

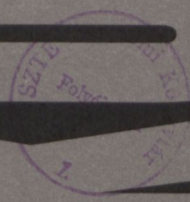
096

7384

1

A4j

2000 -U4- 1 8



# ISKOLA

X. évfolyam. 2000. január

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

**Balázs Éva**  
szociológus, mb. igazgató,  
Országos Közoktatási Intézet,  
Budapest

**Bauer Nándorné**  
igazgató,  
Veszprém Megyei  
Pedagógiai Intézet,  
Veszprém

**Csapó Benő**  
egyetemi tanár,  
JATE, Pedagógiai  
Tanszék, Szeged

**Csikós Csaba**  
adjunktus,  
Veszprémi Egyetem,  
Pedagógia-pszichológiai  
Tanszék

**Demeter Katalin**  
főiskolai tanár,  
Budapesti Tanítóképző  
Főiskola,  
Társadalomtudományi  
Tanszék

**Gáspár Csaba László**  
teológus,  
Miskolci Egyetem

**Halmai Tamás**  
tanár, Pécs

**Kajtár István**  
tanszékvezető egyetemi tanár,  
JPTE Jogtörténeti és Római  
Jogi Tanszék, Pécs

**Kamarás István**  
egyetemi docens,  
szerkesztő,  
Veszprémi Egyetem,  
Iskolakultúra

**Kocsis Mihály**  
intézetigazgató,  
JPTE TI, Pécs

**Krajnik József**  
egyetemi docens,  
JPTE Művészeti Kar,  
Pécs

**Lányi András**  
egyetemi docens,  
JPTE, Pécs

**Nagy Mária**  
tudományos főmunkatárs,  
szociológus  
Országos Közoktatási Intézet,  
Budapest

**Sebő Péter**  
középiskolai tanár,  
Kempelen Farkas  
Gimnázium, Budapest

**Stemler Miklós**  
egyetemi hallgató,  
JPTE BTK, Pécs

**Takács Gáborné**  
tanár,  
Szigeti József utcai  
Általános Iskola, Budapest

**Takács Gábor**  
tanár,  
Budapest

**Tunkli Gábor**  
ügyvezető igazgató,  
BBL Tanácsadó Kft.,  
Budapest

**Vágó Irén**  
pszichológus, mb. igazgató-  
helyettes  
Országos Közoktatási Intézet,  
Budapest, JPTE, Pécs

**Vári György**  
egyetemi hallgató,  
JPTE BTK, Pécs

**Vinczellér Katalin**  
egyetemi hallgató,  
ELTE BTK,  
Budapest

**Kiadja a Janus Pannonius  
Tudományegyetem**  
Főszerkesztő:  
**Géczi János**

E-mail: geczi\_janos@mail.mta.hu

A szerkesztőség munkatársai:  
**Andor Mihály** E-mail: H7942and@ella.hu  
**Csányi Erzsébet (Újvidék)**  
E-mail: grabovac@EUnet.yu

**Kamarás István**  
**Kojanitz László**  
E-mail: kojanitz.laszlo@om.hu

**H. Nagy Péter** E-mail: h.nagy@freemail.c3.hu

**Reményi József Tamás**  
*olvasószerkesztő*

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

**Sebők Zoltán**  
**Szakály Sándor**  
**Takács Viola szerkesztő**  
**Tarján Tamás**  
**Tóth László (Dunaszerdahely)**  
**Trencsényi László** E-mail: trenyo@dpg.hu  
**Vágó Irén**

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**  
Szerkesztőségi titkár: **Staub Anikó**

E-mail: stauba@tki.jp.te.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:  
**Tóth József rektor**

Szerkesztőség: Janus Pannonius  
Tudományegyetem, Iskolakultúra  
szerk., 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.  
Telefon/fax: (06-72) 501-578;  
E-mail: geczi\_janos@mail.mta.hu

A folyóirat kiadását támogatja:  
**Művelődési és Közoktatási  
Minisztérium**

Terjeszti a Hírlap-előfizetési és  
Elektronikus Posta Igazgatóság  
(rövidítve: HELP), valamint egyéb  
alternatív terjesztők. Előfizethető  
a szerkesztőség címén közvetlenül, illetve  
a HELP-nél. Előfizetési díj számonként  
200,- Ft. (Teljes évfolyam 2400,- Ft.)  
Megjelenik havonta. Lapunk példányai  
megvásárolhatók a Mentor  
Könyvesboltban (Budapest VII., Lövölde  
tér 7.), a Pedagógus Könyvesboltban  
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.) és az  
Osiris Könyvesboltban (Budapest V.,  
Veress Pálné u. 4-6.).  
HU ISSN 1215 5233

Nyomdai előkészítés: **VEGA 2000 Bt.**  
Nyomás:  
**Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs**  
Felelős vezető: **Molnár Csaba**  
Lapzárta: 1999. december 15.



**Kajtár István**

A jog kulturális holdudvara 3

**Krajnik József**

Az arisztotelészi szépség, jóság, igazság a művészeti nevelésben 9

**Csikós Csaba**

A tékozló fiú példázata 17

**Gáspár Csaba László**

A filozófia oktatásának fölöttébb szükséges voltáról 24

**Sebő Péter**

A tudomány racionalitásának felszámolása 31

**Takács Gáborné – Takács Gábor**

A tanulók gondolkodásáról 44

**Demeter Katalin**

A kisiskolások erkölcsi neveléséről 55

**Vinczellér Katalin**

Szép és Szomoró 63

**Iskolakultúra Nap, 1999.****Tunkli Gábor**

Minőségbiztosítás a közoktatásban 69

**Vágó Irén**

Ösztönző formák 74

**Csapó Benő**

A minőségfejlesztés az oktatási rendszer fejlődésének katalizátora 75

**Balázs Éva**

Európai irányzatok 83

**Kamarás István**

Változatok az erkölcsstanra 87

**Lányi András**

Az iskolai etikaoktatás vitájához 91

**Kocsis Mihály**

Szerkezeti és tartalmi változások a képzésben 94

**Bauer Nándorné**

Megyei továbbképzés 101

**Nagy Mária**

Nemzetközi tendenciák 103

# iskolakultúra

00/1

**Kritika**

**Vári György**

„Vígán kimaradni e korból”

(Óda az észhez – *In memoriam Vas István*) **108**

**Stemler Miklós**

A befogadás útjai

(*Kulcsár-Szabó Zoltán: Hagyomány és kontextus*) **111**

**Halmi Tamás**

Írás, olvasás, irodalom

(*Szirák Péter: Folytonosság és változás*) **114**

**Satöbbi**

Satöbbi **117**

**meléklet**

Repertórium 1999.



## A jog kulturális holdudvara

*A történelem folyamát a mindennapok gazdasági, politikai, szellemi életének eseményei mellett nemcsak a hadjáratok, csaták jellemzik, hanem mindig is kísérték a jogélet eseményei, közjogi aktusok, koronázások, választások, nagy törvénykönyvek és deklarációk kiadása, a politikai perek sorozata, vagy az igazságszolgáltatás, illetve a közigazgatás mindennapi munkálkodása.*

A jog privát szereplői pedig házasságokat kötöttek, adták-vették javaikat, különféle szerződéseket kötöttek és az elmúlásra gondolva végrendelkeztek. Az államokba szervezett emberiség története elválaszthatatlan a hatalomtól és a jortól. Ez utóbbiakat – mintegy holdudvarként – sajátos jelentést hordozó képek, tárgyak, szimbólumok, gesztusok, viselkedésformák és rítusok kísérik: ez a jogi kultúrtörténet világa. A cím önértelmezése szerint a jogi kultúrtörténet kutatási tereuma vázlatosan leírható egymást metsző körök közös területével, ahol az egyes tudományterületek között sajátos kölcsönhatás érvényesül. A jogi kultúrtörténet egyrészt kapcsolatos a magatartási szabályokban, jogi szövegekben, nagy törvénykönyvekben, kódexekben, decretumokban, kormányzati rendeletekben, helyi statútumokban, díszes oklevelekben, határozatokban található rendelkezések, engedélyek, tilalmak, parancsok világával. Így egyben összefügg a jogi viszonyokkal, meghatározott rendben folyó hatósági processzusokkal, rögzített eljárás módokkal. Ugyanakkor tetten érhető a jog világát színesítő tárgyakban (reáliákban), jelképekben, rítusokban és szakmaspecifikus textusokban, sajátos szövegfordulatokban is.

Az egyik kör tehát a jog, szoros összefüggésben a hatalom világával, mindezt viszonyítva az általános kultúrhistoria szimbólumrendszerével, szövegeivel és gesztusaival, tárgyi világával, illetve kosztümjeivel.

A másik kör az a kulturális szféra, vagyis – *Margaret Mead* nyomán – mindazon szerzett viselkedési formák köre, amelyeket utódainak ad át a közös tradíció által egyesített személyek csoportja. Ez a kifejezés magában foglalja a társadalom vallási, művészi, filozófiai hagyományait, de felöleli a technikát és tömérdek egyéb gyakorlatot is a társadalom mindennapi életében, és így nyilvánvalóan a jogi és politikai jelenségek terére is kiterjed.

A tág értelemben meghatározott történelmi tudományok az emberiség évezredek óta hömpölygő történelmét vizsgálva szintén közreműködnek a jogi kultúrtörténet kimunkálásában, sokoldalú értelmezésében. Emellett számtalan más tudományág szerepe sem elhanyagolható (utalni itt kiragadott példaként a kulturális antropológiára, szociológiára, irodalomtörténetre, politológiára, pszichológiára, művészettörténetre, etnográfira vagy akár a vallástörténetre lehet). Magától értetődik, hogy a jog jelenségei és ennek keretében a jog kultúrtörténeti dokumentumai az általános történelemtanítás keretében feltétlenül megfelelő súllyal tárgyalandók.

### Tradíció és modernizáció

Ami a hatályos jog mikrovilágából az ezredfordulón látszik – veretes, régi kifejezést alapul véve – a „jogkereső közönség” számára, az a szinte riasztó, egyben egyre inkább

történeti eredetét elvesztő, gigantikusra növekedett, mesterségesen létrehozott szabálytömeg. Ez a szféra nehezen átlátható, fokozatosan a számítógépekbe terelt, egyben infálódott, bürokratizálódott rendelkezések elidegenedett világa, ahol a globalizáció, az európaizálódás karöltve jár a rossz jogi stílussal, a nehezen érthetőséggel. Ebben a világban a jog szereplői egyre inkább kiszolgáltatott és alárendelt kategóriáknak gondolják magukat.

Az ezredvég jogrendszere és hatalmi szisztémája tehát egyrészt a gyökerektől elszakadónak gondolt globális száguldás, másrészt továbbgörgetése egy egyre inkább megkopó tradíciónak, amelyek a felszínen is láthatóak Justitia istennő fenséges és szigorú alakjában, a bírák méltóságát emelni hivatott történeti szabású talárokban, a magasra nyúló felsőbbirásági palotákban, az igazságügyi kellékekben és rítusokban.

Végül, de nem utolsósorban a jogi írásbeliség produktumaiban (elsősorban a jogszabályok ünnepélyes bevezetőiben, praambulumaiban, a nemzetközi szerződésekben, az ítéletek kezdőrészében és nem utolsósorban a kérvényekben) tradicionális adminisztratív-jogi stílusfordulatokban nyilvánulnak meg még ma is.

---

*Az ezredforduló  
modernizációjának  
ellenhatásaként a rendszert  
váltó és különösen a keletkező  
új államok határozottan  
visszanyúlnak politikai-jogi  
hagyományaikhoz, és ennek  
során zászlók, címerek,  
himnuszok elevenednek fel, a  
szimbólumok mellett  
előkerülnek jogi tradíciók is a  
politikailag, tömeglélektanilag,  
egyben joghistoriailag, jogilag –  
kultúrtörténetileg fundált  
nemzeti identitástudat  
szorgálatában.*

---

A modernizáció századvégi előrehaladása tehát felgyorsulva egyszerre internacionalizál és uniformizál és egyben tradíciót rombol. A modernizáció azonban a maga részéről új viselkedési modelleket, sajátos rítusokat, új szimbólumokat, mondhatni, új jogi mitológiát teremt. Ezenkívül igen széles kiterjedt tarka tárgyi világot hoz létre a hatalom és a jog szférájában is – többek között a jogállamiság, az egyesült Európa, a demokrácia rendszerének és eszméinek megfelelő stílusfordulatok kidolgozásában, egyben jelképekben és jelentéstartalommal rendelkező tárgyakban való rögzítésében, a tömegtájékoztatás új lehetőségeinek megfelelő – gyakran tömeges – ábrázolásában. Ez a folyamat megfelelő időt igénylő letisztulása után kétségtelenül újabb adalékokkal fogja bővíteni a jogi kultúrtörténet kincsesládáját. Jelen áttekintésünk azonban elsősorban a jogi kulturális tradíció megmaradását és eredeti világának

ragyogását kívánja alapjaiban felvillantani.

A tradicionalitásra utaló rétegek esetenként és helyenként igen szívósnak bizonyulhatnak. Ilyen elemeket tartalmaz a diplomácia, a törvényhozás, a bírósági ítélkezés, a hatósági ügyintézés nyelvezete, a hivatali eskük fordulatai, a kérvények, okiratok világa. Az igazságszolgáltatás szimbóluma elsősorban Justitia alakjának előzményei, az egyiptomi Maat istennő, a mérlegszimbólum, a görögöknél Themis és Nemesis. További példaként hozhatók fel a színes (általában fekete, zöld, vörös) bírói talár és a tradicionális épületek és bútorok, a bírói emelvény, az esküdtek és a vádlottak padja, a feszület és a Biblia, amelyre esküt tesznek.

Jellemző, hogy a bíróság kezdetben egy hatalmas fa (hárs, tölgy) alatt ülésezik nyilvánosan, majd egy könnyű tető kerül feléjük, később árkádok alá vonulnak, majd amikor az eljárás titkos lesz, zárt termekben üléseznek. Ítéletet azonban akkor is nyilvánosan hirdetnek a bíróságok. Mindez a jogi ikonográfia segítségével jól nyomon kísérhető. A polgári korszakban az eljárásjogi garanciák köre: a nyilvánosság, közvetlenség, szóbeliség, szabad bizonyítási rendszer és az ártatlanság vélelme hozott új korszakot alapjaiban a 19.



századból. A hatalmi jelvények a címerekkel, zászlókkal és a nemzeti himnuszokkal kiegészülve dekórumait jelentik a mai politikai tevékenységnek. A tradicionális parlamenti és kormányzati, önkormányzati (elsősorban tartományi, megyei, városi és községi) épületek termei és reprezentatív berendezésük jelenti ezek számára a közjogi-politikai színteret.

A jogtörténetben hajdan a jogi szabályozás képekben is megtalálható volt, illusztrált jogkönyvekben kaphattak segítséget a halandók, ha el kívántak igazodni a jogosultságok és kötelezettségek között. E szabályozás emlékeiként maradtak fenn napjainkra olyan képi formában is utasításokat, parancsokat és tiltásokat megjelenítő közvetítő szimbólumok, mint elsősorban a közlekedésrendészet feliratai és táblái, vagy például a repülőterek képi informatikai rendszere.

A tradicionális jogi kultúra hajdani világa azonban ezeknél a mai, mindenképpen laicizált és technicizált világban fellelhető maradványoknál sokkal gazdagabb mikrokozmoszt jelentett.

A nemzeti hivatalos-jogi stílus évszázadokon keresztül az egyházi eredetű, majd kancelláriai latin nyelvű oklevélstílusra megy vissza. Ennek ünnepélyes fordulatai és rögzített szerkezeti kellékei néha ma is visszaköszönnek például a nagy hagyománnyal és presztízzsel rendelkező hivatásoknál, így például a jogászdiploma tradicionális stílusában. Sokat megőrzött belőle a hagyományos nemzetközi udvariasságra mindig kényesen vigyázó diplomáciai stílus is.

Ugyanakkor a laikus jogászértelmség nemzeti nyelvét is fejlesztette hivatalos ténykedése során. Hazánkban a magyar jogász szakmai nyelvnek bőséges előzményei vannak a korábbi századokban, hivatalos nyelvvé azonban több lépcsőn keresztül csak a reformkor törvényhozásának eredményeként lett. Ekkor a nyelvújítók grandiózus munkát végeztek a korszerű magyar jogi szókészlet kimunkálására, és el kell ismernünk, kisebb tévedéseik ellenére igen szép magyar stílusban dolgoztak. Ez a nemzeti katasztrófát hozó, egyben modernizáló Bach-korszakról nemigen volt elmondható. Az elnyomatás évtizede későbbi hivatalos, jogi és különösen közigazgatási szaknyelvünknek nem egyszer jelentős romlását is hozta.

Meg kell említenünk, hogy a reformkorszakban sokszor szóalkotásokkal is magyarrá tett jogi szókészletünkől párhuzamosan kiszorult a latin eredetű, vagyis a „ius commune” nyelvi háttérű közös európai elem jogi szókészlete. A mai európai integrációs törekvések során a magyarhoz hasonlítható, igen zárt nemzeti jogi terminológiai szókészletű bázissal valószínűleg csak a finn jogi nyelv rendelkezik, s ezzel kapcsolatban adódhatnak nem jelentéktelen kommunikációs problémák.

Tárgyak, jelképek garmadája található ezredéveken keresztül a jogi kultúrtörténet színpadán. Az uralkodói hatalom kellékei a várak, a reprezentatív termek, a trónok, a koronaékszerek, továbbá kifinomult szertartások az udvarban. A heraldikus számára az uralom megalapozottságát, idegen tartományokra támasztott igényét fejezte ki az uralkodóház címere. A hatalmi szimbólumok között gyakran szerepeltek fenyegető állatok, így például a kétfejű sas közel négyezer éves múlta tekint vissza. A szuverénnek cizellált felséges és egyben szakrális megszólítás dukált. Az uralom támaszai Mars és Justitia voltak, előbbi a félelmetes hadikellékekkel a fegyveres erőt, utóbbi mérleggel, karddal, diadémmal, bekötött szemmel, tógában az igazságszolgáltatást jelképezte.

Az antik gyökerekre visszanyúló reneszánsz és a korabarokk ikonográfia százával tudott bonyolult fogalmakat képi megjelenésük alapján magyarázni. *Cesare Ripa* hatalmas munkájában az igazság, szigorú igazság mellett az igazságtalanság ábrázolásával is találkozunk, a hatalom számos dicső és negatív megjelenése mellett.

A bíraskodás komor kelléktárába a válogatott kínzószerszámok és a vesztőhely, hóhérpallos, bitó és más leleményes kivégzőeszközök, illetve a szegényoszlopok és szegénymaszkok éppen úgy beletartoznak, mint a bírói székek, a talár és a pálca. A mintaszerű bíró

alakja a hétlépcsős trónon ítélkező *Salamon király*ra mutat vissza, akinek oroszlánok őrzik emelvényes bírói székét. Ez utóbbiból a tradíció a díszes, a bírói hatalmat jelző értékes pálcá mellett rendszeresített egy másik fajtát is „mindennapi használatra”, amelyet az elítélés jeleként a szegény bűnös feje felett kettétörték, kinyilvánítva azt is, hogy számára csak Istennél van kegyelem.

A középkori társadalomra oly jellemző merev ranglétrát a közfelfogásnak megfelelően a templomok falára festett, de könyvek lapjain is szemléltető haláltáncok formájában is ábrázolták. Ezekben a menetekben „a nagy kaszás”, a Halál végül is minden rendű és rangú halandó felett diadalt arat, még a római pápa, a német-római császár sem menekülhet. A pusztulásba menetelők között a bíró alakjában a jogászt is ott találjuk. A jogász szakma mellesleg a korai középkori közvélemény előtt igen rossz hírben volt. Haszonlesésük, jogi csúrés-csavarásaik miatt a jurátusokat Júdás fiainak, rossz keresztényeknek minősítették.

A társadalmi és rendi állást és a hatalmi státust, valamint kapcsolatokat feltüntető színes tárgyakon keresztül a középkor és az újkor századaiban a mindennapi élet jogügyleteiben a szereplők biztosan és könnyen eligazodtak.

### A szent szövegektől a firkálmányokig

A jogi kultúrtörténet korábbi évszázadaiban a jog nem válik le mindig a művészetről. Az ötvösművészeti remekeket képviselő koronázási jelvények közjogian reprezentálják az uralmat, míg a joghatóságot a városokban páncélos lovagszobor, Roland alakja jeleníti meg. A középkori joggyűjtemények kódexeiben gyakran jogi illusztrációk képregényszerűen teszik érthetővé a rendelkezéseket azok számára is, akik nem első-sorban a szöveg alapján kívánnak tájékozódni. A régi képek olvasásának tudományát ikonográfiának nevezzük, a jogi képelemzés nagy mestere a grazi *Gernot Kocher* professzor.

A középkorban a jogi rendelkezések tömör, verses formában is megjelennek, hogy ezek a jogi „rigmusok” könnyen megjegyezhetők és hagyományozhatók lehessenek. A helyi szabályokat sok helyen a népek évente felolvassák.

Ugyanakkor a koronázások, ítélethirdetések és nem utolsósorban a nyilvános és egyben szabály szerint igen kegyetlen kivégzések „látványművészeti” produktumként is ezeket vonzották, nem beszélve arról, hogy a jog és hatalom aktusainak ilyen módon történő reprezentálása nem elhanyagolható mértékben propagandisztikus értékkel rendelkezett.

Másrészt viszont évszázadokon keresztül nemcsak a jog tárgyai öltöttek művészi alakot, a művészeti alkotásokból, lovagénekekből, regékből, népmesékből (mint a jogi régi-ségeket is gyűjtő *Grimm* testvérek munkásságából), a képzőművészet remekeiből a jog-történet saját területén juthat következtetésekre, amelyekre nézve közvetlen jogi források nem maradtak fenn.

Amikor a jognak még szakrális kötődése van, az eskü és annak megszegése sokkal jelentősebb szerepet töltött be a jogban, mint ma. Hasonló mondható el a szentségtörésről, káromlásokról. Ez annak tudható be, hogy a bírói joghatóság alá foglalt közösség tagjai még mélyen hisznek, és rettegnek Isten és szentjeinek megsértésétől, mert annak az egész közösség láthatja kárát.

A hatalmat maga az isteni rend és isteni kegyelem legitimálja, az uralkodót biblikus eredetű felkenés juttatja karizmához. Ezt a viszonyt művészeti ábrázolások tömege tükrözi, és közjogi megfogalmazást is nyer. A hatalom képviselőihez (az uralkodóhoz, főméltóságaihoz és hivatalnokaihoz) fordulni ünnepélyes stílusban előterjesztett kérvényekben lehet, amelyekben jelen vannak a vallásos könyörgések egyes stíluslemei is. Gesztusok és rítusok erdején át vezetett annak az útja, aki a középkorban és az újkor



századaiban kérelmével a hatalmasok magas színe elé járult, igazát kereste a törvényszékek előtt, vagy a nyüzsgő vásárokon akart üzleteket nyélbe ütni, avagy a piacokon akart vásárolni. Az uralkodók, a császárok, királyok és hercegek, az ítélszéket tartó bíró testtartása (a trónuson vagy bírói széken méltóságának megfelelő elhelyezkedése, ülése, kéz és lábtartása) tradicionális, évezredek, gyakran orientális hagyományokra ment vissza. A koronázás, a hivatalba való beiktatás rítusai merev ceremóniát alkottak. Ez volt jellemző az ítélkezésre, ítélethirdetésre és az elítéltekkel kapcsolatos kegyelem gyakorlására egyaránt.

A perben a bíró előtt az alperes, a felperes és képviselőik gesztusok segítségével fejezték ki igényüket, a pertárggyal kapcsolatos, a bizonyítással összefüggő tagadást, állítást, esküt. Ezt a koreográfiát jól foglalja például össze a „Szász tükör” (német jogi gyűjtemény) képes heidelbergi változata. A kortársak képregényként gyakran meglepően részletes jogi rendelkezéseket tudtak leolvasni erről. Ha ezek a gesztusok összetettek voltak, az alakokat a kódex készítői kettőnél több karral, fejfelé ábrázolták.

Az üzleti életben, a vásárokon és a piacokon az alku folyamata, majd a létrejött meg egyezés többjegyű számokat is megjeleníteni tudó kézjelek, gesztusok segítségével történt, ezt ősi tradíció szerint áldomás követte. Adalékként érdemes megjegyezni, hogy például a távol-keleti tőzsdéknél ez az archaikus „manuális kommunikáció” ma is szerkesztés része az információs rendszernek.

A jogi kultúrtörténet kifejtése során alapvető értelmezési területek adódhatnak abból, hogy a mai jog kulturális megélése, illetve történelmi-hatalmi folyamatok jogának kultúrtörténeti felfedezése során milyen terepek tárulnak fel előttünk. Ezeknek a kiválasztott szempontoknak a száma természetesen még tovább növelhető, és ezeknek a kimunkálása lesz kiemelt feladata a jogi kultúrtörténet tudományának.

A jog „szent” szövegei a törvényhozó hatalom csúcsától, amely már mitikus kódbe burkolódik, a „profán firkálmányokig” terjednek. Az uralkodói esküszövegek, az oklevelek tradicionális szövegezése, valamint a törvénykönyvek ünnepélyes cikkelyei jelentik a felső réteget, az államhatalom mindennapjaihoz kapcsolódnak a bíróságok vizsgálati jegyzőkönyvei, vádleveli és ítéletei, a közigazgatási hatóságok irathalmazai (nyilvántartásai, feljegyzései, határozatai). A pezsgő üzleti életet kísérték a szerződések változatos formái, a váltók, az ingatlan-nyilvántartás iratai, míg az esendő ember halálát végrendelete keretezte. A „mélyréteget” a kérvények, panaszok, feljelentések, denúnciaciók és a népi jogi írásbeliség más formái jelentik, amelyek külön figyelmünkre is méltóak.

### Érvek erejében

A jogi kultúrtörténet nemcsak tudományterületek metszési területein helyezkedik el, a történelmi fejlődés során másfajta érintkezések is megfigyelhetők. Így alakult ki például az oktatás szabályozása során az iskolák joga, következésképpen ez a jog kultúrtörténetileg is megjelent. Másfelől megteremtődött a jogászsakma saját oktatásügye, létrejöttek a jog iskolái. Ezzel oktatási és egyben jogi kultúrtörténeti vizsgálódás alapjául szolgáló terület alakult ki.

A kifejtettek szerint a népi jogi kultúrtörténet és a jogi kultúrtörténet gazdag tárgyi világa önálló vizsgálati terület.

A szimbólumok a jogi kultúrtörténetben mindig is kiemelt figyelmet érdemeltek. Vizsgálatuk kiterjedhet a jog és a hatalom számos területére: Justitiától a bírói kellékeiig, az ítélő hatalom, az államhatalom tradicionális jelképeire is. Az állami elismerés a rendjelekben máig hagyományos alapokon nyugszik. Ezek a szimbólumok tehát igen szívósan bizonyultak. Eredetükben meghatározó az ókori Kelet, az antikvitás mellett az Ó- és Újtestamentum, az előbbiből különösen Dávid és Salamon alakja, utóbbi pedig Krisztus alakja és szenvedései köré kapcsolódik (így Pilátus, Krisztus Király, Krisztus, a végső

bíró). Gazdag motívumkincset szolgáltat a szentek élete. A jogász szakmát külön védőszent, Szent Ivó patronálja.

A kosztümök és viselkedéskultúra a jogi kultúrtörténetben egyrészt igen gazdag történelmi emlékekben, ruhatárakban és forgatókönyvekben. E hagyományok a reneszánszukat élik, olyan területeken is, ahol korábban nem számolhatunk be róluk. Így például a bírói talár fokozatos bevezetése Magyarországon nem hazai, hanem általános európai jogi kultúrtörténelmi mintára mutat.

Feltétlenül megemlítendő a jogi kultúra szoros kapcsolata a hatalommal és a politikával. A jogérvényesülésnek hatalmi alapja van, a jog tartalmának meghatározásában nagy szerepe van a politikumnak. Ugyanakkor a hatalom és politika jogi szabályokat is alkalmaz eszköztárában, évezredes illúzió, hogy az igazságosság a királyságok fundamentuma. Ezzel szemben azonban határozottan hirdeti az ügyük bronzcsövének felirata : „a királyok utolsó érve”.

Igy a közjogi kultúra és a hatalom kultúrtörténete igen szorosan érintkezik és csak bizonyos átfedésekkel lehetséges a tárgyalásuk. A választási retorika és plakátháború például egyben politikai-kulturális és alkotmányjog-kulturális jelenség.

A jogtörténet „irodalmi műfajai” között igen jelentős modern kérvénykultúra jogi kultúrtörténelmi alapjainak feltárása egy történelmi-pszichológiai megfigyeléssel indul. Évszázadokon keresztül a kérelmezők (a panasztevők, a tömlöcökben reményvesztve sínylődők, adókirovással terhelték, instanciázók, kérvényezők, folyamodók vagy kegyelmet kérészközölni kívánók) tollforgató ember segítségével elkészített, vagy gyakran nehéz kézzel maguk által papírra vetett irataiban meglepő hasonlóságok találhatóak.

Végigvonul a jogtörténet évszázadain, hogy a folyamodók a nagyméltóságú hatalmaságot, felettes hatóságot cirkalmazva, lehetőleg rangjához képest felülcímezve szólítják meg, ezt követően elmaradhatatlan kellékként élénk színekkel beszélnek súlyos nyomorukról, kilátástalan helyzetükről, szenvedéseikről. A kérvények konstans záróeleme, hogy a kérelmezők sorsuk enyhítésére mindent a magas személytől (hatóságtól) várnak, hiszen számára a kegyes döntés lehetséges, a kérés teljesíthető.

E jelenség mögött megfigyelhető az egész történelmi fejlődés során a társadalmi hierarchiában meglevő távolságon alapuló szakadék a jogi kultúrában: egyfajta lent és fent törésvonal. Az alattvalók, a népi kérelmezők alárendelt helyzete hasonló megfogalmazásokat eredményez, amelyek nem egyszer rituális tartalmukkal szakrális előzményekre utalhatnak. Ennek bizonyos nyomai az ezredvégen is figyelemmel kísérhetők. Ha valaki a reménytelen kérések patrónájának, Szent Ritának forgalomban lévő szentképes szövegeit összeveti jó néhány 1945 utáni kérelem strukturális elemeivel, nyilvánvaló hasonlóságokat talál.

## Irodalom

- FONTANA, D.: *A szimbólumok titkos világa*. Jelképek, jelképrendszerek és jelentéseik. Bp, 1995.
- HOPPÁL Mihály – JANKOVICS Marcell – NAGY András – SZEMADÁM György: *Jelképtár*. Bp, 1988.
- KAJTÁR István: *„Méltóságod lábainál azért hullok térdre”* – Fogvatartottak kérvényezési szokásai a Bach-korszak elején. *Studia Iuvenum, Series Iuridica III*. Pécs, 1986. 69-81. old.
- KAJTÁR István: *Egy hatalmi jelkép kultúrtörténelmi gyökerei - a sas*. JURA 1994. 2. sz. 11-17. old.
- KAJTÁR István: *Ikonográfia - ikonológia* („Előétel” jövőendő jogászok és jogtörténészek számára) JURA 1998. 1. sz. 1-4. old.
- KAJTÁR István: *Jogi stílusunk kultúrtörténelmi gyökereiről*. In: Benedek emlékkönyv, *Studia Iuridica*. 1996. 124-132. old.
- KISSEL, O. R.: *Die Justitia*. München, 1997.
- KOCHER, G.: *Zeichen und Symbole des Rechts*. München, 1992.
- KÖBLER, G.: *Bilder aus der deutschen Rechtsgeschichte*. München, 1988.
- RIPA, C.: *Iconologia*. Bp, 1997.
- PÁL József és ÚJVÁRI Erzsébet szerk.: *Szimbólumtár*. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából. Balassi Kiadó, Bp, 1997.



## Az arisztotelészi szépség, jóság, igazság a művészeti nevelésben

*A JPTE Művészeti Karán meghirdetett, „A művészetfilozófiai eszmék története” témakörű kurzusban az anyag rendszerét alapvetően a történeti oldal határozta meg, emellett a logikai rendszerezésnek is szerepet szántam a történetiség és logikai tárgyalás egységének bemutatása és hasznosítása céljából.*

**E**nnek oktatásmódszertani szükségességéről eddigi tapasztalataim alapján meg voltam győződve. A legfontosabb tapasztalat már a kezdetekben az volt, hogy a hallgatók az eredeti szövegek feldolgozásában a témához kapcsolódó, más területeken – elsősorban a művésztörténeti oktatásban – megszerzett ismereteikre támaszkodva próbálnak tájékozódni. Ez különös erősséggel jelent meg az alapfogalmak és ezek összefüggésének értelmezése kapcsán. Az ókori keleti és a görög-római antikvitás vizsgálatakor már igen hamar kiderült, hogy a szövegekben előforduló szavakat a mai – csak többé-kevésbé tisztázott, megértett – „modern” jelentésük alapján próbálják értelmezni.

Így kialakult olyan vélemény is, hogy az ókori gondolkodók felfogásának ma már nincs aktualitása a modern művészetek jellemzése és a műalkotások megértése tekintetében. Mivel álláspontom ezzel ellentétes, alaposabban meg kellett vizsgálni a mai művészetelméleti felfogások olyan elemeit, melyek bizonyítják a történetileg, időben távol eső gondolatok tartalmi-logikai összefüggéseit és ezáltal a mai problémák vizsgálatában való „hasznosságukat”.

Van-e alapja az antikvitás jellemzőit az aktualitás szempontja figyelembevételének szándékával vizsgálni? Bizonyítani kívánom ezen megközelítés megalapozottságát. A bizonyítást azért tartom szükségesnek, mivel a művészetelmélet mai problémáinak vizsgálata szempontjából ez nem magától értetődő, nem vitán felüli, sőt egyesek szerint anakronisztikus, megalapozatlan.

A kérdés a jelen és múlt gondolatainak összevetése tekintetében két irányban is relevánsnak látszik. Az egyik irány az elmélet szempontjából kézenfekvő: a múlt megjelenése a jelenben. A másik az elméleti mellett – legalábbis számomra – az oktatási gyakorlatban különös jelentőségű: a jelen problémáinak felhasználása a múltban keletkezett gondolatok megértésében.

Az elsőként említett kapcsolatra *Ernesto Grassi* a következőképpen kérdez rá: „Vajon létezik-e a nyugati szellemtörténetben olyan hagyomány, amelyben a kortárs törekvésekkel rokon jelenségeket pillanthatunk meg?” A másik iránnyal kapcsolatban pedig így nyilatkozik: „Meghökkenő »contaminációnak« tűnhet, hogy a modern művészet problémáit kiindulópontnak választjuk az ókori szövegek vizsgálatához.”

*Gadamer* a művészet lényegi vonásának tekinti az idő legyőzését: „... a művészet témájának igazi rejtélye épp a múltbelinek és a jelenleginek az egysége” írja. Ez az egység az alapja a múlt művészete megértésének is: „Nem lehet eléggé hangsúlyozni: aki azt hiszi, hogy a modern művészet elfajzott, az a régebbi korok nagy művészetét sem tudja igazán megérteni.” Van egy további érv is olyan művészetelméleti vizsgálódások aktualitása mellett, melyek az antikvitás művészetfelfogására irányítják a figyelmet. Ez a jelenlegi művészet olyan fokú differenciálódása, melynek elméleti feldolgozása nagy nehézségekbe ütközik. *Almásy Miklós* egyenesen úgy fogalmaz: „Nincs a művészet teljességét

leírni képes gondolati, esztétikai paradigma.” A klasszikus, avantgárd, populáris megjelenési módok csak egymásra vonatkozásukban jellemezhetők. Tapasztalataim arra az eredményre vezettek, hogy a három kategória felhasználásához jelenkori problémák vizsgálatában vissza kell térni a szokásosnál általánosabb értelmezésükhöz és nagyobb hangsúlyt kell helyezni kapcsolataik, összefüggéseik elemzésére.

### Az Arisztotelészt megelőző felfogások

A művészet lényegére irányuló jelen vizsgálódások elméleti és gyakorlati realizálódásának egyik meghatározó paradigmája az anti-esztétikai felfogásmód, mely a fogalmat esztétikán túlmenő, általánosabb módon kívánja értelmezni. Ez a szép fogalmának ontikus jelleget tulajdonít s ezáltal ontológiai fogalomként kezeli. Eszerint a művészetnek valamely magánvaló létet, egy „ősválóságot” kell kifejeznie és ennek alapján új valóságot kell létrehoznia. A *Mondrian* által bevezetett neoplaszticizmus olyan absztrakt kifejezőmód, mely a legelemibb eszközöket kívánja használni. A saját vizsgálódásaim szempontjából nagy jelentőséget tulajdonítok annak a ténynek, hogy ezek az eszközök az elemi geometria tárházából valók: függőleges és vízszintes kereszteződő egyenesek, bizonyos felületek és a geometriában modellezhető három „alapszín”: fehér, fekete és a középszürke. Ezek segítségével kifejezhető az „egyetemes szépség”. Ez a szépség fizikai szóhasználattal élve a valóságban meglévő dinamikus egyensúly, s a művészet feladata ennek láthatóvá tétele. „A művészet csak eszköz ahhoz, hogy ezt az örök egyensúlyt elérjük. Konkrét egyensúlyt kell feltárnunk és megalkotnunk. A tudomány, a filozófia és minden olyan absztrakt alkotás, mint a művészet, eszköz, hogy elérjük az említett egyensúlyt.”

Ezzel a példával csak illusztrálni kívántam a jelen felfogások egy típusát. A kérdés: segít-e ennek jobb megértésében, ha az antikvitáshoz fordulunk? A görög filozófiai gondolkodásban Arisztotelészig – különböző fejlettségi szinten kifejezve – általánosnak mondható a szépség létkategóriaként való felfogása. A konkrét megfogalmazás szintjén ez már *Homérosznál* megjelenik. A szépségre a szépnek nevezett dolgok – hang, tárgyak, például ajándék – alapján lehet következtetni. A szép értelmezése ebben a kezdeti formában is tartalmazza a „jó”-val való összefüggést. A szép és jó fejezi ki a világ tökéletességét, az isteni lét magas fokát. Minden szép, ami az ember számára az istenihez hasonlatos. Ennek az értelmezési módnak további jellemzőit példák kiemelésével próbálom illusztrálni. *Hérakleitosz* a valóság ellentétességét mint alaptulajdonságot közvetlen kapcsolatba hozza a széppel: „az ellentétesre csiszolt illik össze és az ellenkezőkből a legszébb az illeszkedés”. A pitagoreus felfogás szerint a számok a világ lényegi tulajdonságait fejezik ki, a harmónia, a szimmetria, mint a szépség fontos elemei számokkal kifejezhetők. Az ebben rejlő problematika jelentőségét még csak kezdetlegesen érzékeljük, de már most látszik, hogy milyen nagy hatású lesz a „virtuális valóság” technikai létrehozása. Ha komolyan vesszük, hogy a művészet a valóságteremtés egy eszköze, akkor egy új technika új valóságteremtő képessége még teljes mértékben előre nem látható, de már sejthető következményei erről az oldalról is alátámasztják az ontológiai megközelítés fontosságát és ezzel az antikvítás tanulmányozásának aktualitását. Ebben a vonatkozásban – eltekintve most a művészet értékének kérdésében elfoglalt álláspontjától – *Platón* felfogása is ugyanilyen jellegű. A matematika, a számolás és mérés tudománya a művészetekhez hozzátartozik, enélkül értéktelen lenne.

Ugyanebben a vonatkozásban mindenképpen meg kell említeni *Polükleitosz* „kánon”-ját, mely a szépséget az arányokban látja. Ennek kapcsán érdemes megvizsgálni azt a közkeletű elképzelést, mely a művészet és tudomány összehasonlításakor a hangsúlyt a különbségekre helyezi és ezt abszolutizálja. Az ókori görög felfogás fentebb vázolt megközelítési módja szerintem ebben a kérdésben is termékenyebb kiindulópont lehet mai

kérdésfelvetések tárgyalásában. Polükleitosz kánonja nem pusztán „művészi-esztétikai” mérték volt, mint ahogyan azt a klasszicista felfogás később értékelte. „A geometrikus séma, melynek Polükleitosz az alakot alávetette, négy kvadrátból állt, melyek többé vagy kevésbé szabályszerűen egymásra helyezve a test négy fő részének (sípcsont, comb, mellkas és fej) feleltek meg és egymáshoz különbözőképp illeszkedtek.” – írja *Steffanini*. Ez a felfogás az etika kérdéskörébe tartozó „jó” értelmezésével való összekapcsolás újabb lehetőségét adja. A négyszeres megismétlődés, a quadratio az igazságosság, a tökéletes fizikai és morális egyensúly szimbolikus kifejeződése is. Idézzük fel itt a Mondrian által írt gondolatot az egyensúlyról és azonnal bebizonyosodik, hogy nem mondvascinált aktualitásról van szó. E. Grassi kiemeli, hogy „ez az etikai szférához viszonyulás nem puszta metafora, mivel itt az embernek egy isteni szubsztanciában, a számban, vagyis a számokban mérhető geometriai figurában való beleygökerezettségéről van szó.”

Újból megemlítem a Platónnak tulajdonított „szlogent”, miszerint „Isten folyton geometrizál”, mely ugyanebbe az értelmezési irányba mutat. Bizonyító jellegű illusztrációként mai, az összefüggésekre hangsúlyt helyező gondolatot ismertetek. A „jó” szó olyan jelentéssel is bír, mely túlmegy az etikai tartalom, illetve olyan értelmezésre utal, mely közös gyökeréről szolgál a műalkotás jellemzése, a morális összefüggés, a tudományban, sőt a technikában való megjelenése számára. Egy axiómarendszer akkor „jó”, ha legalább két feltételnek megfelel. Ezek az ellentmondásmentesség és a függetlenség. Létezik egy harmadik feltétel is, de ez – a teljesség – K. Gödel tétele alapján nem teljesülhet, ezért azután minden axiómarendszer csak korlátozottan jó ebben az értelmezésben, mely az etikai értelmezéssel összefüggésbe hozható. Úgy látom, hogy a „jó” kategóriájának bármely értelmezése tartalmaz egy megfelelési relációt. Az etikai értelmezésben egy erkölcsi normának, a tudományban is valamely követelménynek, sőt a technikai értelmezés is ilyen jellegű.

Egy technikai rendszer jellemzésére alkalmazható az így értelmezett „jó”. A legegyszerűbb összefüggésben jó a rendszer, ha előre meghatározott feltételeknek megfelelően működik.

Azt hiszem, hogy az emberi tevékenység bármely területére általánosítható az ilyen megközelítés anélkül, hogy tartalmatlan, semmire sem használható „rossz” értelmezést kapnánk. Ugyanis a megfelelés kritériumai minden területen konkrétan megfogalmazhatók. A „jó” fogalmának ilyen értelmezése a „szép” fogalom tartalmával közvetlen összefüggésbe kerül. A ránk maradt művészetelméleti elképzelések közül *Xenophoné* mindeképpen megemlítendő, mert az összefüggéseket hangsúlyozó görög gondolkodás Arisztotelészt megelőző korszakában tudatosan használja a tökéletesség leírásában a szép és jó fogalmait. Ez a kalokagathia fogalmában fejeződik ki. A szépség és jóság egységében megnyilvánuló tökéletességben. Úgy vélem, hogy a bemutatott gondolatok ele-

---

*Sextus Empiricus egy gondolata: „Nincs művészet analógia nélkül, az analógia pedig a számon alapul. Következésképpen minden művészet a számnak köszönheti fennállását.” Természetesen lehet ezt túlzásnak nevezni, akár hamisnak is. Írásom befejező részében egy olyan példát fogok bemutatni, mely az egyik leglényegesebb jelenleg vitatott kérdést érinti: a számítógép szerepét a művészetekben, s itt gondolok az úgynevezett szépművészetekre, az építőművészetre, a zenére egyaránt. A matematika – jelesül ebben az esetben a geometria – új eredményei újból át gondolásra készítenek bennünket.*

---

gendően bizonyítják, hogy a szép és jó fogalmainak szélesebb, ontikus alapú értelmezése kettős jelentőséggel bír:

- nagyobb lehetőséget ad kapcsolataik feltárására;
- igazolja az antik felfogás és a modern problémák összefüggését.

Az igazság problémájának bekapcsolása és a három kategória összefüggéseinek kimutatása szükségessé teszi az arisztotelési felfogás figyelembe vételét is.

### Az arisztotelési fordulat

Mielőtt az arisztotelési elképzelések néhány vonását bemutatnám, fontosnak tartok néhány pontosító észrevételt tenni a lét problémájával összefüggő fogalmak használatával kapcsolatban. Az egyik a lét, mint általános és a létező, mint konkrét megkülönböztetése. Ez különösen fontos elsősorban a szép és – a jelzett összefüggések miatt – a másik két kategória értelmezése tekintetében. Amennyiben a szép és vele együtt a jó fogalmának tárgyalt megközelítési módja – és ebben nincs kétségem – összefügg a művészet és az erkölcs lényegének kérdésével. Hogyan hordozza a műalkotás mint konkrét létező az „ösvalóságot”, hogyan fejez ki és képez „világot”, azaz hogyan jeleníti meg a lét általánosságát, az erkölcs tekintetében pedig a különbségtétel a létező erkölcsök konkrétsága és bizonyos általános normák között, melyek a lét általánosságát hivatottak képviselni.

A másik észrevétel az ontikus kategóriák és az ontológiai kategoriális fogalmak megkülönböztetésének szükségességére vonatkozik. A létkategóriák és az őket jellemezni hivatott lételméleti alapfogalmak összekeverése gyakori, és az általunk vizsgált problémakörben szereplő fogalmak ontológiai és ismeretelméleti jellegű használatának különbségeit elmossa. Ez pedig esetünkben éppen az arisztotelési értelmezés – véleményem szerint – fordulatjellegének megértését teszi lehetetlenné. Vizsgáljuk meg tehát, mennyiben kapcsolódik az eddig ismertetett értelmezési módhoz Arisztotelész és miben jelent újat.

Első látásra mellékesnek tűnő kérdéssel kezdem. Miért hiányzik a művészetek ‚Poétika’-beli felsorolásából az építészet? A válasz abban rejlik, ahogyan Arisztotelész a művészet lényegét megfogalmazza, s ez eltér az eddigi, alapvetően ontikus kategóriákban kifejezett felfogástól. A ‚Poétika’ egy helyén Arisztotelész összehasonlítja a történetírókat a költővel, és egy olyan különbségtételt tesz, mely egész művészetfelfogására és ezzel együtt a szép fogalmának általános értelmezésére befolyással van:

„Az elmondottakból az is világos – vonja le egy gondolatmenet következményeként –, hogy nem az a költő feladata, hogy valóban megtörtént eseményeket mondjon el, hanem olyanokat, amelyek megtörténhetnek és lehetségesek a valószínűség vagy szükségszerűség alapján.” (Poétika IX) Az alapvetően új és lényeges ebben a lét egy kibővített értelmezése: az aktuális létezés mellé felveszi Arisztotelész a potenciális létezést, s ez utóbbit tekintti olyannak, melyet a művészetben a műalkotásnak létrehoznia kell. A gondolat folytatásából, azt hiszem, egyértelműen kiderül az általánosítás szándéka és lehetősége:

„A történetíró és a költőt ugyanis nem az különbözteti meg, hogy versben vagy prózában beszél-e..., hanem az, hogy az egyik megtörtént eseményeket mond el, a másik pedig olyanokat, amelyek megtörténhetnének. Ezért filozófikusabb és mélyebb a költészet a történetírásnál? Mert a költészet inkább az általánosat, a történetírás pedig az egyedit mondja.” A fenti szövegrészlet mondanivalójának általánosítási lehetősége szerintem megalapozott. Utalnak erre például azok a megjegyzések a szövegben, ahol a tragédia jellemzése kapcsán több helyen utal a festészetre: „Hasonló a helyzet a festészetben is.” Ennél lényegibb és általánosabb érv rejlik abban, ahogyan Arisztotelész magának a poiészisz kifejezésnek értelmet ad. A szokásos „költészet” kifejezéssel való fordítás félrevezető, mert nagyon leszűkíti a terminus értelmezését. A poiészisz arisztotelési értelme inkább a „létrehozás”, „alkotás”, „keletkezés” általános fogalmaival ragadható



meg. Ez az értelmezés van összhangban Arisztotelésznek a ‚Metafizikában’ kifejtett általános felfogásával az anyag-forma kapcsolatáról.

A különböző magyar fordításokban a használt kifejezések részben különböznek, de azt hiszem, mindegyik alátámasztja a poiészisz szó általánosabb értelmezését. Különösen akkor, ha figyelembe vesszük a poiészisz különös fajtáinak, módjainak arisztotelészi megkülönböztetését. „Minden alkotás („poiészeisz”) vagy mesterségtől („apo tekhnész”), vagy képességtől („apo dunameiosz”) , vagy elgondolástól („apo dianoiasz”) van, némelyek viszont véletlen vagy esetlegesség által keletkeznek.”

Az építészet a szépséget matematikai módon képviseli. „A szépnek legfőbb formái a rend, arányosság és elhatároltság, s a matematikai tudományok főleg ezeket tárják fel.” Az építészet nem mimitikus művészet, a szép mint ontikus kategória – azaz létjellemző – közvetlen érzéki megjelenítését adja. Ezt a megítélést alátámasztják a közvetlenül ezután sorok, részletesebb tárgyalást is ígérve, amely – legalábbis az ismert arisztotelészi munkákban – nem realizálódik: „S mivel ezek, t.i. a rend és az elhatároltság sok más dolog okainak látszanak, nyilvánvaló, hogy a matematikai tudományok egy olyasféle okról is beszélnek, mint ahogy bizonyos módon ok a szépség. Behatóbban pedig egy más helyen fogunk még ezekről szólni.”

Az eddigiekben a hangsúlyt a szép és jó értelmezésére és összefüggéseik kimutatására helyeztem. Felvetődik a kérdés: mi a helyzet az igazság fentiekkel való összefüggésével? Van-e egyáltalán olyan figyelemre méltó kapcsolat, mely a művészet és erkölcs, azok mai, aktuális problémái és megoldásuk tekintetében segítséget ad? Induljunk ki a „jó” értelmezéséből. Úgy tűnik, a másik két fogalom eköré mint centrum köré elhelyezhető. A jó csak egyféle lehet: „A hitványnak ugyanis sok formája van, a jónak meg egyetlen”. A jó olyan, mint egy kör középpontja, melyet sokféleképpen eltéveszthetünk, de csak egyféleképpen lehet eltalálni. „Ezért is olyan nehéz dolog erkölcsösnek lenni: nagy feladat mindenben a közép-et eltalálni, a kör középpontját sem tudja akárki eltalálni, hanem csak az, aki ért hozzá.” („Nikomakhoszi etika” 51. old.) Az viszont tény, hogy a jó megvalósításának útja, módja már többféle lehet. Az erkölcsi értelemben vett jó az emberi praxisban, arra vonatkoztatva értelmezett, ezért a legfőbb jó, a boldogság és az erényes élet megvalósítása Arisztotelész szerint két életformában is realizálódhat. Az egyik leírását a ‚Politika’ című művében a következőképpen adja meg: „Minthogy minden tudománynak és mesterségnek végcélja a jó, akkor a nagyobb és a legfőbb jó pedig azé, amely valamennyi közt a legjelentősebb, és ez a politikai képesség.” Ennek megfelelően a legfőbb jót megvalósító egyik életforma az állam javáért folytatott politikai tevékenység. Ezzel a tevékenységgel kapcsolatba hozható az igazság, ugyanis : „Az állami életben megnyilvánuló jó az igazság, ez viszont az, ami a

---

*„Művészet által keletkezettnek tartjuk mindazt, aminek formája(!) előbb a lélekben van meg.” Eszerint tehát a művészet a poiészisz egyik fajtája. Ez az általános értelmezés a szép fogalmának értelmezésére kettősen hat. A szép mint lételméleti fogalom kibővül a lehetőségek szférájával, másfelől a jó fogalmával való kapcsolatát megtartva a differenciálásra is lehetőséget ad. „Mivel pedig a jó és a szép különböző dolgok, – a jó ugyanis mindig csak a cselekvésben rejlik, a szép azonban a mozdulatlan dolgokban is megvan, – ezért nincs igazuk azoknak, kik azt mondják, hogy a matematikai tudományok semmit sem állítanak a szépről vagy a jóról.”*

---

közösségre hasznos...”, s ebből arra a következtetésre kell jutnunk, hogy az igazság fogalma sem csak ismeretelméleti, logikai kategória.

Az igazság erkölcsi értelmezése mellett megtaláljuk a művészettel kapcsolatos értelmezést is. Ez az igazságfogalom ontológiai kategóriaként való értelmezését teszi lehetővé. A műalkotás mint létező az igazság hordozója, kifejezője lehet. Míg az államéletben a jó, „ az igazság valamiféle egyenlőség”, a műalkotásban kifejeződő igazság a szépség megjelenése, és a szépségnek is csak egyfajta kánonja van. „A műalkotásokról elmondhatjuk: végül is azért vannak, hogy legyen hol, legyen miben léteznie, fennmaradnia az igazságnak...” (*Ancsel Éva*) A másik, a legfőbb jót megvalósító életforma „az igazságot szemlélő, kontemplatív” (*Heller Ágnes*) életforma, a bölcsesség szeretete.

Hogyan hozható kapcsolatba ez az arisztotelési gondolatkör az igazsággal összefüggő mai problémákkal? Úgy tűnik, az igazságértelmezés mindkét összetevője, az ontikus és ismeretkategória jellege szerephez jut. Ennek az összetett kérdésnek azt a vonatkozását vizsgáljuk meg, amelyik a műalkotásokat illetően mind nagyobb jelentőségre tesz szert a jövőben. Általánosan a tudomány-technika-művészet összefüggéseire gondolok. Azt hiszem, nem kell bizonyítani ennek egyre növekvő aktualitását. Az arisztotelési gondolatrendszerrel való összefüggést – tekintettel terjedelmére és sokrétűségére – csak olyan területen mutatom be, mely kapcsolódik oktatási tevékenységemhez.

### A matematika szerepe

Azt hiszem, téves az a közkeletű felfogás, mely a tudományok és a művészet gyökeres különbségét állítja. A lényegi hasonlóság azóta nyilvánvaló, amióta a tudomány különböző területei teoretikus szintre jutottak, és a tudományos elméletalkotás a művészi alkotással összehasonlíthatóvá vált. Ha a műalkotás tekintetében elfogadjuk azt, hogy új – tegyük hozzá, az arisztotelési felfogásban lehetséges – világokat hoz létre, akkor el kell ismerni azt is, hogy a tudományos elméletek ugyanezt teszik. Az első példa erre a mate-matika – ezen belül a geometria –, folytatta a sort a fizika, majd a biológia is. A konkrét bemutatást saját szűkebb oktatási és szakterületemről veszem, a geometriából.

Az első axiomatikus deduktív elmélet létrehozása – mint tudjuk – *Euklidész* műve. Az euklidészi geometria már hordozza a modern elméletalkotás összes jellemzőjét. Ezt tekintjük ma is bizonyos értelemben tudományideálnak. Ezzel a geometriával kapcsolatban még felvethető az a gondolat, hogy a létező világ tapasztalati megfigyelésén alapszik, de már így is magasfokú absztrakció, gondolati alkotás.

Ha most felidézzük az Arisztotelész által mondottakat a műalkotás lényegéről a lehetséges világok tekintetében, akkor azt hiszem, hogy a nem-euklidészi geometriák létrehozása az új világ teremtése tekintetében azokon is tútesz. Konkrétan arra a módra gondolok, ahogyan *Bolyai János* – és mások is – eljutottak erre. A nem-euklidészi geometriát Einstein fellépéséig nem lehetett a létező világgal kapcsolatba hozni. Az euklidészi geometriát felfoghatjuk a létező világ modelljének már keletkezésekor is, ez azonban nem áll Bolyai alkotására. Azt hiszem, teljes joggal mondhatta Bolyai János: „, A semmiből egy új világot teremtettem.” Ma már tudjuk, hogy a létező világnak vannak olyan tulajdonságai, van olyan struktúrája, melynek a nem-euklidészi geometriák valamelyike a modellje, de nem tudjuk, melyik az és ezáltal mindegyik lehetséges világot képvisel.

Ezek alapján alaposan át kell gondolnunk az „igaz” szó jelentését, és eszünkbe juthat az arisztotelési gondolat arról a logikai problémáról, hogy mit lehet mondani a másnap tengeri csatáról tett kijelentés igazságértékéről, mivel amiről szól, az még nem történt meg, tehát minden vele kapcsolatos kijelentés valamiféle lehetséges igazságot hordoz. Remélem, feltűnik a rendkívüli hasonlóság, mely a logikai, a matematikai problémában és a műalkotás arisztotelési jellemzésében fellelhető. Felhívom a figyelmet még egy idetartozó párhuzamra. Arisztotelész a szépség egyik fő jellemzőjeként említi – mint lát-

tuk – a határoeltságot. Ez a probléma a modern képzőművészeti gondolkodásban szintén középponti jelentőségű. Egy olyan példát említek, melyben ennek a problémának teoretikus tisztázására történik kísérlet és a geometria jelentősége kiemelkedő.

*Kandinszkij* a szín és forma jelentőségének vizsgálata kapcsán a következő megállapítást teszi: „Véleményem szerint a szín geometrikus lehatárolása több lehetőséget ad, tiszta vibrálást hívhat elő, mint bármely tárgy határai, melyek mindig sokkal erőszakosabban és leszűkítőbben beszélnek azáltal, hogy sajátágukból adódó asszociációt hívnak elő (ló, liba, felhő ...). A „geometrikus” vagy „szabad” határok, melyek nem tárgyhoz kötöttek, akárcsak a színek, asszociációkat hívnak létre, amelyek azonban kevésbé pontosan meghatározottak, mint egy tárgyé. Szaba-dabbak, rugalmasabbak, „absztraktabbak”. Úgy érzem, ehhez nem kell kommentár, ön-magáért beszél. Azt azonban Kandinszkij még nem tudhatta, hogy ebben a vonatkozásban a geometria olyan újat produkál, amely ennek a koncepciónak a megvalósítási lehetőségeit színben és formában egyaránt a „végtelenségig” megnöveli.

A geometriában a 60-as, 70-es években olyan terület kidolgozása kezdődött meg, melynek nem csak a matematikában, hanem az esztétikában is jelentősége van, jövőjét pedig még nem látjuk teljes terjedelemben. A kérdés részproblémája a tudomány-technika-művészet relációnak. Ez a fraktálgeometria. Az elnevezés olyan geometriai objektumok konstruálásán alapszik, melyek dimenziószáma nem egész.

Ennek kapcsán röviden érinteni szeretném a mimézis problémáját. A kifejezést az utánzás terminussal fordítják, ez azonban önmagában, interpretáció nélkül teljesen megkérdőjelezhető. Mivel a fogalom értelmezése éppen többjelentésű volta miatt meghaladja az előadás kereteit, csak a most tárgyalt vonatkozását érintem, mely összefüggésbe hozható a matematikával, illetve ennek „világot létrehozó” jellegével, összhangban a fogalom arisztotelészi értelmezésével. *Galilei* szerint a természet könyve a matematika nyelvén íródott. Platón különbséget tesz a teremtő és pusztán utánzó művészet közt. *Henry Moore* az alkotást mint mimézist úgy értelmezi, hogy a művész nem a természet után alkot, hanem a természet módján: „Az én plasztikám mindinkább eltávolodik az utánzástól, mind kevésbé valami külső kópiája, és inkább azzá lesz, amit némelyek absztraktnak neveznének.”

Most állítsuk e három gondolat mellé *B. Mandelbrot* azon felismerését, hogy a fraktálok struktúrája és a természeti struktúrák között lényegi analógia van. A fraktálgeometria képes modellezni valóságstruktúrákat és ezen túlmenően létrehozni még nem ismert struktúrákat. Még mielőtt ezek közül – inkább csak illusztráció és az érdeklődés felkeltése

---

*Egészen eddig a köznapi tudat számára evidens dimenziófelfogás a tér három dimenziójáról ugyan kiegészült egy – a relativitáselmélet által hozzákapcsolt – negyedik idődimenzióval, a matematika pedig elméleti konstrukcióként – nem tudjuk, hogy lehetséges világokként – magasabb – egész dimenziószámú – tereket használni, de a törtdimenziós objektum megváltoztatta az egész problémát. Az egész dimenzióproblémát újra kellett gondolni, a dimenziófogalmat általánosítani kellett (a dimenziószám akár irracionális szám is lehet). Ezt még önmagában lehet a matematika belügyének tekinteni, de a következményeket már nem. Ugyanis a számítógépek fejlődésével lehetővé vált a fraktálhalmazok vizuális megjelenítése és struktúrájuk tanulmányozása. Új lehetséges világok keletkeztek.*

---

céljából – bemutatnék néhányat, a téma lehetséges jövőbeli jelentőségének jelzése céljából idézem *Perneczky Géza* véleményét: „...a szabályos fraktálok szépsége és intellektuális érdekessége nem a természet műve, hanem a természet jelenségeiből absztrahált törvények ismerete...”

