

1096

11

57096

AF323

ISKOLAKULTÚRA

XV. évfolyam, 2005. november

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Angelus Iván
művészeti vezető,
Új Előadóművészeti
Alapítvány, Budapest,
kurátor, Budapest
Táncművészeti
Szakközépiskola,
igazgató, Budapest
KortársTánc Főiskola,
Budapest

Eőry Vilma
tudományos főmunkatárs,
Nyelvtudományi Intézet,
MTA, Budapest

Farkas Károly
főiskolai docens,
Neumann János
Informatikai Főiskolai
Kar, BMF, Budapest

Fejes József Balázs
egyetemi hallgató,
Neveléstudományi
Tanszék, BTK, SZTE,
Szeged

Kulcsár-Szabó Zoltán
egyetemi adjunktus,
Összehasonlító
Irodalomtörténeti
Tanszék, BTK, ELTE,
Budapest

Loránd Ferenc
tudományos
csoportvezető, Sulinova
Kht., Budapest

MLakár Zsófia
egyetemi hallgató, BTK,
ME, Miskolc

Mende Zoltán
egyetemi hallgató, ME,
Miskolc

Nádori László
ny. egyetemi tanár,
Sportmenedzsment
Tanszék, Testnevelési és
Sporttudományi Kar,
Simmelweis Egyetem,
Budapest

Reisz Terézia
tudományos munkatárs,
Kutatási és Pályázati
Iroda, FEEFK, PTE, Pécs

Schein Gábor
docens,
Modern Magyar
Irodalomtörténeti
Tanszék, BTK, ELTE,
Budapest

Szinger Veronika
főiskolai adjunktus,
Magyar Nyelvi és
Irodalmi Tanszék, TFK,
KF, Kecskemét

Takács Viola
ny. egyetemi docens,
Veszprém,
szerkesztő, Iskolakultúra,
Pécs

Trencsényi László
egyetemi docens,
ELTE, Budapest,
rovatvezető,
Iskolakultúra, Pécs

Vágó Irén
oktatáskutató,
Kutatási Központ,
Országos Közoktatási
Intézet, Budapest,
rovatvezető,
Iskolakultúra, Pécs

Vörös Adél
egyetemi hallgató,
Filmelmélet és
Filmtörténet Szak, BTK,
ELTE, Budapest

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem

Főszerkesztő:

Géczi János

e-mail: geczijan@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály

e-mail: andorm@socio.mta.hu

Csikós Csaba

e-mail:csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Kamarás István

e-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László

e-mail: kojantit@freemail.hu

Gelencsér Gábor

e-mail: gelencser@emc.elte.hu

H. Nagy Péter (Érsekújvár)

e-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás *olvasószerkesztő*

e-mail: remenyi.jozsef.tamas@axelero.hu

Takács Viola *szerkesztő*

Tarján Tamás

Trencsényi László

e-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén

e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**

Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:

Lénárd László, a PTE rektora

Szerkesztőség: PTE, BTK,

Neveléstudományi Intézet, Iskolakultúra

Szerkesztőség, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

telefon/fax: 06 72 501-578

e-mail: iskolakultura@freemail.hu

web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

Oktatási Minisztérium

Közlési feltételek: www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt.

Hírlap Üzletága (Budapest, Orczy tér 1.), a

Könyvtárellátó Kht. (Budapest, Váci u.

19.), a Magyar Lapterjesztő Rt. (Budapest,

Táblás u. 32.), a HÍRKER Rt. (Budapest,

Táblás u. 32.), valamint egyéb alternatív

terjesztők. Előfizethető még közvetlenül a

szerkesztőség címén. Előfizetési díj

számonként 300,- Ft. (Teljes évfolyam

3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk

példányai megvásárolhatók az OKI-ban

(Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), az Osiris

Könyvesboltban (Budapest V., Veress Pálné

u. 4-6.), valamint az Írók Könyves-

boltjában (Budapest VI., Andrássy u. 45.).

HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és**

Kiadó Kft., Pécs

Lapzárta: 2005. október 15.

2005 NOV 23



Fejes József Balázs
Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők 3

Takács Viola
Tanár szakos hallgatók véleménye romákról 14

Reisz Terézia
Változások Baranya megye középiskoláiban 27

Vágó Irén
Ki mit talált ki? 42

Eőry Vilma
A tankönyvszöveg megértése 59

Loránd Ferenc
A szakmunkás is emberből van! 63

Farkas Károly
Számítógépet az óvodába? 67

Schein Gábor
Idegen nyelvű regényirodalmak az 1970 utáni évtizedekben 80

Kulcsár-Szabó Zoltán
A nyelv zenéje: fölösleg és hiány
,A tragédia születésé'-ben 105

Nádori László
Sporttal a környezetvédelemért 126

Angelus Iván
Művészet-e a tanítás? 130

Vörös Adél
A rövidfilm esete a mozgóképpoktatással 138

Trencsényi László
„Aki minket nem szeret, kapja be az egeret...” 143

iskolakultúra

05/11

Szinger Veronika

A cigányság és a közkönyvtár **146**

(Nagy Attila – Péterfi Rita [2004, szerk.]: *A feladatra készülni kell*)

Mlakár Zsófia

Kitörés és visszaút **151**

(Kozma Tamás [2002, szerk.]: *Roma/Cigány értelmiségiek iskolai karrierje*)

Contents **155**

Értesítjük tisztelt előfizetőinket, hogy 2006-ban az Iskolakultúra előfizetési díja 3600Ft lesz. A folyóirat előfizethető az Iskolakultúra Szerkesztőségben (7624, Pécs, Ifjúság útja 6., telefon/fax: 06 72 501-578, e-mail: iskolakultura@freemail.hu), a Magyar Posta Rt.-ban (Budapest, Orczy tér 1.) és a Magyar Lapterjesztő Rt.-ban. (Budapest, Táblás u. 32.)

www.iskolakultura.hu

Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők

A roma tanulók iskolai sikertelenségeit új nézőpontból, a tanulási motiváció felől vizsgáljuk. A különböző kultúrákba tartozó gyermekek tanulási motívumainak ismerete alapvető szerepet játszhat a roma kisebbség iskolai kudarcainak felszámolásában.

A magyarországi roma kisebbség felemelkedésének útja az iskolán keresztül vezet – halljuk gyakran, a valóságban azonban a roma tanulók többsége sikertelen a magyar iskolarendszerben, a kötelező oktatás által kínált lehetőségeket a roma társadalom nem tudja kiaknázni (lásd: *Polónyi*, 2002). Az okokat kutatva nem kerülhetők meg a tanulási motiváció vizsgálata, mely az iskolai sikeresség kulcsfontosságú meghatározója. Nagy József (2000) megfogalmazása szerint a tanulás eredményessége a tanulási motívumrendszer fejlettségétől függ, a tanulási képességek „csak” a tanulás hatékonyságát befolyásolják. A motivációkutatások új felismerései tovább növelik e témakör jelentőségét. Az eredmények szerint a motívumok és képességek fejlődése szorosan egymásba fonódik, egymást segíti, és valószínűsíthető, hogy a motívumok az intelligenciánál szorosabb kapcsolatban állnak a készségfejlődés ütemével, gyorsaságával. (*Józsa*, 2005) Természetesen a roma gyermekek iskolai kudarcainak nem vezethetőek vissza egyetlen problémára, az okok egymással összefüggő halmazáról van szó (eltérő családi szocializáció, nyelvi hátrány, előítéletek, szegregáció stb.), amelynek elemei leginkább a tanulási motiváción keresztül fejtik ki hatásukat. Az előzőekből következően a roma tanulók tanulási motivációjának elemzésekor tulajdonképpen az egész cigányság helyzetének ja-vulásáról – illetve annak akadályairól – van szó.

A roma és nem roma tanulók motivációjának feltételezhető különbségeit a Nagy József által kidolgozott új megközelítésű tanulási motiváció keretein belül értelmezem, a motiváció szociokulturális elméletének (*Rueda és Moll*, 1999) szem előtt tartásával, vagyis az egyéni aktivitás szociokulturális kontextusának hangsúlyozásával.

A téma tanulmányozásakor figyelembe kell vennünk, hogy a magyarországi roma kisebbség – mint minden népcsoport – rendkívül heterogén (*Szuhay*, 1997), így olyan általános megállapítások nincsenek, amelyek a hazai romák minden csoportjára érvényesek lennének. Emellett figyelembe kell vennünk azt is, hogy a jövedelmi szempontból kedvezőtlen helyzetben lévő kisebbségek esetében a családi élet és a gyermeknevelés szokásait illetően számos hasonló vonás fedezhető fel. (*Vajda*, 1994) Vagyis a szocializációs, motivációs eltérések egy része nem a roma kultúra sajátja, hanem a hátrányos helyzet eredménye. Észrevételeim így leginkább a kedvezőtlen anyagi helyzetben élő, hagyományait őrző cigány közösségekre jellemzőek.

Roma gyermekek szocializációja

A roma gyermekek többségétől eltérő szocializációja több szempontból is hatással lehet a motivációra. Előljáróban fel kell hívnom a figyelmet arra, hogy a roma családok szocializációs hatásait vizsgáló empirikus kutatások szegényesek, így a túlzott általánosításoktól óvakodnunk kell. A családi szocializáció jellegzetességeit illetően mindenk-

előtt *Forray* és *Hegedűs* (1998) munkáira és *Oppelt* (idézi: *Harsányi* és *Radó*, 1997) megfigyeléseire támaszkodhatunk.

Tapasztalataik szerint a roma családok időkezelése eltér a nem romákétól. A család életének strukturátlansága miatt az időélmény és az időfogalom nem, vagy alig alakul ki. A roma családok rugalmasan kezelik az időt, nem kötött napirendben élik az életüket, ami megnehezíti az iskola időközöttségeihez való alkalmazkodásukat. Általános, hogy a csecsemő etetésének nincs rituális ideje és helye, akkor és ott szoptatnak, amikor a gyermek felsír, és úgy gondolják, hogy éhes. (*Szuhay*, 1999) A roma gyermekek általában maguk irányítják egész napos programjukat. Kevés az esélye annak, hogy kialakuljon az a biológiai óra, amely pszichofiziológiai alapja lesz a rendszeres életnek, tervezésnek, előrelátásnak.

Cigány családokban jól tenni a gyerekekkel annyit jelent, hogy amit megkívánnak, azonnal meg kell adni nekik. A gyermekeket semmire sem kényszerítik, inkább szeretetteljesen megvárják, amíg szólnak, de akkor azonnal kielégítik az igényeiket. Így nem alakul ki a késleltetés és az önkontroll képessége, amely a megfelelő iskolai teljesítményhez elengedhetetlen.

A gyermekek önállósodásával együtt felerősödik a családi féltés, a kényeztetés és a féltés hatására pedig a gyermek életéből kimarad a szeparációs félelem és a dackorszak.

Míndez ugyancsak érinti az önkontrollra irányuló képességet.

A magyarországi romák csaknem 90 százaléka magyar anyanyelvű (romungró), a többiek valamelyik roma dialektust (oláh) vagy a román nyelv egyik dialektusát (beás) beszélő közösségekből származnak. A beiskolázott roma gyerekek magyar nyelvtudása változatos képet mutathat: az oláh vagy beás egynyelvűségtől egészen addig terjedhet a skála, hogy a gyerekek jobban beszéltek nyelve a magyar.

Jellemző a magas gyermekszám, a gyermek gyakran három-négy generáció között él. (*Liégeois*, 2002; *Tót*, 1997a) A szociális tér és ingerek gazdagsága nyugodt érzelmi miliőt biztosít. A gyermeket nemcsak a szülő gondozza, neveli, hanem testvérei, közelebbi-távolabbi rokonai, egész közössége.

A nevelés a fegyelmezés, a jutalmazás és a büntetés helyett a modellkövetésre épül, az iskola viszont nem így működik. Az érzelmek, indulatok kinyilvánítását semmi sem akadályozza, ez az azonosulás mintája.

A cigány családok – és szegény szubkultúrák – meghatározó jellemzője, hogy a gyermeki világ sem térben, sem pszichésen nem

különül el a felnőttekétől. (*Vajda*, 1994) A középosztályi kultúrában megszokott gyermekvilág hiányzik, nincs gyermekre szabott bútor, mese- és játékvilág. A gyermekek egyfolytában a felnőttvilág részesei, előttük zajlik az élet. (*Szuhay*, 1999)

Míndezek hatására eltérőek a roma gyermekek serdülőkori sajátosságai is. A roma gyermekek elnyújtott gyermekkorát nem a normál serdülőkor követi, hanem a körülbelül 10–13 életév között hirtelen megjelenő „kicsinyített felnőttkor”. A serdülőkor válságai helyett felnőtt problémáik vannak. Az átlagosnál hamarabb elvárják segítségüket a családfenntartásban. Otthon már serdülőkoruk óta felnőttként kezelik őket, ugyanakkor gyerekeknek minősülnek az iskola szemében. Különösen az iskolában túlkoros gyermekeknek jelent problémát a kis-felnőtt szerepe, akik a két-három évvel fiatalabb osztálytársikkal sem értenek szót. A korábbi felnőtté válás összefügg azzal a körülménnyel is, hogy a középiskolás korú cigány gyerekek a tradíciók szerint már családalapításra éretnek számítanak. (*Liskó*, 2002)

A többségi és roma családok eltérő működésének különbségeire empirikus bizonyítékok is rendelkezésre állnak. *Tót* (1997a) szakmunkás és szakiskolai tanulók körében végzett felmérése, illetve *Kiss* és *Gordos* (2003) általános iskolás tanulókat célzó kutatása alapján azt láthatjuk, hogy a családon belüli probléma-megbeszélést tekintetve a cigány

gyerekek helyzete kedvezőtlenebb. Tót mintájában kétszer annyian jelezték a roma tanulók közül a személyes támasz hiányát a családban, mint a nem roma tanulók. Az általános iskolások körében a kérdés arra vonatkozott, hogy a gyerekek mennyire könnyen beszélnek meg problémáikat szüleikkel. Ezen a téren is jelentős különbségek rajzolódtak ki.

Külön figyelmet érdemlő kérdés a roma tanulók nyelvi szocializációja, amely két oldalról is befolyásolhatja a tanulási motivációt: egyrészt a nem megfelelően elsajátított többségi nyelv, másrészt a középosztályitól eltérő nyelvhasználati mód külön-külön is akadályozhatja a sikeres iskolai munkát, leginkább a tanulási énképen keresztül. Különösen igaz lehet ez a tradicionális elvek szerint működő iskolákban, ahol a verbális intelligencia az iskolai siker alapja.

A magyarországi romák csaknem 90 százaléka magyar anyanyelvű (romungró), a többiek valamelyik roma dialektust (oláh) vagy a román nyelv egyik dialektusát (beás) beszélő közösségekből származnak. (Kemény, 2000) A beiskolázott roma gyerekek magyar nyelvtudása változatos képet mutathat: az oláh vagy beás egynyelvűségtől egészen addig terjedhet a skála, hogy a gyerekek jobban beszéltek nyelve a magyar. (Réger, 1995) A nyelvi hátrányok meglétét Nagy (1980) adatai alátámasztják: a roma gyermekek iskolakészültségének elmaradásában egyetlen cigánymilió-specifikus tulajdonságot talált, a beszédtechnikát. Kemény (1996) adatai szemléletesen tükrözik az anyanyelv fontosságát: a 25–29 éves korcsoportban a magyar anyanyelvűek 77 százaléka, a román anyanyelvűek 58 százaléka és a cigány anyanyelvűek 52 százaléka végezte el az általános iskolát.

Az otthon elsajátított nyelvhasználati módok előnyök vagy hátrányok forrásai lehetnek az iskolában. Bernstein (1975) szerint a különböző környezetből származó gyermekek eltérő beszédformákat vagy kódokat alkalmaznak. Az alsóbb osztályokba tartozó gyermekek beszédére korlátozott kód jellemző. A korlátozott kód inkább gyakorlati tapasztalatok, mintsem elvontabb gondolatok kifejezésére alkalmas, így az alsóbb osztályok nyelvhasználati módja összetükrözésbe kerülhet az elméleti oktatással. Derdák és Varga (1996) szerint Bernstein elmélete fokozottan érvényes a roma gyermekek esetében. Vizsgálatuk szerint a roma tanulók nyelvi nehézségei inkább az otthoni környezet és az iskolában megjelenő világ fogalmi struktúrája közötti váltásra, mintsem a kétnyelvűségre vezethető vissza.

Ehhez a vonulathoz illeszkedik Réger (1995) elmélete, mely szerint a cigányság esetében az iskolai kudarokat előidéző nyelvi hátrány jelentős része az iskoláskor előtti írás-olvasásra szocializálás hiányából adódik. A gyermekek már az iskola előtti életkorban rengeteg tapasztalatra tesznek szert írott, nyomtatott szövegek használatával kapcsolatban. Ennek során számos olyan nyelvhasználati és interakciós készséget tanulnak meg, amelyek alapvetően fontosak az írás, olvasás későbbi elsajátításához. Az írás-olvasásra szocializálás kulcsfogalma az „írás-olvasási esemény”. Ilyen esemény minden olyan alkalom, amikor az írott, nyomtatott betű szerves része a felnőtt és gyermek közötti együttműködésnek. Ilyen esemény lehet például mesekönyvek nézegetése, tévéhirdetések, konzervdobozok szövegének felolvasása. Az ilyen módon nevelődő gyermek azt is megtapasztalja, hogy környezetében az írás-olvasás kulturálisan nagyra értékelt tevékenységnek számít. Az előbb említett tapasztalatok a cigány gyermekek esetében hiányoznak. A hagyományos cigány közösségekben a gyermeket körülvevő tárgyi világból hiányzik a mesekönyv, hiányoznak az írásbeliséggel kapcsolatos események. Az iskola viszont feltételezi, elvárja az írásbeliséggel kapcsolatban megszerzett tudást, és kezdettől fogva épít is rá. Ugyanakkor az iskola szempontjából teljesen lényegtelennek tűnnek azok a nyelvhasználati módok, amelyekre a gyermeket anyanyelvi közössége megtanítja.

Tanulási motiváció és hátrányos helyzet

Motívumokon a személyiség azon komponenseit értjük, melyek viselkedésünk viszonyítási pontjaiként funkcionálnak, melyek alapján tudatos vagy tudattalan döntést ho-

zunk egy viselkedés megkezdéséről, folytatásáról. (Józsa, 2002b; Nagy, 2000) Életünk során szerzett speciális tapasztalatok eredményeként a motívumok bizonyos köre a direkt iskolai tanuláshoz kapcsolódik. A motiváció újfajta megközelítései arra irányítják rá a figyelmet, hogy e tapasztalatok megszerzésében a társas interakciók kiemelkedő jelentőséggel bírnak, a szociális közeg különösen erős hatást gyakorolhat a tanulási motívumok fejlődésére. (Rueda és Moll, 1999) Ennek következtében jellegzetes eltérések alakulhatnak ki a roma és nem roma gyermekek tanulási motívumrendszere között. A motivációval foglalkozó kutatások további jelentős felismerése, hogy a tanulási motívumok kialakulásának alapját az öröklött elsajátítási késztetés képezi. (Józsa, 2001)

Az elsajátítási motiváció az egyénnek a környezete feletti lehető legnagyobb kontroll gyakorlására, kompetenciájának tökéletesítésére való törekvését jelöli. (Józsa, 2001) Az elsajátítási motiváció széles körben elfogadott elméleti koncepciója még nem született meg, az azonban nem kérdéses, hogy az elsajátítási motívumok alapvető pedagógiai jelentőséggel bírnak. Az elsajátítási motívumok a tanulási motívumrendszer alapját képezik, készségek, képességek elsajátítására készítetnek. Az elsajátítási késztetés addig működik, míg az egyén el nem éri a teljes, optimális elsajátítást, begyakorlottságot, így e késztetés a készségek, képességek fejlődésének kulcsfontosságú meghatározója. (Józsa, 2002a; Nagy, 2000)

Az elsajátítási motívumok a direkt tanuláshoz az iskoláskor elején, esetleg az óvodában kapcsolódhatnak. Ha a gyerekek az első tanulási tapasztalatok során nem élik át az elsajátítás, a tudás-gyapodás élményét – ami a roma gyerekek esetén feltételezhető –, akkor a ki nem aknázott öröklött késztetések, a siker által meg nem erősített motívumok háttérbe szorulhatnak, helyüket tanuláshoz nem kötődő motívumok vehetik át, működésük iskolai szituációban megszűnhet. (Józsa, 2002b)

Kisiskoláskorban elsősorban a pedagógushoz fűződő viszony és a közösséghez viszonyított eredményesség befolyásolhatja döntően egy gyermek tanulási motívumrendszerének fejlődését. Az életkor előrehaladtával a motiváció egyre csökken, (Józsa, 2002b) adatai szerint a továbbtanulásra esélyes tanulók motivációja a hetedik és tizenegyedik évfolyam között 8 százalékpontot esik. A továbbtanulásra esélytelenek csoportjára vonatkozó adatok hiányosak, a kirajzolódó tendencia alapján azonban feltételezhetjük, hogy esetükben a visszaesés ennél is nagyobb. A motiváció csökkenésével párhuzamosan a belső késztetés helyett egyre inkább az elismerésért, a tanulás gyakorlati hasznáért dolgoznak az iskolában a diákok (Józsa, 2002b), de e külső befolyásoló hatások a cigány tanulók esetében hiányoznak, ahogy a serdülőkorban egyre meghatározóbb tanulással társítható jövőkép is.

A hiányzó motívumokért részben a roma gyermekek hátrányos életkörülményei okolhatók. Tót (1997b) a hátrányos helyzet legjellemzőbb megnyilvánulásaként a többséghez képest alacsonyabb jövedelmi szintet, a gyengébb kulturális ellátottságot, illetve a szülők átlagnál alacsonyabb szintű iskolai végzettségét említi.

A hazai cigányság jövedelmi helyzetét az etnikai jellegű szegénység kifejezése pontosan érzékelteti: 1994-ben a roma lakosság 86,7 százaléka élt a létminimum alatt, szemben a nem roma lakosság 28,4 százalékaival. (Andorka és Spéder, 1996) Mivel a továbbtanulás kiadásokkal jár, a képzés, különösen a magasabb szintű, nem jelentkezik adekvát problémaként.

A gyengébb kulturális ellátottság legfeltűnőbben az írás-olvasásra szocializálás hiányában mutatkozik meg (Réger, 1995), amely elsősorban a negatív tanulási énképen keresztül hat. Az énkép az emberek önmagunkkal kapcsolatos ismereteit, értékeléseit, érzelmeit foglalja magában. (Kőrössy, 2002) Józsa (2002b) megfogalmazása szerint a tanulási énkép a sokdimenziós, hierarchikus szerkezetű énkép azon összetevőit tartalmazza, amelyek az iskolai tanuláshoz kapcsolódnak. A tanulási énkép az önértékelés következtében alakul ki, attól függően, hogy a gyerekek iskolával, tanulással kapcsolatos tapasztalatai milyen mértékben egyeznek elvárásaikkal, milyen mértékben érték el céljai-

kat, cselekedeteikre, viselkedésükre milyen válaszreakciót kaptak. Ugyanakkor az önműnősítések közvetlen tapasztalat nélkül, fogalmi szinten is beépülhetnek a tanulási énképbe. A tanulási énkép alapján a tanulók előrevetíthetik az iskolai, tanulási helyzetek sikerességét, ennek alapján dönthetnek például egy feladat vállalásáról vagy a befektetett energiáról. A negatív tanulási énkép az elsajátítási késztetés működésének is akadálya lehet. Az elsajátítási motiváció kulcsfontosságú feltétele az optimális kihívás, amely az egyéni észlelés függvénye, az egyéni észlelésnek pedig fontos összetevője a saját intellektusról alkotott kép. (Józsa, 2002a) Negatív tanulási énkép esetén az elsajátítási motívumok csak olyan iskolai feladatok esetén lépnek működésbe, amelyek túl könnyűek, vagyis nem vezetnek elsajátításhoz.

A cigányság iskolázottságáról pontos adatok a kilencvenes évek elejéről állnak rendelkezésünkre (Havas, Kemény és Kertesi, 1994), a távolság a végzettség tekintetében azonban azóta nem csökkent a többség és kisebbség között. A roma fiatalok továbbtanulási arányát vizsgálva egyértelműen megállapítható, hogy az iskoláztatási lemaradás jelentős mértékben nőtt a kilencvenes évek során. 1993-ban a roma fiatalok 42 százaléka tanult szakiskolában, szakmunkásképzőben vagy érettségit adó középiskolában. 2003-ra ez az arány 38 százalékra csökkent, miközben az országos átlag 87 százalékról 92 százalékra emelkedett. (Kertesi, 2005) A hátrányos családi környezet az iskola szempontjából fontos készségek, képességek fejlődéséhez nem nyújt megfelelő feltételeket, az ebből származó kezdeti sikertelenségek miatt ezek a tanulók elfordulnak a tanulástól. Nagy (1980) 5–6 éves gyermekek körében végzett iskolakészültségi vizsgálata szerint a cigány miliőben élő gyermekek átlagosan két évvel vannak elmaradva az iskolakészültség színvonalában. A különbség azonban nem a cigány miliőre, hanem a szülők iskolai végzettségére vezethető vissza, amit a közelmúlt vizsgálati eredményei is alátámasztanak. Első osztályosok készségfejlettségét vizsgálva a nyolc általánost be nem fejező és az egyetemet végzett anyák gyermekeinek fejlettsége között több mint kétévnyi különbséget találtak. (Józsa, 2004) E lemaradás egyrészt a motívumok további fejlődésének gátját képezheti, mivel a motívumok és készségek fejlődése szorosan egymásba fonódik (Józsa, 2005); másrészt az iskolakezdéshez szükséges készségek fejlettségének hiánya, illetve a családi és iskolai elvárások különbözősége – különösen az óvoda hiánya esetén (Babusik, 2003) – szinte biztosan teszik a kezdeti sikertelenségeket, a negatív tanulási énkép kialakulását, amely ezután önbeteljesítő jóslatként működik tovább.

Tehát az öröklött alapú motívumok vélhetően azonosak a roma és nem roma, illetve hátrányos és megfelelő körülmények között nevelkedő tanulók esetében, az azonos indulószint ellenére mégis különböző lehet a gyerekek motivációs rendszere az eltérő környezeti hatások – kiváltóképpen a szociális közeg hatása – miatt.

Iskolai környezet

Szoros összefüggés fedezhető fel a pedagógus iránti kötődés, szeretet és a nevelés, illetve a pedagógus által tanított tantárgy eredményessége között. (Nagy, 2000) Cigány tanulók esetében véleményem szerint a kötődés szerepe még hangsúlyosabb, az otthonitól eltérő szokások közepette még nagyobb jelentősége lehet annak, hogy a gyermek érezze, bizhat tanítójában, tanárában, aki szükség esetén segíti, megvédi őt. Roma tanulók esetében a pedagógusokhoz fűződő viszony fontosságát alátámasztják a szegedi Móra Ferenc Általános Iskolában szerzett tapasztalataim, az iskolában tanító tanárokkal folytatott beszélgetések. Az alsó és felső tagozat határa különös fordulópontot jelent a cigány tanulóknál (a „kicsinyített felnőttkor” kezdete): a tanítókkal együttműködő, a tanítóknak engedelmeskedő gyermekek számottevő része az új tanároknak nem fogad szót, ugyanakkor az egykori tanító utasításait később is (szünetben, helyettesítés esetén stb.) betartja. A jelenség egyik lehetséges magyarázata, hogy a roma tanulók iskolai magatartásában

– és feltételezhetően tanulási motivációjában – nagyobb szerepet kap a pedagógiai kötődés, mint a nem roma tanulók esetében. Ugyanakkor a jelenség annak a következménye is lehet, hogy a cigány gyermekek kötődése nehezebben, lassabban alakul ki.

A kötődés jelentőségére utalnak Forray és Hegedűs (1998) eredményei is, vizsgálatukban a tanárok iránt érzett szeretet jelentősen befolyásolta a továbbtanulási törekvéseket. Minél több tanárt tüntet ki szeretetével a gyerek, annál hosszabb ideig kíván iskolai kezek között maradni.

A tapasztalatok szerint azonban kevés az esély arra, hogy a roma tanulók kötődése pedagógusaihoz tanulási motívumként működjön. *Bordács* (2001) roma gyermekeket is tanító pedagógusok körében végzett kis mintás előítéletesség-vizsgálata szerint a megkérdezett pedagógusokra átlagosan a közepes előítéletesség jellemző, de csaknem egyharmaduk erősen előítéletes, a cigánykérdés megoldásaként pedig sokan az elkülönítést vagy a kitelepítést választották. A pedagógusok számos esetben eleve elrendeltté teszik a roma gyerek iskolai sikertelenségét (Pygmalion-effektus). A kérdezettek jelentős része a roma gyerekek iskolai kudarcait genetikai sajátosságokkal magyarázta, vagyis még a felelősséget sem kell vállalnia, hiszen genetikailag eldöntött a dolog. Forray és Hegedűs (1998) is hasonlókat tapasztalt interjúi során. A 93 pedagógus fele közönyről, türelmetlenségről, ellenségeskedésről árulkodó nézeteket fogalmazott meg, amelyek abból az elgondolásból táplálkoztak, hogy a cigány tanulók családi környezetből származó problémáinak kiküszöbölésében a tanároknak nem lehet szerepe. *Szabó és Horváth* (2001) tanítóképző főiskolások körében végzett felmérésükben azt kapták, hogy a vizsgált hallgatók a felnőtt lakosságnál is elutasítóbbak a cigányokkal.

A megfelelő erősségű kötődés kialakulását vélhetően hátráltatják a nevelői szerep értelmezésében mutatkozó kulturális különbségek is, legfőképpen az a hozzáállás, mely szerint az iskola zökkenőmentes működéséhez a személyes érzelmeket alacsony szinten kell tartani. A cigány családok gyakran nem fogadják el ezt, igénylik a tanár-diák közötti személyes, szeretetteljes viszonyt az érzelemmentességet, a racionális munkaszervezést elutasításként, cigányellenességgént hajlamosak értelmezni. A kötődés kialakulását hátráltathatja az is, hogy a roma tanulókat serdülőkorukban az iskolán kívül már felnőttként kezelik, de a tanár-diák viszony a kis-felnőttet általában gyerekké fokozza le, illetve hogy a tanár-diák konfliktusok gyakran etnikai színezetet kapnak. (*Forray*, 1997)

A kötődésnek mint tanulási motívumnak a stabil koragyermekkorai gondozó-gyermek kötődés az alapja. (*Barkóczy és Putnoky*, 1967/1980) Mivel a kora gyermekkorai kötődés nyújtotta biztonságot a roma gyerekek jórésze feltehetően átéli – hiszen a roma tanulók tanárai egyenesen „majomszeretetről” beszélnek (*Forray és Hegedűs*, 1998) –, e motívum még kiaknázatlan lehetőségeket rejt.

Befolyásolhatják a motivációt a többségi társadalomhoz tartozó gyermekek előítéletei is, a pedagógusok által nyújtott mintáktól természetesen nem függetlenül. Forray és Hegedűs (2003) hetedikes tanulók fogalmazásait elemezve azt találta, hogy a gyerekek több mint harmada külön osztályban vagy iskolában oktatná a cigány etnikumú tanulókat. Ugyanakkor e véleményeket némileg árnyalja, hogy az így válaszolók bő harmada szerint ez a többségi társadalom atrocitásaitól óvna őket. A fogalmazások egy része arra is kitér, hogyan viselkednek az osztálytársak a cigány gyerekekkel: leggyakrabban a gúnyolódás, kiközösítés kategóriákba sorolhatóak a megfogalmazások, támogatás, segítség, szeretet nem fordul elő. *Kiss és Gordos* (2003) adatai azonban ennek ellentmondanak. A bántalmazás, kirekesztés kérdését vizsgálva nem találtak jelentős különbséget a két etnikai csoport tagjai között.

Hegedűs (1993) nézete szerint bénító szorongás jellemzi a cigányságot, amikor a domináns etnikummal, kultúrával kerül szembe, ez a teljesítménykészítetés alapvető akadály lehet. A szorongás, a bénító félelem kialakulásában pedig elsősorban nem is az iskoláé a felelősség, hanem a társadalomé, amely a cigányságot és az iskolát körülfogja.

Kulturális különbségek

Milyen szerepet játszik a kultúra a tanulási motivációban? A kérdés a motivációkutatás egyik alapkérdése napjainkban. (Pintrich, 2003) A különböző kulturális háttérrel rendelkező tanulók, hallgatók motivációs szintje közötti eltéréseket számos kutatás bizonyította (például Mau és Lynn, 1999; Niles, 1995), de az átlagos motivációs szintek összehasonlításánál jóval fontosabb, hogy a motivációs folyamatok lefolyásában is felfedeztek különbségeket. Különösen jól dokumentáltak a nyugati (elsősorban észak-amerikai) és a kelet-ázsiai (beleértve az Észak-Amerikában élő ázsiai származásúakat is) kultúrák közötti eltérések, melyek közül talán a legismertebb, hogy a kudarc, a kudarcból való félelem ösztönzöbben hat a teljesítményre a kelet-ázsiai kultúrákban. (Zusho, Pintrich és Cortina, 2005; Heine, Kitayama és Mtsai., 2001; Eaton és Dembo, 1997) E felismerések megkérdőjelezzik az eddig ismert motivációs eljárások, ismeretek érvényességét a különböző etnikai csoportokra, kultúrákra nézve. Ezen a területen a kutatások irányát minden bizonnyal annak a vizsgálata fogja meghatározni, hogy eddigi ismereteink mennyiben alkalmazhatók különböző csoportokra, a hajtóerő kultúráként eltérő működésének megértésében pedig alapvető fontosságú lesz a kultúrafüggő modellek kiépítéséhez és fejlesztéséhez kapcsolódó munka. (Pintrich, 2003)

A roma és nem roma tanulók közötti motivációs eltéréseket elemző empirikus kutatások – néhány kivételtől eltekintve – a tanulás legerősebb motívumára (Nagy, 2000), a továbbtanulási szándékra koncentrálnak. A cigány és nem cigány tanulók között a különbségek ezen a területen a leginkább szembetűnők: míg a nem cigány tanulók 68,5 százaléka tervez gimnáziumi vagy szakközépiskolai tanulmányokat, addig ez mindössze 39,4 százalék a cigány tanulók körében. (Kiss és Gordos, 2003) A továbbtanulási aspirációban jelentkező szakadékot általában a szülők iskolai végzettségére vezetik vissza. Forray és Hegedűs (1998) eredményei szerint azonban a továbbtanulási szándék a család polgári életbe való beilleszkedésével erősebben összefügg, mely kapcsolatban áll ugyan a szülők iskolai végzettségével, de leginkább az otthon található könyvek száma jellemzi, illetve összefüggésben áll még az apák munkahelyi integrációjával.

Ezzel párhuzamba állítható az az elgondolás is, hogy az iskolai sikeresség azt jelentené, hogy a gyermek kiszakad a közösségből. A helyzetet pedig tovább bonyolítja, hogy az egyáltalán nem biztos, hogy be is fogadja őket a „nagy-társadalom”. A közösség számára rendkívüli jelentőségű, hogy megvédje magát az asszimilatorikus nyomástól, ezért a roma szülők gyakran nem engedik gyermekeiknek, hogy olyan pályát válasszanak, amellyel a többségi társadalom mintáit követik, mivel ez azt jelentené, hogy a közösség a legjobb tagjait veszítené el. A lányok esetében ez kiváltképp igaz lehet, hiszen a feleség, anya, nagymama tartja össze a roma családot, a közösséget. (Forray és Hegedűs 1998) Ezt a továbbtanulási szándéokra vonatkozó felmérések is igazolni látszanak: az or-

Az alsó és felső tagozat határa különös fordulópontot jelent a cigány tanulóknál (a „kicsinyített felnőttkor” kezdete): a tanítókkal együttműködő, a tanítónak engedelmességek gyermekek számottevő része az új tanárok-nak nem fogad szót, ugyanakkor az egykori tanító utasításait később is (szünetben, helyettesítés esetén stb.) betartja. A jelenség egyik lehetséges magyarázata, hogy a roma tanulók iskolai magatartásában – és feltételezhetően tanulási motivációjában – nagyobb szerepet kap a pedagógiai kötődés, mint a nem roma tanulók esetében. Ugyanakkor a jelenség annak a következménye is lehet, hogy a cigány gyermekek kötődése nehezebben, lassabban alakul ki.

szág többségi lakosságával ellentétben a fiúk között többen voltak, akik az általános iskola befejezése után szakmát tanulnának. (Forray, 1989)

A továbbtanulás anyagi vonzatai sem mellékesek. Mivel a cigányság jelentős része nehéz anyagi körülmények között él (Andorka és Spéder, 1994), a képzés nem jelentkezik központi problémaként. A mindennapos anyagi gondokkal küszködőknél egyfajta „beszűkült időhorizont” figyelhető meg, amelyben a jövő kérdései a túlélésre összpontosítva a másnapra redukálódnak. (Forray, 1997) Az anyagi nehézségek miatt a jelen problémái kerülnek előtérbe, ezért természetesen az átlagnál hamarabb elvárják az utódok segítségét a családfenntartásban.

A továbbtanulási szándékot elemezve a családi, közösségi hatások és anyagi hátrányok mellett az iskola szerepe is fel kell figyelnünk, hiszen a továbbtanulási szándék és az iskolai eredményesség összefügg egymással. (Csapó, 2002) Vagyis ez a motívum magában foglalja az esélyeket is, amelyek – láthattuk – sok esetben a nem megfelelően működő iskolának „köszönhetőek”.

A közösség normái jelentős befolyást gyakorolhatnak egy másik motívumra, a tanulási elismerésvágyra is. A tanulási elismerésvágy alapja, hogy az ember elvárja a számára fontos személyektől, hogy észrevegyék, elismerjék erőfeszítéseit, eredményeit. (Nagy, 2000) Az asszimilatorikus nyomás elleni védekező mechanizmus így a továbbtanulási szándékon kívül a tanulási elismerésvágyat is kedvezőtlenül érintheti. Ha a szociális közeg elmarasztaló a tanulmányi eredmény tekintetében, az elismerésvágy nem az iskolai sikerességhez fog kapcsolódni, illetve ha közömbös, az elismerési vágy elsorvadhat. (Nagy, 2000) Ezután nem igényel különösebb magyarázatot, hogy milyen következményekkel jár a cigány tanulók iskolai elkülönítésének igen elterjedt gyakorlata (lásd: Havas, 2002) a tanulási motívációra nézve.

A szociális közeg elismerése nyilvánvalóan szorosan összekapcsolódik a tanulás gyakorlati értékével is, amely különösen fontos helyet foglal el a tanulási motívumok között: ennek az egyetlen motívumnak a hiánya képes ellensúlyozni az összes többi szándékos tanulási motívum pozitív hatását (Nagy, 2000).

A hátrányos helyzetű családoknál megfigyelhető, hogy a gyakorlati ismeretek átadása kerül előtérbe, ez a fajta értékrend nem becsüli nagyra az iskolai típusú tudást, ezáltal az iskolai tudás nem jelenik meg célként, és az iskolai tanulás sem eszközként, amivel bármilyen célt el lehet érni. Az iskolai tanulás nem jelenik meg pozitív értékként azért sem, mert a szülők nem bíznak abban, hogy a befektetés az iskolai tanulásba megtérülne. (Girán és Kardos, 1997)

Ehhez járul hozzá, hogy az iskolában megszerezhető tudás jelentősége a cigány családok túlélési stratégiájában sohasem játszott jelentős szerepet, a rendszerváltás után pedig szinte általánossá vált körükben a munkanélküliség, amelynek hatására még inkább leértékelődött. (Harsányi és Radó, 1997) A cigányoknál fellelhető szaktudás (mint például a hagyományos cigány mesterségek) sem iskolában szerzett ismeretekre alapozódik, ugyanúgy, ahogy a „törvényesség határát súroló tevékenységek” sem, amelyek az iskolai karrier alternatívájaként jelenhetnek meg. (Fiáth, 2002) Másrészt a roma kisebbség számára napi tapasztalat lehet, hogy sötét bőrük miatt nincs munka számukra. Habár a munkaerőpiacon nagyon nehéz tetten érni az előítéleteket, a rendszerváltást követő években egyértelműen kimutatható a foglalkozási diszkrimináció, mivel a romák és nem romák körében tapasztalható munkanélküliségi ráta-különbségek mértéke olyan hatalmas volt, amelyet más tényezőkkel nem lehet megmagyarázni. (Kertesi, 1997) A területi hátrányok problémáját elemezve megállapítható még, hogy e hátrányok sokkal nagyobb arányban sújtják a cigányokat, mint a velük azonos tulajdonságú nem cigány embereket. (Kertesi, 2005) Kertesi (1997) szerint azonban a foglalkoztatási diszkrimináció elsősorban nem a munkáltatók előítéletein alapul, hanem az etnikai hovatartozás mint felvételi szűrő relatív olcsóságán.

A roma családok negatív életpaszatlatainak következményeként a család és az iskola kapcsolata gyakran problematikus. E kapcsolatnak központi szerepe van a tanulási motivációban roma és nem roma tanulók esetében egyaránt, de a szocializációs eltérések növekedésével vélhetően a megfelelő szülő-iskola kapcsolat jelentősége is megnő. Ezt alátámasztja a *Lázár Péter* által kidolgozott Kedvesház-pedagógia sikere is, melynek egyik legfontosabb alapelve az iskola és a család közötti hídépítés. A szülőkkal való együttműködés eredményeiről *Bordács* és *Lázár* (2002) a következőképpen számol be: „A gyerekek szívesen és rendszeresen jártak iskolába. Nyitottabbak, érdeklődőbbek lettek a tanulás iránt, közülük lett az iskolai munkához, tanulmányi eredményük egyre jobb lett. Érdekeltebbé váltak abban, hogy a szabályokat betartsák, felszerelésükre vigyázzanak, akartak tanulni és teljesíteni. A gyerek által hazavitt pozitív üzenetek (iskolai sikerélmények) hatásaként a szülőkhöz felértékelődött az iskolában megszerezhető tudás értéke (...), a szülők értékrendjébe beépült a tanulás jelentősége, s emiatt fontosnak tartják, hogy gyerekeik az iskolában jól teljesítsenek. Ezt az irányultságot, illetve értékszemléleti változást jelzi az is, hogy maguk is iskolapadba ültek, és elvégezték a még hiányzó 7–8. osztályt.” (165–166.)

Összegzés

Úgy tűnik, hogy a kezdeti kudarcok a negatív tanulási énkép és a nem megfelelően működő elsajátítási motívumok révén már kisiskoláskorban megpecsételik az iskolai tanuláshoz fűződő viszonyt, amelyet a szociális közeg egyébként is alapjaiban veszélyeztet. Ennek eredményeképpen az iskolai tanuláshoz kötődő motívumok nem alakulnak ki, ez azonban nem egyenlő a tanulási motívumrendszer fejletlenségével, amit az utca matematikájának nevezett jelenség kitűnően szemléltet. (*Józsa*, 2002b; *Tóth Jánosné*, 2001)

A roma tanulók tanulási motivációja minden bizonnyal több ponton eltér a nem roma tanulókétól, jóllehet a hangsúlyok megadáshoz empirikus vizsgálatok szükségesek. A társas kontextusra a jövőben mindenképpen nagyobb figyelmet kell fordítanunk, a legproblematisabb kérdésnek a kisebbségi és szegény szubkultúra tanulási motívumokra gyakorolt hatásának elkülönítése látszik. Ugyanakkor a szakirodalom feldolgozásával, Nagy József megközelítésével – elsősorban a probléma operacionalizálásának köszönhetően – már bizonyos irány kijelölhető, amerre az iskolának el kell indulnia a romák iskolai eredménytelenségének felszámolása érdekében.

Mindenek előtt figyelembe kell venni, hogy a fejlett tanulási motivációt nem egy-egy motívum domináns volta adja, hanem egy többkomponensű, optimálisan fejlett motívumrendszer, ezért elkerülhetetlen, hogy az iskola valamennyi ismert motívumot figyelembe vegye. (*Józsa*, 2002b; *Nagy*, 2000) Láthattuk, hogy a roma tanulók tanulási motívumainak kialakulását, fejlődését az iskolán kívüli szociális közegben számos tényező akadályozhatja, így a romákat is tanító iskolákban különösen fontos, hogy a motivációt két irányból közelítsék meg, egyrészt a gyermek, másrészt a szülők, a család, a közösség oldaláról.

Irodalom

- Andorka Rudolf – Spéder Zsolt (1996): A szegénység Magyarországon 1992–1995. *Esély*, 4. 25–52.
 Babusik Ferenc (2003): Roma gyerekek óvodáztatása. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 22–39.
 Barkóczi Ilona és Putnoky Jenő (1967/1980): *Tanulás és motiváció*. Tankönyvkiadó, Budapest.
 Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária – Szépe György (szerk.) *Társadalom és nyelv*. Gondolat Kiadó, Budapest. 339–435.
 Bordács Margit (2001): A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. 70–90.
 Bordács Margit és Lázár Péter (2002): *Kedveskönyv*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.

- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.
- Derdák Tibor – Varga Aranka (1996): Az iskola nyelvezete – idegen nyelv. *Új pedagógiai szemle*, 12. 21–36.
- Eaton, M. J. és Dembo, M. H. (1997): Differences in the motivational beliefs of Asian-American and Non-Asian students. *Journal of Educational Psychology*, 3. 433–440.
- Fiáth Titanilla (2002): A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. In: Babusik Ferenc (szerk.): *A romák esélyei Magyarországon (Aluliskolázottság és munkaerőpiac – a cigány népesség esélyei Magyarországon)* Kávé Kiadó – Delphoi Consulting, Budapest. 11–70.
- Forray R. Katalin (1989): Cigány fiúk és lányok iskolai motivációi és etnikai identitása. *Kultúra és Közösség*, 4. 80–85.
- Forray R. Katalin (1997): Az iskola és a cigány család ellentétei: (hipotetikus modell). *Kritika*, 7. 16–19.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. Aula, Budapest.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2000): Tradicionális családi nevelés és iskolai magatartás egy innovatív cigány közösségben. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Romológia – Ciganológia*. Dialog Campus Kiadó, Budapest–Pécs. 261–276.
- Forray R. Katalin – Hegedűs T. András (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitikai*. Oktatáskutató Intézet Új Mandátum, Budapest.
- Girán János – Kardos Lajos (1997): A cigány gyerekek iskolai sikertelenségeinek háttere. *Iskolakultúra*, 10. Melléklet.
- Harsányi Eszter – Radó Péter (1997): Cigány tanulók a magyar iskolákban. *Educatio*, 1. 48–59.
- Havas Gábor (2002): A cigány tanulók elkülönítése az általános iskolában. In: Reisz Terézia és Andor Mihály (szerk.): *A cigányság társadalomismerete*. Iskolakultúra, Pécs. 151–172.
- Havas Gábor, Kemény István és Kertesi Gábor (1994): *Beszámoló a magyarországi roma (cigány) népesség helyzetével foglalkozó 1993 októbere és 1995 februárja között végzett kutatásról*. MTA Szociológiai Intézet, Budapest.
- Hegedűs T. András (1993): Motiválhatók-e a cigány gyerekek. *Educatio*, 2. 211–220.
- Heine, S. J. – Kitayama, S. – Lehman, D. R. – Takata, T. – Ide, E. – Lueng, C. – Matsumoto, H. (2001): Divergent Consequences of Success and Failure in Japan and North America: An Investigation of Self-Improving Motivations and Malleable Selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81. 599–615.
- Józsa Krisztián (2001): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest. 162–174.
- Józsa Krisztián (2002a): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 79–104.
- Józsa Krisztián (2002b): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlesztése – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 11. 3–16.
- Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. (megjelenés alatt)
- Kemény István (1996): A romák és az iskola. *Educatio*, 1. 71–83.
- Kemény István (2000): A nyelvcsereéről és a roma/cigány gyerekek nyelvi hátrányairól az iskolában. In: Horváth Ágota – Landau Edit – Szalai Júlia (szerk.): *Cigánynak születni (tanulmányok, dokumentumok)*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 313–329.
- Kende Ágnes (2000): A kudarcok okai. *Iskolakultúra*, 12. 57–62.
- Kertesi Gábor (1997): Cigány foglalkoztatás és munkanélküliség a rendszerváltás előtt és után. In: Csepeli György – Örkény Antal – Székelyi Mária (szerk.): *Kisebbségpszichológia (Szöveggyűjtemény egyetemi és főiskolai hallgatók számára)*. Kisebbségpszichológiai Tanszék, Budapest. 119–152.
- Kertesi Gábor (2005): *A társadalom peremén. Romák a munkaerőpiacon és az iskolában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kiss Judit – Gordos Ágnes (2003): Családi és kortárskapcsolatok jellemzői általános iskolás roma és nem roma gyermekek körében IV. *Egészségnevelés*, 44. sz. 100–108.
- Kőrössi Judit (2002): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 83–101.
- Liégeois, J. (2002): *Romák, cigányok, utazók*. Pont Kiadó, Budapest.
- Liskó Ilona (2002): A cigány tanulók iskolai eredményei. In: Reisz Terézia és Andor Mihály (szerk.): *A cigányság társadalomismerete*. Iskolakultúra, Pécs. 174–194.
- Mau, W. – Lynn R. (1999): Racial and ethnic differences in motivation for educational achievement in the United States. *Personality and Individual Differences*, 27. sz. 1091–1096.
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Niles, F. S. (1995): Cultural differences in learning motivation and learning strategies: A comparison of overseas and Australian students at an Australian university. *International Journal of Intercultural Relations*, 19. sz. 369–385.

- Pintrich, P. R. (2003): A motivational sciences perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 4. 667–686.
- Polónyi István (2002): A cigány népesség demográfiai, iskolázottsági és foglalkoztatási helyzete – s az abból adódó oktatáspolitikai következtetések. In: Reisz Terézia és Andor Mihály (szerk.): *A cigányság társadalomismerete*. Iskolakultúra, Pécs. 133–150.
- Réger Zita (1995): Cigány gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 24. 102–105.
- Rueda, R. – Moll L. C. (1999): A motiváció szociokulturális megközelítése. In: O’Neil H. F. Jr. – Drillings M. (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 129–148.
- Tót Éva (1997a): A hátrányos helyzetű tanulók családi körülményei. *Educatio*, 1. 8–23.
- Tót Éva (1997b): Hátrányos helyzet. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Kereban Könyvkiadó, Budapest. 647.
- Tóth Jánosné (2001): Az utca matematikája. *Iskolakultúra*, 12. 15–34.
- Zusho, A. – Pintrich, P. R. – Cortina, K. S. (2005): Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and Anglo American students. *Learning and Individual Differences*, 15. 141–158.



Az Iskolakultúra könyveiből

Tanár szakos hallgatók véleménye romákról

Strukturális elemzés

Tanár szakos hallgatók által kitöltött, nemzetiségi és etnikai kisebbségekkel kapcsolatos attitűd-kérdőívekből a romákra vonatkozó kérdéseket választottuk ki, s a válaszokat kétértékűen bíráltuk el – pozitív, illetve negatív –, majd Galois-gráfok segítségével hasonlítottuk össze a különféle szakosok véleményét mind norma-, mind kritériumorientált értékeléssel. A talált összefüggések megerősítik a statisztikai feldolgozást, a számosság-érzékenységre új információt is adnak, s a gráfok rajzai egyúttal vizuálisan – az összes változóra egyszerre – mutatják a hallgatók etnikai kisebbségi attitűdjének struktúráját.

Tanulmányunkban két kérdőíves vizsgálat adatainak strukturális elemzéssel nyert eredményeit mutatjuk be. 2001-ben a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetének néhány munkatársa a kisebbségekkel kapcsolatos attitűdöket vizsgálta tanárok, leendő tanárok és nem tanár szakos egyetemisták körében. (Gécsi és mtsai, 2002) A mostani feldolgozásban ebből a vizsgálatból kizárólag a tanár szakosok (559 fő) romákkal kapcsolatos kérdésekre adott válaszait elemeztük.

Az eredeti kérdések közül hármat (5., 10., 12.) részekre bontottunk, így összesen 16 kérdés segítségével dolgoztunk (melyből 11 kapcsolódott közvetlenül a romákhoz, a többi háttér változóként szolgált). Rendezési szempontunk elsődlegesen a hallgatók szakja, ezen belül évfolyama volt.

Az alábbi táblázat mutatja a kérdések eredeti kérdőívbeli sorszámát (Gécsi és mtsai., 2002) és rövidített megfogalmazásban a kérdés tartalmát.

1. táblázat

Sorszám	Rövidített kérdés
5.a)	Édesanyja iskolai végzettsége
5.b)	Édesapja iskolai végzettsége
6.	Állandó lakhelye
7.	Akar-e tanár lenni?
8.	Érettségi eredménye
10.a)	Romákról alkotott véleményét a család alakította
10.b)	Romákról alkotott véleményét tapasztalata alakította
10.c)	Romákról alkotott véleményét kortársai alakították
10.d)	Romákról alkotott véleményét az iskola alakította
10.e)	Romákról alkotott véleményét egyéb intézmény alakította
10.f)	Romákról alkotott véleményét a média alakította
11.	Roma tanulók milyen nyelven tanulják saját kultúrájukat?
12.a)	Pedagógusként gond lenne-e, ha osztályában a tanulók többsége roma tanuló lenne?
12.b)	Pedagógusként gond lenne-e, ha osztályában a tanulók fele roma tanuló lenne?
12.c)	Pedagógusként gond lenne-e, ha osztályában a tanulók kisebbsége roma tanuló lenne?
15.	Megtanulná-e valamelyik roma nyelvet?

Mivel célunk strukturális elemzés volt, a válaszokat kétértékűvé kellett tennünk. Ezért – önkényesen – meg kellett húznunk a „pozitív” és „negatív” válasz közti határvonalat. Például az eredeti kérdőíven az 5.a) kérdés, valamint a rá adandó pontszám így fest:

– Édesanyja iskolai végzettsége: 1–5.;

8 általános – 1,

Szaktanárszaki – 2,

Középiskola – 3,

Főiskola – 4,

Egyetem – 5.

Az eredetileg ötfokú skálán nyert válaszokat két részre bontottuk, az 1. a 2. és a 3. esetén „0”, a 4. és 5. válasz esetén, amely felsőfokú végzettséget jelent, „1” értéket adtunk a válaszra.

Sramó András szívességéből megkaptuk az eredeti adatbázist „feld01” fájlneven, melyben a kérdőívek kitöltésekor elért pontszámok/válaszok szerepeltek a sorokban mind az 559 hallgatóra nézve. Ennek az adatbázisnak az adataiból készült az általunk végül 12 változóra redukált bináris (kétértékű) adatbázis.

A 2. táblázatban látjuk egyfelől az eredeti kérdőívbeli sorszámot, összevetve a tesztlap kérdésének gráfos feldolgozásában alkalmazott sorszámmal, másfelől a válaszok nevének rövidítését, valamint azokat az eredeti pontszámokat, amelyeket nullára, illetve egyre számítottunk át. A változók számát oly módon redukáltuk, hogy az eredeti kérdőív 10. sorszámú kérdésének 6 részkérdését (10.a – 10.f) a táblázat 6., jobb oldali oszlopában jelzett módon – a gráfon 6., 7. sorszámmal jelölt – két változóvá alakítottuk.

Az így átalakított „gráfos” adatbázis oszlopainak a számozása 1-től 12-ig tart.

2. táblázat. A kérdések sorszámai, a pozitív válaszok rövidítése és átszámítása bináris értékekre

Sorszám kérdőíven	Sorszám gráfon	Válaszok rövidítése	0 értéket kap	1 értéket kap	
5.a	1.	ANY	1, 2, 3	4, 5	
5.b	2.	AP	1, 2, 3	4, 5	
6.	3.	VÁR	1, 2, 3	4, 5, 6	
7.	4.	TAN	1, 2, 3	1	
8.	5.	ÉRE	2, 3	4, 5, 6	$ha \sum 10a+10b \leq 6$ akkor 1
10. a	6.	CSA	4, 5, 6	1, 2, 3	$ha \sum 10a+10b > 6$ akkor 0
10. b	6.		4, 5, 6	1, 2, 3	$ha \sum 10c+10d$ $+10e+10f \leq 12$ akkor 1
10. c	7.	ISK	4, 5, 6	1, 2, 3	$ha \sum 10c+10d$ $+10e+10f > 12$ akkor 0
10. d	7.		4, 5, 6	1, 2, 3	
10. e	7.		4, 5, 6	1, 2, 3	
10. f	7.		4, 5, 6	1, 2, 3	
11.	8.	MINY	1	2, 3	
12. a	9.	TÖBB	1, 2	3, 4	
12. b	10.	FÉL	1, 2	3, 4	
12. c	11.	KISE	1, 2	3, 4	
5.a	12.	ROMÁ	1	0	

Fontosnak gondoltuk, hogy azon kérdések esetében, amelyeknél a pozitívnek tekinthető válasz szerepelt elől, s utána a negatív, a bináris értékeket (0, 1) felcseréljük. Mint például:

„15. Hajlandó lenne-e valamelyik roma nyelvet megtanulni? (K15, G 12) Igen (1) Nem (2)

Itt az Igen (1) választ tekinthetjük jónak. Ebben az esetben erre adjuk a bináris értékelésben az „1”-et, s a Nem (2)-re a „0”-t. Ilyen helyzet – a gráfos feldolgozás jelölése szerinti – 4., 6., 7. és 12. számú kérdéseknél adódott. Ezért a „feld01” fájl binárisra alakítása után újabb változtatást vezetünk be: a fenti négy oszlopban felcseréltük a „0”-kat az „1”-ekkel. Ezzel elértük, hogy az „1” értékű válaszokat a továbbiakban egységesen „pozitív válasz”-nak tekinthetjük. Az így kialakított végső adatbázis a „feld01_jav” fájlnevet kapta.

A szakok csoportokra bontása

Ezzel olyan adatbázishoz jutottunk, amely alkalmas a strukturális elemzésre, más néven Galois-gráfos feldolgozásra. Mivel több száz sorból áll, ezt az inputot vagy más néven relációtáblázatot csoportokra bontottuk. Nincsen számítástechnikai akadálya a teljes adatmennyiségből egyetlen gráf készítésének, de ez olyan óriási szögpont számú lenne, hogy az emberi szem nem tudná egyszerre befogni. Ekkor pedig nem adnánk többet vagy jobbat, illetve mást, mint a statisztikai értékelés. Akkora rajzolatokat érdemes készíteni, amelyek könnyen áttekinthetők. Ezért különféle csoportbontásokkal próbálkoztunk. Kriteérium volt, hogy legyen értelme a csoportosításnak – pedagógiailag – egyfelől, s a csoportok hallgatói létszáma elviselhető méretű (szögpont számú) gráfot eredményezzen másfelől. Ez a bemenő adatok (input táblák vagy relációtáblák) sorainak számára és tartalmára vonatkozik, míg minden táblázatban ugyanaz az oszlopsor, nevezetesen a fent részletezett 12 kérdésre adott válasz bináris értékelése áll.

Számítunk pedagógiai kutatók azon ellenvetésére, hogy noha maga a minta megfelelő, kicsik az alminták. Erre nézve előrebocsátjuk, hogy kis csoportok vizsgálata esetén, ha sok az ilyen csoport, és van köztük közös trend, akkor a talált összefüggést bizonyító erő éppen a csoportok nagy számában rejlik!

A csoportbontásra nézve azt a követelményt tűztük ki, hogy gráfjaink szögpontjai ne haladják meg az 50-et. Az azonos szakra járó tanulók nagyjából egy-egy évfolyamnyi csoportja bizonyult erre alkalmas osztásnak, mivel 12 szak összesen 61 évfolyamnyi hallgatói alkották mintánkat.

A 2.a táblázat bemutatja a kérdőíves vizsgálatban részt vevő hallgatók szakjainak általunk használt rövidítéseit. A hallgatókat minden esetben az első szakjuk szerinti csoportba soroltuk be.

2.a táblázat. A hallgatói szakok rövidítése

AN	Angol	MA	Magyar	TE	Testnevelés
BI	Biológia	MAT	Matematika	TŐ	Történelem
FŐ	Földrajz	NÉM	Német	VI	Vizuális nevelés
FR	Francia	SZÁ	Számítástechnika	ZE	Zene

A csatolt kérdőív tekintetbe vett kérdéseire adott válaszoknak egy-egy rövid jelölést adtunk (lásd a 2. táblázat 3. oszlopát), hogy majd a felrajzolt gráfokról közvetlenül leolvasható legyen a hallgatói válasz. E rövidítések a szögpontok alatt szerepelnek, s maguk a gráfok eszerint rendezettek, azaz ha megjelenik egy ilyen rövid szó, az azt jelenti, hogy a szóban forgó hallgató(k) a kért dologban pozitív választ adott/adtak. A szögpontok felett számok állnak, amelyek a hallgatók aktuális csoportbeli számozásai, de sorrendjük alapján a „feld01_jav” fájlból kikereshető, hogy személy szerint kiről van szó. Kutatásunk szempontjából közömbös, hogy ők személy szerint kik, az pedig, hogy hányad évesek és milyen szakosok, látható a rajzon.

Roma gráfok értelmezése

Példaképpen megmutatjuk a 61 közül az 1. számú gráf készítését.

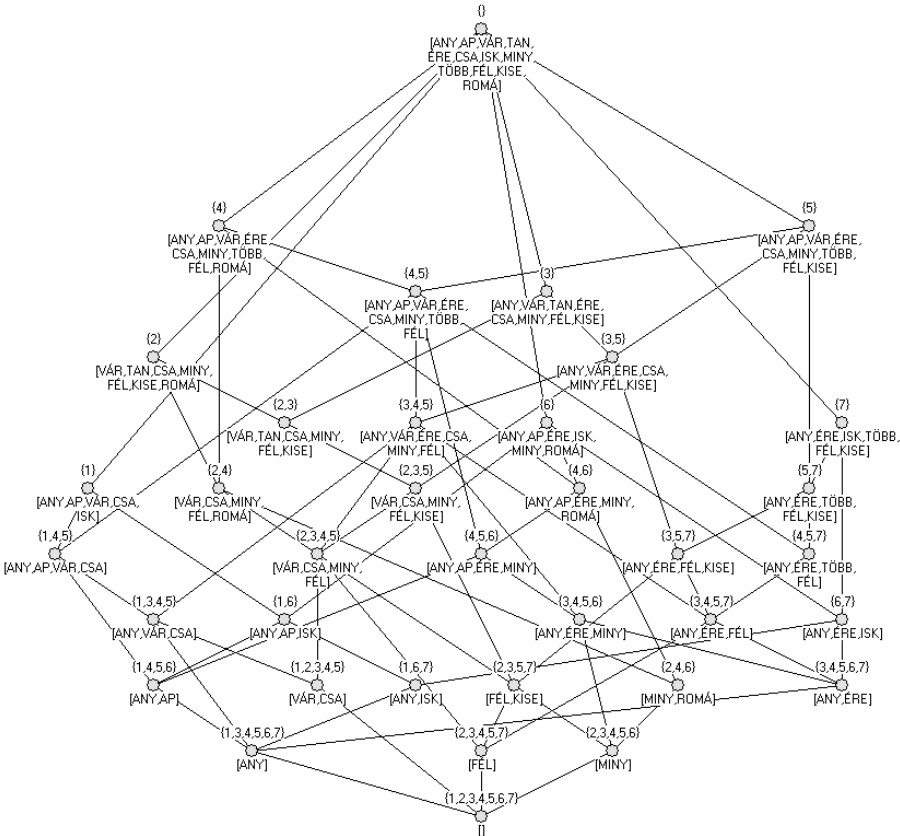
A 3. táblázat az első csoport relációtáblája, a teljes adatbázis fájljának első hét sora.

Az első oszlop az eredeti „feld01” adatbázisbeli hallgatói sorszám, a második az angol szak, a harmadik, hogy 1. vagy 2. éves az illető. Ezután következnek az általunk vizsgált 12 kérdésre adott válasz kétértékű elbírálása, azaz pozitív válasz („1”), avagy negatív válasz („0”) érték.

3. táblázat. Az 1. számú csoport válaszainak bináris értékelése

281	AN	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0
313	AN	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1
458	AN	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1
196	AN	2	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0
219	AN	2	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0
255	AN	2	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1
266	AN	2	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1

E táblázat alapján készült az itt bemutatott Galois-gráf. (1. ábra)



1. ábra. Az 1. számú csoport válaszainak Galois-gráfja

Lássuk most, mi az *1. ábra* értelme!

Tetszőleges szögpont alatt a pozitív válaszok azon legnagyobb csoportja áll, melyeket az illető szögpont felett írt hallgatók adtak. Ugyanakkor ezen szögpont felett írt (egy-egy számmal jelölt) hallgatók azt a legnagyobb csoportot alkotják, akik mindegyike az alatta írt pozitív válaszokat adta. Példánkban a „negyedik emeleten” lévő bal oldali pont azt jelenti, hogy az anyának felsőfokú végzettsége van, az apának felsőfokú végzettsége van, városi a hallgató és családja alakította a romákról alkotott véleményét az 1., 4. és 5. sorszámmal jelölt hallgatóknak. A pozitív válaszoknak ez az a legnagyobb csoportja, melyet az 1., 4. és 5. számmal jelzett hallgató adott, s a hallgatóknak is ez a legnagyobb csoportja, akik e pozitív válaszokat adták.

Ha egy pont össze van kötve egyenes szakasszal valamely alatta fekvő ponttal, az azt jelenti, hogy az alul lévő pontban írt pozitív válaszok összessége legnagyobb részhalmaza a felette álló s vele összekötött ponthoz írt pozitív válaszok halmazának.

A 12 szak 61 csoportra bontott gráfjai

Az iménti példa szerint készült el mind a 61 gráf. A kapott ábrákat elemezve látható, hogy minél alacsonyabb emeleten fordul elő először egy-egy gráfon valamely pozitív válasz, általában annál több hallgató adta azt. Nyomon kell követni, hogy melyik válasz előfordulása milyen trendet követ. Ezért ezt számba vettük valamennyi csoportra nézve. Már ránézésre feltűnik, hogy az ÉRE (érettségije legalább jó) és a CSA (a család alakította romákról való véleményét) válaszok szerepelnek legalacsonyabban, de egyszerű számlálással minden válasz emelet magassága megállapítható.

Ezt látjuk a *5. táblázat*on is. Itt a sorok a fent írt csoportbontás szerinti, míg az oszlopokban a figyelembe vett 12 kérdés áll. Az egyes oszlop és sor metszésében keletkező négyszögben lévő szám azt mutatja, hogy alulról felfelé haladva hányadik emeleten jelenik meg először a szóban forgó pozitív válasz. Így a lehetséges számérték 1-től 12-ig terjedhet, ahol a 12 azt jelenti, hogy nem fordul elő az illető pozitív válasz (ugyanis nem volt olyan csoport, amelyben akadt volna mind a 12 kérdésre pozitív választ adó hallgató).

Miután célunk a különféle szakos hallgatók összehasonlítása, összevonjuk, egyesítjük az azonos szakosok csoportjait, tehát például a 6 angol szakos csoport vagy a 11 magyar szakos csoport átlagát (számtani közép) képezzük. Így újabb táblázatunk 12 sorból s 12 oszlopból áll. Tehát a sorokban a szakok, az oszlopokban a figyelembe vett kérdések állnak. Az egyes oszlop és sor metszésében keletkező négyszögben lévő szám azt mutatja, hogy az illető szak összes csoportjának átlagában alulról felfelé haladva hányadik emeleten jelenik meg először a szóban forgó pozitív válasz.

Ha a *6. táblázat*beli értékeket binárisá alakítjuk („pozitív”, illetve „negatív”), akkor újabb – talán meta-gráfnak, azaz a gráfok gráfjának nevezhető – Galois-gráf adódik. Ezen egyszerre lesz látható az összes szak összes kérdésre adott válasza, persze nem számszerűen, hanem a trendeknek megfelelően.

E ponton azonban munkánk kétfelé válik. Egyfelől lehetséges az egyes oszlopokban álló számok számtani közepéhez képest meghúzni a jó, illetve rossz határvonalát, de másfelől előírhatunk bizonyos követelményt, amelyet minimumként elvárunk a hallgatótól. Pedagógiai kutatók leírják e kétféle értékelési módot. *Golnhofer* szerint „a hatvanas évek közepétől terjedt el *Glaser* nyomán az úgynevezett kritériumra irányuló értékelés. Ebben az esetben azt vizsgáljuk, hogy a tanuló elérte-e a kitűzött célokat. Az értékelésben ekkor nincs szerepe annak, hogy más tanulók hova jutottak a célokhoz viszonyítva, tehát külső méréstől független szempontoz viszonyítva történik a teljesítményértékelés”. (*Golnhofer*, 1998) *Báthory* szerint pedig „régóta hagyománya van a normára irányuló értékelésnek, amelyben a tanuló valamilyen személyiségjegyet és/vagy tudását egy adott populáció jellemzőihez (átlaga, szórása) viszonyítjuk. (...) Azt vizsgáljuk, hogy a tanuló hol helyezkedik el az átlaghoz képest”. (*Báthory*, 1997)

5. táblázat A hallgatói csoportokban hányadik emeleten fordul elő először pozitív válasz az egyes kérdésekre

		1. ANY	2. AP	3. VÁR	4. TAN	5. ÉRE	6. CSA	7. ISK	8. MINY	9. TÖBB	10. FÉL	11. KISE	12. ROMÁ
AN1,2	1	1	2	2	6	2	2	2	1	4	2	2	5
AN2	2	7	3	2	4	1	2	7	2	2	5	3	3
AN3	3	2	3	2	5	1	4	12	2	6	5	3	5
AN3	4	1	6	3	1	1	2	6	2	5	6	2	2
AN4	5	3	2	3	4	1	2	4	3	4	7	3	3
AN5	6	5	7	7	3	3	5	7	4	5	7	5	5
B11	7	3	3	3	3	4	2	4	3	6	3	1	2
B11	8	4	8	2	2	1	4	6	2	8	2	1	1
B13	9	12	5	6	3	2	2	12	3	5	4	3	3
B14	10	8	8	4	9	4	2	5	2	4	6	3	3
B15	11	4	3	2	9	1	3	12	2	5	5	2	9
FŐ1	12	4	7	3	2	1	1	6	1	5	3	1	2
FŐ2	13	3	2	1	2	1	1	1	3	3	6	5	2
FŐ3	14	4	4	1	2	1	1	8	2	3	2	1	1
FŐ3	15	2	5	2	4	2	1	12	1	3	4	2	1
FŐ5	16	1	2	2	12	1	1	1	1	4	6	2	4
FR1,2	17	1	3	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1
FR3	18	2	3	1	9	2	2	6	1	7	7	1	3
FR4	19	6	6	3	7	2	3	12	5	3	12	2	5
FR5,6	20	7	3	2	4	2	1	12	2	2	6	4	2
MA1	21	7	4	2	4	3	2	8	3	9	4	1	2
MA2	22	4	2	4	4	2	3	7	4	7	11	4	4
MA2	23	3	3	2	5	1	2	2	2	10	4	4	4
MA2	24	3	2	12	4	1	2	12	3	12	12	4	5
MA2	25	3	3	3	3	2	5	5	3	5	4	1	4
MA2	26	2	3	3	7	1	3	7	5	6	4	2	4
MA3	27	2	3	2	2	1	1	1	3	4	4	2	1
MA3	28	3	4	6	5	2	4	6	2	10	10	3	3
MA4	29	3	3	4	2	1	2	5	2	5	8	2	2
MA5	30	2	4	2	6	1	3	8	2	3	7	2	3
MA6	31	10	12	8	10	6	8	12	6	6	6	6	6
MAT1,2	32	6	6	3	3	1	2	12	2	5	2	3	5
MAT3,4	33	8	4	2	5	3	4	9	1	8	3	2	5
NÉM1,2	34	3	5	2	3	1	2	12	3	3	4	2	4
NÉM3	35	5	2	3	5	1	2	8	2	2	4	2	3
NÉM3	36	2	4	5	6	1	2	12	3	3	8	2	8
NÉM4	37	8	8	1	4	1	1	12	1	2	1	1	2
NÉM4	38	5	5	3	10	3	7	5	2	3	6	2	4
NÉM5	39	4	7	2	9	2	2	3	2	5	4	4	2
SZÁ1,2	40	7	7	3	7	3	1	1	2	12	12	1	2
SZÁ2	41	1	2	3	3	4	2	2	3	4	4	2	4
SZÁ3	42	3	2	2	2	2	1	12	7	10	12	10	7
TE1	43	5	2	1	2	1	2	2	1	12	12	1	2
TE1	44	1	6	1	1	5	1	12	7	12	3	2	1
TE1	45	2	3	1	1	3	1	1	2	12	12	2	12
TE1	46	4	3	3	2	3	2	7	2	2	6	1	4
TE2	47	1	2	1	2	4	3	3	3	12	2	1	2
TE3	48	4	4	3	4	2	2	12	12	12	6	3	12
TE4	49	7	4	2	6	3	4	7	3	4	3	2	4
TŐ1,2	50	2	9	2	3	1	2	8	2	3	5	2	3
TŐ2	51	5	5	3	2	1	2	12	2	12	5	3	2
TŐ3	52	3	3	2	2	1	1	2	3	8	4	2	12
TŐ4	53	4	2	2	2	1	2	7	3	4	4	4	2
TŐ5	54	4	3	3	12	1	2	6	3	4	4	4	2
TŐ5	55	2	3	3	2	1	1	6	3	12	3	2	3
V12	56	3	5	5	5	3	2	12	2	12	9	4	3
V13,4	57	4	6	2	6	2	2	6	1	12	6	1	1
V15,6	58	12	12	1	1	3	3	2	1	4	5	5	1
ZE1	59	4	5	3	3	2	2	4	4	5	3	5	5
ZE3,4	60	6	6	2	1	1	2	3	2	8	3	2	3
ZE5	61	2	3	5	3	1	2	12	3	6	7	2	4

6. táblázat. Az egyes szakok különböző csoportjainak átlagából képzett táblázat

	AP	ANY	VÁR	TAN	ÉRE	CSA	ISK	MINY	TÖBB	FÉL	KISE	ROMÁ
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
AN	3	4	3	4	1,5	3	7	2	4	5	3	4
BI	6	5	3	5	1,4	3	8	2	6	4	2	4
FŐ	3	4	2	4	1	1	6	2	4	4	2	2
FR	4	4	2	5	2	2	8	2	3	7	2	3
MA	4	4	4	5	2	3	7	3	7	7	3	3
MAT	7	5	3	4	2	3	11	2	7	3	3	5
NÉM	5	5	3	6	2	3	9	2	3	5	2	4
SZÁ	4	4	3	4	3	1	5	4	9	9	4	4
TE	3	3	2	3	3	2	6	4	9	6	2	5
TŐ	3	4	3	4	1	2	7	3	7	4	3	4
VI	6	8	3	4	3	2	7	1	9	7	3	2
ZE	4	5	3	2	1	2	6	3	6	4	3	4

„Azokat az eljárásokat, amelyeket a tanulási követelményekből kiindulva, azokra tekintettel végeznek, kritérium referenciájú mérésnek (criterion-referenced measurement) nevezik (Popham-Husek, 1969; Popham, 1971; Csapó, 1987), szemben azokkal a vizsgálatokkal, amelyekben a tanulók teljesítményeit a pszichometriai hagyományoknak megfelelően egy kiválasztott populáció – normának tekintett – átlagához viszonyítják. Ez utóbbit nevezik átlagra irányuló vagy norma referenciájú mérésnek (norm-referenced measurement).”

Norma-orientált értékelés

Tekintsük először a norma referenciájú értékelést. Eszerint az 5. táblázat oszlopaiban az átlagokat képezzük, s így (felfelé kerekítéssel, egy tizedes jegyre) eme átlagok jelentik a ponthatárt, amely így fest (7. táblázat):

7. táblázat. Norma-orientált ponthatár

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
4	5	3	4	2	2	7	3	6	5	3	4

Vagyis minden sorra, ha a szóban forgó oszlopban elérné a ponthatárt, akkor ott „1” állna, ha nem, akkor „0”. Esetünkben azonban a kisebb számérték fejez ki jobb helyzetet, hiszen az alsóbb emeleten való előfordulás jelenti a gyakoribb – több hallgató által adott – választ. Ilyen módon a „0”-kat és az „1”-eket fel kell cserélni. Ebből kapjuk a 8. táblázatot.

8. táblázat. Norma-orientált relációtáblázat

	AP	ANY	VÁR	TAN	ÉRE	CSA	ISK	MINY	TÖBB	FÉL	KISE	ROMÁ
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
AN	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
BI	2	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0
FŐ	3	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
FR	4	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1
MA	5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
MAT	6	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0
NÉM	7	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1
SZÁ	8	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0
TE	9	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1
TŐ	10	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0
VI	11	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
ZE	12	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0

E táblázat a norma-orientált értékelés Galois-gráf relációtáblája, inputja, melyből az alábbi 28, úgynevezett zárt részalmaz-pár adódik. Szögletes zárójelben a szakok, kapcsolásban a válasz sorszámok vannak.

Norma-orientált értékelés zárt részalmaz-párjai

- 1> [1 3]: { 1 2 8 9 }
 2> [1 3 9 10]: { 1 2 }
 3> [1 3 4]: { 2 8 9 }
 4> [1 3 4 7]: { 8 9 }
 5> [1 3 4 5 8 9 10]: { 2 }
 6> [1 2 3 4 6 7 11]: { 8 }
 7> [2 3]: { 5 8 10 11 }
 8> [2 3 10 12]: { 5 10 }
 9> [2 3 6]: { 8 10 }
 10> [2 3 6 10 12]: { 10 }
 11> [2 3 4 7]: { 8 11 }
 12> [2 3 4 7 9]: { 11 }
 13> [3]: { 1 2 3 5 6 7 8 9 10 11 12 }
 14> [3 12]: { 5 7 10 }
 15> [3 10]: { 1 2 5 10 }
 16> [3 9]: { 1 2 3 7 11 }
 17> [3 8]: { 2 6 7 }
 18> [3 8 9]: { 2 7 }
 19> [3 8 9 12]: { 7 }
 20> [3 4]: { 2 3 8 9 11 12 }
 21> [3 4 11]: { 8 12 }
 22> [3 4 9]: { 2 3 11 }
 23> [3 4 7]: { 8 9 11 }
 24> [3 4 5]: { 2 12 }
 25> [3 4 5 11]: { 12 }
 26> [9]: { 1 2 3 4 7 11 }
 27> [9 12]: { 4 7 }
 28> [12]: { 4 5 7 10 }

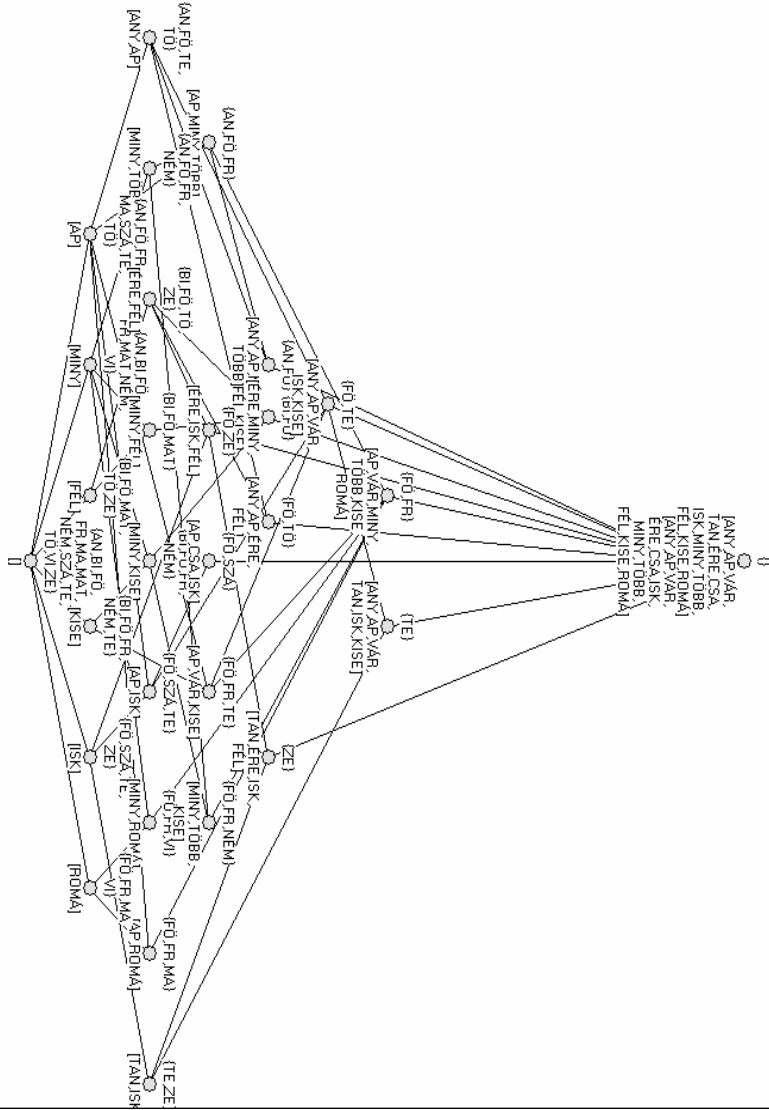
Az ebből rajzolt 28 szögpontból álló gráfot lásd a 2. ábrán.

Kritérium-orientált értékelés

A kritériumot – követelményt – minden kérdésre háromban szabtuk meg. Azaz az első, második, illetve harmadik emeleten először előforduló pozitív válasz a jó, tehát „1”, különben „0”. Ebből a következő relációtábla adódik.

