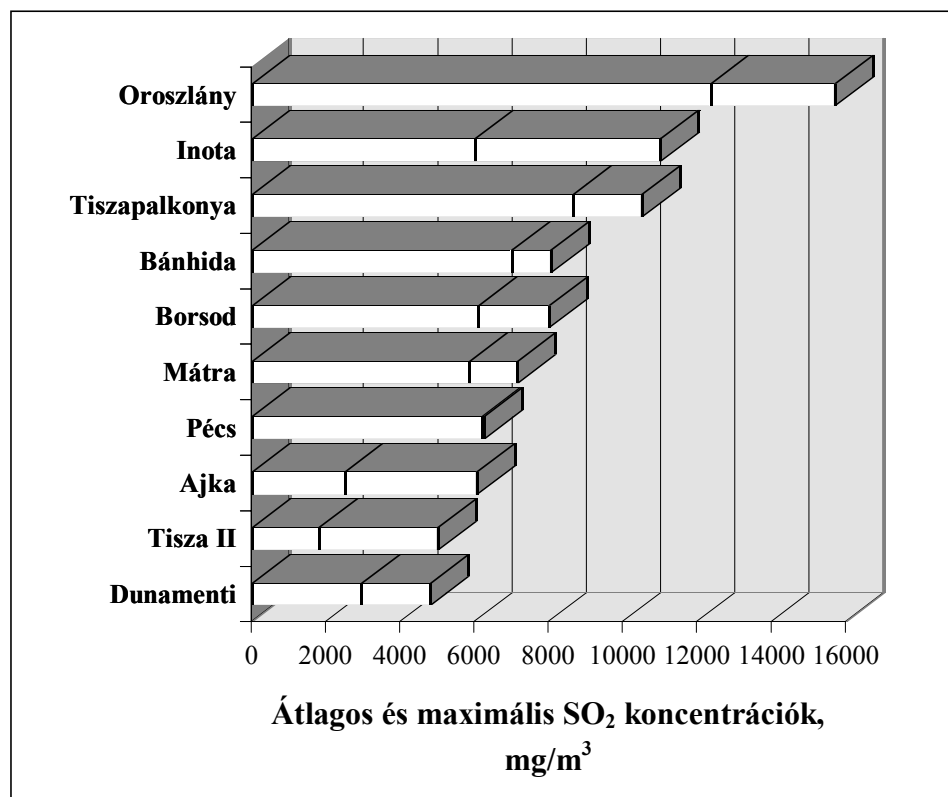
anyag tartalmából jelentős részt képviselnek a kalcium-vegyületek, amelyek a kazánban – részben – megkötik a keletkezett kén-dioxidot. Az önmegkötés mértéke maximálisan 35–40%, de fluid tüzelés esetén eléri a 70–90%-ot is. A legnagyobb hazai széntüzelésű erőművekben a kiadott villamosenergia egységnyi mennyiségére vetített kén-dioxid kibocsátás 38 és 44 g/kWh között alakul. Kapcsolatban ezzel az értékkel 25–27 g/kWh-ra csökken (Pécsi Erőmű). Összehasonlítva ezen értékeket egy jó minőségű (25 MJ/kg fűtőérték), kis kén-tartalmú (0,5%) import szénrel üzemeltetett erőmű kibocsátásával, még akkor is több mint egy nagyságrend különbség adódik, ha eltekintünk az egyébként (Európa nyugati felén csaknem mindenütt) kötelező füstgázkéntelenítés hatásától. Ha a fenti minőségű szénrel üzemeltetett erőmű hatásfoka 40%-os, akkor a kén-dioxid kibocsátás kb. 3,5 g/kWh lenne. Füstgázkéntelenítés esetén ennek legfeljebb egy tizede vehető számításba, hiszen e technológiák hatásfoka legalább 90%.

Az utóbb említett széntüzelésű kazánból távozó füstgázban a kén-dioxid tartalom

füstgázkéntelenítés nélkül mintegy 1000 mg/m³ lenne. Az Európai Unió irányelvei nagy tüzelőberendezésekre legfeljebb 400 mg/m³-t engednek meg, ezért füstgázkéntelenítésre még ilyen esetben is szükség van. Összehasonlításképp célszerű egy pillantást vetni a magyar erőművekre jellemző kibocsátási koncentrációkra az 5. ábrán. Olajtüzelésnél a helyzet csak annyiban kedvezőbb, hogy a fűtőolajok fűtőértéke 40–41 MJ/kg, azaz egységnyi bevitt hőhöz kevesebb kén tartozik. Ahhoz azonban, hogy az uniós irányelveknek megfelelő kibocsátást érjünk el legfeljebb 0,25% kén-tartalmú olajokat használhatnánk fel, ami egyelőre csak a benzinre és bizonyos gázolajokra jellemző – nem a fűtőolajokra.

Földgáztüzelésnél kén-dioxid kibocsátással gyakorlatilag nem kell számolni. A nitrogén-oxidok kibocsátása azonban mindenfajta tüzelőanyag esetében jellemző és

alapvetően nem a tüzelőanyagok nitrogéntartalmától, hanem a tüzelési technológiától, a tüzelőberendezés kialakításától, az égés hőmérsékletétől függ. A nitrogén-oxid kibocsátás azáltal is eltér a kén-dioxid emissziótól, hogy a füstgázok nitrogén-oxid koncentrációja a terhelés növekedésével növekszik. Ez azt jelenti, hogy a kibocsátott NO_x mennyisége a tüzelőberendezés terhelésének növelésekor a lineárisnál nagyobb mértékben növekszik. Hazai porszéntüzelésű kazánjaink közül a legnagyobbak (a lignittüzelésű kazánok) NO_x-kibocsátása kifejezetten kedvező (kb. 300 mg/m³), ami a lignit nagy nedvességtartalma miatti viszonylag alacsony tüztéri hőmérséklet következménye. Nem éri el az 1000 mg/m³-t a többi széntüzelésű kazán füstgázának nitrogén-oxid koncentrációja, ám az olaj- és gáztüzelésű kazánokéi (nagyobb terheléseken) meghaladják azt.



5. ábra

Hagyományos tüzelésű erőműveink kén-dioxid kibocsátási koncentrációi a füstgázban

A NO_x-kibocsátás csökkentésére számos eljárás ismeretes. Erre alkalmas lehet az égők speciális kiképzése, az égéslevegő megfelelő elosztása, segédégők alkalmazása és más, a tüztérben alkalmazható módszerek, amelyek mintegy megakadályozzák, visszaszorítják a nitrogén-oxid képződést. Ezekkel legfeljebb 50–70%-os hatásfok érhető el. További csökkentésre bonyolultabb, költségszebb eljárások alkalmazhatók, a nitrogén-oxidok kémiai átalakítása (redukció) nitrogén-gázzá vegyszerek (elsősorban) ammónia és katalizátorok (a kémiai reakciót lehetővé tevő vagy azt gyorsító anyagok) segítségével.

A porkibocsátás oka alapvetően a tüzelőanyagok meddő anyag (hamu-) tartalma. A nem éghető ásványi anyagok a tüzteret és a kazánt jobbra finom eloszlású por alakjában (pernye) kisebb részben nagyobb szemcseméretű, összesült anyag (salak) formájában hagyják el. Száraz salakeltávolítás esetén (házunkban kizárólag ez jellemző, a magyarországi szén nem alkalmas az ún. salakolvasztó tüzelésre) a pernye a kazán alján gyűlik össze és könnyen eltávolítható, a pernyeleváláshoz azonban speciális berendezések szükségesek. A század első felében alkalmazott mechanikus (ütközéses és ciklonrendszerű) porleválasztókat azóta teljesen kiszorították a modernebb elsősorban elektrosztatikus porleválasztók amelyek a pernyét (amely elektromos töltéssel rendelkezik) 99% feletti hatásfokkal távolítják el. Hazánkban minden erőművi, széntüzelésű kazán rendelkezik elektrosztatikus porleválasztóval. Nyugaton és az Egyesült Államokban egyre több helyen alkalmazzák a zsákos szővetszőket, amelyek az elektrosztatikus leválasztókhoz hasonló hatásfokúak.

A 99% feletti porleválasztási hatásfok mellett általában teljesíthetők a legszigorúbb előírások, amelyek jelenleg legfeljebb 50 mg/m³ porkoncentrációt engednek meg a füstgázokban. Nyugat-Európában egyes országokban ennél is szigorúbb előírások érvényesülnek.

A széntüzelés mellett néha sajnos az olajtüzelésű berendezések is bocsátanak ki szilárd részecskéket. Ebben az esetben a kibocsátott anyagok túlnyomó része kémiailag szén (korom), amely azonban – nagy aktív felülete és annak speciális tulajdonságai révén – más

anyagokat, pl. nehézfémeket és szénhidrogéneket is tartalmaz a felületén megkötve. Ezek jelentős része egészségkárosító hatású, ezért a koromképződést lehetőleg el kell kerülni.

