iskolakultúra

99/2

tanulmány

Cs. Czachesz Erzsébet
Az olvasásmegértés és tanítása **3**

Gáspár Csaba László
A személy megismeréséről **16**

Sebő Péter
A tudomány tanításáról **30**

Takács Gábor
A játék és a tréfa szerepe
a kisiskolások matematikaoktatásában **48**

Csillag Ferenc
„Belülről és kívülről” **59**

Lőrincz Csongor
A retorika temporalitása **69**

szemle

Szirák Péter
Az olvasás „visszatérése” **82**

Rácz I. Péter
„mi végre az olvasás, mi végre a könyv?” **85**

Csányi Erzsébet
Mese-beszéd: önreflexió az antik regényben **89**

Kiss Antal
Arany János moza-ikon? **93**

Bednanics Gábor
Mit jelent „olvasni”? **98**

Salló László
A fiatal Babits világszemlélete **104**

Tóth Zoltán
Egy kémiai tévképzet nyomában **108**

Csíkos Csaba
Nem-paraméteres statisztikai módszerek
alkalmazási lehetőségei a pedagógiai kutatásban **113**

satöbbi

Satöbbi **120**

A Közoktatási Modernizációs Közalapítvány pályázata
(KOMA XVI.)
Kiemelkedő képességű gyerekek, fiatalok nevelése, oktatása

A pályázat célja:

- Olyan programok támogatása, amelyek lehetővé teszik, hogy a tehetséges gyermekek, fiatalok bárhol és bármilyen körülmények között tanulnak, a képességeiket felismerjék és fejlődésükhöz megfelelő segítséget kapjanak a pedagógusoktól és a különböző oktatási intézményektől.
- Olyan tanórai keretben vagy tanórán kívüli szervezeti formában működő tehetséggondozó programok támogatása, amelyek az iskolai keretben tanuló tehetséges gyerekek folyamatos képzését szolgálják.
- A tehetségazonosítás és – gondozás tudományos megalapozását szolgáló programok és tevékenységek támogatása.
- Kiemelten támogatni azokat az iskolai programokat, ahol a gyermekek, fiatalok nem esnek át előzetes képességszűréseken.

A pályázat során a KOMA Kuratóriuma szakértői vélemények alapján 35 millió forintot oszthat szét. A legjobb pályázatokat a KOMA Kuratóriuma meg kívánja jelentetni.

Pályázni lehet:

1. A tehetséges tanuló azonosításhoz szükséges pszichológiai művek módszereinek és a külföldi mérőeszközök hazai standardjainak elkészítésével.
2. Az iskolákon belüli speciális tehetséggondozási programok kidolgozásával, szakmai és tárgyi feltételeinek megteremtésével.
3. A speciális képzés működtetésének és kontrolljának szervezeti és szakmai koncepciójával.
4. A tehetséggondozás családpedagógiai koncepciójával.
5. Átfogó intézményi, települési és térségi tehetséggondozó stratégia kidolgozásával.

A pályázat formai feltételei

1. A pályázatot 1999. március 1-ig kell benyújtani, illetve feladni a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány címére (1054 Budapest, Báthory u. 10.).
2. Pontosan és teljesen kitöltött és aláírt adatlap. A nyomtatvány átvehető Budapesten, a KOMA Titkárságán, a Megyei Pedagógiai Intézetekben, valamint letölthető az Internetről (Közoktatási Modernizációs Közalapítvány honlapjáról, Szertár link). Adatlapot postán is küldünk, amennyiben közepes méretű, felbélyegzett válaszborítékkal igénylik azt.
3. A pályázatot kísérő adatlapot három, a pályázatot és a mellékleteket két-két példányban kell benyújtani. (Melléklet lehet pl. videokazetta, hanganyag, kiadvány, tantervrészlet, pedagógiai program részlete stb.)
4. Korábbi, már lefutott KOMA pályázaton nyert összeggel való szöveges és pénzügyi elszámolás.
5. Két darab megcímzett, felbélyegzett, közepes méretű válaszboríték.

A hiányosan kitöltött, válaszboríték nélküli és nem megfelelő példányszámban érkezett pályázati anyagot a KOMA Titkársága nem tudja fogadni, azokat postafordultával visszaküldi!

Eredményhirdetés: 1999. április 20.
Minden pályázó értesítést kap. A nyertesek listáját a Köznevelésben tesszük közzé.

A Közoktatási Modernizációs Közalapítvány Kuratóriuma

Cs. Czachesz Erzsébet

Az olvasásmegértés és tanítása

A közoktatásban elsajátítandó tudásnak vitathatatlanul az egyik legfontosabb eleme a megfelelő színvonalú olvasási képesség, amely nem csupán az írásbeliség alapja, hanem eszköztudás is. Segítségével sajátítjuk el tudásanyagunk legnagyobb részét. Fontosságát minden oktatási irányzat deklarálja, tanítása és fejlesztése azonban hosszú ideje viták tárgya.

Az olvasás pedagógiai és pszichológiai szempontú kutatása alig több, mint egy évszázados múlttal rendelkezik. A két tudományterület fejlődésének megfelelően, az olvasási képesség meghatározása is sokat változott. *(1)* A különböző megközelítések az olvasásnak más-más oldalát emelik vizsgálódásaik középpontjába, attól függően, hogy az emberi tanulást milyen módon definiálják. (Az olvasás, sok más funkciója mellett, az emberi tanulás legfontosabb eszköze.) De mint ahogyan nincsen a pszichológiában és a pedagógiában sem egyetlen, mindent magyarázó tanuláselmélet, úgy az olvasásnak sincsen egységes elmélete. Amíg a század első felében főleg a viselkedés-lélektani megalapozású olvasásfelfogások voltak jellemzőek, addigra a hatvanas évek végétől, a hetvenes évek elejétől ez a helyzet megváltozott. Mára a kognitív megalapozású olvasáselméletek uralják a szakirodalmat, de az utóbbi néhány évben mutatkoznak a lehetséges átalakulás, továbbfejlődés irányai is; elsősorban a motiváció-, a szociális interakció- és az érzelemkutatások eredményeinek integrációját sürgetik a kutatók. *(2)*

A kognitív megközelítésű kutatásokban az olvasási képességnek két fő alrendszerét szokták megkülönböztetni. Az egyik az írott jelek átalakítása vagy dekódolása, a másik a megértés. A két folyamat számos részműveletből áll, de általában a dekódolás és a megértés műveletei nem választhatók el egymástól. Kezdő olvasók esetében azonban gyakran előfordul, hogy a kisgyermek teljes erőből a felismerendő betűkre és összeolvadásukra koncentrál, és akkor sem érti meg az általa olvasott szöveget, ha az adott szót/szavakat beszéd közben egyébként már ismeri és használja. Gyakorlott olvasók esetében azonban a dekódolás és a megértés folyamatai elválaszthatatlanul egybefonódnak.

A hazai olvasástanítás gyakorlata és elmélete hagyományosan elsősorban a dekódolás megtanítására helyezi a hangsúlyt, holott az olvasásmegértés szintén tanult képesség, amely a dekódoláson kívül még számos művelet elsajátítását és működtetését igényli. Kialakulása hosszú tanulási folyamat eredménye. Nem csupán a gondolkodási folyamatok fejlettségének, hanem a tárgyi/szaktárgyi tudásnak, fogalomrendszernek, illetve a megfelelő szókincs elsajátításának is függvénye. Miközben olvasunk, a grafémák és a fonémák, a morfémák és a szemantika, a szintaxis és a makrostruktúrák szintjén is feldolgozzuk az információkat. Ez azt jelenti, hogy a nyelvi jelek feldolgozása jelenlegi ismereteink szerint nem egy szigorúan meghatározott sorrend szerint történik, de az előbb felsorolt folyamatokat magában foglalja.

Ebben a tanulmányban arról lesz szó, hogy a szófelismerésen kívül még milyen folyamatok játszhatnak szerepet abban, hogy megértjük és értelmezni tudjuk az olvasottakat. Először a magyar tanulók olvasásmegértési teljesítményeinek értékelését szolgáló kutatások kissé ellentmondásos eredményeiről írunk. Majd áttérve az olvasott szövegek megértésének összetevőire, először a szókincs szerepéről, majd a szintaktikai és szemantikai feldolgozásról szólunk. Ezután összefoglaljuk a szövegértés iskolai tanításával kapcsolatos ku-

tatási eredményekből azokat, amelyek véleményünk szerint hozzájárulhatnak az eredményes iskolai fejlesztéshez.

Olvasásmegértés a magyar tanulóknál

A hetvenes évek elejétől a hazai pedagógiai szakirodalomban folyamatosan jelennek meg olyan közlemények, amelyek azt jelzik, hogy a magyar gyerekek olvasásmegértése nem kielégítő színvonalú, sokuknál ez az önálló tanulás legnagyobb akadálya. A problémát először komolyan az 1970-es IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) felmérése jelezte, amely szerint a magyar 4. és 8. osztályos tanulók olvasásmegértés tekintetében a mezőny lemaradó felében helyezkednek el. *(3)* Ezután sokféle megközelítésből, illetve méréstechnikai okokból kissé eltérő teljesítménymutatókkal, de több kutató is beszámolt arról, hogy az általános iskolás tanulók olvasási képességének színvonalával, olvasásmegértésével baj van. Szövegek önálló megértését vizsgálták az 1979-es OM-OPI felmérés során. A 14 éves tanulók a szövegek alapján történő következtetések levonásában a szövegösszefüggéseknek átlagosan csak alig több mint felét értették. *(4)*

Az olvasásmegértés kommunikáció-szempontú vizsgálatát Kádárné végezte el, az ő eredményei szerint a 8. osztályos gyerekek közül a 80%-os teljesítményküszöb fölött teljesítők aránya csupán 32%. A gyógypedagógus *Subosits István* egyik tanulmányában arra figyelmeztet, hogy „nem kevés azoknak a gyerekeknek a száma, akik olvasási és írási nehézséggel küszködnek, s emiatt dyslexiásoknak minősítik őket, holott talán éppen az elégtelen pedagógiai ráhatások, a rosszul megválasztott módszerek, a gyakorlás hiánya stb. miatt nem sajátítják el az olvasás és írás alapkészségét”. *(5)*

Az IEA újabb, 1990–1991-ben végzett olvasási eredményvizsgálatában harmincöt ország 9 és 14 éves tanulói vettek részt, ahol a magyar tanulók nemzetközi „helyezése” a korábbi vizsgálatban tapasztaltnál jobb. *(6)* Itt azonban a mért adatokon kívül, az eredmények összehasonlításakor figyelembe vették a részt vevő országok gazdasági-társadalmi fejlettségét is. A méréseket irányító nemzetközi szakértői csoport egy úgynevezett összevont fejlődési mutatót (Composite Development Index) definiált, hogy segítségével „igazságosabban” hasonlíthassák össze a különböző országok tanulóinak eredményeit. A csoport előfeltevése az volt, hogy a gazdaságilag fejlett, jó egészségügyi ellátással és támogatott oktatással rendelkező országokban a gyerekek olvasásmegértési színvonala magasabb. Az egyes országokban mért teljesítményeket ezután a fejlődési mutató alapján várható rangsorban is elhelyezték. A definiált index alapján Svájc került az 1., Magyarország a 22., Nigéria pedig a 32. helyre. A mért olvasási teljesítmények alapján a 9 éves magyar gyerekek a 17., a 14 évesek a 10. helyet érték el a nemzetközi rangsorban, tehát mindkét életkorban jobb az olvasási teljesítményük, mint az az összevont fejlődési mutató alapján várható volt.

A monitor-vizsgálatok, amelyeknek célja a közoktatás eredményességének nyomon követése, évek óta azt jelzik, hogy a magyar gyerekek olvasásmegértésének színvonala elmarad a kívánatostól. Az első vizsgálatot 1986-ban, az ezután következőt 1991-ben, a továbbiakat pedig kétévenként végezték. *(7)* A vizsgálat készítői általában a 4. osztályosoktól kezdve a páros osztályokba járó gyermekek eredményeit követték figyelemmel. A vizsgálatba bevont tanulók közül a legfiatalabbak harmadik osztályosok voltak (1991-ben és 1995-ben).

Horváth Zsuzsanna figyelemreméltó megállapítása, hogy „A szövegértés eredményei az 1986-os, az 1991-es, valamint az 1993-as Monitor-felmérésekkel való összehasonlítás alapján csökkenő tendenciákat jeleznek”. *(8)* A Jelentés a magyar közoktatásról 1997 (Halász–Lannert, 1998) az iskolai, ezen belül az olvasásmegértési teljesítményekről szólva és a monitor-vizsgálatok eredményeire támaszkodva azt emeli ki, hogy a szövegértés különböző szintjei nem alakulnak ki automatikusan, legalábbis az eredményes tanuláshoz szükséges szinten nem. *(9)*

Azt láthatjuk tehát, hogy a magyar gyerekek teljesítményének színvonalát a különböző vizsgálatok kissé eltérően értékelik. Ez az eltérés nagy valószínűséggel a különböző méréstechnikák következménye. Az azonban mindenképpen világos, hogy a gyerekek szövegértése a fejlesztendő képességek közé tartozik.

A következőkben azt foglaljuk össze, hogy az olvasáskutatás eredményei alapján melyek azok a területek és eljárások, amelyek segítségével az olvasott szövegek megértését az iskolában fejleszteni lehet. Először a szókincs és a szöveg struktúrájával kapcsolatos legfontosabb kutatási eredményekből válogatunk. Ezután a fejlesztő eljárások iskolai alkalmazási területeiről ismertetjük a hatékony módszereket.

A szókincs szerepe az olvasásmegértésben

Az egyén szókincse segíti az olvasás megértésének folyamatait, ugyanakkor sok olvasással lehet a leghatékonyabban a szókincs mennyiségét növelni. Az olvasás azonban nem egyszerűen növeli a szókészlet nagyságát, hanem segíti a fogalomrendszer kialakulását is. Az egyén szókészletének növekedése szorosan összefügg olvasásmegértésének szintjével. Az olvasó egyén szókincsének növekedése gyors. Miközben új szavakat tanul, új fogalmakat is elsajátít, vagy a már meglevő fogalomkészletének kapcsolatait bővíti, a már ismert szavakhoz és fogalmakhoz kötve az új elemeket. A fogalmi fejlődés és a szókincs kapcsolatát már a korai olvasáskutatásban is hangsúlyozták. *(10)*

Az egyén szókincsét a pszichológiai és pedagógiai kutatásokban részrendszerekre szokták bontani; eszerint beszélnek: olvasási-, megértési-, beszéd- és írásbeli szókincsről. Most elsődlegesen azokról a szavakról lesz szó, amelyeket az olvasó írott formájukban ismer fel. Ezek megkülönböztethetőek attól, amit hallás után értünk meg. A megkülönböztetésnek kiemelt jelentősége van kisgyermekek esetében, akik még nem olvasnak. De ha már az írott szavak dekódolását elsajátították, olyan szavakat is „el tudnak olvasni", dekódolni tudnak, amelyeket annak előtte sohasem hallottak. Az olvasási és a megértési szókincs receptív, szemben a beszéd- és írásbeli változatukkal, amelyek produktívak. Az emberek általában sokkal kevesebb szót használnak produktívan, mint amennyit megértenek beszédben és olvasásban. A szókincsnek ezt a két változatát gyakran szokták úgy is emlegetni, mint passzív és aktív szókészletet. Kommunikáció közben kevesebb témáról írunk és beszélünk, mint amennyiről olvasunk vagy hallunk. Ezért a beszélt szókincs általában nagyobb terjedelmű, mint az írott. Még a legnagyobb szókincsűnek tartott angol szerző, *Shakespeare* is viszonylag kevés, 15 000 különböző szót írt le gazdag életművében. *(11)* A felnőttek megértett szókészlete ennél általában jóval nagyobb.

Az olvasók szókincsének nagyságát gyakran úgy mérik, hogy valamely szótárban vagy szólistában szereplő szavakból véletlenszerű eljárással kiválogatnak egy bizonyos mennyiséget, majd annak alapján, hogy ebből mennyit ismer a vizsgálati személy, következtetnek szókincsének terjedelmére. Például, ha egy 100 000 szót tartalmazó szótár kiválogatott 200 szavából valaki 100-at felismer, a kutatók arra következtetnek, hogy az illető receptív szókincse körülbelül 50 000 szó terjedelmű lehet. Ezek az eredmények jellegzetes eltéréseket is tartalmaznak, amelyeket a kiválasztott szótárak közötti különbségek okoznak. Ha nagyobb számú szót tartalmaz a szótár, akkor általában a vizsgálati személyek is valamennyivel több szót ismernek fel, vagyis a szótár szókészletének terjedelme befolyásolja az eredményt. *(12)* A becslésbeli különbségeket feltehetően az okozza, hogy a szótárak általában nem véletlenszerű megoszlásban tartalmazzák a szavakat, hanem sokkal inkább a valamilyen szaktudomány vagy más diszciplína által fontosnak tekintetteket, vagy sokszor használtakat. Az eltérések másik oka a kérdezés különböző technikája lehet. Némely esetben csak megkérdezik a vizsgálati személyt, hogy ismeri-e az adott szót, máskor pedig szinonima megnevezését, vagy a szó definícióját, esetleg mondatba helyezését kérik tőle. Ezekkel az eljárásokkal a gyakori szavakra vonatkozóan egymáshoz nagyon hasonló becslések-

hez jutnak, de a ritkán előfordulók esetében a becsült eredmények eltérnek egymástól. Az eredmények értelmezése is eltérő lehet a szókincsvizsgálatok szakirodalmában, például, ha a vizsgálati személy ismeri a FAVÁGÓ szót, abból következtethetnek arra, hogy a FAVÁGÁS-t is ismeri, de arra is, hogy a tanulmányíró csak az előbbiről nyilatkozik, és csupán a vizsgált szót veszik számításba. *(13)*

M. A. Just és *P. A. Carpenter* elemzése szerint az első osztályba járó gyerekek olvasási szókincsének terjedelme körülbelül 5000 szó, egy átlagos egyetemistáé pedig 50 000 szó lehet. *(14)* Ez azt jelenti, hogy az iskolaévek alatt nagyon gyorsan nő a szókincs terjedelme, évente mintegy 3000, naponta körülbelül 8 új szót sajátítanak el a tanulók. Ugyanezek a vizsgálatok azt is kimutatták, hogy a növekedés mértéke nagyjából egyenletes. *(15)* Becslések szerint az elsajátított szavak kisebb részét tanuljuk meg a közvetlen memorizálással, nagyobb részüknek a jelentését a hallott vagy olvasott szöveg alapján kikövetkeztetjük.

Sajnos, az olvasási szókincs terjedelmére vonatkozóan nincsen magyar gyerekekkel mért adatunk, van viszont történeti érdekességgel is bíró, *Cser János* által gyűjtött asszociációs szótárunk, amely az akkor 10–14 éves gyerekek közreműködésével készült. *(16)* Az asszociációs módszer (itt: adott időben leírni az összes szót, amit a vizsgálati személy képes felidézni) az aktív szókincset méri. Cser adatai szerint 10–14 éves kor között a gyerekek szókészletének a terjedelme csaknem a duplájára nő, az abszolút számokat nem közli.

A vizsgálatok mindegyike nagy egyéni különbségekről számol be, a szókincs terjedelmére vonatkozóan is érvényes az az általános tendencia, hogy az egyének teljesítményei között az értelmi tevékenységek legkülönbözőbb területein nagy eltérések mutatkoznak. *(17)* A szókincs esetében az egyéni különbségek négyszeresek-ötszörösek is lehetnek.

Olvasás közben rengeteg szóval találkozunk. Vannak olyan szavak, amelyekkel naponta többször is, vannak olyanok, amelyekkel életünkben csak egyszer-kétszer. Egy-egy nyelv teljes szókészletének relatíve kis része az, amely nagyon gyakran fordul elő. Például magyar újságszövegek szókincsének vizsgálatánál azt találtuk, hogy a leggyakrabban előforduló szó (az A névelő) az összes szó 9%-át teszi ki. *(18)* Az amerikai angolban a legfontosabb funkciószavak, mint például az AND, THE, TO az összes előfordulásnak körülbelül 25%-át jelentik. *(19)* Az úgynevezett tartalomszavak előfordulása ennél sokkal ritkább és változatosabb.

Joggal feltételezhetjük, hogy az egyéni szókincs növekedésével a szavakhoz fűződő tudás is gyarapodik. A következő részben arról lesz szó, hogy az olvasó milyen folyamatok segítségével következteti ki a szövegből az ismeretlen szavak jelentését.

A kontextuális elemzés folyamatai

Gyakran előfordul, hogy az olvasó dekódolni tudja a vizuális jelet, vagyis felismeri az adott szó alkotóelemeit, ki is tudja olvasni, de nem érti, mert nem ismeri a szó jelentését. Vagy csak olyan jelentést ismer, amely nem illik az olvasott szövegbe. Ilyen esetben az olvasó elemzi a szövegösszefüggést, vagyis a szövegben található „támpontok” révén megpróbálja a jelentést kikövetkeztetni. Vegyük például a következő mondatot: A SZALONNÁT FELKOCKÁZZUK ÉS ZSÍRJÁRA PIRÍTJUK, MAJD RÁDOBJUK A BORSÓT, FELÖNTJÜK VÍZZEL, ÍZESÍTJÜK SZUROKFŰVEL ÉS ROZMARINGGAL. Ha ezt a receptrészletet ilyen olvasmányokban nem jártas átlagos tizenéves fiatal olvassa, nem biztos, hogy érti, mi a teendője, ha borsólevest szeretne főzni. Először is esetleg nem tudja, hogy mit jelent az, hogy felkockázni. De mivel ezt kell csinálni, mégpedig az egyik ételalkatrésszel, kikövetkezteti, hogy valószínűleg fel kell vágni a szalonnát. Ebben a szó mondatbeli helyzete is segíti. A következő nehézséget a szurokfű és a rozmaring jelentheti, amelyek számára valószínűleg többé-kevésbé ismeretlen szavak. De miután a mondatban arról van szó, hogy ízesíteni kell velük, a következtetés már nem túl nehéz: ízesítők. Így az átlagos tizenéves lány vagy fiú a mondatban található szintaktikai és szemantikai jelzések

és a saját előzetes tudása segítségével valószínűleg meg tudja oldani a feladatot, miközben új szavakat is tanul. A mondat megértését így segítik a szintaktikai, szemantikai ismeretek. A szavak dekódolása után ezek együttesen vezetnek ahhoz, hogy az egyén mentális lexikonában levő elemek között új kapcsolatok létesülnek. Mivel olvasás közben a szavak jelentését különböző mértékben ismerjük, a feldolgozó folyamatok eredményeképpen a megértés is különböző mértékű. Minél többféle kontextusban olvassuk a szavakat, jelentésük annál árnyaltabb lesz, belső kapcsolataik bővülnek. Újabb olvasásra a jelentés ismét módosulhat kissé. A valóság és a nyelv végtelen gazdagsága miatt így a folyamatos olvasással szüntelenül alakul a tudásunk, fogalomrendszerünk is.

Másrészről olvasás közben az is szükségessé teszi a kontextuális elemzést, hogy az azonos jelentésű szavaknak a köznyelvben más-más lehet a megengedett használata. Például az APA és ATYA szavaink ugyanazt a rokonsági fokot, viszonylatot jelölik. Van olyan szövegkörnyezet azonban, ahova csak az APA illik, illetve ahol csak ez megengedett. Máskor viszont az ATYA forma a jobb. Ezt nevezzük a szó stílusértékének.

A szöveg struktúrájának a megértése

A szövegek struktúrájának elemzésében *Noam Chomsky* munkássága forradalmi változásokat hozott. *(20)* A korábbi viselkedés-lélektani paradigmához képest a generatív grammatika segítségével a verbális viselkedés kutatásának az eszköztára és a távlatai is megváltoztak. Ehhez a szemlélethez több szálon kapcsolódik a pszicholingvisztika, a kognitív pszichológia, a kognitív pedagógia és az olvasáskutatás is. Chomsky rendszerét több, magyarul megjelent munka is részletesen bemutatja, *(21)* így arról most nem írunk. A pszicholingvisták és a nyelvészek figyelme először az úgynevezett mikrostruktúrák felé fordult, értve ezen a mondatok és a nyelvi-logikai kötőszavak szintjét.

Először a mikrostruktúrákkal kapcsolatos kutatások oktatási szempontból leginkább releváns eredményeiből, majd a makrostruktúrák kutatási eredményeiből válogatunk.

A mondatok szintjén a legáltalánosabb felismerés az volt, hogy a mondatok megértése esetén a mélystruktúra és a felszíni struktúra közötti transzformációs távolsággal jól jellemezhető az adott mondat megértésének nehézsége. *(22)* Vagyis, a megértési teljesítményt meg lehet jósolni a mondat grammatikai felépítése alapján. Az olvasók az egyszerű, állító mondatokat sokkal gyorsabban megértik, mint például a tagadó mondatokat, mert az utóbbiak esetében több transzformáció szükséges a felszíntől a mélystruktúra eléréséhez.

Ezekből az eredményekből alakult ki a szövegek komplexitásának úgynevezett derivációs elmélete, amelyet oktatási célokra is felhasználtak. Egyrészt a mondatkomplexitás mutatókat felhasználták mint tankönyvszöveg-elemző eljárást, másrészt mint mondatstruktúrák megértését vizsgáló mérőeszközöket. *(23)* A hetvenes évektől azonban több oldalról is támadások érték ezt a megközelítést Nyelvészeti oldalról *C. J. Fillmore* esetgrammatikája *(24)* és *R. Lakoff* generatív szemantikai elmélete *(25)* fordította a kutatók figyelmét a szintaktikáról a szemantika felé. A pszichológiai kutatók olyan vizsgálati eredményeket publikáltak, amelyek szerint a megértést jobban lehet jellemezni a mondatok szemantikai jellemzőivel, illetve az emlékezeti sémák segítségével. *(26)* Erre különösen a szövegemlékezet-vizsgálatokban találtak megerősítő adatokat. Ezek szerint a kísérleti személyek a mondatstruktúrák rovására sokkal több szemantikai elemet tudtak felidézni, különösen az olvasott szöveg jelentésének lényegére vonatkozóan. Vagyis arra sokkal jobban emlékeztek, hogy miről szól a szöveg, mint például arra, hogy egyszerűek vagy összetettek voltak-e a mondatok.

A szemantika előtérbe kerülése egy másik változást is eredményezett az olvasásmegértés vizsgálatában: a kutatók figyelme a mondatok felől egyre inkább az úgynevezett makrostruktúrák (bekezdések, történetek) felé fordult. A makrostruktúrák, vagyis a bekezdések, történetek, narratívák felé fordulással egy időben, az ez alatti szinten levő egységek (így a

mondatok) szintjén folyó vizsgálatokat mikrostrukturális elemzésnek kezdték nevezni. Mielőtt az ezen a területen feltárt fontosabb eredményekről írnánk, előbb még a mikrostruktúrák kutatásának két, az olvasásmegértés szempontjából releváns vonatkozásáról szólunk.

A nyelvi-logikai kötőszavak vizsgálata a mondatszerkezet megértésével való összefüggésben, tehát először a mikrostruktúrákkal kapcsolatban került az olvasáskutatók érdeklődésének homlokterébe. A kötőszavak jó mutatói a mondatok és mondatkapcsolatok közötti grammatikai, logikai és strukturális viszonyoknak. A kötőszavak megértése részfolyamata a szövegmegértésnek. A mondat grammatikai kategóriája helyett ebben a kutatási irányban, de az alább röviden bemutatandó másik tradícióban is gyakran használják a propozíció elnevezést. A propozíció logikai értelemben kijelentés, amely egy kijelentésfüggvényből (állítmány) és bizonyos számú argumentumból áll.

Az argumentumok a változók, behelyettesítésükkor válik a propozíció igazzá vagy hamissá. Visszatérve a kötőszavakra, már a mondatban való megjelenésük jelzi az olvasó számára a nyelvtani komplexitás magasabb fokát. Az ilyen kötőszavak például, mint az ÉS, VAGY, HA a mellé- és alárendelések jelzései, ugyanakkor olyan logikai viszonyokat is megjelenítenek, mint a konjunkció, diszjunkció, implikáció stb. Szerepüknél fogva átvezetők is lehetnek a szöveg mikrostruktúrájától a makrostruktúráig.

Az argumentumok a változók, behelyettesítésükkor válik a propozíció igazzá vagy hamissá. Visszatérve a kötőszavakra, már a mondatban való megjelenésük jelzi az olvasó számára a nyelvtani komplexitás magasabb fokát. Az ilyen kötőszavak például, mint az ÉS, VAGY, HA a mellé- és alárendelések jelzései, ugyanakkor olyan logikai viszonyokat is megjelenítenek, mint a konjunkció, diszjunkció, implikáció stb. Szerepüknél fogva átvezetők is lehetnek a szöveg mikrostruktúrájától a makrostruktúráig.

Kutatók vizsgálták, hogy a különböző életkorú gyerekek milyen fokon értik meg a kötőszavakat. *(27)* A gyerekek már korán megértik az ÉS jelentését, de a VAGY kötőszót nagy többségük csak kizáró értelemben érti. Saját vizsgálatunkban a 14 éves tanulók 90%-a érti a konjunkciót, a diszjunkciót viszont csak 27%-uk. A kötőszavak megértésének képessége az életkor előrehaladtával nő, de például a HA logikai jelentését a felnőttek sem értik. *(28)* Ez a kutatási tradíció sem foglalkozott azonban a mondatok tágabb környezetével, így azzal sem, hogy egy-egy összefüggő szövegen belül a kontextus befolyásolja-e, s ha igen, hogyan befolyásolja a kötőszavak megértését.

A másik, mikrostrukturális hagyományt követő irányzatban az írásbeli teljesítményeket vizsgáló kutatásokban azt tesztelték, hogy a különböző életkorú vizsgálati személyek hogyan tudják a mondatokat egymással kapcsolatba hozni, kombinálni. *(29)* A tipikus feladat a következő: ANTAL BELERÚG A LABDÁBA. ANTAL MAGAS. A LABDA KICSI.

Az előbbi mondatokat, illetve hozzájuk hasonló szerkezetűeket kellett a kísérleti személyeknek egy mondatba integrálniuk. Így: A MAGAS ANTAL BELERÚG A KICSI LABDÁBA. *T. D. Hughes* középiskolás tanulók körében folytatott vizsgálatának tapasztalatai szerint a mondatkombinálásban elért jó eredmények párhuzamosak voltak a fejlett színvonalú olvasásmegértéssel. *(30) S. B. Straw* úgy találta, hogy a mondatkombináció tréning pozitív transzferhatással volt az írásra, az olvasásmegértésre és a beszédmegértésre is. *(31)*

A hetvenes évek második felétől az összefüggő szövegek, történetek megértésének, az emlékezetben való tárolásának és felidézésének sokféle leírása született. *(32)* A szerzők arra törekedtek, hogy a szövegekben levő propozíciók közötti viszonyokat formalizálják. Úgy, ahogyan a mondatok grammatikáját a generatív grammatikában, itt a történetek grammatikájának megalkotására törekedtek. A propozíciókat vagy a történeten belüli hierarchiá-

ban elfoglalt helyük, vagy a retorikai funkciójuk szempontjából elemezték. Ahogyan a generatív grammatikában a mondatokat újraíró szabályok létrehozzák a mondatok mélyszerkezetét, *(33)* úgy a makrostruktúrák elemzése céljából definiálták azokat az újraíró szabályokat, amelyek explicitté teszik a történetben levő propozíciók közötti viszonyokat. Így például a történet lehetséges újraírása: TÖRTÉNET □ KERET + TÉMA + TARTALOM + MEGOLDÁS.

Ha az újraíró szabályok alkalmazásával leírják valamely történet struktúráját, akkor egy hierarchikus ágrajzon ábrázolva az alapegységek a propozíciók, a hierarchia tetején van a történet kerete (benne a jellemek, helyszín stb.), az alaptéma, a kulcsepizódok sora, a bonyodalom és a megoldás. A makrostruktúrák olvasásmegértésben játszott szerepét értelmezik az úgynevezett sémaelméletek is. A séma fogalmának meghatározása *F. Bartlett* nevéhez fűződik, aki arra hívta fel a figyelmet, hogy a dolgok, jelenségek és események megértését és felidézését nagymértékben befolyásolja az ember előzetes tudása és elvárásai. Bartlett úgy vélte, hogy ezek a tapasztalatok és elvárások sémákként reprezentálódnak. Kísérletet végzett, amelyben a kísérleti személyek feladata az volt, hogy saját kultúrájukban szokatlan elrendezésű és váratlan történéseket tartalmazó indián mesét elolvassanak, majd különböző időpontokban felidézzenek. Azt találta, hogy a kísérleti személyek nem az eredeti történetet idézték fel, hanem a saját elvárásaikhoz igazították a mesét.

Kevesen tartják így is számon, de *Huey* (1908–1968) nagyszabású munkájában, az olvasás pedagógiájáról és pszichológiájáról írva, implicit módon szintén használja a séma fogalmát mint az olvasás közben érvényesülő előzetes elvárást. *(35)*

A séma-elmélet másik nagy képviselője *J. Piaget*. *(36)* Ô a gyermeki kognitív fejlődésben bekövetkező változásokat szintén a séma fogalom segítségével jellemezte. A séma fogalma valódi reneszánszát azonban a hetvenes évektől élte, amikor az olvasáskutatásban, a nyelvészetben, a mesterséges intelligencia kutatásában és a kognitív pszichológiában egyaránt népszerű kutatási téma, helyenként az eredmények értelmezési kerete lett.

A sémák legfontosabb tulajdonsága *M. W. Eysenck* és *M. T. Keane* összefoglalása szerint:

– különböző relációk alkotják őket, amelyeknek vannak változói és üres helyei;
– általános tudást kódolnak, amelyet sok konkrét helyzetben lehet alkalmazni;
– az üresen maradt helyeket a szituációtól, témától stb. függően be lehet tölteni, vagy pedig valamilyen alapértelmezés tartozik hozzájuk. Például ha egy iskolai történetet olvasunk, akkor anélkül, hogy a szövegben megjelenne a tanár vagy a tanuló, feltételezzük, hogy mindkét szereplőnek valamiképpen ott kell lennie. *(37)*

Az olvasásmegértés kutatásában a séma fogalma szintén fontos szerepet kapott, különösen *D. E. Rumelhart* és *D. A. Norman* munkája nagyhatású ebből a szempontból. *(38)* Szerintük a sémák felülről lefelé irányulva, vagyis konceptuálisan vezérelve működnek, és hatékonyan befolyásolják a világ és a világról szóló különféle írott történetek megértését. Ezek a fentről lefelé irányuló folyamatok kölcsönhatásban vannak az alulról felfelé irányuló, más néven ingervezérelt folyamatokkal, mint azt már a szófelismerési modellekben is láttuk a negyedik fejezetben, illetve az olvasási modellekről szólva, még ebben a fejezetben bemutatjuk.

A sémaelméleteknek közeli rokonai a történetgrammatikák (egyes szerzők történetsémának is nevezik); létrehozói feltételezik, hogy az egyén a memóriájában a grammatikák valamilyen sémáját tárolja. Történetek olvasása esetén a séma aktivizálódik. Az aktivizálódás következtében, és módjától függően, a történetsémák különböző mértékben felidézhetőek. A felidézés minőségét kétféleképpen vizsgálták. Feltételezték, hogy a történet belső hierarchiájában magasabban levő elemek könnyebben aktiválódnak, mint az alacsonyabban levők. Másodszor, azt is feltették, hogy az „elrontott" (más eseménysorrend, hiányzó motiváció, a propozíciók véletlenszerű összekeverése stb.) történetek megértése és felidézése nehezebb, mint a „normálisaké". *(39)* Az előbbieken kívül a kutatók azt is igazolták, hogy a gyerekek, ahogyan egyre idősebbek lesznek, mind több információt képe-

sek a történet alacsonyabb szinten levő részeiből is visszaidézni. Amíg a kisebbek többnyire a történetek kezdetére, a fő bonyodalomra és/vagy a befejezésre emlékeztek, Mandler és Johnson kimutatta, hogy az életkor előrehaladtával egyre több részletet képesek a memóriájukból előhívni. *(40)*

A tankönyvekben leírt szövegek általában kifejtő, magyarázó típusúak, tehát makrostruktúrájuk eltér a narratívák (történetek) struktúrájától. A kifejtő szövegek megértésével kapcsolatos kutatások nem olyan kiterjedtek, mint a történetekkel kapcsolatosak, de közvetlen oktatási vonatkozásaik nyilvánvalóak. *B. J. F. Meyer* a magyarázó szövegek makrostruktúrájának négy fő típusával/sémájával kapcsolatban végzett kísérleteket. *(41)* Eredményei szerint érdemes az iskolában a magyarázó szövegek sémáit expliciten is tanítani, mert azok a gyerekek teljesítenek jobban a felidézési – és a megértési – helyzetekben, akik felismerik és követik a szövegíró sémáját. Tehát érdemes megtanítani, hogy milyen részekből épülnek fel a különböző típusú szövegek, például mit kell tartalmaznia egy definíciónak, összefoglalásnak vagy emlékeztetőnek.

Az olvasásmegértés tanítása

Az olvasás tanításának csak első, egyesek szerint a legnehezebb, mások szerint a legszebb szakasza a dekódolás megtanítása. A szavak felismerése és a mentális lexikonban való tárolása, előhívása szükséges, de nem elégséges feltétele az olvasásnak. Mint az eddigiekből is láttuk, az olvasás következtető, séma-aktivizáló, jelentés-konstruáló, problémamegoldó tevékenység is. Mindezeket együtt hívjuk olvasásmegértésnek. Az értő olvasás a tanulásnak az egyik legfontosabb előfeltétele, ugyanakkor eszköze. Amikor az olvasás tanításáról szó esik, az emberek többsége a dekódolás tanítására gondol, holott a megértés tanítása legalább ilyen fontos. Ebben a részben azokról a kísérletekről, kutatási eredményekről és törekvésekről lesz szó, amelyek ez utóbbit, és a szövegekből való tanulás segítését szolgálják.

Az előkészítésnek legfőbb feladata az, hogy a tanár úgy készítse elő a szövegolvasást, hogy a tanulóknak legyen valamilyen céljuk az olvasandó szöveggel kapcsolatban. Ezt a tevékenységet a pedagógiában hagyományosan motivációnak hívjuk. Az olvasásmegértés és a szövegekből való tanulás céljának előzetes meghatározására vonatkozóan viszonylag kevés kutatási eredményünk van, azok viszont egyértelműen teljesítménynövelő hatásúnak találták az előzetes, ha lehet részletes céladást. *(42)*

Az előkészítés másik célja, hogy összeköttetéseket hozzon létre az olvasó tanulók előzetes tudása és a szöveg között. Ha az olvasó nem ismeri vagy nem kielégítő mértékben ismeri az olvasandó szöveg kifejezéseit, fogalmi keretét, akkor az előkészítő szakaszban van lehetőség a fejlesztésre.

Az egyik legtöbbször alkalmazott megértést fokozó eljárás a szótanulás. A szöveg szempontjából fontos szavak és kifejezések jelentésének direkt tanítása összeköttetést létesít a már meglevő fogalmak és az újak között, miközben lehetséges új asszociációkat hoz létre. Az egyén szókincsének terjedelme és olvasásmegértésének fejlettsége közötti feltételezhető összefüggésről sokféle kutatási beszámoló született, mint például *R. C. Anderson* és *P. Freebody, (43)* továbbá *F. Davis, (44) M. A. Just* és *P. A. Carpenter, (45) S. L. Nist* és *S. Olejnik, (4) J. A. Scott* és *W. E. Nagy. (47)* E kutatók eredményei szerint a jó olvasó és a gyengén olvasó gyerekek szókincsének nagysága között szignifikáns különbségek mutathatók ki, az előbbiek javára. A tankönyvszövegek vizsgálatának egyik érdekes eredménye az, hogy ha az előforduló magas gyakoriságú szavakat kicserélték alacsony gyakoriságú szinonimáikkal, akkor az érintett szövegrész megértésének szintje szignifikánsan csökkent. *(48)*

Az előkészítő szótanítás eredményességének van azonban jónéhány kritériuma. Azokat a szavakat kell előzetesen tanítani, amelyek kulcsszavak a célszövegben. *(49)* A szavakat mindig olyan kontextusban kell tanítani, amilyenben a célszövegben előfordulnak. *(50)*

Az olvasási nehézségekkel küszködő tanulóknak heti huszonöt szónál többet nem érdemes ily módon tanítani. *(51)* Az előzetes szótanítás eredményessége tehát csak akkor látszik biztosítottnak, ha tananyagonként csak egy-két szót vagy kifejezést tanítunk előkészítésül. Valószínűnek tűnik, hogy minden szaktárgy/tantárgy alapfogalmainak fokozatos, évekig tartó felépítése vezet tartós eredményhez. Ugyanez a szövegek makrostruktúráinak nézőpontjából megközelítve, a magyarázó szövegek sémáinak kialakítását kívánja meg. Egy, Bruner által használt kifejezéssel, spirális tantervet alkalmazva, a szókincs tanítását hasznos és eredményes összekötni az előfeltétel-tudás ellenőrzésével, és a fogalmak jelentését az előfeltétel-tudás bővülésével mélyíteni.

Az előfeltétel-tudás bővítésének hatásáról sok kísérleti beszámolót olvashatunk az olvasásmegértés és az olvasástanítás irodalmában. *M. F. Graves* és munkatársai például tanulandó szövegek elé olyan rövid összefoglalókat írtak, amelyek tartalmazták a szöveg megértéséhez szükséges előfeltétel-tudás legfontosabb elemeit. *(52)* Az összefoglalók előzetes elolvasása szignifikánsan megnövelte a kisiskolás gyerekek szövegmegértésének szintjét. *D. A. Hayes* és *R. J. Tierney* kísérletükben az előzetes tudás prezentációjának módjával kapcsolatban bizonyították, hogy a rövid összefoglalók még akkor is javítják a szöveg megértését és a szövegből való tanulás szintjét, ha nagyon specifikusak, vagy ellenkezőleg, nagyon általánosak.

Az analógiák speciális eszközei lehetnek az értő olvasás fejlesztésének. Az analógia hasonlóságon alapuló egyezés két vagy több dolog között. Analógiák segítségével gyakran át lehet hidalni az ismert és az ismeretlen fogalmak közti távolságot. Az eredményes osztálytermi használathoz azonban fontos feltétel, hogy az analógia vonatkoztatási kerete, kontextusa ismert legyen az adott életkorú tanulók számára. Pedagógiai hasznosíthatóságáról viszonylag kevés közvetlen információt szerezhetünk az olvasáskutatás irodalmából. Valamilyen problémamegoldási helyzetben többen beszámoltak arról, hogy a probléma megoldásával analóg megoldást elbeszélő történet elolvasása után a kísérleti személyek problémamegoldó eredményessége javult, de az erre vonatkozó eredmények nem konzisztensek egymással. *(53)*

A gyakorló pedagógusok világszerte viszonylag sűrűn alkalmazzák a tanulás és az olvasásmegértés segítése céljából az előzetes definíciókat, gyakran egynyelvű szótár használatával egybekötve. Tipikus feladat, hogy a gyerekek lemásolják a definíciókat, majd a megismerendő fogalmat önállóan mondatba fogalmazzák. Korábban az is elterjedt gyakorlat volt, hogy a definíciókat szó szerint meg kellett tanulniuk a gyerekeknek, ez az utóbbi évtizedekben szerencsére visszaszorult. A definíciók szerepéről az olvasásmegértés fejlesztésében kísérletileg jól dokumentált, bár viszonylag kevés, az oktatásban közvetlenül alkalmazható eredménnyel rendelkezünk. *(54)*

A kísérletek azt jelzik, hogy a gyerekeknek gyakran okoz problémát az, hogy a definícióban nem ismerik fel az éppen szükséges információt. Például egy számukra ismeretlen szó jelentését kikeresik a szótárból, ahol általában jónéhány alternatív jelentésváltozat is fel van sorolva. Úgy kell kikeresniük a kontextusba illő változatot, hogy közben az eredeti szövegkörnyezetet a munkamemóriájukban kell tartaniuk. A nehézség másik forrását a szótári definíciók írásakor követett konvenciók képezik (például rövidítés, utalás), amelyek ismeretlenek vagy szokatlanok az ifjú olvasó számára.

Ha az olvasónak elegendő az előzetes tudása vagy a sémaelméletek megfogalmazása szerint van sémája a szöveg megértéséhez, akkor ezt aktiválja olvasás közben. Ezt az aktivációt kutatási eredmények és gyakorlati tapasztalatok szerint segíti, ha a szövegben a jelentésre és/vagy a struktúrára vonatkozó előorganizátorok (advance organizers) vannak. *(55)* Az előorganizátorok kölcsönhatást hoznak létre a már meglévő ismeretrendszer és az új szöveg, azaz a tanulandó tananyag között, amelynek során az új anyag beilleszkedik a már meglévő rendszerbe. *D. F. Ausubel* szerint az előorganizátornak a tanulandó vagy megértendő szöveg absztrakciós szintjénél magasabb absztrakciós szinten kell lennie ahhoz, hogy

használata eredményes legyen. *(56)* A jó előorganizátor tartalmazza a tanulandó szöveg struktúrájának fő csomópontjait, felhívja az olvasó figyelmét az új fogalmakra és a szövegben esetlegesen előforduló speciális értelmezésekre. Az előorganizátor szerepét betöltheti például valamilyen ábra vagy táblázat is, ha teljesíti azt a kritériumot, hogy abban a megtanulandó szövegben tárgyalandó fogalmak alapvető típusai, lényegi viszonyaikkal együtt megjelennek. A kísérleti eredmények ezen a területen sem teljesen konzisztensek, például *A. C. Sledge* szerint az előorganizátorok inkább csak a lemaradó tanulók olvasásmegértését segítik, a jól teljesítők nem veszik hasznukat. *(57)* A témáról szóló száznál több tanulmány másodlagos elemzésében *J. Luiten* és munkatársai úgy foglalták össze tapasztalataikat, hogy az előorganizátorok helyzettől, felkészültségtől és életkortól függően különböző mértékben, de pozitív módon hatnak a megértésre. *(58)* Szerepüket átvehetik a jól strukturált címek, alcímek és bekezdések.

Néhány tantárgy, különösen a természettudományi tantárgyak esetében sokszor segíti a megértést az, ha a tankönyvíró szöveges forma helyett vagy mellett ábra, ágrajz, esetleg egyéb vizuális formában jeleníti meg a tanulandó fogalmakat és a köztük levő viszonyokat.

A jó ábrák lényeges kontextuális információkat közvetíthetnek. A megértést és a tanulást segítő hatásukat a kutatók két feltétel teljesülése esetén látják biztosítottnak. Az egyik a szöveg makrostruktúrájának vagy logikai szerkezetének az ábrázolása, *(59)* a másik pedig a fontos fogalmak vizuális megismétlése. *(60)*

A tanári kérdések szerepe az olvasásmegértés fejlesztésében központi jelentőségű. *W. Kintsch* és *T. A. van Dijk* szövegfeldolgozási elmélete szerint a kérdések a szövegfeldolgozás folyamatában mint célok jelennek meg, és irányítják (a sémákkal együtt) a szövegfeldolgozás ciklusait. *(61)* A mindennapi tanítási gyakorlatban általában előzetes kérdéseket adunk a tanulóknak az anyag önálló feldolgozásához. Az ilyen előzetes kérdések vagy szempontok megértésre tett hatását vizsgálta *W. Hershberger* és *E. Z. Rothkopf (63)*. Eredményeik azt mutatják, hogy általában jobban emlékezünk azokra a szövegrészekre, amelyekre a kérdés vonatkozott. Az ezt követő vizsgálatok *(64)* úgy találták, hogy a szöveg olvasása után szóban feltett, vagy leírt kérdések pozitívabban befolyásolják az eredményt, mint az előzetes kérdések. A kérdések az előbbin kívül abban is fontos szerepet játszanak, hogy segítségükkel nagyon hatékonyan lehet a tanulók figyelmét a megfelelő szövegrészre irányítani. Nagyon sok mindent nem tudunk még a kérdések megértést segítő hatásáról. Különösen a különböző kognitív pszichológiai elméletek pedagógiai kutatása és alkalmazása lenne ígéretes a pedagógiai gyakorlat számára.

A mélyebb szövegfeldolgozást az összefoglaló készítése is segíti. Az összefoglalás írásához az anyag ismeretén túl szükség van a szelekció és az absztrakció műveleteire is. Joggal feltételezhető, hogy az összefoglalás írása vagy elmondása, esetleg szóbeli felelet formájában, segíti a szöveg lényeges elemeinek az elválasztását a lényegtelenektől. Vizsgálatok bizonyítják, (*65)* hogy a tanulandó szövegről való összefoglaló írásának rendszeres gyakorlása nem csupán a tanulás hatásfokára, hanem a gondolkodási képességek fejlődésére is pozitív transzfer hatást fejt ki. *B. Taylor* fejlesztő kísérletet szervezett, amelyben középiskolás tanulók megtanulták különböző szövegek releváns és lényegtelen információit elválasztani, majd második lépésként összefoglalót írni. *(66)* Az ő eredményei szerint is javultak a teljesítmények, de csak abban a tantárgyban, amelyhez a szövegek kötődtek.

Összefoglalás

A magyar tanulók szövegértési képességeinek fejlesztése a közoktatás fontos feladata még akkor is, ha a különböző vizsgálatok eredményei nem teljesen koherensek. Az olvasottak megértésének képessége az önálló tanulás feltétele. Ezért a magyar olvasáspedagógiában feltétlenül hangsúlyváltásra van szükség, mivel eddig elsősorban a dekódolás megtanítása jelentette az olvasástanítást. Ezt a szemléletet fel kell váltani azzal, hogy a dekó-

dolás szükséges, de nem elégséges feltétele a fejlett olvasási képesség kialakulásának. A dekódolás elsajátítása mellett, már a kezdő olvasók tanításánál is, de az alapképzésben feltétlenül, folyamatosan fejleszteni kell a gyerekek szókincsét, és szövegeken végzett problémamegoldó és következtető műveleteket is. Az olvasásmegértés folyamatos fejlesztése mindegyik tantárgy vagy műveltségi terület keretében kívánatos, de az anyanyelvi tárgyak esetében feltétlenül szükséges.

Jelen tanulmányomban a fejlesztési lehetőségekből mutattam be néhány eljárást, amelyek a nemzetközi pedagógiai indíttatású olvasáskutatás eredményei szerint hatékonynak bizonyultak. Úgy vélem, a közeljövő egyik fontos feladata nálunk is az új szemléletű olvasáspedagógia koncepciójának kidolgozása, illetve az azt megalapozó empirikus kutatások kezdeményezése és elvégzése.

Jegyzet

(1) CS. CZACHESZ ERZSÉBET: *Olvasás és pedagógia.* Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged 1998.
(2) VOSNIADOU, S.: *Towards a revised cognitive psychology for new advances in learning and instruction.* Learning and Instruction, 1996. 6. sz., 95–109. old.; SENECHAL, M.–LEFEVRE, J. A.–THOMAS, E. M.–DALEY, K. E.: *Differential effects of home literary experiencees on the development of oral and written language.* Reading Research Quarterly, 1998. 1. sz., 96–116. old.
(3) BÁTHORY ZOLTÁN: *Tanulási eredmények.* Pedagógiai Szemle, 1973. 7–8. sz., 634–643. old.
(4) KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT–TAKÁCS ETEL: *Ki tud olvasni?* Köznevelés, 1981. 3. sz., 41–46. old.
(5) SUBOSITS ISTVÁN: *Az olvasás és az írás zavarainak értelmezése a pedagógiában.* Pedagógiai Szemle, 1989. 10. sz., 960–970. old.
(6) ELLEY, B.: *How in the world do students read?* The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. IEA, Hamburg 1992.
(7) VÁRI PÉTER–ANDOR CSABA–BÁNFI ILONA–BÉRCES JUDIT–KROLOPP JUDIT–RÓZSA CSABA: *Jelentés a Monitor '97 felméréséről.* Új Pedagógiai Szemle, 1998. 1. sz., 82–105. old.
(8) HORVÁTH ZSUZSANNA: *Szövegek és olvasók.* Helyzetkép a tanulók szövegértéséről. = Monitor '95. Országos Közoktatási Intézet, Bp. 1997.
(9) HALÁSZ GÁBOR–LANNERT JUDIT: *Jelentés a magyar közoktatásról 1997.* Országos Közoktatási Intézet, Bp. 1998.
(10) SEASHORE, R. H.–ECKERSON, R. D.: *The measurement of individual differences in general English vocabularies.* Journal of Educational Psychology, 1940. 31. sz., 14–38. old.
(11) Uo.
(12) LORGE, I.–CHALL, J.: *Estimating the size of vocabularies of children and adults: An analysis of methodological issues.* Journal of Experimental Education, 1963. 32. sz., 147–157. old.
(13) NAGY, W. E.–ANDERSON, R. C.: H*ow many words are there in printed school English?* Reading Research Quarterly, 1984. 19. sz., 304–330. old.
(14) JUST, M. A.–CARPENTER, P. A.: *The psychology of reading and language comprehension.* Allyn and Bacon, Inc.: Boston 1987.
(15) SMITH, M. K.: *Measurement of the size of general English vocabulary through the elementary grades and high school.* Genetic Psychology Monographs, 1941. 24. sz., 311–345. old.
(16) CSER JÁNOS: *A magyar gyermek szókincse.* A Magyar Pedagógiai Társaság Kiadása, Bp. 1939.
(17) NAGY, W. E.–ANDERSON, R. C.: *How many words…,* i. m.
(18) CS. CZACHESZ ERZSÉBET–CSIRIK JÁNOS: *Újságnyelvi gyakorisági szótár.* Magyar Pszicholingvisztikai Tanulmányok IV. Bp.–Debrecen–Szeged 1986, 399. old.
(19) KUCERA, H.–FRANCIS, W. N.: *Computational analysis of present-day American English.* RI: Brown University Press, Providence 1967.
(20) CHOMSKY, N.: *Syntactic Structures.* The Hague, Mouton 1957; uő.: Aspects of a theory of syntax. The MIT Press, Cambridge 1965.
(21) Pl.: CHOMSKY, N: *Generatív nyelvtan.* Európa Kiadó, Bp. 1985; PLÉH CSABA: A pszicholingvisztika horizontja. Akadémiai Kiadó, Bp. 1980.
(22) GOUGH, P. B.: *Grammatical transformation and speed of understanding.* Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1965. 4. sz., 107–111. old.; SLOBIN, D. I.: *Grammatical transformations and sentence comprehension of childhood and adulthood.* Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 1966. 5. sz., 219–227. old.
(23) FAGAN, W. T.: *Transformations and comprehension.* The Reading Teacher, 1971. 25. sz., 169–172. old.; PEARSON, P. D.: *The effects of grammatical complexity on children's comprehension, recall, and conception of certain semantic relations.* Reading Research Quarterly, 1975. 10. sz., 155–192. old.

(24) FILLMORE, C. J.: *The case for case.* = Universals in linguistic theory. Szerkesztette: BACH, E.–HARMS, R. Holt Rinehart, New York 1968.
(25) LAKOFF, R.: *If's, and's, and but's about conjuction.* = Studies in linguistic semantics. Szerkesztette: FILLMORE, C. J.–LANGENDOEN, D. T. Holt Rinehart, New York 1971.
(26) BRANSFORD, J. D.–FRANKS, J. J.: *The abstraction of linguistic ideas.* Cognitive Psychology, 1971. 2. sz., 331–350. old.
(27) BEILIN, H.: *Studies in the cognitive basis of language development.* Academic, New York 1975; NEIMARK, E. D.: D*evelopment of comprehension of logical connectives: Understanding of „or".* Psychonomic Science, 1970. 21(4)., 217–219. old.… PARIS, S. G.: *Semantic and constructive aspects of sentence memory in children.* Developmental Psychology, 1973. 9(1)., 109–113. old.; CS. CHACHESZ ERZSÉBET: *Gondolkodási stratégiák a 14 éves tanulók nyelvlogikai műveleteiben.* Magyar Pedagógia, 1986. 1. sz., 63–76. old.
(28) WASON, P. C.: *Self-contradictions.* = Thinking: readings in cognitive science. Szerkesztette: WASON, P. C.–JOHNSON-LAIRD, P. N. University Press, Cambridge 1979, 89–98. old.
(29) HUGHES, T. O.: *Sentence-combining: A means of increasing reading comprehension.* University Press, MI: Western Michigan 1975; STRAW, S. B.: *Measuring the effect of sentence-combining instruction on reading comprehension = Sentence combining and the teaching of English.* Szerkesztette: DAIKER, G.–KEREK, A.–MORENBERG, M. L. and S. Books. Akron 1979.
(30) HUGHES, T. O.: Sentence-combining…, i. m.
(31) STRAW, S. B.: Measuring the effect…, i. m.
(32) MANDLER, J. M.–JOHNSON, N. S.: *Remembrance of things parsed: Story structure and recall.* Cognitive Psychology, 1977. 9. sz., 111–151. old.; RUMELHART, D. E.: *Notes on a scheme for stories. = Representation and understanding: studies in cognitive science.* Szerkesztette: BOBROW, D. G.–COLLINS, A. M. Academics, New York 1975; THORNDYKE, P. W.: *Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse.* Cognitive Psychology, 1977. 9. sz., 77–110. old.
(33) Lásd: CHOMSKY, N.: Generatív nyelvtan, i. m.
(34) BARTLETT, F.: *Az emlékezés.* Gondolat Kiadó, Bp. 1985.
(35) HUEY, E. B.: *The psychology and pedagogy of reading.* Macmillen, New York. Republished: The MIT Press, Cambridge 1968.
(36) PIAGET, J.: *Válogatott tanulmányok.* Gondolat Kiadó, Bp. 1970.
(37) EYSENCK, M. W.–KEANE, M. T.: *Kognitív pszichológia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1997.
(38) RUMELHART, D. E.–NORMAN, D. A.: *Representation in memory. = Handbook of experimental psychology.* Szerkesztette: ATKINSON, R. C.–HERRNSTEIN, R. J.–LINDSEY, B.–LUCE, R. D. Wiley, Chicester 1983.
(39) RUMELHART, D. E.: Notes on a schema for stories, i. m.; MADLER, J. M.–JOHNSON, N. S.: Remembrance of things parsed…, i. m.
(40) Uo.
(41) MEYER, B. J. F.: *The organization of prose and its effects on memory.* North Holland, Amsterdam 1975.
(42) DUELL, O. K.: *Effect of types of objective, level of test question and judged importance of tested materials upon posttest performance.* Journal of Educational Psychology, 1974. 66. sz., 225–232. old.; MAIER, A. S.: *The effect of focusing on the cognitive procorses of learning disabled children.* Journal of Learning Disabilities, 1980. 13. sz., 143–147. old.
(43) ANDERSON, R. C.–FREEBODY, P.: *Vocabulary knowledge. = Comprehension and teaching: Research reviews.* Szerkesztette: GUTHRIE, J. T. International Reading Association, Newark 1981.
(44) DAVIS, F.: *Psychometric research in reading comprehension.* Rutgers University Press, Brunswick 1971.
(45) JUST, M. A.–CARPENTER, P. A.: *The psychology of reading*…, i. m.
(4) NIST, S. L.–OLEJNIK, S.: *The role of context and dictionary definitions on varying levels of word knowledge.* Reading Research Quarterly, 1995. 30. sz., 172–194. old.
(47) SCOTT, J. A.–NAGY, W. E.: *Understanding the definitions of unfamiliar verbs.* Reading Research Quarterly, 1997. 32. sz., 184–202. old.
(48) WITTROCK, M. C.–MARKS, C.–DOCTOROW, M.: *Reading as a generating process.* Journal of Educational Psychology, 1975. 67. sz., 484–489. old.
(49) BECK, I. L.–PERFETTI, C. A.–MCKEOWN, M. G.: *Effects on long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension.* Journal of Educational Psychology, 1982. 74. sz., 506–521. old.; SCOTT, J. A.–NAGY, W. E.: Understanding the definitions…, i. m.
(50) STEVENS, K. C.: *Can we improve reading by teaching background information?* Journal of Reading, 1982. 25. sz., 326–329. old.
(51) BECKER, W. C.: *Teaching reading and language to the disadvanteged – What we have learned from field research.* Harvard Educational Review, 1977. 47. sz., 518–543. old.
(52) GRAVES, M. F.–COOKE, C. L.–LA BERGE, M. J.: *Effects of previewing as a method of improving fifth and sixth grade students' comprehension of short stories.* Reading Research Quarterly, 1983. 18. sz., 262–276. old.; GRAVES, M. F.–PALMER, R. J.: *Validating previewing as a method of improving fifth and sixth grade students' comprehension of short stories.* Michigan Reading Journal, 1989. 15. sz., 1–3. old.

(53) HAYES, D. A.–TIERNEY, R. J.: *Developing readers' knowledge through analogy.* Reading Research Quarterly, 1982. 17. sz., 256–280. old.; PERFETTI, G. A.–BRANSFORD, J. D.–FRANKS, J. J.: Constraints on access, a problem-solving contest. Memory and Cognition, 1983. 11. sz., 24–31. old.
(54) BLACHOWICZ, C.: Vocabulary instruction: What goes on in the classroom? The Reading Teacher, 1987. 41. sz., 132–137. old.; FISCHER, A.: *Learning words from context and dictionaries: An experimental comparsion.* Applied Psycholinguistics, 1994. 15(4), 551–574. old.; WATTS, S.: *Vocabulary instruction during reading lessons in six classrooms.* Journal of Reading Behavior: A Journal of Literacy, 1995. 27. sz., 399–424. old.
(55) AUSUBEL, D. F.: *In defence of advance organizers: A reply to the critics.* Review of Educational Research, 1978. 48. sz., 251–257. old.; HARTLEY, J.–DAVIES, J. K.: *Preinstructional strategies: The role of pretests, behavioral objectives, overwiews and advance organizers.* Review of Educational Research, 1976. 46. sz., 239–265. old.; MAYER, R. E.: *Can advance organizers influence meaningful learning?* Review of Educational Research, 1979. 49. sz., 371–383. old.
(56) AUSUBEL, D. F.: *In defence of advance organizers*…, i. m.
(57) SLEDGE, A. C.: *The advance organizer: A review of research at the secondary level.* Research on reading in secondary schools, 1978. 2. sz., 41–60. old.
(58) LUITEN, J.–AMES, W.–ACKERSON, G.: *A meta-analysis of the effects of advance organizers on learning and retention.* American Educational Research Journal, 1980. 17. sz., 211–218. old.
(59) LEVIN, J. R.–LESGOLD, A. M.: *On pictures in prose.* Educational Communication and Technology, 1978. 26. sz., 233–243. old.
(60) RUCH, M. D.–LEVIN, J. R.: *Pictorial organization versus verbal repetition of children's prose: Evidence for processing differences.* Communication Review, 1977. 25. sz., 269–280. old.
(61) KINTSCH, W.–VAN DIJK, T. *A.: Toward a model of text comprehension and production.* Psychological Review, 1978. 85. sz., 363–394. old.
(62) HERSHBERGER, W.: *Self-evaluational responding and typographical cueing: Techniques for programming self-instructional reading materials.* Journal of Educational Psychology, 1964. 55. sz., 288–296. old.
(63) ROTHKOPF, E. Z.: *Learning from written instructive materials: An exploration of the control of inspection behavior by test-like events.* American Educational Research Journal, 1966. 3. sz., 241–249. old.
(64) Pl.: SNOWMAN, J.–CUNNINGHAM, D. J.: *A comparison of pictorial and written adjunct aids in learning from text.* Journal of Educational Psychology, 1975. 67. sz., 307–311. old.; GRAVES, M. F.–CLARK, D. L.: *The effect of adjunct questions on high school low achievers reading comprehension.* Reading Improvement, 1981. 18. sz., 8–13. old.
(65) Pl.: BROWN, A. L.–CAMPIONE, J. C.–DAY, J. D.: *Learning to learn: On training students to learn from texts.* Educational Researcher, 1981. 10. sz., 14–21. old.
(66) TAYLOR, B.: *Text structure and children's comprehension and memory for expository material.* Journal of Educational Psychology, 1982. 74. sz., 323–340. old.

Gáspár Csaba László

A személy megismeréséről

Kísérlet a hit–szeretet–remény filozófiai rekonstrukciójára

Bár a hit–szeretet–remény klasszikus tárgyalási helye a teológia, mert teológiai toposzként ismertek (mint ún „természetfölötti” avagy „teológiai” erények, amelyek ember és Isten viszonyában jelentkeznek), mégis a következőkben ezek filozófiai rekonstrukciójára teszünk kísérletet. A hit–szeretet–remény hármasságát úgy értelmezzük, mint a „személy” valóságával szembeni „tárgyilagos” viszony dimenzióit, illetve a „személy”-nek nevezett entitás megismerését eredményező kommunikatív-kölcsönös létközösség szellemi összetevőit.

A „személy” fogalma és megtapasztalásának forrása

Az összes létező közül egyedül az embert mondjuk „személy”-nek. Bár az ember személy volta kortársaink számára magától értődő, a kultúra történetében sem maga a fogalom, sem annak gondolati tartalma nem mutatható ki folyamatosan. A latin „persona” szó kezdetben a színész által viselt maszkot jelentette, amely a szereplő jellegzetes vonásait domborította ki, majd szerepet jelölt, bizonyos tulajdonságok individuális együttesét jelentette. – Amit a „személy” kifejezésen manapság értünk, az teljes mértékben a zsidó-keresztény tradíció gyümölcse.

A görög–római kultúra kimagasló alakjai nem a személyiségükkel emelkednek ki, hanem azzal, hogy a klasszikus emberkép valamely jellegzetes vonását valósítják meg magas fokon. A kortársak szemében nem személyiségek, hanem bizonyos erény gyakorlásának és megvalósításának mintái, akik az ember általános lényegének egy-egy vonását ragyogtatják fel. Nem egyéniségük a döntő, hanem tettük, amelyet a közösség példaértékűnek tekint, ezért mintaként állít önmaga és a következő nemzedékek elé. Az egyén „személyisége” szinte beleolvad a műbe, a példaszerű cselekvésbe, amely, bár maga hajtja végre, nem az ő autonóm cselekvése, mert modern értelemben nem ő a szerzője; hiányzik ugyanis e szerzőség emberi alanya – a „személy”. A hős többnyire isteni parancsot teljesít vagy a végzet rendelését hajtja végre hol tudatosan, hol nem tudatosan.

Az antikvitás és a modernitás individuumfelfogása közötti különbséget így fogalmazhatjuk meg a legvilágosabban: míg az antik hős valami általánosan emberit valósít meg mintaszerűen – s hogy mi számít „általánosan emberi”-nek, az végső soron isteni rendelkezéseken nyugszik –, addig az újkori ember akkor érzi magát személynek, ha önmagát valósítja meg mint „én”-t, mégpedig nem csupán tudatosan, hanem a felfokozott reflexivitás által hevített büszke öntudattal, kizárólagos jogot formálva annak meghatározására, hogy ki valójában e megvalósítandó „én”. Az antikvitás embere valamely általános mintához igazodik és e minta konkrét megvalósításában tűnik ki; a modern személyiség törekvése viszont nem idegen minta elsajátítása, hanem önmagának mint egyedi, szuverén létvalóságnak a kimunkálása és felmutatása. Az antikvitás kiemelkedő alakjai egy-egy erényt formálnak egyedivé, voltaképpen az erény – amely önmagában mindig valami általános – individuális megszemélyesítői, ezért nem csupán csodálhatók, hanem egyúttal követhetők is,

mert kulturális mintát adnak, ami általánosan érvényes. Az általános érvényesség éppen abból fakad, hogy erényt, tehát egy eleve általános tartalmat valósítanak meg; amelyet egyéni felmutatásuk révén erősítenek meg. Ilyenformán tettüket és művüket az erény legitimálja, ők maguk pedig az erény érvényességét erősítik. Az újkori személyiség ezzel szemben nem valami általánosan érvényes erényt testesít meg, hanem kizárólag önmagát formálja egyedivé, s ekként csodálható ugyan, de nem követhető, elvégre nem nyújthat általános mintát, ha egyszer lényege éppen abban rejlik, hogy minden effélétől eltér, egyediségének mértéke pedig éppen az eltérés foka és – jobb esetekben – minősége. A kiemelkedő modern személyiségek nem követésre szólítanak fel, hanem az esetleges mintára és példaképre áhítozókat visszautalják önmagukra, mondván: „légy önmagad, csak így vagy értékes."