Kritérium-orientált input/relációtábla

12
 12
 101011010010
 001011010010
 101011010011
 001011011011
 000011010011
 001011010110
 001011011010
 001011000000
 111111000010
 101011010010
 001011010011
 001111010010



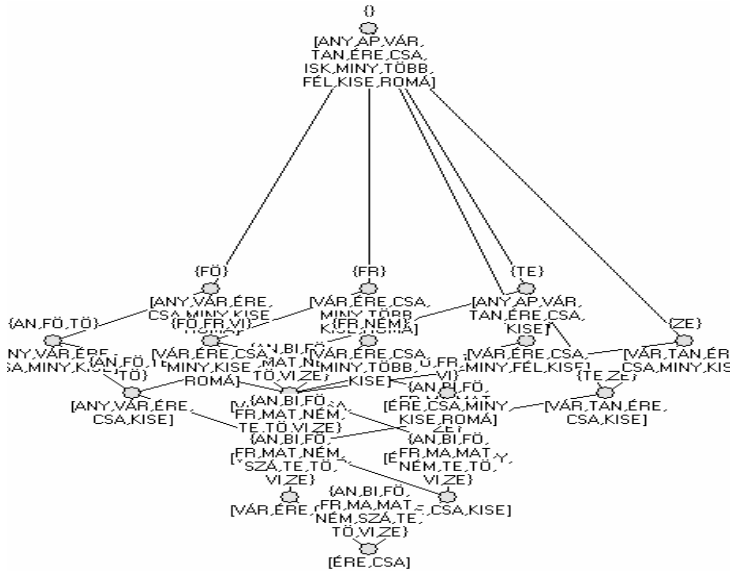
2. ábra A norma-orientált értékelés Galois-gráfja

Kritérium-orientált értékelés zárt részhalmaz-párjai

- 1 > [1 3 10]; { 1 3 5 6 8 11 }
- 2 > [1 3 9 10]; { 1 3 5 6 11 }
- 3 > [1 2 3 4 6 7 10 11 12]; { 3 5 6 8 11 }
- 4 > [1 2 3 4 6 7 9 10 11 12]; { 3 5 6 11 }
- 5 > [1 2 3 4 6 7 8 9 10 11 12]; { 3 5 6 }
- 6 > [1 2 3 4 5 6 7 10 11 12]; { 5 6 8 11 }
- 7 > [1 2 3 4 5 6 7 9 10 11 12]; { 5 6 11 }
- 8 > [1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12]; { 5 6 }
- 9 > [3]; { 1 3 5 6 8 11 12 }
- 10 > [3 4 11]; { 3 5 6 8 11 12 }
- 11 > [3 4 5 11]; { 5 6 8 11 12 }
- 12 > [4]; { 3 5 6 8 9 11 12 }

- 13> [4 7]: { 3 5 6 8 9 11 }
 14> [6]: { 3 5 6 8 10 11 }
 15> [9]: { 1 2 3 4 5 6 11 }
 16> [9 12]: { 3 4 5 6 11 }
 17> [12]: { 3 4 5 6 8 11 }

Azaz a 17 szögpontból álló gráfot kapunk. Ezt mutatja a 3. ábra.



3. ábra. Kritérium-orientált értékelés Galois-gráfja

Következtetések

Norma-orientált értékelés szerint

1. ÉRE – Érettségi

Általában eléri a „jó” szintet. Igaz, hogy első előfordulása a második emelet, ám előfordulási átlaga a legalacsonyabb (1,8).

2. AP – Apa, ISK – Iskola, MINY – Milyen nyelven, ROMÁ – Megtanulna-e roma

E kérdésekre általában a legtöbb különböző szakos hallgató ad pozitív választ, ezek első előfordulása az első emeleten található. Azaz az édesapa felsőfokú végzettségű, legtöbb szakon pozitív a hallgatók véleménye a sajátos nemzeti kultúra roma nyelven tanításáról, és a legtöbb szakon fordul elő, hogy megtanulnának egy roma nyelvet.

3. KISE – Kisebbség, FÉL – Fél, TÖBB – Többség

Kivétel nélkül, minden szakon több a pozitív válasz a kisebbségben lévő roma tanulók aránya esetén, mint akkor, ha az osztály fele, vagy többsége lenne cigány. A KISE első előfordulása első emelet. Igaz, hogy nem csak a KISE, hanem a FÉL is az első emeleten fordul elő, ennek oka azonban az, hogy két szak, a NEM – Német és a FR – Francia esetén a TÖBB – Többség alacsonyabb első előfordulásban, mint a FÉL – Fél. A többi tíz szakos válasza alapján a sorrend KISE, FÉL, TÖBB lenne, így azonban a FÉL – Fél is az első emeletre került, míg a másodikon áll a TÖBB – Többség, azaz formális sorrendben egyaránt gyakori a kisebbség és a fél, ritkább a többség esete.

4. TAN – Tanár akar lenni

Nem sokan akarnak tanárok lenni! Leginkább a TE és ZE, azaz a Testnevelés és Zene szakos hallgatók. Első előfordulásuk a második emelet.

5. FÖ - Földrajz, FR – Francia, TE - Testnevelés

A földrajz, francia és testnevelés szakosok adják a legtöbb pozitív választ (csak tanárok nem akarnak lenni!).

Kritérium-orientált értékelés szerint

1. ÉRE – Érettség, CSA - Család

Kivétel nélkül minden szakon elérték a legalább „jó” érettségi eredményt, és a romákról vallott véleményt a család alakította.

2. ISK – Iskola

Egyáltalán nem fordul elő olyan csoportátlag, hogy az iskola határozta volna meg a hallgató vélekedését a romákról.

3. KISE – Kisebbség, FÉL – Fél, TÖBB – Többség

A KISE Kisebbség a harmadik, a FÉL – Fél és a TÖBB – Többség pedig egyaránt a hatodik emeleten fordul elő először. Tehát legkevésbé okozna gondot, ha az osztály tanulóinak kisebbsége lenne roma, nagyobb, szinte egyforma gondot jelentene viszont, ha az osztály fele, vagy többsége lenne az.

4. TAN – Tanár akar lenni

Kevesen akarnak tanárok lenni! Leginkább a ZE és TE, azaz a Zene és Testnevelés szakosok. Az ötödik emeleten jelenik meg ez először.

5. FÖ – Földrajz, FR – Francia, TE – Testnevelés

A legtöbb kérdésre adnak pozitív választ a Földrajz, a Francia és a Testnevelés szakos hallgatók.

Mindkét értékelés szerinti tapasztalatok

1. ÉRE – Érettségi eredménye általában eléri a „jó”-t.

2. KISE – Kisebbség esetén az osztálybeli romák nem okoznak gondot. (A FÉL, illetve a TÖBBHÖZ képest.

3. TAN – Tanárok nem nagyon akarnak lenni, bár a Testnevelés és Zene szakosokra ez kevésbé áll.

4. FÖ – Földrajz, FR – Francia és TE – Testnevelés szakon hallgatók adnak leginkább pozitív válaszokat.

Tehát a trendeket vizsgálva és nem a számszerűségekre alapozva, ezt a fenti négy tapasztalatot törvényszerűnek tekinthetjük a szóban forgó populációra nézve, hiszen mindkét típusú értékelés kimutatja. Ez megerősíti a statisztikai feldolgozás szerinti eredményeket.

Huszár és társai dolgozatukban (*Huszár és mtsai*, 2003) vizsgáltak egy új fogalmat, a számosság-érzékenységet. Azt várhatnánk, hogy mennél több a roma gyermek az osztályban, annál nagyobb gondot okoz tanításuk a pedagógusnak. Huszárék dolgozata szerint a roma létszámarány növekedésével fokozatosan nő a probléma, de ezen kívül bizonyos küszöb is van, amely felett bizonyos létszámarány esetén a hallgatóknak több mint a fele nehézséget lát a nevelésben/oktatásban. Jelen munkánk ezt a kérdést is vizsgálta a KISE, FÉL, TÖBB kérdések feldolgozásával. Azt találtuk, hogy a KISE nem okoz gondot, a FÉL és TÖBB esetén azonban előfordulnak felcserélődések, s egyáltalán nem volt biztos, hogy melyik kerül a második, illetve a harmadik helyre.

Azt gondoljuk, hogy vannak esetek – az illetékes szakirodalom tárgyalja is ezeket – amikor a többségben roma osztályok helyzete bizonyos szempontból kedvező. „Bizonyos problémákat (például etnikai konfliktusokat) kevésbé jeleznek cigány tanulókat nagyobb arányban oktató iskolákban, mint ott, ahol arányuk 10–20 százalék alatt marad”. (*Huszár és mtsai.*, 2003) Vagy „...az átlagosnál kisebb az esélyük a lemorzsolódásra azokban az iskolákban, amelyek viszonylag sok cigány tanulót oktatnak...” (*Liskó*, 2002)

Összefoglalás

Pécsett, 2001-ben 559 tanár szakos hallgató által kitöltött kérdőív válaszait, minőségük szerint „POZITÍV”, illetve „NEGATÍV”-nak neveztük. Így, a számértékek mellőzésével, hasonlítottuk össze szakok szerint növendékeink romákkal kapcsolatos attitűdjeit.

Azt találtuk, hogy általában jól érettségizettek a hallgatók, többségükben nem akarnak tanárok lenni, elvben nem okozna nekik gondot, ha osztályukban kisebbségben lennének a roma gyerekek. A földrajz szakosok adják a legtöbb pozitív választ.

Előfordul, hogy kisebb gondot okozna a jövőben tanár szerint, ha osztályában többségben lennének a roma tanulók, mint ha az osztálynak csak a fele lenne roma. Ez új szempont a számosság-érzékenység tekintetében.

Irodalom

- Andor Csaba – Joó András – Mérő László (1997): Galois lattices. In: *Educational Research, Methodology and Measurement: An International Handbook*. Edited By J. P. Keeves Pergamon.
- Andor Mihály (szerk.) (2001.) *Romák és oktatás*. Iskolakultúra könyvek 8., Pécs.
- Baloghné Zábó Magdolna – Géczy János – T. Molnár László – Takács Viola (1979): *INTEGRÁF* (Integrált Természettudományi Galois Relációban Ábrázolt Filmek). Kutatási jelentés. OOK, Veszprém.
- Baloghné Zábó Magdolna – Géczy János – Molnár T. László – Takács Viola (1979): *Természettudományi oktatásfilm tervezése Galois gráffal*. Soproni Rendszerelméleti Konferencia előadás.
- Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek*. OKKER KIADÓ, Budapest. 235.
- Báthory Zoltán (2003): Takács Viola: Baranya megyei tanulók tudásstruktúrái. Recenzió. *Magyar Pedagógia*, 3. 405–407.
- Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest.
- Drommer Bálint – Pozsonyi András (1994): *Számítógépi program a Norris-féle algoritmus alapján a zárt részhalmazpárok megkeresésére*. Budapest.
- Drommerné Takács Viola (1985): *A Galois gráfok két pedagógiai alkalmazása*. Tantervemléti füzetek 15. OPI, 30–53.
- Fay, G. (1973.): An algorithm for finite Galois connections. Technical Report. Institute for Industrial Economy. Budapest.
- Fay, G. – Takács, D.V. (1975): Galois Perceptron: Cell Assemblies in Cellular Space I. *Journal of Cybernetics*. 3. 1–20.
- Fay, G. – Takács, D. V. (1975): *Finite Geometrical Data Bank by Galois Algorithm*. Mathematical Linguistic.
- Forray R. Katalin (2001): A cigány nyelvek helyzete az iskolai oktatásban. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Cigány nyelvek nemzetközi szeminárium*. Konferenciakötet, PTE BTK Romológia Tanszék, Pécs. 57–64.
- Ganter, B. (1984): *Two basic algorithms in concept analysis*. FB4–Preprint, Technische Hochschule, Darmstadt, No 831.
- Ganter, B. (1984): *Lattice Theory and Formal Concept Analysis: a subjective introduction*. FB4–Preprint, Technische Hochschule, Darmstadt.
- Ganter, B.–Wille, R. (1996): *Formale Begriffsanalyse*. Springer.
- Géczy János – Huszár Zsuzsanna – Sramó András – Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. *Magyar Pedagógia*, 1. 31–61.
- Géczy János – Takács Viola (2003): Biológia tesztek megoldásának struktúrája. *Acta Paedagogica*, III. évf. 1. 17–27.
- Géczy János – Takács Viola (2005): *Teacher trainees' prejudices against gypsies*. 11th Biennial Conference of EARLI. Aug. 26–30.
- Golnhofer Erzsébet (1998): A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Első kiadás, 404–405.
- Huszár Zsuzsanna – Géczy János – Sramó András (2003.): Kisebbségi attitűdök szocio-demográfiai háttéré. *Iskolakultúra*. 4. 40–49.
- Kádárné Fülöp Judit – Joó András (1977): *Beszámoló a strukturális elemzés pedagógiai alkalmazásának néhány módszeréről*. OPI dokumentumok 8. OPI, Budapest.
- Liskó Ilona (2002): *Cigány tanulók a középfokú iskolákban*. OKI Kutatás közben. No 234., Budapest
- Norris, E.M. (1978): *An algorithm for computing the maximal rectangles in a binary relation*. Rev.Roum.Math. Pures et Appl., Tome XXIII, No 2, Bucarest.
- Riguet, J. (1950.): *Les relations de Ferrer*. C.R. Acad.Sci.Fr., 231.
- Sramó András (2003): *Roma vizsgálatok számítógépes adatbázis*. Feld.01 fájl.
- Sramó András (2004): „Gráfok gráffja”. Szóbeli közlés.

- Szigeti Márton (2000): Galois-gráf rajzolása számítógéppel. I. In: *Takács Viola: Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása*. Iskolakultúra könyvek, 6. Pécs. 186–196.
- Szigeti Márton (2003): Galois-gráfok rajzolása számítógéppel. II. In: *Takács Viola: Baranya megyei tanulók tudásstruktúrái*. Iskolakultúra könyvek 20. Pécs. 169–190.
- Takács, D. V.(1975): Galois Connections and DPL ALPHA system – conceptual data processing? *Progress in Cybernetics and Systems Research*, 1. 164–169
- Takács, V. (1984): *Two pedagogical application of Galois-graphs*. Lecture, presented in Darmstadt, Mathematical Department, Technische Hochschule, Febr.
- Takács, V.(1986): *Concept lattices in pedagogical research*. Lecture. Arbeitstagung Begriffsanalyse, Technische Hochschule Fachbereich Mathematik, Darmstadt, Jan.
- Takács Viola (1993): *Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása*. Kandidátusi értekezés.MTA. Budapest.
- Takács Viola (1994): Dolgozatok értékelése számok nélkül. *Iskolakultúra*, 18. 38–47.
- Takács Viola (1996): Galois szociogram. *Iskolakultúra*, 11. 89–94.
- Takács Viola (1997): Kiegészítés a Galois-szociogramhoz. *Iskolakultúra*, 2. 118–121, 142.
- Takács Viola (1999): *A tananyag, a tudás és a közösség szerkezete*. Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programiroda, Budapest.
- Takács Viola (2000): *A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása*. 6. Iskolakultúra könyvek, Pécs.
- Takács Viola (2000): A szülők iskolai végzettsége és gyermekeik iskolázási terve. Strukturális összefüggések. *Iskolakultúra*, 8. 14–33.
- Takács Viola (2001): *Galois-gráfok a fizika tanításában*. Előadás a 30. Országos Fizikatanári Anketon, június 27., Veszprém.
- Takács Viola (2001): *The structure of pupils' attitudes towards school subjects*. 9-th European Conference of European Association for Research on Learning and Instruction, Switzerland, University of Fribourg, Aug.28.–Sept.1. Poszter.
- Takács Viola (2001): *Galois-gráfok a tanítási órán*. Poszter az I. Neveléstudományi Konferencián. október 25.
- Takács Viola (2001): *A fizika feladatok eredményének pedagógiai aspektusú strukturális elemzése*. Szimpóziumi előadás a II. Országos Neveléstudományi Konferencián október 15-én, a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságában
- Takács Viola(2001): *Galois-gráfok a tanítási órán*. Poszter az I. Neveléstudományi Konferencián. október 25.
- Takács Viola (2002): Tantárgyi attitűdök struktúrája. *Magyar Pedagógia*, 3. 301–318.
- Takács Viola (2002): *Felidézés vagy alkalmazás?* Fizika tesztek értékelése. *Iskolakultúra*, 4. 56–68.
- Takács Viola (2003): A fizika feladatok absztrakciós szintje szerinti teljesítmény az intelligencia-hányados tükrében. *Magyar Pedagógia*, 2. 141–154.
- Takács Viola (2003): Biológia tesztek megoldása és az intelligencia hányadosok. *Iskolakultúra*, 4. 51–66.
- Takács Viola (2003): *Baranya megyei tanulók tudás struktúrái*. Iskolakultúra könyvek 20., Pécs. 1–191. (Társ szerzők: Géczy János és Szigeti Márton)
- Takács Viola (2003): *Biológia tesztek megoldása és az intelligenciahányadosok*. Előadás a Magyar Tudományos Akadémia III. Országos Neveléstudományi Konferenciáján Budapesten, október 10.
- Takács Viola (2004): *The abstraction level of physics tests and the intelligence quotiens*. Poster on the 10–th Biennial Conference of EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction), 2003. Padova, Italy, Aug. 26–30. és magyarul *Iskolakultúra* (2004) 1. 80–92.

Változások Baranya megye középiskoláiban

A tanulmány egy olyan megye középfokú iskolahálózatának spontán átalakulását mutatja be, melynek munkaképes-korú népességét éppen a középfokú végzettségűek viszonylag alacsony aránya jellemzi, a magasan és alacsonyan kvalifikáltak meghatározó részesedésével szemben. Felhívja a figyelmet arra, hogy a középfokú oktatáshoz való hozzáférés településtípusonkénti, kistérségenkénti esélykülönbségeit egyaránt mérsékelni kell Baranya megyében, a középfokú oktatás további expanziójának megvalósításához.

Az elmúlt húsz esztendőben Baranya megye közoktatási intézményhálózatának módosulását a középiskolák számának növekedése és szakági, tagozati átstrukturálódása jellemezte. A Dél-Dunántúli régió három megyéje közül Baranya megyében van a legtöbb középiskola (81, azaz 41 százalék). Somogyban található a térség iskoláinak harmada (32 százalék), Tolnában csupán 26 középfokú iskola működik (a régió középiskoláinak 27 százaléka).

A hetvenes években született népes gyermekpopuláció „demográfiai csúcspont” alapított iskola-, osztályterem- és tagozatbővítés időszakában alakult ki a jelenlegi megyei középfokú iskolahálózat. A demográfiai hullám lecsengését követően az intézmények számában nem következett be stagnálás, hanem tovább szaporodtak az iskolák. A baranyai közoktatási hálózaton belül csupán a középiskolai intézményrendszer számszerű bővüléséről beszélhetünk.

A középiskolák gyarapodása országos méreteket öltött. „Az iskolák száma 53 százalékkal emelkedett az évtizedben, de Pest megyében és a fővárosban majdnem megkétszereződött.” (Neuwirth, 2002a) A középfokú intézményhálózat kiszélesedése több országos szintű tanügy-igazgatási és területi közoktatás-politikai indokra vezethető vissza. A tényezők egy része a hálózat nagyságát és térbeli kiterjedtségét befolyásolta. Más szabályozók és ösztönzők viszont az iskolahálózat belső szerkezetét formálták át. A változásokat kiváltó szempontok közül csupán a legjelentősebb ágazati és területi oktatáspolitikai tényezőket vázoljuk fel.

1. táblázat. A középfokú közoktatási intézmények száma az egyes kistérségekben az 1990, 1996, 2003. években

Év/Kistérség	Középfokú intézmények száma			
	1990	1996	2003	Eltérés
Komlói	4	4	4	0
Mohácsi	3	5	6	3
Sásdi	1	1	1	0
Sellyei	0	1	1	1
Siklói	0	3	3	3
Szigetvári	2	4	4	2
Pécsi	1	2	1	0
Pécsváradi	1	2	2	1
Pécs	31	38	59	28
Baranya összes	43	60	81	38

Baranya megyében 2003-ban 38 intézménnyel több középiskolában oktattak, mint 13 évvel azelőtt. (1. táblázat) A gyarapodásnak köszönhetően megduplázódott az érettségít adó iskolatípusok száma. (2. táblázat)

2. táblázat. Az érettségít adó közoktatási intézmények száma az egyes kistérségekben az 1988. és a 2003. évben

Iskolák / Kistérség	Érettségít adó középiskolák száma		
	1988	2003	Eltérés
Komlói	2	4	2
Mohácsi	2	4	2
Sásdi	0	1	1
Sellyei	0	1	1
Siklói	1	2	1
Szigetvári	1	2	1
Pécsi	1	1	0
Pécsváradi	0	1	1
Pécs	23	46	23
Baranya összes	30	62	32

Az alapítványi és egyházi iskolák megjelenése más irányú szerkezetbővülési tendenciát mutat. Az iskolahálózat differenciálódásában igen, de az iskolaszervezet és a fenntartók összetételében nem eredményeztek számottevő változást. Vagyis az úgynevezett alternatív iskolafajták megjelenése plurálisabb intézményszervezetet hívott napvilágra, de az alapítványi, egyházi iskolák elterjedése nem olyan nagymértékű, hogy az jelentősen átformálta volna a meglévő iskolahálózatot.

A csökkenő gyermeklétszám ellenére a közeljövőben nem várható a középiskolák számának drasztikus apadása. A közoktatás-politika modernizálásának egyik fontos eleme a népesség iskolázottságának növelése. Az oktatási ágazat szerkezetpolitikai koncepcióját az azóta többször módosított Közoktatási Törvény 1993. évi módosítása rögzítette. Ez a közoktatásban való részvételre kötelezett népességet elsősorban az érettségít adó középfokú iskolatípusok irányába orientálja. A többféle iskolatípus s a helyi tantervek különbözőségében megnyilvánuló tanszabadság teszi szükségessé a kimenetszabályozást, amelyet az érettségi, illetve a szakérettségi valósít meg. A makro-szintű szabályozók ennek megfelelően ösztönzik az alapfok és a középfok közötti átmenet területi intézményválasztékának bővülését. Országosan, így Baranya megyében is a középfokú intézmények összetételének megváltozásában érzékelhető e szándék érvényesülése.

A közoktatás bemeneti tényezőinek szabályozása is alakítja az oktatási intézmények struktúráját. A közoktatási kötelezettség 18 évre történő kiszélesítésével, oktatáspolitikai eszközökkel kanalizálja az intézményhasználók tömegét a középfokú képzésbe. Mára a középiskolai beiskolázások expanziójáról beszélhetünk. A korosztály 75 százaléka jelenleg érettségít adó középfokú oktatási intézményben tanul. (Összehasonlításképpen álljanak itt az 1998. évi és zárójelben a 2002. évi, nyolcadik osztályt követően a középiskolákban továbbtanulók összetételének százalékban kifejezett adatai (OM, 2003): gimnázium: 22,7 (34,4), szakközépiskola: 28,5 (38,9), szakmunkásképző: 44,8 (25,4), szakiskolák: 4,0 (1,3).

Az országos életpálya kutatások (Andor és Liskó, 2000) arra utalnak, hogy a jelenlegi alapfokú képzésben tanulók körében az iskolai életút meghosszabbítása komoly perspektívát jelent a gyermekek tanulmányi terveiben. A Baranya megyei általános iskolások körében reprezentatív mintán, az alapfokú képzésbe járó hetedikes tanulóktól és családjaiktól nyert információk is megerősítik az intézményhasználók erőteljes középfokú aspirá-

cióit. A szülők 60 százaléka (a tanulók 32,4 százaléka) versenyképes szakmát megalapozó érettségire, majd diplomához juttatná gyermekét. (Reisz, 2000)

A kétszintű érettségi 2005-beli bevezetése következtében már 16 éves korban elindul az a fajta szelekció, amely a munkaerőpiac és a diplomához jutás meglévő versenyét tovább erősíti. Mindez a középfokú oktatási rendszer új típusú output-szabályozását, a középfokú képzés tartalmi, hatékonysági rendszerének átalakulását vetíti előre. A területi közoktatás-kutatás aktuális feladata lenne a területi munkaerőpiac alakulására is ható változások megyei és regionális szintű előrejelzése és monitorozása.

A középiskolák a közelmúltban is, és várhatóan a továbbiakban is belső szakmai, tagozati átrendeződésen mennek át. Növekszik a szakképzési profillal rendelkező középfokú intézmények száma. Az új típusú OKJ-s szakmák bevezetése és az uniós joganyagok megfelelő újraszabályozás munkálatai jelenleg is folynak. Felértékelődik a fontossága a piacra érzékenyebb szakmáknak (banki szolgáltatások, számítástechnika, szabadidő-szervezéshez kötődő képzési formák stb). Csak igen lassan és többszörös áttételekkel jutnak el a regionális munkaerőpiaci jelzések a szakképzési rendszer alakításában kompetens döntéshozókhoz. Így a középfokú szakképzés területi tervezését megalapozó információk áramlása, adatbankká szervezése még várat magára. További kutatások feladata lehet annak felderítése, hogy a megye gazdasági, munkaerőpiaci szerkezetváltozása miként hatott a középiskolák szakképzési profiljára, illetve a felnőttképzésben terjedő szakképzés és átképzés milyen szakirányokat erősített meg, illetve szorított ki az oktatási piacról. A megyei munkaügyi központ átképző intézményei újabb szegmenst jelentenek. A képzőhelyek szakmaszerkezetének térségi, megyei, regionális összehangolása még várat magára.

A képzésben fennálló káoszt a megyében hosszú ideje a munkanélküli pályakezdő fiatalok tábora jelzi. „Az utolsó 5 év adatai alapján állandósulni látszó, pályakezdő munkanélküli-létszám 2003-ban jelentősen csökkent. Korábban a számuk 530–670 fő között volt évente, arányuk pedig a végzős tanulókhoz képest több mint 10 százalék volt! Ehhez képest a vizsgált időpontban a számuk 30–40 százalékos csökkenést jelez, amely elsősorban a pécsi és környéki pályakezdő munkanélküliek létszámcsökkenéséből ered. A jogi értelemben vett pályakezdő munkanélküli álláskeresők száma havonta átlagosan 1667 fő volt 2003-ban a megyében, ez a regisztrált munkanélküliek átlagának 8,4 százaléka, és növekvő mértékű. E populáció egy része felsőfokú, másik általános iskolai végzettséggel, rendelkezik. Leszámítva őket a többiek középfokú iskolákban végeztek, éspedig: friss pályakezdők, akik iskoláikat a felmérés évében fejezték be, vagy korábbi évben, években végeztek és munkaerő-piaci tanulmányokat folytattak sikeresen, korábbi években végeztek, felvételt nyertek felsőfokú intézményekbe de onnan lemorzsolódtak. Egyéb adataink és vizsgálataink szerint a regisztrált pályakezdő munkanélküliek száma duplája a fenti értéknek. Ide sorolandók ugyanis még azok a fiatalok is, akik a felmérés időintervallumán kívül, azt követő fél évben (október–április) jelennek meg a munkaügyi kirendeltségeken.” (Czuczor, 2003)

A megye településszerkezetének módosulásában határozott elmozdulást jelez a – korábban középfokú központként vagy nagyközségi státuszban lévő – települések várossá válása is. A középiskolák számának növekedését az elmúlt évtizedben hat község várossá válása is inspirálta. Ez az intézményalapítási háttér figyelhető meg Pécsvárad, Szentlőrinc, Sellye várossá válása esetében. De középiskolát alapított és működtet Bóly, Siklós és Villány is. A me-

Csak igen lassan és többszörös áttételekkel jutnak el a regionális munkaerőpiaci jelzések a szakképzési rendszer alakításában kompetens döntéshozókhoz. Így a középfokú szakképzés területi tervezését megalapozó információk áramlása, adatbankká szervezése még várat magára.

gyesékhely intézményfejlesztési stratégiája a gyermeklétszámnak a rurális térségekből történő biztosítását célozza meg. A kistérségek középfokú iskolahálózatának bővítésével és az urbanizálódásnak indult nagyobb községek fejlődésével ellentétes érdekek érvényesülnek a nagyváros offenzív beiskolázási gyakorlatában.

A középiskolák településtípusonkénti megoszlása

Az intézmények területi elhelyezkedése országosan is a középiskolák urbanizáltabb térségekben való elterjedését mutatja. „A magyarországi középiskolák székhelye döntő többsége (88 százalék) a 10 000 főnél nagyobb lakosságszámú településeken van. A legkisebb településeken lévő középiskolák száma – bár a 10 év alatt több mint duplájára nőtt – igen alacsony.” (Neuwirth, 2002b) Az országos arányokat tekintve látható, hogy a kisebb településeken telephellyel rendelkező iskolák egyharmada Baranya megyében működik. A középiskolák településtípusonkénti térbeli elhelyezkedésének 1988 óta bekövetkezett jelentősebb átalakulása az, hogy a kisebb népességszámú településekre is telepítettek középiskolákat. (3. táblázat)

3. táblázat. A középiskolák telephelyének településtípusonkénti megoszlása az 1988. és 2002. években

Év/Településtípus	1988.		2002.		Összesen
	Nincs	Van	Nincs	Van	
	Középfokú oktatási intézmény				
0- 199 fő	70	–	70	–	70
200-499 fő	130	–	130	–	130
500-999fő	54	–	54	–	54
1000-1999 fő	21	–	20	1	21
2000-2999 fő	7	–	5	2	7
3000 fő és több	8	7	6	9	15
Összesen	290	7	285	12	297

A települések intézményeltartó képességét megalapozó forrásfeltételek és így az intézményhasználók optimális és kritikus számú jelenléte a megyében csupán a nagy népességgel rendelkező településeken adott. Erre a feltételrendszerre utal a településtípus nagysága és az iskola telephelye közötti erős korrelációs kapcsolat is (amelynek értéke: 0,538, szignifikancia szint: 0,000 érték).

A középiskolások számának alakulása

A megyei középiskolák használóinak számszerű alakulásában az országos oktatásstatisztikai adatok szerint hasonló növekedési tendenciák figyelhetők meg. (Halász és Lantern, 2003) Csaknem négyezer tanulóval több gyerek járt 2002-ben középiskolába (21145 fő), mint tizenöt évvel korábban (17201 fő). A középiskolákat látogató tanulók kétharmada a megyeszékhely valamelyik iskolájában tanul. (4. táblázat)

A középiskolások kistérségi eloszlását az intézményi beiskolázási adatokkal, valamint az egyes településekről, kistérségekből bejárók számbavételével tárjuk fel. Elemzésünkben a kistérségek középiskoláinak vonzásterületeit írjuk le. A tanulók térségi mobilitásának számbavétele során módszertani gondot jelent az a körülmény, hogy a lakóhely semmiféle adatot nem gyűjt a középfokú tanintézményekbe járó gyerekekről. A kistérségek

pedig sem adatbankkal, sem közoktatás-fejlesztési dokumentumokkal nem rendelkeznek. A térségi elemzéseinkben felhasznált adatokat a középiskolák oktatásstatisztikai valamint a bejáró tanulók intézményi nyilvántartásaira alapoztuk. E körülmény miatt a képző intézmény településére, nem pedig a középiskolások lakóhelyére vonatkozó adatok jelennek meg a táblázatainkban.

Az intézményhasználók kistérségenkénti eloszlása igen nagy szórást mutat. A pécsi kistérségre vonatkozóan csupán szentlőrinci adataink vannak, másutt nincs középiskola e térségben. Valószínűsíthető, hogy a tanulók többsége – Pécs és Szigetvár közelsége miatt – a két város középiskoláiban tanulnak. Sásd, Siklós, Pécsvárad térségei 109–148 fős, kis létszámú középiskolákat tartanak fenn. Bár a sellyei térségben is csak egy középfokú intézmény van, az iskola az előző térségek iskolai tanuló létszámának dupláját éri el. (Összehasonlításképpen jelezzük, hogy a megye iskoláinak átlagos tanulói létszáma 656 fő.)

Bár Komlón a másfél évtized alatt (1472 főre) csökkent a középiskolások száma, itt és Mohácson (2154 fő), valamint Szigetváron (1172 fő) található a legnépesebb középiskolás gyerekcsapat. A kistérségi központokba telepített iskolák tanulólétszámának változása nemcsak a térségekben ellátott középiskolások számát jelzi. A nagyságrendi különbségekből kitűnik az is, hogy a középfokú közoktatási hálózat – létszámhelyekben mért – befogadóképessége kistérségenként igen differenciáltan alakult. (4. táblázat)

4. táblázat. Baranya megyében a középiskolások száma az 1988, 1996, 2002. években (fő)

Év/ Kistérség	1988.	1996.	2002.	1988 és 2002.
Komlói	1505	1697	1472	-33
Mohácsi	1224	1622	2154	930
Sásdi	32	229	173	141
Sellyei	129	211	333	204
Siklósi	704	685	852	148
Szigetvári	1063	951	1172	109
Pécsi	0	16	0	16
Pécsvárad	382	441	526	144
Összesen	5039	5852	6682	1643
Pécs	12162	13691	14463	2301
Mindösszesen	17201	19543	21145	3944

Az iskolahálózat kistérségi szerkezetének egyenetlenségei erőteljesebben körvonalazódnak a primer adatokból származtatott mutatók alapján. A középiskolás korosztályú intézményhasználók beiskolázásának térbeli eloszlására vonatkozóan árnyaltabb és több információt kaptunk a közoktatásban potenciálisan ellátásra szoruló tanulók számához, illetve saját korosztályuk tanulólétszámához viszonyított mutatók segítségével. Baranyában a 6–18 évesek 36 százaléka középiskolás. A megyeszékhely adott korosztályú népességében a tanulók aránya 56 százalék. A megyeszékhely középiskolásainak adatai nélkül a kistérségek közoktatáskorú fiataljainak átlagosan 21 százaléka vesz részt középfokú képzésben. Az átlagos iskoláztatási mutatóhoz képest Pécs, Szigetvár és Siklós térségében élők látogatják legnagyobb arányban a középiskolákat. A többi kistérségben az átlag körül mozog a középiskolásoknak a potenciális közoktatási ellátásban részesülőkhöz viszonyított aránya. Sásd (7 százalék) és Sellye (16 százalék) hátrányos helyzetű kistérségeiben él a legkevesebb középiskolás, itt a legalacsonyabb a középiskolát látogatók aránya. A Hegyhát és Ormánság rurális térségeinek óvodai és alapfokú oktatási intézményhálózata a megye leghiányosabb térsége. A sásdi kistérség 27 településén csak 7 iskola működik és megszűnt az óvodai ellátás is (15) a falvak felében. A települések 89, 9 százalékában a népesség lélekszáma nem éri el az 1000 főt. A sellyei kistérség 30 kiste-

lepülésének 90 százaléka 1000 főnél kisebb lélekszámú törpefalu, ahol csupán 9 alapfokú oktatási intézmény és 11 óvoda működik. A munkanélküliséggel, alacsony iskolázottsági mutatókkal rendelkező depressziós térségek családjai esélytelenek gyermekeik iskolai mobilitásának előmozdítására.

Amennyiben a középiskolásoknak a kistérségi térbeli eloszlását csupán a saját korosztályuk populációjához (14–8 évesek) viszonyítjuk, akkor az említett térségeken kívül elmarad a középiskoláztatásban a siklói kistérség is (46 százalék). Az indexek alapján az átlagos középfokú iskolázottsági szinthez viszonyítottan (a kistérségekben a 14–18 évesek 52 százaléka látogat valamely középiskolát) teljesebb iskolázottsági gyakorlatot regisztrálhatunk a mohácsi, a komlói, a szigetvári és a pécsváradi kistérségekben. (5. táblázat)

5. táblázat. A kistérségek középiskolásainak fontosabb mutatói 2002-ben

Kistérség / fajlagos mutatók	Közoktatás- ban ellátásra várók (6–18 évesek) (fő)	14–18 évesek (fő)	Középis- kolások (fő)	Középis- kolások / köz- oktatásko- rúak (%)	Középiskolások / 14–18 évesek (%)
Komlói	7214	2189	1472	20,0	67,0
Mohácsi	8485	2694	2154	25,0	79,9
Sásd	2637	835	173	7,0	21,0
Sellye	2138	776	333	16,0	43,0
Siklós	1797	1853	852	47,0	46,0
Szigetvár	1932	1878	1172	61,0	62,0
Pécsi	6094	2141	0	0,0	0,0
Pécsváradi	1864	558	526	28,0	94,0
Összes	32171	12924	6682	21,0	52,0
Pécs	26053	6921	14463	56,0	209,0
Mindösszes	58224	19845	21145	36,0	107,0

6. táblázat. Baranya megyében a középiskolás bejárók számának alakulása az 1988. és a 2002. évben (fő,%)

Kistérség	1988	2002	1988 és 2002 évek közötti eltérés (fő)	1988*	2002**
	Bejárók (fő)			Bejárók/Tanulók (Százalék)	
Komlói	149	178	29	9,9	12,1
Mohácsi	194	645	451	15,8	29,9
Sásdi	0	62	62	0,0	35,8
Sellyei	0	59	59	0,0	17,7
Siklói	87	203	116	12,4	23,8
Szigetvári	265	423	158	24,9	36,1
Pécsi	0	0	0	0,0	0,0
Pécsváradi	26	158	132	6,8	30,0
Kistérségek összesen	721	1728	1728	10,0	25,9
Pécs	937	3082	2145	7,7	21,3
Megye összesen	1658	4810	3152	9,6	22,7

* Lásd a 4. táblázatot **lásd az 5. táblázat idősoros adatait

A középiskolák térségi vonzerejének mértékét és az iskolákat látogató diákok számának alakulását a bejáró középiskolások kistérségenkénti eloszlásával is mértük.

A másfél évtized alatt lényeges elmozdulás figyelhető meg a kistérségi középiskolák telephelyén kívülről érkező tanulók iskolalátogatását tekintve. (6. táblázat) A bejáró középiskolások aránya két és félszeresére (10,0 százalékról 25,9 százalék) nőtt a kistérségekben. Pécssett az élénkülés ennél is nagyobb volt, számuk megháromszorozódott. Jelenleg a megyeszékhely

intézményeiben tanítják a Baranyából bejáró összes középiskolás kétharmadát (3082 fő). Ennek köszönhetően az iskolai szorgalmi idő alatt a város népességszerkezete minden nap úgy alakul, hogy naponta megduplázódik a 14–18 évesek száma. (5. táblázat)

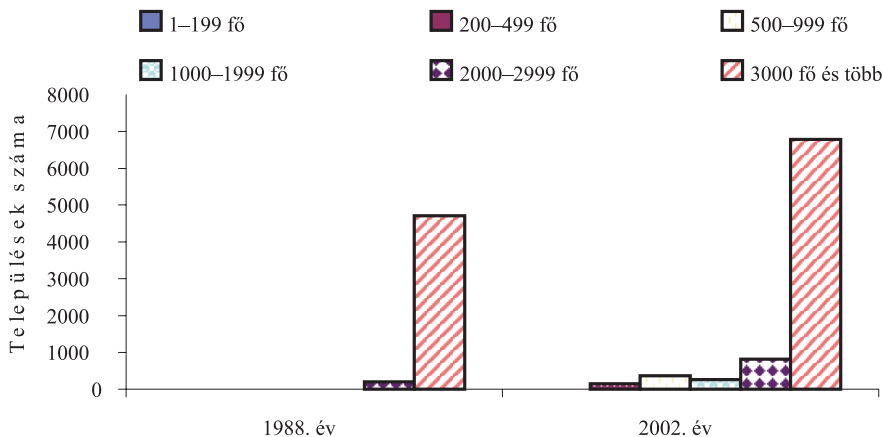
A kistérségekben lévő középfokú intézmények többségének nem nagy a vonzereje. A sellyei, komlói, siklói iskolák jobbra lokális beiskolázásúak, a térségek átlaga körüli vagy az alatti a lakóhelyi kistérségből vagy a távolabbi községekből bejárók száma. Szigetvár, Mohács és Sásd iskolái a megye peremtérségeiben jelentenek vonzerőt. Földrajzilag ezek a térségek esnek a legtávolabb a szélesebb választékot biztosító megyeszékhely iskoláitól. Az egyre ritkuló közúti közlekedés, a vonatjáratok megszüntetése miatt Pécs a napi bejárásra elérhetetlenné vált. Csak kollégiumi elhelyezéssel tanulhatnak tovább a fiatalok a megyeszékhely jobb iskoláiban.

A középiskolások lakóhelyének településtípusonkénti eloszlása másfél évtized alatt tanulságos változásokat eredményezett. A nyolcvanas években jobbra csak a városi gyerekek vállalkozhattak arra, hogy szakmát vagy érettségit szerezzenek. Mára jelentősen megváltozott a helyzet. Ez alatt az időszak alatt jelentősen módosult a középiskolások területi rekrutációja. Napjainkban a diákok egyharmada községekből, Baranya rurális térségeiből érkezik a középiskolákba. Az átalakulásoknak reménykeltő üzenete van a vidék humán erőforrás-összetételének átstrukturálódása és a hátrányos helyzetű népesség esélyeinek mérsékelt javulása terén is.

A statisztikai adatok másik olvasata a közoktatási rendszer alapfokú szintjének teljesítő-képességére vonatkozóan ad újabb információkat. Az a tény, hogy a kistelepülések bezárás előtt álló iskoláiból ennyi fiatal jut el a középiskolai tanulmányokig, mégiscsak azt jelzi, hogy az elmaradt infrastrukturális és más fejlesztések ellenére a hátrányos helyzetű iskolák egy része képes a kulturális tőke intézményes közvetítésére. (7. táblázat, 1. ábra.)

7. táblázat. Középiskolások számának alakulása az egyes településtípusokban az 1988. és a 2002. évben

Településtípus	1988	2002	Eltérés
1–199 fő	0	0	0
200–499 fő	0	148	148
500–999 fő	0	369	369
1000–1999 fő	0	264	264
2000–2999 fő	200	825	625
3000 fő és több	4710	6780	2070
Összesen	4910	8386	3476



1. ábra. A középiskolások számának településtípusonkénti megoszlása 1988 és 2002 években

A középiskolások térbeli mobilitásának felerősödése összhangban van azokkal azokkal az országos mérésekkel (*Andor és Liskó*, 2000) és baranyai kutatási eredményekkel is (*Reisz*, 2000), amelyek arra utalnak, hogy az alacsonyabb iskolázottságú és szerényebb anyagi helyzetben élő családok áldozatvállalási készsége is megélnékült gyermekeik színvonalasabb iskoláztatása érdekében. A Pécshez közelebb eső térségek településeiben élő gyerekek 25–30 százaléka már az alapfokú tanulmányait sem a lakóhelyén, hanem a megye legnagyobb városában fejezi be. Iskolai szocializálódásuk során a diákok kora gyermekkorukra lazán kötődnek a lakóhelyükhöz. A diplomához vezető érettségi bizonyítványért vagy versenyképes szakmáért startoló fiatalok tömegének napi ingázása a társadalmi mobilitási esély növelését elősegítő iskolákat célozza meg. A folyamatok sajátos ifjúsági életmódváltással és értékválasztással is együtt járnak. A lakóhelyüktől elszakított fiatalok mentális és lokális gyökértelensége az identitásuk, személyiségépülésük alakulásában is újfajta fejlődésvonalakat indít el. Az adaptációs kényszerek és képességek párosulnak a világban való otthonlanság korai megélésével.

A rurális térségek lassabb oda- és elvándorlási mutatói mögött a megélhetési, lakhatási gondok, a szegmentálódó munkaerőpiaci hatások felerősödése húzódik meg. Ma már közgazdaságilag is mérhető és településpolitikailag is értelmezhető a depressziós térségekben szakmai potenciállal, erőforrásokkal, információkezelési és érdekérvényesítési képességgel rendelkező vállalkozó fiatalok hiánya. A szisztematikusan elhanyagolt területi közoktatási rendszer regionális szemléletű fejlesztésének ez is a társadalmi és gazdasági tétje.

A középiskolák hatékonyságának néhány ismert jelzőszámai (*Neuwirth*, 2002) a felsőoktatásban első helyen sikeresen felvettek aránya, illetve a tanulmányi versenyekben elért pontszámokban mért eredmények mutatója. Baranya megye középiskolái közül csupán a pécsi – azon belül is a településstatisztika szerint „Pécs belső gyűrűjére” lokalizálható – iskolák rendelkeznek országos és megyei elismerésre érdemes eredményekkel. A kistérségek középfokú intézményei a hatékonysági mutatóikat tekintve a listák középmezőnyében vagy annak utolsó harmadában állnak.

A középiskolai típusok alakulása

A megyében szinte minden olyan általános és szakképzési középfokú képzés megtalálható, amelyet az oktatáspolitikai szabályozók működtetésre ösztönöznek. Az iskolatípusok létszámadatainak alakulásában az volt a várakozásunk, hogy az alapfokú képzéshez hasonlóan a demográfiai hatások hullámmása is tükröződik az intézményhasználók számában. A várakozásokkal szemben a tanulói létszámok módosulásában más elmozdulásokat tapasztaltunk. Az érettségizet biztosító iskolatípusokban folyamatosan gyarapodtak a beiskolázottak. A gimnazisták száma tizenhárom év alatt növekedett a legjobban, mintegy 3000 fővel többen járnak ebbe az iskolatípusba, mint korábban. (8–10. táblázat) A szakközépiskolások esetében is jelentős emelkedést regisztráltunk: 1990-ben 5643 fő, 2003-ban 7685 fő látogatta ezt az iskolatípust. Részben oktatáspolitikai törekvésekkel, részben az intézményi struktúra térszerkezetével, valamint a munkaerőpiaci összhatásokkal is magyarázható a szakiskolák népszerűségének leáldozása és az iskolák bezárása, illetve a szakmunkás tanulók körének lényeges, 3400 fő körüli csökkenése. (1990 évben 8724 fő, 2003 évben 5355 fő.)

Az egyes iskolatípusok kistérségi eloszlása a Pécsset, Mohácson, Komlón diákoskodó fiatalok körében az érettségizet biztosító iskolák előnyét mutatja. A többi kistérségben a szakmunkás képesítést nyújtó iskolatípusokba jár a tanulók meghatározó része. (9. táblázat)

8. táblázat. A középiskolások számának iskolatípusonkénti megoszlása az 1990, 1997, 1999, 2003. évben (fő)

Év/Iskolatípus tanulója	1990	1997	1999	2003
Gimnazisták	5227	6365	6705	8103
Szakközépiskolások	5643	7483	8684	7687
Szakmunkások	8724	4819	4185	5355
Szakiskolások	548	358	228	

9. táblázat. A középiskolások kistérségenkénti és iskolatípusonkénti megoszlása 2002-ben (fő)

Év/ Kistérség	Szakközép-iskolások	Gimnazisták	Szakmunkások
Komlói	476	466	530
Mohácsi	627	546	981
Sásdi	99	0	74
Sellyei	121	0	167
Siklói	445	427	0
Szigetvári	359	158	655
Pécsi	0	0	0
Pécsvárad	285	173	68
Pécs város	2918	6333	5212

10. táblázat. A középiskolák típusainak település-típusonkénti megoszlása 2003-ban

Év/ Kistérség	Szakiskolások	Gimnazisták	Szakközépiskolások
Komlói	476	466	530
Mohácsi	627	546	981
Sásdi	99	0	74
Sellyei	121	0	167
Siklói	445	427	0
Szigetvári	359	158	655
Pécsi	0	0	0
Pécsvárad	285	173	68
Pécs város	2918	6333	5212

Az adatok a kistérségekben telephellyel rendelkező iskolákra vonatkoznak.. Forrás: Baranya megye statisztikai évkönyv 2002. kötetei. Oktatási fejezetek számított adatai, KSH, Pécs, 2003

Intézményfenntartók

A helyi politikai érdekek a kilencvenes években olyan növekedési pályákat indítottak el, amelyek révén felgyorsult a térségi központok városiasodása. A városi rang elérése érdekében olyan intézményfenntartói feladatokat vállaltak a települési önkormányzatok, amelyek közoktatási körzeti funkcióikat felerősítették és a térségi pozíciójukat növelték. A kisvárosi középiskolákat és a kollégiumokat térségi és megyei beiskolázású – egyes szakirányokban pedig megyehatárokon túli – vonzáskörzettel működtették. A kilencvenes évek közepére azonban elfogytak azok a tartalékok és erőforrások, amelyek a többlet feladatok finanszírozását biztosították. „A Bokros-csomagnak az önkormányzati gazdálkodásra gyakorolt restriktív hatása a közoktatási intézményrendszer megváltozásában is nyomon követhető. Az évtized második felére nyilvánvalóvá vált a megye kisebb városainak fenntartói teherbíró képességének csökkenése”. (Sólymos, 2003) A helyi gazdasági érdekek, a fenntartói szakmai kompetenciák hiánya, valamint a középiskola város- és térszervező hatása, a területi marketing komponenseknek nem kellő értékelése indította el a fenntartói és tulajdoni változásokat. A kisvárosok úgy próbálták egyensúly-

11. táblázat. A középiskolai típusok fő adatai 1990–2002/2003.

Mutatók	1990. év	2002. év
	Szakiskolai és speciális szakiskola	
Iskola száma	15	25
Osztályterem	156	154
Pedagógus	581	396
Nappali tagozatos tanuló	9404	5355
Ebből speciális szakiskolai tanuló	133	399
Ebből kollégista %	7,3	11,2
Ebből nő %	37,9	39,8
Osztály a nappali oktatásban	308	238
Ebből speciális szakiskolai osztály	7	37
Egy osztályra jutó tanuló	31	23
Gimnáziumi nevelés		
Iskola száma	13	23
Osztályterem	184	239
Pedagógus	470	732
Ebből női pedagógus	410	508
Nappali tagozatos tanuló	5227	8103
Ebből kollégista	21,2	15,9
Osztály a nappali oktatásban	169	268
Egy osztályra jutó tanuló	31	30
Szakközépiskolai nevelés		
Iskola száma	17	33
Osztályterem	162	281
Pedagógus	447	703
Ebből női pedagógus	378	452
Nappali tagozatos tanuló	5643	7687
Osztály a nappali oktatásban	193	295
Egy osztályra jutó tanuló	29	26

ban tartani a gazdálkodásukat, hogy zsugorították intézményhálózatukat. További több-
 letvállalásaikról lemondtak, így szinte menekültek a középiskolai általános és a szakkép-
 zés, a kollégiumok, a gyermekjóléti intézmények fenntartásától. Az 1993 évi Közoktató-
 si Törvény módosulásai nyomán kialakult kedvezőbb megyei finanszírozási rendszer is
 motiválta a települési önkormányzati fenntartású intézmények megyei, illetve alapítvá-
 nyi és ágazati minisztériumi tulajdonba történő átadását. Bólyban a Kolping Alapítvány
 indított el szakképzést, Pécsváradon általános műveltségi tematikájú és szakközépiskolai
 érettségit adó középiskola cserélt gazdát. A megye fenntartásában működik jelenleg is az
 intézmény. Szentlőrincen az önkormányzati fenntartású középiskolát megszüntették, a
 kollégiumot pedig megyei tulajdonba és működtetésbe adták át.

A középiskolák és kollégiumok szerkezeti, fenntartói változásaiban – az Egyházügyi
 Törvény jogszabályi lehetőségeivel élve – az ingatlan hasznosítási törekvések egyfajta
 tökeakkumulálási folyamata figyelhető meg. Pécs város és a Baranya Megyei Püspökség
 1945 előtti ingatlan tulajdonainak visszaszármaztatása eredményezte négy iskola eseté-
 ben az egyházi fenntartású iskolák létesítését. A megyei egyházpolitikai törekvések mar-
 káns megjelenítése következtében jelentős (nem publikus adatok) önkormányzati vagyon-
 ment át egyházi tulajdonba.

A megye középiskolai fenntartói funkciójának megerősödésével párhuzamosan a helyi
 érdekek és a működtetési feltételek módosulása, ugyanakkor a térségi – megyei, regioná-
 lis – politikák újraértékelése zajlik. Az 1990 évi Önkormányzati törvénnyel súlytalanná
 vált megye a középfokú oktatási funkciók gyakorlásával újabb tulajdonosi és lokális-tér-
 ségi szakmai ágazati irányítási szerepet kapott. A törvényi lehetőséggel élve, azt átstruk-
 turálva némileg visszacsempészi a megyepolitika korábbi kompetenciáit. A regionális

központokért vívott megyeháborúban stratégiai szempontból felértékelődik, hogy az egyes megyék milyen tulajdoni és intézményi háttérrel, a humán erőforrás képzésében – munkaerőpiac és a gazdaság bemeneti tényezőinek meghatározásában – mekkora szervezeti potenciállal rendelkeznek.

A középiskolák szerkezeti átalakításában az ezredfordulóra megfogalmazódtak az ágazati érdekek is. Növekedő centrális beavatkozásként értékelhető a szakközépiskolák és szakközépiskolák szakmai jelleg szerinti tisztítása. A közelmúltban a Földművelési és Vidékfejlesztési Minisztérium tulajdonába került át a mohácsi mezőgazdasági szakközépiskola és szakközépiskola és kollégiuma profilváltoztatásában is, amelyet turisztikai és számítástechnikai szakirányban fejlesztenek tovább.

Az ágazati, megyei, egyházi, helyi önkormányzati intézményeket érintő döntések mögött olyan érdekek húzódnak meg, amelyek nem alapoznak tudományos igényű hatékony-ság-elemzésekre. A megye közoktatás-politikájáról a kilencvenes évek közepéig gyakorlatilag nem beszélhetünk. Hasonlóan alakul a közoktatás hálózatának rövid és hosszú távú tervezése is. Hatáskör nélkül a közoktatási megyei tervek csak „látványtervként” funkcionálhattak, az éppen aktuális pozícióban levő koalíciós párt megyepolitikájának hatása alatt. A Közoktatási törvény 1996. évi módosítása arra kötelezi a fenntartókat, hogy az intézményalapítás, módosítás, szerkezeti változtatásokat egyeztetesse a megyei közoktatási terv gondozójával. A szentlőrinci gimnázium bezárása szemléletesen példázza, hogy a feladataival magára maradó önkormányzat semmilyen értelemben nem tekinti partnernek a megyét. Az iskola bezárásáról szóló testületi határozatot a megyei közoktatási terv gondozója a helyi sajtóból tudta meg. (Brandstätter, 2003) Ez az eset is jól mutatja, hogy a valódi hatáskörök nélküli regionális oktatáspolitikának nincs ereje befolyásolni a helyi önkormányzatok Önkormányzati törvénnyel védett javaslatjait.

A diplomához vezető érettségi bizonyítványért vagy versenyképes szakma elsajátításáért startoló fiatalok tömegének napi ingázása a társadalmi mobilitási esély növelését elősegítő iskolák elérését célozza meg. A folyamatok sajátos ifjúsági életmódváltással és értékválasztással is együtt járnak. A lakóhelyüktől elszakított fiatalok mentális és lokális gyökértelensége az identitásuk, személyiségépülésük alakulásában is újfajta fejlődésvonalakat indít el. Az adaptációs kényszerek és képességek párosulnak a világban való otthonatlanság korai megélésével.

Szerkezeti változások

A hazai közoktatási rendszer hagyományos iskolatípusaiban (általános iskola, négy osztályos gimnázium, szakközépiskola, szakiskola, szakközépiskola) a változások az 1985-ös törvénykezés, illetve az 1990-es évi törvényi módosulások nyomán indultak el. Részben az alapítói jogi személyek körének kiszélesítése, részben a 6 és 8 osztályos, érettségig adó gimnáziumi képzés bevezetésének jogi feltételei indították el azt a folyamatot, amely a tíz éves alapfokú képzés többfajta iskolatípusának kialakulását eredményezte. Ezzel együtt a magyar közoktatási rendszer sok vitával kísért fejlesztési korszaka indult meg.

A szerkezeti átalakulás nem az általános iskola, hanem a középiskola bővítését célozta meg azzal, hogy a 9. és 10. évfolyamokat általánosan képző évfolyamokká integrálta a közoktatásban. Az alapfokú képzés úgy módosult, hogy nyolc évről hat vagy négy év-

folyamra csökkent, illetve tíz évfolyamra növekedett. A középiskola szerkezetének módosulása is több új modellt eredményezett. Így a hagyományos négy éves képzési idő öt évre, illetve hat és nyolc évre emelkedett.

A kusza struktúraváltozási modellek terjedését az 1993. évi LXXXIX. Törvény a Közoktatásról 1999. évi módosítása újra szabályozta. Ennek lényege a 8+4-es, korábbi képzési szerkezet megerősítésével fémjelezhető. Ugyanez az oktatáspolitikai dokumentum rendelkezik a szakképzésnek a 10. évfolyam utáni kezdési rendjéről és a tankötelezettség 18 évre szóló kiterjesztéséről is.

„A horizontális szerkezeti átalakulás jellemzője a vegyes profilú középfokú intézmények számának nagymértékű növekedése. Ez nem jelenti azt, hogy új intézmények létesültek volna, hanem csak azt, hogy a létező középfokú iskolák egyre nagyobb hányada biztosít egyszerre többféle oktatási programot tanulói számára. A gimnáziumok a saját specifikus kínálatukon túl (két tannyelvű osztályok, 6 és 8 évfolyamos osztályok, tagozatos, illetve emelt szintű tanterveket alkalmazó osztályok stb.) a tovább nem tanulók számára is gyakran indítanak munkavállalást előkészítő szakmai jellegű fakultációs foglalkozásokat, érettségi utáni tanfolyami oktatást. Gyakori, hogy szakközépiskolák gimnáziumi osztályokat nyitnak, a szakmunkásképző iskolák pedig szakközépiskolai osztályokat.” (Halász és Lannert, 1997b) A változások hazai tendenciáinak fő áramát a 6 és 8

Ma már közgazdaságilag is mérhető és településpolitikailag is értelmezhető a depressziós térségekben szakmai potenciállal, erőforrásokkal, információkezelési és érdekérvényesítési képességgel rendelkező vállalkozó fiatal rétegek hiánya. A szisztematikusan elhanyagolt területi közoktatási rendszer regionális szemléletű fejlesztésének ez is a társadalmi és gazdasági tétje.

osztályos gimnáziumok dinamikus terjedése jellemezte. Az úgynevezett „szerkezetváltó iskolatípusok” között a 6 osztályos gimnáziumok térhódítása erősödött. A 8 osztályos gimnáziumi beiskolázások számadatai viszont mára stagnálást mutatnak. A szerkezetváltó iskolatípusok expanziója más iskolatípusok, így a hagyományos négy osztályos gimnáziumok, szakmunkásképző iskolák tanulói beiskolázási arányszámait szűkítették. A szerkezetváltó gimnáziumokba járó nyolcadikosok aránya az összes gimnáziumban továbbtanulókhoz viszonyítva az elmúlt évtizedben majdnem megötszöröződött. Az 1993/94. tanévben a beiskolázott nyolcadikosok 7 százaléka, az 1999/2000. tanévben már 31 százaléka járt 6 és 8 osztályos gimnáziumba. (Halász és Lannert, 2001b)

A szerkezetváltó iskolák különféle típusainak elterjedése az ezredfordulóig országos tendenciává vált. A legújabb oktatásstatisztikai adatok alapján azonban úgy tűnik, hogy az új típusú iskolák alapítása/átalakítása megállt. Részben telítődött a piac, részben mérséklődött a középfokú intézményekbe belépő tanulók száma. A modernizációs folyamat stagnálását az is okozta, hogy ezek az új szerkezetű intézmények nem váltak elit iskolákká. A hagyományos iskolatípus versenyképes maradt az oktatási piacon. Ezt bizonyítja az is, hogy a felsőfokú oktatási intézményekben a legtöbb érettségizettet kibocsátó intézmények „top-listáján” még mindig hagyományos szerkezetű iskolák találhatók. (Neuwirth, 2002) Tény az is, hogy az új iskolatípus a fővárosban és nagyvárosokban terjedt el (31 százalék), és a rurális térségekben kevesebb intézmény (18 százalék) alakult át szerkezetváltó iskolatípusúvá.

Kutatásaink során a szülőkkel készített kérdőívek és pedagógus mélyinterjúk alapján azt tapasztaltuk, hogy a kis településeken élő családok előtt még ismeretlen ez az iskolatípus. A vidéki szülők gyerekeiket szívesebben iskoláztatják a lakóhelyhez közeli középiskolákban. A mai szülők korosztálya iskolás korában már megtapasztalta a kétféle életmódot, munkahelyük elérése érdekében ma is naponta ingáznak a felnőttek. A kistelepü-

lésen élő családok már a napi utazásokra szocializálódtak, így gyermekük számára is ezt a megoldást vállalják. A cigány tanulók szülei nagyon féltik a gyerekeket, hiszen a családok életmódjában az a természetes, hogy a gyermek térben és időben jelen van a felnőtt életében. Az új típusú iskolák komprehenzív jellege éppen a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásában, fejlesztésében adna jelentős segítséget. Ennek előnyei sajnos nem jutnak el a potenciális intézményhasználókhoz, másrészt a cigány szülők érdekartikulációjának még mindig csak igen szűk lehetőségei és motivációi vannak.

11. táblázat. A szerkezetváltó iskolák fenntartói és településtípusonkénti megoszlása, 1997–2003.

Településtípus Iskolatípus/Fenntartó	Pécs	10000 fő lakosnál nagyobb város	10.000 fő lakosnál kisebb város	Összes
Önkormányzati fenntartó				
6 osztályos gimnázium	1	2	1	4
8 osztályos gimnázium	1	–	–	1
Egyházi fenntartású				
8 osztályos gimnázium	2	–	–	2
6 osztályos gimnázium	2	–	–	2
Együtt	6	2	1	9

Az aprófalvas térségekben nem alakult ki keresleti piac a különféle iskolatípusok iránt, így azok megyei fejlesztése csak igen mérsékelten következett be. Baranya megyében ez a folyamat igen lassan és csak kis mértékben befolyásolta a megye intézményhálózatának átalakítását. Részben ezzel magyarázható, hogy az elmúlt évtizedben a megye iskolaszervezetében a 8 osztályos általános iskolák voltak túlsúlyban.

Tájékoztató jelleggel álljon itt Baranya közoktatási intézményhálózatára vonatkozóan néhány – 15 évre visszatekintő – adat. 1988-ban a megyében összesen 550 óvoda, alap- és középfokú közoktatási intézmény volt. 237 létesítmény megszüntetésével 2002. évre a közoktatási hálózatban működő intézmények száma 322-re apadt. Másfél évtized alatt a megyei intézményhálózat 43,1 százalékos csökkenését regisztráltuk. Az óvodák száma 1988-tól 274 intézményről napjainkig a felére apadt, főként a rurális térségekben, ahol a megye demográfusai születési többlettel számolnak. A drasztikus csökkenés térbeli tükröződése azt a tényt mutatja, hogy a baranyai települések 47,7 százalékában nincs működő óvodai létesítmény. Az iskolabezárások, összevonások következtében a teljes nyolcosztályos képzést nyújtó alapfokú képzőhelyek száma – Baranya 310 településén – 252-ről 139 általános iskolára apadt. Napjainkban a megyei települések 55,3 százalékában nem működtetnek az önkormányzatok iskolát önállóan, mert az ehhez szükséges infrastruktúra nem áll rendelkezésre, iskolaépület sincs. (12. táblázat)

12. táblázat. A Baranya megyei közoktatási hálózat intézménytípusonkénti alakulása 1988-ban és 2002-ben

Intézménytípus	1988	2003	Eltérés
Óvoda	274	144	-130
Általános iskola	252	139	-113
Középfiskola	24	29	5
Összesen	550	322	-228

A középiskolák telephelyei hagyományosan városokban, ritkábban urbanizáltabb, magas (2000 fő vagy annál több) lélekszámmal rendelkező községekben található. A térség települési sajátosságaiból adódóan kevés város és urbanizált település van a megyében. A mérsékelt változást jelzi az is, hogy csupán két, 4+8-as modellben oktató intézményt alakítottak ki. A 6+6-os szerkezetváltó intézménytípusra öt intézmény tért át. További négy intézmény működtet 9–10. osztályokat olyan tanulók számára, akik kizorultak a gimnáziumi, szakmunkásképző és szakközépiskolai oktatásból. A szerkezetváltó is-

kolatípusok csakis a megyeszékhelyen és a városokban létesültek mind önkormányzati, (öt iskolában), mind egyházi, alapítványi fenntartóval (négy iskolában).

Összefoglalás

A hazai közoktatás fejlődésvonalát követve a Baranya megyei térségben is fokozódó középiskoláztatási expanzióval kell számolnunk. Noha csökken a közoktatásban tanulók száma, ennek ellenére nagyobb számban várható az alapfokú képzésből kilépők továbbtanulása a szakmát és érettségit adó iskolatípusokban. A középiskoláztatás teljessé válása felé haladó oktatáspolitikai célkitűzések, valamint az ifjúsági munkanélküliség növekedése is megkívánja, hogy a térség iskolái a munkaerőpiaci felkészítésen túl egyfajta „parkolópálya” gyanánt a kedvezőbb gazdasági helyzetre alapozó és specializált képességekkel vértesse fel a fiatalokat.

A hazai közoktatás fejlődésvonalát követve a Baranya megyei térségben is fokozódó középiskoláztatási expanzióval kell számolnunk. Noha csökken a közoktatásban tanulók száma, ennek ellenére nagyobb számban várható az alapfokú képzésből kilépők továbbtanulása a szakmát és érettségit adó iskolatípusokban. A középiskoláztatás teljessé válása felé haladó oktatáspolitikai célkitűzések, valamint az ifjúsági munkanélküliség növekedése is megkívánja, hogy a térség iskolái a munkaerőpiaci felkészítésen túl egyfajta „parkolópálya” gyanánt a kedvezőbb gazdasági helyzetre alapozó és specializált képességekkel vértesse fel a fiatalokat.

Az elmúlt évtizedben csupán két középfokú intézményt és három kollégiumot zártak be. Az új alapítású létesítmények nem önkormányzati, hanem alapítványi és egyházi kezdeményezésnek köszönhetően jöttek létre. A középfokú intézményhálózat bővülésének ez a módja várhatóan élenkülni fog. A városrá válás felé tartó települések mégsem intézményalapítással teremtik majd meg középfokú intézményeiket. Várhatóan a meglévő alapfokú képzést folytató iskoláikat fejlesztik tovább szerkezetváltó, középiskolai végzettséget adó intézményekké. A társulási, kistérségi intézményi koncentrációk is ebbe az iskolahálózat-fejlesztési irányba mutatnak. A középiskolák számának növekedését a regionális és országos beiskolázási körzettel rendelkező iskolák érdekei korlátozhatják. Ezért indokolt a középfokú képzés regionális szintű tervezése és fejlesztése.

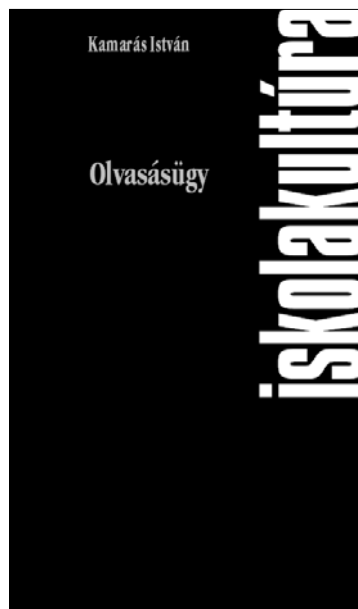
A középfokú szakképzés területén a szakképzési jegyzék és az akkreditációs folyamatok átalakításával párhuzamosan jelentős profilváltás és új szakképzési irányok megjelenése várható. A képzési struktúrában a duális

rendszer fennmaradásán túl az adaptív szakképzési formák felé tolódik majd el a megye intézményeinek szerkezete. A gazdasági szférának az intézményes szakképzésben való nagyobb részvétele csak a térségi sajátosságokra reflektáló, a szereplők gazdasági érdekei is ösztönző adó- és foglalkoztatáspolitikai jelentős megváltozása mellett képzelhető el.

Irodalom

- Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. „Az iskolaválasztás determinánsai fejezet”, Iskolakultúra sorozat 3., Pécs. 102–158.
- Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. „Iskolakultúra sorozat 3., Pécs. 158.
- Czuczor József: *Pályakezdő munkanélküliek munkaerő-piaci helyzete Baranya megyében 2003*. Baranya Megyei Munkaügyi Központ honlapja, www.bmmk.hu.
- Halász Gábor – Lannert Judit (1997): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 67.

- Halász Gábor – Lannert Judit (2001): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 415. 65.
- Halász Gábor – Lannert Judit (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról 4. 12. táblázat: „A kilencedik évfolyamosok száma a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban (nappali tagozaton), 1985/86–2002/03”* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 425.
- Neuwirth Gábor (2002): *A középiskolai munka néhány mutatója 2001*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 21., 22., 121–128., 144–173.
- OM Statisztikai tájékoztató (2003): *Középfokú oktatás 2001/2002. Évi oktatásstatisztikai adatbázis, az OM Statisztikai Főosztály által nyújtott adatszolgáltatás alapján*.
- Reisz Terézia (1997): *Interjú Brandstätter Györggyel, a Baranya Megyei Önkormányzat Humánerőforrás-fejlesztési osztálya tanácsosával*. Pécs.
- Reisz Terézia (2000): *Az iskolai teljesítmények szociokulturális megközelítése, Iskolakultúra, 11. 60.*
- Sólymos Vera (2003): *Interjú, a Baranya megyei Közigazgatási Hivatal főtanácsosával*. Készítette: Reisz Terézia.



Az Iskolakultúra könyveiből

Ki mit talált ki?

A középiskolák alkalmazkodásának típusai

A közoktatással foglalkozó kutatók számára egyedülállóan izgalmas feladat (lett volna) annak a mára már éppen két évtizedes folyamatnak a nyomon követése, melynek során az állami, a helyi tanácsi és párt gyámság alatt működő közoktatási intézményekből többé-kevésbé önálló arculattal, küldetésstudattal, stratégiával, szakmai programmal rendelkező – sőt néha már a pedagógiai munkát is ezek alapján végző – „önigazgató” iskolák jöttek létre.

Noha nem követhetem longitudinális vizsgálattal az intézmények átalakulási folyamatának minden mozzanatát, mindig érdekelt ez a kérdés (1), s az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjában 1995-től háromévenként ismétlődő reprezentatív intézményi kérdőíves vizsgálatok vezetőjeként, illetve közreműködőjeként mégiscsak rendelkezem egy nem túl árnyalt képpel az alap-, és egy pregnansabbal a közép-fokú intézmények változásainak trendjéről. A közép-fokra összpontosítást meghatározta, hogy az elmúlt öt évben három nagy, középiskolázásra irányuló kutatásban (2) is gyűjthettem ennek az oktatási szintnek az intézményi történéseiről puhább módszerekkel munióciót; iskolai dokumentumok, elsősorban pedagógiai programok, illetve panelbeszélések jegyzőkönyveinek feldolgozásával, a fenti projektek keretében általam és mások által készített néhány tucatnyi igazgatói, osztályfőnöki és iskolafenntartói interjú tartalomlemezésével. Elsősorban az így szerzett tapasztalataim (3) alapján kísérem meg rekonstruálni a jellegzetes középiskolai alkalmazkodási utakat, mintázatokat; tudatosan vállalva, hogy a más céllal végzett kutatások másodelemzéséből adódó korlátok, a forrásként felhasznált anyagok – relevancia, minőség és a probléma kifejtettsége tekintetben egyaránt – jelentős különbségei miatt, a típusok leírása esetleg hiányos, egyenetlen, a tipológia korlátozott érvényességű lesz.

Mint közismert, az 1985-ös oktatási törvény már lehetővé tette az iskolák szakmai autonómiáját, az 1993-as pedig, mondhatni, kötelezővé. A nyolcvanas évek második felében a tucatnál alig több kísérleti, későbbi terminológiával alternatív iskola programjai iránt nagyságrendekkel megnőtt ugyan az érdeklődés (sőt beindult a „pedagógiai turizmus” (4)) a közép-fokú intézmények minimum 95 százalékában azonban minden a régi kerékvágásban haladt tovább, de nem sokáig. Alig néhány év múltán az oktatás társadalmi gazdasági környezetében, irányítási rendszerében bekövetkezett – többségében a rendszerváltás által determinált, kisebb részben attól függetlenül kialakult – rendkívül gyors változások lépéskényszerbe hozták az iskolákat. A szabad iskolaválasztás törvénybe iktatása – a demográfiai apály későbbi áthaladása miatt – az általános iskolákhoz képest jobb helyzetben lévő közép-fokú intézmények számára is igazi versenyhelyzetet teremtett, a fenntartók racionalizálási törekvései (iskolabezárás, összevonás), illetve a munkanélküliségtől való félelem pár év után a lepasszívabb tantestületeket is valamegyest megmozdította.

Az elmúlt évtized társadalmi, gazdasági, demográfiai kihívásaira, a munkaerőpiac, a szülők és a – középiskolázás expanziója következtében – lényegesen más összetételű diákság megváltozott elvárásaira, az oktatásfinanszírozás új rendszerére, a központi oktatás-

irányítás kormányzati ciklusonkénti – némely területen igencsak éles – irányváltásaira általában többlépcsős, rendkívül dinamikus és komplex lépésekkel reagáltak a magyar középiskolák, élve önállóságuk, mozgásterük jelentős megnövekedésével. A „jobb gyerekek” megszerzéséért „harcba induló” szerkezetváltó gimnáziumok, a legpiacképesebb szakmákat elsőként „lehalászó” szakközépiskolák érdekérvényesítése az évtized közepéig szinte semmilyen akadályba nem ütközött. A nagyobb településeken az általános iskolák 7–8. osztályait jószerével kiürítő, ellehetetlenítő iskolaszervezeti változásoknak, a gyakran ésszerűtlen párhuzamosságokat eredményező programváltásoknak és a sokkal szórványosabb tartalmi innovációknak a helyi önkormányzatok – az iskolafenntartó szerephez való betanulás időszakában – részben szakmai kompetenciák, részben eszközök (például intézményhálózat fejlesztési terv, hatástanulmányok), nem utolsósorban pénzeszközök hiányában csak tetlen szemlélői voltak. A központi oktatásirányítás pedig a közoktatás rendszerváltás után kialakult állapotát reguláló törvény megkésettisége, illetve a decentralizált rendszerben is hatékony új, indirekt szabályozó eszközrendszer (alap-, kerettervek, OKJ követelmények, standard érettségi, országos mérések, minőségbiztosítás) kiépülésének elhúzódása miatt képtelen volt orientálni és mederben tartani a történéseket. Így az a furcsa helyzet állt elő, hogy a rendszerváltás utáni időszak két legfontosabb szabályozási dokumentuma, az 1993-as közoktatási törvény és az 1995-ben kiadott Nemzeti alaptanterv nem is annyira initiálta – például az iskolaszervezeti vagy a tartalmi változásokat –, mint inkább csak, néha több éves késéssel legitimálta (5) azokat. Mindezek miatt a középiskolákban lezajlott változásokat semmiképpen sem tekintem egy felülről vezérelt modernizáció eredményének, sokkal inkább a nagyfokú szakmai (és jóval kevesebb gazdasági) autonómiával rendelkező oktatási intézmények tudatos vagy próba-szerencse jellegű tanulási, alkalmazkodási folyamataként értelmezem. A tehetetlen sodródástól a konstruktív, originális intézményi válaszok kimunkálásáig terjedő átalakulásban kitüntetett szerepet tulajdonítok az iskolavezetésnek, valamint az újító, alkotó pedagógusok tanterületi jelenlétének, befolyásának akkor is, ha pontosan tudom, hogy a hosszú és bonyolult adaptációs folyamat végeredménye számtalan tényező eredőjeként jött létre.

Ma már aligha vitatható, hogy az eltérő problémaértelmezés, jövőkép, továbbá az iskolák különböző személyi és tárgyi feltételei, illetve az iskola és a fenntartó viszonya által meghatározott korlátos vagy tágasabb mozgáster miatt rendkívül változatos intézményi alkalmazkodási stratégiák születtek, amelyek nyomán az iskolahasználók igényeihez nagyságrendekkel jobban igazodó sokszínű középiskolai kínálat, ugyanakkor egy rendkívül szelektív iskolarendszer formálódott ki az előző évezred végére Magyarországon. Az oktatási szabályozás megerősödésével a középfokú intézmények számára is lezárult a „szabadverseny” időszaka, amely a szervezeti tanulásban valóban élenjáró, felkészültebb, nagyobb teljesítménypotenciált, kreatív problémamegoldást mutató iskoláknak éppúgy sikert hozott, mint az erőfölénnyel visszaélőknek, a kapcsolati tőkájukat kamatoztató kijáróknak, a szülőknek, diákoknak felelőtlenül fűt-fát ígérő, a szakmai munkát ideig-óráig reklámkampánnyal helyettesíteni tudó intézményeknek. A kilencvenes évek utolsó harmadára már lényegében kialakult – néhány önhibáján kívül ellehetetlenült iskola szempontjából kétségtelenül méltánytalan – helyzet az ezredfordulóra végképp stabilizálódott, a szerkezeti változások többsége lezajlott, új pályára állt a gimnáziumok, szakközépiskolák javának működése, körvonalazódott az intézmények sajátos arculata, s egy szinten eldőlt, hogy mely középiskolák kerültek ki megerősödvé vagy vesztesként a nagy kataklizmából.

Új elit iskolák

A rendszerváltás táján a középfokra jutó nagy létszámú korosztályok révén számottevő kereslet mutatkozott szinte minden típusú középiskolai kínálatra, de a legerősebb szelekciós képességgel kétségtelenül a továbbtanulásra sikeresen felkészítő elit gimnáziumok

mok rendelkeztek. A nagy tradíciójú állami (1990-től önkormányzati), illetve a híres és fokozatosan újra induló egyházi iskolákban a sokszoros túljelentkezés miatt esetenként irreális követelményeket támasztó, több órás (esetleg napos) felvételi procedúrával szűrték a gyerekeket. Nem csoda, hogy részben a válogatottan jó képességű gyerekeknek, részben a stabil és kiváló (többnyire néhány tudós tanárral is büszkélkedő) tantestületeknek köszönhetően ezek az iskolák produkálták a legjobb felvételi- és versenyeredményeket. A jók közül is rendre kiemelkedtek a gyakorló gimnáziumok, ahol az egyetemek szakmai kontrollja és a pedagógus-továbbképzéshez biztosított folyamatos segítsége hatékony eszköze volt a (ma divatos kifejezéssel élve) minőségbiztosításnak. Ebben a zárt és évek óta lényegében változatlan iskolai körbe azok az intézmények tudtak csupán komoly előzmények nélkül, szinte a semmiből bekerülni, melyek a 1985-ös közoktatási törvény hatálybalépését követően kemény munkával hozzáálltak egy új pedagógiai kultúra, minőségi tanulási környezet, iskolai szervezethez vagy legalábbis egy karakteres, a szülők számára is vonzó iskolai profil kialakításához.

Az „iskolaalapítók” körén kívül rekedt pedagógusok azonban – elsősorban az első innovációs ciklusban – nehezen viselték a napi tanítás melletti fejlesztő munkából (tanterv-, követelmény-, program-, és feladatfejlesztés, tankönyvírás, mérőeszközfejlesztés stb.) és a folyamatos továbbképzésekből adódó jelentős munkaterheket, szakmai és egyéb konfliktusokat, vagy éppen a konfliktusoknak az oktatási szférában akkortájt meglehetősen szokatlan, nyílt feltárását. A törvényszerűen jelentkező kifáradás és a viszonylag magas fluktuáció viszont nemegyszer súlyos válsághelyzetet okozott ezekben az intézményekben.

Az általános iskolákhoz képest több éves késéssel ugyan, de néhány középiskolai innováció is országos hírnevet szerzett, melyek között egyaránt előfordultak az iskolaszervezetet, a képzési profilt, az intézmény szervezetét és vezetési rendszerét, sőt a tanulásszervezést vagy a tanulási-nevelési módszereket érintő újítások. A változás iránti felfokozott érdeklődést mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy szinte bármilyen új pedagógiai kezdeményezés a tanulni vágyó pedagógusok és a – gyerekeknek más, jobb oktatást-nevelést biztosítani akaró – szülők tömegeit vonzotta a kísérletező iskolákhoz. A megújuláshoz elengedhetetlen sok munka, tanulás azonban elriasztotta az eredményeket csodáló, elismerő pedagógusok többségét, így a középiskolák körében meglehetősen ritkán került sor az innovációk átvételére másik intézménytől. Érdeemes ugyanakkor megjegyezni, hogy közülük az úgynevezett vegyes képzési profilú iskolák voltak leginkább hajlandók átértékelni és megváltoztatni oktatási, nevelési gyakorlatukat. (Imre, 1999)

Ha a kissé „vérszegény” innovációs mozgalom nem is generált szignifikáns változásokat a gimnáziumokban, szakközépiskolákban, az orosz nyelv kötelező oktatásának eltörlése után a nyugati nyelvek nagy óraszámú történő tanítása ügyében az iskolákra nehezedő nyomás egyértelműen jelezte, hogy az elvárások a középiskolákkal szemben is megváltoztak, továbbá, hogy a szülők sokkal elszántabban – nemritkán az iskolát fenntartó helyi önkormányzatok befolyásolásával –, a korábbinál lényegesen hatékonyabban tudják érdekeiket képviselni. A társadalmi-gazdasági átalakulásra figyelő, felkészült s nem utolsó sorban ambíciózus iskolavezetők számára egyértelművé vált, hogy az oktatási ágazatban is azok számíthatnak sikerre, akik képesek elébe menni a változásoknak, vagy a leggyorsabban reagálnak azokra. Világosan látták, hogy a változásokhoz való alkalmazkodás minősége átrendezi a középiskolák presztízsrangsorát, és elérkezettnek látták a történelmi pillanatot az elitbe kerülésre.

