

konzeruatió pedagógiai folgóirat

17. szám

2008. február

Mester és Tanítvány



Irodalom és iskola



Mester és Tanítvány

Konzervatív pedagógiai folióirat

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar, a Katolikus Pedagógiai
Szervezési és Továbbképzési Intézet
és a Mondat Kft. lapja

17. szám, 2008. február

IRODALOM ÉS ISKOLA

Főszerkesztő:

HOFFMANN RÓZSA

Főszerkesztő-helyettes:

KORMOS JÓZSEF

Szerkesztő:

NAGY ÁGNES

Szerkesztőbizottság:

BAGDY EMÓKE, BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER,

GOMBOCZ JÁNOS, GÖRBE LÁSZLÓ,

HARGITTAY EMIL, JELENITS ISTVÁN,

KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA,

KORZENSZKY RICHÁRD OSB,

LOVAS ISTVÁN AKADÉMIKUS,

MARÓTH MIKLÓS AKADÉMIKUS,

MÓSER ZOLTÁN, PÁLHEGYI FERENC,

PÁLVÖLGYI FERENC, SCHULEK MÁTYÁS,

SAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,

TÓKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK, a KPSZTI és a Mondat Kft.

Felelős kiadó: NAGY LÁSZLÓ dékán

Megjelenik negyedévente

Támogatóink:



Oktatási
és Kulturális
Minisztérium

OKM



Polgári
Magyarorszáért
Alapítvány



Barankovics
Alapítvány



Szerkesztőség:

Pázmány Péter Katolikus Egyetem

Bölcsészettudományi Kar

2087 Piliscsaba, Egyetem u. 1.

Telefon: (06-26) 375-375/2180

E-mail: nagy.agnes@btk.ppke.hu

Megrendelhető:

Mondat Kft.

1158 Budapest, Jánoshida u. 18.

Telefon: (06-1) 418-0062/42

E-mail: horvathj@mondathu

honlap: mesterestanitvany.btk.ppke.hu

ISSN 1785-4342

Grafikai terv: Egedi Gergely

Tördelés és nyomdai munkák:

mondAt Kft. · www.mondathu





Számunk szerzői

BÁRDY PÉTER – igazgató (Premontrei Szent Norbert Gimnázium, Gödöllő)

BÓJTÓS ZSUZSANNA – középiskolai tanár, igazgatóhelyettes (Premontrei Szent Norbert Gimnázium, Gödöllő)

BUGOVITS VALÉRIA – középiskolai tanár, bölcész, igazgatóhelyettes (Keszthely Város Vendéglátó, Idegenforgalmi, Kereskedelmi Szakképző Iskolája és Kollégiuma), abszolvált doktorandusz (ELTE BTK, Irodalomtudományi Doktori Iskola)

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF – tanár, premontrei szerzetes

GÖRBE LÁSZLÓ – piarista, igazgató (Szent Margit Gimnázium, Budapest)

HARGITTAY EMIL – intézetvezető egyetemi tanár, dékánhelyettes (PPKE BTK)

HORVÁTH KORNÉLIA – docens (PPKE BTK, Magyar Irodalomtudományi Intézet)

JELENTIS ISTVÁN – piarista, tanszékvezető egyetemi tanár (PPKE BTK, Esztétika Tanszék)

KANYÓ ETELKA – tanító, könyvtáros tanár (Újhatvani Óvoda és Általános Iskola Baross Gábor Tagiskolája, Hatvan)

KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA – lektorátusvezető (Károli Gáspár Református Egyetem, Idegen Nyelvi Lektorátus)

LEHOCZKY KATALIN – tanár (Friedrich Schiller Gimnázium és Szakközépiskola, Pilisvörösvár; PPKE BTK, Lingua Academica Nyelviskola Bt.)

MIHAJLIK IVÁN – nyugdíjas középiskolai tanár

NAGY ÁGNES – szerkesztő

ROSS ESZTER – demonstrátor (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet)

† OROSZLÁNY PÉTER – egyetemi adjunktus (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet)

PAPPNÉ SZABÓ ALEXANDRA – tanár, könyvtáros, szociálpedagógus (Ujhelyi Imre Élelmiszeripari Közép- és Felsőfokú Szakképző Iskola, Vitnyéd-Csermajor)

SÁLYINÉ PÁSZTOR JUDIT – egyetemi adjunktus (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet)

VÖRÖS ISTVÁN – egyetemi docens (PPKE BTK, Cseh Tanszék)

ŽILKA TIBOR – egyetemi tanár (PPKE BTK, Szlovák Tanszék)

PION ISTVÁN – egyetemi hallgató (PPKE BTK)

SZALAY JÓZSEF – művésztanár (Budai Ciszterci Szent Imre Gimnázium, Budapest); a Magyar Rajztanárok Országos Egyesületének főtítkára





Tartalom

<i>Bevezető</i>	5
HOMÍLIA	
Gábor Bálint József O. Praem.: <i>Irodalom és iskola – Homília a szabadságról</i>	7
IRODALOM ÉS ISKOLA	
Jelentits István: „ <i>Ne válasszunk magunknak csillagot?</i> ”	10
Hargittay Emil: <i>Műelemzés és nemzeti kánon – kérdőjelek a köz- és felsőoktatási reformfolyamatban</i>	17
Ott nem	21
Sályiné Pásztor Judit: <i>Pedagógusok az irodalomban</i>	22
Kanyó Etelka: „ <i>A mesék heurisztikus haszna</i> ” egy kérdőíves felmérés tükrében	29
A fakanál	38
Bugovits Valéria: <i>Amit még taníthatnánk a középiskolában Ibsenről és Tolsztojról</i> ...	39
Nem lehet jó a semminek, A tyú	49
Horváth Kornélia: <i>Műfajiség, elbeszélés és identitás Alessandro Baricco Novecento című regényében</i>	50
Nincs már mire	62
Žilka Tibor: <i>Az irodalmi szöveg filmváltozata – Milan Kundera: A lét elviselhetetlen könnyűsége</i>	63
Vörös István: <i>Poétikai nyomozás, avagy a versbe süllyesztett emlékezet</i>	73
Anyajegy, Középső falat	78
A KATOLIKUS PEDAGÓGIAI SZERVEZÉSI ÉS TOVÁBBKÉPZÉSI INTÉZET (KPSZTI) ROVATA	
Fejezetek a tízéves Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet évkönyvéből	79
MŰHELY	
Oroszlány Péter: <i>Alkat és önnevelés</i>	98
Sejthető	102
Görbe László: <i>Az univerzum az otthonunk</i>	103
ISKOLA	
Bárdy Péter: <i>Gondolatok a gödöllői Premontrei Gimnázium múltjáról és jelenéről</i> ...	114
PEDAGÓGUSOK ÍRTÁK	
Pappné Szabó Alexandra: <i>Önképzőkörök Magyarországon. Pillanatképek az egyik első hazai szakképző iskolában 1949-ig működő önképzőkör tevékenységén keresztül</i>	117
Puska, cipő	130
Bőjtös Zsuzsanna: <i>Pistike és a rézgálic</i>	131





AKTUÁLIS

Hoffmann Rózsa: *Kettészakadt társadalmunk és integráció* 133

PORTRÉ

Interjú Jókai Annával – *Nekem a legtöbb gondot az okozza, hogy az irodalmat tantárgyként tanítjuk* 138

KÖNYVISMERTETÉS

Nagy Ágnes: *Közös szerelmünk, az irodalom és tanítása* 145

VISSZHANG

Kelemenné Farkas Márta: *Sikertelenségtörténet – adalékok a lektorátusi nyelvoktatáshoz* 149

Lehoczky Katalin: *Nyelvviskolák és nyelvtanítás* 154

Mihajlik Iván: *Látélet van, próbálkozzunk meg a gyógyítással!* 160

ABSTRACT

Oross Eszter: *A Mester és Tanítvány 17. számának angol nyelvű kivonata* 167

NÉVJEGY

Szalay József 170

Pion István 171

EGYÉB

Előzetes a Mester és Tanítvány tizennyolcadik és tizenkilencedik számáról 172

A Mester és Tanítvány összevont tartalomjegyzéke – negyedik évfolyam (13–16. szám) ... 173

Kötetünkben Pion István verseit közöljük.





Beevezetö

Haszonelvü világban élünk. Az elektronikus médiából naponta több tucatszor sulykolják agyunkba pillanatnyilag sztárolt „megmondó” emberek kizárólagos hívószavaikat: *modernség, verseny, siker, gazdasági racionalitás, hatékonyság, no és persze reform, progresszió*. Ebben a kommunikációs kavalkádban szó sem esik a *kultúráról*, s annak megkülönböztetetten értékes területéről, az *irodalomról*. A január 22-én ünnepelt Magyar Kultúra Napján persze nagy sajtóvisszhanggal kísérve kötelességszerűen megrendeződnek a látványos protokoll-rendezvények és elhangzanak az ilyenkor szokásos ünnepi beszédek, hírt kapunk világszenzációnak kikiáltott múzeumi kiállításokról, filmszemlékről, ám ezzel nagyjából le is tudhatjuk a kultúra iránti obligát tiszteletet. Az irodalom csak elvétve kap teret a közbeszédben és a közgondolkodásban. Ha iskolaügyről hallunk-olvasunk, akkor is csak a felsorolt divatszavak összefüggésében szembesülhetünk a pedagógia világával.

Nincs ez így rendjén.

Az irodalom nyelvünk és kultúránk hordozója, egyéni és társadalmi tudatunk formálója, erkölcsi- és szépérzékünk semmi mással fel nem cserélhető fejlesztője, szövegértési-, beszéd-, emlékezet- és gondolkodásbeli képességeink (*kompetenciáink!*) csiszolója, szellemünk és lelkünk nemesítője. Ennélfogva érdemelte ki évszázadokkal ezelött kiemelt minősítést: az irodalom az iskolai tantárgyak királynője. A jó királynő a népe javát szem előtt tartva szolgál. Vagyis segíti, olykor – amint a magyar történelemben számtalan alkalommal megtörtént – elő is idézi a progressziót. Mindezekért tanítjuk. Egyelőre...

A királynőt megilleti a figyelem és a tisztelet. Időről időre adózni kell neki, hogy teljesíthesse feladatait. Az ötödik évfolyamához elérkezett *Mester és Tanítvány* jelen, 17. számával kívánja leróni adóját. Tesszük ezt azzal a szándékkal, hogy erősítsük olvasóinkat: tekintetük ne forduljon el tőle. Hogy fórumot teremtsünk annak a meggyőződésnek, amely szerint irodalmat, mégpedig pedagógiailag jól megválogatott műveket tanítani kell. Akkor is, ha az egyoldalúan, csak a kompetenciákra helyezett ügyeletes oktatáspolitikai hangsúly feledtetni igyekszik a tartalmat, mellékesnek tekinti, hogy voltaképpen mit is tanítunk.

A kötetünkben szereplő írások – a megszokott szerkesztési elvet követve – a pedagógia és az irodalom különböző összefüggéseit világítják meg. Magyaratanárok remélhetőleg sok ötletet meríthetnek azokból az elemző dolgozatokból, amelyeket a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán 2007 novemberében megrendezett irodalomtudományi és műértelmező rendezvény előadásainak szerkesztett változataiból válogattunk.¹

Sajnáljuk, hogy ezúttal nem érkeztek írások a magyartanítás gondjairól és eredményeiről. Különösen hiányoljuk az általános iskolai jó tapasztalatokat





bemutató munkákat. Ám a témát a *Visszhang* rovatunkban ébren szeretnénk tartani, ezért külön kérjük és buzdítjuk az irodalmat tanító kollégákat, írják meg gondolataikat.

Örömünkre szolgált, hogy az *Idegen nyelvek* című szám felkeltette többek érdeklődését és alkotókedvét. *Visszhangunk* most a felsőoktatás és a felnőttoktatás szemszögéből reflektál az idegen nyelvek témájára.

Aktuális rovatunkban egyik legégetőbb problémánkról, a társadalom kettészakadásáról, s annak pedagógiai vetületéről van szó. Arra biztatunk minden pedagógust, más szakembert és kutatót, hogy fejtsék ki álláspontjukat, küldjék el a témához kapcsolódó írásukat.

Szeretettel ajánljuk figyelmükbe egy ifjú költőnek, a PPKE BTK hallgatójának, Pion Istvánnak a kötetben elszórtan szereplő verseit.

Végül köszönetet mondunk hűséges előfizetőinknek és olvasóinknak. Mindent megteszünk azért, hogy ebben az évben is, amely immár folyóiratunk ötödik évfolyama, rászolgáljunk bizalmukra.

Piliscsaba, 2008. február

Hoffmann Rózsa
főszerkesztő

JEGYZET

¹ A Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából szervezett rendezvényről a *Mester és Tanítvány* 16. számában adtunk hírt. Lásd: HORVÁTH Kornélia, *Irodalomtudományi és műértelmező workshop a Pázmány Egyetem Bölcsészettudományi Karán*, *Mester és Tanítvány* 16/137–138.





Homília

IRODALOM ÉS ISKOLA – HOMÍLIA A SZABADSÁGRÓL

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF O. PRAEM.

„Szabadság, szerelem!
E kettő kell nekem.
Szerelmemért föláldozom
Az életet,
Szabadságért föláldozom
Szerelmemet.”



– írja Petőfi Pesten, 1847. január 1-én.

Vannak tantárgyak, melyek küldetése a szabadság érzékének kiművelése. Bár jómagam nem vagyok magyar szakos, mégis úgy látom, hogy ahogyan a zongora a hangszerek között, úgy a tantárgyak királynője a magyar irodalom és nyelvtan. Ezért is idéztem Petőfit, aki kultúránk elemi szabadságigényének kifejezője. Hangjára érdemes odafigyelni, s hangunkat összehasonlítani az övével. Évek óta megy a vita, kell-e az irodalmi művek olvasása a gyerekeknek, elegendő avagy magas-e az óraszám, mely művek és milyen formában alkossák a kánont. A tény azonban marad: nyelvében, pontosabban irodalmi emlékezetében él a nemzet. Írhatnám, bibliai emlékezetében is, hiszen az irodalom (mint a művészetek *ekphrasisa*, benső leképezése) és az Igében kapott evangéliumi szabadság: elválaszthatatlanok. Ezért van, hogy az irodalom oktatása egy jó iskolában az evangéliumi értékekre – a vallásos hitre – éppúgy érzékenyít, mint a „felvilágosult” kritikai-analitikus – liberális – gondolkodásra. Petőfi soraiban ott a vágy, hogy egyszer majd az oktatáspolitikai kulisszák mögött nem ideológiai „kiműveletlen” komisszárjai feszülnek egymásnak, hanem a nemzet gyökereit, és a másik személyiségét egyaránt tisztelő szakemberek. Addig is marad a magyar és egyetemes irodalom – csakis a könyvet megnyitó ember által képviselhető – szabadságharca: az olvasás és gondolkodás szeretete.

*

„A juhaim hallgatnak szavamra, ismerem őket, és ők követnek engem.” (Jn 10,27)
Petőfi sorainak evangéliumi megfelelője ez. A szabadság paradoxonját rejti: a szeretetnek azt a dinamikáját, amelyből az irodalom fakad. Az elnyomás legmélyebb formája ugyanis az, amikor *ők* definiálnak téged. Amikor *ő*, a másik (a hatalom?),



az oktatáspolitiká?, az embertársad?) úgy beszél rólad, hogy az *nem* érinti meg benső lényeged. Amikor úgy beszélnek rólad, amikor olyan keretekben „beszélnek el”, hogy az *nem* fejez ki téged. Amikor szavaik *nem* veszik figyelembe tapasztalataid és élményeid. Csakis ebben az értelemben létezik *rossz* irodalom-oktatás, mely nincs tekintettel a nemzedékek és a személy szabadságigényére. Ebben az értelemben, és csakis ebben, van *rossz* oktatáspolitiká is. Mely látszólag szükségleteinkről beszél, mégsem képes visszatükrözni bennünket *perszonalizmus* és nemzeti összetartozás iránti ínségünkben. „Juhaim hallgatnak szavamra, ismerem őket, és ők követnek engem.” – Paradox módon, ugyanaz a nyelv és szintaxis válhat a felszabadítás legmélyebb tapasztalatává. Amikor úgy szólnak rólad, hogy *nem* akarnak birtokolni. Amikor Petőfiként úgy *szólsz szerelmesedhez* (a másik személy, a növendék, a kultúra, az iskola), hogy növekedését és szabadságát kívánod. Az evangéliumokban találjuk fel azt a kulturális mintát, melyet érdemes követnie irodalomnak és iskolának. A személy *szabadságát* feltétel nélkül elfogadó *szeretet* visszhangzik Jézus – Mária Magdolnának mondott –, feltámadása utáni szavaiban. „Mária ott állt a sír előtt és sírt. Amint így sírdogált, egyszer csak benézett a sírba. Láta, hogy ott, ahol Jézus teste volt, két fehér ruhába öltözött angyal ül, az egyik fejtől, a másik lábtól. Megszólították: »Asszony, miért sírsz?« »Mert elvitték Uramat – felelte –, s *nem* tudom, hová tet-ték.« E szavakkal hátrafordult, s látta Jézust, amint ott állt, de *nem* tudta róla, hogy Jézus. Jézus megkérdezte: »Asszony, miért sírsz? Kit keresel?« Abban a hiszemben, hogy a kertész áll mögötte, így felelt neki: »Uram, ha te vitted el, mondd meg, hova tetted, hogy elvihessem magammal.« Jézus most nevéen szólította: »Mária!« Erre megfordult, s csak ennyit mondott: »Rabboni«, ami annyit jelent, mint »Mester«.” (Jn 11,16) Jézus úgy mondja ki a személy nevét, hogy az felismeri benne egész történetét. *Nem* korlát a másik által *neked* kimondott szó, hanem meghívás az itt és most átélhető legnagyobb teljességbe. Az evangéliumi szó a Királyság életébe vezette át Máriát. Az irodalom feladata hasonló életadás, kitágítani horizontjainkat és döntési lehetőségeinket.

*

A hatalmon lévő liberális oktatáspolitikának is megvannak a maga paradoxonjai. Például nincs füle saját hagyományának hangjára. *Julia Kristeva*, a kortárs baloldal és liberális felvilágosodás-hagyomány, nyelvészeti és pszichoanalízis egyik legkiválóbb tekintélye egész életművével érvel az irodalom, a művészetek, általában a tartalmas tudásanyag, a lexikálisan is mérhető műveltség fontossága mellett. Az európai kultúra, a kánon egésze mellett áll ki. Rámutat, hogy az irodalmi művekben közvetített érzésekre, ismeretekre szükség van, hogy a pszichében fenntarthassuk azt a „lelki teret”, amelyből a demokrácia, a szabadság és az értékek születnek és átadatnak. „A narratíva/iro-



dalom szerepe, hogy bátorságot ad, hogy személyes intimszférából ki merjek lépni, hogy megmutatkozzam és »kitegyem magam« a másiknak. Ahol megmutathatom és elmondhatom azt is, hogy *ki* vagyok, és nem csak azt, hogy *mi*.” (Julia Kristeva: *Hannah Arendt, or Life is a Narrative*) A konzervatív oktatáspolitikának szintén érdemes meghallgatnia a nyelvész Kristevát. Rendszerében rámutat, hogy a psziché, miként kultúránk egésze – a *szemiotikus* (nyelv előtti freudi drive-ok, elő-nyelvi formációk) és a *szimbolikus rend* (kialakult, racionális nyelvtan és szókészlet) sajátos egyensúlya. (Liberalizmus-konzervativizmus, lázadás-szabadság balanszai?) Így az iskolai irodalomoktatás feladata a fiatalokban még élő „költői nyelv”, a még meglévő „szabadság drive-ok” stimulálása és nevelése. Ugyanis a fiatalság költői/irodalmi nyelve az, ahol kultúránk kimondja válságait. Elengedhetetlen pszichés igény, hogy a mai fiatal nemzedék is ki tudja mondani kríziseit és örömeit. Petőfi programja (szabadság, szerelem) világosan mutatja, hogy a vágyaktól-elfojtásoktól-lázadásoktól feszülő, „formátlan magyar fiatal” milyen mély szintézisre juthat a nyelvére rezonáló, előtte járó nemzedékek által.

*

Zárásként hadd idézzem Sir Jonathan Sacksot, a brit Commonwealth egykori főbírját. Az iskola szerepéről vallott gondolatait Petőfi kardja mellé helyezem. „Amire a történelem megtanított bennünket, a következő felismerés. Ahhoz, hogy egy országot megvédjenek, hadsereg szükséges. Azonban, hogy egy civilizációt megvédjünk, iskolára van szükséged. Rövidtávon a csatákat fegyverekkel lehet megnyerni, de hosszútávon a gondolat által győzedelmeskedhetünk. Azzal, *amilyen módon* átadjuk a tudást nemzedékről nemzedékre. Angliában [Magyarországon is úgy látszik, ez a reform-trend] iskoláink szerepének leértékelését és félreértését kockáztatjuk. Tanulmányi táblázatokban és beiskolázási mutatókban gondolkodunk. Azonban az iskola ennél több. Az iskola az a *hogyan*, amilyen módon egy civilizáció átadja értékeit az időben. Amikor egy kultúra elfelejti saját értékeit; s legfőbbképp, ha azt hiszi, hogy az értékeket saját maga hozta létre és alkotja meg önmagának – az a kultúra meg fog halni. Nem azonnal, de elkerülhetetlenül. Ezért népszerűek és keresettek ma a felekezeti iskolák. Mert erős identitásuk és megkülönböztető szellemiségük van. Mert tisztelik a múltat. Mert közösséget és folytonosságot teremtenek. Mert megtanítják a gyermekeket, kik ők és miért vannak. Hanukkah ünnepe megtanít bennünket, hogy a szabadságért folytatott küzdelemnek két formája van. Az egyiket katonák (politikuskok, szakértők) harcolják, a másikat a tanárok vívják. Ám a történelem menetét ténylegesen az utóbbi határozza meg, a nevelők. Mikor civilizációk csapnak össze, erősítétek meg az iskolát. A világ, melyet holnap építünk, azokból a tanórai leckékből születik, melyeket ma tanítunk.”





Irodalom és iskola

„NE VÁLASSZUNK MAGUNKNAK CSILLAGOT?”

JELENITS ISTVÁN

Az irodalom tanárának a legnehezebb percekben is gondolnia kell arra, hogy mire való az irodalom, és olyan ismereteket kell közölnie, amelyek, nem helyettesíteni akarják a művel való élményszerű találkozást, még kevésbé akadályozzák azt, inkább ügyesen utat készítenek hozzá.

I.

Ha azon tűnődünk, hogy mi a helye az irodalomtanításnak a mai katolikus iskolában, érdemes elővennünk a Katolikus Nevelés Kongregációjának 1977-ben kiadott dokumentumát *A katolikus iskoláról*. Ez nagyon érdekesen határozza meg magának az iskolának a mivoltát: „Az iskola – ahol a műveltség módszeres és kritikus elsajátítása által kiformalódik a teljes ember..., kiváltságos helye annak az egész embert alakító fejlődésnek, amely a kulturális örökséggel való élő és éltető találkozás során valósul meg.”¹ Ez a fogalmazás tudatosan kerüli az oktatás egyoldalú hangsúlyozását, ugyanakkor rámutat arra, hogy a nevelés, az „ember-formálás” az iskolában a műveltség elsajátítása, a kulturális örökséggel való találkozás által valósul meg. Nem a tanító, a tanár nevel tehát (a legtöbb diák tiltakoznék is rázúporozó direkt nevelő hatások ellen), hanem az a műveltség, amelybe a tanár beavatja növendékeit. Milyen szép, hogy a dokumentum „élő és éltető találkozásról” ír: ennek feltételeit kell a jó tanárnak megteremtenie.

Hasznosnak látszik még egy mondatot idéznünk az említett dokumentumból: „Az iskolának az a dolga, hogy a diákat értelmének gyakorlására készítse – a) fejlesztve az értelemnek az összefüggések tisztázására és az igazság fölfedezésére irányuló képességét és b) kibontakoztatva a tapasztalásra, továbbá az átélt bizonyosságok megragadására irányuló érzékét”. Fizika-, kémia-, biológiaórán kísérleteket végzünk, hogy a diák megtanulja megfigyelni és ügyesen leírni a természeti jelenségeket. Ám a fejlődő embernek szüksége van a személyiség belső életét, az emberi kapcsolatokat s a társadalmat illető tapasztalatokra is. Ezekhez nyitnak utat előtte a művészetek, különösképpen az irodalom.

A művészet és az irodalom a tudományokkal együtt hozzátartozik műveltségünkhöz, részét képezi annak a kulturális örökségnek amelyre az említett dokumentum utal. Ha egy fiatal ember nemcsak megismerkedik bizonyos köztisz-





teletben álló művészi alkotásokkal, hanem valóban „élő és éltető módon találkozik velük”, akkor ennek a találkozásnak során nagyon sok fontos *tapasztalatra* tesz szert. Hiszen a művészetnek (a tudománnyal szemben) épp az a különleges „hatalma”, hogy valóságos tapasztalatokhoz vezet el. Ha például Kölcsey *Himnuszát* olvassuk, nemcsak megismerjük, átismételjük az ezeréves magyar történelmet, hanem szinte végigéljük annak felemelő és fájdalmas tapasztalatait. Halljuk fejünk fölött elsüvíteni a „rabló mongol nyilát”, vállunkon érezzük a török „rabiga” terhét.

Élményközpontú, élményeket nyújtó művészet- s irodalomtanítás? Minden óra nem lehet felragyogó élmények áldott ideje. Egyáltalán: a legsikerültebb irodalomórákon is lesznek diákok, akik már a következő órára gondolnak, mert arra számítanak, hogy azon majd felelniük kell. Az irodalom tanárának azonban a legnehezebb percekben is gondolnia kell arra, hogy mire való az irodalom, és olyan ismereteket kell közölnie, amelyek nem helyettesíteni akarják a művel való élményszerű találkozást, még kevésbé akadályozzák azt, inkább ügyesen utat készítenek hozzá.

Veres András *A magyartanítás elméleti dilemmáiról* írott tanulmányában felidéz egy tanulságos példát arról, hogyan „beszélte meg” diákjaival egy magyartanár Catullusnak közismert *Gyűlölők és szeretek* kezdetű költeményét.² »Milyen a vers formája?« – kérdi a tanár. Első diák: »Időmértékes«. Második diák: »Disztichon«. Tanár: »Mit jelent ez a két sor?« Első diák: »Érzést«. Tanár: »Milyet?« Első diák: »Ambivalencia.« Második diák: »Ellentétes Érzést.« Harmadik diák: »Kettős érzést.« Negyedik diák: »Létbizonytalanság.« Tanár: »Jaj, de hülyék vagytok édes gyermekeim. Látszik, nem tudjátok, mi a szerelmi szenvedély.«

Nem derül ki, milyen korú gyerekekkel beszélgetett így a tanár. Alighanem 15 évesekkel, nekik szottuk az ókori irodalmat tanítani. Nos, ezek a diákok félig értett szavakat keresgéltek, nem megélt tapasztalataikra támaszkodtak. Még odáig sem jutottak el, hogy legalább megsejtsék egy tőlük még valószínűleg messze álló élethelyzet kínját, feszültségeit. Ezt egyébként az *Odi et amo* legkiválóbb magyar fordításai is legfőljebb csak jelezhetik. Hiszen Catullus nem képekkel fordul az olvasóhoz (azokat úgy-ahogy egy jó fordítás is közvetítheti), hanem elsősorban akusztikai leleménnyel: az eredetiben szinte megcsikordulnak a szavak. Ha azt szeretnénk, hogy egy tizenöt éves gyerekcsapatnak legyen valami benyomása, emléke arról, hogy mit is jelent Catullus szerelmi lírája, akkor inkább más verseit olvassuk el velük, például a *Lesbia verebéról* szólót. Ha pedig a szerelemre vonatkozó emberi tapasztalathoz szeretnénk közelebb vezetni, akkor inkább Petőfi verseit vegyük elő, például *A szerelem, a szerelem...* kezdetűt. Ha pedig mindenáron a szerelmi érzés esetleges „ambivalenciáját” akarjuk megsejtenni velük, akkor (talán anélkül, hogy az ambivalencia szót kimondanánk) egy jó novellát keressünk elő, például Mérimée *Carmenét*.



(De hát persze az irodalomtörténetre fűzött irodalomoktatás nem a befogadó szempontjaira figyel!)

II.

Mindenben nem követhetjük a gyerek érdeklődését, de az hiba volna, ha az általános és a középiskolákban irodalomtudományt akarnánk tanítani, s nem azt tekintenénk igazi feladatainknak, hogy növendékeinket magába az irodalomba bevezessük. Ennek során természetesen alkalmaznunk kell az irodalomtudomány és az irodalomtörténet kategóriáit, módszereit, elsősorban nem ezek megtanítása a feladatunk.

Tanulságos lesz itt hivatkoznom Tzvetan Todorovra, aki egy nemrég megjelent érdekes könyvében először arról ír, hogy számára mit jelent, mit jelentett már fiatal korában is az irodalom. „Ha megkérdem magamtól, miért szeretem az irodalmat, önkéntelenül ez a válasz fogalmazódik meg bennem: mert segít abban, hogy éljek... Nem hiszem, hogy csak én gondolkodom így... Mindnyájan abból lettünk, amit más emberi lények adtak nekünk. Előbb a szüleink, aztán mindazok, akik körülöttünk élnek. Az irodalom a végtelenre nyitja a másokkal való kapcsolatteremtésnek ezt a lehetőségét, és ezzel végtelenül gazdaggá tesz minket. Másképpen soha meg nem szerezhető felismerésekre vezet el, amelyeknek következtében a való világ szebbé, beszédesebbé válik számunkra.”³ Később aztán beszámol arról, hogy mit kellett tapasztalnia először gyermekének iskolai tanulmányaira figyelő apaként, majd a francia oktatási minisztérium egyik nemzeti tanácsának tagjaként.

Bizony az iskolai oktatásban minden a feje tetejére állt. „Az utasítások rendszere egy világos döntésen alapul: az irodalomtanítás elsődleges célja azoknak az eszközöknek megismertetése, amelyekkel a tudomány dolgozik. (Az iskolában) nem azért olvasunk költeményeket és regényeket, hogy az emberi létre, egyénre és a társadalomra, a szeretetre és a gyűlöletre, az örömré és a kétségbeesésre reflektáljunk, hanem hogy megismerjük az irodalomkritika hagyományos és modern apparátusát.”⁴ Mintha az irodalomtudomány nem eszköz volna csupán az irodalom megközelítésére. Mintha az irodalmi mű értelmét nem az adná, hogy a világot megmutassa, hanem inkább az, hogy érdekes elméleteket lehet építeni rá.

Todorov gondjaiban sajátjainkra ismerünk. Hányszor érezzük úgy mi is, egyegy – egyébként érdekes – tankönyv használata közben, hogy magának a tankönyvnek magyarázatára több időt, fáradságot kell fordítanunk, mint annak az irodalmi műnek értelmezésére, amelyről valójában beszélnünk kellene. Magam évekként ezelőtt tanítottam magyart egy szakmunkásképzőben. Bizony, úgy gondoltam, nem az az elsődleges kötelességem, hogy megmagyarázzam, mi a ro-



mantika, hanem inkább az, hogy megszerettessem a növendékeimmel a *Himnusz*t meg a *Szózatot*. Nyilván nem pusztán lelkendezéssel (azzal úgysem sora megyünk!), hanem valódi explication de texte-tel, amely „élő és éltető találkozást” teremt a két nagy vers és a padban szorongó kamaszok között.

Az egyetemen meglepve tapasztalom, hogy az odaérkező elsőéveseknek az arca többnyire elutasítóan megrándul, ha a „verselemzés” szó elhangzik. Úgy látszik, megelőző tanulmányaik során sok rossz – vagyis nem „élő és éltető” találkozást szolgáló – verselemzést kellett végigszenvedniük. Veres András panasolja, hogy azok, akik az „élményközpontú tanári munka” útját keresik, „az élményszerűséget szembeállítják az elemző munkával”. Magam is úgy látom, hogy értelmező munka nélkül nem juthatunk el valódi élményig. Ám mégis okkal támadhat idegenkedés az értelmező munka iránt azokban, akik merőben öncélú értelmező gyakorlatokkal találkoztak.

Az iskolai irodalomtanításnak sokféle módszerrel kell dolgoznia, nem szabad verselemző klisékhez ragaszkodnia. Bizonyára fontos, hogy egy költemény elolvasása után rögtön meg tudja mondani a diák, hogy – mondjuk – időmértékes verssel, esetleg épp pentameterekben írott költeménnyel találkozott. De akkor, amikor egy költemény esztétikai tartalmát, jelentését keressük, nem ez az első kérdés. Diákjaimnak sokszor, szívesen mondtam, hogy minden zárhoz más kulcs kell. Az irodalmi művekre nem erőltethetjük rá büntetlenül eleve meglévő, jól begyakorolt elemzési szempontjainkat, szinte mindegyiket a maga külön valóságában kell szemügyre vennünk. A *Himnusszal* kapcsolatban például – az imádságos alaphelyzet feltárása és megbeszélése után – érdemes azt tudakolnunk, hol „áll meg” költő és versolvasó, hogy a „szép haza” képe kitarjuljon előtte. Ha magunk is szétnézünk „Kárpát szent bércéről” a honfoglalókkal, számba vehetjük, milyen látvány tárul elénk, hogyan tudja a költő néhány fontos névvel, érzékletes szóval elénk idézni az egész Kárpát-medencét. Milyen érdekes, hogy nem nevezi meg a bort és a búzát, de elénk tárja az aratásra váró gabonatóblákat, a szüretre kész szőlőültetvényeket. A látóhatár peremén Bécs tűnik elénk, s ezzel átlépünk a történelembe. Hogy mondaná egy történész azt, hogy „Nyögte Mátyás bús hadát / Bécsnek büszke vára”? Talán csak így: volt idő, amikor egy magyar király elfoglalta Bécset is. Mivel több ennél a költő két sora? Nem csak cifrább, de gazdagabb is. Elárul valamit arról, hogy maga Kölcsey milyen szemmel méregette Bécset, s hozzá hasonlóan századokon át, milyen szemmel néztek fel rá a magyarok. Azt is érdemes számba vennünk, hogy milyen akusztikai hatásokkal „dolgozik” a költő. Összegyűjthetjük a kontrasztokat, amelyek olyan izgatottá teszik a versét. Felhívhatjuk növendékeink figyelmét arra, hogy milyen hallatlan súlyt kap – helyzeténél fogva – a történeti szemlét lezáró utolsó négy sor: „S ah szabadság nem virul...”. Én itt idézni szoktam Babitsot, amíg gimnáziumban tanítottam, le is diktáltam néhány mondatát:



„Amikor [Kölcsey] a *Himnuszban* a magyar történelem viszontagságait sorolja föl, a legnagyobb szerencsétlenség, amire gondolni tud, ami a végső fohászt előkészíti és indokolja, nem a tatár, nem a török pusztítása, nem a »vérözön« és a »lángtenger«. Nem, hanem az, hogy a »holtak véreből« nem virul szabadság, hogy mindaz a sok szenvedés és vértanúság nem szerezte meg számukra az egyetlen, a legnagyobb kincset... Az egész költemény ezen sarkallik. Nemzeti himnuszunk igazában a szabadság himnusza. Káromlás szolgáljával énekelni.”⁵

Egészen másképp fognék hozzá például Ady Endre *Felszállott a páva* című költeményének elemzéséhez. Itt alighanem érdemes a kezdőképből kiindulnunk. A kétsoros népdalszövegből, amellyel kezdődik és befejeződik a vers. Miből gyaníthatjuk, hogy a benne szereplő *páva* valami szokatlan dolgot jelent? Ha csak egy színes szárnyú madár szállna fel a megyeházára, az aligha hozna szabadulást a szegénylegényeknek! De hát kik is ezek? Mit keresnek a megyeházán? Ha ezekre a kérdésekre választ keresünk, egykettőre kiderül, miről is van szó, hogy kigyulladt a megyeháza. Ekkor már tovább kérdezhetünk. Mit jelent ez a tűz Ady számára? Milyen lélekkel fogadja? Mit vár tőle? Hol derül ki, hogy a versében már nemcsak a *páva* szó kap szokatlan jelentést, hanem a *megyeháza* is? A hetedik szakaszban „ódon, vad vármegyházá”-ról olvasunk. Lehet *vad* egy igazi megyeháza? Egy épület? És ha nem épületről, akkor miről van itt szó? Valami olyan rendről, hatalomról, amely már nem a szegénylegényeket, hanem a lelkünket zárja börtönbe! Legalábbis a költő meggyőződése szerint. Az egész költeményen egyetlen nagy ellentét vonul végig. Lángként lobban fel a sorokban az *új* jelző. Mi minden áll szembe vele? Érdemes felhívni a figyelmet az ismétlődő vagy-vagyokra. És itt megint idézhetünk valamit Babbitstól: „egyszer megpróbáltam elemezni Adynak egy költői jóslatát. »Vagy láng csap az ódon, vad vármegyházra / Vagy itt ül a lelkünk tovább leigázva / Vagy lesz új értelmük a magyar igéknek, / Vagy marad régiben a bús, magyar élet.« Vagy, vagy... A vers híres és valóban gyújtó hatású mégis mit mond ez a különös, alternatív jóslat? Nem többet, mintha a megkérdezett időjós azt felelné a holnap-i időjárást illetően: »Vagy sütni fog a nap, vagy továbbra is felhők borítják az eget.« Azaz semmit. Mi van e mögött a semmi mögött, ami izgatni és lelkesíteni képes?”⁶

Igaza van Babitsnak? Az a mondat, amelyet az időjós szájába ad, valóban semmitmondó, hiszen Nappal, ha nem borítják felhők az eget, szükségszerűen, magától értődően felragyog a nap. Ady vagy-vagyjai azonban nem semmitmondók, mert kizárnak egy valószínűségi lehetőséget. Állítanak valamit, amit más valaki vitathat. Azt, hogy nincs, nem lehetséges harmadik megoldás. Pedig bizony voltak, akik úgy képzelték, hogy az „ódon, vad vármegyháznak” nem kell lángba borulnia ahhoz, hogy a lelkünk kiszabaduljon a feudális ha-



gyománnyok börtönéből, hogy lassan, fokozatosan mégiscsak megújuljon „a bús magyar élet”.

Egy órán nem közönséges „élmény” észrevennünk, hogy Babits Mihály is „tévedhetett”, hogy felfedezhetünk valamit, ami az ő figyelmét elkerülte.

III.

Ne féljünk hát az elemző munkától, de ne ragaszkodjunk változtathatatlan elemző sablonokhoz. Kérdezzünk ügyesen, s ne egy-egy eleve elképzelt szót várjunk kérdésünkre válaszul, hanem esetleg azt, hogy a diák az elemzett versnek egy-egy különösen fontos sorára mutasson rá, valamely bonyolultabbnak látszó képét segítsen fejteni. Nyilván lehet egy-két olyan visszatérő kérdésünk, amelyet majd minden verssel kapcsolatban fölvehetünk, de ezek se legyenek felszínesek. Kérdezzünk ilyesmit: Ha az egész verset szemügyre veszed, mit találsz benne legmeglepőbbnek? Ha egyetlen sort, egyetlen képet kellene kiemelned a versből, melyiket írnád bele az olvasónaplódba? Lehet, hogy egy költeményt a refrénje felől jó megközelítenünk. A másodikban egy központi kép kiemelése, vizsgálata igazít el. A harmadikban különös fontosságot kaphatnak a gazdag rímek, vagy akár egyetlen szó, amely kiemelkedik a szövegből, talán vissza is tér benne. Milyen érdekes például, hogy Arany egyetlen szóval idézi fel a *Szózat* egész jelentéstartalmát: „Hallottad a szót: rendületlenül?”

Nagyobb lélegzetű epikus művek (regények) elemzése előtt többnyire megkívánjuk, hogy a növendékek olvassák el előre az egészét. Gondos tanárok szempontokat is adnak az olvasáshoz, amelyek majd az elemzésben előkerülnek. Némelykor az is célravezető lehet, ha óráról órára „nyomulunk előre” az olvasmányunkban. Így meg-megkérdézhajjuk, ki hogyan képzei el a folytatást, ki mit vár a kibontakozóban lévő bonyodalomtól, ki mitől félti megkedvelt hőstét. Annál érdekesebb lesz később közösen felfedeznünk, hogy maga az író hogyan fűzi tovább a művét. Így észreveszik a diákok, hogy az író szándékosan ébreszt bennünk reményt, félelmeket. Számít arra, hogy le-letesszük a művét, de együtt gondolkodunk vele, és többnyire tudatosan igyekszik fölülmúlni a várakozásainkat. Meg akar lepni, de mégis olyasmivel, ami nem „deus ex machina”, hanem – utólag – egyedül jó megoldásként jelenik meg előttünk.

Hogy ne éljünk „a remekművek diktatúrájában”, az igazán nagy alkotások mellé érdemes néha odatennünk nem kétségbeejtően rossz, de gyöngébb, közepeszerű műveket. Miért ne mutatnánk meg diákjainknak Ady Párizsról szóló versei mellett Szabolcska Mihály közismert költeményét, *A Grand Cafféban* címűt? Miért ne tehetnénk oda József Attila *Mamáról* írott költeményei mellé Csizmadia Sándornak valamelyik hasonló tárgyú költeményét? Nem azért, hogy kinevessük a kevésbé tehetséges költőt, hanem hogy az összehasonlítás során valóban megmutatkozzék a nagy vers igazi ereje. Olykor azt is megengedhetjük magunknak,





hogy egy kötelező olvasmányként feldolgozott regénynek megnézzük, megbeszéljük a filmváltozatát is. Kínálkozik erre Kosztolányinak akár az *Édes Anna*, akár az *Aranyország* című regénye. Mind a kettő érdekes, olvasmányos mű, mind a kettőnek van jó filmváltozata. Rámutathatunk arra, hogy a rendező itt-ott sajátos filmszerű megoldásokat is alkalmazott, ezzel gazdagítva a regényről alkotott képünket. Ugyankor az is kiderül, mit vesztett a mű azzal, hogy a könyv lapjairól a filmvászonra költözött. Nem a film alacsonyabb rendűségét akarjuk ezzel bizonyítani, de azt mindenképpen, hogy a legjobb film sem pótolhatja az irodalmat. Kosztolányi regényében a mellékszereplők, a negatív figurák is saját életet élnek, nem szegényednek sablonossá. Az *írás* gazdagabb világot nyit meg előttünk, mint a film, hiszen az olvasó képzelete szabadabban működik, mint a filmfelvevő gép.

IV

Külön megfontolást érdemel, hogy az iskolai oktatásban az összes művészetek közül egyedül az irodalomnak van kitüntetett szerepe. Bizonyára azért, mert szorosan összefügg a nyelvi képzéssel. Érdemes törekednünk arra, hogy át-átutaljunk belőle a zenére, a képzőművészetekre. Bemutathatunk például egy-egy megzenésített költeményt, foglalkozhatunk egyik-másik dráma opera-változatával. Milyen érdekes lehet Liszt Ferenc vagy Bartók és Kodály alakját az irodalom „tükrében” megmutatni.

Jó volna alkalmat nyernünk arra is, hogy az idegen nyelveket tanító kollégáinkkal is kapcsolatot teremtsünk. Néhány idegen nyelvű költeményt, egy-egy prózai bekezdést magyarórán is bemutatnának azok, akik nyelvórákon találkoznak ilyen olvasmányokkal. A latinul tanulók örömeiket lelhetik az *Odi et amo*-ban. Őket kevésbé borítja el a mindennapi élet kommunikációs anyaga.

A mai viszonyok között talán az egész oktatás legnagyobb szabadsággal élő tanára épp a magyartanár. Ez felelősséggel is jár, kockázatokkal is. A föntebbiek jó szempontokat adhatnak ahhoz, hogy helyesen éljünk ezzel a – néha nyugtalanító – szabadsággal.

JEGYZETEK

- ¹ *A katolikus iskola*, Róma, a Katolikus Nevelés Kongregációja, 1977. március 19., 26.
- ² *Látókörök metszése I. – Írások Szegedi Maszák Mihály születésnapjára*, Bp., Gondolat, 2003.
- ³ *La litterature En PÉril – A veszélybe sodródott irodalom*, Flammarion, 2007, 15–17.
- ⁴ *i. m.*: 18–19.
- ⁵ Babits Mihály, *Kölcese* (1939. augusztus 24.) = B. M., *Esszék, tanulmányok II.*
- ⁶ Babits Mihály, *A titokzatos mesterség* (1938. november) = B. M., *Esszék, tanulmányok II.*





MŰELEMZÉS ÉS NEMZETI KÁNON

KÉRDŐJELEK A KÖZ- ÉS FELSŐOKTATÁSI REFORMFOLYAMATBAN

HARGITTAY EMIL

Az egyetemi oktatásban már régóta érzékelhető az egyetemre bekerülők tudásszintjének csökkenése. [...] A hallgatónak úgy kell elsajátítania a felsőfokon megszerzendő ismereteket, hogy gyakran nincs is mire építsen. [...] A tudásban elhanyagolt immár egyetemi hallgató vagy fel tud ugrani a második emeletre, vagy lezuhan. Ha pedig szorgalmával képes felkészülni valamely vizsgájára, a megalapozó-megerősítő ismeretek hiánya miatt azonnal elfeledi a „megtanult” újabb ismeretanyagot, s garantálható, hogy rövid időn belül káosz uralkodik el szakmai gondolkodásában és a használatos terminológiában.

Kompetenciafejlesztés vagy tananyag-elsajátítás?

Különösen a két NAT (1995 és 2003) közötti időszakban éleződött ki a vita a két-fajta oktatási modell körül, választásra készítette az oktatásügy szakembereit és döntéshozóit. Ha a két nemzeti alaptantervet összevetjük, nyilvánvaló, hogy a „kompetencia” hívei diadalmaskodtak: a NAT 2003. évi változatából (melynek most a 2007. évi kormányrendelet szerint módosított változata olvasható az OKM honlapján) kimaradtak az általánosan kötelező, konkrétan megfogalmazott szakmai követelmények. Így van ez a magyar nyelv és irodalom műveltségi terület esetében is, ahol egyetlen szerző egyetlen műve sem található meg, amelyet minden iskolásunknak közösen ismernie kellene. Nem található itt mindenki számára kötelezően előírt memoriterrészlet, nem szerepel olyan – nemzeti kánonnak számító – szöveg említése, mint a *Himnusz*, a *Nemzeti dal* vagy a *Töldi*. Az alaptanterv „nemzeti” jelzője is mintha véletlenül maradt volna meg a mű élén. A fentiek túlmenően ez a hiány rámutat egy szaktudományos kérdésre is, nevezetesen, hogy az irodalom maga recipiálандó művek összessége, az irodalomismeret tehát művek olvasásával és elemzésével veszi kezdetét, minden további absztrakció egy következő lépésben valósítható csak meg. Irodalmi elemzés pedig nem lehetséges művek ismerete nélkül.

A kilúgozott NAT-nál többet nyújt a tanár számára a középfokú érettségi előírás (ugyancsak olvasható az OKM honlapon). Itt már hat szerző neve (Petőfi Sándor, Arany János, Ady Endre, Babits Mihály, Kosztolányi Dezső, József Attila) szerepel az életmű-feldolgozásoknál, további tizenhárom a „portrék” között, valamint tizenegy a „látásmódok” alatt s még néhány – magyar és világirodalmi – szerző az érettségi követelményrendszer egyéb pontjain. Mivel a tanárnak mindvégig választási



lehetősége van, művek szintjén a *nemzeti kánon* nem fogalmazódik meg, ilyen tehát nincs. Ismét szakmai probléma, hogy a magyar középszintű érettségi (az érettségizők túlnyomó része választja ezt a szintet az emelt szintűvel szemben) a tényleges irodalmi tárgyi tudásra kevesebb, mint az elérhető pontok 10%-át tudja adni. A 150 pontból ugyanis 100 adható az írásbelire, ebből 40 pont a szövegértésre, 60 egy választás alapján megfogalmazott esszére. (Nem feltétlenül irodalmi téma.) A szóbeli 50 pontjából 25 az előadásmódra, 25 a tartalomra adható, aminek a fele adható az irodalom tartalmi-tárgyi ismeretére! Az érettségiző tehát rendelkezhet jó előadói képességgel, lehet, hogy jól megért egy publicisztikai szöveget, de az irodalomról magáról nemigen tud megnyilatkozni, hiszen azt alapjában véve nem is követelik meg tőle.

E helyen nem szeretném bírálni egyik pedagógiai elv képviselőinek álláspontját sem, csupán megemlítem, hogy még a kompetencia-elv vallói is megfogalmazzák, hogy milyen szaktudományos, fogalmi nehézségekkel kell szembenéznük akkor, amikor meggyőződéseiket megpróbálják átvinni a gyakorlatba.¹ Azt gondolom, hogy magának a két alapelvnek a szembeállításával eleve hamis dichotómiát eredményez. A diákokat ugyanis természetesen alkalmassá, kompetenssé kell tenni számos területen arra, hogy saját jól felfogott érdekében, ha majd felnőttként úgy hozza a sorsa, akár évtizedekkel később is képes legyen tanulni, a tudás új területeit meghódítani. Nyilvánvaló kell, hogy legyen: minden kompetencia csakis a korábban elsajátított ismeretek alapján alakulhat ki benne, a már megszerzett ismeretekre építve válhat illetékessé további ismeretek elsajátítására, még további kompetenciák megszerzésére, élményszerűen összekapcsolva a régebbi és újabb ismereteket. Tárgyi ismeretek hiányában minden erőfeszítés kárba vész, az újabb ismeretek légtüres térben vannak, nincs meg a konnotáció a régebben megszerzett és az új tudás között.

Az egyetemi oktatásban már régóta érzékelhető az egyetemre bekerülő tudásszintjének csökkenése. Egy irodalmi szakfolyóirat sorozatban közölte a felvételizők és egyetemi vizsgázók félműveltségről, sőt helyenként teljes műveletlenségről árulkodó feleleteit. Ez a helyzet látványos szakmai romlást és képtelen pedagógiai helyzetet eredményez: a hallgatónak úgy kell elsajátítania a felsőfokon megszerzendő ismereteket, hogy gyakran nincs is mire építsen, forrás- és szakirodalmi szövegeket nem ért meg, nem tud értelmezni, a kronológiában és az európai (beleértve a Kárpát-medencét) topográfiában teljességgel tájékozatlan. A hallgatók egyre nagyobb hányada ilyen, erről beszél bármelyik felsőoktatási intézmény tanára. Az egyetem így kénytelen felvállalni felzárkóztató tanegységek beiktatását. A tudásban elhanyagolt immár egyetemi hallgató vagy fel tud ugrani a második emeletre, vagy lezuhan. Ha pedig szorgalmával képes felkészülni valamely vizsgájára, a megalapozó-megerősítő ismeretek hiánya miatt

azonnal elfeledi a „megtanult” újabb ismeretanyagot, s garantálható, hogy rövid időn belül káosz uralkodik el szakmai gondolkodásában és a használatos terminológiában.

A többciklusú felsőfokú képzési rend nehézségei a tanárképzés vonatkozásában

A 3+2 éves új (bolognai) tanulmányi rend bevezetésekor súlyos nehézségekkel kellett szembenézni, s ez a mai napig is tart. Mindenekelőtt a szabályozatlanságot említtem. A BA-képzés kialakításakor nem álltak rendelkezésre azok a szabályok, melyek lehetővé tették volna az egységes és átgondolt tanulmányi rend kialakítását a teljes képzési rend (BA-MA-PhD) vonatkozásában. A 180 kredit elvégzését előíró BA-képzést úgy követte a 120 kreditnyi MA-képzés belső rendjének, oktatói, személyi feltételeinek rögzítése, hogy ez utóbbiakat menet közben, a már korábban megfogalmazott előírásokat a mai napig is folytonosan módosítva jelentették meg. Mindez rendkívül nagy többletmunkát jelent az ezzel foglalkozó oktatók számára, szinte hetenként új és új elvárások szerint kell átdolgozniuk az akkreditálandó anyagot. A problémátömeg részletezése helyett itt csak az egész képzési rend legsúlyosabb problémáját említtem. Miután a BA-diploma oktatásra nem képesít, ezt a jogosultságot az MA-képzés elvégzésével szerzik meg a hallgatók, közülük is azok, akik tanári képesítést kívánnak szerezni. Az MA-képzés 120 kreditje úgy oszlik meg, hogy ebben ajánlottan 40-40 kredit szaktárgyi rész van (pl. a magyar–angol szaknak megfelelően) és 40 kredit szolgál a tanári képesítés megszerzésére, ezek pedagógiai-pszichológiai tárgyakat jelentenek. Rendkívül sok vita előzte meg ennek a „hármasegységnek” a kialakulását. Súlyos szakmai nehézséget jelent, hogy a BA-képzésből érkező hallgatók egyik szakjukból mindössze 50 kreditnyi korábbi szaktanulmányokkal léphetnek be az MA-képzésbe, s kérdés, hogy MA-tanulmányaik alatt képesek lesznek-e felzárkózni azokhoz, akik nem minor szakként végeztek ugyanezt a BA-képzésben. Még súlyosabb a helyzet, ha a tanárképzés struktúráját összevetjük a másik alapvető MA-képzéssel: a diszciplináris MA-képzéssel. Ez utóbbiban ugyanis teljes 120 kredit fordítható a szakmára, egyetlen szakra, pl. a magyar szakra. Az itt végző hallgató, bármily „fúrtfejű” bölcsész is legyen, nem taníthat, hiszen nem végezte el a tanári modult, nem beszélve arról, hogy csupán egyetlen szakjával hátrányba kerülhet a kétszakos diplomával érkező pályatársaival szemben, ha tanári állást keresne. Ki kell mondanunk: a 2009-től általánosan bevezetésre kerülő MA-rendszerben annak kezébe jut tanári diploma, aki a szakmából harmadannyit tanult. Szinte az iróniával határos a kérdése a szakindítási akkreditációs beadványnak: hogyan készít fel a doktorképzésre a tanárképzés 40 kredites szaktárgyi modulja? Azt gondolom, hogy a diszciplináris MA-t kétszakosként minden arra vállalkozó és oda fölvetett hallgatónak el kellene végeznie, s aki tanári diplomát szeretne, ezt követően kellene, hogy elvégezze a tanári modult. Ha a tanári képesítés megszerzésén akar a

finanszírozó spórolni, már középtávon meglátszanak majd a rombolás jelei. Valahol összekapcsolódik a közoktatásban végrehajtott tananyagcsökkentés és a szakterületi ismereteket kocsonyássá tevő, nehezen definiálható „kompetencia-központúság” a szakmaiságot háttérbe szorító egyetemi képzéssel: majd olyan leendő tanárjelöltek hagyják el az egyetem padjait, akiknek nemhogy nem kell egy *nemzeti* alaptantervben körülhatárolt anyagot tanítani, de féltő, hogy erre nem is lennének képesek.

Jelenleg csak abban bízhatunk, hogy közoktatásunk tapasztalt tanárai képesek kimondatlanul is konszenzusos kerettantervek és helyi tantervek készítésére és felhasználására. A tankönyvválasztás és saját tapasztalatuk pedig olyan irányba befolyásolja munkájukat, amely esetleg megadja majd a felnövekvő nemzedékek számára az egységes nemzeti kultúra alapjait.

JEGYZET

- ¹ „A kompetenciaalapú tartalmi szabályozás elméleti alapjai nem kellően kidolgozottak, fogalomrendszere ma még nem eléggé letisztult, a divatáramlatszerű szóhasználat, az általánosságok szintjén működő beszédmód veszélyezteti a remélt eredményességet.” NAGY József, *A kompetenciaalapú tartalmi szabályozás problémái és lehetőségei = A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról, 2003-2004. Az Országos Köznevelési Tanács jelentése*, szerk. LORÁND Ferenc, Bp., Oktatási Minisztérium – Országos Köznevelési Tanács, 2005, 9.



Próféta



Pion István
Ott nem

Kövesd a gumitalpak járdán
hagyott csíkjait, az út
szegélyéről letört darabokat
és a kerítések hajszálrepedéseit.

Keresd a kutyák ugatását,
a válladtól elkopott kapufélfát,
az elköpködött cseresznyemagokat
és a tetőcserép hézagán átütő fényt.

Figyeld a halkán nyíló ajtót,
a meg sem rezdülő szemeket és
a falon ragadt ujjlenyomatokat.
Mert ott nem várnak,
csak tudják, hogy érkezel.





PEDAGÓGUSOK AZ IRODALOMBAN

SÁLYINÉ PÁSZTOR JUDIT

A szépirodalom tanúsága szerint a tanár-diák viszonyban évezredek óta a nevelői szerep volt meghatározó. [...] Ehhez olyan nevelőre van szükség, aki minden helyzetben megtalálja a célravezető megoldást. A pedagógiai gyakorlat művészet jellege leginkább a nevelés folyamatában domborodik ki. Az irodalmi példák azt bizonyítják, hogy a nevelési cél nem az, amit mi akarunk, hanem az, hogy a diák tűzzön ki célokat maga elé.

A tanár, a mester alakja a kezdetek óta jelen van az irodalomban. Az irodalom szemében az iskolát maga a tanár személyesíti meg, hiszen sok éven, tanórán át áll a diákok előtt, ezért a tanuló a tárgyat, a tudományt, a pedagógiát mint módszert, így az intézményt is a tanár egyéniségén keresztül fogja fel. Az ennyire exponált helyen álló tanár erős figyelemnek van kitéve. Ez mindegyre kiterjed,

– a tanár megjelenésétől kezdve: „Csupa gubanc az egész feje, bozontos a haja, bozontos szakálla, vastag, göbös orra, cvikkrel nyergelve, s egy pepita nadrágja, melyet apám is látott rajta gimnazista korában.” (Tersánszky Józsi Jenő: *Ákombák tanár úr*);

– a ruházatára: „Ez nem is közönséges kabát és nadrág volt, hanem tanárkabát, tanárnadrág, a posztója tanárposztó, mely nem hasonlítható semmi más posztóhoz.” (Kosztolányi Dezső: *Aranysárkány*);

– a beszédmódján keresztül: „Megfigyelte minden utánzást érdemlő mozdulatát, hogy mélyen előredől, s kissé kacsázva rakja a lábait [...] megfigyelte és eltanulta a hangját, azt a szagztatott hangsúlyozású

beszédet...” (Lőrincz László: *Az alázat próbája*);

– tudományos képzettségig, műveltségig: „Nála igazi földrajz volt a földrajz [...] Ó, persze, történész is [...] Azt, amit az öreg Kertész mond, érdemes meghallgatni [...] a szájukon sincs lakat, az órának mégis vannak percei, amikor megsemmisül a diák, háttérbe szorul a tanár; s csak a dolog szól, a tárgy, az ismeret, az emlék – az üvegharangként föléjük boruló csöndességben.” (Németh László: *Irgalom*);

– sőt, a magánéletéig: „Noha asszonyneve volt, ráfogták, hogy voltaképpen vénlány, az ura a nászéjszakájuk után megszökött tőle...” (Németh László: *Irgalom*).

A tanítás fontos szerepéről és intézményesült voltáról sok, a római életből vett példát ismerünk, de a tanár kitüntetett ábrázolása a humanizmus magas műveltség iránti és a felvilágosodás nevelésközpontú pedagógiai érdeklődéséből ered. A humanizmus tanárideálja az immanens értéknek tekintett magas műveltség hordozója. Ilyen kiváló, tudós magister a veronai Guarino, Janus Pannonius dicsőítő költeménye-



nek címszereplője, aki teljes életét a tanítványainak szenteli, s a kiválasztott legjobbaké minden estéje is.

„Ők veled együtt laknak. Nincs egyetlen üres perc:
gyakran az álmod elűzve a zsír-mécses lángjai
mellett

hosszú éjeken át virrasztunk, míg az egeből
csillagraj bámul le a földre, kicsiny tüzeinkre...”

Voltaire *Candide* című regényének Pangloss mestere már magán hordozza a szépirodalom pedagógusfiguráinak több jellegzetes vonását: a kedves, kicsit mulatságos, bogaras tanár topozását, akinek tételeit az élet rendre megcáfolja, de ő a meggyőződésén mégsem változtat.

A XIX. század elején-közepén íródott angol regényekben a tanári, nevelői pálya a tehetséges, szegény lányok keserves (remélten átmeneti) megélhetési forrása, ahol az intézményeken belül a hősnők értékvezérelt, gyermekközpontú pedagógiája szükségszerűen kerül összeütközésbe a környezet, a társadalom rendjével. Ekkor fordul át a felvilágosodás pozitív pedagógiai képe (hogyan kellene?) a hogyan van? negatívjába. Charlotte Brontë és Charles Dickens gyászos képet fest a kor pedagógiai moráljáról, de mindig felfénylik a jó példája is. *Jane Eyre* kedves tanárnője, Miss Temple művelt, finom és fegyelmezett, mint a kor – és a későbbi pedagógiai erénykatalógusok – (tanár)nőideálja.

Nemcsak az angol nevelőintézetek voltak gyakran személytelenek és lélektelenek. Arany János a *Bolond Istók*-ban hasonló érzésekkel emlékszik deb-

receni diákéletére. Szegény tanároknak sem lehetett könnyű feladat egyszerűen százötven tanulóknak magyarázni, s mellette még – a debreceni schola elvei szerint – a természeti valóságot konkrét módon, csillagászati megfigyeléseken, ásvány- és kőzettani ismeretekben keresztül is megtapasztaltatni diákjaikkal!

Petőfi Sándor *Deákpályám* című versében összegzi iskolai emlékeit, melyek visszatekintve kínosak és keserűek. Hetykén dicsekszik avval, hogy sok borsot tört tanárai orra alá, s egy bizonyos szerelmi ügy is közrejátszhatott abban, hogy „*secundába ponált mégis / Sok számár professorom.*” Illyés Gyula szerint az egykori diák igaztalan vádaskodása egy esetben felmentést kaphat: Selmecbányán a történelmet a szlovák nacionalizmus szellemében tanító, s Petőfivel emiatt konfliktusba keveredő, s őt elbuktató „*Lichard tanár úrral kivételt tehetünk, nyugodtan rossz tanárnak, rossz embernek, s ráadásul rossz szlovák hazafinak is tarthatjuk.*” (Illyés Gyula: *Petőfi*)

A szakma a XIX. század második felére professzionálódott: a premodern mestert felváltotta a különböző iskolatípusokra kiképzett pedagógus, kiépült a teljes intézményhálózat, megváltozott az iskola társadalmi hatásköre is. Az iskola az újabb magyar irodalom fontos tényezőjévé vált, hiszen mikrovilágként leképezi a „nagyvilágot”. Az iskolai élet szerepei széles skálán mozognak, általános emberi magatartásformákat modelláló készlettelárral rendelkeznek.

