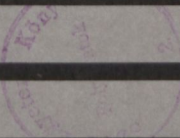


0655

12

2007 DEC 20

5625/2
158



ISKOLAÉRTÉS

XII. évfolyam 2002. december

nedvsóausok szakmai-tudományos folyóirata

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

Ballér Endre,
nyugalmazott egyetemi
tanár, Budapest

Baróthy Zoltán
író, kritikus,
Budapest

Benkes Zsuzsa
címzetes főiskolai tanár,
Budapest

Braun József
kuratóriumi elnök,
MH Liceum Alapítvány,
Budapest

Csíkos Csaba
egyetemi adjunktus,
SZTE, BTK, Pedagógia
Tanszék, Szeged

Fenyő Imre
tudományos
segédmunkatárs,
Debreceni Egyetem,
BTK, Neveléstudományi
Tanszék, Debrecen

Hansági Ágnes
tanár,
Budapesti Könyvesiskola,
Ph.D hallgató,
ELTE, Budapest

Kisantal Tamás
Ph.D hallgató,
PTE, BTK, Pécs

Kiss Endre
kutató professzor, ELTE,
BTK, Filozófia Intézet,
Budapest

Kojanitz László
tanár, Budapest
rovatvezető,
Iskolakultúra, Pécs

Kozma Tamás
egyetemi tanár,
Debreceni Egyetem, BTK,
Neveléstudomány
Tanszék, Debrecen

Kőrössy Judit
egyetemi adjunktus,
SZTE, BTK, Pszichológia
Tanszék, Szeged

Mártonfi György
oktatáskutató,
OKI, Budapest

Petőfi S. János
intézetigazgató, egyetemi
tanár, MACERATA,
Olaszország

Pusztai Gabriella
egyetemi adjunktus,
Debreceni Egyetem, BTK,
Neveléstudományi
Tanszék, Debrecen

Sáska Géza
oktatáskutató,
OKI, Budapest

Sz. Pallai Ágnes
főiskolai adjunktus,
Keckskeméti Főiskola,
Magyar Nyelvi és Irodalmi
Tanszék, Keckskemét

Vaderna Gábor
egyetemi hallgató,
ELTE, BTK, Budapest

Zrinszky László
egyetemi tanár,
PTE, TTK, FEEFI, Pécs

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:
Géczi János
e-mail: geczi_janos@axelero.hu

A szerkesztőség munkatársai:
Andor Mihály e-mail: H7942and@ella.hu
Csányi Erzsébet (Újvidék)
e-mail: csanyie@ptt.yu
Kamarás István
e-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László
e-mail: kojanitz@freemail.hu
Gelencsér Gábor e-mail: gelen@filmvilag.hu
H. Nagy Péter e-mail: h.nagy@freemail.hu
Reményi József Tamás olvasószerkesztő
e-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu

Takács Viola szerkesztő
Tarján Tamás
Trencsényi László e-mail: trenyo@dpg.hu
Vágó Irén e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
e-mail: vega2000@freemail.hu
Szerkesztőségi titkár: **Somogyi Lászlóné**
e-mail: somogyiteri@freemail.hu
Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Tóth József rektor

Szerkesztőség:
Pécsi Tudományegyetem,
Iskolakultúra szerkesztőség,
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Telefon/fax: (06-72) 501-578
e-mail: iskolakultura@freemail.hu,
geczi_janos@axelero.hu
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és
Logisztikai Központ, valamint egyéb
alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címén közvetlenül, illetve
az LHI-nél. Előfizetési díj számonként
300,- Ft. (Teljes évfolyam 3600,- Ft.)
Megjelenik havonta. Lapunk példányai
megvásárolhatók az OKI-ban (Budapest,
Dorottya u. 5. I. em.), a Pedagógus
Könyvesboltban (Budapest VI., Múzeum
krt. 3.), az Osiris Könyvesboltban
(Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.), a
Könyv- és Jegyzetboltban (Szeged,
Dugonics t. 12.), a BUCH Jegyzetboltban
(Szeged, Erdő u. 4.), valamint az Írók
Könyvesboltjában (Budapest VI.,
Andrássy u. 45.) is.
HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda**
és **Kiadó Kft., Pécs**

56655

56655

tanulmány

Hansági Ágnes
Prefiguráció és historizáció 3

Csikos Csaba
Hány éves a kapitány? 10

konferencia

Kozma Tamás
Az oktatásügy hermeneutikája 17

Ballér Endre
A hermeneutika és a neveléstudomány
kapcsolódási pontjai 21

Zrinszky László
A hermeneutika pedagógiai megértéséről 24

Kiss Endre
A hermeneutika születése a pozitívizmus
tudományelméletének szelleméből 28

Fenyő Imre
Hermeneutika és tradíció 31

Pusztai Gabriella
Tetten érhető-e a „rejtett tanterv”? 39

Sáska Géza
Az elvi és az empirikus nép érdeke 48

Kőrössy Judit
A tanárok naiv pszichológiája és a hermeneutika 59

Mártonfi György
A rejtett tanterv a kilencvenes években –
egy szakközépiskolában 63

vita

Benkes Zsuzsa – Petőfi S. János
A fogalmi és a szimbolikus megismerés az
irodalomtanításban 67

Andor Mihály
Adalék a kritikai szocializmuskritikához 74

iskolakultúra

02/12



Vaderna Gábor

A lehetséges egyetlen regény 77

Baróthy Zoltán

Ki a körzetből 83

Sz. Pallai Ágnes

A Fórum Színház dramaturgiája 92

Trepszker Zsuzsanna

Nem euklideszi geometriák az iskolában 97

Kojanitz László

A tankönyvkutatás lehetőségei és korlátai 109

*(Dárdai Ágnes: A tankönyvkutatás alapjai)***Braun József**

Alternatívák 113

*(Alternatívák. Konferencia)***Kisantal Tamás**

Hogyan olvassunk Móriczot? 117

(Fenyő D. György [szerk.]: A kifosztott Móricz?)

Satöbbi 119

Repertórium 2002

Értesítjük tisztelt Előfizetőinket, hogy címükre elküldtük a jövő évi előfizetési számlákat. 2003-ben az Iskolakultúra előfizetési díja 3600 Ft lesz. Ha valaki nem kapta meg a számlát, kérjük érdeklődjék a Szerkesztőség címén, vagy akár telefonon, faxon, e-mail-ben.

Prefiguráció és historizáció

Dokumentum és kommentár a kánonban

Ha azoknak a kánonaspektusoknak a szempontjából kíséreljük meg újragondolni hermeneutika és filológia viszonyát, amelyekkel az irodalomtörténet-írás, a kritika a mindennapi gyakorlatban általában dolgozik, akkor egyértelműnek és kézenfekvőnek tűnhet, hogy a filológiai munka elsősorban az úgynevezett materiális kánonra (1), míg a hermeneutikai a jelentéskánonokra irányuló tevékenységformákhoz rendelhető hozzá.

Funkcionális értelemben a materiális kánon a szövegekhez – illetve az éppen adott korpuszhoz – való mindenkori hozzáférésre, illetve e lehetőség fenntartására hivatott; pontosabban a materiális kánon lehet az a közeg, amelyben a hozzáférés a szövegekhez egyáltalán megvalósulhat. A materiális kánon ápolása az a mindenkor aktuális karbantartó tevékenység, amely arról gondoskodik, hogy ez a hozzáférés folyamatos lehessen. A materiális kánon primer funkciója tehát a hozzáférés, szemben a jelentéskánonnal, amelynek elemi alkotórésze a kommentár (2), s mint ilyen, a szöveg helyett állva képes betölteni eredendő feladatát az – igen tágan értett – kulturális identifikációban. Ebből persze az is következne, hogy a materiális kánonra irányuló tevékenység a materiális értelemben vett szöveg biztosításában valósul meg, míg a jelentéskánonokra irányuló reflexiónak nem a tulajdonképpeni szöveg volna a tárgya, hanem a szöveg helyén megjelenő kommentár. Az a kommentár, amelynek az irodalomtudományban lényegében zárólagos, de fontosságát tekintve megkerülhetetlen funkciója éppen a jelentés-hozzárendelés aktusának a végrehajtása. (3) Az viszont már minden bizonnyal csak a fenti érvvezetés „optikai csalódása”, ha az imént számba vett premisszákból ahhoz a logikailag egyébként következő konklúzióhoz jutunk, mely szerint a materiális kánon szövegbiztosító aktivitásai a jelentéskánonok kommentárjainak előfeltételeként jelennének meg, ami egyúttal a filológia és hermeneutika közötti kapcsolat egyetlen lehetséges képletként a szukcesszív elrendezettséget sugallná. A materiális kánon azonban minden esetben olyan absztrakcióként képzelhető csak el, amelyet valamely jelentéskánonból vagy különböző, egymással rivalizáló jelentéskánonokból a reflexió utólagosságával, az elvonás művelési lépésével hozunk létre. Találkozásunk a műalkotással tehát mindig valamely jelentéskánon közvetítésében, közegében valósulhat csak meg, és aligha gondolható el olyan diszkurzív tér, amelyben megtörténhetne e közvetítés nélkül. Az a fohrmanni belátás, amely a kommentár elsőbbségét állítja az irodalmi szöveggel szemben (4), hasonlóképpen nem mond ellent ennek a tapasztalatnak.

A materiális kánonnak a filológiai tevékenységekhez, míg a jelentéskánonnak a hermeneutikai aktivitáshoz való hozzárendelése kézenfekvő, ám az aligha vitatható, hogy problematikus. Az azonban, hogy ez a hozzárendelés implicit – és a legkritikábban reflektált – előfeltevésként máig gyakori meghatározója a legkülönbözőbb kritikai tevékenységeknek, illetve az ezekről közkézen forgó triviális elképzeléseknek, nyilvánvalóan nem véletlen. A számos ok közül az egyik minden bizonnyal a szöveg kánoni státuszához köthető, vagyis ahhoz az oppozícióhoz, amelybe a materiális értelemben gondolt szöveg, valamint a kommentár ebben a viszonyrendszerben kerül. A materiális kánonban ugyanis a szöveg, miután nem jelentésségében vagy még inkább megszólaltathatóság-

gában, hanem létezésében, hozzáférhetőségében van jelen, egyfajta dokumentumként léteznek, tehát egyszerre forrás (fontes) és emlék (moumenta), amelyre dologszerűségében érvényesíthető a „hogyan volt?” tény-kérdése. A kommentárral kapcsolatban az ilyesfajta kérdések nem föltehetőek, funkciójából pedig adódik, hogy elsősorban az olyan kérdéseket provokálja, amelyek diszkurzív feltételezettségével kapcsolatosak, bármely szegmenst érintsek is az aktualizációt létrehozó párbeszédnek vagy játéknak.

A dokumentum és a kommentár egymással szembeni kijátszhatósága nem egyszerűen arra az áthághatatlan látszó határvonalra hívja fel a figyelmünket, amely a történész és a kritikus végső inspirációiban fundamentális különbözőségként megmutatkozik. Ha az egyik oldalon a törekvések végső céljaként – emblematikusan és a felcímkézéssel jócskán leegyszerűsítve – a „Sache”, a dolog volna megnevezhető, míg a másikon a „Sprache”, a szó, akkor a dokumentum és a kommentár illetően szembeállításával valójában ahhoz az aligha feloldható szemléleti dilemmához jutnánk, amelyet a legutóbbiban talán *Reinhart Koselleck* „Historik und Hermeneutik” (5) című írásában mutatkozik meg. Koselleck abból kiindulva, hogy a gadameri hermeneutika részben implicit, részben explicit módon, de tartalmazza annak igényét, hogy a historikát is hatósugara alá vonja, megkísérli feltárni azokat az anomáliákat, amelyek a hermeneutika kompetenciáját megkérdőjelezhetik a historikával szemben. Teszi mindezt annak elismerésével, hogy a történet-

A filológiai tevékenység az irodalomtudomány munkamegosztásán belül – amnéziával sújtva a maga kétezer éves hagyományának hosszabbik szakaszát – önmagát paradox módon igen gyakran, éppen a hermeneutikai reflexióval szemben, egyfajta történettudományossal rokon indíttatás jégében definiálja.

tudomány (Historie) – a történelem (Geschichte) tudományként és ennek ábrázolására szolgáló elbeszélő művészetként – része a hermeneutikai kozmosznak, hiszen aki nyelvre és szövegekre van utalva, az a hermeneutika igényéről nem mondhat le. Feltételezése szerint azonban mindez nem lehet érvényes, illetve nem érvényesíthető a historikára, amely a történelem elméleteként a lehetséges történelem feltételeire kérdez rá. Ezek a feltételek ugyanis a szerző hipotézise szerint nem a nyelvben teremődnek meg, és nem is a nyelvre utalnak vissza. (6)

A lehetséges történelem feltételei ugyanis olyan meghatározottságok, amelyek nyelv előtti vagy nyelven kívüli struktúrákra utalnak, és amelyeknek bár – kategóriális meghatározásokként – nyelvileg kell közvetítődniük, ténylegesen nem a nyelvi közvetítésben jönnek létre. Itt, a „Sprache” és a „Sache” közötti differenciában ragadható meg az az elsődleges tapasztalat, amelynek kategóriáit Koselleck amúgy *Heidegger* fundamentál-ontológiájának antropologizációjából nyeri. A szöveg státusza – a dokumentum mint olyan – Koselleck argumentációjában ezen a ponton válik kulcsfontosságúvá. A szerző ugyanis, *Gadamer*-tanítványként, legalábbis a deklaráció szintjén és explicite nem esik bele abba a csapdába, amelybe a hermeneutika elemzői, illetve ellenzői általában szoktak, és amely rendre „elnyeli” a történészekkel kezdett termékeny párbeszéd lehetőségét. Vagyis: *Gadamer*nek a világtapasztalat nyelviségére vonatkozó tételét egyáltalában nem érti félre akkor, amikor a (világtapasztalat nyelvi közvetítettségére és nyelvileg lehetséges voltára helyezi a hangsúlyt, és felhívja a figyelmet arra a gadameri megszorításra, amelyről sokan és gyakran megfeledkeznek; arra nevezetesen, hogy a tapasztalás nem beszéd-folyamat, nyelvi folyamat, vagy olyan, amit a nyelv hozna létre hanem ellenkezőleg, mindig a „dolog” nyelviesítése. Koselleck elismeri, hogy ebben az értelemben a historika mindig is a hermeneutika hatókörében marad.

A hermeneuta Koselleck itt láthatólag kiszáll az érvelésből, és a szót a történész Koselleck veszi át. Az antropológiai tapasztalatokat ugyanis nem lehetett szembehelyezni a tapasztalás nyelviségének feltételezésével, hiszen – mint a szerző erre maga felhívta a fi-

gyelmet – a világtapasztalat nyelvisége a tapasztalat megoszthatóságára, közvetíthetőségére, kommunikálhatóságára, ad absurdum gondolhatóságára vonatkozik, és így ki sem zárhatják egymást. A historika leválasztása a hermeneutikáról így végső soron a dokumentum státuszának tisztázására maradt: a szöveghez kötött, a szöveginterpretációra támaszkodó tudományok között ugyanis a szerző a szöveg funkciójának hasonlósága vagy különbözősége szerint húz vonalat. Az egyik oldalra természetesen a történettudomány, a másikra viszont a jog, a teológia és a filológia kerül. Ez utóbbi háromban az volna a közös, hogy a szövegnek geneuin pozíciót tulajdonítanak, amely nem teszi lehetővé, hogy mögékérdezzünk. A filológus például, szemben a történésszel, hajlamos az általa gondozott, kommentált vagy kiadott szövegnek önértéket tulajdonítani; ennek „szélsőséges” esete, amikor a nyelvi forma a költészet esetében a konvencionális felcserélhetlenség és felülvizsgálhatatlanság karakterjegyét kapja. (7) A szövegben ilyenkor mindig többséget élvez a szövegezettség a megszövegezett dologgal szemben. A történész számára a szöveg státusza ettől radikálisan különböző módon ragadható meg. A történettudomány szempontjából nézve ugyanis a szöveg elsődlegesen dokumentum, vagyis tanúság, bizonyíték valamire. Olyan tárgyi tartalmat tematizál, amely túlmutat a szövegen, vagy kimutat a szövegből, tehát Koselleck szerint szövegen kívüli még akkor is, ha ennek valóságát csak és kizárólag nyelvi eszközökkel lehet rekonstruálni. A dokumentumnak tehát, legyen az bár forrás vagy emlék, utaló jellege, illetve funkciója van. Koselleck emocionálisan lefegyverző példája a „Mein Kampf”, amely csak az események utólagosságában, akkor válik az indusztrializált tömeggyilkosság szöveges dokumentumává, amikor már tudjuk, hogy mi történt, és az események alapvetően megváltoztatják a szöveg értelmezhetőségét. (8)

Dokumentum és kommentár viszonya kapcsán ez a talán túlzottan is hosszúra nyúló exkurzus azért lehet különösen tanulságos, mert a filológiai tevékenység az irodalomtudomány munkamegosztásán belül – amnéziával sújtva a maga kétezer éves hagyományának hosszabbik szakaszát – önmagát paradox módon igen gyakran, éppen a hermeneutikai reflexióval szemben, egyfajta történettudományossal rokon indíttatás jegyében definiálja. Kanalizálja tehát mindazokat a területeket, amelyek – az irodalomtörténet hagyományosan történettudományos érdeklődését kielégítendő – a „Hogy volt?” kérdésre keresik a választ. Ennek a tendenciának kitűnő példáját kínálja az utóbbi évek minden bizonnyal egyik legkiemelkedőbb filológiai teljesítménye, amikor a kötet fejezetcímeiben az „ami tudható és ami nem” (9) oppozíciót alkalmazza. Ez a tudomány-rendszeri „örökség” még akkor is rányomja a bélyegét dokumentum és kommentár, materiális kánon és jelentéskánon és így végül is filológiai és hermeneutika viszonyára, ha azt senki sem vitatja, hogy az „olvasható szöveg előállításának feladata [...] mindig csak a szövegnek egy bizonyos fokú megértéséből kiindulva merül fel”. (10) (Igaz ez még akkor is, ha a materiális kánonban a dokumentum megszólaltathatósága és jelentéspotenciálja valójában irreleváns.) Egy eképpen pozicionált filológia annyiban valóban a materiális kánonhoz köthető, hogy a materiális kánonon (annak előállításán) dolgozik, elsődleges törekvése, hogy a dokumentumok biztosításával, esetleg létrehozásával a korpuszhoz való hozzáférést biztosítsa. De talán ennél is lényegesebb, hogy nem vesz részt a kommentárok cseréjében, amely viszont a jelentéskánonokra irányuló aktivitások elsődleges jellemzője. A kommentár jelenlétének hiánya tehát negatív értelemben ugyan, de definiálja ezt a tevékenységi kört, és önmagában elegendő alapot szolgáltat e valójában csak látszólagos oppozíció újrateremtéséhez.

Talán nem elhamarkodott vagy túlzó következtetés, ha filológia és hermeneutika (materiális és jelentéskánon) e természetellenes szukcesszív egymáshoz rendelésében valóban azt a tudományrendszeri vagy tudománytörténeti örökséget véljük felfedezni, amelytől, ha szabadulnunk nem is kellene – mert egy ilyen műveletnek óhatatlanul csak a vesztese lehetnénk –, de reflektálni rá mindenképpen. *Tolnai Vilmos* lenyűgözően vi-

lágos és szofisztikáltságában joggal példaértékűnek nevezhető kötetét (11) forgatva nyilvánvaló, hogy azok a kutatási célok és vizsgálandó tárgyerületek, amelyeket a szerző a filológiai vizsgálat címszava alatt (12) számba vesz, többé-kevésbé konvergálnak azzal a territóriummal, amelyet a ma inkább akadémikusnak tekintett, hagyományos irodalomtörténet az irodalomtudomány, illetve pontosabban a kultúrtudományok munkamegosztásában mindmáig a magáénak vall, és amelyre jellemző az olvasatok és aktualizációk, a szövegre tapadó munka, vagyis a kommentár hiánya. Ha a hermeneutika paradox módon ebben a vitában a másik oldalra került, annak nyilvánvalóan részint abban a történetiség-felfogásban kell keresnünk a magyarázatát, amely aligha találhat érintkezési pontot a totális történetiség eszméjével, „hiszen a hagyományos, úgynevezett történeti filológia [...] azzal a meggyőződéssel dolgozik, hogy saját történeti helyhez kötöttségét semlegesíteni tudja”. (13) Ezzel viszont, szemben a hermeneutika történetiség-felfogásával, ahhoz a (kicsit talán lazán) történészinek nevezhető érdekeltséghez közelít, amely, miközben elismeri a dokumentum beszédszerűségét, mégis inkább a „Sache”-t, a dolgok, a tények megragadását tekinti elsődleges feladatának.

Amikor Foucault a kommentárt egyfajta diszkurzív funkcióként a nyelv, illetve a nyelvhez való viszony problémájából kiindulva közelíti meg, a nyelvi reflexió vonatkozásában hasonlóképpen a „Sache” és „Sprache” feszültségéből indul ki, nem véletlenül. A „szavak” és a „dolgok” közötti viszony divergens konvergenciája nélkül aligha volna elképzelhető az a diszkurzív pozíció, amelyet Foucault kommentárnak nevez. Azt a tényt, hogy a kommentár a nyugati civilizációban kulcsfontosságú szerepre, pontosabban funkcióra tett szert, Foucault arra az átfogó kulturális tapasztalatra vezette vissza, amelyet a 16. századi nyelv modelljén, a klasszikus episztémé hajnalaként, a „szavak” és a „dolgok” egyre problematikusabbá váló viszonyának mind élesebb tematizálódásaként írt le. A kommentárt mint funkciót éppen ez tette Foucault számára különösen izgalmassá; egy olyan episztémében ugyanis, amelyben a „szavak” és a „dolgok” viszonya egyértelmű vagy problémátlan, elképzelhetetlen lett volna egy hasonló funkció ilyen értelmű létrejötte. „[A] kommentár teljes egészében a nyelv rejtélyesen morajló része felé fordul, amely a kommentált nyelvben rejtőzik; a létező diskurzus alatt egy másik, még eleve nebb »elsődleges« diskurzust kell létrehozni, amely önmaga helyreállítását tűzi ki feladatául. Kommentár csak akkor van, ha az olvasott és megfeytendő nyelv alatt egy eredendő Szöveg függetlensége húzódik meg. És e szöveg a kommentárt megalapozva mintegy jutalomként ígéri meg neki önmaga végső fölfedését.” (14) Ebben a történeti dimenzióban Foucault két mozzanatot tesz nyilvánvalóvá. Egyfelől azt, hogy a kommentár ab ovo másodlagos diskurzusa olyan tudás, amely a dolgok szóra bírásával állítja helyre a szavak és a dolgok kétértelművé vált viszonyát, tételezve és elismerve ezzel a dolog elsőbbségét a szóhoz képest. Másfelől viszont az is láthatóvá válik ebben az elemzésben: a filológiai a maguk tudományos ethosát a 18. századtól kezdve éppen arra építették, hogy megtalálják az olvasott és megfeytendő nyelv „alatt” az eredendő, az eredeti szöveget, és ezáltal részesüljenek annak igazságában. (15)

Hogy ez a semlegesítő, a dokumentum dologszerűségét egyfajta elsőségként elgondoló, a „hogy volt” kérdésre válaszolni akaró törekvés mennyire lehet eredményes és miként befolyásolhatja a materiális kánon, valamint a jelentéskánon, dokumentum és kommentár, filológia és hermeneutika viszonyáról alkotott elképzeléseinket, annak vizsgálatára alkalmas terepet kínál számunkra az előző századforduló egyik legizgalmasabb és leghatásosabb vállalkozása, illetve annak kritikája, amely egy nem kevésbé prominens szerző tollából származik: Ricarda Huch „Romantika”-könyve (16) és Oskar Walzel róla írott kritikája. (17)

A közép-európai irodalom- és kultúrtörténetben Huch könyve több szempontból is különleges helyet foglal el. Érdekessé persze ebben az összefüggésben nem az teszi, amiért ma amúgy (a politikai korrektség nevében újrarendeződő tudományosságban) is ünnepel-

hető lehetne, tehát hogy hangsúlyozottan nőíróként (18), az első női történészdoktorként, nem riadt vissza – a szó legjobb értelmében vett – interdiszciplináris vállalkozás kihívásától, és ami ebből a vállalkozásból született, azt joggal tekinthetjük a mai kultúratudomány egyik korai dokumentumának. Huch könyvét általában a romantika újrafelfedezéseként tartják számon, amely egyúttal hozzájárult a naturalizmus meghaladásához. (19) Hasonlóképpen az ő hatására értékelődik fel a koraromantika a későbbi romantikus fejleményekhez képest, amely máig döntőnek bizonyul a romantika-kritikában. Huch módszere radikálisan eltér a kortárs irodalomtudományos gyakorlattól. Többször és több helyütt hangsúlyozza, hogy történészként, illetve a történész módszertanával kívánja megrajzolni a korszakot; tudatosan nem foglalkozik a szakirodalommal, szándékosan nem tanulmányozza a romantikáról mint korszakról addig megjelent műveket, nem vesz tudomást a kritikáról. Vagyis: nem dolgozik kommentárokkal; kizárólag dokumentumokat használ fel; a primer, szépirodalmi alkotásokon túl – beleértve az addig kiadatlan szövegeket, amelyeket viszont felkutat – naplókából, visszaemlékezésekből, feljegyzésekből, önéletrajzokból dolgozik, levéltári anyaggal. Meggyőződése, hogy a dokumentum az egyetlen olyan forrás, amelynek révén hiteles képet alkothat tárgyáról. Ez tehát az intenció. Walzel nem mulasztja el számba venni azokat a szerzőket, akik addig még a terület legkiválóbb szakértői számára is jobbára ismeretlenek maradtak (20), és akiket Ricarda Huch „integrált” a romantika kánonjába. A szerző(nő) nem riadt vissza attól a rögzös úttól, amelyen végig kellett mennie akkor, amikor a koraromantika világ-, művészet- és természetszemléletének felvázolására vállalkozott, és egy könyvtárnyi, addig nem számon tartott romantikus és romantikus irányultságú művet olvasott el. Itt jobbára persze nem kiemelkedő jelentőségű szépirodalmi alkotásokról van szó, hanem a már említett önéletrajzi feljegyzésekről, visszaemlékezésekről, értekezésekről, levelezésekről.

Hogy az az intenció, amely a források felkutatásával és a korábbi kommentárok száműzésével kívánt egy korszak hiteles képéhez eljutni, mennyiben eredményezett filológiai is értékelhető eredményt, azzal kapcsolatosan Walzel roppant szkeptikus. Huch ugyanis módszertanában minden szempontból szabályszegő: hiába megy vissza a forrásokhoz és veti el a korábbi kommentárokat, az anyag elrendezésében legalább annyira öntörvényűen jár el, mint ahogyan felrűg – egyébként roppant sikeresen és termékenyen – minden korábbi irodalomtörténeti konvenciót. Walzel, miközben mindvégig kitart amellett, hogy a romantikáról valaha is írott művek leghatásosabbikával áll szemben, amely minden kétséget kizáróan új utat nyitott a kutatás számára, a mű tudományos szempontból való értékelhetőségét kérdésesnek látja. Egyfelől, mert Huch konzekvensen nem jegyzetel, tehát bármi, amit állít, csak úgy ellenőrizhető, ha végigjárjuk azt az utat, amelyet maga is bejárt; másfelől nem mindig választható világosan szét a szövegben, hogy meddig tart az egyes dokumentumok tanulságainak ismertetése és hol kezdődik a szerzői kommentár. (21) Lényeges momentum, hogy Walzel itt nem a kommentár státuszát kérdőjelezi meg a dokumentummal szemben, és nem ez utóbbi elsőbbségét állítja. Csupán arra figyelmeztet, hogy a tudomány játékszabályai szerint az értekezés argumentációjának követhetőnek, tehát ellenőrizhetőnek kell lennie, vagyis kritikájában ez sokkal inkább műfaji kérdés, mintsem tartalmi hiba fölmutatása.

Walzel értelmezése abból a dilemmából indul ki, amely a kortársi romantika-kritika számára az egyik leginkább élő kérdést jelentette; tehát hogy lehet-e és szabad-e az újromantikát és a régit, tehát az 1800-as és az 1900-as századforduló irodalmát egymással összevetni, és ha igen, akkor milyen formában. (22) Az analógia-keresés, a hatásvizsgálat, illetve a csíra-elmélet – amely a régi romantikában felbukkanó kérdések tökéletesítését vagy megválaszolását a haladás jegyében az újromantikában látja kibontakozni – összevetésével végül ahhoz a megállapításhoz jut, hogy aligha képzelhető el olyan kortársi romantika-konceptió vagy romantika-értelmezés, amely elvonatkoztatathatna annak a jelennek a fejleményeitől, amelyben e koncepció benne él. Ricarda Huch

könyvét Walzel egyenesen azért tartja kongeniálisnak, mert úgy gondolja, senki nem tudta ennyire tisztán és átláthatóan értelmezni az újrromantikát, az 1900-as századfordulót, noha Ricarda Huch a konkrét párhuzamoktól és példáktól konzekvensen el is tekint. (A Schlegel-fivérekkel kapcsolatban például nem emlegeti sem *Stefan Georgét*, sem *Hofmannsthalt*, amint azt sokan várták, és amint egyes kritikusai ezt a szemére is vetették.) Másfelől viszont azért tartja Huch könyvét kongeniálisnak, mert képes volt betölteni a legnemesebb történelmi feladatot, hogy a már jelen nem lévőknek, „egy régen eltűntnek a lényegét megértse és értelmezze”. (23) Nyilvánvaló, hogy Walzel számára a múlt megértése egyben a jelen megértése is, a kettő csak egymáson átszűrve és egymáson keresztül képzelhető el. Még tovább lépve: Walzel számára ez az értelmező művelet múlt és jelen közvetítésében egy olyan prefigurációs aktuson keresztül válik csak megvalósíthatóvá, amelyben a múlt megértése a jelen prefigurációjaként egyúttal a sa-

A közép-európai irodalom- és kultúrtörténetben Huch könyve több szempontból is különleges helyet foglal el. Érdekessé persze ebben az összefüggésben nem az teszi, amiért ma amúgy (a politikai korrektség nevében újrarendeződő tudományosságban) is ünnepelhető lehetne, tehát hogy hangsúlyozottan nőíróként, az első női történelemszektorként, nem riadt vissza – a szó legjobb értelmében vett – interdiszciplináris vállalkozás kihívásától, és ami ebből a vállalkozásból született, azt joggal tekinthetjük a mai kultúratudomány egyik korai dokumentumának. Huch könyvét általában a romantika újrafelfedezéseként tartják számon, amely egyúttal hozzájárult a naturalizmus meghaladásához

ját jelen megértését is megnyitja és szavatolja. Ez pedig egybecseng azzal a hermeneutikai maximával, mely szerint valamit csak „mint valami”-t lehetünk képesek megérteni. Hasonlóképpen az emberi megértésnek erre a sajátságára reflektál *Walter Benjamin* nevezetes Mummerehlen-je (24): „Hiszen a képesség, hogy hasonlóságokat ismerjünk fel, nem más, mint e régi kényszer gyenge maradványa, hogy hasonlóakká váljunk és viszonyuljunk.” (25)

A viszonyulásnak ez a kényszere a dokumentumok státuszát is megváltoztatja: az a narratíva, amely értelmezi a dokumentumot, és történeté vagy szöveggé rendezi, egyben fikcionalizálja is. Ricarda Huch Friedrich Schlegel-elemzését Walzel a könyv egyik kiemelkedően szenzibilis, jól megírt részeként tartja számon, és fontos számára az a párhuzam, amelyet a szerző(nő) Friedrich és Hamlet között von. A Wilhelmhez írott, ifjúkori gyónás szövegének értelmezésekor Huch éppen a drámahős analógiáját tartja a leginkább megvilágítónak; nincs „logikai szinteltolás”, a történetileg távollévő éppen annyira valós, mint a reneszánsz dráma hőse; olyan modell, amelyen keresztül egy emberi élethelyzet,

egy pszichológiai probléma tematizálható és megérthető, megint csak analógiás alapon.

A történész tehát visszanyúlt a forrásokhoz, de a dokumentumok megszólaltatása csak egy olyan prefigurációs aktuson keresztül vált lehetségessé, amely egyben fikcionalizálta is azokat. A filológiai munka tehát, éppen mert a saját történelmi horizontot a dokumentumok értelmezésében kiiktathatatlanul bizonyult, hermeneutikai aktivitásként végezhető. Huch romantika-értelmezésében nyilvánvalóvá válik, hogy – amiképpen a dokumentum is valójában hozzáférhetetlenségében képes csak megőrizni oppozitív státuszát a kommentárral szemben, hiszen abban a pillanatban, amikor beszélni kezdünk róla és viszonyulunk hozzá, már kommentárral van dolgunk – a filológiai tevékenység sem tudja kiiktatni a hermeneutikai szempontot, legfeljebb a reflexiótól zárhatja el. Az irodalomtudomány munkamegosztására ez hasonlóképpen érvényes: „Nemcsak akkor történik interpretáció, amikor egy lehetséges konjektúra helyett egy másik mellett döntenek, hanem

az a kérdés is a filológus saját történeti horizontjától függ, hogy milyen konjektúralehetőségek jutnak eszébe, melyek azok, amelyek nem merülnek fel neki.” (26) Ahogyan tehát a materiális kánon mindig egyfajta elvonás eredménye, úgy az is joggal feltételezhető, hogy amennyiben az irodalomtörténet mindenkori saját történeti horizontjára reflektálóként fogalmazza meg önmagát, úgy automatikusan le is mond arról a szukceszszív elrendezésről, amelyben a dokumentumot a filológiához, a kommentárt pedig a hermeneutikához rendeli hozzá.

Jegyzet

- (1) A materiális, ill. a kritériumkánon v. jelentéskánon fogalmával kapcsolatban vö. von Heydebrand, Renate : *Probleme des „Kansons” – Probleme der Kultur- und Bildungspolitik*. Janota, Johannes (1993, hrsg.): *Kultureller Wandel und die Germanistik in der Bundesrepublik: Vorträge des Augsburgsger Germanistentags 1991*. Band 4. (Germanistik, Deutschunterricht und Kulturpolitik) Niemeyer, Tübingen. 3–24.
- (2) A kommentár funkciójának történeti meghatározottságával kapcsolatban vö. Foucault, Michel (2000): *A szavak és a dolgok*. Osiris, Budapest, ill. Foucault, Michel (2002): *A tudás archeológiája*. Osiris, Budapest.
- (3) Vö. Fohrmann, Jürgen: Der Kommentar als diskursive Einheit der Wissenschaft. In: Müller, Harro (1988, hrsg.): *Diskurstheorien und Literaturwissenschaft*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 247.
- (4) I.m. 248.
- (5) Koselleck, Reinhart: *Historik und Hermeneutik*. Uő (2000): *Zeitschichten. Studien zur Historik*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 97–118.
- (6) I.m. 98–99.
- (7) Vö. i.m. 114–115.
- (8) Vö. i.m. 117.
- (9) Vö. Szilágyi Márton (1998): *Kármán József és Pajor Gáspár Urániája*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 297, 326.
- (10) Gadamer, Hans-Georg: Szöveg és interpretáció. In: Bacsó Béla (é.n., szerk.): *Szöveg és interpretáció*. Cserépfalvi, Budapest. 25.
- (11) Tolnai Vilmos (1922): *Bevezetés az irodalomtudományba*. Eggenberger, Budapest.
- (12) i.m. 60–106. (66§–106§-ig)
- (13) Szondi, Peter (1996): *Bevezetés az irodalmi hermeneutikába*. T-Twins, Budapest. 10.
- (14) Foucault, Michel: *A szavak és a dolgok*. 61.
- (15) vö. Fohrmann, Jürgen, i.m. 244.
- (16) Huch, Ricarda (1885): *Die Romantik. Blütezeit, Ausbreitung und Verfall*. Reinbek b. Rowohlt, Hamburg.
- (17) Walzel, Oskar (1885): *Ricarda Huchs Romantik*. Uő: *Vom Geistesleben alter und neuer Zeit*. Im Insel, Leipzig. 337–365.
- (18) Mára a legenda részévé vált az a Thomas Mann-levél, amelyet friss Nobel-díjasként írt Hauptmannak, és amelyben arról beszél, hogy azt inkább Ricarda Huchnak kellett volna megkapnia.
- (19) Ebben az értelemben méltatja például a Brockhaus Literatur Lexikon is, más összefoglaló munkákkal egybehangzóan; akárcsak Walzel német romantikát taglaló tanulmányai. Vö. Walzel, Oskar: *Wesensfragen deutscher Romantik*. In: Prang, Helmut (1972, hrsg.): *Begriffsbestimmung der Romantik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt. 171–194.
- (20) Walzel, Oskar: *Ricarda Huchs Romantik*. 363. Walzel itt az újrafelfedezettek sorában például Carus, K. G., Daumer, G. F., Kanne, J. S., Ringseis, J. N. és még számos más szerző nevét említi, akinek önéletrajzi feljegyzéseiből, visszaemlékezéseiből merített Huch.
- (21) I.m. 364.
- (22) I.m. 337–338.
- (23) I.m. 340.
- (24) Benjamin, Walter (2001): *Berlini gyerekkor ezerkilencszáz táján*. In: Uő: *„A szirének hallgatása” Válogatott írások*. Osiris, Budapest. 174–178.
- (25) I.m.174.
- (26) Szondi, Peter i.m. 19.

Hány éves a kapitány?

Matematikai szöveges feladatok megértése

Bizonyára mindenki ismeri azt a tréfás feladványt, amelyben hajón utazó állatokról, a végtagjaik számáról, esetleg a hajó sebességéről kapunk adatokat, és végül, amikor a feladvány hallgatója már úgy érzi, követhetetlen információ-áradatot zúdítottak rá, megkapja a kérdést: Hány éves a kapitány? A feladat akkor igazán hatásos, ha előtte megoldottunk néhány „valódi” számolós feladatot, hiszen így folyamatosan működésben voltak különböző feladatmegoldó sémáink, és automatikusan ezek valamelyikét szeretnénk fölhasználni a kapitányos feladatban is.

Altalában gyorsan adódik a derűs felismerés, hogy itt egy tréfáról van szó, hiszen a megtévesztően sok adat ellenére úgynevezett adathiányos feladattal állunk szemben. Akkor vajon mi bírhat rá sok tanuló arra, hogy a szokásos módon kiszámolja a megoldást és közölje a végeredményt a következő feladatban (*Verschaffel – Greer – De Corte, 2000*):

Egy hajón 26 birka és 10 kecske van. Hány éves a kapitány?

Egy grenoble-i, 1980-ban végzett felmérés kimutatta, hogy a vizsgálatban szereplő 1. és 2. osztályos tanulók túlnyomó többsége igyekezett megoldani ezt a feladatot, olyan módon, hogy a benne szereplő számadatokkal valamilyen műveletet vagy műveleteket végzett.

Hasonló feladatokkal később megismételték a kísérletet két korcsoport és nagyobb minták bevonásával. Példaképpen idézzük a következő feladatot:

5 pásztorkutya tereli a 125 birkából álló nyáját. Hány éves a juhász?

A kísérlet eredményei szerint a 7–9 éves tanulóknak mindössze 12 százaléka, a 9–11 éves tanulóknak pedig 62 százaléka válaszolja azt ilyen típusú feladatokra, hogy nem lehet megfelelő választ adni. Tipikusnak nevezhető a következő gondolatmenet (*Verschaffel – Greer – De Corte, 2000*): „ $125 + 5 = 130$... ez túl nagy, és $125 - 5 = 120$ is még mindig túl nagy... azonban ... $125 : 5 = 25$... ez már működik. Szerintem a juhász 25 éves.”

Számtalan megoldatlan problémára világítanak rá a kapott eredmények, közülük kettőt emelünk most ki.

Egyrészt az adathiányos, „becsapós” matematikai szöveges feladatokkal kapcsolatos problémák megismerése olyan következtetéseket tesz lehetővé, amelyek a teljes oktatási rendszer bemeneti szabályozását és a visszacsatolást biztosító pedagógiai értékelést is érintik. Éles megfogalmazásban az a kérdés is feltehető, hogy milyen iskolai teljesítménynek tekintjük, ha valaki végeredményt keres egy olyan feladatra, amelynek kitzűzőjében megbízott (feltételezte, hogy lesz megoldás), ahhoz képest, ha valaki megmosolyogja az ilyen feladatokat? Másrészt mindez érinti a máig nem kellően ismert gondolkodási folyamatok feltérképezését. Több évtizede halmozódó kutatási eredmények mellett még ma is több paradigma egybekapcsolására van szükség, ha a matematikai szöve-

ges feladatok (és általában véve: a kognitív feladatok) megoldása során lejátszódó gondolkodási folyamatokat kívánjuk modellezni. Ezzel szoros összefüggésben az iskolai fejlesztés számára több recept létezhet.

Fölvetődhet a kérdés, hogy mennyiben releváns az iskolai gyakorlat szempontjából az idézett két feladat. Ha azzal érvelünk, hogy ezek a feladatok azért érdektelenek, mert ilyenek nem szoktak előfordulni, feltehető a kérdés: vajon miért nem. Ha ugyanis száműzzük az ezekhez hasonló feladatokat, akkor azzal erősítjük a tanulói meggyőződést, miszerint az iskolai matematikai feladatoknak mindig létezik pontosan egyféle megoldása. Korábbi tanulmányunkban (Csikos – Dobi, 2001) megemlítettük a matematikai szöveges feladatokkal kapcsolatban azokat a legfontosabb publikációkat, amelyek a témakörrel ismerkedni vágyók számára jó kiindulási alapot jelentenek.

A továbbiakban a megszokott matematikai szöveges feladatokhoz nagyon hasonló, bár esetenként adathiányos vagy az életszerű problémahelyzet megfelelő modellezését kívánó feladatokkal foglalkozunk. Különösen érdekes és tanulságos számunkra az a feladatsor, amelyet először Verschaffel és munkatársai (1994) alkalmaztak kutatásukban, s amelynek segítségével több országban végeztek hasonló fölméréseket.

Húsz feladat szerepelt egy tesztben 10–11 éves gyerekek számára. A feladatok fele hagyományos (úgynevezett standard), egyszerű szöveges példa volt, a másik fele (úgynevezett párhuzamos feladatok) viszont a feladat kontextusának figyelembe vételével megfontoltabb modell-alkotást követelt a tanulóktól. Példaképpen az egyik feladatpárt bemutatjuk:

Pisti 5 darab, egyenként 2 méter hosszú deszkát vásárolt. Hány darab 1 méteres darabot tudott ezekből lefűrészelni?

A hagyományos, standard változat egyszerűen alpműveletek mechanikus elvégzését igényli, és gyorsan adódik a helyes végeredmény. Az előző feladat párhuzamos megfelelője látszólag szintén mechanikus számolással megoldható, ám a feladat kontextusa, a konkrét feladatbeli tartalom más megfontolást igényel:

Pisti 4 darab, egyenként 2,5 méter hosszú deszkát vásárolt. Hány darab 1 méteres darabot tudott ezekből lefűrészelni?

Verschaffel, Greer és De Corte (2000) ezzel a feladattal kapcsolatban azt találták a nemzetközi szakirodalomban, hogy a valóságos helyzet figyelembe vételét igénylő (úgynevezett párhuzamos) feladat megoldottsági mutatója 0 és 21 százalék között mozog! A nemzetközi vizsgálatok alapján tehát legfeljebb a tanulók mintegy ötöde törődött azzal, hogy a sablonos 4-szer 2,5 eredményeként kapott 10 darab nem életszerű eredmény. A feladatsor többi feladatpárjánál – többé-kevésbé erőteljesen – ugyanezt a jelenséget lehetett tapasztalni. A kétféle feladattípus kapcsán megfigyelt tanulói teljesítmények értelmezése során azt feltételezhetjük, hogy nem a mechanikusan elvégezhető műveletekkel van probléma, hanem azzal, hogy az eredmény értelmezése nem eléggé körültekintő.

Több mérés alapján (pl. Reusser – Stebler, 1997) nyilvánvaló, hogy 10–11 éves tanulók esetében nem a számtani műveletek helytelen elvégzéséről van szó az említett feladatokban. Nagy többségük ugyanis megfelelően elvégzi a szükséges műveleteket, ám a válaszadásba hiba csúszik. Verschaffel, Greer és De Corte (2000) szerint általános tendencia, hogy a tanulók a feladatmegoldás folyamatában figyelmen kívül hagyják a valós világról szerzett ismereteiket. Nyilvánvaló, hogy ennek okaként olyan gondolkodási folyamatokra kell utalnunk, amelyek a mechanikus műveletvégzéshez szükséges lépéseket tervezik és ellenőrzik. Miközben az eredmények megfelelő értelmezéséhez a gondolkodás metaszintű komponenseit is figyelembe kell venni.

Eric De Corte-nak az 1. Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadása kiemelten foglalkozott a matematikai szöveges feladatok megoldása során jelentkező problémákkal. (Az előadás szöveges magyarul is megjelent: *De Corte*, 2001) Szerinte – többek között – éppen a matematikai problémamegoldás kutatása vezetett olyan felismerésekre, amelyek lehetővé teszik, hogy napjaink kutatói újszerűen közelítsenek az évezredek kérdéséhez: mit kell megtanulniuk a tanulóknak az iskolában. De Corte a problémamegoldó gondolkodásban való jártasság szempontjából öt tudás-kategóriát nevez meg:

- Jól szervezett tartalom-specifikus alaptudás, amely magába foglalja például a matematikai számolási algoritmusokat. Ez a tudástípus a kutatási eredmények szerint relatíve jól elsajátítottnak vehető a tanulmányban említett feladatok szintjén.

- Heurisztikus probléma-megoldó stratégiák, amelyek például lehetővé teszik a feladatokban előforduló szám adatok szisztematikus kigyűjtését, a szükséges alapműveletek meghatározását.

- Meta-tudás, amely elsősorban a saját tudásunkról kialakított tudást jelenti.

- Önszabályozás, vagyis a gondolkodással és az akaráttal kapcsolatos folyamatok önszabályozása.

- Azok a meggyőződések, amelyek a feladatmegoldás kontextusával kapcsolatosak. Ilyen meggyőződés lehet például az, hogy egy szöveges matematikai feladatnak mindig van megoldása.

A De Corte modelljében említett öt tudáskategória közül fordítsunk most különös figyelmet a matematikai szöveges feladatokkal kapcsolatos tanulói meggyőződésekre, amelyeket elsősorban interjú-módszerrel lehet vizsgálni. *Reusser és Stebler* (1997) éppen a már említett hűsz feladat kapcsán készített tanulói interjúkat, amelyekből a feladatok megoldhatóságával kapcsolatos tanulói véleményeket emeljük most ki:

- végül is minden problémának van megoldása;

- a matematikai feladatok mindig megoldhatók;

- soha nem jutott volna eszembe megkérdezni, vajon megoldható-e egyáltalán ez a feladat.

Reusser és Stebler (1997) szerint a 13 éves tanulók implicit módon a következő szabályokat alkalmazzák, amikor osztálytermi környezetben matematikai szöveges feladatokat oldanak meg:

- fogadjuk el, hogy minden feladat, amelyet a tanár ad, vagy amely a tankönyvben található, értelmes;

- ne kérdezd meg, hogy vajon korrekt-e egy feladat, vagy nincs-e adathiány;

- fogadjuk el, hogy minden problémának van „helyes” megoldása;

- ha kapsz egy feladatot, akkor arra mindig adj választ;

- használd fel a feladat minden szám adatát az eredmény kiszámolásához;

- ha a kiválasztott matematikai művelet simán, maradék nélkül elvégezhető, akkor valószínűleg jó nyomon jársz;

- ha úgy tűnik, hogy egy probléma nem eléggé egyértelmű, vagy nem megoldható, keress valami nyilvánvaló értelmezést a feladat szövege nyomán, illetve a matematikai műveletekre vonatkozó tudásod felhasználásával;

- ha nem érted a problémát, keress kulcsszavakat vagy korábban már megoldott feladatokat, hogy meghatározd, milyen műveletet kell elvégezni.

Úgy véljük, ezeket a ki nem mondott szabályokat az életszerű helyzeteket modellező feladatok megoldásában való jártasság kialakítása során részben módosítani kell, részben pedig ki kell egészíteni olyan alapelvekkel, amelyek a gondolkodás magasabb szintű komponensei számára jelentenek iránymutatást.

E kutatási eredmények kapcsán arra a kérdésre keresünk most választ, vajon hogyan javíthatók az életszerű modellezést kívánó feladatokban nyújtott tanulói teljesítmények.

Mindenekelőtt feltehető a kérdés, hogy valóban szükség van-e olyan szöveges feladatokra, amelyek a hétköznapi tudás felhasználásával oldhatók meg. *Wyndhamn* és *Säljö* (1997) szerint „a modern matematikaoktatás fő célkitűzése, hogy felkészítse az embereket az úgynevezett való életből vett feladatok megoldására”. Ha azonban nem szeretnénk azt az érzést kelteni, hogy csupán a nemzetközi divat követése miatt fontosak az életszerű modellezést kívánó feladatok, akkor érdemes áttekintenünk néhány fejlesztő kísérlet tapasztalatait.

Az említett húsz feladatos teszt eredményei alapján megállapítottuk, hogy bár a többség helyesen elvégzi a szükséges műveleteket, az eredményt gyakran nem vetik egybe a valósággal. Ezért természetesnek tűnik a kérdés, vajon mennyit segít az eredmények javulásában, ha a feladatlapok kitöltése előtt felhívjuk a figyelmet arra, hogy esetleg nem minden feladatnak van megoldása, és a tanulók különösen ügyeljenek arra, vajon valóságosak-e a kiszámolt adatok. A kutatási eredmények e tekintetben nagyon tanulságosak, és talán meglepőek. *Yoshida*, *Verschaffel* és *De Corte* (1997) megfigyelték, hogy milyen különbséget okoz, ha a tesztet megíró tanulók fele a feladatlap tetején írásbeli útmutatást talál a következő szöveggel: „A tesztben néhány feladatot csak nehezen vagy egyáltalán nem lehet megoldani, mert a feladat nem eléggé világos vagy túl bonyolult. Amikor ilyen feladattal találkozol, írd le, miért gondold azt, hogy nem tudod megoldani a feladatot.”

A japán tanulók körében elvégzett felmérés szerint a tesztlap elején található figyelmeztetés kismértékű, statisztikailag nem szignifikáns javulást okozott. Ez a vizsgálat tehát azt mutatta, hogy a valóságban megismert dolgok figyelmen kívül hagyása a matematikai feladatokban nagyon erős tendencia, amely ellenáll a tesztlap elején leírt figyelmeztető felhívásnak is.

Fölvetődik a gondolat, hogy esetleg hatásosabb módon is lehetne figyelmeztetni a tanulókat arra, hogy néhány feladatban nem elegendő a szokásos módon, rutinszerűen elvégezni néhány alpműveletet. Arra gondolhatunk, hogy sokan nem szívesen és nem figyelmesen olvassák a tesztlap elején szereplő „bevezető” szöveget.

Greer (idézi *Verschaffel* – *Greer* – *De Corte*, 2000) figyelmeztető felhívás helyett azal próbálkozott, hogy különböző jellegű matematikai feladatok között vegyített el néhányat az inkriminált húsz feladat közül. Az első tesztváltozatot „Matematika teszt”-nek nevezte, itt néhány hagyományos feladat mellett szerepelt néhány a párhuzamos (tehát a valós világ megfelelő modellezését igénylő) feladatok közül. A „Becsléses feladatok teszt”-ben ugyanazok a párhuzamos feladatok szerepeltek néhány hagyományos, nyilvánvalóan becsléssel megoldható feladat mellett. Végül a harmadik változatban „Matematikai rejtvények” címmel ugyanazon párhuzamos feladatok mellett rejtvény jellegű feladatok kaptak helyet. A kutatás végeredménye ugyanazt mutatta: bár kicsivel jobb teljesítmények születtek a becsléses és fejtőre tesztváltozatba rejtett feladatokban, a különbség statisztikai szempontból nem volt jelentős.

Egy harmadik lehetőség, hogy nem elégszünk meg a nyílt, illetve burkolt írásbeli felhívással, hanem szóban magyarázzuk el a tanulóknak a teszt megírása előtt, hogy bizonyos feladatokban a „nem tudom megoldani a feladatot” válasza is helyes lehet. Ver-

Bár a többség helyesen elvégzi a szükséges műveleteket, az eredményt gyakran nem vetik egybe a valósággal. Ezért természetesnek tűnik a kérdés, vajon mennyit segít az eredmények javulásában, ha a feladatlapok kitöltése előtt felhívjuk a figyelmet arra, hogy esetleg nem minden feladatnak van megoldása, és a tanulók különösen ügyeljenek arra, vajon valóságosak-e a kiszámolt adatok. A kutatási eredmények e tekintetben nagyon tanulságosak, és talán meglepőek.

schaffel, Greer és De Corte (2000) egy holland kísérlet eredményeit ismerteti ezzel kapcsolatban. Az előző két kísérleti szituációhoz hasonló eredmények születtek, azaz nem okozott jelentősebb javulást a tesztmegíratás előtti szóbeli instrukció sem. Különleges tapasztalata ugyanakkor a kísérletnek, hogy abban enyhén fogyatékos tanulók is szerepeltek, akik a valós helyzet megfelelő modellezését kívánó feladatokban szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak! Ennek magyarázata abban keresendő, hogy a normál osztályokba járó tanulók sokkal könnyebben megtanulják a matematikai tanórák „didaktikai egyezmény”-ének szabályait, amelyek magukba foglalják a tanulmány első részében említett meggyőződések és tévképzeteket.

A három itt közölt kísérleti feltétel szerint tehát nem mutatkozott jelentős javulás a valóság modellezését kívánó matematikai feladatokban. Sem a teszt elején elhelyezett (írásos) figyelmeztető szöveg, sem a tesztelés kontextusának megváltoztatása, sem az előzetes szóbeli instrukció nem érte el az elvárt hatást. A fejlesztés útjait ezek után még két irányban kereshetjük: úgynevezett „minimális beavatkozás”-sal járó tréningekkel, valamint a tanítási-tanulási helyzet viszonylag hosszabb ideig tartó megváltoztatásával, amely magában foglalja az alkalmazott feladatok körén túl az osztálytermi légkör és az alkalmazott módszerek megváltoztatását.

Mit tekintünk „minimális beavatkozásnak” a fejlesztés során? Minimális beavatkozásnak (minimal intervention) az olyan fejlesztő programot tekintjük, amely rövid időszakra kiterjedően (általában a tesztelést közvetlenül megelőzően, a tesztelés alatt vagy közvetlenül azt követően) fejlesztő eljárásokat alkalmaz. Ezek lehetnek például írásbeli vagy szóbeli segítő kérdések, figyelmeztetések. A témánkhoz kötődő minimális fejlesztő beavatkozásokkal kapcsolatos tapasztalat az volt, hogy egyes párhuzamos feladatokban jobb teljesítmények születtek, míg másokban változatlanul jellemző volt a valóságos viszonyok figyelmen kívül hagyása.

Láthattuk, hogy a tesztelési kontextus megváltoztatása, a rövid írásbeli vagy szóbeli instrukciók, sőt, a „minimális fejlesztő beavatkozások” sem hoznak jelentős változást a valóság megfelelő modellezését igénylő matematikai szöveges feladatok megoldottságában. A következőkben röviden ismertetjük azt a flamand fejlesztő programot (*Verschaffel – De Corte – Lasure – Van Vaerenbergh – Bogaerts – Ratinck*, 1999), amely eredményesnek bizonyult a realiztikus matematikai feladatok területén.

De Corte (2001) a következőképpen jellemzi a programot: „Az osztályterem tanulási környezetét alapjaiban változtattuk meg. A négy résztvevő kísérleti osztály tanulási környezete az alábbi négy tényező szempontjából alapvetően megváltozott: a tanulás és tanítás tartalma, a problémák jellege, az oktatási technikák és az osztálytermi kultúra.” Tartalmi szempontból rendkívül fontos változás, hogy hangsúly került egy ötlépcsős metakognitív stratégia elsajátítására. A metakognitív olyan tudás-kategória, amely a problémamegoldásban a saját tudás tervezését, kontrollját és ellenőrzését valósítja meg. A tanulmány első részében említett tudáskategória-rendszerben a metakognitív a harmadik kategóriát jelentette.

A flamand fejlesztő programban a problémamegoldó jártasság fejlesztésére olyan programot dolgoztak ki, amely a metakognitív stratégiák elsajátításának útján vélte fejleszhetőnek a matematikai szövegesfeladat-megoldásban szerzett jártasságot. Vegyük észre, hogy ez az álláspont gyökeres szakítást jelent egy olyan modellel, amely a begyakorlottságra, régies, ám meghonosodott kifejezéssel élve a drillre helyezte a hangsúlyt. A feladatmegoldó jártasság metakognitív stratégiákra építő fejlesztése eleve feltételezi az alapművelési számolási készség valamilyen szintjét, és hipotézise, hogy gyökeresen különböző induló teljesítményszintek esetén egyaránt javítható a teljesítmény – metakognitív stratégiák elsajátításán keresztül. A metakognitív elméleti modelljeiről és az iskolai fejlesztésben betöltött szerepéről bővebben egy megjelenés előtt álló tanulmányunkban írunk. (*Csíkos – Tarkó*, 2002)

A program második fontos eleme, hogy megváltoztak az oktatásban felhasznált feladatok. De Corte (2001) közli a kísérleti órákon alkalmazott egyik feladatot. A feladatok közös jellemzője az életszerűség, a komplexitás magasabb foka és a változatos formai megjelenés. A harmadik fontos jellemző az osztálytermi tevékenységek változatos technikáinak alkalmazása, amely a frontális tanítás, az egyéni és csoportmunka megfelelő arányát és sorrendjét jelentette. Végül a pozitív tantermi légkör kialakítása is a program részét képezte. A kísérlet időtartama az alsó tagozat befejező évfolyamán összesen húsz tanóra volt, ami a szokásos hazai óraszámokat figyelembe véve mintegy egy-másfél hónapnyi tréninget jelent. Az eredmények valamennyi induló teljesítménycsoportban jelentős javulást mutattak a kontroll- (vagyis változatlan tanítási tartalmakat és módszereket felhasználó) csoportokkal szemben.

A jó, közepes és gyenge teljesítményű tanulókra eltérően hatott a fejlesztő program. A programot záró utóteszten a közepes szintről indulók kimagasló fejlődést mutattak, de természetesen a program a jó és gyenge induló szinttel rendelkezők számára is hatásosnak bizonyult. A kontrollcsoportban ezzel szemben a modern iskolarendszerekben megfigyelhető szelektivitás, az induló különbségek növekedése volt megfigyelhető. Ezért azt mondhatjuk, a fejlesztő program a meritokrácia jelszavát megfogalmazó iskolarendszerekben is felvállalható. Azonban az elitista matematika-oktatás számára nem feltétlenül lesz meggyőző egy program, ha az a közepes induló szinttel rendelkezők számára biztosítja a legnagyobb hozzáadott értéket.

Kérdéseket vet föl a fejlesztő kísérlet összetettsége is. Vajon a négy, gyökeresen megváltoztatott tényező közül melyeknek vagy melyeknek köszönhető elsősorban a fejlesztés sikere? Látnunk kell, hogy a négy fontos jellemző egymással is összefügg, tehát nehezen szeparálhatóak, ám véleményünk szerint egy lehetséges hazai fejlesztő programban kísérletet kell tennünk a kísérleti változók pontosabb kontrolljára.

Egy izraeli kísérletben a tanulók szintén a metakogníció fejlesztésén keresztül értek el jobb teljesítményt a kontrollcsoportba tartozó társaiknál. *Kramarski, Mevarech és Arami* (2002) kísérletének külön érdekessége, hogy abban a fejlesztő program gerincét a *Pólya*-féle, nálunk is jól ismert metakognitív kérdéssor képezte.

A Verschaffel-féle, húsz feladatos teszt hazai adaptációja elkészült, a 2002 tavaszán elvégzett nagymintás felmérés eredményeit a közeljövőben mutatjuk be. A jövőbeli tervek között szerepel a 2003/2004-es tanévben egy iskolai fejlesztő kísérlet, amelytől a metakognitív stratégiák elsajátításán keresztül a matematika és az olvasásmegértés területén remélünk eredményeket. A matematikai területen a hazai fejlesztő programban nagymértékben építünk majd az itt bemutatott flamand kísérlet tapasztalataira.

Irodalom

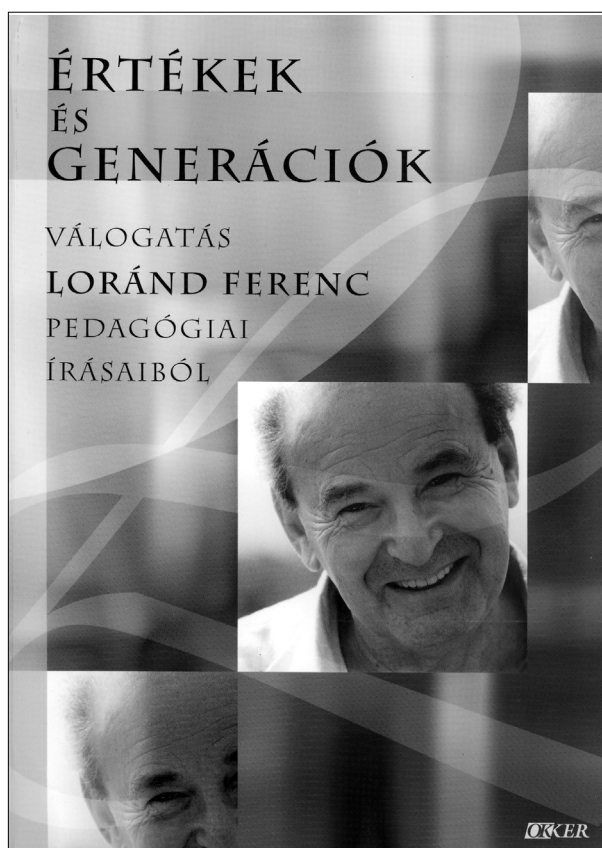
- Csíkos Csaba – Dobi János (2001): Matematikai nevelés. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csíkos Csaba – Tarkó Klára (2002): A metakogníció iskolai fejlesztése. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Megjelenés alatt.
- De Corte, E. (2001): Az iskolai tanulás: A legfrissebb eredmények és a legfontosabb tennivalók. *Magyar Pedagógia*, 101. 413–434.
- Kramarski, B. – Mevarech, Z. R. – Arami, M. (2002): The Effects of Metacognitive Training on Solving Mathematical Authentic Tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49. 225–250.
- Reusser, K. – Stebler, R. (1997): Every word problem has a solution – the social rationality of mathematical modeling in schools. *Learning and Instruction*, 7. 309–327.
- Verschaffel, L. – De Corte, E. – Lasure, S. (1994): Realistic considerations in mathematical modelling of school arithmetic word problems. *Learning and Instruction*, 4. 273–294.
- Verschaffel, L. – De Corte, E. – Lasure, S. – Van Vaerenbergh, G. – Bogaerts, H. – Ratinck, E. (1999): Design and evaluation of a learning environment for mathematical modeling and problem solving in upper elementary school children. *Mathematical Thinking and Learning*, 1. 195–229.

Verschaffel, L. – Greer, B. – De Corte, E. (2000): *Making sense of word problems*. Swets & Zeitlinger, Lisse etc.

Wyndhamn, J. – Säljö, R. (1997): A szöveges feladatok és a matematikai megértés. *Iskolakultúra*, 12. 30–46.

Yoshida, H. – Verschaffel, L. – De Corte, E. (1997): Realistic considerations in solving problematical word problems: Do Japanese and Belgian children students have the same difficulties? *Learning and Instruction*, 7. 329–338.