### Irodalom

- ALMÁSI Miklós: *Anti-esztétika*. T-Twins Kiadó, Bp 1992.  
ANCSEL Éva: *Éthosz és történelem*. Kossuth Kiadó, 1984.  
ANCSEL Éva: *Etikai tanulmány a tudásról és a nem-tudásról*. Kossuth Kiadó, 1986.  
ARISZTOTELÉSZ: *Metafizika*  
ARISZTOTELÉSZ: *Nikomakhoszi etika*. Európa Kiadó 1987.  
ARISZTOTELÉSZ: *Politika*. Gondolat Kiadó, 1984.  
GADAMER, H.-G.: *A szép aktualitása*. T-Twins Kiadó, Bp. 1994.  
GRASSI, Ernesto: *A szépség ókori elmélete*. Tanulmány Kiadó, Pécs 1997.  
HELLER Ágnes: *Arisztotelész korai etikái.*, In: *Portrévázlatok az etika történetéből*. Gondolat Kiadó, 1976.  
MANDELBRÖT, Benoit: *Fraktale Geometrie der Natur*. Birkhauser Verlag, 1991.  
PENROSE, Roger: *A császár új elméje*. Akadémiai Kiadó, 1993.  
PERNECZKY Géza: *Fraktálok és eseményminták*. Kijárat Kiadó, 1998.



## A tékozló fiú példázata

*A tékozló fiú példázata, mint a szinoptikus tradíció parabola-gyűjteményeinek egyik legcsillogóbb gyöngyszeme, a Lukács-evangélium saját anyaga, melynek parallelje nem lelhető fel sem a másik két „együttlátó”, sem a jánosi evangéliumban. Az egzegétáknak mindmáig komoly fejtörést okoz a lukácsi forrás mibenléte, jóllehet ma már többé-kevésbé kétségtelen faktum a szinte kizárólag Jézus-mondásokat tartalmazó úgynevezett logion-gyűjtemény léte és görög nyelvű forrásanyagának célirányos feldolgozása (melynek autografonja, sőt esetleges másolatai is természetszerűleg elvesztek).*

**E**bből a beszéd-antológiából a Máté- és Lukács-evangéliumok mellett az apokrifek is két kézzel merítettek, sok esetben – olykor jámbor, olykor rosszindulatú törekvésből – meg is rostálták, sőt néha el is torzították a hagyományanyagot. Mégis különös, hogy a számos vonatkozásban közös forrás ellenére ezeket a példázatokat egyedül Lukács őrizte meg számunkra, jóllehet az ő redaktori szándékával ezek a tanító jellegű hasonlatok – lévén ő a „scriba mansuetudinis” Christi evangelistája (mai szóhasználatlaltól elve: a „szociális evangélium” szerzője) – nagyon is összhangban voltak.

A helyzetet tovább bonyolítja, hogy Lukács nem volt az Ur követője, s nem tartozott a tizenkettő mellett tevékenykedő – egyébként csak általa említett – 72-es tanítványi körbe sem, sőt, életében Jézust feltehetőleg nem is látta. Azt a „signum auctoris” feltételezést pedig, miszerint ő volna az Emmauszba hazatérő – néven nem nevezett – tanítványok egyike, már régen elutasította (bár nem cáfolta meg!) a történetkritikai módszer.

Az ókeresztény hagyomány szerint Lukács szír férfiú volt. Antiochiából származott és később az Ige szolgálatában tevékenykedett a nemzetek apostola mellett, főleg Pál európai missziója során. Követte mesterét a Róma felé vezető hajóúton is, később pedig a bebörtönzött apostolnak tett fontos szolgálatokat (amint arról a Timóteusnak írt levelek tanúskodnak). Lukács foglalkozására nézve – s ez ugyancsak kora-keresztény hagyomány – orvos volt, azaz „doctor”, tehát nagy műveltséggel rendelkező személy, és ez az aposztrof abban a korban (bár csak ma is így lenne!) nem szaktudományos és mesterségbeli beszűkülést, hanem egyetemes képzettséget és látásmódot jelentett. Erre a feltételezésünkre pedig az evangélium kronologikus sémája, sajátos célzatossága, pallérozott stílusa, tiszta görögsége igencsak hathatós bizonyíték. De Lukács nemcsak a csiszolt koiné nagy stílárius mestere volt, hanem vérbeli historikus, geográfus és természettudós is, mint arról épp az Apostolok Cselekedetei, a Corpus Lucanumnak az evangéliummal egyenértékű kötete győzhet meg bennünket. Mindkettő ugyanis egyfajta „útleírás”, itinerarium. Mindemellert Lukács buzgó férfiú is volt, aki feltehetőleg korán kapcsolatba került a kereszténységgel, hiszen abból a szíriai Antiochiából származott, ahol elsőként nevezték a Krisztus-követőket „keresztények”-nek, azaz „christianoí”-nak, krisztusinak.

A harmadik evangélium keletkezése a 70-es évekre tehető. Jeruzsálem ostroma már küszöbönálló esemény, hamarosan – a Templom pusztulásával – sorsa be is teljesedik. A zsidókeresztények – ceteris paribus: a jeruzsálemi ősegyház tagjai – szétszórattak, vagy vértanúságot szenvedtek az elhamvadó város lángoló romjai alatt. Az egyház gerincét ekkor már jobbára a megtért prozelitákból – az istenfélőkből – szerveződő és később egyre nagyobb számú követőt vonzó pogány-keresztények alkották. Ők nem ismerték a zsidó

hagyományokat, ezért megszólításukhoz egyfelől a művelt rétegeket is vonzó, másfelől az egyszerű embereket – főleg rabszolgákat – is megragadó hangnemet kellett választani. Olyan verbális, majd írásbeli orgánumot kellett tehát kialakítani, amely valójában minden jóakarató ember számára érthető és impulzív, vagyis feldolgozható és tettekre váltható volt.

A Lukács-evangélium küldetése tehát abba a vonulatba tagozódott, amely a páli levelekkel, majd később a Corpus Johanneummal és az apostoli iratokkal együtt a keresztény univerzalizmust és a tiszta hit megőrzését szolgálta. Valóban mindenkihez szólt, mindenki megtalálta, fellelte benne azt a kincseskamrát, amely Krisztus követését, beleértve a keresztthordozást is, attraktívvá teszi, olyan fundamentummá, sziklaalappá formálja, melyre ki-ki egész életét, egzisztenciáját bizton felépítheti. Nem véletlen tehát, hogy éppen napjainkban nagy közkedveltségnek örvend az a Lukács-evangélium, melynek egyik legékesebben csiszolt drágaköve, a tékozló fiú története, mindannyiunk – hívők és nem-hívők – számára egyaránt elbűvölő.

De vajon honnan forrásozik a rövid, de rendkívül koncentrált és sajátos, az egyedien lukácsi példázatoknak (elveszett bárány, elveszett drachma, irgalmas szamaritánus stb.) épp a tékozló fiú történetében tettenérhető kulminációs pontja, mely az előbb említettekkel együtt nemcsak a biblikus ígehirdetésnek, hanem az európai művészeteknek is olyan ösztönzést adott, amiből örökbecsű, maradandó alkotások születtek? Tagadhatatlan, hogy Lukács nemcsak hagyományörző volt, hanem egyben a toll vérbeli művésze, eredeti írói vénával megáldott östehetség. Ugyanakkor hitelességéhez, precizitásához és hagyomány-hűségéhez, igazi historikushoz méltó attitűdjéhez kétség sem férhet, hiszen evangéliumának prológusában ő maga említi, hogy mindennek elejétől fogva gondosan végére járt, midőn az íráshoz hozzáfogott. Tehát Lukácsnak, mintegy negyven évvel az Údvözítő földi tevékenysége után, már utánajárára volt szüksége, hogy szavahihető, hitelt érdemlő híradást, megbízható tanítást adjon a ma már ismeretlen Teophilosznak. Persze itt nem archeológusi munkáról, terepfeltárásról vagy az események szem- és fültanúinak felkutatásáról volt szó! Mindössze az ige szolgálainak, az apostoloknak tanítását összefogó írásmű megalkotása volt a cél, de mindenkor a szentíró sajátos nézőpontja szerint. Köztudott ugyanis, hogy a kezdeti írásos kísérletek mellett a hitterjesztés eleven módja elsősorban a verbális üzenetközvetítés volt, s csak az apostolok halálával vált egyre inkább szükségessé az írásbefoglalás, melynek ereje és hatósugara mindig elmaradt az eleven szó dinamizmusa mögött. Ugyanakkor Lukács – akárcsak a többiek – nem egyszerű redaktor, a szóbeli ígehirdetés egyfajta „hermeneutésze” volt, hanem a legigazibb értelmében vett író, alkotóművész, mely egy számára adott anyagból, mai szóval élve: nyersfogalmazványból – hogy Mátét idézzük – „régit és újat hoz elő”. S ezzel neuralgikus kérdéssé válik, hogy vajon hamisít-e Lukács, amikor saját egyéniségének és sugalmazottságának hatása alatt dolgozik, jogosult-e arra, hogy az Údvözítő alakját és a centrális üdveseményt saját személyén átszűrve és átértelmezve állítsa elénk? S egyáltalán, a csak nála fellelhető anyag nem csupán az ő jámbor fantáziálásának, írói alkotó-szabadságának produktuma-e?

Két gondolatot kell mindenekelőtt megvizsgálunk, s közöttük éles distinkciót vonunk. Az első az evangelista egyéni hangvétele, mely kétségbevonhatatlanul megnyilvánul az evangélium költői szárnyalású, himnikus elemeiben (a Boldogságos Szűz Magnificatja, Zakariás magasztos prófécijája, Simeon hálaéneke), melyek csakhamar a liturgia integráns darabjai lettek, s vitathatatlanul nem szószerinti lejegyzésből, hanem a szív érzéseit tolmácsoló ószövetségi reminiscenciákból fakadtak. A példázatokkal azonban más a helyzet. Ezek annyira egyediek és pregnánsak, hogy Lukács görög nyelvének eleganciáján is átizzanak az aramaizmusok, a keleti, zsidó-palesztin hagyomány eredeti vonásai. Ez persze még nem bizonyíték a jézusi logion mellett, ami azonban perdöntő: a csodálatos lélekismeretre valló, szívbemarkoló és olyan szemléletességet sugárzó tanítás,

amelyre csak az a Mester volt képes, „aki tudta, hogy mi lakik az emberben”. Az alábbiakban görcsövünket a tékozló fiú történetének pszicho-pedagógiai vizsgálatára irányítjuk, mindjárt elővételezve azt, hogy itt nem annyira a tékozló fiú, hanem inkább a szerető atya áll az események középpontjában.

### A keret és a szereplők

Amikor felgördül a mini-dráma függőnye, egy tágas majorságban találjuk magunkat, melynek középpontjában ott áll a gazdasági főépület, az atyai ház. Ennek leírását az isteni Mester elnagyolja, szépsége majd csak az elszakadt fiú szemében tündököl fel igazi élelenséggel, és ezen a prizmán keresztül pillantjuk meg mi is ezt a környezetet az események sodrában. E tisztes gazdagságot tükröző kép élénken élénk vetíti az őszövetségi, Isten ajándékaként elnyert jutalmat, mint a feddhetetlen és becsületes, a Törvényt tisztelő és az Istenbe merült imádságos „ora et labora” élet áldását, melyben a javakat élvező saját szölejének borától örvendezik és olajfája árnyékában hűsöl, asszonya, mint dúsan termő szőlőtöke hajladozik asztala körül, leányai cifra oszlopok, fiai a tegezébe töltött nyílveszők. Afféle tipikus őszövetségi patriarchális közösség ez a béresek és szolgáltók számára is, akik helyet foglalhatnak az úr asztalánál, amint ezt a zárókép lakomájában is látjuk. *Schuhmacheri* „kicsi szép” mintagazdaság ez, mint valaha Jóbé, a gáncstalan férfiúé, aki később az isteni próbatétel archetipusa lesz.

E minta-gazdaság ura, a dráma főszereplője a szerető atya. A major gazdagsága és békéje, mint istenfélelmének jutalma, az ő jogos birtoka. Tisztességben megőszült, bölcs férfiú, aki ismeri az életet és a szív érzéseit, aki gyermekeit atyai örömebe vonva neveli, anélkül, hogy szabadságukban korlátozná őket. Ahogy *K. Gilbrani* mondja: „Gyermekeitek nem a ti gyermekeitek... Általatok érkeznek, de nem belőletek. És bár veletek vannak, nem birtokaitok... Ti vagytok az íj, melyről gyermekeitek eleven nyílként röppennek el. Az íjász látja a célt a végtelenség útján, és ő feszít meg benneteket minden erejével, hogy nyilai sebesen és messzire szálljanak.” Innen érthető, hogy amikor a kisebbik – mondhatnók, az elevebb (életrevalóbb?) – az atyai örökrészből jogos jussát követeli, szétosztja köztük vagyonát. S itt jól figyeljük meg: nemcsak kifizeti a kisebb fiút, hanem vagyonát, tehát mindenét szétosztja közöttük, s ő csak mintegy haszonélvezőként formál jogot ezután jogos tulajdonára.

Jézus tanításának zsenialitását mutatja, hogy a szerető atya földi képében kiábrázolja a mennyei Atyát és az ő gondviselő szeretetét. Az ő majorja az általa teremtett világ, a kozmikus mindenség, melyet szétosztott az emberek között. S számunkra is ezért válik már a kezdet kezdetén rokonszenvesebbé a kisebbik fiú, aki összecsomagol és elhagyja a biztonsággal kecsesgató atyai házat. Ő az autonóm személyiség, aki él – sajnos csakhamar visszaél – a legnagyobb kiváltsággal és örökséggel, a szabadsággal. Persze ő a másik véglet, és ezzel kapcsolatban indokolt *Szent Ágoston* figyelmeztetése, hogy bár látzólag ő lesz majd megtérése után a preferált ifjú, mégis „nimum prodest”; ne érezd magad feljogosítva arra, hogy elfordulj Atyádtól egy esetleges megtérés reményében. Az emberi szív ugyanis könnyen kergesedik, és – mint Júdás elrettentő példája mutatja – a sülyledés mélyülése végül képtelenné teszi a bűnöst a bocsánat kiesésére. Vannak persze „határtalan homo christianusok” is, ténylegesen krisztusi lelkületű emberek, őket viszont Jézus szándékosan rekeszti ki a példázatból, hiszen a betegeknek kell az orvos, és az elveszettek szorulnak rá a visszatérés reményére.

### Az isteni pedagógia

Tehát a három főszereplő: Atya és fiai, a mai – és minden kor – családjának gerince, amelyben az élet rendje az, hogy az ifjak elhagyják az őket nevelő fészket, hiszen nem

lehet az életet a bölcsőben leélni. Maga a Teremtő szabta meg ezt a törvényt a „házasság alapító okiratában”: „Ezért az ember elhagyja apját és anyját, feleségéhez ragaszkodik és lesznek ketten egy testté.” (Gen 2,24 par Ef 5,11) De mellette ott van a IV. parancsolat is: „Tiszteld atyádat és anyádat, hogy hosszú életű légy a Földön!” (Ex 30,12 par Ef 6,2) S maga Jézus adta erre a legnagyobb példát. Kiválva földi családjából a mennyei Atya küldetésében szorgoskodott az isteni akaratnak való tökéletes alávetttségben, de a keresztfára tövében mégis gondoskodott édesanyjáról, mikor a Boldogságos Szűzet a szeretett tanítvány gondjaira bízta. Vagyis elszakadás és kölcsönös, mindhalálig tartó, tisztelettel ötvözött szeretet.

Sajnos a mai világ liberális szelleme túlhangsúlyozza a gyermekek jogait és a szülők kötelességeit, de arra nemigen reflektál, hogy a szülő nem pénzkereső automata csupán, hanem érző és kora előrehaladtával egyre érzékenyebb lény, s ha elvetjük az ószövetség-i bölcs figyelmeztetését – „Fiam, legyen gondod elaggott apádra, és ne szomorítsd meg élted egy napján se! Nézd el neki, ha értelme csökken, ne vesd meg, ha élted virágjában

---

*Lesznek, akik el fogják tékozo-  
ni, és lesznek, akik valamiféle  
jogos számonkéréstől rettegve,  
foggal-körömmel fogják  
védelmezni és művelni, anélkül  
azonban, hogy gazdagítanak,  
humanizálnák, s igazi, a gazda  
szándéka szerinti, emberarcúvá  
formált világot hagynának  
maguk után. Ez utóbbi a  
keresztények, mondjuk így: a  
korlátolt keresztények jellegzetes  
őstípusa, az automata vallásos  
ember torzképe, a tartozik-  
követel egyenleg számon-  
tartója, aki a vele szemben lévő  
tékozlóra megvetően, de  
ugyanakkor irigykedve is tekint.*

---

állsz is.” (Sir 3,12) –, akkor veszedelmes érzéketlenségbe öltözik majd a világ, melynek fenyegető előjelei az öregek napközi vagy szociális otthonai, a nyugdíjas házak és a cselédként foglalkoztatott nagyszülők. Maga Jézus is felhívja erre a torzulásra a figyelmet, amikor valaki a korbánra való hivatkozással rázza le magáról a szüleiről való gondoskodás emberjogi és Istentől kiszabott gyermeki kötelességét. (Mk 7,11)

Szent Pál apostol a (vitatott hitelességű) kolosszéi és efezusi levél állapottáblázatában pontosan kijelöli a keresztény családi élet és nevelésszémény ideálját: „Gyermekek! Fogadjatok szót mindenben szüleiteknek, mert ez kedves az Úrnak. Atyák! Ne keserítsétek gyermekeiteket, hogy kedvüket ne veszítsék –, hanem neveljétek őket az Úr fegyelmében és intelmeivel.” (Kol 3,20-21; Ef 6,4) Az apostol világosan kijelöli tehát a jogokat és a kötelességeket, a szülő-gyermek viszonyban kötelező szeretetet, de nem az egyenjogúságot!

Amikor az atya szétosztotta vagyonát fiai közt (a mózesi törvény értelmében 2:1 arányban), akkor már bizonyosan tudta, hogy kisebbik gyermeke hamarosan elhagyja a szülői házat, sőt csakhamar a kapott pénz nyakára fog hágni. És erősen kétséges, hogy vajon lesz-e még erkölcsi és fizikai ereje visszatérni atyjához és megkövetni őt. Mert tudta, nemcsak vagyonát, hanem szeretetét is el fogja tékozozni, ami a lelki kifosztottság lidércét telepíti az emberi pszichére. Bár látja a veszélyt, mégsem tartja vissza, nem is korlátozza a messzi földre indulót. És itt megint félelmetes az analógia. A mennyei Atya ugyanígy bízta az emberre a kozmikus teremtett világot; teljhatalmat adott neki, holott tudta, hogy tékozló fiúként ki fogja fosztani a kék bolygókat, el fogja szórni értékeit. Ma így mondanánk: feléli majd a fosszilis energiahordozókat és olyan források után kutat, amelyek fölött el fogja veszíteni uralmát. El fogja dorbézolni az ajándékba kapott javakat, azaz meg fogja fertőzni környezetét materiális és szellemi vonatkozásban egyaránt az ember- és természetellenes kultúra és civilizáció megteremtésével. S végül felidézni az elszegényedés és az éhínség árnyát, melynek szörnyűségeit szinte nap mint nap megta-



pasztaljuk. Több ezer ember – főleg gyermek – hal éhen a világon; s mindezt elkerülhetetlen túlnépesedésként aposztrofáljuk. Van-e ebből a krízisből egyáltalán kivezető út? Döbbenetes felismerésünk, hogy ez csak a tékozló fiú hazafelé vezető útja lehet. Van-e merszünk rálépni erre az útra rongyos ruhánkkal, megtört lelkünkkel? Mert „már csak egy Isten menthet meg bennünket!” – mondja ki a halál és a semmi legkomorabb filozófusa, *M. Heidegger*.

### Az isteni pszichológia

Jézus, az isteni Mester az emberi psziché legjobb ismerője. Egyedülálló terapeuta, s gyógyításai során mindig tapasztaljuk, hogy a testi egészséget összekapcsolja a lelki megtisztulással, a bűnök bocsánatával. De ismeri az ember gyöngesége mellett az ember változékonyságát, állhatatlanságát is, jóllehet azt is tudja, hogy az ember képes önmagán túllépve nyitni az üdvösség felé, Isten felé.

Példázatunk a pszichológiai, lélekrezdülési ismeretek iskolapéldája. Három személy teljes lelki habitusa, illetve átformálódása áll előttünk a legmodernebb dinamikus életfelfogás elevenségével.

Az atya a megtestesült transzcendens. Az ő jellemében – lévén a mennyei Atya analogonja – nincs változékonyság, hiszen tökéletességében, abszolút transzcendenciájában nem lehet fejlődés. Ez az abszolút teljesség azonban nem statikus. A természetfölötti szféra legfőbb argumentuma ugyanis a szeretet, amely lényegét tekintve mindig dinamikus valóság, a szó szoros értelmében vett energia. A fiúk atya ennek a határtalan szeretetnek megtestesítője, s mint szerető atya, gondosan vigyázza gyermekeinek lépéseit, de szabadságukban nem korlátozza őket. A mennyei Atya ugyanakkor ezt a határtalant is meghaladó, végtelen, legszemélyesebb és legegységesebb Szeretet. S mivel az ember istenképmás, legautentikusabb lényeként birtokolja a szabadságot, azt az adományt, ami rosszra és jóra egyaránt használható. Kezével képes simogatni és fojtogatni, szájával képes áldást és átkot mondani, szíve mélységében tud szeretni és gyűlölni. Nem marionett-figura, hanem önrendelkezésű, autonóm lény, aki maga rendezi be életét, s bár Isten kitűzött számára bizonyos, a helyes irányt mutató útjelzőket, képes ezeket követni, de lehetősége van ezek elutasítására és a semmibe vezető ösvények választására. Mindennek lehetősége van. „Mindent szabad nekem, de nem minden használ.” – mondja az Apostol.

Hogy élete szabad toronylás legyen felfelé, vagy pokoli örvénylés lefelé. Átalakulás Krisztusban, vagy megmerevedés és zuhanás a sötét erők karmai közé. Lehet damaszkuszi úti megvilágosodás, és lehet Olajfák hegyi Júdás-csók is.

A tékozló fiú eszmélése a pozitív lelki átformálódás. Jézusra utal ennek a lelki metanoiának, a gondolkodás teljes átalakulásának rendkívül precíz és pregnáns megrajzolása. A tönk szélére jutva, magába szállva így gondolkodott (= racionális elme): „Hány béres dúskál ennivalóban atyám házában, én pedig itt éhen veszek.” S ekkor következik a tudattalan berobbanása. Ez már nem a racionális elme konstrukciója, hanem a jéghegy 9/10-ed részét alkotó tudattalan vulkán-kitörése, amely mint érzelmi, emocionális szféra elmosza a tudat okoskodását, átveszi a kormányrudat, s végül tudatosul a „füstbement terv”-ben: „Atyám, mondom neki, vétkeztem az ég ellen és te ellened! Arra már nem vagyok méltó, hogy fiadnak nevezz (görögben pass.), csak béreseid közé fogadj be.” Ez az átalakulás, ez a damaszkuszi út – talán, tegyük hozzá, a mi magunk damaszkuszi útja is – kettős tükör. Minden esetben a tudatalattinak ezt a berobbanását felső, természetfeletti, olykor hallgatag, olykor világosan megnyilatkozó érintés generálja. Ezt a tékozló fiú esetében az éhség, a fizikai és lelki magány váltotta ki, Pál esetében a fénybeöltözött Krisztus megszólítása. (És a miénkben?) Az otthonülő, idősebb fiú sajnos fejlődésképtelennek bizonyul ebben a példázatban. Látszólag ő a hűséges, az apja parancsait híven követő, példamutató fiatalember. De mi rejtezik az ő tudatalatti pincéjében! Mikor hírét

veszi öccse hazatérésének, nem akar bemenni az ünneplésre, jöllehet oda ő is várományos. Sértve érzi magát, hogy már nem ő van a középpontban, s atyja jótéteményét saját bukásaként, „kegyvesztettségként” értelmezi. S midőn atyjával beszél, megnyílik az ő rejtett kamrája is. De ez nem a bocsánatot esdeklő tékozló átfomálódása, hanem az elfojtott indulatok, a titkos irigységgel és ösztönökkel teli verem sötétségének feltárlása. Csupa vádaskodás, acsarkodás. Öccse visszatérését nyílt gyűlölettel fogadja, önnön megrövidítéseként értelmezi. Persze emberileg nagyon is érthető az ő lelki aspirációja. Ott lappang mögötte az a felismerésünk, hogy ő sem igaz fiúként maradt ősz atyja mellett, hanem béresnél is rosszabb béresként, szolgálalkúként, akiből a mord kötelességteljesítés mellett már rég kihalt a szeretet. Vajon az atya határtalan szeretete képes-e még ezt a rideg, jéggel borított szívet egyáltalán felmelegíteni? Erről már nem tudósít a „befejezetlen történet”.

S végül ott van ki nem mondottan a pozitív viselkedésmódel is. Ez nem a hibátlan, magát tökéletesnek gondoló „Übermensch” őstípusa, hanem éppen a Krisztusra irányuló, és ebben az irányultságban örökösen, napról-napra megújuló ember példája. Mert mindannyian botorkáló emberek vagyunk, sokszor eltévelyedve, keresztünk alatt roskadozva, tékozolva és szemrehányást téve sorsunkért. Gyakran felmerül a kérdés: honnan merítenek erőt a „bár átkoznak minket, mi áldást mondunk, gyűlölettel vesznek körül, mi mégis szeretünk” ellentmondásához, ehhez a „mégis”-hez, ehhez a „mindennek ellenére”-hez a „határtalan homo christianus”-nak aposztrofált emberek? Csak egyetlen magyarázat van, Jézus vízen járásának evangéliumi jelene. Amikor Péter kilépve a bárkából Jézus felé halad a tavon, mindaddig biztosan lépked, amíg Jézusra tekint. Amikor azonban lepillant a háborgó hullámokra, süllyedni kezd. És ekkor felfakad ajkáról a kétségbeesett kiáltás: „Uram, ments meg!”. Ez az igazi keresztény metanoia. Krisztusra nézni, és ha letérünk a helyes ösvényről, átfomálódni, és a helyes útra igazítani magunkat újra meg újra. Mert van iránytűnk és nem az a tökéletes kormányos vagy pilóta, aki hajóját, repülőgépét mindig a helyes irányzékban tartja, hanem aki képes mindig helyesbíteni pályáját az időjárás-viszonyoknak vagy a földi (lelki életünkben az égi) irányító központ utasításainak megfelelően. Ha nem lennének életünkben sötét pillanatok, tékozló fiúi bukások és éhezések, olcsó és üres megoldás volna pályafutásunk. De a mi erőnk a szüntelen megújulás, s reménységünk az Atya karjaiban való végső elszenderedés. „A megfeszített Isten karja tárva-nyitva áll, és nincsen ennél tartózkodóbban kitérülő ölelés.” (*Pilinszky János*)

### A szeretet hatalma

Térjünk vissza analizált perikopánkhoz, hogy a történések hullámverésében átérezzük az atya határtalan és Jézus – par excellence: a mennyei Atya – irántunk megnyilvánuló végtelen szeretetét, a pedagógia tudományán túlnyúló, szeretetből fakadó isteni pedagógiát. A szöveg záróakkordjai olyan finomságokat rejtenek, amelyeken könnyen átsiklik még az isteni üzenetre fogékony, kutakodva olvasó-hallgató figyelme is.

„Atyja már messziről észrevette...” – ez csak akkor értelmezhető, ha tekintetbe vesszük, hogy az atya nem mondott le fiáról, sőt öreg korára való tekintettel talán ez tartotta benne a lelkét. Minden este elhamvadó és minden reggel újra felderengő reménységgel ült háza kapujában és az utat kémlelte. Nem ment utána fiának, jöllehet lelke minden rezdülésével érezte, hogy bajba jutott. Makacs, már-már mindenki számára értelmetlennek tűnő várakozással fürkészte az utat, az arra járó embereket. Abba ugyanis beletörődött, hogy fia a családi közösségből kiszakadt, de abba nem, hogy végleg elszakadjon. Csak így érthető, hogy már messziről észrevette lesóványodott, rongyokba burkolt, hazafelé tartó lépteiben ingadozó fiát. S ugyan melyik apa ne venné észre gyermekét, ha az éppen hazafelé tart? *Gyököcssy Endre* egyik kis esszéjében olvashatunk egy édesapáról, aki

miután elveszettek hitt fia hazatért a frontról és az évekig tartó hadifogságból, ezt mondta a lelkészének: „Hazaimádkoztam a fiamat!” S talán ez a háza kapujában aggódótöprengő édesapa is hasonlóképpen cselekedett és várt. Mint ahogy bennünket is aggódó, szerető, gondviselő tekintettel kísérnek és hazavárnak az örök hajlékba.

„Eléje sietett, nyakába borult és megcsókolta” (a görög szöveg itt hangsúlyosabb: eléje futott és csókjaival elborította). Az atya elengedte, mondhatnók, szabadjára engedte fiát, nem ment és nem nyomozott utána, de amikor hazafelé tántorogva megpillantotta, „megesett rajta a szíve” (ez jellegzetes jézusi szófordulat *J. Jeremias* szerint „verba ipsissima Jesu”). S ez a tekintélyt parancsoló, idős ember most odafut eléje. Szokatlan gesztus még egy várva-várt találkozás esetén is. Vagyis nem a megtérés a példázat centruma, hanem az annak elébe futó megbocsátás. Azért mennek füstbe a fiú gondosan kimódolt bocsánatkérő szavai is, mert ezek már itt feleslegessé válnak, elhalnak az atya csókjaiban és a fiú könnyeiben. Atyja ugyanis pontosan tudja, hogy mit mondana. Micsoda pedagógiai érzékenység, hogy nem várja meg, nem kényszeríti fiát erre az érzelemkitörésre, hanem visszahelyezi elvesztett fiúi méltóságába: köntöst terít rá, gyűrűt húz ujjára, sarut a lábára! Talán éppen saját köntösét és gyűrűjét.

„Fiam meghalt, de föltámadt, elveszett, de megkerült.” Kétszer hangzik el az atya szájából ez a sommás mondat, a szövegrészlet kódját képező zárlatban és a végső akkordban, mert mintegy orgonapontként ez hordozza a tulajdonképpeni mondanivalót.

A pedagógiai érzékenység legcsodálatosabb példája az idősebb testvér hazatérése. Lelki beállítódásáról már részletesen beszéltünk, itt azonban ismét az atyára kell koncentrálnunk. „Atyja ment ki hozzá és kérlelni kezdte...” Ugyanis ő egyképpen szerette mindkét fiát, az ő szívében mindkettő – sőt sokak – számára volt hely. S most legjobban talán azt fájlalja, hogy az idősebb testvér – „öcsém” helyett – „ez a te fiad”-at mond. S az igaztalan – vagy legalábbis csak nagyon töredékesen igaz – vádaskodásokra nem felel, nem védekezik és nem moralizál, hanem csak felragyogtatja már említett határtalan szeretetét: „Fiam, te mindig velem vagy és mindenem a tiéd.” Vagyis nem volt-e mellettem jó sorod, nem érezhetted-e mindennap kitüntető bizalmamat, nem fűrdtél-e atyai szeretetem fényében? Jobb volt talán az öcsédnek, akinek most örvendezünk, mert a sötétség torkából tért vissza? De ezeket csak implicite mondja: „mindig velem vagy”. S most fordítsuk ismét vissza ezt a természetfeletti síkra. Bárhogy is van, még a keresztthordozás is könnyebb, ha van ránk vetett figyelő szem, felénk forduló érző szív. És végső fokon valóban minden a miénk: „Hiszen minden a tiétek... akár az élet, akár a halál, akár a jelenvalók, akár az eljövendők, minden a tiétek. Ti Krisztuséi vagytok, Krisztus pedig Istené.”

---

*Nem a halál a végállomás, nem a mindent – még az életet is – elragadó veszteség, mert az utolsó szó Istené. Aki nem a holtak – a lelki halottak – Istene, hanem az élőké. Aki az elvesztett tag s vagyon helyébe képes – mint Jóbnak – újat teremteni, aki az út, a feltámadás és az élet, aki a kövekből is képes fiakat támasztani Ábrahámnak. Ez a súlyos mondat az Istenre való feltétlen ráhagyatkozásra buzdít és biztat. Nincs végleg elvesztett, a halálba, a teljes nihil ürességébe süppedt ember. Téged is hazavárnak, de a kezdő lépést neked kell megtenned, a lelki metanoiát neked kell végrehajtanod.*

---

## A filozófia oktatásának fölöttébb szükséges voltáról

*A magyarországi iskolákban folyó oktatást már régóta a pozitívizmus ideológiája uralja. Ennek lényege, hogy az iskola túlnyomórészt ismeretek, információk, tényszerű tudnivalók átadására törekszik. Jelszava a „világnézeti semlegesség”. Ez a követelmény azonban szellemtelen és abszurd. A világnézeti semlegesség hirdetése ugyanis maga is világnézeti álláspont, amely egy nagyon markáns emberképből és egy hasonlóképpen karakterisztikus társadalom-felfogásból következik, vagyis a legkevésbé sem semleges.*

**E**z persze szükségszerű, az ember mint szellemi lény lényegéből következik. Ha ugyanis az embert nem csupán szerszámhasználó főemlősnek tekintjük, hanem akár csak egy paraszthajszállal is többnek, akkor máris olyan tartományhoz rendeltük, amelynek klasszikus fogalmai az „értelem”, „szabadság”, „erkölcs”, „érték” stb. Márpedig mindezek egyszerre kritikus alkotóelemei és kritikai tárgyai a világnézetnek. Ha tehát az iskola a minimális konszenzus szerint „ember”-nek nevezhető lény iskolája, akkor nem képezhet csupán „embergép”-eket, hanem azokra a minőségekre is tekintettel kell lennie, amelyek az említett tartományhoz tartozván jellemzik az ember emberi valóságát. Hogy ez a tartomány meglehetősen bonyolult és rejtélyes, homályos és titokzatos, éppoly igaz, mint az, hogy a világnézeti semlegesség elvének hangoztatása sem tartja távol tőle az embert, hanem csak a benne való szabad mozgását akadályozza, amennyiben egy konkrét helyéhez parancsolja: a pozitívizmus „semlegesség” feliratú ideológiai karanténjába kényszeríti.

### Világnézet: szellemi horizont

A világnézet azért nem semleges, mert megalkotója, alapja és egyben tárgya – a szellem – eredendően nem semleges, hanem nagyon is érdekelt, minthogy szüntelenül érdeklődik és mozgásban van: kérdez és kutat, ítélt és választ. A szellem folyamatosan világnézetet képez és az általa alkotott világnézetre folyamatosan reflektál. Semlegessége legfőljebb azt jelenti, hogy meghalad minden részlegest – de mindig valamilyen konkrét világnézetben tartózkodik. Nem belezárva, mint valami palackba, hanem a szellemi bennelét módján: reflektálva és ezáltal meghaladva egy lehetséges másik világnézet irányába. A világnézet a szellem legszerveesebb életmegnyilvánulása. Világot, vagyis a dolgokat, történéseket egybefogó és azokat egyszerismind meghaladó teljességet csak a szellem lát. Mindez nem dísz és merő fényűzés, hanem az ember létszükséglete. A szellem ugyan-is nem életidegen ideák távoli világában röpköd súlytalanul, a világnézet pedig nem kötetlen és elvont általánosságokat tartalmaz, hanem a konkrét ember mindennapos létezésének nagyon is konkrét vezérelveiről gondoskodik, elvégre mindenki konkrét életet él, amely – amennyiben emberi, vagyis több, mint pusztán biológiai vegetáció – a szellem értékelő, választó, ítéltő irányítása alatt áll. Szellem és világnézet annyira mély és elidegeníthetetlen eleme az ember konkrét létezésének, hogy többnyire megfeledkezünk róluk, miként a levegőről, amit lélegzünk. Ezért nem is nagyon törődünk velük. Nem

csoda, hogy esetlenül és bizonytalanul beszélünk róluk, ha ilyesmire kényszerülünk. Pedig nem utólagosan járulnak embervoltunkhoz, hanem már mindig valamilyen átfogó perspektívában, szellemi horizontban, azaz világnézetben tapasztalunk, gondolkodunk és cselekszünk. A világnézet a szellem mindenkori „tartózkodási helye”. „Világtalan” szellem nincs, a szellem mindig világnézettel jár együtt. A világnézetileg semleges szellem nem más, mint a szellem-telenség avagy világ-talanság.

Ugyanakkor a világnézeti semlegesség elve abszurd, mert bárhogyan értelmezzük is, ellentmondásba bonyolódunk. Ha úgy értelmezzük, hogy az állami iskolák tartózkodjanak valamely konkrét világnézet kizárólagos érvényesítésétől, akkor ezt vonatkoztatnunk kell a pozitivista világnézetre is, beleértve a világnézeti semlegesség elvét is. Ha pedig úgy értelmezzük, hogy az iskolának tartózkodnia kell mindennemű világnézeti kérdés tárgyalásától, mert ez szükségképpen csakis valamely világnézet értékrendjének a horizontjában történhet, akkor ez logikai szükségszerűséggel vonatkozik a pozitívizmusra is, természetesen a világnézeti semlegességet állító elvével egyetemben. Leszögezhetjük: az iskola világnézeti semlegességének elve csak a pozitivista világnézetben belül magától értődő – de hát ez is csak egy világnézet, és meglehet, nem is a legjobb és nem is a legvégső. Ennélfogva a semlegesség elvének érvényesüléséhez az elv értelmében az szükséges, hogy – szembeforduljunk vele, hiszen csak így lehetünk semlegesek. Ez a szembefordulás viszont, mivel csak egy másik világnézet talajáról lehetséges, máris vét a semlegesség elve ellen...

Nos, ebből a vég nélküli körforgásból az iskolák úgy igyekeznek kiszabadulni, hogy a hangsúlyt a tényanyagra, a megtanulható és számon kérhető ismeretekre helyezik, minimálisra szűkítve a világnézeti kérdések terét. Ezért, ha tehetik, megszüntetik annak a tárgynak az oktatását, amely, miként vélik, a legnyilvánvalóbban felelős a világnézet dolgában: ez a filozófia. – Ám ezzel éppen azt a stúdiumot számúzzik az iskolából, amely egyedül lenne képes szellemi eleganciával megvalósítani azt, amire, kissé esetlenül, a „világnézeti semlegesség” kívánalma törekszik: a világnézeti önállóságot, a felelős szellemi autonómiát.

Helyette – miközben a fiatal emberek nyiladozó szellemét a múlt századi pozitívizmus elmúlt világának kimerevített képével akarják kielégíteni (vagy inkább becsapni) – csupa olyasmit tanítanak, aminek a gyakorlati értéke a dolgok tényleges viszonyai, a jelenlegi világállapot közepette elhanyagolható. Az iskolai természettudományos ismeretekről csak azért nem derül ki, hogy mennyire elavultak, mert az ember gyereke az iskola kapuján kilépve mindet el is felejt; a technikai világ bonyolultsága pedig már annyira szembeötlő, hogy normális embernek eszébe sem jut megkísérelni iskolai ismeretei alapján eligazodni benne. Természettudományt és technikát a mai világban csakis az iskola után, szakképzés keretében lehet hatásosan és értelmesen tanulni. Az iskolai természettudományos ismeret legföljebb illusztráció lehet a természettudományok eredményeit integráló világképhez, de önmagában vett ismeretértéke minimális, vagy, ami még rosszabb, pusztá karikatúra. Ezért elegendő lenne, ha az iskola csupán annyi természettudományt tanítana, amennyi bármely érvényes modern világnézet és világkép kialakításához szükséges, és a hangsúlyt az alapozásra, az érték közvetítésre helyezné: egyszóval a gyereket bevezetné abba az átfogó dimenzióba, amelynek a természettudomány is csupán egyetlen területe. Ez a kultúra. Manapság éppen a tudományos és technikai világ mentesíti az iskolát a tudományos-technikai ismeretek alapos oktatásának feladata alól, és szabadítja fel az igazi, a titokzatos, a hordozó alapok, a kultúra felfedezésére. A „dolog-világ” működtetése a szakemberek dolga, és az iskola után előbb vagy utóbb mindenki szakember lesz. Ám a világ mint világ megpillantása, ez az embert formáló és mélyen emberi történés nem szaktudományos, még csak nem is tudományos, de annál inkább iskolai, mégpedig a legnemesebb iskolai feladat. Ez a szellem megszületése. – A szellemet pedig különleges bába segíti világra: *Szókratész* és a filozófia. Arra a kérdésre, hogy vajon szük-

séges-e a filozófia oktatása az iskolában, nem lehet semleges állásponttól felelni, mert a filozófiával kapcsolatos bármiféle állásfoglalás, akár pozitív, akár negatív, már maga is filozófia. Önértelmezése szerint ugyanis a bölcsélet nem valamely részleges, különleges ismeret- és tudástartomány, amelynek iskolai oktatásra való kiválasztása e tartományon kívüli és felette álló, „magasabb” – pedagógiai, oktatáspolitikai, tudományos stb. – szempontok alapján történik, hanem a tudás és a nevelés egészére, lényegének mibenlétére vonatkozó, mindent megelőző és átfogó különleges döntés nyomán – ami már „filozófia”. Ezt persze pontosan kell érteni. A szóban forgó döntést nem a filozófia hozza, hanem csak tudatosítja. Ezt a döntést valójában nem hozza senki, hanem – bármilyen titokzatosan hangozzék is – ez a döntés hoz és hordoz minket. Azért nevezzük döntésnek, mert nem szükségképpen, nem valami természeti folyamat, hanem lényegileg és természet szerint szabad; mindazonáltal nem konkrét személyek tetszőleges döntése, mert a konkrét személyek már mindig is e döntésnek a horizontjában mozognak, és legföljebb azt latolgathatják szabadon, hogy elutasítják-e vagy sem, érvényesnek vagy érvénytelennek tekintik-e: folytatják vagy másikat választanak, de az új választásának lehetőségét és alternatíváit is ez a valóságos, mert valóságot teremtő döntés rajzolja meg. Ez a titokzatos, mindent megelőző „döntés” a kultúra.

Aki tehát azt a kérdést mérlegeli, hogy vajon szükség van-e a nevelés során a filozófiára, az a szóban forgó döntés mélységébe ereszkedik alá, a kultúra alapvetésének mitikus mozdulatát ismétli. Az alábbi gondolatmenet tehát a szó eredeti értelmében mítosz a kultúra mibenlétéről – filozófiai kifejtésben.

### A gond-alkotás szükséglete

Az alap-vetés, az alapok tisztázása a prominens értelemben vett gondolkodás, hiszen az ember számára éppen az okozza a legnagyobb gondot, hogy létezését nem határozzák meg eleve adott és gond(olat)alanul követhető normák, minták, hanem azokat neki magának kell kigondolnia. Az emberi történelem a normák, értékek, kultúrák és hagyományok szakadatlan alakulása, változása. Ennek a szüntelen változásnak az az oka, hogy az ember folyamatosan gondban van létezésének miértjét és mikéntjét illetően, avagy másképpen fogalmazva, *Nietzsche* kifejezésével, „még meg nem állapodott állat”, mégpedig lényegileg. Az ember nem biológiai lényként éli le biológiailag kódolt, eleve meghatározott életciklusát magányosan, hordában vagy különböző populációkban, hanem társas lényként egy maga alkotta szimbolikus élettérben, a kultúrában létezik. Ez az ember „fajspecifikus” életvilága, territórium. Valamely kultúra nem más, mint a létezés, az egzisztencia gondjának elgondolása, a hozzátartozó életmintákkal és -stratégiákkal egyetemben, beleértve az ember anyagi létét kezelő technikákat, azaz a civilizáció gyakorlatát is. A különböző emberi kultúrák megannyi változatai az emberi egzisztencia elgondolásának és kihordásának, az értelmesség lehetséges opcióinak. A civilizáció a kultúra gondviselő technikája, melynek alapja a kultúra gond-alkotó gondolkodása. Lényegi értelemben csak az lehet civilizált, aki alapvetően kultúrált. – Ha a magyarországi iskola civilizált embereket akar nevelni, akkor előbb – nem időben, hanem a lényegek egymásra épülésének logikája szerint, azaz „a priori” – a kultúrába kell őket bevezetnie, ennek érdekében pedig meg kell ismertetnie annak a kultúrának az alapvető gond-alkotásával és az ember alapvető gondolataira adott opcionális-kulturális válaszaival, amelynek neve: Európa vagy Nyugat.

Nyilvánvaló, hogy az értelmesség mibenlétének meghatározása – a gond-alkotás – más tevékenység, mint a gondozás és gondoskodás: a normaként rögzített és minták formájában felmutatott lehetséges értelmesség megvalósítása valamely kultúra konkrét közegében, a civilizációban. Az alapokat fürkésző, az alapokra kérdező és a kérdésben lebontva újratemtő gondolkodás más jellegű intellektuális tevékenység, mint a szabá-



lyok körülményekhez igazodó alkalmazása, az ismeretek elsajátítása és gyakorlati felhasználása; a miért titka és a mi végre gondja más, mint a hogyan problémája. Ez utóbbi csupán folytatás, következmény: az alapokból kifejtett következtetés, a rögzített értékek követése. Az alkalmazás már támaszkodik valamire. Ezzel szemben a gondolkodás úgyszólván a semmibe nyúl, ezért „kénytelen” teremteni, hiszen még a gondját is maga jelöli ki. Az európai opció szerint az ember kérdező-gondolkodó lény, ezért képes a teremtésre. Az embergyereket úgy taníthatjuk meg európai módon embernek lenni, ha megtanítjuk (újra)teremteni, azaz megtanítjuk gond-alkotón gondolkodni.

Az európai kultúra lényegi sajátossága, hogy a gondolkodásban elemi erővel kérdez, kutat, és ami egyszer már világosnak mutatkozott, arra újfent rákérdez, hogy még világosabban gondolhassa. A világos gondolkodás és a tisztánlátás előfeltétele az európai dialektika tapasztalata szerint a minden világosságot megkérdőjelező radikális kérdezés. E kultúra fenntartásának záloga az alapokra irányuló szüntelen reflexió. Mifelénk még azokat az alapokat sem kíméli a kérdezés, amelyek pedig más kultúrákban ezt nem tűnnek: Európában még a vallás is ki van téve a kérdéseknek, sőt, a zsidó-keresztény hagyomány az egyik legfőbb forrása a kérdező gondolkodásnak. A mi vallásunk, a beszél(get)ő Isten („theos lalétos”) megvallása, a legkevésbé sem tiltja a kérdezést, hanem iránnyt szab neki: Isten felé tereli. A bibliai vallások embere a gond-viselést kéri Istentől, de gondjának, azaz önmagának elgondolását saját magának tartja fenn, s éppen ebben ta-pasztalja meg igazi, gond-alkotásra teremtett szabadságát, mert úgy véli, csak ilyen szabad lény megteremtése illik igazán egy „transzcendens” és „gond-viselő” Istenhez. Az az ember tekintheti magát európainak, aki ezt a hagyományt folytatja, mégpedig tudatosan.

Mindebből látszik, hogy sajátos tartásról és különleges mozgásról van szó, amely ebben a formájában csak az európai kultúrára jellemző. A kérdezőnek megvannak a titkai, fogásai, belső normához igazodik, arányosság jellemzi és mértéktartás: a görög esztétikai létérzékelés szellemi erényei. Kérdezni tudni kell, mert a rossz kérdés rombol és nem épít, a silány és ostoba kérdés pedig nem gondo(lato)t alkot, hanem gondo(lato)t üz s ezáltal hazudik. Hogy melyik kérdés jó és melyik rossz, melyik ösztönzi a dinamikát – megőrizve a dinamikusan változó létező önazonosságát – s melyik állítja le a kérdező önmozgását – gyorsfogyasztásra szánt kész válaszokkal helyettesítve saját gond-alkotását –, melyik veti vissza önmagára és melyik veti szét, melyik ajándékozza meg értelmes gondokkal és melyik csalja el tőle legnemesebb gondolatait, arra vonatkozóan a kérdező állapotában létező európai kultúra kialakított egy sajátos kutató életformát és művészetet. A kérdező egyszerre művészet és tudomány. Mivel gondo(lato)kat teremt, ezért művészet; mivel megtanulható, ezért tudomány. Az alkotó kérdező művészetének tudománya a filozófia. Mélyebben európai

---

*Az iskola azáltal vezeti be a gyermeket az európai kultúrába, hogy megtanítja gondolkodni az európai kultúra módján, azaz rákérdezni ennek a kultúrának az alapjaira. Az alapokra pedig az kérdező rá lényegileg, aki nem csupán elisméri a kérdést, mert megtanulta, hanem magát a kérdést teszi fel: a gondolkodó kérdező, a gond-alkotó állapotába kerül. Ezért az iskolának arra kell megtanítania kultúrájának jövődjét – és eredendően mindenki az! –, hogy miként kell belépni az alapokra irányuló kérdező állapotába és kilépni belőle úgy, hogy az alapok kérdését ideiglenesen megválaszolva továbbra is megőrizze a kérdező alapállást, a kritikát.*

---

jellegettséget, mint a filozófia, aligha lehetne találni. A filozófiai gondolkodás az európai szellem anyanyelve. Aki ezt a nyelvet nem beszéli vagy nem érti legalább elemi fokon, mert nem is hallott róla, az nem európai kommunikáció-alany, hanem pusztán európai „jelek” betanított használója. Érthet bármihez, lehet szakember, élhet a nyugati világ akármelyik pontján, nem lesz európai, mert csak használja, de nem teremti; építi, de nem alkotja. Bérese, nem pedig gazdája.

### Metafizikai sóvárgás

Az ember nem csupán folytat valamit, hanem mindig kezd is. Minden egyes ember folytatja ugyan az emberiség addigi útját, de ugyanakkor abszolút kezdet is és abszolút módon kezd is: egyszerre a civilizáció folytatója és a kultúra gyermeke. Az antikvitás embere ilyen kezdő s ezáltal a kultúra embere. A ma embere jobbra folytat, a már épülőt bővíti: a civilizáció polgára. A kultúrára alapvetően jellemző a kezdet: Szókratész, Platón, Arisztotelész a nagy kezdők, a nyugati kultúra öntudatának első megfogalmazói. A ma inkább „folytató civilizáció”. A kultúrát mint kezdetet a civilizáció bontja ki folyamattá. Eközben, távolodván a kezdetektől, megfélekedezik róluk, azokat biztonságban tudja – illetve azok biztonságában tudja magát –, ezért a folytatásra összpontosít. Pedig a kezdet, mivel nem birtokolható, soha nem is biztosítható, így a legkevésbé sem biztonságos. A biztonságra törekvő ember a kezdetnek az autonómiájából és az emberrel szembeni fölényéből következő emberi bizonytalanságot megtapasztalván, érthető módon, igyekszik eltávolodni a kezdetől, s azon a vidéken letelepedni, amelyet, miként véli, jól ismer, hiszen ő maga építette. Ez nem más, mint a titokzatos, kiismerhetetlen és végtelen pusztával szemben fekvő emberi teremtmény, a város, a civilizáció. Annak fenyegető tudatát, hogy a várost mindig is körülveszi a pusztaság, illetve a város a pusztában áll, a városlakó polgár a város folyamatos bővítésével tompítja, egészen addig, hogy látóterét idővel már magának a városnak a határai töltik be, s azon túl nem lát. „A polgár [akinek hazája a város] biztonsága a realitás fölötti uralmából származik, bizonytalansága pedig természethiányából ... [a] polgár a jövő, de nem a tökéletes realitás embere.” Hogy városa, azaz civilizációja csak a kezdettel (a „természet”-tel) való, az ember által nem uralható kommunikáció révén tartható fenn, arról a civilizáció méreteiből fakadó káprázat folytán könnyen és szívesen elfelejtkeznek. – Ketten figyelmeztetik erre, két kényelmetlen emberfajta: a próféta és a filozófus.

A várost elhagyó próféta és a pusztába telepedő remete nem a kultúrából vonul ki, hanem a civilizációból – mégpedig éppen azért, hogy közelebb kerüljön a kezdetekhez, amelyekből a civilizáció táplálkozik, de amelyeket egyben el is fed. A filozófus az örök kezdő. Minden folytatót, aki úgy véli, a kezdetben elhelyezett alapok biztosak, bizonyosak és tartósak, arra figyelmeztet, hogy ez nem így van, illetve nem biztos. A filozófus a kérdés révén idézi fel a kezdetet. A felidézés, a megidézés mint a kapcsolat lehetősége valamivel, ami csak így szólítható meg, mert nem áll az ember rendelkezésére: szakrális tevékenység. A filozófus szakrális közvetítő szolgálata a mindenkor fennálló közösség javára: a kérdés. Minél radikálisabb a kérdés, azaz minél közelebb hatol a radixhoz, a gyökérhez, a kezdethez, annál gazdagabb élet fakad belőle – nem a filozófus tevékenykedése nyomán, hanem a választ megfogalmazó jelen-emberiség munkája révén. A filozófus kérdez. A válaszokról tudja, hogy azok valójában folytatások, mert a kérdés valamiként már eldönti a választ. A kultúra lelke a kérdés, és a kérdések örök azonossága, az állandó kezdet történelmi identitása alkotja egy kultúra önazonosságát. Nem a válaszok adják a kultúra sajátosságát, hanem a kérdések. A válaszok és megoldások civilizációvá formálják a kultúrát. A kultúra a civilizáció öntudata, a civilizáció a kultúra önmegvalósítása. A mindenkori jelen civilizációja az aktív, eleven kulturális emlékezet formájában rendelkezik a jelennek belső tartást adó öntudattal. Ez a filozófia.

Ha a civilizáció elfelejti önmaga kultúráját, azaz kezdetét, azaz kérdéseit, akkor öntudatlanná válik, az eszméletvesztés állapotába kerül és semmi nem akadályozza meg, hogy a puszta felől érkező erők elsöpörjék. A várost nem az erős falak, hanem a pusztaság titokzatos erőivel folytatott kommunikáció teheti erőssé, mert hajlékonya; a civilizációt nem a civilizációs teljesítmény fokozása teheti élhetővé, hanem „szelleme”, azaz kultúrája és „lelke”, azaz vallása. A bűnözést nem a rendőri apparátus fokozása szoríthatja vissza, hanem egyes-egyedül azok a titokzatos erők, amelyekből lényege fakad mint a szóban forgó erők torzulása. Ehhez pedig érteni kell ezeknek az erőknek a nyelvét: az értékek, a moralitás, a transzcendens értelmesség nyelvét, vagyis azt a tartományt, amelyet a filozófia és a vallás „tesz szóvá”.

Csak a kezdeteknek van kultúrájuk, a folytatásoknak csak civilizációjuk van. Aki civilizált, még nem feltétlenül kulturált is egyben a kezdetek értelmében.

A filozófia az állandó kérdezés formájában újíttja meg és tartja érvényben az eredetet, s ezáltal a jelen számára lehetővé teszi önmaga értékelését, eredményei-kudarcai elhelyezését az eredethez viszonyított történelmi úton. Enélkül az öneszmélő reflexió nélkül a jelen civilizációja vakon sodródik egy olyan történelmi röppályán, amelynek sem az eredetéről, sem a céljáról nem tud semmit. A napi teendők roppant zuhataga persze súlyos erővel vonja magára az ember minden érzékét és minden képességét. Nem csupán újabb és újabb feladattal látja el, de dicséretben sem fukarkodik, kényelmét is fokozza, gondolzza és dédelgeti, növeli önbizalmát. Am ha az ember még saját tevékenységének szemképrázta sikerei, a technikai civilizáció lenyűgöző eredményei közepette is tanújelét adja egy olyan csillapíthatatlan sóvárgásnak, amelyről tudván tudja, hogy azt soha nem fogja kielégíteni semmiféle ember alkotta „szép új világ”, s ennek jeleként különleges helyeket – liturgikus, ünnepi tereket, szentélyeket – különít el és tart fenn, akkor a gondolkodás „metafizikai” sóvárgásának, végtelenbe törő nekifeszülésének is kell, hogy legyenek terei és ünnepei – már az iskolában is. Amíg az emberek a transzcendencia korszakos elhomályosulásának idején is építenek templomokat azért, hogy kapcsolatban maradjanak a megnevezhetetlen s ezért sokféle néven megszólított Megszólítóval, vagy legalábbis a kapcsolat lehetőségét fenntartsák valamiféle szótlan bizalommal és reménykedéssel, kétely marcangolta „ateista” hittel, addig a gondolkodás számára is kellene kitüntetett helyek, az elvonulás, a meditáció terei, ahova visszavonulhat, ahol magát gondolhatja, ahol önmagával törődhet. Ha a katedrális a lélek szentélye, akkor a filozófia a szellem temploma, ahol – *Martin Heideggerrel* szólva – a gondolkodás jámborságát gyakorolják. Aki ezt a tűz-örző vesztákéhoz hasonló szolgálatot lebecsüli, annak semmi érzéke a szellem valóságához, a civilizáció alapjaihoz: az emlékezőn kérdező és kérdezvén emlékező gondolkodáshoz. A kezdetek éltető erejétől, a kezdetekre irányuló, civilizációt fakasztó kérdező lehetőségétől fosztja meg az embergyereket az, aki elzárja előle a filozófiát. Akit meg-

---

*Ha az ember először és alapvetően valamely kultúra embere, és csak ezután és ennek érvényében civilizált állampolgár, akkor alapvető emberi jogaitól fosztja meg az az oktatás, amely merőben civilizált lényt akar faragni belőle, kirekesztvén éppen abból a szellemi diskurzusból, amelynek folytatása a jelen civilizációja. Akit ugyanis nem tanítanak meg a kultúra mint egzisztencia-teremtés nyelvére, az a fogyasztás alávetettje marad, némaságra kárhóztatott, vak, parancskövető szolga abban az emberi életben, amelyet legsajátabb otthonaként kellene felfedeznie és újra teremtenie.*

---

fosztnak az ember öneszméléseként megfogant filozófiai gondolkodásmódnak és a belőle fakadó fogalmi készlet használatának az elemi ismeretétől, attól azt a tudást tagadják meg, amelynek segítségével legelemibb emberi-polgári jogát gyakorolhatná: kritikával illethetné a mindenkor fennállót. Hiszen a mindenkor fennállót nem lehet egy másik mindenkor fennállóval bírálni, hanem ahhoz elvi alapok kellenek. A civilizációt mint választ nem lehet egy másik civilizációval mint válasszal bírálni, hanem ahhoz vissza kell helyezkedni azoknak az eredendő kérdéseknek a tartományába, amelyekre adott válaszként épülnek a különböző civilizációk. A válaszokat az érti és folytatja, pontosítja vagy cáfolja, helyesli vagy fogadja el, aki a kérdést is ismeri és érti. A válasz nyelve – a civilizáció – annak számára mond valamit, aki tudja, hogy mi a kérdés és azt is tudja, hogy ő maga megszólított. A létezők világában egyetlen lény tartja magáról, hogy megszólított: az ember. A civilizáció nem ismeri a megszólítást, csak „kihívások”-ról tud; a kultúra az, ami meghív, mert megszólít: gondolkotásra hív.

A megszólítás révén pedig az ember emberségét dédelgeti föl, megtanítván a kérdezés – a filozófia – és a kérés – a vallás – nyelvére, s ezáltal bízván az embert önmaga és az égiek gondjaiba.

Világnézetileg semleges iskolai oktatás? Ilyen bravúrt csak a „semlegesség” mesterséges gondolati rezervátumából kiszabadított eleven, valódi szellem képes elérni. Eszköze a különböző világnézetekkel megismertető és azokat ütköztető filozófiaoktatás, amely a semlegességet a kérdezés merészségével azonosítja. Ennek híján a némaság világnézeti semlegessége teszi szellem-teleenné az iskolában töltött időt – éppen azokat az éveket, amikor az „ember” nevű biológiai élőlénynek valóságos emberré, gondolkodó lényé, értékelő-értékkövető személyiséggé kell válnia: megismételhetetlen és ekként örökérvényű személlyé, akinek arca van. Az iskolában szerzett összes természettudományos ismeretünk idővel elhagy bennünket úgy, hogy elhalványul vagy elkopik a tudományos-technikai civilizáció egyelőre beláthatatlan és biztosnak tetsző haladása következtében. Csupán a kultúrában artikulálódó, világnézetképző szellem marad velünk mindvégig, mert képes az állandó megújulásra. Egyedül ő lesz gondjaink örök útítársa, elhagyni sem tudjuk, hiszen önmagunk gondja mindenütt és mindenkor velünk marad. Érdemes hát megismerni és magunkhoz szelidíteni.

# A tudomány racionalitásának felszámolása

## *Feyerabend kísérletei*

*Századunk egyik meghatározó tudományfilozófiai művének – „A módszer ellen” – magyar kiadásával végre újabb nagy adósságot törleszt szellemi életünk. A szerző az 1994-ben elhunyt Paul Feyerabend nézeteinek vázlatos áttekintésére vállalkozik. (1)*

**A** „másik lehetőségem a nevetetést választani hivatásul. Ez nagyon vonz engem. Ha egy kicsi mosolyt csálhatok olyan emberek arcára, akiket sérelem, csalódás ért, akiknek elvették a kedvét, akiket valami halálfélelem vagy »igazság« bénít, az előttem jóval fontosabb eredménynek látszik, mint a legmagasabb röptű intellektuális felfedezés: *Nestroy*, *George S. Kaufman*, *Arisztophanész* értékrendemben jóval előrébb foglalnak helyet, mint *Kant*, *Einstein*, vagy erőtlen imitátoraik. Mit tegyek hát? Csak az idő dönti el ...”