A századfordulós tanár egy sokszínű társadalom lenyomatait viselő individuum. A legfontosabb szakmai követelmény a műveltség, a tudós tanárság, a tudományos lelkiismeretre és a társadalmi hasznosságra alapozott szerep. Tipikus képviselője Novák Antal gimnáziumi tanár; Kosztolányi Dezső *Arany-sárhány* című regényének főszereplője. A modern tudományok intézményesülésének kora ez, de a XIX. századi fejlődés még időt hagyott egy bizonyos „klasszicizálódásra” is. A tanár – még mindig – a többé-kevésbé klasszikusnak gondolt, hitt értékek hordozója. (A pedagógiai szakértelem csak a húszas-harmincas évek tanári professziót célzó, a tanár személyét előtérbe állító kutatásai nyomán került előtérbe.) Ebben a helyzetében – az irodalmi művek tanúsága szerint – törvényszerűen került konfliktusba az új nemzedékkel, amely – ugyancsak törvényszerűen – inkább a változásra, s nem a folytonosságra rezonál (pl. Musil: *Törless iskolaévei*, Kosztolányi Dezső: *Arany-sárhány*, Babits Mihály: *Timár Virgil fia*).

A népiskolai tanítók státusa, szerepegyüttese Gárdonyi Géza és Móra Ferenc írásaiból jól ismert: felfokozott hivatástudat, „lámpás”-küldetés, ugyanakkor nyomorító konfliktusok a fenntartóval, általában a felső, elsősorban egyházi hatóságokkal. Gárdonyi és Móra írásaiban a pedagógus személyiségét mindig befolyásolja szociális érzékenysége. Részvétellel és szeretettel fordul a szegény sorból jövő gyerekek felé. Móra hite szerint a tanár és az iskola feladata a társadalmi igazságtalanságok helyrehozása, például *A másik család* című írásában, melyben Pétör az iskolai ingyentejet éhező kishúgának menti ki a szünetben, tanítója megrendülten, büntetés nélkül hagyja a szabályszegést.

„*Non scholae, sed vitae discimus*” – vallják a tanárok, de az iskolai gyakorlatot bemutató szépirodalom ezt gyakran cáfolja. Az élet nem veszi tudomásul az iskolai tanulmányokat. Az volna a természetes, ha a tananyag élményekkel, gondolatokkal, indításokkal látná el a diákokat otthonra is, ezzel szemben az irodalom azt állapítja meg, hogy a diák legfeljebb elviseli a délelőtti órákat, lelke azonban lerázza az összes kérdést, amint az iskola kapuján kilép. A *Pál utcai fiúk* délutánjait a gittegylet, a grund, a pártharcok kötik le. De azért ott vannak azok is, akiknek belső igazsága, tehetsége továbbviszi az órán, az iskolában tanultakat. Szabó Magda Jablonczay Lenkéje, akinek árvaságából fakadó önbizalomhiányát a kiváló pedagógusok, legfőképpen az igazgató szerzetesnővér gyógyítja meg kibontakoztatva sokoldalú tehetségét.

Az I. világháború után a politika erősebben beavatkozott az iskolák életébe is, megszorítottak az utasítások, ellenőrzések, előírások, ennek következtében a tanári szerep egyre inkább intézményi-hatósági jelleget öltött, beszűkült, bár a műveltség vitathatatlan követelmény maradt. Jól sikerült képet fest erről Móra Ferenc a *Hannibál feltámasztásában*. A regény tanárembere hadifogságból hazatérve orosz asszonyt hoz magával, s már ez a tény gyanús felfor-

24. oldal

gatóvá teszi több kollégája szemében (noha feleségét és családját vallásos hitük miatt üldözte a bolsevik rendszer). Az elszürkülés elleni legjobb orvosság, ha a pedagógusban állandóan benne dolgozik az új kutatások és eredmények megismerésének vágya. Nagy mozgósító szerepe van a tanár tudományos munkásságának, de az iskola magánügyének tekinti a tudományos vagy az általános kulturális érdeklődést. Értekezése a zámai csatáról egészen addig visszhang nélkül marad, amíg az aktuálpolitikai harcok célpontjává nem lesz. Szemére vetik, hogy a „*sémi világesszme propagálója*”, ahelyett, hogy igyekezett volna a pun háborúk történetét „*magyar nemzeti alapra*” helyezni. Igazgatója pozíciófeltésében azzal vádolja, hogy tönkretette őt, s a meghurcoltatások miatt a tanár végül beadja lemondását.

Az iskolák egyik fontos típusát jelentették a két világháború között a katonai iskolák, amelyeket szigorú drilljük miatt kiválóan lehetett regényhelyszínként párhuzamba állítani az embertelen és egyre kegyetlenebbé váló világgal. A katonai iskola a világtól, a környezetétől elzárt hely, s emiatt alkalmas arra, hogy metaforává váljék, s az egész világot jelképezze. Ottlik Géza *Iskola a határon* című regényében a rettegést keltő „*idomár-óktató*” típusát jeleníti meg. Irodalmi előzménye Főris Ferenc az *Aranysárkányból*, aki Novákot humanitása miatt mindig is rossz pedagógusnak tartotta. Főris rendőrszemmel követi diákjait, a paedagogia militans híve, „*kesztyűs kézzel nem lehet*

embert nevelni” – vallja. Erre a mentalitásra a direkt nevelési módszerek, az egyirányú kommunikáció, a parancsok és tilalmak jellemzőek.

A jogaik tudatára ébresztett gyerekek az ilyen autokrata nevelési stílust ma már nem tűrik el, helyette a meg egyezésen alapuló szerződéskötés a célra vezető. Az iskolában a gyermeknek elsősorban embert kell látnia maga előtt, aki tanultságával és feladatkörével emelkedik fölé (Czakó Gábor: *Iskolavár*). Az igazi tudás beleépül az egész gondolatrendszerbe, strukturáltan illeszkedik abba, s nem egyszerűen órára vagy érettségire való tananyag. Ezt csak úgy lehet megvalósítani, ha rendkívül széles szférában biztosítjuk a megközelítés lehetőségét. A rugalmatlan pedagógusnál rosszabb és károsabb nincs. Mikszáth Kálmán *Hogyan lettem én író* című írásában elbeszéli, hogy a házi feladat fogalmazását kimásolta, s amikor tanítója gyanút fogott, abba a hazugságba menekült, hogy szállásadója segített neki. A bölcs tanító büntetés helyett a „*kérd meg Dobos bácsit, hogy máskor is segítsen*” felszólítással oldotta meg a helyzetet. Ez a tanítói magatartás segített abban, hogy megtanult írni, hiszen Dobos bácsit most már nem hagyhatta „szégyenben”. Hasonlóan bölcs pedagógus Tóth Béla az *Aranysárkányban*.

A századforduló – és különösen az I. világháború – után a tanárbrázolások meghatározó részében erősödő szépségszisztem érződik a modernitás kihívásaival birkózó pedagógia lehetőségeit illetően. A szépirodalomban jellemzően

általános bölceleti felvetések hordozója a tanár: a tudásra felesküdt, hivatalnoki szerepbe szorított embernek általában az élethez és más emberekhez való viszonyáról esik szó. Az értékek relativizálódásának egyre jobban látható világában az érték-hordozó tanár figurája ezért is kap tragikus dimenziót. Novák Antal tanár úr az *Aranysárkány*-ban az emberi értelem, a pedagógia, az emberek nevelhetőségébe vetett hit-től jut el a teljes kiábrándulásig. A diákok – a Tudás birodalmába bevontak folytonosan növekvő hada – is mind kevésbé felelnek meg annak a tabula rasa szerepnek, amelyet a felvilágosodás gondolkodói nekik szántak. Liszner Vili tanára elleni lázadásában és bosszújában nem kell feltétlenül az ortegai tömegek lázadására ismernünk, de azt mindenképpen jól illusztrálja, hogy a kultúra közvetítőjének kijáró feltétlen tisztelet immár a múlté. Hiába keresi fel a hálás és mintakövető tanítvány, Glück Laci, tanára lebeszéli őt a pályáról, mert a pedagógus „*Quem dñi odere...*” – „*a szeretet rabszolgája*”, s Novák Antal a „*kötelesség taposómalmában*” eltöltött életét már nem tudja a régi módon nézni – felismerve, hogy az ember értelmetlen, „*veszedelmes portéka*”, kétséges a formálhatósága és kiszámíthatatlan az eredmény. Tanár és diák, szülő és gyermek, tanár és tanár között reménytelen a kommunikáció. A tanár magányosan bámul a jeges csillagűrbe, kihuny Janus Pannonius melegítő földi tüze pedagógus és tanítvány között.

Tovább éleződött a szerepkonfliktus a II. világháború után: a művelt-

ségátadás kiszorulása nemcsak az úgynevezett szocialista országokra, jelesül Magyarországra lett jellemző, ahol a mozgalom-jelleg sajátos vegyületet alkotott az iskolai gyakorlat múltból megőrzött konzervatív, hatósági karakterjegyeivel, az autoriter, feltétlen tekintélytisztelettel és engedelmességgel. Mindezek erősen megtépázták a szakszerűséget és az individualitás igényeit. (Jókai Anna regényei, novellái markáns képet adnak erről a korszakról.)

A 70-es évektől (Nyugaton ez már korábban, gyakorlatilag a II. világháború után) bekövetkezett a státusz szolgáltatássá süllyedése az ipari, majd a posztindusztriális társadalmakban. A tanárok feladata már nem a klasszikus és állandó tudás közvetítése, a szaktárgyi tudás már nem a pedagógiai tudás meghatározó része, ugyanakkor a hatósági-hivatalnoki szerepben is elbizonytalanodás észlelhető. S valóban, a kimagasló műveltségű, nemes lelkű, bölcs Caldwell tanár úr iskolájában, egy amerikai kisvárosban az energiák a tanulók féken tartására pazarlódnak el: „*Az Alapító Atyák [...] a maguk bölcsességében úgy döntöttek, hogy a gyermek természetellenes teher a szülei nyakán. Így hát gondoskodtak börtöneikről, elnevezték iskolának, berendezték kínzásra, és azt elnevezték nevelésnek. Iskola az, ahova akkor jársz, mikor a szüleid már nem tudnak elviselni, és az ipar még nem tud elviselni.*” (John Updike: *A kentaur*).

A megmerevedett, monolit hatalmi struktúrában, így Magyarországon is, még továbbbéltek a hagyományos, értékkelvű nevelői attitűdök:

„Adtam szádba új szavakat
Tartottalak aztán titokban
– mint ki fióka-madarat röptet –
zárt markom szétnyitottam,
mondtam:

Szállj! Próbáld! Erős vagy már.
Elkaplak, hogyan elfáradtál.”

(Jobbágy Károly: *Az elhagyott repülőter*)

A 80-as években megnőtt a tanárok szerepválasztási szabadsága, de ezzel együtt nőtt helyzetének bizonytalansága is. Jellemzővé válik a reformpedagógiai indítatású, divatos pszichológiai gyermeknevelési nézeteket valló, a beavatkozástól tartózkodó pedagógus. Spiró György *Csirkefej* című 1985-ös drámájában egy lebontásra váró lerobbant bérház nevesincs lakói a késő Kádár-kor „roncstársadalmát” jelenítik meg. Az írástudókat a Tanár képviseli, aki választékos nyelvhasználatával kilóg a szánnivalóan primitív törmeléknyelvet beszélő környezetéből, s éppen emiatt lesz a többiek számára teljesen érthetetlen, kommunikációképtelen. Elkülönül, el is különíti magát: nincs ideje az ajtáján kopogtató Vénasszonyra, mert dolgozatot javít, magánórákkal pénzt keres. Hová lett a humán értelmiségi hagyományos feladata: meghallgatni és megérteni, erőt és reményt adni?

Az irodalomnak vannak olyan vádjai, amelyek erkölcsinkbe vágnak, s olyanok is, amelyek valóban a tanári pályával kifejlődő, abból fakadó műhelybetegségek. Idetartoznak a magukat nem művelő, nem olvasó, méltatlan tanárok, akiknek magánélete is sokszor a diáktársaságok beszédtemája (pl. Móricz Zsigmond: *Forr a bor*). Az alá-

rendelt helyzetéből fakadóan felfelé lojális, meghunyászkodó, bűnpártoló, de lefelé szekundáztató tanár is a szép-irodalom jellemző alakja (pl. Móricz Zsigmond: *Az Isten háta mögött*). S a kisserűek, az apró dolgokkal bajlódók, az önmagukat ismétlők (ilyen Csehov *Három nővér* című drámájában Kuligin tanár, Mása férje). A tanári korosztályok között is feltűnő különbség van, ezt a diákok tudják, a bőrükön érzik. Mégis, nem a nemzedékek, hanem az egyes tanárok személye dönti el, hogy ki az, aki sorsközösséget vállal tanítványaival.

A pedagógus presztízsét napjainkban csökkenti az iparszerűvé vált oktatás, a tudás körvonalainak elmosódása, hiszen a tananyag állandóan, egy nemzedéken belül is változik. Nincsenek készen kapott, jól bevált magatartásminták, az olyan tulajdonságok előhívása vált legfontosabbá, mint a viselkedés rugalmas módosítására, a változásra való képesség. Félő, hogy az állandósult technológiaváltás végül magát a tanári szerepkészletet szünteti meg. Mindezen változások tapasztalható eredménye, a haszonelvűség jegyében létrejövő ipari termék (a „minőségbiztosított” tanár).

A szépirodalom tanúsága szerint a tanár-diák viszonyban évezredek óta a nevelői szerep volt meghatározó. Nem meglepő, hogy éppen ezzel volt és van a tanároknak a legtöbb problémája. Ehhez olyan nevelőre van szükség, aki minden helyzetben megtalálja a célravezető megoldást. A pedagógiai gyakorlat művészet jellege leginkább a nevelés folyamatában domborodik

ki. Az irodalmi példák azt bizonyítják, hogy a nevelési cél nem az, amit mi akarunk, hanem az, hogy a diák akarjon célokat elérni.

„A pedagógusi hit, mely inkább a természet, mint nézet dolga, kettőt tételez fel: hogy az emberek az eddiginél különbbé nevelhetők, s hogy (az eddiginél többre) tanúthatók.”

(Németh László: *A pedagógus hite*)

IRODALOM

HEGEDŰS András, *Magyar írók pedagógiai nézetei*, Bp., Tankönyvkiadó, 1976.

HOFFMANN Rózsa, *A tanár-diák kapcsolat változásai*, Új Pedagógiai Szemle, 2002. július–augusztus.

KATONA Nóra, *Tanárok nézetei az oktatásról = Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*, szerk. MÉSZÁROS Aranka, Bp., ELTE Eötvös Kiadó, 2002.

NÉMETH András, BORECZKY Ágnes, *Nevelés, gyermek, iskola. A gyermekkor változó színterei*, Bp., Eötvös József Könyvkiadó, 1997.

A HIVATKOZOTT MŰVEK

ARANY János: *Bolond Istók*

BABITS Mihály: *Timár Virgil fia*

Charlotte BRONTË: *Jane Eyre*

Anton Pavlovics CSEHOV: *Három nővér*

CZAKÓ Gábor: *Iskolavár*

Charles DICKENS: *Twist Oliver*

GÁRDONYI Géza: *A lámpás*

ILLYÉS Gyula: *Petőfi*

Janus PANNONIUS: *Dicsőítő ének a veronai Guarinóhoz*

JOBBÁGY Károly: *Az elhagyott repülőter*

JÓKAI Anna: *A forma*

KOSZTOLÁNYI Dezső: *Aranysárkány*

LŐRINCZ László: *Az alázat próbája*

MIKSZÁTH Kálmán: *Hogyan lettem én író*

MOLNÁR Ferenc: *A Pál utcai fiúk*

MÓRA Ferenc: *A két család. A másik család*

MÓRA Ferenc: *Hannibál feltámasztása*

MÓRICZ Zsigmond: *Az Isten háta mögött*

MÓRICZ Zsigmond: *Forr a bor*

Robert MUSIL: *Törless iskolaévei*

NÉMETH László: *A pedagógus hite*

NÉMETH László: *Irgalom*

OTTLIK Géza: *Iskola a határon*

PETŐFI Sándor: *Deákpályám*

SPIRÓ György: *Csirkefej*

SZABÓ Magda: *Régimódi történet*

TERSÁNSZKY Józsi Jenő: *Ákombák tanár úr*

John UPDIKE: *A kentaur*

VOLTAIRE: *Candide*



A MESÉK „HEURISZTIKUS HASZNA” EGY KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS TÜKRÉBEN

KANYÓ ETELKA

Lessing pedagógiai módszertanában kimondatlanul benne rejlik a műelemzésen alapuló befogadás és műértelmezés követelménye is. Az sem véletlen, hogy az önálló gondolkodásra nevelés eszközeként Lessing éppen a meséket tartotta alkalmasnak, hiszen szerinte ezek azok a művek, amelyek „egy tanuló életkorának legesleginkább megfelelnek”.

Könyvtáros tanárként – többéves tapasztalattal a hátam mögött – csak megerősíteni tudom a tanulók olvasási és szövegértési teljesítményét vizsgáló PISA-felmérések eredményeit, amelyek „közvetlenül is kimutatták az olvasási készségek szintje és a könyvtárhasználattal is együtt járó olvasás gyakorisága közötti pozitív összefüggéseket”¹, illetve, hogy „az iskolai könyvtáraknak külön is óriási feladatai vannak a tanulók olvasóvá nevelésének folyamatában.”²

A fenti evidenciát azzal a – számomra szintén magától értetődő – tézissel egészítem ki, hogy az általános iskolai tanulók olvasóvá nevelésében a mesék kulcsszerepet játszanak. Egy kérdőíves felmérés segítségével azt szerettem volna megtudni, hogy milyen szerepe van manapság a gyerekek életében a meséknek?

Az adatfelvételre 2006 novembere és 2007 februárja között került sor. A felmérésben önkéntesen vett részt összesen 128 gyerek (56 alsó tagozatos, 54 felső tagozatos és 18 középiskolás). A vizsgálat természetesen távolról sem tekinthető reprezentatív jellegűnek, vagyis nem tükrözi az adott korosztály egészének véleményét a feltett kérdésekkel kapcsolatban, hiszen a válaszadók – a dolog természeténél fogva – elsősorban a könyvtárba járó gyerekek köréből kerültek ki, akik szívesen olvasnak, és eleve jobban érdeklődnek az irodalom, és ezen belül a mesék iránt is.

Az adatfelvétel önkitöltő, anonim űrlapokkal történt, hangsúlyozottan nem vizsgájjellegű számonkérés keretei között, kizárólag önként vállalkozó diákok közreműködésével. Nyomatékosan felhívtam a figyelmet arra is, hogy mindenkinek az egyéni véleményére vagyok kíváncsi, a kitöltés során ne befolyásolják egymást. Az űrlapon feleletválasztó, illetve nyitott kérdések egyaránt szerepeltek.

A táblázatban szereplő kifejezések, meghatározások vagy teljes mondatok többnyire a válaszadók saját szavai. Leszámítva azokat a tartalmilag azonos értékű, de konkrét megfogalmazásában némileg eltérő válaszokat, amelyeket – az áttekinthetőség kedvéért – kénytelen voltam a legáltalánosabb jellegű formában feltüntetni a táblázatban.



A kérdőív első kérdése az volt, hogy „Szereted-e a meséket?” 123 igenlő válasza jutott két nem. Ezen kívül volt három olyan válasz, amelyeket leginkább az „attól függ”, vagy „meséje válogatja” kategóriába lehetne sorolni: „némelyiket igen, némelyiket nem”.

A kérdőív második kérdésével azt tudakoltam, hogy „Kiskorodban ki mesélt neked?”

1. táblázat. *Kiskorodban ki mesélt neked?*

Válasz	Összes
Anya	120
Nagyszülő	82
Apa	45
Testvér	22
Senki	2

Mint ahogyan az várható volt, erre a kérdésre a válaszadók csak családtagokat neveztek meg. A gyerekeknek mesélők sorrendje sem okozott különösebb meglepetést. Nem volt célom családszociológiai felmérést végezni, de pedagógusként van némi rálátásom a hatvani családok összetételére. Ennek alapján mondhatom, hogy az apák harmadik helyezése – egyebek mellett – azért is reális, mert a családok számottevő része csonka.

2. táblázat. *Mostanában hogyan jutnak el hozzád a mesék?*

Válasz	Összes
Nézem (tv, DVD, videó)	99%
Magam olvasom	42%
Valaki felolvassa	27%
Rádióban hallgatom	0%

Ennél a kérdésnél aláhúzással válaszolhattak a fenti lehetőségekből a gyerekek, vagyis több alternatívát is megjelölhettek. Amint várható volt, a „mesenézés” elsősorban, 99%-os többséget kapott. Mindössze egyetlen gyerek jelölte meg kizárólag a „magam olvasom” opciót. Még ennél is szomorúbb, hogy a „rádióban hallgatom” lehetőséget senki nem húzta alá.



3. táblázat. *Miért szereted a meséket?*

Válasz	Alsós	Felső	Közép	Összes
Jó időtöltés	12	7	1	20
Érdekesek	8	7	0	15
Szórakoztatók	6	6	2	14
Különös lények, események vannak bennük	9	5	0	14
Tanulságosak	4	7	2	13
Szépek	6	5	1	12
Izgalmasak	7	4	0	11
Játékosak, kedvesek	8	2	1	11
Fejlesztik a gondolkodást	2	4	0	6
Eltérnek a valóságtól	1	5	0	6
Színesítik az életet	0	1	5	6
Megnyugtatnak	0	2	4	6
Úgy érzem, mintha én is ott lennék	3	0	1	4

4. táblázat. *Miért van szükség a mesékre?*²³

Válasz	Alsós	Felső	Közép	Összes
Sokat lehet belőlük tanulni	5	15	5	25
Időtöltésre nagyon jók	4	9	9	22
Bővítik a szókincset	7	10	1	19
Élénkítik a fantáziát	5	7	0	12
Megoldást tudnak sok helyzetre	3	5	2	10
Választ adnak sok kérdésre	1	4	3	8
Az öregek is gyerekeknek érzik magukat	2	4	1	7
Példaképet adnak	1	4	0	5
Kell az izgalom és utána a megnyugvás	0	4	1	5
Ha mesét olvasok, jól érzem magam	3	0	0	3
Csak mesével tudok elaludni	1	0	0	1
Mese nélkül kicsit magányos lenne a világ	1	0	0	1

Szeretném felhívni a figyelmet egy olyan pedagógiai-lélektani tanulságra, amelyre a válaszok kiértékelésekor bukkantam. A mesék szükségességét firtató kérdésre még az a két felső tagozatos válaszadó is igennel felelt, akik a korábbi „Szereted-e a



meséket?” kérdésre nemmel válaszolt. És ami még szomorúbb, ők voltak azok is, akiknek – az 1. táblázat tanúsága szerint – kisgyerekkorában „senki nem mesélt”.

Mivel az 3. és 4. táblázatban szereplő válaszok között számos egyezés, átfedés fedezhető fel, módszertani szempontból azt a kézenfekvő megoldást választottam, hogy az értékelésnél együtt kezeljem ezeket az adatokat. Ha a legáltalánosabb módon közelítem meg a fenti adatokat, azt mondhatom, hogy a mesék szeretetét „szórákoztató”, szükségességüket „tanulságos” voltukkal indokolják a válaszadó gyerekek. Ha viszont a fenti adatoknak ennél alaposabb értelmezésére törekszünk, akkor a tartalomelemzés szempontját kell érvényesítenünk. Az alábbi összehasonlításban erre teszek kísérletet.

Boldizsár Ildikó – Bruno Bettelheim nyomán – tömören összefoglalja, hogy melyek azok a mentális és emocionális szintek, amelyekre „a mese már kisgyermek kortól képes [...] hatást kifejteni, még hozzá indirekt módon.” Ezek szerint: „a mese intellektuális szinten gondolkodásra, a képzelőerő fejlesztésére és önismeretre ösztönöz; emocionális szinten nemcsak feszültségoldó, harmonizáló, hanem megtanít valakivel azonosulni is, pl. átélhető a mesehős megpróbáltatásai és a mese valamely szereplőjén keresztül sokkal könnyebb önmagunkról is beszélni. Szociális szinten a mese alkalmas a humán értékek, az erkölcsös viselkedés kódjainak megtanítására (pl. hogy a beteg, elesett embereken és állatokon segíteni kell); valamint arra is, hogy a gyermek elsajátítsa azt az elbeszélői nyelvet, és kifejezési formát, amely egyéb irodalmi alkotások létrehozására is ösztönözheti.”⁴

Vegyük sorra, és hasonlítsuk össze a fenti tudományos igényű megállapításokat azokkal a gyermekektől származó jellegzetes megfogalmazásokkal, amelyek a 3. és 4. táblázatban találhatóak. (Elöl állnak a gyermekektől származó megfogalmazások, az egyenlőségjel mögött a tudományos megállapítások).

„Sokat lehet belőlük tanulni”, „tanulságosak”, „fejlesztik a gondolkodást” = „a mese intellektuális szinten gondolkodásra és önismeretre ösztönöz.”

„Megoldást adnak sok helyzetre”, illetve „választ adnak sok kérdésre” = „hogyan kerülhetünk ki szorult helyzetekből, ha valamennyi ismert megoldási technikánk csődöt mond? E kérdésekre a mesékből is kaphatunk válaszokat,”⁵ illetve: „minden helyzethez lehet megfelelő mesét találni.”⁶ Röviden: „a mesék élni segítenek.”

„Bővítik a szókincset” = a mesék hozzásegítik a gyermeket ahhoz, hogy „elsajátítsa az elbeszélői nyelvet, és kifejezési formát.”

„Élénkítik a fantáziát”, „eltérnek a valóságtól”, „különös lények, események vannak bennük” = „a képzelőerő fejlesztésére ösztönöz.”

„Olyankor az öregek is gyerekeknek érzik magukat”, illetve „úgy érzem, mintha én is ott lennék” = „megtanít valakivel azonosulni is, pl. átélhető a mesehős megpróbáltatásai”, valamint „a jó mesék nem életkorhoz kötöttek, éppen attól jók, hogy minden életkorban más-más jelentésük válik nyilvánvalóvá.”⁷



„Kell az izgalom, és utána a megnyugvás” = az Arisztotelész által definiált „katarzis” egyszerűségében is megkapó, szinte aforisztikus definíciója.

„Ha mesét hallgatok vagy olvasok, jól érzem magam”, illetve „időtöltésre nagyon jó” = a befogadáslélektan egyik alapkategóriájára, vagyis az esztétikai élvezetre való egyértelmű utalás.

„Csak mesével tudok elaludni”, „megnyugtatnak” = a mese, mint lélektani szükséglet: „emocionális szinten feszültségoldó, harmonizáló” eszköz.

A diákok válaszaiból egyértelműen kiderül, hogy – a közkeletű felfogással ellentétben – a gyerekeknek ma is szükségük van a mesékre. Túlzás nélkül állítható tehát, hogy a gyerekek – anélkül, hogy tudtak volna róla – egy komplex meseesztétika körvonalait is felvázolták. (Pedig nem valószínű, hogy esténként szüleik Bruno Bettelheim pszichoanalitikai „mesekönyvéből”⁸ olvastak fel nekik.)

A bevezetőben már említettem azt a meggyőződésemet, hogy az általános iskolai tanulók olvasóvá nevelésében a *mesék kulcsszerepet játszanak*. Erről a kulcsszerepről írja Nagy Attila, hogy „a mese mentálhigiénés, gyógyító, rendteremtő, vigasztaló, az erkölcsi rend alapjait megerősítő közvetlen hatása mellett magát a szövegértés technikáját ezen a jól kitaposott ösvényen keresztül lehet legsikeresebben elérni.”⁹

Ami a meséknek az iskolai oktató-nevelő munkában való felhasználását illeti, ez a gondolat egyáltalán nem új, tudomásom szerint első tudományos igényű megfogalmazása Lessingtől származik, aki 1759-ben írt „*Értekezések a meséről*”¹⁰ című tanulmányában „*A mesék különleges hasznáról az iskolákban*” alcímmel külön fejezetet szentelt ennek a kérdéskörnek.

Lessing gondolatmenetéből számomra mindenekelőtt a „mesék heurisztikus hasznának” nevezett tétel a legfontosabb, amelynek lényege tömören az, hogy „a mesék kieszelése” elősegíti az alkotókészség kibontakoztatását, és ebben a tekintetben éppen olyan kreatív tevékenység, mint az emberi elme bármely más találománya, és mint ilyen, a kreativitás fejlesztésének egyik igen hatásos pedagógiai módszere. Ahogy Lessing maga írta: „mármost az eme elgondolás szellemében végzendő gyakorlatok között – úgy hiszem – aiszoposzi mesék kieszelése lehetne egyike azon eszközöknek, melyek egy tanuló életkorának a legesleginkább megfelelnek; korántsem akarok ezzel valamennyi tanulóból költőt faragni; tagadhatatlan viszont, hogy az az eszköz, melynek segítségével meséket találunk ki, azonos azzal, melynek általában minden föltaláló leggyakrabban alkalmazott eszközüül kell szolgálnia.”

Lessing fenti pedagógiai-nevelési tézisét fényesen igazolják az agytudomány legújabb kutatási eredményei is. Freund Tamás neves agykutató ugyanis a Minden tudás Egyetemén elhangzott előadásában kifejtette, hogy „a vallásos és művészi élmény, az érzelmvilág gazdagsága jelentősen befolyásolja a tanulási képességet, a kreativitást. Ezért kell oktatási rendszerünkben, elsősorban középiskolában,



jóval nagyobb hangsúlyt kapnia az érzélemlát gazdagítását szolgáló művészeti és erkölcsi nevelésnek [...] A művészeti élmények révén tárjuk szélesre a fiatalokban a befogadás folyosóját az agy és a külvilág között, hiszen ugyanezen a folyosón közlekedik az alkotóképesség is, csak ellenkező irányban. Ezáltal nemcsak kreativitásunk nő, hanem emberségesebb emberekké válhatunk a pénz, az önzés és az érdekkapcsolatok világában.”¹¹

Lessing mesékre alapozott pedagógiai-módszertani ötlete és gyakorlata nem nyert polgárjogot az iskolai oktató-nevelőmunkában. Még csak azt sem mondhatom, hogy több évszázados „Cspikerózsika-álmát aludta”, mert valójában végleg feledésbe merült. Amikor ugyanis ez a gondolat – mint az irodalom tanításának egyik hatékony lehetősége – újra felbukkant, nem a lessingi kezdeményezés fel-elevenítéséhez kapcsolódott, hanem valójában újra fel kellett fedezni. Ezt a feladatot végezte el a magyar pedagógiai szakirodalomban Csikesz Erzsébet *Találd ki a mesémet!* című könyvében. (Ez a megközelítés bizonyos értelemben úgy is felfogható, mint egy – eredetileg Lessing által felvetett – mesepedagógiai ötletnek tudományos alapossággal kidolgozott, strukturalista szemléletű oktatási koncepcióvá fejlesztése.)

Sajnos, a jelenleg forgalomban lévő irodalmi tankönyvek közül kevés az, amely igazi gondolkozásra készítet. A szövegfeldolgozás legtöbbször a szereplők és a helyszín meghatározására, esetleg a szöveg tagolására, vázlatkészítésre ad feladatot, ráadásul nagyon sablonos formában. Különösen feltűnő ez a jelenség, ha a *Találd ki a mesémet!* című könyv kreativitást serkentő feladataival vetjük össze, amelyek egyébként teljesen megfelelnek a Lessing által megfogalmazott céloknak. Az is mindennapos tapasztalatom, hogy ha a gyerekek a munkafüzetben megszokott, sablonos feladattól eltérővel találkoznak, gyakran nem tudnak vele megbirkózni.

Már Lessing is figyelmeztet arra, hogy a tanuló „kezdetben inkább rátaláljon a mesékre, mintsem, hogy maga találjon ki ilyeneket.”¹² Nem fejt ki bővebben, de a szöveg összefüggéséből egyértelmű, hogy az ő terminológiájában a „kitalálás” a meseírást jelenti, a „rátalálás” pedig a meseíró szándékának az olvasó általi megfejtését, vagyis az értő befogadást. Lessing pedagógiai módszerének ugyanis az volt a lényege, hogy az adott mese kompozíciójával kapcsolatban olyan váratlan kérdéseket tett fel¹³, amelyek elgondolkoztatták tanítványait. A „Mi történt volna, ha” típusú kérdésselvetésekkel, Lessing eredeti célja szerint elsősorban tanítványainak „alkotó tehetségét” kívánta fejleszteni, végeredményben azonban ennél többet ért el, hiszen a kieselt cselekmény-változatok¹⁴ kiértékelése során óhatatlanul fejlődött a tanítványok esztétikai értékítélete is.

Talán nem rugaszkodom el nagyon a valóságtól, ha azt állítom, hogy Lessing pedagógiai módszertanában kimondatlanul benne rejlik a műelemzésre alapuló befogadás és műértelmezés követelménye is. Az sem véletlen, hogy az önálló



gondolkodásra nevelés eszközüül Lessing éppen a meséket tartotta alkalmasnak, hiszen szerinte ezek azok a művek, amelyek „egy tanuló életkorának legesleginkább megfelelnek.”

Azért választottam elemzés, vizsgálódás tárgyául Lázár Ervin *Ha három lábbon gyábokorsz* című meséjét, mert ugyan már az első olvasásakor nagyon megérintett, mégsem tudtam vele igazán mit kezdeni. eltért az addig megismert meséktől. Csak többszöri olvasás után és fokozatosan tárult fel számomra a mese rejtélyes világa.

Egyrészt ebbe a rejtélyes világba akartam bevezetni a gyerekeket a tervezett könyvtári mesefoglalkozások kereti között. Másrészt az a módszertani szempont vezérelt, hogy ennek a mesének nem létezik filmváltozata, illusztráció sem szerepel mellette, tehát a gyerekek nem kaptak még hozzá olyan vizuális „mankót”, „előemésztett” képi sémát, amely képzeletük működését károsan befolyásolhatta volna. Így ez a mese ideálisnak tűnt abból a szempontból is, hogy hallgatása, illetve olvasása során a gyerekek kizárólag saját fantáziájuk belső képalkotó mechanizmusaira támaszkodhassanak. Négy különböző korú csoporttal tartottam „meseszemináriumokat” (alsósok, felsősök, középiskolások és felnőttek is vállalkoztak a feladatra).

Túlzás nélkül állíthatom, hogy a mese megismerése igazi kikapcsolódás és öröm forrása volt mindannyiunk számára, pedig nagy odafigyelést és komoly szellemi erőfeszítést követelt gyerektől és felnőttől egyaránt. „Az irodalmi művek jellemzője ugyanis, hogy az olvasó megértésre törekvését »akadályozva segítik«, azaz különleges megformáltságukkal (pl. a metaforikus beszédmóddal) akadályokat állítanak a megértés elé, ám – érdekes módon – éppen ezáltal teszik érdekeltté az olvasót a velük való együttműködésre: arra, hogy – a szövegben egyre inkább elmélyülve, annak megformáltságára egyre inkább ráhangolódva érvényesülni engedjék a bennük rejlő értelem igényét.”¹⁵

Az általam végzett könyvtári mesefoglalkozások eredményei meggyőzően illusztrálják az előbbi idézetben rejlő mély igazságot. Vagyis azt, hogy az irodalmi művek „különleges megformáltsága” a befogadás során komoly szellemi erőfeszítést, szinte „alkotói” közreműködést követel meg a mindenkori olvasótól. Magyarán: ilyen jellegű lélektani „ráhangolódás”, alapos befogadói elmélyülés, ha tetszik: „szellemi torna” nélkül egyszerűen esély sincs arra, hogy az egyes olvasó számára megnyíljon egy irodalmi alkotás, a maga teljességében feltáruljon az az „üzenet”, amely a mű kompozíciójába „bele van kódolva”.

Az egészben az a legszomorúbb, hogy ezt a triviális igazságot ma külön nyomtatékkal szükséges hangsúlyozni, hiszen az általam képviselt és a könyvtári foglalkozások kereti között megvalósított felfogás a mai pedagógiai gyakorlatban egyáltalán nem „trendi”. Sőt, kimondott szembeszegülés a mai oktatási szelíránynyal. Hiszen, ahogy Adamikné Jászó Anna írta: „az elmúlt két és fél évtizedben



számos olyan helyzet generálódott az iskolákban, melyben a gyerekeket tudatosan elzárták a minta követésétől. Például a magyarórákon háttérbe szorult a felolvasás, sokan nyíltan is hirdették a felolvasás szükségtelenségét. Általában kevesebb lett a beszélgetéses szövegfeldolgozás, szeretnek a tanárok a munkafüzetekre támaszkodni, ilyenkor pedig kénytelenek a feladatsor készítőjének gondolatmenetét követni, s ki van zárva mind a tanár, mind a gyerek egyéni kezdeményezése. A feladatlapozással a gyerek nemcsak a tanár, hanem az osztálytárs mintájától is el van zárva. Nem véletlen, hogy külföldön – például Angliában – megint kezd divatba jönni a frontális osztálymunka. A mintakövetés pedig az analogikus gondolkodás következtében igenis kreatív, sőt sokszor kreatívabb, mint a feladatlapon való találgatás vagy puskázás.”¹⁶

Sajnálattal kell megállapítanom, hogy nálunk még távolról sem ez a helyzet. Hiszen a tesztlapok „mindenhatóságában” és a „kompetencia” varázsigejében feltétel nélkül hívó „modernista” pedagógiai irányzat egyeduralma idején az általam képviselt „beszélgetéses feladat-feldolgozás” ma még kimondottan „régivágásúnak”, elavultnak minősül. Annak ellenére, hogy – mint a fenti idézet is bizonyítja – a világ egyik „legfejletlenebb” régiójában „megint kezd divatba jönni”.

Ugy érzem, sikerült meggyőzőnöm a könyvtári mesefoglalkozásokon résztvevő gyerekeket arról, hogy a mesék igénylik az elidőzést, a türelmes, figyelmes, lassú olvasást, az alapos elemzést. A számítógépek, a gyors hírközlés, az internet korában, illetve a vizualitás mindent eluraló „terrorjának tombolása” idején ez egyáltalán nem lebecsülendő eredmény.

Igazán elégedett természetesen csak akkor lennék, ha mindezt nem csupán a gyerekekkel, hanem az oktatás-nevelés téréen tevékenykedő, a témában érintett illetékes felnőttekkel is sikerülne beláttatni és elfogadtatni.

JEGYZETEK

- ¹ MIHÁLY Ildikó, *Az olvasóvá nevelés és az iskolai könyvtárak*, Új Pedagógiai Szemle, 2006/11, 99.
- ² MIHÁLY Ildikó, *i. m.*, 99.
- ³ A 4. táblázathoz tartozó kérdést (*Miért van szükség a mesékre?*) a kérdőívén közvetlenül megelőzte egy másik kérdés: *Szerinted szükség van-e a mesékre?* Mivel erre a kérdésre minden gyerek igennel válaszolt, feleslegesnek tartottam, hogy külön táblázatban tüntessem fel a kapott eredményt.
- ⁴ BOLDIZSÁR Ildikó, *Kihez szólnak a tündérmesék?* = B. I., *Mesepoétika*, Bp., 2004, 18–19.
- ⁵ BOLDIZSÁR Ildikó, *i. m.*, 18.
- ⁶ BOLDIZSÁR Ildikó, *i. m.*, 19.
- ⁷ BOLDIZSÁR Ildikó, *i. m.*, 18.
- ⁸ Bruno BETTELHEIM, *A mese bűvölete és a bontakozó gyermekei lélek*, Bp., Gondolat, 1985.



- ⁹ NAGY Attila, *Betűhidak, szakadékok*, Fordulópont, 28, 7.
- ¹⁰ Gotthold Ephraim LESSING, *Értekezések a meséről* = G. E. LESSING, *Válogatott esztétikai írásai*, Bp., Gondolat, 1982.
- ¹¹ <http://www.mindentudas.hu/freund/20041122drfreund1.html?pIdx=3>
- ¹² LESSING, *i. m.*, 96.
- ¹³ „A fáradtságot, hogy diákjaival vadászatra menjen, megtakaríthatja magának a tanító-mester, ha érti a módját, hogyan csempészhet a régi mesékbe valamilyen vadászatot ő maga azzal, hogy történetét hol idő előtt megszakítja, hol tovább szövi, majd ezt vagy azt a körülményt úgy változtatja meg, hogy valamilyen új erkölcsi tanulság legyen föl- ismerhető benne.” (LESSING, *i. m.*, 97.)
- ¹⁴ „Ha ugyanis a mese rá akar szolgálni a mese névre, és egyszersmind tökéletes is akar lenni, kitalálása nem kis művészet.” (LESSING, *i. m.*, 96.)
- ¹⁵ LESSING, *i. m.*, 96.
- ¹⁶ ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna, *Az olvasástanítás alapelvei* 44–48.



Misztérium





Pion István
A fakanál

A múltkor koszosan mentem haza,
mert az eső után susulykáltunk –
a Marci, az Andris, a Tomi meg én –
és anya a fakanállal vert meg.
Nem volt neki elég, hogy én voltam
a legbénább és engem talált el
a legtöbb sárgolyó, még ő is
szükségét érezte a további
szégyenítésemnek. Aztán, persze,
a fakanállal keverte tovább a levest.
Ugyanazzal a fakanállal, amivel
előtte ütötte a sáros testemet.
Aznap apa is, meg a tesóm is
megjegyezte, hogy igazán
finom friss ízű a leves.
Én meg csak majszoltam befelé
a levet, nem mertem anyát
beárujni.





AMIT MÉG TANÍTHATNÁNK A KÖZÉPISKOLÁBAN IBSENÉRŐL ÉS TOLSZTOJRÓL

BUGOVITS VALÉRIA

A 2004-ben Moszkvában kiadott Ibsen emlékkönyv kapcsán fölmerülhet a kérdés, hogy a kortárs nagy írók miért nem értik meg egymást, mi lehet az oka a néha bizony túlzó és szubjektív kritikának, miért van az, hogy a világirodalom csúcsán alkotó zsenik sem minden esetben látják meg kortársaik igazi nagyságát, értékeit, kevéssé értékes művek és ezek alkotói pedig nagyobb rangot vívnak ki maguknak szemükben.

1889 tavaszán Lev Nyikolajevics Tolsztoj a *Russzkaja Misl (Orosz Gondolat)* című kiadvány szerkesztőjének kérésére hozzákezdett a művészetről alkotott elképzeléseinek papírra vetéséhez. Sokáig csi-szolgatta az írást, ami végül csak a szerző halála után, 1927-ben jelent meg Moszkvában. Magyarul először 1967-ben, a Magyar Helikonnál látott napvilágot. Tolsztoj a cikket saját bevallása szerint soha sem tudta befejezni: „Még mindig a művészetről írok. Az anyag egyre nő, de már látom, hogy megint nem sikerül megjelentetnem. [...] Túlságosan fontos kérdés. Nemcsak a művészetről van szó, hanem a tudományról is, sőt az ember egész lelki tevékenységéről, lelki gazdagságáról.” – írja 1889-ben.

A szerző – elképzelése szerint örökre befejezetlen – írásában a művészi alkotás jó vagy rossz voltának három kritériumát határozza meg: mit mond a művész, miképpen mondja, és mennyire őszintén beszél.

Ebben a pusztán három és fél oldalas írásban Tolsztoj még csupán elméletet fogalmaz, következtetéseket von

le, konkrét művek megnevezése, értékelése nélkül.¹

Később bővebben és konkrétabban is kifejti véleményét a művészetről, művészekről, művekről, kortársairól – néha kíméletlenül és igazságtalanul. Láthatjuk, hogy a művészetről – különösen késői korszakában – sajátos nézeteket vallott, nemcsak Ibsent, hanem többek között Baudelaire-t és Shakespeare-t is elutasította. 1882-ben fogott esztétikai ciklusának megírásához, cikkeinek jó része azonban a fent említetthez hasonlóan befejezetlen maradt.

A többször átdolgozott, folyóiratokban megjelentetett *Mi a művészet?* című tanulmányát 1898-ban könyv alakban is publikálta. Ez a százhatvanhét oldalas írás – amelynek teljes szövege először Londonban, angolul, a szerző előszavával jelent meg –, tizenöt évnyi munka eredményét foglalja össze. Indításként megállapítja, hogy bármely napilapban megtaláljuk a megjelenő szépirodalmi könyvek, verses-, elbeszéléskötetek és regények jegyzékét, színházi bemutatók ismertetését és kritikáját, megemlíti,



hogy Európa bizonyos országaiban milyen súlyos pénzüsségeket fordítanak a művészetek, a múzeumok, a színházak és egyéb kulturális intézmények fenntartására. „Ezt a pénzt pedig a néptől szedik össze, amelynek emiatt elárverezik a tehenét, és amely sohasem jut hozzá a művészet nyújtotta esztétikai gyönyörök élvezetéhez.”²² Világosan látja, hogy a művészeti élet háttérben kemény és sokszor megalázó fizikai munkát kell végeznie emberek tömegeinek – mintegy kiszolgálva a művészetet, mások szórakozását, gyönyörködését. Innen vezet át gondolatmenete oda, hogy a művészet lényegének feltárásához konkrét művek megvizsgálását használja fel. A *Faust*ról a következő kritikával tesz említést: „Az átvételen alapuló mű, mint például Goethe *Faust*ja, nagyon csiszolt lehet, bővelkedhet elmésségben és mindenféle szépségben, de nem tud igazi művészi hatást kelteni, mert híján van a műalkotás legfőbb sajátosságának – a kerekdedségnek, a szervességnek, annak, hogy a forma és a tartalom egy megbonthatatlan egész alkotson, amely a művész által átélt érzelmet fejezi ki.”²³ Másutt a kritikuskokat kárhoztatja, akik „azzal ártnak a legtöbbet, hogy [...] elsősorban a spekulatív, kiagyalt műveket méltatják. [...] Ennek következtében magasztalják olyan magabiztossággal [...] Dantét, Tassót, Milont, Shakespeare-t, Goethét (szinte minden művét); az újabbak közül Zolát, Ibsent, Beethoven utolsó időszakának, valamint Wagnernek a muzsikáját.”²⁴ A továbbiakban Wagner zenéjének elmarasztaló elemzésére több

oldalt is szentel. Tanulmányának végkövetkeztetése és egyben záró mondata: „A keresztény művészetnek az a feladata, hogy megvalósítsa azt emberek testvéri egyesülését.”²⁵

Tolsztoj művészetről alkotott nézeteit nemcsak ebből a Magyarországon is megjelent könyvből ismerhetjük meg, hanem több megnyilatkozásával találkozunk a 2004-ben Moszkvában kiadott Ibsen emlékkönyvben is.⁶ A moszkvai kötet kapcsán fölmerülhet a kérdés, hogy a kortárs nagy írók miért nem értik meg egymást, mi lehet az oka a néha bizony túlzó és szubjektív kritikának, miért van az, hogy a világirodalom csúcán alkotó zsenik sem minden esetben látják meg kortársaik igazi nagyságát, értékeit, kevésbé értékes művek és ezek alkotói pedig nagyobb rangot vívnak ki maguknak szemükben.

Mielőtt a tolsztoji, többnyire bántóan elmarasztaló véleményeket vizsgálnánk, érdemes megismerkedni a kötet felépítésével, tartalmával, az Ibsenről megfogalmazott sokszínű véleményekkel. A közel ötszáz oldalas orosz nyelvű tanulmánykötet az oslói Ibsen Társaság támogatásával készült. 58 szerző 106 írását, valamint a szerkesztő előszavát tartalmazza. A cím *Судья и спометель* utal a norvég író filozófiai hitvallására, arra, hogy erkölcsi kérdésekben törekszik ítélőbíróvá válni. Ibsent – aki mély együttérzéssel figyelte a magyar forradalmat, lelkes hangú versben üdvözölte azt (*Til Ungarn 1849 – Magyarország 1849*), s 1891-ben járt is hazánkban – óriási erkölcsi erő és a felháborodás képessége jellemzi. Színpada a drá-



matörténetben ritka intenzitással vált morális ítélezzékké, ezt fejezte ki a maga fogalmazta jelmondata is: „írni annyit jelent, mint ítéletet tartani önmagunk felett”.

A kötet borítóján Ibsen portréját láthatjuk, amelyet 1895-ben Erik Werenskiöld, a népszerű norvég festő, a XIX. századi norvég festészet legkiválóbb alakjainak egyike készített, aki főként híres kortársai – Ibsen, Grieg, Bjørnson – arcképeivel szerzett nagy népszerűséget. A puhatáblás könyv hátsó borítójára pedig Ibsennek egy 1842-ben készített akvarellje (*Skien lát képe*) került, s alatta olvashatjuk Karl Sznajlszki verssorait az íróról:

„Я помню Ибсена в штурме души
Меж гор в свинце облаков.
Я помню улыбку его в тиши
Меж роз в Селеньи Цветов.”

Magyarul a következőképpen hangzik⁷:

„Emlékszem Ibsenre a lélek viharában
Hegyek között ólomszürke felhőkben.
Emlékszem nyugodt mosolyára
rózsaák között virágok holdudvarában.”

Tolsztojtól, illetve az őt idéző írásokból kilenc megnyilvánulást tartalmaz a kötet, Csehovtól hetet, de megtalálható a szerzők között Szuvorin, Romain Roland, Andrejev, James Joyce, Trockij, Andrej Belij, Alexander Blok, Plehanov, Rozanov, Rilke, Kuprin, Sesztov, Sztanyiszlavszkij, S. Freud, Bergyajev, Forster, Thomas Mann, Oden, Arthur Miller; valamint Jevtusenko,

Salamov, Sarapova és A. Bjorke egy-egy verssel.

A témák is változatosak: több írás foglalkozik a *Peer Gynt*tal, többeket megihletett *Szolvejg dala*, némely szerző Ibsen drámáit, dramaturgiáját vizsgálja, mások a norvég irodalom főbb vonulatainak bemutatásával közelítenek témájukhoz. Ibsenre emlékező írások is föllehetők, például A. Bjorke verse Ibsen halálának 50. évfordulójára; Rozanov együtt vizsgálja Ibsent és Puskint, Freud a pszichoanalízis bázisán tanulmányozza a jellemtípusokat, Forstert a romantikus Ibsen érdekli, Oden géniusz és apostol összefüggést emleget. A szerkesztő, B. A. Jerhov, előszavában egyebek között arról értekezik, hogy milyen nagy hatást gyakorolt Ibsen munkássága a XIX. század végi és a XX. századi irodalomra és színházra.

A könyvben ítéleteknek, megérzéseknek, egybeeséseknek és taszításoknak azokat a teljességre nem törekvő általánosításait találjuk, amelyeket az antológia szerzőiből írói munkásságuk és emberi sorsuk különböző korszakaiban Ibsen munkássága kiváltott. Így természetesen az időnként rövid lélegzetű megállapítások nem tükrözhetik a válogatásban szereplő szerzőknek Ibsenről, illetve az ibseni életműről kialakított teljes és világos véleményét. Az antológiának nem célja, hogy általánosítson, csak az egyéni vélemények, stílusok, sőt érzések sokszínűségét kívánja eljuttatni az olvasókhoz.

Ezen meglátások különböző rendű és rangú emberek tollából származnak,



van közöttük ismert és kevésbé ismert, kortárs és az utókor képviselője, író, költő, dramaturg, színházi rendező, színész, filozófus, sőt tudósok, politikus-ideológusok megnyilatkozását is tartalmazza a gyűjtemény. A keletről és nyugatról válogatott írások műfaja változatos: cikkek, tanulmányok, karcolatok, vázlatok, költemények, naplórészletek, levelek; hangvételiük is széles skálán mozog, találunk közöttük Ibsent csodálót és idealizálót, de olvashatjuk Csehov végkövetkeztetését is: „Ибсен – дурак.” („Ibsen – hülye.”) A szerzői előszó ismerteti Csehov feleségének nyilatkozatát, ami némi magyarázattal szolgál a nagy orosz drámaíró fenti sarkos véleményével kapcsolatban. Kiderül belőle, hogy ez a csehovi vélemény abban gyökeredzik, hogy Ibsen, bár szintén tiszteli és szereti az embert, ezt egészen másként teszi, mint Csehov. Míg Ibsen követelményeket állít az ember elé, kioktatja, szemrehányásokkal illeti kispolgáriságát, ostorozza, és közben arról álmodozik, hogy mindezzel magasabbra emelheti, addig Csehov az embert nagy, mindent megértő és mindent megbocsátó gyengéd szeretettel szereti, nem követel tőle semmit és nem akarja semmiért kioktatni.

A kötet rangos szerzőinek sorát maga Ibsen nyitja, akinek 1888-ból származó önéletrajzi írását K. D. Balmont fordításában (norvégéről) olvashatjuk. Megkapó Ibsen érzékenyült vallomása a szülővárosról, megilletődöttségét érezzük, amikor első közlésként tudatja: abban a megtiszteltetésben része-

sült, hogy szülővárosa utcát nevezett el róla. Bemutatja a szeretett várost, leírja szülőházát s annak környékét, a város intézményeit, például a klasszikus gimnáziumét, a reáliskoláét, és szinte halljuk a négy közeli vízesés susogás-zuhogását is. Ezek a visszaemlékezések azért érdekesekek, mert bizonyos motívumokat drámáiba is beépített, a téren magasodó templom képét, amely szülővárosa legszebb épülete volt. Megtudjuk, hogy a gyermek Ibsent a templom fehér angyalánál jobban érdekelte a lángvörös szemű fekete uszkár, a pudli, illetve a róla szóló történet. Tudniillik, a pudli, amely fönt lakott a toronyban, szilveszter éjszakáján, amikor a harangozó szokása szerint a harangtorony elülső felén található oszlopközön keresztül ki akarta kiáltani a pontos időt, fölszaladt a lépcsőn hátulról, a harangozó mögül, csendesesen állt előtte és nézett rá égő vörös szemével, semmi mást nem csinált, csak nézett rá, de a harangozó átesett az oszlopközön le a térre, ahol holtan találták őt az istenes emberek, akik a hajnali istentiszteletre igyekeztek. Ilyenformán a pudli a harangozó szerencsétlenségét okozta, s az olvasó nem függetlenítheti magát egészen a démonikus asszociációktól sem, Goethe *Faustjának* pudlijára gondolva. Ott, az első részben, az ördög egy uszkár, egy pudli képében szegődik az épp sétáló Fausthoz, aki megpróbálja elkergetni, de hiába, az állat nem tágít mellőle, követi a dolgozószobájába, s amikor ő újra lendülettel munkához lát, a kutya átváltozik, s vándordíák képében Faust előtt áll Mefisztó.



Valószínű, ez a gyerekkori élmény (is) szerepet játszott abban, hogy Ibsen később, a *Solness építőmester* című drámájába beépíti ezt a történetet. Hiszen a téniszonyban szenvedő építész, Solness, egykori szerelme, Hilde kedvéért és biztatására felmászik a maga építette új ház magas tornyába, hogy egy tíz évvel korábbi toronykoszorúzásra emlékezve ezt is megkoszorúzza, de lezuhan és szörnyethal. A harangtoronyban átélt másik gyermekkori élménye, a magasból megbámult, templomban imádkozó hívők serege; egy következő, amely a keresztapától kapott értékes érme sorsát meséli el, megigézve olvasóit. Későbbi figyelmét a szintén magas lépcsősorral megépített városháza vonzotta, ugyancsak sejtelmes történeteivel.

Közvetlen Ibsen vallomása, visszaemlékezése után következik a kortárs és méltató, Bjørnson recenziója a *Peer Gynt*-ről (Б. Бьёрнсон: *Рецензия на драматическую поэму Г. Ибсена „Пер Гюнт”* – О. Rozsгыesztvenszkij fordításában). Bjørnson némi iróniával indítja írását, megállapítva, hogy Ibsen drámai költeménye a postai továbbítás nehézsége miatt aligha jut el rövid időn belül Norvégia minden eldugott helyére. Majd a *Brand* című művel állítja párhuzamba a *Peer Gynt*-öt, és örömmel fedezi fel, hogy az előbbivel ellentétben a *Peer Gynt* nyelvezete rendkívül egyszerű és spontán. Bjørnson tudatosítja az olvasóban, hogy a drámai költemény a norvég népmesék motívumait felhasználva építkezik, ezért nevezi Ibsen művét a norvég önzés szatírjának.

Peer, a suhanc parasztgyerek olyannyira átítatódott népe meséivel, hogy bármerre megfordul, lépten-nyomon beléjük, illetve hatásukba botlik. A „mindig elégedetten önmaga lenni akarás” hajtja élete újabb és újabb állomásaira, újabb és újabb botlásaiba, amelyek közül Bjørnson jó néhányat föl is sorol és elemez. Ezen „állomások” bemutatása után megvonja a mérleget: Peer, aki mindig önmaga akart lenni, ellenállt és ellentmondott minden kultúrának és végül úgy lett önmaga, hogy kifordult önmagából. Írása befejező részében Bjørnson foglalkozik a *Peer Gynt* verselési technikájával, és megállapítja, hogy a műben minden hangzásbeliség a gondolati asszociációnak van alárendelve.

Tolsztoj is több helyütt nyilatkozik Ibsenről, a kötetben megtaláljuk a tolsztoji naplók egy-egy részletét, leveleiből való utalásokat.⁸ Számos példa bizonyítja, hogy nem tetszik neki Ibsen:

1889. november 19.: „Вечером читал »Комедию любви« Ибсена. Как плохо! Немецкое мудроостроумие – скверно...”⁹

1890. augusztus 20.: „Читал Ибсена »Wilde Ente« Не хорошо”¹⁰

1890. augusztus 21.: „Читал Ибсена Росмер [...]»Росмерсхольм.« Не дурно.”¹¹

Egy 1891-es levélrészlet ismerősége: „...читаете ли вы по-немецки, я бы прислал вам драмы Ибсена (я не люблю).”¹²

Egy másik levélrészlet 1891. szeptember 14-éről: „Бьерсона я читал ещё летом: »Новые веяния.« Очень хорошая, интересная вещь. Читал тоже по-английски



его роман, переведенный под заглавием »In God's way«. Тоже хороший. Он во всем верен себе; искренно любит добро и потому имеет что сказать и говорит сильно. И я все, что он пишет, читаю и люблю, и его самого тоже. Но не могу того сказать про Ибсена. Его драмы я тоже все читал, и его поэма »Бранд«, которую я имел терпение дочесть, все выдуманы, фальшивы и даже очень дурно написаны в том смысле, что все характеры не верны и не выдержаны. Репутация его в Европе доказывает только страшную бедность творческой силы в Европе.»¹³

Egy 1904. szeptember 24-i levélben a következőket olvashatjuk: „Я все больше и больше удивляюсь и ужасаюсь тому не невежеству, а »культурной« дикости, в которую погружено наше общество. Ведь просвещение, образование есть то, чтобы воспользоваться ассимилировать все то духовное наследство, которое оставили нам предки, а мы знаем газеты, Зола, Метерлинка, Ибсена, Розанова и т. п.»¹⁴

Cikkeiben is hasonló vélekedéseit olvashatjuk.

О том, что мы называем искусство (Arról, hogy mit nevezünk művészetnek) című írásában például így fogalmaz: „Диккенсы, Текереи, V. Hugo кончились [...] они всем надоели. Всё одно и то же, и вот выдуманно новое: это Ибсен, Киплинг [...] Метерлинк и др. И опять то же явление: искание необычного, нового и отсутствие непонятного... Люди не видят даже, что то, что они делают, не имеет ни капли смысла, и продолжают восхвалять друг

друга и все дальше и дальше уходят в сторону исключительности, искусственности и непонятности.»¹⁵

A továbbiakban azt fejtegeti, hogy az Ibsenek, Maeterlinckek a drámában, a költészetben, mások a festészetben, Wagner és követői pedig a zenében odáig jutnak az érthetetlen dolgok létrehozásában, hogy a tömeg bűnösnek érzi magát, amiért nem képes megérteni ezen alkotásokat.