Alternatív iskolák

Az igen heterogén összetételű új elit iskolák csoportjai közül elsőként a változásoknak elébe menő, a rendszerváltás körüli években alternatív programot kidolgozó iskolák körét kell kiemelni. Ezeknél az intézményeknél a változtatásokat nem az alkalmazkodás kényszere, hanem az autonómia-hiányos években, évtizedekben kialakított koherens szakmai elképzelések megvalósításának igénye motiválta. Az alternatív iskolai vezetők és a tanárok számára legfeljebb csak utólagos megerősítést jelentett a szakmai elitbe kerülés, a közismertség; a hagyományos középiskolai rangsorokban való előre kerülést nem nagyon ambicionálták, sőt az iskolák eredményességét szűk szegmensben mérő eszközöket többen, a maguk számára elfogadhatatlan, primitív mércének tartották. Több iskolában büszkén vállalják azt, hogy a listák végén szerepelnek, mert az esélykülönbségek mérséklését, a méltányosság biztosítását tekintik kiemelt feladatuknak: egyáltalán nem szelektálnak, sőt kifejezetten a hátrányos helyzetű gyerekeknek hirdetik meg programjaikat, vagy olyan problémás gyerekek oktatására specializálódnak, akik más iskolából már lemorzsolódtak.

Míg a szakképző intézményekben a kilencvenes években összességében látványosabb változások zajlottak le, mint az általános műveltséget közvetítő iskolákban, addig az iskolai élet minden területét átfogó, hazai fejlesztésű középiskolai innovációk kimunkálásában szinte kizárólag a gimnáziumok jeleskedtek. Ezzel a féldoldalassággal együtt is az alternatív középiskolák színes palettáján a személyiségközpontúaktól, a képességfejlesztést érték közvetítést központba állítóig, az új szerkezeti elképzeléseket tartalommal megtöltőktől, az alternatív általános és szakképzési modellek kipróbálótól, az oktatási tartalmak korszerűsítőitől, a sohasem volt tantárgyak meghonosítóitól, a reformpedagógiák hazai adaptálóig bezárólag megjelent minden olyan kezdeményezés, amely napjainkra már beszivárgott a hagyományos iskolákba. Az alternatív középiskolák között – a mutatóban található egy-két vegyes középiskola és a többséget alkotó 4., 6., 8. évfolyamos gimnáziumok mellett – a kilencvenes évek elején már voltak olyan 12. évfolyamos iskolák, amelyekben általános iskola első évfolyamától kísérleti program szerint haladó gyerekek tanultak a 9–12. évfolyamokon.

Az alternatív iskolák igazgatói és/vagy szakmai irányítói (a két szerepet, pozíciót nem feltétlenül azonos személy töltötte be), azaz az ötlet- vagy programgazdák és a köréjük szerveződő szakmai műhely tagjai a központi irányítás szorításának enyhülésével azonnal akcióba léptek: elvégezték a magyar (közép)iskolai oktatás és saját eddigi munkájuk kritikai elemzését, programot hirdettek megfogalmazva legfontosabb céljaikat, küldetésüket és feladataikat. Pontosan tudták, hogy miben akarnak gyökeres változást, s ezt olykor több száz oldalas könyvben, máskor egy-egy aforisztikus tömörségű mondatban („Nem a tanterv, a gyerek a törvény.” „Mi az ebihalak pártján vagyunk.”) tették explicité. Nem egyszerűen tartalmi vagy szervezeti modernizációt akartak, hanem a gyerek érdekeit, fejlesztéshez való jogát érvényesíteni engedő iskolát, amely a képességek kifejlesztésére, az önálló tanulás támogatására helyez nagy hangsúlyt. Az alternatív pedagógiák többsége nem gyermekközpontú, legalábbis nem a kifejezés nálunk meglehetősen elterjedt primitív, pszichologizáló értelmében. Ugyanakkor az alternatív iskolákban a legtöbb dolog a tanuló érdekeinek rendelődik alá (és nem például a pedagógusénak), vállalják a felelősséget a gyermek fejlődéséért, hisznek az együtt végzett munkán alapuló partnerségben és nélkülözhetetlennek tartják a tanuló teljes beavatását mindabba, ami vele történik. Vallják: nem az a jó tanár, aki megérti a gyereket és meghagyja olyannak amilyen, hanem az, aki segít abban, hogy azzá váljon, ami lehet.

Az alternatív iskolák igazgatói többnyire nemcsak sikeres vezetők, hanem maguk is kiváló fejlesztők, esetenként kutatók, elméletalkotók; néhányuk ismertsége messze túlmutat az oktatási, tudományos szférán. Találhatóak közöttük nagyhatású, karizmatikus személyiségek, akik emblematikus figurájává váltak a pedagógiai praxis és/vagy elmélet 20. század végi magyarországi megújításának.

A pedagógusokkal szemben egységesen magas követelményeket támasztó kísérletező, újító iskolákban a tantestületek elkötelezett magját erős kohézió, nagy munkabírás, a saját és a mások munkájával szembeni igényesség jellemzi. Az „iskolaalapítók” körén kívül rekedt pedagógusok azonban – elsősorban az első innovációs ciklusban – nehezen viselték a napi tanítás melletti fejlesztő munkából (tanterv-, követelmény, program-, és feladatfejlesztés, tankönyvírás, mérőeszköz-fejlesztés stb.) és a folyamatos továbbképzésekből adódó jelentős munkaterheket, szakmai és egyéb konfliktusokat, vagy éppen a konfliktusoknak az oktatási szférában akkortájt meglehetősen szokatlan, nyílt feltárását. A törvényszerűen jelentkező kifáradás és a viszonylag magas fluktuáció viszont nemegyszer súlyos válsághelyzetet okozott ezekben az intézményekben.

Néhány alternatív középiskolában feltűnően magas a pedagógus végzettséggel nem rendelkező szakemberek aránya. Ennek egyik oka, hogy az új képzési tartalmak oktatását – a megfelelő tanári szak híján gyakran kényszerűségből – ilyen személyekre bízta. A fontosabb ok azonban az, hogy ezek az alkotóműhelyek a team-munkának, a különböző kompetenciájú szakemberek együttgondolkodásának meghatározó jelentőséget tulajdonítanak a kreatív problémamegoldásban, a program- és intézményfejlesztésben is.

Az alternatív iskolákban szinte kivétel nélkül – elsősorban a tantestületi tagok alkotó munkájára épülő, de egy-egy egészen új műveltségterület esetében akár az adott szakterület országos hírű képviselőit is bevonó – élénk fejlesztő, illetve adaptációs munka folyt. Az alternatív iskolák nem csupán a hivatalos tanterv szerint működő oktatási intézményektől, de egymástól is hangsúlyozottan különbözni kívántak, ezért a „szabadverseny” időszakában egymással alig kooperáltak; a programjuk holdudvarához tartozó ügynevezett követő iskolákkal azonban intenzív szakmai kommunikációt, összehangolt fejlesztéseket folytattak. Az ezredvégen a helyzet e tekintetben megváltozott, az „alternatívok” egy része a közös érdekek védelmére egyesületet alakított.

Az alternatív szakmai műhelyek többsége, már a kétszintű szabályozást megelőzően, nyilvánosságra hozta tantervét, pedagógiai programját, melyeknek elemei később beépültek az országos tartalmi szabályozási dokumentumokba, a nemzeti alaptantervekbe, és a kerettantervekbe. Produktumaik közül nem egy bekerült a helyi tantervek készítéséhez mintákat nyújtó OKI adatbankba, néhány pedig napjainkban már akkreditált, a miniszter által kihirdetett vagy alternatív kerettanterv.

A kísérleti és alternatív iskolákban dolgozó pedagógusok közül többen megpróbálkoztak a könyvírással, kezdetben kizárólag saját diákjaiknak készítettek tankönyveket, munkafüzeteket. Idővel azonban az iskolák némelyike igazi alkotóműhellyé alakult, nyomtatott taneszközeiket egyre szélesebb körben terjesztették, s a legtermékenyebbek saját kiadójuk révén a kialakuló tankönyvpiac jelentős szereplőjévé váltak.

Korai szerkezetváltók

A szelekciós képességüket sikeresen fokozó középfokú oktatási intézmények legnépesebb csoportját a szülői igények változására azonnal reagálók alkotják. Közéjük tartoznak azok a szerkezetváltó gimnáziumok, melyek még egyedi minisztériumi engedéllyel, 1993 előtt alakultak. A szerkezetváltás modelljét kísérleti iskolaként kidolgozó intézményeketől leszámítva, az első körben átalakuló gimnáziumok tipikusan a főváros (6) peremkerületeinek és a vidéki nagyvárosok külterületeinek korábban erősen közepes, sőt gyengécske, nemritkán lakótelepi középiskolái. Első látásra talán érthetetlennek tűnik, hogy éppen a leggyorsabban reagáló, 1990-ben induló kisgimnáziumoknak több mint a fele kisvárosi (sőt egy esetben községi) telephelyen működik. Valójában a szerkezetváltás mindkét esetben kitörési kísérlet: a nagyvárosi iskoláknál a (kül)területi, a kisvárosiaknál pedig a települési hátrányok kompenzálására irányuló próbálkozás. Azok az iskolák „mozdultak rá” leggyorsabban a kisgimnáziumi képzésre, ahol az ambiciózus és innovatív pedagógusok jogosan úgy érezték, hogy iskolájuk presztízse maximális szak-

mai erőfeszítésük ellenére sem emelhető, ha a kedvezőtlen tanul-összetételükön nem tudnak érdemben változtatni.

Az alacsonyan tartott felsőoktatási felvételi keretszámok időszakában a gyermeküket értelmiségi pályára szánó szülők örömmel ragadtak meg minden lehetőséget, ami növelte az egyetemekre, főiskolákra való bejutás valószínűségét. A szerkezetváltó iskolák éppen ezt ígérték, az értelmiségivé nevelést, a továbbtanulásra való felkészítést. A kisgimnáziumi képzést az elsők közt indító iskolák és a gyerekeiket oda beírató szülők célja kimondatlanul is azonos volt: az elitbe kerülés. A merészen vállalkozó iskolákat igazolta az idő, azok legtöbbje ugyanis máig őrzi jó szelekciós képességét, szemben a később alakulókkal. (Nagy, 2003) Igaz, alig tucatnyi korai szerkezetváltó iskolának sikerült bekerülnie az elitiskolai körbe, de szinte mindegyikük lényegesen javítani tudta helyzetét a középiskolák rangsoraiban. (7)

Érdeemes megjegyezni ugyanakkor, hogy a hat és nyolc évfolyamos iskolák vállalt, deklarált céljai között nem jelenik meg a rendszerváltás utáni új elit kinevelése, amit a szelektívebb iskolarendszer létrehozásának, a korai szelekció több országban történt visszaállításának legvalószínűbb okaként emlegetnek a – kelet-európai rendszerváltó országokat elemző – nyugati szakértők. (Dugas-Portes, 1997) A nyolc évfolyamos gimnáziumok pedagógiai programjaiban (8) a szerkezetváltás domináns indokaként a megszakított (egyházi) oktatási hagyományok folytatása, valamint a sokoldalú műveltség és a személyiségfejlődés (egyházi iskoláknál a lelki fejlődés) optimálisabb feltételeinek biztosítása, a hat évfolyamosoknál pedig a központi, sőt helyi oktatáspolitikai inspirációk, illetve a tanulók szükségleteihez, személyiségfejlődéséhez való jobb igazodás szerepel a leggyakrabban.

Illeszkedve az átalakulás „ideológiájához” a szerkezetváltó iskolák, de különösen az első hullámban átalakuló intézmények tantárgyi rendszere (9) a hagyományos európai tantervnek tekinthető klasszikus, a később átalakulóké pedig inkább a speciális tantervek óratervi arányait mutatja. A szélesen alapozó klasszikus tanterv szignifikánsan gyakrabban fordul elő a hosszabb képzési idejű gimnáziumokban és a felekezeti iskolákban. Latin nyelvet például minden ötödik egyházi, de csak minden huszadik önkormányzati, többnyire nyolc évfolyamos gimnáziumban tanítanak. Az első körben szerkezetet váltó iskolák közül a hat évfolyammal működők lényegesen nagyobb súlyt helyeztek az élő idegen nyelv és különösen az informatika tanítására, mint a nyolc éves képzést vállaló gimnáziumok, mára azonban ezt a különbség eltűnt.

A kisgimnáziumi szakaszban az általános iskolaitól eltérő évfolyamokon és tartalommal elindított tárgyak, a képzés nagyobb intenzitása, továbbá a lineáris tananyagszervezés miatt a 6. és 8. évfolyamos gimnáziumok – főleg kezdetben – arra kényszerültek, hogy saját pedagógiai rendszert (új tantervet, taneszközöket, mérőeszközöket, iskolai okmányokat, pedagógus-továbbképzési programot) dolgozzanak ki maguknak. A fejlesztőmunka komoly terheket rótt a tanárookra, ráadásul a házilagos kivitelű tankönyvek, taneszközök előállítására a kis példányszám miatt igen költségesnek bizonyult. Ez a probléma akkor oldódott meg, amikor az újabb és újabb szerkezetváltó iskolák késznek mutatkoztak a programcsomagok átvételére, s a tankönyvpiacon gombamód szaporodó kiadók vállalták a már rentábilis példányszámú könyvek megjelentetését. Bár a hat, illetve a nyolc évfolyamos iskolák kezdettől fogva kapcsolatban álltak egymással, valódi munkakapcsolat csak a modellprogramot kidolgozó, kipróbáló iskolák és a pedagógiai programot átvevő, úgynevezett követő iskolák között alakult ki. A több iskolából szerveződő munkaközösségek nem ritkán együtt készítették el a még hiányzó taneszközöket, a felvételi és a belső vizsgakérdéseket. (Balogh, 2000)

A korai szerkezetváltó iskolák vezetői nem voltak feltétlenül elméleti szakemberek, s bár a program koncipiálásába, esetenként a fejlesztő munkába is bekapcsolódtak, igazi erősségük a program menedzselése volt. Abban az időben sem volt könnyű feladat, hogy saját tantestületüket a változás mellé állítsák, hogy érdemi anyagi lehetőségek híján is

rendszeres továbbképzésre, többletmunkára késztessek tanáraikat, meggyőzzék az iskolafenntartókat, s nem utolsó sorban az, hogy egyedi indítási engedélyt harcoljanak ki a főhatóságnál. A programterjesztésben sikeres iskolaigazgatók szűkebb csoportjába tartozók gyakran vállaltak közszereplést, konferencia előadásokat tartottak, publikáltak a pedagógiai sajtóban.

Bár a tantestületek meghatározó tagjai igen motiváltak és nagy munkabírásúak voltak, a felfelé terjeszkedő (általános iskolából kialakuló) 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumokban nyomasztó gondot jelentett, hogy a 9–12. évfolyamokon tanítók jelentős része nem rendelkezett egyetemi végzettséggel, s az oktató és fejlesztő munka melletti diplomaszerezés erősen megterhelte a pedagógusokat. A lefelé terjeszkedő iskolákban még a kisebb vidéki városokban sem jelentett problémát a helyi átlagnál színvonalasabb tantestület kialakítása, mert a jó képességű és rendszerint jól szocializált gyerekekkel való foglalkozás, a nagyobb sikerélmény lehetősége odavonzotta a pályakezdőket és a tapasztalt tanárokat. A kisgimnáziumi osztályok nem csupán a legjobb gyerekeket, de a kezdetben a legjobb pedagógusokat is „elszívták” az általános iskolák felső tagozatairól.

Világbanki szakközépiskolák

A szakképzést folytató középiskolák számára a nagy kiugrási lehetőséget a nemzetközi támogatással folyó központi fejlesztési programokba való korai bekapcsolódás jelentette. A Világbanknak az emberi erőforrások fejlesztésére 1991–94 között nyújtott nagy összegű kölcsönéből hat program szerveződött, közülük egy érintette a közoktatást: az „Ifjúsági Szakképzési Program” című projekt. A 36 millió dollárral támogatott programba (melynek célja az érettségit adó középfokú szakképzés modelljének kifejlesztése, tantervi struktúrájának, oktatási tartalmainak, taneszközeinek korszerűsítése volt) az első pályázati ciklusban 61 szakközépiskola kapcsolódott be.

A pályázaton nyertes, így magába a programfejlesztésbe, később pedig a terjesztésbe is bekapcsolódó iskolák nem tudták pontosan mire vállalkoznak, csak menet közben ismerték meg a részletes feltételeket. Az új modell talán leglényegesebb eleme az érettségig tartó négyéves általános képzésnek egy kétéves, kizárólag általános műveltséget fejlesztő és egy szintén kétéves, szakmacsoportos alapozó szakaszra bontása, illetve a konkrét szakmára történő felkészítésnek az 5. évfolyamra való kitolódása volt. A változás nagyságrendjét jelzi, hogy a hagyományos szakközépiskolai képzésben az első két évfolyamon még 35 százalék volt a szakmai tárgyak aránya, a világbanki programokban csak 15 százalék, és a 3–4. évfolyamon sem emelkedett 40 százalék fölé. A közismereti tantárgyak jelentős térnyerése, a szaktárgyak oktatóinak és fejlesztőinek visszaszorulása, esetenként feleslegessé válása rengeteg feszültséget gerjesztett. (*Kerékgyártó*, 1992; *Heffner és Zsolnai*, 1992) Az igazgatók naponta szembesültek a közismereti és szakmai fejlesztő csoportok közötti és a tantestületen belüli konfliktusokkal, gyakran saját személyes meggyőződésük ellenére bizonygatták pedagógusaiknak az új modell hasznosságát. Utólag megállapíthatjuk, erőfeszítéseik hosszabb távon igencsak megtérültek iskolájuknak és saját maguknak is.

A jelentős anyagi előnyökkel (elsősorban informatikai fejlesztéssel), szakmai segítséggel, külföldi tapasztalatcserékkel járó programba többnyire nem a legkeresettebb szakközépiskolák körébe tartozó, hanem a kitörési pontot kereső, magas aspirációs szintű vezetéssel és tantestülettel rendelkező intézmények kapcsolódtak be. Az átlagosnál lényegesen jobb tárgyi feltételek között működő, teljes értékű érettségit ígérő és versenyképes szakmákat kínáló iskolák hamar magukhoz vonzották a több lábbon állást preferáló családok gyerekeit.

A nem könnyű indulás után viszont a javuló tanulói összetételű, biztonságos anyagi háttérű, a közismereti és a szakmai tanárok számára egyaránt komoly szakmai kihívást jelentő tantárgystruktúrával, tartalmakkal és módszerekkel (10) dolgozó világbanki isko-

lákba megindult az innovatív, jól képzett pedagógusok beáramlása. Ezek az intézmények ugyanakkor meglevő tanári állományuk továbbképzésére, másoddiplomák megszerzésére is meglehetősen nagy energiákat fordítottak. Pedagógusaik szakmai horizontját olyan időszakban tágították a külföldi tanulmányutak, amikor – az országnak az európai tanár-csere programokba való bekapcsolódását megelőzően – ez még az elitgimnáziumi szférában is szokatlan volt, a szakképző iskolai körben pedig még inkább. A külföldi tapasztalatok mellett a programban érintett két minisztérium háttérintézeteinek (Országos Közoktatási Intézet, Nemzeti Szakképzési Intézet) munkatársai segítették a tartalomfejlesztéseket. A hét közismereti és 13 szakmai fejlesztő csoportba bekapcsolódtak a világban ki iskolák legjobb pedagógusai, „kitanulták” a pedagógiai fejlesztő szakmát, a tantervkészítést, tankönyvirást, s eközben a szakma elitjével is folyamatosan kapcsolatban álltak.

A programba bekapcsolódó intézményvezetők – a korai szerkezetváltó iskolák igazgatóihoz hasonlóan – szinte kivétel nélkül menedzser típusú igazgatók, tevékeny szereplői az akkoriban felpezdülő szakmai szervezeti életnek. Vezető személyiségeik igen aktívak a helyi, területi, sőt az országos oktatás- és szakmapolitikák formálásában, néhányan közülük a szakképzési elit meghatározó egyéniségévé váltak.

Az előnyök halmozódása révén a szakképzés korszerűsítésében egyfajta előrs szerepét betöltő, maguknak jó feltételeket kiharcoló első világbanki iskolák bekerültek a szakközépiscolák élmezőnyébe, s előkelő helyezéseiket többnyire azóta is őrzik. Szakmai presztízsüket erőteljesen növelte az a tény, hogy a szakképzés – kilencvenes évek közepén éles szakmai viták közepette elinduló – központi tartalmi modernizációjának az alapját, több oktatási kormányzat által is deklaráltnak, a közreműködésükkel kidolgozott és általuk kipróbált világbanki modell adta.

A középiscolák presztízsének a gazdaságtársadalmi átalakulásokat követő, illetve az expanzióval párhuzamosan zajló jelentős változásai kapcsán nem kizárólag a fenti három csoportba sorolható intézményeknek volt valódi esélyük szakmai megítélésük javítására, de tömegesen nekik sikerült az elitbe kerülni. A középiscolák élmezőnyében az átrendeződés szerényebb mértékben ma is folyamatosan zajlik. A kulcskompetenciák közül a szülők és a munkaerőpiac által egyaránt magasra értékelt idegen-nyelvi és számítástechnikai kompetenciák fejlesztésében kiemelkedően eredményes intézmények – közöttük például a két tanítási nyelvű vagy a 0. nyelvi évfolyamot indító középiscolák, továbbá az informatika területén különleges programokat nyújtó szakközépiscolák – a leginkább sikeresek napjainkban.

A középiscolák élmezőnyében az átrendeződés szerényebb mértékben ma is folyamatosan zajlik. A kulcskompetenciák közül a szülők és a munkaerőpiac által egyaránt magasra értékelt idegen-nyelvi és számítástechnikai kompetenciák fejlesztésében kiemelkedően eredményes intézmények – közöttük például a két tanítási nyelvű vagy a 0. nyelvi évfolyamot indító középiscolák, továbbá az informatika területén különleges programokat nyújtó szakközépiscolák – a leginkább sikeresek napjainkban.

Szolidan innoválók

Ebbe a körbe egyrészt olyan iskolák tartoznak, melyeknek sajátos helyzetük miatt – a magyar közoktatási rendszer gyökeres átalakulását hozó kilencvenes években – nem volt szükségük nagyobb megújulásra. Másrészt az olyanok, amelyekkel szemben ugyan nagyon is megfogalmazódott egy új iskolahasználói igény, de a helyzetüket tévesen értékelő, vagy egyszerűen csak rossz személyi feltételekkel (a motivációk és/vagy a kompetenciák hiánya a vezetésben és a tantestületben) rendelkező intézmények későn, illetve mér-

sékelt újítások bevezetésével tudtak reagálni. Az előbbieik között meghatározó számban a jó hírű, a középiskolák rangsorában évekre visszamenőleg az élmezőnyben szereplő gimnáziumok és szakközépiskolák, az utóbbiakban az iskola fennmaradásáért, túléléséért rövid távú stratégiákkal küzdő, az éppen divatos változásokat fáziskéséssel követő kö-zépfokú intézmények találhatóak igen nagy számban.

Régi elitek

Az igazán színvonalas szakmai munkát végző, a felsőoktatásba vagy a munkaerőpiac-ra való belépés sikerét folyamatosan garantálni tudó iskolák pozíciói a legnagyobb változások közepette sem gyengültek meg. Bár a konkurens képzési helyek számának, s itt-ott az oktatás minőségének emelkedése, illetve a demográfiai apály érezhetően csökkentette a túljelentkezés arányát ezekben az intézményekben is, beiskolázási gondokkal azonban egy pillanatra sem küszködtek. Ezért nem is kényszerültek szerkezetüket alapvetően megváltoztatni, programkínálatukat bővíteni vagy vegyes iskolává alakulni. Képzési profiljuk alapvető stabilitását, homogenitását tudatosan őrizték, mert vonzerejüket éppen az adja, hogy sok éve ugyanazt nyújtják, ugyanazon a jó színvonalon.

A versenyképesség megőrzéséhez az általánosan képző intézményekben az informatika tanrendbe állítása, illetve az orosz nyelv gyors lecserélése jelentette a szükséges kis innovációs lépéseket, amelyek egyfelől szükségesek voltak, másfelől melyeknek megtétele a viszonylag jó eszközellátottság mellett, továbbá az elit gimnáziumokban egyébként is erős nyugatnyelv-oktatási bázison egyáltalán nem okozott nehézséget. A legnevesebb gimnáziumok döntő többsége némi kivárást követően, legfeljebb két párhuzamos kisgimnáziumi osztályt indított ugyan, de a négy évfolyamos képzést sem adta fel. A 6 vagy 8 évfolyamos képzési profilok működtetését többnyire nem a korai szelekció preferálása, vagy a hosszú ciklusú gimnáziumi képzés hatékonyságába vetett hit motiválta ezekben az intézményekben, inkább az a jogos félelem, hogy az adott kerület, település, körzet egyre nagyobb arányban szerkezetet váltó iskolái 10 és 12 éves korban „lefölözik” az általános iskolások legjavát.

Nem volt szükség a bevált képzési profilok megváltoztatására a régi, jó hírű technikumokban, szakközépiskolákban sem. Az idegennyelv-oktatás megerősítésével, kiterjesztésével (11) és/vagy az informatika felváltásával – mely rendszerint egyaránt jelentette a minőségi hardware háttér kiépítését, a világhálóra való korai rákapcsolódást és gyakran a közismereti és a szakmai tárgyak egy részének informatizálását is – a szakterületükön kiváló hírnévnek örvendő, a gazdálkodó szervezetekkel jó kapcsolatokat ápoló iskolák a földrengésszerű változásokat átélő munkaerő-piacon is jól értékesíthető tudással bocsátották ki tanítványaikat, illetve személyes kapcsolataik révén segítették elhelyezkedésüket.

Köztudomású, hogy a kilencvenes évek közepétől általában az érettségit adó szakképző intézmények, de különösen az elit szakközépiskolák egyre nagyobb eséllyel juttatták be diákjaikat az expandáló felsőoktatásba; a színvonalasabb, és a megnövelt óraszámú tanított közismereti tárgyak miatt immár nem csupán a szakirányú főiskolákra és egyetemekre. Ugyanakkor a technikusképzés népszerűségét, társadalmi elismertségét, munkaerő-piaci értékét egyértelműen jelzi, hogy a legjobb középiskolák némelyikében érettségi után senki sem felvételizik, hanem előbb még megszerzi a szakmunkás és a technikus bizonyítványt, másutt a felsőoktatásba már felvételt nyert szakközépiskolások növekvő része (12) egy évre elhalasztja főiskolai, egyetemi tanulmányainak megkezdését, és saját középiskolájában technikus oklevelet szerez. A hírneves szakközépiskolák így nem csupán vonzzák a diákokat, hanem 5–7 évig meg is tartják őket.

Stratégia nélküli iskolák

Az érettségihez vezető képzést (is) folytató tanintézetek száma az elmúlt húsz évben megduplázódott, így a fogyó gyereklétszám mellett kínálati túlsúlyúvá vált oktatási piac

ezen szegmensében (is) – lassan egy évtizede – élet-halál harc folyik a gyerekek, illetve a fejkvóta megszerzéséért.

Amikor a kilencvenes évek második harmadában a demográfiai apály elérte a középiskolákat, melynek következtében a középiskolákba felvettek száma már nem, csak a korcsoporton belüli aránya nőtt; világossá vált, hogy a lehető legkülönbözőbb családi háttérű, képességű (például korábban a középiskolák közelébe sem jutó) gyerekek beiskolázása az addig legfeljebb csak mutatóban létező, az igényeikhez rugalmasan igazodó, differenciált programkínálat és többféle tanulási út lehetőségének megteremtése révén valószínűsíthető meg. A középiskolák középmezőnyébe tartozó intézmények meghatározó része, továbbá a leggyengébb eredményeket elérő, legrosszabb adottságokkal rendelkező gimnáziumok és szakközépiskolák többsége azonban addig halogatta a változtatásokat, amíg csak lehetséges volt, illetve mindvégig minimalizálni igyekezett azokat.

A széles spektrumú oktatási kínálat megteremtésének legkézenfekvőbb és leginkább alkalmazott eszköze a vegyes profilú iskolák kialakítása volt. Legnagyobb arányban a népszerűségüket veszített szakmunkásképző iskolák indultak el a középiskolává válás felé egy-egy szakközépiskolai osztály indításával, ritkábban a szakközépiskolák próbálkoztak elsősorban érettségihez kötött, de olykor egyszerűbb szakmák, esetleg gimnáziumi program indításával. A szakképzés irányába bővülő gimnáziumokat a gyerekek megszerzésén túl rendszerint a szakképzési támogatásokhoz való hozzájutás is motiválta. A több lábbon állás kényszere a korábban a megyék meghatározó oktatási intézményei közé tartozó, de a nagyipar összeomlása után drámai gyorsasággal kiürülő, nagy kapacitású ipari szakmunkásképzőkben jelentkezett leghamarabb, mert a környező kistelepülésekre koncentrálni erős propaganda ellenére képtelenek voltak a néha ezernél is több férőhelyüket betölteni.

Az intézményi átalakulások eredményeképpen a legkülönbözőbb variációkban esetenként szinte áttekinthetetlen képzési szerkezetű, több pedagógiai ciklusban, több szinten és többféle tagozaton (nappali, esti) oktató iskolák jöttek létre, melyekben a szakos ellátottság rövidebb vagy hosszabb időre törvényszerűen visszaesett. Bár a vegyes profil kialakításának célja többnyire a fölösleges képzési kapacitások lekötése volt, egy-egy sikeresebb új program felmenőrendszerű bevezetése 2–3 év múlva az iskolai infrastruktúra (például tanműhelyek) bővítését igényelte, amely törekvés érthető módon a fenntartók erős ellenállásába ütközött. A szakmai ellenőrző szerepükbe lassan betanuló iskolafenntartók egyre körültekintőbben mérlegelték, és egyre nehezebben engedélyezték az iskolák profilbővítési törekvéseit. Elsősorban a két-három középfokú tanintézetet működtető önkormányzatok számára vált világossá, hogy a tanulók áramlása zéróösszegű játszma: iskoláik az új képzési profilok bevezetésével csak egymástól csábítják el – néha meglehetősen költséges módon – a tanulókat. Ugyanakkor a kisebb települések önkormányzatainak egy része – gyakran az intézményi szándékok ellenére – középfokú iskoláinak összevonásával maga hozott létre vegyes profilú intézményeket költségkímélés reményében, egy nagyobb hullámban például a *Bokros* csomag időszakában.

A vegyes képzési profilú középfokú intézmények kialakulása általában kedvez a komprehzív oktatásnak, a tanulói mobilitásnak, a magyarországi tapasztalatok azonban ezt nem mindenben támasztják alá. Bár egy intézményben gyakran megtalálható minden képzési szint és forma, ezek között az átjárás inkább csak fölülről lefelé működik, alulról felfelé vagy horizontálisan viszont nem igazán. (*Balázs*, 2003) Paradox módon a különböző pedagógiai programmal dolgozó iskolák közötti átjárás inkább lehetséges, mint a helyi tanterv révén elvileg összehangolt képzést nyújtó iskolákon belüli, ami fényesen igazolja, hogy az oktatási rendszer átjárhatósága nem elsősorban tantervi kérdés. A tanulók „röghöz kötése” az egzisztenciájukat féltő egyes tanárok érdekeit védi. Az ilyen – diákjogokat súlyosan sértő – gyakorlat kialakulásának „feltétele” a túlságosan személyi kapcsolatokra orientált, „humánus” vezető, vagy a gyenge, a tantestület foglyaként működő igazgató.

Ugyancsak nem elég erős, illetve kevésbé koncepciózus iskolavezetők állnak a szolidan innováló szakmai iskolák egy olyan típusának az élén, amelyek az új helyzethez való alkalmazkodásként a tanított szakmák körét bővítik. Már a kilencvenes évek közepének kutatásai (Mártonfi, 1999) feltárták, hogy a szakközépiskolák és a szakmunkásképző intézetek egyaránt azért nem tudták elavult szakmasztruktúrájukat megújítani, mert új, kurrensebb szakokat indítanak ugyan, de – rendszerint személyi okok miatt – képtelenek a munkaerőpiactól nem igényelt, a szülők és gyerekek által egyaránt elutasított szakmáiktól megválni. Ennek a kislépésekből álló, félmegoldásokat hozó, „fogcsikorgatva” végrehajtott átalakulási stratégiának a leírása ihlette a most tárgyalt iskolák gyűjtőnevét: szolidan innoválók.

A kiürült szakmák oktatása komoly pénzügyi terheket ró a fenntartókra és konfliktusokat kelt a tantestületekben, mert a legfeljebb fél tanulócsoporttal működtethető programok oktatóinak bérét a kurrens szakmacsoportok tanulólétszámának irreálisan magas szinten (35–40 fő) tartásával lehetséges csupán kigazdálkodni. A létszám gondokkal küzdő szakmák oktatói sok helyen sikerrel akadályozzák meg a konkrét szakmaválasztás 16 éves korra történő kitolását, azt, hogy az intézmények az első évben forgószínpadszerűen megismertessék a gyerekeket az intézményben oktatott szakmák mindegyikével, azaz segítsék a pályaválasztási döntések megalapozását, valóban orientálják a gyerekeket egy általa tudatosan választott pályára. A tanulók röghöz, szakmához kötése a képzés első pillanatától mindenekfelett álló érdek a szakképző iskolák többségében.

Az igazgatók morális érveket sorakoztatnak fel a nagy társadalmi költségű elavult szakmasztruktúra fenntartása és a tanulási utak bemerevítése mellett; nem tehetik meg, hogy egy sok éve ott dolgozó kollégájukat elküldjék, mert akkor ő elveszti az önbecsülését, s valószínűleg munkanélkülivé válik. Ugyanezen igazgatókat azonban láthatóan nem aggasztja, hogy az elavult szakmákat tanuló, rendszerint szegény családból származó, saját jövőjükre vonatkozóan finoman szólva félretájékoztatt (becsapott) gyerekek tömegét végzés után munkanélküliség várja.

Végül a teljesség igénye nélkül az elnéptelenedő, gyengébb gimnáziumok alkalmazkodási stratégiái közül is érdemes néhányat megemlíteni.

Az iskolai szerkezetátalakítás csúcspontja után elhatározott vagy kiharcolt kiscsökkentési képzés felemás eredményeket hozott. A városi általános iskolák addigra megerősítették felső-tagozatos kínátaikat, a korábban szerkezetet váltók már elvitték a felsőoktatási tanulmányok érdekében korai elköteleződést vállaló gyerekek javát. A később váltó iskolák már egyre távolabbi és egyre kisebb településről érkezett jó tanulókat vagy „második vonalbeli” városi gyerekeket tudtak beiskolázni kiscsökkentési osztályaikba. S bár ezek az iskolák előszeretettel hasonlítják tevékenységüket a két világháború közötti tehetségmentéshez, alig titkolják csalódottságukat a fölött, hogy a tanyai iskolából hozott jeles a korábbi gimnáziumi igényszinthez képest gyakran csak gyenge közepesnek felel meg. Ugyanakkor a helyi önkormányzatok is egyre kevésbé hajlandók finanszírozni a kiscsökkentési képzést, ha azt nem a helybéli gyerekek veszik igénybe. Az önkormányzat területén túlnyúló, önként vállalt szolgáltatásokért (mint amilyen jelen esetben a 10–14 évesek gimnáziumi oktatása) ugyanis a gyerekeket küldő önkormányzatok nem kötelesek és nem is hajlamosak fizetni. Néhány kisvárosban az önkormányzatok már nem csupán fontolgatják, de el is kezdték a kiscsökkentési iskolák megszüntetését.

Inkább sikerült a helyzetüket stabilizálni azoknak a gimnáziumoknak, amelyek fel szabaduló kapacitásait a szakmunkások szakközépiskolai osztályainak elindítására fordították. Önmagában nyereséget jelentett ezeknek az intézményeknek, hogy jogosulttá váltak szakképzési támogatások fogadására, s ezekben az osztályokban – legalábbis induláskor – létszám gondoktól sem kellett tartani. A megszokottól eltérően szocializált, a gimnáziumi követelményekhez képest riasztóan alacsony tudásszinttel, képesség-hiányokkal érkező gyerekekkel való eredményes foglalkozáshoz azonban az intézmények több-

ségében hiányoznak a megfelelő módszerek, eszközök, néha az elszánás, szinte mindig a pedagógiai kultúra. A tanárok nem egyszer büntetésnek tekintik, hogy ezekben az osztályokban kell tanítaniuk, a tanulók viselkedése, és nagy arányú lemorzsolódása egyaránt frusztrálja őket. A szakiskolákból érkezett tanulók teljesítménye rontja a gimnázium pozícióját a középiskolák különböző mutatók alapján összeállított országos rangsoraiban és a helyi közvéleményben. Így még kevésbé válik vonzóvá az intézmény a tanárok nosztalgikus vágyaiban szereplő ambíciózus, jó tanuló, iskolakonform gyerekek számára.

A gimnáziumok egyre nagyobb része záróvizsgára felkészítő fakultatív gyakorlati képzést indít, elsősorban a szakközépiskolák – ma már a legjobb fiúk egy részét is érintő – elszívó hatásának ellensúlyozására. A programok közül elsősorban az alapfokú számítógépkészítő örvend nagy népszerűségnek, s ez a szolid innováció is biztosítja egy-két tucat gimnáziumnak a fennmaradást, ideig-óráig.

Rugalmas specializációt működtetők

A különösen magas munkanélküliséggel jellemezhető területeken találkoztunk a képzési igényekre való reagálásnak egy olyan formájával, amely sok hasonlóságot mutat a vállalatok adaptív viselkedéseként leírt rugalmas specializációval. (13) Az alkalmazkodási kényszerekre adott intézményi válaszok e típusát a mérsékelt több lábbon állás mellett a képzési profilok valódi váltásai jellemzik, melyet elsősorban a rövid képzési idejű szak-, illetve szakmai jellegű képzésekben valósítanak meg az iskolák. Ezeket a középfokú intézményeket a komprehenzív helyi tantervek alkalmazása, a gimnáziumi és szakképző ágak erőteljes közelítése, az általános képzés részarányának növekedése, a szakképzésnek egyre későbbi időpontra való kitolása (estenként kizárólag érettségi utáni szakképzés vállalása) mellett egységesen az jellemzi, hogy a gimnáziumi képzésben munkába állást segítő szakmai jellegű ismereteket, a közismereti tantárgyak mellett szakmai tárgyakat is tanítanak.

Bár a rugalmas specializációval kísérletező iskolák maguk is sokfélék, többségükben nem túlságosan hosszú (10–15 éves), de eseménydús múltra tekinthetnek vissza. A nagylétszámú korosztályok átvezetésére létrehozott szakmunkásképzők és/vagy szakiskolák közül jellemzően azok választották ezt az utat, amelyeknek élén ambíciózus, erőskezű, a jó helyi kapcsolatok mellett esetleg országos kapcsolatokkal is rendelkező, de mindenképpen az átlagnál jobb oktatáspolitikai tájékozottsággal rendelkező vezető állt. Ezek az intézmények a szakmatanulásra jelentkezők számának csökkenésére már viszonylag korán – a szülők körében egyre népszerűbb – szakközépiszkolai osztályok nyitásával válaszoltak, miközben a rugalmas profilváltás lehetőségeit is felmérték. Jó kísérleti terepek bizonyultak ehhez a rövid képzési idejű szakiskolai, illetve munkaügyi központok által finanszírozott képzések, ahol szerény személyi és tárgyi feltételek mellett is gyorsan be lehetett indítani az újonnan felmerülő igényeknek megfelelő képzéseket, melyeknek esetleges megszüntetése is viszonylag fájdalommentes volt. Az aránylag könnyű sikerek ellenére a koncepciózus iskolavezetők nem állították rá intézményeiket az alacsony szintű (betanított) szakmunkás képzésre, hanem a világbanki program átvételével, esetenként a szakmunkások szakközépiszkolájának beindításával határozott lépéseket tettek az általános képzés részarányának növelésére is. A kilencvenes évek közepén – a hagyományos női szakmákban végzetek elhelyezkedési lehetőségeinek további csökkenésére reagálva – a perspektivikusan hasznosabbnak ítélt gimnáziumi profil beindítására került sor, elsősorban a „lányiskolákban”, másutt iskola-összevonás révén kerültek gimnáziumi osztályok a rugalmas specializáció irányába fejlődő szakképző iskolákba.

Ezek a valódi „tanuló szervezetnek” tekinthető intézmények két-háromévenként hihetetlenül nagy lépéseket tettek meg a korai specializációt jelentő rövid idejű szakmunkás /szakiskolai/képzéstől az érettségire felkészítő szakképzésig, majd a szakképzésen belül

az általános képzés időtartamát legitim módon először kiterjesztő világbanki szakközépiskolai képzésig, nem ritkán a gimnáziumi ág beindításáig (összevonás esetén integrálásig), az érettségi utáni szakképzés kizárólagossá vagy meghatározóvá válásáig. Szerencsés esetben az iskola eredeti – a megváltozott gazdasági helyzetben is vonzó – szakma-profilja, más esetekben a kilencvenes évek első harmadában, felében megtalált és elindított kurrens szakmák köre szerveződik az ilyen fejlődési pályát befutó intézmények szakképzési kínálata. Közös jellemzőjük, hogy viszonylag kevés, maximum 3–4 perspektivikusnak ítélt szakmacsoport-oktatásnak a teljes középfokú vertikumra (szakmunkás, szakközépiskolai és technikus képzés) történő

A széles spektrumú oktatási kínálat megteremtésének legkézenfekvőbb és leginkább alkalmazott eszköze a vegyes profilú iskolák kialakítása volt. Legnagyobb arányban a népszerűsüket veszített szakmunkásképző iskolák indultak el a középzépziskolai indításával, ritkábban a szakközépiskolák próbálkoztak elsősorban érettségéhez kötött, de olykor egyszerűbb szakmák, esetleg gimnáziumi program indításával. A szakképzés irányába bővülő gimnáziumokat a gyerekek megszerzésén túl rendszerint a szakképzési támogatásokhoz való hozzájutás is motiválta. A többi lábbon állás kényszere a korábban a megyék meghatározó oktatási intézményei közé tartozó, de a nagyipar összeomlása után drámai gyorsasággal kiürülő, nagy kapacitású ipari szakmunkásképzőkben jelentkezett legghamarabb.

kiterjesztésével párhuzamosan folyamatosan szüntették meg a nem piacképes szakmák tanítását. Bár ezek az intézmények a világbanki programoknak legfeljebb a második körébe kerültek be, vagy a fejlesztési forrásokból valójában már nem részesülő, de a továbbképzésekből, a vezetési és szakmai tapasztalatokból sokat profitáló követő iskolákká váltak, szakközépiskolai programjaik minőségükkel és piacképességükkel évről-évre – szolid szelekciót is megengedve – növekvő számú tanulót vonzanak. Merítési bázisuk a szakközépiskolai osztályokban rendszerint jobb, a fiú dominanciájú szakmákban lényegesen jobb, mint gimnáziumi osztályaikban; összességében intézményük erőssége a szakközépiskolai oktatás.

A tantestület-építés fő iránya ezekben az iskolákban – részben a világbanki programban szerzett közvetlen tapasztalatok révén, részben a külföldi trendekre, illetve az azok követését egyre inkább célul kitűző hazai oktatáspolitikai deklarációkra figyelve – a közismereti tárgyakat tanítók megszerzése és megtartása volt. Bár az általános képzés színvonalának egyfajta garanciáját jelentő – utóbb a képesítési követelményekben is előírt – egyetemi (középzépziskolai tanári) végzettséggel (14) – a szaktanárokhoz hasonlóan a közismeretet oktatók egy jelentékeny része nem rendelkezik, tantestületi jelenlétük, kompetenciájuk lehetőséget teremtett a gimnáziumi képzési ág elindítására. Kezdetben a

rugalmas specializációval jellemezhető iskolák egy része is a szakmunkások érettségéhez juttatásával kísérletezett, de egyfelől az óriási lemorzsolódás állandó frusztrációja miatt, másfelől azért, mert a hosszabb idejű általános alapozó képzések hasznosságáról a világbanki programban meggyőződtek, szinte mindenütt áttértek a 14–15 éveseket beiskolázó gimnáziumi képzésre. Ebben a képzési szegmensben azonban a szakképzésnél is élesebb versenyhelyzetbe kerültek, ahol az utolsóként érkezés hátrányait is viselniük kellett.

Ezek az általános műveltség közvetítőjeként kevésbé ismert, alacsony presztízsű, tradíció nélküli középzépziskolák csak a jobb elhelyezkedési lehetőségek ígéréstével tudják becsalogatni gimnáziumi osztályaikba a továbbtanulásra eleve nem aspiráló, közepes, nem ritkán gyenge képességű diákokat. A gyakorlati fakultáció meghirdetését azonban ezek-

ben az intézményekben a munkaerő-piaci igények valódi feltérképezése, a munkaügyi központokkal való konzultáció előzi meg, és az iskolavezetés fontos feladatának tekinti a közvetlen kapcsolatok kiépítését a diákjaikat majdan fogadó gazdasági szervezetek képviselőivel.

A tanárok pedig – talán éppen azért, mert sohasem volt lehetőségük beletanulni a hagyományos (továbbtanulásra felkészítő), pláne nem az elitiskolai gimnáziumi tanárszerpbe –, nem tartják megalázónak a közvetlenül a munkaerő-piacra kerülő leendő irodai alkalmazottak, idegenvezetők, vám ügyintézők, határrendészek stb. képzését. Nem érzik a gyermekösszetétel romlását, nem frusztrálja őket a továbbtanulási százalékok alapján összeállított rangsorokban elfoglalt kevésbé előkelő hely, mert munkájuk igazi mércéjének azt tekintik, ha tanítványaik érettségi után el tudnak helyezkedni. A munkába-állást segítő gyakorlati képzések biztosítják ezeknek a gimnáziumoknak azt az egyéni arculatot, melyeknek révén megkülönböztethetővé és vonzóvá válnak a második-harmadik vonalbeli gimnáziumok között.

A záróvizsgára felkészítő fakultatív gyakorlati tárgyak közül a munkaerőpiacon az adott időpontban éppen keresett – többnyire semmiféle speciális infrastruktúrát, eszközt, anyagot nem kívánó – szakmai jellegű tárgyaknak két évfolyamon, heti néhány órában történő tanítása kevesebb befektetést igényel, mint amekkora piacérzékenységet, odafigyelést. Az iskolavezetés számára nem az oktatószemélyzet biztosítása jelent gondot, hanem az, hogy a kevés álláshely miatt a hiányterületeken is hamar bekövetkezik a túlképzés, ezért 2–3 évente okvetlenül váltani kell.

Ezekben a többfunkciós intézményekben az iskolán belüli átjárást, valamint a szakmák és a gimnáziumi specializáció gyakori váltását is megkönnyíti, hogy a szakközépiskolai és a gimnáziumi programok nem csupán az általánosan képző szakaszban közelednek egymáshoz (10. osztály végéig több helyen lényegében azonosak). A tényleges szakképzésben és a gimnazisták gyakorlati fakultációjában egyaránt helyet kapnak olyan általános kompetenciákat fejlesztő tantárgyak (kommunikáció, önismeret, vállalkozási, gazdálkodási ismeretek), amelyek az önmagát és másokat kezelni tudó, hatékony, érett személyiség kialakulását segítik, és egyben önálló munkavállalói szerepre is felkészítik a diákokat. A helyi tantervek szerint a hosszú általános képzési folyamatba fokozatosan lépnek be a valamennyi tanulócsoporthoz számukra azonos, majd a gyakorlatias ismereteket (technikákat) közvetítő új tárgyak, és csak a képzés utolsó, viszonylag rövid szakaszában jelennek meg a sokfajta, és több szintű kimenetre felkészítő szakképzések. Egyéb tekintetben ezek az intézmények is belesimulnak a napjainkban olyannyira jellemző vertikális expanzióba: a négyéves tanulással megszerzhető OKJ-s szakmunkás-bizonyítványtól vagy érettségítől a technikus oklevél megszerzéséig (sőt tovább) változatos tanulási utakat kínálnak úgy, hogy szinte minden évvel egy-egy újabb befejezett iskolai végzettséget nyújtanak azoknak a fiataloknak, akik hajlandók 5–7 évet eltölteni a középfokú oktatásban (vagy munkalehetőség híján erre kényszerülnek). Az ebbe a csoportba tartozó innovatív középiskolák közül egyre többen kapcsolódnak be az iskolarendszerű felsőfokú szakképzésbe.

Annak ellenére, hogy a rugalmas specializációt választó iskolák képzési ágainak döntő többségében mára már az általános képzés a meghatározó, könnyen belátható, hogy korábban, a közel egy évtized alatt kipróbált számtalan képzési szint és képzési profilváltás miatt, ma pedig a gimnáziumi gyakorlati képzés és az érettségi utáni szakképzés profiljának folyamatos változása miatt csöppet sincsenek könnyű helyzetben ezek a testületek. E rendkívül nyitott rendszerként működő intézmények szakmai kollektívájának – csakúgy, mint képzési programjaiknak – csak egy része stabil, a pedagógusok másik része határozott idejű megbízással dolgozik az iskolában. Köztudott, hogy a közalkalmazotti jogviszony viszonylag alacsony béreket, de komoly foglalkoztatási biztonságot garantál, így míg a munkanélküliségtől fenyegetett, egyébként is inkább a biztonságra tö-

rekvő, közismereti tárgyakat tanító pedagógusnők vállalják, igénylik a közalkalmazotti státust; addig a piacépes szakmák hozzáértő elméleti és főleg gyakorlati szakembereit, zömében – a családfenntartásban tradicionálisan nagyobb szerepet vállaló – férfiakat rendre elcsábítja a versenyszféra.

Miközben a nemzetközi példák azt mutatják, hogy a jelentős változásokat (demográfiai kríziseket, egy-egy képzési szint gyors expanzióját) átélő iskolarendszerekben nő a rugalmas intézményi alkalmazkodást megkönnyítő, nem hagyományos alkalmazási formában foglalkoztatott pedagógusok száma, Magyarországon ez a tendencia még csak nyomokban tapasztalható. (Nagy, 2000) A rugalmas specializációt megvalósító közoktatási intézmények azonban bátran élnek ezzel a lehetőséggel. Közöttük ma már önkormányzati fenntartásban is működik olyan középiskola, amelyben az oktatóknak kevesebb mint a fele közalkalmazott. Az iskolák munkaerő-gazdálkodásában azonban a rugalmas alkalmazkodás feltételeinek megteremtése mellett legalább olyan fontos az oktató-nevelő munka alapfeladatainak biztonságos tervezhetőségét, a tanórán kívüli feladatok zökkenőmentes végrehajtását garantáló elkötelezett, stabil tantestületi mag kialakítása. Bár a gyakran változó tanári kompetencia-szükséglet kielégítésének kétségkívül leggyorsabb módja a változó összetételű óraadói gárda alkalmazása, lassabb – de a szervezetépítés szempontjából kitüntetett szerepű – formája a státuszban lévő pedagógusok folyamatos át- és továbbképzése. Ezekben a tanuló szervezetekben a szaktanárok körében a közismereti másoddiploma szerzésére éppúgy találni példákat, mint a fordítottjára és arra is, hogy a tantárgyi struktúrába nem tartozó területeken (kommunikáció, pszicho-pedagógia, szociológia) szereznek képesítést a pedagógusok. Az iskolai menedzsment talán legnehezebb – az igazgatók nagy részének véleménye szerint szinte megoldhatatlan – feladata érdekelté tenni a közalkalmazottként dolgozó tanárokat – a tanórán kívüli tetemes közterhek vállalása mellett – a folyamatos tanulásban, megújulásban is.

És legvégül...

A rendszerváltás körüli időszakban minden iskola vezetése, tantestülete feltette, feltehetette magának azt a kérdést, hogy mit kezdjenek a hirtelen rájuk szakadt önállósággal, szakmai autonómiával. Az alacsony középiskolai beiskolázási keretszámok évtizedeiben a szolid szelekcióhoz hozzászokott, elkényelmesedett intézmények többsége – mint a fentiekben láttuk – nem kapkodta el a választ. Várták a szokott helyről, felülről az irányítást, nézték, hogy merre mozdulnak mások; a központi irányítás reaktiválódása azonban jó fél évtizedet késett, s akik kivártak, a stratégia nélküli iskolák – az addigra már kiélezett versenyhelyzetben – egy jó időre biztosan lemaradtak.

A változásra kész középiskolák viszont „csatlakoztak” *Hankiss Elemér* „Találjuk ki...” mozgalmához. A „Találjuk ki iskolánkat!” feladatmegoldó körök a sajátos és vonzó arculat eléréséhez leggyakrabban a szerkezetváltást, a több lábra állást (vegyes iskolává alakulást), a divatosabb szakmák és közismereti tárgyak (idegen nyelv, informatika) tanítását találták a leginkább járható útnak. S bár a kialakított iskolakép kezdetben kétségtelenül inkább csak a vevők becsalogatására szolgált, később az iskolák jó részénél interiorizálódott és vezérfonalul szolgált az intézmény- és programfejlesztésekhez.

A változásra már évek óta ugrásra készen váró alternatív – az akkor használatos elnevezéssel kísérleti – iskolák a „Találjuk ki a jó/új iskolát!” csöppet sem könnyű feladatának megoldására vállalkoztak, azzal a kimondatlan céllal, hogy megváltoztassák, orientálják a magyar közoktatást. Rendszerszemléletű fejlesztéseik révén olyan koherens pedagógiai programokat/programcsomagokat hoztak létre, melyek a középiskolák teljes tantárgyi rendszerét és kereszttantervi követelményeit lefedték. S bár a munka oroszlánrészét – a tantervek, tankönyvek megírását, a továbbképzési, értékelési, mérési rendszerek kidolgozását a kipróbálásáig bezárólag – elvégezték az alternatív műhelyek, a sok

munkát kevés pénzért is szívesen vállaló pedagógusok hiányában az alternatív programok, pedagógiák terjedése bizonytalan ideig szünetel.

Nincs más megoldás: találjuk ki a jó pedagógusokat!

Jegyzet

- (1) A „közoktatási rendszerváltástól”, azaz az 1985-ös közoktatási törvény kiadásától a NAT implementálásig tartó tartalmi szabályozási ex lex periódust bemutató tanulmánykötetünk (Tartalmi változások..., 1999) a rendszerszint prioritásának megtartása mellett már komoly figyelmet szentel az intézményi szintű változásoknak (Lásd a kötet előszavát és bevezető tanulmányát Vágó Irén tollából, illetve Balázs Éva írását).
- (2) A kutatások címe, témavezetője időrendben: A középiskolázás sajátosságai a középfokú expanzió folyamatában (Balázs Éva), A hat- és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzés a kilencvenes évek magyar oktatási rendszerében (Nagy Mária), A 9–10. osztály és az iskolarendszerű szakképzés átalakulása (Mártonfi György).
- (3) Bár a középfokú beiskolázási (KIFIR) és a felsőfokú továbbtanulási adatbázis (Neuwirth Gábor munkája), továbbá a közoktatási statisztika iskolasoros adataiból kialakíthatók az intézményi változásokat – egy szűk szegmensben – elfogadhatóan leíró indikátorok, e tanulmánynak nem témája ezek bemutatása.
- (4) Zsolnai József kifejezése.
- (5) Jó példa erre a szerkezetváltó iskolák esete. Már 91 hatosztályos és 77 nyolcosztályos gimnáziumi tagozat működött egyéni eltérési engedéllyel, azaz a gimnáziumok több mint negyed része kiegészítő képzést is folytatott, amikor az 1993-as törvény 28.§-ának 2. pontja legalizálta működésüket.
- (6) Ezeket az iskolákat nem is ebben a csoportban, hanem a kísérleti, alternatív gimnáziumok között vettem számba.
- (7) A kilencvenes években már rendszeresen publikálta Neuwirth Gábor a középiskolák felvételi eredményesség szerint kialakított rangsorait, melyek a pedagógusok mellett a szülők érdeklődését is hamarosan felkeltették.
- (8) A rendelkezésünkre bocsátott 6 és/vagy 8 évfolyamos gimnáziumi pedagógiai programok háromnegyedében helyet kapott a szerkezetváltás indoklása.
- (9) A hosszabb képzési idejű gimnáziumok tanterveinek és óraterveinek elemzéséhez Nagy Mária 2000-ben végzett kutatásának adatbázisát használtuk fel, és 116 ilyen iskola helyi tanterveit elemeztük.
- (10) A módszertani megújulás sokkal inkább jellemezte a később induló Phare programba bekapcsolódó iskolákat, pedagógusokat.
- (11) Az idegenforgalmi és vendéglátó-ipari iskolák kivételével a legelítettebb szakközépiskolákra is jellemző volt a 90-es évek elejéig, hogy idegen nyelvet csak az első két évfolyamon tanítottak.
- (12) Intézményigazgató interjúalanyaink szerint a szakirányú felsőoktatási intézményekbe felvételt nyert diákaik 50–100%-a választotta ezt az utat.
- (13) A vállalatoknak az a stratégiája, hogy erősen specializálódott technológiát alkalmaznak (hiszen csak így tudnak különböző piaci résekbe betörni), másfelől e technológiát, terméket gyorsan másra tudják váltani, hiszen csak így tudnak a megnyíló és bezáruló piaci rések között gyorsan mozogni. (Halász, 2001)
- (14) Az igazsághoz tartozik, hogy nincs jelentős különbség a két iskolatípus között a közismeretet tanító pedagógusok képzettsége szerint: a gimnáziumi közismereti tanárok 11%-a, míg ugyanezen tárgyakat szakközépiskolákban oktató kollégáik 18%-a csak általános iskolai tanári végzettséggel rendelkezik (OM Statisztikai tájékoztató – középfokú oktatás 2000).

Irodalom

- Balázs Éva (1999): Önfejlesztő iskolák. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest. 223–240.
- Balázs Éva (2003): Vélemények és tények a középiskolai expanzióról. In: Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 11–31.
- Balogh Lászlóné (2000): *Az iskolai szerkezetváltás története 1989-től napjainkig*. Kézirat, Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Dugas-Portes, Francine (1997): Contents and Methods in Secondary Education. *European Journal of Education*, 1. 33–43.
- Halász Gábor (2001): *A magyar közoktatás az ezredfordulón*. Okker Kiadó, Budapest.
- Heffner Anna – Zsolnai József (1992): Érdekek és konfliktusok – A világbanki ifjúsági szakképzési program közismereti blokkjának fejlesztése. *Iskolakultúra*, 13–14. 25–31.
- Imre Anna (1999): Tartalmi modernizáció a gimnáziumokban és a vegyes középiskolákban. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest. 73–106.
- Kerékyártó László (1992): A közoktatás számára is fontos, hogy jól működjön a világbanki program. *Iskolakultúra*, 13–14. 23–24.
- Mártonfi György (1999): Tartalmi modernizáció az iskolarendszerű szakképzésben. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest. 107–134.

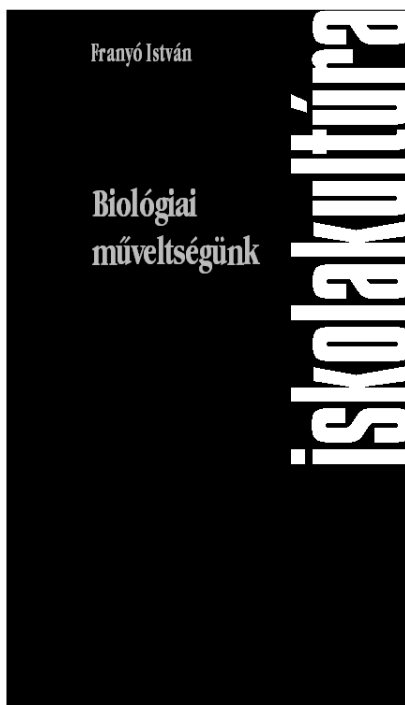
Nagy Mária (2000): Pedagógusok. In: Halász Gábor – Lannert Judit (2001): Jelentés a magyar közoktatásról 2000. OKI, Budapest. 273–302.

Nagy Mária (2003): Iskolák a „topon”? A 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi képzés. In: Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 93–116.

Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években. (1999) Okker Kiadó, Budapest.

Vágó Irén (1999): A tartalmi változások a közoktatásban – A „rejtett” helyi tantervektől a valóságos helyi tantervekig – In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest. 15–45.

A tanulmány a hetven éves Zsolnai Józsefet köszöntő kötet számára készült.



Az Iskolakultúra könyveiből

A tankönyvszöveg megértése

A szövegértés általában is központi kérdése a pedagógiának, vagy annak kellene lennie, a PISA-felmérés rossz eredményei óta azonban nemcsak központi kérdés, hanem kifejezetten neuralgikus pontnak tekinthető.

Érdeemes lenne megvizsgálni, akár tudományosan is, mi a felmérés rossz eredményének közvetlen oka. Milyenek voltak az értelmezendő szövegek? Gondolom nem rosszak, és megfeleltek a korosztályi szintnek. A feltételezett jó szövegeket miért nem tudták kellőképpen értelmezni a diákok? Vagy mert nem voltak eléggé motiváltak, tehát nem érdekelte őket a szöveg, illetve a felmérés, vagy mert nem tudnak szöveget jól értelmezni. Az értelmezőkészség hiánya mire vezethető vissza? A koncentrálni tudás hiányára, illetve arra, hogy nem tanultak meg (eléggé) szöveget érteni. A szövegértés tanítása mint központi oktatási feladat iskolarendszerünkben túl korán fejeződik be, hiányzik a felső tagozatos és a középiskolai, majd a felsőoktatási programokból, de még inkább a gyakorlatból (hiszen a kommunikáció-központú oktatás elvben régóta szerepel) a beszéd-, fogalmazás- és értelmezéstanítás. A kifejezőkészség és a mások szövegének megértése szoros kapcsolatban van egymással: az ismeretszerzés és önkifejezés képességét alapozhatja meg, ezekkel együtt a társadalmi kommunikációban való részvételt és az egészséges önképet. A túlzottan ismeret-centrikus, a tanulók gondolkodásának fejlesztésére kevesebb figyelmet fordító, sokszor egyoldalú oktatás, amelyben a tanár beszél, a diák hallgat, és inkább írásban számol be tudásáról, létrehozhatja ezt a helyzetet. Súlyosbíthatja még, hogy a magyar nyelvi órák kevés alkalmát sem használják ki a pedagógusok, különösen középiskolában, és akkor is inkább „száraz” grammatikát tanítanak. Bizonyára az is rontja a helyzetet, hogy a nem magyar szakos tanárok a felsőoktatási intézményekben nem kapnak semmiféle nyelvi-nyelvhasználati képzést, s végképp nem tanulnak arról, hogy milyen legyen a tanórán a tanár és diák közötti kommunikáció. A felmérés lehangoló eredményének okát elsősorban tehát az oktatásstratégiai, illetve oktatás-módszertani területen kell keresni.

A tankönyvszöveg minősége

A tankönyv szövegének megértéséhez ugyanazoknak a feltételeknek a teljesedése szükséges, mint amelyeket az előzőekben felsoroltunk. Ha ezek hiányoznak, hiába tökéletes a tankönyv szövege, a diákok mégsem értik meg kellőképpen. Azt azonban joggal feltételezhetjük, hogy a bármilyen szempontból rossz tankönyvszöveg akadályozza, de legalábbis nehezíti a megértést és a tanulást (NB. érdemes lenne elgondolkozni azon, vajon tanítunk-e tanulni).

De milyen a jó tankönyvszöveg? *Kojanitz László* meghatározása szerint az ismeretanyag mennyiségének és szövegezésének összhangban kell lennie „a tanítási célokkal, a tanulók előzetes ismereteivel, valamint szövegértési, gondolkodási és tanulási képességeivel” (*Kojanitz László: 'A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása'. OM-honlap, 3*). A tanítási célok, a tanulók előzetes ismeretei a szaktárgyi szakemberek területe, de vajon tudjuk-e, hogy milyenek valójában a tanulók szövegértési, gondolkodási és tanulási képességei? Szabad-e úgy tankönyv-

elemzést folytatnunk, hogy nem ismerjük, a tanulók milyen szövegértési képességekkel rendelkeznek, illetve milyennel kellene rendelkezniük?

A tankönyvszöveg-kutatás lehetséges stratégiái

Többféle lehetőség nyílik arra, hogy megalapozzuk a tankönyvek szövegének kutatását. Talán az lenne a leginkább járható út, hogy először felmérések készüljenek arról, milyen a tanulók szövegértése, sőt arról is, mi az, ami a legnagyobb nehézséget jelenti számukra. Az eredmények alapján aztán már érdemes lenne a meglévő tankönyvek szövegét vizsgálni, hiszen tudnánk, hogy milyen szempontokat nézzünk (például ne a mondat-hosszúságot, ha az nem jelent problémát), és a vizsgálati eredményeket lenne mivel összevetnünk. Az előzetes felmérés nélküli szövegvizsgálatok hasznossága nagyon alacsony szintű marad. Másik lehetőség az – de ezt csak akkor érdemes választani, ha a szövegértés-oktatás már beépült az oktatási rendszerbe –, hogy megállapítjuk a megvalósult/megvalósítandó szövegértési átlagot, s ehhez mérjük a meglévő vagy létrehozandó tankönyvek szövegének minőségét. Bármelyik módszert választjuk (egyelőre inkább az

Tanácsos a fontosabb, több eredményt ígérő szempontokat előnyben részesíteni, s az egyes szempontok eredményeit egymással összefüggésbe hozni.

Csak így várható ugyanis, hogy ne jelenjenek meg olyan hírek, hogy mostantól kezdve egy tankönyvi mondat nem lehet hosszabb száz betűnél, vagy hogy meg kellene szabni, egy mondatban hány szakszó lehet. Az ilyen vagy hasonló kijelentések leegyszerűsítik, formálissá teszik a valóságot, s azt nem veszik figyelembe, ami a valódi probléma.

elsőnek van realitása), a tankönyvszövegelemzések eredményei alapján lehet aztán tankönyvírás-módszertani javaslatokat tenni, esetleg követelményeket fölállítani.

A szövegelemzés módszertana

Az OM honlapján olvasható elemzések közül Kojanitz Lászlónak „A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása” című munkája foglalkozik a tankönyvek szövegezésével is, e tanulmány vehető tehát figyelembe témánk szempontjából. Gondolattételnek kiindulása éppen e munka módszereinek kritikája, ezután következnek a szövegtan eredményein alapuló módszertani javaslatok.

Kojanitz László a következő szempontok szerint vizsgálta a tankönyvek szövegezését (megjegyzem, egy angol szakmunka alap-

ján): a mondatok hosszúsága n-ben mérve, a főnevek és az igék aránya. E szempontokhoz a következőket kell hozzáfűzni.

A mondatok hosszúsága n-ben mérve igen kevés információval szolgál arról, hogy a mondat mennyire érthető. A jól szerkesztett, igen hosszú, többszörösen összetett mondatok is lehetnek jól értelmezhetők. Vannak ugyanis a mondatnak a hosszúságnál meghatározóbb jellemzői is. A magyarban például az, hogy a szórend mennyire emeli ki a fontos, új közlést (melyik mondatrész hogyan helyezkedik el a fókuszpozícióhoz képest). Nem mindegy továbbá, hogy a mondatok milyen arányban tartalmaznak zsúfolt szerkezeteket (mélységükben vagy „szélességükben” milyen szerkesztettséget mutatnak). Az sem mellékes, hogy a többszörösen összetett mondatok mellé- vagy alárendelő kapcsolatban vannak-e egymással, illetve hogy ez a kapcsolatháló mennyire bonyolult stb. Miközben nem tagadhatjuk, hogy az n-ben mért hosszúságnak is lehetnek megértési vonatkozásai, a hosszúság önmagában, szerkezeti elemzések nélkül nagyon keveset mond.

A főnevek és az igék aránya valóban jelezheti az elvontság-konkrétság viszonyát, de megint csak korlátozottan. Egy igéből képzett főnév hordoz még valamit az ige dinamizmusából, és pl. az ige nevek dinamikusabbak, mint a hasonló mondattani szerepű mellék-

nevek. A szöveg érthetőségének, tanulhatóságának vizsgálatában azonban még e kategóriák figyelembe vételével is csak elenyésző szerepet játszanak ezek a mutatók.

A tankönyvszöveg-elemzők figyelmét szeretném felhívni arra, hogy a szövegelemzést nem lehet – még pedagógiai céllal sem, sőt, ez esetben különösen nem! – a tudományos szövegelemzési módszerek mellőzésével végezni. Sőt, mivel a szöveg nyelvspecifikus is, szükséges a magyar szövegekre vonatkozó kutatások eredményeit és módszereit figyelembe venni, különösen a speciálisan iskolai, köztük tankönyvszöveg-elemzési munkákat, mint például *B. Fejes Katalin* tanulmányait, elsősorban a kilencvenes évek második feléből.

E figyelembe veendő szempontok közül itt csak a legszükségesebbeket sorolom fel, hiszen az idevonatkozó szakirodalom összefoglalása e helyen lehetetlen. Ezenkívül egy tankönyvszöveg-vizsgálati szempontrendszer kidolgozása-összeállításra külön feladat lenne.

– Szövegtagolás és gondolati egységek: mennyire felel meg a szöveg tagolása (bekezdések, mondatfőbök, mondatátárok) gondolati rendszerének?

– A mondategész kapcsolata a szövegegésszel: kapcsolódnak-e az egyes mondatok (tematikusan, izotópokkal) a szöveg egészéhez, szükséges-e minden mondat ahhoz, hogy a szövegegész közléstartalma világossá váljon?

– A mondategészek kapcsolódása egymással: van-e tartalmi-logikai és grammatikai kapcsolat a szomszédos mondatok között vagy egymástól független közlésegyeségek követik egymást?

– Az összetett mondatok tagmondatainak (mondategységeinek) kapcsolódása: hogyan szinteződnek és tömbösödnek a mondategységek, milyen az esetleges közbeékelődések aránya, a mondategységek mellé- vagy alárendelők, a kapcsolódás jelölve van-e utalószóval, illetve kötőszóval vagy jelölten.

– A mondategységek szerkezeti hiányossága: okoznak-e megértési zavart a szerkezeti hiányok, vagy várhatóan kitölthetők a szöveggörnyezetből, illetve a diákok tudásából tulajdonképpen a kifejtettség (explicitás) és bennfoglalás (implicitás) kérdései.

– A szöveg aktuális tagolása: a fontos és kevésbé fontos, az új és ismert dolgok értelemtükröző szórendi helye. Az új (hangsúlyos) elemek valóban a fókusz előtti helyre kerülnek-e? Tükrözi-e tehát a szórend a közlő szándékát, érthető-e, „logikus-e” a mondatok egymásutánja (a témafejlődés mint a szöveg „logikájának” nyelvi mutatója)?

– A mondategységek szerkesztettsége: hogyan szinteződnek, illetve tömbösödnek a mondatok (mondategységek) szerkezeti egységei, a szintagmák? A szinteződés és tömbösödés milyen terjedelmű (mélységű, illetve szélességű)? Milyen a szerkesztettség kapcsolódásának minősége: mellé- vagy alárendelő, jelölve vannak-e a kapcsolatok kötőszóval vagy anélkül állnak?

– Lexikai anyag: elsősorban a szakszavak típusainak és mennyiségének a vizsgálata, de sűrűségüket a tanuló tantárgyankénti befogadóképességéhez kell mérni, nem az egyes tantárgyak tankönyveinek adatait egymáshoz (az egyes tárgyaknak más a „szakszószerűségletük”, illetve szakszavaik különböző jellegűek lehetnek).

Összefoglalás

A tankönyvvizsgálatokban igénybe kell venni tehát a magyar szövegtan módszereit és szövegelemzési szempontjait. A tudomány egyes területei ugyanis legfőképpen elméleti szinten különböznek el, a gyakorlati alkalmazás megköveteli a lehető legszélesebb elméleti tájékozottságot, s ez érvényes a tankönyvkutatásra is. Hangsúlyozandó még az is, hogy az elemzési szempontokból válogatni lehet, hiszen egy-egy elemzés mindent nem vizsgálhat. De tanácsos a fontosabb, több eredményt ígérő szempontokat előnyben részesíteni, s az egyes szempontok eredményeit egymással összefüggésbe hozni. Csak így vár-

ható ugyanis, hogy ne jelenjenek meg olyan hírek, hogy mostantól kezdve egy tankönyvi mondat nem lehet hosszabb száz betűnél, vagy hogy meg kellene szabni, egy mondatban hány szakszó lehet. Az ilyen vagy hasonló kijelentések leegyszerűsítik, formálissá teszik a valóságot, s azt nem veszik figyelembe, ami a valódi probléma.



Az Iskolakultúra könyveiből

A szakmunkás is emberből van!

Miként lehet a megszerzett tudást és készségeket különféle helyzetekben alkalmazni és mindig frissen tartani. A PISA 2003 magyar adatai azt mutatják, hogy éppen ebben, tehát a tudás dinamizálásában siralmas eredményeket produkál a közoktatásunk.

Divatos manapság az értékteremtő folyamat emberi ágenseit „humán erőforrásnak” nevezni, megkülönböztetendő az anyagi erőforrásoktól. Ez a kifejezés feltehetően azért született és terjedt el, mert a technológiai fejlődés következtében az előállított termékek értéktartalmában egyre nagyobb arányban van jelen az emberi munka s vele az emberi tudás, s ami ennek csak a fonákja: egyre kisebb arányban az új termékbe átszármaztatott nyersanyag és a munkafolyamatban résztvevő eszközök (gépek, szerszámok) anyagi értéke. Korunk, de még inkább a közeljövő társadalmát ezért szokás – ugyancsak egy új keletű kifejezéssel – „tudásalapú” társadalomnak nevezni. Nemcsak arról van tehát szó, hogy az emberi tényező értékelődik fel, hanem arról, hogy ezen belül nem annyira az ember fizikai, mint inkább szellemi ereje, azaz tudása.

Magától értődik, hogy ez a folyamat új igényeket támaszt a képzés irányában. Egyre több, egyre mélyebb és szélesebb körű tudást kell adnia, sőt: nemcsak úgynevezett tétel-, lexikális tudást és nemcsak gazdagabb művelti tudást, hanem annak tudását is, hogy miként lehet a megszerzett tudást és készségeket különféle helyzetekben alkalmazni és mindig frissen tartani. A PISA 2003 magyar adatai azt mutatják, hogy éppen ebben, tehát a tudás dinamizálásában siralmas eredményeket produkál a közoktatásunk.

Ennél a pontnál elkerülhetetlen, hogy finomítsuk a képet, és a tudás közoktatáson belüli termelésének két nagy ágenséről külön szövjünk, azaz, hogy külön szemléljük az általános képzés mellett a szakképzést. E különbség mentén ugyanis más-más dimenziót kap, és ezért más-más értelmezést nyer a tudás iránt megnövekedett igény. Az általános képzés, mint neve is mutatja: általános, azaz még nem vett határozott irányt, még nem specializálódott sem a tudományok különböző ágazatai mentén, sem az anyagi javak termelésének különböző ágazatai szerint. A tudás és műveltség jörszerivel minden irányban továbbfejleszhető és elmélyíthető alapjainak elsajátítását célozza. Nyilvánvaló: mennél szélesebb tudást fog át a képzés, és mennél mélyebbre hatol a széleskörű alapozásban, annál sokréteűbbé teszi egyfelől az egyének igényeit és képességeit, amikor élethivatást választanak maguknak, másfelől viszont annál gazdagabb választékot is kínál a számukra. A szakképzés ezzel szemben már egy meghatározott irányban fejleszti a tudást és a képességeket, akkor, amikor az egyén már döntött leendő tevékenységéről. A tudás, illetve hozzáértés növelésének dimenziója a szakképzésben első megközelítésben ezért kevésbé horizontálisnak tűnik fel, mint az általános képzésben, hiszen célzottabb: az adott szakma, illetve szakterület produktívabb, színvonalasabb művelése felé mutat. Az igények a képzés irányában az adott szakma gyakorlata felől érkeznek, következésképpen a szakképzés akkor jó, illetve annál jobb, mennél alkalmasabbá tesz egy adott szakma művelésére.

Itt megint egy elágazáshoz érkeztünk, méghozzá a szakmán belüli gyakorlati jellegű és elméleti jellegű tudás elágazásához. Már a „jellegű” jelző alkalmazásával is arra kívántam utalni, hogy a „gyakorlati” tudás és az „elméleti” tudás nehezen választható szét, amikor egy adott, konkrét tevékenységet elemzünk. Hát még amikor fiatalokat készítünk fel egy adott szakma művelésére. És különösen az általános technológiai fejlődés olyan

fázisában, amikor a gyakorlati tudás tartalma is átrétegződik éppen az elméleti jellegű tudás növekvő súlya irányában. Ma több rétegű, több általános elméleti (például matematikai, számítástechnikai, anyagismereti, kémiai és – szakmáktól függően – biológiai, humánológiai, egészségügyi, esztétika stb.) tudást, úgy is mondhatnám: közismereti háttértudást igényel egy tárgyat a kornak megfelelő színvonalon kivitelezni, mint jelentett akárcsak egy évtizeddel ezelőtt is. Amiből is az következik, hogy pokolian nehéz egzaktul körülhatárolni azt a tudást – mind a „wissen”, mind a „können” értelmében –, amit egy leendő szakmunkásnak (nemcsak mérnöknek tehát!) a korszerű képzés ideje alatt át kellene adni, illetve amire képessé kellene nevelni. És nemcsak azért, mert az idő síkján minden iszonyúan gyorsan fejlődik, következésképpen nem lehet jól kiszámítani, hogy milyen igények támadnak holnap, hanem a jelen síkján is, mert a fejlődés tempójának felgyorsulása következtében a jelen is dinamikus változásban van (a jelen is folyamat!), s a jelenhez felőlni is csak úgy lehet, ha az ember tudása egyazon szegmensben belül is sokrétűbbé válik.

Nem nehéz belátni tehát, hogy a szakképzés sikere meghatározó módon függ a tanulók általános képzettségének, kultúráltságának, műveltségének színvonalától. Ezért aggodalommal hallgatok minden olyan elképzelést, amely a szakiskolák 9-10. évfolyamán a szakmai alapozás érdekében az általános műveltség kialakítására, illetve növelésére fordítható idő megkurtítását célozza. Elvégre is az úgynevezett „szakmai alapok” és az általános műveltség olyan alapjai, mint az írott szöveggel való bánni tudás, a matematikai gondolkodás, az esztétikai érzék és igényesség egyszerűen nem választhatók el egymástól. Úgy is mondhatnám, hogy olyan közös struktúrák, amelyek épp úgy továbbépülnek a tárgyi tevékenységekben (az anyagban való gondolkodásban és az anyaggal való különféle manipulációkban), mint az anyagtalan szellemi konstrukciókban. Ezért például az irodalommal való foglalkozás mint a szövegértéshez vezető egyik fontos út nem zárható ki a szakmai alapozás fogalomköréből. A szakképzésnek tehát egyre inkább szembe kell néznie azzal a kihívással, hogy a szakműveltség, illetve szaktudás egyre több olyan elemet, komponenst tartalmaz, illetve követel meg, amelyet hagyományosan az általános műveltség tartományában tartanak nyilván. Következésképpen a szorosan vett szakképzés és az általános vagy közismereti képzés között a választóvonalat nehéz élesen meghúzni.

Kétlem, hogy bárki is tagadhatná, hogy a szakmatanulás alapvető műveltségbeli, illetve tudásbeli hiányok esetén csak csökevényes eredményekre vezethet. Az a felfogás, amely úgy véli, hogy a szakmatanulás szempontjából elfecsérelt az az idő, amelyet az úgynevezett elméleti tárgyak tanulására fordítanak ahelyett, hogy mihamarabb munkadarabok előállításának gyakorlásába foghatnának, a gyakorlat és az elmélet merev szétválasztásának ideológiáján alapszik. E nézet mögött az a vulgáris leegyszerűsítés húzódik meg, amely a gyakorlati tevékenységet megfosztja „szellemi” összetevőitől, mintha bizony az anyagra való célszerű, közvetlen ráhatás minden mozgulata, illetve a mozgulatok egymásutánisága és rendszere mögött, illetve inkább „előtt” nem menne végbe az elgondolás, a tervezés szellemi tevékenysége. A pallérozott elme előfeltétele a pallérozott kéznek.

A szakmatanulás tudásigényének szélesedése azonban csak az egyik kihívás a képzés irányában. A másik a megszerzett tudás és kompetencia gyors és permanens elévülése, minek következtében minden tudás permanens megújításra szorul.

Mіндеbből a szakképzésre két elkerülhetetlenül megoldandó feladat hárul:

- egyre szélesebb horizonttal és sokrétűbb tartalommal kell meghatározni azt a tudást, amelyet a tanulóknak átadni hivatott;
- ki kell alakítani bennük a saját tudásuk folyamatos karbantartására, megújítására és növelésére irányuló igényt.

Ebből következően a szakmunkásképzésben első helyre kívánkozik a tanulók motíváltságának kialakítása. Nem egyszerűen egy adott képzési tartalom elsajátítására irányu-

ló ad hoc motiválás tehát, amit sokféle eszközzel, hogy ne mondjam: „mutatvánnyal” viszonylag könnyebben el lehet érni, hanem egy, a személyiség részévé váló általános igényszintnek a kialakítása, amely nyughatatlan belső erőként készlet széleskörű tudásra és a tudás folyamatos karbantartására.

Ezzel elérkeztem ahhoz az állításhoz, hogy a szakmunkásképzés semmivel sem kevésbé komplex és teljes embernevelés, mint amennyire az általános képzés az. Méghozzá olyan lányok és fiúk az alanyai, akik a hazai közoktatási rendszer szelektív működési mechanizmusa következtében korosztályuk átlagához képest nemcsak mélyen alulképzettek, de sokszorosan alulmotiváltak is jószerivel minden tanulásra. Az átlaghoz képest sok tekintetben nehezebb életviszonyaik és folytonos iskolai kudarcuk következtében kultúrájuk sajátosan elszíneződött: rövid távú és kevés befektetést igénylő kielégülésekre kondicionálódott. Ezért már az átlaghoz méretezett követelmények is gyakran ellenszegülést váltanak ki belőlük, amiért is magatartásuk nem minden alap nélkül minősíthető olykor kvázi-deviánsnak.

