

iskolakultúra

99/8

tanulmány

Lannert Judit–Örkény Antal–Szabó Ildikó
Európai értékek, európai orientációk 3

Molnár Gyöngyvér
A tanulás és tanítás kutatásának időszerű kérdései 18

Tompa Klára
A matematika érettségi feladatbank munkálatai az Országos Közoktatási Intézet 1997–1998. évi projektjében 33

Tatai Zoltán
Program a magyarországi hátrányos helyzetű cigány gyermekek társadalmi esélyegyenlőségének elősegítésére 48

Bence Erika
Szerb Antal Magyar irodalom történetének 19. század-képe 57

Tóth Dénes
Palasovszky Ödön experimentális korszaka 77

szemle

P. Vásárhelyi Judit
Magyarország könyvkultúrája a kezdetektől 1730-ig 77

Udvardi Lakos Endre
Beszéljünk a távoktatásról 80

Takács Gábor
Szimmetria a természetben 83

Deák Ferenc
Gnóthi szeauton 88

Fábry Béla
Átalakulás Fóton 96

Gúti Erika
A nyugati fríz kisebbség túlélési esélyei Hollandiában 101

Huszár Zsuzsanna
Hogyan építsünk tanösvényt? 105

Laucsek István
Süss fel nap I. 106

Sebők Zoltán
Egy feledhetetlen előadás 108

Ujváry Gábor

Volt-e alternatíva? **110**

Kocsis Mihály

Weszely Ödön munkássága a Magyar Királyi Erzsébet
Tudományegyetemen **114**

satöbbi

Satöbbi **126**

Európai értékek, európai orientációk

Magyar középiskolások értékorientációi egy empirikus kutatás tükrében

Itt következő elemzésünk alapját egy 1996-os, az utolsó éves középiskolásokat reprezentáló 2600 fős mintán végzett kérdőíves vizsgálat képezi. (1) E vizsgálatban szerepelt többek között két kérdéssor. Az egyik a diákok társadalmi és politikai értékorientációit próbálta feltárni. Ez a kérdéssor 26 itemből állt, amelyek különböző témákat érintettek: a többség és a kisebbségek viszonyát, a politika területét, az állam szerepét, a joghoz való viszonyt, a nemzeti identitást, a nemek közötti kapcsolatokat. A másik kérdéssorozattal pedig azt tudakoltuk, hogy a diákok szerint Magyarország Európa melyik régiójához tartozik politikai szempontból, az emberek gondolkodásmódja szempontjából, valamint kulturális szempontból: inkább Nyugat-, inkább Kelet- vagy inkább Közép-Európához?

Először azt mutatjuk be, hogy milyen értékorientációs struktúrák jellemzik a középfokú oktatásból kilépő magyar fiatalokat, és milyen különbségek vannak közöttük attól függően, hogy milyen típusú képzésben vesznek részt. Ezután pedig a Magyarország euro-regionális kötődéseiről alkotott elképzeléseiket elemezzük. Ennek során megvizsgáljuk, hogy Magyarország európai helyének percepciója hogy függ össze értékorientációikkal és társas értékeikkel.

Társadalmi és politikai értékorientációk

A diákoknak a 26 item mindegyikéről azt kellett megmondaniuk, hogy mennyire értenek vele egyet: teljesen, inkább, nem igazán vagy egyáltalán nem? A válaszokat százalékos skálára vetítve a következő eredményeket kaptuk:

	Gimnazisták	Szakközépiskolások	Szakmunkás-tanulók	Összesen
1. A politikában mindig van valami hamisság, bárki is csinálja.	79	86	85	84
2. Ha egy férfi és egy nő szereti egymást, nem kell ahhoz házasságlevél, hogy együtt élhessenek.	80	87	82	83
3. Haza csak ott van, ahol jog is van.	81	85	82	83
4. Az ember csak büszke lehet arra, hogy magyarnak született.	76	79	79	78
5. A törvények betartatása fontos, de vannak ennél fontosabb dolgok is.	69	75	76	74
6. A nőnek joga van megszakítania a nem kívánt terhességet.	71	76	73	74
7. A politikai pártok csak arra jók, hogy a politikusok megcsinálják a maguk karrierjét.	59	72	74	70
8. Nem lenne szabad ennyi idegent beengedni az országba.	62	71	73	70
9. Mindig is voltak kicsik és nagyok: a kicsik dolgoznak, a nagyok pedig politizálnak.	59	69	70	67

	Gimna- zisták	Szakközép- iskolások	Szakmunkás- tanulók	Összesen
10. A munkanélküliek többsége nem is akar dolgozni.	57	61	66	62
11. A magyar történelem olyan nagyszerű eredményekkel és hősökkel büszkélkedhet, amihez hasonlólt más országok történelme nem ismer.	54	62	62	60
12. Bennünket sosem kímélt a balsors, mégis mindig példát vehetett rólunk a világ.	53	59	59	58
13. A kisebbségeknek külön jogokat kell biztosítani, hogy megőrizhessék kultúrájukat.	62	53	50	54
14. Magyarország több híres embert adott a világnak, mint bármely más ország.	50	53	58	54
15. Az állam azért van, hogy elősegítse az emberek érvényesülését.	53	55	51	53
16. A homoszexualitás nem bűn, hanem ugyanolyan vonzalom, mint a különmemüké.	57	50	46	50
17. A homoszexualitás bűnös kapcsolat.	42	50	55	50
18. Az állam legfontosabb feladata az, hogy rászorítsa az embereket a törvények betartására.	43	49	55	49
19. El kellene kerülni a különböző kultúrák keveredését, mert csak gondot okoz.	38	35	45	49
20. A politizálásból az embernek csak baja lehet.	40	46	55	48
21. A törvények azért vannak, hogy megtaláljuk mellettük a kiskapukat.	32	40	45	40
22. Az élet a fogamzással kezdődik, senkinek nincs joga megszakítani azt.	38	35	45	39
23. A politikának nincs semmi haszna.	30	38	45	39
24. A nemzet érdekei azt kívánják, hogy egy családban legalább három gyermek legyen.	40	35	31	35
25. Azoknak, akiknek van munkájuk, erkölcsi kötelességük jövedelmük egy részét a munkanélküli alapba befizetni.	33	28	30	30
26. A nemi élet csak a házasfelek között erkölcsös.	22	20	25	22

1. táblázat

Az itemekkel való egyetértés a három iskolatípus tanulói között, százalékos skálán

A táblázatból első látásra is kiténik, hogy míg az úgynevezett nemi erkölccsel kapcsolatos kérdésekben viszonylag liberális nézeteket vallanak a fiatalok, addig politikai és társadalmi értékeik már jóval konzervatívabbak. A legnagyobb egyetértést a politika negatív minősítése, a házasságon kívüli együttélés liberális felfogása, majd a haza és a jog összekapcsolása váltották ki.

Az itemek fele erősen megosztotta a véleményeket. Az egyik végletet a szakmunkástanulók jelentik. Ők különösen elutasítók a kisebbségekkel, az idegenekkel, a munkanélküliekkel és a homoszexuálisokkal. Ők ellenzik a legjobban a kultúrák keveredését, ugyanakkor ők értenek a leginkább egyet a politika negatív minősítéseivel, valamint a törvények megkerülésére utaló kijelentéssel. A másik póluson a gimnazisták vannak. Ők a legnyitottabbak a kisebbségek, idegenek, munkanélküliek és homoszexuálisok iránt, nekik van a legkevésbé rossz véleményük a politikáról, és társaiknál kevésbé értenek egyet a törvények megkerülésével is.

A nemek közötti kapcsolatokat érintő kijelentéseket a lányok és fiúk különbözőképpen fogadták. A gyermekvállalás és a homoszexualitás kérdéseiben a lányok szignifikánsan liberálisabb nézeteket vallanak, mint a fiúk. A lányok inkább egyetértenek a terhesség-megszakítással, mint a fiúk (78 és 69 pont), és kevésbé fogadják el a háromgyermekes családészményt is (31 és 39 pont). Véleményükben minden bizonnyal szerepet játszik sajátos érintettségük. A homoszexualitást pedig kevésbé tartják bűnös kapcsolatnak, mint a fiúk (41 és 59 pont), és nagyobb arányban tartják ugyanolyan vonzalomnak, mint a különmemüké (60 és 41 pont).

A 26 ítemet főkomponens-elemzésnek vetettük alá. Ennek során a következő főkomponenseket kaptuk: a politikához való viszonyulás, a nemek közötti kapcsolatok, a nemzettudat, a tolerancia és a másokért érzett felelősség főkomponense. (2)

	Politika	Szexu- alitás	Nemzet	Tole- rancia	Fele- lősség
A politizálásból az embernek csak baja lehet.	0,67				
A politikának nincsen semmi haszna.	0,66				
A politikai pártok csak arra jók, hogy a politikusok megcsinálják a maguk karrierjét.	0,64				
A politikában mindig van valami hamisság, bárki is csinálja.	0,63				
Mindig is voltak kicsik és nagyok: a kicsik dolgoznak, a nagyok politizálnak.	0,54				
A törvények azért vannak, hogy megtaláljuk mellettük a kikapukat.	0,45				
A törvények betartása fontos, de vannak ennél fontosabb dolgok is.	0,40				
Az élet a fogamzással kezdődik.	0,76				
A nőnek joga van megszakítania a nem kívánt terhességet.	-0,73				
A nemi élet csak házaspárok között erkölcsös.	0,59				
Ha egy férfi és egy nő szereti egymást, nem kell ahhoz házasságlevél, hogy együtt éljenek.	-0,57				
A magyar történelem olyan nagyszerű eseményekkel és hősökkel büszkélkedhet, amihez hasonlót más országok történelme nem ismer.			0,68		
Bennünket sohasem kímélt a balsors, mégis mindig példát vehetett rólunk a világ.			0,67		
Magyarország több híres embert adott a világnak, mint bármely más ország.			0,66		
Az ember csak büszke lehet arra, hogy magyarnak született.			0,64		
A munkanélküliek többsége nem is akar dolgozni.			0,33		
A homoszexualitás nem bűn.				-0,75	
A homoszexualitás bűnös kapcsolat.				0,75	
A kisebbségeknek külön jogokat kell biztosítani, hogy megőrizhessék kultúrájukat.				-0,53	0,38
El kellene kerülni a különböző kultúrák keveredését, mert az csak gondot okoz.				0,41	
Nem lenne szabad annyi idegent beengedni az országba.				0,40	
Azoknak, akiknek van munkájuk, erkölcsi kötelességük jövedelmük egy részét a munkanélküli alapba befizetni.					0,60
Az állam azért van, hogy elősegítse az emberek érvényesülését.					0,51
Haza csak ott van, hol jog is van.	0,32				0,47
A nemzet érdekei azt kívánják, hogy egy családban legalább három gyerek legyen.					0,43
Az állam legfontosabb feladata az, hogy rászorítsa az embereket a törvények betartására.					0,39

2. táblázat

Az ítemek faktorstruktúrája faktorsúlyokban

A főkomponensek jól mutatják, hogy az ítemek között milyen belső kapcsolatok vannak, és milyen struktúrát alkotnak. A politizálással, a politikával, a politikusokkal és törvényességgel kapcsolatos negatív kijelentések a politikai főkomponenshez kapcsolódtak. A szexualitás-főkomponens a fogamzással, a terhességmegszakítással, a házasság előtti és a házasságon ki-

vüli együttéléssel foglalkozó négy kijelentés mögött húzódik meg. A kijelentések közül kettő pozitív, kettő negatív irányú (ezért a liberális nézeteket megfogalmazó kijelentések negatív előjellel kapcsolódnak a főkomponenshez). A magyar történelemre és a magyar nemzet-
hez való tartozásra utaló, a nemzeti büszkeség és kivételesség érzésének hangot adó véleményekből rajzolódik ki a nemzet-főkomponens, de ehhez a vélemény-nyalábhoz kapcsolódik még egy, a munkanélküliekre vonatkozó negatív kijelentés is. A tolerancia-főkomponenshez a homoszexualitással kapcsolatos liberális álláspontot megfogalmazó item negatív, a homoszexualitást elítélő kijelentés pozitív előjellel kapcsolódik. Itt találjuk a kultúrák közötti kapcsolatokra vonatkozó kijelentéseket is, amelyek közül a pozitív diszkriminációval egyetértő kijelentés ugyancsak negatív előjellel kapcsolódik a főkomponenshez, míg az elutasító, elkülönüléspárti kijelentések faktorsúlyának pozitív az előjelük. A társadalmi felelősség-főkomponens azokat a véleményeket fogja át, amelyek valamilyen szempontból az egyén társadalmi, állampolgári, nemzeti kötelezettségeit érintik. A munkanélküliek támogatására utaló kijelentés az egyén társadalmi szolidaritásának kérdését feszegeti, míg a főkomponenshez kapcsolódó további négy kijelentés az állam, a haza és a nemzet felől közelíti meg az egyén jogait, lehetőségeit és kötelezettségeit. A társadalmi felelősség-főkomponenshez mindegyik kijelentés pozitív előjellel kapcsolódik, függetlenül attól, hogy tartalmuk milyen irányultságú.

A továbbiakban a főkomponensek alapján öt indexet készítettünk, oly módon, hogy kiszámoltuk a főkomponensekhez tartozó változók elfogadásának mértékét. (3) Az indexek a következő dimenziókat fejezik ki:

- a politika iránti bizalom,
- a társadalmi felelősség hiánya, (4)
- a nemzeti büszkeség erőssége,
- a nemek közötti kapcsolatok liberális felfogása és
- a kisebbségek iránti tolerancia mértékét.

Ezekkel az indexekkel immár közvetlenül is mérni tudjuk, hogy a bennük összegződő értékorientációk milyen mértékben jellemzik a középiskolások különböző csoportjait.

Értékorientáció-indexek

<i>Iskolatípus</i>	<i>Politikai bizalom</i>	<i>A társadalmi felelősség hiánya</i>	<i>Nemzeti büszkeség</i>	<i>A nemek közötti kapcsolatok</i>	<i>Tolerancia</i>
Gimnázium	61	40	35	87	61
Szakközépiskola	41	43	43	92	45
Szaktanulmányok	35	47	46	89	38
<i>Nem</i>					
Lány	41	48	37	91	56
Fiú	47	39	47	87	37
<i>Templomba járás</i>					
Hetente	58	40	37	60	52
Havonta	45	34	53	85	48
Nagy ünnepeken	43	43	44	99	47
Soha	41	47	41	93	45
<i>Lakóhely</i>					
Budapest	47	46	40	91	49
Megyeszékhely	51	49	38	94	56
Egyéb város	42	42	42	89	47
Falu	43	43	44	87	43
<i>Választási részvétel</i>					
Elmegy szavazni	49	40	45	89	48
Nem megy el szavazni	31	50	37	90	45

3. táblázat

Értékorientáció-indexek a középiskolások különböző csoportjaiban, százfokú skálán

Az indexek megerősítik, hogy a különböző értékorientációkhoz való viszonyban mar-káns különbségek vannak a különböző iskolatípusok tanulói között. A legnagyobb szakadék a gimnazisták és a szakmunkástanulók értékorientációi között tátong. A szakmunkástanulóktól a gimnazisták felé haladva nő a politika iránti bizalom és a kisebbségek iránti tolerancia. A gimnazisták körében a legerősebb a mások iránt érzett felelősség is. Ugyanakkor a nemzeti büszkeség rájuk jellemző a legkevésbé. A szakmunkástanulók általában büszkébbek magyarságukra, de ez esetükben inkább nacionalizmusnak tűnik, mivel nagyfokú intoleranciával és alacsony fokú szolidaritással jár együtt.

Egyedül a nemi erkölcs kérdéseiben nincs számottevő különbség a három iskolatípus tanulói között. Az e témával kapcsolatos véleményeket inkább az befolyásolja, hogy ki milyen nemű és milyen gyakran jár templomba. Az, hogy valaki fiú-e vagy lány, mindegyik dimenzióban befolyásolja az értékorientációkat. A lányok kevésbé bíznak a politikában, mint a fiúk, és kevésbé hatja át őket a mások iránti felelősség érzete és a nemzeti büszkeség is. Ugyanakkor a hétköznapi életvilághoz közelebb eső dimenziókban liberálisabbak. Toleránsabbak a kisebbségekkel, és a nemek közötti kapcsolatok kérdésében is liberálisabbak, mint a fiúk. Végül a „kemény tényezők” mellett az értékorientációkat az is befolyásolja, hogy ki hogyan anticipálja saját politikai aktivitását, amit ebben az esetben az országgyűlési választásokon való részvétel szándéka fejez ki. Akik részt akarnak rajtuk venni, jobban bíznak a politikában, inkább felelősséget éreznek mások iránt és jobban áthatja őket a nemzeti büszkeség, mint azokat, akik nem szándékoznak a választásokon részt venni.

A hazai szakirodalomban nem új az a felismerés, hogy igen nagy különbségek vannak a különböző iskolatípusok tanulói között. Az igazi szakadék ma már nem az általános és a szakképzés között tátong, hanem az érettségit adó középiskolák és a szakmunkásképző intézetek között (5)

Magyarország helye Európában

Európában elfoglalt helyünk az elmúlt két évszázadban sok értelmiségi vita tárgya volt, amelyet a különböző politikai rendszerek hol így, hol úgy válaszoltak meg. Azzal, hogy Európában megváltoztak a nagyhatalmi viszonyok, Magyarországon pedig megdőlt az államszocializmus, az érvényesnek tekinthető politikai, gazdasági és társadalmi minták is radikálisan megváltoztak. Arra a kérdésre, hogy hol a helyünk Európában, újra kellett fogalmazni a válaszokat.

Figyelemreméltó, hogy bár a rendszerváltással az ország politikai orientációja változott meg a legnyilvánvalóbban, a diákok nem sorolták automatikusan Nyugat-Európa-hoz. Eből a szempontból tartják a legtöbbben Magyarországot Közép-Európa részének. Kulturális téren szintén ez volt a többség válasza, ha valamivel kevésbé határozottan is. A legkevésbé a gondolkodásmódban érzékelik térségünk összetartó jegyeit. Minél „puhább” szempontból kellett elhelyezniük az országot Európa régiói között, annál kevésbé érezték Közép-Európa részének, és annál többet sorolták Kelet-Európa-hoz vagy Nyugat-Európa-hoz.

<i>Politikai szempontból</i>	Gimnazisták	Szakközépiskolások	Számunkástanulók	Összesen
inkább Közép-Európa	72	71	52	64
inkább Kelet-Európa	10	12	18	14
inkább Nyugat-Európa	6	10	24	14
Egyéb válasz	12	7	6	8
<i>Kulturális szempontból</i>				
inkább Közép-Európa	58	61	45	54
inkább Kelet-Európa	12	17	19	16
inkább Nyugat-Európa	12	11	19	14
Egyéb válasz	19	11	17	16

<i>Politikai szempontból</i>	Gimnazisták	Szakközépiskolások	Szaktanulókat	Összesen
<i>Mentális szempontból</i>				
inkább Közép-Európa	46	46	35	42
inkább Kelet-Európa	17	18	19	18
inkább Nyugat-Európa	27	28	38	32
Egyéb válasz	10	7	7	8

4. táblázat

Magyarország regionális helye Európában, százalékban

Magyarország euro-regionális besorolásában a diákok között abból a szempontból van markáns különbség, hogy érettségét adó osztályba járnak-e vagy nem. Az ország közép-európai jellegét elsősorban a gimnazisták és a szakközépiskolások érzékelik. Ők hasonlóan magas arányban tekintik Magyarországot Közép-Európa részének. A gimnazisták és a szakközépiskolások több, mint kétharmada az ország politikai rendszerét közép-európainak látja. A kultúra és a gondolkozásmód területén viszont éppen ellenkező tendenciát találunk: míg az érettségét nyújtó iskolákba járó diákoknak körülbelül a fele a közép-európaiság gondolatával társítja ezeket a területeket, addig a szaktanulók inkább a kultúra és a gondolkozásmód nyugat-európai vonásait hangsúlyozzák.

Nyugat-Európa határai tehát máshol húzódnak, ha politikáról, és megint máshol, ha a hétköznapi életvilágról van szó. Politikai közép-európaiságunk felismerése és annak a tudata, hogy a politikai értelemben vett Nyugat-Európán kívül vagyunk, inkább tudás és iskolázottság kérdése. Ezzel szemben a gondolkozás minőségében kevésbé fejződnek ki tudásbeli különbségek. Ez olyan tapasztalati és szemléletbeli kérdések látszik, amiben inkább a hétköznapi világhoz való viszony fejeződik ki. Ebben az esetben a válaszok nem függték attól, hogy a középiskolások szüleinek milyen iskolai végzettségük volt, miközben a másik két esetben igen. Ugyanakkor a budapesti diákok közül többen mondták, hogy az emberek gondolkozásmódja szempontjából inkább Nyugat-Európához tartozunk, mint a vidékiek közül.

A diákok 21 százaléka tartja Magyarországot három, 29 százaléka pedig két szempontból Közép-Európa részének. Ezzel szemben 61 százalékuk semmilyen szempontból nem ért egyet azzal, hogy a Nyugathoz tartozna, és még ennél is többen utasítják el a keleti régióhoz való tartozás gondolatát. Mintegy 7–8 százalék azok aránya, akik mindhárom dimenzióban következetesen vagy a keleti, vagy a nyugati régióhoz sorolták Magyarországot, többségükben szaktanulók. A „vagy kelet vagy nyugat” alternatívájához képest ők tudták a legkevésbé értelmezni a harmadik válaszlehetőséget. Magyarország közép-európai jellegének felismerése, úgy tűnik, differenciáltabb világméretet igényel, mint amivel többségük rendelkezik.

Az adatokból kiolvasható, hogy Nyugat-Európa mást-mást jelképez politikai, kulturális és gondolkozásmódbeli szempontból. A Nyugattal való hasonlóságot elsősorban a gondolkodásmódban érzékelik a diákok. Ebből a szempontból már egynegyedik–kétötödük a nyugati világhoz sorol bennünket. Ebben valószínűleg történeti és kortársi szempontok is szerepet játszanak. A *Kádár*-korszakban Magyarország volt a keleti tömb Nyugatja: „a legvidámabb barakk”, ahol a középrétegeknek lehetőségük volt arra, hogy nyugatias mintákat kövessenek. Emellett a tovább élő toposz mellett a fiatalok a hasonlóságot a sajátjuknak tekintett ifjúsági szubkultúra optikáján keresztül is érzékelik.

Végül szinte minden területen gyenge a kelet-európai térség vonzereje, iskolatípustól függetlenül. A leginkább még a mentalitásokkal kapcsolatban asszociálnak a diákok erre a régióra, de ebből a szempontból is csak 18 százalékuk sorolta az országot Kelet-Európához.

Európai régiók, európai értékek

A továbbiakban nézzük meg, Magyarország euro-regionális percepciója hogyan függ össze a politikával, a társadalmi felelősségvállalással, a nemzeti büszkeséggel, a nemi erkölccsel és a toleranciával kapcsolatos értékorientációkkal.

5/a-c) táblázat

Értékorientációk Magyarország euro-regionális percepciója szerint

Értékorientáció-indexek

Magyarország politikai szempontból	Politikai bizalom	A társadalmi felelősség hiánya	Nemzeti büszkeség	A nemek közötti kapcsolatok	Tolerancia
<i>Gimnazisták</i>					
Nyugat-Európa	63	29	48	89	52
Kelet-Európa	49	43	29	88	62
Közép-Európa	63	41	35	87	62
<i>Szakközépiskolások</i>					
Nyugat-Európa	39	37	48	90	39
Kelet-Európa	33	51	37	94	44
Közép-Európa	44	41	44	91	46
<i>Szaktanulmányosok</i>					
Nyugat-Európa	33	39	51	87	34
Kelet-Európa	34	50	42	87	33
Közép-Európa	38	47	48	89	40

5/a) táblázat

Értékorientációs indexek Magyarország politikai besorolása szerint, százfokú skálán

Értékorientáció-indexek

Magyarország kulturális szempontból	Politikai bizalom	A társadalmi felelősség hiánya	Nemzeti büszkeség	A nemek közötti kapcsolatok	Tolerancia
<i>Gimnazisták</i>					
Nyugat-Európa	64	37	40	82	60
Kelet-Európa	54	54	28	85	54
Közép-Európa	63	37	35	87	64
<i>Szakközépiskolások</i>					
Nyugat-Európa	33	36	54	90	39
Kelet-Európa	42	42	39	91	47
Közép-Európa	42	41	43	91	46
<i>Szaktanulmányosok</i>					
Nyugat-Európa	26	45	54	92	34
Kelet-Európa	36	48	41	83	36
Közép-Európa	42	44	46	88	40

5/b) táblázat

Értékorientációs indexek Magyarország kulturális besorolása szerint, százfokú skálán

Értékorientáció-indexek

Magyarország mentális szempontból	Politikai bizalom	A társadalmi felelősség hiánya	Nemzeti büszkeség	A nemek közötti kapcsolatok	Tolerancia
<i>Gimnazisták</i>					
Nyugat-Európa	57	40	40	90	61
Kelet-Európa	62	46	26	89	64
Közép-Európa	65	38	36	84	58
<i>Szakközépiskolások</i>					
Nyugat-Európa	41	43	47	92	45
Kelet-Európa	39	45	45	90	45
Közép-Európa	43	39	41	92	46
<i>Szaktanulmányosok</i>					
Nyugat-Európa	32	42	50	90	39
Kelet-Európa	36	51	47	84	32
Közép-Európa	40	44	47	88	35

5/c) táblázat

Értékorientációs indexek Magyarország mentális besorolása szerint, százfokú skálán

Az adatokból kiderül, hogy a politikai és társadalmi értékorientációk és Magyarország euro-regionális percepciója összefüggnek egymással. Ez egyedül a nemek közötti kapcsolatok megítélésére nem érvényes. A nemek közötti kapcsolatokról való vélemények és Magyarország regionális besorolása között nincs szignifikáns kapcsolat, mivel az előbbiekről a középiskolások valamennyi csoportjában általánossá váltak a liberális nézetek. Úgy tűnik, hogy ezek a legkönnyebben a privát szférában honosodtak meg. Ugyanakkor a politika iránti bizalom, a társadalmi felelősség és a más csoportok iránti tolerancia mértéke szignifikánsan összefügg azzal, hogy kinek milyen képe van Magyarország európai hovatartozásáról. Mindhárom iskolatípusban azok a legkevésbé gyanakvóak a politika világával szemben és egyúttal a legtoleránsabbak, akik Magyarországot Közép-Európa-hoz sorolják. Az euro-regionális percepció és az iskolatípus hatása együttesen érvényesül a különböző értékorientációkban. A társadalmi felelősség hiánya elsősorban azokat jellemzi, akik Magyarországot Kelet-Európa részének látják. Azokra, akik Nyugat-Európa-hoz sorolták Magyarországot, mindhárom dimenzióban nagyobb nemzeti büszkeség a jellemző. A nemzeti büszkeség azokra jellemző a legkevésbé, akik Kelet-Európa-hoz sorolták Magyarországot. Ebben a tendenciában közvetve egyfajta rangsor rejlik: Magyarország nyugat-európai percepciója mintegy felértékeli a magyar nemzeti hovatartozást, míg kelet-európai percepciója éppen ellenkezőleg, leértékeli. A közép-európaiság ugyanakkor kritikusanabb nemzettudattal társul.

Euro-regionális hovatartozásunk percepciójának értelmezése hiányos lenne, ha nem néznénk meg azt is, hogy milyen konkrét értékek kapcsolódnak hozzá. Vajon hogyan függ össze az ország besorolása az olyan alapvető értékek elfogadásával, illetve elutasításával, amelyek jellegzetesen a nyugat-európai régióhoz kötődnek? Olyan értékekre gondolunk, mint a nyitottság, a tolerancia és a másság elfogadása. Ezeket az értékeket a vizsgálat számos kérdése érintette. A következőkben azt nézzük meg, hogy az állampolgárság megadásával, a külföldiek iránti attitűdökkel és a kisebbségek iránti személyes viszony jellegével miként függ össze Magyarország regionális percepciója.

A diákoknak hat csoportról (délsláv menekültek, kínaiak, afrikaiak, románok, arabok és erdélyi bevándorlók) kellett megmondaniuk, hogy kiknek adnának közülük nagyobb számban állampolgárságot, és kiknek nem. Az összes csoport megítélését faktorizálva egy olyan indexhez jutottunk, mely szintetizálja az elfogadás és az elutasítás attitűdjét: magas pozitív értéket kapnak azok, akik vagy minden csoporttal, vagy többségükkel elutasítóak,

míg magas negatív értéket azok, akik inkább hajlandóak mindenkit befogadni. Ezt az indexet a bevándorlással szembeni elutasító nézetek indexének nevezhetjük.

Ha az elutasítás attitűdjét összevetjük az ország politikai szempontból való besorolásával, azt tapasztaljuk, hogy a szakmunkástanulók általában elutasítóak, sorolják bár az országot akár Nyugat-, akár Közép-Európához. A gimnazisták jobban differenciálódtak. Közülük azok a leginkább nyitottak, akik egyfajta közép-európai identitással rendelkeznek. Az ország Nyugathoz sorolása nem párosul egyértelműen a bevándorlók iránti nyitott nézetekkel.

Magyarország politikai szempontból	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Gimnazisták	.07	-.03	-.25	-.39
(esetszám)	(36)	(58)	(422)	(69)
Szakközépiskolások	.08	.08	-.03	.30
(esetszám)	(77)	(106)	(599)	(62)
Szaktanulók	.20	.26	.06	.14
(esetszám)	(206)	(152)	(426)	(52)

6. táblázat

A bevándorlókkal szembeni elutasító nézetcsoporthoz (a magyar állampolgárság megadásának elutasítása) faktorszámjai (6) a különböző iskolatípusokba járók körében, annak függvényében, hogy Magyarországot politikailag hová sorolják

Az euro-regionális orientációkat abból a szempontból is elemeztük, hogy miként ítélik meg a diákok az idegenek gazdasági és társadalmi integrációját. Ezzel kapcsolatban négy pozitív és négy negatív állítást kellett egyenként mérlegelniük és egy háromfokú skálán értékelniük aszerint, hogy egyetértenek-e velük vagy nem.

	Gimnazisták	Szakközépiskolások	Szaktanulók
A külföldiek miatt sokkal több a bűnözés Magyarországon.	90	92	90
Az idegenek elveszik a munkalehetőségeket a magyaroktól.	86	88	87
Hagyni kell, hogy mindenki abban az országban éljen, amelyikben akar.	86	83	78
Kötelességünk befogadni azokat, akiknek el kellett hagyniuk hazájukat.	76	70	63
Csak gazdagodunk azzal, hogy sokfajta ember él közöttünk.	67	55	46
Az idegenek veszélyeztetik a magyarság értékeit.	65	71	79
A bevándorlók munkájára szüksége van az országnak.	48	43	36
Mindenkinek abban az országban kell leélnie az életét, ahol született.	35	43	49

7. táblázat

A bevándorlókkal kapcsolatos kijelentésekkel való egyetértés, százalékban

A 7. táblázat jól mutatja, hogy a középiskolások bevándorlók iránti attitűdjei nem mentesek a konfliktusoktól. Egyrészt sokan elfogadják, hogy az embereknek joguk van szabadon megválasztani, hogy melyik országban éljenek, másrészt azonban azzal is sokan értenek egyet, hogy mindenkinek abban az országban kell élnie, ahol született. Valószínűleg azért azonosulnak magas arányban azzal a kijelentéssel, hogy mindenki éljen abban az országban, ahol akar, mert a – mindenkibe saját magukat is beleértik. Ugyanakkor az idegenek és a bevándorlók olyan más csoportokat jelentenek számukra, amelyekkel kapcsolatos

latban már nem jut eszükbe, hogy ők is beletartozhatnak. A bevándorlókkal szemben általában nem túlságosan toleránsak, de ezen belül a gimnazisták és a szakközépiskolások a leginkább azok.

Az összes választ együttesen kezelve, ezúttal is faktoranalízist végeztünk. Így két rejtett dimenzió mutatkozott meg: az egyik főképp a negatív hatásokat hangsúlyozta, a másik viszont a pozitívumokat. Az elsőben egy határozott idegengyűlölettel jellemezhető beállítódás, míg a másodikban az idegenek iránti toleráns beállítódás fejeződött ki.

Magyarország politikai szempontból	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Gimnazisták	.00	-.12	.25	.34
(esetszám)	(37)	(57)	(435)	(69)
Szakközépiskolások	-.14	-.09	.01	.12
(esetszám)	(81)	(104)	(606)	(62)
Szakközépiskolások	-.17	-.29	-.08	-.07
(esetszám)	(200)	(157)	(439)	(52)

8/a) táblázat

A külföldiek iránti elfogadó nézetcsoporthoz (pozitív nézetek) faktorszórásai iskolatípusok szerint, Magyarország politikai szempontból való besorolásában

Magyarország politikai szempontból	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Gimnazisták	-.02	.07	-.21	-.24
(esetszám)	(37)	(57)	(435)	(69)
Szakközépiskolások	.03	-.05	-.05	-.03
(esetszám)	(81)	(104)	(606)	(62)
Szakközépiskolások	.32	.17	.16	-.25
(esetszám)	(200)	(157)	(439)	(52)

8/b) táblázat

A külföldiekkel szembeni elutasító nézetcsoporthoz (negatív nézetek) faktorszórásai iskolatípusok szerint, Magyarország politikai szempontból való besorolásában

Ezúttal is az iskola típusa magyarázza a legerősebben az idegengyűlöletet: minél alacsonyabb szintű iskolába jár valaki, annál erősebb benne a xenophobia, és fordítva. A leginkább befogadóak a gimnazisták, közöttük is főképpen azok, akik a politikai viszonyok terén határozottan közép-európai identitással rendelkeznek. Ugyanakkor a nyugat-európai vonatkoztatási keret önmagában most sem tompítja az idegengyűlöletet, míg a kelet-európai határozottan felerősíti azt.

Ha a válaszokat nemek szerinti bontásban is megnézzük, a kép tovább finomodik. Míg ugyanis a fiúk közül valóban csak azok utasítják el a bevándorlókkal szembeni elítélő nézetcsoporthoz, akik közép-európai identitással rendelkeznek, a nyugati orientációjúak pedig már nem, sőt, ők inkább elfogadják, addig a lányoknál ez az összefüggés megfordul: közülük azok utasítják el a leghatározottabban az idegenekkel szembeni negatív megfogalmazásokat, akik Magyarországot politikai szempontból a Nyugathoz sorolják. Ők még erőteljesebben is utasítják el ezeket, mint azok a lányok, akik Magyarországot politikai szempontból Közép-Európához sorolják.

Magyarország politikai szempontból	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Lányok Gimnazisták	-.31	-.11	-.28	-.39
Szakközépiskolások	-.13	-.02	-.12	.00
Szaktanástanulók	.06	.08	-.09	-.25
Fiúk Gimnazisták	.32	.48	-.12	-.11
Szakközépiskolások	.22	-.09	.02	-.06
Szaktanástanulók	.52	.24	.29	-.26

9/a) táblázat

A külföldiekkel szembeni elutasító nézetcsoport (negatív nézetek) faktorszokorjai iskolatípusok és nemek szerint, Magyarország politikai szempontból való besorolásában

Ha viszont a külföldiekkel kapcsolatos pozitív nézeteket vizsgáljuk, a fiúk és a lányok közti előbbi különbség eltűnik: csak azok a fiúk és a lányok értenek egyet velük, akik Magyarországot Közép-Európához sorolják politikai szempontból. A nyugati vonatkoztatás a pozitív nézetek kialakulásában már nem játszik szerepet.