A Tolsztojról szóló, e kötetben szerepeltetett írások is tartalmaznak utalásokat az író Ibsent elmarasztaló véleményére. Például Vlagyimir Alekszandrovics Possze az 1929-ben *Моё жизненный путь (Életutam)* címen megjelentetett könyvében idézi azt a beszélgetést, amelyben azzal indokolja Tolsztoj nemtetszését, hogy szerinte Ibsen nem világos és egyszerű, hanem „ködös”, nem érti a műveit. Nem ismeri el nagyságát, Maupassant írásait többre tartja. Ezt olvashatjuk: „Беседа перешла на иностранных писателей. Я спросил Льва Николаевича, как он относится к творчеству Ибсена, которого я очень высоко ценил и высоко ценю до сих пор. – Не нравится он мне, сказал Толстой. – Пишет не просто, туманно, загадками, которые сам, вероятно, не сможет разгадать. Прочел я недавно его »Морскую женщину«. Ничего не понял. Какой-то соблазнитель с океанами вместо глаз... Вот Ги де Мопассан – это другое дело. У него все просто, ясно, сильно. Большой талант!»¹⁶

Később Alekszej Szergejevics Szuvorin naplórészletéből is kapunk ízelítőt



a tolsztoji Ibsen-kritikából. 1897. február 11-i keltezéssel olvashatjuk: „О »Чайке« Чехова Лев Николаевич сказал, что это вздор, ничего не стоящий, что она написана, как Ибсен пишет.”¹⁷ 1898-ból André Bonier (Андре Бонье) tollából szerepeltet a kötet egy visszaemlékezést. *А Неделя в Москве. Вблизи Толстого (Еgy hét Moszkvában. Tolsztoj közelében)* címet viseli az a karcolat-ciklus, amelyből idézetet olvasunk: „Быть может, ваши новые писатели и глубоки, – сказал в заключение Толстой – но я их не понимаю. Они так же темны, как Ибсен. Что до Ибсена то я просто не знаю, что он хочет сказать. Если вам нравится его Дикая утка, то не откажете мне в любезности её объяснить. Впрочем, ведь он скандинав, это не так странно. А вот Франция, страна ясности и естественности!”¹⁸

Ugyanezen kötetből vett más példa szerint Bjørnson is jobbnak tartja Ibsennél. Ezt Tolsztojt idézve így írja le 1905. január 20-án a *Jasznaja Poljana-i feljegyzések*-ben Dusan Petrovics Makovickij: „Для чего выискивать темы, как Ибсен? [...] Бьернсон лучше.”¹⁹ Pjotr Petrovics Gnyegyics 1911-ben az *Последние оры (Utolsó sasok)* című karcolatában így emlékezik Tolsztojra: „Л. Н. Толстой, искренне любя Чехова, не любил его пьес. – Это у вас напускное от Ибсена – говорил он. А Ибсен самто немного стоит. Автор должен захватывать зрителя, и не вежливо, под руку, а сильно, за шиворот. Автор должен вести зрителя за собой, куда он хочет, и не позволять оглядываться по сторонам. Он должен вести его за своим

героем вперед и вперед. А куда я пойду за вашим героем? С дивана до [...] и обратно, потому что ему и ходить – то больше некуда. Куда, как интересно! И они хохотали, и Толстой и Чехов.”²⁰

Későbbi feljegyzést is közöl az orosz nyelvű kötet. Vlagyimir Ivanovics Nyemirovics-Dancsenko *Из прошлого (A múltból)* című visszaemlékező könyvéből a következő részlet idézi meg a kritizáló Tolsztojt: „Другой момент – разговор об Ибсене. Толстой его совсем не признавал за замечательного писателя. Я же тогда увлекался Ибсеном и потому старался его защитить. В конце концов, сказал, что занесу ему Доктора Штокмана, которого он не читал. Потом я ему эту пьесу Ибсена занес и через какой-то промежуток времени-представьте мое радостное изумление – Толстой сам пришел ко мне.[...] Он вернул мне Доктора Штокмана и сказал: »Нет, не хорошо. Очень уж он, этот доктор Штокман, чванный.« [...] Между прочим, на столе последний выпуск журнала *Русская мысль*. Книга развернута на моей статье о пьесе Ибсена »Когда мы, мёртвые пробуждаемся«, которую я в это время ставил в Художественном театре и которой предпосылал большую толковательную статью. [...] Говорили, опять об Ибсене, опять он его бранил, говорил, что эту пьесу »Когда мы, мёртвые пробуждаемся« прочитал и опять она ему не понравилась. »Если бы она была такой, какой вы рассказываете её содержание в своей статье, тогда она была бы пьеса хорошая.«”^{21,22}





Az idézett részletekből láthatjuk, hogy Tolsztoj szinte minden alkalmat megragad a barátaival, ismerőseivel vagy rajongóival folytatott beszélgetéseiben, hogy elmarasztalja Ibsen művészetét.

A könyvben több az Ibsent elismerő írás. Megtudjuk például, hogy Andrej Belij kétszer is írt nekrológot Ibsenről, egyet közvetlenül a halálhír vétele után, egy másikat később ugyanabban a folyóiratban. E nekrológok néhány gondolatát is idézi a könyv. A második nekrológban Belij matematikus pontosságához hasonlítja Ibsen alkotásmódját. Az ibseni dramaturgia legfőbb oroszországi közvetítője, Nyemirovics Dancsenko Ibsen eszmei telítettségét dicséri, szerinte darabjai a nagybetűs értelem csilingelései... Alexander Blok négy írásával szerepel a kötetben, ezekből kettő Szolvejg ihletette vers, Ibsen jellemzésekor pedig csodát emleget, amely a gyermek születésével a kis Skienben megtörtént, szerinte ez a gyermek képes volt a szív gyengédségét megőrizni. A kötet még jó néhány Ibsent méltató verset is tartalmaz az előzőekben felsorolt szerzőktől.

Ibsen 1906-ban halt meg. A világ 2006-ban ünnepelte őt a 100. évfordulón. A három éve megjelent orosz nyelvű moszkvai kötet is méltón tiszteleg Ibsen előtt.

FELHASZNÁLT IRODALOM

LEV TOLSZTOJ, *A művészetéről* = *Lev Tolsztoj művei*, 9, szerk. biz. KARDOS László, TÖRÖK Endre, ZÖLDHELYI Zsuzsa, Bp., Magyar

Helikon, 1967 (*Tanulmányok, cikkek, vallo-mások, 1859–1909*, vál., jegyz. ZÖLDHELYI Zsuzsa, ford. GELLÉRT György, KULCSÁR Aurél, MAKAI Imre, S. NYÍRÓ József, TÁBOR Béla), 356–359, 893. Lev TOLSZTOJ, *Mi a művészet?* = *Uo.*, 412–579, 895–898.

Судья и строитель. Писатели России и Запада о Генрике Ибсене. Издательство «Рудомино», Москва, 2004. Всероссийская государственная библиотека иностранной литературы им. М. И. Рудомино. Составитель и автор предисловия Б. А. Ерхов.

JEGYZETEK

¹ Lev TOLSZTOJ, *A művészetéről* = *Lev Tolsztoj művei*, 9, szerk. biz. KARDOS László, TÖRÖK Endre, ZÖLDHELYI Zsuzsa, Bp., Magyar Helikon, 1967 (*Tanulmányok, cikkek, vallo-mások, 1859–1909*, vál., jegyz. ZÖLDHELYI Zsuzsa, ford. GELLÉRT György, KULCSÁR Aurél, MAKAI Imre, S. NYÍRÓ József, TÁBOR Béla), 356–359, 893.

² Lev TOLSZTOJ, *Mi a művészet?* = *Uo.*, 418.

³ *Uo.*, 499.

⁴ *Uo.*, 508.

⁵ *Uo.*, 579.

⁶ A mű könyvészeti adatai: Судья и строитель. Писатели России и Запада о Генрике Ибсене. Издательство «Рудомино», Москва, 2004. Всероссийская государственная библиотека иностранной литературы им. М.И. Рудомино. Составитель и автор предисловия Б. А. Ерхов. A cím magyarul: *Az ítézés és az építő*. Alcíme: *Oroszország és a Nyugat írói Henrik Ibsenről*.

⁷ A cikk szerzőjének fordításában.

⁸ Ezek a szövegek illetve szövegrészek Tolsztoj művének más verziójából szár-





maznak, mint amit a magyar gyűjteményben találunk. Így adódik az, hogy egy-egy kérdéskört más megvilágításban olvashatunk. Ezeknek a későbbiekben idézett orosz szövegrészeknek a magyar műfordítása nem föllelhető, ezért a szerző fordításában kerülnek be jelen dolgozatba.

⁹ „Este olvastam Ibsentől a *Szerelem komédiáját*. Milyen rossz! Német szellemeskedés – pocsek...”

¹⁰ „Olvastam Ibsen *Vadkacsáját*. Nem jó.”

¹¹ „Olvastam Ibsen *Rosmersholmját*. Nem túl rossz.”

¹² „Olvass-e ön németül? Küldenék Ibsen-drámákat (nekem nem tetszenek)”

¹³ „Még a nyáron olvastam Bjørnsontól az *Új fuvallatokat*. Nagyon jó, érdekes darab. Olvastam még egy angolra fordított regényét is, az angol címe *In God's way (Isten útján)*. Szintén jó. Ő [Bjørnson] erősen hisz önmagában, őszintén szereti a jót, és mert van mit mondania, erősen mondja azt. És mindazt, amit ő ír, olvasom és szeretem, és őt magát is. De mindezt nem mondhatom el Ibsenről. Olvastam az ő drámáit is, a *Brandot* is, amit volt türelmem végig is olvasni, de mind olyan kitaláltak, mesterkéltek, sőt érdesen megírtak abban az értelemben, hogy a karakterek nem hitelesek, és nem kiérlelték, következetesek. Ibsen európai hírneve csupán azt mutatja, hogy Európában nagyon szegényes a művészi erő.”

¹⁴ „Egyre jobban és jobban csodálkozom és elszörnyülködöm azon a nem is annyira műveletlenségen, hanem inkább „kulturális” durvaságon/nyerségen, amibe a társadalmunk belesüllyedt. Hiszen a felvilágosodás, a műveltség az, hogy megpróbálni asszimilálni mindazt a lelki

örökséget, amit ránk hagytak az eleink, de mi újságokat ismerünk meg, Zolát, Maeterlincket, Ibsent, Rozanovot és így tovább...”

¹⁵ „Dickens, Thackeray, V. Hugo – lefutottak, mindenkinek elege van belőlük. És mindig ugyanaz, íme, megjelentek az újak: ezek Ibsen, Kipling, [...] Maeterlinck és a többiek. És ismét ugyanaz a jelenség: a szokatlan, az új keresése, az érthetőség hiánya. [...] Az emberek még azt se látják, hogy annak, amit csinálnak, egy csöpp értelme sincs, folytatják egymás dicsőítését, sőt, egyre messzebb és messzebb mennek a különlegesség, a mesterkéltség, az érthetlenség felé.”

¹⁶ „A beszéd a külföldi írókra terelődött. Megkérdeztem Lev Nyikolájevicsét, mit gondol Ibsen művészetéről, Ibsenről, akit én nagyra tartottam és tartok a mai napig is. – Nem tetszik nekem – mondta Tolsztoj. – Nem egyszerűen, hanem ködösen ír, rejtvényekben, amelyeket valószínű maga sem tud megfejteni. Nemrég olvastam tőle *A tenger asszonyát*. Semmit nem értettem. Valamilyen csábító – óceánokkal – szemek helyett. Na, de Maupassant! Ez más ügy. Nála minden egyszerű, világos, erőteljes. Nagy tehetség!”

¹⁷ „Csehov Sirályáról Lev Nyikolájevics azt mondta, hogy sületlenség, figyelmet sem érdemel, olyan, mintha Ibsen írta volna.”

¹⁸ „Meglehet, hogy az önök új írói jelentősek – mondta Tolsztoj összegzőképpen – de én nem értem őket. Ugyanolyan sötétek, mint Ibsen. Ami Ibsent illeti, én egyszerűen nem tudom, hogy mit akar mondani. Ha önnek tetszik az



ő *Vadkacsája*, akkor ne tagadja meg tőlem azt a szívességet, hogy nekem azt megvilágítja. Egyébként meg – hiszen ő skandináv, ez nem is annyira furcsa. Bezzeg Franciaország, a világosság, az egyértelműség országa...”

¹⁹ „Minek ilyen témák után kutatni, mint Ibsen? [...] Bjørnson jobb.”

²⁰ „L. Ny. Tolsztoj őszintén szeretve Csehovot, nem szerette darabjait. – Ez önnél Ibsentől vett mesterkéltetés – mondta –, maga Ibsen pedig nem sokat ér. A szerzőnek meg kell hódítania a nézőt, és nem udvariasan, karon fogva, hanem erősen, nyakon ragadva. A szerzőnek magával kell vinnie a nézőt, ahova ő akarja, és nem megengedni, hogy az oldalra tekintessen. Vinnie kell a nézőt a hősökkel együtt előre és előre. De hova menjek én a maga hőseivel? A díványtól [...] valameddig és vissza, mert tovább még menniük sincs hova. Valahova, ami érdekes! És mindketten hahotáztak, Tolsztoj is és Csehov is.”

²¹ „Egy másik momentum – beszélgetés Ibsenről, akit Tolsztoj egyáltalán nem ismert el nagyszerű írónak. Én akkoriban rajongtam Ibsenért, és ezért igyekeztem

megvédeni. Végezetül azt mondtam, hogy elhozom neki a *Stockmann doktort*, amit ő még nem olvasott. Azután elvittem neki ezt az Ibsen-darabot, és egy idő után – képzeljék el az én örömteli meglepődésemet – Tolsztoj maga jött el hozzám. Visszahozta nekem a *Doktor Stockmann*t és azt mondta: »Nem, nem jó. Ez a doktor Stockmann nagyon dölyfös.« Közben az asztalon volt a *Русская мысль* (*Orosz gondolat*) című folyóirat legfrissebb példánya. A könyvszerű kiadvány a *Когда мы, мёртвые пробуждаемся* (*Ha mi, halottak, föltámadunk*) című Ibsen-drámáról írott cikkemnél volt nyitva; ezt a drámát akkortájt állítottam színpadra a Művész Színházban, s a darabot előrebocsátottam/bevezettem egy értelmező cikkel. Így ismét Ibsenről beszélgettünk, Tolsztoj újra szidalmazta őt, azt mondta, hogy ezt a darabot is elolvasta és ugyancsak nem tetszett neki. »Ha ez olyan lenne, mint amilyennek ön leírja a tartalmát a cikkében, jó darab lenne.«”

²² Az orosz szöveg úgy említi, mintha a Doktor Stockmann lenne a cím, valójában a főszereplő neve *A nép ellensége* című Ibsen-darabban.



Pion István

Nem lehet jó a semminek

Nem lehet jó a semminek.
Őt senki sem kérdi meg
hogyan van, mizujs. Ugyan dehogy!
Azt mondaná, kösz, sehogy.

Nem lehet jó a semminek.
Őt senki sem érti meg,
hogyan van, hogy nincs. Egy kaptafa.
Így se, úgy se látszana.

Ha kérdeznéd, hogy hogyan vagyok,
azt mondanám, kösz, sehogy.
S legyen sötét, vagy lámpa kell?
Mindegy. Úgy sem alszom el.

A tyú

Érdekes állat a tyú, hatféle leledzik a földön,
bár egyesével csak ritkán van mód kutatásra,
mert azt mendék-mondák, ősi regék bizonyítják,
hogy léteznek: rejtőzködnek, s félnek a nádiban.
Van fej-, test-, láb-, szárny-, toll- és nyaktyú, mi a legszebb:
lágyan míves alakja olyan, mint egy kicsi félszív.
Hogyha a hat tyút egyben látjuk – szoktuk a hattyú,
rosszul csengő megnevezést használni a nyelvben.
Rosszul csengő, mert többes számban csak a *hattyúk*
megfelelő, ami félrevezet: „Hat csirke a vízben?”





MŰFAJISÁG, ELBESZÉLÉS ÉS IDENTITÁS ALESSANDRO BARICCO NOVECENTO CÍMŰ REGÉNYÉBEN

HORVÁTH KORNÉLIA

Novecento történetét tehát úgy is érhetjük, mint azon olvasási folyamat reprezentációját, amelynek során a befogadó az olvasott mű hőisével identifikálódik. Bariccónál Novecento olyan sajátos olvasói létmóddal bír, ami képessé teszi arra, hogy énjét más emberek (életének) olvasása során alakíthassa újjá, azaz mások közvetítésével alkothassa meg saját magát.

A színpadi textustól a költői szövegig

Bahtyin óta ismert, hogy a regény műfajának nincsenek zárt, pontosan leírható körvonalai, s bizvást elmondhatjuk, a regény ma is keletkezésben lévő műfaj.¹ Alessandro Baricco műveinek egyik sajátossága mindazonáltal éppen a regényinek (e poétikai forma ismerveit éppen Bahtyin tárja fel könyveiben megvilágító erővel) más műfaji sajátosságokkal való ötvözésében érhető tetten. Az 1994-ben írt *Novecento* a színpadi mű és a regény, míg például a két évvel későbbi *Selyem* a lírai szöveg és a regény határán mozgó alkotásként látszik megközelíthetőnek.

A *Novecento* borítója alcímként sajátos kvázi-műfaji megjelölést tartalmaz: „Monológ”.² Kvázi-műfaji jelölést, mivel a monológ mint megszólalásforma éppúgy lehet a líra, mint a dráma vagy az epika sajátja. E két utóbbihoz való kapcsolódást a szöveg keletkezéstörténete, valamint az erre reflektáló szerzői előszó is demonstrálja: ez utóbbi a monológ mint műfaji és szövegforma többirányú értelmezhetőségét egyértelműsítés helyett még inkább elbizonytalanítja: „Most, hogy könyv formájában látom viszont, nekem inkább úgy tűnik föl, hogy egy igazi színházi előadás és egy hangosan felolvasandó elbeszélés között *ingadozik*.”³), a továbbiakban pedig kétségbe vonja magát a meghatározás lehetőségét is: „*Nem hiszem, hogy létezik megnevezés az ilyen típusú művek számára.*”⁴ Másfelől a monológ *poétikai* kategóriaként is kérdésessé válik a szövegben, ahol a látszólag homodiegetikus, egyes szám első személyű elbeszélésmód *nem egyetlen* elbeszélőhöz kapcsolódik. Az elbeszélő történet fő narrátora a trombitás, aki alapvetően nem a maga, hanem a főhős, vagyis Novecento történetét mondja el. A grammatikai tekintetben változatlan első személyű elbeszélésmód azonban három különböző megnyilatkozót rejt: az említett trombitást; a konferansziét, aki a szöveg elején néhány oldal erejéig átveszi az elbeszélő funkciót (12–16), s végül magát a főhőst, Novecentót, aki a mű végén végérvényesen átvállalja az elbeszélő szerepét



(67–75). A már említett műfaji hibridizációval magyarázható, hogy az elbeszélő-váltás minden esetben *színpadtechnikai eszközökkel*, az előadóművész átöltözésével jelzett metamorfózis révén megy végbe, amit a drámáknál szokásos szerzői utasítások jelölnek a szövegben.⁵

Az egységes első személyű grammatikai forma belső osztottságára egyéb elbeszéléstechnikai jelek is utalnak. A trombitás-narrátor például sohasem nevezi meg önmagát, nevét az olvasás idejében másodikként felbukkanó konferanszié-narrátortól tudjuk meg: a név szereplőhöz (a trombitáshoz) kapcsolását az olvasónak kell elvégeznie.⁶ A zenész-konferanszié megszólalását az addigi trombitás-elbeszélő szavától nem választja el idézőjel, vagyis narrációelméleti szempontból a befogadó nem közvetített, hanem direkt egyenes beszédet olvas, s ez világosan mutatja a látszólag egységes elbeszélő személy- és hangnembeli kettősségét.

A második narrátori váltást a szövegben a versszerű forma megjelenése előzi meg, amely azután is több oldalon keresztül folytatódik, hogy Novecento átveszi az elbeszélő funkciót (65–70). A versszerűséget a sorvégek dőlt vonallal való lezárása jelzi: ez a tipográfiai eljárás a versszerűség alapkritériumának tartott versritmust annak *legmeghatározóbb tagolódásában*, a verssorban juttatja érvényre. Ugyanakkor a *Novecento* szövegére vonatkozóan azt is ki kell emelnünk, hogy a versformai hatás itt olyan sajátos nyomdatechnikai megoldás révén jut érvényre, amely magától a verses formától idegen.

A narrátor személyében bekövetkezett változást jelző szöveghelyek a színpadra állított mű és az írott irodalmi szöveg eltérő működésére világítanak rá, vagyis arra a dilemmára, amit a szerző az előszóban kiemelt és megoldhatatlannak minősített. A konferanszié megszólalásakor az idézőjelek hiányát a szerzői utasítás pótolja, amely, mint említettük, az eddigi (el)beszélő *átváltását* jelzi, s ilyenként inkább a színház látványvilágához, mintsem az elbeszélés nyelvi világához áll közel. Az erőteljes hangnembelátás – a kikiáltó-stílus, az erőszakolt poénok, az elnyújtott és kiáltó intonáció, amit a szövegben betűsokszorozások és nagybetűs szavak jeleznek, valamint a zenekar bemutatása – határozottan a színház és a varieték világát idézi. A második elbeszélőváltás azonban már inkább *a szöveg világához* tartozik: a hosszú versszerű szövegforma, amely a sorvégi dőlt vonal segítségével és új sor kezdésével olykor rövid, egyszavas, olykor azonban egy hosszabb vagy akár több mondatot is egy egységnek tüntet fel, a sorképzés érvényre juttatásának olyan módja, amelyet az írott szöveg olvasása során a befogadó folyamatosan érzékel. Mindent összegezve az elbeszélés folyamán határozott elmozdulást tapasztalhatunk a színpadi előadástól (a színpadi „monológ” formától) és a szöveggé kibomló, látszólag monológ formájú, valójában belülről dialogikus (regényszerű) elbeszélés felé.

Ugyanakkor a *Novecento* elbeszélői stílusa a narrátorok személyétől függetlenül többé-kevésbé változatlanul mondható: az én-elbeszélő szakadozott, kihagyásokon és töréseken keresztül építkező, gyakorta hosszú, mellérendelésekben bővelkedő

mondatokban beszél el a „történetet”, nyelve az előbeszédre orientálódik, annak szerkesztésmódját és – néha vulgáris – lexikáját aktivizálja. Ez a stílus a konferan-szié-szerepben, sőt a főhős mű végi önelbeszélésében sem változik. Eltűnik azon-ban a *szövegforma módosulásai* során, vagyis amikor a félig elbeszélői, félig előadói beszédmódba behatol a váratlanul felbukkanó versszerű szövegszerveződés, meg-semmisítvén azt, s a helyébe rövid, verssornyi kijelentéseket, illetve prediká-cióként ható nominatív szerkezeteket, *megnevezéseket* állít:

„Első osztály, bálterem.
Leoltott lámpák.
Emberek állnak, pizsamában, az ajtóban. A kabinból előjövő utasok.
Meg tengerészek, hárman pedig csurom feketén, a gépházból jöttek fel, és
Truman, a távírász.
Mindannyian néma csendben néztek befelé.
Novecento.
Ott ült a zongoraszéken, a lába a levegőben kalimpált, még a padlóig sem
ért le.
És,
Isten bizony,
Zongorázott.”⁷

Ez a szövegforma kezdetben, éppen a nominális szerkezetek okán úgy hat, mint a *szerzői instrukciók behatolása az elbeszélői szövegbe*, s ily módon mintegy reprezentálja a színpadi monológból a textualitás felé való elmozdulást. Két oldallal később a verses forma a ferde vonal révén válik szövegileg jelöltté a keletkező vihar leírásakor. A szövegekben, s egyben a műfajiség terén végbe-menő, a folytonos elbeszélő szöveg versszerű széttöredezését eredményező és a történetmondás szekvencialitását sajátos lírai egyidejűségbe fordító textuális átalakulást a *szabályzat megszegésének* autopoétikus trópusa vezeti be és értelme-zi a szövegben:

„– Novecento, ez az egész a legteljesebb mértékben szabályzatellenes.
Novecento abbahagyta a zongorázást. Szükszavú kölyök volt és még gyors
észjárású is. Kedvesen ránézett a kapitányra és azt mondta:
– A picsába a szabályzattal!”⁸

A verses szövegforma harmadik alkalommal a regény végén tűnik fel újra, előké-szítvén azt a végérvényes szerepváltást a narrációban, mikor a trombitás elbeszé-lő funkcióját Novecento veszi át. A versszerűség a váltás utáni néhány oldalon át megmarad szövegszervező elvnek, majd azután is visszatér még egyszer, miáltal



elszakíthatatlan kapcsolatba lép Novecento önértelmező én-elbeszélésével. A műben a versszerű szöveghelyek sehol nincsenek szerzői utasításoknak alávetve, ami ismét arra utal, hogy a *Novecento*ban az elbeszélte történet színházi-drámai megszólaltatásáról egyre inkább az irodalmi szöveg költői szerveződésére és működésmódjára kerül át a hangsúly.

Az idő mint nyelvi tér

A *Novecento* az idő fogalmát és működését térbeli metaforákkal érzékelteti, s ez valószínűleg újra azzal hozható összefüggésbe, hogy szerzője a művet eredetileg színpadi előadásra szánta. Az Óceán a világ szubjektív végtelenségének, míg a hajó az emberi élet formális végességének, körülhatároltságának közismert szimbólumaként fogható fel: ilyen értelemben a *Novecento* erőteljes térorientáltsága a temporalitás kérdéseinek szerzői reprezentációjaként válik értelmezhetővé. A zene mint *par excellence* időbeli művészet térként, s egyszersmind a *tér irányítójaként* tűnik föl abban a jelenetben, amikor Novecento a viharos hajón zongorázik, miközben a hangszer és ő, a trombitás-elbeszélővel együtt ide-oda csúszkálnak a teremben.⁹

Az idő spacializálásának másik bravúros nyelvi szimulákrumaként a kikötők helyneveinek felsorolását emelhetjük ki. A felsorolás *savakból kirakott térképként* működik, amelynek térbeliségét és képszerűségét a felsorolás lezárásakor a falon függő s onnan leeső *kép (quadro)* témája topologikusan reflektálja:

„Liverpool New York Liverpool Rio de Janeiro Boston Cork Lisbona Santiago del Chile Rio de Janeiro Antille New York Liverpool Boston Liverpool Amburgo New York Amburgo New York Genova Lisbona Rio de Janeiro Liverpool Rio de Janeiro Liverpool New York Cork Cherbourg Vancouver Cherbourg Cork Boston Liverpool Rio de Janeiro New York Liverpool Santiago del Chile New York Liverpool, Óceán, annak is a közepe. És akkor, ott, leesett a kép.”¹⁰

A felsorolás megszakítása a rituális állandóság megszakadását, egy sorsfordítónak ígérkező eseményt jelöl, melynek determináltságát a váratlanul leeső kép metaforájának ezután következő elbeszélői kibontása hivatott megerősíteni. Ám az esemény *mégsem* lesz *sorsfordító*: a bariccói temporalitás autopoétikus reprezentációjaként értett felsorolásban az ismétlés monotóniáját első pillanatban megtörő új elem (például Cherbourg feltűnése hat sor után) már a második ismétléssel tökéletesen beleilleszkedik, belesimul a felsorolás egyhangúságába, s *méginkább megerősíti az idő ciklikus és rituális körforgásának érzetét*. Ez az értelmezés azonban látszólag ellentmond a képek leesése kapcsán a váratlanságról kifejtett elbeszélői elmélkedésnek:



„Engem ez a dolog a képekkel mindig fejbe vágott. Ott lógnak évekig, aztán egyszer csak ok nélkül, mondom, teljesen ok nélkül, *zsupsz*, leesnek. Ott lógnak egy szögre akasztva, senki se ér hozzájuk, mégis, egy adott pillanatban *zsupsz*, mint egy kódarab, leesnek. Körülöttük a lehető legnagyobb csönd, minden mozdulatlan, még egy légy sem röpköd a közelben, ők meg *zsupsz*. Ok nélkül. Miért épp abban a pillanatban? Ki tudja? *Zsupsz*. Mi lehet az, ami rávesz egy szöveget arra, hogy úgy döntsön, nem bírja tovább? Lelke van szegénykének, neki is? Döntéseket hoz? [...] Felfoghatatlan. Egyike azoknak a dolgoknak, amelyekbe jobb nem belegondolni, mert csak bedilizik az ember. Amikor egy kép leesik. Amikor egy reggel arra ébredsz, hogy már nem szereted őt. Amikor kinyitod az újságot, és azt olvasod benne, hogy kitört a háború. [...] Amikor az Óceán közepén Novecento a tányérjából rám emelte a tekintetét, és azt mondta:

– Három nap múlva, New Yorkban, leszálok erről a hajóról.

Teljesen puff lettem.

Zsupsz.”¹¹

Ismeretes azonban, hogy váratlan bejelentése ellenére Novecento *nem hagyja el a hajót*, azaz nem következik be a dolgok addigi menetét megszakító, a rendet felfordító és az időt kettétörő esemény. Ellenkezőleg, Novecentónak azért kell a hajó robbantásakor a hajóval együtt meghalnia, mert csak így tudja megőrizni élete addigi temporális rendjét. A pillanat Novecento élete felől nézve nem a végzet-szerű véletlent, a fordulópontot jelenti, hanem olyan időpillanatként értelmeződik, amely már készült, s ily módon beépül az időfolyamatba. A „pillanat” nem végzet-szerű, hanem *sorsszerű* szerepet tölt be, s éppen azért bizonyul elkerülhetetlennek, mert *megvan a helye* az események láncolatában és szövegi interpretációjában. Vagyis az események és a temporalitás addigi rendjének kizökkentéseként értett pillanat elbeszélői értelmezését a regénybeli történet és, mint látni fogjuk, a hős regény végi monológja is felülírja.

Név és történet analógiája

A történet és a történetmondó kapcsolata hangsúlyosan van jelen a regényben, s összekapcsolódik a *név* problematikájával. A név és az elbeszélő történet szoros kapcsolatát a *Novecentó*ban a regény címe is jelzi, amelyről az olvasás során kiderül, hogy nem a hétköznapi nyelvhasználatban bevett, uzuális jelentésében (számnévként, illetve a XX. század szokásos jelöléseként) kell értenünk, hanem a főhős nevéként. Innen nézve a regény nem más, mint a hős nevének szemantikai kibontása és magyarázata. Ezt a folyamatot a szöveg nyíltan színre is viszi: a regény első felében Novecento története *saját nevének történeteként* bontakozik ki az olvasó előtt, amelyet a narrátor négy oldalon ke-



resztül beszél el. Ennek során az eredetileg érthetetlen, referencializálhatatlannak tűnő *Danny Boodmann T. D. Lemon Novecento* elnevezés minden elemében motiválttá válik, miközben maga is történetként viselkedik. Ez a hosszú elnevezés több részletben alakul ki:

„Azt a kiskölyköt meg kezdte a saját nevén szólítani: Danny Boodmann. [...] Aztán hozzátette: T. D. Lemon, pontosan úgy, ahogy arra a kartondobozra volt írva, mert azt mondta, a név közepén lévő kezdőbetű nagyon hatásos...”¹²

Név és történet teljes analógiája a címadó *Novecento* szó hozzáadásakor válik nyilvánvalóvá: az újabb hozzátoldást a név befejezésének hiánya motiválja. A név „befejezetlensége” folytán történetként viselkedik, befejezése pedig mind a nevet elnyerő hőst, mind pedig magát a nevet belépteti az időbeliségbe és visszavonhatatlanul történetivé teszi:

„Igazán szép név«, mondta végül az öreg Boodmann »de valami hiányzik még. Egy jó befejezés.« Igaza volt. Hiányzott egy jó befejezés. »Legyen a vége kedd,« mondta Sam Stull, a pincér. »Kedden találtad, nevezd őt keddnek.«; Danny gondolkozott egy kis ideig. Aztán elmosolyodott. »Jó ötlet, Sam. Ennek a kibaszott új századnak az első évében találtam, nem igaz? Novecento lesz a neve.« »Novecento?« »Novecento.« »Dehát az egy szám!« »Egy szám volt; most már egy név.« Danny Boodmann T. D. Lemon Novecento. Tökéletes. Gyönyörű. Micsoda név, istenem, igazán nagy név. Híres ember lesz belőle, egy ilyen névvel...”¹³

A részlet végén az idézőjel eltűnése a szereplői és a narrátori álláspont összefonódására utal, vagyis a nem-tulajdonképpen egyenes beszédben az elbeszélő osztja Danny véleményét mind a név szépségét, mind *a név és az eljövendő életút azonosságát* illetően. S le kell szögeznünk: a regény története visszaigazolja ezt a szereplői és narrátori meggyőződést, mivel Novecento zongoristaként valóban világhírű lesz.

Danny egyetlen szenvedélyét a lónevek jelentik: a lóversenyhíreket paradox módon nem a győztesek miatti információért olvassa, hanem kizárólag a nevek ízeletése céljából.¹⁴ Nem a lovak története érdekli, hanem a nevük, hiszen meggyőződése szerint *történetük már eleve benne rejlik a nevükben*. Amikor Danny haladkodik Novecento három napon keresztül olvassa fel neki a lóversenyhíreket a nevek miatt. S nem véletlen az sem, hogy Novecento zenei tehetsége Danny halála után derül ki: amint eltűnik a nevek ontológiáját közvetlen módon képviselő szereplő, a hősnek hozzá kell látnia a nevében rejlő potenciál aktivizálására. Novecento így nem fokozatos fejlődés, tanulás útján, hanem egy pillanat alatt lesz zseniális művész, mintegy realizálván a nevében rejtett sorsot. Azt pedig,



hogy éppen zongorista lett, „születésének” helye indokolja (egy zongorán találtak rá, a bálteremben), amely egyszersmind *nevének is születési helye* (egy T. D. Limoni feliratú dobozban találtak rá).

A Danny-féle mágikus névfelfogás tehát a nevet és a hőst, akit a név jelöl, azonosítja a történetével. Innen nézve sajátos motivációt nyer az a tény, hogy Novecento nem képes elhagyni a hajót: ha ezt megtenné, és a többi ember életét élné, saját nevébe kódolt történetét szüntetné meg, azaz lerombolná nevében rögzített identitását.

A főhős azonossága tulajdon történetével még a névadás leírása előtt explicit elbeszélői kifejtést nyer Novecento bemutatásakor, miközben a név~hős~történet hármasságát a történetmondás, vagyis az elbeszélés aktusával is analógiába lépteti:

„Hosszú történet ez... Azt mondta: »Amíg van valahol félretéve egy jó történeted, és van valaki, akinek elmesélheted, nincs igazán nagy baj.« Neki volt... egy jó története. *Ő maga volt az a jó történet.*”¹⁵

Az identitás kérdései

A főhős a szövegben olyan krisztusi attribútummal bír, amely közvetve az identitás válságának elérézését jelzi. Novecento 32 éves múlt, mikor elhatározza, hogy leszáll a hajóról. (Érdekes módon hasonló történik a trombitás-elbeszélővel, akinek korát ugyan nem tudja az olvasó, de arról értesül, hogy éppen 1933-ban hagyja el az óceánjárót, s ez az esemény meghatározó fordulatot, az óceánnal való végleges szakítást jelent az életében.) A főhős krisztusi vonását az a nyelvi kapcsolat is jelzi, amely az olasz eredetiben Krisztus és Novecento neve között létesül a névadás történetét záró konklúzióban („Danny Boodmann T. D. Lemon Novecento. *É perfetto. É bellissimo. Un gran nome, cristo, davvero un gran nome.*”¹⁶)

A szüzsé első megközelítésre az identitás elvesztésének történeteként olvasható, noha ezt a vélekedést a történet befejezetlensége, az, hogy Novecento tényleges halála már nem része a szövegnek, némiképp megkérdőjelezi. Ha magát a főhőst vizsgáljuk, hasonló kettősséggel szembesülünk. A hős neve – amelynek az önmagával való változatlan azonosságot kellene jeleznie – állandóság és változás (*idem és ipse*)¹⁷ bonyolult viszonyát mutatja. „Vezetékeve” egy számnév, ami csak egy újszerű névadási aktusban válik tulajdonnévvé. Másfelől a *Novecento* szó nagybetűvel egy időbeli fogalmat jelöl, s ily módon műbeli viselőjének sorsát sajátos univerzalizáló történelmi vonatkozhatósággal látja el, s akár a modern, XX. századi ember identitásválságának allegóriájaként is olvastathatja a szöveget.

Novecentónak azonban, mint láttuk, több neve is van (*Danny Boodman T. D. Lemon Novecento*), melyek külön-külön másféle referenciára utalnak. A szöveg világában a *Danny Boodman* elnevezés a névadó és az apát helyettesítő matrózra referál, a *T. D. Lemon* a hős „születési helyére”, a ládára, ahol rátaláltak, valamint a



láda feliratára és a citromkereskedőre, akire az inskripció eredetileg utalt. Ily módon Novecento első neve a szövegben a *hős szüzsés pozícióját jelzi*, míg a második név a hős textuális mivoltára, *megírtságára* látszik utalni. Ugyanakkor a *Danny Boodman* elnevezés nyilvánvalóan mozgásba hozza a befogadói tudatban a híres dzsesszzenész Benny Goodmann nevét, s a kiazmatikus hangalakzat révén előhívott megfelelés a közös művészi aktivitás révén túllép a pusztá asszociáción és a szövegen kívüli kulturális kontextus révén megerősítést nyer. Végül maga a *Novecento* név a műben a névadás jelenetére, s ezen keresztül a név sorsmeghatározó szerepére emlékezteti a befogadót, miközben a regény címeként a „megírt” hőst magával a regényszöveggel azonosítja.

Amennyiben Novecento „történetét” nézzük, s eltekintünk a trombitás-narrátor ama kijelentésétől, mely szerint „*Ő maga volt az a jó történet.*”¹⁸, akkor a hősré legjellemzőbb sajátosságként éppen az önazonosság hiányát nevezhetjük meg: hiányzik létezésének referenciája a világból, mint ahogy ő maga sem válik soha részévé a világnak, sosem hagyja el a hajót:

„Így Novecento mindig a fedélzeten maradt, aztán egy adott pillanatban megint útnak indult. Hogy egész pontos legyek, Novecento a világ számára igazából nem is létezett: nem volt olyan város, egyház, kórház, börtön, baseballcsapat, amelyik bárhová is bejegyezte volna a nevét. Nem volt hazája, nem volt születési dátuma, nem volt családja. Nyolcéves volt, de hivatalosan soha meg se született.”¹⁹

Eszerint Novencentót nem lehet a hagyományos értelemben „hősnek” nevezni, lévén olyan szereplő, akinek nincs „jellem”, sem rá jellemző tipikus személyiségvonásai. Novecento mindössze két olyan sajátsággal bír, ami azonosíthatóvá teszi őt a történet szintjén: az egyik nevének (viszonylagos) változatlansága, a másik pedig utolérhetetlen zongorajátéka. E két vonás azonban, noha világosan elkülöníti őt a többi szereplőtől, még aligha képes a hős identitását biztosítani.

Novecento identitásvesztését az elbeszélés, vagyis a hős mű végi önvallomása határozottan megerősíti, mivel olyan folyamatra mutat rá, amely során a hős szándékolt és reflektált módon fokozatosan kiüríti magából mindazokat a vágyakat, potenciális tevékenységeket, emberi kapcsolatokat és szereplehetőségeket, amelyek lehetséges önazonosságát megalapoznák. A vágyaktól való elszakadás *az élet kiürítéseként*, az élettől való elszakadás folyamatoként értelmezhető, ahogy Novecento fokozatosan leépíti *énjét*: innen nézve a mű végén bejelentett halála az önmegsemmisítés folyamatának szükségszerű következményeként áll elő.

Az a tény, hogy Novecento sosem lép le az óceánjáróról, joggal értelmezhető a hős és a világ közötti drasztikus szakadásként, ami a hős identitását destruálja; másfelől azonban ez a tény átalakítja a hajó funkcióját: az óceánjáró immár nem



a régi, elkoptatott metafora modern reprezentánsaként szerepel (az emberi sors mint hajó vagy sajka, melyet vadul dobálnak az élet tengerének hullámai), hanem Novecento számára maga lesz a világ. Novecento művégi monológjából kitűnik, az óceánjáró a világ minden eseményéből és szereplehetőségéből részesítette a hőst, vagyis valójában *hozzájuttatta egy sajátos, egyedi identitáshoz*. Innen nézve az a tény, hogy képtelen elhagyni a hajót, éppen az önazonosság megőrzésére irányuló cselekedetként, pontosabban az identitásörzést szolgáló nem-cselekvésként válik értelmezhetővé.

A hős regényvégi monológja tehát, mely a vágyak felszámolásáról beszél, valójában a szereplő *identitáskereső aktivitásáról* ad hírt; a „kiürítés” módját pedig Novecento számára meghatározott szituációkban lévő emberekkel, cselekvésekkel való *azonosulás* jelenti, melynek során, *képzleti változatok sokaságát* hozza létre tulajdon énje számára. Az egyes identifikációs minták kidolgozása után pedig sorra ki is üríti azokat magából, vagyis ellenáll annak a csábításnak, amit Ricoeur a téves identifikáció veszélyének nevez.²⁰ Ezért jelentős az a mozzanat, hogy ezen identitáskereső folyamatról immár nem külső nézőpontból, nem egy külső énnarrátor segítségével értesül az olvasó, hanem *maga a főhős válik itt elbeszélővé*, s innentől fogva a hős maga értelmezi, tulajdon *perszonális elbeszélésében* az életét. Mindezek alapján bátran állítható, hogy a *Novecento* egyik meghatározó alaptapasztalata az a felismerés, miszerint énünk és a velünk történt események között az elbeszélés szükségszerű és kikerülhetetlen közvetítésként működik, s dinamikus önazonosságunk felépítése (nem pedig megőrzése!) csak *a nyelv médiumán keresztül*, egy történet megképzése és elmondása révén mehet végbe. A *Novecento* narrációs szerkezetét tekintve innen válik motiválttá a mű végén bekövetkező elbeszélőváltás formailag előkészítetlennek tűnő, váratlan fordulata.

A mondottak értelmében a dramaturgiai megoldással végbemenő elbeszélőváltás nem tekinthető pusztán sajátos formai eljárásnak. Az elbeszélő leváltása szemantikailag is alátámasztott: Novecento a regény végén azért veszi át szükségszerűen az elbeszélő szerepkörét, hogy megalkothassa saját „élettörténetét”, tulajdon életének értelmezését, s azt egyszersmind közvetítse a trombitás (mint mellékszereplő és korábbi narrátor), valamint az olvasók felé. Innen nézve Novecento elbeszélővé válása az önértelmezés processzusát és az önmegértés aktusát reprezentálja a műben. Ebből következően pedig azt mondhatjuk, hogy a hős narratív identitása, vagyis az identitás azon formája, amelyre „az ember az elbeszélő funkció révén tehet szert”²¹, éppen a regényvégi elbeszélő monológban jön létre, amelynek láthatóan nincs köze a hős bejelentett, ám a jövő temporalitásába helyezett, a szövegben ténylegesen be nem következő halálához.

Fontos megismételniünk, hogy az identifikációs változatok megalkotása Novecento monológjában hangsúlyozottan a fantázia tartományában megy végbe: a képzelet teszi lehetővé a hős számára az *én* folytonos *átalakítását*. S Novecentót



éppen a világtól való elválasztottsága, „életidegensége” teszi alkalmassá a fantázia kreatív világában történő aktivitásra, énje imaginatív változatainak megalkotására. Ebből az aspektusból Novecento, a regényi/drámái monológ hőse úgy működik, mint a jakobsoni poétikai funkció: nincs referenciája a „külső” világban, annál erőteljesebb azonban autoreferencialitása, hiszen – másokon keresztül – mindig önmagára utal, önmagát értelmezi. Eszerint Novecento a költészet és a művészet szimbolikus reprezentánsaként azonosítható, s ezt a belátást megerősíti az egyetlen megkülönböztető jegy, amely Novencentót a mű többi szereplője közül kiemeli: megközelíthetetlen szintű a zongoraművészete.

Ez az utolérhetetlen művészi minőség, amit Novecento képvisel, valójában nem más, mint *a művészet létté tétele*, illetve az élet művészetként való megélése (elegendő itt arra a jelenetre utalni, amikor Novecento és a trombitás egy éjszaka együtt zongorázik a hajón, s a zongora a művészi irányítást követve mozog le és föl a teremben²²). Emlékeznünk kell továbbá arra a párbeszédre, melyben Novecento a narrátor-trombitás kérdésre a zongorázást képzeletbeli utazásként, a képzelet tevékenységeként határozza meg²³. Mindez – némileg didaktikus módon – jelzi, hogy a hős az imagináció erejével olyan tájakat, eseményeket is képes létrehozni, amelyek számára nem bírtak empirikus referenciával. Innentől fogva Novecento az irodalom működését, az irodalmi szöveg világkonstituáló szerepét is reprezentálja. Novecento képzeleti tevékenysége – amelyet egyébként ő maga is a zenei aktivitással azonosít – nem más, mint a művészi aktus maga.

Amennyiben visszatérünk ahhoz a ricoeuri gondolathoz, mely szerint a hős narratív azonossága nem kizárólag a történetben és az elbeszélésben, hanem az olvasás folyamatában alakul ki, bizvást állíthatjuk: a *Novecento*ban ez a mozzanat is tematizálódik. A trombitás-narrátor szavai szerint ugyanis a főhős úgy alkotja meg énjének imaginatív változatait, hogy az emberek arcából *kiolvassa életüket*.

„Azt hihetted volna, hogy bolond. De nem volt ez ilyen egyszerű. Amikor valaki hajszálpontosan elmeséli, milyen illat van nyaranta a Bertham Streeten, miután eláll az eső, nem gondolhatod, hogy bolond, pusztán abból a hülye megfontolásból, hogy soha az életben nem járt a Bertham Streeten. Valakinek a szeméből, valakinek a szavaiból ő azt a levegőt tényleg belélegezte. A maga módján, de tényleg belélegezte. A világot, meglehet, sohasem látta. De a huszonhét év alatt ott a hajón az egész világ megfordult: és huszonhét éven át, ő, odafent, azon a hajón, kikémlelte, És kilopta magának a lelkét. Ebben zseniális volt, semmi kétség. Tudott hallgatni. És tudott olvasni. Nem könyvekből, arra mindenki képes, ő az emberekből tudott olvasni. A jelekből, amiket az emberek magukon hordoznak. Helyek, zajok, szagok, a föld, ahonnet jöttek, a történetük... minden rá van írva az emberekre. Ő elolvasta a jeleket, és végtelen műgonddal elraktározta, rendszerezte, rendbe rakta...”²⁴



Novecento történetét tehát úgy is érhetjük, mint azon olvasási folyamat reprezentációját, amelynek során a befogadó az olvasott mű hőisével identifikálódik. Bariccónál Novecento olyan sajátos olvasói létmóddal bír, ami képessé teszi arra, hogy énjét *más emberek (életének) olvasása* során alakíthassa újjá, azaz *mások közvetítésével* alkothassa meg saját magát. A bariccói szöveg innen nézve nem tesz mást, mint reprezentálja Novecento identitásépítésének, az én másokon keresztüli meg- és újjáalkotásának folyamatát, miközben a főhőst magát az olvasói önmegértés és énalkotás trópusává avatja.

JEGYZETEK

- ¹ Mihail M. BAHTYIN, *Az eposz és a regény = Az irodalom elméletei III*, szerk. THOMKA Beáta, Pécs, Jelenkor, 1997, 27.
- ² Az alábbi olasz kiadásra támaszkodom: Alessandro BARICCO, *Novecento*, Milano, Feltrinelli, 2002, 7.
- ³ Alessandro BARICCO, *Novecento*, ford. GÁCS Éva, Bp., Helikon, 2003, 5.
- ⁴ Kiemelés tőlem, H. K. Ahol az oldalszámot jelölöm, az idézeteket a magyar nyelvű kiadásból származnak. Vö. Alessandro BARICCO, *Novecento*, ford. GÁCS Éva, Bp., Helikon, 2003. Amennyiben nincs feltüntetve oldalszám, ott a részletet a saját, szó szerinti megfelelésre törekvő fordításomban közlöm.
- ⁵ Vö. „(A színész kimegy a színpadról. Megszólal egy nagyon vidám és alapvetően idióta dixie. A színész egy luxushajó elegáns dzsesszzenészének öltözve jön vissza. E pillanattól kezdve úgy viselkedik, mintha a zenekar is jelen lenne a színpadon.)” (12.)
„(A zene hirtelen félbeszakad. A színész visszavált a konferanszié stílusáról, és miközben beszélni kezd, leveszi magáról a zenészruhát.)” (16.)
„(A színész átváltozik Novecentoóvá.)” (67, saját ford., H. K.)
- ⁶ Erre az azonosításra a zenekar tagjainak bemutatásakor nyílik lehetőség, l. „Trombita: Tim Tooney!” (16.)
- ⁷ BARICCO, *i. m.*, 24.
- ⁸ BARICCO, *i. m.*, 27.
- ⁹ „...és Novecento zongorázott, egy pillanatra sem hagyta abba, és világos volt, hogy nemcsak egyszerűen zongorázott, hanem vezette, igen, a zongorát, értük?, a billentyűkkel, a hangjegyekkel, tudom is én mivel, vezette, ahová ő akarta, hihetetlen, tudom, de így igaz.” (33.)
- ¹⁰ BARICCO, *i. m.*, 52.
- ¹¹ BARICCO, *i. m.*, 52–53.
- ¹² BARICCO, *i. m.*, 20.
- ¹³ BARICCO, *i. m.*, 21.
- ¹⁴ „...a lovak neve tetszett neki, csak ennyi; igazi szenvedély volt ez nála [...] szóval tetszetek neki ezek a lónevek, a szenvedélye volt. Hogy ki nyert, az őt abszolút nem érdekelt. A nevek, azokért volt oda.” (20.)

- ¹⁵ BARICCO, *i. m.*, 17.
¹⁶ Kiemelés tőlem, H. K. A magyar fordítás a „cristo” kitévelt „istenem”-ként adja vissza, ami a magyar nyelvhasználattal adekvát, megszünteti viszont a hős és Krisztus közötti metaforikus párhuzamot, ami az olasz szövegben a fenti módon létesül.
¹⁷ Vö. Paul RICOEUR: *A narratív azonosság = Narratívák 5*, szerk. Thomka Beáta, Bp., Kijár-
rat, 2001, 15.
¹⁸ BARICCO, *i. m.*, 17.
¹⁹ BARICCO, *i. m.*, 23.
²⁰ Paul RICOEUR: *i. m.*, 24-25.
²¹ Paul RICOEUR: *i. m.*, 15.
²² BARICCO, *i. m.*, 30-34.
²³ BARICCO, *i. m.*, 36-37.
²⁴ BARICCO, *i. m.*, 37-38. (kiemelés tőlem, H. K.)



Az öreg tölgy ölélése



Pion István

Nincs már mire

A faluban köszönni kell,
nem lehet háta mögé bújni.
És a szomszéd úgyis tudja,
melyik nap mikor érek haza:
előre készül a köszönésre,
kijön egészen a kapuig,
integet, de nem kérdezi,
hogy kiért jött a mentő,
és hogy most kinek a halálát
jelzi a harang, hiszen
egyszerre vetünk keresztet.

Most a Villányi út kopik
a lábam alatt, bár
mindig újraaszfaltozzák,
és zúgnak a gépek,
hát nem köszönök:
úgysem hallja a szomszéd.
A harangot meg elnyomja
a sziréna: nincs már mire
keresztet vetni.





AZ IRODALMI SZÖVEG FILMVÁLTOZATA

MILAN KUNDERA: A LÉT ELVISELHETETLEN KÖNNYŰSÉGE¹

ŽILKA TIBOR

A regény Kundera szerint a létről való elmélkedés kitalált szereplők életén keresztül ábrázolva. Ezért a kezdetektől két síkon építi fel szövegét: a regénytörténet és a téma szintjén. Emellett a témát kitérővel, a cselekmény fő szálától való eltéréssel is be lehet mutatni. Hozzá kell tennünk: ezek a szöveg esszé-részei, amelyeknek Kundera esetében – képletesen mondva – nagyobb értékük van a cselekménynél. A cselekmény ilyen értelemben inkább csak a központi téma illusztrációja, kiegészítése.

Lubomír Doležel szerint „az irodalom mint struktúra gondolata kezdettől fogva a nyugati költészet alapvető témája”² A posztmodern korában azonban ez a probléma átkerült a két szöveg kapcsolatának témakörébe, amely inkább az irodalmi szöveg más irodalmi szövegbe történő transzformálásával foglalkozik. Ezt az elsődleges kérdést egy önálló tudományág, az irodalmi adaptáció elmélete kutatja.³ Irodalmi adaptációnak azt a folyamatot nevezük, amikor az irodalmi szövegből új esztétikai és művészeti értéket hordozó irodalmi szöveg keletkezik, illetve előszövegek témái az utószöveg témájául szolgálnak vagy egyes elemei az utószöveg motívumaivá válnak. Ilyen transzformáció jön létre az intertextualitás szintjén is: konkrét irodalmi műből (regény, novella, elbeszélés) rádió-, tévéjáték vagy film – rádió-, tévé-, illetve filmadaptáció készül.

Milan Kundera *A lét elviselhetetlen könnyűsége*⁴ című regénye (szövege) alapján a továbbiakban megvizsgáljuk

az úgynevezett irodalmi adaptációt, a regény szerkezetét alkotó intertextuális tematikus és kompozíciós elemeket (más szövegekből átvett, a műbe beépített motívumokat), továbbá az irodalmi szöveg alapján elkészített filmadaptációt (annak problémakörét, vagyis azt, hogyan jelennek meg bizonyos elemek a film szerkezetében). Ezt a jelenséget Anton Popovič elmélete szerint *metametaszövegnek/textusnak* vagy – a mi elgondolásunk szerint – *inter-inter-szövegnek/textusnak* nevezhetjük. Szerencsés helyzetben vagyunk, mert Kundera teoretikus is, aki magyarázza és elméletekkel igazolja elveit. Az elemzés első részében az ő véleményére támaszkodunk.

Az irodalmi adaptáció Milan Kunderánál

Az intertextualitás (szövegköziség) problémakörét a következő kategóriákba oszthatjuk:

I. *Komplex/teljes kapcsolódás*: egy szöveg, azaz utószöveg kapcsolódása



az előszöveghez az „egy az egyhez-
elv” alapján – az intertextualitás
gyakori formája, amely jobbára
adaptációként ismert;

II. *Az utószöveg kapcsolódása bizonyos
rendszerhez:*

1. a szöveg az irodalmi műfaj szer-
kezetére utal (mese, western,
detektívregény);
2. a szöveg egy mítoszként ismert
témát dolgoz fel (ilyen a fausti
tematika);
3. a szöveg bibliai (vallásos) témát
dolgoz fel (József és testvérei,
Judit, Szalóme);
4. az utószöveg nem irodalmi szö-
vegből meríti a témát (pl. egy
rádiójátékból).

III. *Részleges kapcsolódás:* csak egy te-
matikai elem származik az előszö-
vegből (pretextusból):

1. *onomasztikus* kapcsolódás, azaz
a szereplők nevei azonosak;
2. *topográfikus* kapcsolódás, azaz a
cselekmény helyszínének neve
azonos;
3. *cselekmény (esemény) sor* kapcso-
lódása, azaz az eseménysorozat
mutat hasonlóságot.

Milan Kundera regénye két pár: Tomáš
és Tereza, illetve Franz és Sabina törté-
nete. Az író szerint „egy regény akkor
nem látszik regénynek, ha hiányzik be-
lőle a cselekmény egysége. E nélkül ed-
dig nemigen tudtak elképzelni egy re-
gényt. Még a »nouveau roman« kísérle-
tei is a cselekmény (vagy a cselekmény-
hiány) egységére épültek. [...] van vala-
mi ennél mélyebb, ami a regény kohe-
renciáját biztosítja: a tematikai egy-

ség.”⁵ A regény Kundera szerint a létről
való elmélkedés kitalált szereplők éle-
tén keresztül ábrázolva⁶ Ezért a kezde-
tektől két síkon építi fel szövegét: a re-
génytörténet és a téma szintjén. Emel-
lett a témát kitérővel, a cselekmény fő
szálától való eltéréssel is be lehet mu-
tatni.⁷ Hozzá kell tennünk: ezek a szö-
veg esszé-részei, amelyeknek Kundera
esetében – képletesen mondva – na-
gyobb értékük van a cselekménynél. A
cselekmény ilyen értelemben inkább
csak a központi téma illusztrációja, ki-
egészítése. Ez nem más, mint a lét kér-
déseinek kifejtése. *A lét elviselhetetlen
könnyűségében* mélyen gyökerezik ez az
egzisztenciális kérdésfeltevés: háttérét
a prágai tavasz időszaka, elfojtása és
következmenyei adják. A téma tehát
mindenekelőtt generációnk – az 50 év-
nél idősebbek (az 1952 előtt születet-
tek) témája, a fiatalabbak csupán a vi-
lág és Csehszlovákia történelmének ré-
szeként ismerik. Kunderánál a témát
ügynevezett téma-szavak alkotják, a re-
gény esetében ezek a következők: kön-
nyűség, súlyosság, lélek, test, Nagy Me-
netelés, szar, giccs, részvét, szédülés, erő,
gyöngeség.⁸ A regény hét részből áll:
Könnyű és nehéz „Lehkost a tíže” (Tomáš) –
Lélek és test „Duše a tělo” (Tereza) – *Meg
nem értett szavak* „Nepochopená slova” (Sa-
bina a Franz) – *Lélek és test* „Duše a tělo”
(Tereza) – *Könnyű és nehéz* „Lehkost a tíže”
(Tomáš) – *A Nagy Menetelés* „Veliký pochod”
– *Karenin mosolya* „Kareninův úsměv”.⁹

Kundera regényei – egy kivétellel
– hét részből állnak. Éppen *A lét elvisel-
hetetlen könnyűségében* akarta megszaki-
tani ezt a hagyományt, de sikertelenül.

Végül az első részből utólag két önálló részt hozott létre.¹⁰ A kompozíció szempontjából fontos, hogy szövegalkotás közben az úgynevezett zenei elvet alkalmazza.¹¹ Kundera is állítja: már a regény megírása előtt tudta, hogy az utolsó résznek *pianissimo*nak és *adagio*nak kell lennie (a kutya elpusztulásának melodramatikus története, nagyobb események nélkül), de ezt egy *fortissimo*, *prestissimo* résznek kell megelőznie (*A Nagy Menetelés*: brutalitás, cinizmus, de elsősorban a három főszereplő – Franz, Tomáš, Tereza – halála).¹² Kundera mindig szándékosan szakítja meg a cselekmény folyamát: Tomáš és Tereza haláláról az olvasó már a harmadik fejezet végén tudomást szerez (*Meg nem értett szavak*), amely Sabina és Franz viszonyáról szól. Sabina már három éve Párizsban él, ahol levelet kap Tomáš fiától (Šimontól): apja és barátnője, Tereza meghaltak (felborult velük egy teherautó, és testük a felismerhetetlenségig összezúzódott).¹³ Ez a motívum a 6. (*fortissimo*) részben, a regény végén tér vissza, ahol a szerző három halálesetről számol be, kiemelve Franz tragédiáját. Csak Sabina marad életben: Párizsból Amerikába költözik, Kaliforniában él, leveleket kap Tomáš fiától, de ezeket már fel sem bontja, csak arra tud gondolni, hogy egyedül, elhagyatva él, és azt kívánja, hogy halála után testét égesse el, hamvait pedig szórják szét.

Az, amiről eddig beszéltünk, egyértelműen az irodalmi szöveg témáját és kompozícióját érinti. Alapja a lineáris történet állandó megszakítása, a cse-

lekménysíkok *összefonódása/kereszteződése*. A szöveg ilyen poétikai sajátossága azonban nem jöhetett volna létre, ha a cselekményt bizonyos kifejezőeszközök nem kapcsolták volna tematikus egységbe. Ilyen eszköz a motívum. A motívum a cselekmény vagy a téma olyan komponense, amely más összefüggésben ugyan, de többször felbukkan a szöveg struktúrájában.¹⁴ Kundera ezt így magyarázza: gyakran előfordul motívum Beethoven vonósnégyese, amely több szubmotívummal (súlyosság vagy giccs) ismétlődik. Különleges, mondhatni az epifánia szintjére emelkedő motívum a keménykalap, amely a „félreértett szavak” szubtémáját exponálja, és belopózik a Sabina-Tomáš, Sabina-Tereza, Sabina-Franz viszonyokba. Az első esetben művészi motívumról van szó (zenemű az irodalmi szerkezetben), a másodikban epifániával van dolgunk. Epifánia alatt azt értjük, amikor az apró tárgyak, jelzések a szereplő tudatában szimbólummá válnak, és különböző (új) értelmet kapnak.¹⁵

Bennünket azonban főleg az az eset érdekel, amikor az irodalmi szöveg más irodalmi szövegre utal, amikor a motívumot mindenekelőtt az előszöveg alapján érthetjük meg. A *kapcsolódást* (szöveggözeiséget) ilyen módját használja ki Kundera *Azonosság* című regényében kulcsszerepe van Cyrano de Bergerac motívumának: a férj, aki látja, hogy felesége mind többször szenved az öregedés komplexusától, titokban levelet kezd írni neki, amelyeket Cyrano de Bergerac néven ír alá. „Miközben a másodikat írta, azt mondta magában:

Cyrano lesz belőlem; Cyrano, aki egy másik ember álarcában vall érzelmeiről a szeretett nőnek; akiből, miután neve terhét levetette, szabadon tör föl az ékesszólás. Ezért írta alá a levelet így: C. D. B. Az ő egyéni kódja. Mintha titkos jelet akarna hátrahagyni. C. D. B.: Cyrano de Bergerac.”¹⁶

A lét elviselhetetlen könnyűsége című regényben az irodalmi motívumok közül kettőnek kulcsszerepe van, ezek:

- Szophoklész tragédiája, az *Oidipusz király*;
- L. N. Tolsztoj regénye, az *Anna Karenina* (onomasztikus kapcsolódásként van jelen, de különös asszociációkat idéz elő a totalitárius rendszerben élő nők sorsával kapcsolatban is). Tulajdonképpen az író párhuzamba állítja a XIX. századi nő sorsát (Anna Karenináét) a XX. századi nő sorsával (Terezáéval).

Míg az első politikai töltésű, a második a női sors megrajzolására épül, mintha feminista asszociációkat tartalmazna, mintha a szerző kicsit engedett volna a divatnak is.

Oidipusz és a kommunisták

Szophoklész tragédiájában, miután kiderül, hogy saját apját ölte meg, és saját anyját vette feleségül, Oidipusz így kiált fel:

*Óh, jaj, jaj! Minden tisztán napvilágra jő.
Óh napvilág! ma utoljára látlak én.
Ott születtem, hol nem kellett; azt vettem el,
kit nem lehet; s megöltem, akit nem szabad!*¹⁷

Oidipusz mítosza annyira közismert, hogy nehezen találnánk olyan iroda-

lomban jártas embert, aki ne ismerné a történetet. Kunderánál sem csak a történet passzív felhasználásáról van szó, hanem annak aktualizálásáról 1968-ra. A szerző az 5. rész elején, az 1. fejezet harmadik bekezdésében kézenfekvően a rövid tartalomban arra helyezi a hangsúlyt, hogy Oidipusz nem tudta, kit ölt meg veszekedés közben, nem sejtette, hogy meggyilkolta saját apját és anyja férje lett. Mikor azonban megtudta, az anyja öltözékéből kirántott kapoccsal kiszúrta saját szemét, és elhagyta Thébát. Ennyi, semmi több! De ez a motívum már hamarabb is feltűnik: amikor Tereza a magát mérnöknek kiadó rendőrrel szeretkezik. Amíg partnere kimegy kávéért, Tereza felfedezi a polcon Szophoklész Oidipuszának fordítását, és kézbe veszi. Ekkor visszatér a mérnök – kávé nélkül. Az egész történet ugyanis új értelmet kap: a kommunisták hiába mentegetőznek, hogy semmiről sem tudtak; Oidipusz sem tudott bűnéről, de amikor ráébredt, mit tett, megvakította saját magát. A narrátor szemszögéből folytatja szereplője elmékedését (point of view): az aktus közben valószínűleg fényképezték vagy minden kamera előtt folyt, hogy kompromittáló anyagra tegyenek szert. Ez azt jelenti, hogy a kommunizmusban senkinek sincs magánélete, ahogy az író Jan Procházkának sem volt: magántelefonjait a normalizáció idején, azaz Csehszlovákia megszállása után – hogy az írot kompromittálják – a rádió közvetítette.