Honnan ered az individuumnak e felszólításban (fel)tételezett önértéke? S vajon mi váltotta ki ezt az változást az ember önértelmezésében? Egyáltalán: „immanens" fejlődésről van-e szó, vagy olyan minőség ugrásszerű megjelenéséről, amely meghaladja az előzetes adottságokban rejlő lehetőségek tartományát, vagyis „teremtés"? – A „személy" újkori tapasztalatának kiváltója mindenesetre egy olyan esemény, amely egy bizonyos közösség tudatában úgy él, mint „kinyilatkoztatás".

Mivel a továbbiak megértéséhez e két fogalom tartalmának ismerete szükséges, röviden tisztázzuk, mit értünk a jelen összefüggésben „teremtés"-en és mit „kinyilatkoztatás"-on.

„Az olyan radikálisan új világértelmezést, amely nem a filozófiai gondolkodás követhető vagyis diszkurzív útján végighaladva, mintegy az út céljaként jelenik meg, az európai tradíció kinyilatkoztatásnak hívja." *(1)* A „teremtés" és „kinyilatkoztatás" teológiai fogalmai azt jelzik, ami eredendően meghaladja az ember létét, de attól nem maradandóan idegen. A kinyilatkoztatott tartalom sajátossága, hogy azt az ember nem képes a saját feltáró erejével, egyedül az értelemmel felfedezni, ám képes a saját asszimiláló erőivel – az értelemmel és akarattal közösen – elfogadni és befogadni (potentia obeodientialis), ha egyszer feltárult számára (történetiség). Sőt, nem csupán képes erre, hanem ezt meg is kell tennie, hogy betöltse „természet"-ének „természetfölötti" teloszát (desiderium naturale). A kinyilatkoztatott tartalom tehát nem tartozéka a természetnek, de mégsem afféle elhagyható ékítménye. – Antropológiai értelemben a „kinyilatkoztatás" az ember létének alapvető befogadó karakterét domborítja ki, de nem a passzivitás hangsúlyozásával, hanem a befogadás aktivitásának kiemelésével. Hagyományos bölcseleti fogalommal az ember lényegi „kontingenciájáról", a modern filozófia nyelvén egzisztenciájának „történetiségéről", nemesebb, emelkedettebb megfogalmazásban eredendő megajándékozottságáról van szó. „Mid van, amit nem kaptál?" – kérdezi az Apostol (1Kor 4,7).

Az imént említett közösség, amelynek tudatában és hagyományában „kinyilatkoztatás"-ként él az az esemény, amely kiváltja a „személy" újkori megtapasztalásának termékeny és sokrétű folyamatát, a kereszténység. A „személy" fogalma a keresztény hittapasztalat fogalmi kifejtésénél jelenik meg egyrészt a „két természet"-et (istenit és emberit) egyetlen individuumban birtokló egyedi valóság (Krisztus), másrészt az egy és ugyanazon (isteni) „lényeget" osztatlanul birtokló valóságok (a szentháromsági „személyek") megjelölésére. – Mivel mindehhez nem az ember szervesen működő önreflexiója adta az alapot és okot, hanem egy radikálisan új istentapasztalat, ezért az új antropológiai minőség valójában teológiai fejlemény.

A keresztény hittapasztalat szerint Isten egészen rendkívüli módon megszólítja az embert. A megszólítás – az ószövetségi előzményekhez igazodóan – nem verbális, hanem esemény, mégpedig konkrét esemény: a Názáreti Jézus élete/tanítása–halála–feltámadása mint „megváltás". A megváltás megszólítás-karaktere a „megtérés"-re való felszólításban domborodik ki. A felszólítás ténye arra világít rá, hogy Isten az ember közreműködésével kívánja megváltani, azaz magához emelni őt. Ehhez azonban az embernek olyan mértékben kell birtokolni a szabad önrendelkezés jogát, ami szétfeszíti az antik antropológia fogalmi, de még inkább tapasztalati kereteit, amelyben az ember végső soron mindig csak

az istenek akaratának végrehajtója, szándékának megvalósítója volt. A jézusi igehirdetés radikalitása a radixot érinti az emberben, létének gyökeréig hatol, és a szellemtörténetben először teszi láthatóvá. Ez pedig egy új teremtéssel ér fel.

Nyilvánvaló, hogy Jézus Istenének felszólítása nem a „régi" emberhez szól, hanem egy egészen „új" emberhez, akit éppen ez a felszólítás kelt életre. És ez a „személy". A „személy"-t a megszólítás „teremti meg". A „teremtés" mint egy szabad cselekvő létközlő aktusa ebben az összefüggésben egyrészt azt jelenti, hogy valódi megszólítás, amely az ember egész lényét érinti, új dimenzióba emeli a megszólított teljes létezését, másrészt maga a megszólítás nem kényszeríthető ki, tehát egy, a megszólított rendelkezése alól kivont szabad Másik saját kezdeményezésű cselekedete. Az individuum e megszólítás révén születik személlyé. A megszólított és a nem-megszólított ember mint individuum ugyanaz, de nem ugyanaz a „személy". A dialógusfilozófia bárki által tapasztalatilag igazolható állítása szerint a személy a megszólítás akciója nyomán, az arra adott reakcióban, a válaszban születik.

Mindez – a felszólítás a megtérésre és a megváltás mint megszólítás (hiszen a megváltás voltaképpen nem más, mint Isten új, maga kezdeményezte odafordulása az emberhez, aki a „bűn"-ben elfordult tőle) – egy eleddig legalábbis nem észlelt emberi valóságot tételez fel. Ebben az értelemben mondhatjuk, hogy a megtérésre hívó felszólítás megteremti a belső centrummal rendelkező, önmagát e megszólítás révén Isten előtt – coram deo – tapasztaló szabad és döntésképes individuumot, a „személy"-t. A személy egyetlenségének, egyszersmind lényegének alapja éppen a coram deo: Isten előtt senki és semmi nem helyettesíthet engem; ott én vagyok – és ott, azaz Istennel szemben, Isten szemében, az abszolút „Te" jelenlétében vagyok igazán „én". *(2)* E belső centrumában az ember szabadon és felelősen áll Isten „színe" előtt – olyan szabadsággal és felelősséggel, amely hasonlíthatatlanul mélyebb és intenzívebb, mint az ember felelőssége és szabadsága minden egyéb valósággal (teremtménnyel) szemben. Éppen ez a felfokozott intenzitás, az „én" – az isteni és emberi „én" jelenlétének az intenzitása – jellemzi a „személy" valóságát. Az ember csak Istennel szemben „személy", mert Isten az eredendő személyesség. Az embert az isteni megváltó-megszólítás ébreszti „személy"-voltának valóságára és tudatára. Így bizonyul Isten szava ismét teremtőnek. – És ismét transzcendens értelemben és történeti dimenzióban. Mindkét mozzanatnak döntő jelentősége van a nyugati szellem alakulásának folyamatában. Lássuk előbb a történetiséget.

Azt a valóságot jellemzi történetiség, amely egyrészt kontingens, vagyis létét nem eleve és önmagától birtokolja, másrészt létével nincs eleve adva lényegének konkrét mibenléte, hanem azt létezése során önmaga valósítja meg, mégpedig szabadon, minélfogva el is térhet attól a lényegtől, amelyet létrehívásakor létezésének alapja-adományozója számára elgondolt, bár szabadságának „értelmét" (teloszát) nem az ilyen eltérésben tölti be, hanem lényegének szuverén átvételében, elsajátításában. A történetiség a kontingens lényeg ön-alakításának szabadságát fejezi ki az idő mint dinamikus alakulás dimenziójában. Történetiség és szabadság azonos. Csak szabad létező alkothat történelmet, és olyan mértékben, amilyen mértékben szabad. Az emberi történelemben tehát az emberi szabadság működik mindazon korlátok, akadályok és nehézségek közepette, amelyek a kontingens létezőt kontingenciájából fakadóan jellemzik. – Nos, a történetiség a „személy" esetében úgy nyilvánul meg, hogy az újszövetségi kinyilatkoztatásban megszólított-megteremtett emberi személyesség saját történelmi-alakulási pályára áll. Ez lényegében a maga immanensnek tekintett saját erőit aktivizáló kultúra mint emberi mű folyamata, amelyben az emberi „személy" önmaga alakítja sorsát, így nyilvánítva ki a történelemben, illetve történelemként a szabadságát. Ilyenformán idővel olyan szívós állandó tapasztalati elemmé válik az európai kultúrában, hogy az emberi „személy" öntapasztalata ma már eredendő forrásának ismerete nélkül, kifejezett istentagadás esetén is érvényes: immár önértelmezésünk magától értődő eleme. A kortárs ember alkalmasint ateista létére is „személy"-nek tapasztalja magát. Sőt, a kinyilatkoztatás nyomán támadt emberi öntudat annyira megerősödött, hogy

az eredeti Megszólítóban ma már nem partnert, hanem ellenfelet lát: a modern „személy”-értelmezés nem egyszer éppen Isten ellenében, többnyire Isten nélkül, őt mintegy elfe(le)dve állítja az emberi személy egyedülálló méltóságát és ontológiai értékét. – Ez a jelenség, vagyis a történelmiség mint szabadság az isteni „teremtés” transzcendenciájával magyarázható a következő értelemben:

Isten az embert „szabadon engedi”, azaz átadja önmagának, abban az értelemben, hogy mintegy a kezébe adja kontingens létét. Ez abban nyilvánul meg, hogy az ember tud kontingenciájáról és létéről, és ebben a tudásban – viszonyulva hozzá – az elfogadás vagy elutasítás móduszában birtokolja. Ez ugyan nem szünteti meg a kontingenciát – hiszen nem érinti annak empirikus alapjait –, mindazonáltal egy másik törvénykezés, a szabadság közegébe emeli. Az ember szabadon értékeli, állást foglal vele szemben, és ebben az állásban mint ontológiai helyzetben létezik. A filozófiában ezt hívják egzisztenciának: az ember nem úgy él, mint az állatok, és nem úgy van, mint a tárgyak, hanem egzisztál, azaz létéhez szabadon viszonyul: elveti vagy elfogadja, örül neki vagy unja és menekül előle, sőt el is vetheti. Éppen e viszony révén tapasztalja magát tőle függetlennek abban az értelemben, hogy egyáltalán viszonyulhat hozzá. Az ember esetében e viszony aktív meghatározója, az egzisztencia alanya, a szabadság ágense a „személy”. A „személy” mint „szellem” a létezők egész tartományával szemben alakít ki viszonyt, amit az tesz lehetővé, hogy Istennel való közvetlen viszonya révén rendeltetése meghaladja a létezőket, noha nem független tőlük. Az ember olyan mértékben észleli magát személynek, amilyen mértékben a transzcendens Isten előtt tapasztalja magát, mert egyedül Isten abszolút transzcendenciája alapozza meg az embernek mint „személy”-nek a viszonyulásaiban megjelenő szabadságát és autonómiáját, egyszóval transzcendenciáját.

A „személy” transzcendenciája különböző módokon jelenik meg: a politikai-közösségi dimenzióban mint önmegalapozó jogalanyisággal rendelkező individuum, a megismerésben mint a létező valóság egészével szemben a megismerés viszonyában álló szellem. Mindezek a megjelenési módok a személy „ruhái”, különböző öltözetei, amelyek azonban tüstént kirakati maskarává válnak, mihelyt elsorvad mögülük a „személy” ama transzcendens valósága, amelyet Isten közvetlen megszólítása tart életben és amely ezért kizárólag Isten közvetlen teremtésétől nyeri azt az önmagát, amelyet azután az immanenciában individuumként vagy megismerő szellemként valósít meg. Az isteni megszólítás erejében valóságos „személy” nélkül az individuum és jogai erőtlenek, illetve végső soron megalapozhatatlanok, az immanenciába záródó szellem pedig előbb szikár intellektussá merevedik, majd instrumentalizálódik, olyan ideologikus eszközzé válva, amely a személy-voltát veszített egyes vagy tömeg-individuum hatalmi, fennmaradási, önérvényesítési igényeit van hivatva szolgálni. Látszólag minden működik… Az eredetről levált eredők kiszámított és vezérelt pályán haladnak…

Bizonyos: a „személy” transzcendenciája nem örök metafizikai törvényekkel lecövekelt statikus állapota az embernek, hanem megalapozott feladata.

A transzcendens teremtés döntő mozzanata az általa közölt lét ön-léte, ön-értéke, önvalósága, vagyis az, hogy a teremtett létező van és képes lenni a Teremtő állandó és látványos beavatkozása nélkül is. A teremtés lényege, hogy a Teremtő nem önmagát, hanem a teremtményt mutatja fel, ereje pedig éppen abban mutatkozik meg, hogy a megteremtett valóságnak olyan realitást kölcsönöz, hogy az valóban önállónak mutatkozik – s csak egy különleges létérzékelés (a teológiai hit), illetve érzékeny megfigyelés és az átlagostól eltérő beállítódás (a filozófiai reflexió) fedezi fel benne és mögötte a Teremtő mozdulatát. Következésképpen az újkori (ateista) ember Istennek az újszövetségi megváltás-eseményben megszólításként végbement transzcendens teremtő aktusa léterejéből táplálkozva az, aki: autonóm, lázadó „személy”. – Nagyobb távlatban szemlélve az Ószövetségben felhangzó „én vagyok…” (Ex 3,14) kijelentésének újszövetségi „én vagyok…” (Jn 6,20) visszhangján keresztül a modern ember individuális öntudatát kifeje-

ző, úton-útfélen hallható én-kijelentéseiig több évezredes időtartamú út vezet, de út, vagyis az egyes állomások egy és ugyanazon irányba mutatnak, és a mai kijelentéshez vezető út a bibliai kinyilatkoztatásban kezdődik, mégpedig a kezdet radikális és teljes értelmében. A kezdet immanens folyamatot elindító transzcendens esemény, amely az immanens, azaz autonómiával, belső valóságtérrel rendelkező folyamathoz való kapcsolódása ellenére megőrzi transzcendenciáját, minthogy alapvető kapcsolatban van az általa kiváltott folyamattal: megalkotója, nem pedig alkotóeleme.

Isten az embert „szabadon engedi", azaz átadja önmagának, abban az értelemben, hogy mintegy a kezébe adja kontingens létét. Ez abban nyilvánul meg, hogy az ember tud kontingenciájáról és létéről, és ebben a tudásban – viszonyulva hozzá – az elfogadás vagy elutasítás móduszában birtokolja. Ez ugyan nem szünteti meg a kontingenciát – hiszen nem érinti annak empirikus alapjait –, mindazonáltal egy másik törvénykezés, a szabadság közegébe emeli. Az ember szabadon értékeli, állást foglal vele szemben, és ebben az állásban mint ontológiai helyzetben létezik. A filozófiában ezt hívják egzisztenciának: az ember nem úgy él, mint az állatok, és nem úgy van, mint a tárgyak, hanem egzisztál, azaz létéhez szabadon viszonyul: elveti vagy elfogadja, örül neki vagy unja és menekül előle, sőt el is vetheti.

A folyamat újkori, döntő szakaszának indulópontja tehát az az antropológiai fordulat, amely a Krisztus-esemény nyomán a vallási tapasztalatban végbemegy. *(3)* Ennek két, egymást kölcsönösen feltételező és erősítő összetevője van: az emberi „személy" ontológiai értékének feltár(ul)ása, és az isteni transzcendencia legteljesebb megtapasztalása. Hogyan lehetséges ez? Ennek tisztázása tovább árnyalja a „személy" lényegét.

Elsőre úgy vélhetnénk, hogy az antropológiai közelség éppenséggel csorbítja Isten transzcendenciáját. Ez a vélekedés tagadhatatlanul logikus, mert a gondolkodás rendjében kétségtelenül ellentétben áll az ember immanenciája és Isten transzcendenciája. A Biblia Istene azonban csak olyasmit enged magáról gondolni, amit előzőleg felmutatott az emberi tapasztalatban. Következésképpen transzcendenciáját is tapasztalatilag nyilvánítja ki, mégpedig azáltal, hogy – megelőzve a gondolkodást, mintegy elébe vágva, és utat (szakadékos, úgyszólván járhatatlan utat) mutatva számára – közel lép az emberhez: belép történelmébe, szívébe írja törvényeit (5Móz 30,11–14). A próféták „belső" istentapasztalata a legkevésbé sem fosztja meg Istent transzcendenciájától, nem is antropomorfizálja, hanem éppen kiemeli abszolút hatalmát és deitását. A zsidó–keresztény Biblia nem görög filozófia, mert nem ismeri a gondolt, hanem csak a tapasztalt transzcendenciát. A racionális fogalmi konzisztencia által szavatolt világosságot és tisztánlátást előtérbe helyező filozófia kritizálhatja a bibliai transzcendencia-tapasztalat ellentmondásosságából fakadó homályosságát, de nem tagadhatja a hívő egzisztenciában megnyilvánuló valóságos hatékonyságát, egzisztenciatermő erejét; éppen ezért bírája sem lehet (legföljebb dialógus-partnere). Vallástörténetileg ez a transzcendencia azáltal válik egyre érzékelhetőbbé az ember számára, hogy Isten mind kevésbé lokalizálható: nem helyezhető el sem térben, sem időben, azaz nem kötődik kizárólagosan sem valamely szakrális térhez, kultuszhelyhez (templomhoz), sem kizárólagos időhöz és cselekményhez (liturgia) – még ha az ember létalkatához igazodva vannak is kitüntetett szent helyek és idők. Isten mindenütt és mindig ott van, ahol az ember éppen él, vagyis az ember valóságos egzisztenciájában van jelen a legvalóságosabban. Persze: mivel az ember számára éppen önmaga, saját eg-

zisztenciája a legrejtettebb, ezért a személyes létének legbensejében jelenvaló Isten egyszersmind a legrejtekezőbb is. – Így válik az isteni transzcendencia éppen az emberi személyben megtapasztalhatóvá, és éppen Isten transzcendenciájának az újszövetségi megtapasztalása alapozza meg az emberi „személy" ontológiai értékét, amely abban áll, hogy az abszolút transzcendens Isten megjelenési helye, amelyet mintegy lefoglal magának, azaz megszentel. Ezáltal az emberi személy a „legszentebb hely" és a személyes egzisztencia megvalósulása a „legszentebb idő". Mi lenne megfelelőbb Isten transzcendenciájának megtapasztalására, mint az ember személyes legbenseje, az a hely, amely gondolkodásának is otthona és fészke, és mint ilyen, eredendően megelőzi a gondolkodást, bár meg nem köti!?

Nyilvánvaló tehát, hogy ez a fordulat és a nyomán támadó transzcendencia-tapasztalat alapozza meg az emberi „személy" ontológiai értékét. Ettől fogva maga az egzisztencia, illetve annak konkrét, biográfiai megvalósulása az istentalálkozás helye, mert ez az egzisztencia-megvalósulás a „személy", akinek az ítéletkor táblára írva nyakába akasztják történetét (Pilinszky: Trónfosztás). A keresztény ember nem etnikumának közösségében érintkezik Istennel (mint a választott nép, a zsidóság), és elsősorban nem a „külső" vagy „belső" természetben (mint az ún. természeti, illetve a kultúrvallások), hanem közvetlenül. Az istentalálkozás kitüntetett helye immár nem valami „természet" mint az emberi önrendelkezéssel szemben álló, objektív, független önléttel bíró entitás *(4)* – például a kozmosz a benne megtapasztalható renddel és szépséggel, vagy a biológiai „természet" tagoltsága, felépítettsége, ereje –, hanem a „személy" közvetlensége: egyrészt önmaga „személy"-es sorsában, másrészt mások „személy"-ében, az embertársban, akinek egyszerisége és egyedülvalósága Istennek, az abszolút Személynek az egyszeriségét és egyedülvalóságát tükrözi.

Bár a személy megtapasztalása isten-tapasztalat, de nem minden vallási tapasztalat váltja ki. Ehhez ugyanis a vallási tapasztalatnak különleges módon koncentrálódnia kell, amelynek eredményeképpen a diffúz vallási tapasztalat teológiai értelemben „racionalizálódik". Az emberi „személy" mint koncentrált individuum nem léphet elő valóságosan mindaddig, amíg a vallási tapasztalatban adott „szent" diffúz erőnek mutatkozik, olyan kapacitásnak, hatóképességnek, amely bár a tér és idő bizonyos pontjain intenzívebben jelenik meg az epifániában, mégis lényegében magával a természettel, annak belső erejével, termékenységével, létkapacitásával azonos. A diffúz numinózum tapasztalata diffúz állapotban tartja a személyességet. A „személy" valóságának „emergenciája" párhuzamosan halad a teremtés demitologizálásával, a szentség „racionalizálásával", illetve a „szent" önkorlátozásával, amely az ószövetségi kinyilatkoztatással veszi kezdetét (a teremtéstörténetben) és az újszövetségivel éri el csúcspontját. A „személy" teljes antropológiai valósága akkor emelkedik ki e pre-perszonális állapotból, amikor a vallási tapasztalatban „személy"-ként jelenik meg a „szent" – mert ekkor közli, illetve „nyilatkoztatja ki" önmagát az a Másik, akiben – „őáltala,ővele és őbenne" – az emberi személy végre megpillanthatja magát.

A Krisztus-eseményben jelent meg az abszolút isteni Személy olyan valóságként, akinek megjelenése annak a dialógusrendszernek a kereteit is meghaladta, amely éppen az efféle jelenségek mint epifániák addig begyakorolt észlelési mintáit és a rájuk adott reakciókat foglalta magában. Az új epifánia szétfeszítette a vallási kereteket – és nem csak a pogány vallásokét, hanem az ószövetségi várakozásokat is meghaladta. Istenekkel eddig is volt dolga az embernek, tudta is, mi a teendője, és általában igyekezett is megfelelni annak. Erre szolgált a vallás és a vallási praxis megannyi kultikus eleme, az áldozatok, imák változatos tárháza. Ezúttal azonban mindez elégtelen volt. Az újszövetségi kinyilatkoztatás eladdig nem tapasztalt aktivitást, mert alapvető döntést követelt az embertől. Erre a (ki)hívásra jelenik meg a „személy".

Összefoglalva: a „személy" a megtérésre hívó közvetlen felszólítás közvetlen címzettje.

„A személyes lét tehát a szubjektumnak mint szubjektumnak szellemi önbirtoklása a szubjektum tudatos és szabad, a valóság egészére és annak végtelen alapjára, Istenre való vonatkoztatottsága által.” *(5)*

A „személy” valóságát észlelő képességek

A „személy” megtapasztalásának forrására a vallástörténetben bukkantunk. Az iménti gondolatmenet kiegyensúlyozott összefoglalása ez lehet: a „személy” a szellem történelmi útja során a vallási tapasztalat közegében válik első ízben adottsággá: olyan kitüntetett ontológiai (üdvtörténeti) státusszal rendelkező öntörvényű kontingens valóságként, amelynek autonómiáját az Istennel való közvetlen kapcsolata alapozza meg, ám sorsát e közegből fokozatosan kilépve, egyre inkább Istennel szembeni kontroverz autonómiájának kivívásaként futja be. – Most azonban nem a személy megtapasztalásának sorsát fogjuk nyomon követni, hanem azt a kérdést akarjuk megválaszolni, hogy miként, milyen eszközökkel lehet a személyt mint személyt egyáltalán megismerni. Annyi bizonyos, hogy a „személy” születési helye egyben megismerésének eszközrendszerét is meghatározza. Mivel vallási környezetben jelent meg, így kézenfekvő a feltételezés, hogy hozzáférésének eszközei is a vallás tárházából származnak. Ám mindennél fontosabb a fogantatás: ha az emberi személy a „hiteles okmányok” (Biblia) szerint Isten „képére és hasonlatosságára” teremtetett meg, akkor, mindaddig, amíg visszariadunk attól az állítástól, hogy az ember teremtése „nem sikerült” – bár a borúlátó hajlamúak számára bőséges történelmi tapasztalat kínálkozik ennek feltételezésére –, leszögezhetjük: az ember lényegileg Isten képmása, következésképpen Isten megismeréséhez hasonló módon kell és lehet megismerni. Ha pedig Isten megismerése a teológia szerint a hit, szeretet és remény által történik, akkor ugyanezek a megismerő képességek szolgálnak az emberi „személy” valóságának megismerésére is. Ennek következtében – az istentapasztalat és embertapasztalat összefüggésének alapján (1Ján 4,20) – aki képes a felsorolt szellemi aktivitás kifejtésére embertársának megismerésében, nem áll távol Isten megismerésétől, még ha verbálisan nem is képes ezt kifejezni, sőt, esetleg (szkeptikusként vagy ateistaként) kifejezetten tagadja.

Első – negatív – megközelítésben: a hit tárgya nem csak Isten, hanem a másik ember is mint „személy”; a hit nem fogyatékos ismeret, hanem perszonális kapcsolódás egy másik „személy”-hez; a szeretet nem érzelem, hanem a másik „személy” megismerő befogadásának a feltétele, illetve perszonalitásának eredendő észlelése; végül a remény nem üres vágyakozás és tartalmatlan ábrándozás, hanem az elvileg soha teljesen meg nem ismerhető „személy”-lyel szembeni viszony fenntartására irányuló törekvés.

Hit

Létszerű kapcsolat, létközösség olyan valósággal, amelyet – negatíve – nem határoz meg eleve és más létező által rögzített lényeg, ezért – pozitíve – szabad. Az ilyen létezőt nevezzük „személy”-nek. Szabadsága mértékének, illetve minőségének-mélységének megfelelően létének tartalmi gazdagsága kimeríthetetlen. Mivel az ilyen létező létezésének egyik állapotában sem végleges és kész, ezért nem zárható az értelmi megismerés eszközével tudásba, következésképpen nem birtokolható, vagyis maradandóan ismeretlen. Az „ismeretlenség” nem negativitás, nem a megismerő tevékenység eleve biztos kudarcának sztoikus-szenvtelen kifejezése, nem lemondás vagy belenyugvás, hanem felszólítás, amely arra készít fel, hogy a megismerés vég nélküli folyamatban zajlik. A „személy” ismeretlensége nem a megismerő tudatlanságát jelenti mint privációt, azaz olyan hiányt, amelynek nem kellene fennállnia, hanem „tudós tudatlanság”-ot, vagyis egy eredendő lényegi belátásra épülő kijelentésről van szó. Ahhoz, hogy ismeretlennek mondjuk a sze-

mélyt, nagyon sokat kell róla tudni. Ahhoz pedig, hogy a személy megismerhetetlenségét e kijelentés lényegi értelme szerint állítsuk, még többet: azt is tudni kell, hogy a megismerő folyamat végtelen. A kijelentés inkább intuitív és heurisztikus, előrefutó, prognosztikus tudást közöl, nem pedig tartalmi megállapítást tesz. Jól érzékelhető ez Isten vonatkozásában. Gondoljuk csak meg: a bibliai istentapasztalat végeredménye nem a „megismert" Isten, hanem az Ismeretlen, aki lényegileg kifürkészhetetlen; az Istenre vonatkozó bibliai és teológiai kijelentések együttesen abban a pozitív kijelentésben foglalhatók össze, hogy Isten titok, misztérium – és minél többet tudunk róla, annál világosabban látjuk titok voltát. Az ismerhetetlenség állítása az emberi „személy"-lyel kapcsolatban azt mondja ki, hogy a megismerésre törekvő tudás voltaképpen egy szüntelen alakulásban levő tartományba nyúl – hiszen a hit tárgya mint szabad létező folyvást úton van önmaga felé, azaz esetében hiányzik a megismerés kész tárgya. Isten mint végtelen és abszolút „személy" esetében ezt másként kell megfogalmazni: ekkor ugyanis a megismerésre irányuló törekvés azért nem éri el tárgyát, mert a „végtelenbe" nyúl – a végtelen pedig nem ragadható meg, hanem csak valamely mozgás (esetünkben: az Isten irányába tartó megismerés) dimenziójaként tételezhető.

A „személy" megismerésére törekvő létkapcsolat maradandóan és lényegileg rá van utalva erre a létezőre, illetve – a megismerő számára esetleges, a megismerendő felől: szabad – megnyilvánulásaira. Míg a tudás esetében a megismerő alany szuverenitása dominál – amennyiben a tudás teljes értelmében a megismert létező átfogó elsajátítását, szuverén birtoklását jelenti, amelynek eredményeképpen a megismert létező feloldódik a róla nyert ismeretben, tudásban –, addig a hit esetében a megismerendő „tárgy", a „személy" szuverenitása érintetlen marad, amennyiben mindig megőrzi belső lényegét, önmagát, nem oldódik fel semmiféle ismeretben, mert potenciálisan mindig több, mint ami ténylegesen ismert róla. Annyit lehet vele kapcsolatban megismerni, amennyit önmagáról a maga elhatározása alapján megmutat, megismerni enged. Belső tere van, amelyet elzárhat, illetve ahová visszahúzódhat. A róla/tőle/általa nyert információ soha nem ellenőrizhető, hiszen nincs rögzített és tudásban birtokolt alap, minta vagy norma, amihez mérten eltérések és azonosságok lennének megállapíthatóak, hanem csak a megismerő alany által a remény móduszában tételezett és a megismerés folyamatában aszimptotikusan megközelített ómega, a megismerendő létező dinamikus, azaz lényegalkotó létezésének telosza mint „személy".

A meghatározás néhány elemének magyarázata:

– „létszerű" – létet eredményez, gyarapít; nem csak a megismerő léte gyarapszik, mint a tudományos értelemben vett tudás esetén (ahol is a megismert tárgy léte nem lesz több azáltal, hogy megismerik), hanem a megismerendő személyé is, mert kommunikatív közösségbe kerül (akiben hisznek, az létében gazdagabbnak tapasztalja önmagát, mint akiben nem hisznek); *(6)*

– „közösség" – nem csupán egymás melletti előfordulás, vagy tagok numerikus sorozata, hanem szerves egész (ezáltal létgyarapító: a közösség mindig többlet lét az alkotó egyedek létéhez képest);

– „létének tartalmi gazdagsága kimeríthetetlen" – nem egy előzetesen adott véges lényeget valósít meg, hanem létezése azonos lényegével; mivel a létezés mindig dinamika, ezért az emberi személy mindaddig „teremti" [értsd: szabadon formálja, alkotja-alakítja] lényegét, ameddig létezik; az emberi személy soha sincs készen, a halál nem egy kész valóságra üti rá pecsétjét, hanem egy folyamatos, soha el nem végzett alakulást végez be (illetve egy másik dimenzióba emel át); *(7)*

– „szabadsága mértékének, illetve minőségének-mélységének megfelelően" – a szabadság a lényeg megvalósításában hatékony; egy létező annál szabadabb, minél inkább saját maga határozza meg önmaga lényegét; ez a „személy" esetén nem a létezés „előtt" történik, hanem magában a létezésben.

Szeretet

A hit imént jellemzett tárgyával szembeni létgyarapító „megismerő” viszony az alany részéről. A befogadás készsége, annak a térnek a másik (a megismerendő) rendelkezésére bocsátása, ahol az megjelenhet. Mivel a befogadandó egy szabad személy valósága, ezért a térnek alkalmas mértékben tágasnak kell lennie: teljesnek, mert csak ez képes a másik maradéktalan befogadására. A szóban forgó tér nem az értelem dimenziója – az ugyanis mindig rákényszeríti a maga törvényeit a megismerendőre, és egyébként is csak azt látja, ami „értelmes”, „racionális”, tehát az értelem a priori törvényeinek fényében látható –, hanem a befogadandó létmódjához igazodik, s mivel a befogadandó entitás „személy”, ezért a térnek vele azonos természetűnek kell lennie, azaz „személyes”-nek: a „személy” valóságának befogadására csak egy másik „személy” képes. A befogadó tér tehát azonos a befogadó személy teljes dimenziójával. A „szeretet” ennek a dimenziónak a felnyitása és nyitva tartása. Így hát a legkevésbé sem az alanyban kavargó „érzés” vagy érzelem – ezek csupán pszichikai kísérőjelenségei, amennyiben az embernek mint affektív lénynek minden aktivitása érzelmek által kísért és színezett –, hanem nyílt alanyi diszpozíció, ama készségnek a másik számára érzékelhető-észlelhető kinyilvánítása, hogy bármi információ érkezzék a másik önközléseként, eleve biztos lehessen abban, hogy befogadásra talál. – A teljes befogadás még nem feltétlen elfogadás. A „szeretet” mint elemi befogadás nem zárja ki a kritikát (a szeretet nem vak), hanem éppen a látásnak és a látványban feltáruló látott kritikájának a feltétele, elvégre bírálni csak azt lehet, ami megmutatkozik, márpedig a szeretet teljes fogadókészsége nélkül a másik „személy” nem kockáztatja önmaga megmutatását, így alkalmasint visszatartja azt is, amit pedig javára szolgáló, üdvét jelentő kritikával illethetnénk.

Akit nem vesz körül a szeretet biztatása, az nem lehet szabad, mert nincs senki, aki, szeretvén őt, szabadságának katalizátora lehetne, illetve akihez szabadságban fogant cselekvéseit címezhetné, valamint azok legfőbb dinamikus eredményét - önmagát - ajándékozhatná. Aki pedig nem képes szeretetre, azért nem lehet szabad, mert zárványként szüntelenül önmagában van. Nem önmagánál, hanem önmagában! Önmagánál csak az a személy lehet, aki a szeretetben egyszersmind a másiknál és a másik számára van. A személy szabadságának és szeretetének viszonyában a legteljesebb mértékben érvényesül a hegeli dialektika: a személy csak akkor lehet teljesen önmagánál, ha szüntelenül kilép magából, mert csak a másik személyre irányulva juthat el önmagához.

A szeretet nem csupán a kritika föltétele, hanem a szabadság kibontakozásáé is. Lássuk előbb negatív megfogalmazásban!

Akit nem vesz körül a szeretet biztatása, az nem lehet szabad, mert nincs senki, aki, szeretvén őt, szabadságának katalizátora lehetne, illetve akihez szabadságban fogant cselekvéseit címezhetné, valamint azok legfőbb dinamikus eredményét – önmagát – ajándékozhatná. Aki pedig nem képes szeretetre, azért nem lehet szabad, mert zárványként szüntelenül önmagában van. Nem önmagánál, hanem önmagában! Önmagánál csak az a személy lehet, aki a szeretetben egyszersmind a másiknál és a másik számára van. A személy szabadságának és szeretetének viszonyában a legteljesebb mértékben érvényesül a hegeli dialektika: a személy csak akkor lehet teljesen önmagánál, ha szüntelenül kilép magából, mert csak a másik személyre irányulva juthat el önmagához. E különleges moz-

gás öngyarapító önzetlenségében tapasztalja meg és érvényesíti szabadságát és tesz szert egzisztenciára, amely, mint mondtuk, mindig viszonyulás. E dialektikus folyamat „mozgatója" tehát a szeretet, eredménye pedig a kölcsönös szabadság.

Hogy a szeretet „megismerő" viszonya alkotja azt az előzetes teret, amelyben lehetővé válik a szabadság megtapasztalása, az, immár pozitíve, a következőképpen igazolható: a szeretet „tárgya" nem a másik személlyel kapcsolatos adat, hanem maga a másik személy. Ezt fejezi ki az önközlés fogalma. A személy nem adatokat, ismereteket, technikai értelemben vett információkat közöl önmagáról, hanem önmaga létét közli. Mármost, ha szabadságának konkrét megtapasztalása és gyakorlása nem más, mint legsajátabb erőinek felfedezése és kibontakoztatása, vagyis személyes önmagának megvalósítása, ez viszont csakis a másik személlyel való dialogikus viszony közegében lehetséges, amelyet a szeretet megismerő aktivitása alkot, akkor a szabadság csakis a szeretet biztatására lendül mozgásba, vagyis lép ki potencialitásából és lesz tényleges szabadság. Szeretet nélkül a szabadság élettelen – szabadság nélkül a szeretet terméketlen. Egymás nélkül egyik sem valóságos.

A szeretet legteljesebb értelme éppen az, hogy szabadságot ajándékoz, hiszen a szeretet mint a szabad önmegvalósításra rendelt „személy" megismerésére irányuló szabad akció igazi célja a szabadságában sértetlen Másik, akit – hogy valóban önmaga lehessen – önmaga és rendeltetése szabad megvalósítására ösztökél, hogy legyen kit szeretni…

Remény

Mivel a hit „tárgy"-a, a „személy", soha nem ismerhető meg kimerítően – hiszen soha nem birtokolja önmagát „kész" „egész"-ként –, ezért a vele kapcsolatos tapasztalatok sem alkotnak soha egyetlen lezárt egészt. Így kimerítő tudás formájában sem rögzíthető soha a róla nyert információk sorozata. Mivel a vele kapcsolatos tapasztalat mindig csak hírt ad róla, de sohasem teljes önmagát, ezért a megismerés eredménye soha nem szervezhető egyetlen összefüggő, végső azonosságot megjelenítő rendszerré, hanem a „személy" mint folytonosan úton levő valóság létmódjához illeszkedően maga is folyamatosan változik. A „személy"-t érintő „tudás" folyton úton van. Ennélfogva a „személy"-re vonatkozó, tőle nyert egyes információkat egy sajátos köztes várakozó állapottal kell kitölteni, hogy összességük, lezáratlansága ellenére, operatív tudásként funkcionáljon. Ez a már nyert tapasztalatokra támaszkodó, azaz értelmes, de a jövő alakulásra nyitott, azaz szabad várakozó állapot a remény. Ezáltal válik az ismeretek halmaza opcionálisan tudássá. Olyan megismerő pozíció, amely konkrét tapasztalatokra támaszkodik, de nem azokban végződik, vagyis nem lezárt, hanem nyitott. Teljes értelmében a remény az a megismerő diszpozíció, amely akkor is teljes kapcsolatban képes maradni a másik szabad valóságával, ha nem ismeri a másik valóságát teljes mértékben. A remény igazi „tárgya" a másik teljes lényege, önmaga, személyes ki volta, amely csak ebben a megismerő-várakozó móduszban válik adottsággá. Nyilvánvaló, hogy a remény „tárgy"-a csakis szabad „személy" lehet, hiszen csak ez az entitás igényli a remény megismerő-várakozó viszonyulását.

A „személy" megismerése a hit–szeretet–remény által

A hit, a szeretet és a remény nem olyan alanyi aktivitás, amely csupán az alanyon belül fejti ki hatását, létrehozva a befogadás és várakozás diszpozícióját, hanem kilép, kifelé hat, sőt, létgyarapító hatással van tárgyára, a másik személyre. Mivel tárgyi terepe, amire irányul, a másik „személy" önrendelkezése, az pedig nem más, mint a szabad személy ama képessége, hogy a külvilág késztetéseire, kihívásaira reagálva, döntéssel állást foglalva önmagát alakítsa, ezért a személy irányában táplált hit, szeret és remény maga is közegszerű alkotó eleme a személyt körülvevő és aktivitásra késztető környezetnek. Ilyenformán

felszólításként és biztatásként hat rá, olyan áramlásként, amelynek felhajtóereje önteremtő aktivitásra készteti.

A „személy" megismerése sohasem valamiféle önmagában létező „An sich" semleges megismerése. A természettudományos értelemben vett objektív megismerés a „személy" esetében nem azért lehetetlen, mert a megismerő mint megfigyelő jelenléte befolyásolja a megismerendőt (miként a kvantummechanikában), hanem azért, mert a szeretet, a hit és a remény dimenziója nélkül a „személy" eleve nem is mutatkozik meg, nem észlelhető, vagyis – fenomenológiailag szólva – a megismerés tárgya nem „jelentkezik be". A hitben és szeretetben megmutatkozó „személy" persze csakugyan nem azonos az „önmagában" létezővel, de nem azért, mert ezek a dimenziók a maguk fénytörésében mutatják (ha ugyanis így lenne, akkor a törési törvények ismeretében meg lehetne szerkeszteni mint önmagában vett ismerettárgyat), hanem azért, mert az „önmagában vett személy" – nincs, nem létezik, csupán a megismerés dologi modelljétől elszakadni képtelen gondolkodás fikciója. E fikció okozza egyebek között az „ateizmus"-nak nevezett létészlelési-értelmezési zavart is, amely abból a félreértésből fakad, hogy az istenhit és -remény Isten fakticitásának hiányosságát van hivatva kitölteni a szubjektum kvázi teremtő aktivitásával. Az elmondottakból nyilvánvaló, hogy erről szó sincs, mert a hit és a remény nélkül Isten nem észlelhető. – Ez a zavar nem holmi ártatlan vélekedés vagy egy nehezen észlelhető és a mindennapi életben amúgy sem előforduló valóságról alkotott közömbös nézet, hanem, mivel a „személy" újkori megtapasztalásának forrása éppen isten-tapasztalat, ezért az egyszerinek és egyedülvalónak az észlelésében beállt zavar, az ilyen entitással szembeni érzékenység elapadása messzemenő következményekkel jár az emberi személy mint egyedi, egyedülvaló, önértékű és a tárgyi észlelésben nem megragadható valóságának tapasztalati sorsára vonatkozóan is. A szóban forgó következményekről elégséges és elrettentő példával szolgál századunk megannyi kataklizmája. *(8)*

„Ha az ember nem reméli a nem remélhetőt, kitalálni nem fogja, mert nehezen kitalálható és hozzáférhető" – mondja Hérakleitosz (LVII.). Ez, a kortársak és az utókor által „homályos" jelzővel illetett eleai bölcshöz méltán illő mondás éppen homályossága révén ragyogtatja fel mindennél világosabban állításának igazságát: a remény igazi tárgya túl van a mérlegelő-latolgató számításra támaszkodó várakozáson, mert ilyen értelemben „nem remélhető", ámde nem áll ellentétben a remény „végső" tárgyával, mert nem lehetetlen, hanem „nehezen kitalálható", és nem elérhetetlen, hanem „nehezen hozzáférhető". A valódi remény tehát olyan valóságra irányul, amely kizárólag a remény elszánt és kitartó elővételezésében dereng föl – hogy azután önként és a maga valóságában mutatkozzék meg, vagy maradjon rejtekében.

Összefoglalva: a hit, a szeretet és a remény nem a megismerés világosságától megfosztott szubjektum homályos, vágy vezérelte és érzelmek hullámzásának kitett ingadozása, hanem egy sajátos, szabadságban létező személlyel szembeni megismerő-kommunikatív, tehát kölcsönös viszony. Mint minden megismerő viszonyt, ezt is a tárgya határozza meg. A tárgy ebben az esetben szabad személy. A hit, a szeretet és a remény abból a tárgyilagos belátásból táplálkozik, hogy a szabad személy csakis ezen a módon ismerhető meg, pontosabban csakis ezen a módon tartható fenn vele olyan létközösség, amely egyebek között megismerést is eredményez. A hit nem hiányos tudás, hanem a tárgy szabad természetéhez és létmódjához igazodó szabad ismeret: a folytonosan alakuló, dinamikus tárgyat folytonosan dinamikusan követő, igazodó viszonytartás, amelyben a megismerő alany célja a másik létét annak mivoltában megőrző megismerés. Ez annyiban megismerés, amennyiben a megismerendő tárgy folyamatos megtartása a megismerő látóterében. Mivel a tárgy állandóan mozog, ezért a megismerőnek is vele kell mozognia, mivel pedig a tárgy „mozgása" belső létének folytonos változását jelenti, ezért a megismerőnek egy létében szüntelenül alakuló, gyarapodó valósággal van dolga. Ebben az esetben a megismerés nem kumulatív – már csak ezért sem önthető soha zárt formába –, így „sikere" sem az informá-

ció gyarapodása az egyik vagy a másik oldalon, hanem a megismerő és megismerendő közötti viszony elmélyülése, gazdagodása, vagyis a létgyarapodás mindkét oldalon, illetve a kölcsönös viszony minősége.

A megismerő mindig bizonyos távolságban marad a megismerendővel. Ez azonban nem a megismerés fogyatékossága, nem hiány, hanem pozitívum, hiszen a megismerendő lényegi tulajdonsága okozza: szabadsága. Márpedig ha a megismerő „igaz" módon akarja megismerni a személyt – „úgy, amiként van" –, akkor a szabadságával együtt kell megismernie, s ezért a távolságot nem kényszernek és a tudás hiányának érzi, hanem éppen a megismerendő lényegi sajátosságának, amit nem leküzdeni, hanem megőrizni kell. Ez a megőrzés történik a szeretetben és a reményben, hiszen mindkettő számára konstitutív elem a másik szabadságának (f)elismerő megőrzése. Minden dinamikus-szabad létező ilyen módon ismerszik meg. Minél dinamikusabb a megismerendő létező, annál inkább a hit–szeretet–remény viszonyrendszerében válik lehetségessé a követése, megismerő megtartása az alany észlelési-létérzékelő mezőjében.

Hogy a hit, szeretet és remény nem hiányos móduszai az emberi megismerésnek, és nem az egzisztencia peremén jelennek meg mint megtűrt, ám a bizonyos tudásban és biztos birtoklásban megszüntetendő defektusok, hanem a szabadsággal rendelkező valóság létmódjához igazodó egzisztálás egymással összefüggő elemei, az nem tudományos igazolás eredménye, hanem kinek-kinek saját személyes tapasztalata, amely olyan mértékben adatik meg számára, amilyen mértékben belebocsátkozik valódi személyes kapcsolatokba és ilyenekben létezik, avagy – negatív tapasztalatként – ilyenek hiányától szenved. Ezen a területen csakis személyes bizonyítás lehetséges, ami nem tudományos értelemben vett igazolás, hanem: tanúságtétel. A tanúságtétel nem kognitív állítás, ezért címzettje nem az értelem, hanem a személy mint személy. Nem közöl, hanem megszólít; lényege pedig nem a semleges eszközökkel ellenőrizhető-mérhető adatsor logikai konzisztenciája, hanem valaminek a hitelessége. A tanúságtétel nem egy tényállást fogalmaz meg, amely a közlőtől független, és amire rá lehet mutatni, hanem egy dimenziót tár fel, amelyben a tanúságtévő létezik (vagy amely felé tart), és amelybe (vagy amelyből) a másikat (meg)hívja. Így hát nem rámutat valamire, ami a személyek közötti semleges térben található, hanem felmutat valamit azáltal, hogy tanúskodik mellette. Tanúságának igazolása nem punktuális történés (valamely igazoló dokumentum fölmutatása, illetve valamely tényállás bemutatása), hanem tartós folyamat, amely nem feltétlenül töretlen és mindig felfelé ívelő, hanem hullámzó, visszaesésekkel tarkított. Ennek során nyer igazolást vagy részesül cáfolatban a tanúság hitelessége.

A hit, a szeretet és a remény együttesen egy sajátos megismerési programot alkot, ama valóságtartomány megismerésének programját, amely nem rögzíthető egzakt-tudományos értelemben vett egyenletekbe, algoritmusokba és semmiféle zárt tudást nem enged önmagáról. Hogy az ilyen valóságtartományt nem a vallások ma már sokak számára távolinak és idegennek tűnő világában kell keresni, az remélhetőleg az eddigiek nyomán immár világos. Ez a valóság nem más, mint az emberi személy. Aki kész megfontolni, mit jelent megismerni egy mechanikus szerkezetet, és ezzel szemben egy másik embert, az hamarosan belátja, hogy nem bonyolultságukban különböznek egymástól, s ezért nem a megismerés folyamata tart tovább az egyiknél, mint a másiknál, hanem eredendően különböző létszinten helyezkednek el. Míg az egyik, véges létező lévén, elvileg megismerhető egy véges folyamatban, addig a másik szabad létező, ami/aki éppen szabadsága folytán szüntelenül változtatja önmagát, ezért amíg létezik, nem ismerhető meg „egész"-en, hiszen még nem „egész", amikor pedig már az alakulás folyamata lezárult, akkor az „egész" elillan az általunk befogható megismerési térből, s akkor számunkra már nincs mit/kit megismerni. Ami a rendelkezésünkre álló észlelési térben marad, az szó szerint maradvány: egyrészt a testi maradék, a holttest, másrészt az „eltávozott" életműve, ami azonban nem azonos magával az eltávozott „személy"-lyel (már csak azért sem, mert – ha például alkotó személyiség volt az illető –, önálló életet él a kultúrában).

A legfőbb „érv” azonban ez: ha a „személy”-t éppen létezésének lényegalkotó dinamitása tünteti ki, akkor „egész” volta nem lehet azonos valami lezárt végsővel, amelyben a dinamika leáll. A dinamika beteljesedése nem a mozdulatlanság. Következésképpen a dinamikus létező, a „személy” egész volta nem lehet a dinamika megszűnése, hiszen ez a személy lényegének tagadásával, azaz magának a személy valóságának a megszűnésével egyenértékű –, hanem csak abszolút kiteljesedése. – Ez a gondolatmenet alkotja a „halhatatlanság”-ra vonatkozó filozófiai érvelés hátterét, illetve a vallások „túlvilág”-hitének „praeambulum”-át. A keresztény eszkatológia például úgy gondolja el a dinamika mint „személy”-valóság abszolút kiteljesedését, mint az emberi személy bekapcsolódását a végtelen isteni dinamika áramába; teológiai kifejezéssel: a boldogító színelátás a szentháromságos Istennel való koegzisztencia, ahol is a trinitás éppen az abszolút dinamika örök fennállása.

Kultúránk alapvető platonizmusa magyarázza, hogy szinte alkatilag többre értékeljük a megvalósult lényeg nyugalmát, mint a dinamikát, és fogalmilag bajosan tudunk kezelni olyan valóságot, amelynek az a lényege, hogy nincs statikus lényeg-állapota. Ez az oka annak is, hogy a „személy” kapcsán mindig az ember „lényeg”-éről beszélünk, amelyen platonista beidegződésünk szerint valami meghatározható tartalmat értünk (pl. animal rationale). Az európai létszemléletben a dinamika ontológiai értéke bizonytalan, legtöbbször pusztán teleologikus értéket tulajdonítanak neki, vagyis az ontológiai teljességet jelentő stabil lényeg nyugalmi, önbirtokló állapotának eléréséhez szükséges mozgásként értelmezik, amely a lényeg teljességének az állapotában megszűnik. Egy ilyen ontológiai szemléletben a „semmi” és az abszolút tökéletes „lét” jelenti a létérzékelés optikájának fókuszát, míg a dinamika, az átmenet, a keletkezés és változás értelmezése igen nehéz feladat, már csak azért is, mert a változás tartamot, azaz időt implikál, ám a lényeg-metafizika kitüntetett „ideje” a mozdulatlanság „tartama”, azaz a nem-idő, az öröklét, ami változatlan. *(9)* Ettől az ontológiai beállítottságtól alapvetően tér el a bibliai istentapasztalat, amely Istent nem a statikus metafizika abszolútumának mutatja, amely mentes minden változástól, hanem a történelemben hatékony deitásnak. Éppen ezért jogos minden olyan eszmetörténeti feltevés, amely az európai szellem történelmi kibontakozásának és történelemalkotó dinamitásának hátterében a bibliai kinyilatkoztatást pillantja meg. A „személy” valóságára a keresztény istentapasztalat irányította rá a figyelmet, és ebben a tapasztalatban válik fontossá a „személy”, akinek egyszerisége és dinamitása abszolút partnerének, Istennek egyszeriségét és dinamitását tükrözi. Nem meglepő tehát, hogy a „személy” halál utáni létezését is a keresztény teológia vallja és állítja a leghitelesebben.

Visszatérve az emberi személy és a merőben tárgyi léttel bíró szerkezet különbözőségére: ha nem csupán különböző – de amúgy azonos létszférában megjelenő – dolgokról, hanem lényegileg különbözőképpen és különböző létsíkon létező valóságokról van szó, akkor – ama platóni felismerés értelmében, mely szerint lét és megismerés izomorf, azaz egymáshoz igazodik *(10)* – létmegismerésük módja, eszközrendszere is eredendően különbözik. A szabadsággal rendelkező létező esetében a megismerés folyamata a szabadságból fakadó döntések eredményének a folyamatos észlelése, a másik személy önközlésének a befogadása. Az ilyen valóság megismerése – amely nem más, mint a vele való kommunikáció, azaz kölcsönös önközlés – nem lehetséges a megismerő kockázatra képes, elszánt, akaratlagos és kitartó aktivitása – a szeretet –, valamint a még nem ismert szabad (tehát nem szükségszerű) történések plauzíbilis elővételezése – remény – nélkül. A szabad önrendelkezéssel kitüntetett valóság megismerésének eszményi végpontja nem a tudás módján való birtoklás – ami csakis a másik szabadságának a megszüntetése árán lenne lehetséges, amennyiben pedig a szabadság a másik létének lényegalkotó eleme, úgy ez a másik tényleges megsemmisítését eredményezné –, hanem a másik egzisztenciális terében való folyamatos tartózkodás.

A másik személy egzisztenciális tere nem azonos fizikai-testi dimenziójával, hiszen a személy valósága nem korlátozódik az anatómiai testére. A hit, a szeretet és a remény nem a másik fizikai valóságát észleli, hanem teljes egzisztenciáját, létezésének teljes tágassá-

gát. Így válik érthetővé, miért oly hangsúlyos a hit, a remény és a szeretet mint „teológiai erények" szerepe a kereszténységben. Isten létezése éppúgy nem empirikus kérdés, mint ahogy végső soron a másik személy létezése sem, bár az ember esetében a fizikalitás és a szellemiség együttesen alkotja az ember létvalóságát (vö. test–lélek egysége). A hit, szeretet és remény mint megismerő aktivitás voltaképpen „alany" és „tárgy", azaz személy és személy koegzisztenciája. Lényege nem a megismerő oldalán felhalmozódó, a másikra mint vizsgálati tárgyra vonatkozó ismeret tudásként való birtoklása, illetve ennek erejében a másik „megragadása", hanem az egzisztálás közös terének a fenntartása, ama belátás alapján, hogy kizárólag ebben a térben – és így, a hitetlenséggel szegélyezett hit, az elfáradással küszködő szeretet és a lemondás által szüntelenül megkísértett remény kitartó kockázatvállalásával – lehetséges „személy"-es megismerés.

Jegyzet

(1) TATÁR GYÖRGY: *Az öröklét gyűrűje. Nietzsche és az örök visszatérés gondolata.* Gondolat Kiadó, Bp. 1989, 21. old.
(2) Vö. BUBER, MARTIN: *Én és Te.* Európa Könyvkiadó, Bp. 1991.
(3) Ennek semmi köze a szellemnek az újkor kezdetén végbemenő szubjektivitás-fordulatához, mert alapja nem filozófiai fejlemény, hanem teológiai esemény: a megtestesülés.
(4) A „természet" filozófiai fogalma nem azonos a biológiai természettel, hanem valamely létező belső lényegalkotó törvényeinek együttese, illetve létezésének, működésének, lényegmegvalósulásának az elve. A „természet" mindig valami objektív ön-valóságot implikál. A biológiai-fizikai természet – a világ, a kozmosz – ennek csupán az ember számára legérzékletesebb megnyilvánulása, az embertől független objektív önlét roppant megtestesülése. – A gondolatmenet nem zárja ki annak lehetőségét, hogy a hívő magában az anyagi-élő természetben istentapasztalatra tegyen szert, csupán azt állítja, hogy a vallási tapasztalat legfőbb forrása immár nem a „külső" világ, hanem a belső, a „lélek", a személy.
(5) RAHNER, KARL–VORGRIMLER, HERBERT: *Teológiai Kisszótár.* SZIT, Bp. 1980, 634. old.
(6) Bizonyos, misztikusnak tetsző, de talán nagyon is valóságos értelemben még azt is mondhatjuk, hogy maga Isten is „megszenvedi" a vele szembeni hitetlenséget; elvégre a bibliai istentapasztalat olyannak mutatja, aki nem közömbös szereplője az üdvösségtörténelemnek; s bár a görög metafizika „isten" fogalma ezt tiltja, a prófétai istenkép szerint Isten és ember viszonyának Isten számára is van tétje, legalábbis az isteni szeretet sorsát illetően (ez ugyanis a jelek szerint az ember kezébe tétetett). – Mindez meg is fordítható: azt is mondhatjuk, hogy az ember is megszenvedi, ha „isten"-nek nevezett végtelen személy nélküli létezésre szánja, kényszeríti, vagy ilyen létezésben tapasztalja magát.
(7) Nyilvánvaló, hogy ez a leírás ismét módosul az abszolút szabadsággal létező abszolút személyre vonatkozóan; Isten személye ugyanis nem változik egy általa el nem ért telosz felé tartó mozgás értelmében, Isten nem teremti önmagát, hanem már mindig „készen" van. Mindazonáltal a változhatatlansága nem zárja ki belső dinamikáját (erre utal a trinitás dogmája).
(8) Arra az ellenvetésre, hogy miként lehet hinni olyasmiben, amit az ember nem tapasztal, a teológia válasza összetett. Először is – mivel a hit is tapasztalatból születik, és nyilvánvalóan nem lehet hinni olyasmiben, amit az ember semmiképpen nem tapasztal – kitágítja a „tapasztalat-tapasztalás" fogalmát, úgy, hogy olyan jelenségek is a tapasztalás körébe kerülnek, amelyek meghaladják az empirikus észlelés tartományát. Ezáltal a teológia még távolról sem lép túl a természetes emberi tapasztalat határán, hanem csupán kritikával illeti olyan leszűkítését, amelynek következtében például lehetetlenné válik az értelmességet észlelő intellektuális vagy a szépséget megpillantó esztétikai tapasztalat. Ezután rámutat azokra az ilyenformán tapasztalható belső (pl. lelkiismeretként észlelt erkölcsi parancsok) és külső „jelek"-re, amelyek Isten létére utalnak [vagyis nem szigorúan vett tárgyi bizonyítékok, amelyek kényszerítő erővel hatnak, hanem olyan jelek, amelyek az emberi szabadságot szólítják meg és döntésre késztetik] (teológia naturalis, metafizika). Végül az istenhit esetében kiemeli, hogy az kegyelem, azaz végső soron Isten maga adja meg azt a képességet, amely az ő „természetfölötti", vagyis az emberi érzékelő képességet meghaladó valóságát hinni képes.
(9) Az „örök visszatérés" mítosza sajátos keveréke az öröklét változatlanságának és a létezés változásának: van változás, de mindig ugyanaz történik, tehát valójában nincs radikális változás: a kerék forog, de nem halad.
(10) Egyszerű példával: a körtefát és az embertársamat nem csupán másnak, különbözőnek ismerem meg, hanem másképpen is; a fa mibenlétének megállapítására a természettudományok illetékesek; az embertárs ki-létére vonatkozóan azonban nem az embertudományok ismeretanyaga a mérvadó, mert a másik személy „nem kartoték adat". Ebből következően más lét-síkon helyezkednek el; a megismerésnek pedig a létsíkhoz kell igazodnia, ellenkező esetben sikertelen lesz. Eddigi okfejtésünkből úgy tűnik, megismerhetőségük-megismerésük alapján Isten és az ember analóg létsíkon helyezkedik el – e belátás teológiai megerősítése az ember istenképiségének tétele, amely legegyszerűbb megfogalmazása szerint éppen abban áll, hogy mindkettő egyetlen, azaz „személy" (az ember tehát joggal gondolja el antropomorf módon Istent, hiszen ő maga, az ember – theomorf).

Sebő Péter

A tudomány tanításáról

Természettudományok a közoktatásban

Lehet, hogy a szaktudományok művelői között sokan vannak, akik megengedhetik maguknak, hogy reflektálatlanul, a saját fedélzetükön való túlnézés bármiféle igénye nélkül, vagyis bátran, szabadon és magabiztosan cselekedjenek, döntsenek és ítélkezzenek; azonban a tudomány szemlélőjének, különösen, ha pedagógus, nem adatik meg ez a szerencse(/átok?). Ezért mostani írásommal provokálni akarok; valamiféle reflexiót adni pedagógiáról és tudományról, meg a kettő kapcsolatáról. Maradnak hát a kérdések – biztos válaszok nélkül. Most éppen főképp az iskolai tanulás tartamára vonatkozóan. (1)

A tudománnyal átitatott világ

Munkahelyünk, háztartásunk, az egész társadalom (tárgyakban is testet öltő) léte mögött, természettudományt tanító tanárként, szüntelenül ott látjuk azt a mérhetetlenül sok tudást, amely – véljük – a rendszert működteti, s amelynek ismerete nélkül a (természettudományos kultúrából fakadó) tudatos társadalmi lét elképzelhetetlen. Nagy és szükséges megerősítés nekünk látni ezt a tudást, mert az iskolában nap mint nap érezzük, mennyire nehéz ezt az évenként egyre növekvő ismeretet a tanulók agyába préselni… De hát kell! – nyugtatjuk magunkat. Kell, s még több is kellene, mert érezzük és tudjuk, hogy az iskola csak töredékét képes közvetíteni ennek a mindennapjainkat átitató tudásnak. Bizonyosan többre lenne szükség! – mondják mellettünk sokan. Talán valami új módszer is kellene, hogy elérjünk ebből a többből valamit?

Tanárként látjuk a repülőgépeket, a felhőket, a búzatáblákat, a számítógépeket, a genetikailag manipulált növényeket, a távérzékelőket, a televíziókészülékeket, a gyógyszereket, a háromfázisú villanymotorokat, a megporzó rovarokat a tulipán virágában, az aszfaltot az utakon, a joghurtot a boltok polcain, a légkalapácsot a munkások kezében, a telefonzsinórokat és a mobiltelefonokat, s megrémülünk, hogy mennyire bizonytalanul látják tanítványaink mindennek a tudományos alapjait! (És mi?)

S miközben ezen elmélkedünk, mert itt a tanév vége, itt a nyár és nagy a meleg, egy üvegből szörpöt öntünk műanyagpoharunkba, megnyitjuk a krómozottan csillogó vízcsapot, majd a hűtőgépből jégkockát dobunk italunkba; közben szemünk végigsiklik a fehérre festett jégszekrény feliratán: »NO CFC«. Mikor kortyolni kezdjük a szörpöt, ismét meg kellene rémülnünk, hisz sem az üvegről, sem a műanyag pohárról, sem a csapról, sem a hűtőgépről, sem a fehér festékről, sem italunk molekuláinak útjáról szervezetünkben, sem… ezek nagy részéről nem rendelkezünk pontos tudományos ismerettel; sokszor szinte semmilyen ismerettel sem. Pedig bizonyosan szükség lenne rá! – ezt képviseli, ezt mutatja az iskola. De most nem szeretnénk megrémülni emiatt. Nem méltó ez hozzánk, nem méltó hozzánk a rémület, hiszen olyan sok mindent tudunk.

Zavarodottságunkat csak fokozhatja, ha belegondolunk, hogy ismeretségi körünkből, tanítványaink közül, ki kapott nyolcadikos végbizonyítványt vagy érettségit. Közülük sokan még elégségesre sem tanulták meg azt, amit rájuk mért az iskola. (Szomorú és hiba tehát,

hogy kaphattak. Ha csak rajtunk múlott volna, sohasem kaphattak volna, de hát… – mondják mellettünk néhányan.)

S boldogulnak-e/boldogulhatnak-e ők ezután ebben a tudománnyal átitatott világban? Ha igen, akkor talán mégis félreértésen és nem (társadalmi) szükségszerűségen alapszik a tudományos tudás ilyen (nagy)mértékű jelenléte az iskolában? Talán mégis félreértésen alapszik a (szak)tudás ilyen (nagy)mértékű jelenléte a huszadik század végi (természettudományos) oktatási kánonban?

Persze, könnyen meg tudjuk győzni magunkat, hogy nem félreértésről van szó. A minél több tudás iránti igényünk csak jogos lehet. Meggyőzzük magunkat, amikor például elmegyünk népszavazásra a közelben tervezett hulladékégetőről/bauxitbányáról/autópályáról/…, bemegyünk egy áruházba, ahol megint választani kell: bioélelmiszerek, bioruhák, biobútorok, biokozmetikumok, biovitaminok, biohumusz, biogyomirtó, biogiliszta, felületnemesítő olajadalék, újrapapír, E 123, természetazonos aroma, pH 5.5 stb. A tudatos és jó választáshoz nagyon kelleni látszik a tudomány. Persze, hogy kell a minél több tudás, hiszen ma már egy segédmunkás munkaeszközei működésének és felépítésének, de persze mindenféle gyártástechnológiának is az alapja a tudomány elvont régióiban fekszik. Az elidegenedés és elsivárosodás ellen csak a tudás védhet meg bennünket. Jogosnak tűnik, hogy meggyőztük magunkat az előbb.

De hát ismerőseink és tanítványaink is élnek, választanak és dolgoznak ebben a világban? Hibát hibára halmozhatnak? Alig boldogulnak? Elidegenednek és kiüresednek? – Ideje befejezni e polémiát, mert innen nézve elkerülhetetlennek látszik a határok nélküli tananyag-növekedés (mint egy daganatos burjánzás); erre nem látjuk a kivezető utat. Máshonnan kell közelíteni. Talán lehet máshonnan.

Elkerülhető-e a tantárgyakban az ismeretanyag felhalmozódása?

A közoktatás tantervi követelményeiben megfogalmazott [s így az általános képzésben *(2)* helyet kapó] tudás növekedésének eredendő oka: a természettudományos ismeretek exponenciálisan gyarapodnak, s a tanterv-, illetve tankönyvkészítők igyekeznek ezzel lépést tartani.

Mindemellett el kell ismerni – s ez a baj egyik gyökere –, hogy a lépéstartás (a tudomány teljes/szükséges „lefedése" a tantárgyban, a tanórákon) ma már több szempontból is lehetetlennek tűnik, mert 1. az egyre szaporodó tudományos közleményekben összegezetlen, nyomon követhetetlen és feldolgozatlan, mert feldolgozhatatlan információ/tudás-tömeg jelenik meg; 2. az általános képzés időtartama korlátozott (10–12 tanév), s napjaink sem hosszabbodnak, így nincs vagy alig van több idő a tanulásra *(3)*; 3. agyunk kapacitása és információ-feldolgozási sebessége minden ellenkező híresztelés ellenére nem végtelen nagy *(4)*.

Ha a mindennapok nyomasztó tudástelítettségétől el is tekintünk, egy másik ok, ami miatt elkerülhetetlennek látszik a kumulálódás, hogy (végre) az „általános műveltség" részének tekintik a természettudományt. A második kultúra napjainkra beépült az első mellé, s az intellektuális teljesség a tudományok ismerete nélkül elérhetetlen. Legalábbis természettudósként/tanárként szeretnénk így látni; nagyon-nagyon csúnya dolog lenne tőlünk ennek tükrében a tudomány áttekinthetetlenségének és megtanulhatatlanságának felvetése. S mégis, érezzük, hogy a tankönyvekben sokasodó ismeret egyre töredékesebb, egyre összefüggéstelenebb, egyre távolabb áll a tudományos naprakészségtől. Ha meglelnék az okát, miért van ez így, esetleg lehetne tenni ellene… talán ismét el lehetne érni a teljességet…

Talán a teljességre vágyó reneszánsz ember szép eszméje egyszer régen elérhetőnek tűnt. Talán. Később (mondjuk az 1800-as évek elejétől, közepétől) már csak a partikularitásban volt remény a teljességre: volt, aki elmondhatta magáról, hogy ő jó asztalos, sebész, szakács, analitikus (kémlő, ahogy a múlt században mondták), cipész, futóbogár-taxonómus…, mert ismeri szakmájának minden csínját-bínját. *(5)* Még később (nagyjából 1930–1940-től), azt kellett hozzátenni, hogy a jó szakember nyomon követi a változáso-

kat. Mára a teljességet (ami kétségkívül nyugalmat-kiegyensúlyozottságot és tekintélyt kölcsönözhetett birtokosának) fel kellett adnunk, s meg kellett barátkozzunk azzal, hogy nemcsak a kultúra teljességét nem birtokolhatjuk, hanem még csak egy szakkultúráét sem; ma már nem lehetünk (a korábbi értelemben véve) jó szakemberek sem, mert sokkal gyorsabban keletkezik és sokkal több az információ, mint ahogy és ami feldolgozható lenne. Akkor mit is kergetünk az iskolában?