Persze nem csak a „furcsa és kellemetlen századunkban eltelt elragadóan/halálosan mulatságos idő” döntötte el, hogy Feyerabendet ma nem humoristaként tartjuk számon. Írásaiban jórészt Kantról, Einsteinról és „erőtlen imitátoraikról” értekezett, bár a tudományfilozófusok között mindenképp a legnagyobb nevetető volt ez a második világháborúban vaskeresztet és életre szóló sántaságot szerző, színpadiasan bozontos szemöldökű, kontinensek közt ingázó, hazát és feleséget sokszor cserélő, nyughatatlan, pimaszul-cinikusan szókimondó ember. Fiatalon egyébként tanult színjátszást (*Brecht*mél), operaéneklést, történelmet, szociológiát, csillagászatot, fizikát s persze filozófiát. Aztán egy életre a filozófiát választotta hivatásként. Halálakor – bármennyire tiltakozott is ez ellen életében – már a tudományfilozófia kanonizált klasszikusaként méltatták vagy szoltak munkásságáról enyhe, visszafogott rosszállással (jellemző, hogy még ekkor sem lehetett róla a halottakról jót vagy semmit érzelemmentes nekrológiaival megemlékezni).

A tudomány módszeréről alkotott neopozitvista-popperianus kép egyes elemeinek egyetemes érvényességét megkérdőjelező s e problémákat ekkor még megoldani kívánó korai írásaival szerzett (az évek előrehaladtával egyre kétesebb) hírnevet magának tudományfilozófus körökben. (2) Széleskörű ismertséget (az Új Baloldaltól a posztmodern gondolkodókön át a tudományfilozófusokig, természettudósokig, szociológusokig) aztán a tudományfilozófia és a tudomány uralkodó eszméit alapjaiban megkérdőjelező írásai hoztak számára. (3) Magát a tudományfilozófiát ekkor már vérszegény, zavaros, meddő, túlságosan szofisztikus, gondolatszegény, társadalmilag káros, felesleges és élősködő diszciplínának tartotta, amit szerinte „hagyni kellene csendben kimúltni”. Szakmájában elfoglalt paradox helyzetét világosan látta (s persze egyáltalán nem bánta): „Már elég hosszú ideje vagyok némileg különc tagja egy áltudományos hagyománynak” – írta magáról 1978-ban. (4)

A hagyomány, amelyhez tartozott s amelynek nagyra törő magabiztosságát munkásságával aláásta, nem volt más, mint a racionalizmus, az ész mindenhatóságának és az észbe vetett korlátlan bizalomnak a hagyománya. Annak az észnek a hagyománya, amelynek a felvilágosodás óta joga volt megkérdőjelezni bármit maga körül. Csakhogy Feyerabend – igazán következetes módon – a kritika nyilat magára a racionalizmusra s

annak intézményesült megnyilvánulására, a tudományra irányította. S mi lett ennek a következménye? Feyerabend szerint kiderült, hogy a racionalizmus (s megtestesítőjének mondott tudomány) nem alapozható meg sem ismeretelméletileg-metodológiai, sem eredményei vagy céljai által, így csak mint a tradíciók egyike tartható fenn. Ezzel viszont hitelét veszítette kiemelt szerepe a tradíciók között, megalapozatlanná vált az a joga, hogy független döntőbíró legyen a tradíciók között, hogy minden mást objektíve megbírálhasson, miközben maga mentesül a bírálat alól. S kiderült az is, hogy a tudomány története során folyamatosan megsértette az explicit racionális standardekert (5), és a meglepő az, hogy ez éppen nem hátrányára, hanem inkább előnyére vált. Így tehát még az sem igaz, hogy a tudomány a racionalizmus letéteményese. „Sem *Lakatos*, sem senki más nem bizonyította be, hogy a tudomány jobb lenne, mint a boszorkányság, és hogy a tudomány racionálisan jár el. A mi tudomány melletti választásunk szimpátiákon és nem érveken nyugszik ... (ami nem azt jelenti, hogy a szimpátiákon alapuló döntések ne volnának kö-

---

*Másokkal ellentétben nem a hindu, perzsa vagy keresztény szent szövegekben, nem az életfilozófiákban vagy az egzisztencializmus filozófiájában, s nem is a keleti vagy nyugati misztikában talált érveket a racionalizmus ellen, hanem ott, ahol senki sem kereste: a tudományban. Abban a tudományban, amelyben mindenki más a racionalizmus mellett szóló érveket kereste volna. De nem elégedett meg az érvek megtalálásával, hanem következetesen vállalta a relativizmus és az anarchizmus minden következményét.*

---

rülvéve és teljesen lefedve érvekkel, mint ahogy például egy szelet ízletes húst vehetnek körül és boríthatnak el teljesen a legyek). Nincs semmi okunk rá, hogy e végkövetkeztetéstől levertek legyünk. Végül is a tudomány a mi termékünk – nem pedig urunk; tehát velünk szemben alázasnak és nem kívánságaink zsarnokának kell lennie.” (6)

Félreértés ne legyen, jól tudjuk, nem Feyerabend volt az egyetlen, akinek a munkássága akarva-akaratlanul hozzájárult ahhoz, hogy ma nem lehet filozófiailag megalapozottan úgy tekinteni a tudományra, mint változhatatlan, örökre bizonyított igazságokat létrehozó, normatíván teljesen racionális s ezért a legnagyobb emberi tevékenységre. (7) Mégis talán Feyerabend volt az első, aki anélkül kérdőjelezte meg a tudomány értékeit, módszereit és céljait, hogy az irracionális vagy a bigott tudományellenesség szószólójává lett volna. Ezáltal olyan zavarba ejtő kérdéseket és következtetéseket mutatott fel műveiben, amelyeken nem lehet egyszerűen átlépni. Még akkor sem, ha nem

fogadjuk el ezeket. Írásaival Feyerabend a racionalisták számára is megteremtette a lehetőséget, hogy álláspontjukat ütköztetve az övével, tisztázhassák nézeteiket. (8)

Jelentős gondolkodó volt Feyerabend? – kérdezi *Forrai Gábor*. (9) „Igen és nem”, hogy Feyerabend kedvelt választását idézzük. Nem, mert nem épített nagyra törő filozófiai rendszert a tudomány struktúrájáról, módszereiről, történeti fejlődéséről, ehelyett inkább minden ilyen rendszerrel szembeszállt; túl szűknek, szegényesnek, erőltetettnek, szorulásosnak tartva azokat az élet sokszínűségéhez viszonyítva; – nem filozófia- vagy tudomány, hanem embercentrikusan kívánta szemlélni a tudományt. (10) S igen: „ha Platón nyomán a filozófia feladatát inkább abban látjuk, hogy kihívást intézzon hozzánk és gondolkodásra serkentsen, akkor századunk egyik legfontosabb gondolkodója.” (11)

Írásainak, gondolatainak értelmezésénél figyelembe kell venni, hogy Feyerabend igazi életművész volt; a wittgensteini boldog kevesek egyike, olyan ember, aki élete alkonyán visszatekintve elmondhatta magáról, hogy csodálatos élete volt, mert gondolatainak, nézeteinek, műveinek s életének egysége (ha nem is azonossága, és ha sokszor csak „vélet-



lenszerű” kapcsolatokon át, de) megvalósult. (12) Amit írt, amit mondott, ahhoz mindig hozzátartozott egy keret: provokatív, ellentmondásoktól sem mentes, bántóan szókimondó, sokszor szándékosan bosszantó, túlzó, leegyszerűsítő és sarkító, senkit és semmit nem tisztelő anarchista filozófiájának kerete. Miként az olasz író, *Massimo Bontempelli*, Feyerabend is kedvelte az észszerűen megoldhatatlannak tűnő paradox helyzeteket s örömet lelte, ha gyönyörködhetett abban, amitől mások a racionalitás- és az értelemhiány miatt elborzadnak. (13)

Olyan ripacs volt, aki nagyon szerette meghökkenteni közönségét s akinél a szerep, amit éppen játszott, a maszk, amit éppen viselt, ha nem is mindig teljesen tudatos, de hiteles és könnyed volt. Így aztán soha nem lehetett tudni, mikor beszél komolyan és a saját nevében s mikor akar csak meghökkenteni, ellentetésre, gondolkodásra készítetni vagy nevetetni. (14) Nézeteinek ellentmondásait is nyíltan vállalta, mert a következetességet (mint macacsságot, mint ideológiai rabságot, mint az általános normák tiszteletét) egyáltalán nem tartotta gondolkodói erénynek: „az ismeretelméleti anarchista nem habozik kiállni akár a legbanálisabb vagy éppen a legbűnösebb állításokért is. ... semmilyen ideológiával szemben sem örökre lojális vagy örökre elutasító. ... Kedvenc időöltése racionalisták zavarba ejtése teljesen megalapozatlan doktrínák meghökkentő megalapozásának kiagyaltásával.” (15) Persze az ismeretelméleti anarchizmus nem elmélet. Az elnevezés is csak egy vicc, „ami nem is tőlem származik, hanem Lakatostól, aki tréfásan használta rám”. (16) Feyerabend mindenféle ideológia szabadságot korlátozó voltától irtózott. Az ideológiák befolyásolhatják döntéseinket, de nem kell, hogy uralkodjanak felettünk. Szívesen hasonlította magát a dadaistákhoz, mert „a dadaistának egyszerre anti-dadaistának is kell lennie” – idézte többször is *Hans Richtert*. (17) A dadaistának olyan-nak kell lennie, aki önmaga dadaizmusával szemben is dadaista tud lenni.

Nem meglepő hát, hogy kevesen voltak, akik (mindenben) egyetértettek vele. Nyíltan provokatív írásai kezdettől fogva indulattal telt vitákat keltettek, amelyek viharai mára sem csitulnak el teljesen; pártfogói, barátai (s persze ellenségei) is jórészt vitapartneri közül kerültek ki, akiket aztán szinte sohasem mulasztott el – néhány elismerő szó mellett – tévedéssel, szüklátókörséggel, epigonizmussal, dilettantizmussal, ostobasággal, ürességgel, erőtlenséggel, vérszegénységgel, humortalansággal, lapossággal, tehetségtelenséggel vagy – a legnagyobb bűnnel – az unalmassággal illetni. (18) A gondolatait ért támadásokat, a filozófiai szövegekre egyáltalán nem jellemző módon, személyes hangvételű, sokszor ironikus, de ragyogó (radikális) következetességgel végiggondolt írásokkal válaszolva védte ki, így – miként Forrai Gábor nekrológiájában mondja (19) – mára Feyerabend tudományfilozófiai álláspontja diadalmaskodott, bár senki sem ismerte el ezt nyilvánosan. Társadalomelméleti-tudománypolitikai és etikai elképzeléseinek azonban még hallgatóságos elfogadottsága sem jellemző s talán néhány tanítvány kivételével az elutasítás (és a figyelmen kívül hagyás) jellemzi, holott ezek a gondolatok csak a tudományelméletének (radikális) következményei.

### Egyáltalán: mi a tudomány?

1970 után Feyerabend már nem csak a tudományfilozófia tudománnyal kapcsolatos megállapításaival, hanem annak tárgyával, a mai tudománnyal szemben is elégedetlen volt. Nem, nem volt irracionalista vagy tudományellenes (hisz a relativista nem is állhat semmi ellen és mellett sem tartósan), csak a tudománynak ez emberek életére, gondolkodására való hatásával, a tudomány társadalmi szerepével, társadalmi képével volt elégedetlen. „A modern tudományt azért támadom, mert gátolja a gondolat szabadságát.” – írta. (20) Ezt a helyzetet egyszerre látta a tudomány fejlődésének akadályozójaként és az emberi szabadság és boldogság korlátjaként. A tudományfilozófia legnagyobb problémájának is azt tartotta, hogy ezt a hibás képet, ezt az elnyomó hatalmi helyzetet igyek-

szik megénekelni, megalapozni-megvédeni. Feyerabend nem a tudományos igazság, hanem csak az igazság egy bizonyos képe ellen szólt. Nem általában a módszer ellen, hanem egy megmerevedett és életidegenül formalizált racionális módszer ellen. Nem a tudomány ellen, hanem csak az ideológiailag megkövült, megkérdőjelezhetetlen és egyetemes igazságokat kimondó, magasabbrendű s csak a beavatottak számára megérthető tudomány ellen. (21)

A következőkben Feyerabend gondolatait a következő két egymáshoz kapcsolódó kérdés köré fogom csoportosítani:

– Milyen szerepet játszik ma a tudomány a társadalomban;

– Mi az, ami megalapozhatja ezt a (kiváltságos) helyzetet és miért hibás (vagy legalábbis kétséges) ez a megalapozás?

Miként látta Feyerabend a tudomány szerepét a mai társadalomban? – Olyan agresszív és embertelen elnyomó erőnek tartotta, amely igyekszik az emberek élete, konkrét helyzetei fölé kerülni, amely igyekszik az általános, uniformizált és absztrakt elvei alapján

---

*Ki kell mutatni a tudományról (és a tudományos racionalizmusról), hogy nem az emberi szellem legnagyobb terméke, és azt, hogy önmagában, versenytársak és tudományon kívüli kontroll nélkül elsivárosodik. Ki kell mutatni, miért hamisak azok a (tudományelméleti) kísérletek, amelyek a tudománynak és a racionalizmusnak az emberi gondolkodásban való egyedülálló szerepét kívánják megalapozni. – Feyerabend, a tudományfilozófus, ezt tekintette élete programjának.*

---

uralom alá vonni minden gondolatot, minden tevékenységet, még akkor is, ha sok esetben nyilvánvalóan csődöt mond. Miért teheti meg ezt? Mert elhittette magáról, hogy a legnagyobb és legfontosabb emberi tevékenység (22) s így mára gyakorlatilag egyed-uralkodóvá vált a gondolkodást irányító eszmék közül – „az emberek ma éppoly kritikátlanul fogadják el a tudósok kozmológiáját, mint ahogy valaha a püspökökét és a bíborosokét”. (23) A tudomány ma a hatalmi cent-rumokhoz közelre kerülve szinte korlátlan pénznyelőként élösködik a társadalom testén, miközben úgy biztosítja uralmát, hogy szisz-tematikusan kényszeríti kritikussait-riválisait vegetálásra.

Pedig nem volt ez így mindig, nem volt ilyen a tudomány még „a 17., a 18., sőt még a 19. században se, amikor csupán a számos rivális ideológia egyike volt, amikor az állam még nem kötelezte el magát mellette, és amikor elszánt törekvéseit bőven kiegyensúlyozták az alternatív nézetek és intézmények.

Ezekben az években a tudomány felszabadító erő volt. Nem mintha rátalált volna az igazságra vagy a helyes módszerre, hanem mert korlátozta a többi ideológia befolyását, és ezáltal teret nyitott az egyéni gondolkodásnak. ... Ebből azonban nem következik, hogy a tudomány melletti elkötelezettségnek ma is felszabadító hatása lenne. A tudományban nincs semmi inherensen felszabadító hatású, éppúgy, ahogy semmilyen más ideológiában sincs.”(24)

S mit kellene tenni Feyerabend szerint az ellen, hogy a tudomány szabadságot veszélyeztető szerepe megszűnjön és ismét felszabadító erő lehessen?

Tudatosítani kell mindenkivel ezt a helyzetet és vissza kell adni az embereknek a lehetőséget, hogy ismét felszabadultan tudjanak mosolyogni még akkor is, ha nem a tudományt és a racionalizmust tartják az élet legnagyobb értékének. Miként egykor az egyházat, úgy ma a tudományt kell elválasztani az államtól, hogy ezzel lehetővé váljon a különböző ideológiák számára, hogy egyenlő eséllyel hirdethessék érveiket. Lehetőséget kell teremteni arra, hogy a rivális nézetek ne egy racionális, hanem egy szabad dis-

kurzus keretében mérhessék össze erejüket. Egyetlen nézetrendszert sem szabad kirekeszteni a társadalomból csak azért, mert valamilyen absztrakt fogalomrendszer (mint például a racionalizmus) elveinek nem felel meg. – Ezt pedig már az álmodozó, az utópista Feyerabend mondja.

Persze nem a tudomány ellenére kell ezt megtenni, hanem annak érdekében (is), mert „a tudomány, az értékes tudomány fejlődése az újszerű elképzeléseken és a szellemi szabadságon múlik: a tudományt gyakran éppen a kívülállók mozdítják előre (ne felejtjük el, hogy Bohr és Einstein is kívülállónak tekintették magukat). ... Nem fog-e a tudósok száma oly mértékben megfogyatkozni, hogy a végén már nem lesz senki, aki az értékes laboratóriumainkat irányítsa? Nem hiszem. Sokan választhatják a tudományt, ha lehetőségük van rá, mivel a szabad emberek által irányított tudomány sokkal vonzóbbnak tűnik, mint napjaink tudománya, amelyet rabszolgák irányítanak: az intézmények és az »érvek« rabszolgái.”(25)

„Mi olyan nagyszerű a tudományban? – Mi teszi értékesebbé a másféle normákat alkalmazó s ezért más eredményekre jutó, eltérő életformáknál?” Mi az, ami megalapozhatja az emberek életének irányításában betöltött kiváltságos helyzetét? Mi az, ami alátámaszthatja azt a feltételezést, hogy a tudomány a tudás megszerzésének egyetlen ésszerű (vagy legalábbis az ésszerűek között a legjobb) módszere?

Nagyszerű lehetne benne az, hogy: olyan módszert alkalmaz, amely biztosítja az objektivitást és az Igazságot (mert az objektivitás és az Igazság nagyszerű); eredményei (amelyeket a tudomány önállóan ért el) nagyszerűek és egyedülállóak; céljai a legnagyobb emberi célok s e célok megvalósításában a legeredményesebb; társadalmi szerepe egyedülálló, mert olyan felszabadító erőt képvisel, amely segít korlátozni más eszmék uralmát, miközben önmaga nem tör uralomra (ezáltal hozzájárul az emberek autonóm fejlődéséhez s így a boldogsághoz).

Az első megállapítás azt mondja, hogy a tudomány módszere révén rátalál az Igazságra, vagy legalábbis kimutathatóan közeledik felé. E megállapítás szerint tehát a tudomány kijelentéseinek alapja egy olyan módszer, amely (a tévedésektől és az emberi gyarlóság eseteitől eltekintve) kétséget kizáróan biztosítja az Igazságot. A körülményektől, a helyzetektől, az ideológiáktól, személyektől s azoktól a tudományos elméletektől is független igazságot, amelyek keretében felismerték, vagyis az egyetemes és objektív igazságot, ami a semleges megfigyelésekből kirajzolódó Valóságban megalapozható. Nem más tehát mindez, mint az abszolút Igazság elérhetőségébe vetett (alaptalan) hit.

Miért alaptalan ez a hit? Mert senki sem biztosít róla – tartja Feyerabend is –, hogy a dolgoknak van alapja; illetve komolyabban: mert még az sem világos, hogy mi a tudomány. „Minden tudományfilozófiai iskola másképp értelmezi, hogy mi a tudomány, és hogyan működik.”(27) Minden tudományfilozófiai iskola másképp értelmezi, hogy mi számít tudományos érvelésnek. Ezért azt sem tudjuk világosan (normatív módon) megfogalmazni, mit tartunk a tudomány módszerének és hogy mi választja el a tudományt attól, ami nem tudomány.

Az a 17-18. század racionalizmusában és empirizmusában még meglévő s igazán kézenfekvő hit, hogy a felfedezés módszerének szabályokba foglalása jelenti a tudomány módszereinek megadását, már a 19. századra szertefoszlott, bár a felfedezés és az igazolás módszerének kapcsolata továbbra is problémás maradt. A logikai pozitivisták és a kritikai racionalisták (mint például *Rudolf Carnap*, illetve *Karl Popper*) szerint a tapasztalattal szabályszerű (és formalizálható) kapcsolatban álló indukción (és/vagy a dedukción) alapuló racionális módszer a tudomány (az igazolás) módszere, amely révén a tudomány igaz (igazsághoz közeledő) ismeretek rendszerévé válhat. Ezekkel az elméletekkel többek között az a baj, hogy a szinguláris tapasztalat logikailag nem határozza meg az általános elméleteket (igazságukat vagy hamisságukat), továbbá az, hogy az általuk ajánlott metodológia idegen a tudomány tényleges gyakorlatától, és ha következetesen alkal-

maznánk, az nem csak a hamis elméleteket és a metafizikát, hanem az egész tudományt felszámolná. *Lakatos Imre* szerint bár a tudomány története racionálisan is rekonstruálható ugyan, de ez a fejlődés Platón és Popper harmadik világában (a tudás produktumainak világában) megy végbe, így a tudomány módszerét (amely az első és második világban zajló folyamatokat jelent) nem határozza meg egyértelműen. A tudomány racionalitása így nem is a tudósok által követett, illetve követendő módszerből, hanem inkább a tudomány céljából következik. Abból a célból, amely lehetőséget ad a progresszív változás (ami az igazsághoz való közeledést is jelent) normatív meghatározására. (28) Ezért, mint Feyerabend mondja, Lakatos nem ajánl igazi módszert a tudományos gyakorlat számára; olyan racionalitáselméletet ad tehát, amely nem ad egyértelmű útmutatást arra, hogy mi számít racionális cselekvésnek.

*Polányi Mihály* és *Thomas Kuhn* szerint (29) a tudomány nem igazodik külső normákhoz, saját belső logikája (belső racionalitása) van, ez azonban nem írható le teljes egészében. Csak a tudományos elit rendelkezik kompetenciával arra nézve, hogy mi számít tudománynak, mi számít tudományos érvelésnek, magyarázatnak, mi számít tudományos vizsgálódásnak (rejtvényfejtésnek) egy adott paradigma keretén belül s mindez, miként a tudomány módszere sem, nem ragadható meg teljességében propozicionális tudásként. Kuhn-nal szemben Feyerabend a rejtvényfejtő hagyományt sem tartja alkalmasnak a tudomány megkülönböztetésére más tevékenységektől, hisz ezzel még „az oxfordi filozófiát, vagy, hogy egy még extrémebb példát mondjak, a szervezett bűnözést” sem lehet elkülöníteni a tudománytól. (30)

Feyerabend szerint (31), aki e tekintetben *John Stuart Mill* és Sir Karl Popper (ki szerinte persze csak Mill halvány epigonja) követőjének tartja magát, a tudomány alternatív felvetések és az ezek közötti választások útján fejlődik/változik. Csakhogy az elméletek közti választást nem valamiféle időtlen racionális normák rendszere alapján való objektív összehasonlítás irányítja, mint Popper véli, hanem a konkrét szituációtól, az egyén által elfogadott elméletektől és céloktól függő laza és plasztikus mércék rendszere, ahogyan Mill tanította. (32) Feyerabend tehát egyetért Kuhn-nal és Polányival abban a tekintetben, hogy a tudomány nem igazodik a racionalitás külső és absztrakt normáihoz. Azzal is egyetért, hogy ennek ellenére léteznek ugyan normák a tudományban, és ezek ugyanabból a kutatási folyamatból származnak, amelyet irányítanak (ezért tehát a felfedezés és az igazolás neopozitivisták szétválasztása is illuzórikus). A tudományos elit kompetenciáját azonban ugyanúgy nem érzi megalapozhatónak, ahogyan a normatív racionalizmust sem. Miért nem? Mert a tudományos elit sokszor szörnyűségekre használja a tudományt (sokszor épp a racionalizmusból fakadó objektivitásra hivatkozva) s mert a „tudomány-üzlet” egyik legfőbb célja nem az igazság keresése, hanem a pénz- és hatalomszerzés. De probléma az is, hogy magában a tudományos elitben sincs egyetértés a módszerről, a paradigmáról vagy az igazságról (Kuhn ’normál tudomány’-a Feyerabend szerint csak nagyon kivételesen, elszigetelten és rövid ideig létezhet s egyáltalán nem jellemzője az érett tudománynak).

De még ha el is fogadnánk, hogy mi számít ma tudománynak (tudományosan racionálisnak, pl. abban az értelemben, ahogy a neopozitivisták vagy Popper gondolták), akkor is problémák adódnak, mert például a tudomány eddigi története során idővel nemcsak a tudás tartalma és mennyisége változott meg, hanem megváltoztak azok a mércék is, amelyek alapján arról dönthetünk, mi számít érvényes igazolásnak, cáfolatnak, mi számít megfigyelésnek, ténynek, elméletnek. Ami racionálisnak, tudományosnak számított kétszáz éve, az ma már nem biztos, hogy az. „Természetesen a történelem belekényszeríthető valamilyen sémába, azonban ennek nyomán az eredmények mindig szegényesebbek és sokkal érdektelegebbek lesznek, mint amilyenek a tényleges események voltak.” (33) S ha azt fogadjuk el, hogy a standardek alapján minden korban másképp kell értelmezni a racionalitást, a standardek megváltozása semmiképp nem történhet racionálisan és utó-

lag sem lehet racionális kritikát gyakorolni felettük. Minden tudományos elmélet terhelt olyan anomáliákkal, amelyek az adott korban igaznak tartott tényekkel és/vagy a jól alátámasztott elméletekkel ellentmondásban állnak. Mindez azért lehet így, mert a tudomány története során nem akadt egyetlen olyan racionális standard sem, amelyet ne sértettek volna meg a tudósok. Miért? A legnagyobb és legsikeresebb elméletek születéséhez a tudományos részletek ismerete mellett szükség volt a szellemi szabadságra, az ismert tények és elméletek figyelmen kívül hagyására, a metafizikai elképzelések megteremkenyítő hatására is. 'A módszer ellen' történeti hőse, Galilei például figyelmen kívül hagyta a korabeli jól alátámasztott tudományos elméleteket, felhasználta a cáfolt teóriákat, elhagyott ismert hatásokat s spekulatív fogalmi apparátus segítségével úgy rendezte és interpretálta újra a tényeket, hogy azok Kopernikusz világmérvének védelmét jelentték, aztán elhitette az emberekkel, hogy mindezt ők is így látják. (S persze az ő eredményeinek elfogadásában is szerepet játszott az, hogy kortársai elhitték, amit mondott s figyelmen kívül hagyták elméleté-nek ellentmondásait és az ellentmondó megfigyelési eredményeket.) – „Azt mondhatjuk, hogy Galilei tudománya illusztrált metafizikán nyugszik.” (34)

A neopozitivist tudománymodell alapján kialakított tudományfejlődéskép szerint a tudományos elméletek fejlődése abban rejlik, hogy az egymást követő elméletek igaz empirikus tartalmuk tekintetében egyre bővülnek. E nézet szerint az empirikus tartalom növekedésének megállapítására az ad lehetőséget, hogy az elméletek egy semleges, elméletfüggetlen és invariábilis tapasztalati bázissal álnak kapcsolatban. Az elméletek empirikus következményei egy semleges nyelven fogalmazhatók meg, így a különböző elméletek ez alapján objektíve összemérhetők (kommenzurábilisek).

Csakhogy Feyerabend szerint az empirikus alap nem rendelkezik függetlenséggel: „Az elméleteket azért találjuk ki, hogy segítségével kritizáljuk a megfigyelési eredményeket. ... a megfigyelési mondatok jelentését a velük összekapcsolt elméletek adják meg” s nem fordítva. (35) Vagyis

nincs elméletfüggetlen megfigyelési nyelv, mert az empirikus fogalmak jelentésüket az elméletektől nyerik, így ezek nem lehetnek alkalmasak semleges összehasonlításra. Az összemérhetőséggel szemben felhozható további ellenvetés a tudományos normák és metodológiák időbeli változása (elméletfüggése). Feyerabend szerint Lakatos progresszív probléma-eltolódás alapján definiált növekedése sem oldja meg a problémát, mert „azok a standardok, amiket Lakatos meg akar védeni, vagy semmitmondóak – nem tudjuk, hogy mikor alkalmazzuk őket – vagy majdnem ugyanolyan alapon bírálhatók, mint amilyen alapon felállították őket.” (36) Így nem tehetünk mást – mondja Feyerabend –, mint hogy feladjuk azt a nézetet, hogy a kellően átfogó tudományos elméletek néhány

---

*A tudományos elméletek nem a tudományos (racionálisan rekonstruálható) tapasztalatból születnek és igazolódnak, hanem ezek mellett keletkezésük körülményei is esszenciálisan (tehát nem csak mint jelentéktelen külső feltételek) befolyásolják azokat. A kortárs tudományos elméletek és kísérleti-megfigyelési feltételek mellett olyan nehezen megfogalmazható körülményekre is gondolni kell itt, mint a tudós magán- és közösségi érdekei, a kor mítoszai, vallásai, hiedelmei, metafizikája, természetfilozófiája, létérzése, átfogó tudományos elméletei. Mindez a „külső” befolyás azonban – hangzik Feyerabend meglepő következtetése – ahelyett, hogy a tudomány kárára lett volna, előnyére vált (sőt feltétel volt hozzá).*

---

egyszerű, történetfüggetlen és racionális mérce és az ezek által megkövetelt tartalmi érvek/tények alapján összemérhetők. „Vajon ez azt jelenti, hogy a szubjektívizmusnál kötöttünk ki? Hogy a tudomány önkényessé, az általános relativizmus elemévé vált, amelyet Popper támadni akar? ...

... az érvek az ízlésbeli vitákban sem teljesen irrelevánsak. A verseket például össze lehet hasonlítani és értékelni lehet a nyelvtan, a hangzásszerkezet, a képalkotás, a ritmus alapján. ... Minden olyan költő, aki nem teljesen irracionális, mindaddig érvel, javít és összehasonlít, amíg meg nem találja mondanivalójának helyes megfogalmazását. Nem lenne csodálatos, ha ez a folyamat a tudományban is szerepet játszana?

... Tekintetbe vehetjük azoknak a levezetéseknek a hosszúságát, amelyekkel egy elmélet axiómáitól a megfigyelési nyelvig el lehet jutni, és figyelembe vehetjük azokat a közelítéseket is, amelyeket a levezetés során alkalmazunk ... számtalan lehetőség nyitva áll előttünk ...

... és lehet, hogy fel kell adnunk ama törekvésünket, hogy a kozmológiákat tartalmuk alapján ítéljük meg. Egy ilyen fejlemény távolról sem ellenszenves, mert a tudományt egy konok és követelőző szeretőből egy vonzó és engedelmes kurtizánna változtatja át, aki megpróbál szeretője minden óhajának elébe menni. Természetesen tőlünk függ, hogy házísárkányt vagy cicababát választunk társunknak. Ami engem illet, nem hiszem, hogy magyarul kellene, melyiket részesítem előnyben.”(37)

### A manipulált verseny

A második megállapítás szerint a tudomány azzal igazolhatja kitüntetett szerepét, hogy olyan eredményeket ért el önállóan, amelyre más ideológiák nem voltak képesek.

„Az igaz, hogy a tudomány csodálatos módon hozzájárult ahhoz, hogy megértsük a világot, és hogy ez a megértés további, még csodálatosabb gyakorlati eredményekhez vezetett.” (38) Feyerabend a tudomány eredményei ellen nem (illetve nem elsősorban) a romantika, a zöld mozgalmak vagy a vallási fundamentalizmus érveivel rugaszkodik elő. Nem a tudomány eredményeinek értékét tagadja, hanem az eredmények létrehozásában a tudomány önálló szerepét és egyedülálló voltát vitatja. Azt mondja és illusztrálja tudománytörténeti példákkal, hogy a tudomány csak azért érte el eredményeit, mert részben felhasználta más ideológiák megállapításait, illetve küzdött más ideológiákkal és velük szemben meg akarta mutatni előnyét. Kopernikusz nem a bolygómozgás elméletének tudományos továbbfejlesztésével alkotta meg rendszerét (s az igazolását sem innen várta), az ihlető forrás (a ptolemaioszi rendszer bonyolult vonalú bolygópályáival szemben) a hermetikus hagyomány misztikus intuíciója és *Philolaosz* – egy zavaros fejű püthagoreus – elmélete a körmozgás tökéletességéről. „Míg a csillagászat a püthagoreizmusból, illetve a platonikusok körpályák iránti vonzalmából húzott hasznót, az orvostudomány a gyógyfüvek ismeretéből, a boszorkányok, a bábaasszonyok, a varázslók és vándorpatikusok pszichológiájából, metafizikájából és fiziológiájából. ... A tudomány minden területét tudománytalan módszerekkel és eredményekkel egészítik ki, miközben a tudomány lényeges részének tekintett eljárásokat csendben felfüggesztik, vagy figyelmen kívül hagyják.” (39)

De az sem igaz, hogy más ideológiák ne értek volna el eredményeket, noha ma kétségtelen, hogy a tudomány mára legyőzte ezeket. Ez azonban azért van, „mert a versenyt az ő érdekében manipulálták.” Ha megszüntetik ezt az elnyomást – mint pl. Kínában, ahol a tradicionális orvoslásnak szabad utat nyitottak az egyetemek felé –, akkor a tudomány számos hiányossága derülhet ki. De a tudomány felsőbbrendűségét is csak akkor hirdethetjük szabadon, ha a rivális ideológiákat szabadon hagyjuk tevékenykedni; s ha a tudomány valóban eredményesebb ezeknél, akkor nincs miért tartania ettől. (40) A harmadik és negyedik megállapítás ma már (az előzőekben felhozott érvek mellett) azért sem



tartható, mert visszaszorult a tudomány kontemplatív funkciója és elveszett a szabadsága, céljai megváltoztak, megszűnt pártatlansága és (anyagi) függetlensége a politikától s hatalmi eszközökkel manipulálja a társadalmat riválisainak visszaszorításáért. „A 20. században a tudomány feladott minden filozófiai igényt, és nagy üzletté vált. ... Messze-menően figyelmen kívül hagyja a humanitás megfontolásait, éppígy minden fajta progresszivitást, amely kívül esik a helyi reformok keretein. Jó fizetés, jó viszony a főnökhöz és a kollégákhoz, akikkel az embernek közvetlenül dolga van – ezek a legfontosabb céljai ezeknek az emberhangyáknak, akik felülműlják magukat jelentéktelen problémák megoldásában, de a dolgok összefüggését illetékességi körükön túl nem tudják megragadni. Az ilyenek, feltételezve, hogy a Nagy Lépést teszik előre – habozás nélkül olyan furkósbottá változtatják ezt, amely alávetettségbe veri az embereket.” (41) De még ha megvalósítható lenne is egy tiszta tudomány, egyáltalán nem biztos, hogy a legnagyobb cél, amit az ember maga elé tűzhet, a világ tudományos leírása vagy a tudományos igazság keresése.

S mit ajánlott Feyerabend – mint mondja, nem valami elvont logikai vagy ismeretelméleti megfontolások révén, hanem a tudománytörténet tanulmányozásának eredményeként – a racionalizmus helyett? Mivel nincs egyetemes módszer, amit mindig betartottak volna a tudósok, sőt nincsenek olyan elvek sem, amiket mindig tiszteletben tartának, minden elmegy, minden megengedett, bármilyen módszer megteszi, amely az adott helyzetben alkalmasnak mutatkozik a problémák megoldására.

Tehát nem arról van szó, hogy semmilyen módszerre sincs szükség, hanem arról, hogy bármilyen módszer jó lehet. Akár még a racionálisnak mondott indukció is, de az adott helyzetben akár a tekintélyelvű érvelés vagy a kontraindukció (ellenindukció; olyan hipotézis felvetése, amely ellentmond a jól alátámasztott elméleteknek és/vagy jól ismert tényeknek) is előreviheti a tudományt. *Bohr* például olyan feltevésekből kiindulva alkotta meg atomelméletét, amely ellentmondott a korabeli elektromechánikának s amikor a béta-bomlás problémáját meg akarta oldani, attól a feltételezéstől sem riadt vissza, hogy elvesse az energiamegmaradás törvényének érvényesülését az atomi történések szintjén. A konzervatívabb kollégák nagy riadalmát váltva ki ezzel, míg aztán *Dirac* egy sokkal emészthetőbb (és progresszívabb) alternatív elmélettel, a máig problematikus és cáfolt neutrínó-elmélettel állt elő s így egy időre megmentette az energiamegmaradás univerzalitását. *Davy* például úgy tudta helyesen magyarázni a sósav összetételét, hogy elvette *Lavoisier* jól alátámasztott elméletét, hogy a savak mindig tartalmaznak oxigént.

Feyerabend szerint a tudomány fejlődésében fontos, hogy megvalósuljon az eszmék és módszerek pluralizmusa mind a tudományon belül, mind a társadalom más ideológiáiban, mert az elvek, elméletek tulajdonságai, alkalmassága sokszor csak akkor ismerhetők fel, ha különböző nézőpontok érveit elfogadva vizsgálódunk, és fontos a pluralizmus azért is, hogy tudjunk miből választani a konkrét helyzetekben. Ha pedig nem mutatkozik kész megoldás, akkor bármikor készen kell állni alternatív elméletek bevezetésére és artikulálására. Mi az értékes például a rasszizmusban? – kérdezi Feyerabend. Az, hogy lehetőségét nyújt a humanistának arra, hogy álláspontját összevesse ezzel. Mi az értékes a ko-

---

*Néha helyes lehet elvetni azokat az elméleteket, amelyek ellentmondanak a tapasztalatnak vagy nem egyeztetetők össze elfogadott elméletekkel, de célszerű lehet állhatatosan kitartani egy elmélet mellett még akkor is, ha makacs és jelentős összeegyeztetési nehézségekkel, tapasztalati cáfolatokkal rendelkezik, mert „az elméletek képesek fejlődésre ... Ezenkívül pedig nem bölcs dolog túlzottan megbízni a kísérleti eredményekben.”*

---

valens kötést leíró alternatív elméletekben? Az, hogy egymás előnyeit és hátrányait megmutatják s a vegyületek tulajdonságait hol az egyik, hol a másik segítségével tudjuk magyarázni.

A sokféleség (ami a tudományos elméletek proliferációjának következménye) tehát nem az éretlenség, fogalmi zűrzavar vagy a kibontakozó tudományos forradalom jele (mint ahogy Kuhn vélte), hanem a tudomány állandó jellemzője és elengedhetetlen feltétele. A kézikönyvek, tankönyvek merev és egységesítő szemlélete nem a valós tudomány jellemzője. „Úgy tűnik, nem a rejtvényfejtő tevékenység a tudás növekedésének alapja, hanem a különböző, állhatatosan fenntartott nézetek kölcsönhatása. ... A tudomány, ahogy mi látjuk, nem normál tudományos és proliferációs korszakok egymásra következése, hanem az ilyen időszakok egymás mellett élése.” (43) A versenyben lévő sokféle megoldási javaslatból kell kiválasztani (módszertani előítéletek nélkül) azt, ami a legmegfelelőbbnek mutatkozik a probléma megoldására. Persze mivel nincs meg a racionalizmus bizonyossága, a választás felelőssége minket s nem a módszereket, elméleteket vagy a tényeket terheli, ugyanakkor ez a választás szabad, mert nincsenek előre megszabott, minden körülmények közt betartandó elvek.

### Radikális anarchista

Miért volt anarchista Feyerabend? Mert úgy vélte, hogy egyetlen ideológia sem uralodhat az emberen. Mert úgy vélte, hogy egyetlen ideológia sem alkalmas önmagában arra, hogy életünket irányítsa. (Mert úgy vélte, nincs egyetlen tudományos módszer, amelyet mindig követni kell a tudományban.)

Miért volt relativista Feyerabend? – Mert nem hitt abban, hogy léteznek ideológia(tradíció-, elmélet-, módszer-, helyzet- független (tehát semleges) kritériumok és tények, amelyek biztosíthatnák az abszolút értékű (minden helyzetben érvényes) igazság megtalálását. (Mert nem hitt abban, hogy a tudományos elméletek/eredmények összemérhetők valamely semleges mérce alapján.)

Miért volt radikális Feyerabend? – Mert nem érezte szükségét annak, hogy – más megapozás híján – legalább a megállapodással való legitimációval vagy a tudományos elit szempontjait elfogadva végleges értéket kellene adni a dolgoknak; vagyis nem gondolta, hogy valahol határt kell szabni a relativizmusnak és az anarchizmusnak. Mert nem érezte, hogy egyszerre dadaistának és antidadaistának lenni lehetetlen lenne. (Mert nem hitte, hogy a rendet, amelyet a tudomány a természetbe visz, valahogyan mégis meg kellene alapozni.)

S miért lehet érdekes Feyerabend álláspontja? Mert cáfolni nem nagyon lehet elgondolásait? Talán nem lehet. De ha izlés kérdése a választás, akkor elég erős érv ez arra, hogy anarchisták vagy relativisták legyünk? – „... azt mondom, vannak jobb dolgok is, mint előbb megtalálni egy ilyen szörnyeteget, és azután követni.”(44)

De mitől félünk annyira, hogy másképp akarunk dönteni s nem akarunk anarchisták és relativisták lenni? Talán attól a felismeréstől, „hogy az ember legdédélgettebb meggyőződéseiről kiderülhet, hogy csupán egyetlen nézet a sok lehetséges életfelfogás közül, és hogy csak azok számára fontos, akik ugyanabban a hagyományban nevelkedtek”? (45) Vagy azért, mert azt gondoljuk, hogy a minden értéket és (abszolút) igazságot elutasító/relativizáló pürrhóni/prótagorászi szkepszis/relativizmus a gondolkodás zsákutcája? De nem épp ennek cáfolata a feyerabendi életmű? (46)

Mivel érvelhetünk, ha nem akarjuk elfogadni Feyerabend radikális anarchizmusát és relativizmusát? Ha nem tekintjük a racionalitás kritériumának azt, hogy valaha is teljesen bizonyosan igazoljuk valaminek az igazságát vagy hamisságát s elfogadjuk, hogy még a tudomány sem racionális minden részletében, vagyis ha megelégszünk a racionalizmus valami gyengébb (de fenntarthatóbb) kritériumával is, miként például Kuhn, *Toul-*

*min* vagy Lakatos Imre tette (47), akkor mégis fenntarthatjuk azt, hogy racionalisták vagyunk. Ha jogosnak fogadjuk el Lakatos, Kuhn, Machamer, Toulmin, Fehér Márta stb. kritikáját – hogy Feyerabend nem a tudomány irracionalitását mutatta ki, hanem csak azt, hogy ami a tudományban történik, az nem felel meg a logikai pozitivistá-popperianus racionalitáselméletnek – ezért egy új racionalitáselmélet kidolgozására van szükség –, akkor Feyerabend relativizmusa elveszti megalapozottságát. Ezekkel az elméletekkel elérhetjük, hogy „az értékektől átítatott múlt egyre nagyobb részét értelmezhetjük racionálisnak”. (48)

Persze a relativistának erre is kész válasza van: „A racionalista számára van egy végső lépés. Dogmatikussá válhat – rámondhatja valamely kiválasztott következtetésre, konklúzióra vagy eljárásra: egyszerűen ezt jelenti az, hogy racionális ...” (49) De hisz ezt Lakatos is elismeri: „Arra a kérdésre még nem feleltem, hogy metakritériumomat [egy valamilyen racionalitáselmélet szükségességét] milyen feltételek esetén adnám fel, de az embernek valahol meg kell állnia.” (50)

S nem épp e megállás jelenti azt, hogy elfogadok egy tradíciót, egy életformát? Ezt pedig Feyerabend szerint is tiszteletben kell tartani ... Igen, tiszteletben kell tartani, de nem azért, mert igaza van – „ha a relativistának legyőzötte vissza is kell vonulnia, hogy valamilyen távoli hegytetőről szemlélje a Racionalizmus Kultuszának ünnepi rítusait, azért csendesen megkérdézheti magától: vajon melyek azok az esetleges helyi okok, amelyek e Kultusz Észbe vetett Hitének fígyelemre méltó erejét magyarázzák?” (51)

### Jegyzet

(1) Itt most az *Against Method* (1970) megírása utáni Feyerabend filozófiájáról szölok, ami sajátos szintézisét és radikális továbbvitelét adja a korábbi évek munkásságának, amelyben Feyerabend még csak a „tudományos módszer” egyes elemei ellen intézett támadást. A hetvenes évekre aztán a tudományfilozófiát bíráló filozófusból a tudomány mai gyakorlatát is bíráló gondolkodó lett.

(2) lásd pl. *Problems of Empiricism* (1) = COLODNY R. G. szerk.: *Beyond the Edge of Certainty*. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, 1965.

(3) E korszakának két legfontosabb könyve az *A módszer ellen* (*Against Method*, New Left Books, London, 1975, amely egy eredetileg 1970-ben megjelent tanulmány bővített változata) és a *Tudomány egy szabad társadalomban* (*Science in a Free Society*, New Left Books, London, 1978.)

(4) *A tudomány egy szabad társadalomban* (részlet). Replika 1994/6. sz. 31. old.

(5) Itt most azokról a sub specie aeternitatis szabályokról van szó, amelyekett a neopozitivisták próbáltak meg explicitté tenni. Az ész racionális használatát leggyakrabban még ma is ezekkel a normákkal írják körül. Természetesen léteznek alternatív megközelítések is, amelyekről még alább szó esik. Ebben a kontextusban (és a tudományelméletben általában) a racionalitás nem az empirizmus, hanem az irracionalitás, a metafizika ellenétét jelenti.

(6) *Tézisek az anarchizmusról*. 45. old.

(7) Nagyon sok név felsorolható lenne itt, kezdve az empirizmus radikális képviselőitől a konvencionalistákon át Wittgensteinig, a modernitás kritikusaig, a posztmodern logikusokig, tudományfilozófusokig. Példaként álljon itt mondjuk tíz név, vállalva a válogatás szubjektívizmusát és hiányosságát: Hume, Carnap (aki azon ritka emberek egyike volt, aki maga ismerte el tévedéseit és sikertelenségeit), Gödel, Quine, Hanson, Chagaff, Kuhn, Lakatos, Toulmin, Bloor. – vö. még MIKLÓS T.: *Hans Peter Duerr, akit elvitt az ördög, de visszajött*. In: H. P. DUERR: *Sem Isten – sem mérték*. Atlantisz, 1998.

(8) Jól ismert Feyerabend állandó vitája a racionalista Lakatos Imrével. Mellesleg jó példa ez a vita az egymást kölcsönösen nagyra becsülő, de ellentétes nézeteket valló emberek mély rokonszenv kísérte eszmecseréjére (érdekes lehet az összevetés Feyerabend, illetve Lakatos és Popper viszonyával).

(9) FORRAI G.: *Paul Feyerabend*. Replika. 1994/6. 13. old.

(10) „Nem kellene elismernünk, hogy mindez a 'normál tudomány' humortalan és székrekedéssé gyakorlata ellen szól?” – *A szakember vizsgálatása*. 221. old.

(11) FORRAI G. uo. 13. old.

(12) De gondolkodói erény-e az, hogy nem tudott független lenni? S kié a felelősség? Az időé ...? – *Killing Time*. The Autobiography of Paul Feyerabend, Univ. of Chicago Press, Chicago-London, 1995, 172-179. old.

(13) lásd pl. BONTEMPELLI, M: *Halálos élet*. Athenaeum, Bp., 1940. uő.: Kaland a panzióban, Kozmosz, Bp., 1983. — „Az unalom vádja főbenjáró ítélettel jár ... Van, aki végtelenül unalmasnak találja Pitagorász tételét; mások azt tartják, hogy az unalom csúcsa a varietészínpad. ... Az a gyanúm, hogy az ember a szobor utánzata, s nem fordítva. ... A legjobb bizonyíték ..., hogy amikor a szoborutánzat, vagyis az ember végre megpróbál

mozdulatlan maradni, rövid idő múlva rothadni kezd. ... Csak egy módunk van rá, hogy kötődjünk a hagyományokhoz, éspedig: fűtülünk rájuk.” – mindezt akár Feyerabend is írhatta volna. – „Kettejük között az a nagy különbség – írja Szerb Antal A világirodalom történetében – hogy Pirandello keresi az értelmet, ezért olyan bonyolultak a művei, Bontempelli viszont gyönyör-ködik abban, hogy semminek sincs értelme.” – S mit ír Feyerabend Duernnek? (*Briefe an einen Freund*. 193. old.) „... mindig gyanakodtam, hogy racionálisabb vagy nálam, vagyis valahogy értelmet és rendet akarsz vinni a dolgokba, míg én belenyugodtam abba, hogy az egész egy örült összevisszaság, melyben itt-ott akad némi szórakoztató kavarodás.” – Tanulságos lehet ennek szellemében összevetni a neopozitívizmus reménységének számító korai Feyerabend-írások agyfűrt ötleteit mondjuk A módszer ellen könnyedségével.

(14) FEYERABEND, P.: *Briefe an einen Freund*. Hg. H. P. Duerr, Suhrkamp, Frankfurt, 1995. 167. old.

(15) *Tézisek az anarchizmusról*. Medvetánc. 1985/4-1986/1 sz. 42. old.

(16) *Zürichi beszélgetés Paul Feyerabenddel*. Medvetánc. 1985/4-1986/1 sz. 55. old.

(17) pl. *Tézisek az anarchizmusról*. Medvetánc. 1985/4-1986/1 sz. 41-45. old.

(18) Thomas Kuhnról pl. így ír: „Kuhn elképzelései nagyon érdekesek, de sajnos túl határozatlanok ahhoz, hogy üres fecsegésnél többre ösztönözzenek. ... Nem állítom, hogy A tudományos forradalmak szerkezete ötletzegény könyv volna. Épp ellenkezőleg: a XX. század egyik legvárászosabb és leginformatívabb könyve. ... Másrészt valahányszor megpróbáljuk határozottabb formába önteni Kuhn elképzeléseit, mindannyiszor tévesnek bizonyulnak. ...” – Hogyan védjük meg a társadalmat a tudománytól, 19. old.

(19) FORRAI G.: *Paul Feyerabend*. Replika. 1994/6 sz. 12. old.

(20) *Milyen lesz a tudományfilozófia 2001-ben?* 193. old. TILLMANN J. A. (szerk.): *A későújkor józansága*. Göncöl Kiadó, Bp, 1994

(21) *Against Method* 307. old.

(22) Ha a tudomány nem tud megoldani egy problémát, akkor ezt annak tudják be, hogy az ismereteink még hiányosak a területen vagy annak, hogy a tudósok, akik a probléma megoldását megkísérelték, alkalmatlanok a feladatra. Fel sem merül a kérdés, hogy talán a tudomány nem alkalmas a probléma megoldására.

(23) *A tudomány egy szabad társadalomban* (részlet) In: LAKI J. szerk.: *Tudományfilozófia*. Osiris Kiadó, Bp, 1994 154. old.

(24) uo. 155. old.

(25) *Hogyan védjük meg a társadalmat a tudománytól?* Replika. 1994/6. sz. 23. old. – Feyerabend anarchista követője, H. P. Duerr pesszimistább e tekintetben. Mivel a rivális tradíciók szerinte lényegükből adódóan (tudniillik, hogy már a pusztá létükkel is tagadják más tradíciók értékrendjeinek abszolút voltát) egymás elpusztítására/visszaszorítására törnek, így csak úgy lehetséges a tradíciók párhuzamos fennmaradása, ha izolációs mechanizmusok védik őket egymástól. Ezek híján az erősebb elkerülhetetlenül elpusztítja vagy, jobb esetben, vegetálásra kényszeríti a gyengébbet (ez utóbbi azért a „jobb” megoldás, mivel a győztes tradíció így büszkén rámutathat a riválisok sikertelenségére; jó példa erre, hogy hogyan mutogat ma az orvostudomány a tradicionális orvoslásra a nyugati társadalmakban, vagy az, hogy hogyan mutogatott az ateizmus a vallásra a szocializmusban). A globalizálódó multikulturális világ így lassan a monokulturáliszmus felé tart.

(26) *A tudomány egy szabad társadalomban* (részlet) In: LAKI J. szerk.: *Tudományfilozófia* 154.o

(27) uo. 153. old. – Néhány eddig nem említett irodalom a témához: ALTRICHTER F. szerk.: *A Bécsi Kör filozófiája*. Gondolat, Bp, 1972.; FEHÉR M.: *A tudományfejlődés kérdőjelei*. Akadémiai, Bp, 1983.; Colodny, FEYERABEND, P.: *Problems of Empiricism (I)* In: C, R. G. szerk.: *Beyond the Edge of Certainty*, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs 1965.; uő.: *Problems of Empiricism (II)* In: Colodny, R. G. szerk.: *The Nature and Function of Scientific Theories*. Pittsburgh 1970.; Lakatos Imre tudományfilozófiai írásai. Atlantisz Kiadó, Bp, 1997.; POPPER, K. R.: *A tudományos kutatás logikája*. Európa, 1997.; VAN QUINE, W.: *Naturalizált ismeretelmélet* In: FORRAI G. - SZEGEDI P. szerk.: *Tudományfilozófia*; uő.: *A világ empirikusan ekvivalens rendszereiről* In: LAKI J. szerk.: *Tudományfilozófia*; WATKINS, J.: *Popperian Ideas on Progress and Rationality in Science*, The Critical Rationalist 2/2, 1997. (stb.)

(28) Feyerabend véleményét, hogy Lakatosat áruhás anarchista, aki rászedi a racionalistákat és észrevétlenül fogadtatja el velük az anarchizmust, nem szabad túl komolyan venni; Lakatos, akit Feyerabend máskor a racionalizmusa miatt méltat, nem anarchista, mert elfogadja Popper gondolatát a harmadik világban zajló objektív tudás növekedéséről. – LAKATOS I.: *Toulmin megértése* In: *Lakatos Imre tudományfilozófiai írásai*. Atlantisz Kiadó, Bp, 1997.; FEYERABEND, P.: *Imre Lakatos*, The British Journal for the Philosophy of Science, 1975/1.

(29) KUHN, TH. S.: *A tudományos forradalmak szerkezete*, Gondolat, Bp, 1984. – Polányi M.: *Személyes tudás*, Atlantisz, Bp, 1994.

(30) *A szakember vizsgatása*. FORRAI G. – SZEGEDI P. szerk. *Tudományfilozófia* 221. old. (Feyerabend kiemelése)

(31) *Against Method*. New Left Books, London, 1975., Science in a Free Society, New Left Books, London, 1978.

(32) MILL, J. S.: *A szabadságról*, Phönix, Bp, 1943.

(33) *A szakember vizsgatása*. 236. old. – Tanulságos lehet ezt, s az előző problémát összevetni Vekerdi Lászlónak a tudás és tudomány viszonyát vizsgáló írásával, különösen annak fényében, hogy Vekerdi nincs el-

ragadtatva Feyerabend metodológiai anarchizmusától. VEKERDI L.: *Tudás és tudomány*, TypoTEX, Bp, 1994. 159-169. old.

(34) *Against Method* 160. old.

(35) *Problems of Empiricism (I)* 151. és 213. old. – bár ebben az írásban Feyerabend még lehetségesnek tartott olyan érzet-mintázatokat, amelyek elméletfüggetlenek. Az *Against Method* ezt azonban már egyértelműen elveti.

(36) *A szakember vizsgálása* 236. old. (Az elméletek inkompenzurabilitásának felvetése szinte egy időben történt Kuhn és Feyerabend által. Érveik is lényegében hasonlóak voltak, Kuhn azonban sohasem fogadta el Feyerabend relativizmusát, s tagadta, hogy elméletének ilyen következménye van.)

(37) uo. 247-248. old.

(38) *A tudomány egy szabad társadalomban* (részlet) In: LAKI J. szerk.: *Tudományfilozófia* 164. o

(39) uo. 168. old.

(40) uo. 165. old.

(41) *Tézisek az anarchizmusról* 41. old.

(42) *A szakember vizsgálása* 225. old., – hogy a cáfolt elméletekhez való ragaszkodás és azok továbbfejlesztése vezet a tudományban előrelépésre Lakatos Imre mutatta ki, s ezzel Feyerabend is egyetértett.

(43) *A szakember vizsgálása* 230-232. old.

(44) Írta FEYERABEND, persze nem az anarchizmusról, hanem az igazságról. – *Milyen lesz a tudományfilozófia 2001-ben?* 193. old.

(45) *A tudomány egy szabad társadalomban* (részlet) In: LAKI J. szerk.: *Tudományfilozófia* 157. old.

(46) vö. LAKATOS I.: *Toulmin megértése* In: *Lakatos Imre tudományfilozófiai írásai*, Atlantisz Kiadó, Bp, 1997.

(47) lásd *Lakatos Imre tudományfilozófiai írásai*, Atlantisz Kiadó, Bp, 1997. illetve saját írásomat erről a kérdéstről az *Iskolakultúra* 1999/5. számában

(48) LAKATOS I.: *A döntő kísérletek szerepe a tudományban* In: *Lakatos Imre tudományfilozófiai írásai*, Atlantisz Kiadó, Bp, 1997. 153. old.; KUHN, TH.: *Notes on Lakatos*, Boston Studies of Philosophy of Science VIII. 1971. 143-144. old.;

TOULMIN, S.: *Human Understanding*, Princeton Univ. Press, Princeton, 1972. – vö.: LAKATOS I.: *Toulmin megértése*. In: *Lakatos Imre tudományfilozófiai írásai*, Atlantisz Kiadó, Bp, 1997.

(52) BARNES, B. - BLOOR, D.: *Relativizmus, racionalizmus és tudásszociológia* In: LAKI J. szerk.: *Tudományfilozófia*, Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Bp, 1998. 206. old.

(53) LAKATOS uo. 153. old.

# A tanulók gondolkodásáról

## Egy fővárosi iskola 13 éves diákjainak vizsgálat

*Az igazi pedagógus egyetlen tanítványáról sem gondolhatja biztosan, hogy már eléggé ismeri. Ahhoz, hogy valamit alakítani tudjunk, ismernünk kell. A nevelés nehéz feladatát hivatásként, pedagógusként végezni „tudatosan vállalt vakmerőséget” jelent. Ennek a „vakmerőségnek” (amelyet Kerékgyártó Imre értelmezett) a bizonytalansági tényezőit tanítványaink minél teljesebb megismerésével, nevelési-oktatási módszereink hatásának rendszeres vizsgálatával csökkenthetjük.*

**M**inden pedagógus számára nélkülözhetetlen ismeret, hogy egy-egy konkrét nevelői ténykedése miként és milyen hatásokon formálja tanítványait. A tanulót ért hatások és az „emberformálás” eredménye közötti kapcsolat feltárása nehéz feladat. Egyrészt e hatások kölcsönhatások (pedagógus-tanuló és tanuló-pedagógus viszonylatban is jelentkeznek), másrészt interferálnak (erősítik-gyengítik egymást), harmadrészt eredményeik gyakran csak évek múltán jelentkeznek, fogalmazódnak meg tudati fokon (mármint tanítványaink mértékadó véleményeként).

Napjainkban már a magyar iskolákban is gyakori az olyan felmérés, amelynek az a célja, hogy megállapítható legyen, milyen mértékben sajátították el a tanulók a tantervi anyagot. Mi most nem arra a kérdésre keressük a választ, vajon hogyan tudják a tanulók felidézni a tanult ismereteket. Az iskolai oktatás eredményességét tágabb perspektívából szemlélve, az iskolában elsajátított ismereteknél fontosabbnak tartván azok felhasználási képességét, most annak egyik konkrét részterületét, a tanulók korrelatív gondolkodásának fejlettségét (fejletlenségét?) szándékoztunk a lehető legpontosabban megismerni. Azt vizsgáltuk meg, milyen mértékben tölti be az iskola az életre, a tanulók későbbi életvitele során felmerülő problémák megoldására való felkészítésben küldetését, a társadalom ilyen irányú elvárásait.

Véleményünk szerint ugyanis az általános iskolai oktatást sokkal kevesebb társadalmi és szakmai bírálat érné, ha végbizonyítványt kapott tanulóink kivétel nélkül rendelkeznének az értelmes életvitelhez, a képezhetőséghez szükséges alapkészségekkel. Konkrétan: kifogástalan színvonalon tudnának olvasni, írni, számolni, kommunikálni, valamint elfogadható jártassággal rendelkeznének a problémamegoldó gondolkodás, a gondolkodási műveletek alkalmazása területén. Sajnos ez nincs így. Pedig a problémamegoldó gondolkodás képessége, a kreativitás nem csupán a nagy alkotók kiváltságos sajátossága, hanem minden szellemileg ép ember tulajdonsága.

Az intellektuális erőfeszítésekhez, a tanuláshoz való viszony kisiskolás életkorban alakul ki. A problémamegoldó gondolkodásra nevelést, a gondolkodási műveletek gyakoroltatását nem lehet elég korán kezdeni. Nyilván e vonatkozásban is akkor a legeredményesebb a tevékenység, amikor még a gyermek egészséges spontaneitása, plaszticitása és eredetisége nem szenvedett károsodást.

A képességek a megfelelő tevékenységek gyakorlása során alakulnak ki. Kiemelkedő jelentősége van az alapfokú oktatás időszakában a helyes gondolkodási képesség kialakításának, fejlesztésének. Ez a fejlesztés tartalmilag a gondolkodás alapvető műveleteinek, az analízisnek, a szintézisnek, az absztrakciónak, az általánosításnak, az analógia felis-



merésének, a fogalom-meghatározásnak, a fogalmak osztályozásának, az ítéletalkotásnak, a hipotézisek felállításának, az induktív és deduktív következtetéseknek az ismeretét és helyes használatát jelenti. A gondolkodás fejlesztésének eredményes módszere a gondolkodási műveletek tudatos gyakorlása. Differenciáltan, mindegyik tanítványunkkal azt a gondolkodási műveletet (műveleteket) kell gyakorolni, amely (amelyek) alkalmazásával még nehézségei vannak.

Az egyéni bánásmód alkalmazásának pedagógiai stratégiája olyan nevelői magatartást igényel, amely valamennyi tanuló személyiségének ismeretében az egyes tanuló szempontjából a leghatékonyabb pedagógiai eljárást követi. Az egyik legeredményesebb tanulási módszer az, amikor a tanulni szándékozó egyéni munkával, tapasztalati úton, próbálkozással, korábbi ismeretei felhasználásával-újraszervezésével vagy analógia alapján igyekszik megtalálni a kitűzött probléma helyes megoldását, amelyhez a pedagógus folyamatos, személyre szóló segítséget nyújt.