Magyarország politikai szempontból	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Lányok Gimnazisták	.04	-.08	.29	.37
Szakközépiskolások	-.15	-.10	.07	.30
Szaktanástanulók	.01	-.08	.02	-.48
Fiúk Gimnazisták	-.04	-.20	.20	.30
Szakközépiskolások	-.13	-.08	-.04	-.06
Szaktanástanulók	-.31	-.47	-.13	.25

9/b) táblázat

A külföldiek iránti elfogadó nézetcsoport (pozitív nézetek) faktorszokorjai iskolatípusok és nemek szerint, Magyarország politikai szempontból való besorolásában

A regionális besorolás és a tolerancia-értékek még szorosabban függtek össze egymással, amikor a diákok a gondolkozásmód szempontjából minősítették Magyarországot. Ebben az esetben valóban igaznak bizonyult az is, hogy minél inkább a nyugat-európaihoz tartották hasonlóknak a magyarok gondolkodásmódját, annál inkább azonosultak az olyan modern liberális értékekkel, mint az idegengyűlölet elutasítása, illetve a bevándorlás elfogadása, sőt, pozitív megítélése. Ez azonban megint csak a gimnazistákra volt igaz. A szakközépiskolában vagy még inkább a szaktanásképzőben a nyugat-európai vonatkoztatás egyáltalán nem csökkentette az idegengyűlölet általános megmutató trendjét.

Magyarország a gondolkodásmód szempontjából	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Gimnazisták	-.13	-.15	-.19	-.33
(esetszám)	(162)	(105)	(276)	(57)
Szakközépiskolások	.08	-.05	-.11	.05
(esetszám)	(237)	(155)	(398)	(63)
Szaktanástanulók	.29	.22	.21	-.46
(esetszám)	(327)	(165)	(297)	(60)

10/a) táblázat

A külföldiekkel szembeni elutasító nézetcsoport (negatív nézetek) faktorszokorjai iskolatípusok szerint, Magyarország mentális szempontból való besorolásában

Magyarország a gondolkodásmód szempontjából	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Gimnazisták	.36	.10	.14	.42
(esetszám)	(162)	(105)	(276)	(57)
Szakközépiskolások	.01	.02	-.02	-.17
(esetszám)	(237)	(155)	(398)	(63)
Szaktanulmányosok	-.12	-.25	-.09	-.20
(esetszám)	(327)	(165)	(297)	(60)

10/b) táblázat

A külföldiek iránti elfogadó nézetcsoport (pozitív nézetek) faktorszórjai iskolatípusok szerint, Magyarország mentális szempontból való besorolásában

Végül arra voltunk kíváncsiak, hogy a személyes magatartás összefügg-e azzal, hogy valaki hol helyezi el Magyarországot politikailag Európában. Kilenc csoporttal kapcsolatban (arabok, cigányok, románok, erdélyi magyarok, kínaiak, oroszok, szlovákok, németek és zsidók) kérdeztük meg a diákokat, hogy zavarná-e őket vagy nem, ha tagjaik az iskolában a padtársuk lennének. Főkomponens-elemzéssel megnéztük, hogy a csoportok iránti attitűdök hogyan rendeződnek el. A válaszok egy olyan indexet alkottak, amelynek magas pozitív értékei a kisebbségek elutasítását, magas negatív értékei pedig az irántuk való nyitottságot mutatták. Az elfogadás–elutasítás indexet aszerint vizsgálva, hogy az miképpen függ össze a regionális orientációkkal, azt találjuk, hogy minél inkább azonosítja valaki Magyarországot politikailag a kelet-európai modellel, annál kevésbé hajlandó elfogadni a kisebbségeket. Ez leginkább a szaktanulmányosokra jellemző. Azonban a másik véglet, a nyugati identifikáció sem feltétlenül növeli a diákok nyitottságát. Sőt, azok a szaktanulmányosok, akik szerint Magyarország leginkább Nyugat-Európa-hoz hasonlít, éppúgy elutasítják a kisebbségeket, mint akik a kelet-európai hasonlóságokat észlelik. A legtoleránsabbak azok a gimnazisták, akik vagy közép-európai identitásúak, vagy egyik azonosítással sem értenek egyet.

Magyarország politikai szempontból	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Gimnazisták	-.04	-.20	-.30	-.30
(esetszám)	(32)	(62)	(425)	(70)
Szakközépiskolások	.14	-.13	-.10	-.06
(esetszám)	(76)	(108)	(606)	(63)
Szaktanulmányosok	.33	.44	.13	.17
(esetszám)	(204)	(156)	(442)	(49)

11/a) táblázat

A kisebbségek padtársként való elutasításának faktorszórjai iskolatípusok szerint, Magyarország politikai szempontból való besorolásában

Magyarország kulturális szempontból	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Gimnazisták	-.15	-.19	-.30	-.11
(esetszám)	(74)	(71)	(331)	(107)
Szakközépiskolások	.24	.03	-.07	.20
(esetszám)	(86)	(139)	(503)	(95)
Szaktanulmányosok	.14	.21	.08	.05
(esetszám)	(159)	(158)	(379)	(135)

11/b) táblázat

A kisebbségek padtársként való elutasításának faktorszórjai iskolatípusok szerint, Magyarország kulturális szempontból való besorolásában

Magyarország a gondolkozásmód szempontjából	Nyugat-Európa	Kelet-Európa	Közép-Európa	Egyéb
Gimnazisták	-.31	-.11	-.22	-.27
(esetszám)	(158)	(104)	(267)	(58)
Szakközépiskolások	.06	-.03	-.01	.25
(esetszám)	(233)	(155)	(390)	(64)
Szaktanulmányosok	.16	.24	.07	.01
(esetszám)	(328)	(157)	(295)	(59)

11/c) táblázat

*A kisebbségek padtársként való elutasításának faktorszokorjai iskolatípusok szerint,
Magyarország mentális szempontból való besorolásában*

Az iskolatípus mellett az is meghatározza a tolerancia mértékét, hogy valaki lány-e vagy fiú. Padtársaik iránt a lányok sokkal elfogadóbbak, mint a fiúk. Érdekes módon ugyanakkor az, ha valaki a kultúra és a gondolkodás tekintetében nyugat-európainak látja Magyarországot, jelentősen megnöveli az elfogadás attitűdjét. Mint láttuk, igaz volt ez az összefüggés a külföldiek iránti attitűdök esetében is. Különösen így van ez a gimnazistáknál: minél inkább azt vallják, hogy a magyarok gondolkodásmódja a nyugat-európai mintákat követi, annál toleránsabbak más csoportok iránt. A nyugat-európai mentális hasonlóságokat vallók e tekintetben megelőzik azokat is, akik a gondolkozásmód szempontjából közép-európainak látnak minket.

Összegzés

A hazai szakirodalomban nem új az a felismerés, hogy igen nagy különbségek vannak a különböző iskolatípusok tanulói között. Az igazi szakadék ma már nem az általános és a szakképzés között tátong, hanem az érettségit adó középiskolák és a szaktanulmányosképző intézetek között. Eredményeink szerint a magyar középiskolások értékorientációit és Magyarország Európában elfoglalt helyének percepcióját alapvetően az határozza meg, hogy milyen iskolatípusban tanulnak. Annak ellenére így van ez, hogy olyan kérdéseket tettünk fel nekik, amelyekkel – legalábbis közvetlen formában – nem találkozhattak iskolai tanulmányaik folyamán. Úgy tűnik, az iskolatípus kiválasztásában mintegy összegződnek a szocializáció olyan elemei, amelyek befolyásolják a társadalmi és politikai értékorientációkat: a család társadalmi státusza, a követendő magatartási minták, az aspirációk, értelmezési minták. Emellett az iskola maga is hozzájárul az értékorientációk formálódásához azáltal, hogy nem csak a diákok, hanem a tanárok is egyfajta szelekció eredményeként kerülnek az egyik vagy a másik iskolatípusba.

Kutatásunk egyik legizgalmasabb és egyben legmegdöbbentőbb eredménye az volt, hogy az iskolatípus hatása a különböző értékorientációkra a kemény háttérváltozóktól (a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása, a település típusa stb.) függetlenül is erős. Ez egyértelműen azt mutatja, hogy a szaktanulmányosképző iskolák tanulói nem csak azért teljesítenek rosszabbul tanulmányi téren és nem csak azért azonosulnak kevésbé az európai értékekkel, mert alacsony jövedelmű és kevésbé iskolázott szülők gyermekei. Ebben maga a szaktanulmányosképző iskola is szerepet játszik, amely nemcsak, hogy nem képes csökkenteni a hátrányait, de még fel is erősíti a tanulókat ért negatív hatásokat, mélyítve ezáltal a már eddig is meglévő széles szakadékot a fiatalok különböző csoportjai között. Tehát az iskolának önmagában is van felelőssége abban, hogy diákjai milyen értékeket vallanak. Külön is fel szeretnénk hívni a közoktatás felelős szereplőinek figyelmét azokra a veszélyekre, amelyeket a szaktanulmányosképzőbe járó fiatalok állampolgári kultúrájának sajátosságai rejtenek magukban.

A politika általában ellenszenves világ a diákok számára, de nem egyformán utasítják el. A két véletlet a gimnazisták és a szakmunkástanulók alkotják. A gimnazisták kevésbé gyanakvóak és negativisztikusak a politika világa iránt, kevésbé idegenkednek a társadalmi felelősségvállalás különböző formáitól, nemzeti identitásuk kevésbé etnocentrikus és a kisebbségekkel szemben is kevésbé elutasítóak, mint a szakmunkástanulók. A kettő között találjuk a szakközépiskolásokat.

A diákok Magyarországot elsősorban Közép-Európa részeként érzékelik. Míg a politika színterén ez a legelfogadottabb önmeghatározás, addig a mindennapi gondolkodás, a szokások, az életstílus tekintetében a köztes regionális tudat megtörik, és némileg felerősödik a nyugat-európai minták és vonatkoztatások fontossága. Az euro-regionális percepciók ugyancsak az iskolatípustól függenek a leginkább. Elsősorban a gimnazisták gondolják Magyarországot Közép-Európa részének, a szakmunkástanulók hajlamosabbak inkább Nyugat-Európához sorolni.

A diákok közép-európai identitása inkább ösztönös geopolitikai identitásnak mondható, ami nem párosul konzisztens értékorientációkkal. Így például a modern nyugat-európai liberális társadalmi értékek sokkal inkább közép-európai (főként politikai) vonatkoztatással járnak együtt, mint nyugat-európaival. Ugyanakkor közép-európaiságuk jól megfér a politika szférája iránti negatív, elutasító attitűdökkel. Különösen jellemző ez a negativizmus a szakközépiskolásokra és még inkább a szakmunkástanulókra. Ez utóbbiak többsége az olyan, a polgári társadalmakra jellemző alapértékeket is elutasítja, mint amilyen például a másság iránti nyitottság és tolerancia. A gondolkodás területén a Közép-Európa-tudat szerepe némileg gyengül, és a nyugati azonosságtudat az értékek terén is konzisztensebbé válik.

Az elmúlt évtized olyan várakozást ébresztett az értelmiség egy részében, hogy a Nyugathoz történő politikai felzárkózás természetesen meghozza majd a modern nyugati világ polgári értékeinek és viselkedésmintáinak az elterjedését. Ez a várakozás a középiskolások körében nem igazolódott be egyértelműen. A politikai identifikációban a gimnazisták és a szakközépiskolások számára a közép-európaiság jelenti a modernitást, miközben a magyarországi politika a rendszerváltás óta önmagát általában nyugat-európai vonatkozásban határozza meg. Ugyanakkor az új generáció valószínűleg úgy érzi, hogy közép-európaiságunkból kulturális és mindenekelőtt mentális téren lépünk ki. A nyugati orientáció elsősorban a kulturális és gondolkodásbeli globalizáció és a hagyományos nemzetek és történeti régiók felett átívelő kulturális és anyagi fogyasztás révén válik valósággá. A liberális és demokratikus politikai elvek átvétele és a modern politikai intézmények kiépülése nem hozza magával automatikusan a nyugati identitás kialakulását. Az úgynevezett európai értékek elsősorban a fiatalok személyes életvilágán belül érzetik hatásukat. Pozitív jelenségnek tartjuk, hogy ezzel jól megfér egy sajátos, Magyarország közép-európaiságát felvállaló identitás, amely elsősorban az érettségit adó iskolák diákjainak többségére jellemző.

Jegyzet

(1) SZABÓ ILDIKÓ – ÖRKÉNY ANTAL: *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Alapítvány, Bp., 1998. Tanulmányunk az IPSA RCPSE munkabizottsága *Changing Political Horizons: National, Transnational and Global Perspectives on Political Socialization and Education* című kerekasztal-konferenciáján, Budapesten, 1999. május 18-án elhangzott előadásunk magyar nyelvű változata. A vizsgálatot a Minoritás Alapítvány Kisebbségkutató Intézete végezte 1996 májusában az utolsó éves gimnazistákat, szakközépiskolásokat és szakmunkástanulókat reprezentáló országos mintán. A diákok a kérdőívet az osztályteremben töltötték ki, független kérdőbiztosok közreműködésével. A kutatás az Országos Tudományos Kutatási Alap (OTKA) és a Soros Alapítvány Közoktatási Programja támogatásával készült.

(2) A főkomponens-elemzés olyan statisztikai eljárás, amellyel az egyes itemekhez való viszonyulások közötti rejtett kapcsolatokat lehet feltárni, és így a különböző egyetértésekből kirajzolódó gondolkozási mintákat megis-

merni. Eredetileg nyolc főkomponenst kaptunk, ezek számát azonban ötre csökkentettük. Az öt főkomponens az összes változó közötti kapcsolatok 40,6 %-át magyarázza.

(3) Az indexek kiszámítása során csak azokat a változókat vettük figyelembe, amelyek legalább 0,33 faktorsúllyal kapcsolódtak a főkomponenshez. Előzetesen – egyirányúsítottuk a változók elfogadásának irányát, majd a válaszokat százpontos skálára vetítettük a következő szabály szerint: – teljesen egyetért vele: 100 pont; „inkább egyetért vele”: 67 pont; „nem igazán ért vele egyet”: 33 pont; „egyáltalán nem ért vele egyet”: 0 pont.

(4) Ebben az esetben minél magasabb az index értéke, annál kevésbé jellemző az adott csoportra a másokért érzett felelősség (azaz az egyén társadalmi, állampolgári, nemzeti kötelekeiből adódó jogainak és kötelezettségeinek az akceptálása).

(5) *Monitor '95. A tanulók tudásának mérése.* Szerkesztette: VÁRI PÉTER. Országos Közoktatási Intézet, Bp., 1997. A tanulói teljesítményeket mérő Monitor-vizsgálatok is kimutatták, hogy a kilencvenes években a szakmunkástanulók olvasási és matematikai tudása egyre inkább elmarad a gimnazisták és a szakközépiskolások teljesítménye mögött. Ugyanakkor azt is kimutatták ezek a vizsgálatok, hogy a kognitív képességek szintjén nincs akkora különbség e három populáció között, mint ahogy azt az olvasási és matematikai tudásuk alapján elvárhatnánk.

(6) A faktorszokrok standard normális eloszlást követnek, azaz átlaguk 0, szórásuk 1. Eltéréseik egymáshoz viszonyítva értelmezhetőek. A faktorszokrok itt azt mutatják meg, hogy az adott válaszcsoporthogyan függ össze a konzervatív-elutasító bevándorlás-politika indexével. A pozitív értékek az elutasító nézetekkel való azonosulás tendenciáját, a negatív értékek az ilyen nézetektől való elhatárolódás tendenciáját fejezik ki.

Budapest, Országos Közoktatási Intézet (LannertJ@oki.hu)

Budapest, ELTE Szociológiai Intézet (Orkeny@isis.elte.hu)

Budapest, Országos Közoktatási Intézet (Szabol@oki.hu)

A tanulás és tanítás kutatásának időszerű kérdései

*Milyen problémákkal foglalkozik a Learning and Instruction
című folyóirat 1998-as évfolyama?*

*A Learning and Instruction (LI) az 1985-ben alapított EARLI
(European Association for the Research on Learning and Instruction
– A Tanulás és Tanítás Kutatásának Európai Társasága) folyóirata.*

*1991 óta évente négy, 1998 óta hat számmal jelenik meg. Az
Iskolakultúra 1997. 12. száma már bemutatta a társaság létrejöttének
történetét (1), szerepét az európai és a tágabb nemzetközi pedagógiai
kutatások integrálásában (2), konferenciáit (3) és folyóiratát (4) is. A
LI az új tudományos eredmények publikálásának fóruma, így
többnyire konkrét kutatások eredményeit közli. Ritkábban
megjelennek átfogó, szintetizáló jellegű tanulmányok is.*

Ez a cikk a Learning and Instruction 1998. év folyamán megjelent (a 4. és 6. tematikus számok, különszámok kivételével) írások összefoglalásával bemutatja A probléma vizuális felvetése és megoldásának sikeressége közti kapcsolatot.

A gyerekek gyakran nehezen értelmezik, „értik meg” a térbeli ábrákat, valamint mondanivalójukat. *Hitendra Pillay* tanulmánya négy különböző formában (1. tervrajz, 2. térbeli ábra, 3. a tárgy testi modellként való ábrázolása, 4. térbeli ábra és testi modell) „megfogalmazott” feladat megoldásának sikerességét vizsgálja. (5)

Célja az optimális formátum megtalálása, ami a tanuló figyelmét azok felé az információk felé irányítja, amelyek ösztönzik a séma típusú figyelést és segítik a sémákkal való tanulást (az egyik leghatékonyabb tanulási forma) – ehhez azonban egyértelmű célokat, instrukciókat kell adnunk és csökkenteni a cél elérését hátráltató külső kognitív terhelést. A kognitív terhelés elmélete szerint ugyanis a kevesebb kognitív terhelést igénylő feladatoknál növekszik a teljesítmény.

A kísérlet eredményei megerősítik ezt az elméletet. A legkevesebb tárgytól független kognitív terhelést igénylő, azaz, modellel dolgozó csoportok teljesítménye volt a legjobb. Ők oldották meg leggyorsabban a feladatokat, a megoldás során kevesebbszer néztek az ábrára, kevesebb időt töltöttek az instrukciók tanulmányozásával és kevesebb hibát vétettek, mint a tervrajzzal vagy térbeli ábrával dolgozó társaik. A modellel dolgozó két csoport között (3, 4) nem volt jelentős különbség, ami a szelektív figyelemnek tudható be.

Összefoglalva: az eredmény azt sugallja, hogy ha az oktatás formája, módszere kevésbé jól megtervezett, akkor annak ellenére, hogy a feladatmegoldó sokkal több időt tölt annak tanulmányozásával, nem tudja azt egy számára érthető egészéé összerakni, ami megmutatkozik a tanulás eredményességében is.

A technika fejlődése új lehetőségeket tár elénk, háromdimenziós komputer-szimulációval lehetséges az ábrák forgatása, részleteinek, rejtett információinak felderítése. Csak akkor vezessük be a tervrajz használatát, ha a diák ezeknek birtokában van. Az adott instrukciók ne legyenek túl specifikusak, és a helyes megoldáshoz ne csak egy út vezessen.

A számítógép kezelésének megtanítása felnőtteknek

S. Hagmann, R. E. Mayer és P. Nenniger is ezzel a problémával foglalkozik, csak más irányból megvilágítva azt. (6) A számítógép didaktikai hasznosítására már hazánkban is történtek kísérletek. (7)

A mai világban – az életben, az iskolában, otthon, a munkában – mindenkinek szüksége van a komputer használatára. Ez a tanulmány Mayer transzferelméletének felhasználásával szemlélteti, hogyan tanulják meg és használják az eredetileg nem programozó foglalkozású felnőttek a programnyelvek alapvető parancsait. Konkrétan: a kutatók 34 felnőttet két csoportra osztottak, az első (kontroll) csoport tagjai egy általános kurzusban vettek részt, melynek tananyagát a WordPerfekt könyv képezte, míg a kísérleti, modellek segítségével tanuló csoport, ennek egy vizuális és verbális illusztrációkkal kiegészített változatát használta. Ők a tanfolyam alatt azt is megtanulták, hogy a vizsgált tizenkét alapparancs hatására mi játszódik le a számítógép belsejében, vagyis nemcsak a parancsok szintaxisát, hanem szemantikáját, a nyelvi szabályokat és az üzenet-feldolgozás működési elvét is elsajátították.

Eredmény: bár a nagyobb anyagmennyiség miatt több időre volt szükségük a modellel tanulóknak, később azonban az összetett feladatok (több parancs egymás utáni alkalmazása) megoldásában 100%-kal jobb eredményt értek el, mint a kontrollcsoport tagjai, ami azt mutatja, hogy a formalizmusok bebiflázása nem az egyedüli út, sőt nem is a legjobb.

Egyéni különbségek figyelembevétele az iskolában*Csoportos tanulás*

A mexikói egyetem pszichológusai a csoportos, együttműködő tanulás jótékony hatását vizsgálták (8) általános iskolások (9 évesek) önszabályozó stratégiáinak és tanulási módszerük fejlődésére vonatkozólag szövegértési feladatok segítségével. Miért a csoportos problémamegoldást (9) részesítették előnyben a kutatók, elhagyva a korábbi uniformizált frontális csoportoktatást? Az egyéni különbségek tudatos kezelésével a tömegoktatás kezdete óta Magyarországon is többen foglalkoztak. (10) A szociális interakciók folyamán fontos szerepet játszik problémamegoldó, együttműködő képességünk. A tanulmány célja:

- az önszabályozó stratégiák fejlődésének elemzése;
- az együttműködő tanulás tervezése és az eredmény tesztelése (proceduális tudás);
- a korábbi kooperatív tanulási módszerek ökológiai érvényességének továbbfejlesztése.

A tanulók az előtesztek kitöltése után először egy problémamegoldást segítő, ún. narratív szövegtréningen, majd egy szövegértelmezést/magyarázást segítő tréningen vettek részt. Az eredmények azt mutatják, hogy azok a diákok, akik csoportokban (11) dinamikus dialógusok keretében közösen jutottak el – eddigi ismereteik felhasználásával – a tanártól „nem készen” kapott megoldásokig, élvezték, hogy tudásukkal hozzájárulhatnak a probléma megoldásához. A tanár az aktív tanulókat csak irányította, motiválta, és fokozatosan átadta az ellenőrzés feladatát is a diákoknak, akik e tanulási módszer során több kompetenciával és szabadsággal rendelkeztek, mint a hagyományos frontális oktatásban résztvevő kontrollcsoport tagjai. Mind makro-, mind mikrostrukturális szinten változatosabb, jobban kidolgozott, konstruktív stratégiákat alkalmaztak, hatékonyabbnak bizonyultak az összefoglalás, az explicit és az implicit kérdésfeltevés, valamint válaszadás, az információk kiszűrése, az általánosítás, sőt a magyarázás terén is. (12)

Szövegértés

Az olvasás és a hallás utáni szövegértés fejlesztésével foglalkozik S. Brand-Gruwel holland kollégáival. (13) Általában a dekódolási és szövegértési nehézségekkel küszködő tanulóknál a kutatók a dekódolási képesség orvoslására összpontosítanak, és nem a külön-

böző szövegértelmezési módszerek megtanítására fordítják az időt. A szóban forgó tanulmány két olvasási elmélet bemutatásával és az olvasás során felmerülő nehézségek, problémák felvetésével indul (ami a kérdéses kutatást motiválta). A projekt vizsgálta a párbeszéd tanítás alkalmazásával megtanított olvasás és hallásértést segítő szövegértelmezési stratégiák – tisztázás, kérdésfeltevés, összegzés, előrejelzés – hatását „átlagos”, valamint szövegeket nehezen, „gyengén” dekódoló és értelmező sérült általános iskolás gyerekek esetében. A felmérés során bevezetett két függő változó – alkalmazásuk képessége, valamint a tanítás tartóssága – elemzése három szempont szerint történt (a három szempont: az iskola típusa, a hallás mértéke, a tesztelés időtartama). Bár a kísérleti csoport tagjai az utóteszteken jobban szerepeltek, a későbbi felmérések mégis arra engednek következtetni, hogy a hatás nem hosszú távú. Valószínűleg erősebb, átfogóbb tréningre lenne szükség a jelenlegi hűszlekedés program helyett.

S. Hallam és H. Francis is szövegértelmezést érintő kérdésekkel foglalkozik. Vajon ugyanúgy értelmezzük a szövegeket? – teszi fel a kérdést. (14)

A választ 25 egyetemista alapos megértést igénylő szövegértési feladatokra adott kognitív és affektív reakciójának elemzéséből kapjuk meg. A kutatók megpróbálták négy rövid, érdekes, de nem könnyű szöveget úgy összeválogatni, hogy az olvasók az adott sémával kapcsolatos előismerettel egyformán rendelkezzenek, járatanok legyenek benne. A szabadon kiválasztott szöveg elolvasása után tízenkét, a szövegre vonatkozó kérdésre kellett írásban válaszolniuk. A kutatók azonban a korrekt válaszok megadása előtt vitát indukáltak a felmérésben résztvevők között, hogy az azonos szöveget választók szembesüljenek értelmezéseik eltéréseivel, különbözőségével. Meglepő volt, hogy a „normális” laikusoknak szóló szövegek értelmezése is gondot jelentett a számukra, ami arra enged következtetni, hogy a szövegértés milyensége (pl. mély megközelítés) az olvasási technika hatáskörével hozható kapcsolatba. Ezt erősítette az a tény is, hogy többen úgy érezték: gyümölcsözőbb lett volna munkájuk, ha több idő áll rendelkezésükre. Hasonló eredményre jutottak a Magyarországon végzett, olvasásmegértést érintő felmérések is. (15)

A felmérésben résztvevők előismeretbeli hiányosságainak leplezési módját tükrözi a válaszok kognitív és emocionális különbözősége. Hiába segített a tanár ezeket a nehézségeket áthidalni, a személyes motivációk eltérő értelmezésekhez, lényeglátáshoz vezettek. Miért jelent problémát a különböző értelmezésmód? A szóban forgó tanulmányban erre a kérdésre három lehetséges válasszal találkozhatunk. Most a harmadikat kiemeljük, amely ezeket a különbözőségeket a hallgatók szorongásával, az utólagos számonkéréstől való félelemmel magyarázza. Érdekes, hogy megkönnyebbülnek, ha kiderül, hogy mindenkinek egyformán nehézséget jelentett a szöveg értelmezése, viszont nő a félelmük, ha fény derül az értelmezésbeli különbségekre.

Ola Halldén a magyarázatok egyediségével, pontosabban a történelmi magyarázatok és leírások egyediségével (16) foglalkozik, azok különböző aspektusait figyeli. Érdekes összehasonlítani *S. Hallam* és *H. Francis* írásával, valamint a gondolkodás és tudás kapcsolatát érintő kérdésekről szóló, Magyarországon napvilágot látott dolgozatokkal. (17)

Mi a történelem? Mi okozza a történelmi eseményeket és mivel magyarázhatók? – teszi fel történelmet érintő kérdéseit a kutató. A válaszok alapján a történelem nem más, mint minden, ami valaha is megtörtént; ugyanakkor a megkérdezett diákok szerint eddig túl sok esemény történt, ezért szkeptikusak az okok és a magyarázatok megnevezését illetően.

Mi okozza az egyének közötti eltérő magyarázatokat? *Ola Halldén* ezzel kapcsolatban három aspektust is megnevez, az első:

híres, ismert nő vagy férfi vezeti-e a szemináriumot; nagy befolyással bír a csoport legjobb tanulóinak nézetei, gondolkodásmódjuk átvétele – inkább, mint gondolkodni – ez alkotja gondolkodásának magját; második:

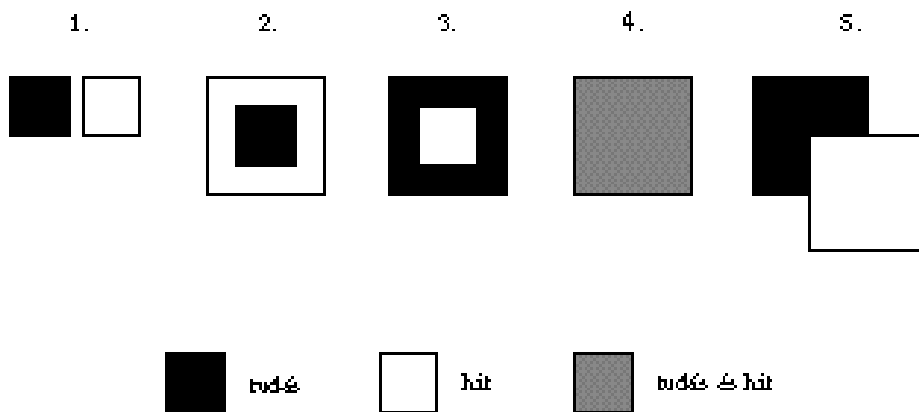
az állam, a politikai berendezkedés és más szervezetek által képviselt nézetek; végül a harmadik:

a szervezetek egyedisége, ember mint valóság, az ember mint jellegzetesség, aki a magyarázatokat úgy formálja át, hogy szükségleteit kielégítse.

Ha a történelem nem más, mint minden egyes ember együttes élettörténete, akkor az események folyamatát elméletileg nem magyarázhatnánk meg a különböző teóriákra és tényekre való hivatkozással. A felmérések elemzése során kiderült, hogy nem mindig könnyű a magyarázatok egyediségét kimutatni.

A tudás más-más oldalról való megközelítésével foglalkozik a következő tanulmánycsokor.

Alexander, Guan, Murphy P. K. és P. A. (18) szingapúri és amerikai diákok, valamint tanáraik tudásról, hitről és viszonyukról kialakított elképzeléseire, a tanulás ismeretelméleti elhelyezésére próbál fényt deríteni. A kutatók egyrészt a kultúrák közti értelmezéssel különbözőségeket fel próbálják deríteni, másrészt az azonos oktatási közösségben, kultúrában élők ismeretelméleti nézetei azonosságát. A tudás és a hit lehetséges viszonyát grafikonok segítségével ábrázolta, melyek közül a megkérdezetteknek választaniuk kellett:



Kultúrától és oktatási közösségtől függetlenül a legtöbben az 5. átfedéssel variációt választották, ami a kért viszony kifejezésére a legnagyobb szabadságot adja. Az átfedés mértékére vonatkozó kérdésre a kutatók már eltérő válaszokat kaptak. A második leggyakrabban választott viszonyt kifejező kép a 3. volt. A grafikonos feladat után még négy nyílt kérdésre kellett választ adniuk a megkérdezetteknek (pl. definiálják a tudás és hit kifejezéseket stb.).

A dolgozatban még számos, e témát érintő kérdésre választ kaphatunk. Ízelítőül: Hogyan manifesztálódik a hit mindennapi cselekedeteinkben és hitünkben? Milyen folyamatokat idéz elő a tanulást és tanítást illetően?

Stark, Gruber, Renkl és Mandl s a tudás egy speciális megismerési formájával, az irodalomban „élettelen tudásnak” nevezett tudással foglalkozik, (20) témájának mottója: életünk folyamán sok olyan nagy tudású emberrel találkozhatunk, akik nem képesek sikeresen alkalmazni, használni a tudásukat.

Minek hatására jöhet létre ez a hatalmas szakadék a tudás és alkalmazása között? (21) Összevetve a különböző oktatási módszerek befolyását, pontosabban az objektív és a szubjektív tanulás eredményeit, valamint a problémát több oldalról megvilágító irányított, problémamegoldó környezetet és a komplex tanulás során elért szubjektív tanulási ered-

ményeket. A vizsgálatot a kutatók egy 2x2-es faktorú analízissel végezték 60 közgazdasági egyetemet végző tanuló segítségével [1. faktor: szövegtanulás (egységes versus összetett szövegekörnyezet); 2. faktor: problémamegoldás irányítása (irányított versus nem irányított)]. Az eredmények arra világítanak rá, hogy az objektív tudás megszerzésére a változatos tanulási környezetben folyó irányított problémamegoldás a legmegfelelőbb tanulási módszer. Ez a fajta problémamegoldás viszont egy inkább pesszimista önértékeléshez vezet. Az eredmények alapján az objektív tanulásra való bátorítás csak a szubjektív tanulás kárára volt lehetséges (és fordítva is).

A környezet és a viselkedés szerepe a gyerekek problémamegoldó képességének és tanulásának fejlődésében

Matematikai problémák megoldása

A bölcsészettudományok helyett inkább olyan matematikai feladatokon keresztül vizsgálja *S. Ainsworth, D. Wood* és *C. O'Malley* a környezet hatását a gyerekek problémamegoldó képességének fejlődésére, ahol a kapott feladatokra a megkérdezetteknek minél többféle megoldást kellett adniuk. (22) Az utóbbi időben sokat változtak a matematikáról kialakított nézetek, aminek következtében számos oktatási módszer jött létre. Ezek egyike az elemi matematika minden területére kiterjedő, komputer segítséget igénylő COOPERS tanulási program. A szóban forgó tanulmány két kísérletet mutat be, melyek egyik célja, hogy tanulmányozzák az előteszteknél 6–7 éves, utóteszteknél 8–9 éves gyerekek teljesítményét a több megoldást lehetővé tevő, pénzzel kapcsolatos számolási feladatoknál. Másodsorban a tanulók matematikáról alkotott nézeteinek, véleményének felderítése volt a cél.

A kísérletek azt mutatták, hogy a COOPERS programmal dolgozók, akik a számolási feladatok megoldásának módszerét (táblázattal, helyiértékes számolással stb.) maguk választhatták ki, sokkal jobb eredményeket értek el (az előteszteknél 400%-kal jobbat). Sőt, bármely, ezen programhoz hasonló jellegű segítség is könnyítette a tanulást, és a megfelelő módszer kiválasztása a tanulási teljesítményben is tükröződött. Magyarországon egészen a hatvanas évekig nyúlik vissza a matematikai „gondolkodás iskolája”, (23) és azóta is számos kutató foglalkozott akár konkrétan matematikai területen, vagy tágabb értelemben a természettudományos gondolkodás vizsgálatával. (24)

A teljesítmény, tanulási sikeresség egy fontos tényezője a kialakított viselkedésforma. Optimizmus, védekező pesszimizmus, ösztönző vagy éppen önhátráltató stratégiák jellemzők-e az egyetemistákra? (25)

Az utóbbi időben megnőtt az érdeklődés a kognitív és behaviorista stratégiák versenykörnyezetben való használata iránt. *S. Eronen, J.-E. Nurmi* és *K. Salmella-Aro* tanulmánya megpróbál fényt deríteni arra, hogy vajon

- az eddig ismert, s az irodalomban is előforduló viselkedésformák megtalálhatók-e az egyetemistáknál;
- mely tendenciák figyelhetők meg náluk, vannak-e stabil viselkedésformáik;
- melyek függnek össze az egyetemi sikerességgel és az elégedettséggel;
- melyek okozhatnak problémákat;
- hosszú távon milyen jellegű siker és elégedettség a meghatározó?

A felmérést CAST (Vázlat–Tulajdonság–Stratégia–Teszt) segítségével végezték, 254 átlagos egyetemistát kérdeztek meg egyetemi tanulmányaik kezdetén, majd egy és két év elteltével. A diákok vizsgaeredményeit, ami sikerességük mutatója az egyetem TO-ja bocsátotta rendelkezésre. A interjúk kiértékelése során a kutatók négy eltérő stratégia „alkalmazását” különíthették el:

– Az optimistát, aki pozitívan tekint a kihívások elé, aki racionális feladatmegoldó, tudományos és személyes elégedettség, önbizalom tölti el, viszont meglepő, hogy rövid távon rosszabbul teljesít, mint a

– védekező pesszimista. Ő inkább aggódó, elégedetlen, annak ellenére, hogy vizsgaeredményei alapján az egyetem legjobbjai közé tartozik. Ez a „pesszimizmus” a későbbiek során, valószínű a siker hatására alábbhagy. Igaz, minél több kurzuson vesz részt, annál inkább „butábbnak” érzi magát és ennek megfelelően védekező pesszimizmusba burkolózik (legnépesebb tábor).

Hosszú távon nincs különbség az optimisták és a védekező pesszimisták teljesítményében, ami valószínű azzal magyarázható, hogy az alkalmazott stratégia és befolyása között más jellegű kapcsolat áll fent, mint a választott stratégia és az elért teljesítmény között.