A kibocsátáscsökkentés, azaz a légtérbe emittált anyagok mennyiségének csökkentése nemcsak előnyöket, hanem hátrányokat is jelent, hiszen a legtöbb esetben az történik, hogy az eddig a levegőbe juttatott anyagokat a „földre kényszerítjük”, azaz ezekkel, ezek káros sajátágaival immár természetes közegünkben kell megküzdünk. Célzerű, ha ezen anyagokat valamiféle nemes célra felhasználjuk. Ez elérhető pl. a füstgázkéntelenítés során keletkező gipsz esetében, de megjegyzendő, hogy a felhasználás mikéntjét és a melléktermék értékesítéséért realizálható árbevétel annak minősége is befolyásolja. Jó minőségű füstgázkéntelenítő-gipszet pedig csak további melléktermékek egyidejű termelésével lehet gyártani. Általában is igaz, hogy a légszennyező anyagok mennyiségének csökkentése a hulladékok mennyiségének növekedésével jár együtt.

E tekintetben az újrahasonosítás jelenthet és jelent sok esetben megoldást. A jó minőségű szén pernyéje általában ugyancsak jó minőségű, így az felhasználható pl. cementgyártási adalékanyagként, töltőanyagként vagy az útépitésben. Magyar viszonyok között az okoz gondot, hogy viszonylag sok pernye keletkezik, mert szeneink hamutartalma nagy (20–55%). Az építőipari felhasználást egyes szénfajták pernyéje esetében a radioaktivitás túlzott mértéke akadályozza. (5) Az erőművi salaknak és pernyének (évi 4,5–6 millió tonna keletkezik) mintegy 15%-a hasznosul, a többit zagytereken kell elhelyezni.

A hazai erőművek kén-dioxid kibocsátása 1980 óta jelentősen csökkent. Ez a csökkenés elsősorban a Paksi Atomerőmű üzembe-lépésének következménye volt és jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy Magyarország teljesíteni tudta a Helsinkii Jegyzőkönyv szerinti kötelezettségét. (6) Növekedett viszont az utóbbi években az erőművi kén-dioxid kibocsátás részaránya az országos kibocsátásban. Az 1991-ben még 40% körüli érték mára meghaladta az 50%-ot. A hazai villamosenergia-termelés ugyanis növekedett, (bár

1993–94-ig csökkent a fogyasztás, de csökkent a villamosenergia-import is), ugyanakkor az ipar más területeinek visszaszorulása a kibocsátások csökkenését is eredményezte.

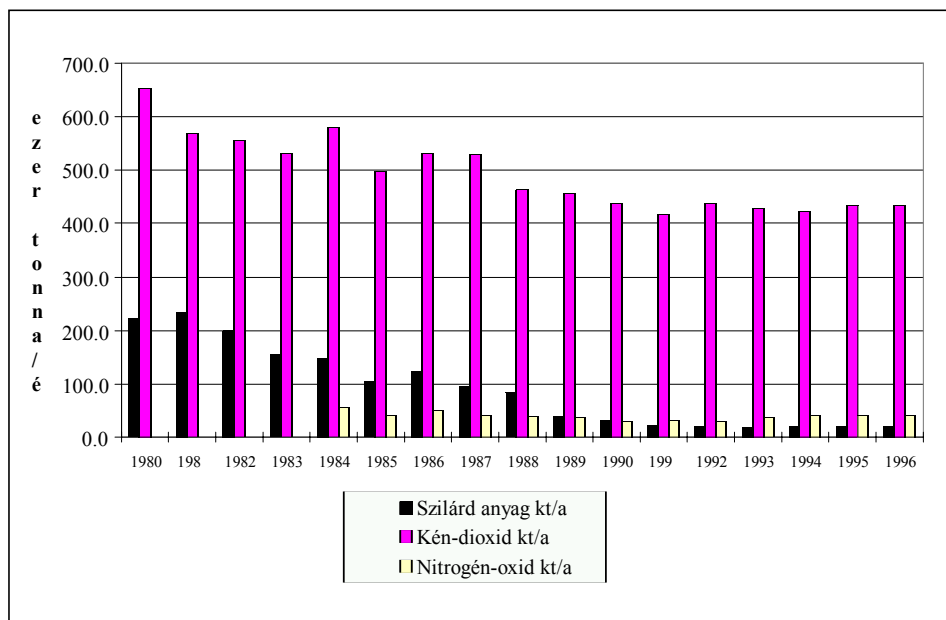
Az erőművi nitrogén-oxid kibocsátás alig változott az elmúlt évtizedben és évi 40 ezer tonna körül alakul. Itt a közlekedés (szállítás) dominanciája jellemző. Rendkívül jelentős csökkenés mutatkozott viszont a nyolcvanas években az erőművi porkibocsátásban, amely 230 ezer tonnáról 20 ezer tonnáig csökkent.

Mindenféleképpen meg kell említenünk a hagyományos erőművek szén-dioxid kibocsátását. A globális éghajlatváltozást okozó anyagok kibocsátásának csökkentése napjainkban kényszerítő szükségyszerűség. Az üvegházhatással foglalkozó tanulmányok, a nemzetközi megállapodások és egyezmények sürgetik a hathatós beavatkozásokat. Egyes országok az ezzel kapcsolatos felelősségüknek úgy tesznek eleget, hogy – távoli országokban – erdőket telepítenek, amelyek a kibocsátott szén-dioxid megkötését biztosítják. Ezt a megoldást számos ország élesen bírálja. A kézzelfogható, valóságos lehetőség a villamosenergia-termelési

és -felhasználási hatások, hatékonyság javítása. Ebben Magyarországnak – mint korábban láthattuk – jelentős tartalékai vannak.

A hagyományos tüzelőanyagok abban is különböznek egymástól, hogy egységnyi mennyiségükből (az energiaiparban ezen mindig egységnyi hőértéket értünk) mennyi szén-dioxid keletkezik. E tekintetben is a földgáz a legkedvezőbb, majd a fűtőolaj és végül a szén következik. A magyarországi erőművek az elmúlt években alig változó mértékben 20–22 millió tonna szén-dioxid kibocsátásáért voltak felelőssé tehetőek, amely az országos kibocsátásnak mintegy 30%-a.

Az erőművi zagyter a széntüzelésű erőművek csaknem mindegyikének velejárója. Mint említettük, a fejlettebb országokban a jó minőségű, felhasználható pernye teljes mennyiségét újrahasonosítják, ez hazánkban (még) nem járható út. Nem bizonyult megfelelőnek a salak és pernye visszátömedékelése a felhagyott bányagödörökbe részben a túlzott szállítási költségek miatt. Magyarországon (szemben pl. az Egyesült Államokkal) a nedves, hidraulikus salak- és pernyeszállítás nyert polgárjogot, ahol a szállítás végpontja a zagyter. A Pécsi Erő-



6. ábra

A hazai erőművek légszennyezőanyag-kibocsátásai (1980–1996)

műben már több éve bevezetett és másutt is bevezetés előtt álló ún. sűrűzagyas technológia környezetvédelmi szempontból is előnyösebb (a zagyter nem porzik, a megszilárdult zagy nyomószilárdsága nagyobb, vízáteresztő képessége kisebb mint korábban és jóval kevesebb szállítótívre van szükség). Korábban 1 rész pernyéhez 7–10 rész szállítótívre volt szükség, ma már az 1:1 arány alatt is lehet csővezetéken pernyét szállítani – innen a sűrűzagy elnevezés. Egy korábbi projekt keretében azt is sikerült (hatóságilag is!) igazolni, hogy a fluid tüzeléskor keletkező salak és pernye nem minősül veszélyes hulladéknak (toxicitását és kémiai tulajdonságait tekintve sem).

A zagyterek környezeti hatása – sajnos – nem merül ki abban, hogy rontja a tájképet, mintegy sebként mutatkozik a természet arcán. A pernyéből a szállítótívizbe oldódó különféle anyagok oldat formájában a talajba, a talajvízbe juthatnak és akár élővizet is szennyezhetnek. Ebből adódóan a zagyterek létesítése előtt a lerakandó hulladékot minősíteni kell és környezeti hatásvizsgálatot kell végezni.

A villamosenergia-ipar az ország legnagyobb vízfelhasználója. Az évi mintegy 4 milliárd köbméternyi frissvíz-felhasználásnak kb. 97%-a kizárólag hűtési célokat szolgál és a befogadóba „csak” hővel szennyezve (kb. 8–10 °C-kal magasabb hőmérsékleten) jut vissza. Az erőművi vízhasználat fennmaradó részének legnagyobb hányadát a salak-pernye szállítótívizek adják évi mintegy 40 millió m³-rel. (7) A zagytereken forgatott víz mennyisége ennél lényegesen nagyobb, mert a megfelelően üzemeltetett lerakók esetében a szállítótívíz jelentős részét a zagy leülepedése után visszaforgatják, ismételten felhasználják. Az említett vízmennyiség az elpárolgó és elszivárgó vizek pótlására szolgál.