Ma a szaktudományok (a szak-szak-szak…-rész-rész-résztudományok) idején az összegzés a csőd állapotát mutatja: lehetetlen lépést tartani az új eredményekkel, s ha meg is kísérli ezt egy-egy szerzőgárda, az eredmény (pedagógiailag is) katasztrofális. Nem is lehet más, mert a korábbi évtizedekből tehetetlenül átörökölt (kézikönyv-tankönyv) formában-gondolkodásban nem lehet a ma tudását összefogni. *(6)* Az „összegzés" néhol az unalomig és naprakészen részletes, szőrszálhasogató és pontos, s ezzel a szakterület specialistáin kívül más számára alig érthető/élvezhető/tanulható; máshol, más részekben, felszínesen elnagyolt és túlhaladott; egészében pedig koherencia nélküli (mert sem idő, sem ember nincs, aki ezt megteremtse; a posztmodern kor szerkesztője ezt egyáltalán nem érzi feladatának még egy tankönyvnél sem). Vagyis az egész mű tanulhatatlan/alig-alig tanulható, és a vizsgán túl mindenképp elfelejtődő tudást foglal össze. Tanulhatatlan, mert ami benne írva van, nem integrálódhat a korábbi ismereteink rendszerébe, csak mintegy additívan kötődhet hozzá. Ennek a kötődésnek azonban oly nagy mértékben és oly rövid idő alatt kell megtörténnie, hogy az ismeret nem képes megszilárdulni, és nem képes hosszú távon ellenállni a továbbra is érkező ismeretözön retroaktív törlőhatásának; s ha részben ellen is áll, ami marad belőle, nem más, mint műveltségi vetélkedőkön és intellektuális társalgásokkor csillogtatható, passzív és töredékes tudás. *(7)* Ha tehát ezt a tudást akarjuk tanítani, akkor szembe kell nézni azzal a kritikával, amely szerint ma az iskola egy javarészt felesleges és értelmetlen tartalom segítségével kívánja fejleszteni (helyesebben megterhelni?) a tanulók értelmét.

Véglegesen hasznavehetetlenné váltak a korábbi típusú (mondjuk, utoljára talán még a negyvenes–ötvenes években meglevő) kézikönyvek, mert a tudomány óriás adatgyáriparrá fejlődött, amely (belsőleg) egyáltalán nem igényli az összegzést, hiszen nincs ember, aki át tudná tekinteni, meg tudná alkotni és meg tudná tanulni ezt az összegzett tudást. Az újrarendezés, az átgondolás és az összegzés sokak szemében értéktelen, mert alig tűnik önálló szellemi terméknek, mert nem eredményez tudományos nóvumot, s így pályázati pénz sem nyerhető el vele.

Hogyan vállalhat tehát a közoktatás egy ilyen, a századelő szellemében fogant tudománykép alapján álló, összegzett tudásrendszert közvetítő, természettudományos alapképzést (egy, a felsőoktatásban zajló szak-alapképzés megalapozását)? Hogyan vállalhat akkor, amikor sem a popperi második, sem a harmadik világban, azaz már sehol sincs meg ez az összegzett alaptudás? Nem anakronisztikus és szükségszerűen elavult tehát az a tankönyv/pedagógia, amely ezt kívánja közvetíteni? S hogyan vállalhat a közoktatás egy ilyen összegzett tudásrendszert közvetítő természettudományos alapképzést akkor, amikor a tudományegyetemek sem próbálnak mást vállalni (az alapképzésben), mint egy-egy szűk szakterületen a további információk befogadására való felkészítést, a szakterület általános ismereteinek részleges-hiányos bemutatásával?

S hol van még az alapismeretektől a működő tudomány? Sok (tan- és gyakorló)évnyi távolságban… És fordítva is: amit meg kell tanulni egy kutatónak, az egyre inkább távol esik egy általános és átfogó tudástól (ami akár el is felejthető)… Mire készít hát fel az az alapképzés, amely a nem létező összegzett tudás (kényszerszelektált) közvetítését vállalja? A mindennapi életre? Ehhez tényleg ennyire tudományosnak kell lenni?

Mit mondhat ma egy jó szakember a saját képzettségéről, tudásáról? Esetleg azt, hogy ismer néhány (rész)problémát valamely szak(rész)tudományon belül, ért hozzá valamit, mert van valami véleménye és valamennyi tudása róla, mert tud (experimentális és egyéb) ismeretet gyűjteni, mert tud pénzt szerezni a kutatáshoz, s mert tud majd publikálni a témá-

ban. Csak ennyit? De hová tűnik így a szaktudományokból a világ tudományos megismerése, leírása, megértése? A 20. században már elveszett ennek a reménye? Vagy ezzel a kérdéssel – ha a tudomány hétköznapjaiba vezető ajtónál állunk, akkor – rossz ajtón kopogtatunk? S a pedagógiának, a műveltségképet kanonizáló tantervkészítőknek, ezen az ajtón kell kopogniuk és belépniük? Hol keressük hát az általános képzés által közvetítendő tudást, ha nem a (szak)tudományok végtelenné duzzadt adatismeret–módszer–közlemény halmazainak összegzésében? Nem félő, hogy ha nem itt keressük a tanítás tárgyát, akkor csak valami álösszegzett műterméket, valami pedagógiai fogást, valami iskolatudományt találunk majd? Vagy éppen azzal kényszerülünk tanulhatatlan, pedagógiailag alkalmazhatatlan műtermékgyártásra, ha a létező tudomány leképezésére törekszünk?

Összefoglalva: Nem tévedünk-e tehát akkor, amikor a tantervi anyagban a szaktudományok összegzett esszenciájaként felfogott tudásösszletet („a természettudományt") tekintjük követendőnek, mondjuk, mert a mindennapi életben vagy az általános műveltségben látni véljük, hogy jelen van és működteti világunkat, s ezért ennek ismerete nélkül félművelt, félrevezethető és a megértés reménye nélküli lehet csak valaki? Biztos, hogy az elénk táruló tudás összegzése vezet a közvetítendő esszenciához? (Nem veszik el így a baconi–descartes-i tudomány analitikájából fakadó szétdarabolás szülte ostoba részek tengerében az egész? Az egész részei-e még ezek a darabok?)

Nem akartam, mert sok félreértelmezésre adhat okot, hogy más kultúraterületek tanításával példálózzak, ez most mégis kézenfekvőnek látszik. Ma talán mindenki belátja, hogy a festészet, építészet, politika, irodalom tanítása nem jelenti azt, hogy ezek összegzett és (ha tantárgyiasan leegyszerűsítve is, de) teljes rendszerét kellene közvetíteni az iskolában. Nem hiszem, hogy bárki is azt hinné, hogy az irodalomórákon minden olyan szerzővel, stílussal, irodalomelméleti fogalommal meg kellene ismerkedni, akivel/amivel valaki a könyvesboltokban vagy a könyvtárakban (televízióban, színházakban) találkozhat, vagy amit/akit az irodalomtudomány ismer. Vajon elkövetkezhet-e az idő, hogy a tudomány állandó társadalmi jelenlétének érzékelése ellenére elismerjük, hogy az iskola nem tud minden találkozásra specifikusan felkészíteni?

Hol keressük hát azt a közvetítendő ismeretet, ami olyan bizonyosságot alapozhat meg, amely segít eligazodni a világban? Hol találhatunk útmutatást arra, hogyan válogassunk az ismeretek közül úgy, hogy tartalmában megújíthassuk, ne csak mennyiségileg növelhessük a természettudományok oktatását? Egy rövid kitérő után ezzel folytatom majd. De nem akarok senkit sem hitegetni: explicit, biztos, egyértelmű és lezárt válaszom most sem lesz (most sem akarom, hogy legyen – s magamban persze mégis van).

Kitérő: Hogyan próbál ma a természettudományos oktatás úgy lépést tartani a növekvő ismeretanyaggal, hogy elkerülje a tananyag túlzott növekedését?

Azt hiszem, sokan egyetértünk abban, hogy a „fejlemények sürgető kérdéseket szegeznek szembe azokkal, akik a tanuláshoz (iskolázáshoz) történő hozzáférésről, az írni-olvasni tudás jelentéséről, a »tanulni tanítás« felfogásáról, illetve az oktatásnak a társadalomban játszott szerepéről gondolkodnak egy olyan helyzetben, amikor nem annyira azzal kell foglalkoznunk, hogy a tudatlanság kiküszöbölésére információt termeljünk, mint inkább azzal, hogyan csökkentsük az információt avégett, hogy a tájékoztatási túlterheltségből eredő tudatlanságot megelőzzük". *(8)* Nézzünk három „jól bevált" példát erre a csökkentésre:

Az egyik megoldás, amelyet a NAT is követ, a tömör tantervi megfogalmazások alkalmazása. De mit jelentett egy ugyanúgy megfogalmazott tantervi követelmény 1930-ban, 1960-ban, 1990-ben, s most? Mondjuk, mit és mennyi ismeretet jelent: „a sejt/az atom felépítése"? Ki gondolta végig, mik rejlenek a tanterv mondatai mögött? De nem nap, mint nap növekszik/változik, ami mögötte van? A tanárnak/diáknak lépést kell-e tartania ezzel,

vagy a tantervi dátumnál meg kell állni? (Például egy felvételi kérdéssorra adott válasznál nem mindegy.)

Egy másik lelemény a tananyagcsökkentésre (az információtartalom megtartása-növelése mellett) a linearitás őseszményének bevitele a tantervbe. De honnan van a hit, hogy ez a szerkezet segíthet? – Mit is segít?

Persze, segíti a tantervalkotót: megkíméli attól, hogy végiggondolja, hány körben (hány, szűkülő-bővülő-más összefüggésrendszerű ismétlődéssel) kellene megtanítani a tananyagot, hogy a bebifláztatás helyett valóban megérlelt, átbeszélt, teljesítményképes tudássá érhessen (már) az iskolában az ismeret. *(9)* Mert, ugye, senki nem hiszi, hogy például ha a genetikai alapfogalmakat (az életében először) megtanulja egy tanuló, akkor az a következő órában már a korábbi ismeretek közé integrálódott, és működőképes a standard iskolai problémamegoldáson túl is – vagy az erre való felkészítésre már tényleg nem lehet idő az iskolában? (S az időhiányt okolva, nem könnyebb-e tanárként az elégtelenek-közepesek felemelése a jó-jeles szintre, mint a valóban integrált és iskolán kívül is működni tudó tudás megteremtése?)

Persze, segíti a tantervalkotót: megkíméli attól, hogy végiggondolja, hány körben (hány, szűkülő-bővülő-más összefüggésrendszerű ismétlődéssel) kellene megtanítani a tananyagot, hogy a bebifláztatás helyett valóban megérlelt, átbeszélt, teljesítményképes tudássá érhessen (már) az iskolában az ismeret. Mert, ugye, senki nem hiszi, hogy például ha a genetikai alapfogalmakat (az életében először) megtanulja egy tanuló, akkor az a következő órában már a korábbi ismeretek közé integrálódott, és működőképes a standard iskolai problémamegoldáson túl is – vagy az erre való felkészítésre már tényleg nem lehet idő az iskolában? (S az időhiányt okolva, nem könnyebb-e tanárként az elégtelenek-közepesek felemelése a jó-jeles szintre, mint a valóban integrált és iskolán kívül is működni tudó tudás megteremtése?)

Azt hihetnénk, hogy ez a linearitási tantervi ősmítosz a tudomány tényleges (talán történeti) szerkezetéből származik. Lehet, hogy a századelő (és a mai természettudósok és tanárok egy részének) tudományfejlődés-képe ilyen, de a tudománytörténészek közül ma már senki sem hisz ebben (egy egyszerű példa: a sejt szerkezetét nem egy történelmi pillanatban, de nem is egy folyamatosan bővülő, egyenes vonalú igazságfelismerési rendben írták le). *(10)* Akkor talán a tudományos gyakorlatot kísérő ismeretszerzés sugallja ezt a lineáris képet? Ott viszont azt látjuk, hogy a szakemberek egy-egy részterületen jól tájékozottak, s ha majd kell, ha majd a napi munkájukhoz szükségesnek érzik, máshol, más részekben is tájékozódnak, de különböző mélységekben és nem fokozatosan, valamely rögzített lineáris tantervi rendszer szerint, hanem leginkább ad hoc módon, s mintegy retikulárisan bővítgetve ismereteiket, és akár az iskolában alapismeretnek nevezett tananyag elsajátítása nélkül is belebonyolódva a részletekbe. Ahogyan azt a világ mindennapi – működésorientált, integrált és további megismerési Lehetőségeket megnyitó, megélt világképet adó/konstruáló – megismerésében is tesszük. *(11)* Itt sincs szó tehát valamiféle lineáris ismeretszerzésről.

Lehet, hogy a kézikönyvekbe/tankönyvekbe merevített tudás mutatja ezt a lineáris képet? Ez lenne a példaadó minta? Vagy talán a felsőoktatási gyakorlatban mutatkozik meg ez a linearitás? Talán mindkettő. De még ha így lenne is, az előbbi nem csak holmiféle rögzített, holt tudás, az utóbbi pedig szintén nem csak oktatás? lehet, hogy csak egy kényszerszülte tantervi műtermék lenne a linearitás? De akkor van-e elegendő ok arra, hogy ragaszkodjunk hozzá?

Egy harmadik, sokat szidalmazott, de titkon és akaratlanul állandóan alkalmazott tananyag-rövidítési fogás a vulgarizálás (mert a tudás megdöbbentő sokasága, összetettsége és ezotériája, nemkülönben a hozzánemértés, a hanyagság és az időhiány kényszerít). A vul-

garizálással szemben a tudományosság a pedagógiai ideál, minden életkorban és minden témában. De mit takar ez az iskolai tudományosság? Egy olyan tudást, ami ugyan nem a tudomány struktúráját és logikáját követi, de amit ha bevinnénk a tudományba, ott egyetértő bólogatást váltana ki minden specialistából. Persze lehet, hogy kissé csodálkozó személyek bólogatnának, mert a tudomány szereplői nem szoktak hozzá/már elfelejtették az efféle tankönyvszövegeket, iskolás kísérleteket, leírási módokat.

A vulgarizálódott tudás viszont (még ha valós tudománytörténeti bázison áll, akkor is) borzongást, rosszalló fejcsóválást és nevetést vált ki a szaktudósokból; s mondják: íme, a pedagógia, a mindennapiság, a józan paraszti ész (a tudományfilozófia?) megint – nagyonnagyon helytelenül és szerepet tévesztve – győzelmet aratott a tudomány felett, s még ha ez a vulgarizált tudás rövid, szép, könnyen áttekinthető, tanulható, szemléletes és érthető is, el kell vetni, mert tudományosan hamis (lásd például a *Bohr*-féle atommodellt).

De nem lehet, hogy a vulgarizálást mégis afféle wittgensteini létraként kellene kezelni (ha már úgyis elkerülhetetlen a jelenléte)? S ugye, nem mindenki a fa tetején szeret/akar cseresznyézni?

A felsőoktatásban találhatjuk-e meg az általános képzés tartalmi elemeit? Összefonódott-e a tudomány a (felső-)oktatással?

Ha nem a mindennapok tudományában, nem is az összegzett szaktudományokban találjuk azt a tartalmat, amit az általános képzésben közvetíteni kell, akkor nem lehet, hogy a felsőoktatásban már kipróbáltan oktatott tudomány elemeinek átemelésével (és persze, annak az életkori sajátosságokhoz való adaptálásával) érhetjük el az általános képzés természettudományos ismeretanyagának megújítását, modernizálását? *(12)* Tehát nem az a helyes, ha a tudománnyal szoros kapcsolatban álló felsőoktatás tudásszelekcióját tekintjük mértékadónak? Talán.

De nem lehetséges, hogy az oktatás (a köz- és felsőoktatás) területén olyan „(rész)tudományok és (rész)tudások” lesznek a túlélők, amelyek már elvesztették tudomány jellegüket? Itt főképp olyan kontemplatívnak látszó tudományelemekre gondolok, amelyek külsőnükben ugyan megtartották korábbi formájukat, de tartalmukban kiüresedtek, mert nemlétező kérdésekre keresnek-kínálnak válaszokat. *(13)* E területek arányának növelése miért jelent korszerűsítési irányt?

Az olyan tudományterületek (illetve az itt termelt új adatok), amelyekben már nincsenek zavaró, megoldhatatlannak látszó vagy az uralkodó paradigmákkal ellentmondásban levő megoldásokra vezető problémák, lassan, de biztosan elvesztik tudomány [progresszív, *(14)* a világ jobb megértését felvállaló tudomány] jellegüket, s adattengereik holt tudássá lesznek; ilyen területnek tűnik ma például a klasszikus morfológiai taxonómia, a leíró ásványtan, a geometriai optika, az emésztésbiokémia, a klasszikus – nem evolúciós – biomorfológia, az elemi műveleti matematika, a klasszikus minőségi analitika, a klasszikus geodézia stb.*

Thomas S. Kuhn normál tudománya hosszabb távon talán nem marad tudomány, mert nincsenek benne olyan problémák, amelyek (új) elméletért (látásmódért, világképért) kiáltanának, amelyek megértése és megválaszolása túlhaladná a jelenkori tudományos (racionális?) világképünk határait. Az ilyen tudomány(terület) sorsa, hogy (nem alternatíve):

– a tudománytörténet részévé lesz (ennek felvállalása egy tisztességes, de a még a területen tevékenykedő tudósoktól nem elvárható lépés); *(15)*

– segédeszközként él tovább a technikailag alkalmazott (extraterritoriális) tudományok területén;

– (intraterritoriális) segédtudománnyá lesz: valamely más tudományos gyakorlat segédeszközévé válik;

* Ez az állítás, s a cikk többi része is a Szerző, s nem a Szerkesztőség véleménye! – A szerk.

– tudományalapozó (felső- és köz-) oktatási stúdiummá lesz; tudományosnak látszó és/vagy iskolai problémák feltevése és megválaszolása révén tartja fenn önmaga (látszat)tudomány jellegét;

– a tudományos ismeretterjesztés témájává válik, mert folyamatosan igény van az általa leírt világ (tudományos) megértésére, vagyis részévé válik a második kultúrából származó általános műveltségnek.

Fontos tehát tudni, hogy ami a (felső)oktatásban tudománynak látszik, annak egy része lehet, hogy csak a tehetetlenség által tudományos oktatásban tartott tantárgy. Bár alig kifizetődő e területeken a tudományt művelni, mert nem kecsegtet olyan felfedezések lehetőségével, amelyek magas (tudományos) jutalmat érdemelnek, de a (felső)oktatásban működő kutató-tanár eredményesen publikálhat ilyen területen is, a csekély szakmai (és társadalmi) érdeklődés ellenére (kiterjedt fórumai ezen közleményeknek a saját és a „baráti" intézetek periodikái).

Bizonyosan jó tehát, ha a közoktatásban, a tudomány tanításának ürügyén a felsőoktatás tanítási gyakorlata felé kacsingatunk? Vagy mégis ezt kell tennünk, hiszen a jó képességű tanulók (akikre legalább hat a közoktatás e területe) útja a felsőoktatás felé vezet? Ez utóbbit tanárként elég erős érvnek láthatjuk…

Bonyolítsuk tovább a képet, s valljuk be: amit kamaszként-diákként-hallgatóként a tananyagban joggal megnyomorítónak, feleslegesnek, életidegennek, csak pedagógiai praktikának, iskolai álproblémának, tudálékoskodásnak, hülyeségnek, haszontalannak éreztünk, *(16)* s amiről azt gondoltuk, hogy megtanulásának semmi más célja sincs, csak az, hogy majd felmondjuk az iskolában, azt a tananyagot ma tanárként magunk is tanítjuk (persze, megtoldva további korszerű ismeretekkel). Hogy miért tesszük? Érveink, ha most vállalkoznánk megfogalmazásukra, nagyon gyengék lennének. Talán ilyenfélék: mert azt tanították nekünk a felsőoktatásban, hogy ezt tanítani kell, mert mindez az általános műveltség része; mert hát mi is kibírtuk, mi is meg tudtuk tanulni (könnyen felejtjük, hogy a nagyobb részét, annak ellenére, hogy tisztességgel igyekeztünk tanulni, inkább megúsztuk, mint megtanultuk); semmi kárunk nem származott belőle, hogy van, hiszen tanítjuk; íme, az oktatás egyik szép circulus vitiosusa. *(17)*

Peter Marshall írta: „A mások félelmeinek nyomása ez: cibál, taszigál, összeprésel minket, amíg felismerhetetlenné nem válunk. Egy szép napon belenézünk a tükörbe, és képtelenek vagyunk ráismerni az arcra, amely visszanéz ránk. És hamarosan már ezt sem vesszük észre. Nézzük az idegenek arcát tükreinkben, és észre sem vesszük, hogy idegenek. Ekkor kezdünk el mi is cibálni és taszigálni és préselni a többiekkel. Mert ha nem csináljuk, ha nem vagyunk elég elszántak, akkor felbukkan valahol valaki, és kényszerít, hogy nézzük – igazán megnézzük – a tükörben az arcokat. És ezt nem tudnánk elviselni." *(18)*

Mégis melyik tudományt akarjuk tanítani?

Ha nem is egészen pozitív képet festettem eddig a tudományról, s az összegzett szaktudományos tudás és a felsőoktatási gyakorlat alkalmatlannak tűnik is a tartalmi keretek meghatározására, mégis valahol a tudományban kell keresni a természettudományos tárgyak tananyagát. Más helyen nem nagyon van értelme. Vagyis, bármely tantárgyi szerkezetben vállalkozunk a tudomány tanítására, túl kell néznünk a felhalmozott tudáson, s túl a létező oktatási gyakorlatokon, és döntenünk kell, hogy a tudományos tevékenység milyen területeit (és ismereteit) akarjuk bevinni/bemutatni az iskolában. Ehhez a döntéshez elkerülhetetlennek látszik tájékozódnunk a tudomány szerkezete és működése felől.

Ha nem fogadjuk is el *Th. S. Kuhn* modelljét a tudomány fejlődésére vonatkozóan, vagyis nem tekintjük a tudomány történetét normál és forradalmi szakaszok periodicitásának, akkor is el kell ismerni, hogy a tudományos tevékenységben (ha nem is élesen) elkülö-

níthető két pólus, amely többé-kevésbé megfeleltethető a Kuhn-féle normál- és „forradalmi”-tudománynak. *(19)*

A „forradalmi” tudomány jellegzetessége, hogy a (kor lehetőségeiből adódóan) még megismerhetetlen, empirikusan el nem érhető világra vonatkozó feltételezésekkel élve fogalmaz meg olyan elméleteket, modelleket, amelyek valamiképp magyarázzák a (már elérhető) tapasztalatokat. *(20)* E modellek akkor forradalmiak igazán (a lakatosi terminológiát kölcsönvéve), ha a korábbiaknál nagyobb területét magyarázzák a tapasztalatnak (magyarázhatónak lenni annyit tesz, mint az alapelvekből levezethetőnek lenni), és/vagy a korábbiakkal szemben több tényt jósolnak meg (ezt mondja Lakatos – elméletileg, illetve empirikusan – progresszív probléma-eltolódásnak). *(21)*

„A normál tudomány – az a tevékenység, amellyel a legtöbb tudós szinte minden idejét eltölti – arra a feltevésre épül, hogy egy tudományos közösség tagja tudja, milyen a világ.” *(22)* A „forradalmi tudomány” megteremti azt az elméleti teret (ha tetszik, mondjuk paradigmának, tudományos világképnek vagy kemény magnak), amelyben a normál tudomány művelhető; azt a teret, amelyben értelmes (megválaszolható) tudományos kérdések tehetők fel és válaszolhatók meg. A normál tudomány a tárgyaknak az elméletekben nevesített/feltételezett jellemzőit vizsgálja, míg a tudományos forradalom új jellemzők, jelenségek tudományos létét teremti meg [vö. *(20)* jegyzettel is].

Persze, a tudományos fejlődés nem köthető csak a forradalmi periódushoz: a megismerés technikai eszközeinek tökéletesedése, a (szakkönyvekben, közleményekben) felhalmozódó ismeretek növekedése, vagy az újabb és újabb technikai alkalmazások is ide tartoznak. Egy adott paradigma körül megszerveződő normál tudomány e tekintetben elvileg a végtelenségig művelhető és bővítgethető, ugyanakkor a paradigma (a kemény mag) magyarázó ereje ezekkel a tevékenységekkel, egy adott határon túl már alig – vagy egyáltalán nem – járul hozzá a kemény mag konfirmációjához (mint ahogyan az újabb és újabb falszifikációk előli sikeres kitérés is alig – vagy egyáltalán nem – növeli a korroboráció mértékét). *(23)* Az új tudomány (forradalom, paradigma, elmélet, modell) nem is a normál tudomány mindennapi adathalmozásából születik meg, hanem a korábbi elméleti térben anomáliaként megjelenő (megmagyarázhatatlannak tűnő, ellentmondásként létező, csak a posztulátumként kezelhető, vagy csak túlontúl bonyolultnak érzett módon magyarázható) tények talaján jön létre.

Az új tudományos paradigma tehát ott tud fellépni (megszületni vagy egy korábbi helyére állni), ahol a normál tudomány megértése problémákba ütközik, ahol a megismerés/megértés határai (a tudományterületek eseményhorizontjai) vannak. Ezek a határok sokfélék: a térbeli korlátokon túl ilyenek a tapasztalhatóság méretbeli, leírhatóságbeli (szakterminológiai), pontosságbeli viszonyai, az adatsokaságok feldolgozhatóságának korlátai, a logikai ellentmondások, vagy a sejtések és anomáliák, amelyek tartósan ellenállnak a levezethetőségnek és a rendszerbe illesztésnek. Ahol ezek a határok eltűnni látszanak, ott már csak a normál tudomány működik, néha már csak az oktatás keretei közé visszavonulva, ahol a régi időket idéző szellemként lebeg a tudomány felett. Jól mutatja a határok eltűnését két (rész)tudomány eseményhorizontjának érintkezési pontján az inter(sub)diszciplinális tudományok születése, majd beleolvadása valamelyik „anya”-tudományba. *(24)*

Egészen más tehát a tudomány tanítását vállalni az általános képzésben, ha 1. a normál tudomány adattermelő-pénzszerző-favágó (persze, sok esetben – minden irónia nélkül mondom – tényleg szükségesnek látszó) mindennapi problémamegoldásaira; 2. a tudományt csak emlékeiben idéző (felső)oktatás-tudomány tevékenységeire; 3. az új tudományos elméletek születésére, illetve a tudományos forradalmakra; 4. a tudományos eredmények technikai alkalmazására; 5. a tudomány minden más társadalomszférát értékelni kívánó tevékenységére; 6. az ismeretterjesztő irodalom értő olvasásához szükséges alapismeretekre; 7. az összegzett szaktudományos tudásra; vagy 8. a tudomány azon ősi, kontemplatív szerepére gondolunk, amely a világ leírását és megértését tűzte ki céljául. Mit kell/lehet

ebből felvállalni a közoktatásban? Csak a legutóbbit? Mindent, csak eltérő arányokban? De milyen arányokban?

Egy lehetséges megközelítésként olvassuk el *P. Feyerabend* (egyik) véleményét: „A mítosz [a tudomány] tanításával még ma is annak az eshetőségét akarjuk növelni, hogy a mítoszt megértsék (tanítani annyi, mint véget vetni a töprengésnek), elhiggyék és elfogadják. (…) Edzett elmékre van szükségünk, olyanokra, akik mindenütt észreveszik a problémákat, és semmit nem »értenek« meg teljesen… Folyton ellenkező, ellenjavaslatokat tevő embereket kell nevelnünk, anélkül, hogy leszoktatnánk őket arról, hogy valamely nézet részletes kidolgozásának szenteljék magukat. De hogyan érhető el ez a cél? Csakis úgy, hogy megóvjuk a gyermekek óriás képzelőerejét és fejlesztjük bennük az ellentmondás szellemét. A gyermekek egészében véve sokkal intelligensebbek tanáraiknál. De a tanárok érzelmi eszközökkel fölébük tudnak kerekedni, s a gyermekek a terror hatására beadják a derekukat, és lemondanak az intelligenciájukról… A tudomány fejlődésének az új elgondolások és a szellemi szabadság a záloga…” *(25)*

Természettudományt tanító tanárként tehát le kell mondani arról, hogy olyanképp jelenjünk meg tanítványaink előtt, mint aki képes a természet (egyedül lehetséges tudományos) megmagyarázására vagy megértésére? El kell vetni azt a (metafizikailag alapozott) magabiztosságot és határozottságot, amely olyannak mutatja a tanárt, mint aki mindig és naprakészen zsebben hordja az egyetlen lehetséges igazságot? Talán. Amit vállalni lehet, az annak a bemutatása, hogy még a tudomány keretein belül is (s miért ne tekinthetnénk tovább is!) vannak olyan többé-kevésbé egyenértékű alternatív szövegek-világképek, amelyek így-úgy leírják a természetet, amelyek ilyen vagy olyan módon segítenek tájékozódni a világban, s ezen szövegek megértésének képessége az, amit a tudományok tanulásától várhatunk. Valószínű, hogy az ilyen megértésen át majd maga a tudomány embere is jobban megérthetővé válik…

Hogyan viszonyuljunk a természettudományok leíró részéhez és az empirikus megfigyelésekhez?

Ami a kérdés első részét illeti, ha végigtekintünk a kurrens tudományfilozófián, akkor azt láthatjuk, hogy azok a leíró (rész)tudományokról (szép és nagy példa a biológia rendszertana) alig szólnak, fejlődésüket nemigen tekintik magyarázandónak, leírandónak, hiszen ezek nem szólnak másról, mint valamely megfigyelési nyelv narratív alkalmazásáról.

Ha vállalni akarjuk a tudomány tanítása során a tudomány reflektív megítélését is, illetve valóban kritikai módon kívánjuk működtetni annak hermeneutikai funkcióját, akkor elkerülhetetlenül be kell mutatni a tapasztalatok leírásának alternatív és/vagy egymást kiegészítő lehetőségeit. Például az emberi emésztőrendszer felépítését egészen másképp írja le az anatómus, a hisztológus, a fiziológus, a fenetikus vagy az evolúciós szemléletű taxonómus, netán egy teratológus, de egészen másként jelenik meg például a rovarvilág a rivális taxonómiai metodológiák művelői számára. S itt még messze nem az elméleti síkban mozgunk. (Persze, tagadhatjuk a ténykijelentések létét – ahogyan például Lakatos teszi –, de ez a tagadás nem azok létére, hanem inkább objektív tény voltuk megkérdőjelezésére utal.) *(26)*

A tudományok leíró részéhez kapcsolva (persze, más kapcsolat lehetőségét egyáltalán nem tagadva) szólni kell az experimentumnak a tudomány tanításában betöltött szerepéről. A mai oktatás egyik korszerűsítési fogásának számít a kísérletek, az empirikus megfigyelések és az ezekből való induktív általánosítások arányának növelése a tananyagban. Mivel e törekvés szintén hozzájárul a tananyag mennyiségi növekedéséhez is, fontos kérdés, hogy miért korszerűbb ez a megnövelt arány?

A kézenfekvő válasz – hogy azért, mert a tudomány tényleges gyakorlatát mutatja be –, nagyon sántít. Egyrészt mára világossá vált, hogy a klasszikus induktivizmus nem nyújthat megfelelő modellt sem a tudományos kutatás logikájának feltárásához, sem a tudománytör-

téneti rekonstrukciókhoz, *(27)* másrészt, mert az iskolai laboratóriumok/szaktantermek kísérleti eszközei csak távoli hasonlóságot mutatnak egy mai kutatólaboratórium eszközeivel. Ennek ellenére, az oktatás a mai formájában azt a (tév)képzetet igyekszik kialakítani a kísérletekkel, hogy a tudományos kutatás folyadékok kémcsövekbe való töltögetéséből, vasgolyók és kiskocsik egymásnak lökdöséséből, klasszikus hisztokémiai festésekkel láthatóvá tett, állandósított metszetek szemlélgetéséből, homokasztal vízzel való locsolgatásából stb. áll. Nem, nem a kísérletek ellen kívánok szólni, de az az interpretációs keret, ami hozzájuk kötődik, félrevezető. Valószínűleg szükség lenne a kísérletek szerepének újragondolására is… Új célokat (s ezáltal új tartalmakat) kellene a kísérletekhez rendelni, be kellene ismerni, hogy a céljuk az lehet, hogy 1. érdekesebbé teszik a tanítási órákat (motivációs funkció); 2. problémamegoldó feladatok illusztrációjaként szerepelnek; 3. amennyiben rendelkeznek tudománytörténeti relevanciával, akkor a tényleges szituáción át a tudomány logikájának és empíriájának bemutatását jelenthetik, s nem utolsósorban alkalmasak arra, hogy 4. egy elsajátított megfigyelési nyelv segítségével történő leírás gyakorlására szolgáljanak (stb.?). Ha ezzel szembenézünk, választ kell tudnunk adni a arra kérdésre, hogy bizonyosan korszerűsödési irányt jelent-e a korábbi induktivista értelmezési keret megtartásával a kísérletek számbeli gyarapítása? Vagy ez a pedagógiailag jól kimunkált út? Ez az, ami bizonyította, hogy számos tanuló akár maga is képes e kísérletek sokaságát elvégezni és értelmezni?

Lehet-e (/hogyan lehet) a tudomány az általánosan művelt személyiség integritásának (egyik?) bázisa?

Ismét egy új dimenziót szeretnék nyitni ezzel a kérdéssel, amelynek bármilyen megválaszolása esetén, újra csak tartalmi konzekvenciákat kell levonni, az általános képzésben zajló tudomány tanítására vonatkozóan. Ha a kérdésre adott válasz nem lenne egyértelmű, az ugyan nagy szabadságot adna a tartalmi döntéseinket illetően, de ezt a nemet nem hiszem, hogy el lehet fogadni. Az igen sem mondható ki azonban határozottan…

Talán – mondják sokan – a tudományt napjainkban feszült várakozás veszi körül. Megtartja-e korábbi hatalmi pozícióját, vagy csak egyikévé válik a társadalom/egyén döntésbefolyásoló alrendszereinek? Ez a helyzet nagyon hasonlatos a Szent Inkvizíció történelmi helyzetéhez, s miként az sem, a tudomány mai inkvizíciója sem tudja elkerülni tekintélyének megtépázását; s miként annak idején a vallás, úgy valószínűleg a tudomány [leszűkült tartalommal *(28)* és hatalommal] megtalálja az új helyét egy nyílt és kulturálisan sokszínű világban. Ez az újrarajzolódó hely az, amely a tudománynak az emberek életében/tudatában/világképében elfoglalt helyét is meg kell, hogy határozza majd. De látjuk-e ma ezt a helyet? Vagy csak látni véljük? S ezt közvetítjük-e az oktatásban?

A tudomány talán csak akkor lehet egy kritikai beállítódottságú személyiség integritásának egyik eszközévé (s nem pusztítójává vagy nem valami additív, passzív és terhes maszlagává), ha nem a nagyképű, mindent felülbírálni kész magabiztosság képében jelenik meg. *(29)* Talán a tudomány önös érdeke is ez lenne, különben maga nyit utat az ellenfelei számára… (vagy nem ilyen útnyitás lehetősége rejlik például abban, amit a környezetvédelmi mozgalom, s az ellentáborok művelnek: agresszívan és a másikra kígyót-békát kiabálva igyekeznek lesöpörni egymás érveit az asztalról, mondván, hogy a másik oldal tudományossága hazug).

Közhelyszerű, de azért megfontolandó: a mai felgyorsult világban nem lehet elég, ha a múlt értékeire hivatkozva akarjuk megteremteni a jelent. *(30)* A jelenbe, s a jövő lehetőségeibe kell belenéznünk. Így feltehetjük a kérdést: lehet-e, hogy a jövő műveltségének koherenciáját az új társadalmi szerepet elfoglaló tudomány fogja megadni (ahogyan ma látszik/ahogyan ma a tudomány látni szeretné)? Lehet-e, hogy a személyiség (világképének) integritását a tudománytól nyerheti majd el (ahogyan a tudományos szocializmus vagy az ateista-materialista felvilágosodás remélhette)? Tud-e/akar-e a tudomány ismét jelentést adni az általa (látszólag vagy véglegesen) varázstalanított világ létezői számára? S akar-e ez-

zel a jelentéssel helyet és értéket, s mindezen át az ember mindennapi cselekvéseihez/döntéseihez útmutatást is adni? Érdekel-e mindez még valakit a feldolgozandó adatokkal elárasztott világban? *(31)* S vállalhatja-e az oktatás ennek közvetítését? – Lehet. (De lehet-e/kell-e kényszeríteni/befolyásolni arra valakit, hogy igényelje ezt?)

Lauro de Oliveira Lima szerint a jövő iskolájának „bátorítania kell a »tudományos módszernek« mint a valóság megismerési eszközének egyetemes használatát". *(32)* Vállalhatja-e az oktatás ezt a szerepet? A bátorításban semmi kivetnivalót nem látnék, de az egyetemesség igénye megriaszt. De lehet-e hitelesen tudományt tanítani, ha lemondunk ennek a lehetőségéről? Lehet-e tehát világnézetileg teljesen semleges a tudomány tanítása? Azzal valósítjuk-e meg a Feyerabendnél sokszor megfogalmazott célt, az ideológiák/mítoszok/világképek közti szabad választás lehetőségét, ha bármilyen nehéz is, de törekszünk arra, hogy mi semlegesek maradjunk (hogy tanítványaink szabadon választhassanak)? Tudományt tanító tanárként lehet így hitelesnek maradni?… *(33)* Ki tudja?

Bonyolítsuk tovább a képet, s valljuk be: amit kamaszként-diákként-hallgatóként a tananyagban joggal megnyomorítónak, feleslegesnek, életidegennek, csak pedagógiai praktikának, iskolai álproblémának, tudálékoskodásnak, hülyeségnek, haszontalannak éreztünk, s amiről azt gondoltuk, hogy megtanulásának semmi más célja sincs, csak az, hogy majd felmondjuk az iskolában, azt a tananyagot ma tanárként magunk is tanítjuk (persze, megtoldva további korszerű ismeretekkel). Hogy miért tesszük? Érveink, ha most vállalkoznánk megfogalmazásukra, nagyon gyengék lennének. Talán ilyenfélék: mert azt tanították nekünk a felsőoktatásban, hogy ezt tanítani kell, mert mindez az általános műveltség része; mert hát mi is kibírtuk, mi is meg tudtuk tanulni (könnyen felejtjük, hogy a nagyobb részét, annak ellenére, hogy tisztességgel igyekeztünk tanulni, inkább megúsztuk, mint megtanultuk); semmi kárunk nem származott belőle, hogy van, hiszen tanítjuk; íme, az oktatás egyik szép circulus vitiosusa.

S kérdezzünk még tovább: Miféle jelentést és értéket adhat (vissza) a tudomány a dolgoknak (a jövőben)?

Talán valami olyat, mint amit a vallás adott vissza a középkor mentális-kulturális terében minden létező dolog számára? Az ókori görög természetrajz élőlényei például a keresztény kultúra hatására szakralizálódtak ismét, mármint abban az értelemben, ahogyan *M. Eliade* beszél erről; vagyis olyan szimbólumokká lettek, amelyek jelentéstöbbletet hordoznak magukban (egy adott rendszer elemeiként, ahogy *C. Lévi-Strauss* megmutatta). *(34)* Olyan jelentéstöbbletet, amely túlmutat saját (természettudományosan feltárható) struktúrájukon, s túl a jungi kollektív tudattalan ősképein is. A középkorban a szent tárgy önmagán túlmutatva valami „másnak" a létezését fedte fel, jelként funkcionált. Ez a szentség egyben a lét alapja is volt (az adott rendszerben). „Ami a profán szférához tartozik, annak nincs része a létben, mert a profánt ontológiailag nem alapozza meg semmiféle mítosz, nincs semmi példaadó mintája" – mondja Eliade. *(35)*

Tud-e tehát a tudomány efféle jelentést adó teret létrehozni a dolgok köré? Vagy már létre is hozott? Vagy egyáltalán nem ez az (egyik) feladata? A vallásra kell ezt hagynia? *(36)* S mit tegyen az, aki, mint én, ateista, de látni szeretne egy ilyen teret?

Két eltérő eredetű és értelmű példát hoznék fel – egy konkrétat és egy általánosat –: az előbbiként gondoljunk például arra az evolúciós és ökológiai aspektussal is rendelkező genetikai (szupraindividuális biológiai?) térre, amelyben ma az egyedek–populációk–fajok–magasabb rendszertani/ökológiai egységek, mint egyszeri, megismételhetetlen elemek feltűnnek, s amely alapján eszmei értékek rendelhetők az egyes egységekhez (amit a természetvédelmi törvények még számszerűsíteni is tudnak); az utóbbiként nézzük a tudo-

mány mai társadalmi felhasználását (s most erre nagyon tág értelemben gondoljunk, egészen a világ megértéséig), amely szintén teremt egy értékelő teret.

De akar-e az iskolákba bebástyázott, a tudomány eredményeinek óriási mennyiségével szemben tehetetlennek bizonyuló, önmagát látni alig képes, vadhajtásokkal virágzó, az oktatásban hókuszpókuszokkal mitologizáló, s önmagát, talán *Max Weber* óta, filozófiailag is megalapozottan értékmentesnek tartó tudomány tudomást venni egy ilyen jelentést adó térről? S ha igen, mihez kezdjen ezzel a térrel?

S kérdezzünk még tovább: adhat-e/hogyan adhat a tudomány jelentést úgy, hogy közben minden más jelentés lehetőségétől megfosztja a dolgokat? De adhat-e e nélkül? Az lehet, hogy nem akar, de hogy nem is tud? Nem hiszem…

Leszek Ko□akowski bájos és kissé frivol könyvecskéjében – Kis előadások nagy kérdésekről – aggódva tekint a matematikára [mint az objektív és megkérdőjelezhetetlen, értékmentes, ördögi *(37)* tudomány ősképére – s hát nem ilyen ma a természettudományok iskolai/társadalmi/tudományon belüli képe?] és a misztikára (mint a szélsőségesen szubjektív, s ezért szent és érinthetetlen bizonyosság ősképére). Szerinte, az e két területhez való reális viszony hiánya az, ami korunk emberének két életveszélyes népbetegségét okozza; a reális viszony hiánya az, ami a szcientizmushoz és az okkulthoz vezet. Az az ember, akiben nem a tudomány emberközeli (hanem a kritikától magabiztosan elzárkózó, agresszív és értékmentes) képe él/lakik, az vagy a hit erejével imádja azt, vagy a problémák és bizonytalanságok láttán kiábrándulva elfordul tőle, s a biztonságot adó okkultban keres megnyugvást. Mindkettő meglehetősen egzaltált viszonyt tükröző állapot. De nem ilyet sugall/alakít ki ma a tudomány az iskolában? Persze, ez az állapot (életrajzilag is detektálhatóan) nagy tettekre sarkallhat embereket, de ebben a viszonyban elvész az autonóm személyiség, elvész az emberi dimenzió (vö.: a tudós élete mint követendő példa, a tudós mint példakép…)

Ko□akowski írja: „Ahhoz, hogy emberek maradjunk, normális emberi sorsként kell elfogadni létünk esetlegességét, amely mind a matematikában, mind Istenben megszűnik… mindebből az esetlegességből semmi sem maradna, a kimondhatatlan isteni egységben és az örök matematikai törvényekben mindez megsemmisülne. Ha megvalósulna, amit Musil hőse megjövendöl, az a világ végét jelentené." *(38)*

Megjelenjenek-e az oktatásban a tudomány normái?

A tudományt mint a társadalomba ágyazott tevékenységet, kétféle etikai rendszer tagjaként szemlélhetjük, amelyek egymással csak áttételesen vannak kapcsolatban. Ezen kettős etikai rendszer egyik eleme a tudomány immanens, a tudományos tevékenység belső működésére, a másik eleme az extraterritoriális világgal (a társadalom tudományon kívüli részével) való kapcsolatra vonatkozóan rögzít kötelezettségi viszonyokat. *(39)* A tudomány reflektív megismerése (s nem csak passzív befogadása) elképzelhetetlen az ezekben a rendszerekben működő normák bemutatása, tudatosítása nélkül (ahogyan a tudomány által feltárt tudás, a tudományos magyarázati elvek, a tudomány szervezeti rendszerének, az ezt irányító törvényeknek a bemutatása nélkül sem).

Feyerabend írta: „A tanulók kritikai érzékét csakis egy intellektuális magatartás nagyon szűk keretei között fejlesztik, egy lépést sem tesznek annak érdekében, hogy a tanulóknak magára erre a magatartásra is rálátásuk legyen." *(40)*

Még a tudomány belső világában is elfogadott, hogy a tudományos tevékenységet szabályozó normák ismerete fontos részét képezi a tudomány ismeretének. Ezeket a normákat a tudósjelöltek szocializációjuk, a tudományos közösségekbe való integrálódásuk során (tehát intézet/csoport- és szituáció-specifikusan, nem abszolút módon) sajátítják el (persze, a legkevésbé sem direkt-explicit módon). *(41)*

A tudományt kívülről szemlélő állampolgár számára e normák ismerete tehát azért lehet fontos, mert ezek tudása részét képezi azon ismereteknek, amelyek alapján kritikailag

tud viszonyulni a létrehozott tudáshoz, a tudományos tevékenységhez, illetve a tudomány szereplőihez. Másrészt ezen normák ismerete is szükséges ahhoz, hogy valaki szabadon és tudatosan választhassa (élethivatásként, pénzkeresetként, tájékozódási pontként) a tudományt. Ha tehát valóban megvan a tudományra való rálátás igénye, akkor az elegendő indoknak látszik arra, hogy a természettudományos képzés tartalmába egyenrangú elemként (vagyis nem apró betűvel, vagy még úgy sem) beemeljük a tudományos tevékenységet irányító normákat (minimálisan legalább mondjuk ki ezeknek a normáknak a létét). Ezért talán szükséges lenne, hogy az oktatás ne csak implicit módon vállalja a tudomány normáinak bemutatását, még ha ezek a normák ellentmondásosak (normák és ellennormák egyszerre határozhatják meg a cselekvést), rejtettek, teljességükben bizonyosan leírhatatlanok is, és a tudománytól pedig idegen e normák (szigorú) tudatossá tétele.

Amíg a belső etikai rendszer léte és fontossága nem kérdőjeleződik meg, addig a tudomány szereplői nagyon gyakran a második, az extraterritoriális rendszer puszta létezését is tagadják, illetve negatívan minősítik, a tudomány szabadságát (függetlenségét, eredendő ártatlanságát) féltve tőle. *(42)* Mindenki számára ismerős a felkiáltás: „A politikának (a társadalomnak) nincs joga – saját értékeire/érdekeire hivatkozva sem – korlátozni a tudományt! Amiben dönthet, és amiben felelőssége van, az csak a tudomány produktumainak elfogadása/alkalmazása."

E hozzáállás ellentmondásossága abban is megmutatkozik, hogy 1. a magát erkölcsileg semlegesnek tartó tudomány jogot formál arra, hogy minden (a kultúra más területéről érkező) kijelentést megítéljen (látszólag azon az alapon, hogy kiállná-e egy egzakt tudományos ellenőrzés próbáját); 2. ma már a tudományt megvalósító technika és maga a tudomány elválaszthatatlanul egymásba fonódott (vagyis nincs olyan tudományos megismerés, amelynek eredményéről a technikai alkalmazás előtt társadalmi diskurzust lehetne folytatni).

A (természet)tudomány a kultúra minden területén agresszívan utat tör a maga számára, s mindenben kizárólagos ítélőként kíván jelen lenni. Figyeljük meg a tudomány szereplőit: mindig akad, aki hitelesnek érzi magát olyan szerepkörben is, ahol művészetről, hitről, misztikáról, érzelmekről, történelemről, politikáról, erkölcsről, gazdaságról, tájékoztatásról, pedagógiáról vagy bármiről véleményt kell mondani. E tulajdonsága miatt elítélhető lenne a tudomány, de ez nem elég, és szükségtelen is, hisz ez minden ideológia sajátossága, vagyis a másik oldal is folyton a tudományba kíván beleszólni (az extraterritoriális etika, illetve a finanszírozás és a törvénykezés oldaláról). Addig nincs baj, ahogy Feyerabend többször hangsúlyozta, *(43)* amíg valamely oldal kizárólagosságra nem tesz szert a másik felett. Tehát a tudomány tanításának okán fel kell készíteni mindenkit arra, hogy számítson rá: (mint korábban/ma a vallás) napjainkban a tudomány mindenbe igyekszik belebújni, és saját belső etikája szerint igyekszik ítéletet mondani mindenről, miközben önmagát – hivatkozván a tudomány szabadságára – egy erkölcsileg kívülálló, független és egyedül hiteles szereplőként kívánja bemutatni.

A tudomány tanítása kapcsán ezt az agresszív hozzáállást kell közvetíteni (mert ez a tudomány sajátossága)? *(44)* Hiszen a kereszténység sem arra neveli híveit, hogy teljes megértéssel, toleranciával és elfogadással viszonyuljanak a rivális ideológiákhoz? De egy világnézetileg semlegesnek mondott iskola lehet-e a tudományt mindenek fölé állító ideológia közvetítője? *(45)*

Összefoglalásként: Vannak-e valódi alternatívák a természettudományos oktatás tartalmi megújítására felmerülő válaszok között?

Most végül, befejezve e szöveget, sokkal cinikusabban is kérdezhetnék: látszik-e a jelenben valami válasz arra a kérdésre nézve, hogy a jövő természettudományos oktatása kijuthat abból a válságos, csődközeli helyzetből, amibe ma jutott? *(4)* Talán. Szűkítsük le azon-

ban most a kérdést (ahogy eddig is megpróbáltam) a tartalmi elemekre, s bízzunk a válaszban, ha nem is látjuk még azt világosan (hiszen enélkül értelmetlen lenne kérdezni is).

Az előzőekben feltett kérdésekre adandó válaszokon gondolkodván, három út látszik kirajzolódni (amelyek persze nem különböznek radikálisan). Az első két megoldás lényegében egy-, illetve többirányú tartalmi revíziója-kibővítése egy, az oktatás jelenlegi gondolati struktúrájára támaszkodó tartalomnak (aminek elvitathatatlan pozitívuma, hogy mégiscsak működik valahogy). A harmadik megoldás a tartalmi növekedés elutasítását, s ezért egy, a korábbitól sokkal inkább különböző rendszert képvisel (ki tudja, működne-e?).

1. A hagyományos oktatásnak az iskolás tudást/iskolatudományt közvetítő szerepe továbbra is az egyik követhető út maradhat. Ha nem kérjük számon az általános képzésen (mert a szakképzés feladatába utaljuk) azt, hogy komolyan megalapozza a tanuló iskolán kívüli cselekvését, problémamegoldó képességét, hogy személyiségében az additív kötődésen túl integrációs alapot is nyújthasson, akkor a korábbi (a jelen?) állapot tartósítható és (többé vagy kevesebbé) eredményesen művelhető (az eredmény itt nem más, mint az emlékezet és a gondolkodás fejlesztése egy talán szükségtelen tartalom segítségével).

A jövő (a jelen?) iskolájának szembe kell néznie azzal, hogy a szakképesítés nélkül betölthető állások száma elenyésző, *(47)* így az általános képzés leértékelődik. Ez tehát e megoldás felé terelhet minket. De szembe kell nézni azzal is, hogy a természettudományos általános műveltség, amely a szaktudományokat–felsőoktatási stúdiumokat leképező tantárgyakban jelenik meg a közoktatásban, egy afféle didaktikai műtermék, amely inkább gátja, mint segítője a világban való eligazodásnak, és gátja (mert iszonyatos szellemi teher/elvesztegetett időt igényel az elsajátítása) a szaktudományokban való piacképes elmélyedésnek is. Mi a szerepe hát akkor? Hogy munkát és látszólag értelmes elfoglaltságot adjon az oktatás eddigi szereplőinek (a tanároknak és a diákoknak)?

2. Lehetőség van arra is, hogy a korábbi tantárgyi keretek megtartásával, de az oktatási tartalom korszerűsítésével, a valódi tudomány (s nem csak a puszta tudás) iskolába való bevitelével és egy ezzel párhuzamos teljes és radikális didaktikai reformmal optimalizáljuk az iskolai ismeretszerzést/tanulást, s így csökkentsük a terhet, amivel a valóban szükségesnek látszó tudás megszerzése jár. Így olyan kiművelt emberfőket kaphatunk, akikről valóban elmondható, hogy a társadalmi elvárásoknak megfelelően általánosan műveltek, s olyan ismeret- és jól fejlett képességhalmazzal rendelkeznek, amely alapján tudományosan is helytálló képük van a mindennapok világáról, s amely képre a szaktudományok is bátran építhetnek. Ezen embereknek nemcsak a tudásról, hanem a tudomány működéséről is reális képük van, így élethivatásként is tudatosan és szabadon választhatják azt.

Tehát talán erre is van lehetőség. Talán. Mert igény bizonyosan van.

3. Védekezhet-e úgy a jövő iskolája (mert a mai bizonyosan nem teszi) a természettudományos tananyag növekedése ellen (ami talán a csőd okozója), hogy a hagyományos, szaktudományos tartalmakat integráló tantárgyak (a biológia, kémia, fizika, földrajz) helyett az általános képzésben csak természetfilozófiát (természettant), tudományfilozófiát-tudományelméletet-tudománytörténetet (tudománytant) oktat? (S emellett csak fakultatív keretek között vállalja a szaktantárgyakat. Vagyis valóban csökkenti a tananyagot.) A tudománytan és a természettan tárgyak így nem kell, hogy összesítsék a szaktudományos műveltséget (tehát nem valami NAT szerinti „természetismeret műveltségi területet" felvállaló integrált tárgyak), hanem a tudomány korábbi, kontemplatív feladatának megfelelően, a világ megértésének és leírásának alapjaira (természetfilozófia), illetve másrészről (az ezt már túlhaladó mai, nagyrészt ipar-foglalkozás-pénzkereset-szerűen is űzött) tudomány működésének, érvelési rendszerének, magyarázati elveinek, történetének, hatalmi viszonyainak (stb.) alapjaira (tudománytan) mutat rá (a teljesség mindennemű igénye nélkül). Emellett bizonyosan van igény egy olyan – nevezzük most így – fizikai társadalomtanra is, amely a mindennapokban alkalmazott tudományos (tudományos-technikai) eszközöket mutatja be; de nem a korábbi, szaktudományos módon, vagyis nem a bennük rejlő tudomány feltárásával (hisz ez a végte-

lenbe mutat), hanem az eszközök felhasználási módja, használatuk célja, következménye, mikéntje felől közelítve. (E tárgy – műveltségi terület? – integráns részét kell, hogy képezze például az ökológia is, amely így szintén nem számszerűsített populációdinamikát jelent.)

Miért tűnik lehetetlennek elképzelni egy olyan iskolát, amely nem oktatja mindenkinek egyformán részletesen a körmozgást, az elektromágneses indukciót, a kovalens kötést, a fotoszintézis biokémiáját vagy a hegységképződést?

„Az iskolának kellene adnia egy nagyon szűk keretek között mozgó fundamentumot, s erre ráépülve bekalandozni a tudomány, a szellem, a művészet világába, megmutatva azt, hogy a különböző korok tudása hogyan bizonytalanodik el, hogyan alakul át újabb nagy kérdésekké, bizonytalanságokká. Talán kevesebb tekintélyelvű ember nőne fel egy ilyen iskolában." *(48)*

Miért tűnik elképzelhetetlennek egy olyan tanterv alapján szabályozott közoktatás, amely nem tekinti a társadalmi érettség közös feltételének a szaktudományok befogadhatatlan adatsokaságát? Azért, mert sokkal könnyebb adatokat tanítani és számon kérni és osztályzatra átváltani, mint elveket, elméleteket, világképelemeket? Vagy azért, mert még mindig az a modernista eszme él bennünk, hogy bármiféle csökkenés a fejlődés megtorpanásához, leépüléshez és pusztuláshoz vezet? Vagy talán azért, mert nem erre van társadalmi igény? – Fene (se) tudja…

Fejezzük be ismét Feyerabendet idézve: „A nevelés célja majdnem mindenki szerint az, hogy a fiatalokat megismertesse az élettel, tehát a társadalommal, amelyben születtek, és a fizikai univerzummal, amely e társadalmat körülveszi. A nevelés módszere pedig az, hogy megtanítanak nekik néhány alapvető mítoszt… A mítoszok ismeretében a felnőtt mindent meg tud magyarázni (vagy legalábbis tudja, hol lehet részletesebb információkhoz jutni): a felnőtt ura a természetnek és ura a társadalomnak. (…) De nem ura annak a mítosznak, amely a megismerését irányítja." *(49)*

Jegyzet

(1) Jelen írás azt az ősrégi, a tanítás tartalmára vonatkozó tantervelméleti kérdést kívánja szándékoltan nehezebben – elgondolkodásra, továbbgondolkodásra kényszerítőbben – megválaszolhatóvá tenni, hogy melyek azok a szempontok, amelyek alapján meg tudjuk határozni azt, hogy a tudományból mit kell beemelni az általános képzés tananyagába; vagyis mi az, ami alapján dönteni tudunk arról, hogy mit tanítsunk?
„Tanítsuk azt, ami társadalmilag (és az egyén fejlesztési céljából) fontos, és az életkori sajátosságoknak megfelelő" – hangzik a tradicionális, igaz, bár a konkrét döntésekben alig-alig használható, tehát mindenképp kibővítendő válasz; hiszen például társadalmilag, ha akarom, minden emberi tudás fontos, s ha akarom, szinte bármit partikulárissá – nem általánosan fontossá – minősíthetek. Teljesen egyetértek Henchey és Feyerabend véleményével, hogy ma a (tudomány)tanítás tartalmát kijelölő tanterv egy társadalmi mítoszt közvetít (a tudományosság mítosza ez), amely magának (az igazság mitikus-magabiztos birtoklásából fakadóan) kizárólagosságot igényel, redukcionista és kikerüli a más értelmezések és a zavaró anomáliák lehetőségét. – Ma tehát ilyen. De milyen lesz a jövőben? Ez a kérdés. A kizárólagosságra való törekvés erősödik-e majd meg, vagy van valami más út is? – vö.: HENCHEY, N.: *Curriculum as Myth.* McGill Journal of Education 1981. 3. sz.; FEYERABEND, P.: *Milyen lesz a tudományfilozófia 2001-ben. A késő újkor józansága I.* Szerkesztette: TILMANN J. A. Göncöl, Bp. 1994. S még egyszer hangsúlyozom: még a kijelentő mondataim mögött is bizonytalanság és kérdések sokasága húzódik. Először ezeket a kérdéseket szeretném világosan látni. S akkor, egyszer talán, majd meg is tudom válaszolni őket… a válaszok azonban, úgy vélem, távol állnak mai pedagógiai konvencióinktól.
(2) Az „általános képzés" terminust a szövegben a közoktatásban folyó, nem szakspecifikus, egy általános műveltség kialakítását megcélzó nevelés(-oktatás) értelemben használom.
(3) Az „egész életen át történő tanulást" megelőző iskolai tanulás végességére gondolok itt.
(4) Bizonyos, hogy a sokat hivatkozott vándoradat – egyik ősforrás talán a matematikus John S. Griffith számítása(!) (= Short Term Processes in Neural Activity and Behaviour. Szerkesztette: HORN, G.–HINDE, R. A. Cambridge University Press, 1970), amely szerint agyunk kapacitása kimeríthetetlenül nagy (Griffith szerint 10^{11}–10^{14} bit) – félreértések sorozatán alapul, s pedagógiai relevanciája nincs. Minden tényleges kísérleti ellenőrzést és hitelességet nélkülöznek az olyan kijelentések, amelyek szerint agyunk lehetőségeinek csak alig 10–17–25%-át használjuk – lásd pl. HÁMORI J.: *A veszélyeztetett értelem.* Kozmosz, Bp. 1985. 41. old. –: Griffith számításának abszurditását mutatja, hogy olyan tárkapacitást tételez fel, amely 500–500 000-szer annyi információmennyisé-

get jelent, mint a teljes *Encyclopaedia Britannica* (ilyen nagy számnál már nem érdemes firtatni, hogyan mérhetjük a szövegbe foglalt információt, s mennyi benne a redundancia). Ezzel persze nem azt kívánom mondani, hogy kellően átgondolt módszerek alkalmazásával, megfelelő motivációs bázis megteremtésével, s a játékra és a pihenésre fordított idő tanulásra való használásával a diákok által elsajátítható tananyag nem növelhető; csak azt mondom, hogy a növekedés nem végtelen, határaival számolni kell.

(5) Most, hogy leírtam: minden csínját-bínját, feltűnt, mennyire idejétmúlt lett ez a kifejezés. Csak a nyelvi divat változott volna meg?

(6) Nézzük meg az (új) *Zootaxonómia* könyvet, amelyet huszonhárom jónevű szerző alkotott meg (= *Zootaxonómia.* Szerkesztette: PAPP L. Állatorvostudományi Egyetem, Bp. 1996). De nem tárul más kép elénk, ha mondjuk az *SH-atlasz* köteteire tekintünk. Ezekben – a maguk nemében jó és szükséges könyvekben – az összegzés, a korábbi idők szellemét idéző címek ellenére, nem fog át egy nagyobb tudományterületet és meg sem közelíti a tudomány általános (összegzett) ismeretanyagát [pl. a biológiai tudományokkal kapcsolatos ismeretek 5(–7) címmel és 8(–10) kötetben jelentek meg az *SH-atlasz*okban, s ezek közül csak az egyik viselte a *Biológia* címet, s még e kötetek mellett is olyan területek, mint a taxonómia, az összehasonlító állatélettan és szövettan vagy a géntechnológia alig nyertek említést].

Ha talán ösztönösen és még bátortalanul is (de annál sikeresebben), egy új típusú tudásrendszer és tudománykép mutatkozik meg azonban egy másik sorozatban (amely talán útmutatója lehet a jövő kontemplatív tudományosságának). A *Világ – Egyetem* sorozatra gondolok, amely már a köteteinek címében sem kíván a hagyományos kézikönyvek követője lenni. Szentágothai János írta az első kötetek egyikének ajánlásában, hogy a sorozat „bepillantást nyújt a bennünket körülvevő világba, s mindenki egyetemének »tankönyveiként« adja közre a modern természettudományok legújabb eredményeit s az általuk sugallt korszerű világképet".

(7) VEKERDI L.: *Az általános műveltség és a felsőoktatás.* = uő.: *Tudás és tudomány.* TypoTEX, Bp. 1994.

(8) HENCHEY, N.: *Az általános képzés koherenciája felé. = A közoktatás világproblémái.* Szerkesztette: CSOMA GYULA. Gondolat Kiadó, Bp. 1985, 67. old.

(9) Hasonló problémát (is) feszeget Szontagh Pál a történelemtanítással kapcsolatban az Iskolakultúra 1998. 5. számában (79–82. old.)

(10) Ehhez lásd még pl.: VEKERDI L.: *A tudománytörténet-írás történetéről;* ill.: uő.: *Praesens imperfectum: töredékek a tudománytörténet-írás jelenéről.* = uő.: *Tudás és tudomány,* i. m.

(11) LYNCH, K.: *The Image of the City.* MIT Press, Cambridge 1960. – Itt azonban már a tartalom felől a módszerek felé közelítünk, erről pedig most nem szeretnék szólni. Fontosabb kérdés ez annál, mint hogy röviden elintézzük.

(12) Itt a modern szó jelentése Nádasdy Á.-féle tartalomleíró értelemben való használatot tükrözi. – NÁDASDY Á.: *A modern és a belőle képzett fogalmak jelentés- és használattörténete.* Replika, 1998. 30. sz., 33–40. old.. Maga a főcím szószerkezete („a tudomány tanítása") is utalás egy, (reményeiben) modernné tett tartalmú természet-tudományos oktatásra.

(13) Lásd ehhez: CHARGAFF, E.: *Kommentár a proszcéniumban. = A késő újkor józansága,* i. m.

(14) Itt a lakatosi értelemben vett „progresszív kutatási program" használati módja szerint értelmezve a progresszív jelzőt. – L.: LAKATOS IMRE *tudományfilozófiai írásai.* Atlantisz, Bp. 1997, 82. old.

(15) Erre mondja Lakatos valahol, hogy a tudományos elméletek nem elhalnak, hanem kihalnak.

(16) Védekezésül mondom: soha nem voltam olyan diák, aki helyből visszautasította az iskolai tudást; sőt, kritikusan ugyan, de mohón tanultam, legyen szó matematikai analízisről, irodalomelméletről, munkavédelemről, munkaszervezéstanról, növényrendszertanról, politológiáról…, de legtöbbször csak azzal tudtam vigasztalni-biztatni magam, hogy amit megtanulok, abból talán majd még kétszer-háromszor levizsgázhatok… Aztán persze jön majd a(z édes és felszabadító) felejtés. Már diákként félelmetesnek éreztem azt az információmennyiséget, amiről úgy gondolták (egyenként) a pedagógusaim, hogy befogadhatok (persze, mindig csak a töredékét tudtam ennek elsajátítani – pedig mind a tizennyolc, felsőoktatásban töltött félévem kitűnő vagy jeles volt).

– „Annyi mindennek a kényszerű tárolása nem tesz jót a rendszernek. A felejtés képessége fontos, éppoly fontos, mint a tárolás képessége. Az agy egész kiterjedt gátlóeszközökkel rendelkezik az új információ központi raktározásának megakadályozására." – ROSE, S.: *A tudatos agy.* Gondolat Kiadó, Bp. 1983, 297. old.

(17) Idézésre érdemes beismerő vallomás egy tudóstól (s nem tudományfilozófustól): „Mire a tudós túljut a beilleszkedési folyamatán, már nagyon nehezen tud gondolatilag, választásaiban és emlékeiben letérni arról a kutatói kényszerpályáról, melyet agyának plasztícitása jelölt ki számára." – Uo., 300. old

S a tanár?

(18) MARSHALL, P.: *Nincs helyed a temetőben.* Európa Könyvkiadó, Bp. 1974, 273. old.

(19) KUHN, TH. S.: *A tudományos forradalmak szerkezete.* Gondolat Kiadó, Bp. 1984.

Feyerabend és Lakatos Imre írásai mellett a következő művekre utalhatnék még: FARKAS J.: *Pörlekedő tudáselméletek.* Gondolat Kiadó, BME, Bp. 1994; SZEGEDI P.: *Perlekedő tudáselméletek.* Buksz 1996. 4. sz., 454–460. old.

(20) Vegyük észre, azzal, hogy az eddig el nem ért világra hivatkozva magyarázzuk az elérhetőt, azzal megteremtjük annak a lehetőségét, hogy elérjük azt. Így hatol a tudomány az általa teremtett világ mélyére.