– Az egyetemi tanulmányok kezdetekor az ún. önhátráltatók képviseltek magukat érthető módon a legkevesebben, hiszen a középiskolában legjobban teljesítők közül kerülnek ki a felsőoktatásban résztvevők. Viszont általános elégedetlenség tölti el őket, ha az egyetemen a sok tanulás, fáradtság ellenére sem kerülnek a „jók közé”.

– A szakirodalomban eddig háttérbe szorult a negyedik, ösztönző típusú magatartás, ami magas fokú spontaneitást, aktivitást, intenzív odafigyelést igényel a gondolkodó feladatmegoldás rovására. Míg a korábbi három viselkedési forma stabilnak nevezhető, ez nem.

Az általános következtetések levonásával óvatosan kell bánni, nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy a vizsgált személyek mind értelmiségiek, egyetemisták, akik korábbi tanulmányaik folyamán sikeresek voltak. Az egyediség, egyéniség, így ennek vizsgálata Magyarországon csak az utóbbi időben, a rendszerváltás után került, kerülhetett előtérbe. (26)

Az idegen nyelvek, szaknyelvek elsajátítása során mindenki kialakít egyfajta módszert, szótanulási stratégiát, amelynek segítségével tanul.

A LI áprilisi számának utolsó tanulmányában (27) *Lawson és Hogben* a gyerekek által kialakított idegen nyelvű szavak elsajátítási módszereivel, hatékonyságával foglalkozik, szembeállítva azt egy ismert, hatékony, kulcsszavak segítségével történő tanulási módszerrel. A magyar szakirodalomban is találkozhattunk ezen módszer ismertetésével, erős kritikájával, valamint nyelvsajátításra vonatkozó teóriákkal, elméletekkel. (28) A szerzők állítása szerint ez a kidolgozott szóelsajátítási technika ugyanolyan hatásfokkal működik, mint a gyerekek által kialakított „naív” tanulási stratégiák.

A jelenlegi felmérés azonban ezt az ún. kulcsszavas módszerrel tanulók javára cáfolja, akik a definíciók és idegen szavak mind azonnali, mind késleltetett felidézésénél is sokkal jobb eredményt értek el (hierarchikus lineáris modellezéssel elemezték).

A gyerekek szótanulási módszereit a kutatók négy csoportba különítették el, a

a) passzív (olvasás útján, szótárban való utánanézésel, egyszerű ismétléssel, a szavak és definíciók leírásával);

b) aktív, nem kidolgozott (szótagolás, felosztás, tesztelés);

c) egyszerű, részletesen kidolgozott (a szavakat kontextusban, szövegösszefüggésben használni);

d) komplex kidolgozás (a kifejezések körülírása, szavak és definíciók lerajzolása, grafikus ábrázolása).

Látható, hogy saját maguk is sokféle módszert fejlesztettek ki, ám ez a sokszínűség még nem jelenti azt, hogy ezek a módszerek hatásosabbak lennének, mint a kulcsszavas módszer (Fuentes). A tanulók nagy része a szótanulás során az ismétlés valamilyen formáját alkalmazza, és csak a diákok egyharmada tanul valamilyen kidolgozott (legtöbbször körülírás) módszer alkalmazásával. A kutatások arra is rámutattak, hogy mind mennyiségileg, mind minőségileg jóval hatékonyabb a kulcsszótanulási módszer (rövidebb szótanulási idő, pontosabb felidézés stb.).

Az eddigi tanulmányok főként a tanulási és tanítási módszereket állították az elért eredményekkel valamilyen kapcsolatba. *F. Sahlström és S. Lindblad (29)* a tanulók órai munkáját, osztályon belüli „társadalmi” helyzetét, a tanárhoz és tantárgyhoz való viszonyát figyelték meg az eredményesség tükrében. Az iskolai eredményesség és a szocializáció kapcsolata a nyolcvanas évek végén Magyarországon is vizsgálat tárgya lett. (30)

Úgy tűnik, hogy a diákok osztályon belüli kapcsolatait, pozícióját jól tükrözi interakciójuk. Ezeket a kapcsolatokat – amelyeket tulajdonképpen tudásuk határoz meg – a korábbi kutatások gyakran figyelmen kívül hagyták és a tanórát főként a tanár szemszögéből elemezték. A kutatók megpróbálták választ találni arra a kérdésre, hogyan válik valakiből vagy egy tantárgyból „kedvenc”. Az itt bemutatott hosszú távú felmérés eredményei közé sorolhatjuk a következő megállapításokat is: egyrészt a megfigyelt két diáklány számára a tudomány sokkal több és sokkal kevesebb, mint amit az tradicionálisan jelent, másrészt bár igaz, hogy a diákok a kiscsoportos munka során sokszor nem a feladattal foglalkoznak, mégis ez a fajta oktatás a frontális osztálymunkával szemben lehetőséget nyújt a közvetlen, aktív részvételre, vitatkozásra, önálló, közös elméletek kidolgozására.

Egyéni és csoportos munka során nagy szerepet kap a tudományos szöveg érthetősége, megértési (mély vagy felületes) szintje. A különböző struktúrájú, felépítésű, de tartalmilag ugyanannak a szövegnek a megértési foka (lényeg kiszűrése, szöveg felidézése, szöveggel kapcsolatos probléma megoldása) került vizsgálat alá *Vidal -Abarca és Sanjose* munkájában. (31)

A felmérés során a kutatók először megvizsgálták a megkérdezettek témával kapcsolatos háttértudását, majd húsz percig olvashattak egy szöveget, amit azután elvettek tőlük és ismét húsz percet kaptak az olvasottakat felidézésére. Végül visszakapták a szöveget, hogy felhasználhassák a probléma megoldásához. Az eredmények szerint

– a szövegen belüli gondolategységek kapcsolódása jó hatással volt a szöveg tartalmának felidézésére;

– mind a kulcsszavak, illetve a szövegen belüli alcímek, mind a rövid, lényegi pontokat érintő összefoglalók hozzájárultak a szöveg felidézésének sikerességéhez;

– a problémamegoldó-készség csak akkor javult, ha az előző pontban említett szövegi változtatások (coherence textual changes, linking textual changes) együtt jelentek meg.

Kijelenthető, hogy a diákok nagy része a szövegek értelmét csak felszínes szemantikai tudásából és a szöveg felszíni struktúráiból vezeti le, ami változtatásra szorul. Erre a következtetésre jutottak a magyar vizsgálatok is. (32)

A technika és a számítógép rohamos fejlődésének és terjedésének korszakában a tanulás új lehetőségei tárulnak fel. Komputeres szimulációval és annak hatásosságával ismerkedhetünk meg *Swaak, Van Joolingen és Ton De Jong* jóvoltából. A holland természettudósok (33) a modellező tanulási formát és annak hatásosságát kiindulási pontnak tekintve kimutatták, hogy az intuitív tudásra – „mi van akkor, ha...” – nagyon fejlesztőleg hatott ez a fajta komputeres tanulási mód.

A technika fejlődése új, eddig kiaknázatlan lehetőségeket nyújt az iskoláknak. Magyarországon is nagy hangsúlyt fektetnek ennek a lehetőségnek a kihasználására, (34) még akkor is, ha a megfelelő anyagi háttér nem is áll rendelkezésre. Nagy előrelépést jelentett az iskoláknak a sulinet kiépítése.

„Indukció és analógia” (35)

A természettudományoknál és a reprezentáció képességének fejlesztésénél maradva, az analogikus okfejtés irányzatát követve *E. Cauzinille-Marméche és J. Julo* arra figyel, (36) hogy vajon (és ha igen, milyen mértékben) gazdagítja az izomorf problémák összehasonlítása a tanulók reprezentációs képességét és megoldó stratégiáit. A kísérletet középiskolás diákok közreműködésével hajtották végre. Mindegyik résztvevő osztályt két csoportra osztottak; mindkét csoport tagjainak ugyanazt a három, egymással izomorf aritme-

तिकai feladatot kellett megoldania különböző feltételek mellett. Az egyik csoport tagjai egyszerre megkapták a három feladatot, míg a másik csoportbeliek egymás után, az új feladatot csak akkor, ha az előzővel már készen voltak. A fő eredmények arra mutattak rá, hogy

- még akkor is javult a tanulók problémamegoldó-képessége (ilyen típusú feladatok esetében), ha egyáltalán nem kaptak külső segítséget;
- az átlagos és jó képességű diákoknál a sémák kialakításának folyamatában kedvezőbbnek bizonyult, ha egyszerre és nem külön-külön kapták a feladatokat, viszont a gyengébbeknél ennek ellenkezője volt megfigyelhető (az ő esetükben az egyszerre kézhez kapott különböző problémák elemzése megzavarta a kognitív folyamatok működését).

A modern matematika és a matematikus, logikus gondolkodás már régóta központi szerepet tölt be a pedagógiai felmérések vizsgálata megtervezésekor. (37)

Végül, de nem utolsó sorban a folyóirat 1998. évi utolsó számának rövid ismertetője, melynek a következő címet adhatnánk:

**Az iskola és egyetem szerepe a tanulók kognitív fejlődésében,
különböző tanulástípusok és két projekt (csillagászati fogalmak alakulása
általános iskolában, matematika az egyetemen) rövid bemutatása**

A nyolcvanas évek vége óta alapvető változásokon ment át az oktatástudomány. Megindult az eddigi tankönyv- és tanárorientált oktatás kritikus vizsgálata, minek következtében új tanulási–tanítási módszerek, elméletek, tesztek születtek és születnek a mai napig is. Ezekben a tanuló kognitív fejlődését, érdekeit, a mai gyorsan változó világban való eligazodást segítő problémamegoldó gondolkodást helyezték előtérbe, a memorizálással, a felületes, rutinszerű tudással és tanulással szemben. Ezekkel a legújabb irányvonalakkal, illetve kutatási eredményekkel foglalkozik a LI 8. évfolyamának 5. száma is, amire a következőkben támaszkodunk.

A kutatók az iskola, azon belül a tanár, a tantárgy és a környezet mint különböző tanulásra ösztönző tényezők hatását vizsgálták egy 1990-ben, általános iskolákban végzett felmérés során. Kiderült, hogy az iskolában kapott különböző típusú feladatok jelentős hatással vannak a tanulók megismerőképességének fejlődésére. Tesztek, feladatsorok, programok születtek a célból, hogy a gyerekeknek megtanítsanak különböző inductív gondolkodási képességet fokozó stratégiákat. Az egyik legismertebb a CTC (Cognitive Training for Children) teszt. (38)

A CTC az inductív gondolkodás fejlesztésére helyezi a fő hangsúlyt; (39) e célból százhusz, hat alaptípusba sorolható feladatot tartalmaz (általánosítás, diszkrimináció, osztályozás, kapcsolatok felfedezése, különbségtétel, rendszeralkotás), amiket szóbeli önképzés, irányított felfedezés, vagy/és önelmékedés módszerével sajátítanak el a gyerekek. A CTC hatékonysága bizonyított – egyrészt a tréningcsoporton belüli elő- és utótesztek segítségével, másrészt összehasonlítva más, a programban részt nem vevő vagy más programot elvégzett kontrollcsoportokkal. Sokkal jobb eredményeket mutattak mind a vizuális észlelés gyorsasága, mind az analitikus problémamegoldás, szabályok, szabálytalanságok felfedezése során.

Miért, hogyan, hol és mikor működik a program? Ezekre a kérdésekre sajnos a kontrolltesztek nem adtak egyértelmű választ. A hatékonyság vizsgálata során különböző tesztfejlesztési problémák is felmerültek, ugyanis például a jelenlegi intelligenciatesztekből hiányoznak a memóriát és észlelési sebességet mérő elemek, sőt ok-okozati gondolkodást is csak kevés feladat igényel. Milyen típusú intelligenciatesztek léteznek?

Két fajta intelligenciatesztet különböztetünk meg. Az egyik a hagyományos alap-intelligenciatesztek gyűjteménye, a másik típusú a kognitív képességek mérésére fekteti a fő hangsúlyt. Az ilyen jellegű feladatsorokat négy alcsoportba sorolhatjuk:

- a nyelvi felfogóképességet,

- a matematikai gondolkodást mérő, azaz a deduktív gondolkodást, amit a CTC nem vizsgál, nem úgy, mint az induktív gondolkodást igénylő
- kapcsolatok felfedezése és
- a következtetési képességet vizsgáló tesztek.

Ezeket a tantárgyak szerint megkülönböztetett különböző gondolkodásmódokat más, a kognitív fejlődés során a tantárgyak szerepét vizsgáló felmérések is igazolták. (40) A magyarázat triviálisnak tűnik, hiszen különböző tárgyak esetében más dolgokra fektetnek hangsúlyt.

Mi a CTC gyengesége? A módszer elsajátítása során kiemelik a tanulókat eredeti tanulási környezetükből, akik más csoportokban, osztályokban kénytelenek ezeket a képességeket elsajátítani.

A többi kognitív fejlődést elősegítő programmal körülbelül azonos hatékonyságú. Felmerülhet mindenki benn a kérdés: akkor miért pont ezt a programot alkalmazzák? Nem kimutatott, hogy van-e negatív hatása, valamint – persze a rivális programtól is függ – általában olcsóbb és könnyebben használható, sőt a hatékonysága tartósságát vizsgáló tesztek is igen sokat ígérőek. (41) Hogyan tudnánk a különböző tudásfajtákat ábrázolni?

Tudásrepresentáció

Kétfajta minőségben eltérő tudást különíthetünk el:

- a propozicionális, más szóval ténytudást, amely információk, tények, elméletek halmaza, és ami a tanulás során
- proceduális, cselekvésre készítő, úgynevezett „hogyan” tudássá alakul át. (42)

Ezt további alcsoportokra osztva beszélhetünk elsődrendű és másodrendű proceduális tudásról. Az előbbi egy rutinszerű, előre megadott cél elérését segítő, modellek segítségével elsajátított tudás, míg az utóbbi problémamegoldó stratégiák összességét foglalja magában, amelyek alkalmazásával a már meglévő tudással új, eddig ismeretlen szituációkban tudnak a tanulók eligazodni és a felmerülő problémákat megoldani. Ennek természetesen előfeltétele, hogy a diákok a különböző tantárgyakban előforduló fogalmakat egy bizonyos szinten absztrahálják. (43)

A környezet szerepe a tanulás–tanítási folyamatokban.

Mennyire és mivel lehet ösztönözni a tanulót az említett kognitív műveletek alkalmazására? Melyik iskolai tényező – tanár, tantárgy, környezet – milyen szerepet játszik ebben?

Vitathatatlan a környezet befolyása. Ha minimális vagy egyáltalán nem jelent kihívást a tanulónak, azaz mindent készen, letisztázva talál, hogy csak utánoznia, másolnia, reprodukálnia kell, és nincs szüksége gondolkozásra, kombinációs képességre, a probléma lényegének megértésére, akkor a tananyagot csak felületesen, mint egy rutinfeladatot sajátítja el a diák – elsődrendű proceduális tudás. Míg, ha ismeretlen célt, új problémákat kell közösen megoldaniuk, amihez elkerülhetetlen a lényeg megértése, a másodrendű proceduális tudás alkalmazása kerül előtérbe.

Mind a hazai, (44) mind a külföldi megfigyelések, (45) felmérések során kiderült, hogy az előadásforma és a nagy csoportban történő tanulás a rutinszerű feladatmegoldásnak, ismeretsajátításnak kedvez; a tanulók ez esetben csak ülnek és várnak, hogy valaki közölje a megoldást. Ezzel szemben a kisebb csoportoknál, ahol eredetiségük is szerepet nyer, viták, beszélgetések folyamán sajátítják el az új anyagot – ott a másodrendű tudás, megértés áll középpontban.

Látható, mennyire fontos a tanár szerepe; mindenki más stílusban tanítja és ösztönzi a diákokat. Legfontosabb feladat lenne, hogy a tanár a tananyagot élményszerűen tárja a gyerekek elé, problematikus szituációkat vessen fel az órán, aminek keretében a diákok régi és új tudásukat összehangolni, alkalmazni tudják. Ezeket a számukra eddig megoldatlan, új problémákat maguk a diákok oldják meg saját ötleteikkel, majd ellenőrizzék is – adott tudásszintjüknek megfelelően – az eredményeket.

Kikas az iskolai oktatás hatását vizsgáló tanulmányában a csillagászati fogalmak fejlődését figyelte meg általában iskolás gyerekek körében. (46)

Miért éppen a csillagászat? A csillagászat az a tudományterület, ahol a különböző jelenségeket (nappalok, éjszakák, évszakok váltakozása) minden egyes ember – beleértve a kisgyereket is – valamiképpen megmagyarázza, és ezek az individuális modellek sok esetben nagymértékben eltérnek a tudományos magyarázatoktól. Erre alapoztak a csillagászatot érintő magyar felmérések is. (47)

A következő, húsz diák bevonásával (10–11 évesekkel) Tartuban felvett hosszú távú felmérés arra próbált választ kapni, milyen mértékben sajátították el a tanulók a tananyagot, mennyire épült be addigi tudásukba, vagy éppen csak rövid távra memorizálták azt. Megelőlegezve az eredményt: két hónap elteltével még képesek voltak felidézni az órán tanult leckét, azaz a tankönyv szavait, de négy évvel később már pontatlan, köznyelvi magyarázatokat adtak a szóban forgó jelenségek indoklására. Mi lehet ennek az oka?

Az iskolában szóbeli oktatás folyt, amelynek során a tanár magyarázata, logikai érvelése, precíz tankönyvi szóhasználata – a későbbi iskolai tesztek, dolgozatok előfeltételei – állt előtérben, szemben a gyerekek egyéni tapasztalataival, megfigyeléseivel, élményével. A diákok kénytelenek voltak megtanulni és használni is a tankönyv szaknyelvi, tudományos szavait. Nem csak felsorolás szintjén, hanem a hétköznapi kifejezésekkel kombinálva. Az eredmények viszont arra engednek következtetni, hogy ezek folyamatos használat hiányában elfelejtődtek, sőt a megtanult – és nem igazán megértett – magyarázatok, keverékkonceptciók visszafelődtek az eredeti naiv teóriákká. Ezek szerint hosszú távon ez a fajta tankönyv és memorizálás-orientált kérdés–válasz módszer nem hatékony. Igaz az eredményhez hozzájárult még a tankönyvek általában pontatlan magyarázata is, ami szintén hátráltatta a jelenségek megértését.

Hogyan zajlana hát az értelmes tanulás? A már említett beszélgetéssel, tudományos vitaközösséssel, melyek során a tanulók addigi tapasztalataikat a tudományos magyarázatokkal és az új tudással összecsiszolták. Konkrétan az adott csillagászati fogalmak esetében: ha a diák látja, hogy a Nap mozog az égen, felkel és lenyugszik, ezekből a mindennapi megfigyeléseiből kialakítja alapvető modelljeit, amelyek mellesleg az antik és középkori magyarázatoknak felelnek meg. Tökéletes ellentétei azonban a mai tudományos indoklásoknak, ezért kialakított magyarázatuk úgynevezett szintetikus modellé alakul át, ahol a 'tudom' és a mindennapi tapasztalat ötvöződik és az általános iskola végére szerencsés esetben tudományos modellé fejlődik.

A felmérés (48) sajnos nem ezt a tendenciát mutatta a csillagászati modellek fejlődése során. A négy részből álló eljárás során [a négy rész:

- a) tankönyv analízise,
- b) óra elemzése,
- c) interjú két hónap múlva (még az 5. osztályban),
- d) négy év múlva (a 9. osztályban).]

Megvizsgálták a tankönyvben lévő szövegek felépítését, a gyakorlatok stílusát, típusát és a fogalmak, jelenségek, definíciók milyenségét, az órai tevékenységet az óra felépítésének milyenségét, a tanár magyarázatait – a tankönyv tükrében –, elemezték a feltett kérdéseket aszerint, hogy szükségük volt-e a diákoknak korábbi tudásuk felelevenítésére, használatára? A két hónap múlva felvett interjúban nyílt kérdésekre kellett az ötödikeseknek választ adni. A kérdések korábban az órán elhangzottakra, megbeszélésekre, a ténytudásra vonatkoztak, négy év múlva ugyanazt a helyszínt és módszert választották a felmérést irányítók, mint a c) pontban.

Az eredményeket a négy rész alapján röviden áttekintve:

a) A tankönyvben a definíciók és a magyarázatok lényeges pontjait vastag betűvel kiemelték, azonban maguk a magyarázatok alig hatottak a gyerekek addigi modelljeire, elgondolásaira.

b) Az óra menete a szokásos öt fő blokkra épült, a diákok passzívok voltak, többségük egyáltalán nem gondolkozott, csak várta, hogy valaki mondja a választ. Nem alakultak ki viták, sem a diákok között, sem diákok és a tanár között. A diákoknak nem kellett használniuk, feleleveníteniük az addigi – témával kapcsolatos – tudásukat. Egyetlen rájuk vonatkozó kérdés hangzott el: melyik csillagjegyben születtek.

c) és d) A gyerekek tudása a definíciók és magyarázatok terén. A válaszul kapott definíciókat két csoportba soroltuk:

- többé-kevésbé korrekt,
- más válaszok.

Ötödik osztályban 43:17 a válaszok aránya a tankönyv szövegének visszaadása javára. A helytelen válaszok is a különböző fogalmak (tengely, pálya, egyenlítő) összekeverésén alapultak. Kilencedik osztályban ezzel szemben már 31:29 ugyanez az arány, és itt már a tagadó (nem tudom) felelet fordult elő többségben az egyéb válaszok kategóriájában.

Hogyan alakultak a magyarázatok?

Az idő múlásával a tekintetben is nagy változás következett be (5. osztályban 23 pontos: négy diák emlékszik valamire: 5 egyéb; 9. osztályban 8: 7:17 ugyanazon típusú válaszok aránya). Minőségi elemzéssel megvizsgálták, hogy a tanulók feleleteiben mennyi a saját ötlet, mennyire tartanak ki nézeteik mellett. A két korosztály között alapvető különbség mutatkozott. Kilencedik osztályban már pontatlanul, vagy egyáltalán nem emlékeztek a tankönyv szövegére, inkább tapasztalati (alapvető, vagy szintetikus) modellekre építettek. Így például a távolsági teória egy kedvelt, népszerű érvek bizonyult az évszakok változása megindoklására: azért más a hőmérséklet télen, mint nyáron, mert különböző távolságra van egymástól e két évszakban a Föld és a Nap. Ezt az érvet egy eltúlzott diagrammal is alátámasztották, ahol a Föld pályája egy eltúlzott ellipszis formájában jelent meg.

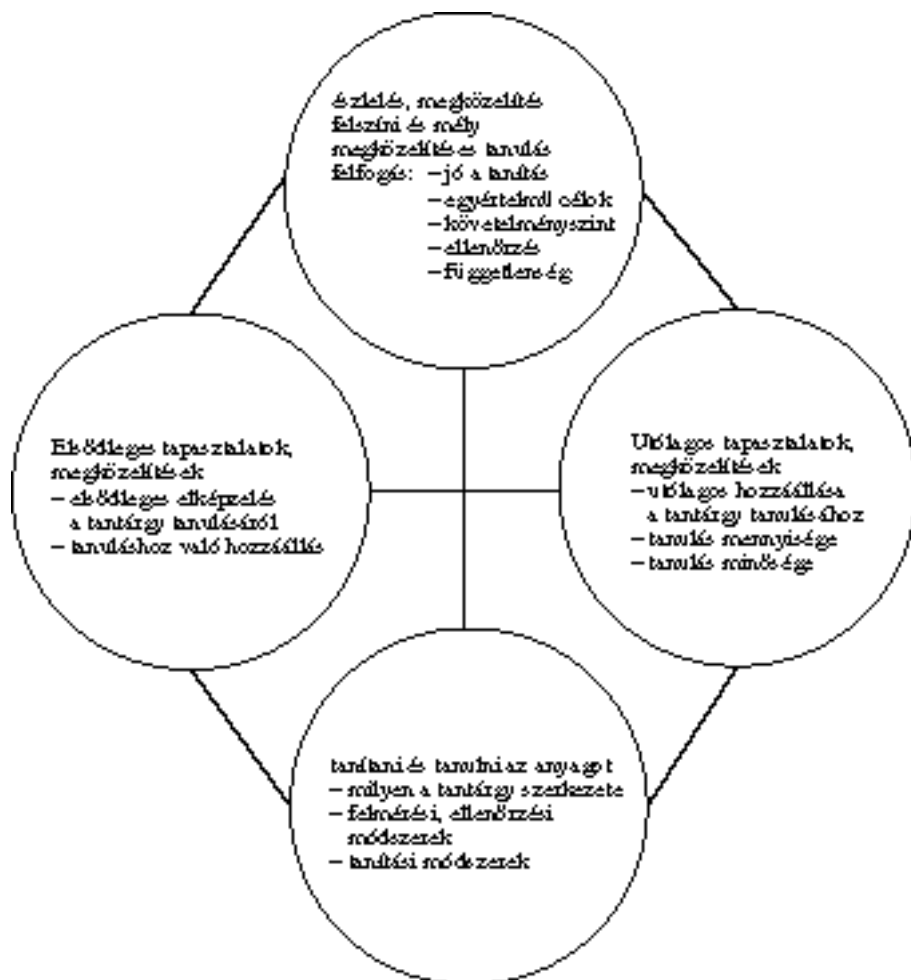
Az ilyen jellegű magyarázatok mellett helyet kaptak az egyéni teóriák is (a diákoknak pihenésre van szükségük; tudjunk télen síelni). Kevesebb volt az okozati érvelés, mint még ötödikes korukban.

Idősebb diákok, egyetemisták körében is végeztek felméréseket, annak felderítésére, hogy milyen mértékben változtatja meg az egyetemi oktatás a diákok addigi felfogását. A továbbiakban egy konkrét, matematikaoktatásra vonatkozó projektet mutatunk be röviden.

Crawford, Gordon, Nicholas és Prosser projektjének célja (49) annak felderítése volt, hogyan viszonyulnak az egyetemisták a matematikához, milyen ismeretelméleti meggyőződések vannak a matematikával mint szakterülettel kapcsolatban, milyen módszerekkel tanulják azt, és végül, de nem utolsósorban, melyek az egyetemi matematikaoktatással kapcsolatos tapasztalataik, és ezek hogyan befolyásolják meggyőződésüket? Az eredmény két alapvető, egymástól minőségileg különböző megközelítésre vetett fényt.

Mindenki által ismert tény, hogy a hallgatók egymástól nagyon eltérő tudással kerülnek be az egyetemre. Első orientációjuk, a kiválasztott tantárgyhoz való hozzáállásuk nagymértékben befolyásolja tanulásuk eredményességét, módszerét. Kicsit eltúlozva, szélsőségesen, két alapvető típust különböztethetünk meg: azokat, akik megérteni szeretnék a megtanulandót – „mély”, „meleg” megközelítők –, és azokat, akik csak reprodukálni szeretnék – felületes tanulók, „felületi”, „hideg” megközelítők. (50) Ezek csak az elsajátítás szintjén analóg fogalmak, a különböző tudástípusokkal kapcsolatban korábban említett elsődleges és másodlagos proceduális tudás fogalmával, így hasonlóan ezek választásában is nagy szerepet játszik a tanulási környezet. Ha a tanár egyértelmű célokat állít a hallgató elé és a tanulást mint valami jó dolgot tünteti fel, a hallgatók maguk választhatják meg a tanulás módszerét és a tanultak megértésére, értelmezésére fektetik a hangsúlyt, akkor mély megközelítéssel élnek; viszont, ha magas követelményeket támasztanak velük szemben, és csak a tudás mennyiségi növelése a cél, akkor csak a reprodukcióra, felületes tudásra törekszenek, ami a tanulás eredményességében is megmutatkozik.

A hallgatók tanulási modellje: (51)



Különböző modellmódszerekkel, modellkísérletekkel a magyar irodalomban is találkozhatunk. (52)

Szintén az iskolai oktatás hatását vizsgálta Crawford, Gordon, Nicholas és Prosser, csak már nem általános és középiskolások esetében, hanem az egyetemisták körében.

Háromszáz elsős TTK-s vagy mérnökhallgatónak (62% fiú) tették fel a már korábban felsorolt nyílt, matematikával kapcsolatos kérdéseket. Először az első szemeszter első hetében (mi a matematikai koncepciója, tanulási módszere?) interjúvolták meg őket, majd a második szemeszter első hetében is, ekkor már a harmadik kérdőívet (egyetemi matematika oktatással kapcsolatos tapasztalataik) is ki kellett tölteniük. A válaszok alapján két fő koncepció bontakozott ki.

- Az egyetemisták egy része, 70%-a, a matematikát, egy töredezett, darabokból álló, nem egységes, fragmentikus tudománynak látja, amely egyrésztől számok, szabályok, képletek gyűjteménye, másrésztől a számokkal kapcsolatos problémák megoldására szolgáló „valami”.

A faktoranalízis kimutatta, hogy akik ezt a nézetet képviselik, általában a felületi megközelítést alkalmazzák, és azt vallják, hogy matematikát csak közvetlenül a vizsga előtt érdemes tanulni. Ez a hozzáállás vizsgajegyekben is tükröződik.

– Ennek tökéletes ellentéte a kohéziós elgondolás, azoké, akik a matematikára mint egyfajta gondolkodásmódra tekintenek. Valaki ezt tovább szűkíti a komplex problémák megoldására, de akadnak olyan válaszok is, amelyek a matematikát mint egy új nézőpontot szemlélik, amely segít a világ dolgainak megértésében.

Akik az egyetem kezdetekor ezt a nézetet vallják, ők a faktoranalízis elemzése szerint válhatnak mind „mély”, mind „felszíni” tanulókká, viszont ha a kohéziós elmélettel a „mély” megközelítés párosul, akkor olyan hallgatókra lelhetünk, akiknek a matematika éppoly érdekes, mint egy jó regény vagy mozi. Látható, hogy a két, strukturalitásában abszolút elentétes elképzeléshez hozzárendelhető a tanuláshoz való hozzáállás is.

A clusteranalízis is hasonló eredményt mutatott.

Aki a fragmentált nézetet vallja, felszíni megközelítéssel tanul, számára magas a követelményszint, és ennek megfelelően általában rossz jegyet szerez a vizsgán. Míg, aki a kohéziós szemléletet helyezi előtérbe, a lényeg megértésére törekszik a tanulás folyamán, világosak, egyértelműek céljai, megfelelőnek tekinti a követelményszintet és a felmérés stílusát is, jó jegyeket szerez a vizsgán.

Az ilyen alapvető hozzáállások már gimnáziumban kialakulnak. Ha ott a diák egy tan könyv-, illetve reprodukcióorientált oktatásban vesz részt, ahol mindig mindent letisztázza, készen kap, lehet, hogy a ténytudásra a rendszertesztben jó eredményt ér el, de valójában nem látja, mi miért van, nincsenek kreatív eljárások a „tarsolyában”, ennek következtében lassacskán elbátortalanodik a matematikától, és alkalmazásától. Ezért nagyon fontos, hogy az iskola – elsősorban a tanár – különböző kreativitást, gondolkodást igénylő tevékenységekbe vonja be a diákokat, mindezt persze versengésmentes, nem tanárközpontú, hanem problémamegoldó és -megjelenítő környezetben. Együtt jussanak el a provokált viták során a megoldásokig, és ne készen kapják azokat. Ezt a fajta oktatást a technika fejlődése is segíti; már vannak matematikai vita WEB-oldalak, ahol a matematikát kedvelők szabadon diskurálhatnak interneten keresztül.

Ha az egyetemi oktatás nem sugallná a többféle megközelítésmódot, kevés hallgató ismerné fel, valójában hányféleképpen használható a matematika az életünk során.

Végezetül köszönetet mondok Csapó Benő professzor úrnak, hogy felkeltette a téma iránti érdeklődésemet, munkámat figyelemmel kísérte és hasznos tanácsaival segítette.