Az eddigiekből következik, hogy a szakképzés akkor sem volna leszűkíthető pusztán egy adott szakma műveléséhez szükséges szakelméleti tudás és művelési készségek elsajátítására, ha a szakképzés feladatát csak ebben határoznánk meg. De ez önbecsapás volna, mert bizony a szakmunkás is „emberből van”, következésképpen szakmunkási minősége elválaszthatatlan emberi minőségétől, amit mindenekelőtt az határoz meg, hogy milyen helyet foglal el életében a munka mint alapvető élettevékenység és a tanulás, továbbá vonatkozásainak gazdagsága, amellyel közvetlen környezetéhez és ezen túl általában a társadalomhoz viszonyul, amelynek része és alkotója.

A szakiskolának bizony a szakmára való felkészítés részeként átfogó, széles értelemben vett embernevelésre kellene képesnek lennie, miközben – mint a szakiskola helyzetéről szóló elemzések az ott tanítók személyes tapasztalataival egybehangzóan megállapítják – a szakiskola válságos helyzetben van: népszerűsége a mélypontra süllyedt, a lemorzsolódás igen magas arányú, a tankötelezettség teljesítését sokszor már nem tudják biztosítani.

Jogos hát az igény a szakiskolai képzés megreformálására.

Sokan ezt a szakiskolák 9–10. évfolyamán folyó képzésnek a gyakorlati képzés irányában történő átstrukturálásaként értelmezik, ami szükségképpen csak az általános képzés, a közismereti képzés, tehát az általános műveltség fejlesztésének rovására történhet. Azok, akik az átstrukturálás eme tendenciája mellett foglalnak állást, többek közt, bár hangsúlyosan azzal érvelnek, hogy éppen egy ilyen irányú változtatás felelne meg a szakiskola 9–10. évfolyamán tanulók igényeinek.

Ilyenkor mindig csodálkozom: hogyan lehet eltekinteni attól, hogy a szakiskolák mai diákjainak – az ide kicentrifugáltak(!) – a művelődési igényszintje ezer okból riasztóan alacsony. Mindenekelőtt feltehetően azért, mert – mint ezt kutatási eredmények is bizonyítják – a tanulási eredményeket leginkább befolyásoló induktív gondolkodás terén a szakiskolai tanulók lényegesen fejletlenebbek és lassabban fejlődnek, mint a gimnazisták, vagy akár a szakközépiskolások.

Nyilvánvalóan nem arról van szó, hogy a gyerekek mintegy 25–30 százaléka genetikailag kódolt alacsonyabb intellektussal születnék, s ezért csak a manuális műveletekben

Építsünk hát a gyerektársadalom egyharmadánál-egynegyedénél az elkorcsosult vagy ki sem fejlődött ambíciókra, miközben a szerencsésebb kétharmadháromnegyed az általános iskolába befejezése után még két évet kap arra, hogy elköteleződés nélkül művelődjék, s ennek révén tájékozottabbá válják annak kitapogatásában is, hogy mire is volna képes? Igazságos, ember-szerű eljárás volna ez?

lehetne sikeres! Hanem arról, hogy a tőlük független családi és szociális körülményeik következtében a tanulmányi teljesítményekben lemaradó, „bukdácsoló” gyerekekben az általános iskola évei alatt nem fejlődtek ki kellő mértékben azok a gondolkodási, problémamegoldási képességek, amelyek a sikeres iskolai szereplés előfeltételei. Tanulási nehézségeikkel pedig az iskolarendszer nem tudott megbirkózni. De nincs is igazán rákényszerítve az effajta „birkózásra”, mivel az osztályozással a „maguk helyére” – jelesül a szakképző iskolákba – tessékelheti azokat, akik tanulmányi eredményeik alapján rangosabb középfokú képző intézménybe nem kerülhetnek be, és akik – leszűrve eddigi szereplésük tanulságait – ezt nem is ambicionálják. Ami – nézzünk szembe ezzel! – azt jelenti, hogy már 13–14 éves korukban lemondtak a társadalmi hierarchiában való előrejutás lehetőségéről, arról, hogy magasabb képzettséget igénylő, magasabb presztízsű munkára tegyék képessé magukat.

Építünk hát a gyerektársadalom egyharmadánál-egynegyedénél az elkorcsosult vagy ki sem fejlődött ambíciókra, miközben a szerencsésebb kétharmad-háromnegyed az általános iskola befejezése után még két évet kap arra, hogy elköteleződés nélkül művelődjék, s ennek révén tájékozottabbá válják annak kitapogatásában is, hogy mire is volna képes? Igazságos, emberséges eljárás volna ez?

Aligha!

Erre a következtetésre kellene jutnunk akkor is, ha a szakképzés feladatát – feltéve, de meg nem engedve – pusztán a munkaerőképzésre szűkítenénk le. De jól tudjuk, hogy a szakmunkás lét a teljes emberi létnek csak az egyik dimenziója. Hogy tehát az a bizonyos „humán erőforrás” nemcsak a termelés erőforrása, hanem a társadalmi létezés egyéb funkciói is: a demokratikus jogokkal való élni tudásé is, a családi szerepek felelős és értő betöltéséé is, az úgynevezett magánélet tartalmas kitöltéséé is. Aligha megengedhető tehát, hogy a szakképzést megfosszák annak a lehetőségétől, hogy legalább némileg orvosolhassa a korábbi évek mulasztásait, illetve, hogy a gyerekek amúgy is hátrányos helyzetben lévő 25–30 százalékát megfosszák műveltségbeli deficitjük csökkentésének a közoktatási rendszeren belüli kétségtelenül utolsó lehetőségétől.

Nagyon fontos volna a szakképzés eme tágabb dimenzióira is felhívni a közvetlenül érintettek figyelmét, de a közvetve érintettekét is. Jó volna elkerülni, hogy a szakmunkásképzés és ezen belül a szakiskolai képzés hiányosságai rövid távú rögtönzéseket szüljenek. Rendkívül fontos volna, hogy a hiányok orvoslásának a gazdaság jelenlegi szükségleteiből fakadó égető szükségessége ne homályosítsa el a szakképzés fejlesztésére vonatkozó, már ma is megfogalmazható szélesebb horizontú és távlatosabb igényeket.

A szakiskolai képzés válságára alaposan átgondolt reformmal kellene reagálni. A tanulási folyamat szerkezetének olyan, minden bizonnyal radikális átalakításával, amely a szokványos tanórai kereteket nagyobb ismeretszerzési szakaszokra tagolja, amelyeken belül többek között produktív munkatevékenységekhez rendelten nyílik mód a tanulók általános műveltségének növelésére.

De erről tanácskozni egy másik konferencia feladata lehet, remélhetőleg mihamarább.

Az írás a szakképző iskolák igazgatóinak a Magyar Szakképző Társaság rendezésében 2005. május 30–31-én megtartott Országos Fórumán elhangzott előadás alapján készült.

Számítógépet az óvodába?

Avagy milyen alacsonyra helyezzük a villanykapcsolókat?

A magyar pedagógia a számítógépek oktatásbeli alkalmazásának vizsgálatában figyelemre méltó tapasztalatokat gyűjtött, ezen a téren az óvodapedagógusok is jelentős munkát végeztek. A Játékos Informatika-Oktatás Szakmai Társulás és utódja, a Neumann János Számítógép-tudományi Társaság Logo, majd MicroWorlds Logo Szakosztálya is foglalkozott-foglalkozik ezzel a témával. Óvodapedagógusok, tanítók, tanárok e csoportja sok kérdésben konszenzusra jutott.

A „szabad-e számítógépet adni a kicsiny gyermekek kezébe?” kérdésre válaszunk egyértelmű. Az óvodásokat ebből a szempontból két csoportba osztjuk. Az egészen kicsik részére számítógép helyett informatikai játékokat javasolunk. Csoportjátékokat és játék eszközöket. Az informatikai játékszerek közül kiemelkedő didaktikai értékű a padlóteknőc. A számítógépek didaktikailag is tervezett játékváltozatai pedig adekvátak a kisgyermekhez. A számítástechnika használata során fokozottan fellelhető veszélyek ezen eszközök használatával lényegesen csökkenthetők. A lehetséges káros hatások közül nem is a fiziologiaikat tartjuk a legveszélyesebbnek, hanem a számítógép hipnotizáló hatását, illetve a gondolkodás kialakulásának nem kívánt irányú befolyásolását. A nagycsoportosok számára a számítógép – ugyanúgy, mint az elsős iskolás gyermekeknek – igen értékes játék, megfelelően korlátozott időtartamok és szakszerű irányítás esetén hatékony fejlesztő eszköz. Az előnyök csak szakképzett óvodapedagógusok közreműködésével mutatkoznak meg. A kisgyermekes informatika-foglalkozása esetében a legfontosabb kritérium a felnőtt jelenléte, sőt a kibernetikus világnak a gyermekekkel együtt történő közös kutatása.

A Brunsvik-projekt némi polémiát váltott ki. Az igen nemes, példás, fontos kezdeményezéshez sajnálatosan üzleti kérdések, kételyek kapcsolódtak. Jó volna, ha az üzlet soha nem előzné meg a pedagógiai célokat! Számomra azonban még érdekesebb, hogy nem láttam a program pedagógiai alapozottságát. Vajon elegendő mértékű volt az előkészítő munka és annak publikálása? Talán a pedagógusképzésben, ezen belül az óvodapedagógus képzésben az eddiginél is jelentősebb figyelmet kell fordítani a pedagógiai informatika oktatására, a jelenleg is fellelhető, színvonalas szakmai műhelyek támogatására.

Figyelemre méltó tanulmányt olvashattunk az Új Pedagógiai Szemle 2004 januári számában a számítógépek óvodai alkalmazásáról. (*Turcsányiné*, 2004) A főként nemzetközi kitekintést olvasva eszünkbe jutott számos korábbi hazai kísérlet. Néhány sikeres momentum idézése előtt vizsgáljuk meg a téma legfontosabb kérdését: szabad-e számítógépet adni a kicsiny gyermekek kezébe? Milyen veszélyek vannak? Hány éves kortól engedjük a csöppségeket a képernyő elé? Mit kezdhetnek az óvodások az információtechnikaival, az információs és kommunikációs technikával, napjaink divatos szóhasználatával élve: az IKT-val? Az informatikai kultúra óvodai terjesztését mennyire segíti a felsős szintű oktatásirányítás ez irányú aktuális projektje?

A pedagógia feladata a megfelelő környezet kialakítása

Mélységesen egyetérték azokkal a pedagógiai irányzatokkal, amelyek szerint a tanulás lényege az önálló tevékenység, a pedagógus feladata tehát „csak” a megfelelő környezet kialakítása és – ennek tulajdonképpen részeként – a figyelem felkeltése. Fokozottabban igaznak tartom ezt az egészen kicsiny gyermekek esetén. Ezért is beszélünk az óvodában tanítás helyett foglalkozásról, kezdeményezésről. A kisgyermek legfőbb tevékenysége a játék. A játék életünk későbbi szakaszaiban sem szűnik meg, részaránya csökken, de jelentősége nem. Jó volna a tanulást mindenkor játékként, csak élményként megélni! Sokan hangoztatják, hogy az óvodába ne vigyük be a tanulást, a munkát mint robotolást, sőt inkább a tanulást, a munkát tegyük játékkossá. Napjaink állandóan hallható és szinte kétségbevonhatatlan tézise az egész életre kiterjedő tanulás. Dehogyan is vitatnám az ismeretek, képességek folyamatos felülvizsgálatának, megújításának, bővítésének kényszerét, élményét. De ne legyen az életünk állandó felkészülés, megfelelés, folytonos robot, szüntelen stressz! A folyamatos tanulás szükségességének sulykoló hangoztatása, nem egyszer az életkort figyelembe nem vevő tanulási sablonok általánosítása, túlzott kiemelése néha már

A gyermek által használt billentyűzet és az egér kisebb méretű legyen! Ez ma még meglehetősen ritka. Ezért is javaslom a speciális játékeszközök, gyermekszámítógépek alkalmazását. Mindezek miatt és mindezek után, az informatika korában, az informatikai eszközök használata is kiált az eddiginél fokozottabb testi nevelésért. (A moszkvai Elektronika óvodában a számítógépterembe csak a tornatermen keresztül lehet bejutni!)

azt a képzetet kelti, mintha a tanuláson kívüli másik két alaptevékenységre már nem is jutna idő az életünkben. Életünk különböző szakaszaiban a tanulás jellege lényegesen különböző. Emellett a tanulás minden életkorban lehet kötelező, kényszerű, robot jellegű, vagy öntevékeny, szórakoztató, játékos. A „long life learning” helyett én is szívesebben beszélnék az egész életre kiterjedő játékról. Ennek része lehet az informatika életkorhoz és az egyénhez igazított szórakoztató tanulása, például a Játékos Informatika tananyagrendszere és tanítási módja szerint, mind a felnőttek művelése, mind az óvodásokkal való játék során. Az óvodákban csakis játékos informatikát tartok alkalmazhatónak.

Az IKT („Információs és Kommunikációs Technika”) technika; tehát az ember mester-

séges környezetének része. A technikai környezetben eligazodni, azt használni csak bizonyos értelmi fejlettségi szint, csak technikai alapismeretek birtokában lehet, ezek nélkül, ebben egyedül mozogni veszélyes, életveszélyes! Az értelem fejlettségének melyik szintjétől kezdve van értelme az informatikával való játéknak, mely életkorban szabad a számítógépet bekapcsolni, mikortól kezdve van a kisgyermeknek joga a villanykapcsoló kezelésére-elérésére?

Kezdjük az utóbbi konkrét és jelképes cselekvéssel. Az „Apu, elérem a kapcsolót!” felfedezés a kisgyermek életében korszakváltó élmény. A kisgyermek, amint képes erre, játszik a kapcsolóval, próbálgatja azt, élvezi hatalmát a technika felett. Ez természetes és örömteli, amint az is természetes, hogy a gondos szülő állandóan ellenőrzi a kapcsolók műszaki állapotát, nem a konnektorból kihúzva kapcsolja ki a lámpát vagy a számítógépet, sőt az éppen nem használatos konnektorba védő dugót helyez, és nagyon gondosan vigyáz arra, hogy a piciny gyermeke azt ne is lássa, hogyan lehet a szigetelő dugót eltávolítani! A kapcsoló fáradhatatlan próbálgatásához pedig talán célszerűbb egy zseblámpát feláldozni. A világítás 220 Voltos feszültségű árammal működik, amely a testünkön áthaladva halálos áramütést adhat. Edison óta az emberiség kialakított egy szokásos kapcsoló magasságot, amelynek megválasztásakor elsősorban a felnőttek ergonomiája, a

számunkra könnyű elérhetőség volt a domináns cél, de nyilvánvaló, hogy az egészen csöppségek fokozott érintésvédelme is közrejátszott. Más országokban is tapasztalhatjuk, hogy a gyerekszobákban sem tették a kapcsolókat lejjebb. Az áramütés elkerülésére több módszert együtt használunk, ezek egyike a védőtávolság, az elérhetetlenség. Vannak hatások, amelyekről szeretnénk gyermekeinket megóvni. Az engedő, „próbáld ki” nevelésnek is vannak – kell, hogy legyenek – szigorú korlátjai. Nem hiszem, hogy minden rossz csak a saját tapasztalata alapján foghat fel az ember. Az áramütést nem kell mindenkinek megtapasztalnia! Szerintem ne próbáljuk ki együtt a kábítószereket sem gyermekeinkkel, amint nem szükséges kipróbálni azt sem, milyen érzés a tizedik emeletről zuhanás után érkezni a földre! Vallom, hogy vannak határok, amelyen túl nincs helye az engedékenységnek, és a felnőttnak a gyerekekkel szemben kötelessége a korlátozás is! Hiszem, hogy nem kell, nem szabad a gyermekeknek mindent kipróbálni, hiszen az emberiség át tudja örökíteni a tapasztalatokat, a tudást. Tudom, hogy vannak ma is olyan szülők és pedagógusok, akiknek tanácsa, szava, példája többet jelent, többet ér gyermeke számára, mint az ő kíváncsiságtól vezérelt saját egyéni tapasztalata. Hiszem, hogy létezik a szónak értelme, ereje, hogy lehetséges a nevelés! A nevelésben pedig nélkülözhetetlen a korlátozás, sőt a tiltás is!

A mai sülyesztett kapcsolók üzembiztonsága elegendően magas, ezért kerülhet valamivel lejjebb a kapcsoló a gyerekszobában, de inkább a kicsiny gyermekeket emeljük a magasba! Napjainkban a kisgyermekeknek a lehetőségek és a jogok bővítése helyett általában szükségesebb a törődés, a figyelem, a szeretet fokozása. Minden szülőnek, pedagógusnak a gyermekét jól ismerve, magának kell felelősséggel megválasztania a gyermeke számára birtokba vehető szinteket, azt, hogy milyen magasra helyezze az átvitt értelmű és a konkrét kapcsolókat!

A számítógépen is van főkapcsoló, az érintésvédelem szempontjai miatt is szívesebben adok a kisóvodások kezébe telegelelő üzemelő gyermekszámítógépet. Az egész számítógépes konfiguráció elsősorban azonban nem is az elektromos kapcsoló miatt veszélyes, és nem is csak azért, mert a monitorban még 220 Voltnál is nagyobb (ezért még veszélyesebb) elektromos feszültséget használunk. A számítógép ártalmas lehet a kisgyermek számára főként a személyiségfejlődésükre gyakorolt esetleges rossz hatása miatt. A káros hatás persze szerencsére csak a túlzó, a mértéktelen használat esetén lép fel. Az információtechnika kordában tartva, kontrollálva, megfelelő módon és mértékben alkalmazva itt is, a kisgyermek számára is hasznos. „Csak” a mértéket kell megtalálnunk, betartatnunk.

A számítógépet az információtechnikai atomerőművének tekinthetjük. A hasonlatban rejlő azonosságok a következők:

- mindkét eszköz az emberiség lehetőségeit ugrásszerűen bővítette;
- alkalmazásuk, fejlesztésük az emberiség számára már nélkülözhetetlen;
- lehet ezektől idegenkedni, de elkerülni felhasználásukat egyre kevésbé;
- a nagyfokú koncentráltóság és potenciál miatt a veszélyek is óriásiak;
- üzemeltetésük során nagy biztonsági tényezőt kell alkalmazni;
- kezelésükhöz, használatukhoz sok ismeret és felelősségérzet kívántatik.

A számítógép és a többi információtechnikai eszköz előnyéről sokat hallhattunk, s egyre többen tapasztaljuk is azokat. Ha elfogadjuk *Papert* (sokunk szerint a ma élő legnagyobb pedagógus) azon tézisének, amely szerint ami jó a felnőtteknek, az jó a gyerekeknek is (*Papert*, 1988), akkor egyre inkább bevonjuk a kisgyermekeket is a számítógéppel való játékba, a gépek feletti uralkodás élményébe, a hatékonyabban végezhető munka örömeibe. Még inkább tesszük ezt, ha saját gyermekeinkről van szó. De ez a mérlegnek csak az egyik oldala!

A veszélyekről is sokat beszéltünk. A szakembernek, aki látja, ismeri a számítógép „erejét”, esetleg a káros hatások egy részét is átélhette, de főként aki ismeri a kisgyermek

finom érzékenységét, befolyásolhatóságát, annak igencsak gondolkodóba kell esnie: mikor, mennyit szabad adagolnia ebből a „tápszerből”. A pedagógusok egy része még mindig a teljes elutasításhoz jut, mások pedig nem foglalnak állást. Mindkettő könnyű megoldás! A probléma viszont egyre kevésbé kerülhető meg. Ma már nincs „segítségünkre” a gépek drágaságának érve, egyre több óvodában és még inkább otthonban ott a számítógép. Döntenünk kell! Ma a gyermekek többsége, a számítógépes generáció lángoló szerelmi viszonyba került a számítógéppel. (Papert, 1993, 1996) Nem tilthatjuk el őket a géptől, és nem hagyhatjuk őket magukra.

Az információtechnikai eszközök helytelen használatának káros hatásai

Vigyázzunk szemünk fényére!

A veszélyek közül elsőként a legtöbb embernek a szem túlterhelése jut eszébe. Korábban a monitorok, még inkább a helyettük közletről nézett „Junoszty” tévék valóban a megengedhetőnél erősebben terhelték a szemet. A mai képernyők már a hosszabb használatot is lehetővé teszik. Ne feledjük azonban, hogy szemünk kímélése érdekében időnként el kell fordítani tekintetünket a képernyőtől, amint a könyvek olvasása közben is! Az emberi szem az évezredek alatt nem a tőle 30–50cm-es távolságban elhelyezkedő kép vizsgálatára fejlődött ki. Felnőttek számára is javasolt a húszpercenkénti szempihentetés. Jó, ha a kisgyermek még gyakrabban elszakad a képernyőtől. Ezt legjobban azzal segíthetjük elő, ha ott vagyunk mellette, s velünk megoszthatja élményeit. A kisgyermeknek készült jó számítógépes program ezért is nem sodró lendületű, időnként helyesen „megakad”. Ez nagyon fontos a további szempontok miatt is.

Ebből a szempontból a monitor végül is akkora veszély, mint a tévékészülék. Jó, ha néhány percnél tovább nem tapad a gyermek tekintete képernyőre. Jó, ha a napi tévé- és monitor-nézés az óvodások esetén csak percekben mérhető. Három dolgot tartok itt fontosnak kiemelni.

- A helyes döntés lényege itt is a megfelelő mérték megtalálása.
- A probléma nem új. A könyv olvasása is lehet szemet rongáló, ha nem megfelelőek az ergonómiai körülmények, de emiatt kinek jutna eszébe óvakodni a könyvektől.
- A monitorhasználat idejének leszorítása nem jelenti az informatikai ismeretek, készségek fejlesztési lehetőségeinek beszűkítését. Az informatika nem csak számítástechnika. Az informatika egyáltalán nem azonos a számítógép kezelésével, informatikát lehet játszani számítógép nélkül is, az óvodában pedig éppen úgy célszerű.

A gyermekek többsége napjainkban keveset mozog

Jelentősebb fiziológiai veszély a számítógép használatával együtt járó „géphez rögzítettség”. Bár a gépek kezelése során a gyerekeknek igen aktív izomtevékenység figyelhető meg, a mozgás milyensége, mértéke nyilván erősen determinált. Ezért is tartjuk jobbnak az informatikai fejlesztő játékok közül azokat, amelyek nem kötik a kicsiket billentyűzethez, képernyőhöz. A Logo-teknőc, programozható robot, vasútmodell, csoportjátékok, amelyekben a gyermekek mozognak: a robot megszemélyesítése, téglákból építés, LEGO elemekből való alkotás több mozgást igényelnek és a háromdimenziós világban folytathatók. (Farkas és Kőrösné, 1991; Farkas és Törtely, 1992) A gyermekeket nem akarjuk a billentyűzettől és a képernyőtől eltiltani, de a korlátozás szükségességére felhívjuk a figyelmet.

A számítógéphez megfelelő bútorzat is tartozik. Az irodák számítógépes munkahelyeinél már egyre gyakoribb az ergonómiailag helyes kialakítás, ezt még kevésbé volna szabad nélkülözni a gyermekek esetében. De maga a számítógép, az egér, a billentyűzet is igazítandó a gyermekekhez. A gyermek által használt billentyűzet és az egér kisebb méretű legyen! Ez ma még meglehetősen ritka. Ezért is javaslom a speciális játékeszközök,

gyermekszámítógépek alkalmazását. Mindezek miatt és mindezek után, az informatika korában, az informatikai eszközök használata is kiált az eddiginél fokozottabb testi nevelésért. (A moszkvai Elektronika óvodában a számítógépterembe csak a tornatermen keresztül lehet bejutni!)

A technika világa idegen a kisgyermektől

Az az állítás, miszerint a számítástechnika és az informatika nem felel meg a gyermeki gondolatvilágnak, csak akkor igaz, ha csupán a számítógéppel, illetve az információtechnikai eszközökkel végzett munka tudományát tekintjük. Ilyen értelemben ezeknek valóban nincs helyük a kisgyermekkorban. De az informatika nem csak ennyi. Az informatika játékos, szórakozás, kísérletezés, taneszköz is. És mint ilyen, a gyermekek eszköze is, bizonyos életkor után a kisgyermek gondolatvilágának szükségszerűen a része. Ennek nem mond ellent az a szakvélemény melyet *Lussato (1)* (1989, 137.) ismertet: „... az agy használatának begyakorlása az élet kezdetén történik. Vigyázzunk tehát, hogy az oktatás mivel táplálja a gyermeket! Ha e táplálék főként a számítógép számára is érthető „kemény” nyelvekből áll, a baj helyrehozhatatlan lehet: annak a veszélynek tesszük ki magunkat, hogy egész nemzedékekben okoz kárt a máris sok számítógépest megfertőző kór, az IF – GO – TO nemzedékeit neveljük fel. „Ha ... akkor menj ... „; ez a számítógép logikája. Ha így válaszolok, menj ehhez és ehhez a részhez, amely ismét válaszol és így tovább. Az ember annyira kifinomult elméje könnyen átalakulhat rendező-pályaudvarrá.” Valóban nem szabad az embernek „géppé válni”, a számítógépet kell igazítani az emberhez. Ez szerencsére (bár csak folyamatos iterációval, de) így is történik. A kisgyermek ne tanuljon programozni! Számomra Bruno Lussato legfőbb mondanivalója: „... egy gyermek, aki a 'lány' információval – a zenével, a színházzal, a tánccal kezd, később könnyen megtanulhatja a 'kemény' ismereteket: a tudományos tárgyakat, a számítógép nyelvét. A fordítottja viszont nem igaz!” A veszély, megint láthatjuk, nem az eszköz szükséges velejárója, hanem annak helytelen felhasználási módjából származik. A számítógépet és az információtechnikai eszközök egészét használhatjuk, használjuk a gyermekek esetében a lány információk átadásának segítésére. Információtechnikával is mutassunk be képeket, animációt, zenéljünk (főként, ha már másként ezt nem tudjuk megtenni), és ne foglalkozunk eleinte matematikával, technikával, a gép szerkezetével, netán programozással! Az információtechnika mint eszköz az óvodában inkább a pedagógusnak szükséges, a foglalkozásokra való felkészüléshez, a szemléltetéshez. Ne használjuk a gépet arra, hogy segítségével próbáljuk a gyermeket megtömní a számára emészthetetlen tananyaggal (*Papert*, 1988), de használjuk arra, hogy élvezetesebb kezdeményezéseket készítsünk elő, hogy többféle módon szemléltessünk, szórakoztassunk.

A számítógép elfordít a társainktól?

Az, hogy a számítógép szükségszerűen individualizáló hatású lenne, nem igaz! A számítógép és az IKT önmagában csak eszköz, és amint már eddig is láhattuk, hatása csakis a felhasználón múlik. Ha egy gépnél magára hagyjuk a kisgyermeket, ő nem a gép miatt, hanem az egyedüllét miatt fordul befelé. Ugyanezt „okozhatja” a videó és minden más eszköz is. A vidióta és a komputeridióta gyermekért egyaránt a szülő, a pedagógus a felelős. A bezárkózás a képzelt világba az IKT használata esetén sajnos azért gyakoribb, mert ez a virtuális multimédiás világ, vonzó, tetszetős, a kisgyermek örül annak, könnyen rabjává válik, a szülő pedig azt látja, hogy „jól elvan a gyerek”. A technikai csodát, a sci-fit a kisgyermek (is) igényli. Az, megfelelően adagolva hasznos is, a baj a túl adagolásnál kezdődik. A gyermek ilyenkor nem tiltakozik, nem jelzi a káros hatást, mert a számítógépnél, a tévénél magára hagyva általában csendben, látszólag és pillanatnyilag örömmel sorvad. Ő nem veszi észre, mikor lépi át az optimális, sőt a káros zónák határait. Ha az IKT-t felelősséggel, mértékkel, csoportok és főként a magunk hatásával együtt

használjuk, a gép a gyermeket nem individualizálja, sőt inkább aktivizálja őt, indukálja a kitárulkozását, az élmény megosztását, segíti a kommunikációt, a közösségi érzés fejlesztését.

A számítógép szuggesztív, sőt hipnotizál

„Hipnózis (gör. *hōpnosz*=alvás): megváltozott tudatállapot (transz), amelyet hipnotizőr idéz elő, aki az érintett személyt meghatározott befolyások iránt érzékenyvé teszi. A hipnotizőr által a figyelem és emlékezet beszűkülése, bizonyos képzetek, reakciók és érzetek, valamint testi változások is provokálhatók. (...) A laikusok által gyakorolt hipnózis veszélyes lehet, különösen, ha a szuggesztiókat nem oldják fel az ébresztés előtt.” „Szuggesztió: (lat.) az ember gondolkodási, akarat, és érzelmi folyamatainak befolyásolása önmaga (autoszuggesztió) vagy mások (külső szuggesztió) által.” (2)

A számítógép, illetve a hatékony programok hipnotikus hatása tény. „A hipnotizált egyén szinte kizárólag csak az őt hipnotizálóval van kapcsolatban, és minden más szál, amely a világgal összekapcsolja, fellazul.” (*Völgyesi, 1973, 190.*) Ki ne látná ezt a hatást, ha gyermeke egy-egy népszerű játékprogrammal játszik, ki ne érezné maga is a befolyásoltságát nem csak egyes játékprogramok esetén, de még akkor is, amikor szörfözik a neten, vagy amikor már „csak” formázni kell egy szöveget. A figyelem beszűkítését hamar előidézi a képernyő, hiszen arra fixálva a perifériális látásmezőnkben tudatosan, magunk kapcsoljuk ki a figyelmet, a képernyőre fixálás pedig erős terhelése a szemnek, így az hamar kifárad. A figyelem, a koncentráció természetesen mindenkor bizonyos fokú egy irányba fordulás, nincsenek abszolút határok az egyszerű ingerek, az intellektuális befolyásolás és a hipnotikus szuggesztió között. Veszélyben megint az a gyermek van, akit magára hagynak a géppel, akit hagynak mélyen befolyásolt állapotba kerülni, akit eleve csak nagyon gyenge szálak kötnek a környezetéhez. A hipnotikus hatásokkal szemben a felnőtt nem védetlen. Az erkölcsi normák, a hit, a meggyőződés a hipnózisban is sajátunk, ellenállónak tesznek az általunk helytelenített parancs végrehajtására. Ehhez viszont erkölcsi normákra, meggyőződésre, hitre van szükség. A kisgyermekben ezek még csak alakulnak, e téren tehát ő gyengébb, sebezhetőbb. Óvjuk!

A számítógép „szolgalelkű”

Számítástechnikai körökben régi bölcselkedés: a számítógép nem kívánságainknak, hanem parancsainknak engedelmessé válik. (Amint azonban rájövünk, hogyan kell „ő” engedelmessé válni, attól kezdve tökéletes szolgál.) Ez egyik legfőbb vonzereje, de veszélye is. A gyermeknek is csodás élmény a hatalom érzete. Ám ennek túladagolása is veszélyes. A computer-zsenit váratlan és hatalmas csalódások érhetik, ha a megszokott „hülyére vert fegyver” (ahogyan a számítógépet sokan jellemzik) helyett a társadalmi környezetét szeretné irányítani. Ugyanakkor az önfegyelem kialakításában a számítógépnek jelentős haszna is van. A gép „szóra bírásához” bizonyos szabályokat „kökeményen” meg kell tanulnunk. A számítógépes játékszabályokat nem lehet megszegni. (Még akkor sem, ha a „csaló kódok” ezeket a szabályokat erősen lazítják.) A Windows nem kívánt reagálásait meg kell tanulnunk elviselni. Láthatjuk, itt megint a mérték megtalálása a kulcs.

A virtuális valóságot készen kapjuk

Egy fiatal pszichológushallgató, a számítógépes generáció tagja, aki az informatikát jól ismeri: ezt írta nekem levelében: „...még egy veszély az érzelmi világ, a fantázia elszorvadása. Vagy kis gyerekeknél egyszerűen ki sem alakul. Ők nem értelmileg, érzelmileg lesznek szegények. Gombnyomásra megkapnak mindent készen, képet, hangot, bármit (internet), ezáltal a képzeletviláguk lesz sivár.” „Gyakran előfordul, hogy olvasok egy könyvet, nagyon tetszik, utána megnézem a filmváltozatát, és csalódott leszek; nem

az, amire gondoltam, nem olyan, amilyennek elképzeltem. És az, aki nem olvas, csak a filmet ismeri, nem ismeri ezt az érzést. A számítógép is ilyen.”

A számítógépes játékok képzelt világa részletesen kidolgozott és bemutatott, „reális”. A kisgyermeknek nem kell elképzelnie a mesét, azt megjeleníti neki a videó, a számítógép. Elgondolkodhatunk azon, mennyire segíti a fantázia alakítását, ha kidolgozott, részletesen megtervezett információkból, virtuális vagy akár konzervált filmekből építkezhet a gyermeki agy. A kisgyermek képzeletvilágának fejlesztésére nélkülözhetetlen a mesehallgatás. Az biztos, hogy amint a film és a televízió sem szorította ki a könyvolvasást, a számítógép és a videó sem helyettesítheti a mesehallgatást, az álmodozást. *Asimov* (1979) ezt írta: „Ezek az emberek, a nem-olvasók, a szórakoztatás passzív tárgyai borzasztóan csapodárok! Egyik dologról a másikra nyergelnek át, örökösen keresve azt, ami a lehető legtöbbet ad, és a lehető legkevesebbet kíván.

A népi játékokról a színelőadásra, a színházról a filmre, a némáról a hangosra, a fekete-fehérről a színesre, a lemezjátszóról a rádióra és vissza, a filmről a televízióra, a színes televízióra, a kazettára.

Na és aztán?

De a rendíthetetlen, 1 százalék alatti kisebbség egész idő alatt kitart a könyv mellett.

Mert csak az írott szó követelhet ilyen sokat tőlünk, csak az írott szó kényszerítheti őket alkotó tevékenységre, csak az írott szó idomulhat szükségleteikhez és vágyaikhoz, csak az írott szó adhatja meg nekik azt, amit semmi más.”

Amint a felnőtt számára az irodalmi alkotások élvezete során a szereplők, a történet gondolati megjelenítését indukálja a szöveg, és képzelőerőnket működtetjük, a kisgyermek agyát is dolgoztatja, fejleszti a mesehallgatás. A képzelőerő, az alkotó fantázia kifejlesztéséhez fontos, hogy ne kapjon agyunk mindent készen. Az érzélemvilág alakulása szempontjából pedig vitathatatlanul pótolhatatlan kincs, ha a ‚Piroska és a farkas’, a ‚Hattyúk tava’ vagy éppen Harry Potter először anya vagy apa meséjében, és nem a képernyőről ömölve jelenik meg.

A számítógép új világ

A számítógép, az IKT, az egész technika megváltoztatja az emberiség életét, gondolkodását, kultúráját, sőt fiziológiailag még magát az embert is. Ez tény. Honfoglaló őseink még könnyedén lovagoltak napokon keresztül, futni bizonyára többször tíz kilométert tudtak. Ma ezek már kiemelkedő sportteljesítmények. Néhány évtizede még sokan ostobaságnak tartották a gondolatot „Számítógép az általános iskolában?”. Néhány éve ki hitte volna, hogy hazánkban a mobiltelefonok penetrációja eléri a nyolcvan százalékot? Ma még kevesen tudják elképzelni a nyomtatott könyvek nélküli világot. Kell-e e változások ellen harcolni? Sajnos vitathatatlanul vannak képességeink, életelemeink, értékeink, amelyek gyengülnek, ritkulnak. Őrizzük gondosan az értéket, de keressük meg azt az új hatásokban is! Aki görcsösen ragaszkodik a régihez, gyorsuló életünkben ugyancsak könnyen idegen világba kerülhet. Összességében azért mégis fejlődik az emberiség! A technika fetisizálása és elutasítása között van kellemes és emberséges kompromisszum. Az IKT eszközeit ne zárjuk el a gyermekek elől, de ne is dobjuk a

A számítógépnél, a tévénél magára hagyva általában csendben, látszólag és pillanatnyilag örömmel sorvad. Ő nem veszi észre, mikor lépi át az optimális, sőt a kóros zónák határait. Ha az IKT-t felelősséggel, mértékkel, csoportok és főként a magunk hatásával együtt használjuk, a gép a gyermeket nem individualizálja, sőt inkább aktivizálja őt, indukálja a kitérülését, az élmény megosztását, segíti a kommunikációt, a közösségi érzés fejlesztését.

gyermeket a technika mélyvízébe. Nem kel siettetni a kisgyermek informatikai fejlesztését, de ne is fékezzük azt! Ne próbáljuk a számítógéppel a szülőt, az óvodapedagógust helyettesíteni. Ez soha nem is sikerülhet! A számítógép és a többi IKT berendezés is legyen csak a nevelés, az oktatás egyik segédeszköze. Ha a számítógép használata nem öncélú, ha a gyermek fejlődését szolgálja, örvendetes új kincse a pedagógiának, kultúránk része.

Szabad-e számítógépet használni óvodában?

A veszélyek ismeretében is adjunk a kisgyermeknek számítógépet? Igen, a kisgyermekhez igazított számítógépet. Számítógépes foglalkozásokat kezdeményezzünk az óvodába? Igen, megfontoltan, mértékkel!

A játszótéri eszközök használata során történnek balesetek. Ennél nagyobb baj csak az volna, ha nem használnák azokat a gyermekek. Az olló használata veszélyes, mégis adunk, adjunk gyermekeink kezébe ollót, hogy vágjanak, alkossanak. A lényeg: a segítő, óvó jelenlétünk, és a megfelelő, a gyermekhez igazított eszköz. (A gyermekolló lekerekített végű.)

Magunk évtizedek óta kutatjuk, fejlesztjük az informatikai kultúra óvodai terjesztésének, a kisgyermek képességeinek informatikával való fejlesztésének módját. Mindenkor köszönettel és nagy figyelemmel vettük a szakemberek (3) véleményét, kontrolját. A „Játékos Informatika Oktatás” (Farkas, 1993) paradigma az óvodára is kiterjed. Jellemző céljai:

– a kisgyermekhez igazított kezdeményezések, foglalkozások a gondolkodás fejlesztésére;

– adekvát eszközök és programok alkalmazása;

– ezen belül a számítógép és a képernyő kiváltása, háttérbe szorítása.

A JIO mindenkor foglalkozott az óvodás korosztállyal. Tézisünk, hogy minden életkorban a személyhez adekvát módon illesztendő a technikai, így az informatikai nevelés is, nyilvánvalóan a többi nevelési fejlesztési területhez viszonyított, megfelelő arányban. Természetes, hogy a kisgyermek fejlesztését a lágy nyelvekkel (művészetek) kell kezdeni, de miért ne lehetne a technikát, az informatikát is játszani, miért ne legyen a mesék szereplői között robot is, miért tartanánk „második lépésben” is távol a kisgyermekeket mindennapjaink korszerű technikájától. Sőt, tudomásul kell vennünk, hogy az informatika korában, és főként a városi életben, a technikai környezet a domináns (a természeti és a társadalmi környezet részeként). Mivel életében a gyermek előbb és gyakrabban találkozik telefontal, tévével, kamerával, mint bocival vagy oroszlánnal, amint lehetséges, kezdjük el a technikai nevelést. A mai óvodások esetenként lilának ismerik a tehenet, és úgy tudják, a csirkét fólia borítja, de általában a felnőttéknél rutinosabban kezelik a videót. Praktikus szempontból is kiemelten fontos ismeret a technika. A közlekedés biztonsága, az elektromos érintésvédelem minimális ismerete elsők között sajátítandó el, a kézmosással és a cipőfűző bekötésével egy időben. A kisgyermek szempontjából sokirányú, harmonikus fejlesztésre van szükség, ennek nélkülözhetetlen része az informatikai is.

Az óvodás korosztályt igen határozottan két csoportba sorolom az informatikával való játék szempontjából. (Az életkor most természetesen csak címke! Az adott kisgyermek szakszerű megítélésétől és semmiképpen nem az életkorától függ, hogy melyik csoportba tartozik.) A három-öt éves korosztálynak meséket a számítógépről, robotokról, informatikai játékokat (eszközöket és csoportjátékokat), játék-számítógépet javasolunk. Az öt-hétévesek ezek mellett erősen korlátozott időtartamokban, megfelelő programokkal használják a számítógépet is!

Szemelvények az informatika óvodai alkalmazásának kezdeteiből

A szakszerű informatikai fejlesztést az óvodában sokan alkalmazták, alkalmazzák. Nézzünk néhány korábbi tapasztalatot!

A bevezetőben citált Új Pedagógiai Szemle-beli tanulmányban beszámolt a szerző az ELTE óvodáról. Ez az intézmény már csak helyzetéből következően is úttörő volt. Mint akkori ELTE oktató, magam is megfigyelések helyszínéül választottam. A tanulmányban jelzett Commodore-os kísérlet előtt már néhány évvel korábban ZX81 gépet vittem be a nagycsoportosoknak. A gyermekek kiemelkedő figyelemmel percekig álltak sorba, türelmesen várták, hogy egy-egy gombot megnyomva az ő parancsukra valami történjen a képernyőn. Ennél fontosabbnak tartom azon elő-kísérleteimet, amely során robotokat adtam a gyerekeknek, és figyeltem őket, amint azok elől, azok után szaladgáltak. Voltak pedagógus-tudósok, akik akkor még azt mondták, a kicsik félni fognak a robottól. Nos, bizony állítom, a Compurobot vagy a későbbiekben alkalmazott ROAMER kevésbé félelmetes egy gyermek számára, mint egy kis nyuszi. Az ELTE óvodások intenzív érdeklődése, nagyfokú nyitottsága volt az egyik ösztönzője a Játékos Informatika kialakításának.

A nyolcvanas években, a legkorábbi számítógépes óvodai alkalmazások egyike volt Törökszentmiklóson a Hámán Kató Úti Óvodában *Banka Erzsébet* (4) és munkatársai munkája. Többek között azt vizsgálták, hogy a matematikai készségek fejlesztésében hogyan alkalmazható a számítógép. Oktató-játék programokat használt Szegeden *Szerencsésné* is. Jelentős volt az Ópusztaszeri Óvoda kezdeményezése, és a Szarvasi Főiskolán *Tiszavári Sándor* munkája. Figyelemre méltó munkát végeztek már akkor is a Maglódi Óvodában a számítógép felhasználására a környezetismeret oktatásában. Ezek az intézmények később kapcsolódtak a Játékos Informatika projekthez.

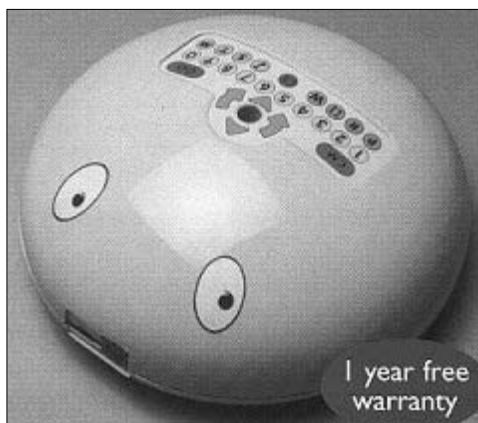
Már a nyolcvanas években készültek főiskolai záró-dolgozatok a témáról. Az egyik végzős óvodapedagógus hallgatóm saját kísérleteiről így írt: „...a VIII. Kerületi Vajda Péter utcai óvodában (...) rajzolóprogramot mutattam meg a gyerekeknek. (...) Nemcsak a rajzoló vett benne részt, hanem vele izgultak a többiek is. Sőt tanácsokkal is segítettek egymást. (...) Hatása mind a gyerekek spontán rajzaiban, mind az ábrázolás foglalkozásokon fellelhető volt. De nemcsak itt, hanem a gyerekek legfőbb tevékenységében, a játékban is.” (*Érseki*, 1989)

A JIO Óvodák között élenjáró volt a csepeli Jupiter Utcai Óvoda. (*Bogdándyné*, 1992) Videofelvételek őrzik a kisgyermek lelkesedését, aktivitását. A legnehezebben kezelhető kisfiú terelgetése is könnyűvé vált a számítógép ígéréttel. A hároméves kicsiknek a hat-hétévesek segítettek a Logo nyelven írt programjátékok használatában. A gépnél gyarkorta ültek hárman, egy kicsi, egy hat éves mester és az óvó néni.

A Pesterzsébeti Köztársaságtéri Óvodában is alkalmazták, fejlesztették (*Schillerné és Zsolnai*, 1992) a JIO cselekvéses algoritmizáló képességet fejlesztő játékokat. A padlóra rajzolt teknőc kertjében a gyerekek mint teknőcök társaik vezérlésével jutottak el a célhoz, kikerülve a virágokat. A kör felosztására bevezették az egy tortaszélet egységet. A negyed fordulat így „fordulj jobbra egy tortaszéletet” lett.

A Compurobot, majd a ROAMER padlóteknőcöt (5) egyre több óvoda vásárolta meg és használja, azóta is (például a budapesti Paulay Ede utcai óvoda). A ROAMER Papert szerint didaktikailag a legjobb padlóteknőc. (1. *ábra*) Azért is állíthatja ezt a mester, mert a lépésméret és a fordulategység változtatható. A negyed fordulat például lehet egységnyi, így ezen átállítás után a „jobbra-át” végrehajtásához a jobbra-forduló nyilat, majd az 1 számjegyet, végül a zöld gombot kell megnyomni.

A több tucat hazai ROAMER közül még egy darab meghibásodásáról sem tudok. Hasonló kreatív informatikai játékeszköz a Mindstroms (6) és a többi informatikai LEGO elem. A csúcs LEGO készletekkel hazánkban vajon hány óvodában játszhatnak a gyerekek?



1. ábra. A didaktikailag legjobb padlóteknőc, a ROAMER.

A Solymári Kék Óvodában *Feketéné* (1995) a Logo nyelvet használva rajzolt, alkotott a gyerekeknek, a gyerekekkel együtt. A Logóban maga is írt játékprogramokat. A moszkvai „Elektronika” Óvoda heti tíz perces foglalkozási időtartamú limitjavaslata ismeretében ő így vélekedett: „... a csoportszobában, minden nap kb. harminc percre lehetne bekapcsolni egy számítógépet, így állíthatnánk a computert szervesen a fejlesztő munka szolgálatába.”

Felelősségteljes, jelentős munkát végzett egy tanítónő-óvodapedagógus. (*Dobákné*, 1995) Emlékezetes egyik eredményét így publikálta: „Bemutatóm egy 5 éves ép értelmű kisfiú esetét, akit olyan nagyfokú pszichés sérülés ért, hogy sem az óvodában, ahova járt, sem idegen felnőttekkel egyaránt nem kommunikált. A pszichológiai szakirodalom ezt elektív mutizmusnak – válogató némaságnak nevezi. Volt, aki autistának tartotta, egy pszichiátriai vizsgálat pedig értelmi fogyatékos határesetnek minősítette. (...) A második foglalkozáson megpróbáltam a számítógéphez ültetni. A mesevilág szoftver segítségével a képernyőn egy autót mozgatva sikerült rábírom, hogy ő is aktívan közreműködjön. Amikor egy kiskutyát „rajzoltunk” – beszédessé vált. A számítógépes programok kezelését gyorsan elsajátította. Két hónap alatt mérhetően javultak a képességei, bővültek ismeretei.”

A budapesti Cinege Utcai BM Óvodában különösen a 6–7 éves gyerekek használták a Logo nyelvet és a JIO játékokat. Számomra fontos jelzés volt, amikor láttam, hogy van olyan óvadás, aki teljes természetességgel használja a negatív számokat. A ’megy’ parancs után túl nagy számot választva túlhaladt a teknőc a célon, könnyedén adták ki következő utasításnak a ’megy mínuszt’.

Az elmúlt évtizedekben nyári balatoni számítógépes táborokban, tanévközben tanfolyamokon foglalkoztunk óvodáskorú gyerekekkel is. Általában olyanokkal találkoztunk, akik kimagaslóan érdeklődtek, rendszerint nagyobb testvéreiktől és/vagy szüleiktől ellesve a gépkezelést. Ezekre a foglalkozásokon különféle korú gyermekek együtt vettek részt. Többször tapasztaltuk, hogy a nagyobbaknak szánt játékkal (például Spell Bee angol nyelvtanító program) éppen egy óvadás játszott a legszívesebben. A nagyok időnként meg belefeledkeztek egy-egy óvadás programba. (Ilyen volt az „Anishape” is.) Öt évnél fiatalabb gyermeknek csak kivételesen ajánlunk számítógépes foglalkozást. Az 5–7 éves korosztálynak pedig a Játékos Informatika első osztályos anyagát alkalmazzuk. Mindenkor szívesen játszottak a gyerekek az olvasás-írás fejlesztő programokkal. Az első (BASIC nyelven készült) Romi programunk (7) már sok olyan módszertani elemet tartalmazott, mint a későbbi fejlettebb ilyen tárgyú oktató-gyakorló programok: a Betűvarázs (8) vagy a Mesevilág (9).

A Geniusz Magániskola egyik emlékezetes gyermeke Ambrus. Öt éves volt, a számítógéppel angol és német nyelven is kommunikált, matematika terén a hatványozás műveleténél tartott, a Logo teknőcgeometriát élvezettel sajátította el, cipőfűzőjét viszont nem tudta bekötni. Természetesen teljesen egyéni, szeretetteljes, a tanár számára is élményt jelentő foglalkozásokat kívánt. Hasonlóan „csodagyerek” volt a JIO szakkörökön Dávid. Öt évesen az olvasás és gépirás birtokában mindazt értette és élvezte, amit az első-másodikos gyerekekkel az iskolában játszottunk, kedvenc programja volt a már említett angol helyesírás gyakoroltató.

Az általunk ismert óvodai alkalmazások az utóbbi időkben egyre inkább egy-egy szoftver köré épülnek. Szerencsére egyre több az értelmes, hasznos, az óvodában is alkalmazható számítógépes oktató/játék program. Jó volna a helyi sikerek, eredmények még fokozottabb rendszerbe foglalása, közkinccsé tétele. Ezt a célt is szolgálja egy ígéretes országos program?

A Brunsvik-projekt

Sajnos nem hallhattunk eleget napjaink egyik jelentős vonatkozó kísérletéről, annak eredményéről, a Brunsvik-projektéről. Információink alapján azonban kérdéseket merünk, kérdéseket kell megfogalmaznunk. Talán mások is keresik, várják ezekre a válaszokat.

Az óvodák ez irányú támogatása vitathatatlanul helyes és örvendetes. A projekt indítása szükséges, dicséretes. A kutatások támogatása, központi figyelemmel kísérése nélkülözhetetlen. Az egyik minisztérium felelős államtitkára egy jelentős hazai konferencián ismertette az elképzeléseket, a megtett lépéseket. Első kérdésem: „Az alkalmazó óvodapedagógusok milyen szakirányú előkészítést kaptak?” A megdöbbentő válasz valahogy

így hangzott: „Nem volt kritérium kiválasztásukkor az informatikai képzettség, nem kaptak felkészítést. Általában nem értenek az informatikához, de ez nem baj, a gyerekek meg tudják mutatni nekik, hogyan kell a gépeket használni.”

Nos, valóban az új világban a közös kutatást néha nem is kell megjátszanunk, mert a pedagógus számára is ismeretlen lehet a terep, és ennek a közös útkeresésnek meg is van a maga pedagógiai haszna. Legyünk azonban óvatosabbak! Célszerűbb előzetesen bejárni azt a terepet, ahova óvodásokat akarunk vinni.

Nem volna érdemes a gépek, programok szétosztása előtt a legfontosabb tényező, a nevelő felkészülésének fokozottabb emelése?

Igen dicséretes, hogy a szétosztott gépek teljes értékű konfigurációk, a kisgyerekekhez igazított céleszközök. Nem tartom azonban szerencsésnek, hogy az alkalmazható programok központilag megválasztottak – természetesen lehet, hogy pedagógiailag is kiválóak – a géppel együtt járnak, más nem választható. Az alkalmazók testére-szabott, az adott gyermekekhez, az adott nevelőhöz igazított számítógépes programok nem volnának hatékonyabbak?

Elgondolkodtam a projekt várható hatásán. Két dolog jutott eszembe.

Az iskola-számítógép program, még a nyolcvanas években, amikor is az általános iskolák előbb kaptak gépeket, mint a tanítóképző főiskolák. Az ország vezető tanítóképzőjében is csak az ELTE-től kölcsön kért eszközöket mutathattam csak be. Az „eredmény”

A Geniusz Magániskola egyik emlékezetes gyermeke Ambrus. Öt éves volt, a számítógéppel angol és német nyelven is kommunikált, matematika terén a hatványozás műveleténél tartott, a Logo teknőcgeometriát élvezettel sajátította el, cipőfűzőjét viszont nem tudta bekötni. Természetesen teljesen egyéni, szeretetteljes, a tanár számára is élményt jelentő foglalkozásokat kívánt.

még ma is látható, két ténnyel jellemzem. A pedagógusok még ma is nem egyszer elmaradnak informatikai műveltség terén a tanítványaiktól. Még nagyobb baj, hogy a gyermekek között sajnos szinte kiirthatatlanul népszerű játék néhány „Mindent lőj le, ami megmozdul!” program. A minap a miniclip honlapról (10) ingyenesen letölthető egyik játékot nézhettem meg elborzadva. A „játékos” feladat ez volt: a látómezőbe befutó arabokat (nyilván terroristákat) kell kupacba löni, majd ez után egy emberi arcot (induláskor Osama Bin Ládénhez hasonló) lehet öklözni mindaddig, míg véres torzóvá válik.

Én nem szeretem a játékgyvereket!

Egészen kis gyermekkoromból van egy emlékem. A háromkerekű járművemet megfordítottam, a kormányára és az ülésre állítva. A pedálokat két kézzel hajtva az első keréket szédületes tempóval lehetett pörgetni. A játékot társaim is élvezettel utánozták. Szórákozató, és hát nem is teljesen haszontalan játék volt ez. De azért többet ért, hogy utána a szokásos használatát is elsajátítottam a triciklinek. Kissé nagyobb korban pedig hasznomra vált volna (akkor még nem volt), ha KRESZ parkban is haladhattam volna közlekedési eszközömmel.

Számomra a mások által összeállított programkészlet (és mást telepíteni a gépre nem szabad!) olyan, mint az a gépkocsi, amelyet használatra megkapnék, de például az ajtaja behegesztve, a kormány pedig egy adott állásban rögzítve volna. Ráadásul mit kezdhetne egy ilyen „csúcsmoddell” az, akinek nincs jogosítványa, de még inkább nincs technikai és közlekedési tapasztalata? Hát ezzel is játszhatnának az óvodások, de meglehetősen korlátozottan.

Olyan játékautót, játékdömpert, kerékpárt kell adni a gyermekeknek, amelyekre ráülhetnek, és azokkal az udvaron, vagy még jobb, ha KRESZ parkban száguldozhatnak. A kisgyermek a felnőttek autójában csak utas lehet. Utasként fontos, hogy milyen példát lát. Az igazi autóval is esetleg játszhat ugyan egy kicsit, a garázsban, apa ölében ülve. De, ugye senki nem olyan felelőtlen, hogy a játszódozó gyerekeket magára hagyja az autóban, sőt netán az indítókulcsot is ott felejt.

Összefoglalás

Valamennyi technikai eszköz lehet az emberiség számára egyaránt áldás és átok. Ez csakis a felhasználáson múlik. Az információtechnika a technika egyik csúcsa. Hatásában lehet jelentősen hasznos és lehet roppant káros is. Ennek kezeléséhez, célszerű használatához, a vele való játékhoz sok ismeret szükséges. Még inkább kell tudás és felelősségérzet azoknak, akik a kisgyermekkel együtt szeretnék ezt használni.

Végül is számítógépet az óvodába? Igen, de ez előtt növelni az érdeklődő óvodapedagógusok informatikai, pedagógiai informatikai kultúráját, még több pedagógiai informatikai tudást az óvodapedagógusoknak! És még inkább hirdetem azt: Játsszunk informatikát az óvodában is!

Jegyzet

(1) Bruno Lussato Jerome Brunerre hivatkozik.

(2) A definíciók idézve a Pszichológiai Lexikonból (szerkesztő: Balázs István). Magyar Könyvklub, Budapest, 2002.

(3) Porkolábné Balogh Katalin, Páli Judit, Villányi Györgyné.

(4) Erről beszámolt többek között a Szolnok Megyei Néplap. 1988. június 9-i száma.

(5) <http://www.valiant.com>

(6) <http://www.hobbytron.net/legomindstorms20.html>

(7) A ROMI program készítői Farkas Károly, Romankovics András, Tasnádi Ildikó

(8) A Betűvarázs program készítője: Kőnczöl Tamás

(9) A Mesevilág program kifejlesztője: Kőrösné Mikis Márta

(10) <http://www.miniclip.com>

Irodalom

- Asimov, I. (1979): *A Hold tragédiája*. Kozmosz, Budapest.
- Bogdándyné Schubert Katalin (1992): Informatikai nevelés. *Óvodai Nevelés*, 14. 271–272.
- Dobáké Szatmári Enikő: Kisgyermekkorai képességfejlesztés. *HungaroLogo '95* NJSZT. Konferencia Kiadvány.
- Érseki Andrea (1989): Számítógép az óvodában. *Oktatás Informatika*, 1. 4–6.
- Farkas Károly (1993): *Játékos Informatika*. Kandidátusi disszertáció. D17799 I–II, p. 169. Appendix 1996.
- Farkas Károly – Kőrösné Mikis Márta (1991): *Játszd el a teknőcöt! I. és II.* PMPI, Budapest.
- Farkas Károly – Törtély Éva (1992): *Játszd el a teknőcöt! III.* PMPI, Budapest.
- Feketéné Csermely Éva (1995): Az informatika és az óvodás gyermek. *HungaroLogo '95* NJSZT. Konferencia Kiadvány.
- Lussato, B. (1989) *Az informatikai kihívás*. OMIKK, Budapest.
- Papert, S. (1988): *Észrengés. A gyermeki gondolkodás titkos útjai*. SZÁMALK, Budapest.
- Papert, S. (1993): *The Children's Machine*. Harvester Wheatsheaf, New-York, stb.
- Papert, S. (1996): *The Connected Family. Bridging the digital generation gap*. Longstreet Press, Atlanta, Georgia.
- Schiller Istvánné – Zsolnai Margit (1992): Informatikai nevelés. *Óvodai Nevelés*, 14. 271–272.
- Turcsányiné Szabó Márta (2004): Számítógépet az ovisoknak! *Új Pedagógiai Szemle*, 8. 1. 87–98.
- Völgyesi (1973): *Ember, állatok hipnózisa*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.



Az MTA könyveiből

Idegen nyelvű regényirodalmak az 1970 utáni évtizedekben

E korszak irodalmáról nem beszélhetünk olyan módon, ahogyan a korábbiakéről. A módszeres feltérképezés helyett meg kell elégednünk bizonyos jelenségek számbavételével, miközben több jelentős mű említéséről le kell mondanunk. Többek között azért is kényszerülünk ilyen részlegességre, mert az európai-amerikai mintájú kultúra gazdasági tere az 1970 utáni időszakban valóban átfogja az egész világot, beleértve olyan nagy nyelvek övezetét, mint amilyen az arab, a kínai, az angol vagy a hindi.

A hatvanas évek végén a nyugat-európai és amerikai sztrájkok, diáklázadások, a vietnámi háború elleni tiltakozások olyan kulturális klímában zajlottak, amely általában is vitatottá, sőt ostromlottá tette a tekintélyek helyzetét, és azt az egész konzervatív polgári struktúrát, ami a tudás, a hiedelmek, az erő és a pénz csereviszonyaiban egyaránt az ellenőrizhetetlen autoritások rendszerére épült. A felszabadult gyarmati közösségek esetében az ostromlott tekintély szerepét a gyarmattartó töltötte be, az a hatalom, amely nyelvet, intézményrendszert és alacsony hatásfokú bérgazdaságot kölcsönözött nekik. Kelet-Európában az abszolút autoritás maga az állam volt, ami mögött egy legyőzhetetlennek vélt katonai erővel megtámogatott mítosz húzódott meg, a Szovjetunió. Éppen ezért a regresszív tekintélyelvűség elutasítása Kelet-Európában nem lehetett olyan átfogó, mint Nyugaton, és az ifjúsági kultúrában, a tudományokban olyan pályákra tért, amelyek nem támadták közvetlenül a nagy mítoszt. A művészeteket a kultúrpolitika alkalmassá tette a tekintélyelvű működésre, de modern hagyományaiknak megfelelően az autonómia igénye is egyre erősödött. Nyugat-Európában, elsősorban Franciaországban *Marx*, *Freud* és *Nietzsche* elméletének radikális újraértelmezésével a filozófia, valamint a nyelv- és a társadalomtudományok – jelentős ellenállást legyőzve – sikeresen vonták kritika alá azokat a nyelvi-politikai konstrukciókat, amelyek az elbeszélhetetlen individualitás, a lényegszerűen megragadható igazság, valamint az eszközszerűen adott valóság elvi feltételei mellett alakították a társadalmak jogi és gazdasági gyakorlatát. A felvilágosodás nagy programja került ekkor végső válságba. A fejlődés és a szabadság kiterjesztésének egyetemes, ugyanakkor viszonylag egyszerű történelmi elbeszéléseit mind bonyolultabb, a társadalmi, a kulturális, a nemi, az antropológiai és a térbeli különbségeket finomabban érvényesítő modellek szorították ki az értelmezésekben.

Az irodalomértés alapfogalmai is új meghatározásokat igényeltek. A szövegek különböző kontextusok érintkezésének, ütközésének és átváltozásának helyeként váltak szemlélhetővé. A filozófiai hermeneutika e kontextusokat a 19. századi klasszikus esztétika vezérfogalmai felől vizsgálta, és az olvasás egzisztenciális művét olyan egésznek látta, amelynek kialakításában fontos szerep jutott a történelmi megelőzöttség tudatának. A dekonstruktív gondolkodás ezzel szemben az addigi gyakorlathoz képest megnövelte a szövegekre nehezedő retorikai nyomást, hogy ezáltal láthatóvá váljék értelmi konstrukciójuk bizonytalansága, és olyan kérdések nyíljanak meg, amelyek kiszabadítják a szöveget a zártnak vélt esztétikai szférából.

Az irodalom iránti növekvő elméleti érdeklődés nem a klasszikus értelemben vett műveltséganyagnak szólt. A szöveg fogalma a hatvanas években meglepő módon kitágult. A korszak tudományos gondolkodása szöveggként, pontosabban szövegek bonyolult hálózataként értelmezte az intelligencia, a gazdaság, a politika, a földrajz egész terét. E térben jelek cseréje és átalakulása zajlik. Az irodalmi szöveg e működés modellszerű környezetének bizonyult, amely érzékeny azokra a változásokra, amelyek a vele érintkező „szövegekben” végbemennek.

Az egyik ilyen fontos változás volt, hogy az irodalom fokozatosan lemondott azokról a mítoszokról, például a mű eredetiségének és a szerző zsenialitásának mítoszaról, amelyek a modernizmus hagyományában többé-kevésbé sikeresen elfedték, hogy az irodalom működése lényegében gazdasági jellegű. A hatvanas évektől a könyvkereskedelem világméretű kiterjedésével és az irodalomfogyasztás csatornáinak gyökeres megváltozásával más művészeti ágakhoz és a populáris műfajokhoz hasonlóan az irodalomban is egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy maga a szöveg és a hozzátartozó szerzői név azáltal lép be a gazdasági csere és közvetítés folyamatába, hogy áruszerű érték kapcsolódhat hozzá. Ezt a kapcsolatot egyre inkább a média és olyan könnyen mediatisálható események, mint például a könyvvásárok vagy az írói happeningek, valamint a könyvterjesztés hálózata valósította meg.

Éppen ezért röviden érdemes utalnunk arra is, hogy a televíziózás, majd a számítástechnika elterjedésével gyökeresen megváltozott a kultúra szerkezete. A magántér és a nyilvános tér megkülönböztetése immár lehetetlenné és értelmetlenné vált, ahogyan az elitkultúra és a populáris regiszterek átjárhatósága is jelentősen növekedett. Ennek oka részben az volt, hogy a hagyományos értelemben vett kulturális értékek és értékhordozók létrehozása, őrzése és közvetítése végképp kikerült az olyan intézmények ellenőrzése alól, mint az egyetemek, a nagy múzeumok vagy a nemzeti könyvtárak. E folyamat változásokra kényszerítette ezeket az intézményeket, ami leginkább a múzeumok esetében szembetűnő. Az elektronikus, hálózatszerűen működő médiumok először a közvetítés, majd a megőrzés, végül az alkotás funkcióit vették át. És hasonlóképpen megváltozott a kultúratudományok önszemlélete és technikai eszköztára. A kultúratudományok ma mindinkább az írásk és a szimbólumok elméleteiként definiálják magukat, és belátják, hogy maguk is kulturális technikák és ilyen technikákat kezelnek. Ha megfelelő távolságból tekintünk a kultúra mai terére, szövegek olyan hálózatos képe bontakozik ki előttünk, ahol a kapcsolatokat az olvasói és az intézményi tevékenység hozza létre, így a hálózat ökonómiája nem kiegyenlített, vannak benne sűrűbb és ritkább helyek. Ami azonban talán ennél is fontosabb, hogy a helyek között aktív vagy kevésbé aktív, előre azonban semmiképpen sem meghatározható, sokszor egészen váratlan helyzeteket eredményező cserefolyamatok zajlanak.

Az angol nyelvről külön is érdemes beszélnünk. Az „angol irodalom” kifejezése ebben az időszakban elveszíti korábbi tartalmait. Ha az „észak-amerikai irodalmat” le is választjuk róla, akkor is legfeljebb angol nyelvű irodalmakról beszélhetünk, bár kétséges, hogy a Londontól Delhiig, a Fokvárostól Sidney-ig létrejövő irodalmaknak közös-e a nyelvük. Francia vagy spanyol nyelvű irodalmakról viszont beszélhetünk, mert ezen nyelvek esetében a központi norma sokkal erősebben érvényesül, legyen szó Párizs, Brüsszel és, mondjuk, Kongsó, Madrid és Buenos Aires távolságáról.

Posztmodern regényformák

A korszak meghatározó kulturális változásai Észak-Amerikában vették kezdetüket. *Irving Howe*, amerikai író és irodalomtörténész az ötvenes évek végén a klasszikus modern irodalom újító erejének kimerülését érezte. Tíz évvel később *Leslie Fiedler* „Át a határon – zárjátok be a sirokat” címmel nagy hatású esszét jelentetett meg a Playboy ma-

gazinban: e cikkben azt állította, hogy a modern irodalom az elit iskoláknak, az egyetemeknek és a hivatásos irodalomkritikusok kasztjának címezte alkotásait. Éppen itt az ideje tehát, hogy a nagy modernnek megtérjenek sírjaikba, eltörlődjék a populáris és a magas műveltség intézményesült idegensége, és a művészet befogadja a fogyasztásnak és az alkotásnak a pop-kultúrán felnőtt fiatal tömegközönség által kialakított formáit. Az új irodalom eszményképe Fiedler számára a *Jarry* hagyományait folytató francia *Boris Vian* (1920–1959) volt, aki nemcsak groteszk regényeivel vált a korszak kultuszszerezőjévé, hanem anarchista szemléletét kifejező dalaival is, és nem utolsósorban jazz-muzsikájával. Az új nemzedék kultusszal övezett alakjai közé tartozott még többek között a rockzenész *Frank Zappa* és *John Lennon*, a dalköltő *Leonard Cohen*, valamint az írói pályáját akkoriban kezdő *Kurt Vonnegut* (1922) és *Philip Roth*.

A korszak hangoltságát kifejező, nagy hatású és talán leginkább maradandó alkotása azonban egy angol írótól származik, *Anthony Burgess*től (1917–1993). Az 1962-ben megjelent *„Gépnarancs”*, amelyből *Stanley Kubrick* 1971-ben botránnyal övezett filmet készített, anti-fejlődésregénynek is tekinthető, ugyanakkor kétségtelenül magában foglalja a Kubrickéhoz közel álló értelmezések lehetőségét is. Kubrick filmje az erőszakot azért mutathatta be vonzónak, mert Burgess regényében a rossz oldalán állnak a teremtő képzelet, az aktivitás minőségei, míg vele szemben a jó középszerűségi és passzív. E kettősség Burgess művét a romantika negatív teológiáival rokonítja. A mai olvasat azonban hangsúlyosabbnak érezheti a műben a nyelvek problémáját. Alex, a tizenéves főszereplő és egyben az elbeszélői hang hordozója, négy társával minden este elkövet egy-egy rituálisan, műalkotásként megtervezett bűntényt, ami, éppen úgy, mint a műalkotások, címet kap és függetlenné válik az alkotóktól. Az öt fiú mindehhez saját nyelvet is kidolgoz, ami orosz szavak angolos kiejtésére, illetve fonetikus átírására épül. A korabeli angol és amerikai közönség ezt a nyelvet olyan zárt rendszerként fogadhatta, amiben a radikális idegenség nyilatkozhatott meg, hiszen csak nagyon kevesen értettek oroszul, miközben maga az „orosz” a mitikus ellenség funkcióját töltötte be a korszak történeti tudatában. Az olvasó azonban arra kényszerül, hogy az idegenséget elsajátítsa, egyrészt mert az elbeszélő többször megszólítja őt, azaz neki címzi elbeszélését, másrészt azért, mert a fiúkat körülvevő polgári környezet egyéniség nélküli, uralkodni vágyó kreatúrákból áll. Miután Alex és társai egy alkalommal hibáznak, rendőrkézzre kerülnek, és börtönbe csukják őket. Alexszel a börtönben kísérletet végeznek. Vegyszeres kezeléssel és az erőszak képeinek sokkhatásával megpróbálják átprogramozni, gátakat beépíteni tudatába, amelyek nem engedik megvalósítani elvetemült ötleteit. Amikor kiszabadul, hasonló erőszak áldozatává válik, mint amelyet korábban ő követett el. Az amerikai kiadás az olvasóra bízva annak eldöntését, hogy Alex ezek után visszanyerve egyéniségét újrakezdi korábbi életét, vagy beilleszkedik a szabadságtól megfosztott „rendes emberek” társadalmába. Az angol kiadás egy fejezettel bővebb, és az utóbbi változatot beszéli el. Az olvasó azonban mindkét esetben kiköppen nyelvi és erkölcsi biztonságából, fel kell adnia a polgári élet felsőbbrendűségébe vetett hitét, és átlépve a nyelvek és viselkedésformák szabad játékterébe a szabadság és a biztonság ellentétében kell magát újra meghatározni.

Míg Amerikában a hatvanas évek végén a fiatal írók a korábbi európai minták helyett mindinkább saját országuk tömegmítoszaiban fedezték fel alkotásuk alapjait, általában is éreztette hatását egyfajta érzelmi felszabadulás. Az „új érzékenység” jelszavát hangoztatva az amerikai irodalom búcsút intett a klasszikus modernség komolyságigényének. Európában a kulturális váltás nem volt ilyen éles, de hasonló folyamatok itt is lejátszódtak. Az európai irodalom, és elsősorban a regényirodalom átalakulásának legfontosabb forrásai változatlanul nyelvelméleti jellegűek voltak. *Saussure* strukturalista nyelvelméletének örökösei abból indultak ki, hogy a nyelv és a társadalom minden részrendszere olyan szerkezet, amelyben a dolgok azáltal tesznek szert jelentésre, hogy más, hozzájuk hasonló dolgok határolják őket. A strukturalizmus célja *Roland Barthes*, francia irodalomkriti-

kus szerint az, hogy úgy rekonstruáljuk a dolgokat, hogy e tevékenység során a dolog működési szabályai is hozzáférhetővé váljanak. Az elemzés tehát szétbont és összerak, miközben a működés szabályait kutatja, és mindezt úgy teszi, hogy létrehozza a dolgoknak valamilyen viszonyát, létrehoz egy világot, ami hasonlít az eredetire, és helyettesíti, tehát elfedi azt. Vagyis ugyanúgy jár el, mint a művészet. És nem csak a művészet. Barthes könyvet írt a divatról, a japán kultúráról, a szerelemről és a pankrációnál is. A kultúra egész bonyolult szövevénye helyettesítésekre épül. Ezek a felismerések természetesen az irodalmat sem hagyták érintetlenül, hiszen az irodalom joggal tarthatta magát a megismerés egyik formájának. A szövegek mindinkább reflektálni kezdtek az általuk betöltött funkciókra, keletkezésükre és szerkezetükre. Mindez főként a regényirodalomban volt érzékelhető. Az elbeszélés különböző szerkezeti mozzanatok együttműködésének bizonyult, ami láthatatlanná tett mindent, ami nem volt része e szerkezetnek, mindenekelőtt magát a szerzőt. A reflektáltságnak egy bizonyos fokát maguk az olvasók is elvárták, legalábbis azok, akik az egyetemek padjaiból kerültek ki. Az irodalom reflektáltsági fokának növekedése hosszabb távon azonban csökkentette az ilyen művek iránti érdeklődést. Egyfelől tehát valóban átjárhatóbbá váltak a magas és a populáris kultúra rétegei, másfelől vagy ezzel ellentétes tendencia is végbement: mivel a klasszikus esztétikák fogalmai látványosan elveszítettek megvilágító erejüket, a művészet tulajdonképpen a 19. század utolsó harmadától kezdve ismét filozófiai objektummá vált, és a 20. század végén az irodalom egy bizonyos része elválaszthatatlanná vált az értelmezésére kialakult filozófiai, irodalomelméleti nézetektől.

Az elbeszélés önreflexiója mindenekelőtt azt jelenti, hogy miközben a szöveg egy mesélő hang termékének és helyettesítőjének látszik, feltűnő eszközökkel utal a maga szövegszerűségére és megalkotottságára. Mindez sok esetben ironikusan megkérdőjelezte a megszólalás módját, illetve a valóság nyelvi közvetíthetőségét. A reflexió legelterjedtebb módja a sajátos idézőtechnika volt.

A keletkező szöveg más szövegek tároló helyeként és újraalkotásuk médiumaként fogta fel magát, ami elbizonytalanította az írói és az olvasói funkciókat. Idézetekkel persze mindig is élt az irodalom. Az idézetek kezdettől fogva az utalások és az összehasonlítások természetes eszközei voltak, de ebben a formájukban csak helyi fontosságuk volt, jelentésségük nem hálózta be az egész szöveget. A hetvenes évek utáni irodalomban az idézés immár nem az elbeszélés egyik technikája, hanem olyan meghatározhatatlan alakú jelenség-együttes, amely az irodalom egész létezőmódját meghatározza, és újalakítja emlékezetét. Ebben az értelemben nem csupán azt mondhatjuk, hogy minden szövegekben más szövegek is jelen vannak, hanem azt is, hogy minden szöveg más szövegek terméke, jelentésre más szövegek által tesz szert. Az irodalomtudomány ezt nevezi intertextualitásnak, avagy szövegeközöttségnek.

A korszak egyik legnagyobb hatású írója, az argentin *Jorge Luis Borges* (1899–1986), aki ifjúkorának hét évét Svájcban és Spanyolországban töltötte, kérdéseiben és egész gondolkodásmódjában az európai klasszikus avantgárd folytatója, sőt kiteljesítője volt. A hatvanas évektől oly sokat idézett elbeszélései, köztük a 'Bábeli könyvtár', 'Az elágazó ösvények kertje', a 'Funes, az emlékező', az 'Isten betűje' és az 'Az Alef', amelyek első-

A 20. század első felének szellemi közegét az emberi lét időbeliségének gondolatformái uralták.

A század utolsó harmadában mind fontosabb szerephez jutnak a gondolkodás eredendő térbe ágyazottságának megfontolásai, és annak belátása, hogy a kulturális dimenziók mindig magukon viselik a térbeliség nyomait, a társadalmi és a kulturális jelenségek, köztük maga a szöveg is, elsősorban sajátos elrendeződésként, térbeli alakzatként vizsgálhatók.

sorban *Kafka* írásművészetének hagyományához kapcsolódnak, mind-mind a negyvenes években jelentek meg. E tény azok álláspontját erősíti, akik úgy vélik, hogy a posztmodernnek nevezett irodalmiság formái és kérdései már megjelentek a 20. századi modernségben, de korlátozottan, míg most teljes szélességükben megvalósultak. A posztmodernitás fogalma egy állapot és bizonyos jelenségek leírására egyaránt használatos a társadalomtudományokban, a közgazdaságtanban, a politikaelméletben, az építészetben és a művészetesztétikákban. Az állapotot legáltalánosabban az jellemzi, hogy a társadalmak elismert értelemalkotási és cselekvési mintáiban radikális többértelműség érvényesül, e minták versenyeznek egymással, miközben a verseny fokozza a hozzájuk kapcsolódó gazdasági erők különbségeit.

Mindez a művelődés térformáinak gyökeres átrendeződését vonja maga után. A legkorábban talán Borges a „Bábeli könyvtár” (1941) című elbeszélésében vázolódt fel az az új, középpont nélküli vagy középpontjában ürességet tartalmazó, ismétléseken és kombinatorikai eljárásokon alapuló kulturális térszerkezet, amely a felvilágosodás hagyományaival szemben oly kritikus kor önszemléletét meghatározta. E tér az alárendelések helyett a mellérendelések, a metaforák helyett a metonímiák logikája szerint kívánta önmagát újjászervezni. Mindebben azonban egy még lényegesebb változás nyomai is felfedezhetőek. A 20. század első felének szellemi közegét az emberi lét időbeliségének gondolatformái uralták. A század utolsó harmadában mind fontosabb szerephez jutnak a gondolkodás eredendő térbe ágyazottságának megfontolásai, és annak belátása, hogy a kulturális dimenziók mindig magukon viselik a térbeliség nyomait, a társadalmi és a kulturális jelenségek, köztük maga a szöveg is, elsősorban sajátos elrendeződésként, térbeli alakzatként vizsgálhatók.

Jorge Luis Borges „Bábeli könyvtár”-ának első mondatai így hangzanak: „Az univerzumot (amelyet mások Könyvtárnak neveznek) meghatározhatatlan és talán végtelen számú, hatszög alakú galéria alkotja, melynek közepén alacsony korláttal körülvett nagy szellőzőaknák vannak. Minden hatszögből láthatók lefelé és felfelé az emeletek – sehol sincs végük.”⁽¹⁾ Az univerzum könyvtárként való értelmezése nem annyira a felvilágosult és koraromantikus enciklopédikus öröksége, hiszen a tudás teljessége felfedező és összegző munka eredménye volt. Inkább az arab tudományosság és főként a zsidó kabbala hagyományát is magában foglaló reneszánsz univerzalizmus visszatéréséről beszélhetünk, és így a felvilágosodás programjának kritikájáról is. A világ Borges elbeszélésében egyetlen, felmérhetetlenül sok szálból fonódó, végtelen szöveg, ami minden, a latin ábécé betűiből és a legáltalánosabb írásjelekből kirakható betűsört tartalmaz, kizárva az ismétlés lehetőségét. A végtelenség képeként felmerül a szövegben egy hatalmas, kör alakú könyv látomása, ami azonos lenne istennel. A szövegek lényege azonban a fraktálszerűen felépülő könyvtár szempontjából fordíthatóságuk és idézhetőségük. A nyelvi emlékezetet e tökéletes intézménye maradéktalanul helyettesíti a világot, és mivel kizárja az emlékezés minden más formáját, a könyvtár nem terméke, hanem eredete az időnek. Éppen ezért azonban bejárhatatlan. Minden részlete labirintussá változik, miközben az ember képzelete zárt rendet próbál vinni a könyvtár végtelenjébe. Így jár el Borges is, akit 1955-ben az Argentin Nemzeti Könyvtár igazgatójának neveztek ki. Az elbeszélés vége a könyvek sokaságát és különbözőségét az egység képzetének rendeli alá: „Ha egy örökké élő utazó bármely irányban átutazna rajta, évszázadok múltán meggyőződhetne róla, hogy egyazon kötetek ismétlődnek egyazon rendtelenségben (amely, így ismétlődve, renddé, a Renddé válik). Ez a nemes remény édesíti meg magányomat.” A Bábeli könyvtár című elbeszélés a borgeses próza ars poetica-i alapvetésének is tekinthető. Borges metafizikus gondolkodására jellemző, hogy meg sem kísérel elképzelni a bábeli nyelvzavar apokaliptikus pillanatát. Az ő világa sosem hullik részeire, azáltal őrzi meg az emberi mértéket végtelenül meghaladó egyetlenségét, hogy minden részlete és maga az egész is szövegvé. Ez teszi lehetővé Borges számára, hogy elbeszéléseiben kimerít-

hetetlen találékonysággal használjon fel fikatív, sosem létezett szövegdokumentumokat, úgy azonban, hogy a hozzájuk kapcsolódó filológiai apparátus nyomban félrevezesse az ilyen utalásokban valamennyire jártas olvasót, elhitesse vele, hogy a szövegek valódiak.