A tanulmány elkészítésének alapjául szolgáló kutatás az OTKA támogatásával (F038222), az MTA Képességkutató Csoport programjában valósult meg.



Az Okker Kiadó könyveiből

Az oktatásügy hermeneutikája

A debreceni egyetemen 2002. szeptember 27-én és 28-án 'Pedagógia és hermeneutika' elnevezéssel rendeztek konferenciát. E havi, majd januári számunkban az itt elhangzott előadásokból (azok szerkesztett változataiból) válogatunk. A konferencia Kozma Tamás bevezetőjével kezdte meg munkáját, összeállításunk is ezzel indul.

Az utóbbi időben megragadott és fogva tart az, ahogy ország-, sőt világszerte új és új iskolák születnek. Mondhatnánk, minden bokrban egy. Hosszú idő óta ezt látom a legfontosabb lakossági mozgalomnak az oktatásügyben, amelyről egyébként köztudott, hogy bürokratikus, merev és nehezen mozdul. Az új iskolák lassan társadalmi mozgalommá kezdenek válni.

Találkoztunk már ezzel a magára eszmélő civil társadalommal Magyarországon, a Kádár-rendszer végén. Az iskolák körzetesítését és „visszakörzetesítését” vizsgálva akkor többé-kevésbé pontosan azt is sikerült körvonaloznunk, kik állanak az ilyen civil kezdeményezések mögött (a későbbi úgynevezett rendszerváltó pártok helyi aktivistái, vö. Kozma, 1990).

De most nem a körzetesített és visszakörzetesített iskolákra gondolunk. Nem az óvodákra, mint az 1970-es években; nem is a középiskolákra, mint az 1980-as évtizedben. Sokkal inkább azokra az intézményekre, amelyeket „fél-felsőfokúnak” nevezhetnénk. Az elvégzésükhöz, a beiratkozáshoz középiskolai végzettség, érettségi bizonyítvány kell, ezért felsőfokúnak minősülnek. Rendszerint mégsem fogadja be őket a felsőoktatás hivatalos rendszere, ezért maradnak fél-felsőfokúak (egyelőre legalábbis). Mióta keresem őket, kiderül, hogy minden nagyobb településen van már, vagy legalábbis készül egy.

A legegyszerűbb változatot mondom, amelyből minden jel szerint a legtöbb van. A helyi középiskola – mondjuk, szakképző intézmény – technikai évfolyamot indít. A szomszédban ugyanilyen szakközépiskola – de lehet a helyi gimnázium is – szakképzéseket hirdet az érettségizetteinek. Az emelt szintű és harmadfokú képzések tarka sokaságáról egy-egy nagyobb városban még nem is beszéltünk. Sem pedig azokról a „piacosított” intézményekről, amelyekkel az 1990-es évek óta tele van az ország; főleg azokon a vidékeken, ahová vállalkozások települtek, ahol vállalkozások virágzanak.

Miközben egyre kevesebb gyerek születik – tartósan benne járunk egy demográfiai hullámvölgyben – s ezért kevesebb az első éves iskolás, az iskolarendszerben mind hosszabb ideig maradnak. Az ok egyszerű. Szülőnek is, fiatalnak is az a természetes, ha 19–20 éves kora körül sem lép még munkába (nem akar „a munkaerő-piacon megjelenni”). Féltik őt, s ő maga is húzódozik a munkaszervezetek világától, amelyek annyira mások, mint az iskola világa. Irány tehát egy újabb képzés, valami másféle iskola. Legyen hasznos, de mindenképp kellemes. S minthogy a gondviselők többségének sem pénze, sem összeköttetése, hogy a lakóhelytől távolra küldje – ott eltartsa, figyelemmel kísérje – a gyermekét, a leginkább kézenfekvő megoldásnak a helyben továbbtanulás látszik. Hely volna rá. Hisz az iskolák éppen kiürülnek – mondtuk, hogy egyre kevesebb az iskolás –, így aztán épület is van, bizonyára oktató is volna ahhoz, hogy valami mást, többet kezdjünk el. Így születnek nálunk manapság újabb és újabb felsőfokú (harmadfokú, fél-felsőfokú) intézmények.

Már évek – s tán nem túlzás mondani: évtizedek – óta sejtjük, majd pedig tudjuk is, mi áll emögött. Emögött az oktatás expanziója áll. Az a jelenség, amelyet a szakirodalom sokszor leírt már, magunk is kedvvel emlegettük. (Meyer, 1979; Archer, 1982; Kozma, 1998) Az oktatás kiterjedése, amely mintegy kétszáz éve figyelhető meg statisztikai eszközökkel, de amely minden valószínűség szerint – Európában legalábbis – hosszabb történeti korszakra tekint vissza. A jelenséget az 1970-es évek második felében fedezték föl, azóta mind több és több statisztikával adatolják. Ma már tudjuk, hogy nemcsak Európaszerte elterjedt folyamat ez, hanem gyakorlatilag a világ minden táján – minden országban, minden oktatási rendszerben – megfigyelhető. Nagyon sok adat áll a rendelkezésre, s ezekből az adatokból törvényszerűségek is kiolvashatók. E törvényszerűségeket lett szokás – a vonatkozó szakirodalom szerint – az oktatás úgynevezett logisztikus görbéjével ábrázolni. (Szabady, 1964; Besenyei, 1977)

Ez a logisztikus görbe jellegzetesen elnyúló S-alakot mutat. A folyamat ugyanis lassú volt, mondhatnánk, történeti. Az oktatás fontossága – sokszor kényszerítő ereje is – csak lassan terjedt el egy-egy társadalomban, ezért a statisztikák is csak lassú emelkedést mutatnak (az iskolába lépők vagy a végzettséget szerzők arányszámaiban). A telítettség kora az az időszak, amelyben az adott társadalom már elfogadta és mintegy teljesítette az iskolázás követelményeit (legalábbis az elemi iskoláét, majd a középiskoláét). Ekkor a növekedés lelassul. S tegyük hozzá, egy új szakasz érlelődik.

Az S dereka többé-kevésbé meredeken ível fölfelé. Ez a gyorsulás szakasza. Amelyik oktatási rendszer ebbe a szakaszba lép, az olyasféle jelenségeket él át, mint amilyeneket a bevezetőben leírtam. Iskolák minden településen. Tanulók minden évfolyamon. Végzetek mind többen és többen (arányukat tekintve legalábbis). A diplomák inflálódnak. A hagyományos értékek elavulnak. Ez a nagy iskolareformok kora (de legalábbis vágyakozás ilyesmi után). (Cerych – Sabatier, 1986)

Most itt tartunk. Nemcsak Európa – amelynek az egyik szögletében (eléggé a peremen) konferenciánk éppen, hanem Európa egész keleti régiója. Azok a vizsgálatok, amelyeket most kezdünk ebben a térségben – s benne kitüntetetten az úgynevezett Partiumban –, mindennél jobban mutatják a folyamat látványos előrehaladását. (Pusztai, 2001)

*

Azt hiszem, amit elmondtam, senkit sem lepett meg. A jelenséget ismerjük, a magyarázatról pedig már sokszor olvashattunk (a fentínél kimerítőbben és tudományosabban is). Épp az elmondott jelenség meg az ismertetett magyarázat az, amit ezen a konferencián az oktatásügy (az oktatási rendszer) hermeneutikájának nevezünk. Látjuk, tapasztaljuk, leírjuk, csináljuk magát a jelenséget (a beiskolázást, az intézményalapítást, a programok akkreditálását, a diplomák kiadását stb.). S utána elgondolkodunk – ha van még erőnk –, hogy mit is tükrözhet mindez. Mi az oka, hogy ennyire felgyült és ilyen hirtelen jelentkezik az igény a felsőoktatás iránt? Miért van az, hogy mások is épp erre panaszkodnak? S amikor így kellőképp földolgoztunk egy jelenséget (a felsőoktatás iránti növekvő igényt), akkor magyarázatot keresünk hozzá (expanzió). Okot, amely érthetővé teszi, amit látunk. Összefüggéseket, amelyek segítségével megmagyarázhatjuk a tapasztalatainkat (mint, mondjuk, az S-görbe).

Vagyis a jelenség, amelyet tapasztalunk, amellyel küszködünk, nem maga a lényeg. Az expanzió a lényeg, a meghatározó folyamat, a társadalmi-történeti tendencia. Az iskolák iránti igény pedig annak aktuális megjelenése. Jelenség és lényeg: az egyiket látjuk – tapasztaljuk, küszködünk vele –, a másik viszont okozza mindezt. Az egyik a főlzínen van, a másik – hogy úgy mondjuk – a mélyben. Ok és okozat. Az okozatot tapasztaljuk, az okra visszakövetkeztetünk.

Lényeg a mélyben: hogyan férhetünk hozzá? Ez az oktatásügyi hermeneutika – minden hermeneutika – kérdése. Jól fértünk-e hozzá? Csakugyan megtaláltuk az okot, a ma-

gyarázatot? Vagy van még mélyebben is valami? Esetleg az okok, a magyarázatok egymásra rétegeződnek? Tehát hogy magát az expanziót is okozza valami? S ha igen, mi? Hogyan függ össze a mélyben munkáló expanziós folyamat ezzel a még alapvetőbb okkal (mondjuk, társadalmi kultúraváltás, középosztályosodás, kisebbségek belépése az oktatásba, hosszan lefojtott igények, munkanélküli fiatalság stb.). Amikor oktatásügyi hermeneutikát mondunk, ilyen kérdéseken töprengünk.

Boncolgatni az okokat – az okok szövevényét – a kívülálló földadata. A szakértőé, aki jóslásokba bocsátkozik – például hogy meddig növekszik még az érettségizők százaléka, vagy hogy mekkora lehet igazából a harmadfokú képzésbe iratkozók aránya egy adott közösségben, egy adott társadalomban (mi most valahol az 50 százaléknál tartunk, ha azt figyeljük meg, hogy a szóba jöhető korosztálynak mekkora hányada folytatja így-úgy tanulmányait 19–20 éves kora után). Sőt a kutatóé – kutatóintézetek vagy egyetemi tanszékek falai közt –, aki reflektál a körülötte történő eseményekre. Az oktatási rendszer hermeneutikája – ahogy fentebb előadtam – a kívülállók magyarázata arról, ami körülöttük történik. Akik az eseményektől távolabb állnak, bizonyos szempontból jobban látják a tendenciát, a fő vonalakat.

De mit gondol az, aki csinálja? Hogyan foglalja össze, magyarázza el az erőfeszítéseit, a küzdelmeit, a kudarcait és a sikereit a beregszászi főigazgató vagy a partiumi egyetem rektora? (Buda M., 1997) Biztosan nem úgy, hogy most épp beteljesít egy nemzetközi tendenciát és részévé válik az expanzióknak. Ez nem az ő hermeneutikája – hanem

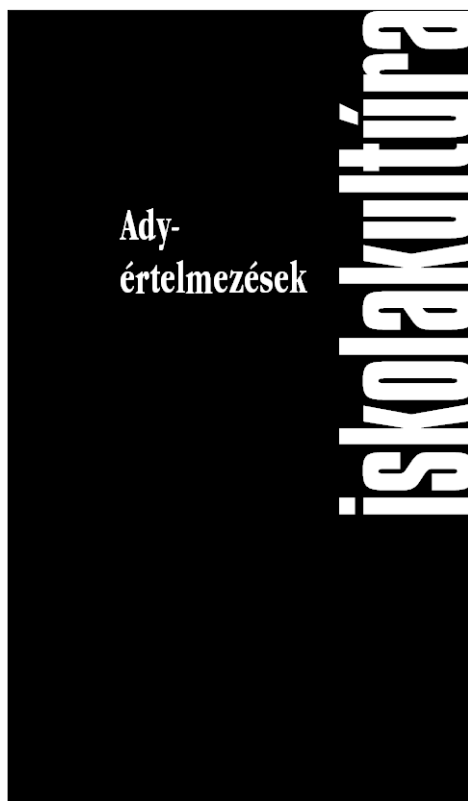
azoké, akik meglátogatják őt s hazatérve mesélnek róla. Az, aki most bábáskodik az új intézmények születésénél, másfajta „hermeneutikát” használ. Az ő hermeneutikája a jövőt a jelennel és a múlttal köti össze. Az ilyen ember – csoport vagy közösség – célokat tűz ki és történeteket mond el. Ez az oktatásügynek egy másfajta „hermeneutikája”. Benne nem a lényeg – az okot, a nemzetközi tendenciákat stb. – keressük a jelenség mögött, hanem a jövőt a jelenben. Azt nézzük, hogy mennyi valósult már meg abból, ami megvalósulófélben, éppen kibontakozóban van. Mennyit értünk már el a célból, amelyet fölismertünk és kitűztünk? Mennyit sikerült valóra váltani valamiből, ami születőben van? Ez a politika hermeneutikája.

Aki a születőben lévő új intézményekkel foglalkozik, annak – azt hiszem – ezt a fajta hermeneutikát kell(ene) használnia. A tendenciák fölismerése és érvényesülésének regisztrálása valószínűleg nem elég. Az, ha leírjuk a körülményeket, amelyek közt új intézmények születnek manapság, minden jel szerint nem fogja megmagyarázni magát a születést. Vagyis a szándékokat, elképzeléseket, akaratokat és terveket, amelyek eredményeképp új meg új intézmények állanak elő. E dinamikához csak akkor férközhetünk közelebb, ha akciókat, stratégiákat, mozgásokat és kezdeményezéseket vizsgálunk meg. Ha történeteket meséltünk el és gyűjtünk össze, ha alkalmat teremtünk arra, hogy – történeteik révén – az intézmények „megszülői” újra meg újra értelmezzék önmagukat és világukat. Az oktatáspolitikai ilyen hermeneutikáját keressük ahhoz, hogy megértsük azokat a társadalmi-közösségi mozgásokat, amelyek létrehozhatnak új intézményeket. Intézményeket, amelyekben egy-egy közösség aktivitása, szándéka és jövőképe mintegy megtestesül. Ez hozzájárulás lehet ahhoz, hogy jobban megértsük az oktatásügy valódi mozgatórugóit. S mögötte a civileket, akik Európa keleti felén ebben a történeti pillanatban – rendszerváltozás után, csatlakozás előtt – mintegy lélegzethez jutnak.

Iskolák minden településen. Tanulók minden évfolyamon. Végzetek mind többen és többen (arányukat tekintve legalábbis). A diplomák inflálódnak. A hagyományos értékek elavulnak. Ez a nagy iskolareformok kora (de legalábbis vágyakozás ilyenmi után).

Irodalom

- Archer M. S. (1982, szerk.): *The Sociology of Educational Expansion*. Sage, London.
- Besenyei L. (1977): *Jövő kutatás, előrejelzés a gyakorlatban*. Közgazdasági, Budapest.
- Buda M. (1997, szerk.): *Határmenti együttműködés a felsőoktatásban*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
- Cerych, L. – Sabatier, P. (1986): *Great Expectations and Mixed Performance*. European Institute of Education and Social Policy, Paris.
- Kozma T. (1990): *Kié az iskola?* Educatio Kiadó, Budapest.
- Kozma T. (1998): „Expanzió”. *Educatio*, 7. 1. 5–18.
- Meyer, J. W. (1979, szerk.): *National Development and the World System*. University of Chicago Press, Chicago.
- Pusztai G. et al. (2001): „Roma childhood in Eastern Europe.” *Paper prepared for the European Conference of Educational Research. Lisszabon, 2002. szept. 14–17.* Egyetemi Tanszéki Könyvtár, Debrecen.
- Szabady E. (1964, szerk.): *Bevezetés a demográfiába*. Közgazdasági, Budapest.



Az Iskolakultúra könyveiből

A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjai

Gadamer: Igazság és módszer

A nemrég elhunyt, matuzsálemi kort megért német Gadamer hermeneutikai alapműve (Wahrheit und Methode) magyarul 1984-ben jelent meg. Noha ez a nagyhatású, neveléstudományi szakirodalmunkban nem kellő méltatást kapott munka (az új magyar Pedagógiai Lexikonban nem is szerepel), amely a hermeneutikát általános filozófiai síkra emelte, közvetlenül nem foglalkozik pedagógiai témákkal, összefüggésekkel, mégis számos továbbgondolandó és vizsgálendő megállapítást tartalmaz a nevelés, oktatás művelői számára is.

Az 'Igazság és módszer' három – nagyjából hasonló terjedelmű – fő részből áll. Az első az igazságkeresés feltárásával foglalkozik a művészet tapasztalatai alapján, a második az igazságkeresést kiterjeszti a szellemtudományi megértésre, a harmadik pedig a hermeneutika ontológiai fordulatát elemzi a nyelv vezérfonalát követve, mivel a megértés mindenekelőtt a nyelv segítségével létezik, még akkor is, ha az értelmezésben emellett más közlési formák is szerepet játszanak.

A neveléstudomány szempontjából figyelemre méltó két kérdéscsoport vizsgálatához szemléltetésül mindenekelőtt Gadamer könyvéből vett idézetek szolgálnak, amelyeket esetenként kiegészít a kanadai Grondin 'Bevezetés a filozófiai hermeneutikába' című, magyarul 2002-ben megjelent könyvének néhány megállapítása.

A hermeneutika mint „a megértés és a megértettek helyes értelmezésének elmélete” (1) Gadamernél két megközelítésből is kapcsolható a pedagógia horizontjához. Egyrészt indirekt módon, mivel olyan témákat elemez, amelyek a nevelés-oktatás elmélete és gyakorlata számára is meghatározóak. Ilyen elsősorban természetesen maga a nyelvi szövegek megértésének és az értelmezésnek a képessége. Grondin ezzel kapcsolatban fontos megkülönböztetést tesz, amikor azt állítja, hogy a hermeneutika átfogóbb értelemben nem arra tanít, miképpen kell interpretálni, hanem arra, hogy az értelmezés, tehát az érthetővé tétel folyamata ténylegesen hogyan történik. Ez viszont, úgy vélem, már igen közel áll a pedagógiához is. (2)

Gadamer a hermeneutika „humanista vezérfogalmait” között emeli ki a képzést, amely „a legszorosabban összetartozik a kultúra fogalmával, s elsősorban azt a sajátos módot jelenti, ahogyan az ember a maga természetes adottságait és képességeit kiképzzi”. (3) Ez azonban szélesebb hatású is, mivel „a képzésben benne rejlik az általános érzék a mérték és a távolságtartás iránt, hogy önmagunk fölé emelkedjünk”. (4) A képzés eredménye az az általános érzék („sensus communis”), amelynek alapján a „képzett tudat valamennyi irányban tevékenykedik”, s jelenti „azt az érzéket is, amely közösséget létesít”. (4) Sajátos horizontot nyitó fogalom Gadamernél továbbá az ítélerő, amely – megfogalmazása szerint – „képesség a helyes állásfoglalásra, annak helyes alkalmazására, amit az ember tud és megtanul”. Ide tartozhat az ízlés, melynek lényege szerinte „szellemi megkülönböztető képesség”, „a játék”, „a megértő olvasás”, amely „eleve egyfajta reprodukció és

integráció”. (5) Gadamer kiemeli, hogy a megértés maga sem „pusztán reprodukáló, hanem egyben mindig alkotó viszonyulás”. (6) Az oktatás számára is maxima lehet az a „hermeneutikai szabály”, amely szerint „az egészt a részből, s a részt az egészből kell megérteni”. (7) Neveléstudományi szempontból különösen lényeges annak hangsúlyozása, hogy „az egész hermeneutika központi problémája az alkalmazás, amely ugyanolyan integráns része a hermeneutikai folyamatnak, mint a megértés és az értelmezés”. (8) Hasonlóképpen lényeges lehet számunkra az, amit Gadamer „a kérdés hermeneutikai többségéről” ír. Szerinte ez egyben a személyiségfejlesztéssel is összefügg, mivel a „kérdéshorizont más lehetséges válaszokat is szükségképpen átfog”. (9) Ennek során alakulhat ki a „beszélgetés mint a megértés folyamata”, amelyhez hozzátartozik, hogy elfogadjuk a másikat, valóban engedjük érvényesülni a szempontjait, s annyiban bele is helyezkedünk, hogy azt akarjuk megérteni, amit mond. A „hermeneutikai beszélgetésnek” terméke a „horizont-összeolvadás”. A megértés tehát Gadamer-nél egyéni és közös tapasztalatok, együttműködés és az ezekkel kapcsolatos reflexiók eredménye. Ezzel összefüggésben érdemes idézni Grondint, aki szerint Gadamer egy 1981-ben tartott heidelbergi

Gadamer egy 1981-ben tartott heidelbergi beszélgetésen a „hermeneutika lelkének” nevezte azt a lehetőséget, hogy a másinak igaza van. Noha mindez személyiség- és értékformáló hatású, Gadamer hangsúlyozza, hogy „az értelmezés nem pedagógiai tevékenység, hanem magának a megértésnek a végrehajtása”. Értelmezésem szerint ez arra utal, hogy a pedagógiai tevékenység az értelmezési folyamatnak nem külső, hanem abba szervesen beletartozó vonása.

beszélgetésen a „hermeneutika lelkének” nevezte azt a lehetőséget, hogy a másinak igaza van. (10) Noha mindez személyiség- és értékformáló hatású, Gadamer hangsúlyozza, hogy „az értelmezés nem pedagógiai tevékenység, hanem magának a megértésnek a végrehajtása”. (11) Ez arra utal, hogy a pedagógiai tevékenység az értelmezési folyamatnak nem külső, hanem abba szervesen beletartozó vonása.

Érdemes ezzel kapcsolatban utalni Grondin egy megjegyzésére a 18. századi filozófussal, Chladeniuszal kapcsolatban. A „pedagógiai hermeneutika” e korai képviselője – Grondin szerint – „elméletének modelljét a tanár-diák viszonyról mintázta. Nála az értelmezés olyan didaktikai folyamatnak bizonyul, amelyben a tanár közvetíti azt az átfogóbb tudást, amely a diák számára lehetővé teszi egy szerző gondolatainak helyes megértését.” A pedagógiai mozzanat egyetemessége – amelyet első ízben Chladenius képviselt hermeneutikai filozófiája alapvetésében, s amelyre az általa használt „didaktikai helyi érték” nézőpontja is utal – véleményem szerint implicit módon Gadamerre is jellemző. (12) Nála – mint utaltam rá – az értelmezés folyamata szervesen összekapcsolódik a megértéssel, az alkalmazással, a kérdésfeltevéssel, a párbeszédvel, a gondolkodással, a reflexióval, az értékekkel, a közösséggel, a személyiségfejlődéssel, a kultúrával, a másság elfogadásával, egyszóval mindazzal, amit a pedagógia, a nevelés-oktatás elmélete és gyakorlata is előtérbe állít.

Talán célszerű itt említeni a hermeneutika és a fenomenológia („jelentés-”, „megjelenés-”) kapcsolatát. A fenomenológia ugyanis a jelenségek létmódjának (egzisztenciájának) és létének (esszenciájának) viszonyát elemezve ennek megértését vizsgálja. Heideggerre utalva hangsúlyozhatjuk, hogy a fenomenológia alapproblémái közé tartozik a létezés „specifikus megértésének”, a „benne megértettnek” és a „megérthetőségnek”, „lét”-tel kapcsolatos összefüggéseinek feltárása. (13)

„Pedagógiai univerzuma” mellett a Gadamer-mű metodológiai felfogása is nagy jelentőségű. A módszer – könyve címe is érzékelteti – rendszere egyik kulcsfogalma, mivel az igazsághoz való viszony itt a fő kérdés. Két megjegyzés kínálkozik ide. Egyrészt

a hermeneutika igazsága soha nem abszolút, feltétlen, változtathatatlan és objektív, mivel mindig az értelmező tapasztalatainak a szituációiba ágyazott, szubjektumán, előzetes tudásán, képességein, tevékenységén szűrődik át. Az igazság feltárása természetesen Gadamer számára is meghatározó jelentőségű. A hermeneutika igazsága azonban – ahogy Grondin rámutat – „értelmesség, amely összhangban áll a dolgokkal, ahogyan azt képesek vagyunk megtapasztalni, s mellette érvek, bizonyítékok mozgósíthatók” (14), tehát nem relatív. Gadamer könyvében végigvonul a hermeneutika univerzálissá válása, teológiai, jogi, nyelvi alkalmazásától általános filozófiai elvvé, szemléletté tágítása. Nála azonban ez az egyetemesség sajátos, metodológiai összefüggést is nyer. Már könyve elején hangsúlyozza: „Az alábbi vizsgálódások ahhoz az ellenálláshoz kapcsolódnak, amely a modern tudományon belül jelentkezik a tudományos metodika univerzális igényével szemben. Céljuk az, hogy mindenütt, ahol lehet, felkutatassák az igazság olyan tapasztalatait, amely túllép a tudományos metodika ellenőrzési körén és feltárják saját legitimációját”. (15) Mi ez a „metodika-túllépés”, a „saját legitimáció”? Véleményem szerint nem más, mint felszabadulás az empiria, a természettudományokra jellemző kísérletezés és logika egyeduralma alól, helyt adva az intuíciónak, a művészetnek, a filozófiának, a történettudomány tapasztalatainak is. Habermasszal folytatott vitájában hangsúlyozta, hogy „az igazság és a módszer éles szembeállítását sohasem állt érdekében. Szert tehetünk igazságra módszer révén – írta – kérdéses azonban az a dogmatikus tétel, amely szerint igazság nem létezhet módszer nélkül” (itt nyilván az empirikus, racionális, úgymond „modern karteziánus” metodológiát érti). (16) Az igazság és a módszer közötti ezen hermeneutikai megkülönböztetés – úgy gondolom – valóban megszabadíthatja a neveléstudományt is a 20. század elejétől egyre erőteljesebb empirizmus, racionalizmus egyeduralmától, amely a pedagógiát is legfeljebb csak a tapasztalati metodológia alapján hajlandó tudománynak tekinteni. Így azonban – Grondint idézve – „a módszer elfojtja a lelket”. Fontos gondolata, hogy „azon az igen szűk körön túl is létezik igazság, ami az ember számára módszeresíthető”. (17)

Összegzésképpen tehát úgy látom, hogy Gadamer munkája nemcsak tartalmával, hanem az értelmezés metodológiájára vonatkozó elemzéseivel is ösztönzést jelenthet a neveléstudomány, a pedagógia kutatása, művelése számára. Indokolt tehát a pedagógiai hermeneutika hazai kidolgozása.

Jegyzet

- (1) Gadamer, 21.
- (2) Grondin, 40.
- (3) Gadamer, 31.
- (4) Uő. 35., 36.
- (5) Uő. 97., 98., 123.
- (6) Uő. 211.
- (7) Uő. 207.
- (8) Uő. 218.
- (9) Uő. 259.
- (10) Grondin, 171.
- (11) Gadamer, 278.
- (12) Grondin, 90.
- (13) Heidegger (2001): *A fenomenológia alapproblémái*. Osiris – Gond-Cura Alapítvány, Budapest. (Ford.: Demkó Sándor)
- (14) Grondin, 183.
- (15) Gadamer, 21.
- (16) Grondin, 183.
- (17) Grondin, 196. (Megjegyzés: Az idézetek kiemelései az előadótól származnak.)

A hermeneutika pedagógiai megértéséről

Mit kínál a hermeneutika a pedagógiai gyakorlatnak és elméletnek (ha kínál valamit), és mire ösztönzi a pedagógia a hermeneutikát (ha ösztönzi valamire)?

Sokféle hermeneutika és sokféle pedagógia létezik. Vannak egymáshoz közelebb és egymástól távolabb állók. Némi túláltalánosítással elmondhatjuk, hogy a tradicionális pedagógiákba könnyebben jutott el az a hermeneutika, mely a kibővített jelentésében vett szövegek minél pontosabb rekonstrukciójára törekszik, a reformpedagógiai vagy modernista irányokba pedig az a hermeneutika, melynek fő célja a továbbvezető megértés. *Lutz Geldsetzer* az általános hermeneutika két fő tendenciájaként dogmatikus és kutató jellegű hermeneutikáról szolt. (*Geldsetzer*, 1996) Az iskolában mindkettőnek megvan a maga szerepe, de ott, ahol az analízis inkább csak arra szolgál, hogy a tanulók kiolvassák az egyetlen helyesnek minősített jelentést, voltaképpen nem az eredeti szöveg helyreállítása történik meg, hanem egy nevelési célzatú olvasatnak kell létrejönnie. A hermeneutika történetén végigvonuló kérdés, hogy képes-e az olvasó egy szöveg eredeti értelméhez eljutni. Vajon a – legfeljebb fő vonásaiban kideríthető – szerzői szándékok adnak-e kulcsot egy mű valódi értelmének feltáráshoz, vagy bármit akart is a szerző, csakis az önmagában vett szöveg hordozza a jelentést? Az erről szóló diskurzusokban leginkább a recipiens (ha egyáltalán illik rá ez a megjelölés) eltérő történelmi-társadalmi pozíciójából adódó többlettudásának szerepét emlegetik, melynek révén lehetővé válik, hogy jobban értsen egy szöveget, mint megalkotója. Csakhogy mindenkor számolnunk kell tudásdeficittel és egészében a viszonyoknak a rálátást is korlátozó átalakulásával is.

A pedagógia reformirányai a tanulmányozásra választott szövegek jelentéskanonizáló, gondolkodásmerevítő kultuszával szemben a szabad forrásválasztást és felfedező értelmezést támogatták. A pluralizmus meg-megingó, de az euro-amerikai kultúrában uralkodó doktrínája erodálja a kizárólagossági törekvéseket. Ez a helyzet lassanként teljesen újraírja a képzési feladatokat. Az alapvető cél immár nem a helyes olvasás, hanem a különösségek és változások megragadása. Kívánatosná vált, hogy a tanulók szövegértése sokkal nagyobb mértékben nyugodjon saját erőfeszítésükön és intuíciónjukon, s kevésbé legyen tankönyvi-tanári interpretációk pusztá átvétele. (Persze ez is jobb, mint a minden átgondolás és átérés nélküli mechanikus tananyag-bevésés.)

Sokan azért aggódnak, hogy ha a tanulók – és a pedagógusok – bármely szövegértelmezését legalizáljuk, akkor egybemosódhat a tudás és az önkényes vélekedés, a tudományosság és a doxa világa. Az „egzakt” tudományokban elvileg jól elhatárolódik a bizonyított és az idáig meg nem cáfolt tudás, a valószínűség és a próbára bocsátott gondolat, a hipotézis. Az iskola régóta szigorúan kijelöli azokat a területeket, melyeken megengedhetők vagy éppen kívánatosak a tanulók vélekedései, s azokat, ahol ez kizárt. „Egzakt” tudományokból kifejlesztett tantárgyakban csak tudni vagy tévedni lehet. Az iskola és egyes tanárok azonban gyakran átviszik ezt a sémát olyan területekre is, ahol nemcsak hogy terük van a vélekedéseknek, hanem az egyetlen igazság elve tarthatatlan. *Feyerabend* ezért is ragadtathatta magát arra a kijelentésre, hogy „a tanulók kritikai érzékét csakis egy intellektuális magatartás szűk keretei között fejlesztik, egy lépést sem tesznek annak érdekében, hogy a tanulónak magára erre a magatartásra is rálátásuk legyen”. (*Feyerabend*, 1994)

Már *Johann Martin Chladenius*, a modern hermeneutika 18. századi úttörője, aki „elméletének modelljét a tanár-diák viszonyról mintázta” (*Grondin*, 2002), az értelmezést olyan didaktikai folyamatnak ábrázolta, melyben a tanár közvetíti a diákoknak a szöveg-megértéshez, a homályosságok eloszlatásához szükséges átfogó tudást. „Az értelmezés semmi egyéb, mint azon fogalmaknak az egybegyűjtése – írta Chladenius –, melyek egy szöveg helyi tökéletes megértéséhez szükségesek.”

A „tökéletes megértés” eszméje később a hermeneutikai gondolkodásban is megkérdőjeleződött, legalábbis átfogalmazódott, s pedagógiai célkitűzéseként kétségessé vált. *Dilthey* szellemtudományi hermeneutikája is megengedi a teljes megértést, de itt már az eredmény nem egyszerűen a fogalmi tudás feltételeinek meglététől függ. A megértés, *Dilthey* szerint az a folyamat, „melynek során kívülről, érzékileg adott jelekből egy belül lévő ismerünk meg”, voltaképpen művészet, „személyes ügyesség és virtuozitás”. (*Dilthey*, 1974) Anélkül is, hogy filozófiai vagy pszichológiai síkon megvizsgálánánk ennek a felfogásnak a folyamánait, láthatjuk: az iskola más feladatok elé kerül, ha csupán a szükséges ismeretekhez való hozzájutást kell biztosítani a szöveg-megértés elősegítése érdekében, mint ha egyszersmind beleélő érzékenységre kíván nevelni s teret adni az intuíciónak. Az egyik út az intellektualisztikus, a másik az élménypedagógia útját jelöli ki. Ez utóbbi nagymértékben a szociálpszichológia és művészetfilozófia keretei közt is annyit tárgyalt beleélésre épít. A tanár empátiával érti meg tanítványát, a tanulóknak fejleszteni kell az empátikus érzékenységet, hogy mélyebben meg tudjanak érteni másokat, mind a személyközi kapcsolatokban, mind az objektivációk értelemfelfejtő analíziseiben és érzelmi azonosulásaiban. Gadamer erről nagyon fontosat mondott. „Mit jelent a belehelyezkedés? – tette fel a kérdést az *Ígás és módszer*-ben, s így válaszolt: – „Nyilván nem egyszerűen azt, hogy eltekintünk önmagunktól. Erre persze annyiban szükség van, hogy a másik szituációt valóban magunk elé kell idézni. De ebbe a másik szituációba éppen hogy önmagunkat is magunkkal kell vinni. A belehelyezkedésnek csak ez lehet az értelme. Ha belehelyezkedünk például egy másik ember helyzetébe, akkor épp azáltal értjük meg, tehát azáltal tudatosítjuk a másik másságát, sőt megszüntethetetlen individualitását, hogy magunkat helyezzük a helyébe.” (*Gadamer*, 1984)

Szimplifikálóan szűkítő, de szerintem nem kárhozzáttható a hermeneutika pedagógiai relevanciájának az a felfogása, mely az irodalmi-művészeti szövegek sajátos – az elmélyülést előmozdító – elemzési technikáját üdvözli a hermeneutikai módszerben. A teoretikusok élénken tiltakoznak az elmélet módszertanná szűkítése ellen. Például *Christian Rittelmeyer* és *Michael Parmentier* a pedagógiai hermeneutikáról írt könyvükben leszögezik, hogy a pedagógiának nem az értelmezési műveletek technikai szabályzatára van szüksége, hanem egy olyan integratív ítélőképesség kiművelésére, mely a „pedagógiai érzék” alkotórészévé válhat. A pedagógusok számára a hermeneutikai iskolázottság a mondott és írott szövegekben, a képekben és dolgokban rejlő értelem felkutatását és interpretációját elősegítő szenszibilizáció. A nevezetes „hermeneutikai kör” sem valamiféle közvetlen didaktikai útmutatás, hanem a holisztikus megismerés – némiképp titokzatos – áramlásának modellálása. (*Rittelmeyer – Parmentier*, 2001) Mindamelletttartja magát – s nem teljesen alaptalanul – az a meghatározás, hogy a hermeneutikák a szövegértelmezés módszertanai. Egy lexikondefiníció szerint „a hermeneutika metodológiai diszciplína, melyet kiváltképp szellem-, illetve kultúrtudományokban alkalmaznak”. (*Geldsetzer*, 1996)

A neveléstudományok valóban hasznosítják a hermeneutikát mint kutatási módszerrelvet. A közelmúltban *Szabolcs Éva* *„Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában”* című művében a pozitívizmussal szembenálló, a kvalitatív módszerek előretörésének kedvező ismeretelméleti-metodológiai koncepcióként szövegezte róla. *Helmut Danner* nyomán azt a szellemtudományi alaptézist emelte ki, hogy „az emberi világ ... nem a természeti világ mintájára ismerhető meg. Az emberi jelenségek magyarázatához mindenkor társulnia kell a megértés mozzanatának.” (*Szabolcs*, 2001)

Fontos azonban, hogy megkülönböztessük az egyes nagy tudásterületeket. Dilthey – mint közismert – azon az alapon vont éles határt a természet- és az embertudományok között, hogy merőben más megismerési módot alkalmaznak. „A természetet megmagyarázzuk, a lelki életet megértjük.” A híres és oly tetszetős megfogalmazásban fontos pedagógiai figyelmeztetés rejlik. Az oktatás reflexiójának és a kevésbé reflektált oktatói tevékenységnek is gondja, hogy rátaláljon azokra a megközelítésekre, melyek optimálisan megfelelnek a megértésre váró szövegek és a megértésre beállítódó – végül is erre kötelezett – tanuló személyek sajátosságainak. A rögzült beállítódások gyakran vezetnek inadekvát átvitelhez. Gadamer éppen *Dilthey*-vel kapcsolatban jegyezte meg, hogy a szellemtudományok módszertani önállóságának ezt a korszakos jelentőségű meghirdetőjét is „túl mélyen hatotta át a természettudományok mintaképszerűsége”. (*Gadamer*, 1984) Az iskola mindennapi gyakorlatában azonban nemcsak a megismerésnek ezzel a dualitásával kell számolni, hanem a tudás számos formájának eltérő metodológiai implikációival is. Ez hermeneutikai tudatosság nélkül is megtörténik: a pedagógusok különbséget tesznek az elemzésre nem szoruló tények és egyszerű összefüggések elsajátítása, a zárt kimenetű problémák megoldása, a felfedező tanulás, az értelmező megértést kívánó műveletek és a cselekvésekben manifesztálódó tudásszerzés között. Valamilyen megértésre minden esetben szükség van, de hermeneutikai elmélyülésre

A pedagógusok számára a hermeneutikai iskolázottság a mondott és írott szövegekben, a képekben és dolgokban rejlő értelem felkutatását és interpretációját elősegítő szenzibilizáció.

A nevezetes „hermeneutikai kör” sem valamiféle közvetlen didaktikai útmutatás, hanem a holisztikus megismerés – némi-képp titokzatos – áramlásának modellálása.

csak ott, ahol az objektum kimeríthetetlen és bensőleg többértelmű. Az irány klasszikusai kitüntetett hermeneutikai szféraként kezelték a vallást, a filozófiát, a nyelvet, a művészetet és magát a történelmet.

A filozófiai hermeneutikát reprezentáló művekben viszonylag kevés a közvetlen pedagógiai vonatkozás. De ahol előfordul, ott fontos szerepe van. Gadamer a szellemtudományok tudományos mivoltát a „képzés” humanista fogalmából vezette le. Dilthey és követői átfogó kísérletet tettek arra, hogy a pedagógiát, mely utolsóként vált ki a filozófiából, önálló tudománnyá tegyék. Ez a függetlenedés hasonlított ahhoz a folyamathoz,

amely a filológiai és történettudományok terén ment végbe. Ott a „szövegek” immanens tanulmányozása és kritikája volt a kiszakadás alapja, a pedagógiában pedig a „nevelési valóság”. De nem pusztá hasonlósról beszélhetünk, hanem arról is, hogy a filológiai-történeti szövegelemzés mintául szolgált, ennél fogva a szellemtudományi pedagógia mindig hajlott arra, hogy „nevelési valóságnak” csupán a nevelők és neveléskutatók irodalmilag megragadható értelmezéseit, önmegértését tekintse. A történetiségnek mint a mindenkori nevelési valóság konstitutív tényezőjének hangsúlyos tételezése – amit más irányzatok is támogattak – a hermeneutikából merítő pedagógiai gondolkodás maradandó nyeresége. Akkor is, ha a nevelési valóság fogalmának tartalmát és terjedelmét máig vitatják.

Csak a „pedagógiai cselekvéseket” foglalja magába, vagy „a pedagógiai eszméket” is? *Wolfgang Brezinka* kifogásolta a szétválasztást, mivel „az, amit »nevelési valóságon« értünk, kétségtelenül több, mint a nevelői cselekvések összessége. Az eszmék a nevelésről, mihelyt objektiválódtak, szintén hozzátartoznak”. (*Brezinka*, 1971) A többletbe legtöbbször belefoglalják az eltárgyasított és a személyközi viszonyokban megjelenő pedagógiai valóságot is. Például az óvodák, iskolák építészeti jellemzőit, a diákokkal és a szülőkkel való érintkezés stílusát, az intézmények atmoszféráját, az ifjúsági csoportok kifejezési és cselekvésformáit. A hermeneutikai analízis a nyelvi és nem nyelvi megnyilvánulásokra egyaránt kiterjed. Mindez igen közel áll a pedagógiai kommunikációelméletek

pragmatikus szempontrendszeréhez. Míg azonban ezek kitüntetett tárgya a kommunikatív viszony és folyamat, a hermeneutika a mögöttes értelemre kíván rálátni. *Wilhelm Flitner* és mások ebben az értelemben beszéltek „a nevelési valóság – kifejlesztendő – hermeneutikájáról”.

A nevelési valóság megértésére való törekvést reprezentálta *Eduard Spranger*, aki a maga filozofikus ifjúságlélektanában a megértő lélektanról mint a nem mellőzhető leíró lélektani szint meghaladásáról szólt. Később azonban a „megértő” elméletek a kauzális magyarázatokkal kerültek szembe. A pedagógiai megértés (és a nevelői önmegértés!) eszmeköre pedig főként a rogers-i humanisztikus pszichopedagógiában és terapeutikában élt tovább.

Németországban, ahol a szellemtudományi pedagógia 1945 után mintegy két évtizeden keresztül uralkodó paradigma volt, sorra keletkeztek lényegük és elnevezésük szerint is hermeneutikai pedagógiai rendszerek. *Dietrich Benner* 1973-ban tüzetesen ábrázolta azt az utat, mely *Herman Nohl* „történeti hermeneutikájától” *Erich Weniger* „strukturális hermeneutikáján” át Wilhelm Flitner „elkötelezett hermeneutikájáig” vezetett. Eközben és ezután számos kísérletet tettek az empirikus és a hermeneutikai pedagógia egyeztetésére. (*Benner*, 1973)

Norbert Kluge nézete szerint „a hermeneutikai-fenomenológiai és az empirikus pedagógia két nagy kutatási területe között mindig maradnak fenn módszertani különbségek és apóriák, ami nem utolsósorban éppen az alkalmazott módszerek eltérő jellegével magyarázható”. (*Kluge*, 1994) Mindamelllett Kluge két olyan elvet, illetve a tudományos gyakorlatban erősödő tendenciát is lát, melyek – idővel – feloldhatják a feszültséget. Az egyik a módszertani pluralizmus elve, a másik az egymáshoz közelálló tudományok, részdiszciplínák módszertani együttműködése.

Valóban vannak jelei a kutatás és a tanítás két nagy áramlata közti konvergenciának. Segítik ezt az olyan vizsgálódások és eszmecserék is, mint amilyenre a hermeneutika és pedagógia szembesítése nyújt alkalmat.

Irodalom

- Benner, Dietrich (1973): *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. List Verlag, München.
- Brezinka, Wolfgang (1971): *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Verlag Julius Beltz, Weinheim – Berlin – Basel.
- Dilthey, Wilhelm (1900; 1974): A hermeneutika keletkezése. In: *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Ford. Erdélyi Ágnes. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Feyerabend, Paul (1974; 1994): Milyen lesz a tudományfilozófia 2001-ben? In: Tillmann J. A. (szerk.): *A későújkor józansága*. Göncöl Kiadó, Budapest.
- Flitner, Wilhelm (1958): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg.
- Gadamer, Hans-Georg (1975; 1984): *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*. Ford. Bonyhai Gábor. Gondolat, Budapest.
- Geldsetzer, Lutz (1996): *Allgemeine Hermeneutik*. www.phil-fok.uni-duesseldorf.de/philo/herm.
- Grondin, Jean (2001; 2002): *Bevezetés a filozófiai hermeneutikába*. Ford. Nyíró Miklós. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kluge, Norbert (1983; 1994): *Bevezetés a rendszeres pedagógiába. Javaslatok az általános pedagógia rendszeres szemléletmódjának kialakításához*. Ford. Balázs István. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Rittelmeyer, Christian – Parmentier, Michael (2001): *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- Spranger, Eduard (1928; 1929): *Az ifjúkor lélektana*. Ford. Nagy Miklós és Péter Zoltán. Török Könyvnyomda, Mezőtúr.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

A hermeneutika születése a pozitívizmus tudományelméletének szelleméből

Korábban a dilthey-i hermeneutika eredeti célkitűzését a „történeti ész” kritikájában jelöltük meg, ami nemcsak a kriticista Kantra utal egyértelműen vissza, de a kor kriticista pozitívizmusának szellemét is a legnagyobb mértékben magán viseli. Ez a tény mindmáig csodálkozásra készíti a hermeneutika és pozitívizmus ősi ellenségességének tudatában felnövő nemzedékeket. Tézisként fogalmazódott meg már az a közkeletű igazság, hogy Dilthey-nek nem sikerült megteremtenie a történelem tudományának és filozófiájának ismeretelméleti alapvetését. E sikertelenség új és új kérdéseket gerjeszt, hiszen itt arról a filozófia történetében igencsak ritka esetről van szó, amikor egy nagy vállalkozás sikertelenségéért nem az alapvető kérdésfeltevés vagy fogalomtisztázás hiányosságai vonhatók felelősségre.

Wilhelm Dilthey a modern filozófia nagyhatású képviselője. A róla alkotott képek, Dilthey „arcai” azonban meglepően heterogén szórást mutatnak a filozófiai hagyományban. Ez a sokszínűség markáns ellentétben áll mind a személyiség, mind pedig az életmű nemegyszer egysíkúnak tűnően következetes, ha éppen nem monolit jellegével. Ráadásul az értelmezések nem egy esetben filozófiai címkék, a legtöbb esetben legitimek és tárgyilag is megalapozottnak mondhatók.

Így, a teljesség igénye nélkül, ismerjük Dilthey-t mint a történelem, a történetiség, a történeti gondolkodás *Kant*-ját, az életfilozófus (metafizikus, újmetafizikus) gondolkodót, a szellemtudóst és szellemfilozófust, a szellemtörténet atyját, a hermeneutát, úgy is, mint a hermeneutika megalapítóját, a nem-materialista történelemszemlélet alapítóját, a történeti tudományok metodológusát, a historistát, a közvetítőt romantika és pozitívizmus között, a tudásszociológia alapítóját vagy éppen a rendszergondolkodás előfutárát. A klasszikus szellemtudománytól meglehetősen távol álló *Max Horkheimer* Dilthey sok arcát abban az összefüggésben látatja, hogy az újabb szellemtörténetben (a szövegösszefüggésből kiderül, Horkheimer itt a filozófia újabb történetére gondol) alig van olyan terület, amelyen Dilthey ne alkotott volna jelentőset. E termékeny és effektív gondolkodó imázsával nem kisebb feszültségben áll szemben a „vesztes”, a töredékeket alkotó, a saját nagy céljait elérni nem képes nagy filozófus drámai portréja (e kép egyik lehetséges forrásvidékére tanulmányunk egész témaköre valamelyes magyarázatot adhat). De számos más nagy gondolkodóhoz hasonlóan Dilthey a huszadik század nagy totalitárius ideológiáinak is áldozata. Azok közé tartozik, akiket a vulgármarxizmus a kezdet kezdetétől kivetett magából (ennek az irányzatnak szinte kezére játszott a késői *Engels* tétele arról, hogy az „eszméknek nincs története”), de akikre a fasiszta ideológiák, a maguk mindenkor kimutatható szelektivitásával, „építeni” akartak. Dilthey-nek a totalitárius ideológiák kisajátító küzdelmeiben való jelentős helye természetesen egyáltalán nem csupán a mű közvetlen filozófiai relevanciájának köszönhető, de az irodalomértelmezés,

az irodalmi mű értelemadása – minden totalitáriánus politikai rendszer számára kivételes – fontosságának is következményei voltak.

Üdítő színtelent jelentett a diskurzusnak ezen a térfelén a húszas évek diszkussziója, ekkor nem értékeli át, nem fedezik fel, de mindenképp megpróbálják integrálni Dilthey filozófiai kezdeményeit és elért eredményeit a korszak módszertanilag különleges és tudatos új filozófiai törekvéseibe. *Mannheim* Károlytól *Max Schelerig*, *Heidegger*től a Frankfurter Iskoláig húzódnak az értékelésnek ezek az ívei. Ami a baloldali gondolkodás ekkori kiemelkedő törekvéseit illeti, mindezt úgy is lehetne fogalmazni, hogy az ekkori baloldal mintegy tevőlegesen teszi jóvá *Franz Mehring* és a II. Internacionálé Engelsre épülő ignoranciáját. A tárgyi és szisztematikus érdeklődés egyébként az ekkori konzervatív gondolkodás legkülönbözőbb képviselőire is jellemző, ekkor fogalmazták meg a tárgyi és szisztematikus szempontból mindeddig legtöbb lényeges tételt Dilthey filozófiájáról.

A dilthey-i hermeneutika forrásvidéke az 1883-as „Bevezetés a szellemtudományba” című munkában található fel, ez a fiatal Dilthey gondolkodásának összefoglalása, első és második korszakának átmenete. Számos későbbi elemet reprezentál tanulságosan, de teljességében nem azonos a későbbi Dilthey gondolkodásával. A munka nagy módszertani fontossága a választott feladat nehézségeinek nyilvánvalóvá válásával tudatosodik a filozófus előtt is. Dilthey maga céloz rá, hogy a *Schleiermacher*-életrajz megírása közben jött rá arra, hogy „a végső kérdéseket tisztázni kell”. Mindezek a „történeti ész kritikája” formájában voltak összefoglalhatók, azaz egyenlők voltak a történeti ábrázolás, a történetírás ismeretelméleti alapvetésével. Ez teljesen expliciten és egyértelműen tudományelméleti cél volt, miközben a teljes egyértelműség mögötti értelmezési spektrumot természetesen színezte az, hogy melyik Kant-értelmezés állt ezen eredeti kantiánus cél mögött.

Dilthey koncepciójában áttetsző, hogy a szellemtudomány és a hermeneutika, a megértés e criticista alapvetését teljesen explicit metafizikaellenesség és metafizika-kritika jellemzi. Ez tökéletesen bele is illik a pozitívista korszakba és a pozitívista filozófia megfelelő fejlődési szakaszába. Ez a megmártózás a pozitívista korszakban és a pozitívista filozófia szellemében a dolgok lényege szerint egyben prokantiánus és prokriticista attitűd is. A metafizikától való emancipálódást tudatosítja, szakmailag magasabb szintre emeli, egyben hibáztatja is a történeti ábrázolás alapjainak elkésett ismeretelméleti kiépítését. Ekkor még természetesen nem a hermeneutika, a megértés megalapozásáról van szó, de a történeti ábrázolás ismeretelméleti alapjainak lerakásáról. Ennek tökéletesen explicit megfogalmazása az efféle kijelentésekben található fel: „A társadalomról és a történelemről szóló tudományok még sokáig megmaradtak a metafizikától való régi szolgai függésben.” A szellemtörténet későbbi megfogalmazásai, de a szellemtörténetről a későbbiekben kialakuló külső képek sem utalnak valójában erre a fiatalkori alapvetésre. A szellemtörténet számos későbbi változata egyáltalán nem tűnik metafizika-kritikusnak. Ezzel az összefüggéssel már most megfogalmazhatjuk a végeredmény első változatát: eredeti célját Dilthey nem tudta elérni, nem tudta megteremteni a történeti ábrázolás metafizika-kritikusan ismeretelméleti alapvetését.

Dilthey közelebbi célkitűzése a következő volt: olyan alapvetést kellett teremtenie, amely olyan tudományos elvekkel alapozza meg a történeti ábrázolást, amelyek a természettudományra voltak jellemzőek. E ponton kitüntetett jelentősége van annak, hogy tudatosítsuk: itt nem a történetiszemlélet, a szellemtudomány vagy a hermeneutika akarja utánozni a természettudományokat. A fenti tézis egészen más jelent: azoknak az elveknek az elvi szintű átvételéről és elvi szintű alkalmazásáról van szó, amelyeket a természetkritikai empirista megismerése a maga gyakorlatában és a maga tárgyi szférájában képvisel. Nem a két tudomány harcáról beszélhetünk tehát, de a megismerés egy elvileg egységes változatának létrehozásáról, ha tetszik, egy korai egységes tudomány-koncep-

cióról. Az egységes tudományelmélet ilyen bázisa messzemenően engedi a különféleség (a tárgyi különféleség) megjelenését és megjelenítését, így elvileg a történelmi megismerés ezekre az elvekre való felépítését is.

Dilthey-nek ez a nagy kísérlete azonban nem sikerül. Ennek közvetlen és elsődleges oka kivételesen fontos a valamennyire is teoretikusan tekintett hermeneutika minden változatának szempontjából. Dilthey-nek meg kellett konstruálnia a természet- és szellemtudományok közös objektumát, a két nagy tárgyi szféra valamelyik közös metszetét. Dilthey elsődlegesen (és gyakorlatilag kizárólagosan) a belső tapasztalatban, a tudat tényeiben találja meg a szilárd támaszt, az új, módszertani szempontból közös metszetet. Ez a döntés „döntő”-nek bizonyul.

Betű szerinti értelemben mindez a pozitívista, kritícista, antimetafizikus program folytatása. Ez elvileg nem is lenne problematikus. Valójában azonban a tudat tényei és a belső tapasztalat mégis sajátos pozitivitás, amelynek tematizálása már Dilthey korában nagy múltra tekinthet vissza. A tudatnak a belső tapasztalatban adott tényei pozitív, az empirikus szemlélet számára megnyilvánuló adottságok, a realitás a maga valójában csak a tudatnak a belső tapasztalatban adott tényeiben nyilvánul meg. A tudat tényei a) lehetnek tények; b) nem szükséges, hogy e karakterüket kétségbevonjuk; c) a tudat belső tényei minden tudományelméleti koncepcióban kétségtelen szerepet játszanak.

Ettől azonban még nem lehet rájuk építeni olyan típusú, a természettudományok elveinek megfelelő tudományt, amely Dilthey kiinduló álláspontjaiban szerepel. A tudomány ugyanis nem attól tudomány, hogy tényekkel foglalkozik, attól sem az, ha kitüntetett vagy számunkra fontos tényekkel foglalkozik. A tudomány előzetes tárgyi homogenizációt előfeltételez, csak jól definiált és homogenizált tárgyi szférára vonatkozhat, hiszen csak ilyen tárgyi szféra teremti meg számára a kritériumértékű verifikálhatóságot. Ilyen homogenizálhatóan és egyértelműen definiálható tárgyi szférán kívül nincs tudomány. Előfordulhat természetesen, hogy evidens és létező dolgok is kívül esnek a lehetséges tapasztalaton, ez a kanti elvekbe is belefér, így az úgynevezett pszichológiai idea-kritikájában példászerűen meg is jelenik, de ugyanaz a felismerés egy sor, sokkal modernebb tudományelméleti nyelven is felírható.

Térjünk vissza a belső tapasztalat – Dilthey által kiválasztott – tárgyi szférájának sajátosságaira. Ilyen léptékekkel mérve is a belső tapasztalat teljesen egzaktnak, sőt, pozitívnak mondható. Minden lét- és ténytudásunk, sőt, mindannyiunk által alátámasztható evidencia-tartalmuk mellett is világos azonban, hogy a belső tapasztalat tényei nem homogenizálhatók, nem kommunikálhatók, nem kategorizálhatók és nem szinkronizálhatók. Mindez azt jelenti, hogy noha a belső tapasztalat tényei tények, mégsem dezantropomorfizálhatóak. Nem tehetők a tudomány dezantropomorfizáló kutatása tárgyává, jóllehet nem feltétlenül és különösen nem elvileg antropomorfak. Más szavakkal, antropomorf mivoltuk nem elvileg meghaladhatatlan, csak a kutatás gyakorlatában kiküszöbölhetetlen.

Miközben tehát Dilthey eredetileg a természettudomány, az empiria elveinek megfelelően kívánta megalapozni a szellemtudományokat, a hermeneutikai minimum a természet- és a szellemtudomány specifikus tárgyiasságainak vizsgálatában és értelmezésében nem lehetséges. A belső tapasztalat tényeinek kiválasztása az egységes szemlélet meghirdetése ellenére is dualizmushoz vezet. Ez egyben valóságos önellentmondás is, a dualizmus kibontakozása egy eredendően és eredetileg egységesítő programban. Az ellentmondás az empirikus, pozitívista program látszólag egységes talaján jön létre, miközben áttetszővé válik, hogy a pozitívizmus két értelme éppen a belső tapasztalat eddig értelmezett problémája miatt indukálódik. A dilthey-i hermeneutika további kibontakozása már ezeken az alapokon történik.

Hermeneutika és tradíció

„Küldjön reád Zeusz atya minden áldást, még ha nem is kérnéd, és védjen meg téged minden rossztól, még ha imádkoznál is érte!” – idézi több alkalommal is Alfred Schütz Aron Gurwitschoz írott leveleiben Platón. Miért ragadták meg a szociálfenomenológust Platón szavai? Mekkora a relevanciája az ókori bölcs gondolatának korunk társadalomtudományára? Alább megkísérlem megvilágítani azt, hogy igen nagy.

Jóról és rosszról, vagyis világunk értékeiről beszélve ugyanis felmerül a kérdés: vajon mi segít hozzá minket ahhoz, hogy tudjuk, egyáltalán mi a jó és a rossz, mi a helyes és mi a helytelen életvitel. Platón sorai azt sugallják, e tudás forrása nem az individuum, hanem valami hozzá képest külsődleges. Valaha Zeusz atya rendelkezett azzal a tudással és azzal a perspektívával – hiszen az istenek istene volt –, mely képessé tette külső, univerzális nézőpontból megítélni mindennapi létünk partikularitásait. Mára azonban Zeusz és a többi Istenek levették óvó kezüket az emberek sorsának irányításáról. De ki vagy mi vehette át helyüket? Hol található és megtalálható-e egyáltalán az az univerzalitás, ami lehetővé teszi a partikularitás meghaladását? Társaival megoszthatja-e az ember az értékek átértékelésének feladatát, vagy magára maradt ezzel a teherrel? És hogyan viszonyulhatunk a tudás ezen formájához ebben a megváltozott (és folyamatosan változó) világban?

A tudásról fogok tehát beszélni alább – a tudásról mint az emberek értelemadó teljesítményének személyes eredményéről és mint embercsoportok kollektív és konstitutív teljesítményéről, mely meghatározza az egyén létét és jellemzi a csoport életét. Elemzemet a tudás horizontszerkezetének fenomenológiai vázlata indítja, melyet a hermeneutikai eljárás rövid vizsgálata követ. Végül a hermeneutika sajátos tárgyával, lehetséges eredményeivel és objektivitásának kérdésével fogok foglalkozni.

*

Az ember mindennapos érzékelő, értelmező, értékelő tevékenysége az őt körülvevő világ tárgyaira irányul. Ha fel kívánjuk tární valamely percepciónkban – vagy egyéb aktuunkban – adott izolált fenomén konkrét értelmét, szembesülünk a problémával, hogy nem vagyunk képesek valóban izoláltan kezelni azt. Bármely partikuláris dolog percepciójának analízise során ugyanis be kell ismernünk, hogy analízisünk során a dolog percepciója szintézisnek bizonyul. Az érzékelt dolog mindig más objektumok hálózatában, mintegy azok háttéréből kiemelkedve kerül elénk. Ez a háttér nem a dolgok passzív tömege, melyek hasonlóak volnának ahhoz, amelyre percepciónk aktuálisan ráirányul, hanem igencsak aktív módon befolyásolják az értelemadás folyamatát. Ez a háttér vagy hálózat többé-kevésbé explicit módon együtt értelmes azzal a fenoménnel, mely intenciónk aktuális tartalma. A szemünk előtt álló dolognak és háttérének közös jelentése mindig mellékjelentéseket von maga után. Olyan referenciák vannak jelen ebben a közös mezőben, melyek a tapasztalat potencionalitásaként bármikor bekerülhetnek a percepcióba. Ezek a referenciák bármikor aktualizálódhatnak és a percepció explicit témáivá válhatnak. Minden percepció további percepciók lehetőségeit hordozza, és minden megértés ezeknek a ráutaló kapcsolódásoknak a feltáráásával mélyíthető el. A fenomenológia a dolog horizontjának nevezi ezt a hálózatot. (Landgrebe, 1940) A horizont tartalmazza a

percepcióban megjelenő dolog háttérét és környezetét, a hozzá hasonló közeli és távoli dolgokat, de tartalmazza ez a horizont azokat a tudáselemeket is, melyekre a dolog utal. Tartalmazza korábbi tapasztalatainkat a dologgal kapcsolatban, továbbá ismereteinket, melyeket direkt módon magunk szereztünk az ilyen és hasonló tárgyakkal való találkozásaink során, vagy amelyeket indirekt módon másoktól szereztünk be, mindazt, amit szüleink, tanáraink magyaráztak el nekünk az ilyen és hasonló dolgokról. Ez azt is jelenti, hogy a dolog horizontja időben is kiterjesztett: utalva ismereteink tárára utal a múltra, és felkeltve elvárásainkat utal a jövőre.

A dolog horizontja – tehát világunknak az a része, melyre ráutaló kapcsolódásaival hivatkozik – mindig csak egy része a teljes világnak. De ez a rész nem szigorúan határolt: a fellelt utalások mentén mindenfelé megnagyobbítható, ami új aspektusok megjelenését teszi lehetővé.

Az egyén beleszületik ebbe a világba. Az ismeretek és tapasztalatok objektiválódott hálózata készen várja – a kultúra, a világkoncepció előre adott számára. Ez az előre adott jelleg itt azonban nem azt jelenti, hogy valami kész, befejezett, lezárt sajátos ontológiai státuszú létező nyomja rá bélyegét a mindennapi élet világára, sokkal inkább jelenti azt, hogy ami az egyén viszonyulása számára adva van, az pontosan olyan módon van, ahogyan annak megértését megtanulta valaki mástól. Az egyén a közösség kultúráját elsajátítva – megtanulva hagyományait, álláspontjait, megszerezve a közös világkoncepciót –

A tudatos lények által létrehozott társadalmi világban végbenemő emberi cselekvés csak a szubjektív jelentések interpretációjának útján érhető el. A szubjektív jelentés megértése azonban együtt jár a szubjektív jelentés kontextusfüggő voltának elismerésével, így a társadalmi interakciók kiemelkedő fontosságának felismerésével is.

ismeri meg a világot. Miután tanulmányozta korábbi generációk ismereteit és tudását, új ismereteket szerzett annak alapján, maga is részt vesz a világkoncepció fenntartásában, fejlesztésében, továbbadásában.

Ezek az elsajátított tartalmak a tudás olyan személyes mátrixába rendeződnek, melyek mindig az egyénre jellemzőek. Mindenki sajátos életúttal rendelkezve a tapasztalatok csak rá jellemző tárára tesz szert, hiszen saját életének sajátos helyzetei szolgálnak ezek forrásául. Ezen felül, bár az előző generációk objektiválódott tudása mindenki számára azonos módon adott, mindenki másként ta-

lálkodik ezzel a tudással. Sajátos családi helyzete, iskolái és tanárai, személyes érdeklődése és motiváltsága mind befolyásolják, hogy sajátos mindennapi, „kéznél lévő” tudásmátrixának milyen egyéni jellegzetességei lesznek. (1)

Partikuláris aktusaink során – legyenek azok perceptuálisak, értékelők, jelentésadók stb. – így mindig saját világunkban helyezük el intenciónk tárgyát. Saját világunk szolgáltatja a lehetséges összefüggéseket, a háttérét, melynek alapján érzékeljük, megértjük, értékeljük az előttünk levő dolgokat. Az a struktúra, melyet világgént megélünk, ismereteinknek és tapasztalatainknak, hiedelmeinknek és vélekedéseinknek rendszere. Olyan totális horizont, mely minden partikuláris tételezést magába foglal és az értelmezést elősegítő kapcsolatok rendszerével lát el.