Jegyzet

- (1) KOROM ERZSÉBET: *Az EARLI szervezete és működése*, In: Iskolakultúra, 1997. 12. sz., 93–96. old.
- (2) CSAPÓ BENŐ: *A tanulás és oktatás kutatása mint önálló tudományág*, In: Iskolakultúra, 1997. 12. sz., 3–13. old.
- (3) CSÍKOS CSABA: *Az EARLI konferenciák szerepe a tudományos életben*, 96–99. old., VERSCHAFFEL, LIEVEN: *Krónika a hetedik EARLI konferenciáról*, In: Iskolakultúra, 1997. 12. sz., 120–136. old.
- (4) MOLNÁR, EDIT KATALIN: *Az EARLI folyóirata: Learning and Instruction*, In: Iskolakultúra, 1997. 12. sz., 118–120. old.
- (5) PILLAY, HITENDRA: *Cognitive processes and strategies employed by children to learn spatial representations*, Learning and Instruction, 1998. 1. sz., 1–19. old.
- (6) HAGMANN, STEFAN–MAYER, RICHARD E.–NENNINGER, PETER: *Using structural theory to make a word-processing manual more understandable*. Learning and Instruction, 1981. 1. sz., 19–35. old.
- (7) TOMPA K.: *A korszerű oktatástechnológia jellemzői* (1995).
- (8) ROJAS-DRUMMOND, SYLVIA–HERNÁNDEZ, GERARDO–VELÉZ, MARICELA–VILLAGRÁN, GABINA: *Cooperative learning the appropriation of procedural knowledge by primary school children*. Learning and Instruction 1981. 1. sz., 37–61. old.
- (9) MÉREI F.: *Közösségek rejtett hálózata* (1978), PATAKI F.: *Csoportlélektan* (1978), BÁBOSIK I.–M. NÁDASI M.: *Közvetett ráhatás a csoportmunkában* (1975)
- (10) CSAPÓ B.: *Kognitív pedagógia* (1992), 127–128. old.
- (11) BUZÁS: *A csoportmunka* (1974),(1980).
- (12) M. NÁDASI M.: *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán* (1986),

- (13) BRAND-GRUWEL, S.–AARNOUTSE, C. A. J.–VAN DEN BOS, K. P.: *Improving text comprehension strategies in reading and listening settings*. Learning and Instruction, 1981. 1. sz., 63–81. old.
- (14) HALLAM, SUSAN–FRANCIS, HAZEL: *Is my understanding yours? A study of higher education students' reading for understanding and the effects of different texts*. Learning and Instruction, 1981. 1. sz., 83–95. old.
- (15) Olvasásmegértéssel foglalkozik GECSE GABORNÉ in: Iskolakultúra (1997/12), BALOGH (1987), CSAPÓ B.: *Kognitív pedagógia* (1992), KERNYA R.: *Az anyanyelvi nevelés módszerei* (1996); CSOMA V.: *A kezdeti olvasástanítás módszereiről* (1976); GÓSA M.: *Modell az olvasástanításhoz* (1990).
- (16) HALLDÉN, O.: *Personalization in historical descriptions and explanations*. Learning and Instruction, 1981. 2. sz., 131–140. old.
- (17) CSAPÓ B.: *A gondolkodás és tudás kapcsolata* (1989).
- (18) ALEXANDER, P. A.–MURPHY, P. K.–GUAN, J.–MURPHY, P. A.: *How students and teachers in Singapore and the United States conceptualize knowledge and beliefs: positioning learning within epistemological frameworks*. Learning and Instruction, 1981. 2. sz., 97–116. old.
- (19) NAGY L. (1979), CSAPÓ B. (1992), NAGY S.: *Az oktatás folyamata és módszerei* (1993)
- (20) STARK, R.–GRUBER, H.–RENKL, A.–MANDL, H.: *Instructional effects in complex learning: do objective and subjective learning outcomes converge?* Learning and Instruction, 1981. 2. sz., 117–130. old.
- (21) BATHORY Z.: *Tanítás és tanulás* (1985), BARKÓCZI–PUTNOKY J.: *Tanulás és motiváció* (1966).
- (22) AINSWORTH, S.–WOOD, D.–O'MALLEY, C.: *There is more than one way to solve a problem: evaluating a learning environment that supports the development of children's multiplication skills*. Learning and Instruction, 1981. 2. sz., 141–158. old.
- (23) PÓLYA GY.: *A gondolkodás iskolája* (1969).
- (24) KOROM–CSAPÓ: *A természettudományos fogalmak megértésének problémái* (1997); HAVAS: *A természettudományos fogalmak kialakulása* (1980); LÉNÁRD F.: *A problémamegoldó gondolkodás* (1984); HORVÁTH GY.: *A tartalmas gondolkodás* (1984),
- (25) ERONEN, S.–NURMI, J.-E. –SALMELLA–ARO, K.: *Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments*. Learning and Instruction, 1981. 2. sz., 159–178. old.
- (26) RÉTHY E-né: *Tanulás, motiváció, orientációk, stratégiák, stílusok* (1995).
- (27) LAWSON, M. J.–HOGBEN, D.: *Learning and recall of foreign-language vocabulary: effects of a keyword strategy for immediate and delayed recall*. Learning and Instruction, 1981. 2. sz., 179–194. old.
- (28) LENGYEL (1989), CSAPÓ B.: *Kognitív pedagógia* (1992); BALOGH L.: *Tanulási stratégiák és stílusok* (1993); DÖRNYEI Z.: *On the teachability of communication strategies* (1995); KÜRTI I-NÉ: *Tervek, hipotézisek, stratégiák a 9–14 éves gyermekek gondolkodásában* (1982).
- (29) SAHLSTRÖM, F.–LINDBLAD, S.: *Subtexts in the classroom—an exploration of the social construction of science lessons and school careers*. Learning and Instruction, 1981. 3. sz., 195–214. old.
- (30) KÜRTI J.: *Az iskolai eredményesség és a szocializáció* (1988).
- (31) VIDAL-ABARCA, E.–SANJOSE, V.: *Levels of comprehension of scientific prose: The role of text variables*. Learning and Instruction, 1981. 3. sz., 215–234. old.
- (32) BALÁZS J.: *A szöveg* (1985); KÁLMÁNNÉ BORS I.: *A szövegfeldolgozás* (1996).
- (33) SWAAK, J.–VAN JOOLINGEN, W. R. –TON DE JONG: *Supporting simulation-based learning; the effects of model progression and assignments of definitional and intuitive knowledge*. Learning and Instruction, 1981. 3. sz., 235–252. old.
- (34) BRÜCKNER H.: *Számítógépek az oktatásban. Számítógépes oktatás* (1978); HÁMORI M.: *Tanulás és Tanítás számítógéppel* (1984); AGÓCS L.: *Informatika és oktatástechnológia a felsőoktatásban* (1989); KÖRÖSNÉ M. M.–LUGOSI A.: *Körkép az idegen nyelvek oktatását segítő hazai szoftvekről* (1993); TOMPA K.: *Az analízis elemeinek tanítása számítógéppel* (1993); KÖRÖSNÉ, M. M.: *Kisgyermek nyelvtanulását segítő szoftvelek* (1994); SZÜCS P.: *Személyi számítógépek az oktatásban* (1986).
- (35) PÓLYA Gy.: *A gondolkodás iskolája* (1969), PÓLYA Gy.: *Indukció és analógia* (1988).
- (36) CAUZINILLE–MARMÉCHE, E.–JULO, J.: *Studies of micro-genetic learning brought about by the comparison and solving of isomorphic arithmetic problems*. Learning and Instruction, 1981. 4. sz., 253–269. old.
- (37) CSÁSZÁR A.: *A modern matematika és a gondolkodás kultúrája* (1976); DOBI J.: *A matematikatanítás a gondolkodásfejlesztés szolgálatában* (1994).
- (38) HAGER, W.–HASSELHORN, M.: *The effectiveness of the cognitive training for children from a differential perspective: a metaevaluation*. Learning and Instruction, 1981. 5. sz., 411–438. old.
- (39) PÓLYA Gy.: *Indukció és analógia* (1988), CSAPÓ B.: *Az induktív gondolkodás fejlődése* (1994).
- (40) KUN M.–SZEDEDI M.: *Az intelligencia mérése* (1972); HORVÁTH Gy.: *Az értelem mérése* (1991); RANSCHBURG P.: *A gyermeki értelem fejlődése és működése* (1985).
- (41) HAGER, W.–HASSELHORN, M.: *The effectiveness of the cognitive training for children from a differential perspective: a metaevaluation*. Learning and Instruction, 1981. 5. sz., 411–438. old.
- (42) CSAPÓ B.: *Kognitív pedagógia* (1992).
- (43) STEVENSON, JOHN: *Performance of the cognitive holding power questionnaire in schools*. Learning and Instruction, 1981. 5. sz., 393–410. old.

- (44) KOZÉKI (1988), (1990), CSAPÓ (1992), KOZMA T.: *Bevezetés a nevelésszociológiába* (1994); LÉNÁRD F.-MOLNÁR E.: *A tanári kérdések vizsgálata a gondolkodás fejlesztése szempontjából* (1962); NAGY F.: *A tanárok kérdéskultúrája* (1976); LUKÁCS I.: *Egy kategória-rendszer a tanári kérdéskultúra vizsgálatára* (1983); OROSZ S.: *Az oktatás mint a tanulás szabályozása* (1986); NAGY S.: *Az oktatás folyamata és módszerei* (1993)
- (45) STEVENSON, JOHN: *Performance of the cognitive holding power questionnaire in schools*. Learning and Instruction, 1981. 5. sz., 393–410. old.
- (46) KIKAS, EVE: *The impact of teaching on students' definitions and explanations of astronomical phenomena*. Learning and Instruction, 1981. 5. sz., 439–454. old.
- (47) ZÁTONYI (1986).
- (48) KIKAS, EVE: *The impact of teaching on students' definitions and explanations of astronomical phenomena*. Learning and Instruction, 1981. 5. sz., 439–454. old.
- (49) CRAWFORD, K.–GORDON, S.–NICHOLAS, J.–PROSSER, M.: *Qualitatively different experiences of learning mathematics at university*. Learning and Instruction, 1981. 5. sz., 455–468. old.
- (50) CSAPÓ – KOROM (1997), NAHALKA (1997), HAVAS (1980)
- (51) CRAWFORD, K.–GORDON, S.–NICHOLAS, J.–PROSSER, M.: *Qualitatively different experiences of learning mathematics at university*, Learning and Instruction, 1981. 5. sz., 455–468. old.
- (52) SZŰCS E.: *A hasonlóságelmélet alkalmazása – modellkísérletek* (1969), KOCSONDI A.: *Modell – módszer* (1976), FARKAS GY.–VARGA GY.: *A természettudományos kutatás menete, módszerei és technikája* (1993), FATALIN L. – VARSICS Z.: *A tudományos modellalkotás alapjai* (1993).
- (53) *Pedagógiai Lexikon*. Főszerkesztő: BÁTHORY Z., FALUS I., Keraban Könyvkiadó, Bp. 1997
- (54) *Pedagógiai Ki kicsoda*. Főszerkesztő: BÁTHORY Z., FALUS I., Keraban Könyvkiadó, Bp. 1997

A matematika érettségi feladatbank munkálatai az Országos Közoktatási Intézet 1997–1998. évi projektjében

A „matematika érettségiről” megjelent tanulmányunknak ez a második része. Ebben a matematika feladatbankkal kapcsolatos munkálatokból

a munkacsoportot, a feladatkészítés szempontjait, a feladatok bemérésének és elemzésének módszereit mutatjuk be, majd összegezzük, hogy milyen tapasztalatokat szereztünk a kutató-fejlesztő munkánk során.

1. A munkacsoport

A munkacsoport tagjainak kiválasztása előtt intézeti szinten arra az elhatározásra jutottunk, hogy az első vizsgálatunkban a *középszintet preferáljuk*, s kisebb súllyal foglalkozunk az emelt szinttel. Egyrészt azért, mert az érettségiző populáció nagyobbik részét érinti a középszintű vizsga. Ugyanis a kb. 70 000 érettségizőből kb. 24 000 a felvételiző, vagyis az emelt szintű érettségit választók száma, és kb. 46 000-en a matematikával a továbbiakban nem kívánnak intenzíven foglalkozni. Másrészt pedig az utóbbi esztendőkből nincsen semmilyen statisztikai összegzés arról, hogy a középszintnek megfelelő iskolai érettség in országosan hogyan teljesítenek a tanulók. Nincs ugyanis semmiféle központi adatszolgáltatási kötelezettség az elért eredményekről. Azt mondhatjuk, hogy csak informális csatornák segítségével alkothatunk véleményt arról, hogy az adott év érettségi vizsgája könnyű volt, nehéz volt, illetve, hogy valójában milyen mértékben teljesítették a vizsgázók az érettség kritériumait.

A szintekről való döntésünk meghatározta, hogy kiket kérjünk fel a munkára. Elsősorban középiskolai tanítási gyakorlattal bíró pedagógusokra gondoltunk, akiknek felsőoktatási tapasztalatuk is van. Gimnáziumi, szakközépiskolai tanárok dolgoztak a munkacsoportban, s közülük nem egy főiskolán is oktat. A gyakori ülésezés, megbeszélés miatt fővárosi pedagógusokra esett a választásunk, de egyéb szempontok mentén a sokoldalúságra törekedtünk. A legfontosabb ilyen szempontunk a feladatkészítési tapasztalat volt.

2. A matematika témák gyűjtésének és a teszt összeállításának szempontjai

2.1. A munkához felhasznált szakmai dokumentumok

A munka megkezdésekor az egyéni hazai és külföldi szakmai tapasztalatok mellett a következő dokumentumok álltak a rendelkezésünkre:

- az érvényes közoktatási törvény (1);
- az érettségi vizsgaszabályzatának munkadokumentuma (ez többször is változott a fejlesztő munkánk ideje alatt) (2);
- az érettségi vizsga készülő, azóta elfogadott általános követelményei (3);
- a matematika érettségi vizsga részletes követelményeinek munkadokumentuma (többszöri finomított változatát használtuk a munkánkban) (4);

– a holland–magyar érettségi projekt tapasztalatait összegző kötet, különösen annak matematikával foglalkozó fejezete (5).

Ezeket a dokumentumokat gondosan mérlegelve áttanulmányoztuk, s a matematika érettségire érvényes paragrafusainak nagyrészt eleget tettünk a teszttel kapcsolatos döntéseinkben.

2.2. Az érettségizők lehetséges rétegződése a matematika tantárgy szerint

Átgondolva azt, hogy az érettségizők a továbbtanulásuk és a várható élethelyzetük, munkájuk szempontjából hogyan rétegződhetnek, és ehhez milyen szintű matematikai ismeretekre van szükségük, alapvetően öt érdekcsoportot különböztettünk meg. Táblázatos formában megfogalmaztuk, hogy ezeknek a csoportoknak milyen minimális kompetenciákra lesz szükségük, amelyeket az érettségén, annak közép- vagy emelt szintjén bizonyítaniuk is kell.

E jellemző kompetenciák nyomán már érzékelhető a munkacsoport szemléletmódjának egyik eleme, mely szerint a várhatóan középszintű érettségit választó első három csoport számára gyakorlatiasabb feladatokat kívántunk kidolgozni.

CÉLCSOPORTOK	MINIMÁLIS KOMPETENCIÁK
Tovább nem tanulók	Az egyes élethelyzetekből adódó feladatok megoldása
Humán területen továbbtanulók (pl. nyelvek) Olyan humán szakokon továbbtanulók, vagy szakmában elhelyezkedők, akik használják a matematikát, vagy annak részterületeit (pl. szociológus)	Az élethelyzetekből adódó feladatok megoldása A későbbi tanulmányokat segítő biztonságos tudás (felsőoktatási szükséglet)
A fizika vagy műszaki tudományok, könyvvitel (...) területén továbbtanulók	Sokoldalú és mély matematikai ismeretek; célirányos felhasználói ismeretek
Matematikát tanulók, vagy kutatómunkára készülők, akik intenzíven használják a matematikát	Sokoldalú és mély matematikai ismeretek; célirányos felhasználói ismeretek; Önálló, magas szintű problémamegoldásra való képesség

1. táblázat

A matematikából érettségizők rétegződése

2.3. Tartalmi újítás

A tartalom megújításának egyik indokát, a gyakorlatiasabb problémák teljesítésének szükségességét már az előbbieken érintettük.

A tartalmi megújítás másik indoka az, hogy az ún. „zöld könyv”-beli feladatok (6) már közel húszévesek, és ez az időszak túlságosan hosszú ahhoz, hogy azokat ne kellene tartalmilag is és formailag is egy kissé felújítani. Az élet és a gyerekek szokásainak, hozzáállásának, érdeklődésének érzékelhető átalakulása és a tantervi változások is indokolták és indokolják a vizsga feladatainak felfrissítését.

Ugyanakkor a tartalmi változtatással óvatosan haladhatunk csak. A születőben levő új érettségi követelményrendszer olyan területeket is tartalmaz, amelyek ma még csak óvatosan mérhetők, mert még korántsem tanítják ezeket minden iskolában (például: statisztikai, valószínűségszámítási ismeretek, kombinatorika, gyakorlatias problémák).

2.4. Feladattípusok

A tesztkérdések típusait tekintve megfontoltuk azt is, hogy mennyiben szabad matematikából az érettséget feleletválasztásos technikával mérni. Néhány felsőoktatási intézményben megfogalmazódott az az igény, hogy a nagyszámú érettségi-felvételi dolgozatok gyors, de szakszerű javítása érdekében át kellene térni a feleletválasztásos tesztkérdésekre.

dések alkalmazására. A magyar hagyományoktól ez egyelőre idegen, és nem is lenne teljesen etikus, ha kellő előkészületek, megfelelő iskolai bevezetés nélkül térnénk át egy ilyen rendszerre. Meg kell azonban jegyezni, hogy a Közgazdaságtudományi Egyetem munkatársai által összeállított tesztlapok feladatai között olyanok is szerepeltek, amelyek eléggé meggyőzőek voltak a technikának az érettségi dolgozatokban való alkalmazhatóságát illetően. De végül is a munkabizottság úgy döntött, hogy az első mérésünkhöz nem feleletválasztásos, hanem nyílt végű feladatokat gyűjtünk, mindazonáltal nem vetjük el, hogy a későbbiekben feleletválasztásos formájú itemeket is kipróbáljunk és bemérjük.

2.5. *A két szint viszonya, a feladatok fokozatossága*

Tudtuk, hogy dönteni kell majd abban a kérdésben is, hogy a középszintű és az emelt szintű tesztek hogyan viszonyuljanak egymáshoz. Része legyen-e a középszintű feladatsor az emelt szintűnek, vagyis ráépüljenek-e a nehezebb feladatok, tesztitemek a középszintre, vagy az emelt szintű dolgozat teljesen különálló legyen. Ez az új érettségi modell egyik kardinális kérdése, így szélesebb körben kell majd megvitatni és konszenzusra jutni e kérdésben. A feladatbank építés technikája „megtanulásának” időszakában egyelőre azt a megoldást választottuk, hogy a középszintre tervezett feladatokhoz hozzátettük az emelt szintűnek értékelt feladatokat, itemeket a későbbiekben részletezett módon.

Egyetértés született abban is, hogy a tesztek a műveletek nehézségi szintje szerint fokozatosan épüljenek egymásra, azaz a hierarchia alsóbb fokán álló feladatoktól jussunk el a valódi problémamegoldást jelentő nyitott feladatokhoz. Kérdéssorok, feladatláncok alkalmazását gondoltuk célszerűnek, de olyan módon, hogy egy-egy item megoldhatósága a lehető legkevésbé függjön attól, hogy az előtte szereplő itemben sikeres volt-e a megoldás vagy sem.

2.6. *A matematika feladatbank kerete – a mátrix*

A bemutatott többbretű szempontsor átgondolása után láttunk neki a feladatok, itemek gyűjtésének. A gyűjtéshez felhasználtuk a holland projektben alkalmazott mátrixos módszert. E szerint akkor beszélhetünk arról, hogy van matematika feladatbank, ha a mátrix cellái kellő mennyiségű, kipróbált, tehát paraméterekkel ellátott itemekkel vannak feltöltve. A mátrix kereteket biztosított arra, hogy az érettségi szempontjából fontos minden témához, valamint a mentális, gondolkodási tevékenységek többféle szintjéhez egyenletesen, arányosan keressünk feladatokat.

A mátrix dimenziói tehát a következők: függőlegesen, az első oszlopban szerepelnek az érettségi vizsga részletes követelményeinek megfelelő témakörök, és vízszintesen a négy elem a műveletek négy hierarchikus szintjét jelenti. A tematikus elrendezés ideiglenes, mert véglegesíteni akkor lehet, ha a vizsgakövetelményeket miniszteri rendelettel nyilvánítják. A négyféle műveleti szint megkülönböztetése egybevág a holland modellel. Reprodukatív feladatok közé kétféle feladattípust soroltunk be. Az r_1 -gyel jelölt reprodukatív feladatok az egy-egy tanult definíció, szabály, tétel felidézését igénylő feladatokat, az r_2 -vel jelölt pedig a rutinfeladatok lényeges változtatás nélküli megoldását jelenti. Az egyéb feladatok produktívnak minősülnek, azonban a produktív feladatokban is megkülönböztettünk két szintet. A határokat egy-egy feladat esetén elég nehéz megvonni. A p_1 -gyel jelölt feladatokban a szövegértelmezés alapján fontos feladat a megoldáshoz vezető matematikai modell megtalálása, a matematikai modell azonban nem bonyolult. A p_2 -vel jelölt feladatokban a modell már összetett, több ismeret összekapcsolása szükséges ahhoz, hogy a feladatot a tanulók meg tudják oldani.

Fejlesztő-kutató munkánk eredményeként tehát ebbe a mátrixba gyűlhetnek azok a kipróbált feladatok, amelyek jól beváltak, amelyeket nem kell elvetnünk, amelyeknek meg-

felelőek a paraméterei ahhoz, hogy érettségi feladatokként szerepeljenek a jövő érettségi vizsgáin. Az egyelőre ideiglenes mátrixunk a következő:

	Reproduktív		Produktív	
	r_1	r_2	p_1	p_2
Tartalmi elemek				
Gondolkodási műveletek				
1. Logika				
2. Halmazelmélet				
3. Kombinatorika				
Számelmélet, algebra				
1. Számfogalom				
2. Számelmélet				
3. Számrendszerek				
4. Algebrai kifejezések, műveletek				
5. Hatványozás, gyökvonás				
6. Logaritmus				
7. Egyenletek, egyenlőtlenségek				
8. Lineáris algebra				
Függvények, az analízis elemei				
1. Függvények (fogalmi, definíciós kérdés),				
2. Függvények grafikonjai				
3. Függvények elemzése				
4. Függvénytranszformációk				
5. Sorozatok				
6. Az analízis elemei				
Geometria, koordinátageometria, trigonometria				
1. Elemi geometria				
2. Síkgeometria				
3. Térbeli alakzatok				
4. Kerület, terület, felszín, térfogat				
5. Vektorok				
6. Trigonometria				
7. Koordinátageometria				
Valószínűség, statisztika				
1. Leíró statisztika				
2. Valószínűségszámítás				
3. Matematikai statisztika				

2. táblázat
A matematika feladatok mátrixa

2.7. A kiválasztott feladatok, illetve a teszt jellemzése

A 136 feladatból hat tesztvariánst állítottunk össze, amelyekből végül is a lektori vélemények figyelembevételével alakult ki az az itemkollekció, amellyel az első bemérést végeztük.

A tantárgyi kutatási beszámoló közös bevezetőjében vázolt megfontolások alapján (7) a matematika feladatok kipróbálása és bemérése is két tesztfüzettel történt. Az 1. füzetben helyeztük el a hipotézisünk alapján középszintűnek ítélt feladatokat, összesen 7 feladatot, amelyek az alkérdésekkel együtt 18 itemet tartalmaztak. A 2. tesztfüzetbe még további két feladat (8 item) került, amelyek emelt szintűeknek számíthatnak. Az 1. füzet 7 feladatának megoldását három óra alatt kellett befejezniük a diákoknak, a 2. füzet feladataira további egy óra állt a rendelkezésükre.

A feladatokat röviden a következőképpen jellemezhetjük: szerepeltek köztük újszerű, egyszerű gyakorlati problémák; a mai vizsgának is megfelelő egyenletek, amelyek megoldá-

sához lényegileg a megfelelő definíciók ismerete volt szükséges; koordináta-geometriai feladatsorok; újszerű, szöveges, az adószámítással kapcsolatos gyakorlati problémák; volt köztük továbbá gyakorlatias geometriai problémalánc; sorozatokkal foglalkozó újszerű, szöveges gyakorlati probléma, s voltak kombinatorikai feladatok.

A javításhoz megoldási útmutatót készítettünk, amelyben minden feladat megoldását a legkisebb értékelhető egységig lebontva közöltük az elérhető pontokkal együtt.

A pontozás kialakításánál több szempontot vettünk figyelembe. Egyrészt az értékelhető elemek számát, másrészt a feladatok feltételezett nehézségét, harmadrészt pedig a 2004-re tervezett vizsgaszabályzatban lerögzített maximális 100 pontot. A csoport minden tagja készített egy pontozási javaslatot az egyes feladatokra, úgy, hogy az összpontszám az 1. tesztfüzet (középszint) esetén 100 legyen, majd ezek átlagát véve alakult ki a végleges pontszám. (Az emelt szint két feladatára arányosan 38 pontot lehetett szerezni.)

3. A vizsgálatban részt vett tanulókról

A kutatás lehetőséget adott arra, hogy a korábbi CITO-projektben (8) szereplő fővárosi iskolák közül annak a 16 gimnáziumnak a diákjait vonjuk be a mérésbe, amelyek szívesen vállalkoztak az új típusú feladatok bemérésére, kipróbálására is. Így a matematika mérésben 16 iskola 526 tanulója vett részt.

A következőkben néhány adattal jellemezzük a tanulói mintát. Az adatok a tanulói kérdőív megfelelő kérdéseire adott tanulói válaszokból származnak.

Összlétszám	526
Matematikából felvételizők	290
Matematikából nem felvételizők	220

(A hiányzó tanulók a vizsgálat időpontjában még nem döntötték el a továbbtanulási szándékot.)

3. táblázat
A tanulók létszámadatai

A matematikából felvételizni szándékozók, illetve nem felvételizők aránya a mérés időpontjában lényegesen nagyobb a mintánkban (1,3), mint amilyen a tényleges országos arány a felvételik időpontjában (kb. 0,53). Ez egyrészt a fővárosra mindig jellemző, másrészt pedig ezt az arányt nem lehet véglegesnek tekinteni, mert a jelentkezések időpontjában még általában sokan meggondolják magukat. A vizsgálat következtetéseinek szempontjából azonban e tény is óvatosságra inthet bennünket.

A megelőző évi iskolai matematika érdemjegyek szerint a vizsgált csoport nem mutat különlegességet, a közepes és a jó jegyek dominálnak, és a jelesek között többen vannak a fiúk, mint a lányok. Ez az adat egybevág a MONITOR-vizsgálatokból kapott országosan érvényes ténnyel, miszerint a 12. évfolyamon szignifikáns különbség van a fiúk és a lányok matematikatudása között, a fiúk javára. (9) Ez tükröződik tehát a helyi érdemjegyekben is.

Érdemjegy	Teljes minta (%)	Fiúk (%)	Lányok (%)
Elégséges	12,9	14,3	11,7
Közepes	26,2	22,8	29,7
Jó	34,3	33,6	35,0
Jeles	26,2	29,3	22,9

4. táblázat
A tanulók eloszlása a matematika érdemjegyek szerint

A matematika tantárgyat a vizsgált tanulónak több mint a fele kedveli mind a lányok, mind a fiúk esetében, ahogyan azt az 5. táblázat mutatja.

A matematika kedveltsége	Teljes minta (%)	Fiúk (%)	Lányok (%)
egyáltalán nem kedveli	8,7	5,8	11,3
nem kedveli	23,1	19,3	27,1
kedveli	54,1	59,5	48,9
nagyon kedveli	13,1	15,1	11,3

5. táblázat
A matematika kedveltsége

A 6. táblázat adataiból az látható, hogy a tanulók inkább átlagos feladatmegoldónak tartják magukat, mintsem jónak, illetve hogy a fiúk jelentősebb aránya érzi magát jó feladatmegoldónak, szemben a lányok ez irányú önképével.

Feladatmegoldó képesség	Teljes minta (%)	Fiúk (%)	Lányok (%)
nem túl jónak	25,2	18,5	31,5
átlagosnak	48,2	48,6	48,1
jónak	24,3	29,3	19,2
nagyon jónak	1,5	2,7	0,4

6. táblázat
A tanulók önértékelése a feladatmegoldó képesség alapján

A 7. táblázat azt mutatja, hogy a matematika mindennapi életben betöltött szerepét eléggé jelentősnek látják a tanulók, s itt is a fiúk véleménye a markánsabban egyetértő.

A matematika fontos a mindennapi életben	Teljes minta (%)	Fiúk (%)	Lányok (%)
nagyon egyetértek	11,2	15,1	7,5
egyetértek	71,9	71,0	72,6
nem értek egyet	13,9	10,0	17,8
egyáltalán nem értek egyet	1,7	1,9	1,5

7. táblázat
A matematika fontosságának megítélése

A fontosság megítélése mellett a tanulók arról is nyilatkoztak, hogy a jövő életpályájuk során hogyan látják a matematika szerepét. A 8. táblázat alapján látható a fiúk és a lányok közötti különbség; több fiú lát maga előtt olyan pályát, amelyben a matematikának meghatározó szerep jut.

Olyan munkát szeretnék, amelyben használom a matematikát	Teljes minta (%)	Fiúk (%)	Lányok (%)
nagyon egyetértek	11,2	14,3	8,3
egyetértek	37,0	45,9	28,6
nem értek egyet	32,6	26,6	37,3
egyáltalán nem értek egyet	17,1	10,4	23,3

8. táblázat
A matematika szerepe a hivatásban

A feladatok beméréséhez, jellemzéséhez alkalmazott tanulói mintánk a választott szempontok szerint nem mutat semmilyen rendkívüli jellegzetességet, így a feladatokra a kapott adatok alapján érvényes megállapításokat tehetünk.

4. Az értékelésről

A megoldott feladatok értékelését a fejlesztő munkacsoportban részt vevő tanárok végezték a javítási útmutató alapján. Véleményük szerint az útmutató általában megfelelő eligazítást adott. Voltak azonban olyan részelemek, amelyek értékelése még ennek ellenére is nehéz volt. Ebben a vizsgálatban nem volt módunk egy-egy dolgozatnak több értékelő általi javítására, így nem kaptunk igazi visszajelzést arról, hogy az egyes itemek megítélésében hol lehetnek eltérések a különböző értékelők között. A jövőben az útmutató finomítására, így a pontosabb értékelésre adna lehetőséget az, ha az itemek értékelését legalább két különböző értékelő végezhetné, s az értékeléseket egybevethetnénk egymással.

A következőkben a középszintnek megfelelő teszt eredményeit, az elemzés módját és példaként két item jellemzését mutatjuk be.

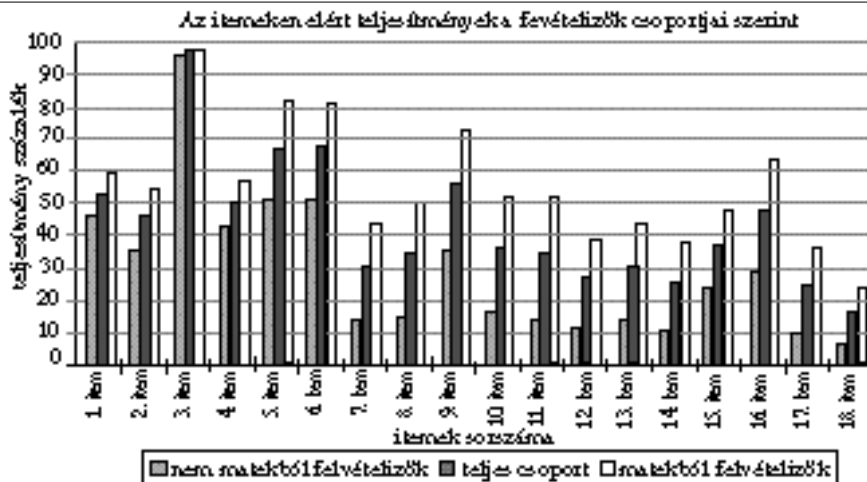
4.1. A teszten elért eredmények

Adatok	Teljes csoport	Matematikából nem felvételizők	Matematikából felvételizők
Létszám	526	220	290
Šzórás (pontszám)	23,69	15,43	22,52
Teljesítmény (%)	40,45	26,28	52,26
Megbízhatósági mutató (a)	0,90	0,83	0,87

9. táblázat

Az 1. alteszt eredményeinek összefoglalása

A 9. táblázatból első közelítésben látható, hogy a teljesítményátlag meglehetősen alacsony. A viszonylagosan alacsony teljesítményekhez a feladatok újszerűségén túl az is hozzájárult, hogy a feladatok bemérését az érettségi előtti szokásos összefoglalás most nem előzte meg. Ez a tény valószínűsíthetően kihat az itemek nehézségi indexére, a teljesítettség alacsonyabb, vagyis az itemek nehezebbnek tűnnek, mint az egy későbbi mérés alapján lett volna várható. Az itemek ezen felüli viselkedése eléggé jellegzetes, amint azt később, az itemelemzésben látni fogjuk. A differenciáló képességet valószínűsíthetően nem befolyásolja a mérés időpontjának ténye. Az itemek részletes elemzése előtt az 1. ábra segítségével az egyes itemeken bemutatjuk a két alcsoport teljesítményeit.

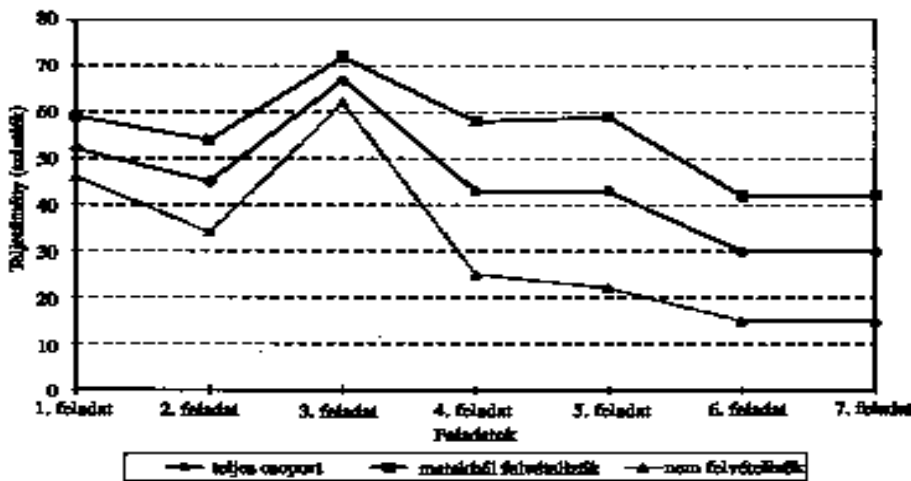


1. ábra
Az egyes itemeken elért teljesítmények az 1. altesztben

Az 1. ábra alapján jól látható, hogy a felvételizők és a nem felvételizők csoportja között a teljesítményekben jelentős különbség van, s hogy a matematikatudás mérésének szempontjából valójában külön kezelendő két részpopulációról van szó.

Ugyanezt az eredményt tükrözi a középszintűnek szánt itemeket összefogó hét feladat teljesítményét szemléltető 2. ábra is, amelyet másfajta vizuális szemléltetéssel készítettünk el.

A matematika érettségi tehát azzal, hogy külön kezeli a felvételizőket és a nem felvételizőket, már jelenleg is figyelembe veszi a tantárgyra vonatkozó természetes rétegződést, amit e tárgyban a két szint megléte kifejez.

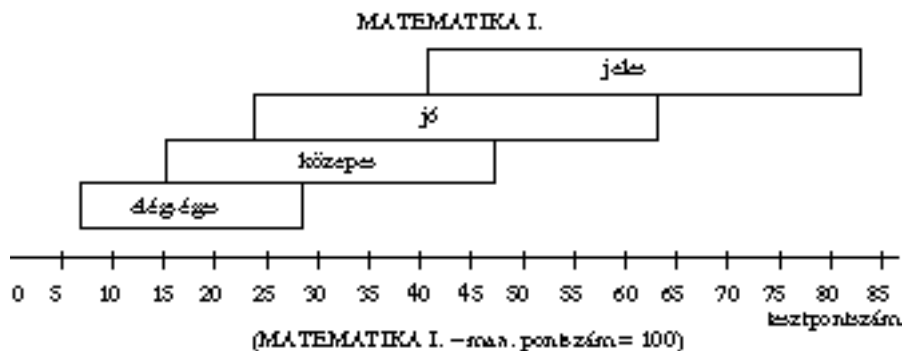


2. ábra
Az egyes feladatokon elért összesített teljesítmények a középszintre szánt hét feladatban

4.2. A teljesítmények az előző évi osztályzatok tükrében

Felmérésünk a szokásos iskolai érettségivel szemben most nemcsak abban az értelemben számít központi vizsgának, hogy a feladatokat nem az iskola állítja össze, hanem tulajdonképpen szabályos „külső vizsgának” tekinthető, hiszen az értékelést nem az osztályt

tanító tanár, hanem külső értékelő végzi. Ezért, annak ellenére, hogy a tanuló előző évi osztályzata nem azonos azzal a jeggyel, amit tanárától erre a dolgozatra kapna, mégis tanulásos egybevetni, hogy az előző évi osztályzatok és a teszten elért teljesítmények (külső értékelés) milyen viszonyban vannak egymással.



3. ábra

Az előző évi matematika érdemjegyek és a teljesítmények

A 3. ábra azt mutatja, hogy az egyes érdemjegyek szerinti csoportokban milyen intervallumba esnek a tanulói teljesítmények. Látható, hogy a jeles és a jó érdemjegy sávjai milyen szélesek a középszintűnek szánt 1. feladatsoron (MATEMATIKA I). A helyi értékelés alapján jó érdemjegyű tanulók szóródása igen nagy, 22–23 pontos dolgozatok, illetve 63–64 pontos dolgozatok is szép számmal előfordultak a mintában. A jeles osztályzatú tanulók egy része ezen a központi feladatsoron még 40 pontot sem ért el, vagyis 40% alatt teljesített.

Ezek az adatok, vagyis az, hogy a helyi jeles, jó és egyéb osztályzatok mögött mennyire nem azonos tudás húzódhat meg, szintén rávilágítanak arra, hogy az érettségi vizsga értékelésének objektivitását, az országosan azonos standardokat biztosító törekvések nagyon is időszerűek az érettségi reformfolyamatban.

5. Az itemek elemzése

Az itemek elemzését a következő módon végezzük:

Minden egyes itemet a mátrixban való hovatartozás (tartalmi besorolás és műveleti jelleg) szerint, a feltételezett nehézség szerint és a feldolgozáshoz szükséges idő szerint jellemezzük. Kicsit részletesebben azt is körvonalazzuk, hogy milyen matematikai tevékenységek vezethetnek el a feladat megoldásához. A felmérés mennyiségi mutatóit táblázatos formában közöljük a teljes csoportra, a felvételizőök, illetve a nem felvételizőök csoportjára bontva. Ezek: az itemen elérhető maximális pontszám, az itemen elért pontátlag, a teljesítettség százaléka, a szórás, és az item két korrelációs együtthatója (az r_{it} az itemnek a teljes teszttel való korrelációja és az r_{in} pedig az itemnek a korrelációja a tesztnek ahhoz a részéhez, amely az aktuális itemet nem tartalmazza). Az itemek teljesítettség százaléka azonos azokkal a p értékekkel, amelyeket a teszt összesített adatainak bemutatása során már megadtunk.