(21) LAKATOS I. *tudományfilozófiai írásai,* i. m., 37–38. old.

(22) KUHN, TH. S.: *A tudományos forradalmak szerkezete,* i. m., 23. old.

(23) A feltárható tények száma végtelen: például egy erdőben (s milyen sok erdő van) a talaj minősége megvizsgálható három-négy („reprezentatív") ponton és időben; de ha bármi okból több adatra van szükség (mert például munkát, megélhetést, pozíciót, tudományos címet, tekintélyt, hatalmat kell biztosítania, mert publikálni kell, értelmes munkát kell adni a hallgatóknak), akár több ezer ponton és másodpercenként is mérhetünk. – Vö. pl.: ANDRIKOVICS S.–SEBÔ P.: *Az egerszalók-demjéni hőforrás hidrokémiai viszonyai.* Acta Acad. Paed. Agriensis 1998, Sectio Zoologicae, 63–73. old. – (Az adattermelés automatizálásával az így létrehozott információ elvált teremtőjétől, s anélkül sokasodik – vagy akár még fel is dolgozódik, újabb adatokat szülve, és publikálódva –, hogy nagy részére valaki valaha is figyelmet fordítana.) Talán itt csíphetjük fülön azt, aminek az iskolába hatolása ellen pedagógusként tiltakozni kellene.

(24) Egy példa a biokémia születése és a (szak-)biológiába(-ákba) olvadása. (Összehasonlítható például Győrffy Barna 1948-as *Biológiá*jának biokémiája és az *SH-atlasz Biológiá*jának biokémiai szemlélete.)

(25) FEYERABEND, P.: Milyen lesz a tudományfilozófia…, i. m., 201–202. old.

(26) Vö. WITTGENSTEIN, L.: *A bizonyosságról.* Európa Könyvkiadó, Bp. 1989; pl. 109–110., 273–276., 403–407., 552. stb. paragrafusokkal.

(27) Lásd: POPPER, K. R.: *A tudományos kutatás logikája.* Európa Könyvkiadó, Bp. 1997; LAKATOS IMRE *tudományfilozófiai írásai,* i. m.

(28) Hisz ma a tudományt szinte azonosítják minden emberi ismeretszerzéssel és -feldolgozással.

(29) Például minek másnak, ha nem e magabiztosság megnyilvánulásának kell tekinteni az olyan megnyilatkozásokat (egyébként a tudományban tiszteletreméltó, a belső normák szerint megbízható, tisztességes, komoly és nagy tetteket végrehajtott tudós férfiaktól), mint hogy: „A tudományos követelményekkel igazolt felismerések [mivel igazolt?] könyvtárnyi bizonyítéka nem vethető össze egy eredetileg nyolcszáz oldalas könyv kétségeivel. Képtelenség arra vállalkozni, hogy a tudományos tévutakat, a ma már ellenőrizhetetlen eredményeket tételesen cáfoljuk. (…) Hittel nem lehet, s nem is érdemes vitázni, mert hiszünk abban, hogy az evolúció legfőbb mozgatója az állandóan változó sokféleség. Tudjuk, hogy a tudomány igazsága már embert juttatott a Holdra és atombombát dobott Hirosimára." – Természet Világa, 1998. 5. sz., 234. old.

Miről is olvastunk? S persze, összevethetők a bizonyítékok és a kétségek. Lehet, hogy egy tudományos szakfolyóiratban nincs helye egy ilyen összevetésnek, de az ismeretterjesztésben és az oktatásban igencsak lenne. (Persze, a másik oldal sem adja alább. Például idézhetjük az egyik legjobb védekező/elhárító – talán épp a tudománytól ellesett? – gondolatot: a „laikus – kívülálló, hozzánemértő, negatív előítélettel viseltető – hallgass, ne kritizálj!" felszólítást. – Lásd ehhez pl.: CSABA GY.: *Csillagjóslás. Legenda és valóság.* Minerva, Bp. 1986.

(30) Zavarodottságra és kilátástalanságra vezet, ha a már Platónnál is megismerhető utópista fogással a jövőt olyannak képzeljük el, mint amilyennek a múltat szeretnénk látni, s ennek a soha nem létezett múlt-jövőnek a jegyében rajzoljuk ki a jelen iskolájának a feladatát. Egy reális jelen és (egy feltételezhető, nem idealizált) jövőképre lenne szükség… – vö. *Üzenet a pompeji strázsáknak.* Beszélgetés Szabolcsi Miklós akadémikussal. Új Pedagógiai Szemle, 1996. 2. sz., 25–32. old.; SCHWARTZ, P.–LEYDEN, P.: *Nyakunkon az aranykor.* 2000, 1998. 1. sz., 3–13. old.

(31) Ezekhez a kérdésekhez lásd: IMHOF, A. E.: *Elvesztett világok. Hogyan gyűrték le eleink a mindennapokat – és miért boldogulunk mi ezzel oly nehezen…* Akadémiai Könyvkiadó, Bp. 1992; PRIGOGINE, I.–STENGERS, I.: Az új szövetség. *A tudomány metamorfózisa.* Akadémiai Könyvkiadó, Bp. 1995.

(32) OLIVEIRA LIMA, L. DE.: *Archaikus iskola, kreatív iskola.* = CSABA GY.: *Csillagjóslás,* i. m., 37. old.

(33) Vö. pl.: NAGY J.: *Értéksemlegesség, világnézeti semlegesség a mai iskolában.* Új Pedagógiai Szemle, 1992. 4. sz., 34–39. old.

(34) LEVI-STRAUSS, C.: *Responses a quelques questions.* Esprit, 1963. 1. sz., 637–639. old.

(35) ELIADE, M.: *A szent és a profán.* Európa Könyvkiadó, Bp. 1987, 88–89. old.

(36) Nem lehet, hogy ne utaljunk itt az angyali Pierre Teilhard de Chardin munkásságára – lásd pl.: TEILHARD DE CHARDIN, PIERRE: *Az emberi jelenség.* Gondolat Kiadó, Bp. 1973; uő.: *Út az Ómega felé.* Szent István Társulat, Bp. 1984.

(37) „A matematika erkölcsileg közömbös; maga az ördög, ahogyan elképzeljük, kiváló matematikus lehet." – KO¸AKOWSKI, L.: *Kis előadások nagy kérdésekről.* Európa Könyvkiadó, Bp. 1998, 122. old.

(38) Uo., 125. old.

(39) JONAS, H.: *A kutatás szabadsága és a közjó. = A késő újkor józansága,* i. m., 32–47. old.

(40) FEYERABEND, P.: *Milyen lesz a tudományfilozófia…,* i. m., 191. old.

(41) Ezen normák a tudományos tevékenység mindennapjainak – az experimentális tevékenység szabályainak, a szakmai kommunikációnak és publikációnak, a tudománynépszerűsítésnek, a belső finanszírozásnak és jutalmazásnak, a tudósszerepeknek, az érvelési eljárásoknak, a hagyományhoz való viszonynak, a tudósképzésnek, a problémakeresésnek (stb.) – (meglehetősen nagy részben való) meghatározásán át, mint az intézményesült értékek közvetítői, a tudomány belső struktúrájának kialakításában döntő jelentőségűek.

A normákra és a tudomány etikájára vonatkozóan lásd pl.: MULKAY, M. J.: *Science and the Sociology of Knowledge.* G. Allen and Unwin, London 1979; MANNHEIM K.: *Ideológia és utópia.* Atlantisz, Bp. 1996; *A késő újkor józansága I.* i. m.

(42) Vö. pl.: *Deklaráció a klónozás és a tudományos kutatás sérthetetlensége védelmében.* Természet Világa 1998. 4. sz., 169. old.

(43) Lásd pl.: FEYERABEND, P.: *A relativizmus elemei.* Medvetánc, 1985. 4–1986. 1. sz., 47–53. old.; uő.: *Hogyan védjük meg a társadalmat a tudománytól?* Replika 1994. 6. sz., 15–25. old.

(44) „Valóban tragikomikus, hogy közben a világ másmerre halad. A természettudományok, a »hard« tudományok centrális helyzete megingott, és a technológia közvetítésével ható pusztító következményeit fölismerték mind a radikálisabb tudományfilozófusok, mind pedig az antiscience mozgalmak képviselői. A természettudomány mint mindent megoldó »deus ex machina« ma már nevetséges! Félő, hogy megint aszinkronban vagyunk a valósággal." – ZSOLNAI J.–ZSOLNAI L.: *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Bp. 39–40. old. (lásd még a *Mely értékeket?* című fejezetet is!)

(45) Vagy kérdezzünk más irányból: Egy erkölcsileg egyre inkább hagyományok nélkülivé váló világban (hisz nagyapáink, apáink, tanáraink, a tíz évvel idősebbek, de még csak a néhány héttel előttünk járók is még egészen más feltételek között éltek; ez az, ami feljogosít minket arra, hogy megtagadjuk erkölcseiket) teremthet-e, példát adhat-e hozzá, megalapozhat-e a tudomány egy új erkölcsöt (mert talán a tudományon belül van hit az állandó értékekben)? Túlmutathat-e a tudomány (a tudomány személyiségünk valamiféle példakép funkcióján át) e tekintetben önmagán? Nem rideg, embertelen és álhumánus ez az erkölcs? Vagy ez még mindig jobb a semminél? – Vö.: KENDE P.: *Etikai támpontok egy amorális világban.* 2000, 1998. 7–8. sz., 9–15. old.

(46) Valóban adós maradtam ennek a helyzetnek az elemzésével, de még csak a teljes leírásával is. Ez külön történet lenne. Tanárként azonban, remélem, elemzés nélkül – csak utalásokból – is érzékelhető és tudatosítható az anómia. Olvasnivalót azonban ajánlhatok (további irodalmakkal): *A közoktatás világproblémái,* i. m.; QUICKE, J.: *Self, Modernity and a Direction for Curriculum Reform.* British Journal of Educational Studies, 1996. 4. sz., 364–376. old. ld.: ZSOLNAI J.–ZSOLNAI L.: Mi a baj a pedagógiával?, i. m. stb.

(47) SCHWARTZ, P.–LEYDEN, P.: *Nyakunkon az aranykor,* i. m., 10. old.

(48) Ars vagy science – avagy tényleg baj van-e a pedagógiával? Beszélgetés Juhász Nagy Pállal II., Új Pedagógiai Szemle, 1992. 6. sz., 42. old.

(49) FEYERABEND, P.: *Milyen lesz a tudományfilozófia…,* i. m., 201. old.

Takács Gábor

A játék és a tréfa szerepe a kisiskolások matematikaoktatásában

A gyermekek értelmi fejlődése kisiskolás korban a megismerés, az összefüggések felismerése vonatkozásában a tényleges cselekvéshez, tárgyhoz kötött. Kisiskolások egyik leggyakoribb cselekvési formája a játék, ismereteik, tapasztalásaik is nagyrészt a játékhoz kötődnek. A matematika tananyaga nem tartozik a könnyen elsajátítható ismeretekhez.
Ezért különösen fontos, hogy minden módszert és eszközt felhasználjunk a matematikával való foglalkozás megszerettetéséhez, a kötődés kialakítására, erősítésére. Kisiskolás korban a játékos módszerek alkalmazása ezért nagyon indokolt.

A játék mint tevékenység örömet, élvezetet okoz a játékcselekmény résztvevőjének. A játék élménye gyakran katartikus erejű. A játék örömszerző tulajdonsága fiziológiai feltételekhez kötött. Viszont pusztán ennyit mondani a játékról nem több, mint megindokolni az öröm, az élvezet hátterében meghúzódó paradoxont, ami azonban semmit nem mond arról, hogy a játék valójában jelentős szerepet képes betölteni a személyiség gazdagításában, a tanulásban, a művelődésben, a gondolkodási műveletek gyakorlásában is. Játékos módon, játék közben is gyakoroltathatók olyan fontos gondolkodási műveletek, mint az analízis, a szintézis, az absztrakció, az összehasonlítás, az absztrahált adatok összehasonlítása, az összefüggések felfogása, a kiegészítés, az általánosítás, a konkretizálás, a rendezés, az analógia. A játék során végbemenő spontán megismerési folyamatban, tanulásban azok a tevékenységek, tevékenységformák erősödnek meg, kapnak hangsúlyt, amelyek sikeresnek bizonyultak. Nyilván, tanulni csak akkor érdemes, ha a környezetünkben végbemenő eseményekben korlátozás van, azaz szabályok, szabályszerűségek léteznek, ismerhetők fel. Kaotikus események nem tanulhatók. Az ilyen, játékos tanulás eredményeként kialakuló „belső modellben" (a tudati megjelenítésben) a szemléletes elemek nagyobb szerepet kapnak, mint a szabályszerűségek, a törvényszerűségek ismerete. Viszont a szabályszerűségek, az összefüggések felismerése sem nélkülözheti, hiszen nélküle semmiféle értelmezés nem mehet végbe. Tény azonban, hogy a szemléletes és a verbális elemek nem helyettesíthetők be egymással. A játékokat alkotó konfliktusmodellekben, szabályokban, viselkedési stratégiákban az ember sokgenerációs, esetenként több ezer éves tapasztalatai halmozódtak fel, amelyek ilyen módon rögzülve gyakran ezen az úton hagyományozódnak át.

A játéknak komoly szerepe van a gyermeki személyiség fejlődésében. Nagyon sok mindent meg lehet tanulni játékosan, a játékon keresztül. Viszont a tanulás és a munka nem tanulható meg játékként. A játék bizonyos szabályok betartása mellett tetszés szerint kezdhető és befejezhető, alapvetően önkéntes tevékenység (vagy annak kellene lennie), míg a tanulásra és a munkára ez nem mondható el. Sőt, a magyar társadalom munkafogalma sajnálatos módon nélkülözi annak lehetőségét, hogy a munka, a tanulás örömteli tevékenység.

A tanulást nem lehet helyettesíteni játékkal, de segíteni viszont igen. Kisiskolás életkorban ezt különösen fontosnak tartjuk. Nem mondhatunk le a játék, a játékos tanulás motivációs lehetőségének kihasználásáról. Az intellektuális erőfeszítésekhez, a tanuláshoz való viszony kisiskolás életkorban alakul ki. A problémamegoldó gondolkodásra való neve-

lést, a gondolkodási műveletek gyakoroltatását nem lehet elég korán kezdeni. Ezért határozottan ki kell állnunk amellett, hogy tanítványaink inkább játékosan sajátítsák el a gondolkodási műveletek alkalmazását bármilyen probléma megoldására, mint más módszerrel esetleg kisebb hatékonysággal (vagy sehogy). Hiszen tagadhatatlan, hogy a problémamegoldó gondolkodás alapjainak lerakása akkor a legeredményesebb, amikor még a gyermek egészséges spontaneitása, plaszticitása és eredetisége nem szenvedett károsodást.

Megbocsáthatatlan tévedés lenne, ha a játékot kiáltanánk ki egyedül üdvözítőnek. Másik oldalról viszont a tudományos megismerés „útját járó" tantárgyak indokolatlan mértékű előnyben részesítése a másfajta megismerés lehetőségét nyújtó tantárgyakkal, ismeretanyag feldolgozási-átadási módszerekkel szemben valós veszélyét hordozza annak, hogy az egyik a másik szolgálóleányává rendelődik, elvesztve ezzel autonóm értékeinek nagy részét. Sajnos, iskolarendszerünkre nem csak értékteremtés jellemző, hanem értékvesztés is előfordul. Gondoljunk arra, hogy milyen ritka az olyan kisgyerek, aki ne várakozással, értelmi és érzelmi kitárulkozással kezdené az általános iskolai tanulmányait. A kezdeti lelkesedés azonban idővel erejét veszti, és ez legtöbbször a pedagógusokon, az általuk alkalmazott módszereken múlik. Az általános iskolás tanulóknak csak 20–30%-ára igaz, hogy tízéves korukra kíváncsiságból, érdeklődésből, sikerélményből fordulnak a matematika felé. Ezért a tanulók többségénél külső motivációra (pontok, csillagok, érdemjegyek stb.) is szükség van. A tanulói motiváció felkeltésének, erősítésének egyik lehetséges módja játékos, furfangos, beugratós, tréfás feladatok kitűzése. Önmagában az eszközhasználat vagy az a tény, hogy a feladat kitűzésében szerepel az „érdekes" vagy a „játék" szó, csak egészen csekély mértékben alkalmas motivációra. Hiszen még a manipuláció motiváló hatása is szertefoszlik, ha a pedagógus túlszabályozza az eszközhasználatot, ha megfosztja a tanulókat a probléma felfedezésének-megoldásának örömétől.

A matematika alapfokú tanításában alkalmazható játékos módszerek közül írásom célszerű terjedelmének korlátja miatt konkrétabban csak egyet, a szabályjátékokat kiemelve szemléltetem a sajátos tantárgyi vonatkozásokat.

A szabályjáték elnevezés arra utal, hogy szabályok alkotásáról, felismeréséről és követéséről van szó. Ha mindez érdekesen, játékosan történik, akkor jól felhasználható a tanulók belső aktivitásának motiválására, erősítésére. Persze, a játék szó használata önmagában igen csekély mértékben motivál. A megoldandó problémának kell játékosnak, érdekesnek lennie, nem a nevének.

A szabályjátékok megfelelő alkalmakat biztosítanak arra, hogy a tanulók konkrét tapasztalataikat felhasználva, dolgok–tárgyak–-kijelentések–számok–geometriai alakzatok közötti összefüggéseket keresve felismerjenek szabályokat, gyakoroljanak alapvető gondolkodási műveleteket. A dolgok és kijelentések összehasonlítása, tulajdonságaik és viszonyaik analízise és szintézise, ezeknek a viszonyoknak az általánosítása és a gyakorlatban való ellenőrzése induktív és deduktív okoskodás segítségével a tanulók feltétlenül szükséges munkáit jelentik, amelyek nélkül az oktatási folyamat nagyon szegényes és eredménytelen volna. A szabályjátékok megoldása fejleszti a tanulók ötletességét, leleményességét. Mondhatjuk úgy is, hogy a kreatív személyiség fejlesztésének egyik eszközét jelentik.

A kapcsolatok felismerése, a szabály megállapítás rendszeresen előforduló tevékenység a korszerűen vezetett matematikaórákon. A szabályjátékok eszköz jellegűek a matematikatanításban, szinte minden témához elővehetjük, mindig eredményesen alkalmazhatjuk. Természetesen törekednünk kell arra, hogy minél változatosabbak legyenek a szabályok. Nincs miért meglepődnünk, ha egy új szabályt nehezebben ismernek fel tanítványaink. Különösen akkor van ez így, ha valamilyen „típust" kitüntettünk, és előzőleg főleg olyat játszottunk. Nincs sok értelme a szabályjáték alkalmazásának akkor, ha azért tudják a tanulók megoldani a feladatot, mert előzőleg abból a típusból nagyon sokkal találkoztak már. Soha ne feledjük, hogy a szabályjátékokkal való foglalkozás legérdekesebb része a „felfedezés pillanata", a szabály önálló megállapításának ténye. Ettől a lehetőségtől ne fosszuk meg tanítványainkat.

A tréfa, a derű a teljes emberi lét része. Helye, szerepe van az iskolában is. Természetesen nem mindegy, hogy miképpen. Minden pedagógusnak abban a tudatban kell munkáját végeznie, hogy az emberformálás, a nevelés tevékenységének nemcsak célja és tartalma, hanem felelőssége is. Nagyon komoly felelősség ez, a rábízás felelőssége, mert a pedagógus tevékenysége tanítványai életpályájának alakulását szinte kivétel nélkül érdemben befolyásolja.

Inkorrekt, pedagógushoz méltatlan változata a tréfálkozásnak az az esete, amikor az órát tartó személy (nem véletlen, hogy így fogalmazok) kezdeményezésére, megjegyzésére reagálva egy-egy tanulótársuk rovására „röhög" az egész osztály. Alsó tagozaton a pedagógusok többsége nemcsak matematikát tanít, ezért e gondolatok jegyében engedtessék meg egy kis kitérő az egészséges életmódra való nevelés területére. Nincs még egy olyan tantárgy, amelynek óráin annyira ügyelnie kellene minden szavára, gesztusára a pedagógusnak, mint a testnevelésórán. Bármely más tantárgy óráját „megúszhatja" a kevésbé tehetséges, kevésbé teljesítőképes tanuló. Előfordulhat – és elő is fordul elég gyakran –, hogy nem kell szerepelnie, nem őt felelteti a tanító, nem írnak dolgozatot stb. Viszont testnevelésórán a gyerekek mindegyikének, az ügyes, a kisportolt, esztétikus, arányos testű gyerekek mellett a kevésbé ügyes, a szépségideáltól lényegesen eltérő testű gyerekeknek is le kell vetkőzniük, szerepelniük kell. A kedvezőtlen testi felépítésű gyerekeknek gyakran maga a testnevelésóra – a levetkőzés ténye – traumát okoz. A sportfoglalkozások légköre alapvetően a nevelő hozzáállásától függ. Egy meggondolatlan megjegyzéssel, lekicsinylő gesztussal esetleg örökre elveszíthető egy-egy gyerek a testmozgás, az egészséges életmód tekintetében.

A tanulói motiváció felkeltésének, erősítésének egyik lehetséges módja furfangos, beugratós, tréfás feladatok kitűzése. Remélem, ilyen feladatok közreadásával segíthetem a tanítók munkáját.

A feladat szövegének pontos értelmezése a beugratós, ravasz feladatok megoldásának alapproblémája. A „kivétel" kifejezés értelmezése az (a) jelű feladatok igazi problémája. Ugyanis kivonás helyett a „kivételt" képező részhalmaz kiválasztása a kérdezett darabszámot eredményezi. Az (a_4) jelű feladat nem kivonásra irányul, mert a lövés zajának következtében valószínűleg egyetlen veréb sem maradt a fán. A válaszhely azért alkalmas kétjegyű szám leírására, hogy elkerüljük a helyes megoldás keresésének a válaszhely terjedelme felőli megközelítését.

A matematika pontos fogalmakkal, meghatározásokkal, definíciókkal dolgozik. A matematikai szövegben általában minden egyes szó fontos, ritka eset, amikor a szavak között elhagyható is van, illetve más szavakkal kiegészített szöveg ugyanazt jelentené. Ha valaki megszokja az olyan fogalmazást, amelyben minden szó fontos, egyik sem hagyható el, és nem is tehetők új szavak a szöveg értelmének változása nélkül hozzá, akkor nem matematikai szövegen is érthetően, pontosan fejezi ki magát. A (b) jelű feladatoknál éppen a pontos szövegértelmezésnek van a helyes megoldás felismerése szempontjából a legnagyobb jelentősége. A (b_1) jelű feladatnál csak az ellentétes útirányok felismerésére van szükség a kérdés megválaszolásához. A (b_2) jelű feladat helyes megoldásához azt kell felismerni, hogy a fél pálcának is két vége van. A (b_3) jelű feladat hasonló szerkezetű, mint a közismert (elsősökkel lerajzoltatva megoldható) fejtörő:

A futóversenyen a célegyenesben
1 fiú futott 2 fiú előtt
1 fiú futott 2 fiú között
1 fiú futott 2 fiú után.
Hány fiú volt a célegyenesben?

A Kedves gyerekek között ikrek ne legyenek (bár legtöbbször akkor is van egyértelmű születési sorrend). A Kedves család gyermekeit is könnyű összeszámolni, ha rajzot készítünk róluk (h: húg, b: báty, ö: öcs).

Katihoz viszonyítva:	h	Kati	b	b
Kati fiatalabb bátyjához viszonyítva:	h	h	fiatalabb fiú	b

Kati idősebb bátyjához viszonyítva: h h ö idősebb fiú

Tehát négy gyerek van.

A (b_4) jelű feladatot tekintve a kerek tortánál nyilván elegendő hat vágás (a vágások mindegyike természetesen átmérő mentén kell, hogy történjék). A piskótatekercset tizenegy vágással lehet tizenkét szeletre vágni, mert az első vágással az első szeletet, a második vágással a második szeletet, …, a tizedik vágással a tizedik szeletet, a tizenegyedik vágással a tizenegyedik szeletet vágjuk le a tekercsről, míg a tizenkettedik szelet a tizenegyedik vágáskor megmaradó rész lesz.

Nyilván már reggel, mielőtt Tibor a hetvenhat forintot a (c_1) jelű feladat szerint berakta a pénztárcájába, már lehetett benne tizenhat forint (ha napközben nem használta a pénztárcáját). Másrészt, ha reggel üres volt a pénztárca, akkor napközben is lehetett még hozzárakni a hetvenhat forinthoz. A (c_3) jelű feladatnál az első fontos felismerés: a két kérdés egyenértékű (így a helyes válasz mindkettőre ugyanaz), mert ha Vállalkozó Vilmos kétszer annyit költ el, mint Ravasz Róbert, akkor nyilván Ravasz Róbert feleannyit költött el, mint Vállalkozó Vilmos. A kérdésre (kérdésekre) a választ többváltozós nyitott mondatok igazsághalmazának összehasonlításával értelmezhetjük.

Jelölje Ravasz Róbert pénzének mennyiségét x, az általa elköltött pénz mennyiségét y!

Ekkor egyrészt nyilván $v \leq x$ és $x - y \geq 0$, ahol az egyenlőség csak akkor állhat fenn, ha Ravasz Róbert minden pénzét elköltötte.

Másrészt ezekkel a jelölésekkel Vállalkozó Vilmos

– pénze eredetileg: 2 x,
– az általa elköltött pénz: 2 y,
– megmaradt pénze: $2x - 2y = 2(x - y)$.

A maradék pénzeket összehasonlítva:

$0 \geq x - y \leq 2(x - y)$,

ahol az egyenlőség csak $y = x$ esetében állhat fenn.

Amikor $y = x$, ($2y = 2x$), azaz Ravasz Róbert és Vállalkozó Vilmos is valamennyi pénzét elköltötte, ugyanannyi maradt mindkettőjüknek (pontosan: semennyi).

Amikor $y \neq x$, akkor $x - y$ pozitív érték, ezért $x - y < 2(x - y)$, azaz Vállalkozó Vilmosnak több pénze marad, mint Ravasz Róbertnek (pontosan: kétszer annyi).

A (d) jelű feladatok helyes megválaszolásához az események egyidejűségének felismerésére van szükség. A (d_3) jelű feladatnál igazán szembeötlő, hogy az idő egyformán telik mindenkinek (ha relatíve esetleg nem is úgy érzi mindenki), a korkülönbség (abszolút értéke vitathatatlanul) változatlan marad. A gyerekek életkora közötti korkülönbség bármely időpontban ugyanannyi. Mivel a két gyerek most nem ugyanannyi idős, soha nem lehetnek és soha nem is voltak egyidősek. Egyforma magasak még lehetnek, bár annak időpontját megbecsülni nem egyszerű feladat. Durva megközelítésben a viszonylag egyenletes növekedés időszakában a kívánatos testmagasságot (centiméterben) akkor kapjuk meg, ha az évek számának ötszöröséhez 80-at adunk (Egészségtan. Tanárképző főiskolai tankönyvek. Tankönyvkiadó, Bp. 1978, 32. old.).

Természetesen egyidejűség felismerését igénylő feladatok a fenti mintára más szituációkra is megfogalmazhatók. Például: Egy gyalogos másfél óra alatt ér a városba. Hány perc alatt teszi meg az utat, ha útitársa is akad, és ketten mennek a városba? Csupán a feladat kitűzőjén, a tanító fantáziáján múlik, hogy egy-egy típusnak melyik változatát választja. Hiszen például az „Öt szénakazal hat szénakazallal összerakva hány szénakazal?”, az „Öt szénrakás meg hét szénrakás összehordva hány szénrakás?”, valamint a „Három homokkupac meg hét homokkupac összehordva, hány homokkupac?” vitathatatlanul ugyanarra az ötletre épített, azonos szerkezetű feladat.

Az (e_2) feladatban szereplő fiatalember sajnos meglepődik, mert legfeljebb csak egy órát aludhatott, hiszen a vekker már 19 órakor (este hétkor) csörgött. Az (e_3) jelű feladat megoldásának alapkérdése: a pénzérme készítői honnan tudták „időszámítás előtt 42-

ben", hogy mikor fog kezdődni az „időszámítás"? Az (e_4) jelű feladatban szereplő Klári édesanyjának nyilván csak akkor lehetett tizenegy születésnapja, ha szökőévben február 29-én született, és ezért csak minden negyedik évben tarthat születésnapot. A tizenegyedik születésnapját 1995-ben ünnepelhette, az elsőt pedig (amikor négyéves volt) 1995 – 11 • 4 = 1952-ben. Ezek szerint 1948-ban született, így 1995-ben 47 éves lehetett.

Nagyon szeretik a gyerekek a római számokkal megadott fejtörőket is. Például, amikor egy-egy pálcika átrakását tűzzük ki célul, mint az (f_1) jelű feladatnál. Úgy kell áthelyezni a pálcákat, hogy az egyenlőség (esetleg egyenlőtlenség) igaz legyen. A feladatot úgy a legkönnyebb megoldani, ha a pálcikával a gyerekek kirakják az egyenlőséget.

Az első egyenlőség háromféleképpen is átrendezhető:
IV + V = IX,
VI + V = XI,
V + IV = IX.
A második egyenlőség átrendezve:
VIII – IV = IV.
A harmadik egyenlőség kétféleképpen is átrendezhető:
X + II = XII,
XI + I = XII.
A negyedik egyenlőség kétféleképpen is átrendezhető:
VI + IV = X,
V + IV = IX.

Jónéhány, hasonló feladat található a Módszertani Közlemények 1990. évi 3. számában.

Az (f_2) jelű feladatnál, mivel a két vonat találkozott, a tehervonat tette meg az út többi részét, azaz az út kétharmadát. Nyilván az a szerelvény mozog gyorsabban, amelyik azonos időtartam alatt (ugyanabban az időpontban indultak, így a találkozásig mindkét szerelvénynek ugyanannyi „idő" telt el) nagyobb utat tesz meg, azaz a tehervonat. A gyerekeknek ez a tény meglepő lehet, pedig a tehervonatok átlagsebessége még a gyorsvonatok, az expresszvonatok átlagsebességét is meghaladja. A tehervonatoknak is van menetrendje, legtöbbjük irányvonat (két állomás: indító- és végállomás között közlekednek), közbenső állomásokon egyszer sem állnak meg. Sőt, a vasúti menetirányítók a menetrend felborulása (késések, így esetleges kényszerű várakozások a szabad pályára) esetén energiatakarékossági okokból általában a tehervonatoknak (azok lefékezése, megállítása és újragyorsítása nagyobb tömegük miatt sokkal költségesebb, mint a személyvonatoké) biztosítanak elsőbbséget. A feladat „beugratós" volta a Budapestről való távolság összehasonlításával magyarázható. Ugyanis Budapest–Debrecen távolság esetén egy vasúti szerelvény legfeljebb néhány száz méteres hossza elhanyagolható, így találkozáskor egyenlő távolságra lesz a két vonat Budapesttől.

Nyilván az (f_3) jelű feladatnál nem gondolhatunk komolyan arra, hogy „ha Medárd napján esik, akkor negyven napig esik az eső". Egy biztos: a nap nem fog sütni, mert 72 óra (vagyis 3 nap) múlva megint éppen éjfél lesz, akkor viszont nem süt a nap (hacsak nem vagyunk a sarkkörön túl, a sarki nappal zónájában). Tehát:

– esik az eső: lehet,
– felhős az égbolt: lehet,
– süt a nap: lehetetlen.

Irodalom

SZILÁGYI IMRÉNÉ: *Az alsó tagozatos matematikatanítás tapasztalatai.* Budapesti Nevelő, 1984. 3. sz., 90. old.
TAKÁCS GÁBOR: *Gondolkodási műveletek gyakoroltatása feladatlapos tevékenykedtetéssel.* Budapesti Nevelő, 1989. 3–4. sz., 55–67. old.

a_1

Tibor nagymamájának tizennyolc kakasa volt.
Öt kivételével mindet levágta a lakodalomra.
Hány kakas maradt életben?

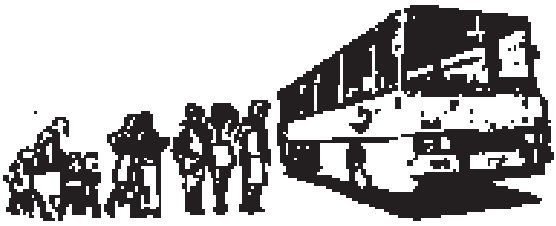
☐☐ kakas.

a_2

Az autóbuszon három gyerek kivételével mindenki gyakran szokott utazni.
A tizenhét utas közül legfeljebb hány olyan van, aki először utazik autóbusszal?

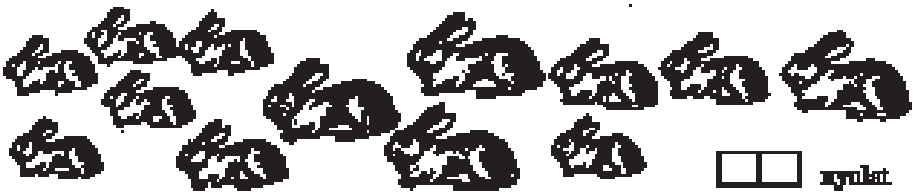
Legfeljebb

☐☐ személy



a_3

A vadászaton lelőtt tizenhárom nyúl közül négy kivételével
mindegyiket a vendégházi mészáros fizette meg.
Hány nyulat vittek haza a vadászok?



☐☐ nyulat.

a_4

A fiú 17 verőb volt.
Kettőtől egyet lelőtek.

Hány verőb maradt a fiú?

☐☐ verőb maradt a fiú, mert

b_1

Ludas Matyi Dőbrőgre megy.
Sokan jőtt vele:

három paraszt gyalog,
három paraszt lóháton,
három paraszt szekéren.
Hányan mennek Dőbrőgre?

_____

_____

_____

b_2

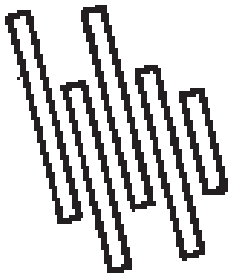
Egy pálcának hány vége van? ☐☐

Két pálcának hány vége van? ☐☐

Három pálcának hány vége van? ☐☐

Négy pálcának hány vége van? ☐☐

Négy és fél pálcának hány vége van? ☐☐



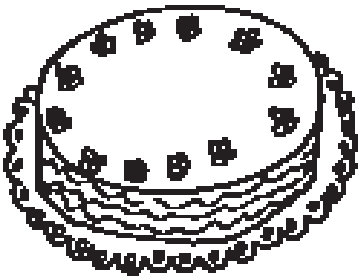
b_3

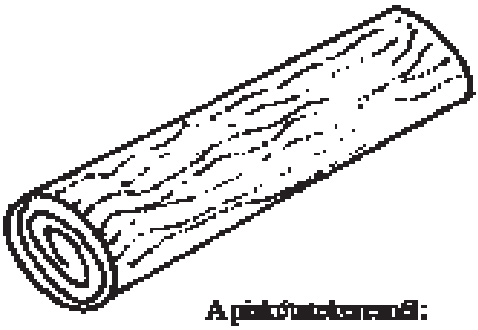
Kedves Katinak két bátyja és egy húga van.
Mindkét bátyjának van két húga.

Hány gyerek van a Kedves családban?

☐☐ gyerek.

b_1 Egy piskótatekercset és egy kenyértortát is 12–12 szeletre vágunk. Hány vágás szükséges?

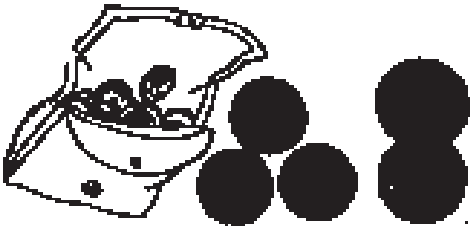




A kenyértortánál: ☐☐ vágásra

A piskótatekercsnél: ☐☐ vágásra

c_1 Tibor reggel 76 forintot tett a pénztárcájába. Este 92 forintot talált benne. Hogy lehet ez?



c_2 Fel kellett válnia egy ezerforintot. Tamást küldte el édesanyja az újságárushoz. Tamás annyi pénzt hozott haza:

Mit vásárolhatott neki édesanyja?

c_3

Vállalkozó Vilmosnak kétszer annyi pénze van, mint Ravasz Róbertnek.

Melyiküknek mennyi több pénze,
– ha Vállalkozó Vilmos kétszer annyit költ el, mint Ravasz Róbert?

.....

– ha Ravasz Róbert félannyit költ el, mint Vállalkozó Vilmos?

.....

d_1

Egy tojás 4 perc alatt fő meg teljesen.
Hány perc alatt fő meg hat tojás?

☐☐ perc alatt.

d_2

Mónika 25 perc alatt ér a szállodából az Operaházhoz, a János pedig fél óra alatt, ha kétlős-kétlős menetek.

Mennyi idő alatt teszik meg az utat, amikor együtt mennek?

☐☐ perc alatt.

d_3

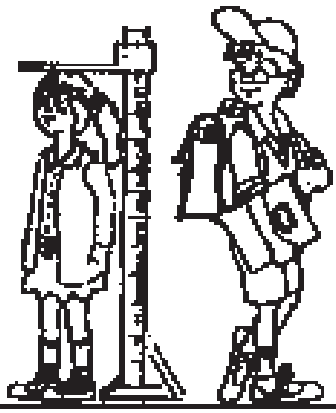
Péter 2 évvel idősebb,
16 centiméterrel magasabb,
mint Erika.

Mit gondolsz?
Hány év múlva lehetnek egyforma idősek?

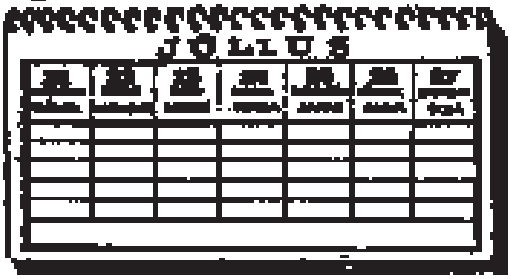
.....

Hány év múlva lehetnek egyforma magasak?

.....



e_1 Hétfőtől péntekig vagy péntektől hétfőig telik el több idő?



.....

.....

.....

.....

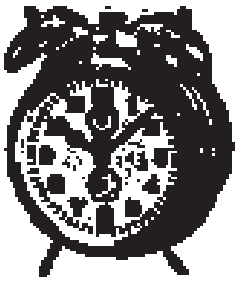
e_2 Tamás lefekvés előtt, este hatkor
bújta fel reggel hétre a vekkert.

Hány órát aludhatott a vekker csörgéséig?
Tamás ☐☐ órát aludhatott, mert

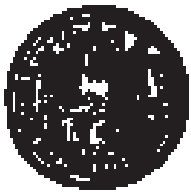
.....

.....

.....



e_3 A régi Mezopotámia területén mínusz évvel ezelőtt a régészek
olyan bronzból készült órát találtak,
amelynek egyetlen olvasható felirata magyar nyelvre fordítva:
„illőszámítás előtt 42. Attila"



Valódi, avagy hamis az óra? .....

Miért? .....

e_4 Klári 1995-ben töltötte be a 14. életévét.
Édesanyjának addig tizenegy unokatestvére volt.
Hány éves lehetett Klári édesanyja 1995-ben?

7 (31 + 4 (30 + 28 = 365
7 (31 + 4 (30 + 29 = 366

1992 1988 1984 1948 1944

Klári édesanyja ☐☐☐☐-ben született,

ezért 1995-ben ☐☐ éves volt.

f_1

Feladatunkként egy-egy gyufaszálat szabad áthelyezni, úgy, hogy az egyenlőség igazzá váljon!

VI + V = IX amiből:

VIII + V = IV amiből:

XI − II = XII amiből:

VI − IV = IX amiből:

f_2

Debrecentől Budapestre induló teherautó átlagban 80 kilométert tesz meg. Ugyanebben az időpontban Budapestről Debrecenbe indul egy személyautó, amely óránként 40 kilométert tesz meg. Találkozásig a személyautó az út egyharmadát teszi meg.

Az út mekkora részét teszi meg a találkozásig a teherautó?

Melyik autóvétty mennyi gyorsabban?

Találkozáskor melyik autóvétty lesz közelebb Budapesthez?

f_3

Ha Medárd napján éjfélkor esett az eső, akkor 72 óra múlva…

	Biztos: 1	Lehet: 2	Lehetetlen: 3
… is esik az eső.		☐	
… fellős az éjjeli		☐	
… sűt a nap.		☐	

Csillag Ferenc

„Belülről és kívülről”

Mai szemmel egy tizenöt évvel ezelőtti zenepedagógiai oktatási kísérletről

A magyar pedagógia egészén belül sem voltak jellemzőek az olyan oktatókísérletek, amelyek valamely tanított módszer, rendszer egésze helyett kínáltak volna fel valami – az addig használatban levőtől gyökeresen eltérő – mást. Két jelentős kísérletre azonban sokan emlékezhetnek:
az olvasástanításban a globális olvasás, illetve a számtan/mennyiségtan oktatásában a halmazokkal való bánás megméretésére.

Előzmények

Az iskolai ének–zene tanítás elmúlt ötven évében is keresve kell keresni olyan kezdeményezés(eke)t, amely(ek) az egyébként mai napig is zárt rendszerként viselkedő Kodály-„módszeren” (helyesebb, ha a Kodály-koncepció kifejezést használjuk, mivel gazdagabb jelentést hordoz az utóbbi) alapuló énektanítás bármely részét is kérdőjellel illette volna, s ezt valamilyen kísérlettel próbálta volna megválaszolni. Kísérlettel, a szó szoros értelmében vett kísérlettel, amelyet a pedagógiában és a pszichológiában, általában, a tudományban kísérletként értelmeznek.

Szigorú kritériumok adnak keretet egy kísérletnek, amelyek közül az egyik legfontosabb a feltételek variálása, s annak regisztrálása, hogy a különböző feltételek alkalmazása milyen eredménnyel jár. Egy másik fontos kritérium egy hipotézis felállítása, amely igazolást kíván. Látható, messze van a tudományos kísérlet ilyen értelmezése és főleg kimenetele a köznapi nyelvben használatos értelmezéstől. A köznapi nyelvhasználatban inkább kipróbálást, próbálgatást értenek a kísérleten. A „megkíséreljük” kifejezés egyenesen sugallja a lazább értelmezéseket. Az iskolai ének–zene tanítás keretei között a hetvenes években és a nyolcvanas évek kezdetén három – a zenehallgatás tárgykörét érintő, vagy kifejezetten azt megcélzó – kísérlet szerveződött. A legelső kezdeményezője és kivitelezője *Csillagné Gál Judit* volt, a másodiké *Laczó Zoltán,* a harmadikat Csillagné és Laczó folytatták együttesen. Az elsőről könyv, *(1)* a másodikról tanulmány *(2)* jelent meg, a harmadikról viszont még nem látott napvilágot semmilyen írás.

A hetvenes évek vége felé már látszottak azok a jelenségek az iskolai ének–zene tanításba, amelyek jobbításra szorultak volna már akkor. Az okok feltárásához lett volna hivatott hozzájárulni az a kísérlet, amelynek terve számos szakmai beszélgetésben fogant meg.

Beszélgetéseink közös nevezője volt, hogy zenepedagógiát művelni az azt érintő tudományok nélkül nem lehetséges. A kvázi filozófiai alapvetést az esztétika, azon belül is a zeneesztétika szolgáltatta ebben a gondolkodásrendszerben. *Lukács, Ujfalussy,* a régi görögök, *Leibniz, Kant* és *Hegel,* később *Lissa, Ingarden, Hartmann* neve szerepelt gyakran az érvelések során. Egyidejűleg *Kardos, Brentano, Rubinstein, Vigotszkij, Piaget* munkái képezték az általános és fejlődéslélektani hivatkozások forrását. A zenepszichológiában feltűnt *Paul Michel*

neve, s nem kevésbé *Révész Gézá*é, akinek a munkásságát Csillagné éppen abban az időszakban tanulmányozta, Amszterdamban is, Révész haláláig tartó működésének színhelyén. *(3)*

Lehetséges, hogy ebből az áttekintésből még egy-két – beszélgetéseinkben hivatkozott – név kimaradt. Ám talán a fenti nevek említése is elegendő annak érzékeltetésére, hogy a zenepedagógiai kérdéseket a szűkebben vett iskolai énektanítás módszereinek és anyagának körét meghaladó gondolati rendszerben kíséreltük meg kezelni.

Csillagné disszertációjában számos, addig nem ismert jelenségre keresett választ. Többek között arra, hogyan ismerik fel a 8–10 éves gyermekek a zenében az azonosságot, a hasonlóságot és a különbözőséget. Továbbá: melyek azok a zenei mozzanatok, melyektől a hasonló különbözővé válik az ő ítéletükben? Egy másik igencsak fontos, a zenepedagógia (sőt, a zeneesztétika) számára korábban még fel sem tett, így meg sem válaszolt kérdés volt, hogy egy zenemű első meghallgatása nyomán keletkezett összbenyomást további meghallgatások mennyire befolyásolnak, illetve hogy a többszöri meghallgatás sokkal közelebb visz-e a zenemű lényegének megértéséhez. A válasz meglepő: nem. Ennek bővebb kifejtésére azonban itt most nem vállalkozhatunk. Mint ahogy épp csak érinthetünk egy következő kérdésfelvetést, kiemelve azt Csillagné gondolat-, illetve vizsgálatrendszeréből, amely viszont közelebb visz tárgyalandó témánkhoz.

Egy bizonyos zenemű (nevezetesen *Muszorgszkij* Egy kiállítás képei című, eredetileg zongorára írott művéből a *Goldenberg Samuel* és Schmuyle című tétel) meghallgattatását Csillagné két csoportban szervezte meg. Az egyik csoportot alsó tagozatos tanulók, a másikat 19 éves – magukat zeneileg naivnak, kevéssé képzettnek valló tanítóképzős – főiskolai hallgatók képezték. A tétel meghallgatása előtt az a kérdés hangzott el, hogy a zenében vajon hány embert ábrázolhat a zeneszerző. A helyes választ adók aránya egyik csoportban sem érte el a 25%-ot. Mindkét életkori csoportban kettőnél jóval több szereplőt becsültek (az idősebbek a tízes szereplőszámig, a kisiskolások a húszas szereplőszámot is meghaladva adták meg becsléseiket). *(4)*

A levonható tanulság ebből a kísérleti eredményből az, hogy életkortól függetlenül hat a zenei tapasztalatok hiánya, s a zenei emlékezet kellő gyakorlottsága híján nem számíthatunk olyan zenei feladatmegoldásra, amely lehetővé teszi bármily rövid zenei egységben/egészben is az azonos karakterek azonosítását, egymásra vonatkoztatását. Egyébként, itt nem csupán a zenei emlékezet, hanem a zenei gondolkodás hiányáról is szó van. A zenei gondolkodás viszont csak akkor működhet, ha a zenei emlékezet megfelelően gyakorlott.

A zenepedagógiai konzekvenciák is világossá váltak. Ahhoz, hogy a tanulók a zenét értelmezni legyenek képesek, a zenei folyamat egészével kell kapcsolatba kerülniük. A műveknek (még ha műrészletekről van is szó), a zenei folyamatnak pedig mindenképp meg kell haladniuk azokat a terjedelmeket és azt a zenei minőséget, amit az iskola kínál a tanulónak – a gyermekdalok, rövid népdalok formájában. Azaz, a vokális hangzásvilágot ki kell egészíteni a hangszeres zene hangzásvilágával.

Ez volt az a gondolat, ahol szándékaink találkoztak Laczóéval. Azzal a nem áthidalhatatlan különbséggel, hogy Csillagné csupán a zongorára bízta volna a hangszeres zene képviseletét, míg Laczó Zoltán a teljes zenekari hangzás érvényesítése mellett érvelt.

Alig került bevezetésre az akkor újnak számító tanterv (1978), Csillagné egy új oktatókísérlet tervét vetette fel szokásos beszélgetéseink egyikén, amelyre egy Bartók-írásrészlet inspirálta. *(5)* Kezdeményezésére a kísérlet tervezését és lefolytatását közös munkának tekintettük. A felmerülő, nagyobbára lélektani vonatkozású elméleti kérdések megbeszélése akkortól kezdve célirányossá vált. (A többes szám alkalmazása nem véletlen, hiszen a kísérlet egyik oktatójaként már a tervezés során is véleményt alkothattam, véleményt formálhattam a módszerek alkalmazásáról, a meghallgatandó zeneművekről.)

Elméleti alapvetés

A Bartók-idézet elsősorban gondolati vezérfonalul, pedagógiai iránymutatásul szolgált. Abból olyan neveléslélektani premisszák adódtak, amelyek részleteikben bizonyos szerzőkhöz, egészüket tekintve a tanuláselmélethez és az alaklélektani szemlélethez kötődtek.

Ezek az alábbiak voltak:

– a tanítás első három évében gyűjtsenek a tanulók zenei élményeket
  a) dalos játékban, éneklésben,
  b) zenehallgatásban,
  c) gyermekhangszereken való játékban;

– a negyedik osztálytól kezdődjék, s három éven keresztül folytatódjék a zenei összetevők tudatosítása, amikor is a tanulók elsajátítják a zenei írást és olvasást.

A főleg Csillagné által megfogalmazott kísérlet-tervezet *(6)* számos olyan gondolatot foglal magában, amelyeket szinte bekezdésenként lehetne értelmezni. A jelen írás terjedelme azonban csupán arra ad lehetőséget, hogy a főbb pedagógiai alapgondolatoknak akkori megbeszéléseinkben előszóban megfogalmazott pszichológiai indoklása kerüljön bemutatásra.

Az alapelvet az élményközpontúság határozta meg. Eszerint a zenei élménynek kell áthatnia az ének–zene órákat, amely – a korai iskolás években „összművészeti” jelleggel – az aktív zenei cselekvésben nyert zenei, hallási, hangképzési, mozdulati, testi, közösségi élményt is magába foglalja.

Az empirikus alapelvet tekintettük vezérfonalnak. „Nihil est in intellectu, quod non erat in sensu” (=Nincsen semmi az értelemben, ami ne lett volna előbb az érzetekben). A legújabb lélektani kutatások is az észlelés és elraktározott anyagának a feldolgozását (kategorizálását, absztrakcióját, fogalmi jelölését) tekintik a tanulás egyik legfontosabb mozzanatának. *(7)* Mindezekből egyenesen következik a dalos játék, a társas éneklés elsősége az élményszerzésben. A zenehallgatás is lehet az éneklésből származtatott élmény, természetesen, eleinte másodlagos jelleggel (a tanulók ismert gyermekdal-, illetve népdalfeldolgozást hallgatnak meg), majd megkaphatja az elsődlegesség rangját, kiváltképp élő zenei hangszerbemutatás formájában, azt követően, hogy az énekes tapasztalatok mennyisége már számottevő.

A gyermekhangszerek használatának bevezetése teljesen új elemnek számított a korábbi ének–zene órák tanítási gyakorlatával való összehangolásban. A hangszerhasználat bevezetésének kettős lélektani megokolását adtuk akkor:

– a vokális hangzásélmény mellett részesedjen a gyermek a hangszer hangázásnak hallási élményében is, s mi több,

– a vokális hangzásélmény mellett részesedjen a gyermek a hangszer megszólaltatásának motorikus/kinesztétikus élményében is, a hangszer hangoztatásának auditív élménye mellett.

Ha a tanuló gyermekhangszert próbálgat megszólaltatni, eleinte csupán az újdonság varázsa az, ami lenyűgözi. Az, hogy egy eszközhöz hozzányúl, s az hangot ad. Később felfedezi, hogy ezt a hangadást szabályozhatja. Még később felfedezi – bár ennek felismerésében a tanító is segít –, hogy a már elsajátított gyermekdal hangszeren is megszólaltatható. A hangszeres kivitelezés azonban még technikailag fogyatékos. Az ismétlések mind abban az irányban hatnak, hogy a belső hallásban, a zenei memóriában már elraktározott vokális hangzásképet a tanuló minél inkább megközelítse a hangszer megszólaltatása révén. Eközben a manipuláció, kezének foglalatossága, finom mozgásainak a hangszeres célra irányulása és koordinálása ugyancsak leköti a figyelmét, növeli koncentráló képességét. Voltaképpen majdnem mindegy, hogy metallofon vagy furulya a megszólaltatás tárgya. S még nem szóltunk a gyermek-ütőhangszerekről: a tikfáról, a fémháromszögről, a réztányérról, s a kisdobról, amelynek előállításában – kreativitásának és fantáziájának élénkítését is célzandó – a tanuló maga is részt vesz (Mackó-sajtos doboz a dob, az ütő pedig hurkapálca végére tűzött dugó).

A zenei tudatosítás, a zenei írás és olvasás két-három évvel késleltetett bevezetését lélektanilag azzal indokoltuk, hogy a betűvetés és az olvasás, valamint a mennyiségi fogalmak invarianciájának a kialakítása/kialakulása, az elemi számolási műveletek elsajátítása épp elegendő megterhelést ró a gyermek gondolkodására az első osztályban (talán még a másodikban is). A zenei jelrendszer bevezetése ezt a megterhelést csak fokozná, kiváltképp, ha a jelek nem lennének elegendő jelzettel feltöltve. Azaz, ha a kottaképnek nem lenne elegendő zenei fedezete, nem lenne a gyermeknek elegendő hangzó „modellje” a különben még fejletlen belső hallásában. Ezért tűnt elméleti megfontolásaink szerint kedvezőbbnek, hogy a különböző hangforrásokból érkező különböző auditív ingeregyüttesek miközben fejlesztik a zenei emlékezetet, a memóriatárat is bővítik. A zenei memória-„bank” bővítésének nincsenek különösebb korlátai. A tudatosítás folyamata, az arra fordítandó idő azonban a memóriatár fejlesztéséhez nem járul hozzá, sőt, blokkolja azt. Arra az időre mindenképp, amíg a tudatosítás áll a figyelem középpontjában.

Becsléseink során arra számítottunk, hogy a tudatosítás két-három éves késleltetésével az arra fordítandó időben szinte megduplázott zenei tapasztalatmennyiségre tehetnek szert a tanulók, s önmagában véve ez a mennyiségi mozzanat is motiváló lehet számukra. Azt még ők sem tudták, hogy ez a mennyiségi felhalmozódás milyen minőségi változásokat eredményez majd a későbbiekben.

További pszichológiai érvünk az volt, hogy a zenei jelrendszer kialakításához szükséges absztrakciós képesség is csak megalapozott belső hallási képzetek kiképzettségének birtokában működhet. Erre is csak legalább két év elteltével érhet meg az addig „csak” cselekvéses és konkrét hangzás-képi szinten működő zenei gondolkodás.

Az első pedagógiai tapasztalatok

A tanulók nagyon élvezték a látszólag szabadon, szigorúbb szabályozók nélkül áramló ének–zene foglalkozásokat. Nem úgy a kísérletben résztvevő három tanár, illetve tanító kolléga. (A három pedagógusnak más és más képzettsége volt: zeneakadémia, tanárképző főiskola – a dolgozat írójának – és tanítóképző főiskola.) Már az első hónap végén jeleztük, hogy a kísérleti koncepció elfogadásakor nem számoltunk azzal, hogy milyen nehéz feladat lesz a tanulók fegyelmezése. Még súlyosabb kognitív disszonanciaként éltük meg azt, hogy szigorúan követve a kísérlet koncepcióját, teljesen mellőznünk kellett a zenei tudatosítást. A fő probléma az volt, hogy nem tudtunk mit kezdeni az időnkkel. A tudatosítás ugyanis a tanóra idejét remekül el is veszi. Nem voltunk felkészülve arra, hogyan töltsük ki az órát úgy, hogy a tanulók csak játsszanak, énekeljenek, merüljenek dalos játékba, zenét hallgassanak, s hangszereikkel bánjanak (eleinte messze nem szakszerűen).

Csaknem egy teljes tanév telt el addig, amíg az első pozitív tanári visszajelzések megszülettek. Ezek is mennyiségi vonatkozásúak voltak. Mindhárom osztályban egyértelmű volt, hogy az elsajátított dalok száma, a meghallgatott zeneművek mennyisége duplája, vagy több mint a duplája annak, mint amiről iskolánként a párhuzamos osztályokban a kollégák beszámoltak.

A különbségek azonban nem csak a mennyiségi mutatókban jelentkeztek. A minőségi eltérések is jól érzékelhetőek voltak. A tanulók éneklési kedve megnőtt. Ez abban volt mérhető, hogy a dalrepertoár növekedésének arányában egyre gyakrabban jelentkezett az az igényük, hogy maguk, önállóan kezdeményezzenek közös éneklést, dalos játékot, s maguk állítsák össze azt a dalcsokrot, amit énekelni akartak.

Még ennél is értékesebbnek találtuk azt, hogy a zenehallgatások során feltett irányító tanári kérdések nyomán a tanulók maguk is képesek voltak kérdéseket feltenni egymásnak. Nem csupán a tanári kérdések szolgai utánzásáról volt szó ezekben az esetekben. A tanulók mindig a hangzó vagy az éppen elhangzott zenéhez igazították kérdéseiket, s a típuskérdések sorát kiegészítették a maguk megfigyeléseire alapozott kérdésekkel.

A látványos változásokra, a fejlődési mutatók szembeszökő, pozitív irányba történő elmozdulásaira a második osztály folyamán került sor. Az első negyedévben látványosan tisztult a ritmushangszerek kezelésének a szinkronitása.. A korábbi „ricsaj” szervezett ritmusok megszólaltatásává vált. S ez nemcsak az egyszólamú, hanem a két- és háromszólamú ritmushangszer-kezelésre is egyaránt vonatkozott.

A második negyedévben az éneklés is szervezettebbé vált, s a tanulók tisztábban, sőt, homogén hangzást nyújtva, tisztán intonáltak. Ez mind az osztálykollektívában, mind a kisebb csoportokban, sőt, a párokban történő éneklésre vonatkozott. Egyénileg is sokat fejlődött a tanulók intonációja. Szembeötlő volt továbbá, hogy egyre inkább igényelték a dallamhangszerek kezelését, s ez éppúgy vonatkozott a furulyázásra, mint a metallofonon való játékra. Nagyon gyakran volt megfigyelhető a hangszerhasználat közben a dallamfordulatok belső éneklésben, zümmögés- vagy dúdolásszerűen történő reprodukálása. A külső megfigyelő számára nehezen volt eldönthető, hogy a hangszeren megszólaltatandó dallamfordulatot tervezték vokálisan, mintegy anticipációként, vagy a hangszeren játszott dallamfordulatot ismételték, mintának véve a hangszeres megszólaltatást.

A zenehallgatás foglalkozások hatása az első félév végéhez közeledve beérett. Karácsonyi ajándékul a tanulók közül többen hanglemezeket kértek szüleiktől. Kívánságaik között a Háry János és a Varázsfuvola szerepelt (nyilván azokat a részleteket akarták hallani, amelyekkel a zenehallgatás foglalkozások során ismerkedtek meg). Voltak tanulók, akik nem lemezt kértek ajándékba, hanem azt, hogy szüleik elvigyék őket az Operaházba, hogy élő előadásban ismerjék meg a szóban forgó műveket, a maguk teljességében. (Valamennyi kísérleti osztály Budapesten működött.)

A második félévben került sor a kisdobosok avatására. Az egyik osztályban a tanulók azon tanakodtak, hogy az őrsök milyen nevet válasszanak maguknak. Az egyik őrs a „Bach: Badinerie” nevet szerette volna felvenni. Az osztályban tanító tanító néni azt javasolta, hogy inkább valamilyen híres személy nevét vegyék fel, s ha annyira szeretik a zenét, akkor híres muzsikusét. Így lettek hát „Kodály” őrs.

A második félév végén arról számolhattunk be mint a kísérletben részt vevő pedagógusok, hogy mi is kedvet kaptunk a program irányításához, mivel láttuk, hogy a gyerekek mennyire kedvelik az énekórákat, s milyen mértékben bontakoznak ki zenei képességeik. Sokkal spontánabb módon és sokkal spontánabb reakciókkal, mint a hagyományos tanterv szerinti haladással. Az átvett anyagmennyiség ismét több mint kétszerese volt a hagyományos normál tanterv által előírtnak. Ritmikai készségekben, tiszta intonációban, éneklési készségben, rögtönzésben előbb jártak, mint a hagyományos tanterv szerint haladó osztályok.

Egyetlen területen jeleztünk tennivalót mi, tanárok, a kísérlet eltervezett programjához képest. Ez a zenei olvasás–írás volt. Ezt is csak azért, mert a párhuzamos osztályok tanulói, természetesen, beszélgettek, együtt játszottak a tanórák közti szünetekben a kísérleti osztályok tanulóival. Ilyenkor megkérdezték őket, hogy hol tartanak. A kísérleti osztályba járók, persze, korábban eldicsekedtek azzal, hogy ők mást tanulnak. Most a hagyományos osztályba járók kezdték el hangoztatni, hogy: „Lehet, hogy ti kísérleti osztályba jártok, de nem tudtok még szolmizálni sem!” A kísérleti osztályok tanulói erre nem tudtak mit válaszolni. Az azonban világosan látszott – és ezt jeleznünk kellett a kísérlet kitervelőinek –, hogy a gyerekeknek ez rosszul esett. Kérdezték is, hogy ők mikor fognak tudni szolmizálni. Ez volt az a mozzanat, amely elgondolkodtatta a kísérlet tervezőit. Az elvégzett anyagot és az elért eredményeket áttekintve végül is megszületett a döntés: a zenei olvasás–írás tanítását nem késleltetik tovább, s azt a negyedik osztály helyett már a harmadik osztályban elkezdik.

A meglepetés

A harmadik osztályba lépve három-négy héten keresztül sor került az addig tanult dalok, zenehallgatási anyag ismétlésére. Majd kezdetét vette a tudatosítás. A tanulók feladata azonos hangkészletű dalok, zeneművek összegyűjtése volt. Ezt követően meg kellett állapítaniuk, hogy mi a közös a különböző dalokban, zeneművekben. Anélkül, hogy zenei szakkifejezéseket kellett volna alkalmazniuk, a gyerekek megfejtették a dalok, művek hangkészletét. A hangkészlet birtokában már nem volt nehéz a készlet hangjait elnevezniük, a következő lépésben pedig a szolmizációs elnevezésekhez azok jeleit társítaniuk (betűkotta – térben elhelyezve, kézjel – a téri viszonyok követésével, vonalrendszer). Egyidejűleg történt az olvasás és írás tanítása. Az asszociációs rendszernek mindkét irányban jól kellett működnie. A tanulók október végére a pentatóniában teljes biztonsággal olvastak, írtak, november végén pedig a hétfokúságban mozogtak teljes otthonossággal. Az eredetileg tervezett kísérleti programhoz képest is, és a hagyományos tantervi előírásokhoz képest is másfél évvel korábban sajátították el a zenei olvasás–írás készségét.

Befejezetlenül

Elkészült a szóbeli beszámoló a kísérlet addigi állásáról. Megkezdődhetett volna az addig összegyűjtött jegyzőkönyvek rendezése, a magnóra felvett órák anyagának a lejegyzése, miközben készíthettük volna a soron következő osztály kísérleti programját. A programírásra Csillagné dr. Gál Judit tanárnő megbetegedése, halála miatt már nem került sor. Így az összegyűjtött anyag és dokumentumok feldolgozása elmaradt.

A torzóban maradt kísérlet másik oka az volt, hogy a Művelődési Minisztérium által finanszírozott (KÖFA) útkeresés, pályázati támogatás az utolsó évben nem érkezett meg. A pályázatok elbírálói ugyanis úgy döntöttek, hogy a zenei nevelés kísérleteit nem támogatják, hiszen megjelent az iskola szerkezetet is megváltoztató új pedagógiai program. A pénzek szétosztásáért felelős bizottság elnöke és az említett iskolai kísérlet vezetője azonos személy volt, ennek következtében módjában állt ezt a folyamatot berekeszteni.

Pszichológiai értelmezés, pedagógiai megfontolások

A koncepció, a program, az elvégzendő anyag, a módszertani ajánlások és az átfogó, összefoglaló írásbeli beszámoló maradtak meg a három évig folytatott oktatókísérlet dokumentumaiként. Továbbá a nem mindig, vagy sokszor egyáltalán nem megbízható emlékezet az, amely visszaidéz benyomásokat, tapasztalatokat, élményeket, amelyek azért mégis hozzájárulnak a hároméves kísérleti munka eredményeinek a rekonstrukciójához.

A kísérlet több ponton igazolta a felállított hipotéziseket, bizonyos pontokon meghaladta a várakozásokat.

A kísérlet két ponton hozott figyelemreméltó, kiemelkedő eredményeket:

1. a zenei olvasás–írás elsajátításában és
2. a motivációs bázis kialakításában.

Konkrétabban.

1. A kísérlet a zenei olvasás–írás elsajátítását kockáztatta a késleltetett bevezetéssel. Az eredmény beszédes: a késleltetett bevezetésnek nem hogy nem voltak káros következményei, hanem éppen ellenkezőleg, meglepő jelenségeket hozott felszínre. Mindezt pedig annak köszönhetően, hogy két éven keresztül nem a tudatosítás kötötte le a tanulók figyelmét, hanem a dalos játékok, az éneklés, az élő zenei élmény, a sok zenehallgatás, a sok érdekes zenemű vagy zeneműrészlet. A zenei tapasztalatok megszerzését és elraktározását semmi más nem befolyásolta, csak a pedagógiai szándék. Az, ahogy és amennyit és amilyen sorrendben – a kísérleti program koncepciója szerint – a tanárok a tanulók elé tártak az elsajátítandó tudásanyag-

ból. Ez a pedagógiai tolmácsolás nem volt agresszív, hanem a gyermekekhez is igazodott. A tanulók maguk tehették meg a dalokkal, zeneművekkel, illetve saját produkcióikkal kapcsolatos megfigyeléseiket, észrevételeiket. A zenei jelenségek verbalizálására maguk dolgoztak ki jelölési eszköztárat, s ami még ennél is fontosabb, a tanítók/tanárok engedték, hogy a tanulók a zenét mindenkori általános intellektuális fejlettségük szintjén fogják fel.

Az eredmények azt mutatják, hogy a két évvel késleltetett tudatosítás – abban az esetben, ha az eltelt két év során jóval nagyobb mennyiségű zenei élmény, emlékkép raktározódik el – felgyorsítja a tanulótól elvárt intellektuális folyamatokat. Ennek okai:

a) túl vannak a verbális olvasás–írás jelrendszerének elsajátításán, a számfogalom kialakult. Az ezekkel egyidejű új és a más természetű (zenei) jelrendszer nem zavarják egymást (nem jön létre interferencia);

b) az értelmi fejlődésnek abba a szakaszába érkeztek el a tanulók, amikor a konkrét, épszerű, érzékszervi anyag konkrétságát már meg tudják haladni, s annak fogalmi, elvont, jelölt változatát is meg tudják teremteni – külső, pedagógiai beavatkozás nélkül is. Ezt a jelenséget *Piaget (8)* jegyzi fel az intellektuális fejlődés fokozatairól szólva;

c) az intellektuális fejlődés ezen szakaszában tapasztalt, előbb említett teljesítmény egyben arra is figyelmeztet, hogy korábban elkezdeni a zenei tudatosítást – nem jár eredménnyel, mint ahogy egy gyermeket sem lehet megtanítani járni tíz hónapos korában. *(9)* Továbbá, az általános fejlődés- és neveléslélektan jól ismert tétele, hogy vannak ún. szenzitív fejlődési periódusok, ami egyben a fejlesztés optimális életkori „sáv”-ja. *(10)* Ez azt jelenti, hogy vannak olyan periódusok a fejlődésben, amikor egy bizonyos funkció vagy készség kialakítása könnyen megy, a pedagógiai hatékonyság eredményesség foka magas. Viszont, ha ezt elvétik – a fejlesztést akár az optimális szakasznál korábban kezdve vagy az optimálist lekésve – vagy ki sem alakul az illető kívánt funkció (vagy készség), vagy csak nagy befektetés árán, s az elért minőség nem éri el azt, ami az optimális szenzitív periódusában kialakulhat;

d) olyan mennyiségű és – a pedagógiai válogatásnak köszönhetően – minőségű zenei tapasztalati anyagot vesznek birtokba a tanulók, hogy az a pedagógus közvetlen beavatkozása és a tanuló szándékos rendező műveletei nélkül is megkezdi láthatatlan és ellenőrizhetetlen munkáját – ezt Vitányi Iván *(11)* endomuzikális tevékenységnek nevezi –, amely már az adott elraktározott anyag „mozgása” következtében kidolgozza a zenei előfogalmakat. Ezekre már könnyen építhetők rá azok az asszociációk, amelyeket szolmizációs jelekként ismerünk és alkalmazunk.