De az életvilág nem pusztán az egyén világa: adott közösség által konstituált intersubjektív világ. Más emberek által is érzékelt és interpretált, akiket sokrétű tapasztalat köt össze. Elődeiktől szervezett világgént örökölték, melyet a megelőző generációk objektívációi tesznek strukturálttá.

A mindennapi élet természetesen nemcsak interakcióink színtere, hanem színtere és tárgya minden egyéb akciónak is. Hatunk rá, igyekszünk megváltoztatni, hogy megvalósítsuk céljainkat. A mindennapi életben aktusainkat pragmatikus mozzanat kormányozza. A mindennapi élet embere érdekelt aktusai eredményében, abban, hogy a gyakorlat

próbáját kiállják. Azt is mondhatnánk, az aktusok önmagukban nem értelmeseek, csak mint elvárások és tervek mozzanatai, melyek korábbi tapasztalatokra és meglévő tudásra vonatkoznak, s amelyek lehetővé teszik beteljesedési esélyeinek józan felbecslését is. (Érdekes kérdés, mit várok el adott szituációban, de még érdekesebb, miért éppen azt várom el mint lehetséges kedvező vagy kedvezőtlen kimenetelt – fogalmazza meg Alfred Schütz a szociálfenomenológia egyik alapproblémáját.) A mindennapi élet emberének helyzetelemzése, döntései, célkitűzései, vagyis értelmes aktusai mind a kéznél lévő korábbi tapasztalatok tására referálnak, a relevanciák és referenciasémák rendszerére, melyek a természetes attitűd emberét a mindennapi életben irányítják. A jelentés tehát interpretáció eredménye – az elmúlt tapasztalatok alapján született reflexió a jelen helyzetre. Az aktusok csak így: retrospektíve, elmúlt tapasztalatok összefüggéseibe helyezve válnak értelmessé. (Schütz, 1945)

Az interpretáció alapjául szolgáló referenciasémák megkérdőjelezhetetlenül működtek a mindennapi társadalmi cselekvést, mindaddig, amíg az általuk meghatározott cselekedetek beteljesítik az elvárásokat. Csak a várakozásoknak ellentmondó, szokatlan vagy gyökeresen új tapasztalat motivációjának hatására ébred kétely a meglévő tudással szemben. Amíg azonban nem szembesül a mindennapi gyakorlat ilyen kihívásaival, addig az adott csoportra jellemző tradíció folyamatosan kialakítja a csoport világát, mely azonban nem merev rendszer, nem beavatkozásoktól mentesként adott, hanem konstituáloknak beavatkozásai által folyamatosan alakított. Ezért következhet be a világ differenciálódása.

A differenciálódás ugyanis az eltérő tapasztalatok, hajlamok, lehetőségek közötti különbségek mentén kialakuló tradíciókülönbségek következménye. Az eltérő kihívások, problémák által kialakuló intézmények eltérő társadalmi tudást, az pedig a csoport tagjainak megkülönböztető tudásformáját alakítja ki. Ezen a sajátos múlton kívül a saját világról megalkotott történet is a tradíció részeként jelenik meg. Így a tradíció a közösségre jellemző ismertség-struktúráként is ábrázolható, mely leírja azokat a dolgokat, melyek a közösség tagjai számára ismertek-ismerősek – melyek ismertségéből eredően az elvárások ismételt beteljesedésében a csoport tagjai rendre bizakodnak (2) –, és azokat legitimációs narratívák mentén elrendezi.

Ez a kialakuló differencia határozza meg a közös kultúrában együtt élő közösség különbözőségét, a másoktól való különbözőség tudatát, vagyis ez a differencia az alapja a világkonceptiók differenciálódásának. A különbözőség nem pusztán annak különbözőségét jelenti, amit az adott társadalmat alkotó emberek gondolnak, hanem annak különbözőségét, ami adott társadalmi tudás alapján egyáltalán gondolható. A világkonceptiók és társadalmi tudásminták (kultúrák) ezen redukálhatatlanul differenciált pluralizmusának felismerése a posztmodernitásnak nevezett jelenség. Ennek figyelembevételével kell folytatnunk hermeneutika, tudás és társadalom aktuális problémáinak vizsgálatát.

*

A hermeneutika elé *Hans-Georg Gadamer* által kitűzött cél a jelentéseket hordozó idegen (vagy elidegenített (3)) tradíció megszólaltatása, megértése egy számunkra már eleve ismerősen adott tradíció horizontjából. Így a hermeneutika a már megértett jelentések tudatában végbemenő jelentés-értelmezésként is felfogható. „Magát a megértést nem annyira a szubjektivitás cselekedetként, hanem egy hagyománytörténetbe való bekerülésként kell elgondolni, melyben múlt és jelen szüntelenül közvetítődik.” (Gadamer, 1984) Nagyon fontos azt megállapítanunk, hogy Gadamer maga sem csupán az írott (vagy beszélt) szöveg értelmezésére tartja alkalmasnak a hermeneutikát. Konceptiója szerint ennél szélesebb területen alkalmazható a módszer – mivel minden emberi alkotás „jelentéssel” átitatott, a hermeneutika előtt ezen jelentések kibontása áll.

Mindennapi életünkben mindannyian rendelkezünk bizonyos előzetes – és többnyire léggé inexplicit – megértéssel világunk lényegéről. Mint láttuk, ez a tudás biztosítja a

horizontot, melyen belül hozzá tudunk férni világunk különféle tárgyaihoz. De saját világunk ismerete egyben annak a horizontját is megteremti, hogy képesek legyünk mások hasonló világához megértően közeledni, olyan idegen világokhoz, melyek a sajátunktól strukturálisan különböznek.

A husserli „horizont”-fogalom jól érzékelteti azt, hogy a tradíciók által meghatározott egyes életvilágok nem monadologikusan zártak. Tartalmazzák a mindennapi praxisra vonatkozó szabályok alkalmazásának feltételeit, ugyanakkor azonban nyitottak és eltolódásra képesek – asszimiláló erővel bírnak és tartalmazzák interpretációjuk lehetőség-feltételeit is. A horizont elvileg nyitott az idegenre – arra, ami eleinte érthetetlen. Ezért alkalmazhatja Gadamer a megértés jellemzésére a horizont-összeolvadás képét, és ezért állíthatja azt, hogy a hermeneutikai megértés mindig új értelmezést eredményez, az értelmező által hozott és az értelmezendő tradíció közvetítése valami új létrejöttét teszi lehetővé.

Az idegen világokkal való találkozás ténye arra a felismerésre ébreszt bennünket, hogy világkoncepciónk nem az egyetlen, hogy több, sőt megszámlálhatatlanul sok strukturális variáció képzelhető el. Ezek a világkoncepciók egyenértékűek, bár van közöttük olyan, amelyik úgy tartja, ő az igazi, az objektíve és önmagában érvényes, és hogy a rajta kívüli világkoncepciók a való világ szubjektív hamisítványai, e világra jellemző hamis előítéletek és téves tradíciók. A posztmodern gondolkodás számára, mely a nagy narratívák végét és az univerzalisztikus nézőpont lehetetlenségét hirdeti, ez az elképzelés naivnak tűnik.

A hermeneutika ugyancsak előnyben részesíti a decentralizált tudást, tiszteletben tartja, hogy az emberek a világgal saját tapasztalatuk redukálhatatlan perspektívájából foglalkoznak. Előnyben részesíti a partikuláris tudásmódokat, melyeket az egyének szubjektív pozíciói definiálnak, ez utóbbiak pedig csoporthoz kötöttségének, történeti, társadalmi és kulturális meghatározottságának, illetve egyéni élettörténetének, döntéseinek, érdeklődésének következményei. E gondolkodás jellegzetessége inkább a világkoncepciók pluralitásába és relativitásába vetett hit és az a meggyőződés, hogy egyik világnézet sem jelentheti ki magáról, hogy közelebb állna valamiféle végleges igazsághoz, mint a többi.

Nem nevezhetők ezek a különböző világkoncepciók szub-univerzumnak, mert nem a sajátos realitást konstituáló tárgyak valamely ontologikus struktúrája határozza meg létüket, hanem csak eltérő jelentéstartományok, amelyek a differenciálódott társadalmi tudáskészlet miatt a világerzékelést és az értelemadást eltérő módon teszik lehetővé azok számára, akiknek mindennapi életét meghatározzák. Minden ilyen jelentéstartomány rendelkezik a tapasztalatok – ebben a világban jellemző – konzisztenciájával, mely csak a jelentéstartomány határain belül jellemzi a tapasztalatot. A határon túli egyéb jelentéstartományoktól megkülönbözteti a közös tapasztalatok differenciált tára, az epokhéval illetett tárgyak köre, a szocialitás formája, az a narratív stílus, mely keretbe foglalja az együtt élők közös világát, az időperspektíva, a tapasztalásforma. Ezért nem redukálható e jelentéstartományok pluralitása, de az egymásra utaló horizontok alapján megközelíthető, ha megvan a kellő elhatározás. A differenciálódott világkoncepciók között ugyanis nincs mereven rögzített határvonal. Zárt világkoncepció és zárt társadalom nem létezik – a különböző társadalmi csoportokat körülvevő különböző világok számtalan szállal kapcsolódnak össze. Ez az individuumok számára azt jelenti, hogy észleleti horizontjukat kiterjeszhetik saját világuk határain túlra, gazdagítva az idegen tapasztalatok interpretálásával saját tapasztalataik táráját és ezzel saját hagyományukat.

Mik a jellegzetességei egy idegen tradíció megértésére törekvő társadalomtudománynak?

Sok társadalomtudományi iskola – nevezhetjük ezeket pozitivistának vagy nomotetikusként – osztja azt a nézetet, hogy a társadalomtudomány célja transzhistorikus és transzkulturális társadalmi törvények megalapozása, melyek alkalmazhatók minden történelemre és minden társadalomra, illetve hogy lehetséges a világra preszuppozíciók, előítéletek nélkül reflektálni, filozófiai, teoretikus megfontolások bevonása nélkül. A „té-

nyek” rögzítése révén elérhetőnek véli a „világ lényegének” megfelelő, így mindenki számára belátható magyarázat elérését.

A pozitívista társadalomtudomány célja tehát inkább a magyarázat, mintsem a megértés. Ez a megközelítés ignorálja a társadalmi cselekvés szubjektív elemeit mint irrelevánsakat az általános társadalmi viselkedési törvények keresésére nézve. Ezért a kutatói figyelem a társadalmi jelenségek felszínén megreked olyan evidenciák megállapításában, melyek direkt – nem közvetített – úton felfoghatóak, így formalizálhatóak és redukálhatóak.

A posztmodernitás teóriája és a hermeneutikai iskola visszautasítja a preszuppozíciók nélküli reprezentáció lehetőségét. E nézetek szerint minden tudás történeti és kulturális természeténél fogva kontextualizált. Lényeges ezért annak vizsgálata, hogyan jönnek létre az eltérő világtapasztalatok adott történelmi pillanatban, adott létállapot és kulturális kondíciók keretében. Az embereket, illetve csoportokat jellemző különböző szubjektív pozíciók összemérhetetlenségének elismerése és figyelembevételé jellemzi megközelítésüket.

A posztmodernitás a totalizáló perspektíva explicit elutasítása a történelemre és a társadalomra nézve is, annak elismerése nyomán, hogy mindenkinek joga van narratívát alkotni a világról az individuum vagy a plurális társadalmi csoportok heterogén szubjektivitásainak pozícióiból, de senkinek sincs joga a társadalmi csoportok számára külsődleges – „meta-” – előírásokat szabni. A posztmodern társadalomelméletnek a társadalmi világot társadalmi csoportok multiplex perspektíváiból kell vizsgálnia, oksági prioritásaira nézve is pluralista és antiredukcionista módon, és nem magyarázatra, hanem megértésre kell törekednie. Vagyis nem tekinthet el attól, hogy a tudatos lények által létrehozott társadalmi világban végbemenő emberi cselekvés csak a szubjektív jelentések interpretációjának útján érhető el. (4) A szubjektív jelentés megértése azonban együtt jár a szubjektív jelentés kontextusfüggő voltának elismerésével, így a társadalmi interakciók kiemelkedő fontosságának felismerésével is. A társadalmi interakciók vizsgálata pedig az adott történelmi és kulturális feltételek sajátos minőségeire való reflektálás jelentőségét emeli ki. Ez a reflektív eljárás a konkrét társadalmi csoport rekonstruálásából indul, melyben a cselekvést meghatározó objektív kultúra létrejön, és annak a specifikus szociohistorikus kontextusnak a meghatározását jelenti, mely inspirálja a kulturális javak létrejöttét (milyen tradíció alapján állítja elő és interpretálja az ember a társadalmára jellemző tudáselemeket), s amely értelmet ad azoknak a mindennapi életben. A kultúra hatásának természetét vizsgálva így vezet a kutatás kontextuális megértéshez: a kultúra jelentéséhez adott szociohistorikus körülmények között. A megérteni kívánt társadalmi jelenséget így az adott társadalom konvencióinak és tradíciójának, ismereteinek és intézményeinek mezejébe helyezve teszi megérthetővé, ugyanazon mezőbe helyezve, amely meghatározza a társadalmi cselekvők gondolkodásmódját, s amelyből értelemdási tevékenységük referenciáit merítik – ha jobbra öntudatlanul is. Annak megértése, ami már értelmes – vagyis a társadalomtudományi kutatás –, a társadalmi intézmények magától értetődő voltának bizonyosságon kívül helyezésével, bizonyosságuk „zárójelbe tételével” kezdődik.

Nehézséget jelenthet a társadalmi cselekvés megértésére irányuló hermeneutikai-kontextualista program számára, hogy hogyan határozza meg azt a kontextust, melyen belül a kultúra analízise megtörténik. Más szavakkal: hogyan választja ki a kutatás tárgyára nézve releváns beszámolókat, illetve miképp választja el egy társadalmi cselekvés esetében a tettet attól, amit a cselekvő tenni akart. További probléma, hogy a beszámolók esetében a társadalomtudós meddig tolerálja a differenciákat mint az azonos kultúrán belüli egymást keresztező egyéni célok eltéréseit, a saját megértő intenció segítségére levő partikularitásokat, és mikor zárja ki azokat a közös feltevések tiszta megjelenését garantálандó. Ám a leglényegesebbnek tetsző probléma az, hogy a társadalomtudós az esetek jó részében idegen világkonceptió kulturális mezejében vizsgálódik, ahol természetesen nem rendelkezik azzal a természetes tudással, mint a kultúra „öslakosai”. Ám ez csak akkor lenne valóban akadály, ha a megértő társadalomtudós célja a tanulmányozott kultúra

teljes megismerése lenne. Az igazi cél azonban sokkal inkább annak láthatóvá tétele, ami a kultúrában „öslakos” számára magától értetődő és így láthatatlan. A megértő társadalomtudós tevékenységét a horizontok közelítéseként, az interpretáció folyamata során éppen a „magától értetődésekre” való rácsodálkozásként írhatnánk le.

Ebben az értelemben megoldásul szolgálhat az, hogy a kontextus problémája tág határok között és egyéni módon kezelhetővé vált. A posztmodern elutasítja a nézetet, mely szerint a tudomány csak egy univerzális hangon szólaltatható meg. Detotalizáló hangja legitimálja az eddigi kívülállók bevonását a tudományos diskurzusba. Teret kaphat így a pozitivista metodológiától érintetlenül hagyott emberi tapasztalat saját narratív gyakorlatának keretében. Az individuumok világleírása, akár művészi formában is, a társadalom életéről való beszéd adekvát formájává válik. (5) Sajátos tudományos kommunikáció jöhet létre: olyan kommunikáció, melynek alapfeltétele a nyitott viszonyulás mások eredményei iránt azért, hogy mások eredményeinek megközelítésével saját tudásunkat színesíteni-gazdagítani legyünk képesek. Ennek a kommunikációnak jellegzetessége az eredmények olyan formában való előtárása, mely lehetővé teszi az interpretatív megközelítést, és feltételezi azt, hogy a cél nem a többiek meggyőzése – ezzel a diskurzus lezárása –, hanem a saját interpretáció felkínálása további interpretációk tárgyául, ezzel éppen a diskurzus színesítése-frissítése. Megszólalni az ilyen tudományos diskurzusban annak

A tudásátadásnak, az iskolának a vizsgálatokor a tradíció textualizált tartalmain kívül fontos annak vizsgálata, hogyan megy végbe az életvilágon belül a cselekvés, a kommunikáció, hogyan határozza meg egy adott tradíció intézményrendszere a mindennapi cselekvések folyamatát.

a szándéknak a kifejeződését jelenti, hogy a megszólaló hozzá kíván járulni ahhoz, hogy a többi résztvevő képes legyen saját tudását új perspektívák és interpretációk alapján újragondolni és gazdagítani. Ez a diskurzus éppen sokszínűsége, frissessége és eredetisége miatt hatékony: résztvevői minden megszólaló aktusából profitálhatnak, de minden résztvevő a maga módján profitál és a maga módján színesíti a diskurzust.

*

A társadalomtudományi kutatás területén mind a kérdésessé váló terület, mind a kutatási folyamat (és természetesen annak eredménye) sajátágos.

A hermeneutika vizsgálódási területe az életvilág lehet, melyben az egyén lehetőségekre tesz szert, és azokat, illetve önmagát egyaránt megértve beteljesíti és továbbfejleszti a lehetőségeit, vagyis a társadalmi tudás az értelemadás tevékenységének lehetőségfeltétele lesz. A társadalmi tudás szociálfenomenológiai szempontból leglényegesebb összetevője az intézményes cselekvések objektívált értelemeinek rendszere. Az intézményes cselekvések a mindennapi élet lezajlását segítik, jelenségei a társadalmi világot alkotó egyének által és azok számára megnyilvánuló jelenségek. A társadalmi cselekvők intenciói, illetve értelemadási tevékenységük hozza létre e sajátos jelentésteliséget. A mindennapi világ társadalmi cselekvői szándékoltan cselekszenek, így cselekedetüknek értelmet adnak, ugyanakkor a cselekvések megfigyelői a megfigyelt cselekvést szintén értelmezik. Ez lehetővé teszi, hogy reflektáljunk az életvilágok így létrejött értelemfeltételére. Ez lehetővé teszi, hogy reflektáljunk az életvilágok így létrejött értelemfeltételére. Ez lehetővé teszi, hogy reflektáljunk az életvilágok így létrejött értelemfeltételére. Ez lehetővé teszi, hogy reflektáljunk az életvilágok így létrejött értelemfeltételére.

Ha fentebb azt mondtuk, hogy az intézményes viselkedés kialakítása – mint a társadalmi tudás – kapcsolatban áll a jelentésadással mint a rendszerezés és legitimálás eszközzel, akkor azt is kijelenthetjük, hogy végeredményben a társadalmi tudás hívja életre a narrativitást – megmagyarázandó, történetbe foglalandó faktumként lépve szembe a tár-

sadalmat alkotó egyénekkal. Más szavakkal: „a narrativitás – a tényszerű elbeszélés mindenképpen, ám meglehet, hogy a képzeletbeli történetek elmondása is – közvetlen kapcsolatban van a valóság moralizálásával – ha nem éppen annak egy funkciója –, vagyis azzal a vágygal, hogy azonosítsuk a társadalmi rendet a valósággal, amely az általunk elképzelhető moralitás egyetlen formája.” (White, 1997) Így a narratíva egy általános emberi kérdés kihívására adott válaszként értelmezhető: a tudás elmondássá formálásaként, melyben a tapasztalat úgy alakítható, hogy megfeleljen a jelentés struktúrájának. Ha nem is vagyunk képesek hiánytalanul megérteni idegen kultúrák jelentésstruktúráit, megérthetjük egymás történeteit – mondja *Hayden White Roland Barthes* gondolatait elemezve. A narratíva természetes emberi közeg, olyan kód, mely biztosítja a transzkulturális üzenetek szabad áramlását, mely a tapasztalat és a nyelvi reprezentáció között a tapasztalatok közvetlen másolatának és a jelentésnek folyamatos transzformációját valósítja meg. A narrativitásnak ez a felfogása felbátorít eltérő kultúrák narrációinak tanulmányozására és arra, hogy ha nagy narratívát nem alkothatunk is, minden kultúra alkossa meg saját kis narratíváját a világról és minden egyén alkossa meg saját narratíváját a kultúráról – a megérthetővé válás reményével.

Az életvilág intézménystruktúrájának, így például a tudásátadásnak, az iskolának a vizsgálatok a tradíció textualizált tartalmain kívül fontos annak vizsgálata, hogyan megy végbe az életvilágon belül a cselekvés, a kommunikáció, hogyan határozza meg egy adott tradíció intézményrendszere (6) a mindennapi cselekvések folyamatát. Különös jellegzetessége az iskolai életvilágnak, hogy benne igen nagy jelentőségre tesznek szert az alkalmazott tradíció azon elemei, melyek a közvetítendő szövegen (tudáson, ismereten) kívül állnak, s melyek a szövegrendeződéssel szemben ellenállást fejtenek ki. Gadamer a következőképpen osztályozza ezen elemeket:

- Antitextusok: a beszéd olyan formái, melyekben a beszédszituáció a meghatározó.
- Pszeidotextusok: beszéd- (és írás-) gyakorlat, melynek elemei nagy számban nem az értelemközvetítés részeként, hanem töltelékanyagként jelennek meg a szövegfolyamban.
- Pretetusok: minden olyan kommunikatív aktus, amelynek megértése nem az értelem bennük intencionált továbbításában teljesedik be, hanem benne valami rajta túli, valami elleplezett fejeződik ki. Az, amiről szól, pusztán az igazi értelmet leplezi el.

A hermeneutikai megértés eredményeként kialakuló praktikus tudást a gyakorlati tudás arisztotelészi (7) meghatározása alapján világítja meg Gadamer. Ezek szerint ez a gyakorlati tudás: reflexív, vagyis önmaga tudása is; bensővé tett, vagyis a személyiségstruktúrába épült; globális, vagyis nem partikuláris célokra vonatkozik: életforma. A hermeneutikai vizsgálatot így nem érheti az a vád, hogy a fennálló pusztán interpretálásaként megreked a dolgok leírásában. Éppen ellenkezőleg, lényegénél fogva a praxisra irányul, amennyiben a hermeneutikai vizsgálat eredménye végső soron a tradíció átalakulása, színesedése lesz, mely az életvilág, a mindennapi élet egészére alapvető fontosságú hatással van.

De beszélhetünk-e objektivitásról a hermeneutikai kutatással kapcsolatban? Nyilvánvalóan nem használható a természettudományok objektivitás-fogalma. A társadalmi jelenségek ugyanis lényegesen különböznek a természeti tényektől. Előbbiek nem létezhetnek a cselekvő és értelmező szubjektum nélkül. A társadalmi cselekvés jelenségei értelmet nyerve csak egy olyan szubjektumban válnak létezővé, amelyik maga is részese a társadalmi világnak. A pozitivisták kutatás nélkül feltételezi elméletalkotása során az életvilág strukturáltságát, hogy képes lenne kérdésessé tenni azt. Összekeverve interpretálható jelenségeket a megmérhetővé tárgyiasuló tényekkel, az empirikus kutatás ezen megkérdőjelezetlen területen belül marad – pedig a feladat éppen ezen tudás megértése, a mindennapi élet jelentésadási folyamatainak tematizálása.

Többször hangsúlyoztuk: a tradíción alapuló interpretáció differenciák forrása, a jelentés csak adott interpretáló szubjektum számára érvényes. A társadalmi jelenségek sokoldalúak és komplexek – különböző tradíciókból eredő különböző kérdéseknek vethetők alá.

Most azonban azt is ki kell jelentenünk, hogy a jelentésadás nem a pusztán önkényen alapul – az interpretátor felelősséggel tartozik interpretációját lehetővé tevő tradíciójának. A felvetődő kérdések nem szubjektívek: nem az interpretáló individuumban partikuláris szeszélyéből fakadnak, hanem magából a tradícióból. Mivel a jelenség komplexitásából eredően különböző értelmezési aspektusokat kínál, vagyis különböző irányokban tehet szert jelentésre, minden értelmező szert tehet tradíciójából fakadó motívumának megfelelően arra a kérdésfeltevésre, melyből a jelenség éppen számára értelmezhető. Ha az interpretációt ezek alapján módszeresen végzik, az ismeret objektív lesz.

Egy ilyen társadalomtudományos diskurzus feljogosít bennünket arra, hogy – Heller Ágnes gondolatával (Heller, 1997) – abban reménykedjünk, nem kell lemondanunk a bizonyosság kereséséről, még ha lemondunk is az örök Igazság bizonyosságának kereséséről, illetve ha a hangsúlyt egyre inkább magára a keresésre helyezzük is.

Jegyzet

(1) Ezek az egyéni különbségek megkönnyíthetik, de meg is nehezíthetik az egyén társadalmi életét. Eredményezhetnek kiugró teljesítményeket, melyeket a közösség nagyra értékeli, de eredményezhetnek olyan magatartást is, melyet a többség deviánsnak tart és szankcionál.

(2) Az idegen világkoncepció világában épp ez a megszokott működés hiányzik. Az elvárások rendre csalódáshoz vezetnek, az idegen világkoncepció ismerői különös és titokzatos szabályokhoz alkalmazkodva vezetnek életüket. (Schütz, 1944)

(3) Ha ismerős kultúrákat idegenként teszünk vizsgálatunk tárgyává, a megértést a mindennapi élet tudomány-előtti gyakorlatából a reflektált eljárások szintjére emelhetjük.

(4) Elsősorban ezért gondolom, hogy ha a tudás nem abszolút, hanem szociohistorikus folyamat által meghatározott, és ha a társadalmi csoportok egyszerre tartalmaznak eltérő világnézeteket, a fenomenológiai alapozású szociológia tudja kezelni a fragmentációt és így a posztmodern világ kihívásait.

(5) Ezzel kiszélesedik az a terület, ami szociológiának számít, s ez veszélyeztetheti a hagyományos értelemben felfogott termékeny diszciplináris identitást és a működő professzionális munkamegosztást – ismeri el Ben Agger. (Agger, 1983)

(6) Az „intézmény” fogalmat a szó kiterjesztett tudásszociológiai értelmében használom. (Berger – Luckmann, 1998)

(7) Nikomachoszi etika VI. 3–10.

Irodalom

Berger – Luckmann (1998): *A valóság társadalmi felépítése*. Jászóvege, Budapest.

Gadamer, H.-G. (1984): *Igazság és módszer*. Budapest.

Habermas, Jürgen (1984): *A társadalomtudományok logikája*. Atlantisz, Budapest.

Heller Ágnes (1997): *A társadalomtudományok hermeneutikája*. In: Heller Ágnes: *Életképes-e a modernitás?* Latin Betűk, Budapest.

Landgrebe, Ludvig (1940): *The World as a Phenomenological Problem*. *Philosophy and Phenomenological Research*, 1. Issue 1. 38–58.

Grathoff, Richard (1989, szerk.): *Philosophers in Exile (The Correspondence of Alfred Schutz and Aron Gurwitsch, 1939 – 1959)*. Indiana University Press.

Schütz, Alfred (1945): *On Multiple Realities*. *Philosophy and Phenomenological Research*, 5. Issue 4. 533–576.

Schütz, Alfred (1944): *The Stranger: An Essay in Social Psychology*. *American Journal of Sociology*, 49. Issue 6. 499–507.

White, Hayden (1997): *A történelem terhe*. Osiris – Gondolat, Budapest.

Tetten érhető-e a „rejtett tanterv”?

A magyar közoktatás kilencvenes évekbeli, sokrétű átalakulási folyamatának egyik jelentős eleme az egyházi fenntartású intézmények arányának megnövekedése. Az intézmények diákjainak tanulmányi és „nem tanulmányi” eredményességével kapcsolatos publikációk legfontosabb eredményei szerint a felekezeti középiskolások ambiciózusabbak, toleránsabbak, ellenállóbbak a káros szenvedélyekkel szemben, mint más iskolák tanulói. (Pusztai, 2001; 2002) Nagy (2001) vizsgálata a klasszikus és modern műveltség- és információszerző csatornák eredményesebb használatát is regisztrálta.

Az eredmények háttérben nem hagyományosan igazolt hatású tökeformákra bukantunk, sokkal inkább olyan erőforrásokra, amelyeknek működése szoros összefüggésben van az iskolaközösség társadalmi struktúrájának tartalmi és szerkezeti vonásaival. A hatásmechanizmusok kutatója az eredmények láttán joggal teheti fel a kérdést: játszhat-e ebben szerepet az iskolában működő „rejtett tanterv”? Vagy a diákok „hozott anyagból” dolgoznak? E kérdés vizsgálatára tesz kísérletet a tanulmány a rendelkezésre álló empirikus adatok alapján.

Elméleti előzmények

Durkheim (1980) a nevelés fogalmán azt a ráhatást értette, amelyet a társadalmi környezet gyakorol a felnövekvő nemzedékekre, hogy kialakítsa bennük a társadalom igényelte szellemi és erkölcsi készségeket. A szerző véleménye szerint a pedagógia a nevelés gyakorlatával szemben annak eszményeivel foglalkozik, s ennyiben utópikus karakterű. Ahogy a nevelés és a pedagógia fogalma eltér egymástól, a manifeszt és a „rejtett” tanterv is mást jelent. A pedagógiai dimenzió a manifeszt tantervekben keres teret a kifejeződésre, a nevelés dimenzióját már nehezebb megragadni. A pedagógiai hitvallás megfogalmazásának jellegzetes példái a felekezeti iskolák pedagógiai programjai, amelyeknek sajátos vonásai közé tartozik a kiforrottság és a közös tartalmi elemek központi szerepe, akár a gyermekekről vallott felfogásról (Vincze, 2000), akár a követendő erkölcsi normák megfogalmazásáról (Pusztai, 2002) van szó. Azonban a pedagógiai ars poeticák toposzai nem biztosítják, hogy az iskolai hatások összessége harmonikus egységet alkosson, s nem teszik könnyebbé a fent említett két dimenzió kölcsönhatásának eredményeként megvalósuló tényleges hatásmechanizmus kitapintását sem.

Hol érhető tetten a „rejtett tanterv” hatása? A rejtett tanterv titokzatos metaforája (Portelli, 1993) magába foglalja azokat a nem tervezett, nem szándékolt másodlagos hatásokat, amelyek a szervezett, intézményes tanulás keretei között érik az érintetteket, s amelynek eredményeként viselkedési sajátosságok, reakciómódok, attitűdök alakulnak ki, normák interiorizálódnak. (Szabó, 1988)

Még nehezebben mérhető az, vajon miből táplálkoznak ezek a másodlagos hatások. A rejtett tanterv forrásainak tekintett – a szisztematikus iskolán belüli és iskolán kívüli – tényezők dinamikus struktúrárt alkotnak, nehéz a „rejtett tanterv” működését magyarázó erőket empirikusan tetten érni. E tényezők közé egyrészt az iskola értékrendszere, va-

lamint – az ismeretszerzés és a tudáselosztás jellemzői és körülményei mellett – a tanárok céltudata és az együttműködők viszonyrendszere (Szabó, 1988, 1993), a rituálék begyakorlottsága, az intézményesített értékek továbbadásának hagyománya, a kontroll komolysága (Illich, 1971) sorolható, másrésztől az iskolai és a családi, környezeti értékrend egymáshoz való viszonya.

Az egyént körülvevő közvetlen társas környezetnek a szocializációs folyamatra gyakorolt jelentős hatásával (Lewin, 1975), az intézményes kereteken belül létrejövő spon-tán társulások hálózatának (Mérei, 1998), az iskola informális szervezetének (Coleman és munkatársai, 1987; Kozma, 1985) sorsfordító erejével más jelentős elméletek és vizsgálatok is foglalkoznak, s nyilvánvaló, hogy az iskolaközösség összetétele, a tanulók és szülei informális szervezetének milyensége nemcsak az iskola karakterének fontos jellemzője, hanem a tanulás hatékonyságának prediktoraként is szóba jön. Ám a „rejtett tanterv” mint önálló kutatási irány olyan nehezen megközelíthető részletek feltárására vállalkozik, amelyek a kvantitatív módszerek vizsgálói előtt rejtve maradnak.

Az alábbi elemzés – amely arra tesz kísérletet, hogy kvantitatív módszerek segítségével eredjen a rejtett tanterv működésének nyomába – azon az előfeltevésen alapul, hogy a felekezeti iskolák között is különbség van az iskolai értékrendszer stabilitása, a pedagógusok céltudata, a rítusok begyakorlottsága tekintetében, ezért elképzelhető, hogy eltérés mutatható ki a megállapodott hagyományokkal rendelkező, folyamatosan működő és az újabban indult felekezeti iskolák tanulóinak magatartása között is.

Hipotézisek

A megállapodott hagyományokkal rendelkező és az újabban indult felekezeti középiskolák deklarált tanterveiben a célok és értékek nagyfokú hasonlósága tapasztalható. Azonban feltételeztük, hogy a folyamatosan működő iskolákban a „rejtett tanterv” a mindennapos tevékenységek során, tanórán belül és kívül, az iskolaközösség teljes kapcsolatrendszerében begyakorlott rituálékban, szokásokban, érintkezési formákban hatékonyabban testesül meg.

Feltételezésünk szerint az újabban alakult iskolákban a „rejtett tanterv” rítusai még kialakulatlanok, tétovábbak, az indulás bizonytalanságai, a begyakorlatlan koreográfiák, a kiforratlan kontrollmechanizmus még nem támogatják olyan hatékonyan a tanárok céltudatát és a tanulók szerepértelmezését vagy esetleg az új iskolák „rejtett tanterve” nem is emlékeztet a régi felekezeti iskolákéra. A rendelkezésre álló keretek szűkösségére való tekintettel most a tanulmányi eredményesség lehetséges mutatói közül a felsőfokú továbbtanulási szándék alakulása szempontjából vizsgáljuk a kérdést.

Az empirikus vizsgálat eredményei

A fenti feltevések empirikus ellenőrzésére a felekezeti középiskolák diákjai körében 1999-ben készült kérdőíves vizsgálat (1) adatait használtam fel. Az egyházak pedagógiai intézeteinek adatszolgáltatása alapján készült többlépcsős (felekezetenként, térségenként, településnagyság és esetleges speciális helyzet szerint) rétegzett mintavétel alapján kiválasztásra került 53 középiskola (ebből 7 budapesti gimnázium) 1463 11–12. évfolyamos diákja kérdőbiztosok útmutatásai alapján önállóan töltötte ki a kérdőívet. Jelen dolgozatban a felmérés adataiból az összehasonlítás kiegyensúlyozottsága miatt csak a gimnáziumi almintával foglalkozom, amelybe 48 gimnázium (26 római katolikus, 15 református, 6 evangélikus és 1 görög katolikus) 1385 diákja tartozik bele. A megállapodott hagyományokkal rendelkező iskolák tanulói 333 fővel (24 százalék), a közelmúltban alakultaké 1052 fővel (76 százalék) szerepeltek a mintában.

Először a megállapodott hagyományokkal rendelkező és az újabban indult (továbbiakban: régi és új) felekezeti gimnáziumok tanulóinak összetételére és továbbtanulással kap-

csalatos választására koncentrálnunk, majd arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen tényezők jelenléte magyarázza a két közeg eltéréseit.

A családi háttér

A tanulók összetételének bemutatását nemcsak a további elemzés bevezetéseként szükséges taglalnunk. Arról is vallanak ezek az adatok, hogy a régen vagy az újabban megnyílt iskolák milyen iskolafelhasználói kört szólítanak meg, kiknek vonzó az iskola, illetve kik azok, akiket felvettek az iskolába. Ha jobban megnézzük, mindez szerepelhet a „rejtett tanterv” mutatói között.

A részletes elemzés azt mutatja, hogy a régi és az új iskolákhoz eltérő jegyeket hordozó populáció tartozik. Már a tanulók nemek szerinti összetétele is karakteresen eltérő, hiszen a régi iskolákban a fiú tanulók alkotják a többséget, az újakban a lányok. A régen működő iskolákban többen vannak a nem magyar állampolgárságúak, mint az újakban. A tanulók felekezete szerinti besorolás is szignifikáns eltérést mutat, mert míg a régi iskolákban a katolikus túlsúly volt jellemző, az újabbakra ez már nem igaz, ami nyilván a fenntartó egyházak körének kibővülésével és a vonzáskörzetek közé felsorakozó régiók eltérő felekezeti összetételével magyarázható. Az iskolák szerkezetét tekintve a régebbi iskolákra jellemzőbb, hogy több lábón állnak, hiszen ezekben egyszerre különböző képzési szerkezetű osztályok is helyet kapnak.

A tanulók háttérét tekintve az iskolai közösség kontextus-szintű vizsgálatának áttekintésére érdemes odafigyelni. A régi iskolákban a diplomás szülők aránya jellemzően magasabb, a tanulóknak több mint a fele olyan közegben mozog, ahol legalább minden második szülő felsőfokú végzettségű, az újabb iskolákban ez csak a tanulók egynegyedéről mondható el. A kulturális tőke más dimenziói – például a szülők olvasási kultúrája

A régi iskolákban a diplomás szülők aránya jellemzően magasabb, a tanulóknak több mint a fele olyan közegben mozog, ahol legalább minden második szülő felsőfokú végzettségű, az újabb iskolákban ez csak a tanulók egynegyedéről mondható el.

– is mutatnak némi különbséget, a régi iskolákban a házaspárok olvasási kultúrája homogénebb, az újabbakban az egyik szülő emelkedik ki minőségibb kulturális fogyasztásával.

A felekezeti gimnazisták szüleinek foglalkozás szerinti vizsgálatok azt tapasztaltuk, hogy a nem felekezetiekhez képest a foglalkozási struktúra csúcsa és alja majdnem teljesen hiányzik, valamint hogy a felekezeti iskolások szülei az összehasonlítási csoportnál magasabb iskolázottsági szintjük ellenére nem a legmagasabb státusú foglalkozásokat foglalják el, hanem inkább beosztott értelmiségiként dolgoznak. (Pusztai, 2002) A régi és az új iskolák illetén összehasonlításakor ebből a szempontból nem találtunk eltérést, a vezető beosztású apák valamivel magasabb aránya összhangban van az iskolázottsági adatokkal, és az anyák státusa, valamint a családok viszonylag magas átlagos gyermekszáma között sincs lényeges eltérés. Ehhez hasonlóan a család gazdasági státusát tekintve sem mutatható ki szignifikáns eltérés a két alminta között.

A kapcsolati tőkével való ellátottság szempontjából a régi iskolák háttére előnyösebb, hiszen a tanulók bő harmadának közvetlen környezetében van példa az aktív közéleti szerepvállalásra, s ugyanez jellemző a részvételre az egyházi szervezetekben.

A lakóhely településtípusát vizsgálva megállapítható, hogy a régi iskolák esetében a nagyvárosi tanulók aránya magasabb, az újaknál a kisvárosi-falusi tanulók dominálnak, ennek ellenére az új intézmények tanulóinak háromnegyede nem kollégista, a régieknek viszont kétharmada az. Erre a specialitásra oda kell figyelni, mert a bentlakásos iskolák nagyobb eséllyel hatnak a kulturális egyenlőtlenségek megszüntetésére, és valószínűleg a manifeszt és implicit hatásmechanizmusok szempontjából egyaránt ütőképesebbek.

A felekezeti középiskolások társadalmi háttérének meghatározásakor a hagyományos kemény változók mellett érték- és identitáskategóriákat is figyelembe vettünk, és különböző életstílus-csoportokat tudtunk kitapintani: a világias értelmiségi, a hitvalló értelmiségi, a weberi vállalkozó-polgár, a talajt vesztett paraszt-munkás, a passzív kultúrvallásos és a proletarizálódott kultúrvallásos milióket. (Pusztai, 2002) A régi és az új iskolák összehasonlításakor nem tapasztaltuk egyetlen típus dominanciáját sem. Erős és állandó a jelenléte a régi iskolákban a hitvalló értelmiségi miliónek, de emellett a többi milió is változatos, sőt néha az előbbinél magasabb arányban jelenik meg

Az iskolaközösségekre jellemző vallásgyakorlat szerint is jelentős különbség mutatható ki, a régi iskolákban több az egyöntetűen vallásos család, amelyekben a személyes és közösségi vallásgyakorlattal rendelkező családtagok a jellegadó többség, az új iskolákban alacsonyabb az ilyen mutatókkal jellemezhető családok aránya. A szülői vallásosság tanulói megítélés szempontjából történő vizsgálatok mindkét almintára igaz, hogy a vallásos szülők többségben vannak, de ez a többség a régi iskolákban elsősorban, az új iskolákban az apák esetében nem éri el a kétharmadot, feltűnő viszont a nem vallásos anyák és apák felülreprezentáltsága.

A tanulók vallásgyakorlatának jellemzői és kisközösségi aktivitása nem mutat nagy eltérést a két almintában. A szülők vallási közösségbe való beágyazottsága szempontjából azonban lényeges különbség észlelhető, hiszen a régi iskolákban a szülők több, mint a felének vallásosságát tudatosság és aktivitás jellemzi, ami együtt jár azzal, hogy kisközösségi körben is gyakorolják vallásukat és baráti körük jórészt vallásos emberekből áll. Ez olyan hatékony strukturális erőforrás, amellyel az új iskolákban a családoknak kevesebb, mint egyharmada rendelkezik.

A családi szubkultúra jelentős identitásképző eleme az érintett családokban a vallási vagy politikai üldözés emléke, a régi iskolákba járók többen, majd minden második családban öriznek ilyen érzelmi tőkét. Jellemző az is, hogy az iskolaválasztásuk egyik hátrányának tartják a jövőben bekövetkező esetleges diszkriminációt, az új iskolák diákjainak aggályai között ez fel sem merül. Ez a régi iskolák intenzívebben vallásgyakorló családjainak egykori tapasztalataival, valamint saját helyzetükkel kapcsolatos attitűdjeikkel magyarázható, amit valószínűleg tovább erősít ezen iskolák tanárainak hasonló világlátása. Az ilyen típusú „kisebbségi” helyzetértékelés sajátos erőforrásokat mobilizálhat a tanulóknál. (Karády, 1997)

A továbbtanulás

Az alábbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy van-e különbség a régi és az új felekezeti iskolák tanulóinak felsőfokú továbbtanulási szándéka és iránya között. A felekezeti és nem felekezeti gimnazisták továbbtanulási terveinek összehasonlításakor korábbi eredményeink azt mutatták, hogy az előbbieket mindkét szempontból valamivel ambiciózusabbnak bizonyultak, s ez a különbség túlmutatott a felekezeti és a nem felekezeti középiskolások kulturális tőkével való ellátottságának eltérésein. (Pusztai, 2001) A régi és az új felekezeti iskolás almintában a felsőfokon továbbtanulni szándékozók aránya teljesen megegyezik. A különbségek a megcélzott felsőfokú intézmény típusa szerinti elemzéskor bukkantak fel, ugyanis a régen is működő iskolák tanulói közül lényegesen többen választották az egyetemi szintet. Az új iskolák diákjai is többen készülnek egyetemre, mint főiskolára, de a várhatónál mégis többen választják a főiskolát, ami néhány kivételtől eltekintve alacsonyabb presztízsű felsőfokú intézménytípusnak számít. (Róbert, 2000) (1. táblázat)

Amikor azt látjuk, hogy a régi felekezeti iskolák tanulói a továbbtanulás irányának megválasztásakor jóval ambiciózusabbnak bizonyultak az újakéinál – ahol a megkérdezettek nem egészen 60 százaléka tervez egyetemi továbbtanulást –, feltehető a kérdés,

hogy ez a különbség a társadalmi háttér eltérő összetételéből adódik-e. Ezért a továbbiakban az egyes szülői iskolai végzettségi csoportokban megmutatkozó továbbtanulási szándékot vizsgáltuk. (2. táblázat)

a továbbtanulás iránya	felsőfokú továbbtanulási tervvel rendelkező folyamatosan működő	felekezeti középiskolás tanuló újabban indult
főiskola	12,9%	40,1%
egyetem	87,1%	59,9%
N = 1116	280,0	836,0

1. táblázat. Az egyetemre és főiskolára készülők aránya a régi és az újabban indult felekezeti középiskolákban (A kurzíváltan közölt értékek az adjusted residuals alapján a szignifikáns eltéréseket jelölik. A chi négyzet próba alapján kapott szignifikancia-szint: $p=0,000$)

a szülők iskolázottsági háttere	folyamatosan működő (ns) egyetem		újabban indult *** főiskola	
legfeljebb szakmunkásképző	81,3%	18,7%	41,9%	58,1%
érettségizett	85,0%	15,0 %	58,5%	41,5%
diplomás	89,2%	10,8 %	71,8%	28,2%
N =	241,0	36,0	494,0	316,0

2. táblázat. Az egyetemre és a főiskolára készülők aránya a folyamatosan működő és az utóbbi évtizedben indult felekezeti iskolák (A kurzíváltan közölt értékek az adjusted residuals alapján a szignifikáns eltéréseket jelölik. A chi négyzet próba alapján kapott szignifikancia-szintet a következőképpen jelöltem: * $p<0,05$, ** $p<0,01$, *** $p<0,001$.)

A reprodukciós tézissel összhangban a magas fokon iskolázott szülők gyermekei a régi felekezeti iskolákban is ambiciózusabbak, de az adatok nem csupán a továbbtanulási tervekben megnyilvánuló reprodukcióról, hanem annak kisebb-nagyobb mértékű korrekciójáról, hatásainak kompenzálásáról is tanúskodtak. Különösen feltűnő a régi és az új iskolák eredményeinek eltérése a legfeljebb szakmunkásképzőt végzett szülők gyerekeinek eltérő arányú egyetemi továbbtanulási tervei esetén. Emellett figyelemre méltó, hogy az új felekezeti iskolák diákjai körében a szülői iskolai végzettség csökkenésével jelentősen apad az egyetemi továbbtanulásra törekvők aránya, míg a régi iskolák tanulóinál nem élesek a különbségek.

A hipotézisvizsgálat eredménye szerint míg az új iskolák adatainál kimutatható a magyarázó és a függő változó közötti összefüggés – tehát a szülői iskolázottsági szint meghatározza a továbbtanulással kapcsolatos elképzeléseket –, addig a régi felekezeti gimnázisták körében ez az összefüggés nem igazolható, vagyis a szülői végzettség nem határozza meg a továbbtanulással kapcsolatos döntést. Ugyanezt támasztják alá a celtareziduálisok értékei is.

A pályaválasztás konkrét irányának megválasztása szempontjából is jellegzetes különbségeket mutat a két alminta. A régi iskolák tanulóinak terveiben felülreprezentáltan jelentkezik az orvosi, gyógyszerész, diplomás ápolónői, műszaki, tudományos kutatói és lelkészi pálya, az újakéiban a tanári, jogi, idegenforgalmi, kereskedelmi, vendéglátóipari pályák fordulnak elő gyakrabban. Ezek a pályaválasztási tervek összefüggésbe hozhatók a középiskola-választás kapcsán már kibontakozó értékpreferencia-típusokkal. A régi iskolákban kedvelt pályák azonban nemcsak abban különböznek a másik alminta életcéltól, hogy más értékvilág tükröződik bennük, hanem abban is, hogy az államszocialista korszakban működő numerus clausus ezeket kevésbé zárta el a felekezeti iskolások elől, mint például a jogi vagy tanári pályát. (Gereben, 1995)

Korábbi eredményeink (Pusztai, 2002) szerint a felekezeti középiskolások felsőfokú továbbtanulási terveinek a szülői státusz különbségei mentén kialakuló determináltságát a

társadalmi tőke (Coleman, 1988) különböző formái kompenzálják. Az egyes családokból, illetve a tanulók családon kívüli kapcsolataiból származó társadalmi tőkék közül a tanulók zárt intragenerációs kapcsolati struktúráján alapuló, normabiztonságot teremtő szerkezet hatása tűnt a legerőteljesebbnek. Az alábbiakban ellenőrizni kívánjuk, hogy az erős kompenzáló hatással bíró társadalmi tőkeforma a régi és az új iskolákban egyaránt hatékonyan működik-e. (3. táblázat)

a baráti kör struktúrája	folyamatosan működő (ns)		újabbban indult ***	
	egyetem	főiskola	egyetem	főiskola
zárt	88,0%	12,0%	67,5%	32,5%
nem zárt	85,0%	15,0%	52,2%	47,8%
N =	244,0	36,0	501,0	335,0

3. táblázat. Az egyetemre és a főiskolára készülők aránya a folyamatosan működő és az utóbbi évtizedben indult felekezeti iskolák felsőfokon továbbtanulni szándékozó tanulói körében, a baráti kör struktúrája szerint (A kurzíváltan közölt értékek az adjusted residuals alapján a szignifikáns eltéréseket jelölik. A chi négyzet próba alapján kapott szignifikancia-szintet a következőképpen jelöltem: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.)

A táblázat jól mutatja, hogy az adatok igazolják ugyan a társas struktúra tartalmi és szerkezeti vonásán alapuló társadalmi tőke hatását a továbbtanulási tervekre, de az összefüggés csak az új iskolák tanulói esetén szignifikáns, vagyis ez a tényező a régi iskolák tanulói között nem tesz különbséget. Ugyanezt láthattuk, amikor a társadalmi tőke más mutatóit vontuk be az elemzésbe. Mi ennek az oka? A régi iskolák diákjai egyéni és kapcsolati jellemzőiktől függetlenül az intézményi kontextusból származó valamilyen erőforrás hatását hordozzák magukon, amely erőforrást a diákok és az iskola kapcsolatrendszert elemző, a köztük levő lelki kapcsolatot átvilágító elemzéssel közelíthetjük meg.

A „rejtett tanterv” forrásai

Érdekes szempont, hogy a tanulók milyen eltérően értékelik az iskolai és a családi értékrend harmóniáját a két almintában. Miközben mindkét típusban a hasonlóságot tapasztalók alkotják a többséget, az új iskolák diákjainak majdnem a fele szerint legfeljebb egy-két ponton egyezik az iskolai és az otthoni értékrend. Figyelemre méltó, hogy a tanulók milyen pontosan méri a „rejtett tanterv” e fontos alapelemének érvényesülését.

A felekezeti középiskolások és szülei iskolaválasztási döntéseinek hátterében igen sokféle egyéni kalkuláció mutatható ki. A szülők és a gyerekek számításai e téren jelentős mértékben egybevágók. A szülők és a gyerekek elképzeléseit egybevetve tíz jellegzetes elvárástípust tudunk megkülönböztetni. Az elvárástípusok változatossága arra hívja fel a figyelmet, hogy a felekezeti iskola a különböző tanulók számára különböző funkciók betöltésére alkalmas. Az iskolával szemben támasztott igények különbözősége mellett közös vonásnak tartjuk azt, hogy a tanulók vagy a vallásos nevelés, az erkölcsi fejlődés reményében, vagy az iskola vallásos jellege alapján elvárható szeretetteljes és biztonságos légkörben bízva érkeznek a felekezeti iskolába.

Az iskoláról alkotott tanulói képnek, a saját elvárásnak, valamint e kettő viszonyának fontos szerepe van az iskola látens hatásrendszerében. Az adatok tanúsága szerint a régi és az új felekezeti középiskolák között jellegzetes eltérés tapintható ki e téren is. A régi iskolák diákjai az iskolát határozottan a vallásos emberek nevelésére létrehozott intézményként értelmezik, az újabb iskolák közönségének percepciójában emellett igen jelentős hangsúlyt kap, hogy a felekezeti iskolákban folyó munka célja inkább a világban érvényesülni képes emberek képzése felé tolódik el.

Az igazi meglepetés azonban az, ahogyan a cél értelmezésével párhuzamosan a saját iskolával kapcsolatos elvárásait összefoglalják. A régi iskolák diákjai esetében a tradicionálisabb célértelmezés tradicionális – de mondhatjuk nyugodtan, hogy posztmaterialis – értékorientációval párosul, hiszen a domináns elvárástípusok legjellemzőbb vonása a jó közösség, az erkölcsi és vallási fejlődés, valamint a szellemi gazdagság iránti igény. Ez az iskolakép és elvárásrendszer határozottan jelen van az új iskolák diákjai körében is, de emellett lényegesen többen vannak azok, akiket nem vonz a továbbtanulásra való felkészítés és a vallásos fejlődés, hanem inkább a biztonságos körülmények, a nagyobb odafigyelés és az emberséges bánásmód miatt választottak felekezeti iskolát – a családi hátterek elemzéséből tudjuk, hogy sok esetben mindez nemcsak lelki hiányérzetükből fakad –, miközben az iskola céljait értelmezve lényegesen hangsúlyosabbnak tartják az evilági érvényesülést, vagy mondjuk úgy, a materialista elemet. (Inglehart, 1997)

Saját szempontot ad az iskola és a család viszonyának megértéséhez annak a kérdéskörnek az elemzése, hogy hogyan viszonyult az egyes almintákhoz tartozó tanulók családja az iskolaválasztáshoz. Mindkét esetben igen erőteljes a szülői támogatás, de a téma iránt közönnnyel viseltető szülők meglepően jelentős aránya tapasztalható az újabb iskolák diákjai körében.

Az iskola rejtett üzeneteire való nyitottsághoz hozzájárulhat az ismeretségi, családi körből származó, netalán több generációra is visszatekintő tapasztalat az iskoláról. A régi iskolák tanulóinak háromnegyede nyilatkozott úgy, hogy a környezetéhez tartozók között volt egyházi iskolás. Az új intézmények diákjainak több mint a fele nem rendelkezett ilyen információs csatornákkal.

A régi iskolák tanulói közül jóval többen vélték úgy, hogy a világi iskolában teljesen más világ, szabadság, modernség veszi körül a fiatalokat, míg az új iskolák tanulói nem láttak lényeges különbséget a világi iskolák és saját intézményük között. Ez a tény a vizsgált kérdés kapcsán arra utaló adat, hogy a régi iskolák tanulói jobban érzékelik az iskola belső világának speciális voltát. Ezt támasztják alá a saját diáktársaik és más iskola tanulóinak összevetésére vonatkozó kérdésekre adott válaszok. A régi iskolákba járók háromnegyede

Lényegesen többen vannak azok, akiket nem vonz a továbbtanulásra való felkészítés és a vallásos fejlődés, hanem inkább a biztonságos körülmények, a nagyobb odafigyelés és az emberséges bánásmód miatt választottak felekezeti iskolát – a családi hátterek elemzéséből tudjuk, hogy sok esetben mindez nemcsak lelki hiányérzetükből fakad –, miközben az iskola céljait értelmezve lényegesen hangsúlyosabbnak tartják az evilági érvényesülést, vagy mondjuk úgy, a materialista elemet.

szerint a felekezeti iskolába járók, kétharmaduk szerint az ezekben tanítók mások, mint a többi iskolában, de az új iskolák felhasználóinak többsége nem érzékeli ezt. A régi iskolákból nyilatkozók tapasztalata az, hogy a gyerekeknél a másság jele a sajátos értékrend, világlátás, a szolid külső és a jobb közösség, a tanárok esetében is a jellegzetes értékrendet, valamint a szakmai igényességet tartják a megkülönböztető vonásnak.

Az iskolai pályafutás alakulásának meghatározó jegye, hogy a tanuló mennyire képes alkalmazkodni az iskolai értékrendhez és viselkedéskódexhez. A nem megfelelő iskolai teljesítmény gyakran éppen annak következménye, hogy a diák reménytelennek látja az alkalmazkodást. (Holt, 1991) Nem tudjuk, hogy az alkalmazkodás sikertelensége mennyire tudatosul a különböző életkorú tanulóknál, de talán az érettségi előtti években járó középiskolások képesek azzal a kérdéssel szembesülni, hogy újra ezt az iskolát választanák-e. A válaszok megoszlása ebben az ügyben árulkodó. Első ránézésre az tűnik fel, hogy mindkét almintában többségben vannak azok, akik szívesen választanának újra felekezeti iskolát. De talán az új iskolák válaszadói közötti bizonytalanok nagyobb aránya emlékeztet arra, amit az iskoláról és az oda járókról alkotott képről megtudtunk, vagyis

arra, hogy ők kevésbé érzékelik az iskola speciális jellegét. A szülők elégedettségét tekintve is a régi iskolák előnyét regisztrálhatjuk.

Azt is másképpen érzékeli a két csoport, hogy a felekezeti iskolákba járóknak várhatóan milyen hátránnyal kell szembenézniük az életben. Míg a régi iskolák diákjai szerint főként – a hétköznapi társas kapcsolatokban való élményszerzés hiánya miatt – a tapasztalatlanság fog gondot okozni számukra, addig az újabb intézményekbe járók szerint nem várhatók ilyen problémák. S valószínű, hogy ebben igazuk is van, hiszen az újabb iskolák diákjainak magatartását szabályozó kontrollmechanizmus ezen a téren is más normákat rögzít.

Az eddigiek alapján véleményünk szerint elképzelhető, hogy a régi és az új iskolák közötti eltérések – más elemzésekkel megközelíthetetlen – vonatkozása a „rejtett tanterv” különbözőségének számlájára írható. E látens hatásrendszer pillérei pedig az iskoláról alkotott kép egyértelműsége, az iskola céljának és normarendszerének kitapinthatósága, az iskolai és a családi értékrend harmóniája.

Sajátos paradoxon, hogy noha a régi iskolák manifeszt céljai és diákjai tudatában tükröződő funkciói között nem szerepel kiemelt első helyen a társadalmi mobilitás előmozdítása, mégis eredményesebbnek tűnnek a továbbtanulással kapcsolatos ambíciók kialakításának terén, mint az újabbak. Ennek oka talán az, hogy a régi iskolák „rejtett tantervében” tetten érhető a nyomai annak a kisebbségi helyzetből fakadó erőforrásnak, amelyik nemcsak a normbiztonságot fenntartó kapcsolati struktúrát erősíti, hanem a feltételezett, jövődöbeli hátrányos helyzetre való tekintettel nagyobb teljesítményre is ösztönöz.

Összegzés

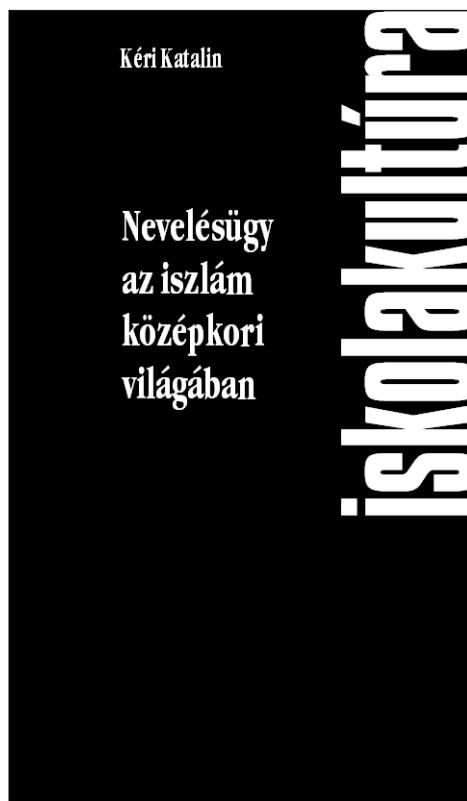
Elemzésünk során a megállapodott hagyományokkal rendelkező és az újabban indult felekezeti középiskolák között jelentős különbségeket fedeztünk fel. Ezeknek egy része az iskolák társadalmi hátterének eltérései miatt tapasztalható. Amikor kísérletet tettünk arra, hogy a régi és az új iskolák tanulóinak továbbtanulási terveit mint a diák és az iskola közös eredményét összehasonlítsuk, az adatok a régi felekezeti iskolák tanulóinak előnyös helyzetéről árulkodtak. Mivel a teljes mintán igen jó magyarázó erővel rendelkező kontrollváltozókra különbözőképpen reagált a két almintá, ezért az elemzés a puhább változók szerepének feltárása felé fordult. A két almintá különbsége az iskolai életvilág tanulói tudatban való tükröződésének minden elemében határozottan megragadható volt. Az ezekből a mozaikokból álló képre úgy tekintettünk, mint a „rejtett tanterv” forrásaira, amelyek, úgy tűnik, elég erősek ahhoz, hogy a tanulás hatékonyságát és az iskolai előmenetel alakulását jelentősen befolyásolják.

Irodalom

- Coleman, J. S. – Hoffer, T. (1987): *Public and Private Schools: The Impact of Communities*. Basic Books, New York.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, S94. S95–120.
- Durkheim, E. (1980): *Nevelés és szociológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gereben F. (1995): Imádkozzál és dolgozzál. Adalékok a bencés öregdiákok társadalomrajzához. In: *Almanach 1993–1994*. Bencés Diákszövetség, Budapest – Pannonhalma. 54–73.
- Holt, J. (1991): *Iskolai kudarcok*. Gondolat, Budapest.
- Illich, I. (1971): *Deschooling Society*. Harper and Row, New York.
- Inglehart, R. (1997): *Kultureller Umbruch. Weltwandel in der westlichen Welt*. Campus Verlag, Frankfurt.
- Karády Viktor (1997): *Iskolarendszer és felekezeti egyenlőtlenségek Magyarországon (1867–1945)*.
- Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár?* KJK, Budapest.
- Lewin, K. (1975): *Csoportdinamika*. KJK, Budapest.
- Mérei Ferenc (1998): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris, Budapest.
- Nagy A. (2001): Kulturális tőke és internethasználat – középiskolás szemmel. *Könyv és Nevelés*, 3. 14–22.

- Portelli, J. P. (1993): Exposing the hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 4. 343–358.
- Pusztai Gabriella (2001): Oktatási esélyegyenlőség a felekezeti középiskolákban. *Educatio*, 1. 181–187.
- Pusztai Gabriella (2002): *Felekezeti középiskolások az ezredforduló Magyarországon*. Ph.D-értekezés. Kézirat.
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, 2.
- Szabó László Tamás (1988): *A „rejtett tanterv”*. Magvető, Budapest.
- Szabó László Tamás (1993): *Minősítés és minőség az iskolában: Alkuk – Szabályok – Viselkedések*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Vincze Tamás (2000): A pedagógiai programok gyermekképe. In: Brezsnaynszky L. (ed.): *Pedagógiai programok elemzése. Acta Pedagogica Debrecina*, XCVIII. 35–51.

A kutatást az OTKA finanszírozta. (Nyilvántartási szám: F22476)



Az Iskolakultúra könyveiből

Az elvi és az empirikus nép érdeke

A tankötelezettség és a rejtett tanterv

„A tömeg sohasem bölcs. Az eszmék és szenvedélyek áramlata ellen nincs mentessége. Könnyen átengedi elméjét és gyakran szívét is az áramlatnak.”

Eötvös Károly (1)

A modern államok szerveződésének egyik jellegzetes tünete a felülről szervezett népoktatás megteremtése, amely a közérdek nevében iskolába járásra kényszerítette a gyerekeket, s kötelezte a tanítókat a kidolgozott oktatási technológia betartására, illetve a településeket iskolaállításra. (Nagy, 1999) Ezt a kényszert a központosított igazgatás hordozta, amelynek egyik, de csak az egyik eleme a tanterv. Ezzel a kényszerrel szemben teremtődik meg a „rejtett tanterv”. (2) (Szabó, 1979, 1989; Vágó, 2000: 28)

Két-háromszáz évvel később országunkban a népesség többsége már önként járattja iskolába gyerekeit, s csupán elenyésző azok aránya, akik csak a kényszer miatt. Ezzel együtt az oktatáspolitikai központjából a tantestületi szintre került az iskolalátogatási kényszer kiváltó ok az expandálódott magyar népoktatásban. Nincs még egy ország a világon, ahol szinte egészében egy-egy iskolai tantestület formális döntésétől függ (3), hogy mi lesz a közérdek tartalma, amiért kötelező iskolába járni. (CERI, 2000: 242) E jelentős fordulat következtében magyar iskolában – elvileg – a „hivatalos” és a „rejtett” tanterv között nem lehet jelentős különbség.