A természettudományos ismeretek tanítása során, legalábbis az ismeretanyag tantervi feldolgozásait vizsgálva nem kap jelentőségének megfelelő figyelmet a természeti törvények sztochasztikus voltának megjelenítése. Pedig a természet megismerése, törvényeinek gyakorlati hasznosítása nem nélkülözheti annak ismeretét, hogy nem létezik két tökéletesen egyformán viselkedő élő rendszer, de még két pontosan megegyező mérési eredmény sem fordulhat elő. Amikor azonos, megegyező adatokról beszélünk, akkor azokat az általunk elfogadott mérési hiba – ez nyilván lehet objektív és szubjektív eredetű is – határain belül tekinthetjük csak azonosnak. A természettörvények, a szabályszerűségek feltárásakor nemcsak a hasonlóságokra, hanem a különbségekre, az általánostól való eltérésekre is figyelni kell. A mindennapi élet problémái általában nem annyira egyértelműek, hogy megengedhetnénk tanítványaink felkészítésének mellőzését a bizonytalanról való gondolkodásra. Napjainkban az ismeretek viszonylagos értékállósága miatt egyre nagyobb jelentősége van a képesség jellegű tudásnak. A képességek között a korrelatív gondolkodásnak is fontos szerep jut. Ugyanis annak felismerése, hogy miként kell értelmezni valamely sokaság inhomogenitását, hogy jónéhány esemény determinisztikus jellege csak látszat (hiszen csupán nagy valószínűségekről van szó), az értelmes életvitel nélkülözhetetlen része.

### A valószínűségi gondolkodásmód fejlesztése

A valószínűségi gondolkodásmód fejlesztése az alapfokú oktatás matematika tananyagában szerepel. Az általános iskolában az évfolyamok felét tekintve még hatályos matematikai tanterv minimum követelményként egyetlen egyszer, nyolcadik osztályban ír elő valószínűséggel kapcsolatos elvárás: „Ismerjék fel a tanultakhoz hasonló valószínűségi feladatokat, tudják ezeket megfogalmazni, kombinatorikus, vagy más módszerekkel megoldani” (1). A szintén részben hatályos Nemzeti alaptanterv a matematika műveltségi terület részeként az általános fejlesztési követelmények között szerepelteti az „Egyszerű esetekben a valószínűség szemléletes fogalmának alkalmazását”, illetve az „Adatsokaság elemzése, jellemzése, ábrázolása” (2) igényét, de minimális teljesítmény a tárgykörben még a tizedik évfolyam végére sincs kijelölve. Lényegében a témakör anyagába tartozó ismereteket az általános iskolában nem „valószínűségszámításként” kell feldolgoznunk, hanem tanítványaink valószínűségi gondolkodásmódjának kialakítása, fejlesztése a cél. Ennek csak látszólag mond ellent az a tény, hogy a tantervi anyagban olyan valószínűségi fogalmak szerepelnek, mint a biztos, a lehetetlen, a lehetséges, de nem biztos események, a relatív gyakoriság, a feltételezett valószínűség, a számított valószínűség, az egyenlően és a nem egyenlően valószínű elemi esemény, a várható érték, az események függetlensége, a valószínűségek szorzása, a korreláció. A valószínűségi gondolkodás fejlődésének útján ugyanis az események függetlensége intuitív fogalmának felis-

merésénél tanítványaink egy része már nem képes messzebbre jutni. Viszont, ha ennek az „útnak” eddigi építése tanítványaink tényleges tapasztalatainak felhasználásával történt, akkor későbbi élethelyzeteikben (például középfokú tanulmányaik során) valószínűségi gondolkodásmódjuk fejlesztése nagy valószínűséggel eredményesen folytatható.

A klasszikus valószínűségszámítás olyan események vizsgálatával foglalkozik, amelyek egyenlően valószínű elemi eseményekből tevődnek össze. Például két kockával dobva a pontok összege többféle módon lehet 8 ( $2+6$ ,  $3+5$ ,  $4+4$ ,  $5+3$ ,  $6+2$ ), mint 5 ( $1+4$ ,  $2+3$ ,  $3+2$ ,  $4+1$ ), ezért annak valószínűsége, hogy a pontok összege 8 lesz, nagyobb, mint annak a valószínűsége, hogy ez az összeg 5 lesz.

A gyakorlati alkalmazás szempontjából (az elvileg azonos esélyt biztosító szerencsejátékok vizsgálatától eltekintve – ami nyilván sem oktatási, sem nevelési céljaink között nem szerepel) azok az igazán fontos valószínűségi problémák, amelyeknél nem tételvezethetünk fel egyenlően valószínű elemi eseményeket. Ezért célszerű a statisztikus – a gyakoriság kísérlettel történő megállapításán alapuló – valószínűségfogalmat erősíteni.

A relatív gyakoriság megállapítása nyilván feltételezi az összes esetek számának meghatározását (kombinatorikus probléma esetén), valamint a kedvező esetek kiválasztásának gyakorlását. Nyilván egyenlően valószínű elemi események vizsgálatára alapozva egyszerűbb kialakítani a fogalmat (pénzfeldobás, golyóhúzás, kockadobás stb.), de el kell jutnunk addig a szintig, ahol az elemi események nem egyenlően valószínűek, azaz foglalkoznunk kell a megfigyelés, kísérlet, statisztikai adatgyűjtés eredményeinek vizsgálatával is. Ez a feltétele annak, hogy tanítványaink felismerjék a véletlen szerepét és jelentőségét a világban. Ilyen tapasztalatok nélkül nehezen válik tanítványaink meggyőződésévé az a tény, hogy tömegjelenségek esetén is van érvényes törvényszerűség a véletlen események bekövetkeztére.

Tanítványaink valószínűségi gondolkodásmódjainak legfontosabb fejlesztési szakaszai (3):

- a lehetetlen, a biztos, a lehetséges, de nem biztos események megkülönböztetése;
- az esetleges (lehetséges, de nem biztos) események összehasonlítása, annak eldöntése, hogy egyenlően valószínűek-e, vagy melyik esemény a valószínűbb;
- annak megkülönböztetése, hogy valamely esemény nem következett be (kísérlet, megfigyelés során), vagy nem fordulhat elő (logikailag lehetetlen), illetve mindig ugyanaz az esemény következett be, vagy szükségszerűen mindig ugyanannak kell bekövetkeznie;

- a valószínű gyakoriság és az elméleti várható érték megkülönböztetése;
- annak felismerése, hogy a relatív gyakoriságok ingadozásai csökkennek, ha a próbák száma nő;

- a függetlenség intuitív fogalmának kialakulása;
- a független és a nem független események határozott szétválasztása;
- feltételezett valószínűségekből más valószínűségek kiszámítása.

Valószínűségi problémák tárgyalásakor a „kísérlet” kifejezést tág értelemben használjuk. A történéseket is kísérletnek nevezzük. Nem ragaszkodunk ahhoz, hogy a feltételeket mi szabjuk meg, sőt még akkor sem mindig, ha ismerjük az összes feltételt. A valószínűségi kísérletek végzése időigényes feladat, mert a relatív gyakoriságok ingadozásainak csökkenését úgy érhetjük el, ha a próbák számát növeljük. Minél jobban növeljük a próbák számát, annál inkább közelíti az egyes események gyakorisága (egyenlően valószínű elemi események esetén) a számítható valószínűséget, illetve azt a számot, amit a vizsgált elemi esemény-események bekövetkeztének valószínűségén értünk. Célszerű a valószínűség tárgykörébe tartozó tapasztalatszerzést a kombinatorikai gondolkodásmód fejlesztésének, a statisztikai adatok feldolgozásának, grafikonon való ábrázolásának, a logikai kifejezések használatának, az egyszerű következtetések gyakorlásának lehetővé tegyük is felhasználni. Helyes, ha ez a tapasztalatszerzés nem csak ténylegesen elvég-

zett, „manuális” kísérletekből áll. (4) Gondolat-kísérleteket is végezhetünk, elképzelt események valószínűségét is összehasonlíthatjuk (ha az előforduló elemi események egyenlően valószínűek, illetve részben biztosak vagy lehetetlenek). Mivel a történeket is kísérletnek tekintjük a valószínűség-számításban, azért a statisztikai adatok feldolgozását is összekapcsolhatjuk valószínűségi megfigyelések, következtetések gyakorlásával.

A mindennapi élet gyakorlati problémái, műszaki és gazdaságtervezési feladatok megoldásakor egyre gyakoribb a gráfok alkalmazása. Az oktatási gyakorlatban a matematika és az informatika műveltségi területein (Nemzeti alaptanterv) szerepelnek a gráfok jól használható modellként. Hiszen a legkülönbözőbb tudományos és gyakorlati alkalmazási területeken számtalan olyan probléma felmerül, amelyeket pontok és e pontokat összekötő vonalak, azaz gráfok megrajzolásával lehet lényegesen áttekinthetőbbé tenni és így gráfok alkalmazásával megoldani. A gráfelmélet ilyen, pontokból és nem feltétlenül egyenes vonalakból álló alakzatok általános (az egyes tudományok specifikus fogalmaitól elvonatkoztatható) tulajdonságainak vizsgálati eredményei révén a gyakorlati alkalmazás számára értékes módszereket, modellalkotási lehetőségeket tár fel. A gráf szögpontjai (a felvett pontok) jelképezhetik egy vegyület atomjait, egy embercsoport tagjait, egy üzem gyártási folyamatának szakaszait, egy ország településeit, egy elektromos hálózat elágazási pontjait. A gráf élei (a szögpontokat összekötő vonalak) jelenthetik az atomok közötti vegyi kapcsolatokat; jelenthetik azt, hogy az embercsoport tagjai bizonyos rokoni kapcsolatban vannak egymással, vagy akár csak azt, hogy személyek ismerik egymást; jelenthetik a településeket összekötő utakat, esetleg vasútvonalakat; jelenthetik az elektromos hálózat ágait.

A gráfelméleti ismeretekre épülő hálótervezési modellek sokfajta, különböző logikájú, eszközrendszerű változata közül a két legfontosabb csoport a determinisztikus és a sztochasztikus módszerű. A két csoport közötti különbség lényege, hogy amíg a determinisztikus tervezéskor a modellváltozók és a modellparaméterek egy-egy meghatározott (konkrét) értékkel rendelkeznek, addig a sztochasztikus modellekkel olyan objektumok is kezelhetők, amelyeket valószínűségi változók írnak le.

### Oksági kapcsolat és előreláthatóság

A világ jelenségeinek anyagi oka/okai van/vannak. A jelenségekben mutatkozó szabályszerűségeket, ok-okozati összefüggéseket nevezzük természettörvényeknek. Ezeknek a törvényeknek a feltárása rendkívüli jelentőségű, mert lehetővé teszi számunkra, hogy előre lássunk eseményeket, más eseményekre vonatkozó ismereteink alapján.

Ennek ellenére az előreláthatóságot nem szabad az okság fogalmával azonosítani, mert számtalan bonyolult jelenség vizsgálatánál nincs lehetőség olyan fokú előrelátásra, mint például a mechanikában. De hibás az okság azonosítása az előreláthatósággal azért is, mert előreláthatóság okság nélkül is lehetséges. A modern tudomány fejlődése során ki-derült, hogy az előrelátások teljessége és pontossága rendkívül sok körülménytől függ,

---

*A matematika anyagából geometriai, kombinatorikai, valószínűség-számítási problémák megoldásakor a gráfokkal történő modellezés természetes munkamódszer.*

*Napjaink oktatási gyakorlatában viszont még meg sem közelíti a gráfok alkalmazása a tudományok fejlődésében és a gyakorlati alkalmazásokban (gazdasági, műszaki folyamatok optimalizálása), a gazdasági életben betöltött jelentőségéhez méltó helyet.*

---

lehet pontatlanul jósolni oksági törvény alapján, míg ezzel szemben a statisztikus törvényekkel néha lényegesen magasabb fokú előreláthatóság biztosítható.

### **Absztraháló képesség és analógiás gondolkodás**

A korrelatív gondolkodás fejlesztésében nyilván nem elégséges a valószínűségi problémák megoldásának gyakorlása. Jelentős szerepe van a tanulók absztraháló képességét és analógiás gondolkodását fejlesztő tevékenységeknek is.

Absztrahálásnak azt a gondolkodási műveletet nevezzük, amely során elvonatkoztatunk tárgyak, jelenségek, folyamatok lényegtelen tulajdonságaitól, a lényeges jegyeket részekre bontás nélkül különítjük el. Az absztrahálás gondolkodási műveletét könnyen össze lehet téveszteni az analízis műveletével. Az absztrahálás azért bonyolultabb gondolkodási művelet, mint az analízis, mert a részekre bontás lehetősége nélkül kell a problémamegoldás során elkülöníteni a lényeges adatokat, sajátosságokat. Az általánosítással is könnyen összekeverhető ez a gondolkodási művelet. Hiszen csak annyi a különbség, hogy absztrahálásnál csupán a lényeges jegyek elkülönítése történik, míg az általánosításnál ezeket a konkrét tapasztalatokat a tárgyak vagy jelenségek egész osztályára kiterjesztjük.

Analógián azt a gondolkodási műveletet értjük, amelynek során két vagy több adatnak, jelenségnek bizonyos tulajdonságokban való egyezéséből (vagy hasonlóságából) más tulajdonságokban, struktúrákban való egyezésére (vagy hasonlóságára) következtetünk. Az analógia az összefüggések felfogását és a kiegészítés gondolkodási műveleteinek egymás utáni alkalmazását jelenti (ebben a sorrendben!). Az analógia többszörösen összetett gondolkodási művelet, hiszen az analízisen és a szintézisen kívül valamennyi gondolkodási művelet bonyolult rétegződés, egymásra épülés során realizálódik.

Bizonyos következtetések, sőt néha komoly felfedezések is, az analógia segítségével születtek meg. Ez a módszer abban áll, hogy két dolog több-kevesebb tulajdonságának megegyezése alapján feltételezzük, hogy e két dolog más tulajdonsága is megegyezik.

Analógia alapján történő következtetésekre alapozott konklúzió általában nem hiteles, csak valószínű, feltételes, sejtés jellegű. Az analógia nem bizonyít semmit, csak ötleteket ad, amelyeket ellenőrizni és igazolni kell.

Az oktatási gyakorlatban fontos szerepet tölt be az analógia kihasználása, mert az analógiás gondolkodás az alapja a típusfeladatok felismerésének, a megoldási algoritmusok alkalmazásának, probléma-megközelítési szabályok használhatóságának. Az analógia komoly segítség a kisgyermeknek, a serdülőnek, de még a tudósok számára is. Az analógiás gondolkodás fiziológiailag a feltételes reflex-kapcsolat kialakulásán alapszik. Szorosan kötődik a transzfer jelenséghez is. A transzfer hatás létrejötté a tartalom hasonlóságának, a módszerek és szokások hasonlóságának, az alapelvek hasonlóságának függvénye.

Arról sem szabad megfeledkezni, hogy a helytelenül feltételezett analógia jó néhány hiba forrása lehet a tanulás-tanítás során. A hibák döntő többsége abból ered, hogy a tanuló analóg kapcsolatra gondol olyan esetekben is, amelyekben az valójában nem áll fenn. Feltételezett analógia alapján (elhagyva a szintézisen alapuló analízist) a tanuló a más esetben alkalmazott eljárást automatikusan alkalmazza az új problémára is. Mindezek ellenére, alkalmazásának előnyeire viszonyítva az analógia helytelenül történő kiterjesztéséből származó problémák nem jelentősek.

Egy konkrét természettudományos tantárgyat tekintve, például a fizika különböző tárgyköreinél, találhatunk olyan törvényeket, amelyek matematikai alakjukat tekintve hasonlóak, míg különböző mennyiségek közötti összefüggéseket adnak meg. Nevesítve: az általános tömegvonzás törvénye (*Newton* gravitációs törvénye) és a pontszerűnek tekinthető elektromos töltések között fellépő erőt megadó *Coulomb*-törvény tökéletesen analóg szerkezetű. A fizikai összefüggésekben a matematikai szempontból azonos helyzetben

lévő (azonos műveletek elvégzésére kijelölt) mennyiségeket tekintjük analóg mennyiségeknek. Az analógiát kihasználva az egyik objektumra, rendszerre, jelenségre kidolgozott számítási eljárások alkalmazhatók a másakra is. Analóg modellt használva a nehezebben mérhető folyamatok (például elektromos hálózatokban) is könnyen (illetve könnyebben) vizsgálhatók. Például egy mechanikai rezgőrendszer és egy elektromos rezgőkör analóg modelljénél a lineáris mechanikai mennyiségek elektromos analogonjai: elmozdulás – töltés, sebesség – áramerősség, erő – feszültség, impulzus – fluxus, tömeg – induktivitás, rugóállandó – kapacitás.

### A vizsgálathoz használt eszközök

A tanulók korrelatív gondolkodásának vizsgálatára azokat a *Bán Sándor (5)* készítette „Korrelatív gondolkodás” elnevezésű, nemzetközi mintákon alapuló fejlesztési folyamat eredményeként kialakított, többször kipróbált tesztfeladatokat használtuk, amelyek tizenhárom évesek részére készültek. Ennek a tesztnek az itemjei a korrelatív és a valószínűségi gondolkodás egyes konkrét formáinak vizsgálatára alkalmasak, bár jelenlegi formájukban még nem tekinthetők a korrelatív gondolkodás tesztelméleti értelemben vett mérő-eszközeinek. A teszt a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének „Gondolkodási képességek és tárgyi tudás” kutatási programjához készült [Országos Tudományos Kutatási Alap: TO 18577 számú kutatási program]. Tartalmazza egyrészt a tanuló előző félévi tanulmányi átlagát, magatartásjegyét, szorgalomjegyét, nyolc tantárgyi osztályzatát (matematika, fizika, kémia, biológia, nyelvtan, irodalom, történelem, idegen nyelv), szüleinek (külön-külön mindkettőét) legmagasabb iskolai végzettségét (általános iskola – szakmunkásképző – érettségi – főiskola – egyetem).

Másrészt bizonyos mértékig a tanulók iskolához, tanuláshoz, tantárgyakhoz való beállítottságáról tájékoztat. Konkrétan: a már kért nyolc tantárgyra vonatkozóan a tanuló kötődéséről (nagyon nem szeretem – nem szeretem – közömbös – szeretem – nagyon szeretem); a tanuló iskolai teljesítményéhez való viszonyáról (nagyon elégedetlen – elégedetlen – közepesen elégedett – elégedett – nagyon elégedett); feltételezett (a tanuló által nem ismert, még ki sem töltött) matematikateszt, valamint természettudományteszt eredményéről a száz pontos teljesítményhez és az osztály hetven pontos teljesítményéhez történő viszonyítással („Mit gondolsz, hány pontot szereztél te?”, illetve „Hány ponttal lennél elégedett?”), valamint a tanuló által elérni szándékozott legmagasabb iskolai végzettségről a tanulás lehető legkorábbi abbahagyásától a doktori fokozat megszerzéséig terjedő nyolc választási lehetőséget kínálva.

Szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy nem ad hoc választottuk a *Csapó Benő* vezetete kutatócsoport által használt tesztet, adatlapot. Egyrészt így tudományos igényességgel összeállított itemeket, tesztet használhattunk. Másrészt vizsgálatunk eredményei az itemek és kiértékelésük (átlag, szórási, az átlagok összehasonlítása, korrelációs együtthatók, reliabilitásmutató, regresszióanalízis, klaszteranalízis) (6) azonossága miatt így összehasonlíthatóak a Szegeden tapasztaltakkal. Harmadrészt komolyan vettük Csapó Benő és munkatársai eredményeik publikálásának bevezetőjében megfogalmazott céljait: „Vizsgálatunk bemutatásával többféle módon szeretnénk az iskolai oktatás fejlődését segíteni. Egyrészt eredményeink alapján sokféle következtetést fogalmazhatunk meg arra vonatkozóan, hogy hogyan lehetne a tanítás gyakorlatát javítani. Másrészt fontosnak tartjuk azt is, hogy hasonló vizsgálatokhoz, helyi, iskolai, városi vagy regionális elemzések lebonyolításához mintát adjunk. Ezért a függelékben közöljük az összes tesztet, feladatlapot, és támogatjuk azok további használatát minden olyan esetben, ahol szakszerű alkalmazásuk feltételei adottak.”

Különbség a két felmérés között csak méreteiben, anyagi ellátottságában és időpontjában van. Ugyanis a Szegeden lebonyolított felmérések a hetedik évfolyam második fél-

évben történtek, míg az általunk feldolgozott adatok a nyolcadik évfolyam megkezdésekor (még az év eleji ismétlések előtti időszakban), 1999-ben kitöltött feladatlapokról származnak.

### A vizsgált minta jellemzése

Az adatlap azon kérdéseivel kapcsolatban, amelyek a tanulók attitűdjét érintik, szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy (legalábbis véleményünk szerint) a felmérésnek ez a legbizonytalanabb, a valóságos helyzetet legkevésbé tükröző része. Ugyanis nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy a gyerekek iskolába kerülésük után viszonylag gyorsan megtanulják a szerint alakítani válaszaikat, ahogy érzésük szerint az iskolában válaszolni kell. Így válaszaik esetleg szembekerülnek azzal, ahogy a dolgokat valójában látják vagy gondolják. Sőt esetenként saját magukat is manipulálva e válaszokat őszintének is gondolják. E tények torzító hatásának tudatában adjuk közre egy újpesti lakótelepi iskola nyolcadik évfolyamot kezdő tanulóinak korrelatív gondolkodásáról készült felmérésünk eredményét.

Tantárgy	Jeles		Jó		Közepes		Elégséges		Elégtelen	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Matematika	3	6,7	14	31,1	14	31,1	14	31,1	0	0
Fizika	10	22,2	16	35,6	11	24,4	8	17,8	0	0
Kémia	3	6,7	5	11,1	20	44,4	17	37,8	0	0
Biológia	5	11,1	12	26,7	11	24,4	17	37,8	0	0
Nyelvtan	5	11,1	8	17,8	18	40,0	14	31,1	0	0
Irodalom	3	6,7	14	31,1	22	48,9	6	13,3	0	0
Történelem	5	11,1	11	24,4	16	35,6	13	28,9	0	0
Idegen nyelv	5	11,1	9	20,0	15	33,3	16	35,6	0	0
Magatartás	7	15,6	21	46,7	11	24,4	6	13,3	0	0
Szorgalom	7	15,6	15	33,3	10	22,2	13	28,9	0	0

1. táblázat

*A vizsgálatba bevont tanulók tantárgyi osztályzatainak, valamint magatartás- és szorgalom jegyeinek megoszlása a hetedik évfolyam végén*

Tantárgy	Nagyon nem szeretem		Nem szeretem		Közömbös		Szeretem		Nagyon szeretem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Matematika	4	8,9	6	13,3	16	35,6	17	37,8	2	4,4
Fizika	1	2,2	4	8,9	14	31,1	20	44,4	6	13,3
Kémia	16	35,6	6	13,3	17	37,8	6	13,3	0	0,0
Biológia	2	4,4	4	8,9	15	33,3	19	42,2	5	11,1
Nyelvtan	4	8,9	5	11,1	15	33,3	19	42,2	2	4,4
Irodalom	3	6,7	5	11,1	13	28,9	21	46,7	3	6,7
Történelem	3	6,7	9	20,0	14	31,1	12	26,7	7	15,6
Idegen nyelv	5	11,1	9	20,0	18	40,0	10	22,2	3	6,7

2. táblázat

*A tanulók kötődése az adatlapon (Mennyire szereted a következő tárgyakat?) szereplő tantárgyakhoz*

Az attitűdvizsgálatok már említett bizonytalansága, a tantárgyi érdemjegyek, osztályzatok vitathatatlan „helyi értéke” miatt (7), valamint annak elismerése okán, hogy „a magyar természettudományi és matematikai nevelésben kemény szelekciós mechanizmusok működnek, s ez a szelekció jobbra a családi, társadalmi háttér által meghatározott, s nem

az adottságokhoz kötődik”, (8) nem végeztük el a tanulók osztályzatai, tantárgyakhoz való kötődései közötti korrelációs számításokat. Csak egy lakótelepi iskola láttelekeként az adatokat közöljük. Ugyanezt a feldolgozási módot választottuk a családi háttér, a továbbtanulási szándékok közötti kapcsolat szemléltetésére, hiszen e témában alaposabban tájékozódni szándékozó olvasó könnyen talál sokkal szélesebb mintákon alapuló dolgozatokat. (9)

Nagyon elégedetlen		Elégedetlen		Közepesen elégedett		Elégedett		Nagyon elégedett	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2	4,4	10	22,2	10	22,2	20	44,4	3	6,7

### 3. táblázat

*A vizsgálatba bevont tanulók elégedettsége iskolai teljesítményükkel*

Szülők legmagasabb iskolai végzettsége	A tanuló által elérni kívánt legmagasabb iskolai végzettség							
	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	n
Mindketten egyetem	1							1
Apa egyetem, anya főiskola			1		1	1		3
Anya egyetem, apa szakmunkásképző			1					1
Mindketten főiskola	1				2			3
Apa főiskola, anya érettségi					1	1		2
Anya főiskola, apa érettségi		1	1	1	1			4
Anya főiskola, apa szakmunkásképző			1					1
Mindketten érettségi		4	2	2	5	2		15
Apa érettségi, anya szakmunkásképző				1				1
Anya érettségi, apa szakmunkásképző		1			1			2
Mindketten szakmunkásképző	3	2				1	2	8
Apa szakmunkásképző, anya általános iskola						1		1

### 4. táblázat

*A legmagasabb iskolai végzettség, amelyet a tanuló el szeretne érni, valamint szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége közötti kapcsolatot összefoglaló táblázat oszlopainak értelmezése: (1) abbahagyni az iskolát, amilyen hamar csak lehet, (2) szakmunkás-bizonyítványt szerezni, (3) érettségizni, (4) technikus végzettséget szerezni, (5) elvégezni egy hároméves főiskolát, (6) elvégezni egy négyéves főiskolát, (7) elvégezni egy egyetemet, (8) doktori fokozatot szerezni*

A táblázatban a lehetséges esetek közül csak a ténylegesen előforduló változatok oszlopai és sorai szerepelnek. Miként látható, az iskola abbahagyását a lehető legkorábbi időpontban egyetlen tanuló sem tervezi. Másrészt a szülők legmagasabb iskolai végzettségéből az elméletileg lehetséges huszonöt változat közül ténylegesen csak tizenkettő fordul elő. A vizsgálatba bevont tanulók alacsony létszáma (45 fő) miatt a szülők iskolai végzettsége és a tervezett iskolaválasztás közötti kapcsolatra vonatkozóan szignifikáns összefüggés természetesen nem állapítható meg. Csupán a családi háttér egy jellemzőjének és a továbbtanulási elképzelések megadása miatt döntöttünk ezen adatok közreadása mellett.

## A korrelatív gondolkodás vizsgálatának eredményei

A felmérés elvégzésével birtokunkba került adatok nyilván csak egy láttelet erejéig jellemzik a budapesti lakótelepi általános iskolák tanulóinak korrelatív gondolkodását. Általánosan érvényes következtetések levonására a felmérés értékelésével nyert adatok (a tesztek kitöltő tanulók viszonylagos alacsony száma miatt) nyilván nem elégségesek.

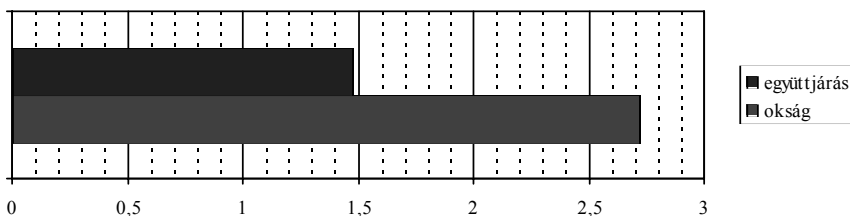
Ezért a felmérés elemzésekor felmerült gondolatok és következtetések közül a következőkben csak azokra térünk ki, amelyeket a helyi (iskolai szintű) felhasználáson túlmenően is hasznosnak remélünk.

Feladat sorszáma és neve	A feladat típusa	Helyes válaszok %-os aránya
(1) időtartam	Közismereti	84,3
(2) testrész méret-szín	Közismereti	87,4
(3) egér	Együttjárásos	21,3
(4) hal	Együttjárásos	48,2
(5) tej	Oksági	61,2
(6) bagoly	Oksági	76,5
(7) gomba	Együttjárásos	37,8
(8) bab	Együttjárásos	43,9
(9) vad	Együttjárásos	34,7
(10) makk	Együttjárásos	60,2

5. táblázat

*Az egyes feladatok megoldásában tapasztalt eredményesség*

Miként látható, a közismereti (lényegében a korrelativitás fogalmának tisztázása miatt bekerült itemek) feladatok kiemelkedően magas és az okság típusú feladatok relatíven vitathatatlanul eredményesebb megoldási adatai határozottan jobbakként, mint az együttjárási szabály felismerését igénylő feladatoknál tapasztaltak. Ez a különbség nem csak a nyerspontok alapján egyértelmű, hanem például klaszteranalízissel is határozottan kimutatható. Csak az okság és az együttjárás típusú itemek eredményét vizsgálva (a hasonlóság mértékéül a korrelációs együtthatót használva), az eredményt dendrogrammon szemléltetve:



A korrelatív gondolkodás két alaptípusába (az együttjárásos és az oksági típusú) a feladatokat az életkori sajátosságok figyelembevételével lehet csak besorolni. Például a „bab-feladat” tizenhárom éves tanulók esetén az együttjárásúak közé sorolandó, míg tizenhét-tizennyolc éveseknél már nyilván okság típusúnak tekintendő.

### Következtetések

A korrelatív gondolkodás működését (pontosabban vizsgálatának eredményeit) befolyásolja több említésre méltó tényező is. Nevezetesen az adatmegadás módja, a tanulók tartalmi ismeretei az egyes itemek tárgykörére vonatkozóan. Következtetéseket csak erre a két tényezőre fogalmazzunk meg, bár a szakirodalomban a mintanagyság szerepét, az adatsorozatok különbözőségét is vizsgálni szokták. Felmérésünk körülményei viszont ilyen irányú értékelést nem tesznek lehetővé.

Az adatmegadás módjának szerepét tekintve, a helyes és a bizonytalan válaszok arányát vizsgálva szembeötlő a képi megjelenítés előnye a verbális és a táblázatos formában



közölt adatok megértéséhez-értelmezéséhez viszonyítva, míg ez a körülmény a helytelen válaszok arányát csak kis mértékben befolyásolja.

Háttérváltozó	Korrelatív gondolkodás	Együttjárás típusú feladatok	Okság típusú feladatok
Matematika osztályzat	0,24	0,21	0,27
Fizika osztályzat	0,23	0,22	0,26
Kémia osztályzat	0,18	0,14	0,16
Biológia osztályzat	0,20	0,16	0,17
Nyelvtan osztályzat	0,21	0,17	0,18
Irodalom osztályzat	0,21	0,17	0,16
Történelem osztályzat	0,16	0,12	0,18
Idegen nyelv osztályzat	0,22	0,13	0,17
Tanulmányi átlag	0,21	0,16	0,19

#### 6. táblázat

*A korrelatív gondolkodás és háttérváltozók közötti korreláció  
(a Pearson-féle korrelációs együtthatóval számolva)*

Ez a szemléletességnek mint didaktikai alapelvnek a jelentőségére utal. A szemléletességnek, vagyis a dolgok és jelenségek közvetlen megismerésének elve a verbalizmus elleni küzdelem során pedagógiai közgondolkodásunk közhelyévé vált. Szinte szállóige már, hogy a „képtelen” tanulás életképtelen tudáshoz vezet. A gazdag tapasztalatokkal rendelkező emberek – akik mögött gazdag tevékenység áll, sokat láttak az életben (természetesen nem csak a szemükkel), megfelelően képzettek – tanulhatnak csak szöveg alapján is, mégpedig annál inkább, minél közelebb van ezeknek a szövegeknek a tartalma saját tapasztalataikhoz. Viszont a tanulóknak, ha bármit is meg akarunk tanítani – különösen, ha elvárjuk, hogy ezt a tudást az életben sokoldalúan alkalmazni is tudják – akkor előbb megfelelő tapasztalatszerzési lehetőséget kell biztosítanunk. Ezek a tapasztalatok annál értékesebbek, minél szélesebb körű a forrásuk. Ezért a szemléletesség elvének és a szemléltetés módszerének gyakorlati megvalósításánál fontos szerepet játszanak a vizuális információk.

A korrelatív gondolkodás sikerében jelentős szerepe van a gondolkodó számára ismerős tartalmi környezetnek is. Korrelatív gondolkodás során valószínűleg a tanulók azokra az adatokra támaszkodnak, amelyekhez elsődleges (a priori) ismeretei, illetve saját (egyéni) tapasztaláson alapuló ismeretei következtében kötődése van. Ennek az oktatási folyamat szervezését tekintve nyilvánvaló tanulsága, hogy a pedagógus, illetve más tanulók tevékenységének megfigyelése sokkal értékelenebb, mint az egyén közvetlen erőfeszítése (legyen az mérés, egy kísérlet elvégzése, valamely – akár gyakorlatias, akár valamely intellektuálisnak minősíthető – probléma megoldása).

Vizsgálataink eredményeinek összehasonlíthatósága érdekében a reliabilitásmutatót is kiszámítottuk az összes itemre együtt és a feladattípusonként külön-külön is. A Cronbach  $\alpha$  értékei: teljes feladatlap: 0,53; együttjárás típusú feladatok: 0,62; okság típusú feladatok: 0,49. Az alacsony reliabilitásmutatók sajnos nagy valószínűséggel nem a mérsékelt itemszámmal magyarázhatók. Ezek az eredmények bizonyára a tanulók alacsony teljesítményével, korrelatív gondolkodásuk kialakulatlanságával vannak összefüggésben. Számunkra az sem jelenthet megnyugvást, hogy ezek az értékek közeliek a Szegeden tapasztaltakhoz. (10)

A fenti eredmények, a vizsgálat tapasztalatai arra ösztönöznek bennünket, hogy fokozottabb figyelmet fordítsunk a tanítási-tanulási folyamat megtervezésekor, irányításakor a korrelatív gondolkodás fejlesztési lehetőségeinek kihasználására.

## Jegyzet

- (1) *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*. Országos Pedagógiai Intézet, Bp, 1981. (második kiadás) 259-298., 591-625. old.
- (2) *Nemzeti alaptanterv*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1995. 71-72. old.
- (3) VARGA Tamás – RADNAINÉ SZENDREI Julianna: Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Tantervi útmutató Matematika 6. osztály. Tankönyvkiadó, Bp, 1979. 198-202. old.
- (4) TAKÁCS Gábor: *Matematikai absztrakciók alapozása manuális tevékenykedtetéssel*. Módszertani Közlemények, 1983./4. sz. 258-263. old..
- (5) CSAPÓ Benő (szerkesztő): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Bp, 1988. 409-414. old.
- (6) Az (5) alatt idézett mű 313-318. old.
- (7) RÉTHY Endréné: *Érték, minőség, tudás Megjegyzések egy könyv margójára*. Iskolakultúra, 1998. 8. sz. 102-108. old.
- (8) NAHALKA István: *Egy figyelemreméltó, sőt figyelmeztető könyv az iskolai tudásról*. Iskolakultúra, 1998. 8. sz. 109-116. old.
- (9) ANDOR Mihály: *Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben*. Iskolakultúra, 1998. 8. sz. 14-28. old.
- (10) BÁN Sándor: *Gondolkodás a bizonytalanról: valószínűségi és korrelatív gondolkodás*. in. CSAPÓ BENŐ (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Bp, 1988. 232. old.

## Irodalom

- ANDOR Mihály: *Mérni a tudást*. Iskolakultúra. 1997. 8. sz. 102-104. old.
- AMBRUS András – DAVID Gunter: *Matematikai tételek megsejtését szolgáló redukív eljárások*. A Matematika Tanítása, 1984. 3. sz. 68-81. old.
- CSAPÓ Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Bp, 1988.
- CSAPÓ Benő: *Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei*. in.: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Bp, 1988. 11-37. old.
- CSÍKOS Csaba – B. NÉMETH Mária: *A tesztekkel mérhető tudás*. in.: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Bp, 1988. 83-114. old.
- FÓNAGY Iván: *Gondolkodási hibák, gondolatalakzatok*. Magyar Pszichológiai Szemle, 1995./ 3-4. sz. 139-177. old..
- KINCZEL Ferenc: *Szervezéstechnológia*. Pénzügyi és Számviteli Főiskola, Bp, 1997. 187-188. old..
- DR. LÉNÁRD Ferenc: *A problémamegoldó gondolkodás*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1963. 256-257. old. *Magyar Nagylexikon* (Második kötet) Akadémiai Kiadó, Bp, 1994. 596. old.. *Pedagógiai Lexikon* I. kötet Kereban Könyvkiadó, Bp, 1997. 22., 83. old.. *Pedagógiai Lexikon* II. kötet Kereban Könyvkiadó, Bp, 1997. 475-477. old.
- PIAGET, J.: *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Bp, 1993.
- PÓLYA György: *A gondolkodás iskolája*. Gondolat Kiadó, Bp, 1969. 142-143. old. (II., bővített kiadás)
- PÓLYA György: *Indukció és analógia*. Gondolat Kiadó, Bp, 1988. 29-33. old.
- SEBŐ Péter: *A tudomány tanulásának lehetőségeiről a természettudományokban*. Iskolakultúra, 1988. 5. sz. 82-86. old.
- TAKÁCS Gábor: *Az analógia alkalmazása a matematika tanításakor*. Tanító, 1993. 10. sz. 13-14. old.-
- TAKÁCS Gábor - TAKÁCS Gáborné: *A valószínűségi gondolkodásmód fejlesztése az alapfokú matematikatanításban*. Módszertani Közlemények, 1988./3. sz. 170-176. old.
- TAKÁCS Gábor - TAKÁCS Gáborné: *A kombinatorikus gondolkodásmód fejlesztése az alapfokú matematikatanításban*. Módszertani Közlemények, 1989./2. sz. 99-108. old.
- TAKÁCS Gábor: *Gondolkodási műveletek gyakoroltatása feladatlapos tevékenykedtetéssel*. Bp-i Nevelő, 1989. 3-4. sz. 55-67. old.
- TAKÁCS Gábor: *A valószínűségi gondolkodásmód fejlesztése*. Tanító, 1991./6. sz. 15-19. old.
- TAKÁCS Gábor: *Kisiskolásokkal gyakoroltatható gondolkodási műveletek*. Tanító, 1994./2. sz. 14-17. old.
- TAKÁCS Gábor: *Kisiskolásokkal gyakoroltatható gondolkodási műveletek 2. rész* Tanító, 1994./3. sz. 15-18. old.
- VÁRI Péter: *Monitor 95. A tanulók tudásának felmérése*. Országos Közoktatási Intézet, Bp, 1997.
- VIDÁKOVICS Tibor – CSÍKOS Csaba: *A tudás szerveződése az összefüggés-vizsgálatok tükrében*. in.: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Bp, 1998. 281-294. old.

## A kisiskolások erkölcsi neveléséről

*A NAT az ember és társadalom műveltségterületének elkülönítésével rávilágított, hogy a társadalmi változások kihívása nyomán újra át kell gondolni, hogyan szolgálhatja az ezredfordulón az iskola a harmonikus társadalmi életet, miként követheti a nevelés évezredes céljait: az emberi kapcsolatokban megnyilvánuló erényesség és a hivatás betöltésére szólító, konstruktív hazafiság és törvénytisztlet megalapozását. A követelmények – ugyancsak vitatott – megfogalmazásával az alaptanterv arra is felhívta a figyelmet, hogy a globalizálódó világban, a plurális társadalomban sokféleképpen, különböző értékrendek szerint is lehet harmonikusan élni.*

Az élet érzelmekkel átszőtt áramában a cselekedetek a gyerekek társas kapcsolataira, viselkedésére – akár akarjuk, akár nem – mintaként hatnak. Egyes magatartásformák érzelmekkel nyomatékositott helyeslése, mások elutasítása azonban már a kisiskolás gyerekek sem feltétlenül elegendő erkölcsi útmutatás. Az értékelő jelzések általános erkölcsi normákkal, parancsokkal és tiltásokkal kiegészítve sem adnak kellő felkészítést a kívánatos erkölcsi autonómia megalapozásához, ha elmarad a konkrét élethelyzetek elemzése. Az elemzés alapelveinek tisztázásához szeretne e tanulmány adalékokkal szolgálni. Az illendőnél talán sarkosabb megfogalmazások annak reményében születtek, hogy az olvasók vitára érdemesnek ítélvén ezeket, segítenek a további tisztázásban.

### Csoport-identifikáció

Anélkül, hogy a személyiségfejlődés filozófiai vagy lélektani elemzéseinek rengetegébe tévednénk, megállapíthatjuk, hogy még a genetikai determináció jelentőségét hangsúlyozó elméletek sem vitatják, hogy a személyiség kibontakozására az iskolai élet is hatással van. Az iskolai közös tevékenységet tekintsük olyan hídnak, melyen a kisiskolás tanítójával és társaival együtt jár át az ismerős, családi partról a felfedezésre váró távoli partokra, a bejárt utak pedig egyre tágabb horizontot nyitnak, amelyen széttekintve a formálódó személyiség fokozatosan képessé válhat az önálló eligazodásra.

Híd az iskola az egyén, a gyerek és a társadalom csoportjai, intézményei között, híd a múlt és a jövő között. Az iskolai élet elméleti és gyakorlati értelemben is összekapcsolja a személyiség kibontakozását a társadalmi csoportokhoz való tartozás tudatával és annak megnyilvánulásaival, a csoport-identifikációval, ezért a kínáló lehetőségek közül ezt választottuk rendező elvnek. A meghatározó társadalmi csoportokról szerzett ismeretek segítik az egyént az önmagáról, helyzetéről alkotott fogalmainak rendezésében, a társas kapcsolataik közötti eligazodásban. Az individuum egyszerre több csoport tagjaként él, különböző kapcsolataiban különbözőképpen nyilvánulhat meg. Az egyes csoportok tagjainak életét szabályok rendezik. A különböző csoportokhoz, kapcsolatokhoz kötődő, kimondatlan vagy kimondott szabályok szerinti, a sajátos csoportok iránti elkötelezettséggel járó jellemző viselkedési módokat nevezhetjük szerepeknek.

Az identitás fogalma alkalmasnak látszik az emberek személyiségének, társadalmi kötődéseinek, viselkedésének, társas kapcsolatainak jellemzésére, használhatóságát, értel-

mezését azonban viták kísérik. A nyugati, keresztény világszemlélet szerint éppen a megismételhetetlen egyediség, egyszerűség jellemzi az ember mivoltot, ezért maga az azonosság kifejezés is vitatható. Ha azonban elfogadjuk, hogy a személyiség kibontakozásának folyamatában a családi, a társadalmi környezet befolyása érvényesül: mintákkal, ösztönzéssel, korlátozással, szabályokkal általános viselkedésmódokat közvetít, akkor mégis lehet értelme azonosulásról (identifikációról) beszélni anélkül, hogy az emberi személyiség autonómiáját tagadni kellene, hiszen a minták, szabályok követése nem egy gépezet működése módján történik, hanem egyedi és sajátos módokon.

Az identifikáció folyamata áthidalja a múltat és a jövőt. A tradíciók, a hagyományos jelrendszerek, hagyományos viselkedésmódok, életszabályok elsajátításával képes a felnőtté váló egyén a társadalomba harmonikusan integrálódni, az életformák és meghatározó szimbólumrendszereik körében tájékozódni, érteni és megértetni magát, tevékenyen részt venni a társadalmi életben. Életünk minden téren hagyományokba ágyazott, a tradíciók a nyelvben közvetlenül is megtestesülnek. Abban a tekintetben, hogy az identifikáció hogyan érvényesül, illetve hogyan érvényesülhet a nevelés folyamatában, egymástól igen különböző álláspontok születtek.

### Kollektívizmus és individualizmus

*Fehér Ferenc* és *Heller Ágnes* (1) a modern kor nyugati történelmének fordulataiban jellemzőnek látták az individualizmus és a kollektívizmus szélsőségei közötti ide-oda csapódást, a jelenséget a „modernitás ingájának” nevezték. Az „inga” lengése a pedagógiai koncepciókban is tetten érhető. A szélsőségek, ha csillapul is az át-átcsapó lengés amplitúdója, ma sem ismeretlenek.

A kollektívizmus képviselői a – szerintük meghatározó – ideális közösséghez alkalmazkodó, szabálykövető személyiség nevelését tekintik domináns célnak, olyan személyiség formálását, aki a közösségnek alárendelt individuumként él, egyéni érdekeit csak akkor követi, ha az egybeesik a csoportérdekekkel. A kollektívizmus szélsőséges híve a saját identifikációs közösségének értékrendjét minden más közösségé fölé helyezi, ebből pedig a saját közösségén kívüliekkel szembeni intolerancia legitimációja következhet. A kollektívizmussal általában együtt járó megfontolások szerint a meghatározó ideális-idealizált csoportok értéktételezései, hagyományai rögzítik az értékeket, magatartásmintákat. Ezért a nevelésnek el kell érnie, hogy a nevelt a tekintélyek által közvetített közös értékeket vallja, az előírt, ellenőrizhető követelmények szerint cselekedjen. A kollektívizmus szélsőséges hívei a monolitikus értéktételezésből következően nem ismernek olyan erkölcsi problémát, amelynek ne lenne egyértelmű, autoritással nyomatékosított megoldása.

Az individualizmus a kreatív egyéniség kibontakoztatását tekinti domináns nevelési célnak. Mai képviselői szerint az ezredforduló társadalmába az öntörvényűen fejlődő, alkotó személyiség illeszkedik harmonikusan. A közeljövőt gyökeres változásokkal jellemző prognózisok szerint a következő évezred elejére a nyugati társadalmakban felszámolódik a munka, a közélet hagyományosan beilleszkedést, szabálykövetést követelő módja. A gyermeket a környezetében élő felnőttek arra kell ösztönözniük, hogy a benne rejlő alkotóképességeket fejlessze, minden más nevelő hatás felesleges, vagy káros. Az olyan kreatív, szuverén személyiségek társadalmába, akik számára „az emberlét új lehetőségeinek feltalálásával kapcsolatos remény fontosabb, mint a stabilitás, a biztonság és a rend szükséglete” (*R. Rorty*), spontán módon rendeződhet optimálisan. Nem kell, talán nem is lehet az amúgy is vitatható, bizonytalan egyetemes értékeket az egyéni érdek fölé rendelni, értékrendekről elmélkedni pedig üres szócséplés. A kortárs pragmatikus filozófus szerint „az én az önlétrehozás folyamatában van”, „az egyén morális fejlődése és az emberi nem morális haladása nem más, mint az emberi én-ek újraalkotása úgy,

hogyan az én-t alkotó viszonyok sokféleségét növeljük, ...egyre több embercsoport szükségleteit méltányoljuk.” (2) A létező, működő iskolák általában az identifikációt kiegyensúlyozottabban segítik mind a szélsőséges individualizmus, mind pedig a szélsőséges kollektívizmus elvárásainál. A hagyományos iskolai osztály az a nem választott kortárcsoport, amely a család mellett (az óvoda után) társak között élni tanít. A csoportos tevékenységek feltételeként megtapasztalt alkalmazkodás, az egymás mellett vagy együtt végzett munka szerepeit, elvárt szabályait az iskolai élet fokozatosan segíthet felismerni, követni és értékelni. Az iskolai közös tevékenység segítheti a felkészülést a jogok, lehetőségek használatára, egyebek mellett szerepek, célok, szabályok, viselkedésminták megismertetésével, döntések következményeinek mérlegelésére, a felelős magatartás vállalására irányuló gyakorlással. A szerepek és szabályok, értékrendek és életvezetési minták egyre szélesebb skálája tárulhat fel a nevelési folyamatban, segítve a személyiség formálódását – a csoportokhoz való tartozás vállalását. A felnövekvő gene-rációkat mindig a saját csoportjukhoz, hagyományaikhoz való kötődésre nevelték. A saját csoportok, köztük a nemzet kitüntetett megbecsülése ma is célja a nevelésnek, ma azonban arra is egyre tudatosabb törekvés mutatkozik, hogy az embertársakat elfogadó, velük emberként közösséget vállaló beállítódás ne csak a „mi”-re, hanem az „ők”-re is, azaz más csoportok tagjaira is kiterjedjen. Utóbbi cél valamennyiünk tapasztalatai szerint – történelmi sérelmek, mélyen rögződött előítéletek, elfogultságok, személyes érdekkonfliktusok vagy más okok folytán – nagyon nehezen valósítható meg. Értékmentes csoportjellemzés természetesen aligha lehetséges és talán nem is lenne helyes ilyenek megalkotására törekedni.

### A pozitív identitás

Ezen olyan azonosságtudatot értünk, amely szerint az egyén elfogadóan veszi tudomásul saját csoportjához (csoportjaihoz) való tartozását, késztetést érez a csoport fejlődésében való közreműködésre, nem érez késztetést hovatartozásának eltitkolására vagy megváltoztatására. A pozitív identitás gyakran a sajátnak vallott csoport egyértelműen pozitív értékelésével jár együtt, ez azonban korántsem feltétele az azonosulásnak. Az értékelés ambivalenciája nem zárja ki a teljes elfogadást és azonosulást.

Események, tapasztalatok, különböző befolyásoló tényezők természetesen időlegesen vagy akár véglegesen is megváltoztathatják ezt az azonosulást. A pozitív identifikáció nem jelenti a saját csoportnak kizárólag pozitív jegyekkel való jellemzését. Előfordul, hogy az egyén az eltitkolás vagy a változtatás szándéka nélkül vallja magát olyan csoport tagjának, amelynek aktuálisan ugyan negatív jellemzőket tulajdonít, de feltételez olyan múlt-, illetve jövőbeli állapotot, amely mentes a kritikus negatívumoktól, s ezzel az idealizált csoporttal fenntartások nélkül azonosul, illetve kész cselekvőleg közreműködni a kívánatos jellemzők kialakításában, helyreállításában. Saját nemzetünk megbecsülése, szeretete, tisztelete az identifikációnak a harmonikus személyiség formálódásához hozzájáruló alapját képezi, nemcsak közös érdek, hanem közvetlenül érdeke az egyes egyéneknek is. A folyamat azonban nem feltételez kritikátlanságot. A nemzeti identitásra nevelés már az iskolába lépéstől megkezdődik. A kisiskolások olvasókönyvei, amióta

---

*Mindkét szélsőségre jellemző, hogy a gyerek és a felnőtt közötti különbséget elfedi. A kollektivitás abszolutizálása a tekintélyelv jegyében infantilizálja a felnőttet, az individualitásé felnőttként törekszik viszonyulni a gyerekhez, ezért nehezen remélhető ilyen koncepciók alapján a csoport-identitását vállaló, autonóm, felelős döntésekre képes felnőttek jövő társadalma.*

---

léteznek, irodalmi, történelmi, ismeretterjesztő olvasmányokkal a nemzeti azonosulás mintáit mutatják fel. Az érzelmekre is ható történetek indítják a még reflektálatlan azonosulást a tudatosulás útjára. Jóllehet a kisiskolásnak kezdetben az idődimenziókról, az események lefolyásáról csak homályos képe formálódik, a „mi magyarok” jelentés-tartalma mégis e képekkel kezd kitöltődni. Elemzésre, értelmezésre csak fokozatosan kerülhet sor.

A nemzeti emlékezet őrizte különböző műfajú és hitelességű históriák hőseik tetteivel, magatartásával akarva-akaratlanul példát állítanak. Elemzés, reflexió nélkül a vérzivataros történelmi eseményekről beszámoló olvasmányok nyomán az a kép alakulhat ki, hogy igazi magyar csak az lehet, aki a magyarság ellenségeivel hőiesen felveszi a harcot, nem barátkozik soha törökkel, tatárral, némettel, osztrákkal, románnal, oroszral stb., hanem ellenük mindig bátran küzd. Az egyes népeket, nemzeteket elsősorban (múltbeli, vagy feltételezett újabb) ellenségeikkel való szembenállásuk alapján meghatározni a negatív identifikáció problematikus formája, amely konzerválja a nemzetek vagy más nagycsoportok szembenállását, táplálja az előítéletes gondolkodást. A nemzethez tartozás kifejezésének fiktív és valós történelmi alapjait ezért érdemes fokozatosan kontextusba ágyazva közelíteni. A küzdelmek az utókor tiszteletére tarthatnak számot, de dicsőségük korukhoz kötött, a hozzájuk való viszony a méltó emlékezés. A küzdelmek hőseinek példája is elemzésre szólít. A békeidők felnövekvő generációi számára a csaták hőseinek tettei már nem szolgálhatnak közvetlenül követhető példával. Az alkotó ember követendő példa lehet minden korban.

Az identitási kör a világerintkezés bővülésével tovább szélesedett. A nyugati ember keresztényként már a középkorban nemzetek feletti lelki közösség részesének tudta magát. A globalizálódó világban az ember az emberiség tagjaként egyre közvetlenebbül élheti meg evilági közösségét minden emberi lényel. Jóllehet ez a közösség ma is elsősorban elvont, de gyakorlatias vonzatai a mindennapok részeivé váltak, ami könnyen belátható, ha például a környezetszennyezés okozta közös veszélyekre, a veszély korlátozásának közös feladataira gondolunk. Az emberi egyetemesség érvényesülését időről időre felfüggesztik elfoglaltságok, elfojtják érdekek. A részérdek korunkban is gyakran az egyetemes fölé kerül.

Az identifikáció fogalmi keretébe illesztve elmondható, hogy az emberiség az erkölcsi viszony meghatározó identifikációs bázisa, ha az erkölcs fogalmát a lehető legegyszerűbben az egyes ember és embertársai közötti, cselekvésben, értékítéletben megnyilvánuló viszonyoknak értelmezzük, amely mindig a „jó” és a „rossz” alapkategóriák mentén meghatározható értéktartalmakat hordoz. Bár az emberiség – elméleti – közössége legfeljebb szükséges, de nem elegendő alap a szélsőséges kollektívizmus lehetséges autokratikus vagy a szélsőséges individualizmus lehetséges szkeptikus következményeinek megszüntetéséhez, ennél kevésbé vitatható kiindulópontot nem találtam az erkölcsi nevelés elméletéhez.

A probléma további kifejtése szükségessé teszi, hogy – ismét egyszerűsítve – érintsük a fejlődéslelektan azon eredményeit, amelyek az erkölcsi ítéletalkotás vizsgálatára építve jellemzik a különböző életkorú gyerekek átlagos fejlettségi szintjét. A gyerekek erkölcsi fejlődésének szakaszairól *Piaget* és *Kohlberg* vizsgálatai, következtetései alapján szokás szólni. (3) A szakaszolást több szempontból is bírálják, például azért is, mert elvonatkoztat az egyéni különbségektől. A szakaszhatárok ugyanis rugalmasak. Az sem lehetetlen, hogy a folyamat előreszalad vagy megtorpan akár egészen a kezdeteknél, talán visszafordul oda, esetleg – ezt látszik igazolni a mindennapi tapasztalat is – a felelős, autonóm döntés határaként jelzett életkor után is érvényesülnek az egyes individuumok életében – felváltva vagy együtt – az automatikus mintakövetésen, a bűnhődéstől, büntetéstől (megszégyenüléstől) való félelmen, a kölcsönösség elvárásain, illetve a tekintélyek által

deklarált elveknek való megfelelésen nyugvó ítéletek, választások, mégpedig az érettség korától jellemzőnek tekintett autonóm erkölcsi döntésekkel.

### Szerepek és tevékenységek

Tapasztalhatjuk, hogy a kisiskolás gyerek nagyon sok szerepének meg tud felelni pre-morális késztetési nyomán kialakult szokásai alapján. A kimondott szabályokkal, útmutatásokkal és a példákkal, magatartásmintákkal kialakított szokások az egyéniség, a szuverenitás, a kreativitás sérülése nélkül a személyiség harmonikus életét biztosító magatartásra készítetnek. Amennyiben megszokja a később is betöltendő szerepek szabályai szerinti viselkedést, ezek automatikusan beépülnek mindennapi életébe. Az egyes szerepek megkövetelte szabályok szerinti viselkedés a jutalmazás és a büntetés, a dicséret és a dorgálás segítségével is elérhető. Ezekben az esetekben gyakorta elegendő indoklás az önérdekre, illetve az egoisztikus kölcsönösségre, a minden egyes közös érdekére hivatkozni. Az iskolai élet elvárásai között is sok olyan van, amelynek ekként szokás érvényt szerezni. A testi épséget veszélyeztető magatartás tilalmát nem szükséges annak taglalásától indítanunk, hogy nagyobb érték az ember élete, egészsége, mint a játék öröme. Nem szükséges az embertársak iránti szolidaritás általános követelményét mérlegeltetni, ha a gyerek megszokta, hogy segítsen kisebb társának. Minthogy vélhetőleg a modellhelyzetek erkölcsi mérlegelése nem vezet szükségképpen sem megfontolt, autonóm, sem helyes döntésekhez, igazán nem lenne indokolt életünk minden pillanatában, mindig a legteljesebb erkölcsi elkötelezettséget és tudatosságot megkövetelni. Mindössze annyi mondható, hogy valószínűleg nem szolgálja a harmonikus életet a tudatosság, a reflexió hiánya, ez pedig elegendő ösztönzés az erkölcsi reflexióra felkészítő neveléshez, ami természetesen nem jelenti, hogy a gyerekeket állandó önvizsgálatra kell nevelni.

A globális érintkezés totális felelősséget teremt, éhezőkrol, kitaszítottakról, elnyomot-

takról naponta szerzünk közvetlen és közvetett tapasztalatokat. Mikor érezzük magunkat megszólítva? Nem érezhetünk lelkiismeretfurdalást minden étkezéskor, ha nem osztjuk meg élelmünket a rászorulókkal. Az állandó frusztráció inkább bénító, semmint segítő tette ösztönző, a permanens büntudat patológikus lelki jelenségeket okozhat. Olvasmányok példái segíthetnek elemezni, hogy mely esetben ítéltető el a szolidaritás hiánya, a segítség elmulasztása. Az olvasókönyvek történetei között találkozhatunk a meg nem követelhető, ám megvalósítható áldozatkész segítség, a jóra való éberség példáival is, amelyeknek ösztönző ereje érzelmi töltéssel fokozott.

Az egyes szerepek: a szükségletek kielégítésének keretét adó mindennapi élet, a politikai vagy az üzletember szerepe az állandó erkölcsi mérlegeléssel ellehetetlenülnének. Másrésztől mégsem helyeselhető a gyűlölködésre felbujtó politikusok, gazdasági érdekeik késztetésére társaikon átázoló emberek tetteinek erkölcsi mérlegelését felfüggeszteni arra tekintettel, hogy szerepük más követelt, mint ami erkölcsileg helyeselhető. A határok megállapítása tehát vitatható, egyetemes helyeslésre az egyes konkrét meg-

---

*A versengésre és a hatalom birtoklására épülő tevékenységek jogszabályokba nem ütköző szerepelvárásait általában gyakran keresztezik az erkölcsi elvek. Az egyes speciális társadalmi szerepeknek valószínűleg – a speciális esetek elemzésén túl – nincs saját „etikájuk”, erkölcsi mérlegelésre inkább ismét annak a határnak a megállapítása szólít, amelyet átlépve az erkölcsi késztetés a szerepelvárás fölé emelendő.*

---

oldások aligha számíthatnak. A dilemmák kiiktatására a nevelés folyamatában azonban valószínűleg mégsem javasolható sem az „értékek átértékelésének” nietzschei megoldása, sem pedig az azt életre hívó képmutató magatartás. Az emberi tevékenységformák egymásra utaltságából természetesen következik, hogy a hatalomcentrikus politika vagy a haszonért versengő gazdaság foglalkozásai nélkül sem működhetne az ezredvégi, összetett társadalom. Szüklátókörűség, szemforgató álságosság lenne bármely nélkülözhetetlen hivatás felett pálcát törni. Arra azonban érdemes felfigyelni, hogy úgy látszik, a legitim és a társadalmilag hasznos fogalma szélesebb, mint az erkölcsi értelemben vett „jó” fogalma.

### Az erkölcsi értékelés fejlesztése

Nem nélkülözhető az iskolaéveknek a „beavatást” követő első időszakában sem az erkölcsi elvek és a viselkedésmódok összefüggéseinek elemzése, ha az erkölcsi autonómia érettségi fokát elő akarjuk készíteni. Nem elegendő minden esetben a mintakövetésre szólítás, a konvencióra, a kölcsönösségre hivatkozás, a szabálykövető magatartás ösztönzése, a helyesnek gondolt szokások kialakításának közvetlen módja. Önálló élete során a gyerekek helyt kell állnia olyan helyzetekben is, amelyekben a szokások, a tiltások és felszólítások, az ismert minták nem igazítanak el közvetlenül. Fel kell készülnie a sérelmezhető szabályok, a rosszra szólító tekintélyek kritikájára. A büntetés fenyegetése, a viszonzás reménye nélkül is tudnia kell a jót választani. Harmadikos kortól kezdve lehetséges és szükséges az erkölcsi autonómiát előkészítő rendszeres fejlesztés. Ennek eredményeképpen várható, hogy a gyerek viselkedését, ítéleteit egyes esetekben a mérlegelő erkölcsi megfontolás és ne a reflektálatlan engedelmesség – illetve engedetlenség – jellemezze. Erkölcsi elemzéseket kisiskoláskorban csak konkrét példák összevetése útján, legkézenfekvőbb módon olvasókönyvi történetekre, mesékre építve célszerű folytatni. (4)

Az erkölcsi értékelés fejlesztésének feladatát a NAT az ember és társadalom műveltségi terület általános követelményeiben fogalmazza meg, eszerint szükséges: a jó és rossz megkülönböztetésének gyakoroltatása konkrét esetek elemzése során; az ítéelő, cselekvő emberek szándékainak, viselkedésének, tetteik okainak, körülményeinek értékelése; az értékítéleteket befolyásoló tényezők mérlegelése. A cél régi, mondhatni évezredek múlt-ra visszatekintő első tényezőjét mint a nevelési szisztémák integráns részét aligha vitatja bárki is – itt a megvalósíthatóság és a megvalósítás módja képez inkább vitaalapot, a sokoldalú mérlegelés követelménye azonban viták keresztüzében áll.