Kundera is azt állítja, hogy Kafka új alapvetel fedezett fel az irodalom szá-

mára: az embert nem a bűne alapján büntetik, hanem először kigondolják a büntetést, s csak azután – képletesen mondva – keresi a büntetés a bűnt.¹⁸ Tereza és Tomáš már régóta bűnhődik, de a bűnt csak utólag találják ki, megrendezve, előkészítve bizonyos szituációkat, amelyek kompromittáló anyagként szolgálnak. Oidipusz történetének végül kulcsszerepe van a regényben: Oidipuszról írt cikkéért Tomáš elbocsátják, ablakmosó lesz, később falusi sofőr. A titkosrendőrség képviselőivel való találkozás után Oidipusz motívuma kérdés formájában tér vissza: vajon Tomáš tényleg azt gondolja-e, hogy a kommunisták szemét ki kell szűrni? Ezt a kérdést kihallgatás közben teszik fel vallatói. A bűn metaforája a bosszú, a megtorlás metaforájává válik. A bosszú utólagos megindoklásával van itt dolgunk.

Karenin, a kutya és a nő sorsa

Az állatmotívummá váló irodalmi motívumnak enorm funkciója van a regényben. Először az utószöveg előszöveghez kapcsolódásának elvét követi: amikor Tereza a kisvárosból másodszer jön Tomášhoz Págába, becsönget, kezében L. N. Tolsztoj regényét tartja. Ettől a pillanattól kezdve ez a motívum különböző változatokban jelenik meg, de mindig a szöveg kulcsfogalmát (téma-szavát), a *gyöngeséget* (gyöngédséget, függőséget, hűséget) jelképezi. A kölyökkutya Karenin már az 1. rész 11. fejezetében felbukkan, megtudjuk róla, hogy nem tiszta faj: anyja bernáthegyi, apja farkas. A keresztelő posztmo-

dern játékosággal van leírva. Legyen Tolsztoj – javasolja Tomáš, de Tereza szerint nem lehet, mert szuka, legyen Anna Karenina. Végül a Kareninben egyeznek meg – ettől a momentumtól a motívum állatmotívummá válik, célozgatva a nő sorsára, aki erősebb partnerre szorul, de a XX. század társadalmi változásai között. A kutya a gyerek, a hűséges társ funkcióját tölti be, sokkal jobban kötődik Terezához, mint gazdájához. Az anya-gyermek kapcsolat, a hűséges, gyöngéd társ stb. szimbólumává válik. Amíg a szerző Tereza és Tomáš halálának kevés helyet szentel: többé-kevésbé csak értesít a halálukról, hisz amikor utoléri őket a fizikai halál, az élet növekvő súlyától lélekben már rég halottak, addig Karenin, a kutya lassan, nagy fájdalomtól kísérvé rákban haldoklik, míg végül Tomáš halálos injekcióval végleg elaltatja. Így Karenin halála a 7. részben a főszereplők halálának allegóriája lesz, akik – Sabina kivételével – mind a regény 6. részének végén távoznak az élők sorából. A rákos daganat a társadalom adott helyzetével konnotál. A főszereplőkre az élet súlya nehezedik, mind meghalnak: Franz is, a kambodzsai Nagy Menetelés résztvevőjeként.

Milyen funkciója van az állatmotívumnak Kundera műveiben? Kundera az állat-metaforák segítségével nem negatív emberi tulajdonságokat szimbolizál, nem is kivételes vagy átlagos képességeiket. Igyekszik elérni és művészen megragadni azokat a lehetőségeket, amelyekkel az ember szélsőséges helyzetekben rendelkezik. Megszemélyesített

állatait végzetes átok sújtja. Úgy viselkednek, mint az állatok, úgy néznek ki, mint az állatok, de emberként szenvednek. Éppen a szenvedés momentumában következik be egyedülálló fordulat az állat-szimbolikát alkalmazó irodalomban. Az állatok birodalmát, amely nemrég még az emberek birodalmát ábrázoló szimbólumok és metaforák jelentős forrásaként az embereket szolgálta, emberi szenvedés jellemzi. A szenvedés ténye Kunderánál az állatokat és az embereket egy fajba kapcsolja. Természetes körülmények között az embereket éppen az érzelmi vonzalom, a logika, az elemző és szintetizáló készség különbözteti meg az állatoktól. Az állatok világában nem reflektálunk a fájdalomra, amíg meg nem jelenik az ember. A tápláléklánc természetes körforgását, amelyre a természetnek a fajok egyensúlya érdekében van szüksége, nem tartjuk kegyetlenségnek. (Ha a ragadozó megöl egy pockot, tettének kegyetlenségét a táplálékszerzés kényszere ellensúlyozza.) Kundera világában az állatok és az emberek egyenlők a szenvedésben. A szenvedés mindkettő sajátja. Az állatok bonyolult emberi elmélkedésre képesek, de mentális képességeiket emberi képességgel kell ellensúlyozniuk – szenvedniük kell.

Ez a szenvedés jellemzi a rákos Karenint, de a regényben szereplő varjút is. Karenin talál rá, a földbe van temetve – pontosabban csak a teste. A jelenet a regény 4. részében (20. fejezet) következik, rögtön Tereza és a mérnök szeretkezése után. A halálra kínzott

varjú az élet súlyosságát szimbolizálja: nem tud felszállni, sem járni, mert megsérült a szárnya. Tereza hiába viszi haza, és próbál segíteni rajta, a varjú elpusztul. A varjú sorsában a szenvedés (a halál) előrevetíti (anticipálja) a társadalom erősödő kegyetlenségét, a főszereplők későbbi halálát, de a fizikai szenvedés itt főleg a lelki (belső) szenvedéssel állítható párhuzamba. Kundera a varjú halálát két szemszögből meséli el: Tereza és Tomáš szemszögeiből. Tomáš megemlíti (5. rész, 13. fejezet), hogy a kozákok valamikor ellenségeiket a földbe temették; Tereza emberek iránti undort érez. Ekkor mondja, hogy hálás Tomášnak, amiért nem akart gyereket. Ez célzás arra, hogy a madarat gyerekek ásták el. A szovjet megszállás után az élet elembertelenedik, s e folyamatnak a gyermekek is részesei.

Egészeiben véve Karenin a főszereplők életének része: amíg ők boldogok, a kutya is boldog, ha ők szenvednek (magukon viselik a politikai megtorlások terhét), a kutya is szenved, végül elpusztul. Az élet súlyosságát reprezentálja a varjú is, egyértelműen az ember (ebben az esetben két fiú) által okozott szenvedés hordozójává válik. Ellenpótlusként a szövetkezet elnökének malaca a lét könnyűségét szimbolizálja, mindig groteszk szituációkban bukkan fel. Ezeket a helyzeteket kihasználja a film is, túlozva ott is, ahol a regényben még utalás sincs erre.

A regény filmváltozata

Milan Kundera könyvéből Juliette Binoche és Daniel Day-Lewis főszerep-

lésével, Philip Kaufman rendezésében, 166 perces azonos című film készült. Az adaptációban jelentős hangsúlyeltolódások vannak. Ennek következtében a súlyos tanúvallomásból egy, a regény legtöbb attribútumát elvesztő mű keletkezett, elhagyva éppen azokat a részeket, amelyek túllépik az elsődleges jelentésszint horizontját. A film gyakran egysíkúságba sülyed, a szembetűnő másodlagos konnotációk bemutatása nélkül közvetlenül a történetre koncentrál. A szexuális jelenetek öncélúan hatnak, a cselekmény erotizálódik, hiányzik a regény szerves részét képező másodlagos jelentéstartalom.

Az adaptálás megköveteli az eredetihez való alkotó hozzáállást és az új műfaj törvényszerűségeinek (a drámában a konfliktus kiélesítését, illetve a leíró részek háttérbe szorítását és semlegesítését) tiszteletben tartását. Az adaptáció bizonyos eltolódásokkal realizálódik, melynek során a következő lépések érvényesülnek:

1. elimináció (elhagyás – részletek, bizonyos elemek, szereplők, akár a cselekmény egy részének elhagyása);
2. addíció (hozzáadás – az eredeti mű kiegészítése új szakaszokkal, részekkel, szereplőkkel);
3. kontamináció (vegyítés – egy szöveg kialakítása több szövegből).¹⁹

Elhagyáskor dinamikusabbá válik a cselekmény, megváltozhat a mű teljes koncepciója. Hozzáadáskor a szerző általában építő jelleggel avatkozik a cselekménybe, mivel kibontja a nagyobb

jelentőségű részeket. Kontamináció esetében a szerző több forrásból merít, akár egy új szereplőt is megrajzolhat több jellem alapján. Luis Puenzo, argentin rendező Albert Camus *A pestis* című könyvéből készült azonos című filmjében Rambert, az újságíró és Tarrou, az események krónikása alakjából egy újságírónőt alkotott.

A filmbéli eltolódásokból most csak néhányat sorolunk fel: elhagyták a varjú motívumát, amely a szovjet megszállás alatti erkölcsi elvadulást szimbolizálja, a madár elásása azonban a megszelídülő Tereza és egyúttal a megszelídülő nemzet-nemzetek jelképe is. Kimaradt a Nagy Menetelés is (a könyv kulcsfontosságú 6. része), mint tudjuk, ez egy szervezett demonstráció volt Kambozdza határán. Franz halálának helyszíne (Franz a filmből egyszerűen eltűnik, mintha már nem lenne megfelelő társ Sabina számára, csak kisebb jelenetben tűnik fel Sabina társaságában). Nem szerepel a filmben Šimon, Tomáš fia és Franz professzor felesége sem. Bekerült viszont a filmbe egy esküvői szertartás, amely során az azt vezető funkcionárius ritualizált beszédének háttérében Mefisto, a malac részvételével groteszk szituáció alakul ki.

A film minőség szempontjából meszsze elmarad a regény mögött, gyakran a giccs határát súrolja, különösen, ha Kundera meghatározását vesszük alapul, miszerint: „A giccs forrása a léttel való kategorikus egyetértés.”²⁰ Felröhatjuk még a film lineáris, szukceszív (fokozatosan alakuló) cselekményét. A briliáns történet kétségtelenül

megszakításokat, a történések sorrendjének átcsoportosítását kívánja meg. Ahogy Kundera is állítja: a regény egységét maga a kulcsszavakban megadott téma biztosítja. A téma-szavak szerepe a filmben eltűnik. A filmbéli történet a szovjet csapatok bevonulása után a „lét könnyűségének” jegyében telik, előtérbe helyeződnek a jelentősebb funkció nélküli szerelmi jelenetek, amelyek öncélúan hatnak. Egy (kifényesített) Škodán és egy Trabanton kívül szinte semmi sem emlékeztet a cseh (szlovák) környezetre: a kocsmá, ahol Tereza felszolgál, egyáltalán nem juttatja eszünkbe a totalitárius rendszer silány, ízléstelen helyiségeit; a kisváros, ahol a főszereplők megismerkednek, semmiben sem hasonlít a cseh kisvárosokra; a színházalkata sem emlékeztet a könyvben szereplőkre, talán csak Pavel Landovský és részben Juliette Binoche Tereza szerepében.

Nem marad más hátra, mint megvizsgálni, hogyan működnek a filmben az egyes motívumok.

Oidipusz király és a kommunisták

A Szophoklész tragédiájából származó motívum a filmben is gyakran felbukkan. Először akkor, amikor Tereza Págába jön, szeretkeznek, Tomáš reggel munkába indul, és az alvó Tereza kezébe teszi az *Oidipusz király* című könyvet. Ez a jelenet utal a motívum további szerepére. Egy szórakozóhelyen jelenik meg újra, amikor Tomáš elmeséli Oidipusz történetét, miközben a kommunistákat hitványnak nevezi, a többiek pedig csatlakoznak hoz-

zá. Itt Tomáš hangsúlyozza azt a véleményét, miszerint: Oidipusz nem tudott bűnéről, de amikor rájött, kiszúrta szemét, és elhagyta Thébát. A lényeg abban gyökerezik, hogy a nem szándékosan elkövetett bűn (bűntett) is foltot hagy az ember lelkiismeretén, akinek felelnie kell érte, eo ipso bűnhődnie kell. Az asztalnál ül egy újságszerkesztő is, aki meg akarja jelentetni Tomáš történetét. Paradox módon Tomáš éppen emiatt a cikk miatt bűnhődik, mikor visszatér Svájcból (a kórházból elbocsátják, majd körzeti orvosi állásából is, ablakmosó lesz belőle, később pedig egy falusi sofőr). A cikk miatt egyre inkább ránehezedik az élet súlya. Eközben Oidipusz ismét előbukkan egy vallatás során és a rendelőben. „Még mindig azt gondolja, hogy a kommunistáknak ki kellene szűrni a szemüket?” – teszik fel az értelmetlen kérdést. A metaforát ebben az esetben szó szerint értelmezik, szándékosan, hogy megbüntethessék Tomáš-t. A büntetés keresi, és meg is találja bűnét.

Karenin és a nők

Tereza ragaszkodása Kareninhez a film alappillérei közé tartozik: ez a motívum képi megjelenítésben a következő esetekben a leghatásosabb:

- a kutyát az esküvőn kapják (tematikai eltolódás, mert a regényben Tomáš hozza haza), ezzel nagyobb hangsúlyt kap Karenin jelentősége kapcsolatuk szempontjából, a kutya elsősorban Terezához kötődik, nevét a regényben történetekhez hasonlóan kapja;

- külföldre távozásakor Tereza a Škodában megcsókolja kutyáját, mintha jelenlétének köszönhetően könnyebben búcsúzna az otthonától;
- Tereza Kareninnal együtt tér haza, a kutya társa is egyben, az egyetlen teremtmény, akire támaszkodhat;
- a film befejező része teljes egészében Karenin halálára összpontosít: a kutya először sántít, aztán felfedezik a daganatot, az állatorvos megállapítja, hogy rákja van, szenved (mint azokban az időkben az ember, ahogy Tereza és Tomáš is szenvedett a normalizáció idején), végül egy nagymértékben ritualizált jelenetben Tomáš injekcióval örökre megszabadítja fájdalmától. Ezt követi a kutya megható temetése, amely egyben a főszereplők halálát is előrevetíti.

Felmerül a kérdés, hogy ez a névválasztás mennyiben emlékeztet Tolsztoj *Anna Karenina* című regényére? Szimbolizálja és megtestesíti a XX. századi Anna Karenina sorsát, főleg azzal, hogy ő is terhet és gyöngeséget jelképez. Az élet értelme számára is elvész. Végül Anna Kareninához hasonlóan tragikus körülmények között hal meg, de férjével együtt. A film tragikus csattanója szintén eltolódás a regényhez képest, amely nem a végén írja le a főszereplők halálát, erre inkább a könyv 6. részének záró fejezetében kerül sor, amikor a három főszereplő tragikus sorsa szerkezetileg és tematikusan összeforr. Mindez a film végére kerül, bár hiányzik a felborult teherautó és a szétroncsolódott testek sokkoló képe. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a

film befejezése esztétikusabb – azért is, mert az autó indulása előtt láthatjuk Sabinát, amint a barátai halálát aprólékosan leíró levelet olvassa. A linearitás megszakításával emelkedik a film esztétikai és művészi hatása. Kár, hogy csak a végén.

JEGYZETEK

- ¹ A tanulmány nyersfordítását szlovák nyelvről SZTAKOVICS Erika végezte.
- ² Lubomír DOLEŽEL, *Kapitoly z dějin strukturální poetiky*, Brno, Host, 2000, 15.
- ³ DOLEŽEL, *id. m.*, 189.
- ⁴ *A lét elviselhetetlen könnyűsége* (regény). A fordítás a cseh kiadás alapján készült: *Nesnesitelná lehkost bytí*, Toronto, Sixty-Eight Publishers, 1985; az első kiadás francia nyelvű: *L'Insoutenable légèreté de l'être*, ford. François KÉREL, Paris, Gallimard, 1984; végleges francia nyelvű verzió: Paris, Gallimard, 1987. Megjelent újra csehül is: *Nesnesitelná lehkost bytí*, Brno, ATLANTIS, 2006.
- ⁵ Milan KUNDERA, *A regény művészete*, Bp., Európa Könyvkiadó, 2000, 90.
- ⁶ KUNDERA, *id. m.*, 91.
- ⁷ KUNDERA, *id. m.*, 91–92.
- ⁸ KUNDERA, *id. m.*, 92.
- ⁹ Helena KOSKOVÁ, *Milan Kundera*, Praha, H&H, 1998.
- ¹⁰ KUNDERA, *id. m.*, 93–94.
- ¹¹ František VŠETIČKA, *Podoby prózy. O kompoziční výstavbě české prózy dvacátých let 20. století*, Olomouc, Votobia, 1997, 24–25.
- ¹² KUNDERA, *id. m.*, 97.
- ¹³ Milan KUNDERA, *A lét elviselhetetlen könnyűsége*, ford. KÖRIVÉLYESSY Klára, Bp., Európa Könyvkiadó, 1994, 160.

- ¹⁴ Milan KUNDERA, *A regény művészete*, Bp., Európa Könyvkiadó, 2000, 92.
- ¹⁵ Michal GŁOWIŃSKI, „*Epifania*”. = *Słownik terminów literackich*, ed. Janusz SŁAWIŃSKI, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, 1976, 102.
- ¹⁶ Milan KUNDERA, *Azonosság*, Bp., Európa Könyvkiadó, 2002, 68.
- ¹⁷ Ford. BABITS Mihály (<http://mek.oszk.hu/00500/00502/00502.htm>)
- ¹⁸ Milan KUNDERA, *A regény művészete*, Bp., Európa Könyvkiadó, 2000, 110–111.
- ¹⁹ Tibor ŽILKA, „*Essential and Palimpsestic Prose*” = *Tracing Literary Postmodernism*, ed. Tibor ŽILKA, Nitra, University Constantine the Philosopher, 1998, 30–31.
- ²⁰ KOSKOVÁ, *id. m.*, 105.



Siroki sír



POÉTIKAI NYOMOZÁS, AVAGY A VERSBE SÜLLYESZTETT EMLÉKEZET

VÖRÖS ISTVÁN

Most egy olyan novella kapcsán kell a vers mibenlétéről beszélnünk, melyre egyszerű olvasás után is nagyon jól lehet emlékezni. Az ilyen novellát érezzük zseniálisnak. Mert a történetnek olyan alakzatát hozza létre, amivel még nem találkoztunk. Egy új, emlékezetre méltó elbeszélés mutáció a történetek leszármazási fáján [...]. Karel Čapek *A költő* című novellájáról van szó.

A versekre szinte lehetetlen visszaemlékezni.¹ Mert a vers maga az emlékezet.² Lehet, hogy visszaemlékszünk egy-egy sorukra, lehet, hogy versorról versorra megtanuljuk őket, de csak úgy, egy vagy egynéhány olvasás után alig emlékszünk rájuk.³ Előtolakszik a kérdés, minek akkor verset olvasni? Vajon az emlékezet kedvéért teszünk bármit vagy inkább a jelen pillanatért, a jelen öröméért? Az emlékezet csak ráadás, amit a mulandóságra szóló halasztásként kapunk. Álmodni sem az álmokra való emlékezésért álmodunk, többnyire el is felejtjük álmainkat. A versek, azáltal, hogy nem tudunk visszaemlékezni rájuk, már létformájukban is a halandóságunkról beszélnek. Olvasni őket épp ezért elengedhetetlen.

A versek nagy részére pár nappal az elolvasásuk után már egyáltalán nem emlékszünk. Ha megmarad valami belőlük, az többnyire egy hangulat, ami persze korántsem azonos a verssel. Ebből a kijelentésünkből viszont az következik, hogy pontosan tisztában vagyunk vele, mi a vers. Ez óriási tévedés, de annyi bátorságot azért mégiscsak veszünk, hogy a hétköznapi használat alapján jelentéseket tulajdonítsunk ennek a szónak, és ezeket a jelentéseket kapcsolatba hozzuk az irodalmi szövegek bizonyos csoportjával, azokkal, amelyekre nem nagyon lehet emlékezni. De nem lehet emlékezni egy rossz novellára sem. Talán épp azért, mert alapvetően vers-természetűre sikerült, hiányzik belőle az elmesélhető, az epikai.⁴ Vagyis elfojtott vers.

És máris közelebb jutottunk a fölvetett problémához, a versekre azért nem emlékszünk olyan jól, mert nincs bennük elmesélhető, vagyis időbeli mozgás. Tehát az emlékezet az időbeli mozgásra, a változásra, az epikusra vevő. Az emlékezet csak azt képes felidézni, ami már rászorul az emlékezésre, mert elmúlt. Sosem a most történőre⁵ emlékszünk. A vers alapvető nyelvtani ideje a jelen, az epikaié a múlt.⁶ Mivel a vers nem hívja belőlünk elő a változás révén létrejövő emlékezetkényszert, megjegyezhetetlen, csak megtanulható. Nem mondhatjuk: „olvastam egy verset, egy fürt szőlőről volt benne szó”, hiszen a vers nem egy fürt szőlőről szólt, legfeljebb az vált láthatóvá a szöveg és a gondolat közötti virtuális térben.



Most egy olyan novella kapcsán kell a vers mibenlétéről beszélnünk, melyre egyszeri olvasás után is nagyon jól lehet emlékezni. Az ilyen novellát érezzük zseniálisnak. Mert a történetnek olyan alakzatát hozza létre, amivel még nem találkoztunk. Egy új, emlékezetre méltó elbeszélés mutáció a történetek leszármazási fáján, amit csak félve mernék irodalomtörténetnek nevezni. Karel Čapek *A költő* című novellájáról van szó.⁷

Ha egy novella a versről szól, mert cselekménye egy vers és egy baleset körül forog, akkor elkerülhetetlenül az írás és olvasás kétféle módjával szembesít minket. Maga a novella válik verselemzéssé, sőt nemcsak azzá, hanem a vers lényegéről való eszmefuttatássá.

Ugyanakkor egy zseniális⁸ novellának mindig van néhány szóval elmondható története, mely olyan, mint egy jó, de poén nélküli vicc. Pontosabban van poénja, de ez a poén nem nevetésre, hanem elgondolkodásra ingerel. Egy cserbenhagyásos gázolás egyetlen komoly szemtanúja sem tud érdemben beszámolni az elkövető autóról. Kiderül, hogy egy költő is volt a helyszínen, ugyan nem emlékszik semmire, de az esetről írt verséből pontosan fölfejtethők az adatok, információk, megtalálható az elkövető. Ő oldja meg a rejtélyt, ha versét tudjuk helyesen olvasni.

Čapek, aki életében a Thomas Mann-i író-polgár benyomását keltette, műveiben nagyon is sokféle hangot üt meg. Nála nincs meg az élet és mű olyan görcsös egysége, mint nagy pályatársánál, hiszen nemcsak próza- és drámaíró, ami nemzetközileg ismert tény, hanem filozófus és költő is, ami cseh belügy. Az előbbi Masaryk elnök-filozófussal való beszélgetéskönyve, és a pragmatizmusról szóló disszertációja bizonyítja, az utóbbit pedig az 1916-ban kiadott műfordításkötete, melyben – a háborús hangulattal dacolva – modern francia költőket fordított. De ennél is fontosabb a gyűjtemény hatása, mert a 20-as évek elején induló költőnemzedék, a poetisták ebből a könyvből tanulták meg, hogyan szól cseh nyelven Apollinaire. Az *Égőv* fordítása olyan nagy hatású volt, hogy a vers cseh címe: *Pásmo*, a későbbiekben műfajmegjelöléssé vált, Nezval, Závada, Hrubín áradó, többtematikájú verseinek legfontosabb előképe lett.⁹

De Čapek nem egyszerűen a költészet fontosságáról, nagyságáról beszél, hanem egyenest a modern költészetéről. Nem pusztán állítja az irányzat nagyságát, hanem meg van győződve annak fontosságáról, és ezt szellemesen bizonyítja is. A fontosságát, már-már azt mondhatnánk, hasznosságát.

És itt szemléletének legfontosabb eleméhez érünk. A modern irodalmat sokszor még leglelkesebb hívei is önkorlátozásként élik meg. Erre az olyanfajta beszédfordulatok utalnak, mint hogy „manapság így már nem lehet írni” stb. Mint-ha talán a modernség tabujá tett volna bizonyos beszédmódokat!? Čapek sokkal inkább a modern megnövekedett pluralizmusát hangsúlyozza. „A művészet még sosem volt képes a szépség ennyi árnyalatára és fajtájára, mint most.”¹⁰ – írja az



1910-es évek elején. Novellájában azonban nemcsak az új művészet szépségét hangsúlyozza, hanem valóságközeliségét is. Hiszen a valósághoz nemcsak tükrözéssel, de más módokon is eljuthatunk.

A novella költője, amikor az emlékeiről faggatják, nem látszik valami ígéretes szemtanúnak. Látszólag kevesebbet tud az előtte megkérdezetteknel, akikről az derül ki, hogy nem egészen a valóságban élnek, legalábbis nem érzékelik azt eléggé, sokkal inkább ítéletet mondanak róla. „Ítélni mindenki tud, de rendesen, tárgyilagosan megfigyelni valamit...”¹¹ – mondja a nyomozó az egyik buzgó, de használhatatlan szemtanúnak. A költő vallomásáról alkotott első benyomás még ennél is hervasztóbb. Viselkedése semmit sem ígér, amíg eszébe nem jut a vers. Ám akkor fürgévé válik, sietve előkeresi szövegét és értelmezni kezdi.

A vers azon a poetista-szürrealista hangon szól, melynek kialakításáért meglehetősen sokat tett Čapek, mint fentebb már szóltunk róla. Állítása viszont egyenesen meghökkentő. Szerinte az ilyen szövegnek pontosan kihüvelykezhető értelme van, az asszociációkra épülő képek mögött felfejthető háttér húzódik. Čapek ezt a nyelvet egyszerű lírai köznyelvként kezeli, vélvén, hogy megértése tanulható, sőt tanulandó.

Nézzük például, mit kezd a szerző a vers utolsó előtti sorával (mind a kettő, a vers és a novella szerzője, akik korántsem azonosak): „hattyúnyak, kebel, dob és cintányér”¹². Kis töprengés után rájön, hogy ezek számokat jelentenek, a hattyúnyak a 2-est, a kebel a 3-ast, a dob és cintányér (mintha a korszak jellegzetes dzsessze festené alá a novellát) az 5-öst. És valóban, mint később igazolódik, az autó rendszáma 235 volt.

Mit állít mindezzel a műelemzés mikéntjéről Čapek? Azt, hogy egy műértelmezés nem feltétlenül teszi még érthetlenebbé az érthetlent, és nem is szabad a megértés korlátozottságának szemszögéből kezelnie egy szöveget, hanem föl kell tárnia az értelmet ott, ahol az nem nyilvánvaló. A novellában szereplő költő is kifejti versértelmezési elméletét: „De a vers [...] az belső valóság. A vers szabad, szürrealis képzetek egymásutánja, amelyet a valóság a költő tudata alatt életre hív, érzi? Látási és hallási asszociációk sora. És az olvasónak alá kell vetnie magát ezeknek az asszociációknak.”¹³

Az író szabadságát a két szerző többre tartja, mint az olvasóét. Az olvasó alávettségért cserébe a megértést ajánlja fel.¹⁴ Ha szorosán követed a szöveg által adott intenciókat, ha odafigyelsz a szavakra, akkor megértesz valamit. Az olvasói kisebb szabadságot az annyit hiányolt megértés ellentételezi. És valóban így van? Vajon nem éppen a legfontosabb XX. századi dilemmánkra ad Čapek másféle választ? Lehet, hogy az olvasó szabadságharca – ami éppen olyan forradalom, mint a francia vagy az orosz, mert az uralkodó osztály lefejezéséhez vezet – pótcselkvés csupán? Pótcselkvés amiatt, hogy nem vagyunk képesek használható megértési



stratégiákat találni az újabb szövegekhez, versekhez. Vagyis nem olvassuk őket elégszer, elég figyelmesen. Ha megértünk egy verset, akkor lesz mire visszaemlékeznünk. Belenyugodtunk abba az elméletbe, hogy a vers nem az értelemnek szól, de ugyanakkor képtelenek vagyunk feldolgozni, hogy emiatt nem is értjük, amit olvasunk. Fellázadunk tehát, teoretikusok vezetésével, ahogy az minden forradalomban történik, és megöljük a szerzőt.¹⁵ A halott szerző ugyan növeli a szabadságunk, de a vers erőterében legalább olyan szükségünk lenne a megértésre. Čapek novelláját olvasva talán még sikerül kiszökni az egyre táguló esztétikai térbe, vissza a műhöz, a verssel való intenzív együttlét világába.

Elemzett szövegünk szerint a szerző mindig jelen van a műben. Itt is, a költő a versében, Čapek a novellájában. Ha belegondolunk, nehéz megválaszolni, hogy kettejük közül melyikük írta a novellában szereplő verset? Talán én írtam mind a kettőjüket, mint Szabó Lőrinc Dsuang Dszit meg a lepkét. Vagy egy elemzés szerzője ne ragadtassa ekkora merészségre magát?

JEGYZETEK

- ¹ „A kritikusok szívük mélyén szeretik a folytonosságokat, de aki csupán folytonossággal él, az nem lehet költő.” Harold BLOOM, *The Anxiety of Influence*, Oxford University Press, 1973, 78. A költészet lényege ennek fényében a folytonosság (sőt a folytonosságok) megszakadása.
- ² „...mintha a műalkotás, a költészet [...] fénysugárként világítana alá a mennyek országából.” Friedrich NIETZSCHE, *Emberi – túlságosan is emberi*, Szukits Könyvkiadó, 2001, 67.
- ³ „...nem tudjuk, hol álljunk meg az olvasásban, milyen mélyre, milyen messze menjünk” Roland BARTHES, *Az olvasásról* = R. B., *A szöveg öröme*, Bp., Osiris Kiadó, 1996, 58. E bizonytalanság oka vers esetében az: ha túl sokszor olvassuk el a szöveget, akkor az olvasás tanulássá, az értelmezési szabadság értelmezési merevséggé változik. A fejből tudott vers bizonyos értelemben tetem.
- ⁴ Az emlékezetnek ezt a kétféleségét a következőképp világítja meg egy interjújában Marno János: „...ami a cselekvést kitervelő és ellenőrző ész számára maradéktalanul világos, egyértelmű volt, ugyanaz a szubjektumban homályos emléknymot hagy, homályosat és elhomályosítót. A költői nyelvhasználó, úgy gondolom, pont ennek a homálynak a megszállottja, s persze, megszállója.” „*A pokol nem kitaláció*” Marno Jánossal *Bedecs László beszélget*, Parnasszus, 2007/I, 12.
- ⁵ „Egzisztálva a jelenvalólét nem más, mint saját jelenvalósága – ez pedig azt jelenti, hogy a világ »jelen« van; *jelenvaló-léte* pedig a benne-lét.” Martin HEIDEGGER, *Lét és idő*, Bp., Gondolat, 1989, 282.
- ⁶ „...a Regények ideje az egyszerű múlt. Megépített kidolgozott, különálló, lényeges vonásaira redukált világot tételez fel, nem pedig odavetett, hevenyészett, fölkínált világot.” Roland BARTHES, *Az írás nulla foka* = R. B., *i. m.*, 19.



- ⁷ A szöveg számos magyar megjelenéséből mi a legutóbbit fogjuk használni: *Huszdik századi cseh novellák*, szerk. VÖRÖS István, Bp., Noran, 2006, 212–219. (Az oldalszámok erre a kiadásra vonatkoznak.)
- ⁸ Ne hátráljunk meg ettől a jelzőtől. „A zseniális ember megnyilatkozása a történetben egészen kevés kivételtől eltekintve: az írott szó, a könyv. Még ha nem is kifejezetten költő, író, vagy gondolkodó, feladatát még akkor is csak könyvben teljesítheti.” HAMVAS Béla, *Scientia Sacra*, Bp., Magvető Könyvkiadó, 1988, 77. A vizsgált novella témájában és vizsgálódásának irányában is tematizálja a zsenialitást, de ettől még nem lenne maga is szükségszerűen zseniális. Sőt, ez inkább akadálynak tűnhet. Čapek polgár. Nem viseli a zseni arcát vagy álarcát. Művében könnyed ironiája ellenére, vagy épp azáltal nagyon merész és nagyon radikális tud lenni, miközben úgy tesz, mintha mi sem történné. Nem tudom, az egész életmű zseniális-e. Ez a novella az. De hiszen zseniális művek avatnak egy életművet is zseniálissá. Ez a novella irodalom az irodalomról, anélkül, hogy észrevennénk. Esszé a költészet hatalmáról, de tökéletesen epikává transzponálva.
- ⁹ „Fordításai olyan kitűnőek voltak, hogy szükségszerűen váltak a cseh modern költészet alapjaivá.” Ivan KÍMA, *Vélký věk chce mít též velké mordy. Život a dílo Karla Čapka*, Praha, Academia, 2001, 24.
- ¹⁰ Karel ČAPEK, *O umění a kultuře I*. Praha, Československý spisovatel, 1984, 372.
- ¹¹ 214.
- ¹² 216.
- ¹³ 216.
- ¹⁴ A megértést, ami nem más, mint a jelek nyomain való következetes végighaladás. Nem véletlen, hogy ez az elmélkedés egy nyomozás külsőségei között folyik. Ez a novella nemcsak esztétikai vitairat, de krimiparódia is. Annál inkább fontos ez, mert épp a krimi az a műfaj, melyben nyilvánvaló, hogy a szerző végig ott van művében, és játszik az olvasóval. Hiszen annyiszor tereli tévútra gyanúnkat, ahányszor csak akarja. A krimiszerző sosem halott, mondhatnánk. A versek szerzői pedig krimihősök, akik meg tudnák mondani, ki a gyilkos, ha tisztességesen olvasnánk a verseiket.
- ¹⁵ Ezt a gyilkosságot alighanem nem Roland Barthes vitte végbe rövid és remek írásával (Roland BARTHES, *A szerző halála* = R. B., *i. m.*, 50–55.), hanem az a folyamat, melynek keretében a cím önállósodott, szállóigévé vált, önálló életet élt, és önállóan gyilkolt. Az eredeti tanulmány szerintem alapvetően egy kritikai, szövegértelmezői attitűdváltásról szól. Nem a szerzőt öli meg, hanem a rossz értelmezők által teremtett félistenszerű féttist, mely gyakran épp a szöveget takarta el. Pedig sosem a szöveg bújuk a szerző mögé, hanem a szerző a szöveg mögé.





Pion István
Anyajegy

Egy anyajegy van a térdem alatt, mint édesanyámnak,
pont ugyanott, ugyanúgy, szinte ikerpárja.
Véletlen, de bevallom, hogy nem hagyja nyugodtan
esti, pihent órám: furcsa e képződmény.
Nem nagy amúgy, épp akkora, mint egy csöppnyi köröm, bár
nem mértem még meg semmilyen eszközzel,
és halvány lila gőzöm sincs arról, mi a célja,
megszületése oka s léte mikéntje. Habár
lexikonokban szoktam utána kutatni, ha nem megy
fejből, most mégsem. Megmaradok képzelt
és feltételezett álláspontomban a végén:
édesanyám méhében szerzett seb ez. Az.

Középső falat

Amíg szakállad nem lesz ősz (mert most sárga)
s nem fulladsz bele a füstölgő pipádba,
a fröccsöd lefolyik lassan az álladon,
s föl tud száradni a nyári tűző napon;
amíg akad, aki a kocsmából kiver,
a közértbe pedig lesz elmenned kivel;
és míg érzed, hogy fáj ott lent a prosztatata,
meg hogy egymagadban úgysem találsz haza,
ahol rozsdás rezsón főzöl egy langy levest,
és hogy ne legyen ma sem unalmas az est
csak bekapcsolod a régi szemcsés tévét,
hogy megbámulhasd a bemondónő mellét.
Addig te vagy nekem a középső falat:
nem is emlékszem rád és nem is vártalak.





A KPSZTI rovata

FEJEZETEK A TÍZÉVES KATOLIKUS PEDAGÓGIAI SZERVEZÉSI ÉS TOVÁBBKÉPZÉSI INTÉZET ÉVKÖNYVÉBŐL¹

„A tekintély tiszteletet vár el – a szeretet egyenlővé tesz és átölel.”

(Simon András)

*„... az sem számít, aki ületet, az sem, aki öntöz, csak az Isten,
aki a növekedést adja.”*

(1Kor 3,6)



Bajzák Erzsébet M. Eszter
intézetvezető nővér

Egy intézmény történetében tíz esztendő nem nagy idő, de maga a jubileum mér-földkő: számvetésre és köszönetnyilvánításra lehetőséget adó alkalom.

Ez a jubileumi kiadvány hivatott arra, hogy számba vegye a Pedagógiai Intézet első tíz évének eseményeit, eredményeit, mindazokat a célkitűzéseket, amelyek megvalósultak vagy amelyeket a jövőben kell valóra váltani, a minőségen javítani, az elvárásoknak magasabb színvonalon megfelelni.

A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia alapító szándéka az volt, hogy a Pedagógiai Intézet szakmai fölkészültséggel és keresztény elkötelezettséggel segítse a katolikus közoktatási intézményrendszer fejlődését, pedagógiai-szakmai tanácsadással támogassa az intézményvezetőket és nevelőket, élessze fel és terjessze a katolikus nevelés-oktatás értékes hagyományait, hogy azok minél szélesebb körben mélyítsék el a keresztény erkölcsöt és szellemiséget az intézmények pedagógusaiban, növendékeiben és a szülők körében.

A Pedagógiai Intézet munkatársainak a tíz esztendő alapvetéséről, a feladatok stratégiai tervezéséről, a csapatépítésről és a profilírozásról szóló beszámolóit egyrészt az Intézet legközvetlenebb partnereinek értékelése, másrészt egyházi előljáróink és külső szakmai támogatóink megnyilatkozásai teszik hitelessé.



A tíz év alatt kialakított és működőképesnek bizonyult szakmai tevékenység sok tekintetben valóra váltotta az alapítók szándékát. Ezekről az eredményekről örömmel számol be jubileumi kiadványunk. Továbbfejlődésre természetesen szüksége van az Intézetnek, hiszen az intézményrendszerben mutatkozó igényeket eddig nem sikerült teljes mértékben kielégíteni. Két nagyon fontos területen, a szakképzés és a fejlesztő pedagógia területén a jövőben feltétlenül többet kell tennünk. Szakképzésre és fejlesztő pedagógiai tevékenységre elsősorban a szociálisan és kulturálisan hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy valamilyen részképesség kieséssel küszködő tanulóknak van szükségük, akiknek felzárkóztatását, fejlesztését, életminőségének javítását és nem utolsósorban misszionálását számos intézményünk végzi. Az ilyen tehertétellel bíró családok, növendékek száma igen nagy arányban növekszik iskoláinkban, óvodáinkban. Ezen speciális szakterületek ellátásához a Pedagógiai Intézetnek nagyobb segítséget kell a jövőben nyújtania megfelelő szakemberek bevonásával, egy erre a feladatra vonatkozó stratégia kidolgozásával.

A mögöttünk hagyott tíz esztendőért, a munka, a szolgálat végzéséhez kapott erőért és kegyelemért hálát adunk Istennek, a leleményesség, a bátorság és a kitartás Szentlelkének.

Köszönetet mondunk az intézetet megalapító Püspöki Konferenciának, az alapítást szorgalmazó és az intézmény munkatársait folyamatosan támogató dr. Pápai Lajos püspök úrnak, az Oktatásügyi Bizottság elnökének és dr. Seregély István érsek úrnak, a Konferencia akkori elnökének. Megköszönjük dr. Veres András püspök úrnak hosszú éveken át párbeszédre és együttműködésre mindig kész nyitottságát, segítségét, aki püspökkari titkárként szívén viselte az Intézet és az oktatási intézmények gondjait.

Köszönetet mondunk a munkánk és gondjaink iránt érdeklődést és nagyrabecsülést kifejező dr. Erdő Péter bíboros, prímás, érsek, az MKPK elnökének támogatásáért, valamint dr. Német László SVD püspökkari titkár úrnak segítőkészségéért.

Valamennyi iskolafenntartó ordináriusnak, szerzetes előljárónak, intézményvezetőinknek, kollégáinknak, tantárgygondozóinknak és szakértőinknek köszönjük az együttműködést, és kérjük a jövőben is támogatásukat, tanácsaikat és javaslatukat.

Köszöntő

Kifürkészhetetlenek a Gondviselés útjai. Amikor 1989-ben nyolc katolikus iskola működött Magyarországon, álmodni sem mertük volna, hogy hamarosan katolikus iskolák százainak fenntartása lesz egyházunk megtisztelő, de nem könnyű feladata. A közoktatásban való részvétel olyan széles terület, ahol egyházunk hite és küldetése találkozik a társadalom igényeivel, az oktatás, a nevelés, a kultúra világával. És éppen ez a terület az, ahol az utóbbi évek során rengeteg reform, átalakítás, szerkezetváltás és változtatás ment végbe, ahol a szabályos és eredményes működéshez egyre több és hangsúlyosabb szakmai és adminisztratív feladatot kell megoldani. Nagyon is időszerű és bölcs döntés volt tehát a Magyar Katolikus Püspöki Konferenciának a tíz évvel ezelőtti határozata, a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet megalapítása.

Az elmúlt évtized tapasztalatai igazolják, hogy a KPSZTI formájában számos kiváló és elkötelezett szakember segíti a katolikus nevelés és oktatás ügyét, olyan szakmai háttérrel nyújt az iskolafenntartóknak és maguknak az intézményeknek is, amely nélkül a színvonalas munka alig volna elképzelhető.

Hálát adok Istennek az elmúlt tíz év eredményeiért, és kérem bőséges áldását a KPSZTI és a katolikus közoktatás minden munkatársa számára.

Boldogságos Szűz Mária, Iskolák Pártfogója, könyörögj érettünk!

Tízéves a ma már nélkülözhetetlen Intézet

Nehéz fölidézni az 1990-ben váratlanul bekövetkező, mindannyiunkat fölkészületlenül érő változások eseményeit és eredményeit. Két dolog azonban kétségtelen. Ha egy intézmény tíz év után, nyugtalan korunkban, nélkülözhetetlennek tűnik, akkor valóban nélkülözhetetlen, és az adott körülmények közt igazolta létét. Azok pedig, akik munkálkodnak benne, hálával ünnepelhetik az évek kerek fordulóját.

Nos, ilyen intézményként köszöntöm létrejöttének tizedik évfordulóján a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézetet és mindenkit, aki által született, kibontakozott és jövőt ígér megbecsült szolgálata.

Sajnálatos módon ifjúkoromban többszöri próbálkozás után sem sikerült naplóíró emberré válnom. Főleg most



Dr. Erdő Péter
bíboros, prímás, érsek
az MKPK elnöke



Dr. Seregély István
egri érsek

látom, mennyire hasznos lenne éppen az elmúlt, ezerarcú és számtalan kezdeményezést elindító idők emlékeinek ilyen naplószerű ismerete. De efféle krónikával sajnos nem rendelkezem.

A Jézus Krisztus alapította Egyház kezdettől missziós küldetéssel jött a világra. A misszió nem csak az Isten akarta élet evangéliumát nem ismerő emberek felé fordult: kis időn belül azzá a kötelességgé is vált, hogy a múlt nemzedékek Krisztus-követését az új generációknak adja át. Ez, bárhogyan nevezték is kezdetben, már oktató-nevelő szolgálat volt. Nemcsak hitoktatás, vallásra nevelés, hanem krisztusi életet bontakoztató törekvés is. Kötelessége volt a családnak mint „családi egyháznak” és az egész krisztushívő közösségnek. Idővel az Egyház iskolaalapító, közoktatást teremtő tényezője lett az emberi kultúrtörténetnek.

E tekintetben az ezeréves magyar kereszténység nagyon magas szintre emelte a jövő építését. Nem kell szégyenkezniünk Európa más népei, nemzetei előtt.

A sok téren nyomorúságot hozó XX. század közepén mégis megjelent az a magabiztos magyar nyilatkozat, miszerint a nép állama átvette az oktatás és nevelés, valamint a szociális gondoskodás feladatát az Egyháztól. A kétnemzedéknyi gyarmati sors kultúrpolitikája meg is tépázta a keresztény szellemiséget. Szerencsénkre nyolc katolikus iskola folytonosságot jelentett az örökség és az újrakezdés között.

A közszolgálatban való részvétel szabadságának birtokában a magyar katolikus és más keresztény egyházak széles körű igénynek próbáltak eleget tenni iskoláik újraindításával és új iskolák alapításával.

Hazánk új, újtát tapogatózva kereső vezetése hamar rájött, hogy a megváltozott körülmények között az oktatás rendszerének időtálló és eredményes megújulását, kibontakozását irányítani kell mind az állami és önkormányzati, mind az egyházi közoktatás terén.

Nem tudom, kinek jutott eszébe vagy kit utánozott valaki, kik voltak az okos emberek e feladat megvalósításában. Azt sem tudom, mennyire sikerült megoldani országosan, de azt igen, hogy nálunk valóra vált a cél. Létrejött és tíz éve áll a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet, a KPSZTI, és ez idő alatt a magyar viszonyok közt jól működő iskolahálózat őrévé vált.

Az intézmény nemcsak a nevében megfogalmazott követelmény megvalósítója, a katolikus közoktatás rendszerének sikeres irányítója lett, de – időnként viszontagságos helyzetekben – másoknak is példát mutató módon végzi munkáját az oktatás és nevelés szolgálatában.

Tizenöt éven át elnöke lévén a Magyar Katolikus Püspöki Konferenciának – bár iskolaügyekben nem személyesen tevékenykedő vezetőként – láttam a KPSZTI születését, kibontakozását. Láttam, hogy néhány rátermett és lelkes ember munkája nyomán, új körülményekkel megküzdve, az Intézet – követve a mindig változó törvényeket, rendeleteket és előírásokat – eredményesen tudja irányítani iskoláink működését, megóvni életképességüket.

Külön érdekes és meglepő volt látni a ma minőségellenőrzésnek nevezett, máshol bizony gyengén működő „tanfelügyelet” hatékonnyá válását. Ezt a munkát az egyházmegyém által fenntartott oktatási intézményekben szervezett ellenőrzések során, az ellenőrzést és értékelést végző munkatársak révén közelebbről is megismertem és elismerem.

Ugyanígy az egyházmegyék gazdálkodásában, az oktatási-nevelési intézmények munkájában, financiálisan is, legalábbis eddigi fennmaradásukban lehetővé tevő KPSZTI szolgálat, minden iskolafenntartót hálára kötelez.

Mit kívánhatnék a tizedik jubileumát ünneplő Intézetnek, vezetőinek és munkatársainak? Mindenekelőtt azt, hogy az Intézet maradjon fenn továbbra is. Vezetői és munkatársai ne veszítsék el lelkesedésüket és munkakedvüket. Vállalják átalakuló világunkban az egész közoktatásra és köznevelésre nehezedő terheket Jézus Krisztushoz és Egyházához való hűséggel és áldozatossággal.

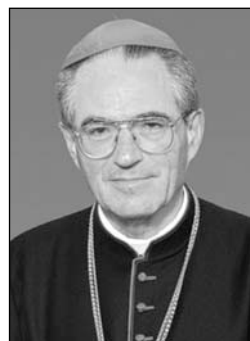
Nem ígérhetem, amit kezdetben reméltem, hogy a világ barátságos lesz munkánk és szolgálatunk iránt. Bízom mégis, hogy Isten és ember előtti őszinteségben, egy nálunk szerencsésebb jövőt megérő nemzedék javáért fáradozunk. Bizának benne, hogy a magyar egyház, intézményei és azok munkatársai teljesíteni tudják és teljesíteni fogják a Gondviselés által nekünk rendelt küldetést.

Isten áldja meg eredményes jövővel a jubiláló Intézetet!

Az idő gyorsan szalad: a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet elérkezett alapításának tizedik évfordulójához. Mint a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia Iskolai Bizottságának elnöke kezdettől ott lehettem az Intézet létrejötténél, kezdő lépéseinél és további fejlődésénél.

Először az MKPK titkárságának épületében kapott helyet az Intézet, majd 2003-ban a mai – immár végleges – épületébe költözhetett.

Az Intézet léte, munkássága felbecsülhetetlen értéket jelent a magyar katolikus iskolarendszer számára. Míg az állami pedagógiai intézetek egy-egy kisebb terület iskoláit fogják össze, addig a KPSZTI munkája azt jelenti, hogy a Katolikus Egyház által fenntartott összes közoktatási intézmény egységes ellenőrző-tanácsadó-továbbképző háttértámogatással működik Soprontól Nyíregyházáig és Esztergomtól Pécsig. Ezt az egységes – a katolikus óvodákat, általános iskolákat, szakiskolákat, középiskolákat támogató – intézeti munkát „szent irigységgel” és megbecsüléssel figyelik a hasonló intézmények is.



*Dr. Pápai Lajos
győri püspök*

Nekünk pedig elsőrendű fontosságú érdekünk, hogy katolikus iskoláink mindig megfeleljenek annak a színvonalnak és elvárásnak, amit egyrészt „iskola”, másrészt „katolikus” voltuk alapján joggal elvárnak tőlük.

A tíz év eseményeit, eredményeit bővebben megismerhetjük ebből a kiadványból. Én csak köszönetemet szeretném kifejezni a KPSZTI intézetvezetőinek: Szilágyiné Dr. Szemkeő Juditnak és Bajzák Erzsébet M. Eszter nővérnek, valamint munkatársaiknak azért az áldozatos munkáért, amit e tíz évben végeztek.

Az MKPK a KPSZTI megalapításával és fenntartásával is kifejezte azt a meggyőződését, hogy katolikus iskoláinkat úgy tekinti, mint apostoli tevékenysége kiemelten fontos lehetőségét, a KPSZTI és katolikus iskoláink dolgozóit pedig, mint akik nagyon fontos egyházi küldetést teljesítenek!

Ad multos annos!



Dr. Véres András
szombathelyi püspök

*„Akik igazságra tanítottak sokakat, tiündökölnék
örökkön-örökké, miként a csillagok” (Dán 12,3)*

A Magyar Katolikus Püspöki Konferencia felkérésére 1998. augusztus 1-jétől vettem át a Konferencia Titkárságának vezetését. A Konferencia épületében működő intézmények között egyik volt a KPSZTI, akikkel szomszédi kapcsolatba kerültem, mivel az Intézet a titkár lakásának szomszédságában működött. Talán e közelségnek is köszönhető, hogy naponta gyakran találkoztam az Intézet munkatársaival a hivatalos megbeszéléseken túl is. Erre az időre esett, amikor az egyházi fenntartású iskolák száma ugrásszerűen megnőtt, ezért az Intézet munkája is rohamosan növekedett. Egyre inkább szükségesnek látszott, hogy számukra egy megfelelő működési feltételeket biztosító épületet találjunk, mert a hely szűkössége már a munka végzését nehezítette. De erre csak néhány év múlva kerülhetett sor.

Örömmel láttam, hogy az Intézet munkatársai nagy hozzáértéssel és elkötelezettséggel végezték munkájukat. Ezt azért érzem szükségesnek megjegyezni, mert a folytonosan változó oktatási törvények nagy zűrzavart teremtettek az iskolák életében, ezért számukra nagy segítséget jelentett, hogy a KPSZTI-hez fordulhattak, ahol mindig szakszerű és megbízható eligazítást kaptak. Az iskolák vezetői gyakran megfogalmazták felém a köszönetüket, amely köszönet valójában az Intézet munkatársait illette meg. A katolikus iskolák fenntartói számára is nagy könnyebbséget jelentett az, hogy bízhattak az Intézet munkatársainak szakértel-

mében és készséges segítőkészségében. Valójában, amit csak általánosságban fogalmazok itt meg az Intézet munkájáról, az nagyon szerteágazó és sokrétű tevékenységet jelentett. A Katolikus Egyház nagy oktatási intézményrendszerét nem is lehetett volna az Intézet segítsége nélkül eredményesen működtetni. Nélkülük az egyes fenntartóknak kellett volna több munkatársat foglalkoztatni az oktatás területén, s az iskolájuk érdekeinek érvényesítése még akkor sem lett volna olyan eredményes, mint így. Az egységes fellépés a minisztérium felé mindig hatékonynak bizonyult. A többi egyházak képviselői is gyakran elismeréssel szóltak az Intézet munkájáról.

Úgy tapasztaltam, hogy a kormányzat munkatársait is gyakran meglepte az a felkészültség és szakszerűség, amellyel – a Püspöki Konferencia Titkárságának munkatársaival összefogva – az egyes tárgyalásokra érkeztünk. Öröm volt ilyen munkatársakkal dolgozni. Természetesen ez többször késő estébe és nemegyszer éjszakába nyúló munkát követelt, mert legtöbbször csak nagyon kevés felkészülési időt kaptunk a tárgyalások előtt.

Elfogódottság nélkül kijelenthetjük, hogy a katolikus oktatási intézményeink szakmai fejlődésében óriási szerepet játszott a KPSZTI-ben végzett kiváló munka. Egyrészt a tanácsadások és továbbképzések, másrészt az egyes intézményekben végzett komplex ellenőrzések sokat segítettek abban, hogy az iskolák felismerjék saját értékeiket és hiányosságaikat, így javítsák az ott folyó szakmai és lelki munkát.

Nem tudjuk – miként ez az elmúlt tizenhét évben már többször előfordult –, hogy milyen jövő vár az egyházi oktatási intézményekre. Azt a demokráciára nézve nagy szégyennek és deficitnek tartanám, ha a kormányzat ellehetetlenítené ezen iskolák működését. Remélem ez soha nem fog bekövetkezni! Az viszont biztosan állítható, hogy egy olyan összpontosított szakmai munkára, mint amit a KPSZTI végez immár tíz éve a katolikus oktatás érdekében, mindvégig szükség lesz. Kívánom, hogy az Intézet minden munkatársa azzal a szakmai és keresztény elhivatottsággal végezze továbbra is a munkáját, amelynek számtalan tanúbizonyosságát adták az elmúlt évek alatt.

Ad multos annos!



Szásziné Sustyák Anna
óvodavezető
Svetits Katolikus
Oktatási Intézet

Egy óvónő gondolatai a tizedik évfordulóra

Az idő sodrásában szinte észre sem vettem, hogy eltelt tíz esztendő. Az emlékezés első gondolata a kezdeteket idézi fel, amikor 1997-ben oly büszkén „mi, svetitises óvónők” elindultunk a zsámbéki lelkigyakorlatra. (Antal Éva óvónő, pedagógiai munkatárs szervezte ezt az alkalmat.) A szelíd „dorgálások” ellenére sem tudtuk, talán nem is akartuk betartani a szilenciumot, hiszen annyira feszített bennünket a vágy, hogy választ keresve a „ti hogyan csináljátok” és a „mitől más egy katolikus óvoda” kérdésekre megosszuk egymással munkánk örömeit, gondjait.

Személyes élményeim közt kutatva eszembe jut az első leányfalui lelkigyakorlat, amely újabb lendületet adott az óvodák „ügyének”. Grolyóné Szabó Éva óvodai szakértő ez idő tájt kapta megbízását a Pedagógiai Intézettől. Elhatározásainak, terveinek csak a „körvonalai” jelennek meg előttem, képek, mondatok villannak elém: „a gyermeknevelés alapkö a jövődőhöz”, „jó szellemben nevelve kell a gyermekeket útnak indítani”. Valami „csuda jót” kívánt és tervezett a katolikus óvodáknak – elsősorban az oda járó gyermekek örömeire. Tőle telhetően mindenben segíteni akart: a közösség formálásában, az értékek megteremtésében. Hiszen nagy szükség volt akkoriban arra, hogy hozzájussunk a megfelelő dalokhoz és irodalmi alkotásokhoz. A vallásos nevelés terén kialakított jó gyakorlati tapasztalatokat, ismereteket át tudjuk adni egymásnak. (A „mit?” és „hogyan?” kérdései gyakran elhangzottak.) Köztudott, hogy az óvónők általában lelkesek, nyitottak az újra, kipróbálnak mindent, ami jobbá, többé, szebbé teszi munkájukat. „Legnagyobb dolog, amit egymásnak adhatunk nagylelkűen vagy fogcsikorgatva, vagy ahogyan képesek vagyunk – mi magunk vagyunk.” Ő volt az, aki az óvodai nevelés területéért felelős munkatársként elkötelezetten, fáradhatatlanul, folyamatos szakmai megújulással, önzetlenül, „önmagát szétosztva” sajátos szerepet vállalt az óvodai nevelőmunka helyi értékrendjének kialakításában. Az eltérő feltételekkel, lehetőségekkel induló és működő óvodák fogódzót, gazdag útravalót kaptak és kapnak ma is a Pedagógiai Intézet minden munkatársától.

Továbbfűzve az emlékezés fonalát, amikor a Pedagógiai Intézet tíz évének történetét, a fejlődést, az elvégzett munkát tekintem, kérdések vetődnek fel bennem. Ha kimondom ezt a mozaikszót, KPSZTI, érdekes lehet, hogy mit jelent, milyen érzések, gondolatok társulnak hozzá. Egy pedagógiai intézet, amely értekezleteket, képzéseket, programokat szervez, kiadványokat szerkeszt, a komplex intézményellenőrzés és -értékelés munkáját koordinálja, mint szakértőnek alkalmanként munkalehetőséget biztosít, és sorolhatnám még, milyen sok feladatot vállalt, vállal. Mi az, amit közvetít, amit átad, amitől mégis más ez a hely, mint a többi ilyen jellegű intézmény?

Olyan hely, ahova jó érzéssel megyek (néha ugyan fárasztó, hosszú vonatozással érek oda), ahol tudják, hogy a gyökereket nem eltépni, hanem megtartani szükséges, hiszen ez a lehetőség a túlélésre. Ez a hely jelenti még a meghitt együttléteket, emberi kapcsolatokat, lelki élményeket, szeretteimet, dallamokat, illatokat, fényeket, örömeiket. Jelenti a katolikus óvodapedagógiában való útkeresést, előrehaladást, eredményeket. Jelenti a hűség, az idő, a nevetés, a törődés, az elismerés ajándékait.

Nehéz út van mögöttük, nemcsak azért, mert merőben új, semmilyen hagyományokra vissza nem tekintő szervezeti struktúrákat kellett kiépíteniük, hanem mert meg kellett felelniük az intézmények által támasztott elvárásoknak. Az elmúlt hat évben nem volt egyetlen olyan esztendő sem, amikor ne kellett volna valamilyen reform, oktatáspolitikai változás miatt új intézményi dokumentumokat kidolgozni vagy a már meglévőket átdolgozni. A Pedagógiai Intézet vezetője, Eszter nővér és munkatársai biztos hátteret jelentettek az óvodáknak, iskoláknak. A hajszálgyökerek tápláló erejével segítették a katolikus közoktatás színvonalas munkáját. Köszönet az Intézet minden munkatársának a tíz esztendőért. Hálát adunk a hétköznapi csodákért, melyek jelen voltak az életünkben. Minden nehézség ellenére is csodálatos dolog embert formálni! S a mai kisgyermekek között már talán ott vannak azok, akik néhány évtized múlva folytatják az elkezdett munkát, akiknek mi leszünk a megtartó múlt, akik minket emlegetnek úgy, hogy „ők kezdték”, „ők voltak a magvetők”. S mi csak remélni tudjuk, hogy az elvetett magok nem a gyomok közé, nem az útfélre, hanem Isten áldotta termőföldre hullnak, s ezerszeres bő terméssel örvendeztetnek meg eget s földet.

Visszatekintés

1997-ben megtisztelő lehetőséget kaptam a Magyar Katolikus Püspöki Konferenciától. Előkészíthettem és elindíthattam a katolikus közoktatás szakmai összefogását és működését az Egyház tanítására támaszkodva segítő intézményt, a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézetet.

Ma is sokakban felmerülhet a kérdés, hogy miért nem a hagyományos névvel, egyszerűen pedagógiai intézetként alapítottuk az intézményt. A válasz egyszerű: szerettük volna hangsúlyozni a közösségformálást elősegítő szervezőmunkát, a fenntartókkal való kapcsolattartást, továbbá annak lehetőségét, hogy az intézmény aktívan részt vegyen a továbbképzések szervezésében, irányításában. Célunk az volt, hogy ne csak a szűken vett szakmai továbbképzésekre, hanem hitéleti, szemléletformáló képzésekre is lehetőséget nyújtsunk.



Szilágyiné dr. Szemkeő Judit
rektor
Apor Vilmos Katolikus
Főiskola

Tíz év mindannyiunk életében hosszú idő, bármilyen gyorsan elszalad. Visszaemlékező soraimra készülve elővettem az 1997. szeptember 17-én megjelent *Katolikus iskola és óvoda* című lap első számát. Ez a lap adott hírt az új intézmény indulásáról. A következőket írtam az első számban céljainkról: „Szeretnénk elősegíteni a katolikus oktatási intézmények egyre bővülő családjában a véleménycserét, az információk áramlását. Keveset tudunk egymásról, pedig közösen könnyebben oldhatjuk meg az előttünk álló feladatokat. Válljuk be, hogy a közoktatási törvény módosítása után, a Nemzeti alaptanterv bevezetése előtt súlyos gondokkal kell szembenéznünk. Hogyan tanítsunk? Milyen dokumentumokat hol szerezhethetünk be? Hová adhatunk be pályázatokat? Milyen tankönyveket használjunk? Milyen továbbképzésre menjünk? Hitünk megóv ugyan a csüggedéstől, de hosszú távon akkor szerzünk támogatókat a társadalom széles rétegeiből, ha munkánkat nemcsak tiszta szívvel, hanem nagy szakértelemmel végezzük. Ha a keresztyén szellemiségű óvoda és iskola egyben minőségi oktatást és nevelést is nyújt.”

Terveink megvalósítását megkezdtük. Én 1998-ban egyéb feladataim miatt nem tudtam folytatni munkámat a KPSZTI-ben, de nagy örömmel láttam és látom, hogy az elképzeléseim valóra váltak, valóra válnak. A gondok természetesen nem tűntek el, vagy ha igen, újak jöttek helyettük. A közös gondolkodás lehetősége azonban mindenképp erősödött. Ma sokkal szorosabb a kapcsolat az intézmények vezetői, munkatársai között. Ismerik egymást, eszmecsere folytatódnak. Intézményesedett a belső tájékoztatás, a továbbképzés. Létrejött és működik a belső információs rendszer. Nagy örömmel kísérem figyelemmel az Intézetben folyó munkát.