A 20. századi modern irodalomban az önreflexív esztétikai közlésmódokban a sors kérdése az emlékezettel, mégpedig a konstruáló emlékezettel kapcsolódott össze. Az emlékezet a '70 utáni regényirodalomban is megőrzi elbeszélés-alapító jelentőségét. Mivel azonban e korszak uralkodó metaforái az emlékezet működéséhez a szövegszerűség képzetét rendelik, magát a történelmet is hajlamos olyan történetként felfogni, amely könyvekből bontakozott ki, vagy könyvek körül forgott. Az ilyen elbeszélések mindmáig példaszerűnek tekintett munkája az olasz *Umbert Eco* „A rózsza neve” (1980) című regénye. A fikció szerint a szerző kezébe került egy 14. századi latin szöveg bizonytalan utalásokat tartalmazó 17. századi francia fordítása, amit azonban szerencsétlen körülmények között elveszített. A kézirat tartalma azonban foglalkoztatta, és kutatni kezdte eredetét, de az ellentmondások száma nem hogy csökkent volna, inkább növekedett. Két évvel később azonban egy antikváriumban kezébe akadt egy könyv, amelyben nagy meglepetésére bőséges idézetekre bukkan az eredeti kéziratból. A kézirat számos rejtélyére azonban e meglelt könyv alapján sem lehetett egyértelmű választ adni. A szerző munkáját az eredetileg latinul írt töredékek fordítására, összeillesztésére és kiegészítésére korlátozza, tehát a történeteknek csupán egyik lehetséges, kikövetkeztetett változatát közli, miközben elbeszélésében különböző források rafinált ötvözetét nyújtja: Baskerville-i Vilmos, angol ferences szerzetes és Adson, melki novícius 1327-ben diplomáciai küldetésbe érkeznek egy észak-itáliai bencés kolostorba. Alig érkeznek meg, a kolostorban holtan találják egy szerzetest, és az elsőt hat további gyilkosság követi. A titokzatos esetek felderítésével az apát Vilmost bízza meg. A megfigyelések és a kihallgatások során feltárt nyomok a labirintusszerű könyvtárba vezetnek, az ördögi aggastyán, Jorge de Burgos birodalmába. E könyvtár őrzi *Arisztotelész* „Poétiká”-jának apokrif második részét, ami a komédiáról szól. Jorge meg akarja védeni a világot ettől a szövegtől, mert a nevetésben a tekintély elleni lázadás lehetőségét ismeri föl. Vilmos és segítőtje, Adson eljut Jorgehoz és a könyvhöz, de miközben a könyvért küzdenek, Jorge a könyvek közé vet egy méccset, ami lángba borítja az egész könyvtárat. Mindezt Adson írja meg idősen. A nyomozás igazi célja azonban Vilmos számára nem a gyilkosságok felderítése, hanem annak feltárása, hogy áthatja-e valamilyen értelmes rend a világot, ami egyszersmind a jelek, a nyelv és a gondolkodás rendje is. Eco a kétség modern tapasztalatának szempontjából izgalmasan eleveníti fel a késő középkori nominalizmus teológiai vitáit. Baskerville-i Vilmos alakja sok tekintetben a nominalizmus nézeteinek nagy összefoglalóját és kiteljesítőjét, *Ockhamet* idézi. Eco regényének végén Vilmos megrendülten vall Adsonnak: „A jelek igazságában én sohasem kételkedtem, Adso, egybebe nincs is az embernek, hogy a világban eligazodjék, mint a jelek. Hanem, hogy mi a jelek közt az összefüggés, azt nem fogtam fel. Apokaliptikus mintát sejtettem a gyilkosságok mögött, s az vezetett el Jorgéhoz, holott ez a minta a véletlen műve volt. (...) Úgy jutottam el Jorgéhoz, hogy egy következetesen gondolkodó torz elme számításának szegődtem a nyomába, holott nem volt itt semmiféle számítás, azaz Jorgének volt egy kezdeti számítása, de az rajta magán is kifogott, azután okok és mellékokok és egymásnak ellentmondó okok egész láncolata kezdődött, s ezek mind külön-külön fejleményekhez, mindennemű számítástól független összefüggésekhez vezettek.”(2) Eco itt lényegében a kaoszelmélet tapasztalatait szövi egybe a nominalizmus kétségeivel és belátásaival, melyek szerint az általános fogalmak, így a teológia kategóriái is az emberi elme termékei, tárgyi értékkel nem rendelkező szavak, melyek nem vezetnek ki a lehetséges megfontolások köréből. Adson az utolsó bekezdések egyikében ezt kérdezi Vilmostól: „Hogyan létezhet egy szükségszerű lény úgy, hogy mindeztől csupa lehetségesség hatja át? Mi különbség van akkor Isten és az óskaosz között? Azt állítani, hogy Isten teljességgel mindenható, és hogy teljességgel ki van szolgáltatva

a tulajdon döntéseinek, nem egyenlő-e annak kinyilvánításával, hogy Isten nem létezik?” A kérdésre nem érkezik válasz. Vilmos a bölcs kereső, aki valójában Isten után nyomoz, úgy jut el tudásának határához, hogy közben át kell élnie annak lehetőségét, hogy szeme előtt omlik össze keresésének tárgya. Eco rendkívüli tudományos alaposággal megalkotott, lebilincselően izgalmas regénye történeti anyagát ironikusan kezeli, és éppen ez az irónia teszi lehetővé, hogy magába gyűjtse évszázadok gondolati megrendülésének hullámait. Az olvasó a jelenből tekint vissza a múltra, nem várt kapcsolatokat létesítve az idő rétegei között, és így társsá válik az elbeszélés klasszikus labirintusának megalkotásában, amelynek nincs középpontja és nincs perifériája, nincs belőle kijárás, önmagába forduló végtelen.

Az 1970 utáni irodalom jellemző változása, hogy az olvasó válik a regény tulajdonképpen hőisévé. Ilyen regényformát teremtett a Kubában született olasz *Italo Calvino* (1923–1985) „Láthatatlan városok” (1972) és „Ha egy utazó egy téli éjszakán” (1979) című műveivel. Az előbbi regény ötven rövid városleírást illeszt egymás mellé. E városok nem valóságosak, filozófiai, biológiai, gazdaságtani, nyelvészeti és szemantikai megfontolások, játékok allegóriái. A leírások az emlékezet, a vágy, a csere, a nevek, a holtak és a szemek térképzetait vázolják fel, amiket az olvasó rendez el, miközben maga az olvasás olyan utazásnak bizonyul, melynek során az utazó egyszerre több helyen tartózkodik, mert e térképzeteknek csak egymáshoz képest lehet jelentésük. A „Ha egy utazó egy téli éjszakán” tíz regénykezdetből áll. Az olvasó, akinek kíváncsiságát felcsigázza a szövegrészekben átívelő viharos cselekmény, egyre jobban belebonyolódik a szálak bogozásába, és azon veszi észre magát, hogy valóságos személyből, akit az író megszólít, fiktív alakká változik, akinek közvetlen környezete, elképzelései beleszövődnek az elbeszélésbe. A regénykezdetek tipizálható várákosításokat keltenek, elképzelt folytatásokat hívnak elő. Mindegyik más elbeszélői műfaj stílusában íródik, más várákosításokat elégitenek ki, ösztartozásuk azonban nem lehet kétséges, hiszen sok szállal keresztezik egymást. A belső szövegköziség, ami a regény legfontosabb alakító tényezője, nem idézetek vagy szimbolikus kapcsolatok által valósul meg, hanem a műfaji sokféleségben, az elbeszélői eljárások idézésével, ami egy szöveg- és világgenerátor elvileg végtelen működésére utal.

Az észak-amerikai regény történetében is sok hasonló jelenséggel találkozunk, nem utolsósorban azért, mert a decentralizált terekről és az iróniáról szóló európai megfontolások egybeváltak alapvető amerikai tapasztalatokkal. Az észak-amerikai regény jelentős alkotóinak a hetvenes és a nyolcvanas években azonban nem kellett a szakítás élményét átélniük, megtalálhatták az előző évtizedekben azokat a szerzőket, akik mintákat nyújtottak neki. *Jack Kerouac* mellett ilyen volt mindenekelőtt *William Burroughs* (1914–1981) és az orosz származású *Vladimir Nabokov* (1899–1977), továbbá Borges is, akit viszonylag hamar lefordítottak angolra és kiadtak az Amerikai Egyesült Államokban.

Burroughs „A meztelen ebéd” (1959) című regényét, ha lenne ilyen kategória az irodalomban, nyugodtan nevezhetnénk piszkos regénynek. A mű Burroughs más könyveihez hasonlóan egy korábban belülről alig ismert világot tár olvasója elé, és ehhez megtalálja a megfelelő elbeszélői formát. Burroughs kíméletlen radikalitással lemond mindennemű szilárd elbeszélői pozícióról és a történetmesélés folyamatosságáról is. Vágástechnikája kétségbe vonja a regény hagyományos koncepcióját. A kábítószerfüggő főhős tapasztalatait és képzelődéseit olyan elbeszélői stílus közvetíti, ami többek között újságkivágás-szerű betétekkel pontosan metaforizálja a főhős lelki, szellemi és politikai dezintegrációját. Az érzéki orgiák, a széttöredezett jellemek és a szadizmus, ami mindvégig jelen van a regény világában, egyfajta mozgó, bizonytalan valóságban oldódnak fel. A nyelvi erőszakot és obszcenitást, valamint a nyílt brutalitást, ami leginkább Benway doktor alakjához kötődik, az elbeszélés groteszk humora tartja egyensúlyban. A humor forrása a külvilágnak az a hite, hogy a főhős szellemi széthullása orvosi eszközökkel gyógyítható. Bár

a regény az átnevelés ígérétevel fejeződik be, a folytonosság hiánya, a jelenetek pusztja egymásmellé állítása a szervezettség, a rend minden reményétől megfosztja az olvasót, és arra kényszeríti, hogy elgondolkodjék a megszokott és vágyott rend természetéről.

Vladimir Nabokov orosz arisztokrata családból származott, apja neves liberális képviselő volt. A család egykori környezetét nosztalgikusan örökölte meg, *Másik part* (1955) című regényében, és ugyanitt legendák sokaságával szolgálta ki a személye iránt érdeklődőket. Nabokov *Brodskij*-hoz hasonlóan a nyelvet váltó orosz szerzők sorába tartozik. Családja az 1917-es forradalom után elhagyta Oroszországot, és Berlinben telepedett le, ahol 1922-ben Nabokov apját meggyilkolták. Ő maga 1937-ig maradt Berlinben, majd Franciaországba ment. Végül hazája az Amerikai Egyesült Államok lett. Alaposan megjegyzetelt, rímtelen versszakokban angolra fordította az *Anyegin*-t, és *Gogol* műveit is ő ismertette meg az amerikai olvasókkal. Első angol nyelvű regényét, a *Sebastian Knight* valóságos életét (1938) azonban még Franciaországban írta. Igazán nagy és botrányos sikert az 1955-ben Párizsban megjelent *Lolita*-val és a két évvel később kiadott *Invitation of a Small Guest Without Invitation* című regénnyel aratott. Nabokov regényeit zárt, a részletekben is végletekig kidolgozott kompozíció jellemzi, amelyek felidéznek *Proust*, *Kafka*, vagy éppen a klasszikus orosz próza stílusát, miközben éppen e stílushagyományok finom kritikája által építik meg az elbeszélés művét. A *Lolita* tragikus szerelmi története a regény fiktív önértelmezésében maga is egyfajta idézet. A szerző itt is kiadóként mutatkozik be, aki megszerkesztette a 40 éves Humbert Humbert egyes szám első személyben megfogalmazott jegyzeteit. Humbert Humbertet végzetes szenvedély fűzi a 12 éves, de már igézően érett Dolores Haze-hez, akit jegyzeteiben Lolítának nevez. Hogy a lány közelében maradhasson, feleségül veszi az anyját, akinek közvetve a halálát okozza. Ezután a nimfászerű Lolítával beutazza Amerikát. A megnyugvást nem lelő utazás a szenvedély térbeli kiterjesztése. A regény szövegköziségben kibontakozó mélyszerkezete leginkább Proust *„Az eltűnt idő nyomában”* című művéhez kapcsolódik. Lolitát az utazás során elcsábítja egy perverz fiatalember, és a féltékeny Humbert emlékezetében újra átéli a szenvedély minden fokát. Ahogy a fiktív elbeszélő neve is tautológia, úgy maga a regény is az ismétlés különböző eljárásaiból építkezik. Semmi sincs először, minden másodszor van, az ismétlés a keletkezés pillanata. A mű idézések, áthelyezések, átírások játékait űzi, hatásától mégis mi sem áll távolabb, mint a másodlagosság. Az írás a Lolitában eredendően ironikus tevékenység, hiszen az írás olvasás is, más regények olvasása, ugyanakkor felfedezés, a minden határon túli, tiltott szenvedély felfedezése is. Az ismétlés ironikus törvénye persze azt is előírja, hogy Humbert Humbert újra találkozzék Lolítával. Csakhogy Lolita ekkor már a csábító felesége, gyereket vár, nyomorúságos körülmények között él, és az egykori bájnok már csak a nyomai vannak meg rajta. Humbert Humbert egy dühkitörés közepette megöli a csábítót. Nabokov virtuóz stílusa, távolságtartó ironiája a polgári tabukon túllépve a szimbolizmus és a korai avantgárd örököse abban, hogy a világ elbeszélhetőségére egyedül az esztétikai szférában lát lehetőséget, ugyanakkor egy későbbi, a modernitás utáni kor egyik nagy szemléleti előkészítője is, hiszen az alkotás számára már nem az esztétikai szféra megalapozása, hanem az újraalkotás, ironikus emlékezet műve.

Az amerikai posztmodern regény tehát főként Borges, Burroughs és Nabokov kezdeményezéseire támaszkodott, de mintákat jelentett számára az a mód is, ahogyan a korabeli amerikai képzőművészet a klasszikus avantgárd hagyományát újragondolta. *John Barth* (1930) *„Bolyongás az elvarázsolt kastélyban”* (1968) című elbeszélésfüzére a képzőművészetben már felhasznált eljárásaként alkalmazza az irodalom közvetítettségének formáit. A kötet nemcsak olvasásra, hanem élő hangra és hangszalagra szánt darabokat is tartalmaz. A tizennégy prózaszöveg tematikusan tág teret fog át, egy filozofáló hímivar-sejt monológjától Ambrose, a főszereplő megkeresztelésének történetén át mitikus tárgyakra terjed. Az elbeszélés egységét azonban nem ilyen tartalmak biztosítják, hanem az a mód, ahogyan az elbeszélés önmaga megismerésének tárgya lesz. A briliáns nyelven és

nagyszerű humorral megírt könyv parodisztikusan fordul vissza a mítoszhoz és korábbi irodalmi művekhez, miközben a valóság esztétikai megragadhatóságának régi problémáját a médium ismeretének kérdéseivel gazdagítja. Talán ennél is hatékonyabb kísérletet tesz ugyanebben az irányban *Donald Barthelme* (1931–1989) *„Hatvan elbeszélés”* (1981) című művével, amelyben nem egyszerűen egymás mellé illeszti a szövegeket és a grafikai eszközökkel létrehozott képeket. Barthelme az írást is elsősorban képként kezeli, és ezáltal a könyvet a kétféle médium párbeszédének gondolja el. Barthelme kísérlete egyzersmind azt is igazolja, hogy nem pusztán szólam volt, amikor amerikai esztéták a hatvanas évek végétől a magas és a populáris kultúra összeolvadásáról beszéltek. Hiszen Barthelme prózája legalább ugyanolyan mértékben gyökerezik a kortárs popkultúrában és a klasszikus irodalmi hagyományokban, és mind a kettőt ugyanazzal az abszurdra hajló humorral kezeli, széttörve a kor kedvelt közhelyeit, az elszigetelődés, az identitásvesztés és a kommunikáció megszűnésének kifejezési formáit.

Az amerikai posztmodern próza legkiemelkedőbb, de biztosan legösszetettebb alkotása *Thomas Pynchon* (1937) enciklopédikus nagyregénye, a *„Gravitációszivárvány”* (1973).

A dél-amerikai próza a regény korabeli európai és észak-amerikai modelljeihez képest lenyűgöző erővel tudatosította újra, hogy a regény elsősorban történetmesélést jelent. A földrész tapasztalatait a maguk összetettségében először a regény, e Dél-Amerikában fiatal, a spanyol és a portugál nyelv közvetítése által mégis tekintélyes hagyományokra visszatekintő műfaj tette elbeszélhetővé, így a regény mintegy bevégezte a gyarmatosítást, hiszen az egykori gyarmattartók elbeszélésformái jelentették meg a gyarmatosítottak világát.

A regény egyik helyszíne a V-2-k bombázását átélő London, a másik a háború utáni idők Németországa, ahol bár még mindent romok borítanak, de a háborút kiszolgáló nagyipar már egy új ország megszületését készíti elő. A regény legfőbb szimbóluma maga a V-2, pontosabban a rakéta teste, a technika új vallásának kultusz-tárgya, ami mintegy beteljesíti egy civilizáció kollektív halálvágyát. A regény főszereplője Tyrone Slothrop, aki ügynökként a rakéta titkának nyomába ered, és ezáltal egyre inkább eltéved az apokaliptikus események labirintusában. És ugyanígy jár a regény minden, többnyire önazonosság nélküli szereplője. Az események között csökönyösen értelmes összefüggéseket keresnek, miközben minden az értelem eltűnésére utal, a személyes önazonosság és a történelem nagy elbeszélésének felszámolódására.

A képzelet játékaik magát a regény terét is labirintussá változtatják, amelyben az olvasó hasonlóképpen tévelyeg, mint a szereplők. Az értelemkeresés hiábavaló útját mindannyian egyszerre járók a világban és a megidézett szövegekben. Kézenfekvő lenne, hogy Pynchon mindezt egyfajta katasztrofikus végtudattal mesélje el. A regény azonban következetesen felszámolja azt a hagyományos regényszerkezetet, amely mindent a regény vége felől értelmez. Az irodalomkritika tanúsága szerint szinte elkerülhetetlen, hogy Pynchon regényét *Joyce* *„Ulysses”*-ével hasonlítsuk össze. *Joyce* regénye az antik mítoszt, pontosabban *Homérosz* két eposzát az értelem eredendően adott rendjeként emeli át Dublin töredékes világába, és a maga ironikus, humoros módján Alexandriává változtat egy periférikus európai fővárost. Pynchon művében nincs olyan múlt, amelynek meghosszabbítása rendet vihet az elbeszélés szerkezetébe, hiszen ott, ahol a történelemnek nincs elbeszélhető szerkezete, ilyen meghosszabbításra nincs mód. A múlt felszámolását Pynchon regényében könnyű lenne kapcsolatba hoznunk a kor történelemfilozófiájának legáltalánosabb, ma is hatékony közhelyeivel, szóljanak ezek a történelem végéről vagy a személyiség eltörlődéséről. Itt azonban másról van szó. A Borges, Eco és Pynchon regé-

nyeit egyaránt tartalmazó regényhagyomány számára a múlt közvetlenül nem megtagadható, ellentétben a 19. századi történeti regénnyel, ami a maga naiv módján fenntartotta a közvetlen élményszerűség illúzióját. A posztmodern történeti regény számára a múlt a múlt szövegekbe foglalt nyomaival azonos, tehát az élmény helyét az olvasás, a nyomozás veszi át. Pynchon e modell radikális következtetéseit vonja le akkor, amikor nem csupán a történelmi tapasztalat közvetlenségéről mond le, hanem a történelemről mint valamiféle értelemre irányuló, szilárd elbeszélésről is. Ez azonban nem jelenti, hogy felszámolódtak a történeti elbeszélések alapjai, sokkal inkább azt, hogy megszoktak az elbeszélés lehetséges modelljei, és nincsenek világítótoronyok, amik eligazítanak a múlt olvasásában. A történeti elv érvényét azonban a 'Gravitációszivárvány'-ban már az is bizonyítja, hogy az elbeszélés kérdéseit a regény cervantesi hagyományához kapcsolja.

A dél-amerikai próza

A cervantesi hagyományból merítettek azok a dél-amerikai írók is, akiknek művei a hatvanas évek végén hirtelen meghódították más kontinensek olvasóit. Dél-Amerikában a regény a legfiatalabb irodalmi műfajként meglepően későn, csupán a 19. század első harmadában honosodott meg. A valóság és a képzelet világát kibogozhatatlanul egymásba szövő lovagregények szelleme azonban a spanyol hódítások idejétől jelen volt. Ahogy a kolumbiai *Germán Arciniegas* (1900–1999) mondja a 'Don Quijote és a hódítás' című esszéjében, ebben a félig játékos, félig komoly írásban, a spanyolokat a lovagregények varázslata ejtette szerelembe a szokatlan tettekkel, és válaszképpen a felfedezések megfiatalították a lovagregény irodalmát. Dél-Amerika kultúrája a 20. századig sajátos keverékkultúra maradt, amiben egyszerre és szétválaszthatatlanul vannak jelen a pozitivistá racionalizmus, a mély vallásosság és a mágikus világképek elemei. A 20. század második felében virágzó, töretlen sikernek örvendő dél-amerikai regény a képzelet, a világos szerkesztés és az érzéki pontosság erényeivel ezt a keverékkultúrát tette elevenné, más kultúrákban nevelkedett olvasók számára is élvezetesen befogadhatóvá. Az élvezet legfőbb forrása mégis az volt, hogy a dél-amerikai próza a regény korabeli európai és észak-amerikai modelljeihez képest lenyűgöző erővel tudatosította újra, hogy a regény elsősorban történetmesélést jelent. A földrész tapasztalatait a maguk összetettségében először a regény, e Dél-Amerikában fiatal, a spanyol és a portugál nyelv közvetítése által mégis tekintélyes hagyományokra visszatekintő műfaj tette elbeszélhetővé, így a regény mintegy bevégezte a gyarmatosítást, hiszen az egykori gyarmattartók elbeszélésformái jelenítettek meg a gyarmatosítottak világát. A legjelentősebb dél-amerikai írók Borgestől és a kubai *Alejo Carpentier*-től kezdve szinte kivétel nélkül Európában tanultak. Amikor Dél-Amerika történeteit írják, egyszersmind arról is beszámolnak, miként találták ki az európaiak Dél-Amerikát, és miként mondott csődöt állambölcseletük, filozófiájuk.

A különböző történeti kultúrák, az indián, a latin, a német, az angolszász és nem utolsósorban az afrikai hagyományok keveredése minden más földrésznél korábban és radikálisabban ment végbe Dél-Amerikában, a gyarmati vagy a harmadik világbeli lét keretei között. A függetlenség megszerzése után, ami együtt járt az indián jobbágyok és a fekete rabszolgák felszabadulásával, olyan méreteket öltött a faji kérdés, amelyet egyetlen más kontinens sem ismer. Ugyanekkor sok százezernyi olasz, lengyel, szír, francia, ukrán, német és spanyol érkezett Buenos Airesbe, Montevideóba, Rio de Janeiróba, Havannába és Sao Paolóba. „Nekünk ez nem csupán színes vonásokat jelent, hanem demokratikus építményünk alapjait is” (3) – írja Arciniegas. Többek között a megőrzött hagyományok rituális jelentésességére hivatkozik Alejo Carpentier (1904–1980) is, amikor 'E világ birodalma' (1949) című regényének előszavában a francia szürrealizmus latin-amerikai ellenprogramjának felvázolására vállalkozik. A szürrealista „csoda” szerin-

te kiszarolt „zsebcselek” eredménye, míg Dél-Amerikában magát a valóságot nevezhetjük mágikusnak. Az európai irodalomkritika e gondolatmenetből vonta el a mágikus realizmus fogalmát, ami mindmáig a dél-amerikai próza világának legáltalánosabb jellemzésére szolgál.

Az „E világ birodalma” (1949) valóban sok álomszerű, mitikus és rituális elemet ötvöz. A 19. század végén játszódó történet főszereplője Ti Noël, egy haiti fekete rabszolga, akit sorsa rádöbben, hogy a fehérek uralma alól felszabadulva alig változik valami, mert az egykori forradalmárok kegyetlensége semmiben sem marad el az egykori urakétól. Ebben a regényben is megjelennek a későbbi dél-amerikai próza fő témái, a diktatúra és a diktátor személye, a gazdagság és a szegénység, a feketék, a meszticek és a fehérek viszonya, a térségre rázúduló politikai eszmék abszurditása. A dél-amerikai próza politikai aspektusai a helyi olvasók ítéleteiben mindmáig konkrétabb és fontosabb szerepet játszanak, mint ugyanazon művek európai olvasataiban. Ha Carpentier első regényét a modern európai elbeszélői hagyomány közvetítőjének tekintjük, egy ciklikus szerkezetben megírt történeti regény látványa bontakozik ki előttünk, amelyben a történelem nélkülözi az egyetemes jelleget, mégsem mentes minden tanulságtól. A történelem ugyanakkor a kubai író számára elsősorban elmesélhető történetet, pontosabban történetek sokaságát jelentti, melyeket legalább annyira alakít a megfékezhetetlen képzelet, mint a reális tapasztalatok. A regény tárgya ugyanis, bár témája történeti, nem önmagában a történelem, hanem a történelem és a csoda viszonya. Mindez Carpentier regényét a harmincas évek európai irodalmának azon elméleteivel rokonítja, amelyek – mint például a „Hétköznapiak és csodák”-at író *Szerb Antal* – a regényalkotást a csoda lehetőségéből vezették le. Carpentier azonban nem csodálkozik a csodán. A csoda nála nem a történelemnek hátat fordítva történik, mint Szerbnél, hanem a történelemben. Történeti pesszimizmusa nem lát lehetőséget az utópiák beteljesülésére, a forradalom eszközzé válik a forradalom vezetőinek kezében. Minden fenekestül felfordul, mégsem változik semmi. Az elbeszélést átítató elemző, analitikus szemlélet iróniája még erőteljesebben nyilvánul meg Carpentier talán legjobb művében, „A hatalom módszeré”-ben (1974). A Mexikóban kiadott regény kultúrtörténeti, tudományos és gasztronómiai részletek sokaságát felidézve beszéli el egy diktatúra széthullását. A diktatúra élén egy műveletlen, hedonista, korrupt és zsarnoki szélhámos áll, akit az elbeszélés az európai felvilágosodás, főként *Descartes* utópiájának abszurd megvalósítójaként láttat. A felvilágosodás fonákja ugyanis Dél-Amerika felől tekintve a hódítás, a kizsákmányolás, és Carpentier diktátora pontosan ismeri e törvényeket, miközben joggal hiheti azt, hogy felvilágosítóként meg kell védenie az embereket önmaguktól.

A társadalmi utópia a dél-amerikai politikai identitás fontos eleme. Az identitás próbaköve a kubai forradalmat követően *Fidel Castro* Észak-Amerikával harcosan szembenálló, kollektivistá diktatúrájának megítélése lett. 1971-ben Castro letartóztatta *Heberto Padilla* (1932–) költőt. Egy hónap múlva egy összetört ember lépett ki a börtön kapuján, aki a kubai írószövetség közgyűlése előtt a sztálini dramaturgia szereposztása szerint önkritikát gyakorolt. E pillanatig Borgest kivéve szinte minden neves dél-amerikai író kiállt Kuba ügye mellett, ekkor azonban törés következett be a dél-amerikai értelmiség addig egységesnek látszó politikai identitásában.

Padilla története sok párhuzamot mutat a kor kelet-európai eseményeivel. Alapvető különbség mégis, hogy mindez egy olyan térségben történt, amelynek nem voltak szilárd mintái identitásának elbeszélésére. Ilyen elbeszélésekkel a modern Dél-Amerikában mindenekelőtt az irodalom szolgált. Mindez azonban szükségessé tette az irodalom hagyományos szerkezeteinek újragondolását. A dél-amerikai regény a mese, a mítosz és a legenda egyszerű formáiban nyeri el alapjait, és az európaihoz képest sokkal jelentősebb szerephez jut benne a képzelet, az álom és a fantasztikum valóságtapasztalata. A regényforma átalakulásában mintaszerűnek tekinthetők az argentin *Julio Cortázar* (1914–1984)

művei, aki egyébként haláláig nem adta fel bizalmát Castro eszméiben és politikájában. Cortázar, aki francia és angol irodalmat tanított a Mendoza Egyetemen, minden más dél-amerikai íróársánál erősebben kötődött az európai és az észak-amerikai irodalom örökségéhez. Főként *Poe*, *Verne*, Kafka világa befolyásolta műveit, és ahogy a latin kontinensen szinte minden kortársa, ő is a francia szürrealisták közvetítésével jutott el nyelvhasználatának kialakításához. Talán legjelentősebb regénye, a *„Reyuela. Eg és pokol”* (1963) egy argentin fiatalemberről, Oliveiráról szól, aki Párizsban a modern zenéért és irodalomért lelkesedik, elsajátítja a szürrealisták látásmódját, és közben szüntelenül egy másik élet után vágyik. Ennek reményével ajándékozta meg egy lány ismeretsége, aki *André Breton* Nadjájához hasonlóan, minden reflektivitást nélkülözve, a spontán intuíció pontosságával képes megragadni a legbonyolultabb szellemi és fizikai jelenségeket. A lánynak azonban nyoma vész, és ez kimeríthetetlen forrása lesz Oliveira melankolikus kedvetlenségének. A regény második részében hazatér Argentínába, de valójában továbbra is párizsi kedvesét keresi, akiben a jelek kaotikus bonyolultsága magától értetődő, erotikus renddé egyszerűsödött. A keresés tárgya természetesen nem önmagában a titokzatos lány, hanem egy olyan dél-amerikai identitás, ami túljutott a modern európai művészet kulturális szorongásain. Oliveira tévelygése egy tébolydában ér véget. A hős egy szoba ablakában áll, ahol elbarikádozta magát, és arra készül, hogy kivesse magát rajta. Cortázar regényében az egyes szám első és harmadik személyű nézőpontok folyamatosan változtatják egymást, a világhoz fűződő erotikus viszony egymásba csúsztatja a képzelet és a tárgyi felfogás tapasztalatformáit. A két részhez egy harmadik is kapcsolódik, amit azonban a szerzői utasítás szerint az olvasó nyugodtan figyelmen kívül is hagyhat, vagy fejezeteit kollázszerűen az első és a második rész fejezetei közé iktathatja. Ha ezt a megoldást választjuk, az addigi lineáris olvasás rendje felbomlik, ide-oda lapozgatunk a könyvben, és a cselekmény követésének hangsúlyai helyett a szöveg szerveződéseknek megfigyelései veszik át a főszerepet olvasásunkban. Ez a harmadik rész ugyanis más szerzőktől származó idézetekből, kommentárokból, filozófiai párbeszédéből áll, és tartalmazza egy bizonyos Morelli úr feljegyzéseit is, akivel Oliveira Párizsban találkozott. Morelli a regényelmélet kiváló tudósa. Véleménye szerint kétfajta olvasó van. Az egyik, kissé hímsovén módon ezt nevezi feminin típusnak, nem problémákat, hanem megoldásokat akar, vagy mások hamis problémáit, egyszóval olyasmit, ami megengedi, hogy anélkül élje át a szenvedést, hogy annak következményei az ő életét érintenék. A másik fajta olvasó, és Cortázar egyértelműen neki írja regényét, a szerző társává szegődik, képes arra, és kedve is van hozzá, hogy a szöveganyagot „mint egy darab anyagot” maga formálja meg. Erre utal a könyv címében szereplő spanyol szó. A *reyuela* ugróiskolát jelent, olyan nagy formát tehát, amely elszigetelt kisebb formákból van összerakva.

A legsikeresebb dél-amerikai regény, a kolumbiai *Gabriel García Márquez* (1928) *„Száz év magány”* című munkája 1967-ben jelent meg. Márquez alkotása újra felidézi az irodalomban a klasszikus modernség nagyregényeinek eposzi teljességigényét. A *„Száz év magány”* egyszerre olvasható családregegyként, történeti parabolaként és az ószövetéségi kozmológia sajátos parafrázisaként. A három elbeszélésforma humoros egysége alakítja a regényt első bekezdéstől kezdve. Bár az első mondat az idő meghatározásával kezdődik, mivel a meghatározás üres viszonyítást tartalmaz, már itt világossá válik, hogy a regény időbelisége nem annyira a történelemmel, inkább a mítoszok időszemléletével tart rokonságot: „Hosszú évekkel később, a kivégzőosztag előtt, Aureliano Buendia ezredesnek eszébe jutott az a régi délután, mikor az apja elvitte jégnezőbe. Macondo akkor hús-vályog- és bambuszszázból álló falu volt egy folyó partján, melynek áttetsző vize őskori tojás nagyságú, sima, fehér köveken hömpölygött. Annyira új volt a világ, hogy sok minden még nevet se kapott, s ha meg akarták említeni, ujjal mutattak rá. Minden év márciusában egy ágrólszakadt cigánycsalád vert sátrat a falu végén, és sípok, dobok fülsiketítő lármájával hirdette a legújabb találmányokat.” (4)

A regény hét nemzedéken át követi a Buendia család történetét, és a hét nemzedék sorsa éppen száz évet fog át. A család megalapítói Jose Arcadio Buendia (nevének jelentése: árkádikus szép nap) és Ursula Iguaran, akik Ádámként és Évaként állnak nemzetségük élén. A családregegy európai hagyományainak megfelelően a nemzetség itt is a legendás kort elérő anya életéből meríti erejét fennmaradásához és történeti folytonosságának megőrzéséhez. Csakhogy Ursula és Jose Arcadio unokatestvérei egymásnak. Az unokatestvérek házassága és a vérfertőzés következményeitől való félelem elkíséri a családot, és amikor megszületik a rettegett malacfarkú gyermek, a család és Macondo sorsa megpecsételődik. A vég azonban a történelmi dimenzióban is értelmezhető. A konzervatívok és a liberálisok kilátástalan polgárháborúi után megjelenik Macondóban a vasút és a táviró, majd telephelyet nyit egy észak-amerikai banántársaság, amely szétveri a faluközösséget és éhbéért dolgozó munkásokká züllesztí a lakókat. Az elbeszélés ideje azonban nem lineáris, hanem ciklikus, hiszen a családban a nők és a férfiak között is két jellem-típus ismétlődik. A férfiak mindkét jellem-típusa mértéktelenül lelkesedő. Az egyiket Melchiades, a cigányok mitikus ősatya ihleti meg, és egész életét hihetetlen és eredménytelen kísérleteknek szenteli. A másik ugyanezt az erőt a fegyverek világában, a harcban éli ki, abban a vak reményben, hogy egyetlen nagy háború jóra fordíthatja az ország sorsát. A két típus változó dominanciája határozza meg magát a történelmet is. Mellettük a nők vagy az otthon kimeríthetetlenül aktív, erotikus vonzerejüket elvesztő őrzői, vagy szajhák, akik miközben a csábítás érzéki zsenialitásával mozgásban tartják a sorsot, hasonlóképpen szerencsétlenek, mint ellentétes párjaik. Mindebben nem nehéz ráismerni a görög mitológia alapszerkezeteire. A történetet ismétlések alakítják, az általuk szervezett korszakok ciklikusan váltják egymást. Hasonló helyzetek ismétlődnek nemzedékről-nemzedékre, amit csak Ursula

A posztkolonialitás viszonyainak megismerése a klasszikus gyarmatosítás által nem érintett területek számára is fontos lehet, mert szinte modellszerűen szemléltetővé teszi az eltérő kultúrák és identitások konfliktusának és cseremozgásainak történetét, és mert az ilyen régiók is számos, a gyarmatosításhoz hasonló tapasztalattal rendelkeznek. (Magyarország számára például ilyen a nemzetiségek, az egyházi és vallási csoportok és a többé-kevésbé izolálható önazonossággal rendelkező egyéb közösségek kulturális kapcsolata.)

Iguaran ismer fel, ám tehetetlenül. Rajta kívül senki más nem képes tudatos viszonyt kialakítani önmagához, és őt is legyőzi az ismétlés gépezete, aminek része a felejtés is. Egy sok évig tartó, mitikus eső elmossa a múlt emlékeit. Márquez regényében tehát csak a jelen valóságos, ami önmagát ismétli, a megismerés olyan kategóriái, mint a múlt és a jövő, elveszítik érvényességüket. A önismétlő jelen Ursula alakjában mutatkozik meg legteljesebben. A történelem újra és újra mítosznak, legendának bizonyul.

Az ismétlés és az öntükrözések végtelenségét a családtörténeti elbeszélések hagyományos apokaliptikus koncepciója (például *Thomas Mann*: 'Buddenbrook-ház') korlátozza, teszi zárttá az elbeszélés egyébként nyitott és elvileg végtelen rendjét. Az özönvízszerű eső után meghal Ursula, és Macondo sorsa a Buendia-nemzetségével együtt a pusztulás korszakába jut. Az utolsó Aureliano Buendia, a malacfarkú fiú apja, megfejtí Melchiades szanszkritul írott papírjait, melyek a korai napokban kerültek a családhoz. Malchiades az egész család történetét előre megírta, és amikor Aureliano Buendia az olvasásban saját történetéhez jut, vagyis amikor az írás és az olvasás egyidejűvé válik, miként *Cervantes* regényében, a 'Don Quijoté'-ban, utoléri őt a halál. Az írás és az olvasás egyidejűsége egyben az ismétlések sorát is lezárja, az egyszerre író és olvasó sors ironikus képlete a halál, a befejezés jelölőjévé válik. Csakhogy Melchiades iratai ezek szerint magát a 'Száz

év magány'-t tartalmazták, vagy legalábbis egy olyan elbeszélést, aminek Márquez műve az egyik változata. A családtörténet apokaliptikus koncepciója az elbeszélés szintjét nem éri el, a regény mint a Don Quijotéra visszavezethető parodisztikus, öntükröző szerkezet megőrzi végtelenségét. Az elbeszélés visszatér a kezdethez, a regény az irónia és a humor ege alatt leli meg helyét. Hiszen Márquez regénye végső soron megegyezik Melchiades írásával, ami azonban rejtve marad előle, az utolsó Aureliánóval csupán a mottót olvashatja el: „A nemzetség első tagja fához van kötve, és hangyák falják fel az utolsót.” A ismétlések sora tehát eltöröl minden változást a történelemben, végső soron eltörli magát a történelmet is: csak a befejezett, de nem múltó jelen írása, a regény létezik.

Márquez későbbi regényei, köztük *„A pátriárka össze”* (1975), az *„Egy előre meghirdetett gyilkosság krónikája”* (1981) és a *„Szerelem kolera idején”* (1985), hasonlóképpen szövik egybe a mítoszok, a politikum és a szenvedélyek történetzálait, egyre erőteljesebben vegyítve groteszk minőséget a románc vagy a krimi áttekinthető, világos elbeszélésrendjébe. A dél-amerikai regény a nyolcvanas évek elejére világszerte megteremtette a maga széles olvasóközönségét. A brazil *Paulo Coelho* *„Az alkimista”* (1988) című regényének első egyesült államokbeli kiadása például közel félmillió példányban fogyott el, és hasonló példányszámokat értek el a perui *Mario Vargas Llosa* (1936) vagy a szintén brazil *João Ubaldo Ribeiro* (1941) munkái. Regényeik teljesítették, amit az olvasók főként Márquez nyomán a dél-amerikai regénytől vártak, de megújító erejüket elveszítették a világ irodalmában.

A posztkolonialitás: az afrikai és az indiai regény

Már a dél-amerikai regény is felhívja figyelmünket a történeti-kulturális határok bizonytalanságára, a cserefolyamatok előre sosem kiszámítható alakulására. Márquez *„Száz év magány”* című regényében az európai felvilágosodás felfedezéseit és gondolkodásmódját Melchiades hozza el az őserdőbe, és miközben e felfedezések az ő kezében elveszítik eredeti összefüggésüket, öntudatlanul mégis a kultúra változásait kezdeményezik, és a gyarmatosodást készítik elő. A gyarmati lét a 19. századi európai társadalom- és gazdaságkritika sokat tárgyalt kérdése. A gyarmat és a gyarmattartó viszonyát e kritika legalaposabb marxi kifejtése nyomán vizsgálhatjuk a hatalom és a hatalomtól való megfosztottság problémájaként is. Amint azonban azok az afrikai és ázsiai irodalmak példázák, amelyek a hatvanas évektől kezdve az egykori gyarmattartók nyelvén kerültek be a cserefolyamatok nemzetközi terébe, a gyarmati lét és annak megszűnése után kialakítható identitások kulturális szerkezete sokkal összetettebb az uralom és az alávetettség kérdésénél. A gyarmatosítás ugyanis nem csupán a gyarmatosítottra, hanem a gyarmatosítóra is hat. Lakosságmozgás indul meg közöttük, és az idő múltával mindkét társadalom életében egyre fontosabbá válnak azok a sérülékeny határok, amelyek mentén kiszámíthatatlan, nem ritkán traumatikus események zajlanak. Ezek az események azonban mindenkor magukban rejtik a gyarmatosítás körülményei között létrejött társadalmi szerkezetek, illetve a távoli, egymás számára kihívást, ellenséget és mintát jelentő kultúrák párbeszédének lehetőségét. Éppen ezért nem csupán az egykori gyarmatok irodalmát érdemes posztkoloniális irodalomként szemlélünk, hanem az egykori gyarmattartókéét is, annál is inkább, mert a kétféle tapasztalat az esetek többségében ugyanazon a nyelven szólal meg. Másrészt a posztkolonialitás viszonyainak megismerése a klasszikus gyarmatosítás által nem érintett területek számára is fontos lehet, mert szinte modellszerűen szemléltetővé teszi az eltérő kultúrák és identitások konfliktusának és cseremozgásainak történetét, és mert az ilyen régiók is számos, a gyarmatosításhoz hasonló tapasztalattal rendelkeznek. (Magyarország számára például ilyen a nemzetiségek, az egyházi és vallási csoportok és a többé-kevésbé izolálható önazonossággal rendelkező egyéb közösségek kulturális kapcsolata.)

A francia és angol nyelvű afrikai irodalom kialakulásának idejétől, az 1970-es évek kezdetétől kezdve egyrészt a gyarmati uralom elleni tiltakozásban, másrészt afrikai sajtóságának kidolgozásában lelte meg feladatait. Ebben meghatározó szerepet játszott a regény, ami politikájában afrikai szeretett volna lenni, de ehhez az európai irodalom elbeszélsmódjaira, főként a realizmusra kellett támaszkodnia, másrészt elfogadta az európai irodalom konvencióit, melyek Afrikát az egzotikum formáival társították. Angol nyelvterületen az ugandai *Okot p'Bitek* „Lawino éneke” (1966) című műve, francia nyelvterületen pedig *Ahmadou Kourouma* (-2003) elefántcsontparti író „A függetlenség napjai” (1970) című regénye szólaltatta meg először nagy erővel az antikolonializmus nyelvét. Kourouma későbbi regényei összetettebben ábrázolják a gyarmatosítás, a függetlenség, a katonai diktatúrák és a törzsi háborúk történeti helyzetzeit. A mai olvasó számára talán mégis nagyobb hatású *Okot p'Bitek* verses elbeszélése, amely 1986-ban magyarul is megjelent. A *Lawino éneke* egy elhagyott acsoli asszony sorsán keresztül látja a gyarmati lét problémáit, sok humorral és keserűséggel. Lawino értékvilága, nyelve és gondolkodása gyarmatosítás előtti. Sok apró, pontos megfigyelést tartalmazó vádirata férje, a törzsfőnök fia ellen szól, aki beleszeret egy angolul tudó, a fehér asszonyok szokásait utánzó nőbe: „Testvér, jól nézd meg Cletinát! / A gyönyörű arra törekszik, / hogy fehérnek látsszék. / (...) Szája mint a nyílt seb, / felfakadt kelés! kés-nyom. / Tina az arcára port szór / s ilyenkor sápadt; / a varázslóra emlékeztet, / mikor az éjszaka táncra készül. // Arcára hamut ken / s ha kicsit is megizzad, / mint a guinea-tyúk, / olyan lesz.” (5) *Okot p'Bitek*, Kourouma és egész nemzedéke, így a Nobel-díjjal kitüntetett nigériai *Wole Soyinka* (1934) és a dél-afrikai *Nadine Gordimer* (1923), a kongói *Sony Labou Tansi*, a kameruni *Mongo Beti* és a szenegáli költő, *Léopold Sédar Senghor* (1906) számára az irodalom a politikai és társadalmi kérdésekkel való kritikák szembeállítás módját kínálta, amiben a panasz és a vád hangjai uralkodtak. A frankofon afrikai irodalom első nemzedékének legkiválóbbjai népük, „a szerencsétlenek és nyomorultak” képviselőinek tekintették magukat. Aligha véletlen, hogy az irodalom önszemléleti változása a kétpólusú világrend felbomlásával egy időben következett be. Az 1990-es évek írónemzedéke elhatárolta magát a világos politikai állásfoglalásoktól. Az emigráció körülményei között új irodalmi formák születtek. 2001-ben általános feltűnést keltett a togói származású, Franciaországban élő drámaszerző és regényíró *Kossi Efovi* (1962) kijelentése: „Afrikai irodalom nincs. Nem az idegenforgalmi minisztérium alkalmazottjai vagyunk, senki sem bízott meg bennünket azzal, hogy kifejezzük az autentikus afrikai lelket.” A kortárs afrikai írók jelentős része születésétől kezdve Európában vagy az Egyesült Államokban él. Ők afrikai vagy európai és amerikai írók? Identitásukat mindannyian másként alakítják, de feltűnő, hogy az afrikai eredetű szerzők regényeiből gyakorlatilag eltűnt az Afrikába való visszatérés témája, annál többször esik szó az Európába vagy Amerikába történő megérkezésről. Bár egyikük sem veszítette el érdeklődését a kontinens válságai iránt, a felvehető pozíciók és az esztétikai formák választéka gazdagabbá vált. A választék része az is, hogy egy afrikai származású író Európában afrikai anyanyelvén írjon. Az angol és a francia nyelvterület olvasói azonban a legkevésbé sem várják el a fekete íróktól, hogy a feketék életéről az afrikaiság szempontjából írjanak. Az afrikai irodalom önértelmezése mégis mindmáig az egyediség és az általánosság Közép-Kelet-Európa számára jól ismert pólusai között ingadozik. Az afrikai és a diaszpórában élő fekete írók 2004-ben Csádban tartott kongresszusán, ahol a ruandai vérengzések árnyékában azt vizsgálták, milyen jelentősége lehet az írói szereptudatokban az elkötelezettség fogalmának, az afrikaiság és az egyetemesség, a művészi szabadság és az irodalom társadalmi hatáskényszerének érványa csapott össze. „Minden válság idején rájön az ember, hogy a szavak csak szegényesek és bizonytalanok, amik kisiklatnak minden pillanatot” – írta a Dzsibutiban született *Abdourahman A. Waberi* (1965), amikor visszatért Ruandából. Az ezredforduló idejére az afrikai irodalom is szembesült

a valóság és a fikció kétséges viszonyával, csakhogy a földrészt sújtó nyomor valóságának ereje kényszerítőbb, mint bárhol másutt.

A kortárs afrikai irodalom Európában legnagyobb hatású alkotója a dél-afrikai *John M. Coetzee* (1940). De afrikai író-e Coetzee? Vagy inkább olyan idegen, aki közelről ismeri ugyan hazája törzsi kultúráit és az angol, illetve az európai irodalmi hagyományokat, de egyik kultúra sem a sajátja, mindegyikre a besorolhatatlan egyszerűség, a kívüllett váratlan, kiszámíthatatlan távolságából tekint? Coetzee dél-afrikai fehér író, aki sosem tette kétségesse liberális meggyőződését. Az Apartheid-politikájával szemben számos alkalommal kifejezte megvetését, de regényeibe nem vegyülnek ideológiai vagy politikai tartalmakra egyszerűsíthető üzenetek. Az európai olvasó Coetzee-ban mindenekelőtt a modern európai irodalom hagyományainak folytatóját ismeri fel. Nem csupán azért, mert regényei az elbeszélést mindenekelőtt nyelvi tapasztalatként értelmezik, tehát regényként látják magukat, hanem elsősorban azért, mert Coetzee kulturális kódjai, finom, távolságtéremtő iróniája és minden pátosztól mentes, rezignált tragikuma e hagyományokból ered. *„A semmi szívében”* (1977) című regényének elbeszélője egy fehér földbirtokos csúnyácska, öregedő lánya, aki a számozott bekezdések mindegyikében újra és újra kísérletet tesz, hogy magányát, keserű vágyakozását, képzelődéseit bensőséges, csak róla szóló mondatokká formálja. Ilyen nyelv azonban nincs. Magda, a farmer lánya, az urak társadalmához tartozik, bár személyes helyzete inkább a megalázottság és a behódolás tapasztalataival szolgál. Okot p’Bitek Lawinójának nem kellett a nyelvi szerepek ilyen keresztesződésével szembenéznie, panaszai így válhattak vádirattá. Úgy látszik tehát, a nyelvi szerepek keresztesződése sikeresen bontja le az ideológiai koncepciók előre meghatározott formáit, és az esztétikai szférára irányítja az olvasó figyelmét. Magda nem tehet szert olyan nyelvre, amiben a jelentéseket nem befolyásolják a hatalom viszonyai, az elbeszélés által nem alkothatja meg személyiségét, miközben elzár, magányos életében semmi más nem rendelkezik a létezésnek olyan erejével, mint a szavak. Coetzee következő regénye, *„A barbárokra várva”* (1980) alaphelyzete éppen fordítottja *„A semmi szívében”*-ének. A regény elbeszélője egy megnevezetlen birodalom egyik határvidéki városának előljárója. A liberális nézeteket valló bíró kétkedve elutasítja a hatalom nyelvi szerepeit, de tudja, hogy ezeket lehetetlen átírni. A bírót egyre szenvedélyesebben foglalkoztatják a hatalmának kiszolgáltatottak tapasztalatai, és eldönthetetlen, hogy érdeklődésében mekkora része van a perverziónak, és mekkora a másik élet iránti nyitottságnak. *Dosztojevszkij* Sztavroginjához hasonlóan Coetzee bírója is a szélsőségben keresi a választ idegenségének kérdéseire. Egy megkínzott, megvakított lány lesz vágyainak tárgya. A beszédet, az uralom és a kiszolgáltatottság szavait a bíró számára csak test végső megkínzása törölheti el, amikor az erőszak áttöri saját határait. A megkínzott test kizárólag önmagát jelenti, ugyanakkor az erotikus hímképzelődések tárgya, tehát hordozza a hatalmi viszonyok és a személy megsemmisítésének nyomait.

Mások mellett Okot p’Bitek és Coetzee művei is jól példázzák, hogy a posztkoloniális kritika természetesen fonódik össze a feminista társadalomkritika kérdéseivel, hiszen ahogy az előbbi a gyarmati lét játszmáiban az itt és most történő emberi létezés hatalom- és eurocentrikus elbeszélésének alternatíváját tárja fel, úgy a feminista kritika számára a nő helyzete és a nőihez mint olyanhoz kapcsolódó filozófiai és társadalmi ítéletek szintén egy másik nyelv megszólaltatásának lehetőségét és szükségességét jelentik. Ebben az értelemben nincs eleve posztkoloniálisnak vagy feministának nevezhető regény. Sokkal inkább az olvasás kérdései vonhatnak egy-egy művet ilyen összefüggésbe, függetlenül a mű keletkezésének idejétől és helyétől. Coetzee *„A barbárokra várva”* című regénye kapcsán inkább afelől támadhatnak kétségeink, hogy a kritika, ami más nyelvek megnyílásához vezethet, nem részese-e eredendően a hatalom nyelvi játszmáinak azáltal, hogy a hatalom nyelvei ellen irányul, és amennyiben egyetemeken jelenik meg, akaratlanul is azok uralmi pozícióira tör. A posztkoloniális korszaka természetesen megteremtette a

maga tömegkultúráját. Jól szemléltethető mindez az angol nyelvű indiai irodalom tucattermékein, amelyek kiszolgálják a nyugati olvasóközönséget az egzotikumnak, az etnikai keveredésnek, a vallásnak és az erotikának azokkal a kliséivel, amik a reflexió alacsony színvonalán hordozzák a szabálykövető nyugati társadalmak vágyait. Az angol nyelvű indiai regény érdeklődésének középpontjában a kulturális keveredés és az identitások viszonylagossága áll. Aligha véletlen, hogy az olyan sikeres szerzők munkáiban, mint például *Anita Desai* (1937), vagy a lengyel származású, „Forróság és por” című könyvéért 1975-ben Booker Prize-zal kitüntetett *Ruth Praver Jhabvala* (1927) regényeinek főszereplői vegyes házasságban élnek. Ugyanakkor feltűnő, hogy az indiai regény nyugati sikerei mögött – a dél-amerikai irodalmakkal ellentétben – főként női szerzők állnak. Valószínűleg ez a nyugati társadalmak időközben megváltozott problématudatával függ össze, azzal a meggyőződéssel, hogy a „harmadik világ” egyik legnyomorúságosabb sorús kisebbségét a nők alkotják.

A kortárs indiai irodalom legnagyobb hatású műveit mégsem egy nő, hanem *Salman Rushdie* (1947) írta. Rushdie gazdag bombayi muszlim családja az író születésének idején az Indiától elváló Pakisztánba menekült, majd ő maga Angliában tanult. Első regénye, „Az éjfél gyermekei” (1981) egy *Rabelais*, Cervantes, *Sterne* és *Grass* példáit követő farce, amely India és Pakisztán formátlan, törekeny történetét követi nyomon az 1947-es különválástól kezdve, azt, hogy a függetlenség és az indiai kultúra egységének álma miként változott lázálommá, és miként torkolt terrorba. Rushdie Indiája és Pakisztánja túl van minden realitáson, a képzelet, a vágyak és a félelem térképén található, ott, ahová az európai és az amerikai tudat helyezi őket. Már ez a regény, de még inkább az 1988-ban megjelent „Sátáni versek” fogadtatása jelezte az olvasás kulturális feltételeinek kitüntetett fontosságát. Amikor *Khomejini* ajatollah Rushdie-t fatvával, azaz a halálos fenyegetéssel terhelt legszigorúbb vallási átokkal sújtotta, először vált érzékelhetővé az irodalom kultúrák közti cserefolyamataiban, hogy a világ különböző kultúrái alapértékekben nem egyeznek meg. Ugyanakkor az is világossá vált, hogy a nyugati multikulturalizmus lényegéből fakadóan nem képes komolyan venni más kultúrák legbelső értékeit, amelyeket egyébként tolerál, amennyiben azok a kizárólagosság követelésével lépnek föl. Az indiai angol kultúra helyzete ebben a vonatkozásban sajátos. Anglia a 17. századtól kezdve exportálta az indiai szubkontinensre nyelvét és szokásait, és ott éppen az angol kultúra vált az államszervezés, az egységesítés legfontosabb tényezőjévé, a modernitás közvetítőjévé. Az anyaország mindeközben saját anyagias kultúrájának korrekciójaként nyitottak bizonyult az addig ismeretlen mélységű és szellemiségű indiai kultúra hatásai előtt, amennyiben ezek nem veszélyeztették a gyarmati uralom intézményrendszerét. E kettős mozgás talán legmeggyőzőbb példája a 20. század elején a költő-próféta *Rabindranath Tagore* (1861–1941) Angliából induló európai népszerűsége volt. Tagore maga is el akarta érni az angol olvasóközönséget, ezért költészetében leegyszerűsítette a rendkívül összetett indiai metrikát, és tekintettel volt az angol erkölcs érzékenységére is. Nyugati költővé való átfarmálása ennek ellenére gondolkodásának félreértésén és költészetének ideologikus kizsákmányolásán alapult. Ezt bizonyítja, hogy verseit az összes többi európai nyelvre sokáig angolból fordították, nem bengálból. Tagore a gyarmatosítás harcos ellenfele volt. Indiát is gyakran kritizálta, amiért ellenállás nélkül behódolt az angol kapitalizmus előtt. Közben nyugaton ő maga áldozta fel nyelvének sok árnyalatát, hogy az indiai kultúrát hozzáférhetővé tegye az európaiak számára, azaz hogy európaivá tegye. A függetlenség elnyerése után az angol nyelv Indiában éppen úgy területen kívülivé vált, mint a világon mindenütt, ahol az angol közvetítő nyelvként funkcionál. Ezért miközben Indiában az angol vált az uralkodó irodalmi nyelvvé, és az indiai irodalmi körök számára London és New York lett az a város, ahol igazi, nem hervadó irodalmi babérokat osztogatnak, bizonyos mértékben maga az indiai angol irodalom vált területen kívülivé, mert elsődleges közönségének nagyobb része sosem járt Indiában.

A ‚Sátáni versek’ egyik szereplője, Saladin Chamcha, aki egy indiai muszlim családból gyerekkorában Londonba kerül, majd ott a Prospero Társulat színésze lesz, és aki úgy véli, India elveszítette kultúrájának mesészerű alapjait, démonai azonban változatlanul elevenek, választását csak úgy képes megvédeni, hogy Londont az Egyesült Államokhoz hasonlíttja: „Az anyagi világ dolgai közül szerelme tárgya ez a város, London, amelyet szülővárosánál és minden más városnál jobban szeret (...). London természete az övének méltó párja. Zárkózottságukban is hasonlítanak. Vízköpő sárkányai, a szűk utcákon a rómaiak nyomdokaiban felhangzó lépések zaja! (...) És vendégszeretete. – Igen! – A szigorú bevándorlási törvények és saját legújabb tapasztalatai ellenére még mindig kitartott hitszerű igazságképzete mellett: igaz ugyan, hogy ő személy szerint nem részesült valami fényes fogadtatásban, és az ember belevakulhat a buzgóságba könnyen, de mégiscsak igazi ez a vendégszeretet. (...) Ó, igazi London! Micsoda tompa lelkű az, aki nem becsüli többre az ő fakó tündöklését, kételkedő óvatosságát a tengeren túli Új Róma fasizált építészeti gigantizmusának ellentmondást nem tűró bizonyosságainál, melynek elnyomóeszköze a méretbeli hatalom (...) A sorok Saladin Chamcha sérültségét is ironikusan tükrözik. Hiszen az apja, aki számára „inkább istenszerű volt, mint Allah”, ezt írta neki, amikor megtudta, hogy a fia Londonban marad:

„Aki nem hú magához, két lábon járó hazugsággá válik, az ilyen bestiákban leli örömet a Sátán.” Zeeny pedig, akibe Angliában beleszeret, első szeretkezésük után ezt mondja neki: „Tudod, mi vagy te? Megmondom. Dezertőr vagy, szőkevény, angolabb, mint az angolos akcentusod, ami úgy bugyolál be, mint valami zászló.” A Sátán azonban nem Saladinnak jelenik meg, hanem Gibreel Farishtanak, aki színészként az indiai szubkontinens megszámlálhatatlanul sok istenségét alakította népszerű, vallási témájú zsánere filmekben, mígnem elveszítette hitét, repülőre ült, és elment Angliába. A repülőn Gibreel és Saladin együtt utaznak London felé. A gépet azonban arab terroristák kerítik hatalmukba, és száztizenegy napig fogva tartják az utasokat. Gibreel számára ez a pillanat jelenti a búcsút gyermekkora kultúrájától.

„Az újjászületéshez előbb meg kell hal-nod” – ismétli tapasztalatát. Az elhagyott kultúra azonban bosszút áll rajta. A kiszabadulás után, útban Anglia felé, Gibreel (akinek nevében Gábiel, az iszlám hitben kitüntetetten fontos arkangyal neve rejlik) álmod lát: álmában halott anyja Sátánnak nevezi őt. Ezzel veszi kezdetét Gibreel látomása. A látomás át- és újraírja a Korán szúráit. A szent szövegek újraírhatósága a nyugati kultúrában feltétele értelmezhetőségüknek, az iszlám értelmezői hagyománya azonban ismétlő jellegű, tiltja az átírást. Csakhogy ebben a helyzetben, amikor a Korán íráshagyománya kimozdul saját kulturális környezetéből, és érintkezik a felvilágosodás tradíciójának Európájával, ez az átírás szükségszerűvé válik. A látomás első része felidézi, miként kapta meg Mohamed Gábieltől az isteni kinyilatkoztatást. E szövegrészbe ékelődnek a következő sorok: „Kérdés: a hit ellentéte micsoda? A hitetlenség nem lehet az. Túl végleges, bizonyos, merev. A hit ellentéte maga is hit, másfajta ugyan. Kétség. Emberi dolog. És angyalok? Az Istenalak-Allah és a Homo sapiens között félúton, félidőben, félkészben vajon kételkedtek-e? Bizony igen. Egy napon kíváncsiság vett erőt rajtuk, hát, szóval, ami történt, megtörtént, vagyis ki akarták tudakolni Isten akaratát, és e célból titokban, ők legalábbis azt hitték, észrevétlenül befesz-

A hatvanas évek végén Közép-Európában is megjelent az irodalomban az a nemzedék, amely a második világháború után született. Megjelenésével egy időben előbb a bécsi náci diáktüntetések, majd 1968-ban a Varsói Szerződés tagállamainak, köztük Magyarországnak a csehszlovákiai bevonulása pontosan jelezte, milyen mélyen ásták alá a korábbi évtizedek a térség politikai és kulturális önazonosságának tudatformáit, és jelezték azt is, milyen mélyen kezeletlenek a régiói traumái.

kelték magukat a trónus háta mögé, és arra vetemedtek, na mire, hogy tiltott dolgokat pusmogjanak: ellenkérdéseket, ellentmondó kérdéseket.” Rushdie könyve azonban nem csupán a Korán ilyen átírását tartalmazza, hanem mellette az Ezeregyéjszaka meséi és az európai, elsősorban a klasszikus angol irodalom felmérhetetlenül sok műve megjelenik benne utalások, átalakult idézetek formájában. Az átírás helyzetét mindig az ellenkérdés megfogalmazásának lehetősége határozza meg. Így a „Sátáni versek” távolabbról Joyce „Ulysses”-éhez, közelebről *Bulgakov* „A Mester és Margarita”-jához hasonlóan egy profán városban, ezúttal a valamikori gyarmatbirodalom központjában, Londonban vizsgálja a szentség tartalmát. A szentség azonban, humorosan megmutatva szövegszerű jellegét, nem csupán az értelmező átírásnak van kitéve, hanem a kétség, a megrendültség és az elutasítás ironiájának is, annak, hogy más, tőle idegen szövegekkel keveredjék, párbeszédbe lépjen velük. A hősök sorsa, Gibreel, Saladiné és a többieké azonos a szöveg sorával. Gibreel végül visszautazik Bombaybe, „hogy felvegye filmszínészi karrierjének ott elejtett szálát”, de gondolkodása, érzésvilága menthetetlenül megváltozott: a Rámájana modern átdolgozását akarja filmre vinni. Nem leli helyét, beteljesül rajta Gábiel arkangyal bosszúja, és végül öngyilkos lesz. „Meggzabadult” – olvassuk a regényben. Saladin viszont „minden rossz cselekedete, gyengesége, hibája, bűne ellenére – emberisége ellenére – kap még egy esélyt”.

A közép-európai térség regényirodalma

Amikor számba vesszünk néhányat azon térségek közül, ahonnan az 1970 utáni években az elbeszélőpróza nyelvi és szemléleti megújulásának mozgásai kiindultak, nem hagyhatjuk ki e térségek közül Közép-Európát. Jóllehet – eltérő geopolitikai és kulturális indíttatásokkal – sokan fáradoztak azon, hogy e térségnek önálló arculatot kölcsönözzenek, és ezáltal annak meghatározásán is, hogy mely országok tartozhatnak Közép-Európához, ez a földrajznak látszó, mégis sokkal inkább politikai fogalom mindmáig nem nyert megszilárdítható jelentéseket. Am éppen ez a bizonytalanság hordozza azokat a tapasztalatformákat, amelyek e régiót az irodalom számára oly fontossá tették. A térség magját, akárhogyan határozzuk is meg helyzetét és kiterjedését, az egykori Osztrák-Magyar Monarchia alkotja. A 20. században ez a kulturálisan rendkívül bonyolult, soknyelvű, vegyes politikai tér szakadások sorát élte át, miközben két háborúnak is ütközőzónájává vált, hatalmas lakosságcsoportok tűntek el városaiból, vagy a migráció, vagy az üldözések következtében. Így törvényszerű volt, hogy a második világháború utáni korszak kelet-nyugati szembenállása megerősítse a térség töredezettségét.

A hatvanas évek végén Közép-Európában is megjelent az irodalomban az a nemzedék, amely a második világháború után született. Megjelenésével egy időben előbb a bécsi náci diáktüntetések, majd 1968-ban a Varsói Szerződés tagállamainak, köztük Magyarországnak a csehszlovákiai bevonulása pontosan jelezte, milyen mélyen ásták alá a korábbi évtizedek a térség politikai és kulturális önazonosságának tudatformáit, és jelezték azt is, milyen mélyen kezeletlenek a régiói traumái. A következőkben néhány osztrák regény elbeszélésformájában vizsgáljuk a történeti tudat kérdéseit. Az osztrák irodalom nem csupán azért érdemelheti ki figyelmünket, mert néhány igazán nagy író vonultat fel, hanem azért is, mert az „osztrák irodalom” önmagában is valami olyasmi, aminek léte és határai az egész térséghez hasonlóan megragadhatatlanok, és amit minden jelentős alkotónak ki kell találnia. A bizonytalanság csak részben vezethető vissza a német nyelvűségre, vagyis arra, hogy Ausztriának a Monarchia politikai kereteinek felbomlása után folyamatosan meg kell vívnia kulturális önállóságáért Németországgal szemben. A nagyobb baj az, hogy az „osztrák” jelző mindmáig nem volt képes kiszabadulni múlthoz tartozó, múzeumi, poétikus létéből. *Musil*, aki Kafkával együtt a modern osztrák irodalom legnagyobb hagyományképzője, így beszélt erről 1919-ben „A csatlakozás Németországhoz” című esz-

széjében: „Az osztrák kultúra a bécsi álláspont perspektívavesztése volt; sajtóságok tartalmas gyűjteménye, amelyet nagy nyereséggel utazhatott be a szellem, ez azonban nem kelthette azt a téves látszatot, hogy szintézisről van szó. (...) Ez az Ausztria a régi, derék, bizonyos szempontból nem ellenszenves felettes állam maradványa volt. Időközben azonban a világ kereke fordult egyet, és ha lelke legmélyén mindenki erre az Ausztriára gondol, mikor az osztrák kultúráról rajong, és ha a több mint ötvenmillió lakos közül 1867 óta egy sem akadt, aki hasonló meggyőződéssel beszélt volna a modern osztrák-magyar kultúráról, akkor ez elárulja, mi ez az egész kultúrlegenda: romantika.” (6)

A múlt túlhatalma regresszív hatású a jelenre nézve, és mint ilyen, önmagában is traumatizál. Az emlékezet ödipális kapcsolatokba vonja az emlékezőt, melyek az én felszámolásával fenyegetnek. Olyan téma ez, ami a korszak magyar irodalmában is meghatározó fontosságú. *Ingeborg Bachmann* 1971-ben kiadott *„Malina”* című regénye az ödipális viszonyok sajátos, hangsúlyozottan női átfordítását tartalmazza. Holott látszólag egyszerű szerelmi háromszögről van szó. A Bécsben játszódó regény ennek megfelelően színdaraboknál szokásos szereplőlistával kezdődik. A főszereplők: Ivan, egy harmincas éveiben járó magyar férfi, aki Magyarországon hagyta feleségét és két fiát; Malina egy negyven év körüli történész, a történet idején egy osztrák hadtörténeti múzeum hivatalnok; a harmadik személy egy fiatal író, a történet elbeszélője. A fiatal író egy ideje Malinával él ungarassai lakásában, ám egy napon beleszeret Ivanba, akit egy virágbolt előtt pillant meg. Az író átadja magát Ivan iránt érzett szerelmének, bár tudja, hogy ez a kapcsolat nem lehet hosszú életű. Ám egy napon az író álmban felbukkan egy harmadik férfi, zsarnoki apja. A nyomasztó fiatalkori emlékek és az álmok arra utalnak, hogy az író mentálisan mélyen sérült, segítségre lenne szüksége. Malina az, aki segíteni próbál neki, de racionális érveiből, a pszichoanalitikus beszélgetésekből kiderül, hogy Malina is uralkodni próbál az elbeszélőn, akinek viszont szüksége van a férfira. Az író végül olyannyira megalázottnak érzi magát, hogy nem talál más megoldást, mint az eltűnés rejtélyesen szimbolikus cselekedetét: megnyílik előtte az ungarassai lakás fala, és ő eltűnik a résben. A regény utolsó mondata így hangzik: „Gyilkosság volt.” Előtte azt mondja az elbeszélő: „Fel kellett volna írnom egy cédulára: nem Malina volt az.” Mindeközben a mű különböző fajtájú szövegek, többek közt elbeszélésrészletek, kihagyásokkal teli telefonbeszélgetések, interjúk, filozófiai viták és mesék kompozíciójaként épül fel, de nem alkot zárt rendet. A női elbeszélő jelen idejű narrátori pozíciója bizonytalan, hangja nem egységes. A regény az én felbomlásának története. A felbomlás folyamatát az elbeszélés lépésről lépésre követi, hogy az író végül felszívódjék egyik szereplőjében. „Ivanban éltem, és Malinában halok meg” – mondja, és valóban, „halála” után csupán Malina halk léptei hallatszanak a lakásban. Gyilkosság történt, de nincs gyilkos és nincs holttest: az apai múlt, a maskulin történelem ölt.

Ha a történetmondás kedvelt fordulataival kívánnánk élni, azt mondhatnánk, ahol véget ér Bachmann *„Malina”* című regénye, ott kezdődik *Thomas Bernhard* (1931–1989) prózája. Az én egységének felszámolódása Bernhard számára nem tragikus tapasztalat, amiről a regény tudósít, hanem az elbeszélés alaptényezője. Ez hozza létre a szöveg anyagát, a töréseken, ismétléseken, megfordításokon áthaladó, önmagukba újra és újra visszaforduló mondatokat. Ha van olyan próza, amelyről egy-egy tetszőlegesen kiválasztott mondat elemzése is lényeges információkkal szolgál, Bernhardé ilyen. „De az ember még akkor is, ha valaki vele tart, ezt mondta Konrad, egyedül megy, megy az ember egyedül, és megy bele a mind nagyobb egyedüllétbe. És megy az egyre nagyobb sötétségbe, egyedül, mert a gondolkodó ember mindig egyedül megy az egyre nagyobb sötétségbe. (...) És valóban sehol barátok, ezt mondta Konrad, valóban sehol igazi barátok, csak kíváncsiak, kárörvendők, barátok sehol, alapjában csupa ellenség, és az ember legmegátalkodottabb ellensége maga az ember.” (7) Ez a mondat *A mészégető* (1970) című regényből való. Nem sokkal előtte ezt olvassuk: „Kíméletlenség nélkül semmi sincs.”

Bernhard prózájának radikalitása valóban kíméletlen. E radikalitás tartalma ugyanis a tagadás, ami a szenvedélyes, öngyűlölettől sem mentes analízis eszközével minden illúziót, reményt és vigasztalást elsöpör a mondatok útból, azt hagyva meg csupán, ami valóban mondható. Állítmányai minimalisták: van, nincs, megy. A mondatok így a próza érzékszerveivé válnak, szüntelenül ellenőrzik magukat, miközben az előrehaladásból és visszafordulásból sajátos repetitív zeneiség keletkezik. Ugyanakkor nem idegen e prózától a pátosz sem. Természetesen nem a szó romantikus értelmében vett pátoszlól van szó, olyanról, amit egy kényszerekkel, hazug múltakkal teli világgal szembeni kitartó küzdelem indulata sugall. A bontás, a tagadás, a destrukció pátosza ez, ami ezúttal is az ironia másik oldala. Olyan regények után, mint a ‚Fagy‘ (1963) vagy a ‚Korrektúra‘ (1975) Bernhard 1975-ben kezdte megjelentetni öt kisregényből álló önéletrajzi művét (‚Ok‘, 1975; ‚A pince‘, 1976; ‚A lélegzet‘, 1978; ‚A hideg‘, 1981; ‚Egy gyerek‘, 1982). Az önéletrajzi olvasat ellen azonban az író joggal tiltakozott, amikor azt mondta, nem gyerekkorának valóságát beszéli el, hanem azt, ahogyan utólag látja egy Salzburg környéki fiú gyerekkorát az 1940-es években. „A katolicizmus és a nemzetiszocializmus közé bezárva nőttünk fel, és végül szétlapultunk Hitler és Jézus Krisztus, e két népbutító matrica között” – írja Bernhard. Számára az élet mindenekelőtt természeti-vegetatív működés, a társadalom, a család pedig olyan gépezet, amely bár a humanizmus szép fogalmaival áttat, a gyerek szemszögéből világosan látszik: e gépezetet a személytelen bosszú működteti, ami elárulja, megkínózza, megsemmisíti az ént. „Egyáltalán nincsenek szülők, csak bűnözők vannak, akik új embereket nemzenek, hogy azután értelmük teljes képtelenségével és tompaságával gyötörjék az általuk nemzett embereket, és e galádságukban a kormányok támogatják őket” – olvassuk az ‚Ok‘ című regényben. A bernhardi prózára oly jellemző halmozások, a szüntelen pontosítások, a felsőfokú jelzők gyakori használata (például „totális elsötétülés, a legsötétebb és minden vonatkozásban a legszörnyűbb idő”) maga is a megsemmisítés gépezetét hozza létre a szövegben, így a minden tekintély ellen lázadó gyerek és a vele azonosuló olvasói tudat számára a halál marad az egyedüli értelmes valóság. Bernhard minden érzelmességet és hazug kíméletet elutasítva vonta le prózájában annak tapasztalatait, hogy a huszadik században megsemmisültek az olyan általános fogalmak, mint a haza, a család vagy a szeretet, hogy „a legszörnyűbb és a legfélelmetesebb és a legvisszataszítóbb és a legszörnyűbb is magától éretődővé vált”.

A megsemmisítés gépezete működteti *Elfriede Jelinek* (1946) prózáját is. Regényeibe azonban Bernhardétól messzemenően eltérő társadalmi tapasztalatok nyomolnak. Főszereplői többnyire olyan nők, akiknek környezetük viselkedése és az életüket meghatározó nyelvi-társadalmi konvenciók csak akkor hagynak lehetőséget a személyiség helyén felépülő látszatok megőrzésére, ha maguk is társtettesekké válnak az ellenük irányuló agresszióban. ‚A zongoratanárnő‘ (1983) főszereplője, Erika Kohut egész életét hatalmaskodó anyja mellett tölti, aki mintegy a társadalom ügynökeként pusztá tárgyának tekinti őt, titkait elveszi, testi tudatát nem engedi kibontakozni. A két nő Erika Kohut zongoraleckéiből él, „művészete” azonban gépies munkává válik, a maga ellen fordított erőszak fejeződik ki benne. Jelinek szenttelen, minden beleérző kommentárt kerülő nyelve lebontja a nőiességről, az anyaságról és a művészetről szóló hagyományos beszédeket, megfosztja őket a fenségesség hazug látszataitól, amik a társadalom pszichikai zavarairól tanúskodnak. A nő Jelinek világában olyan vágy- és munkagép, akit megfosztanak a lehetőségtől, hogy birtokba vegye vágyának tárgyát, a munka pedig az önmegsemmisítés lassú folyamatává válik számára. Ilyen lény a ‚Kéj‘ (1989) című regény női elbeszélője is. Férjének papírgyára van az Alpok egyik völgyében. Munkásait szegénységben és függőségben tartja, családja fölött kedve szerint gyakorolja hatalmát. Felesége testét birtokának tekinti, állati módon élve ki rajta szexuális ösztöneit. A méltóságától megfosztott, vágytalan anya az alkoholba menekül, majd egy diák kedvese lesz, aki szintén megálla. Elméje összezavarodik, és egy roham hatására megöli a saját fiát. A dramatikus

alapszerkezetű mű elbeszélés módja háttérbe szorítja a narratív elemeket, az emberi kapcsolatok eltárgyasulását vizsgáló analitikus, nyelvkritikai beszéd lép előtérbe. Jelineket azonban itt sem hagyja el pengeéles szarkazmusa. A gondolkodásbeli és nyelvi közhelyek halmozása, az elbeszélés ügyetlen költőisége, emelkedése és törései, bravúrosan megszerkesztett bukdácsolása nem engedi, hogy a jelentéseket újabb közhelyekkel, például a feminizmus tételeivel megszilárdítsuk. Gúny, paródia és tragikum szétválaszthatatlan szövegminőséggé elegyednek az önmagát szüntelenül építő és lebontó nyelvben. Jellemző erre az eljárásra a regény befejezése. Az utolsó előtti mondat Ingeborg Bachmann *Malinájának* végét idézi, de Jelinek nem áll meg itt, következik egy grimasz, ami elsöpör minden kétes hitelű megrendülést: „A víz a gyereket körbefogta, így sodorja, tova s tovább, és még sokáig meglesz belőle sok minden ebben a hidegben. Az anya él, ideje koszorúzza, ahogy béklyóiban tekereg. Nők korán öregszenek, s hibájuk: nem tudják, hol bújhatnak meg mind ez idők során, mely rajtuk túl, maguk mögé, senki se lássa. Nyeljük magukba netán, az időt, mint gyerekeik köldökszinórját? Gyilok és halál! De most aztán egy kis pihenőt!” (8)

A kelet- és közép-európai nemzeti kultúrák modern kori történetének feltűnő és sokat vizsgált jelensége a többnyire romantikus eredetű mitológiák átszívargása. Ebben nincs semmi meglepő, hiszen e régiókban maga a nemzet és a nemzetállam is romantikus építmény. Az irodalomban a mitológiák átszívargása az ideológiai funkciók megerősödésével járt együtt, amelyek egyszerűen szerkesztett, közérthető üzenetekben fogalmazódtak meg. A 60-as évek végén azonban Nyugat-Európával párhuzamosan itt is megjelentek azok a mitológiaellenes szövegek, amelyek az esztétikai szféra, az irodalom önelvűségének hirdetésével szerveződtek meg. Az irodalom önelvűsége persze felfogható ellenmitológiként is, hiszen ennek is vannak ideológiai tartalmai, a modern liberalizmussal összefüggőek.

Kelet-Közép-Európában először a szerb irodalom mutatott ilyen elbeszélői formákat. Mindez nem véletlen, hiszen a hatvanas évek Jugoszláviája a többi kelet-európai rezsimhez képest nyitottabb volt a kortárs nyugat-európai irodalom és filozófia alkotásai előtt. Belgrádban és Szabadkán olyan írócsoportok jöttek létre, amelyek szembekerültek a realizmus esztétikájával. Mindezt azonban egy olyan történeti anyag feldolgozása kényszerítette ki, amely a múltban is magában hordozta nemzetek, városok és családok szörnyű katasztrófáját, és – mai szemmel olvasva – mintha elővételezné a Jugoszlávia szétesését kísérő háború kollektív és egyéni paranoiáit, a gáttalan erőszakot. A szerb próza megújulása közvetlenül *Ivo Andrić* (1892–1975) *„Híd a Drinán”* (1945) című regényéhez kapcsolódik, melyben pontosan nyomon követhető, hogy az egymással együtt élő mitológiák miként bomlanak ellenséges tömbökre, a soknyelvűség hogyan hátrál meg az egy nyelvűség erőszaktetele előtt. Hasonló tapasztalatok nyilatkoznak meg később *Milorad Pavić* (1929) *„Kazár szótár”* (1984) című művében. Pavić már a posztmodern elbeszélői eljárásokat alkalmazva három személyre osztja szét az elbeszélés feladatát, akik önreflexív kommentárokkal látják el a cselekményt és a történetmondást, és ezáltal az elbeszélésbe foglalt ideológiai tartalmakat ideologikumként teszik olvashatóvá.

A korszak szerb prózájának legkiemelkedőbb alakja *Danilo Kiš* (1935–1989) volt, aki magyar apától és montenegrói anyától Szabadkán született. Ez az életrajzi tény ebben az esetben valóban beszédes. A multikulturalitásnak az a természetessége, amit Kiš írásai példáznak, és amiben nemcsak a szerb, a magyar, a bosnyák, a zsidó, de a francia kultúra is jelen van, feszültségbe kerül a szerb irodalom nyelvi-világseleléti megosztottságával és korszak kelet-európai realitásával. Kiš *„Fövenyóra”* (1972) és főként *„Borisz Davidovics síremléke”* (1976), valamint *„A holtak enciklopédiája”* (1983) című műve a térségben először használ olyan elbeszélői eljárásokat, amelyeket Borges vezetett be a modern prózában. Csakhogy amíg Borges többnyire fikatív dokumentumokat idéz, Danilo Kiš elbeszélésfüzére történeti szövegekkel dolgozik, és a történelem nem valamiféle

színes vagy éppen riasztó háttér marad számára, hanem a 20. század Kelet-Európájának eseményeiben magáról a történelemtől nyújt olyan látomást, amely élesen ütközik a klasszikus hegeli képzetekkel: Ki számára a történelem az ember minden kicsinységével, gyávaságával, kiszolgáltatottságával együtt egy velejéig abszurd és gonosz rend működésére vall. Ki szövegei e rend egyszerre nevetető és elkeseredett, minden ítélkezés-től mentes analízisei.

Az orosz regényirodalom

1985 márciusában a Szovjetunió Kommunista Pártjának főtitkárává *Mihail Gorbacsovot* választották. A következő években a birodalom egész politikai rendszere átalakult, ami elvezetett a Szovjetunió széthullásához. A folyamat során az irodalmi kultúrá-

Belgrádban és Szabadkán olyan írócsoportok jöttek létre, amelyek szembekerültek a realizmus esztétikájával. Mindezt azonban egy olyan történeti anyag feldolgozása kényszerítette ki, amely a múltban is magában hordozta nemzetek, városok és családok szörnyű katasztrófáját, és – mai szemmel olvasva – mintha elővételezné a Jugoszlávia szétesését kísérő háború kollektív és egyéni paranoiáit, a gáttalan erőszakot. A szerb próza megújulása közvetlenül Ivo Andrić (1892-1975), 'Híd a Drinán' (1945) című regényéhez kapcsolódik, melyben pontosan nyomon követhető, hogy az egymással együtt élő mitológiák miként bomlanak ellenséges tömbökre, a soknyelvűség hogyan hátrál meg az egynyelvűség erőszaktétele előtt.

című műve. Ekkor láthattak újra napvilágot *Anna Ahmatova* (1899–1966), *Vjacseszlav Ivanov* (1866–1949) és *Oszip Mandelstam* (1891–1938) verseskötetei. Az emigrációból is sok könyv tért vissza, köztük *Alekszandr Szinyjavszkij* (1925–1997), *Vaszilij Akszjonov* (1932) és *Joszip Brodskij* munkái. A „peresztrojkának”, azaz átépítésnek, átalakításnak nevezett folyamat, ami visszatekintve inkább lebontásnak bizonyul, szellemiségével mélyen áthatotta a korszak legnépszerűbb regényeit. Ilyen volt *Csingiz Ajmatov* (1928) 'Vesztőhely' (1986) című műve, amely a dél-amerikai prózához sok tekintetben hasonló módon ötvözte a kirgiz táj mítoszait, a kereszténység egyetemes történeteit egy olyan fiatalember életének elbeszélésében, aki a gonosz ellen küzdve előbb egy kábítószer-maffiához, majd egy orvvadászokból álló bandához csatlakozik. A kor jellemző műve volt *Anatolij Ribakov* (1911–1998) 'Arbat gyermekei' című regénye is, e 19. századi mintákat

ban előbb a napilapok és a folyóiratok információtartalmának növekedése volt megfigyelhető, majd 1987 után enyhült a cenzúra, 1989-ben pedig a hivatalos ideológia is búcsút mondott a szocialista ideológia eszméjének. Az ekkoriban Oroszország történelmi és szellemi identitásáról szóló heves viták pozíciói a 19. századi nyugatos és szlavofil értelmiség konfliktusában elfoglalt álláspontokra emlékeztettek. Az irodalom mindeközben eltörölte a korábbi tabukat, melyek elsősorban a politikai rendszer bírálhatatlanságára, a társadalom valódi élethelyzeteinek ábrázolására és a szexualitás kifejezésére vonatkoztak. Szertefoszlott az orosz irodalom mítosza, ami túlterhelte a szót, az író pedig „az igazság ügyének” szolgálójává, a lélek és a közösség üdvöztetőjévé, erkölcsi mintákkal szolgáló képviselőjévé tette.