Ami korábban a „nép” érdekét jelentette, az ma a „gyermek”-ét.

E fordulat előtti és utáni állapot különbségét érzékeltetjük az alábbiakban. Néhány közismert elem kézenfekvő kapcsolatára mutatunk rá, abban bízva, hogy a folyamatok leírása és értelmezése (olvasata) része annak a vizsgálatnak, amelynek alapján megállapítható, hogy mi „igaz” és mi „hamis”. Annak eldöntését pedig, hogy mi is volna e történeti folyamatból a „jó” (vagy a haladó, hasznos, korunk igénye stb.) és mi a „rossz” (retrográd, káros, elavult stb.), az értékválasztó magatartás keretei közé utalom itt. A morális szempontokat ebben az értelemben tehát mellőzni fogom.

Az eszme születése

A felvilágosodásból eredő tankötelezettségnek az a célja (az egyik, ám általános irányzata szerint), hogy a nép racionálisan gondolkodjék, cselekedeteit ne az érzelmek, hitek, babonák, bambán és szolgamód követett minták vezéreljék, hanem a belátás, az ésszerűség. A „merj a magad értelmére támaszkodni” elv hatja át ezt az erős irányzatot. Azért is népszerű ez az eszme, mert a kötelező és a ráción alapuló népoktatás egyben a társadalmi egyenlőség záloga is. Locke szerint: „minden ember egyenlőnek és szabadnak született, ahogy egyenlő racionalitással született”. Következésképpen a nagyobb tudás segítse az embert előre a társadalomban, és ne a származás, a lakóhely, a társadalom hierarchiájában elfoglalt hely legyen a meghatározó, hanem az ész.

Az egyenlő racionalitás eszméjéből fakad, hogy bárki képes gondolkodni, mindenki alkalmas arra, hogy tudjon. A képesség ekkor még arisztoteleszi értelemben potenciált, tehát természet adta lehetőséget jelent, amelyhez tárgyat kell kötni, hogy iránya és értéke legyen. Ezért beszélnek oktatásról, tételesen megnevezett és ezért akár vizsgákon számon kérhető pozitív tudás terjesztéséről, amelyet tanulással, tehát munkával-erőfeszítéssel lehet megszerezni.

Ezzel az individuális, eszkuultuszon alapuló liberális eszmerendszerrel szemben áll az erkölcsöt, a közösséget, a társadalom, pontosabban a nemzet szempontjait követő álláspont, amely szerint elsősorban nevelés, a „helyes” erkölcsök és a „jó” hazafiság terjesztésének teendői hárulnak a népoktatásra. „Hinni kell megtanulnia a gyerekeknek, s nem a hitérveket tudnia” – ajánlja *Rousseau* a lengyeleknek (4) –, népének természetes dalait és nem a művi, csinált zenét; az anyanyelvét és nem a holt nyelveket kellene tanulnia mindenkinek. Elsősorban a helyi ipart kell megismerniük a diákoknak, nem a fejlettebbet, tehát nem a nyugat-európaiat. Ez a nép érdeke, amelyet a politikusokból, szakértőkből, filozófusokból álló kormányzat ismer fel, és éppen ezért kell a népet voltaképpen a kormányzat képére formálni.

Mindkét felfogás szerint az elvi nép érdekében, mégis az empirikus nép ellenében kell művelődni (5), hogy végül is jó legyen az empirikus népnek, amit önmaga a hétköznapiak önzései, kényszerei miatt sem belátni, sem elérni nem képes. Ezért kell az istenadta nép akaratával szemben, mégis a nép javát képviselni a fent lévő műveltebbeknek. Fel kell tehát világosítani a lent lévő tanulatlanokat, erőnek erejével.

A közösségi érdek állami kényszer

A népoktatást kikényszerítő állami politika kimutatott célja a nemzet megteremtése, gazdaságának erősítése és ideológiai egységének megteremtése. (*Fuller – Rubinson*: 300–343) Tudott dolog, hogy a tankötelezettség, az iskolalátogatás kényszere a 18. századi abszolutizmus terméke. Már 1717-ben, amikor a magyarok Rákóczi felkelésének következményeit élik, s *Savoyai Jenő* elfoglalja Belgrádot, a porosz *Frigyes Vilmos* (a nagy, a II. *Frigyes* apja) kötelezi a szülőket, hogy gyermekeiket iskolába járassák (*Nagy*, 1999), hogy tudjanak írni-olvasni és jó állampolgárok legyenek. Ettől kezdve gyorsabban és egyre szélesebben terjed a know-how Európában; nálunk majd hatvan évvel később, a „Ratio Educationis”-ban jelenik meg, bár némileg lemaradva és elkésve. Rendkívül fontosnak tekintették, hogy a felnövekvő generáció a „helyes és korszerű” műveltségben részesülhessen, ezt az is mutatja, hogy a „II. Ratio Educationis” kilátásba helyezte az alacsonyabb rendű szülőknek, hogy még fizikai fenytésre is számíthatnak, ha gyermeküket inkább munkára fognák, semmint az iskolába küldnék. (6) Némileg később (1845-ben) a magyarországi elemi tanodák szabályai csak (7) pénzbüntetést helyeznek kilátásba a tankötelezettség megszegőivel szemben.

Tudjuk jól, hogy Európában az (ipari) elmaradottság tudata, a modernizáció szándéka is tereli az államszervezés útjára a kontinentális országokat. (*Gerschenkron*, 1984) Ezt a folyamatot – szintén tudjuk – az abszolutizmus indította el, amely egyfelől a végrehajtó hatalom, a laikus állam, benne a szakképzett és racionális (tanügyi) bürokrácia kiépüléséhez-megerősödéséhez vezetett, ami előbb az egyház közösségszervező hatalmának gyengülését, majd később az állam és az egyház elválását eredményezte. (8) Főként a protes-

A tankötelezettséget kiszolgáló rendszer tanítósa kétarcú. Egyfelől rosszul fizetett közszolgá, akinek munkáját, tevékenységét szabályok sokasága köti meg, ami ellen folyamatosan lázad. Ugyanakkor hős is, a kultúra, a műveltség terjesztésének katonája, aki erővel, ügyességgel, furfanggal és találékonysággal viszi a haladás és a tudás adta felemelkedés lehetőségét tanítványainak.

táns (lutheránus) skandináv országok azonban más utat jártak. Voltaképpen az államegyház (köz) tisztviselőinek lehet tekinteni a nép között a 18–19. században élő protestáns lelkészeket, akik a szószékről egyszerre ismertették hitüket és a király rendeleteit. Ők tanították az írást és az olvasást (9) és adták össze a párokat. Volt rá eset, ha nem tudta a vőlegény leírni nevét, elmaradt az esküvő. (*Im Hof*, 1995:46–50) E kultúra nyomán már a 19. század végére ebben a régióban volt a legalacsonyabb az analfabéták aránya. (10)

Nyugat-Európa e jellegzetessége akkor látszik különösképpen, ha felidézünk, hogy a kor vezető hatalma (Nagy-Britannia) az állam szervező ereje nélkül érte el mindazt, amire mások a kontinensen csak vágytak; ezért haladt alapvetően más úton. Témánknál maradva: iskolaállítási kényszer sohasem volt, mert a magánszemélyek és községek maguktól alapítottak népiskolát, s ezért a nyugat-európai országok közül csak a legkésőbbben, 1870-ben vezeték be a tankötelezettséget és vele együtt a tanfelügyeletet. (11) (*Loczka*, 1934: 338)

A közösség és az állam

Az „egyénnel” ellentétes jelentésű „közös” (mármint sokakra, mindenkire kiterjedő) jelentésű szavunk nyelvújítási „köz”-formáját őrzik a közmondás, közkincs, közműveltség, közoktatás, közélet, közérdek, közmű stb. szavaink. (*Benkő*, 1970: 632) A közösség egészének nevében, érdekében az államot irányító, a társadalmat szervező csoport tagjai beszélnek, az állami intézmények éppen ezért kapják vagy veszik fel a társadalom egészének javát szolgáló tevékenységre utaló nevet, amely igazolja a kényszer alkalmazásának jogát.

Az tankötelezettség egyéni akaratok fölött megjelenő állami kényszerszerű – közhely – nemcsak a közoktatásban mutatható ki. A járványok és a népbetegségek elkerülésére jön létre a közegészségügy intézményi rendszere, amelyik éppen olyan hatósági kényszerrel járt el (és jár el ma is), mint a közbiztonságé, a közrendé. A rendőrség és csendőrség intézménye szintén a 18–19. század hajnalának szülötte, miképpen a modern politikai rendőrség is. (12)

A kialakuló nemzetállamok védelme szintén közügy, s ennek a fényében tisztán látható a hadkötelezettség intézménye, amelyet akár a 19. (13), akár a 20. (14) században össze lehetett kapcsolni a tankötelezettséggel. Bevonulni és akár az életünk feláldozásával a hazát szolgálni éppen úgy kikerülhetetlen, mint iskolába járni. (*Horváth*, 1990: 301–308) Azért kell mindezeket kikényszeríteni, mert az empirikus nép máskülönben egyiket sem tenné meg a maga jószántából.

Az erős, az elmaradottságon úrrá levő, nemzeti érdekeket védő és építő állam eszméje kívánatos és felépítendő ekkor. Tervezetek, víziók sorozata írja le, hogy központosított, erős szervező erővel rendelkező államnak kell átvennie az önkényen alapuló kormányzatok helyét. Elég – szinte találomra – *Fichte* „A tökéletes állam”-át, *Louis Blanc* „A munka megszervezésé”-t megemlíteni, vagy inkább *Eötvös József*-et ugyanebből a századból.

Állami kényszer és a magyar népoktatás

Eötvös nézete belesimul a kor általános felfogásába. Magától értetődő kortársai, de számára is az erő alkalmazása a műveltség terjesztésére (ami ekkor még tudást jelent). Nem is ez a gondja Eötvösnek, hanem e kényszer gyakorlásának legitimálása. Ki is fejtí a népiskoláról szóló törvényjavaslat vitája során 1868-ban, hogy „az abszolút rendszer alatt nem lévén törvény (15) (...) az egyes megyékben szolgabírák, megyefőnökök az iskolakötelezettséget törvényként kimondták, és azon szülőket, kik gyermekeiket iskolába nem küldték, bizonyos bírságra ítélték (...) Mi, mint az országnak alkotmányos kormánya, csak ott és annyiban rendelkezhetünk, amennyiben a törvény arra jogosít”. (*Eötvös*, 1987: 17) A kényszerű iskoláztatás igen, de nem önkényes, még akkor sem, ha az elrendő célban, a tudás terjesztésében teljes az egyetértés.

Kétség nem férhet hozzá, hogy a nagyobb tudás elterjesztése államérdék, s ezt szolgálja a népoktatásról szóló törvény: „népnek értelmi nevelésében fekszik (...) ezen haza jövője. Ettől függ, hogy nemzetünk, mely ezen földet vitézsége által fegyverrel foglalta el, értelmisége által megtartsa. Most Európának ezen a helyén más nemzetnek, mint valóban civilizált nemzetnek nincs helye.” (u.o.: 16) Míg korábban a katonai, férfias erény ugyan kielégítő lehetett, ma (1868) ez már nem elég, sőt, kevés a megmaradáshoz: tudásra van szükség.

A több iskolában megszerezhető tudásra szükség van, mert ettől is növekszik a gazdagság, a tudatos egészségmegővés mindenki érdeke, továbbá jobb adófizetők, jobb állampolgárok lépnek ki iskolai tanulás után; és így tovább.

Egyértelmű a nemzet értelmének felemelkedése és a felemelés paternalisztikus gesztusa közötti összefüggés: „... minden műveltebb férfiúnak a legmagasabb kötelessége kezdet nyújtani mindazoknak, akik alatta állnak, hogy őket fölemelje oda, hogy az országnak valóban polgárai lehessenek.” (Eötvös, 1987: 20) Még ha készek is kezdet nyújtani a legműveltebbek, nem biztos, hogy a lent lévők el is fogadják. E kockázatot minimalizálja a kötelező és állami (16) (tehát nem az egyházi irányítású) népoktatás rendszere, benne az állami befolyás alatt álló tanítók végrehajtó szerepe. (17)

A népoktatás irányítása

Komoly politikai jelentősége van annak, hogy ki – a nemesség/egyház/uralkodó – állíthatja maga mellé az alsóbb osztályokat szövetségesül. Annak van erre esélye, aki kézben tudja tartani a tudás – jelentsen itt bármit – átadásának mechanizmusát.

Közismert, hogy az állami tanügyi bürokrácia technikai szempontból milyen pontosan építette fel a népiskolák működési rendjét. A népoktatási rendszer kiépítésének szakmai feladata nyilvánvaló és egyértelmű: úgy kell a népiskoláknak egységesen működniük a Monarchia egészében, hogy a tankötelezettség célja mindenütt megvalósuljon. A diákok, a majdani felnőttek fejében inkább többé, mint kevésbé ugyanaz legyen: az, ami a társadalom összetartását adja, s az, amit majd később közműveltségnek neveznek, még akkor is, ha tartalma alapvetően más.

A központi akaratot – mint jól tudjuk – a tanítók számára (is) a törvényben rögzített óratervezés és a célok alapján készített tantervek hordozták, amelyeknek alkalmazási módját az Utasítások írták elő a tanítóknak. S ugyanezek a tantervek adták a tankönyv-íróknak a könyveik szerkezetét, vázlatát. A tankönyvek mindegyike (elvileg) egyformán szolgálta a tankötelezettség célját.

A felügyeleti rendszer ellenőrizte a központban gondosan kialakított közműveltség-átadási technológia fegyelmét. Fontos ez, hiszen így várható, hogy a népiskolában az történjen, amit a központban szakmai tekintetben a legjobbak terveztek, szakmailag a lehető legjobban.

A tanítótság

Ha valaki látott már berendezett 19. századi falusi iskolát, s benne a falon – láthatóan az örökkévalóságnak készült – domború zománcablába égetve a betűk kanyarításának követendő formáit, akkor érezheti, hogy mily keveset bíztak a véletlenre. Ami béklyó, az egyben mankó is a tanítótságnak.

A tankötelezettséget kiszolgáló rendszer tanítótsága kétarcú. Egyfelől rosszul fizetett közszolga, akinek munkáját, tevékenységét szabályok sokasága köti meg, ami ellen folyamatosan lázad. Ugyanakkor herosz is, a kultúra, a műveltség terjesztésének katonája, aki erővel, ügyességgel, furfanggal és találékonyssággal viszi a haladás és a tudás adta felemelkedés lehetőségét tanítványainak. (Akiiket éppen az a kényszer terelte elé, amely őt magát is, a tanítót is alkalmazza, bár erről sohasem beszél.) Küldetésudata van, mint a napóleoni hadsereg katonájának: le kell győznie a tanulatlanságot, s szolgálnia kell a társadalmi egyenlőséget. Hadvezéri tudata van otthon, az iskolájában, a nép között (18), no-

ha az oktatáspolitikai irányítás központja, a népoktatás törzskara felől nézve nem ez volna a szerepe, hanem a parancsokat végrehajtó közkatonáié.

E kettősség jelöli ki a tanítótság tájékozódási irányát (ha a pályán marad). A legjobbak maguk is a törzskarba törekszenek, hogy ki-ki a maga iskolájában a pedagógiai mesteresség gyakorlása során kialakított és a tanítványai érdeklődéséhez, otthonról hozott kultúrájához illeszkedő „műveltségi területeket”, valamint tanítási módszert most már ő juttathassa el minden iskolába, valamennyi pedagógushoz és gyerekhez, megalkossa a „legjobb tanterv”-et, terjessze a meggyőződése szerinti „korszerű műveltséget”.

A többség pedig az igazgatás hierarchiájának elutasítását akarja, kivonná iskoláját a központi irányítás alól. Az iskola legyen autonóm, s minden egyes iskola viselkedjen központként, mindegyik tantestület törzskari szerepet töltsön be: maga dönthessen arról, amit a „gyermek”-nek tanulnia kell.

Itt és most jutottunk el a rejtett tanterv problémájáig.

A kényszerű és a rejtett tanterv

Ha máshonnan nem, hát *Foucault*-tól tudjuk (*Foucault*, 1990), hogy minden hierarchián alapuló szervezet kiépíti a maga párhuzamos világát a börtönöktől kezdve a gyárakon keresztül az irodaházakon át a család belső életéig, az iskoláig. A pedagógusok, de a diákok is mindig megteremtik a hatalommal szemben a maguk szabadságát, azaz az ellenőrzöttség nélküli világukat. „Az osztályban azt teszek, amit jónak látok” tanítói dac mindig a szabályozással szemben fogalmazódik meg. Ez a fajta autonómia-vágy természetesen éppen úgy elutasítja a rákényszerített pedagógiai technológiákat, illetve a számára és tanítványainak egyaránt kijelölt értékeket, miként a felügyeletet és a jogi szabályozást, mint eszközt is (19), elutasítja mindazokat az eszközöket, amelyek a közösségi szempontok kényszerét jelentik meg előtte.

A szabályozás irányával szemben többnyire annak lenyomata, tükörképe kreálódik. Két párhuzamos, egymást kizáró, egymást feltételező elem keletkezik. A kettő együtt éppen úgy struktúrát képez, mint az iskola formális-informális rendszere. Ez az informális és illegitim, ám jól szervezett világ az, amelyet romantikusan a „rejtett tanterv” metaforával illetnek, amely a pedagógusok szemszögéből nézve a maguk függetlenségét hordozza, a diákokét (20) azonban nem.

Extrapolálás a végtelenbe

Minden tantervkészítő (akár közérdeket képviselő politikus, akár pedagógiai szakértő) számára a tervtől való eltérés technikai értelemben csökkenti a hatásfokot. A célokban megjelenített értékektől való eltérés pedig innét nézve könnyen ellenséges cselekedetként értelmeződik. Szabályszerűen működő, következőképpen szabályozható, megtervezett és éppen ezért a tervben anticipált jövő megteremtése a céljuk, ebben az értelemben a tantervet a végtelen irányába extrapolálják, ahol majd a választott tantervelméleti szempontok és választott értékek maradéktalanul teljesülhetnek. Ha sikerül mindezt megközelíteni, alacsony entrópiát érnek el.

Innét nézve a szakmailag létező legjobb (központi) terv a végrehajtók többsége számára a legnagyobb kötöttséget jelenti.

Extrapolálás a zero felé

A dolog lényege tárul fel, ha feltesszük a kérdést: mikor nincs „rejtett tanterv”? Akkor, ha a zero irányába extrapolálunk, akkor, ha egyáltalán nincs terv! Lássuk be, hogy a tervszerűtlenség két esetben állhat elő. Először akkor, ha nincs is terv, másodjára pedig akkor áll elő a tervszerűtlenség, ha formálisan ugyan volna (tan)terv, ám megvalósítására nem törekednek; úgy szervezik életüket, mintha nem is lenne. Senki sem találkozik a

tervkövetés kényszerével, amellyel szemben megteremtének a mások elől elrejtendő világot. Ki-ki külön-külön a legjobb (szakmai) meggyőződése szerint tevékenykedik.

A tervszerűtlenség azonban még nem a káosz, hiszen a „jelszónak”, a közösen kialakított és elutasított értékek körének komoly rendező ereje lehet, ám ekkor a szociálpszichológia által leírt csoportdinamika és nem a ráció irányítja a cselekedetet. Az elsődleges cél ekkor a közös értéket követő közösség kohéziójának növelése, s érthető, hogy másodlagossá válnak a tervszerűséggel együtt járó szempontok: a hatékonyság, a felelősség, az elszámoltathatóság. Belátható, hogy a rendezettség (az entrópia) mérlegelendő szempontja miért szorul háttérbe.

A fordulat

Nos, úgy tűnik, hogy a központi tanterv pedagógusokat érintő hatása a közérdeket ki-kényszerítő központi erő eltűnésével együtt gyengül meg, s e folyamattal a felvilágosodás öröksége igencsak haloványra válik a 20. század második felében Nyugat-Európában és a rendszerváltást követően Kelet-Európában. Lássunk a tünetek közül néhányat.

A felvilágosodás kulcsfogalmának, az értelemnek, a tudásnak, a racionalitásnak a helyét az irracionalitás veszi át, nemcsak Magyarországon, hanem a tömegessé váló népoktatás kultúrájában mindenütt. A tárgya nélküli „képesség”, esetleg „alapképesség” fogalma például a „tudás” (az ismeret) alternatívájaként jelenik meg a pedagógiai nyelvet használó oktatáspolitikai közbeszédben, ami inkább értékválasztást tükröz, semmint ténymegállapítást. A pszichológia logikája szerint, ha jól látom, nem különíthető el egymástól a képesség és a tudás; nincs tudás (ismeret) nélküli képesség, és nincs képesség ismeret nélkül. (Pléh, 2002; Vajda, 2002) A felvilágosodási alapok gyengülésének jelei – „túlterhelő a tudás”, „haszontalan ismeretek”, „az embert kell tanítani, nem a matematikát” stb. – jellegzetes, de nem szükségképpen magyar szájakból elhangzó mondatok. Úgy látszik, hogy a megértésnél és a tudatos elfogadásnál fontosabbá válik az átélés.

Tudjuk, hogy a tanulók tudásban mért teljesítménye (és a pedagógusoké is) – összességében – csökken Magyarországon is, különösen a rendszeres tanulást kívánó tárgyak körében (matematika, fizika, kémia). A logikai kötöttségeket lerázó, az azonnali élvezetet kiváltó műveltségelemek válnak népszerűvé. (Sáska, 1999) Általában a tudományok s különösképpen a természettudományok háttérbe szorulnak, „a legfejlettebb országokban jelentősen csökkent a természettudományok presztízse: ezek fontosságának hangsúlyozása meglehetősen megdöbbentő módon ma már szinte az elmaradottsággal jár együtt”. (Halász – Lannert, 1998: 294) Vagy ugyanez a gondolat más megfogalmazásban: „A gazdagoknak elég, ha kommunikációs készségeiket fejlesztik az iskolában, vagy kosárlabdáznak, a mi [a szegényebb országban élő] gyerekeinknek tanulniuk kell”. (Lukács, 2002: 10) Hazánk a legjobb úton van, hogy kikerüljön az elmaradottságból: felsőfokú természettudományi tanulmányokra csak a szerényebb felkészültségűek vállalkoznak... (21)

Ma már a nép hosszú évekig iskolába jár, többnyire önként. Ugyanakkor a tankötelezettség kényszere továbbra is mindenkire vonatkozik, ám keveseket érint, akiket a (magyar) hatalom továbbra is megkísérel iskolába terelni, mint utoljára 1998-ban láttuk. (22) (A helyzet olyan, mintha a hadkötelesek többsége önként vonulna be, s csak a kisebbséggel szemben kellene kényszert alkalmazni.)

El is maradt az iskolalátogatási kényszer indoka a ma is érvényes közoktatási törvényből; nem olvasható sem a kötelező iskolajárás oka, sem célja. Mintha az oktatásról olyan általános képzet alakul volna ki, hogy az oktatás pusztán önértéke miatt megfellebbezhetetlenül jó dolog, ezért nem is kell indokolni a célját, ki se kell bontani a tartalmát. Talán ezért hiányzik az állami kényszer jogosultságának az indoklása; hiányzik az a motívum, amit közcélnak tartottak egykor, s amit talán ma is meg lehetne vitatni. Az is szembeszökő, hogy

a pedagógiai szakcsajtó a tankötelezettség ügyét egyáltalán nem is tárgyalta, miképpen forrását, a porosz képzési rendszert sem. (23) Talán azért, mert huzamosabb ideje az események láncolatát analitikusan vizsgáló történészek által bizonyított porosz-utas fejlődés éréktartamának elutasítása erősebb, mint a folyamatok megértése iránti kíváncsiság.

Fény derül a rejtett tantervre

A közoktatás tömegesedésével együtt – ami másképpen a népoktatás kultúrájának kiterjedésével azonos – csökkent, enyhült vagy egyenesen eljelentéktelenedett a központ szervező ereje, olyannyira, hogy a „központosítás” ma felénk szitokszó, nem úgy, mint a felvilágosodástól az 1985-ös törvényig.

Az állampártok eltűnésével együtt egyenesen legitimitását veszítette az országos közérdek fogalma (Sáska, 1994), ugyanakkor uralkodóvá vált a lokalizmus (önkormányzatiság) és az iskolai szakmai autonómia eszméje, amelynek diadala a világ legdecentralizáltabb országainak egyikét teremtette meg. (CERI, 1998: 293) Ami az oktatás tartalmát illeti, e mozgás irányának megfelelően 1985-től a tantestület kollektívan dönt az oktatás tartalmáról és saját maga ellenőrzésének szabályairól, amelyeken a fenntartó önkormányzat érdemben nem is változtathat (24), az oktatási kormányzat pedig gyengén szabályoz a Nemzeti alap- és kerettantervvel. Nincs működő ellenőrző szervezet. Az iskola igazgatója a

Mintha az oktatásról olyan általános képzet alakult volna ki, hogy az oktatás pusztán önértéke miatt megfellebbezhetetlenül jó dolog, ezért nem is kell indokolni a célját, ki se kell bontani a tartalmát. Talán ezért hiányzik az állami kényszer jogosultságának az indoklása; hiányzik az a motívum, amit közcélként tartottak egykor, s amit talán ma is meg lehetne vitatni.

tantestület kollektív döntéseinek végrehajtója, s tudjuk, hogy a munkavállalóknak milyen erős szavuk tud lenni abban, hogy ki legyen a munkaadójuk: olyan, aki a tantestület és nem a fenntartó érdekeit képviseli. (25)

Ebben a helyzetben a tantestület már nem áll a formális tanterv végrehajtásának kényszere alatt, sokszor még az eleve gyenge koordinációt megcélzó Nemzeti alaptantervet mint jogszabályt (26) sem követi. Az ország egészét átfogó vizsgálat szerint az iskolákban legjobb meggyőződésük szerint alakítják ki programjukat, akár a központi akaratot képviselő jogszabályok ellenében is: „az iskolák meglehetősen szelektíven viszonyultak a

Nemzeti alaptanterv elvárásaihoz: hamar átvették és a rejtett helyi tantervükbe beépítették – már ez első NAT-variációkból – a számukra kedvezőnek ítélteteket, ugyanakkor hártották a megszorító, korlátozó jellegűeket, belső konfliktusokat ígérőket”. (Vágó, 1999: 29) A jogszabályok gyenge szabályozó ereje oda vezet, hogy a pedagógusok formális és informális világa közötti távolság jelentősen csökkenhetett (27), de meg nem szűnt.

Magától értetődően ritka az a tantestület, amelyik minden tekintetben homogén volna, hiszen a pedagógusok sem tömbszerűen léteznek. Éppen ezért kell a helyi tanterv készítése során az egyéni, illetve a munkaközösségi külön-érdekeket, eltérő mentalitásokat úgy összehangolni, hogy a tantestületi végszavazás (28) során a többség igennel voksoljon. A kisebbségben maradtak (29) számára ebből fakadóan a helyi tanterv éppen úgy adottságként jelenik meg, mintha az kívülről jönne. Van okuk, hogy egyéni rejtett tantervet készítsenek.

Réteg-műveltség, réteg-tankötelezettség

Ha szemügyre vesszük, hogy az oktatás tartalmát kialakító döntések mily mértékben központosítottak, illetve decentralizáltak a világban (CERI, 2000: 242–247), láthatjuk, hogy a tankötelezettség tartalma Magyarországon egyedülállóan az egyes iskolákban (30) szerveződő pedagógus-közösségek (31) műveltségfelfogásából származik. (Halász –

Altrichter, 2000: 268–271) Még az olyan országokban (32) is, mint Hollandia, Írország vagy Skócia, Új-Zéland, amelyekben alapvetően az iskolai szintű döntésektől függ az oktatás tartalma, még ott is vagy a programok tervezésében, vagy a tantárgyak körének kijelölésében, vagy a képzési szerkezetében központi maradt a döntés joga. (*CERI*, 2000: 242)

Ahány iskola, annyi tantestületi döntés alapján születik meg a helyi tanterv, s ebből értelemszerűen egyes iskolákhoz kötődő műveltségek sokasága jön létre, amely természetesen hierarchiába szerveződve növeli az egyenlőtlenséget. (33) (*Andor – Liskó*, 2000; *Andor*, 2001)

A kényszerrel iskolába járók következőképpen nem a mindenkire kiterjedő közműveltségben részesülnek, hanem az egyes tantestületek által megteremtettben, amely színes képet mintáz. (34) A tankötelezettséggel sokszínű, ám esetleges műveltség elfogadására szorítják többnyire a társadalom alsó szeleteiben élőket. (Olyan ez, mintha egy-egy laktanya tisztikara szakmai szempontjai képviselnék a hadkötelezettség okát.)

Az elvi és empirikus gyermek érdeke

A bő száz év alatt lezajló átrendeződés fontos tünete, hogy ma a közoktatás közügyeit nem a politika – Eötvös által is használt – nyelvén, hanem a pedagógia fogalmaival tárgyalják és intézik. Az iskolában dolgozó pedagógus számára a gyermek mindig megnevezhető, hiszen vele dolgozik; tevékenységének célja, hogy az a konkrét gyerek más legyen, mint korábban volt, azonban, ha ezt a helyzetet általánossá emelik, akkor már általános, arcnélküli, „elvi” gyermekről van szó, arról, hogy mit kellene tenni, hogy általában a gyermeknek (tehát minden gyereknek) jó legyen. Nem nehéz észrevenni, hogy a közoktatás ügyeiben eljáró szakma képviselői éppen olyan összefüggésben beszélnek ma a gyermek érdekéről, mint korábban mások a népéről.

Mindkettőnek egy és ugyanaz a jelentése a vizsgált viszonyban. Az „elvi gyermek” és az „elvi nép” érdeke mentalitástörténeti szempontból ugyanannak a dolognak a két formája, csak éppen a hordozója más. Mindkettő egyaránt paternalisztikus viszonyt feltételez, mindkettő fel kíván emelni, s ezért is vállalják magukra azokat az érdeket, amelyeket egyfelől a gyermeki nép, másfelől pedig maga a gyermek önmagától, állapotából fadokóan belátni sem képes. A népet is, a gyermeket is egyaránt homogénnek, tagolatlanul látják vagy mutatják. Csakhogy: az egyik csak a pedagógus szakma, a másik pedig az eötvösi „műveltebb férfiú” szemszögéből látszik egységesnek és egyneműnek.

A különbség azonban jelentős: a közoktatás ügyeit ma a szakma intézi, a laikusok által nem is követhető nyelven, korábban a helyzet épp fordítva állt. Olyan látszat keletkezik ma, mintha a közoktatásnak nem a közérdeket kellene szolgálnia, hanem az általános – a tértől és időtől független – gyermekét. Ez az a pont, ahol lényegi eltérést érzékelhetünk a mai magyar hivatásrendi szerveződés, valamint a felvilágosodás eszméje, illetve a laikusok kontrollja alatt álló demokrácia között.

Jegyzet

(1) Eötvös K. (1904)

(2) A 'rejtett tanterv' fogalma tágabb értelemben is használatos (e téren sincs koherens szóhasználat). Például a rejtett tanterv lehet határendszer, amely „mintegy elmaradhatatlan kísérő, 'holdudvarként' veszi körül a *tu-datos* (eredeti kiemelés) pedagógiai folyamatokat, történéseket (*Szabó L. T.*, 1979: 1) Egy további értelmezés: „egy-egy iskola tényleges funkciói között megtaláljuk a hivatalos funkciókat... és mellette olyan funkciókat is, amelyek csak arra az egy iskolára, vagy bizonyos körzetekben működő iskolákra jellemzők. (*Kozma*, 1977, idézi *Szabó L. T.*, 1979: 10)

(3) A közoktatásról szóló 1993. évi VIII–X. törvény 57. § (1): A nevelőtestület döntési jogkörébe tartozik a) a foglalkozási, illetve a pedagógiai program és módosításának elfogadása.

(4) Considerations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée. In: *Oeuvres complètes*. Id. kiad. II. köt. 1009. Idézi Ludassy *A NÉPI TÁNC és HARCÍ ének, Rousseau és a populista kultúrkritika kezdetei* című tanulmányában. (*Ludassy*, 1991)

(5) Ludassy megfogalmazása.

(6) A legújabb Pedagógiai lexikon e tekintetben pontatlan: „...az általános tankötelezettséget az 1868. évi XXXVIII. törvény [A népoktatásról szóló. S.G.] alapozza meg”. (Báthory – Falus, 1997: III./464) Szinte szó szerint ugyanazt a szövetszerű fordulatot használja Révai Nagy Lexikona. (Révai Nagy Lexikona. 17. 845.). A „megalapozás” kifejezés az *országgyűlés* által hozott törvényi szintű szabályozás kezdetére utalhat, hiszen előtte *császári* rendelet keretében rendelkeztek az iskolába járásról.

(7) Ellentétben Rosseau szellemével, aki természetesebbnek (tehát emberibbnek) tartotta a kötelezettségek munkával történő megváltását, a robotot, mint pénzbelit, az adót. Idézi Ludassy, 1991.

(8) Az ekkor kialakuló alternatíva azóta is leképződik a ’trón és oltár’ és vele szemben, a demokrácia különféle pártjai között.

(9) Elsősorban a biblia olvasása volt a cél.

(10) A nemzetek analfabéták aránya szerinti „versenyének” eredménye meglehetősen ugyanaz, mint a PISA-vizsgálaté. A nemzetek sorrendje nagyjában-egészében változatlanok tűnik. Finnország a PISA-vizsgálatban az első helyet érte el, 1880-ban 1000 7 évesnél idősebb közül mindössze 19 volt analfabéta. A PISA élbolyában végző Svédországban 1885-ben 1000 újonc közül 3 nem tudott írni, olvasni. Magyarországon 1000 7 évesnél idősebb közül 488 fő volt analfabéta 1880-ban, 1881-ben 1000 újonc közül pedig 508. (Jekelfalussy – Vargha, 1890: 545) Hazánk a PISA vizsgálatban az alsó negyedben végzett.

(11) A népoktatás feletti képzésben a tudás megszerzésének módja magánügy, az eredménye azonban már nem. Csak a tudás megléte közügy, megszerzése, pláne a módja azonban már az egyén kockázata; az igazgatásban a vizsgának és nem a tantervnek van szabályozó szerepe. (Sáska, 1988)

(12) A ’police’ és a ’politika’ szónak azonos az eredete, a közügyekre utal mind a kettő.

(13) Az iskolai testnevelésben katonai kiképzési célokat is szolgáltattak, ebben Kossuth éppen úgy egyetértett, mint a Monarchia vele ellentétes irányban gondolkodó vezetőinek többsége is, különösen a königgrazi vereség után. (Szabó L., 1996: 11–15)

(14) A had- és a tankötelezettség közös metszete a katonai fegyelemre történő képzésen kívül az is, hogy a néptanítók tisztú, tiszthelyetesi rangban szolgáltak. Ők irányították a parasztkatonákat. Az ismert mondas szerint az 1870–71-es porosz-francia háborút a tanítók nyerték meg. (Horváth, 1990: 301) Szerepük igen fontos volt a Trianon után Magyarországon létrehozott illegális és ezért „feketének Reichswer” felállításában. Úgy látszik, hogy Klebelsberg népiskola-fejlesztési programjának (5000 helység építése) egyik motívuma a leveletoztatás és a tartalékos tisztképzés kiterjesztése volt. (Szabó M., 1995: 176)

(15) *Ld. 7. jegyzetet.* Az abszolút rendszer a rendeletekkel szabályzó császárságot jelenti, amellyel szemben a szabadon választott parlamentet állítja Eötvös.

(16) Jó, ha tudjuk, hogy 1873-ban Magyarországon mindössze 17 állami népiskola működött, 1901-ben 17146 iskola közül 1686 volt állami fenntartású. (Nagy, 2001: 17)

(17) Ez a folyamat Hóman Bálint minisztersége alatt tetőzött. (Nagy P. T., 1992)

(18) A 20. századi radikális mozgalmak hordozói között a II. és a III. világban általában túlreprezentáltak a tanítók vagy a tanítóképzés főiskolások. Közismert, hogy az etióp és az afgán forradalom tanítóképző főiskolán robbant ki stb.

(19) Ez volna az egyik lehetséges magyarázata annak, hogy a szakma miért tekinti a tantervet szinte kizárólag pedagógiai (tantervméleti) problémának (Ballér, 1996: 5–7), még akkor is, ha mindenki számára kézenfekvő, hogy a tantervet hatályba sohasem a pedagógiai gondolat, hanem az államigazgatás ereje, mindig egy rendelet helyezi. Mindemellett, minthogy az oktatás tartalmának szűkét mindig hozzáértők (korábban [a 19. század második fele] szakértő oktató egyetemi tanárok és pedagógusok, később [a 20. sz. közepétől] pedagógusok és neveléstudósok) hozzák létre, a vita nyelve pedagógiai lesz. A tantervméleti hivatkozás teremt meg az érvelés általános keretét.

(20) Az iskola belső hierarchikus világa (a tanárnak mindig igaza van) köztudottan a diákok komoly szocializációs tényezője, többek között az engedelmesség, a hatalmi nyomás alatti életmód megtanulásának színtere. Világosan látszik az iskola rendjének opponálásából, a nebulók ’rendetlenkedéséből’, lustaságából’. Az már más kérdés, hogy az iskolai értékrend tagadása egyben a fizikai munka világába vezető utat jelöli ki. Az iskolai ellenkultúra szerkezetét több helyről ismerjük, x pl. Willis, 2000.

(21) A matematikusság leértékelődésére a 2002-ben a nappali tagozat államilag finanszírozott férőhelyeire megállapított felvételi pontszámok különbsége alapján lehet következtetni. A matematika egyaránt a felvételi tantárgya a matematikus és a közgazdász képzésnek, ám a leendő matematikus hallgató harminc ponttal szerényebb teljesítménnyel lehet sikeresebb, mint közgazdaságot választó társa. A Debreceni Egyetemen a matematikusok felvételi ponthatára 61, az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen 68, a Szegedi Tudományegyetemen 60 pont volt. Ugyanakkor a Budapesti Közgazdaság-tudományi és Államigazgatási Egyetemen a felvételi ponthatár 100, a Debreceni Egyetemen (közgazdász-gazdálkodási közgazdasági) 95, A Pécsi Tudományegyetem (közgazdász-gazdálkodási) 103, a Szegedi Tudományegyetem 95 pont volt a felvételi alsó határa a közgazdász-gazdálkodási, közgazdasági szakra. (Népszabadság, 2002: 24–29)

(22) A szociális célú családi pótlékot átalakították iskoláztatási támogatássá, kikényszerítve az iskolalátogatást. (Herczog, 2000: 2–11) *Ld. Családok Támogatásáról* szóló 1998. évi LXXXIV. tv. 16. § A gyermek tankötelessé válása évének október 1. napjától a gyermekre tekintettel megállapított családi pótlékra jogosultság megszűnik, ezzel egyidejűleg iskoláztatási támogatásra jogosultság keletkezik.

- (23) Horváth Attila szerint 1945 és 1990 között mindössze egy *Köznevelésben* megjelent írás foglalkozik a poszt képzéssel. (Horváth, 1990: 301)
- (24) Kt. 103. § (1). A fenntartó a szervezeti és működési szabályzat jóváhagyását akkor tagadhatja meg, ha az jogszabályt sért. A szervezeti és működési szabályzatot, illetőleg módosítását jóváhagyottnak kell tekinteni, ha a fenntartó harminc napon belül, helyi önkormányzat által fenntartott nevelési-oktatási intézmény esetén – ha a döntést a képviselőtestület (közgyűlés) hozza – a harmincadik napot követő első képviselőtestületi (közgyűlési) ülésen sem nyilatkozik. (2) A fenntartó a nevelési, illetve pedagógiai program jóváhagyását akkor tagadhatja meg, ha az a) nem felel meg az e törvényben előírt követelményeknek; b) olyan többletfeladatokat tartalmaz, amelyekhez a feltételek nem biztosítottak, és annak megteremtését nem vállalja, illetve nem tartalmazza azokat a feladatokat, amelyeket – a szükséges feltételek biztosítása mellett – meghatározott.
- (25) E konfliktusokról szokott a sajtó beszámolni, legutóbb pl. a budaörsi iskola esetében. (Pető, 2002)
- (26) Ld. 130/1995. (X. 26.) Korm. rendeletet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.
- (27) További fejlemény, hogy az iskolák működéséről megszerezhető információk köre az 'iskola' döntésétől függ. Általában nehezen tudnak tájékozódni a szelektív információkból a szülők és a fenntartók.
- (28) Vegyük észre, hogy a tantestület szervezeti értelemben éppen olyan, mint bármelyik önkormányzati képviselői szervezet vagy a Parlament.
- (29) Általában a kislétszámú munkaközösségek (az ének-zene, a rajz, a testnevelés, technika) veszítenek órát a nagy munkaközösségekkel szemben, ha szavazásra kerül a sor.
- (30) Az OECD-adatok 1998-as állapot szerint a 'lower secondary education'-ra vonatkoznak, tehát Magyarországon a 10–14 éves korosztály iskoláira (az általános iskolára és a 6, 8 osztályos gimnáziumokra).
- (31) Nincs olyan ország a világon az OECD szerint, amelyben kizárólag a tantestület döntene az oktatás tartalmáról. Még azokban az országokban, ahol az iskolai szintre helyezett döntési jog szerint élnek, ott is a tanárok, a munkaközösségek és az igazgatók között oszlik meg a döntés és a felelősség. (CERI, 2000)
- (32) Az OECD-kiadvány szerint az oktatás tartalmának valamennyi mozzanatát a központban határozzák meg Görög- és Törökországban, a döntések túlnyomórészt a központban születnek Ausztiában, Koreában, Norvégiában, Portugáliában, a központi és térségi, regionális szint között oszlik meg a döntési jog Csehországban, Dániában, Angliában, Franciaországban, Olaszországban és Svédországban. A helyi, önkormányzati szintű döntések dominanciája a meghatározó az Amerikai Egyesült Államokban és Finnországban. (CERI, 2002)
- (33) Ez a képlet – belátható – rendkívül alacsony szintre helyezi a központi felzárkóztató vagy modernizációs politika sikerét.
- (34) Olyan ez, mintha a város közművét, közegészségügyét, rendezési tervét egy-egy lakótömb, kerület-rész vagy még az sem szabályozná.

Irodalom

2002. évi felsőoktatási ponthatárok. *Népszabadság*, Diploma melléklet. 2002. július 20.
- Andor Mihály (2001): Társadalmi egyenlőtlenségek és iskola. Kozma Tamás (szerk.): Oktatás-politika kutatás, *Educatio*, 1.
- Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra könyvek, Budapest.
- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. Tantervelmélet forrásai 17. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (1995, szerk.): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Benkő Lóránd (1970, szerk.): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. II.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CERI [Centre for Educational Research and Innovation] (1998): *Education at a Glance OECD indicators 1998 edition* OECD, Paris.
- CERI [Centre for Educational Research and Innovation] (2000): *Education at a Glance OECD indicators 2000 edition* OECD, Paris.
- Eötvös József (1987): Felszólalás a költségvetés tárgyalásakor (1870). In: Mann Miklós (szerk.): *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából I. rész*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Eötvös József (1987): A népiskolai törvényjavaslat indoklásából (1868). In: Mann Miklós (szerk.): *Oktatáspolitikai koncepciók a dualizmus korából I. rész*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Eötvös Károly (1904): *A nagy per, mely ezer éve folyik s még nincs vége I–II–III*. Révai Testvérek Irodalmi Intézet Rt., Budapest.
- Foucault, Michel (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Fuller, Bruce – Rubinson, Richard (é.n.): Kiterjeszti-e az állam az iskoláztatást? A tapasztalatok áttekintése. In: Halkász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Az oktatási rendszerek elmélete*. Okker, Budapest.
- Gerschenkron, Alexander (1984): *A gazdasági elmaradottság – történelmi távlatból*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor – Altrichter, Herbert (2000): A közép-európai országok decentralizációs politikái és azok eredményei – összehasonlító elemzés. In: Balázs Éva – Halász Gábor (szerk.): *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*. Okker Kiadó, Budapest.

- Halász Gábor – Lannert Judit (1998, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Herczog Mária (2000): Az iskoláztatási támogatás tapasztalataiból. *Gyermek, Család, Ifjúság*, 6.
- Horváth Attila (1990): A porosz hadsereg – porosz iskola? *Világosság*, 4.
- Im Hof, Ulrich (1995): *A felvilágosodás Európája*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Jekelfalussy József – Vargha Gyula (1890, szerk.): *Közgazdasági és statisztikai évkönyv 1889/90*. Révay Testvérek Bizománya Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1977): *A nevelésszociológia alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Loczka Alajos (1934): Nagybritannia közoktatásügye. In: Kemény Ferenc (szerk.): *Magyar pedagógiai lexikon*. Révai Irodalmi Intézet, Budapest.
- Ludassy Mária (1991): *Téveszméink eredete*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Lukács Péter (2002): Miért szóljon a harang? *Magyar Hírlap*, október 19.
- Nagy Mária (2001): A tanítóság a századelőn, a statisztikai adatok tükrében. In: Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva: *Magyar tanító, 1901*. Iskolakultúra könyvek 12., Pécs.
- Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*, Educatio, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1999): Az iskolalátogatási és iskolaszervezési kényszer formaváltozatai. Gábor Kálmán – Liskó Ilona (szerk.): *Agresszió. Educatio*, 4.
- Pető Ernő (2002): Két választás Budaörsön. *Élet és Irodalom*, július 12.
- Pléh Csaba (2002): Tudások az egyetemen: készségek és tömegek, elíttek és műveltség. *Iskolakultúra*, 6–7.
- Révai (1925): *Révai Nagy Lexikona*. Révai Testvérek Irodalmi Intézet Rt., Budapest
- Sáska Géza (1988): A tananyag-szabályozás kétfajta logikája és eszköze. *Pedagógiai Szemle*, 5.
- Sáska Géza (1994): A közoktatás néhány problémája egy hirtelen decentralizált városban: Budapesten. *Új Pedagógiai Szemle*, 12.
- Sáska Géza (1999): A tanulatlan faragatlan? Bunkóság, avagy a társadalom reprimítívizációja. *Új Pedagógiai Szemle*, 5.
- Sáska Géza (2000): Ismeretközpontú-e a magyar iskola? – felvilágosodás alkonya. *Új Pedagógiai Szemle*, 1.
- Szabó L. Tamás (1979): *A látens hatásrendszer fogalma és vizsgálata*. Tantervemléti füzetek 2. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
- Szabó L. Tamás (1988): *A rejtett tanterv*. Magvető kiadó, Budapest.
- Szabó Lajos (1996): *A középiskolai testnevelés a polgári Magyarországon*. Oktatástörténeti Füzetek 2. Adu GMK, Budapest.
- Szabó Miklós (1995): A Klebelsberg-legenda. In: Némethy Szabolcs – Somogyi Zoltán (szerk.): *Múmiák Öröksége*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. Az első közlés: *Kritika*, 1993. 12.
- Tamás Gáspár Miklós (2002): A mozgósítás (A demokrácia ellen: szakmázás kontra nemzeti misztika). In: Sükösd Miklós – Vásárhelyi Mária (szerk.): *Hol a határ? Kampánystratégiák és kampányetika, 2002*. *Élet és Irodalom*, Budapest.
- Vágó Irén (1999): Tartalmi változások a közoktatásban – A „rejtett” helyi tantervektől a valóságos helyi tantervekig. In: Váró Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest.
- Vajda Zsuzsanna (2002): Az intelligencia természete. In: Vajda Zsuzsanna (szerk.): *Az intelligencia és az IQ vita*. Pszichológiai Szemle Könyvtára 5.
- Willis, Paul (2000): *A skacok*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

A tanárok naiv pszichológiája és a hermeneutika

A gyermekről alkotott vélekedések a pedagógusoknál

Ha a neveléstörténet, illetve a gyermekkortörténet segítségével áttekintjük a nevelés és oktatás tartalmának, módszerének változásait, akkor szembeszökővé válik, hogy milyen szerves összefüggés van egy történeti korszak társadalmi, gazdasági helyzete, az adott kor filozófiája, nevelési célkitűzései, valamint a tanuló és a tanár szerepének leírása között.

A „madártávlati” perspektívából könnyen észrevehetjük azt a kapcsolatot, amely az ókori görög nevelési célok és értékek, például a kiegyensúlyozottság, mértékletesség, hasznos polgárrá válás megfogalmazása és a poliszok harmonikus együttélést biztosító gazdasági működése között fennállt. Ugyancsak összeillést láthatunk a 17. századi angol polgárság gazdasági körülményei, az egyenjogúságon alapuló polgári rendet valló felvilágosodás és azok között a *John Locke* által hangsúlyozott nevelési célok között, amelyeket röviden a következőkkel illusztrálhatunk: a megismerő értelem pallérozása, a tapasztalattal megszerezhető praktikus tudás elérése, valamint az erényes, a vágyaknak ellenálló, edzett lélek nevelése. Ebből a megközelítésből szoros kapcsolat fedezhető fel a 20. század egyik társadalmi és gazdasági szervező tényezője és értéke, az információ, az üzenet, az ismeret és megismerés, valamint a hermeneutikai szemléletmód és a pedagógia hermeneutikai felfogása között. Amely társadalomban fontos szervező erő az információ, ott lényeges kérdéssé válik a hír, illetve a szöveg pontossága, hitelessége, valamint a megértési folyamat feltárása. Ezek miatt tehát a reveláció erejével hat ránk az, ha a pedagógia tudománya a hermeneutikai megközelítést alkalmazván úgy tekinti a nevelés és oktatás folyamatát, mint ami leírható egyfajta szövegmegértési folyamattal.

A hermeneutika gadameri értelmezése jól alkalmazható az iskolai oktatási és nevelési folyamatra. A szöveg megértése, ahogy *Gadamer* leírja, és a pedagógiai folyamat az alapján kapcsolható össze, hogy a tanítás és tanulás egyfajta megértési, értelmezési folyamatként fogható fel, amelyben a tanárnak és a diáknak meg kell értenie a másik fél gondolkodását, érzelmeit, azt a szituációt, amelynek mindketten részesei és alkotói. Ha a szövegértés analógiáját kölcsönvesszük az iskolai nevelés leírására és elemzésére, akkor érdemes következetesen végigvinni a gadameri gondolatokat. Eszerint a szöveg olvasásakor bizonyos előismeretekkel és elvárásokkal rendelkezik az ember, amelyet a szöveg további feldolgozása során állandóan újragondol, felülvizsgálva az előző elképzeléseket, vázlatokat. (*Gadamer*, 1984) Az előítélettel, előzetes ismeretekkel történő értelmezés ugyanakkor azt a veszélyt rejti magában, hogy nem kerül be új elem a megismerő rendszerbe. Hogyan lehet így biztosítani az ismeretlen dolgok megértését? „...a megértés csak akkor éri el igazi lehetőségét”, írja *Gadamer*, ha az ember „...megvizsgálja előítéleteinek legitimitását, azaz: eredetét és érvényességét.” (*Gadamer*, 1984: 192) A megértésre törekvő embernek nem szabad ellenőrzés nélkül használnia előzetes ismereteit, a megértés folyamata során megrajzolt vázlatait, de kerülnie kell a saját vélemény és a korábbi ismeret kizárását vagy elfelejtését is. A másik fél véleményének megértését az segíti elő, ha a megismerő ember nyitott a máságra, illetve ha vállalja a saját előzetes ismereteit, feltételezéseit, elfogultsá-

gát. A fel nem ismert előítélet vagy ismeret vakká és süketé teszi az embert a valóság feltárásakor. Tehát két belső feltétel, a nyitottság és a tapasztalásra való készség védi meg az embert a dogmatizmus elfogultságától. Nemcsak a megértési folyamatra, hanem az embertársi viszonyokra is érvényes a nyitottság szükségessége, mégpedig kétféle értelemben is. Az egyik a kommunikáló partnerek szabad közlésének és megnyilvánulásának lehetősége, a másik a két fél nyitottsága az új dolog befogadására, meghallására.

Ha az iskolai szintérré adaptáljuk a megértés hermeneutikai felfogását, akkor többféle megértési folyamattal is számolnunk kell. Számolnunk kell például a pedagógusok közötti, a tantestületen belüli megértéssel, a tanárok és az igazgató közötti megértéssel és természetesen a pedagógus és a diákok közötti megértéssel is. Ez utóbbi megértési folyamatot emelem ki a továbbiakban, hiszen a pedagógia legfontosabb kérdése mégiscsak a tanítás és nevelés tartalmának és módszerének kiválasztása, és ennek rendelődik alá a többi társas szintér befolyásoló hatása is.

A tanárok és a diákok számára elengedhetetlen feltétel egymás megértése akkor, ha fontosnak tekintjük, hogy a két fél megfelelően tudjon hatni egymásra és képesek legyenek változtatni saját ismereteiken, cselekvéseiken. A tanár és a diák kölcsönös egymásra

Az intézményes nevelés során nemcsak a tanítás-tanulás folyamatában fontos a kölcsönös megértés, tehát annak a nyomon követése, hogy megfelelően értik-e egymás kognitív folyamatait a kommunikáló felek. Az értelmi képességek fejlesztése mindig egy társas erőterben valósul meg, ami befolyásolja a tanítás-tanulás folyamatát, eredményességét. Az is lényeges tehát, hogy a tanár és a tanuló a társas és az emocionális történésekre is nyitott legyen, és így lehetőség nyíljon a sikeres tanulás és tanítás körülményeinek megteremtésére.

hatásának említésekor persze nem veszthetjük szem elől azt a tényt, hogy az iskolai szocializációs folyamatban a pedagógusok az irányítók, nekik van gazdagabb és tudatosan használható eszköztáruk a tanulók befolyásolására. Az intézményes nevelés során nemcsak a tanítás-tanulás folyamatában fontos a kölcsönös megértés, tehát annak a nyomon követése, hogy megfelelően értik-e egymás kognitív folyamatait a kommunikáló felek. Az értelmi képességek fejlesztése mindig egy társas erőterben valósul meg, ami befolyásolja a tanítás-tanulás folyamatát, eredményességét. Az is lényeges tehát, hogy a tanár és a tanuló a társas és az emocionális történésekre is nyitott legyen, és így lehetőség nyíljon a sikeres tanulás és tanítás körülményeinek megteremtésére. Mivel az iskolai szituációban a pedagógusnak van irányítói, vezetői szerepe, ezért a továbbiakban arra keressük a választ, hogy miképpen biztosít

ható a pedagógus részéről a megértés feltétele, a nyitottság, a tapasztalásra való készség. Az egyik lehetőség az önreflexióra való igény és képesség kialakítása, amely attitűd alapja jórészt a tanárképzés során alakítható ki. A másik lehetőség abban rejlik, ha feltárjuk és leírjuk azokat az ismereteket vagy tágan értelmezett előítéleteket, amelyek a felnőtteknek a gyermekekről alkotott gondolkodását befolyásolják.

A pszichológia egy kisebb területe, a fejlődéslélektan és a szociálpszichológia határterülete ezeket az előítéleteket szülői vagy felnőtti vélekedéseknek nevezi, amelyek többnyire a gyermek fejlődésével, a fejlődés okaival, módozataival és a neveléssel kapcsolatos nézeteket tartalmazzák. A szülői vélekedés kifejezést gyűjtőfogalomnak tekinthetjük, amelyhez a következő elnevezések tartoznak: naiv teória, elvárások, attribúciók, percpécio, szociális reprezentáció, etnoteória, kulturális nézetek. Ezeket a nézeteket a szülők és a nevelők elfogadják, igaznak tartják anélkül, hogy érvényességét, igazságát kétségbe vonnák.

Hozzávetőlegesen 25–30 évvel ezelőtt jelentek meg a két diszciplína metszéspontján azok az empirikus kutatások és teoretikus írások, amelyek arra mutattak rá, hogy a szülők

kulturájuktól vagy réteghelyzetüktől függően eltérő nézetekkel rendelkeznek a gyermekek kognitív képességeinek megjelenési időpontjával kapcsolatban. (Ninio, 1979) A szülői vélekedésekkel foglalkozó önálló kutatások kialakulása jórészt a kognitív pszichológia térnyerésével magyarázható. Korábban a behaviorista szemléletnek megfelelően a családi nevelés vizsgálata többnyire a szülői nevelési gyakorlat vagy nevelési módszer leírását foglalta magába, amelyet úgy jellemez szellemesen az egyik szerző, hogy a pszichológusok a kisbabát gondozó anyának sokszor nem tulajdonítottak nagyobb kognitív kapacitást, mint saját csecsemőjének. (Parke, 1978) A szülői vélekedéseknek mint a nevelés egy önálló tényezőjének a kiemelése lehetővé tette, hogy megismerjük azokat a nevelés során hosszabb távon is működő nézeteket, gondolati tartalmakat, amelyek közül néhányat már a szülővé válás előtt is elsajátítunk, és amelyek meghatározzák a gyermekről megszerzhető tapasztalatainkat, ismereteinket, valamint az alkalmazott nevelési módszereket is.

A szülőivélekedés-kutatásoknak van néhány olyan eredménye, amely kapcsolatba hozható a pedagógusok megismerő tevékenységével, illetve a megértés során használt kész ismeretekkel. Ilyen eredménynek tekinthető a fejlődés implicit elméletét feltáró vizsgálat. Ebben olyan képességek megjelenési idejét kérdezték meg a szülőktől, amelyek nem figyelhetők meg könnyen a gyermekkel való közvetlen foglalkozás során, és amely képességek kialakulási időpontjáról ugyanakkor pontos ismeretek állnak rendelkezésre egy teszt alapján. (D'Alessio, 1990) A vizsgálatban a szülőknek az egyes kognitív képességek megjelenési időpontjára vonatkozó becslését és a képességek valószínű megjelenési idejét mérő teszt eredményét hasonlították össze. Az eredmények azt mutatták, hogy a szülők az 5 évesnél fiatalabb gyermek képességeit jelentősen alábecsülik, tehát sok képességről azt feltételezik, hogy csak 5 éves kor körül jelennek meg, jöllehet a teszteredmények szerint már kisebbeknél is megtalálhatók. A 6 évesnél idősebbek képességeit jelentősen túlbecsülték a szülők, vagyis már a 6 éves gyermektől is elvártak olyan képességeket, amelyek csak 9–10 éves gyermekeknél jelentek meg. A fejlődésről alkotott szülői implicit elmélet tehát tartalmaz egy, az 5 évesekre vonatkozó prototipikus képet a gyermekről, valamint egy kisebb, inkompetens és egy túlzottan is kompetensnek tartott nagyobb gyermekről alkotott felfogást. Hasonló torzítást jelzett ugyanez a vizsgálat a tanárok körében is. Ők szintén túlbecsülik a 6–10 éves iskolások következtetési és absztrakt téri képességeit, vagyis a tanárok szerint már a 6–7 éves gyermekek is rendelkeznek olyan következtetési képességgel, amely a teszteredmények szerint csak 9 vagy 10 éves korban jelenik meg. Ezek az adatok arra is felhívják a figyelmet, hogy léteznek olyan nézeteink a gyermeki fejlődéssel kapcsolatban, amelyek érzéketlenek a közvetlenül megszerzhető tapasztalatokra, és amelyek rejtett módon mégis meghatározzák az elvárásainkat.

A megismerés során működő vélekedésekkel kapcsolatban az is fontos kérdés, hogy vajon van-e kapcsolat a nézetek, „előítéletek” és a cselekvés között. A gyermekek kognitív fejlődésének vizsgálata azt jelezte, hogy az az anya, aki szerint a gyermek gondolkodása konstruktív jellegű, több és hosszabb interakciót tartott fenn a gyermekével és magasabb mentális művellet használatára készítette a 4 éves gyermeket egy papírhajtogatási feladatban. Azok az anyák pedig, akik a gyermek automatikus ismeretszerzésében bíztak, kevesebb és rövidebb interakciót tartottak fenn a gyermekükkel és alacsonyabb szintű gondolkodási szintet vártak el tőle. (McGillicuddy-De Lisi, 1982) A szülői vélekedések és a cselekvés közötti kapcsolat fontosságán túl az is vizsgálható szempont, hogy vajon a nézeteknek és a különböző nevelési módszereknek van-e hatása a gyermeki fejlődésre. Egy longitudinális vizsgálat azt bizonyította, hogy a komplexebb és árnyaltabb fejlődés-fogalommal rendelkező szülők gyermekeinek kognitív és szociális kompetenciája fejlettebb volt, mint a kevésbé árnyalt gondolkodású szülők gyermekeié. (Sameroff – Feil, 1985).

Más vizsgálat is azt igazolta, hogy ha a szülő szerint a gyermeki megismerés konstruktív folyamat és ha a szülő magasabb gondolkodási műveletek használatára készíti a gyermeket, akkor a gyermek jobb kognitív képességekkel rendelkezik. (McGillicuddy-

De Lisi, 1985) Nemcsak a gondolkodásról vallott vélekedések, hanem az iskolai (például matematikai) teljesítményekkel kapcsolatos szülői elvárások is meghatározzák a gyermekek osztályzatait, önértékelését és elvárásait. (Parsons – Adler – Kaczala, 1982) A szülői elvárások erejét bizonyítja az a vizsgálat is, amely szerint az anyák 2. osztályos gyermekükkel kapcsolatos elvárásai előre jelezték a 6. osztályos teljesítményeket. (Hess – Holloway – Dickson – Price, 1984) Az elvontnak tűnő elvárásokat a szülők olyan vélekedések formájában adták át a gyermeknek, amelyek a gyerek képességéről, a feladat nehézségéről és fontosságáról szóltak.

Jóllehet az itt bemutatott vélekedések többnyire szülői nézeteket tükröznek, mégis adekvátnak tekinthető a szülői és pedagógusi nézetek hasonlóságának gondolata. Ennek egyik oka az, hogy bizonyos tartalmi hasonlóságot fedezhetünk fel a szülők és a tanárok attitűdjeiben a kulturális miliő azonossága miatt. A hasonlóság másik okát abban lelhetjük fel, hogy a vélekedések, a viselkedés és a gyermeki fejlődés között ugyanolyan kapcsolat tételhető fel mindkét csoportnál. Ha sikerül megismerni a pedagógusok nyíltan megmutató vagy rejtett elvárásait, vélekedéseit, „előítéleteit”, akkor lehetővé válik a pedagógus oldaláról a vélekedések és a konkrét napi tapasztalatok összemérése és így a megfelelő alkalmazkodás és irányítás a tanítás és nevelés során. A folyamatos pedagógusi nyitottság pedig hozzájárulhat a tanulók egészségesebb szocializációjához, fejlődéséhez.

Irodalom

- D'Alessio, M. (1990): Social representations of childhood: an implicit theory of development. In: Duveen, G. – Lloyd, B., (eds): *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge University Press. Cambridge – New York – Port Chester – Melbourne – Sydney. 70–90.
- Gadamer, H.-G. (1984): *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata*. Gondolat, Budapest.
- Hess, R. D. – Holloway, S. D. – Dickson, W. P. – Price, G. G. (1984): Maternal Variable as predictor of Children's School Readiness and Later Achievement in Vocabulary and Mathematics in Sixth Grade. *Child Development*, 55. 1902–1912.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V. (1982): The Relationship between Parents' Beliefs about Development and Family Constellation, Socioeconomic Status, and Parents' Teaching Strategies. In: Laosa, L. M. – Sigel, I. E. (eds): *Families as Learning Environments for Children*. Plenum Press, New York – London. 261–299.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V. (1985): The Relationship Between Parental Beliefs and Children's Cognitive Level. In: Sigel, I. E. (ed): *Parental Belief Systems. The psychological consequences for children*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey – London. 7–24.
- Ninio, A. (1979): The naive theory of the infant and other maternal attitudes in two subgroups in Israel. *Child Development*, 50. 976–980.
- Parke, R. D. (1978): Parent-infant interaction: Progress, paradigma, and problems. In: Sackett, G. P. (ed): *Observing behavior*. Vol.1. University Park Press, Baltimore. 69–94.
- Parsons, J. E. – Adler, T. F. – Kaczala, C. M. (1982): Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Parental Influences. *Child Development*, 53. 310–321.
- Sameroff, A. J. – Feil, L. A. (1985): Parental Concepts of development. In: Sigel, I. E. (ed): *Parental Belief Systems. The psychological consequences for children*. Lawrence Erlbaum Associates – Publishers Hillsdale, New Jersey – London. 83–105.