Az intézmények minőségbiztosítási rendszerének eredményeként elkészített elemzések a magyar közoktatási kutatások kincsesbányáját jelenthetik. Nagyon jelentős szakmai eredményt hozhat a dokumentumok beható vizsgálata, feldolgozása.

A már idézett újságunkban hírt adtunk az első átfogó elemzésről, amelyet kérdőívek alapján készítettünk. Néhány adatot ismertetek a felmérésből. Kiemelkedőnek találtuk az iskolák és a szülők együttműködését. Az iskolák 84%-ában működött iskolaszék, az iskolák 37%-ukat segítette szülői egyesület tíz évvel ezelőtt. Kimutattuk, hogy az iskolák nem kirekesztők, a szülők kevesebb, mint egynegyedének volt felsőfokú végzettsége, 7%-uk az általános iskolát sem fejezte be.

A tíz éve készített felméréseink eredményeinek nagy része visszaköszön a felekezeti középiskolában készült reprezentatív felmérés eredményei között (Pusztai Gabriella, *Iskola és közösség*, Gondolat, 2004). A felekezeti iskolák befogadó jellegét egyértelműen aláhúzzák az újabb vizsgálatok is.

2006 őszén én is készítettem felmérést arról, hogy kik és miért keresnek egyházi iskolát gyermekeiknek. A felmérés nem volt átfogó, csak néhány óvodában és iskolában végeztük el, de voltak önkormányzati kontrollcsoportjaink. Egyértelműen megállapítható volt, hogy az egyházi óvoda és iskola a szülők nagy része számára biztonságot, szeretetteljes közösséget jelent, amelyre a gyermekek nevelése során

számítani lehet, amely lehetővé teszi, hogy a családok is közösséggé formálódhassanak. A felekezeti óvodák és általános iskolák sok szülőt vezetnek vissza a gyermekkorban otthagytott hithez, templomhoz is. A szakmai eredmények mellett – felméréseim szerint – az óvodák, iskolák légköre, értékrendje, az intézmények és a szülők kapcsolata is kiemelten fontos. Bízom benne, hogy a fejlődés nem törik meg.

Befejezésül egy külső értékelésből szeretnék néhány gondolatot idézni. Az *EDUCATIO* 2005. őszi száma az egyházak és az oktatás kapcsolatával foglalkozott. Örömmel olvashatjuk (Kozma Tamás, *Egyházi iskolák – interkulturális nevelés*), hogy az egyházak oktatáspolitikai szerepvállalása volt „a legnagyobb változás, amely a kilencvenes évek elejét az évtized végétől elválasztja. [...] Az egyházak képviselői elfogadottá váltak az oktatáspolitikai grémiumokban. Azok a kollégák, akik ezt a szerepet vállalták, mára otthonosan mozognak új szerepeikben. De még inkább igaz, hogy új nemzedék lépett be az oktatáspolitikai »arénába«, amely új módon akarja és tudja alakítani az egyházi oktatáspolitikát. Nem sérelmi politikát folytat, hanem misszióra törekszik.” Meggyőződésem, hogy a KPSZTI minden munkatársának és szakértőjének igen nagy szerepe van abban, hogy az elmúlt évtizedben az egyházi oktatás szerepéről alapvetően megváltozott a pedagógiai kutatók véleménye is. Köszönöm.

Köszönetet kell mondanunk mindazoknak, akik vállalták, hogy egyházi intézményben dolgoznak, illetve azoknak a családoknak, akik egyházi óvodát és iskolát választanak gyermekeiknek. Az egyházi iskolai hálózattal kapcsolatban a legnagyobb elismerést éppen az váltja ki – tovább idézve Kozma Tamás cikkéből –, hogy létezik egy „néha képzeletbeli, néha pedig valós közösségi háló, amely meg tud szerveződni és működni is tud az állam nélkül”. Erre az összefogásra, a valódi közösségi hálóra nagy szükségünk van! A háló szövögetésében, erősítésében is – nevének megfelelően – fontos szerepet játszik a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet.

Befejezésül Kányádi Sándor tíz év után is aktuális versét idézem.

Ne félj!

Ne félj, ne félj!
Múlóban már a tél.
A nap, a nap
lassan erőre kap.
Remény, remény
ragyog az ág hegyén.
De még, de még
tartja magát a jég.
De már, de már
ripeg-ropog, akár
az ablak üvege,
ha labda töri be.



Fazekasné

dr. Fenyvesi Margit
főiskolai tanár

Károli Gáspár
Református Egyetem
és
ELTE Bárczi Gusztáv
Gyógypedagógiai
Főiskola

Amikor megkaptam a megtisztelő felkérést, hogy írjam meg véleményem a Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet munkájáról, először úgy éreztem, egyszerű véleményt alkotni olyan tevékenységről és szemléletről, amely nagyon hasonlít az enyémmre. Később jöttem rá, hogy tévedtem, ez nehéz lesz. Hiszen könnyebb bírálatot írni, mint tetszést megfogalmazni. Egy bírálatban egzakt módon megjeleníthető minden hiba, bírálható minden téves szemlélet. De ami jó, azt nehéz változatosan szavakba foglalni.

Pályafutásomra visszanézve egyre jobban körvonalazódik Isten szándéka velem. A fogyatékkal élők, a hátrányos helyzetben levők, a sajátos nevelési igényűek képviselőjét bízta rám az Úr. Sokszor kell kemény harcot vívnom oktatótársaimmal, iskolai vezetőkkel, kollégákkal. Találkozom gúnyos mosollyal, legyintéssel, háritással. „Legyenek csak az egészségesektől minél távolabb. Egymás között nézegessék, hogyan nő a fű, brekeg a béka” – idézet egy oktató véleményéből. A KPSZTI-ben kezdettől fogva otthon érzem magam. Ismerős a szem-

lélet és a hozzáállás. Nem kell magyarázkodnom, azonnal közös hullámhosszra kerülünk. Tevékenységem szűk terület csupán ahhoz képest, amivel az Intézet foglalkozik. Mégis mindig úgy érzem, hogy ez számukra is a legfontosabb – gondolom, mindenki, aki együtt dolgozhat velük, ugyanezt érzi. Az itt dolgozóknak ez nem csupán munka, hanem hivatás. Valódi együttgondolkodással, lelkes és elhivatott munkatársakkal minden egyszerűbbé válik. Az előadás, továbbképzés helyszíne, eszközei mindig gondosan megszervezettek, nincs hiba vagy fennakadás. A szervező munkatárs ott van minden előadáson, jegyzetel és hozzászól, látható az érdeklődése. Ha az előadásom anyagát kinyomtatva felajánlom, azonnal sokszorosítják, minden résztvevő teljes anyagot kap. Nincs gyűjtögetés, hogy a másolás megtérüljön. De van kis Mikulás-csomag mindenkinek, mert éppen december hatodika előtt állunk. Harapnivaló, mert lehet, hogy későn érünk haza.

Az Intézet munkáját figyelemmel kísérve azt látom a legfőbb törekvésnek, hogy mindig a „használók” igényeiből indulnak ki. Fáradságot és időt nem kímélve megkeresik a „terepen” dolgozókat, véleményüket kérik. A munkatársaik megpróbálják szintetizálni a különböző területeken dolgozók igényeit, és így mindenki megtalálja azt, amire a leginkább szüksége van. Ez az induktív szemléletmód valóban hasznos segítséget nyújt, mert a pedagógusok azt kapják, amit kérnek. Fontos a minőségbiztosítás is. Minden tanfolyam végén kérik a hallgatók vélemé-

nyét, kíváncsiak javaslatokra. Referenciákat szereznek be új előadó felkérése vagy új téma esetén. Mert van eszköz, és van cél. De a kettő csak együtt érvényes.

Milyen jövődöbeli feladatai lehetnek a KPSZTI-nek? A jelenlegi kultúrpolitika törekvései nem sok optimizmust engednek meg. Szükség van összefogásra, érdekképviseletre. Az Intézetnek ezt vállalnia kell, ezzel segíteni az óvodákat és iskolákat abban, hogy teljes energiájukat a gyermekek, fiatalok nevelésére, oktatására fordíthassák. Ne akadályozza őket értelmetlen adminisztrációtömeg, bürokratikus intézkedések. További feladat lehet helyzetelemzés készítése a katolikus oktatási intézményekről. A tárgyi-személyi feltételek ismeretében lehet megtervezni az építés további feladatait és lehetőségeit. A gyakorlati életben dolgozók jól használható tapasztalatait ajánlatos mindenki számára elérhetővé tenni. Ez már megvalósuló kezdeményezés, de talán nem rendszeres. Pályázatok kiírásával, a legjobbak megjelentetésével mindenki számára elérhetővé válik a legjobb módszer, a bevált tapasztalat. Kutatóként vallom: a teória nem pótolhatja a gyakorlatban megszerzett tapasztalatok értékeit.

Kecskemét, vasútállomás. Velem szemben jön volt kolléganóm, aki most egy katolikus óvoda dolgozója. „Továbbképzésre megyek a KPSZTI-be” – mondja. „Nem volt könnyű elintéznem. A helyettesítésemet le kell dolgoznom, és az úti-költségem is magam állom. De tudom, hogy megéri a szervezés és a pénzkiadás. Mindig feltöltve jövök haza tőlük.” Amikor az Intézet bármelyik rendezvényének részese lehetek, nekem is ünneplőbe öltözik a szívem. Minden kezdésnél először Istenhez fordulunk. Ők másképpen, mint én, de a végeredmény ugyanaz.

Szentség és szakértelem

Amikor Isten új kapukat nyit meg előttünk, hirtelen olyan feladatokkal találjuk magunkat szembe, amelyekre nem vagyunk felkészülve. Az ilyen kegyelmi pillanatot csak remélni lehet és figyelő szívvel felismerni. Ez nem a szakemberek pillanata, hanem a szenteké. Azoké, akik fürkészik Isten akaratát, akik helyesen értelmezik az idők jeleit. Ők nyitják meg az utat azok számára, akik szaktudásukkal a kialakuló új rendszer részleteit kidolgozzák. Évek múltán már természetessé válik mindaz, ami akkor, abban a kegyelmi pillanatban elindult.

Ezt a csodát élhettük át az 1990-es években, amikor a katolikus oktatás újraszerveződött.



dr. Ujházy András
igazgató

Klotildligeti Wárd Mária
Általános Iskola, Gimnázium
és Alapfokú Művészeti Iskola

A Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet ennek az időszaknak mindannyiunk számára meghatározó szereplője, segítője volt. Egyesítette magában az Istenre figyelésből fakadó szolgálatot és az átfogó szaktudást. A tízéves évforduló jó alkalom arra, hogy visszaemlékezzünk a kezdetekre, Isten kegyelmi órájának csodájára.

1996-ban egy KIF (Katolikus Iskolai Főhatóság) által szervezett igazgatói értekezleten felvetettük, hogy a katolikus iskolák számára ki kellene dolgozni egy közös pedagógiai programot, amely alapján az egyes iskolák elkészíthetik a sajátjukat. Erre Korzenszky Richárd atya rám nézett, és így szólt: „Akkor csináljátok meg!” Így többedmagammal összeállítottunk egy pedagógiai programajánlást, amely a *Tanítónk Krisztus* című konferencia anyagában 1997-ben megjelent.

A KIF a szocialista időszakban az akkor engedélyezett nyolc katolikus iskola munkáját fogta össze. Amikor 1991-től sorban alakultak az új katolikus iskolák, a KIF igyekezett őket is felkarolni. Farkas István, Görbe László, Kemenes László, Reisz Pál, Korzenszky Richárd szerzetes atyák időt és fáradságot nem kímélve nagyon sokat tettek iskoláinkért. Mindezek mellett 1997-re kiderült, hogy a KIF a régi formájában nem tudja a megnövekedett feladatokat ellátni. Olyan új intézetre volt szükség, amely az új oktatási környezet kérdéseire profi módon tud választ találni, amely a – hála Istennek – jelentősen megszaporodott iskolákat segíteni tudja. Ezzel a szándékkal alakult meg 1997 nyarán a KPSZTI.

Már 1993-ban megindult Farkas István atya vezetésével a katolikus iskolák kerettantervének kidolgozása, amely füzetsorozat formájában 1996-ban meg is jelent. Ekkor verbuválódott az első szakértőcsapat, amely az évek során folyamatosan kiegészülve, alakulva segítette iskoláink tantárgyi munkáját. Jómagam először a kémia tantervek kidolgozásában segédkeztem, majd a természetismeret tantárgygondozója lettem. Mint minden tantárgyból, természetismeretből is évente két alkalommal tartunk továbbképzést tanárainknak. Ezek az alkalmak több célt szolgálnak. Egyrészt segítjük a szaktanárokat a tantárgyukat érintő legújabb szabályozások követésében (pl. érettségi követelmények, új NAT és új tantervek stb.). Másrészt szeretnénk összefogni a szakárgyi munkát, módszertani ötleteket adni, szélesíteni a szakmai és pedagógiai ismereteket.

Miben segít nekem igazgatóként a KPSZTI munkája? Mindenekelőtt biztonságot ad. Van kihez fordulnom kérdéseimmel, legyen az az igazgatással kapcsolatos, pénzügyi vagy bármely más területet érintő. Nagyon nagy értéknek tartom a KPSZTI égisze alatt szervezett tanulmányi versenyeket, találkozókat, tanártovábbképzéseket. Sok terhet vesz le a vállunkról, hogy a legújabb jogszabályokat nem egyedül kell megfejtenünk, hanem egységes útmutatást kapunk a helyes megoldásra. Érdekeinket egyenként sem az iskolák, sem a fenntartók nem tudnák ilyen súllyal és felkészültséggel képviselni a minisztériumban és más hivatalos szerveknél, amint azt a KPSZTI teszi. Mindemellett „kifelé” is nagyon fontos,

hogy egységesnek, szervezetnek látnak minket. Többek között ez a biztos háttér iskoláink minőségi garanciája.

Isten kinyitott előttünk egy kaput. Beléptünk rajta. Adja meg mindannyiunknak, hogy a megkezdett úton célba érjünk!

A Városligeti fasor mint a katolikus oktatási rendszer agyközpontja és motorja

A rendszerváltozás – sok egyéb hozadéka mellett – lehetővé tette, hogy tetszhalott állapotából újraéledjen Magyarországon a katolikus oktatás. E történelmi időkben a komputerizált világhoz méltó sebességgel támadt fel, illetve jött létre az az intézményhálózat, amely mára országsszerte 300 tagintézményt számlál. Most már a fennmaradás a kérdés. Fennmaradni pedig csak az tud, aki fejlődik, azaz többé és jobbá válik.

Jó időben és jó érzéssel ismerte fel a katolikus közoktatásért egyetemes felelősséget viselő Magyar Katolikus Püspöki Kar az említett szükségszerűséget, és hívta életre az intézményhálózat szakmai segítségét ellátó Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézetet, a KPSZTI-t.

Mint a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kara Pedagógiai Intézetének vezetője a kezdetektől, 1997-től tartok szoros kapcsolatot az Intézettel. Az első év bukdácsolásai után, a Városligeti fasorba történt költözésükkel egy időben megkezdődött az a komoly, szakszerű segítő-szolgáltató munka, amely minden pedagógiai intézetnek alapvető küldetése. Ebben oroszánrésze volt és van az igazgató nővérnek. Ő már korábban is, mint az ország egyik legismertebb és legeredményesebb gimnáziumának igazgatója, komoly rangot vívott ki magának szakmai berkekben. Több évtizedes pedagógiai-vezetői tapasztalatai, oktatáspolitikai fogékonysága és a megújulás iránti elkötelezettsége reményt nyújtott, később garanciát jelentett az Intézetben folyó munka magas szakmai színvonalára. Az itt dolgozó munkatársak mind hasonló kvalitású kollégák, akik villámgyorsan megtanulták új munkakörük fogásait.

Az Intézet tízéves fennállása alatt rendkívül sokat tett a küldetésének megfelelően. Mindenekelőtt – kiváló realitásérzéssel – felismerte, hogy mennyire megváltozott az az oktatáspolitikai közeg, amelyben a katolikus iskolák, óvodák, kollégiumok újrakezdhatték tevékenységüket. Felmérte továbbá, hogy a fiatal katolikus intézményrendszernek felelnie kell az új kihívásokra, mert csak így van esélye a tartós fennmaradásra. Mi több, az intézményeknek szakmai munkájukban az



Hoffmann Rózsa
országgyűlési
képviselő, KDNP
intézetvezető egyetemi
docens, PPKE BTK

élen kell járniuk, mert csak ebben az esetben számíthatnak a keresztény szülők bizalmára. Vagyis nevelő-oktató munkájukat illetően versenyképessé kell válniuk, miközben vállalniuk kell a fél évszázadnyi ateista hatalom pusztítása után szükségyszerűvé vált missziós feladatokat is. Mindezt olyan körülmények között, amikor az új intézmények identitásukat keresik, és tele vannak a járatlan út miatti bizonytalansággal és félelmekkel.

A KPSZTI e felismerések után számos segítő-támogató programot indított el. Ide sorolhatók a katolikus kerettantervi munkálatok, az etikai kódex megalkotása, az intézményvezetői és a gazdasági vezetői tájékoztatók bevált rendszere, a továbbképzések megszámlálhatatlan sokasága, a szakértői hálózat kiépítése és működtetése, kiadványok szerkesztése, szakmai szervezetek alapításának és munkájának segítése, pályázatok, országos nagy rendezvények, találkozók szervezése és így tovább. Mind-mind olyan fogódzók, amelyek nélkül nehezebb és valószínűleg szakmailag ingatagabb volna az egyes intézmények munkája. A KPSZTI élen járt a kétszintű érettségire való felkészülésben és felkészítésben is – a magam részéről kissé fájjalom, hogy nem foglalt el kritikussabb álláspontot ebben a kérdésben.

Az egyik legjelentősebb alkotása, máig folytatott tevékenysége azonban az a szakmai ellenőrzési-értékelési rendszer, amely egyedülálló az oktatásügyben. A modellkövető program a régóta igényelt korrekt, objektív külső szakmai értékelés élmenyével ajándékozza meg az óvodákat, iskolákat, kollégiumokat, miközben száznál több szakértőnek ad semmi mással nem pótolható önképzési lehetőséget. Eredményessége kétségkívül pozitív, azzal együtt is, hogy a második ciklusban a korábbinál bonyolultabbá, nehezkesebbé vált.

A KPSZTI itt csak megemlített, de nem részletezett hatékony működése minden bizonnyal közrejátszik abban, hogy mára a katolikus iskolák többsége a jegyzett rangsorok első harmadában foglal helyet. Nemcsak a tanulmányi eredmények, hanem a pedagógiai hozzáadott érték tekintetében is. S mindez együttesen magyarázza, hogy vajon miért emelkedik évről évre örvendetes módon a katolikus intézményekbe jelentkező gyerekek száma, miközben országos méretekben – az ismert súlyos demográfiai helyzet következtében – folyamatosan csökken a gyereklétszám.

A fenti mozaikképek azonban csak a felületet mutatják. A mélyben jól kivehetően ott húzódik a legnagyobb érték: a munkatársak keresztény hitből fakadó türelme, kedvessége, szeretete. Számomra mindig ez a legnagyobb öröm és élmény, akárhányszor beteszem a lábam a Városligeti fasor gyönyörű villájába. Ezúttal köszönöm meg az igazgató nővérnek és a munkatársaknak azt a sok segítséget is, amelyet egyetemi oktatói, folyóirat-főszerkesztői vagy parlamenti képviselői munkám végzéséhez kaptam és kapok tőlük.

Kísérje további tevékenységüket áldás!

„Egynek minden nehéz, soknak semmi sem lehetetlen”

(Széchenyi István)

Tíz esztendő egy ember életében a gyermekkort jelenti. Olyan történelmi helyzetben azonban, amelyben a KPSZTI elkezdte működését, csak határozott, gyors fejlődést lehetett megelőzni. Kétséges kísérletekre, helyben járásra nem volt idő. „Magyarország pillanatai igen drágák” – vallotta gróf Széchenyi István.

Az 1990-ben bekövetkezett, régóta áhított változások történelmi lehetőséget és nagy kihívást jelentettek az egyház számára. Már 1990-ben és a következő években újrainduló és újonnan alapított oktatási intézmények sora kezdte meg működését. A szülők öröme nagy volt, mert élhettek iskolaválasztási jogukkal, és jelentős volt az igény az új intézményekre.

A régi és az új találkozási pontjában kialakult helyzetet megfelelően árnyalja Honti Máriának, a szaktárca 1990 előtti helyettes államtitkárának az *Élet és Irodalom* hasábjain 1991. szeptember 6-án *Iskolák, hátra arc!* címmel megjelent cikkéből idézett néhány sor: „A »hivatalból jó és hivatalból bölcs« központi irányítás az oktatás monopóliumán – úgy látszik – egyedül az egyházakkal (elsősorban a legnagyobb egyházzal) kíván osztozni. Ma már ugyanis nemcsak a nagy múltú és jó hírű egyházi iskolákat akarja újratertetni, hanem a közadóból fenntartott önkormányzati iskolákat is kitarja »a keresztény szellemiség« homályos öndefiníciója előtt. Kérdéseinket a megválaszolás esélye nélkül kell feltennünk. Lehet-e különféle világnézeti alapon erkölcsösen élni, tanítani? Mi az alkotmányos alapja annak, hogy az iskolatáblára kiírt világnézet aklába bárkinek be kell terelődnie, hacsak nem akar gyerekként a kisebbségi sors elhagyott mezején kóborolni? Ha megint van kormányzatilag előbbre sorolt üdvözítő világnézet, hogyan valósul meg a humanisztikus értékek plurális felfogása, és mi történik a lelkiismereti szabadsággal és az egyes ember méltóságával? A jelenlegi kormányzat által deklarált szellemiségnek talán legmarkánsabb vonása a tradicionalizmus.”

A törvényi szabályozás hiányos volt, az oktatásirányítás rendszere csak lassan tudta követni a pluralizmusból fakadó kihívásokat. A legtöbb gond mégis a tantervi szabályozás oldaláról merült fel. Elindultak a Nemzeti alaptanterv megalkotása körüli, éveken át tartó viták, melyekben ideológiai, politikai és szakmai nézetkülönbségek tükröződtek. A közel ötven esztendőn át működő rendszer merevsége és az új szemlélet, a forradalmi lelkesedés gyakran ütköztek. A központi ellenőrzéshez, szakfelügyelet-höz szokott rendszer alig vagy egyáltalán nem tudott élni a váratlanul érkezett szabadsággal, vagy pontosabban a szabadsággal járó személyes és intézményi felelősséggel.



Kőrösiné Dr. Merkl Hilda
igazgató

Prohászka Ottokár
Katolikus Gimnázium,
Budakeszi

Ebben az erőterben született meg a teremtett ember iránti felelősség és a II. Vatikáni Zsinat szellemisége értelmében vett szolgálat iránti elkötelezettség jegyében a KPSZTI. A katolikus egyházra (és később a nagy egyházak mindegyikére) jelentős feladat hárult az oktatás-nevelés ügyének felvállalásával, s bátran állíthatjuk, hogy aktuális, működő minták nélkül. A katolikus óvodák, általános és szakiskolák, valamint a gimnáziumok örültek az Intézet létrejöttének. A döntéshozók jó érzékkel választották ki a vezetőt, aki jó felkészültségű, gyakorló intézményvezető volt. Szerzetesnővérként hitelesen képviselte és képviseli ma is a legfontosabb célt, hogy iskoláink a földi és az égi haza számára neveljenek „polgárokat”.

Az Intézet létrejötte a Gondviselés időzítése volt. Egymást követték kötelező tantervi feladatok, a helyi szabályzók megalkotása, illetve átalakítása (Pedagógiai Program, a helyi tanterv, SZMSZ, Házirend, MIP stb.), s mindez szinte évente. A legmarkánsabb problémát azonban az a tény okozta, hogy a tanítók, tanárok nem rendelkeztek sem képesítéssel, sem gyakorlattal, és sok esetben alkalmassággal sem a tantervek megírásához, adaptálásához. S még egy másik veszély is fenyegetett: a változások révén támadt szabadsággal, újíto szándékkal veszélybe sodródott a folyamatosság, a következetesség, a rendszerlátás. Sok jó hagyomány, feltétlenül megőrzendő korábbi gyakorlat került elvetésre.

Az Intézet kis létszámú munkatársi közösséggel látott neki az átfogó segítségnyújtásnak. Megalkották, ösztönözték az első mintatanterveket és egyéb dokumentumokat. Fórumot biztosítottak, ahová kérdéseket intézhettek a tanácstalan vezetők és pedagógusok. Hasznos fogódzót jelentettek az állandó törvényi változásokról szóló tájékoztatók az évi két-három alkalommal rendezett intézményvezetői értekezleteken, levélben vagy elektronikus formában. Az Intézet munkatársaira kezdetektől érvényes, hogy az erő nem a falakban, hanem a várvédők lelkében rejlik, bár időközben a „falak”, azaz az Intézet is szép épületbe költözött, ahol minden rendezvény igényesen szervezett, „van stílusa”. Megfelelő forma nélkül a tartalom is sérülne.

Az intézmény működéséhez fűződő sok pozitív élményem között talán a legmarkánsabb a pedagógus-diák-szülő demonstrációk élménye. A kötelesség és a jog harmóniájából fakadó megmozdulásokon olyan egységet tapasztalhattunk, mely az Intézet következetes, kitartó munkája nélkül nem jöhetett volna létre. Erre csak a lelki és szakmai szempontból összekovácsolt közösség képes. Az elkötelezettségben megnyilvánult tíz év szívós munkája, mely sugározta és megjelenítette a keresztények társadalmi felelősségét és kötelességét a közjó szolgálatában. A jogos érdekképviseletnek volt és lesz is értelme és eredménye.

Mára a központi oktatásirányítás fő irányultsága, hibái és mulasztásai kaotikus, veszélyes helyzetet generáltak. Különös absztrakció ifjúságot nevelni életképes jóvőkép nélkül, csaknem nullára redukálva a legfontosabb alapkompentencia, az



erkölcs jelentőségét. Ebben a helyzetben fokozott felelősség hárul a fenntartókra és a KPSZTI-re az oktatás-nevelés minőségének fejlesztésében, a rend és a rendszeresség fenntartásában, a hitből fakadó remény megőrzésében.

„Egynek minden nehéz, soknak semmi sem lehetetlen!” Köszönjük az Intézet vezetőjének és munkatársainak tíz éve tartó érték- és rendszerteremtő munkáját, melynek erősítéséhez, fejlesztéséhez saját munkánkkal, hitünkkel, reményünkkel és szeretetünkkel járulunk hozzá a jövőben is, mert kell és szeretnénk is „hegyeket mozgatni” – együtt!

JEGYZET

¹ Válogatás a KPSZTI Jubileumi évkönyvéből.

KPSZTI Jubileumi évkönyv 1997–2007, Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet, Budapest, 2007.





Műhely

ALKAT ÉS ÖNNEVELÉS

OROSZLÁNY PÉTER

Az alkatra vonatkozóan mindmáig Hippokratész megfigyelései és kategóriái a legtermékenyebbek. A négy alaptípus – kolerikus, szangvinikus, melankolikus, flegmatikus – elemei valamennyiünkben működnek, de általában valamelyik közülük meghatározó, domináns. [...] Noha az alkat születési adottság, nem merev és állandó: életszakaszonként is változhat, sőt hosszútávon, erős szándékkal magunk is tudjuk alakítani. Ennek föltétele azonban, hogy lássuk magunkat.

„...sajátos természete és lénye révén rejtély minden egyes ember a másoknak és önmagának.”

Rudolf Steiner (1861–1925)

Az emberi – és így pedagógusi – önismeret lehetőségeivel és fontosságával foglalkozva helyes, ha az emberi megismerés alappilléreire, a *megfigyelés* módszerére támaszkodunk. A legmegalapozottabb tudásra akkor teszünk szert, ha megtanulunk *figyelni és látni*. Az ókor nagyjainak a tudományok bölcsőjénél nem is volt szinte más módszerük, mint az elmélyült figyelem, és a látottak rendszerezése, értelmezése.

Az emberi önismeret és az általános emberismeret párhuzamosan, egymást építve fejlődnek bennünk: a körülöttünk élőkről szerzett benyomások irányítják figyelmünket önmagunk felé, és önmagunk szemlélése tesz kíváncsivá és érdeklődővé mások személye iránt. A mai szocializációs viszonyok között azonban nem könnyű megőrizni *saját* szemünket, mivel az iskolai nevelés húsdarálójában éppen ez kerül a legnagyobb veszélybe: az életet a gyerek könyvből tanulja, és nem fölfedezi.

Az alkatra vonatkozóan mindmáig Hippokratész megfigyelései és kategóriái a legtermékenyebbek. A négy alaptípus – kolerikus, szangvinikus, melankolikus, flegmatikus – elemei valamennyiünkben működnek, de általában valamelyik közülük meghatározó, domináns. A harmonikus személyiségben ez a dominancia háttérbe szorul, és a megnyilvánulások olyan egyensúlya alakul ki, amely rendkívül alkalmassá teszi az embert arra, hogy igazi nevelővé, tanítóvá, tanárrá váljon. Noha az alkat születési adottság, nem merev és állandó: életszakaszonként is változhat, sőt hosszútávon, erős szándékkal magunk is tudjuk alakítani. Ennek föl-





tétele azonban, hogy *lássuk magunkat*. Minden alkati típusnak lehetnek kedvező és kedvezőtlen megnyilvánulásai a pedagógiai szituációkban, nézzünk meg ezek közül néhányat.

A *kolerikus* alkatra az erő, a határozottság, a vezetői képesség, az elkötelezettség, a következetesség, a meg nem alkuvás a legjellemzőbb. Mennyire fontos tulajdonságok ezek a pedagógiában! Hiányuk esetén jelenik meg a *laissez-faire* vezetői stílus, amely nem ad kellő támpontot a gyerekek lelki fejlődéséhez, nem kíván határozott erőfeszítéseket, elmulasztja az önfegyelem kialakítását, nem ügyel a jellemfejlődésre, elmulasztja a formáló impulzusok adásának kínáló alkalmain. Akibe viszont az ideálisnál több a kolerikus hajlam, és nem tudja humanizálni azt, könnyen az agresszió, az uralomvágy, a félelemkeltés mezejére csúszik, ami a pedagógiában katasztrofális hatású. *Rudolf Steiner* – aki a pedagógia számára újra felfedezte ezt az ókori típustant, és aki maga is rendkívüli megfigyelőképességgel rendelkezett – egyenesen odáig ment, hogy leírta a vérmérsékleti típusok erős megnyilvánulásainak pszichoszomatikusan várható hatásait a neveltekre. Az intenzív kolerikus megnyilvánulások az anyagcsere-rendszer későbbi betegségeit alapozzák meg: az ízületek, az emésztés, a kiválasztás zavarai a testi következményei az erősen kolerikus, tartós lelki hatásoknak mind az iskolában, mind a családban.

A *szangvinikus* alkat derűs, könnyed, vidám, lendületes, humoros, jó kapcsolatteremtő. Milyen nagy erők ezek a tanítási órán! A kedvteremtés, a személyre irányuló szeretettelgi figyelem, a személyesség, a jó hangulat nélkülözhetetlen ahhoz, hogy diákjaink bevonódjanak a munkába, és megismerési, tanulási élményhez jussanak. Ennek az elemnek a deficitje unalomhoz, kényszeredettséghöz, tankönyvszagú világhoz vezet a gyerekeket, teherré válik az, ami örömforrás lehetne: az ezerarcú és kimondhatatlan gazdagságú világ fölfedezése. E sok pozitívum mellett ott leselkednek a szangvinikus alkat túlzásai: ha nem sikerül ezeket a hajlamokat kézben tartani, a szangvinikus tanár „ráül” az osztályra, túl sokat beszél, élvezi és kiéli saját magát, elfoglalja a közös teret, illetéktelen megnyilvánulásokra ragadtathatja magát. Ez a tanári stílus is vezethet pszichoszomatikus tünetekhez, illetve bizonyos egészségrontó hajlamok megerősödéséhez egy-egy gyerekben: enerváltság, energiaszegénység, depresszió, rossz hangulat, önértékelési zavarok tendenciái kapnak hosszú távú megalapozást a tartós és intenzív szangvinikus nevelési hatásokra.

A *melankolikus* alkat fő erényei a szolidaritás, a kifejlett empátiás készség, a pontos és mély megfigyelésekre való képesség. Ne is menjen se pedagógusi, se más segítő pályára az, akiben ezek a tulajdonságok nem élnek elevenen! Leggyakoribb élő példái ennek a hiánynak a praxisban azok a tudós-tanárok, akiknek szaktudományos felkészültsége felülírja a pedagógiai megfontolásokat. A követelmények embertelen és életkorhoz nem illő túlhangsúlyozása a gyerekek



többségében a tantárgytól való eltávolodást, és gyakran enyhe, nem ritkán intenzív undorérzést vált ki. A melankolikus elem árnyoldala lehet a világ negatívumainak, nyomorúságának intenzív átélését követő nyomott hangulat, rosszkedv, ami a tanítási órán dermedt csendhez, élettelen, szorongó együttléthez vezet. A pszichoszomatikus hatások itt sem lebecsülendők tartós kapcsolat esetén: a későbbi életszakaszok keringési és szív működési zavarai kapnak ettől megerősítést azokban a gyerekekben, akikben ez a hajlam lehetőségként egyébként is megvan.

A dominánsan *flegmatikus* személyiség az igazi laissez-faire pedagógus: elmulasztja a beavatkozást akkor is, amikor az nagyon szükséges lenne. Ezzel megfosztja a gyerekeket azoktól a támpontoktól, amik a határozott értékrendhez, a világban való jó tájékozódáshoz kellene, megnövelve ezzel a várható kudarcok számát és a bizonytalanságot, súlyosabb esetben a neurotikus hajlam megerősödését. A flegmatikus stabilitása, higgadtsága, nyugalma, kiegyensúlyozottsága kerül itt kedvezőtlen túlsúlyba, holott megfelelő arányban ezek nélkül a tulajdonságok nélkül nehezen viselhetők azok a terhek, amelyekkel a pedagógusi pálya óhatatlanul együtt jár.

Hogyan segít a pedagógiában is hasznosítható önismerethez az ókorban megfogalmazott személyiség típusok ismerete? Milyen következményei vannak annak, hogy áttanulmányozva és mélyebben megismerve ezt a típustant, megállapíthatjuk, hogy bennünk ezek az elemek milyen arányban vannak meg? Ne felejtjük, hogy az önismeret nem passzív tudás; akkor van értelme önismereti törekvéseinknek, ha mélyen átéljük azt, hogy amiért dolgozunk – kedvező *változásokat* elérni a növekvő gyermek személyiségében, jellemfejlődésében –, önmagunkra is érvényes, holtig tartó törekvésünk kell legyen. A végzetesnek tűnő alkati adottságok is alakíthatók: ha tudom, hogy szangvinikusként túlzott aktivitásom pedagógiaiilag hátrányos; ha komolyan veszem azt, hogy erős kolerikus megnyilvánulásaim miatt a gyerekek félnek tőlem; ha észreveszem, hogy óráim gyakran rosszkedvbe fulladnak saját gondjaim miatt; ha gyerekeimen nem látszik meg, hogy naponta több órát töltök velük, nos, akkor tennem kell valamit – komolyabban kell önnevelésre, önalakításra törekednem. Az alkati jegyek bizonyos határon belül tanulhatók, fölvehetők. Az első lépés természetesen a fölismerés. Előző számunkban az önismereti csoportokban való részvétel jó hozamairól beszéltünk, az alkati adottságok vonatkozásában viszont jó olvasmányokkal, és személyes konzultációkkal is nagyot léphetünk előre. Alapműként Rudolf Steiner *Az emberi temperamentumok titkai*¹ című tanulmányát ajánljuk. Igen mély és elgondolkoztató fölvetésekkel találkozhatunk ebben az írásban, amely kitér arra is, hogy megszerzett önismeretünket, az alkati adottságok fölismerésére való kinyíllásunkat hogyan hasznosíthatjuk mindennapi pedagógiánkban. Ugyanis másképp és másképp kell bánnunk a különböző alkati dominanciával rendelkező neveltjeinkkel: vala-



mely nevelői attitűd eredményes lehet egy szangvinikus gyerek esetében, de eredménytelen, sőt káros egy melankolikussal szemben. A gyermeki agresszivitás esetén sem mindegy, hogy az agresszív gyerek haragja kolerikus vagy flegmatikus talajon nyilvánul-e meg. A kolerikus haragját másként lehet és kell leszerelni, háttástanítani, mint a szangvinikusét vagy a melankolikusét. És sorolhatjuk a példákat.

Visszatérve mottóinkhoz, az emberi rejtély kérdéséhez, ismét megállapíthatjuk, hogy nincs szebb és bonyolultabb hivatás a tanítóénál és tanárénál, hiszen a gyermekekhez való út önmagunkon keresztül vezet hozzájuk. Egyedül a megszerzett önismeret tesz képessé bennünket arra, hogy minden egyes tanítványunk fölfedezése és inspirálása eredményes legyen. Láthatjuk, hogy ez micsoda felkészülést és háttérmunkát kíván, a bennünk élő kolerikus, szangvinikus, melankolikus és flegmatikus elemek egyensúlyának kimunkálását föltételezi.

JEGYZET

¹ Megjelent a TANÍ-TANI 18–19. számában, 2001-ben.



Siroki vár





Pion István
Sejthető

Mert elvagyunk és jól vagyunk ma már:
mint Isten minket, én úgy szeretlek.
Halkuló imád naponta hallom,
de szavadat nem érzem keresztnek.

Hogy benned vagyok, hogy egyáltalán,
csak úgy tudod, mint a létezésed.
A többi már sok, hát felesleges,
ha az egészet csodának véled.

Én így szeretnék benned maradni:
mint a Szentlélek, ha megérkezik.
Csak egyszer szólok, hogy ez én vagyok,
s azon túl végleg benned lesz az itt.

Ezért maradjunk mindketten csendben,
nekem sem kell most semmit mondanom.
Hogy tényleg így lesz, az csak sejthető.
Lassan jön, s halkán megy el egy napon.





AZ UNIVERZUM AZ OTTHONUNK

GÖRBE LÁSZLÓ

Galilei volt az első ember, aki nem egy általános evilági vagy túlvilági eszméért, hanem tényleges fizikai elméletért került összeütközésbe a hatalom birtoklóival. Egyik nagy érdeme, hogy a fizika tudományát teljesen új elméleti alapra helyezte. Eszerint a megismerés legfőbb forrása a tapasztalat és a kísérlet. [...] A természettudományok fejlődésével [...] a nyolcvanas években jelent meg a „második kopernikuszi fordulat” kifejezés: kialakult az egységes természettudományos világkép. Ennek eredményeként a Föld, az ember visszakerül arra a helyre, amelyet az első kopernikuszi fordulat – a heliocentrikus, azaz Nap-központú világkép bevezetése – óta látszólag elvesztett. Nem azért és úgy vagyunk kitüntetett helyzetben, ahogyan azt a középkori gondolkodás feltételezte. De létezésünk sokkal nagyobb jelentőségű, mint ahogy korábban elképzelhettük.

A keresztény ismeret szabadsága

Fizikus vagyok, szeretem a munkámat. Fizikus szemmel nézem a természetet és a csillagos eget. Egy oktató fizikus lendületével igyekezem a diákokkal megismertetni a fizika törvényszerűségeit. Élvezem ezt a feszültséget, a világra csodálkozást, amely néhány tanítványom szemében felvillan, amikor rádöbben a természet gazdagságára.

A fizikusok nézőpontja mégis feltétlenül egysíkú. Tudjuk, hogy mennyire nem vagyunk csalhatatlanok: sokszor nagyon szépnek és tisztának tartott elméletek omlanak össze egy konferencián, ahol egy fiatal fizikus egy új mérés eredményeit ismerteti. Mégis úgy gondolom, hogy ez benne a nagyszerű. Mert Isten ránk bízta ez a világot, amely csodálatos, ahogy a 104. zsoltár 24. versében olvassuk:

*„Milyen sokrétű a te műved, Uram!
Mindent bölcsességben alkottál,
s a föld teremtményeiddel van tele.”*

A Bibliában a világ megteremtése után az ember teremtéséről olvashatunk (Ter 1,27-28): *„Az Isten megteremtette az embert, a saját képmására teremtette őt, férfinak és nőnek teremtette őket. Isten megáldotta őket, Isten szólott hozzájuk: »Legyetek termékenyek, szaporodjatok, töltsétek be a földet és vonjátok uralmatok alá.» A vers lényegét hordozó kifejezései: „Isten az embert teremtette”, „megáldotta”, „szólott hozzájuk: vonjátok uralmatok alá”. A keresztény ember számára ezért Istentől kapott jog a gondolkodás, a világ kutatása, megismerése és az alkotás szabadsága.*

A CERN-ben (az európai országok legnagyobb fizikai kutatóintézetében)



részt vettem egy hatnapos továbbképzésen. Újra rádöbbenetek, hogy milyen csodálatos ez a világ, amiben élünk. Sok mindent tudunk róla, elmondhatjuk, hogy ismerjük, de azt is, hogy sok olyan terület van, aminek a megismerése még előttünk áll. A legszebben talán Isaac Newton fejezi ki, a természetet kutatók csendes áhívatát és szerény alázatát a természettel szemben: „*Nem tudom, minek látszom a világ szemében, de én úgy érzem magam, mintha csak egy tengerparton játszadozó gyermek lennék, aki örül, hogy új fényes kavicsot vagy az átlagosnál szebb kagylóhéjat talált, miközben az igazság nagy óceánja kifürkészhetetlenül terül el előttem.*”

A megismerést gátló hatások

Amikor a tudományos eredmények hatásairól beszélünk, tudomásul kell vennünk, hogy emberi társadalomban élünk, mi fizikusok is. A társadalom felhasználja a fizika eredményeit, hol technikai fejlődést teremt, hol az ideológiájának részévé teszi.

Sokan a „modern” és a „haladás” szó mögé igyekeznek bújni, hogy keresztényellenes gondolataikat hangoztassák. A természettudományok érvei mögé bújva támadják a krisztusi hitet. Történeti igazság, hogy a természettudomány különböző ágainak nagynevű felfedezői közt – a reneszánsztól napjainkig – sok a hűséges keresztény ember. Kepler nyíltan hirdeti, hogy munkásságukkal egyengetik, járhatóbbá teszik az emberiség számára az Istenhez vezető utat.

Tudományos eredmény még egyetlen hittételt sem döntött meg. A termé-

szettudományos kutatások napi eredményei és a keresztény tanítás összeegyeztetésében akadtak és akadnak ma is nehézségek, de eddig ezek mind a hit, mind a tudomány részéről kielégítően megoldhatónak bizonyultak. A jövőben sem lesz másképpen.

A természet kutatása két irányban indult el. Az egyik minél messzebbre szeretne látni (csillagászat), és ebből következtetni a körülölelő világra. A fizikai kutatás másik iránya ellenkező irányban, az anyagszerkezet egyre apróbb és apróbb részeinek felderítése felé haladt.

A csillagos égbolt rejtélye

Az ember tájékozódni próbált a változó világban. Szerette volna elmondani társainak, hol találják meg azt a barlangot vagy sóssziklát, amelyre vándorlásai során rábukkant. Eszébe ötlöttek a merev hegycsúcsok, a gránittömbök. Alakjuk nem változott szinte nemzedékek során sem. Az utat kijelölő sziklabércek, hasadékok változatlanok, ezek kijelöléséhez elég egyetlen leszűkített valóság, a tér is. Meg lehetett mérni szélességüket és magasságukat anélkül, hogy az időbeli változás eshetőségeivel számolni kellett volna.

A tengerre kihajózók már nem találtak ilyen sziklával, tehát más tájékozódási pontot kellett keresni. Ugyanakkor valamilyen módon figyelni kellett az idő változását is. Az európai népek hajósai találtak is ilyen tájékozódási pontot, ez az északi sarkcsillag. Ami körül minden csillag minden nap látszólagosan körbefordul. Ugyanez a déli égbolton a dél keresztjéhez kötődik.

„Amikor földi otthonunkból az égi meszeseséget kémleljük, megkíséreljük elképzelni, milyen is lehet az a világmindenség, amelybe születtünk. Ahogy nő a távolság, úgy fogy a tudásunk, és amikor a látóhatár legszélén már csak árnyakat látunk, kétségbeesve próbálunk valami kézzelfoghatót találni még ott is, ahol valóban csak árnyak vannak. A keresés tovább fog folytatódni. A kíváncsiság idősebb az emberiségnél. Semmi sem elégítheti ki, semmi sem nyomhatja el.” írja Edvin Hubble csillagász.

Pontos fogalmak a csillagászatban

A csillagászat (asztronómia): a csillagok, égitestek helyét, mozgását, belső szerkezetét és fejlődését vizsgáló tudomány. Legfontosabb területei:

- az égitestek megfigyelését és ezek leírását végző tudomány, ezt szokták *asztronómiának* vagy csillagászatnak mondani (ez az úgynevezett megfigyelési és leírási *asztronómia*);
- *égi mechanika*: az égitestek mozgástörvényeit vizsgáló és leíró tudomány;
- *kozmológia*: a világegyetem szerkezetét vizsgáló tudomány;
- *kozmogóna*: a világegyetem keletkezését és fejlődését vizsgáló tudomány.

A csillagok vagy napok saját fénnel rendelkező égitestek. A *bolygók* a csillagok körül keringő égitestek. Az asztrológia (csillagjóslás) az égitestek helyzetéből véli meghatározni az egyén életútját, egyes földi eseményeket. Ennek semmi köze nincs a fizikához: az asztrológus a csillagok vagy csillagképek állásából jósol meg – látszólagos biztonsággal – az emberi szabadságtól függő tényeket. Sokszor az emberi tudatlanság kihasználásával. Ez csalás, a babonáság melegágya, bűn a szeretet ellen.

Ókori csillagászat

Ma is a babiloniaktól származó beosztás szerint mérjük az időt, órában és 60 percben, elképzeléseik alapján van a tizenkét csillagképnek megfelelően 12 hónap egy évben. Az első naptárat Úr városának királya, I. Sugi tudósai dolgozzák ki Krisztus születése előtt 2650 évvel. Ebben 12 hónap van, és minden hónapban 30 nap. Az új hónap akkor kezdődik, amikor előbukkan a Hold „dagadó” sarlója. Egyiptomban gyakorlatilag ugyanebben az időben dolgozzák ki az Egyiptomi naptárat, amely 12 hónapból és 365 napból áll. Az új év akkor kezdődött, amikor a Szíriusz csillag látható lesz a hajnali égbolton. Ez egybeesett a Nílus áradásával, ami az Egyiptomiak számára az életet jelentette, mert áradás esetén jó termés volt, ha pedig nem volt áradás, akkor éhínség pusztította a népet. Az így megalkotott naptár a mai napig fennáll.

A középkoriban a naptárkészítés komoly tudománynak számított. A megfigyelés egyetlen eszköze ekkor még a szem. De mind Mezopotámiában, mind Egyiptomban komoly csillagdákat építettek. Az Ókorban az égitesteket még isteneként tisztelték, erre utal a napkultusz Egyiptomban vagy Babilonban, a római Jupiter istenség, vagy a háború istene, Mars.

Biblia

Ebben a helyzetben születtek meg az ókor legbátrabb írásai a világról. A *Teremtés könyvében* vagy a zsoltárokból, a

prófétáknál megjelenő szövegek ilyenek, elég ha a 8. zsoltárra gondolunk. „Bámulom az eget, kezed művét, a holdat és a csillagokat, amelyeket te alkottál. Mi az ember, hogy megemlékezel róla, az ember fia, hogy gondot viselsz reá?” Izajás próféta így beszél: „Néztétek, én alkottam a földet, és én teremtettem az embert is, aki lakja. Az én kezem terjesztette ki az egeket, és én sorakoztattam fel minden seregiüket.” (Iz 45, 12)

Ezek a szövegek arról tanúskodnak, hogy minden, ami a világban látható módon körülvesz, az nem Isten, hanem teremtmény. Az égitestek ugyanolyanok, mint a világ többi alkotóeleme, és az élőlények is olyanok, mint az ember, minden Isten teremtménye. Csak az Isten: „aki van”, Jahve, aki más, mint mi emberek. Hallatlanul bátor dolog volt 3000 évvel ezelőtt mindezt kinyilvánítani a körülvevő világgal szemben.

A görögök vilásképe

A görög-római világában kialakult egy ókori világgép, amit Ptolemaiosz ötvözött átfogó rendszerbe. E szerint a világ központjában van a Földgömb, a görögök tudták, hogy a Föld gömb alakú, sőt elég pontosan meg is mérték a sugarát. A Földet a légkör veszi körül, majd a Bolygók szférája. Az ókorban ismert bolygók: Hold, Merkúr, Vénusz, Nap, Mars, Jupiter és Szaturnusz. A szférák tartják a bolygókat. Ezeken kívül helyezkedik el az állócsillagok szférája. Úgy gondolták, hogy ezeken kívül véget ér a tér.

Ehhez tartozott egy fizika is, amit Arisztotelész foglalt írásba, hiszen akkor még a filozófia és a fizika egyetlen

tudomány volt. Eszerint négy elem alkotja világot: föld, víz, levegő és tűz. Mindennek megvan a kitüntetett helye. A kő azért esik le, mert a természetes helyére, a földre igyekszik. Legtávolabb van a tűz, ilyenek a csillagok. A tűz azért lángol felfelé, mert a természetes helyére, a csillagok felé igyekszik. Köztük van a víz és a levegő szférája. Minden változás csak erőszakra jön létre. Azaz erővel kell hatni rá, hogy változás legyen. Ez a világgép élet egészen a görög és római világtól a középkorig.

Az Újkor vilásképe

1543-ban – Kopernikusz halála évében – a lengyel kanonok megjelenteti *De revolutionibus orbium coelestium* című könyvét, amelyben a Napot teszi a világ központjába, és így írja le a bolygók mozgását. 1609-ben Kepler megjelenteti könyvét, amelyben közli a bolygók mozgásáról azokat a törvényeket, amelyeket ma is tanítunk.

Galilei

1564. február 15-én Pisa városában megszületik a kereskedő Vincenzo Galilei fia, Galileo Galilei. Ugyanebben a hónapban, 18-án Rómában meghal Michelangelo Buonarrotti. Ugyancsak ez év áprilisában az angliai Stratford on Avonban megszületett William Shakespeare.

Galilei rövid életrajza fontosabb évszámokban:

1589-ben, 25 évesen a pisai egyetem tanára;

1586-ban felfedezi a szabadesés törvényét;

- 1592–1610: a padovai egyetem tanára;
1609–1610: megszerkeszti a saját távcsövet, mellyel felfedezi, a Jupiter holdjait, a Hold hegyeit, a Vénusz fázisait, a kettős csillagokat, a tejútrendszer szerkezetét, eredményeit a Sidereus Nuncius-ban publikálja;
1610-ben Firenzében Cosimo Medici nagyherceg udvari matematikusa lesz;
1612-ben az úszó testek fizikáját fogalmazza meg;
1613-ban felfedezi a napfoltokat;
1616-ban két tételét eretneknek nyilvánítják: – a nap a világ középpontja ezért mozdulatlan,
– a föld nem a világ középpontja és naponta mozog;
1623-ban VIII. Orbán pápa lép trónra és Galilei 1632-ben megjelenti a „Diaologo” című művét a kopernikuszi tanok védelmében;
1633-ban nyilvánosan leteszi a hűség esküt, hogy nem védelmezi a kopernikuszi tanokat;
1633. július 9-től december 17-ig Ascanio Piccolomini, sienai érsek barátja palotájában „fogoly”;
1634-től Arciétiben saját házában él száműzetésben;
1638-ban Leidenben megjelenik a *Discorsi*, a mechanikai kutatások összefoglalása, az első igazi fizika tankönyv;
1642. január 8-án halt meg, római rendelkezésre Arciétiben temették el. Családjá 1734-ben kapott engedélyt, hogy a firenzei Santa Croce templomban levő családi sírboltba temesse el. Sírja ma is ott van.

A rövid életrajzi adatokat felsoroló évszámok nem tartalmazznak súlyos

börtönéveket, és máglyát, ahol elégetik. Pedig sokan küldték volna ide a tudóst, ám az egyház ezt nem tette meg. Igaz, a korabeli egyházi emberek egy része nem vétlen a Galilei-ügyben.

Galilei volt az első ember, aki nem egy általános evilági vagy túlvilági eszméért, hanem tényleges fizikai elméletért került összeütközésbe a hatalom birtoklóival. Egyik nagy érdeme, hogy a fizika tudományát teljesen új elméleti alapra helyezte. Eszerint a megismerés legfőbb forrása a tapasztalat és a kísérlet. A páduai egyetemen kis műhelyt rendezett be, ahol kísérleti eszközeit tökéletesíti. Itt készít rengeteg eszközt, köztük a hollandok által feltalált és általa tökéletesített távcsövet.

A történet akkor válik érdekessé, amikor Galilei felismeri a távcső tudományos jelentőségét, az ő kezében vált a csillagászat alapvető műszerévé. Egy más után figyelte meg a Hold hegyeit, a Vénusz-sarló alakváltozásait, a Nap foltjait, a Szaturnusz gyűrűjét, a Jupiter holdjait. Közeli tárgyakon ezerszer is ellenőrizte távcsövének igazmondását.

Eközben áttörő erővel bontakozik ki benne a felismerés: az égbolton a kopernikuszi világregnd kísérleti bizonyítékai. Hiszen, ha a Holdon hegyek vannak, akkor nem lehet tűzgolyó, hanem szikla, mint a Föld, és ha nem zuhan le, akkor a Föld is keringhet a Nap körül. Ha a Jupiter körül négy hold kering, amit ma Galilei holdaknak nevezünk – Medici csillagoknak nevezte a firenzei herceg tiszteletére –, akkor a Nap körül is keringhet hat bolygó.

Galilei volt az első tudós, aki ismereteinek forrásául a tapasztalatot fogadta el. Hívta professzortársait, nézzenek távcsövébe, és fogadják el igazát, de padovai professzorkollegája, Cesare Cremonini nem volt hajlandó belenézni: „Azt hiszem, hogy Galilei úron kívül más nem is látja azokat a dolgokat. Az a szemüvegen való nézelődés csak elbutítja az embert, elegendem van belőle, hallani sem akarok róla többet. Milyen jól tette volna Galilei úr, ha nem kezdett volna ezekbe a machinációkba!”

Fő ellenfelei a Bolognai Egyetem professzorai voltak. Hiába kereste fel őket, hiába adta kezükbe a távcsövet. Horky így számol be Keplernek Galilei látogatásáról: „Jómagam két éjszaka semmit sem aludtam, hanem ennek a Galileinek az eszközét ezerszer ezer módon kipróbáltam, mind a földi, mind az égi dolgokon. A földön csodákat művelt, az égben azonban csalódást okozott, minthogy egyes állócsillagokat kettőzve mutatott. Tanúim kiváló férfiak és igen nemes doktorok, akik mind úgy nyilatkoztak, hogy a távcső csal. Galilei csak hallgatott, végül szomorúan távozott Bolognából.”

Rómában sem jobb a vélemény: „Clavius pedig, mindnyájunk főnöke azt mondta a Jupiter négy csillagáról, hogy nevetnie kell rajtuk, Galilei egy olyan szemüveget készített, amely először létrehozza, aztán pedig megmutatja őket. Galilei tartsa meg a véleményét, ő is megtartja a magáét.”

A hagyományos nézeteket vallók nehezen viselték Galilei sikereit, és mivel tudományos vitában nem tudtak felette győzedelmeskedni, ezért más módszerhez folyamodtak. Igyekeztek olyan

témát keresni, aminek köze van a teológiához, hogy így győzzenek felette. Erre jó alkalmat adott, amikor Galilei az egyik matematikus professzornak, a bencés Castellinek címzett levelében ezeket írja a szentírás értelmezéséről: „Mivel a Szentírás számos helyen nemcsak hogy lehetővé tesz olyan magyarázatot, amely eltér a szavak látszólagos értelmétől. Olykor szükségszerűen rá is szorul. Úgy vélem, hogy a természetről szóló vitákban a Szentírás-hoz, csak végső esetben kell fordulni. Amit a természeti események, vagy érzéki tapasztalatok a szemünk elé tárnak, vagy amire megfelelő kísérletekkel következtetünk, semmiképpen sem cáfolható a Szentírás szó szerint, látszólag ellentmondó helyei alapján...”

A levél nyilvánosságra kerülésével elindult egy vita erről a kérdésről. A levél szelleme teljesen megegyezik a második vatikáni zsinaton a Szentírás értelmezéséről született döntések szellemével. Ekkor azonban felháborodást keltett és kérték a Szent Officiumot – vagy népszerű nevén az inkvizíciót –, hogy foglaljon állást a kérdésben. Ekkor indul el az első Galilei-per, amely nemcsak ezt a levelet, hanem Galilei elméleteit is tartalmazta. Így született meg 1616-ban Galilei ellen az első ítélet, amelynek lényege, hogy a kopernikuszi tanokat nem hirdetheti tovább.

Ma is mélyen elgondolkoztatnak Galilei 1615-ben a nagyhercegnőhöz írott sorai: „Istent elsősorban a természet révén, majd a tanok által kell megismernünk; a természetben a jelenségek, a tanításban a prédikációk révén.” Az első Vatikáni zsinat gondolatát fogalmazza meg, amely figyelmeztet, hogy

az Istentől értelmet kapott emberek, a természettudományok útján is kibogozhatják a teremtés nagy könyvének értelmét.

A tudós kortársak vitáikban szinte kényszerítették Galileit, hogy igazát teológiai és szentírási érvekkel is támassza alá. 1623-ban Barberini bíborost választják pápának, aki VIII. Orbán pápáként foglalja el a trónt, és aki Galileinek eddig támogatója volt. Galilei úgy gondolta, hogy elérkezett az idő, hogy megvédje tanait, és 1632-ben megjelenteti a *Dialogo* című művét. A könyv 1630-ban elkészül, és Galilei Rómába viszi, hogy engedélyezzék a kiadását, amit néhány változtatással engedélyeztek is.

A *Dialogo* célkitűzése a kopernikuszi kozmológia helyességének kimutatása. A könyvben beszélgetés folyik a két fő világregszerről, Ptolemaioszról és Kopernikuszról. A ptolemaioszi tanokat Simplicio védelmezi, aki ugyan egy kicsit ügyefogyott, a vitában mégis nagyszerűen legyőzi tudós beszélgetőtársát. Ennek ellenére tisztán látni, hogy Simpliciónak nincs igaza. Galilei elköveti azt a hibát, hogy Simplicio szájába adja a pápa szavait, amely segíti őt a győzelemben.

Ellenfelei elhítetik a pápával, hogy Simplicio alakjában magát a pápát teszi nevetségessé Galilei. Így nem kerülheti el az újabb vizsgálatot és újabb pert. Ez a második Galilei-per. A tárgyalásra Rómába idézik, a toszkán nagykövetségben lakik. A vizsgálatnak két fő iránya volt: valóban megszegte-e az 1616-os tilalmat, és megsértette-e a Szentatyát.

Galilei a per után – száműzetése idején – döbben rá, hogy az egyházi hierarchia egyes személyei, elsősorban a Barberini-ház tagjai és némely jezsuita és azok is, akikkel ő tisztán csak tudományos vitát folytatott milyen mérhetetlen gyűlölettel viseltetnek iránta. Ilyen légkörben született meg 1633. június 22-én a tíz bíboros által meghozott bírói döntés, amelyet végül csak nyolc bíboros ír alá. A döntés főbb pontjai: elveti a Szentírással ellentétes nézeteit, betiltják a *Dialogo* könyvét, a Szent Officium fogságában marad meghatározatlan ideig, és három éven át, hetente egy bűnbánati zsoltárt kell elmondania.

Az ítélet napján Galilei leteszi az esküt, és tudomásul veszi, hogy a sienai érseki palotában kell tölteni a következő időt házi őrizetben. A jó sienai érsek, Ascanio Piccolimini már a pör alatt felajánlotta vendégszeretét, és mindent megtett, hogy nehéz sorsán enyhítsen, és újra elkezdhessen dolgozni. Júliustól él itt decemberig, majd engedélyt kap, hogy saját házába költözzön. Leánya, Maria Celeste nővér, aki az Arcieti zárdában él és így közel van hozzá, személyesen viseli gondját, törődik vagyonaival és megőrzi jegyzeteit. Itt írja meg legnagyobb hatású és legjelentősebb fizikakönyvét, a *Discorsit*. Ekkor már beteg, és a könyvet titkárának diktálja. A firenzei egyetemen előadói székben tanítványai veszik át a helyét.

Lelki és emberi nagyságát bizonyítják az 1635-ben barátjának írt levélben megfogalmazott gondolatok:

„Az a valóban vallásos és elmélyült szent istenhít, mint amely az enyém, képes lehet bármikor tisztábban, hitelesebben, igazabban megjelenni, mint a rágalmak, a csalások, intrikák és fortélyosságok immár tizennyolc esztendő óta Rómában, ahol alkalmat és módot találtak elkábítani és megzavarni még a legmagasabb egyházi székek betöltőit is.”

A Galilei-mítosz által teremtett kép alapjában hamis. Így hamis az a sokat idézett mondat is, hogy az esküje után dobbantott és azt mondta: „*Eppur si mouve!* – Mégis mozog!”

1979. november 10-én II. János Pál pápa Einstein születésének századik évfordulóján a Vatikánban fogalmazta meg a következőket: „*Galilei és Einstein, egyenként egy korszak jellemzői lehetnek. Hadd, fejezzük ki tehát mély sajnálatunkat bizonyos szellemi magatartás fölött, amely néha megnyilvánul a keresztények között is, akik nem mindig látták eléggé tisztán a természettudományok jogos autonómiáját. Ez a magatartás nézeteltérésekre vezetett, szenvedélyes vitákat váltott ki, és sokakkal elhitette, hogy a hit és a tudomány szemben állnak egymással.*” A pápai megnyilatkozás rehabilitálja a tudóst, de elítélni sem szeretne senkit.

Newton

Galilei halálának évében, 1642. december 25-én született egy Woolshorpe-i farmon Isaac Newton. 85 évet élt, és munkássága gyökeresen megváltoztatta az addigi világgépet. Három elvet fogalmazott meg a mozgások leírására: a tehetetlenségnek, a dinamika alaptörvényének és a hatás-el-

lenhatásnak elvét. Legnagyobb eredménye az volt, hogy felismerte: ugyanazon erő, a Föld vonzóereje miatt esik le a test a földre vagy kering körpályán a Hold a Föld körül. Erről az erőről felismerte, hogy a távolság négyzetével arányos, hogy kétszer akkora távolságban az erő csak negyedannyi. Ezt a törvényt Cavendish igazolja laboratóriumi körülmények között az általa épített torziós ingával.