Az erkölcsi jó legkevésbé vitatható alapja, hogy minden egyes ember mint az emberiség reprezentánsa önérték minden egyéb érték ennek alárendelődik. *Kant* gyakran ismételt feltétlen felszólítása összegzi az ebből eredő erkölcsi kötelességet: az emberiséget mind mások személyében, mind saját személyünkben mindig célnak, soha ne eszköznek tekintsük. Az elv alkalmazása azonban, magától *Kant*tól és a filozófiatörténet itt nem idézendő, további fejezeteiből is tudjuk, számos problémát hordoz. A konfliktushelyzetek elemzéséhez – még mindig a lehető legáltalánosabban – kiegészítő elvként hívjuk segítségül a – *Heller Ágnes* szerint (6) – irányadó szókratészi útmutatást: nagyobb jó a bajt elszenvedni, mint okozni. A jól ismert elvek az erkölcsi értékelést az emberiség identifikációs bázisára építik, tehát egyetemesek, ugyanakkor az egyes embereknek egyesekhez való viszonyáról szólnak, vagyis személyesek.

A kisiskolások erkölcsi nevelésében a többféle értékelés lehetőségét megengedő mérlegelést, az értékelést befolyásoló kötődések elemzését sokan tartják bizonytalanság, erkölcsi relativizmus, sőt nihilizmus forrásának. Érveik közt szerepet kap, hogy a gyerekek nevelése kamaszkorukig csak megkérdőjelezhetetlen, biztos értékítéletek megfogal-



mazása útján történhet, amelyek kétségeket kizáró alapot adnak a jó és a rossz megkülönböztetésére, s csak később – némelyek szerint csak ifjúkorban – lehet árnyalni a már rögzült alapokra építve a kétségbevonhatatlannak tételezett dichotóm értékítéletek rendjét. A sokoldalú mérlegelésre, az árnyalt erkölcsi ítéletalkotásra való nevelés mellett több lépésben igyekszünk érveket keresni. Először azt szándékozunk alátámasztani, hogy a magukat jól meghatározott, közös értékrendű csoportba soroló felnőttek sem jutnak egyes konkrét erkölcsi kérdésekben egyező véleményre, azután arról szólnak, hogy a gyerekek is szembesülnek erkölcsi dilemmákkal, amelyek árnyalt mérlegelést követelnek. Végül arra térünk ki, hogy valóban jól szolgálja-e a kisiskolás erkölcsi fejlődését, ha megtanulja a világot és a tetteket egyértelmű határozottsággal „jó” vagy „rossz” érték-tartalommal jellemezni.

Az elvek, tiltások, erkölcsi imperatívuszok alkalmazásainak nehézségét érzékeltetheti, hogy a kereszténység egyetemes útmutatója, a Biblia sem közvetlenül igazít el konkrét helyzetek erkölcsi döntéseiben. A Szentírás értelmezését is viták kísérték mind a parancsolatoknak, mind a példázatoknak egyes élethelyzetekre alkalmazása mind a példázatoknak a parancsolatokkal és egymással való tartalmi viszonya tekintetében. Ezeknek a problémáknak könyvtári irodalma utal rá, hogy az erkölcsi értékelés konkrét helyzetben nagyon ritkán fekete-fehér, általában összetett.

### Erkölcsi konfliktusok mérlegelése

Azoktól, akik arra hivatkoznak, hogy gyerekeket nem helyes ilyen típusú erkölcsi konfliktusok mérlegelésére készíteni, hiszen ilyen gondolatokkal a kisiskolások még nem foglalkoznak, meg kell kérdeznünk, vajon az olvasmányaikban nem fordulnak-e elő analóg konfliktushelyzetek? Vajon a mesehősök nem hasonlóan torolják-e meg a bűnököt, mint a „világi bírák”, nem ölik-e meg a „gonosztevőt”? Talán éppen ezekkel az évszázada elemző megbeszélés nélkül továbbadott gyerekkori történetekkel éltünk olyan indíttatásokat, amelyek lepezett ellentéteket csempésznek az erkölcsi értékelésbe.

A tapasztalatok szerint a gyerekek már nagyon korai életszakaszban megtanulhatják kimondani a történetek szándékolt tanulságát. Ebből azonban nem következik, hogy a viselkedésükben, gondolkodásukban az ilyen szentenciák ható tényezők maradnak. A hatás már csak azért is kétséges, mert a deklarált közösségi elvek és a példaértékűnek szánt konkrét (nép)mesei cselekedetek értéktartalma között is gyakori a diszkrépancia. A sérelem megtorlása, a bosszú számos mese alapmotívuma. Nem kell-e elgondolkodni azon, hogy milyen példával szolgál az elégtételt vevő pozitív hős? Milyen körülmények között menthető fel a rossz cselekedet megtorlása érdekében álságos (tehát ugyancsak rossz) eszközöket igénybevevő mesehős? Indokolt-e az igazságtalanság véres, brutális megtorlása? Tudomásul vegyük-e szó nélkül a mesék felvillantott és továbbító mellékszereplőinek büntetlenül maradó bűneit? A magyar mondakincs kalandozásokról, véres harcokról szóló történeteinek hősei milyen példát mutatnak a békére nevelendő generációk számára? Elhallgathatók a hasonló kérdések, úgy tehetünk, mintha nem vennénk észre a hős gyarló tetteit, de vajon a biztos tájékozódást segítjük-e, ha így teszünk?

Kevésbé szélsőséges konfliktushelyzetekkel a gyerekek mindennapi életük során is sűrűn találkoznak. Az elvek és a konkrét helyzetek összekapcsolása szerintünk egyenesen megköveteli az árnyalt megközelítéseket. A gyerek nem ideális világban, hanem az olykor rosszul, máskor jól, sokféleképpen értékelő, cselekvő felnőttek között él, akik nem is mindig konzekvensenek tetteikben. A deklarált elvek és a konkrét cselekedetek erkölcsi tartalma között különbség lehet egy-egy felnőtt magatartásában, nem csak téves erkölcsi ítélet vagy akaratgyengeség miatt, hanem például több, egymással elvileg vagy aktuálisan összeegyeztethetetlen erkölcsi elvárás kereszteződésében álló cselekedet esetén is – gondoljunk például az eutanáziára. Ha minden kétséget kizáró fekete-fehérben

gondolkodást várunk el a gyerekektől, utóbb nem feltétlenül lehet a rögzült ítélkezési módot árnyalni. Ha problémáról szó sem eshet, hiszen csak jó és rossz ítéleteket, jó és rossz tetteket, jó és gonosz embereket ismerünk, a gyerek a feldolgozatlanul maradt elméleti konfliktusok elfedésére kényszerülhet. Éppen a feldolgozatlanul maradt kérdések vezethetik bizonytalansághoz, véletlenszerű választásokhoz, ad absurdum nihilizmushoz. Érzelmi megpróbáltatások elé állíthatjuk a gyereket, ha rigorózus, sarkos ítélkezési módot kényszerítünk rá. Azt alkalmazva ugyanis előfordulhat, hogy rossznak kell nyilvánítania az iskolában tanultak alapján szüleinek ítéleteit, tetteit.

Képmutatás lenne elvárni, hogy gazdasági, érzéki, sikerességre ösztönző és egyéb késztetéseinket állandóan alárendeljük az erkölcsi megfontolásoknak, de elvárt, hogy ne más emberek sérelme, megalázása, szenvedése, pusztítása árán érjük el céljainkat. Képmutatás a rossz szándékú, bűnös cselekedet jóvá színezése. Képmutatás a nem erkölcsi, hanem vagyonra, hatalomra, hírnévre, érzéki örömökre irányuló tettek altruista átfestése is. A képmutatástól feltétlenül meg kell különböztetni a példaképek, példaeértékű cselekedetek bemutatását. A példa gyakran igen nehezen követhető, mégsem tartjuk feleslegesnek a „vegytiszta” jóság bemutatását, amely ugyan a mindennapokban ritkán valósul meg, mégis fontos támpontja az erkölcsi tájékozódásnak. Az ilyen példák nem szólítanak bűntudatra, de ösztönözhetnek a mások iránti szolidaritás erőfeszítést, lemondást követelő tetteinek megbecsülésére, cselekvési mintát adhatnak.

Összegezésként elmondható, hogy szükséges és fontos a kisiskolások erkölcsi nevelése. Alkalmos módszer – egyebek mellett – az olvasmányok elemzése. Ennek keretében fontos a pozitív példák emocionálisan és racionálisan megerősített bemutatása és az embertelen, a rossz (a kiemelt alapelvekkel nyilvánvalóan ellentétben álló) cselekedet felismerése, leleplezése, elutasítása. Hasonlóan fontos az erkölcsi autonómia megalapozása szolgálatában a sokoldalú értékelés, elemzés gyakoroltatása is. Lehetséges tettek, életformák értékelésének többféle felmerülő változatát helyeselni anélkül, hogy a kisiskolás relativistává, nihilistává vagy gonosztevővé nevelésének ódiúmával kellene szembeesnlünk. Lehetséges bizonyos – érzékeny – határok között erkölcsi késztetés elé helyezni a mindennapi élet, a közéleti szerepek követelményeiből eredő késztetéseket. Érdemes az elemzések során figyelni arra, hogy az olvasmányok pozitív hősei nem feltétlenül szolgálnak követendő, követhető példával a gyerekek számára.

## Jegyzet

- (1) FEHÉR Ferenc–HELLER Ágnes: *A modernitás ingája*. Bp. 1993.
- (2) RORTY, Richard: *Etika egyetlen kötelesség nélkül*. In: *Megismerés helyett remény*. Jelekor Kiadó, Pécs, 1999.
- (3) PIAGET, illetve KOHLBERG (*Continuities and discontinuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited*). In: *Human development* 15., New York, 1969.
- (4) Anélkül, hogy a pedagógiai szaktekintélyre való hivatkozást érvnek akarnánk használni, megemlíjtük, hogy például FINÁCZY Ernő: *Világnézet és nevelés* című (Bp. 1925.) tanulmánykötetében ír arról, hogy szemben a „közvetlen erkölcsi oktatással”, ami gyakran „többet árthat, mint amennyit használ”, az erkölcsi nevelés helyes módja lehet az olvasmányok alapján folytatott beszélgetés.
- (5) HELLER Ágnes: *Általános etika*. Cserépfalvi Kiadó, Bp. 1995.

## Szép és Szomoró

*Egy korábbi dolgozatom (Iskolakultúra 1999. 5. sz.) az abszurdnak mint drámatörténeti kategóriának bizonyos irányú és értelmű kiterjesztésével, nevezetesen a nosztalgikus abszurd terminológia bevezetésével foglalkozik. Ezen új kategória életképességének próbáját s létjogosultságának igazolását konkrét művek, esetleg egész életművek ilyen szempontú elemzése jelent(het)i. A drámai műnem magyar irodalomban betöltött marginális helyzete feletti búslakodás helyett termékenyebbnek tartom a létező – mert létező – drámák textuális vizsgálatát.*

A műnem mellőzöttségéből következően rendkívül csekély a drámai szövegekkel foglalkozó szakirodalom. Többnyire a szinpadai interpretációkról szólnak kritikák és elemzések, amelyek elsősorban az előadással foglalkoznak s magára a drámai szövegre kevesebb figyelem jut. Többé-kevésbé ez a sorsuk *Szép Ernő* és *Szomoró Dezső* színműveinek is, holott számos darabjuk határozott állásfoglalás a 19. századi dráma lehetőségeit tekintve s a 21. századi drámatörténet konzekvenciáit levonva. Egyikük drámai oeuvre-je sem jellemezhető természetesen teljesen homogén szempontok alapján, hiszen műveik különböző intenciójúak (lásd: kabarétréfák, filmforgatókönyvek), minőségűek. Ezzel együtt mindkét szerző drámai világában alapvető egy-egy olyan vonulat, amely bizonyos – s valószínűleg legfontosabb – műveiket rokonítja egymással. Szép Ernőnél a korabeli kabarétréfák világából és nyelvi miliőjéből származó abszurd nézőpont és nyelvhasználat elsősorban egyfajta álomban és nosztalgiákban elképzelt Élet utáni vágyódásnak, és a Halállal való ambivalens viszonynak a megértésére, lehetséges (újra)értelmezésére épül. Szomoró drámái lényegesen frivolabb módon viszonyulnak Élet és Halál nagy kérdéseihez s míg Szép Ernőnél alapvetően fontos a szereplők számára, hogy ki-ki a maga módján rátaláljon a maga elképzelt boldogságra, addig Szomoróynál ez bizonyos értelemben leegyszerűsödik, hiszen nyíltabb vagy burkoltabb formában, de mindenképpen szexuális beteljesedésről van szó. Ez nem jelenti feltétlenül egy férfi és egy nő boldog egymásra találását. Szomoró dekadens, hedonista hősei (ahogy *Réz Pál* aposztrofálja őket Szomoró-monográfiájában) elsősorban önmagukba szerelmesek s a Másikra többnyire csak nárcisztikus önszerelmük igazolásaképpen van szükségük. Ez a nárcizmus explicite azonban csak ritkán jelenik meg, így aztán folyamatosan a figyelmet a lényegről elterelő álkonfliktusok sora építi a drámákat (lásd *„Bella”*, *„Glória”*, *„Szabóky Zsigmond Rafael”*, *„Takáts Alice”*), hogy egy adott ponton hirtelen lényegtelené válják mindaz, amiről addig szó volt s látszólag az előzményekhez alig kapcsolódó fordulat következzen be, amely azonban a legritkább esetben hoz bármifajta megoldást. A célelvű dramaturgia felszámolása, a klasszikus, konfliktusos drámai szerkezet feloldása nemcsak Szomoró, hanem Szép drámai világát is jellemzi.

A nosztalgikus abszurd terminológia, mindkettejük drámai oeuvre-jét tekintve, elsősorban azon darabok tekintetében mutatkozik termékeny értelmezési alpnak, amelyek valamilyen módon a 19. századi polgári színmű továbbélései. Az Iskolakultúra májusi számában megjelent dolgozatomban többször hivatkoztam *Martin Esslinre* mint az abszurd dráma legfőbb teoretikusára s idéztem azt a gondolatát, mely szerint az abszurd a naturalizmus (tehát a 19. századi polgári dráma) csődjére reflektál s így nem jelent

radikális szakítást vagy gyökeres újítást, hanem a maga sajátos nézőpontjából és eszközeivel reagál drámatörténeti előzményeire és saját, adott jelenének lehetőségeire. Ebből következik, hogy a nosztalgikus abszurd horizontjában mindkét szerzőtől olyan művekre figyelhetünk, amelyek valamilyen szempontból a 19. századi naturalizmusból származnak le. Szép Ernő egyfelvonásosai közül a ‚Hasbeszélő‘, a ‚Május‘, a ‚Kávécarnok‘, háromfelvonásosai sorából a ‚Völegény‘, a ‚Patika‘ és a ‚Lila ákác‘ érdemelnek figyelmet. A Szomoró-életműből az ‚Incidens az Ingeborg-hangversenyen‘, a ‚Györgyike‘, ‚Drága gyermek‘, a ‚Hermelin‘, a ‚Bella‘, a ‚Glória‘, a ‚Szabóky Zsigmond Rafael‘ s a ‚Takáts Alice‘ című színművek. E daraboknak számos analóg vonása van a dramaturgia, a konfliktus szerepe, minősége, a szereplő-típusok s nem utolsósorban a nyelvhasználat tekintetében. Konkrétan: klasszikus értelemben vett drámai cselekménye, valóságos konfliktusa egyik darabnak sincs, illetve amelyben ilyesmi felmerül (lásd a börtönbüntetés a ‚Szabóky Zsigmond Rafael‘-ben, vagy az euthanázia problémája a ‚Takáts Alice‘-ban), ott is szinte teljesen elterelődik a „cselekmény” menete s valami egészen más jellegű probléma kerül az előtérbe. Ez a konfliktus-álkonfliktus jelenség, illetve a valóságos cselekmény hiánya s a darabok bizonyos értelmű megoldatlansága, befejezetlensége felhívja a figyelmünket arra, hogy ezekben a művekben nem a történet, nem a célelvű dramaturgia a fontos, hanem az egyes drámai(atlan) szituációkban, a szereplők gyakran magánbeszédéből álló dialógusaiban testet öltő, hangot adó életérzés, világ-, lét- és lelkiállapot. S ezt az állapotot, a világ külső eseményein való, hol szándékos, hol kény-szerű kívülmaradás, élet és halál ambivalens viszonyának megfejthetlenségével való szembesülés s az emberi boldogság lehetőségeinek végiggondolása jellemzik. Mindez azonban nem feltétlenül tragikus hangolásban s egyfajta végállapot-tudattal, párosulva, hanem gyakran komikus szituációkban, könnyed, frivol játékokban jelenik meg. S nyilvánvalóan a nyelv által teremődik meg, a szövegben létezik. Ám hogy hogyan, milyen módon és szinteken formálódik ez meg nyelvileg, az már lényeges különbségeket mutat Szép, illetve Szomoró műveiben.

A különbségek taglalása előtt azonban még két fontos rokon vonást. Először is, nem lehet figyelmen kívül hagyni műveik nyelvi rétegének, dialógusaiknak zenei építkezését. Szép Ernőnél a háromfelvonásos művek gerincét alkotó szerelmi duettekben érvényesül a zenei felépítés. Ilyen Kornél és Fox Rudolf kettőse a ‚Völegény‘-ben, Balogh Kálmán és a Patikusné felvonásnyi jelenete a ‚Patiká‘-ban vagy Pali udvarlásai a ‚Lila ákác‘-ban. Ezen áriákból építkező kettősökön kívül a Patika első felvonásának zummáj-zummáj jelenetében az egyes szólamok egymásra épülésével, az elhangzó szöveg tökéletes deszematizációjával Szép megteremti azt a helyzetet, hogy egy drámai műben egy szótári jelentésektől megfosztott nyelv bír jelentéssel.

Szomoróynál a zeneiség talán még inkább explicit módon jelenik meg szóhalmozásaiban, „szomorózmusaiban” s egész drámákat meghatározó főmotívumokban (lásd „Hagyd a nagypapát !” a ‚Szabóky Zsigmond Rafael‘-ben, vagy a „Szép élet!” felkiáltások a ‚Glória‘ című színműben).

Másodsorban, a zenei építkezés mellett, mindkét szerző műveiben fontosak a néha végtelennek tűnő, ismétlésekre és variációkra épülő, szemantikailag fokozatosan értelmezhetetlenné váló dialógusok. Megengedve itt két hosszabb részletet, elsőként Szép Ernő ‚Kávécarnok‘ című művéből idéznék:

Fanny: Csak tessék mondani tisztelt úr. Volt?

Alajos: Mint szokott nagysád. Kis kávé.

Fanny: Egy kis kávé.

Alajos: Egy kis kávé.

Fanny: Egy kis kávé. Kuglóf?

Alajos: Kuglóf. Hogyne!

Fanny: Hány kuglóf?  
 Alajos: Tessék, nagysád?  
 Fanny: Hány kuglóf volt, tisztelt úr?  
 Alajos: Hogy hány kuglóf?  
 Fanny: Hogy hány kuglóf, tisztelt úr.  
 Alajos: Hogy hogy hogy hány kuglóf, nagysád?  
 Fanny: Úgy hogy hogy hány kuglóf volt itt, tisztelt úr.

Hasonló az eljárás Szomoró ‚Szabóky Zsigmond Rafael’ című művében:

Berta: Ami történt, történt!  
 Magda: Ami történt!  
 Teri: Ami történt! Mi történt?!  
 Berta: Ami történt –  
 Teri: Mi történt?! mondaná a nagypapa, mi történt?  
 Berta: Hagyd a nagypapát!  
 Magda: Hagyd a nagypapát!  
 Teri: Óh, a nagypapa itt van!  
 Berta: Ami történt, történt!  
 Teri: Itt van!  
 Nagypapa (kívül): Hogyan? Micsoda? Mi történt?  
 Berta: Itt van? Hogyan? Igaz?  
 Magda: A nagypapa?! Itt van?  
 Berta: Még csak ez kellett ide!  
 Teri: Ne föld a nagypapát a falra! ...  
 Nagypapa (már itt benn): Mi történt? Mi történt?

Alapvető különbség a nyelvi eljárás, szövegépítkezés konzekvenciáiban azonban az, hogy Szép Ernőnél az abszurd helyzetek okozója az a fajta nem-értés, amely a szereplők magánmitoszainak, történeteinek egymásmellettiségéből, egymást-meg-nem-hallásából ered.

Gondolok itt Balogh Kálmán figurájára a ‚Patiká’-ból, aki egy önmaga alkotta fikcióban létezik, akárcsak Csacsinszky Pali a ‚Lila ákác’-ban s a külső világ szereplői csak kis részben fedik le fiktív világaik fiktív, idealizált szereplőit, így mindenfajta kommunikáció eleve halálra van ítéelve. Ez az abszurd alapképlet a legtöbb esetben komikus szituációkat és dialógusokat teremt s alapproblémáikra (boldogulás, boldogság, szerelem, halál) a szereplők nem találnak megoldást, vagy csak rendkívül ambivalens módon, a darab világának kvázi-valósága s saját, álomban, nosztalgiákban létező, fiktív valóságuk határmezsgyéjén.

Szomoró, a maga frivolabb módján, kevésbé érzelmesen dolgozza fel ezt az ambivalenciát s nála a szereplők rendkívüli díszítettségű retorikája, ad absurdum fokozott szecessziós stílusa, tehát maga a nyelvi megformáltság egész egyszerűen nem adekvát azzal a helyzettel, amelyben ez a szöveg megszólal. Tulajdonképpen erre a jelenségre hívta fel a figyelmet *Osztovíts Levente* is a ‚Hermelin’ egy 1970-es bemutatója kapcsán : „Az emelt hangot, a nagy szavak hitelét az ágáló figurák kisszerűsége hatálytalanítja. A szavakba foglalt szenvedélyek hevét az átéltség, az őszinteség hiánya hűti le. ...Ez a szavak perfiditása, a komikum feszültségforrása. Szomoró a Hermelinben a szecesszió szótárának, gesztuskészletének és az ezeket nem fedező magatartásnak a modern dichotómiáját érzi át, vagyis egy alapvető képtelenséget.” (Szinház, 1970/1, 12-14. old.) Szomoró azonban nem teremtett distanciát a darabjainak nyelvhasználata által létező

abszurdításától, hanem, ahogy azt Osztoivits is megjegyezte, „...kéjeleg ebben az abszurdumban..”, tehát stílművészete teljes mértékben magába nyeli szerzőjét.

Szép, Szomoróhoz hasonlóan, szintén teljes mértékben benne létezik saját, abszurd világot teremtő nyelvében s éppen ez az egyik sarkalatos pont, ahol különböznek a drámatörténeti kategóriaként meghatározott abszurdhoz sorolt szerzőktől. Azaz, amíg például *Beckett*, *Ionesco*, *Pinter* egyfajta tudatos eszközhasználattal, az egzisztencialista filozófia világképéhez, létértelmezéséhez szorosan kötődve, stílárisan homogén és beazonosítható drámai világokat teremtettek, addig Szép és Szomoró drámáiban mindez jóval szabadabb, kötetlenebb nyelvhasználatban s nosztalgikus alaphangokkal, intonációval jelenik meg.

\*

„Mert mindig úgy szerettem volna élni, ahogy azt magamnak megírnám... Mert a valóság csak akkor gyönyör, ha azt az álmok szövik. Mindent elhittem magamnak, mindenüvé követtem magamat azzal a stílárissal képességgel s engedelmes hűséggel, ahogy az ember a vágyait tudja követni, a vágyait a nyomorban, a gondolatok szárnyán.

Amennyire szenvedtem a valóságban, éppannyira boldog is voltam a képzeletem világában, mert a szenvedés csak addig számít, amíg fel nem váltja egy illúzió.”

Az idézet Szomoró Dezső *„A párisi regény”* című művéből származik, a szöveg egyes szám első személyű elbeszélőjétől, aki egyben a regény főszereplője is. Szavait azonban akár szóról-szóra elismételhetné Antoni a *„Hasbeszélő”*-ből, Csacsinszky Pali a *„Lila ákác”*-ből, Balogh Kálmán a *„Patiká”*-ból, de felsorakoztatható melléjük Pálfi Tibor, Szabóky Zsigmond Rafael, Ole Ingeborg, Bella vagy Glória figurája is. Mind Szép, mind Szomoró világában a drámai szituációk abszurditása ugyanis azon a visszás, eleve kétértelmű helyzeten alapszik, hogy az egyes szereplők a darabok kvázi-valóságán belül folyamatosan alkotják a maguk fikcióit, önálló történeteket írnak, melyeknek főszereplőivé saját magukat stilizálják s ez a *„külvilággal”* való kapcsolatteremtésüket rendkívül ellentmondásossá teszi.

Ez az ellentmondásosság – ami nyilvánvalóan hordozza az elértés, félreértés lehetőségét – szervezi a darabok dramaturgiáját s a szöveg zenei építkezésében, a szövegek egymásmellettségében is ez manifesztálódik. Szép Ernő háromfelvonásosai között a *„Lila ákác”*-nak s a *„Patiká”*-nak gyakorlatilag megegyezik az alapszituációja, hiszen mindkét műben egy olyan férfinak a központi szereplő, aki benne él a maga alkotott álomvilágban, ahhoz görcsösen ragaszkodik s ettől képtelen észrevenni a külső világ eseményeit és szereplőit, illetve azok csak álomviláguk szűrőjén keresztül jutnak el hozzá. Így Balogh Kálmán nem hajlandó észrevenni, hogy a laposladányi(!) kaszinó nem az ő álomtündéréinek lakhelye s hogy a fogfájós, vidéki Patikusné (született Etelka) nem Katalin cárnő, de még csak nem is Carmen *„Bizet”* operájából s majd egy teljes felvonáson keresztül tart alapvetően két különböző dimenzióban zajló s egymást csak pillanatokra keresztező beszédük:

Kálmán: ...Jaj, nagyságos asszony, én most úgy szeretnék elbeszélni mindent, mindent, amit láttam életemben, mindent, ami történt velem, és mindent, ami nem is történt. Mindent, öő a gondolkozást, a ... a képzeldést, az érzést... Nagyságos asszony kérem, én már annyi minden érzést ismerek ... csak a boldogságot nem ismerem. Tetszik tudni, mi az? (Felugrik a létrán) Tetszik tudni? A szerelem! A szserelem! A vad, szép szerelem! A nagy, lobogó, örült szerelem! A szerelem! Az a boldogság! Szserelem! Ahh!

Patikusné (megfordul a forgószeken körbe): Jjaj, fogam!

Kálmán (felnézve): Jaj, ez a szív itt a mellemben, ez a szív hogy dobogott, hogy fáj Pesten, abban a borzasztó fővárosban.

Patikusné (nyög és közben gyengén): Istenem, azt a másikat hogy híják. ... (Egy kezét nyújtja) Oleum...

Kálmán: (feltartja a gyetyát, emelkedik a létrán, felfelé néz): Csuda élet, csuda, mesés, mesés világ...

Csacsinszky Pali a „Lila ákác”-ban rögeszmésen ragaszkodik ahhoz az ideájához, hogy egy Bizonyosné nevű, felszínes, „nagyvilági”, voltaképpen azonban nagyon is kisztílű nőben lássa megvalósulni a szerelmet magát s gyakorlatilag három felvonáson keresztül nem is vesz tudomást a körülötte tébláboló, a szerelem lehetőségét valóban magában hordó női figuráról, Tóth Manciról s a darabot lezáró utolsó szavaival erre a vakságra reflektál: „A nőt kerestem, mint a botot keresi valaki, mikor ott van a kezében. A szerelmet várta a szívem, hisz ez volt az, ő volt...a boldogság után jártam a földön, egyedül, epedve...rám süttött a fényes napsugár, és az én szívem be volt kötve. (Leveszi a zseb-kendőt a szívére) Én itt boldog voltam...csak nem vettem észre.”

Szomoró drámai műveiben az abszurd szituációk visszásságát még hangsúlyosabbá teszik a kifejezetten színpadi helyzetek. Az „Incidens az Ingeborg-hangversenyen” egy színpadon játszódik, pontosabban egy színpad hátterében. A „Bella” utolsó felvonása az énekesnő öltözőjében zajlik, ahová beszűrődnek a „Tosca” dallamai s a Szomoró-darab világának szereplői bizonyos szempontból beleolvadnak egy opera, tehát egy szélsőségesen stilizált és teátrális műfaj szereplőinek sorába. A „Hermelin”-ben színpad, vagy színházi tér ugyan konkrétan nem jelenik meg, de a minden ízében átesztétizált életet élő Pálfi Tibor drámaíró folyamatosan színházat csinál a hétköznapjaiból is. Az instrukciókból kibontakozó belső tér, ami Pálfi lakásának a leírása, túldíszített, szecessziós budoármivoltában eleve színpadi látványt idéz s az őt körülvevő emberek, a rajongó szomszédtól a művészarátokon át a kikapós szobalányig, mint egy jól összehangolt statisztéria működnek. S mindezek mellett a darabban, a cselekmény szintjén fontos szerepet játszik az „Egyszer szerettem életemben” című Pálfi-színmű bemutatása, amely Pálfi és Tóth Hermin szerelmét dolgozza fel. S hogy tovább bonyolódjék a szereplők „valóságossága” és fikcionalása, Pálfi darabjában a női főszerepet eljátssza Lukács Antónia művésznő, Pálfi gazdaasszony-szeretője, illetve vidéken maga Tóth Hermin is.

A „Szabóky Zsigmond Rafael”-ben a teátralitás nem ebben az explicit formában szervezi a darabot. A szereplők már eleve úgy tekintenek magukra, mint egy képtelen, abszurd opera szereplőire, akiknek az élete mintha valamilyen módon *Szophoklész* „Oidipusz király”-ának parafrázisa lenne. Kapcsolataik olyan szinten bonyolódnak, hogy azt már maguk sem képesek követni.

Alapvetően adott a címszereplő, aki körülrajongottságát, ideál-mivoltát tekintve közeli rokona Pálfi Tibornak. Jelenlegi felesége Magda, akinek lánya, Teri és testvére, Diane, szintén szerelmesek Szabókyba, aki eljátsszik a gondolattal, hogy ha elvenné Dianét, akkor annak sógorából válnék férjévé s jelenlegi felesége lenne a sógornője. Időközben azonban megjelenik Raády Melinda, Szabóky egykori szerelme, Gida nevű fiuk anyja s az az ötlete támad, hogy Gida vegye el Dianét feleségül s így Szabóky Diane apósa lehetne. S mindezek a rendkívül kusza viszonylatok végletesen kacskaringós, halmozás-sokkal zsúfolt, bonyolult retorikájú szövegekben jelennek meg:

Szabóky: Nagyon köszönöm, nagyon meg vagyok hatva s noha nem vagyok, sajnos, annyira egyszerű lélekben mint önök, mégis csak magam is csak egypár szóval fogok élni, egész röviden. E perc különben sem alkalmas itt, családom körében holmi szónoklatokra. Önök tudják, hiszen megtisztelt szónokuk jelezte is, mi történt itten, mi folyt le itt a hátam mögött, micsoda hitványság, igen, ez a szó!...

Berta. ... De nekünk itt van egy Zsigmond, aki alapít és alakít és rázza a rongyot, mint vihar a fát, és ma vezérem és bankvezér, s aki koncert, koncert, konvert, aki ez mind, ez mind

a törvény körül, alul, elül, hogy szinte súrolja a törvényt ez mind, törvényen felül, belül, a rés körül, a rés körül, ahol ottragad egy nap! ... Egy dekoratív, egy karitatív ... Egy intuitív, egy inisziatív, aki mindent akar és mindent mer, aki lapáttal hányja a terveket és ágyúval a fellegeket, aki ront, bont, épít, emel ... Egy konstruktív! aki itt ül rajtunk, mint egy sárkány, mint egy sátán, mint egy bálvány, mint egy Bánk bán...

A szereplők karakterisztikáját, típusait tekintve nemcsak Pálfi és Szabóky hozhatók rokonságba, hanem a Szép Ernő-i Csuszik Zsigmond figurája (‘Völegény’) közel áll Szomoró Mikár Ferencéhez (‘Györgyike, drága gyermek’) vagy Takáts Zuárdjához (‘Takáts Alice’). Ez az apa-figura leszármazottja a XIX. századi polgári drámák apa-karakterének s mindegyik alakváltozata lecsúszott, családján élőködő, megbízhatatlan szájhósként jellemezhető. Szintén rokon karakterek Mikár Anna (‘Györgyike, drága gyermek’), Takáts Alice vagy Mariska és Duci (‘Völegény’), akik az emancipált, dolgozó, pénzt kereső, de általában férj vagy férfi nélkül maradó nőtípusnak a megtestesítői. Ők fontos karakterek mindkét szerző drámai világában, szinte ellenpontjai a teljesen irreális világban élő, álmodozó főhősöknek. Azt a pólust képviselik, akik földhözragadságukkal, reális gondolkodásukkal csak még inkább felhívják a figyelmet a nosztalgiákban, álmokban létező főszereplők világának abszurdítására. S világaik metszéspontján teremődik meg e színművek sajátos hangulata és világképe, melynek lényege, hogy a tágabb kontextusban érvényes nosztalgikus abszurd állapotában, életérzésében a szereplők mintegy individuális reflexiókként hozzák létre a maguk abszurd helyzeteit és világát.



# Iskolakultúra Nap, 1999.

## A minőségbiztosítás kérdései

*Az 1999. szeptember 20-án, csaknem ezer résztvevővel megtartott balatonfüredi konferencián a plenáris ülés több előadója – köztük Pokorni Zoltán oktatási miniszter – kiemelten foglalkozott az oktatás rendszer- és intézményi szintű minőségbiztosításának legfontosabb kérdéseivel, majd fokozott érdeklődés kísérte annak a szekciónak munkáját is, amely ezzel a kérdéskörrel foglalkozott. Az időkeret szűkösségére való tekintettel nem hangzhattak el teljes terjedelmükben a vitaindító előadások, és a szekcióvezető – Vágó Irén (OKI – Iskolakultúra) – is csupán az előadók felkonferálására kényszerült korlátozni tevékenységét. Az oktató Csapó Benő, egyetemi tanár, egy – a pedagógiát és az oktatásügyet megtermékenyítő – új paradigmaként értékelte a minőségbiztosítást, a kutató Balázs Éva, igazgató egy előző nap zárult nemzetközi minőségbiztosítási konferencia házigazdjaként a legfrissebb külföldi eredményekről számolt be, míg a minisztérium képviselője, Bogdány Zoltán helyettes kabinetfőnök a tárca elképzeléseiről és a megtett lépésekről adott tájékoztatást. A továbbiakban rövidített formában közöljük az előadások illetve vitaindító referátumok főbb gondolatait.*

### A közoktatás szintjén

Az elmúlt húsz esztendőben a versenyszférában – beleértve mind az ipari, mind a szolgáltatói területeket – rohamosan terjedtek el új vezetési irányzatok. Úgy tűnik, hogy ezek közül az egyik időtálló irányzat a minőségirányítás. Azonban a társadalmak fejlődése magával hozta azt, hogy a fogyasztók nem csak ott várják el az árnak megfelelő színvonalú s jó minőségű terméket és szolgáltatást, ahol ezért közvetlenül egyenlítik ki a számlát, hanem azokon a területeken is, ahol közvetetten – például adójukon keresztül – fizetnek. Mindez új kihívást jelent a mindenkorai állam és szervezetei számára. Hiszen a jelenlevők közül ki ne szeretne gyors, hatékony és polgárbarát rendőrséget, bürokráciamentes ügyintézőt, tiszta kórházat? Mindannyian fizetünk ezekért a szolgáltatásokért, amelyeket az állam nyújt a társadalom polgárai számára. A

közoktatás sem kivétel ez alól. Éppen ezért ennek a területnek is – beleértve annak minden szegmensét – szembe kell néznie ezzel a társadalmi elvárással s megpróbálni annak megfelelni.

A társadalmi elváráson túl – bár megítélésem szerint az önmagában is elegendő indok lenne – miért időszerű foglalkozni a kérdéssel?

A globalizálódó világ kezd teljesen más szabályok szerint működni, mint ahogy megszoktuk. A változás irányának jóságát most ne vitassuk, ez meghaladná írásunk kereteit. Az egyik markánsan változó elem az alkalmazható tudás felértékelődése. Egy ország akkor lehet gazdag, akkor lehetnek forrásai a „jóléti társadalom”-ban elvárt állami szolgáltatások nyújtására, ha jómódú polgárai, prosperáló gazdasági szervezetei vannak. Ez pedig csak akkor lehetséges, ha a polgárok rendelkeznek

olyan, a munkaerőpiacon jól eladható tudással, amit a gazdasági szervezetek hajlandóak megfizetni. Ennek a tudásnak az alapjait – s a legfontosabbat, tanulási képességünket – mindannyian a közoktatásban szereztük meg s a társadalom nagy része ezt a jövőben is ott fogja megszerezni. Tehát a közoktatásnak arra kell felkészülnie, hogy annak az alkalmazható tudásnak az alapjait rakja le napjainkban, amely húsz-harminc év múlva is piacképes lesz, vagy legalábbis piacképes tudás építhető a lerakott alapokra. A közoktatás jövőorientált szektor. Ebből adódóan a felkészülésben – és így saját tevékenységének javításában, a minőségfejlesztésben is – élen kell járnia. Tekintettel arra, hogy közel 8000 intézmény van hazánkban s a társadalmi nyomás lényegesen gyengébben hat, mint egy piaci nyomás, nem számolhatunk gyors – egy-három éves – folyamattal, ám annál inkább egy tíz-húsz éves fejlődési ciklussal.

A közoktatás ugyanakkor az állam egyik nagy elosztó rendszere, ahol is évente több mint 200.000.000.000 Ft újraelosztásra kerül sor. A fentiekben említett társadalmi igények óhatatlanul arra kényszerítik az államot, hogy nagy elosztórendszerének hatékonyságát megpróbálja mérni s szükség esetén javítsa azokat.

A hosszú időtáv mellett szól az az érv is, hogy a közoktatás területén nem lenne helyes a kapkodás. Amíg egy hibás terméket lehet javítani vagy legrosszabb esetben le lehet selejtezni, addig egy rossz koncepciójú közoktatási rendszerben felnőtt generációt nem lehet lecserélni. Ez a generáció jelenti az ország jövőjét. Ez nem lehet politikai csatározások színhelye, hanem csakis a megfontolt és felelősségteljes szakmai munka lehet a mérvadó.

Az összetett folyamatok, a hosszú ciklusidő tovább nehezíti egy-egy beavatkozás hatásának gyors mérését. Hangsúlyozom, hogy nem teszi lehetetlenné – meggyőződésem, hogy mindent meg lehet mérni, csak a mérőeszközök kialakításának terén kell elég ötletesnek lennünk – a mérést, csak megnehezíti azt. A mérési eredmények értékelését nem könnyíti meg

az a tény, hogy a közoktatásban igen magas az érintettek száma s gyakran eltérők az érdekeik. Az intézményen belül eltérő érdekeik lehetnek a tanulóknak, a pedagógusoknak, a kiszolgáló személyzetnek és az intézményvezetésnek. Az intézménynek a külső környezetből származó elvárásokat is figyelembe kell vennie, amelyek szintén több helyről érkezhetnek. Egyfelől az állam különböző szervezetein keresztül gyakorol hatást az intézmények életére. Az Oktatási Minisztérium látja el a szakmai irányítást, melyet a jogi szabályozás különböző eszközeivel tud végrehajtani, amelyek esetében a döntési szintek is eltérők (törvény, miniszteri rendelet stb.). Az állam egy másik hatalmi ágán keresztül végzi a közoktatási intézmények finanszírozását s részben ellenőrzését is, nevezetesen az önkormányzatokkal, amelyek döntően a magyar közoktatás fenntartói. Értelemszerűen innen is érkeznek az intézményekhez igények. Ugyanakkor működnek olyan állami szervezetek is (például OKÉV), amelyek egyfelől ellenőrző, másfelől pedig támogató funkciókat töltenek be. Az intézmények folyamatosan találkoznak a helyi közösségek, a szülők elvárásaival is, amelyek számos esetben nem is annyira az iskola szakmai – bár ez már erősen iskolatípustól és a helyi környezet-től függ, nyilvánvalóan más egy elit gimnázium és egy kisvárosi óvoda esetén –, mint inkább szolgáltatói tevékenységével vannak kapcsolatban. A tanulói életút következő állomása – amennyiben nincs szó továbbtanulásról, akkor ez a munkaerőpiac – szintén kapcsolatban áll az intézménnyel s jelzi elvárásait.

Ezek az igények gyakran egymásnak ellentmondóak, az intézménynek kell kialakítania saját prioritási sorát s az ezen alapuló döntési mechanizmusát.

Éppen a sokféle elvárás, a sokféle érdekek az intézményekre vonatkozó szabályozások sokforrásúsága miatt nem elegendő csak az intézményi minőségfejlesztésről beszélni. Én három szintet különböztetek meg: államit, fenntartóit és intézményit. Vannak olyan szakértők, akik még beszélnek egy negyedik szintről is,

nevezetesen a regionális szabályozás szintjéről. A közoktatási rendszer működésének minden szintjén szükség van minőségfejlesztésre s az egyes szintek folyamatos összehangolására. Lehetetlen helyzetbe kerül egy intézmény, amikor elmentésen szabályoz az állam szakmai irányítását képviselő Oktatási Minisztérium s a finanszírozási feladatokat ellátó másik hatalmi ág, a fenntartó önkormányzat. (Itt most nem térek ki a nem önkormányzati finanszírozás és irányítás alatt álló intézmények speciális helyzetére).

Az egyes szintek feladatai természetesen eltérőek. A szakmai irányításnak kell a társadalmi elvárások alapján meghatározni, hogy milyen cél elérésének érdekében működjenek a közoktatási intézmények. Lexikális tudásban gazdag, fizikailag satnya, önálló tevékenységre kevésbé, ám parancsok végrehajtására kiválóan alkalmas „egyedek” hagyják el a közoktatási intézményeket, vagy inkább gondolkodni képes, testileg-szellemileg egészséges gyerekek, akiknek lexikális tudása kevesebb? Van-e erre vonatkozóan kialakult és meghirdetett oktatáspolitikai – amely nem változhat politikai ciklusonként – s ezzel koherens országos mérési és értékelési rendszer? Amennyire én látom, az oktatáspolitikai sem független a politikai ciklusváltásoktól, vagy legalábbis az elmúlt tíz esztendőben nem volt az. Éppen ezért is szükséges, hogy állami szinten is kialakuljon a szakmai tartalom, ami nem politikai kérdés. Ami nem változik négy, nyolc, esetleg tizenkét évenként. Az OKEV létrejöttével megvan a szándék arra, hogy az egységes mérési és értékelési rendszer kialakítása és működtetése egy politikamentes, szakmai intézmény kezébe kerüljön.

Az átalakuló közoktatási rendszerben a NAT, illetve a kerettantervek révén az államnak lehetősége van arra, hogy szabályozza a „mit oktassunk” kérdését. Ugyanakkor meghagyja – és meg kell hagynia – az intézmények számára az önállóságot ennek a kiegészítésére – így nyílik mód a helyi igények figyelembevételére –, valamint a „hogyan tanítsuk” kérdés eldöntésére is. Ez utóbbi területen is

vannak minimumelvárások, amelyek azonban inkább a működési feltételek kezeire vonatkoznak, semmint az oktatás megvalósításának hogyanjára.

Szintén az állam szabályozza azt – áttelesen az önkormányzatok, illetve egyéb fenntartók finanszírozásán keresztül –, hogy mennyi pénzt s milyen feltételek mellett áldoz a közoktatásra. Vajon megjelenik-e a finanszírozásban a jól működő intézmények elismerése? Úgy gondolom, hogy jelenleg nem. Ahhoz, hogy ez megjelenhessen, jól definiált értékelő rendszert kell kialakítani a fenntartónak, a szükséges forrásokat pedig meg kell kapnia az államtól.

Az intézmények esetében a minőségirányításnak alapvetően az intézmény döntési kompetenciájába tartozó kérdésekre kell kiterjednie:

*Tervezés, végrehajtás, mérés és értékelés, beavatkozás:*

- kerettantervek;
- országos mérési és értékelési rendszer;
- visszacsatolás az intézmények felé, a kerettantervek felé;
- kerettanterv-fejlesztés;
- helyi tantervek, Pedagógiai Programok;
- helyi mérések;
- visszacsatolás a Pedagógiai Program, a helyi tantervek és a végrehajtás felé;
- intézményi gyakorlat, PP, helyi tanterv-fejlesztés.

Természetesen lehetséges az intézményi minőségirányítás fejlesztése az állami és fenntartói szint működésének javítása nélkül is. Ezt közel száz intézmény már el is kezdte. Biztos vagyok abban, hogy ennek segítségével minden intézmény előre tud lépni, tudja javítani működését, így hatékonyságát és eredményeit is. Ugyanakkor szeretném leszögezni, hogy a teljes közoktatási rendszer csak akkor tud harmonikusan működni, ha mindhárom szinten elindul a fejlesztői munka. Bármely szintről beszéljünk is, a minőségirányítás logikája egyszerű és közérthető. Tervezzük meg, amit csinálni akarunk, hajtsuk végre a tervet, mérjük és értékeljük tevékenységünket, majd ennek alapján szükség szerint avatkozzunk be. Az országos mérési és ér-

tékelési rendszer lehetővé teszi, hogy az egyes intézmények az innen kapott visszajelzésekkel kiegészítsék saját mérési eredményeiket, a fenntartók össze tudják hasonlítani egyes intézményeik teljesítményeit – természetesen csak azt, amit az országos rendszer mér – s a kerettantervek fejlesztésére is hatással kell lenniük a mérési és értékelési eredményeknek.

*Minőségtervezés, minőségbiztosítás vagy minőségfejlesztés?*

Minőségtervezés: mit is akarunk elérni, milyen források, eszközök, módszerek szükségesek.

Minőségbiztosítás: hogyan kell alkalmaznunk az eszközöket, módszereket a cél eléréséhez.

Minőségfejlesztés: min kell változtatnunk ahhoz, hogy jobbak legyünk: a változó igények (elvárások) milyen változásokat kívánnak meg tőlünk?

Mindhárom szinten szükség van mindhárom elemre.

Mind az államnak, mind a fenntartónak, mind az intézménynek végig kell gondolnia céljait s hogy milyen eszközöket, forrásokat kíván és tud-e célok elérésének érdekében mozgósítani. Azt is meg kell terveznie, hogy hogyan fogja ezeket az eszközöket alkalmazni, azaz milyen folyamatai vannak vagy lesznek. A tervezést követően pedig ezeket a folyamatokat működtetni kell. Önmagában egy folyamat megtervezése és az ezt követő működtetés még nem garantálja a sikert, azaz azt, hogy a valós folyamatok a kívánt és eltervezett eredményt hozzák. Éppen ezért szükséges a folyamatok jellemző paramétereinek meghatározása s azok rendszeres ellenőrzése, illetve a tervezettől eltérő eredmény (folyamatparaméter mérési eredménye) esetén a beavatkozás, javítás.

Tapasztalataim szerint itt található jelenleg a legnagyobb hiány. Számos intézmény – ez természetesen az intézményben dolgozókat is jelenti – nem gondolkodik folyamatokban. A minőségirányítási rendszerek ipari és szolgáltatói területen való alkalmazásának van néhány olyan tanulsága, amelyekből a közoktatási terület is tud tanulni. Minden iparágnak létre kellett

hoznia a saját minőségértelmezését, amikor is a különböző minőségfilozófiák általános követelményeit ipárgspecifikussá tette. Ez nem volt könnyű, de e nélkül nem születhettek olyan rendszerek, amelyek valóban segítették az alkalmazó szervezet mindennapi életét. Azt gondolom, hogy ezt a folyamatot az oktatási, közoktatási területen is végig kell csinálni. Annak érdekében, hogy ezt ne kelljen minden intézménynek végigcsinálnia, az Oktatási Minisztérium elkészíti szakmai ajánlását a COMENIUS 2000 Program keretében. Általában nem szokott sikerülni a fejlődési lépcsők kihagyása, tehát nem lehet a legfejlettebb rendszereket megcélozni, először az alapokat kell lerakni.

Amennyiben a fenti két irányelvet betartja egy intézmény, majdnem mindegy, hogy melyik minőségfilozófia alkalmazása mellett kötelezi el magát.

A minőségirányítás nem ördögösség. Mégis, a piaci területeken az esetek 90%-ában a cégek külső tanácsadók segítségét vették igénybe a rendszerek kialakítása során. Ez azonban kétélű fegyver. Amennyiben az intézmény túlságosan a külső tanácsadóra hagyatkozik, könnyen olyan rendszer alakulhat ki, amely nem szolgálja az intézményt. Ne feledjük, kevés olyan szakértő van, aki rendelkezik elméleti tudással és gyakorlati tapasztalattal mind az oktatás, mind pedig a minőségirányítás területén.

#### *Alapkérdések I.*

- Kik képviselik a mi intézményünk érdekeit? Milyen igényeik vannak?
- Mi az intézmény szerepe? Szolgáltató?
- Kultúrákövetítő? Hatóság?
- Van-e az intézménynek terméke? Többletudás? Papír?

Mikor egy intézmény a minőségirányítás hosszú és rögzös útjára lép, először is néhány alapkérdésre kell választ találnia. Tisztáznia kell elsősorban önmagával, hogy mi az intézmény szerepe. Felfogásom szerint az intézmény szolgáltató szervezet. Képzési szolgáltatót nyújt, amelyért a képzést igénybevevőknek az eltar-tói fizetnek. Nem közvetlenül, hanem adó-

jukon keresztül. Ennek megfelelően nem szeretik, ha egy intézmény hatóságként viselkedik. Ugyanakkor egy intézmény kultúráközvetítő is egyben, hiszen a gyerekek szocializációs folyamatában jelentős s egyre növekvő szerepet tölt be. Az intézménynek össze kell tudnia egyeztetni ezt a két küldetést.

Amennyiben elfogadjuk kiindulásként azt az állítást, hogy az intézmény szolgáltató szervezet, akkor ebből következően az intézménynek terméke is van. Ebben a logikában az intézmény terméke a pedagógiai hozzáadott érték, azaz az a többlet, amivel a gyerek elhagyja az intézményt – tudást, képességet, neveltséget is beleértve – ahhoz képest, ahogyan belépett az intézménybe.

Márpedig ha van termék, akkor van vevő is. Helyesebben vannak vevők, akiket érdekelt feleknek hívunk. Az intézménynek meg kell határoznia, hogy kik is az érdekelt felei s mely szervezetek vagy személyek képviselik ezeket az érdekelt feleket. Amennyiben nem azonosítja az intézmény a képviselőket, nem fog tudni a későbbiekben kommunikálni az érdekelt felekkel. A szülők általában nehezen megfoghatók, de Kovács mama, Tunkli papa már kézzel fogható személyek.

#### *Alapkérdések II.*

- Melyek az intézmények folyamatai?
- Tanítás, tanulás, nevelés?
- Étkeztetés, stb.?
- Helyi tanterv és Pedagógiai Program készítés?
- Pénzügyi elszámolás?
- Kommunikáció a szülőkkel, fenntartóval stb.?

Az intézménynek széleskörűen kell értelmeznie folyamatait. Ne csak a szakmai folyamatokra gondoljunk, hanem mindazokra a támogató folyamatokra, amelyes szükségesek az intézmény működéséhez (karbantartás, ebédpénz szedés, könyvtár, nyílt napok szervezése, stb.).

Végig kell gondolni az egyes folyamatok céljait, illetve a folyamatokkal vagy azok eredményeivel kapcsolatos igényeket. Például: mennyire felel meg a szülők-

nek az, ha az ebédpénzt összesen két napon, 9 és 12 óra között lehet befizetni? Gyanítom, hogy a dolgozó szülők esetében – magam is közéjük tartozom – semennyire. Pedig mennyi lehetőség van! Megoldható a csekken történő befizetés, a befizetési idő közelítése a szülők munkakezdéséhez vagy végzéséhez stb. Ezernyi ehhez hasonló apróság fordul elő minden intézmény életében s az esetek jelentős részében a szülők vagy más érdekelt felek számára barátságosabb megoldás kialakítása elsősorban nem pénz, hanem odafigyelés kérdése. Ehhez azonban sokszor szemléletváltásra van szükség s talán az a legnehezebb feladat.

#### *Hogyan lehet mindezt mérni?*

– Az érdekelték elégedettségének mérése.

– Az intézmény tevékenységének értékelése: mérőszámok meghatározása; mérőszámok figyelése; beavatkozás.

Az intézmények tevékenységének mérése nem egyszerű feladat, hiszen az esetek legnagyobb részében nem fizikailag vagy kémiaiilag mérhető paramétekről van szó. Ugyanakkor a szolgáltató szférában elterjedt s meglehetősen nagy sikerrel alkalmazott vevői elégedettségmérés – némi adaptáció után – itt is alkalmazható. Tekintettel az egyes érdekelt felek eltérő gyakorisággal változó igényeire, a mérés gyakoriságát is ehhez célszerű igazítani. A munkáltatók elégedettségét valószínűleg nem érdemes évente mérni – nem is biztos, hogy egy gimnázium esetén ez releváns –, ám a tanulók, szülők, fenntartók elégedettségmérésére célszerű évente sort keríteni. Amennyiben egy intézmény meghatározóan 2-3 másik intézmény beszállítója (például egy óvoda a körzeti általános iskoláknak), szintén célszerű lehet az igények és az elégedettség évenkénti mérése. Nyilván fel tudja használni az intézmény az országos mérési és értékelési rendszer adatait, amennyiben létezik, akkor ez igaz a fenntartó értékelési rendszerére is. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy az intézménynek nem feltétlenül kell az országos átlaghoz mérnie magát. Az intézmény saját magához mérje magát első-

sorban. Az intézmény „jóságának” a megítélésében nem feltétlenül a hetedikes matematika-tudásszint az egyedül mérvadó. Lehet, hogy az intézmény elmarad az országos átlagtól, ám humán területeken kiemelkedő eredményt ér el, vagy éppen olyan körzetben működik, ahol a hátrányos helyzetű gyerekek aránya többszöröse az országos átlagnak. Amennyiben az intézmény tudta csökkenteni a hátrányos helyzetűek lemaradását, igenis jól működött, annak ellenére, hogy elmaradt az országos átlagtól. Éppen a fentiek miatt szükséges, hogy minden intézmény határozza meg azokat a mérőszámokat – ezek között nyugodtan helyt kaphatnak gazdasági jellegű mérőszámok is, hiszen a gazdálkodás hatékonysága is egy szegmense az intézmény működésének –, amelyekhez mérni kívánja magát s ezeket folyamatosan figyelje. Természetes, hogy a figyelésnek csak akkor van értelme, ha a szükséges beavatkozások is megtörténnek.

Egy intézményi minőségirányítási rendszer kiépítésének főbb lépései az alábbiakban foglalhatók össze:

– Állapotfelmérés – kik az intézmény érdekelt felei, mi a véleményük az intéz-

ményről, melyek az intézmény folyamatai, mennyire szabályozottak jelenleg.

– Rendszertervezés – az intézményi folyamatok szabályozási mélységének eldöntése, a szabályozási struktúra kialakítása.

– Gondolkodás – már tudjuk, hogy mit és milyen mélységben akarunk szabályozni, de még ki kell találni a hogyanot.

– Cselekvés – a kitalált szabályzások bevezetése a mindennapi gyakorlatba.

– Ellenőrzés – nézzük meg, hogyan sikerült a bevezetés. Jó-e (betartható-e a gyakorlatban, segít-e elérni azt a célt, amiért szabályoztunk) a kitalált szabályozás. Szükséges-e a sikeres alkalmazáshoz többlettámogatás, rendelkezésre áll-e minden szükséges eszköz, módszer, erőforrás.

– Beavatkozás – a hibák kijavítása, a bevezetés feltételhiányainak pótlása, a betarthatatlan szabályozások módosítása.

– Képzés – a teljes kialakítási folyamaton végigvonuló tevékenység. Célja, hogy mindenki értse, hogy mit és miért kell csinálnia.

*Tunkli Gábor*

## **Ösztönző formák**

A tudás társadalmához, az információs társadalom elvárásaihoz való alkalmazkodás napjainkban kemény modernizációs kihívást jelent valamennyi ország oktatásügye számára, amelyhez hazánk esetében az Európai Unióhoz való csatlakozás alkalmazkodási kényszerei és kötelezettségei is társulnak.

A rendszerváltás óta a magyar oktatásügy minden szegmensében (az oktatásirányítástól, a finanszírozástól a tartalmi szabályozásáig) jelentős változások történtek, melyeknek eredményeképpen oktatási rendszerünk nagyjában-egészében euro-konformmá vált. Így lehetőség nyílt arra, hogy az egymást követő kormányok egy-egy kiemelkedően fontos probléma meg-oldására fejlesztési stratégiákat dolgozzanak ki (meghatározó szellemi és

anyagi erőt mozgósítsanak) – ezek egyike szekciónk témája, a minőségbiztosítás.

A minőségbiztosítás kiemelt fejlesztési célként való deklarálása először az 1996 decemberében nyilvánosságra hozott „A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája” című MKM-anyagban jelent meg, de meghatározó elemmé „A jövő választása” című FIDESZ művelődési programban vált. Az Oktatási Minisztérium 1999 nyarán hirdette meg minőségpolitikáját, amely – Magyarországnak az EU teljes jogú tagjává válásáig – a magyar munkaerő versenyképességének megteremtését tűzte ki célul. Ez részben feltétele is csatlakozásunknak, mivel a minőségbiztosítást az unió az egyes tagországok felelősségi körébe utalja – ami azt jelenti, hogy az oktatás minőségéért az

egyres tagállamok garanciát kell hogy vállaljanak.

Jelenleg azonban senki nem tudja megmondani, milyen voltaképpen a magyar közoktatás. A magyar oktatási rendszer hatékonyságáról, teljesítőkétségéről az oktatásirányításnak is rendkívül hézagossak az információi – kevés a rendszerszintű mérés, még mindig várta magára a decentralizált oktatási rendszert legalább leírni képes statisztikai adatgyűjtés országos bevezetése –, ugyanakkor az iskola-rendszer szinte minden szintjéről folyamatosan érkeznek jelzések minőségproblémákról. Az expanzió egyre idősebb korosztályokat érint, mert belső motivációból (érdeklődésből, jól felfogott érdekből), illetve egzisztenciális kényszerből a 18-20 évesek 70-80 százaléka szerez második szakmát, szakmunkások középiskoláiban érettségit, illetve tanul tovább felfelsőfokon és a felsőoktatásban. A szelekció örvendetes csökkenése, az eltömegesedés azonban önmagában is színvonalcsökkenést eredményezhet.

Erős oktatáspolitikai szándék érzékelhető ugyanakkor arra, hogy az oktatásirányítás az értékelés – ellenőrzés – minőségbiztosítás egységes rendszerré történő szervezésével az oktatási rendszer állapotát felmérje, kidolgozza azokat az eljárásokat, ösztönzési formákat, amelyek segítségével a közoktatási rendszer minden szintjén és intézményében fókuszba kerülhet a minőség. Látni kell azonban, hogy a decentralizált oktatási rendszerekben az oktatásirányításnak csak korlátozott lehetőségei vannak a központi szándékok szerinti változások bevezetésére. A piac-konform kormányzati viselkedés jellemzői:

– Megteremtteni a törvényi kereteket a fejlesztendő terület szükséges és elégséges szabályozásához.

– Létrehozni az adott cél megvalósítását irányító, szervező, ellenőrző szervezetet, vagy egy meglévő intézményt, esetleg annak egy részlegét alkalmassá tenni a feladatok ellátására.

– Jó marketingmunkával növelni a modernizációs cél ösztönzői és szakmai elfogadottságát.

– Pump priming (1) fejlesztési stratégiát alkalmazni – azaz időszakosan komoly erőforrást rendelni egy nem (vagy elégtelenül) működő területre:

a) pályázatok kiírására a – minimális innovációs kínálat megteremtéséhez – szükséges kutatási-fejlesztési feladatok megoldására,

b) a pénznek a fogyasztóhoz való eljuttatásával a kereslet élénkítésére.

– A minőség biztosítása – a fogyasztók által közpénzen megvásárolható szolgáltatások (tanfolyam, állapotfelmérés, be-tanítás, kiadványok stb.) minőségének garantálása.

– Az új rendszer működésének monitorozása (beválás vizsgálatok, költség-ha-szon elemzések).

### Jegyzet

(1) Prime the pump: közgazdaságból átvett kifejezés. Eredeti jelentése: pénzt tenni egy inaktív vállalkozásba, gazdasági területre, hogy ösztönözzék annak növekedését. Az oktatásügyben innovációkat generáló és támogató fejlesztési stratégia.

Vágó Irén

## A minőségfejlesztés az oktatási rendszer fejlődésének katalizátora

Más rendszerekben (iparban, szolgáltatásokban) már bebizonyosodott, hogy a minőségfejlesztés módszereinek elterjedése hatékonyan hozzájárulhat egy-egy szektor vagy szervezet

teljesítményének fokozásához, hatékonyságának növeléséhez, gördülékeny, rugalmas működési mechanizmusok kialakításához. Kérdés azonban, mindebből mit és hogyan hasznosíthatunk az oktatás

számára? Sikerül megértenünk a „minőségfilozófia” lényegét, a minőségfejlesztés folyamatainak „mély struktúráját”, és kidolgozzuk annak a saját területünkön használható konkrét megvalósítását, vagy egyszerűen csak a felszíni elemeket, a másutt kialakított módszereket vesszük át, azokat próbáljuk az oktatásban alkalmazni?