1989 után sorra jelentek meg azok a művek, amelyeket korábban a tabuk megsértése miatt betiltottak. Ilyen volt például *Szolzszenyicin*, Ivan Gyenyiszovics egy napja' és a 'Gulag szigetcsoport' című regénye, *Varlam Salamov* (1907–1982) 'Kolimá'-ja, *Jevgenyij Zamjatin* (1884–1937) 'Mi' és *Mihail Bulgakov* (1891–1940) 'Kutyaszív'

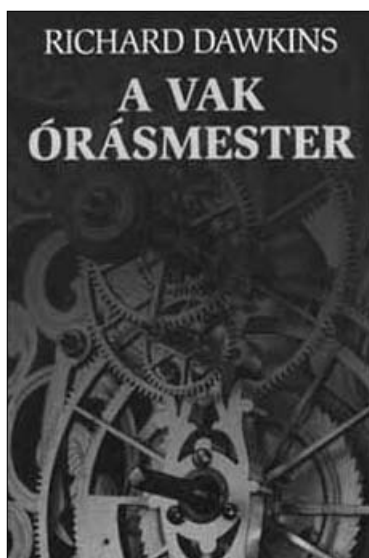
követő mű, amely négy lelkes fiatal életét követi nyomon a harmincas évek elején. A kezdeti lelkesültség után üldözőként és üldözöttként kerülnek szembe egymással. Egyiküket *Trockij* híveként elítélik, másikuk az NKVD tisztjeként részt vesz *Kirov* meggyilkolásában. A cselekményben maga *Sztálin* is fontos szerephez jut. Ribakov ragaszkodik ahhoz a meggyőződéshez, hogy a kommunizmus ügye *Lenin* halála után futott tévútra, az eszmei alapok azonban tiszták és továbbra is aktuálisak.

Az orosz próza megújulásának egyik legfontosabb előzménye *Venyedikt Jerofejev* (1938–1990) *„Moszkva-Petuski”* (1969) című regénye volt, melyben az alkohalmámor válik az elbeszélés médiumává. Egy segéd munkából élő, rendkívül olvasott férfi, aki mindent magához vesz, ami bódít, főként a puszkini szöveg hagyományon keresztül láttatja társadalmon kívüli létét és e nézőpontból magát a szovjet társadalmat. A társadalmon kívüliség perspektívája határozza meg *Viktor Jerofejev* (1947) *„Orosz szépség”* című regényét is, melyben a Dosztojevskij *„Ördögök”*-jében szereplő Nasztaszja Filipovna 20. századi társa, Ira Tarakanova, egy prostituált beszéli el erotikus kalandjait, amikkel az orosz hazát szeretné megmenteni. Szintén egy prostituált, egy leszbikus lány a hőse *Vlagyimir Szorokin* (1955) *„Marina harmincadik szerelme”* (1984) című regényének. A mű kompozícióját a szeretők listája szervezi, és így az elbeszélés az ismétlést választja legfontosabb esztétikai elvéül. Ugyanígy tesz Szorokin *„A sorban állás”* (1983) című regényében, ami az orosz városok mindennapos eseményét hozza létre magában a nyelvben azáltal, hogy önmagukban jelentéktelennek tűnő kérdésekből, válaszokból, monológokból épít szabadon bővíthető sort. Az első kérdés így hangzik: „Eltárs, itt van a sor vége?” Szorokin a realizmus elveit oly szigorúan érvényesíti, amennyire előtte senki sem. Nála az elbeszélés ideje és az elbeszélte esemény reális ideje egybeesik. A kísérlet eredménye azonban meglepő. A szöveg hagyományos fogalma feloldódik. Az ok-okozati kapcsolatok alárendelő logikája helyett nyilatkozattöredékekből laza, metonimikus rend épül, ami nemcsak egy hétköznapi jelenet, hanem az egész későszovjet kultúra tautológiájává változtatja a szöveget. Hasonló elbeszélői elv, a kollázsszerű szerkesztése jellemzi *Jevgenyij Popov* (1946) *„Az élet csodálatos szépsége”* (1989) című regényét. E sajátos krónikában az 1961 és 1985 eltelt huszonöt év mindegyikét egy-egy elbeszélés képviseli, és mindet egy-egy, az adott évben megjelent újságcikkekből összeállított kollázs követi. A hétköznapi esetek, az élet kis bosszúságainak és a politikai élet bonyodalmainak elbeszélését humoros gúny és ironia szövi át. A könyv így egyszerre írja és olvassa a megidézett évek történetét. Popov humora azonban az abszurditást is élhetővé teszi.

A kilencvenes évek legnépszerűbb orosz írója *Viktor Pelevin* (1962) volt. Ebben az időszakban hat regénye jelent meg. A bulgakovi mintákat követve mindegyik a poszt-szovjet világ groteszk helyzeteiből indul ki. Az *„Omon Ré”* (1993) egy világűrbeli kísérletről szól, egy kamikáze-akcióról, amihez nem biztosítottak visszatérő rakétát. Pelevin kalandos, ezoterikus mozzanatoktól sem mentes regényeinek hősei változatos filozófiai és világnézeti álláspontokat foglalnak el, amiket az elbeszélés sorra eltöröl. A *„P. generáció”*-ban (1999) az író saját nemzedékének komédiáját írja meg. A főszereplő Vavilen Tatarszkij (keresztneve Babilon és Lenin nevének elegye) reklámszövegek készítésével igyekszik magasra jutni az orosz üzleti életben. Feladata az, hogy a nyugati reklámötleket az orosz fogyasztók mentalitásának megfelelően átvegye, vagy fordítva, hogy orosz értékeket reklámképekké alakítson. Képtelenebbnél képtelenebb, ám nagyon is valószínű jelenetekből virtuális világ épül Tatarszkij köré. Mindezt az elbeszélés hűvös ironiával és némi cinizmussal követi nyomon. Más regényeiben, például *„A rovarok életé”*-ben (1998) azonban Pelevintől sem áll távol az utópizmus. E művében a rovarok példáján próbálja bizonyítani olvasóinak, hogy a megvilágosodás csak akkor érhető el, ha megsza- badulunk a mindennapok ballasztjaitól. Ez viszont sajnos elég lapos bölcsesség.

Jegyzet

- (1) Boglár Lajos fordítása.
- (2) Barna Imre fordítása.
- (3) Scholz László fordítása.
- (4) Székács Vera fordítása.
- (5) Göncz Árpád fordítása.
- (6) Györfly Miklós fordítása.
- (7) Tandori Dezső fordítása.
- (8) Tandori Dezső fordítása.



A Kossuth Kiadó könyveiből

A nyelv zenéje: fölösleg és hiány ,A tragédia születésé’-ben

„A tragédia születésének retorikailag tudatosabb (aware) olvasata megmutathatja, hogy az összes tekintélyelvű követelés (authoritative claims), mellyel a szöveg fellépni látszik, aláásható a szöveg saját kijelentéseinek segítségével” (1) – írja Nietzsche alapvető művéről Paul de Man.

Paul de Man kijelentése, amelyet akkor tesz ‚A trópusok retorikája’ című írásában, amikor Nietzsche ‚A nem-morálisan fölfogott igazságról és hazugságról’ című értekezését elemezve már bebizonyította, hogy a bölcselő nyelvelfogásában a nyelv retorikai természete azért ássa alá az episztemológiai bizonyosság mindenfajta lehetőségét, mert tagadja a tulajdonképpeni (proper) jelentés lehetőségét, egy olyan értelmezési hagyományt szólít meg, amelyben ‚A tragédia születése’ még egy korábbi, episztemológiai előfeltevéseit tekintve naív állomást, méginkább kiindulópontot képez Nietzsche gondolkodásában, amely még nem teljesen szabadult meg az olyan illúzióktól, melyeket a kései írások sorra romba döntenek. De Man kritikai attitűdjének alapmintája elég jellegzetes és gyakori a dekonstrukciónak nevezett irodalomkritikai gyakorlatban ahhoz, hogy az olvasó megjósolhassa [pontosabban – hiszen ‚A tragédia születésé’-nek szentelt tulajdonképpeni elemzés már megvolt, amikor de Man a fenti kijelentést teszi ‚A trópusok retorikájá’-ban (2) – kitalálja] ama retorikailag tudatos (vagy legalábbis tudatosabb) olvasat (a ‚Genezis és genealógia’ című tanulmány) menetét. Ebben kiderül, hogy már az ifjú Nietzsche is pontosan tisztában van a ‚tulajdonképpeni” jelentés, az önmagával azonos jelenlét és hasonló metafizikai konstrukciók nemlétével, ami itt elsősorban ‚A tragédia születésé’-nek dionüszoszi elvét, pontosabban annak az egész fenomenális világ léténél is alapvetőbb funkcióját kérdőjelezi meg.

De Man, majd az ő nyomán haladó dekonstrukciós Nietzsche-értelmezők számára egy ilyen olvasat kulcsfontosságú, hiszen megakadályoz egy „genetikus” narratívát, amely tehát valamely szilárd kiindulópont fölől tart valahova. A ‚Genezis és genealógiá’-ban de Man azt akarja bebizonyítani, hogy az ilyen struktúra végsősoron a „tulajdonképpeni” önazonosságának, valamely identitásnak az egyszerű kiterjesztése. Andrzej Warminski pedig – eléggé igazságtalanul – egyenesen Nietzsche retorikafelfogásának felfedezésében meghatározó szerepet játszó s szerinte Derrida ‚Fehér mitológiá’-ját (3) elsietetten olvasó francia szerzőket (Sarah Kofmant, Philippe Lacoue-Labarthe-ot) ítéli méltatlannak a ‚dekonstruktív” jelzőre, arra hivatkozva, hogy elvitatják ‚A tragédia születésé’-től azokat a felismeréseket (a metaforának az „interpretáción” alapuló fogalmát, illetve Dionüszosz „halálát” a retorika, a nyelv felfedezése után), amelyeket Nietzsche későbbi szövegeiben azonosítanak, s mindezt persze azért teszik, mert így képesek az életművet egy genetikus sémába rendezni, amelynek van szubsztanciális eredete. (4) ‚A tragédia születésé’ ez az eredet, amely így azt a szerepet játssza az életműben, amelyet maga Dionüszosznak tulajdonít. A dekonstruktív kritika, a tudatos retorikai olvasás elsősorban azt igyekszik tehát – de Mant azóta számtalan formában ismétlődő módon – bebizonyítani, hogy a dionüszoszi nem létezik, vagy legalábbis nem előzi meg Apollónt és nem is választható tisztán el tőle, és ennek igazolása során előszeretettel fordul a mű keletkezés-

történetének – időközben megbízható kiadásokban hozzáférhetővé tett – jegyzetanyagához, mintha ezek tennék [valamifajta „parergon”-ként (5)] világossá azokat a bomlasztó kétértelműségeket, amelyeket ‚A tragédia születése’ éppen e jegyzetek kiszorításával fojtott volna el. (6)

Nehéz is volna, persze, ezzel a tendenciával bármit is szembeállítani anélkül, hogy az ellenvetések ne kényszerüljenek arra, hogy – retorikailag meglehetősen tudatlanul – helyreállítsák a dionüszoszi elv autoritását, amely időbeli (genetikus) és episztemológiai előbbséget is jelent. Ezt, amint azt a szövegből kimaradt jegyzetanyagok heterogenitása valóban meggyőzően bizonyítja, aligha lehetne ellentmondás nélkül véghezvinni, még mindig fennmarad ugyanakkor a kérdés, hogy mi az oka annak, hogy ‚A tragédia születése’ látszólag mégis felállítja ezt az autoritást, úgy méghozzá, hogy – amint azt a mű rendkívül intenzív hatástörténete tanúsítja – kivételes hatékonyságát vagy erejét éppen neki köszönheti. Minthogy leleplezésének útjával de Man a retorikailag tudatos olvasást jelölte ki [amelyet egyébként Nietzsche „saját retorikaelméletéből” eredeztet (7)], illetve Dionüszosz autoritását általában is ama felismerések látszottak legerőteljesebben megrendíteni, amelyek a retorika jelentőségére irányították a figyelmet Nietzsche nyelvfelfogásának alakulásában, sejtethető, hogy a dionüszoszi/apollóni páros mintázat rejtett nyelvisége az, amely veszélybe sodorja ugyanezen kettőség hierarchikus elrendezhetőségét, ahogyan Lacoue-Labarthe is abban látja Nietzsche ‚A tragédia születésé’-t követő években a retorikán keresztül vezető „kerülőútjának” hozadékát, hogy ez utólag láthatóvá tette az eredeti ellentétpár nyelvi alapjait – éppen ezáltal feltárva Dionüszosz nemlétét. (8) Tehát, fogalmazható meg a következtetés, az, amit ‚A tragédia születésé’-ben Nietzschek el kell rejtenie ahhoz, hogy a dionüszoszi modelljét érvényre juttassa, nem más, mint az, hogy e modell valójában csak nyelvként létezhet. S ez valóban következetes: noha korántsem állítható, hogy ‚A tragédia születésé’ szövegében ne esne szó nyelvről és – bőségesen – reprezentációról, mégis elmondható, hogy ami ott erről olvasható, szoros és távolról sem egyértelmű összefüggésben áll mindavval, amit Nietzsche zenének, illetve – másfelől – képek nevez, többek közt pontosan azért, mert ez az összefüggés egy nem inkonzekvens nyelvfelfogásra mutat vissza, amely azonban csak töredékesen van jelen: (némi)leg kifejtettebb módon megtalálható a jegyzetanyagban, ám – s ennek is van némi jelentősége – csakhamar eltűnik, pontosan akkor, amikor átadja a helyét a retorikára alapozott nyelvszemléletnek. Ez, egyebek mellett, sokkal pontosabban meghatározza nyelv, kép és hang összefüggését [elég csak ‚A nem-morálisan fölfogott igazságról és hazugságról’ nevezetes passzusaira emlékeztetni (9)], így egyszersmind arra is rávilágít, hogy ‚A tragédia születésé’-ben megbúvó nyelvfelfogás maga is retorikai természetű. Ugyanaz (s ez az „ugyanaz” jelen esetben a dionüszoszi/apollóni oppozíció), tehát egyszerre nyelvi és nem-nyelvi síkon is létezik, még ha e két létmód mintha szükségszerűen fedné vagy takarná is egymást (10), innen nézve aligha véletlen, hogy a retorikailag tudatos olvasás fő szempontját az a kérdés foglalja össze, hogy „A tragédia születésének genetikus modellje vajon szubsztanciális-e (azaz jelentésnek tekintett tematikus állítás által motivált) vagy retorikai (azaz struktúrának tekintett tematikus állítás által motivált)”. (11)

A Dionüszoszt Apollón elé helyező genetikus sémáról de Man bemutatja, hogy narratív koherenciáját – mint minden genetikus narratíva – a (tematikus szinten Wagner fellépésében, a dionüszoszi tragikum különös újjászületésében kifejtett) visszafordíthatóságából, ugyanannak a megismétlődéséből vagy visszatérésének lehetőségéből meríti, vagyis egy szubsztanciális identitás (Dionüszosz) meglétén alapul, ugyanakkor a szöveg retorikai elemzéséből az derül ki, hogy az ellentétpár két oldala számtalan inverzió megy keresztül s ez a felcserélhetőség érvényteleníti a genetikus mintát magát: mint várható, ez utóbbiról az derül majd ki, hogy nem szubsztanciális, hanem retorikai (azaz – Nietzsche majdani „retorikaelmélete” értelmében – nélkülözi a „tulajdonképpen” jelentés autoritását). A retorikai modell „a magábanvaló dolog és a jelenség ellentétén” (12) alapul, amit

de Man a szó szerinti és figurális jelentés metaforán belüli viszonyához hasonlít, ami még mindig egy genetikus sémát követ: a metafora nem azonos avval, amit szó szerint jelent, de mégis utal a dolog és a jelentés közötti egyezés állapotára, „a jelentés saját megjelenéseként vagy jeleként hozza létre és határozza meg a metaforát” (13), akárcsak Dionüszosz az apollóni látszatot. De Man elemzése éppen arra irányul, hogy – joggal – bizonyítsa, a dolog nem így áll, nincs tulajdonképpeni jelentés, amelyet a megjelenítés valamely metaforikus szinten megismétel. De mi lép akkor e „tulajdonképpeni” helyére, és mi történik hiányában a megjelenéssel és a jelentéssel? E kérdéseket szem előtt tartva érdemes Nietzsche szövegéhez közelíteni.

Nietzsche, rögtön az ellentétpár bevezetése után, az apollóni princípiumát több értelemben is a világ fenomenális hozzáférhetőségeként határozza meg: „közvetlenül” érzékelhető, irányultságát egyfelől intencionális struktúrája („semmi sem közömbös ott vagy lényegtelen”), másfelől közlő mivoltának intencionalitása határozza meg („hozzánk szól ott minden forma”), mindenekelőtt azonban az, hogy „látszat” mivoltát nem elleplezi, hanem tudatosítja. (14) Ebben az önleplezésben Nietzsche később a művészet „igazságát” azonosítja (15), itt azonban ez maga az empirikus valóság. (16) Ennek a valóságnak a sajátos alapja vagy, ahogy *Gottfried Benn* mondaná, „előtörténete” a dionüszoszi, amelynek létéről az apollóni fátyol hasadása nyújt bizonyosságot, a mámor, amelyben az ember a zene és a tánc eksztatikus elragadtatottságában érintkezik a Nietzsche által leggyakrabban „ős-egy”-nek nevezett, valóság előtti vagy alatti tartománnyal. Ebben az elragadtatottságban az ember „műalkotásává válik” (17), hiszen önmagán kívüllete éppen abban áll, hogy az „ős-egy” teremtőerejének lesz a tárgya, s innen nyer magyarázatot a többször megismételt, híres kijelentés, mely szerint „a létezés és a világ csakis esztétikai jelenségként nyeri el örök igazolását” (18) s amelyről de Man joggal állapítja meg, hogy „nem ajánlatos túl nagy lelki nyugalommal fogadnunk, mivel nem a művészet dicshimnusz, hanem vádirat a létezés ellen”. (19)

Hogy a művészet, ahogy Nietzsche fogalmaz, „kiegészítse” és „beteljesítse” a létet („Ergänzung und Vollendung des Daseins”), ez a teljesebb-tökéletesebb ittlét iránti vágy nem valamiféle antropológiai hiányból, hanem egy attól legalábbis mértéke szerint különböző fenyegetettségből ered.

Az ember azonban ebben a mámorban is csak érintkezik vagy közel kerül a létezés romboló alapjához, amelyhez Nietzsche leggyakrabban az „ellentmondás” és a „fájdalom” attribútumait társítja: még a dionüszoszi művész is csak „szimbolizálni” vagy – ábrázolás útján – ismételni képes. A létezés sötét rettenete, amelyet – a szilénoszi szavak, illetve a Nietzsche által felsorakoztatott mítoszi sorscsapások alapján (20) – egyelőre leginkább az emberi lét véletlenszerűségében, esetlegességében (eseményszerűségében?), valamint önpusztító természetében (innen az ellentmondás és a fájdalom kettős attribútuma?) lehetne, ha ugyan, konkretizálni, ebben az ismétlésben inkább elhárul, mintsem valóban átélhetővé válik. A művészet, amikor ismétli vagy – a szép „látszat” fátylával – eltakarja ezt a borzalmat, akkor voltaképpen nem más, mint az empirikus (álom)világban való túlélés defenzív eszköze, rezisztencia, amelyet azonban nem volna célszerű az esztétikai kompenzáció logikája szerint felfogni: noha a pusztán túlélés azt követeli meg, hogy a művészet, ahogy Nietzsche fogalmaz, „kiegészítse” és „beteljesítse” a létet („Ergänzung und Vollendung des Daseins”) (21), ez a teljesebb-tökéletesebb ittlét iránti vágy nem valamiféle antropológiai hiányból, hanem egy attól legalábbis mértéke szerint különböző fenyegetettségből ered. Csak műalkotásként, látszatként és látszatban lehetséges létezni. „A tragédia születésé”-ben „naivnak” nevezett művész túlélése az ebben az értelemben vett lemondáson alapul, amely egyben megváltás is: teljesen odaadja magát az álom, a látszat szépségének, s ez a gyönyörködés (az érzéki ábrázolás fenomenalitása) elfeledtetni azt a borzalmat, amit ábrázol, igaz, ezt azon az áron teszi, hogy lemond annak

megismeréséről, ami megismerésre egyedül érdemes volna. A tengeren egy ladikban hányódó, békésen álmodozó apollóni művész képe (amely egyben érdekes parafrázisa a nem sokkal azelőtt, igaz, az ,Emil' révén szöbáhozott *Rousseau* ,Ötödik sétatá'-ja, egy éppen de Man számára fontos (22) szöveg egy jelenetének, ahol egy hasonló kép a mulandó külvilág tudat általi negációját hivatott szemléltetni) mindenestre azt sejteti, hogy nem érdemes túlságosan bízni ebben a menedékben, főként, hogy az adott helyen Nietzsche a látomásban való „elmerülésről” beszél. (23) Az apollóni hajós abban merül el tehát, amit létrehoz, s ennek képi analógiája a vízzel megtelt, süllyedő csónakban le lehet fel, így – akár – az olyan vízi balesetben is, ahol ugyanazon víztömeg hullámai csapnak át és lepik el a hajót, amelyen annak elvileg fenn kellene maradnia, éppen a víz kiszorítása által. (24) Mint látható, e passzus retorikája meglehetősen közel hozza egymáshoz az „ős-egy” és az arról alkotott vízió fenyegetését, sőt olvasható a vízió áttörésének, túlcsapásának allegóriájaként.

Ez nem véletlen, ugyanis nem sokkal ezután Nietzsche világossá teszi, hogy a dionüszoszi „áttörése”, amely az apollóni víziót és annak egész feltételrendszerét (közte az individuáció elvét) felfüggeszti és amellyel szemben az apollóni csak az államhatalom (a dór állam) formáját öltve képes ellenállni, éppen mértékfeletti voltában múlja felül a „mérték” parancsára hallgató apollónit, sőt éppen a mértékfeletti bizonyul „igazságnak”. (25) Az „igazság” tehát főleg(es). Aligha meglepő innen nézve, hogy egészen más módon ugyan, de a dionüszoszi művész is távol tartja, hiszen eltávolítja. Ez nyilvánvaló a lírára és a karra mint a tragédia eredeteire vonatkozó, líraelméleti szempontból még ma is kiaknázatlanul gazdag, bár történeti hitelüket tekintve, amint arra de Man is céloz (26), nem igazán helytálló fejtegetésekben. A lírikus ugyan érintkezik az „ős-eggyel”, s ebben az érintkezésben feláldozza saját szubjektivitását (itt is egy lemondás tehát), de aztán maga is csak ismételni, másolni képes ezt az egyesülést: „Dionüszoszi művész, a lírikus először teljesen eggyé válik az ő-eggyel, azonos a fájdalommal, az ellentmondásával (mit dem Ur-Einen, seinem Schmerz und Widerspruch eins geworden), és az ő-egy képét aztán zeneként hozza létre, ha ez különben joggal is nevezhető a világ újraismétlésének és másolatának; az apollóni álomhatás folytán azonban a zene most ismét látható lesz számára, mintha egy álomkép hasonlat formájában pillantaná meg.” (27) A passzus tautológiai (eggyé válás az ő-eggyel, „álomkép hasonlat”) túl feltűnőek ahhoz, hogy ne ébreszsenek kételyt az utánzásláncolat koherenciája iránt. A közbülső stádium maga is látszat, de olyan látszatként kellene itt elképzelni – s ez nem olyan egyszerű –, amely nem rendelkezik képi dimenzióval („az ősfájdalom kép és fogalom nélküli zenei visszfénye [bild- und begrifflose Wiederschein des Urschmerzes in der Musik]”), hiszen ezt csak a következő lépés teremti meg. A zenében, a par excellence dionüszoszi művészetben fénylik fel tehát az ősfájdalom (visszfénye), de csak azért, hogy ezt az érzéki fenomenalitást az utánzás következő állomásából, a képi reprezentációból kölcsönzi. A zenét, tehát, mintha csak a képi transzformáció ruházná fel az ábrázolás képességével és csak ezáltal lesz képes arra, hogy, ámbár kép és fogalom nélkül, ábrázoljon.

Mi ennek a valószerűtlen folyamatnak a feltétele? Természetesen a retorika, hiszen egyedül a figurális ábrázolásban, metaforikus ugrások sorozatában lehetséges, hogy valamely entitás abban az érzéki dimenzióban jelenhessen meg, amellyel maga nem rendelkezik, s innen nézve a másik tautológia – amint azt Warminski a passzus *Walter Kaufmann*-féle angol fordításának tévedését értelmezve meggyőzően bemutatja (28) – valóban a figurálisnak mint olyanoknak tulajdonít elsőbbséget minden érzéki illúzió felett. A „kép” apollóni elve tehát valójában a figurális elve, s innen nézve válik érthetővé az, hogy a lírának szentelt eszmefuttatás ama következtetése, amely a lírikust radikálisan elhatárolja saját szubjektivitásától, sőt azt képként távolítja el (29), miért készítheti elő a világ esztétikai igazolhatóságáról szóló tétel megfogalmazását. (30) Ennek (a világ „Schein”-voltának) tudata ugyan kritikai tudás (hiszen leleplezi a „világ” és az „ős-egy” szubsztanciális

azonosításának téves mivoltát), ettől azonban még nem sokat ér, amit világosan jelez az, hogy Nietzsche festett harcosok festett csatáikról való ál-tudásához hasonlítja, amely egy fokkal sem hasznosabb, mint a sülyedő ladikban álmódó bizonyossága.

A karra és a szatírra vonatkozó fejtegetésekben a figurális princípiuma már egészen nyíltan kiterjed a „dionüszoszira” is. Noha Nietzsche a szatírt az apollóni „kultúrvilágtól” való elhatárolásban vezeti be, ezt némiképp elbizonytalanítja az a tény, hogy korábban a dionüszoszi görögöt éppen Apollón révén különítette el a „barbártól”, illetve az, hogy a kar dionüszoszi intézményének a „kínos valóságmásolgatás” terhétől való mentességét pontosan az biztosítja, hogy eleve „költött természeti lényekből” áll. (31) Továbbá – mint arra Kofman figyelmeztet (32) – a kar dionüszoszi elragadtatottságát lényegében metaforikus átalakulások sorozata hozza létre és jelöli, de a teljes átváltozóról szólva, amelynek Nietzsche a fiziológiai valóságát hangsúlyozza, egyenesen metaforáról beszél a szöveg, ami nem nevezhető gyakori pillanatnak „A tragédia születésé”-ben: a – pusztá retorikai fordulatokkal szembeállított – metaforikus helyettesítés [„a fogalmat helyettesítő kép” (33)] itt egyfelől az individuáció elvének meghaladását modellálja, másfelől pedig az érzéki megjelenítés instanciája, hiszen végsősoron éppen ez iktatja vissza az apollónit a folyamatba, ott, ahol Nietzsche megállapítja, hogy az átváltozottak kórusa önmagát vízióként látja meg, s ahol végül a görög tragédia mint a dionüszoszi kar apollóni képekben való „kicsapódása” nyer meghatározást. (34) Ez a leírás, alapjait tekintve, szintén ta- utologikus: az átváltozás képi megfelelője a vízió, amely tehát nem más, mint valamiféle figurális megjelenítése a dionüszoszi folyamatnak, mely maga azonban, eredetét tekintve, metaforikus! Figurálisan megjelenített figurák ezek, amelyek bármikor képesek arra, hogy egymást helyettesítsék.

Mégis szükség van a két pólusra. Mint látható volt, a dionüszoszi Apollón határvonala segíti elhatárolódnai a „barbár” világtól s így önmagává válni, s ennek tulajdonképpen pusztá megfordítását nyújtja Nietzsche akkor, amikor átveszi Schillertől azt a tézist, miszerint a kar élő fala mintegy lehatárolja a drámajátékot a fenyegető külvilág (Nietzschénél: az apollóni kultúrvilág) elől, majd – befelé – apollóni képekben csapódik ki. Keresztülvágják, belehasítanak egymásba (ahogyan Dionüszosz is darabokra szakad az apollóni megjelenítésben, és ahogyan, másfelől, az apollóni is megsemmisül, amikor a dionüszoszi áttöri), mégis láthatólag épp ezek a keresztveződések teszik őket lehetővé. Nietzsche híres, optikai metaforája (vagy chiazmus) azt bizonyítja, hogy ez a létfeltétel éppen az érzéki jelenlét fenomenalizmusában azonosítható: ahogyan a napba néző tekintetet sötét foltok gyógyítják ki a káprázatból, úgy a dionüszoszi „borzalmak éjétől” megsebzett szemet Apollón „fénylő foltjai” gyógyítják meg. (35) De mi ez a sötétség? A Kofmannal vitatkozó Warminski, pontosan érzékelve, hogy nem teljesen szimmetrikus struktúráról van szó, azt igyekszik, némiképp erőltetetten bebizonyítani, hogy nem a nem-látásról, azaz a látás (a trópus másik oldalának) negációjáról van szó, hanem a „semmi” meglátásáról, aminek az volna a jelentősége, hogy ez a „semmi” már túl van a fenomenális megjelenés birodalmán. (36) Van is ebben valami (hiszen Dionüszoszt „A tragédia születése” a legkövetkezetesebben a képviségtől, a látványszerúségtől határolja el), ugyanakkor, nem sokkal e híres chiazmus előtt, az derül ki, hogy ez a „semmi” maga az apollóni megjelenés feltétele. Mint „sötét falra vetített világos kép”, egészen pontosan „Lichtbild”, azaz fénykép (ez a minta, bár inkább mint sajátos mozi, megismétlődik és meg is fordul „A tragédia születése” végén, a „zenei tragédia” tárgyalásakor, ahol „a színpadra vetített apollóni kép [Lichtbild]” létrejöttét a dionüszoszi zene biztosítja, méghozzá azáltal, hogy ő maga vetíti ki vagy sugározza át, azaz világítja meg, méghozzá mintegy belülről (37), ami persze nem csoda, hiszen az apollóni meghatározása szerint felszínyszerű, azaz külsődleges). *Szophoklész* apollóni hősei csakis azért válnak láthatóvá, mert hátterüket e némiképp platonikus példában a dionüszoszi sötét képezi, amely tehát – mint valami sötétkamra – a megjelenés nem-fenomenális alapja: aligha volna érzékelhető bármi is, ha az érzékelés lehető-

ségét biztosító nem-érzéki háttér maga érzékelhetővé válna. Sőt, éppen ez teszi világossá, hogy ez az összefüggés a másik irányban is fennáll: mint minden sötétség, a dionüszoszi „semmi” éppen azáltal lesz érzékelhető, mert felszínét fénylő foltok tagolják. Minden, ami megjelenik, fénykép, valóban, de ez igaz a dionüszoszra is, melynek sötétsége vagy (vizuális) nemléte tehát valóban a köré vont apollóni látszatvilágban lesz megragadható, ahogyan a tiszta sötétség is pusztán fekete színné válik más színek környezetében.

Aligha véletlen, hogy Nietzsche, miután végigkövette, és a zene és dráma eredeti kapcsolatának helyreállíthatóságát Wagnerrel bebizonyítva le is gyúrta a tragikus görögség pusztulásával, *Euripidész*szel és a szókratészi teoretikus emberrel előálló válságot, az egész értekezés célpontjaként a két istenség „testvéri szövetségét” helyezi kilátásba: megállapítja például, hogy zene és dráma helyes viszonyának felismerésével az is feltárul egyben, hogy „Dionüszosz Apollón nyelvén beszél, végezetül azonban Apollón szól a Dionüszoszén” (38), mely utóbbi eshetőséget az apollóni sajátos önmeghaladásaként, túlsordulásaként lehetne helyesen elképzelni. Viszonyuk mégsem teljesen reverzibilis, hiszen zene és dráma helyes összekapcsolódása egyáltalán nem egyenrangú partnerek szövetségeként jelenik meg: míg a zene idea („a világ [tulajdonképpen] ideája [die eigentliche Idee der Welt]”), a dráma ennek „visszfénye”, „árnyképe” csupán. Igaz, mint látható volt, s mint azt a megfogalmazás redundáns szerkezete („a dráma csupán visszfény, a mindenkor esetleges [vereinzelt, azaz inkább: elszigetelt, elválasztott] árnyképe ennek az ideának”) is elárulja, fény- és árnyképek tetszőlegesen felcserélhetők itt egymással, ám mégsem vehető biztosra az, hogy a két testvéristen viszonya minden veszteség nélkül, minden körülmények között valóban megfordítható. Mint azt Nietzsche optikai chiazmusának olvasata megmutathatta, a teljes átfordíthatóságot gátolja valami: az nevezetesen, hogy a dionüszoszi éjszaka mint ilyen nem vehet részt a láthatóság tengelye körüli szimmetrikus csereforgalomban, hiszen láthatóvá válása a gyógyító dionüszoszi foltok révén már nem a sötétséget, hanem a sötétség színét (trópusát), azaz (véltetőleg) a feketét fenomenalizálja. Csakis színként, nem sötétségként, azaz fenomenalizált formában, önnön semmijének trópusaként alkothatja részét a chiazmusnak. (39) Van tehát valami, ami hátramarad, valami maradék vagy főleg, amit nem képes magába foglalni az apollóni és dionüszoszi elvek (voltaképpen mélységesen apollóni) csereforgalma. Pontosabban, éppen ez a kérdés, hogy van-e és hogy hogyan van ez a maradék. Mint az imént látható volt, nagyon magasak itt a tétek, hiszen az, amire a kérdés céloz, az „A tragédia születése” diskurzusában maga az igazság ott- és mibenléte. Amikor de Man, Apollón oldalára helyezkedve, azt állítja, hogy „az igazság és hamisság kategóriáit csakis a dionüszoszi szubjektum vezetheti be”, szemben az „önmagában se nem igaz, se nem hamis”, ugyanakkor nem is megtévesztő, mert saját illuzórikus természetének tudatában lévő apollónival (40), csakis ebben az összefüggésben van igaz: a dionüszoszi igazsága az, ami nem foglalható az apollóni keretei közé vagy nem fordítható át az apollóni síkjára, az a mértéken felüli főleg, amelynek hiánya az apollónit egyedül hamissá avatja.

Ha az „igazság”, ebben az értelemben, maradék, akkor ez a kijelentés új megvilágításba helyezi az imént felismert struktúrát, a két princípium egymásbahasítását, amely ugyan éppen hiányokat tár fel (sem az apollóni, sem a dionüszoszi nem lehet teljes egész önmagában), ezeket a hiányokat viszont éppen a mindenkori másik oldal egy-egy maradványa tölti ki. Már az eddigiek során is látható volt, hogy a művészi folyamat Nietzsche felfogásában szükségszerűen termel maradványt, főleg, amelyet a dionüszoszi oldalon célszerű keresni, noha mint ilyen csak az apollóniban jelenik meg: éppen a mértéken felüli (amely ebből a közelítésből a „fenséges” princípiumát rejt magában) válthatja ki a dionüszoszi mámort, mint ahogy egyedül ez magyarázhatja azt, hogy az, ami a dionüszosziiban megnyilvánul, közvetlenül nem, csak az apollóni látszat eltávolításában élhető át. A dionüszoszi mámor megtettesítője vagy kiváltója (legyen az Arkhilokhosz, a lírikus,

vagy az elragadtatott kar valamelyik tagja), valójában kívülmarad vagy legalábbis kivétel, félreáll a folyamatból, Nietzsche kifejezésével „leroskad”, „zum Schläfe nieder-sunken”, azaz fiziológiai kimerülése egyben álomba merülés is (41), illetve cselekvésre képtelen, „letargikus”, „aszketikus” állapotba kerül, s ebben a „letargikus elemben”, megintcsak, „minden elmerül, amit a személyiség a múltban átélt”. (42) A dionüszoszi mámor és a mindennapok (látszat)világát a „feledés szakadéka” választja el, s ha az utóbbi visszatér, a dionüszoszi folyamat mértéken feletti elemei az undor (az igazi tudás, „az iszonyatos valóba nyert betekintés”) formájában élnek tovább, ezt azonban a feledésben és az álomban való megmerítkezés (Apollón babérágának enyhítő érintése) hatástalanítja – az egész leírás leginkább a másnapos ember émelygő ébredésére emlékeztet, aki képtelen egyszerre annyit aludni, hogy egyből visszafoglalja helyét a mindennapok célszerű világában. A dionüszoszi mértéktelensége azonban mégsem hasonlítható az érzékeket hergelő, kábító méreg túladagolásához: sokkal inkább a megértés általi megragadás kudarcra, amelyet – a jól ismert chiasztikus struktúra szerint – éppen az apollóni érzékcsalódás feledtet el, mégha ez az apollóni gyógymód több esetben a részeg vagy más módon túltelített ember megkönnyebbülését idézi is fel a szövegben. A dionüszoszi zene vagy éppen a dionüszoszi kar Nietzsche meghatározásai szerint apollóni képekben „csapódik ki” (43), amely folyamatot Nietzsche rendre az „Entladung” kifejezéssel nevezi meg, ami nem egészen azonos a művészet antropológiai felfogásaiban *Gehlen* óta rendre megtalálható „Entlastung”-gal (44): nem a „mindennapok” vagy a realitás kényszerei alóli felszabadulásról van szó (hiszen az „apollóni képek”, az empirikus valóság maga az a teher, amelytől vagy inkább, amelyben a dionüszoszi folyamat megkönnyebbül), hanem egy sokkalta fiziológiaibb értelmű lemerülésről. „Entladung”, ez nemcsak a leroskadt művésszel történik meg, de például a lemerülő akkumulátorokkal vagy „kisütött” mobiltelefonokkal is, míg Berlin egyik – a főútvonal forgalmának tehermentesítését szolgáló – utcáját a legutóbbi időkhöz egyszerűen „Entlastungsstrasse”-nak hívták, míg meg nem kapta egy merénylet áldozatát esett izraeli államfő nevét. Az „Entlastung” inkább valamiféle kiegyenlítődést (ahol nagy a forgalom, onnan átterelik máshova, ahol kevés) vagy felszabadulást eredményez („entlastet” például az is, akit tisztáznak valamely vád, azaz a gyanúsítottság terhe alól), az „Entladung” után viszont semmi sem marad, csak a kicsapódás maga (az apollóni képek). (45)

Mégsem haszontalan azonban ez a maradvány: mint az már korábban szóba került, újrafelhasználása az empirikus világban való jelenlét biztosító. A leroskadt embert annak a mámoros performance-nak a képi ábrázolás általi eltávolítása élteti tovább, amely végleg kimerítette, éppúgy, ahogyan az ábrázoló művészet apollóni látszatvilágról is kiderül, hogy nem más, mint a nélküle elviselhetetlen világ „kiegészítése” vagy „beteljesítése” (46), s ugyanez a mintázat más összefüggésekben is megismétlődik „A tragédia születésé”-ben: a szókratészi világban a tudomány önnön határait a művészet által tárja fel, hogy „kiegészítője” (Supplement) lesz annak, másutt pedig Nietzsche megállapítja, hogy a művészet nem (csak) utánozza a „természeti valóságot”, hanem mint annak „metafizikai” szupplementuma van mellé állítva, ezáltal lehetővé téve a benne való boldogulást. (47) Ez önmagában nem túl eredeti – bár hatását tekintve központi – mozzanata „A tragédia születésé”-nek, mégis, ahogy de Man mondaná, „taktikai” okokból szükség van rá, hiszen általa teljesebbé válik az apollóni és dionüszoszi reverzibilis, dialektikus rendszerének csereforgalma: az a többlet (s továbbra is szem előtt tartandó, hogy Nietzsche szerint épp e többlet az „igazság”), amely kicsapódik a dionüszoszi folyamatban, nagy haszonnal van az apollóni oldalán, hiszen ott a dionüszoszi okozta hiányt egészíti ki. A probléma csak az, hogy a rendszernek van egy eleme, amely mindenütt csak hiányként van jelen, s ez éppen a dionüszoszi, sőt talán a fölösleg maga: a dionüszoszi-nak nincs pozitív meghatározása, hiszen „Entladung”-ja nyomán csak az apollóni marad, míg az a funkció, amelyet az apollóni struktúrájában betölt (ami szükségessé teszi egy-

általán azt, hogy a világot az apollóni látszat egészítse ki), formálisan megintcsak egy hiány. Talán éppen ezért olyan pusztító erejű Dionüszosz, s az apollóni, ezek szerint, nem más, mint csupán a dionüszoszi pusztító nemlétének az elleplezése, a semmi ábrázolása, amivel önnön látszat- vagy ábrázolás-mivoltát vonja kétségbe, röviden: az apollóni a dionüszoszi önnön nem-apollóni voltát ábrázolja vagy jelöli, s e jelölés éppen azért defenzív karakterű, mert feltehetőleg Dionüszosz hiánya vagy pusztulása Apollónt sem hagyná meg akként, ami. (48) Ezért nevezheti de Man egy tanulmánya Apollónt – mint „lehetetlen létesítést” – „halálosnak” (49), és ezért mondható konzekvensnek, hogy „A tragédia születése” jegyzetanyagában Nietzsche fel, igaz el is veti annak lehetőségét, hogy Apollón, a fiú van előbb, mint Dionüszosz, akitől minden származik. (50) Ez a hiány gyanúba hozza azt, amihez a dionüszoszi egy fokkal közelebb lenni látszik, mint az apollóni: a „ős-egyhez”, amely maga elviselhetetlen, a dionüszoszi mámor kitüntetett pillanatai hoznak közel, ezek azonban csakis az apollóni ábrázolásban lesznek érzékelhetőek, amely viszont a dionüszoszi nemlétét palástolja.

Innen közelítve nem lehet meglepő, hogy azok az attribútumok, amelyeket Nietzsche e misztikus entitáshoz társít, szintén nehezen ragadhatók meg pozitívan, illetve igencsak

A zene, amely maga is „világ-szimbóluma”, az „ős-egy” szimbóluma („egy olyan szféráé, mely minden jelenség fölött és előtt áll”), egy fokkal magasabbrendű a nyelvnél: ő maga teszi szimbólummá az apollóni jelenségvilágot, hiszen „a zene viszonylatában minden jelenség hasonlat csupán és jelkép”, a nyelv pedig csupán „a jelenségek kifejezőeszköze és szimbóluma”, vagyis mintha a nyelv a zenéből eredne vagy annak volna tompa visszfénye.

ellentmondásosak, ráadásul amint megjelennek, már a „jelenségek” apollóni birodalmához tartoznak, és éppen innen képesek csak rámutatni az „ős-egy” egységére. (51) Az egyik ilyen attribútum éppen az ellentmondás, amelyet még inkább ellentmondássá tesz, hogy az oszthatatlan egy tulajdonságaként lép fel, s ehhez csatlakozik a fájdalom, ami a nemlét fenyegetéséből, illetve – mint a mitológiai sorskatasztrófákban – a tudás vagy az igazság alapvetően véletlen vagy semmis voltából fakad. Nincs olyan eleme „A tragédia születésé”-nek, amely az „ős-egy” identitásként és (bármilyen értelemben) létezőként határozná meg. Ez, persze, eléggé merész következtetés, amit akkor sem szokás levonni, ha az olvasat már minden oldalról előkészítette, hiszen a legalapvetőbb entitásról van szó, amelyen

az egész rendszer (bár talán csak mint strukturális – „taktikai”? – szükségszerűsége) alapul, és amelyet általában – mint minden hasonló alapvető entitást – éppen összetett funkciója okán neveznek fogalmilag vagy az ábrázolás által megragadhatatlannak (52), esetleg éppen ellentmondásosnak, amint ez rendre megtörténik az olyan üresen csengő szimbólumok (allegóriák) esetében, mint „Élet”, „Egy” és hasonlók. Könnyen meglehet, hogy ennek az ürességnek sokkal prózaibb oka van, az nevezetesen, hogy azért képtelen megragadni azt, amit jelöl, mert az nem létezik, nincs ott. (53)

Mégsem mondható, hogy ezzel a dionüszoszi minden jelentőségét elvesztette volna, sőt, könnyen meglehet, hogy hatását éppen ez, valóságos nemléte, adja. Ha más nem, a zene abszolút tematikai értékhangsúlya „A tragédia születésé”-ben ezt világosan elárulja, hiszen a zene helyes (nem mimetikus) felfogása nélkül aligha lehetne pontosan megragadni az apollóni mibenlétét, látszat-mivoltát sem. Ez ugyanis, akkor legalábbis, amikor apollóni és dionüszoszi együtt hatnak, már nem pusztán látszatként hat (ahogyan a dionüszoszi sem az „igazság” már). „A tragédia születésé”-t övező írásokban ezt Nietzsche még pontosabban kifejti, mint ifjúkori főművében, legfőképpen azért, mert ez utóbbiból végülis kimaradtak azok a megfontolások, amelyek konkrétan a nyelv szerepével fog-

lalkoztak, amelynek az apollónihoz való hozzátartozásáról, illetve szimbolikus mivoltáról ‚A tragédia születésé’-ben többnyire csak általánosságok olvashatók. Másutt viszont – Wagner nyomán – világossá teszi például, hogy csakis a zene (a dionüszoszi tehát) az, ami az apollóni látszatot a szimbólumban és szimbólumként hatástalanítja (depotenzirt) (54), ami tehát nélkülözhetetlen a nyelv működésében is, noha ő maga a tiszta nem-nyelv. S aligha lep meg ezek után bárkit is, hogy Nietzsche az egyik feljegyzésben egyenesen azt állapítja meg, hogy „a nyelv szimbolikája a dionüszoszi apollóni objektivációjának egy maradványa/fölöslege (Überrest)”. (55) Ez következetes, amennyiben a dionüszoszi apollóni objektivációja aligha lehet más, mint az apollóni látszatvilág fenomenalizmusa, a fölösleg – tulajdonképpen – az, ami a dionüszosziából nem „objektíválható” vagy ami az apollóni látszat szimbólumként való leleplezése (depotencializálása) után még megmaradt. Hogy az, ami a dionüszosziából nem jeleníthető meg az apollóni keretén belül, az – mint az imént kiderült – nincs is, nem jelent igazi akadályt, hiszen a nyelv (amely kétségkívül létezik) nem is azonos evvel, csupáncsak szimbolizálja. Fontosabb ennél, hogy ‚A tragédia születése’ hiányzó (vagy legalábbis töredékes, illetve rejtett), mégis következetes pre-retorikai nyelvelméletében a nyelv nem teljesen azonos az apollóni látszattal (56), és hogy erre – minthogy ezt csak a zene teszi láthatóvá – éppen a dionüszoszi princípiuma világít rá.

Ennek a „nyelvelméletnek” a középpontjában a szimbólum fogalma áll, melynek érvényességi köre persze jóval tágabb annál, mint hogy pusztán a nyelvre vonatkozzon – éppen ez lehet az egyik oka annak, hogy amikor e fogalom, nem sokkal ‚A tragédia születése’ után, amelyből javarészt már szintén hiányzik, Nietzsche *Schopenhauertől* való „szabadulásával” párhuzamosan, átadja a helyét a retorikának, ez utóbbi – amint azt Lacoue-Labarthe meggyőzően bemutatja (57) – éppen a legfontosabb nem-nyelvi elem, a zene kiiktatásán alapul. A zene, márpedig, nemcsak a dionüszoszi/apollóni ellentétpárt felállító diskurzusban játszik főszerepet, hanem a szimbólum fogalmának meghatározása sem képzelhető el nélküle a fiatal Nietzsche-nél. Ennek a – korban nem minden eredetiséget nélkülöző – teóriának ‚A tragédia születésé’-ben nem sok nyoma akad. Viszonylag rendszeresen, de elég ritkán kerül elő a szövegben, és használatában megfigyelhető egy bizonyos kettősség, amennyiben hol arról esik szó, hogy valamely művészi princípium általában szimbolikus, azaz mintegy szimbolizál valami mást, hol arról, hogy a működési elve szimbolikus. Kiderül, hogy a „dionüszoszi” maga is szimbolikus: a dionüszoszi elragadottság „önlemondása” (Selbtentäusserung), illetve a természet „mivolta” (Wesen) szimbolikusán fejeződik ki a dionüszoszi „mámor” féktelenségében, a szatírkar viszont egyenesen egy szimbolikusnak nevezhető viszonyt, „a magánvaló dolog és a jelenség (Erscheinung) egymáshoz való ősi viszonyát” fejezi ki jelképesen („in einem Gleichnis” – ami Nietzsche-nél tetszőlegesen helyettesíthető a „szimbólummal”). (58) Másutt az – analógiásnak mutatott – nyelvi szimbolika két változata közötti különbségre kerül a hangsúly: az, amikor a nyelv „a jelenség- és képvilágot” utánozza (és ez, mint a fentiek során látható volt, lényegében nem más, mint hogy „szimbólummá” teszi), strukturálisan is eltér attól, amikor a „zenei világot” utánozza. (59) Ez utóbbi lehetőségről azonban, amelyet feltehetően a dionüszoszi oldalához kell sorolni, nem sok derül ki, hiszen Nietzsche nemsokára megállapítja azt is, hogy a zene, amely maga is „világszimbolika”, az „ős-egy” szimbóluma („egy olyan szféráé, mely minden jelenség fölött és előtt áll”), egy fokkal magasabbrendű a nyelvnél: ő maga teszi szimbólummá az apollóni jelenségvilágot, hiszen „a zene viszonylatában minden jelenség hasonlat csupán és jelkép”, a nyelv pedig csupán „a jelenségek kifejezőeszköze és szimbóluma”, vagyis mintha a nyelv a zenéből eredne vagy annak volna tompa visszfénye, hiszen az apollóni látszat világa ezek szerint a zene „viszonylatában” kettőződik meg oly módon, hogy a „jelenségek” maguk is szimbolikus kifejezést nyernek, és ez a szimbolikus kifejezés a nyelv. (60)

Mint az már az időszak jegyzetanyagából, illetve Nietzschenek ,A tragédia születésé'-t megelőzően vagy annak környékén készült írásaiból kiderül, a szó szimbolikussága abban rejlik, hogy – nem túl eredeti gondolat – szó és dolog nem fedik egymást, amiből az következik, hogy csak „képzetekre” vonatkozik, a dolgok mélyének „képi megnyilvánulásaira” (bildliche Äusserungen), azaz valóban a jelenségek világára. (61) Minthogy azonban a zene is szimbolizál, ez a megállapítás aligha adja meg a nyelv, illetve a nyelvi szimbolika pontos meghatározását. A kettő közötti különbséget Nietzsche, hasonlóan Dionüszosz és Apollón viszonyához, genetikus viszonyként is felvázolja [a szimbólum eredetileg az „általános” nyelve volt – ez a zene –, később – például az operában – már csak pusztán mnemotechnikai segédlet [Erinnerungsmittel] a fogalom felidézésére (62)], itt azonban fontosabb a strukturális eltérés. Ezt Nietzsche többször is a hang és a gesztus- vagy jelnyelv szerű kifejezés szimbolikája, „Ton” és „Geberdensymbolik” (vagy: „Tonsprache” és „Geberdensprache”) differenciájaként írja le (63), ami egyáltalán nem hangzó és írásos nyelv eltéréseire mutat vissza, hanem a zenei „világszimbolika” és a fenomenális ábrázolás alacsonyabb rendű szimbolikája közötti különbségtételre. Utóbbi általánosan érthető és látható szimbólumokból áll, amelyek képzeteket szimbolizálnak, és semmilyen tekintetben nem mond ellent a nyelvről mint jelrendszerről általában alkotott fogalmaknak: alapjai önkényesek, fennállásának konvencionális biztosítékai vannak (64), mint ahogyan kicsit később Nietzsche a nyelvek sokféleségét is itt lokalizálja, sőt valamiféle jelölőlánc képzete is megfogalmazódik, amennyiben a szimbolizált képzeteket Nietzsche nem különíti el a szimbólumok képességétől, mi több, megállapítja, hogy itt kép képet szimbolizál. (65) Ez a képesség éppen ezért sokat veszít érzéki vonzerejéből, hiszen a „látszat” szépsége helyett a szimbólummá tett látszat igazságára, illetve valószínűségére kerül a hangsúly, bár Nietzsche itt is felállít különböző fokozatokat, például a dráma és a képzőművészetek között, még ha az elhatárolás nem is teljesen világos (s hogy miért, annak – mint később látható lesz – központi jelentőségű okai vannak): a színész nem „utánozza”, illetve nem „látszatként”, hanem valószínűsítően ábrázolja a szimbólumot s a színjáték nézője ezáltal „elmerülhet” a szimbolizált világban, amelyet „valószerűként” tapasztal meg, ezzel szemben a képzőművészetek csak utánozni képesek a szimbólumot, amivel a szemlélet öröme a szimbólum sivár megértésére korlátozódik.

Akárhogy is, annyi egészen nyilvánvaló, hogy a zenéhez a „Tonsprache” áll közelebb. Ennek legfontosabb sajátossága – s ez aligha lep meg – az, hogy képek közbejötté nélkül szimbolizál, azaz közvetlenül az „ős-eggyel” és más, hasonló elnevezésű régiókkal van dolga. Ezt a közvetlenséget (éppen mert szimbolizált) ugyan talán túlzás volna a jelenlét metafizikus közvetlenségével azonosítani, ahogyan ezt Lacoue-Labarthe teszi (66), annyi azonban bizonyos, hogy hozzá képest a jelszerű nyelv világa másodlagos. A hangzó nyelvben (de fontos itt megemlíteni, hogy ez nem értelmese hangzó megnyilvánulás, nem egy emberi hang, azaz „Stimme” jelenlétét feltételezi, hanem mintegy zenei értelemben vett hangzás, „Ton”) szimbolizálják magukat egy átláthatatlan ősz-alap megnyilvánulásai [„Äusserungen eines uns nicht durchschaubaren Urgrundes” (67)], sőt az 1871-es feljegyzésekben Nietzsche éppen az általánosság és a megérthetőség tulajdonságait rendeli hozzá, amelyek a ,Die dionysische Weltanschauung’-ban a „Geberdensprache” konvencionális jelrendszerét jellemezték. Még sincs itt ellentmondás, hiszen ez utóbbi felszíne alatt éppen a hangzó nyelv terül el, egyfajta „Tonuntergrund”, amely nélkül aligha működhetne bármiféle jelölés. Ehhez a hangzó alaphoz, amely egyben „ösmelódia”, úgy viszonyul a jelek, illetve jelrendszerek sokfélesége, írja Nietzsche egy hasonlatban, ahogyan egyazon dallamhoz többféle strófa kapcsolódik. Voltaképpen, a dolog ráadásul úgy áll, hogy, noha a szöveg aligha falsíthat bármit is dallamán, nélküle a dallam egészen egyszerűen nem fog elhangozni soha, amennyiben Nietzsche a magán- és mássalhangzókat a „Geberdensymbolik”-hoz sorolja. Azt is jelzi rögtön, persze, hogy a dolog fordítva sem működne: ezek a fundamentális „Ton” nélkül fonetikaileg helyes, pusztán állásai, po-

zícói a beszédszerveknek (ezeket Nietzsche megintcsak „Geberde”-knek nevezi) s így sohasem szólalhatnak meg. Figyelembe véve azt, hogy Nietzsche „A tragédia születése” egy már citált helyén a nyelvet mint a jelenségek szimbólumát és – mintegy biológiai – szervét [Organ; a magyar fordításban „kifejezőeszköz” (68)] határozza meg, az a legkézenfekvőbb következtetés, ami itt levonható, hogy 1. a nyelv teljes egészében „Geberdensymbolik”, de mint ilyen 2. nem működhet, mivel nem hangozhat el soha a „Tonsymbolik” nélkül, ami belőle hiányzik. A nyelv néma.

Ez a hiány (a hangzás, a jeleket életre keltő lehelet hiányzása a nyelvből) egyfelől magyarázattal szolgál egy másik hiányra (a szimbolikus nyelvelmélet hiányára „A tragédia születésé”-ből), másfelől pedig, természetesen, fölöslegként jelenik meg ismét egy másik oldalon. A hangszimbolika különböző tényezőit vizsgálva Nietzsche ismét felállít egy kettősséget: némi rosszállással szól a „ritmusról” és a „dinamikáról”, amelyek szerinte lehetővé teszik a zene átfordítását a jelenségek világába (69) és a másik oldalon maradt „harmóniában”, mint immár feloldhatatlan maradékban (der unauflöslliche Rest) azonosítja most már a „világszimbolikát”. (70) Van tehát egy maradvány, amely nem fordítható át a „Geberdensymbolik” értelmében vett nyelvbe, és éppen eme maradvány a zene. A dionüszoszi mámor éppen olyankor áll elő, amikor a „Ton”-ból „Musik” lesz, amire Nietzsche első példája a kiáltás, később pedig a költői nyelv. Ezek felfokozott állapotok, persze, amelyek viszont azt is implikálják, hogy van viszont olyan, mérsékeltbb állapot is, ahol „Ton” és „Geberde” viszonya szimmetrikus, sőt éppen ez az állapot az általános, hiszen csak felfokozása vezet a „tisza hangzáshoz”: általánosságban, mondja Nietzsche, minden hanghoz egy „Geberde” tartozik. Ezek után senkit sem lep meg, hogy a két pólus „legbensőségesebb és gyakoribb összeolvadását” Nietzsche nyelvnek nevezi: a szó hangzása a dolog lényegét (Wesen) szimbolizálja, a száj kifejező pozíciója (Mundgeberde) pedig a képzetet s így a dolog megjelenését. (71) Összeér, tehát, lényeg és megjelenés, ráadásul éppen – hol máshol? – a szóban. Ez módosítja persze a nyelv mint szimbolika fogalmát: míg az imént olybá tűnt, hogy a nyelv pusztán „Geberdensprache”, most kiderül, hogy nem más, mint „Geberdensprache” és „Tonsprache” legmélyebb egysége. Valójában, persze, nincs itt ellentmondás, hiszen előző „meghatározásnak” az is elemét képezi, hogy mint pusztán „Geberdensprache”, a nyelv nem működik, néma lesz vagy idegen, hiszen legjobb esetben is megreked – mint azt *Jacobs* részletesen bemutatja – a pusztán dadogás vagy hebegés-habogás szintjén, tehát mindig is szüksége lesz a hang képezte alapokra. Van azonban olyan állapota a nyelvnek, amelyben a hangzás oldala törődik vagy legalábbis elhalványul, pontosabban pusztán mnemotechnikai funkcióvá laposodik (s ez a funkció aligha lehet értékesebb, mint a ritmus vagy a taktus): ez következik be a „megjegyzett szimbólum”, azaz a „fogalom” esetében, ahol az emlékezetben (Gedächtnis) való rögzítést követően fölöslegessé válik, elhal (verklingt) – vagy akár: „kicsapódik”? – a hang, és a fogalom csak a képzetet őrzi. Valóban csak képzetet lehet feledni tehát, hiszen a dolognak mint „Wesen”-nek a szimbóluma nem marad meg az emlékezetben. Utóbbi, meglepő módon, inkább csak eszköze az emlékezetnek, megintcsak egy chiasztikus inverzióról van szó tehát: a „lényeg” talán maga a memória, a külső tároló, amely önnön külső lenyomatát, látszatát őrzi, de úgy, hogy elhal, hogy nincs jelen.

Ez, persze, nem teljesen igaz, mert időnként (például a lírikus nyelvében) mint zene előlép, s ez teljességgel érthető is, hiszen a költészet végső soron nem más, mint bizonyos – elvileg – külső mnemotechnikai eljárások sajátos mérvű megjelenése. Hogyan érzékelhető azonban ez a fölösleg, ez a dionüszoszi luxus, ha a nyelv zenéje már – a fogalmi nyelv létrejöttével – elveszett? Hogyan fordítható vissza a hang elzengése? Hogyan tehető az a maradék, ami a „Tonsprache”-ból már nem fordítható le, ami tehát valóban zene, újra érzékelhetővé egy olyan birodalomban (a nyelv világában), ahol semmi sem érzéki már? Erre a kérdésre aligha nyújtanak hiteles választ Nietzsche megfontolásai, hiszen van itt egy nehezen feldolgozható ellentmondás: mint az már szóba került, hang- és

jelnyelv egymásra vannak utalva, egyik sem tehető érzékelhetővé, legalábbis mint nyelv, a másik nélkül, ami egészen kézenfekvő is, amennyiben Nietzsche a magán- és mássalhangzókat, így a hangképző szerveket az egyik, a hangot magát a másik oldalra sorolta. Az, ami a hangból nem fordítható át a „Geberdensymbolik” dimenziójába, ami tehát zene, az – paradox módon – nem hangozhat el soha, legalábbis emberi fül számára, mert nincs semmi – se hangképző szerv, se hangszer –, ami megszólaltathatná. Önmagától nem szólal meg semmiféle zene, aligha véletlen tehát, hogy Nietzsche ezt az ellentmondást – Schopenhauertől vezérelve – a zene sajátos, közvetlen kifejeződésének metafizikájában oldja fel (ugyanis a zenéről mint az „akarat” közvetlen kifejeződéséről alkotott tézis nem más, mint ezt), nem csoda, hogy Lacoue-Labarthe és de Man e tézis cáfolatát keresték, nem is eredménytelenül, Nietzsche-nél.

Jelenleg azonban ennél fontosabbnak tűnik, hogy a zene kicsapódása, „Entladung”-ja a képekben (vagy a nyelvben), innen nézve, úgy tűnik, mindig már bekövetkezett. Az, ami e lehetetlen folyamatból hátramarad, éppen a zene vagy a tiszta „Ton” hiányára mutat vissza [aligha véletlen, hogy ‚A tragédia születése’ szerint a zene mintegy „küzd” a képi megnyilvánulásért (72)], és ez a hiány, itt, elsősorban fenomenális hiány. Mint az a fentiek során látható volt, Nietzsche elhatárolásaiban a zene, a tiszta „Ton” felzúdulása lényegében azért bizonyul lehetetlennek, mert

A költészet végső soron nem más, mint bizonyos – elvileg – külső mnemotechnikai eljárások sajátos mérvű megjelenése. Hogyan érzékelhető azonban ez a főleg, ez a dionüszoszi luxus, ha a nyelv zenéje már – a fogalmi nyelv létrejöttével – elveszett.

Hogyan fordítható vissza a hang elzengése? Hogyan tehető az a maradék, ami a „Tonsprache”-ból már nem fordítható le, ami tehát valóban zene, újra érzékelhetővé egy olyan birodalomban (a nyelv világában), ahol semmi sem érzéki már?

ő maga – látszólag a betűket-hangokat életre keltő (bennük éppen ezért kicsapódó, „lemerülő”) energia – lényegében nem más, mint „Geberdensymbolik” apollóni ténfelén fellelhető magán- és mássalhangzók, illetve hangképző pozíciók közötti kapcsolat, tiszta szintaxis tehát, amely – minthogy elsősorban olvasni lehet, elképzelni aligha – nem igazán rendelkezhet fenomenális kiterjedéssel. A tiszta „Ton”, ha elhangzik, már nem érzékelhető (ezért mondható el, hogy ami elhangzik, az éppen hogy nem zene), aligha véletlen, hogy de Man olvasata éppen a zene eme nem-fenomenális karakterére céloz [mint ahogyan ezt teszi már a Derrida Rousseau-értelmezésével folytatott vitában is (73)], sőt a dekonstruktív irodalomelmélet diskurzusában

éppen a zene szintaktikai természete képezi az önmaga számára jelenlévő, hangzó nyelv (de Mannál például az „ének” metaforikájában jelölt) illúziójának ellenpontját. (74)

Ez, persze, azt is jelenti (s ez, noha éppen ezen a ponton nem látszik egészen következetesnek, Nietzsche legmélyebb meglátásai közé sorolható), hogy a „zene” mégsem tartozik a látszat apollóni világához, noha dionüszoszi mivoltában aligha fogható fel valamely önmagával azonos entitás vagy jelentés tulajdonképpeniségében. Ez a távolság a zene mint végtelenül ismétlődő vagy variálható szintaxis és Apollón érzékek számára hozzáférhető világa között a szövegben (és a hozzá kapcsolódó jegyzetanyagban) egészen lényegbevágó összefüggésekre terjeszthető ki, amelyek éppen Nietzsche gondolkodásának végletesen konzekvens voltáról tesznek tanúbizonyságot. Különösen az időtlenség és a folyamatos elmúlás ellentétének tematikus súlypontja fontos itt, amely, mint látható volt, fontos szerepet játszik az „ős-egy”-re visszamutató tragédia dionüszoszi és apollóni aspektusainak szembeállításában. ‚A tragédia születése’ egy pontján Nietzsche megállapítja, hogy a zene – ellentétben a képzőművészetekkel – nem a „jelenségek”, hanem az élet örökkévalóságának, az „örök életnek” a „közvetlen ideája”. (75) Ez valóban

nem azonos a látszat örökkévalóságával, hiszen a látszat világa a folyamatos elmúlás, pusztulás vagy változás világa. Amint az megintcsak inkább a kihagyott feljegyzésekből, mint ‚A tragédia születésé’-ből magából kiderül, Nietzsche számára az apollóni látszat a keletkezés vagy valamivé válás, a folyamatos ‚Werden” szférája (hogy miért maradt ki nagyrészt ez a Nietzsche számára később oly központi fogalom ‚A tragédia születésé’-ből, miközben annak számos tematikus összefüggésében felbukkan korábbi jegyzetekben, sőt a mű egy bővebb, korábbi változatában is, itt aligha megválaszolható kérdés). A jelenség, éppen mert nem lényeg, nem rendelkezik a lét, a „Sein” karakterével, szükség-szerűen a „Werden” oldalára sorolható, míg a „lét” – megint egyfajta „Entladung” – a tökéletes látszatban eléggül ki, pontosabban elégíti ki magát [„Das Sein befriedigt sich im vollkommenen Schein” (76)]. Az, amit Nietzsche „akarathnak” nevez, a világot mint látszatvilágot „szüli meg” s az mint ilyen csakis az akarat vagy az „ős-egy” számára érzékelhető a maga teljes egészében: ezt a látszatvilágot [s így az empirikus valóságot is (77)] a „nem-egy”, a „nem-létezés” és a „keletkezés” attribútumai írják le (78), s többek közt ebben a kontextusban is megtalálható Nietzsche sokat citált tézise a műalkotásról mint „őszintén nem létezőről” (das wahrhaft Nichtseiende). (79) Az (a maradék), amit a látszat eme – teremtett, hiszen létrehozott, egyben múlandó – világa nem képes magába foglalni, nyilvánvalóan a másik oldalon, a lét, a „Sein” oldalán van, ám a korábbiak során kiderült, hogy ezt mint esszenciát semmi nem képes reprezentálni Nietzsche diskurzusában, még a zene sem, pontosabban csak mint szintaxist.

Könnyen meglehet, hogy ‚A tragédia születésé’-be foglalt hosszas és sok zavart okozó Schopenhauer-idézet a zenéről (80), amelyet követően Nietzsche valóban levonja azt a következtetést, hogy a zene „az akarat nyelve”, ebben az összefüggésben sem teljesen jelentéstelen. Kétségkívül azt bizonyítja itt elsősorban, hogy a zene olyan közvetlen módon juttat közelebb a dolgok lényegéhez, az akarathoz, hogy kiiktatja a megjelenés, a képzetek közbejöttét, ugyanakkor van még egy fontos mozzanata. A Schopenhauer-citátum ugyanis folyton a zene nyelvének absztrakt és általános mivoltát hangsúlyozza: a zene „a lehető legáltalánosabb nyelv”, amelyhez képest még az általános fogalmak is olyan egyedinek látszanak, mint azok a dolgok, amelyre vonatkoznak, mint „általános nyelv” ugyanakkor hasonlít is a fogalmakhoz, amennyiben mindkettő „a valóság absztraktuma”, amelyek „a pusztá forma általánosságával fejeznek ki”, sőt a zene olyan, mint a szám. Vagyis, végsősoron, a zene egy olyan – némiképp szintaktikai karakterű – nyelv, amely képes tartós kifejezéshez juttatni mindent, ami a „Werden” vagy a jelenségek világában fel-, majd eltűnik (noha Schopenhauer szerint ezt „mindig csak magábanvaló lényegük, sosem a megjelenésük szerint” teszi), azáltal, hogy ezeket nem-érzéki általánossággal, egyben az „örök élet” létmódjával ruházza fel. Ezt nem igazán lehet azonban oly módon elgondolni, hogy a zene mintegy „kiemelné” a dolgokat a jelenségvilágból, sokkal inkább arról van szó, hogy nem-fenomenális oldalukat nyilvánítja meg s ez rendelkezik valamilyen módon az örökkévalóság tulajdonságával.

Ez utóbbit ‚A tragédia születésé’, amely rögtön a zenének az akarat nyelveként való schopenhaueri meghatározását követően bevezeti a – zene által életre keltett s a dionüszoszi tragikus tapasztalatához közeljuttató – „mítosz” fogalmát (Nietzsche az azóta kétes csengésűvé vált „Mythus” alakot használja), magában a „mítoszban” azonosítja, amely – meglepő módon, noha ‚A tragédia születésé’ olvasói eddigre ezt már megszokhatták – apollóni vonásokkal (elsősorban a „nyugalomával”) is rendelkezik. A görögök, írja Nietzsche, mindent eseményt a mítosz összefüggésében éltek át, „sőt csakis ennek az összefüggésnek a fényében érthették meg az átélteket: miáltal még a kézzelfogható („auch die nächste Gegenwart”, azaz a legközelebb eső, egyben tehát a mindenkor következő) jelent is rögtön sub specie aeterni, bizonyos értelemben időtlenként kellett látniuk”. (81) Továbbá: „egy nép értéke – mint különben az emberé is (auch ein Mensch) – éppenséggel abban áll, hogy mennyire tudja élményeire ráütni az örökkévalóság

bélyegét" (82) és valóban, egy élmény akkor igazán élmény, ha – bizonyos értelemben – maradandó. (83) Noha a fenti közbevetésben Nietzsche nem „az emberben”, hanem a mindenkori egyes emberben viszonylagosítja a „nép” instanciáját, az, hogy „A tragédia születése” vége felé sűrűn ismétlődnek a „német zene” és „német mítosz” szókapcsolatok, illetve hogy Nietzsche még *Heideggeren* is túltevő kizárólagossággal nevezi ki a görög egyetlen örökösének a szóban forgó népet, könnyen félreérthetővé teszi a „mítosz” örökkévalóságának igazi funkcióját. Nietzsche, valóban, több helyen is valamiféle otthonosság megnyugtató (és kirekesztő) képzetébe fordítja át ezt az időtlenséget, például ahol a mítosz pusztulásával „hontalanná” váló költészetéről (84), az „idegen mítoszokban” rejlő fenyegetésről, vagy „a hazájtól elbitangoltaknak az idegen asztalokhoz való mohó odatolakodásáról” értekezik (85), valójában mégsem erről van szó.

A zene, tehát a „Sein” tartósságát kölcsönzi a jelenségvilág dolgainak, amelyek létmódját a teremtettség, a keletkezés és a múlandóság határozza meg (86), vagyis egy olyan princípiumot nyilvánít ki, amely távolról (távolról) arra emlékeztet, amit később Nietzsche az „ugyanannak örök visszatérése” formulájában ragadott meg, ugyanakkor – éppúgy, mint a nevezett örök visszatérés – képtelen arra, hogy ezt egy identitás önmagához való elvezetéseként, tulajdonképpen önmagával való azonossá válásaként hajtsa végre. Eleve gyanút kelthet, hogy a folyamatnak pontosan fordított mintázata is megtalálható Nietzsche ekkortájt keletkezett, zene és nyelv viszonyára vonatkozó töredékeiben, például, amint az már szóba került, a szimbólum „megjegyzéséről” írottakban, ahol a „fogalom” megragadása az emlékezetben éppen a zene elhalását feltételezi. Persze, az eddigiek során az is világossá vált már, hogy az, ami közel kerülhet ahhoz, hogy méltóvá váljon az „örök élet” létmódjára, bármi is legyen ez, aligha a „fogalmak” között keresendő. Ez az összefüggés inkább egy másik szempont okán fontos: a zene egyben mnemotechnika és szintaxis is, ami azt sugallja, hogy a „Sein” dimenziója aligha alapozhat meg tulajdonképpen jelentést. Sőt, mint az már szintén szóba került, a zene olyan maradvány vagy többlet, amely már nem fordítható át a nyelvbe (vagy jelnyelvbe), s az is kiderült már, hogy ez valójában sokkal inkább hiány, mint főleg: egyedül ez a nem jelentő vagy nem jelölő dimenzió az, amelyben a jelenségek felruházódnak az „örökkévalóság” csalóka attribútumával. Ez valójában az (általános, absztrakt, referenciális) nyelvi megismételhetőség princípiuma, amely maga nem nyelvi vagy legalábbis nem jelentéses. A jelenség érzékelhető ott- (vagy: valahol)léte nélküli, atopikus megismételhetősége ez, olyan ismétlődés, amely a dolog mellé annak nem-azonosságát állítja oda, vagyis amely egyben el is szakad attól, amit megörökít. (87) Innen nézve, persze, a mítosz éppen ennek a különös ismétlődésnek az elve, ami egyben azt is jelenti, hogy (mint az örökkévalóság birodalma) a mítosz nem létezik (88), vagy ha igen, egy még dermesztőbb idegenséget hordoz, amelyben eleve nem is lehetett otthon lenni soha, mint ahogy azt még az imént citált, rémisztő megfogalmazás is jelzi: a magyar fordítástól eltérően ugyanis nem valaha megvolt hazákat elhagyók tolakodásáról van szó, hanem haza nélküli kóborlásról vagy bolyongásról – „ein heimatloses Herumschweifen, ein gieriges Sichdrängen an fremde Tische” (89) –, amely, mítoszi otthon hiányában, nem is tehet másként.

Most válik igazi jelentőségében láthatóvá, hogy mi mindent bíz Nietzsche az apollónival szemben elsődlegesnek láttatott dionüszoszi princípiumra, amely nélkül, úgy tűnik, semmiféle értelemben nem létezik identitás. Ezen a ponton viszont az is világosan látszik már, hogy a dionüszoszi/apollóni különbségtétel aligha képes megalapozni az önonosság lehetőségét: a dionüszoszi nem annyira alap, mint inkább főleg, ezt felismerve azonban – hiszen a két elv kölcsönös függősége aligha vonható kétségbe – sejthetőleg a fenomenális apollóni (vagyis: az empirikus) világ stabilitása is megrendül. Nem véletlen, hogy végig „A tragédia születésé”-ben Nietzsche mást sem tesz, mint továbbhajszolja ezt a páros struktúrát: mint látható volt, a görög tragédia pusztulását konstatálva Wagnerrel és az új „német mítosszal” támasztja fel azt, sőt még a két csúcspont közé ékelődő szók-

ratészi világot is ez határozza meg, ahol ugyan elvileg Dionüszosz szorul ki a művészet világából (90), valójában mégis az apollóni tűnik el, hiszen a dionüszoszi/apollóni (lehetetlen) oppozícióját a dionüszoszi/szókratészi (nem kevésbé lehetetlen) ellentétpár helyettesíti. Ebben a cserében az a legszembeűnőbb, hogy Nietzsche leírásában itt lép elő a voltaképpen, azaz tévesen ilyenként azonosított, vagyis apollóni látszatszerűségének tudatától megfosztott empirikus világ, amelynek az érzékek és a megismerés számára való hozzáférhetőségét immár tehát egy végzetesnek tűnő (ám a német mítosz által aztán heroikusan visszafordított) felejtés biztosítja. Ami – a dionüszoszi „kicsapódásaként” – látszat volt és ezt tudta is magáról, az most – Dionüszosz száműzésével – az emberi világ „valóságaként” stabilizálódik: fenomenalizmusának nem-fenomenális alapja nem a dionüszoszi immár, hanem a referenciális realitás, pontosabban az apollóni látszat és az empirikus valóság szubsztanciális azonosítása.

Abból, ahogyan Nietzsche bevezeti ezt a váltást, világossá válik, hogy a folyamat alapvetően az apollóni megkettőzéseként megy végbe (fontos megjegyezni, hogy ez az imént a nyelvi szimbolika teljesítményének is bizonyult), s éppen ez a megkettőzés azonosítja a „valóságot” mint azt, amit – a dionüszoszi helyett – a művészet (ekkor már) „utánoz”. Euripidész hőseinek szenvedélye „utánzott és maskarádés szenvedély lesz, amit utánzott a maskarádés nyelven mondanak el” (valójában: az apollóni eredendő maszkszerűségének utánzása, hiszen az utánzás tárgya eleve maszkszerű, „nachgeahmte maskirte Leidenschaft”, illetve „nachgeahmte maskirte Reden”) (91), sőt ő az, aki a nézőt is megkettőzi a reprezentáció, a színpadra való felvitele révén. (92) Ez a megkettőzés mindkét eredeti művészi princípiumot átalakítja, s az átalakítás útja mindkét esetben a szubsztanciális azonosítás formáját ölti: a látszat apollóni szemlélése helyére „gondolatok” és logika, a dionüszoszi elragadtatottság helyére naturalizált „indulatok” lépnek, mindkettőt az ülteti ki, hogy „realisztikus” utánzatok („realistisch nachgeahmte [...] Gedanken und Affecte”). (93) Figyelemre méltó, hogy e cserék retorikai mintája némiképp emlékeztet arra, amit de Man egy kései Nietzsche-olvasata „A nem-morálisan fölfogott igazságról és hazugságról” igazság-„definíciójában” kimutat, még hozzá a trópus és az antropomorfizmus fundamentális eltéréseként: míg előbbi pusztán a helyettesítés lehetőségét implikálja (azt, hogy egyazon dologról többféle predikatív állítás megfogalmazható), addig utóbbi „azonosítás a szubsztancia szintjén” (94) s az ilyen azonosítás (voltaképpen) megjelenés és szubsztancia között szükségszerűen ideologikus. „A tragédia születésé”-ben ez persze nem azonos a referenciális azonosítással, hiszen, mint az már szóba került, az apollóni, azaz a jelenségek világa itt maga az empirikus valóság: sokkal inkább arról van szó, hogy – éppen ezért – az empirikus realitás maga nem szubsztancia, hiszen csak másolat; „realisztikus utánzásának” lehetősége éppen ezért igényli szubsztanciális azonosítását. Ebben az értelemben ideologikus az apollóni megkettőzése (s ez egyben, mint látható volt, „depotencializálás” is): az apollóni, amely eredetileg nem más, mint önnön látszat-voltának tudata (s ennyiben retorikai mintája valóban a trópus lehet), a szókratészi világban utánzás és utánzott valóság pozícióira bomlik szét, mely utóbbiban mintegy erőszakosan helyreáll a tulajdonképpeni identitásnak a dionüszoszi hiába keresett alapja.