A táblázatban felsorolásszerűen szerepeltetjük azt is, hogy az interkorrelációs mátrix alapján az egyes itemeknek mely más itemekkel van szorosabb korrelációjuk. Ezek az értékek is befolyásolják, hogy mennyire alkalmas a feladat a tényleges középiskolai tudás mérésére.

A feladatmegoldáshoz felhasznált időről is képet kaphatunk, hiszen a tanulók jelentősebb része a megoldásra szánt időt is jelezte.

Az elemzéshez három csoportba foglalt grafikon-együttesek is tartoznak. Az ún. tiagráfok azt mutatják meg, hogy az összteljesítmény alapján képzett, nagyjából azonos létszámú,

meghatározott összteljesítményű részcsoporthogyan teljesítették az adott itemet. Ezekkel a grafikonokkal az item differenciálóképessége jellemezhető a teljes csoportban, a felvételizők, illetve a nem felvételizők csoportjában.

A teljes tanulói mintát és a felvételizők mintáját egyaránt 7–7 teljesítmény-csoportra osztotta a szoftverünk a csoportlétszámok viszonylagos egyenlőségét figyelembe véve, míg a nem felvételizők mintájából öt részcsoporthoz képződött. Ezeknek a részcsoporthoz az adatait foglalják össze a 10–12. táblázatok.

Teljesítménycsoport	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Létszám	72	71	68	74	75	68	98
Összteljesítmény (%)	11,2	19,6	25,1	33,3	45,8	58,3	79,0

10. táblázat
A teljes minta teljesítmény-részcsoporthozadatai

Teljesítménycsoport	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Létszám	52	37	37	34	32	33	32
Összteljesítmény (%)	14,6	26,0	36,8	48,6	59,8	70,8	89

11. táblázat
A felvételizők teljesítmény-részcsoporthozadatai

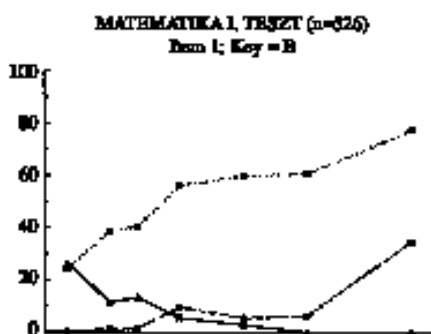
Teljesítménycsoport	1.	2.	3.	4.	5.
Létszám	40	41	40	37	51
Összteljesítmény (%)	10,3	18,0	22,6	28,1	48,6

12. táblázat
A nem felvételizők teljesítmény-részcsoporthozadatai

A továbbiakban a tiagráfok értelmezését mutatjuk be.

Kiemeltük az 1. item teljes csoportra vonatkozó ábráját és ezt használjuk szemléltetésül.

Minden tiagráf három vonalgráfból áll. A vízszintes tengely az összteljesítmények alapján képzett részcsoporthoz teljesítményeit reprezentálja, természetesen növekvő sorrendben.



4. ábra
A tiagráf

A tömör vonal azt mutatja, hogy az egyes itemeken az összteljesítmény alapján képzett részcsoporthoz a tanulók hány százaléka nem tudott pontot szerezni, vagyis hány százaléka nem tudott a feladattal semmit sem kezdeni. Ezek a vonalak értelemszerűen balról jobbra haladva lefelé futnak. A „pont-vonal-pont-vonal” jelzetű grafikon azt mutatja meg, hogy az adott teljesítménycsoportba tartozó tanulók hány százaléka volt képes ma-

ximális pontot elérni. Ez értelemszerűen a jobb összteljesítmények felé (jobbra) haladva növekvő tendenciát mutat. A pontsorból álló harmadik grafikon pedig azt mutatja, hogy az adott ítemet az egyes teljesítménycsoportok hány százalékban teljesítették. Természetesen ez is jobbra növekvő tendenciájú. E három dologból vonhatjuk le a következtetést az ítemek differenciáló erejére vonatkozóan. A túl lapos görbék nem túl jól differenciáló ítemet ábrázolnak, vagyis az ítem megoldottsága vagy nem megoldottsága nem feltétlenül a tényleges tudástól függ a legnagyobb mértékben. A markánsan emelkedő meredekségű szakaszokból álló grafikonokhoz tartozó ítemek pedig jól differenciálnak, azaz a megoldottságuk a tanulók jelentős részénél a tényleges tudásnak megfelelő. Minél nagyobb tudású a tanuló, annál nagyobb eséllyel oldotta meg jó színvonalon a feladatot.

E rövid tanulmány keretében nincs mód arra, hogy az összes ítem részletes elemzését bemutassuk, így csak két ítemet emeltünk ki: az egyik egy kevésbé jól differenciáló, a másik pedig egy jó ítem.

4.2. Ítemelemzések

1. ítem

1. feladat: Péter 20 perces nyelvleckéket, Ágnes 48 perces kisfilmeket gyűjt. Egyforma műsoridejű videokazettát kaptak ajándékba, és mind a ketten annak örültek, hogy maximálisan ki tudják használni a kazettát. Hány perces kazettát kaphattak? (8 pont)

A feladat témaköre: számelmélet

Műveleti szint: produktív 1

Érettségi szint: középszint

Becsült nehézség ötfokú skálán: 2

A megoldás becsült időigénye: 5-8 perc

A tanulói tevékenység jellemzése:

- szövegértelmezés, a megoldáshoz a legkisebb közös többszörös alkalmazásának felismerése vezet;
- a legkisebb közös többszörös kiszámítása;
- a kapott szám, illetve egész többszöröseinek a szövegre vonatkozó értelmezése;
- szöveges válasz megadása.

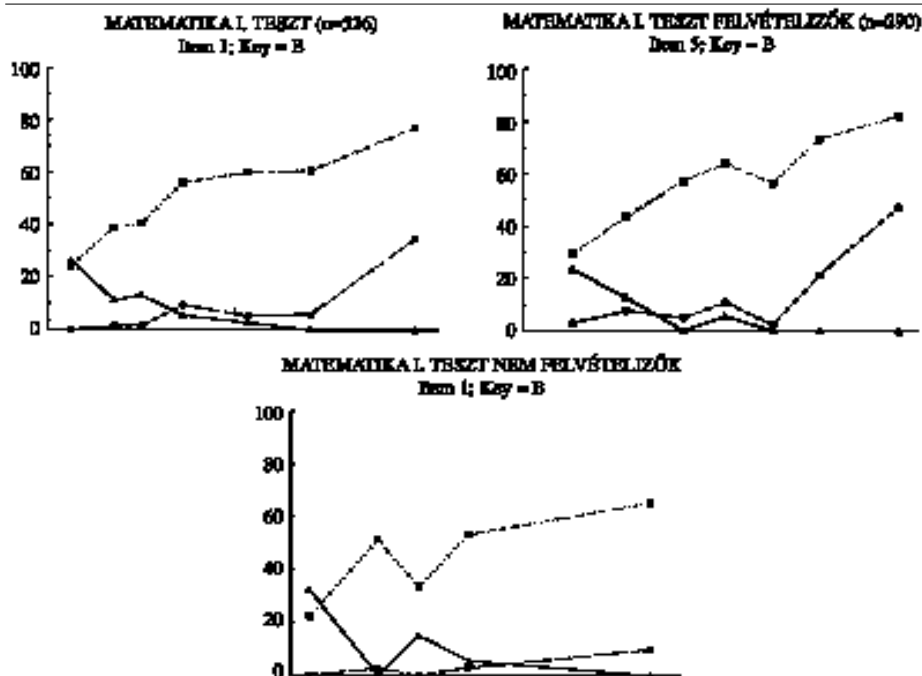
Ítemjellemzők	Teljes csoport	Matematikából nem felvételizők	Matematikából felvételizők
max. pont	8	8	8
pontátlag	4,2	3,69	4,70
teljesítmény (%)	52	46	59
szórás	2,5	2,46	2,49
r_{it}	53	41	54
r_{ir}	45	26	46

A megoldásra fordított idő átlaga: 4,2 perc.

Szorosabban korreláló ítemek: 2.

A legjellemzőbb tanulói reagálás: a feladat túl könnyű.

1. ítem – tiagráfok:



A hipotézisekhez képest alulteljesített az item abban az értelemben, hogy mindkét alcsoportban bizonyos szintig sokan eljutottak a megoldásban, de a teljes elvárást kevesen teljesítették.

Teljes csoport:

- minden teljesítménycsoportban elfogadhatóan alacsony a 0 pontot elért tanulók aránya;
- minden teljesítménycsoportban sajnálatosan alacsony a maximális pontot elért tanulók aránya;
- az egyes csoportoknak az itemen elért teljesítménye csoportról csoportra növekvő tendenciát mutat.

Nem felvételizők (5 teljesítménycsoport):

- az itemteljesítmények növekedése eléggé hektikus, a 3. teljesítménycsoport tagjai több mint 10%-kal alacsonyabb teljesítmény nyújtottak, mint a 2. teljesítménycsoport tagjai;
- még a két legmagasabb teljesítménycsoportban is igen alacsony a maximális pontot elért tanulók aránya.

Felvételizők (7 teljesítménycsoport):

- a csoportról csoportra történő teljesítménynövekedésben törés van, az 5. teljesítménycsoportnak az itemteljesítménye alacsonyabb még a 3. csoport teljesítményénél is.
- még a két legmagasabb teljesítménycsoportban is meglehetősen alacsony a maximális pontot elért aránya.

Az item sok más itemmel korrelál, nem szokványos érettségi feladat.

A tiagráfok lefutása alapján azt mondhatjuk, hogy nem túl jól differenciál a középszintet választó tanulók esetében.

A nehézségre vonatkozó hipotézishez képest az item alulteljesített abban az értelemben, hogy mindkét alcsoportban nagyon kevesen oldották meg teljes egészében a feladatot, noha sokan tudtak ténylegesen érdemben foglalkozni vele.

Nagy a különbség a tesztet összeállító és értékelő pedagógusok, valamint a tanulók szemléletmódja között a tekintetben, hogy mikor teljes egy feladat, mikor nevezhető egy megoldás késznek.

A pontvesztések jelentős része valószínűsíthetően abból adódik, hogy sokkal kevesebb tanulónak tényleges igénye a teljes válasz elemzése, mint amennyien ténylegesen ezt meg tudnák tenni.

Az item szövegezésében konkrétabb utalást kellene tenni a matematikailag lehetséges összes megoldás megkeresésére és arra, hogy mi felel meg a gyakorlati életnek. A feltételes módban fogalmazott kérdés („Hány perces kazettát kaphattak?”) a tanulók számára nem jelenti azt egyértelműen, hogy az összes megoldást keressék meg. Sokkal inkább arra gondolnak, hogy ha egyet megtaláltak, akkor már nem is kell többet keresniük, hiszen ez is megoldás lehet. A matematikai feladat nyelvi megfogalmazása ellentmondásban van a szavak által közvetített hétköznapi jelentéssel.

Az is felvetődhet, hogy a gyakorlatorientált kérdések esetében engedni lehet a matematikai szigorúságból, a tanulók által túlzó precízkedésnek érzett igényből.

Az item paramétereit alapján azt mondhatjuk, hogy a feladatot a fentiekben elmondottak szerint érdemes átfogalmazni, majd újra bemérni, parametrizálni.

5. item

4. feladat: Az alábbi kérdések az $A(3, 2)$, $B(-4, -5)$ és $C(-7, 8)$ pontok által meghatározott ABC háromszögre vonatkoznak. A válaszokat számítással indokolja!

a) Egyenlő szárú-e a háromszög? (3 pont)

A feladat témaköre: koordináta geometria, egyenlő szárú háromszög

Műveleti szint: produktív 1

Érettségi szint: középszint

Becsült nehézség ötfokú skálán: 4

A megoldás becsült időigénye: 8–10 perc

A tanulói tevékenység jellemzése:

– csúcspontjaival megadott háromszög oldalainak meghatározása, a kapott eredmények összehasonlítása;

– szöveges válasz.

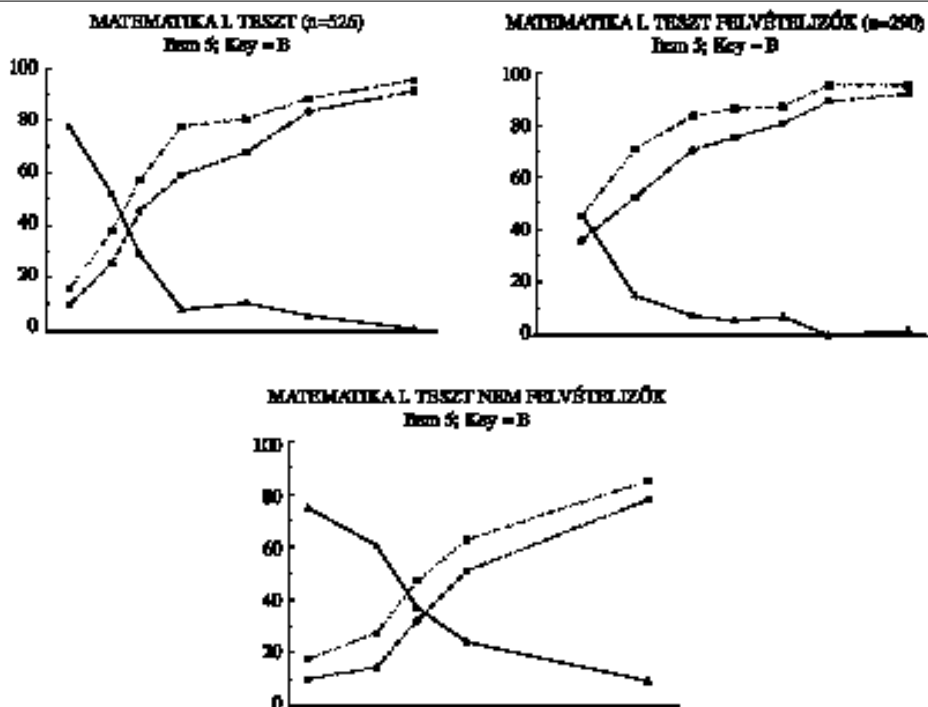
Itemjellemzők	Teljes csoport	Matematikából nem felvételizők	Matematikából felvételizők
max. pont	3	3	3
pontátlag	2,00	1,50	2,44
teljesítmény (%)	67	50	81
szórás	1,28	1,36	1,02
r_{it}	57	54	44
r_{ir}	53	48	40

A megoldásra fordított idő átlaga: 8,17 perc.

Szorosabban korreláló itemek: 6, 7, 8, 9, 16.

Legjellemzőbb tanulói reagálások: a nem felvételizők túl nehéznek találták (25% jelezte); fő indok a sok számolás. Ugyanakkor mindkét csoportban a tanulók 10%-a tetszését is kifejezte.

5. item – tiagráfok:



Az elsősorban középszintűnek ítélt item mindkét csoportban jól differenciál, amint azt a tiagráfok megfelelő meredeksége mutatja.

Az item a teljesítettség és a nehézséget tekintve is megfelelően viselkedik mindkét csoportban:

- a nem felvételizőknél (középszint) közepes nehézségű az item;
- a felvételizőknél (emelt szint) könnyűnek számít az item;
- a korrelációs együtthatók közepes értékűek, az item megfelelő az aktuális tudás (koordináta geometria) mérésére. Az item jól korrelál a többi koordináta geometriai jellegű itemekkel.

Az item mind a közép-, mind az emelt szinten alkalmazható érettségi feladatként.

6. Rövid összegzés

A feladatbank kialakításával kapcsolatos kutató-fejlesztő munka több szempontból is igen tanulságos volt.

1. A fejlesztő csoportban való munka, a sok különböző nézőpont felszínre kerülése, a különböző szemléletmódok egymáshoz közelítése, az érvelések meghallgatása az érettségi és az érettségiző korosztály számos problémáját tárta fel. A megvitatásra érdemes, megválaszolandó kérdéseket részben már a szakmai fórumokon jeleztük, részben pedig tovább kell foglalkozni velük. A kétszintűség problémája, az emelt és középszint viszonya – és egyáltalán az érettségi modell kialakítása – sok próbamérést és szakmai vitát tesz még szükségessé.

2. A kétszintűség a matematika tantárgyban erőteljesen megmutatkozik. A feladatok bemérése alapján azt mondhatjuk, hogy teljesen különböző vizsga felel meg a középszintnek és az emelt szintnek.

3. Munkánk azt is megmutatta, hogy a feladatbank-építés idő- és pénzigényes tevékenység. Az itemanalízisnek csak egyik lehetséges segédeszköze a holland szoftver, a tiamix és a tiagráfokat készítő szoftver. Meggondolandó, hogy hazai fejlesztésű feladatbankot kezelő szoftver kialakítására mekkora szellemi és pénzügyi források állnak rendelkezésre, illetve az, hogy milyen más eszközökkel végezhetjük a beméréseket.

4. A tanulók sokkal kevésbé felkészültek, mint azt a fejlesztő csoport munkatársai feltételezték; azt is mondhatjuk, hogy az itemek általában nehezebbek voltak, mint amilyenek megítéltük azokat. Ez igen szükséges visszajelzés volt az érettségiről, hiszen sok éve már, hogy nincs igazi országos kép arról, hogy milyen színvonalú is a magyar középiskolások iskolai matematikai érettségije.

5. Az érettségi javítási útmutatójának kialakítása sokkal bonyolultabb folyamat, mint azt a munka elején képzeltük. Meg kell vizsgálni, hogy mennyire egyértelműen használható az útmutató, s a különböző értékelők esetében mekkora eltérések lehetnek. Kétségek merülnek fel még abban az esetben is, amikor a megoldásokat a lehető legaprólékosabban felbontjuk pontozható elemekre. A nyílt végű feladatmegoldás során mindig vannak olyan megoldások, amelyek eltérnek az útmutatóbelitől.

Kísérletet kell tenni a több értékelővel történő mérésre, és meg kell figyelni a pontozási eltérések mértékét, minőségét és miertjeit.

6. A megoldások pontosságát illető tanári kíváncsiság sokkal magasabb szintű, mint amilyenre a tanulók törekednek. A tanulók a matematikai precizségtől és ily módon a logikai teljességtől is eltekintenek, ha rátalálnak egy-egy nyilvánvalónak ítélt megoldásra.

7. A feladatok közül a gyakorlati életben hasznosíthatóak elnyerték a tanulók tetszését, még akkor is, ha nem tudták azokat jól megoldani, és több ilyenrel szeretnének találkozni.

8. Az érettségi tartalmi és formai megújítását meg kell előznie a pedagógusok kellő tájékoztatása, illetve olyan példatarak megjelenése, amelyek jól tükrözik az új szemléletet és segítséget jelentenek a felkészítésben.

Jegyzet

(1) *A Közoktatási törvény. (Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról az 1995. évi LXXXV. törvénnyel, az 1995. évi CXXI. törvénnyel és az 1996. évi LXII. törvénnyel egységes szerkezetbe foglalt szöveg.)* Okker Oktatási Iroda, Bp. 1996.

(2) *A kormány 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelete az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról. = Útmutató az 1998–2003 évekre. Az érettségi vizsga, az érettségi-képesítő vizsga, a szakképesítő vizsga lebonyolításához. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp. 1998, 237 p.*

(3) Uo.

(4) *Az érettségi vizsga részletes követelményei. Tervezet. Matematika.* Szerkesztette: LUKÁCS JUDIT. OKI, Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont, Bp. 1998, 57 p.

(5) LUKÁCS JUDIT: *Matematika. = Középiskolai tantárgyi feladatbankok I. Biológia – Matematika – Angol nyelv.* OKI, Bp. 1997, 103–160. p.

(6) *Összefoglaló feladatgyűjtemény Matematikából. 10. kiadás (szerk.: Gimes Györgyné).* Tankönyvkiadó. Budapest, 1992. 478 p.

(7) *Kutatási beszámoló. Feladatbank 1997–1998.* OKI-ÉK. Budapest, 1999. (Kézirat)

(8) LUKÁCS JUDIT: *Matematika*, i. m.

(9) VÁRI PÉTER: *A MONITOR '86 vizsgálat ismertetése.* Pedagógiai Szemle, 1989. 12. sz., 1123–1130. old.; HAJDU SÁNDOR: *A középfokú oktatásba lépő fiatalok matematikai műveltségének sajátosságai.* Pedagógiai Szemle, 1989. 12. sz., 1142–1153. old.; TOMPA KLÁRA: *MONITOR '93 – Matematika.* Új Pedagógiai Szemle, 1994. 7–8. sz., 109–121. old.; uő.: *Matematika. = Jelentés a magyar közoktatásról.* Szerkesztette: HALÁSZ G.–LANNERT J. OKI, Bp. 1995; uő.: *Közélpép a tanulók matematikatudásáról. = MONITOR '95. A tanulók tudásának felmérése* Szerkesztette: VÁRI PÉTER. OKI, Bp. 1997, 203–292. old.; VÁRI P.–ANDOR CS.–BÁNYI I.–BÉRCES J.–KROLOPP J.–RÓZSA CS.: *Jelentés a Monitor '97 felméréséről.* Új Pedagógiai Szemle, 1998. 1. sz., 82–101. old.

Program a magyarországi hátrányos helyzetű cigány gyermekek társadalmi esélyegyenlőségének elősegítésére

Olyan programot szükséges kidolgozni, amelynek révén a magyarországi cigány népesség többségénél a felnővekvő nemzedék számára az iskoláztatásnál megmutatkozó hátrányos helyzetet lényegesen csökkenteni lehet, hogy hosszabb távlatban lehetőség nyíljon a megszüntetésére. Magyarországon a cigányság számára a legreálisabb kitörési pont, felzárkózási esély az oktatásban van; tudnunk kell azonban, hogy az esélyegyenlőség kérdése csupán oktatási programok révén semmiképpen sem oldható meg. A foglalkoztatási, illetve jövedelmi viszonyok, a lakáskörülmények, az egészségügyi helyzet, a társadalmi, politikai, etnikai-kulturális stb. befogadás feltételei mindenképpen visszahatnak a felnővekvő nemzedék iskoláztatási–művelődési körülményeire. Egyetlen oktatási program sem képes az életkörülmények egész rendszerétől teljesen függetleníteni az iskoláztatást, az esélyegyenlőség alakulását.

Olyan felzárkóztatási programot kell kidolgozni, amely a magyarországi oktatási–nevelési hagyományokat figyelembe veszi, többé-kevésbé kiérlelt szervezési és nevelési elvekre támaszkodhat és elismert társadalmi gyakorlat áll mögötte, ugyanakkor figyelembe veszi a cigány lakosság valóságos helyzetét és az érdekeltek számára elfogadható. A program nem szolgálhat alapul semmiféle asszimilációhoz, a cigány etnikum beolvadásának a többségi nemzet részéről megnyilvánuló esetleges törekvéséhez, ugyanakkor nem nyújthat alapot a szegregációhoz, a cigány lakosság elkülönüléséhez, netán kirekesztéséhez sem. Vagyis olyan programot szükséges kialakítani, amelynek révén a felnővekvő cigányság az oktatás, nevelés segítségével képes megőrizni sajátos identitását, kultúráját, társadalmi–családi hagyományait, ugyanakkor elősegíti a többségi társadalomba való megfelelő beilleszkedését.

Működési feltételek

A programnak figyelembe kell vennie a Magyarországon kialakult és általános működő oktatási–nevelési intézményi rendszert; annak keretében, de a speciális feladatokra figyelve tud hatékonyan működni.

Minden program működéséhez megfelelő anyagi és egyéb eszközök is szükségesek; a legkiválóbb programokhoz is nélkülözhetetlenek az anyagi–technikai feltételek. Tudomásul kell venni, hogy minél sokrétűbb és attraktívabb programot kívánunk megvalósítani, annál nagyobb áldozatot szükséges vállalnia a társadalomnak és a cigány lakosságnak a siker érdekében.

A programot célszerű összekapcsolni az állami finanszírozással, oly módon, hogy a program keretében megvalósuló alapfeladatokat az önkormányzati költségvetésből finanszírozzák a normatívák szerint, a speciális igényeket pedig a költségvetésben már meglévő spe-

ciális normatívák igénybevételével. Nemzetközi programból azokat a többletigényeket szükséges finanszírozni, amelyekre a jelenlegi hazai feltételek nem nyújtanak fedezetet. Egy nagyvonalú, igényes felzárkóztatási program gazdasági–pénzügyi feltételei csakis több forrásból teremthetők meg.

A központi követelményeket, elvárásokat ebben az esetben csak alapnak szabad tekinteni, vagyis a roma felzárkóztatási programnak csak akkor lehet értelme, ha a minimál-programnál többet, sokkal többet tud nyújtani a benne résztvevőknek.

Azzal is számolni kell, hogy egy ilyen program hatékony végrehajtása a bekapcsolódó gyermekektől, szülőktől, pedagógusoktól többet követel, mint az átlagos intézményben levőktől. Külön szükséges hangsúlyozni, hogy a szép reményekkel kecsegtető, de jelentős többletköltséggel járó oktatási–nevelési programba csak olyan személyeket, családokat érdemes és célszerű bevonni, akik a többletfeladatokat, -kötelezettséget, -kötöttséget vállalni tudják és akarják, akik több munkára, áldozatra készek és képesek. A család támogató részvétele a siker lényeges eleme és követelménye. A magyarországi cigány lakosság felemelkedésének egyik legfontosabb feltétele, hogy olyan értelmiségi rétege legyen, amely vállalja népének történelmét, identitását, cigányságát, romaságát, az etnikumi tudatát, azaz ebből az értelmiségi rétegből alakulhat ki az a vezető elit, amely képes a cigányság érdekeit az európai normák alapján megfelelő színvonalon képviselni, népét a 21. századba úgy bevezetni, hogy ősi kultúráját, értékeit, hagyományait megőrizze, identitását váljalja és ápolja.

E nagy társadalmi feladat vállalásához a gyermekek felzárkózását, esélyegyenlőségét elősegítő oktatási–nevelési program szükséges, ez azonban önmagában nem elégséges feltétel. A program sikeréhez országos kiterjedésűnek és az oktatás valamennyi fokozatára vonatkozóan kell lennie, és alapvetően két pillérre, két intézményre: az iskolára és a kollégiumra szükséges támaszkodnia.

Az oktatás általános követelményeinek az iskolarendszeren belül kell eleget tenni, a nevelési és a sajátos oktatási, képzési feladatokat pedig a speciális cigány kollégiumi rendszer keretében lehet megfelelően megoldani. Az iskola biztosíthatja a cigány gyermekek megfelelő társadalmi integrációját, a különféle társadalmi rétegek közé történő, illetve a vallási, a nemzetiségi és a gyermekközösségekbe való beilleszkedést, a felmerülő esetleges ütközések elviselésének megtanulását, a tolerancia gyakorlását. A kollégiumban kell kialakítani azt a légkört, szervezeti, intézményi keretet, amely a speciális oktatási igények kielégítését és a nevelési feladatok megoldásához szükséges feltételeket biztosítja; az etnikai hovatartozás tudatos vállalásának erősítését, a közösségi nevelés adottságait és gyakorlásának módozatait szolgálja, és elősegítheti a vezetői feladatokra való felkészülést.

A cigány kollégiumok indokltsága

A cigány kollégiumok létesítését elsősorban nem a vándorló életmód teszi szükségesé – a cigány lakosság túlnyomó többsége Magyarországon már letelepedett és állandó lakóhelye van –, hanem a lakások minősége. A cigányság lakásai gyakran a települések szélén, távol az iskolától épültek, sokszor nehezen megközelíthető helyen. A „lakások”, gyakran putrik, nagy százalékban olyan kicsinyek és olyan alacsony komfortfokozatúak, hogy bennük a lakhatás, különösen a gyermekek számára alig vagy egyáltalán nem elfogadható, a normális tanulás pedig lehetetlen, amelyhez a hátrányos szociális helyzet is társul. Tehát sok cigány gyermek számára a normális tanulási feltételek biztosítása egyet jelenthet a megfelelő iskolákban és kollégiumokban való elhelyezéssel. A cigány lakosság egy részének azonban semmilyen lakása nincs, rokonoknál, ismerősöknél húzzák meg magukat, vagyis hajléktalanok. E családok gyermekei számára is a kollégiumi elhelyezés jelenti a megoldást. Az állami gondozottak jelentős része ugyancsak cigány származású. Ezeknek a fiataloknak a speciális kollégiumokban való elhelyezésével lényegesen jobban lehet

biztosítani a fejlődésüket, felzárkózásukat, mint az állami gondozó intézetekben való elhelyezésükkel. A cigány lakosság egy kisebb részénél a külföldön dolgozó zenészek, vándorkereskedők, a vándorló szórakoztatóiparban dolgozók gyermekeinél a kollégiumokban való elhelyezés ugyancsak indokolt és szükséges lehet azért, hogy szüleik nyugodtan dolgozhassanak, a fiatalok pedig megfelelően készülhessenek az életre.

A cigány gyermekek kollégiumi elhelyezésénél számolni kell azzal is, hogy a szülők nem szívesen engedik el gyermekeiket a városba, a kollégiumba. A közismert családszeretet, esetenként a gyermekek munkájára való igény is nehezíti a gyermekektől való elválást. A szülőket és a gyermekeket egyaránt meg kell és talán meg is lehet győzni arról, hogy jövőjük érdekében indokolt és célszerű vállalniuk a családtól való távollétből adódó nehézségeket.

Az iskolaválasztás segítése

A tehetségesnek mutakozó roma gyerekeket a lehető legkorábban célszerű jól kiválasztott, színvonalas városi iskolákba irányítani. Általános tapasztalat, hogy az ún. elit iskolákban a jó tanárok is szívesebben vállalnak munkát, mint a gyengébbekben és főként a távoli kisebb településeken. A gyermekeikkel különösen sokat törődő szülők is arra törekednek, hogy a legjobb iskolákban helyezték el őket. Ebből következik, hogy ezekben az iskolákban az átlagosnál jobb tanári kar olyan gyerekekkel foglalkozhat, akiknek a sorsát a szülők is az átlagosnál jobban figyelemmel kísérik, segítik tanulásukat. Ugyanakkor ezekben az iskolákban általános a túljelentkezés, és az iskolának lehetősége van a legtehetségesebb tanulók kiválasztására. A fentiekből természetes módon következik, hogy az ilyen iskolák tanulói jobb eredményeket mutatnak fel, ez pedig maga után vonja, hogy az iskolafenntartó önkormányzatok vagy más szervek közvetlenül vagy pályázatok útján anyagilag is kedvezőbb helyzetbe kerülnek, ami szintén visszahat az iskola színvonalára. Mindez indokolja, hogy a tehetségesnek tartott és speciális kollégiumba irányított cigány gyerekek ilyen iskolákba kerüljenek.

A színvonalas iskolába bekerült cigány gyerekek együtt tanulva tehetséges nem cigány gyerekekkel, jó tanárok keze alatt, a kollégiumi többléttámogatás mellett, reális esélyt kapnak a legmagasabb szintű képzésre és feltehetően szembe tudnak majd nézni a nagyobb kihívásokkal. Ugyanis a kedvező „szülői” háttérrel a kollégium tanári segítséggel, korrepetálással, különórák tartásával, a kötött felkészülési idővel – az igényes közösségi közegben biztosítani tudja. Az, hogy a cigány gyermekek jó iskolában tanuljanak, hozzájárul emberi tartásuk erősödéséhez, elősegíti a keresettebb felsőfokú tanintézetbe való bekerülésüket és kitarításukat, és végül, ilyen módon a legmagasabb szintű és társadalmilag is elismert iskola elvégzésével jobb állásokhoz juthatnak.

Természetesen a cigány gyermekek iskolaválasztásánál is tiszteletben kell tartani a gyermekek, illetve szüleik szabad iskolaválasztási jogát, pályaválasztási szabadságát. Az iskolába irányítás nem lehet kényszer, csakis orientálás.

A kollégium a felzárkóztatás színtere

Sok évszázados és világszerte elismert tapasztalat, hogy a legmagasabb szintű elitképzés bentlakásos intézményekben, kollégiumokban valósítható meg. Erre napjainkban a hazai cigányság értelmiségi elitjének kinevelése érdekében feltétlenül szüksége van mind a cigányságnak, mind a többségi társadalomnak. A cigány gyermekek esélyegyenlőségének lényeges növelése érdekében általában a kollégiumi tapasztalatokat, különösen a népi kollégiumi tapasztalatokat lehet és célszerű felhasználni.

A magyarországi viszonyok között különösen a falusi cigány gyermekeknek a felnőtt életbeni esélyegyenlőségét mindenekelőtt a kollégiumi neveléssel lehet megoldani. A kollé-

giumban a közösség, a kulturált környezet, a folyamatos nevelői hatások biztosíthatják azt a keretet, amely a felzárkózáshoz a feltételeket leginkább biztosítja.

Ugyanakkor a cigány lakosság családközpontú gondolkodása következtében a gyermekek kollégiumi elhelyezése nehézséget is okoz. De elképzelhető, hogy napjainkban a szülők és a gyermekek már meggyőződtek arról, hogy jövőjük érdekében a kollégiumi elhelyezés és a viszonylag ritkább hazalátogatás a jövő érdekében szükséges és célszerű. A testvéreket, a rokonokat, az egy településről származókat természetesen lehetőség szerint indokolt egy kollégiumban elhelyezni.

A cigány kollégiumok létrehozásának első és legfontosabb feladata természetesen, hogy az iskolába járó tanulók lakóhelyeül szolgáljanak, biztosítsák az étkezésüket és a tanulás feltételeit. Ez azonban kevés, és a fentiek önmagukban még nem indokolnák az önálló cigány kollégiumi rendszer létrehozását. Ezeknek az intézményeknek a szokásos kollégiumi funkciókon felül speciális oktatási, kulturális, képzési–nevelési feladatokat is el kellene látniuk.

Kollégiumi oktatási feladatok

A kollégiumokban kell biztosítani azokat az oktatási programokat, amelyekben a cigány fiataloknak az iskolai oktatási feladatokon felül célszerű részt venniük, s amelyek a cigány nép származásáról, történelméről, földrajzi elhelyezkedéséről szóló ismereteket adják át nekik. A kollégiumban kell gondoskodni a cigány népi kultúra bemutatásáról s lehetőséget teremteni annak művelésére. A cigány dalokat, táncokat, zenét, irodalmat, költészetet, képzőművészetet minden cigánygyerekkel meg kell ismertetni. A kollégiumok lehetnek azok „műhelyek”, ahol a bentlakók, esetleg az adott településen vagy a környékén lakó cigány és nem cigány érdeklődők ezeket a kulturális tevékenységeket magasabb színvonalon is művelhetik. A kollégiumokban indokolt megteremteni a feltételeit azoknak a jellegzetes cigány kisipari, kézműipari tevékenységeknek, amelyek szorosan hozzátartoznak a cigány lakosság életéhez, történetéhez, kultúrájához. Ez természetesen nem minden kollégiumban lehetséges és szükséges. Ezeket a feladatokat egy-egy hétvégén vagy a tanulási szünetekben, télen vagy nyáron megfelelő táborokban, vagy más intézményben is meg lehet oldani.

A cigány kollégiumok egyik legfontosabb feladata kell legyen a cigány nyelv oktatása. A cigány nyelv megfelelő szintű elsajátítása a kollégisták nagy részének lényegében egy „idegen” nyelv megtanulását jelenti, annak minden erőfeszítésével, gyötrelmével és áldozatvállalásával együtt. A leendő cigány értelmiség számára a cigány kultúra, illetve nyelv megfelelő szintű elsajátítása alapvető feladat. A kollégistáknak iskolájukban ugyanazokat a nyelveket kell tanulniuk, mint a többi növendéknek, de hátrányos helyzetük miatt a kollégiumban korrepetálásról szükséges gondoskodni, sőt külön nyelvórák beiktatását is célszerű lehet megszervezni. Természetesen a cigány kollégiumokban is gondoskodni kell az ott lakók sportolási, kulturális, játék-, illetve szórakozási igényének kielégítéséről. Kiemelkedő fontosságú, hogy az itt élő gyerekek hétvégeken tartalmas kirándulásokon vegyenek részt, szünidőben pedig megfelelő táborokba kerüljenek.