Az utóbbi időben a minőségbiztosítással kapcsolatos publikációk sokasága látott napvilágot, a különböző konferenciák, tanácskozások szinte egymásba érnek. Ezek többsége az oktatásügyön kívül keletkezett gondolatok és technikák bemutatásával, adaptálásával foglalkozott, és viszonylag kevés az olyan munka, amelyik az oktatás problémáinak kellő mélységű elemzésén és megértésén alapszik. Úgy gondolom, az egész mostani minőségprog-ram sikere nagyrészt azon múlik, meg tudják-e mutatni az oktatás szakértői azokat a problémákat, amelyeknek a megoldására a minőségfejlesztés hatékony eszköz lehet; le tudják-e írni az általuk tanulmányozott rendszer működését (és annak zavarait) olyan nyelven, amelyet a más területről érkező szakemberek értenek.

Az iskolai reformokra is érvényes, hogy van a folytonosságnak és a megújulásnak egy optimális aránya. Túl kevés változás esetén fennáll a visszarendeződés veszélye: az elért eredmények nem maradnak tartósak. Túl sok új elemet viszont az iskolarendszer képtelen kezelni, fennáll a káosz kialakulásának veszélye, vagy éppen ezt kivédendő, a rendszer védekező mechanizmusai működésbe lépnek, a „rendszeridegen” innovációk kilöködnek. Több esélyük van azonban azoknak a változtatásoknak, amelyek összhangban vannak a rendszer szerves fejlődésével, amelyek korábban elindított folyamatokhoz kapcsolódnak. E gondolatmenet szerint segíthetjük az oktatás minőségi fejlesztésére szolgáló újszerű technikák meghonosítását, ha sikerül azokat az oktatási rendszer fejlődésének szerves folytatásaként bevezetnünk, beágyazva a korábban elindult változások sorozatába. A következőkben

bemutatom, milyen gondolati előzményekre, elméleti párhuzamokra és gyakorlati tevékenységekre támaszkodhatunk az oktatási minőségfejlesztés terén. Két fő, egymással is több ponton érintkező tendenciát szeretnék felvázolni. Egyrészt áttekintem azokat az interdiszciplináris törekvéseket, elméleti modelleket, amelyek révén számos más szakterület tudásanyaga beáramlott a pedagógiába, és így a más ágazatokban kialakított minőségfejlesztéshez való viszonyulásunk, az esetleges transzfer tekintetében is eligazíthatnak bennünket. Másrészt példaként két olyan oktatási modellt ismeretetek, amelyek alkalmazása révén az oktatás egyre jobban szabályozott, irányított rendszerré válhat. A minőségfejlesztés technikái ugyanis éppen arra valók, hogy újabb visszacsatoló mechanizmusok, szabályozó körök beépítésével tovább finomítsák a rendszer működését.

### **A minőség-probléma interdiszciplináris előzményei**

Nagyjából a második világháború után indult el az a folyamat, amely a hagyományos tudományágakat átmetsző, újszerű kutatási területek sorozatának kialakulásához vezetett. Az interdiszciplináris szemléletmód szerényebb igényű változatai a tudományterületek közös problémáinak kezelésére alkalmas fogalmi keretek, modellek kidolgozását szorgalmazták, míg az ambiciózusabb elképzelések a tudományágak egyesítését, közös alapokra történő felépítését célozták meg. Mindenesetre az azonos terminológia kialakításával, a rendszerek közös vonásainak feltárásával megteremtették a tudásterületek közötti átjárást, az egyik helyen megszületett felismeréseknek egy más rendszerben való alkalmazhatóságát. Ezekből a folyamatokból sokat profitált a pedagógia, közelebbről az oktatás elmélete és gyakorlata is.

Az első nagyobb hatású interdiszciplináris kutatási terület a *Norbert Wiener* által útjára indított kibernetika volt. A rendszerekben lejátszódó reguláció, vezér-



lés, szabályozás állt a kibernetika korai elgondolásainak középpontjában, majd a súlypont áthelyeződött az információ és az információcsere, a kommunikáció tanulmányozására. Alapvető fogalmai és modelljei hamarosan bekerültek az oktatás kutatóinak eszköztárába is. Például a kibernetika hívta fel a figyelmet a visszacsatolás jelentőségére (lásd *Falus*, 1969). Pontosan megfogalmazhatóvá vált, hogy bonyolult, sok külső és előre ki nem számítható hatásnak kitett rendszerek regulációja csak úgy valósítható meg, ha egy beavatkozás eredményéről információt gyűjtünk, majd az eredményt a céllal összehasonlítva tervezzük meg a következő beavatkozást. Ez a felismerés

sokat segített a pedagógiai értékelés funkciójának pontosabb meghatározásában, megmutatva, hogy az értékelés alapvető szerepe a visszacsatolás. Csak ennek révén lehet elérni, hogy az oktatásban végbemenő folyamatok a kívánt eredményt egyre jobban megközelítsék. Ahhoz, hogy a célokat és az

eredményeket megbízhatóan összevetessük, szükségessé vált például a célok egyértelmű megfogalmazása és az eredmények pontos mérésére alkalmas eszközök kidolgozása. A célok precíz megfogalmazásának, operacionalizálásának feladatát elsőként *Benjamin Bloom* és munkacsoportjának késő-behaviorista szellemében született cél- és értékelés-taxonomiája valósította meg. Megnyílt az út az értékelésselmélet további fejlődése előtt is, kikristályosodtak az értékelés különböző visszacsatoló funkciói. Megjelent a tanítás-tanulás folyamatában „menet közben” gyakori és konkrét visszajelzést adó formatív (segítő-formáló) és a nagyobb tanulási egységek végén alkalmazott szummatív (összegző, lezáró)

értékelés. Az eredmények mérésére pedig különböző tesztek készültek és gyors ütemben fejlődött a pedagógiai tesztelmélet is. Magyarországon két jelentősebb értékelési műhely alakult ki: a Budapesten működő csoport inkább a rendszerszintű, mind a felméréndő tudás, mind pedig a populáció tekintetében a reprezentativitásra törekvő értékelést végezte (nemzetközi projektek, például az IEA-felmérések, Monitor-vizsgálatok), a szegedi egyetemen létrejött műhely pedig inkább a tudás konkrét tartalmait is figyelembe vevő és a tanuló személyes szintjén visszacsatolást nyújtó eszközök kidolgozására törekedett (standardizált készségmérő tesztek, standardizált tudás-szintmérő tesztek, a képességek fejlődésének vizsgálata stb.)

Az általános rendszerelmélet alapvető elgondolásait *Ludwig von Bertalanffy* fejtette ki először a nyílt rendszerek elméletének megalkotásával. A kibernetika által kialakított interdiszciplináris fogalmi keret és technika a rendszerelmélet kiteljesedése

*Az oktatásban meghonosítandó minőségfejlesztés szempontjából az általános rendszerelmélet pedagógiai alkalmazása mindenekelőtt azt mutatta meg, hogyan lehet a különböző rendszerek közös sajátosságait egységes fogalmi keretek között tanulmányozni, a más területeken meghonosodott technikákat pedagógiai problémák megoldására alkalmazni.*

során a struktúra, a működés, a környezet és a viselkedés általános, a különböző rendszerekben közös sajátosságainak vizsgálatával fejlődött tovább. Az egészlges megközelítés, a komplexitás kezelése, a rendszer és környezetének kölcsönhatása és egysége, a hierarchikus rendszerek elmélete számos olyan újszerű megközelítést vezetett be a tudományos gondolkodásba, amely eszközöket kínált az oktatási rendszer leírására, pontosabb elemzésére is. Az oktatási rendszerek elemzésére használható rendszerelméleti eszközöket elsőként nagy hatással *Philip Coombs* (1971) könyve mutatta meg, amely az oktatás világváltságának tüneteit vette sorra és azok okait elemezte, és amely alcímében is feltüntette vizsgálatának

módszerét, a rendszerelméletet. Nálunk a hetvenes évek végén érintette meg az oktatásról való gondolkodást a rendszer-szemlélet. Több konferencia foglalkozott a pedagógiai alkalmazás lehetőségeivel, számos tanulmány jelent meg, végül a rend-szerelmélet fogalmainak pedagógiai értelmezésével Nagy József (1979) könyve teremtette meg a szintézist. A rendszerelméletnek számos olyan részterülete, le-ágazása is van, amelyik közvetlenül is érintkezik a minőségirányítás mai modelljeivel, ilyen például a rendszerszemléletű szervezetfejlesztés és a vezetélmélet.

Az utóbbi évtizedek legerőteljesebben fejlődő interdiszciplináris megismerési területe a kognitív tudomány. A megismerést információfeldolgozásként értelmező paradigma a pszichológiától a nyelvészetten és a mesterséges intelligencia kutatáson keresztül az idegélettanig számos tudományág fejlődését meghatározó erővel befolyásolja. Mivel ez a paradigma fejlődésének felszálló ágában, ha nem éppen a tetőpontján van, napjainkban is óriási mennyiségű új koncepció és empirikus kutatási eredmény gazdagítja e területet, ezért nem is kísérletezem azzal, hogy lényeges megállapításait néhány munkára való hivatkozással felidézzem. A tanulás, a tudás keletkezése és változása, a tudás reprezentációja, különböző rendszerek közötti áramlása, transzferje olyan kutatási területek, amelyek az oktatásméletet is folyamatosan gazdagítják. A kognitív pszichológiában a tudás leírásával, elemzésével kapcsolatos eredmények az oktatásügyi minőségfejlesztés szempontjából azért is fontosak, mert az iskolában folyó munka minőségének az egyik legfontosabb mutatója éppen az onnan kikerülő tanulók tudásának minősége.

Az előzőekben felidézett interdiszciplináris irányzatok sorába sok szempontból jól illeszkedik az, amit kellően általános és elterjedt kifejezés hiányában egyelőre minőség-filozófiának nevezek. Bár nem valószínű, hogy kialakul egy olyan széles körű és átfogó „minőség-tudomány”, mint amilyenek az előzőekben jellemzett interdiszciplináris kutatási területek, az azért

várható, hogy tovább fejlődik a minőség-koncepció, kialakul egy egységes, szektor- vagy rendszersemleges elméleti keret és a jelenleginél egyértelműbb terminológia. Ma ugyanis a legtöbb „minőség” előtagú szóösszetételre (minőség-biztosítás, -ellenőrzés, -fejlesztés, -irányítás, -kontroll, -menedzsment, -ügy stb.) van valamilyen meghatározásunk, azonban ezek egymáshoz való viszonya még távolról sem egyértelmű. A minőségfilozófia érvényességi területe nyilvánvalóan sokkal szűkebb, mint a korábban elemzett irányzatok, hiszen modelljei csak a társadalmi rendszerekkel, azon belül is csak a célszerű, tudatosan végzett emberi tevékenységekkel foglaliozhatnak. Ugyanakkor a problémák köre is sokkal szűkebb, ami egy egységesebb, kompaktabb elmélet kidolgozásának a lehetőségét is magában rejt.

Az előzőekben bemutatott interdiszciplináris hatások pedagógiai érvényesülésének legfőbb tanulságát abban látom, hogy az oktatásban nem lehet egy másik rendszerben kialakult megoldásokat közvetlenül átvenni. A minőségfejlesztési programok kialakításához sem arra van tehát szükség, hogy a másutt, más szektorban, rendszerben kialakított terminológiát vagy tevékenységrendszert direkt módon átültessük az oktatás világába (például azonosítsuk az eladót, vevőt, megrendelőt), hanem inkább arra, hogy egy magasabb szintű, általános elmélet alapján alkossuk meg a konkrét pedagógiai minőségfejlesztés elméleti kereteit és annak alapján alakítsuk ki a gyakorlatot.

Az előzőekben sorra vett interdiszciplináris irányzatok mindegyikére jellemző, hogy volt egy intenzív korszaka, amikor berobbant a tudományos közéletbe, az aktuális gondolkodást, szellemi pezsgést meghatározó szemléletmód lett, „divattá” vált, aztán szép lassan elcsendesedett, hogy átadja a helyét a következő divatnak. Mindegyikre érvényes azonban az is, hogy a divat elmúltával is érvényes, tartós elemekkel gazdagította fogalmi modelljeiket, hosszú távon is befolyásolja szemléletmódunkat. Éppen ezért nem kell túlságosan aggódnunk amiatt, hogy a minőség

divattá vált (bár a megmosolyogatóan leegyszerűsítő megfogalmazásokból talán kevesebb is elég lenne), mert ha sokat beszélünk, főleg pedig, ha kellően megfontolt vitákat is folytatunk róla, van esélyünk arra, hogy megtaláljuk az oktatási rendszer szerves fejlődésébe illeszkedő megoldásokat.

### **Az oktatás irányítási rendszerre válása: szabályozó mechanizmusok kiépítése**

Az oktatási minőségfejlesztés, minőség-irányítás gyakorlati megvalósítása szempontjából közvetlen előzményként, de akár annak konkrét mechanizmusaiként is tekinthetjük azokat a kísérleteket, kutatásfejlesztési programokat, amelyek a szabályozási körök kiépítése révén biztosítják, hogy az oktatás egy-egy szakaszának végén a gyerekek tudása megfeleljen az előre rögzített standardoknak. A következőkben röviden két ilyen mutatót be, a megtanítás stratégiáját és a hatékonyságdiagnosztikai rendszert. Mindkettőnek széleskörű hazai kísérleti előzménye van. Ezekkel is azt szeretném illusztrálni, hogy számos olyan kipróbált gyakorlati eljárást ismerünk, amely egy eredményorientált minőségfejlesztési rendszer kiépítése során felhasználható.

A „mastery learning” néven ismertté vált oktatási stratégia alap gondolata *J. B. Carroll*-tól származik. Magyarul pontosan (bár kissé körülményesen) a teljes elsajátításhoz vezető tanulásként, egyszerűbben megtanítási stratégiaként, megtanító stratégiaként adhatjuk vissza. *Carroll* a nyelvtanulásban elért eredmények megfigyelése kapcsán fogalmazta meg, hogy ha a különböző előfeltételekkel rendelkező tanulók azonos időt töltenek a tanulással (ahogy ez sok hagyományos iskolában így van), akkor a tanulási folyamat végére különböző szintre jutnak el. Azonban a dolgot meg lehet fordítani: rögzítsük előre, hogy milyen szintet akarunk elérni, és mindenki töltsön annyi időt a tanulással, amennyire szüksége van ahhoz, hogy az előre rögzített szintet elér-

je (például egy nyelvvizsgára iskolán kívüli keretek között való felkészülés során ez nagyjából így van). Ebből a modellből *Bloom* az osztálykeretben is alkalmazható gyakorlati tanítási stratégiákat alakított ki. A tanulás folyamatát kisebb szakaszokra, tanulási egységekre osztotta és előre meghatározta, hogy milyen szinten kell a tanulóknak az adott területen teljesíteniük ahhoz, hogy úgy tekinthessék, a kitűzött célokat a tanítás adott szakasza elérte. Minden egység tanulása egy előzetes teszteléssel, az úgynevezett előteszt megoldásával kezdődik. Az előteszt azt vizsgálja, rendelkezik-e az adott tanuló azzal az előzetes tudással, amelyre szüksége van ahhoz, hogy a tanulási egység keretében közvetítendő tananyagot megértse, sikeresen megtanulja. Aki ezen a teszten nem ér el egy előre meghatározott szintet, az előkompenzációban vesz részt, vagyis különböző kiegészítő tanulmányokat végez önállóan vagy tanár vagy akár a társai segítségével. A tanulás fő szakasza során folyik az oktatás a szokásos keretek között, majd ismét egy tesztelési periódus, ezúttal az utóteszt megoldása következik. Ez a teszt már azt méri, hogy az oktatás adott szakasza mennyiben volt sikeres, azaz a tanulók milyen mértékben sajátították el az éppen tanított anyagot. Aki az előre meghatározott szintet – ami egy ilyen stratégia alkalmazásakor tipikusan a teljes közvetítendő tudás 70-90 százaléka – nem éri el, az részt vesz az utókompenzációban, vagyis megtanulja mindazt, amit még nem tud. A tesztelés és a kompenzáció ismétlésével valóban biztosítani lehet, hogy a tanulók elérjék a kitűzött célokat, megfeleljenek a rögzített standardoknak (bővebben lásd *Csapó, 1978, 1980; Nagy, 1981*).

A mastery learning magyarországi kipróbálására mind a közoktatásban (lásd *Nagy, 1984*), mind pedig a felsőoktatásban sor került. A kísérletek egyértelműen megmutatták, hogy a megtanítás stratégiáit még a magyar közoktatás viszonylag szigorú kötöttségei mellett is lehet sikerrel alkalmazni. Ami pedig a költségeket illeti, egy, a felsőoktatásban hat éven keresztül

végzett kísérlet (és ennek keretében a hallgatók által megoldott, összesen több mint húszezer teszt) eredményei alapján végzett becslés szerint a költségek 2-3%-os növekedése révén elérhető a hallgatók tudásának legalább 10%-os közvetlen növekedése a képzés alapozó tárgyaiban (lásd Csapó, 1988). A hallgatók tudásának közvetett növekedése – ami egyrészt a kialakított technológiai fegyelemből, másrészt abból fakad, hogy az alapozó tárgyakban elsajátított alaposabb tudás kihát a későbbi eredményekre – ennél is jelentősebb lehet.

A megtanító stratégiák egyik alapvető komponense az elsajátítás színvonalának rendszeres felmérése és az elsajátítás hiányosságainak azonnali kiküszöbölése. Ezáltal a tanulók hiányosságai nem halmozódnak, a gyenge tudás nem lesz akadály a későbbi tanulásnak. Ezt a lényeges mozzanatot helyezi a középpontba és fejleszti tovább az a már Magyarországon kidolgozott technológia, amely úgy segíti a pedagógusok munkáját, hogy az elsajátítás hiányosságainak folyamatos diagnosztizálására alkalmas eszközökkel látja el őket. A hatékonyságdiagnosztikai rendszer a Nagy József által vezetett értékelésméleti-tesztfejlesztési projektekből nőtt ki, majd *Vidakovich Tibor* a diagnosztikus pedagógiai értékelés elméleti alapjait felhasználva kidolgozta a diagnosztizálás módszereit és eszközeit (Vidakovich, 1990).

A diagnózis a pedagógiai értékelés több fázisból álló folyamatának az utolsó szakasza. Megelőzi az információk összegyűjtése (a tanuló tudásáról, személyiségéről és a fejlődés környezeti feltételeiről) és a viszonyítás (ami lehet normatív, például a környező csoport, egy régió tanulói, országos standard, vagy alapulhat külső kritériumon, például a tananyag, követelmények). A diagnózis a különböző forrásokból származó információk összevetésén, elemzésén alapszik, és célja a következő tanítási periódus konkrét tennivalóinak megalapozása, annak megmutatása, hogyan lehet a feltárt hiányosságokat kiküszöbölni. A diagnosztikus

pedagógiai értékelés módszerei, eszközei olyan „rendszer-specifikus” pedagógiai technikákat kínálnak számunkra, amelyek a rendszersemleges általános minőségfejlesztési alapelvek oktatásban való alkalmazásához szükségesek. A diagnosztikus pedagógiai értékelés kész, kidolgozott módszerekkel rendelkezik tartalom-, struktúra- és hibaorientált tesztek készítésére, diagnosztikus teszt-sorozatok, tesztrendszer standardizálására. A Magyarországon végzett kísérletek megmutatták, hogyan lehet ezeket az eszközöket egységes rendszerbe szervezni és a mi iskoláink hagyományaival, tanítási gyakorlatával összhangban eredményesen alkalmazni. A diagnosztikus pedagógiai értékelés nem csupán az ismeretek és a készségek tanításának közvetlen eredményessége tekintetében tud hatékony visszajelzést adni a pedagógusok számára, hanem a gondolkodás bonyolultabb összetevői esetében is. Jelzi, hogy az egyes tanulók hol tartanak egy adott képesség – esetleg több évig tartó – fejlődésében, de megmutatja azt is, hogyan állnak az őket közvetlenül körülvevő társaikhoz vagy egy tágabb régióban felvett adatok alapján készített normákhoz viszonyítva.

Miután sor került a diagnosztika egyes elemeinek egységes rendszerbe szervezésére és széles körű gyakorlati kipróbálására is, a hatékonyságdiagnosztika ma már egy olyan technológia, amely segítségével egyéni, osztály-, iskola-, területi (például egy önkormányzat összes iskolája) és regionális szinten egyaránt lehet hatékony visszajelzéseket nyújtani.

### **Az önálló pedagógiai minőségfejlesztés körvonalai**

Amint az előző megfontolásokból is kitűnt, az oktatás elméletében és gyakorlatában egyaránt megvannak azok az előzmények, amelyekre egy hatékony minőségfejlesztési program kiépítése során számíthatunk. Ugyanakkor kétségtelen az is, hogy az oktatási rendszernek szüksége van további, más forrásokból

származó tudás és technológia átvételére. Meg kell azonban találni, hogyan lehet a meglévő és az új elemeket hatékonyan rendszerbe szervezni.

Ami a más forrásokból származó tudás átvételét illeti, az előzőekben bemutatott megfontolások alapján ennek egy négy fázisú folyamatát tartom megvalósíthatónak, melynek szakaszai a következők:

– A speciális, más rendszerekben elterjedt, rendszerspecifikus módszerek elemzése.

– Elméleti általánosítás, általános „minőségfilozófia” kidolgozása.

– Az elmélet alkalmazása a pedagógiában, speciális pedagógiai elmélet kidolgozása, az elmélet kifejtése a pedagógiai problémák kontextusában, a pedagógiai kutatások eredményeire támaszkodva, a szakma terminológiáját felhasználva.

– A pedagógiai minőségfejlesztési rendszerek kialakítása, építve a meglévő előzményekre, módszerekre, a már kidolgozott eszközkészlet felhasználásával és új

kidolgozásával, az egyes elemeket új módon rendszerbe szervezve.

Ha nem járjuk végig ennek a több lépésű adaptációnak az egyes fázisait és egyetlen lépésben átvesszük a más rendszerekben elterjedt specifikus eljárásokat, annak eredménye könnyen megjósolható: a divat elmúltával a rendszer kilöki az idegen elemeket. Egyébként rövid távon sem lenne szerencsés, ha rengeteg energiát fektetnénk abba, hogy az ipar és a szolgáltatás területén kialakult minőségfejlesztési rendszerek módszereit, nyelvezetét kényszeredetten adaptáljuk és figyelmen kívül hagyjuk a pedagógia keretein belül elért eredményeket, amelyek pedig saját problémáink megoldására inkább alkalmasak. Úgy gondolom, a minőségfejlesztés más-

honnan átvett technikai és a pedagógia által kínált eszközkészlet között lehet egy sajátos munkamegosztás is. Az iparból és a szolgáltatásokból származó eljárások elsősorban a rendszersemleges szervezethez fejlesztés tekintetében, az iskolák működését érintő globális kérdésekben lehetnek hasznosak. Ami a tanítás-tanulás speciális kérdéseit illeti, itt már inkább a minőség-filozófia általánosabb alapelveinek alkalmazására lenne szükség, a minőségfejlesztés integráló szerepet tölthet be, segíthet az oktatás meglévő eszközkészletének újszerű rendszerbe szervezésében. A meglévő eszközök és módszerek azonban nem mindig elégségesek. A pedagógiai kutatásnak és fejlesztésnek néhány

további területen is adódnak olyan feladatai, amelyeket meg kell oldania ahhoz, hogy a közoktatásban a minőségfejlesztés kiteljesedhessen.

Sok szempontból szerencsés az, hogy a minőségfejlesztés kérdései éppen most kerültek a közoktatás reformfolyamatának fő áramába. Ebben a te-

---

*Sok szempontból szerencsés az, hogy a minőségfejlesztés kérdései éppen most kerültek a közoktatás reformfolyamatának fő áramába. Ebben a tekintetben ugyanis más országok sem járnak sokkal előttünk, a fáziskésés ebben a tekintetben legfeljebb néhány év, így van esélyünk arra, hogy lényegében a nemzetközi mezőnnyel együtt haladva alakítsuk ki saját rendszereinket.*

---

kintetben ugyanis más országok sem járnak sokkal előttünk, a fáziskésés ebben a tekintetben legfeljebb néhány év, így van esélyünk arra, hogy lényegében a nemzetközi mezőnnyel együtt haladva alakítsuk ki saját rendszereinket. Egyébként a gazdaság más szektorai sem járnak sokkal az oktatás előtt. Az ipari minőségellenőrzés terén ugyan sok éves tapasztalat halmozódott fel, de a minőségfejlesztés átfogó rendszereinek széleskörű kiépítése, a minőségügy közép-pontba kerülése az utóbbi néhány év fejleménye, így az oktatás bizonyos alapelveket még a keletkezés, a kifejlődés fázisában átvehet és a megvalósítást saját igényeihez alakíthatja. Ugyanakkor más országokkal szemben hátrányt is jelenthet,

hogy éppen most fogunk hozzá a minőségfejlesztés rendszereinek kialakításához, nálunk ugyanis még nem ment végbe az oktatás technológiájának, módszereinek, kultúrájának az a megújulása, amely a nyugati országok oktatási rendszereire jellemző.

Nálunk sokkal szűkösebben áll rendelkezésre az a szakértelem, amely az oktatás problémáinak elméleti elemzéséhez és gyakorlati megoldásához szükséges. Sok országban például specialisták sokasága rendelkezik sajátos tantervfejlesztő, taneszközkészítő vagy éppen az iskolapszichológusi feladatok ellátásához szükséges képzettséggel, és a tanárok is széles körben rendelkeznek elmélyült fejlődéslelektani tudással, a pedagógiai értékelés, tesztelés alapvető ismereteivel, ismerik a tanítási módszerek széles spektrumát és képesek azokat a megfelelő helyzetben alkalmazni. Ahhoz, hogy nálunk a minőségfejlesztés ugyanolyan sikeres lehessen, mint másutt, ezeket a keretfeltételeket tekintve is fel kell zárköznünk azokhoz az országokhoz, amelyeket most a minőségfejlesztés tekintetében megközelíthetünk.

A személyi feltételek nagy része, a specialisták, szakértők képzése, a tanárképzés és tanártovábbképzés intenzív fejlesztésével oldható meg, más részük a minőségügygel közvetlenül összefüggő területek gyorsított ütemű felzárkóztatásával. Többek között a következő területekre kellene több figyelmet fordítani:

– Az oktatási folyamat „technológiai” leírása, a folyamat elemeinek, vagyis azoknak a pedagógiai tevékenységeknek (például tanítási módszerek) a „leltárba” vétele, amelyekből ezek a folyamatok felépülnek.

– Egy eredményorientált szabályozáselmélet kialakítása, a pedagógiai rendszerekben már meglévő és még kiépíthető visszacsatolási mechanizmusok feltárása.

– A személyiség és a tudás mint az iskolai nevelés és oktatás céljának és eredményének („termékének”) pontosabb leírása, a tudás minőségének értékelésére alkalmas eszközök kidolgozása.

– A pedagógiai értékelés és diagnosztika eszközrendszerének számbavétele, a minőségfejlesztéssel való kapcsolatának elemzése.

– Az intézményértékelés, programértékelés, tankönyv- és taneszköz-értékelés már kialakult eszközkészletének mozgósítása.

– A pedagógiai „hozzáadott érték” mérésére vagy legalábbis megbízható becslésére alkalmas módszerek kidolgozása.

– A pedagógiai folyamatok paramétereinek megfigyelése, a folyamat és eredmény közötti kapcsolat feltárása, a folyamat-eredmény kapcsolatokra vonatkozó ismereteink állandó bővítése. A minőségfejlesztés remélhetőleg felszínre hozza a hiányosságokat, ráirányítja a figyelmet az oktatás problémáira. A problémákat megoldani azonban önmagában nem a minőségbiztosítási rendszer vagy a minőségügyi szakértők sora fogja, hanem a konkrét kérdések elemzésében és megoldásában járatos pedagógiai szakértők és végső soron maguk a pedagógusok.

## Irodalom

- CSAPÓ Benő: *A mastery learning elmélete és gyakorlata*. Magyar Pedagógia, 1978/1. sz. 60-73. old.
- CSAPÓ Benő: *Az eredményre orientáló iskola*. Köznevelés, 1980/29. sz. 11-12. old.
- CSAPÓ Benő: *A megtanító stratégiák hatékonysága a felsőoktatásban*. Az 1980-86 közötti kísérlet eredményei. MÉM Szakoktatási és Kutatási Főosztály, Bp., 1988.
- NAGY József (szerk.): *A megtanítás stratégiája*. (A Pedagógia Időszerű Kérdései. 18. old.) Tankönyvkiadó, Bp., 1984.
- NAGY József: *Köznevelés és rendszerszemlélet*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1979.
- NAGY József: *A megtanítás stratégiája*. Köznevelés, 1988./33. sz. 3-6. old.
- FALUS Iván: *A visszacsatolás problémája a didaktikában*. Tankönyvkiadó, Bp., 1969.
- COOMBS, Ph.: *Az oktatás világválsága*. Rendszerelemzés. Tankönyvkiadó, Bp., 1971.
- VIDÁKOVICH Tibor: *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1990.

*Csapó Benő*

## Európai irányzatok

A minőségbiztosítás a fejlett oktatási rendszerek egyik kurrens területe mind az oktatáspolitikában, mind a kutatás-fejlesztés területén. Ezért érdemes a mai magyar oktatáspolitikában egyik fő prioritását is jelentő témát nemzetközi kontextusban is elhelyezni. Erre ez idő szerint jó alkalom kínálkozik, mivel egy jelentős és éppen Budapesten megrendezett nemzetközi konferencia választotta témájául a minőségbiztosítást.

A konferenciát az ENIRDEM (European Network for Improving Research and Development in Educational Management, az Oktatásügyi Menedzsmentkutatás és -fejlesztés Európai Hálózata) rendezte. (1) Az ENIRDEM 1991-ben létrejött európai hálózat, amely az oktatásügyi vezetés és vezetőképzés, valamint vezetésfejlesztés területén dolgozó szakemberek: kutatók, vezetőképző szakemberek, oktatásirányítók és gyakorló iskolavezetők számára biztosít fórumot. A hálózat célja az oktatásügyi menedzsment területén olyan együttműködési formák elősegítése, amelyekben a kutatási eredmények szoros és kölcsönös kapcsolatban állnak a fejlesztő tevékenységgel, valamint a gyakorlati igényekkel és szükségletekkel. Kiemelt cél a tagok közötti információcsere, ezen belül is a közép-kelet-európai országok európai integrációjának elősegítése, a nemzetközi kapcsolatok fejlesztése közös projektek révén, szakmai látogatások, képző programok kialakítása. Az ENIRDEM 25-30 ország több, mint 300 szakemberét fogja össze. Működés-módja – nevéből is láthatóan – hálózati; ennek megfelelően formális szervezet, bürokrácia, iroda, tagdíj stb. nélkül, elsősorban a tagok aktivitására és kezdeményezéseire támaszkodva fejt ki tevékenységét. Sajátossága emellett az, hogy bár szakmai működésében megjelenik az állammal és a különböző oktatáspolitikai szereplőkkel való kapcsolat, alapjában véve tipikus nem-kormányzati szerv, úgynevezett NGO, amely kifejezetten a szak-

mai érdekartikuláció és együttműködés elveire helyezi a hangsúlyt. A hálózatban évek óta számos magyar együttműködéssel megvalósuló program folyik, amelyek jelentős mértékben hozzájárulnak a hazai oktatásügyi vezetésfejlesztéshez is. Az ENIRDEM legfőbb aktivitási formáját az évenként megrendezésre kerülő konferenciák jelentik.

A minőségbiztosítással az idei konferencia – a szervezet működési körének megfelelően – az oktatásügyi menedzsmentkutatás és -fejlesztés szempontjából foglalkozott. Ahogyan a menedzsmentkutatás és -fejlesztés, a minőségbiztosítás is az iparból áramlott be az oktatásba. Mivel azonban az oktatásmenedzsment-tudomány is egészen más, mint a vállalati (2), a minőséggel való foglalkozás is egészen sajátos közelítést és eljárásokat követel meg. Ezért nem mindegy, hogy a kutatók és fejlesztők milyen tudást és tapasztalatot gyűjtenek és közvetítenek a minőségről az oktatás egyéb szereplői felé. A minőségbiztosítás eredményessége végső soron az iskolafenntartói és az intézményi szinten dől el s ezért nem véletlen, hogy ma egyre nagyobb a jelentősége a vezetőképzésben is.

A konferencián a minőség témájának oktatáspolitikai kontextusával, kihívásaival az Európai Unió és a nemzeti oktatási rendszerek fejlesztése szempontjából ismerkedhettek meg a résztvevők. Mód nyílt az egyes európai régiók országai minőségbiztosítási rendszereinek bemutatására és elemzésére is. Önálló szekció foglalkozott a minőséggel kapcsolatos különböző szintű felelősségekkel, így az iskolafenntartók, az igazgatók és a tanárok szerepével; egy másik a minőség-orientált iskolai kultúra kérdéseivel és a szakmai fejlesztés lehetőségeivel, egy további a vezetőképzés és vezetésfejlesztés minőségi aspektusaival. A minőségbiztosításhoz kötődő kutatások eredményeit a kutatók, a vezetőképzési és iskolai szintű fejlesztő szakemberek és a gyakorló iskolavezetők

együttesen vitatták meg. (3) A szakmai tevékenység jelentős része csoportmunkában folyt; ezek a csoportok a konferencia végén állást foglaltak néhány fontos kérdésben s ajánlásokat fogalmaztak meg a minőségbiztosítással való kormányzati és nemzetközi szervezetek számára. Fontos megemlíteni azokat a programokat is, amelyek nem szokásosak a nemzetközi tudományos rendezvényeken: öt helyszínen intézménylátogatásokra került sor, ahol a minőséggel való foglalkozás magyarországi keresztmetszetét ismerhették és vitathatták meg az oda ellátogatók; végül az ENIRDEM konferenciák tradícióját jelentő Piac tér (Market Place) arra adott lehetőséget, hogy fórumot biztosítson új nemzetközi együttműködési programok kialakítására, ehhez partnerek találására. A következőkben az eddig elmondottak néhány fontosabb tartalmi vonatkozását emeljük ki.

A legfontosabb talán a minőségügy EU-kontextusa, mint tudott, az Európai Bizottság az oktatásért is felelős XXII. Főigazgatóságának a konferencián jelen lévő képviselője kiemelte, hogy ezek lehetővé teszik egymás jobb megismerését, megértését, és óhatatlanul a további egységesülés felé viszik az oktatás folyamatait. Nagyon fontosnak tartotta kiemelni, hogy ez kölcsönös folyamat; a nemzeti sajátosságok és az európai trendek harmonikusan kell, hogy illeszkedjenek, egymást erősítsék. Az Európai Unió oktatási programjaiban az utóbbi években egyre hangsúlyosabban jelenik meg a minőséggel való foglalkozás, s ez a jövőben is folytatódik majd. Az újabb programok ki-

alakításában a döntéshozók figyelembe kívánják venni a nemzetközi szervezetek, műhelyek szakmai véleményét is. (4)

A konferencia előadásai alapján két markáns irányzatot figyelhettünk meg. Az egyik a minőség mérhetőségével, annak lehetséges indikátoraival és kialakításuk, elemzésük módszertani problémáival foglalkozott. Fő képviselője (5) fontosnak tartotta hangsúlyozni, hogy az oktatás minőségének nem mindig megbízható mérceje a piaci értékítélet, és *Soros György*öt idézte: „Mint piaci résztvevő a profitot kívánom maximalizálni. Mint állampolgár, szociális értékeket: béke, igazság, szabad-

ság, stb. veszek figyelembe”. A direkt tantárgyi, iskolai mutatók (akár a tanárookra, a diákokra vagy az intézményekre vonatkoznak) viszont nélkülözik a minőség társadalmi és szociális vonatkozásait. A több országban működő tanfelügyeletnek egyaránt vannak támogatói és ellenségei, de e tevékenység korlátait a szakemberek jelentősnek tartják, s az ilyen rendszer működtetése sem nélkülözheti sem a

---

*Az Unió megalakulásakor az oktatásügyet nemzeti hatáskörbe helyezte. A Maastrichti Szerződésben egyetlen, az oktatásban közösségi felelősséget vállaló terület jelent meg; ez épp az oktatás minőségéért való felelősség volt. Az eltelt évtizedek alatt az EU-országok – és jelentős mértékben a társult és társulni kívánó államok – oktatásügye jelentős mértékben közeledett egymáshoz. Ebben komoly szerepet játszottak az EU oktatási együttműködési programjai, az ezek keretében folyt tanár- és diákcsere, közös projektek is.*

---

szisztematikus, adatokon nyugvó elemző munkát, sem az intézményi, iskolafenntartói minőségbiztosítást. A konferencián bemutatott, az angliai CEM Centre-ben kidolgozott tanulói mérések rendszere a „hozzáadott érték” megragadását tűzte ki célul, ahol a komoly matematikai-statisztikai eszköztár és a kidolgozott módszertan a mérésekben és a tudományban való hitet, az adatok körének kiválasztása és az elemző etikai szempontjai pedig a kutató szakember felelősségét jelezte.

A másik, a konferencián komoly visszhangot keltett irányzat a minőség kul-



turális elemeire helyezte a hangsúlyt. Ebben a megközelítésben egyrészt az iskolai szervezetfejlesztés lehetőségei, másrészt az oktatás különböző szereplőinek, főképp a tanároknak és iskolavezetőknek a minőségben betöltött szerepe került szóba. Az iskolai szintű elemzések az egész konferencián kiemelt hangsúlyt kaptak akár mint kutatások fő terei, de még inkább mint azok az intézmények, amelyek a leginkább meghatározzák az oktatás minőségét. Az iskolavezetés és a pedagógusok közötti kölcsönös függést s e viszony alakulásának az intézmény működése minőségére való direkt hatását mutatta ki egy svéd (6) kutatás. Az előadásból az is kiderült, hogy a fejlett jóléti államokban is hasonló problémák adódnak a szervezetek emberi-szakmai viszonyaiban, mint a jóval kevésbé kedvező körülmények között dolgozó kelet-közép-európai országokban. A „kiterjesztett pedagógiai szerepeltvárások” (7) megosztják a tanárokat, akik a társadalom által az iskolára bízott egyre több és tágabb feladatot gyakran nem a problémamegoldás, hanem a vezetőhöz való viszony értelmezési keretében fogják fel, s a konfliktusok megoldása nem feltétlenül a „minőségi” változás irányába mutat. A vizsgált intézményben a pozitív változások eredője épp emiatt lett kontraproduktív: a haladó eszméket kitűző, de a tantestület – egyébként konzervatív, a kihívásokra nem válaszoló – meghatározó magjának támogatását nem élvező vezető bukása után a konszenzuseresés és -találás könnyen visszazökkentette az iskolát a látszólag jól működő, de valójában „állóvíz” szituációba, amely – ha tudatában elfogadja is – ellenáll a változó társadalmi változásoknak. A konferencia azonban nem csak negatív példákkal szolgált arra, hogy az iskolában lehetséges a minőségorientált szervezeti kultúra. Az az előadás például, amely az iskolai innováció lehetőségeit a pedagógusoknak adott autonómia fényében elemezte (8), abból a paradoxonból indult ki, hogy bár a pedagógus önállósága immanens érdeke az oktatásügy fejlődésének, ugyanakkor az autonómiát számos ponton: fenntartói-

iskolahasználói érdekek és elvárások, iskolapolitika stb. szükségképpen korlátozzák. Ezért az iskola irányítása komoly felelősséget visel a tekintetben, milyen módokon ad lehetőséget a tanároknak az iskola céljainak meghatározásában, amely elemi feltétele az ott folyó munka sikerének. Az elszámoltathatóság elve, amelyet a mai közoktatási rendszerek egyre inkább fel- és elismernek, nem csupán a társadalmi és fenntartói igények elismerését kell, hogy jelentse, hanem az iskolavezetés és a pedagógusok közötti új típusú együttműködési formákat is, amelyekben az iskoláról való közös céltételezés, az ennek megvalósítását szolgáló stratégiák, az ezt programokká alakító szakmai teamek, a személyre szabott feladat- és karriertervek és az egész folyamatról való folytonos interakciók és visszacsatolások lehetővé teszik, hogy a szép elképzelések valóban az intézmény minőségi fejlődését segítsék elő. Az elképzelésektől a valódi iskolafejlesztéshez vezető út egy példáját mutatta be egy brit-lengyel együttműködéssel folyó esettanulmány (9). Az EU Phare SMART programjának keretében folyó fejlesztő munka egy kifejezetten gyenge középiskolában eredményezett mind az oktatásirányítás, mind a fenntartó, a szülők és a tanulók s maga az iskolai személyzet számára is látványos eredményt. Ebben komoly szerep jutott a tanulói előrehaladás rögzítésének és nyomon követésének és a tanárok partneri szerepének csakúgy, mint a helyi viszonyokat jól ismerő nemzeti és a nyugat-európai kutatási tapasztalatokkal rendelkező szakemberek összehangolt együttműködésének s a bizalmi légkörnek, amely a fejlesztés megvalósítását kísérte. A tapasztalatokról szóló beszámoló illusztrálta azt is, hogy a kutatás és a fejlesztés elemei hogyan folynak egybe egy, a jövő jobbítására létrejött vállalkozásban. A projekt terve tipikusan az akciókutatás (10) metodológiájára épült s „akcióiban” együttműködött a kutató, a fejlesztő, a végrehajtó, az érintett fél egyaránt. Ezért – az előírások figyelembe vétele és alapos elemzése mellett – az iskola részletes diagnózisát olyan tervezés

követte, amely nem az íróasztalfióknak szólt; amelynek implementációja, megvalósítása nem volt illuzórikus és amelyben mindenki megtalálta a maga feladatát és örömét. Az esettanulmány konklúziói részben az iskolavezetés változásáról számolnak be, amely az ellenőrzés és az utasítás tevékenységeinek dominanciájától a vezetői bevonódás és felhatalmazás irányába mozdult el, s ennek, valamint a szervezeti egészének involváltsága következtében az iskola egésze a „racionális célok” modelljétől több fázison át a „nyitott rendszer” működésmódjára felé tolódott, ahol a belső kohézió biztosítja a nehezen felmérhető környezet változásainak követését. Azt, hogy a vezetés és a tanárok hogyan fogják fel az iskola hatékonyságával kapcsolatos problémakört, egy nemzetközi összehasonlító kutatás magyar résztvevője mutatta be a konferencián. (10) Az egy kurrens oktatásmenedzsment-elmélet meghatározó szerzőpárosa által javasolt modell (11) működőképessége a magyar viszonyok között is megmutatkozott: mind a vezetőket, mind a tanárokat be lehet sorolni a modell egy-egy típusába, amelyeket meghatározott dimenziók szerint alakítottak ki. A magyar iskolavezetők és pedagógusok alapján hasonlóan ítélik meg az iskola hatékonyságának meghatározóit és azt is, hogy milyen módszerekkel és eszközökkel kell/lehet azt feltárni. A legfőbb meghatározói ennek a tanárok szakmai felkészültsége, a tanulók motiválása, a differenciált foglalkoztatás, a tanulók rendszeres értékelése. Mindez azt tükrözi, hogy véleményük szerint az iskola minősége lényegében az intézményen belül dől el. A modell típusait illetően a magyar iskolavezetők számára a „nyitott rendszer” és az „emberi kapcsolatok” a meghatározóak, míg a tanároknál ez kevésbé markánsan érvényesül, ők az előző kettő mellett a „racionális célok” és a „belső fejlődés” modelljébe is besorolhatóak. A kelet-közép-európai régió oktatásügyi menedzsmentkutatásának és -fejlesztésének minőségbiztosítási vonatkozásait számos más ország képviselőjének előadása is

bemutatta, melyek ismertetése meghaladja ennek a referátumnak a kereteit.

Budapest egy jelentős nemzetközi rendezvénynek adott otthont 1999 szeptemberében, de az esemény egyben a magyar minőségbiztosítási politikaformálás egyik fontos állomásának is tekinthető. Több ok miatt is. A konferencián mód nyílt a politika összevetésére más országok példáival, hiszen 24 ország 126 képviselője volt itt. A szakmai program alapján lehetőség volt arra is, hogy közelről megismerjük az Európa majd minden államában ma kiemelt prioritást jelentő minőségbiztosítási téma helyzetét. A konferencia munkaformái és hálózat jellege lehetővé tette, hogy a magyar rendszerről olyan értő szakmai visszajelzéseket kapjunk, amelyek segítségével a kialakulóban levő rendszer javítása, folyamatos nyomon követése lehetővé válik a számunkra. Remélhető, hogy mindez a magyar minőségpolitika számára hasznosítható tanulságokkal szolgál.

### Jegyzet

- (1) Részletes információ található a témáról az interneten, az ENIRDEM honlapján: [www.enirdem.org](http://www.enirdem.org)
- (2) Ld.: BALÁZS Éva szerk.: *Oktatásmenedzsment*. OKKER, Bp, 1998.
- (3) A konferencia előadásai elérhetőek az interneten, az ENIRDEM honlapján. Az előadások itt hivatkozott részének szerkesztett változatát egy angol nyelvű tanulmánykötet tartalmazza.
- (4) Ezzel a lehetőséggel a konferencia is élt; saját, az EU számára megfogalmazott ajánlásai útján.
- (5) Erről ld.: CAROL TAYLOR FITZ-Gibbon: *Creating effective organizations*.
- (6) Ld.: BERG, Gunnar: *School Culture and teachers' esprit de corps*.
- (7) Erről ld.: HOYLE, E.: *Professionalization and deprofessionalization in education*.
- (8) VERBIEST, Eric: *Towards a quality-oriented culture in schools*.
- (9) BRZDAK, Jadwiga - OLDROYD, David: *From diagnosis to school improvement: A polish case-study*.
- (10) BARÁTH, Tibor: *Effectiveness in public education: models and aspects of leadership*.

**Balázs Éva**

## Etika és erkölcsstan

*A szekció előadói közt Fodor Sándor, az Oktatási Minisztérium munkatársa az iskolai erkölcsi nevelés lehetőségéről és általa is kipróbált formáiról szolt, Jelenits István, a Piarista Gimnázium tanára az elményre és személyes tapasztalatra építő iskolai erkölcsstanoktatás mellett érvelt.*

### Változatok az erkölcsstanra

Három évvel ezelőtt a „Tanítható-e az erkölcs?” kérdésre az Iskolakultúra 1996. 6-7. számában határozottan igennel feleltem, ismertettem az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program számára készített erkölcsstan tantervet, majd állást foglaltam amellett, hogy legjobb megoldásnak az embertanba beépített erkölcsstant tartom. Nemrég egy kerekasztal-beszélgetés résztvevőjeként mai fejemmel hasonlóképpen választottam („Erkölcsi nevelés és/vagy etikaoktatás” Új Pedagógiai Szemle, 1999. 7-8. sz. 4-14. old.) A balatonfüredi konferencia etikaoktatással foglalkozó és általam vezetett szekciójában beszélgetőkkel, Fodor Gáborral, Jelenits Istvánnal, Lányi Andrással (akik egyebek mellett az oktatásügy irányítását, a katolikus egyházat és az alternatív pedagógiát is képviselték) újfent egyetértettünk abban, hogy a megvalósítás kényessége és nehézsége ellenére lehetséges és szükséges az általánosan kötelező iskolai erkölcsoktatás. Mindez akkor történt, amikor megjelent a Kerettantervek vitára bocsátott első változata, amelyből – egyéb fontos műveltségi területek és tárgyak mellett – kimaradt az erkölcsstan, amikor a miniszter egy kérdésre vállalkozva kivitelezhetőnek tartotta az iskolai erkölcsstanoktatást, amelyet (ez később a sajtótájékoztatón derült ki) továbbra is fakultatív formában képzel el, holott az általa felkért etikaoktatási szakbizottság minden tagja az embertudományra épülő erkölcsstanoktatás mellett voksolt. Mindeközben mint alapelv máig érvényben van a NAT, amelynek szellemében 1998. őszétől legalább félezer iskolában tisztességesen (legalább még egyszer ennyiben valamiképpen) elkezdtek tanítani a negyed-harmadrészben etikából álló emberismeretet.

A helyzet tehát meglehetősen kusza, eléggé bizonytalan és ellentmondásos, sőt kifejezetten drámai, *Bartus László* bestsellerének címével szólva: „fész van”. Időszerű tehát még egyszer áttekinteni, miféle elképzelések is élnek az erkölcsstan kapcsolatban.

Többféle alváltozata közül az egyik az „abszolút nulla” változat, mely szerint az erkölcsöt nem lehet tanítani tantárgy keretében, csak nevelni lehet, elsősorban példamutatással. Értékekre, erkölcsösségre senkit sem lehet megtanítani, igazából csak maga az élet és a példa hathat az érték-érzék és az éthosz alakulására. Ezzel a felfogással az 1996-os Iskolakultúra-cikkemben *Piaget*, *Kohlberg*, *Goldmann* és *Heller Ágnes* érveit idézve vitakoztam, a filozófusnővel együtt vallva, hogy erkölcsöt tanítani nem más, mint tartalmat adni a jót és a rosszat megkülönböztetni képességünknek, erkölcsöt tanulni pedig: e tartalmat bensővé tenni.

Másik változata szerint elegendő a kultúra értéksemleges átadása és sem embertan, sem erkölcsstan, sem vallásstan nem képzelhető el értéksemleges iskolában. Ezt az álláspontot képviselte az embertan zászlóbontásának idején (1991-ben) a liberális álláspontján *Nagy Péter Tibor* (Új Pedagógiai Szemle, 1991. 11. sz.), amellyel szemben azzal érvelhettem – sokunk nevében –, hogy sem értéksemleges ember, sem értéksemleges emberi kapcsolat, sem értéksemleges intézmény nem létezik, és hogy az emberismeret, erkölcsiismeret és vallásiismeret helyett ajánlott „kultúra átadása” sem történhet biztonságosan értéksemleges, elég csak a „Hamlet”, a „Hétfejű tündér”, a mohácsi csata, a freudi emberkép vagy a darwini evolúció

„átadására” gondolni. („Értéksemlegeség” vagy értékekben gazdag iskola? Új pedagógiai Szemle, 1992. 1. sz.)

Harmadik változat szerint nincsen szükség külön erkölcsstanra, minden tantárgyba bele lehet és/vagy kell építeni az erkölcsi nézőpontot. Úgy gondolom, ez nagyon jól elképzelhető, sőt meg is követelhető, ha ilyen az adott iskola (vagy központi kerettanterv) ethosza, de ezt csak egy önálló tárgy mellett tudom elképzelni, mert: az ilyen reflexió esetleges és igen csak személyfüggő; ez sem működik valamiféle szakszerű alapozás nélkül, miként az ágazati etikák sem alapvető etika (vagyis morálfilozófia) nélkül a különböző tárgyak keretében tanultak különböző mértékben jelentenek tanulók számára személyes tapasztalatot és/vagy élményt, márpedig az erkölcsstanoktatás csakis erre épülhet, nem lehet sem merő általános spekuláció, sem „merő alkalmazás”.

A harmadik változat változata szerint kell egy meglévő, már „kitalált” tárgyat találni az erkölcsstan számára, és oda besorolni, beépíteni, beolvasztani. Ez ellen ugyanúgy lehet érvelni, mint a harmadik változat ellen.

Negyedik változat szerint erkölcsstan helyett elegendő az osztályfőnöki órák keretében történő beszélgetés, főleg akkor – teszük hozzá egyesek –, ha van jó tematika és tankönyv. Bár a beszélgetés az erkölcsstanítás alapvető közege és módszere, mint ahogyan nem lehet csupán az olvasott művekről való beszélgetéssel kiváltani az irodalmat vagy történelmi filmekről való beszélgetéssel a történelmet, ugyanúgy nem lehet „elbeszélgetni” az erkölcsstant sem. Ami pedig a megfelelő tematikát és a tankönyvet illeti, feltaláltuk a langyos vizet, hiszen egy igazán jó „osztályfőnöki tematika” nem más, mint egy jó ember- és erkölcsstan tematika.

Az ötödik változat szerint a normatív etika manipulálná a tanulók személyiségét és értékrendjét, így hát elegendő a normatív embertudományok, a biológiai antropológia, a lélektan, a társadalomtan, esetleg a kultúrantropológia tanítása. Most tekintsünk el attól, hogy a normatív ember-

tudományok közül sem kerültek be olyanok a megvitatásra közreadott kerettantervbe, mint például a lélektan, az értékmentes embertudományok ellen ugyanúgy lehet érvelni, mint a második változat ellen, hozzáátéve még azt, hogy erkölcsi reflexiótól mentes leíró embertudományokkal nemigen lehet felelősségteljes, másokért is élő embert nevelni.

### Vallás erkölcsstan kontra relativista erkölcsstanok

Az iskolai erkölcsoktatás keretében csakis abszolút értékekre építő és azokat átadó erkölcsstant elképzelők kivétel nélkül a vallás erkölcsre gondolnak, szembeállítva azt a relativista „világi etikákkal”. E szerint vagy az állami iskolákban is vallás erkölcsöt kellene tanítani, vagy pedig semmit. Nem beszélve arról, hogy vannak abszolút értékkel számoló világi etikák is, ezzel az elképzeléssel az a baj, hogy az adott vallás erkölcs is relatív, mert az örök értékeket alakulásának megfelelően értelmezi, méghozzá az adott vallás valamelyik etikai iskolájának felfogását követve. Elég csak a katolikus egyházon belüli meglehetősen eltérő erkölcsi felfogásokra utalni akár szexuáletikai, akár gazdaságetikai, akár környezetetikai kérdésekben. Azt sem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a re-lativistának mondott „laikus etikák”, „civil etikák” jelentős részének értékrendje nem áll szemben, sok esetben nem is nagyon tér el a vallási alapú etikáktól.

A miniszter által felkért etikaoktatási szakbizottság is úgy véli, hogy „az értelmezések sokfélesége dacára általában széleskörű egyetértés uralkodik az erkölcsi alapértékekre nézve. Az erkölcs a jó és rossz megkülönböztetésén, valamint minden megértés elkötelezett természetének belátásán nyugszik. Az iskolai etikaoktatás a világvallások etikáiból (közülük is kitüntetetten a zsidó-keresztény hagyományból) és a humanista etikákból (vagyis a kinyilatkoztatott és az ész által felismert alapelvekből) merít. Olyan forrásokból tehát, amelyek a legfontosabb alapelvekben meggyeznek egymással. Nem része-

síthet előnyben egyetlen világnézetet, szellemi áramlatot és erkölcsi rendszert a közjót szolgáló és az emberi méltóságot tiszteletben tartó nézetek rovására. A különféle életformák, értékrendek és világnézetek iránti nyitottság ellenben alkotmányos kötelessége az állami iskola-rendszernek egy olyan társadalomban, amely a lelkiismereti szabadságot alapértéknek tekinti. Ez a nyitottság tehát nem kompromisszum, hanem erkölcsiségünk szervezete.

### Fakultatív erkölcsan

Sokan lehetségesnek és fontosnak tartják az erkölcsan oktatását, de nem akarják vagy nem merik kötelezővé tenni. Oktatásügyünk irányításának vezető személyiségei között is többen vannak ilyen állásponton lévők. Őszerintük a diák (és szülei) három lehetséges utat választhatnak: tanulhatnak hittant, fakultatív erkölcsant vagy egyiket sem. Habár van ilyen gyakorlat nyugaton is, ezt a példát kár lenne követni, mert olyan fontos tárgyból mentenénk fel a tanulókat, mint a magyar nyelv és irodalom, a matematika, a biológia vagy a történelem. Márpedig ezek is értékválasztások és világnézeti döntésekre készítik a tanulókat és ezek is „belezavarunk lelkivilágukba”, ezek is „korlátozzák” lelkiismereti szabadságukat. (Még a matematika is foglalkozik világnézeti szempontból kényes kérdésekkel, amikor felteszi a kérdést, hogy ha három dióból elvesszünk három diót, mi marad, ugyanis a „nulla”, az „egy sem” és a „semmi” nem egyformán „semleges” válaszok, és különben is ott marad a tenyerem, amelyben a diók voltak.) Különben a jól tanított irodalom vagy történelem legalább annyira „felizgatja” és „megingatja” a tanulókat, mint az erkölcsan.

Első látásra úgy tűnik, hogy a nulla változatot fogadja el az Oktatási Minisztériumban készült Kerettantervek című vitaanyag, amelynek első mondata: „A Nemzeti alaptanterv új műveltségelemeivel fontos modernizációs lépést jelentett a magyar közoktatásban”. Mind ennek a ki-

jelentésnek, mint az oktatási miniszter és több vezető munkatársa, mind a kormányfő és a kormánypártok vezetőinek értékekre és értékrendre vonatkozó kijelentéseivel ellentétes az, amit a kerettantervek óraterve (vagyis a kötelező és a modulokban szereplő tárgyak együttese) sugall. A felsorolt – a porosz és a szocialista iskolából jól ismert és az ezeket kiegészítő néhány új kötelező tárgy – mellől ugyanis hiányoznak a következők: lélektan, emberismeret, filozófia, vallásan és az etika. Ezek természetesen helyet kaphatnak a szabad sávban, és azokban az iskolákban, ahol már bekerültek a helyi tantervbe és elkezdtek őket tanítani, lehetőség nyílik a folytatásra, de bizony az a tanterv, amelyben ezek nem szerepelnek a kötelező tárgyak között bizony elszomorítóan földhözragadt, ember-telen és szellem-telen. A NAT-ban szereplő emberismeretnek (melynek része volt a lélektan, a vallásan és a filozófiai antropológia is) nyoma sem maradt ebben a tervezetben, legfeljebb ennyi, hogy megengedi, hogy a fakultatív tárgyak között szerepeljen. Belfentesek tudni vélik, hogy a fakultatív mellett voksoló oktatási vezetők óvatos magatartását részben az ellenzéktől, részben az egyházaktól való félelem indokolja. Úgy vélem, az ellenzék nem ellenezne egy olyan konszenzus-etikát, amely az ő kormányzásuk alatt létrejövő NAT-ban szereplő emberismeretet is kínált. Az egyházakban kétségkívül tapasztalható némi gyanakvás mindenféle „világiak által” kigondolt és művelt etikával és vallásanál szemben, ez azonban nem általános és nem erősödő, hanem gyengülő tendencia. Számos lelkész és hitoktató nagyon örülne olyan, állami és egyházi iskolában egyaránt oktatott erkölcsannak (de még vallásannak is), amelyre ráépíthetnék a hittant, „a kegyelem a természetre épít” elv alapján.

### Vegyztizta erkölcsan

A kötelező erkölcsan mellett érvelők egy része embertan, lélektan, társadalomismeret helyett, illetve azok nélkül óhajtja

a „vegytisztá”, normatív erkölcsant, vagy legalábbis azt mondják, ha csak egy üres hely akad a tantervben, akkor azt foglalja el a „vegytisztá” erkölcsant. Az önmagában álló erkölcsant könnyen fajulhat moralizálássá, a tanulókra erőszakolt „központi” értékrenddé, spekulációvá, miképpen az önmagában álló („értékmentes”) lélektan pszichologizálássá, az önmagában álló („értékmentes”) társadalomtan pedig szociologizálássá.

### **Érték- és/vagy problémacentrikus erkölcsant**

Nem is annyira a tartalomban (azért abban is), mint inkább átadásának hogyanjában különbözik az értékre és a problémákra összpontosító elképzelés. A füredi előadását követő kérdezz-felelek során *Pokorni Zoltán* a kétféle megközelítés kombinációját ajánlja, egyelőre még sajnos nem mindenki számára kötelező, hanem csak választható tárgy keretében. A valláserkölcsi alapon álló erkölcsantok és például *Szabó Pál Tivadar* tankönyve (*Szabó Pál Tivadar: Erkölcsantani vázlatok. IKVA, Bp, 1994.*) inkább az értékekre, a *Jakab-Lányi-féle* tankönyv (*Erkölcsei esettanulmányok. AGK K., Bp, 1999.*) első pillantásra a megvitatandó problémára fókuszál, ám a „problémák” egyben értéorientáltak. *Vörös Klárával* közösen írt tankönyveinkben (*Embantan I., II., ÉKP Központ, Bp., 1996.*, a harmadik megjelenés előtt) megpróbálunk egyensúlyozni az élményt és tapasztalatot kínáló problémák és a megoldásukhoz hozzásegítő értékek között.

### **Embantan: derülátó utószó**

Az 1996-os írásban is ismertetett (továbbá a NAT-ból és sok más forrásból megismerhető) magyar találmány, az embantan a leíró és a normatív embertudományokat ötvözi, azaz bemutatja, „hogyan működik” az ember, és erre etikai reflexiót is ad. Lényegét tekintve ehhez nagyon ha-

sonló megoldást javasolt az oktatási miniszternek az általa felkért etikaoktatási szakbizottság is, amikor így fogalmazott: „Az iskolai etika az emberrel és viszonylataival (önmagához, társaihoz, a társadalom csoportjaihoz és egészéhez, az emberiséghez, a természettel és a transzcendenssel) foglalkozik. Megismertet az emberi viselkedés, kiváltképpen a személyes döntés biológiai, lélektani, szociológiai, politológiai, kulturológiai alapjaival, valamint filozófiai és teológiai értelmezésével. Tárnyalja az alapvető értékeket, normákat, törvényeket, az erkölcsi alapelveket és az erkölcsi felfogásokat, az erkölcs világában tapasztalható állandóságot és változást, az értékek megvalósítását segítő erényeket, a lelkiismeretet. Foglalkozik az emberi élet minden területének erkölcsi oldalával. Ötvözve az embertudományokat és az etikát, a leíró és normatív szempontot, a tanulóknak eligazítást, támpontot (de nem leegyszerűsített válaszokat és mindentudó recepteket) ad az erkölcsös cselekvéshez, a szabadsággal élés erkölcsös megvalósításához, segítséget a személyiség- és jellemfejlődéshez, a közjót szolgáló magatartás kialakításához.”