2. Az esztétika és a lélektan azt a jelenséget nevezi katarzisnak, *(12)* amely a szóban forgó kísérletben részt vevő második osztályban előfordult. Nevezetesen: a hatás – cselekvésre késztetett. A hatás – döntést hívott elő. A hatás – viselkedésváltozást eredményezett. A gyerekek a „Bach Badinerie” őrs nevet akarták felvenni. Lemezt kértek ajándékba, hogy az iskolában meghallgatott műveket otthon is hallgathassák. Operába akartak eljutni, hogy élőben is hallhassák-láthassák az iskolában tanult és meghallgatott műveket. Fel kell tételeznünk, hogy a gyermekeket lenyűgöző zene és a szuggesztív, érzelmeket érintő pedagógiai közvetítés szerencsés találkozásáról lehetett szó. A tanulók 1979-től a mai napig hallgathatják a Badinerie-t, a Varázsfuvola- és a Háry János-részleteket. Nem tudunk arról, hogy mostanában az Operaházat ostromolnák az alsó tagozatos gyerekek, vagy hogy buszok szállítanák őket vidékről egy-egy vasárnapi matiné előadás megtekintésére. Pedig a művek ugyanazok! Lehet, hogy még a pedagógusok is jók és szuggesztívek. Mi hát a különbség a napjainkban folyó énektanítás és a kísérlet között?

Nemcsak a több mint másfél évtized! Többek között a zenetanítás anyaga és követelményei.

Ebben a programban helyet kapott a hangszerjáték is. Nagyon kedvelték a tanulók a gyermekhangszerek megszólaltatását. Ez vonatkozott mind a gyermek-ütőhangszerekre, mind pedig a meghatározott hangolással bíró furulyára és metallofonra. A szenzációt az képezte már rögtön a kezdetek kezdetén, hogy a hangszereken és a hangszerekkel szabad, lehet, megengedett kötetlenül játszani. Ez az első foglalkozásokon valóban a megzabolázhatat-

lan csörömpölés veszélyét hordozta magában. A tanárok pedagógiai tapintata, módszertani felkészültsége, pedagógiai találékonysága, mondjuk ki: kreativitása jó időben és megfelelő mederbe terelte az eleinte parttalannak tűnő hangszeres próbálkozásokat. Ez a ritmushangszerek fokozatosan fegyelmezettebb és egyre összehangoltabb kezelésében mutatkozott meg. Ami egyben a hangzásképtisztulását, azon belül is a ritmus-többszólamúság egyértelműségének kirajzolódását jelentette.

A hangszerjáték bevezetésének a jelentőségét a metallofon használatán lehetett leginkább lemérni. Itt volt legkönnyebben megvalósítható ugyanis az elsajátított és ismert dallamok hangszeres „rekonstrukciója”, reprodukciója. Itt a gyermek számára az egyazon hangszeres tevékenység kétféle újdonságélményt nyújtott: Az egyik az volt, hogy az énekelt dal hangszeren is megszólaltatható. Igaz, eleinte gyarló módon, de a próbálkozások meghozták gyümölcsüket, s a metallofonon is lassan-lassan felismerhetővé vált a dallam. Ez a hangszerjáték technikájának a fejlettségén múlott. A szó pedagógiai és lélektani értelmében véve itt még nem beszélhettünk a hangszeres készség kialakulásáról. A hangszeren megszólaltatott dal azonban elnyerte azt a folyamatosságot, mint amit az éneklésben. Itt már a készség, a lokális készség, az arra a bizonyos és éppen akkori egyetlen dalmegszólaltatásra érvényes készség bontakozott ki.

A levonható tanulság ebből a kísérleti eredményből az, hogy életkortól függetlenül hat a zenei tapasztalatok hiánya, s a zenei emlékezet kellő gyakorlottsága híján nem számíthatunk olyan zenei feladatmegoldásra, amely lehetővé teszi bármily rövid zenei egységben/egészben is az azonos karakterek azonosítását, egymásra vonatkoztatását. Egyébként, itt nem csupán a zenei emlékezet, hanem a zenei gondolkodás hiányáról is szó van. A zenei gondolkodás viszont csak akkor működhet, ha a zenei emlékezet megfelelően gyakorlott.

Nem csupán a dallamok hangszeres megszólaltatásának az élménye az, ami újdonságértékű a gyermekek számára. Maga a hangszer kezelése is újdonság. Kezének irányítása, mozdulatainak koordinálása, azaz manipulációja mindenkitől önfegyelmet igényel. Azonnal nyilvánvalóvá válik, hogy a fegyelmezettebb, rendezettebb mozgások rendezettebb hangzásokat idéznek elő. A „beavatkozásért” a gyermek maga felelős. Mozdulataihoz, a hangszer megszólaltatására irányuló mozgásához lassan hozzátársulnak azok a hangzások, amelyek eleinte kevesebb, később több zenei értelemmel bírnak, s amelyek ennek a manipulatorikus működésnek a következményei, a manipuláció mozgásai és az általuk keltett hangzások belső mintává válnak. Lehet, hogy eleinte a mozgásos elem belső lenyomata van túlsúlyban az auditívval szemben. Később azonban módosulnak az arányok.

Közben folytonos összemérés történik a dalról alkotott vokális emlékképlenyomat és a hangszeres megszólaltatás között. Jóllehet, ezek eleinte különböznek, addig folyik a hangszeres próbálgatás, amíg legalábbis közelítő egyezést nem észlel a gyermek. Minél folyamatosabb a hangszer megszólaltatása, annál inkább van esély arra, hogy befolyásolja az éneklést. Ez az a fontos lélektani és fiziológiai mozzanat, amely magyarázatot ad arra, hogy miért javult a kísérleti programban részt vevő gyerekek vokális intonációja. Az éneklés pontosságának, tisztaságának, intonációjának megítélése, mint általában a pedagógiai helyzetekben, a gyakorlat, a szubjektív becslés alapján történt. A kísérlet lefolytatása idején meghallgatott magnófelvételek és a személyes tapasztalatok alapján megállapítható volt az énekes intonáció tisztaságának korai és gyors kifejlődése.

Az éneklési kedv kialakulása, az éneklés iránti pozitív attitűd megléte részben dalanyagfüggő, részben azonban azon is múlik, hogy a diák milyen társas közegbe kerül,

s nem kevésbé attól, hogy ki a tanár és hogyan irányítja az éneklést, a dalos játékok szervezését. A kísérletbe bevont gyerekek együtt játszhattak, énekelhettek, s nemcsak az énekóra keretében. A tanórák közti szünetben is…

A társas kohézió, az osztálylégkör, a kooperativitás mind szót érdemelnének mint olyan jegyek, amelyek a kísérleti osztályokban kedvezőbb összbenyomást mutattak, mint a kontroll osztályokban. Elegendő objektív értékelhető adat híján ezeknek az értelmezésére azonban nem vállalkozunk.

A kísérletvezető tanároknál – nálunk is – jelentős viszonyulásváltozás volt tapasztalható.

Igen sok kétkedéssel, hitetlenséggel láttak munkához, s kifejezetten szorongóvá váltak, amikor az osztályfoglalkozásokat kizárólagosan zenei élmény tolmácsolására alapozva kellett vezetniük, a tudatosítás mellőzésével. Más típusú felkészülés vált szükségessé az egyes órákra. A program pedagógiailag más követelményeket támasztott a tanárokkal szemben, amelyek többek között fölényes anyagismeretet, rugalmas tananyagkezelést foglaltak magukban. Pedagógiai irányításban pedig e tanároknak sokkal megengedőbbnek, sokkal jutalmazóbbnak kellett lenniük a felszabadult, alkotó, kommunikatív légkör kialakítása érdekében. Hitetlenségük végül feloldódott, majd, egy teljes év után eltűnt, de csak akkor, amikor látták a tanulóknál tapasztalható eredményeket. Ebben a pedagógiai helyzetben nagyobb ívekben, nagyobb léptékben kellett gondolkodni. Nem lehetett az egyik órán elvetett magot a következőn már learatni; hónapos, féléves idővel kellett számolni, míg beérett a „pedagógiai befektetés”.

Engedtessék meg, hogy e dolgozat írója – aki ének–magyar szakos tanárként dolgozott akkoriban – egy személyes élményét rögzítse. Az első év második félévében a gyermekek szókincsének fejlődését tapasztalhattam. A meghallgatott zenemű elemzése során az egyik alig hétéves gyermek a következőket mondta: „Ez a zene örömteli!” Szinte hihetetlen volt ez a pontos, szabatos szóhasználat. Olyan fogalom került így elő, amely a gyermekek szókincsében egy későbbi életszakaszban sem igen jelenik meg. Tehát a zeneművekkel való aktív ismerkedés a gondolkodás, a kifejezőkészség egy másik területét is jelentős mértékben fejlesztette.

Üzenet a mának

Az ének-zene tárgy tanításának optimalizálása nem lehetséges a társtudományok eredményeinek figyelembevétele nélkül. Csak zenei logika mentén haladni, minden más egyéb szempontot, más közelítésmódot mellőzve – zsákutcába visz.

A tanulás- és fejlődéslélektan eredményeinek ismerete és felhasználása a zenepedagógiában megtermékenyítőleg hathat.

Az élmény elsődlegessége biztosítja az arra alapozó intellektuális munkát. Az élményközpontú zenetolmácsolásnak meglesz az érzelmi hozama a zene iránti attitűd megváltozásában, ha a fejlődés és fejlesztés szenzitív szakaszát szem előtt tartjuk.

Két évvel a harmadik évezred előtt, fel kell tenni a legfontosabb kérdést: mit tehet a zenepedagógia, hogy a zene betöltse szerepét az érzelmi és morális nevelésben?

A NAT bevezetésekor, amikor a helyi tantervek már elkészültek, különleges kiváltsága az énektanárnak, hogy legjobb szellemi készültségét mozgósítva gyermek- és zeneközpontú műveltségterület kialakítására tegyen kísérletet.

Jegyzet

(1) CSILLAGNÉ GÁL JUDIT: *Zeneművekben való tájékozódás pszichológiai vizsgálata.* A Budapesti Tanítóképző Főiskola Tudományos Közleményei, XI. Bp. 1992.
(2) RÉVÉSZ GÉZA: *Tanulmányok.* Válogatta és az előszót írta: CSILLAGNÉ GÁL JUDIT. Gondolat Kiadó, Bp. 1985.
(3) CSILLAGNÉ GÁL JUDIT: *Zeneművekben való tájékozódás*…, i. m., 115–120. old.

(4) LACZÓ ZOLTÁN: *A zenehallgatásról I–II. Az Ének-zene tanítása,* 1977. 4. sz. és 1978. 1. sz.; LACZÓ ZOLTÁN: *Zenehallgatás. = Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Tantervi útmutató, Ének-zene 1–4. oszt.* Tankönyvkiadó, Bp. 1978; LACZÓ ZOLTÁN–TARCAI ZOLTÁN: *Zenehallgatás az általános iskolák 1–2. osztályai számára.* (Hanglemez) Hungaroton SLPX 19001, Bp. 1979; LACZÓ ZOLTÁN: *Módszertani javaslatok az 1–2. osztályos zenehallgatási anyag kidolgozásához.* Tanító, 1979. 9., 11. sz., 1980. 1. és 2. sz.; LACZÓ ZOLTÁN: *Útmutatások, javaslatok az általános iskola 1–2. osztálya számára készült hanglemez felhasználásához. Az Ének–zene tanítása,* 1979. 5. és 6. sz., 1980. 1. sz.

(5) Dokumentumok a Magyar Tanácsköztársaság zenei életéből. Szerkesztette: UJFALUSSY JÓZSEF. Akadémiai Kiadó, Bp. 1973, 222. old.

(6) CSILLAGNÉ GÁL JUDIT–LACZÓ ZOLTÁN: *Kísérlet-tervezet.* 1979. október (kézirat). – A kísérletre a Művelődési Minisztérium által kiírt pályázatot *Intenzív komplex zenei nevelés az általános iskolában* címmel 1981 áprilisában Csillagné dr. Gál Judit tanszékvezető főiskolai tanár adta be, a kutatás székhelyéül a Budapesti Tanítóképző Főiskola Művészeti Nevelési Tanszékét jelölve meg. Közreműködő kutató: Laczó Zoltán, egyetemi docens a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskolán. A kísérlet adminisztratív irányítását aztán a továbbiakban a Tudományszervezési és Informatikai Intézet folytatta.

(7) BRUNER, J. S.: *A perceptuális készenlétről. = A tanulás szerepe az emberi észlelésben.* Szerkesztette: MARTON L. MAGDA. Gondolat Kiadó, Bp. 1975, 125–170. old.; POSNER, M. I.: *Absztrakció és a felismerés folyamata. = A tanulás szerepe…,* i. m., 239–276. old.; OLDFIELD, R. C.: *Emlékezeti mechanizmusok és a sémák elmélete. = A tanulás szerepe…,* i. m., 277–291. old.; NEISSER, U.: *Megismerés és valóság.* Gondolat Kiadó, Bp. 1984.

(8) PIAGET, J.: *Az értelem pszichológiája.* Kairosz Kiadó, Bp. 1997, 194–204. old. L. továbbá: MÉREI FERENC: *Piaget fejlődéslélektani rendszere.* = WALLON, H.: *Válogatott tanulmányok.* Gondolat Kiadó, Bp. 1971, 352–354. old.

(9) Ha valaki mégis járni kezdi tanítani tíz hónapos gyermekét, aki tizenhárom hónapos korára el is kezd önállóan járni, az őt tanító felnőtt nyilván saját érdemének fogja ezt betudni, s lelkesen állapítja meg, hogy három hónap alatt sikerült megtanítania járni a gyermeket. A három hónapos folyamat viszont elfedi azt a tényt, hogy a gyerek maga, ha biológiai érése megerősítette a csontjai fejlődését, tizenkét hónapos korában segítség nélkül is megtanul két-három hét alatt járni azon a szinten, mint a három hónapos tanulás után.

(10) VIGOTSZKIJ: *Gondolkodás és beszéd.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1967, 277–278. old.; ATKINSON, R. L.–ATKINSON, R. C.–SMITH, E. E.: *Pszichológia.* Osiris Könyvkiadó, Bp. 1995, 74–82. és 300. old.

(11) VITÁNYI IVÁN: *Zenelélektan.* Gondolat Kiadó, Bp. 196, 187–204. old.

(12) Uo. 224–230. old.; MÉREI FERENC–BINÉT ÁGNES: *Gyermeklélektan.* Gondolat Kiadó, Bp., 1970, 253. old.; UJFALUSSY JÓZSEF: *Extázis és katarzis. = Zenéről, esztétikáról.* Zeneműkiadó, Bp., 1981.

Lőrincz Csongor

A retorika temporalitása

Az eltévedt lovas mint intertextus

„…wie es keine Einbildungskraft gibt, die nicht auf Gedächtnis beruhte, so gibt es kein Gedächtnis, das nicht schon eine Seite der Einbildungskraft in sich enthielte. Wiedererinnerung ist zugleich Metamorphose."
Dilthey: *Das Erlebnis und die Dichtung*
„Csengés emléke száll"
József Attila

Az Ady-lírát illető irodalomtörténeti kanonizáció egyik lényeges vonása eme költészet történeti elhelyezhetőségének kérdésében ragadható meg. Közismert, hogy ebben a kanonizációban inkább Ady előtörténetét tüntették ki alaposabb figyelemmel, illetve dolgozták fel, „erős" megkonstruáltságot kölcsönözve annak. Ez az eljárás erősen szelektívnek mutatkozik, mivel a múlt század végi költők műveiből leginkább azokat a mozzanatokat emelték ki, amelyeket az Ady-líra „szimbolizmusát" megelőlegező poétikai jellemzőkként véltek azonosítani.

Az „eredet" efféle bebiztosítása – amely mind több kételyre talál a recepció jelenlegi fázisában *(1)* – természetszerűleg inkább a „múltra" vonatkozott, kevésbé az Ady-költészet utóéletére vagy „jövőjére". Valószínűleg azért, mert Ady hatásának felmérése már jóval bonyolultabb feladatnak tűnhetett, hiszen az epigonális, tematikus utánzatok nagy száma mellett kevéssé lehetett funkcionális „átírásokra" bukkanni az Ady-t követő periódus költői köznyelvében. Persze, ezek inkább rejtettebb allúziók a *Kosztolányi-, József Attila-* vagy *Szabó Lőrinc*-szövegekben, amelyek nehezen tárhatók fel az affirmatív (vagy tagadó) diskurzusra berendezkedett kanonizáció lineáris, eredetelvű logikájával. Nem véletlenül sürgette *Németh G. Béla* 1978-ban Ady – az „utódok" által is lehetővé tett – hatástörténetének korszerűbb kutatását, amely nem egyszerű kronológiai korszakolást jelentett számára, hanem egyúttal a „funkcióhordozás, főleg pedig [a] befogadás" kérdéseivel való szembesülést is: „Az Ady-kutatás kérdései közül most (…) egyre inkább előtérbe kell, hogy kerüljön Ady és utódai líratörténeti, költészettörténeti viszonya. Ebbe a kutatási körbe, természetesen, nemcsak az időben reá következő nemzedékeket kell bevonni, hanem a kortárs utódokat is." *(2)* Az Ady-recepció mai stagnálása nem kis részben ennek a feladatnak mindmáig beváltatlanságából eredeztethető. A „múlt" ilyenfajta preferálása valószínűleg kapcsolatban lehet – bár korántsem egyértelmű módon – azzal, hogy az Ady-versek valóban inkább a múltra kérdeznek rá, azzal foglalkoznak, azt avatják legfőbb problémájukká – ellentétben a „jövővel", amely többnyire kétosztatú – apokaliptikus vagy eszkatologikus – perspektívában rajzolódik elő. Ezekben a versekben a „múlt", illetve a „jelen" értelmezése általában meghatározza így a jövőbeli anticipációkat. A látszólagos omni, illetve atemporalitás azonban szinte mindig olyan beszédpozíció által nyilvánul meg, amelynek rögzítettsége – akár a szoros értelemben vett időbeli indexek elmaradásával is – egyfajta „most"-típusú jelent tüntet ki és teszi a megnyilatkozás kizárólagos idejévé.

A „múlt”-tal foglalkozó, annak hatását inszcenírozó versek között kiemelt helyen szerepel Az eltévedt lovas című költemény. A recepció itt vélte azt az időiséget felfedezni, amelyben múlt és jelen nem különíthetők el élesen, így vezetve a teleológia hiányához. A jövőnek ebbe az összefüggésbe való bevonódása meglehetősen egyirányú módon történt, a negatív értékhangsúlyoknak a hegeli értelemben vett – a „lovas” alakjában témává is tett – „boldogtalan tudat” horizontjában való felerősítésével. Az idősíkok összekötése az elemzők szerint az eldöntetlenség lehetőségét hívja elő, amennyiben a „múlt” eluralkodása tételezhető a „jelen” felett: „a hiányzó, nem létező jelennek a szerepét veszi át a múlt.” *(3)* A „jelen” nem-létezése generálná tehát a múlt „feltámadását”, a „most” efféle kiszolgáltatottsága pedig az idő „jövőből is történő” *(4)* jellegét állítaná előtérbe. Eszerint a lovas „eltévedésének” kettőssége – a múltból a jelenbe tévedés, illetve a jelenben való eltévedés értelmében *(5)* – pontosan erre a temporális áthelyeződésre vonatkozik (következésképpen múlt és jelen nem választhatók szét teljes bizonyossággal). Ennek – a vers időiségét már-már a későmodern József Attila-szövegekéihez közelítő – felfogásnak a vers szövege (és maguk az értelmezések) néhány ponton legalábbis ellentmond(anak).

A történelem ciklikus jellege itt identikus ismétlődést jelent: a lovas „eltévedésének” kétértelműsége nem rendíti ezt meg, sőt a „most”-féle struktúrát erősíti meg (bármelyik szemantikai lehetőséget részesítik is előnyben, a „lovas” identikus marad mind a jelenben, mind a múltban, mind az „új hínárú” jövőben). Az ismétlődés azonossága feloldja ugyan az idősíkok egymásutániságát, ám egy olyan „most”-sor jegyében, amely az időt végtelenként prezentálja. Ebben a szemléletben a múlt a már elmúlt „most”-ot jelenti, a jövő viszont a megérkezőben levő, majdani „mostok” egyirányú várásaként funkcionál. *(6)* A vers deiktikájának vázlatos elemzése szintén ezt támasztja alá: a második strófabeli „most hirtelen” nyilvánvalóan a jelenben szituálja a versbeli történést (ez megismétlődik a vers középpontjának számító ötödik strófában), a rákövetkező versszak lokális deixise („Itt van a sűrű, a bozót, / Itt van a régi, tompa nóta”) pedig nyomatékkal erősíti meg ugyanezt a tér vagy hely vonatkozásában, együtt a predikatív viszonyokkal. A térbeliség ezen kiemelt jelölése mintegy a beszélőt lokalizálja – az időben is, mivel a „most”, „itt”, „én” deixise strukturális-funkcionális értelemben megegyezik. *(7)* A tér- és időbeliség definiálása – és ezáltal az itt beszélő „hang” részbeni identifikációja – azért is emelhető ki itt, mert a „nóta” lehetséges önreflexív összefüggésekre utaló képzete ugyanúgy jelenbeliként szituálódik, amelyet hiátus („süket ködben lapult”) választ el múltbeli, a mostanival identikus megszólalásától („vitéz, bús nagyapáink óta”). A keretes szerkezet funkciója eszerint a vers „jelenének” körülhatárolása lehet: a „lovas” jelzőinek fölcserélődése az első strófában az „eltévedt” elsőbbségével inkább a jelenre vonatkozik, míg az utolsóban a „hajdani” előtérbe kerülése a vers „idejének” megfeleltethető jelenbeli szekvencia lezárulását sugallja (amely ugyanígy kerül megismétlésre a „jövőben” is).

Az idősíkok efféle különállása – nem a heideggeri értelemben vett eksztatikus egybetartozásuk –, vagyis lényegében a „jelen” felől gondolt „most” kitüntetése jut kifejezésre az olyan értelmezői ítéletekben, miszerint a versnek „reális élménymag” *(8)* (a ködös sík képe) volna tulajdonítható (amely így az itt beszélő hang „arcának” stabilizálására vonatkozik). *Kormos Mária* nagyvonalúan próbálja meg viszonylagosítani ez utóbbi szerepét, a jelen kitüntetettségét, de ezt úgy teszi, hogy egyszerűen a „múlt” értelmében vett most-ot helyezi – egyfajta látszat-lényeg-logikával – a „nem igazi realitást” jelentő jelenbe és teszi azt dominánssá. Nem véletlen emellett a narratíva igényének a szövegbe való önkényes „beírása” sem, amely megmutatja azt, hogy a „most”-féle időszemléletben gyökerező felfogás milyen közel áll az egymásutániság lineáris elvéhez, amelyet pedig látszólag tagad: Kormos szerint a – különben nem egészen egyértelmű időiségű – hatodik versszak maradéktalanul a jelen állapotát rögzíti, „a volt-erdőkhöz történt hasonulása után ábrázolja a táj megváltozott arculatát” (kiem. L. Cs.). *(9)* Az időbeliség eme értelmezése nem a múlt olyan, „eredetétől elvált… hátramaradását” tárja fel, amely azt éppen nem-jelenlevő-

ként szituálná *(10)* és ennyiben differensként mutatná fel az időbeliségben elfoglalt „helyéhez" való viszonyát: ez az érdekeltség így nem „a múlt megszüntetve-megőrző emlékezetbe idézésében", *(11)* mítosztalanításában, vagyis temporalitásában jelölhető meg. Az, hogy az időbeli meghatározhatóságot látszólag feloldó vers ennyire kötődik a punktualitáshoz, további fontos aspektus említését teszi szükségessé, a szövegbeli alakzatok tropológiai státuszának szempontjából. Az eltévedt lovas jelen-inszcenírozása a recepció fényében alapvetően a szimbólum struktúrájának stabilizálása érdekében történik. Ezért van szükség a jelen kitüntetésére, alapinstanciaként való működtetésére – mivel az iteráció önkényes felszabadítása defigurálná a szimbólum alapjául szolgáló tartalmazottság időbeli állandóságát –, ellentétben például az Eszmélet horizontfüggő temporalitásával, ahol „a jelen mozzanata nemhogy nem válhat az időszemlélet interpretációs centrumává, de még mint létmód is érvénytelenné lesz" *(12)*: „Csak ami nincs, annak van bokra, / csak ami lesz, az a virág, / ami van, széthull darabokra."

A versbeli időiség fenti értelmezése összefügg a „lovas"-nak mint olyan-ként, létezőként való azonosításával (a szimbolisztikus olvasásmód szerint nem feltétlenül valamely szubsztanciális létezőnek való megfeleltetésével). A jelen(né vált múlt) stabil volta teszi lehetővé például Kormos Máriának is, hogy a recepciótörténet talán legösszetettebb időértelmezése ellenére (?) azonosíthatónak tekintse a „lovas" figuráját (pl. magyarság-szimbólum). A szimbólum szerkezetének megfelelő „most"-struktúra kiválóan alkalmas az efféle antropomorfikus állandóság tételezésére, sőt előfeltétele annak. *(13)* Az idő így elveszti konstitutív szerepét a versbeli „történés" vonatkozásában, az idősíkok differens egymásbamozgásának lehetősége nem íródik bele az itt reprezentált hang nyelvébe.

Mindazonáltal a „lovas"-nak egyáltalán nem bizonyos a „létezése" (nem egyszerűen a kiléte), mivel csak hang, pontosabban: annak hallása utal rá. Sőt, a vers első részében (az első három strófában) a különféle hangzás-képzetek legalább háromszori előfordulásával lehet számolni: a „vak ügetés" hangja a nyilvánvalóan hallott „téli mesék"-kel, majd a „régi, tompa nóta" mozzanatával kerül összefüggésbe. [Az „ügetés" és a „nóta" (hallottként való hozzáférhetőségének) funkcióját az előbbi jelzője („vak"), illetve a „süket köd" mozzanata méginkább kiemeli.] A szöveg azonban nem helyezi ezeket valamilyen metonimikus vagy metaforikus jelentéskapcsolatba, szorosan egymás utáni – lényegében egyidejű – felvonultatásukkal a széttartó jelleget hangsúlyozza. Ezzel a diszparát hatással szükségszerűen – több-kevesebb tudatossággal – szembesült a recepció, sőt, a hozzá való viszony egy olyan értelmezői „vakfoltra" derít fényt, amely jelen dolgozat szempontjából különösen fontosnak tűnik. Ha egyáltalán megfontolandónak is tartják a hangzásképzetek többszöri előfordulását, az interpretációba való beillesztésüknél érdekes dolog történik. Kormos szerint a harmadik versszak „visszakapcsol a lovas alakjához", „a régi, tompa nóta" véleménye szerint „a vak ügetés zajával, a patadobogással azonosítható, annak alkalmi szinonimája". *(14)* Ez a vitatható értelmezői lépés ismét a fentebb említett antropomorfizációs-szimbolizációs igényt próbálja beváltani, mivel a különféle hallásképzetek egységesítése a lovas „alakja" stabilizációjának érdekében történik. Az, hogy pontosan itt kényszerülnek az elemzők ilyen „erős" homogenizációs műveletekre, a szövegbeli kiemelésük mellett méginkább indokolja a hang-képzetek részletesebb figyelemre való méltatását. A fenti performált „hallás" ugyanis teljességgel a cím felől olvassa a szöveget, és elfeledkezik arról, hogy a „lovas" reszubsztancializálása csak a hangzástöredékek – mint feltételezők – összevonásán és direkt megfeleltetésén alapulhat, ami azonban a szöveg részéről nem teljesen nyilvánvaló. A homogenizációról való lemondás a szimbólum alakzatának megbontását – itt elsősorban a „lovas" figurájától való elfordulást – eredményezhette volna. Ahhoz, hogy ezt megkísérelhesse, az interpretációnak azonban magától Az eltévedt lovastól kell – legalábbis részben – „elfordulnia", mivel lehet, hogy az Ady-vers olvasása ekkor már nem jár(hat) bizonyos recepciós megelőzöttség nélkül, sőt nem nélkülözheti eme megelőzöttség aktivizálását. A Téli éjszaka éppen a hangzást, annak hallása általi feltéte-

lezettségét tematizálja (például az Ady-versből ismert cs-alliterációk itt is megjelennek: „Hallod-e csont, a csöndet?”), az ehhez való viszony a vers önreflexív rétegeit hozza játékba. Emellett „A fagyra tőrt emel az ág / s a pusztaság / fekete sóhaja lebben – / varjucsapat ingleng a ködben” sorok felidézhetik az Ady-vers szcenikáját, mint ahogy a motivika számos eleme, illetve mozzanata – a különböző dezantropomorf létezők (például éppen az évszak: a „tél”, Adynál a „November”) antropomorf vonásokkal való felruházása, az embertől való elhagyatottság („fogyatkozott számú az ember”; „szép embertelenség”) – is kapcsolatot teremthet a két szöveg között. Természetesen itt korántsem eme kölcsönös szövegközi deiktika identikus voltáról van szó, sokkal inkább ezek történeti-textuális különbözőségéről. Az eltévedt lovas kapcsán többször kiemelt distanciált beszélői magatartás *(15)* a József Attila-vers klasszikus-modern önkimondástól tartózkodó személytelen nyelvhasználatában – „Légy fegyelmezett!” – például egészen más, új funkciót kap. A Téli éjszaka a hangzáson keresztül – „csengés emléke száll” – „olvassa” Az eltévedt lovast mint „infratextust” – így már eleve beszédként és nem tárgyiságként kezeli az Ady-verset, par excellence interpretatórikus gesztusként fogva fel ezt a műveletet. A Téli éjszaka a hangzást egyáltalán nem antropomorf eredetűként prezentálja – elsősorban azért, mert nem a hallástól elszakítva teszi azt hozzáférhetővé. A hangot nem szubsztanciális, önelvű létezőként, netán az „én” tulajdonaként tételezi, hanem a hallás mint megértés által feltételezettként:

„A kék, vas éjszakát már hozza hömpölyögve
lassudad harangkondulás.
És mintha a szív örökről-örökre
állna s valami más,
talán a táj lüktetne, nem az elmulás.
Mintha a téli éj, a téli ég, a téli érc
volna harang
s nyelve a föld, a kovácsolt föld, a lengő nehéz.
S a szív a hang.”

Ezek a sorok olvashatatlannak bizonyulnak a külvilág-„én” vagy kint–bent ellentétpárral dolgozó interpretáció számára: a hagyományosan a szubjektum bensőségességét megnyilvánító „szív” itt éppenséggel kinnlevőségként tételeződik, amelynek a „világ” ad hangot. Úgy azonban, hogy ezeknek a polaritás értelmében vehető szétválasztása kérdésessé válik (a harang-hang egymásravonatkozása folyományaként): a „kriptára” emlékeztető „téli éjszaka” (vö. „A lég finom üvege…” vagy „Milyen vitrinben csillognak / ily téli éjszakák?”) a „téli éj, a téli ég, a téli érc” exponálásával ezúttal harangként értelmeződik, amelynek az általa – nem külső akarattól vagy igénytől – létrehozott „hanghoz” való viszonya így önreferens funkciót kap. „Téli éj” és „hang” kapcsolata eszerint szöveg és az általa létesített hang viszonyává válik, hiszen a versben ezután a hang(zás) „érzékelése” lesz az, ami a „téli éjszakát” tovább konstituálja. (Itt meg kell jegyezni, hogy ez az elemzés a szokásosnál is kevésbé kimerítőbb lesz, csakis az Ady-verssel való kapcsolat szempontjából lényeges mozzanatokra szorítkozik.) A hangnak a „kriptában” való megképződése azt mint nem identikust, mint másikat *(16)* feltételezi: nem antropomorfizálható jellege éppen lokalizálhatatlanságának tudható be, vagyis szöveg és az így megszólaló „hang” között differencia is van (a harang-hang rím fonikus hasonlósága, de lokális-időbeli különbsége értelmében). Az eltévedt lovas mégiscsak antropomorf vonatkozású – kevésbé a „(hangzás)világnak” kiszolgáltatott – hangjai („lovas”, „mese”, „nóta”) itt sokkal radikálisabb módon kerülnek át az uralhatatlanság tartományába. Elsősorban a nyelv humanista perspektíváját *(17)* feladó, megváltozott beszédhermeneutikai szöveghorizont függvényeként. A hang nem-lokalizálható voltát éppen a hallás létesíti: a „csengés emléke száll” mondat ismét eldönthetetlenné teszi a kint–bent megállapítására vonatkozó kérdést (önreflexív módon pedig például a rímelés differenciákat is termelő teljesítményére

utalhat). Ezután a „csend” közbejöttével még inkább felfüggesztődik a „hang” mint prezencia illúziója: a „csönd” legalábbis annyira aktívnak bizonyul, mint maga a hang: „Ezüst sötétség némasága / holdat lakatol a világra. […] s a csönd kihűl. Hallod-e, csont, a csöndet?” A csend füllel való érzékelésének lehetősége kevésbé tűnik paradoxonnak a szöveg azon eljárása felől nézve, amely a csend „jelenlétét”, érzékelhetőségét éppen a valamit valamiként való hallás (ontologikus) elsőbbségéből vezeti le. A „csönd”-ről beszélő sor hívja fel ugyanis a hangzásra leginkább a figyelmet – amely az alliteráción keresztül így visszautal a „csengés”-re, jelezve, hogy a „csengéshez” a „csenden” át vezet az út és fordítva. Amennyiben „a hallás nem más, mint a minden észlelést és képzetalkotást már egybetartó mondani-hagyás [Sichsagen-lassen]” *(18),* akkor a „csönd” hallhatóvá válása a hallás teljesítménye, amely a hangzás erre való ráhangolódását létesíti. A „hang” lokalizálhatatlansága éppen „csend” és „hallás” köztes terében való – lényegében atopikus – elhelyezkedését jelenti: ezért lehet az „emlék száll” értelmében egyszerre múlt- és jelenbeli, ami azonban éppen különbséget feltételez. Eszerint a hallás lesz tehát az az instancia, amely szöveg és hang differens viszonyáért „felelős”: ez a mozzanat önmaga *(19)* „másikává” teszi a hangot, emez önelvűségének a szöveg közbejötte általi defigurációjával.

Ahogy a hallás létesíti önmaga másikául a hangot, úgy az idézés is mint „kiolvasás és bele-idézés kettős mozgásaként” (26) működik. A Téli éjszaka nem egyszerűen olvashatóvá teszi Az eltévedt lovast, hanem olyan költészettörténeti-értelmezési hagyományból „emeli ki”, amely meghatározó volt a maga idejében és az mindmáig is. Ez a temporalizálás – amely nem szimpla tropológiai áthelyezést jelent itt, hanem felejtés és emlékezés bonyolult összjátékát – persze éppúgy „olvassa” a József Attila-verset is: ennek a szövegközi történésnek a horizontjából mondható, hogy az Ady-vers időbelisége „a jövőből is történő formáció”. A továbbiakban ennek modalitásait kell szemügyre venni.

Az eltévedt lovas-beli „süket köd” funkciója ebben a nézetben úgy módosul, hogy – mivel az „ügetés” „azért hallatszik oly tisztán, mert e köd »süket«” *(20)* – a „süket” voltaképpen a hangzás hallhatóságának alapfeltételét, a „csendet” fogja jelenteni (nem ezek egyszerű ellentétét). Nem pusztán fenomenalitást, hanem a kimondatlant is, vagyis – a Téli éjszaka szempontjából legalábbis – azt a virtuális-diszpozicionális érthetőséget, ami „nemcsak az, ami nélkülözi a hangzó-közzétételt, hanem a nemmondott is, ami még nincs megmutatva, ami még nem jelent meg”. *(21)* Erre utal később az „Alusznak némán a faluk / Multat álmodván dideregve” sorokban az, hogy a „némaság” itt annak a ráhallgatásnak válik előfeltételévé, amely a vers szerint nyilvánvalóan hallott „múlt” „jelenlétét” egyáltalán lehetővé teszi. A vers szcenikája eszerint a „hallás” működésének és teljesítményének egyfajta „színreviteleként” is felfogható.

A fenti viszonyt a Téli éjszakában a szubjektumot is elkülönbözteti magától, osztottságában mutatja meg – valamint azt, hogy a „mondás”, a „hangzás” világfeltáró működése egyáltalán nem pusztán az ő tevékenysége: ezt megelőzi legalábbis a hallás megértő jellege és az, hogy a mondás csak általa válik lehetővé. Hogy ez nem identikusságot jelent, azt éppen az „én” egyszerre mondásként és hallásként való értelmezettsége tárja fel („S a szív a hang […] Az elme hallja…”). Ezzel összefüggésben a látás éppúgy nem azonosságot „rögzít”, a vers gyakori távlatváltásai következményeképpen – „Milyen vitrinben csillognak / ily téli éjszakák?” –, mivel a látás- és hallásképzetek kölcsönössége hasonlóan eldöntetlenséget eredményez (a vizuális „csillognak” cs-je a „csönd” hangzásának, illetve „csengésének” már ismert hangzója). (Az alliteráción kívül a kérdés modalitása is összeköti ezeket

a sorokat: a kérdések funkciója itt a jaussi értelemben eminensen az lehet, hogy a kifejezés hogyanjára irányítják a figyelmet, *(22)* vagyis éppen a hangzásra és annak feltételrendszerére.) A hang eme kettős státusza – hallás/hallottság és mondás is egyszerre – arra utal, hogy az „én" részese és ugyanakkor értelmezője is ennek a „világnak". Az Eszmélet-féle beszélői köztesség *(23)* ezúttal nem annyira a fény-, mint a hang-képzetek mentén észlelhető. Az utolsó szakasz a személytelen nyelvhasználat után színre lépteti az én-t – „Hol a homályból előhajol / egy rozsdalevelű fa, / mérem a téli éjszakát. / Mint birtokát / a tulajdonosa" –, első látásra mint az őt magában rejtő struktúrától függetlenedett szubjektumot. Hogy azonban itt nem a Babits-i értelemben vett „tulajdonosi szemlélet" működik (vö. A gazda bekeríti házát), azt a hasonlat kétirányúságának és a rímelésnek a kereszteződéséből keletkező ironikus potenciál láttathatja be az olvasóval. A „tulajdonosa" a „(rozsdalevelű) fá"-ra rímel, következésképpen az „én" eme „világ" egy tetszés szerinti létezőjével kerül egy szintre, „arcát" e „(szöveg)világ" által létrehozottként, tőle függőként és megsemmisíthetőként tételezve. Az „én" efféle dezantropomorfizációja visszautal Az eltévedt lovas jellegadó eljárására, vagyis a dehumánus létezők antropomorfizációjára. *(24)* (A szcenikus szignifikáció a két vers viszonylatában így megfordul, átminősül.) Az előbbi nem egyszerű ellenpontot képez az utóbbival – és itt derül igazán ki, miért fontos pretextus Az eltévedt lovas a József Attila-versnek –, hanem az „én" (immár) többszöri el-helyezését viszi véghez. A szubjektum a Téli éjszakában egyszerre hordja magán az Ady-vers-beli beszélő, illetve „lovas" „attribútumait", úgy, hogy külön-külön nem azonosítható egyikkel sem. A distanciált beszédhelyzet értelmében csupán hallást jelent, a „lovas" – az őt létrehozó hangzásképzetek – vonatkozásában (amely éppúgy hozzátartozik a környezetéhez, mint a „rozsdalevelű fa") pedig az így létrejövő „mondást", beszédet. A hangzás vagy beszéd hallás általi feltételezettsége egyúttal a költői beszédhelyzet feltételezettségévé, szubszkripciójává válik. A Téli éjszaka beszélő én-je tehát hallás és beszéd kereszteződésében (ami bizonyos értelemben nem más, mint a szöveg) multiplikálódik. Mivel ezt egy másik szöveggel való dialógusban – vagyis hallás és beszéd összjátékában – teszi, a köztességből eredő megsokszorozódást citációs-szövegközi értelemben is végrehajtja. Sőt, az „én", a versben beszélő „hang" tropológiai-beszédhermeneutikai feltételezettsége csak az így megszólaltatott „infratextus" teljesítményéből látható be igazán. A két szöveg közötti viszony az idézettség mentén inkább allegorikusságot fog jelenteni – olyan temporalitást „ír bele" Az eltévedt lovas-ba, amely annak önmagában nem „sajátja", hanem csakis az utólagosságon keresztül képződik, lép működésbe. (Az interpretáció ezért már a Téli éjszaka általi értelmezettségben értelmezheti az Ady-verset – legalábbis, ha a szövegközi kapcsolatokat nem formális jelölésként, hanem történésként fogja fel elsősorban.) Ez természetesen nem a Téli éjszaka „immanens" időiség-prezentációjának (ami a fentiek szerint persze nem igazán „áll" önmagában) a korábbi versre való átvitelét jelenti, hanem olyan hatástörténeti eseményt, amelynek következtében az Ady-vers úgy fog megszólalni, ahogy azt a „saját" jelenében sohasem tehette volna. A József Attila-szöveg Az eltévedt lovas „hangzását" olvassa, így mutatva meg az antropomorfizáció feltételezettségét, illetve megelőzöttségét, a szó legszorosabb értelmében mozdítva elő az Ady-vers „nyelvbe való visszatérését". *(25)*

Ahogy a hallás létesíti önmaga másikául a hangot, úgy az idézés is mint „ki-olvasás és bele-idézés kettős mozgásaként" *(26)* működik. A Téli éjszaka nem egyszerűen olvashatóvá teszi Az eltévedt lovast, hanem olyan költészettörténeti-értelmezési hagyományból „emeli ki", amely meghatározó volt a maga idejében és az mindmáig is. Ez a temporalizálás – amely nem szimpla tropológiai áthelyezést jelent itt, hanem felejtés és emlékezés bonyolult összjátékát – persze éppúgy „olvassa" a József Attila-verset is: ennek a szövegközi történésnek a horizontjából mondható, hogy az Ady-vers időbelisége „a jövőből is történő formáció". A továbbiakban ennek modalitásait kell szemügyre venni.

A hangzás előtérbe helyezése új módon tünteti fel az Ady-vers deiktikáját, mivel mintegy partitúraként értelmezi annak szövegét: az „itt" deixisét üressé változtatja. Ezzel a meg-

szólaltatás szükségességére irányítja a figyelmet, úgy azonban, hogy egyúttal ennek parcialitását is jelzi. A hang-képzet mint jelölő eszerint megkülönböztetett maradhat az általa létrehívott vagy hozzátársított jelöltektől, abban az értelemben, hogy mindig magán hordja – többféleképpen lehetséges – értelmezettségének indexeit. A hangsúlyozottan fiktív lények lesznek tehát a hallás, a „téli mesék" és a „nóta" funkciói, nem pedig fordítva. Az imaginációt bizonyos értelemben a beszédszerűség és hallása előzik meg. Az elsősorban hallásra apelláló „téli mesék", illetve a (halló) mondást konnotáló „régi, tompa nóta" textuális kontaminációja mintegy idézőjelek között engedi észlelni pl. a „hajdani lovast" – arra utalva ezáltal, hogy az antropomorfizáció csak eme – időbeli és textuális – differencia „elfelejtése" révén történhet meg. A „kielevenednek" állítmány igekötője – amelynek „furcsa újszerűségét" *(27)* Kormos Mária is kiemeli – azt sugallja, hogy ez a jelenlétre-jövés a hallás által megnyilvánított hangzásból – időbeli hiátust is feltételezve – keletkezik, nem valamely eleve adott szubsztanciát jelent (egyébként eme sorok szegmentálása is ezt erősíti, hiszen a „téli mesék" sorvégre kerül – az azután következő sorvégi „kielevenednek" tehát rá (is) vonatkozik –, függetlenedve mintegy a vele birtokviszonyban levő „rémek"-től). A „benőtteti" kifejezés kettőssége – amely „egyszerre utal aktivitásra és passzivitásra" *(28)* –, mivel fenntartja valamely „külső" instancia lehetőségét, szintén a hangzás jelölt-elvű aktualizálásának nem automatikus műveletére vonatkozhat, mint szenvedő szerkezet a fenomenalizáció függőségére utalva.

A fenti idézet-aspektus került előtérbe a Téli éjszakában – persze, itt már szó szerinti értelemben is –, a „Csengés emléke száll. Az elme hallja:" utáni kettőspont és az erősen antropomorfizáló jelleg az utána következő sorokat az intertextuális vonatkozások közbejöttével mintegy idézőjelben teszi olvashatóvá (ami egyébként a szöveg más részeire is kiterjeszthető, amennyiben a „mintha…volna"-féle feltételes modalitás előző versszakbeli dominanciája relativizálja a hallás és így a hang egyértelműségét). Az idézetszerűség és a kint–bent szembeállítás (reflektált) elbizonytalanítása – amely Az eltévedt lovasban az „emberi" tényező előtérbe helyezésének következtében inkább csak potenciálisan volt jelen – így éppen a nyelvi megértés ambivalens jellegéből és nem szubjektum függő feltételeiből fakad. „Az aktuális és a virtuális beszéd össze-, illetve széthangzásának egyidejű lehetősége" *(29)* az így bekövetkező diszfiguráció révén köti össze Az eltévedt lovast a Téli éjszakával és választja el a citációs „szétíródás" értelmében.

A Téli éjszaka bemutatta azt, hogy Az eltévedt lovas megszólaltatása elképzelhetetlen a hangzásképzetek – hallásra is visszaható – olvasása nélkül, persze anélkül, hogy mindjárt meg is „fejtette" volna a szöveg eme diszparát elemeit, amelyek az interpretáció folyamatában Az eltévedt lovas szövege mögötti lehetséges szöveg fragmentumait engedik fölsejleni. A József Attila-vers a hang és hallás közötti (szövegközi) differencia előtérbe állításával egyfajta diszkontinuitást ír bele az Ady-szövegbe. Utóbbira nézve ez úgy lesz időbelivé, hogy már az ott előforduló, egymással nehezen összeegyeztethető hangzásképzeteket is idézetekként értelmezi, éppen múltkarakterük felerősítése révén. Az emlékezés minden problémátlansága ellenére így a felejtés mozzanata is szerephez jut az Ady-versben: mivel „hajdani" (a „csengés emléke" analógiájára), éppen mivel „csupán" hal(l)ottként, az allegória mortifikáló móduszában van „jelen" *(30)*. Nem egykori „önmaga" tapasztalásaként tehát – miként az Ady-szöveg csupán hallottként jut szerephez a Téli éjszakában, úgy van jelen a „lovas", illetve a „múlt" Az eltévedt lovasban. A hangzás materialitásának múltkaraktere azt jelenti itt, hogy mint „az emlékezet [Gedächtnis] tevékenysége a tapasztalat interiorizációját örökre maga mögött hagyja …és ezzel örökre elfelejti". *(31)*

Ebből a nézetből – és a recepcióból is, csak másképpen – a hatodik strófa minősül a leginkább olvashatatlannak Az eltévedt lovas szövegében. Itt kerül leginkább előtérbe – szinte mechanikus prózaisággal – a hangzás materialitása, a nominális szintaktika, a „csupa" négyszeri megismétlése vagy a hangsúlyos ritmus felerősödése révén exponálva. Ez a „ráolvasásszerű" *(32)* beszédmód olyannyira hangsúlyozza szövegiségét, hogy nem lehet már

megfeleltetni valamilyen egyszerű fenomenalizációs gesztussal a szcenika valamelyik elemének. Az elemzők szerint ez a versszak – mint már szó volt róla – a múlt által uralt jelenre vonatkozik. Az időre utaló jelzések hiánya, illetve ellentmondásossága – pragmatikai szempontból jelen idejűnek lehetne mondani, de „ősök”-ről, „hajdani eszelősök”-ről van szó benne – miatt azonban nehéz efféle időbeli integrációt felfedezni ezekben a sorokban, mivel ezek vonatkoztatási szekvenciája sem a múlttal, sem a jelennel nem azonos. Ez a szövegrész, miként felhívja a mondottságára a figyelmet, csupán hangzásként van jelen (a Téli éjszaka is kizárólagosan ezt idézi ebből a strófából), ami éppen a fent említett múltjelleget erősíti: a rímelés (a szöveg egészéhez képest való) megváltoztatása az „eszelősök”-ben ott levő „ősök”-et hangsúlyozza. Önreflexív módon így a hangzás múltbeliségét emeli ki, talán fölösleges mondani, hogy nem a szokványos időbeli értelemben. Már a rímelés – „a textuális hatás általános törvénye, amely egy azonosságot és egy különbséget redőz egymásra” *(33)* – ilyen megváltoztatása is a mondottság hogyanjának értelmezéstől való függőségére, a hangzásnak a hallás közvetítettsége értelmében vett nem-jelenvalóságára utalhat, mivel a Téli éjszakára vetett pillantás ebben az összefüggésben ha lehet, még bonyolultabb relációkat fedezhet fel: a „csengés emléke száll” kezdetű strófa rímképlete analogikusan szerveződik „A távolban a bütykös vén hegyek”-kezdetű szakaszával (aabab), amelyet a b rímek strófaközi fonikus hasonlósága (tartogatják-tanyát; ajtaját-nyáron át) is kiemel. Ugyanezzel a rímképlettel kerül szimmetrikus viszonyba „A kék, vas éjszakát”-tal kezdődő versszak első öt sorának rímelése; utolsó négy, a „hangot” tematizáló sora pedig „A hideg űrön holló repül át”-tal bevezetett, a „csönd”-re vonatkozó sorokéval, szintén szimmetrikus kapcsolatba. Ez a kölcsönösség a különböző szakaszok szövegszervezési eljárásait hozza összjátékba: így vonatkoztatódik egymásra a hallást, az idézettséget tematizáló versegység az elsődlegesen inszcenírozó jellegű versszakkal, így „oltódik” bele a „csend”-ről szóló szövegrészbe a „h(ar)ang” beszédének invokációja. A „hallás” a rímeken keresztül ily módon teljességgel textuális minőséggé válik a Téli éjszakában, azzá a hallássá, amely Az eltévedt lovas nyelvvé való változtatásában is lényegi szerepet játszik. Az Ady-vers hatodik versszaka eszerint inkább a tonalitás és annak hallása közötti különbséget tematizálhatja implicit módon: mivel ez a szövegrész hívja ki leginkább az értelmezést, megmutatva, hogy a „hangzás” éppen nem jelenvaló, mindig a „múltbeliség” státuszában van, ez azonban mindig csak valamilyen hang-kölcsönzésen keresztül érzékelhető. A tonális effektusok felerősítése nem annyira integrációt eredményez, mint inkább aktuális és virtuális beszéd széthangzásának lehetőségét aktivizálja. Ez a mozzanat egy másik Ady-verset, a Sípja régi babonának címűt idézheti az olvasó emlékezetébe. Itt a múlt tematizáltan eltávolítottként, csak a „sípszó” hangja által szólal meg. Az én szólamának eme hangra való rávetülése mintegy a beszélői identitás megnyilvánításának érdekében történik, ami a zárósorok asszertív modalitásában teljesedik ki. Ezek a sorok azonban – mint kimutatták *(34)* – a kuruc szöveghagyomány tipikus rímszavait (issza-vissza) alkalmazzák, amelyek jelentésháttere szemantikailag ellentétbe került az „én” kijelentéseivel. A sípszóra ráhallgató „én” beszédének ez a diszfigurációja így a hangzás kisajátíthatatlanságának tapasztalatát hozhatja közel.

Ez az allegorikus szerkezet – a megelőző jellel való nem-egybeesésből előálló diszfiguráció *(35)* – figyelmeztethető lehet Az eltévedt lovas értelmezői számára, akik a szöveg(ben foglaltak) múltbeliségét ugyancsak allegorézisek segítségével próbálták jelenvalóvá tenni. Ez az igyekezet világít rá arra, hogy a hegeli értelemben vett múlt-karakter egyáltalán nem az elmúlt „mostok” értelmében vett múltat jelenti (különben miért volt szükségük az elemzőknek az utóbbi, vulgáris időfelfogás látens premisszájával a szöveg gyors aktualizálására). És arra is, hogy még az efféle – a múltat (egykori) jelenlevőként tételező – megértés is bizonyos értelemben a jövőből történik *(36)* (ám számára, mint a várás szempontjából nemsokára bekövetkező mostból). A múlt identifikációja a jelen tulajdonképpeni jövőből való származását véti el – abból a jövőből, amely mindig „jövésben, az eljövendő-

ből jövőként, a jövőből jövőként" *(37)* marad –, ezért van arra kárhoztatva Az eltévedt lovas recepciója már évtizedek óta, hogy a bevezetőben vázolt identikus ismétlődés monotóniájának legyen foglya. *(38)* Ez persze a számára (kronológiailag) már múltként tételeződő Téli éjszaka (vagy bármely más, Az eltévedt lovast szöveg-közöttiségében megmutató – akár virtuális, megíratlan – textuális instancia) elfelejtéséből adódik, amely szöveg pedig már nagyon is a jövő nyitottságába helyezte az Ady-verset. Jelen interpretáció implicit célja ezért az lehet, hogy valamilyen módon visszaírja a jövőt az Ady-szövegbe, lévén, hogy ennek tétje jelen esetben eminensen hatástörténeti feltételezettségű.

A hatodik versszak hangsúlyozott szövegszerűsége szükségszerű folyománya lehet az első három strófa hangképzetei széttartó jellegének. A hetedik szakasz az őt megelőzőben hangsúlyozott múltbeliség – „hajdani eszelősök" – újrafelvételével indul („Hajdani, eltévedt utas…"). A „hajdani" ilyen kiemelése az „utas" – itt látszólag problémátlan – antropomorfizációját részlegesíti, hiszen eme „utas" éppen a hangzásba tart: az u hangok alliterációi – „új hináru útnak" –, valamint az „utas" és az „útnak" magánhangzóinak azonossága arra utalhatnak, hogy az „új" státusza csak a hangzáson keresztül szilárdulhat meg.

A következő sor ezek tematikus megerősítését hozza – „De nincsen fény, nincs lámpaláng" –, a fenomenalizációhoz elengedhetetlen látás- és fényképzetek felfüggesztésével is – legalábbis implicite -a hallás/hangzás funkcióját emelve ki. Az ilyen típusú mozzanat a József Attila-szövegben eldöntetlenséget hív elő, dinamizálva – tehát átfunkcionálva – a képi látásmódot: „s a pusztaság / fekete sóhaja lebben – / varjucsapat ing-leng a ködben" sorokban a „lebben" és a „leng" egymásravonatkozása következtében nehéz meghatározni, hogy a hangzás antropomorfizációjáról vagy pedig a létezőik csupán hangzásban, hallás általi jelenlétéről van-e szó (a kettős gondolatjel mintegy eme eldöntetlenség „helyét" jelöli).

A már tárgyalt „Multat álmodván dideregve" a múltat a nem annyira prezenciaorientált „álomban" véli jelenlevőnek, az utána következő két sor így az említett idézés-effektust hozhatja játékba (a fiktivitás mellett erre utal a „nagymérgű" archaizálása és az, hogy a „medve" ezúttal kevésbé kísérteties módon a „dideregvé"-re felel).

A szöveg effajta fragmentalizálódása, diszkontinuitása – amely a hatodik versszakban jutott kulminációs pontjára – rejtett allegorikus mozzanatra enged következtetni. „Az írás diszkontinuitása már magában az allegória elve", *(39)* így a jelentés és a jelentés módjának elkülönbözését teszi lehetővé. Látható volt ez a Téli éjszaka záró- vagy Az eltévedt lovas második és hatodik strófájában. A „Vak ügetését hallani" sor a szegmentálás révén ugyancsak leválasztja a hangzás és hallás mozzanatát a netán szubsztanciaként érthető „lovas"-ról (az olvasó tehát „először" nem az utóbbival, hanem az előbbivel szembesül), persze úgy, hogy már az első szakaszban a „hajdani" a „hallani"-ra „rímelt". A záróstrófa az olvasás lineáris folyamatának megfelelően egymás után helyezi a fonikusan is összekapcsolódó két szót, jelezve, hogy a szöveg végén az olvasó még távolabb van – de nem lokális értelemben – a „lovas"-tól, mint annak kezdetén, és, hogy a „hajdani" a hallás és hangzás különbsége által létesített nem-jelenvalóságot jelenti (a „hajdani" csak „hallott"-ként illeszthető a prezenciába, ez azonban – a két szó egymásrahangzásában rejlő – differencia révén lehetséges). Az ismétlés következtében a záró versszak nem-identikus módon hordozza magában a nyitó strófa emlékezetét: az iterációs mozzanat – a két szakasz egymást-hallása – utal így arra, hogy a „lovas" identifikációja, a hangzás tapasztalatelvű interiorizációja legalábbis kérdéses művelet. Pozitívan fogalmazva: nem feltétlenül illegitim, de meghatározóbb instanciák által feltételezett olvasási stratégia.

Az előbbiek után talán nem meglepő – és az eddigieket is új módon mutatja meg –, hogy ez az allegorikus kapcsolat cím és szöveg viszonylatában jelentkezik a legélesebben. A cím bizonyossággal állítja a „lovas" létezését, a recepció pedig méginkább: a szöveg olvasásának a cím felőli preformálása lényegében azt az időbeli modellt követi, amelynek elégtelenségéről fentebb esett szó. A szöveg azonban teljes mértékben olvashatatlanul hagyja a címet, a fentiek szerint így „az eltévedt lovas" szintagma nem igazán „jogosult" a szöveg

fölötti kiemelésre. Ugyanakkor mégis, hiszen éppen a „hangzást” exponálja, azokra a fragmentumokra vonatkozik, amelyek át- és átjárják a szöveget. Eszerint a „vers” szövegére utalna, csak nem identikus módon. „Az eltévedt lovas” tehát a versszöveg „mögött” levő másik, nem feltétlenül hozzáférhető szövegre vonatkozik, olymód, hogy – mint szó volt róla – csakis a halláson keresztül nyilvánulhat meg, ebben az esetben azonban „megképződése…szükségszerűen magába foglal valamifajta hiátust, a versszöveg egy másik, vele nem egybeeső szöveget tételez”. *(40)* A(a)z eltévedt lovast a hallás – ami itt nem feltétlenül egy „valóságos”, inkább egy „meghallandó hangra” *(41)* érti magát – konstituálja: hogy ez nem identikusságot jelent, ezt éppen cím és szöveg – amelyek között így nem lehet hierarchiát megállapítani – egyidejű össze- és széthangzása tanúsíthatja *(42)*. Az egyik előnyben részesítése a másik „felejtését” vonja maga után – hogy ez nem mindkét esetben egyformán produktív, azt a Téli éjszaka eljárása igazolhatja, amely éppen a felejtés móduszában – vagyis nem megfejtésként, jelentéselvű konkretizációként – inszcenírozza A(a)z eltévedt lovashoz való viszonyát. Ez utóbbiban a „lovas” humanista perspektívájának felszámolódása (a hegeli „boldogtalan tudatra” emlékeztetve) persze inkább a lehetséges „eltűnés” vagy nemlét értelmében eredményezett eldöntetlenséget – nem annyira a tropológiai hang-kölcsönzés hermeneutikai ambivalenciájának következményeként. A nyelvi mozzanatok „nóta”, „lovas”, „mese”) nem egyazon cél felé konvergálnak ugyan, mégis többé-kevésbé lefordíthatók egymásra-heterogenitásuk talán nem igazán képes szétfeszíteni az antropomorfikus tényező képezte értelmezési keretet. Az Ady-vers az antropomorfizáció feltételezettségre utalt, a későbbi szöveg viszont magát ezt a feltételezettséget működteti – mint Az eltévedt lovas befogadói konkretizációira is érvényeset (mivel az Ady-vers partitúraként való értelmezése a későbbi versben beszélő „hang” el-helyezésének vált előfeltételévé). A József Attila-vers úgy tételezi – pl. az Ady-szöveg általi – megelőzöttségét, hogy az ebben rejlő hatástörténeti lehetőség másként értett, az aktuális szöveget is kondicionáló uralhatatlan jelenlétét inszcenírozza. *(43)* A megelőzöttség mint a mindenkori megszólalásban benne levő inskripció így nem annyira anyagiságként, mint temporális potencialitásként értelmeződik: amely nyelvi történésnek nem lehet a szubjektum a „tulajdonosa”, mivel utóbbi konstitúcióját, illetve beszédszerepét is ez határozza meg. Az allegorézis „elfelejtése” így lesz a felejtés allegóriájává, olyan allegóriává, amely alól az Ady-szöveg sem vonhatja ki magát.

Az eltévedt lovas – Téli éjszaka viszony azonban arra is utal, hogy az „esemény”, a „hang” létesülése sosem lehetséges valamilyen hallás, a hozzátartozó diszpozicionális megértés nélkül – recepció és történelem „szétválasztása” (bár az Ady-befogadásban gyakorlatilag ez valósult meg) ennyiben kevéssé tartható általános érvényűnek, sokkal inkább ezek egymásrautaltságáról lehet szó. Az „esemény” létmódja az Ady-vers nyelvbe való visszatérésében elsősorban recepciófüggőként tételezi magát (amiképpen cím és szöveg viszony is utóbbi „hallásnak” való kitettségét eredményezte).

Ez a mozgás, ahol a „múlt” nem-identikus emlékezetként, a „jövő” határozatlan nyitottságként *(44)* nyilvánul meg, olyan „eseményt” jelent, amely a két (vagy több) szöveg köztes terében történik. Az intertextualitás efféle, az Ady-versbe való „beíródása” a trópusok retorikáján túlható, pontosabban: azt bizonyos értelemben lehetővé tevő temporális mozzanatot „tár” fel. Azért volt szükség a szöveg ellenállásának kezdeti érzékel(tet)ésére, mert csak így válik megérthetővé, hogy az Ady-szöveg „szimbolizmusának” felszámolása és lehetséges újraértése nem jöhet létre eme temporális működés felszabadítása nélkül.

Hogy ez nem egy újabb történetietlen megszilárdítással ekvivalens, arra éppen Paul de Man hívja fel a figyelmet: sosem a performatív önmagában, hanem a trópusok kognitív rendjéből a performativitásba való „átmenet" (passage) *(45)* jelenti a történés materialitását.

Az eltévedt lovas–Téli éjszaka viszony azonban arra is utal, hogy az „esemény", a „hang" létesülése sosem lehetséges valamilyen hallás, a hozzátartozó diszpozicionális megértés nélkül – recepció és történelem „szétválasztása" *(4)* (bár az Ady-befogadásban gyakorlatilag ez valósult meg) ennyiben kevéssé tartható általános érvényűnek, sokkal inkább ezek egymásrautaltságáról lehet szó. Az „esemény" létmódja az Ady-vers nyelvbe való visszatérésében elsősorban recepciófüggőként tételezi magát (amiképpen cím és szöveg viszony is utóbbi „hallásnak" való kitettségét eredményezte).

Ebben a diszkontinuus történésben Az eltévedt lovas megszólalása az idézet „ismétlésében", egy „második jelenben", annak utó-életében jött létre, „amely mint olyan sohasem volt". *(47)* Ez az utó-élet legalább annyira a Téli éjszakáé, mint Az eltévedt lovasé, mint ahogy egyiküké sem. Mindez arra utal, hogy a két vers közötti viszony nem annyira szövegközöttiséget jelent, mint inkább a „között" szövegiségét, amennyiben a „között" azt a temporális-hatástörténeti mozzanatot, hangsúlyváltozást vagy átíródást (felejtés és emlékezés kereszteződését) jelenti, ami előfeltétele a „szövegek" létrejöttének egyáltalán *(48)* – nem pusztán „anyagi", de az értelmezésben való létrejövésüknek is. Ez a nem-lokalizálható „között" megfelel egyúttal a dialógus közegének (amely sokkal inkább bizonyulhat a beszélgetés tulajdonképpeni ágensének, mint a feltételezett résztvevők) – a hallás nemjelenlevő instanciájának létesüléseként. A Téli éjszaka (olvasatának) segítsége nélkül soha nem érthettük volna ezt meg. A két szöveg kapcsolata szembesít minket alakzat és történelem közötti viszony titokzatosságával, s ezen keresztül bemutatja minden jövőből történő megértés hatástörténeti érdekeltségének szükségességét.

Jegyzet

(1) Legújabban vö. MOLNÁR GÁBOR TAMÁS: *A lírai modernség mint allegória és mint megszólítás* (kézirat) 3–4. old.; SZIRÁK PÉTER: *A fázisküllönbség kódja* (kézirat) 2. old.
(2) NÉMETH G. BÉLA: *A tragikum vállalása (Expresszionista jegyek Ady költészetében).* = Uő.: *Küllő és kerék.* Bp. 1981, 190. old.
(3) KORMOS MÁRIA: *Ady Endre: Az eltévedt lovas (Verselemzés). = Az elemzés kalandjai.* Szerkesztette: BALASSA PÉTER-KOVÁCS ANDRÁS BÁLINT. ELTE Esztétika Tanszék, Bp. 1985, 23. old.
(4) Vö: H. NAGY PÉTER: *Kalligráfia és szignifikáció.* Veszprém 1997, 91. old.
(5) KORMOS MÁRIA: *Ady Endre…,* i. m., 19. old.
(6) Ehhez vö. HEIDEGGER, MARTIN: *Lét és idő.* Bp. 1989, 666–676. old. és tovább.
(7) Vö. BÜHLER, KARL: *Sprachtheorie.* Stuttgart–New York 1982 (1 1934), 79–148, különösen: 90., 102., 132. old. A tér- és időbeliségnek a szubjektum perszonális identifikációjában betöltött orientáló szerepéhez vö. még FRANK, MANFRED: *Subjekt, Person, Individuum.= Individualität.* Szerkesztette: FRANK, M.–MAVERKAMP, A. München 1988, 12–13. old.
(8) KORMOS MÁRIA: *Ady Endre…,* i. m., 18., ill. 23. old.
(9) KORMOS MÁRIA: *Ady Endre…,* i. m., 25. old. – A szimbolizációs olvasásmód műveleteiben – még ha deklaráltan az időhorizont kétirányúságát avatják is témává – lépten-nyomon felbukkan az időhármasság vulgáris felfogása, amely az alaktalannak vélt mítoszi időt is eme hármasság lineáris folyamatába illeszti bele. Eisemann György írása a végességet a lírai én jelenelvű orientációjának „jövőből érkező fenyegetettségeként" értelmezi. Az „én" időbeliségének, preegzisztens szférára, születés-halál fázisra, illetve posztegzisztens tartományra való felosztása teljes mértékben a vulgáris időhármasság sémáját követi: azonkívül a mitikus, preegzisztens idő „formátlan mostja", illetve a három, lineáris értelemben vett idősík „mostjai" között – a tanulmány intenciójával ellentétben – semmilyen ontologikus különbség nincs, még ha ennek az ellenkezőjét értékvonzatokkal igyekszik is az elemző megerősíteni.
Vö. EISEMANN GYÖRGY: *A lírai én mitológiája Ady Endre költészetében.* = Uő.: *Ősformák jelenidőben.* Bp. 1995, 128–148. old.
(10) DERRIDA, J: *Signatur, Ereignis, Kontext.* = Uő.: *Randgänge der Philosophie.* Frankfurt a. M.–Berlin–Wien 1988, 301. old.