Jelentős vízhasználati elem a kazánok pótvízellátása. Mivel ebben az esetben igen nagy (csaknem elméleti) tisztaságú vízről van szó, az évente felhasznált mintegy 20 millió m³ sóltalanított víz előállítására speciális technológiák alkalmazását teszi szükségessé. Az ehhez szükséges vegyszerekből (az ioncserélő gyanták regenerálása során)

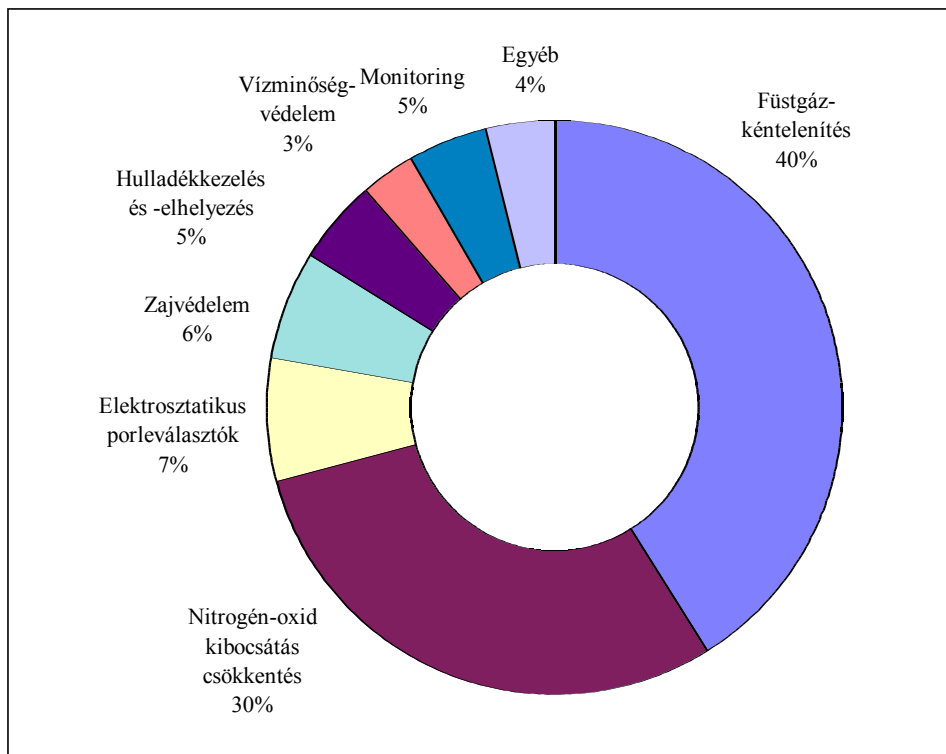
mintegy tízezer tonna só keletkezik évente. Ez a mennyiség technológiai korszerűsítéssel (ellenáramú regenerálás) és modernebb, vegyszertakarékos technológiákkal (membrántechnika) jelentősen csökkenthető. Membrántechnikán (fordított ozmózis) alapuló módszert alkalmaznak immár több éve az Oroszlányi Erőműben több száz tonna só kibocsátását téve ezzel feleslegessé.

A széntüzelésű erőművekben az erőművi hulladékvizek jelentős részét a pernyeszállításban hasznosítják. Az olajjal szennyezett hulladékvizeket mindenütt olajleválasztókon vezetik át mielőtt a befogadóba vagy a csatornába vezetnék. Egyre elterjedtebb a hulladékvizek szelektív kezelése, azaz a használt vizeket szennyezettségük, szennyezéseik szerint a lehetőségekhez mérten különválasztják és külön is kezelik, ha ez szükséges.

Az erőművi hulladékok közül a salakot és pernyét már többször említettük. Az érvényes jogszabályok szerint ennek veszélyességét minősítési eljárás során kell megállapítani. Nagyságrendileg kisebb mennyiségben keletkeznek az erőművekben egyéb – részben veszélyes – hulladékok (azbeszt-, olaj-, esetleg PCB-tartalmú hulladékok, (8) ózonkárosító anyagok stb.) amelyek szelektív gyűjtése és ártalmatlanítása (leggyakrabban elégetéssel vagy lerakás útján) alapvető feladat.

A környezetvédelem költségei

A környezetvédelemmel kapcsolatos költségek meghatározása nem egyszerű feladat – a hagyományos erőművekben sem. Évtizedekkel ezelőtt szinte nem is beszélhettünk ilyenféle ráfordításokról. Mára azonban nagyot változott a helyzet. Az természetesen igaz, hogy a hazai erőműpark még nem dicsekedhet pl. füstgázkéntelenítéssel – ezek telepítése Nyugat-Európában és Japánban már csaknem három évtizede megindult, sőt be is fejeződött, természetessé vált – de a Mátrai Erőmű Rt. tervei szerint 2000 után ott már üzemel majd ilyen berendezés, több mint 100 ezer tonnával csökkentve az éves kén-dioxid kibocsátást. A füstgázkéntelenítők beruházási költsége – főképp a kereslet szükségének következtében – jelentősen csökkent. A hetvenes évek végén 300



7. ábra

Új széntüzelésű erőmű környezetvédelmi beruházási költségeinek megoszlása

USD/kW körül járt ez az összeg, míg mára 100 USD alá csökkent. 1 kWh villamosenergiára vetítve egy ilyen berendezés üzemeltetési költsége kb. 1–1,5 Ft-ot tesz ki. Napjainkban egy újonnan létesítendő, széntüzelésű erőmű esetében a környezetvédelmi célú beruházások aránya eléri, egyes esetekben meghaladja a 30%-ot. E nagy részarány talán csak addig meglepő, amíg meg nem fontoljuk a környezetvédelem „szakterületeit” a 7. ábra szerinti bontásban.

Civin Vilmos

Jegyzetek

(1) Jóllehet barnaszénbányáink nagy része kimerülőfélben van és a gazdaságosan kitermelhető szénvagyon a következő évtizedre gyakorlatilag elfogy.
 (2) A gázturbinák innen kapták a nevüket; sajnos ezt manapság is sokan félreértik, és feltételezik, hogy e berendezéseket kizárólag (föld)gázzal lehet üzemeltetni. Előfordul azonban – főképp a tartalék célokat szolgáló ilyen egységeknél – az olajtüzelés is.

(3) 1 PJ=1015 J.

(4) 1 gramm kénből elégecekor csaknem pontosan 2 gramm kén-dioxid keletkezik

(5) Egyes hazai szenek esetében a hamuban koncentráció radioaktív izotópok bomlástermékei (a radon-gáz ilyen) lassan kiszabadulnak pl. az ilyen pernyék felhasználásával korábban készült falakból, födémekből és a szokásosnál intenzívebb szellőztetést tesznek szükségessé az ilyen épületekben. Ma már ilyen pernyéket építőipari célokra nem szabad használni.

(6) A jegyzőkönyv értelmében Magyarországnak 30%-kal kellett csökkentenie SO₂-kibocsátását az 1980. bázisévhez viszonyítva 1993-ig. 1980-ban az iparág kén-dioxid kibocsátása kb. 650 ezer tonna volt, amely 1993-ra 425 ezer tonnára csökkent. Az országos kibocsátás évi kb. 1,6 millió tonnáról kevesebb mint a felére esett vissza.

(7) Mint említettük, más országokban, ahol a pernyék és a salakot pl. teherautókon szállítják a lerakókba, ilyen célra vizet nem, vagy csak nedvesítési célra (porzáscsökkentés) használnak, relatíve kisebb mennyiségben.

(8) A hazai erőművekben több mint egy évtizede nem használnak PCB-tartalmú (poliklórozott bifenileket tartalmazó) szigetelőolajokat, régebbi berendezésekben azonban nem zárható ki teljesen ezek jelenléte.

A pedagógus-továbbképzés átalakulásának első tapasztalatai

Az új továbbképzési rendszer kialakulásának jogi állomásai

1996-ban a parlament több ponton módosította a közoktatási törvényt. Ekkor kerültek a jogszabályba az alábbi bekezdések:

„A munkakör betöltésére jogosító végzettség és szakképzettség megszerzését igazoló okirat kiállításától számított tizedik év eltelte után a pedagógus munkakörben való foglalkoztatás feltétele... felsőoktatási (egyetemi vagy főiskolai szintű) szakirányú továbbképzésben a pedagógus szakvizsga letétele.” [17. § (5) bek.]