Ahhoz, hogy a kollégiumok ezeket a többletfeladatokat képesek legyenek megoldani, a többletlehetőségeket is biztosítani kell a számukra. A többletigényeket alapvetően két tényezőben jelölhetjük meg: a többletfeladatok ellátásához több idő szükséges, ezért feltétel, hogy ezek a kollégiumok valóban hétnaposak legyenek, vagyis hogy a szombatot és a vasárnapot is a kollégiumban töltsék. A többletfeladatok ellátása lényegesen több anyagi eszközt igényel.

A közösségi nevelés tartalma

A cigány kollégiumok legfontosabb feladata a közösségi nevelés elveinek és gyakorlatának érvényesítése, a közösségi tudat kialakítása és ápolása lehetne. A közösségi tudatot táplálhatja a közös etnikai tudat, a származás, a gyökér, a hasonló életkörülmények közül való kitörési kísérlet, esetleg a már megélt kirekesztettség tapasztalata. Az együttlakás, a tanulásban, a szórakozásban, munkában együtt töltött idő a közös örömök, az esetleg kellemetlenségek, de mindenekelőtt közös célok feltétlenül elősegítik a közösségi szellem és az érzelmek alakítását. Az aktív kulturális és sporttevékenység, az országjárás, az elsajátított ismeretek, a kialakított belső szervezeti formák, a népért való tudatos felelősségvállalásra nevelés egyaránt a közösségi összetartozás tudatát erősíti, az egymással való törődést szolgálja. Amikor kollégiumi közösségről beszélünk, szó sem lehet az uniformizálásról, az egyéniség elfojtásáról, valamiféle egységes gondolkodásnak, cselekvésnek az egyénre való ráerőszakolásáról. Az igazi közösség nem az egyén ellen hat, nem az egyéniség elnyomására szolgál, hanem éppen ellenkezőleg, keretet ad az egyéni törekvéseknek, tehetségek kibontakozásának.

A biztos közösségi háttér elősegítheti a kollégium és a kollégisták nyitottságát, a más oktatási intézményekkel, ifjúsági szerveződésekkel való jó együttműködést. A közösség melege nem az elzárkózásnak, hanem a barátságának szolgál alapul. A viszonylag kis létszámú közösség ugyanakkor egyfajta véd- és dacsövetséget is jelenthet.

A közösségi életben talán a legfontosabb, hogy a közösség tagjai egymást segítik közös és egyéni eredményeik elérésében, együtt örülnek egymás sikereinek, segítenek egymásnak nehézségeik leküzdésében, a kudarcok elviselésében, a problémák megoldásában. A kollégiumi közösségben nem a származás, nem a család anyagi helyzete, s még csak az istentől kapott tehetség sem a legfontosabb, hanem a nehézségek leküzdése, az értékek kibontása, az emberi gyengeségek legyőzése, a mások felé irányuló segítőkészség, az áldozatvállalás, a közösségért végzett és mások érdekeit nem keresztező tevékenység, az elért eredményekből származó öröm, a cigány fiatalhoz méltó viselkedés és gondolkodás a cél.

A kollégiumok belső szervezete

A létesítendő cigány kollégiumok viszonylag alacsony létszámmal működhetnek hatékonyan. Azok a népes kollégiumok, amelyekben több száz fő él, ahol nem ismeri egymást név szerint minden tanuló, ahol az igazgató, a nevelők nem ismerik valamennyi kollégistát, családi, iskolai, egyéni problémáikat, nem igazán képesek igazi nevelőintézményként dolgozni. A hatékonyan működő, a népi kollégiumi szellemiséget képviselő, közösségi légkört nyújtó kollégiumok létszáma negyven–száz fő között alakulhatna.

A kollégiumi tagságot önkormányzati rendszerben indokolt vezetni. Vagyis a kollégisták maguk közül választják ki az ifjúsági vezetőket, akik a kollégium irányításában komoly szerepet kell, hogy kapjanak.

A kollégiumi tagokat kisebb egységekben célszerű tagolni. A legkisebb szervezeti egység hat–tíz főből állhatna, tagjai több egymás melletti vagy egymáshoz közeli szobákban nyerhetnének elhelyezést. A kis egységet horizontálisan vagy vertikálisan lehet szervezni, azaz különböző korúak, vagy ugyanazon osztályba, évfolyamba járók kerülhetnek valamely csoportba. Minden kis egységnek természetesen van egy „felelős” vezetője, akit a tagok maguk közül választanak. Célszerű azonban a csoporton belül olyan „tisztviselőket” is választani, akik a kis csapat speciális ügyeit intézi. Indokolt tanulmányi, kulturális, sport-, tisztaság- stb. felelőst választani. Jó, ha mindenkinek vagy majdnem mindenkinek van valamilyen feladata a csoporton belül. Ez a tagok öntudatát, felelősségét növeli, vezetői képességét fejlesztheti. Ezekből a kis csoportokból tevődik össze a kollégium egésze, amelynek élén az ifjúsági vezetőség áll. A kollégium létszámától, jellegétől füg-

gően annak élén öt–tíz tagú vezetőség állhat, amelynek feladata az ifjúság önállóságának biztosítása, önkormányzatának irányítása, megvalósítása. Az ifjúsági autonómiának igen komoly szerepe lehet a közösségi nevelésben, a vezetői képességek kialakításában, a vezetői szerepek előkészítésében.

A tisztaság és a rend fenntartása

A kollégium életének, belső rendjének kialakításánál a kollégisták valós társadalmi helyzetéből kell kiindulni, ugyanakkor nagy figyelmet kell fordítani a szegény emberek, illetve a cigányság érzékenységére, emberi méltóságára.

Feltehetően a gyermekek jelentős része korábban alacsony civilizációs szinten élt és a kollégiumban kell megszerezniük, kialakítaniuk olyan ismereteket, szokásokat, amelyek esetleg más társadalmi közegben a családban kialakulnak és iskolás korban már természetessé válnak. Ezek között az első a közösségi együttlétből következően elengedhetetlen feltétel a kollégiumban a rend és a tisztaság, a személyes higiénia magas szintű megkövetelése. A gyermekek, kamaszok időnként hajlamosak a tisztaság elhanyagolására. Egy-egy közösségben, különösen a hátrányos helyzetből kikerülők esetében, ennek a tényezőnek az átlagosnál lényegesen nagyobb a szerepe.

A kollégium épületének, a háló-, a tanuló- és a közösségi helyiségeknek, folyosóknak, az egészségügyi helyiségeknek minden körülmények között fehérre meszeltnek, tisztának kell lenniük. A virágok, a növények a folyosók és a társalgók természetes tartozékai. A falakat a gyermekek saját alkotásai, reprodukciók, esetleg eredeti művészi alkotások díszíthetik. Lehetőség szerint a kollégiumnak legyen játszó- és sportudvara, fákkal, cserjékkel, virágokkal díszített parkja. A kollégiumi életben a kollégisták maguk tartják rendben ágyukat, asztalukat, szekrényüket és a hálókat is a lakók takarítják. Altalában az udvart, kertet is ők gondozzák. Miközben a rend és a tisztaság a kollégiumban kiemelkedően fontos igény, felnőtt személyzetet a lehető legkisebb mértékben szabad csupán alkalmazni hozzá a költségek mérséklése és nevelési célból. A kollégisták, ha maguknak kell a rendet és a tisztaságot fenntartaniuk, jobban megbecsülik azt és jobban vigyáznak rá. Az egyéni higiéniai szokásokat a fiatalok érzékenységét figyelembe véve, csak fokozatosan és folyamatos odafigyeléssel lehet kialakítani, életstílussá avatni, amihez elengedhetetlen a nevelő odafigyelése és türelme, tapintata.

A kollégiumi igazgató és a nevelőtanárok

A kollégiumi igazgatónak nem célszerű főhivatású kollégiumi igazgatónak lennie, figyelembe véve, hogy kis létszámú kollégiumok létesítése indokolt. Ugyanakkor célszerű, hogy az igazgató a település elismert szakembere, tanára legyen és részt vegyen a helyi közéletben is. Célszerű továbbá, hogy az igazgató abban az iskolában tanítson, ahol a kollégisták az iskolai feladatukat végzik. Így közvetlenül ismerheti iskolai dolgaikat és a kollégisták mint tanárt is ismerik igazgatójukat. Az igazgató a lehetőség szerint lakjon a kollégiumi épületben vagy közvetlen annak közelében. Jó, ha a kollégisták szemtanúi igazgatójuk és családjá életének, munkájának. Célszerű, ha a kollégiumi nevelőtanárok, a fiatal pedagógusok (esetleg házastársukkal együtt) a kollégiumban laknak és kötetlen munkaidőben vállalják a nevelőtanárságot. A kollégiumban a nevelőtanárok számára nem lehet feladat a kötelező tanulási idő felügyelete, ezt feltétlenül az idősebb kollégistákra célszerű rábízni. A kollégiumban a szaktárgyi korrepetálásra, speciális órák tartására, szakkörök vezetésére indokolt külső tanárokat, szakembereket szerződtetni.

A kollégiumi nevelőkkel szemben munkájuk magas követelményeket támaszt, így anyagi és társadalmi elismerésük sem mellékes. A cigány kollégiumokban, amennyire lehetséges, célszerű cigány pedagógusokat alkalmazni, de mindenképpen olyan személyeket,

akik ezt az etnikumot nem nézik le és megfelelő empátiával bírnak irányában. Amennyiben lehetséges, indokolt felsőfokú tanintézetekben tanuló cigány fiatalokat bevonni a kollégium nevelőtestületének munkájába vagy valamilyen szakismereti feladatok ellátásába.

A kollégiumot rendeltetészerű, természetesen a felnőtt, kinevezett vezetőnek kell vezetnie, annak irányításáért, működéséért egyszemélyileg az igazgató felel. Az ifjúsági önkormányzatot azonban nem lehet valamiféle „fügefalevélnék” tekinteni, hanem célszerű megfelelő módon bevonni a kollégium vezetésébe. Az ifjúság felnőtté válását segítheti, ha koruknak megfelelő felelős munkát kapnak önmaguk és társaik nevelésében, vezetésében.

A cigány felzárkóztatási tanulmányi program irányítása

A cigány lakosság felnövekvő nemzedékei esélyegyenlőségét elősegítő felzárkóztatási programnak országos jelentősége van, így azt az egész ország területére kiterjedően indokolt megszervezni, működtetni. A program megszervezésére országos társadalmi szervezetet kell létrehozni (pl. a Roma Kollégiumokat Építő Szövetséget, ROKÉSZ-t). Ez a szervezet a különböző polgári, állami, nemzetközi és civil cigány szervezetek tekintélyes képviselőiből alakulna és felső szinten irányítaná, összefogná, segítené az egyes kollégiumok létrejöttének előkészítését, szervezését. Ennek a szerveződésnek első feladata lenne, hogy tekintélyes közéleti szereplők aláírásával felhívással forduljon a magyar néphez, társadalomhoz, valamint a nemzetközi közvéleményhez, hogy támogassa a magyarországi cigányság felzárkózását, esélyegyenlőségét elősegítő társadalmi program megvalósítását.

A szervezet az ország egész területén – egy előzetesen kidolgozott elképzelés alapján – kezdeményezéseket, szervező bizottságok megalakítását, illetve az alulról meginduló kezdeményezéseket valamiképpen egyetlen szervezett keretbe fogná. A kormánytól, az állami és önkormányzati hivataloktól, a különböző szerveknek kezdeményezné az alapvető jogi és technikai feltételek megteremtésének előkészítését, mindenképp a szükséges épületek felkutatását és a célnak megfelelő kialakítását.

Az anyagi eszközök biztosítására, illetve a különböző forrásokból várható anyagi eszközök összegyűjtésére és a megalakuló kollégiumok közötti elosztására egy alapítvány létrehozása látszik célszerűnek. Ez gyűjthetné össze a külföldi segélyszervezetektől az adományokat, az állami költségvetéstől különböző címen kapható normatív támogatásokat, az országos szervezetektől, nagyvállalatoktól, egyénektől az adományokat, illetve az országosan meghirdetett programokra kiírt pályázatokon venne részt.

A kollégiumok szakmai irányítója a Cigány Kollégiumok Szövetsége lehetne. Ez segítené a kollégiumi programok kidolgozását, a kollégisták, illetve a tanárok részére központi táborok, speciális tanfolyamok szervezését, a közös nevelési elvek kidolgozását és a tapasztalatok összegyűjtését, értékelését. A kollégiumokat képviselhetné országos hivatalos és társadalmi szervezetnél, esetleg szakmai írásos anyagok készítésével hozzájárulna a kollégiumi oktató-, nevelőmunka segítéséhez.

A kollégiumok önállósága

Az egyes kollégiumokat neves cigány vagy nem cigány, de a cigányság felemelkedését elősegítő közismert személyiségről, esetleg a cigányság értékeit megjelenítő fogalomról kellene elnevezni, lehetőleg a térségi, települési hírességekről, tehát mindenképp nevesíteni kellene azokat, akik a későbbiek folyamán egyfajta hagyományteremtésnek szolgáltathatnának alapul. Ugyanakkor valamennyi kollégiumnak nagyfokú önállósággal kell rendelkeznie; önállóan kellene saját oktatási, nevelési programját kidolgoznia a sajátos helyi igények és lehetőségek alapján. Az egyes kollégiumok az Alapítványtól létszámarányosan megkapnák a normatív támogatásokat, a további forrásokat helyben lehetne/kellene előteremteni.

A kollégiumok bevételi forrásai:

- az állami költségvetésből a fejkvóta szerint;
- a speciális cigány kollégiumok külön normatívája;
- a központi Alapítványba befolyt összegekből pályázat útján;
- megyei közalapítványoktól pályázatok útján;
- egyéb helyi vállalati, alapítványi, magánszemélyi juttatások;
- a kollégisták befizetései;
- a kollégium saját bevételei.

A szülők anyagi helyzetük függvényében gyermekeik kollégiumi ellátásához méltányos összeggel járulnak hozzá. A legrászorultabb szülők gyermekek utáni díjtétele csak jelképes összeg lehetne.

A kollégiumoknak nem lehet céljuk a saját bevételre való törekvés, de bizonyos bevételi forrásaik azért célszerűek lehetnek. Ilyen például az időlegesen szabad étterem vagy más helyiségek használatának átengedése, ilyenek a kollégiumi rendezvények bevételei, ilyen a kollégisták által a szakkörben előállított dísz tárgyak értékesítése stb.

Pártfogó testület

A speciális cigány kollégiumok kialakítását és fenntartását lényegesen segíti a pártoló, pártfogó testületek létrehozása. A kollégiumok mellett létrehozott pártoló testületek nem számítanak új találmánynak. A régi híres kollégiumokat is gyakran uralkodók, gazdag polgárok segítették anyagilag, és bizonyos elvárásokat is megfogalmaztak a támogatott kollégiumokkal szemben.

Az újonnan létrehozandó cigány kollégiumi hálózat kialakulásához nélkülözhetetlen az a társadalmi támogatás, amelyet egy tekintélyes társadalmi testület nyújthat. A testület tagjai részt vehetnének a kollégiumi rendezvényeken, amelyen esetleg maguk is szerepelhetnek, de mindenképpen emelhetik annak fényét. A pártfogó testület tagjai saját anyagi eszközeikből közvetlenül juttathatnak a kollégium számára, vagy pályázatokat írhatnak ki, alapítványokat létesíthetnek a kollégisták részére. A pártoló testületek tagjai mint közéleti személyiségek, intézmények, alapítványok támogatásaik révén is segíthetik a kollégiumot. Ugyanakkor a kollégiumban felmerülő bármilyen anyagi, etikai, személyi gond megoldásában indokolt lehet a pártfogó testületre támaszkodni, segítséget kérni. Lényeges lehet a pártoló testület tagjainak szerepe a kollégium, illetve a kollégistákról való kedvező kép kialakításában, a sajtókapcsolat kiépítésében. A pártoló testületek tagjai oly módon is segíthetik a kollégiumot, hogy bizonyos feladatot átvállalnak, például előadásokat szerveznek, foglalkozásokat vezetnek, segítik a kollégisták gyakorlati munkáját stb. A pártoló testület mint demokratikus, önszerveződő intézmény működhet saját választott vezetőséggel is, amelynek alapvető feladata a kollégium és a kollégisták anyagi és más jellegű segítése. A cigány kollégiumi hálózat kialakítása érdekében célszerű lehet az országos szintű pártfogó testület létrehozása, és valamennyi kollégium mellé az adott településen élő személyiségekből álló helyi testület létrehozása.

A kollégiumi szintek

A cigány felzárkóztatási programnak a fiatalok életkorához kell igazodnia, azonban bizonyos időszakok kiemelten fontosak lehetnek.

Az általános iskolába való felkészítés a további iskolai szereplés lényeges eleme. Feltehetően szükséges, hogy minden hátrányos helyzetű cigánygyermek olyan iskolaelőkészítésen vegyen részt – lehetőleg a lakóhelyén vagy annak közelében –, amely szavatolja az egészséges gyermekek megfelelő beilleszkedését az iskolai közösségbe és a nem cigány gyermekekhez hasonló ismeret és jártassági szint elérését, a sikeres iskolakezdés érdekében.

Az iskola-előkészítés megoldható helyi óvodában, speciális felkészítő program és csoport kialakítása révén, de az általános iskolás kollégiumok keretében működő cigány óvadás részlegek útján is, ez utóbbi azonban csak a vándorló cigányok esetében indokolt és szükséges.

Az általános iskolás gyermekek részére az iskola és kollégium külön szervezeti egységben szerveződhet. Ebben az életkorban különösen fontos a pályára irányítás, illetve a középiskolai képzésre való előkészítés. Természetesen más-más lényeges oktatási, nevelési feladatok jelentkeznek az alsóbb és a felsőbb évfolyamokon. Az általános iskolai felsőbb évfolyamokat már célszerű lehet a középiskolásokkal közös kollégiumokban elhelyezni.

A középiskolás kollégiumokban az értelmiségi elitnevelés szempontjából lehet kiemelkedő a szerepük. Ebben az életkorban történik a pályaválasztás, az életre való felkészülés döntő korszaka ez. A kollégiumi oktatási-nevelési programok szerepe leginkább a középiskolás kollégiumokra vonatkozhatna a legtisztább formában. Ebben az életkorban mindenképpen az önálló cigány kollégiumokhoz kellene ragaszkodni az általános iskolában, még célszerűségi okokból esetenként ettől el is lehetne tekinteni. Középiskolás cigány kollégiumot minden megyeszékhelyen, sőt minden nagyobb városban célszerű létrehozni. Ezekben a városokban és környékükön valószínűleg már az egész országban fellelhető olyan arányú cigány népesség, hogy gyermekeik számára az ésszerű méretű kollégium létrehozható és pedagógiai és gazdasági szempontból egyaránt megfelelően működtethető.

A felsőfokú oktatásban is elképzelhető önálló cigány kollégiumok létrehozása, de nem feltétlenül szükséges. Ezen a szinten a cigány kollégiumoknak a cigány elitképzésben lehet döntő szerepük, és azok a cigány kultúra alkotóműhelyeinek lehetnek az alapjai.

A cigány fiatalok képzésének egyik sajátos, nem elhanyagolható formája a büntető-nevelő intézetekben folyó nevelés. A fiatalokéak intézeti elhelyezését, még a börtönt is elsősorban oktató-nevelő intézményként kellene kezelni és maximális mértékben felhasználni az oda bekerülők képzésére, felzárkóztatásuk elősegítésére. A fiatalok kedvezőtlen körülményeit előnyvé kell formálni, a „börtönt” kollégiummá célszerű felemelni.

A cigány fiatalok társadalmi felzárkóztatása, megfelelő képzése csak akkor lehet igazán eredményes, ha az minden szinten, összefüggő rendszerben, megfelelő koordinálással történik. Ennek egyik lehetséges formáját – a cigány felzárkóztató kollégiumi rendszert – feltétlenül pártpolitikai, vallási stb. szerveződésektől függetlenül szükséges megszervezni és irányítani.

Szerb Antal

Magyar irodalomtörténetének 19. század-képe

*„Hozza közel a jelentős irodalmi alkotásokat főként a mai nemzedékhez,
s mélyítse el a magyar irodalom tanulmányozásának vágyát.
Bontakozzék ki belőle a magyar irodalom és a világszellem kölcsönhatása, de éles körvonalakban emelkedjék ki a műben a magyar zseni minden más néptől különböző sajátossága. Az esztétikai szempont vezető szerepe mellett súlyt kapjanak az irodalmat formáló eszmei, szociális, gazdasági és politikai történeti erőforrások is. Tegye jóvá a mű azokat az igazságtalanságokat, amelyeket az irodalom és a haladás ellenségei egyes írók, művek, irodalmi mozgalmak ellen elkövettek.”*

Az Erdélyi Helikon által 1930 júniusában új magyar irodalomtörténet megírására kiírt pályázat szövege három olyan lényegi kitévelt is tartalmaz –, „a magyar irodalom és a világszellem kölcsönhatása”, „a magyar zseni minden más néptől különböző sajátossága”, „az irodalmat formáló eszmei, szociális, gazdasági és politikai történeti erőforrások” (2) – amelyek fő szempontként, kulcsfogalomként épülnek bele a pályázati feltételekhez alkalmazkodó *Szerb Antal* irodalomtörténeti szintézisébe. A nyugati kultúrákra való kitekintés határozott elve, a hagyományos irodalomtörténetek (mindenekelőtt a népiesszemzeti szempontú koncepciók) által megrajzolt nemzetkarakterológia elvetése és új jellemrajz kidolgozásának szándéka, valamint a szociológia módszertani szempontjainak alkalmazása nemcsak egy európaibb nemzetideál képét tette kivehetővé a magyar irodalomtörténet-írás gyakorlatában, hanem gyökeresen megreformálta a magyar irodalom fejlődésrajzát és szinte teljesen átértelmezte a magyar irodalmi népiességről szóló elméletet. Mindez nemcsak részjelenségeiben, hanem tejjességében meghatározza a szintézis jellegét, így természetszerűen a 19. századi irodalomról alkotott értelmezését is. Különösen jelentős ez a tendencia a magyar irodalom népiességének megítélésében és Szerb romantikafelfogásában, hisz nem kevesebb történik itt, mint a magyar irodalom népivel való kölcsönhatásának megkérdőjelezése és a korábbiakban döntő jelentőségűnek vagy fénykornak – pl. *Horváth János*nál (3) – tekintett 19. századnak a 18.-kal a romantikának a felvilágosodás irányzataival szembeni beárnyékolásáról. Elemzésünkben ezeket a jelenségeket kíséreljük meg tetten érni, mindenekelőtt az irodalomtörténész létrehozta új fejlődésrajz, nemzetkarakterológia és népiesség-szemlélet szintjein.

Szerb Antal a (pályázati követelményként is előírt) bevezető jegyzetében az irodalom fogalmáról értekezik, meghatározza a rendszerezés fő elvét és természetesen módszereit. Felfogásában az irodalom elsősorban mint „irodalmi alkotás”-folyamat kap jelentőséget és értelmet. Az általa „régebbi irodalomtörténetek”-nek nevezett hagyományos irodalomtörténet-írással szemben elsődleges kifogásként említi, miszerint az „írók történetét” hozta létre, míg az újabb törekvésekben „maga az irodalom” kerül előtérbe. „Nem az egyszerű, itt meg itt élő, ilyen meg ilyen hibákkal és erényekkel megvert íróember érdekli, hanem az a mélyebb, a mindennapi életbe át nem lépő személyiség, aki a művek mögött áll, az

alkotó ember.” (4) Az irodalmi alkotás fogalma ebben az értelmezésben kettős, azaz két metafizikai mozzanatból tevődik össze: az ÉN-ből és a NEM-ÉN-ből. Az ÉN a személyiséget fedi, amely „csak egyszer és csak itten van: nem hasonlít semmire, csodálatos aroma, kegyelemszerű ajándék”. (5) Az irodalmi alkotás ÉN-mozzanata csak az intuíció számára tárul fel. Az irodalom történetének mint tudománynak e téren legfeljebb csak annyi feladata, illetve esélye van, hogy előkészítse az intuíciót e lehetőségre, kidolgozza és felvázolja az alkotói személyiség megértésének potenciális eljárásait.

Az irodalom NEM-ÉN-jét a külvilág, a művet előre meghatározó „már-itt-levő” (6) dolgok, azaz a „személy fölötti szövevények” (7) rendje jelenti az alkotásban. Szerb Antal két ilyen, az irodalomtörténet célmotívumaként meghatározható személy fölötti szövevényről beszél. Az egyik a gondolat, a másik a forma. A gondolat, bár személyességének foka nyilvánvaló, mégis személy fölötti mozzanat az irodalom e fogalomkörében, hiszen az irodalomtörténetet író Szerb értelmezésében – s e ponton nyilvánvaló a szellemtörténet direkt hatása – minden eszme, mely bármilyen tudomány vagy művészet rendszerében előfordulhat, csak elem, részjelenség az eszmék történetében. A forma, az irodalom személyfölöttiségének másik eleme, „már-itt-levő” műfajok, versformák, drámai elvek, prózai kompozíciós szabályok és nyelvi sémák összességét jelenti.

Az irodalom „szellemi” összetevőinek meghatározását és leírását a szellemtörténet konkrét definíciója követi: „Az eszme- és stílustörténetet és azt az előkészítést a megértő intuícióra, melyet az eszmék és formák mivoltának ismerete ad, nevezi az irodalomtudomány együttvéve szellemtörténetének” (8) Szerb Antal azonban nem marad meg a szellemtörténetnél mint irodalomtörténeti szintézise létrehozásának egyetlen módszerénél, hanem a szellemtörténeti aspektusok mellé azonnal egy másikat is rendel, mely az irodalom „érezhető realitásai”-val, az irodalom életével, funkciójával, a publikum igényeinek változásával foglalkozik. Mindezek az irodalom társadalmiságának összetevői, s mint ilyenek, az irodalomszociológia hivatott foglalkozni. „Ez vizsgálja az irodalom előbb említett élettörténetén kívül a közönség történetét, amely az újabb felfogás szerint éppoly fontos, mint az írók története” (9) – állapítja meg Szerb, és nem hallgatható el megállapításának a mai recepciótörténeti kutatásokkal való összefüggése.

Az irodalomtörténeti rendszerezés elveinek, egységes szempontjának kidolgozásában Szerb Antal, alkalmazkodva a pályázati feltételekhez, ugyancsak a hagyományos irodalomtörténeti szemléletekkel találja magát szemben, amelyeknek szempontjait (a babitsi eszményekre hagyatkozva) igyekszik értekezésében és az ezen alapuló szintézisben megfellebbezni. A bevezető jegyzet elvi alapvetést jelentő egysége vázlat szerűen mutatja be ezeket az ellentétpárokat, amelyek végigvonulnak a szintézis egészen, illetve meghatározzák annak mibenlétét. Szerb ugyanis a magyar irodalom nemzeti jellege helyett európaiságát, germán befolyásoltsága helyett francia szellemiségét, ösztönös jellegzetességei helyett intellektuális voltát igyekszik bizonyítani.

A magyar–európai szellemi együtt hatásra épülő Szerb Antal-i koncepció egyik legerőteljesebben megmutatózó újszerű vonása az a változás, amellyel (a hagyományokkal szemben) megreformálja irodalmunk fejlődésrajzát. A magyar irodalom fejlődési ívét az állam- és kultúralapító tétől (tehát eliminálja a magyar irodalom fejlődéstörténetéből a kereszténység felvétele előtti szellemi javakat), a nemzeti öntudat (karakter) létrejöttének állomásán (a török ellen vívott harccal hozható összefüggésbe), valamint a későbbi intellektuel-fejedelmek (*Balassi, Sylvester János, Dávid Ferenc, Misztótfalusi Kis Miklós, Apáczai Csere János, Szenczi Molnár Albert, Zrínyi, Mikes, Kazinczy, Kölcsey*) vívta szellemi-kulturális harc monumentumain keresztül a Nyugat szellemi értékrendjét jellemében és törekvéseiben is megelőlegező *Vörösmarty*-ig, az „öreg”, azaz az intellektuális problémákról értekező *Arany* portréját iktatva a képbe, a Nyugat (mindenekelőtt *Babits*) képviselte új irodalmiság létrejöttéig húzta meg. A fejlődésrajz kevésbé kiemelt, „ármékölt” részei is következtetésekre adnak lehetőséget. A dolgozat témáját itt leginkább érintő jelen-

ség Szerb romantika-értelmezése, melynek szembetűnő momentuma az, ahogy említett korszakát (tehát a 19. századot) irodalmunknak az általa preromantikának nevezett (a magyar felvilágosodás 18. század végi) szakaszával szemben háttérbe szorítja, valamint a romantika vezéregyéniségeként kezelt *Petőfit*, illetve életművét másokkal, mindenekelőtt Vörösmartyval (természetesen nem a „harmadik”, hanem a Babits által „fiatal”-nak és „férfi”-nek nevezett költővel) és Arannyal szemben mellőzi a csúc-, illetve a fénypontok megjelölésekor.

Szerb Antal magyarság-konceptiója úgy épül a korabeli (mindenekelőtt európai horizontúvá tágított) megújult történelemtudományra – s itt elsősorban *Szekfű Gyula* (10) szemléletére kell gondolnunk –, hogy egyszersmind meg is szabadítja annak magyarság–európaiság–szemléletét a faji mítoszoktól, a „törzsi kultúra” szerepéről alkotott nézetektől. Vagyis azt a magyar–európai szintézist, amelyet Szekfű és a korabeli történettudomány magyar–germán, pontosabban magyar–német szimbiózisnak vél – gondoljunk Szekfűnek a magyar–germán kultúrközösségről alkotott elképzelésére (11) –, Szerb magyar–francia kapcsolatnak tekinti. „A magyar kultúra eredendően keresztényi kultúra, mint az egyház legidősebb leányáé, a franciáé – és nem »megtért« kultúra, mint a germán népeké.” (12) A tudós e nézete szorosan összefügg a szintézis egészen végigvonultatott másik ellentétes viszonyrendszerrel, az irodalmi alkotásfolyamat ösztönösségének, illetve intellektuális jellegének vitájával. Ő maga természetesen az utóbbi valódiságát hangsúlyozza. E meghatározó törekvései szorosan kapcsolódnak a két világháború közötti magyar irodalom urbánus–népies vitájához és szembeszegülnek az akkor már nyilvánvaló emberellenes népfaji ideológiákkal. Amikor irodalmunk franciához hasonlítható latinos szellemiségéről alkot képet, Szerb tulajdonképpen a szellem, az intellektus, az ész felsőbbrendűségét hangsúlyozza az ösztönösségre alapozó germán, egészen pontosan, német beállítottsággal szemben. Mindezek a jelenségek két lényeges ponton nyomják rá bélyegük irodalomtörténetére. A magyarság nemzeti szempontú jellemzéséből teljes egészében kiiktatja a *Beöthy* Volga-menti lovasában képet nyert nemzeti ideált, s vele szemben a *Deák* képviselte kiegyensúlyozott intellektuel-portrét állítja. Valószínűleg ezért, ilyen megokolásból – azaz a Beöthy-szemlélettel szembeni (egyébként helytálló) kifogások eltűzéséből – ered a romantika irodalmának megítélése, a Petőfi-portré kevésbé helytálló jellegzetességei munkájában és a magyar irodalmi népiességről alkotott elméletek (mindenekelőtt Horváth Jánosénak) a tagadása. Hiszen, ha elfogadjuk a magyar irodalom népi gyökereiről alkotott szemléletet, ez egyben azt is jelenti Szerb számára, hogy az intellektuálissal szemben a spontánt, az apollónival szemben a dionüszoszit, a rációval szemben az érzelmeket, a civilizatorikussal szemben a folklórt hirdetjük irodalmunk alakulásfolyamatában.

A 19. századi magyar irodalom értelmezése és értékelése

Szerb Antal történeti rendszerezése szociológiai alapú. Ez a szempont nem csak és nem elsősorban az irodalmat teremtők, azaz az alkotók társadalmi hovatartozását figyelembe véve von határt szellemi mozgalmak közé, hanem azt vizsgálja, hogy az egyes lehatárolt korszakokban melyik társadalmi csoport a „hangadó”, (13) melyeknek az életformája, szemlélete, világnézete, kollektív szándéka domináns. A jelenkori recepciótörténeti kutatások szemszögéből is fontos jellemzője ez a vizsgált szintézisnek, hiszen az irodalmi alkotás befogadói aspektusait helyezi előtérbe az anyagelvű (tehát a művek történetére koncentráló) felfogásokkal szemben. A „kollektív szándék” (14) vizsgálata teszi lehetővé az irodalomtörténész számára, hogy „eszmeileg és stílusbelileg szétfutó” (15) műveket egy korszak fogalomkörén belül tárgyaljon, s hogy társadalmilag eltérő helyzetű írók műveit ugyanazon szellemi mozgalom vonzáskörébe helyezzen.

A magyar irodalom fejlődéstörténetének Szerb Antal által kijelölt négy nagyobb szakasza (az egyházi irodalom kora, a főúri irodalom kora, a nemesi irodalom kora, a polgári

irodalom kora) közül a harmadik az, amely a 19. század irodalmát fogja át a maga 18. századba visszanyúló gyökereivel és 20. századi átfedéseivel. Érdemes megjegyezni, hogy amíg a magyar irodalom előző két korszaka egymástól elválaszthatatlanul több évszázad irodalmát jelenti (hiszen az egyházi–papi irodalom mélyen belenyúlik a 18. századba), addig a „nemesi irodalom kora” a nem merev határok között felfogott 19. századot jelenti csak. A 19. századi irodalom korábbiakhoz mért több szempontú gazdagodását tükrözi az a tény is, hogy ezen század irodalma már csak szakaszaiban (Petőfiig, Petőfi és Arany korszaka, illetve az Arany és *Ady* között kibontakozó irodalom) vizsgálható érdemlegesen. Szerb Antal a 19. századi magyar irodalom fejlődésvonalát a „Felújulástól” (16) Arany haláláig húzza meg. E fejlődésvonalon belül azonban belső szellemi íveket hoz létre, például *Berzsenyi* és *Vörösmarty*, sőt, *Vörösmarty* és – a 19. századot is áthágva – *Ady* között.