Két nagyon lényeges filozófiai fogalmat is megalkotott. Úgy gondolta, hogy a tér és az idő végtelen. Ebben történik a mozgás. Mivel jó matematikus volt, úgy gondolta, hogy a testek mozgása matematikai egyenletekkel leírható, és előre megmondható, mi fog történni. Fénytanban is jelentős felfedezéseket tett, amelyeket az *Optika* című könyvében foglalt össze.

Korszakalkotó műve, a *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* magyarra úgy fordítható, hogy a *Természetfilozófia Matematikai Elemei*. Az 1700-as évek tudósai matematikai tökéletességűvé fejlesztik a földi és az égi mechanikát. Így fedezi fel Herschel 1781-ben az Uránuszt, majd az Uránusz mozgásának rendellenességeiből (számolt és mért érték különbsége) kiszámították, hogy még egy bolygó létezik, amelyet Galle 1846-ban talált meg, ez volt a Neptunusz. Az utolsó bolygót, a Plútót 1930-ban egy amerikai csillagász, Tombaugh fedezte fel hasonló módon, de ő a Neptunusz pálya rendellenességeiből számolta ki. Ezen a módon feltérképezték a Naprendszer, sok üstökös, kisbolygót fedeztek fel.

A felvilágosodás világhépe

A francia forradalom idején Laplace fogalmazta meg a mechanisztikus világhépek mintegy katekizmusát: „*Ha lenne egy olyan értelmes lény, amely minden időben ismerné a természet valamennyi mozgató erejét, és pontosan ismerné a természet állapotát egy adott pillanatban, akkor – hacsak elméje képes ezen adatokat kellő gondossággal elemezni – egyetlen egyetlen tudná kifejezni a világ legnagyobb égitestjeinek és legparányibb atomjainak mozgását egyaránt. Semmi sem maradna előtte ismeretlen, egy pillantással fogná át a múltat és a jövőt!*” A huszadik század materializmusa is erre a megfogalmazásra épített. Itt lehetett az egyszerű ember számára kézzelfoghatóvá tenni, hogy a világban szükségtelen az Isten.

Immanuel Kant, a königsbergi egyetem tanára és Pierre Simon Laplace francia matematikus vállalkozik arra, hogy leírja a Naprendszer keletkezését. Úgy gondolták, hogy a Naprendszer mai állapota nem a teremtés óta meglévő állapot, hanem az ősködből alakult ki. Laplace szerint az Ősnap kiszakított egy nagy mennyiségű anyagot, a Newton törvények és az energiamegmaradás alapján ezekből és a napból kiszakadt felhőkből keletkeztek a bolygók. Így alakult ki a Naprendszer.

Kant is áldozatul esett annak a hibának, hogy saját elméletét valóságként kezelte. Hogy a meglévő fizikai törvények térben és időben végtelen ideig érvényben vannak és érvényben voltak. Minden oknak megvan a megfelelő okozata. Hogy az általunk megismert világ teljes, és úgy működik,

ahogy leírjuk. Természetesen a newtoni fizika csodálatos eredményeket ért el. Ennek alapján építünk vonatot és repülőket, elméleteit ma is használjuk az űrhajózásnál. De az 1900-as évek elején éppen a fizikai elmélet fejlődésének vetett gátat.

Új utakon

1912-ben az amerikai csillagászónő Henrietta Leavitt felfedezte, hogy bizonyos csillagok változó fényt bocsátanak ki, és más módon határozta meg a csillagok távolságát. Az új módszer segítségével sokkal távolabbra láthatunk el. Kitágul körülöttünk a világ. Nemcsak a Naprendszer létezik, hanem találtak galaxisokat is. A Nap maga is a Tejútrendszer nevű galaxis része. Nem elég a Naprendszer keletkezését megmagyarázni, lassan egy sokkal összetettebb világ képe bontakozik ki.

Edwin Hubble az 1920-as években kimutatja, hogy a felfedezett galaxisok távolodnak tőlünk. Minél távolabb van tőlünk egy galaxis, annál nagyobb sebességgel távolodik.

Világunk keletkezését ma az ún. „ősrobbanás” elméletével magyarázzák. A nagy ősrobbanás utáni pillanatokban világegyetemünket rendkívül magas hőmérsékletek és nyomások jellemezték. A külső térében viszont a kihűlt világ nyomait mérjük. A tér- és időbeli, a hőmérséklet- és nyomásbeli szélsőségek az sugallják, hogy az ember, aki egy galaxisban, egy nagyon átlagos csillagnak egy kisebb bolygóján fejlődött ki, az egész világegyetemet tekintve jelentéktelen tényező.

A természettudományok fejlődésével azonban ez a kép változóban van. A nyolcvanas években jelent meg a „második kopernikuszi fordulat” kifejezés: kialakult az egységes természettudományos világkép. Ennek eredményeként a Föld és az ember visszakerül arra a helyre, amelyet az első kopernikuszi fordulat – a heliocentrikus, azaz Nap-központú világkép bevezetése – óta látszólag elvesztett. Nem azért és úgy vagyunk kitüntetett helyzetben, ahogyan azt a középkori gondolkodás feltételezte, de létezésünk sokkal nagyobb jelentőségű, mint ahogy azt korábban elképzelhettük.

A céltudatosság érvényesülését a világ egészében a fizika tudománya is vizsgálja a maga eszközeivel. Ennek a kutatásnak az eredménye a kozmológia új elvének megfogalmazása: vajon mennyire lehet véletlennek vagy szükségszerűnek tekinteni azt, hogy a világegyetemben megjelent az értelmes élet.

Az élet és az azt kialakító, hordozó világmindenség összetartoznak. Ha a világegyetem egy kicsit is más lenne, mint a mai, élőlény azt nem figyelhetné meg, merthogy élet akkor nem is létezhetne. Amennyiben ugyanis a világ fizikai paramétereinek, jellemzőinek nagysága, mértéke csak egy kicsit is, akár csak pár ezreléknyire különböznének a mostanitól, élet egyáltalán nem alakulhatna ki, és a világegyetem, ha egyáltalán létezhetne, teljesen más-hogy nézne ki, mint a mai. Úgy is mondhatjuk, hogy a fizika alapvető paramétereit finoman hangolódtak, akárcsak

egy jól beállított hangszer, a világegyetem az élet hordozására éleződött ki. Ez a finomhangoltság tudományos műszóval kifejezve a kozmológia új elvének tartalma.

Ha például a gravitációs kölcsönhatás állandója nagyobb lenne, a csillagok sokkal forróbbak lennének, a csillagfejlődés felgyorsulna és a csillagok nem sugároznának elég hosszú ideig, ami pedig az élet létrejöttének, fennmaradásának egyik feltétele. Ha az elektromágneses kölcsönhatás a mostaninál gyengébb vagy erősebb lenne, nem alakulhatnának ki megfelelő kémiai kötések. A tudomány sok más, hasonló feltételt is megfogalmaz.

Az a tudomány, amelyet az ember követni akar, irtózott és sokszor ma is irtózik a misztérium szó kimondásától, így viszont nem tudja megérteni az élő és az élettelen közötti különbséget. Ily módon a tudomány is megsínyli a hittől való elválást, és egy hazug bálványbirodalmat teremt. Kudarcnak tekintené, ha kimondaná valamiről: „soha meg nem ismerhető”. Ezért került a felvilágosodás idején a központba az anyag örökévalóságának dogmája, melyet egyébként a görög filozófusok is hirdettek.

Az értelmes, tudattal rendelkező lény megjelenése a világmindenség fejlődésének megkülönböztetett eseménye. Az egyre bonyolultabb rendszerek kialakulásának betetőzéseként megjelent egy olyan – a világegyetem anyagából formálódott – lény, amely képes magát a világegyetemet leírni, értelmezni. Ezt a jelenséget a tudomány felől nézve egyre nehezebb a pusztán véletlennek tulajdo-



nítani. A hitetlenek elnémulnak, a hívők pedig a természettudomány oldaláról is igazolva láthatják meggyőződésüket.

Lehetünk szerényebbek – a világ nem körülöttünk forog –, de hitünk öntudatával megőrizhetjük a Teremtő által belénk oltott méltóságunkat is. Erre a modern természettudományok fejlődése kellő alapot nyújt.

IRODALOM

SIMONYI Károly: *A fizika kultúrtörténete*, Bp., Gondolat, 1986.

MARX György: *Jövők az univerzum*, Bp., Magvető, 1969.

Donald H. MENZEL: *Csillagászat*, Bp., Gondolat, 1980.

TÍMÁR László: *Galileo Galilei*, Bp., Galilei Társaság, 1991.



Gótika





Iskola

GONDOLATOK A GÖDÖLLŐI PREMONTREI GIMNÁZIUM MÚLTJÁRÓL ÉS JELENÉRŐL

BÁRDY PÉTER

„Mindig azt tapasztaltam, hogy ahol az emberek között szeretet van, ahol az emberek szeretettel kapcsolódnak egymáshoz, onnan alkotó lendület, vállalkozó szellem indul ki.”

Teleki Pál

Amikor óraadóként kezdtem dolgozni az újraindult gödöllői Premontrei Gimnáziumban, és kérdezték a munkahelyemet vagy rá kellett írtni egy számlára az iskola nevét, mindig bajban voltam. A rövid magyarázat után állandóan betűznöm kellett a „premontrei” nevet. Ma már kevesen vannak Gödöllőn és környékén, akik még mindig furcsállva fogadnák a kicsit idegenül hangzó nevet, hiszen az iskola, az újraindulása óta eltelt tizenöt év alatt eredményeivel és nevelőmunkájával kivívta a város elismerését.

Múltunkról...

Szent Norbert 1121-ben, az észak-franciaországi Prémontrében alapította a premontrei kanonokrendet. Az első magyarországi monostor a rendalapítás után mintegy tíz évvel létesült Váradhegyfokon, a mai Nagyváradon.

A premontrei rend történetében Gödöllőt az első világháborút követő események juttatták fontos szerephez. Amikor a trianoni békeszerződés után a premontreiek kassai, rozsnói és nagyváradai gimnáziumában megszűnt az oktatás, dr. Takács Menyhért jászóvári prépost kezdeményezésére az anyaországban, és Klebelsberg Kuno javaslatára Gödöllőn nyílt lehetőség az elnémított, nagy hagyományú iskolák tevékenységének folytatására. 1924-ben indult az első iskolaév két évfolyamon, két-két osztályban, 180 diákkal. A folyamatosan bővülő, rendkívül színes iskolai élettel rendelkező reálgimnáziumot 1948-ban érte az államosítás a 24. tanév szóbeli érettségi vizsgáján. Az államosított iskola épületében 1950-ben kapott helyet és nyílt meg az agrár-felsőoktatás számára a mai Szent István Egyetem.

Jelenünkről...

A jubileumi 25. tanévre sokáig, egészen 1992-ig kellett várni, amikor is két osztállyal, 60 gyerekkel és 11 tanárral immár harmadszor kezdte újjászervezni életét a gödöllői Premontrei Szent Norbert Gimnázium.



A két világháború közt elkezdett nyolcosztályos gimnáziumi képzést 2000-tól egészíti ki a négyosztályos gimnáziumi tagozat. 2004 szeptemberében a 9. évfolyamon nyelvi előkészítő osztályt szerveztünk angol és német nyelvi csoporttal. Ez a képzés kitűnő lehetőséget nyújt – a közismereti tárgyak elsajátítása mellett – a magas szintű idegen nyelvi és informatikai tudás megszerzésére.

2005 szeptemberétől indult be az egyházzenei szakközépiskolai képzés. Az egyházi gimnáziumhoz szervesen kapcsolódó, a templomi, gyülekezeti szolgálattal ellátó leendő kántoroknak és karvezetőknek szóló 4+1 éves oktatási forma egyedülálló kezdeményezés az országban. A képzés folyamán az elsődleges hangsúly az egyházzenei szakoktatáson van, melynek alapjául szolgál a premontrei szerzetesek folyamatosan énekelt, ünnepélyes liturgiavégzése (zsolozsma, szentmise). A képzés során a tanuló választhat a kántor-énekes, kántor-kórusvezető és kántor-organista szakirányok közül. Nagy figyelem irányul a hangszeres tudás fejlesztésére is – zongora, orgona, vonós, fa- és rézfúvós, illetve ütőhangszerekből, valamint népzenei hangszerekből. A szakvizsga és az érettségi megszerzésével a tanulók megfelelően felkészülnek a felsőfokú egyházzenei, illetve általános zenei (pl. hangszer, énektanár-karvezető stb.) továbbtanulásra.



Szintén 2005 szeptemberétől nyílt meg a kollégium is, elsősorban az országos beiskolázású egyházzenei szakra jelentkezők számára, de természetesen nyitva áll a távolabbról érkező gimnazisták vagy éppen a határon túlról érkező diákok előtt is.

Önmagunkról, kulturális és sportéletünkről...

Néhány szóban megfogalmazva: az iskola tudást, hitet, emberséget, magyarságot akar adni diákjainak, így értékvilágában a humánus, egyetemes, katolikus, nemzeti és helyi értékek rendezőelvként határozzák meg az oktatást-nevelést.

A rend újjászervezője és az iskola újjalapítója Fényi Ottó atya volt. 1948-ban az 8. osztályának szóbeli érettségi vizsgáján történt az államosítás. Ő tartotta össze a rendet az illegalitásban negyven éven keresztül, és indította újra az iskolát az öregdiák egyesület hathatós támogatásával 1992-ben. A diákok számára megfogalmazta az önmagunkkal szembeni igényesség fontosságát, amikor azt mondta: „visszhangozzon lelketekben a három „t” betű: több telik tőled”. Ennek jegyében, a tehetség felkutatására szervezzük meg minden évben öt kategóriában az

iskolai „Ki mit tud?”-ot. A verseny legjobbjai a júniusi Szent Norbert-napon léphetnek szélesebb nyilvánosság elé. Hat éve indult útjára a *Premontrei Esték* előadássorozat. Ez évi 4-5 olyan alkalmat jelent, amelyen a tudomány és a kultúra területének számos kiváló képviselőjét – így például Pongrátz Gergely '56-os szabadságharcost vagy Náray-Szabó Gábor akadémikust – láttuk vendégül.

A színes iskolai sportélet különlegessége a tizenkét órás foci vagy huszonnégy órás kosárlabda mérkőzés, ahol szombat reggel kilenc órától vasárnap reggel kilenc óráig az osztályok csapatai felváltva küzdenek egymással. A nyarakat osztálykirándulások és iskolai szervezésű biciklis, kenus vagy túratáborok teszik felejthetlenné.

Az iskola hagyományos ünnepei két különlegességgel egészülnek ki. Mivel Gödöllőn van eltemetve a tragikus sorsú földrajztudós, főcserkész, miniszterelnök Teleki Pál, ezért gimnáziumunk a gödöllői Teleki Pál Egyesülettel közösen szervezi a megemlékezéseket, ápolja a miniszterelnök szellemi örökségét. IV. Béla királyunk öccsének, Kálmán hercegnek nagy szerepe volt a rend történetében, mert jelentős földbirtokkal és vagyonnal támogatta a hazánkba települt premontreieket. Ezért minden év áprilisában a Muhi csata helyszínén lévő emlékparkban állított kopjafánknál és a Szent István Egyetem előtt álló lovas szobránál is tartunk megemlékezést.



Iskolánk nevelési-oktatási eredményeit mutatja a sok OKTV-döntős tanuló, a 90%-os felsőoktatási felvételi arány, a sok informatikai ECDL vizsga, a középfokú felsőfokú nyelvizsgák magas száma. De talán ennél is fontosabb az a néhány gondolat egy végzős diák tollából, amely az írás elején szereplő Teleki-idézetre rímel: „A fény a szeretet szimbóluma. A mi iskolánkban olyan mély szeretet alakul ki a tanárok és diákok között, amely egy életen át elkísér, és amely emberré csiszol minket. Sok jó gimnázium van ugyan, ilyen útravalót mégis csak e kivételes helyen kapunk.”



Pedagógusok írták

ÖNKÉPZŐKÖRÖK MAGYARORSZÁGON

PILLANATKÉPEK AZ EGYIK ELSŐ HAZAI SZAKKÉPZŐ ISKOLÁBAN
1949-IG MŰKÖDŐ ÖNKÉPZŐKÖR TEVÉKENYSÉGÉN KERESZTÜL

PAPPNÉ SZABÓ ALEXANDRA

Förök működésének egyik legfontosabb célja az volt, hogy a növendékek megtanuljanak szépen, kifejezően beszélni és fogalmazni. Amire a tanórákon – már akkor sem – jutott idő, az itt megvalósult: valamennyi növendék szót kapott, és szereplések sorozatával csiszolhatta beszédstílusát, fogalmazásmódját. [...] A diákokat véleménynyilvánításra és annak mérlegelésére nevelték, hogy mit jelent az érték tudományos-szakmai szempontból.

„A közösséget nem annyira falakkal, magas tornyokkal, fényes és költséges épületekkel, mint inkább derék, művelt s előrelátó férfiakkal kell fölékesíteni és megerősíteni.”

(Részlet egy városi iskolamester leveléből, 1542)

Az önképzőkörök megjelenése – előzmények, rövid áttekintés

Kis János költő 1790-ben Sopronban alapította az első magyar önképzőkört, melyről Kazinczy 1793-ban – tiszteletbeli taggá választásakor – ezt írta: „a Sopronyi Társaság az, amitől mindent várok”. A fél évszázaddal későbbi pápai Képzőtársaság azzal büszkélkedhetett, hogy első tagjai között üdvözölhette Petőfi Sándort, aki így nyilatkozott: „Édes örömmel függök serdülő Képzőtársaságunk növekedésén, és az valóban növekszik.”¹

A XIX. századi Magyarországon a gazdasági-társadalmi fejlődés egyik fontos feltétele volt a szakképzés kibontakoztatása. Már a reformkori országgyűléseken is, Kossuth Lajostól Eötvös József-ig sokan szívügyüknek tekintették e feladat mielőbbi megoldását. Igazán jelentős változások azonban csak a dualizmus idején történtek, többek között Trefort Ágoston² kultuszminiszter fellépésének köszönhetően, aki a kereskedelem, a mezőgazdaság és az ipar ágazataihoz kapcsolódóan szakképző iskolák sorát nyitotta meg. A márciusi ifjak egyike, Irányi Dániel szorgalmazta az Országos Erkölcsmesítő Egyesületben, hogy az iskolai oktatásból kikerülő falusiak körében ifjúsági önképző egyesületeket hozzanak létre. Csáky



Albin³ kultuszminiszter az egyesület indítványára 1892-ben rendeletben hívta fel a tanfelügyelők figyelmét egyesületek alapítására, amelyek az iskolaköteles korból kinőtt fiú ifjúságot kívánták összefogni.⁴

Wlassics Gyula⁵ minisztersége idején ismét aktuálissá vált a kérdés. 1901-ben utasította az állami népiskolákat olyan egyesületek alakítására, melyek célja a hazafias, valláserkölcsei nevelés és a magyar nyelv ápolása. Hat évvel később már 620 egyesület működött országszerte.⁶ A Magyar Pedagógiai Társaság 1916 végén tartott összejövetelén Juba Adolf⁷ új típusú ifjúsági, illetve ifjúsági honvédő egyesületek megszervezését sürgette, és kiemelte, hogy legalább az egyiket a kormánynak támogatnia kell.

A két világháború között egyesületekbe kiskorút csak szülői, gyámi vagy képviselői beleegyezéssel vehettek fel. E tilalom alól csak a sport- és az ifjúsági egyesületek képeztek kivételt, melyekbe a 18. évüket betöltötték szabadon jelentkezettek. Ugyanakkor az 1921. évi testnevelési törvény (LIII. törvénycikk) az iskolai oktatásból kikerült 21 éven aluli fiúk számára kötelezővé – a lányoknak választhatóvá – tette a rendszeres testnevelésben való részvételt. A trianoni békeszerződés megtiltotta Magyarországnak az általános hadkötelezettségen alapuló hadsereg fenntartását. E kerettörvény a leventeintézmény kiépítésével az állami szinten szabályozott katonai előképzés megvalósítását segítette elő, és annak legfontosabb színtere lett.⁸ A leventeservezetet igyekeztek népszerűsíteni: játszó- és testgyakorlótereket, leventeotthonokat bocsátottak a fiatalok rendelkezésére. Versenyeket hirdettek, ünnepélyeket rendeztek. Mindennek egyetlen célja volt, hogy harcra kész, elszánt, vallásos, erkölcsös és hazafias érzelmű katonákat képezzenek ki.

Az első hazai tejjgazdasági szakiskolában működő önképzőkörök

A mezőgazdasági ismeretek iskolai keretek közt való oktatásának első nyomait a XVII. század második felében találjuk. A Pázmány Péter alapította nagyszombati egyetemen, a sárospataki főiskolán és a különböző lovagiskolákban, katonai nevelőintézetekben is tartottak e témakörben előadásokat. Ilyen intézmény működött Esterházy Ferenc tallósi birtokán, mely 1764-ben nyitotta meg kapuját. 1786-ban Migazzi Kristóf püspök Vácott alapított intézetet.⁹ 1779-ben létesült Európa első gazdasági iskolája Szarvason, amit Tessedik Sámuel saját erejéből hozott létre Practico Oeconomicum Institutum néven. Tulajdonképpen ez volt az első iskolarendszerű intézmény, mely az agrárismeretek terjesztését tűzte ki célul.¹⁰ Tessedik tanácsára nyitotta meg Keszthelyen Festetics György 1797-ben a Georgikont. A mezőgazdasági szakoktatás fejlődése az 1840-es években kapott nagyobb lendületet. Batthyány Gusztáv 1839-ben Rohoncon létesített tanintézetet. 1845-ben nyílt meg a Diószegi Sámuel és Karap Sándor alapította zeleméri földművésiskola.¹¹

Hazánkban a kiegyezés után felgyorsult a kapitalizálódási folyamat. Nagyarányú vasútépítések indultak, erőteljesen fejlődött az agrárium is. A gazdaságok a fejlődő ipart ellátták nyersanyaggal és a húsból, tejből egyre nagyobb mennyiség jutott a városok piacaira is, ahol különösen a tej és tejtermékek voltak keresettek. A jó minőségű tej termelése, kezelése, begyűjtése és feldolgozása, valamint a termékek értékesítése szakértelmet követelt. Ez készítette arra a kormányt, hogy a gazdaságoknak tejkezelő, feldolgozó és üzletvezető szakembereket képezzen. 1886-tól az Országos Tejgazdasági Felügyelőség ennek érdekében rövid időtartamú tanfolyamokat szervezett, de azok megtartása nehézségekbe ütközött, közben a tejgazdaságok száma fokozatosan nőtt – mindezek egyre indokoltabbá tették a rendszeres szakoktatás elindítását.¹² Az állam legalkalmasabbnak látta egy olyan helyen létesíteni az iskolát, ahol rendelkezésre állnak a szükséges épületek és berendezések. Így esett a választás Lajos herceg Vas vármegyei birtokára – a láncpusztai majorra –, ahol 1889-ben megalapították, 1890. augusztus 15-én megnyitották a Sárvári Magyar Királyi Tejgazdasági Szakiskolát, az ország első ilyen jellegű oktatási intézményét.¹³ Az iskola alapítását az 1909-ben megjelent *L'industrie Laitiere en Hongrie* című francia nyelvű szakkönyv is ismertette.¹⁴ A szakminiszter 1929-ben helyezte át a képzést Csermajorba¹⁵, ahová napjainkban is az ország számos élelmiszeripari szakemberét kötik valamilyen szálak.

A tanintézet alapításának célja: „megbízható és kellő szakismerettel bíró tej-, sajt- és vajkezelőket képezni, kik úgy gyakorlatilag, mint elméletileg kellő módon értenek a tejgazdaságokban előforduló mindenféle munkához. Célja továbbá üzletvezetőket kiképezni, kik magukat egészen a tejgazdasági pályának kívánják szentelni.”¹⁶

A tanulók télen fél 5-kor; nyáron fél 4-kor keltek és reggeli előtt a tehénistállóban, valamint a tejgazdasági üzemhelyiségben adódó munkákat végezték el. Délben ebéd és rövid pihenés következett. Délután kettő és négy óra között tanultak, majd két órát dolgoztak. Este hattól fél nyolcig elméleti oktatás zajlott, vacsora után tanulás következett, majd este tízkor lepihentek.¹⁷

Az iskolavezetés fontosnak tartotta tanítványai szakismereteinek bővítését, aminek eszközei a szakkönyvek és tejgazdasági lapok voltak. Az olvasóteremben forgathatták e műveket, melyek rendben tartásáról a hetesek gondoskodtak. A tanulók az iskola gyűjteményéből kölcsönözhetek is köteteket. Az 1901-ben kiadott mezőgazdasági szakoktatási évkönyvben találjuk a könyvtár első említését: „az elméleti oktatás megkönnyítésére szolgál az intézeti szakkönyvtár, a tejgazdasági és általános mezőgazdasági szaklapok”¹⁸. „A könyvtárból a növendékek olvasás vagy tanulás végett könyveket kapnak, melyeket épségben tartoznak visszaszolgáltatni, ellenkező esetben az elrontott vagy bepiszkolt könyv egész árát megtéríteni tartoznak.” 1937-ben az egyesületnek 114 darabból álló „gazdag könyvtára van, mely alkalmat és módot nyújt” arra, hogy növendékei a „fontos

szakismeretek mellett megismerkedjenek a magyar nemzeti szépirodalom és költészet remekeivel”.¹⁹ A II. világháború utáni évben a gyűjteményben már 429 könyv állt a tanulók, 3658 kötet a tantestület rendelkezésére.²⁰

Az iskola múzeumában őrzünk egy közel négyszáz oldalas önképzőköri naplót, melyet 1925-ben kezdtek írni Láncpusztán.²¹ A szakadozott borítón ezt olvashatjuk: „A Sárvári M. Kir. Mezőgazdasági, Tejipari Szakiskola Önképző és Segélyző Egyesületének jegyzőkönyve”. Mi is az az önképzőkör? A Révai Nagylexikon meghatározása szerint tanulók, különösen középiskolai tanulóknak tanári felügyelet alatt álló egyesülete, melynek célja az, hogy a tanulók magukat különféle irányokban önként tovább képezzék.²² Az önképzőkörben mutathatták meg a diákok egymásnak és tanáraiknak azt, hogy miben tehetségesek, mely tantárgyak, szakmai kérdések iránt érdeklődnek. E jegyzőkönyv segítségével a szabadidős elfoglaltság számos érdekes, módszertani szempontból ma is elgondolkodtató és ötletadó mozzanatát eleveníthetjük fel.

E körök működésének egyik legfontosabb célja az volt, hogy a növendékek megtanuljanak szépen, kifejezően beszélni és fogalmazni. Amire a tanórákon – már akkor sem – jutott idő, az itt megvalósult: valamennyi növendék szót kapott, és szereplések sorozatával csiszolhatta beszédstílusát, fogalmazásmódját. A kör tagjai rendszeresen szerepeltek az iskolai ünnepélyeken, ahol szavataikkal, önálló műveik felolvasásával színesítették a műsort. Az iskolában az ünnepi alkalmakat és a hangulatos összejöveteleket is felhasználták a közösség formálására és a tehetségevelésre. A diákokat véleménynyilvánításra és annak mérlegelésére nevelték, hogy mit jelent az érték tudományos-szakmai szempontból. Saját dolgozat és vers, fordítás, szavalat és ének, valamint a szakmai problémák megvitatása szerepeltek a tehetséggondozás korabeli programjában, a heti kétórás üléseken. Az önálló alkotó- és kutatómunkára nevelő, a beszéd- és vitakészséget fejlesztő, a kritikai gondolkodást kialakító pedagógia fontos vejejárója volt a szakmai képzésnek.

Az első alakuló ülést 1925. november 7-én tartották. A jegyzőkönyvben a kör nyolcéves munkáját követhetjük nyomon, melyből álljon itt néhány érdekes és jellegzetes szemelvény a diákság akkori életéből. A kört egy tanár (elnök) vezette és a tagság választott ifjúsági elnököt, jegyzőt, könyvtárnokot, pénztárost is. A gyűlések kezdetén felolvasták az előző összejövetelről leírtakat, amit két tag, valamint a jegyző és az ifjúsági elnök kézjeggyel hitelesített, és ellátták a kör bélyegzőjével is. Az önképzőkörök működése idején – 1949-ig – számos közgyűlést, az egyes ünnepek apropóján díszülést tartottak. A két legfontosabb ünnep március 15-e – melyről nem hiányozhattak Petőfi versei és életútjának ismertetése – és a trianoni békeszerződés évfordulója, melyen a tantestület és a hallgatók hazafias kötelességüknek tartották a „gyászos Trianon”-ra való emlékeztetést, és annak hangsúlyozását, hogy a felelős magyar polgár sosem tehet le arról, hogy



Magyarország és az elszakított területek ismét összetartozzanak. A magasztos hangvételű ünnepi beszédek és az irredenta versek közösség előtti szavalása is ennek az érzésnek folyamatos ébrentartását szolgálták. Gyakran hangzottak el Végvári-versek²³, és nem múlhatott el önképzőköri gyűlés a Magyar Hiszekegy nélkül. A Trianoni Békeszerződés aláírása után a Védő Ligák Szövetsége pályázatot írt ki olyan ima vagy fohász, illetve jelmondat megfogalmazására, melyet alkalmasnak találnak arra, hogy a népben fenntartsa a revans eszméjét. A pályázatot Papp-Váry Elemérné, született Sziklay Szeréna nyerte, aki a kezdetben háromsoros jelszót később bővítette 15 szakaszos verssé. Ez a költemény a Magyar Hiszekegyként ismert Hitvallás.

1926 áprilisában a jegyző indítványozta, hogy a kör életképes működéséhez alapítsanak meg tagsági díjat. Az összegyűlt pénzt kamatoztatták és műkedvelő előadással összekötött táncmulatság költségeire fordították²⁴, illetve szegény sorsú társaikat támogatták (például Mehmed Bedreddin török tanulót felmentették díjfizetés alól). A tagok – hogy a kör egy kis pénzhez jusson – meteorológiai jelentéseket készítettek és küldtek fel Pestre. Jegyzeteket írtak és másoltak, melyeket értékesítettek – ezzel is az egyesület vagyonát gyarapítva.²⁵ Ebből a pénzből vásárolták az évente meghirdetett szakmai verseny legjobbjainak járó könyvjutalmakat is. A hetente tartott közgyűléseken szakmai előadások, szépirodalmi felolvasások, szavalatok, ének- és zeneszámok szerepeltek, de egy-egy új szakmai eljárásról, felmerülő kérdéssről vitát is folytattak. Az egyes szavalatokat, előadásokat két tag bírálta. Abban az esetben, ha nem értettek egyet, egy harmadik társuk véleménye döntött. A szerepléseket nagyon szigorúan értékelték és a nem megfelelő színvonalúnak ítélt előadásokat meg kellett ismételni. Előfordult az is, hogy hanyagságból nem készült fel valaki – ilyenkor pénzbüntetést fizetett.

A szakmai előadások és viták során rendkívül változatos témákat vetettek föl. Íme néhány:

- A joghurt készítése.²⁶
- A gyógyító és védő oltásokról.²⁷
- A dohányzásról.²⁸
- Hogyan szavaljunk?²⁹
- A motor és a dinamó.³⁰
- Vetítőképes előadás a baromfitenyésztésről.³¹

1928. augusztus 11-én évváró díszközgyűlésről számol be a jegyzőkönyv. Jelen voltak a település lakói, a teljes tanári kar, az intézet sajt- és vajmestere, gépésze és a tanuló ifjúság. Ez volt az első olyan évváró gyűlés, mely során a jegyzői és pénztárnoki beszámoló is bekerült a jegyzőkönyvbe. A jegyző az alábbiakat írta: „Önképzőkörünket három évvel ezelőtt alapították elődeink, azon nemes célból, hogy a manapság különösen fontos hazafias szellemet ébren tartsák és fejlesszék, hogy tagjaikat önálló szellemi munkára serkentsék és szoktassák, és végül, hogy



arra érdemes szegény sorsú tagjaikat anyagilag is támogassák.”³² Többszöri utalást is találunk egy Aranykönyvre, melyben a dicséretes előadásokat, a díszközgyűlések beszédeit megörökítették. Sajnos, ez a könyv nem maradt fenn.

A negyven évre kötött szerződés lejártá után az iskola 1929. november 24-én átköltözött a Sopron vármegyei Csermajorba, Esterházy Miklós herceg uradalmába, az önképzőkör december 11-ei összejövetelét már itt tartották.³³ Az első világháború után az uralkodó osztály több olyan alapítványt hozott létre, melyek az egész nemzet érdekeit szolgálták. Ilyen alapítvány volt az is, melyet az ország leggazdagabb hitbizományosa, Galántai és Fraknoi Esterházy Miklós³⁴ tett egy mezőgazdasági iskola létesítésére. Ahogy egy későbbi írás megjegyzi: „A nemes alapító akkor foglalkozott egy [...] iskola felállításával, amikor Nagymagyarország darabokra omlott széjjel s a megszállott területekről kimenekült magyarok jajszávatól volt hangos az ország. Érezte és tudta azt, hogy Szent István koronája csak akkor kaphatja vissza régi fényét, ha ismét fel tudja építeni mezőgazdasági kultúráját. Az iskola alapításával biztos és határozott utat mutatott a nemzetnek a fel-támadásra.”³⁵

Az iskola tanulói kezdettől fogva egyenruhát viseltek. Erre utal egy, a naplóban 1930. november 5-én kelt bejegyzés is, melyben az egyik hallgató egyensapka beszerzését és viselését javasolta, és bemutatott egy mintát is. A tanár elnök kifogásolta a sapka német mintáját, és ajánlotta, hogy egy igazi magyaros sapkát vagy kalapot válasszanak. Volt, aki a bemutatott sapka mellett érvelt, mondván, ha ilyen fejfedője lesz a körnek, akkor nagy eséllyel beléphetnek egy bajtársi egyesületbe, mellyel sok kedvezmény járna. A jegyző felvetése, hogy alakítsanak egy énekkart, teljes támogatásra talált a tagság körében.³⁶ 1931 februárjában rendkívüli ülésen határoztak arról, hogy beszereznek egy sokszorosítógépet az önképzőkör számára. A későbbiekben a beérkezett ajánlatok megtárgyalása és a gép megrendelése volt a téma. A tagok úgy határoztak, hogy a korábban már megismert Rotto-Rotary berendezést vásárolják meg, és a takarékpénztárból kivettek 560 pengőt.³⁷

1931. május 31-én ünnepi díszközgyűlést tartottak a háborúban elesett katonák emlékére. Az ifjúsági énekkar Hiszekegye, a Karthagói harangok című Kozma Andor vers után ünnepi beszéd következett: „a hősi halottaink emlékéhez fűződik a remény, bizalom is, mert a fájdalom átérhetetlennek látszó köde alatt ott ég a hazaszeretet tüze. Remény, mert hevíti e tüzet a gyilkosok elleni rettentetes gyűlölet, e soha meg nem bocsátás ösztöne. Fájdalmunk lángostora minden erőnket megfeszíteni kényszerít, és segítségül hívjuk a bosszúállás kegyetlen ördögét, és így természetfölötti erővel és hőseinkhez méltó elszántsággal visszazerezzük azt, amiért annyi magyar vére folyt.”³⁸ Négy nappal később, egy újabb díszközgyűlésen emlékeztek a trianoni békeszerződés évfordulójára. Az aznapi bejegyzés az alábbi két sorral zárul: „E porba omlott szép haza fel fog virulni még, / van bíró a felhők felett, áll a villámos ég.”³⁹

Az 1932-es jegyzői beszámoló végén ezt olvashatjuk: „Hisszük, hogy törekvünk nem volt hiábavaló, munkásságunk nem volt eredménytelen. Ha pedig ezzel a tudásunkat gyarapítani sikerült, hozzájárult az önképzőkör az iskola szerves és értékes munkájához, jó hazafiak, lelkes magyar ifjak és képzett szakemberek neveléséhez, akikre szüksége van úgy a magyar tejjiparnak, mint a magyar nemzetnek.”⁴⁰ Ez év november 20-án rendkívüli ülésen emlékeztek Nagyatádi Szabó Istvánra, a hajdani földművelésügyi miniszterre, akinek bronzszobrát aznap avatták fel a budapesti Kossuth Lajos téren. A kör végighallgatta az élő rádióközvetítést.⁴¹

A tíz nappal későbbi ülést már új tanár elnök vezette, aki indítványozta, hogy elődjének, Imre Sándornak a kör érdekében kifejtett tevékenysége vétessék be a jegyzőkönyvbe, és erről őt levélben értesítsék.⁴² Néhány héttel később Imre Sándor levelet írt a kör tagjainak, amit bemásoltak a jegyzőkönyvbe. Itt rövidítve idézem sorait: „Kedves volt Tanítványaim! Nagyon jólesett rólam való szíves megemlékezésük, örvendeztem neki, mert azt látom, hogy megértettek engem, megértették, hogy jót akartam akkor is, amikor valami hibára, mulasztásra figyelmeztettem magukat. Örömmel foglalkoztam magukkal, [...] mert mikor fiatal ember jellemének, egyéniségének a kialakulását jó irányban befolyásolhatja az ember, akkor a jövődőt alakítja, a jövődőt munkálni pedig felemelő, magasztos érzés. [...] Magukon fordul meg, milyen lesz a magyar jövődő. Ha hazaszerető, kötelességtudó, tiszta jellemű, feltétlen becsületes emberekké válnak, nemcsak a maguk jövődőjének, boldogulásának vetik meg az alapját, hanem boldogabb lesz az a nemzet is, amely ilyen férfiakból áll.”⁴³

A napló legutolsó bejegyzése 1933. augusztus 21-én kelt, amely jegyzői beszámolót tartalmaz: „nyolc éve annak, hogy [...] egyesületünk megalakult abból a nemes célból, hogy az utódok tovább építsék a megkezdett munkát. Egyesületünk azért alakult, hogy önálló munkássághoz hozzászoktasson bennünket, hogy szakelőadásokkal gyarapítsuk ismereteinket, hogy felébressze és növelje bennünk a hazafias szellemet. Ezeket a kitűzött célokat szem előtt tartva kezdte meg körünk működését. Ez alatt az egy év alatt sokat dolgozni nem tudtunk, de amit tettünk, az lelkiismeretes munka volt.”⁴⁴ További jegyzőkönyvek fennmaradásáról nincs tudomásunk. Az önképzőkörök 1949-ig működtek, melyekre vonatkozóan a korabeli szakmai kiadványokban találunk – gyakran csak néhány szavas – utalást.

A nemzeti és vallásos érzés folyamatos ápolása rendkívül fontos volt az intézmény számára. 1934-ben egy kis kápolnát emeltek az iskola területén, ahol vasár- és ünnepnapokon szentmisére mehettek a hallgatók. Erről ír a Soproni Hírlap 1934. szeptember 13-án megjelent száma is.⁴⁵ A kápolnát 1936-ben szentelte fel Dr. Breyer István győri megyéspüspök. A tanévet mindig Veni Sancte-vel köszöntötték, ahol az önképzőkör énekkara is gyakran szerepelt. A kápolna védőszentje Szent Imre herceg, a fiatalok patrónusa, a mai napig is emlékére tartjuk – november 5-én – a csermajori búcsút.

Az 1937/38-as tanév évkönyvében olvashatjuk, hogy az önképző egyesület „közreműködésével a tanévben több hazafias ünnepélyt rendeztek. Az önképzőkör e téren is minden esetben dicséretre méltóan megfelelt a reá bízott feladatnak. A rendezett ünnepélyeken a fő elv az volt, hogy azokon minél több növendék jusson cselekvő szerephez.” Az összejöveteleken értékes tejszövetkezési szakelőadások, felolvasások, vitakérdések, szavalatok, vidám előadások, tréfák, ének- és zeneszámok „egész sorozatával tett tanúbizonyosságot az egyesület értékéről és nevelő, önképző hatásáról.”⁴⁶

Az iskola közel százhusz éves története során hagyománnyá vált, hogy a diákok szakmai ismereteiket tanulmányi kirándulásokkal, tapasztalatcserékkel gazdagíthassák. Az imént említett évkönyv is fontosnak tartotta kiemelni, hogy az önképzőkör „megfelelő segély nyújtásával módot adott arra, hogy a szegény sorsú tanulók is részt vehessenek a nagyjelentőségű és látókörüket annyira bővítő kirándulásokon.”⁴⁷ A hallgatók többek között a Petőházi Cukorgyárba, az Országos Tenyészállat-kiállítás és -vásárra, az Országos Magyar Tejszövetkezeti Központba, a Budapesti Központi Általános Tejcsermokra, a Mezőgazdasági Múzeumba, a Soproni Vajmárkázó Üzembe is ellátogattak, valamint a június 20-i „Szent Jobb országjárása alkalmával Sopronban rendezett ünnepségen is” részt vettek.⁴⁸

A kör tagjai felhívták a figyelmet a Takarékosági nap⁴⁹, valamint a Madarak és fák napjának⁵⁰ jelentőségére. Nagy érdeklődéssel kísérték a felvidéki eseményeket. Megünnepelték azt a napot is, amikor a magyar honvédség először lépte át a trianoni határt, és nagy örömet váltott ki a diákság körében Kárpátalja visszatérése az anyaországhoz.⁵¹ Az iskolaigazgató az önképzőkör működésének ismertetésénél külön kiemelte, hogy az egyesület fontos feladata volt a nemzeti szellem, a bajtársias érzés és összetartás ápolása, hogy a növendékek az iskola falai közül kikerülve, biztos talajt érezzenek a lábuk alatt.

Az ifjúsági könyvtár gyűjteményét az évtizedek során szépirodalmi művekkel bővítették. Nem titkolt céljuk az volt, hogy a növendékek „ne csak mezőgazdasági szakkönyveket olvassanak, hanem megismerkedjenek az igazán értéket jelentő magyar írókkal, buzgó olvasói és támogatói legyenek a nemzeti irodalomnak.”⁵² Különös figyelemmel igyekeztek történelmi regényeket beszerezni – az előzőekben már többször említett hazafias érzés táplálása céljából.

Az 1921. évi LIII. törvénycikk a testnevelésről kimondja: „mindennemű iskolában gondoskodik mindkét nembeli tanulóifjúság rendszeres testneveléséről [...], szervezi az iskolát elhagyó ifjúság testnevelését oly módon, hogy ebben 21. életévének betöltéséig a nemzetnek minden férfi tagja kötelezően részt vegyen.”⁵³ A törvényalkotók úgy vélték, az általános hadkötelezettséget tiltó békediktátum miatt kizárólag a sport területén lehet megadni az ifjúságnak azt az emberi tartást, melyre a jövő katonai rendszere kiépíthető lesz. A kör tagsága sportszerekben is gazdag volt. A felszereléseket úgy igyekeztek kiválasztani, hogy



minden egyes növendékük „részére mód adhassék arra, hogy testi ügyességének és fejlettségének megfelelően azzal a sportággal foglalkozzék, amely igényeinek legjobban megfelel.”⁵⁴ Az egyesületek gyakorlatain való részvételt a hatóságok a szülőkön kérték számon, és az elmaradásokért is őket büntették pénzbírsággal vagy elzárással.

Az 1924. évi III. törvény teremtette meg országosan a testnevelés anyagi alapjait. A leventeintézmények által biztosított sportlehetőség, az évek során egyre több szegény sorsú, kispolgári származású fiatal előtt tette egyre vonzóbbá a mozgalmat. A nevelés és oktatás központjában a hősök tisztelete állt.⁵⁵ A leventeintézmény keretei között létrehozott sportegyesületek évről-évre járási, megyei és országos versenyeket szerveztek. A csermajori iskola leventecsapata is számos versenyszámban indult, így atlétikában, birkózásban, ökölvívásban, sportlövésben, úszásban és kerékpározásban. Iskolánk tanulói – mint ahogy azt az 1938/39-es tanév értesítőjében olvashatjuk – levente-kiképzésben részesültek: „A sportolás és katonai kiképzés kedvező befolyást gyakorolnak növendékeink egészségi állapotára. Különös súlyt helyeztünk arra, hogy növendékeinket katonás szellem hassa át. Részükre levente segédoktatói tanfolyamot rendeztünk, amelyen olyan eredményt értek el, amely előtt a vármegyei katonai parancsnokság a legteljesebb elismerését fejezte ki.”⁵⁶

A katonai előképzés 1941 nyarán nyerte el végleges szervezetét, amikor a kormányzó „Legfelsőbb Elhatározás útján az ifjúság katonás szellemű neveléséről és a testnevelés erőteljesebb végrehajtásáról” című rendeletében szabályozta azt. A második világháború éveiben a leventenevelés országos méretekben is szervezetesebb, célratörőbb és látványosabb lett. A leventék gyakran szerepeltek a falvakban és kisvárosokban előadott műkedvelő színdarabokban. Ezek nemzeti jellegét biztosította a vallás- és közoktatásügyi minisztérium és a belügyi tárca közös rendelete, miszerint a rendőrhatalóságok kizárólag a „nemzeti szempontból teljesen kifogástalan színdarabok” bemutatását engedélyezték.⁵⁷ 1945-ben még folytak a harcok hazánkban, amikor megszületett az 529/1945. számú Miniszterelnöki Rendelet, melynek értelmében feloszlatták a leventeegyesületeket is.⁵⁸

A második világháború után a megváltozott társadalmi, politikai helyzetben több hullámban felszámolták a korábbi gyermek- és ifjúságszervezeti struktúrát. A megalakult magyar kormány valamennyi iskolai egyesületet betiltott, így az önképzőkörök működése is befejeződött. 1947. október 21-én alakult meg a Magyar Diákok Nemzeti Szövetsége (Diákszövetség), a középiskolai tanulók egységes szervezete, mely 1950-ben beolvadt a DISZ-be (Dolgozó Ifjúság Szövetsége). 1948. március 14-én közös rendeletet adott ki a vallás- és közoktatásügyi, a földművelésügyi, az iparügyi, valamint a kereskedelem- és szövetkezetügyi minisztérium, amelyben a diákszövetséget a felügyeletük alatt álló középiskolások egyedüli önkormányzati szervének ismerte el.⁵⁹ Hamarosan sor került



az iskolára rátelepedő, azzal szimbiózisban élő úttörőmozgalom tömegesítésére, valamint az ifjúsági egységsszervezet, a DISZ létrehozására, működésének (párt)állami szabályozására. A gyakorlatban az egyén joga addig terjedt, hogy (ha arra méltónak találták) beléphetett az életkorának megfelelő ifjúsági egységsszervezetbe. A DISZ többek között „azt a fontos feladatot kapta a párttól”, hogy vezesse az úttörőmozgalmat majd a szakkörök szervezését.⁶⁰

Az önképzőkörök helyére csakhamar a szovjet mintára létrehozott szakkörök léptek, ezek azóta is több-kevesebb eredménnyel működnek. Minderről az 1961-ben megjelent Új magyar lexikonban – mely mélyen hallgat az önképzőkörök, egyesületek betiltásáról – ezt olvashatjuk: „az önképzőkörök szerepét az iskolai szakkörök vették át, amelyek szervezett formák között elégitik ki a meggyorsult társadalmi és technikai fejlődés következtében jelentkező igényeket és különösen a tanulók növekvő természettudományos és technikai érdeklődését is.”⁶¹

1949-ben iskolánkban is megszüntették az ifjúsági önképzőkör működését. Az 1950-es évektől kezdve a szakkörök adnak lehetőséget a tanulók művelődésére, szakismereteik tanórán kívüli bővítésére, amelyek azonban nem tudják a közösségekben való részvételnek az önképzőköri tagság által megtapasztalt formáját nyújtani a fiatalok számára. A szakkörök céljait a DISZ a következőképpen fogalmazta meg: „az ifjúság tanulmányi színvonalának emelése, az iskola oktató-nevelő munkájának elmélyítése”. A szakköri munka „megismerteti a tanulókkal a Szovjetunió élenjáró, haladó tudományát [...], erősíti őket az ellenséges ideológia, a klerikális reakció elleni harcban. A történelmi szakkör a marxista-leninista világnézetre való nevelést mélyíti el. Ez azonban a vezető tanár szilárd marxista-leninista világnézetét [...] tétellezi fel.”⁶² Az ifjúság által kezdeményezett önképzésről szó sem esik. Mindent a felnőttek terveznek, irányítanak, kérnek számon, minősítenek. Ilyen körökben nagyon nehéz elérni, hogy a fiatalok független, önálló egyéniségekké váljanak, hogy a tanár-diák kapcsolat a kölcsönös egyéniség tiszteletén alapuljon.

JEGYZETEK

¹ BODOLAY Géza, *Önképzőkör, önképző társaság, szakkör*, Kapu, 1995/8, 52.

² TREFORT Ágoston (Homonna, 1917. február 7. – Budapest, 1888. augusztus 22.): Jogot végzett, ügyvédi vizsgát tett. 1872-től haláláig vallás- és közoktatásügyi miniszter, 1876 augusztusa és 1878 decembere között földművelés-, ipar- és kereskedelemügyi miniszter is. Nevéhez fűződik a népiskolai hatóságokról (1876. évi XXVIII. tc.) és a középiskolákról szóló törvény (1883. évi XXX. tc.), valamint a magyar nyelv mint tantárgy oktatásának kötelezővé tétele a népiskolákban (1879. évi XVIII. tc.).

³ CSÁKY Albin (Korompa, 1841. április 19. – Budapest, 1912. december 15.): 1888–1894 között vallás- és közoktatásügyi miniszter. Nevéhez fűződik a kisdedővási törvény (1891. évi XV. tc.), az Országos Közoktatási Tanács reformja. Megszigorította és a magyar nyelv



ismeretéhez kötötte a tanítók képezését. Megújította az egyházi oktatást, szabályozta a doktori szigorlatok rendjét és a magántanári intézményt.

- ⁴ P. MIKLÓS Tamás, „Ifjúsági szerveződések évszázada?” – *Gyermek- és ifjúsági szervezetek a XIX–XX. századi Magyarországon*, Új Pedagógiai Szemle, 1997. november, 35–44.
- ⁵ WLASSICS Gyula (Zalaegerszeg, 1852. március 17. – Budapest, 1937. március 30.): 1895–1903 között vallás- és közoktatásügyi miniszter. Minden korábnál több állami népiskolát építtetett, korszerűsítette a felsőoktatást, és lehetővé tette a nők felvételét bölcsészeti, gyógyszerészi és orvosi egyetemi karokra.
- ⁶ P. MIKLÓS, *i. m.*, 35–44.
- ⁷ JUBA Adolf (Újvidék, 1864. június 22. – Budapest, 1928. április 10.) iskolaorvos, egészségügyi tanár.
- ⁸ P. MIKLÓS, *i. m.*, 35–44.
- ⁹ *Mezőgazdasági szakoktatásunk kialakulása, fejlődése és mai helyzete*, összeáll. CSIKI László, Bp., Pátria Irodalmi Vállalat, 1943, 8.
- ¹⁰ *Uo.*, 9.
- ¹¹ *Uo.*, 39.
- ¹² *Uo.*, 57.
- ¹³ *Magyarország mezőgazdasági szakoktatásának évkönyve 1902. évre*, összeáll. KELLER Gyula, Bp., Pallas, 1903, 266.
- ¹⁴ *Sárvár oktatástörténete*, szerk. V. MOLNÁR Zoltán, Sárvár, Sárvár Város Tanácsa és a Sylvester János Könyvtár közös kiadványa, 1987, 216.
- ¹⁵ Az iskola Győr-Moson-Sopron megyében található Kapuvártól 8 km-re.
- ¹⁶ KELLER, *i. m.*, 267.
- ¹⁷ *Magyarország mezőgazdasági szakoktatásának évkönyve 1909. évre*, összeáll. DUBRAVSZKY Róbert, Bp., Pallas, 1909, 276.
- ¹⁸ *Magyarország mezőgazdasági évkönyve 1901. évre*, összeáll. KELLER Gyula, Bp., Pallas Részvénytársaság Nyomdája, 1902, 269.
- ¹⁹ *Magyarország mezőgazdasági szakoktatása*, összeáll. CZVETKOVITS Ferenc, Bp., Pátria Irodalmi Vállalat, 1930, 527.
- ²⁰ 322./1949. és a 255./1949. számú iktatott dokumentumok a Soproni levéltárban.
- ²¹ A jegyzőkönyv adatai: 378 p., 21x34 cm, kb. 4 cm vastag
- ²² *Révai Nagy Lexikona*, Bp., Révai Testvérek Irodalmi Intézet Részvénytársaság, 1922, XV, 24.
- ²³ REMÉNYIK Sándor (Kolozsvár, 1890. augusztus 30. – Kolozsvár, 1941. október 24.): költő, szerkesztő. Kolozsvárott kezdett egyetemi tanulmányait nem fejezte be, hivatalát nem vállalt, kizárólag az irodalomnak élt. Az erdélyi újságok állandó munkatársa. 1921-től a Pásztortűz című folyóirat főszerkesztője. Kezdetben Végvári álnéven irredenta verseket írt, költészetét vallásos érzés és retorikus hangvétel jellemezte. Baumgarten-díjat kapott 1937-ben és 1941-ben.
- ²⁴ *Önképzőköri jegyzőkönyv*, 5.



- ²⁵ *Uo.*, 115.
²⁶ *Uo.*, 152.
²⁷ *Uo.*, 311.
²⁸ *Uo.*, 268.
²⁹ *Uo.*, 246.
³⁰ *Uo.*, 228.
³¹ *Uo.*, 132.
³² *Uo.*, 116.
³³ *Uo.*, 162.
³⁴ ESTERHÁZY Miklós herceg (Bécs, 1869. július 5. – Sopron, 1920. június 4.): császári és királyi kamarás, belső titkos tanácsos, a főrendiház tagja.
³⁵ *Csermajori m. kir. Mezőgazdasági Tejipari Szakiskola és Tejgazdasági Szaktanácsadó Állomás valamint Herceg Esterházy Miklós-féle m. kir. Mezőgazdasági Szakiskola és Mezőgazdasági Szaktanácsadó Állomás 1938–39. iskolai évi értesítője*, Bp., Jövő Nyomdászövetkezet, 26.
³⁶ *Önképzőköri jegyzőkönyv*, 214.
³⁷ *Uo.*, 241.
³⁸ *Uo.*, 266.
³⁹ *Uo.*, 267. (E két sor Bajza József 1834-ben írt Apotheosis című verséből való, kis módosítással. Eredetileg így szól: E porba omlott szép haza fel fog születni még, / Van bíró a felhők felett, áll a villámos ég.)
⁴⁰ *Uo.*, 334.
⁴¹ *Uo.*, 338.
⁴² *Uo.*, 340.
⁴³ *Uo.*, 346.
⁴⁴ *Uo.*, 376.
⁴⁵ *Soproni Hírlap*, 1934. szept. 13., 3.
⁴⁶ *Az 1937–38. évi iskolai értesítő*, 8.
⁴⁷ *Uo.*, 10.
⁴⁸ *Uo.*, 8.
⁴⁹ Takarékosági Világnap: a világ takarékpénztárai az 1924-ben tartott kongresszuson hozott határozat értelmében minden év októberének utolsó munkanapján tartják.
⁵⁰ Madarak és fák napja: Az USA-ban – a természet szeretetére, a környezet védelmére nevelést szem előtt tartva – 1894-ben vezették be. E kezdeményezés hazai meghonosítására az 1906. évi I. tv.-ben gróf Apponyi Albert vallás- és közoktatásügyi miniszter elrendelte, hogy az iskolák május vagy június hónapban tartsák meg. A rendelkezés fák ültetését, illetve a hasznos és káros madarak megismertetését javasolta az iskoláknak. Az első alkalommal Chernel István ornitológus szervezte meg e napot.
⁵¹ *1938–39. iskolai évi értesítő*, 9.
⁵² *Uo.*, 35.
⁵³ RÓZSÁS János, *Leventesors*, Nagykanizsa, szerzői kiadás, 2005, 11.

⁵⁴ 1938-39. iskolai évi értesítő, 9.

⁵⁵ RÓZSÁS, 12.

⁵⁶ 1938-39. iskolai évi értesítő, 7.

⁵⁷ GERGELY Ferenc, KISS György, *Horthy leventéi – a leventeintézmény története*, Bp., Kossuth Kiadó, 1976, 186.

⁵⁸ *Uo.*, 275.

⁵⁹ MÉSZÁROS István, *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996, 106.

⁶⁰ *Uo.*, 57.

⁶¹ *Új magyar lexikon*, Bp., Akadémiai Kiadó, 1961, V, 329.

⁶² MÉSZÁROS, *i. m.*, 57.



Téli telihold

129. oldal



Pion István

Puska, cipő

Volt egy barna, tépőzáras cipőm
még kisiskolás koromban.
Mikor megkaptam, olyan boldog
voltam, hogy aznap este abban
aludtam, néha-néha felébredve,
ellenőrizve, vajon anyám nem
vette-e le rólam. De nem lett
semmi baj: vele ébredtem.

Másnap délután a szomszédban
játszottam, macskát simogattam,
Gergő pedig megtöltött légpuskával
várta a verebeket. És a fegyver elsült.
A golyó átment a cipőn, a lábfejembe
hatolt és a talpamban megállt.
A kórház felé ez a cipő mentette meg
apám autóját a vértől, mert mindet
felszívta. Aztán mikor meggyógyulva
hazavittek, kérdeztem anyámat,
hol a cipő. Azt mondta, kidobta.

Azóta olyan cipőt keresek.
Most, hogy retro-korszak van,
találtam is egyet. Pont olyan.
Barna, tépőzáras, csinos. Biztosan
megint aludnék benne egyet.
De már nem szomszédom a Gergő,
a bérlakásban meg nincs, aki
verebeket vizslatva
szétlője a lábamat.





PISTIKE ÉS A RÉZGÁLIC

BÓJTÖS ZSUZSANNA

Elnézést. István, nem Pistike, hiszen ma már úgy harminc körül járhat. Általános iskola harmadik osztályában találkozott a *rézgáliccal* környezetismeret órán. Ez volt a legjobb példa az oldódás bemutatására, igaz még kiolvasni is nehezen tudták a gyerekek. Ezt az 1980-as évek második felében láttam unokatestvéreim könyvében, és ma is emlékszem, mennyire megdöbbenett. Akkor kezdtem az egyetemet, pedagógiai ismereteim nem voltak, csak egyszerűen hihetetlennek tartottam, hogy kilencéves gyerekeknek ismerni kell az oldószer, oldandó anyag és az oldat fogalmát a fent említett, számukra felfoghatatlan és soha sem látott példán. Sokat nem foglalkoztam vele, el is felejtettem. Közben pedagógus lettem, átéltem az állandó tananyagcsökkentési-hullámokat, új tanterveket, a gyerekek terhelésének mérséklését és hasonló hangzatos gondolatokat. Aztán kinyitottam egy mostanában megjelent harmadikos környezetkönyvet... És akkor ért a meglepetés: ott lapult benne, a *rézgálic*. 2007-ben! Azt hittem megállt az idő, lehet itt rendszerváltás, ilyen-olyan tervek, mindenféle reform. De a lényeg nem változik semmit. (Félreértés ne essék, nem haragszom a *rézgálicra*!) A teljes tehetetlenség érzése futott át rajtam. Izgatottan vártam harmadikos lányom tankönyveit, mi lesz a környezetben? De neki csak a közönséges rencét és a sövényszulákot kellett ismernie, egy másik fejezetben pedig a talajmenti csapadékfajtákat kell összehasonlítani vagy a gyulladási hőmérsékletet tudnia. Bagatell egy harmadikosnak...

A szomorú az, hogy a jelenleg érvényes nemzeti alaptanterv, illetve a már nem kötelező érvényű kerettanterv sem ezeket, sem a korábbi felhozott példát nem tartalmazza. Nem véletlen, hogy a gyerekek nagy része retteg a környezetismertől, ami sokszor csak a lexikális ismeretek tömegéből áll. Hiszen ezek a könyvek nem fordítanak kellő figyelmet arra, hogy milyen ismeretanyag felelne meg az iskoláskorú gyerekek életkori sajátosságainak.

Elképzeltem, hogy az elmúlt tizenöt évben Magyarország iskoláiban hány tízezer oldal tantervet gyártottak, mennyit dolgoztak vele a tanár kollégák, és mégis ugyanott tartunk. Sőt, rosszabb a helyzet, mert egy ideje már olvasni sem tudnak a gyerekek. Nem baj! Majd az új elképzelések szerint ötödikben és hatodikban újratanulják az olvasást, alsóban pedig megmarad a „magas tudomány” és a többi, az ilyen korú gyerekek számára elképzelhetetlen badarság.

Mikor látjuk be végre, hogy értelmes tananyag-szabályozásra és ebből kifolyólag szakmailag jól megválogatott tankönyvekre van szükség? Napjaink tantervi változásai nem ebbe az irányba haladnak, hiszen a konkrét tartalom letűnőfélben van, helyette az állandóan hangoztatott kompetenciaalapú tantervek kidolgozására törekednek. Így tananyagcsökkentésről nem beszélhetünk, mert az általánosságokból



nincs mit csökkenteni. Ezért ezzel a helyzettel a tankönyvkiadók és a tanárok sem tudnak mit kezdeni.

A kerettantervek kötelező jellegének eltörlése és csupán a nemzeti alaptantervre való hagyatkozás azért volt nagy hiba, mert konkrét tartalom nélkül nem létezhet oktatás. Olyan ez mintha a fának nem lenne gyökere. A nemzeti alaptanterv leginkább általánosságokat közöl, például a természetismereti tárgyakat az „Ember a természetben” műveltségi terület keretében tárgyalja. Itt egy tankönyvszerző környezet-, illetve természetismeret tankönyvének megírásakor tizenhárom oldalon keresztül olvashat olyanokat, mint: „Az anyag szerkezetével kapcsolatos gyermeki elképzelések feltárása”; „Játékos ismerkedés egyszerű keverékekkel, oldatkészítéssel”. Ebből lesz a *rézgálic*, meg a többi nyolc-kilenc éves gyerekeknek való példa. És ebből lesz az is, hogy egyik nagy hazai tankönyvkiadónk csak természetismeretből legalább négyféle tankönyvet kínál az előbb említett korosztálynak, ahol a tankönyvi tartalmak még köszönőviszonyban sincsenek egymással. Miért van az, hogy mindenki azt tanítja, amilyen tankönyvet talál? Ebből következik az a kérdés, hogy miért lehet bármilyen tartalmú, didaktikai szempontokat nélkülöző, tudományoskodó tankönyvet megírni és engedélyeztetni, amikor a tizenöt évesek közel fele nem érti jól az olvasott szöveget? Mit ért meg mindebből? Miért nem tanították meg olvasni, helyesen írni, jól és biztosan számolni az első négy évben? Miért felső tagozatban és a középiskolában akarják csökkenteni a természettudományos tantárgyak szerepét, amikor alsó tagozatban kellene ezen változtatni? Csupa miért.