(11) Vö. FRANK, MANFRED: *Die Dichtung als 'neue Mythologie. = Mythos und Moderne.* Szerkesztette: BOHRER, KARL HEINZ. Frankfurt a. M. 1983, 31. old.
(12) BEDNANICS GÁBOR: *Idő és individuum két költemény párbeszédében. József Attila: Eszmélet – T. S. Eliot: Four Quartets.* Literatura, 1997. 3. sz., 283. old.
(13) A szimbólum idővel szembeni „közömbös" jellegéről lásd: MAN, PAUL DE: *A temporalitás retorikája. = Az irodalom elméletei I.* Szerkesztette: THOMKA BEÁTA. Pécs 1996, 31. old.
(14) KORMOS MÁRIA: Ady Endre…, i. m., 21. old.
(15) Vö. KORMOS MÁRIA: *Ady Endre…,* i. m., 18–19. old. – Veres András szerint „a reflexió alárendelt szerepet kap a megjelenített világ démonikus látványához képest". – VERES ANDRÁS: *A tragikum problémája Ady háború alatti költészetében (Az eltévedt lovas).* = Uő.: *Mű, érték, műérték.* Bp. 1979, 222. old.
(16) Vö. HAVERKAMP, ANSELM: *Kryptische Subjektivität. = Individualität,* 352–356. old.
(17) Vö. Meyer H. Abrams, N. Hertz és P. de Man vitájával. = MAN, P. DE: *The resistance to Theory.* Minneapolis 1986, 94–104. old.
(18) HEIDEGGER, M.: *Az út a nyelvhez.* = Uő.: *„…költőien lakozik az ember"* Bp.–Szeged 1994, 238. old.
(19) Éppúgy a hallás, mint a hang(zás) értelmében.
(20) KORMOS MÁRIA: Ady Endre…, i. m., 22. old.
(21) HEIDEGGER, M.: Út a nyelvhez, i. m., 236. old.
(22) Vö. JAUSS, H. R.: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik.* Frankfurt a. M. 1984, 428–429. old.
(23) Lásd: KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Költészet és dialógus. A lírai művek befogadásának kérdéséhez.* Literatura 1997. 3. sz., 265–266. old. Vö. még BEDNANICS GÁBOR: *Idő és individuum…,* i. m., 284. old.
(24) Vö. H. NAGY PÉTER: *Az Ady-líra értelmezhetőségének ezredvégi horizontjai.* Iskolakultúra, 1998. 3. sz., 6. old.
(25) Vö. GADAMER, H.: *Dekonstrukció és hermeneutika.* Alföld, 1997. 1. sz., 33. old.
(26) Vö. MENKE, BETTINE: *Das Nach-Leben im Zitat. = Gedächtniskunst.* Szerkesztette: HAVERKAMP, A.–LACHMANN, R. Frankfurt a. M. 1991, 89. old.
(27) KORMOS MÁRIA: *Ady Endre…,* i. m., 21. old.
(28) VERES ANDRÁS: *A tragikum problémája…,* i. m., 223. old.
(29) KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Az (ön)függőség retorikája.* Irodalomtörténet, 1998. 1–2. sz., 15. old.
(30) Vö. MENKE, BETTINE: *Das Nach-Leben…,* i. m., 74–85. old.
(31) MAN, PAUL DE: *Sign and Symbol in Hegel's Aesthetics.* = Uő.: *Aesthetic Ideology.* Minneapolis 1996, 103. old. A hegeli „a művészet számunkra… múltbeli marad" kijelentésének az emlékezet konstruktivitása szempontjából való kontextualizálásához vö. JAUSS: *Ein Abschied von der Poesie der Erinnerung. = Memoria – Vergessen und Erinnern.* Szerkesztette: HAVERKAMP, A.–LACHMANN, R. München 1993, 157. old.
Maga a nyelv teljesen sosem kontrollálható ereje is igazolhatja ezt az értelmezést: Kormos Mária mondatai intenciójának ellenében is olvashatók. „…mi az oka a múlt eluralkodásának. Egyszerűen az, hogy nincs jelen. – KORMOS MÁRIA: *Ady Endre…,* i. m. 23. old.
A „nincs jelen" vonatkozó értelemben a „múltat" is jelölheti (noha a szerző magára a jelen nem-létezésére gondol) – a múlt hatásának a szubjektum akaratától való függetlensége eszerint annak (ti. a múlt) nem közvetlenül jelenvaló mivoltából fakad.
(32) KORMOS MÁRIA: Ady Endre…, i. m., 26. old.
(33) DERRIDA, J.: *A disszeminációó.* Pécs 1998, 266. old.
(34) Lásd: H. NAGY PÉTER: *Az Ady-líra értelmezhetőségének ezredvégi horizontjai*, i. m., 6. old.
(35) Vö. MAN, PAUL DE: *A temporalitás retorikája,* i. m., 31. old.
(36) Heidegger szerint a vulgáris időfogalom is az eredendő időbeliségből származik. Vö. HEIDEGGER, M.: Lét és idő, i. m., 543. old. és a 81. §
(37) DERRIDA, J.: *Mémoires – Für Paul de Man.* Wien 1987, 82. old. Vö. még HEIDEGGER, M.: Lét és idő, i. m., 536. old.
(38) Eme ismétlődés újabb állomása Müllner András „(recepció)elemzése". = Irodalomtörténet, 1996. 3–4. old.
(39) Vö. STIERLE, KARLHEINZ: *Walter Benjamin: Der innehaltende Leser. = Fragment und Totalität.* Szerkesztette: DÄLLENBACH, L.–HART NIBBRIG, CH. L. Frankfurt a. M. 1984, 342. old.
(40) KULCSÁR-SZABÓ ZOLTÁN: *Spleen és ideál.* = Uő.: *Az olvasás lehetőségei*. Bp. 1997, 74. old. Ehhez vö. még STIERLE, KARLHEINZ: Walter Benjamin…, i. m., 341–342. és 347. old.
(41) Vö. GADAMER, H.: *Hang és nyelv.* = Uő.: A szép aktualitása. Bp. 1994, 182. old.
(42) Kovács András Ferenc egyik legsikerültebb Ady-átírása (Vásárban voltunk adtak-vettek) éppen a cím szövegnek való kiszolgáltatását végzi el, eme viszony folytonos újrastrukturálására szólítva fel a befogadót. A *Sípja régi babonának* beszédhelyzetét variáló és *Az eltévedt lovas*ra vonatkozó allúziót is tartalmazó szöveg az Ady-féle ismétléstechnika alakításával textualizálja címét, a nem-identikus töréseket létrehozó és többértelművé tévő (például a szintaktikai eldöntetlenségeken keresztül) iterációt mintegy szöveggeneráló elvként működtetve.
(43) Hasonlóan a *Nem feleltem magamnak – Ének a semmiről* viszonyához. Vö. KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Az „én" utópiája és létesülése. Ady Endre avagy egy hatástörténeti metalepszis nyomában* (kézirat) 22–23. old.
(44) Vö. GADAMER, H.: *Az üres és a betöltött időről.* = Uő.: *A szép aktualitása,* i. m., 102–109. old.
(45) MAN, PAUL DE: *Kant and Schiller.* = Uő.: *Aesthetic Ideology,* i. m., 132–133. old.

(4) Uo., 134. old. – De Man életművében a temporalitáshoz való viszony alakulását lehet megfigyelni, a történő történelemhez – vagy, ahogy ő fogalmazta, „a valódi történelem materialitásához" való fokozatos odafordulást. – MAN, PAUL DE: *Anthropomorphismus and Trope in the Lyric.* = Uő.: *The Rhetoric of Romanticism.* New York 1984, 262. old. E folyamat – fő útjelző írásai a *The Rhetoric of Temporality, Pascals Allegory of Persussion, The Concept of Irony,* illetve a *Kant and Schiller* című tanulmányok lehetnek – fontos mozzanata az irónia a korai íráshoz képest való átértelmezésében, illetve allegória és irónia a korábbinál radikálisabb egymásravonatkoztatásában áll. A második tanulmány szerint „az allegória (mint szekvenciális narráció) az irónia trópusa", amely így – „minden szekvencia destrukcióját" idézve elő – „a kognitív és performatív nyelv közötti heterogenitás funkciójává" (uo.) válik. A *The Concept for Irony* – ahol de Man bevallottan „önkritikát" gyakorol saját korábbi felfogása fölött – az iróniát kioldja az én dialektikájából és olyan textuális minőséggé teszi (Schlegel nyomán), amely bármely narratíva bármelyik „pontján" működésbe léphet (ennek „előképe" figyelhető meg a rousseau-i *Vallomások* elemzésében, az *Allegories of Reading* utolsó oldalain). Az irónia így „a trópusok allegóriájának permanens parabázisával" lesz ekvivalens, amely aláássa „a trópusok dialektikáját és reflexivitását". A tanulmány végén de Man már a történelem ebből fakadó lehetséges átértelmezésére következtet. Az irónia eszerint nem ragadható meg valamely ottlevőség vagy jelszerűség felől, inkább az alakzatok raszterének temporalizálásaként képzelhető el – ezért arra a (valószínűleg de Man által is érzékelt) kérdés felvetésére késztethet, hogy milyen viszonyban lehet a receptív instanciákkal. Ez a kettősség íródik bele a történelem értelmezhetőségét explicite tematizáló *Kant and Schiller*be: az irónia alakzatként való felfüggesztése hozhatta magával azt a felismerést, hogy a trópus és aperformativitás közti – ismét csak nem lokalizálható – „átmenet" (passage) a történelem materialitásának, „esemény"-szerűségének igazi megnyilvánítója. Másrészt de Man tagadja – a *The Concept of Irony* implicit kérdésére adott válaszként – a recepció konstitutív szerepét a történelem efféle történésében, amely szerinte nem „temporális folyamatot" jelent, hanem a performatív nyelv kognitív nyelvtől való „függetlenedését". A temporalitás fogalma a történetiség elvét fenntartó diszkurzusokban mindazonáltal nem feltétlenül kronologikus időbeliséget jelent, és nem is „progresszió vagy regresszió" vonalszerűségét, mint ahogy az „esemény" fogalma is csak a jövőből történő temporalitás (vö. HEIDEGGER, M.: *Lét és idő,* i. m., 631. old.) terében értelmezhető. Kérdéses marad mindenekelőtt a recepció abszolút történetietlen mivoltának állítása – mivel lehetséges, hogy valamifajta másik „ellenjegyzése" nélkül ez a történelemfelfogás túlságosan könnyen a trópusok retorikájának perspektivációjából is hozzáférhetőnek minősülhet. (De Man életművének a mássághoz/másikhoz való viszonyáról vö. KULCSÁR-SZABÓ ZOLTÁN: *Allegorézis, ismétlés, dialógus.* Irodalomtörténet, 1998. 1–2. sz., 149–163. old.)

(47) Vö. MENKE, BETTINE: *Das Nach-Leben…,* i. m., 85. old.

(48) Vö. KOSELLECK, REINHART: *Historik und Hermeneutik.* = Uő.: GADAMER, HANS-GEORG: *Hermeneutik und Historik.* Heidelberg 1987, 26–27. old.

Az olvasás „visszatérése”

Hozzászólás Lőrincz Csongor A retorika temporalitása című dolgozatához

Már most, a magyar modernség szituálását nagyban befolyásoló Ady-kánon újraképzésének első lépéseinél megmutatkozik az a sejthetően nagymérvű diszkurzív átrendező hatás, amely aligha csak az Ady-líra „történeti elhelyezhetőségét” befolyásolja majd, hanem ezzel együtt a század túlnyomórészt uralkodó (az irodalmon túlható vagy oda behatoló) kultúra- és politikaképző, valamint esztétikai ideológiáinak „irodalmi leértékelését” is kezdeményezheti, vagy talántalán elmélyítheti. Vagyis itt éppen az „irodalmi” olvasás – ha tetszik – szakmai kreativitásához, nyelvi történéseihez való nem tragikus visszatérés jelentheti az esztétikai tapasztalat szabadságának újfajta megnyilvánulását.

Nem tragikus visszatérés egy kulturális bálványként megalkotott „alaktól” a szövegek bizonytalanságához. S hozzátehetjük: aligha véletlenül válhat épp e költészet a kánonképződés nyitott helyzetében a kulturális reflexió, az olvasói identitás átalakulásának létesülési „helyévé”. Ezt a történést ugyanis alighanem kikényszeríti az a kihívás, amellyel az újraolvasás szembetalálja magát, s amely megmutatja az Ady-líra hatástörténetének sajátos „kétarcúságát”: rendkívüli megerősödését a széles értelemben vett nemzeti kánonban, a kultúraideológiai „példatárban” vagy „romkertben”, s ugyanakkor olvasási lehetőségeinek vissza-visszatérő, s a közelmúltban tartóssá váló „befagyását” az irodalmi kánonban.

Lőrincz Csongor kiváló dolgozata a dinamizálódó Ady-olvasás újkeletű kezdeményezéseit (1) sikerrel vonja be egy olyan megfontolt szakmai narrációba, amely egy példásan tagolt olvasási műveletsor következményeként képes a „hallgatag”, vagy még inkább „meghallhatatlan” Az eltévedt lovast vissza(- vagy el)helyezni a szövegiség horizontjába(n). Teszi ezt olyképpen, hogy a szöveghez intézhető kérdések „megtalálását” és színre vitelét az ideologikusan „erőssé” konstruált és utóbb már stagnáló, megmerevedő Ady-kánon dekonstruálásának teljesítményétől teszi függővé, a kérdések érvényességét pedig igyekszik a szöveg „ellenállásának” nem le-, hanem felépítésével ellenőrizhetővé tenni. A dolgozatíró feltevése szerint a recepció mintegy „megismételte”, interpretációs alakzattá tette az Ady-versek mítoszi temporalitást idéző szcenikáját, a „múlt preferálását”, az időtlenítésnek azokat a gesztusait, amelyek egyébként feltehetően az Ady-életmű irodalomtörténeti „elhelyezésének”, lecövekelésének korszakretorikáját is befolyásolták (lehet itt gondolni az életmű betetőződésként való értelmezésére, a pálya lezárulásának korszakhatárként való elgondolására, de az „utolsó magyar” képzetében megnyilvánuló, egyébként kultúraalakító hatású szerepstabilizációra is), amelyek a recepcióban így a „lezárult, végérvényes múlt” kompaktságának védelmében választották el az Ady-értést annak utótörténetétől: „Ady hatásának felmérése már jóval bonyolultabb feladatnak tűnhetett, hiszen az epigonális, tematikus utánzatok nagy száma mellett kevéssé lehetett funkcionális »átírásokra« bukkanni az Adyt követő periódus költői köznyelvében. Persze, ezek inkább rejtettebb allúziók a Kosztolányi-, József Attila- vagy Szabó Lőrinc-szövegekben, amelyek nehezen tárhatók fel az affirmatív (vagy tagadó) diszkurzusra berendezkedett kanonizáció lineáris, eredetel-

vű logikájával." Vagyis sejthetően e „történeti" narráció távlatainak átrendezése az Ady-féle versnyelv, vagy legalábbis Az eltévedt lovas tropológiájának, szövegközi feltételezettségének működésbe hozásától (kölcsönösen) függ, szóhoz engedve – vagy a dolgozat középponti trópusával szólva: „meghall(gat)va" – ezáltal a hatástörténet eddig néma (vagy elnémított) beszédét.

Lőrincz Csongor kérdésfelvetései, interpretációs stratégiája a recepcióesztétikai belátásokat a *Paul de Man*-i dekonstrukció olvasási érdekeltségével termékenyen kapcsolja össze, akár a recepció – méltányos és egyszersmind leleményes – „áthelyezését", akár az előbbiből „kiírt" kérdések által vezérelt olvasási retorika performativitását tekintjük. Az „elméleti" megfontolások és a nem csekély „történeti" tájékozottság együttműködése, a reflektált, példás érvvezetés nyomán aligha lehet vitám a dolgozat legfontosabb állításait vagy „csomópontjait" illetően. A vers pragmatikájának és deiktikájának megkonstruálása során a dolgozatírónak a recepcióval folytatott vitája a szimbolizáció (az olvasás antropológiai érdekű megszilárdítása) és az allegorizáció érdekeltségének „metszéspontja" mentén éleződik ki. A recepcióban a vers jelen-inszcenírozása a(z idővel szemben „közömbös") „szimbólum struktúrájának stabilizálása érdekében történik", elfojtandó-elkerülendő annak az iterációnak a „felszabadítását", amely „defigurálná a szimbólum alapjául szolgáló tartalmazottság időbeli állandóságát". A dolgozatíró az így „eltörölt" idő konstitutív szerepét úgy írja vissza a vers nyelvébe, hogy a hangzás-képzetek („Vak ügetését hallani"; „régi, tompa nóta … süket ködben") homogenizációjáról való lemondással „nyit" lehetőséget a szimbólum alakzatának megbomlására. Ezt a műveletet továbbépíti a vers intertextusba „fordítása", a Téli éjszakának mint idéző és idézett szövegnek a beléptetése az olvasás összjátékába. A József Attila-vers felidézi Az eltévedt lovas szcenikáját, antropomorfizáló-dezantropomofrizáló alakzatait, s ami itt az érvelés középpontjába kerül: „a hangzáson keresztül (…) »olvassa«" az Ady-verset, mint „infratextust". A dolgozat egyik legnagyobb teljesítménye éppen az interaktív szövegközi deiktika történeti-textuális „különbségtermelésének" – a „mondás" és „hangzás" kölcsönös egymásrautaltságának interpretációján keresztül történő – avatott színre vitele. A hallás és hangzás előtérbe kerülése a „hallottság", az „idézettség" létesülésén keresztül vezérli a modalitás-effektusokat is. Az elemzés következményeként a Téli éjszaka „olvashatóvá" teszi Az eltévedt lovast, annak allegóriájaként olyan temporalitást „ír bele", amely csakis az utólagosságon keresztül képződik meg, úgy szólal meg tehát az Ady-vers, ahogyan saját jelenében nem tehette volna. Ez pedig azt is jelenti, hogy ez az egymást-olvasás az Ady-verset kiemeli egy meghatározó (túlontúl is „emberi") értelmezési hagyományból, ami itt nemcsak a trópusok transzformálódását jelenti, hanem emlékezés és felejtés egymást áthatóó „metamorfózisát" is, egy olyan tamporálishatástörténeti mozzanatot, amely előfeltétele a „szövegek" létrejöttének egyáltalán.

Mint már jeleztem, a jövőnek az Ady-versbe való hatékony „visszaírása" egy igen

Mint már jeleztem, a jövőnek az Ady-versbe való hatékony „visszaírása" egy igen meggyőző olvasási teljesítmény révén vált lehetségessé. Kisebb jelentőségű megjegyzéseim így legfeljebb korrektív érvényűek lehetnek, leginkább az elemzés marginális „helyeire" vonatkoztathatók.
Így nem indokolatlan inkább néhány kérdés formájában szóhoz juttatnom. A dolgozatíró a recepció olvasási érdekeltségét interpretálva tárgyalja annak a dilemmáját, hogy az Ady-vers szcenikájának (látszólagos) „időközömbössége", illetve a metaforikus, metonimikus képkapcsolás hiánya mennyire engedi meg a narratíva szövegbe „írását"?

meggyőző olvasási teljesítmény révén vált lehetségessé. Kisebb jelentőségű megjegyzéseim így legfeljebb korrektív érvényűek lehetnek, leginkább az elemzés marginális „helyeire" vonatkoztathatók. Így nem indokolatlan inkább néhány kérdés formájában szóhoz juttatnom. A dolgozatíró a recepció olvasási érdekeltségét interpretálva tárgyalja annak a dilemmáját, hogy az Ady-vers szcenikájának (látszólagos) „időközömbössége", illetve a metaforikus, metonimikus képkapcsolás hiánya mennyire engedi meg a narratíva (az egymásutániság lineáris elvének) szövegbe „írását"?

Az érvelés későbbi fázisában a temporalitás a „hallottság", az „idézettség" alakzatainak közbejöttével íródik vissza/bele a szövegbe. Vajon a Téli éjszaka értelemlétesítő visszahatását mennyiben módosíthatja az az itteni elemzésben nem vizsgált vonása, amely legalábbis nem zárja ki az éjszaka „beköszöntének" temporális-kauzális folyamatként, vagyis „összetartó" hatásfunkcióként való megkonstruálhatóságát? Annál is inkább, mert a „tél" és az „éjszaka" összekapcsolódása az „időiség" tapasztalatában is megerősödni látszik: „A nyár / ellobbant már."; „alkonyi tűz"; „Már fölszáll az éj, mint kéményből a füst, / szikrázó csillagaival." Egy ilyen – a képiség által diszfigurálódó – integer folyamat megképezhetősége nyilván kölcsönösen összefügg a versbéli perspektíva antropomorfizálódásának és dezantropomorfizálódásának dinamikájával. Éppen ezért talán némi felülvizsgálatra szorul a dolgozatírónak az a recepciós döntése, amely az Ady-vers „distanciált beszélői magatartását" (személytelenségét) mintegy beleolvassa a Téli éjszaka nyitányába, úgy értve azt, mint az „önkimondástól tartózkodó személytelen nyelvhasználat" átfunkcionalizálódását. Itt talán összetettebb olvasási alakzathoz lehetne jutnunk, ha a nyitósort („Légy fegyelmezett!") a beszéd létesülésének többértelmű alkalmává avatnánk, amennyiben aposztrophéként („/ön/megszólításként" vagy „felszólításként") *(2)* aktualizálnánk. Ezt az érvelés menetébe annál is inkább be lehetne iktatni, mert Lőrincz Csongor a későbbiekben foglalkozik az egyszerre „mondásként" és „hallásként" értelmeződő „én" osztottságával, s az utolsó szakaszt is úgy interpretálja, mint a személytelen nyelvhasználat után az „én" színre léptetését („Mérem a téli éjszakát."). Az aposztrophé és az „én"-hez kapcsolódó beszéd egymáshoz való viszonya, a perspektíva antropomorfizálódása (például ezt tematizálják a „mert annyi mosoly, ölelés fönnakad / a világ ág-bogán" sorok is) az előbbiek értelmében másképpen is létrehozható volna, s itt valóban talán a József Attila-recepció „ellenállásának", egy összetettebb verzió nagyobb mérvű megképzése sem bizonyulna felesleges műveletnek, amelynek hatástörténeti „igazságai" nincsenek még elbúcsúztatva. [Lehet itt arra gondolni, hogy a hangzás hallására alapozódó interpretáció „elhalkítja" a látvány látását aktualizáló elemzési „igényt" (noha ahogyan az „aktív csönd" a valamit valamiként való hallás létesülésében részt vesz, úgy „láttatja" a látványt, törli s nem eldöntetlenségében teszi nyitott kérdéssé a fényt a „téli éjszaka" sötétje: alkonyi tűz; szikrázó csillagok, a „téli éjszaka fénye")].

Ezek a megállapítások azonban csak csekély mértékben módosítják azt az olvasói tapasztalatot, amely szerint Lőrincz Csongor dolgozata Az eltévedt lovas hatástörténetét művek és formák temporális dialógusában képes színre vinni. A szöveg és olvasó interakciójának olyan kérdéseit veti fel, amelyek a recepció önértésének fontos, eleddig elfedett, de immár szükségképpen reflektált, teremtő dilemmává válhatnak. Más szóval: az Ady-recepció kulturális didaché köré szerveződő diskurzusának ismét van – aligha esélytelen – versenytársa: az élvező megértés olvasási retorikája.

---

(1) A hivatkozott írások közül főképpen: H. NAGY PÉTER: *Magatartásformák poétikája és mítoszok interakciója.* = Uő.: *Kalligráfia és szignifikáció.* Veszprém 1997, 87–94. old.; Uő.: *Az Ady-líra értelmezhetőségének ezredvégi horizontjai.* Iskolakultúra, 1998. 3. sz., 3–7. old.; KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Az „én" utópiája és létesülése. Ady Endre avagy egy hatástörténeti metalepszis nyomában* (kézirat).

(2) Az így létesülő olvasási lehetőségekről lásd: KULCSÁR-SZABÓ ZOLTÁN: *A „te" lírai alakzatának kérdéséhez.* = Uő.: *Az olvasás lehetőségei.* Bp. 1997, 41–51. old.

Iskolakultúra 1999/2

„mi végre az olvasás, mi végre a könyv?”

Átfogó bemutatásra/bemutatkozásra vállalkozott Alexa Károly, amikor huszonöt év irodalomtörténeti és irodalomkritikai írásai közül kötetbe rendezett tizennyolcat. A legkorábbi tanulmány 1970-ből való, a legfrissebbek, egy Tompa Mihály arcképvázlat, és ugyancsak e költő egy versének elemzése, 1994–1995-ös keltezésűek.

A kötet szerveződésében, szerkezeti felépítésében szemmel láthatóan szerepet kapott az a szerzői elgondolás, hogy az alcímként jelölt tanulmányok és esszé(vázlato)k képet nyújtsanak a szerző magyar irodalomtörténeti tájékozottságának sokrétűségéről. Ez egészen a korai nyelvemlékektől a kortárs kritikai életben való részvételig tartó intervallumra kiterjed. Ugyanakkor a kötet hármas tagolódása, tömbösítése – hosszabb terjedelmű irodalomtörténeti tanulmányokra, melyek főleg régi magyar irodalmi szövegeket tárgyalnak (Kertek, mesék, mániák), versinterpretációkra (Három plusz egy vers), és a jelenkor irodalmának ismertető kritikájára (Magyar közérzet) – a formai kívánalmakon túl jelezni szándékozik, megjelenésük kronológiai sorrendjétől való eltérésével, az írások belső összehangoltságát.

A rendszerezői tevékenységen túl további koordinációs pontokat is kijelöl a szerző, amelyek alapján a kötetet kézbe vevők eligazodhatnak, annak tulajdonképpeni tartalmának elolvasása előtt. A paratextus, a fülszöveg „előszava”, ha akarjuk korrekt, ha valamivel elfogultabbak vagyunk, akkor akár kirekesztő, előíró funkciójú, de mindenképp újragondolásra késztető szerzői helyzetmeghatározás: „Soha nem kedveltem az olyasféle kritikát, irodalomtörténeti tanulmányt, amely merőben ürügy vagy legalábbis alkalom szerzője számára, hogy »vallomást« tegyen, hogy »kinyilvánítsa véleményét« az élet dolgairól, hogy valamiféle ízléstelen »tárgyias lírával« nyomakodjék az irodalom mint tárgy elé. De nem rokonszenvezem ezen a területen a »szcientizmussal« sem, ama tudományos akrobatikával, amely külön nyelvet teremt magának, hogy annak leple alatt fogalmazzon meg olyasféle ítéleteket, amelyek nagyon gyakran banálisak, avagy az élettől és a műtől idegenek.”

A kritika tárgya nem lehet az ízlésvilágok egymással szembeni kijátszása, de annál inkább a tanulmányíró ideológiai feltérképezése. Alexa Károly soraiból számomra világosan kiderül, hogy hol foglal helyet/állást a mai irodalomtudományi diszkurzusban, illetve mivel (kikkel) szemben. Nemcsak ebből az előbeszédből, de magukból az írásokból, azok jegyzetapparátusából is kiviláglik, hogy a „szcientizmusként” jelölt „tudományos akrobatika” alatt az irodalomelmélet egyes nyelvjátékai értendőek, illetve az ettől való elhatárolódás, vagy mondhatnánk akár megfosztottságnak is. Azon téveszme, miszerint az irodalomelméletek csak szervetlen részei egy történetiség által meghatározott tudománynak, némiképp naiv elképzelés. Az egyes iskolák, értelmezői közösségek, szerzők által bevezetett terminusokat, nyelvezetet lepelnek titulálni, mely pusztán ismétlésre képes, számomra, úgy tűnik, egy nem eléggé megalapozott, illetve az elutasításra építkező általános attitűd, amely, amennyiben végigvisszük a gondolatot, akár az irodalmi szövegek nyelvi lényegét tagadja. Ez az elzárkozó, a másságot degradáló irodalomkritikai magatartás, ezirányú tájékozatlansága miatt nem alkalmas bizonyos, az irodalmi szövegekben fellelhető új horizontokra felfigyelni és azokat tolmácsolni. Egyrészt régi módszerekkel (csak ismétel, a szöveg csak mennyiségileg szélesedő vizsgálati objek-

tum), csupán művek erősen ismeretterjesztő leírására vállalkozhat, másrészt ebből fakadóan képtelen dialogikus viszony kialakítására a szöveggel, harmadrészt kijelentésével eleve meghatároz egy olvasói (kritikai) hozzáállást/pozíciót. Egy másként olvasót és gondolkodót azzal bizonytalanít el, hogy – amennyiben nem tartozik ezen diszkurzus feltétlen hívének, tehát némileg olvasottnak tudja magát a jelen irodalomtudományának körében, elsajátította annak nyelvét –, kizárhatja a megszólalás lehetőségéből. Az idézet, a kritikai megszólalás lehetőségét látensen korlátozva, olyan tartalmi konzekvenciák retorikai foglalata, mely erősen korrelál azokkal az elképzelésekkel, amelyek nem látják értelmét a feltételezhetően más nyelvi és nem-nyelvi kulturális preferenciákkal rendelkező egyedek vagy csoportok egymásról való véleménymondásának, egymás bírálásának. (lásd: Babarczy Eszter: Az elutasító kritikáról = A ház, a kert, az utca. JAK-Balassi Kiadó, Bp. 1996, 26. old.) Az irodalomról és annak tudományáról vallott nézetek különbözősége természetesen nem róható fel egyik oldalról sem (legalábbis ezen recenzió nem tartja feladatának), de éppen a különböző kritériumrendszerekből adódóan, az esetleg hiányosság érzetét keltő szegmentumokra kell rámutatnunk. Hiányosság terén pedig sok minden felróható a tárgyunkat képező tanulmánykötetnek.

Mindenekelőtt szólnunk kell a könyvbe beválogatott írások karakteréről. Az alcím ugyan Tanulmányok, esszék műfajként jelöli őket; stílusukat, tárgyalásmódjukat tekintve jobbára az esszé típusú kategória alá sorolhatók. Ez alól talán csak A misztika stíluselemei a régi magyar költői nyelvben című – kötetnyitó – stílustörténeti áttekintés jelenthet kivételt, mely aprólékos filológiai nyomozással veszi számba a miszticizmusra utaló motívumkincseket (szószerkezetek, metaforák, szimbólumok), a keresztény kódexirodalmunktól a 19. század elejéig, Csokonaiig ívelő költészeti hagyományban. Ugyancsak tudományosabb igényű és műfajú a stílusbeli jellegzetességek összehasonlító vizsgálatával „közelebb kerülő", az ellenreformáció ferences rendi alakjának, *Kopcsányi Mártonnak* a prózáját ismertető dolgozat (Kopcsányi Márton prózája) és a kötet második szakaszának verselemzései. Az esszé műfaja nehezen meghatározható, talán mert a legtágabb teret engedi írójának gondolatai megfogalmazására. Alexa Károly mindenesetre ezt a formát részesíti előnyben az esetek túlnyomó többségében. Egyfajta műfaji hibrid az, amit létrehoz, mikor a tanulmányként vagy recenzióként induló írása elkanyarodik az esszé nagy konnotációjú, asszociációkkal teletűzdelt és komoly kontextuális hátteret megmozgató, a füllapról idézett sorok első részével néha (ön)ellentmondásba keveredő irányába. Ezen műfaji „elkalandozások" némiképp szétfeszítik a meghatározott tárgyköröket, s nem egy helyen terjengőssé válnak azzal együtt, hogy folyamatosan halasztják az adott szöveg interpretálását, vagy éppen ki is kerülik azt („…ki letépte láncát…" Az őrület mint romantikus szerepjáték; „…ez a kalács – dévaványai!" Epika, emigráció egy dió héjában; Színvallásra szorított történelem).

A stílusát tekintve egységes, és olvashatóan Alexa Károlynak a legjobban „kézhezálló" írásmód a tisztán esszéisztikus forma. Az Anna-leveleket taglaló, azok alapján kirajzolandó, *Gozsdu Elek* esztéticizmusát körüljáró művészi-szellemi tabló („Kertetek egyenesen Istennel határos". Gozsdu Elek leveléráiai), Az öt géniusz kapcsán, de sokkal szélesebb perspektívából tárgyalt, *Hamvas Béláról* szóló írás [Az öt (plusz egy) géniusz], vagy a kötet végén Utószó helyett szerepet kapott, *Mészöly Miklós* hetvenedik születésnapjára íródott levél [amelynek a kötetbe való felvételét teljesen szervetlennek érzem, nemcsak személyes volta (tartalmilag csak egy bennfentes olvasói kör tagjai számára hozzáférhető), de semmi által nem indokolt aktualitása miatt is] válik így a maga nemében a legolvashatóbbá és a legélvezhetőbbé.

Az őrület mint romantikus szerepjáték a művészi személyiség, a művészi szerep és az őrültmaszk használata közötti összefüggést, ennek poétikai értelmét kutatja pél-

dák sokaságát felvonultatva, a magyar romantika alakjainál, *Kisfaludy Károlytól Komjáthy Jenőig* bezárólag.

A tanulmányok eredeti megjelenési helyéről tájékoztató lista szerint a *Tompa Mihály*ról készült arcképvázlat az 1994-es Tompa Mihály Összes Költeményei előszavául szolgált. A szerző állításával ellentétben, miszerint: „A költőről szóló gazdag szakirodalom szinte minden olyan poétikai jellegzetességét számba vette, amelyek révén igényt tarthat az utókor jóindulatú figyelmére", nem tudok gazdag szakirodalomról. *Szili József* Hogyan tempóz Tompa? Irodalomtopológiai Tompalógia című dolgozatát (Irodalomtörténet, 1995. 5. sz., 555–592. old.) még nem ismerhette szerzőnk, a századelő környéki monográfiák [*Gaál Mózes, Kéki Lajos* (1912), *Réi József* (1899), *Tolnay Lajos* (1878), *Váczy János* (1913)] óta pedig – tudomásom szerint – csak a *Bisztray Gyula* által szerkesztett válogatott művek és levelezés tanulmánya és jegyzetanyaga (1961, illetve 1964) szolgál a szakirodalmi tájékozódás alapjául – természetesen Arany dolgozatán felül. A vélt gazdagság ellenére is lehetőség lett volna a tompai költészet újragondolására, új szempontok számbavételezésére. „Legjava verseinek szerkezeti izgalmait sem lenne haszontalan számba venni, azokét főleg, amelyek olyannyira eltérnek a reprezentáns Arany-versek »központosított« belső idomától" – írja maga Alexa is. Ehelyett Tompa életrajzi ismertetőjét és a monográfiákból már jólismert poétikai versusokat olvashatjuk (a kötetbe beválogatott Tompa-vers elemzése sem jelent lényegi eltérést ettől).

Az *Elek Judit* filmjéről (Mária-nap) készült ismertető (A koreografált magány) a tanulmányblokkban kapott helyet, a Tompa-vázlat és a századvég világkép- és novellaformájában jelentkező mese témáját feldolgozó írások között. Ottlétét bizonyára a filmben hiátusként „szereplő" *Petőfi*-alak és a játéktér ideje (1866) indokolja, a „blokkon belüli irodalomtöreténet" kronológiai biztosítására. Az elemzés, tárgyánál fogva, az irodalomtól eltérő művészeti volta miatt nem illeszkedik a sorba, bár talán nem kellő elméleti reflexióval, irodalmi módszerességgel kerül elemzés alá. A többi tanulmányból is kitetsző, a szerzőt leginkább érdeklő „történelmi kontextusba ágyazott emberi sorsélmény művészi tapasztalása" azonban egységesítő koherenciaként helyén tartja a rövid ismertető tanulmányt.

A századforduló szimbolizmusában a művészet önmagára találását, a jelkép központi szerepét hangsúlyozva, a mese alakzatának integrációját, deformálódását követhetjük nyomon a magyar novellisztikában (világirodalmi kitekintéssel), a Világkép és novellaforma a XIX–XX. század fordulóján. A mese felkutatása, kifosztása és megsemmisítése című tanulmányban, mely inkább az alcímben foglaltaknak tesz eleget.

A második szerkezeti tömbben Alexa Károly verselemzéseihez az adott szerzőtől, a központi kánon által felkínáltakon kívüleső költeményeket választ, így került terítékre *Kölcsey* Csolnakon, Tompa A pipishez, vagy Arany János Ôszikékjének nyitó darabja, A lepke. Némiképp kilóg a sorból egy 1951-es keltezésű Úttörődal elemzése (Adatok a locus communis természettanához), melynek interpretációja ugyancsak az újdonság erejével hat. Azonban míg ez utóbbinál a kísérleti jellegen túl az olvasói befogadást az irónia alakzata teszi élvezetessé – ráadásul kétszeres áttétellel –, addig a másik három vers elemzői módszertana és ebből adódó eredményessége nem lépi át a felszínen mozgó stilisztika kissé homályos, de kellő hangsúlyozottságú emelkedettségét, bármennyire is nagy a kontextuális mozgósítás. Például az Arany-vers címe kapcsán mintegy három oldalon „követhetjük nyomon a lepkét" mint szóalakot a magyar irodalomban („Okunk van feltételezni, hogy a költő műveltségének, poétai tapasztalatainak titkos mozgósításával ez az emléksor, vagy ennek egy része szerephez jutott a kép kimunkálásában"). Mindeközben (és után) a pusztán asszociációs fogalomkörnek egyetlen tagja sem kap meghatározó szerepet a versértelmezésben. Az elemzésekben felbukkan a formalista-strukturalista verselemzés fonetikai aspektust figyelembevevő statisztikai módszere. Míg ez az 1975-re datált Kölcsey-verselemzésnél megbocsátható, addig

a húsz évvel később íródott A pipishez című Tompa-vers értelmezésénél már zavaró.

Az Úttörődal elemzésének ironikus olvasata egyszerre két szinten jelentkezik. Egyrészt a vers kiválasztása gesztusértékénél fogva az 1980-as évek olvasótáborában már eleve kiválthatott ilyen reagálást: egy Rákosi Mátyáshoz intézett óda, formailag az akkori irodalomtudományi viszonyok teljes és szabályos elemzési arzenálját (a legérzékletesebb a népdalokkal való motivikus összevetés) felvonultató gyakorlatával megtámogatva nem is kaphatott mást. Másrészt, ezzel ellentétes irányba hat egy mai olvasó dilemmája, akinek az iróniát éppen ez az elemzési alakzat komolyan vevése, vagy ironizáló mivolta közti dönteni képtelenség közötti ingadozás okozza. [Érdekes, hogy a szöveg jegyzetanyaga (paratextusa) képes különálló, informatív, majdnem-főszövegként funkcionálni.]

A mai, korszerűnek és hatékonynak számító irodalomértelmezési stratégiák ismeretének és alkalmazásának teljes hiánya, ennek hátulütői, a leglátványosabban éppen a kortárs magyar irodalom egyes regényeinek elemzésekor tűnnek ki (Bodor Ádám: Sinistra körzet; Cseres Tibor: Foksányi szoros; Krasznahorkai László: Sátántangó). Itt tapasztaljuk ugyanis a legnagyobb ellentmondásokat és megnyilvánulási különbségeket Alexa Károly írásai és más, ezekről a regényekről publikált tanulmányok, kritikák között.

A Cseres Tibor-regény vizsgálataként egyfajta filológiai munkával elért, a történelmi regény alapjául szolgáló történeti háttér felvázolását kapjuk (Színvallásra szorított történelem). A metonimikus beszédmód, a dokumentarista elbeszéltség által poétikailag meghatározott nagyepikai formára való kitérés elveszik a regény cselekményének és annak valóságaként kezelt történelmi színtér ismertetésében. Pedig nincs teljesen figyelmen kívül hagyva a történelmi regény olvasásakor felmerülő fikció és valóság viszonyának kérdése, az elbeszélői pozíció behatárolhatósága, a hitelesség kérdése stb., csak éppen a megjegyzés szintjén maradnak ezek, miközben a tanulmányszerző „az író lelki műhelyébe” pillant.

A Sinistra körzet újszerűségét, fontosságát sem az ideologikummal átitatódott nyelv működési mechanizmusának láttatásával, az egymással dialogizáltatható regényfejezetek decentráltságával, a szereplő-szubjektum nyelv általi meghatározottságával, az ismétlődés mint szerkesztési, regényszerveződési alakzat lehetőségével indokolja, s láthatóan a narrátor váltakoztatásával sem tud igazán mit kezdeni („az író ezzel a váltással még a lehetőségét is el akarta kerülni mindennemű érzelem és érzelmi reflexió beszivárgásának az elbeszélésbe”). A történet egységének és a történetmondó hitelességének elvesztésével szembeni fragmentáltsággal számol, de az ezekből csak foltokban elővillanó világot még a maga egységében látja és nem is kérdőjelezi meg soha ennek a létét.

„Egy olyan abszolutizáló kijelentés, hogy a világ egyenlő a pokollal, csak a közérzet (mint a mitikus gondolkodás) szintjén lehet igaz. Egy ilyen állítás és ítélet ábrázolhatatlan. Ahogy az író csak evilági tényekkel mesélheti el a maga túlvilági történetét, úgy az olvasóból is kiirthatatlan az érzület és kényszer: ez a regényvilág hiteles.” Krasznahorkai László írásművészetéről, a Sátántangó és Az ellenállás melankóliája apropója kapcsán olvashatjuk e sorokat a szintén esszéisztikus kötetzáró írásokban. Az író Krasznahorkai helyére behelyettesítve a (tanulmány)író Alexa Károlyt, róla is elmondhatjuk: az ő világa a maga teremtette korlátokon belül hiteles. Ellenben feltehetjük a kérdést, melyet tőle magától kölcsönöztünk: „mi végre az olvasás, mi végre a könyv?”, ha nem az önmegismerés nyelven keresztüli, azon belül zajló állandó tevékenységeként kezeljük az irodalmi szövegek olvasását, értelmezését, elemzését, s ha ennek megújuló eszközeire nem reflektálunk, egy bejáratott, de ma már nem működőképes (s nem is kontrollált) eszmetörténeti módszer gyakorlatánál kitartva?

(ALEXA KÁROLY: *Eleitől fogva.* Tanulmányok, esszék. Kortárs Könyvkiadó, Bp. 1996. 226 old.)

Rácz I. Péter

Iskolakultúra 1999/2

Mese-beszéd: önreflexió az antik regényben

A sztereotípiákból építkező ókori görög erotikus regény a szerelem konformista modelljét ábrázolja. Nem ismeri az extázist, az olyan szenvedélyt, amely elsodorná a normákat. A fabuláris séma utolsó láncszeme általában a boldog házasságkötés. Vannak azonban hallatlan újdonságai is ennek a fiatal műfajnak. Férfi és nő viszonya olyan jelentőséget kap a regényes ábrázolásban, mint addig még soha. Szükségük is van erre a fontosságtudatra, mert a közösség eposzi akla helyett a magánélet és a hétköznapok bizonytalan közege veszi őket körül.

Szerelem, magánélet, hétköznapok

Longosz Daphnisz és Khloé című regénye olyan előszóval indul, ami képleolvasásként értelmezi a művet. A narrátor egy festmény jeleneteit nézegeti, s „elfogja a vágy, hogy írásba foglalja, amit festve lát". A festett képet elbűvölőbbnek tartja, mint a sűrű lombú ligetet, mert ezt „mester remekelte és szerelem ihlette".

A képzőművészeti mestermű megszövegesítése is szabályos formákra törekszik: négy „könyvben" tárulnak fel két év váltakozó évszakai. Nemcsak ez biztosít megnyugtató ritmust az események alakulásában, hanem a fiúhoz és a lányhoz kötődő párhuzamos történetek, motívumok rendje is. A motívumkettőzés behálózza a művet, s a párkapcsolat idillikus feltételeit teremti meg.

Daphnisz, a kecskepásztor fiú és Khloé, a birkapásztor lány közti gyengéd viszony fokozatosan alakul, szinte késleltetve bontakozik ki, az évszakok körforgásának függvényeként. A természetkultusz olyannyira áthatja a szerelmi érzést, hogy az névtelenül lopózik be a főhősök szívébe. A mesei bonyodalmak, cselek és csodák sémái is mind ezt az alapvető kérdést, a szerelem mibenlétét segítik tematizálni: „Így gyötrődött Khloé, így beszélt magában, pedig a szerelemnek még a nevét sem tudta."

A hősök érzelmi felnövekedését a természetes élet segíti, a természet ciklikus változásainak utánzása. A tudatosodási folyamatot ez is serkenti, de emberi és isteni ügyködésre is szükség van, hogy a lecke teljessé váljon.

A szerelem elsősorban a szépség felismerését jelenti, majd fizikai rosszullétet, mivel a néven nem nevezett érzés beteggé teszi Daphniszt és Khloét: „Beteg vagyok én most, de hogy mi bajom, nem tudom. Fájdalom gyötör, de sebem nem lelem. Bánat emészt, pedig egyetlen bárányomnak sincsen híja. Forróság kínoz, bár hűvös árnyékba húzódtam."

Longosz szövegképzése jól szerkesztett, változatos; sok apró megfigyelést szór el, s a beszédmódok közül nem hiányzik a szofisztikus retorika, a vetélytársak szónoki érvelése, a vád- és a védőbeszéd sem. A történetszövés betétes, ami rétegezi a szöveget. Betétet képeznek az álomleírások, a csodás történetek, a mitikus regék. A pásztorsíp történetét pedig olyan tánc egészíti ki, amely pantomim formájában megismétli a történet mozzanatait, egyik „nyelvről" a másikra fordítja azokat.

A kifejletet, férfi és nő erotikus kapcsolatának hamvas és emelkedett idilljét a szerző egy éles kontraszttal emeli ki. A szerelmesek előtt felbukkan még egy akadály, a részeges, homoszexuális kéjenc, aki vágya tárgyául Daphniszt választja.

A korábbi évszázadok szemléletével ellentétben Longosz regénye már a hetero-

szexualitásban ábrázolja azt a szépséget, ami a szerelmi érzés eszményítésének feltétele.

Hazudós hősök

A történetmondás, a prózaírás hosszú évszázadokon át nem törhetett be az esztétikai értékhordozóként elismert magasművészetek közé, mert hazugnak tartatott. A kitalált mese mentsége csak az lehetett, hogy szórakoztató volt. A költött történet szépségesen kanyargott a koholmány ösvényein, és az olvasó „igaz”–„nem igaz” között ingázó döntéseire fittyet hányva igyekezett fennmaradni. Vitte a maga lendülete, amit jórészt éppen a kitaláltság, a hazugság szabadságának köszönhetett.

A költött história megnevezés azonban már magában hordja a korabeli lekicsinylő véleményt, amely minden fiktivitást mint értéktelent visszautasít. A képzetek végül összemosódnak a köztudatban, s a kitalált jelző a művészi szinonímiájaként lesz jelen.

E szövődmény szemantikai hálójába tartozik az a kérdés is, hogy miként jelenik meg cselekményszinti mozzanatként a művekben a hazudós hős, avagy a füllentő narrátor. Mennyire játszik rá a szerző a háttérben már egyébként is kiélezett problémára?

Szerb Antal veszi észre, hogy a költés, a hazudás *Homérosz* hőseinél a művészi tehetség felcsillanása.

Tódítás dolgában az istenek járnak az élen. A halhatatlanoknak szinte a mesterségükhöz tartozik az alakmáscsere, az álruha és a vele járó félrebeszélés. Az Iliász 24. énekében Hermész, a hírnök, a tolvajok és tehetségek istene pelyhedző állú legényke alakjában toppan az öreg Priamosz elé, s szemrebbenés nélkül rögtönzi a választ a „ki vagy” kérdésre.

Hermész jól tudja, hogy a lódítás csak akkor lesz meggyőző, ha részletes. Persze, az istenek mindentudásával könnyű neki ezekhez a pontos részletekhez hozzájutni. A szerepjátszás és a hazugság Homérosznál a fölény, a magasabbrendűség tünete, s mint ilyen, a végzetet irányító istenek sajátja. Az Odüsszeiában már a halandók is egyre leleményesebbek. Tudnak titkolózni, elhallgatni és hazudni a sors kifürkészése és alakítása érdekében. S tudják magukat álcázni. Amikor Odüsszeusz végre kiköt hazájában, Pallasz Athéné öregemberré változtatja, hogy ne ismerjék föl a honfitársak. Odüsszeusz ilyen alakban kopogtat be hű kondásához, aki megvendégeli, majd rákérdez: „Honnan jössz te, ki vagy?” Ez a kérdés ismét sarokba szorítja a szerepjátszót, s habár néhány sorral feljebb még azt állította, hogy gyűlöletes neki a hazug locsogás, most szavainak igazságát bizonygatva füllent. A szükség rákényszeríti a hőst, hogy hazudjon, s az már bűntudatáról árulkodik, hogy képmutató kijelentéseket tesz, mint például: „gyűlöletes

„Minket Akhilleusz... a harctól
visszaparancsolt.
Én fegyverhordozója vagyok, vele
jöttem a gályán,
mürmidonok közt,
édesapám neve íme Polüktór;
gazdag az édesapám otthon,
de, akár te, öreg már;
kívülem is van hat fia,
én hetedik fia volnék:
sorsot ráztunk, és én jöttem
a hőssel a harcba.”

nékem, Hádész kapujával egyenlőn, / kit, noha ínség is, rábír a hazug locsogásra.” Az erkölcsi szigor és feddhetetlenség hirdetése annak szájából, aki éppen hazudik, igen visszás. Homérosz hősei azonban nem cinikusak, csak éppen szájhősök. A melldöngetés hozzá tartozik létfenntartó ösztöneikhez.

A reneszánsz racionalista amoralizmus még kevésbé ítéli el a hazugságot. *Cervantes* csúfot űz a műalkotásra vonatkozó igaziság kérdéséből, Sancho Panza pedig sokszor vetemedik lódításra, hogy ura kedvében járhasson. *Shakespeare*-nél az eszes és gonosz, jó emberismerők, a gazemberek machiavellista eszköze a hazugság, de a bohózatos álca-játékok sem

nélkülözhetik a füllentést mint viccet. A Hamlet-ben Ophélia szolgalelkűsége ölt tragikus méreteket, amikor apja bábujaként szerepel. Polonius a közelben leskelődik, s Hamlet megérzi a csapda lehetőségét. Mindenekelőtt azonban a lány tisztasága érdekli: „Ha! ha! becsületes vagy?" Majd rákérdez: „Hol az apád?" A választ Ophélia nem tudja kikerülni, s hazudik: „Otthon, uram." A néző úgy érzi, ez a hazugság végzetes kettejük szerelmi viszonyát illetően. A csalárdság itt tragikus meghasonlást okoz, Ophélia valójában itt bukik el.

A hazudós hősök vidám, felülkerekedő típusát ismerjük meg *Boccacció*nál. A reneszánsz képlet szerint az okos rászedheti, kikacaghatja az ostobát. A Dekameron VI. napjának tizedik novellájában Cipolla testvér tücsköt-bogarat összebeszél a szájtáti közönségnek, de a hazudozás virtuózának akkor mutatkozik, amikor kínjában rögtönöznie kell. A csirkefogó azonban kivágja magát, s „elméjének gyors járásával" mégiscsak rászedi és adakozásra bírja a hiszékeny népet.

A reneszánsz szemlélet képes elfogadni a hazugságot mint erényt, ha az a gyors észjárás, a ráció terméke. Még az intrikusokat is ámulattal veszi körül, mert „művükben" is a szellemi előkelőség monumentalitását fedezi fel.

A hazugság ereje

Hatásos, közönségtoborzó hangot üt meg az i. sz. 2. században *Apuleius,* amikor Az aranyszamárban letegezi az olvasót, s felkínálja a csodahajhászó kornak az állattá változás misztériumairól szóló történetet.

Az antik regény fennmaradt töredékei arról tanúskodnak, hogy ez az üde hangütés kötelező lehetett, hogy a megszólalás mindenkor gondosan ügyelt az önreflexió mindegyik tényezőjére: a feladóra, a kódra, a kommunikációs csatornára és a befogadóra is.

Apuleius fontosnak tartja elmondani, hogy latin nyelvű műve görög mintára készült, a szöveg tehát felhívja a figyelmet önmaga irodalmiságára. Utalásaival elrendezi az író és az olvasó közti kapcsolatot („hozzáfogok"; „dióhéjban elmondom ím"), csatornát, és olykor közvetlenül fel is szólítja a címzettet („figyelj, olvasóm: gyönyörködni fogsz").

Az olvasó „kíváncsi fülét csintalan csacsogásával elbódító" Apuleius a kor érdekességhajhászó irodalmi szokásrendszerébe simult, s a felcsigázás módozatai közé tartozott az efféle metanarratív beszéd is.

A regény előszavának is vehetjük ezt az önreflexióval átitatott bevezetőt, a szerző azonban a folytatásban sem fordul teljesen a cselekmény felé. Miközben ugyanis elkezdődnek a kalandos utazások, tisztázódik még egy sarkalatos poétikai kérdés, ami az éppen mesélt történet, a mindenkori történet igaz avagy hamis voltára vonatkozik.

Az „egetverő hazugság" vádjával szembekerül a másik vélekedés, miszerint:

„– Te a magad paraszti eszével s megrögzött konokságával tagadsz mindent, pedig ki tudja, tán színigaz minden!"

A misztériumokra éhes első századok közkedvelt műfaja, az aretalógia rá is szorult a bizonygatásra, hisz alvilágjárások, túlvilági víziók, szellemidézések, babonás rémtörténetek témái közt bolyongva a koholt mesék lesújtó címet kapja. Nyilvánvaló, hogy fikció és valóság ellentétének ingoványában vergődve a történetmondók többszörösen meghasonlottak önmagukkal. A regénynek abszurd módon kellett bizonyítania önnön hitelességét: kitalált személyekről szólt, mégis fennen hangoztatta az „igaz történetre" való igényét. A regényolvasó kezdettől fogva e hamiskás játék szabályait tanulja, a hangoztatott beszédvonulat mögöttesére figyel, felismeri a mű belső szabályrendszerének önállóságát.

S ekkor már mit sem számít a valóságvonatkozás fedezete. A bizonygató fordulatok közhellyé válnak, a játék részévé. Apuleius is bőségesen alkalmazza őket, méghozzá a fantasztikus és utópisztikus betétnovellák esetében leginkább, mintegy igazoló bevezetésként:

„Esküszöm a mindentlátó Napistenre, hogy tulajdon magammal történt meg és színigaz, amit elmesélek."

A kirívóan fiktív történetek már nem számíthatnak a naiv hiszékenységre, a megtévesztés esélyeire. Saját lábukra kell állniuk, s a történet igaziságának hangsúlyozásakor egy nyilvánvalóan mélyebb igazság sugallatára hagyatkozniuk.

Önreflexió az antik regényben

A *Héliodórosz*tól ránk maradt legterjedelmesebb antik szerelmi regény, az Etiópiai történet (Sorsüldözött szerelmesek címen jelent meg magyarul) elején sehol sem találjuk a szokványos narrátori bevezetőket, az önreflektálás árulkodó nyomait. A szerző a fenséges ábrázolás híve, az események pompájával kívánja elragadtatásra bírni az olvasót.

A fikció felszíni tükrén azonban mégis hamarosan repedések mutatkoznak, amelyek a történeten kívül álló elbeszélő létéről tanúskodnak. Ezek a kiszólások vagy moralizáló kommentárok, vagy a hemzsegő események sorrendjét biztosító eligazítások, vagy pedig a költői eszményeket felemlegető részletek. Az ünnepélyességet kedvelő Héliodórosztól távol állnak a humor, a fricska, az irónia lehetőségei, amelyek egyébként jellemezni szokták a prózai önreflektálás pillanatait. Regényszövegében a cselekményt igen mechanikusan törik meg a metanarratív szólamok. Ezekben az olvasóval nem tud összekacsintani, csupán bámulatra felszólítani. Ábrázolása a festői merevséget idézi, az állóképek alkalmasak arra, hogy a szélesen ecsetelt pompázatos látvány felmagasztosuljon. Metanarratív kitételei ezért az eposzi és a színpadi művészet erényeit dicsérik, a mítosz jeleneteit és patetikáját idézik. Visszatérő utalások hívják fel a figyelmet arra, hogy Héliodórosz a hőseposz és a tragédia világához szeretné hasonítani az erotikus regényben kibontakozó prózavilágot. A hősök gyakran szólnak így egymáshoz:

„Kérlek, fogj bele már elbeszélésedbe, és mint valami színpadon, pergesd le előttem a drámát!"

Ábrázolása a festői merevséget idézi, az állóképek alkalmasak arra, hogy a szélesen ecsetelt pompázatos látvány felmagasztosuljon. Metanarratív kitételei ezért az eposzi és a színpadi művészet erényeit dicsérik, a mítosz jeleneteit és patetikáját idézik. Visszatérő utalások hívják fel a figyelmet arra, hogy Héliodórosz a hőseposz és a tragédia világához szeretné hasonítani az erotikus regényben kibontakozó prózavilágot. A hősök gyakran szólnak így egymáshoz: „Kérlek, fogj bele már elbeszélésedbe, és mint valami színpadon, pergesd le előttem a drámát!"

A szöveg önreflexióját hordozzák az olyasféle megjegyzések is, amelyek a történetmondás sorrendjének kialakításával foglalkoznak. Ezek tulajdonképpen narrátori gondok, de a szerző a cselekmény részévé teszi őket azáltal, hogy a hősök szájába adja:

„Mindjárt megtudsz mindent… Előbb azonban dióhéjban elmondom az én életem történetét. Ne hidd, hogy megint csak bonyolítani akarom elbeszélésemet. Mindössze arra törekszem, hogy megtartsam az eseményekben a kellő sorrendet, s valamennyi összefüggéssel tisztában lehess."

Héliodórosz sem tud tehát menekülni a fikciót leromboló metanarrációtól. Ezeket a kitételeket azonban arra használja fel, hogy befolyásolja a befogadó hangulatát. Arra ösztökéli olvasóját, hogy fenséges, ünnepélyes ámulattal adózzon a regény hőroszainak, mintha „egy színház nézőteréről figyelné" a kiismerhetetlen rajzolatú sors történéseit.

Csányi Erzsébet

Iskolakultúra 1999/2

ARANY JÁNOS MOZA-IKON

(SÓHAJVERSEK…?)

„Van aki hallgat és ez az okos ember.
Jobb kérdőre vonni, mint némán duzzogni.
Kártól menekül meg, aki bevallja bűnét.
Aki erőszakkal keresi igazát, olyan, mint
a herélt, aki az érintetlen lányt
meg akarja erőszakolni.
Van, aki hallgat és ezért bölcsnek tartják,
és van akit gyűlölnek, mert túl sokat beszél.
Van, aki hallgat, mert nem tud mit felelni,
s van aki hallgat, mert alkalmas időre vár.
Amíg az alkalmas idő el nem jön,
a bölcs ember hallgat,
de a félkegyelmű nem ad az időre.
Aki szaporítja a szót, attól iszonyodnak,
és a fennhéjázót gyűlölettel nézik."

(Sirák 20,5–8)

Dolgozatom kiindulási pontját három pici Arany-versike adja. Megfejtésükhöz (megfejtésükhöz?) nem a kronológiát, nem a költői eszköztár megfejtési kódjait, hanem költőtársakat és/vagy társköltőket hívtam segítségül. Kérdések vannak, befejezetlen válaszok, nyitott mondatok, nyitott dolgozat. Írásom inkább módszer, lehetőség, mint megoldás. Folyamat, bizonytalanság, nyitottság, keresés, melyet nem akaszthatunk meg, együtt viszont haladhatunk. Kutathatjuk a költészet örök-ségét, letéve arról, hogy szolgaként kocsink elé fogjuk. A viszony nem fordított? Legyen elég, hogy ajtónállóként a költészet szobája előtt álljunk. Az ajtó mögül foszlányok érkeznek, mi pedig hallgatózhatunk, beleshetünk...

Alapvetés

A dolgozat címe két szót rejt magában. A mozaikot és az ikont. A mozaik távolról a tökéletes egység, a megbonthatatlan kontúrok, éles határok világát sugározza, akár egy ikon. Közelebb jutva válik nyilvánvalóvá a sok apró rész színes világa, a hibátlannak vélt vonalak töredékessége. Arany képzeletbeli ikonját is ilyennek vélem. Fölöttünk magasodik életműve, csodáljuk, és talán hihetetlennek tűnik, hogy miniatűrök jól megszerkesztett összességéről van szó. E miniatűr világban élnek azok a művek is, melyeken általában gyorsan túllapozunk: az egészen rövid, hol töredékes, hol lezárt, hol rímes, hol rím nélküli, hol szigorú formába szedett, hol szabadjára eresztett versecskékről van szó.

E több mint száz írás esetében lehet ugyan kategorizálni, de felesleges. Megannyi önálló, egyszer felszakadó gondolat az, ami előkéretőzik az íróból, s mivel író, ellen nem állhat, tollához nyúl. Ír akkor is, mikor élni sincs kedve, ír, ha szervi fájdalmai vannak, ha halálhírt hoznak csendes dolgozószo-

bájába, ha emlékkönyvet tolnak az orra alá, ha elcsíp valami kellemesen csengő szót, ha az akadémián üres papírszeletkék kerülnek kezébe.

Arany-képünk inkább a költői bravúrok, stabil technika, kikezdhetetlen retorika, színes formavilág aranyozott képe. Ezek a kis művek, „szesszenetek", valaki másról is árulkodnak, egy más Arany Jánosról. Bár kétségtelen, hogy ott rejtőzik Toldi követ hajító indulata mögött, a walesi bárdok dalában, a lepke porba tapadt lihegésében, az örök zsidó konok „tovább"-jában, de mindez mégis mintha Arany becsomagolt arcainak sora, műremekekbe burkolt lelke lenne. Néhány soros versei mögött hosszú hallgatás bújik meg, a mély csendből sóhajtásokként törnek elő azok a sűrített élmények, melyek mindig ott bujkáltak benne.

Elolvasnunk is csak egy sóhajtás ezeket a verseit. A már-már csontig szegényedett versek mellé csak intenzív, csendes intuícióval közeledhetünk, hisz formai kapaszkodóink alig-alig akadnak. Talán igazán ezek a versek lehetnek vizsgái az irodalmárnak: értelmezőből igazi beszélgetőtárs, együttgondolkodó lesz-e?

Természetesen naivság túlértékelni a művek valós súlyát. Kétségtelen, hogy nem fordítja egyik sem új irányba irodalmunk szekerét, az írói életműben sincs poétikailag magasan kiemelt helyük. Mégis – a 20. század végén irodalmat olvasók – kedvvel nyúlhatunk hozzájuk, mert mintha ismert alkotótechnikára lelnénk, mely kortársainknál, Pilinszky Jánosnál, Weöres Sándornál, Petri Györgynél és még sokan másoknál is felfedezhető.

Ezért vállalkoztam a több mint száz év „korkülönbségű" versek összehasonlítására vagy inkább együttértelmezésére.

A mottóban a hallgatásról szóló elmélkedés mellett egészen meglepő a herélt erőszakos példája. Szokatlan, de eltalált kép, mely minden emberi cselekedetre jellemző, így a költői szerepre, küldetésre is. Kétségtelen a költő mindenkori motiváltsága az írásra, és kétségtelen az is, hogy írásával célt kíván érni. Potenciája mégsem a nyomasztó erőszakosságban rejlik, nem direkt, jól szerkesztett, tökéletes, kiegészíthetetlen képeiben, hanem szelíd nyitottságában, kevésbé diktált kategorizálásokban, inkább kérdező motiválásában. Érintetlenségünket kívánja, de csak magunk adta érintetlenségünket.

Ezek a rövid, kondenzált versek a tömör, átjárhatatlan csendből, a kimondhatatlan hosszúságú, kusza mondatokból nőttek talán ki. Érdekes – és külön tanulmányt érdemelne – összehasonlítani Arany János Juliska halálakor írott apróka verseit (Juliska sírkövére; Feljajdulás; Juliska emlékezete…) *Juhász Ferenc* felesége elvesztésekor papírra vetett, tíz sűrűn teleírt oldalával (Vers négy hangra, jajgatásra és könyörgésre, átoktalanúl). Ha elolvassuk Juhász Ferenc versét, akkor megérezhetjük azt a hullámverést, ami a költőhöz mint kikötő kőpartjához csapódik és amire válasz lehet öt suta sor, néhány hexameter vagy éppen tömött oldalak sora.

Szóáradat helyett mi sóhajtásnyi versekkel találkozunk Aranynál. Olyan, mintha kulcslyukon néznénk be valahová. Látjuk a mozgást, amiből csak részletek szüremked-

IGÉNY FORRÁSRA, SZIVÁRVÁNYRA

„Sok sár távozik, mielőtt olaj
fakad vagy forrás."

Az özvegy lakása
Töredék

...Zöld halom tövénél áll
szerény lakása
Keskeny láthatár...

Hogy ne a világot, csak a
mennyet lássa.
...Mosolyog, mosolyog, mígnem
mosolygása
Szivárvánnyá válik egy
könnyében.

(Arany János)

hetnek be szűk kulcslyuk-horizontunkon. (Juhász Ferenc mintha felszakítaná ezt az ajtót…?) Olyan töredékeket, mint a mozaik részletei: elfedi, beolvasztja őket a nagy egység. Részletek, melyeknek nem önmagukban kell állniuk, részletek, melyek nélkül egy moza-ikon csak műegész lenne. Részletek, melyek mégis hordoznak valamit az egészből. A látott részletekből mi állíthatunk össze valamit, akár a régész: pöttöm cserepekből padlóvázát. És ez a padlóváza már kettőnk ugyanúgy megismételhetetlen műve lesz, mint az eredeti.

Magába a versek kiszakadásának „pillanatába", kauzalitásába nyerhetünk így bepillantást, így legalizálva vagy rehabilitálva ezt a versek által „körülhatárolt, bizonytalan formájú terület"-et.

„A nyelv elsőrendűen nem a nyelvészet, még csak nem is a költészet, hanem az ember megszentelődésének, a szeretet teljességének és kiteljesítésének gondja. A többi csak irodalom, és csak filológia."

Ezekben a kis költeményekben, „szálkákban", „szesszenetekben" nem azon a többin kívüli kifejezésének vajúdása érezhető, a hangtalan kiáltásoké?

Álljanak hát itt a példák. Keresem az igényt, tetten szeretném érni a motivációt, és feltenni a kérdést: vajon van-e megvalósulás?

A költő jól ismert magányai ezek a sorok. A társtalan özvegyé, a hosszú – végeláthatatlan? – lajstromokkal magába fordultan bíbelődőé. Megérkezni. Mondhatjuk, hogy ez a vágy, ami motivációt és megvalósulást keres? A fáradt, a túlterhelt, alig kipréselhető mosoly nem más, mint a megérkezés küszöbe? Mielőtt belépünk a szeretett közegbe, ahová vágytunk, ahogy megállunk kedvesünk ajtaja előtt, amikor már „mindegy min mentünk át"? Ott a tudat, „Hogy ne a világot, csak a mennyet lássa"; „Hogy hosszú az út, s megérkezni valóban csak egy fáradt mosoly".