A „Felújulás” korszaka (illetve irányzatai), valamint a 19. század irodalmi korszakai közötti együtt hatás, különbözőség kérdéseivel (mindenekelőtt a klasszicizmus, az általa preromantikának nevezett átmeneti irányzat, valamint a romantika irányzata közötti összefüggéssel) Szerb a *Nemes írók, nemes olvasók kora* (17) című alfejezetben, A felújulás szellemi okai: a felvilágosodás (18) és A felújulás lelki okai: a preromantika (19) címek alatt foglalkozik. *Sőtér István* (20) Szerb Antal irodalomtörténeti nézeteiről szóló dolgozatában állapítja meg e kérdésről: „Szerb Antal legsajátosabb korszaka: a racionalista XVIII. század – pontosabban, e kor és e racionalizmus amaz alkonyata, melyet ő preromantikának nevez.” (21) A preromantika–romantika-kérdéssel *Poszler György* is foglalkozik monográfiájában, illetve Szerb Antal irodalomtörténetét tárgyaló tanulmányaiban: „...a felvilágosodás és a Nyugat-mozgalom magasra emelése mellett, enyhén árnyékba borítja XIX. századi költészetünk Petőfi és Arany nevével fémjelzett virágkorát...” (22)

A magyar irodalom 18. század utolsó negyedére eső megújulásának okait Szerb „szellemi” és „lelki” tényezőkkel magyarázza, azaz a felvilágosodás és a preromantika szellemi, illetve érzelmi színezetű mozgalmával. Jelentős momentuma e korszaknak, hogy e mozgalmak irányítójává a nyugati polgársághoz több szempontból is hasonlítható köznemesség lesz. A köznemesség előrenyomulása nemcsak politikai jellegű ebben az időszakban, hanem a „szellem felől indul meg”, „egy évszázadon át a magyar köznemesség szellemi alkata határozza meg a magyar szellemiség sorsát”. (23) A „hangadóvá” vált társadalmi csoporthoz sajátos ideálkép kapcsolódik, amely helyzetéből eredően csakis kettős, ellentmondásos lehet. Az „úri ember” fogalmában érvényt nyert új emberideál legfontosabb jellemzője, hogy magáévá teszi „a francia polgárvilág szabadságpátosát és liberalizmusát”, (24) valamint a német polgár idealizmusa és biedermeier hangulatvilága is érvényt nyer magatartásában és felfogásában, ugyanakkor idegen tőle minden szociológiai alapú fejlődésgondolat, mindenekelőtt saját kiváltságos helyzetének (ez gazdasági és tudati szinten egyaránt megnyilvánul) megkérdőjelezése. Ez egy – Szerb megfogalmazásában – „nem polgári, nem pénzszerű, nem e világi értékrendszer örök jelenvalóságát hozza magával”. (25) A magyar irodalom e szociológiai alapú következményeit a 19. század magyar irodalmában következőképp összegezi az irodalomtörténész: „A magyar nemes helyzete jobbágyai között bizonyos mértékben hasonlít az anglo-indiaihoz. Őt is hatalmas kasztfegyelem fűzi össze a nemes magyarság többi tagjával, és a 19. századi irodalomban megtalálhatjuk azokat a mozzanatokat, amelyeket ez a kasztfegyelem diktál. A század magyar költészete zárkózott, kiegyensúlyozott, kerüli a szélsőséges érzelmeket. A szerelmi líra csak a tiszta, családalapító szerelmet ismeri. A heroikus mozzanatok, a fizikai erő és bátorság dicsérete nagyobb szerepet játszik benne, mint bármelyik nyugati nép irodalmában; a nemzeti legendának a hőse, Toldi Miklós nagy ereje által válik ki embertársai közül. A satirikus él, a kritika nem fordul a nemesség ellen, nem lesz önbírálat, csak a szabadságharc után. Jellemző vonása a nemesi irodalomnak az osztályfegyelem. A nemesi osztályérdek ellen még azok az írók sem vétének, akik nem tagjai a kiváltságos osztálynak – az úriember-ideál egyformán kötelező. A nyugati polgári irodalmakat, amelyek nem ismerik az osztályfegyelmet, éppen az

jellemzi, hogy sokszor legkiválóbb íróik forradalmi ellentétben állnak a polgárosztállyal. Gondoljunk *Byronra* és *Shellyre*, gondoljunk az épater le bourgeois jelszavára. A magyar író nem hagyja cserben az uralkodó osztályt, az úri fegyelem köti. A nagyok közül csak ketten lázadnak az osztályfegyelem ellen: kisebb mértékben, értelmi úton *Eötvös*, az idegen kultúrán nevelt arisztokrata és nagyobb mértékben, lázadó vérmérsékletét követve, *Petőfi*, az idegen vérű alig nemes. Az emberideál, amely belső fegyelmet követel, és az osztályöntudat, amely kívülről fegyelmel, a nemesi irodalomnak klasszikus jelleget ad”. (26)

A köznemesség szellemi irányítónak válása a 19. századi magyar irodalom szociológiai jelensége. A fejlődéskorszak e jelensége mellett Szerb szellemieket: a felvilágosodás térhódítását és pszichológiaiakat: a preromantikus életérzés jelentkezését határozza meg. (Ezen a ponton kell felhívunk a figyelmet a történész által meghatározott módszerek és hatások következetes alkalmazására, illetve érvényesítésére. Hiszen, amikor Szerb a magyar irodalmi megújulás szellemi okait kutatja, akkor a szellemtörténet, a preromantika jelentkezésének feltárásakor a lélektan, míg csoport-jellegének meghatározásakor a szociológia eszköztárához nyúl. Konceptiója magán viseli kora bizonyos domináns – így *Hans Neumann-tól*, *Nietzschén*, *Gundolfon*, *Freudon* át *Ortega* elméleteiig – filozófiai nézeteinek jeleit, de olyan definícióit is megfogalmazza irodalmi jelenségeknek – például a közönség igényei, az olvasatok közötti kölcsönhatás lehetőség – , amelyeket a legmodernebb irodalomtudományi szemléletek is magukénak mondanak, a hermeneutikai, recepcióesztétikai és -történeti kutatások is alkalmazzák és elfogadják őket. Szerbnél e modern nézetek szellemi orientációjának és beleérző készségének eredményei.)

A magyar irodalom 19. századot bevezető megújulásának szellemi okaként említi szerzőnk a „magyar szellem autonómiájáért” (27) vívott harcot, amely nem annyira az idegen hatások (mint láthattuk azt Horváth János felfogásában), hanem az egyház (Szerbnél a fogalom általánosítása következtében nagy kezdőbetűvel íródik: Egyház) ellen irányul. „A magyar szellemért való harc is része annak a mítosznak, amelyet a kor az ön maga kifejezésére alkotott: a világoosság harcának a sötétség ellen. A sötétség legfőbb képviselője a mítosz szerint az Egyház”. (28)

Fontos momentuma a felvilágosodás Szerb Antal-i értelmezésének és értékelésének a kor ún. Bennszülött-képzetének szemléltetése, hiszen ennek jelei portréiban (például a Berzsenyi-elemzésben) határozottan feltűnik. A Bennszülött a 18. század végének szimbolikus alakja, aki feltűnően az irodalmi életben, a társadalmi hazugságokkal szemben, a dogmák és erkölcstelenség ellenében „nem tesz különbséget ember és ember között, a társadalmi hazugságokat nem ismeri, és Istent dogma és szertartás nélkül imádjja, amint a természetben megnyilatkozik”. (29)

A „Felvilágosodás zászlaja” (30) alatt Szerb mindenekelőtt a protestáns nemességet véli felismerni, akikkel szemben a katolikus értelmiség „tempókésésben” van. Ugyanitt ítéli el a kor „zabolátlan lármásai”-t, (31) akik mintegy végletként az ateizmusig és a szellemtagadó materializmusig jutnak el. Ezek a kitételei az irodalomtörténeti összefoglalásnak nemcsak szellemtörténeti megalapozottságáról vallanak, hanem Szerb Antal forradalom-szemléletét is megvilágítják egy ponton, hiszen ő épp e „kolomposokat” (32) tartja a negyvennyolc kö-

*A „Felújulás” korszaka
(illetve irányzatai), valamint
a 19. század irodalmi korszakai közötti
együtt hatás, különbözőség kérdéseivel
(mindenekelőtt a klasszicizmus, az
általa preromantikának nevezett
átmeneti irányzat, valamint a romantika
irányzata közötti összefüggéssel) Szerb a
Nemes írók, nemes olvasók kora című
alfejezetben,*

*A felújulás szellemi okai:
a felvilágosodás és A felújulás lelki okai:
a preromantika címek alatt foglalkozik.*

rüli idők legnagyobb károkozóinak. A „Felvilágosodás embere” hisz az államban mint a legnagyobb erkölcsi és kulturális nevelő intézményben és sikra száll a nemzeti nyelv ügyében. Ugyanakkor törekvései mellőzik a néphez és a fajhoz fűződő misztikus szemléleteket; a nemzeti nyelvért és kultúráért vívott harca racionalista alapú, hiszen annak a meggyőződésének ad hangot, hogy a nemzeti előrehaladás egyik feltétele a saját nyelv.

A magyar szellemi irodalmi felújulásnak ugyanakkor vannak bizonyos lelki okai, amelyek a korszak szellemi mozgalmait, valamint irányzatait és a romantika közötti szerves kapcsolatot eredményezik. A 18. század vége és a romantika 19. századi jelensége közötti szellemi híd a preromantika, az az „általános felszabadítás”, illetve lendület, amely „előrefutott szimp-tómája” egy új fejezetnek az „érzés történetében”. (33) Legközelebbi „rokona” – bizonyos

értelemben azonos vele – a szentimentalizmus. Kiváltó okaként a racionalizmus hatás-csökkenése állapítható meg, amikor az emberek egyszerűen megunják a „nagyszerű dolgokat” (34) és vonzóvá válik előttük mindaz, ami szabálytalan, nem klasszikus fedezetű. Szerb ezeket a jelenségeket – főleg a preromantika fogalomköre alatt – ott látja munkálkodni mintegy a felszín alatt a Felújultás korában is, de végső kiterjedésüket a romantikában jelöli meg. Értelmezésében az említett szellemi mozgalmak irányvonala ellentétes, a racionalizmus és a felvilágosodás előre és felfelé irányul, a romantika vissza és lefelé. „A »visszatérés« szándéka fellelhető mindenben, ami romantika.” (35) A romantika ilyen értelemben visszatérést jelent a természethez, az ősi egyszerűséghez, az érzelmekhez, a szabadsághoz.

Lélektörténeti aspektusokra világít rá az irodalomtörténet írója, mikor minden új izlés- és érzésvilág-változásban a nacionalizmus egy-egy fellángolását feltételezi. A romantika közbülső helyzetének érzékeltetéséhez két példával él. Az egyik a humanizmus Ön-felfedezése, a másik a Nietzsche és Bergson által felállított fajelmélet. A huma-

nizmus esetében mindez azt jelenti, hogy a nemzetek, a nemzeti szellem születésével összhangban kialakulnak a nemzetállamok. Ezek az elméletek viszont tudatalatti ösztönökön alapuló összetartozás-érzést, a faj kollektívizmusát feltételeznek. A romantika a kető között helyezkedik el, amikor kulcsfogalma a „nép”. „A nép már nem értelmi és akarat-célkitűzés, mint a nemzet, de még nem is az a homályos, szellemellenes, primitív életirány-megjelölés, ami a faj. A nép mint az affektív romantika szülötte, bizonyos értelemben egységet jelent elsősorban: bizonyos spontán érzelmi állásfoglalást az élet alapvető tényeivel szemben, amely állásfoglalás dalban, mesében, mondában, népszokásokban fejeződik ki. A nemzeteszme mindenben kifejeződhetik, egyetemes, a nép-szeme bizonyos szűk területen, a fajeszme sehogy sem, csak tettben, mert nem szellemi.” (36)

Szerb Antal romantika-elmélete összefügg azzal az igényével és szándékával, amelyeknek értelmében a magyar irodalom „öseredeti népisége” helyett intellektuális jellegét, a germán kultúrákkal való hasonlósága helyett latin szellemiségét, az ösztönösséggel

*Poszler, aki tanulmányában – Berzsenyi Dániel – hatszoros tükörben – hat ilyen álláspontot elemez, vizsgál a népies-urbánus vita szemszögéből, a következőképp fogalmazza meg a vita lényegét: „Halhatatlansága tényét senki sem vitatja. Sorsa milyenségét igen. Az okot nyomozzák, ami sorsát meghatározta. És tudják: nem nyugodt halhatatlansága diadalmaskodott keserű sorsán. Inkább tragikus sorsa diadalmaskodott nyugtalan halhatatlanságán. Németh László és Fejtő Ferenc vitája jelképes. Az egyikben: a vidéki zsenit lehetetlenné tette a már erős városi-literátor szellem. A másikban:
a vidéki zsenit nem védhette meg a még gyenge városi-literátor szellem.”*

szemben a tudatosság jeleit igyekszik bizonyítani még líránk területén is. Poszler György szerint ezeknek az igényeknek köszönhetően kap a freudizmus is sokkal kisebb jelentőséget a szintézisben, mint a korai tanulmányokban, legfeljebb a terminológiában mutatkoznak meg jelei (pl. álom, neurózis, tudatalatti ösztönvilág, kollektív tudattalan, extravertió, introvertió), de sohasem kerülnek az elemzés középpontjába kizárólagos vezérelvként. Az irodalomtörténeti analízis módszerként a mélylélektan leginkább a preromantika–romantika-elmélet szintjén érződik, amikor a preromantika alapmotívumaként a ráció és a törvényszerűségek elleni lázadást jelöli meg, és ugyancsak az ösztönök és érzelmek szabadságát látja kiteljesedni a romantikában. Ugyanakkor a szintézis vizsgálta, a felvilágosodás szellemi mozgalmait a romantikával összevető fejezeteivel egyértelműen kiderül, hogy az általa feltételezett preromantikus, illetve romantikus lázadás mellé a felvilágosodás ráción alapuló eszmerendszerét helyezi, s a magyar irodalmi alakok, portrék rajza is az ösztönösség-tudatosság, az életműben való érvényre jutásuk mérlegelése alapján készül. Tehát e koncepció értelmében a 19. századi magyar irodalmat a 18. század végi „készülődések” felszínre hozta, a preromantika által érvényt nyert szabadságvágy, indulatok, érzelmek és fantázia időleges egyedulalma jellemzi.

A Szerb Antal rajzolta 19. századi íróportrékban – melyekből egy újfajta nemzetkarakterológia és -ideál képe emelkedhet ki – az ösztönök szörnyetegeinek és az intellektus erőinek harca dominál. Különösen erőteljes ennek hangsúlyozása a Berzsenyi- és a Vörösmarty-portrékban, de a *Csokonai*-, a *Katona*-, a *Kölcsey*- és a *Madách*-portré is ilyen jellegzetességeken alapul.

Az Arany János-arcél, különösen az idős költőé, a követendő nemzet- és költőideál képevel lehet azonos. Petőfi alakja és költészete viszont a magyar irodalmi népiességről alkotott nézetek megreformálásához, a spontaneitás, az őseredeti népiség, az európai horizontok helyetti nemzeti határok közé való bezárkózás kárhoztatására nyújt kitűnő lehetőséget. Joggal szögezi le monográfusa, miszerint „Szerb irodalomtörténetének minden jellegzetes gondolata, az Európa-közelség, a népies-nemzeti klasszicizmussal való szembenállás, az intellektuális líra magasra emelése, az ösztönkultusz elleni harc, a szellemi elit és az azzal szorosan összefüggő humánus hitvallása végighúzódik ugyan az egész szintézisen, leginkább azonban mégis néhány reprezentatív portréban dokumentálódik”. (37)

A preromantikus Csokonai és Katona

Csokonai egyszerű származása, egzisztenciális helyzete és boldogtalan szerelme sok legenda és féligazság alapja lehetett, amelyek legtöbbször a történeti szemléletekbe is belépőzva a spontaneitás és népiesség jegyét ütötték költészetére és költői alakjára egyaránt. Szerb a róla szóló elemzést a költő tudatosságára építi, amely tudatosság elődeihez mérten (pl. *Kisfaludy Sándor* nemesi és politikai tudatosságához viszonyítva) más, mindenekelőtt költői, azaz mesterségszerű. Értelmezésében Csokonai formateremtő készsége is ezen az intellektuel szerepvállaláson alapul, de a stílusrétegek (a rokokó, a preromantikus és népies rétegre hívja fel a figyelmet) váltakozó, egymást fedő és követő alkalmazása is meggondolt. Elemzésének e kitétele, amely a tudatosságra vonatkozik, leginkább a Balassi-értelmezést idézi bennünk, ahol hasonló indokokkal és módszerrel bizonyítja az ösztönös zseniként ismert költőről intellektuel voltának magas fokát. Ezek szerint Csokonai preromantikus érzésvilágot kifejező lírája is tudatos szerepvállalás eredménye, a preromantika, mely egyébként a rideg ész és a megkövült szabályosságok elleni lázadást feltételezi, nála az „elhagyott, magányos érzékeny szív pózát” jelenti. „A magányosságnak, a természetes egyszerűség kultuszának gyönyörű emléket állított a Magányossághoz és a Tihanyi Echohoz intézett versében...” (38) – írja Szerb a magyar preromantika általa „két legszebb emléké”-nek tekintett költeményéről. A költői életmű népies stílusrétegét pedig nem a magyar irodalom eredendően népi jellegéből, hanem a debreceni kollektív hagyományokból eredezteti.

Egészen mást, pontosabban a Sturm und Drang hazai jelentkezését látja megvalósulni

abban a preromantikusként nevezett életérzésben és értékrendszerben, amelyet Szerb a Bánk bán, Katona remekműve alapmotívumaként azonosított. A Sturm und Drang itt a preromantika határlehetőségét jelenti, a preromantikában még megbúvó tudatosságtól való legtávolabbi eltérés lehetőségét. Ennek lényegét leginkább akkor érthetjük meg, ha idézzük Szerb Antal Sturm und Drang-definícióját. A kérdéses definíciót Szerb Bánk bán-elemzésében olvashatjuk: „A német Sturm und Drang költőiről az él a köztudatban, hogy általában megőrültek. A Sturm und Drang költői társadalmi és főképp művészi anarchisták voltak, a szavak és műfajok teljes felszabadítását keresték, hogy közvetlenül, minden törés nélkül áradjon belőlük műveikbe az érzés, a szenvedély, amely őket bis zu den Fingerspitzen, az ujjuk hegyéig eltöltötte. Gigantikus lázadók, akik szét akarják rúgni a világot, mert úgy érzik, hogy végtelen lelki nem fér el benne” (39) A Sturm und Drang korszellemének legintenzívebb megjelenési formáját Katona művének nyelvezetében fedezi fel: „Eksztatikus szóművészet, ami itt felszabadul” (40) – mondja róla. És: „Akadnak drámák, amelyeknek a cselekménye sokkal izgatóbb, mint a Bánk bán késleltetett meséje, de egy sincs, amelyben a drámai nyelv annyira végsőkig feszült indulatok nyelve volna, amelynek minden mondata annyira a vihar előtti párázattól volna terhes és villámot hordozó. Ez a nyelv az, amely az első intonációtól az utolsó szóig magával ragad és kiváltja azt a megrázkódtatást, a katarzist, amin klasszikus hagyományok óta a tragédia célja.” Persze Szerb következtelen volna a maga koncepciójához és preromantika-elméletéhez, ha a drámának csak ezt az érzelmi-indulati rétegét világitaná meg, s nem fedezné fel benne a koreszme, a szellem, a gondolat érzelmi töltettel való egyenrangúságát. Mi több, a mű kulcsmomentumaként értékeli az indulat és a meg gondoltság, az érzelm és az ész között ingadozó Bánk küzdelmét, s látja a főhős tragédiájának egyik fő okozójaként azt a tényt, hogy „gondolatait kicserélni nincs érkezése.” S persze Szerb következtelen volna saját lélektani elemző módszeréhez is, ha nem fedezné fel hősen kívül magában Katona Józsefben is az érzelm és értelem harcát. Ezért is hivatkozik – az egyébként agyonidézett – Katona-hitvallásra: „...Ez nem história, hol az érzékellen toll beszél: ez én magam vagyok – én, a 13-ik században élő hatalmas Bánk, kinek tenyerére koronák tétettek le – én Zách Feliczán, aki megfertőztetett magyar becsületéért egy királyi Ház-népet akar eltörölni.” (41)

Berzsenyi és Vörösmarty

Szerb Antal az ösztön és az intellektus, a spontaneitás és a tudatosság legjellemzőbb példáit azonosítja a két életműben. A harc kimenetele eltérő. Berzsenyinél, ha nem is győzelméhez, de stabilitásához, a mérték és a tudatosság felülkerekedéséhez vezet ez a hullámozás. Nála az ihlet, az ösztön, az expresszió és a látomás kezelhetővé, a forma által szabályozhatóvá válik. Nem úgy Vörösmartynál, pontosabban a „férfi”, Babits által „harmadik”-nak nevezett Vörösmartynál, kinek életében az ösztönök mélységeiben való elmerülés végérvényessé válik.

Berzsenyi és költészete a magyar irodalomtörténet-írás neuralgikus pontja, szinte törvényszerűen vált a két világháború között bontakozó népies-urbánus vita egyik kulcskérdésévé. A törvényszerűség eredendő oka az a titokzatosság és többértelműség, amely Berzsenyi alakját és kötettségét a kezdetektől fogva belengi. *Erdélyi Jánostól* kezdve a 20. század történései egyaránt egy magyar sorsrajz lehetőségét látták benne, s e sors mibenlétét, milyenségét, kiteljesedését vizsgálták, pontosabban vitatták eltérő álláspontokról. Poszler, aki tanulmányában – Berzsenyi Dániel – hatszoros tükörben (42) – hat ilyen álláspontot elemez, vizsgál a népies-urbánus vita szemszögéből, a következőképp fogalmazza meg a vita lényegét: „Halhatatlansága tényét senki sem vitatja. Sorsa milyenségét igen. Az okot nyomozzák, ami sorsát meghatározta. És tudják: nem nyugodt halhatatlansága diadalmaskodott keserű sorsán. Inkább tragikus sorsa diadalmaskodott nyugtalan halhatatlanságán. *Németh László* és *Fejtő Ferenc* vitája jelképes. Az egyikben: a vidéki zsenit lehetetlenné tette a már erős városi-literátor szellem. A másikban: a vidéki zsenit nem védhet-

te meg a még gyenge városi-literátor szellem.” (43)

Szerb Antal nyugatos orientáltságú, az urbánusok szemléletéhez közel álló tudós, teoretikus. Ebben az összefüggésben azt kell szemügyre vennünk, hogy szintézisének vezérelve alapján hogyan helyezi el a Berzsenyi-jelenséget a magyar irodalom 19. századi fejlődésrajzában. Mindenekelőtt két jelenség foglalkoztatja az életműben: az intellektus szerepe és az Európával szintézist teremtő, illetve a tőle elszakadó irodalmi fejlődésfolyamaton belül helyét kereső költő alakja. Ami az első kérdést illeti: Berzsenyi helyét a tudatos alkotók sorában jelöli ki, és ilyen szempontból valóságos szellemi ívet húz meg közte és Babits között; ezzel a magyar intellektuális költészet megteremtőjévé avatja őt. A jelenség azért fontos és erőteljesen hangsúlyozott, mert az intellektuális Berzsenyi magában hordozza ellentétét is, az ihletett költőt, az eksztatikus zsenit. „A költészet többé nem tevékenység, hanem alkotás. A költő nem józan mesterember, hanem eksztatikus »génie«, akit ismeretlen belső erők ragadnak az igazi költészet veszedelmes szépségű tájaira” (44) – állapítja meg róla. Ugyanakkor kifejti, miszerint Berzsenyi „akarta és kereste az ihletet”, azaz egyensúlyt teremtett a célirányos és az asszociatív gondolkodás között. Vagyis Berzsenyi se nem a felvilágosodás, se nem a romantika, hanem az önálló korszakként értelmezett preromantika korszellemének képviselője. Itt, a Berzsenyi-értelmezés szövegkörnyezetében olvashatjuk Szerb Antalnak a romantika irányzatával szemben megfogalmazott egyik konkrét ítéletét: „A romantika, reakcióból a klasszicizmus ellen, az ellenkező túlzásba esett, és alkotáslélektanából száműzött minden racionális elemet. Akit tudatos alkotónak érzett, annak nem juttatta osztályrészül a zseni romantikus rangjelzését.” (45)

A Berzsenyi-kérdésre irodalomtörténeti szempontból urbánus jellegű magyarázatot ad. Miként azt érintettük már vizsgálódásunk során, Szerb a magyar irodalom fejlődésének rendszerező összefoglalását vezérelve, a magyar–európai szintézistörékvések kijelölése alapján képzeli el. A magyar irodalom alakulásfolyamata ilyen szempontból a felbomlás–újrakötődés periódusainak dinamikus váltakozását jelenti. Az a kor, amelyben Berzsenyi él és alkot, szintézisteremtő korszak: Kazinczyék felvilágosodása, az általa preromantikának nevezett korszak. Értelmezésében Berzsenyi (s itt alkalmazhatóvá válik a már elemzett „jám-bor bennszülött” teória) egyéni tragédiájának oka, hogy vidéki zseniként kiesik a Kazinczyék képviselte szintézisteremtésből. A sokat emlegetett és elemzett Kölcsey-recenzió csak előhívó eleme volt azoknak a tényezőknek, amelyek „bennszülött” voltából következően bukását okozzák a költészet aktuális gyakorlatában (és nem történetében). „Amikor gondolkozni kezdett, elvesztette lába alól a talajt. Gondolatvilága ellentétes eszmék csatateré volt, amint levelezéséből kitűnik. Egyfelől az alkatilag adott heroikus-nemesi világnézet, amit latinos nevelése hatalmas példákkal fűt alá. Másrészt a Felvilágosodás, Kazinczy intenzív hatása, ami feleslegessé teszi a heroikus erényeket, és egészen másokat követel. És azután a romantika hatása: önmagában érezni a titokzatos valakit, aki megszólal, megfoghatatlan módon, az ihlet óráiban, mint egy idegen hang, és mikor elhallgat, olyan az ember, mint az erdő madárdal nélkül.” (46)

Vörösmarty

Sehol ennyire konkrétan, ilyen intenzitással nem érződik a babitsi irodalomeszmény, illetve az általa megrajzolt költői arcképek hatása, mint a Magyar Irodalomtörténet e pontján, a Vörösmarty-elemzésben. Babits elméleti kötődésekkel meghatározott tanulmányainak, Az ifjú Vörösmarty-nak és A férfi Vörösmarty-nak (mindkettő 1911-ben jelent meg) a rendszerezésbe való beemeléről, illetve az irodalomtörténet elméleti alapvetéseként (az európaiság–magyarság, illetve az ösztönösség–tudatosság gondolköre kapcsán) történő felhasználásáról.

Az elemzés gerincét az a gondolat jelenti, miszerint Vörösmarty élete és alkotói pályája alakulásában a tudatos szerepvállalások és az ösztönös megnyilatkozások, az egészséges fiatalember és a beteges zseni ellenpólusainak váltakozásában, illetve harcában a má-

sodik, az ösztönösség és a betegség kerekedik fölül. Akár mestere, Babits, Szerb is „három Vörösmarty”-ról beszél, azaz költészetében három lényeges alkotói korszakot különböztet meg. A fiatal költő műveire a „mitikus tudat”, a férfi korába lépő alkotóéra a „filozofikus meggondoltság”, míg az öregedő Vörösmartyra a „halálközelség és az örület” jellemző. Vörösmarty portréja Szerb elemzésében nem függetleníthető attól a szemlélettől, amelyen romantika-értelmezése is alapul. Elemzése egy ilyen konkrét magyarázattal indul. „A romantika... egy emelettel mélyebben vetette meg a költészet alapját, mint ahol addig volt. Abban a rétegben, ahol a mondák, legendák és idegbetegségek születnek, a termékeny félhomályban, ahol az emberi megismerés ősi szimbólumai laknak” (47) – írja. Vörösmarty költészete is a mítoszban gyökerezik, de ide nem tudatos költészettani megoldások, hanem képelete vezet. Fiatal korában a fantázia erősebb a tudatos költő szándékainál, de a „tanult kifejezések”, azaz az útkereső fiatal költőkre jellemző minta- és formatisztelet még innen tartja őt a kiúttalan mélységeken. A harmincas években a „férfi” költő megválíkat attól a „halálos atmoszféra”-tól, amely korai műveit jellemzi, és szilárd pontot keresve, azt a hazaszeretben találja meg. Szerb Vörösmarty költői pályája alakulásában nem egyedi jelenséget lát, hanem a „romantikus lélek alkatához” tartozó törvényszerűséget, amely a művészi irányzat jellegéből következik. „...a nagy romantikusok férfikorukra érve, mindig kerestek egy szilárd pontot valami magasztos eszményben, amelynek kedvéért feláldozták szubjektivitásukat.” (48) A harmadik Vörösmartyt azonban győzedelmeskedik halálközelség és a pesszimizmus, amely azonban nem gátolja meg őt abban, hogy létrehozza néhány utolérhetetlen remekművét, mint amilyen A vén cigány is. „Képek zuhatagja ragadja el az olvasót, világok végzetin zuhanunk keresztül, pokol és mennyország dübörögnek és zenélnek valahonnan távolról és minden elveszett” (49) – olvashatjuk Szerb irodalomtörténetében a költeményről.

Berzsenyi tehát az ösztönök és az intellektus harcában győzedelmeskedő 19. századi költő, aki bizonyos szempontból Arany és az intellektuel fejedelem, Babits előképe lehet. Emellett van egy „énje szépséges mélységeibe zuhanó elesett” (50) Vörösmartynk, akitől a szellemi fejlődésvonal inkább Ady Endre érzésvilága és költészete felé irányul. „Az alkotó megismerésének ezt a magaslati vagy mélységi pontját, ahol a világok rejtett titka kitarul, a magyar irodalom kétszer érte el, a magyar szellem két nagy megrázkódtatásakor. Egyszer, amikor a kezdet lendülete vitte, Vörösmartyban, és egyszer, mikor az enyészet árnya hullott rá, Ady Endrében.” (51) Mindez valójában Szerb Antal romantika-értelmezése, amely egyúttal a 19. századi magyar irodalom jelenségeinek megítélése is. A megítélés szempontja viszont a már többször idézett ösztönösség és tudatosság viszonya, s mint ilyen a negatív előjel kitételéhez vagy pedig a spontaneitás és ösztönösség mélyrétegeiben fellelhető tudatosság feltárásához vezetett a 19. század irodalmának értelmezésében és értékelésében.

Petőfi és Arany

A magyar irodalmi (történeti és elméleti) gondolkodás két egymással folytonosan szembeállított, illetve párhuzamosan szemlélt költője Petőfi és Arany. Szerb portréi két pólus, a Horváth János-i értelmezésekkel való szembefordulás és Babits Mihály Petőfi és Arany (52) című 1910-es tanulmánya között alakulnak.

Horváth János (53) értelmezésének lényege:

A tág korszakhatárok között értelmezett irodalomtörténeti 19. század az irodalmi népieség „felfutásának”, kiterjedésének százada. Az irodalmi népieség szellemi mozgalom, az irodalmi jelenségeken túl a nemzeti kultúra megőrzésének mozgalma, a nemzeti karakter eredetisége és tisztasága védelmének eszköze. Kiteljesedése, virágkora (s ez egyben kultúránk megismételhetetlen csúcspontja is) a nemzeti klasszicizmus. Két reprezentáns képviselője Petőfi és Arany. A „szerepjátszó” (54) és forradalmár Petőfivel szemben a mérsékelt és a legkülönbözőbb érzelmeket és érzéseket harmonikus egységbe, klasszicizmusba

olvasztó Arany jelentheti csak mind a legmagasabb rendű művészi, mind a nemzeti ideál képét.

Babits Mihály (55) értelmezése:

Petőfi egészséges nyárspolgár, Arany beteges zseni. Petőfinél két véglet uralkodik mind költészete, mind politikai tevékenysége területén: forradalmiság és nyárspolgariság, korlátlanúság és korlátoltság. Legmélyebb hajlamai nyárspolgárrá teszik: jó fiú, férj, apa, optimista forradalmár és erkölcsös költő. Erkölcsi világnézete, szociális szemlélete és esztétikai ízlése korlátolt és naiv. Őszinte és egészséges. A jelen embere, történelmi érzés és előrelátás nélkül.

Arany befelé néző, „Hamlet-lelkű”, töprengő, kiművelt érzékenységű, szenzibilis alkotó. A külvilág minden behatását lelki sebként éli meg, „tovább fáj a lélekben”, (56) ugyanakkor folyton gazdagodó tudatú, a múlt iránt fokozott felelősséggel rendelkező költő és irodalomtörténész. Ha Petőfi a jelennek élő demokrata, akkor Arany a múlttal számot vető arisztokratikus lélek. Őszintesége erkölcsi–lelkiismereti eredetű. Az esztétikai ízlés és tudás egyesül benne múlt iránti érzékenységgel.

Babits értelmezésében tehát Arany a modern, bár érzékeny lelkületű költő, aki a klasszikus hagyományokra építő 20. századi intellektuális költészet és magatartás előképe lehet.

Petőfi

Szerb Antal úgy vitázik Horváth János szemléletével, hogy formuláit, kulcsszavait be is építi a maga személyiségrajzaiba. Elsősorban Horváth Petőfi-monográfiájának a „szerepjátszó” költőre vonatkozó elméletét alkalmazza. Az elméletet felhasználva Petőfi szerelmi költészetét és népiességét értelmezi át. A szerelmi költészet szerepjátszó jellegét a kor- és osztályszellem területén tett engedményként azonosítja, hiszen Petőfi, aki minden másban szakított a nemesi költészet hagyományával, ezen az egy területen konvenciózusabb volt a nemesi költészet képviselőinél. Ennek oka, hogy „erotikája, mint általában az alsóbb osztályból magasabbra kerülőké, felfelé való erotika volt: többnyire előkelő nemesi családok ivadékaiba volt szerelmes, bennük talán azt a belső eleganciát imádta »ártatlanság« név alatt, ami belőle hiányzott”. (57)

Sokkal fontosabb Szerb 19. század-értelmezésével kapcsolatban az a módszer és okozati rendszer, ahogy Petőfi népiességét tagadja meg; ezáltal az egész magyar 19. századi irodalom népies voltát megkérdőjelezi. Fejtegetései kiindulópontján szinte Horváth szemléletével megegyező megállapításokat tesz, amikor a *Faludi* költészetében induló népies szellemi mozgalom beteljesedését, legteljesebb megvalósulását Petőfi költészetében ismeri fel. „Őelőtte a népdal csak tárgy és forma; ő adja a mélyebb értelemben vett tartalmat”. (58) E népiesség legmagasabb pontját Szerb a János vitézben azonosítja, mivel „ebben a műben csodálatosan együtt van a magyar föld valósága és a magyar lélek álma”. (59) Ugyanakkor Petőfi lírájában ez az irodalmi program a visszájára fordul, s ez elméleti felkészültségének hiányosságaiból fakad. Amíg a népmesében, amely a János vitézhez szolgáltatott alapot, megtalálta a felhasználható népi világgépet, a régi népdalokat nem ismerte ehhez. A korabeli münépdalok viszont a romantikus nemesség letéteményei voltak. Ezért Petőfi – „kinevezte önmagát néppé, saját világgépét pedig népi világgéppé”. (60) E gesztusában kettős szerepjátszó momentum fedezhető fel. Egyrészt Petőfi népköltő mivolta „erőszakolt”, azaz a formához egyszerűsített, egyébként sokkal gazdagabb és árnyaltabb lírai tartalomról van szó, másrészt a „népköltő” nem a nép számára írt. Azaz: „a Petőfi-népdal olyan vers, melyet egy nem-nép valaki írt a nem-nép számára”. (61)

A magyar irodalmi népiesség Petőfi költészetében, mindenekelőtt lírájában történő megkérdőjelezése egy, a romantikára vonatkozó konkrét ítélet megfogalmazásához vezet Szerb Antalra: „Végeredményben tehát az egész népies-nemzeti iskola a romantikus kor

álorcáskodó hajlamának a végső és legextenzívebb hajtása, nagyszabású szerepjátás, lírai pásztorjáték, ahol a pásztorok titokban hercegek, és a néző a királyné”. (62)

Arany

Ugyanilyen meg gondolással mutatja ki Arany életművében, hogy a népiesség annak csak első szakaszában volt döntő fontosságú; a Toldi a „népies-nemzeti költészet legkanonikusabb műve”. (63) Ugyanakkor épp a Toldi-példa mutatja, hogy a költő (akár a népi-paraszti világtól eltávolodó hőse) hátat fordít ennek a stílusideálnak és programnak.