Ezért jelenleg csak a sokat tapasztalt, jó szakértelemmel és józan értékítéllettel bíró magyar pedagógustársadalomban bízhatunk, hogy képes megválogatni, amit tanít. Tényleges változást pedig már csak egy olyan új oktatáspolitikától remélhetünk, ahol többek között megjelenhet majd a stratégiai szemléletű gondolkodás a tananyagreform, illetve a tartalmak terén, és ez érvényre juthat majd a szakszerűen megírt tankönyvekben is.

Addig meg marad – már alsó tagozatban – a *rézgálic*. Sietni kell, mert lehet, hogy István gyereke nemsokára harmadikos lesz!



Aktuális

KETTÉSZAKADT TÁRSADALMUNK ÉS INTEGRÁCIÓ

HOFFMANN RÓZSA

Január második munkanapján országos napilapunkban jelentős írás¹ látott napvilágot, melyben a szerző összegzi az integrált oktatást folytató iskolákban végzett kutatás lesújtó eredményeit. Ennek lényege, hogy az integráció sikertelen, az intézmények többnyire a magasabb fejkvóta miatt vesznek részt a programban, maguk a tanárok sem hisznek benne, sokan nem is értik a lényegét, saját gyermekeiket rendszerint másik iskolába íratják. A híradás máig hatóan felkavarta az állóvizeket és az érzelmeket. Ugyanezekben a napokban a közvéleményt lázban tartotta több olyan hír, amely tizenéves gyerekbűnözők megdöbbentő aluljáróbeli, köztéri vagy éppen iskolai cselekedeteire hívta fel a figyelmet. Sokakat megrázott a hír, hogy sérüléseinek következtében meghalt az a fiú, akit iskolatársa vert meg hazamenet. Az említett napilapban néhány nappal később megjelent egy elemző, a problémákat néven nevező tanulmány², amelyben a szerző többször hivatkozik a tavalyelőtti olaszliszkai tragédia nyomán megjelent figyelemfelhívásra³. Szinte valamennyi napi- és hetilap foglalkozott és azóta is foglalkozik a témával, a világhálón boldog-boldogtalan küldözgeti jól végiggondolt vagy indulatból megfogalmazott írását, számos politikus nyilatkozott és nyilatkozik azóta is. A Kereszténydemokrata Néppárt sajtótájékoztatót tartott⁴, melynek vezérgondolata az *őszinte, a politikailag korrekt beszédre* történő felhívás volt.

Miről van szó voltaképpen?

Társadalmunk számos súlyos baja közül (mint például a népességfogyás, testi-lelki egészségünk kóros állapota, költségvetési-gazdasági helyzetünk állandósult romlása, az erkölcsi hanyatlás, és még hosszan sorolhatnánk bajainkat, amelyek mind összefüggnek egymással) a legfenyegetőbb a gazdasági és kulturális (e kettő is összefügg) *kettészakadás*. Az alulra kerültek és a fent megkapaszkodók közötti árok egyre mélyül, és mind többen taroznak az előbbieik közé. A leszakadók között igen magas számban vannak jelen *cigány* származású honfitársaink. De nemcsak ők. Ám miután ők alkotják a perifériára szorult réteg nagy többségét, sokan hajlamosak a problémát cigánykérdésként kezelni. Holott nem az. *Itt kezdődik az őszinte beszéd hiánya.*

Az iskolákban, egy-egy osztályban növekvő létszámban vannak jelen olyan gyerekek, akik a társadalom perifériájára szorult családokból érkeznek. Gyakori viselkedészavarukkal, hiperaktivitásukkal, agressziójukkal, a társaiktól való több évnyi lemaradásukkal pedagógiailag alig kezelhető helyzeteket teremtenek. Akár



ilyen, akár olyan családból érkeznek. Bár itt is igaz, hogy többségben vannak közöttük a cigány származásúak. Ám a problémát nem cigányságuk jelenti, hanem kezelhetetlen viselkedésük. És itt folytatódik az őszinte beszéd hiánya.

Nagy hangerejű jogvédők előszeretettel feledkeznek meg erről a tényről. Összemoszák (szándékosan vagy öntudatlanul?) a két körülményt: a származásbeli és a viselkedésbeli jellemzőket. *Cigánykérdést* kreálnak, holott a pedagógus szemében csak kezelhető és kezelhetetlen gyerek van. (Mint ahogyan cigánybűnözés sincsen, csak bűnözés és bűn, amelyet vagy fehér, vagy barna, vagy fekete bőrű emberek követnek el.) A tanító ember talán nem is ismeri pontosan tanítványai származását, hiszen egyre több a vegyes házasságból vagy párkapcsolatból származó kisgyerek.

Tény, hogy a súlyos magatartászavaros gyerekek növekvő jelenlétének nem örülnek sem a pedagógusok, sem a szülők, akik azt akarják, hogy lányaik, fiaik tanuljanak és jól haladjanak az iskolában. Ha ebben egy agresszív csoport akadályozza őket, kiutat keresnek. Például más iskolába viszik gyermeküket. Ezzel megindul az a folyamat, amelyet politikai haszonlesők az iskolák nyakába varrnak, és a bűnös *szegregáció* bélyegzővel illetik. Ezek mögül a jelzők mögül is rendre hiányzik a problémákkal való őszinte szembenézés.

A naponta jelentkező mind súlyosabb iskolai szituációk orvoslására a pedagógusok különböző utakat keresnek. Néha – rövidebb vagy hosszabb időre – elkülönítik a kezelhetetlen gyerekeket a többiektől. Ám ha ezt teszik, azonnal *rasszistának* bélyegzik őket olyan politikusok, akik többnyire sohasem jártak hátrányos helyzetű gyerekek tömegét nevelő iskolában, s nem néztek utána, hogy mi volt az elkülönítés kiváltó oka, s kik az alanyai.

Az elkülönítést eleve bűnnek tekintik az oktatásügy irányítói. Ebből arra következtethetünk, hogy véleményük szerint minden elkülönítés mögött rasszista indulatok feszülnek. Hallani sem akarnak arról, hogy a pedagógiai hatékonyság (hangsúlyozom: *egyik*) sikeres eszköze lehet a szegregáció. A szakmai ábécéhez valamit is értő oktatásügyi embernek pontosan tudnia kellene, hogy a gyerekek egyéni bánásmódot igényelnek. Van, akit sikeresen lehet a többiekkel együtt tanítani. Van, akit alkalmanként egyénileg vagy kisebb csoportban külön kell szelídíteni, hogy alkalmas legyen az együtt tanulásra. És van, akit tartósan egyéni vagy kiscsoportos kezelésbe kell venni, mindaddig, amíg meg nem tanulja: a társadalomban csak normakövetéssel lehet együtt élni a többiekkel.

Ám az oktatásügy irányítói csak egyetlen utat ismernek el helyesnek: az integrációt. Ami a nevelés célja, azt kizárólagos eszköznek tekintik. Vélhetőleg nem is a szakmai analfabétizmus húzódik meg e politika mögött, hanem így álcázzák az oktatásból történő folyamatos pénzvonásokat. Ez is az őszintétlenség megnyilvánulása.

Érdeemes számba vennünk, milyen intézkedésekkel segíti vagy éppen akadályozza a kormányzat a leszakadó rétegek és a többségi társadalom valódi integrációját. Néhány sikeres kezdeményezés (mint például az *Útravaló*, a *Pedellus* vagy az *Arany János Tehetséggondozó* stb. program) menedzselése kétség kívül a segítő lépések közé tartozik, ám minden egyéb úgyszólván ellene hat:

– Nem teremt munkahelyeket az elmaradt térségekben, miáltal a hosszú munkanélküliségben vegetáló szülők gyermekei, lassan generációk tartós mélyszegénységben nőnek fel. A biztos munkahely hiánya miatt a felnőttek elkényelmesednek, elszoknak a kiszámítható életritmustól, nincsenek teljesítendő kötelességeik, és ezt a mintát adják tovább gyermekeiknek. Hiányzó javukat sokszor törvénytelen úton (pl. lopással) szerzik meg, ellehetetlenítve a javakat termelők életét. A gyermekek magukkal viszik az iskolába és társas kapcsolataikba a „majd csak lesz valahogy” túlélésre, és nem kitartó munkára berendezkedő káros szemléletét. A társadalom munkavállaló aktív részében mindinkább tudatosodik, hogy valójában ők tartják el a segélyezett munkanélkülieket. Ez érzelmileg szembefordítja a helyi közösségeket egymással, növeli a feszültségeket, amelyek könnyen agresszióhoz vezetnek.

– A család- és a szociálpolitika a feltételekhez nem kötött segélyezésre épít, amely megint csak a lustaságnak kedvez. Nem ösztönöz sem tanulásra, sem munkára, tartósítja az alulképzetteket, valamint a jövedelmet és adót nem termelők magas számát. Ennélfogva beláthatatlan időnkig leblokkolja a fejlődést, az integráció lehetőségét.

– A kormányzati kommunikáció rendre a rasszizmus igaztalan vádját olvassa mindazok fejére, akik a problémákat néven nevezik és itt-ott – talán nem mindig szerencsés módon – orvosolni próbálják. A megbélyegzéstől való félelem megbénítja a tenni akarókat, és ott is felkorbácsolja az indulatokat, ahol addig nyugalom volt. Egyszerű pszichológiai jelenség, hogy a hamis állítások a védekezésre képtelen megvádoltakban egy idő után könnyen önmagukat beteljesítő jóslatokká válnak és valódi szembenállást eredményezhetnek.

– Az elhibázott oktatáspolitikai a tanulók heti óraszámának csökkentésével, az osztálylétszámok emelésével és a tanárok heti óraszámának növelésével továbbmélyítette a társadalmi szakadékot. Ezen intézkedések következtében ugyanis – egyszerű matematika – jelentősen csökkent az egy pedagógus egy gyerekre fordítható ideje. Éppen olyan időszakban, amikor a családok nevelőmunkája jelentősen romlik, s egyedül az iskola lehetne az a hely, s benne a pedagógus, akinek egyénekre irányuló figyelme és energiája valamelyest pótolni tudná a neveléshez szükséges, semmi mással nem helyettesíthető időt.

– Jelentős összeget von ki folyamatosan az oktatásból akkor, amikor a leszakadó, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatására és integrációjára sok-sok külön forint kellene mindenütt. Miközben az egészséges

társadalom jövőjének érdekében szerte a világban növekvő összegeket fordítanak a hátrányok leküzdésére, nálunk radikálisan csökkennek a közoktatás normatívái.

– A politika megfelelő szakmai alapozás, felkészítés nélkül integrációt kényszerít az iskolákra ott is, ahol a gyerekek állapota és magas létszáma csakis a kis csoportokban történő foglalkozást tehetik sikeressé.

– Elmulasztja az integrációs programokba befektetett összegek elköltésének felügyeletét. Az eredményeket a társadalom nem érzékeli. Ellenkezőleg, a hétköznapi tapasztalat a helyzet romlását mutatja. A rendszerváltoztatás óra eltelt lassan két évtized felzárkóztatásra felhasznált milliárdjai látszólag ellenőrizetlenül szétfolytak.

*

A helyzet súlyos. A gödörből való kilábaláshoz összehangolt, jövőt építő kormányzati intézkedésekre volna szükség. A teljesség igénye nélkül a következőkre:

- Munkahelyeket teremteni minél előbb és minél többet a hátrányos térségekben.
- Munkavállalást elősegítő (kényszerítő) szociál- és családpolitikát folytatni.
- Elérni a hátrányos helyzetű gyerekek teljes körű óvodai nevelését.
- Elérni, hogy a tanulók valóban járjanak iskolába, s töltsenek ott minél hosszabb időt.
- Gazdagítani és vonzóvá tenni a szabadidős programokat, táborokat, szakköröket.
- Hatékonyabbá tenni a gyermekvédelmi rendszert.
- Az integráció érdekében mindkét fél hajlandóságát meg kell nyerni többféle eszközzel.
- Az oktatásirányításban a fentiekén túl az alábbiak látszanak megkerülhetetlenek:
 - a közoktatás évről évre növekvő finanszírozása (az élen járó országok mintájára);
 - kis létszámú (6-8 fős) csoportok szervezése a hátrányos helyzetű térségekben;
 - szakmai segítő személyzet (fejlesztőpedagógusok, gyógypedagógusok, mentorok, szabadidő-szervezők, cigány származású asszisztensek stb.) jelenléte minden olyan intézményben, ahol nagy létszámban foglalkoznak hátrányos helyzetű gyermekekkel;
 - megalapozott szakmai programok;
 - a pedagógusok érdeklteté tétele az eredményes felzárkóztatásban majd integrációban;



- pedagógusképzési és -továbbképzési programok intenzív, visszatérő szervezése;
- a programok eredményeinek szigorú külső szakmai ellenőrzése és értékelése.

Ám legalább ennyire fontos a tiszta szándék, s az őszinte, nyílt, politikailag korrekt beszéd.

JEGYZETEK

- ¹ ÓNODY-MOLNÁR Dóra, *Megdöbbenő felmérés az integrált oktatást folytató iskolákról* (alcímű írása), Népszabadság, 2008. január 3.
- ² DEBRECZENI József, *Fejek a homokban*, Népszabadság, 2008. január 12.
- ³ UNGVÁRY Krisztián, *A mi kis falunk*, Figyelő 2006. november 4.
- ⁴ A Kereszténydemokrata Néppárt 2008. január 16-i sajtótájékoztatójának címe: *Őszintén az integrációról. Mit kellene tenni a cigányság felemeléséért?*



Hajnali meditáció





Portré

NEKEM A LEGTÖBB GONDOT AZ OKOZZA, HOGY AZ IRODALMAT TANTÁRGYKÉNT TANÍTJUK

VATI PAPP FERENC BESZÉLGET JÓKAI ANNÁVAL¹

Egy 1974-ben készült interjút elevenítünk fel, melynek mondanivalója még ma is időszerű. Azóta már Jókai Anna hajdanvolt tanítványainak gyerekei járnak iskolába. A helyzet azonban nem változott, napjainkban éppoly kiábrándult diákok várnak a tanárra, aki olyannak szereti őket, amilyenek. A tanárra, aki kézen fogva vezeti őket a csodák útján. Mert ez a feladat, hogy fénytelen tekintetükbe visszalopjuk a csillogást. Az irodalom varázsa pedig képes erre, mert olyan élményt nyújt, ami megérinti a mesére éhes gyermeki lelket.

Ma már tudjuk, hogy Jókai Anna „kétéves alkotószabadsága” jóval hosszabbra nyúlt, hiszen nem tanít már; helyette „rendhagyó irodalomórák” keretében enyhíti azt a „letagadhatatlan nosztalgiát”², melyet a tanári múltra visszatekintve érez. Ő most ad, irodalmat, amit szerethetünk; értékeket, melyek segítenek megálmolni magunk köré egy emberségesebb világot. „Úgy tűnik, mintha az a közhely, hogy az eszünkkel gondolkodunk, a szívünkkel pedig érzünk, valamiféle finom rezgéssel átalakulna a harmadik évezredben. Lehet, hogy azt kell megtanulnunk – sokszor a saját kárunkon is nagyon keserves szellemi iskolázás után –, hogy a gondolatainkat átmelegítsük és a szívünkkel okosak legyünk.”³ (szerk.)



*

– *A tanítás nemcsak kiegészítő foglalkozása, szenvedélye is egyben. Bizonyára csak véletlen, de mindenképpen jellemző: amikor a közelmúltban a lakásán jártam, hogy az itt következő beszélgetést magnószalagra vegyem, íróasztalán az írói létnek sem jelét, sem jelképét nem láttam. Csak egy halom iskolai dolgozatfüzet volt rajta... Tizenhárom éve tanít, csaknem tíz éve ír. Mit jelent két pálya vonzásában élni: mit ad az írónak az iskola és a pedagógusnak a „szépirás”?*

– *Az iskola nekem meghatározó élményanyagot adott. Különösen az első, az általános iskola ott a Jázmin utcában. Nehéz délutános heteken álldogáltam az*





ablak mellett, s miközben a gyerekek feleltek, tekintetem gyakran elkalandozott a lebontásra váró házak között. Sokszor megérintett az a nosztalgikus kép, ahogy a buldózerek felnyalják a házakat, amelyekben az utolsó pillanatig volt valaki, aki ragaszkodott a maga kis vackához. Világosan emlékszem arra a házra, amelyről már a tetőszerkezet is hiányzott, a villanyt is kikapcsolták, de függöny még volt, s egy kis gyertya állhatatosan égett az ablakban. Első regényemhez, a 4447-hez ezek a képek adták a keretet. És hát persze, a tanítványaim élete. Az, amibe csak egyetlen napon is belepillanthattam. De az élményanyag mellett mást is kaptam az iskolától. Különösen az első időkben. Biztonságérzetet. Én úgy éltem le az életemet, hogy mindig volt fix állásom. A pedagógusfizetés ugyan kicsi, de aki egyszer megismerkedett azzal a félelemmel, hogy holnap nem tudja magát eltartani, az nehezen adja fel a mégoly kis jövedelmű állását is. Valami dacféle alakult ki bennem: történnék velem bármi, pedagógus mindig maradhatok. Mit nyújtott még az iskola? Az alkotással együtt jár valamiféle elmagányosodás. Az iskola jelentette nekem a társaságot, a helyet, ahol közvetlenül megnyilatkozhatom, ahol naponta találkozom a gyermeki őszinteséggel, ahol engem szeretnek, és én is szerethetem őket... És hadd mondjak még valamit: az iskola állandóan figyelmezteti az embert az *alázatra*. Minden reggel tudnom kell: amikor átlépek az iskola kapuját, egy köztanár vagyok. Hiába értem el sikereket egy másik pályán, egy másik szférában, az iskola élete ezt nem veszi tudomásul: a gőg vagy a felkapaszkodottság érzetét egyszerűen ledörzsöli az emberről... Az is alázatra nevel, hogy amikor a magyar irodalom nagy alakjait és a sorsukban rejlő keserű tanulságokat megtanítom, mindig megkönnyebbedem, mert mellettük, úgy érzem, a saját gondjaim és keserűségeim sokkal kisebbek. És mit ad az *író* a pedagógusnak? Azáltal, hogy író vagyok, a tananyag közvetítésében a belső látásmód jobban érvényesül. Nem kívülről és hidegen közelítek sem az anyaghoz, sem a gyerekekhez. Sőt, talán túlságosan is megértő vagyok. Mint író, időnként kegyetlen, tárgyilagos szemlélettel jellemeznek – ezt az iskolában úgy ellensúlyozom, hogy jobban tudom sajnálni azokat a gyerekeket, akik rászorulnak a megértésre és a részvételre.

– *Vannak-e buktatói ennek a kettős szolgáltatnak?*

– Vannak. Mostanában mind gyakrabban előfordul, hogy írói lényem-alkatom a tanári alkat rovására terjeszkedik. Azelőtt inkább fordítva volt. Amikor még általános iskolai tanár voltam, s a folyosón verekedés tört ki két fiú között, mint „folyosós ügyeletes” elsősorban a tanári alkatomnak engedelmeskedve azonnal szétválasztottam őket és rendet csináltam; mostanában a kifejllett írói alkat arra ösztönözne, hogy álljak meg egy pillanatra, s figyeljem meg, milyen szakszerűséggel cibálják egymás fülét. Tehát mintegy „látványra” kezd változni a dolog. Márpedig a pedagóguspályán roppant veszély, ha a körülöttünk lévő gondok és bajok írói látványra változnak. Van azonban ennek a „kettős szolgáltatnak”



egy másik buktatója is. Sokszor úgy érzem, hogy az „erkölcsi parancsot” közvetlenebbül, didaktikusabban kellene figuráimmal kimondatnom. Így születnek azután azok a mondatok, amelyeket később vasfegyelemmel kell kihúznom, mert az írás végül is nem pedagógiai lecke. Nem lehet tekintettel illemre, szokásra – tulajdonképpen a közmegegyezésre sem.

– *Jókai Anna naponta találkozik a tizenéves korosztállyal. Iskolai tapasztalatai alapján milyennek látja a mai középiskolásokat: mit szeret és mit nem szeret bennük?*

– Nemcsak tanári tapasztalataimra támaszkodhatom, nekem is hasonló korú gyermekeim vannak: a fiam most érettségizett, a lányom tizenhat éves. S bár nem szívesen mondok sommás véleményt, hogy ez az ifjúság ilyen vagy olyan, mert minden fiatal önálló személyiség, *mindenkit egyenként kell megítélni*, összehasonlításra alkalmas jegyek természetesen mégis vannak. Hogy mit szeretek bennük? Elsősorban az *önzetlenségüket*. Ennek a nemzedéknek a java – tehát nem az átlaga vagy az átlag alatti része – megítélésem szerint jóval önzetlenebb, mint az én generációmnak a legjobbjai. Ez sok mindentől kiteszik. Nemcsak abból, hogy egymás tízóraját, tárgyait, pénzét társaságát megosztják, hanem egész életfelfogásukból. Szeretem azt is bennük, hogy *őszinték*. Nem veszik maguknak a fáradságot, hogy reggeltől estig „viselkedjenek”. Nem tetszik viszont az az álvitaszellelem, amely ezt az egész nemzedéket elborítja. Végighallgatok vitákat, amelyeknek se eleje, se vége, se gerince, se logikája, amelyek senkit meg nem győznek, semmihez közelebb nem visznek, legtöbbször a fiatal maga sem tudja, mit akar mondani, a célja csupán az, hogy valami nagyon meghökkentőt mondjon. Hogy föltétlenül ellentmondjon. Ki-ki igyekszik kiélni szereplési vágyát és dühös kis anarchista indulatait, mindenféle mélyebb eszmei-gondolati indíték nélkül. Ebben azonban az úgynevezett „társadalom” is hibás, amelyik valójában nem ad cselekvő, követhető mintát a számukra – mi pedig nem merünk sokszor jogos lázadásukhoz „fogódzót” adni. Nem szeretem túltengő nemzedéki tudatukat sem. Egyikük-másikuk már-már az emberi épelméjűség kritériumát is az életkorhoz köti. Nekem magamnak sajnos vagy szerencsére semmiféle nemzedéki tudatom nincs. Én nem hiszem azt, hogy egy fiataltól nem lehet tanulni, sőt hogy az nem lehet az idősebbnél esetenként akár százszorta különb. Azt sem hiszem, hogy a fiatal csak a fiatal értheti meg. *Vannak* kapuk a nemzedékek között, amelyeken át az élet áramlik, abban azonban mindkét generáció hibás, ha ezek a kapuk időnként szorosabban zárnak... Jellegző a mai tizenévesekre egyfajta leegyszerűsítési törekvés is. Az a bizonyos fekete-fehér szemlélet. Szívesen felosztják a világot jókra és rosszakra. Irodalomórán sokszor nehéz megértetnem egy írói alkatnak vagy egy adott politikai korszakban egy írói magatartásnak az esetleges kettősségét. Vagy csupán a nagyszerűségét, vagy csupán a korlátokat érzékelik, a kettőt együtt, a maga bizonyultságában, ritkán. Persze, nem is erre neveljük őket!



– S ezzel már benne is vagyunk irodalomtanítási gondjaink sűrűjében. Kérem, mondja el, mint gyakorló irodalomtanár mit tart irodalomoktatásunk legnagyobb fogyatékosának? Mivel, hogyan lehetne az irodalmi oktatást-nevelést megújítani?

– Nekem a legtöbb gondot az okozza, hogy az irodalmat tananyagként tanítjuk. Megértem, hogy például a nyelvtan tananyag: azt mérni és osztályozni lehet. De az irodalom szeretetének, értésének, a verseken, novellákon, regényeken kifejlődött esztétikai érzéknek a mérésére nincs műszerünk. Sokat tűnődöm azon: mi lenne, ha az irodalom nem tantárgy lenne? Ha az irodalomból nem „feleltetnénk”? Ha irodalomra nem adnánk osztályzatot? Nekem nagyon nehezemre esik hármast adnom egy olyan gyereknek, akinek okos és értelmes tekintetéből látom, hogy a mű elérte a hatását, s el is kezdte már azt a munkát, amely talán tíz év múlva érlel egy szerény gyümölcsöt, de egyelőre az irodalmi élmény visszaadására nincs az illetőnek még olyan képessége, amelyet a tanterv megkövetel. De fordítva is így van: nehezemre esik jelest adni akkor, ha a fürge nyelv nagyszerűen reprodukál valamit, a tanuló látszatra mindent ért és tud, csupán az a pici láng nem lobban fel benne, ami pedig az irodalomtanítás végső célja kellene hogy legyen. Ha rajtam múlna: én nem osztályoznám a gyerekeket az irodalomórán, inkább az egyéniségüket bontanám ki jobban. Mindig azok a legsikeresebb óráim, amikor éppen nem kell „feleltetnem”.

– Mostanában szenvedélyes viták dúlnak a verselemzés körül. Jókai Anna milyen verselemzési módszert használ az órán? Egyáltalán: mi a véleménye az iskolai műelemzésről?

– Az én tapasztalataim azt mutatják, hogy a versélmény eljuttatásához a szakszerű elemzésen kívül még sok minden más is szükséges. Zaklatott légkörben például, tornaóra után, amikor a gyerekek izzadtan, a mozgástól felabajgatva leülnek a padba, vagy az ötödik-hatodik órában, jobb, ha az ember nem olvas fel verset. Nagy költőket és nagy verseket azzal becsülünk meg, hogy az első és második órában foglalkozunk velük, amikor tanítványaink még frissek, a nap ezer benyomása még nem zubogott át rajtuk. Ezért gyakran megtörténik, hogy nem az eredetileg tervezett órán mutatom be a verset, hanem egy másik, hangulatilag jobb időpontban. Nagyon fontos a légkör megteremtése is. A gyerekeknek azt kell érezniük, hogy a vers felolvasása ritka, ünnepi pillanat. De még ennél is fontosabb – nekem vesszőparipám! – a szöveg bemutatása. Én olyan magyartanárt nem engednék tanítani, aki nem tud verset olvasni. Egy rossz felolvasással agyon lehet ütni mindent. A színpadias, álszavaló magyartanár éppen olyan nevetségessé válhat, mint az, aki az orra alatt mormolva, döcögve vagy a meghatottságtól elhaló hangon adja elő a költeményt. Bármilyen szép a vers, még a legintelligensebb, a legfogékonyabb gyerekben is ott munkál az ördög, hogy röhögni kell a tanáron. S ez természetes. Még a nevetésnél is rosszabb, ha száналommal néz a tanárára, hogy az még egy verset sem tud tisztességesen felolvasni. Tudomásul kell vennünk, hogy a közvetítő személye – ez



ugyan igazságtalan dolog – visszahat az ügyre. Ezért, ha a tanár nem tud verset olvasni, kérjen meg egy gyereket, aki helyette bemutatja a költeményt. Készítse fel rá előre. Boldogan fogja vállalni! Az már kinyomozhatatlan, hogy az odahallgatás közben milyen hajszalereken jut el a versélmény a gyerekekhez. Meggyőződésem, hogy a gondolatok, indulatok és képzettársítások e rejtélyes összjátékában az emberi hangnak, képnek, a fényérzésnek is szerepe van, sőt sokszor még illat is társulhat egy vershez. Mindenesetre, ha a vers tetszett, utána nagy csönd keletkezik. Ha nincs csönd, akkor a verset nem tudtuk közel vinni a gyerekekhez. Vágy azért, mert magunknak sem tetszett (mert ilyen is van!), vagy azért, mert a vers világa messze van ettől a korosztálytól. De akárhogy is, elkövetkezik az a kritikus pillanat, amelytől minden magyartanár fél. Még az is, aki ezt nem vallja be. Számomra a vers: eleven, lüktető élet. Ehhez hozzányúlni, fogni egy kis bicskát, és felhasítani az érzékeny burkot egy ponton – majdnem mindig házárdjáték. Még a nagy verselemzők esetében is. Én nem esküszöm *egyetlen* verselemzési módszerre. Nem abszolutizálom egyikét vagy másikat. Azt a módszert igyekszem mindig megtalálni és alkalmazni, amely *az adott vershez, abban a pillanatban, a jelenlévőknek* a legmegfelelőbb. Aztán keresek egy érzékeny, kiemelkedő pontot a versben, ahonnan el lehet indulni... Persze, akármilyen jól csinálja ezt az ember, higgye el, még a legjobb osztályban is gyakran megkérdik a gyerekek: minek ezt a verset elemezni? Hallottak valamit, azt hiszik, értik és érzik, ami benne van, s kissé idegenül fogadják, hogy még egyszer át kell rágni. Mégis: demagógia volna, ha azt mondanám, hogy a verselemzésre nincsen szükség. Szüksége van rá a jobbaknak is, hogy a vers rejtett, különleges szépségei is föltáruuljanak előttük, de szüksége van rá a középiskolások leggyengébbjeinek, akik enélkül a következő órán egyszerűen nem tudnának mást mondani azon kívül, hogy a vers „szép volt”. Ők így kapnak segítséget, hogy ők is boldoguljanak a felelettel valahogy. Persze, ebben az összefüggésben a verselemzés már elveszíti értékét, alapvető funkcióját...

– *Bizonyára sok irodalmi dolgotatot kijavított már. Visszatekintve négy-öt évre: javul-e valamit a diákok nyelvi-stiláris készsége, finomul-e esztétikai érzékenységük?*

– Sajnos, nem sok jót mondhatok. Stiláris érzékük, kifejezőképességük romlik. Ennek oka szerintem az, hogy a mindennapi érintkezés nyelvileg leegyszerűsödött. Alig kell szó hozzá. A fiatalok nagy része egyáltalán nem érzi szükségét annak, hogy szebben, plasztikusabban írjon és beszéljen. Sőt a beszédet egy részük egyenesen értelmetlennek ítéli. (Ebbe a körülöttük elhangzó sok szürke, sematikus szöveg is belejátszik!) És a társadalom „tettei” és „szavai” közötti szakadék! Nem érzik, hogy személyiségük ezzel is teljesebbé válik. Ezért gyakran primitív vagy durva a nyelvük szóban és írásban. Ami pedig a ráérzés képességét illeti: amint már említettem, a gyengébb tanulók sokszor jobban együtt élnek, lélegeznek a művel, mint a jelesek. Persze a naiv nyelvi fordula-



tok szintjén: a dolgozatuk – mint szerkesztett írásmű – nem kirakati példány. A jobbak szép, csiszolt fogalmazványaiból viszont nemegyszer éppen az hiányzik, amitől az egész felgyullad, értelmet kap. A kettővel együtt, egy dolgozatban, ritkán találkozom.

– *Engedje meg, hogy ezek után egy tágasabb, egész közoktatásunkat érintő kérdést tegyek fel önnek: miben látja a mai iskola legnagyobb baját, és milyennek képzei el a jövő iskoláját?*

– Azzal kezdem, hogy gyermekkoromban, az első „rossz” három év után, nagyon szerettem iskolába járni. Talán azért, mert sohasem kényszerítettek. Sőt nekem mindig azt mondták odahaza: ne tanulj annyit, kislányom, minek az egy lánynak... Én viszont nagyon korán beláttam, hogy az iskola ambícióim kifejllesztésének és kiélésének egyik fontos területe. Az volna jó, ha minden emberben élne valamilyen ambíció, s ennek kibontakoztatásához az iskola teret adna. Akkor sok minden megszűnne, ami ma még nyomasztja a diákot. Mert nemcsak a tananyag mennyisége az, ami a gyerekekben a túlterheltség érzését kiváltja, hanem az, hogy a tantárgyak közül keveset vállalnak önként. Amit pedig nem szeret az ember, abból a kicsi is sok. Ma a tanulók tetemes része nem önként vállalt kötelességből ül az iskolában, még a gimnáziumban sem. Csak a „papírra” van szükségük – vagy a szülők akarátát teljesítik. Naponta találkozom a kedélytelen tanulóval: csak ül, ül és néz. Rajta már semmilyen könnyítés nem segít. Hát még ha a tanárok is kedélytelenek! Én úgy képzelem el a jövő iskoláját, hogy ott többé-kevésbé azt kapja mindenki, ami érdekl. S mindenki olyan iskolatípust választ, ahova képességei szerint való. Akkor majd kedvük is lesz hozzá. Én még több fakultatív tárgyat vezetnék be, sokkal többet. Kettős kötöttségben imádom tantárgyamat, az irodalomtanítást, de nem érezném sérelmesnek, ha – a kötelező minimumon túl – fakultatívvá válna. Ha óráim egy részét csak azok látogatnák, akik igazában kíváncsiak rá. Elfogadnám a magyar nyelv- és irodalmat is tagozatos tárgynak. Fontos kísérlet lenne.

– *Nemrégiben megjelent, szép pedagógusnapi tárcáját így kezdte: „Tanítok. Még nem hagytam abba.” Azt jelenti ez, hogy foglalkozik a visszavonulás gondolatával.*

– Sokan megkérdezik, nemegyszer pejoratív hangszínyal: mi az, te még mindig tanítasz? Mások pedig elismeréssel: hát még mindig tanítasz? Nem szeretném, ha ez az „író-tanárság” rám kövült szerep lenne. Nem hősködésközlől tanítok, már elmondtam, miért. A végleges visszavonulás gondolatával egyelőre csak játszom. De egy kis pihenés már rámfér. Az utóbbi időben előelőfordul, hogy hajszolt és túlfeszített idegállapotban indulok el az iskolába. A gondjaimat és a fáradságomat eddig kint tudtam hagyni. De éppen a lelkiismeretem kérdezi: vajon meddig sikerül ez? Én azt vallom mindenben, hogy ha valami még teljes, a csúcán van, és nem tapad hozzá árnyék, akkor kell abbahagyni. A tanári munkával is így vagyok. Most még nincs baj, még azt tudom nyújtani, amit várnak tőlem, s lehet, hogy hosszú évekig tudnám



még. Lehet, de nem bizonyos. Éppen ezért most kell magamat elhatároznom: elmegyek ősszel kétéves alkotószabadságra, s utána meglátom, hogyan viselkedik a szellemi-biológiai szervezetem, mennyire tud regenerálódni az, ami bennem elfáradt.

– *Min dolgozik most?*

– Egy új regénnyel bajlódom, azt gépelgetem, javítgatom. Az írói hivatás buktatóiról tűnődöm benne. *Mindhalálig*. A csömör és az erőszerezés regénye. Ezek után bizonyára megbocsátják majd tanártársaim, hogy a pedagóguspálya buktatóiról is olyan sokat írtam. Ugyanabban a katlanban főlünk!

– *Én is azt hiszem. És abban is bizonyos vagyok, hogy az iskola hiányolni fogja, s mindig szívésen látja viszont Jókai Annát.*

(1974)

JEGYZETEK

¹ A *Köznevelés* interjúja, amely megjelent: Jókai Anna, *A mérleg nyelve II*, Bp., Széphalom Könyvműhely, 2003, 183–189.

² Jókai Anna, *Iskolajárás = J. A., A mérleg nyelve II.*, Bp., Széphalom Könyvműhely, 2003, 17.

³ Akadémiai beszélgetések – Jókai Anna-est. <http://www.mmakademia.hu/ab/5/506.php>



Könyvismertetés

KÖZÖS SZERELMÜNK, AZ IRODALOM ÉS TANÍTÁSA

NAGY ÁGNES

SZÉPLAKI György, *Levelek az irodalom tanításáról*
Trezor Kiadó, 2007.
184 oldal, ára: 1600 Ft

„Hogy örömet találj a köznapi csodában: tanítani annyit jelent, közünk van valakihez, azoknak hozzánk, beszédes viszonyban vagyunk, van mondani-valónk egymásnak...”

Széplaki György új kötete a *Magyartanítás* című folyóiratban 1993 és 2007 között megjelent módszertani leveleinek gyűjteménye. Az eltelt tizenöt év termése az a 65 levél, amelyet most a szerző 65. születésnapjára – a keresést és tájékozódást megkönnyítve – tematikus ciklusokba rendezve veheti kezébe az olvasó. A levelek gyűjteménye jól használható pedagógiai és tanítás- módszertani ötletek gyűjteménye.

A szerző hosszú pedagógus pályafutása alatt – húsz évet tanított általános iskolában, majd vezetőtanárként dolgozott a Budapesti Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájában, belekóstolt a gimnáziumi oktatásba, 1989 és 2007 között pedig az ELTE Tanárképző Főiskolai Karának Irodalomtudományi Tanszékén tanított módszertant és irodalomtörténetet – sokrétű és értékes tapasztalatra tett szert. A cikksorozat terve 1993-ban fogant meg Széplaki tanár úr fejében és igyekezett „úgy szólni az irodalomtanítás napi, gyakorlati kérdéseiről, hogy az élő problémákat vessen fel, és mentes legyen a tudományos nagyképűségtől”. E nemes cél megvalósításához a nyílt levél műfaját választotta. Képzelt levelek ezek, a megszólított a szerző egy kedves általános iskolában tanító Barátja, de lehet bárki, hiszen leveleivel megszólít minden fiatal kollégát és tanárjelöltet, mindenkit, aki szívén viseli az irodalom tanítását.

A kötet a szerző előszavával, üdvözetével kezdődik. Itt olvasható a módszertani levelek sorából az első, amely a tanári felolvasás fontosságáról szól. Majd „az



ifjabb olvasót” szólítja meg A. Jászó Anna, a *Magyartanítás* főszerkesztője. Seneca Luciliushoz írt első (erkölcsi) leveléből idéz, melyben az idős barát át kívánja adni az évek során fölhalmozott életbölcsséget. Széplaki tanár úr levelei is a tanári pálya alatt előforduló helyzetekre és problémákra adott válaszok, ezért tanulhatunk belőlük, hiszen „bennük van egy élet tapasztalatának az igazsága”.

Az első (és kedvenc) téma az *Olvadás*. Ír az órai közös műelemzésekről, a házi és ajánlott olvasmányok kiválasztásáról és feldolgozásáról, külön levél szól a magno irodalomtanításban való használatának lehetőségeiről, a hallgatott szöveg olvasásfejlesztésben betöltött szerepéről, de mindig és mindenhol visszater a legfontosabbnak tartott, tanári bemutató olvasás meghatározó voltához, mely „mintát ad a hangos olvasáshoz és értelmezi a szöveget”. Beszél a gyerekek egyre riasztóbb olvasási és könyvtárlátogatási statisztikáiról, de meghátrálás helyett – Vörösmarty szavaival – kitartásra és harcra buzdítja fiatal kollégáit, hiszen sosem felejthetjük el, hogy kezünkben tartjuk az aduászt, azt, hogy olvasni jó. Végkövetkezésként pedig kimondja, hogy „az olvasás egész életünket átfogó áldásos tevékenysége a gyerekek többségénél csak gondosan szervezett iskolai műhelymunkával alakítható ki”.

A második (szorosan az elsőhöz kapcsolódó) témakör a *Műelemzés* kérdése köré szerveződik. Széplaki tanár úr műelemzési „technikáját” saját szavaival foglalom össze: „Először csukott könyv mellett hangozzék fel a mű tanári felolvasásban. Ekkor még jobban a *fülnék* szól. A hangzó forma zeneisége, a ritmus, a rímek így jobban kiemelkednek. [...] A második, még mindig tanári bemutatáskor nyitott könyvből kövessék a felolvasást. Megerősödhetnek az első benyomások, a látás is fokozhatja a hangélményt. [...] A második találkozás a *szemnek* szól. [...] A megbeszélés különböző feladatai persze az *értelemnek* szólnak. [...] Az elemzés, a feltárás szakaszában is szüntelenül olvasunk, egyes részeket már kívülről mondunk. [...] Végül bekapcsolhatók a tudatosabb *érzelmi* viszonyulások: nekem mit jelent, miért szép, mi jut róla eszembe?” Így válik a vers, a mű egyre inkább sajátunkká, a gyerekek mind „értik, tudják szépen olvasni, könnyen megtanulják memoriterként, szókinccse, képvilága nyomot hagy bennük.”

Harmadik nagy témakörét, a *Tanterv, tankönyv, tanügy* címűt a tankönyvszerző szemével írja, hiszen Széplaki György társszerzője a nyolcosztályos gimnázium számára készült anyanyelvi tankönyvsorozatnak¹ és az általános iskola 5–8. osztályos tanulóinak szóló irodalomtankönyvnek², ezen kívül még összeállított egy kislexikont, afféle olvasmánynaplót *Ki? Mi? Hol?*³ címmel. Ebben a fejezetben ír a „tankönyvkáosznak” nevezett jelenség hátulütőiről, felhívja kollégái figyelmét a tanár egyéni felelősségére a választás során és hangsúlyozza a szakmai együttműködés fontosságát, a „kollektív bölcsesség” előnyeit. Sorra veszi, milyen szempontokat kell választás előtt végiggondolni: mind közül a legfontosabb kritérium az, hogy segítse a gyerekeket a tanulásban. „Keveset – jól; ismeretek halmaza helyett



élmények gyűjteménye lehetne az irodalmi olvasókönyv, s akkor sokat is lehetne csak másként, egyénre szabottan, tehát mélyebben.” A Nemzeti Alaptantervvel, majd pedig az uniós követelményekkel kapcsolatos gondolatai, aggodalmai, ma már történelmi dokumentumok. A NAT követelményrendszerét szemügyre véve tervezési útmutatót ad gyakorló tanárok kezébe, javasolja, hogy egész tanévre nézve tűzzenek ki maguk elé valamilyen nemes célt. „Gyűjtsétek egybe az erőket, hozzatok létre valamit! Egész évi munkával készülhet évkönyvetek, antológiátok, egy színpadi produkció, időszakos témájú kiállítás, az év végi kirándulás elméleti és gyakorlati előkészítése [...] újság, képújság, faliújság, internetoldal”, hogy nyoma legyen a munkának, ami erőt és biztatást ad a diákoknak.

A *Beszéd- és írásfejlesztés* című részben ír a tanár és diák szóbeli megnyilatkozásáról (a „rémes” feleletekről), a házi feladat szerepéről (amelynek elsődlegesen alkotó munkának kell lennie), a memoriterek fontos és hasznos voltáról. A kötelezően megtanulandó anyag gondos válogatására, annak jól eltalált mennyiségére és a számonkérés mikéntjére hívja fel a figyelmet. A szerző szerint a kötelezőn felüli (szabad választású) memoriter épp a gyengébb tanulók mentsvára lehet, esély a jobb osztályzat megszerzésére. Az iskolai fogalmazás témáinál pedig azt javasolja, hogy „engedjük be az iskolába az életet”, higgyük el, az iskolai írásbeliség keretei bővíthetők, sok-sok tippet ad (újság, képújság, faliújság, napló, valómás, vers, esszé, krónika, hajónapló...), csak hogy megjöjjön a nebulók kedve az íráshoz. Mindennek kulcsa a nyitott szív és a pedagógiai alkotó jókedv.

A *Tanári műhely* című fejezetben olvashatunk mindarról, ami széppé teszi a tanári munka hétköznapjait: az ünnepvárásról és az önművelés szükségességéről. Itt hívja fel a figyelmet a nyelv művelés szüntelen fejlesztésének követelményére, melyet minden órán megfelelően kell képviselni, úgy, ahogy a várat védik őrei. Színház, színjáték, könyvtár és végül a tudós tanár alakja tűnik fel, külön hangsúlyozva a magyartanár magas szintű szakmai tudásának követelményét.

A *Függelékben* pedig a 2007-ben megjelent négy levél kapott helyet. Barátjához írt utolsó levelében e szavakkal búcsúzik: „Talán ez a szép a tanításban: úgy szórni a magot, hogy nem láthatjuk meg sem a fejlődés titkait, sem a felsarjadó vetést.”

A levelek olvasása közben – az oktatáspolitikai változásai, a pedagógusképzés aktuális kérdései mellett – kirajzolódik az ifjú kolléga és az idős barát élete egyaránt. Házasság és gyermekáldás, Széplaki tanár úrhoz pedig sorban érkeznek az unokák, az eltelt tizenöt év alatt éppen öt. A büszke nagypapa beszámol többek között arról, hogy fél éves kis unokájának megkezdte irodalmi nevelését, és a kicsi milyen boldog mosollyal válaszol a neki mondott rigmusokra és dalocskákra. Örömmel figyeli, ahogy a kicsi gügyög és „időnként rá-rátalál egy-egy tiszta, szónak tetsző hangkapcsolatra”, és nyomon követi, hogy micsoda erőfeszítéseket tesz egy gyerek anyanyelvének elsajátítása érdekében. Egy egész levelet szentel



(*Filmszerűen*) a mese fontosságának hangsúlyozására, „tanulmányozza” a gyerekek mesehallgatási stratégiáját, vagyis azt, ahogy a kisgyerek „a mondottakat »látja«; mozdulatai, arckifejezése igazolják, hogy jelenvalónak érzékeli”. Végeredményben a mesehallgató unoka arcáról a szövegértés metódusa olvasható le. „Talán nem kellene oly hamar megkezdeni az iskolában a tudományos komolykodást, tovább kellene hatni engedni a világ iránti őszinte gyermeki érdeklődést.” Gergő nevű óvodás unokájával együtt „elemzi” Weöres Sándor: *Égi csikón léptet a nyár* című nyolcsorosát, a gyerek, amint nagypapja felfedi neki a költő nevét, egyetértően bólogat: „Ja, ő mindig ilyeneket (ti. ilyen meséseket) ír.” Az írás korai igénye jelenik meg, amikor a kiscsoportos unoka rajzára krikosz-krakszokat írva osztja meg a felnőttekkel fontos mondanivalóját, a rajz jobb megértéséhez segítve őket. A tanár úr az őt körülvevő gyerekeket figyelve teszi fel a kérdést, hogy „kívánhatunk-e jobbat a szakmának, mint hogy olyan gyermeki kíváncsisággal vehessék birtokba az iskolások az irodalmi műveket, ahogy azt kisgyermekünk, unokáink teszik, játékosan, de szívósan tanulgatva a világot?”

¹ JOBBÁGYNÉ ANDRÁS Katalin, SZÉPLAKI György, TÖRZSÖK Édua, *Magyar nyelv I–VIII.*, Calibra – Műszaki Kiadó, Oktker-Nodus Kiadó Kft.

² SZÉPLAKI György, VILCSEK Béla, *Világjáró*, Dinasztia Tankönyvkiadó Kft.

³ SZÉPLAKI György, *Ki? Mi? Hol?*, Corvina Kiadó.

A kislexikon sorra veszi a legfontosabb magyar regényeket, kisregényeket, elbeszélő költeményeket és drámákat a XVI. századtól a XX. század közepéig. Alapja az iskolai oktatásban hagyományosan szereplő művek csoportja, de tartalmaz különleges, művelődéstörténetileg érdekes alkotásokat is. Mintegy 120 művet dolgoz fel, három nagyobb címcsoportban.



Visszhang

SIKERTELENSÉGTÖRTÉNET

ADALÉKOK A LEKTORÁTUSI NYELVOKTATÁSHOZ

KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA

A probléma gyökere talán abban keresendő, hogy a diploma feltétele egy vagy két, általános vagy szaknyelvi nyelvvizsga megléte (ez intézményenként, karonként, szakonként, illetve szakmacsoportonként változó), ugyanakkor a nyelvet nem lehet úgy megtanulni, mint a többi tantárgyat.

Akik az utóbbi 10-15 évben jártak főiskolára vagy egyetemre, illetve akik ezekben az intézményekben lektorátusi nyelvoktatás keretében tanultak vagy tanítottak, igazat fognak adni nekem a pesszimista cím miatt. De rögtön feltehetjük a kérdést: miért éppen a lektorátusi nyelvoktatás lenne az a kivétel, amely meg sem érzi a felsőoktatást újabb és újabb hullámokkal előntő, szétzilálásra, rombolásra irányuló – vagy azt eredményező – akciók hatását? Mivel azonban most nem feladatunk erről szólni, elég, ha a bevezetőben utalunk erre az állandóan felbukknó, fájdalmas jelenségre.

Egyházi egyetem lektorátusán dolgozom, ezért nagyrészt innen származnak tapasztalataim. Tisztán kell látnunk viszont, hogy akár egyházi, akár állami, vagy egyéb fenntartású felsőoktatási intézményről van szó, a nyelvtanítás egy ideje a kolonc kategóriába sorolódott, és e kategóriához illő sorsa van. (A kivételektől elnézést kérek. Közéjük tartozik a Károli Gáspár Református Egyetem is.) Egyes intézményekben már 10-12 éve elkezdődött a lektorátus „kiszervezése”: a tanárok egy részét szélnek eresztették, más, vállalkozóbb részük összeállt, kft.-t vagy bt.-t alakított, és ott folytatta a munkát, ahol lektorátusként abbahagyta. Az intézmény annak fejében, hogy megszabadult koloncától, az infrastruktúrát valamilyen szerződéssel, részben vagy egészben átengedte az újdonsült nyelviskolának. A nyelviskolává alakult lektorátus különböző típusú és intenzitású tanfolyamokat hirdet meg, vállalkozásban (tandíjért) tanít tovább, nyelvvizsga központ, de legalábbis vizsgahely lett, akár több típusú (általános, egy- vagy kétnyelvű, szaknyelvi) vizsgáztatást is folytat. Hogy a tanítás eredményesebb lett-e, vagy maradt ugyanolyan – többé-kevésbé alacsony – hatékonyságú, nem tudni: nyilván nyelviskolánként, egyéneenként változó. Más intézmények sikeresen kivédtek az általános elszegényedés okozta pánikot, és ahol a lektorátusi lobbis eléggé erős volt, ott életben maradtak, sőt, rengeteg ügyes módját találták és találják meg a túlélésnek. Saját



nyelvvizsga-rendszert dolgoztak/dolgoznak ki, az egyetem bizonyos karain vagy szakjain a diploma feltételévé a szaknyelvi nyelvvizsga vált, melyet természetesen az anyaintézményben tesznek le a hallgatók. Ám a kép itt is sokszínű: van, ahol a nyelvvizsgaközpont és a lektorátus között nem egyértelmű a viszony, van, ahol a két funkció egy szervezetben működik, stb. Ha végignézzük az egyetemi honlapokat, láthatjuk, hogy a nyelvtanítás és nyelvvizsgáztatás téma igen széles skálán mozog.

A probléma gyökere talán abban keresendő, hogy a diploma feltétele egy vagy két, általános vagy szaknyelvi nyelvvizsga megléte (ez intézményenként, karonként, szakonként illetve szakmacsoportonként változó), ugyanakkor a nyelvet nem lehet úgy megtanulni, mint a többi tantárgyat. De haladjunk sorjában, lássuk a célcsoportot, a célcsoport motivációit, az oktatás célját, módszereit, a személyi és tárgyi feltételeket.

A célcsoport a középiskolából kikerülő, érettségizett korosztály. Talán túljutotunk az érettségi reformjának küzdelmes első esztendein, ám annak a rengeteg többletmunkának, ami a középiskolai nyelvtanárok nyakába szakadt az átalakítás előtt és alatt – még akkor is, ha nem végezték el az emelt szintű érettségizetésre jogosító tanfolyamokat –, a felsőoktatásban egyelőre kevés statisztikailag kimutatható, illetve ténylegesen tapasztalható eredménye van. Az elsőéves hallgatóknál a beiratkozás után igen dicséretes buzgalmat tapasztalunk: ha van az intézményben ingyenes nyelvoktatás (mint a Károli esetében), élnek a lehetőséggel, és a már meglévő nyelvi érettségijük (nyelvvizsgájuk) mellé elkezdik tanulni a második vagy akár a harmadik nyelvet. A második félévben – a szaktárgyak súlyának növekedésével – a lelkesedés némileg lanyhul, illetve ahol a nyelv gyakorlati jeggyel, és nem kredittel jár, ott szinte lenullázódik. És amit az ember egyszer abba hagyott, azt igen küzdelmes dolog újrakezdeni. Különösen igaz ez a nyelvekre. Csak az elszántabbak – az okosabbak? – tanulnak tovább. A többiek esetében az időhúzás egészen addig tart, amíg fel nem sejlik az ötödév (most már a harmadévv) a láthatáron, és ki nem derül, hogy azok számát fogják szaporítani, akiknek szakmájuk, hivatásuk van, de diplomájuk nincs. Akkor jön a kapkodás, a görcsös újrakezdés, a magánórák, a sikertelen nyelvvizsgák okozta kiábrándultság. Meg a ködös távolba vesző diploma. (Említettem a harmadévet. Sajnos, valószínű, hogy azoknak a hallgatóknak, akik 3+2-es rendszerben tanulnak, a legkisebb bajuk lesz, hogy nincs nyelvvizsgájuk, ugyanis amennyiben nem jutnak be a master képzésre, csak elhivatottságuk lesz, de szakmájuk nem. Még most sem látni világosan, hogy mit fog csinálni példának okáért egy történelem szakos hallgató a három elvégzett évével.)

De maradjunk azoknál a diákoknál, akik kitartóan tanulják a nyelvet. Ideális esetben az egyetemre érkező hallgatónak már van egy nyelvvizsgája, és világosan látja, hogy a diplomájához kétfőre lesz szükség. Ezért az első évben új nyelvet



kezd tanulni, melyből a rendelkezésére álló egyetemi évek alatt legalább alapfokú (B1) szintig kell eljutnia. Akár fizetni kell a nyelvtanulásért, akár nem, mindenképp igyekeznie kell, hogy belátható időn belül – mondjuk négy félév alatt – eljusson a kívánt ismeretekig és készségekig. Ez elképzelhető, ha heti négy órában tanulnak és szorgalmasak. Egy nyelv elsajátításához nem elég megérteni bizonyos összefüggéseket, hanem szükség van az oktatásban már szinte elfelejtett módszerre, a memorizálásra, illetve a memorizált egységek (szavak, kifejezések, nyelvi fordulatok stb.) aktivizálására, készség szinten való alkalmazására. A liberális oktatási technikák ugyan igyekeztek és igyekeznek kiszorítani a tanulás folyamatából a „magolást” – erre minden tudományterületről számtalan példát lehetne hozni –, mégis: tapasztalati tény, hogy komoly nyelvismeretre nem lehet szert tenni anélkül, hogy valamilyen módszerrel meg ne tanulnánk a nyelv fent említett egységeit. A célsországban tanult nyelv esetében persze más a helyzet.

A leginkább ésszerű megoldás, ha a nyelvtanár már a hallgatókkal való ismerkedés során tisztázza, hogy a nyelvtanulás célja nem csupán a nyelvvizsga, hanem (és elsősorban) a nyelvtudás. Ne dőljenek be a különböző csoda-módszereknek, az „alva-tanulás”-nak, a „három hét alatt megtanulsz angolul”-nak, hanem higgyék el, hogy a technika adta lehetőségeket kihasználva, de elsősorban mégis a szorgalomra támaszkodva juthatnak használható nyelvtudáshoz. Rendkívül fontos motiváló tényező lehet a kulturális, civilizációs háttérrel való megismerkedés, ami egyébként az elvárható kötelező minimum egyetemi hallgatók esetében. Ha pedig egyházi (felső)oktatási intézményről van szó, ezt az ismeretanyagot úgy kell megválogatni, hogy azok a keresztyén magatartás – Istenhez és emberhez való keresztyén viszonyulás – interiorizálását, de legalábbis tiszteletét közvetítsék a hallgatók felé. Amennyiben a nyelvtanár magáévá teszi ezt a célt, akkor az adott ország történelméből, irodalmából, képző- és zeneművészetéből olyan modulokat fog kiválogatni, amelyek ebben az irányban hatnak. Ennek különösen bölcsész hallgatók esetében lenne jelentős műveltségi hozzáadéka.

Szóljunk most a nyelvtanárról, mégpedig a lektorátusi nyelvtanáról. A szerencsés hallgató „született” nyelvtanár kezébe kerül, aki fáradhatatlanul igyekszik ébren tartani tanítványai érdeklődését, és maga sem fásul bele (a nem túl magas szintű) feladatának teljesítésébe. Hogy milyen szakmai-társadalmi háttérrel rendelkezik a lektorátusi nyelvtanár? A közoktatásban tanító kollégái között aránylag előkelő helyet foglal el, ugyanolyan jogok és kötelességek illetik meg, mint a többieket. Ugyanannyi a kötelező óraszám és a szabadsága, ugyanúgy terhelhető, ugyanúgy megélheti a sikereket és a kudarokat. Viheti a tanítványait helyi és országos versenyekre, a kiemelkedőket felkészítheti nyelvvizsgára, nyelvszakra, kereshet és fenntarthat cserekapcsolatokat, viheti a tanítványait a célsországba. Viszont nincs helye az egyetemi hierarchiában, jobb esetben idegen testként tekintenek rá, rosszabb esetben mint elvetélt tehetségre, mint valami alsóbb szinten



megrekedt szakemberre. Az egyetemi oktatókat – adott esetben akaratuk ellenére – inspirálja az a tudat, hogy ha nem szereznek tudományos fokozatot, megszűnik az egyetemi alkalmazásuk. Ezért sokszor megesik, hogy leköröznek egy nyelvtanári státusba merevedett, ám náluk tehetségesebb embert. De még ha nem is így történik, a szakmáját szerető és azt jól művelő nyelvtanár éppen csak egy fokkal van feljebb az egyetemi adminisztrátornál, s ez akadályozza szakmai önazonosságának meghatározásában. A felsőoktatási törvény jószerivel ignorálja, az intézményi szervezeti és működési szabályzatok jó, ha említést tesznek róla. Az óraszám, a szabadsága, helye az oktatói karban meghatározatlan, gyakran az intézmény anyagi, esetleg személyi adottságainak függvényében döntenek róla. Nem tényező, ha fejlesztésekről, közeli vagy távlati tervekről, oktatói (pláne kutatói) ösztöndíjakról, pályázatokról van szó, az óráit csak a fontos szakmai órák után (pl. péntek délután) tarthatja. És elvárjuk tőle, hogy tartsa ébren az unott vagy fáradt, vagy szerelmes, vagy bajokkal küszködő, vagy a szaktárgyaival lemaradó hallgató érdeklődését a nyelv iránt, melynek megtanulásához az igazi, belső motiváció igen gyakran hiányzik. A diploma sokáig távoli, szinte elérhetetlenül távoli cél, hozzá képest a napi megélhetés gondja, vagy a másnapi zárthelyi dolgozat összehasonlíthatatlanul fontosabb, közeli valóság. Fegyelem és elszánt szorgalom kell ahhoz, hogy az előbbi érdekében odafigyeljen a nyelvórára. Különösen, ha az unalmas!

És aztán ki tanította meg a nyelvtanároknak az egyetemistáknál alkalmazandó szakmódszertant? Azt hiszem, senki, mert a lektorátusi nyelvtanítás nem volt módszertanilag körüljárt téma. A nyelvtanítás a közoktatásban és a felnőttoktatásban egyaránt fontos területként szerepel, de a felsőoktatásban nem. A lektorátusi nyelvtanárnak szembesülnie kell azzal a ténnyel (amit elméletben persze mindig tudott), hogy a fiatal felnőtt nem kamasz, de még nem is felnőtt a szó igazi értelmében, esetükben sajátos, „rájuk szabott” tanítási módszereket kell alkalmaznunk. Ugyanakkor a nyelvtanulás módszereiben nincs nagy változás a kamaszkorhoz képest, hiszen a nyelvtanulási folyamatot nem lehet csupán az elvont fogalmi megértés szintjére vinni.

Jelenleg a felsőoktatásban egyre nagyobb teret hódít a szaknyelv tanítása. Itt ismét szembesülünk azzal az alapproblémával, hogy a valamilyen idegen nyelven beszélő egyetemi oktató gyakran úgy véli, a szaknyelvet is tudja tanítani. Csak hogy a szakmáját alkalmasint idegen nyelven is gyakorló tanár nincs birtokában azoknak a technikáknak, amelyeket a nyelvtanár tud és alkalmaz a nyelvtanításban. (Szerencsésebb esetben a nyelvtanárnak olyan diplomája is van, amilyen szaknyelvet tanít, de ez ritkaság.) Gyakran áll elő az a helyzet, hogy a hallgatók nagy része az idegen nyelven tanított anyagból elcsíp ezt-azt, de a hatékonyság alig közelíti meg az alsó küszöböt. Egyszerűen azért, mert nem tudja jól a nyelvet. Tehát először el kell érni velük egy megbízható középhaladó szintet (javasla-



tom szerint nyelvtanár segítségével), azután kell tanítani nekik a szaknyelvet (szintén nyelvtanár által), és csak a harmadik fázisban érdemes megpróbálni a szaktárgyakat, vagy azok egy részét az adott nyelven tanítani (szaktanár közreműködésével). Rengeteg időt, energiát, pénzt takarít meg az a felsőoktatási intézmény és az a hallgató, amely, illetve aki betartja ezeket a fokozatokat. Ez alól kivételt csak a felső tízezerből való, gyakorlatilag kétnyelvű hallgató képez, vagy az, aki valamilyen módon külföldön tölthet(ett) pár évet. De látnunk kell, hogy az átlag magyar diák nem rendelkezik ilyen előnyökkel. Egyébként is: a fent említett szűk rétegnek már biztosan van nyelvvizsgálója, nem jár lektorátusi nyelvórára. A többieket pedig feltétlenül meg kellene tanítani az angolon kívül legalább egy idegen nyelvre olyan szinten, hogy ismereteit ne csak a mindennapi élethelyzetekben, hanem a szakmájában is kamatoztatni tudja. Legyen igénye arra, hogy eredetiben olvassa a szakterületén születő legújabb eredményeket és az általa ismert idegen nyelven megjelent szépirodalmi műveket.



Görög falak





NYELVISKOLÁK ÉS NYELVTANÍTÁS

LEHOCZKY KATALIN

A Nyelviskolák Szakmai Egyesülete (NYESZE) gondoskodik szerte az országban a nyelviskolák minőségi védelméről. Ez a nyugati szisztémára emlékeztető „védjegyrendszer” nem csupán a jelentkezőknek segít eligazodni a nyelviskolák rengetegében, hanem megvédi a minőségi nyelviskolákat a sarlatánoktól [...], továbbá információt szolgáltat és segíti a továbbképzést.

