

A maratoni reform

2. rész

A közoktatás történetét a nyolcvanas években három nagy reform-eszme – az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás – hatja át, alakítja, irányítja. Ebben az időszakban megkérdőjeleződik a „fö-lülről” kezdeményezett reform dominanciája, és egyre nagyobb teret követelnek maguknak az „alulról” jövő kezdeményezések.

A reformmozgások lényegében két szinten folynak: a hivatalos és a rejtett szférában – miközben a pártközponti és a minisztériumi bü-rokrácia egyre inkább háttérbe szorul, bár nem hallgat el.

Az 1985. évi törvény az oktatásról

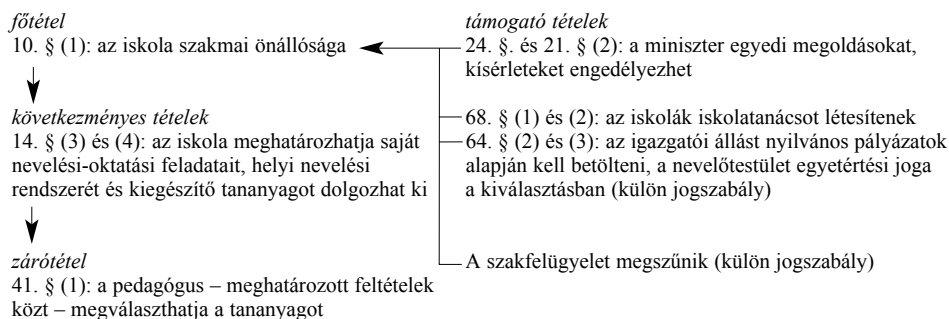
1985 nevezetes dátum a magyar oktatásügy és pedagógia történetében. Ekkor véget ér egy korszak, melyben a marxista-leninista ideológia és a szocialista állam nevében párthatározatokkal irányították az oktatási rendszert. Sőt, megkockáztatom annak kijelentését – még ha kissé patetikusan hangzik is –, hogy eme törvénynek köszönhetően az oktatási rendszerben a demokratikus fordulat négy évvel korábban következett be, mint a nagypolitikában. Bármint legyen, 24 év törvénykezési csend után, 1984-ben az Országgyűlés megvitatta, 1985-ben pedig elfogadta az új oktatási törvényt. (1) Az 1961. évi törvény preambuluma még az ifjúság „marxista-leninista” szellemű nevelését írja elő, míg az 1985. évi törvény bevezetője a „szocialista, humanista” értékeket emeli ki. (2) És további öt évnek kell eltelnie, míg a „szocialista, humanista” értékekből „demokratikus, humanista” értékek lesznek. (vö. az 1990. március 1-i törvénymódosítást.) Érdekeség egyébként, hogy a jellegzetes pártállami retorika szokásos fordulatai a törvény több mint 30 oldalán – a preambulum kivételével (s ott is tompítottan) – alig fordulnak elő.

A törvény általános, társadalmi, politikai és persze pedagógiai jelentőségét méltatva el kell fogadnunk *Gazsó Ferenc* véleményét, aki a 14 évvel később vele készült interjúban a következőképpen emlékszik: „...a törvénynek az alapkonceptiója teljesen megfelelt egy pluralisztikus, többpártrendszerű társadalmi berendezkedésnek... Ez a törvény már nem az államszocialista rendszer számára készült. Ez egy európai stílusú oktatásszabályozás volt.”

A törvény logikai rendszerét elemezve először az tűnik szembe, hogy a nyolcvanas évek oktatási reformjának három meghatározó eszméje – az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás – implicite megjelenik a törvény szövegében. Eme feltételezésünket bizonyító törvényhelyek logikusan összeillő mintázatot mutatnak. (1. ábra) (3)

A törvény vezéreszméje az iskolai (kollektív) és a pedagógusi (egyéni) autonómia. (4) Ezáltal jól értelmezhetővé válik az iskolai tanulás-szervezésben a helyi döntés fogalma, és a kliensek tanulással kapcsolatos igényeihez való alkalmazkodás modern pedagógiai elve. A törvény az „egyedi megoldások, kísérletek” alkalmazásának az engedélyezésével utat nyit az alternatív elvek szerint működő óvodáknak és iskoláknak (21. § (2) és 24. §). (5) Olyan innovációkat és fejlesztéseket legalizál, amelyek kidolgozása már régebben elkezdődött, és helyzetbe hoz, útjára indít új törekvéseket.

A decentralizációt mint hosszabb ideje tartó, lendületben levő folyamatot erősíti meg a törvény. Azáltal, hogy deklarálja a helyi nevelési rendszer jogszerűségét, lehetővé te-



1. ábra. A pedagógiai autonómia deklarációja az oktatásról szóló 1985. évi I. törvényben.

szi iskolatanácsok szervezését, a nevelőtestületeknek vétőjogot biztosít az igazgatóválasztásnál és megszünteti a szakfelügyeletet, tovább korlátozza a tanácsok beleszólását az iskolai-pedagógiai ügyekbe. A tanácsi hatáskört lényegében az intézmények létesítésére és fenntartására korlátozza (21. § (1)). A törvény ezen jellegzetességeiből következően a törvény fő ellenzői a megyei és helyi párt- és tanácsi apparátusok lettek. „Vitathatatlan – mondja 1999-ben Gazsó Ferenc –, hogy a tanácsi apparátusokat érte ebben a folyamatban a legnagyobb csapás.”