„A pedagógus hétévenként legalább egy alkalommal – jogszabályban meghatározottak szerint – továbbképzésben vesz részt. A továbbképzésben részt vevő, tanulmányait sikeresen befejező pedagógust – jogszabályban meghatározottak szerint – anyagi elismerésben kell részesíteni.

Megszüntethető... annak a pedagógusnak a munkaviszonya, illetve közalkalmazotti jogviszonya, aki a továbbképzésben önhibáján kívül nem vett részt, illetve tanulmányait nem fejezte be sikeresen...” [19. § (6) bek.]

„A pedagógus szakvizsga és a továbbképzés bevezetéséről ... a Kormány – rendeletben – intézkedik.” [123. § (6) bek.]

Ugyanekkor rögzítette a törvény azt is, hogy a továbbképzési rendszer működéséhez az állam minden évben a közoktatási költségvetés 3 százalékával járul hozzá.

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium pedagógus-továbbképzéssel és szakvizsgával kapcsolatos koncepciója 1997 nyarára készült el. Kialakításában számos külső szakértő vett részt. A dokumentumot többször megvitatták és formálták javaslataikkal a Közoktatáspolitikai Tanács, az Országos Köznevelési Tanács, valamint az év tavaszán megalakult Országos Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Bizottság tagjai.

A koncepció alapján készült el 1997 őszére a rendszer működését szabályozni hivatott rendelet tervezete, amit jóváhagyás előtt csaknem száz különféle – a pedagógus-továbbképzésben érintett – testület, illetve szervezet vitatott meg. A sokszorosan átdolgozott, végső változatot 1997 decemberében fogadta el a miniszterek testülete. A Kormány 277/1997. (XII. 22.) Korm. számú rendelete a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól és kedvezményeiről a Magyar Közlöny 1997. évi 118. számában jelent meg.

Az átmeneti időszak kínálata

A jogszabályalkotással párhuzamosan megkezdődött az új továbbképzési rendszer létrehozásának gyakorlati előkészítése is. Az országgyűlés által e célra megszavazott összeg – első alkalommal 3,4 milliárd forint – már a kormányrendelet megszületése előtt, az 1997-es naptári évben rendelkezésére állt a pedagógusoknak, illetve az őket foglalkoztató intézményeknek. Ez azt a feladatot róta a Minisztériumra, hogy átmeneti érvényességű kereteket teremtsen a pénz minél ésszerűbb felhasználására.

Az első lépés a továbbképzési kínálat áttekintése és közreadása volt. Az ezzel kapcsolatos felhívásra két-három hónap alatt mintegy 5500 program leírása érkezett be a Minisztériumba. A kínálat két részletben, a Művelődési Közlöny 1997. június 20-ai és augusztus 31-ei számában látott napvilágot.

A felhívás megjelenését követően sokan aggódva gondoltak arra, vajon megfelelő minőségű képzésekre fordítják-e majd az intézmények a rendelkezésükre álló pénzt. A közreadott programok ugyanis az idő rövidsége miatt semmiféle előzetes váloga-

táson nem eshettek át. Csupán annak ellenőrzésére volt mód, hogy a nem költségvetési intézményként működő cégek, alapítványok és társaságok létezéséről, és képzés-szervezői jogosultságáról megbizonyosodjon a Minisztérium.

A regisztrált programok összetételének elemzése azonban megnyugtató képet mutatott. Kiderült, hogy a programok döntő hányadát olyan, jól ismert intézmények kínálták, amelyek nagy tapasztalattal rendelkeztek a pedagógus-továbbképzés terén. Világossá vált az is, hogy a felhívásra jelentkező szakmai társaságok és alapítványok többsége szintén pedagógusokból, vagy oktatáshoz közeli szakemberekből állt.

vábbképzési támogatás kezeléséhez. Rövid és gyakorlatias fejezetek foglalkoztak azzal, hogy milyen módon döntsön a nevelőtestület a pénz felhasználásáról, hogy kik kaphatnak az összegből, és hogy milyen továbbképzési formák támogathatók. Világossá tette a füzet, hogy az elszámolásakor milyen költségek vehetők figyelembe. Javaslatot tett arra, hogy mikor és hogyan érdemes tanulmányi szerződést kötni a képzésen részt vevő pedagógussal. És tanácsokkal látta el a vezetőket azzal kapcsolatban, hogyan dokumentálják a támogatás felhasználását.

A füzet utolsó lapjai egy intézményvezetői és egy pedagógusok által kitöltendő

Intézménytípus	Az intézmények száma	A programok száma	Az összes program százalékában	Intézményenkénti programszám (átlag)
Felsőoktatási intézmény	47	2090	38	44,5
Pedagógiai szolgáltató	40	2310	42	57,8
Közoktatási intézmény	47	165	3	3,5
Alapítvány	24	55	1	2,3
Szakmai szervezet	41	165	3	4,0
Gazdálkodó szervezet	74	385	7	5,2
Egyéb szervezet	122	330	6	2,7
Összesen	395	5500	100	13,9

A regisztrált továbbképzési programok (N = 5500) szervezők szerinti megoszlása (N = 395)

Az első év tapasztalatai

1997 augusztusában a Művelődési és Közoktatási Minisztérium „Pedagógus-továbbképzés és szakvizsga, 1997.” címmel tájékoztató füzetet juttatott el az oktatási-nevelési intézményekbe. A kiadvány ismertette az új rendszer akkor már körvonalazódó jogi kereteit, és útmutatást adott az intézményekhez átutalt központi to-

kérdőívet tartalmaztak. A Minisztérium kérte, hogy a költségvetési év végén küldjék vissza ezeket a Minisztériumba, hiszen az így beérkező adatok nagyon fontos támpontul szolgálhatnak a rendszer kezdeti működésének értékeléséhez. Bár ez csupán egy kérés volt, mégis elég sok – összesen 1400 – intézmény, valamint hozzávetőleg 15 ezer pedagógus vállalta a tájékoztatást, amiért ez úton is köszönet illeti őket.

Településtípus	Az intézmények száma	Az összes százalékában
Budapest	108	7,7
Vidéki város	491	35,1
Község	801	57,2
Összesen	1400	100,0

A kérdőívet visszaküldő intézmények településtípusonkénti megoszlása

Intézménytípus	Budapest	Vidék	Összes
Óvoda	21	162	183
Általános iskola	56	661	717
Gimnázium	5	32	37
Szakközépiskola	4	24	28
Gyógypedagógiai intézmény	1	16	17
Alapfokú művészeti iskola	2	11	13
Diákotthon	–	7	7
Nevelési tanácsadó	–	3	3
Többcélú oktatási intézmény	19	368	387
Összesen	108	1292	1400

Az intézmények intézménytípusonkénti megoszlása

Mivel a kérdőívek kitöltése önkéntes volt, a beérkezett minta összetétele nem tekinthető reprezentatívnak. Az óvodáknak hozzávetőleg 7,3 százaléka, az általános iskoláknak

több mint 25 százaléka, a középiskoláknak pedig mintegy 16 százaléka küldte vissza az adatlapot. A többi intézménytípus esetében ez az arány 10 százaléknál alacsonyabb volt.

Intézménytípus	A nevelőtestület létszáma	A továbbképzésen részt vevők száma	Az összlétszám százalékában
Óvoda	2261	1219	54
Általános iskola	19552	10123	52
Gyógypedagógiai intézmény	525	304	60
Alapfokú művészeti iskola	330	140	42
Gimnázium	1530	723	47
Szakközépiskola	1128	423	38
Szakiskola	221	66	30
Diákotthon	114	57	50
Többcélú intézmény	15524	7511	48
Nevelési tanácsadó	20	8	40
Összesen	41205	20574	50

A nevelőtestület és a továbbképzésen részt vevők intézménytípusonkénti aránya

A tanfolyam témája	A résztvevők száma	Százalékos megoszlás
A NAT-hoz kapcsolódó	11648	56,6
Informatikai témájú	5430	26,4
Mentálhigiénés témájú	1226	6,0
Egyéb témájú	2270	11,0
Összesen	20574	100,0

A képzésben részt vevők megoszlása a választott tanfolyam tartalma szerint

Képzőhely	A résztvevők száma	Százalékos megoszlás
Felsőoktatási intézmény	5669	27,5
Szakmai szolgáltató	10225	49,6
Alapítvány	701	3,6
Szakmai szervezet	1690	8,2
Gazdálkodó szervezet	784	3,8
Egyéb szervezet	1505	7,3
Összesen	20574	100,0

A választott továbbképzések képzőhely szerinti megoszlása

A képzés hossza	A résztvevők száma	Százalékos megoszlás
30–60 óra	12160	59,1
60–120 óra	2201	10,7
120–360 óra	2633	12,8
360 óránál több	3580	17,4
Összesen	20574	100,0