A rejtett tanterv a kilencvenes években – egy szakközépiskolában

Autószerelő-képzés volt a rendszerváltás előtt is, és van jelenleg is, a képzés tanterve azonban legalább kétszer is megváltozott az elmúlt bő egy évtizedben. Először akkor, amikor az egykori 3 éves képzést fokozatosan felváltotta a 4 éves, szakk munkásképzési célú szakközépiskolában folyó oktatás, majd az Országos Képzési Jegyzék életbe lépése után kidolgozott központi tanterv nyomán.

A képesítéshez vezető szakmai képzés az érettségi utáni évekre tolódott, a korábbinál tehát – szemben a legtöbb szakmánál tapasztalt mintegy 2 évvel – 3–4 évvel későbbre (14–17 év helyett 18–20 éves korra). Az eltérő iskolatípus hagyományai és közege, valamint a jóval magasabb életkor önmagában is elemzésre érdemes új helyzetet jelez a szakmai szocializáció terén. Ebben a rövid írásban azonban néhány rejtettebb, egy adott iskola konkrét életében megismert, ezáltal egyedi érvényű, de általános tanulságokat hordozó mozzanatot akarunk felvillantani. Ezzel azt próbáljuk megvilágítani, hogy mit tanulnak a gyerekek konkrétan ebben az iskolában a tanterven túl, milyen egyedi, más autószerelő iskolákban másként érvényesülő szocializációs hatások érik őket.

Maga az iskola sok mutatója alapján amolyan közepes színvonalú, részletes bemutatásától nemcsak a helyhiány, de mondandóink lényege szempontjából is eltekinthetünk. Talán csak annyit érdemes megjegyezni, hogy a hatalmas – 8 párhuzamos osztállyal működő – iskola egynegyede képez overallos közlekedési szakembereket, amely profil jól elkülönül a maga karakteres saját kultúrájával, tehetséges és az adott profilban befolyásos, de magasabb pozíciókra nem törekvő „ágazatvezetőjével”. Az ő korábbi didaktikai újításait és pedagógiai érzékenységét megismerve tettünk számára ajánlatot egy projektben való részvételre. Maga a projekt (1) lényegesen különbözött a szokványos fejlesztési projektektől. Nem egy máshol kigondolt modell „bevezetését”, menedzselését és finanszírozását jelentette, hanem a meglévő innovációs kezdeményezések sorsának követését. Anyagiakkal – az együttműködők szerény honorálásán túl – nem járt, csak az együttgondolkodás erőforrásával erősítette a helyi fejlesztés pozícióját.

Az iskolán kívüli gyakorlati képzés adja a gyakorlat idejének kétharmadát. Ezt a képzési ágazat vezetője rotációs elven szervezte meg, azaz mindenki elkerül kisiparoshoz, márkaszervizbe, autóbuszgarázsba, termelőüzembe és egy közlekedési hivatalhoz is. Sok munka- és élettapasztalatot szerez. Ennek példászerű átgondolása és megszervezése önmagában óriási érték, leginkább a vezető személyes érdeme. Most azonban az iskolában folyó gyakorlati képzés néhány jellegzetességéről lenne szó. Ennek egyedi karakterét egyebek mellett az adja, hogy az iskolai tanműhely szerződéses együttműködést folytat egy márkaszervizzel. (2) Az oktatás környezetét ez alapvetően befolyásolja. Az összes új technológiai megoldás – az ideiglenesen javításra bekerülő autók révén – nagyon hamar megjelenik az iskolában, a teljes márkadokumentáció hozzáférhető. Lépést lehet tartani a fejlődéssel, persze csak idegen nyelven, hiszen a német és angol nyelvű dokumentációk sok ezer oldalát nem volna kifizetődő magyarra fordítani. Ennek nyelvtanulásra ösztönző hatása – sajnos, csak a diákoknál – állítólag kimutatható. Az a szakképzésben sokat hallott panasz, hogy az oktatás technológiai szintje messze elmarad a gazdaságétól,

itt sokkal kevésbé igaz, mint azokban az iskolákban, ahol a Wartburgokon és Ladákon – egy letűnt technikai korszak relikviáin – gyakorolnak a diákok, és csak egy-egy féltve őrzött új Opel-en tudják demonstrálni a jelenleg uralkodó technikai megoldásokat.

A helyben folyó szervizszolgáltatás egy másik hatása, hogy a diákok ezek iránt az autók iránt sokkal élénkebben érdeklődnek, mint a tipushibákat bemutató demonstrációs modellek iránt. A „spontán” módon megnőtt motivációs szint oka, hogy ezek az autók ellenőrzés-javítás után visszakerülnek a forgalomba, ismét közlekedni fognak, ami nem tipikus azoknál az autóknál, amelyekkel az autószerelő tanulók az iskolában találkoznak. Itt tétje van annak, hogy mi történik, itt minden „halálosan komoly”, nem csak szimuláció. Minthogy a diákok bevonására is – korábban inkább jutalomként, mára már rutinszerűen – sor kerül, az ő munkájukon, szakokkal való együttműködésükön is múlik „a közlekedés biztonsága”. Ezáltal egyenrangúbb partnerei az oktatóknak, nagyobb felelősséget visel(het)nek, a munkafolyamat kimenetele iránti – és ezen keresztül egész szakmájuk iránti – elkötelezettségük is megnő.

Az iskolaudvaron található tanműhelyben folyó, bármilyen szerény méretű vállalkozási tevékenység szintén a külvilágot, egyúttal saját jövőjük egy szeletét hozza a diákok közelébe. (3) Ha az egész vállalkozásba nem is látnak bele, annak számos elemébe, folyamatába igen. Olykor látják a tárgyalást a klienssel, az alkut, értesülnek a bizonytalansági tényezőkről és egyes alternatívákról (csere vagy javítás, határidő, olcsóbb vagy drágább megoldás, olcsóság vagy biztonság stb.), megfigyelhetik a vállalkozás teljes folyamatát. Kiderül számukra a dokumentáció és a műszerezettség nélkülözhetetlensége, a beruházási és továbbképzési igény (vagy inkább alkalmi tudásdeficit), a különböző szaktudások kollektív érvényesülése az egyén tudásával szemben. (4) Az adminisztráció egy része szintén a fiatalok szeme előtt zajlik, abba betekinthetnek. (Az érdeklődőbbje meg is teszi.)

A sikeres javításnak és a sikeres vállalkozásnak is az egyik legfontosabb előfeltétele a hibák optimális diagnosztizálása. Itt derül ki a szaktudás színvonala. A minőségi szaktudás rengeteg időt (és így pénzt) takarít(hat) meg, ez határozza meg a javítás számos feltételét. A projektben végzett tanácsadói munkánk egyik eredménye, hogy az iskola hezitáló szakembereit sikerült meggyőzni, próbálják a gyerekeket kiscsoportos formában már a hibák felderítésének folyamatába bevonni. Így nemcsak ennek a fázisnak a kulcsfontossága derül ki, de a csoportban végzett problémamegoldást is gyakorolhatják, a váratlan helyzetben lévő cselekvésre szocializálódnak. Tevékenységüknek ez a része, amelyet a modern szaktudás egyik fő sajátosságaként írnak le a szakemberek, nemcsak helyet kap a képzés során, de megfelelő hangsúlyt is kap az algoritmizálható, „kalapáló”, szűkebb értelemben vett javító-szerelő munkával szemben. Az iskolai szakemberek helyzetmegítélését jól jelzi, hogy a nem kis fáradság és munka révén az iskolához telepített zöldkártya-kiadó hely műszeres diagnosztikai vizsgálatainál is jelen vannak a tanulók rotált csoportjai.

A fenti változásokat legalábbis elősegítette a rendszerváltás, a kapitalista viszonyok terjedése, a vállalkozás szabadabbá válása és – legalábbis deklarált – értékként való kezelése. Nincs információnk arról, hogy a verseny mint érték hogyan jelenik meg az itt dolgozók és tanulók tudatában, de feltételezzük, hogy annak pozitív kapcsolódásai sokkal intenzívebben jelen vannak, mint olyan iskolák tanárainál és diákjainál, ahol a vállalkozó világgal az oktatás keretein belül nem érintkeznek. A munkaerőpiacon keresett képességek kialakítására ugyan (elvileg) minden iskola egyre nagyobb hangsúlyt fektet, de a piaczgazdaságra, versenyképességre szocializálás terén fényévnnyire vagyunk más országoktól, sőt az iskola világa nálunk – alighanem összefüggésben pedagógusaink versenyképességi szintjével – kifejezetten negatívan hat ezekre az attitűdökre. *Fülöp Mária* három országban – Magyarországon, az Egyesült Államokban és Japánban – végzett empirikus kutatásai riasztó képet vázolnak fel. Nálunk alig találni olyan tanárt, aki a versenyt jónak tartaná. „... a magyar, a japán és az amerikai diákok közül messze a mieink tartják a versenyt leginkább agresszívnek, immorálisnak, stresszesnek, egoistának, diszkrimina-

tívnak.” A verseny pozitív következményei közül a 16–18 éves magyar diákok alig neveztek meg valamit – mindössze 3 százalék találta azt az országot, illetve 4 százalék a gazdaság fejlődéséhez hozzájárulónak –, és a versenyhez való érzelmi viszonyuk is csak 20 százalékban pozitív (japánok: 39 százalék, amerikaiak: 32 százalék), ugyanakkor 32 százalékuké negatív (japánok: 29 százalék, amerikaiak: 12 százalék). (5) Valószínűleg ezek a különbségek sem vezethetők le konkrét tantervi tartalmakból, csak az úgynevezett rejtett tantervekben lehetne tetten érni őket.

A projekt során bizonyos, korábban nem használt tesztlapok bevezetésére is sor került. Ez ugyan közvetlenül nem előfeltételezi a kilencvenes évek változó közegét, de e tesztlapok sorsában a korszakra jellemző szocializációs hatások is azonosíthatók. Az egyoldalú tesztlapok standardizált kérdései – szám szerint 10 – a bekerülő autók vizsgálata során azonosított hibákra, azok felfedezésére és a javítás körülményeire irányultak. A tanév során néhány alkalommal – a kitöltésre vállalkozó oktatók csoportjaiban – tesztlapokat osztottak ki, illetve értékelték. Maga a kitöltés negyed órát vett igénybe, és egy-egy értékelés is nagyjából ennyit, évenként átlagosan 6 alkalommal.

A tesztlapok alkalmazása minden csoportban a várttól eltérő hatást váltott ki. A diákok kedvelték. Nem dolgozatírásnak érezték, annál is kevésbé, mert az egyes válaszokra 1–2–3 pontot kaphattak, az egészre pedig egy 10 és 30 közötti összpontszámot, semmi sem emlékeztetett a jegyekre. Talán azt is kedvelték, hogy az egyik vonzó programot kellett gondolatban újra végigélniük. A diákok azt is észrevették – inkább, mint oktatóik –, hogy a megtapasztalt gyakorlatra való strukturált reflexió révén tanulnak, jobban megértik a lényeges dolgokat. Személyes megítélésem szerint ez volt a legfontosabb hatása a tesztlapok alkalmazásának. Ez a fázis a szakképzés gyakorlati oktatásában legtöbbször elmarad, mert a begyakorlottság értéke az oktatók szemében még mindig nagyobb, és a tanulás folyamatáról amúgy is keveset tudnak. A diákok ezáltal a tanulás tanulásában is szert tettek egy új tapasztalatra. Az oktatók ezzel szemben nem látták a dolog hasznát, csak a „Pestről jött szakállas” bolondériájának tartották. Párszor megtették a kedvéért és főnökük iránti lojalitásból, de rászokni nem akartak. Ha kicsi is az adminisztrációs többletterhelés, a kétkezi munkás még a kevés papírmunkától is irtózik és menekül, ha teheti. A gyakorlati oktatás vezetőjének lett volna a tiszte, hogy a szokás fennmaradását keresztülvigye. De ő is csalódott volt, ezért a projekt vége felé már nem törekedett erre. Az említett pozitív hatást ugyan érzékelte, de frusztrálta az, hogy ő is mást várt. Ő a diákok tudása évközi gyarapodásának mérését szerette volna elérni, a hozzáadott érték mérését, de a szakállas tanácsadó módszertani indíttatású szkeptizmusán túl az adatok sem igazolták ezt a várakozását. Mint ahogy azt sem, hogy a tanárok teljesítményét is mérheti ezzel az eszközzel. A naiv elképzelés szerint a gyengébb oktatók diákjainál alacsonyabbak lesznek a pontszámok, és akkor ezt majd ezen tanárok orra alá lehet dörgölni... Nem így történt. Sok más mellett azért, mert nem tudásszintmérő volt a teszt.

A tesztek felbukkanása, majd a gyakorlat elhalása nyilván nem maradt üzenet nélkül a gyerekek számára. Pontosan aligha tudjuk megfeyjteni, de a fentiekben túl jelezte a gyorsan változó kor bizonytalanságát, és nyilván észrevették a diákok a vezető és beosztott tanárok küzdelmét is. És éppen ez az a mozzanat, amely a kilencvenes évek tanári-szakoktatói foglalkoztatási helyzetének fejleménye. Az éppen divatos tesztek, a hozzáadott érték hangoztatása csak a felszín, az „máskor is aktuális lehetett volna”. Az oktatók összetétele elég siralmas helyzetet mutatott. Az ország gazdaságilag legfejlettebb vidékéről van szó, ahol a mérnökmert jó pénzért alkalmazták, de a szakmunkások foglalkoztatási biztonsága és jövedelme is irigység tárgya a kevésbé szerencsés régiókban. A gyakorlati oktatókat folyamatosan „kicsemegézte” a munkaerőpiac. „A felét legszívesebben a gyerekek közelébe sem engedném”, mondta bizalmasan vezetőjük, és utólag sincs okom túlzottnak tekinteni e megítélést. Mind emberileg, mind szakmailag leépültek, alkalmatlanok. Tompák, közömbösek, csak a legminimálisabb formális követelményeknek tesznek eleget (bemennek a műhelybe, adminisztrálják, amit kell). Egyúttal helyettesít-

hetetlenek, mert közalkalmazotti bérért itt senki sem lép a helyükre, akik messzi régiókból jönnének – akik számára a bér egyéb állás hiányában elfogadhatóbb lenne –, azokat pedig szolgálati lakás sem várja. A mérnököknél hasonló a helyzet. A középkoron túl lévő, a tanár-státussal és -szereppel azonosuló-megbékélő tanárok egy része azonban nem épült le, néhányan kiváló, naprakész szakmai műveltséggel rendelkeznek. Nekik köszönhető az oktatás eddig megőrzött színvonala. A fiatalok csak rövid időre jönnek el, és közülük is a máshol nem kellők ragadnak meg. Az új szakterületeken – például az elektronikában – különösen kritikus a helyzet.

A megváltozott összetételű oktatótestület különösen erős üzenet a diákok szemében. Az oktatási intézmény részleges hitelvesztését jelzi, és az iskolában főleg az annak elvégzésekor adott bizonyítványt tartja értékesnek. Részt kell tehát venni egy kurzuson, amely keveset ér, de ez a feltétele annak, hogy az igazi értékhez, a papírhoz hozzájussunk. Buta helyzet, mert a munkaerőpiac visszajelzései arról is szólnak, hogy a papír csak másodlagosan fontos, és az alkalmasság, a rátermettség számít igazán. Amelyet azért a munkatapasztalat mellett az újabb végzettségek segítenek kifejlődni és hitelesíteni. A végzettségek legfőbb értelme, hogy újabb kurzusok, végzettségek belépőjegyéül is szolgálnak, tartalmuk majdnem mellékes, annak minőségére úgyszincs garancia. Az esetek többségében az eróziót, a minőségi képzés hiányát sejteti az intézmény kiléte. Az erózió amúgy hosszabb távon folyamatos, azt a képzési szintek feljebb tolódása alig képes ellensúlyozni.

A konkrét iskola esetében az erózió kiemelten függ a gyakorlati oktatás vezetőjétől. Nemcsak a projektben való érdemi részvétel volt tipikus „one man show”, de a szervezés, a technológiai lépéstartás és a képzés didaktikai átgondolása, a szervezés által megteremtett potenciál didaktikai kiaknázása is egy emberen áll vagy bukik. Ez olyan bizonytalansági tényező, amely a „rejtett tanterv” összeomlásával, a színvonal zuhanásával is fenyeget, ha a kulcsfigura kiesik a sorból.

Jegyzet

(1) Munka és tanulás integrációja. Szlovén-magyar együttműködésben, az Európai Képzési Alapítvány finanszírozásában 1998–2001 között, B. Buck és P. Grootings vezetésével megvalósult projekt. Részletesebben lásd a *Szakképzési Szemle* 2002. 2. számában közölt 3 cikket, valamint az Országos Közoktatási Intézet honlapját (www.oki.hu/other/etf).

(2) Az autószerelő iskolák között nem példa nélküli, hogy szerviztevékenységet folytatnak, de egy kis felmérés alapján állíthatjuk, hogy nem tipikus az autójavitással foglalkozó vállalkozás működtetése, különösen nem a diákok bevonásával.

(3) A vállalkozás szükségszerűen csak kis léptékű lehet, hiszen a korrekt verseny nem is biztosítható. A gazdaság ugyanis nem tűrné, hogy általa finanszírozott tanműhellyel saját konkurenciáját hozza versenyelőnybe, ahol amúgy közalkalmazottak és (szinte) ingyen dolgozó diákok végzik a munka egy részét. Az itteni szervizkapacitás azonban a kistérségi ilyen kapacitásának mindössze 1%-a, így az ágazat gazdasági érdekeit alig sérti. Az oktatók némi többletjövedelemhez jutnak, de helyzetük ezzel együtt sem lenne vonzó egy kisiparos vagy szervizmunkás számára. Cserébe viszont – a gazdaság szereplői által is elismerten – olyan didaktikai potenciált aknáznak ki ezzel a képzésszervezéssel, amely a szakma minőségi utánpótlását biztosítja. Ettől függetlenül német kollégáink falféhérek lettek ettől a gyakorlattól, őket a fair play megsértése nem vigasztalja azzal, hogy az előnyök és hátrányok méricskélése erősen pozitív szaldót mutat. A köztünk lévő nézetkülönbség három éven keresztül megmaradt.

(4) Gyakorlatilag ez a vállalkozás lényege. Nem minden autó kerül ide, de a szervizben gondot okozó problémák esetek biztosan. Itt a tanárok és oktatók kollektív elméleti és tapasztalati összűdése az az adu, amely a szerviz és az iskola közötti együttműködést az előbbi fél számára is vonzóvá teszi.

(5) Jaj a veszteseknek? (2000) *Népszabadság*, július 29. és Fülöp Mária (1999): Students' Perception of the Role In Their Respective Countries: Hungary, Japan, USA. In: Ross, A.: *Young citizens in Europe*. University of North London.

A fogalmi és a szimbolikus megismerés az irodalomtanításban

Augusztusi számunkban közöltük Halmai Tamás vitát gerjesztő cikkét a műveltséganyag és az iskolai oktatás összefüggéseiről. Eszmefuttatásához ugyanabban a lapszámban szólott hozzá Cserhalmi Zsuzsa (Valójában mindannyian reménykedünk'), Fábíán Márton (Mi van a posztmodern után?), szeptemberi számunkban Arató László (Egy tudós hályogkovács esete a magyartanítás elfedett válságával'), októberben Baranyák Csaba (Bús düledékeiden'), majd novemberben Bókay Antal (Posztkultúra és irodalomtanítás').

Elfogadva azt a megállapítást, hogy a megismerésnek két fajtája – a fogalmi és a szimbolikus – között célszerű különbséget tenni, lássuk bevezetesként, mi módon tárgyalja ezt a két megismerésfajtát az antropológiai hermeneutika.

Mint tudjuk, a hermeneutika „az emberi kommunikáció bármely közlési formájának megértési szabályait kutató tudományág”. Ha ehhez hozzávesszük azt az értelmezést, amely szerint az antropológia az ember biológiai és kulturális meghatározottságának a tudománya, arra a kérdésre, hogy mit kutat az antropológiai hermeneutika, máris megkaptuk a választ: azt kutatja, hogy biológiai és kulturális meghatározottságunk mit jelent a kommunikáció bármely közlési formájának megértésében. Hisszük, hogy ennek oktatást érintő fontosságához nem férhet kétség.

Az antropológiai hermeneutika tárgyának ismertetésénél 'A szöveg megközelítései' című könyvünkben (1) Tullio-Altan 1992-ben megjelent művére támaszkodtunk, aki felfogását egyrészt három alapelvre építi, másrészt megismerés/tapasztalás két módja között tesz különbséget.

Az első alapelv annak szükségességét fejezi ki, hogy azt a folyamatot, amelynek során jelenségeknek értelmet, illetőleg értéket tulajdonítunk, olyan folyamatnak tekintsük, amelyik egzisztenciális helyzetben megy végbe, és olyan kontextusban, amelynek sajátossága meghatározható. Ez az alapelv annak a valaminek a figyelembevételére vonatkozik, amit a személyek „élettörténeté”-nek lehetne nevezni, dinamikus összetettségében magába foglalva mind a szociális személyközi kapcsolatokat, mind a természeti és kulturális jelenlét formáit.

A második alapelv az emberi élet biológiai-strukturális sajátosságai figyelembevételének szükségességére utal. Az ember ugyanis nem csak hordozója kulturális kódoknak, hanem olyan organizmus, amely filogenetikusan alkalmas arra, hogy ezekbe a kódokba új tapasztalati elemeket tudjon beleépíteni annak érdekében, hogy formálja, átalakítsa azokat.

A harmadik alapelv a kulturális modellek öröksége figyelembevételének a szükségességére vonatkozik, olyan modellekre, amelyek jelentésteremtő képekben, történetekben kodifikáltak és szociokulturálisan azt a célt szolgálják, hogy értelmet/értéket lehessen rendelni az egzisztenciális és történeti helyzetek számtalan és változatlan aspektusaihoz, amelyekben az emberek mint érző és gondolkodó organizmusok élnek.

A szerző ezekre az alapelvekre támaszkodva elemzi azután a megismerés/tapasztalás két alapformája, a fogalmi és a szimbolikus sajátosságait. A történetileg adott szubjektu-

mok által egyénileg megszerzett megismerés/tapasztalat – állapítja meg a szerző – fogalom-jelekre történő fordítás útján szocializálódik, amelyekben az a szociális ismeret ölt testet, amit az antropológusok kultúrának neveznek, és amelyet az egymás után jövő generációk számára a nevelés/oktatás közvetít a nyelvi kommunikáció révén.

A fogalom-jelek és a szimbólum-jelek között Tullio-Altan a következő módon tesz különbséget. A fogalom-jelek csoportja azokat a fogalmi modelleket vagy képeket foglalja magába, amelyek az értelem-hozzárendelést vezérlik az élethelyzetek különféle aspektusaihoz, az empirikus megismerés tárgyát képező tényekhez, rendelkezésre bocsátva egyúttal azoknak a formális fogalmaknak a technikai apparátusát is, amelyek e megismerés tudományos feldolgozásához szükségesek. Röviden: a fogalmi megismerés a bennünket körülvevő (külső) világ megismerését szolgálja. A szimbólum-jelek – a kulturálisan kodifikált szimbolikus jelentést hordozó jelek – csoportja azoknak a produktumoknak az együttesét foglalja magába, amelyek a „spirituális” (a művészi, a morális, a vallási) kultúra formáitól a mindennapi élet legkülönbözőbb valóságelemeinek transzfigurációjáig

Az irodalmi művekkel való találkozást nem célszerű azok fogalmi megismertetésével kezdeni. Ez általában kevés tanuló érdeklődését kelti fel, nem hívja elő kreativitásukat, hiszen „szimbolikus tapasztalat” megszerzése helyett (újra és újra) azt kell „megtanulniuk”, hogy mit kell egy-egy irodalmi műről „tudniuk”. Azt hisszük, ez a fő oka annak, hogy – Halmai Tamás írásából Schein Gábort idézve – „ritkaságszámba megy az olyan tanóra, amely után a diák és talán a tanár is azt érzi, hogy jól történt, ami történt, ugyanakkor nincs befejezve, sőt csak most kezdődik”.

terjednek, olyan elemekéig, amelyek közül jelentőségénél fogva kiemelkedik az ethnos (a néprajz), az epos (az epika) és az ethos (az erkölcs), valamint a szimbolikus reagálás formáinak olyan hagyománya, mint a rítus. Röviden: a szimbolikus megismerés önmagunk megismerését szolgálja.

Minthogy itt elsősorban a szimbolikus megismerés folyamatával kívánunk röviden foglalkozni, lássuk ennek három fázisát is. Az első: a szimbólumként befogadott (befogadni szándékozott) tárgynak, történetnek, eseménynek (vagy azok leírásának) kiemelése adott kontextusából. A második: az eredeti kontextusából kiemelt tárgyhoz, történethez, eseményhez szimbolikus értelmezés és érték hozzárendelése. A harmadik: e szimbolikus értelmezés alkalmazása saját életünkre, valamint a szóban forgó értékkel való azonosulás.

Nyilvánvaló, hogy a művészetek (és elsősorban az irodalom) oktatásában, valamint a művészeti/irodalmi nevelésben mindkét fajta megismerés/tapasztalat szerepet játszik. Az

alapvető kérdés, hogy mit oktassunk és hogyan, valamint hogy ebben a „hogyan”-ban milyen legyen a fogalmi és a szimbolikus egymáshoz való viszonya.

Közelítsük meg ezt a kérdést a „hogyan” felől egy konkrét példa kapcsán. Tegyük fel, hogy irodalomórán Nemes Nagy Ágnes „Ekhnáton”-ciklusával kívánunk foglalkozni. Ez a ciklus részben Ekhnátonnak, részben a „narrátor”-nak tulajdonított szövegrészekből áll, előbbiek kurzívval, utóbbiak hagyományos álló betűvel vannak szedve Nemes Nagy Ágnes összegyűjtött verseinek kötetében (lásd 103–108. oldalak). Idézzük itt először e ciklus első darabját:

Ekhnáton jegyzeteiből

*Valamit mégis kéne tennem,
valamit a győtrelem ellen.
Egy istent kellene csinálnom,
ki üljön fent és látva lásson.*

*A vágy már nem elég,
 nekem betonból kell az ég.
 Hát lépj vállamra, istenem,
 én fölsegítlek. Trónra bukva
 támaszkodj majd néhány kerubra.
 És fölruházzalak én, ne félj,
 ne lásson meztelen az ég,
 a szenvedést kapsold nyakadra,
 mintha kerek vércsik fakadna,
 s az legyen langyos köpenyed:
 szerettem növényeidet.
 S helyezd el ékszeres szivedben:
 hogy igazságra törekedtem.*

*Ennyi elég is. Mond ki: jó itt,
 és tedd hatalmas funkcióid,
 csak ülj és nézz örökkön át.
 Már nem halaszthatlak tovább.*

Az órára felkészülni szándékozó tanár Nemes Nagy Ágnesre vonatkozó életrajzi információkat talál például a „Magyar irodalmi lexikon”-ban. Ennél fontosabbak azonban például az olyan kötetek, mint az „In memoriam Nemes Nagy Ágnes” („Erkölcs és rémület között”) (2), amely róla, valamint egyes műveiről szóló esszétet, valamint vele készült interjúkat tartalmaz. Ebben a kötetben az adott verssel kapcsolatos releváns szöveg az „Ekhnáton éjszakája. Nemes Nagy Ágnessel beszélget Lator László” című interjú (lásd 236–245. oldalak), amelyben Lator egyik kérdésére Nemes Nagy Ágnes többek között a következőket válaszolja:

„(...) Most térjünk át Ekhnátonra. Kezdjük a névnel. Ami engem illet, nagyon régi, jó viszonyban vagyok ezzel a Krisztus előtt a 14. században élt fáraóval. Jó viszonyban vagyok vele már kamasz-korom óta, mert akkor találtam egy könyvet, a nagyapám könyvtárából maradt meg, amelynek az volt a címe, hogy „Az ókori Egyiptom”. Írója volt pedig bizonyos Mahler Ede, akiről én eleinte azt hittem, hogy német vagy osztrák, mert hogy felszínesen éppen csak belelapoztam a könyvbe a képek kedvéért. Kiderült azután, hogy Mahler Ede az egyik első magyar egyiptológus, tanszéke is volt a budapesti egyetemen a 900-as évek elején. Az ő könyvében találkoztam egy pár sorral, amely bizonyos »Kunaten« fáraóról szólt. Nagyon kedvesnek tartom ezt a névváltozatot. Egyiptomban, ugye, nem jelölik a magánhangzókat, utólag kell a szegény tudósoknak kibogarászniuk, feltételezniük, hogy hol a magánhangzó a szóban. Akkoriban még Kunatennek ejtették Ekhnáton nevét, amit ma már Ekhnátonnak ejtünk, míg nem jön egy újabb nemzedék, és nem ejti másként. Ez volt az első személyes kapcsolatam a fáraóval, láttam néhány reliefet, szép rajzot az ő idejéből. Később aztán megtudtam, hogy ez az Ekhnáton hatalmas újtó volt, nagy filozófus, művészeti, társadalmi reformer, úgy is szokták mondani, hogy az első forradalmár a trónon. Vagy: az első európai intellektüel. Nagyon szép jelzői vannak. És azt is megtudtam, hogy Nofretete, a gyönyörű Nofretete-szobornak az eredetije, az ő felesége volt. De mitől olyan szép Nofretete? Azért olyan szép, mert Ekhnáton olyan okos volt. Mert Ekhnáton olyan nagy személyiség volt, mert Ekhnáton fordulatot jelentett a kultúrtörténetben, egy tökéletesen új művészet mozgatását kezdve meg Egyiptomban, a körülbelül háromezer éves statikus egyiptomi művészet közepette, és ez az új gondolkodásmód ömlött bele többek között a Nofretete-szoborba is. De ez csak a művészeti része a dolognak. A fáraó figurája amilyen sokrétű, filozófiai, vallási, művészi, társadalmi izgalmakkal teli figura, egyszerre csak aktuálisra vált számomra. Akkor, amikor egyéb oldalról valami módon szembeke-rültem néhány olyan kérdéssel, amilyennel minden ember szembeke-rül élete folyamán. A halál, a maradandóság, az emberi esendőség kérdései ezek, vagy hogy miképpen le-

het élni nehéz körülmények között, szellemi, erkölcsi erőfeszítéssel – tehát az úgynevezett alapvető filozófiai kérdések. Úgy éreztem, hogy az Ekhnáton-figura alkalmas arra, hogy magára vegye a 20. századi embernek ezt a nagyon sokrétű és nagyon nehezen meghatározható vagy pontosan meg nem válaszolható problematikáját, ami úgy is nevezhető, hogy metafizikátlan metafizika.”

Ennek az interjúnak a szomszédságában található azután *Ferencz Győző* „A teremtés konstrukciója. Nemes Nagy Ágnes: Ekhnáton jegyzeteiből” című írása (lásd 220–234. oldalak), amely éppen a kiválasztott művel foglalkozik. Lássuk ennek az írásnak is néhány részletét:

„Hogy mi is a tárgyias költészet Nemes Nagy Ágnes felfogása szerint, arról többször vallott maga a költő. A tárgy közvetíti az ismeretlent: a létezés tartományának azt a szelétét, amelynek a vers ad nevet. (...) Ekhnáton ezek szerint ilyen tárgyiasító eszköz. (...) A költő tudatában volt a problémának, hogy Ekhnáton csak azokat segíti a költemény megértésében, akik a kultúrtörténetben alapos műveltséggel bírnak. Egy interjúban a 70-es évek elején így szólt erről: »egy kicsit bánt is engem, szívesebben választottam volna versciklusom főhőséül közismert személyt, ugyanakkor nem tudtam Ekhnátontól elszabadulni, ettől az i.e. 14. századi fáraótól. Azt hiszem borzasztó igazságtalanok vagyunk, hogy nem vesszük őt tudomásul az emberiség nagy gondolati hősei között. Most már tudjuk, hogy ez az ember először is vallási reformátor volt, kitalálta az első egyistenhitet, legalábbis úgy tudjuk, hogy ő az első, aki kitalálta.«”

Ekhnáton (Echnaton) más írásmód szerint Akhenáton, nevében hordozza történelmi jelentőségét: Atonnak (a Napistennek) kedves, aki Atonnak hasznára van, ezt jelenti neve, ezzé változtatta az *Amenhotep (Amenofisz)* a XVIII. Dinasztia negyedik uralkodójaként nevét (i.e. 14. sz.), amikor egy időre megdöntötte az Amon papság uralmát. Az egyiptomi vallás több istent tisztelt, Amon i.e. 2000 táján lépett elő főistenné, Amon-Ré néven. Ré a napisten neve, pontosabban a napisten egyik neve, mert a Napnak több istene is volt: Ré, Atum, Ozirisz és mások. Az Amon-vallás központja Théba volt. Ekhnáton, amikor megreformálta az egyiptomi vallást, szakított az Amon főpap uralmával is, akinek hatalmánál csak a fáraóé volt nagyobb. Új fővárost építtetett, új szentélyekkel: az új istennek, Atonnak, a napkorongnak legfőbb istenné emelésével megfosztotta Amont és az összes többi istent hatalmától. Egyistenhitet teremtett, himnuszának tanúsága szerint Atont személyes istenként imáda: „Képed a szívemben van, senki nem ismer téged olyan jól, mint fiad”.

Eszerint tehát az istenteremtő gesztus, történetesen éppen fiktív Ekhnáton-jegyzetekkel rekonstruálva, kultúrtörténeti hitelességgel rendelkezi. Ekhnátonnal, ha csak átmenetileg is, az emberiség eljutott az egyistenhit absztrakciós fokára. (...) Az olvasó azonban nincs ebbe beavatva.” Lám, a fáraóra vonatkozó ismeretek köre úgy bővült, hogy közben arról is értesülhettünk, hogy voltaképpen mi is az objektív líra, amelynek képviselőjeként tartja számon az irodalomtörténet Nemes Nagy Ágnes.

A későbbiekben Ferencz magára a kiválasztott műre tér rá, abban egyrészt a bibliai teremtéstörténettel kapcsolatos analógiákat keresve, másrészt Nemes Nagy Ágnes kompozíciós elveire vonatkozó megjegyzéseket téve:

„Ekhnáton, amikor elhatározza, hogy valamit tennie kell »a győtrelem ellen« (1–2. sor), először is leválasztja magáról istent. »Egy istent kellene csinálnom« (3. sor) A leválasztás műveletéhez tartozik, hogy kivetíti magából a vágyát: »A vágy már nem elég« (5. sor), ami eddig benne volt, énjének részét alkotta, most projektálva önálló életre kel. A 6. sor pedig, »nekem betonból kell az ég«, a teremtés második napjának felel meg. Ezután istenét fölsegíti trónusára (7–9. sor). Ezt követi a feldíszítés folyamata. Ezt a részt a 10. sor vezeti be: »És fölruházlak én«. A felruházás, csakúgy, mint a szétválasztás, három részletre tagolódik. Mint arról korábban szó volt, a szenvedés (12. sor), a (természet)szeretet (15. sor) és az igazság (17. sor) az a három attribútum, ami az új istent jellemzi. Majd »Ennyi elég is. Mond ki: jó itt« (18. sor) – kezdődik a harmadik egység,

a zárlat. És ez akár a megpihenés elemének is megfelelhet: »csak ülj és nézz örökkön át« (20. sor) (...) Nemes Nagy Ágnes szeretett versszerkezeteibe valami szimmetriát vinni, valami szabálytalan, feszültségkeltő arányt. Ebben a versben a főrész például páratlan számú sorból áll. A 7. sor: »Hát lépj vállamra, istenem« megtöri a páros rímek menetét. Ez a sor nem rímel sehova. Szembetűnő ez, hiszen a rímek többsége élesen tiszta rím, illetve kifinomult összecsengésre épülő asszonánc: »tennem-ellen«, »velég-ég«, »nyakadrafakadna«, »funkcióid-jó itt«, »bukva-kerubra«, »köpenyed-növényeidet«, Az »istenem« azonban nem rímel, nyilván, mert isten nem rímélhet semmire. Hiszen épp azért isten, épp azért jelentheti a teljes bizonyosságot és azért lehet belekapaszkodni: mert magánvaló.

(...) A párrímű ötödfeles négyes jambusi sorok gyors sodrásukkal igen érzékletesen közvetítik a vers elején és végén megfogalmazott sürgető, sűrű vágyat. Ugyanez például hosszabb, ötös-hatödfeles jambusokban nagy valószínűséggel kevésbé szenvedélyes, kevésbé türelmetlen hatással lenne, illetve egyéb eszközökkel kellene fölerősíteni az induktív töltést.”

A szerző végül a műnek rövid értelmező-értékelő interpretációját fogalmazza meg. „(...) A személyesen megélt szenvedély az abszolút gondolkodás segítségével ráébredt arra az igazságra, hogy tudniillik az értelmes létezés feltétele Isten, a feltétlen lény, akinek szükségszerűsége egy matematikai egyenlet egyetlen megoldásának bizonyosságával, az egyetlen igazságként fogalmazódik meg. És teremtődik meg ezáltal. Csakhogy a teremtett isten létét tényként elfogadni illúzió lenne, öncsalás. Az utolsó sor – »Már nem halaszthatlak tovább« – váratlanul visszalendül a vers elejére. Isten bizonyossága, az igazolható létezés utáni vágy csak vágy marad. A gyötrelem nem szűnik, a kételkedő elme kételyeiből nem faraghat istent: csak sóvárgását fogalmazhatja meg. Am sóvárgása mögött mégis ott ül és néz örökkön Ekhnáton paradox, absztrakt istene. A költemény úgy fogalmazza meg metafizikai kételyeit, hogy indulati feszültsége, feszítő szenvedélye a kételyektől gyötört elmét mégis kiemeli a létezés veszélyeztetett zónáiból.”

Ezek az írások kétségekívül számos érdekes, a tanítási órán is könnyen közvetíthető információt tartalmaznak. Ha azonban az idézett szövegrészeket a fogalmi és szimbolikus megismerés/tapasztalat megkülönböztetése szempontjából szemléljük, arra a megállapításra kell jutnunk, hogy valamennyi információ (ki Nemes Nagy Ágnes, mi az objektív líra, ki volt Ekhnáton, melyek az „Ekhnáton jegyzeteiből” című mű fontosabb kompozíciós tulajdonságai stb.) a fogalmi megismerés körébe tartozik. Oda tartoznak végül Ferencz értelmező-értékelő interpretatív megjegyzései is, jóllehet egy irodalmi mű elsődleges funkciója az, hogy a szimbolikus megismerést/tapasztalatot szolgálja! Ezzel a megjegyzéssel nem az irodalomnak a fogalmi megismerés körébe sorolandó aspektusai ellen kívánunk szót emelni, csupán arra a – tanárok nagy többsége számára nyilvánvaló – tényre szeretnénk rámutatni, hogy az irodalmi művekkel való találkozást nem célszerű azok fogalmi megismertetésével kezdeni. Ez általában kevés tanuló érdeklődését kelti fel, nem hívja elő kreativitásukat, hiszen „szimbolikus tapasztalat” megszerzése helyett (újra és újra) azt kell „megtanulniuk”, hogy mit kell egy-egy irodalmi műről „tudniuk”. Azt hisszük, ez a fő oka annak, hogy – Halmi Tamás írásából *Schein Gábort* idézve – „ritkaságszámba megy az olyan tanóra, amely után a diák és talán a tanár is azt érzi, hogy jól történt, ami történt, ugyanakkor nincs befejezve, sőt csak most kezdődik: az elhangzottak feladattá válva újabb megfontolásra, megbeszélésre hívnak”.

Ezen a helyzeten bizonyára lehet valamit segíteni azzal, ha a tanulókhöz „közelebb álló” témákra fektetjük a fősúlyt, de tartós eredményt az se hozhat, ha nem kívánjuk meg (nem segítjük elő!) kreatív közreműködésüket. Az irodalmi kánon(ok) változtatása szükséges lehet, de semmi esetre sem elegendő.

Befejezésül lássunk egy-két példát arra, hogyan képzeljük el mi irodalmi művek kreatív szimbolikus megismer(t)ését tanórai keretben.

Rövidebben tárgyalható első példaként vegyük az ‚Ekhnáton’-ciklus egy négysoros darabját, az ‚Amikor’ címűt:

Amikor

*Amikor én istent faragtam,
kemény köveket válogattam.
Keményebbeket, mint a testem,
hogy ha vigasztal, elhihessem.*

Adjuk ezt a négy sort cím (és írójára, lelőhelyére vonatkozó minden egyéb információ) nélkül a tanulók kezébe és kezdjük el rajta/vele a szimbolikus megismerés irányába mutató átalakításokat végeztetni:

Először tekintessünk el attól, hogy itt „isten-faragásról”, „testnél keményebb kövekről”, „vigasztalásról”, „elhívésről” van szó (azaz „emeljük ki a szöveget adott kontextusából”).

Ezután adassunk címet a szóban forgó négysorosnak és (mintegy rejtvényfejtésként)

Ezek az írások kétségkívül számos érdekes, a tanítási órán is könnyen közvetíthető információt tartalmaznak. Ha azonban az idézett szövegrészeket a fogalmi és szimbolikus megismerés/ tapasztalat megkülönböztetése szempontjából szemléljük, arra a megállapításra kell jutnunk, hogy valamennyi információ (ki Nemes Nagy Ágnes, mi az objektív líra, ki volt Ekhnáton, melyek az ‚Ekhnáton jegyzeteiből’ című mű fontosabb kompozíciós tulajdonságai stb.) a fogalmi megismerés körébe tartozik.

helyettesítsük velük az „isten-faragást”, „testnél keményebb köveket” „vigasztalást”, „elhívést” azokkal rokonítható fogalmakkal. Tapasztalataink alapján mondjuk, hogy a tanulók ekkor olyan rokonítható fogalmakat találnak, mint például:

- isten-faragás – oltalmazó keresés/választás; erkölcsitekintély-keresés/választás stb.;
- testnél keményebb kövek – az oltalmazóban/erkölcsi tekintélyben tulajdonságainknál pozitívabb tulajdonságok meglétének keresése/választása;
- vigasztalás – oltalmazás, iránymutatás/példaadás;
- elhívés – elfogadás.

Végül a válaszok (vagy a feladatteljesítés közben felmerülő esetleges akadályok), valamint a címek kollektív megbeszélése után önként jelentkezőkkel felolvasztatjuk és megokoltatjuk válaszukat. (Ez a szimbolikus megismerés egyes tanulókra vonatkoztatható harmadik fázisa.)

Csak miután megmondtuk, hogy mi e négysoros címe, akkor célszerű olyan (fogalmi megismerés körébe tartozó) kérdések megbeszélésére rátérni, mi az objektív líra és ki Nemes Nagy Ágnes.

(Ha csak ezzel a négysorossal foglalkozunk, befejezésül beszélhetünk az ‚Ekhnáton’-ciklusról is, s mindarról, amit írásunkban azzal kapcsolatban idéztünk. Ha azonban az ‚Ekhnáton jegyzeteiből’ című művel is foglalkozni kívánunk, ennek a záró résznek a megbeszélésére csak azután kerítünk sort.)

Milyen kreatív feladatok végezhetőek az ‚Ekhnáton jegyzeteiből’ című művel?

– Felcserélhetjük például a költemény néhány sorában a szavakat, s ebben a formában adhatjuk a manipulált szöveget (itt is cím nélkül) a tanulóknak, megjegyezve, hogy milyen változtatást hajtottunk végre az eredeti szövegen, arra kérve őket, hozzanak létre a manipulált szövegből egy számukra elfogadhatót, és adjanak címet is neki.

– Ahol lehet, felcserélhetjük a költemény sorait s ebben a formában adhatjuk a manipulált szöveget (itt is cím nélkül) a tanulóknak a fent leírt megjegyzés és kérések kíséretében.

– Törölhetünk a költeményből néhány szót, s ebben a formában adhatjuk a manipulált szöveget (itt is cím nélkül) a tanulóknak, a fenti megjegyzés és kérések kíséretében. (Az új szöveget a tanulók ebben az esetben a törölt szavak helyettesítésével hozzák létre.)

Ezeknek a feladatoknak az a céljuk, hogy a tanulók „elfelejtve” a tanórai keretet, szabadon „játszhassanak” a szóban forgó szöveggel, és e „játék” végén az általuk létrehozott szövegeknek az eredetivel való összehasonlítása alapján „ismerjék” meg a mű kompozícióját. A feladatok célja tehát nem a fogalmi megismerés helyettesítése valami más-sal, hanem annak érdeklődést felkeltő kreatív előkészítése.

A kreatív szövegmegközelítési gyakorlatok alkalmazásával elérendő általános célok közül az alábbiakat emeljük ki:

- fokozni azt az örömet, amelyet az olvasás (különösen pedig az irodalommal való foglalkozás) jelent (vagy kellene, hogy jelentsen);
- megerősíteni (vagy felkelteni) a tanulóknak a nyelvi kreativitásukba vetett hitet;
- fejleszteni a nyelvi kifejezőkészséget, illetőleg a nyelv használatával kapcsolatos érzékenységet, az olvasástechnikát és a helyesírást;
- elősegíteni a szövegkompozíció-elvek felismerésének a képességét, valamint az egyes szerzők céljának és szemléletmódjának a megértésére irányuló készséget. (3)

Jegyzet

(1) Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa (1998): *A szöveg megközelítései. Kérdések – Válaszok. Bevezetés a szemiotikai szövegtanba*. Iskolakultúra, Budapest. Az antropológiai hermeneutika kérdéseivel ezt követően *A multimediális szövegek megközelítései. Kérdések – válaszok. Bevezetés a statikus 'verbális elem + kép/diagram/...' - típusú komplex jelek szövegtanába* című könyvünkben is foglalkoztunk. (Iskolakultúra, Budapest, 2002) Tullio-Altan idézett könyvének könyvészeti adatai: Tullio-Altan, Carlo (1992): *Soggetto, simbolo e valore. Per un' ermeneutica antropologica*. Feltrinelli, Milano.

(2) *In memoriam Nemes Nagy Ágnes. Erkölc és rémület között.* (1966) Válogatta, szerkesztette, összeállította: Lengyel Balázs és Domokos Mátyás. Nap Kiadó Bt., Budapest.

(3) Bemutatott és elemzett kreatív szövegmegközelítési gyakorlatokat mutatunk be a Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa: *A szöveg megközelítései. Kérdések – Válaszok. Bevezetés a szemiotikai szövegtanba* kötetünk 6. A verbális szövegek kreatív megközelítése szövegtani keretben, valamint *A multimediális szövegek megközelítései. Kérdések – válaszok. Bevezetés a statikus „verbális elem + kép/diagram/...” - típusú komplex jelek szövegtanába* című könyvünk 6. A statikus 'verbális elem+ kép/diagramm...' - típusú komplex jelek kreatív megközelítése szemiotikai szövegtani keretben fejezeteiben. Mindkét kötetben a kreatív szövegmegközelítési gyakorlatokra vonatkozó további bibliográfiai adatok is találhatóak. Itt jegyezzük meg, hogy számos ilyen gyakorlatot tartalmaz a Művelődési és Közoktatási Minisztérium által oktatási segédlettel nyilvánított Benkes Zsuzsa – Nagy L. János – Petőfi S. János: *Szövegtani kaleidoszkóp 1. Antológia* és a Benkes Zsuzsa – Petőfi S. János: *Szövegtani kaleidoszkóp 2. A szövegmegformáltság elemző megközelítése* (Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996), valamint a Oktatási Minisztérium által 2008-ig tankönyvvé nyilvánított Balázs Géza – Benkes Zsuzsa: *Magyar nyelv a gimnáziumok és szakközépiskolák 9–12. évfolyama számára* (a 9–10. évfolyam tankönyvei megjelentek, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001–2002.; a 11–12. évfolyam előkészítés, illetve megjelenés előtt) tankönyvsorozat is.

Adalék a kritikai szocializmuskritikához

Megértem Trencsényi László vágyakozását kritikai szocializmuskritikára (Iskolakultúra, 2002. 11.), mert magam is vágyom mindenféle kritikai kritikára. Különösen most, amikor tort ül az öntelt igénytelenség, a pökhendi tudatlanság, a történelem konyhakész, előemésztett leegyszerűsítése, amikor politikusok akarják meghatározni, hogy ezentúl mi, hogyan történt egy nemzet életében, és erre jó pénzért bértollnokokat is találnak valamikori értelmiségiek személyében.

A higgadt és tárgyilagos elemzésnek nincs keletje, nem lehet a dolgokat úgy elmondani, ahogyan történtek, mert rögtön röpül a vád, hogy a mesélő ide húz vagy oda húz – és még szerencse, ha emberi tisztességét nem kérdőjelezi meg. Megértem tehát Trencsényi Lászlót – ha nem is értek vele egyet mindenben, és úgy vélem, hogy helyenként idealizál. Nem akarok azonban abba a hibába esni, hogy általános – és ezért semmitmondó – megállapításokkal próbálom írása hitelét gyengíteni, ezért pontosan megjelölöm a helyet: *Gáspár László* szentlőrinci kísérlete. Az én szememben ez nem „pedagógiai hősköltemény”, mint ahogy – kimondatlanul, de érezhetően – Trencsényi vélekedik róla. Abban persze tökéletesen igaza van, hogy neveléstörténész szerző ne írjon úgy senkiről, hogy nem dolgozza föl az összes meglévő forrást. Nem a neveléstörténész felmentéséül szánom hát kijelentésemet, de meggyőződésem, hogy „a szentlőrinci iskolakísérlet könyvespolcnyi kéziratok dokumentumanyaga” vagy „az iskola tananyagai” nem adnak hű képet arról, mi is történt Szentlőrincen. Megpróbálok hát egy elemmel, a magam tapasztalatával hozzájárulni ahhoz, hogy legalább ebben az egy dologban közelebb jussunk a Trencsényi vágyta kritikai szocializmuskritikához.

Akárcsak a magyar közoktatás jobbításán ügyködök vagy az után csak vágyakozók közül sokan, a hetvenes években magam is elzarándokoltam néhányszor egy-egy napra Szentlőrincre, mígnem egyszer lehetőségem nyílt, hogy ott töltsék egy hetet. Az egyhetes és az egynapos ott-tartózkodás közötti óriási különbséget nem az időtartam adta, hanem valami egészen más. Az egynapos vendéget szorosan ölelte a minden lépésére ügyelő gondoskodás, oda ment, ahova vitték, azt látta, amit mutattak. Az egyhetesre nem volt energia vigyázni, előbb-utóbb megfeledkeztek róla, bóklászhatott egyedül és beleshetett a zugokba. Az egynapos vendégeknek megmutatták a dolgok színét, az egyhetes megláthatta a dolgok visszáját. Valószínűleg ez történt a *Gulyás*-testvérpár esetében is, akik többórás filmjükben először mutatták be kritikusan ezt a pedagógiai kísérletet. És itt el is elérkeztünk az első adalékhoz: a megrajzolendő korkép fontos eleme, hogy Gáspár Lászlónak minisztériumi kapcsolata révén sikerült elérnie a film betiltását. Elkészülte után jó évtizedig csak féllégális vagy zártkörű vetítéseken lehetett megnézni, jómagam a filmgyár vágóasztalán láttam, ahova Gulyásék hívtak meg.

A szentlőrinci kísérlet híre vonzotta a pedagógia nemes lelkű megszállottjait, akik alig várták, hogy kitorhessenek a magyar iskolákra rátelepedő szürkéségből. Egyikük, *Csalog Judit*, a gáspári gondolatok elkötelezett híve, a kísérlet szilárd támasza, el is ment Szentlőrincre tanítani. A kísérletet övező apró megalkuvások már kezdettől zavarták, de

el kellett telnie néhány évnek, amíg rájött, hogy a sok apró elvtelenség rendszerré áll össze, és hogy a szentlőrinci kísérlet csak papíron létezik, illetőleg Gáspár lenyűgöző előadásában, amelyeket a helybe látogatóknak vagy a különböző konferenciákon tartott. Mindennapossá váltak összeszólalkozásaik, és Gáspár László egyre nehezebben viselte élő lelkiismeretét, aki állandóan szembesítette a silány gyakorlatot papírra vetett elképzeléseivel. Amikor aztán Csalog Judit számon kérte azt is, hogy mit keres az iskola fizetési listáján a pécsi egyetem egyik tanszékvezetőjének semmihez nem értő felesége vagy a megyei párttitkár lánya, és nem fogadta el azt a magyarázatot, hogy a kísérlet védelmében van erre szükség, akkor betelt a pohár, és mennie kellett.

A szentlőrinci iskolakísérletet Patyomkin-fáluvá alacsonyító sok kis elvtelenséget részben magam tapasztaltam, részben Gulyásék filmjében láttam, részben hallomásból ismerem meg. Egyhetes otttartózkodásom harmadik napján egy akadémiai küldöttség látogatta meg az iskolát. Én a magam útját jártam, de az ebédnél egy asztalhoz kerültem a csoport egyik tagjával, *Lóránd Ferenc*cel, aki megemlítette, hogy milyen fantasztikus órát láttak a 4/b-ben, majd kérésemre részletesen elmesélte. Nem akartam hinni a fülemnek. Előző nap hajszálpontosan ugyanezt az órát hallgathattam végig – ugyancsak a 4/b-ben. Vajon milyen hatással lehetett ez a jellegzetes kádárkori „ügyeskedés” a gyerekek erkölcsi érzékére, és milyen mintát adott nekik a nagybetűs ÉLET-re? Már az „előadás” egyszeri ismétlése is megbocsáthatatlan bűn, de valószínűleg nem csak kétszer adták elő ezt a jól begyakorolt „darabot”. Egy „normál” iskolánál az embernek eszébe sem jutott volna ilyesmit szóvá tenni, de Szentlőrinc fölött ott ragyogott a nemes munkálkodás glóriája.

Egynapos látogatásaim alatt mindig lenyűgözött a munka bekapcsolása a pedagógiai folyamatba, és ámulva néztem az iskola nyomdáját vagy azt a műhelyt, ahol a fa városépítő játék készült, amelyre állítólag piaci kereslet is volt, és így pedagógiai haszna mellett az iskolát is gazdagította. Az is nagyszerűnek tűnt, hogy itt már működött az, amit jóval később diákönkormányzat néven ismertünk meg, és – ahogy Gáspár elmondta – maguk a tanulók döntöttek arról, hogy a munkával szerzett pénzt mire fordítsák. Amikor azonban egyhetes ott-tartózkodásom alatt, immár egyedül, végigjártam a munka helyszíneit, egészen mást tapasztaltam. Kiderült, hogy a gyerekeket a nyomdagép közelébe sem engedik, és hogy a városépítő játékból egyetlen készlet van, azt mutogatják a látogatóknak. Az egyik műhelyben azonban valóban találtam dolgozó gyerekeket. Akkoriban még nem csavaros teteje volt a konzerves üvegeknek, hanem egy fémpánt szorított le egy fedelet, aminek peremén gumigyűrű ült. Nos, a gyerekek munkája abból állt, hogy a fedél peremébe betették a gumigyűrűt. Tízezerszám állt a teremben a még „munkára” váró fedél és gumigyűrű, és dobozok százaiban vártak elszállításra a már felgumizott fedelek. Elképedtem, hogy munkára nevelés címén tíz-tizenegy éves gyerekekkel ilyen lélekölő, monoton és semmilyen pedagógiai célra nem jó munkát végeztetnek. Akkor hirtelen eszembe jutott, hogy ha nem is kreatív ez a munka, de a konzervgyártól kapott pénz jó alkalmat teremt arra, hogy a gyerekek gazdálkodni tanuljanak, és maguk határozzák meg, mire fordítsák. Tehát a demokrácia iskolája is lehet egzszermind. Megkérdeztem hát a gyerekeket, hogy mennyit fizet a konzervgyár egy fedő felgumizásáért. Fogalmuk sem volt róla. Akkor megkérdeztem, hogy mi lesz a pénz sorsa, hogyan dől el, hogy mire fordítják. Úgy néztek rám, mintha a holdról jöttem volna. Másnap megint beugrottam a műhelybe, egy másik osztály rakta a gumigyűrűt, ők sem tudták, mennyiért, és ők sem tudták, mi lesz a pénzzel. Így festett hát a gyakorlatban „az iskolások termelőmunkája és gazdálkodása”.

Egy korábbi egynapos látogatásomkor megkérdeztem Gáspár Lászlót, végeznek-e valamiféle mérést, hogy igazolni lehessen a kísérlet magasabbrendűségét. Hosszasan fejtegette, hogy mérés nincs, értelme sem lenne semmiféle összehasonlításnak, hiszen itt egészen más történik, mint a többi iskolában. Egyhetes ott-tartózkodásom negyedik napján meglátogattam a Pécssett élő Csalog Juditot, akitől megtudtam, hogy rendszeresen irattak

a gyerekekkel felmérőket, és Gáspár az irodájában lévő hatalmas üveges szekrényben őrizte őket. Másnap szemügyre vettem az üveges szekrényt, amelynek tartalmát függöny rejtette, és beszélgetés közben, mintegy mellékesen, a szekrény felé bökkve megkérdeztem, hogy megnézhetném-e azokat a felméréseket. Abban bízom, hogy a minden nap más látogatóval beszélgető Gáspár nem emlékezhet arra, hogy az évek során kinek mit mondott. Ki másról tudhatnám, hogy mi van abban a szekrényben, ha nem tőle? Szerencsém volt, rögtön odalépett, kinyitotta, és a dugig tömött szekrényből kidőlt vagy száz felmérőlap. Másnap reggelig elkértem két hetedikes osztály anyagát, és este a szállodában alaposan áttanulmányoztam. Az élmény leírhatatlan. Ennyi és ilyen durva helyesírási hibával, ilyen primitív mondatokkal, ilyen lapos sematizmussal, ilyen alacsony színvonallal soha nem találkoztam még hetedikesek dolgozataiban.

A következő eset, amit Csalog Judit mesélt el, a magyar valóság sűrítménye, és semmi köze egy pedagógiai kísérlet pátoszához. Az iskolában észrevették, hogy a szertárból el-eltűnedeznek dolgok, még egy mikroszkópnak is lába kelt. Aztán egyszer estefelé, teljesen véletlenül, rajtakapták az egyik gyereket, amint épp mászott ki a szertár ablakán, kezében valami újabb eszközzel. Kiderült, hogy egy háromtagú banda dézsmálta rendszeresen a szertárt, mert otthon egyikük fészkerében egy kis laboratóriumot akartak berendezni. Elő is került minden eltűnt tárgy, és bár volt az egész otromba történetben valami elnézésre készítő gyerekesség, Gáspár véresen komolyan vette. Összehívta az iskola összes tanulóját az udvaron, a tolvajokat a nyilvánosság elé állította, és félórás dörged-

Egyhetes otttartózkodásom harmadik napján egy akadémiai küldöttség látogatta meg az iskolát. Én a magam útját jártam, de az ebédnél egy asztalhoz kerültem a csoport egyik tagjával, Lóránd Ferencsel, aki megemlítette, hogy milyen fantasztikus órát láttak a 4/b-ben

lem után kijelentette, hogy ilyen tanulóknak nincs helye az iskolában, mehetnek a másik szentlőrinci iskolába. Csakhogy elfelejtett egyeztetni a másik iskola igazgatójával, aki hallani sem akart arról, hogy a kísérleti iskola „szemetét” nála rakják le. Újabb nagygyűlés következett, újabb dörgedelmek az egész tanulóifjúság előtt, és újabb ítélet: a másik iskolába nem mehetnek át, itt maradnak ugyan, de semmiféle kedvezményben nem részesülhetnek, nem látogathatják a klubhelyiséget, nem pingpongozhatnak, nem vehet-

nek részt a sportkör életében, nem mehetnek a sportpályára stb. Az iskolának azonban volt egy országos úttörőbajnokságot nyert és ismét esélyes csapata (sajnos, ennyi év távlatából nem emlékszem rá, hogy futball-, vagy kézilabdacsapat volt-e), és az egyik „tolvaj” volt a csapat leggőlerősebb játékosa. Akkoriban rendkívül nagy jelentőséget tulajdonítottak az ilyesféle sportsikereknek, sokat nyomott a latba egy-egy iskolavezetés politikai megítélésekor. Szentlőrinc esetében pedig azt is bizonyítania kellett, hogy nemcsak a pedagógiai újításban, hanem még a sportban is élen jár. A bajnokság épp végső szakaszába érkezett, és égető szükség volt a csapat kulcsjátékosára. Az iskola vezetése tehát úgy döntött, hogy a fiú járjon edzésre. Most azonban már nem hívtak össze iskolagyűlést, nem jelentették be, úgy tettek, mintha semmi nem történt volna. Meg is nyerték a bajnokságot. Mindennek egy egész iskola tanulóifjúsága volt tanúja, és valószínűleg mindenki vont le belőle valamilyen tanulságot a maga számára. Mert csak a tantestület hihette, hogy ha nem beszélnek róla, rajtuk kívül senki nem vesz észre semmit.

Látszólag apró, jelentéktelen esetekről van szó, de aki egy kicsit is ismeri az iskolai életet, az pontosan fel tudja mérni jelentőségüket, illetőleg azt, hogy még mi minden húzóhatott meg mögöttük a mindennapokban. Ezekben az „apróságokban” rejlik a magyarázata annak, hogy Szentlőrinc végül nem vált követendő példává. Nem volt mit követni.

A lehetséges egyetlen regény

Kertész Imre: A kudarc

Kertész Imre 'A kudarc' (1) 1988-ban kiadott regényében olvasható egy regény, 'A kudarc' címmel. Kertész szereplője egy öreg író, aki megírja második regényét, amelyben a Köves nevű szereplő szintén ír egy regényt. A könyv utolsó lapjain Köves története – az iratszekrény előtt álló és gondolkodó író képének felidézése révén (401) – az öreg történetével keveredik, az öreg története pedig Kertész Imre történetével (gondoljunk csak arra, hogy mindketten írtak egy 'A kudarc' című regényt, illetve gondoljunk a 'Sorstalanság'-gal kapcsolatos számtalan utalásra stb.). Ily módon a „reális, a fikatív és az imaginárius egymást értelmezi” (2), élet és irodalom szálai szétbogozhatatlanokká válnak, az olvasó nem tudja eldönteni, hogy ezek a szövegek, textúrák mely pontokon gabalyodnak össze és hol szakadnak ismét szét.