Kedvelem

Kedvelem a szemérmes
technikát:
Hosszú lajstrom utolsó tagjaként
megemlíteni kedvesünket, szinte
mellékesen („…és hű, mint
Annabelle.")
– Mégis:
megcsendesítve nevét.
Hogy az ő tekintetét érzed
megadón, olvasó, becsukva
könyvem,
s így szólj: Hosszú az út,
s megérkezni,
valóban, csak egy fáradt
mosoly. Valóban:
az Egyetlenről szólva
„Például…" – így kell indítani
beszédünk.
S mindegy min mentünk át. Sok
sár távozik, mielőtt olaj fakad
vagy forrás.

(Petri György)

Mindezt megelőzi a megcsendesített valóság: „…minden beszéd mélyén csönd lakik. Isten minden beszédet felülmúló csöndje, az a legfőbb és kimondhatatlan beszéd, mely szavainkban örökké megtestesülni kíván…" Be kell vallanunk, hogy „bármelyikünkből sokkal több salak fakad, mint adomány, s ez ellen nincs más segítség, mint hogy salakunkat eltakarítjuk".

A valóság korántsem egyértelmű valósága az igény: a szivárvány-könny, a sárolaj, forrás együttes megjelenésében. „Keskeny láthatár", ami szivárvánnyá tágul, mocsok és sűrű, vastag folyadék, ami alól az éltető, a tiszta, a forrás fakad. „Szállj le önmagad mélyére, mint egy kútba; s ahogy a határolt kút mélyén megtalálod a határtalan talajvizet: változó egyéniséged alatt megtalálod a létezést."

„Mindez azt is jelenti azonban, hogy a beszéd véghetetlenül több is, mint a szigorúan filológiai értelemben vett nyelvi kifejezésformák. A világ is »beszél«, csak meg kell hallanunk szavát. Sőt: ezzel kezdődik minden beszéd. Hallgatással. (– »halkan

kaput nyitok« –) Meghallgatással. Tehát újra csak: nyitottsággal, vagyis szeretettel." Maga a motiváció is megfoghatatlan, bizonytalan. Tavasz van az őszben? Árny lába alatt kopog a padló? A természet bolondját járatja, álmunk szobánkba szökött? Miért nem ősz az ősz, miért nem álom az álom? Vajon van-e valami a gyöngyös kendő alatt, vajon a bús lanton siratott komor ősz ujjongni kész „új szerel…"-ben? „Ha a teljességet ismerni akarod, ne kérdezz semmit, mert rávonatkozólag minden »igen« és »nem« ugyanazt jelenti; hanem merülj önmagadba, személyed alá, s ahol nincs tovább, ahol minden mindennel azonos: ez a teljesség." Visszahull a lüktetésből a végszó, a chanson monoton-kopogó ütemmé mezítelenedik. Nincsenek hangszerek, dallamok sem ugrálnak lágyan a légben. Ütem van, kopott, befejezetlen befejezés, vég nélküli szó. Ez a csupasz befejezetlenség, kitöltetlenség, üresen maradt papír, megcsonkított chanson a motiváció. A kikerekítés lesz a befejezés, a hibátlan egész? Van megoldás, megvalósulás?

„Az őstudás végtelenül egyszerű, olyannyira, hogy szavakba nem is foglalható. Megegyezik vele minden, ami szükséges, nyugodt, szilárd; ellentétben van vele minden, ami csábító, izgága, hemzsegő." Ez az író, a művész „huszonkettescsapdája". Ott vannak a gondolatok, belül emésztenek, felélnek, kiszívnak, hisz egyiktől „a másikig végtelenül hosszabb az út, mint csillagtól csillagig". Toll köré fonódnak az izzadó, tehetetlen ujjak, az írógép sokadszor a rossz betűt, szót, mondatot, írásjelet üti le, sokadszor akadnak össze a kis öntöttvascsápok, sokadszor dagadnak a tehetetlen toll pacái a papíron. És mégis le kell ütni, meg kell húzni azt a bizonyosat, pedig tudja, hogy ELÉG. „A bölcs csak addig bölcs, ameddig hallgat; mihelyt megszólal, bolond, mert tápláló tudásának csak az emészthetetlen héját adhatja át." Tudja, hogy a „teljes bölcsesség a kőé s a meztelen léleké. A semmit-sem-tudás azonos a mindent-tudással. Menj a fényhez, de ne kérdezz tőle semmit. Akinek nincs szüksége, hogy kérdezzen: közös a felelettel." Elég három szó, egy arc látványa, egy jelenlét, egy kávét kavargató kéz. Az irodalomtudománynak kevés. A létezéstudománynak sok. Az irodalom vajon melyik gyermeke, és az irodalomnak melyik a gyermeke? „A létezés mindenben azonos." Mikrokozmosz és makrokozmosz ütközési pontján

A MOTIVÁCIÓ: „KÉK ÁRNY" ÉS „ÚJ SZEREL..."

„Ki, ki bátran a szabadba!
Oly szoros e fal között!"

Szép ősz

Ki, ki bátran a szabadba!
Oly szoros e fal között!
Tavaszunk egy fuvallatra
Íme, íme visszajött!

Mily vidám a csermely tánca,
Lejtve a zöld sík felé,
Mintha többé téli tánca
Soha nem rettentené.

A kökörcsin újra bátor,
A letiprott fű dagad;
És fölöttünk a mennysátor
Gyolcs felhőket szárogat.

Ifjú hévvel az öreg nap
Új szerel.....

Chanson

Gyöngyös kendő a szívemen,
alá nem láthatok...
Valaki csenget odalenn,
halkan kaput nyitok.

Kék árnya kél a szögleten,
megnő, libeg-lobog!
Belép, nem látta senkisem,
rossz fa-padlón kopog.

(Arany János)

„elég, hogy elfeledjük a helyet, a levegőtlen ablaksort, igen, hogy visszatérve éjszaka szobánkba elfogadjuk az elfogadhatatlant”. Akadémikus, történeti bölcselkedésünk, analizációk csak a „tápláló tudás emészthetetlen héjának leve”. Híg leve. Megoldás nincs, csak színfalak, és „önmagad beutazása: a mindenség beutazása”. Megvalósulás nincs, csak hézagtalan hiány, esetleg jó emlékezet, levegőtlen ablaksor, az éjszakai szoba.

Zárszó helyett

Marad a vágy mindig levegős tornáca. „Egy-egy nyitott mondatot…… (az üres hely tetszés szerint, akár a saját nevünkkel is betölthető) a legnagyobb ganéknak is juttat. Igen, a bravúros gondolatritmusokban lüktető, de máskülönben hallatlanul egyszerűen kezelt szöveg legsajátabb stíluselemei a befejezetlen mondatok. Fontos mondatrészek, olykor az állítmányok is elmaradnak, akár a fecsegést kerülő élőbeszédben. A függőben tartott mondatok befejezetlenül hagyott epizódokat építenek, lezáratlan életsorokat írnak le. Mindenkinek nyitva áll egy kiskapu a szabadságra, mert nyilvánvaló, hogy……. (ide ismét bárki behelyettesíthető) nemcsak grammatikai lehetőséget hagy a hőseinek. És az olvasónak. E stílusélmény szerves része a mű időbeli, térbeli tágasságának, és egyúttal csapda az olvasónak, hogy méginkább beszippantódjék a történetbe…”

Beszippantódni pedig jó, nagyon jó. Életsorok, mik előttünk lezáratlan állnak. Bármilyen okos ügyeskedés sem képes tökéletességében feltárni. Kívülről, messziről pedig csak az a „gyöngyöskendő” látszik. Köszönet Sirák fiának, Pilinszky Jánosnak, Weöres Sándornak, Czakó Gábornak közvetlenül, Hamvas Bélának közvetve, hogy együtt leselkedhettünk be rövid költemények kulcslyukoptikáján, az is lehet, hogy volt valamiféle reveláció, „amiről csak hasonlatok beszélnek”. Biztos tudásunk nincsen, kis hegyipatakokra leltünk, de az örök fakadást még nem találjuk.

„Az öröklét nem az időben rejlik, hanem az összhang állapotában.” Mozaik és ikon harmóniája?

Az összhanghoz legalább két létező szükséges. Egyik a kulcslyukon túl, a másik innen, festett cserépdarab, nyers agyag, egy író és egy olvasó. Az előbbi alaphangzást ad, kijelöl… Az utóbbi *Augustinus* nyomán biztatást kaphat: Hangold át hangszered!

Kiss Antal

A MEGVALÓSULÁS: ELÉG

„Élt, szeretett, meghalt...”

Sírvers

Élt, szeretett, meghalt;
nincs hézag utána nemében;
Jó emlékezetét őrzi utódja: elég!

(Arany János)

Elég

A teremtés bármilyen széles,
ólnál is szűkösebb.
Innét odáig. Kő, fa, ház.
Teszek, veszek. Korán jövök,
megkésem.

És mégis, olykor belép valaki
és ami van hirtelenül kitárul.
Elég egy arc látványa, egy
jelenlét,
s a tapéták vérezni kezdenek.

Elég, igen, egy kéz elég amint
megkeveri a kávét, vagy ahogy
„visszavonul a bemutatkozásból”,
elég, hogy elfeledjük a helyet,
a levegőtlen ablaksort, igen,
hogy visszatérve éjszaka
szobánkba
elfogadjuk az elfogadhatatlant.

(Pilinszky János)

Mit jelent „olvasni”?

Bármennyire is egyértelműnek tűnik az olvasásé s a vele kapcsolatos fogalmak jelentéskörének meghatározása, a közkézen forgó értelmezések – az idő mibenlétén töprengő Szent Ágostonhoz hasonlóan többnyire csupán saját „hallgatólagos tudásuk” alapján képesek választ adni a címben feltett kérdésre. Nem számolnak tehát azzal, hogy az olvasás megértéséhez nemcsak a mondatok kisilabizálásának gyakorlati elsajátítása szükséges, sőt az olvasás nem is egyszerűen az értelemadás bizonyos – főként egyetlen, végső referencia feltalálásában érdekelt – folyamatát jelenti, hanem inkább olyan reflexív műveletet, amely nem elégszik meg a fikció-valóság oppozícióra épülő jelöltnek az interpretációban betöltött elsődleges szerepével mint egyetlen és kizárólagos megértéskontrollal, és ezért tevékenységét egyszerre valósítja meg a hermeneutikai hármasság (megértés, értelmezés, alkalmazás) jegyében, illetve a szöveg retorikus mozzanatainak figyelembevételével.

Kulcsár-Szabó Zoltán – a fülszöveg félrevezető tájékoztatásával ellentétben – második kötete olyan tanulmányokat foglal egybe, amelyek híven példázzák egy gondolkodás történő folyamatának produktív jellegét. Emlékeztetve a Kulcsár-Szabó által is igen gyakran idézett szerzőnek azon ítéletére, amely szerint meglehetősen kis számú valódi olvasót tarthatunk számon, nagy valószínűséggel megállapíthatjuk, hogy jelen tanulmányok joggal formálnak igényt arra, hogy az itt összegyűjtött dolgozatok íróját – bármily merésznek hangozzék is – valódi olvasóként aposztrofáljuk. Valódinak, legalábbis abban az értelemben, hogy a befogadást mindenkor igyekszik egyfelől történeti, másfelől pedig nyelvi szempontokra való összpontosítás határai között elgondolni. Ez pedig az olvasásra nézve nem jelent mást, mint hogy az elemzett szövegeket abból a – pozitív értelemben vett – bizonytalan helyzetből szólaltatja meg, amelynek legfőbb jellemzője kérdések lezárhatatlanságának beismerése és a kijelentések érvénytelenítésére való nyitottság. Aki valamelyest ismeri a közelmúlt magyar irodalomtudományának aktív érdeklődését az elméleti kérdések iránt, cseppet sem csodálkozhat ezen. A hermeneutika (vagy recepcióesztétika) és a dekonstrukció fő képviselőinek, *Jauss*nak és *de Man*nak az írásai nem csupán a hivatkozási alap szerepét játsszák Kulcsár-Szabó tanulmányaiban, hanem az olvasás során (vagy annak kapcsán) a szerző termékeny párbeszédet folytat velük. Ez a dialógus azonban éppen azon állandó ellenpróba által kerüli el az önállótlanság sokat hangoztatott vádját, amely alapvetően olyan olvasási stratégiát működtet, ahol azt mint az olvasás retorikáját gondolja el. Ebben pedig „a szöveg azt »mondja el« olvasójának, hogy az hogyan olvassa őt”, mivel minden befogadás a refiguratív és defiguratív mozzanatok „önmagát törlő kettősségében megy végbe”. Az – egyébként tiszteletet parancsolóan széles és kitűnően hasznosított – elméleti bázis pedig úgy marad fenn, hogy a különböző textusok értelmezésének és többfajta probléma továbbgondolásának irányát mindenkor ez a retorika szabja meg, viszont az ebből az összefüggésből kiesni látszó történeti relációk is részt kapnak az értelemképzés folyamatában.

Mivel Az olvasás lehetőségeinek tanulmányai nagy általánosságban is azt a teoretikus irányt képviselik, amelyre a különböző elméletek áthasonítása jellemző, a legjobb példa a fent említett dialógusra a Spleen és ideál című írás lehet. Ebben ugyanis Kulcsár-Szabó Zoltán egyszerre tesz kísérletet egy szöveg (*Baudelaire* Spleen II.-jének) értel-

mezésére, a recepcióesztétika és dekonstrukció irodalomfelfogásának különbségeiből eredő kérdések felvetésére, illetve a fordítás dilemmáinak exponálására. Amikor ugyanis Hans Robert Jauss és Paul de Man elhíresült „vitája" kapcsán a szerző magát a vita tárgyát képező Baudelaire-verset vonja be átfogó jellegű interpretációjába, kifogja a szelet mindazok vitorlájából, akik Kulcsár-Szabó tanulmányait az elméletírók reflektálatlan megidézésével vádolnák meg. Meglehetősen sematikussá, ám igencsak szemléletessé formálva át a vitapozíciókat, a konstanzi és yale-i iskola két fő teoretikusa leginkább abban az alapvető megközelítésmódban mondanak ellent egymásnak, hogy míg Jauss a német (a klasszikus és *Heidegger*től inspirált) filozófia történelemfelfogásának hagyományából táplálkozva helyezi el a verset irodalomtörténeti koncepcióján belül, s állítja azt ezáltal a „költészet a költészetről" paradigmájába, addig de Man egy főként retorikai olvasatot preferál, amely számára nem minden esetben releváns a történeti igényű interpretáció kérdéshorizontja. Jóllehet Kulcsár-Szabó erre a különbségre explicit formában nem utal, hiszen őt sokkal inkább az elemzés konkrét megoldásai érdeklik, dolgozatának fordításokat taglaló részében mégis észlelhetők olyasfajta tájékozódások, amelyek e két elméleti irányzat kölcsönös és egyidejű jelenlétére utalnak. Amikor ugyanis *George* és *Babits* fordításait tárgyalja, elsősorban grammatikai és retorikai kérdésekre koncentrál, úgy azonban, hogy nem kizárólagos módon szóhasználati, alakzattani vagy efféle szerkezeti és direkt formai átvételekre utal, hanem azok mentén a retoricitást a de Manféle elgondolás szerint alakítva az átültetés módozatainak tágabb összefüggéseire is horizontot nyit. Nem taglalva az irodalomtörténet-írás gyakorlatának ebben az írásban (is) betöltött kontrollszerepét, lehetségessé válik a fentiek által, hogy a történeti mozgások tevékeny szerepe nemcsak e retorika műveleteinek mentén lesz megtapasztalható, hanem a recepcióesztétikai-hermeneutikai előfeltevések mentén is. Mikor *Szabó Lőrinc* Sivatagban című versének interpretációja bekapcsolódik az átfogó értelmezés folyamatába, nyilvánvalóvá lesz, hogy a történetelemek dekonstruálása csak azáltal mehet végbe meggyőzően, ha az irodalmi szövegek temporális feltételezettsége úgy tudatosul, hogy közben permanensen eloldódik a preformált képzetek összefüggésrendszerétől. Tehát annak ellenére, hogy a kötet egészére nézvést talán e két irodalomteoretikus neve (és nézetei) bukkannak fel leggyakrabban, Kulcsár-Szabó nem esik bele abba a csapdába, hogy őket (és azokat) pusztán mint autoriter pozícióban lévő szerzőket (és elgondolásokat) idézze véleményének megerősítésére. Sőt, eljut ahhoz a – korábban felvázoltak ismeretében már nem is annyira – meglepő következtetéshez is, mely saját értelmezői pozícióját is meglehetősen destabilizálja, miszerint: „A Sivatagban és a Spleen II. viszonya ezáltal felfogható egy hermeneutika példázataként, amelyben az itt tárgyalt olvasatok közül nem annyira Babits, Jauss, de nem is Paul de Man, hanem George és Szabó Lőrincz bizonyulnak a Baudelaire-vers legmegértőbb olvasóinak. Megértik, éppen azáltal, hogy nem fejtik meg."

A történeti kérdések további dialógusképes problematizálását nyújtja – jelen recenzió írójának vélelmezése szerint – a kötet legsikerültebb tanulmánya, A korszak retorikája. Ezt az ítéletet nem csupán arra alapozva mondhatjuk ki, hogy a szerző árnyalt és összetett érvelése, rendkívül sok szempontot felsorakoztató kérdezésmódja határozza meg a szöveget, hanem főleg arra, hogy élő és – akár az ellenvetések szintjén is! – továbbgondolandó kérdéseket produkál. Ez az írás fölöttébb kényes, de a jegyzetekben megidézett tanulmányok szerint igencsak reflektált kérdésre vonatkozik, jelesül a századforduló (valamint előremutatva az ezredforduló) és az egyáltalában vett korszakok szituálásának mikéntjére.

Kényes téma, mert egy irodalomtörténeti paradigma szerint a századforduló termékeny időszaka volt a magyar költészetnek és novellisztikának, amit Kulcsár-Szabó elemzése néhány ponton – elemző szempontjaihoz mérten szükségszerűen – megrendíteni látszik. Reflektált, mivel a korszakolás jelensége a hazai és külföldi vélemények alapján az eszmetörténettől a történelem- és iroda-

lomtudományon át a filozófiáig (és talán azon túl is) terjedő széles, ám alapvetően szellemtudományi skálán foglal helyet. Így tehát nem marasztalhatjuk el Kulcsár-Szabót amiatt, hogy túl szűkre szabja vizsgálódásainak tárgykörét, ugyanakkor amiatt sem, hogy egy hatalmas anyag parttalan boncolgatásához fogna hozzá. A korszak- és századforduló határainak kijelölésére éppen ezáltal a szerző nem tesz kísérletet abban az értelemben, hogy nem vizsgálja felül a korszakot meghatározó pozíciókat egy újabb és pontosabb határvonal meghúzása érdekében. Nem, mert hozzáállása inkább „metahistorikus": egy pillanatra sem feledve, hogy az őáltala hangoztatott vélemény is részese a hatástörténeti folyamatnak, „belülről", a problémáknak alávetve vonja kérdőre a korszakok meghatározásának mechanizmusát. Így jut el ahhoz a következtetéséhez, mely szerint a korszakolás nem más, mint retorikai konstrukció, melynek fókuszában a történelemre reflektáló kortapasztalat *Koselleck–Blumenberg*-féle felfogása úgy kapcsolódik össze a Paul de Man-i temporalitás retorikájával, hogy végeredményben „a történelem és a történelmi reflexió úgyszólván bármely szelete arra a következtetésre vezethet, hogy a korszakok és a hozzájuk rendelt értelmezések aspektusai nem az »események« sokaságából származnak, nem a feltételezett »idő« hozza létre őket, hanem az a vissza- vagy előretekintő pillanat, amelynek nyoma sokkal inkább meghatározza az adott időkonstrukciót, mint az ez által jelölt időszakasz. A korszakok, korszakhatárok felépülése és lebomlása, ezek mindenkori interpretációja sokkal inkább az időben önmagát meghatározó (el-határoló) szemlélő retorikájának az eredménye. A korszakok – retorikailag – tulajdonképpen az idő retorikájaként foghatók fel."

Bármily meggyőző azonban e tanulmány érvelése, a recenzensben óhatatlanul megfogalmazódnak olyan kérdések, amelyek a tárgyalt pontok előfeltevés-rendszerének problematikusságára vonatkoznak. Ha ugyanis a korszakolással „gyakorlatilag az idő térbeliesülése következik be, a korszakok »alakzatai« viszont éppen hogy időbeli eltolódások által értelmezhetők, azaz egyúttal a tér időbelivé válása is lezajlik", olyan nyelvi elemeket kell hogy (akár reflexíve is) mozgásba hozzunk, melyek folyamatosan ingadoznak meghatározás és megalkotás között. Igazat kell adnunk a szerző abbéli törekvésének, mely szerint a korszakolás alapvetően értelmezési stratégia és retorikailag kell leírni, a történelem és (meta)historicitás alaktani komponenseinek felmutatása során azonban nem lehet nem szembesülni annak veszélyével, hogy ha a temporalitás retorikájának térhódítása eljut az időtapasztalatban betöltött funkcionális szerepig – márpedig Kulcsár-Szabó ezt állítja –, a (többek között) Heidegger által örökül hagyott időbeliség koncepciójához viszonyítva ez azt jelenti, hogy az identifikációs műveleteknek létvonzatuk nem, csak alakzatiságként körüljárható viszonyszerkezetük lesz. (Sajnálatos módon mindvégig homályban marad, hogy kinek vagy minek tulajdonítható a retorizálás művelete.) Amennyiben persze az emberi gondolkodásért a nyelv alkotó tevékenysége a felelős (s a megérthető lét: nyelv), az időbeli (ám főleg történelmi) képletek elgondolásáért valóban a retorika strukturáló erejű episztemokráciája a felelős. De meg kell gondolni, hogy a retorika mint azért jól formált és nagyjából definiált rendszer mi módon képes preformálni a gondolkodás terrénumait; azaz egy, a nyelv által megelőzött, ám mégis formálisan megalkotott dinamikus szerkezet – még ha több alapértékkel is számol, mint a logika vagy a matematika – miképpen határozza meg az emberi értelmet. Mert ha úgy vagyunk, ahogy gondoljuk, avagy gondolni képesek vagyunk, miben különbözünk attól, aki így gondolkodik: Gondolkodom, tehát vagyok? S ha már a nagy elbeszélések (metafizikai?) illúziójától távolodni igyekszünk – mert mi mást is tehetnénk –, kérdéses, hogy bár a nyelv dehumanizáló tendenciáinak koncepciója mentén haladunk, a tropológia mint a posteriori szisztéma mindent megelőző uralmának kiemelésével nem éppen a – kissé pozitivisztikus felhangú – humanitás egy erőteljesebb megformálásához jutunk-e. (Ezúton szükséges utalnom az előbbi mondatok retorikai konstruáltságára, kiváltképp a térbeli metaforák

képezte tropológiai csapdára! – A recenzió, amint aláássa önmagát? A nyelv meghatározza a tudatot?)

Fokozott figyelmet érdemelnek azok a jobbára irodalomtörténeti érdekeltségű tanulmányok, amelyek egy része Szabó Lőrinc költészetével foglalkozik. Túl azon, hogy a már említett Spleen és ideál is ebbe a körbe tartozik – amit egyébként a feltehetőleg tudatos szerkesztés is jelez – a Különbség – másként, A személyiségkonstrukció alakzatai a Tücsökzenében, illetve a Beleírás és kitörlés olyan értelmezői előfeltevésekkel közelítenek a másodmodernség e költőjének művészetéhez, amelyek magukban foglalják az imént vázolt elméleti kérdések tapasztalatait. A most említett sorrendben egyébként Kulcsár-Szabó ki is jelöli Szabó Lőrinc azon köteteit, amelyek nemcsak az irodalomtörténet hagyományos kategorizálása, de a tanulmányíró némiképp revideáló szempontjai alapján is kiemelked(het)nek az életműből. A Te meg a világ kötet méltán híres versének, Az Egy álmainak értelmezésében kiválóan megfigyelhetjük, hogyan mozdítja el Kulcsár-Szabó a költő művét a rá vonatkoztatott stilisztikai jellemzésektől egy tropológia átfogóbb és egyszersmind következetesebb szemléletmódja segítségével. Nem csupán a pontosság mégoly ambivalens megvalósulása érdekében teszi mindezt, hanem amiatt, hogy a magyar későmodernség horizontjában elhelyezkedő szöveg alapvető én-problematikája sokkal adekvátabban közelíthető meg, tehát a szerkezeti szempontokat nagyban meghatározzák a történeti viszonylatok is. Feltehetőleg igen erős olvasatot képez a recepcióban a Tücsökzene „antihumanista" értelmezése. „Az irodalom, illetve az olvasás lehetséges stratégiáinak archeológiája folyton az »én« akadályába ütközne. Az »antihumanista« olvasat kísérletéhez egy olyan műfajt használna fel, amely talán a legnyilvánvalóbban mutatja fel ezt az előfeltevést, és egyben – a modernség episztéméjének szerkezetében – látszólag a legkevésbé megkérdőjelezhetően: az önéletrajzot, illetve annak egy »lírai« változatát." A dolgozat így két egymást támogató és kiegészítő részből tevődik össze, egy szorosan vett irodalomtörténeti elemzésből és egy elméleti okfejtésből, melyek az érvelés szerint képesek Szabó Lőrinc e kései szonettciklusát oly módon értelmezni, hogy az egy tágabb történeti kontextusban is megállja a helyét. Az individuum elkülönböződésének a kérdése, mely mindinkább explikálódik a tanulmányban, az olvasás retorikájának horizontjában e kétesélyes befogadásmód végül is eléri azt a pontot, ahol nyilvánvalóvá válik számára, hogy a Tücsökzene hangjai egy sokszólamú, a modernitás egészelvűségét megbontó alakzatként állítják fel egy olyan szerző képét, akinek identifikációja nem – mondjuk – a Szabó Lőrinc-életrajz felől valósulhat meg. Az utolsó, e sorba tartozó tanulmány pedig azt az újszerűséget hordozza, hogy A huszonhatodik évet szembesíti Oravecz Imre 1972. szeptember című kötetével. Ez a kétfókuszú olvasás is hasznosnak bizonyul: belátja ugyanis, hogy az emlékezés, melyet mind a két versgyűjtemény tematizál, csak a felejtéssel együtt, annak jegyei mentén történik meg. Az Orvecz-mű ráadásul Szabó Lőrinc szövegeit intertextuális játékba vonja, ahol is a tematizált emlékezet mellé egyfajta sajátos szövegemlékezet is járul, mely által így „az 1972. szeptemberben (…) megszólal Szabó Lőrinc rekviemje, másfelől viszont A huszonhatodik év ad »hangot« (»szavakat«), vagyis teremt lehetőséget Oravecz művének megszólalásához."

A Kulcsár-Szabó által is igen kedvelt fogalom, az újraolvasás mentén válik fölöttébb izgalmassá A líraolvasás lehetőségei a '90-es években című fejezet alá besorolt írások összessége. Az eredetileg recenziókként publikált szövegek ugyanis mindazok számára, akik azokat folyóiratközlésekből már többnyire ismerik, ebben az új kontextusban más értelem-összefüggésekre hívják fel a figyelmet. A „te" lírai alakzatának kérdéséhez című írás a kötet elejéről már felhívja a figyelmet Kulcsár-Szabó líratörténeti és -elméleti érdeklődésére. Olvashatjuk ezt a dolgozatot a kötet egyéb lírával foglalkozó írásának – beleértve a már említett Szabó Lőrinc-elemzéseket is – bevezetőjeként is, hiszen a benne elmondottak többször is visszaköszönnek a későbbiekben.

A kritikák úgy sorakoznak ez után a teoretikus alapvetés után, hogy nemcsak kiteljesítik, de a felvetéseket újrarendezve mintegy ki is egészítik azt. Kiemelkedik a szűkebb összefüggésből a Petri- és a Már nem sajog-írás, hiszen mindkettő olyan jelentős kérdéseket fogalmaz meg a költőkről, a recepcióról és az olvasói magatartásokról, hogy nem csupán recenziónak fogadhatjuk el, hanem a befogadás szokásrendszerét illető általános jellemzésnek is. A Petrilíra vizsgálata így nemcsak az alcímben jelzett Sár című kötetre szűkül le, hanem azt a (disz)kontinuitást is hangsúlyozza, amely a korábbi, gyűjteményes kiadásra adott reflexiókból következik. Hasonlóképpen *József Attila* „legszebb öregkori verseinek" méltatása sem reked meg azon a szinten, hogy különböző – és nem lebecsülendő – szempontok szerint csoportosítsa a költeményeket, hanem azoknak a József Attila-lírával, illetve a későmodernség hagyományával kialakított/fenntartott kapcsolatára összpontosít. A legnagyobb figyelmet mégis az első megjelenése idején is jelentős *Kovács András Ferenc*-írás, a „Hangok, jelek" érdemli. Ez a kritika ugyanis olyan előremutatásokat tartalmaz, amelyek azóta jórészt igaznak bizonyultak. A marosvásárhelyi költő recepciója ugyan gazdagodott néhány igencsak „erős" olvasattal (ezek pedig a Kulcsár-Szabó által felemlegetett interpretációs hiányosságokat is pótolják), újabb kötetei sok jelét mutatják annak, hogyan automatizálódik ez a poétika, s hogyan szükséges átrendeznie a kritikai fogadtatásnak saját értelmezői pozícióit, melyeket fokozatosan érvénytelenít a KAF-versek sora. A kritikák viszont így, egymás mellett, valóban kirajzolják a líraolvasás néhány lehetőségét, nemcsak a tárgyalt alkotók művészete okán, de a tárgyalásmód miatt is. Az említett lehetőségek tehát a bemutatott olvasatokra is utalnak, nem pedig csak az olvasottakra. A recenziók ezáltal egymást erősítve, ellenpontozva és helyesbítve a jelen (illetve közelmúlt) költészettörténetének igencsak képlékeny, folytonosan alakuló szemléletét jelenítik meg, elkerülve a közelség okozta értelmezési nehézségek és hibák tetemes részét.

A Kulcsár-Szabó által is igen kedvelt fogalom, az újraolvasás mentén válik fölöttébb izgalmassá A líraolvasás lehetőségei a '90-es években című fejezet alá besorolt írások összessége. Az eredetileg recenziókként publikált szövegek ugyanis mindazok számára, akik azokat folyóiratközlésekből már többnyire ismerik, ebben az új kontextusban más értelem-összefüggésekre hívják fel a figyelmet. A „te" lírai alakzatának kérdéséhez című írás a kötet elejéről már felhívja a figyelmet Kulcsár-Szabó líratörténeti és -elméleti érdeklődésére. Olvashatjuk ezt a dolgozatot a kötet egyéb lírával foglalkozó írásának – beleértve a már említett Szabó Lőrinc-elemzéseket is – bevezetőjeként is, hiszen a benne elmondottak többször is visszaköszönnek a későbbiekben.

Komolyabb(?) ellenvetések jobbára csak a tanulmányok stilisztikai vonatkozásait illetően tehetők. Kulcsár-Szabó bármily biztosan is mozog a szövegek világában, bármennyire járatos is a magyar és külföldi szakirodalomban és a különféle elméleti és történeti kérdések problematizálásában, előfordul, hogy meglehetősen esetlenül fogalmaz. Leszámítva az idézőjelek indokolatlan használatából fakadó pongyolaságokat – melyek talán a legszembetűnőbbek a stiláris bizonytalanság tekintetében –, talán joggal szúrnak szemet az olyan mondatok, mint például az 5. oldalon olvasható (kötetnyitó!): „az intertextualitás […], amely […] »felfedezései« vagy a különböző interpretációkhoz való hatékony hozzájárulá-

sa ellenére is folyamatosan teoretikusan aligha véglegesen feloldható problémákat termel". Itt a kifejtés gördülékenységét a ragok ismétlődésének kakofóniája mellett egy szerencsétlen szórendi csere is megakasztja. Emellett számtalan esetet lehetne idézni, ahol a szerző szó- és szószerkezet-ismétlésekbe, nehézkes közbeékelésekbe bonyolódik, ám ennek felsorolását jelen recenzió nem végzi el. Nem azért, mert feleslegesnek vagy érdektelennek tartja, hanem mert ezen hibák ellenére Kulcsár-Szabó Zoltán tanulmányainak szövege sokszor olyan bravúros nyelvhasználattal kápráztatja el olvasóját, mely nem pusztán az ékesszólás értelmében elgondolt stilisztika szabályrendszerén alapul, hanem olyan retorika aktív működésére utal, amely állandóan újraalkotja saját feltételeit, a nyelv működésének reflexív gyakorlatát hangoztatva ezzel.

Mindezek alapján – és ellenére – biztonsággal állítható, hogy Kulcsár-Szabó Zoltán tanulmánykötete irányadó munka. Nemcsak hogy termékenyen szólaltatja meg az elemzett szövegeket, de körültekintő és innovatív az elméleti kérdések területén is. Írásgyűjteményének legfőbb érdeme pedig az, hogy hagyományos irodalomtörténeti és tudományos problémák alapos és élvezetes taglalása mellett rendkívül szerencsés módon támpontot is ad egy olyan olvasásmód elsajátításához, amelyet az ismeretek hatékony alkalmazása, a gondolkodás történő és önreflexív jellegének prezentálása, valamint a retorikus és hermeneutikai megközelítés jellemez. Ugyanakkor mégsem szólít fel következtetéseinek egyszerű elfogadására, sőt amellett, hogy lehetővé teszi az ellenvélemények megfogalmazását mindenki számára, az olvasás általa elgondolt formája mentén egyenesen arra kényszerít minden olvasó(!) embert, hogy gondolja tovább az ő korántsem végleges ítéleteit, vegye kézbe vagy próbálja újraérteni az irodalmi műveket, hiszen olvasni, az olvasás retorikáját gyakorolni – többek között – annyi, mint folytonosan „úton lenni" értelem és tudatosított értetlenség között, a nyelv által való meghatározottság – kinek kellemes és hasznos, kinek inkább kellemetlen és terhes – diszpozíciójában.

(KULCSÁR-SZABÓ ZOLTÁN: *Az olvasás lehetőségei.* József Attila Kör–Kijárat Kiadó, h. n., 1997, 224 old.)

Bednanics Gábor

FEJLESZTŐ PEDAGÓGIA

pedagógiai szakfolyóirat / 1998/6

TARTALOMJEGYZÉK

3 / Számolási zavarok a neuropszichológia szemszögéből
16 / Művelődéstörténet – iparművészeti aspektusból
24 / Fejlesztő foglalkozások a tanulási zavarok megelőzésére, korrekciójára II.
27 / Mekkora az „udvara" az iskolának?
29 / Pedagógus-továbbképzés és az Európai Unióhoz való csatlakozás
33 / És hallgat a mély(?)...
40 / Alternatív rajztanítás
46 / Az alkotótevékenység folyamata, kreativitás a gyermekrajzokban
50 / Siketek magyar nyelvi hibáinak elemzése
55 / ISO 9000 Minőségiztosítási útmutató I.
57 / Történelem és iskola
63 / Summary

A fiatal Babits világszemlélete

A költővé érett Babits esetében nyilván beszélhetünk kiforrott világnézetről, egyéni létfilozófiáról, sorsvallató hozzáállásról. A fiatal Babitsnál – s persze bármely ifjú értelmiséginél – még nem lehet világnézetről szólni! Még nem lehet határozott véleménye, álláspontja a környező valóságról, még az olvasottak hatásának kereszttüzében kezd formálódni, rétegződni saját élményanyaga, szemlélete. Ezért helyénvalóbb, ha csak a fiatal Babits világszemléletéről beszélünk, és azt próbáljuk meg az alábbiakban körüljárni, kimutatni. Természetesen – a későbbi alkotások ismeretében – felfedezhetünk olyan jeleket, jelenségeket, amelyek az ifjúkori tapasztalatok, felhalmozott olvasmányélmények, bölcseletek lenyomatai, másrészt arra is fényt deríthetünk, hogy az életkor tavaszán benne kisarjadó felfogások, élet- és világszemléleti motivációk milyen mértékben vetítik előre, jelzik az elkövetkezendő művek tartalmi-filozófiai vonatkozásait.

Az ifjú Babitsra a látszat ellenére is nagy befolyással volt származásának tudata. „Magyar vagyok, magyar nemesi családból származom (igen büszke vagyok rá) úgy apai, mint anyai részről…” – írja 1906-ban egyik levelében *Kosztolányi Dezső*nek. *(1)* „Apám volt az első, aki az állam szolgálatába lépett, de még ő is valóságos típusa volt a magyar úrnak és jogásznak. S én, aki úgy életpályámmal, mint nagyrészt műveltségemmel is (bár apámnak is – igaz, hogy csak tudományos téren – nagy modern nyugati műveltsége volt) annyira elszakadtam a családi tradíciótól, az évszázados szellemtől, napról napra jobban érzem, mily természetes és szoros folytatása vagyok becsületes magyar őseimnek.” *Ady*hoz hasonlóan Babits is szakít a megrögzött szokásrenddel, választott foglalkozását tekintve szakít osztályával, de Adytól eltérően ő nem tud szemléletileg is teljességgel elszakadni tőle. És ezek az arisztokrata reminiszcenciák hosszú ideig meghatározói maradnak életfelfogásának, világszemléletének, s tökéletesen talán nem is tűnnek el soha… Élete végén jegyezte le egyik esszéjében, hogy sokáig foglalkoztatta őseinek a címere, s hogy milyen hatással volt rá, amikor idős korában felfedezte ennek pontos leírását: „bevallom, bennem is felébredt a kegyeletnek nevezett hiúság…” *(2)* 1923-ban pedig így nyilatkozott származásáról: „Az úgynevezett történelmi osztályból származom, anyai és apai őseim régi nemesek, megyei tisztségeket viseltek…” *(3) Móricz Zsigmond*nak meg így vallott erről: „az én őseim előkelő magyar nemes család.” *(4)* Felesége, *Török Sophie* megemlékezik Első szekszárdi utamról című írásában arról, hogy Babits az „ősök képét könyvtárában akasztotta fel, s majdnem gyerekes büszkeséggel szokta látogatóinak megmutatni: ez a dédapám és dédanyám!”

Tehát származásának tudata és az elődeinek rangja mindenképpen maradandó nyomot hagyott a gyermek, illetve az ifjúvá serdülő Babits lelkületében. A szellemi hovatartozás öröksége olyan érzelmeket, érzéseket alakított ki benne, amelyek szemléletének fejlődését, későbbi világnézetének kikristályosodását is megszabták. Talán ennek a hatásnak is tulajdonítható, hogy egészen másként alakult Ady és Babits sorsa, költői pályája, magatartása. Ady, aki szakított családjának előéletével, a harcos, forradalmi megszállottság poétája lett, Babits, aki nem tudott teljesen elszakadni a nemesi hagyományoktól, más utat követve

jutott el a polgári-humanista „elefántcsonttorony” költészetig!

Az ősök nimbusza, nem törvényszerűen, de valahol összefüggésbe hozható a szabadságharc fogalmával is. Ady az elődökben nem a nemesi vért becsülte, hanem a lázongó indulatot, a forradalmas lendületet. Ezért szólt elismerően az arisztokrata *Rákóczi*ról, *Wesselényi*ről… S ezért vallotta magát büszkén „*Dózsa György* unokájának”. Babits nem a nemzet hősei közt kutatott, ő a család felmenői között lelt példaképet szabadságharcos magatartására.

A *Kelemen* nagyapa honvéd főhadnagy volt a szabadságharcban, s a nagyapa sógora, *Ujfalusy Imre* a forradalom századosa volt, aki később a függetlenségi mozgalmak tevékeny résztvevője lett, s elnöke a Tolna megyei függetlenségi pártnak. *(5)* „Egész életében egy fő gondolat töltötte be, a független magyar haza – jellemezte őt *Szabó Lőrinc*nek. – Tőle kaptam mindig ilyen könyveket: Aradi vértanúk albuma, Forradalom negyvennyolcban stb.” A nemesség hősi hagyományai elevenen éltek a családban. A fogékony fiút negyvennyolc szelleme lengte körül. Még nem tudta, hogy a szép jelszavak értelmüket vesztették, s a hősi múlt rögeszmés emlegetése voltaképpen tehetetlenséget és cselekvésképtelenséget takar. Mégis, a dicső múlton való borongás nem hevített benne forrongó indulatokat, ő a letűnt századokból nem Dózsáért és *Petőfi*ért lelkesedett, hanem *Arany*t, *Berzsenyi*t és *Vörösmarty*t tekintette követendő mintának. Ez a szemlélet valószínűleg a szekszárdi közszellemből is ráragadt. Szülővárosát a józanság, az óvatos, higgadt cselekvések jellemezték. Itt a kuruc időknek jóformán semmiféle nyoma nem maradt. Mintha már történelmi és társadalmi erők hatottak volna errefelé!

Igaz, Babits tisztában volt azzal, hogy a századelő magyar társadalma megrekedt a konzervativizmus, a stagnálás, a feudális maradiság szintjén, s a renyheség, a vidékiesség, a parlagiasság nyomja rá bélyegét erre az állapotra. „A mi korunk, az Adyé – írja –, sokban kényszerű és szükséges reakció volt az elposhadt és hamissá vált népiesség és magyarság ellen. De régen rémlett már formauntság ködén s izmusok útvesztőin keresztül, a népi formák feltámasztása s korszerűvé tétele mint legfőbb, legnehezebb és legszükségesebb feladat.” *(6)* De a tisztánlátás Babitsnál nem társult mélyreható vagy szociális reformigényekkel. Ô a változtatás szükségességét elsősorban a művelődési életben, az irodalomban tartotta fontosnak. Éppen ezért a Május huszonhárom Rákospalotán is nem a forradalmár lázongását, hanem csak a jóérzésű humanista döbbenetét, tiltakozását sugallhatja! Nem véletlen, hogy *József Attila* korában Babits lírájában szinte teljességgel hiányzik a harcos hang, a közösség gondjait, vágyait megszólaltató bátor kiállás.

Igaz, Babits tisztában volt azzal, hogy a századelő magyar társadalma megrekedt a konzervativizmus, a stagnálás, a feudális maradiság szintjén, s a renyheség, a vidékiesség, a parlagiasság nyomja rá bélyegét erre az állapotra. „A mi korunk, az Adyé – írja –, sokban kényszerű és szükséges reakció volt az elposhadt és hamissá vált népiesség és magyarság ellen.

De magányra, magába zárkózásra való hajlamát nem csupán a forradalomtól való idegenkedésének kell tulajdonítani. Gyermekkora, családjának szűkebb környezete, anyjának szeszélyes, beteges természete legalább olyan mértékben meghatározta jellemének kialakulását. A játszótársak nélkül nevelkedett kisfiú félénkebb és szeszélyesebb volt kis kortársainak átlagánál, és riadtságát, tétovaságát, rendkívüli érzékenységét, szorongását minden bizonnyal a „családi körből” hozta magával. Ezt a lelkiállapotot rögzíti voltaképpen A lírikus epilógjában is.

Babits irodalommal kapcsolatos első élményei pesti tanulóéveinek kezdetére esnek: „Emlékszem egy mesedélutánra, ame-

lyen *Mikszáth* és *Pósa* is szerepeltek. Nem jól értettem, amit mondtak, mert a Vigadóban voltam, és nem hallottam. Roppant érzelmi dolgokat keltett fel bennem minden novellaféle. A verset unalmasnak találtam…”*(7)* Érdekes, milyen véleménnyel volt a versről! Olvasmányait illetően ezt írta: „Az első könyv, amit olvastam, *Madarassy László* Mari és Tamás és A majomkirály című regényei voltak. Máig sem volt reám nagyobb hatással olvasmány!” *(8)* Diákkorában az összes tanult tantárgyak közül a magyar nyelv és a klasszikusok érdekelték a leginkább. Magyartanárai közül *Mócs Szaniszló,* majd *Greksa Kázmér* volt rá nagy hatással. Greksa az önképzőkör elnöke is volt, ahol Babits sokat szerepelt mint bíráló, szavaló, versfaragó. Már itt kitűnt irodalmi rátermettségével, tehetségével. Egyik rövid önéletrajzában azt írta, hogy ötödik gimnazista korában kezdett különösebben érdeklődni a magyar irodalom iránt: „*Jókai* olvasása a népiesnek bámulásához, majd a nemzeti költőkhöz vezetett, akiket ugyan szemelvényesen már gyermekkorom óta ismerek. Arany János lett az, akit már ekkor leginkább megkedveltem, s az ő hatalmas költészete azóta sem szűnt meg soha folytonos bámulatom és élvezetem tárgyát képezni.” *(9)* Erre az alapra rétegződött később a magyar és a világirodalmi klasszikusok műveinek olvasmányélménye, amiből majdan a poeta doctus rendkívül intellektuális lírája bontakozik ki.

„Fiatal koromban általában prózaíró voltam, verset csak sokkal később kezdtem írni” – vallotta költő korában. *(10)* Előbb elbeszéléseket írt, s közben a történelem felé fordult érdeklődése. Jellemző, hogy a Hunyadi-ház címmel történelmi regénynek fogott neki (töredékben fenn is maradt). Az önképzőkörben történelmi és irodalmi tárgyú értekezésekkel szerepelt *Rákóczi György* koráról, *Mikes* leveleiről, Vörösmarty nyelvezetéről stb.

Érettségi előtt osztályfőnöke kérdésére azt válaszolta, hogy jogász lesz. „Úgy volt, hogy jogász leszek, mert ez a hagyomány a családban. De az utolsó pillanatban megijedtem a paragrafusoktól…” *(11)* A család kívánsága és a maga hajlandóságai közt kellett válasszon. Mikor elérkezett a döntés pillanata, vágyai szerint döntött: tanár lesz! Így vált belőle bölcsészhallgató Pesten. Az itt látogatott kurzusok és szemináriumok anyaga szervesen egészíti ki gimnazista korában szerzett olvasmányélményeit és alakítja költővé érlelődésének folyamatát.

Érettségi előtt osztályfőnöke kérdésére azt válaszolta, hogy jogász lesz. „Úgy volt, hogy jogász leszek, mert ez a hagyomány a családban. De az utolsó pillanatban megijedtem a paragrafusoktól...” A család kívánsága és a maga hajlandóságai közt kellett válasszon. Mikor elérkezett a döntés pillanata, vágyai szerint döntött: tanár lesz! Így vált belőle bölcsészhallgató Pesten. Az itt látogatott kurzusok és szemináriumok anyaga szervesen egészíti ki gimnazista korában szerzett olvasmányélményeit és alakítja költővé érlelődésének folyamatát.

Alapvizsgája után belátta, hogy tanulását igazán gyümölcsözővé csak úgy tudja tenni, ha filozófiai alapot s mintegy keretet ad addig meglehetősen rendszertelenül folytatott tanulmányainak. Főleg filozófiatörténeti előadásokat hallgatott, s különösen két nagy személyiség keltette fel figyelmét: *Spinoza* és *Hume.* 1923-ban egy interjúban így emlékezett vissza erre: „Egyetemi hallgató voltam akkor, és ábrándom a filozófia! Alig kételkedtem, hogy megoldom az úgynevezett világrejtélyeket. Verseket csak mellesleg írtam és magamnak…” *(12)* Érdeklődését felkeltette a fenomenológia és a *William James* képviselte lélektan. Olvasta még ezenkívül *Spencer*t, *Nietzsché*t és *Mach*ot. Ilyen irányú érdeklődésének tu-

lajdonítható, hogy megteremthette szaktanulmányainak lélektani-filozófiai alapját, és ezáltal lehetővé vált az is, hogy a tudatlíra és az általa objektív költészetnek nevezett líra poétikája tudatosuljon benne, és a kezdeti gyengébb próbálkozások mellett megszülessenek azok a versek, amelyeket egy fél évtized múltán is érdemesnek ítél majd arra, hogy felvegye őket a Levelek Irisz koszorújából című kötetébe.

Egyetemi tanárai közül – *Négyesy László*n kívül – talán *Bodnár Zsigmond* hagyott mélyebb nyomokat benne. Ôt másodéves korában hallgatta először: két kollégiumát vette föl az első félévben és mindkettőből vizsgázott is. Bodnár A magyar irodalom története kezdetétől a XVI. század végéig és A XIX. század regényirodalma címmel tartott előadássorozatot. Ebben adta elő híres elméletének tömör összefoglalását, teljesen újszerű szellemtörténeti világlátását, mely szerint az erkölcsi világot az eszme mozgatja, mégpedig ritmikusan, hullámszerűen. Szerinte az irodalom is ilyen ritmusokban fejlődik. Elmélete nyilván még zavaros, tele van ellentmondással, logikai hibával, mégis figyelemreméltó, mert a következetlenségen, kuszaságon is átizzik az az igény, hogy fölismerje és megértse a szellemi élet törvényeit, az irodalom jelenségeit. Bodnár a századfordulót átmeneti korszaknak tekintette, s azt hirdette, hogy a századvég realizmusát felváltja az idealizmus, s elkövetkezik az a kor, melyben az erkölcsi akaratnak már nem lesz ereje a társadalom, s művészet rendjét védelmezni. Babits ekkori dolgozataiban is föl lehet fedezni ezt az alapállást, vagyis, hogy az átmeneti korszak művészete a l'art pour l'art, másrészt meg ehhez a tételhez kapcsolódik az irodalom arisztokratizmusának a kérdése is. A Bodnár-féle elmélet egyes lecsapódásai fellelhetők Babits bizonyos verseiben is!

A Négyesy-szeminárium műhelye, éltető közege volt a modern magyar irodalom ifjú képviselőinek, a kezdő íróknak, költőknek, amely által Babits közelebbről megismerkedhetett a magyar szellemi élettel, s itt kapta meg azokat a tájékozódási pontokat is, amelyek segítségével az európai művelődés új teljesítményeivel is szorosabb kapcsolatba kerülhetett.

Az egyetem elvégzése voltaképpen Babits ifjúkora legfontosabb szakaszának a lezáródását is jelenti. Ekkor már megvan az alap ahhoz, hogy a gyakorló tanárból kiütközzön a költő, és az ezután szerzett ismeretanyag már csak színezi a szellemi téren egyre határozottabb író világnézetét!

---

(1) Babits–Juhász–Kosztolányi levelezése. Új magyar múzeum 3. Akadémiai Kiadó, Bp. 1959, 113–114. old.
(2) BABITS MIHÁLY: *Esszék-tanulmányok I-II.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1978, II. kötet, 688–689. old.
(3) Interjúk Babits Mihállyal. Bp. 1979, 20. old.
(4) MÓRICZ ZSIGMOND: *Tanulmányok.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1978, I. kötet, 970. old.
(5) SCHNEIDER MIKLÓS: *Vas vármegye 1754. évi nemesi összeírása.* Szombathely 1939.
(6) Interjúk..., i. m., 31. old.
(7) SÁSDI SÁNDOR: *Babits Mihály iskolaévei.* Újság, 1941. augusztus 17.
(8) BELIA GYÖRGY: *Babits Mihály tanulóévei.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1983, 68. old.
(9) Babits-hagyaték. Országos Széchényi Könyvtár, Fond. III/39.
(10) Interjúk..., i. m., 108–109. old.
(11) BABITS MIHÁLY: *Önéletrajzok és interjúk.* Bp. 1980, 94. old.
(12) Interjúk..., i. m., 20. old.

Salló László

ADUPRINT Kiadó és Nyomda Kft.
1061 Budapest, Paulay Ede u. 55.
Telefon: (1) 322-3650, fax: (1) 321-1373
http://www.aduprint.hu
E-mail:aduprint@mail.datanet.hu

Egy kémiai tévképzet nyomában

Az egyensúlyi állandó bevezetésének lehetőségei és problémái

A tanulási folyamat szükségszerű velejárójaként a tanulók tudása olyan ismeretekkel is bővül, amelyek nem felelnek meg az általánosan elfogadott tudományos nézeteknek. Ezeket nevezi a szakirodalom tévképzeteknek (1). A tévképzetek kialakulásának általában két fő okát szokták megkülönböztetni. Az egyik az, hogy a tanulók hétköznapi (általában még az iskolai oktatást megelőző időszakból származó) tapasztalatai és az azok általánosításából levont naiv következtetései sok esetben nem tükrözik a tudomány által elfogadott igazságot.

A tévképzetek másik jelentős csoportja viszont az iskolai oktatás során alakul ki. Kimutatható, hogy ennek oka alapvetően az iskolai oktatás módszertani hiányosságaiban rejlik. Egy ilyen, az iskolában kialakult kémiai jellegű tévképzet a kémiai reakciók sebességét leíró egyenlet (röviden: sebességi egyenlet) és a reakcióegyenlet (sztöchiometriai egyenlet) kapcsolatának hibás értelmezése. A középiskolai tanulók, az egyetemi hallgatók és olykor a kémiatanárok is úgy vélik, hogy bármely reakció sebességi egyenletét fel lehet írni a reakcióegyenlet alapján. Először vizsgáljuk meg, hogy miért nem igaz ez az állítás, majd próbáljuk kideríteni, hogy milyen okok, módszertani hiányosságok vezethettek ezen tévképzet kialakulásához.*

A sebességi egyenlet és a sztöchiometriai egyenlet kapcsolata

A sebességi egyenlet a reakciósebesség koncentrációfüggését leíró formula. Egy elemi (azaz egy lépésben végbemenő) reakció sebességi egyenlete felírható az elemi reakció egyenlete alapján. Összetett (több elemi reakció együtteséből álló) reakciók esetén a sebességi egyenletet vagy kísérletileg kell meghatározni, vagy az elemi reakciók ismeretében azokból le lehet vezetni. Hasonló sztöchiometriai egyenlettel leírható reakciók igen különböző számú elemi reakcióból állhatnak, ennek megfelelően a sebességi egyenletük is eltérő lehet. *(2)* Például a

$$H_2 + I_2 \mid 2\,HI$$

reakció esetén a sebességi egyenlet a reakcióegyenlet alapján is felírható, s ez megegyezik a tapasztalati sebességi egyenlettel:

$$v = k_1[H_2][I_2] - k_1[HI]^2$$

Sokáig úgy tudtuk, hogy ez a reakció egy lépésben végbemenő bimolekulás reakció, így a fenti sztöchiometriai egyenlet egyben az elemi reakció egyenlete is, ezért egyezik meg az „elméleti” és a tapasztalati sebességi egyenlet. Az utóbbi évek kutatásai azonban rámutattak, hogy a HI képződése elemeiből is többlépéses mechanizmus szerint játszódik le. *(3)*

Hasonló sztöchiometriai egyenlettel írható le a HBr képződése is:

$$H_2 + Br_2 = 2HBr$$

melynek kísérletileg meghatározott sebességi egyenlete igen bonyolult reakciómechanizmust sejtet:

$$v = \frac{k'\,[H_2]\,[Br_2]^{1/2}}{1 + \frac{[HBr]}{k''\,[Br_2]}}$$

A részletes kinetikai vizsgálatok kimutatták, hogy ez a reakció egy láncreakció, amely a következő elemi lépésekre bontható:

* A tanulmány az Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok (OTKA T-026281/1998.) és az MKM Felsőoktatási Programfinanszírozási Pályázata (PFP-2243/1998.) támogatásával készült.

Br_2 | 2 Br
$Br + H_2$ | HBr + H
$H + Br_2$ □ HBr + Br

Az ebből a mechanizmusból levezethető sebességi egyenlet összhangban van a kísérletileg talált egyenlettel.

Ha a reakció sztöchiometriai egyenlete ezek szerint általában nincs szoros kapcsolatban a sebességi egyenlettel, akkor hogyan lehet a tömeghatás törvényét kinetikai alapon értelmezni? A kérdés megválaszolásához nézzük meg a következő egyszerű esetet! *(4)*

Legyen a vizsgált egyensúlyra vezető kémiai reakció sztöchiometriai egyenlete:

2A + B | C + D

A tömeghatás törvénye alapján a megfelelő egyensúlyi állandó:

$$v = \frac{[C]\,[D]}{[A]^2\,[B]}$$

Vizsgáljuk meg, hogy két különböző reakciómechanizmust és sebességi egyenletet feltételezve, eljutunk-e ehhez az összefüggéshez!

1. Tételezzük fel, hogy a reakció egylépéses mechanizmus szerint játszódik le, tehát a felírt sztöchiometriai egyenlet egyben egy elemi reakció egyenlete is. Ekkor az átalakulás sebessége

$v_1 = k_1[A]^2[B]$
a visszaalakulás sebessége
$v_{-1} = k_{-1}[C][D]$

alakban adható meg. Egyensúlyban $v_1 = v_{-1}$, tehát az egyensúlyi állandó a következő formában írható fel:

$$K = \frac{[C]\,[D]}{[A]^2\,[B]} = \frac{k_1}{k_{-1}}$$

2. Tételezzük fel, hogy a reakció egy kétlépéses mechanizmus szerint, a következő elemi lépéseken keresztül játszódik le:

2A | A_2
A_2 + B | C + D

Az előbbieknek megfelelően az első lépés egyensúlyi állandója:

$$K_1 = \frac{[A_2]}{[A]^2} = \frac{k_1}{k_{-1}}$$

a második lépésé

$$K_2 = \frac{[C]\,[D]}{[A]^2\,[B]} = \frac{k_2}{k_{-2}}$$

alakban írható fel. A két részfolyamat egyensúlyi állandójának szorzata adja a bruttó reakció egyensúlyi állandóját:

$$K = K_1\,K_2 = \frac{[A_2]}{[A]^2} \times \frac{[C]\,[D]}{[A_2]\,[B]} = \frac{k_1}{k_{-1}} \times \frac{k_2}{k_{-2}}$$

Látható tehát, hogy mindkét esetben, a reakciómechanizmustól függetlenül ugyanahhoz az egyensúlyi összefüggéshez jutottunk. Hasonló összefüggést lehet levezetni más többlépéses mechanizmus feltételezéséből is, például:

A + B | AB
AB + A | C + D
vagy
2A + B | F
F | C + D

A dolog érdekessége, hogy *Guldberg* és *Waage* 1866-ban az egyensúlyra vezető kémiai reakciók tanulmányozása során megállapította, hogy azok sebessége függ a reagáló anyagok koncentrációjától (az ő szóhasználatukkal élve „aktív tömegétől"), és ezt az összefüggést a reakcióegyenlet együtthatói segítségével írták fel. *(5)*

A tömeghatás törvénye és az egyensúlyi állandó tanításának leggyakoribb módszerei

Több tucat magyar és angol nyelvű kémia tankönyv elemzése azt mutatja, hogy ezeknek az alapvető kémiai fogalmaknak a bevezetésére négyféle módszert használnak.

1. Induktív kinetikai módszer:

Egy egyszerű, egylépéses kémiai reakció (elemi reakció) kinetikai elemzése során jutunk el a tömeghatás törvényéhez. Ez a reakció a esetek többségében a

$H_2 + I_2$ | 2HI

egyensúlyra vezető kémiai reakció. Ebben az esetben a sebességi egyenlet valóban felírható a reakcióegyenlet alapján, noha most már tudjuk, hogy ez a reakció sem

elemi reakció. *(6)* Az átalakulás sebességi egyenlete:

$$v_1 = k_1[H_2][I_2]$$

a visszaalakulás sebességi egyenlete pedig:

$$v_{-1} = k_{-1}[HI]^2$$

Egyensúlyban a két ellentétes irányú reakció sebessége megegyezik, tehát

$$k_1[H_2][I_2] = k_{-1}[HI]^2$$

innen azt kapjuk, hogy a termékek egyensúlyi koncentrációjának megfelelő hatványon vett szorzata osztva a kiindulási anyagok egyensúlyi koncentrációjának megfelelő hatványon vett szorzatával egy állandót ad, s ez az egyensúlyi állandó:

$$K = \frac{[HI]^2}{[H_2]\,[I_2]} = \frac{k_1}{k_{-1}}$$

Ez az eljárás szakmailag korrekt, módszertanilag hibás, ugyanis a tanulók nem ismerik az elemi és az összetett reakció, valamint a reakciómechanizmus fogalmát, így azt gondolják, hogy ez a kezelésmód minden további nélkül alkalmazható más egyensúlyra vezető reakciókra is, tehát a sebességi egyenlet felírható a sztöchiometriai egyenlet alapján. Ezt az eljárást találjuk a magyar nyelvű bevezető kémiakönyvek többségében, és mindkét, jelenleg még széles körben használatos gimnáziumi tankönyvünkben. *(7)*

2. Deduktív kinetika módszer:

Egy általánosan felírt kémiai folyamatnak, például:

$$aA + bB \mid cC + dD$$

az előzőhöz hasonló kinetikai kezelése révén jutunk el a tömeghatás törvényéhez és az egyensúlyi állandóhoz. A (meg nem engedhető módon) felírt sebességi egyenletek:

$$v_1 = k_1[A]^a[B]^b$$
$$v_{-1} = k_{-1}[C]^c[D]^d$$

egyensúlyban:

$$k_1[A]^a[B]^b = k_{-1}[C]^c[D]^d$$

az egyensúlyi állandó:

$$K = \frac{[C]^c\,[D]^d}{[A]^a\,[B]^b} = \frac{k_1}{k_{-1}}$$

Ez az eljárás mind szakmailag, mind módszertanilag hibás. Elterjedésében nagy szerepe lehetett annak, hogy egy régebbi egyetemi tankönyvünk *(8)* – amelyből kémiatanárok generációi tanultak – szintén így tárgyalja a tömeghatás törvényét. Sajnos, egy újabban kiadott középiskolai tankönyvben *(9)* is találkozhatunk ezzel a módszerrel.

3. Induktív nem-kinetikai módszer:

Egy valós egyensúlyi rendszerre vonatkozó kísérleti adatok elemzése révén jutunk el a tömeghatás törvényéhez és az egyensúlyi állandóhoz. Ez a valós rendszer általában a

$$N_2O_4(g) \mid 2NO_2(g)$$

gázegyensúly. *(10)* A különböző kiindulási koncentrációk esetén nyert egyensúlyi koncentrációk láthatóan nem jellemzik az adott hőmérsékleten kialakult egyensúlyt. Ugyancsak nem kapunk állandó értéket akkor, ha a termék egyensúlyi koncentrációját elosztjuk a kiindulási anyag egyensúlyi koncentrációjával. Amennyiben azonban a hányadost a

$$\frac{[NO_2]^2}{[N_2O_4]}$$

összefüggésnek megfelelően képezzük, a különböző kiindulási koncentrációk esetén is állandó értékeket kapunk. Az így számított érték tehát jellemzi a kialakult egyensúlyt:

$$K = \frac{[NO_2]_e^2}{[N_2O_4]_e} = 0{,}00465$$

Ezt a fajta tárgyalásmódot a magyar nyelvű könyvek közül csak egy egyetemi tankönyvben találtam, *(11)* pedig ez mind szakmailag, mind módszertanilag helyes megközelítése a tömeghatás törvényének.

4. Deduktív nem-kinetikai módszer:

Egy konkrét vagy egy általánosan felírt egyensúlyi reakcióra definíciószerűen megadjuk a tömeghatás törvényét és az egyensúlyi állandót. Például az

$$aA + bB \mid cC + dD$$

egyensúlyra vezető reakció egyensúlyi állapotát adott hőmérsékleten és nyomáson a

$$K = \frac{[C]^c\,[D]^d}{[A]^a\,[B]^b}$$

Kiindulási koncentrációk		Egyensúlyi koncentrációk		Az egyensúlyi koncentrációk aránya	
$[NO_2]$	$[N_2O_4]$	$[NO_2]_e$	$[N2O_4]_e$	$\frac{[NO_2]_e}{[N_2O_4]_e}$	$\frac{[NO_2]_e^2}{[N_2O_4]_e}$
0,0000	0,670	0,0558	0,669	0,0834	0,00465
0,0500	0,450	0,0457	0,452	0,101	0,00462
0,0300	0,500	0,0480	0,491	0,0978	0,00469
0,0400	0,600	0,0524	0,592	0,0885	0,00464
0,200	0,000	0,0204	0,0898	0,227	0,00463

hányadossal jellemezhetjük, s ez a reakció egyensúlyi állandója.

Ez az eljárás szakmailag korrekt, módszertanilag elfogadható, néhány magyar nyelvű tankönyvben *(12)* és példatárban *(13)* találkoztam vele.

A tömeghatás törvénye és az egyensúlyi állandó tárgyalásának módszerei néhány angol, illetve magyar nyelvű kémiakönyvben

Az egyes kezelési módok eloszlását a vizsgált kémiakönyvekben a következő táblázatban foglaltam össze:

A táblázat adataiból megállapítható, hogy az angol nyelvű kémiakönyvekben elsősorban az induktív nem-kinetikai módszer, a magyar nyelvűekben a kinetikai módszerek (ezen belül a módszertanilag kifogásolható induktív és a szakmailag is helytelen deduktív kezelés csaknem azonos mértékben) dominálnak. A szakmailag és módszertanilag is leginkább helytálló induktív nem-kinetikai kezelésmód csak elvétve jelenik meg a magyar nyelvű kémiakönyvekben. Az adatok alapján valószínűsíthető, hogy a bevezetőben jelzett tanulói tévképzet alapvetően a kémiai egyensúly tanításának hazai módszeréből adódik, mégpedig abból, hogy a magyar nyelvű kémiakönyvek kétharmada a tömeghatás törvényét és az egyensúlyi állandót kinetikai alapon vezeti be. Továbbra is rejtély, hogy a magyar kémia tankönyvek szerzői miért rekedtek meg a kinetikai kezelésmódnál!

Következtetések

A tanulóknak a reakcióegyenlet és a sebességi egyenlet viszonyával kapcsolatos tévképzete visszavezethető arra, hogy a magyar nyelvű kémiakönyvek többsége a tömeghatás törvényét és az egyensúlyi állandót kinetikai alapon vezeti be. Ideje lenne szakítani ezzel a hagyománnyal.

A témakör hatékony tanítására példaként szolgálhat az angol nyelvű kémiakönyvekre jellemző induktív nem-kinetikai tárgyalásmód. Szemléletességük, játékosságuk és kevésbé elvont jellegük miatt pedig feltétlenül figyelmet érdemelnek a nálunk ma még alig használt hidrodinamikai *(14)* és statisztikus modellek *(15)*.

	Kinetikai módszerek		Nem-kinetikai módszerek	
	Induktív	Deduktív	Induktív	Deduktív
Magyar nyelvű könyvek (N = 35)	66%		34%	
	37%	29%	6%	28%
Angol nyelvű könyvek (N = 22)	19%		81%	
	14%	5%	59%	22%

Jegyzet

(1) KOROM E.: *Az iskolai tudás és a hétköznapi tapasztalat ellentmondásai: természettudományos tévképzetek. = Az iskolai tudás.* Szerkesztette: Csapó Benő. Osiris Kiadó, Bp. 1998, 139. old.

(2) ERDEY-GRÚZ T.–SCHAY G.: *Elméleti fizikai kémia II.* Negyedik kiadás. Tankönyvkiadó, Bp. 1964, 562. old.

(3) PILLING, M. J.–SEAKINS, P. W.: *Reakciókinetika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1997, 301. old.

(4) BRADY, J. E.–HUMISTON, G. E.: *General chemistry: principles and structure.* John Wiley, 1975, 319. old.