A választott képzések időtartam szerinti megoszlása

A tanúsítvány típusa	A résztvevők száma	Százalékos megoszlás
Szakirányú továbbképzési oklevél	2654	12,9
Alapképzési oklevél	3045	14,8
OKJ-szakképesítés	2160	10,5
Tanfolyami igazolás	12715	61,8
Összesen	20574	100,0

A képzések megoszlása az általuk szerezhető tanúsítványok szerint

A képzés időpontja	A résztvevők száma	Százalékos megoszlás
Munkaidőben	3477	16,9
Munkaidőn kívül	8929	43,4
A kettőt kombinálva	8168	39,7
Összesen	20574	100,0

A képzések megoszlása a munkaidőhöz való viszonyuk szerint

A résztvevő által fizetett hányad	A munkahely által fizetett hányad	A résztvevők megoszlása a költségek viselése szerint
0%	100%	45,0%
10%	91%	1,3%
20%	80%	50,3%
50%	50%	1,3%
60%	40%	0,7%
80%	20%	0,7%
100%	0%	0,7%

A résztvevők megoszlása a továbbképzési költségek viselése alapján

A képzéssel való elégedettség mértéke	A résztvevők elégedettség szerinti megoszlása
Teljes mértékben elégedett volt	54,1%
Nagyjából elégedett volt	35,3%
Közepesen volt elégedett	7,3%
Kevésbé volt elégedett	3,3%
Egyáltalán nem volt elégedett	0,0%

A résztvevők megoszlása az elégedettségi mutatók alapján

Az 1997. év tapasztalataival kapcsolatban általánosságban a következők mondhatók el:

– Valamennyi intézménytípusra érvényes, hogy a nevelőtestületeknek közel a fele részt vett valamilyen továbbképzésen. A kiválasztott képzések túlnyomó többsége (60%) rövid időtartamú, és tanúsítványként pusztán igazolás adó tanfolyam volt. Feltételezhető, hogy a választásban fontos szerepet játszott a bizonytalanság, az a gondolat, hogy „ki tudja, lesz-e ennek folytatása?”

– A tanfolyamok nagy része (83%) tartalmilag a Nemzeti Alaptanterv bevezetésére való felkészüléshez és az informatikához kapcsolódott. Az igénybe vett képzések döntő hányadát (77%) egyetemek, főiskolák és pedagógiai intézetek szervezték.

– Az adatok érzékeltetik a munkaidő védelmére való törekvést is, hiszen a képzéseknek csupán kisebbik része (17%) zajlott teljes egészében tanítási időben. A többit azon kívül, vagy kombinált formában szervezték meg.

– Sokan féltek attól, hogy a továbbképzésen való részvétel elfogadhatatlanul nagy terhet fog jelenteni a pedagógusok számára. Az adatok azonban azt mutatják, hogy 1997-ben a továbbképzés költségeihez a résztvevők 45 százalékának egyáltalán nem kellett hozzájárulnia, mert intézményük átvállalta az őket terhelő hányadot. A résztvevők fele a

felmerülő költségek 20 százalékát fedezte. S csupán elenyésző volt azoknak az aránya, akikre ennél nagyobb anyagi teher hárult.

– S végül örömteli tény, hogy az első átmeneti továbbképzési év hallgatóinak döntő többsége (89,4%) teljes mértékben vagy nagyjából elégedett volt azzal a képzéssel, amelyen részt vett.

A pedagógus-továbbképzés új rendszere

Az 1997 végén elfogadott kormányrendelet hosszabb távra megteremtette a pedagógus-továbbképzési rendszer kereteit. Az új rendszert az alábbi, nemzetközi összehasonlításban is korszerűnek tekinthető vonások jellemzik:

Azzal, hogy az állam törvényben rögzített módon minden évben hozzájárul a pedagógus-továbbképzési rendszer működtetéséhez, jelentős nagyságrendű és kiszámítható forrást teremt a cél megvalósításához. Ezzel hosszú távra is jól tervezhetővé vált a humán erőforrások fejlesztése a közoktatásban.

A pedagógus-továbbképzés működését meghatározó szabályok általános érvényűek, minden szereplő számára azonos feltételeket kínálnak. A képzőhelyek egyik fajtáját sem juttatják mások számára elérhetetlen előnyökhöz. Ez lehetővé teszi, hogy a rendszer fejlődését elsődlegesen a szak-

mai értékek és értékválasztások irányítsák, s így kialakulhasson egy jó értelemben vett szektorsemleges verseny a képzési piacon.

A szabályozás nem a képzést kínálókhöz, hanem a felhasználókhöz helyezi a továbbképzési célra fordítható állami támogatást. Ez lehetővé teszi, hogy sokféle érdekegymázasodjon meg és érvényesüljön a rendszerben. A közoktatási intézmények fenntartói – jól behatárolt keretek között – dönthetnek a továbbképzést szolgáló pénz 10 százalékának felhasználásáról, amelyből mindenkinek előtti a vezetőképzést támogathatják.

A közoktatási intézmények öt évre szóló továbbképzési programot készítenek, amelyek a pedagógiai programok megvalósításához kapcsolódó intézményi érdekeket jelenítik meg. Ezeket a programokat a neveléstudület hagyja jóvá.

Az elveket és képzési irányokat rögzítő továbbképzési programok alapján minden tanévben konkrét beiskolázási tervek készülnek. Ebbe személyes érdeklődésük és a pályához fűződő egyéni terveik, elképzeléseik alapján kérhetik felvételüket a pedagógusok.

A kormányrendelet által szabályozott pedagógus-továbbképzés keretében költségvetési támogatást csak akkreditált, azaz szakmailag minősített és hitelesített programokon való részvétel támogatására lehet fordítani. Ahhoz, hogy ebbe a körbe bekerülhessenek, a programoknak alapítási engedélyt kell szerezniük, amelynek kiadása – egy részlete kritériumrendszer alapján – az oktatási területet irányító mindenkorai miniszter feladata. A feltételek meglétének ellenőrzését követően, ugyancsak a miniszter ad engedélyt az egyes programok konkrét helyszínen való megszervezésére.

A továbbképzési kormányrendelet számos olyan feladatot határoz meg, amelynek végrehajtása megfelelő szakemberek és anyagi-tárgyi feltételek nélkül nem lehetséges. Ez a szükséglet hozta létre az AURA Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központot 1998 májusában. Az Oktatási Minisztérium tulajdonában lévő közhasznú társasági formában működő intézmény – kormányrendelet által meghatározott – legfontosabb tevékenységi területei a következők:

A Központ fogadja az alapításra benyújtott továbbképzési programokat, és előkészíti azokat a Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Bizottság, a PAB számára. Gondoskodik a PAB működési feltételeinek biztosításáról, az alapítási és indítási engedéllyel rendelkező továbbképzések nyilvántartásáról, valamint a nyilvántartott továbbképzésekhez való hozzáférés lehetőségéről.

A kormányrendelet a mindenkorai miniszter feladatává teszi a pedagógus-továbbképzési rendszer működésének folyamatos figyelemmel kísérését. Ennek értelmében a Központ megszervezi a rendszer hatékonyságának rendszeres mérését, az adatok feldolgozását, a nemzetközi tapasztalatok gyűjtését és közzétételét. Részt vesz a továbbképzési rendszer fejlesztésével kapcsolatos minisztériumi döntések előkészítésében.

A programok akkreditálásának kezdete

A Minisztérium 1998 márciusában felhívást tett közzé, amelyben hírül adta, hogy megkezdődik a pedagógus-továbbképzési programok akkreditációja. Egyúttal kötelezettséget vállalt arra, hogy azokat a programokat, amelyekre április 15-ig kérnek alapítási engedélyt, egy külön jegyzék keretében közzé teszi hivatalos lapjában. Az akkreditációra benyújtott programok listája a Művelődési Közöny 1998. május 20-ai számában jelent meg. Ez a jegyzék – az 1997-ben kiadott két hasonlóval együtt – addig használható, ameddig el nem készül a már csak akkreditált képzéseket tartalmazó, és indítási engedéllyel is rendelkező programokat tartalmazó Továbbképzési jegyzék. Ennek megjelentetésével azonban érdemes megvárni azt a helyzetet, amikor az akkreditált programok mennyisége és összetétele lehetővé teszi, hogy a kínálat alapján minden képzési lényeges igényt ki lehessen elégíteni.

A felhívásra – a megadott időpontig – 1800 program érkezett be. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy az akkreditáció kezdeményezése nincs semmilyen határidőhöz kötve. A minősítő eljárás folyamatos, abba bármikor be lehet kapcsolódni. Az április 15-i határidőre csupán azért volt szükség, hogy a pedagógusok az intézményi beiskolázási

tervek elkészítése előtt tudomást szerezhesenek a képzési kínálat – immár a rendelet előírásait is figyelembe vevő – bővüléséről.