Talán éppen e szétszalazhatatlanság miatt is válik a regény befejezetlenné: „Befejezzük – bár vége nincsen, hiszen – tudjuk már – sosem ér véget semmi: folytatni kell, tovább, tovább, bizalmasan és émeiyítő közlékenységgel, ahogyan két gyilkos beszélget” (399) – ismétli meg a regénybeli regény elbeszélője csaknem szó szerint a korábban az öreg feljegyzései közt olvasottakat (105) (3), majd a Sziszifusz-mitosz egy átírata zárja a regényt: a görgetett kő elkopik, de ez nem szabadulást jelent, hanem az ember életének s egyúttal elbeszélésének, elbeszélhetőségének végét is. A szöveg első feléből megismert kódarabot, mely nehezkül szolgál feljegyzései tetején, s e ponton az írás szimbólumává avatódik (4), Sziszifusz, az öreg vagy Köves (vagy kicsoda) már nem görgeti tovább: „Nekiveselkedni, hogy fölfelé görgesse, a csúcok magasába, persze nevetséges lenne: de hályogosodó, vén szemével el-elnézegeti, mintha most is a súlyt, a fogást latolná még. Ráfonja reszketeg, érzéketlen ujjait, és bizonyára markolja még a végső, a legutolsó nekirugaszkodás pillanatában is – amikor élettelenül lefordul majd az iratszekrényvel szemközt a székéről.” (401)

Az elbeszélés tehát szakadatlan küzdelem, az embert valamifajta irracionális

vágy hajtja arra, hogy a sziklát addig görgesse fölfelé, míg az el nem kopik, a szöveg zárlata az ember életének végévé is válik egyúttal. Az élet narratívája és az elbeszélés narratívája a mítoszban egyesülnek, s mindez azt is jelenti, hogy az élet megértésének, az önmegértésnek az elbeszélés, az elbeszélhetőség válik kulcskérdésévé. (Az öreg feljegyzéseiben például arról olvashatunk, hogy regénye befejezésével „hirtelen összeomlott valami” (36), másutt pedig arról, hogy a regény mintegy fogságba ejtette.) (46) Ez egyrészt azt jelenti, ahogy az öreg feljegyzéseiben olvashatjuk: „[ü] látszik, nem ugorhatom át önmagamat [...]” (81), tehát az én nem kerülheti el önnön szubjektivitását; másrészt viszont ez a szubjektivitásban való önmegértés lehetetlennek bizonyul, mivel a fikció nem írhatja le a valóságot: „Csak-hogy valamire – talán természetszerűleg – nem gondoltam: önmagunk számára sohasem közvetíthetjük önmagunkat. Engem nem a regénybeli vonatom vitt Auschwitz felé, hanem a valóságos” (85); s végül (sőt mi több) az Én történetének megírása nem vezethet el az önmegértéshez: „Történetből nem tudom meg, mi történt velem: márpedig erre volna szükség.” (32)

Az irodalom, az írás autentikus módja Kertész könyvében elválik az áru-termelés,

az eladhatóság fogalmaitól: az öreg írhatott volna „hasznavehetőbb árucikket, például vígjátékot” (86) (5), mint azt később meg is tette, s miként Köves és Sziklai tervezték a regénybeli regény világában. A regény megírásának a célja ebben az esetben a megjelenés (és a szórakoztatás) lenne (mintha „kizárólag azért írtam volna meg regényemet, hogy kiadói hivatalozobába jusson”), ám az öreg feljegyzései elvetik ezt a lehetőséget, az írás valódi célja nem a könyvként való megjelenés: „csak könyv legyen (az öreg régóta tudta, hogy teljesen mindegy, milyen könyvet ír: jót-e vagy rosszat – a lényegen ez semmit sem változtat) [...]” Hogy azonban „lényeg”-en mit érthetünk, csak igen bajosan fejthetjük csak meg, mivel regénye megírásának céljára sem az öreg („vállalkozásom eredeti értelme [...] elkallódott” – [86]) (6), sem az új otthonába repülőgéppel érkező Köves („a pillanat emlékét elsodorták az évek”, [141]) nem emlékezik. E felejtés ellenére, az eredeti cél elvesztésének ellenére az írás a létezés egyetlen lehetősége: bár Köves később megelégedik arról, hogy már írt egyszer egy regényt, első regényét „csak úgy [írta], ahogy mondjuk végső katasztrófa esetén a repülőgépből is kivetette volna magát az ismeretlen semmibe, ha a túlélésre csupán ezt az egyetlen lehetőséget látja” (141).

Vajon mi készítheti mégis az embert írásra? Miért írja immár második regényét az öreg? Miért ír regényt Köves? Miért ez a túlélés egyetlen lehetősége? Kertész világában az írás két aspektusa szorosan összefügg egymással: az egyik az írás mint az idő legyűrésének kudarca, a másik pedig az írás mint az önmagáság egyik technikája.

Az öreg feljegyzései közt olvashatunk arról, hogy mikor megpróbálta újraolvasni elkészült regényét, leküzdhetetlen ásitási rohamok fogták el: „Be kellett vallanom, hogy unatkozom: minden sornál előre tudtam, mit hoz majd a következő, minden fordulatot előre láttam, minden bekezdést, minden mondatot, sőt minden szót előre ismertem már, és a gondolatmenet sem tartogatott számomra semmi újat, semmi meglepőt. Így nem lehet regényt olvasni.” (80). Tehát a történetképzés nemcsak ön-

megértéshez nem vezet el, de – a regény írója számára unalmas önismétléssé válik. S mindezekon túl – nemcsak az árutermeletről válik le az írás, hanem – a befogadó oldaláról is olvashatatlanak bizonyul. (7) A szerepek ugyanis másként vannak leosztva, mint amit a könyvkiadási struktúra sugall (az író által írt művet az olvasó olvassa [és megérti]), hanem sokkal inkább úgy, miként a bridzsjátzmában, melyet az öreg saját maga ellen játszik, mielőtt a regénybeli regény megírásába belevágná. (8) Az öreg közvetlenül a játszma után, ahol is a magára maradt szubjektum végigjátszott egy lehetőséget, ám mégis elégedetlen (tudniillik, hogy miért épp azt a lehetőséget játszotta végig), ötletei és töredékei közül úgy húz, mint a kártyapakliból: „mint akinek mindegy, mit húz: a pikk ászt-e vagy a treff kettést, pontosabban talán: mint aki jól tudja, hogy sem a pikk ászt nem húzhatja, sem pedig a treff kettést, mivel ezt a paklit ő keverte” (128). A játékból a véletlen kizárattott, az emlékek egymásra rendeződnek, strukturálódnak: megkezdődik az írás játszmaja.

A kihúzott fecnit bár az öreg saját életére vonatkoztathatja („»Emlékszem.«” 129), az emlékezés (és a felejtés) kérdése mégsem magától értetődő. Például az „Ötletek, töredékek, vázlatok” feliratú dosszié anyaga a felejtés ellenében született: „egy papiros, amelyre egykor fölírt valamit, föltehetően valami fontosat, hogy el ne felejtse, nagy gondosan eltette – és azután elfelejtette” (20), ám az írás kopása már jelzi számunkra az elkerülhetetlen pusztulást: „apró, idegenszerű, elfakult, immáron olvashatatlan betűket fedezünk fel – a saját kézírásunkat” (21). (9)

Régi közhely, hogy az emlékezeztől beszélve szükségképpen felejtésről is beszélünk, hiszen végül is sohasem emlékezhetünk mindenre. *Paul Ricoeur* „Emlékezet – felejtés – történelem” című, 1997-es tanulmányában (10) *Freud* nyomán megkülönbözteti egymástól az „ismétléskényszer”-rel járó emlékezetet és az „emlékmunká”-t, amikor a történetmondó (a páciens) aktív munkával hozza felszínre emlékeit. A történelmet elbeszélők számára – szerinte

– ez utóbbi eszköz kínálkozik: a megélt emlékeket az elbeszélő újra/átkonstruálja. (11) Az öreg feljegyzései között viszont épp e feladat lehetetlenségéről olvasunk, az emlékezet ahelyett, hogy a megírás segítségére sietne, éppen hogy akadályozza azt: „Amíg emlékeztem, nem tudtam regényt írni; amint pedig elkezdtem regényt írni, megszűntem emlékezni.” (84)

Egy másik helyen az emlékezés ellehetetlenülését, az elbeszélhetőség kudarcát az időbeli különbségek átugorhatatlanságával hozza összefüggésbe: „Szabályos időközönként meglátogatom anyámat. Olykor történeteket hallok tőle egy fiatal nőről, akinek volt egy fia. [...] Végre is ez a gyerek egykor én voltam.” (99) Múlt, jelen és jövő között áthidalhatatlan szakadék húzódik, az ember

elidegenedik múltbeli énjétől, az egy konstrukcióvá válik, míg az önidentikus szubjektum csak a jelenben létezhet. S bár Ricoeur szerint „[n]incs emlékezetel rendelkező lét, amely ne lenne egyben jövőre irányuló lét is” (12), az öreg feljegyzései szerint a jövő – akár a múlt – testetlen, szertefoszlik: „Néha szorongva kémlelem, máskor bizakodva várom, mint ködös időben a napsütést. Holott jól tudom, káprázat az egész, és most is csak áltautom magam, menekülök [...]: nem a jövő vár rám, csak a következő pillanat, hisz jövő nincs, nem más az, mint az egyre folytatódó, mindenkori jelen.” (98)

Köves történetében az emlékezés szorosan kötődik a felejtéshez, számos olyan példát idézhetünk fel, ahol Köves feledékenységét az olvasók tetten érhetik. Aki elfelejtett valamit, az legfeljebb a felejtés tényére emlékezhet, miként Kövesnek is csak rémlik, hogy hallotta már a Sziklai nevet valahol (202), s nem emlékezik rá, hogy éppen őt keresve érkezett ebbe a városba (134), sőt az is kitörlődik emlékeze-

téből, hogy regényét egyszer már megírta. Köves számára ama másik világ (ahonnan érkezett?) emlékei fokozatosan mosódnak el. Például mikor együtt nevet Picivel, a zongoristával az este elfogyasztott sonka „viccén”, maga is meginog: „maga is úgy érezte, hogy távoli ábrándok szólnak belőle” (160). Másrészt pedig minduntalan emlékek törnek rá, sokszor érzi úgy, hogy ismerős helyen jár, holott „érzése ellentmond a józan értelemnek” (155), sőt környezete egyáltalán nem kezeli idegenként: Pici ismeri, hiszen rendszeresen bejár hozzájuk a Fénylő Csillagba (159), érkezése másnapján felmondólevelet kap stb. Egyáltalán Köves élete addig terjed, amíg az emlékezete, s az csak a regény terén belül működik, arról a bizonyos másik világról

Kertész regénye nem számolja fel valamifajta transzcendencia lehetőségét, az öreg és Köves is saját létezésének határait igyekezik kitapintani (idéztük: Köves az „érinthetelent” keresi), fenntartva a mélység, a komolyság, az igazság fogalmait. Azonban a világnak (a felejtéssel együtt) az emlékezet és a nyelv szab határokat.

(amelyre emlékezik) csak halovány emlékképei vannak, s ezek az emlékképek is oly módon roncsoznak a személyiséget, mintha nem is övele, hanem másvalakivel történt volna meg mindez: „egyszerre csak áttört hozzám egy emlék, de mintha nem az én emlékem lenne, ha-

nem valaki másé, akit mintha már láttam volna egyszer valami hasonló helyzetben, valamikor rég [...]” (370). (13) Köves úgy tűnik fel, mint aki ebben a világban egy másik világban autentikusan létező valamely személyiség szupplementuma, aki emlékezik arra a másik életre (mintha Platon barlangjában lenne), s eközben aktívan felejt is, törlődik. A felejtést az emlékezés mintájára osztályozó Ricoeur – a „megismétlő emlékezet” és az „emlékmunka” analógiájára – „aktív és passzív felejtés”-ről beszél. Az előbbit a szelektív felejtéstől a megbocsátásig tartó skálán képzelem el, míg az utóbbi, mintegy az aktív emlékezet, a történetképzés (az öreg és Köves számára a megírás vagy megírhatóság) hiányaként lép fel. „Ekkor – véli Ricoeur – felejtésről mint menekülésről van szó és az

őszintétlenség kifejeződéséről” (14), melyet valamifajta homályos vágy kísér, hogy az elbeszélő (a páciens) a közvetlen környezetében, esetleg vele előforduló eseményekről ne vegyen tudomást, azokról ne informálódjon. A megírásnak, tehát az emlékek rendezésének (az emlékmunkának) korábban emlegetett irracionális vágya és a (passzív) felejtés öntudatlan menekülése egymás mellé kerülnek, kontaminálódnak.

Az utóbbi az öreg feljegyzéseinek azon részletéhez kapcsolódik, mely az ige elvesztését tárgyalja, a létezésnek egy negatív aspektusát keresi: „Nem mondhatom például, hogy nem vagyok – hiszen ez nem igaz. Állapotomat, hogy ne mondjam: tevékenységemet olyan szóval tudnám csak kifejezni, ami nem létezik. Megközelíthetném, ha például azt mondhatnám: nincsek. Igen, ez az ige, miközben magában foglalná létezésemet, egyszersmind e létezés nemleges minőségét is jelölhetné – ha, mint mondtam, volna ilyen ige. De nincs. Némi mélabúval elmondhatnám tehát: elvesztettem az ígémet.” (87) Az ige elvesztése a logosz és Isten hiányára is utal: a nincsek képzelt igealakot olvashatjuk Mózes II. könyve 3,14 helyének („Vagyok, aki vagyok.”) ellenpontjaként is. (15) S bár Köves keres valamit („Valami, ami kívül van mindezen. Vagy legalábbis máshol. Valami – bukkant hirtelen egy szóra, ami szemlátomást megörvendeztette –, valami, ami érinthetetlen.” 170), maga sem tudja, hogy mit, s épp ezért keresése eleve kudarcra van ítélve. (16) Ez az állapot, a nincsek kimondását igénylő világ ott lehetséges, ahol a lét értelmetlen, abszurd, az ember szükségszerűen magányos, bele van vetve egy olyan világba, amely létét, egzisztenciáját veszélyezteti, ezért alapvető érzései a félelem és a szorongás. Nem lehet véletlen, hogy a regény már idézett zárata éppen a Sziszifusz-mítoszt idézi fel, azt a mitológiai hőst, akit Camus az egzisztencialista ember jelképévé avatott. Amíg Camus szerint Sziszifusz bátorságának alapja a sztoikus közhely, melynek útján a világ abszurditását felismerő hős tisztánlátásával, nyomorúsá-

gos helyzetének megvetésével úrrá lesz sorsán, addig Kertész regénybeli regényében Köves, bár érzékeli a világ abszurditását, saját világbavettségét, semmiképpen nem nevezhető tudatos hősnak.

A Kövest körülvevő világban szerepek és játszmák vannak. Az egyes szereplők különböző technikákkal igyekeznek kívül kerülni e világon, avagy ebben a világban megfelelni az elvárásoknak, szerepeknek. Sziklai, aki maga is ért a betűvetéshez, maga is Sziszifuszként görgetné felfelé a sziklát, a sikerességet helyezi a középpontba (ezért kezdenek el vígjátékot írni), s ő az, aki nem hagyja Kövest „elkallódní”, nem hagyja, hogy munkásként, a munkás szerepében élje le életét. Pici, a zongorista és a kutyatulajdonos elnök az alkalmatlanság és a megfelelés között vívódnak: előre látják sorsukat, ám nem tudnak azon változtatni, mindkettejüket elviszik. Péter, Weigandné fia, sikeres (17) sakkozó akar lenni, egy-egy játszma megnyerése számára „életkérdés” (285), végül felakasztja magát. Ő az a szereplő, aki leginkább példázza e világ működését: ha nem tudsz megfelelni a rád kiosztott szerepnek, véged van, elbuknál. (18) Berg, az egzisztencialista filozófus, bölcséleti igénnyel igyekszik feltárni a világ működését: tagadja a másik világ létezését: „Ha úgy látszik is, hogy írás közben létrejön egy másik világ, az csakis a műfaj átkozott követelményei miatt látszik úgy, a játék átkozott követelménye miatt, az irónia átkozott követelménye miatt... És látszani csak azért látszhat úgy, mert az a másik világ nem létezik – mondta végül.” (347) Végül, mikor Köves egy levelet akar átadni neki, melyben beszámol élményeiről, többek közt arról, hogy „az ember ijesztő könnyedséggel léphet át az örületbe, ha mindenképp úgy akarja” (386), Berget már az értelem nélküliség állapotában találja: csak minyonokat fogyaszt. Egy másik szereplő ellenkező utat jár be: a transzcendens hetéra az alkohol segítségével biztosítja magát arról, hogy „a világ [...] nem létezik, a létezésnek valahol máshol zajlik, a létezésnek a világ akadályja, tehát meg kell szüntetni, mert nem valóság,

csupán látszat” (289), egy meglehetősen fura szerelmi vallomás hatására leszokik a pálinkáról (364). A szerepjátékok zavartalan lefolyását az állandóan ismétlődő nyelvi panelek biztosítják: „Lehet azt tudni? – Nem lehet – bölintott rá Köves, úgy érezte, valami itt dívó szertartásban vesz részt, kötelező gépisséggel.” (200) A hétköznapi rituális ismétlődésekbe záródnak – s így van ez az öreg esetében is –, az én szerepekhez idomul, a szerepek pedig az iterrációban valósulnak meg.

Köves meglehetősen idegenül mozog ebben a világban, „Hol vagyok?” – kérdezte a repülőtéren, „Otthon.” – hanzzolt a felelet, miközben ez a világ soha nem jelentett számára otthonosságot is egyúttal. Repülőtéri álmában Köves villódzó betűket pillant meg: „Csakhogy ezek a betűk oly gyorsan váltogatták színeiket, sőt még formáikat is, hogy Köves – pedig érezte, rendkívül fontos üzenetet tartalmaznak, melyet mindenki az egész világ ismer már, csak még egyedül ő nem – végül egyetlen szót sem tudott összeállítani belőlük.” (145) A világ írott betűinek tehát nemcsak a kódrendszerét képtelen megfejteni, de már maga az üzenet is olvashatatlanak bizonyul számára. Ennek megfelelően a világ tényeinek leírására használt szavak is önkényesek: Köves az egyenruhás embereket vámosoknak tippeli, s ezt a meghatározást cáfolat híján fenntartja mindvégig – egyedül csak az elnök csodálkozik egyszer („Nem tudom, miről beszél, Köves úr.” 232). A rákényszerített szerepek szinte egyikének sem akar vagy tud megfelelni: felmondólevele újságíróvá teszi ugyan (181), ám azonnal kirúgják, a reszelésben ügyetlen, bár igyekszik tudatlan munkásként viselkedni (266), a Termelési Minisztérium sajtóosztályán nem sikerül nyitott szemmel járnia és kiismernie magát a hatalom szálai között (317), vígjátékot nem bír írni, mert idegen szereplők, életének szereplői toladnak a színpadra (366), nem tölti be Péter apjának megüresedett helyét (216), nem lesz apja a munkáslány gyermekének sem (262). Szerepek osztásánál ismétlődik Köves tiltakozása, mely minduntalan kudarcba fullad (mintha ez is csak egy újabb sze-

repjáték volna), miként a repülőtéren is szabadon választhatta a fénycsóva követését, egyúttal muszáj is volt azt választania. Egyedül a börtönőr szerepével azonosul, mert ebben a játszmában – vád és bűn, áldozat és hóhér egymást feltételezik –, amiként Berg elbeszélésében, itt sem volt meg a lehetőség a közömbösségre, a közönyre. A rab megütésének története ugyanarra az útra viszi hőszünket, mint a hóhérsággal küzdő Berget, ám utóbbival ellentétben Köves megőrzi értelmét. A börtönőr szerepében – s ez igazolja Berg elméletét, miszerint a világ hóhérok és áldozatok szerepeire egyszerűsíthető (19) – Köves kísértetiesen otthonosan érzi magát, azonban az idő ezt a szerepet is eltávolítja: „Ha megpróbálom felidézni, akár egy idegen ember életét látnám, akihez soha sem volt semmi közöm és akiről lehetőleg hallani sem szeretnék többé. Csak hát – ez a bökkenő – folyton mesélnék róla nekem, és aki beszél, én vagyok.” (378)

S e ponton akár vissza is kanyarodhatunk az én elbeszélésének/elbeszélhetőségének kérdéséhez. A sajtóosztály főnöke rendszeresen felolvasta az ott dolgozó Kövesnek elbeszéléseit (20), melyeket Köves többnyire dicsérlettel illetett. Csupán a titkárnő értelmezéséből derülhetett ki, hogy a sajtóosztály főnökének önéletírását hallhatta, az egyes elemek a hatalom hermeneutikája alapján allegorikusan felfejthetőek: az elbeszélés – pontosabban: a prózában írt ballada – a miniszter titkáranak, a titkár feleségének, aki mellel a Felügyeleti Bizottság soros elnöke és a sajtóosztály vezetőjének szerelmi háromszögét és az aköré gyűrűző hatalmi viszonyokat fejtette fel, melyben maga az értelmező – a titkárnő –, az egyetlen, aki képes lehetett e sorokat értelmezni, szintén érdekelt. Az olvasás kudarcát a megértéshez szükséges kódrendszer nem-ismerete jelentette Köves számára, amiként az öreg regényének, majd Köves (első és második) regényének olvasása is kudarcba fullad, csak maga az író értheti önnön nyelvét. De mi készítette a sajtófőnököt írásra?

Kertész regénye nem számolja fel valamifajta transzcendencia lehetőségét, az

öreg és Köves is saját létezésének határait igyekszik kitapintani (idéztük: Köves az „érinthatlent” keresi), fenntartva a mélység, a komolyság, az igazság fogalmait. Azonban a világnak (a felejtéssel együtt) az emlékezet és a nyelv szab határokat. Kertész regénye az elbeszéltség folytonos hangsúlyozása révén, az elbeszélhetőség lehetőségeit mindvégig szem előtt tartó eljárások segítségével építkezik. A regény első felének zárójeles technikája, mely a tárgyak mind pontosabb körülírását kívánja nyújtani, épp e leírhatóság önkényességére irányítja a figyelmet, s az elbeszélői szólam állandó megakasztásai közbeékelésekkel, esetlegesen még irányváltásokkal is (értsd: a mondat nem úgy fejeződik be, ahogyan indult), a Kövesről szóló történetet is jellemzik. Ebben a világban megpróbálhatunk tudatosan elhelyezkedni, a szabályok kusza rendszerét átlátni (Sziklai), illetve az akarat kiölésével végleg el is hallgathatunk (Berg). Az öreg és Köves számára azonban egy harmadik lehetőség kínálkozik: a kudarc regényét megírni.

Mikor Köves előtt egyes szám harmadik személyben tárul fel élete („olyan lezárt, teljes, kerek történet formájában pillantotta meg, hogy maga is elámult idegenszerűségén”, 394), az én története nyelvívé válik, s a szerző (ezúttal Köves) a megírás által újraélheti énjét: „Mert – ismeri fel majd, és ez a felismerés bizonyára váratlan meglepetésként éri – még magánál a regényénél is fontosabb számára, amit általa, a megírása révén megélt.” (400) (21) A regény téhát önmagunk megírása, – Foucault kései írását idézve – az aszkézis mint önfeltárás (22) egyik technikája. Az öreg – és vele párhuzamosan Köves is – számos olyan technikával élnek, melyeket Foucault az aszkézis kapcsán mutatott be: a meditációtól (az iratszekrény előtt gondolkodó öreg) az álomfejtésen át (az öreg feleségének álma) egészen a rendszeres sétáig (a gondolkodóséták). (23) Abban a metafizikus hagyományban, melyről Foucault beszél, az én verbalizációja szükségszerűen vezet el az önlemondáshoz. Köves (az öreg) mindez tragikusan éli meg: a (meg)írás egyrészt az idő ellen folytatott

küzdelem kudarca („Egyszeri kalandja, heroikus korszaka egyszer s mindenkorra véget ért.”, 401), másrészt az önkimondás elidegeníti magától a szubjektumot („Személyét tárggyá változtatta, makacs titkát általánossággá hígította, kimondhatatlan valóját jelekké párolta.”, 401). Az önmagát feltáró én mindazonáltal az írásban egységes és oszthatatlan, Köves csak egyetlen lehetséges regényt írhat meg (immáron másodszer) (24), az öreg is csak a lehetséges regényt írhatja meg: „A számára lehetséges egyetlen regény könyv lesz a könyvek közt, mely a többi könyv tömegsorsában osztozik, várva, hogy esetleg ráesik a ritka vevő pillantása.” (401)

Jegyzet

- (1) A szöveg elhangzott 2002. április 10-én Az értelmezés szükségessége címmel rendezett tudományos ülésen Budapesten. Szűcs Zoltán Gábor előzetes észrevételeit e helyen szeretném megköszönni. A dolgozatban a következő kiadás oldalszámaira hivatkozom: Kertész Imre (2000): *A kudarc*. Magvető, Budapest.
- (2) Szirák Péter (1998): Emlékezés és példázat: a létezés negatív aspektusa. In: *Folytonosság és változás*. Csokonai, Debrecen. (Alföld Könyvek 2.) 86.
- (3) Ott az öreg a felbujtó Iván Karamazovról és a gyilkos Szmeryakovról értekezik.
- (4) Nem lehet véletlen a regényben szereplő írók névadása: Sziklai, Köves, Berg (ami hegyet jelent).
- (5) Az öreg anyja egészen másképp látja az irodalmi hierarchiát, mint az öreg: „Egyre lejjebb csúszol: először szindarabokat írtál, aztán regényt, most meg már fordítasz.” (107)
- (6) „De mi volt hát a célom, vállalkozásom eredeti értelme? Bizony, nem emlékszem; talán, meglehet, soha nem is gondoltam rá; és megtudni most már sosem fogom, mert ez az értelem a vállalkozás folyamatában valahol – ki is tudná, hol – elkallódott.” (86)
- (7) Vö.: „– [...] természetes, hogy a művésznek közhitsége legyen... [...] – mondja Köves Bergnek] De hibázhatott, úgy látszik, mert Berg arca elborult, mintha biztatásaival inkább a kedvét szegte volna. – Az a természetes ösztön, hogy az ember művész, egyáltalán nem természetes többé – mormolta.” (328)
- (8) „Így tehát – mi egyebet is tehetett volna? – az öreg egymaga képviselte a hiányzó másik három személyt [...]” (127)
- (9) „Írtam volna tehát, nehogy, Isten ments’, ne írjak; írtam volna, hogy minden percben magam alá gyűrjem az időt, s hogy elfelejtsem, mi vagyok: meghatározottságok végtérmeke, véletlenek hajótöröttje, egy biológiai elektronika kiszolgáltatottja, jellemem kelletlen meglepettje.” (63) – írja arról, ha sikerült volna hivatásos íróvá válnia; ebben az esetben a felejtés a szubjektumot pusztította volna el.

(10) Paul Ricoeur (1999): Emlékezet – felejtés – történelem. In: *Narratívák 3. A kultúra narratívái*. (Szerk.: N. Kovács Timea). Kijarat, Budapest. 51–67.

(11) Persze akkor ezen elmélet feltételezi, hogy vannak megélt emlékeink, melyekből válogatunk, melyekkel dolgozunk. Jelen dolgozat szerzője nincsen otthon a pszichológia emlékezetkutatásában, de a megélt emlékeket éppúgy konstrukcióknak gondolja, mint az „emlékmunka” során létrehozott elbeszéléseket. vö.: Alan Baddeley (2001): *Az emberi emlékezet*. Osiris, Budapest. 332–359.

(12) Ricoeur: i. m. 61.

(13) Az emlékezésen kívül az álom jelent még utat ebbe a másik világba: „azt álmodta, hogy egy idegen ember furcsa életébe tévedt, akit nem ismer és akihez semmi köze” (277).

(14) Ricoeur: i. m. 64. (kiem. az eredetiben)

(15) E bibliai helyen az Úr ahelyett, hogy megnevezné magát, a létige folyamatos jövő idejű alakját jelenti ki, nem arról beszél a csipkebokorból, hogy ő ki, hanem arról, hogyan viszonyul az időhöz.

(16) vö.: „[...] élt egy bizonyos életet, belecsöppent bizonyos helyzetekbe, megejtette választásait; és végül az egészből a kudarc képe kerekedett ki, tovább tagadni nem lehetett.” (138)

(17) Köves Sziklai szavaival írja le Péter törekvéseit (218). Az egyetlen sikeresnek mondható szereplő a koronázatlan.

(18) A szabályokat éppenhogy ismerő Köves („fingod sincs a játékról”, 225) győzelme (214–215) felet-

te már előrevetítette sorsát, mivel tehetségtelen. (19) Ily módon aztán kudarc sem létezik: mindkét szerepben „kegyelem” lenni.

(20) A tűzoltóparancsnok helyettese, Sziklai főnöke is írt. (357)

(21) Vö. az öreg feljegyzésével: „[...] kétszer is megessett velem, egyszer – valószínűtlenül – a valóságban, másodsor – sokkal valóságosabban – később, amikor visszaemlékeztem rá. [...] Különös mámor kerített hatalmába; kettős életet éltem: jelenemet – amúgy félgőzzel, immel-ámmal – és koncentrációs táborbeli múltamat – a jelen metsző valóságával.” (82–83).

(22) „Az aszkézis nem a rejtett önmaga feltárásának gyakorlatát, hanem az emlékezetbe idézés aktusát jelenti.” Foucault, Michel (2000): *Az önmagaság technikái*. In: *Nyelv a végtelenhez. Tanulmányok, előadások, beszélgetések*. Latin Betűk, Debrecen. 359. Vö. még a teljes cikkel: 345–370.; ill. uó.: Megírni önmagunkat. id. kiad. 331–344.

(23) A feljegyzések rendszerezéséről (az öreg szürke dossziéja) is mint az önmagaság egyik technikájáról beszél Foucault, de ez a technika nem az aszkézis része. Foucault: *Megírni önmagunkat*. i. m. 333–337.

(24) vö. egymással a vonatkozó részeket: 139–141., ill. 390–401. Szembeötlő a hasonlóság, csak éppen Köves elfelejtette, hogy már megírta a regényt.

Vaderna Gábor

Ki a körzetből

Identitás és szabadság kérdései Bodor Ádám ,Az érsek látogatása’ című regényében

Bogdanski Dolinán, Bodor Ádám második regényének, ,Az érsek látogatása’-nak helyszínén időzve kezdettől olyan fogalmakba ütközünk, amelyeknek jelentését mi egészen másként ismerjük.

Paradox világ

Először a „rögeszmék”-et emelem ki. Ezekről ugyanis – meglepő módon – éppen az derül ki, hogy igazak. Rög-tön a könyv 6. oldalán ezt olvashatjuk: „Vidra földrajztanár rögeszméje volt, hogy az utcák, a házak, udvarok alatt most is búvópatakok elhagyott járatai hálózák be a földet”, a következő oldalon pedig megtudjuk, hogy a Senkowitz nővérek „a vízvájta járatokon át kiküszdtak a szabadba”. Emellett „Az érsek’ hajdani bányászainak is van egy rögeszméjük, mégpedig

az, „hogy a dolinai pópák egykori ezredeseik és káplárok, egytől egyig régi hegyivadászok, éppen csak dús szakállt növesztettek, fejükre süveget tettek, és beöltöztek mindenféle papi gúnyába”. Itt is nagy az esély rá, hogy igaz a rögeszme, hiszen – emlékezhetünk – a „Sinistra körzet’-ben annak idején a hegyivadászok álltak a társadalom élén, így ez az idézet egyben azt is finoman érzékelteti, mennyire szerves folytatása „Az érsek’ világa a „Sinistra körzet’-ben ábrázoltnak.

De számtalan más esetben is előre lehet jelezni, hogy a gyanútlan olvasó és a sze-

replők (különös tekintettel a hatalom képviselőire) azonos fogalmai nem illeszkednek egymásba. Ha például „valaki idegenből kíván asszonyt hozni magának”, az Hamza temetési biztos szerint „elég rossz ízlésre vall” (125.). Nem tudom, van-e valaki „Az érsek” olvasói közt, aki ezt a jelenséget nevezi illetlenségnek...

E sajátos konszenzushiány narrátor és olvasó között a „Sinistra...” esetében valamely jeges groteszkuság érzetét kelthette (gondoljunk csak vissza az állítólag tunguz náthát terjesztő „berkenyemadár”-ra, amely egyben az érzéki szépség, Elvira Spiridon beceneve is), itt viszont inkább az események és a szereplők motivációinak ellentmondásossága feltűnő. Hiszen „Az érsek...”-ben a „Sinistrá...”-énál még jellegzetesebb példákat láthatunk arra, hogy számunkra ésszerűtlen szándékok által irányítva tapasztalataink szerint az emberek valamely nekik rosszabb vagy kevésbé jó élet felé haladva cselekszenek, ráadásul mindent saját elhatározásukból.

Andrej Bodornak

a pusztuló dobrini világba való vágyakozását és egykori „sikerese” beilleszkedését idézi például „Az érsek...” elbeszélőjének a miazmás, bűzös levegőjű, szeméttel övezett Bogdanski Dolina iránti honvágya, de hasonló ehhez Gabriel Ventuza bátyjának, Hamzának „szabadságharcos” törekvése is, amelynek eredményeképpen végül „sikerül” kikötnie a komarniki börtönben.

Ehhez a vonulathoz tartozik Natalia Vidra története is. Neki például meg sem fordul a fejében, hogy a férjét kellene az Izolda tudógondozóból kiszabadítania, ehelyett inkább azon fáradozik, hogy ő is minél előbb örök rabságba kerülhessen.

De a szereplők – hétköznapi fogalmaink szerint értendő – „önsorsjavító” akarat ellenére is az életek folyamatos romlása követhető végig a történetben. Gabriel Ventuza hiába kísérli meg teljesíteni a küldetését – apja hamvainak elszállítását –, életének alakulása így fest: elindul ifjú-

kora Jókai-helyszínt idéző, Orsova közeli, romantikus, „jázminbokros és levendulás” szigetéről, kiköt Bogdanski Dolinán és ott él évekig – a hamvak kiadása közben persze meghíusul –, majd pedig a történet végén, az éj leple alatt megpróbál elmenekülni Ivano Frankovszkba, arra a helyre, amelyről a – szintén menekülő – narrátor ezt írja: „Nem ismertem kietlenebb és félelmetesebb várost Ivano Frankovszknál”. (122.)

De a jó szándékú, mások sorsát megváltani kívánó, külső akarát – nevezetesen a távoli rokonai megmentésén fáradozó, befolyásosnak tűnő Boga Senkowitzé – sem képes megállítani a dolinai „sorsromlás”-t. Sőt, az egész családgyesítő szándék inkább csak árt a két „girhes, hóbortos” vénlánynak, hiszen miután Boga Senkowitz meggondolja magát, Gabriel Ventuza pedig visszaviszi a nővéreket a tudógondozóba, a többi feldühödött beteg azonnal végez velük.

Bogdanski Dolina és lakói minden determináltsága benne foglaltatik ebben a tragikomikus ku-

darcban. A város legfőbb jellegzetessége mindvégig a szibbasztó (!) szeméttűz („A tűz kocsonyás harangja remeg a háztetők fölött” – 13.), s Boga Senkowitz bűdösségükre hivatkozva adja őket vissza nővéreit „szabadítójuk”-nak. Vagyis úgy fest, mintha a nővérek a gazdag rokonok éppén dolinai mivoltuk miatt nem kellenének. Komikusan képtelen tehát e világot makacsul lefelé húzó erő is.

A dolinai hatalom paradox logikáját érhetjük tetten abban, ahogyan az idegenekhez és az örményekhez viszonyul. Mint tudjuk, Tizman archimandrita „azt vette a fejébe, hogy egyszer s mindenkorra megszabadul az idegenektől, beleértve természetesen az örményeket is. Legelőször a temetőjüket fogja kiüríteni, s akkor majd kezdenek elvándorolni maguk is.” (48). Ugyanakkor hiába jön értük rokonok Örményországból Nissan Patrol gépkocsival, a Senkowitz nővérek megtalálójának ma-

Név nem identifikálhat, még a funkcióké sem. Vagyis semmi, ami fogalmak (azaz nyelv) által megragadhatóvá tenné ezeket az embereket.

gas váltságdíjat ígérek, a hatalom tehát úgy akar az örményektől megszabadulni, hogy közben eltávozni sem engedi őket (valljuk be, a történelmet ismerve ez a paradox logika nagyon is valóságükröző).

De „más idegenek” esetében is ugyanez történik. Ezt abból a rövid utalásból tudhatjuk, amelyet Gabriel Ventuza szerencsétlen érkezése – és majdnem bekövetkező még nagyobb szerencsétlensége – kapcsán fogalmaz meg a narrátor: „ha nem nyúl a hóna alá nevelőanyám, a toloncok közé kerül a mézségeetőbe, vagy jobbik esetben tüdőbetegnek az Izolda negyedbe.” (11.) A toloncok (noha e szó jelentése maga is a száműzést rejti) tehát a mézségeetőben vannak, a dolinai hatalom őket is a körzet határain belülre likvidálta, így aztán végső soron megint csak nem szabadult meg senki senkitől: sem a hatalom az idegenektől, sem pedig az idegenek a hatalomtól.

Íme, ilyen abszurd világban élnek azok, akiknek identitása annyira érdekel bennünket.

Ki van a körzetben?

Azt írtam: senki sem szabadul. De ki az a senki? Egyáltalán: ki, kik élnek a körzetben? Eljutottunk tehát a szereplők önazonosság-kérdéseihez. Kezdjük a szereplők eredetének, származásának vizsgálatával.

Nyilvánvaló, feltűnő és elidegenítő (és a szakirodalomban is sok helyen említetik) a Bodor Ádám-i prózavilág szereplőinek magára utaltsága, kivetettsége. A folyamatos dolinai pusztulás példái közt már idéztük, hogy annak idején, az aranykorban Viktor Ventuza „akár egy-egy egész családot átvontatott a határfolyón”. (17.) Ezzel szemben a fia, Gabriel – hiába él gyerekkorában „jázminbokros, levendulás” szigeten az Al-Dunán – már „bérelt anya” mellett nő fel, apját sohasem látta, és féltestvérét (!), Hamzát is csak gyerekkorában. Ráadásul a történet végén a főszereplőnek nagy valószínűséggel éppen ez utóbbi elől kell elmenekülnie, hiszen évekkorábban a féltestvér Hamza pénzt adott Gabriel Ventuzának apjuk hamvainak megszerzésére, a kísérlet azonban meghiú-

sul, s a pénz is elvész. Periprava vikárius temetésére viszont egy Hamza nevű temetési biztos érkezik a városba, akiről Gabriel Ventuza így vélekedik: „lehet ugyanaz, akinek én rengeteg pénzével tartozom” (124.). A tartozást pedig ebben a világban az emberek aligha nézik el egymásnak.

„Az érsek’ narrátorának családi állapotáról ennyit tudunk meg: nevelőanyja van, Colentina Dunka, valamint mostohanővére, Mauzi Anies (e két nő, hozzá kell tennem, szintén nem anya és lánya). Hogy az apja Viktor Ventuza lenne, az embercsempész maga határozottan tagadja, annak ellenére, hogy megígéri a narrátornak: „ha visszaszereztem a pénzem Zelofan püspöktől, maga is kap belőle valamicskét. Osztózzanak meg rajta Natalia Vidrával.” (110.) (Vagyis akár az is elképzelhető, hogy nemcsak Viktor Ventuza, hanem Natalia Vidra fésülőasszony is rokona az elbeszélőnek.)

Mindez azonban csak finom sugallat. Biztosnak semmi sem biztos a szereplők eredetiségével, hovatarozásával kapcsolatban, még a nevek sem azonosítanak senkit és semmit. A jellegzetes Bodor Ádám-féle névadás bővebb taglalása megkerülhetetlen az itteni világ önazonosság-kérdéseinek szempontjából is.

„Izoldának itt Bogdanski Dolinán lányt, asszonyt nem hívnak, ez itt az elkülönítő neve. Így hívták az egész rétet a drótsövényvel körülvett táborral, ahol (...) betegeket és más nem kívánatos személyeket tartottak.” (6) A fenti idézet után, úgy gondolom, más helynevek esetében is joggal kétségbe vonhatjuk, hogy pontosan definiálják-e számunkra az őket viselő hely rendeltetését. Így nem lehetünk például biztosak a város fölé magasodó Zenobia templom templom-voltában sem, főként, ha eszünkbe jut, hogy a Bogdanski Dolinán közismert rum márkaneve is ugyanez (ezért akár egy jókora kocsmát is e hatalmas díszlet mögé képzelhetünk). A tüdőgondozónak tehát személyneve van, a templomnak pedig márkaneve (és viszont). Az emberek között pedig: a földrajztanárnak állatneve van (Vidra).

Igaz, vannak, akiknek – minden jel szerint – a valódi személynév is megadatott, méghozzá keresztnévvel és vezetéknevvel együtt. Őket „Az érsek...” elbeszélője mindvégig teljes nevén is emlegeti. Ilyenek: Gabriel Ventuza, Viktor Ventuza, Colentina Dunka vagy Natalia Vidra. De kell-e mondanom, mennyire elidegenítő eljárás ez, hiszen ezáltal az értelmező is rá van kényszerítve, hogy teljes nevükön említse a szereplőket, s ehhez – gondolom, más is így van – még fiktív személyek esetében sem vagyunk hozzászokva. Ilyenformán tehát a számunkra „hagyományos” névadás is ellehetetleníti, hogy egyik-másik szereplőt esetleg magunkhoz közelebb engedjük, néhanem azonosulni próbáljunk velük.

Az elbeszélő Hamzát említi egyedül végig ugyanazon az egy néven, annak ellenére, hogy neki viszont három neve is van (Valter Comes Hamza). Őt azonban az bizonytalanítja, rejti előttünk, hogy „a börtönben (...) egészen más a neve” (50.), mi több, a Gabriel Ventuzát a féltestvéréhez kíséző fegyőr azt is megtiltja, hogy ezt az „eredeti” Hamza nevet, mintha az valami népnyelvi tabu lenne, akár csak kiejtsék („legjobb talán, ha örökre elfelejtik”).

Egy neve, és biztosan csak keresztnéve csupán egyvalaminek van a regényben: Medárdnak, a viharos ünnepnek, amely alatt oly sok esemény történik Bogdanski Dolinán. (Emellett maguknak a neveknek az etimológiája is megérne egy külön elemzést. Ezen etimológiák magyarázatai messzire vezetnének, ezért itt most csak annyit jegyzek meg, hogy a Ventuza név maga is leszármaztatható a latin ’szél’ (1) jelentésű szóból – ez pedig még tovább erősíti bennünk a Bogdanski Dolina-i lények tűnékenységét, megfoghatatlanságát.)

A személynévek tehát nemhogy identifikálják, hanem ellenkezőleg: számtalan módon elbizonytalanítják előttünk a nevek viselőit. Ezért aztán akkor sem tudunk kevesebbet valakiről, ha az illetőnek nincs neve (ilyen a Névtelen Zsákutcában (2) élő elbeszélő is), és a többiekénél az sem ismeretlenebb előttünk, akit úgy neveznek: ismeretlen vándor.

Személynéveik alapján tehát nem kapunk semmi fogódzót a szereplők identitá-

sához, de nem határozzák meg őket foglalkozásaik, viselt tisztségeik elnevezései sem. Ezért nem tudunk szinte semmit a hatalmi pozíciók, tisztségek mibenlétéről, ezért nem tudjuk, mit csinál egy vikárius vagy archimandrita (még úgy sem, hogy Tizman archimandritát Colentina Dunka egy ízben „ezredes úr”-nak szólítja), sőt, mivel e különös hangzású nevek minden másnál jobban őrzik viselőik titokzatosságát, arra is csak következtetni tudunk, hogy a ranglétrán – mondjuk az érsekekhez, püspökökhöz vagy temetési biztosokhoz (3) képest – hol helyezkednek el.

De ugyanígy járunk Tizman archimandrita – és az egész hatalom – „karhatalmi szervé”-nek, a tiraszpoli kutyásoknak a nevével is. Ők ugyanis foglalkozásukra nézve „mindenesek”, akik a nevüket sem foglalkozásuk lényegéről, hanem nehezen bizonyítható származásukról és a mindig mellettük loholó „széles pofájú, nyaladó” kutyákról kapják. A „kutyásság” lényege viszont éppen a járulék, vagyis: a tiraszpoli jöttek olysvalakik, akiket körülírni csak állataik alapján lehet...

Az alávett, hétköznapi emberek közül pedig a földrajztanár – míg be nem zárják – énekeket tanít, a nem túl bizalomgerjesztő nevű Burduf állatorvos meg embereket vizsgál.

A látszólag egyértelmű helyzetű, mindvégig a pópák szakállát, haját fésülő, esetleg körmöt vágó (121.) fésülőasszonyok feddhetetlenségéről sem lehetünk meggyőződve (akkor sem, ha szó ennél pontosabban nehezen határozhatna meg valamely tevékenységet). Hiszen a fésülés mellett (helyett) akár a szó szinonimájával leírt „egészen másféle tevékenység”, mondjuk ki: kefélés is folyhat ott azokon az öröknek tűnő délutánokon Colentina Dunka kellemes, árnyas fodrászatában (ahol még „gyűrőágy” is van... – 123.), azokról az órákról nem is beszélve, amikor maga a fésülőasszony megy házhöz a pópákat „fésülni”...

Az egész történetben mintha egyedül az embercsempész Viktor Ventuza (igaz, neki az író nem is mindig biggyeszti oda a neve mögé a foglalkozását vagy tisztségét) tené valóban azt, amit foglalkozása alapján

gondolunk róla. De ő még a „régí idők” tanúja, aki csak emlékként van jelen a regényben. Az ő esetében tehát még mintha felfedezhetnénk valami identitás-félét, akkor is, ha az embercsempész lényege viszont éppen az ön-rejtés, a láthatatlanság és illegalitás, a lopva cselekvés. És bár látzat és lényeg kétségtelenül ellentétben áll itt egymással, a kapcsolat Viktor Ventuza esetében legalább még fennáll. Onnantól kezdve ugyanis, hogy Viktor Ventuzát megskalpelve és fületlenül megtalálják – ez jó tíz évvel azelőtt történik, hogy a fia megérkezik a városba –, a fentihez hasonló hajszálvékony összefüggésekre sem bukkanhatunk már rá.

Név nem identifikálhat, még a funkcióké sem. Vagyis semmi, ami fogalmak (azaz nyelv) által megragadhatóvá tenné ezeket az embereket. Mindenkit meghatároznak azonban ruháik, amelyeket éppen viselnek. (4)

Ha valaki – mondjuk éppen az embercsempész fia, Gabriel Ventuza – kámzsába bújjik, ezzel azonnal pappá is változik, akit atyának szólítanak, és aki meggyóntathatja a tüdőgondozó ápoltságait.

Ez így önmagában, azt hiszem, még nem lenne annyira problematikus, végső soron el lehetne fogadni e világ ismérveként, főleg, ha valamely titkos indítékot azért odasejthetnénk e felvett ál-identitások mögé, mint például valamelyik tizenkilencedik századi kalandregényben. Ám egyrészt nem vagyunk beavatva semmiféle titokba, másrészt pedig a ruhaváltások és az ezzel együtt járó (ebben a világban szükségszerű) szerepvagy személyiségváltások olyan gyakorisággal ismétlődnek meg „Az érsek”-ben, hogy a folyamatos „átöltözések” kapcsán semmi másra, csak a szereplők valamiféle komikus kényszerességű szerepkeresésére találhatunk rá.

Igaz, felcsillan az esély, hogy tetten érhető szándékokat is felfedezhetünk valamely szerepcserélők gondolataiban, a bizonyítékok azonban ekkor is kicsúsznak kezünk közül.

A leglátványosabb szerepcserélgetést végző egykori bányászok esetéről beszélnek. Ők a bányák bezárása után „fenyőotbozon és gyantán, sáskán és erdei mézen,

legfőképpen pedig levegőn” élő remeték lettek, akik állatkitöméssel is foglalkoznak. Később azonban az érsek fogadására készülő városba mennek, ahol mint „régí vágású, képzett tűzmesterek”-et alkalmazzzák őket. A hatalomhoz fűződő rossz viszonyuk közismert Bogdanski Dolinán, s hogy esetleg ők is benne lehetnek az érsek elleni merénylet kitervelésében, sugallja, hogy titokzatos, vélhetően ekrazit-tartalmú („olyan ekra, ekra ízé”, mondja róla Natalia Vidra) kosarat küldenek Gabriel Ventuzával a város csomagmegőrzőjébe. Csakhogy „egy nyári fürgeteg alkalmával”, miközben az elbeszélő ruhakölcsönzőjéből kibérelt „szürke posztó egyenruhák”-ban a Senkowitz udvar felé igyekeznek, a villám mind a nyolcukat agyoncsapja. Így aztán hogy „mit forgattak a fejükben, amikor nyíresi létükre könnyűszerrel elszegődtek tűzijátékosoknak, az nem derült ki soha.” (85.)

Szándékosan kerültem eddig az „álruha” kifejezést, hiszen e divatbemutatóra emlékeztető ruhakavalkádban, azt hiszem, ez a kifejezés tökéletesen „elinflálódik”, értelmezhetetlenné, egyenesen nevetségessé válik. Épp ezért azt gondolom, az önazonosság megléte szempontjából tökéletesen mindegy, hogy az elbeszélő száműzetése kezdetén „álruhában, ismeretlen vándornak öltözve” (37.) hagyja-e el Bogdanski Dolinát, mivel így legfeljebb valamely ideiglenes látzat-létét rejthetné el. Az viszont egyáltalán nem mellékes, hogy e szó hangsúlyozásával a szöveg sugallata valami ilyesmi: a narrátor valóban azt gondolja, hogy álruhában menekül. Vagyis: az átöltözéses szerepcserék a regény elbeszélőjénél azért olyan irritálóan reflektálatlanok, mert önismeretlenségében saját (és egész világának) felcserélhetősége is teljesen rejtve marad előtte.

Emlékezhetünk a „Sinistra...”-beli albinó ikekre, a két Hamza Petrikára és velük együtt az „egylényegű, de mégsem ugyanaz” problematikájára. Nos, ez a probléma „Az érsek” pár-motívumai kapcsán újra eszünkbe juthat. A „párosság” sokféle variációja ugyanis azt erősíti, hogy az itteni lények nemcsak hogy tünékenyek és felcse-

rélhetőek, de a bennük élő titok (ha ugyan van) – még mindig anélkül, hogy ezzel bármit is felfedne magából – akár meg is kettőződhet (avagy: meg is feleződhet, ha úgy tekintjük, hogy ketten együtt tesznek ki egy egészet).

A Senkowitz nővéreket, akik maguk is ketten vannak, és mindig párban emlegetik őket, Örményországban két – fényképes hirdetésre jelentkező – „igen jó családból való fiatalember” (115.) várja. Mindkettő neve: Robert. Többet nem tudunk róluk, így a két Robert lehet akár „ugyanaz” is. (Sőt, lehet, ugyanarról a testvérpárról van szó, amelyet annak idején Viktor Ventuza próbált kimenteni. Ő ugyanis utolsó útja alkalmával „egy testvérpárt kísért keletre, az út végcélja egy hajó lett volna” – 109.)

Bár igazából talán mindegy is, két valóban különböző Robertről van-e szó. Hiszen e két, már önmagában is szétbonthatatlan páros Boga Senkowitz terve révén egymástól mindenképp elválaszthatatlan. (És így meg már a két pár teszi ki azt a bizonyos egy egészet – már amennyiben teljeségnek a terv sikerét tekintjük...)

Ebben az ijesztő osztódásban, mondanom se kell, a szubjektum megint csak nincs sehol. És ugyanígy feltehető a kérdés: egylényegű (ekkor kettőződés történik) vagy egymást kiegészítő-e (ekkor pedig feleződés) Gabriel Ventuza és az elbeszélő több helyen azonosnak, néhol egybe mosódónak tűnő párosa? (5)

És a láthatatlanul egybeolvadó két archimandrita? Hisz, gondolom, utólag mindenki hamar elfelejti, mikor mit rendelt el Tizman, és mikor mit Kosztin...

De még itt sincs vége az én-vesztéseknek.

Az önfeladás mint önmegvalósítás

Ez a nagy számú „ismeretlen vándor” (de azt is mondhatjuk: önismeretlen) még

csak meg sem próbálja „belakni” ezt a sokféle, ideiglenes látszat-világot. Sokszor úgy tűnik, meg sem próbálnak igényt tartani önmagukra; mintha a rájuk nehezedő hatalom hosszú nyomása elhitette volna velük: senki sem lehet a magáé, mindenki másé – pontosabban: a hatalom eszköze –, s mostanság ez a „rögeszme” lépett volna fel „magánéletük” fő szervezőelvévé.

„Az érsek” története alapján (az átöltözésekhez hasonló) szép kis katalógust lehet szerkeszteni az önfeladásokról és arról, hogyan lesz mindenki másvalakié. Már maga a narráció is utal erre az önfeladásra. Az elbeszélő ugyanis inkább amolyan „ál-énelbeszélő” (azaz egyes szám első személyű „mást-elbeszélő”), aki a maga életéből csak rövid epizódokkal ismertet meg bennünket, viszont előszeretettel beszél

*Mindenki, az egymást váltó pre-
fektusoktól a főszereplő Gabriel
Ventuzáig minden átmeneti, lát-
szat-identitású egyén ugyan-
olyan hosszabb-rövidebb ideigle-
nességgel tartózkodik átmeneti
funkciójú élőhelyén, mint a pá-
lyaudvar tehervagon csomag-
megőrzőjében a mézeskosárnak
álcázott ekrazitcsomag.*

Gabriel Ventuzáról; cselekvő szereplőként neki segít (például a lélegzetvisszatartás eltanulásában), vagy az ő számára szerez be információkat (vagy éppen róla, ilyen esetekben Colentina Dunka számára).

Gabriel Ventuzáé még Mauzi Anies is,

igaz, az őt előre megálmódó fészülő aszszonyon ketten „osztóznak” Colentina Dunkával. De Natalia Vidra sem önmagáé: ő egyrészt a férjéé, másrészt pedig ő is Colentina Dunkáé, de igényt formál rá Gabriel Ventuza is (engedélyt is kér Vidra földrajztanártól, hogy feleségét magával vigye a városból). Gabriel Ventuza viszont Hamza kedvéért és pénzéből dolgozik Dolinán.

Végül pedig Colentina Dunka hovatartozását kell megemlítenünk. Ő egyrészt a két archimandritának befolyásos bizalmasa, kegyeltje (azt hiszem, egyenlő ezzel, hogy: ágyasa), ezt bizonyítja, hogy az elbeszélőnek a Tizman archimandrita elleni vétsége miatt kell Ivano Frankovszkba menekülnie (37), évekkkel később azonban nevelőanyja lesz az, aki „váratlanul megenyhül” iránta,

és támogatja a hazatérésben (38). Másrészt azonban – ez talán kevésbé feltűnő – Colentina Dunka Hamzáé is. Hiszen mint-ha ő lenne az, aki rejtélyes postagalambjával mindenről, ami Bogdanski Dolinán történik, tájékoztatná Hamzát (ezért kell neki mindenről pontosan tudnia, ezért küldi állandóan információért az elbeszélőt vagy Mauzi Aniest).

E piramisjátékra vagy titkos bűnszövetkezetre emlékeztető építmény (hiszen akár le is rajzolhatnánk, hogy ki kinek az alávetettje a függési sorban) eddig a pontig követhető az olvasó számára. Hamza ugyanis már nem jelenlevőként, hanem valamely megfoghatatlan, identifikálhatatlan ősgonoszként és csak a távoból tűnik fel előttünk (az elbeszélő sem látta őt soha, csak a sínautót, amelyen megérkezik). Igaz, róla, mármint Hamzáról is megtudjuk, hogy volt egy öre, ám itt inkább maga a fegyőr Hamzáé, legkonkrétabban birtokviszonyként érte ezt az ellentmondásos (!) birtokos szerkezetet.

Am ne gondoljuk, hogy csak a személyes helynevek, valamint – nevüktől függetlenül – a személyek szerepváltásai járulnak hozzá „Az érsek” világának teljes önazonosság-hiányához. Maguk a leírt helyek is állandóan „váltakoztatók” az identitásukat. Onnantól kezdve, hogy egy éjszaka maga a város is átkerült a határ másik oldalára (18.), odáig, hogy a Senkowitz udvaron álló Vöröskeresztes utánfutó előbb a Vidra házaspár lakóhelye, majd pedig ruhakölcsönző lesz.

De maga a Senkowitz udvar is folyton más szerepet játszik. Egykoron a nővérek és családjuk lakhelye (99.), később hadtáp-udvar, még később egy tombola helyetti orvosi vizsgálat helyszíne (71.), végül pedig tombolával egybekötött szavalóversenyé. (85.)

Ha pedig egy hely legalább részben állandó – ilyen a várost övező szemét, amelynek csak a mennyisége lesz egyre nagyobb – akkor a szereplők maguk teszik – ideiglenes ott-tartózkodásuk révén – átmenetivé (a szeméthegyet magát például a hosszabb-rövidebb ideig bennük várakozó Senkowitz nővérek). Vagyis: mindenki, az egymást váltó prefektusoktól a főszereplő Gabriel Ventuzáig minden átmeneti, látszat-identi-

tású egyén ugyanolyan hosszabb-rövidebb ideiglenességgel tartózkodik átmeneti funkciójú élőhelyén, mint a pályaudvar tehervagon csomagmegőrzőjében a mézeskosárnak álcázott ekrazitsomag.

E többszörösen relativizálódott térrel természetesen az idő is együtt relativizálódik. Tehát: egységes idő sincs „Az érsek”-ben, legfeljebb ha örök próbaidő (Natalia Vidra van többször is így a fodrászatban), amely megszakadhat és aztán esetleg: újraindulhat vagy folytatódhat (de hogy ezek közül melyik történik, eldönteni végképp nem lehet).

A parancsolatok hiánya

A fentiekkel még csak leírtuk ezt az önazonosságát veszített világot, arról azonban, hogy miért van, miért lehet ez így, vagyis az esetleges okokról egyelőre még nem derült ki semmi. Ám megvan a szövegben – mégpedig igen erőteljesen – egy olyan lehetséges részértelmezés sugallata, amelynek alapján következtethetünk e világ önazonosság-képtelenségének okaira.

Az identitás-nélküliségen kívül ugyanis van még egy tulajdonság, amely mindent és mindenkit meghatároz Dolinán (még a kagylótörő rókát is), ez pedig: a bűnhődés. Számtalan példát találhatunk a szövegben a görög mitológia büntetéseit idéző epizódokra (ilyen az örök váróterem-sikálás vagy a fésülés), de nagy változatossággal fordulnak elő olyan halál-jelenetek is, amelyekre a Bibliából emlékezhetünk. Maga a megkövezés is ilyen, de a Senkowitz nővéreket például már a megkövezésük előtt „elnyeli a föld” (ekkor menekülnek az alagúton át). E helyen kell megemlítenem a sorozatos villámcsapásokat is, amelyek Natalia Vidrát, valamint a nyíresi bányász-remetétet sújtják („alig akadt a hegylakók közt olyan, aki ne viselte volna magán az égiháborúk nyomát” – 10.), és ehhez szorosan kapcsolódóan magát a felrobbanást, amely mintha ugyanennek az isteni büntetésnek lenne valamely paradisztikusabb formája.

Ez utóbbival már azok a példák következnak, amelyekben a végrehajtók brutali-

tása inkább leszámolássá nevezi át a bűnhődést. Kifinomult jelentésű bibliai vagy görög mitológiai büntetések helyett ezekben az esetekben (ilyen Periparava vikárius végső likvidálása) „jégcsákánnyal és jatangánnal” (121.) vagy a büntetett megskolpolásával (Viktor Ventuza jár így – 17.) történik meg az „igazságszótás”.

A dolinai világban részt vevők folyamatos bűnhődését tehát kétségtelennek tűnő jelekkel sugallja a szöveg. (Így végül is mindegy, elnevezzük-e néha leszámolásnak a megbüntetést, jogosultságot adva ezzel annak az elképzelésnek, miszerint „Az érsek”-ben tökéletesen összemosisodik egymással a háttérbe odasejthető jó – égi, isteni – és rossz – földi, gonosz – akarat. Hiszen számunkra a szereplők elrendeltetett bűnhődése, pusztulása fontos, ezért az, hogy valamely metafizikai lény – a „Jóisten” – pusztítja-e így e rossz világot, vagy a földi „rossz” pusztítja-e benne önmagát – ez rejlik a leszámolás szóban –, szinte játékos részletkérdéssé válik.) S noha bizonyítani itt sem tudjuk, hogy nem véletlenül történnek így az események (a kétségtelen jelek tehát csak akkor jelek, ha mögöttük klasszikus műveltségünk a jelentést is odaképzeli), bűn, bűnösség és identitásvesztés teológiai összefüggése miatt mégis hajlok rá, hogy az egész Bogdanski Dolina-i világ azonosság-hiányát annak bűnösségével magyarázzam. Hiszen a bűn, a bűnözés teljesen átszővi ezt a világot, sőt, olykor úgy tűnik, a legfőbb cselekményszervező elvvé is ez növi ki magát (mintha mindent, ami Bogdanski Dolinán történik, a börtönben ülő Hamza irányítana).

A bűnnek minden létező formája előfordul itt, és azt hiszem, egy sincs a tíz parancsolatból, amely ebben a körzetben még törvényerővel bírna. Sőt, az elbeszélő még a legkegyetlenebb leszámolásokat is reflektálatlanul hagyja, legalábbis nem lát bennük semmi különösöt („megtörténhet ilyesmi errefele bárkivel, ha például magára haragítja valamelyik barátját, vagy nem józanul válogatja meg ügyfeleit”, mondja például Viktor Ventuza megskolpolása kapcsán – 17.), ami azt bizonyíthatja, hogy nemhogy büntudat nincs ezekben a fejekben, de még a „bűnről való tudás” is kiveszett.

Bogdanski Dolina körül nőnek a szeméthyegyek, amelyek „lassanként elérték a Paltin barlangjait is”. Ebből láthatjuk, hogy (egyelőre még nem említve egyfajta referenciális olvasatot) az itteniek miképpen teszük tönkre bűnük nem tudása által a természetet is (és azt hiszem, a természet, minden más esetleges igazságtévő erőttől függetlenül – vagy éppen annak végrehajtójaként? –, meg is torolja mindezt. Másképpen minnek tulajdoníthatnánk a dolinai állatvilág agresszivitását, amely mintha azt mutatná: a hiúzok, a kuvikok, a gyöngybaglyok és a sirályok, amely utóbbiak „csak a pillanatot lesték, amikor lecsaphatnak” Gabriel Ventuza „májára, az ágyékára” – 58., egyaránt megunták már az embert, és most újra teret akarnak nyerni maguknak).

Talán mondanom sem kell, hogy – a dolinai helyhez, időhöz és az álruhákhoz hasonlóan – a bűn szó maga is mennyire relativizálódik „Az érsek”-ben. Hiszen az imént említett több büntetés, de – ezek párjaként – a hatalom általi üldöztetés (a rendszer ellen elkövetett bűn következménye) sem valamely megnevezett bűn után éri utol azt, aki – öntudatlanul is – elszenvedti őket (egy kivétellel: az elbeszélő kavicsszedése ez, amelyet viszont – minden valószínűség szerint – nem ő követett el). Sőt, a megnevezetlen bűn miatt üldözöttek sem a kisember kiszolgáltatottságával viselik szenvedéseiket: ezt mutatja, hogy a rendszer fő üldözöttei, a tüdőgondozó betegek maguk kövezik meg a (természetesen szintén megnevezhetetlen bűnű) Senkowitz nővéreket, s válnak maguk is üldözövé (miközben pedig a nővérek a kivetettek között is kivetettek lesznek).

Az eredendően bűnösöket és az elvesztett ön-azonosságúakat gyűjti tehát ez a körzet. Csodálkozhatunk hát, hogy a szabadulás, vagyis a megváltás egyáltalán nem lehetséges a számukra?

Szabadulás vagy rabság?

E tekintetben már maga a kompozíció is sugallja, mire számíthatunk. Hiszen a legelső tény, amelyet az elbeszélő a tudomásunkra hoz, hogy a Senkowitz nővérek

szabadítása kudarcot vallott. A kitörés el-képzelhetetlenségét azonban nemcsak ez, hanem Bogdanski Dolina tökéletesen koncentrikus zártsága is érzékelteti (a koncentrikusságra a körzet szó, azt hiszem, maga is rájátszik egy kicsit). A bőrpórázon lógó Senkowicz nővéreket – hogy még mindig e kezdeti, az egész történetet előre determináló szituációnál maradjunk – például az amúgy is drótkerítéssel körülvett tudógondozó udvarán zárják tyűkretrebe, és teszik mindezt egy zárt körzetben, amelyet még ráadásul az egész várost övező szeméthyegyek is körülkerítenek.