Dionüszosz helyére, tehát, a szubsztanciává előléptetett realitás lép, ez az egyszerű helyettesítés azonban okoz némi bonyodalmat. Ez utóbbi ugyanis eredetileg maga az apollóni világ volt, amelyet szubsztanciává, mint látható volt, éppen utánozhatósága tett, ugyanakkor utánzata pontosan az apollóni megkettőzéséből előlépő másik pozícióval azonos. Apollón tehát egyszerre utánzat és utánzott, önmagát utánozza mintegy végtelenül s e folyamat – bizonyos feltételek mellett – létrehozza a valóságot. Mi történik ennek során, tehető fel a kérdés, azzal a többlettel, amely Dionüszosz apollóni „kicsapódásában” elvileg – még ha csak hiányként is – hátramarad, és amelynek Dionüszosz távollétében nem olyan könnyű új helyet találni. Formálisan, persze, megvan ez a maradék/hiány ebben a rendszerben is: ha Dionüszosz helyére a szubsztanciális, azaz már nem

látszatként felfogott apollóni álomvilág lép, amelyhez képest az apollóni „másik” oldala a pusztaság realizisztikus utánzat státuszába alacsonyodik le, akkor a többlet talán nem más, mint az, ami a másolat felszíne mögött van, az a szubsztancia, amivel az eredeti rendelkezik, a másolat pedig nem. Nietzsche, „A tragédia születésé”-ben mindent átfogó mintát itt is követve, ezt a hiányt rögtön kompenzálja is, amiben megint a művészet siet a segítségére, mindavval a főleges többlettel, amelyet az utánzás során kitermel. (95) Ez lesz tehát a voltaképpen művészi, s ez a – mindennapok triviális művészetfelfogásában máig jelen lévő – képlet számtalan formában hívja ki Nietzsche kritikáját, amely itt a legkönnyörtelenebb. Alapvető funkciója minden esetben a pusztaság díszítése vagy illusztrációé, a gyönyörködtető szórakoztatásé: Euripidész tragédiája felcícomázza, feldiszi a már odavesztett mítoszt, az utánzott gondolatok és indulatok „izgatószeret”, a dráma elé helyezett prólógus, akárcsak a „stilo rappresentativo”, a „pátosz” érzéki élvezetének akadálytalan, hiszen a megértés terhétől már mentesített élvezetét biztosítja. (96) Az ilyen művészet kompenzál abban az értelemben is, hogy segítségére siet az igazság vagy az értelem közvetítésének, ha ez utóbbi akadályokba ütközik, amint azt Nietzsche az aiszóposzi mesére és egy német fabulára tett gúnyos célzása éppoly szemléletesen érzékelteti, mint a zenét (a zenét!) a szöveg szolgálatába állító firenzei opera kérlelhetetlen bírálata, valamint az a nagyon mélyértelmű feltételezése, hogy a dionüszoszi főlénye lényegében abban nyilvánul meg, hogy Euripidész egyszerűen nem érti elődeit. (97) A dolog azonban nyilvánvalóan nem úszható meg annyival, hogy az érkező – s ez nem esik nehezebbé – leleplezi a szenvedélyétől elragadtatva éneklő és versben beszélő „jó ember”, a fuvalázó és daloló pásztor művészetellenes abszurdításait. (98) A struktúra ugyanis nem korlátozódik az utánzás alacsonyabbrendűségét vagy a megismerés akadályait érzéki élvezetek gazdagságával kompenzáló vagy elhárító kiegészítés eseteire, hiszen egy sokkal komolyabb összefüggésben is érvényben marad. Nietzsche több helyütt is nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a művészet nemcsak önnön hiányosságait kénytelen (és képes!) kiegészíteni, hanem a racionalitás szókratészi világát is: ebben a Dionüszosztól mentes világban lesz a tudomány „kiegészítője” (Supplement), amely – minthogy nemcsak leírni, de a maga részéről szintén „megváltoztatni” (kijavítani: „corrigere”) igyekszik a létet – saját határaiba ütközve művészetbe „csap át”, hiszen önnön behatároltságának (vagyis egyben: korlátoltságának, hiányainak) „tragikus megismerését” éppúgy a művészet gyógyszer orvosolja, mint a dionüszoszi éj sötétjétől felsebzett szemet. (99) Ez a komplementer viszony olyannyira meghatározza az apollóni művész és a szókratészi „teoretikus ember” viszonyát, hogy alig lehet közöttük különbséget tenni. (100) Igaz ugyan, hogy előbbi az igazságot mindörökké eltakaró leplek látványában, utóbbi pedig ezek lehullásában érdekelt, ám a vonatkozó passzus (101) nyilvánvalóvá teszi, hogy a lehulló lepel is csak látvány, amelyben a teoretikus ember örömét leli, hiszen Nietzsche itt azt állítja, hogy az igazságot leleplezése után is leplek burkolják – éppen ezért „csap át” művészetbe a tudósi megismerés. Korántsem magától értetődő mindezek során, hogy hol vonható meg a határ a művészet e kétféle kompenzációs teljesítménye között, vagyis az, amit Nietzsche az opera kapcsán „üres szórakoztatásnak” nevez, minden esetben elhatárolható-e (megint) az „éjszaka borzalmát látó szemet” gyógyító, „az akarat vonagló görceitől” megszabadító látszat balszamától (102), noha lényegében az egész rendszer ezen különbségtétel lehetőségén nyugszik.

A probléma, amely a 20. században talán az *Emil Staiger* és Heidegger közötti vitában vagy éppen a tömegkultúra jelenségeit elemző *Adorno* írásaiban fogalmazódik majd a legmegragadóbban újra, „A tragédia születésé”-ben nyilvánvalóan szépség és igazság homológiájának filozófiai problémája is (103): Nietzsche, amikor ironikusan felsorolja ennek abszurdan formális lehetőségeit, lényegében éppen azt sugallja, hogy az igazság szolgálatába állított szépség sosem lesz képes eljuttatni ahhoz az – elviselhetetlennek ítélt és, meglehet, kimondhatatlan – igazsághoz, amelyet a dionüszoszi szférájában még

tartalmaz. Innen nézve mindenfajta kompenzáció, mindenféle fölösleg a dionüszoszi hiányára mutat vissza. A művészet izgató érzéki gazdagsága és ékességei azt kompenzálják, hogy a művészet (eme tautologikus, fölösleges fogalma szerint) csak utánzás, csak látszat, de nyilvánvaló, hogy látszatvolta csak attól a ponttól kezdve hiány, ahol Dionüszosz hiánya Apollón látszatvilágát megkettőzi. Az a hiány, amelyet az értelem útján felderíthető fenomenális valóságot kompenzáló művészet kompenzál, egészen nyilvánvalóan szintén közvetlenül Dionüszosz távollétével függ össze: ez egyértelműen kiderül ott, ahol Nietzsche arra hivatkozva ünnepli *Kant*t és Schopenhauert, hogy ők ismét feltárták a tudomány számára hozzáférhető világ látszatkarakterét. (104) Ez a kompenzáció lényegében nem tesz mást, mint hogy ismét felruhazza az apollóni világot a látszat-mivolt (ön)tudatával, amelyet az, a maga részéről, saját önmegkettőzése által kompenzált, illetve felejtett el s az apollóni eme önmegkettőzése Nietzsche ekkori nyelvelmélete szerint maga a nyelv. Ellentétben de Man megállapításával (105), végeredményben éppen nem a dionüszoszi megjelenése, hanem annak hiánya (a nyelv?) vezet be a referenciális igazság és hamisság kategóriáit az apollóni birodalmába, bár valójában, ha nem is minden további megfontolás nélkül, ez az ellenvetés ugyanazt mondja, amennyiben Dionüszosz mindig is és mindörökké a hiányával van jelen.

Innen nézve még az is megeshet, hogy ehhez az igazsághoz (ami persze semmilyen szempontból nem old meg semmit) „A tragédia születésé”-nek az a közbeékel és gondolatilag talán kevésbé feszes része juttat közelebb, amelyet a görög tragédia létrejöttére és a németként újjászülető mítoszra vonatkozó fejtegetések fognak körül, ugyanakkor megfigyelhető, hogy a művészi „látszat” kettős értelmének egybecsúsítása vagy legalábbis viszonyuk bizonytalansága átterjed a szöveg azon régióira is, ahol ennek a bizonytalanságnak nem lenne helye. A „német zene” újjászületése melletti érvelés legemlékezetesebb passzusai például, ahol Nietzsche azt igyekszik (még egyszer) megmagyarázni, hogy miért van szüksége éppen az olyan, az individuum számára közvetlenül elviselhetetlen zenének, mint a ‚Trisztán és Izolda’, szövegre és színpadképre, amelyekben „megkönnyebít”, ezt a folyamatot egyazon mondatban „gyönyörű látszatnak” (herrlicher Schein), majd „ámítás”-nak (Täuschung) nevezi (s talán mondani sem kell, hogy ez egy olyan ritka helye a szövegnek, ahol ez a megkönnyebbülés „Entladung” helyett „Entlastung”-nak bizonyul). (106) Ez „A tragédia születésé”-re oly jellemző terminológiai bőség azonban az egész koncepció mélyén rejlő bőségre világít rá még élesebben, arra, amit Nietzsche „önkritikája” majd „a bőség és a fölösleg nyomorának (Noth der Fülle und Ueberfülle)” nevez. (107) Nem lehet, úgy látszik, kiiktatni az igaz és hamis referenciális értékeket az apollóni „látszat” önmagával azonos s ennyiben igaz világból, a nyelvből, pontosabban nem lehet a kettő között tiszta határvonalat húzni. (108) (Ebben is) igaza van Nietzsche-nek: ha egyszer Dionüszosz, mindenféle azonosság, min-

A probléma, amely a 20. században talán az Emil Staiger és Heidegger közötti vitában vagy éppen a tömegkultúra jelenségeit elemző Adorno írásaiban fogalmazódik majd a legmegragadóbban újra, „A tragédia születésé”-ben nyilvánvalóan szépség és igazság homológiájának filozófiai problémája is: Nietzsche, amikor ironikusan felsorolja ennek abszurdan formális lehetőségeit, lényegében éppen azt sugallja, hogy az igazság szolgálataba állított szépség sosem lesz képes eljuttatni ahhoz az – elviselhetetlennek ítélt és, meglehet, kimondhatatlan – igazsághoz, amelyet a dionüszoszi szférájában még tartalmaz. Innen nézve mindenfajta kompenzáció, mindenféle fölösleges fölösleg a dionüszoszi hiányára mutat vissza.

den tulajdonképpeni jelentés alapja (vagy atyja) nem létezik, akkor Apollón sem maradhat, mint önmagát „látszatnak” tudó „látszat”, mint igazság, azonos önmagával. Mindig meg is téveszt egyben, hiszen e legalapvetőbb hiányt (Dionüszosz és saját önazonosságának hiányát) a legkülönbözőbb helyi hiányok, többletek, maradékok és főleglek még-oly változatos játéka sem tudja orvosolni.

Jegyzet

- (1) Man, P. de (1999): *Az olvasás allegóriái*. Szeged. 161. (*Allegories of Reading*. New Haven, 1979, 117.)
- (2) Ld. a fejezetek első megjelenését: Uő (1972): Genesis and Genealogy in Nietzsche's Birth of Tragedy. *Diacritics*, 4.; ill. uő. (1974): Nietzsche's Theory of Rhetoric, *Symposium*, 1.
- (3) Derrida, J. (1997): A fehér mitológia. In: Thomka B. (szerk.): *Az irodalom elméletei V*. Pécs.
- (4) Warminski, A.: Prefatory Postscript. In: uő. (1987): *Readings in Interpretation*. Minneapolis. XLII., 197.
- (5) Vö. Culler, J. (1997): *Dekonstrukció*. Budapest. 279–283.
- (6) „Mi több, *A tragédia születéséhez* kapcsolódó további anyagok előkészületben lévő kiadása – Nietzsche műveinek új kritikai kiadása keretében – azt mutatja, hogy e jegyzetek kihagyását olyan megfontolások diktálták, melyek méginkább szétbomlasztják az episztemológiai autoritások rendszerét. E töredékekből megtudjuk, hogy Dionüszosz az igazság elsődleges forrásaként való felértékelése inkább taktikai szükségzerűség, mint szubsztanciális kijelentés.” (de Man, 1999, uo.; a szóban forgó kiadás vonatkozó kötete 1978-ban jelent meg: Nietzsche, F.: KGW III/3. Berlin – New York). E felismerések hatására született olyan tanulmány, amely Nietzsche „interpretáció”-felfogásának előzményeit *A tragédia születése* helyett kizárólag a jegyzetanyagban követi nyomon: Jacobs, C. (1978): *The Dissimulating Harmony*. Baltimore – London. 1–22.
- (7) de Man, i. m. 162.
- (8) Vö. Lacoue-Labarthe, Ph.: Der Umweg. In: Hamacher, W. (1986, szerk.): *Nietzsche aus Frankreich*. Frankfurt – Berlin. 100–103.
- (9) „Mi is az a szó? Egy idegi inger hangokká való leképezése.”; ill. „Egy idegi inger, először képpé átalakítva (übertragen in ein Bild)! Első metafora. Majd hangokkal adjuk vissza a képet! Második metafora.” (Nietzsche: A nem-morálisan fölfogott igazságról és hazugságról. *Athenaeum*, (1992) 3. 5–6. [Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne. In: uő (1999): *KSA I*. Berlin – New York. 2. 878–879.])
- (10) Mint de Man megállapítja, *A tragédia születésében* Dionüszoszról és Apollónról is „nyíltan elhangzik, hogy egyszerre léteznek tisztán fiziológiai, illetve nyelvi szinten.” (de Man, i. m. 121.)
- (11) Uo.
- (12) Nietzsche (1986): *A tragédia születése*. Budapest. 179.
- (13) Uo. 125.
- (14) „Ennek az álomvalóságnak a legelevenebb életszerűsége közepette is megvan bennünk látszatának áttetsző érzése.” (uo.), vö. még uo. 27.
- (15) Nem sokkal *A tragédia születését* követően a művészetet éppen erre hivatkozva állítja szembe a hazugsággal: „Kunst behandelt also den Schein als Schein, will also gerade nicht täuschen, ist wahr” (Uő: *KSA 7*, 632.)
- (16) Vö. uő., 1986, 42. Álom és realitás viszonyáról Nietzsche-nél részletesebben ld. Figal, G. (1999): *Nietzsche*. Stuttgart. 69–77.
- (17) Nietzsche, 1986, 29.
- (18) Uo. 54., továbbá 13., 198.
- (19) de Man, i. m. 129.
- (20) Nietzsche, 1986, 37–38.
- (21) Uo. 39. (uő.: Die Geburt der Tragödie. In: Uő: *KSA I*. 36.)
- (22) Vö. de Man: The Image of Rousseau in the Poetry of Hölderlin. In: uő. (1984): *The Rhetoric of Romanticism*. New York. 37–38.
- (23) „Apollón (...) fennkölt taglejtésekkel mutatja e kínvilág szükségességét, mely az egyes embert a megváltó látomás létrehozására kényszeríti, hogy annak szemlélésébe merülve (versunken) azután nyugodtan megüljön a tenger közepén hányódó ladikban.” (Nietzsche, 1986, 43. [Uő: Die Geburt der Tragödie, 39.])
- (24) *A tragédia születéséhez* kapcsolódó jegyzetanyagban található is egy olyan passzus, amely az „ösfolyamat” megismétlődését az egyedi műalkotásban vagy az egyesben a hullámzásban megképződő hullámgyűrűhöz hasonlítja, amely tulajdonképpen nem más, mint a valódi fenyegetést leplező, sík rajzolata a hullámlátnak („Das Kunstwerk und der Einzelne ist eine Wiederholung des Urprozesses, aus dem die Welt entstanden ist, gleichsam ein Wellenring in der Welle.” (uő. *KSA 7*, 166.))
- (25) „A mértékfeletti igazságként lepleződött le, az ellentmondás, a fájdalomban fogant gyönyör hangjában a természet szíve nyilatkozott meg. És ilyenképpen, ahol a dionüszoszi áttört, az apollóni ott mindenütt megszűnt és megsemmisült.” (uő. 1986, 45.)
- (26) „Olvashatunk egy nem egészen eredeti és kétes érvényű elméletet a kórus jelentőségéről a görög tragédiában.” (de Man, 1999, 121.)
- (27) Nietzsche, i. m. 49. (Die Geburt der Tragödie, 43–44.)

(28) Warminski, XLIV–XLV.

(29) Éppen ezért csak korlátozott érvénnyel állítható, hogy a korai Nietzsche még osztaná azt az állítólag „romantikus” gondolatot, amely szerint a művészet – bármiféle értelemben – az élet kifejezése, amely feltételezés viszonylag gyakran megtalálható a Nietzsche művészetfelfogásával kapcsolatos szakirodalomban, vö. például Meyer, Th. (1993): *Nietzsche und die Kunst*. Tübingen – Basel. 69–73.

(30) Vö. Nietzsche, 1986, 53–54.

(31) Uo., 32., ill. 64.

(32) Kofman, S. (1971): Nietzsche et la métaphore. *Poétique*, 5., 78.; majd Nietzsche et la métaphore. (1972) Paris. (1983) 2. 27–28.

(33) Nietzsche, i. m. 71.

(34) Uo. 73.

(35) Uo. 77. (Die Geburt der Tragödie, 65.)

(36) Vö. Warminski, XXXIX–XLIX.

(37) „Persze, a színpadra vetített apollóni kép, amelyet a zene fénye sugároz át, épp e zenei megvilágításában nem éri el azt a sajátos hatást, amit pedig alacsonyabb szintjén az apollóni művészet létrehoz” (Nietzsche, 1986, 195.), de itt némiképp kusza a fordítás, l. tehát az eredetit: „Freilich erreicht das apollinische Lichtbild gerade bei der inneren Beleuchtung durch die Musik nicht die eigenthümliche Wirkung der schwächeren Grade apollinischer Kunst” (Die Geburt der Tragödie, 150.) *A tragédia születése* rövid tárgyalása során Friedrich A. Kittler természetesen észleli, bár különösebben ki nem használja ezt az implicit médiaméleti összefüggést (Kittler, F. A. [2001]: *Eine Kulturgeschichte der Kulturwissenschaft*. München. 169–170.), azt a tézist azonban, mely szerint a tapasztalat művi voltát felfedezve Nietzsche szakítana avval az örökséggel, amely a mámort még nem az álom ellentétéként, hanem annak következményeként gondolja el, *A tragédia születése* szoros olvasása nem támasztja alá.

(38) Nietzsche, 1986, 180. (Die Geburt der Tragödie, 138.). Nietzsche több helyen azt is kifejti, hogy az ő kora számára egyenesen Apollón vált érthetlenné és Dionüszosz az ismerősebb, vö. pl. Nietzsche, KSA, 7. 275., 308. Ez azonban, amint azt Kofman második Nietzsche-könyvében kifejti, nem jelentheti azt, hogy Dionüszosz a „saját” nyelvén szólhatna, ez csak valamiféle köztes nyelv lehet, amelyhez képest az apollóni másolat „eredetibb” (vö. Kofman [1986]: *Nietzsche et la scène philosophique*. Paris. 68–73.). A kérdéshez vö. még Böning, Th. (1990): Literaturwissenschaft im Zeitalter des Nihilismus?. In: *DVjs*, 1. 444.

(39) Ezért nem elég pontos a metafora Warminski nyújtotta olvasata (vö. 36. jegyz.): a „semmi” nem férhető hozzá az érzékek számára (akkor – volna ellenevethető – mi értelme van a „semmi” látásáról beszélni?) s ennyiben ugyanúgy a látás negációját jelenti, mint a semmit sem látás alternatívája. Igaza van abban, hogy – éppen ezért – végsősoron inkább egy olvasható alakzatról, mint érzéki megjelenítésről van szó, ám a chiasztikus szerkezetet ez a felismerés nem fejt meg. Ez a szerkezet sokban emlékeztet viszont a nullának mint a tropológiai rendszer határának kettős viselkedésére a számok rendszerében, amit de Man Pascal-tanulmányában elemmez hosszasan, vö. de Man: Pascal allegóriája a meggyőzésről. In: uő. (2000): *Estétikai ideológia*. Budapest. 39–42.

(40) „Az apollóni önmagában se nem igaz, se nem hamis, mivel horizontja megegyezik saját illuzórikus természetének tudatával. Illúzió, és nem szimulákrum, mivel nem tettei másnak magát, mint ami. Az igazság és hamisság kategóriáit csakis a dionüszosi szubjektum vezetheti be, amely ettől a pillanattól kezdve maga is ezen ellentétpár égisze alatt áll.” (de Man, 1999, 136.)

(41) Nietzsche, 1986, 50. (Die Geburt der Tragödie, 44.)

(42) Uő. 1986, 66.

(43) Uo. 58., 73. (Die Geburt der Tragödie, 50., 62.)

(44) Vö. pl. Gehlen, A.: A felszabadult-esztétikai viselkedés néhány kategóriájáról. In: Bacsó B. (1995, szerk.): *Az esztétika vége*. Budapest.

(45) Ehhez hozzá kell tenni azonban, hogy az elhatárolás nem minden nyelvi összefüggésben működik: „Entladung” például egy teherhajó kirakodása is, amely után a hajó nagyon is megmarad – ellentétben *A tragédia születése* potenciálisan elmerülő apollóni ladikjával.

(46) Vö. 21. jegyzet.

(47) Nietzsche, 1986, 120., ill. 197. (Die Geburt der Tragödie, 151.)

(48) Amint azt Nietzsche világosan jelzi is, Dionüszosz elpusztításával Euripidész, valamint a szókratészi kultúra Apollónt is elveszíti, vö. uő. 1986, 90.

(49) de Man: Shelley Disfigured. In: uő. 1984, 118.

(50) L. Nietzsche: KSA 7, 362. (az apját megfojtó utód képze, akit végül éppen a művészet óv meg e tett elkövetésétől, viszont *A tragédia születésében* is megtalálható: uő. 1986, 125.) A passzus – természetesen – nem kerüli el Lacoue-Labarthe, majd de Man figyelmét sem: Lacoue-Labarthe, 99–101.; de Man, 1999, 123.

(51) „A tragédia metafizikai vigasza a szakadatlanul bomló, pusztuló jelenségek közepette (bei dem fortwährenden Untergange der Erscheinungen) ráébreszt az élet e szilárd, örökkévaló lényegére” (Nietzsche, 1986, 69. [Die Geburt der Tragödie, 59.]).

(52) *A filozófia a görögök tragikus korszakában* c. írásában Nietzsche – Anaximandrosz kapcsán – kifejti, hogy a dolgok ősi eredete, valamiféle őslényeg (Urwesen) csak mint meghatározatlan gondolható el: „Sohasem lehet tehát a dolgok eredete és princípiuma olyan lényeg, amely meghatározott tulajdonságokkal bír, és azokból

él (besteht); az igazán létezőnek, következtette Anaximandrosz, nem lehetnek meghatározott tulajdonságai, különben keletkeznie és pusztulnia kellene, mint minden más dolognak. Az őslényeg meghatározatlan kell legyen, hogy a keletkezés (Werden) ne szűnjék meg. Az őslényeg nem azért halhatatlan és örökkévaló, mert végtelen és kimerítetlen – ahogy Anaximandrosz magyarázó rendszerint feltételezik – , hanem azért, mert mentes a határozott, pusztulásba vivő kvalitásoktól: amiért is a »meghatározatlan« nevet viseli. Az így elnevezett őslényeg fölötte áll a keletkezésnek (ist über das Werden erhaben), s épp ezért garantálja a keletkezés örökkévalóságát és akadálytalan folyamatát. A »meghatározatlan« eme végső egységét, minden dolgok anyaiét az ember természetesen csak negatív jelölheti, mint valami olyan dolgot, amit nem lehet jellemezni a keletkezés már meglévő világa alapján, s ezért egyrangúnak lehet tekinteni a kantai *Ding an sich*hez.” (Uő.: A filozófia a görögök tragikus korszakában. In: uő: *Ifjúkori görög tárgyú írások*. Budapest. 75. [Die Philosophie im tragischen Zeitalter der Griechen. In: KSA 1, 819.].)

(53) Legalábbis mint önazonos entitás nem létezik, ami nem zárja ki azt, hogy például a rá irányuló intencióban viszont nagyon is jelen lehet.

(54) „Wer besiegt die Macht des Scheins und depotenziert ihn zum Symbol? Dies ist die Musik.” (Nietzsche: Die dionysische Weltanschauung. In: uő: KSA 1, 571. vö. még KSA 7, 193.).

(55) Uo. 277.

(56) Bár ennek ellentmondó feljegyzések is találhatóak, vö. pl. uo. 159.

(57) Vö. Lacoue–Labarthe, 92–96.

(58) Vö. Nietzsche, 1986, 35., 69. (Die Geburt der Tragödie, 33–34., 59.)

(59) Uő. 1986, 56. A két pólus tehát mintegy egymást szimbolizálja (vö. ehhez Kofmann, 1983, 2, 18–21.), ami azonban Kofman szerint nem jelenti azt, hogy – akárcsak eleinte majd még a „metafora” fogalma is – a „szimbólum” feltételezi annak esszenciális lényegét, amit megjelöl (uo. 28–29.).

(60) Vö. Nietzsche, 1986, 59.

(61) Vö. uő. KSA 7. 360. Vö. még A filozófia a görögök tragikus korszakában, 112.

(62) Uő. KSA 7. 305–306. Vö. ehhez még Jacobs, 10–11.

(63) A továbbiakhoz vö. Nietzsche, uo. 360–362.; ill. Die dionysische Weltanschauung, 571–576.

(64) „Symbol bedeutet hier ein ganz unvollkommenes, stückweises Abbild, ein andeutendes Zeichen, über dessen Verständnis man übereinkommen muss” (uo. 572.)

(65) „Ein Bild kann nur durch ein Bild symbolisiert werden” (uo. 573.).

(66) Lacoue–Labarthe, 96–97.

(67) Nietzsche, KSA 7, 361.

(68) Uő. Die Geburt der Tragödie, 51. (Uő. 1986, 59.)

(69) Ehhez ld. még Nietzsche, KSA 7, 23., ill. 317–318. *A tragédia születése* szerint a zene „a ritmus hullámvérésében” (megint a hullám-metafora!) működhet apollóni művészetként is, vö. Nietzsche, 1986, 34–35.

(70) Uő. Die dionysische Weltanschauung, 575.

(71) Uo. 575–576. Ez az egység a genetikus sémban oly módon historizálódik, hogy szó és hang szerves egységét Nietzsche az eszményi görög zenés drámára korlátozza, az ezt követő hanyatlástörténet szétválásukhoz, a művészeti ágak különválásához vezet a modern „Kunstunart”-ban, vö. Uő.: Das griechische Musikdrama. In: uő. KSA 1, 529.

(72) Uő. 1986, 140.

(73) De Man (1994): A vakság retorikája. *Helikon*, 1–2. 128–132. Az alábbi citátum majdhogynem olvasható az irodalmi nyelv nem-materiális materialitásának de Man-i meghatározásaként is: „A zene azért válik merő struktúrává, mert legbelül üres, mert amit »jelenlét«, az nem más, mint minden jelenlét tagadása. Ebből pedig már következik, hogy a zenei struktúra teljes mértékben más elveket követ, mint azok a struktúrák, amelyek »teljes« jelen alapulnak, függetlenül attól, hogy a jel vajon érzékletre vagy tudatállapotra utal. Minthogy nem gyökerezik semmiféle anyagban (not being grounded in any substance), a zenei nyelvnek sohasem lehet létbizonyossága (assurance of existence). Sohasem lehet azonos önmagával, vagy önmaga soronkövetkező ismétléseivel, még akkor sem, ha ezek a jövőbeli hangok ugyanazokkal a fizikai tulajdonságokkal – rezgésszámmal és hangmagassággal – rendelkeznek is, mint maga a jelenbeli hang. A fizikai azonosságoknak nincs semmiféle hatása egy olyan jel létmódjára, amelyre érzéki tulajdonságoknak definíció szerint nincs befolyása.” uo. 129–130. [The Rhetoric of Blindness. In: uő. (1983): *Blindness and Insight*. London. 128.]

(74) A „zenéről” mint de Man retorikafelfogásának fontos, önértelmező összetevőjéről részletesen ld. Hart Nibbrig, Ch. L.: Musik der Theorie. In: uő. (1994, szerk.): *Was heisst „Darstellen”?* Frankfurt. Az itt tárgyalt összefüggéshez vö. elsősorban 436–438. Némiképp más irányból, de a fentiekkel azonos következtetésekre jut a „zene” nem-fenomenális karakterével kapcsolatban Warminski is, vö. Warminski, LI–LII.

(75) Nietzsche, 1986, 137.

(76) Uő. KSA 7, 200. Mindezek alapján, bármennyire kézenfekvő is, tévedés a „Werden”-t egyszerűen Dionüosz oldalán elhelyezni. (ez utóbbi azonosítást, de Man Nietzsche-olvasatainak bírálatát alátámasztó szerepkörben, ld. pl. Böning, 435.)

(77) Vö. Nietzsche, i. m. 208.

(78) „Voll als Erscheinung wahrnehmbar ist die Welt nur für den einen Willen. Er ist also nicht nur leidend, sondern gebärend: er gebiert den Schein in jedem kleinsten Moment: der als das Nichtreale auch der Nicht-eine, der Nicht-Seiende, sondern werdende ist.” (uo. 204.). Vö. még uo. 334.

- (79) Pl. uo. 200.
- (80) Nietzsche, 1986, 131–135. Lásd Schopenhauer, A. (1991): *A világ mint akarat és képzet*. Budapest. 351–353.
- (81) Nietzsche, 1986, 191. (Die Geburt der Tragödie, 147–148.)
- (82) Vö. ezt a megfogalmazást Nietzsche következő, jóval későbbi kijelentésével: „Dem Werden den Charakter des Seins aufzuprägen – das ist der höchste Wille zur Macht.”(Uő. KSA 12, 312.)
- (83) Az „Erlebnis” szó fogalomtörténetének sajátos kettősségéről ld. Gadamer, H.-G. (1984): *Igazság és módszer*. Budapest. 64.
- (84) Nietzsche, 1986, 141.
- (85) Uo. 193.
- (86) Talán ez az egyik aspektusa annak, amit Gilles Deleuze a dionüszoszi „affirmatív” karakterében ragadott meg, vö. Deleuze, G. (1999): *Nietzsche és a filozófia*. Debrecen – Budapest. 28–29.
- (87) Evvel kapcsolatban vö. Figal, 92.
- (88) Lacoue–Labarthe szerint éppen a „retorika” öli meg: Lacoue–Labarthe, 104.
- (89) Nietzsche: Die Geburt der Tragödie, 148.
- (90) Ez a misztériumok rejtett kulturális praxisaiban tovább él ugyan, de nem „tör fel” művészet formájában, vö. Uő. 1986, 140.
- (91) Uo. 90. (Die Geburt der Tragödie, 75.)
- (92) Uő. 1986, 92.
- (93) Uo. 103–104. (Die Geburt der Tragödie, 84.), továbbá uő. 1986, 116–117.
- (94) De Man: Anthropomorphism and Trope in the Lyric. In: uő. 1984, 241.
- (95) Ez a többlet itt azonban nem sokban emlékeztet a dolog létének ábrázolás általi „gyarapodására”, amelyről Gadamer beszél az *Igazság és módszer*-ben: Gadamer, 111.
- (96) Vö. Nietzsche, 1986, 103–108., ill. 154. De Man olvasata többek közt ezen a ponton véli alátámaszthatónak azt a feltételezést, hogy *A tragédia születése* nem képes arra, hogy következetesen megvalósítsa azt a genetikus narratívát, amelynek mutatja magát: ezt bizonyítaná, hogy Wagner „jelenlétének” megidézése a mű eredeti előszavában (uo., 22; az előszó egy hosszabb variánsát egyébként Nietzsche közvetlenül Wagnert megszólítva fogalmazta meg: vö. KSA 7, 351–357.), majd színrelépése *A tragédia születését* záró fejtegetésekben lényegében éppenséggel szembeállítja Nietzsche művét a dionüszoszi modellel (vö. de Man, 1999, 132–133).
- (97) Vö. Nietzsche, 1986, 97–99., 114., 154–157.
- (98) Uo. 159–159.
- (99) Vö. sorrendben: uo. 120. (Die Geburt der Tragödie, 96.); uő. 1986, 124. (Die Geburt der Tragödie, 99.); uő. 1986, 127.
- (100) Egy, *A tragédia születése* előtt készült, lényegében már annak főbb tételeit kifejtő írásában Nietzsche nem is tesz éles különbséget Szókratész és Apollón között, Szókratész „apollóni világosságáról” beszél, vö. uő. Socrates und die Tragödie. In: KSA 1, 545. Itt még Euripidészszel szemben is megértőbb, akit egy „magányos gondolkodónak” nevez. (uo. 537.)
- (101) „A teoretikus ember is határtalan gyönyört talál az életben, a létező dolgokban, akárcsak a művész, s a pesszimizmus gyakorlati etikájától, e kizárólag csak a sötétségben villogó Lünkeosz-szemektől, miként a művészt, a teoretikus embert is csak ez az öröm védi meg. Ha mármint az igazság leleplezése során a művész elbűvölt tekintete az igazságot a leleplezése után is elburkoló leplekre tapad, a teoretikus embert csakis a lehulló lepel gyönyörködteti” (uő. 1986, 122.)
- (102) Uo. 161.
- (103) De Man említett elemzése *A nem-morálisan fölfogott igazságról és hazugságról* igazságdefiníciójáról éppen e homológia Keats nevezetes versében megtalálható formulájából – Beauty is truth, truth beauty” – indul ki, vö. de Man, Anthropomorphism and Trope in the Lyric, 239.
- (104) Nietzsche, 1986, 150.
- (105) Vö. 40. jegyz.
- (106) Nietzsche, i. m., 178. (Die Geburt der Tragödie, 138.)
- (107) Uő. 1986, 13. (Die Geburt der Tragödie, 17.)
- (108) E különbségtétel – „a színpadi és az utcai erőszak” elhatárolásának – problematikáját egy másik szemzőből járja körül de Man Kleist-olvasata: de Man (1997): Esztétikai formalizálás. In: *Enigma*, 11–12. 92. Ez egy olyan pont egyébként – s ezt *A tragédia születéséről* nyújtott olvasata is bizonyíthatja – amelyet illetően de Man némiképp bizonytalan.

Sporttal a környezetvédelemért

Az uniós csatlakozás megnyitotta, majd felerősítette, illetve tovább gazdagítja a sport és a környezetvédelem kölcsönhatását, kapcsolódó területeit. Az uniós jogi háttér, majd a hazai szabályozás alakulásának bemutatása után néhány követendő példát mutatunk be.

Az Európai Közösség külön nem rendelkezett – még a Római Szerződésben (1957) sem – közös környezetvédelmi politikáról. A tagállamok gazdasági fejlődésével együtt járó ipari növekedés, az emelkedő energia-felhasználás azonban robbanásszerű környezetkárosítást okozott. Az uniós területek szakértői a hetvenes években már azt a következtetést vonták le, hogy a romlást csak közösségi rendszabályokkal, közös politikával lehet megállítani, ellensúlyozni, megelőzni. Az első akcióprogramot 1973-ban, a következőt 1977-ben indították el az illetékes fórumok.

Az 1983-ban meghirdetett akcióprogram már határozott, jól körülírt közösségi politikai célokat tartalmazott. Ez a program a megelőzést tette az első helyre, a károk orvoslását a másodikra. (Horváth, 2002)

Az Egységes Okmány (1986) a Római Szerződést kiegészítette a környezet védelmét szolgáló cikkekkel. Megjelentek a közös szabályozók, például a levegő, a víz szennyezettségére vonatkozó közös normák, határértékek. Az okmány 25. cikke rendelkezett a környezet és az emberi egészség védéséről, valamint a természeti erőforrások körültekintő felhasználásáról. Uniós irányelvként fogadta el az Európai Közösség a környezet minőségének megőrzését. (Horváth, 2002)

Az irányelv figyelembevételével készült el az Európai Tanács Európai Sportchartája, amelyet a Magyar Országgyűlés 1991-ben ratifikált. 2001-ben ismét megjelent az Európai Tanács módosított sportchartája, amelynek 10. cikkelye a következőket tartalmazza: „Az emberek fizikai, társadalmi és lelki jó közérzetének biztosítása és erősítése generációkon át azt igény-

li, hogy sporttevékenységüket – főként a szabadtéren és a vizeken – összehangolják bolygónk korlátozott lehetőségeivel, a környezet fenntartásának, védelmének és kiegyensúlyozott használatának alapelveit, így különösen:

- a sportlétesítmények tervezése és építésénél figyelembe kell venni a természet és a környezet értékeit;

- a sportszervezeteknek támogatni és ösztönözni kell a természet és a környezet megóvására irányuló törekvéseket;

- a természetvédelem érdekében fejleszteni kell az emberek ismereteit a sport és a környezetvédelem kapcsolatáról.” (Nádori és Bányai, 2003)

A Maastricht szerződés (1993) a közösségi politikák közé sorolta a környezet védelmének célkitűzéseit és alapelveként fogadta el a fenntartható fejlődésről szóló koncepciót. Ennek megfelelően minden területen, így a sportban is, tekintettel kell lenni a sporttevékenység környezeti hatásaira. Nem véletlenül büntették meg tehát a norvég hatóságok a lillehammeri téli olimpiai játékok (1994) szervezőit a feleslegesen kivágott fák miatt.

A környezetvédelem fontos szerepet játszik az unió közösségi politikájában. Ennek megfelelően az unió környezetvédelmi jogszabályokat hagy jóvá, ugyanakkor felügyeli a tagállamok környezetvédelmi tevékenységeit. Említést érdemel az unió ötödik környezetvédelmi akcióprogramja (1992–2000), amelynek a középpontjában a fenntartható fejlődés feltételei szerepeltek. Ebben a sport a szennyezés, környezetkárosítás elleni küzdelem propagálásában kapott feladatot. Ezzel a környezetvédelem az ágazati politikában együttesen megoldandó feladattá vált.

A hatodik környezetvédelmi akcióprogram (2001–2010) négy prioritási területet határozott meg:

- éghajlatváltozás;
- természet és biológiai változatosság;
- környezet és egészség;
- természeti erőforrások és hulladék.

A sport közreműködéséhez mindennek előtt a környezet és egészség, valamint a hulladék szelektív kezelése terén lehet kapcsolódást, feladatot találni. A célok, programok finanszírozását közösségi források támogatják. A Kohéziós Alap költségvetésének felét például környezetvédelmi beruházásokra fordítják. 2000–2006 között Görögország, Írország, Portugália, Spanyolország számára mintegy 9 milliárd euró támogatás jutott. (Horváth, 2002)

A sportminiszterek 2000 szeptemberében rendezett konferenciáján Pozsonyban a határozatok között található – 'Tiszta és egészséges sportért' címmel – a sport és környezetvédelem kapcsolatának fontosságát kiemelő 5. határozat is.

A környezetvédelem fontosságát erősíti tovább az Európai Tanács „Szerződés egy európai alkotmány létrehozásáról” szülő tervezete, melyet a bizottság az Európai Tanács 2003. június 20-i thesszalóniki ülésére terjesztett elő. (Constitution for Europe, 2003) Ebben a környezetvédelem az uniós és a tagállamok megosztott hatáskörébe került (I. rész, 1B cikk).

A szolidaritásról szóló címben pedig ez áll: „A magas színvonalú környezetvédelmet és a környezet minőségének javítását integrálni kell az uniós politikákba, és a fenntartható fejlődéssel összhangban biztosítani kell megvalósulásukat.” (II.37. cikk):

Az alapszerződés tervezetben markánsan jelentkeznek a környezetpolitikai célok (III.129. cikk):

- a környezet minőségének megőrzése, védelme és javítás;
- az emberi egészség védelme;
- a természeti erőforrások körültekintő és ésszerű hasznosítása;
- a regionális és világméretű környezeti problémák leküzdése;
- a „szennyező fizet” elvének alkalmazása.

A célok elérése érdekében megteendő intézkedéseket európai törvény vagy kerettörvény állapítja meg – a III.130. cikke értelmében. (Constitution for Europe, 2003)

Holland és német példa

Az uniós környezetvédelmi akciók erősen befolyásolták a tagállamokat. Két példát részletesen is bemutatunk. Jól nyomon követhető a környezetvédelem és a sport kapcsolódása a holland kormányzati struktúrában. Az 1996-ban kiadott kormányzati sportprogramot az Egészségügyi Jóléti és Sportminisztérium a következő ajánlással bocsátotta útjára: a kormány sportfejlesztési elképzeléseiben az ágazatok közötti együttműködés fontos szerepet kapott, a sportpolitikát a kormány ágazatközi politikának fogja fel. A holland ágazatközi sportprogramban a sport és környezetvédelem kapcsolódása sportterek, pályák, játzóterek tisztaságának megőrzésében, továbbá új, szabad terek átengedésében jelentkezett 1996–2000 között.

A Német Sportszövetség (DSB) 1982-ben adott ki egy dokumentumot 'Környezetpolitikai irányelvek' címmel. Ebben ösztönzik a sportági szövetségek vezetőit, hogy vegyenek részt a környezetvédelmet érintő kormányzati és törvényelőkészítő munkában. 1985-től információs bulletint ad ki a DSB 'A sport védi a környezetet' címmel, pontosabban szlogennel. 1985-től, az irányelveknek megfelelően, sport és környezetvédelmi bizottságok működnek a szövetségi tagállamok sportszövetségeiben.

1990-ben 'Sport és környezet' címmel közös kézikönyvet adott ki a Német Környezetvédelmi Minisztérium, a Német Sportszövetség és a Német Természetvédelmi Kör, hogy módszertani segítséget adjanak a sportolók és sportszervezetek környezetvédelmi tevékenységéhez. (Schemel, 1990)

A hazai helyzet az uniós tagállamokhoz képest fáziskésésben van a sport és a környezetvédelem terén. Az „1995. Évi LIII. törvény a környezet védelmének általános szabályairól” nem tartalmaz sportra utaló passzust. (1995. Évi LIII. tv., 1996) A

sportról szóló 2004 évi törvény mindössze a preambulumban említi meg a testnevelés és a sport, valamint a környezet és a természetvédelem összehangolásának igényét. Nincs a tárcáknak tisztázott ágazatközi programja a sport és a környezetvédelem kölcsönösen elismert fontosságának alátámasztására, a sport környezetszennyező, károsító hatásának mérséklésére. A környezetvédelemről szóló törvény, a természetvédelmet érintő kormányprogramok egyelőre mellőzik a környezettudatos nevelés sport által felkínált lehetőségeit. A MOB kivételével a sportszövetségek sem mutatnak érdeklődést a téma iránt. Nincs a Nemzeti Sportszövetségnek sem környezetvédelmi koncepciója.

Szennyezi-e a sport a környezetet?

Előfordul-e környezetkárosítás sport révén? Ez joggal felmerülő kérdés, amelyre választ kell adnunk. A korrekt válasz megadáshoz természetesen korrekt vizsgálatokra van szükség. Ezekről még nem tudunk beszámolni, bár a MOB Környezetvédelmi Bizottságának ezen a téren van biztató kezdeményezése. Hiányosak, esetlegesek a hazai beszámolók, a környezet és a sport kölcsönhatásáról. Nincsenek összegyűjtött, rendezett, hazai tapasztalatok. Ezt a hiányt az érintett minisztériumok, civil szervezetek együttműködése képes csak megszüntetni. Beszélhetünk-e a sport és a környezet kedvezőtlen kölcsönhatásáról? Sajnos igen. Sőt, hazánkban romló tendenciájú a sport kedvezőtlen hatása a környezetre. Miért?

Új sportágak, új sporttevékenységfajták jelentek meg és váltak népszerűvé hazánkban az utóbbi évtizedekben: szörf, vízisí, sárkányrepülés, hegyi kerékpározás, motorkerékpározás, autós terepversenyek, sziklamászás, tereplovaglás, baseball, golf, rögbi stb. Ötven évvel ezelőtt öt vízi versenysportágat üztek, ma 15-ben versenyeznek. A szabadidős terepsportból négy volt ismert, ma 38–40-féle szabadidős tevékenységnek hódolnak fiatalok, öregek. (Schemel, 1990)

Növekvőben van a természeti környezetre ható terhelés. Egy német felmérés

szerint 1976-hoz képest 1989-ben 900 ezer hegyi kerékpározóval, 360 ezer egyesületi sízóval, 250 ezer sporthorgással, 170 ezer lovassal, 10 ezer sárkányrepülővel, 200 ezer kemping sátorhellyel több volt.

Növekszik az igény a szabadtéri sportok iránt. Erősödik a hazai és nemzetközi autós turizmus, a csoportos kirándulás. Az emberek új táborhelyeket keresnek, elsősorban csendes erdőben. Szaporodnak a zöld területeken a sátorhelyek, lakókocsik.

A sípályák kijelölése, síliftek, menedékházak építése, végül a városi lakókörnyezet terjedése a védelemre szoruló területekre zöld mezőt von el, és az egykori rét, erdő szennyezetté válhat.

Az említett változások rontják, zavarják a madarak, halak, hüllők, vadon élő állatok létfeltételeit, a természet nyugalmit, a reprodukciós folyamatot. Megnő a növények, fák, bokrok veszélyeztetettsége is. Kijelenthető tehát, amennyiben a sport és a környezet viszonyában nem következik be jelentős változás, a sport továbbra is szennyező, károsító hatást gyakorol a környezetre, megengedhetetlenül. (Nádori, 2003b)

Hazai jó példák – uniós biztatás

Vannak ugyanakkor biztató kezdeményezések az iskolai testnevelés és a környezetismeret szorosabb kapcsolatának kiépítésére. Eredményes tevékenységet folytat a MOB Környezetvédelmi Bizottsága, amely nemrégén adta ki „Sport és környezetvédelem” címmel a bizottság munkájáról szóló beszámolót.

Biztató az is, hogy a „Nevelés sport révén, 2004. Európai Év” (EYES) keretében országsszerte rendeznek sporteseményeket. (The European ..., 2003) Figyelemre méltó például a francia sportminiszter, *Francois Lamour* kezdeményezése: „Bouge ton corpmuscle ta tete” (Mozgasd a tested – izmosítsd a fejed.) Ennek keretében a francia sportvezető megszólította az uniós tagállamokat, a tíz új belépőt is. Bejelentette, hogy a minisztériumok között együttműködés jön létre az Európai Unió céljainak sikeres teljesítésére. (Bouge ton corp...,

2004) A párizsi testnevelési és sportintézetben (INSEP) megtartott konferencián részt vett *Viviane Reding*, az Európai Bizottság sportért felelős biztosa is, aki bejelentette: mintegy 200 EYES konferencia népszerűsíti Európában a sporttal is az iskolai testnevelést.

Számos nagy sporteseményen – Euro 2004, Labdarúgó EB, Portugália, Olimpiai Játékok, Athén, stb. népszerűsíti az Európai Évet *Amélie Mauresmo*, francia teniszcsillag, *Marc Girardelli*, luxemburgi sífenómén, *Rosa Mota*, portugál maratonfutó, olimpiai bajnok 1998-ban és *Kulcsár Győző*, magyar vívólegenda.

A környezetvédelemről szóló 1995. évi LIII. törvény 54. §. (2) bekezdése szerint a környezeti ismeretek terjesztése és fejlesztése elsősorban állami és önkormányzati feladat. A környezettudatos nevelés

azonban anyagi forrásokat igényel. Például a környezetvédelmi védnökséggel együttjáró tevékenységhez műanyag zsákok, kesztyűk kellenek. A hulladék elszállítása, főként a veszélyes hulladékké, további költségeket jelent.

Eddig különböző, esetlegesen elnyerhető pályázatok révén lehetett a felmerülő költségeket fedezni. A megoldást az önkormányzathoz telepített költségfedezet jelentené. Ezt megközelítő pontossággal meg lehet határozni. Források nélkül a törvény által sugallt környezettudatos nevelés hatékonysága alacsony lesz.

Az 54. § előírja, hogy a miniszter környezeti nevelési, képzési programot készít, amelyben összefoglalja az iskolán kívüli környezeti oktatás, képzés, továbbképzés és ismeretterjesztés környezetvédelmi ismereteit, valamint az öntevékeny közművelődés, a környezeti tudatosság fejlesztésének irányelveit. A törvény által előírtak sikeres végrehajtásához több ágazat – oktatási, egészségügyi, ifjúsági és sport – együttműködésére van szükség, a

feladatok természetének megfelelően.

„2004 – Európai Év” céljai ösztönözték Tapolca Város Önkormányzatának vezetőit, pedagógusait, sportkedvelő polgárait. 2004 áprilisában a Batsányi János Általános Iskola közreműködésével, konferenciát rendeztek „Sport és környezetvédelem” címmel. A konferencián a város általános iskoláinak igazgatói számoltak be az intézmények környezetvédelmi akcióiról, a tanulók kezdeményezéseiről.

„A sport védi a környezetet” gondolatához kapcsolódóan a hetedikes fiúk, lányok rajzversenyen is részt vettek. A csaknem száz pályaműből hét különösen eredeti alkotást ítelt a zsűri díjazásra méltónak.

„Környezetvédelem, Sport” címmel regionális konferenciát rendezett Fejér Megye Közgyűlésének ifjúsági és sport bizottsága a Velence-tavi Vízi Sportiskola és

Szabadidőközpontban. A hazai előadók mellett Göttingen (Németország) képviselői is ismertették környezetvédelmi elképzeléseiket.

A Velencei-tavon tartott gyakorlati bemutatók példát adtak arra, hogyan kell a víz tisztaságára, a vízi

szárnyasok nyugalmaára figyelni miközben vidáman sportolunk.

Irodalom

1995. évi LIII. tv. *A környezet védelmének általános szabályairól.* (1996) Magyar Országgyűlés.

A sportról szóló 2004. évi I. tv., *Önkormányzati képviselők közlönye.*

Bouge ton corp – muscle ta tete. (2004) Conference, L' Education par sport, INSEP, Paris.

Constitution for Europe. (2003) European Council meeting, Thessaloniki.

Horváth Zoltán (2002): *Kézikönyv az Európai Unióról.* Magyar Országgyűlés.

Nádori László – Bátorvi Viola (2003): *Európai Unió és a sport.* Dialog Campus.

Nádori László (2003): *Az Európai Unió kihívásai a sportban.* Előadás, GYISM Konferencia.

Nádori László (2003): Az uniós csatlakozás fő jellemzői a sportban. *Sporttudományi Szemle*, 1.

Növekvőben van a természeti környezetre ható terhelés. Egy német felmérés szerint 1976-hoz képest 1989-ben 900 ezer hegyi kerékpározóval, 360 ezer egyesületi sízővel, 250 ezer sporthorgásszal, 170 ezer lovassal, 10 ezer sárkányrepülővel, 200 ezer kemping sátorhellyel több volt.

Schemel, Hans-Joachim – Erbguth, Willfried (1990): *Handbuch Sport und Umwelt*. Meyer und Meyer Verlag, Aachen.

Sport és környezetvédelem. (2004) MOB Környezetvédelmi Bizottsága.

The European Year of Education Through Sport (EYES). (2003) European Commission, EU Institutions Press releases.

Nádori László

Sportmenedzsment Tanszék, Testnevelési és Sporttudományi Kar, Semmelweis Egyetem

Művészet-e a tanítás?

Koncepció és ismeretanyag a Budapest Kortárástánc Főiskolán

A kortárástánc alapfokú és középfokú képzési programjának 1998-as bevezetése után az országgyűlés 2004. június 14-én kodifikálta a felsőfokú hivatásos kortárástánc művész, koreográfus és pedagógus képzés programját és az e program alapján beinduló Budapest Kortárástánc Főiskolát.

A mikor másfél évtizede először mérészkedtünk átgondolni, milyen hivatásos táncművészeket szeretnénk nevelni és hogyan, nem a rendelkezésünkre álló eszközökből és lehetőségekből indultunk ki, hanem a legáltalánosabb célok felől közelítettünk a realitások felé. Ennek megfelelően iskolánk romantikusra, idealisztikusra sikeredett. Erkölcsi, etikai, esztétikai eszmék inkarnálására képes, tökéletes „kulturhérosok” képzését tűztük célul.

Ez a reflektálatlan maximalizmus termékenynek bizonyult. Az első évtized iskoláit megterhelte a túlzott elvárás, de néhányan már közülük is képesek voltak inspirációt meríteni az éteri célokból. Mára, azt hiszem nálunk – a maga szintjén – minden iskolás célnak tekinti a küldetéses művészi hivatás megközelítését.

Az iskola célja az volt és maradt, hogy az innen kikerülő művészek katarzishoz, megtisztuláshoz segítsék a közönség közösségét.

A Budapest Tánciskola pedagógiai koncepciójának lényege a személyiségformálás központba állítása. Ennek oka nem ideologikus, hanem tapasztalati. Pedagógiai gyakorlatom – inkább szerencsére, mint sajnos – izzadságos tánctermin küzdelmeken alapul. Kudarckerülő lévén hamar tapasztaltam, hogy az átadni kívánt mozgásanyag befogadása a személyiség mélyrétegeit érinti. A személyiség tudatos és tudat-

tan, érzelmi és szellemi, kontrollált és „öszönös”, intellektuális és érzéki rétegeinek egyidejű célirányos aktivizálása nélkül helyzetem reménytelen, küzdelmem hiábavaló lett volna. Észrevettem, ha őszintén, autentikus módon teljes személyiséggel vagyok jelen a táncteremben, ugyanezt váltom ki tanítványaimból is. Ez nem megy konfliktusok és azok feldolgozása nélkül – de megéri.

Saját iskolás tapasztalataim, közoktatási vagy reál-területen működő pedagógus kollégáim beszámolóit a konferenciákon, magánbeszélgetéseken arra utalnak, hogy az oktatás és a nevelés kettéválasztása bármely iskolai formában erőltetett, káros és lehetetlen, ám a művész- és a művészet általi képzésben különösen szembetűnően abszurd. Törekvésem és a mellettem felnevelődő és sokszor munkatársként is mellettem kitartó kollégák törekvése az, hogy a tudásanyag belső arányai, a tudásátadás módszereinek arányai, valamint a személyiségfejlesztő munka belső arányai harmonikusak, sikeresek legyenek

Melyek azok a legfontosabb elvek, gondolatok, melyek az iskola továbbfejlődését mozgatják?

Művészeti műhely – iskola

Ha az ismeretátadás csak (az egyik) eszköz céljaink eléréséhez, a komplex szemé-

1. táblázat. A szakközépiskola és főiskola fő be- és kimeneti eltérései

	Szakközépiskola	Főiskola
Életkor	14–23 (néha 26)	(17) 18–
Iskolázottság	Általános iskola	Érettségi
Felvételi követelmény	Előadóművészi elhivatottság Alkati alkalmasság Tehetség	Előadóművészi vagy koreográfusi vagy pedagógusi elhivatottság Alkati alkalmasság Tehetség Középfokú, átfogó, több területen kiegyenlített tánc és elméleti előképzettség
Kimeneti cél	Kortárástánc előadóművész	A jövő kialakításán tudatosan munkálkodó táncművész

lyiségformálás eszköze csak komplex és természetes folyamat lehet. Ebből következik az egyik alapelv. Annál hatékonyabb iskolánk, minél kevésbé érzik diákjai iskolának. Ezért a döntések alapját képező fel fogásban az intézmény egy komplex művészeti műhely.

Az iskola mint jogi, gazdasági, finanszírozási forma az aktuális társadalom napi működésétől, főként annak átlagszínvonalától meglehetősen távoli tevékenység társadalmi integrációjának formája, eszköze. Művészeti műhelyek a szerves népi kultúra hanyatlása után csak mecénások révén működtek.

Az adófizetők pénzével – rosszul – sáfárkodó állam a világon mindenütt rövid távon akar hasznot. A kultúra négy területét finanszírozza az állam. Melyek ezek? Az egyház, az iskola, a művészet és a közművelődés. Mi a viszonylag leginkább jövő-orientáltat, az „iskolát” választottuk.

Fontos számunkra, hogy a fenntartó alapítvány által kialakított bérleményben – a Goli Tánchelyen – egy teremben, öltözőben, klubban talál otthont gyermek és felnőtt, kezdő és haladó, amatőr és hivatásos táncos. Az átjárás nem nagyon gyakori, de létezik. De ennél fontosabb a kölcsönös inspiráció, a természetes szituáció: a gőg elefántcsonttornyainak és az amatőrgettyők megalázottságának kölcsönös nyitása, enyhítése.

Délelőttönként a hivatásos képzésben táncoló szakközépiskolások szinte megkülönböztethetetlenek lesznek a főiskolásoktól. De más – rendszertani fogalmakkal élve – a be és a kimenet. Az input és az output. Melyek a fő különbségek? (1. táblázat)

Ember – értelmiségi – művész – szakember

Ha a tanulási-éresi folyamat a résztvevők személyiségének valamely szintjét érintetlenül hagyja – legyen az diák, pedagógus vagy más munkatárs –, kárba vezett a befektetett energia. A részleges eredmény nem eredmény. Egy szervhiányos vagy szervtöbbletes csecsemő ritkán életképes. Könnyűületből nem lehet valaki művész.

Az idő nagy részét a tánctechnikai és elméleti órákon zajló oktatás, ismeretátadás, készségfejlesztés, lexikális, (mozgás)nyelvi – szakemberképzés, nemesebb szóval mesterember (mesterasszony) képzés tölti ki. Erről, ennek dilemmáiról szól az ismeretanyag összetételét tárgyaló fejezet.

A művészképzést a köztudat általában misztifikálja. Pedig ha a színházi és táncművészi tevékenység magja a katarzis, akkor elmondható, hogy a katarzis kiváltása tanítható, önmagában nem genetikusan hozott képesség. Ennek eszköze az alkotóműhelyszerű kreatív munka, az alkotás és bemutatás folyamatos „gyakorlása”.

Egyértelműen meg kell vonni a határt: míg az alkotás iskolai keretben történik, az alkotás célja nem a néző, hanem maga a folyamat, a nézővel történő kapcsolatteremtés tanulása. Az ajkai üvegyár tanműhelyének boltjában régen mindig csodálatos, egyedi és olcsó poharakat, kancsókat lehetett vásárolni, kis szériában, és néha szétptantak a túl-gracilis vagy túlsúlyos üvegálmok. A rendszeres házibemutatók, iskolai előadások sokszor érdekesebbek, frissebbek, mint az igazi színházi előadások. De ritkán maradnak fenn repertoár-

darabokként. Előfordult ilyen is, de ennek terhe csak megbénítaná a kezdő alkotókat. A kreatív munka során szerzett tapasztalatok viszont egy életen át újabb és újabb hajtásokat hoznak.

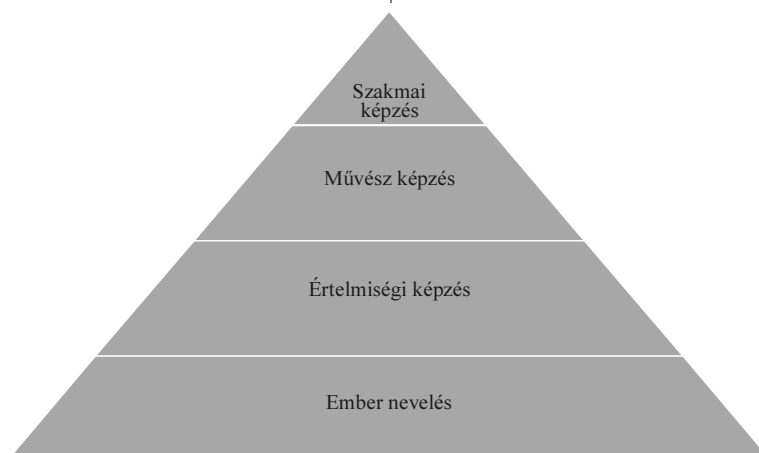
A jól képzett szakemberek és a művészi produktumok létrehozásának technológiáját jól ismerő művészek is talajtalanok, céltalanok, kommunikációképtelenek, kissé vagy nagyon félresiklottak maradnak az 'értelmiségi tudat és öntudat' nélkül. Aki nem ismeri partnerét – a nézőt –, nem ismeri életét, szükségleteit, nem képes párbeszédbe elegyedni, legfeljebb szónokolni. És ez a mai álművészeti jelenség-tömeg főbetegsége. A kiút az egyén és közösség dinamikájának átélése, és ez tökéletesen semleges ideológiai vagy akár művészeti irányzattól.

Emberképzés nincs. 'Embernevelés' létezik. De nem felnőttkorban. A fejlődéslelektan elméletei vitatkoznak, mely életkorban zárul le a személyiségfejlődés? Valóban, mikorra szilárdul meg az egyén karaktere? 3 vagy 6, avagy 12–14 éves korban? Abban mind egyetértenek, hogy a serdülőkorban nem később. Amikor mi először találkozunk növendékeinkkel. A koncepció szempontjából gondolkozva az életkor kérdésén, ebből az következik, hogy diákjaink alapkarakterét alakítani nem, vagy csak erőszakkal lehetne. A művészképzés, főleg a „hatékony” színészképzés többnyire az utóbbi utat választja.

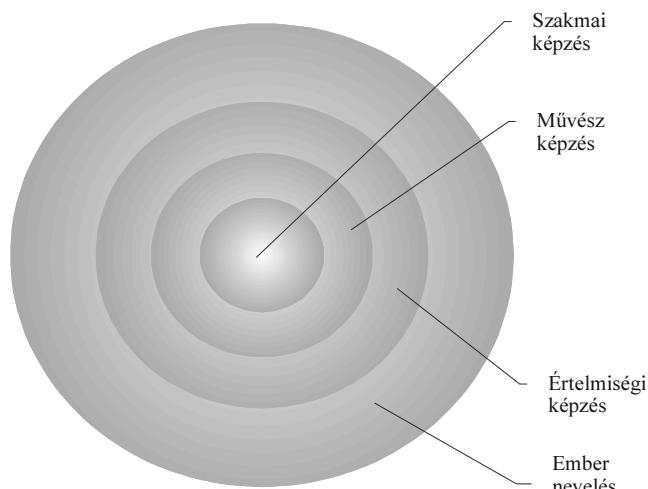
Összetéveszti és összekeveri a diák személyiségének fent említett négy rétegét. Az ambiciózus és gyanútlan ifjú művész teljes személyiségét rézmózsárba helyezve porrá törí, majd gyakorlott kézzel művészt és ugyanakkor mű-embert hoz létre. Hány nagy művészt (színészt) láttunk a kezdeti álsikerekben csalódva, csak felnőtt fejjel magára találni! Mi igyekszünk megspórolni az embertelen, fájdalmas és időigényes vargabetűt. Táncoznak erre amúgy sincs életideje. A test sem igen engedi: megsérül. Őszinte, hiteles, autentikus teljesítményt csak ilyen kvalitásokkal rendelkező embertől várhatunk. Nincs ideálképünk. Ha lenne, se lennének képesek ilyenre formálni felnőtteket. Inkább „csak” az önismeretben segítünk. Az önismeret, mint folyamat és eredmény, a mindenki előtt nyitva álló és mégis oly ritkán átjárt, titkos(?) kapu! Az értelmiségi művész-szakember is csak ezen juthat el az energiaáramlásnak utat biztosító „lélektől léleki” ívelő kommunikációhoz.

A delphoi jósda bejárata felett állítólag ez állt: Ismerd meg önmagad! Bizonyos hagyományok szerint a kijárat homályos belső oldalán viszont ez állt: Felejtsd el önmagad!

Egy adott tevékenység kifejtéséhez szükséges tulajdonságok egy része minden tevékenységhez nélkülözhetetlen, teljesen általános tulajdonság, más része szinte csak egy adott tevékenységhez nélkülöz-



1. ábra. Egymásra épülő nevelési-képzési modell



2. ábra. Komplex nevelési-képzési modell

hetetlen. A skála folyamatos. Egyik végén a vegetatív lét képessége, másik végén a speciális táncos tehetség áll. A kontinuumnak mindazonáltal vannak szakaszai.

Más szakmában ezek a nevelési-oktatási területek talán egymásra épülnek. (1. ábra)

A táncos szakmában semmiképpen nem követhető modell! A táncos szakma specifikuma épp az, hogy a fenti területek nem különülnek el. (2. ábra)

Egy táncos nem mondhatja, azt, amit Oz a Csodák Csodája válaszol Dorothy-nak, mikor az rossz embernek nevezi őt: „Nem, Dorothy, talán rossz varázsló vagyok, de jó ember.” Vagyis felfejtve a képes beszédet: nem választható el külön szegmensekre a szakmaiság és az emberség minősége. Ez esetünkben a dilettáns táncos meghatározása lenne.

Koherens eredményre csak kevés számú premissza alapján juthatunk. A többi részletkérdés. A fentiek bővebb kifejtése, vagy a fentiekből már következő részterületek ismertetése olvasható már csak az alábbiakban. Persze az ördög is pont itt lakozik. A részletekben.

Cél

Tudjuk: az emberi lét alapkérdéseinek száma véges, tematikája változatlan. A ki-

fejezés egyetlen állandója az örökös újrafogalmazás imperatívusza.

Emberként az örök értékek inkarnálására, értelmiségiként a közösség szolgálatára, művészként az alkotás és befogadás teljes ciklusának uralására, táncosként az előadói személyiség: test-szellem-lélek harmóniájának megteremtésére kell felkészíteni az „iskolásokat”, a jövő táncművészeit.

Hány éves korban lehet képezni a hivatásos táncművészt?

Válasszuk le először is a tánc-előadóművész képzést, vagyis a táncosok képzését a koreográfusok és pedagógusok képzéséről. Könnyű belátni, hogy más-más szempontok dominálnak itt és ott. Abban azonban nincs különbség, hogy a válasz az individuális, szociális és testi érettség – adott szakma szempontjából vizsgált – arányán múlik.

A hivatásos táncképzésben – főleg a balettművész-képzésben – dominál az a koncepció, miszerint a céltudatos felkészítést a lehető leghamarabb el kell kezdeni, mert a test oly hamar leszálló ágba kerül, hogy a képzést a felnőttkor legelejéig be kell fejezni.

A világon elterjedt francia és angol balett képzési gyakorlat mellett a harmadik az úgynevezett Vaganova-rendszer. Ez Magyarországon – történeti, politikai

okokból – hagyományosan az egyeduralkodó. *Vaganova* kilenc évre osztja be az átadásra kerülő anyagot. Ez valószínűleg a kilencosztályos szovjet iskolarendszereből ered, mindenestre aligha járunk távol a valóságtól, ha azt állítjuk, hogy a céltudatos felkészülés megkezdése és az első teljes értékű fellépés között nem indokolatlan a 6–10 éves felkészülési időszak. Ez egyben a bevett gyakorlat.

A sikeres hivatásos kortárstáncos pálya esetében sem nélkülözhető, hogy a táncos pályához szükséges alapkészségek megalapozása már gyermekkorban megtörténjen, azonban e pálya szellemiségétől idegen a túl korai – ezért nem önálló – döntés, illetve annak kényszere. Ha a jelentkező akár amatőrszintű, de élményszerű mozgáskultúrával rendelkezik, a gyakorlatban nem hátrány, ha ez a kultúra, nem tánciskolából, hanem más forrásból – hogy a leggyakoribb példákat hozzam – a versenytorna, a ritmikus sportgimnasztika, sokoldalú iskolai vagy családi sport, esetleg a néptánc világából származik. Ez engem kicsit arra emlékeztet, hogy egyes vallási közösségek a születéstől, mások a felnőttkor küszöbén megérő döntéstől eredtetik az összetartozást. Másik példa erre a kultúránként és koronként különböző házasságkötési gyakorlat, ahol a két véglet a már születés előtt célszerű házasságra szánt gyermek és a 20. századi szabad választáson alapuló modell.

Míg a balett világában gyakran a szülők döntése dominál, a kortárstánc hazai és nemzetközi gyakorlata a nem ritka, de mégis kivételes esetektől eltekintve, az utóbbi modellek felé tendál. Így a mi iskolánk hivatásos képzési gyakorlatában is a felvétel egyik legfontosabb kritériuma a pályára irányuló motiváció iránya és mélysége.

Ilyen értelemben tapasztalati tény, hogy 16–17 éves kor előtt a táncos pálya iránt érzett vágy sokszor elsöprő intenzitású, de az ilyen irányú energia mélysége sekély, megalapozatlan, kevés és felületes információn alapul, épp ezért könnyen fordul hasonló intenzitással más irányba.

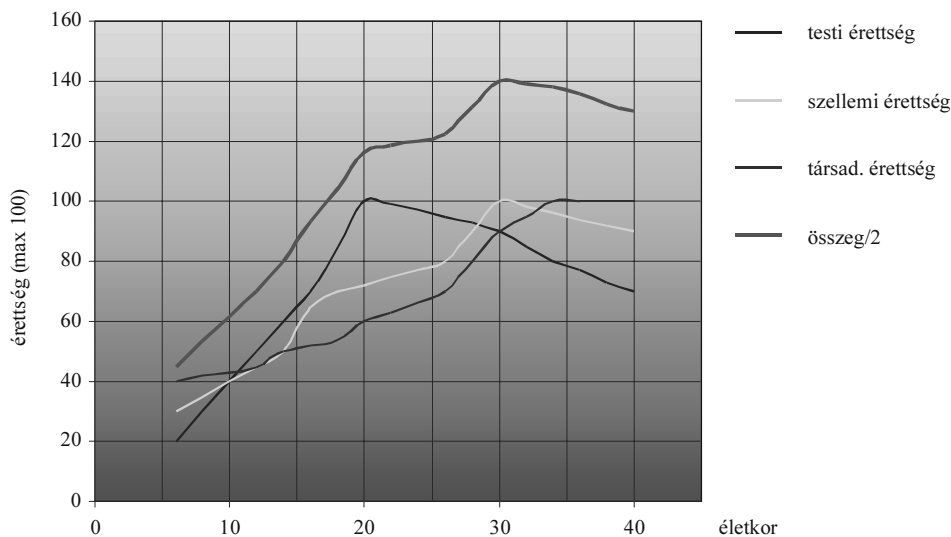
Ha a felsőfokú képzés legfőbb kritériuma az, hogy közvetlenül a pálya küszöbé-

ig vezet, tehát megkezdése nem nélkülözheti a pálya teljes ívét meghatározó energiatartalmú motivációt, akkor elmondhatjuk, hogy megkezdése a fenti okokból elhamarkodott lenne a fenti életkor, tehát az ifjúkor kezdete előtt.

Más oldalról a sportban az edzésmélet és a versenyzők eredményességének gyakorlata arra világít rá, hogy a testi és szellemi érettség görbéinek optimális együttállása sok esetben a felnőttkort megelőző időszakra esik.

A táncművészetre ez ilyen mértékben nem igaz. Több okból sem. A tánc másfajta testi képességeket követel, mint az állóképességi, technikai vagy taktikai sportágak. Itt a kvantitatív vagy akrobatikus teljesítményhez képest előtérben van a mozgás kvalitatív differenciáltsága, másképp szólva kifejező-képessége. A mozdulatok – nyelvészeti hasonlaltal élve – fonéma értéke kifinomultabb skálán szignifikáns. A jelentéseket megkülönböztető skálán közelebb helyezkednek el a már különböző tartalmakat hordozó mozgásminőségek. A kortárs táncművész sikerességéhez szükséges tulajdonságok kosarában más súllyal szerepelnek a testi, szellemi és társadalmi érettség aspektusai. Azt hiszem, anélkül, hogy lebecsülnénk a fiatal sportolókat, elmondhatjuk, hogy teljesítményükben például kisebb helyet kap tevékenységük társadalmi beágyazottságának tudatossága, mint a jó testi adottságok. Nem így egy előadóművésznél. Fentiekből következik, hogy ha komolyan vesszük a táncművészeti tevékenység optimális periódusát vizsgáló életkori görbét, be kell látnunk, hogy a kortárstánc művész pályájának csúcspontja 30 éves kora körül várható. Az ábra jól mutatja, hogy e ponton optimális a testi képességek lefelé és a társadalmi érettség felfelé tartó görbéje a szellemi érettség előadói szempontból várható görbéjének csúcspontjával.

Kezdetben azt gondoltam, hogy lehetséges, talán indokolt is lenne egyenlőtlenül súlyozni a képességek e három fő területének arányát. Nem tettem, mert ez lényegesen nem változtatott az ábra tanulságain. Örömmel konstatáltam viszont, hogy az



3. ábra. Kortárcsánc előadóművészek pályá-optimuma az életkor függvényében

ábra a táncos pálya egyik differentia specifikájának felismeréséhez vezetett. Rájöttem ugyanis, hogy a kortárcsánc pálya éppenséggel az a tevékenység melyhez a testi, szellemi, társadalmi – és táblázaton kívül hozzáteszem: a lelki – érettség pont egyforma mértékben nélkülözhetetlen. A lelki érettség azért szorul a táblázaton kívülre, mert érési görbéje az életkorral nem szigorúan korrelál. Az egész, és különösen az utóbbi kérdéskör további vizsgálódást igényel.

Itt jegyzem meg, hogy érdemes lenne pedagógusok (edzők, orvosok) és táncosok (sportolók, anyák) vélekedése alapján statisztikai adatokkal pontosítani vagy elvetni egy hipotetikusnak mondható ábrát. (3. ábra)

Visszatérve a „minta”, vagy „célcsoport”, vagyis a felsőfokú hivatásos képzésre érett réteg kiválasztásának életkori szempontjára tekintettel a 6–10 éves tanulási periódusra, a tudatos döntés igényére és a 30 éves kor körüli pálya optimumra kijelenthetjük, hogy 14–15 éves kor előtt illetve 22–24 éves kor után ritkán érdemes belevágni a közös munkába.

Megjegyzendő, hogy e téren a férfiak érési és ennek megfelelően pályagörbéi nagy egyedi eltérésekkel, de gyakran laposabbak, hosszabbak lehetnek, vagyis később érnek e tény összes konzekvenciájával.

A nemek közti eltérő sajátosságok – a férfiak később alakítanak családot, nem szülnek, táncos feladataik más jellegűek – miatt bevett és indokolt gyakorlat, hogy a férfiak esetében a képzési periódus is néhány évvel későbbre tolódik. Hozzájárul ehhez a pályán mutatkozó krónikus férfi-táncos-hiány is.

Ismeretanyag

Tananyag, tanterv, egyensúly, „széles út – keskeny út”? Táncos olvasóim bizonyára ennél a résznél kezdik az olvasást. Nem-táncos kollégáim ezt fontolgatják kihagyni. Itt tárgyaljuk a mit kérdését. A „szép nevelési elvek” összefüggés-rendszerében a tananyagot. A nevelő-iskola oktatási-tevékenységét. Lehűtöm a kedélyeket. Jelen neveléstudományi munkában nem fogok szakdidaktikai kérdésekben elmerülni. Ez majd a főiskola kutató és kiadói munkájának feladata lesz. E szövegben maradunk az átadásra kerülő ismeretanyag megszerkesztésének általános elveinél.

Az elvek megvalósulását korlátozni fogják a lehetőségek: a diákok aktuális érdeklődése, a rendelkezésre álló pedagógusok irányultsága, képességei, korlátai. A döntések meghozatalakor mégis, a fenti el-

vek alapján kell harmóniát teremteni. A tananyag kérdésének lényege az, hogy egy forrongva alakuló műfajról lévén szó, a táncművésszel szemben támasztott definiálatlan igény is folyamatosan változik. Megjósolhatatlan, hogy a következő darabban virtuóz forgásokra és újszerű ugrásokra vagy színészi képességekre, meditációs elmélyülésre vagy matematikai típusú gondolkodásra, szociális, lélektani érzékenységre vagy az absztrakt táncba vetett hitre, ősi vagy épp soha nem látott mozdulatokra lesz szükség. Egyéniségét szűrke fal mögé kell zárnia, vagy véresre horzolt lelkét a színpadra dobni. A koreográfus iránti alázatot vagy teljes autonómiát, gyors, pontos betanulást vagy lánglelkű, felszabadult improvizálást várnak tőle.

Ma a kínai eredetű, ősi Tai Chi vagy a modern japán Butoh, a vidéki Amerikából származó, a természetes elemeket szintetizáló, kísérleti kontakttánc és az európai királyi vagy pártvezéri udvarok balett technikája egyformán követelmény. Spanyol flamenco, magyar néptánc, brazil szamba, argentin tangó, indiai Bharata Natyam, középkori gigue vagy a legújabb aszfalt-tánc, bibliai táncok rekonstrukciós próbálkozásai és hétköznapi vagy szexuális mozgások egyformán képezhetik a következő produkció mozgásvilágának kiindulópontját. Csak döntés kérdése.

Sejthető, hogy mindenkinek lesznek erősebb és gyengébb oldalai. De ahhoz, hogy ez kiderüljön, mindent ki kell próbálni, meg kell kísérlni. Minden területen a lehető legmesszebbre kell jutni.

Hogyan feleljen meg a táncos, a koreográfus, a táncpedagógus ilyen parttalannak látszó elvárásoknak?

Törekedhet az iskola arra, hogy mindent megtanítsion. Bármit! Ami csak adódik, mert ki tudja!? Vagy dönthet. Mivel nem lát a jövőbe: önkényesen. Ezt tanítom, azt nem! Amerikai mezítlábas homokszteppre nem lesz szüksége, de flamenco-ra igen. Vagy fordítva! Minden döntést a diákra utal, vagy mindent eldönt helyette? Nyilván saját ízlése szerint. Ami szükségképpen a múlté. Nehéz dilemma.

Ha egy karakteres pedagógushoz, alkotóhoz vagy együtteshez kötődik az iskola valószínűbb a „keskeny út” választása. Hisz a saját útjában. Persze, hogy ennek követésére biztatja tanítványait. Avagy menedzser, tanügyi szakember, szolgáltató az iskola döntéseit meghozó személy vagy testület és semleges marad, nem szelektál: „széles úton” halad.

Nincs jó döntés, bármely választás nyújthat színvonalas alapot. Lényegében mindegy. A kérdés a mélység és a precizitás. Én ma még a sokoldalú képzés híve vagyok. A rendelkezésre álló pedagógiai, és azon belül az elérhető pedagógus-kínálatból ki kell választani mindent, ami színvonalas, azokat, akik megbízhatóak és követhető emberi, művészi mintát nyújtanak. A test és a személyiség egészséges, harmonikus fejlődése a mérték az arányok megválasztásakor.

Mi, ma azt mondjuk, egyensúlyban tartjuk a különböző területeket és minőségeket. (2. táblázat)

2. táblázat. Képzési területek, célok, módszerek, források patika-egyensúlya

Tánctechnika	Kreativitás
Gyakorlat	Elmélet
Ismeretátadás	Személyiségformálás
Testépítő tréning	Mozgás tudatosság fejlesztés
Készségfejlesztés	Táncnyelvi tréning
Tradíció	Alakuló technikák
Lezárt mozgás rendszerek	Nyitott rendszerek
Geometrikus mozgás snyelv	Ívekre épülő mozgásnyelv
Pózkodra épülő rendszer	Folyamatokra épülő rendszer
Lépések	Fizikai elvek mozgásos megvalósítása
Utazás útján tanított mozgás	Instrukciók alapján felfedezett mozgás
Bemutató, követés	Megtéktetés, ismétlés
Egyéni munka	Csoportos munka

Kérdés, hogy egyáltalán lehetséges-e tanterv alapján tanítani. Létezik-e jó tanterv? S ha létezik, betartható-e? Hasonlatlalt élve, az a jó társasutazás, ahol a résztvevők precízen lejárják az előre elkészített útitervet, vagy az, ahol tág teret engednek a változó helyzethez való alkalmazkodásnak, ha esik, elmarad a kirándulás, de műzeumba mennek, ha elfáradnak, beiktatnak egy pihenőnapot, stb. Mégsincs fejtelenség, mégis azt kapják az utasok, amire befizettek. Hogyan lehetséges ez?

Kézenfekvő a válasz: a terepet jól ismerő idegenvezető jó útitervét viszonylag kevés változtatással is be lehet tartani. De milyen útitervet készítsen egy *Amundsen*, egy *Heyerdahl*, a holdra lépő *Armstrong*? Ha túlságosan elnagyolt, vagy éppenséggel túlzottan részletes, ha túl szigorú, ha túl rugalmas, belehalhatnak a felfedezők!

Tehát legyen a terv előrelátó, precíz és a pillanat tükrében módosítható. Minél kisebb a csapat, minél rugalmasabbak a résztvevők, minél elfogadottabb a vezető, minél jobb a belső kommunikáció, annál intelligensebb, alkalmazkodóbb a rendszer. Világos cél, és a cél elérését az eredetinel jobban szolgáló út érdekében, a káosz veszélyét is figyelembe véve, bármikor felrúgható tervek. Egyik mesterem mondogatta: „Az ökor! Az igen, az következőtes állat.”

Az euro-amerikai gyakorlatban a balett alapú iskoláktól a kontakt improvizáció alapú iskoláig ível a skála. A pattanásig feszült izmoktól a release-ig. Az elsöre az orosz és a magyar felsőoktatás a példa: „aki jól tudja a klasszikus balettet, az mindent tud”. A másik végletet az Arnhem-i iskola példázta: „release, kontakt, meditáció, önismeret, masszázs”. Utóbbi már feladta és beolvadt egy nagyobb intézménybe. Mindkét véglet képes színvonalas munkára, de csak a maga szűk területén. A végzett tanuló, aki kilép a zárt közegből, keserves munkával kénytelen pótolni a hiányt és a kiinduló stílus, többnyire letörőhetetlenül a testére van írva.

Az amerikai iskolák inkább mindenevők, az európaiak inkább vállalják a döntést. Mi a helyes arány keresése mel-

lett döntöttünk. A két véglet között. Nem félúton.

A művészet tanítása – a tanítás művészete ?

A művészet célja – röviden – nem más, mint a világ, a szűkebb közösség és azon belül az egyén jobbítása. Ez nem valami morális maximum elérése, hanem egyszerűen a személyiség mozgásban, változásban tartása. A megrekedés rossz, a változás jó. Ennek eszköze a katarzis. Ha az utóbbi bekezdést megismételve a művészet szó helyére a tanítást írnám, hasonlóképp belátható szöveget kapnék. Érdekes, hogy az eszközök, a módszer tekintetében központi elemként mindkét esetben az ismétlést találjuk. A színház ismérve a megismételhetőség, de ennél most fontosabb, hogy a próba (latin alapú szóval a repetition, repetición stb.) is erre utal, míg más oldalról jól tudjuk ki a tudás anyukája (mater studiorum – hogy előkelően fejezzem ki magam). További közös vonása tanításnak és művészetnek, hogy a tan, illetve a mű egyaránt csak interakcióban valósul meg. A tanítás és tanulás nélküli tan dogma. Csak a nézőben újjászülető mű a műalkotás.

Mindkettő az egész embert célozza. 'Holisztikus', ha úgy tetszik. Egyik sem adja alább a testi, szellemi, lelki síkok egy-egyben kezelésénél. A hatás és feldolgozása mindkét esetben mélységesen 'személyes', egyedi. Befogadása jellegzetesen mégis 'közösségben' történik. Kultúra közösen kódolt nyelvezet nélkül értelmezhetetlen. Művész és közönség, pedagógus és közösség kommunikációja tradíció alapul, de épp e 'tradíció állandó megújítása' révén valósul meg.

A hatás nem annyira valamilyen új elem bevitele útján elemi, hanem épp annak megkönnyebbült belátása révén, hogy elégséges a bennünk rejtőző, de 'görcsbe fékezett jó felengedése'. A lényegi azonosságok mellett akadnak fokozati különbségek. Míg a tanítás négy év folyamatos ráhatásban valósul meg, a művésznek mindössze néhány perc, legfeljebb óra jut célja elérésére. Igaz, ha az egyórás produkcióra

történi felkészülés legalább hathetes próba-időszakát is figyelembe vesszük, javul az arány. Ráadásul az eltérő módon előkészített és várva várt katarzis, a ráébredés, az áttörés mindkét esetben váratlan és pillanatnyi.