Amikor e sorokat írom – egy nappal a miniszter által fölkért, az etika oktatásával foglalkozó szakbizottság ülése után (október 16-án) – olyan megoldásra van esély, amely jogosan válthatna ki elismerést világszerte. *Kojanitz László*, a kerettantervi munkálatok irányítója arról számolt be a szakbizottság joggal aggódó tagjainak, hogy mind ő maga, mind a miniszter támogatja azt az elképzelést, hogy az erkölcsant is magába foglaló ember- és társadalomismeret kerüljön be a kötelező tárgyak közé a 7-10. évfolyamon. A szakbizottság a 12. évfolyamig (vagyis érettségig szeretné végigvitetni ezt a tárgyat, hogy mód nyílhasson az elmélyültebb morálfilozófiai reflexióra is.

*Kamarás István*

## Az iskolai etikaoktatás vitájához

A tizenkilencedik század emberét lenyűgözte a természet titkainak megismerésében végbement haladás, a huszadik századét a tudományos technológia alkalmazásának beláthatatlan lehetőségei. A huszonegyedik századnak az embert kell újra felfedeznie. Civilizációnkat az önismeret hiánya sodorta a mostani válságba. Világképünk vérszesen egyoldalú: a pozitivistá gondolkodás az ember kiletére és a cselekedetei értelmére vonatkozó kérdést elhárította vagy föl-színes válaszokkal éri be. Az iskolában ennek megfelelően aránytalanul kevés szó esik az emberről, arról legalábbis, ami a biológiai organizmus, illetve a társadalmi rendszer működésének tényei közé esik. S hogy maga az ember eredendően nem a tények, hanem az értékek világának lakója, azt az iskolában nemigen tanítják.

A közoktatásból nem az erkölcsstan – legkevésbé a „tan” – hiányzik, hanem annál sokkal több. A más emberek és más lények megértésére nyitott gondolkodás készségének fejlesztése. (Mit ér enélkül s mi egyáltalán a tudás?) Az erkölcsi és esztétikai érzékenység kiművelése (hogy a rosszat egyszersmind elviselhetetlenül rútnak találjuk). A megismerés nem-fogalmi útjainak felfedeztetése. (A környezetpusztítás közönséges oka például nem egyéb, mint a tisztán racionális-instrumentális viszony a természethez, önnön természetünkhez.) És hiányzik az öröm. És a kíváncsiság.

Ezen a helyzeten az etika tantárgy bevezetése önmagában nem segíthet. Az erkölcsi nevelés megújítását az oktatás rehumanizálásának átfogó programjába illesztve szeretném elképzelni. Ebben pedig döntő szerep jutna a művészetek, az irodalom és a történelem oktatásának. Egészségünk és a földi élet egyensúlyának helyreállítása érdekében pedig egy élményközpontú és „környezet-tudatos” biológia és földrajz tehet a legtöbbet, amely a nyersanyagkészletekről az életformák fantasz-

tikus sokféleségére helyezné a hangsúlyt, a mikroszintű folyamatok elvont modellezéséről az élőlény-közösségek dinamikájára, az evolúció drámájára s benne az ember szerepére. (Akkor műveltségünkben nem tátongana áthidalhatatlan szakadék a természet törvényeinek működése és az erkölcs rendje között.) S mivel az ember maga is „természet”, sürgős felülvizsgálatra szorulna az a valami, ami az iskolában a testkultúra helyét foglalja el.

Az erkölcsstan oktatása a fentiekhez az emberi kapcsolatok világának sokoldalú és hiteles bemutatásával járulhatna. Alighanem ez az, ami az ifjú embert a legélénkebben foglalkoztatja. Sajnos az oktatás ma meglepően kevés támpontot nyújt ahhoz, hogy megtanuljon eligazodni ebben a világban. Magára hagyja a növendéket (és a majdani felnőttét) az előtte tornyosuló súlyos döntésekkel: Miként cselekedjek? Mi a jó élet? Mit kell akarnom?

Az erkölcsi tudás, ezt ne feledjük, gyakorlati. Mint ilyen, döntő mértékben nem fogalmi szinten hagyományozódik, ezért is találja olyan nehezen a helyét az elvont ismeretek elsajátítására összpontosító iskolában. Az erkölcsi viszony ugyanis nem az ember és a Törvény, hanem az ember és a Másik között létesül. Az etikaoktatás fő feladata tehát nem moráltörvények és absztrakt cselekvésszabályok bemutatása, hanem az önismeret és a helyes életszemlélet kialakításához nyújtott nélkülözhetetlen segítség. Nevezhetnénk akár embertannak is egy ilyen elmosódott körvonalú diszciplínát, amelyben elegyednek az etikai, antropológiai, lélektani és kultúraelméleti tudnivalók, középpontjában azonban – éppen gyakorlati jelentősége folytán – mindenesetre az etikai ismereteknek kell állniuk. Mert az ember csak az erkölcsi hagyomány ismeretében képes szilárd egyéni értékrendet kialakítani, önállóan tájékozódni a világban és felelősen dönteni. Fontos itt megkülönböztetnünk az erkölcsi nevelést az etika oktatá-

sától. A pedagógiai vitákban mintha olykor összerosódna a kettő. Az erkölcsi nevelés, amely a minden emberben jelenlevő erkölcsi érzék kiművelését segíti, áthatja az iskolai szituáció egészét. Minden tantárgynak, a pedagógus valahány tudatos és önkéntelen megnyilvánulásának, az osztályközösség együttlétének és az iskolai környezet minőségének a maga egészében van (súlyos) erkölcsi mondanivalója. Az etika külön tantárgy oktatása úgy épül az erkölcsi nevelés rendszerébe, hogy feltárja, tudatosítja és fogalmilag megragadhatóvá teszi azokat az alapvető érték dilemmákat, amelyek elválaszthatatlanok a tetteiért felelős lény, az ember sorsától. Megismertet a helyes magatartás, a jó döntés és az erények mibenlétéről folyó, civilizációnk történetével egyidős disputában kierelelt főbb álláspontokkal, értékelvekkkel és érvelési módokkal. Hozzájárul a társadalmi együttélés bevett normáinak értő – azaz kritikus – elsajátításához.

Az új tantárgy célját és tartalmát érintő fenti kijelentéseim azonban korántsem ártalmatlan megállapítások: pontról pontra állásfoglalást jelentenek egy vitában. S az etikaoktatás bevezetését, sajnos, jól érzékelhető módon késleltető vita középpontjában éppen az áll, hogy miképpen egyeztethető össze a világnézeti semleges közoktatás tiszteletreméltó követelménye az etika (bármely oktatható etikai rendszer) eredendő normativitásával. Minden erkölcsi kijelentés a jó és a rossz egyfajta megkülönböztetését implikálja. Mármost ha az erkölcsi ítélkezés autonómiáját az ember elidegeníthetetlen jogának tekintjük, megengedhető-e, hogy az iskolában ilyen vagy olyan értékrend elsajátítását kérjük számon a tanulóktól? Vagy éppen ellenkezőleg: nem lesz-e óhatatlanul semmitmondó és formális az a tananyag, amely a meggyőződések különbségeitől függetlenül, bárki számára elfogadható? Nem akarom lekicsinyelni a probléma jelentőségét. Nem hivatkozom arra, hogy lám, az idegen nyelvek elsajátítása sem akadályozza, hanem előmozdítja a saját anyanyelv értő használatát. Nem érem

be annak a kimutatásával, hogy bármely tanítható tudományos „tény” – különösen a társadalom- vagy szellemtudományok területén – s kivált a tények megválogatása (a tananyag és magyarázatának módja, a tanítás) kimondott vagy kimondatlan szakmai, ismeretelméleti, didaktikai és világnézeti előfeltevések elfogadásán nyugszik. Márpedig ez általában nem riasztja vissza a pedagógusokat, pedig jól tudják, hogy amit tanítanak, az többé-kevésbé mindig vitatott és vitatható. Belátom, hogy az etikaoktatás ebből a szempontból kényesebb, mint a verselemzés vagy a fizika rohamosan változó világképének bemutatása. A világnézeti semlegesség kötelezettségét azonban a fentiek alapján mégiscsak érdemes lesz egy kissé közelebbről szemügyre vennünk. Szerintem ez nem „értékmentes” tanítást követel a pedagógustól.

Hiszen az, aki kerüli az elkötelezett állásfoglalást és nincs meggyőződve a saját tanítása igazságáról, nem képes tanítani, s ha igen, nem lesz benne köszönet. („Leadni” az anyagot, az persze más.) Úgy gondolom, hogy az elfogulatlan vizsgálódás és a világnézeti nyitottság elve nem a személyes meggyőződés elhallgatását kívánja. Arra kötelez, hogy a megértés őszinte igényével közeledjünk bármely ésszerűen belátható szempont és érv képviselőjéhez. Ez pedig amúgyis a legelső morális követelmény a tanítással, az etikai diskurzus résztvevőivel, sőt általában a nyilvános beszéddel szemben. A közoktatás világnézeti semlegessége tehát csupán a tananyag tekintélyelvű elfogadtatását tiltja és a tudományos vagy egyéb szempontból releváns felfogások sokféleségének korrekt bemutatására kötelez. (Természetesen a taníthatóság pedagógiai korlátai között.)

Rendben van, mondhatják erre, csak hogy más tárgyak esetében az átadható ismeretek érvényességét illetően legalább elvben hivatkozhatunk az észizgászok egyetemességének igényére, ezzel szemben a jó döntés és a helyes cselekedet mibenlétét kinek-kinek magának kell eldöntenie, hiszen az erkölcsi tett személyessége épp



abból ered, hogy indítékai maradéktalanul sosem racionalizálhatók.

Ennek a dilemmának a feloldása, szerencsére, meglehetősen közismert és széles körben elfogadott. Az etikai álláspontok igaz vagy hamis voltáról, úgymond, értelmes párbeszéd csakis addig folytatható, amíg kijelentéseink érvényességét ugyanolyan univerzális igényű igazságkritériumokhoz kötjük, mint egyébként bárhol, ahol az igazság kérdése felmerül. Ez nem jelenti az erkölcsi diskurzus autonómiájának feladását. Tisztán racionális érvekkel bizonyíthatjuk, hogy erkölcsi döntéseink merőben észokokra hivatkozva megalapozhatatlanok, az értékcollíziók feloldhatatlanok, vagy hogy értékválasztásaink elsődlegesen tárgyi ismereteinkhez képest. (Vélekedhetünk ezzel ellenkezőleg is. De meggyőződésünket másokkal megértetni csak ésszerű argumentáció segítségével tudjuk. Az ember ugyanis annyiban társadalmi, amennyiben racionális lény.)

Ebből tehát az következik, hogy a jó életformák és a lehetséges jó választások sokféleségének elismerése nem ellenkezik az erkölcsi igazság egyetemességének igényével. Ránk, pedagógusokra nézve pedig az, hogy személyes meggyőződésünket a tanításban legjobb képességeink szerint próbára téve igenis kereshetjük az etika fogalmainak igaz értelmét és rávezethetjük növendékeinket a magatartásdilemmák jó és rossz megoldásának megkülönböztetésére. Bármennyire nehéz is mindez, elvben lehetséges, tehát megkívánható és célul tűzhető.

Nem vitatom eközben, hogy több kárt okoz, mint jót, ha majd olyan ember oktat etikát, aki a tőle különböző erkölcsi álláspont képviselőjét eleve tudatlannak vagy tévelygő bűnösnek tartja. De hát tornatanárnak se menjen, aki a saslengést nem tudja megcsinálni. Etikát, ez tény, csak etikus módon szabad tanítani.

Végül szeretném hangsúlyozni, hogy a különféle erkölcsi felfogások kibékíthetlenségével kapcsolatos, többfelől hangoztatott véleményt megalapozatlannak tartom, legalábbis az iskolai etikaoktatás szempontjából. Úgy tűnik, a modern euro-amerikai kultúrában széleskörű egyetértés uralkodik az erkölcsi jó és rossz mibenléte körül. A rendszeres megalapozás igényével fellépő világnézeti irányzatok között legalább egy sem akad, amely elvetté az ember felelősségét, az erkölcsi személyiség integritását, az élet tiszteletét, a kényszermentes párbeszéd vagy a társadalmi szolidaritás elvét és ezekkel szemben a pusztítást, az erőszakot, az önzést, a vak engedelmességet vagy a véletlenszerű cselekvést részesítené előnyben. De nincs is ebben semmi meglepő. Civilizációnk közös, zsidó-keresztény-görög alapokon nyugszik, és e hagyomány középpontjában éppen a fentebbi elvek állnak. Az egymással vitaközö kinyilatkoztatás-, felelőség-, természet-, szabadság-, haszon- és megegyezés-elvű etikák álláspontjukat termékeny kölcsönhatásban alakították ki az évszázadok során. Értékrendjünkben a közös mozzanatok a meghatározóak és döntő különbségek inkább az erkölcsstan megalapozása körül mutatkoznak. Elsősorban nem abban, hogy mi a jó, hanem abban, hogy az etikai diskurzusban melyek az érvényes kijelentés ismérvei. Hatalmas különbségek ezek, melyek felett méltán kapnak hajba a tudós professzorok, de a közép- és általános iskolai oktatók, miközben felhívják tanítványuk figyelmét a bemutatott irányzatok közötti elgondolkodtató különbségekre, bátran megnyugodhatnak abban, hogy az emberi jelenség sokféle lehetséges felfogása egyazon erkölcsi univerzum létét igazolja; az ember „jóravalóságát” illető közös meggyőződésünket, melynek végső bizonyosságát ki-ki a saját lelkiismeretében találja meg.

*Lányi András*

## Pedagógusképzés és továbbképzés

*A szekció felkért előadói: Bauer Nándorné, a Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet igazgatója; Nagy Mária, az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjának tudományos főmunkatársa; Pósfai Péter, az Oktatási Minisztérium főosztályvezetője. Az előre kiadott programfüzetben feltüntetett referátumok – amelyek közül időszűke miatt csak a második és a harmadik hangzott el – az alábbiak voltak: – Kocsis Mihály: A pedagógusképzés és a továbbképzés szerkezeti és tartalmi változásai;*

- Nagy Mária: A pedagógusképzés és a továbbképzés kapcsolata külföldi mintákon;*
- Pósfai Péter: A pedagógusok továbbképzésével kapcsolatos kormányrendeletek eddigi hatása és tervezett korrekciója;*
- Bauer Nándorné: Tervszerű továbbképzések megyénk minőségfejlesztő közoktatásáért.*

*Pósfai Péter az e területen illetékes főosztályvezetőként a pedagógusok rendszeres továbbképzéséről és szakvizsgájáról szóló 277/1997. (XII.22.) Korm. rendelet hatását elemezte, majd bemutatta azokat a problémákat, amelyek az Oktatási Minisztériumot arra ösztönözték, hogy a továbbképzéssel kapcsolatos rendelkezési háttérrel módosítsa. Ennek keretében valószínűleg megszűnik majd a szakvizsga kötelező jellege, az egyes továbbképzési tanfolyamok tartalma – a kreditrendelet érvényesülése után – más tanfolyamok programjában is konvertálhatóvá, illetve újabb végzettség megszerzésébe beszámíthatóvá válik. Várhatóan még az 1999-es naptári évben megjelennek a pedagógus-szakvizsga képesítési követelményei.*

### **Szerkezeti és tartalmi változások a képzésben**

A pedagógusképzés és -továbbképzés terén az 1990-es évek talán legfontosabb változása a képesítési követelmények meghatározása és kormányrendeletben való rögzítése volt. E feladatsor megoldása valószínűleg túl is nyúlik egy évtizednyi határon, mert még ma is vannak olyan pedagógus szakok, amelyeknek a követelményei nem készültek el. A hosszú előkészítő munka és érdekegyeztetés eredményeként 1994. végére megszületett a tanító, a konduktor-tanító és az óvodapedagógus szakképzettségekkel kapcsolatos 158/1994. (XI.17.) Korm. rendelet, amely az

óvóképzés időtartamát három, a tanítóképzés időtartamát négy évre emelte fel. A képesítési követelmények ugyanakkor a választható műveltségi területek meghatározásával a tanítóképző főiskolák képzési kompetenciáját az 5. és a 6. osztályokra is kiterjesztette. Ez az elképzelés az akkor már formálódó Nemzeti Alaptanterv műveltségterületeire épített, illetve anticipálta a később életbe lépő tanterv iskolastruktúráját, azaz a 6 évfolyamos elemi iskolaszámára szándékozott jól felkészült tanítókat képezni. Az új képzési rendszer bevezetését nagyon sok előkészítő munka

és tartalmi fejlesztés előzte meg, amelynek eredményeként a korábbi tananyag alapvetően átalakult és modernizálódott. A „hagyományos” tantárgyakon kívül jellemzővé vált a differenciált és alkalmazott pedagógia hangsúlyos volta, a szociálpszichológia, a személyiségfejlődés zavarai, a nevelésszociológia és a filozófia tantárgyak programba vétele is.

Az 1996-tól kezdődően 4 évfolyamos tanítóképző főiskolák – elsősorban a Nemzeti Alaptanterv műveltségterületeire építve – a hallgatók irányválasztásának és az adott intézmények lehetőségeinek függvényében több területen előképzettséget nyújtanak. Az eredeti elképzelések szerint a tanítóképző főiskolát végzett hallgatók a Nemzeti Alaptanterv szerint működő elemi iskolák első négy osztályának minden tantárgyán kívül az 5. és 6. osztályokban a választott szakterületük tárgyait is taníthatják. Ezek a műveltségi területek az alábbiak:

- magyar nyelv és irodalom,
- ember és társadalom,
- idegen nyelv,
- családi, háztartási, gazd. ismeretek,
- matematika,
- ének-zene,
- informatika,
- vizuális nevelés,
- természetismeret
- testnevelés és sport

A közoktatási törvény legutóbbi módosítása, illetve a hagyományos (8 + 4-es) iskolaszervezet megerősítése nem kedvez a tanítóképző főiskolák azon törekvéseinek, hogy az általános iskola 5-6. osztályait is képzési kompetenciájukba vonják, ugyanakkor az erre való felkészülés jelentős tartalmi mobilitást indukált ezekben az intézményekben, amelyre építeni lehet. Kitüntetetten a szaktárgyi szempontból megalapozottabb, ugyanakkor tantárgypedagógiailag és transzformációs-pedagógiailag elmélyültebb képzés járhat jelentős előnyökkel, hathat a tanulói teljesítményekre pozitívan. A felsőoktatási intézményi integráció régióként eltérő megoldásai lehetőséget biztosíthatnak a hallgatók különböző területeken szerzett felkészültségének továbbépítésére, mun-

kaerőpiaci szempontból fontos flexibilitásuk növelésére.

A tanárképző főiskolák az 1990-es években többször voltak nehéz helyzetben, hiszen képzési kompetenciájuk egy részét a tanítóképző főiskolák, más részét – az egységes tanárképzés koncepciójának jegyében – az egyetemek igyekeztek elfoglalni. Ez a hatás a tanárképző főiskolákat arra ösztönözte, hogy képzési színvonaluk emelésével egyre több területen biztosíthassák maguknak az egyetemi szintű képzés lehetőségét. A hagyományos közoktatási iskolaszervezet már említett megerősítése valószínűleg megnyugtatóan hatott ezekre az intézményekre, ugyanakkor az elindult tartalmi fejlesztések és az intézményi integráció tartalmi előkészítésének irányába tett lépések a szakmai – pedagógiai, pszichológiai, tantárgypedagógiai – képzés területén is jelentős változásokat indukáltak.

Az 1990-es évek elején a legtöbb intézményben megtalálhatóak voltak az úgynevezett önismereti tréningek. Ezek lassan kiszorultak a programokból és átadták helyüket a képességfejlesztő tréningeknek vagy gyakorlatoknak. Az önismereti tréningek esetében sokszor hiányzott az azokat vezető szakmai kompetenciája, ugyanakkor eredményességük is kétséges volt. A mai óratervekben elsősorban a pedagógiai képességek és a tanári személyiség fejlesztésének szándéka jelenik meg.

Több intézményben megfigyelhető a szociálpszichológia, a nevelésszociológia, az alkalmazott pszichológia, illetve a speciális nevelés pszichológiájának programba vétele, azaz a mindennapi pedagógus-tevékenység egyre sokoldalúbb pszichológiai megalapozása. Ugyanez a törekvés a pedagógiai tárgyak esetében is jelentkezik, ezt jelzik például a nevelésszociológia, az oktatásszociológia, az iskolapedagógia, az iskolai nevelés speciális kérdései és az oktatásmenedzsment tantárgyak. Több intézmény óratervében megfigyelhető, hogy az említett tantárgyak gyakorlatokkal vagy szeminárizáló formával társulnak, azaz a főiskolai szintű

képzés lényegéből adódóan a „tenni tudás” irányába orientálják a hallgatókat.

A pedagógus pályán az utóbbi években megjelent kompetencia-elvárásokra reflektálnak a multimédia-felhasználás, az oktatástechnológia és a kommunikációs és információs technológiák című tantárgyak. Ezek azonban csak utalnak az iskolában megjelenő új lehetőségekre, az elmélyülést, az alaposabb felkészítést a speciális kollégiumok kínálata (multimédia, informatika, oktatásinformatika, internet-felhasználás az oktatási folyamatban, internet a tanítási órákon, fotóeljárások alkalmazása a médiatervezésben, nyelvi laboratóriumok stb.) biztosíthatja. A speciális kollégiumok más területeken is bőséges programkínálatát ez a referátum csak jellemezni tudja, bemutatását nem vállalhatja. Ezért csak illusztrációként említünk meg néhányat:

- kommunikációs tréning,
- médiapedagógia,
- konfliktuskezelő tréning,
- pedagógiai innováció,
- kreativitásfejlesztő tréning,
- pedagógiai döntések,
- autogén tréning,
- egészséges életvezetés,
- Gordon-tréning,
- család- és iskolaszociológia,
- tanulási hatékonyság-fejlesztés,
- prevenció programok,
- a kommunikáció elmélete és gyak.,
- pályaorientáció,
- gyermek- és ifjúságvédelem,
- oktatás- és információtechnika,
- integrált felhasználói rendszerek,
- informatika az általános iskolában stb.

1997. nyarán jelent meg az egységes tanári képesítéssel foglalkozó 111/1997. (VI.27.) Korm. rendelet, amely – szemben az 1994-ben elfogadott tanítói követelményekkel – csupán a tanári szakma szakmai elvárásait fogalmazza meg, a szakokét nem. „Ez a megoldás abból az elképzelésből született, hogy az egységes tanári képesítéssel társuló szakok (például matematika, biológia, történelem, idegen nyelv stb.) is elkészítik saját képesítési követelményeiket és a kettő együtt lesz érvényes a tanároknak. A természet-tudományi szakok követelményei időköz-

ben megjelentek (166/1997.(X.3.) Korm. rendelet). A bölcsészettudományi szakok követelményei – bár az előkészületek folynak – azonban egyelőre még váratnak magukra. Az egységes tanári képesítést megfogalmazó kormányrendelet a tanárokkal szemben támasztott követelményeket a pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani és gyakorlati képzési követelményekre szűkíti, figyelmen kívül hagyva azt a kemény korlátot, hogy a pedagógus szakma nem csupán a szakképzés és a pedagógiai képzés szimpla összege, hanem más minőség. Ebből adódóan a feladat megoldása eredményesen csak a szak és a szakma oktatóinak együttműködésével képzelhető el. (1) (Az egységes tanári képesítési követelmények azonos elvárásokat fogalmaznak meg a tanárokkal szemben, függetlenül attól, hogy tanárképző főiskolán vagy egyetemen végeztek-e. Ez az alapállás azokban az intézményekben vezethet nehezen feloldható ellentmondásokhoz, amelyekben egyszerre folyik főiskolai és egyetemi szintű tanárképzés, ugyanis a különböző szintű képzések normatív támogatása általában eltérő, miközben a pedagógiai jellegű képzés szerkezete és tartalma azonos.)

Az egységes tanári képesítési követelmények (111/1997.(VI.27) Korm. rendelet) végrehajtásának és végrehajthatóságának megítélése intézményenként eltérő képet mutathat. Ebben az eltérésben strukturális, funkcionális és történeti okok is szerepet játszhatnak. A pedagógusképzés hazai intézményhálózatán belül az óvóképző, a tanítóképző és a tanárképző főiskolák alapfeladata a pedagógusképzés, így ezekben az intézményekben a kiépült szervezeti keretek kialakulásában nagyobb jelentősége lehet az adott intézmény szerepfelfogásának, történeti fejlődési folyamatának, a térszerkezet és a térszervezés adottságainak és lehetőségeinek, a bármely képzési területen működők érdekérvényesítési vagy együttműködési képességeinek, a tudományról, a kutatásról, a képzés feladatairól és folyamatáról kialakult

felfogásának stb. Az egyetemi szintű pedagógusképzés eddig kialakult kereteit jelentősen befolyásolhatja az 1999. évi LII. törvény, amely a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról rendelkezik. Az új integrált intézmények keretein belül a pedagógusképzés különböző szintjei is képviselhetik magukat, például Debrecenben a tanárképzés és az óvóképzés, Pécsen a tanárképzés és a tanítóképzés stb. Azok a szervezeti egységek, amelyek egy intézményen belül a pedagógusképzés valamely szintjét képviselik, valószínűleg keresni fogják az együttműködés egyre hatékonyabb formáit, esetleg új karok megalapítását is javasolhatják. Az új megoldások megtalálását a 111/1997-es Korm. rendelet végrehajtása is sürgeti, amely területen az egyetemek egyelőre lemaradásban vannak. Ugyanakkor a továbbképzéssel és az egységes kreditrendszerrel kapcsolatos kormányrendeletek is tartalmi átalakulás előtt állnak, ezért most különösen indokolt lenne a különböző képzési szintek egységes tervezésének intézményi vállalása. E felvetés előzményei néhány egyetemen – például Veszprémben és Pécsen – már adóttak. Az együttműködés formái és tartalmi azonban nagyon sok megoldást kínálnak, ezért a változási irányok nem prognosztizálhatóak pontosan.

Az egyes egyetemeken történetileg eltérő módon és feltételi keretek között kialakult pedagógusképzési gyakorlat természetesen eltérő képzési tartalmakkal is párosult. Ezeket az eltérő tartalmakat az egységes tanári képesítési követelmények (111/1997. (VI.27) Korm. rendelet) és az országos kreditrendszer kialakításának igénye (90/1998. (V.8.) Korm. rendelet) összhangba szándékoznak hozni. A jelenlegi helyzetben a tantárgyi rendszer és az óratervek is jelentősen eltérnek egymástól.

A speciális kollégiumok – a tanárképző főiskolákhoz hasonlóan – itt is nagyon sok és nagyon széles ismeret-, tevékenység- és képességrendszerben nyújthatnak elmélyedési, vagy felkészülési lehetőséget. Ezek számbavétele és jellemzése

nem lehet a referátum feladata, ezért csupán illusztrációként említünk meg néhányat:

- bevezetés az általános etikába,
- humánökológia,
- az erkölcs története,
- emberismeret,
- az erkölcsi élet alapjai,
- izlésnevelés,
- közgazdasági alapismeretek,
- a magyar közírás műfajai,
- multimédia prezentációk tervezése,
- elitkultúra és alternatív kultúra,
- médiapedagógia,
- a magyar nyilvánosság intézményei,
- mentálhigiénié,
- Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása,
- interkulturális nevelés,
- tanulás az interneten,
- környezeti nevelés,
- társadalomismeret,
- informatika,
- a hagyományos kultúra tér-, idő- és közösségszemlélete,
- pedagógiai informatika.

A tartalmi változások témakörén belül említendő a pedagógusképzés szakínálatának változása. A tanítóképzés kapcsán már említettük a különböző műveltségi területeken megszerezhető előképzettséget. A tanárképzés területén is jelentek meg új szakok, elsősorban a Nemzeti Alaptanterv várható igényeire való reflexióként. A Felsőoktatási felvételi tájékoztatóban eddig meghirdetett szakok az alábbiak:

- egészségtan,
- rekreáció,
- gazdaságismeret,
- számítástechnika,
- háztartásközművelés – életvitel,
- táncpedagógia,
- informatika,
- vizuális és környezetkultúra,
- környezettan,
- vizuális nevelőtanár,
- környezetvédelem.

A Nemzeti Alaptanterv új műveltségi területei több esetben igényeltek új pedagógus-kompetenciákat, amelynek eredményeként új szakok születtek. A keretanterek tervezett megjelentetése és bevezetése hatással lesz ezekre az új szakokra is, azonban ennek iránya egyelőre nem prognosztizálható. Az azonban biz-

tosan állítható, hogy az informatika és a számítástechnika már említett túlsúlya az újabb dokumentumok kontextusába is beilleszthető.

A pedagógusok továbbképzése terén az 1990-es évek valószínűleg legnagyobb változását a 277/1997. (XII.22.) Korm. rendelet megjelenése hozta, amely a pedagógusok rendszeres továbbképzéséről és szakvizsgájáról intézkedik. A kormányrendelet szerint rendszerbe állított hétévenkénti kötelező továbbképzés legalább 120 tanóra terjedelmű, akkreditált programokon való részvétellel, újabb alapképzési szak vagy szakirányú továbbképzési szak elvégzésével teljesíthető. A szakirányú továbbképzések akkreditációját a Magyar Akkreditációs Bizottság, az egyéb továbbképzési tanfolyamok akkreditálását a Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Bizottság látja el.

A rendeletben előírt pedagógus-szakvizsgára való felkészítés kizárólag felsőoktatási intézményekben, szakirányú továbbképzési keretek között folyhat. A pedagógus szakvizsga képesítési követelményei a mai napig még nem készültek el, ezért az erre felkészítő képzések sem indulhattak be. Az átmeneti időszakban azonban néhány szakirányú továbbképzés oklevelét az Oktatási Minisztérium a pedagógus-szakvizsgával egyenértékűnek ismeri el. Ezek az alábbiak:

- közoktatási vezető szakirányú továbbképzésen szerzett oklevél,
- tanügy-igazgatási szakértő szakirányú továbbképzésen szerzett oklevél,
- vezető óvodapedagógus szakirányú továbbképzésen szerzett oklevél,
- a klinikai és a pedagógiai szakpszichológia vizsgát igazoló oklevél,
- a pedagógiai értékelési szakértő szakirányú továbbképzésen szerzett oklevél,
- tantervi szakértő szakirányú továbbképzésen szerzett oklevél,
- a munkakör ellátásához szükséges végzettséghez és szakképzettséghez kapcsolódó szakterületen szerzett tudományos fokozat, valamint a doktori cselekmény alapján szerzett doktori cím. (3)

A Magyar Akkreditációs Bizottság folyamatosan bírálja azokat a pedagógus-képző intézményekből érkező kérelmeket, amelyek szakirányú továbbképzések tár-

gyában születtek. Ezek egy része a Nemzeti Alaptanterv bevezetéséből következő továbbképzési igényeket szándékozott és szándékozik kielégíteni, más része a pedagógus-kompetenciák területén mutatkozó hiányok enyhítésére irányul. A MAB által eddig támogatott és pedagógus oklevelre épülő kérelmek az alábbiak:

- közoktatási vezető szakirányú továbbképzési szak,
- mentálhigiénés szakirányú továbbképzési szak,
- nyelv- és beszédfejlesztő szakirányú továbbképzési szak,
- tanügy-igazgatási szakirányú továbbképzési szak,
- felnőttoktatási szakirányú továbbképzési szak,
- vezető óvodapedagógusi szakirányú továbbképzési szak,
- gyermektánc-oktató szakirányú továbbképzés,
- addiktológus konzulens szakirányú továbbképzési szak,
- felsőoktatási diák-tanácsadói szakirányú továbbképzési szak,
- tehetségfejlesztési szakirányú továbbképzési szak,
- tanulási és pályaválasztási tanácsadó szakirányú továbbképzési szak,
- óvodapedagógus fejlesztési szakirányú továbbképzési szak,
- óvodapedagógusi tanítói gyógy-testnevelés szakirányú továbbképzési szak,
- egészségfejlesztő mentálhigiénikus szakirányú továbbképzési szak,
- fogyatékosok együttnevelési pedagógiája szakirányú továbbképzési szak,
- gyógypedagógiai rehabilitációs konzultáns szakirányú továbbképzési szak,
- mozgókép és médiakultúra szakirányú továbbképzési szak,
- rehabilitációs foglalkoztató terapeuta szakirányú továbbképzési szak,
- tanító, fejlesztési (differenciáló) szakirányú továbbképzési szak,
- tehetségfejlesztési szakirányú továbbképzési szak,
- szociális menedzser szakirányú továbbképzési szak
- közhasznú menedzser szakirányú továbbképzési szak,
- szupervízor szakirányú továbbképzési szak,
- drámapedagógiai szakirányú továbbképzési szak,
- óvodai környezeti nevelő szakirányú továbbképzési szak,
- természetismeret és környezetkultúra szakirányú továbbképzési szak,
- tanulási és pályatanácsadás szakirányú továbbképzési szak,
- rehabilitációs úszásoktatás szakirányú továbbképzési szak,

- hallássérült gyermekek korai fejlesztésének gyógypedagógiája szakirányú továbbképzési szak,
- pedagógiai értékelés szakirányú továbbképzési szak,
- tantervfejlesztés szakirányú továbbképzési szak,
- társadalom- és állampolgári ismeretek szakirányú továbbképzési szak,
- pályaaorientációs tanár szakirányú továbbképzési szak,
- tánc- és drámapedagógia szakirányú továbbképzési szak,
- anyagszerkezet tanári szakirányú továbbképzési szak,
- környezetfizika tanári szakirányú továbbképzési szak,
- statisztikus fizika tanári szakirányú továbbképzési szak,
- kísérleti fizika szakirányú továbbképzési szak,
- játék és szabadidő pedagógus szakirányú továbbképzési szak,
- zenei nevelési szakirányú továbbképzési szak,
- gyermektáncoktató óvodapedagógus szakirányú továbbképzési szak,
- gyakorlatvezető tanító szakirányú továbbképzési szak,
- óvodai szakértő szakirányú továbbképzési szak,
- ifjúsági védőnő szakirányú továbbképzési szak,
- Montessori-pedagógiai szakirányú továbbképzési szak,
- múzeumpedagógia szakirányú továbbképzési szak,
- család- és gyermekvédelem pedagógiája szakirányú továbbképzési szak. (4)

A pszichológus oklevéllel rendelkezők is végezhetnek olyan szakpszichológusi szakokat, amelyek a pedagógus pályán is felhasználhatóak. Ezek az alábbiak.

- tanácsadás-pszichológia szakirányú továbbképzési szak,
- pedagógiai pszichológia szakirányú továbbképzési szak,
- munka- és szervezetpszichológia szakirányú továbbképzési szak,
- klinikai és mentálhigiéniai pszichológia szakirányú továbbképzési szak. (5)

A fent felsorolt szakirányú továbbképzések közel felét 1999-ben fogadta el a Magyar Akkreditációs Bizottság, ebből adódóan a kínálati piac várhatóan 2000 őszétől válik igazán színessé. Ugyanakkor megjegyzendő, hogy a tanulók differenciált fejlesztésével, a megtanítás stratégiáival, a pedagógus pályán működtetendő képességek fejlesztésével stb. foglalkozó szakirányú továbbképzések száma egyelőre alacsony. A 277/1997.(XII.22.) Korm. rendelet megjelenésével párhuz-

mosan megalakult az Országos Pedagógustovábbképzési Akkreditációs Bizottság, amely a tanfolyami keretek között történő továbbképzési programok minősítésére hivatott. A közoktatási törvény a pedagógusok 7 évenkénti továbbképzéséről rendelkezik, ezért a Bizottság a „kínálati piac” megteremtésének szándékával országos pályázatot írt ki. Az 1997. tavaszán megjelent pályázatra a pedagógusképző egyetemek és főiskolák több, mint 2000 tanfolyam programját küldték meg a Művelődési és Közoktatási Minisztériumnak. Az összesen 5500 beérkező és regisztrált továbbképzési programot a Művelődési Közlöny 1997. nyarán közzétette. Ezzel a tanfolyami túlkínálattal sok esetben együtt járt az a szükségszerű következmény, hogy a programok nagy része a kevés jelentkező miatt nem indulhatott, ugyanakkor sok pedagógus nem juthatott megfelelő továbbképzéshez, mert az általa választott – a jelentkezők alacsony száma miatt – éppen nem indult. Így a továbbképzések I. fordulója a meghirdetőknek és a jelentkezőknek is csalódást okozhatott. Az 1998. tavaszán meghirdetett II. pályázati forduló már több újdonsággal járt. A pályázók programjaik bírálatáért eljárási díjat fizettek, amelynek mértéke 30 tanfolyami óránként a minimálbérrel volt azonos, azaz egy 120 órás tanfolyam eljárási díja közel 80 000 Ft.-ot tett ki. Valószínűleg az I. forduló túlkínálata és a magas bírálati díj együttesen eredményezhették, hogy a beérkezett pályázatok száma 1800 darab volt. Ma még nem dőlt el véglegesen, hogy az akkreditáció procedúráján hány tanfolyami program jut át eredményesen. Az azonban már tudható, hogy ismét nagy számban vannak azok a továbbképzési tartalmak, amelyek a közoktatási törvény végrehajtásával, a helyi pedagógiai programok és tantervek készítésével, a Nemzeti Alaptanterv valamely részterületi tanítására való felkészítéssel foglalkoznak.

Az 1997-1998-as tanév továbbképzési kínálatának és tanfolyamainak adatairól és megítéléséről, az 1998-as továbbképzési felhívásra beküldött programok előzetes

adatairól, illetve ezek értékelésének előkészítéséről 1998. szeptemberében az Iskolakultúra című folyóiratban átfogó tanulmány jelent meg. (6) Az abban nyilvánosságra hozott adatok és az időközben a Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ kiadványaiban folyamatosan megjelenő tájékoztatók alapján összehasonlítható az 1997-es és az 1998-as évben beérkezett programok néhány mutatója. (7)

A táblázaton jól megfigyelhetők, hogy a felsőoktatási intézmények által beküldött továbbképzési programok 1997-ben és 1998-ban is az összes program közel 40 %-át tették ki. Ugyanakkor a már említett okokból 1997-ben a meghirdetett programoknak csak egy töredékét tudták indítani. A felsőoktatási intézmények háttérbe szorulását az is elősegítette, hogy a pedagógiai szakmai szolgáltató intézetek által hirdetett tanfolyamok központi támogatásban részesültek, így áraik messze alatta maradtak az egyetemek és a főiskolák által elvárttól. Ez a kettős hatás gyakorlatilag „kiszemmiszte” a pedagógusképző intézményeket a tanfolyami továbbképzési piacról. Az 1998-as jelentkezésben gyakorlatilag ez a „kijózanodás” figyelhető meg.

Az 1998-ban és az azóta folyamatosan benyújtott továbbképzési programok értékelését a Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Bizottság (1999. szeptemberétől: Testület) elvégezte és végzi. A megalapított továbbképzési szakok szakindítási kérelmét ismételten elbírálják, amelynek eredményeként 1999. augusztus 30-ig több, mint 1000 indítási kérelmet regisztráltak.

A két és fél éves előkészítő munka eredményeként máig közel 250 akkreditált továbbképzési program kapta meg az indítási engedélyt. Ezek felsorolása nem lehet e referátum tárgya, listájukat azonban az internet-hozzáféréssel rendelkező iskolák folyamatosan figyelemmel kísérhetik.

Összefoglalva a továbbképzéssel kapcsolatban mondottakat, úgy tűnik, hogy a „rendszer” még nem találta meg adekvát működésének szerkezetét és tartalmát, azonban a lehetséges kibontakozás irányai már látszanak. Az Oktatási Minisztérium elképzelései a továbbképzési kormányrendelet megváltoztatásának módjáról és tartalmáról egyelőre nem ismertek, az azonban félé, hogy a lassan kialakuló rendszer ismét kényszerű átalakulás előtt áll.

### Irodalom

- (1) KOCSIS Mihály: *A pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi változásai az 1990-es években*, In: VÁGÓ Irén (szerk.) *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó 285-286. old., Bp, 1999.
- (2) u.o. 293. old.
- (3) Az Oktatási Minisztérium közleménye. Oktatási Minisztérium, Tanügy-igazgatási Főosztály T-300283/99
- (4) A. FARAGÓ Magdolna: *Pedagógustovábbképzési lehetőségek a felsőoktatásban (kiemelten a szakirányú továbbképzési szakon)*. Köznevelés. 1999. 28. szám. 10. old.
- (5) u.o. 10. old.
- (6) GÖNCZŐ Enikő: *A pedagógus-továbbképzés átalakulásának első tapasztalatai*. Iskolakultúra 1998. 9. szám. 120-127. old.
- (7) u.o. 121. old.

**Kocsis Mihály**



## Megyei továbbképzés

Más megyékben és a fővárosban működő pedagógiai intézetekhez hasonlóan a Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet tevékenységstruktúrájában is a leggyorsabban fejlődő, a legdinamikusabban alakuló terület a pedagógus-továbbképzés. E lendület, úgy véljük, a kétpólusú szabályozási rendszerre való áttérésnek köszönhető elsősorban. A helyi nevelési program és tanterv megírásának, majd folyamatos fejlesztésének leckéje ez idáig soha nem tapasztalt kihívás volt a tanestületek számára. A programkészítés és a tanterv-írás, illetve -adaptálás tagadhatatlanul sok új ismeret megszerzését tette szükségessé.

Amikor azonban a továbbképzésre jelentkező kollégáinknál érdeklődtünk az iránt, hogy mi a továbbképzésük célja, a válaszokból színes paletta kerekedett ki, amelyben a fenti indokokon túl helyet kapott a tudás gyors elavulására, a technikai haladásra vagy az európai integrációra való hivatkozás. Az alábbi vélemények fogalmazódtak meg:

- a tanároknak ismerniük kell a tantervi forrásokat,
- ismerniük kell az új oktatástechnológiai vívmányokat,
- a mozgóképek világában ki kell alakítaniuk új tanítási stratégiáikat,
- meg kell tanulniuk az egymással való hatékony szakmai együttműködést,
- fejleszteniük kell a diákokkal való interakciók rendszerét, hogy lehetővé váljon az igényes, közös tanulás,
- pedagógusoknak és intézményvezetőknek újra kell tanulniuk a pedagógiai folyamatok elemzését,
- folyamatosan kellene mérni és értékelni a tanuló tudását és készség szintjeit és ez alapján önreflexív módon elemezniük kellene a tanítás-tanulási folyamat hatását,
- meg kell újítaniuk a pszichológiai és a szociológiai alapoottságú háttértudásukat,
- ismerniük kell a gyermek fejlődésének jellegzetességeit, tudniuk kell, hogy hogyan gondolkodnak és viselkednek a gyermekek és a kamaszok,
- ismerniük kell a gyermekek releváns érdeklődési területeit, az általánosnak tekinthető és felhasználható iskolán kívüli tapasztalati bázist,
- ismerniük kell a tanulók szociális, fizikai és érzelmi fejlődésének adekvát befolyásolási technikáit is.

A fentiek alapján megállapítható, hogy a korábbi, elsősorban tantárgyközpontú továbbképzések iránti igény háttérbe szorult, ugyanakkor az iskola egészének fejlesztése, a pedagógiai folyamatok korszerűsítése, a reformok segítése vált hangsúlyossá. Az iskolával és a pedagógusokkal szembeni új globális és lokális elvárások, a továbbképzések tervezésének és ütemezésének „kényszere” a továbbképzésre fordítandó idő hatékony kihasználásának igénye következményeként egyre gyakrabban jelennek meg a célzott tanestületi továbbképzések, a kiscsoportos, tréningyszerű foglalkozások.

Az oktatási-nevelési intézmények társadalmi környezete egyre inkább elvárja, hogy a pedagógusok jelenségeként és következményeiben is megértsék a tanulók kulturális, nyelvi, családi, társadalmi és nemi különbségeit és erre differenciált fejlesztési stratégiákat tudjanak építeni. Tartalmilag körvonalazódott az az – iskolák által eddig csak észlelt – igény, hogy a szülők ma már elvárják az intézményektől, hogy az ott dolgozó pedagógusoknak kötelességük legyen a gyermekeket sztereotípiák és előítéletek nélkül meghallgatni, motivációikat és eltérő tanulási mintáikat adekvát módon értelmezni.

A Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet továbbképzési filozófiája a fentiekben vázolt sokarcú elvárásrendszerből fogalmazódott meg. E filozófia a következő pontokban jellemezhető:

1. Lényege elsősorban az, hogy érzékenyen, rugalmasan és dinamikusán reagáljon a továbbképzés iránti szükségletekre. Törekvésünk továbbá, hogy megteremtjük a megfelelő eszközöket a szükségletek felismerésére és felismertetésére, megfogalmazására és orientálására.

2. Perspektivikus gondolkodásunk másik alappillére az jelenti, hogy intézetünknek felsőfokú intézményekkel is együtt kell működnie a magasán kvali-

fikált szakemberek továbbképzéseinkbe való bevonhatósága érdekében. (De ezen túlmenően, ha úgy tetszik, konzorciumok keretében posztgraduális képzéseknek, kihelyezett szakirányú képzéseknek is helyt kell adnunk.) Ennek jegyében jelentősnek tartjuk, hogy nemcsak a Veszprémi Egyetem Továbbképzési Központjával, hanem az Eötvös Lóránd Tudományegyetemmel, a József Attila Tudományegyetemmel, a bajai Eötvös József Főiskolával, a Zsámbéki Katolikus Főiskolával, a győri Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolával, a kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolával, a soproni Benedek Elek Pedagógiai Főiskolával, az egrí Eszterházy Károly Tanárképző Főiskolával, a Janus Pannonius Tudományegyetemmel, de bizonyos területeken (például a szakértő képzésben) a Miskolci Egyetem Neveléstudomány Tanszékével is sikerült együttműködést létrehozni. Legnagyobb horderejű együttműködésnek a fentiekben túl az a megállapodás tűnik, amelyet a 19 megyei és a Fővárosi Pedagógiai Intézettel kötöttünk az akkreditált tanfolyamok egymás továbbképzési céljaira való átengedése tekintetében.

3. A továbbképzésekről való gondolkodásunk harmadik alappillért az jelenti, hogy próbáljuk meg minél közelebb vinni kurzusainkat az intézményekhez. Így megyénk legkülönbözőbb városaiban, községeiben folynak továbbképzéseink.

4. A negyedik alapelvünk a tantestületek továbbképzésére vonatkozik. Ez azt jelenti, hogy a tanári eredményességi kurzusainkat, a konfliktuskezelő tréningeket vagy a mérésmetodikai kultúrát fejlesztő tanfolyamainkat egy-egy tantestület számára kínáljuk, szervezzük, tehát egészen konkrétan helybe visszük azokat. Egyetértést szeretnénk kialakítani abban, hogy az intézmény, az iskola jobban jár, ha a pedagógus a tantestület tagjaként és nem pusztán egyénileg fejleszti készségeit. Lényegesnek tartjuk az iskolán belüli szakmai kommunikáció fejlesztését. Örvendetes, hogy egyre több testületben felismerik, a holnap iskoláiban hatékony

csapatmunkára képes tanárookra lesz szükség, akik erősen motiváltak, nyitottak. Mások megbántása nélkül tudnak „igent” és „nemet” mondani, ugyanakkor szakmai munkájukért teljes felelősséget vállalnak. Nagy jelentőséget tulajdonítunk a vezetők képzésének is.

A Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet továbbképzési témaajánlatában folyamatosan napirenden vannak az alábbi problémakörök:

- az önálló tanulás kultúrájának fejlesztése,
- az iskola és a szülők közötti kommunikáció fejlesztésének új megközelítése,
- az információs technológia használata a kommunikációban és annak beépítése az oktatásba,
- a nehéz tantermi szituációk kezelése,
- a speciális oktatást igénylő gyerekek integrálásához kapcsolódó pedagógusi szemlélet alakítása,
- a szülők tájékoztatása a középiskolába való átmenet új feltételeivel kapcsolatban,
- a működéselemzés, a minőségfejlesztés stb.

Az intézet által tervezett, szervezett és lebonyolított továbbképzésekkel kapcsolatban a hatékonyság érdekében az alábbi elvárásokat fogalmaztuk meg:

- legyenek elméletileg is megalapozottak,
- lássák el a pedagógusokat folyamatos tanítási, értékelési, megfigyelési és feldolgozási teendőkkel,
- a résztvevők által elvégzett vizsgálatáson, reflexión és kísérletezésen alapuljanak (azaz a továbbképzésben résztvevők feladata az aktivitás: a kérdésfeltevés és a válasz keresése),
- együttműködésen és interakción alapuljanak, egyesítve az oktatók elméleti ismereteit, de a pedagógiai valóságra összpontosítsanak,
- a diákokkal végzett munkához kötődjenek,
- közös problémamegoldó gondolkodással közelítsék meg a gyakorlat speciális problémáit,
- adjanak a pedagógusnak hosszabb távra szakmai impulzusokat.

Akkreditált tanfolyamainkon kívül időről időre szakmai tanácskozásokkal megyei, regionális és országos konferenciákkal kívánunk módot adni az információk cseréjére és szakvélemények kiértékelésére, megfogalmazására.

További célunk, hogy a továbbképzéseinkkel kapcsolatos igények alakulását folyamatosan tárjuk fel. Három év óta szisztematikusan végezzük továbbképzéseink értékelését, hogy a visszacsatolt konzekvenciák beépülhessenek a további

programok tervezésébe vagy a működők módosításába.

Kínálatunk népszerű, kurzusaink közkedveltek. Munkatársaimmal együtt örömmel tapasztaljuk, hogy továbbképző tanfolyamaink iránt nagyszámú kereslet mutatkozik a megyében (de megyén kívüli jelentkezőink is vannak évek óta). Évente 120-140 félé továbbképzést kínálunk.

Akkreditált program szerint haladó csoportjaink száma 90-100 között mozog. Az utóbbi három évben megyénkbel több mint 8 ezer pedagógus, intézményvezető és intézményfenntartó vett részt továbbképzéseink valamelyikében.

*Bauer Nándorné*

## *Nemzetközi tendenciák*

Rövid vitaindítómban arra vállalkozom, hogy a tanárképzés, továbbképzés (1) területén ma érzékelhető néhány nemzetközi tendenciára felhívjam a figyelmet, illetve ezekről a tendenciákról a mai magyar tanársággal kapcsolatban elgondolok. Nem valamiféle „kinyilatkoztatás” céljából teszem ezt, hiszen sokunknak sokféle „nemzetközi” tapasztalatunk van, ez irányú érdeklődésünket meghatározó tényezők (nyelvtudás, személyes és hivatali kapcsolatok, érdeklődés és érték-elkötelezettségek) alapján különféle tendenciákra figyelünk fel, és a hazai folyamatokat sokféle különböző irányban gondoljuk továbbfejleszteni. Céлом csupán az, hogy a vitához néhány adatot, tényét és személyes gondolatot szolgáltassak.

Az első ilyen „tendencia”, amelyről úgy gondolom, érdekes lenne beszélgetnünk, az, hogy egyre gyakrabban hallhatunk arról, miszerint a tanárok képzésében egy hármasságban: az alapoó képzés, a hivatásba bevezető képzés illetve a gyakorló tanárok továbbképzése egységében lenne érdemes gondolkodnunk. Vagyis a tanári hivatásra (szakmára, kinek hogy kedvesebb) való felkészülést az élet-hosszig tartó tanulás folyamatában kell egyre inkább elképzelnünk. Bármilyen vonzó is ez a megközelítés, nem tagadhatjuk le, hogy ez ma még mindenütt inkább az elméletek, a koncepciók és az általánosságok szintjén létezik, mintsem a mindennapos gyakorlatban. Érdekes kivételként szeretném most Önöknek

bemutatni azt a „szakmai profil”-csoportot, amelyet 1998 júniusától minden frissen végzett tanár kézhez kap az Egyesült Királyságban és amely az alapképzés, a hivatásba való betanulás és a továbbképzés (ma gyakrabban használt kifejezéssel: szakmai fejlesztés) közti kapcsolat megalapozását szolgálja.

Fenti időponttól kezdve ugyanis életbe lépnek azok a minősítési követelmények, standardok, amelyek szerint minden tanárképző intézménynek a frissen végző tanárokat (FVT) mérniük kell – ez a képesítés feltétele. Ez a szakmai profil-csomag (a Kezdő Tanár Profilja – KTP) egy űrlapot, a kitöltési útmutatót, valamint magát „a minősített tanári státus standardját (MTS)” tartalmazza. Ez utóbbit valójában egy didaktikai tankönyv rövid összefoglalójaként tudnám jellemezni. A következő témakörökre terjed ki: szaktárgyi tudás (de benne értik a tanulói tudásról való ismereteket, valamint a szaktárgyhoz köthető információs technológiák ismeretét is); a tanítás-tanulás tervezésére, az osztálytermi gyakorlat irányítására vonatkozó tudás; a tanítási-tanulási folyamat értékelésével, a munkával való elszámolással kapcsolatos tudás; a tanári státusra vonatkozó ismeretek (jogszabályi ismeretek, a tanítási folyamatokban érintett személyekkel való kapcsolattartásra vonatkozó tudás). A szabvány bevezetője hangsúlyozza, hogy nem az egyes végzős tanárokat kell az egyes elvárásokhoz mérni, hiszen a szakma maga ennél többet jelent, részben a kollektív, tantestületi,

iskolai munkában értelmezhető csupán, részben pedig olyan személyes és egyedi tulajdonságokon keresztül érvényesül, mint az illető tanár munkához való viszonya, kreativitása, befektetett energiája, lelkesültsége.

Ez a standard tehát valamilyen sorvezetőként működik a végzős hallgató személyére vonatkozó adatlap kitöltésekor. Mely adatlap azon túl, hogy tartalmazza, milyen stúdiumokat hallgatott az illető, valójában információt nyújt a FVT erősségeiről, valamint arról, hogy az MTS-hez képest milyen „szakmai fejlesztési prioritások” fogalmazhatóak meg vele kapcsolatban. (Figyeljünk fel arra, hogy nem erősségekről és gyengeségekről/hiányosságról van szó, hanem az utóbbi területen csupán a további fejlődés lehetséges irányairól.) Az erősségek és a fejlesztési prioritások megfogalmazása egyébként a képző intézet és a FVT közös munkája.

A dokumentum hangsúlyozza, hogy ezzel nem a FVT későbbi munkáltatóját vagy a munkájának értékelésével foglalkozó szakembert kívánják korlátozni, csupán információval szeretnék munkájukat megsegíteni. Másrészt pedig az FVT-t szeretnék abban segíteni, hogy a „hivatásba bevezető képzés” tervét a maga számára elkészítse. A terv egyébként az optimális megoldás keresése a FVT egyéni igényei, az iskola elvárásai, valamint az oktatás nemzeti céljai között. A KTP tehát segítség ahhoz, hogy a FVT tisztában legyen azzal, hogy mik az erősségei, mikre építhet, illetve hogy felelősséget vállaljon saját szakmai fejlődéséért és meg tudja fogalmazni annak céljait. Az adatlapon külön szerepelnie kell a FVT saját céljainak és a hivatásba bevezető képzés akciótervének is. Az akcióterv egyébként a FVT és az iskola megegyezésében születik. Itt érdemes megjegyezni, hogy az iskolai tantestületben külön felelőse van a hivatásba bevezető képzésnek. A profilcsomagban egyébként jelzik, hogy a tanárképzők kérhetik arra a FVT-t, hogy a teljes profilt visszaküldje nekik. A KTP részletes ismertetésével a tanárképzés

néhány általánosabb tendenciáját kívánjam megvilágítani. Mindenekelőtt a tanárképzés folyamatossá válásának fent említett tendenciáját (az alapképzés és a hivatásba bevezető képzés összekapcsolódását). Hiszen ha a képző intézményből kikerülő tanár számára elfogadottá válik az, hogy a felkészültsége hiányosságait mint a saját továbbtanulási (fejlesztési) preferenciáit értelmezze (és ehhez folyamatos, intézményesített segítséget és ösztönzést is kap), akkor az „élethosszig tartó tanulás” szép eszméje belső igénnyé válhat, a saját tevékenység folyamatos és tudatos megfigyelése (az önreflexió) pedig beépülhet a mindennapos szakmai tevékenységébe.

A képzés soha véget nem érő folyamatként való felfogása másrészt szükségessé teszi azt is, hogy intézményesített és rendszeresített kapcsolat alakuljon ki a képző intézmény, az iskola és a továbbképzés intézményei között. Mindennek célja a mindennapos iskolai gyakorlat folyamatos megfigyelése, értékelése és jobbítása, azaz ennek a viszonyrendszernek a központi eleme az iskolai gyakorlat, ezt szolgálja a tanárok felkészítése és továbbképzése. Bármennyire evidensnek tűnik is ez a gondolat, valószínűleg ebben bújjik meg a nemes célok megvalósíthatóságának legfőbb akadálya, hiszen mindegyik intézményrendszer alapvetően a saját feladatára összpontosít és az együttműködés többletenergiákat, szervezést, esetleg új munkaköröket stb. igényelne. Nem csodálhatjuk, hogy az új angol rendszerről szóló első (szórványos, szóbeli) információk az együttműködésre való kölcsönös hajlam korlátozottságát emelik ki.

A fenti példa egy másik tendenciára is felhívja a figyelmünket: arra, hogy a képzés szélesen értelmezett folyamatában erősödnek a standardizálás, szabványosítás, a mérhetőség iránti igények. Ez ma az oktatási ágazat minden területén (fenntartás, munkaerő-gazdálkodás, tanulói értékelés stb.) jól érzékelhető tendencia, ami szorosan összefügg a hatékonyság iránt a közzsférában is egyre erősebben

jelentkező elvárással. Ahogy az oktatás egyéb területein, úgy a tanárképzéssel kapcsolatban is erősödik az az igény, hogy az intézmények számoljanak el a munkájukkal, mérjék eredményeiket, feleljenek meg általános kívánalmaknak. Ennek számos példájával (például programok, intézmények akkreditációja, tanárképzési követelmények) már ma is mindennaposan találkozunk a magyar tanárképzés és továbbképzés gyakorlatában, de valószínűsíthető, hogy ez a tendencia a közeljövőben csak erősödni fog.

A változásokból még egy tartalmi elemet emelnék ki: azt, hogy a tanári tudás egyre meghatározóbb elemeivé válnak ma a tanulói tudásról, a különböző tanulási utakról és igényekről való ismeretek. Mindez tükrözője a hagyományos tanári szerepek változásának: annak, hogy az ismeretközlő, ismeretátadó funkció helyett a tanári munkában előtérbe kerül a tanulói személyiségfejlesztői, a tanulói tudásszerzést irányítói funkció.

A nemzetközi gyakorlatban azonban – a magyarhoz hasonlóan – ma még kevésbé érvényesül a tanárképzés fenti, hármas egységben történő értelmezése, és a nemzetközi szakirodalomban is vagy az alapképzéssel, vagy a továbbképzéssel foglalkozó szakkikkével, tanulmányokkal találkozhatunk. A következőkben én is külön-külön foglalkozom a két területtel, néhány gondolat erejéig.

A tanárok alapképzésében viszonylag nehéz általános tendenciákról beszélni, hiszen a képzés mindenütt inkább a felsőoktatási rendszerek fejlődésének nemzeti tendenciáit, lehetőségeit és törekvéseit tükrözi. Itt talán a saját nemzeti sajátossá-

gainkról, különösségeinkről érdemes szót ejtenünk. A magyar tanárképzési rendszer egyik sajátossága mindenképpen a képzés tagoltsága, töredezettsége. A mai magyar közoktatás rendszerében hat főbb pedagógusi végzettségű csoportot különböztetünk meg (lásd az 1. táblázatot), amely végzettségeket kb. 53 különböző felsőoktatási intézményben lehet ma megszerezni. Az utóbbi egy-másfél évtizedben érzékelhetőek a tanárképzés egységesítésére irányuló különböző (oktatáspolitikai, intézményi stb.) törekvések. E téren viszont talán érdemes lenne a francia tanárképzési rendszerben bekövetkezett integrációs mozgásokat figyelemmel kísernünk, azok tanulságait megszívlelnünk. (2)

Másrészt viszont érdemes arra is felfigyelnünk, hogy miközben a magyar tanárképzésben végzők kb. egyharmada számára kínál egyáltalán elhelyezkedési lehetőséget a mai magyar közoktatás, nemzetközi összehasonlításban nálunk igen magas a tanárképzésben résztvevők aránya (lásd a 2. táblázatot).