Tehát földrajzi és mesterséges terep már önmagában is determinálja a szabadulni vágyókat, természetesen azokat is, akik nem a tudógondozó udvaráról próbálnak meg Bogdanski Dolinán kívülre menekülni. Az egy elbeszélőt leszámítva (aki annak idején el tudott menekülni Bogdanski Dolináról Ivano Frankovszkba) nem is jut ki senki a városból. Hiszen nemcsak a nővérek története végződik kudarccal. Mivel Gabriel Ventuza a városban reked, az általa koporsóba bújtatott Mauzi Anies hiába indul a szabadság felé, nem lesz, aki majd kiszabadítja onnan. De Viktor Ventuza múmiává alakított menekültjeinek szabadulását is csak remélhetjük. E két példa egyben azt is sugallja: Bogdanski Dolináról kijutni csak halottként lehet.

„És az elbeszélő?” – kérdezheti jogosan mindenki. „Hiszen ő kiszabadult, nem? Mégpedig Gabriel Ventuzával együtt.” Szándékosan ezt témát hagytam dolgozatom végére.

Látszólag valóban így van és a regény eddigi szakirodalma is tényként kezeli, hogy az elbeszélő és Gabriel Ventuza Ivano Frankovszkba menekültek, és az előbbi innen tekint vissza a korábbi események helyszínére. Csakhogy ha jobban megvizsgáljuk a szöveget, rájövünk: arra, hogy ők ketten valóban eljutottak-e a kívánt városba, nincs is semmi bizonyítékunk. Sőt, maga az „ál-énelbeszélés”, amelynek témája nem maga a beszélő, hanem valaki más, erősíti azt az elképzelésemet, hogy a narrátor e mesélés közben kihallgatáson van. Vagyis elkapták őt

(egyedül vagy társával, ezt sem tudjuk), s ő most vallomást tesz.

Még valami jogossá teszi ezt az értelmezési lehetőséget. Ha valóban egy kihallgatás adja a mesélés háttérét, ott a narrátort valószínűleg nem tanúként (vagyis szinte biztosan: vádlottként) beszéltetik: hiszen tudjuk, menekülnie kellett. Ő azonban – és ez a fontos! – mindvégig Gabriel Ventuzáról és az ő titkos hatalom-ellenes tevékenységéről beszél (mindkét akciója, a hamvak megszerzésének kísérlete és a nővérek kiszabadítása is ilyen), a maga szerepét pedig minimálisnak mutatja be. Meséjében ő a „jó fiú”, aki ölben viszi haza a meztelen Gabriel Ventuzát az állomásról, ő az aki nevelő-anya minden kívánságát teljesíti, aki a hatalom brutalitására (lásd: Periprava vikárius kivégzését) egy rossz szót nem szól, és akit a kagylók helyetti kavicsszeddéssel is csak meggyanúsítanak.

Lehet, hogy a hatalomnak el kell döntenie (vagy, rosszabb esetben, az elbeszélő még áltatja magát azzal, hogy így lesz): melyiküket bünteti meg, Gabriel Ventuzát vagy az elbeszélőt, ezért az utóbbi csak vall, vall folyamatosan mindenki más ellen. Ezzel a feltételezett narrációs helyzettel természetesen még tovább bizonytalanodik előttünk: mi is történt Bogdanski Dolinán...

Jómagam igen erősnek érzem ezt az olvasatot. Ez pedig nem jelent mást, mint hogy Bodor Ádám e második körzetéből senki sem szabadul.

Jegyzet

(1) Kálmán C. György szerint a „kaland, kockázat” jelentésű latin szó is a főszereplő nevében rejtezik, lásd *Kálmán*, 1999.

(2) Amelyet talán éppen Hamzáról neveztek el?

(3) De ugyan ki hallott még ilyen tisztségről?

(4) A ruhák identifikáló tulajdonsága is mintha a nyelv ugyanilyen természetére (és e természet ellehetetlenülésére) hívna fel a figyelmet. Mintha minden szó, amelyet ebben a dolgozatban is leírok, egy-egy ruha lenne, amely ki tudja, mit rejt (például leírom: „ruha” és leírom: „emberek”, holott egyáltalán nem tudhatom, e szavak végül is mit és kit jelentenek)

(5) Mondjuk úgy, hogy az egyikük ír (beszél), a másikat meg cselekszik.

Irodalom

Kálmán C. György (1999): A szeméthalmok tövén. *Élet és Irodalom*, 43. évf. 24. (jún. 18) 17.

Lányi Dániel (1999): Andrej a városban. *Holmi*, 11. évf. 10. 1294–1300.

Nagy András (2000): Az érsek látogatása. *Kritika*, 29. évf. 2. 35.

Pozsvai Györgyi (1998): *Bodor Ádám*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony.

Sükösd Mihály (1999): Bodor Ádám mitikus regényírása. *Mozgó Világ*, 25. évf. 11. 109–111.
Szilágyi Júlia (2000): Versenymű égő zongorára. *Holmi*, 12. évf. 2. 220–225.

Baróthy Zoltán

A Fórum Színház dramaturgiája

Augusto Boal brazil színházi szakember, rendező, politikus és „népművelő”, színházi technikáit, módszereit ismerik és használják szerte a világon. Fórum Színháza a nézők bevonására és aktív részvételére épülő színházi forma, amely sajátos dramaturgiájával különösen alkalmas pedagógiai célokra.

Theatre of the Oppressed² (1979) című, színházesztétikai nézeteit összefoglaló könyvében Boal ismerteti a Fórum Színház kialakulásának történetét. 1973-ban a perui kormány meghívására Boal részt vett egy, az analfabétizmus megszüntetésére irányuló nemzeti programban, amikor is a 14 millió lakosú Peruban mintegy 4 millió felnőtt művészeti oktatóprogramok segítségével tanult anyanyelvén, valamint spanyolul írni-olvasni. Boal szerepe az volt, hogy megtervezte és lebonyolította azokat a kísérleteket, melyeknek során a színház kifejezőeszközeivel ismerkedtek olyan emberek, akik azelőtt soha semmilyen formában nem találkoztak színházzal.

Koncepciójának kiindulópontját így fogalmazta meg: „a színház olyan nyelv, mely alkalmas arra, hogy bárki használja, akár van művészi tehetsége, akár nincs”. (Boal, 1979) Az volt a szándéka, hogy a programban részt vevő egyszerű embereknek megtanítsa a színház nyelvét, képessé tegye őket arra, hogy – a beszéden kívül – drámai cselekvéssel is kifejezzék magukat. E tanulási folyamat fő célkitűzése, hogy a nézők a színházi előadás passzív befogadása helyett váljanak a drámai cselekményt aktívan befolyásoló, megváltoztató úgynevezett „játészó-nézőkké” (spect-actors: Boal szójátéka, a spectator/néző és az actor/színész szavak összevonásával),

vagyis a közönség cselekvő résztvevője legyen a színházi eseménynek. Boal meggyőződése, hogy ha valaki egy fiktív színpadi történet főszereplőjeként megpróbálja megváltoztatni kilátástalannak tűnő helyzetét, és ez a kísérlet a darab képzeletbeli világában sikerül, akkor az átélt élmény cselekvési mintát adva elősegíti, hogy a valóságban is kézbe vegye sorsa irányítását. Boal úgy fogalmaz, hogy a „játészó-nézők” színpadi akcióit valóságos cselekvéseik főpróbájaként lehet felfogni. Ahhoz, hogy nézőből résztvevővé válhasson, a „játészó-nézőnek” el kell sajátítania a színház kifejezőeszközeit.

Boal kidolgozott egy, a nézők aktív részvételére épülő színházi foglalkozás-sorozatot, melynek első fázisa egy test-tudatot és mozgáskészséget fejlesztő játékos tréning volt. Ezt követte az „állókép-színház” technika, amelyben a résztvevők a gondolataikat emberi testekkel létrehozott állóképekkel jelenítették meg. A következő fázisban a résztvevőket bevonták a „drámairásba”: a nézők ötletei és szóbeli utasításai alapján a színészek improvizációs módszerrel hoztak létre színdarabokat. Ez az úgynevezett „szimultán dramaturgia”, melyben a nézők által felvetett problémára színészek és nézők együttesen kerestek megoldást. A negyedik fázisban (ez tekinthető a Fórum Színház ősenek) a nézők saját gondjaikról meséltek igaz törté-

neteket, ezeket a színészek eljátszották egy lehetséges megoldással, majd újrájátszották a jeleneteket, és kipróbálták a nézők különféle megoldási javaslatait. Érdekelhető a leírásokból, hogy ezek a játéktechnikák rendkívül magas szintű improvizációs készséget igényelnek a színészektől. Sem a szimultán dramaturgiában, sem az Ős-Fórumban nincs a hagyományos színházi értelemben vett próbaidőszak, még a darabot is a nézők aktív közreműködésével, menet közben alakítják ki. „Próbáról” is csak abban az értelemben beszélhetünk, hogy a társulat a közönség szeme láttára kísérletezi ki, hogy a darabot formáló ötletek, megoldási javaslatok működnek-e a gyakorlatban. Különös figyelmet érdemel, hogy Boal nagyon sokszor nem a saját, képzett színészekből álló társulatával dolgozik, hanem pedagógusokkal, népművelőkkel vagy szociális munkásokkal, akiket a programot megelőzően ugyanezekkel az improvizációs módszerekkel készít fel a szereplésre.

A Boal módszereivel foglalkozó szakirodalomban visszatérő kérdés, hogy vajon a meghatározott céllal és a konkrét helyzetnek megfelelően kidolgozott technikák alkalmazhatók-e más, lényegesen eltérő körülmények között. A másik gyakran felmerülő kérdés, hogy pontosan kell-e követni a szabályokat, vagy Boal technikai elég rugalmasak ahhoz, hogy változtatásokkal más célokra is használni lehessen őket. A „Playing Boal” (1994) című kötetben Diamond, Schweitzer, Feldhendler, Cohen-Cruz, Schutzman, Salverson és Fisher beszámolóit azt igazolják, hogy Boal módszereit szerte a világon, a legelterjedtebb körülmények között, sokféle emberrel és célra használták már eredményesen, olyan területeken például, mint a csoportterápia, a politikai és az amatőr színház, a szociális munka vagy a feminista pedagógia. Thompson (1999) munkatársával együtt a börtönviseltek rehabilitációs

foglalkozásaiba építette be a Fórum Színházat. Boal a legnagyobb hatást a nagybritanniai, pedagógiai célú színházi mozgalomra, a TIE-ra (Theatre in Education) gyakorolta. Vine (1993), Oddey (1994) és Campbell (1994) tanulmányaiból kitűnik, hogy a Fórum Színház filozófiájára és technikáira sok jelentős TIE program épült, ugyanis a TIE és Boal művészetfilozófiája, pedagógiai szemlélete között nagyon sok rokon vonás fedezhető fel.

Művészetfilozófia és pedagógiai szemlélet

Boal nyugtalan és dinamikus művész, aki állandóan keresi a világ jobbításának lehetőségeit, színházi, pedagógiai, politikai vagy éppen terápiás eszközökkel. Vallja, hogy a művészet feladata nemcsak az, hogy megmutassa, milyen a világ, hanem választ kell adnia arra is, hogy miért ilyen, és hogyan lehet átalakítani. (Boal, 1992) Schutzman és Cohen-Cruz (1994) úgy látják, hogy Boal tevékenységének legjellegzetesebb vonása a politikai elkötelezettség, Chris Vine (1993) szerint pedig Boal elsősorban színházi újtó, aki a hagyományos színházi formák, valamint a színész és a néző közti kapcsolat megváltoztatására törekszik. Boal egész munkássága azonban nem értelmezhető sem politikai, sem művészi kategóriák szerint. Politikai gondolkodása sokat változik az idő múlásával, és rendezőként nem alakít ki jellegzetes, egyéni színházi stílust. Amikor új kifejezőeszközökkel kísérletezik, ezek sokkal inkább új pedagógiai módszerek, mintsem művészi újítások. Technikákat talál ki, amelyek segítségével a legszélesebb rétegek számára teszi hozzáférhetővé a színházművészetet. Boal hisz a művészet demokratizmusában: „Azt hiszem, a varázslóknak, miután elkápráztattak bennünket a varázslataikkal, meg kellene tanítaniuk nekünk a trükkjeiket. A művészeknek is így

kellene: először alkossunk, azután tanítsuk meg a közönséget is az alkotásra, arra, hogyan kell művészetet csinálni, hogy azután mindannyian együtt élvezhessük a közös alkotást.” (Boal, 1992)

Boal elsősorban művészetpedagógus, tanár-rendező, vagy úgy is mondhatnánk, hogy színházpedagógus. A Fórum Színház is pedagógiai célokat valósít meg a színház eszközeivel. A programok nézői „cselekvően tanulnak”, képzeletbeli helyzetekbe lépnek be játszani, hogy belülről ismerjék meg a felvetett kérdéseket és kísérletezzenek a lehetséges megoldásokkal. Tanulmányozzák az emberi viselkedést, az emberek közötti kapcsolatokat, az alá- és fölérendeltségi viszonyok bonyolult működését, közben persze megismerik a színjátszást, gyakorolják a szereplést, a szerep logikája szerinti cselekvést és a drámai gondolkodást.

Boal pedagógiai nézeteinek kialakulására Paulo Freire (1970) nevelésfilozófiája, a „tranzitív tanulás” elve hatott, melyben a tanuló nem passzív befogadója az el-sajátítandó ismereteknek, hanem a tanulási folyamat aktív résztvevője, alakítója. A tanuló a tanárral együtt felelős a tanulás eredményességéért, és cselekvően vesz részt a tervezésben, valamint az értékelésben is. Ebben a pedagógiai rendszerben a tanár nem a tudás egyedüli birtokosa és forrása, hanem segítőtárs, aki közös meg-egyezés alapján irányítja a munkát. Boal pedagógiai szemlélete sok szempontból rokon a drámapedagógia és a TIE nevelés-filozófiájával. Azonos az aktív részvétel, a „cselekvő tanulás” elve és a megváltozott – egyenrangú együttműködést igénylő – tanár-diák, illetve színész-néző viszony. A reflexió mint a tanultak elmélyítésének, tudatosításának eszköze ugyancsak megtalálható mindhárom módszertanban. A drámapedagógia „tanulási szerződése” (Neelands, 1984) a Fórum Színházban is megjelenik, olyan formában, hogy a játékszabályokat a program megkezdése előtt megismerik a játékos-nézők. A játékszabályok és az elvárások előzetes tisztázása segíti a látottak minél mélyebb átélését és megértését, valamint az aktív bekapcsoló-

dást a játékba. Ez a szempont nagyon nagy hangsúlyt kap a drámapedagógiában (Kitson – Spiby, 1997) és a TIE-ban is (lásd: O’Toole, 1976 és 1992).

A Fórum Színház formája és szabályai

A klasszikussá vált Fórum Színház – amelynek tapasztalatait Boal a „Games for Actors and Non-Actors” (1992) című könyvében foglalja össze – a következő formában és szabályok szerint terjedt el a világban. A „színészek” bemutatnak egy improvizációs módszerrel közösen létrehozott színdarabot, ez az „anti-modell”. A darab meghatározott, nem túl nagy létszámú közönség számára készül, és olyan kérdéssel foglalkozik, melyről az alkotók tudják, hogy közelről érinti leendő nézőiket. A darab központi figurája, a „főhős” vagy „protagonista” „nyomasztó helyzetbe” kerül, amit egy másik szereplő, az „elnyomó” („oppressor”) agresszív viselkedése okoz. A főhős megoldhatatlan „problémája” „válsághoz” vezet, ezzel végződik a bemutatott darab. A program ezt követő, úgynevezett „Fórum”-részében a „Joker”, a program műsorvezetője, aki a társulat és a közönség közötti összekötő kapocs szerepét tölti be, ismerteti a játékszabályokat és megkéri a nézőket, hogy segítsenek megoldani a főhős problémáját. Amikor a társulat újra eljátssza a darabot, a nézők közül bárki bármelyik pillanatban megállíthatja az előadást „Stop!” felkiáltással, és a főhős szerepébe lépve eljátszhatja saját ötletét, kipróbálhatja elképzelését a főhős helyzetének javítására. A „játékos-néző” „beavatkozásával” módosíthatja a főhős viselkedését, cselekedeteit és szavait, és ennek megfelelően változik a darab cselekményének menete. A főhős szándékát, motivációját, valamint a szituáció adott körülményeit azonban (hol, mikor, kik, milyen viszonyban és milyen körülmények között) nem lehet megváltoztatni! A többi szereplő feladata, hogy úgy alkalmazkodjanak az új változathoz, úgy improvizáljanak, hogy egyúttal következetesek maradjanak figurájuk jelleméhez, és továbbra is próbálják megvalósítani a figu-

ra eredeti szándékát. Egy-egy kérdéses helyzetet vagy jelenetet több játzó-néző is kipróbálhat, és a játékot vezető Joker a közönség véleményének figyelembevételével dönti el, melyik új változat javított a főhős helyzetén és melyik vezet a probléma megoldásához. Ha több jó megoldási javaslat érkezik, a Joker választja ki a dramaturgiaiailag legmegfelelőbbet, és a játék ebben az irányban halad tovább. A játzó-nézők csak a protagonista szerepét vehetik át, a többi szereplő helyett nem léphetnek be játszani.

Látható a szabályokból, hogy a Fórum Színház sok mindenben eltér egy hagyományos színházi előadástól. Nemcsak arról van szó, hogy az előadást a program második részében még egyszer eljátsszák vagy hogy a nézők bekapcsolódnak a színpadi eseményekbe, hanem maga az alkotó folyamat is alapvetően más. Drámaírók által megírt színdarabok színrevitele helyett a Fórum Színház társulata közösen, improvizációs módszerrel és meghatározott dramaturgiai szabályok szerint alakítja ki az alap-darabot, és ennek a darabalkító folyamatnak rendkívül jelentős szerepe van az egész program sikerében. Mindenekelőtt meg kell határozni, hogy kiknek, milyen összetételű közönségnek készül a program, ha a társulat azt akarja, hogy a nézők beálljanak játszani, s a főhős (a protagonista) figuráját is olyanná kell alakítani, hogy az adott közönség azonosulni tudjon vele. Az alap-darab szerkesztésénél elsősébként azt a nyomasztó helyzetet kell kitálatni, amelybe a főhős kerül, és amely a darab végén válsághoz vezet. A Fórum Színház céljaira nem felelnek meg a fizikai erőszakot tartalmazó helyzetek, melyekben a főhősnek nincs más választása, mint a viszont-erőszak vagy a pusztulás. Még akkor is, ha előre látható, hogy a történet elkerülhetetlenül tragédiába torkollik, az alap-darab csak addig mutathatja be az eseményeket, ameddig még megállíthatók vagy megváltoztathatók, mert a Fórum Színház egyik legfontosabb dramaturgiai szabálya, hogy még legyen alternatíva. Ez a dramaturgiai szabály Boal krízis-elméletéhez kapcsolódik. Definíciója

szerint a krízis az az állapot, mely egyszerre tartalmazza a veszélyt és a főhős választási lehetőségeit a válság elkerülésére. (Boal, 1998) Az alap-darabban be kell mutatni a válsághoz vezető események teljes sorát, valamint azokat a döntéseket, melyek belesodorják a protagonistát a megoldhatatlan helyzetbe. A játzó-nézők várhatóan a választási lehetőségeknél fognak beavatkozni, hogy a főhős „rossz” döntései helyett más lehetőségeket próbáljanak ki. Mivel minden változtatási javaslat más-más irányba viheti a cselekményt, ezeket a lehetőségeket érdemes előre végiggondolni, és már eleve beépíteni a készülő alap-darabba. Minél több lehetőséget nyújt az anti-modell a játzó-nézőknek a beavatkozásra, annál sikeresebb lehet a program Fórum-része. Boal (1992) szerint a Fórum sikere nem azon múlik, hogy végül megoldják-e a főhős problémáját, vagy sem, sokkal fontosabb, hogy minél több nézőt játékra serkentsen, hogy különféle lehetőségeket lehessen egymással szembeállítani és kipróbálni. A játékot vezető Joker feladata, hogy a nézőkkel együttműködve eldöntse, hogy egy-egy beavatkozás javítja-e a főhős helyzetét, és melyik az a cselekményszál, amelyiken érdemes továbbhaladni. A Joker szűri ki és utasítja el az irreális, „mágikus megoldáshoz” vezető változtatásokat is. A Fórum Színház a romantikus happy end-del szemben a reális megoldásokat részesíti előnyben.

Az anti-modell dramaturgiai szempontból nagyon egyszerű konstrukció. A drámai alaphelyzet mindig a szereplők közötti erőviszonyok vegytiszta, könnyen felismerhető képletére épül: a főhős alárendelt helyzetben van, vagyis alacsony státuszt játszik, ellenfelei, az „elnyomók” magas státuszt játszanak, vagyis fölérendelt helyzetben vannak. A konfliktus abból származik, hogy a főhős ellenfelei visszaélnék fölérendelt helyzetükkel, és ez ütközik a protagonista érdekeivel. A válságot az erőviszonyok stabilizálódása okozza: az ellenfelek nem hajlandók „alább adni”, engedni, alacsonyabb státuszt játszani, a főhős pedig nem képes érvényesíteni érdekeit és emelni státuszát. Az anti-modell dramatur-

giai képlete kimondatlanul is azt sugallja, hogy a főhősnek mindig „igaza van”, még hibái, gyengéi vagy rossz döntései ellenére is, viszont ellenfeleinek „nincs igazuk”, még akkor sem, ha minden lépésük indokolt, és tulajdonképpen jót akarnak. A néző érzelmileg kényszerhelyzetbe kerül, nem dönthet szabadon arról, hogy melyik szereplővel érezzen együtt, a darab felépítésénél fogva kénytelen a főhőssel azonosulni. Boal megfosztja a közönséget az esztétikai élmény szintjén meghozott morális döntés jogától – ezt a döntést Boal meghozza a néző helyett –, viszont cserébe a cselekvő döntés jogát kínálja fel: a néző választása helyett a résztvevő döntéseit. Nem elégszik meg a közönség érzelmi és gondolati azonosulásával, azt várja el a játészó-nézőtől, hogy a főszereplő nevében cselekedjen, és hogy cselekedeteivel hozzon a játék menetét ténylegesen befolyásoló döntéseket. A Fórum Színházat az különbözteti meg minden más drámai modelltől, hogy a darab szerkezetébe szabályként épül be a játészó-néző cselekvő problémamegoldása. Megállapíthatjuk, hogy az anti-modell drámai szerkezetének egyszerűsége nem művészi célokat szolgál. Az esztétikai értéket gyengíti a szereplők alá- és fölrendeltségi viszonyainak polarizációja és rugalmatlansága, valamint az, hogy az alaphelyzet túl átlátszó. Ronthatja a művészi hatást, ha a darab az erőviszonyokat csak egy szempontból, a szereplők társadalmi helyzete oldaláról láttatja (úgy, ahogy ezt Boal javasolja), ezért rendkívül nagy szükség van komplex, részletesen kidolgozott karakterekre, a szereplők árnyalt jellemzésére és egy pszichológiailag hiteles motivációs rendszerre.

Ami művészi szempontból hátrány, előnyt jelenthet pedagógiai oldalról. A nézők könnyebben eligazodnak a darabon, megértik a szereplők szándékait és viszonyait, és az átlátható dramaturgiai konstrukció elősegíti, hogy a főszereplő hibás döntéseinél bekapcsolódjanak a játékba. A dramaturgiai modell egyszerűsége nemcsak a közönségnek, a társulatnak is hasznára van. A dráma „csontvázát” készen kapják, a szabályok meghatározzák a da-

rabszínálás lépéseit, és megoldják azt az – egyáltalán nem egyszerű – kérdést, hogy hogyan vonják be a nézőket játszani. Ez a szerkezet szinte bármilyen téma esetében alkalmazható, és egyúttal lehetőséget ad arra is, hogy a társulat, ügyesen kiválasztott művészi eszközök felhasználásával, jó darabot és élvezetes előadást hozzon létre.

Irodalom

- Boal, A. (1979): *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press, London.
- Boal, A. (1992): *Games for Actors and Non-Actors*. Routledge, London. Translated by Jackson, A.
- Boal, A. (1995): *The Rainbow of Desire*. Routledge, London.
- Boal, A. (1998): *Legislative Theatre*. Routledge, London.
- Campbell, A. (1994): Re-inventing the Wheel – Breakout Theatre-in-Education. In: Schutzman, M. – Cohen-Cruz, J. (eds.): *Playing Boal*. Routledge, London. 53–63.
- Cohen-Cruz, J. (1994): Mainstream or Margin? – US activist performance and Theatre of the Oppressed. In: Schutzman, M. – Cohen-Cruz, J. (eds.): *Playing Boal*. Routledge, London. 110–123.
- Diamond, D. (1994): Out of the Silence – Headlines Theatre and Power Plays. In: Schutzman, M. – Cohen-Cruz, J. (eds.): *Playing Boal*. Routledge, London. 35–52.
- Feldhendler, D. (1994): Augusto Boal and Jacob L. Moreno – Theatre and therapy. In: Schutzman, M. – Cohen-Cruz, J. (eds.): *Playing Boal*. Routledge, London. 87–109.
- Fisher, B. (1994): Feminist Acts – Women, pedagogy, and Theatre of the Oppressed. In: Schutzman, M. – Cohen-Cruz, J. (eds.): *Playing Boal*. Routledge, London. 185–198.
- Freire, P. (1970/1996): *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Books, London.
- Kitson, N. – Spiby, I. (1997): *Drama 7–11*. Routledge, London.
- Neelands, J. (1984): *Making Sense of Drama*. Heinemann, Oxford.
- Oddey, A. (1994): *Devising Theatre: A practical and theoretical handbook*. Routledge, London.
- O’Toole, J. (1976): *Theatre in Education*. Hodder and Stoughton, London.
- O’Toole, J. (1992): *The Process of Drama*. Routledge, London.
- Salverson, J. (1994): The Mask of Solidarity. In: Schutzman, M. – Cohen-Cruz, J. (eds.): *Playing Boal*. Routledge, London. 157–170.
- Schutzman, M. (1994): Brechtian Shamanism – The political therapy of Augusto Boal. In: Schutzman, M. – Cohen-Cruz, J. (eds.): *Playing Boal*. Routledge, London. 137–156.
- Schutzman, M. – Cohen-Cruz, J. (1994, eds): *Playing Boal*. Routledge, London.

Schweitzer, P. (1994): Many Happy Retirements. In: Schutzman, M. – Cohen-Cruz, J. (eds.): *Playing Boal*. Routledge, London. 64–80.
 Thompson, J. (1999): *Drama Workshops for Anger Management and Offending Behaviour*. Jessica Kingsley Publishers, London.
 Sz. Pallai, Á. (2001): *Skills Development through Fo-*

rum Theatre Methodology. Unpublished MPhil Thesis, University of Strathclyde, Glasgow.

Vine, C. (1993): TIE and the Theatre of the Oppressed. In: Jackson, T. (ed.): *Learning through Theatre*. Routledge, London. (Second edition) 109–130.

Sz. Pallai Ágnes

Nem euklideszi geometriák az iskolában

Középiskolás koromban időnként hallottam matematika órán tanárnőmtől „az euklideszi síkon.....”, „az euklideszi geometriában....” kifejezéseket, és soha nem érttem, hogy miért teszi oda néha a tanárnő az euklideszi jelzőt a geometria szó elé, mikor egy pont, egy szakasz, egy egyenes mindig egy pont, egy szakasz, egy egyenes.

Aztán a Sopronban 1996 nyarán megrendezett Rátz László vándorgyűlésen egy előadás a Bolyai-féle geometriát mutatta be a Poincaré-féle körmodellen. Ott körvonalazódott előttem, hogy létezik más, logikusan felépített geometria. Ezeknek az élményeknek a hatására többen is érdeklődni kezdtünk a nem euklideszi geometria iránt. Így lett ez a dolgozat három különböző geometria összehasonlítása oly módon, hogy az a matematikát alig kedvelők körében is érthető és érdekes legyen.

Miert jó tanítani más, a megszo-
kott euklideszitől különböző
geometriát is? Nos, e mellett
rengeteg érv szól, néhányat mégis hadd
említsünk meg:

- a többféle szempontból való vizsgálódás fejleszti az emberek közti megértést. A gyermek képes lesz kilépni egy zárt világból, gondolkodásmódból, könnyebben meg fogja érteni a másik ember gondolatait;

- a gyerekek példát látnak többféle axiómarendszerre, s arra, hogy ezek mindegyikére egy logikailag helyes, ellentmondásmentes elmélet építhető fel, így később könnyebben el tudják majd fogadni azt is, hogy más területen más axiómákra építünk;

- a többféle geometria összehasonlítása jobban rögzíti a fogalmakat, tételeket, illetve a bizonyítási igényt is mélyíti. A különbségek az egyes geometriák között lehetővé teszik adnak sok-sok „miért” kérdés

feltevésére: miért van az, hogy egyes tételek, melyeket a diákok elfogadnak a síkban, másképp viselkednek a gömbön vagy a hiperbolikus geometriában, miért bizonyosak a diákok e tételek helyességét illetően a síkban, melyek voltak a bizonyítás mögött rejlő feltevések;

- ezek a modellek arra is alkalmasak, hogy segítségükkel az abszolút geometria fogalmait, tételeit kissé más megvilágításba helyezzük azzal, hogy a szokásostól eltérő módon szemléltetjük őket.

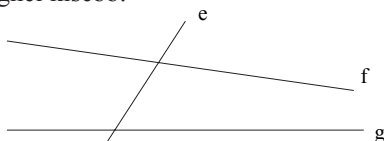
A nagy felfedezés

A matematikai bizonyítás az ókori görög matematikában jelenik meg először. A görögök jutottak el először arra a gondolatra, hogy egy-egy matematikai állítás helyességét úgy lehet legjobban alátámasztani, ha megmutatjuk: logikailag szükségszerű következménye más, egyszerűbb és már ismert állításoknak. Így a

bonyolultabb tételeket lépésről lépésre egyszerűbbekre vezetjük vissza. Ez a folyamat azonban nem folytatható korlátlanul; egyszer elérkezünk olyan egyszerű állításokhoz, amelyeket nem tudunk még egyszerűbbekre visszavezetni, helyességüket (éppen egyszerűségük miatt) közvetlenül elfogadjuk. Euklidesz *„Elemek”* című könyvében az egész geometriát így vezeti vissza néhány alapfogalomra (pont, egyenes, sík) és alaptételre (axiómára).

Euklidesz kb. i.e. 325 körül megjelent műve volt 2000 évig a példaképe a logikai következtetésekkel felépített tudományos tárgyalásnak. Euklidesz kritikája az ókortól a 19. századig abban állt csupán, hogy egyik axiómáját – a párhuzamos egyenesekről szólót – viszonylagos bonyolultsága miatt nem akarták axiómaként elfogadni, hanem vissza akarták vezetni a többi axiómára. Az Euklidesz által megfogalmazott párhuzamossági axióma így szól:

„Ha egy egyenes másik kettőt úgy metsz, hogy a metsző egyenes ugyanazon oldalán belül keletkező két szög összege a derékszög kétszeresénél kisebb, akkor a két egyenes határtalanul meghosszabbítva azon az oldalon találkozik, amelyik oldalon az a két szög van, amelynek összege két derékszögnél kisebb.”



1. ábra

Proklos az V. században az általunk ismert axiómával helyettesítette Euklidesz párhuzamossági axiómáját:

„Ha egy síkban adott egy egyenes és rajta kívül egy pont, akkor ebben a síkban csak egy olyan egyenes van, amely a megadott ponton áthalad, és a megadott ponton át nem haladó, megadott egyenest nem metszi.”

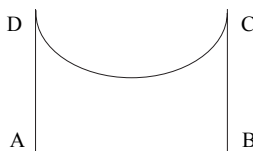
Tehát ezt a kijelentést illetően a matematikával foglalkozók azt próbálták belátni, hogy nem axióma, hanem a többi axióma segítségével – mint egy tétel – belátható. Az ilyen bizonyítási kísérletek legigéretesebb csoportja úgy alakult, hogy feltették a párhuzamosság axiómájának helytelen voltát, ebből a feltevésből logikai következtetésekkel újabb és újabb állításokat vezettek le, és közben igyekeztek ellentmondásra jutni a többi axiómával szemben

A többféle geometria összehasonlítása jobban rögzíti a fogalmakat, tételleket, illetve a bizonyítási igényt is mélyíti. A különbségek az egyes geometriák között lehetőségként adnak sok-sok „miért” kérdés feltevésére: miért van az, hogy egyes tételek, melyeket a diákok elfogadnak a síkban, másféleképp viselkednek a gömbön, vagy a hiperbolikus geometriában, miért bizonyosak a diákok e tételek helyességét illetően a síkban, melyek voltak a bizonyítás mögött rejlő feltevések

(jól ismert bizonyítási módszer a *reductio ad absurdum* a matematikában). Ez azonban sohasem sikerült. Nem is sikerülhetett, hiszen az állítás nem igaz. Mégpedig azért nem, mert a párhuzamossági axióma független a többi axiómától, tehát azok segítségével nem bizonyítható sem az, sem az ellenkezője.

Rengeteg matematikus foglalkozott

a „2000 éves problémával”. Így például *Saccheri* 1700 körül a következő helyettes axiómát szerepeltette: „Van legalább egy háromszög, amelyben a szögek összege két derékszöggel egyenlő.” Ő foglalkozott az ún. *Saccheri-féle négyszöggel*, vagyis az olyan ABCD négyszöggel, melyben A és B csúcsoknál derékszög van és $AD = BC$. Azt akarta bizonyítani, hogy D és C csúcsoknál is derékszög van.



2. ábra

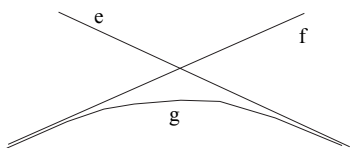
Lambert vizsgálataiban szerepelt egy olyan négyszög, amelynek három szöge derékszög (Lambert – féle négyszög), és azt vizsgálta, hogy mekkora ennek a négyszögnek a negyedik szöge.

Bolyai Farkas is foglalkozott a párhuzamosok problémájával. Az ő helyettes axiómája: „Három pont körön vagy egyenesen van.”

A mindössze 21 éves *Bolyai János* (1802–1860) és tőle függetlenül az orosz Ny. I. *Lobacsevszkij* (1792–1856) olyan geometriát konstruáltak, amelyben a párhuzamossági posztulátum nem érvényes. Más szóval a geometriai állítások ellentmondásmentes rendszerét szerkesztették meg egy olyan axiómarendszerből, amelyben a párhuzamossági axiómát az ellenkezőjével helyettesítették, vagyis azzal, hogy egy egyeneshez egy rajta kívül fekvő ponton át egynél több (és így végtelen sok) olyan egyenes húzható, amelynek nincs közös pontja az adott egyenessel. Az ilyen rendszert *Bolyai-Lobacsevszkij* féle geometriának vagy hiperbolikus geometriának nevezzük. Ezért tartják a matematikusok *Bolyai* és *Lobacsevszkij* legnagyobb érdemének azt, hogy ők állították először a tudományt a geometriák közötti választót elé.

Bolyai János az „Appendix”-ben a párhuzamos új, az euklideszinél általánosabb fogalmát a következőképpen értelmezte:

„Egy adott egyenesen kívül levő ponton át húzzunk egy másik, az előbbit metsző egyenest. Ebből a kiinduló helyzetből, a választott pont körül – mindvégig a közös síkban maradva – kezdjük el az egyenest az óramutató járásával ellentétes irányba forgatni. Ekkor szükségszerűen bekövetkezik egy olyan helyzet, amikor a forgatott egyenes legelőször nem metszi a rögzítve hagyottat. A pont körüli forgatás révén ilyen állásba került határegyenesről mondjuk azt, hogy párhuzamos a vele egy síkban levő másik egyenessel.”



3. ábra

Ebben a felfogásban a metsző egyenesek között lehetetlen, hogy utolsó létezzék, a határfélegyenes viszont az első olyan, amely nem metsző, vagyis párhuzamos. A nem metszők közé tartozik az euklideszi értelemben vett párhuzamos is.

Tehát a *Bolyai*-geometria (hiperbolikus geometria) axiómarendszerét az euklideszi geometria axiómarendszeréből kaphatjuk meg oly módon, hogy elhagyjuk belőle az (euklideszi) párhuzamossági axiómát, és helyette az alábbi hiperbolikus párhuzamossági axiómát iktatjuk be:

Ha egy síkban adott egy egyenes és rajta kívül egy pont, akkor ebben a síkban a ponthoz illeszkedő egyenesek között van két olyan, amely nem metszi az adott egyenest.

Az euklideszi és a hiperbolikus párhuzamossági axióma nyilván egymás tagadásai, hiszen ha igaz a hiperbolikus geometria párhuzamossági axiómája, akkor az adott ponton át végtelen sok egyenes létezik, amely nem metszi az adott egyenest, ellentétben az euklideszi geometria párhuzamossági axiómájának állításával, mely szerint csak egy olyan egyenes létezik, mely az adott egyenest nem metszi.

Arról, hogy a nem euklideszi geometria valóban ellentmondás nélküli, felfedezői ugyan meg voltak győződve, de bizonyítani nem tudták. *Bolyai János* feljegyzéseiből tudjuk, hogy érezte ilyen bizonyítás szükséges voltát. Maga a bizonyítás azonban még évtizedekig váratott magára, a 19. század második felében azonban többen is, köztük *Felix Klein*, megtalálták a bizonyítás módját, mégpedig az úgynevezett modell-módszerben.

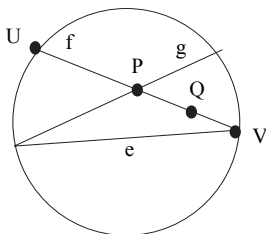
Ennek lényege az, hogy a geometria rendszerének axiomatikus tárgyalásában az alapfogalmak tulajdonságaiból mindig csak annyit szabad felhasználni, amennyi az axiómákból kiolvasható. Ezért az alapfogalmak szemléletes tartalmától el lehet és el is kell tekinteni, más szóval az axiómarendszer egy modelljének kell tekinteni bármilyen rendszert, melyben az axiómák kifejezte állítások teljesülnek.

Beltrami 1868-ban bebizonyította, hogy a sík egy korlátos részén belül okoskodva a

hiperbolikus geometriában nincs ellentmondás, ha az euklideszi geometria ellentmondásmentes. Állítása bizonyításánál felhasználta a traktrixot. A traktrix (vonszolási görbe) egy olyan síkgörbe, amelynek bármely pontjában vont érintőnek x tengelyig terjedő szakasza állandó. Ha ezt a görbét az x tengely körül megforgatjuk, akkor egy felületet kapunk. Az euklideszi geometria minden egyes axiómája, a párhuzamossági axióma kivételével, teljesül ezen a forgásfelületen. Ez az úgynevezett Beltrami-féle modell bizonyítja Beltrami állítását.

1871-ben Felix Klein adott egy modellt, *Cayley* egyik dolgozatából merített ötlet alapján. Ezt a modellt Cayley–Klein féle modellnek nevezzük. Ez a modell bizonyítja a hiperbolikus geometria ellentmondás-mentességét (feltéve, hogy az euklideszi is az). A modell a következő: legyen a tér egy gömb belseje, tehát a pontok a gömb belső pontjai. Legyen a sík a gömböt metsző sík gömbön belüli része, azaz a gömbből kimetszett körlemez belső pontjai, az egyenes a körlemez húrjainak belső pontjai és a szakasz olyan szakasz, amelynek mindegyik végpontja a gömbnek belső pontja. Félegyenesen olyan félegyenesnek gömbön belüli részét értjük, amelynek a kezdőpontja is a gömbön belül van.

A most értelmezett mesterséges geometriában, modellben nem teljesül a párhuzamossági axióma. Ha a P pont nem illeszkedik az e egyenesre, akkor síkjukban P -re végtelen sok e -t nem metsző egyenes illeszthető. De a Cayley–Klein féle modellben a maradék axiómarendszer teljesül.



4. ábra

A párhuzamosság kérdésére adhatunk olyan választ is, miszerint nincsenek egy

síkban fekvő, egymást nem metsző egyenesek, ez azonban ellentmond a maradék axiómarendszernek. Arra a kijelentésre, hogy bármely két, egy síkban fekvő egyenes metsző, felépíthető az elliptikus geometria (mivel a maradék axiómarendszerből levezethető, hogy a sík egy adott egyenesére merőleges egyenesek nem metszik egymást, így vannak egy síkban fekvő, egymást nem metsző egyenesek. Ezért az abszolút geometriában a következő állítás igaz: ha adott egy egyenes, és egy rá nem illeszkedő pont, akkor a pont és az egyenes síkjában az adott ponton át az adott egyenessel legalább egy párhuzamos húzható). Az elliptikus geometriában például az egyenes zárt vonal, így nem értelmezhető például a félegyenes fogalma.

A geometriák megkülönböztetésére használt hiperbolikus, elliptikus, parabolikus elnevezések Felix Kleintől származnak. Parabolikus geometrián az euklideszi geometria értendő (a hiány neve görögül élleipszisz, a többlet hüperbolé, az egyenlőségé parabolé). Analóg módon ezt értelmezhetjük úgy is, hogy nincs, több, illetve egy párhuzamos van a vonatkozó geometriákban.

Azt pedig, hogy az euklideszi geometria ellentmondásmentes, 1898-ban megjelent „A geometria alapjai” című könyvében *Hilbert* bebizonyította. Ehhez Hilbertnek két dolgot kellett megtennie. Először is 2000 évvel Euklidesz után pontosan meg kellett fogalmaznia az euklideszi geometria axiómáit. Ezt maga Euklidesz nem tette meg, és utána mások sem, egészen Hilbertig. Például Euklidesznál hiányoznak az olyan axiómák, amelyek az egyenesen vagy a síkon a pontok elrendezését írják le (azt, hogy egy egyenes a síkot két félsíkra bontja stb.). Hilbert előtt az ilyen jellegű megfontolásokra mindig a szemléletet kellett segítségül hívni. Hilbert összeállított egy axiómarendszert, és megmutatta, hogy ebből tisztán logikai következtetésekkel le lehet vezetni az euklideszi geometria megszokott tételeit.

Ezek után bebizonyította az axiómarendszerének ellentmondás-mentességét, mégpedig a modell-módszer segítségével:

az euklideszi geometria számára kellett modellt készíteni. Hilbert ezt is megtette, mégpedig az alap gondolatot a *Descartes* óta ismert analitikus geometriából merítette. Ahogy ott a pontokat valós számokból álló számpárokkal jellemzik, a Hilbert-féle modellben éppen a valós számpárok jelentik a pontokat. Ebből tehát látszik, hogy az euklideszi geometria ellentmondástalan, ha az aritmetika (azaz a valós számok elmélete) nem vezet ellentmondásra.

A valós számok axiómarendszere ellentmondásmentes, ha a halmazelmélet szokásos axiómarendszere ellentmondásmentes, ez azonban még nincs bizonyítva. Tehát a geometriában relatív ellentmondás-mentességről lehet beszélni.

A „mi” geometriánk

A párhuzamosság szempontjából vizsgálódva három irányba indulhatunk el és vizsgálódhatunk. Az iskolai oktatásra vonatkozó elképzeléseinkben megjelenik mindhárom geometria.

A maradék axiómarendszerből levezethető, hogy ha egy síkban adott egy egyenes és rajta kívül egy pont, akkor ebben a síkban létezik legalább egy olyan egyenes, amely a megadott ponton áthalad, és a megadott ponton át nem haladó, megadott egyenest nem metszi.

Ez fogja adni az első két irányt.

Az első irány: ha egy síkban adott egy egyenes és rajta kívül egy pont, akkor ebben a síkban csak egy olyan egyenes van, amely a megadott ponton áthalad, és a megadott ponton át nem haladó, megadott egyenest nem metszi. Ez az euklideszi (parabolikus) párhuzamossági axióma, amit már oly jól ismerünk.

A második irány a Bólyai, illetve Lobacscevszkij által felfedezett geometria, mégpedig a hiperbolikus geometria. A hiperbolikus geometria párhuzamossági axiómája tehát így szól:

– ha egy síkban adott egy egyenes és rajta kívül egy pont, akkor ebben a síkban van két olyan egyenes, amely a megadott ponton áthalad, és a megadott ponton át nem haladó, megadott egyenest nem metszi.

Ebből levezethető, hogy ha kettő létezik, akkor létezik végtelen sok.

A harmadik irány pedig a párhuzamosság kérdésére adható harmadik válaszból adódik, miszerint nincsenek párhuzamos egyenesek, azaz:

– bárhogy adunk meg egy egyenest és rajta kívül egy pontot, nem tudunk a megadott ponton áthaladó és a megadott egyenest nem metsző egyenest húzni. Azt a geometriát, amelyben ez az állítás teljesül, elliptikus geometriának nevezzük.

Az utóbbi két iránytól izgalmas, hogy szokatlan, meglepő dolgokat rejt.

Ezen a három irányon szeretnék mi is elindulni, s néhány alapvető dolgot megnézni az egyes geometriákban.

A parabolikus (euklideszi) geometriát a hagyományos értelemben vett síkon vizsgáltuk eddigi tanulmányaink során, most is ezekhez az ismeretekhez fogunk fordulni, így ez csak az összehasonlítás szempontjából lesz érdekes és nem az újdonságok miatt. Az elliptikus geometria modellje a gömb lesz, a hiperbolikus geometria szép modellje a Poincaré-féle körmodell (P-modell). A P-modellen éppúgy lehet szerkeszteni és számolni, mint az euklideszi síkon, de ennek elvégzése hosszadalmas. Néhány éve *Szilassi Lajos* főiskolai tanár elkészítette ennek számítógépes programját, amely megkímél minket a technikai bonyodalmaktól, segítségével szemléletesen vizsgálhatjuk e geometria sajátosságait.

A különböző geometriák összehasonlítását két gondolatkör köré építjük: nem metsző egyenesek száma; a háromszög szögösszege.

A gömb

– A sík a gömbfelület, az egyenesnek megfelelő főkör véges, két középpontja van. Egyetlen főkör van, amely adott pontpáron áthalad, kivéve, ha azok nem átellenes pontok.

– Egy főkör íve a legrövidebb út két gömbi pont között, ez a gömbi szakasz. Két pont közötti távolságot az őket összekötő főkör mentén mérjük. A távolságot itt fokban mérjük. Két távolságot tudunk így mér-

ni, és tőlünk függ, melyiket nevezzük a két pont távolságának. Általában a rövidebbet szokták távolságnak nevezni. Létezik két pont között legnagyobb távolság, mégpedig a 180 fok. A gömbön a távolságot is, a szöveget is fokban mérjük, tehát gömbi vonalzónkat nemcsak gömbi távolság, hanem gömbi szög mérésére is használjuk.

– Tetszőleges két főkör mindig metszi egymást, mégpedig két pontban, nincsenek tehát nem metsző egyenesek.

– A lehetséges „legnagyobb” – elfajuló – háromszög csúcsai egy főkörön vannak, és mindegyik szöge 180 fokos. Ez a háromszög beteríti a gömb felét. Ennek a háromszögnek a szögösszege 540 fok. A lehetséges „legkisebb” háromszög csúcsai szintén egy főkörön vannak. Képzeljük el úgy, hogy egy valós gömbháromszög összelapul. Ekkor a két szélső szög a nullához, a középső pedig a 180 fokhoz tart. Ennek az elfajuló háromszögnek a szögösszege 180 fok.

– A gömbön nincsen hasonlóság, a háromszögek egybevágósági alapesetei: ooo, sss, oso, sos közül az sso és az oos esetek nem teljesülnek.

– A gömbön a területet is fokban mérjük, a gömbi excesszussal.

A Poincaré-féle körmodell

– A síknak egy nyitott körlap felel meg, tehát nem tartoznak a síkhoz a körvonal pontjai. Ez a kör az alapkör. A pontok az alapkör belsejébe eső pontok, az egyenesek az alapkörre merőleges köröknek az alapkör belsejébe eső íve, illetve az alapkör átmérői lesznek.

– Két egyenes lehet metsző, egyirányú (párhuzamos), illetve eltérő (ultrapárhuzamos), a metszéspontok száma pedig egy vagy egy sem.

– A szakasz a „sík” két pontját összekötő „egyenesnek” a két pont közé eső része.

A távolságot itt is fokban mérjük.

– A háromszög belső szögeinek összege 0 és 180 fok között mozog.

– A területet fokban mérjük, a háromszög defektusával.

– Hasonlóság itt sincs.

Óravázlatok

Kísérletezés a gömbön

A tanítás anyaga: pont, egyenes, szakasz, háromszög, kör a gömbön.

Nevelési feladat: Az új szemléletmód, a kilépés egy zárt gondolkodásmódból abban fejleszti a gyermekeket, hogy mások gondolatmenetét könnyebben megértsék, a saját agyukban levő ismereteket pedig világosabban lássák, rendszerezzék.

Oktatási feladat: a gyerekek maguk jöjjenek rá, hogy hogyan érdemes értelmezni a gömbön az alapvető geometriai alakzatokat: a pontot, az egyenest, a szakaszt, a kört.

Képzési feladat: Önálló véleményalkotás, felfedezés.

Didaktikai feladat: ismétlés, ismeretszerzés, alkalmazó rögzítés.

Munkaformák: egyéni és frontális osztálymunka.

A szemléltetés eszközei: rajzgömb, tórusz, gömbi vonalzó, gömbi körzőkészlet, 4 színű tollkészlet.

Fogalmak: pont, szakasz, egyenes.

Az óra váza:

Ismétlés: A fogalmak az euklideszi síkon.

Célkitűzés: Vizsgáljuk meg, hogyan értelmezhetjük a gömbön a pontot, szakaszt, egyenest!

alakzatok	sík	gömb
legegyszerűbb	pont	pont
2 pont mit határoz meg	egyenest (szakaszt)	gömbi főkört (szakaszt)
2 egyenesnek hány közös pontja van	egy vagy nulla	mindig kettő
3 pont mit határoz meg	háromszöget, kört	háromszöget, kört (elfajuló eset: gömbi főkört)
3 egyenes mit határoz meg	(elfajuló eset: egyenest)	háromszöge(ke)t (Euler-háromszög)
	háromszöget	

1. táblázat

Kérdések-feladatok: Melyik a legegyszerűbb alakzat a síkon/gömbön?

Két pont mit határoz meg a síkon/gömbön? (szakasz, egyenes) Mi lesz egy gömbi egyenes? Véges vagy végtelen síkon/gömbön? Két pont hány és milyen részre osztja a síkbeli/gömbi egyenest? Melyik rész lesz a két pont távolsága síkon/gömbön? (Rajzoljanak egyeneseket a gömbön, vegyenek fel egy pontot egy egyenesen és mérjenek fel vonalzó segítségével adott egységnyi szakaszt.)

Két egyenesnek hány metszéspontja van a síkon/gömbön? Van-e a gömbön nem metsző egyenespár? Mit tudunk két egyenes metszéspontjáról? Mit határoz meg a gömbön két metsző egyenes? (Rajzoljanak metsző egyeneseket, próbáljanak rajzolni nem metszőt is.)

Három pont mit határoz meg a síkon/gömbön? (Jelöljenek ki három pontot a gömbön és rajzolják meg a háromszöget.)

Három egyenes mit határoz meg a síkon/gömbön? A gömbön hány háromszöget kapunk? Me-

lyik lesz a három pont által meghatározott háromszög a gömbön? Van-e ezek között a háromszögek között „hasonló”? (Rajzoljanak három egyenest, vizsgálják meg az általuk meghatározott háromszögeket.)

Mit nevezünk körnek a síkon/gömbön? Mi a különbség a kör és az egyenes között? (Rajzoljunk kört, illetve köríveket adott sugárral, adott pontból.)

Tanári segédlet: Érdekes egy táblázatot felrajzolni a gyerekeknek még az óra elején, és velük együtt kitölteni, az 1. táblázatban látható módon.

Két pont távolságának a köztük levő rövidebb szakaszt nevezzük. Két egyenes által meghatározott szögtartományt gömbkétszögnek nevezzük. Euler-háromszögnek az olyan háromszöget nevezzük,

ahol a három pont összekötő egyenesein mindig a két pont közötti rövidebb távolságot vesszük.

Fontos, hogy a gömbi vonalzó beosztása egységnyi legyen még itt az elején és ne beszéljünk még fokokról. Ne párhuzamos egyenesekről beszéljünk, hanem nem metsző egyenesekről. Analógia a gömbkétszögre: dinnyegerezd. Fontos megbeszélni, hogy 2 metsző egyenes 2 egymással átellenes pontban metszi egymást. Analógia két átellenes pontra: északi-déli pólus, egyenesekre: egyenlítő, hosszúsági körök. Mutassunk elfajuló háromszögeket a gyerekeknek. Analógia körökre: szélességi körök. Vezessük be az Euler-három-

szög fogalmát mint 3 pont háromszögét a gömbön.

(Ha érdeklődök a gyerekek, érdemes megbeszélni a pólus-póláris viszonyt pont és egyenes között. Analógia erre északi-déli pólus és az egyenlítő viszonya.)

Szögmérés a gömbön

A tanítás anyaga: szögmérés, távolságmérés a gömbön, pár-

huzamos és merőleges egyenesek a gömbön.

Nevelési feladat: tovább tágitjuk ismereteinket, agyunkat. Az új „sík” új ötletet igényel a távolságmérésre.

Oktatási feladat: a gyerekek maguk jöjjenek rá, hogy hogyan érdemes távolságot mérni a gömbön, a nem metsző és merőleges egyenesek rajzolásával még jobban mélyítsék el a gömbi egyenes fogalmát. Az óra végére minden gyermek biztonsággal tudja használni a gömbi szögmérőt távolság-, illetve szögmérésre.

Képzési feladat: önálló véleményalkotás, felfedezés.

Didaktikai feladat: ismétlés, ismeretszerzés, alkalmazó rögzítés.

Munkaformák: egyéni és frontális osztálymunka.

Arról, hogy a nem euklideszi geometria valóban ellentmondás nélküli, felfedezői ugyan meg voltak győződve, de bizonyítani nem tudták. Bolyai János feljegyzéseiből tudjuk, hogy érezte ilyen bizonyítás szükséges voltát. Maga a bizonyítás azonban még évtizedekig váratott magára, a 19. század második felében azonban többen is, köztük Felix Klein, megtalálták a bizonyítás módját, mégpedig az úgynevezett modell-módszerben.

A szemléltetés eszközei: gömbképlet.
Fogalmak: szög, távolság mérése, mérőlegesség, párhuzamosság.

Az óra váza:

Ismétlés: foglaljuk össze, meddig jutotunk el az elmúlt órán!

Célkitűzés: a méréshez mértékegységre van szükség. Keressünk a távolság- és szög mérésére megfelelő mértékegységet!

Feladat: Rajzoljunk fel egy gömbi szöveget. Mérjünk szöveget szögmérővel. Egészítsük ki a szöveget gömbkétszöggé.

Kérdések: hogy lehetne másképp szöveget mérni? Mivel jellemezhető egy gömbkétszög? Hogy hasonlíthat össze két szöveget? (Analogia: hogy állapítanád meg, hogy melyik dinnyegerezd a nagyobb?)

A távolság mérésére bevezetjük a szöveget: azt mondjuk, hogy egy gömbkétszög szöge akkora, amekkora a „derékhossza”, vagyis a egy „derékhosszát” is szöggel mérjük.

Mi lesz egy 180 fokos/360 fokos szög a síkon/gömbön? Hogy szerkeszteniél 60, 90, 30, 40 fokos szöveget a síkon/gömbön? Mekkora két áttellenes pont távolsága? Milyen hosszú egy egyenes a síkon/gömbön?

(Rajzoljanak 180 fokos szöveget, adott hosszúságú, „szögű” szakaszokat, adott sugarú, „szögű” kört.)

Feladat: vegyünk fel egy egyenest, rajta két pontot.

Kérdések: hogyan szerkeszteniél meg a felezőmerőlegesét a két pont szakaszának a síkon/gömbön? Megy-e a síkbeli módszer a gömbön is?

Feladat: vegyünk fel egy egyenest. Rajta egy pontot és jelöljük be e pont áttellenes pontját.

Kérdések: hogy szerkeszteniél meg a felezőmerőlegesét a két áttellenes pont szakaszának a gömbön? Lehet-e több merőlegest is állítani egy egyenesre a síkon/gömbön? Mi jellemzi ezeket az egyeneseket? Milyen távol van a két áttellenes pont a felezőponttól, a felezőmerőlegesüktől?

Keress meg a felezőmerőlegesen azt a két áttellenes pontot, ami a felezőponttól ugyanilyen távol van. Mi a kapcsolat e 4 pont között?

Tanári segédlet: A nevezetes szögek szerkesztése úgy megy, mint az euklideszi síkon. Először ezt beszéljük meg a gyerekekkel és utána csináltassuk meg velük a gömbön.

Analogia a gömbkétszög jellemzésére: a dinnyegerezd legszélesebb része. A gömbkétszög természetesen a szögével is jellemezhető. Ha már rávezettük a gyerekeket, hogy a távolságot is szöggel mérjük a gömbön, mondjuk el, hogy a vonalzó egy egység 1 fok lesz ezentúl. Magyarazzuk el, hogyan lehet csak vonalzó segítségével adott pontból merőlegest állítani adott egyenesre. (Ha érdeklődők a gyerekek, érdemes megbeszélni a pólus-poláris és a merőlegesség kapcsolatát, vagyis ha egy egyenes merőleges az „egyenlítőre”, akkor átmegy az egyenlítőhöz tartozó északi, illetve a déli póluson. Vegyünk erre néhány példát is.)

A hiperbolikus modell bemutatása

A tanítás anyaga: pont, egyenes, szakasz, háromszög a hiperbolikus geometriában.

Nevelési feladat: Ha már a síkon és a gömbön látták a különbségeket az alapvető alakzatok között, hadd tájuljon a tanulók ismerete egy újabb modell felé. A fantázia, a képzelőerő fejlesztése, elvonatkoztatás a megszokott pont, szakasz, egyenes fogalmától. Az új szemléletmód, a kilépés egy zárt gondolkodásmódból abban fejleszti a gyermekeket, hogy mások gondolatmenetét könnyebben megértsék, a saját agyukban levő ismereteket pedig világosabban lássák, rendszerezék.

Oktatási feladat: a tanulók ismerjenek meg egy modellt, melyben a hiperbolikus geometriát tudják vizsgálni.

Képzési feladat: önálló véleményalkotás, felfedezés, ismeretszerzési és kifejező-képesség fejlesztése.

Didaktikai feladat: ismeretszerzés.

Munkaformák: egyéni osztálymunka.

A szemléltetés eszközei: számítógépes program a Poincaré-féle körmodellhez.

Fogalmak: pont, szakasz, egyenes, háromszög.

Hangulati előkészítés: a tanár mesél a gyerekeknek a téma magyar vonatkozásá-

ról, az axiómákról, a 2000 éves problémáról, a modellről mint fogalomról.

Célkitűzés: vizsgáljuk meg a Poincaré-féle körmodell segítségével, milyenek a pontok, szakaszok, egyenesek, háromszögek a modellen!

A program bemutatása. Mit nevezünk „hiperbolikus síknak”? Alapalakzatok elmagyarázása.

Kérdések: – Végy fel pontokat a síkon! Rajzolj két pontot összekötő szakaszt! Nézd meg a távolságukat! Mit tapasztalsz? Hogyan magyaráznád meg a jelenséget?

– Végy fel egyeneseket a síkon! Milyen lehet két egyenes kölcsönös helyzete?

– Rajzolj ki egy háromszöget! Olvasd le a belső szögeit! Egy papíron add össze őket! Most változtasd az egyik csúcs helyzetét, és ismételd meg a feladatot többször! Mit tapasztalsz?

– Olvasd le az oldalak hosszát! Milyen mértékegységben van megadva? Miért?

A kérdések hasonlóak, mint a gömbi kísérletezésnél. Fontos, hogy összehasonlítva ismerkedjenek a gyerekek ezzel az új modellel is. Tehát vegyék át az első két órai anyagot a hiperbolikus modellen is, annyi a különbség, hogy a merőlegesség egyszerűbb lesz, mint a gömbön.

Összefoglalás; a szabályos háromszög mindhárom modellben

A tanítás anyaga: összefoglaló óra az eddig gyűjtött ismeretek összegzésére. Új ismeret: a háromszögek néhány tulajdonsága mindhárom modellben.

Nevelési feladat: a tapasztalattal szerzett ismeret fegyelmezett, lényegre törő, jellegzetes szempontok szerint történő összefoglalása a tanulót önfegyelemre, a lényeges elemek kiemelésére neveli.

Oktatási feladat: a tanulók tudják megfogalmazni az ismeretszerzés útján elsajátított ismereteket.

Képzési feladat: ismeretszerzési és kifejezőképesség fejlesztése. Önálló véleményalkotás, felfedezés.

Didaktikai feladat: ismétlés, ismeretszerzés.

Munkaformák: frontális és egyéni osztálymunka.

Szemléltetés eszközei: számítógép, gömbkészlet.

Fogalmak: pont, szakasz, egyenes, háromszög, szabályos háromszög.

Célkitűzés: foglaljuk össze egy táblázatban, mire jutottunk eddig!

Összefoglalás: célszerű egy táblázatot készíteni a gyerekekkel mindarról az ismeretről, amelyre eddig szert tettünk. A táblázat az alábbi sorokat tartalmazza: egyenes, egyenesek kölcsönös helyzete, metsző egyenesek közös pontja, háromszög belső szögeinek az összege.

Célkitűzés: nézzük meg, hogyan viselkednek a szabályos háromszögek az egyes modelleken.

Szabályos háromszögek

Hogy szerkeszteniél szabályos háromszöget síkon/gömbön/körmodellen? Tudtok-e olyan háromszöget rajzolni a síkon/gömbön/körmodellen, aminek 60 fokosak a szögei? Tudtok-e olyan háromszöget rajzolni a síkon/gömbön/körmodellen, aminek 90 fokosak a szögei? Menynyi a szögek összege az adott esetekben? Vannak-e hasonló háromszögek a síkon/gömbön/körmodellen? Mi az összefüggés a szögek és az oldalak között?

Van-e olyan háromszög síkon/gömbön/körmodellen, aminek két derékszöge van? Hány derékszöge lehet egy háromszögnek a síkon/gömbön/körmodellen? Milyen tulajdonságai vannak egy kétszer derékszögű háromszögnek a gömbön? Milyen összefüggés van az oldalak és a szögek között a kétszer derékszögű háromszögnél a gömbön? Van-e olyan háromszög a síkon/gömbön/körmodellen, aminek van nulla fokos szöge? Hány nulla fokos szöge lehet egy háromszögnek a körmodellben?

Feladatok: Rajzoljanak adott szögű szabályos háromszöget. Adott 3 szög, szerkesszenek háromszöget síkon/gömbön/körmodellen, ha ezek a háromszög szögei! Adott 3 szög, szerkesszenek háromszöget gömbön/körmodellen, ha ezek a háromszög oldalai! Rajzoljanak adott

háromszöget. Méréssel állapítsák meg a szögek összegét.

Kérdések: Mennyi a szögek összege a tetszőlegesen felrajzolt háromszögben? Mi az összefüggés a háromszögek nagysága és a szögek összege között? Mennyi lehet a háromszög szögösszege minimum a síkon/gömbön/körmodellen? Mennyi lehet maximum síkon/gömbön/körmodellen?

Háromszögek egybevágósága

Szerkessz háromszöget, ha adott:

– három oldal (OOO)

– az egyik oldal és a rajtafekvő két szög (SOS)

– két oldal és a közbezárt szög (OSO)

– két szög és egy oldal (SSO)

– két oldal és egy

szög (OOS)

– három szög (SSS)

Tanári segédlet:

Szabályos háromszöget úgy szerkesztünk, mint az euklideszi síkon. Gömbön a háromszögek szögösszege nagyobb, mint 180 fok, a körmodellben kisebb. Nincs hasonlóság a gömbön, illetve a körmodellben.