A nyár elején megkezdődött a beküldött programok feldolgozása. A Központ Akkreditációs Irodája regisztrálta, majd formai szempontból megvizsgálta azokat. Az 1800 kérelemből 365 érkezett be hiányosan. Jellegetes hiányosság volt a szakértői vélemények, az eljárási díj befizetését igazoló csekkmásolat, valamint – a nem költségvetési intézmények esetében – a cégre, illetve a szervezetre vonatkozó dokumentumok hiánya. Az Iroda jelezte ezeket a kérelmek benyújtóinak, akik a hiányokat túlnyomórészt pótolták a nyár folyamán.

1998 áprilisában a Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Bizottság felhívást intézett mindazon közoktatási szakértőkhöz, valamint felsőoktatási oktatókhoz, akik kedvet éreznek ahhoz, hogy szakértőként bekapcsolódjanak a továbbképzési programok minősítésébe. A megadott határidőig mintegy 300 pályázat érkezett be. Az azt követő napokban – hetekben azonban a jelentkezők száma végül meghaladta a nyolcszázat.

A pályázati kiírásban feltételként szerepelt, hogy a pedagógus-továbbképzés leendő szakértőinek – a munka tényleges megkezdése előtt – egy rövid felkészítő tanfolyamon kell részt venniük. Ezt természetesen nem azért tartotta szükségesnek a PAB, mintha kételkedett volna bármelyik jelentkező szaktárgyi-szakmai felkészültségében. A továbbképzési programok akkreditációja azonban olyan feladat, melynek megoldásával kapcsolatban Magyar-

rországon még nincsenek tapasztalatok, hiszen maga a feladat sem létezett eddig.

Fontos szempontként fogalmazta meg ugyanakkor a PAB, hogy a most induló minősítő folyamatnak objektívnek és nyilvánosnak kell lennie. Az objektivitás elvárása csak abban az esetben teljesülhet, ha a bírálók valamennyien azonos fogalomrendszert használnak és minősítő munkájukat azonos kritériumok alapján végzik. Ahhoz pedig, hogy a közös nyelv ténylegesen létrejöjjön a gyakorlatban, találkozássra, szakmai kommunikációra van szükség. Mindek előtt ez volt az oka annak, hogy a Központ tanfolyamra, vagy helyesebben szólva, tréningre hívta a leendő továbbképzési szakértőket.

Nem kevésbé volt lényeges azonban az a gondolat sem, hogy a programok elbírálásának szempontjait nyilvánossá, mindenki számára megismerhetővé kell tenni. Ha pedig egy szempontrendszer megismerhető, akkor számon is kérhető. Igen fontos ezért, hogy a szakértők nagy biztonsággal használják a minősítés eszközszerét. Ezt a biztonságot jelentős mértékben növeli, ha mód van az eszköz tét nélküli, előzetes kipróbálására, amelynek során a szakértők megfogalmazhatják kérdéseiket, pontosíthatják egymás között a fogalmakat. A PAB tagjainak az volt a meggyőződése, hogy mindezt a tréning kínálja a legjobb lehetőséget.

A nyár folyamán 11 szakértői felkészítő tréningre került sor a központban, amelyen összesen 282 fő vett részt. Kiválasztásukban az akkreditációra benyújtott programok tartalmi összetétele játszott a fő szerepet. Fontos volt ugyanis, hogy minden program tartalmilag is hozzáértő bíráló kezébe kerüljön.

Intézménytípus	Létszám (fő)	Százalék
Egyetem	25	9
Főiskola	58	21
Középfiskola	44	16
Általános iskola	50	18
Óvoda	10	3
Egyéb (MPI, közigazgatás stb.)	82	29
Nyugdíjas	13	4
Összesen	282	100

A résztvevők munkahely szerinti megoszlása

A tanfolyamok résztvevői a tréning másfél napjai alatt rövid, tájékoztató előadásokat hallhattak a pedagógus-továbbképzés hazai történetéről, és annak új rendszeréről. Képet kaptak az OECD-országok továbbképzési rendszereinek fő jellemzőiről. Megismerkedhettek a PAB tevékenységével, a továbbképzési programok értékelésének sajátos szempontjaival, és a minőségbiztosítás e szakterületen használható eszközeivel. Egy esetelemzés keretében gyakorlati ismereteket szerezhetek a minősítő eljárásról. A csoportmunka során maguk is elvégezték egy-egy kiválasztott program bírálatát. Érdekes

tapasztalat lehetett számukra azzal szembeülni, hogy mások milyen véleményt formáltak ugyanarról a programról, amit maguk is elemeztek. A tanfolyam végén minden hallgató átvett öt-öt programot, amelyek minősítését – a megszerzett ismeretekre támaszkodva –, otthon kellett elvégezniük.

A tapasztalatok azok, hogy bár a tréning szükségességével kapcsolatban nem egy résztvevőnek fenntartásai voltak, a hallgatók túlnyomó többsége végül elégedetten távozott a Központból. Névtelenül kitöltött értékelő lapjaik összesített adatai legálábbis erre utalnak:

Az elégedettség mértéke	Százalék
Teljes mértékben igen	78
Nagyjából igen	19
Egyáltalán nem	1
Nem válaszolt	2
Összesen	100

Elégedett volt-e a tréning szervezésével, illetve a tájékoztatással?

Szempontok	Átlagosztályzat (1–5)
A csoportmunkára biztosított idő	4,23
A csoportmunka során rendelkezésre álló eszközök	4,61
A csoportmunka során feldolgozott feladatok	4,52
A felmerült problémákra kapott válaszok	4,49
A tréner munkája, felkészültsége	4,73
A résztvevők bevonásának mértéke	4,60
A csoport összetétele	4,47

A tréning gyakorlati foglalkozásai során mennyire volt elégedett a felsorolt elemekkel?

Az előadás címe	Átlagosztályzat (1–5)
A pedagógus-továbbképzési rendszer Magyarországon	3,07
A minőség fogalma az oktatásban és a továbbképzésben, az akkreditáció fogalma és formái	4,45
A PAB szerepe a pedagógus-továbbképzési rendszerben	4,27
Az értékelés, minősítés speciális feladatai az akkreditációs eljárás során	4,58
A szakértői felelősség, összeférhetetlenség és etika	4,45

Megítélése szerint mennyire tudja majd hasznosítani az előadásokon elhangzottakat későbbi szakértői munkája során?

A kormányrendelet előírása értelmében a programalapítási kérelmeket 120 napon belül kell elbírálni. A nyár folyamán felkészült szakértők közreműködésével a Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs

Bizottság tudta tartani ezt a határidőt, és döntéséről 1998 szeptember végéig értesíti az április 15-ig benyújtott programok tulajdonosait.

Gönczöl Enikő

Kérdések a reformpedagógiáról

A reformpedagógia (reformpedagógiák) ezredvégi helyzete állt a középpontban a Nagykőrösön, a Református Tanítóképző Főiskolán a *Pedagógia és iskolaügy a harmadik évezred küszöbén* címmel megrendezett konferencián. A rendező intézményt feljogosítja a kérdésfeltevésre az, hogy a fővárosi főiskolai tanár, neveléstörténész *Németh András* szakmai irányításával éppen Nagykőrös válik egy kései honosítás (ti. a Jenaplan-iskoláé) székvárosává – Nagykőrösön, a budapesti Lenhossék utcában és Perbálon működnek Jenaplan-tanulócsoportok –, továbbá, hogy a kőrösi képző fontos végvára a drámapedagógiánk (itt tanít *Debreczeni Tibor*). Egyszóval a *református* intézményben helyet talált magának a *reform* szelleme is, ahogyan ezt *Nagy István* főigazgató hangsúlyozta.

A német, holland, s határainkon kívüli magyar pedagógiai szakemberekkel gazdagított tanácskozó grémiumnak – a gyakorlati bemutatók, műhelymunkák szemlélése, vitatása mellett – módjában állt, s módjában áll ezután is eltöprengeni a reformpedagógia ezredvégi helyzetének alapkérdésein.

Összefér-e a nagyhagyományú egyházi nevelés a modernizációs ihletésű alternatív pedagógiákkal – vetődik fel mindjárt az első kérdés? Elhangzottak mellette s ellene szóló válaszok is.

Hasonlóan izgalmas kérdésfeltevés volt: a magyarságuk megőrzésének drámai küzdelmei közepette helytálló felvidéki, erdélyi, kárpátaljai magyar pedagógusnak szüksége van-e a jobbára nyugat-európai, tengerentúli ihletésű „új nevelési” technikákra és eszmékre? Elhangzottak mellette s ellene szóló válaszok is.