A tanár-továbbképzés hazai sajátosságainak nemzetközi tendenciák fényében történő vizsgálatához jó eligazítást adhat annak a nemzetközi szemináriumnak az anyaga, amelyet 1998. május 15-16-án Budapesten OECD-szakértők és magyar szakemberek részvételével szerveztek és amely anyag tartalmazza az OECD nyolc országra kiterjedő 1998-as, e témakörben lefolytatott vizsgálatát is. (3) A gazdag anyag tanulmányozása arról is meggyőzheti az olvasót, hogy a továbbképzés területén a különböző országok gyakorlatában sokkal erősebb a hasonlóság, mint

Tanulói korcsoport	Tanári végzettség	Arányuk a tanári munkaerő százalékában
3-6/7	óvodapedagógus	19
6-10/12	tanító/nő	22
10-14/16	általános iskolai tanár/nő	28
14-18/19	közéiskolai tanár/nő	17
14/16-18/19	szakmai elméleti tárgyat oktató, szakoktató	7
6/7-18/19	gyógy pedagógus	2

1. táblázat: Főbb tanári csoportok Magyarországon

Ország	Az összes végzetthez viszonyított arány	A 20-24 évesekhez viszonyított arány
Ausztria	15,7	4,5
Cseh Köztársaság	18,9	4,6
Dánia (1991)	18,3	10,9
Finnország (1992)	12,9	12,2
Franciaország	13,72	12,55
Görögország (1991)	11,7	4,1
Magyarország	35,0	14,0
Olaszország (1993)	2,7	0,7
Hollandia (1991)	12,5	7,1
Lengyelország	17,4	8,8
Szlovénia	11,2	5,4
Spanyolország (1991)	9,9	4,2
Egyesült Királyság (1991)	8,5	7,8

2. táblázat: A tanárképzésből kikerülők aránya a felsőfokon végzetek között, 1993/94

Forrás: Ladányi Andor In: Szabó László Tamás: Tanárképzés Európában. Oktatókutató Intézet, Bp 1998.

Vizsgált csoport	Tevékenységi forma		
	Felsőfokú tanulmányok (jelenleg)	Szervezett továbbképzés (az elmúlt öt évben)	Tanfolyam
Férfi	14,6	53,5	48,4
Nő	9,1	67,4	58,1
20-29 éves	24,7	49,1	69,0
30-39 éves	11,5	68,7	59,7
40-49 éves	8,0	71,6	53,3
50-59 éves	2,3	55,6	44,0
60 éves és felette	-	16,7	29,2
Tanító	9,2	70,3	53,4
Általános iskolai tanár	10,3	66,6	56,2
Középiskolai tanár	8,1	59,6	57,3
Egyéb (szakmai) tanár	10,6	53,3	57,7
Nincs tanári végzettsége	38,2	41,6	53,4
Általános iskola	8,9	69,1	54,4
Általános- és középiskola	13,2	61,5	62,3
Csak gimnázium	7,8	50,0	52,7
Gimnázium és szakmai képzés	13,4	56,5	62,3
Szakmai középfok	14,3	58,7	54,4
Főváros	12,6	66,1	67,9
Megyei jogú város	9,9	62,1	59,0
Egyéb város	10,4	63,5	49,2
Község	10,3	66,1	52,1
Helyi önkormányzat	10,6	65,9	55,8
Önkormányzati társulás	7,9	61,0	54,5
Megyei, fővárosi önkormányzat	13,3	53,3	54,2
Egyéb, nem önkormányzati	7,6	61,4	54,2
Összesen %	10,5	64,1	55,7
Összesen N	252	1539	1334

3. táblázat: Új képzettségek, ismeretek megszerzésében való részvétel (%) Forrás: Deák Zsuzsa: A pedagógusok munkája. In: Nagy Mária: Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97. Okker, Bp 1998. 82. old.

az alapképzés inkább nemzeti hagyományokhoz kötött rendszerében. Itt talán határozottabban érvényesül a képzés mindennapos iskolai gyakorlatot szolgáló jellege is. Ezt tükrözi az a terminológiai változás is, hogy továbbképzés helyett ma egyre inkább a tanárok „szakmai fejlődéséről” beszélünk és a hagyományos továbbképzési formák mellett egyre inkább benne értjük az egyéb (például tanfolyami) képzést, az iskolai szintű területi ön- vagy továbbképzéseket is.

Végezetül egy 1996/97 fordulóján a magyar tanárok reprezentatív mintáján készült országos adatfelmérés adatai alapján szeretném bemutatni, hogy a magyar tanári társadalom milyen nagy nyitottságot mutat az új ismeretek megszerzése iránt. Az adatok azt is jól mutatják, hogy e téren

viszont a tanárság meglehetősen rétegzettnek tekinthető (lásd a 3. táblázatot).

### Jegyzet

(1) A „tanárok” kifejezést összefoglaló fogalomként használom az óvodapedagógustól kezdve a gyógy-pedagóguson át a középiskolai tanárig a közoktatás területén ma működő különböző előképzettségű tanárokat beleértve.

(2) Lásd például Pierre LADERRIERE előadását az Open Society Institute. Budapest és a World Bank 1998. decemberében Budapesten megrendezett konferenciájának összefoglaló anyagában (Improving Education Systems: Strategic Priorities for Teacher Training and Development, and the Monitoring of Teacher Quality. OSI - World Bank, 1999).

(3) Pedagógus-továbbképzés: *Befektetés a jövőbe*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő, 1998.

*Nagy Mária*

# „Vígan kimaradni e korból”

*Óda az észhez – In memoriam Vas István*

„És Vas Istvánból mi maradt? / Már úgy értem, hogy a művein kívül...  
/ Hová és mivé lett az emberi alak? / Amit szerettünk, a szellem  
égésterméke, a testi salak?” (Petri György: „Eszmék és tánclemeztek”)

**M**indenfajta válogatáskötet megszerkesztése szükségképpen kanonizációs aktus. A válogatás gesztusa implikálja az értékelést, a szórást, a beemelést, a döntést arról, mit érdemes megmutatni, mi jusson el a nagyközönséghez. Ezekben az esetekben a kritikus a válogatás szempontjaira, koncepciójára szokott rákérdezni.

Persze a szerkesztő csak a válogatás szempontjai által kijelölt határok közt mozoghat. Fokozottan így van ez egy emlékkönyv esetében. Az emlékkönyvet egy előzetes koncepció (az emlékezés aktusa) szerkeszti, s ez preformálja a szerkesztő válogatását, meg-köti a kezét. A válogatás kanonizációs igényei is erősebbek és explicitebbek lesznek. (A kánonkutatók legkedvesebb szövegei épp az emlékbeszédek. Az oeuvre a szerző halálának pillanatában lezárul, előttünk áll a maga teljességében, rendezhető, klasszifikálható.) Mivel az emlékezés, a gyász, és a kegyelet szerkeszti helyettünk a könyvet, nemritkán előkerülnek a kultusz alakzatai is. A gyász és a kegyelet nyilván az elhunyt személyre irányul s nem műveire, hisz azok – ez vigasztalásunk – élnek. A kultusz beszédmódjai is a személyiséghez kapcsolódnak, a kultusz valami megfogható, arcot igényel, hogy kötődhessen hozzá. Gondoljunk csak *Chaplin* sétabotjára vagy akár a könyvdedikációkra. (Istenem, bárcsak a birtokomba kerülhetne egy letört karfájú plüssfotel vagy csak egy kallódó létrafok *Mándy Iván* hagyatékából!)

Erre játszik rá recenzióknak tárgya, a *Réz Pál* szerkesztette Vas István-emlékkönyv is. A szövegek tekintélyes része már eleve emlékező szándékkal íródott, a Holmi 1992/4-es Vas István-emlékszámába, *Hubay Miklós* először a Magyar Hírlapban publikált írása is amolyan nekrológféle, de a kötet más darabjai is beleíródnak ebbe a paradigmába, az emlékezés felől, a hiány tudatában olvassuk őket. A műfaji értelemben heterogén szövegek (kritikák, levelek Vastól és Vashoz, esszék, tanulmányok, interjúk, rádiós beszélgetések) a kötet ügyes, kiszámított kompozíciója révén megalkotnak egy nagyon erős személyiséget, felépítenek egy nagy hatalmú narratívát. A történet főhőse egy ellentétei által, azokat dialektikus egységbe szintetizálva, önmagát megalkotó egységes, identikus személyiség. Mindezt – önmaga megalkotását – az ész integráló képessége teszi számára lehetővé. Vagyis épp a kartéziánus egóval van dolgunk. *Roland Barthes* írja egy helyütt: „A klasszikus metafizika számára semmiféle gondot nem okozott a személyiség megosztása. Éppen ellenkezőleg, a két ellentétes fogalomra épülő személyiség úgy működött, akár egy jó paradigma; az egymással szemben álló részek egyetlen értelemnek, az Ember értelmének megalapozásában békéltek meg.” A kötet cím is, Vas egy versének címe, ebbe a diskurzusba íródik bele: „Óda az észhez”. A kötet szövegeiben állandóan előforduló beszédpanelek közt a legsűrűbben visszatérők épp ezért: intellektualitás és személyesség. Ennek az a pikantériája, hogy a versértelmezés egy hagyománya az intellektualitást és az alanyiságot összeegyeztethetetlennek tartja, s Vas költészetének tagadhatatlan legnagyobb érdeme, hogy érvényteleníti ezt a felfogást.

Noha a kötet szövegei sokat hivatkoznak egymásra, párbeszéd mégsem jöhet létre, mert nincsenek elkülönült beszédpozíciók. Nagyjából mindenki ugyanazt, ugyanazzal a lelkesedéssel mondja. A könyv repetitív, monologikus válik. A kötetben szereplő két írás, amelyek valóban radikálisan más pozícióból beszélnek, nem kapcsolódhat be a dialógusba, egyszerűen mert nem párbeszédképesek. Ha hiszünk *Foucault*nak abban, hogy



a szerzői név betagozza a hozzá tartozó szöveget a diskurzusba, akkor joggal gondolhatjuk, hogy *Lukács György* és *Szigeti József* írásai automatikusan diszkvalifikálódtak volna akkor is, ha bármiben igazuk van. Erről azonban szó sincs. Mivel az említett szerzők nem Vas István szövegeit, hanem csak saját előfeltevéseiket olvasták, beszédük önmagát leplezi le s így csak még inkább megerősítik a többi szerző által megalkotott monolitikus képet. (Úgy sejtem, ez volt a baj általában véve is a rendkívüli képességű – meggyőződésem szerint zseniális – Lukács sokat és joggal kárhozott izlésével. A szövegek másságát képtelen volt elismerni, folyvást be akarta rajtuk hajtani saját igényeit.) A két szöveg kivülről jelzi a kötetben egyedülálló diszkurzivitásuk, saját gondolkodásrendszerükön belüli koherenciájuk. Ez a kötet esszéisztikus írásai között szokatlan.

Egyébként Szigeti írása a kötetben – amúgy teljes joggal – szitokreferencia lesz, a szerkesztő semmit sem bíz a véletlenre, nem hagyja – pedig nem kockáztatna semmit –, hogy a két írás önmagát lehetetlenítse el. Lukács és Szigeti ily módon a kultikus narratíva fontos elemévé válik: azt szemléltetik, hogy a Költőt szűklátókörű kritikusi mennyire nem értették meg. De nézzük sorjában.

A könyv elején levő – nagyon szép – képek és Réz Pál bevezető interjúja után *Sárközi György* Nyugat-beli kritikáját olvashatjuk Vas *‘Őszi rombolás’* című kötetéről. Sárközi ezzel az ominózus mondattal nyit: „Aki ezeket a verseket írta, ember és költő a talpán.” Mindezt egy első kötetes költőről a kor reprezentatív folyóiratában. Ennél szebben nem is kezdődhetne a történet. Vas megírja életrajzában, mennyire fontos volt számára ez a mondat. Mindenesetre a kanonikus igénybejelentést nem lehet nem kihallani belőle. Persze kérdés, hány kritika jelent meg a Nyugatban akkortájt, hasonló retorémákkal. Ez az írás alighanem az alakuló történet számára fontos.

A másik recenzió furcsa módon visszafogott, ez *Németh Lászlóé*. Ez a Vas-nemzedék megítéléséről szóló kritikai diskurzus egyik – korántsem a legjellegzetesebb – darabja a korban. Ebben a diskurzusban épp az a legfontosabb, hogy nemzedéki. A kritika közös nemzedéki jegyek alapján próbálta ezeket a költőket (*Weöres Sándor; Kálnoky László, Radnóti Miklós, Zelt Zoltán, Jékely Zoltán*) leírni, jobbára elmarasztalni, s e nemzedék teoretikusai (például *Sóter István*) noha tagadták ezen eljárás létjogosultságát, ezt mégis erős nemzedéki öntudat pozíciójából tették. Ahogy Vas mondja: „A kritika csinált belőlünk nemzedéket.” Hozzá lehet tenni, hogy az induló nemzedéket bírálók önmagukra is mint nemzedékre tekintettek, saját nemzedék-élményük megalkotása is e vita egyik tétje volt. (Lásd *Szerb Antal* *‘Könyvek és ifjúság elégiája’* című esszéjét.) Szembetűnő, hogy azok az érvek, amelyek alapján elmarasztalják Vasékat, kissé emlékeztetnek Szigeti érveire. E költők úgymond elfordulása a valóságtól Németh László, a kötetben nem szereplő *Halász Gábor* vagy éppen *Kassák Lajos* érvelésében éppúgy megtalálható, mint Szigetinél, aki erre, az „izolált én” terminusára építi tanulmányát. Mindez azonban Németh kritikájában csak csíráiban érhető tetten. Halász Gábor volt ennek a diskurzustársaságnak a „frontembere”.

Halász és Vas vitája azért lehetett volna érdekes, mert sok mindenben hasonlított egymásra lírafelfogásuk. Így például mindkettejük számára meghatározóan fontos volt *John Donne* és ebből következően *T. S. Eliot*. Vas az elsők közt fordítja verseiket, Halász pedig tanulmányt közöl Donne-ról és sűrűn hivatkozik Eliotra. A harmadik nemzedék szinkron befogadását részletesen tárgyalja Vas a *‘Mért vijjog a saskeselyű’*-ben és *Mikó Krisztina* Halász Gáborról írott monográfiájában.

Különösen figyelemre méltó még *Vajda Miklós* egyébként szórakoztató írása, a *‘Vasnyakkendő’*. A kultuszeremtés leplezetlen igényével lép fel, Vas nyakkendőjét írja szövege kultikus tárggyá, nyakkendőkötési technikáit (ügyetlenségeit) tárgyalva, kimutatva részint unikális mivoltukat, részint pedig a belőlük kiolvasható transzcendentális jelentést, magasabb etikai értéktartalmat: „A Vasnyakkendő magányos jelenség, a kö-

nyörtelen őszinteség nyakba vett jelképe. Vajha divat válnék belőle.” (Vö.: Chaplin sétabotja stb.)

Vas értekező prózájáról mindössze egy másfél oldalas ismertetést olvashatunk Rónay György tollából. Feltehetően azért, mert átfogó tanulmány nem állt a szerkesztő rendelkezésére. Pedig tudjuk, hogy ez a korpusz meglehetősen nagy kiterjedésű, még ha sok alkalmi írást, publicisztika jellegű szöveget is tartalmaz. Bizonytalán érdemes lenne újraolvasni. A kötet majdnem egy egész fejezetet szentel Vas önéletírásának. Ebben a részben érjük tetten narratívánk forrását. A könyvet ugyanis minden értelmezője egy személyiség leírásaként olvassa, aki múltját feltárva és megértve immár teljes áttetszőségében áll előttünk, ő Vas István, a Költő. Az értelmezők tipikus eljárása, hogy a regény útmutatásai felől olvassák a lírát, amely – szerintük – szintén megfeythető, minthogy megkaptuk hozzá Vastól a kulcsot. Ezt a nem teljesen indokolatlan, ámde kissé naiv eljárást követve (a lírai és prózai szövegek természetesen olvassák egymást, csak nem olyan szimpla módon, hogy az elbeszélő verseire vonatkoztatott filozofémáit közvetlenül elfogadjuk, ráhúzzuk a versekre. Ugyanilyen joggal olvashatnánk a líra felől a memoárköteteket, noha a versekben nincsenek utalások az önéletrajzra.) elsikkad – s ez a nagyobb baj – a memoároknak az elemzése, csak referenciális vonatkozhatóságuk az olvasás tétje. Pedig érdekes dolgok derülhetnének ki. Csak egyet említek, amit már Rónay György és *Kőszeg Ferenc* is észrevett, ám nem tulajdonítottak neki kellő jelentőséget: hogy tudniillik a lapszéli jegyzetek felülírják a szöveget, melynek szélére kikerülnek. Olvassák és kommentálják. Van tehát egy másik elbeszélő a szövegben, aki kontrollálja, parafrázálja, karikírozza a szöveget és létrehoz egy másik történetet. Hasonlóan a magyar klasszikus modernség másik reprezentatív regényéhez, az „Iskola a határon”-hoz. Úgy hiszem, végső fokon Vas művének a folyton átrendeződő hagyományban való stabil jelenlétét veszélyezteti, ha lerögzítjük e különben szimpatikus, modernista olvasatnál, mely a személyiség bármilyen egyébbel való összemérhetetlenségét hangsúlyozza.

---

*Vas mindkét elbeszélőjét egyformán Vas Istvánnak hívják. Ennyiben radikálisabb ez a szöveg, amely ezzel a megoldással megkérdőjelezi az együgyűnazonként hozzáférhető történet, A történet lehetőségét, csakúgy, mint elbeszélője önazonosságát.*

---

Mindazonáltal alighanem túl szigorú voltam. Ez a könyv nagyszerű olvasmány. A történet, amit elmond, vagy bánom én, megalkot, szép. Olvasása közben mi is részesülhetünk a „korral” szemben haladás pátoszából. Ezenkívül, ezzel együtt vagy ettől függetlenül nagyon élveztem még *Szántó Piroska* utánozhatatlanul egyéni bájjal megírt visszaemlékezéseit, *Orbán Ottó*, *Petri György* és *Várady Szabolcs* versét, *Tandori Dezső*nek a Vas-versek tematikus és versformai dialógushálózatát feltérképező írását, *Fodor Géza* káprázatos, a kötetben közölt értekezések közül messze kiemelkedő tanulmányát. Elegáns elemzés és visszafogott vallomás egyszerre. Egy kis fordításelmélet, csöppnyi versinterpretáció meg Velence, kamaszszerelem, „Utazás és holdvilág.” Intellektualitás és személyesség. Nem zárják ki egymást. Aztán az ember leveheti a polcra a „Hét Tenger Éneké”-t (Vas fordításkötete) meg az összegyűjtött verseket. Szóval Szerb Antallal kérlek, kedves olvasó, hogy ha nekem, rigorózus kritikusnak nem sikerült is mindig, legalább te légy régimódi, szervezz magadnak egy csöndes estét, ülj le barátod/barátnőd mellé a kanapéra, és olvasd el ezt a könyvet. Tapasztald meg milyen nagyszerű érzés, csak egy este időtartamára, „Vigan kimaradni e korból”.

---

RÉZ PÁL szerk.: *Óda az észhez. In memoriam Vas István.* Nap Kiadó, Bp. 1999.

---

Vári György

## A befogadás útjai

*Az elmúlt években a magyar irodalomtudomány jelentős lépéseket tett, hogy behozza elméleti téren kialakult elmaradásait. Kulcsár-Szabó Zoltán új könyve is eme törekvés részese, hiszen olyan tanulmányok gyűjteményéről van szó, melyek magas szintű elméleti iskolázottságról és az ismeretek szellemes alkalmazásáról tesznek tanúbizonyságot. A szerző az irodalomoktatás számára is fontos „tanulságokat” fogalmaz meg.*

Az elmúlt évtizedek egyik legnagyobb hatású irodalomtudósa, Paul de Man, híressé vált Jauss-kritikájában (1) a Poetik und Hermeneutik csoport elnevezése kapcsán hívja fel a figyelmet a poétika és a hermenutika problematikus viszonyára. A poétika metalingvisztikai jellegű, leíró tudományág, míg a hermenutika nem nyelvészeti, hanem inkább teológiai dimenzióval rendelkezik, és a jelentés meghatározására irányul – írja. De Man elképzelhetőnek tartja a két tevékenység összeegyeztetését, azonban a megkülönböztetést mindvégig fenntartja, és mikor tanulmánya végén Baudelaire „Spleen II” című versének retorikai olvasatát állítja szembe a Jauss-féle hermeneutikai interpretációval, akkor válik nyilvánvalóvá, hogy a szerző hermeneutika és poétika ellentétében lényegében a recepcióesztétika és a dekonstruktivizmus eltérő kérdésirányára hívta fel a figyelmet, ezzel egyben rávilágítva saját előfeltevéseire is.

A de Man által jelzett feszültséghez hasonlóan vélünk felfedezni Kulcsár-Szabó új kötetének címében, hiszen a hagyomány a hermenutika egyik alapfogalma, a kontextus pedig a posztstrukturalista irodalomelméletekben bír jelentős szereppel. Mind a nemzetközi, mind a hazai irodalomtudományon belül ez a két iskola rendelkezik napjainkban is a legerősebb pozíciókkal, és az, hogy tárgyalandó könyvünk címében e kettőséget tapasztalhatjuk, azt jelzi, hogy Kulcsár-Szabó Zoltán tanulmányai mindkét irányzatból profitálnak, szélesebb horizontot nyitva ezáltal az irodalomértés módozataira.

Ez természetesen nem jelent problémamentes szimbiózist, hiszen a két iskola kérdésirányai (természetesen) jelentősen eltérnek egymástól, így összeegyeztetésük sem lehet automatikus. Mindezt kitűnően mutatja a kötetnyitó, és egyben leghosszabb tanulmány is, melyben a szerző az intertextuális jelenségek problémakörével foglalkozik. Az intertextualitás fogalmát Bahtyin alapján Kristeva dolgozta ki 1967-ben, és a posztstrukturalista irányzatok egyik alapvető kutatási területévé vált, ezenkívül pedig a posztmodern irodalom egyik meghatározó jegyévé. Kulcsár-Szabó szövege a történetiség problémája felől közelít a kérdéshez, hiszen bár a jelenséggel az elmúlt harminc év során kezdtek el foglalkozni, az ennél jóval régebbi, mondhatnánk egy idős magával az irodalommal. A tanulmány szerint az intertextualitásnak több, időtől függő megjelenési formája volt már a modernizmus előtt is, a legutóbbi „paradigmaváltás” pedig a posztmodern irodalomhoz köthető. Ez valószínűleg némileg magyarázatot nyújt a hatvanas években a szövegköziség irányában támadt érdeklődésre is, hiszen az maga is eme váltáshoz köthető.

A történeti megközelítés egyben azt is jelenti, hogy a szerző szükségszerűen ki kell, hogy lépjen a posztstrukturalizmus keretei közül, mintegy rávilágítva a rendszer „vakfoltjaira”. A tanulmány a posztstrukturalista teóriákat hermeneutikai horizontból olvasa: „A szöveg tehát materiális adottságában pusztán csak olyan virtualitás, ami kizárólag a szubjektumban találja meg aktualitását.” Éppen itt válik hermeneutikailag értelmezhetlenné a posztstrukturalista szövegfelfogás „szövegüniverzumának” elvileg minden szöveg között kapcsolatot létesíteni képes generativitása. Az olvasóitól „elválasztott”, s így „üres helyeitől” is megfosztott „általános szöveg” éppenhogy nem válhat tárgyává

semmifajta leírásnak, hanem mintegy a jelek „idealizálásaként” csak a jelhordozókat teheti meg a szövegek közötti kapcsolatok vizsgálati tárgyává, amiből viszont már nem szövegek vizsgálata következik. ... Másrészt a kölcsönhatásból fakadóan a recepcióesztétikai modell is megváltozik, hiszen az eredendően nem foglalta magában az intertextualitást, azonban ezt a felfogást a szöveg azzal szembesíti, hogy maga a hagyomány sem más, mint szövegek sora, tehát szintén is inter- vagy kontextus.

A nyitó szöveg, mint ahogy láthattuk, elsősorban elméleti jellegű, azonban a tanulmányok többsége interpretáció. Általánosságban mindjükről elmondhatjuk, hogy a magas fokú elméleti háttérrel szellemesen alkalmazza a gyakorlatban és az idézett elméleti szövegek hozzájárulnak az értelmezések „erősebbé” tételéhez. A már tárgyalt elméleti szövegek ismeretén kívül a tanulmányok az adott téma (avagy szerző) recepciójának mélyreható ismeretéről is tanúskodnak és képesek is párbeszédet folytatni eme recepcióval.

A modern magyar líra kánonja az elmúlt évek során változásnak indult; a kiindulópontként, így kánonalapítóként kezelt Ady-életmű maga is újraértelmezések tárgyává vált, és a késő modern kánonon belül is hangsúlyváltozásokat figyelhetünk meg. A magyar irodalmi életben hosszú időn át József Attila lírája volt egyeduralgoló, a késő modernség egy másik útját képviselő Szabó Lőrinc nagyon kevés figyelmet kapott. (2) Ez a

---

*Így válik újraolvashatóvá a kötet címe is: a hagyományt magát is fel lehet fogni egyfajta kontextusként, hiszen más szövegekre nyit horizontot. A történeti áttekintés egyébként, mint ahogy a szerző is hangsúlyozza, vázlatos jellegű; valószínűleg érdemes lenne egy átfogóbb jellegű vizsgálatot szentelni ennek az izgalmas témának.*

---

helyzet azonban változni látszik, a Szabó Lőrinc-életmű iránti megélt érdeklődés jele a Szabó Lőrinc-Újraolvasó kötet (melyben szerzőnk szintén képviselteti magát), illetve Kulcsár-Szabó eme kötetében található tanulmánya.

A szöveg első része kísérletet tesz a tárgyalt szövegtörzset elhelyezésére az irodalmi hagyományon belül, az egyes irányzatokat a nyelvről vallott felfogásuk szerint differenciálva. Sok panaszunk nem lehet eme felosztással kapcsolatban, problémát talán csak Kosztolányi kissé egyszerűsítő besorolása okozhat. („Az önfeltáruzó szereplő és a vallomásos, gyakran deklaratív beszédmód döntő érvényesülése az (ön)kifejezés.

...Ez jellemző az „Esti Kornél éneke” Kosztolányijára is, az ő lírájában különösen szembevetendő az a nyelvészlelet, amely az esztétizmus sajátja: a szavak önmagukban rejlő szépsége, esztétikai minősége a költő által meghatározható, és így a poétikai »szótárából« bármikor előhívható, a hozzájuk normatív módon kapcsolódó hatásértékkel együtt (ugyanakkor itt meg kell jegyeznünk azt is, hogy Kosztolányi nyelvvel foglalkozó írásaiból lényegesen differenciáltabb kép rajzolódik ki.) Nos, ez a Kosztolányit minden gond nélkül a klasszikus modernség diszkurzusába helyező felosztás számunkra némileg problematikusnak tűnik, hiszen a Számadás kötet versei („Halotti beszéd”, „Ének a semmiről”, stb.) már messze távolodnak az Ady által kijelölt magyar klasszikus modernség kereteitől és könnyen lehet, hogy Szabó Lőrinc és József Attila mellett a későmodern líra egy harmadik útját képviselik. Kulcsár-Szabó érvelését egyébként az általa említett Kosztolányi-vers és az Ady ars poeticájaként tekinthető „Hunn, új legenda” összeolvasásával is meg lehet támadni, hiszen az Ady vers talán leg-többet idézett sora („Én voltam Úr, a vers csak cifra szolga...”) által felvázolt statikus viszony, mely pontosan jelzi a vers, illetve a nyelv eszközként való felfogását, a Kosztolányi-szövegben a következő módon köszön vissza: „... királyi ösztönöddel / ismersz e még felettest?” Az állítás kérdéssé alakul Kosztolányinál, melyet ráadásul olvashatunk költői, avagy már eleve eldöntött kérdésként is. Másrészt az „Esti Kornél éneké”-ben a vers a tematika

alapján is bizonyos mértékben függetlenedik a költőtől, szemben az Ady-vers kötöttségével: „Hulltommal hullni: ez a szolga dolga, / Ha a Nagyúr sírja szolgálakat követel.” Itt pontosan az az Adyra, illetve a klasszikus modernségre jellemző probléma-mentes kapcsolat kérdőjeleződik meg (hiszen a vers és így a nyelv függetlenedik „gazdájától”), mely alapján a szerző Kosztolányit ebbe a diszkurzusba helyezi.

Az első részben nyújtott irodalomtörténeti elhelyezésnél érdekesebb és fontosabb a tanulmány második részét alkotó konkrét értelmezés, melyben a szövegtől való olvasás nagyszerű példájával találkozhatunk. A szöveg szintjén haladó olvasás többnyire megelőzi az előfeltevéseket, így a legtöbb esetben képes elkerülni a saját előfeltevések túlzott érvényesítése által alkotott „vakság” csapdáját és ilyen módon képes hiteles módon alá-masztni az első részben vázolt poétikai szituáltságot.

A szövegértelmezések közül komolyabb ellenvetéseink talán csak a „Halotti Beszéd” dekonstruálásával kapcsolatban lehetnek. A szöveg kísérletet tesz a történelmi dokumentumként kezelt „Halotti Beszéd” hermeneutikai dialógusba vonására, és ez mindenképpen dicséretes; azonban maga a dekonstrukció folyamata erősen problematikus. A többi tanulmány érvelését erősítő gyakori hivatkozások itt ezzel éppen ellentétes hatást fejtenek ki és tovább gyengítik a szöveg amúgy is igencsak kétséges integritását. Az olvasó dolgát tovább nehezítik a rendkívül jelentős stilisztikai hiányosságok, melyek sokszor szinte magát az értelmezést is lehetetlenné teszik; itt elsősorban az idézőjelek mérték-ten és sok helyen érthetetlen használatáról van szó. Ez több szövegben is visszaköszön, azonban leginkább e tanulmány esetében zavaró és sokszor azt a benyomást kelti, hogy a szerző fogalmazási nehézségekkel küszködött és egyes idézőjeles kifejezéseket csupán jobb híján használt. Találkozhatunk olyan erőltetett szójátékkal is itt (dimenziókat, illetve de-manziókat), melyből többel igen pozitív módon nem szerencsélte minket a szerző. Mindez azért is különös, mert az irodalmi kompetencia magas fokú nyelvi kompetenciát feltételez, és értelmezései alapján Kulcsár-Szabó magas fokú irodalmi kompetenciával rendelkezik.

A záró tanulmány hasonlóan a kötetnyitóhoz egy elméleti kérdést jár körbe példás alapos-sággal: a kánonok és a kanonizáció problémáját. Az elmúlt 15-20 év irodalomtudományában ez a kérdés fontos szerepet kapott (gondoljunk *Stanley Fish* munkásságára, illetve *Harold Bloom* áttekintő jellegű könyvére, a „Western Canon”-ra) és a magyar irodalmi életben is központi szerephez került. Legújabb kötetének több mint egyharmadát szenteli *Kálmán C. György* a kánonok problémájának (3), *Szegedy-Maszácz Mihály* pedig egy egész könyvben foglalkozik ezzel a kérdéssel. (4) Kánonok, hasonlóan az intertextualitás jelenségéhez, az általunk belátható múltban mindig is voltak, és a mostani vizsgálatok, melyek létmódjukra kérdeznak rá, sőt néhány esetben még létüket is megkérdőjelezzik (például *Fish*), arra engednek következtetni, hogy a kánonok esetében is hasonló változás történhet, mint az intertextualitás funkciója és megjelenése terén. A posztmodern korra jellemző „diszkurzus-túltermelés” megnehezíti, illetve megváltoztatja a kánonok hagyományos ritkító, válogató szerepét és így létmódjukat változtatja meg. Talán erre is utalt *Martin Heidegger*, mikor ezt mondta: „Az írás lényegénél fogva a kézírásból származik. (...) Amikor tehát az írást elválasztják lényegi eredetétől, azaz a kéztől és amikor elterjed a gépirás, az embernek a léthez fűződő viszonya változik meg”. (5) Mindenestre jelenlegi horizontunkból úgy fest, így vagy úgy, de kánonok valamilyen formában mindig is lesznek, hiszen az értelmezés alapfeltételeit adják azzal, hogy a mindenkori elvárás-horizontot nagymértékben konstruálják.

Kulcsár-Szabó a kánonok több aspektusát is megkülönbözteti és kísérletet tesz a szociológia és az esztétika közös nevezőre hozására, hiszen a kánonok megközelíthetők mind a foucault-i diszkurzuselmélet, mind a jauss-i esztétikai elvárás-horizont felől. A szöveg számot vet az irodalmi kánonok történeti beágyazottságával is és a kánonok funkciójának változásával is. A tanulmány második fele a minden magyar kánonok alapját, a *Toldy*

és *Bajza* neve által fémjelzett első nemzeti kánon kialakulását követi nyomon. Itt volta-képpen két kánon kialakulásáról van szó, ezt *Zrínyi* és *Gyöngyösi* példája demonstrálja. A folyamat kétosztható, hiszen az esztétikai érték mellett fontos szerep jut a nevelő jellegnek is, mint ahogy azt *Kölcsey* „Vanitatum Vanitas”-a kapcsán láthatjuk. Ezen kérdésirányok felől történik meg a kánonképzés narratívájának rekonstruálása és annak a folyamatnak a követése, ahogy a nemzeti kánon halott kánonná válva lényegében felszámolja önmagát. Kulcsár-Szabó észrevételei az irodalomoktatás számára is megszívlelendők: „Ez a folyamat oda vezetett, hogy – például a nevelés terén – az automatizálódott »rutininterpretációk« (merev kánon!) mintegy elidegenítették a közönséget a kanonizált korpusztól (ennek szimptomája például a fiatalság gyakori »berzenkedése« Petőfivel szemben), s így a kánon lassan »elnémult« (már nem tudja »megszólítani« az olvasókat), a zárt kánon így »halott« kánonná válva felszámolja önmagát, aminek az lehet az oka, hogy – az ideologikus kényszerűségek miatt – nem juthatott nyilvánosságra a »másság kánonja«.”

Az ily módon halott szövegek képtelenné válnak funkciójuk ellátására és a merev, elavult előfeltevésekkel operáló oktatási rendszer éppen irodalmi mivoltukat kérdőjelezi meg, hiszen nem jöhet létre termékeny hermeneutikai párbeszéd olvasó és mű között. A jelenlegi oktatási modell így éppen azon a téren vall kudarcot, mely a legfontosabb: képtelen az irodalomértés kialakítására.

Ahhoz, hogy az irodalomértés feltételeit újrateremtjük, folyamatosan szemléleti váltásra, termékeny újraértelmezésekre, így több, Kulcsár-Szabó Zoltán kötetéhez hasonló színvonalas munkára lenne szükség.

---

KULCSÁR-SZABÓ Zoltán: *Hagyomány és kontextus*.  
 Universitas Kiadó, Bp. 1998.

---

### Jegyzet

- (1) Magyarul megjelent: JAUSS, Hans, Robert: *Recepcióelmélet, esztétikai tapasztalat, irodalmi hermeneutika* (szerk.: Kulcsár-Szabó Zoltán). Osiris Kiadó, Bp. 1997.
- (2) vö.: KULCSÁR SZABÓ Ernő (társszerző: KATONA Gergely): *Az új lírai beszéd a válaszok horizontváltásában*. In: uő.: *Az új kritika dilemmái*. Balassi Kiadó, Bp. 1994, 135. old.
- (3) KÁLMÁN C. György: *Te rongyos (elm)élet!* Balassi Kiadó, Bp. 1998, 97-225. old.
- (4) SZEGEDY-MASZÁK Mihály: *Irodalmi kánonok*. Csokonai Kiadó, Debrecen, 1998.
- (5) idézi: SZEGEDY-MASZÁK Mihály: i.m. 35. old.

*Stemler Miklós*

---

## Írás, olvasás, irodalom

*Szirák Péter azon fiatal irodalomtudósok közé tartozik, akik a kilencvenes évek kritikai diszkurzusában szakmailag mélyen megalapozott értekező nyelv(ek) és értelmező módszer(ek) működtetésével teremtették meg a szakszerű irodalomértés „alkalmait”.*

**A**z – irodalmilag lényegében az eltelt három évtizedre értett – „hosszú nyolcvanas évek” próza- és prózarecepció-története iránt érdeklődő olvasó (akár laikus, akár szakmabeli) fontos kézikönyvhöz jut hozzá *Szirák Péter* harmadik önálló kötetével. A „Folytonosság és változás” tizenhárom kortárs magyar prózaíró írásművészetének

összefoglaló elemzését az egykorú és közvetlen utókorbeli kritikai befogadás értelmezésén keresztül végzi el. (Az értekezés ezen alapvető intenciója teszi nem csupán érthetővé, de tulajdonképpen módszertani szükségszerűséggé is a hivatkozások viszonylagosan nagy számát: a „túljegyzeteltség” gyanúját, amely jónéhány kortárs dolgozat esetében talán jogos lehetne, itt a szakirodalommal való produktív dialogizálás reflektált [„műfajelőírt”] gyakorlata maga hártja el.)

A könyv első egységében a *Mészöly*-, a *Nádas*- és az *Esterházy*-„hagyomány” (mint irodalmunk folytatatólagos önértésének szemléleti-poétikai keretei) értelmeződnek; ezt követően a *Krasznahorkai*-, a *Bodor*-, a *Kertész Imre*-, a *Lengyel Péter*-, a *Temesi*-, a *Szilágyi István*-, a *Grendel*-, a *Garaczi*-, a *Márton*- és a *Darvasi*-„olvasás” (mint az esetenkénti értelemképzés befogadói retorikája) válik a vizsgálgandó tárgyává. A tárgyazottak (szerzők, művek, életművek) összetételét s arányrendjét érinthető kifogásoknak a könyv Elő- és Utószavában önreflexív módszertudat megy elébe. Eszerint *Tandori*, *Hajnóczy* és *Spiró György*, illetve *Hazai Attila*, *Podmaniczky Szilárd*, *Szijj Ferenc* vagy *Tar Sándor* művészetének kritikai értelmezhetőségét egy másfajta interpretációs logika éppúgy beírhatta volna e rövid prózatörténeti áttekintés szerkezetébe, mint a szövegben többször (megjélezett *Mándy Ivánét*, *Ottlik Gézáét*, esetleg *Tolnai Ottóét*. Érdemes fölfigyelnünk ugyanakkor arra, hogy *Konrád György* írói-esszéírói teljesítménye, melynek *„Az Úr nem tud szaxofonozni”* című kötet még nyitó tanulmányát (!) szentelte, itt „érdemben” meg sem említődik. Bizonyára azért nem, mert a *„Folytonosság és változás”* értelmezői logikája maga is, miként nem egy meghatározó kritikai szöveg, a kortárs prózakánon centrumában ez idő szerint jelen nem lévőknek érzékeli/értékeli Konrád prózáját.

Hasonló értelmezői műgond ügyel az érvvezetés követhetőségére és a fogalomhasználat világosságára. Míg tehát, például, – mint olvashatni – „A hagyomány e dolgozat értehorizontjában nem eszközszerűen rendelkezésre álló, bevezetett dolog, hanem az irodalom folyvást újraalakuló »nyelvtana«, kontextusa. Vagyis az (újra)olvashatóság”, addig az olvasás mint „a jelentésképződés történeti folyamata” s az irodalom története mint „az olvasás(ok) története” reflektálódik. A munka szemléleti alapjainak befogadásesztétikai meghatározottsága olvasáson és újraolvasáson természetesen nem valamiféle passzív műélvezet identikusan ismételtető műveleteit érti, hanem ellenkezőleg: az értelemképzés érdekében újra és újra – új s újabb jelentés reményében – mozgósított interpretációs stratégiák működtetését. S ezen az alapon tesz kísérletet hatékonyak bizonyult olvasatok/olvasásmódok lehetséges kritikai hermeneutikájának fölvázolására. Amint egy értő recenzió fogalmaz: „Az értekezés messzemenően kiaknázza a recepcióesztétikai megközelítésekből meríthető megfontolásokat, különösen a kikövetkeztetett olvasásmódok előfeltevéseit érintő kritikai fejtegetéseiben.” (*Dobos István*) (1) Az értelmezés egy metakritikai szintjén így válhat lehetségessé például az, hogy a szöveg „megújuló primer irodalom és a megújuló, új szemléletű recepció ritka szinkronitásának pillanata”-ként ismerje föl a *„Termelési-regény”* 1979-es megjelenését. Az pedig már a dolgozat nemzetközi tájékozódásának igényét dicséri, hogy – a külföldi (s nem ritkán idegennyelvű) szakirodalom rendszeres hivatkozásán túl – a magyar irodalom más országokbeli fogadtatását is figyelembe részesíti. Ezt árulja el az *„Emlékiratok könyvé”*-vel foglalkozó fejezet megállapítása, amely tudatosítja: „A mű iránti érdeklődés itthon meg-megújul, német nyelvterületen végbemenő kanonizációja sem elhanyagolható.”

Az irodalomtörténeti jóslásoktól programosan tartózkodó kritikai beszéd összegzősképpen – a tárgyalt időszak s a jelen alkotói-befogadói tendenciáinak fényében – alkalmasint csekély kockázattal jelentheti ki: „Noha az egyidejű irodalmi kommunikáció a történő megértés formáló erejének kitéve nehezen megjósolható változások elé néz, egyelőre nem túlzás kijelenteni, hogy a Mészöly- és az Esterházy-recepció nyitotta irodalomértési horizont tartósan befolyásolni látszik a honi olvasási retorikákat.” A hagyománytörténekek mint olvasásmód-(át)alakulások megszokított folyamatokként értett iro-

dalomtörténet jelzett szakaszát Szirák Péter munkája – a változó folytonosság szemléleti elve jegyében – sikerrel szólítja és szólaltatja meg. Minden valószínűség szerint „erős olvasatot” valósítva meg – ennek általa ajánlott értelmei közül „hatásos értelemkonstrukció” jelentést téve visszairhatóvá saját teljesítményére. Jellemző módon a kötet egy bíráló méltatása sem térhetett ki annak elismerése elől, hogy a tárgyalt mű „fontos könyv, amely megkerülhetetlen kiindulópontját képezi az e korszakra irányuló további vizsgálódásoknak” (*Menyhért Anna*) (2) Annál is inkább így lehet ez, minthogy reflexiók műveleteinek módszertani megalapozásában mindvégig önnön kontextuális/temporális feltételezettségének („kiszolgáltatottságának”) kényszerű belátása „működik közre”: „A hatástörténet előreláthatatlansága, az esztétikai tapasztalat áthelyeződő megújulása [...] hamar »elavulttá« teheti e könyv fejtegetéseit, olvasástörténeti konstrukcióit.” Hiszen a kánonelméleti távlatosság általánosító megfogalmazásában: „A kánonok lényegéhez tartozik, hogy már megalkotásuk pillanatában érvényüket veszítik. Nélkülük elképzelhetetlen műalkotások megközelítése, de a megértés egyszersmind a létező kánonok rombolását teszi szükségessé. Ez a kettősség olyannyira elválaszthatatlan a művészet s így az irodalom létezési módjától, történetiségétől, hogy egyetlen olvasó sem függetlenítheti magát tőle. Olvasni annyit jelent, mint megtagadni olyan kánonokat, amelyeket elődeink alakítottak ki.” (Szegedy-Maszák Mihály) (3)

„Az olvasás nagy felelősségtudata” (*Lyotard*), bár ezt alighanem csak fáradtságosan példázhattuk volna, nyilván Szirák Péter kivételes hermeneutikai műgonddal megalkotott könyvében sem hoz(hat)ott létre támadhatatlan, minden olvasó számára elfogadható „értelemkonstrukciókat”. Ám – *Simone Weil* szelíd pátoszáat némi önkénnyel idézve e ponton –: „Ki dicsekedhetik azzal, hogy helyesen olvas?” (4)

---

SZIRÁK PÉTER: *Folytonosság és változás*. Csokonai Kiadó, Debrecen, 1998.

---

### Jegyzet

- (1) DOBOS István: *Alföld Könyvek*. (Szegedy-Maszák Mihály: *Irodalmi kánonok*; Szirák Péter: *Folytonosság és változás*; Kulcsár Szabó Ernő: *A megértés alakzatai*.) Alföld, 1999. 8. sz., 87. old.
- (2) MENYHÉRT Anna: *Olvasás és metaolvasás*. (Szirák Péter: *Folytonosság és változás*.) *Élet és Irodalom*, 1999. április 30., 15. old.
- (3) SZEGEDY-MASZÁK Mihály: *Utóhang: Kánon és de(kon)strukció*. In: *uő: Irodalmi kánonok*. Csokonai Kiadó, Debrecen, 1998. 194. old.
- (4) WEIL, Simone: *Jegyzetfüzet*. (Ford.: Bárdos László–Jelenits István) Új Mandátum Könyvkiadó, H.n. é.n., 78. old.

*Halmai Tamás*



## Tehetség

Vác a helyszíne a Magyar Tehetséggondozó Társaság szakmai rendezvényének és éves közgyűlésének. Mint köztudott, a társaság választmánya bizalmat szavazott Czeizel Endre elnöknek.

## Kárpátalja

*Pornói Imre* és *Szabó József* a szerkesztői annak a kötetnek, melyet a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Pedagógiai Intézet adott ki a magyar iskola ezer éveire emlékezvén. A kötet címe „Szemelvények Kelet-Magyarország és Kárpátalja iskolatörténetéből”.

## Mustra

A Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Pedagógiai Intézet módszertani pályázatának legjobb munkáiból készített kötet jelent meg a fenti címmel. Az írások igazolják, hogy a pedagógia, az iskola humanizálásának, a személyiségfejlesztésnek, az elfogadó pedagógiai magatartásnak vannak a mindennapi pedagógusmagatartásba beépült készségei, fogásai a hátrányos helyzetű régióban, a legnehezebb feltételek mellett működő iskolák, óvodák pedagógusaiban is. Sok írás szól a cigánygyerekekkel és szüleikkel alakuló konstruktív pedagógiai kapcsolatról.

## Könyv és Nevelés – újra

Szellemesen jegyzi meg bevezetőjében a főszerkesztő, *Balogh Mihály*, hogy az idők múltával bizony az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum folyóiratát a „kor szellemében” „Információ-hordozó és Személyiségformáló Pedagógiai Ráhatás” néven kellene illetni. Am a tradíció kötelez: Könyv és Nevelés néven rangos folyóirata volt az iskolai könyvtárügynek évekig, váratlanul 1987-ben szakadt meg a folyam, s 12 év után indul újra a folyóirat. Dokumentumai tükrözik a szakma változásait és az OPKM gazdagodott funkcióit is, így a tankönyv-ügy, a tan-

szerügy is önálló rovatokat kapott. Ami még fontosabb: újra van rendszeres kritikai orgánuma a gyermek- és ifjúsági irodalomnak: önálló rovat maradt a lapban.

## Takács Géza lapja

Az „iskola vaskos bástyáit” ostromolni nem szűnő szakember lapot alapít: Iskola-kép címmel. A sajtóban közzétett felhívásában a szerkesztő a napi gyakorlatra reflektáló kollégáit toborozza szerzőnek.

## Usinszkij

Ki emlékszik már Usinszkijra? Olyan oroszos a neve, tán még gyanús is – véli a mai olvasó. Holott *K. D. Usinszkij* a 19. század utolsó harmadának nagy hatású, nyugatos tájékozódású polgári pedagógusa volt Oroszországban. Nemzeti klasszikus. A modern fejlődés úttörője. Kortársa a mi nemzeti klasszikusainknak, nemzeti liberálisainknak. *Szabó Miklós* kismonográfiája, melyet az OPKM adott ki, ezért hiánypótló kiadvány.

## Amatőr bábmozgalom

Az egeri Ifjúsági Ház rendezésében hatodik ízben sorra került országos gyermekbábos fesztivál előestéjén szakmai konferencián jelentette be: felkészültnek érzi magát, hogy a gyermekek bábjátékos mozgalmában súlyponti szerepet vállalva a fesztivált valóságos, évente sorra kerülő, az országot megmozgató, felmenő rendszerű rendezvénné fejlessze. Ebben segítséget kap a Harlekin Bábszínház egykori alapítójától, akik érzik az amatőrizmus iránti és a gyerekvilág iránti elkötelezettségüket. A feladatvállalásban segíti az egrieket a budapesti központú Bábjátékos Egyesület (Internet-címe: [www.jatehaz.skicc.hu/babjatekos](http://www.jatehaz.skicc.hu/babjatekos)). A konferencia alkalmat adott a mustrára is, a NAT-korrekcióna megtépázta a bábos mozgalmat, hiszen korábban remélt diadalútjuk az iskola világába megszakad. A megyei közművelődési központok hatóereje csökkent. A képzés kevés és drága. A bábcso-

portok találkozóinak gátat szabnak a közlekedési költségek. A bábmozgalmat korábban segítő úttörőmozgalom figyelme nem terjed ki már olyan intenzitással, más gyerekszervezetek érdeklődését még fel kell kelteni. Mindenesetre az egri találkozók törzsvendégei a miskolciak, a szabolicsiak, a hevesiek, Hajdú-Bihar-beliek, csongrádiak, Tolna megyeiek, Somogy és Zala megyeiek, komáromiak, veszprémiek. Néhány megyében idén is szervezetek bábos találkoztak. Felvetődik a regionális szervezés esélye, illetve más civil társulások lehetőségének végiggondolása. A konferencia résztvevői úgy vélték, hogy egy jól szervezett fesztiválrendszer dinamizálhatja a nagy hagyományú, de ma kritikus helyzetben lévő gyermekbábmozgalmat. Egy korszak jelképes zárókövének tekinthető a minap elhunyt *Koós Iván* emléke, aki magában egyesítette a gyermekeknek játszó profi bábjátékost, az amatőrmozgalmat segítő-koordináló szakembert, sőt a játszóházas pedagógiai bábjátékot űző játékost is. Vajon felidézhető-e még ez a hármas egység?

## Civil szervezetek

A hazai pedagógusszervezetek nagy része mérföldkönek élven meg az évtizedfordulót, közgyűléseiken rendre számvetést készítettek. Sajátságos, hogy csaknem hasonló mérleget vont a Magyar Drámapedagógiai Társaság, az Academia Ludi et Artis, a Magyar Tehetséggondozó Társaság, az Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete és a 109 éves Magyar Pedagógiai Társaság is. Új vonzó tevékenységi formákkal kell a szervezet „kifáradása” ellen küzdeni, fiatalítani a tagságot, távolabb maradni az oktatáspolitikától. A folytonosság és a megújulás egysége jegyében eszközöltek változásokat vezetési szerkezetükben is.

## Közoktatási minőségbiztosítás az OKKER-rel

Az OKKER – a hazai szakmai fejlesztő

műhelyek egyikeként – szakmai súlyának, szolgáltatásai minőségével kivívott presztízsének megfelelően részt kíván venni a közoktatást érintő modernizációs folyamatok kibontakoztatásában, a minőségpolitika alakításában és érvényesítésében.

Az OKKER minőségbiztosítási filozófiájában alapvetően TQM-elkötelezettségű. Fő elve az alkalmazkodás: adaptív minőségbiztosítással minden intézmény, intézményfenntartó egyedi célkitűzéseihez, lehetőségeihez és szükségleteihez igazítja, adaptálja a minőségbiztosítást szolgáló tevékenységeit. Az oktatási-nevelési folyamatokban résztvevők érdekeltiségére, elkötelezettségére épít. A korrekt önértékelést, önellenőrzést segíti. Fenntartók és intézményhasználók együttműködését szorgalmazza.

Az OKKER minőségbiztosítási szolgáltatásai sokoldalúak: intézményi minőségbiztosítási rendszerek kialakításában való szakértői részvétel, komplex szerviz; kompetenciafejlesztés; képzések, tréningek; egyéni tanácsadás; eszközfejlesztés; minőségbiztosítási eszközök (beleértve az értékelési-ellenőrzési eszközöket is) rendszerezett nyilvántartása, erről szóló folyamatos, szakszerű tájékoztatás; szakirodalmi tájékozódás, kutatás és tájékoztatás; kiadói és terjesztői tevékenység (kiadványok, módszertani füzet sorozat, periodika).

Feladatot vállal a minőségbiztosítási rendszer intézményei és fenntartói szintjein. Tevékenységét mindenkinek felajánlja, s akik az együttműködés lehetőségével élni kívánnak, azoknak – meggyezés után – szolgáltatási eszköztárát készséggel bocsátja rendelkezésére. Ennek megfelelően kész iskolafenntartók, alapítványok, óvodák, iskolák, alapfokú művészetoktatási intézmények, nevelési tanácsadók, eltérő tantervű oktatás-nevelési intézmények, bentlakásos intézmények minőségbiztosítási folyamatainak beindításában és működtetésében nyújtott egyedi, illetve folytatólagos segítségre. Kitétetett figyelmet kíván fordítani azokra az intézményekre, területekre, melyek – bármely okból – korábban nem tájékozódtak

innovációk, szakmai fejlesztő műhelyek segítségével, minőségbiztosítási rendszerek irányában. Az OKKER minőségbiztosítási programjához jeles elméleti és gyakorlati szakemberek adják nevüket és szaktudásukat. A fejlesztő munkacsoport tagjai képzettek, magas szintű autonómiával és felelősséggel teljesítik vállalásaikat. A munkacsoport nyitott: a fejlesztések, képzések során kitűnt szakemberek folyamatosan csatlakozhatnak a munkához.

Az OKKER kölcsönös érdekeltségen alapuló tartós együttműködésre törekszik kapcsolatteremtést igénylő intézményfenntartókkal, intézményekkel és más minőségbiztosítási műhelyekkel. Készen áll integrált információs rendszer működtetésére – természetesen tiszteletben tartva a szerzői és egyéb jogokat, üzleti érdekeket; készen áll – a kölcsönös érdekeltség jegyében – tapasztalatainak rendszeres közreadására, cseréjére, összehangolt közös akciók kezdeményezésére, ezekben való részvételre.

A közoktatás fejlesztésének általános társadalmi-nemzeti érdekeit tekinti elsődlegesnek.

## Művelődéstörténet

Gelencsér Katalin nevét jól ismerik a közművelődés és közoktatás határain elhelyezkedő szakemberek. Jól ismeri ő az iskola, az ifjúsági szervezetek világát, miközben elkötelezett művelődésszervező. A lélektől lélekiig ívelő „népművelés” szakembere. Most nagy szakmai-társadalmi összefogásban a JPTE, a Magyar Művelődési Intézet, a Mikszáth Kiadó, nemkülönben a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete (az IIZ/DVV) egyesítette erőit, hogy Gelencsér Katalin sok intézményben használt „Művelődéstörténet”-e két kötetben megjelenjen. Alcíme: Tanulmányok és kronológia a magyar nép művelődésének, életmódjának és mentalitásának történetéből. A szerzők közt a hazai közgondolkodás jelesei: Ancsel Éva, Kosáry Domokos, Glatz Ferenc, Németh

G. Béla, a nemzetközileg ismertek köztük: Bahtyin, Mircea Eliade, Roger Vaillois stb. Az ő kultúraelméleti írásaik alkotják az első kötetet. A második kötet a társadalomismeret, művelődéstörténet és közvetlenül a közművelődés-történet mai magyar szerzőinek tollából közöl egy-egy fejezetet a család és életmód kérdései után a 18. századtól folyamatosan egészen Ausztria-Magyarországon át a centralisztikus közművelődési törvény, illetve az ezt felváltó úgynevezett társadalomvezérelt közművelődési törvény keletkezéstörténetéig. Ez utóbbi megfogalmazásának Gelencsér személyes részese volt.

## Az iskolai tudás mérése Baranya megyében

Az iskolai tudás mérése Baranya megyében (1999.) címmel december 3-án a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézete és a Pécsi Akadémiai Bizottság Pedagógiai Munkacsoportja konferenciát szervezett, amelynek keretében megvitatták az 1999. tavaszán a Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja, a József Attila Tudományegyetem Pedagógia Tanszéke és a Tanárképző Intézet együttműködésében lebonyolított tudásmérés folyamatával és elsődleges eredményeivel kapcsolatos tapasztalatokat. A mérés egyik újdonsága az volt, hogy a tantárgyi méréseket összekapcsolták személyiségvizsgálati, gondolkodásvizsgálati és intelligenciavizsgálati tesztekkel, valamint széles körű, szociológiai jellegű adatfelvétellel. A vizsgálat céljai az alábbiak voltak:

- a minőségbiztosítás egyik feltételként létrejövő vizsgaközpontok tevékenységének és adatbázisának megalapozása;
- a baranyai – ezen belül elsősorban a pécsi – tanulók teljesítményeinek összehasonlítása a szegedi és az országos teljesítmémmérések eredményeivel;

– a tantárgyi, az induktív és a deduktív gondolkodást mérő tesztek eredményeinek összevetése a személyiségvizsgálati eljárásokkal nyert adatokkal;

– a tanárképzés tartalmi reformjának előkészítése a tantárgyi teljesítmények, az alkalmazható tudás, az osztályzatok és a személyiségvizsgálatok összehasonlító elemzése útján nyert eredmények alapján;

– a tanári tevékenység és a tanulói teljesítmény összefüggéseinek vizsgálata;  
 – az iskolai minőségbiztosítás elemi feltételeinek megteremtése az iskolai adatbázisok megteremtésével és az elemzést végzők felkészítésével.

A mérésbe bekapcsolódó intézmények és iskolák vezetőinek, kutatóinak szaktanácsadóinak és pedagógusainak mintegy 110 fős körében az alábbi előadások hangzottak el:

– Tájékoztató az iskolai tudásmérés céljairól, területeiről, résztvevőiről és a várható produktumokról (*Kocsis Mihály* tudományos munkatárs, JPTE Tanárképző Intézet).

– Tantárgyi mérések: biológia (*Gécsi János* egyetemi docens, JPTE Tanárképző Intézet).

– Tantárgyi mérések: fizika (*Takács Viola* egyetemi docens, JPTE Tanárképző Intézet).

– Tantárgyi mérések: kémia (*Vargáné Kömlői Gyöngyi* szaktanácsadó, Baranya Megyei Pedagógiai Intézet).

– Tantárgyi mérések: matematika (*Kiskároly Jánosné* szaktanácsadó, Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, *Gombocz Ernő* szaktanácsadó, Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, *Bereczkyné Székely Erzsébet* középiskolai tanár, Leőwey Klára Gimnázium).

– Tantárgyi mérések: történelem (*Sárváriné Lóky Gyöngyi* igazgatóhelyettes, Babits Mihály Gyakorló Gimnázium).

– Tantárgyi mérések: angol nyelv (*Simonné Mrázik Júlia* egyetemi tanársegéd, JPTE Tanárképző Intézet).

– A természettudományok gyakorlati alkalmazásával kapcsolatos vizsgálatok tapasztalatai (*Szegedi Györgyi* szakta-

nácsadó, Baranya Megyei Pedagógiai Intézet).

– Az olvasásértés vizsgálatának általános tapasztalatai (*Bredács Alice* szaktanácsadó, Baranya Megyei Pedagógiai Intézet).

– A pszichológiai vizsgálatok általános tapasztalatai (*Vágó Irén* tudományos munkatárs, Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ).

– A tudásméréssel kapcsolatos háttéradatok általános jellemzői (*Reisz Terézia* tudományos munkatárs, JPTE Tanárképző Intézet).

– A tudásmérés folyamatának és eredményeinek makrostatisztikai összefüggései (*Balázs Éva* igazgató, Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ).

## Mentor

Oktatási, egészség- és életmódmagazin 1999. decemberi számának tartalmából

Szunomár Zoltán: Ahol az érdemjegyet bizalmasan kezelik

Rudas Péter: Demonstráció vagy tárgyalás?

Moldova Ágnes: Esőemberek

Bonifert Mária: "Ez a város most már az én városom is"

Fukk Enikő: A Zöld Kakas

Mihály Ildikó: Zenei stílusok és kábítószer-fogyasztás

Rév Ilona: A megújult Fazekas

Támpont - tankönyvkritikai melléklet (Karlovitcz János Tibor szerkesztésével)





*Kajtár István*

## A jog kulturális holdudvara

A történelem folyamát a mindennapok gazdasági, politikai, szellemi életének eseményei mellett nemcsak a hadjáratok, csaták jellemzik, hanem mindig is kísérték a jogélet eseményei, közjogi aktusok, koronázások, választások, nagy törvénykönyvek és deklarációk kiadása, a politikai perek sorozata, vagy az igazságszolgáltatás, illetve a közigazgatás mindennapi munkálkodása.

*Gáspár Csaba László*

## A filozófia oktatásának fölöttébb szükséges voltáról

A magyarországi iskolákban folyó oktatást már régóta a pozitívizmus ideológiája uralja. Ennek lényege, hogy az iskola túlnyomórészt ismeretek, információk, tényszerű tudnivalók átadására törekszik. Jelszava a „világnézeti semlegesség”. Ez a követelmény azonban szellemtelen és abszurd. A világnézeti semlegesség hirdetése ugyanis maga is világnézeti álláspont, amely egy nagyon markáns emberképből és egy hasonlóképpen karakterisztikus társadalom-felfogásból következik, vagyis a legkevésbé sem semleges.

*Demeter Katalin*

## A kisiskolások erkölcsi neveléséről

A NAT az ember és társadalom műveltségterületének elkülönítésével rávilágított, hogy a társadalmi változások kihívása nyomán újra át kell gondolni, hogyan szolgálhatja az

ezredfordulón az iskola a harmonikus társadalmi életet, miként követheti a nevelés évezredes céljait: az emberi kapcsolatokban megnyilvánuló erényesség és a hivatás betöltésére szólító, konstruktív hazafiság és törvénytisztelet megalapozását. A követelmények – ugyancsak vitatott – megfogalmazásával az alaptanterv arra is felhívta a figyelmet, hogy a globalizálódó világban, a plurális társadalomban sokféleképpen, különböző értékrendek szerint is lehet harmonikusan élni.

## Iskolakultúra Nap, 1999.

Az 1999. szeptember 20-án, csaknem ezer résztvevővel megtartott balatonfüredi konferencián a plenáris ülés több előadója – köztük Pokorni Zoltán oktatási miniszter – kiemelten foglalkozott az oktatás rendszer- és intézményi szintű minőségbiztosításának legfontosabb kérdéseivel, majd fokozott érdeklődés kísérte annak a szekciónak munkáját is, amely ezzel a kérdéskörrel foglalkozott.