Ha egy egyenlő ol-

dalú háromszög oldalát növelem, a gömbön nő a szög, a körmodellben csökken a szög, míg a síkon változatlan. A gömbön ez a szög 60 foktól változik 180 fokig, a körmodellben 60 foktól változik 0 fokig. Természetesen nincs egyetlen olyan háromszög, aminek 60 fokosak lennének a szögei.

A síkbeli szerkesztéseket csak megbeszélésre javasoljuk, a másik két modellben azonban szerkesszék meg egyedül. Fontos megmutatni a hasonló szabályos háromszögeket a síkon/gömbön/körmodellen és azt is, hogy hogyan változnak a szögek az oldal növekedésével.

Vezessük be az egyszerűen, kétszeresen, háromszorosan aszimptotikus háromszögek fogalmát. Egyszeresen aszimptoti-

kus egy háromszög, ha egy csúcsa az alapkörön van, vagyis ott a szög 0 fokos.

Területfogalom mindhárom modellben

A tanítás anyaga: területmérés.

Oktatási feladat: a gyerekek maguk jöjjenek rá, hogy hogyan érdemes a területet mérni az egyes geometriákban.

Képzési feladat: önálló véleményalkotás, felfedezés, kreativitás fejlesztése.

Didaktikai feladat: ismétlés, ismeretszerzés.

Munkaformák: frontális osztálymunka.

A szemléltetés eszközei: gömbkészlét.

Fogalom: terület

Az óra váza:

Célkitűzés: próbáljunk meg alkalmas

mértékegységet találni a terület mérésére!

Feladat: Adott 3 szög, szerkessz olyan háromszöget, amelynek legnagyobb a területe. Ez a 3 szög lehet a háromszög szöge és oldala is.

Kérdések: Melyik jobb választás, ha ezeket oldalnak vagy szögnek vesszük? (Természe-

sen ez a megadott szögektől függ.) Hogy mérjük a háromszög területét a síkon? Jó lesz-e ez a gömbön/körmodellben? Mi lesz a magasság elfajuló/speciális esetekben?

Arányos-e a terület a szögösszeggel síkon/gömbön/körmodellen? Ha már mindent szöggel mérünk, lehet-e, hogy a terület is egy szöggel legyen egyenlő? Mi lenne ha a terület a szögösszeg lenne? Igaz lenne-e így, hogy ha egy háromszöget a gömbön/körmodellen kettévágunk két háromszögre, akkor a két kis háromszög területének összege a nagy háromszög területével egyenlő? Ha ez nem jó, mit csináljunk, hogy ez jó legyen?

A terület mérése: gömbön: szögösszegeből kivonunk 180 fokot; körmodellen: 180 fokból kivonjuk a szögösszeget.

A geometriák megkülönböztetésére használt hiperbolikus, elliptikus, parabolikus elnevezések Felix Kleintől származnak. Parabolikus geometrián az euklideszi geometria értendő (a hiány neve görögül éllepszisz, a többlet hüperbolé, az egyenlőségé parabolé). Analóg módon ezt értelmezhetjük úgy is, hogy nincs, több, illetve egy párhuzamos van a vonatkozó geometriákban.

Mi volt az egységterület a sikon? Lehet-e ehhez hasonlót venni a gömbön/körmodellen? Ha négyszöget nem, akkor lehet-e valamilyen háromszöget? Melyik az a háromszög a gömbön/körmodellen, amelyeknek egységnyi a területe a már bevezetett területfogalommal? Mennyi a területe egy háromszor derékszögű/asszimptotikus háromszögnek? Hogy számoljuk ki ezek segítségével egy kétszer derékszögű/asszimptotikus háromszög területét? Hogy számoljuk ki egy gömbkétszög területét? Hogy számolható ki egy általános háromszög területe a gömbön/körmodellen? Véges vagy végtelen a gömbfelület? Véges vagy végtelen a hiperbolikus sík?

Tanári segédlet: A szögösszeg mint terület azért nem jó, mert ha egy háromszöget felbontunk két háromszögre, akkor a két háromszög területe nem lesz egyenlő az eredeti területtel. Ez könnyen ellenőrizhető. Hasonlóan ellenőrizhető mindkét modellben, ha a jó terület fogalmat használjuk, akkor ez már jó lesz.

Általános háromszög esetében a gömböt bontsuk fel a háromszög oldalai segítségével 3 gömbkétszögre és a két egybevágó háromszögre. S az egész gömbfelületből 720 fokot kivonva a gömbkétszögek területét, megkapjuk kétszer a háromszög területét. A teljes gömbfelület területe 720 fok. Ez úgy magyarázható el, hogy ha veszünk egy olyan háromszöget, amelynek a csúcsai egy egyenesen vannak, akkor ennek a háromszögnek 180 fokosak a szögei, így a területe 360 fok, ez a háromszög pedig egy félgömböt határoz meg.

Itt is hagyjuk a gyerekeket kísérletezni a háromszögekkel, hogy maguk jöjjenek rá a területfogalomra az egyes modellekben. Fontos megnézni, hogy hol van hasonlóság az euklideszi sík és a modellek között. Vagy hol hasonlít a gömbi és a körmodell egymásra, teljesen eltérően az euklideszi síktól.

A földrajz és a matematika kapcsolata

A tanítás anyaga: mérés földgömbön, különböző vetítésű térképeken.

Nevelési feladat: a matematika szoros kapcsolatban áll más tantárgyakkal.

Oktatási feladat: a tanuló tudjon tájékozódni a földgömbön, térképeken.

Didaktikai feladat: új ismeret szerzése.

Munkaformák: egyéni osztálymunka.

Szemléltetés: földgömb, különböző vetítésű térképek.

Fogalmak: távolság.

Célkitűzés: Itt van néhány térkép és egy földgömb. Próbáljuk meg összehasonlítani őket és megállapítani, hogy vajon hogyan készülhettek!

Feladatok: – Keresd meg, illetve jelöld be Magyarország helyét a földgömbön, illetve mindegyik térképen!

– Jelölj be két várost, mondjuk New Yorkot és Párizst a térképeken! Mérd le a távolságukat! Tedd meg ezt a földgömbön is! Mit tapasztalsz?

– Ha a Malév igazgatója volnál, melyik térképet használnád?

– Próbáld meg elképzelni, hogyan jöhetnek létre a különböző térképek!

Utószó

Reméljük, sokan kedvet kapnak majd, hogy diákjaikkal megismertessék a geometria által nyújtott lehetőségeket és szépségeket.

A gömbön való játszadozás, tapasztalatszerzés a tanulók számára is biztosan nagy élményt jelent. A számítógépes program kezelése sem nehéz, könnyen elsajátítható, így a hiperbolikus geometria jellegzetes világába való bekukkantáshoz remek eszköz.

További terveink: összehasonlító méréseket végezni kísérleti és kontrollcsoportban annak felderítésére, hogyan befolyásolja a középiskolás diákok matematika-tanulási motivációját az ismerkedés különféle geometriákkal. Ezen kívül arra is kíváncsiak vagyunk, a matematika egyes területeinek elsajátításában jelent-e változást a tananyag gazdagítása. Úgy gondoljuk, a bizonyítási igény felkeltésében várható a leginkább hatás.

Azt szeretnénk, ha tanítványaink is közelebb kerülnének annak megértéséhez, mit érezhetett Bolyai János, amikor ezt írta: „Semmiből egy új, más világot teremtettem.”

Irodalom

Bolyai János (1973): *Appendix, a tér tudománya*. Szerkesztette Kárteszi Ferenc. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Császár Ákos (1981): Hogyan látta Hilbert a matematika jövőjét. In: *Nagy pillanatok a matematika történetében*. Gondolat, Budapest.

Dávid Lajos (1979): *A két Bolyai élete és munkássága*. Gondolat, Budapest.

Földrajzi világtalasz. (1992) Kartográfiai vállalat, Budapest.

Horváth Jenő: *Sztereografikus projekció és alkalmazása, elemi geometria a Poincaré-féle félgömbmodellel*.

Lénárt István (1996): *Non-Euclidean Adventures on the Lénárt Sphere*. Key Curriculum Press, USA.
Németh László (1977): *A két Bolyai*. Magvető – Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.

Szilassi Lajos: *A hiperbolikus geometria Poincaré-féle körmodellje. Háttérismeretek a Bolyai.exe programhoz*.

Trepszker Zsuzsanna

Az Új Pedagógia Szemle

LII. évfolyam. 2002. december havi tartalma

Interjú Hiller Istvánnal

Tanulmány

Nagy Mária: Tanulók, munkaterhek és iskolai eredményességük

OKI Műhely

Vágó Irén: Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón

Villányi Györgyné: Óvodai nevelési programok elemzése

Kerber Zoltán a tantárgyi obszerváció néhány tanulsága

Helyzetkép

C. Neményi Eszter Az alsótagozatos matematika tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai

Somfi Zsuzsa: A matematika tantárgy helyzete a felső tagozaton és a középiskolában

Világtükör

Zarándy Zoltán: Az információs és kommunikációs technológiák az európai oktatási rendszerekben

Korintus Mihályné: A kisgyermeknevelés Európában

OECD

Program a korszerű, kényelmes és hatékony tanulást biztosító iskolaépületekért

Interjú Jeney Lajos építésszel az európai iskolaépítészetéről

TKA melléklet

Kemény Gabriella: Liszabontól Barcelónáig - változások az oktatás és képzés közösségi koordinációjában

Tordai Péter: Kísérletektől az alkalmazásig

Műhely

Nemes Ilona: Gyerekérett-e az iskola?

Kamarás István: Fedőneve: olvasótábor

Kritika Figyelő:

Ötvenegy tudós éjszaka

Hasznos mulattató

KOMA melléklet

Szabadidő szervezők pályázat

A tankönyvkutatás lehetőségei és korlátai

Közoktatásunk figyelemre méltó sajátossága a hazai tankönyvpiac. A kínálat mennyisége és változatossága nemzetközi viszonylatban is páráját ritkító. E körülmény közoktatásunk működésére és az iskolai munkára is jelentős hatást gyakorol. Minden arra predesztinálná tehát Magyarországot, hogy a tankönyvkutatás egyik európai központjává váljon, és hogy az e területtel foglalkozó hazai szakemberek eredményeit nemzetközi viszonylatban is folyamatosan figyeljék és idézzék. Sajnos ez jelenleg még nincs így. Az emiatt érzett bánatunkat és hiányérzetünket csak fokozhatja az észtek példája. Dárdai Ágnes „A tankönyvkutatás alapjai” című könyvéből ugyanis kiderül, hogy e kis kelet-európai ország tankönyvkutatói az elmúlt években milyen megbecsültséget szereztek maguknak nyugat-európai kollégáik körében is.

A magyar „tankönyvügyi” kutatók egy részének megvan a magyarázata a hazai gondokra: nincs intézményesült tankönyvkutatás, nincsenek államilag finanszírozott intézetek, ahol széles ívű kutatási programokat lehetne megvalósítani. Lehet, hogy ez igaz. Magam azonban hajlok arra, hogy a probléma gyökerét máshol keressem.

Amint Dárdai Ágnes könyvében olvasom, több, mint húsz évvel ezelőtt *Gerd Stein* nagy port vert fel azzal a megállapításával, hogy a tankönyvnek hármás dimenziója van: tartalmi, pedagógiai és politikai. Ez utóbbit a tankönyvekkel kapcsolatban fellángoló vitákkal bizonyította és illusztrálta. Stein arra hívta fel a figyelmet – idézi Dárdai –, hogy a „tankönyvháborúk kapcsán kevésbé a tankönyvről mint didaktikai médiumról folyik a vita, hanem sokkal inkább a tankönyvről mint a politikai csatározások és ellentétek tárgyról, a képzési folyamatok költségtényezőjéről és az állami oktatáspolitikai egyik lehetséges kontrolleszközéről, tehát valóban politikai kérdésről van szó.”

Szakértőink egy része az ilyen típusú vitákhoz szállított szakmai muníció gyártását téveszti össze a valódi tankönyvkutatással. A vitázó felek a valódi szándékaikat sokszor megalapozatlan tartalmi és didaktikai érveléssel igyekeznek elfedni és alátámasztani. A „Szakmai szempontból az a véleményem...” kezdetű mondatok a tankönyvek esetében is gyakorta bosszantóan szakszerűtlen kijelentésekkel fejeződnek be. Mindezt csak bátorítja az a helyzet, hogy ma még kevesen vannak, akik izekre tudnák szedni az ilyen szintű megnyilatkozásokat.

Mi jelentheti a kiutat e helyzetből? Csakis a tudományos munkához szükséges fegyelem és szakszerűség. Az ehhez szükséges példa- és útmutatás. „A tankönyvkutatás alapjai” című könyv talán segíthet ebben.

A szerző több évvel ezelőtt tanárképzésben dolgozó oktatóként kezdett a tankönyvkutatás témájával foglalkozni. Jól érzékelt, hogy a mennyiség szempontjából robbanásszerűen fejlődő hazai tankönyvkiadás felveti majd a kiadók és az oktatásirányítók oldalán is a rendszerezett tankönyvkutatás igényét. Ennek pedig alapvető feltétele a nemzetközi kutatási eredmények alapos ismerete és rendszerezése. Már csak azért is, mert az elmúlt évtizedekben jelentős változások zajlottak le a nagyvilágban. Folyamatosan kiszélesedett a tankönyvkutatásba bevont problématerületek köre. A tankönyvet már nemcsak mint történelmi kordokumentumot vizsgálják, hanem megjelent és megerősödött a szaktu-

dományi/tantárgypedagógiai, a politikai/ideológiai, a pedagógiai/didaktikai szempontú kutatás is. Sőt a tankönyv mint médium, szociális faktor és piaci termék felkeltette a kommunikációelmélet, a szociológia, pszichológia, sőt még a gazdasági kutatók érdeklődését is. Ezzel párhuzamosan többféle megoldási javaslat született a tankönyvelemzés differenciált feladatrendszerének meghatározására. A kutatás tárgyának pontosítása elősegítette a módszertani eszközök finomítását, s jó lehetőséget adott az interdiszciplináris kapcsolatok erősítéséhez. Dárdai Ágnes mindezt jól követhetően és tartalmasan mutatja be, s ezáltal könyve meggyorsíthatja ezen új eredmények hazai adaptálását.

A könyv négy részre tagolódik:

- a nemzetközi és hazai tankönyvkutatás történetének áttekintése;
- a legújabb nemzetközi tankönyvelméleti kutatások tipizálása, eredményeinek bemutatása;
- a tankönyvelemzés általános módszereinek, eljárásainak bemutatása;
- a történelemtankönyvek összehasonlító elemzése, az elemzés módszeres bemutatása.

A 19. században az európai békemozgalmak által kezdeményezett tankönyvrevíziós tevékenységet az a meggyőződés táplálta, hogy a tankönyvek tartalma komoly szerepet játszik a felnövekvő generációk történelmi tudatának, világképének kialakításában, különösen a faji, vallási és nemzeti előítéletek táplálásában. Ezzel az eszközzel pedig a politika rendkívüli módon vissza tud élni, ahogy ez a francia és német történelemtankönyvekben jól érzékelhető volt akkoriban. Az 1889-es párizsi békekongresszus tett javaslatot először arra, hogy a tankönyvekből gyomlálják ki a háborúkra, azok kitörésének okaira vonatkozó egyoldalú állításokat és uszító magyarázatokat. A 20. század tragikus európai történelme miatt a tankönyvek ilyen jellegű „mégértelenítése” újra és újra aktuális feladattá vált. Dárdai Ágnes könyve gazdag tényanyaggal mutatja be e mozgalmakat és erőfeszítéseket. Ezek közül talán érdemes kiemelni *Georges Lapierre* alakját, aki a tanárszervezetek 1926-os strassbourgi konferenciájára készített jelentésében huszonhat olyan francia történelem- és olvasókönyvet nevezett meg, amelyek a Németország elleni gyűlölet szellemében íródtak. A jelentés hatására 78 ezer francia tanár bojkottot hirdetett, s ez a kiadókat két éven belül e könyvek visszavonására kényszerítette. Az akció sikere lendületet adott a harmincas években a német-francia kétoldalú tankönyv-megállapodásnak.

Az 1945-től 1979-ig tartó időszakban az UNESCO oktatáspolitikai tevékenysége, a tankönyvgyezetítő konferenciák, az Európa Tanács keretein belül folyó programok és a Georg Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung tevékenysége jelentették a nemzetközi tankönyvelemzés fő vonulatait. A programokat továbbra is alapvetően a megbékélés megteremtésének célja vezérli. A nemzetek közötti politikai együttműködés mentális feltételeinek javítását kellett elsősorban szolgálniuk.

A 1980-as évektől érzékelhető szemléletváltás jótékonyan hatott a tankönyvkutatás szakszerűségének fejlődésére. Ennek programját *Jeismann* így határozta meg: „Ha a nemzetközi tankönyvkutatás ki akar szabadulni a marginális hibák kigyomlálásának szűk és relatív jelentéktelenségéből, akkor abból a hipotézisből kell kiindulnia, hogy összehasonlító és értékrendszere magának a dinamikusan változó szaktudománynak a folyamata legyen.” Tudományosság, gyakorlat-orientáltság, interdiszciplináris kompetencia, metodológiai kompetencia. Ezek az alapelvek jellemezték a tankönyvkutatás progresszív vonulatát az 1980–1990-es években. Ebbe a folyamatba kellene minél előbb a hazai kutatásoknak is bekapcsolódnia: alkotó módon alkalmazni az új értelmezési kereteket, elemzési módszereket és kategóriákat. Dárdai Ágnes könyve ösztönzést és eligazodási pontokat ad ehhez.

Az olvasó rövid tartalmi ismertetőt kap azokról a kézikönyvekről, amelyek a további tájékozódás szempontjából különösen hasznosak lehetnek. A szerző eközben felhívja a figyelmet arra, hogy a tankönyvkutatás – az évszázados előzmények ellenére – a tudományos kritériumok és a gyakorlati felhasználás oldaláról tekintve egyaránt igencsak

gyermekcipőben jár. A nyolcvanas-kilencvenes éveket is elsősorban a hiányok felmérése és a problémák tudatosítása jellemzi. Nincs kidolgozott és elfogadott tankönyvelmélet. A tankönyvkutatás alapkönyvei – mint például Johnsen *Textbook in the Kaleidoscop* című vaskos könyve – egyelőre „csak” arra vállalkoztak, hogy strukturáltan számba vegyék a tankönyvelemzéssel foglalkozó szakemberek elmúlt évtizedekben elért eredményeit. A terület kutatóinak az is kihívást jelenthet, hogy kevés kutatási eredmény van ma még arról, hogyan fejtik ki hatásukat a tankönyvek az oktatási folyamaton belül. Különösen a tanulók szemszögéből történő vizsgálatok csekély száma feltűnő és elgondolkodtató. (1) Inkább csak hipotézisek, mint valóságos empirikus tapasztalatokon alapuló tudás alapján készülnek elemzések a tankönyv eredményes használatának feltételeiről. Az ilyen jellegű kutatások metodológiájának kidolgozása és fejlesztése is sok feladatot tartogat még.

A hazai tankönyvkutatás szakmai hátterének és belső munkamegosztásának kialakítása szempontjából rendkívül érdekesek lehetnek a különböző tankönyvelemző modellek. Dárdai Ágnes ezek közül – nagyon helyesen – csak a teljes rendszerekben gondolkodókat mutatja be: „amennyiben a modell megalkotójának kifejezett szándéka és célja az

Több, mint húsz évvel ezelőtt Gerd Stein nagy port vert fel azzal a megállapításával, hogy a tankönyvnek hármas dimenziója van: tartalmi, pedagógiai és politikai. Ez utóbbit a tankönyvekkel kapcsolatban fellángoló vitákkal bizonyította és illusztrálta. Stein arra hívta fel a figyelmet – idézi Dárdai –, hogy a „tankönyvháborúk kapcsán kevésbé a tankönyvről mint didaktikai médiumról folyik a vita, hanem sokkal inkább a tankönyvről mint a politikai csatározások és ellentétek tárgyáról,

volt, hogy a tankönyvről mint egészről, és annak lehetőleg összes, de legalábbis sokféle (a társadalmiától a gazdaságiig terjedő) szempontjait figyelembe véve hozzon létre egy konstrukciót, amelynek segítségével a tankönyv és a vele összefüggő valóság elemek tanulmányozhatók.”

Az osztrák *Josef Thonhauser* „funkcionális” modellje a tankönyv öt funkcióját különbözteti el: az oktatási, tanulási folyamat eszköze; a társadalmi tudat kordokumentuma; a társadalmilag elvárt értékek elsajátításának eszköze; gazdasági faktor; a társadalmi-politikai ellentétek megjelenítésének eszköze. Ebben az elemzési modellben a funkciók jelölik ki a kutatás lehetséges irányait. Thonhauser azonban hangsúlyozza, hogy bármelyik funkció felől közelítünk is a tankönyvhöz, a kutatás feladata kettős: nem elegendő a kritikai-elemző funkcióra koncentrálni, hanem ezzel egyenrangúnak kell tekinteni a

kutatás innovatív elemeit is, a konstruktív-szintetizáló tankönyvelemzést. Meg kell teremteni a feltételét annak, hogy a tanuláselméleti kutatásokon alapuló módszertani-didaktikai koncepciók beépüljenek a tankönyvfejlesztésbe.

Dárdai Ágnes tudományos szempontból a legkiérleltebb tankönyvelemzési modellnek *Peter Weinbrenner*ét tartja. E modell háromféle tankönyvkutatást különböztet el: a folyamat-orientált kutatást, amely a tankönyv keletkezésével, „életciklusával” foglalkozik; a produktumorientált kutatást, amely a tankönyvet mint az oktatás és a vizuális kommunikáció eszközét vizsgálja; és végül a hatásorientált kutatást, amely azt figyeli, hogy a tankönyv miként befolyásolja a világméretű, érték- és gondolkodási mintákat. Weinberger teoretikusként a lehető legszélesebben határozta meg a tankönyvelemzés lehetséges dimenzióit, a kutatási perspektíváit. E tekintetben mindenkinél inkább totalitásra törekedett. Talán éppen ezért mégis ő az, aki nagyon határozottan figyelmeztetett a rendszeralkotás korlátaira. Véleménye szerint a tankönyv olyan komplex jelenség, amelyhez lehetetlen zárt és egyben teljes kutatási keretrendszerrel kialakítani. Arra a kérdésre pedig, hogy cél-

szerü-e egy elemzés során minden aspektusra tekintettel lenni, a tankönyvet totalitásában vizsgálni, határozott nemmel felel.

Dárdai Ágnes könyvében több fontos összegző megállapítást tesz. Szerinte a hazai kutatás orientálása szempontjából nem az a kérdés, „hogyan teljes körű, avagy csak egy szempontot szem előtt tartó legyen-e bármiféle tankönyvelemzés, hanem az, hogy a tankönyvelemzések összessége fedje le a multidiszciplináris tankönyvertelmezéseket és a belőlük fakadó kutatási pozíciókat. Ennek sikeres megvalósulása természetesen feltételez valamiféle közös kutatási programot, szervezeti-intézményi kooperációt.” A szerző nemzetközi és hazai tekintetben legnagyobb problémaként a didaktikai megközelítés viszonylagos hiányát jelöli meg. Úgy látja, hogy még ma is túlzottan a klasszikus témaelemzések uralják a tankönyvelemzéseket, pedig a kutatások iskolai hasznosulása szempontjából a „pedagógikumnak” kellene inkább érvényesülnie. Mindezzel egyet lehet érteni. Ezért némileg meglepőnek tűnik, hogy a kötet második felében helyet kapó tankönyvelemzés – követve a tradíciókat – ugyancsak egy klasszikus témaelemzés. Nagyon sokrétű vizsgálat arról, hogy a német és magyar történelemkönyvek miként mutatják be az európai integráció kérdését. Az elemzés alaposabb elolvasása után azonban kiderül, hogy ebben az esetben egy nagyon izgalmas kísérlet történik a klasszikus témaelemzés és a modern didaktikai elvárások szerint történő komplex vizsgálat ötvöztetésére. Például a szövegek mellett az azokkal egyenrangúnak tekintett egyéb információhordozók, az ábrák, térképek és fényképek összehasonlító elemzése is megtörténik. A kvantitatív összehasonlítás pedig mindig kiegészül kvalitatív elemzéssel is. Az elemzést azonban leginkább az teszi meggyőzővé, hogy a német, osztrák, svájci és magyar tankönyvek általános tartalmi és didaktikai koncepciója közötti különbségeket is objektív módon tárgyalja. Így az európai integráció témájában mutatkozó eltérések egy szélesebb kontextusban értelmezhetők az olvasó számára. Világos a szerző üzenete: bármilyen fontos történelmi témáról van is szó, annak tankönyvi megjelenítését determinálja a tankönyv egészének pedagógiai koncepciója, illetve az e koncepció mögött álló műveltségideál és módszertani fel fogás. Ezen összefüggések feltárása nélkül a tankönyvi témaelemzés csak a tünetek fel színes regisztrálását jelentené.

A konkrét elemzésen keresztül megismerkedhetünk mindazokkal a kérdésekkel, amelyekkel a tankönyvelemzést végző szakember a gyakorlatban szembekerül: hogyan határozzuk meg az elemzés tárgyának tudományrendszertani helyét, melyek a tankönyvek kiválasztásának általános szabályai, milyen elvek alapján alkotjuk meg az elemzés kategóriarendszerét, mi a különbség az elemzés két végterméke, a kategóriaprofilok és a tankönyvprofilok között. Dárdai Ágnes ezzel azt is bebizonyítja az olvasó számára, hogy az elméleti áttekintőképeség milyen jól hasznosul a gyakorlati alkalmazás során, illetve hogy még a legkonkrétabb tankönyvelemzés sem nélkülözheti a teoretikus háttér tudást.

Jegyzet

(1) Johnsen, Emil B. (1993): *Textbooks in the Kaleidoscop*. Scandinavian University Press, Oslo. 182.

Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Pécs.

Kojanitz László

Alternatívák

Az MH Liceum Alapítvány konferencia-kötetéről

Az MH Liceum Alapítvány nem csupán arról nevezetes, hogy a magániskolák jellegzetes irányzatát, az úgynevezett altruista iskolákat hangsúlyosan képviselő Zöld Kakas Liceum fenntartója, az iskolai kudarcoktól, életvezetési drámáktól megperzselt gimnazistákat az érettségi, a pályaválasztás, az élet esélyeihez visszavezető ferencvárosi oktatási intézmény gazdája, de évről évre az iskola társadalmi környezetében felvetődő valódi problémákról szóló konferenciák, diskurzusok szervezője is. A társadalmi gondoskodás, az értékközvetítés, a karrierlehetőségek témái álltak egy-egy korábbi konferencia középpontjában, a konferenciák szerkesztett jegyzőkönyvei rendre meg is jelentek az Alapítvány kiadásában. A 2001. esztendő vezérmotívuma az alternatívák, az alternativitás kérdése volt. Nem egyszerűen a pedagógiai, közoktatási alternatíváké: a hagyományokhoz híven e kérdés is a maga komplexitásában, interdiszciplinaritásában került terítékre.

A konferencia s a róla tudósító kötet is komor hangulatú, már-már apokaliptikus jövőképpel indít. *Siklaky István*, az örökifjú, utópista társadalomkutató szerint világtörténeti fordulatban élünk. „Jobb volna valami hosszú nyugodt, békés korszakban élnünk, de nekünk ez adatott meg. Két nagy erő feszül egymásnak: az elmúlt 2–300 évben kialakult egy olyan világrend – az ipari forradalom, a tőkés gazdaság, amelynek a legújabb szakaszát úgy hívjuk, hogy globális kapitalizmus –, amely hatalmas fejlődést hozott számos vonatkozásban az emberiség életében, másfelől olyan belső ellentmondásokat hordoz, amelyek folytán saját maga feszíti szét a létét. Azt éljük meg, hogy belátható időn belül összeomlással kell számolnunk. Ez a világrend rendkívüli polarizációt hozott létre a világban: egy szűk fölső réteg a rendszer lényegéből fakadóan évről évre nagyobb hatalmat és vagyont összpontosít a kezében sokmilliárd ember rovására. Ez az egyik konfliktus-tendencia, amely hamarosan egy nagy – és én remélem, hogy békés – fordulathoz visz bennünket. A másik: a növekedési kényszerből fakadóan egyre jobban szembekerülünk a létünk ökológiai, természeti korlátaival. Ez – ma már a beláthatóan közeli jövőben – öko-katasztrófával fenyeget.”

A komor képre válaszul ő is az 'alternativitást' adta válaszul. A civil társadalom megszerveződésére, sőt valóságos hatalom-átvételére kidolgozott terveit adta elő.

A konferencia ezt követően rész-ülésein számba vette a társadalmi ellátás alapvető rendszerelemeit. Így a civil humánszolgáltatók tapasztalatait és jövőképét *Talyigás Katalin* és *Lacziné Kása Zsuzsa* foglalta össze, a munkaerőpiacon érvényesíthető alternativitásról *Tolnai Lászlóné*, *Molnár Éva* és *Bajka Gábor* szólt. A közszolgáltatásokról *Baranyai Éva* és *Soltész Anikó*. Kifejti a kötetben álláspontját *Kolláth György* alkotmányjogász is. Egyebek közt fővárosi gyermekvédelmi ügyosztályvezetőként *Hazai Vera*, ferencvárosi alpolgármesterként *Pál Tibor* reflektál a felvetett javaslatokra az állam, a közigazgatás nevében.

Horn György a közoktatásról kifejtette markáns álláspontját. Három tézist emelt ki a közfeladatok, közfunkciók, civil szerveződések témakörében. Az első állítás szerint a közoktatás az egész világon nagyon súlyos válságban van. Idézzük bővebben: „Úgy gon-

dolom, hogy meghalt [ti. a közoktatás]. Kizárólag a diszfunkcióin keresztül érvényesül. Pontosabban nem a közoktatás, hanem az iskola van ebben az állapotban, különösen a kontinensen, ahol tradicionálisan egy államszervezeti, fölülről építkező rendszerként működik. A 19. század végén alakult ki a mai tömegoktatás – az egykori iskola szerepkörében –, a korabeli társadalom hadseregszervezési eljárásának megfelelő módon. Tehát itt létrejött egy »hadserég« a maga működő rendszerével, és evvel analóg eljárásokkal. Síklaky barátom is jelezte, valahogy így működik a közoktatás is. Ettől eltérő módon a 19. század végén csak a protestáns tradíciójú államokban jöttek létre az általános képzésben iskolák, ezek: Norvégia, Svédország, Dánia, Hollandia, Luxemburg, Belgium, annak is a flamand része. Egy nemzetközi vizsgálatból az derül ki, hogy a 16 és a 65 év közötti, tehát a felnőtt társadalom olvasási és szövegértési képességét vizsgálva az első 6 helyen az előbb felsorolt országok találhatók. Az első Svédország, és az utolsó előtti helyen van Magyarország. Hangsúlyozom, hogy ez nem az utolsó 10 év oktatására, hanem a 16–65 év közötti felnőtt lakosságra vonatkozó adat! Ez azt jelzi, hogy az egész államszervezeti rendszerből lebontott tömegoktatási mechanizmus lényegét tekintve – működésképtelenné vált! Lényegesen a társadalom minden tagjára kiterjedő, az állam által vezetett mechanizmust értek.

A második tézis az az, hogy a magyarországi rendszernek, az állam vezette oktatás végrehajtási hálózatának, amit iskolának hívunk, a lebomlása többé kevésbé folyamatosan, a civil társadalommal párhuzamosan 1985–1998-ig nyomon követhető volt. Vagyis az 1985-ös törvénytől – amely iskolai autonómiát tett lehetővé, de valójában azért elindított helyi, tehát nem csak szakmai autonómiákat is – a 1993-as, 96-os törvénymódosításokon keresztül nyomon követhető az, hogy hogyan került egyre közelebb az iskolahasználóhoz az intézmény, ennek szakmai feladata. Amit természetesen kétféleképpen lehet utólag is interpretálni. Egyfajta káosz-jelenségsorozatként is leírható a folyamat, a másik oldalon pedig egyfajta iskolahasználói szerepnövekedés, autonómia-növekedés mentén, azaz differenciálódó közoktatási rendszerként is. Ebben – és hangsúlyozom, hogy itt csak erről a szerepről beszélnek – igen nagy szerepe van az alapítványi és magánszférának. Magyarországon nincs komoly tradíciója a nem-állami, nem-önkormányzati, nem-egyházi iskoláknak. Ugyan volt a Világháború előtt ilyen kezdeményezés, de alapvetően a nem-állami iskolarendszer szabályozása – lényegét tekintve, bizonyos protestáns közösségeket kivéve – egybeesett vagy nagyon hasonló volt az állami közoktatás-szabályozással. Magyarországon az első alapítványi iskola 1988 augusztusában jött létre. Ma 172 óvoda van Magyarországon alapítványi-, magán- vagy egyesületi formában, 87 általános iskola, 13 gyógypedagógiai intézmény, 19 szakiskola, 26 szakmunkásképző, 133 középiskola (ebből majdnem 100 szakképző intézmény és csak 36 az általánosan képző gimnázium) és 6 főiskola. Láthatjuk, hogy Magyarországon összesen 49.600 tanuló jár ma az alapítványi és magánszféra iskoláiba, oda, ahol az iskolahasználók és az intézmény között egyértelmű a megfeleltetés. Ennek sokféle formája van. Van olyan, ahol a szülőközösség a fenntartó is egyben – eléggé jellegzetes ez az alternatív iskolák etében. Tipikus a szakképzésben a tulajdonosi és használói kapcsolat dominanciája, azaz egy szolgáltató és szolgáltatást igénybe vevő kapcsolati forma található meg benne. Az általános iskolákban és a gimnáziumokban pedig a kapcsolat jellegét tekintve megfelel az önkormányzati iskolák viszonyának – egy fontos különbséggel. Akár alapítványi fenntartásban van az iskola, akár magán- vagy egyesületi fenntartásban – az intézményt használóknak közvetlenebb a befolyásuk magára a pedagógiai folyamatra.

A kilencvenes évek elejétől kezdve úgy tűnt, hogy függetlenül a fenntartótól, függetlenül a működés szereplőitől az állam hajlandó arra, hogy a feladatot magát, a fiatalok nevelését az óvodától a közoktatás határáig, sőt tovább – hiszen itt iskolarendszeren kívüli képzésekről, felsőoktatásról is szó van – szektorsemlegesen kezelje. Azaz, szemben például az egészségüggyel vagy a munkaerőpiaccal a közoktatásban valóban szektor-

semleges finanszírozás, valóban szektorsemleges működés indult el. Kimentet kezdett el szabályozni az állam. Kerettantervet adott, normatív finanszírozást tett mellé, még a célnormákra is (tanár-továbbképzés, tankönyv, könyvtármogatás, diáksport stb.) – ez nem volt problémánélküli, de lényegét tekintve homogén módon az állam mint feltételteremtő jelent meg. Az önkormányzati hálózat a helyi közösségek szolgáltatójaként mutatkozott, a speciális igényekre rámozduló kisközösségek erőfeszítései nyomán megjelentek az egyházi, illetve az alapítványi iskolák, valamint a magánszféra iskolái. 1998-ban ez a folyamat megtorpant. Egy nagyon lényeges kérdésben, nevezetesen a tartalmi kérdésekben az állam elkezdte a rendszert visszaállítani egy állami iskolarendszer felé. Ennek több elemét is felsorolhatjuk. Az egyik a tantervi szabályozás, tehát hogy itt egy egységes rendszer legyen. A másik a fejlesztések visszavétele, vagyis míg korábban a fejlesztés normatív alapú rendszerként működött, itt a fejlesztés állami feladat lett. Állami feladat lett a tartalom egységesítése, a fejlesztés egységesítése és a célfeladatok is állami feladatokként kezdtek megfogalmazódni. Tehát megfordult a korábbi folyamat, ami érthető, hiszen nincs tradíciója Magyarországon a civil-, a magánszféra közoktatási részvételének. Kaotikus érzése lehetett mindazoknak, akiknek az állami iskolarendszerbe vetett hite, tradíciója zavarokat észlelt. Azért említettem a 16–65 éves korosztály vizsgálati példáját, mert nem igaz, hogy

Nincsen fórum, amely közfeladatként legitimálná azokat a – kisebb-nagyobb közösségek érdekeit érintő – feladatokat, amelyeknek ellátása nincs törvényekben szabályozva. Ugyanakkor a törvényelőkészítésekbe nem vonják be az érintett civil-szervezeteket. A szabályozottság növekedésével együtt – sajnálatos módon – az állam egyre többet vesz vissza a korábbi szabadságjogokból.

itt az „egységes rendszer” és az „anarchia” viszonyáról van szó. Egy megváltozó folyamat megállítást látjuk.

Ma a közoktatásban az alapítványi szféra rosszabb helyzetben van, mint 5–6 évvel ezelőtt, aminek két fő oka van. Az egyik természetesnek tekinthető. Úgy szoktam mondani – bár ezt sokan nem szeretik a kollegák közül –, hogy helyére került az alapítványi- és a magánszféra. 1988 és 1993 között 32 alternatív iskola jött létre, vagy szülői, vagy szakmai kezdeményezésre. Az volt a benyomás, hogy ezek bekerültek a közoktatás közepébe. Saját iskolámba, ez volt az első alapítványi iskola, 1989-ben több mint 5 000 (!) gyerek jelentkezett a lehetséges 60 helyre. Volt en-

nek egy hihetetlenül erős húzóereje. Az volt a benyomás, mintha ezek az iskolák elől járnának a közoktatásban. Az eltelt tíz évben – és ez egy természetes folyamat – a helyükre kerültek, a társadalom két szélére. Az elit képzésre és szakmai fejlesztésre, illetve a rendszerből kiesőkre, a szegények támogatására, a hátrányok feldolgozására specializálódott iskolák lettek belőlük. Ez nagyjából a fejlett világban mindenütt így is van. Ez nem atipikus jelenség. A megindult folyamat azonban befékeződött, több szempontból is. Elszegényedtek az önkormányzatok, nem tudnak támogatást adni. A céltámogatási rendszerből a szabadon felhasználható forrásaik csökkentek, ugyanakkor a céltámogatás rendszere nőtt. De még itt is korlátozott mértékben. Egy példát hadd mondjak. Az 1999-es törvénymódosítás az egységesítés, tehát a kerettantervi szabályozás mellé két garanciát tett. Egyrészt normatív módon előírja, hogy milyennek kell lennie egy iskolának – ez az eszközlista, ez már 1998 májusában megjelent. Másrészt pedig azt mondta, hogy nem az idej, hanem az előző évi átlagköltségek 90 százalékát fedezi. Most a 2001-es kerettantervi bevezetésnél ezt a két feltételt vonták vissza: a 90 százalékos finanszírozási kötelezettséget, és a kötelező eszközlistát, mint nem teljesíthető feltételt. Itt egy fontos fordulat van, amit meg lehet érteni, akceptálni is lehet, mert világméretben is válságjelenségek vannak, és a civil kezdeményezések apró pici hatása nem érzékelhető a nagy rendszer egészében. Úgy tűnik, hogy rossz irányú fordulat történik, egyre kevésbé ismerik el

a szülői, szakmai kezdeményezést mint speciális igényt, és helyére egy egységesítő, mindenkire vonatkozó szabály kerül. Bár ezen belül kétségtelenül megjelennek differenciáló törekvések – például nemcsak egy tanterv lesz, hanem majd kettő, van szakiskolai tanterv, meg szakközépiskolai tanterv és akkor ülünk majd és gondolkozunk, hogy hányfelét kell még csinálni – ahelyett, hogy a mechanizmusnak a természetes működését segítenénk.

Nevezetesen az alap az, hogy a család felelős biológiailag, alkotmányjogilag, normális társadalmi mechanizmusokban azért, hogy a gyerekek felnőjenek. És ahol erre a család alkalmatlan valamilyen oknál fogva, ott is a családot kell elsősorban segíteni, és hát erre születnek civil kezdeményezések.”

A kötet tartalmazza a vitában felvetődött kérdéseket is, a résztvevők alapvetően nem cáfolták Horn nézeteit.

A kötet utolsó lapjain olvasható összefoglalás mintegy üzenet a feladatok újmódi kiosztásában szerepet vállaló közéleti személyiségek, hivatalok számára:

„A szabadság terei kihasználatlanok” – evvel a Heller Ágnestől származó megállapítással jellemezhető leginkább jelenleg a civil szféra aktivitása. A civil szervezetek körében jelentős strukturális változások történtek a kilencvenes évek elejéhez képest. A civil szervezetek egyre kevésbé kínálnak alternatívát bizonyos feladatok megoldásához. Jellemző, hogy szolgáltatásaikkal vagy a társadalmi elit igényeit elégítik ki, vagy a leszakadó társadalmi rétegek számára jelentenek valamilyen szintű megoldást. A szolgáltatást végző civil szervezetek körében is egyre inkább elengedhetetlen a professzionizálódás, ezen belül a hatékonyan működő szervezet és menedzsment kiépítése, minőségirányítási rendszer működtetése. A közalapítványok és a közhasznú társaságok számarányának, de különösen gazdasági súlyának növekedésével erősödik a szakmai dilemma, hogy a nonprofit szervezetek közül melyek tekinthetők civilnek. A társadalmi élet konszolidációjával együtt a szociális, a munkaerőpiaci és a közoktatási területen a közfeladatok ellátásának szabályozása jogszabályokban rögzítetten egyre pontosabb. Ez egyúttal azt is eredményezi, hogy új szervezetek létrehozása e feladatok ellátására egyre nehezebb. A közfeladatok mibenlétéről és ellátásáról a konferencia jellemző megállapításai az alábbiak.

Az állam közhatalmi funkcióval – de egyúttal feladatellátási kötelezettséggel is rendelkezik. E feladatok meghatározása, ellátásuk feltételeinek és módjainak leírása jogszabályokban, törvényekben rögzített. Ezeket közfeladatoknak tekintjük. Nincsen fórum, amely közfeladatként legitimálná azokat a – kisebb-nagyobb közösségek érdekeit érintő – feladatokat, amelyeknek ellátása nincs törvényekben szabályozva. Ugyanakkor a törvényelőkészítésekbe nem vonják be az érintett civilszervezeteket. A szabályozottság növekedésével együtt – sajnálatos módon – az állam egyre többet vesz vissza a korábbi szabadságjogokból. Egyre kevesebb feladat ellátásába „engedi be” a civil szervezeteket. E feladatok között is nő az olyanok aránya, melyek megoldása rendkívül nehéz. A közhatalmat képviselő intézmények és a civil szféra szereplői között az elmúlt időszakban gyengült, esetlegessé vált a párbeszéd. A közhatalom egyre kevésbé tart igényt a civilek erőforrástöbbletére – míg a civilek nem tudják jelenleg olyan erővé szervezni magukat, mellyel a közhatalomra, annak intézményeire nyomást gyakorolhatnak.

Hogyan olvassunk Móricztot?

A 'Könyvtár és katedra' című sorozat első darabjaként jelent meg a kötet, mely tanulmányaival Móricz Zsigmond művészetét vizsgálja.

Magá a könyvsorozat a Magyar tanárok Egyesülete által tartott konferenciák anyagait bocsátja közre.

Mint a könyv szerkesztőjének, *Fenyő D. György*nek az utószavából megtudhatjuk, e tanácskozások klasszikus – és a klasszikussá válás útján megindult – szerzők életművének újragondolására sarkallnak, az irodalomtudomány és a tanárok közötti termékeny párbeszédet kezdeményezve. A „Kifosztott Móricz?” című kötet egy 1999-es konferencia előadásait tartalmazza, kiegészítve néhány azóta keletkezett szöveggel. A tanulmányokat – az egész sorozattal összefüggésben – kettős céllal válogatták így egybe: egyrészt Móricz Zsigmond életművét, illetve egyes szövegeit kívánják új, modern megvilágításba helyezni, másrészt Móricz műveinek közép- és általános iskolákban való tanításához szeretnének hasznos javaslatokkal szolgálni.

A könyv emiatt három tematikai egységből áll: az elsőkben Móricz-szövegek új szemléletű interpretációi vannak, a másodikban a Móricz-tanítás problémáiról, módszertani, pedagógiai kérdésekről olvashatunk, a harmadikban pedig az író teljes életművének irodalomtörténeti, poétikai helyzetéről, e pozíció megváltozásáról és egy modernebb Móricz-kép kialakításának eljövendő feladatáról, lehetőségeiről tájékozódhatunk.

Felmerülhet a kérdés: miért kell egyáltalán Móricztot újraértelmezni? Milyen az a mára kialakult helyzet a szerző körül, amely szükségessé teszi, hogy korábbi Móricz-képünket átfarmáljuk? A kötet alapfeltevéset már a cím is sugallja, és az első rövid szövegek (*Mándy Iván* és *Esterházy Péter* írásai) hangsúlyozzák, hogy Móricz művészetének megítélése az utóbbi ötven évben a kisebb-nagyobb változások ellenére meglehetősen felemás helyzetbe került: senki sem kérdőjelezi meg az író irodalomtörténeti jelentőségét, klasszikus voltát, ám ez a klasszikusság a befogadó számára gyakran inkább teherként van jelen. Magyarul: Móricz műveit az iskolában tanuljuk, tisztelettel viseltetünk íranta, de elég ritkán olvassuk, s csak kevesen szeretik igazán – *Mándy* és *Esterházy* ezek közé tartozik, s fontosnak tartom megjegyezni, én magam is. A könyv teoretikus tanulmányaiban rendre visszatérnek az *Esterházy*-írás szavai, gondolatai: „Itt áll előttünk egy író, akit kifosztott az idő; az, amiről beszél, az, akiről, és az a nyelv, amelyen ott – mindez már nincs. Baja nem bajunk, illetve nem így. (...) Eljárt fölöttem az idő? Eljárt – mert az idő ide-oda mászkál. Aktuális? Nem aktuális. De olvasván őt, megtudunk valami fontosat erről az országról, melyet szerencsénk van (totó-lottó) hazánknak nevezhetni”. Egyébként az, hogy *Esterházy* (1987-es) írása a kötet elejére került (s ha jól sejtem, a konferenciának is valamilyen „hívószövege” lehetett) és lépten-nyomon idézik, jól mutatja Móricz mai, egészen különös helyzetét: jelentőségét *Esterházy* gondolatai, véleménye legitimálják.

A tanulmányok legtöbbje éppen azt akarja bizonyítani, hogy egyáltalán nem járt el Móricz fölött az idő. Főként a pedagógiai jellegű írások utalnak arra, hogy a kilencvenes évek közepétől a móriczi szegénység-ábrázolás sajnos újfent fájoan aktuális lett, s ezek a 20. század első felében keletkezett szövegek a mai viszonyokra is erősen rímelnek. De egy másik értelemben sem mondható Móricz elavultnak. Nagy karriert futott be, már-már teljesen belénk ivódott a Móricz megítélésével kapcsolatos közhely, hogy ő lenne „a” realista (sőt naturalista) író, akinek legfőbb jelentősége a modern, „valóság-hű” parasztabrázolásban rejlik. Ez természetesen egy – elsősorban vulgármarxista – mimézisvelvű esztétika sokévtizedes uralmának köszönhető. Am ahogy ez a művészettudományi beállítódás visszaszorult, s helyére egy elsősorban nyelvorientált került, a Nyugathoz kapcsolódó kánon lassan átfarmálódott. Korábban

peremre szorított, esztétizálóknak tekintett szerzők (mint például *Babits* vagy *Kosztolányi*), az irodalomtudomány centrumába kerültek, Móriczot pedig egyre inkább kezdtek háttérbe szorítani, „a realizmus megkésett képviselőjének” kissé lenéző jelzőjével illetni.

A könyv tanulmányai lényegében két stratégia segítségével próbálják Móriczot „rehabilitálni”. Az egyik Móricz realista voltát, sőt akár még megkésetttségét is elismeri, de emellett – és ezen belül – hangsúlyozza (és elemzésen keresztül bizonyítja) magas színvonalát, zsenialitását (e perspektíva jellemző például *Poszler György* „Zenghet-e nagy zöngésű húr – ma?” című tanulmányára). Mások azt próbálják bebizonyítani, hogy Móricz művészetére olyan poétikai, narratológiai sajátosságok is jellemzőek (például a szabad függő beszéd bravúros alkalmazása vagy a jelöletlen nézőpontváltások és a szerzői, illetve szereplői szövegek megkülönböztetésének nehézségei), melyek egyrészt megkérdőjelezzik, hogy szimplán realistának tekintsük (vagy ha annak tekintjük, akkor az általunk használt realizmus-fogalom szorult jelentős korrekcióra), másrészt az értelmezés fő szempontjaként „valóságbrázolása” helyére a művek szövegszerűségét, nyelvi megalkotottságát teszi – ez például *Margócsy István*, *Szirák Péter* vagy *Eisemann György* előadásainak „tétje”.

E szempontból érdekesen egészítik ki egymást Szirák Péter és *N. Pál József* tanulmányai. Szirák azt vizsgálja, hogy milyen újabb keletű szépirodalmi és irodalomelméleti fejlemények tették lehetővé és teszik egyre égetőbbnek manapság Móricz újraolvasását és -értelmezését (és ezen feladatokhoz hasznos szempontokat is kínál). N. Pál pedig éppen a folyamat másik oldaláról ír: vagyis arról, hogy miként felejtődhetett el Móricz, az elmúlt rendszer milyen esztétikai elvekkkel és (főként) kultúrpolitikai machinációkkal járult hozzá a Móricz-felejtés egyre szélesebb körű folyamatához.

A kötet pedagógiai jellegű cikkeinek is hasonló az alapfeltevése. Több szerző is állítja, hogy Móricz a mai iskoláskorú gyermekek számára idegen. Az idegenség nem az érthetlenséget jelöli, éppen ellenkezőleg, iskoláskorú gyerekek közt Móriczról az az általános vélemény, hogy túlságosan is érthető, csak éppen hozzájuk (hozzánk) nincs semmiféle köze, s ezért alapvetően unalmas. Ez persze megint Móricz szövegeinek eddig problémátlan valóságreferenciájával kapcsolatos, hiszen elképzelhető, mennyire érdeklő a mai tizenéveseket a 20. század elejének újszerű, „realista” parasztbrázolása. A könyv pedagógiai tanulmányainak célja, hogy megmutassák, közelebb lehet hozni Móriczot a mai olvasóhoz is, csak jobb módszerek és szövegközelíbb megközelítések szükségesek. Erre tesznek különbözőképp kísérletet ezek a szövegek: hol Móricz kevésbé ismert, tananyagon kívüli novelláinak elemzésével (mint például *Tamás Ferenc* vagy *Cserhalmi Zsuzsa* írásai), hol ismert művek új szempontú vizsgálatával (ilyen *Arató László* „A Légy jó mindhalálig mint beavatástörténet” című szövege), esetleg új módszerek bevezetésének javaslatával (mint *Jobbágyiné András Katalin*, aki a szövegtani módszerek adekvát lehetőségét a „Tündérekert” első fejezetének analizálásával szemlélteti).

A könyv olvasásakor nekem mindössze egy dolog tűnt kérdésesnek. Mint korábban említettem, a kötet egyrészt irodalomtudományos, másrészt irodalompedagógiai szövegekből áll, s úgy érezni, mintha két egészen más világ, más problémarendszer, sőt más nyelvvezet jelenne meg, melyek közt igazából alig van átjárás (akad azonban kivétel, Arató László írása például ilyen). Ez persze nem a kötetnek róható fel, inkább az elmélet és a tanítás közti, napjainkban meglehetősen széles szakadékot illusztrálja. Úgy vélem, a folyamat kétoldalú, hiszen – nagy átlagban – egyszerre igaz az, hogy a mai magyar irodalomteoretikusok egy meglehetősen szűk szakmai közönség számára írnak (néha nyelvvezetük révén „gondoskodnak” arról, hogy másnak esélye se legyen tételeiket megérteni), s igaz az is, hogy a közép- és általános iskolai tanárok már nemigen olvasnak friss elméleti szövegeket. Ám úgy gondolom, e szakadék talán mégis áthidalható – a folyamathoz e tanulmánykötet (remélhetően hamarosan megjelenő folytatásaival) jelentősen hozzájárulhat.

Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium

A 2001-ben létrejövő Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium megalakulásának pillanatától egyik alapvető céljának tekintette a tudományos diákköri tevékenység hagyományának intézményesítését. Egy rendszeresített tudományos pódium serkentő hatása hosszútávon befolyásolná a fiatal vajdasági kutatók önálló tudományos kutatásait, elősegítené az egyes tudományágak kreatív igényű művelését, lehetőséget teremtene a fiatal szakemberek eredményeinek társadalmi elismertetésére.

A tervszerű kéaderképzés igénye jegyében a Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia a fiatal kutatógeneráció kinevelésének fontos tényezőjévé válhat: egy olyan felsőoktatási tudományos fórummá, amely a vajdasági magyar ifjúsági tudományosság és kutatómunka helyzetére és perspektíváira mutat rá.

A konferencia egy sajátos interdiszciplináris szakmai kommunikációt teremt diákok, tanárok, szakemberek és közvélemény között, ami nélkül elképzelhetetlen a 21. század nemzetközi tudományos életéhez való felzárkózás.

A rendezvény a magyar szaknyelv felértékeléséhez, közéleti gyakorlásához is teret biztosít, a későbbiekben megjelenő konferenciakötet pedig hozzásegíti a fiatal kutatókat első publikációikhoz.

A környező országokból érkező, dolgozattal fellépő kolozsvári, temesvári, csíkszeredai, pécsi, szegedi, budapesti egyetemisták jelenléte még inkább aláhúzza a VMTDK-nak mint közösségteremtő, versenyesszellemet kialakító, sikerorientáló intézménynek a jogosultságát.

2002. november. 15–17. között a Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium szervezésében lezajlott az I. Vajdasági Magyar Tudományos Diákköri Konferencia Szabadkán, a Műszaki Főiskola amfiteátrumában. A tanácskozás katalógusában ötvennégy rezümé szerepel, s közülük

ötvenegyen szóban is megvédték beadott dolgozataikat.

A pergő program dinamikáját az előre meghatározott beosztás biztosította: a fiatal vajdasági egyetemistáknak és kutatóknak tíz perc állt rendelkezésükre, hogy bemutassák önálló tudományos kutatásaikat, amit öt perc vita követett.

A legtöbb prezentáció nemcsak szakmailag volt igényes, hanem – a számítógépes programok révén – vizuálisan is. A tanácskozást egymást váltogató diák-elnöklők vezették, akik – elsajátítván a konferenciázás kultúráját – magabiztosan irányították a mindvégig igen élénk eszmecsere-t, s maguk is tettek fel kérdéseket.

Külön figyelmet érdemel, hogy a fiatal vajdasági kutatók kitűnőre vizsgáztak magyar szaknyelvből is, minek közéleti gyakorlására a rendezvény adott alkalmat.

A seregszemle nem volt versenyjellegű, de a tudományos bizottság a Magyar Oktatási Minisztérium HTMF jóvoltából négy különdíjat ítélte oda. Az egyhavi budapesti kutatói ösztöndíjat *Telek Tamás* újvidéki orvostanhallgató, *Bokros Ágnes* belgrádi orvostanhallgató, *Varga Géza* szabadkai építőmérnök-hallgató és *Karlovits Igor* újvidéki grafikai mérnök-hallgató nyerte el.

Minden szereplő oklevelet és könyvjutalmat kapott.

Az I. VMTDK sikeres lebonyolításához a társszervező, a Vajdasági Magyar Doktoranduszok és Kutatók szervezete is hozzájárult.

Az átgondolt koncepció, a résztvevők véleménye és a szabadkai fogadtatás arra enged következtetni, hogy életképes rendezvény született, melyre nagy szüksége van a vajdasági magyar ifjúsági tudományosságunknak.

A magyar középiskolák honlapjainak elemzése

Az OKI és az ISZE együttműködésében 2000 nyarán – két évvel a Sulinet-program indulását követően – sor került a magyar középiskolák honlapjainak elemzésére,

egy reprezentatív minta (100 iskola) kiválasztásával.

Az elemzéshez *Zelenyánszky László* készített igen részletes, kritikus szempontsót. Az elemzést három fő megfigyelési szempontsor köré csoportosítva végezte egy kiváló szakmai team, elkészítve a háttéranyagok adatbázisát is:

- design és interaktivitás;
- tartalmi kérdések;
- biztonsági és technikai megoldások.

Az elemzést tartalmazó tanulmány teljes terjedelmében olvasható az OKI honlapján. A mintaválasztás a KFKI honlapjának (www.kfki.hu/education/iskola_koz.html) listája alapján történt, az iskolák adatainak pontosítását pedig az OKI intézményi adatbázisa segítette (www.oki.hu/intezmeny/default.htm).

Felhívás iskolai neveléstörténeti gyűjtemények egységes adattárának összeállítására

2002 őszén a somogyi kisváros középiskolájának egyik tanterméből múzeumi szobát rendezett be a városi múzeum – ezzel emlékeztetve az alma mater egykori és mai diákjait a hagyományokra, az intézmény fél évszázados történetének értékeire, emlékeire.

Sok nevelési-oktatási intézmény őriz hasonló becsben olyan tárgyakat, mely a magyarországi iskolaügy egy-egy örhe-lyének, egy-egy őrtállójának, tanárának, tanítójának emlékét őrzi. Az iskolatörténeti emlékhelyeket, gyűjteményeket, emlékszobákat, egyes esetekben talán csak egy vitrinnyi bemutatóhelyet nagy fontosságúnak tartjuk. Fontos eszköze ez mind a pedagógus szakma becsületét felmutató kol-

lektív emlékezetnek, mind a mindennapi nevelőmunkának.

A marcali jeles napok mellett különös aktualitást ad az iskolai emléktárgyak megőrzése feladatának az a tény, hogy a közeljövőben nagyszabású iskolaépület-rekonstrukciós program indul vélhetően megannyi tárgyi emlék kerül elő, vagy éppen válik úgymond fölöslegessé, már-már kidobásra ítélt kacattá. Jelen felhívás köz-zétévői fontosnak tartják azt is, hogy or-szágszerte ismertté váljanak a példaadó helyszínek.

Ennek jegyében fordulunk azokhoz az intézményekhez, melyek már őriznek is-kolatörténeti gyűjteményt, hogy hozzunk létre egységes adattárat, egységesen te-gyük közzé ezen adatokat.

Kérjük mindazokat, akik felhívásunk-hoz csatlakoznak: a mellékelt adatlapot ki-töltve küldjék meg a Marcali Múzeumnak.

A feldolgozás eredményeiről tájékoztat-ni kívánjuk a széles nyilvánosságot.

Kérdőív – iskolatörténeti gyűjtemények és kiállítások összeírásához

A gyűjtemény vagy kiállítás pontos címe, telefonszáma:

A tulajdonos, vagy fenntartó neve, címe és telefonszáma:

Az adatközlő neve, levelezési címe, tele-fonszáma:

Hány darabból áll a gyűjtemény?

Látogatható-e a gyűjtemény, van-e rend-szeres nyitvatartási idő?

Készült-e prospektus, publikáció a gyűjte-ményről?

Milyen jellegű a gyűjtemény? (Iskolabúto-rok, fotók, írásos anyag, egyéb)

Kérem, szíveskedjen eljuttatni válaszát a következő címre: Marcali Városi Hely-történeti Múzeum, 8700 Marcali, Múze-um köz 5. Telefon: 85/510-520. e-mail: marcalimuzeum@axelero.hu

Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: 'Krisnások Magyarországon' (1998)

2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: 'A szöveg megközelítései' (1998)

3. *Andor Mihály – Liskó Iлона*: 'Iskolaválasztás és mobilitás' (2000)

4. *Csányi Erzsébet*: 'Világirodalmi kontúr' (2000)

5. *Fóris Ágota* (szerk.): 'Olasz nyelvi tanulmányok' (2000)

6. *Takács Viola*: 'A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása' (2000)

7. *Szépe György*: 'Nyelvpolitika: múlt és jövő' (2001)

8. *Andor Mihály* (szerk.): 'Romák és oktatás' (2001)

9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva*: 'Magyar tanító, 1901' (2001)

10. *Tüske László* (szerk.): 'Muszlim művelődéstörténeti előadások' (2001)

11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: 'A multimediális szövegek megközelítései' (2002)

12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (szerk.): 'Nyelvpedagógia' (2002)

13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): 'A cigányság társadalomismérete' (2002)

14. *Fóris Ágota*: 'Szótár és oktatás'

Előkészületben:

15. *H. Nagy Péter* (szerk.): 'Ady-értelmezések'

16. *Kéri Katalin*: 'Iszlám: a tudás vallása'

17. *Gelencsér Gábor*: 'Filmolvasókönyv. Írások filmművészeti kötetekről'

Ballér Endre

A hermeneutika és a neveléstudomány kapcsolódási pontjai

A nemrég elhunyt, matuzsálemi kort megért német Gadamer hermeneutikai alapműve („Wahrheit und Methode”) magyarul 1984-ben jelent meg. Noha ez a nagyhatású, neveléstudományi szakirodalmunkban nem kellő méltatást kapott munka (az új magyar Pedagógiai Lexikonban nem is szerepel), amely a hermeneutikát általános filozófiai síkra emelte, közvetlenül nem foglalkozik pedagógiai témákkal, összefüggésekkel, mégis számos továbbgondolandó és vizsgálendő megállapítást tartalmaz a nevelés, oktatás művelői számára is.

Kiss Endre

A hermeneutika születése a pozitívizmus tudományelméletének szelleméből

Korábban a Dilthey-i hermeneutika eredeti célkitűzését a „történeti ész” kritikájában jelöltük meg, ami nemcsak a kritícista Kantra utal egyértelműen vissza, de a kor kritícista pozitívizmusának szellemét is a legnagyobb mértékben magán viseli. Ez a tény mindmáig csodálkozásra készíti a hermeneutika és pozitívizmus ősi ellenségességének tudatában felnövő nemzedékeket. Tézisként fogalmazódott meg már az a közkeletű igazság, hogy Dilthey-nek nem sikerült megteremtenie a történelem tudományának és filozófiájának ismeretelméleti alapvetését. E sikertelenség új és új kérdéseket gerjeszt, hiszen itt arról a filozófia történetében igencsak ritka esetről van szó, amikor egy nagy vállalkozás sikertelenségéért nem az alapvető kérdésfeltevés vagy fogalomtisztázás hiányosságai vonhatók felelősségre.

Csikós Csaba

Hány éves a kapitány?

Bizonyára mindenki ismeri azt a tréfás feladványt, amelyben hajón utazó állatokról, a végtagjaik számáról, esetleg a hajó sebességéről kapunk adatokat, és végül, amikor a feladvány hallgatója már úgy érzi, követhetetlen információ-áradat zúdítottak rá, megkapja a kérdést: Hány éves a kapitány? A feladat akkor igazán hatásos, ha előtte megoldottunk néhány „valódi” számolásos feladatot, hiszen így folyamatosan működésben voltak különböző feladatmegoldó sémáink, és automatikusan ezek valamelyikét szeretnénk fölhasználni a kapitányos feladatban is.

Sáska Géza

Az elvi és az empirikus nép érdeke

A modern államok szerveződésének egyik jellegzetes tünete a felülről szervezett népoktatás megteremtése, amely a közérdek nevében iskolába járásra kényszerítette a gyerekeket, s kötelezte a tanítókat a kidolgozott oktatási technológia betartására, illetve a településeket iskolaállításra. Ezt a kényszert a központosított igazgatás hordozta, amelynek egyik, de csak az egyik eleme a tanterv. Ezzel a kényszerrel szemben teremődik meg a „rejtett tanterv”.

300,- Ft (ÁFA-v