A reformpedagógia (reformpedagógiák), alternatív pedagógiák hazai terjedésének periodizációja is továbbgondolandó, izgalmas kérdés. Volt-e törés az 1918-19-es forradalmak után a magyarországi recepcióban, vagy éppenséggel a két háború

között szerveülhetett a hivatalos neveléstudománnyal is megannyi irányzata? 1944-gyel, 1945-tel, vagy 1948-cal, vagy jelképesen *Karácsony Sándor* 1952-es halálával jelölhetjük az újabb történelmi cezúrát? Meddig tartott az utóvédharc? Vagy 1945 után igenis volt kitörölhetetlen nyomot hagyó reformpedagógiai ciklus és befolyás? S mikortól számíthatjuk az újrakézdést? Gáspár Szentlőrincével? Winkler Márta vagy Zsolnai színrelépésével? Az 1985-ös törvénnyel? 1990-nel? Igaz-e, hogy a látszólagos fagy idején, a hatvanas, hetvenes évektől a közművelődés – vagy éppen a gyermekmozgalom, az úttörők – „álsruhájában” éltek, éledtek meg reformpedagógiai hagyományok, mint ahogy ez a drámapedagógia esetében teljességgel kimutatható?

De vajon a modernizációs, mondhatni alternatív – sok szempontból élesen iskola- és társadalomkritikus – jobbára a XX. század elejének újra törekvő világszemléletében fogant pedagógiákon mit „fogott” az idő? Hiszen már látjuk, Ellen Key jóslatától eltérően egyáltalán nem lett a „gyerekeké” az elmúlt század. (Az egyik műhelyvitában éppenséggel Golding *Legyek ura* című regényének elvadult fiúserégében vagy Janusz Korczak és növendékei treblinkai mártíriumában vagy a Hair című musical hippitársaságában vagy éppenséggel az apját is feladó, majd bátyjai kezétől elpusztult szovjet parasztfiúban, Pavlik Morozov sorsában vagy éppen a főtí M. Ferikében látták a század gyermekországnak jelképét.) Lejárt a pedagógiai „új időknek új dalai” ideje? S mi a helyzet nálunk, Magyarországon, ahová igazán el sem érkezett? Vagy – ilyen értelmezés is elhangzott a tanácskozáson – tradícióvá nemesedve és szelidülve éppenséggel az ezredvég értékviságának „még újabb” ordas eszméivel állíthatók szembe otthontemtő, identitásteremtő, értékválasztó tartalmi és technikai? A reformpedagógiák értéktartalma és szabadságtartalma elválasztható egymástól? Kijátszható egymással szemben?

Vajon változatlan maradt-e a „tömegiskola”, mely formálisan ugyan ellenállt a

reformpedagógiai hatásoknak, ám hajszálereken mégiscsak annyi minden beszivárgott az átlagos pedagógiai kultúrába? Vajon fontos-e, hogy egyedik karakterüket őrzik, őrizzék az alternatívák, vagy szelíd eklektikában válnak hasonlóvá egymáshoz. Közös jegyeik, vagy elválasztó sajátosságaik-e a fontosabbak? (A hazai olvasók előtt jól ismert német professzor *E. Skierra* a közös vonásokat gyűjtötte egybe előadásában: ezek (1) a gyermeki szükségletek, érdekek prioritása; (2) az intellektualitáson való túllépés; (3) aktivitás, kreativitás, életszerűség felértékelődése; (4) az „egész személyiség” szem előtt tartása.)

Lesz min gondolkodnia a szakmának Nagykorós után. Akkor is, ha többféle választ ad majd a kérdésekre.

Tankönyvismertető

A Jász–Nagykun–Szolnok megyei Pedagógiai Intézet kiadásában – 200 példányban – megjelent *Csirmaz Mátyás Ének-zene és kézművesség* című – az általános iskola 1–6. osztályának szóló – programcsomagjának első három könyve:

– *Tanterv* az általános iskola 1–6. évfolyama számára (terjedelme: 84 oldal, ára: 280,- Ft)

– *Feladatgyűjtemény és útmutató* az 1–6. évfolyam számára (terjedelme: 263 oldal, ára: 590,- Ft)

– *Munkafüzet I.* (terjedelme: 48 oldal, ára: 240,- Ft)

Az alternatív ének-zenei nevelési eljárást képviselő csomag jellemzői:

1. A *Tanterv* a művészetek műveltségterületen belül az ének-zene részterületre készült, integrálva a tánc és dráma, valamint az életvitel műveltségterületben a technikához tartozó modellezés egyes részeit. Ugyanakkor lehetőséget teremt a természetismeret és az irodalom bevonására is.

A tanterv 4 szakaszra bontja a hat évet. Sajátossága a konkrét manipulációs – tárgykészítő, tárgyalgató, hangszerkészítő – cselekvéseken, hangtani megfigyelése-

ken -kísérleteken alapuló ének-zene tanítás megvalósítása.

2. A *Feladatgyűjtemény és útmutató (tanítási segédlet)* gazdag dal- és játékmagyarázatot, a zenei írás-olvasáshoz játékos feladatokat, gyakorlatokat, módszertani ajánlásokat, továbbá hangszerek elkészítésének leírását, hangtani kísérleteket tartalmaz.

Részletek a könyv tartalmából: Dalanyag (törzsanyag és kiegészítő anyag); Kapcsolatteremtő, légző hang, koncentrációs játékok, gyakorlatok; Ritmus (ritmusértékek tanításához feladatok, játékok, gyakorlatok, módszertani ajánlások); Dallam (a dallami elemek tanításához feladatok, játékok, gyakorlatok, módszertani ajánlások); A zene ábécé, a módosított hangok, hangközök; Hangerő, hangszín; Többszólamúság; Játékok, versek, kiolvasók; Népszokások, jeles napok; Hangszerkészítés-leírások; Hangtani kísérletek.

3. A *Munkafüzet I. (tanulási segédlet)* a gyerekeknek nyújt lehetőséget lépésről lépésre a zenei írás-olvasás tanulásához. Nem adott évfolyamra szól, hanem a fejlődési, haladási ütemnek megfelelően használható az 1. és a 2. évfolyam. A munkafüzet jellegzetessége a dallami elemek – szolmizációs hangok, vonalrendszer – konkrét tárgyak (hangszerek) képéhez történő asszociáláson keresztül megvalósuló elsajátíttatása, megértetése: a hangszerek, tárgyak hangja és mérete közötti összefüggések megértetése, elsajátíttatása.

A *Feladatgyűjtemény és útmutató*, valamint a *Munkafüzet* más tantervekkel is használható (az OKI tantervi adatbankban található Kútbanéző komplex művészeti tantervhez, valamint a Humanisztikus Kooperatív Tanulás tantervéhez kimondottan használható, de más tantervek is lehetővé teszik a tárgy tanításakor használatukat).

A könyvek megrendelhetők: Jász–Nagykun–Szolnok Megyei Pedagógiai Intézet, 5000 Szolnok, Mária u. 19. Tel.: 06-56-371-604.

Városvédők – városismerők

A Budapesti Városvédő Egyesület és a TKM Egyesület nagyszabású, mégis családias hangulatú vetélkedősorozatot rendezett a budai Várban, a Budapest Történeti Múzeumban. A téma és az ünnepi alkalom: a főváros 125. születésnapja. A vetélkedés a Televízió képernyője előtt folytatódik ősszel.

Ősember megéledt lakóhelye

Százhalombatta legújabb látványossága a Matrica (mátrika) Múzeum. A régészeti lelőhely közelében rekonstruálták a bronzkori „lakótelepet”, a látogatók „eredeti helyszínen” tanulmányozhatják – játszóházi feltételek mellett – „élhetik” az eredeti életmódot.

Diósjenő – tankönyvben

Újabb település iratkozott fel a honismereti-helytörténeti tankönyvekkel rendelkezők listájára. *Végh József* szerkesztésében, a Mikszáth Kiadó elegáns kiadásában jelent meg a könyv, mely a diósjenői Általános Iskola helyi tanterve szerint a program teljesítéséhez szükséges taneszköz.

Petőfi nyomában – megszerzte

A debreceni Pedellus Kiadó a kezdeményezője annak a segédkönyvsorozatnak, mely regionális ismeretek közreadásával járul hozzá a magyar irodalom tanításához. Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár, Békés kötetei után megjelent a Nógrád irodalmi emlékeit megjelenítő kötet is – köelve az 5. évfolyamra szánt tananyagot.

Elsőbbséget az oktatásnak

A franciaországi Rouen-ben rendezték 2000 résztvevővel az „Iskolázás elsőbbségi zónáinak” (francia betűszóval: a ZEP-eknek) nemzetközi konferenciáját. A francia oktatáspolitikai az iskolai esélyegyenlőtlenség problémájának kezelésére hosszú évek óta kísérletezik ezzel a programmal, melynek keretei között nem egyszerűen pozitív finanszírozási diszkriminációban részesülnek a hátrányos körzetek, hanem sajátos pedagógiai vállalkozás, projekt, program, s hozzá kapcsolódó teljesítmény is kívánatik a kiemelt támogatáshoz.