Az Arany-portré kulcsmozzanatai összefüggnek a szintézis alapelveivel, a magyarság-európaiság, a tudatos-ösztönös, népi-urbánus gondolatával. Ezeknek jeleit, illetve szembehelyeződéseit követve az életműben rajzolja meg annak vonalait és kiterjedését. A népies programú költő magatartását a tudatos költő törekvései váltják fel, hogy az „őreg Arany” (64) portréjára kifejezetten intellektuális és modern vonások legyenek jellemzőek. Ugyanakkor már a fiatal Arany művében, a Toldiban felfedezi Szerb a későbbi alkotó európai

meghatározottságú szemléletmódját. Értelmezésében Toldi valóságos ellen-magyar figura, akinek vesztét az európai szellemségtől való távolállása okozza, az, hogy tetteiben „lelkének rabja, az ész és a józan életszabályok nem uralkodnak rajta”. (65) Mi más ez, ha nem az őseredeti népiességre és a nemzeti múlt egyediségére alapozó romantikus világ- és irodalomszemlélet kritikája? Egyébként ez Szerb egyik legkonkrétabb és legélesebb ítélete a 19. századi szellemi tendenciákkal szemben: „A kor bizonyára nem érezte ki Toldiból az intő tendenciát: őrizték az érzelmeiteket – hiszen éppen akkor annak a férfinak a varázsa alatt állott a nemzet, aki maga mint valami meggátolhatatlan indulat, ragadta előre: *Kossuthnak*”. (66) Az első Toldi csak néhány európai vonást hordoz magában, mint amilyen az anya-fiú viszonynak a mű középpontjába állítása.

Petőfi egészséges nyárspolgár, Arany beteges zseni. Petőfinél két véglet uralkodik mind költészete, mind politikai tevékenysége területén: forradalmiság és nyárspolgáriság, korlátatlanság és korlátoltság. Legmélyebb hajlamai nyárspolgárrá teszik: jó fiú, férj, apa, optimista forradalmár és erkölcsös költő. Erkölcsi világnézete, szociális szemlélete és esztétikai ízlése korlátolt és naiv. Őszinte és egészséges. A jelen embere, történelmi érzés és előrelátás nélkül.

Ha a Toldi Arany népiességének dokumentuma (s egymást követő részei a szemléletmódtól való eltávolodás jeleit is magukon viselik), akkor a balladák a tudatos, Európával az intellektus szintjén együthető költő remekei. Arany tehát az a költő, aki mind magatartásával, mind életművével megfellebbezte a romantika „természet vadvirágá”-val azonosított költő-ideálját, a „teremtő spontaneitás”-ról szóló nézetekkel szemben az intellektus mindenhatóságát képviselte, akit intelligenciája összeköt Európával. Megvan hát a költő és életműve, aki a magyar társadalom- és természetesen irodalomtörténet nemzeti és alkotói ideáljával azonosítható. Nem népies, nem spontán és nem kizárólagosan (nem nemzeti korlátok között ténykedő) magyar szellemségű alkotó. Vagyis: eltávolodik az irodalmi kultúra mindenkor alászállásába torkolló (lásd a petőfieskedők köre) népiesség mozgalmától; költészete az európai kultúra hagyományaira építkező, tudatosan véghezvitt szellemi alkotómunka eredménye: a tökéletes szintézis Európával.

Szerb Antal Arany-portréja bizonyos pontokon érintkezik Horváth János Arany-értelmezésével, hiszen itt is – mint a Fejlődéstörténetben – Arany portréjára „árad több fény” (67) az ellenpéldaként mellé helyezett Petőfi-portréval szemben. Amíg Horváth számára vele véget ér a magyar irodalom felfelé ívelő fejlődéstendenciája és a virágkor (amit munkás-

ságával és életművével képvisel, az a magyar irodalmi népiesség végső kiterjedése), addig Szerb értelmezésében Arany nem végpont, hanem kezdet, pontosabban a romantika kevésbé racionális és harmónia-központú fejlődésvonalának végpontja és első képviselője a 20. század elején (mindenekelőtt a Nyugat szellemi aurájában) érvényre jutó modern irodalmi törekvéseknek. Ilyen értelemben Arany nem a végső megnyilvánulása, csak előképe annak a nemzeti és költői ideálképnek, amely Babits portréjában ölt testet: „Az intellektuális költészet krédója ez, olyan ember ajkán, aki a költészet legmagasabb szintjéig ért el, és nem lehet azt mondani, hogy szoborszerű, hideg, cerebrális, életidegen művet hagyott hátra.” (68)

Összefoglalás

Az európai szellemi törekvésekkel és irányzatokkal szintézist teremtő, illetve az azoktól elszakadó magyar irodalom Szerb Antal által történő összefoglaló rendszerezésének – miként az az eddigiekből következtethet – a teremtő elve ez a magyar–európai viszony, illetve az erre a viszonyra való következetes figyelés. A fő rendszerező elv melletti kulcsfogalmak, amelyeknek alapján irodalmunk új fejlődésrajza, karakterológiája létrejöhet: az ösztön és az intellektus, a népi és az urbánus jelenségek viszonyának vizsgálata. Mindezen alapul:

– Szerb Antal új irodalmi fejlődésrajza, periodizációja, amelynek lényege, hogy az ös-költészeti jelenségeket mellőzve, a magyar irodalom fejlődési ívét a kereszténység felvételétől a Nyugat című folyóirat és köre (élükön Babits mint szellemi vezér) képviselte irodalomig húzza meg;

– az új irodalom- és nemzetkarakterológiai szintézisében a magyar irodalom intellektuális munka eredménye, alakulásában a tudatosság játszik döntő szerepet és távol áll a germán kultúrára jellemző spontán-ösztönös, őseredeti és misztikus jelenségektől; inkább francia–latin megalapozottságú. Ilyen szempontok szerint állít nemzeti példaképet az európai kultúrával szintézist teremtő, intellektuel (bizonyos szempontok szerint urbánus szemléletű) alkotók személyében: Szenczi Molnár Albertben, Balassi Bálintban, Zrínyi Miklósban, Bessenyeiben, Csokonaiban, Berzsenyiben, Kölcseyben és mindenekelőtt Aranyban mint Babits szellemi elődjében. A század negatív tendenciái: a nemzeti múlt dicsőségének kizárólagos értelmezése, a nemzeti befelé fordulás tendenciái, a forradalom, a bölcseségtől elforduló, indulatok vezérelte magatartás, Petőfi költészete és szerepe, Kossuth pusztulásba és nemzeti tragédiába ragadó politikája, a népieskedők irodalma. Véleménye szerint a magyar irodalom fejlődésrajzát eltorzították, hogy népi gyökereit igazolni tudják.

Jegyzet

(1) SZERB ANTAL: *Magyar Irodalomtörténet*. Erdélyi Szépmíves Céh, 1934. Makkai Sándor Előszava. 5. old. Idézi: POSZLER GYÖRGY: *Szerb Antal*. Bp., 1973. 146 old. (Szerb Antal irodalomtörténetének általam használt kiadása új, 1982-es)

(2) U. o.

(3) HORVÁTH JÁNOS: *A magyar irodalom fejlődéstörténete*. Bp. 1976. Horváth János 1920-as években elkezdett fejlődéstörténete, illetve annak elméleti alapvetései: *A magyar irodalom fejlődésének fő mozzanatai, Magyar irodalomismeret*.

(4) SZERB ANTAL: *Magyar irodalomtörténet*. Bp., 1982. *A módszerről*, 33. old.

(5) *A módszerről*, 14. old.

(6) U. o.

(7) U. o.

(8) I. m., 36. old.

(9) U. o.

(10) SZEKFŰ GYULA: *Három nemzedék és ami utána következik*. Bp., 1938.

(11) U. o. *Magyarabb magyarság felé* című fejezet, 472–507. old.

(12) U. o., *A kereszténység felvétele* cím alatt, 52. old.

- (13) Szerb fogalomhasználata.
(14) Uő.
(15) Uő., a *Szelekció és felosztás* cím alatt, 44. old.
(16) Szerb Antal szóhasználata, kulcsfogalom-elméletében, mindig nagy kezdőbetűvel írja. Egy árnyalattal tágabb értelmű, mint a felvilágosodás fogalma.
(17–19) 213–240. old.
(20) SÓTÉR ISTVÁN: *Szerb Antal Magyar irodalomtörténete*. Előszó az 1982-es kiadáshoz, 7–28. old.
(21) I. m., 12. old.
(22) POSZLER GYÖRGY: *Szellemi önvédelem és világnézeti orientáció Szerb Antal Magyar Irodalomtörténetében*. Irodalomtörténet, 1970. 1., 21–40. old. v. POSZLER GYÖRGY: *Szerb Antal*, 174. old.
(23) SZERB ANTAL: i. m., 213. old.
(24) I. m., 216. old.
(25) I. m., 217. old.
(26) I. m., 218. old.
(27–29) I. m., 220. old.
(30) I. m., 222. old.
(31) I. m., 221. old.
(32) Szerb szóhasználata, 221. old.
(33) Szerb kifejezései *A Felújulás lelki okai: preromantika* cím alatt, 226–230. old.
(34–35) I. m., 228–229. old.
(36) I. m., 229. old.
(37) Poszler György – tanulmány, 29. old.; monográfia, 185. old.
(38) A Csokonairól szóló fejezet Szerb Antal irodalomtörténetében, 283–289. old.
(39) *A Bánk bánról* szóló rész, 296. old.
(40) U. o.
(41) U. o.
(42) POSZLER GYÖRGY: *Vonzások és taszítások*. Bp., 1994.
(43) I. m. 379. old.
(44) SZERB ANTAL: i. m., a Berzsenyi Dánielről szóló rész, 273. old.
(45) I. m. 275. old.
(46) I. m. 273. old.
(47) I. m., A Vörösmartyról szóló rész.
(48) I. m., 335. old.
(49) I. m., 339. old.
(50) Poszler György szóhasználata – tanulmány, 23. old.
(51) I. m., 324. old.
(52) BABITS MIHÁLY: *Petőfi és Arany*. In: BABITS MIHÁLY: *Írás és olvasás*, Bp., é. n., 39–57. old.
(53) *Fejlődéstörténet*, illetve *Petőfi*-monográfia. HORVÁTH JÁNOS: *Petőfi Sándor*, Bp., 1922.
(54) In: *Petőfi*-monográfia.
(55) *A Petőfi és Arany* című tanulmány.
(56) I. m., 49. old.
(57) Szerb Antal irodalomtörténete, a *Petőfiről* szóló rész.
(58) I. m., 385. old.
(59) I. m., 387. old.
(60) I. m., 388. old.
(61–62) U. o.
(63) SZERB ANTAL: i. m., az Arany-értelmezés, 401. old.
(64) Szerb Antal szóhasználata.
(65) I. m., 402. old.
(66) U. o.
(67) Poszler György szóhasználata.
(68) I. m., 413. old.

Palasovszky Ödön experimentális korszaka

A száz éve született Palasovszky Ödön (1899–1980) az egyik legsokoldalúbb alakja, az egyik legszínesebb egyénisége újkori színháztörténetünknek. Színész, rendező, színházszervező, színigazgató; de íróként, költőként, lapszerkesztőként és pedagógusként is mindig a színházhoz kötődött. Legritkábban a hivatásos, hivatalos és legális színházakhoz, s egyáltalán nem a bevált, kommerciális, kitaposott utakon haladó, úgynevezett „hagyományos” magyar színjátszáshoz. Ő a baloldali avantgárd színpadi mozgalmak elindítója, a munkás-kultúrunka megszállott szervezője, kísérleti élszínpadok sokaságának megalapítója, a magyar színpadi avantgárd egyik megteremtője és egyik legnagyobb alakja. Méltatlanul mellőzött és elfelejtett színházi újító.

Zöld Szamár Színház (1925)

Palasovszky első színházalapító kísérlete Hevesy Ivámmal, a Csengery utcai Művész Színpadon. A vállalkozás mindössze két előadást ért meg.

A szatirikus színház nevét *Bortnyik Sándor* hasonló című képe ihlette a polgárok pukasztásául, minthogy azoknál még a számár is értelmesebb, „mert előítéletektől mentes, és nem tagadja, hogy számár”. A társulat igazgatójával is magát a Zöld Szamarat választották; *Molnár Farkas*, a Bauhausból érkezett építész maszkot készített róla, s el is játszotta a szerepet.

Az első előadás 1925. március 25-én volt. *Ivan Goll* két, színpadra szcenírozott groteszk költeményét, *Az új Orfeuszt és a Páris ég* címűt, valamint *Jean Cocteau* *Az Eiffel-torony násznépe* című szürrealista komédiáját adták. (*Az új Orfeuszt és a Cocteau-darabot Illyés Gyula* fordította, a művek *Kassák* illetve *Barta Sándor* folyóirataiban jelentek meg.)

Az új írókhoz, a polgári ideálokat kifigurázó új gondolatokhoz új színpadi formákat kerestek, s találtak, nem is akármilyeneket. Orfeusz (Palasovszky) frakkban diktálta a vers szövegét négy gépirókisasszonynak, akik szövegismétléssel és a gépek „zenéjével” hangsúlyozták a mondanivalót. A Goll-versek rendezője, *Mittay László* a Páris ég című eposzhoz naturalista szavalás helyett a görög kórusok modern változatát és dzsessz-kíséretet alkalmazott. A Cocteau-darabot Palasovszky rendezte groteszk burleszk-pantomim formában, gramofonoknak álcázott narrátorokkal, *Jemnitz Sándor* dzsesszparódiájával, *Bortnyik* konstruktivista díszletei között.

Dzsessz a színházban? Kórusok? Némán ágáló bábfigura-színészek? Túl új és túl sok volt ez akkoriban a magyar színi világban. Még az edzettebb franciák is kifütyülték Cocteau „egy költői lelkiállapot képe”-nek nevezett darabját. (1921-ben Párizsban játszotta a Svéd Balett.) Itthon: őt is, Gollt is fenegyereknek tartották, vagy gúnyolták. Palasovszkyék is hamar a botrányhős „rangjára” emelkedtek, pedig csak „ki akarták siklatni az emberek reflexmechanizmusait a jól megépített vágányokról”.

Bár az előadást bevezető Hevesy Iván tagadta csoportosulásuk közét bármelyik izmushoz, s irányuként az ezeken túllépő groteszk szatírárt jelölte meg. Kosztolányi másként vélekedik: „Hangsúlyozzuk, hogy semmi közük a régóta levitézlett külföldi divatokhoz, futurizmushoz, expresszionizmushoz, dadaizmushoz. Az előbbi két irányhoz valóban nem

húznak. De ami hajlandóságukat illeti, úgy látom, hogy mégis a dadaizmussal tartanak atyafiságot.”

Kocsis Rózsa szerint „próbálkozásuk az egykori Cabaret Voltaire (1916) és a cseh avantgárd kabarék (20-as évek) »kis színpadi« formáival mutatott rokonságot.” Emellett a zürichi dadaisták pantomimmal, dzsesszel és bruitista lármazenével kísért szimultán verseit, szkeccseit és *Eric Satie* „írógép-hangszerét” idézi.

„A Zöld Szamár avantgárd színpad volt a javából. Megállta volna a helyét Zürich és Párizs bohém világában, Budapesten viszont, ne szégyelljük a szót, két előadás után megbukkott. A zürichi Cabaret Voltaire fél esztendeig tartotta magát, de a párisi dadaestek már csak egy-két előadást értek meg. Palasovszkyék viszont azt hangsúlyozták, hogy avantgárd előadásaik a későbbi munkásszínpadok »kísérletező laboratóriumai voltak«. A kórusműfaj felé itt tették meg első lépéseiket.” (Koreográfiai tanácsadójuk már ekkor *Madzsa Alice* volt.)

Nem csoda, hogy értetlenség fogadta a Zöld Szamár – mai szóval – performansznak nevezhető műsorát. Kosztolányi szerint viszont „a zöld szamár helyesen bőgött. Semmi esetre sem olyan unalmas, mint a többi szürke szamár.” Maga Palasovszky is elismeri, hogy „meredeken” indultak. De „ha nagyon is nekirugaszkodtunk, jól tettük. Vicinálison nem lehet elérni az északi fényt, sem pedig a reggeli napot, mert az magasan van és gyorsan lépeget.”

Érdekes Kassák Lajos vélekedése. „Ezek az előadások ugyan színházművészeti célokat is kitűztek – hiszen lényegében az új színpadművészet, *Meyerhold*, *Tajrov*, *Granovszkij*, *Piscator*, *Pitoëff* kísérleteinek visszhangja voltak, természetesen szerényebb eszközökkel – de mégis, főképpen illegális politikai manifesztációknak szánták őket, és talán jobban is szolgálták a politikai, mint a művészeti célokat.”

Új Föld-estek (1926–1927)

A második állomás: 1926 és 1927 tavasza között öt Új Föld-estet rendeznek *Tamás Aladár*ral a Zeneakadémia kistermében. Az estek programjából három törekvés olvasható ki.

1. Folytatták „szentségtörő”, bizarr előadásaikat a dada jegyében. *Tristan Tzara* Felhőzsebkendő című komédiáját Illyés Gyula fordításában Palasovszky rendezte. A támadás célpontja most a „komoly” színház: a szereplők a nyílt színen maszkíroznak a darab történetéről diskurálva. (Ez volt az első hazai frakkos Hamlet, még *Moissi* vendégszereplése előtt.) Ismét adják Ivan Goll műveit, a Panama-csatornát és a *Shakespeare*-rel összegegyűrt Matuzsálem, az örök polgár című kollázsdramát. Maga a módszer, a kollázs is új volt, de az már botrányosan szokatlan, hogy Rómeó három alakban lép színre, mint a saját patetikus, cinikus és animális enje! „Mindez persze meghökkentő volt magyar színpadon, ahol nemzeti tragédiák dübörögtek, és még az álnaturalista, kommersz darabok is komolyan álcázott élethelyzetekre épültek.”

2. Fontosnak tartották haladó irodalmi és zenei törekvések bemutatását. *Apollinaire*, *Aragon*, *Éluard*, *Trakl* és *Becher*, *Werfel* és *Kafka* művei mellett a munkatársak, *Tamás Aladár* és a külföldről hazatért *Remenyik Zsigmond* költeményeit és Palasovszky sok vihart kavart Punalua-verseit, Őz-bibliáját adták elő.

Fiatalszínház muzikusok csatlakoztak hozzájuk, *Kadosa Pál*, *Szabó Ferenc*, *Szelényi István*, *Arma Pál* és *Kozma József* saját kísérleti szerzeményeik mellett bemutatták *Sztravinszkij*, *Honegger*, *Hindemith*, *Szkrjabin*, *Schönberg* és *Berg* műveit.

Új költészet, új zene „akkor még jórészt igen-igen távoli hangok a bevătăzott pesti fülek számára, köhögtető gondolatok, nevetésre ingerlő csengések.” *Szabó Ferenc* a Palasovszkyval írt Don Juan visszatérése című szatirikus pantomimot benyújtotta az Operának: nagy botrányt támadt, nem ilyen „avantgárd” balettet vártak.

3. Megteremtik a hazai színpadokon teljesen új szavalt, illetve mozgáskórusokat. „Éreztek, hogy ki kell törni a füledt, sűrű levegőből, a hétköznapi szinte már elviselhetetlen nyomása alól, és merész, harsány hangon megszólaltatni az öntudatra ébredés szellemét

– emlékezik Tamás Aladár. – Hallottak a német és a szovjet kórusokról, de a saját elgondolásaitak követték. Ebben a műfajban a művészet tömegszellemét érezték érvényre jutni, a másképp ki nem mondható igazságnak reméltek így fórumot találni. A kórust, amint már hangsúlyoztuk, a tömegművészet »magvának« tartották.”

Az Új Föld-esteken lépett fel először nagyobb nyilvánosság előtt munkáskórus (az Alkoholelles Munkás Szövetség Szavalókórusa, a későbbi 100% Kórus) *Tamás Aladár* és *Szántó Judit* révén. És itt hangzott el először a Horthy-Magyarországon *Majakovszkij* 150 millió, *Kékbubonyosok* és *Induló balra* című verse. „Óriási siker volt. Rajta keresztül a magyar munkásfiatalok egy minden áldozatra kész csoportja kívánta meglobogtatni kommunista hitét, meggyőződését, forradalmi készségét.”

Palasovszky a szavalókórusokat mozgással összekapcsolt parlando-kórossá alakítja. Első ilyen darabját, melyet maga rendezett (zene: *Kozma József*, koreográfia: *Kövészézi Ágnes* és *Róna Magda*), az Oidipusz kezeit liturgikus színházhoz, modern miséhez hasonlított egy jószemű kritikus. Valóban megihlette Palasovszkyt is a keleti mozgáskultúra – jóval előbb, mint *Artaud*-t, aki csak 1935-ben alapítja meg *Kegyetlen Színházát*: „... a modern színház félredobja a beszéd nyugati felfogását, és a szavakat bűvölésre használja... Hangrezgéseket alkalmaz... Arra törekszik, hogy elzibbassza, elbűvölje, meghökkenesse a fogékonyságot. Újszerű lírát bont ki a mozdulatokból... felszabadítja a nyelvet az értelem uralma alól.”

Kocsis Rózsa írja, hogy Palasovszkyékkal rokonságot mutat a *Meyerhold*-féle „excentrikus” mozgás, melyben a „kifejező gesztus” a „kollektív tömegszínpad” főeleme. Későbbi mozgáskonstrukcióikban a színpadon kiépített tér-, szín- és formavilág pedig a *Moholy-Nagy*-féle, vizualitást sugalló szemlélettel rokon: „Jóllehet Palasovszkyék nem utánoztak senkit, ösztönösen mégis együtt lélegeztek Európa teátralistáival. A teátralizmus ismert eszközeivel a kollektív érzést, a felszabadulni vágyó munkásság kitörő indulatait juttatták érvényre.”

Cikk-cakk-estek (1928)

Újabb hadüzenet a színház sablonjainak, Hevesy Ivánnal és Tamás Aladárral. Öt est 1928 tavaszán (február 25. és április 28. közt) a Zeneakadémia kamaratermében. Nevét a Cikk-cakk-táncról nyerte. „A tűz cikk-cakknak, a vér cikk-cakknak, a láz cikk-cakknak játéka volt ez, a kín, a csók, a gondolat zezugos ritmusának, mondhatnám: ösörömöknek és ösfájdalmaknak valamiféle modern táncdrámája”; vagy ahogy az újító triász törekvéseit az első est plakátján deklarálta: „A cikk-cakk-esték szándéka: a mai ember százféle útjának zezugos kereszteződéseiben az élet igazi ritmusát, benső lüktetését megkeresni. A világ a kényelemre van berendezve, érthető hát, hogy minden új hang és bátor gondolat kihívja azoknak az ellenkezését, akik szilárd hitüket vetik a dolgok állandóságába. Mi mégis föl akarjuk tárni azokat a neveléses szakadékokat, melyek a jóról és rosszról alkotott meggyőződésünk és cselekedeteink között tátonganak.”

„A Cikk-cakk minden egyes műsorszámát kísérlet volt. Arra irányult, hogy megteremtse a »szocialista kabarét« és a »világnézeti konferansz« új stílusát, de sok ellentmondást is hordozott magában” – írja *Kocsis Rózsa*. „Palasovszkyék pályáját, de a 20-as évek egész magyar avantgárdját is kettősség: a polgári lázadáson túllépő baloldaliság, ugyanakkor a polgári avantgárd formakísérleteit hajszó magatartás jellemezte. Hibájuk nem a kísérletezésben, hanem abban rejlett, hogy nem tudtak önálló, honi jelleget kialakítani.”

Hogyan is tudtak volna? Előzmények, továbbfejleszhető kísérletek nem voltak előttük; a világnézetileg rokon írók javarészt emigrációban éltek, irodalmi „alapanyaghoz” inkább külföldről jutottak; előadásikkal kamaratermekbe szorultak, a zaklatások miatt keveset játszhattak – experimentális tevékenységük ilyen körülmények között nem mélyülhetett, tisztulhatott önálló stílussá.

Igaz, a kísérletezők maguk is a „polgári értelmiség” soraiból kerültek ki. De haladók voltak, baloldaliak, s az esteken együtt dolgoztak a munkásszavalókkal, a 100% Kórusal. A Zeneakadémián ugyan nem a proletariátus ült a zsöllyékben, de a munkásszínpadok révén közvetve, s Palasovszky–Tamás–Hevesy révén közvetlenül (előadások, kultúrestek formájában) is eljutottak a dolgozókhoz az élszínpadok programjai. Többek között *Whitman*, *Marinetti*, Apollinaire és Majakovszkij művei, *Upton Sinclair* (Éneklő akasztófamadarak) és *Ernst Toller* (Géprombolók) drámarészletei.

Persze a „szokatlanságok” a Cikk-cakk estéken sem maradtak el. Az Iliász szövegére bokszmérkőzést produkáltak, Ibsen *Kísértetek* című darabját (kispolgárpukkasztásul) amerikai módra zanzásították, Palasovszky *Szimultán* játékában pedig egyszerre folyt a színpadon egy szerelmi és egy „fogorvosi” jelenet, charleston ritmusra. „A paralel szövegek és jelenetek időnként összecaptak ritmikus csomópontokban, a szegény páciens sikoltása és a leszúrt csábító halálhörgése, az öngyilkossági hírek és a charleston tombolása – egészen mai, egészen emberi dolog volt ez és egyáltalán nem akart sértés lenni.”

Mit akartak a szimultanizmussal? Így vélekedtek: „Az aktuális élet fonákságait úgy megmutatni, az utcán kószáló problémákat úgy felhánytorgatni, a látszólag távol levő dolgokat úgy tenni egymás mellé, hogy az, aki a nézőtéren ül, rájőjön a mélyen fekvő összefüggésekre, a mindennap látott dolgok egyszerű, mellbevágó nyitjára. Nem szájba rágva, programba foglalva, hanem csak ahogyan egy pohár italt felhőrpint az ember, és aztán mintha valami hályog lehullana a szeméről: nevetnie kell sok mindenen, amit eddig komolyan vett.”

A Cikk-cakk-esteken vezette be Palasovszky a világnézeti konferanszt, nézőtéri vitát kezdeményezett a látottakról – egyszerűen „problémaszínházat” akart.

A fentiek mellett folytatták a kórusmunkát is. Az esteken előadták A cikk-cakk-tánc és A szabad Zri indulója című kórusát és A karmazsin litánia című parlando-tercetet *Kozma József* zenéjére. A mozgáskórus érdeklődése a keleti kultúrák felé fordult: polinéziai asszonyavató ének, egyiptomi temetés, tibeti ördögtánc és Buddha tűzprédikációja jeleztek Palasovszky, Kövesházi Ágnes és a többiek táncszínpadi törekvéseit: vissza a színjáték ősi gyökereihez!

Rendkívüli Színpad (1928)

A vitázó, világnézeti konferanszjáték továbbfejlesztése *Tiszay Andorral*. Három est 1928 októberében és novemberében szintén a Zeneakadémia kamaratermében.

Az estek kisebb-nagyobb számai egy-egy aktuális problémát ragadtak meg, tömör világnézeti és színes művészeti egységben. Megszületett a konferanszrevü: „Az előadások keretében fölvetett erkölcsi, világnézeti és művészeti kérdéseket Színjáték, Zene és Tánc, Szavalókórus, Plasztika, Recitáció, Konferansz és Ének illusztrálja.”

Happy-end, A mechanizált ember, Lélegzők. Miről szól e három est? Palasovszkyék szerint: „Hogy hát áthidalható-e ez a nagy kietlenség a mai ember vágyai, hajlamai, hite, vére és a között az élet között, amelyet a mai gondolkodás és a mai rend rákényszerít? Hogy: járunk, dolgozunk, szenvedünk, mindezt pedig mindinkább a tisztaság, az erő és a nagyság reménye nélkül. Harácsolunk, éhezünk, gyűlölünk, szeretünk és a többi. A biznisz irama, a munka vesszőfutása, a család, nevelés, a szerelem halott formái kötnek – a jog és törvény pókhálói tapadnak ránk –, hivatalok csengői, adás-vételi szerződések, menetrendek szabják meg jó és rossz dolgunk folyását. Szinte egy kihűlt és gépies világban járunk. Lehet-e az élet eleven elvét megkeresni?”

A Happy-end-est a boldogságra áhító embert állította a színre, az emberibb létre való vágyakozás sokféle módját, *Zarathustra* és *Buddha*, *Horatius* és *Petőfi*, Ivan Goll és a Pesti Hírlap apróhirdetési segítségével. A társulat előadta *Nyikolaj Jevrenov* A lélek kulisszái című drámáját is, melyben – *Freud* tanításait követve – összecsap az ember gon-

dolkodó, érzelmi és érzéki énje. (Palasovszky játszotta az utóbbit.) *Kassovitz Félix* színpadképe „...a lélek kamráját, a szívet ábrázolta, a felső érmedencével, a tüdővel és a hátgerinccel egyetemben.”

A mechanizált ember konferanszpantomimra épült, a Lélegzők előadását Palasovszky árnyjáték-konferansza foglalta egybe. Polinéziai monda, egyiptomi naphimnusz, néger sirató; *Nietzsche* és *Lao Ce* szerepelt a szintetikus esten, *Róna Magdának* a lélegzés fiziológiai ritmusából kiinduló tánca, *Bimini* című, üvegfigurát megjelenítő kompozíciója és *Szentpál Olga* Barbár tánc című, *Bartók* Allegro barbarójára készült mozgásfantáziája mellett.

Színes, változatos programok lehettek a Rendkívüli Színpad estjei, s emellett: „Ezek a »konferanszrevük« már nemcsak a polgári társadalomról rántották le a leplet, hanem az adott keretek közül való kitérés lehetőségét is felvillantották.”

Prizma Színpad (1928–1929)

Táncszínpad Madzsar Alice-szal, Róna Magda és Kövesházi Ágnes közreműködésével. Három bemutató (1928. december – 1929. február között) a Zeneakadémián. „A szatirikus színház, a kabaré, a kísérleti színpad eredményei nagyon is szétágaztak már: három–négy külön irányú színház magvát is tartalmazták; az avantgárd kabarét, a tömegszínpadot, a mozgásszínpadot és így tovább. A legfontosabb feladat most az volt, hogy a mozgás alapjára helyezett drámai kóruszínpadot kialakítsuk. A kabaréjelleget tehát fokozatosan kikapcsoltam, a konferansztémákat mind mélyebbre és mélyebbre építettem, a kórusokat, parlandójátékokat, táncdrámákat pedig igyekeztem szakszerű stúdiómunkával úgy fejleszteni, hogy az új színpadi egység felé közeledjünk. Így alapítottam meg a Prizma Színpadot.”

Az első előadás az *Árnyak* címet viselte. Kozma József zenéjére Madzsar Alice két számot komponált, a *Hatkarú istennő* című árnyjátékot és az *Emlékek* című, parlandóval egybekötött víziós mozgásdrámát. Róna Magda *A halál vet* című kompozíciója szintén parlandóra készült árnyjáték volt. Bemutatták ezek mellett *Wilhelm von Scholz* Versenyfutás az árnyakkal című pszichoanalitikus drámai jelenetét is. Az egész est magán viselte a korabeli lélektani kutatások hatását, elsősorban Freudét: „Amiként az ember órával a kezében áll, és méri a kilométereket és lemér mindent, logikájával szétfeszít mindent, és nem lát magába, nem tudja, micsoda erőknek a játékszere, milyen kozmikus vagy társadalmi tendenciákat valósít meg kikerülhetetlen biztonsággal.”

A Prizma Színpad második előadása a *Kezek* címet viselte. Előadták Palasovszky liturgikus kórusjátékát, a Madzsar Alice koreografálta *Kezek* táncát, Kövesházi Ágnes munkatáncát, Palasovszky Ödön *Oidipusz kezei* című, az ősi mítoszt újraértelmező szintetikus kórusdrámáját, zenére és parlandóra.

A *Számok élete* című harmadik bemutató „szintetikus konferanszjáték a számok életéből”. Előadásra került *Pitagorasz* tétele, Buddha nyolc nemes igazsága, Az apokalipszis négy lovasa, Nietzsche számmissztikája, de a deviza-piac, a menetrend, kiszámoló gyermekmondóka, statisztika és árjegyzék is. Bemutatták Palasovszky *Az 1x1 ünnepe* című oratóriumát, és Bortnyik Sándor *Zöldszamár-pantomimját*, „a házassági háromszög végleges megoldásáról”.

A polgári szalondrámát és játékmodort kifizurázó pantomim tulajdonképpen szöveges, „mechanikus balett”. Bortnyik konstruktivista díszleteket tervezett, mozgó kulisszákat. A szereplők gépies, bábszerű mozgással léptek színre, egy létra tetején tábla jelezte: ez „a drámai feszültség tetőfoka”. Mindez a Bauhaus színpadi kísérleteinek hatását mutatja.

„Bortnyik ugyan nem tartozott a Bauhaus gárdájához, de weimari tartózkodása idején kapcsolatot tartott a magyar »bauhausosokkal« ... Bortnyik nyelvöltögető színpadi jelenete konstruktivista mezbe bűjt, a Bauhaus technicizáló kísérleteit követte. Az egymásért

hevülő fiatalok mellén például szív »lángolt«, a férj szíve helyén pedig pénzeszacskó »dobogott«.

Palasovszkyék (Tamás Aladárral és *Remenyik Zsigmonddal*) már 1927-ben közöltek egy írást a Bauhaus színházi törekvéseiről (*Oscar Schlemmer* Ember és műfigura) az Új Föld című folyóiratban. Szinkronban voltak tehát a legfrissebb színházi újításokkal, de sosem másolták azokat, már csak azért sem, mert ritkán azonosultak a külföldiek tartalmi szándékaival, csupán a formai újdonságokat keresték ezekben az irányzatokban.

Kocsis Rózsa írja Igen és nem című könyvében, hogy „Palasovszkyék mint hivatásos színészek és rendezők, alkalmi társulásaik és a munkásegyletek periferikus lehetőségein túl, a hivatalos színházi világba szerettek volna betörni.” Ez a szándékuk természetes. Tehetséges és képzett (!) fiatal művészekről van szó, akik végül is négy év alatt mindössze 18 színházi előadást tarthattak.

„Olyan társaságokban is megfordultak – folytatja Kocsis Rózsa –, amelyek a szocialista felfogástól, a baloldali mozgalmaktól nagyon távol álltak. Kísérleteik ugyanis »művész pártoló« előkelőségek figyelmét is felkeltették.”

Ez talán nem olyan nagy bűn... Kassák szerint az volt. Valószínűleg innen ered – Kassáktól és körétől – Palasovszky baloldali meghurcoltatása, mely gyakorlatilag a hatvanas évek végéig tartott, a „polgári ideológia” vétkét hánytorgatva fel. Kassák későbbi megítélése szerint Palasovszkyék kísérletei jelentősebbek voltak politikailag a művészi eredményeiknél. Csakhogy ezt ő csupán 1962-ben írta le. Kissé megkésett rehabilitációja annak az embernek, aki méltó társ lehetett volna Kassák oldalán.

Kocsis Rózsa így zárja az e témához írt megjegyzését: „Jóllehet Palasovszkyék valóban két úton jártak, de a munkáskultúra területén vállalt sajátos feladatuknak mégsem lettek áru-lóivá.” A mondat első felével nem lehet egyetérteni. Palasovszky és munkatársai művészi szempontból valóban sokféle utat bejártak (bár a húszas évek végére világosan körvonalazható az a három fő irány – az avantgárd kabaré, a politizáló tömegszínpad és a lélektani megalapozású új táncszínpad –, amerre következetesen haladtak), de céljuk mindig azonos maradt. Színpadaik története: lázadásai története.

Hogyan ágyazható be Palasovszky életműve a kortársi művészetbe? Piscator, Meyerhold és Tairov valószínűleg hatottak rá. De hatott az új irodalom is. A futurizmus, a kubizmus és az expresszionizmus, majd a dada, a szürrealizmus és a konstruktivizmus – szinte egy időben érkezett a magyar irodalomba és az avantgárd színházba. Palasovszky színpadi művészetére jellemző, ahogyan a modern törekvések hatását szintetizálva teremtett újat.

A francia avantgárd rendezők 1926-ban alapítanak „négyes szövetséget” (Pitoëff, Jouvet, Baty, Dullin), Marinetti és Prampolini 1929-ben hozza létre futurista színházát, Artaud, az érzékekre hatni kívánó zseni pedig csak évekkal később lát munkához. A német munká-színpadokkal egy időben, ha nem hamarabb, állít kórust Palasovszky a pódiumra, s Brecht-nél előbb foglalkozik a világnézeti, dialektikus színház gondolatával. A korrallal együtt lélegző társa volt a külföldi újítóknak.