Mindkét esetben tehát az arányoknál múlik minden. Vajon az arany-középut unalma nem az arany-metszés izgalmanak közönséges félrefordításából született?

Röviden:

– a művészet tanítása: a művészet – a művész világjobbító tevékenységének komplex technológiája – igenis tanítható,

– a tanítás művészete: a tanítás tekinthető a művészi munka speciális esetének, ahol a mű egy újabb művész,

– a lényeg az alcímben található gondolatjel tartalma lesz. A kis vonalka egyenlőségjel helyettesít vagy a művészetpedagó-

gus elé állított követelményt jelent? Most akkor művészet és tanítás azonosak? Egy-lényegűek? Hasonlók? Vannak közös vonásaik, de...? Csak a művész-képzésnek vannak művészi vonásai vagy minden tanításnak? Más oldalról, ha a mű lényege az ismételhetőség, és az ember lényege a megismételhetetlenség, beszélhetünk-e a művésztől mint műről?

Az utolsó fejezet előzménye elhangzott 2003. november 8-án a Debreceni Egyetem által rendezett 'Interdiszciplináris pedagógia és az elvárások forradalma – III. Kiss Árpád Emlékkonferencia', 2003. november 7–8. Kreativitás – Pedagógia szekciójában.

Angelus Iván

*Új Előadóművészeti Alapítvány –
Budapest Táncművészeti Szakközépiskola –
Budapest KortársTánc Főiskola*

A rövidfilm esete a mozgóképpoktatással

A rövidfilm felhasználása a mozgókép és médiaismeret órán több szempontból is előnyös. A tanítási-tanulási folyamat valamennyi résztvevője – tanárok és diákok – számára egyaránt tartogat olyan kedvező feltételeket, amelyek a nagyjátékfilm-részletekhez képest nagymértékben megkönnyítik a negyvenöt perces órák gazdaságos kihasználását.

Érvelésünket a rövidfilm tanórai alkalmazása mellett érdemes a téma módszertani-praktikus részével kezdenünk. Elsőként hasonlítsuk össze a rövidfilmet a nagyjátékfilmmel (hiszen gyakran az utóbbi felhasználása mellett dönt a pedagógus). Szükségszerű, hogy a mozgóképpoktató egy filmrészlet lejátszásakor rákényszerül a tágabb mozgóképi szövegkörnyezet felvázolására: legalább a film alapszituációját, illetve a részletet megelőző eseményeket ismertetnie kell ahhoz, hogy a tanulóknak ne okozzon problémát a jelenet megértése. Számos esetben találkozhatunk azonban azzal a jelenséggel, hogy az osztály, különösen, ha megragadta a történet, élénken érdeklődni kezd iránta – ám nem feltétlenül az óra anyaga, az-

az az esetlegesen megtárgyalandó mozgóképi szempont miatt, hanem a történet folytatása, a film végkifejlete kezdi izgatni a fantáziáját. Ebben az esetben nyilvánvalóan sok energiát és időt kell fordítani a figyelem visszatérelésére, az eredeti szempont ébrentartására. (De természetesen nem elhanyagolható az a szempont sem, hogy a jól kiválasztott játékfilmrészlet – és a történet lezáratlansága, ha a tanár nyitva hagyja a végkifejlet kérdését – iskolán kívüli filmnézésre sarkallja a kíváncsi diákokot.) Mindez csak az egyik, hétköznapi nehézség, amellyel a mozgóképpoktatóknak szembe kell néznie, ha filmrészlettel készül az órára. Elsősorban tehát az időhiány lehet az egyik fő okunk arra, hogy rövidfilmet válasszunk.

Ha az irodalom felől közelítjük meg a rövidfilm fogalmának értelmezését, zsákutcába jutunk. A regény és a novella sem kizárólag formai alaptulajdonságaik miatt alkotnak külön műfajt, hosszuk önmagában még nem elegendő kritérium az elkülönítéshez: a műfajnak valamiféle tartalmi vetülete kell, hogy legyen. A rövidfilm tehát önmagában semmiképp nem tekinthető műfajnak, mivel hossza – rövidsége – még nem meghatározó műfaji jegy. Ha a filmek kategorizálásánál (típusokba, illetve altípusokba való sorolásánál) tartunk, felmerülhet a kérdés: mi a rövidfilm kategória-párja. A „hosszú film”? A nagyjátékfilm? Utóbbi fogalma érdekes módon egyszerre jelöli meg a film hosszát és fikciós voltát, tehát a rövidfilm fogalmához képest már többletinformációt tartalmaz. Ha akkurátusan járnánk el, rövidfilmes megfelelője a rövidjátékfilm lenne. Akárhogy is, egyik sem műfaji kategória. Műfajról akkor beszélhetünk, amikor a film egyfajta sablon szerint működik: ismerős dramaturgiai sémára jár, a történetváz rokonítható más, hasonló történetű filmével, sőt formai eszközeit tekintve is rokonságot mutat fel műfajtársaival. Legkönnyebb dolgunk a műfaji filmek esetében van: viszonylag egyszerűen megállapítható, vígjátékkal, horrorral, thrillerrel vagy melodrázával stb. van-e dolgunk. A film további szövevényes kategorizálási rendszerében (fikciós-nem fikciós, narratív-nem narratív, élőszereplős-animációs stb.) az egyes halmazok nyilvánvalóan metszik egymást. Nincs tehát az irodaloméhoz hasonló egyértelmű, műnemekből elágaztatható halmazrendszer, hiszen az egyes alkotások egyszerre több kategóriában is szerepelhetnek (például egy rövidfilm és egy nagyjátékfilm lehet fikciós vagy nem fikciós, animációs vagy élőszereplős stb.).

Az azonban bizonyos, hogy a műfaj – irodalomból ismerős – fogalmát a film különösebb jelentésváltozás nélkül vette át, a fogalom használatának pedig a legcsekélyebb köze sincs a film hosszához. Sőt, a film hosszától függetlenül tartozhat akár valamennyi műfajba: egy rövidfilm éppúgy lehet melodráma, mint vígjáték, pornó

vagy horror. Ne tévesszen meg tehát bennünket a szakirodalomban sajnos állandósult szókapcsolatként használatos „rövidfilm műfaj” kifejezés, sem a műsorúságok illetően párosítása (lásd: „műfaja: rövidfilm”). Nyilvánvaló, hogy a nagyfilmek tömeges kínálatával szemben fontosnak tartják felhívni a figyelmet a film hosszára, a baj csak az, hogy ezt egyúttal műfajnak is nevezi. Mivel azonban mégsem „kis-dráma”, „kis-vígjáték”, hanem a kísérleti film vagy kisjátékfilm fogalmakkal találkozunk a rövidfilm besorolásakor, megállapíthatjuk, hogy a rövidfilm olyan tág gyűjtőfogalom, amelynek legfőbb általános kritériuma a hossza: a nagyjátékfilm, minimum 70 percnyi hosszúságot nem haladhatja meg. A rövidfilm kifejezés tehát nem tartalmi, hanem formai szempontból határozza meg a kategóriájába tartozó műveket.

Miért hasznos a tanórán a rövidfilm bemutatása? Az időtakarékoság mellett azért, mert változatos órai tematikát kínál, s mivel teljes, lezárt alkotás, segítségével a legkülönbözőbb mozgóképes fogalmak szemléltethetők. Ismét a nagyjátékfilmhez hasonlítással élve: nehéz egy expozíciós részlettel a dramaturgiai csúcspontot szemléltetni, itt kizárólag az expozíció narrációs ismérvei mutathatók meg. Ezzel szemben a narrációt kísérő egyéb formai elemeknek, a világítás, a keretezés, a kompozíció, a vágás legkülönbözőbb fajtáinak, azaz szinte valamennyi mozgóképes tananyagnak a gazdag tárháza lehet a rövidfilm. Mindössze a megfelelő darab körültekintő kiválasztása a kérdés, ezek után az adott kisfilm máris akár több óra tananyaga is lehet, különböző szempontok alapján. Ha valóban a több-tanórás feldolgozás lehetőségére esik a mozgóképtanár választása, még szembe-tűnőbbé válik a tanítás folyamatában a kisjátékfilm kifejezetten „filmelemzés-barát” jellege: a kis forma rákényszeríti arra nézőjét, hogy sokkal erőteljesebben koncentráljon a részletekre – míg egy nagyjátékfilm nézésekor esetleg elveszne azokban –, vagyis a „mikro-hossz” maga után vonja a film mikro-szinten való figyelmesebb vizsgálatának lehetőségét is. Olyan apró moz-

zanatok válnak fontossá a néző számára, amelyek egy nagyjátékfilm keretei között talán eltűnnének. Am a kisfilm hossza már eleve magában hordozza annak a lehetőségét, hogy rövid időtartama alatt a figyelem kevésbé lankad el, így olyan apróbb momentumok is feltűnőek lehetnek, amelyek egy nagyjátékfilm esetében csak többszöri nézés után tűnnek fel. A legjobb kisfilmek a formának éppen ezt a jellegét használják ki; olyan gazdag eszközhasználattal élnek, amely a rövidfilmes forma lényegét rajzolja a vászonra.

A rövidfilm mozgókép-oktatási felhasználása mellett szól a nézői figyelem alapvető működése is. Egy klasszikus stílusú, hollywoodi elbeszélés módú nagyjátékfilm esetében a székbe süppedünk – és süllyedünk képletesen is: annak biztos tudatában merülünk alá a történetbe, hogy másfél órán keresztül egy kitalált világ szereplőivel azonosulunk, s ebből az álomvilágból semmi sem zökkenthet ki bennünket. Nos, a rövidfilm éppen ennek ellenkezőjét teszi a nézővel: megvonja tőle a lus-

ta, passzív, jóleső süppedés élményét. Nem véletlen, hogy a rövidfilmek nyelvhasználata jóval gyakrabban formabontó, játékos, mint hosszú párjuké, s még akkor is vonzzák az alkotók kísérletező kedvét, ha történetet mesélnek el. Egy ötperces darab nem képes olyasfajta álom-atmoszférát teremteni, mint másfél órás társa, hiszen mire behelyezkednénk a világába, már vége is szakad. Ezért másfajta ráhangolódást, tudatosabb figyelmet, intellektuálisabb befogadói attitűdöt követel. A korábban említett apróbb részletek ezért kap-

nak nagyobb jelentőséget, hiszen a nézőnek itt mentális kihívással kell szembenéznie: ha nem kapcsolhatja ki aktív figyelmét – mivel „mindössze” pár percről van szó –, használni fogja azt. Rövidfilm esetében sokkal inkább előkerül a nézőnek a formai eszközökre irányuló figyelem: jó példa erre az, amikor egy rövidfilmekből álló szkeccsfilm után az egyes filmeket nem történetük, hanem rendezőik mestersegbeli tudása, az egyes darabok ötletessége alapján mérjük össze.

A filmek időről időre eljátszanak az-

zal a gondolattal, hogy másfél órára a székbe ültessék a „rövidfilmes figyelmet”: a szkeccsfilmek divatja a mai napig él, elég csak a 'Tíz perc'-összeállításokra vagy a legutóbbi magyar alkotásra, a fiatal magyar rendezőket felsorakoztató 'Jött egy busz...' -ra gondolnunk. A rövidfilm sűrítő jellegénél, szűkre szabottságánál fogva könnyen elkerülheti a didaxis veszélyét, így fontos gondolatok, akár történelmi-társadalmi metszetekben működő üzenetek közvetítésére is alkalmas:

Miért hasznos a tanórán a rövidfilm bemutatása? Az időtakarékoság mellett azért, mert változatos órai tematikát kínál, s mivel teljes, lezárt alkotás, segítségével a legkülönbözőbb mozgóképes fogalmak szemléltethetők. Ismét a nagyjátékfilmes összehasonlítással élve: nehéz egy expozíciós részlettel a dramaturgiai csúcspontot szemléltetni, itt kizárólag az expozíció narrációs ismérvei mutathatók meg. Ezzel szemben a narrációt kísérő egyéb formai elemeknek, a világítás, a keretezés, a kompozíció, a vágás legkülönbözőbb fajtáinak, azaz szinte valamennyi mozgóképes tananyagnak a gazdag tárháza lehet a rövidfilm.

ilyen volt például a 2001. szeptember 11. évfordulójára készült szkeccsfilm. De utalhatunk a ma már klasszikus 'RoGoPaG'-ra vagy a magyar 'Szeressük egymást, gyerekek!' című, Makk Károlyt, Sándor Pált és Jancsó Miklóst csatasorba állító filmre is.

A mozgóképek tanítása nemcsak formai szempontok illusztrációjává, hanem film-történelmi tanulmányok eszközévé is teheti a rövidfilmet. Már rögtön a filmtörténet kezdetén nagy jelentősége volt e formának, hiszen technikai okokból adódóan a

legelső filmek a mai fogalmaink szerint rövidfilmek voltak. Illusztrálhatók velük későbbi nagyjátékfilmes műfaji kezdemények (a burleszk a későbbi vígjátékok tükrében vagy *Méliès* mint a fantasztikus film nagy elődje). Ahogy haladunk előre a filmtörténetben, számos fontos korszaknál megállhatunk egy-egy rövidfilmes kiterő erejéig, hiszen gyakran éppen rövidfilmek jelzik a film fejlődésének útját, stílusirányzatait, kiemelkedő szerzői állomásait. Így lehet fontos példánk 'Az andalúziai kutya' (*Luis Buñuel*), a 'Kádár Kata' (*Szőts István*), a 'Pályamunkások' (*Gaál István*), *Godard* korai kisfilmjei ('Charlotte és a pasija', 'Árvízi történet', 'Charlotte és Veronique') vagy *Jarmush* szkeccsfilmje, az 'Éjszaka a Földön', vagy akár legutóbbi alkotása, a 'Kávé és cigaretta' is (utóbbi vizsgálata különösen az önreflexió és a szerzőiség kérdéskörének vizsgálatok lehet érdekes). Mindenképpen érdemes az animációs és kísérleti rövidfilmek megismertetését díjnyertes, esetleg ismertebb alkotásokkal kezdeni, hogy rögtön az első találkozáskor ne „riasszuk” el a tanulókat az adott filmtípustól (*Rófusz Ferenc* 'Légy' vagy *Péterffy Zsófia* 'Kalózok szeretője' című animációs filmje például jó kiindulópontul szolgálhat a filmtípus bemutatásához).

Szerencsés helyzetben van ma a médiatanár, ha a kortárs magyar film rövidfilmes útjait szeretné felvázolni és illusztrálni az órán: a magyar.film.hu filmes moziportál egyedülálló rövidfilmtárral rendelkezik. A kisfilmhu (elérhetősége: www.magyar.film.hu, itt a „tölts le” fül alatt kell a „kisfilmhut” keresni) kétszáznál több magyar rövidfilmet gyűjtött össze a kilencvenes évek második felétől napjainkig. Ezek között megtalálhatók a nagy fesztiválsikerek ugyanúgy, mint low budget társaik. Hatvan film tekinthető meg elejétől a végéig, a többiből csak részletet láthatunk, de a magyar rövidfilm-forgalmazás áldatlan helyzetét tekintve – ha létezik egyáltalán ilyen... –, a kisfilmhu hatalmas úrtölt be. A filmek megtekintésére több lehetőség adódhat, hiszen a gépteremben, monitorokon vagy projektor segítségével is

megtekinthetők. A filmtárnak igazán a szélessávú Internet elterjedésével lesz egyre nagyobb a jelentősége, hiszen a letöltési gyorsaság nem utolsó szempont. A frissebb filmek aktuális fesztiválokra való részvétele miatt természetesen az utóbbi két év termését még nem fedi le a kisfilmhu kínálata.

Manapság már „örülhet” az a rövidfilm is, amely helyet kap a mozik műsorában. Ez a szerencsés helyzet általában a nagyjátékfilm előtt, kísérőfilm formájában valósul meg – illetve egy-egy filmfesztivál rövidfilmes blokkjában –, de az elkészült filmeknek mindössze töredéke kap így bemutatkozási lehetőséget. A televíziók sem rajonganak a rövidfilmekért, ha mégis műsorukra tűzik, ne főműsoridőben keressük őket – és még kevésbé a kereskedelmi csatornákon. A rövidfilm negligálásának fő oka a nagyjátékfilm túlzott presztízse. Faramuci módon éppen ilyen áldatlan körülmények között készülnek fontos rövidfilmes alkotások: talán annak tudatában dolgoznak a magyar rövidfilmes rendezők korlátlan szabadsággal, ötletgazdagsággal, a nagyjátékfilmnyinél tízszer kevesebb látványos görccsel, mert nincs tét, tudják, hogy alig néhány néző figyel oda? Nem nézettségre és bevételre törekednek, hanem színvonalra, invencióra; szívesen vállalnak formai kihívásokat, a bejáratott sémák helyett mernek kockáztatni. Fontos volna odafigyelni rájuk, hiszen ha a nézőszámok nem is, a külföldi fesztiváldíjak igazolják, hogy évről évre színvonalas rövidfilmek készülnek Magyarországon. Mindezen a látszólag esztétikán kívüli, a filmek formai szabadságát mégis nagymértékben meghatározó szempontok ismertetése fontos lehet a mozgókép- és médiaoktatásban. Olyan jelentős alkotások köthetők a kortárs magyar (nagyjáték)film törekvéseihez, mint például *Mundruczó Kornál* *Afta*, *Iványi Marcell* *Szél* vagy *Mészáros Péter* *Eső után* című alkotása.

Nem véletlenül említettem többek között *Mundruczó Aftáját* példaként: a feszes alkotás szinte tökéletes felépítésű mű. A rövidfilm valamennyi jellegzetességét magán viseli: az információsúritést, a formá-

ból adódó szükségszerű ellipszist, a háttérben meghúzódó, hatásos képekben kifejtett szereplői motivációkat, a tempó, a ritmus meghatározó jelenlétét. Az *Afta* párfilmjével, a *Szép napok* című nagyjátékfilmmel – az előbbi ennek előtanulmányaként készült – akár együtt is elemezhető: egyazon alkotó két munkája, amely számos közös tematikai-formai-stílusbeli jegy miatt különösen jól szemlélteti nagyjátékfilm és kisjátékfilm határvonalait, lényegi különbségét. Mundruczó rövidfilmje jó illusztráció a színészszevetés, a színészi munka megfigyeléséhez is: olyan naturális, erőteljes alakítások kerülnek ki a keze alól, amelyek nélkül akármilyen extrém kameraállástól sem működne a történet. A tömör fogalmazás erénye, hogy egyetlen emberi pillantásban több sors van jelen, mint három remek forgatókönyvírói mondatban. Ereje éppen keresetlen stílusában rejlik. Bonyolult, ám rendkívül ismerős lélektani folyamatot ábrázol következetesen, hatásosan, életszerűen. Épp attól válik a felismerés sokkolóvá a néző tekintetében, mert felfedezi a művészet mögött az igazságot, a társadalmi látlelet megkerülhetetlen iszonyúságát.

Jarmush legutóbbi munkája, a tizenegy epizódból álló *Kávé és cigaretta*, illetve formai előzménye, az *Éjszaka a Földön* nagyjátékfilmnyi időben kínálja a rövidfilm oktatásának lehetőségét. A *Kávé és cigaretta* esetében már önmagában a fekete-fehér jelleg okot adhat a filmekről való gondolkozásra, hiszen Jarmush-nál nem először találkozunk ezzel a jelenséggel (gondoljunk a *Törvénytől sújtva* című filmjére), de akár jelképes kapcsolatban is állhat a kávé és a cigaretta színével. Provokatív témához méltóan a megvalósítás is az: az egyes kisfilmekben jóformán nem történik semmi. A filmelemzés során szót ejthetünk például arról, miként képes a rendező mégis tartalmat, értelmet adni ennek a „semminek”, hogyan képes a formai-tartalmi redukcióval terhelt alapanyagból a lehető legjobb értelemben vett minimalista alkotást faragni. A párpercnyi jelenetek szükségszerűen egyetlen szűk térbe zártak: két ember, asztal, kávé, ciga-

retta. Az alkotói fantázia szükségszerűen szárnyalásra „kényszerül” ilyen szűkre szabott keretek között: a kevésből így lesz sok, az egyszerű alapképletből bravúros stílusgyakorlat.

Miként lehetséges ez? Elsősorban a forgatókönyv, a párbeszédnek szerepének fontosságára hívhatja fel a „Kávé és cigaretta” a figyelmet (például hogyan lehetséges két jól megírt mondattal jellemezni egy figurát). Vagy beszélhetünk a szereplőválasztásról: hogyan válik a film egy olcsó poénnál többé pusztán az által, hogy kik játszószák a szerepeket (ez igen termékeny szempont filmünk esetében, ugyanis Jarmush olyan emblemikus személyiségekkel játszatja el a nyúl farknyi szerepeket, akik egyrészt saját pályaképén is nyomot hagytak – így *Tom Waits* vagy *Benigni* figurája –, másfelől nevük, hírnevük és karakterük már eleve pluszinformációval – például kultusszal – terhelt). Nem véletlen, hogy sokuk önmagát játssza, így *Bill Murray* vagy *Alfred Molina* is. Ez több következménnyel is jár: szinte intertextusként működnek a filmszövegben, másrészt színészként való megjelenésük körvonalaiiban megrajzolja a filmezés világát – ahogy azt Jarmush látja. Az ironikus, távolságtartó hangvétel uralkodik valamennyi kisfilmben, épp ezért tartja szorosan össze az egyes darabokat.

Az „Afta” és a „Kávé és cigaretta” tehát tökéletes példa lehet a mozgóképek oktatásában több okból. Számos lehetőséget tartogathat az animációs filmek elemzése. Az idei kisfilmes Oscar-díjat például egy feszes tempójú, társadalmi tematikájú kisfilm nyerte (korábban díjazták a tavalyi Mediawave fesztiválon is, így talán reménykedhetünk benne, hogy valamelyik televízió műsorára tűzi): a „Darázs” csodás realizmusa sok szempontból közel áll az „Afta”-éhoz. S ha már Oscar, lássuk, Rofusz Ferenc filmje, a „Légy” miért is lett annak idején a legjobb: az animációt egyetlen hangsúlyos formai elem, a szemszöggel való játék teszi egyedivé. S ha animáció: Péterffy Zsófia „Kalózkodás szeretője” című, kilencperces etűdje a társművészetek jelenlétét illusztrálhatja kitűnően, ahogy szinte elmosza a határokat

film és festészet között. A nagyjátékfilmek is elkalandozhatnak egy-egy rövidfilm erejéig: a ‚Kill Bill’ első részének múltidéző, vérengző animációja szintén a műfaj előtt – és *Sergio Leone* előtt – tiszteleg. *Almodovar* ‚Beszélj hozzá!’-ja gyönyörű némafilmimitációt tartalmaz: az apró, groteszk–melodramatikus szerelmi történet önmagában, illetve a nagyfilm szöveteként is vizsgálható. Az asszociációs lehetőségek, kapcsolódási pontok száma végtelen. A rövidfilm nemcsak praktikus hosszával, elérhetőségével tüntet a médiaórákon. Olyan filmtípus, amelynek akár feltámasztását is vállalhatnak a pedagógusok. Érdemes élnünk a magyar rövidfilmek újabb hullámával, illetve felkeltenünk az érdeklődést az elfeledett „műfaj” felé. Nemcsak a mozgókép és médiaoktatás helyzete válhat könnyebbé a rövidfilmek által, hanem a jövő rövidfilmjeinek potenciális nézőtábora is megszülethet az órákon.

A kisfilmhu-n elérhető, ajánlott filmek:

Simonyi Balázs – Tóth Barnabás: ‚terep(SZEMLE)’ (11’)
 Nemes Gyula: ‚A mulandóság gátja’ (13’)
 Mundruczó Kornél: ‚Afta’ (11’)
 Péterffy Zsófia: ‚Démonoknak nemzetsége’ (7’)
 Mészáros Péter: ‚Eső után’ (5’)
 Czabán György – Győri Csilla: ‚Extázis títól hétig’ (47’)
 Ujj Mészáros Károly: ‚Gumiember’ (16’)
 Igor Lazin: ‚Hilda története’ (10’)
 Péterffy Zsófia: ‚Kalózkodó szeretője’ (9’)
 Káldy László: ‚Rózsi, Rózsi, mi bajod?’ (13’)
 Pölcz Boglárka, Pölcz Róbert: ‚Szafari’ (10’)
 Iványi Marcell: ‚Szél’ (6’)
 Török Ferenc: ‚Tranzit’ (9’)
 Nyitrai Márton: ‚Villamos’ (8’)
 Kenyeres Bálint: ‚Zárás’ (14’)

Vörös Adél

*Filmmélet és Filmtörténet Szak,
 BTK, ELTE*

„Aki minket nem szeret, kapja be az egeret...”

Gyermektánc Antológia

Ha az Országos Köznevelési Tanács nyilvános állásfoglalásban követelte a kulturális és az oktatási ágazat jobb együttműködését, akkor a nevében az iskolát és a kultúrát is hordozó lapnak illik megemlékeznie az Erkel Színházban, teltházzal megrendezett, hagyományos Gyermektánc Antológiáról.

A gyermekek néptáncos mozgalmának gazdag, 2004-es termésében fontos szerepet töltött be a tény, hogy az oktatási törvény a zeneiskolai zeneoktatás mellé az alapfokú művészetoktatásban „emancipálta” a néptáncoktatást is, s „közművelődésből”, szabad művelődésből iskolává „emelte” – a szakemberek egyértelmű örömeire. A néptáncos szakma ezen intézményesülésben a stabilitás zálogát látta, jobban szervezett-szervezhető gyereksereget (a szabad, mondhatni ‚civil együttes-tagságból mégiscsak hivatalosabb tanulói jogviszony lett). Másrészt

biztonságos költségvetési támogatást remélt. Hogy az első szempont sikerrel érvényesül-e, s nem árt a közösségi együttalkotás „hamvasságának”, másfelől nem osztja-e meg – magyar szokás szerint – a társadalmi struktúra fokozatai mentén a gyerektársadalmat, nos ez még nyitott kérdés. A második szempont időzített bombája viharosan robbant szét a 2005-ös költségvetési törvényben. Az állam megijedt a palackból kitört szellem nagyságától, ekkora művészeti iskolás tömeg finanszírozására alig vállalkozhat. Mindenesetre a 2004 sikereit összefoglaló, 15 műsorszám-

mal felvonuló gyermek-néptáncmozgalom reprezentánsainak harmada művészeti iskolai csoportként definiálta magát, s szembeszökő volt a ruházat, viselet gazdagsága, pompája – volt mire költeni a normatívát.

A gyermekek néptáncmozgalmának új oktatói és koreográfusi nemzedéke kért szót az Erkel Színházban. Vastaps köszöntötte a páholyban helyet foglaló „nagyaszszonyt”, a 80 esztendőes *Keszler Máriát*, megjelent nézőként *Timár* és *Novák* is (utóbbi elégedetten dörzsölte tenyerét az utánpótlásban bízva, mert az egy nappal korábbi felnőtt néptánc-gálát nem érezte sikeresnek és eredetinek). Új neveket kell tanulniuk a néptánc-mozgalom szimpatizánsainak. Ugyan szóhoz jutott a hetvenes évek nemzedékének, vagy a még korábbi időknek mohácsi *Filákovity Istvánja* (mohácsi növendékeivel ezúttal nem a nevéhez fűződő várakozást teljesítette: a nemzetiségi együttes német játékokat játszott gyönyörű viseletben, illedelmes pontossággal), a csepelieket ma is *Varga Edit* vezeti, *Iglói Éva* a Gödöllő Táncegyüttes vezetője. *Nagy István* Cigándról, *Szigetvári József* Százhalombattáról mint az Örökség-díjak kitüntetettjei hívtak a színpadra, a martonvásári – s a Martonvásár-környéki – gyerek-tánc-birodalom iskolateremtő *Salamon Erzsikéjének* növendékei, gyermekei jutottak szóhoz zenekíséretben, koreográfiában, unokái táncosként. *Foltin Jolán*, aki a gyerek-néptáncnak is Kossuth-díjasa, egy koreográfiával képviseltette magát.

Tanuljuk *Kiss Anita* és *Maródi Attila* nevét (diósgyőriek koreográfusaként és vezetőjeként), *Tiszai Zsuzsa* és *Lovas Bálint* nevét (debreceniek), a győri *Szalóki Géza* és *Putz Katalin* nevét, a kalocsai *Illés Zoltánét* és *Illésné Koszta Krisztinát*, a kecskeméti *Fantoly Gyuláét* és *Balogh Ildikóét*, a fénylesítkei *Spisák Krisztinát* és *Teremi Lászlóét*. A tordasi Pilikék vezetői *Németh Ildikó* és *Szabó Szilárd*. Sokukat ismerni a „nagyok” színpadáról, a táncházak mestereiként. Fiatalságuk érettebb korszakába érve pedagógusként vállalnak tehetségükhöz méltó szerepet. Az „iskolák” tartósságát az is mutatja, hogy a ha-

gyományos „végvárak” – Borsod, Csepel, Debrecen, Mohács, Kalocsa – regionális központok, góccok (a „gödöllői iskola”, a martonvásári „bokor”, a Nyírség) néhány nagy kivételtől eltekintve (hol tart például a Jászság, Békés, a Palócföld?) mind-mind jelen vannak az „élmezőnyben”.

Mi a 2004 évi termés néhány fontos tanulsága? A kifogástalan színpadi megjelenés mellett szembeszökő táncos tudásuk biztonsága, látható nyelvként használják ezt a tudást, nem egyszerűen a betanított koreográfia, színpadkép lépéseit, helyzetét ismerik, megannyi „kamaradarab” egy-egy pár, egy-egy jelenet erejéig szólistaszerepet vállaló nagyobbacska és egészen apró gyerek megmozdulása, szabad játéka. (Vajon ebben a jól megkonstruált tantervek is szerepet játszanak: ez egységesítené a tudást és a biztos stílust az előadók körében?)

Sajátosnak mondhatjuk, hogy a 2004 év termése inkább a „határainkon” belüli dialektusokból táplálkozott, Sárköz, Dél-Alföld talán a leghangsúlyosabban. A tordasiak vállalkoztak egyedül moldvai anyag ihletett előadására.

Műsoruk jót is tett az estének. Mert a „Ludasim pajtásim” című koreográfia eredeti színpadi dramaturgiát is jelentett, ez a nyelv felkínálta a gyermekpódiumi hagyományoktól eltérést. „Lánykórusok” méltóságos szembemozgása, a középső táncrészt után a fergeteges „héjsza” tán a legszebb koreográfia volt – méltó előadásban.

Mert van már „klasszikus” dramaturgiája a gyermek-néptáncnak. Ebben a *Foltin Jolán*, *Neuwirth Annamária* kitaposta út látszik a leginkább követettnek. Miről van szó? Harsány, frappáns, sokszor hatásosan használt eszközös entrée – vagy a fiúk vagy a lányok kórusa –, majd besomfordál (vagy éppen berobban) a másik nem, kisebb-nagyobb konfliktus, évdés, udvarlás, majd együttes tánc, leginkább páros csárdások tuttija, igazi finálé-tánc. Ezt is lehet persze megannyi friss ötlettel eredetivé tenni (de ha az eredeti dramaturgiai ötlet el is marad, a szép kivitelezés ettől még szemet-lelket gyönyörködtető). Egy-egy új, ritkán látott rekvizit, új motívum, élesebbre rajzolt – helyesebben: élesebbre

táncolt – konfliktus alkalmazása sokszor a siker titka – mind a játészó, mind a néző gyerekek meghálálják. A farsangi alakoskodások erre megannyi lehetőséget adnak – például a csepeliek „cucorkás” báljában. Fontos, eredeti mondanivaló épült a diósgyőriek koreográfiája köré. A hangszórón át hallható, érzékelhetően idős adatközlő énekel gyermekdalt, tablóban állnak a játékosok, mint régi, múlt század eleji családi, iskolai fényképeken. Ebből a helyzetből bontakoznak ki – meglevenedik a múzeumi fotográfiá –, s sziporkázó térforma-váltásokban idézik a mai gyerekek az egykoriakat. Végül a kompozíció visszazár. Újra szól az öregasszony magas fejjel. A kalocsaiak tánca arról volt nevezetes, hogy kellékként gördítettek be a 20. század első felében alkalmazott fedeles babakocsit, remek játékszer kamaszoknak – múlt időket idéző, akkor is, ha nem a „klasszikus folklór” autentikus tárgyi környezetét idéző. A görögiek (Derőce avagy megdöglött a Makkhetes’ című) erőteljes, harsány, már-már

autentikusan idéltlen kamaszjátékában a zenekíséret egyenesen a K.u.K. – s a világháború – Radetzky-marsát idézi, a mohácsiak rézfúvósain pedig egyenesen a „János bácsi a csatában...” szövegről ismert spirituálé dallama hangzik magyarrá – pontosabban svábbá – folklorizálódva. Vagyis a fiatal szerzők számolnak az idő múlásával, s tradícióként legitimálják a legutóbbi időköt is.

A gyermektánc-koreográfusnak és betanítónak különlegesen nehéz dolga van. Elvárják tőle, hogy a tánc történelem, táncirodalom számára is eredetit alkosson. Hiszen szerző, autonóm alkotóművész. De ugyanennyire az eredetiség felé terelik őket a táncoló gyerekek maguk. Egy mai gyereket – tudjuk – nem olyan könnyű

„táncba vinni”. Meg kell szerezni a kedvét, szabad idejét, érdeklődését. A táncok, játékok pszichológiai vagy történelmi „aktualizálását” mindez együtt indokolja. Hiszen a nagyok, a fiatalok csujogathatnak Nagy László szépmívű indulatos versére (az emlékezetes ’Táncbéli táncszók’-ra gondolok, mely a táncázalapító Bartók Együttes, Timár Sándor akkori együttesének volt egyik fő darabja a hetvenes években), a gyerekeknek, kamaszoknak – főként a maiaknak – ennél primerebb kifejezésre van szükségük. Ezt idéztük e beszámoló szokatlan címében is – egyébként így, ebben a nyersségében hangzott el az előadáson. (A fényeslitkeiek varjútemetési játéka mindazonáltal pompázatos táncudással társult – ezt díjazta az értő gyerekközönség nagy tapssal.) Igaz ez a szabály akkor is, ha hasonló sikert tudott elérni a minden különös, kreatív – táncszínházi – ötletet nélkülöző, de ihletett, azonosulást érzékeltető előadás is – például a kecskemétiak ’Bagi mulatság’-a vagy a nyíregyháziak ’Sárközi tánc’-a.

Az állam megijedt a palackból kitért szellem nagyságától, ekkora művészeti iskolás tömeg finanszírozására alig vállalkozhat. Mindenesetre a 2004 sikereit összefoglaló, 15 műsorszámmal felvonuló gyermeknéptáncmozgalom reprezentánsainak harmada iskolai csoportként definiálta magát, s szembe szökő volt a ruházat, viselet gazdagsága, pompája – volt mire költeni a normatívát.

S tán mégis a legemlékezetesebb, gyerekszerűbb – egyben táncszerűbb – a debreceniek ’Rátótiádá’-ja volt. Ki hitte volna, hogy a „csikótojást”, az emberi üritőköt stílusosan el lehet táncolni?

A gála megszervezése az Örökség Gyermek Népművészeti Egyesületet dicséri, a rendezés – nyilván a válogatás is – e szervezet jeles aktivistáját, Matókné Kapási Júliát. (A 2005 évi Magyar Kultúra Napján Csokonai-díjat kapott Bihari Együttest – Neuwirth Annamária együttesét – e szép délutánon csak két konferan-szié képviselte.)

*Trencsényi László
ELTE – Iskolakultúra*

A cigányság és a közkönyvtár

Az Országos Széchényi Könyvtár és a Gondolat Kiadó gondozásában jelent meg az a kötet, amely a szerkesztők szándéka szerint kizárólag pozitív példákat mutatott volna be a közkönyvtárak integráló szerepéről.

Az optimista hozzáállás nem volt minden alap nélküli, ugyanis a közvetett és közvetlen előzmények között több olyan kezdeményezést, sőt az elért eredmények publikált bizonyítékait lehetett találni, amelyek folytatása a mostani tanulmánygyűjtemény. Ilyen előzmény többek között az a füzet, amely a közművelődési könyvtárak feladatait taglalja a művelődési hátránnyal induló gyermekek és fiatalok segítésében; a 'Hátrányos helyzetű olvasók könyvtári ellátása' címmel szervezett tanfolyam vagy a könyvtár szociális funkciójáról szóló konferencia. Jelen kötet céljában, jellegében kapcsolódik ehhez a vonulathoz, újszerűsége ugyanakkor vitathatatlan, hiszen a közkönyvtárak szerepe és feladata a cigányság kulturális beilleszkedésében témaként korábban még nem jelent meg egyetlen átfogó vizsgálat tárgyaként sem. Az, hogy a szerkesztők eredeti szándéka nem valósulhatott meg, és nem csupán ösztönző vagy követendő példa kapott helyet a gyűjteményben, több okra vezethető vissza, például pénz- és időbeli, területi korlátokra, de markánsan jelenik meg a könyvtárak, könyvtárosok elzárkózása, az össztársadalmi szinten is megmutatkozó negatív tendenciák érvényesülése. A tartalom illetően módosulása azonban nem vált a kötet kárára, sőt a „sikertörténetek” bemutatásán túl a szerzőkben, szerkesztőkben hiányérzet maradt, a könyvtárak helyzetének, az olvasói/könyvtárosi magatartásmintáknak és a cselekvés korlátainak valóság-hű bemutatása valószínűleg jobb alapot teremt a helyi lehetőségek reális továbbgondolásához.

Érdemes lett volna azonban tisztázni (ahogy arra *Landauer Attila*, két tanulmány szerzője is utal) a kötet címében megjelenő „kulturális beilleszkedés” fogalmát. Maga a kultúra szó is többféleképpen értelmezhető: a mindenkori szellemi elit „magaskultúrájától” kezdve a *Péterfi Rita* által idézett *Margaret Mead*-i meghatározásig, miszerint „kultúráként tételezzük a viselkedésnek mindazon szerzett formáját, melyet a közös tradíció által egyesített személyek csoportja ad át utódainak; nemcsak valamely társadalom művészi, vallási és filozófiai hagyományait értve ezen, hanem sajátos technikát, politikai szokásokat is, továbbá ezer más gyakorlatot, amely a társadalom mindennapi életét jellemzi.” A kötet írásait olvasva a kultúra fogalmán itt valószínűleg a többségi társadalom írásbeliségre épülő, iskolaorientált verbális kultúráját kell értenünk, amelynek egyik legfontosabb intézménye a könyvtár, a beilleszkedés pedig sokkal inkább az integráció szinonímája, mint az etnikus identitást teljesen feladó asszimilációé.

Landauer Attila a kötet elejére került két írása ('Utak és problémák a magyarországi cigánykutatásban'; 'Peremhelyzetben, avagy Budapest XVI. kerület és Kerepes') látszólag lazábban kapcsolódik a könyv konkrét témájához, mégis szerencsés volt közölni egyrészt azok számára, akik a romológiai témákkal csak most ismerkednek, másrészt azoknak sem haszontalan az összefoglaló, akik a cigánysággal és/vagy romológiai szakirodalommal már közelebbi kapcsolatba kerültek, ám – egyrészt a különböző, sokszor egymásnak ellentmondó információk, másrészt a rendelkezésre álló szakirodalom sok tekintetben heterogén volta miatt – nem érzik az adekvát tájékozódás és szelektálás biztonságát. Landauer Attila röviden bemutatja a Magyarországon élő cigányok nyelvi és etnikai csoportjait (a fogalmak tisztázatlanságával, az elnevezések problematikájával együtt), a magyarországi cigánykutatás történetét, mégis a tanulmány legizgalmasabb része a problémavázlat azon kérdéscsoportja, amellyel minden könyvtáros, pedagógus,

szociális munkás, (a kötet romák körében is tevékenykedő célcsoportjai!) vagy a „hét-köznapi” olvasó, a téma iránt érdeklődő, a szakirodalommal kapcsolatba kerülő ember szembesülhet.

Az egyik probléma, amit a szerző felvet, a *Kovalcsik Katalin* és Réger Zita által naív tudománynak nevezett tevékenység, amely sok szálon köthető a naív művészethez, ám van köztük egy lényeges különbség. Az előbbi tudományos szempontból rendkívül káros, hiszen a dilettáns szerző, miközben bizonytalan forrásból származó félígazságokat, tudományosan megalapozatlan, mégis tényként közölt információtöredékeket tár az olvasó elé, az ismeretterjesztés álcájával megtéveszti azokat, akik (még) nem tudnak különbséget tenni a tudományos, áltudományos, az „etnikai kompetencia” kifejezéssel (vissza)élő művek között. Külön csoportot alkotnak, mégis itt kell megemlíteni azokat a saját tudományterületükön elismert kutatókat, akik ignorálva saját határaikat, hozzájárulnak a „már-már mítosszá váló tévedések makacs továbbélésé”-hez. Ez a jelenség azért különösen veszélyes, mert ezek a kiadványok – az értő válogatás hiánya miatt – ott sorakoznak a könyvtárak polcain, megvásárolhatók az üzletekben, így a szelektálni nem tudó olvasók téves információkhoz jutnak. A probléma súlyát mutatja, hogy a kötet zárótanulmányának szerzője, *Kardos Ferenc* szintén nyomatékosítja a könyvtárosok szerepét a kritikai szemlélet érvényesítésében, amely kontroll a könyvkiadásra sajnos nem mindig jellemző. Mivel egy „feketelista” összeállítása az áltudományos, sőt előítéletes munkákról kétségteljesen értelmetlen, a hatalmi viszálykodásnak teret engedő és a cenzúra önkényességére rábólintó vállalkozás lenne, a megoldás kétségteljesen az alapos ismeretszerzésben, a széleskörű, mindenre kiterjedő tájékozódásban, információgyűjtésben rejlik. (Landauer Attila a stigmatizálás helyett ugyancsak a kutató lelkiismeretét is megnyugtató olvasnivalókat ajánl.)

A következő kérdés a cigány/roma elnevezésre vonatkozik. A szerző alaposan körbejárja az egyik és másik elnevezés eredetét, használati körét, a hozzájuk tapadó pejoratív tartalmat, saját álláspontját azonban inkább csak sejteti, míg *Kardos Ferenc* ki is mondja, hogy nem a két szó közötti választás, sokkal inkább azok használatának mikéntje és kontextusa a lényeg. (Összességében is elmondható, hogy a két szerző írásai több ponton rímelnék egymásra, így a nyitó- és zárótanulmány megválasztása nagyon jó döntés volt a szerkesztők részéről. A különbség annyi, hogy *Kardos Ferenc* konkrét, saját tapasztalatra épülő válaszokat ad a felmerülő kérdésekre).

Landauer Attila másik tanulmánya a peremhelyzetben élő budapesti XVI. kerületi és kerepesi romákat mutatja be. A könyvtár kulturális integrációjáról szóló gyűjteményben érdemes lenne felmérni a potenciális olvasók írás-olvasási képességét. Néhány évtizede tudjuk, hogy a könyvtár szolgáltatási köre egyre szélesebb lesz, mégis nehéz bármilyen következtetésre jutni a felhasználók literációs kompetenciájának ismerete nélkül. Például a XVI. kerületben az oláh cigányok között jellemző a kétnyelvűség, nem 100 százalékos az írni-olvasni tudás, az általános iskola nyolc osztályát elvégzett ember pedig már iskolázottnak számít, és a magyarcigányok (kivéve a zenész alcsoportot) körében sem sokkal kedvezőbb az arány. Könyvtárba csupán néhányan járnak videókazettát kölcsönözni, és a helyzet nagy valószínűséggel nem is fog változni, amíg az igazgatónő nem hisz a romákról való ismeretszerzés fontosságában, nem tudja értelmezni a közkönyvtár szerepét a cigányság kulturális integrációjában, saját előítéletes gondolkodását érvényesnek tartja a többi nem roma olvasóra is, és amíg a cigány kisiskolásokat „felmentik” a könyvtári órák alól. (Régóta ismerjük az iskolai diszkrimináció ezen formáját, csak korábban az idegen nyelv és a számítástechnika órákat nem látogat(hat)ták a roma tanulók.) Kerepesen annyiban más a helyzet, hogy a hetvenes évek fellendülésére (a foglalkoztatással együtt járó nyitottság; az iskolázottsági szint emelkedése; a helyi művelődési ház lelkes igazgatójának agitáló munkája; kulturális programok rendezése; könyvtárhasz-

nátal és olvasóvá válás) a kilencvenes évek hanyatlása következett, amikor teljesen megszűnt a romák könyvtárba járása.

Landauer Attila szerint végig kellene gondolni, hogy a közkönyvtárnak egyáltalán lehet-e kulturális integratív szerepe, hiszen a többségi társadalom intézményeként rendkívül messze van (átvitt értelemben mindenképpen, de elég gyakran fizikailag is) a romák társadalmától, kultúrájától. Ez a viszony addig nem változhat meg, amíg „a probléma fel, illetve el nem ismerése, az azzal semmilyen körülmények közötti szembesülni nem akaráss” a jellemző.

Nagy Attila VIII. kerületi könyvtárosokkal készített mélyinterjúja („Azért vagyunk, hogy közvetítsünk”) néhány év eseményét foglalja össze. A korábbi tapasztalatokkal összhangban itt is sok esetben indokoltabb a könyvtárhasználó elnevezés, mintsem az olvasó, hiszen a kölcsönzés gyakran az audiovizuális dokumentumokra korlátozódik. Ez azonban jele annak, hogy a látogató leküzdte ellenérzését – Kardos Ferenc kifejezésével élve „küszöbfélelmet” –, és létrejött a kapcsolat könyvtáros és a leendő olvasó között. Az interjúból kiderül, hogy a könyvtárosok feladatuknak tekintették a roma olvasók megnyerését, akikkel szemben gyakran megfogalmazott, több interjúban felbukkanó sztereotípiák, hogy „nem ismerik saját kultúrájukat”. Itt ismét problematikus a kultúra fogalmának értelmezése: ha a kutatók által létrehozott kategóriákat és néprajzi/antropológiai/szociológiai leírásokat tekintjük, ezt az átlag roma valóban nem ismeri, de ez nem egyenlő saját kultúrájának ismerethiányával, főleg, ha más nyelvi/etnikai alcsoport kultúráját akarjuk számon kérni rajta. Folytonosan visszatérő vádpont a romákkal szemben, hogy a könyvtárban nagy gonddal összegyűjtött irodalmat (szépirodalom, képzőművészet, nyelvészeti, pedagógiai, szociológiai és néprajzi írások) legkevésbé ők keresik, az érdeklődők között sokkal jellemzőbb a pedagógus, valamint a főiskolai és egyetemi hallgató. Biztosak lehetünk benne, hogy az azonos iskolázottsági fokon álló roma érdeklődők ugyanúgy kézbe fogják venni ezeket a kiadványokat.

Meglepő és elkéserítő az a XIII. kerületi példa, ahol az országos hírű szaktekintélyek részvételével tervezett beszélgetéssorozat („Én mindent tudok rólad, te semmit sem tudsz rólam”) csak a gyermekek számára volt vonzó (részükre játékos, foglalkoztató mesesorozatot szerveztek), a pedagógusok, könyvtárosok és szülők távol maradtak. Az ilyen eseteket olvasva elgondolkodtatásra készíten bennünket Landauer Attilának az a véleménye, mely szerint „Komoly, a cigányság helyzetén valóban változtatni akaró, s életünk minden részterületére kiterjedő ösztársadalmi szándék, ilyen irányú társadalmi konszenzus létrejött esetén valóban komoly szerep várna a könyvtárakra és könyvtárosokra is, de ilyenmire (...) belátható időn belül nincs esély. Ennek ellenére azt érzem, hogy e szerepre felkészülni, készen lenni, minden magát komolyan vevő, szakmáját szerető, felelősségteljes könyvtárosnak kötelessége.” Az utolsó mondat sejteti azt az összefüggést, amely a következő írásokat olvasva bizonyossággá válik: olyan pozitív példákról olvashatunk, amelyek láthatóvá teszik, hogy az egyéni kezdeményezések, ha nem is hoznak országos méretű társadalmi reformokat (hiszen nem ez a céljuk és feladatuk), helyi szinten jelentős mértékben megkönnyíthetik az együttélést egy multikulturális közegben. Azokban a könyvtárakban, ahol a munkatársak felvállalják a roma olvasók integrálását, és ezért tenni is hajlandóak, kedvezőbben alakul a beiratkozottak aránya, az olvasók bátrabban és gyakrabban veszik igénybe a könyvtár egyre bővülő szolgáltatásait (lásd például Ózdot vagy Nagykánizsát). Ahol az intézmények, szervezetek között jó a kapcsolat, a segítségnyújtás különböző formái révén (közös pályázatok, kedvezmények stb.) a könyvtár „inkubátora lehet a helyi civil szférának – benne a roma szerveződéseknek.” (Kardos Ferenc)

Szilágyi Irén írásának (*Cigányoknak mécsvilága*) egyik nagyon fontos gondolata, hogy a kisebbségi kultúrának nem a többségi kultúrához való „felzárkózása” a cél, hanem egyenrangú társadalmi integrációja, amelyben fontos szerepet kap, hogy a többségi társadalom ismerje és tisztelje a kisebbségi kultúrát. E gondolat szellemében került sor a

Hajdú-Bihar megyei Nagykerekeiben a romológiai különgyűjtemény átadására (a gyűjteményben cigány szakértők által választott művek szerepeltek).

A könyvtár korábban már említett bővülő működési területére (tanulás, művelődés, információközvetítés, szórakoztatás, szociális funkció és a kisebbségi identitás erősítése) példa a Zsákán szervezett olvasótábor, amelynek általános célja a gyerekek szocializációs folyamatának elősegítése. (Hozzátennem, az iskola által elvárt szocializáció elérése.)

Vraukóné Lukács Ilona 'Cigányság a végeken' című tanulmánya először bemutatja az 1998-ban létrejött 'Tervezet Szabolcs-Szatmár-Bereg megye cigány lakosságának könyvtári ellátására' című dokumentumot. A tervek között szerepelt egy olyan ellátórendszer kiépítése, amely báziskönyvtárral a középpontjában bibliobusz segítségével biztosította volna a könyvtári ellátást a cigányok által sűrűn lakott településeken. Ugyanakkor szükségét látták egy olyan dokumentumgyűjtemény létrehozásának, amely a szokásos nyelvi/nyelvészeti, szépirodalmi, történelmi, néprajzi, képzőművészeti, zeneirodalmon túl biztosítja többek között a cigány emberek jogi információval való ellátását, az iskolai kötelező irodalom elérését vagy a cigány szervezetek újságaihoz, roma tárgyú videófelvételekhez és hanghordozó anyagokhoz való hozzáférést. A tervezetben szerepeltek olyan mentálhigiénés programok is, amelyek elősegítik az egyének társadalmi és szociális beilleszkedését. A tervezet bemutatása után az azóta történtek felsorolása következik, ami egyelőre jóval szerényebb a megfogalmazott tervekénél. Létrehozták a 'Cigány szemmel' című vándorkiállítás, ami ízelítőt ad az élő cigány folklórból is, ugyancsak sikeres volt a cigány vers- és prózamonó verseny, az író-olvasó találkozó viszont nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket.

A követendő példák felsorolását folytatva a térségben két olyan település van, ahol a könyvtárosok feladatuknak tekintik, hogy tegyenek valamit a hátrányos helyzetű lakosságért. Hodászon a cigány gyerekek sem szorulnak ki a könyvtárlátogatásból, sőt a felnőtt nők is szívesen járnak könyvtárba (a férfiember ritka ebben az intézményben). Tiszaszézláron sokkal alacsonyabb színről kell indulnia a könyvtárosnak és pedagógusnak, a délutáni foglalkozások (a tanulás segítése) azonban jó kiindulási alapnak bizonyult.

Péterfi Rita abban a városban vizsgálódott ('Könyvtár és Tanoda Ózdon'), ahol a cigány lakosság aránya 25–30% körülire tehető. A városi könyvtár folyamatosan (többek között pályázati pénzből) bővíti romológiai tárgyú állományát, ugyanakkor minden évben indít gyerekklubokat is, ahol a résztvevők jó része cigány. A könyvtár adata, miszerint a könyvtárhasználatok száma évről évre növekszik, azért megdöbbentő, mert mind a nemzetközi, mind a hazai kutatások szerint a magyarországi intenzív könyvtárhasználat elmaradást mutat, egyre csökken a beiratkozottak száma. Jelentős viszont a gyerekek és tanulók jelenléte a könyvtárban, ami olyan szempontból is fontos, hogy az ő olvasói magatartásuk hatással van a család egészére. A family literacy így némiképp árnyaltabbá teszi azt a vitapontot, amely arról szól, hogy lehet-e, szabad-e felnőtt embereket „nevelni”.

Ózdon 2000-ben nyílt meg a Tagore Tanoda *Váradai Gábor* festőművész vezetésével, amely a Pályaorientációs Alapítvány és a Soros Alapítvány támogatásával jött létre. A gyerekek itt tanulhatnak, és hasznosan tölthetik el szabad idejüket. A tanulássegítés lényege, hogy önkéntes alapon járnak a gyerekek.

Harmat József ('A remény egy szigete – Alsószentmárton'), valamint a Péterfi Rita – *Szűcs Hajnalka* szerzőpáros írása ('A beilleszkedés egyik lehetséges útja – Az uszka cigányság találkozása a kereszténységgel') rokonságot mutat a tekintetben, hogy az integráció folyamatát az egyház szerepvállalásán keresztül vizsgálja. A leszakadó ormánsági régió elcigányosodott, annak minden válságtünetét mutató faluja akkor került ismét az érdeklődés középpontjába, amikor egy óvodapedagógiai kísérlet tanúi lehettünk: a *Lankó József* plébániáján működő tanoda mellett 1998-ban cigányok hoztak létre cigány egyházi óvodát, vagyis új keretet és tartalmat adtak annak a gyermekintézménynek, amelyet egyébként a roma közösségek bizalmatlansága övez, és ezért csak ritkán és rendszertelenül járatják óvodába gyermeküket.

A bemutatásból érdemes kiemelni a mánfai Collegium Martineum történetét (az anyagi segítséget nagyrészt egy német egyházi segélyszervezet nyújtja), ahol a különböző középiskolákban tanuló cigány fiatalok másodlagos szocializációja (?) folyik. A kollégiumot korábban sok támadás érte, a „janicsárképzés” vádjával illették őket, vagyis többen úgy gondolták, hogy ha ezek a fiatalok megtapasztalnak egy másfajta életformát, a középosztálybeli értelmiségi lét jellemzőit, a legcsekélyebb késztetést sem fogják érezni, hogy visszatérjenek saját közösségükbe. A kérdés adott: a nemzetiségi/etnikai „elit” intézményeknek (ide sorolható a Pécsi Gandhi Gimnázium is) lehet-e kötelező érvényű célja az identitás felvállaltatása, a közösségbe való visszatérés szorgalmazása, vagy be kell érniük a leendő cigány értelmiségiek nevelésével.

A kötet címéhez leginkább kapcsolódó, a témát legalaposabban körbejáró írás Kardos Ferenc zárótanulmánya, aki a nagykanizsai könyvtár gyakorló könyvtárosaként több aspektusból közelíti meg a romák és a könyvtár kapcsolatát. Ezek a szempontok: az etnikus kultúra és irodalom megjelenése az állományban; a könyvtárhasználók jogi és rejtett státusai; a roma könyvtárlátogatók; a könyvtárosok sztereotip képzetei a romákról; a roma identitás különbözőségei a könyvtárban.

A tanulmány bemutatja azt a gyakorlatot is, ahogy a könyvtár jelen van Nagykanizsán a roma közösségek életében, és fordítva: a könyvtár életében jelen vannak a roma közösségek, és szól a konfliktuskezelés lehetőségeiről. A tanulmány egyik fejezete az írás, olvasás, könyv, könyvtár szerepéről szól a roma kultúrában. A szerzőnek sikerült elkerülnie azt a csapdát, ami tipikus hibája a romákról való közvélekedésnek (és sajnos gyakran a megjelenő szakirodalmaknak is), ez pedig az általánosítás. Sem a többségi társadalom, sem a magyarországi cigányság nem tekinthető homogén kulturális csoportnak, a nyelvi, szociális, iskolázottságbeli, gazdasági különbségek ezt eleve lehetetlenné teszik. Tisztáznunk kell, hogy a cigányság mely csoportjának, rétegének kulturális beilleszkedését kívánjuk elősegíteni mely kulturális közegbe. Tegyük fel, hogy a hátrányos helyzetű (szociálisan, gazdaságilag és az iskolázottságot tekintve) romáknak kívánunk segítséget nyújtani, hogy biztosabban eligazodhassanak a könyvek, az írásbeliség világában, sikeresebbek legyenek a közoktatásban, nagyobb eséllyel induljanak a munkaerőpiacon. (Annyi kiegészítést kell tennünk, hogy napjainkban, vagyis a másodlagos szóbeliség idején, amikor megnőtt az elektronikus információhordozók szerepe, az írásbeliség presztízsének megítélése erős ingadozást mutat még értelmiségi körökben is). Réger Zita írta le annak idején, hogy a hagyományőrző cigány közösségek kultúrája egy alapvetően szóbeliségre épülő orális kultúra, szemben a többségi társadalom verbális kultúrájával. Csakhogy az elmúlt néhány évtizedben nemcsak intenzív nyelvi, de kulturális asszimiláció is lezajlott a magyarországi romák körében, így a könyv- és írásnélküliség ma már nem pusztán kulturális, sokkal inkább szociokulturális kérdés, amelynek háttérében ugyanazok a mechanizmusok állnak, mint a hasonló társadalmi helyzetben élő nem romák esetében. Kardos Ferenc meglátása szerint növekedett a romák literációs szintje, ami bizonyos helyeken, bizonyos szerepekhez és funkciókhoz kapcsolódva (a cigány értelmiségi réteg kialakulása, politikai szerepvállalás stb.) igaz is. Csakhogy – bár az iskolázottsági mutatókból lehet következtetni az írásbeliségre vonatkozó kérdésekre – az országos szintű, romák körében végzett literációs vizsgálat még várat magára. A cigányság könyvtárhoz való viszonyulását érdemes

A bemutatásból érdemes kiemelni a mánfai Collegium Martineum történetét (az anyagi segítséget nagyrészt egy német egyházi segélyszervezet nyújtja), ahol a különböző középiskolákban tanuló cigány fiatalok másodlagos szocializációja (?) folyik. A kollégiumot korábban sok támadás érte, a „janicsárképzés” vádjával illették őket.

lenne ebben az összefüggésben (is) vizsgálni, amihez jelen tanulmánygyűjtemény nagyon jó kiindulási alap.

A kötetnek sokkal inkább előnyére, mint hátrányára vált – az eredeti szándékától eltérő – heterogenitása, ugyanakkor természetesen jó lenne olvasni még több sikeres kezdeményezésről, így a helyi (földrajzi, társadalmi, gazdasági, politikai) sajátosságok függvényében minden intézmény és szervezet reális, megvalósítható ötletet, mintát kaphatna saját cselekvéstervéhez. Szándékosan intézményeket és szervezeteket, sőt egyéneket említenék, és nem csak a könyvtárat, ugyanis – ahogy azt a kötet szerzői és szerkesztői is hangsúlyozzák – a könyvtár munkája ott lehet igazán hatékony, ahol a család, az óvoda, az iskola, az egyház, a kisebbségi önkormányzatok, a civil és kulturális szervezetek együttműködnek a gyermekek és felnőttek (családok) olvasóvá nevelésében. Éppen ezért a mostanihoz hasonló kötetek célközönségének is a könyvtárosokénál sokkal tágabb körűnek kell lennie. Ajánlom a gyűjteményt mindenekelőtt a pedagógusok figyelmébe, és nem utolsósorban azok számára, akik – Nagy Attilát idézve – a lakosság lakhatási, tanulási, könyvtárhasználati, munkavállalási esélyeinek radikális mértékű javításához a leg hatékonyabban hozzájárulhatnak a helyi és kisebbségi önkormányzatokon, a magyar országgyűlésben hozandó törvényeken, a közvélekedést befolyásoló médián és sok más intézményen keresztül.

Nagy Attila – Péterfi Rita (2004, szerk.): *A feladatra készülni kell.*

A cigányság kulturális beilleszkedése és a közkönyvtár.

Országos Széchényi Könyvtár – Gondolat Kiadó, Budapest.

Szinger Veronika

Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék,

TFK, KF

Kitörés és visszaút

Alapos kutatómunka nyomán a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi Tanszéke jelentette meg azt a tanulmánykötetet, amely a romák oktatásával kapcsolatban sok, eddig nem ismert tényt tár fel, és egyben igyekszik a romák társadalmi asszimilálásának jegyében támpontot adni a problémák megoldásához.

Újszerű a kutatás abban a tekintetben, hogy olyan módszert alkalmaz a neveléstudomány területén, mely alapvetően a kulturális antropológia módszertani eszközeként jelentkezik, mégis nagyszerűen használható ebben a témában. A roma értelmiségiekkel készült személyes interjúk révén igyekezett a kutatócsoport a lehetséges megoldások kiindulópontjához jutni. Egy-egy „terepmunka” során az interjúalanyok maguk ajánlottak további adatközlőket. Ez az úgynevezett hólabda-módszer a vizsgált észak-alföldi és déldunántúli területen túlra is továbbmutatott a kutatás során, így mintegy 14 különböző megyében végeztek terepmunkát, 47 személlyel készítve esetenként három-négy órás mélyinterjúkat. Az interjúk gyakran az adatközlő lakásán készültek, hogy a környezetük megismerésével is szélesebb tapasztalati síkon mozoghassanak az interjúk kiértékelésénél. Az összegyűlt információk feldolgozásának módszere más és más, illetve az egyes tanulmányok nemcsak témájukat, de ha szabad ezt mondani, „műfajukat” tekintve is eltérőek. Meglehetősen színes palettát mutat a tanulmánykötet: megtalálhatóak az egyetlen interjú feldolgozó elemzések, a több beszélgetés eredményeit egy konkrét témában összegző esszék és az európai gyakorlatra is kitekintő, kisebbségi oktatással foglalkozó elemzések.

E recenzió kereteit szétfeszítené mindegyik tanulmány részletes elemzése, ezért a következőkben csupán néhány írást szeretnénk kiemelni. *Torkos Katalinnak* az értelmiségi romák családi háttéréről írott munkája igazolja az elmúlt évek tapasztalatait, miszerint a roma gyermekek oktatása szempontjából elsődleges a család szocializációs tevékenysége, s ennek hiányos volta nagyban megnehezíti a roma gyermekek iskolai előmenetelét. *Pusztai Gabriella* azt az érdekes kérdést feszegeti, hogy vajon a roma értelmiségiek pályáján mekkora szerepet játszik a társadalmi tőke, vagy ha úgy tetszik, szűkebb és tágabb környezetük számukra adott pozitív motivációja a továbbtanulásban. A kutatás részeredményeit összefoglalóan *Fekete Szabolcs* ad vázlatot a Dél-Dunántúl és az Észak-Alföld roma értelmiségének helyzetéről.

Torkos tanulmánya feltárja azokat a fő tényezőket, melyek a roma gyermekek iskolai előmenetelét nagy mértékben befolyásolják. Így a nehéz anyagi körülményeket (nincs elég pénzük tanszerekre, élelemre, ruházatra, tankönyvekre), a nyugodt környezet hiányát (nincs íróasztaluk, csendes szoba, ahol tanulhatnának), a szülők iskolával való kapcsolatának és kommunikációjának nehézségeit (többnyire saját negatív tapasztalatai miatt a szülő eleve bizalmatlan az iskolai környezettel kapcsolatban). És mivel a roma szülők nagy százalékban a nyolc általános iskolai osztályt is csak részben végezték el, gyermekeiket nem tudják segíteni a tanulásban, s további motivációt sem adnak a tanúláshoz, már korán fizikai munkára fogják gyermekeiket. A legújabb felmérések azonban azt mutatják már, hogy a romák általános és középiskolai részvételét a rendszerváltás előtt jelző számok jelentősen megemelkedtek, s folyamatosan emelkednek. Akkor is, ha a szakiskolába, szakközépiskolába és kis százalékban gimnáziumba beiratkozott tanulók nagy százaléka a 10. osztály után nem folytatja tanulmányait. Azt illetően vannak eltérések, hogy a roma gyermekek hány százaléka tanul tovább gimnáziumokban és hány szakiskolákban, de az minden esetre tény, hogy az 1990-es évekhez képest nagyobb számban tanulnak tovább, legyen az bármilyen típusú iskola. Torkos Katalin tanulmánya szerint egyébként a roma gyermekek gimnáziumokba való bejutási aránya 0,6 százalék, míg a szakközépiskolákban 10 százalék (1996-os adat). 2000-ben az Új pedagógiai Szemlében megjelent *Liskó Ilona*-tanulmány statisztikai adatai azt mutatják, hogy ez a szám 3,4, illetve 9,3 százalék körül mozgott 1996/97-ben.

Legyen az akár szakközépiskola vagy gimnázium, a romák társadalmi helyzetének változtatásában, munkaerőpiaci adottságaiban elsőrendű szerepük van az oktatási intézményeknek. Újabban a Nemzeti Fejlesztési Terv kereteibe illeszkedve igyekeznek a roma családok és tanulók problémáit együttesen megoldani, olyan képzési formák megszervezésével, melyek nem csupán a jelenleg tanuló fiatal romáknak, hanem az általános iskolát valamikor elhagyott felnőtt romáknak is lehetőséget kínálnak általános tanulmányaik befejezésére, valamint olyan további ismeretek megszerzésére, melyek egy foglalkoztatással összekapcsolt moduláris szakképzés keretein belül kerülnek napirendre. Ezzel nagyobb lehetőséget kapnának a roma szülők arra, hogy munkahelyet találva a gyermekeik számára is lehetőséget nyújtsanak a tanulásra, az iskolához való viszonyuk megváltozásával iskolabarát roma szülőkké váljanak. E tervek része az óvodai hálózat kibővítése az olyan kis településekre is, ahol főként csak romák élnek. Ugyancsak körvonalazódik egy iskolára felkészítő program azok számára, akik nem járhattak óvodába. Az iskolában pedig rugalmas, nyújtott iskolakezdés lehetőségét igyekeznek megteremteni az úgynevezett egész napos iskola beindításával. Ezekhez a tervekhez pedig kitűnő elméleti, kutatási alapot jelentenek Torkos Katalin tanulmányának eredményei.

Nagy Zita Éva tanulmányának a címe: 'Női lét. Konfliktusok a cigány értelmiségi asszonyok párkapcsolataiban'. A roma társadalom nőtagjainak szerepe a romantika korának gondolkodói és művészei által átszínezett valóságban kicsit misztikus, transzcendens. A gyermek, aki a roma társadalomban alapvetően tiszta és ártatlan, lánnyá fejlődve képes tisztátalanná lenni. A romantikus elképzelésekben pedig csábító és bűnös, szenvedélyes

alakokként tűnnek fel, ezzel is egy sztereotip elgondolást éltetve. Valójában a roma társadalomban nagyon nagy szerepük van a nőknek, különösen a jövőbeni női nemzedéket illetően. Alapvetően meghatározza ugyanis a roma asszonyok családon belüli szerepének leányaikra való átörökítése ezt a nemzedéket, amelyik képes kitörni a hagyományos roma nőszerep újratemelésének köréből, saját vágyait megvalósítva élni s – csakúgy, mint a diplomát szerző roma férfiak – a saját csoportja megvetését vonva magára. A roma asszonyok alapvetően a gyermekek világra hozásával, nevelésével, gondozásával, a háztartás vezetésével, kisebb-kisebb munkákkal (rongygyűjtés, házalás stb.) és a tágabb családi kapcsolatok fenntartásával töltik be szerepüket. Az interjúalanyok mindegyike, aki a romák körében hagyományos korai férjhezmenetel révén belekerült a tradicionális roma női szerepbe, majd később mégis tanulni kezdett, a családon belül véleményalkotás terén is vezető szerephez jutva, megszakitotta kapcsolatát a férjével, és többnyire elvált, mert a volt férj hagyományos felfogása mellett nem volt tartható új életvitelük.

Azok a roma lányok pedig, akik eleve fiatal koruktól tanultak, és szüleik nem kényszerítették őket a korai házasságra, egyértelműen a már korábban megváltozott családi háttérnek köszönhetően léphettek ki a roma nők determinált életpályájáról. Ezeknek az értelmiségi roma nőknek a házassági kapcsolatai általában későn kötődnek, gyakran magasabb társadalmi státuszú, nem roma férfival, és sokkal kiegyensúlyozottabb, a megértésen alapuló viszony jön létre. Itt azonban a roma feleségnek nagy ellenállással kell olykor találkoznia, a férj családja csak hosszú évek múltán fogadja be.

E vizsgálatok is arra mutatnak rá, hogy a családok, melyekből e roma értelmiségi nők és férfiak kikerülnek, többnyire a roma-telepekről már elköltözött, új életet kezdett, az asszimilálódásra vágyó és megfelelő életkörülményeket nehéz munkával megteremtő szülők által lerakott alapokon épülnek. Csak ezek a családok jelentik az értelmiségivé váló roma gyermekek egyetlen lehetőségét a kitörésre. *Pető Ildikó* „Tükörcserepek keretben” címmel, igen találóan, egyetlen interjú mesészerű keretben való felvázolásával is ugyanezt a megállapítást erősíti meg a „Telepről” elköltözött és új életet kezdő fiatal roma házaspár gyermekeinek a sorsát kísérvé.

„A roma/cigány kultúrával kapcsolatos sztereotípiák hálózata” című *Horkai Anita*-tanulmány különösen aktuális mind az általános-, mind a középiskolákat illetően, a gyermekek más kultúrákkal szembeni nyitottságának kialakításában.

A közös etnikumhoz tartozók azonos hiedelmekkel, nyelvvél, szokásokkal, normákkal, vallással, történelemmel rendelkeznek. Az egy területen élő, egymással kapcsolatot tartók identitástudata képezi ezeket az etnikus csoportokat, melyek békés együttélése egy idegen ország más, nagyobb számú etnikumával elsőrendű fontosságú a népcsoportok fejlődése, kiteljesedése szempontjából. Egyáltalán nem mindegy, sőt jellemzi a társadalmat az, hogyan viszonyul egy másik etnikumhoz, s e viszonyulás alapjait hogyan vetik meg az oktatás során. A roma gyermekek a velük szembeni pejoratív sztereotíp megnyilvánulásokkal először természetesen az iskolában (mert többnyire óvodába nem igen járnak) szembesülnek, ahol az osztálytársak előítéleteivel harcolni nem képesek.

A köznapi gondolkodás alapvetően igyekszik besorolni a körülötte élő embereket és zajló eseményeket saját kategóriáiba, s ennek megfelelően viszonyul hozzájuk, viselkedik velük. Ám ezek a kategóriák esetenként túlzó nézetekre vezethetők vissza, melyek a másikkal való viszonyulást nem a megértésre és nem mindig a valóságra alapozzák. A romákkal szembeni sztereotípiák alapvetően három csoportba sorolhatóak: a cigányságra vonatkozó általános sztereotípiák, az oktatási intézményekben megjelenő roma gyermekekkel szembeni sztereotípiák, az iskolázott romákra vonatkozó sztereotípiák. A romákra vonatkozó általános sztereotípiák elsősorban életmódjukra utalnak és a többségi kultúra részéről így fogalmazódnak meg: „nomád életet élnek”, „minden roma büdös meglopós, lusta”, „tök sötét a kilencven százalékuk”. (Csupán egy 13–14 éves általános iskolások körében elhangzott beszélgetésből idézek...) Érdekes módon egy másik cikk azt állítja, hogy

nem annyira a roma kultúrával és hordozóival szemben előítéletesek a többségi társadalom tagjai, hanem a szegénység körükben jellemző megjelenési formáival.

Az idézett beszélgetés során felmerülő nézetek, problémamegoldási javaslatok kitűnően tükrözik a társadalom széles metszetben megfogalmazható hozzáállását a romákhoz. Voltak olyan diákok, akik kifejezetten rasszista megjegyzéseket tettek egy konkrét eset kapcsán és előítéleteiken nem voltak hajlandóak túllépni, számos olyan is akadt, aki a romák közül elismerte és elfogadta azokat, akik beilleszkedve a társadalomba „normálisan” éltek, de azokat ugyanúgy elítélték, akik nem változtak, mások teljesen empatikus módon természetesnek tartották, hogy szociális munkások vagy egyéb, akár állami támogatások révén segítséget adjanak a romáknak. Az idézett osztályfőnöki óra során a gyermekek tanára igyekezett az álláspontokat közelíteni, az indulatok le is csillapodtak, s az osztályfőnök empatikusabb, a gyermekeket körülvevő körülmények és gazdasági, társadalmi, kulturális viszonyok megértésén alapuló légkört hozott létre, melyben nagyobb tere nyílt annak, hogy a békés együttélés formáit keressék.

A társadalom erős kritikáját kiváltó életmódjuk okán a romák tehát már igen korán szembesülnek a többségi társadalom előítéleteivel, s nem ez az egyetlen, ami sújtja őket, mert alig törnek ki ebből értelmiségi tagjaik, azonnal szembekerülnek saját csoportjuk ellenszenvével. Speciális interkulturális környezetbe kerülnek, ahol már a korábbi életmód nem egyeztethető össze az értelmiségi léttel, s csak kevesen vannak, akik átlépve korlátaikat saját közösségük felemelőivé képesek válni.

Irodalom

Liskó Ilona (2000): Társadalmi esélyek és iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 1.

Kozma Tamás (2002, szerk.): Roma/Cigány értelmiségiek iskolai karrierje. *Acta Paedagogica Debrecina*, CII. Debrecen.

Schütter Tamás (2004): Osztályfőnöki óra a romákkal való együttéléstről és az előítéletekről. *Új Pedagógiai Szemle*, 9.

Kozma Tamás (2002, szerk.): *Roma/Cigány értelmiségiek iskolai karrierje*. *Acta paedagogica Debrecina* CII. Debrecen.

Mlakár Zsófia
BTK, Miskolci Egyetem

Articles

Gábor Schein:
**Foreign-language novels since the
 1970s**

The literature of the era under discussion cannot be dealt with in the same way as that of earlier times. Rather than attempting a detailed exploration, one needs to be content with taking account of certain phenomena – even at the cost of ignoring several outstanding novels. One reason for such a restriction is that the economic sphere of European-American cultural patterns of the post-1970s has indeed encompassed the whole world, including the zone of such languages as Arabic, Chinese, English and Hindi.

Zoltán Kulcsár Szabó:
**The music of language – Surplus and
 deficit in The Birth of Tragedy**

In discussing this seminal work Nietzsche, Paul de Man suggests that a rhetorically more aware reading of *The Birth of Tragedy* may demonstrate that all the authoritative claims that the text appears to put forth can be challenged with the help of the statements made by the text itself.

József Balázs Fejes:
**Factors influencing the motivation of
 Roma students**

This paper investigates the school failures of Roma students from a new perspective: from the point of view of motivation to learn. Becoming aware of study motives of children of various cultural backgrounds may play a key role in eliminating the school failures of Roma minority students.

Viola Takács:
**The views of teacher trainees on the
 Roma minority**

This paper presents the results of a survey that investigated the attitudes of

teacher trainees toward ethnic minorities, presenting the Roma section of the survey. Binary (positive or negative) values were assigned to responses, which was followed by a Galois-graph comparison of the views of various majors with both norm- and criterion-referenced evaluations. The relationships that have been discovered corroborate the statistical analysis, providing new information on cardinality sensitivity. Moreover, the patterns of the graphs visually represent, for all the variables, the structure of the students' attitudes toward ethnic minorities.

Terézia Reisz:
**Changes in Baranya county high
 schools**

This study shows the spontaneous transformation of the high-school system of Baranya, a county characterized by a relatively small proportion of high-school graduates among the young adult population, with a marked representation of those with lower and higher qualifications. It puts forth the claim that inequalities in the opportunity to be admitted to secondary education, in terms of settlement types and small regions, ought to be minimized in order to further expand high-school education in Baranya.

Irén Vágó:
Who invented what?

It would have been an exceptionally challenging task for researchers in public education to monitor the process spanning two decades whereby institutions of public education formerly run under the auspices of the state, the local council and the communist party became self-governing schools with their own profiles, missions, strategies and professional programs – schools that, to a lesser or greater degree, perform their pedagogical function on the basis of these components.

Vilma Eőry:

Comprehension of the text of student books

In a general sense, reading comprehension is a central issue of pedagogy – or it should be one. Since the publication of the low PISA scores, however, it has not merely been a central issue but a burning one.

Ferenc Loránd:

Skilled workers are human, too!

This paper discusses the question of how it is possible to apply knowledge and skills – and how to keep them up to date. The Hungarian results of PISA 2003 show that Hungarian public education has produced meager results in this area: in energizing knowledge.

Károly Farkas:

Computers to the kindergarten?

Hungarian pedagogy, and, within it, kindergarten educators, have accumulated noteworthy experience in studying the school application of computers. The Professional Association of Playful Information Technology Teaching and its successor, the MicroWorlds Logo (formerly

known as Logo) section of János Neumann Computational Science Society have also dealt with the theme. This group of kindergarten and primary-school teachers has reached a consensus on many issues.

Surveys

László Nádori:

Sports for environment protection

Iván Angelus:

Is teaching an art?

Adél Vörös:

The affair of the short film with cinematographic studies

Reviews

László Trencsényi:

“If you don’t like us, eat the mouse”

Veronika Szinger:

The Roma minority and public libraries

Zsófia Maklár:

Breaking out and the way back

Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: Krisnások Magyarországon (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A szöveg megközelítései (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Ilona*: 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 – Szaboles 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.): Nyelv-pedagógia (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): A cigánység társadalomismerete (2002)
14. *Fóris Ágota*: Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter* (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin*: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. *Géczy János*: Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis Mihály*: A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelencsér Gábor*: Filmolvasókönyv (2003)
20. *Takács Viola*: Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. *Lajtai L. László*: Nemzetkép és iskola, 1777–1888 (2004)
22. *Franyó István*: Biológiai műveltségünk (2004)
23. *Golnhofer Erzsébet*: Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948 (2004)
24. *Bárdos Jenő*: Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. *Kamarás István*: Olvasásügy (2005)
26. *Géczy János*: Pedagógiai tudásátadás (2005)
27. *Révay Valéria* (szerk.): Nyelvészeti tanulmányok (2005)
28. *Pukánszky Béla*: Gyermekszemlélet a 19. században (2005)
29. *Szépe György – Medve Anna* (szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005)

Előkészületben:

30. *Horváth József*: Helyes írás

Fejes József Balázs

Roma tanulók motivációját befolyásoló tényezők

A roma tanulók iskolai sikertelenségeit új nézőpontból, a tanulási motiváció felől vizsgáljuk. A különböző kultúrákba tartozó gyermekek tanulási motívumainak ismerete alapvető szerepet játszhat a roma kisebbség iskolai kudarcainak felszámolásában. A magyarországi roma kisebbség felemelkedésének útja az iskolán keresztül vezet – halljuk gyakran, a valóságban azonban a roma tanulók többsége sikertelen a magyar iskolarendszerben, a kötelező oktatás által kínált lehetőségeket a roma társadalom nem tudja kiaknázni. Az okokat kutatva nem kerülhető meg a tanulási motiváció vizsgálata, mely az iskolai sikeresség kulcsfontosságú meghatározója.

Takács Viola

Tanár szakos hallgatók véleménye romákról

Tanár szakos hallgatók által kitöltött, nemzetiségi és etnikai kisebbségekkel kapcsolatos attitűd-kérdőívekből a romákra vonatkozó kérdéseket választottunk ki, s a válaszokat kétértékűen bíráltuk el – pozitív, illetve negatív –, majd Galois-gráfok segítségével hasonlítottuk össze a különféle szakosok véleményét mind norma-, mind kritérium-orientált értékeléssel. A talált összefüggések megerősítik a statisztikai feldolgozást, a számosság-érzékenységre új információt is adnak, s a gráfok rajzai egyúttal vizuálisan – az összes változóra egyszerre – mutatják a hallgatók etnikai kisebbségi attitűdjének struktúráját.

Vágó Irén

Ki mit talált ki?

A közoktatással foglalkozó kutatók számára egyedülállóan izgalmas feladat (lett volna) annak a mára már éppen két évtizedes folyamatnak a nyomon követése melynek során az állami, a helyi tanácsai és párt gyámság alatt működő közoktatási intézményekből, többé-kevésbé önálló arculattal, küldetésstudattal, stratégiával, szakmai programmal rendelkező – sőt néha már a pedagógiai munkát is ezek alapján végző – „önigazgató” iskolák jöttek létre.

Loránd Ferenc

A szakmunkás is emberből van!

Miként lehet a megszerzett tudást és készségeket különféle helyzetekben alkalmazni és mindig frissen tartani. A PISA 2003 magyar adatai azt mutatják, hogy éppen ebben, tehát a tudás dinamizálásában siralmas eredményeket produkál a közoktatásunk. Divatos manapság az értékteremtő folyamat szereplőit „humán erőforrásnak” nevezni, megkülönböztetendő az anyagi erőforrásoktól. Ez a kifejezés feltehetően azért született és terjedt el, mert a technológiai fejlődés következtében az előállított termékek értéktartalmában egyre nagyobb arányban van jelen az emberi munka s vele az emberi tudás, s ami ennek csak a fonákja: egyre kisebb arányban az új termékbe átszármasztott nyersanyag és a munkafolyamatban résztvevő eszközök (gépek, szerszámok) anyagi értéke. Korunk, de még inkább a közeljövő társadalmát ezért szokás – ugyancsak egy új keletű kifejezéssel – „tudásalapú” társadalomnak nevezni.

300, – Ft (ÁFA-v)