A szó mai értelmében vett nyelviskolák Magyarországon az 1980-as években jelentek meg, kihasználva a politika nyújtotta enyhülést és „meglovagolva” azt az igényt, amelyet a nyugatra nyitás és az ebből logikusan következő élő, beszélt nyelvek iránti elvárások jelentettek. Az addig tanult orosz nyelvvel nemigen lehetett mit kezdeni Nyugat-Európában. Akkoriban elég kevés lehetőség volt élő nyugati nyelv tanulására, különösen felnőttek számára, de az iskolákban is túlnyomórészt orosz tanítottak. Ha tehát valaki a 60-as vagy a 70-es években felnőttként nyugati nyelvet akart tanulni, akkor felkeresett egy magántanárt, vagy beiratkozott egy TIT-nyelvtanfolyamra. Szervezett nyelvoktatás a TIT-ben 1957 óta volt Budapesten, majd 1960-ra az egész országban elterjedt, ekkor már 11309-en tanultak országosan TIT-tanfolyamon idegen nyelvet, 1970-ben pedig csak Budapesten 13000 jelentkező volt.¹

A TIT-tanfolyamok nem voltak drágák, ezért is lehetett, hogy a résztvevők száma az első órákon hihetetlenül magas volt, ami persze zuhanásszerűen csökkent az idő múlásával. Egy résztve-

vő véleménye szerint: „Az első órákon szinte be se fértünk a kijelölt terembe, aztán a félév végére a csoportlétszám általában az új csoport indítására sem volt elég, ezért a következő félévben többnyire összevontak több azonos szintű csoportot; nagyon ritkán lehetett ugyanazt a csoportot továbbvinni a tanárnak, az embernek szinte az volt az érzése, hogy nem is akarják a szervezők, hogy továbbtanuljunk a nyelvet, csak az volt a lényeg, hogy az elején sokan befizessék a pénzt.” A tanárok nyelvtudása és módszertani kelléktára változó volt, így akkoriban igen kevesen jutottak el a nyelvvizsgáig.

Pedig a felnőttek számára komoly motivációt jelentett a sikeres nyelvvizsga, mivel jelentős pótlékkal járt. E sorok írója is járt a 70-es években TIT-nyelvtanfolyamra, és igen jó emlékei vannak a tanár nyelvtudásáról és az órák szervezetségéről. Mindezek ellenére az általános vélemény az volt (különösen a 80-as évek végére), hogy nem érdemes TIT-nyelvórákra járni, mert ott nem lehet megtanulni a választott nyelvet. Mindez persze csak részben igaz, de tény,



hogyan a monopolhelyzet nem tett jót az oktatás színvonalának.

A nyelviskolák története

A 80-as években már nagyon sok művelődési házban is lehetett idegen nyelvet tanulni, amely bővítette a korábbi évtizedek szegényes intézményi kínálatát. Az igazi áttörés azonban az évtized második felében következett, amikor több nyelviskolát alapítottak magánvállalkozásban. Többnyire addig is különórát adó, vállalkozó kedvű, rugalmas nyelvtanárok hozták létre az első ilyen „cégeket”, ahol a minőség, az eredményesség állt előtérben. Azért váltak népszerűvé, mert (a TIT-tanfolyamokkal ellentétben) kis csoportokban folyt az oktatás, és a tanárok megpróbálták maximálisan kielégíteni a résztvevők igényeit. Az órák érdekesek voltak, a tanár tudása nagyon magas színvonalon mozgott és igyekezett a résztvevőkkel jó kapcsolatot ápolni, hogy azok a következő félévben is beiratkozzanak az órákra. Az első ilyen nyelviskolák többnyire bérelt lakásban, irodahelyiségben működtek, és a hangulat mind a tanárok között, mind az órákon kifejezetten családi jellegű volt.

A „tulajdonosok” mindent megtettek annak érdekében, hogy iskoláikba vonzzák a nyelvtanulókat, így beszereztek modern, audiovizuális eszközöket, a magnón kívül TV, videó és vetítógép is segítette a hatékony nyelvtanulást. A minőséget erősítette a modern, külföldön kiadott nyelvkönyvek használata, mely hozzájárult ahhoz a tényhez,

hogyan a nyelviskolák óradíjai jóval magasabbak voltak, mint egy TIT-tanfolyamé. Előtérben állt a beszédcentrikus jelleg, ami a korábbi mamutlétszámú tanfolyamokon és az iskolai oktatásban szinte elképzelhetetlen volt. (Mindez egybevág a Nyugat-Európából kiinduló kommunikációs oktatási modell elterjedésével, aminek negatív következménye a nyelvtan „elhanyagolása” volt, így nemzedékek nőttek fel magabiztos, de nagyon hibás nyelvtudással.)

A szervezett, helyi csoportokon kívül egyre több nyelviskola tartott kihegyezett tanfolyamokat, amelyeknek több előnyük is van; így például nem kell természetesen fizetni, a csoport adott, tehát külön szervezést nem igényel. A hátrány ezzel szemben, hogy a homogenitás nem biztosított, és az órák a munkahelyi feladatok prioritása miatt sokszor elmaradnak, ráadásul a tanárnak más helyszínre kell utazni.

A rendszerváltozás előtti években a nyelviskolák igazi paradicsomi állapotot éltek meg a későbbiekhez képest, hisz 1988-ig még nem volt adó- és járulékfizetési kötelezettség, és szinte nem is volt konkurencia. (Emlékszem, hogy az 1989-ben alapított budapesti nyelviskolánkba az első években szinte dőltek a jelentkezők. Ez 1992 körül megtorpant, viszont akkoriban kezdett fellendülni az orosz tanárok átképzése, amelyből egy kis falatot a mi nyelviskolánk is elcsípett.) Ahogy egyre telítettebbé vált a nyelviskola-piac, a jobb a minőség biztosítására törekedtek. Így született meg 1992-ben a Nyelviskolák

Szakmai Egyesülete (NYESZE). A szervezet ma is él és gondoskodik szerte az országban a nyelviskolák minőségi védelméről.

Ez a nyugati szisztémára emlékeztető „védjegyrendszer” nem csupán a jelentkezőknek segít eligazodni a nyelviskolák rengetegében, hanem megvédi a minőségi nyelviskolákat a sarlatánoktól (még pár éve is láttam Budapesten olyan plakátokat, amelyen 200 Ft/órát ért hirdettek nyelvtanfolyamokat, amikor ennek átlagára már 600-800 Ft között mozgott), továbbá információt szolgáltat és segíti a továbbképzést. A minőségi nyelviskola védjegy a magasabb árat is lehetővé tette, amit 2007-ig úgy támogattak a törvények, hogy a minőségi nyelviskolába járók 30% adó-visszatérítési kedvezményben részesültek. A NYESZE által kiadott kézikönyv meghatározza a vizsgálat tárgyát képező három nagy területet, melyeknek – a minősítés megszerzése előtt – minden iskola köteles megfelelni. Ezek: a szakmai színvonal, a technikai feltételek és a menedzsment. Az Egyesület szakembereit valóban a tisztesség és a szakma szeretete vezeti, amikor egy minősítési eljárást folytatnak.

Ez a tendencia folytatódott a 90-es évek elején is, annak ellenére, hogy közben gombamód szaporodtak az új nyelviskolák, és egyre magasabb lett az adó- és járulékkötelezettség. Az orosz nyelv háttérbe szorulása a nyugati nyelveket tanulók arányát robbanásszerűen emelte, ehhez járult még a tömeges orosztanár átképzés, amely állami támogatással történt. A nyelvisko-

lák számára ez nagyon jó üzleti lehetőség volt. Vágó Irén adatai szerint 1990 és 1996 között összesen 4900 tanárt képeztek át eredményesen a 15 000 indulóból.²

Sok nyelviskolának sikerült bizonyos cégektől, állami vállalatoktól úgynevezett szuperintenzív tanfolyamot megszerezni, ami biztos munkát és rengeteg órát jelentett. Aktív részese voltam 1992–93-ban egy egyéves, heti 30 órás (összesen évi 1200 órás) tanfolyamnak, amelyen német és olasz nyelvből katonatisztek szakmai középfokú nyelvvizsgára való felkészítése volt a feladat. Az esetek száma azonban felsorolhatatlan, a katonákon kívül rendőrök, határőrök tömegeit kellett nyelvi felkészíteni a küszöbönálló NATO-csatlakozásra és az esetleges nyugati kiképzésre.

Az első pár év konjunktúrája után a 90-es évek közepére már telítődött a nyelviskola-piac. Ráadásul az ország gazdasági visszaesése (Bokros-csomag) és a korábbi programok (orosz tanárok, fegyveres erők átképzése stb.) kimerülése, az egyre színvonalasabbá váló középiskolai nyelvtanítás, valamint a Budapesten kívül vidéken is megjelenő két tannyelvű iskolák miatt a korábbi lendület visszaesett és „...a kilencvenes évek elején Budapesten működő, mintegy 200 nyelviskolából az évtized második felére 40-50 maradt a piacon”³ Sokan tönkrementek, újabbakat nem alapítottak, és az emberek egyre kevesebbet költöttek nyelvtanulásra.

Újabb fellendülést hoztak az ezredforduló körüli évek. A javuló gazdasági mutatók, az Európai Unióhoz való

csatlakozás előkészületei újabb állami megrendeléseket hoztak. A különböző uniós pályázatokból támogatott nyelvoktatásban való részvétel legfontosabb feltétele a minősített nyelviskola védjegy volt. Ekkoriban már olyan nagy volt a verseny és olyan kemények a feltételek, hogy a nyelvtanári óradíjak egyre meredekebben zuhantak: csak annak volt esélye, aki olcsón kínált és jót, így „2005-ben több beszerzési eljárásban az 1999-es óradíjakat 30-40%-kal alulmúló ajánlattal nyertek iskolák pályázatot”⁴

Az ezredforduló után tovább színesedett a paletta; az uniós csatlakozás következtében sok külföldi tartózkodott huzamosabb ideig hazánkban, és sokan kezdtek magyarul tanulni. A bölcsész szakokon már külön specializáció vagy szak, posztgraduális képzés lett a magyar, mint idegen nyelv a német, mint idegen nyelv (DaF) mintájára. Rengeteg új, régen nem tanított nyelv jelent meg a piacon, így divat lett japánul, svédül, hollandul stb. tanulni. A nyelvvizsgakínálat is bővült, manapság már több oldalt foglal el a NYAK (Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ) honlapján a nyelvvizsgaközpontok és vizsgahelyek felsorolása.

A nyelviskolák számára újabb kihívást jelentett a számos középiskolában 2003-tól bevezetett nyelvi előkészítő évfolyam (az úgynevezett 0. évfolyam). Az évi 600-700 államilag finanszírozott idegen nyelvrórával nehéz felvenni a versenyt, különösen a kis nyelviskoláknak, hiszen az ebben az oktatási rendszerben tanuló középiskolások nem-

igen veszik igénybe a nyelviskolák szolgáltatásait.

De nem kell féltetni az elmúlt évek piacon maradó nyelviskoláit, melyek új és új ötletekkel igyekeznek fennmaradni; így sokan kiegészítő tevékenységgel (könyvkiadás, utazásszervezés, külföldi nyelvtanfolyamok stb.) próbálkoznak és tovább javítva szolgáltatásuk minőségét, gyorsan alkalmazkodnak az új technikai vívmányokhoz, illetve a legmodernebb módszerekhez. Sokan használják a számítógép és az internet adta lehetőségeket, így pl. megjelent az e-learning, azaz az internetes nyelvtanulás, az utóbbi években sok tanár már laptoppal dolgozik és az általa vagy mások által összeállított tananyagot projektorral teszi a csoport számára elérhetővé.

A nyelviskolák tanároiban is egyre inkább válogathattak, hisz a 90-es években többszörösére nőtt a bölcsészkarokra járó nyelvszakos hallgatók száma. Míg 1990–91-ben 1098 hallgató vett részt nyelvtanárképzésben, addig az 1997–98-as tanévben 4188.⁵ A ma képzett nyelvtanároknak ráadásul sokkal több külföldi pályázat (pl. Erasmus) áll rendelkezésre, így jobb nyelvtudással, modern módszerekkel felszerelve bővítik a kínálatot. A nyelviskolák ennél fogva nem egyszerűen több, hanem jobb tanárok között válogathatnak.

A választott nyelvek tartományában is nagy változások történtek az elmúlt 30-40 évben. Míg 1972–82 között a választott idegen nyelv a megkérdezettek 43,1%-ánál a német, 29,8% esetében

angol, addig 1994-ben már 46,1% az angol és 45,5% a német.⁶ Ez az arány az elmúlt tíz évben tovább billent az angol javára, ami napjainkban a lingua franca szerepét tölti be. Mindezt személyes tapasztalataimmal is alátámaszthatom: 2005 szeptembere óta a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karán működő Lingua Academica nevű nyelviskolánkban szemeszterenként 10-12 angol csoportot tudunk indítani a 2-3 német csoporttal szemben. Hasonló az arány a nyelvi tanszékeken is és a többi nyelviskolában. A kereslet egyébként kiszámíthatatlan. Pár évvel ezelőtt kísérletképpen meghirdettünk egy svéd tanfolyamot (akkor még nem a Lingua Academica, hanem a Nyelvi Intézet keretein belül) és két 10-12 fős csoportot kellett indítanunk, mert akkora volt az igény. Hogy egyébként mi a különbség az ingyenes és a fizetős nyelvtanfolyamok között, arra a legjobb példát 2005-ből tudom: ebben az évben szűnt meg a PPKE Nyelvi Intézete és alakult helyette a Lingua Academica Nyelviskola. A váltást megelőző félévekben a jelentkezők száma 700-800 körül mozgott, a fizetős formában 100-150-re csökkent, ugyanazon a helyen és gyakorlatilag ugyanazokkal a tanárokkal.

Jelen és jövő

A jelenlegi gazdasági visszaesés persze a nyelviskoláknak sem tesz jót. Örvendetes az emelt szintű érettségi bevezetése, mert ennek hatására a jövődő nemzedék jobb nyelvtudással kerül ki a középiskolából. Azonban bizonyosan

csökken a nyelviskolák szolgáltatásait igénybe vevők száma. Tovább nehezíti a helyzetet a felsőoktatásban bevezetett „bolognai rendszer”, melyben a hallgatók zöme három év után diplomával távozik az egyetemről és ehhez a diplomához csak egyetlen nyelvvizsga szükséges. Csak abban reménykedhetünk, hogy egyre okosabb, igényesebb (esetleg az „egzotikus” nyelvek iránt érdeklődő) hallgatók töltik meg az egyetemek padjait. A 2008-tól bevezetendő tandíj ugyanakkor újabb anyagi terhet ró a hallgatók családjaira. Némi optimizmusra adhat okot az a tény, hogy az EU-s csatlakozás következtében rengeteg pályázat, külföldi munkavállalási lehetőség nyílt meg a mai fiatalok előtt, amit ha igénybe akarnak venni, akkor magas szinten kell a választott idegen nyelvet beszélniük, ezért talán a 2006 óta érvényes (és megemelt) B2-es (korábban középfoknak titulált és a legtöbbször által megcélzott) szintű tudás sem lesz elég.

Az EU-csatlakozás nyelvekre vetített újítása a KER (Közös Európai Referencia) magyarországi bevezetése. Ennek előnye, hogy Európa minden országára egyformán érvényes módon minden nyelvet elhelyez egy hatfokozatú skálán, A1–C1-ig, melyen ez utóbbi már az anyanyelvi szintet jelenti. A jövő útja a szaknyelvi kínálat bővítése felé vezet, hiszen ennek segítségével tudják majd a nyelvtanuló fiatalok a B2-es nyelvvizsga megszerzése után abba az irányba bővíteni nyelvtudásukat, amely területen tanulmányaikat vagy munkájukat végzik.

A 90-es évek óta kínálnak a nyelviskolák gazdasági szaknyelvi órákat angol és német nyelven, ezeknek kidolgozott vizsgarendszere van. Az elmúlt pár évben már lehet tanulni és vizsgázni jogi, orvosi, egyházi stb. szaknyelven, és a lehetőségek tárháza egyre bővül. (Egyik kolléganőm évekkal ezelőtt specializálódott német nyelvű szaknyelvi tankönyvek kiadására.) 2004-ben mi is kidolgoztuk az úgynevezett bölcsész szaknyelvet, illetve meghirdetünk az angol szaknyelvi média kurzust.

A nyelviskolák számára nagy anyagi kihívást jelent a minősített nyelviskola cím megszerzésén kívül a különböző (intézményi és program) akkreditációk, nyelvvizsgahellyé való minősítés megszerzése, illetve a jobb anyagi helyzetben levő, nagy tőkével rendelkezők számára a nyelvvizsgaközpont létrehozása. Hiszen az akkreditációval nem rendelkező oktatási intézmény alkalmatlanná válik arra, hogy tanulói viszáigényelhessék a felnőttképzési hozzájárulást. Ily módon az egész rendszer egy bűvös kört alkot.

Idegen nyelvet mindig fogunk tanulni, így a nyelviskoláknak is lesz munkája. Különösen akkor, ha javul a

gazdasági helyzet, és a tanulni vágyók ki tudják fizetni az európai viszonylatban egyáltalán nem drága tanfolyamokat. Ha az elmúlt 20-25 év eseménynaptárát nézzük, megállapíthatjuk, hogy kevés olyan területe van a magyar gazdaságnak, amely olyan gyorsan fejlődött és rugalmasan alkalmazkodott az új kihívásokhoz, mint a nyelviskolák rendszere.

IRODALOM

VÁGÓ Irén, *Az idegennyelv-oktatás fő tendenciái a 80-as 90-es években*, Educatio, Tétl.

LAKI Mihály, *Az idegennyelv-oktatási piac átalakulása 1989 után*, Közgazdasági Szemle 53(2006), 880–901.

LEHOCZKY Katalin, *Bölcsész szaknyelv a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen*, Miskolc, MANYE előadás, 2004.

OLASZY Kamilla, *Aktuelle Wirtschaftsthemen*, Bp., OLKA, 2007.

JEGYZETEK

¹ LAKI, *i.m.*, 5.

² Vágó, *i.m.*, 9.

³ LAKI, *i.m.*, 17.

⁴ LAKI, *i.m.*, 16.

⁵ VÁGÓ *i.m.*, 10.

⁶ VÁGÓ *i.m.*, 3.



LÁTLELET VAN, PRÓBÁLKOZZUNK MEG A GYÓGYÍTÁSSAL!

MIHAJLIK IVÁN

Különböző okok miatt csak nemrég olvastam el a lap 14. számában megjelent interjút Gázsó Ferenc ismert oktatáspolitikussal és szociológussal, *Szétszakított társadalom és jövőtlen ifjúság* címmel. A beszélgetés az interjúkészítő (Miksa Lajos) szerint olyan „látélet”, melyet „nem torzít aktuális politikai elfogultság”.

Mit is mondjak, rendkívül lesújtó képet kapunk, nemcsak társadalmunk mai állapotára nézve, hanem a kilátások tekintetében is. Egyenesen tragikus például, hogy – a professzor úr szerint – a magyar társadalom egyharmadát „egy önmagát a legalsó szinten újratermelő társadalmi csoport” teszi ki. Az idetartozó embereknek „esélyük, lehetőségük sincs arra, hogy ebből a helyzetből fölemelkedjenek”. Az is kiderül, hogy rendkívül összetett problémáról van szó, melynek nemcsak közoktatási (köznevelési), hanem politikai, kulturális, szociális stb. aspektusa is van. Az alábbiakban én a kérdés közoktatási aspektusával foglalkozom.

A professzor úr egyik megállapítása szerint az alsó rétegekhez tartozó gyerekek felemeléséhez „a mostaninál sokkal érzékenyebb, jobban működő iskolarendszerre lenne szükség”, olyanra, „amely körülményeivel” ezeknek a diákoknak is „megfelelő ismereteket, képességeket” ad. De nem így működik a rendszer, „őket szelektálja az iskola, és nagy részük funkcionális analfabétaként lép ki az oktatási rendszerből”.

Ezzel a megállapítással tökéletesen egyetértve kiegészítem azzal, hogy „a jobban működő iskolarendszerre” nemcsak a szóban forgó gyerekek felemelése miatt van szükség, hanem azért is, mert a jelenlegi rendszer úgy, ahogy van, rossz.

Az ezzel kapcsolatos nézeteimet részletesen is kifejtettem a nemrég megjelent könyvemben¹, ezért most csak néhány fontosabb megállapításra szorítkozom, különös tekintettel arra, hogyan segíthet az általam vázolt – *szabdtanulósos* – iskolarendszer az említett rétegek gyerekeinek felemelésében.

A jelenlegi – *kényszer tanulósos* – iskolarendszer legnagyobb problémáját a tanulás (pontosabban a megtanulás) kötelező jellege jelenti, ami lassan már tarthatatlan irracionalitásba torkollik. Ennek az irracionalitásnak az a lényege, hogy az iskolában megszerezhető tudás csak egy részének (esetenként igen jelentéktelen részének) van valós értéke a diák számára, a másik része fölösleges ballasztként nehezedik rá, és csak azért sajátítja el azt (ha egyáltalán veszi magának a fáradságot), hogy megszerezze az érettségi bizonyítványt, illetve a továbbtanuláshoz szükséges pontokat. De még ha a szóban forgó tudást a tanuló teljes mértékben hasznosítani is tudná az életben, az érettségi bizonyítvány egy meghatározott tananyag





elsajátításához való kötése jogilag erősen megkérdőjelezhető. Mi van például akkor, ha a tanuló (akit nem érdekelnek ezek a területek) egyszerűen képtelen ennek egyes részeit megfelelően elsajátítani?

A legfontosabb azonban az, hogy az érettségi bizonyítvány – önmagában véve – nem jelent semmilyen jogosítványt. Nemléte azonban komolyan korlátozhatja az ember érvényesülési lehetőségeit: nem felvételizhet felsőfokú oktatási intézményekbe, nem tölthet be bizonyos állásokat stb. Mindez olyan diszkriminációt jelent, mely – teljesen indokolatlanul – egyes embereket másodrendű állampolgárokká degradál.

A demokrácia egyik legfontosabb elve az, hogy az emberi szabadság bárminek-mű korlátozása csak erősen indokolt esetben engedhető meg, ellenkező esetben ugyanis az ilyen korlátozás szükségszerűen valakinek (vagy valakiknek) az önkényét fogja jelenteni. Mármost – miközben az ember lassan megsüketül az újabb és újabb diákjogokat követelő retorikától (ami csak arra jó, hogy aláássa a pedagógusokkal szembeni bizalmat) – a kényszertanulós iskolarendszerben súlyosan sérül az imént említett alapvető demokratikus elv. Valóban, ha egyes embereket csak azért meg lehet fosztani alapvető jogoktól, mert nem tettek eleget meghatározott – amúgy teljesen ötletszerű – követelményeknek, akkor ez olyan önkény (mondjuk az állam részéről), amely összeegyeztethetetlen az igazi demokráciával.

Az említett – szabadtanulós – iskolarendszer legalapvetőbb különbsége az eddig működő – kényszertanulós – rendszerekhez képest az, hogy benne a tananyag immár nem *követelményt* jelentene, hanem *lehetőséget*. Ahhoz, hogy a tanuló tovább tudjon haladni (a következő osztályba lépni), nem kell „megtanulni” az anyagot (valamilyen, előre meghatározott szinten). Még abban az esetben is, ha a tanuló – bevallottan vagy sem – nem tud semmit, neki elégséges osztályzat járna, ami biztosítaná a következő osztályba lépést. Legfeljebb akkor kaphatna elégtelen osztályzatot, ha magatartásával zavarná a munkát, sokat hiányozna igazolatlanul, megtagadná az olyan feladatok teljesítését, amelyekhez nem lenne szükség a tananyag különösebb tudására (például rendes füzetvezetés). De még ebben az esetben sem kényszerülne évisméltésre, az elégtelen inkább sajátos fekete pontot jelentene, ami hatással lehetne a továbbtanulásra, illetve megnehezítené a különböző állások betöltését stb.

Más szóval a tanuló nem azt tanulná, amit „kell”, hanem azt, ami neki tetszik, illetve amit hasznosnak vél további érvényesülésére nézve. Természetesen ennek eldöntésében fontos szerepe lenne a szülőknek, kompetens hozzátartozóknak, tanároknak stb. A többi tantárgyat a tanuló félgőzzel vehetné, persze itt is találhatna érdekes és hasznos információkat, amelyeknél szívesen elidőzne.

Ami az évisméltást illeti, itt két dolgot érdemes figyelembe venni. Egyrészt azt, hogy addig, amíg az olyan területeken, mint írás, olvasás, számolás a tanulónak komoly lemaradása van, nincs különösebb értelme továbbhaladni az anyaggal.



Másrészt viszont ezt nem feltétlenül évisméltéssel kellene orvosolni, hanem különböző átcsoportosításokkal; azzal, hogy egyes, lassabban haladó gyerekek számára erre több időt biztosítsunk. Ezzel nemcsak mentesítjük a gyereket az olyan kudarcélménytől, amely esetleg kihat egész további életére, hanem megfelelő szinten elsajátíttatjuk vele a kívánt tudásanyagot.

Aki rendszeresen túrázik, az jól tudja, hogy minden embernek megvan a maga természetes tempója, amelyet hosszabb távon is tartani tud. Ha ennél gyorsabban megy, nem biztos, hogy előbb fog megérkezni (a nagyobb igénybevétel miatt esetleg több pihenésre lesz szüksége), viszont azt kockáztatja, hogy egyáltalán nem ér célba.

Ide kapcsolódik a szelekció kérdése is. Ezzel kapcsolatosan figyelembe kell venni, hogy a munkamegosztáson alapuló társadalomban a szelekció nélkülözhetetlen. Ez azonban nem azt jelenti, hogy – ha a gyerek nem felel meg a követelményeknek – akkor kikerül a rendszerből, hanem azt, hogy olyan rendszert kell kialakítani, melyben több lehetőség vár az ilyen gondokkal küszködő fiatalokra. Ha valaki nem tudja megtanulni a legalapvetőbb dolgokat (írás, olvasás, számolás stb.) négy év alatt, akkor legyen lehetősége azt 6, 7 vagy akár 8 év alatt megtanulni. De tanulja meg, mert különben nem lesz semmi esélye.

Más szóval, ne abból induljunk ki, hogy van egy tanterv, és azt – a legkülönbözőbb képességű gyerekeknek, előírt tempóban – teljesíteniük kell, mert ez szükségszerűen ahhoz vezet, hogy a gyerekek egy része kiesik a rendszerből. És ezen semmilyen tananyagcsökkentés nem segít, mert azt soha sem lehet annyira lecsökkenteni, hogy valakinek ne maradna még mindig túl sok. Legfeljebb az oktatás színvonala fog csökkenni. A helyes kiindulási alap sokkal inkább az, hogy van tizenkét iskolában eltöltött év, és azt *minden egyes* gyereknek úgy kell eltöltenie, hogy abból maximálisan profitáljon.

A kényszertanulós iskolarendszer erre alkalmatlan. A sokat emlegetett *felzárkózás* is csak azok számára jelent megoldást, akik valamilyen egyszeri okból (betegség, iskolaváltás stb.) maradtak le, nem pedig azoknak, akik amúgy is lassabban haladnak. Aztán, ha már nem bírják tovább ezt a kettős megterhelést, akkor kidőlnék és kikerülnek a rendszerből.

Az egészben az a legszörnyűbb, hogy – miközben a mindenkori kormányzat mindenféle megalapozatlan minimális követelményekben gondolkodik – még azt sem tanítjuk meg a gyerekeknek, amit képesek lennének megtanulni, és ami hasznos lenne számukra. Elég tapasztalattal rendelkezem ahhoz, hogy már az iskola kezdetén nagyjából megállapíthassam, képes lesz-e a gyerek teljesíteni a fent említett „minimális” követelményeket, és sokszor világosan látom, hogy nem-hogy 4 év alatt nem lesz erre képes, de még 10 vagy 15 év alatt sem. Mégsem merem megtenni azt, hogy figyelmen kívül hagyom ezeket a követelményeket és nem tanítom meg a gyereket számolni (legalább egyszerűbb törtekkel), egyszerűbb



egyenletek megoldására, a legfontosabb geometriai összefüggésekre, mert a jelenlegi körülmények között olyan támadásoknak tettem volna ki magam, amelyeket egyszerűen nem tudtam vállalni.

Ezzel szemben a szabadtanulós rendszerben az lenne a törvénytelen, ha valakit azzal traktálnának, aminek megtanulására nincs semmi esélye, és nem tennének meg mindent annak érdekében, hogy amire képes, abban maximálisan segítsenek.

Most pedig néhány szót szeretnék szólni a motivációról. Részben azért, mert az interjúban arról is szó esik, hogy a leszakadó gyerekek egyik legfontosabb jellemzője a motivációhiány, részben pedig azért, mert az általam kapott levelekből (amelyek többségét volt szakfelügyelők, illetve szaktanácsadók írtak) az derül ki, hogy a legtöbb kifogás a szabadtanulós iskolarendszerrel szemben az, hogy a bukásmentesség a legtöbb gyereknél teljes leálláshoz vezethetne. Nos, bármennyire is hihetetlen, ez nekem is eszembe jutott. Ezzel együtt erősen kétlem, hogy a bukás lehetőségének ekkora motiváló ereje lenne. Ott, ahol megvan a megfelelő családi háttér, a gyereket az egyszerű osztályzat (éremjegy) is motiválni fogja, ahol pedig ilyen háttér nincs, ott a bukásveszély sem sokat ér. Ráadásul, ha a pedagógusok többsége komolyan venné a követelmények teljesítését, akkor időnként az osztály nagyobb felét kellene megbuktatni, amit az iskola vezetése nem nézne jó szemmel, nem a tanulók gyenge képességeit látná benne, hanem a pedagógus gyenge teljesítményét.

Ezenfelül számíthatunk arra is, hogy a legtöbb gyerek fel tudja ismerni legalapvetőbb érdekeit és megteszi a szükséges erőfeszítéseket ahhoz, hogy boldogulni tudjon. Különösen akkor, ha olyan pedagógusok segítik ebben, akiknek a tanítás (nevelés) a hivatásuk. Apám például egy szegény ruszin parasztcsaládban nőtt fel, melyben senki nem tudott sem írni, sem olvasni. De akadtak olyan, hivatásuknak élő pedagógusok, akik felfigyeltek tehetségére, meggyőzték a családot a továbbtanulás fontosságáról és mindent megtettek azért, hogy egyengessék az útját.

A motiváció egyik összetevője az érdekesség. Nyilván nem lehet elvárni azt, hogy egy gyerek számára minden tárgy egyformán érdekes legyen, ugyan ebben annak is nagy szerepe van, hogy mennyire érti a gyerek az anyagot. Mindenesetre nem érdemes túlzottan erőltetni az olyan dolgokat, amelyek nem érdeklik a tanulót, különösen akkor, amikor ezek kényszerű megtanulásának amúgy sincs semmi értelme. Ott van például a történelem. Emlékezzünk arra a felháborodásra – a történelemtanárok részéről – amely a történelem lehetséges kihagyását fogadta a kötelező érettségi tárgyak köréből! Mik nem hangzottak el! Pedig tényleg, miért fontos, hogy a történelem érettségi tárgy legyen? Miért nem elegendő az, ha a gyerekek „csak úgy” tanulják a történelmet, érdekes könyveket olvasnak különböző történelmi eseményekről, megbeszélik az élményeiket? Lesz, aki többet



jegyez meg, lesz, aki kevesebbet, lesz, aki egész életére megszereti a történelmet, és lesz olyan is, akit a történelem hidegen hagy. Miért baj ez, ha egyébként tisztességesen fogja végezni a munkáját saját és környezete megelégedésére, és nem rémlenek fel rossz álmában az olyan kérdések, mint mikor volt a Tyler-féle parasztlázadás, mi volt az Aranybulla történelmi jelentősége?

Az elmondottak még inkább vonatkoznak az irodalomra, elég a *kötelező irodalom* kifejezés meglehetősen rossz hangzása gondolni. Meglátásom szerint az irodalom annak köszönheti létezését, hogy a kortársak olvasták a megjelenő műveket, mert számukra érdekes dolgokat találtak bennük. Ezért olvassák a tanulók is azt, ami őket érdekli: Kiplinget, Vernét, Karl May-t, V. Hugót, A. Dumas-t, W. Collins-t, I. Asimovot stb. Így aztán majd kevesebbet panaszkodunk, hogy nem szeretnek olvasni, és – az elolvasott művek megvitatása során – kommunikációs készségük is jobb lesz, mint ha számukra érthetetlen és érdektelen dolgokról kell beszélniük és írniuk. Legszörnyűbb, évente megismétlődő pedagógiai élményem az érettségi vizsgafejeletek végighallgatása volt. „Mit akart éreztetni a szerző azzal, hogy az egész jelenetet a tengerpartra helyezte?” „Milyen hasonlatokat (metaforákat) alkalmaz a költő, és milyen céllal?” stb. Mindeközben világosan látszik, hogy a tanuló szinte semmilyen mértékben nem azonosul azzal, amit mond, és legjobban esetben is csak a betanult mondatokat szajkózza, mint egy papagáj.

Én azt hiszem, hogy az irodalom sajátos ablakot jelenthet a világra, ami különösen azon gyerekek számára lenne fontos, akik ingerszegény környezetben nem sok jót látnak maguk körül. Ezért minél tágabbra kell nyitni ezt az ablakot, és akkor talán az eléjük táruló új lehetőségek olyan motivációt fognak számukra jelenteni, amelyet semmilyen kényszerrel, illetve fenyegetéssel nem lehet elérni! Elsősorban olyan művek felé kell diákjaink figyelmét irányítani, amelyeknek pozitív szocializációs hatásuk van, ne pedig az úgynevezett „irodalmi érdekességekkel” traktáljuk őket. Mindenesetre akkor, amikor nem jut idő az olyan művekre, mint *A nyomorultak*, *David Copperfield* vagy a *Jane Eyre* – amelyek nemcsak érdekesek és olvasmányosak, hanem az erkölcsi nevelés sajátos alaptankönyveinek is tekinthetők –, meglehetősen érthetetlen az olyan szerzők sulykolása, mint Voltaire, F. Kafka vagy a görög drámaírók.

A világ „kitágítása”, és ezzel a motiváció erősítése persze nem kizárólag olvasással érhető el, hanem például természetjárással. Ezzel elérhetjük, hogy legalább ideiglenesen kiemeljük a gyerekeket az őket körülvevő, esetenként nyomasztó környezetükből, hanem olyan közösségi, esztétikai és fizikai élményben részesítjük őket, ami rendkívül pozitív hatással lehet további fejlődésükre.

Ma sokat hallunk környezetvédelemről, de biztosak lehetünk abban, hogy csak azok fogják óvni, akik szeretik a természetet. Kezdetben persze többször is el kell mondani, hogy ne szemeteljenek, ne hangoskodjanak, egy idő múlva azonban ezek mind magától értetődökké válnak. Annál pedig végképp nincs jobb érzés,



mint amikor évekkel (esetenként évtizedekkel) az iskola elvégzése után – találkozáva régi diákjaimmal –, azt hallom tőlük, hogy ezek a túrák életük legcsodálatosabb élményei közé tartoztak.

A következő ilyen fontos dolog a zene. Ma a fiatalok többsége sok zenét hallgat, talán túlzottan is sokat. Ez azonban nemcsak hogy nem tángítja érzelmi világukat, hanem kifejezetten szűkíti azt, hiszen ez a zenehallgatás rendkívül szűk mederben zajlik és nem kifejezetten zenei élményt jelent, hanem inkább amolyan háttérzaj szerepét tölti be. Egy francia író szerint a lélek legnagyobb ellensége az érzelmek mindennapi elkoptatása. Nos, ma sok fiatallal ez történik. Nem sokat segít ezen az ének-zene tantárgy (középiskolai) bevezetése sem, amely a legtöbb tanuló szemében csak egy újabb, kötelezően elsajátítandó anyagot jelent, nem pedig olyan élményt, amely színesebbé teheti életét. Pedig az egésznek akkor lenne értelme, ha sutba dobnánk a tantervet és a követelményeket, és olyan egyszerű darabokat kerestünk (akár népdalokat vagy egyházi zenét, vagy különösen fülbemászó klasszikus műveket), amelyek felkeltenék a diákok érdeklődését, hogy – ezekből kiindulva – szinte észrevétlenül be lehessen őket vezetni a zene csodálatos világába.

Ide tartozik még a szabadidő kulturált eltöltése is, elsősorban a tánc. Ma ezt szinte teljes mértékben kiszorította a diszkó: a lehető legigénytelenebb, legunalmasabb, egészségkárosító (a fülsüketítő zaj, különböző füstök, itt-ott előkerülő tabletták miatt) „szórakozásforma”. Pedig a tánc olyan dolog, amely szebbé, színesebbé tehetné a diákok életét, csak meg kell őket tanítani erre. Ki tudja, hol kezdődik az igényesség kialakulása, lehet, hogy éppen itt.

Az eddigiek során a motivációról, mint nevelési eszközzel volt szó. De érdemes elgondolkodni olyan jogi lépésekről is, amelyeknek szintén komoly motivációs hatásuk lehetne. Ott van például a családi pótlék, melynek az a rendeltetése, hogy anyagi segítséget nyújtson a családoknak azzal a hallgatólágos elvárással, hogy felnőve a gyerekek nemcsak maguk számára termelik majd meg a szükséges javakat, hanem a rászorultak számára is. Ha ezek a gyerekek nem szerzik meg a legalapvetőbb ismereteket az iskolában, akkor nemcsak hogy nem tudják teljesíteni ezt a feladatot, de maguk is eltartottakká (munkanélküliekké) válnak. Ezért ha egy gyerek nem tesz eleget a tankötelezettségnek, semmi értelme annak, hogy családja családi pótlékban részesüljön. Az általam vázolt szabadtanulási iskolarendszerben ezek a jogi lépések tovább finomodhatnak. Példaképpen ha egy gyerek elégtelenre teljesít, ami ebben az iskolarendszerben nem a képességein, hanem kizárólag a hozzáállásán múlna, akkor arányosan (az elégtelenek számával) csökkenteni lehetne a családi pótlékot is.

Fontolóra lehetne venni a különböző, nyugdíjjal kapcsolatos kedvezményeket is (legalábbis az anyák részére) olyan gyerekek után, akik eleget tettek a tankötelezettségnek, ami a szóban forgó iskolarendszerben egyenlő lenne az érettségi bizonyítvány megszerzésével.





Még azt is el tudom képzelni, hogy a szavazati jogot e bizonyítvány meglétéhez kössék. Ez ugyanis nem jelentene semmiféle diszkriminációt az érettségivel nem rendelkezőkkel szemben, csak sajátos szankciót a törvényben előírt kötelezettségük nem teljesítéséért.

Végül néhány szót a kérdés politikai oldaláról, különös tekintettel arra, hogy az interjúalany ennek is komoly figyelmet szentelt. Az én olvasatomban a legfontosabb ilyen jellegű megállapítás az volt, hogy ma a közoktatás színvonalának érdemi javításához a kormányzat részéről nincs meg a kellő politikai akarat, pontosabban ezt az akaratot felülírják a különböző rövid távú, például takarékosági megfontolások. Tökéletesen egyetértve azzal, hogy a felvetett problémák sikeres megoldásához a politikai akarat nélkülözhetetlen, azt is hangsúlyozni szeretném, hogy önmagában véve az nem elegendő. A pokolba vezető út is jó szándékkal van kikövezve. Figyelemmel kísérve a sajtót, részt véve különböző rendezvényeken, vagy akár az olvasóimtól kapott leveleket olvasva, legtöbbször az a benyomásom, hogy sokan még mindig nem értették meg, hogy az a pedagógiai gyakorlat, amely még néhány évtizede úgy ahogy működött (akkor sem olyan jól, mint ahogyan ez mai távlatból látszik), ma már zsákutcába kezd torkollni. Ezért új, gyökeresen új utak keresésére van szükség.

Az általam javasolt iskolarendszer is ilyen keresés eredménye. Nem elvárásom, hogy a magyar pedagógusok körében azonnali, lelkes támogatásra találjon, csak annyit kérek, hogy gondolkodjanak el rajta. Akkor talán kiderül, hogy mindez nem is olyan őrültség, mint amilyennek első ránézésre tűnik.

JEGYZET

¹ MIHAJLIK Iván, *Érettségi alanyi jogon!*, Metódus Kiadó, Vác, 2007.

SZERKESZTŐI MEGJEGYZÉS

A jelen dolgozatban foglalt több javaslatot és állítást, így például a szabadtanulós iskolarendszerre, a kötelező történelem érettségi eltörlésére vonatkozót, szerkesztőségünk nem osztja. Nem zárkozunk azonban el az értelmes vita elől. További reflexiókra számítva döntöttünk a fenti gondolatok közlése mellett.





Abstract

BY ESZTER OROSS

LITERATURE AND SCHOOL

István Jelenits: „Shall We Choose A Star?”

A teacher of literature should think about what literature is meant for even in the most difficult situation and has to pass on knowledge that can prepare the way for experiencing the work of art, instead of replacing the experience or impeding it.

Emil Hargittay: Literary Analysis And National Canon – Question Marks On The Reform of Public And Higher Education

A decrease in the educational standards of students on entry has been perceptible in higher education for a long time. [...] Students usually have to acquire new university knowledge without having a base to build on. [...] Freshmen lagging behind can either get to the second floor or fall. Even if they can prepare for an exam with hard work and diligence, they forget the “newly-learnt” material immediately due to a lack of basic knowledge, and it can be guaranteed that chaos is going to reign in their professional thinking and use of terminology.

Judit Sályiné Pásztor: Teachers In Literature

As we may see in high literature, the educational role has been a determinative factor in the relationship between students and teachers through thousands of years. [...] So we need teachers who can find an expedient solution in each and every situation. The artistic nature of pedagogical practice becomes evident mostly during the process of education. Literary examples prove that the educational aim is not what we want it to be but that the students set themselves targets.

Etelka Kanyó: “The Heuristic Benefit of Tales” – Based On A Questionnaire

The pedagogical methodology of Lessing contains the unexpressed requirements of reception and interpretation based on literary analysis. It is no accident that Lessing found that tales were the appropriate tools for teaching individual thinking, given that he thought them to be the works “most suiting the age of students”.

Valéria Bugovits: Something Else We Could Teach About Ibsen And Tolstoy In Secondary School

In connection with a book published in honour of Ibsen in Moscow in 2004 we meet the questions why contemporary writers cannot understand each other, what the reason is for the sometimes exaggerated and subjective criticism. Why cannot the most powerful geniuses of world literature realize the greatness and values of their contemporaries, while less valuable pieces of art and their writers are held in high esteem?





Kornélia Horváth: Genre, Narration And Identity – In The Novel Novecento by Alessandro Baricco

We can also grasp the story of Novecento as the representation of a reading process during which the reader identifies with the main character. Baricco's Novecento has got a special state of being that makes him able to restructure his own self by reading about other people('s lives), so he can create himself through mediation by others.

Tibor Žilka: Screen Version of The Literary Text (Milan Kundera: The Unbearable Lightness of Being)

According to Kundera, the novel is a meditation on existence through the lives of fictitious characters. So he organizes the text on two different levels: the plot and the theme. We can introduce the theme in a digression, even without taking into consideration the plot. Needless to say, these are the essay parts of the text, which are - figuratively – more important than the plot. In this sense, the plot is only an illustration, a supplement of the central theme.

István Vörös: Poetic Investigation Or Submerged Memory In Poems

Now we need to speak about the nature of poems in connection with a short story that can be well remembered after one single reading. We realize this kind of short story to be brilliant. Given that it constructs such a plot that we have not met yet, it behaves as a new, worthy to remember narrative mutation in the lineage of plots [...] I mean "The Poet", a short story by Karel Čapek.

WORKSHOP

Péter Oroszlány: Temperament And Self-Improvement

Considering temperaments, the observations and categories of Hippocrates seem to be the most fruitful up to the present day. The characteristics of the four types - choleric, sanguine, melancholic, and phlegmatic – can be found in each of us, but generally one of them is determining and dominant. [...] Although temperament is innate, it is not fixed and permanent but can change in different life periods, what is more, we can shape it in the long run with a great deal of effort. However, it requires self-knowledge.

László Görbe: The Universe Is Our Home

Galilei was the first man who clashed with the power elite not over some general worldly or otherworldly ideas, but over an actual physics theory. One of his greatest achievements is basing the science of physics on a totally new theoretical ground. According to it, the most significant sources of cognition are experience and experiment. [...] Concurrently with the development of natural sciences, [...] the expression "Second Copernican Revolution" appeared in the eighties and the scientific world concept was unified. As a result, the Earth and man regained the position that they had seemingly lost since the first Copernican Revolution, namely since the spread of heliocentric or sun-centred world view. The reasons and the nature of our distinguished position are not what medieval people thought to be. However, our existence is much more significant than we have ever imagined.





WRITTEN BY TEACHERS

Alexandra Pappné Szabó: School Debating Societies In Hungary – Snapshots of The Activity of One of The First Vocational Schools Existing Until 1949

One of the most important aims of these societies was that students could learn to speak coherently and eloquently. They could do the activities for that there was not enough time during the lessons even at that time: Each student got the opportunity to speak, and by means of a series of performances one could polish their style and wording.[...] Students were trained to express their opinions and consider what value is from a scientific-professional point of view.

PORTRAIT OF ANNA JÓKAI

Teaching Literature As A Subject Worries Me Most

We recall an interview conducted in 1974, the message of which is still topical. Today, it is the children of Anna Jókai's former students who attend school. Nowadays the same disillusioned children wait for a teacher who loves them just the way they are; for a teacher who leads them by the hand and shows them the wonders of the world. Our mission is to make their dull eyes sparkle. The magic of literature is suitable to fulfil this task given that the experience touches the souls of children, who are hungry for tales.

ECHO

Márta Kelemenné Farkas: Failure Story – Facts About Teaching At A University Language Centre

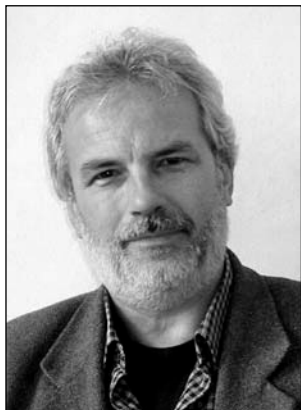
The root of the problem may lie in the fact that the condition of getting a degree is having one or two general or professional language exams (depending on the institution, faculty, department or specialization we attend) however, language cannot be learnt in the same way as other subjects.

Katalin Lehoczky: Language Schools and Language Teaching

Professional Association of Language Schools deals with protection of the quality of language schools all over the country. This trademark following a Western example not only helps applicants find their ways through the crowds of language schools, but also protects quality language schools from charlatans [...], what is more, gives information and helps further education.



Névjegy



Szalay József

1976 júniusában szereztem rajz–földrajz szakos tanári diplomát a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán.

1976 őszétől 1984-ig Budapesten, a ferencvárosi Ifjúság utcai általános iskolában tanítottam.

1979–80-ban a Képzőművészeti Főiskola Felsőszintű rajztanár továbbképzését végeztem el.

Pedagógiai munkám elismeréséül 1983-ban kitüntetett miniszteri oklevelet kaptam. Ekkor már a Képzőművészeti Főiskolára (ma Magyar Képzőművészeti Egyetem) jártam, ahol 1985-ben festészet és rajz, valamint ábrázoló geometria és művészettörténet szakos tanári diplomát szereztem.

1984 óta a József Attila Gimnáziumban, illetve 1997 szeptemberétől – azonos helyen – a Budai Ciszterci Szent Imre Gimnáziumban tanítok.

Gimnáziumi tanári munkám mellett 1987 óta a Magyar Iparművészeti Egyetem vezető-tanáráként iparművész-tanár hallgatók képzésével is foglalkozom.

1996 őszétől 1998-ig a szekszárdi Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola budapesti Kihelyezett Tagozatán óvónőknek a vizuális nevelés módszertanáról, művészettörténetről és népművészetről tartottam előadásokat.

Óraadóként 2007 elejétől a budapesti Eötvös Lőránd Tudományegyetem művészettörténet karán dolgozom.

2001 óta folyamatosan részt veszek – művészettörténeti előadásokkal – műtárgy-becsüsök és kismesterségek oktatói képzésében is.

1985 óta vezetőségi tagja, tizenhét éve főtitkára vagyok a Magyar Rajztanárok Országos Egyesületének.

Festményeimmel, grafikáimmal összesen 29 alkalommal vettem részt csoportos és egyéni kiállításokon, utoljára 2006-ban Budapesten, a Magyar Kultúra Alapítvány Székházában rendezett MROE Jubileumi Tárlaton.

Évek óta tevékenykedem a különböző szintű rajz-, művészettörténet-versenyek (Országos Vizuális Verseny, Művészettörténeti OKTV, a Fővárosi Diákbiennálé, MROE Biennálé...) zsűrijében is.

1999 óta a művészetek, vizuális kultúra – művészettörténet szakterületen – az Országos Közoktatási Szakértői névjegyékben szerepelek.

2000-től a KPSZTI (Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet) rajz-vizuális kultúra tantárgygondozói feladatait ellátva továbbképzéseket tartok általános- és középiskolai rajztanároknak.

1995 óta számos művészettörténetkönyv, valamint rajz- és vizuális kultúra tankönyv lektorálását végeztem.

2002 januárjában Németh László-díjjal ismerték el a művészeti nevelésért végzett szakmai munkámat.

Pion István

1984. június 11-én születtem Letkésen. Gimnáziumba az esztergomi ferencesekhez jártam, jelenleg harmadéves vagyok a PPKE BTK kommunikáció–magyar szakán. Budapesten élek. 2006 óta publikálok verseket országos folyóiratokban. 2007-ben a www.dokk.hu internetes irodalmi folyóirat szerkesztője lettem, illetve alapító tagja vagyok az Előszézon Irodalmi Csoportnak, ami 13 költőből és egy grafikusból áll. Kötetem még nincs.





Éggyéb

Előzetes a *Mester és Tanítvány* tizennyolcadik és tizenkilencedék (2008/2. és 2008/3.) számáról

TIZENNYOLCADIK SZÁM: Címe (és fő témája): *Veszélyben*
A kéziratok megküldésének végső időpontja:
2008. március 30.
Megjelenés: 2008. május 25.

TIZENKILENCEDIK SZÁM: Címe (és fő témája): *Magyar iskolák a határon túl*
A kéziratok megküldésének végső időpontja:
2008. június 30.
Megjelenés: 2008. augusztus 25.

Köszönettel vesszük, ha javaslatokat kapunk a későbbi számok témáira.

Tizennyolcadik, *Veszélyben* című számunk témája fájdalmasan időszerű. Számos felmérés készült középiskolásaink alkohol- és drogfogyasztási szokásairól, ezek szerint Magyarországon a droghelyzet az elmúlt évek alatt súlyosbodott. A Budapesti Rendőr-főkapitányság kábítószer-ellenes osztályának közzétett adatai szerint a különböző terjesztőcsoportok között megindult a verseny az újabb rétegek megszerzésére. Így kerülhetett képbe mintegy másfél millió tizenéves, akik potenciálisan óriási piacot jelentenek.

Sajnálatos, hogy a veszélyeztetett ifjúság nem rendelkezik kellő információkkal a drog kérdéseiről.

Veszélyben vannak gyerekeink. Ez ellen szeretnénk tenni, hiszen minden apró gondolat számít.

A *Magyar iskolák a határon túl* című számban eredeti célkitűzéseinknek megfelelően igyekszünk erősíteni kapcsolatainkat a határon túli magyar nyelvű iskolákkal. Megpróbáljuk helyzetüket olvasóink elé tárni, beszámolunk a szórványban élők kulturális és anyanyelvi identitásának megőrzésére kidolgozott programokról, azok szakmai hátteréről.

Várjuk és köszönettel vesszük, ha írásaikkal megtisztelik szerkesztőségünket a fent jelzett határidőnkig. Elektronikus címünk: nagy.agnes@btk.ppke.hu.





A Mester és Tanítvány összevont tartalomjegyzéke negyedik évfolyam (13–16. szám)

BÁRDOS Jenő

Kis nyelvtanítás-történet (2007/16, 18–24.)

BEKE András

Diákönkormányzatok az iskolákban (2007/13, 30–39.)

BESSENYEI Ilona

Osztályfőnökként egy ciszterci osztály élén (2007/13, 88–92.)

BICSÁK Zsanett Ágnes

Adalék Herbart etikájához (2007/15, 121–130.)

BOGNÁR Anikó

Nyelvi és nemzetközi programok a Karinthy Frigyes Gimnáziumban (2007/16, 121–131.)

BORSFAI László

Együttnevelés vagy különnevelés a sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok körében
(2007/14, 24–32.)

CSERTÁN Károly

Bentlakásos kollégium Pannonhalmán (2007/15, 64–71.)

DESCHMANNÉ PÁLOS Emese

A nyelvkönyvek szerepe az idegennyelv-oktatásban (2007/16, 34–39.)

DRÉGELYVÁRI Anna

Egy felvidéki magyar gimnázium diákönkormányzatának bemutatása (2007/13, 40–42.)

GÁBOR Bálint József O. Praem.

A megérintettség többlete – Homília a diákéletről (2007/13, 7–9.)

Egyensúlyra törekedve (2007/14, 9–11.)

Öt szó – A kollégista címerére (2007/15, 7–8.)

Egy emigráns naplójából – Homília az idegen nyelvről (2007/16, 7–9.)

GALSA László

Egy szakiskolai kollégium fejlődése (2007/15, 50–58.)

GIANONE András

Az Actio Catholica és a katolikus oktatás a II. világháború előtt, Magyarországon (2007/13, 139–142.)

GLOVICZKI Zoltán

Hátrányos helyzetű diákok a nyolcosztályos gimnáziumban (2007/14, 61–65.)

Hogy került a latin az asztalra? (2007/16, 40–47.)

GOMBOCZ János

Az elitnevelés sikeres modellje – Kollégium a Gellérthegyen (2007/15, 23–33.)

GYURKÓ Andrea Zsuzsanna

Szemléletváltás az idegen nyelvek oktatásának és mérésének folyamatában (2007/16, 60–69.)



HAVASI János

Az örökifjút zenepedagógus. Pályarajz Pécsi Gézáról (2007/13, 126–132.)

HEGEDŰS BÉLÁNÉ

Bemutakozunk – Élet a pécsi Hajnóczy József Kollégiumban (2007/16, 153–163.)

HEGEDŰS József Odó OSB

Az iskolák külkapcsolatairól (2007/13, 43–52.)

HERCZEG Katalin

Hátrányos helyzetű gyermekek az óvodában (2007/14, 77–80.)

HOFFMANN Rózsa

A százéves cserkészetről (2007/13, 24–28.)

A közoktatás költségvetési kilátásai (2007/16, 134–136.)

HORVÁTH István

Helyzetkép a kollégiumokról (2007/15, 34–43.)

HORVÁTH Kornélia

Irodalomtudományi és műértelmező workshop a Pázmány Egyetem Bölcsészettudományi Karán (2007/16, 137–138.)

HUTAI László

Nyelvi és nemzetközi programok a Karinthy Frigyes Gimnáziumban (2007/16, 121–131.)

KALÁSZNÉ GELENCSÉR Ilona

Szenvedélyünk az egészség – Bemutakozik a békéscsabai Kossuth Zsuzsanna Középiskolai Leánykollégium (2007/15, 160–163.)

KAPOSI József

A szakképzés, mint hátrányos helyzet, avagy diagnózis és terápia (2007/14, 55–60.)

KATONA Nóra

Hátrányos helyzet, veszélyeztetettség és iskolai siker (2007/14, 35–53.)

KELEMENNÉ FARKAS Márta

Ván-e helye a hitoktatásban a nemzeti önazonosságra, a hazaszeretetre nevelésnek? (2007/14, 97–103.)

KOCZKÁS Emma Eszter

Senkinek sem ártani, mindenkinek használni! (2007/15, 154–159.)

KOHÁRY Uzonka

Educare necesse est! – Nevelni elengedhetetlenül szükséges! (2007/15, 72–80.)

KORMOS József

Beszélgetések és beszédek hitről, erkölcsről és tudományról (2007/13, 134–136.)

LAFFERTON Luca

Macskakő. Feleselő emlékek – két hangon (2007/13, 61–68.)

LANCZENDORFER Erzsébet

Legyen jobb a gyermekeknek! (2007/14, 126–128.)

LÁSZLÓ Tímea

A franciatanárok kultúráközvetítő szerepe és a franciatanítás jövője (2007/16, 75–85.)
FONE–HANG–TIKA–TAN (2007/16, 145–149.)



MARÓTH Miklós

A kezdeti nagy roham (2007/16, 10–17.)

MENYHÉRT Ildikó

Cigány gyerekek hátrányainak valós csökkentéséért (2007/14, 67–70.)

MÉSZÁROS György

Harry Potter pedagógiai szemmel (2007/13, 74–85.)

MÉSZÁROS László

Egy vak gyermek integrációja (2007/14, 120–125.)

MIKES György

Integrált nevelés a Deák Ferenc Középiskolai Kollégiumban (2007/15, 149–153.)

MIKSA Lajos

*Szétszakított társadalom és jövőtlen ifjúság – Beszélgetés Gazsó Ferenc szociológussal
(2007/14, 12–20.)*

Szakmai önállósággal a megmaradásért (2007/15, 44–49.)

Autonómia és oktatás – Nemzeti kisebbségek és jogaik Európában (2007/16, 108–113.)

NAGY Ágnes

Öt almamag (2007/14, 150–151.)

Azért vagyunk a világon, hogy az szebb legyen általunk (2007/15, 147–148.)

A szeretet hajléka – Interjú Szabadka Péterrel, a Béke Gyermekotthon vezetőjével (2007/15, 139–143.)

*„A kereszténység megújítja a világot” – A Kereszténydemokrata Néppárt Kereszténység és
Közélet című új könyvsorozata (2007/16, 150–152.)*

Teljes szívből – Interjú Deschmanné Pálos Emesével (2007/16, 139–144.)

NÉMETH Magda

Németh László nyelvtudása – „Gályapadból laboratórium” (2007/16, 31–33.)

NÉMETH Márton

Diákújságunk, a Pannonhalmi Zsemle (2007/13, 69–73.)

OROSZLÁNY Péter

Önismeret és emberismeret a pedagógiában (2007/14, 106–108.)

Önismereti kistűkör (2007/15, 103–105.)

Önismeret és emberré válás (2007/16, 104–107.)

PÁLVÖLGYI Ferenc

A kollégiumi nevelés évszázadai (2007/15, 9–20.)

PETRY Annamária

Egy tanár pályaképe. Tékes Sándorné, Nelli néni (2007/14, 131–135.)

POLÁKOVITS Nándor

A valóság egy másik szelete – A PPKE hallgatói a piliscsabai Tanodában (2007/14, 71–76.)

*Az olasznyelvi-oktatás és az olasztanárok helyzetéről – a nyelvoktatásban megvalósítható
kultúráközvetítés lehetőségeiről (2007/16, 53–59.)*

RUPPÁNER János

Játék és más – Kísesszé a sakkról (2007/15, 115–120.)



SÁRINGER-KENYERES Tamásné

És mi lesz az óvodákkal? (2007/14, 114–118.)

SÁVOLY Mária

Az „emberebb ember” neveléscímény érvényesülése Sik Sándor cserkészpedagógiájában
(2007/13, 20–23.)

Egy példaértékű fiatal élet – nemcsak fiataloknak. Kaszap István (2007/13, 107–109.)

Modernizáció és útkeresés. Gondolatok a Jelentés a magyar közoktatásról 2006 (OKI) című kiadványról (2007/14, 144–149.)

SIMÁNDI Szilvia

A tanulmányi kirándulások és a turizmus kapcsolata (2007/13, 53–59.)

SZABÓ Anita Éva

Adalék Herbart etikájához (2007/15, 121–130.)

SZABÓ László

Egy szakiskolai kollégium fejlődése (2007/15, 50–58.)

SZABÓ Márta

Macskakő. Feleselő emlékek – két hangon (2007/13, 61–68.)

SZÉNÁSI Ferenc

Megye a fordítás által a világ elébb? (2007/16, 26–30.)

SZITÓ Imre

Hátrányos helyzet, veszélyeztetettség és iskolai siker (2007/14, 35–53.)

TÓTH-BARBALICS Veronika

Klebelsberg Kuno és a Napkelet tanulmány rovata (2007/13, 94–104.)

UJHÁZY András

Mit tanítsunk? Egy iskolaigazgató tünődései arról, merre tart a világ és hogyan reagáljunk rá az iskolában (2007/14, 109–113.)

URBÁN Péter

Nyújtózás a végtelen felé – A vágy motívuma Nemes Nagy Ágnes költészetében (2007/15, 106–114.)

ÚZSALYNÉ PÉCSI Rita

Szűk ösvényen – széles lehetőségek. Bemutakozik a pécsi Szent Mór Katolikus Iskolaközpont
(2007/13, 114–121.)

VÁRNAGY Elemér

Helyzetkép pedagógiai vázlata roma fiatalokról (2007/13, 10–19.)

A moldvai csángók anyanyelvi oktatása és egyházunk tanítása Krisztus Misztikus Téstéről
(2007/16, 115–119.)

VERESS József

Újszövetség és „sport”? Pál apostol görög testkultúrával kapcsolatos kifejezéseiből (2007/14, 137–143.)

Mester és Tanítvány

IRODALOM ÉS ISKOLA

Miért tanítunk irodalmat? Haszon-
elvű világunk kedvez-e neki? Össze-
fér-e a modernséggel, a progresz-
szíóval az, hogy rohanó világunk-
ban irodalmi szövegekkel töltsünk
el órákat?

Igen! Az irodalom nyelvünk és
kultúránk hordozója, egyéni és tár-
sadalmi tudatunk formálója, erköl-
csi- és szépérzékünk semmi mással
fel nem cserélhető fejlesztője, szö-
vegértési-, beszéd-, emlékezet- és
gondolkodásbeli képességeink (*kom-
petenciáink!*) csiszolója, szellemünk
és lelkünk nemesítője. Felméltogya
érdemelte ki évszázadokkal ezelőtt
kiemelt minősítését: az irodalom az
iskolai tantárgyak királynője. Ezért
tanítjuk és ezért kell tanítanunk.

A királynőt megilleti a figyelem
és a tisztelet. Időről időre adózni kell
neki, hogy teljesíthesse feladatait.
Az ötödik évfolyamához elérkezett
Mester és Tanítvány jelen, 17. számá-
val kívánja leróni adóját.



Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Piliscsaba

Ára: 1000 Ft