(5) Uo.; BALÁZS L.: *A kémia története I.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1996, 555. old.
(6) PILLING, M. J.–SEAKINS, P. W.: *Reakciókinetika,* i. m.
(7) BOKSAY Z.–TÖRÖK F.–PINTÉR I.-NÉ–BALÁZS L.-NÉ: *Kémia a gimnázium I. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Bp. 1982, 121. old.; HOBINKA I.: *Kémia a gimnázhium I. osztálya számára.* Tankönyvkiadó, Bp. 1989, 117. old.
(8) LENGYEL B.–PROSZT J.–SZARVAS P.: *Általános és szervetlen kémia.* Második kiadás. Tankönyvkiadó, Bp. 1959, 232. old.
(9) BALÁZS L.-NÉ–KISS ZS.: *Általános kémia, környezeti kémia.* Calibra Kiadó, Bp. 21. old.
(10) CHANG, R.: *Chemistry.* Második kiadás. Random House, New York 1984, 392. old.
(11) GERGELY P.–ERDÔDI F.–VEREB GY.: *Általános és bioszervetlen kémia.* Semmelweis Kiadó, Bp. 1992, 137. old.
(12) BERKES L.: *Kémia a négyosztályos gimnáziumok I. osztálya számára.* MOZAIK Oktatási Stúdió, Szeged 1995, 102. old.
(13) VILLÁNYI A.: *Ötösöm lesz kémiából. Példatár.* Calibra Kiadó, Bp., é. n., 60. old.
(14) CARMODY, W. R.: *Dynamic equilibrium. A simple quantitative demonstration.* Jorunal of Chemical Education, 1960. 6. sz., 312. old.; TÓTH Z.–GRÓNÁSNÉ ENDRÉSZ M.: *Elsőrendű folyamatok hidrodinamikai modelljei I. A kémia tanítása,* 1982. 5. sz., 136. old.; KÓNYA J.-NÉ–PFEIFFER Á.–VARGA E.: *Tanári kézikönyv a gimnázium I–II–III. osztálya kémiatanításához.* Tankönyvkiadó, Bp. 1987, 142. old.; TÓTH Z.: *A reakciósebesség és a kémiai egyensúly tanításának lehetőségei és buktatói = A XV. Kémiatanári Konferencia előadás összefoglalói.* Kaposvár 1992, 43. old.; TÓTH Z.: *A reakciósebesség és a kémiai egyensúly tanítása. Mérőkísérletek.* Iskolakultúra (Természettudomány), 1993. 20. sz., 53. old.
(15) HARSCH, G.: T*he efficiency of simulation games in science education: an empirical study.* International Journal of Science Education, 1987. 1. sz., 23. old.; Uő.: *Kinetics and mechanism – a games approach.* Journal of Chemical Education, 1984. 12. sz., 1039. old.; SCHULTZ, E.: *Dice-shaking as an analogy for radioactive decay and first-order kinetics.* Journal of Chemical Education, 1997. 5. sz., 505. old.; TÓTH Z.: *Egy tévképzet nyomában – az egyensúlyi állandó bevezetésének lehetőségei és problémái. = Módszerek és eljárások* 10. Szerkesztette: Tóth Z. KLTE Kémia Szakmódszertani Részleg, Debrecen 1998, 54. old.; Uő.: *Az egyensúlyi folyamatok tanításának lehetőségei és buktatói. = A XVIII. Kémiatanári Konferencia előadás összefoglalói.* Bp. 1998, 18. old.; *Possibilities and problems in teaching chemical equilibrium. = Book of Abstracts of 1st European Conference in Chemical Education.* Szerkesztette: RIEDEL M.–HOBINKA I. Bp. 1998, 189. old.

Tóth Zoltán

Iskolakultúra 1999/2

Nem-paraméteres statisztikai módszerek alkalmazási lehetőségei a pedagógiai kutatásban

A társadalomtudományok, így a pedagógia is, igen széles körben használnak matematikai statisztikai módszereket. A pedagógia számtalan területén – a tudásszintmérő tesztek elemzésétől az attitűdvizsgálatokig – sokféle elemzéshez nélkülözhetetlenek a korábban csak a természettudományok által használt matematikai statisztikai eljárások.

Magyarországon a pedagógia csak mintegy negyven éve – elsősorban *Kiss Árpád* tevékenységének köszönhetően – kezdte „felfedezni" a pedagógiamérést, és ezzel együtt az eredmények feldolgozásához szükséges statisztikai módszereket. Azóta több monográfia született a pedagógiában alkalmazott matematikai statisztikai eszközökről. *Ágoston György, Nagy József* és *Orosz Sándor* ma már klasszikusnak számító könyve elsősorban a tudásszintmérők adatainak feldolgozásához szükséges alapvető eljárásokkal, alapfogalmakkal foglalkozott (átlag, szórás, korreláció stb.). *(1)* A legújabb áttekintés sem helyez nagy súlyt arra, hogy ma az esetek túlnyomó részében számítógéppel történik az adatfeldolgozás, és így a statisztikai próbák kiszámítása is. *(2) Nahalka István* ismertet néhány nem-paraméteres próbát; a nem-paraméteres eljárások azonban korántsem nevezhetők elterjedtnek a pedagógiai kutatók körében. Jelen tanulmány célja az, hogy még több módszer ismertetésével és a gyakorlati alkalmazási lehetőségek felvázolásával újabb lépést tegyünk ennek megváltoztatására, hiszen a pedagógia számára releváns pszichológiai szakirodalomban gyakran találkozhatunk az ordinális és nominális változók elemzésére alkalmas módszerekkel (*Wilcoxon*-próba, *Kruskall–Wallis*-, vagy *Kolmogorov–Szmirnov*-próba stb.)

Paraméteres és nem-paraméteres statisztikák

Mit jelent a „nem-paraméteres" szóösszetétel? *Vargha András* és *Varbanova Mária* definíciója szerint akkor beszélünk paraméteres eloszlásösszességről, ha annak bármely elemét véges sok mennyiség teljesen meghatározza. Ilyen eloszlásösszesség például a normális eloszlások halmaza, amelynek elemeit egyértelműen meghatározza egy tetszőleges valós szám (a várható érték) és egy tetszőleges pozitív szám (a szórás). Vagyis véges sok (két) mennyiség teljesen meghatározza a normális eloszlások összességének bármely elemét.

Ezzel szemben a nem-paraméteres eloszlásösszesség esetében nem elegendő véges sok paraméter (az eloszlást jellemző mennyiség) megadása az eloszlás meghatározásához. A „nem-paraméteres" kifejezés nem paraméterek hiányára utal, hanem arra, hogy azokból nem elegendő véges sokat kiválasztani az eloszlás megadásához.

A statisztikai módszereket aszerint nevezzük paramétereseknek, illetve nem-paramétereseknek, hogy a statisztikai eljárás során milyen típusú eloszlásösszességgel számolunk.

A paraméteres statisztikai eljárások a pedagógiai kutatásokban igen széles körben elterjedtnek mondhatók. Ide tartozik például a korreláció-számítás, a t-próbák, a variancia-analízis. A nem-paraméteres statisztikai módszerek kevésbé ismertek, aminek három fő okát említjük: 1. a tudással kapcsolatban mért adataink gyakran jól közelítik a normális eloszlást; 2. a nem-paraméteres módszerek (statisztikai értelemben vett) érzékenysége kisebb; 3. a szakmai közösség számára könnyebben tálalhatók az eredmények az ismert statisztikai eljárások nyelvén.

Általánosságban azt mondhatjuk, hogy a nem-paraméteres módszerek minden olyan esetben is használhatók, amikor paraméteres módszert használhatunk. Fordítva azonban ez nem áll: hibát követhetünk el, ha paraméteres módszereket használunk ott, ahol nem ismerjük, nem ismerhetjük a változónk eloszlását. Fontos feladatunk ezért, hogy tisztázzuk, meddig terjed a paraméteres statisztikák hatóköre a pedagógiai kutatásokban, és amennyiben azok használatára nincs mód, úgy megtaláljuk a megfelelő nem-paraméteres eljárást.

Skálák és normalitás

A mérések során használt skálák típusairól bőségesen találunk leírást a szakirodalomban. *(3)* A négy legfontosabb skálatípus a nominális (névleges), az ordinális (rang-), az intervallum- és az arányskála. Az arányskála pedagógiai mérésekben csak elvétve szerepel. A másik három skálatípus esetében nem a mérés pontossága szerinti hierarchiáról van szó: egy névleges adat (pl. a tanuló neme) is lehet precízen meghatározott, csakúgy, mint egy intervallumskálán elhelyezhető adat (pl. a tanuló mennyi idő alatt futja le a száz métert). A skálák elkülönítése azon alapul, hogy milyen műveleteket végezhetünk a számokkal anélkül, hogy elszakadnánk a mért tulajdonságok közötti viszonyoktól. A nominális skála esetében a megegyező számértékek azonos tulajdonságot jelölnek, de a számok nagyságrendi viszonyainak nincs valódi jelentéstartalma. Példa erre egy pedagógiai vizsgálatokban sokszor szereplő változó, az iskolák sorszáma. Rangskálák esetében a számok nagyság szerinti sorrendje a mért tulajdonságok értékítéleten alapuló sorrendjét tükrözi, de a számok közti különbségek nem fejezik ki, hogy a mért tulajdonságok „értékessége" milyen mértékben különbözik egymástól. Intervallumskála esetén a számok közötti különbségeknek, arányskála esetén a számok arányainak is jelentéstartalma van.

Ebből a rövid leírásból is kitűnik, hogy a skálatípus meghatározása leginkább akkor okozhat gondot, ha rang- és intervallumskála között kell döntenünk. Sok esetben tisztán elméleti probléma, hogy a számok közötti különbségek nagysága tükrözi-e a mért objektumok tulajdonságai közötti különbségek volumenét. Például: Milyen mérési skálán helyezhetők el az osztályzatok? Gyakran találkozunk olyan változókkal, amelyekről nehéz eldönteni, hogy rang- vagy intervallumskálán helyezhetők-e el a számadatok. Ilyen lehet még a tantárgyak kedveltségének skálája és a szülők iskolai végzettségét vagy a továbbtanulási szándékot számszerűsítő mutató.

Bizonyos esetekben – példa rá az attitűd skálázásának problémaköre *(4)* – az a cél, hogy az elméleti modell alapján rangskálán levő adatokat intervallumskálán levőkké értékeljük föl. Egy lehetséges eljárás az egyenlőnek tűnő intervallumok módszere. *Kindler József* és *Papp Ottó* egyéb technikákat ismertet: a *Churchman–Akoff*-eljárást és *Guilford* módszerét.*(5)*

Azok a módszerek, amelyekkel rangskálából intervallumskála készíthető, sem az osztályzatokkal, sem a tantárgyak kedveltségével kapcsolatban nem használhatók. A Churchman–Akoff-eljárás a választási lehetőségek additivitására épül. Abszurdum lenne az osztályzatokkal kapcsolatban azt feltételezni, hogy elegendő sok gyenge osztályzat többet ér, mint egy jeles. Ez az eljárás inkább ételek vagy szabadidős programok rangsorolásakor működik. („Jobban szeretem a sarokházat a somlói galuskánál és a krémesnél, de a két utóbbi együtt már lehet, hogy többet ér egy darab sarokháznál.") A Guilford-eljárás páronkénti összehasonlításokból indul ki az egyes fokozatok közötti távolságok megállapításánál.

Ez szintén nem tűnik járható útnak, mert feltehetőleg akárhány embert is kérnénk föl a rangsorolásra, nagy valószínűséggel mindenki azt mondaná, hogy az ötös jobb, mint a négyes, a négyes pedig jobb, mint a hármas. A szélsőséges vélemények döntenék el tehát, hogy mekkora „távolság" van az egyes osztályzatok között. Az egyenlőnek tűnő intervallumok módszere a leginkább használható (bár munkaigényes) eljárás, erről azonban bebizonyosodott, hogy nem ad valódi intervallumskálát. *(6)*

Dönthetünk úgy, hogy az osztályzatokat intervallumskálán levőknek tekintjük. Két jó okunk is van erre. Egyrészt hivatkozhatunk a centrális határeloszlás tételére (l. később), hiszen minden eddigi kutatási eredmény szerint az osztályzat rendkívül sok (talán túl sok) tényező eredőjének tekinthető. Másrészt, ha az osztályzatot teszten elért eredmény alapján adjuk, akkor – mivel a tesztpontszámokról számos esetben bizonyítható, hogy közel normális eloszlást adnak – elegendő a kvázi-normalitás biztosításához, hogy az osztályzatok megállapításának alapjául szolgáló ponthatárokat a megfelelő helyen húzzuk meg; ott, ahol a normalitás megőrzése azt megkívánja.

A másik megoldási mód szerint az osztályzatokat mint a társadalmi közeg számára értékítéletet hordozó kulturális-interakciós terméket rangskálán elhelyezkedőnek tekintjük. Az 1948 előtti osztályozási gyakorlat (amikor az alacsonyabb számérték jobb osztályzatot jelentett) sokkal inkább tükrözte ezt a felfogást, mint a ma megszokott módszer.

Miért fontos mindez? – kérdezhetjük, hiszen az előző pontban még a paraméteres és nem-paraméteres statisztikai módszerekről beszéltünk. Azért fontos ismernünk a pedagógiai mérésekben alkalmazott skálákat, mert a normális eloszlás két paramétere csak intervallum- és arányskálán levő adatok esetében számítható ki korrekt módon. Az átlag és a szórás kiszámítása nominális vagy rangskála esetén nem megengedett művelet.

A pedagógiai kutatásokban alkalmazott legismertebb statisztikai próbák esetében a próba alkalmazásának feltétele, hogy az eloszlás normális legyen. A normalitás bizonyítása sokszor nehézségekbe ütközik, de a t-próba nem túlságosan érzékeny a normalitási feltételre. *(7)* Emellett sokszor támaszkodhatunk a centrális határeloszlás tételére, *(8)* amely szerint több független (legfeljebb kismértékben összefüggő) azonos eloszlású változó (egyik sem lehet domináns) összegének eloszlása normális. A pedagógiai kutatásokban vizsgált tényezők nagyon gyakran tekinthetők sok-sok egymástól független, viszonylag azonos erősségű hatás eredőjének, ezért sokszor feltételezhetjük az eloszlás normalitását.

Mely pedagógiai vizsgálatok körében alkalmazhatók a nem-paraméteres statisztikai módszerek?

Mindenekelőtt ismételten hangsúlyozzuk, hogy a paraméteres eljárások helyett mindig alkalmazhatunk nem-paraméteres módszereket. A nem-paraméteres becslések és próbák ereje azonban 5–15%-kal kisebb, mint a megfelelő paraméteres próbáké, *(9)* ami azt jelenti, hogy mintegy 5–18%-kal nagyobb mintára van szükség ugyanolyan szignifikanciaszintű megállapításokhoz. Gazdaságossági megfontolások tehát a paraméteres próbák mellett szólnak, vagyis, ha csak lehet, azokat érdemes használnunk. A következőkben összegyűjtjük azokat az egymást részben átfedő eseteket, amelyekben nem használhatók a megszokott paraméteres eljárások.

Elsősorban azokat az eseteket kell számításba vennünk, amikor a változónk nem-paraméteres eloszlású.

Másodsorban azok az elemzések igényelhetik a nem-paraméteres módszerek alkalmazását, amelyekben nincs átlag, hanem a medián tölti be a várható érték becslésére szolgáló középérték esetét. Ebben az esetben a számadataink rangskálán helyezkednek el.

Harmadsorban az olyan változók jönnek számításba, amelyek két lehetséges számérték valamelyikét veszik föl. A matematikai leírás szerint ezek az úgynevezett dichotóm változók ugyanis egyszerre tekinthetők nominális, ordinális és intervallum-arányváltozónak is. Ezért a statisztikai próbák egy külön csoportja vonatkozik rájuk.

Negyedsorban a nominális nem-dichotóm változók esetében is nem-paraméteres próbák jöhetnek számításba, éspedig a módusz megállapításán túl elsősorban a kereszttáblás összefüggésvizsgálatok.

Ötödsorban pedig az olyan összefüggésvizsgálatokra kell figyelnünk, amelyekben különböző skálán helyezkednek el a mért adatok. Ilyen esetekben (a Liebig-féle minimumelv mintájára) a legalacsonyabb rendű skálához kell alkalmazkodni.

Fontosabb nem-paraméteres statisztikai módszerek

Három fő szempont alapján választottuk ki azokat a módszereket, amelyek alkalmazási lehetőségeit a továbbiakban ismertetjük:

1. igyekszünk a legismertebb paraméteres próbák és becslések nem-paraméteres megfelelőit bemutatni;
2. az 1. pont alapján kiválasztott módszereken túl azokat mutatjuk be, amelyeknek fontos szerepük lehet bizonyos pedagógiai problémák statisztikai elemzésében;
3. figyelembe vesszük a talán legismertebb statisztikai adatfeldolgozó program (az SPSS szoftver) által nyújtott lehetőségeket, és egyúttal a program korlátait.

A nem-paraméteres módszerek ismertetése e tanulmányban sem többet, sem kevesebbet nem jelent, mint azt, hogy megmondjuk, a becslés vagy próba milyen esetekben alkalmazható, és konkrét eseteket sorolunk fel, amikor a pedagógiai kutatás használhatja azokat. Nem vállalkozunk a képletek közlésére, a számítások részletezésére, és táblázatokat sem közlünk. *(10)*

Ordinális változókkal kapcsolatos eljárások

A rangskálán elhelyezkedő adataink elemzésére alkalmas módszereknek a legtöbb esetben megvan a megfelelő paraméteres analogonjuk. A rangskálán elhelyezhető adatok elemzésére szolgáló eljárásokat a nem normális eloszlású intervallumváltozók esetében is használhatjuk.

A következőkben Az iskolai tudás-vizsgálat *(11)* adatai segítségével mutatjuk be egyes nem-paraméteres módszerek lehetséges felhasználási területét.

A Wilcoxon-próbát a páros t-próba helyett használjuk ordinális adatok esetén. A 7. osztályosok esetében arra voltunk kíváncsiak, hogy van-e jelentős különbség az apa és az anya iskolai végzettsége között. Az SPSS szolgai módon elvégezte a páros t-próbát, és így megtudtuk, hogy az apák iskolai végzettsége átlagosan 2,96, az anyáké 3,07 (az iskolai végzettséget ötfokozatú skálán kellett bejelölni, a 3-as az érettségit jelöli). Az ezen adatok közti különbség nem értelmezhető, annak ellenére, hogy a t-próba szerint p=0,009 szinten szignifikáns az eltérés. A Wilcoxon-próba, nagyjából ugyanilyen valószínűségi szinten (p=0,008), annak bizonyítására alkalmas, hogy a két változó eloszlásának elhelyezkedése nem azonos. A mediánok egyenlők, mindkét esetben 3., de a Wilcoxon-próba megmutatta, hogy az eloszlások közti különbség alapján melyik változó esetében fordulnak elő általában a nagyobb rangszámok. A Wilcoxon-próba részeredményeinek, a rangszámok különbségeinek, összegeinek is valóságos jelentéstartalmuk van, ami nem volt elmondható a t-próbánál.

Az előjel-próba szintén a páros t-próba nem-paraméteres megfelelőjének tekinthető. A Wilcoxon-próbától abban különbözik, hogy a rangszámok eltéréseinek előjelét teszteli. Ez azt jelenti, hogy megvizsgálja, egy adott mintaelem esetén milyen a rangok különbségének előjele. A pozitív és negatív előjeles esetek számának különbségéből következtet az eloszlások egyezőségére, avagy különbözőségére. A fenti példa esetében p=0,004 szinten mutatható ki előjel-próbával, hogy az apák és anyák iskolai végzettségének eloszlása nem azonos.

Ha két független mintánk van, akkor a kétmintás t-próba (vagy a Welch-próba) a leggyakrabban használt paraméteres próba a középértékek összehasonlítására. Ebben az esetben a *Mann–Whitney*-próba lehet a megfelelő nem-paraméteres eljárás. Egy klasszikus kérdés, hogy vajon a fiúk vagy a lányok szeretik-e jobban a matematikát. A hetedik osztályosok körében a Mann–Whitney-próba alapján p=0,111 szinten az eloszlások megegyezőek. Egy másik példa: vajon azonos eloszlású-e az iskolai eredményekkel való elégedettség mutatója a matematikából négyessel és ötössel rendelkezők körében? A Mann–Whitney-próba szerint p=0,001 szinten elvethető az eloszlások elhelyezkedésének egyezését kimondó nullhipotézis, a rangszámok összege alapján pedig azt mondhatjuk, a matematikából jelessel rendelkezők inkább elégedettek iskolai eredményeikkel, mint akiknek négyesük van ebből a tárgyból.

Sokszor több részmintát hasonlítunk össze egyszerre. Normális eloszlású intervallumváltozók esetén ezt a feladatot variancia-analízissel oldjuk meg. Azok az okok, amelyek ellene szólnak annak, hogy ilyen problémát sok-sok Mann–Whitney-próbával oldjunk meg ordinális változók esetén, ugyanazok, mint amelyek a paraméteres esetben a sok-sok kétmintás t-próba ellen szólnak. *(12)*

Ordinális változók esetében több független mintán a *Kruskall–Wallis*-próba alkalmas az eloszlások egyezésének vizsgálatára. Vizsgálhatjuk például, hogy valamely tantárgy osztályzatai szerint különböznek-e az iskolai eredményekkel való elégedettség mutatójának eloszlásai. Láttuk, hogy a matematika esetében már a négyes és ötös tanulók részmintáin megdőlne a nullhipotézis. Ha elvetjük a nullhipotézist, gyakran feltételezhető valamilyen növekvő sorrend a részminták elkülönítésének alapjául szolgáló változó növekvő értékei szerint. Az ilyen – csoportok sorrendjét feltételező – hipotézisek vizsgálatára a *Jonckheere–Terpstra*-próba alkalmas. A nullhipotézis itt is az, hogy minden részmintán megegyezik az eloszlások elhelyezkedése, az ellenhipotézis ugyanakkor a Kruskall–Wallis-próbával szemben nem az, hogy valamely két csoport különbözik egymástól, hanem az, hogy az imént említett növekvő (pontosabban: nem csökkenő) sorrendbe rakhatók a részcsoportok.

Azok a módszerek, amelyekkel rangskálából intervallumskála készíthető, sem az osztályzatokkal, sem a tantárgyak kedveltségével kapcsolatban nem használhatók. A Churchman–Akoff-eljárás a választási lehetőségek additivitására épül. Abszurdum lenne az osztályzatokkal kapcsolatban azt feltételezni, hogy elegendő sok gyenge osztályzat többet ér, mint egy jeles.

Hetedikeseink történelemosztályzata szerint öt csoportot képezve, a Kruskall–Wallis-próbát, majd a Joncheere–Terpstra-próbát alkalmazva körükben, mindkét esetben azt kapjuk, hogy p=0,000 szinten el kell vetnünk a nullhipotézist. Ez annyit jelent, hogy általában minél jobb jegye van valakinek történelemből, annál inkább elégedett az iskolai teljesítményével. (A többi tantárgy esetében természetesen ugyanez a következtetés adódik.) Ha viszont az apa iskolai végzettsége szerinti öt csoportot hasonlítjuk össze abban a kérdésben, hogy „Véleményed szerint kinek van több természetes képessége a matematikához?”, akkor a Kruskall–Wallis-próba alapján p=0,069 szinten megtarthatjuk a nullhipotézist, vagyis az apa iskolai végzettségétől független az, hogy a tanulók hogyan vélekednek a fiúk és a lányok természetes matematikai képességeiről. A Jonckheere–Trepstra-próba ezek után arra alkalmas, hogy a p=0,709 szintet látva még azt is megállapítsuk, hogy a Kruskall–Wallis-próba által mutatott elhanyagolhatón kicsi különbségekben sincs tendencia.

A Kruskall–Wallis- és a Jonckheere–Terpstra-próbák egymástól függetlenül adnak információt a változókról. Előfordulhat, hogy a Kruskall–Wallis-próbánál megtarthatjuk a nullhipotézist, de a sorrendben mégis határozott tendencia rajzolódik ki. Ez történt például, amikor hetedikeseinket a matematika jegy szerint soroltuk be öt részmintába, és ismét csak a természetes matematikai képességgel kapcsolatos kérdést elemeztük. A Kruskall–Wallis-próba alapján megtartható volt a nullhipotézis, a Jonckheere–Terpstra-próba ugyanakkor megmutatta a sorrendi tendenciát, ami azt jelenti, hogy minél jobb jegye van egy hetedikesnek matematikából, annál inkább hajlamos arra, hogy a lányoknak több „természetes matematikai képességet” tulajdonítson.

Szintén több minta összehasonlítására alkalmas a medián-próba, amely az előjel-próba többváltozós általánosításának tekinthető.

Azonos mintán több változó összehasonlítása Wilcoxon-próbák sorozatával is el-

végezhető, de léteznek olyan eljárások, amelyek egyszerre vizsgálják a változók eloszlásának elhelyezkedését. Ezek közül a legismertebb a *Friedman*-próba. Egy lehetséges felhasználási terület: adott tanulócsoportban több tantárgy kedveltségének összehasonlítása. Ha elvethető a nullhipotézis (azaz van legalább két tantárgy, amelynek kedveltsége jelentősen különbözik egymástól), akkor Wilcoxon-próbák sorozatával lehetséges az elméleti szempontból érdekes párosításokat tovább elemezni.

Dichotóm változók problémái

A legegyszerűbb ezek közül a χ^2-próba speciális esete, a 2x2-es χ^2-próba. Szintén a χ^2-eloszlást használja a *McNemar*-próba, amely két dichotóm változó eloszlását hasonlítja össze. Követelmény, hogy a két változó pontosan ugyanazokat a számértékeket vegye föl (leggyakrabban 0-t és 1-et). Az egyik fontos felhasználási terület a kritériumorientált értékelés lehet, mivel ott „teljesítette–nem teljesítette" dichotóm változót használunk. Az elő- és utóteszten elért eredmények összehasonlítására a McNemar-próba a legalkalmasabb.

A McNemar-próba általánosítása több változó esetére a *Cochran*-próba. Használhatjuk abban az esetben, amikor egy adott tanulócsoportban több időpontban mértünk. nem elsősorban tudással kapcsolatos dichotóm változókra kell gondolnunk itt, hanem például kétértékű attitűdskálára. Érdekes kérdés lehet például (ezzel kapcsolatos kutatásról nem tudok), hogy a hét különböző napjaink jelentősen eltér-e egymástól a tanulással szembeni attitűd. Amennyiben elvethető a nullhipotézis, a McNemar-próbával folytathatjuk az elemzést.

Dichotóm változókra alkalmazható a *Wald–Wolfowitz*-sorozatpróba (az SPSS-ben a „Runs" alpont). Azt a hipotézist tesztelhetjük vele, hogy a változó két értéke véletlenszerűen követi-e egymást. Olyan esetben használhatjuk, amikor a mintaelemek sorrendjének jelentősége van. Mintaelemeknek adott időpontokat tekintve vizsgálhatjuk például azt, hogy egy konkrét személy dichotóm változóval jellemezhető teljesítménye, véleménye véletlenszerűen változik-e az idő múlásával.

Szintén dichotóm változókra alkalmazható a binomiális próba. Azt tesztelhetjük vele, hogy a mintánk adatai alapján kijelenthető-e (adott valószínűségi szinten), hogy a változó valamely értéke bizonyos valószínűséggel fordul elő a populációban. Lehet például az a nullhipotézisünk, hogy kritériumorientált tesztelésnél a tanulók 15%-a kap „nem megfelelt" minősítést. Ha például a reprezentatív 100 fős mintán 21-en nem feleltek meg, akkor megtartható a 15%-ra vonatkozó nullhipotézis, ha 22-en, akkor már nem.

Nem-paraméteres összefüggésvizsgálatok

Nominális változók összefüggéseit a kereszttábla-elemzésekkel vizsgálhatjuk. Az egyik változó értékeit a sorok, a másikét az oszlopok szerint feltüntetve számadatokkal jellemezhető, hogy van-e „sűrűsödés" a téglalap egyes részein, vagy minden cellába nagyjából ugyanannyi elem jut. Ha egyes cellák üresen maradnak, vagy sok cellába túl kevés elem tartozik, akkor össze kell vonnunk a változók bizonyos értékeit. Ha például a lányok és a fiúk továbbtanulási terveit szeretnénk összehasonlítani, akkor lehetséges, hogy össze kell vonnunk a főiskolai és egyetemi végzettségre törekvőket.

A kereszttábla-elemzések minden típusú skála esetében használhatóak. A χ^2-próba az összefüggés szorosságának vizsgálatára sok esetben a legmegfelelőbb módszer. A kontingencia-koefficiens a χ^2 értékéből számítható, és értéke a korrelációs együtthatókhoz hasonlóan -1 és +1 közötti. Két dichotóm változó esetében a 2x2-es χ^2-próbát alkalmazzuk, ami csak annyiban más, mint az általános változat, hogy ha nem teljesülnek a χ^2-próba alkalmazásainak feltételei, akkor a *Fisher*-féle egzakt próbát használhatjuk annak eldöntésére, hogy van-e szoros összefüggés a változók között.

Ordinális változóink között az összefüggés szorosságát a *Spearman*-féle rangkorrelációs együttható mutatja. Ennek értékei általában kicsit magasabbak (abszolút-

értékben), mint a legtöbbször használt és ismertebb Pearson-féle együtthatóé. Egy másik elterjedt mérőszám a *Kendall*-féle rangkorrelációs együttható. Rangskálán levő adatsorok összefüggésének jellemzésére alkalmas a Kendall-féle konkordancia-mutató is. Használhatjuk például akkor, ha a tesztfejlesztés során szakértőkkel rangsoroltatunk feladatokat aszerint, hogy melyik maradjon ki az új változatból első-, második-, harmadsorban stb. A konkordancia-mutató 0 értéke a vélemények teljes mértékű különbözőségét jelzi (ez csak két bíráló esetében fordulhat elő), az 1 érték maximális véleményegyezést mutat. Két bíráló véleményének egészét jellemezhetjük a *Cohen*-féle κ (kappá)-val is. Ez a mutató azért jelentős, mert kritériumorientált tesztek esetében reliabilitás-mutatóként szerepelhet. *(13)*

Amennyiben többféle skálán elhelyezkedő változók összefüggéseit vizsgáljuk, általános alapelv, hogy a kevesebb megengedhető matematikai művelettel rendelkezőhöz kell alkalmazkodni. Vannak esetek azonban, amikor két adott skálán levő adatsor vizsgálatára speciális módszer létezik. Például a nominális és intervallumváltozó közötti összefüggés szorosságát jellemzik az úgynevezett ε (éta)-mutatók.

Több hasonló, az összefüggés szorosságát jellemző mutató kiszámítására képes az SPSS. A legtöbb esetben egy olyan statisztikai próbát is rögtön elvégez a program, amely az adott mutató által jelzett összefüggés szignifikanciáját teszteli. Komoly hiányérzetünk lehet ugyanakkor, hogy pontbiszeriális és biszeriális együtthatókat nem számol. Ezek a dichotóm és intervallumváltozók kapcsolatának szorosságát jellemzik, és kiszámításuk a *Vargha András* által javasolt módon történhet *(14)*.

Jegyzet

(1) ÁGOSTON GYÖRGY–NAGY JÓZSEF–OROSZ SÁNDOR: *Méréses módszerek a pedagógiában.* Tankönyvkiadó, Bp. 1974.
(2) NAHALKA ISTVÁN: *A változók rendszerének struktúrája. = Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Szerkesztette: FALUS IVÁN. Keraban Kiadó, Bp. 1993.
(3) Pl.: ÁGOSTON GYÖRGY–NAGY JÓZSEF–OROSZ SÁNDOR: *Méréses módszerek…,* i. m.; KINDLER JÓZSEF–PAPP OTTÓ: *Komplex rendszerek vizsgálata.* Műszaki Kiadó, Bp. 1978; REUCHLIN, M.: *Mérés a pszichológiában. = A kísérleti pszichológia módszerei.* Szerkesztette: PIAGET, J.–FRAISSE, P.–REUCHLIN, M. Akadémiai Kiadó, Bp. 1985; NAHALKA ISTVÁN: *A változók rendszerezésének struktúrája,* i. m.; CSÍKOS CSABA: *Tudásszintmérő tesztekkel kapcsolatos alapkérdések.* Megjelenés előtt.
(4) SELLTIZ, C.–JAHODA, M.–DEUTSCH, M.–COOK, S. W.: *Az attitűd skálázása. = Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései.* Szerkesztette: HALÁSZ LÁSZLÓ, HUNYADY GYÖRGY és MÁRTON L. MAGDA. Akadémiai Kiadó, Bp. 1979.
(5) KINDLER JÓZSEF–PAPP OTTÓ: *Komplex rendszerek vizsgálata*, i. m.
(6) SELLITZ, C.–JAHODA, M.–DEUTSCH, M.–COOK, S. W.: *Az attitűd skálázása,* i. m.
(7) HAJTMAN BÉLA: *Bevezetés a matematikai statisztikába.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1968.
(8) Lásd pl.: MÉRÔ LÁSZLÓ: *A pszichológiai skálázás matematikai alapjai.* Tankönyvkiadó, Bp. 1992.
(9) Lásd: VARGHA ANDRÁS: *Pszichológiai statisztika gyakorlat II.* Tankönyvkiadó, Bp. 1989.
(10) Ezek megtalálhatók: VINCEZ ISTVÁN–VARBANOVA MÁRIA: *Nem-paraméteres matematikai statisztika.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1994; VARGHA ANDRÁS: *Pszichológiai statisztika gyakorlat…,* i. m.
(11) Az iskolai tudás. Szerkesztette: CSAPÓ BENÔ. Osiris Kiadó, Bp. 1998.
(12) Lásd: HAJTMAN BÉLA: *Bevezetés a matematikai statisztikába,* i. m.
(13) CSAPÓ BENÔ: *A kritériumorientált értékelés.* Magyar Pedagógia, 1987. 87. sz., 247–266. old.
(14) VARGHA ANDRÁS: *Pszichológiai statisztika…,* i. m.

Csíkos Csaba

Pályázat

A Környezetvédelmi Minisztérium Földtani Örökségünk címmel pályázatot hirdet

a földtani természetvédelem népszerűsítése és széles társadalmi alapokra helyezése, valamint az oktatási munka e területre való kiterjesztése céljából.

A pályázat középiskolások számára két kategóriában kerül meghirdetésre.

I. kategória: a – hagyományos értelemben vett – középiskola I. és II. osztályos tanulói (14–16 év)

II. kategória: a – hagyományos értelemben vett – középiskola III. és IV. (V) osztályos tanulói (17–19 év)

Pályázni lehet olyan max. 20 oldal terjedelmű dolgozattal, amely a földtani természetvédelem, a földtani örökség témaköréből dolgoz fel bármilyen témát. A dolgozat tartalmazhat további mellékleteket (fénykép, rajz, térkép, irat stb.). A témaválasztáshoz a melléklet ad támpontot. A dolgozatot (és mellékleteit) egy példányban kell benyújtani. A pályázók beküldött munkájukat nem kapják vissza. A pályázaton csak egyénileg lehet részt venni. Az önálló munka (terepi megfigyelés, kiemelkedő színvonalú könyvtári/levéltári munka, laboratóriumi munka stb.) súlyozottan kerül értékelésre.

A pályázat jeligés. A dolgozaton a jeligét és a kategóriát kell feltüntetni, a pályázó neve sem a dolgozaton, sem a szövegben nem szerepelhet. Az alábbi adatokat zárt, a dolgozaton szereplő jeligével ellátott borítékban kell mellékelni:

– a pályázó neve, osztálya, kora, lakcíme, telefonszáma:

– az iskola neve, címe, telefonszáma;

– a felkészítő tanár neve (amennyiben van).

A pályázatokat a következő címre kell beküldeni "Földtani örökségünk" megjelöléssel: Környezetvédelmi Minisztérium 1011 Budapest, Fő utca 44–50. Beküldési határidő: 1999. április 30. (postabélyegző kelte)

A dolgozatok bírálatát szakemberek végzik. A kategóriákon belül kialakult rangsor alapján a legjobb dolgozatot készítők részére a hagyománynak megfelelően 1999. július 23. – augusztus 1. között földtani természetvédelmi tábor szerveződik a Bükki Nemzeti Park rejteki oktatóközpontjában.

A pályázat II. kat. 1–6. helyezettje, valamint az I. kat. 1–3. helyezettje felvételt nyer az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Kar Geológus szakra.

A résztvevőket az elért eredményről a meghirdető 1999. július 1-jéig értesíti ki a pályázó lakcímére küldött levélben. A pályázaton való részvételt a tanuló iskolájának megküldött EMLÉKLAP-pal igazoljuk.

A pályázók részére több szervezet értékes különdíjakat ajánlott fel. A dolgozatok elkészítéséhez a KöM Természetvédelmi Hivatala, a Nemzeti Park Igazgatóságok, a Magyar Állami Földtani Intézet, az Országos Földtani Szakkönyvtár és a Magyar Geológiai Szolgálat Területi Hivatalai készek segítséget nyújtani. A témában további információt ad: KöM, Bihari György, telefon: (1) 457-390

Javasolt témák a Földtani örökségünk című pályázathoz.

Az alábbi témák csak javaslatok. Bármilyen, a földtani természetvédelem témaköréből választott témát fel lehet dolgozni. Felhívjuk a pályázók figyelmét arra, hogy a dolgozatban emeljék ki az általuk védelemre érdemesnek ítélt értékeket, képződményeket, tájakat.

1.1. Egy földtani feltárás részletes ismertetése. (Pontos helye, kapcsolata a tágabb és szűkebb élő és élettelen környezetével, a feltárás részletes leírása; javaslat a feltárás kezelésére, hasznosítására, védelmére és bemutatására.)

1.2. Egy adott területen (pl. a lakóhely környékén) található földtani feltárások, ill. geomorfológiai értékek bemutatása.

1.3. Egy kiépített vagy tervezett földtani tanösvény leírása. [A tanösvény részletes leírása (megtervezése), a feltárások, megállóhelyek ismertetése. A bemutatandó objektumok, elsősorban a földtan és geomorfológia tárgykörébe tartozzanak, de a tervezett útvonalon egyéb (biológiai, kultúrtörténeti stb.) értékek bemutatása is kívánatos.]

1.4. Egy hazai geológiai, geomorfológiai vagy természetföldrajzi nevezetesség ismertetése:

– egy jellegzetes ásványtársulás leírása

– egy ősmaradvány-lelőhely ismertetése

– jellegzetes formák (pl. bazaltorgonák, ingókövek, kőgombák stb.) leírása.

1.5. a) Egy múzeumi őslény- és/vagy ásványgyűjtemény bemutatása.

b) Egy iskolai gyűjtemény leírása, összeállítása és bemutatása.

c) Saját gyűjtemény leírása, összeállítása és bemutatása, a gyűjtés körülményeinek leírása.

1.6. Kőzetképződési, -átalakulási folyamatok, ezek eredményeként keletkezett kőzettípusok, formák; jellemző (magyarországi) példákkal.

1.7. Az emberi tevékenység során (bányászat, útépítés, metró stb.) felszínre került földtani értékek.

1.8. Egy barlang bemutatása.

1.9. Egy hazai vízfolyás mentén feltárt földtani képződmény ismertetése. (A vízfolyás medrében mely szakaszon, milyen kőzetet, ásványt lehetne találni, a hordalék mérete, kerekítettsége, származása stb.)

1.10. Egy forrás vagy forráscsoport leírása (milyen kőzetből fakad, vízhozama, hőmérséklete és ennek változása természeti és antropogén hatások függvényében, kémiai és biológiai jellemzői, a környék vízrajzában elfoglalt helye, hatása az élővilágra). Itt az élettelen (abiotikus) környezetet kell kiemelni és részletezni.

1.11. A kőzetek és az élővilág kapcsolata (a földtani környezet által meghatározott élőhelyek; egy adott kőzeten képződő talaj, az ezen kialakuló jellemző életközösség).

1.12. A geológia szerepe a környezet- és természetvédelemben. (Egy-egy, környezet- vagy természetvédelmi probléma ismertetése, megoldási javaslatok, adatgyűjtés, kivitelezés stb., pl. bányarekultiváció, hulladékelhelyezés, építésföldtan, vízgazdálkodás, geológiai problémái diákszemmel.)

Könyvajánlat

Forray R. Katalin–Hegedűs T. András: Cigány gyermekek szocializációja

A rendszerváltás óta sok elméleti koncepció született, sok gyakorlati lépés történt a cigány gyermekek és fiatalok iskolázásának támogatására. Mindennapos fordulattá vált a „másság”, az „eltérő családi szocializáció”, a multikulturalizmus; az oktatáspolitikában polgárjogot nyert az interkulturális nevelés. A pedagógusnak, szociális munkásnak, szociálpedagógusnak, szociálpolitikusnak készülő hallgatók egyre több főiskolán és egyetemen vesznek részt a cigányságot ismertető kurzusokon, és szerveződnek az első romológiai/ciganológiai egyetemi és főiskolai szakok. A cigány gyermek, fiatal az iskolában és más társadalmi szervezetekben rövidesen már nem egy ismeretlen világ titokzatos tagja lesz, hanem némely tekintetben sokaktól eltérő, de megismerhető, megközelíthető fiatalember.

A kötetben három régebbi írásunkon csak stiláris átdolgozást hajtottunk végre. Az empirikus adatokat nem lehet „felfrissíteni”, ám a kibővített szakirodalmi apparátus és a szakirodalom alapján elvégzett elemzések felhasználhatók a felsőfokú oktatásban és a továbbképzésekben. Az egyik újabb tanulmány a multikulturális/interkulturális nevelés szakirodalmát tekinti át, a másik pedig a cigány lányok és fiúk eltérő családi nevelését és karrier-esélyeit elemzi. A könyvet az egyetemek és főiskolák hallgatóinak és oktatóinak ajánljuk, de haszonnal olvashatják politikusok és az érdeklődő nagyközönség is. (Aula Kiadó)

Alkalmazott oktatástan

Cigány felzárkóztató programot szabadalmaztatott és indított a fővárosi Alkalmazott Oktatástan Alapítvány. Az L. Hubbard kidolgozta eszközrendszert alkalmazzák a tanulási hatékonyságát javító foglalkozásokon.

Könyvtárosok

A Könyvtárostanárok Egyesületének tisztújító közgyűlésén elfogadták az új alapszabályt és megválasztották az elnökséget. Az egyesület elnöke Kalmárné Morcsányi Rozália könyvtárostanár, szaktanácsadó (Szolnok). Az elnökség tagjai: Dán Krisztina FMPSZ (Bp.), Homor Tivadar (Győr), Celler Zsuzsanna OPKM (Bp.), dr. Ambrus Zoltánné VII. ker. (Bp.), Szak-

mári Klára XXII. ker. (Bp.), Varga Zsuzsanna FMPSZI (Székesfehérvár).

Tájékoztató

A Nemzetközi Filozófiai Diákolimpiáról

A Nemzetközi Filozófiai Diákolimpia Alapszabályzata

Szervezet és vezetőség

1. A Nemzetközi Filozófiai Olimpia (International Philosophical Olimpiad = IPO) minden év tavaszán kerül megrendezésre. Résztvevői középiskolás diákok.

2. Az IPO-t nemzetközi vezetőség irányítja. A vezetőség a résztvevő országok képviselőiből áll (e képviselők rendszerint a nemzeti versenyek szervezői).

3. Az IPO vezetősége minden évben kiválasztja a következő évi versenyt szervező országot.

4. Az IPO vezetőségének elnöke cserélődik; ő a vezetőség azon tagja, aki az az évi versenyt szervezi. Az IPO titkársága Bulgáriában van, a szófiai egyetem filozófiai tanszékén.

5. Az elnök minden évben 3 főt hív meg minden országból: 2 diákot (nevek megjelölése nélkül) és egy tanárt (professzort), aki a versenybíróság tagja lesz. A házigazda országból a résztvevők száma meghaladhatja a két főt.

6. Minden meghívott ott-tartózkodásának költségeit a meghívó ország állja (ez a megérkezés és a hazaindulás napját is beleszámítva 4 nap). Az utazás költségeit mindenki saját maga vagy szponzor segítségével fizeti.

7. A győztesek készpénzben kapják a díjat. A többiek könyveket vagy egyéb emléktárgyakat kapnak.

8. Az IPO két napig tart. Az első nap délelőttjén összeül a versenybíróság, majd lezajlik a verseny, délután hoz döntést a versenybíróság. A második nap délelőttjén van az eredményhirdetés, a díjak és oklevelek átadása és a következő évi versenyt rendező ország megnevezése.

A verseny

1. A verseny írásbeli feladatból áll: a résztvevők a versenybíróság által megadott témák közül egyet kiválasztanak és esszé formájában kidolgozzák.

2. A versenybíróság a verseny előtt kiválasztott 4–5 témát adja meg. Ez lehet bármilyen filozófiai probléma vagy egy, valamely ismert filozófustól származó idézet, melyet kommentálni kell.

3. Az esszét a következő nyelvek valamelyikén kell megírni: angol, francia vagy német. Egyetlen versenyző sem írhat az anyanyelvén (például a német versenyzők nem írhatnak németül).

4. Az esszé megírására négy óra áll rendelkezésre.

5. A verseny titkos, a versenyzők nevét kód fedi.

A versenybíróság és az értékelés menete

1. A versenybíróság a meghívott professzorokból áll (filozófiatanárok). Minden ország képviselője tagja a versenybíróságnak.

2. Minden esszét a versenybíróság minimum három tagjának el kell olvasnia. Az esszéket legalább három csoportra kell osztani aszerint, hogy milyen nyelven írták. Egy nyelven két vagy több csoportnyi esszé is lehet.

3. A zsűri minden tagja az alább közölt szempontok alapján értékeli és pontozza az esszéket. A pontszámokat összesítik és átlagolják. A helyezési sorrend az átlagolt pontszámok alapján alakul ki.

4. A legjobb esszéket (melyek esetleg helyezést érhetnek el) a versenybíróság több, ha lehet, mindegyik tagja elolvassa, értékelésük az átlagpontokat esetleg megváltoztathatja. Vitás esetekben a versenybíróság szavazással dönt, melyben minden tagjának részt kell vennie.

5. A neveket dekódolják. A helyezést tartalmazó jegyzőkönyvet a versenybíróság minden tagja aláírja.

Az értékelés szempontjai

Az esszéket a következő szempontok szerint értékelik:

1. Filozófiatörténeti tudás.

2. Eredetiség, saját eszmék, önálló gondolkodás.
3. Vitakészség, érvelés.
4. Nyelvhelyesség.

A maximális pontszámok a következők: tudás 30 pont; eredetiség 30 pont; érvelés 30 pont; nyelv 10 pont; összesen 100 pont.

Az IPO történetéből

A filozófiai diákolimpiai mozgalom 1993-ban regionális kezdeményezésként indult. Akkor és a következő két évben a szófiai egyetem filozófiai intézetének szervezésében öt országból, Bulgáriából, Lengyelországból, Németországból, Romániából és Törökországból jöttek össze diákok Bulgáriában, hogy összemérjék tudásukat, felkészültségüket. A mozgalom komoly segítséget kapott 1995 februárjában, amikor az UNESCO égisze alatt, annak „Filozófia és demokrácia a világban" projektjével kapcsolatban rendezett szakértői találkozón úgy döntöttek, hogy támogatják nemzeti és nemzetközi filozófiai versenyek szervezését. Az 1995-ös versenyen a résztvevő öt ország egy-egy képviselője megalakította az olimpia nemzetközi bizottságát. 1996-ban, amikor első ízben nem Bulgáriában, hanem Törökországban, Isztambulban került sor az olimpia megrendezésére, hatodikként Magyarország is csatlakozott a résztvevő országokhoz. Az 1997. évi lengyelországi, varsói olimpián először vettek részt litván versenyzők is. A hatodik IPO 1998. május hónapban Romániában került megrendezésre. Ezen az olimpián albániai és ukrajnai diákok is versenyeztek. Jelenleg a hetedik IPO szervezése van folyamatban. A tervezet szerint ez 1999. május 9–11. között Budapesten lesz. Reméljük, hogy a résztvevő diákok köre kiszélesedik.

Mérés – értékelés – vizsga

Az OKI Értékelési és Vizsgaközpontjának kiadványsorozatában Kárpáti Andrea mutatja be a Vizuális kultúra tantárgy korszerűsített, projektszerű érettségi vizsga-kísérletének eredményeit.

Bajai ősz – újra

A Hon- és népismeretnek NAT-ból származtatott közös követelményei feldolgozása áll az idei őszi bajai rendezvény, szakmai tanácskozás középpontjában. A rendezvényt az Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete szervezi, résztvevői az általános művelődési központok, amelyek hosszú évek óta először kerülnek olyan helyzetbe, hogy két ágazat, két minisztérium felügyelete alá tartozó szakfeladatot látnak el, ti. oktatás–nevelés és művelődésszervezést.

Másság a Normafánál

Hagyományos szakmai párbeszédét összehívta a Pest megyei Pedagógiai Intézet. Ezúttal a „másság" problematikája kerül középpontba a jeles előadók részvételével szervezett országos tanácskozáson.

Pedagógusok jogi értesítője

Csizmár Gábor és Biró Endre jegyzi azt a folyóiratot, mely második évfolyamába lép. A Pedagógusok jogi értesítője a tanárok, tanítók folyamatos közoktatási jogi tájékoztatását tekinti feladatául. Kiadja az Árboc Kft.

Ács Kató Alapítvány

Sikerrel zárult az ifjúsági írónő tiszteltére hirdetett gyermekrajzverseny, a Fővárosi Tehetséggondozó Központ segítségével képzőtáborba vonultak a legjobbak. Az Alapítvány Ács Kató hagyatékából folyamatosan üzemelő „Mesekuckó" létrehozását tervezi. Az írónő, aki évekig vezette a rádió Miska bácsi lemezesládája című műsorát, 10 éve hunyt el. Ennek emlékére szakmai konferencia tervei születtek meg. A téma aktuális: a gyermek-média kommunikáció.

CD-k az oktatás szolgálatában

A Kossuth Könyvkiadó a görög irodalomról szóló CD-romot fejlesztett ki és terjeszt. Szávai István, a jeles szolnoki rajzpedagógus pedig Vizuálpad címen egymaga készített a vizuális nevelésről alkotott nézeteit összefoglaló CD-ROM-ot.

Honfoglalás muzsikával

Ezen a címen indított a Magyar Rádió nagy érdeklődés mellett zenei műveltségi versenyt az államalapítás évfordulójára. A sorozatot Vargha Károly, a jeles riporter vezeti.

A Makarenko-hagyatékról

Nemzetközi részvétellel, orosz, ukrán, német kutatók jelenlétében tanácskozott Budapesten és Fóton a Nemzetközi Makarenko Társaság és a Magyar Makarenko Munkabizottság. Szó esett a névadó hagyatékának helyzetéről az ezredforduló viszonyai között. Vitaindító előadást tartott Pataki Ferenc akadémikus. Szó esett a makarenkói örökséget sajátos módon alkalmazó, átalakulásban lévő fóti Gyermekközpont sorskérdéseiről. A résztvevők ülésszakot szenteltek az örökség jelentős hazai ápolóinak, így Ádám Zsigmondnak, Szokolszky Istvánnak, Rozsnyai Istvánnénak, Gáspár Lászlónak. A konferenciára jelent meg Tatai Zoltán, egykori népi kollégista szerkesztésében a Magyar Pedagógiai Társaság gondozásában, több szponzor segítségével, az egykori veszprémi népi kollégiumi igazgató, Szokolszky István tiszteletére szerkesztett emlékkötet. Ugyancsak tisztelgett a konferencia előtt különszámmal a Kemény Gábor Iskolaszövetség folyóirata, az Embernevelés is. A rendezvényről a Kossuth Rádió tudományos rovata tudósított. A konferenciát támogatta a Magyar Pedagógiai Társaság, az Ezredforduló Alapítvány és a Pest megyei Pedagógiai Intézet. Alig egy nappal a konferencia zárása után Moszkvában, a „Személyiségfejlesztés Intézetében" kezdődött nemzetközi tanácskozás az orosz/szovjet pedagógia progresszív hagyományainak jeleseiről – így Lev Tolsztojról, Jakovlevről, Makarenkóról és Szuhomlinszkijről.

Menuhin-program

A névadó személyes részvételével zárul a budapesti, terézvárosi Szív utcában az a pedagógiai program, amely a magatartászavaros, hátrányos helyzetű gyerekek rehabilitációjának eszközéül a zenét, a táncot választotta.

Tehetségekért

Az iskolán kívüli tehetséggondozás áll a Magyar Tehetséggondozó Társaság téli közgyűlésének középpontjában. A résztvevők megismerkednek a közművelődés és az ifjúsági mozgalmak tehetséggondozó tevékenységével.

Lukafa

A vásárokról, közművelődési projektekről híres-nevezetes Magyarlukafai Néprajzi Műhely kínálja programjait, kézműves foglalatosságokat, szállást, a tájvédelmi körzet látványosságait. A 25 férőhelyes turistaház alkalmas osztálykirándulások befogadására is.

Tánc a NAT-ban

A székesfehérvári Táncház (8000 Székesfehérvár, Malom u. 6.) videokazetta-sorozatot, hangkazettákat és jegyzeteket adott ki az iskolai tánctanítás segítésére. Az oktatócsomag megrendelhető.

Néphagyomány az iskolában

A budapesti Tanítóképző Főiskolán a fenti címmel került sor szakmai konferenciára. A tanácskozás az 1996-ban megkezdett eszmecsere szerves folytatása. A két év előtti rendezvény teljes anyaga most jelent meg kötetben.

Baraka Napok

Az embernevelés művészete és tudománya címmel rendeztek előadás-sorozatot a budapesti Ferencvárosi Művelődési Központban. A programban a mentálhigiéné, az önismeret, a kommunikációs nevelés kapott nagy hangsúlyt, több alternatív pedagógiai műhely mutatkozott be.

Körforgások

Moser Miklós grafikai modellekben ábrázolta „korunk világképének alapjait". Körforgások a természetben és a társadalomban címmel a Környezetvédelmi és Területfejlesztési Minisztérium adta ki díszes, színes albumban.

FPF

A Független Pedagógus Fórum állást foglalt a Nemzeti Alaptanterv szükséges felülvizsgálatáról, nemkülönben a pedagógus szakmai szervezetek támogatásával összefüggő anomáliák feloldása érdekében.

Magyartanítás az ezredfordulón

Sípos Lajos szerkesztett reprezentatív tanulmánykötetet a témában, a hazai irodalomtanítás szinte valamennyi irányzata szót kapott. A kötetet a Pauz-Wstremann Kiadó gondozta.

Nyitott képzések

A Nyitott Képzések Egyesülete három szemináriumot szervez a budapesti TIT Stúdióban. A „tanuló", a „tanár", végül az „oktatásszervező" személye áll a programok középpontjában.

Ifjabb muzsikások

E lemezismertető címét a hírneves Muzsikás Együttes sokoldalú zenészétől, ifjabb Csoóri Sándortól kölcsönözte. Ô nevezte el így az együttes, valamint az ő saját „előnevét" egyesítve azt a fiatal népzenei zenekart, melyet immár növendékeiből, tanítványaiból ő alapított. Tehetségfejlesztő, egyben hagyományápoló sajátos hangszertanítási metódusát egyre többen követik. Ez az „Ifjabb Muzsikás" tehát, melynek „Egy" (azaz No. 1) a címe. Az ifjakból álló zenekar népszerű, ismerős dalokat, táncdallamokat ad elő vonzó tehetséggel.

A negyedszázada mozgalmat teremtő egykori „fiatal népművészek" másik meghatározó alakja is új CD-vel jelentkezett. Sebő Ferenc Rongyszőnyege folytatása az 'énekelt verseknek', a fiatalok körében slágerré vált korábbi Weöres-feldolgozásoknak. A „ráadás": az új magyar költészet jelesei szőtték tovább a rongyszőnyeget. Az elnevezés már csak azért is stílusos, hiszen a rongyszőnyeg is így készül: hozott anyagból. A Csiki Lászlótól Határ Győzőn, Rákos Sándoron, Tandorin át Visky Andrásig ívelő lista szereplőinek nem csupán a mintaadó mester (bújócskázó) költői világába kellett belehelyezkedniük, de volt még egy minta is: az énekes-népzenekutató ritmikai mintákat kínált fel a közép-kelet-európai folklór színes fonalaiból, tépéseiből. 41 új „énekelt vers" áll a verskedvelők rendelkezésére színes, érdekes modorban. Az énekes segítségére ezúttal Sebestyén Márta volt s a balkánit játszó Zsarátnok Műhely.

Nemcsak „énekelt versek" hallgathatók lemezen, kazettán, hanem „verselt zenék" is. Vagy hogy is nevezzük azt a zenei divatjelenséget, melyet eleinte „rap"-nek neveztek itthon, majd a tengerentúli mintát követve „hiphapnak". Hamar híressé vált ebben a műfajban – s méltán – a fővárosi belsővárosi roma fiatalok együttese, a Fekete vonat. Sajátos a műfaj is, hiszen szövege eleve költészet is „kíván lenni" (nem egyszerűen a zenei hatást segítő szókeverék), a „repperek" a világ minden táján határozottan üzennek, nem különösen vidám (happy) üzeneteket – ugyan a „rap" első magyarítása (Geszti Péter révén) intellektuális frivolitásra törekedett. A „repper" életérzés és üzenetvágy sajátosan ötvöződött a Fekete vonat számaiban. A Los Angeles-i gettók zenés költészete (a zenében a „minimal art"-ra ismerhetünk) különös műalkotásokban ötvöződött a fővárosi cigány fiatalok zenei és irodalmi-poétikai kultúrájával.

A Fekete vonat tagjai nem tagadják: a Kalyi Jag-ot is mesterüknek tekintik. Nos a legnépszerűbb cigány folk-együttes új lemeze már-már világzenének (world-music) tekinthető. Az európai cigányság megannyi stílusárnyalatában mozognak otthonosan – már-már klasszicizálóan – Cigányszerelem című lemezükön.

Végül egy ifjú népzenei együttes Kolozsvárról. Az Üsztürü zenekar a hazai táncházi muzsikások legjavától tanult erdélyi táncházi muzsikát. Tisztán, eredeti ízekkel szólaltatják meg kedves zenéjüket. Kedves zenéinket.

Drámapedagógiai Tanács

A Magyar Drámapedagógiai Társaság 1998. évi közgyűlésén tanácsadó testület létrehozásáról döntött. A 10 éves, rangos szakmai-civil szervezet tagjai legjavából, országos hírű szakemberekből válogatta ki az egyes stratégiai kérdések megfogalmazására hivatott csoportokat. A MDPT fontosnak tartotta hangsúlyozni: a NAT tervezett korrekciója nem érintheti a Tánc és dráma helyét az iskolák számára megfogalmazott műveltségképben. A hatékonyság érdekében a felsőoktatás és a továbbképzés minőségbiztosításában kész feladatokat vállalni. Ugyancsak fontosnak tartották a szakértők a drámatanítás mellett a gyermekszínjáték legjobb hagyományainak életben tartását, továbbfejlesztését. Felkészült gyermekszínjátszó-rendezőkre van szükség – szögezték le. Szó esett az ún. színi (más szóval) színházi nevelésről is. A MDPT egy értékközpontú és gyerekközpontú művelődéspolitika alapkérdésének tekinti a gyermekszínházi munka támogatását.

Gyógyít a báb

E címen rendezte meg hagyományos szakmai tanácskozását az UNIMA – Nemzetközi Bábszövetség – Magyar Központja. Demeter Zsuzsának, az egri Harlekin Bábszínház művészeti vezetőjének szerkesztésében a tanácskozás anyaga most kötetben is megjelent.

600.

Hatszázadik füzete felé halad a népszerű egyesület, a Tájak Korok Múzeumok ismertető sorozata. Ezúttal néhány különleges, az iskola világában is jól hasznosítható látnivaló leírására hívjuk fel a figyelmet. A dobogókői Eötvös Loránd menedékházban egyedülálló múzeum működik: turistamúzeum. Ezt mutatja be az 590. füzet. Eötvös Lorándnak emlékkiállítása van a budapesti Városliget szélén. Ezt mutatja be az 584. kötet. A budapesti Gázmúzeum a tárgya az 593. füzetnek. Az irodalomkedvelőknek is jut új füzet. A Magyar Irodalom Házát, a budapesti Károlyi-palotát mutatja be az 580. füzet, míg a Schéner Mihály játékos kedvében alapította békéscsabai Meseházról szól az 571. füzet.

Filmek az iskoláról

A Balmazújvárosi ÁMK a Nemzeti Kulturális alaptól olyan szakmai találkozó rendezésére nyert pályázatot, amelyen a magyar filmekben tükröződő iskolaképet tekintik át.

Tánc

A veszprémi Alapítványi Iskola – szakmai szervezetek együttműködésében – idén is megrendezi Közös Utak elnevezésű szakmai találkozóját: ezúttal középpontban a tánc áll. A téma nem idegen a vendéglátóktól, hiszen több táncos műfajban is sikeres közösségeket működtet az iskolával egy szervezetben működő Gyermekek Háza.

Középpontban a minőségbiztosítás

Az általános művelődési központok belső továbbképzésein 1999-ben a minőségbiztosítás áll középpontban. Az ország két szélső pontjára, Mezőhegyesre és Zalaegerszegre várja az érdeklődőket az ÁMK-k Országos Egyesülete. Szeptemberben a csepe-

li intézmény 15. születésnapját köszöntik. Ôsszel 10. alkalommal kerül sor a Bajai Ôszre, az innovatív ÁMK-k hagyományos szakmai találkozójára.

Fogalmazást Tanítók Társasága

Békéscsabán megalakult a fenti nevű szakmai szervezet. Címe: 5600 Békéscsaba, Szerdahelyi u., Pf. 377, tel.: 66/328-630. Várják az érdeklődőket.

Értékközvetítés és minőségképzés

A fenti című tanulmánykötettel indította útra Társasági Füzetek elnevezésű tanulmánykötetét a MPT Győr-Moson-Sopron megyei Tagozata. A térség alkotó pedagógusainak (a győri Bednárik Györgynének, a darnózseli Beke Lajosnénak, a mosonszentmiklósi Héczné Tóth Máriának, a győri Prikler Györgynének, a halászi Rigó Endrénének, a hegyeshalmi Szőcs Tibornak, a győri Tóth Lászlónak és a mosonmagyaróvári Tóth Tibornénak) válogatott, a címben jelzett témához igazodó írásait Kovátsné dr. Németh Mária, a megyei Tagozat elnöke szerkesztette kötetté. A kiadói tevékenység feltételeinek biztosítására létrehozták a Dr. Karácson Imre Alapítványt.

KIE

A Keresztyén Ifjúsági Egyesület 73 esztendejének legendás történetét dolgozta fel kötetben Kovács Bálint. A kötetet a KIE szeniorok Pógyor István Baráti Köre adta ki.

Szocializáció és/vagy alternatív életforma?

A címbe foglalt kérdés állt annak az élénk vitának középpontjában, amelyet a Mozgalompedagógiai Szakosztály szervezett a Nemzeti Gyermek és Ifjúsági Közalapítvány fővárosi székházában. Vajon mi a feladata, funkciója a serdülőmozgalmaknak? Az „átlagember", a „kulturált fogyasztó" szokásainak kialakításához való sajátos hozzájárulás vagy pedig a serdülőkor értékkereső életkori sajátosságai közepette olykor egészen radikálisan alternatív életmodellek megkóstoltatása? Megragadható-e a hazánkban működő serdülőszervezetek különbözősége abban, hogy a fenti két – egészen persze nem ellentétes – küldetésből milyen „tevékenységi-koktélt" kavarnak? A beszélgetésen rész vettek a mozgalomkutatás „nagy öregei" mellett több szervezet prominens személyiségei. Cserkészvezetők, 4H-sok, úttörővezetők, „Szentlászlósok", „Propátriások", gyermekház-vezető, fővárosiak és vidékiek fejtették ki álláspontjukat. Szó esett – mint komor kísérődallam – a gyermekszervezetek, gyermekintézmények mostoha helyzetéről is.

FOK

Együttműködési megállapodást kötött a Fővárosi Oktatástechnológiai Központ és a MPT. A kapcsolat lényegi eleme, hogy korszerű technikai felszereléséről s e technikák sokoldalú alkalmazásáról nevezetes budapesti intézmény készséggel tart bármelyik szakosztály, tagozat számára bemutató foglalkozást, illetve teszi lehetővé, hogy a szervezeti egység ülését a helyszínen tartsa.

Felnőttoktatási Lexikon

A Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttoktatási Szakosztálya munkásságának elismeréseképpen az Oktatási Minisztérium jelentős támogatás biztosítása mellett megbízta a MPT-t a Felnőttoktatási Lexikon elkészítésével. Harangi László és Csoma Gyula vezetésével hozzáláttak az előkészületekhez. A szerkesztő bizottságba felkérést kapott: Benedek András, Fónagy Erzsébet, Földiák András, Koltai Dénes, Maróti Andor, Sz. Tóth János, a szintén támogató DWV, valamint az OM Felnőttoktatási Főosztálya megbízottja. A munka elkezdődött.

Válaszúton a magyar oktatási rendszer

Ez a címe annak a kötetnek, amely Csepeli György és munkatársainak irányításával zajlott szociológiai kutatás – pedagógusok kérdőíves lekérdezése – eredményeit foglalja össze. Többek között NAT-hoz fűződő viszonyukról is nyilatkoztak a megkérdezettek. Kiadó: Új Mandátum.

Tanári pálya- és életkörülmények

1996/97-ben folytatott kutatásról számol be Nagy Mária és az OKI Kutatási Központjának „csapata" az OKKER kiadásában megjelent terjedelmes kötetben. A kutatás – mint ismeretes – kiindulópontját képezte fontos közoktatáspolitikai döntéseknek.

A FOK tevékenységei, szolgáltatásai

A Fővárosi Oktatástechnológiai Központ (FOK) 1992. augusztus elsején kezdte meg tevékenységét a Fővárosi Önkormányzat, a Munkaügyi Minisztérium és a brit Know How Fund támogatásával. Létrehozásának célja és ezért alapvető kötelezettsége, a technológia alapú oktatás, képzés támogatása, a kötetlen és önálló tanulás, valamint a multimédia eszközök, anyagok és módszertan minél szélesebb körben történő megismertetése. Két fő tevékenységi köre a médiafejlesztés és a pedagógus-továbbképzési tevékenység (az informatika, számítástechnika, médiahasználat és a technológiával támogatott oktatás témakörében). A FOK produkciós részlege minden eszközzel és emberi erőforrással rendelkezik ahhoz, hogy

– multimédia anyagok fejlesztését, adaptálását elvégezze (AVID digitális utómunka stúdió, CD-I fejlesztő munkahely, számítógép programozói és kiadványszerkesztői csoport)

– széles médiahasználattal jelenjen meg az oktatási szférában (számítógépes oktatószoftver, lineáris video, photoCD, videoCD, CD-ROM adatbázis, interaktív CD, hálózati támogatású média)

– komplett multimédia központokat tervezzen és hozzon létre.

A FOK Forrásközpontjának tevékenységi köre:

– általános és tematikus tananyag, taneszköz és módszertani bemutatók szervezése és lebonyolítása

– A FOK által fejlesztett anyagok terjesztése

– nyílt napok tartása (minden héten kedden 14–18 óráig, szerdán 9–12 óráig)

A Forrásközpont számítógépes oktatótermének (12 számítógép) látogatói teljesen szabadon és önállóan használhatják a számítógépes hálózatot (beleértve az internetet is), bepillantást nyerhetnek mind a saját fejlesztésű oktatóanyagainkban, mind a médiatárunkban fellelhető egyéb oktatóanyagokba. A terem korlátozott befogadóképessége miatt kérjük az érdeklődők előzetes jelentkezését, sőt szervezett csoportok részére eltérő időpontot is biztosítunk. Címünk: Fővárosi Oktatástechnológiai Központ, 1088 Bp. VIII. ker., Bródy Sándor u. 14. Telefon: 318-6522, 318-6839, fax: 266-4693, FOKnet: www.fok.hu. FOK Forrásközpont, 1088 Bp. VIII. ker., Puskin u. 24. Telefon: 318-5541, e-mail: foktat@fok.hu.

TAKÁCS GÁBOR: R*ómai számok az alapfokú matematikatanításban.* Módszertani Közlemények, 1990, 168–171. old.

Szirák Péter