Zöld Kakas az esélyegyenlőségért

A Mentálhigiénés Programiroda volt a fő támogatója annak a szakmai konferenciának, mely a középiskolázásból kicentrifugálódó 15–22 évesek oktatási problémáiról szolt. A feladat iránt elkötelezett pedagógiai műhelyek – így egyebek közt a címben szereplő Zöld Kakas Líceum is – cseréltek tapasztalatokat pedagógiai, szociálpolitikai, oktatáspolitikai, mentálhigiénés megközelítésben. Kimondható: megindult a „második esély” iskoláinak, más kifejezéssel a „drop out” iskoláknak szakmai szekértáborra szerveződése.

Zsákomban a bábom

Ez a játékos elnevezése annak a fesztiválnak, melyet Sárospatakon rendeznek a Comenius Tanítóképző Főiskolán. A hagyományos rendezvény a „kamara-báb” műfajába csalogatja az érdeklődőket. A program szervezőjének, *Szentirmai Lászlónak*, a jeles szakembernek

most jelent meg a Nemzeti Tankönyvkiadónál „Játékok kézzel-bábbal” című módszertani kötete. A bábpedagógia gazdag évet zárhat majd, hiszen nyomdában van – a Baranya megyei Pedagógiai Intézet a kiadó – Kós Lajos „Bábvárás” című kötete is, mely szorosan követi a NAT vonatkozó előírásait.

Kós Lajos bábjai

Kós Lajos európai hírűvé tette egykor a Pécsi Bóbita Bábszínházat. Munkásságát összefoglaló kiállítást rendeztek növendékei. A jeles „művész-pedagógus új feladatra készül. A Baranya megyei pedagógiai intézet megbízásából a Nemzeti Alaptanterv megfelelő követelményeinek logikáját követve rendezti módszertani sorozatát több évtizedes bábjátékos tapasztalatait. A NAT-ot követő leprellő-sorozatok inspiráló hatással lehetnek óvodapedagógusra, tanítóra. A készülő videomelléklet funkcióban mutatja meg a megelevenedő tárgyakat.

Nevelésfilozófia

A Miskolci Egyetem tankönyvsorozatában adta ki az OKKER Kiadó *Mihály Ottó* könyvét. Címe: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*.

Új könyvek, kiadványok

A környezeti nevelés iránt érdeklődők bizonyára szívesen forgatják *Lehoczky János* új könyvét. Címe: *Hasznoskönyv*. A környezeti neveséről közoktatási szakértőknek. Kiadója a Környezetgazdálkodási Intézet.

A művelődéstörténet iránt érdeklődők számára gazdag a választék. A Calibra adta ki *Szőcs Tibor* *Játsszunk Hellászt* című

munkáltató tankönyvét és szöveggyűjteményét. A Garabonciás alapítvány sorozatának első kötetében a reneszánsz táncokról olvashatunk (szerzője Kovács Gábor). *Csákvári József* könyve e tárgyban: *Műzsák testvérisége a stíluskorszakokban*. Kiadója: Alwex Typo.

A népszerű és sokoldalúan képzett szerzőpáros *Tibori Tímea* és *T. Kiss Tamás* szöveggyűjteménye aktuális, mégis újabb szakirodalmat nélkülöző kérdésben kalauzol. Címe: *Közösség és közösségi kommunikáció*. Az Okker a kötet kiadója.

A gyermekvédelmi törvény bizonyára felélénkíti a témakör iránti érdeklődést. *Herczog Mária* könyve a Pont Kiadónál (A gyermekvédelem dilemmái címmel) a törvény elfogadásának napján jelent meg. *Kerezsi Klára* könyve: *Erőszak és elhanyagolás a családban*. Kiadója a Közgazdasági és Jogi könyvkiadó. *Strausz Györgyné* (Fővárosi Pedagógiai Intézet) pedig az iskolai gyermekvédelemhez adott ki útmutatót.

KOMP-könyv

A Loránd Ferenc vezette munkacsoport (a KOMP-csoport) kötetben foglalja össze a magyar „komprehenzív iskola” programjáról, metodikájáról, fejlesztési eredményeiről összegyűjtött tapasztalatait. A komprehenzív program tantervei egyébként az OKI adatbankjából az Internetről leihívhatók (OKI96KOMPTÉK11-10)

Matiné

Ez a címe a Színház- és Filmművészeti Főiskola új szakmai folyóiratának, melynek érdekessége, hogy a hallgatók szerkesztik.

A nyelvtanár

A Nemzeti Tankönyvkiadó a gondozója *Medgyes Péter* frappáns című – *A nyelvtanár* – módszertani kézikönyvének.

STUDY

Nagy, József (university professor): *The system of cognitive skills and their development*

Murvai, László (professor, scientific writer): *Reform of public education in Rumania*

Fodor, László (associate professor): *Pedagogical tasks in education for prosocial behaviour*

Bencsik, Csaba (university student): *Internet and education*

Gintli, Tibor (leading teacher): *Ady and Kierkegaard*

Komáromi, Gabriella (literary historian, college professor): *About Astrid Lindgren's world*

Beck, Zoltán (secondary school teacher): *Creation of a literature*

REVIEW

Burai, Pál József (teacher): *Gipsies and their education in Sweden*

Goecsál, Ákos (scholar): *From reading camps to a civil university*

Sándor, Zsuzsa (college reader): *With sense and heart...*

Péczely, Dóra (university student): *Narrativity and filmlihood*

Karádi, Zsolt (college professor): *From "Abafy" to "Buda's Death"*

Babits, Antal (publisher): *Maimonides's system of philosophy of religion*

Fábián, László (writer, journalist): *Carpet fringle*

Németh, István Péter (poet, literary historian): *Morality of melancholy*

Kiss, Zoltán (teacher): *Bereményi Géza's history book*

Szerényi, Gábor (secondary school teacher): *Modellschools of environmental education*

Szakály, Sándor (military historian): *Christian democracy, Hungary, 1944-1949*

Civin, Vilmos (electrical engineer): *The environmental effects of the traditional power stations*

Gönczöl, Enikő (educational director): *The first experience of changes in the in-service training of pedagogues*

Murvai László

Közoktatási reform Romániában

Ahogy egy rendszert kanonizálnak, s ahogy a kanonizált rendszer működni kezd, azon nyomban fölmerül a korrekció igénye is. Különböző vélemények kereszttüzébe kerül, amelyek természetesen más-más érdekeket képviselnek: más véleményen vannak azok, akik kitalálták és létrehozták a rendszert; más véleményt alakítanak ki azok, akik alkalmazzák; és más lesz a hozzáállásuk azoknak, akikre alkalmazzák a rendszer előírásait. A véleményeket csoportosítva: lesznek olyanok, akik a szisztéma megváltoztatását kérik, azaz radikális reformot akarnak, és lesznek, akik a szerkezet önkorrekciójával is beérik.

Bencsik Csaba

Internet és nevelés

Eleséptelt frázis, hogy az információ korában élünk, de ha ez az állítás igaz a jelenre, még inkább igaz lesz a jövő társadalmára. A materiális tőke helyét egyre inkább átveszi az információs tőke. A tudással élni és visszaélni is lehetséges, s ahogy az elérhető információk köre bővül, az adatok tárolása egyszerűsödik, úgy nő az információ birtokosainak hatalma. Az adatgyűjtés hagyománya jóformán az emberi társadalommal egyidős. A számítógépek használatának általánossá válásával, illetve a kontinenseket átívelő számítógépes hálózatok létrehozásával azonban az adatgyűjtés olyan határfokúvá vált, hogy az információs technikai lehetőségeknek társadalomszervező erejük lett.

Burai Pál József

Cigányok és oktatásuk Svédországban

A nemzetközi tapasztalatok szempontjából nem hagyható figyelmen kívül Svédország cigánysága sem. A svédországi cigányok tanulságos története, a cigány gyerekek, fiatalok és felnőttek iskolázási, tanulási lehetőségei, elvei, körülményei sok pozitív példaértéket is tartalmaznak. A soron következő kitekintés a cigányokra és oktatásukra egyértelművé teszi azt, hogy egyáltalán nem összehasonlító pedagógiai tevékenységbe kezdek. Emellett tudnunk kell már: rombolást jelent csak negatív információkat éltetni és ez különösen érvényes a cigányok közoktatásában. Szándékom szerint építeni akarok, ismereteket adni, a pedagógiai gondolkodást segíteni.

Szerényi Gábor

A környezeti nevelés mintaiskoláiról

Századunk második felének első évtizedeiben gyökeres fordulat állt be az ember és a természet viszonyának megítélésében. A korábban vallott és hangoztatott nézet, amely a természet végleges legyőzésére biztatott, megváltozott, és ez a változás már sugallta azt a felismerést, hogy ezt a szükség-szerűen örökké fennálló viszonyt újra kell gondolni.