A fő tételt a 10. § (1) fejezet mondja ki: „A nevelési-oktatási intézmények szakmai tekintetben a törvény rendelkezései szerint önállóak...” Ezt a fő tételt négy támogató tétel támasztja alá:

- a már idézett törvényhely az alternativitás miniszteri engedélyezéséről (24.§);
- arról, hogy az iskolák iskolatanácsot létesítenek (68.§ (1) (2)), és ezzel biztosíthatják a működésük társadalmi kontrollját, növelhetik az intézményi demokráciát;
- deklarálják, hogy az igazgatói állást nyilvános pályázat alapján kell betölteni, és a nevelőtestületnek a személy kiválasztásában egyetértési, illetve vétőjogosultsága van (64.§ (2) (3)). Erről külön is intézkedik egy 1986. augusztus 31-én megjelent miniszteri rendelet;

- a szakfelügyelet megszüntetése, illetve átszervezése: az 1986. július 27-i miniszteri rendelet szerint a szaktárgyak ügyeiben a szaktanácsadó, az általános nevelési és irányítási kérdésekben a pedagógiai tanácsadó illetékes. A tanácsadók, a rendelet megjelenésétől, a megyei pedagógiai intézetekhez kerültek.

A fő tételtől és a támogató tételekből legalább két konklúzió következtethető ki:

- az iskola meghatározhatja saját nevelési-oktatási feladatait, helyi nevelési rendszerét és kiegészítő tananyagot dolgozhat ki (14. § (3) (4));

- a pedagógus – meghatározott feltételek közt – megválaszthatja a tananyagot (41. § (1)). Eme zárótétel fontossága megkívánja a szó szerinti idézést: „A pedagógus és az oktató joga, hogy megválassza – a nevelési és oktatási tervek, illetőleg a tantervi irányelvek keretein belül – a tananyagot és az alkalmazott módszereket...”

A törvény vezérmotívumának kezdő akkordja az intézményi autonómiáról és záró kódája a pedagógusi önállóságról így válik teljes egészé a pedagógiai autonómia törvényi deklarációjában. Ez a tétel a demokratikus időszak oktatási törvényének és törvénymódosításainak a mércéjét is kiállta. (6)

A törvény szövegét olvasva, elemezve több olyan elgondolást találhatunk, melyek hivatnak vertek egy, az akkorinál demokratikusabb pedagógiai gyakorlat és oktatási törvénykezés felé. Ebbe a kategóriába tartozik, hogy lehetőségként felmerül az iskolaválasztás szabadsága (71. § (2)). Ezzel a három liberális oktatási szabadság – az iskolaválasztás és az iskolaalapítás szabadsága, valamint a tanszabadság – közül kettő megfogalmazódik az 1985. évi törvényben. Nyolc évvel az első demokratikus oktatási törvény előtt! De

ugyancsak megjelenik a törvényben a tankötelezettség kezdetének és végének a rugalmas értelmezése (50. § (1), valamint a gyermeki és tanulói jogoknak a minden korábbinál liberálisabb megfogalmazása (33. § (1) h) i) pont, (7) 90. § (1)). Először ebben a törvényben merült föl szakmai munkaközösségek létesítésének a lehetősége, amely szervezeti forma később az iskolán belüli vezetési hierarchiát ugyancsak átrendezte (66. § (1)). (8)

Miközben a törvény számos progresszív vonását méltatjuk, nem szabad azért arról sem megfeledkezünk, hogy ez a törvénykezés sem mert hozzáfogni a magyar iskolarendszer átszervezéséhez, strukturális zavarainak rendezéséhez. A középfokú iskolatípusok úgy maradtak, ahogy voltak, legfeljebb a technikusképzés került vissza az iskolarendszerbe (79. §, 80. §). Ez utóbbi újítás azért nem egészen lényegtelen, hiszen később ez a törvényhely lett a post-secondary képzés hídfoállása. A törvény a tantervhez sem nyúlt hozzá. De nem is nyúlhatott. Az oktatáspolitikai befolyásos köreiből még töretlenül élt a központi tantervben, és tovább bonyolította a helyzetet, hogy éppen akkortájt rendelték el az alig bevezetett tanterv korrekcióját. Korrekció korrekciót követett. A liberális szellemű törvény és a szélsőségesen centralizált, előíró tanterv közti ellentmondást Gázsó Ferenc és a körülötte gyülekező oktatáskutatók más úton-módon próbálták feloldani.

Gázsó Ferenc a vele készített interjúban tárgyyszerűen foglalja össze az 1985. évi törvény fontosabb eredményeit. Idézem: akkor „...egy rendszerváltozásnak az igénye fogalmazódott meg a hazai társadalomkutatásban, a megvalósítás azonban ebben a formában még nem volt lehetséges. Az viszont világos volt, hogy ha bármelyik alrendszer átalakítására mód nyílik, akkor csak radikális változtatásnak van értelme. Ezt a törekvést fejezi ki tehát az 1985-ös törvény, melynek lényege, hogy fel kell szabadítani az oktatási rendszert a direkt, politikai irányítás s az állami közigazgatási vezérlés és ellenőrzés alól. Autonóm, pontosabban egy, a relatív autonómia keretei között működő közoktatási rendszer kialakítását kellett célnak tekinteni, annak minden konzekvenciájával. Ez jelentette egyrészt a jogi szabályozás átgondolását, de azon túl olyan kérdések rendezését, mint például az állampedagógiai

Világos volt, hogy ha bármelyik alrendszer átalakítására mód nyílik, akkor csak radikális változtatásnak van értelme. Ezt a törekvést fejezi ki tehát az 1985-ös törvény, melynek lényege, hogy fel kell szabadítani az oktatási rendszert a direkt, politikai irányítás s az állami közigazgatási vezérlés és ellenőrzés alól. Autonóm, pontosabban egy, a relatív autonómia keretei között működő közoktatási rendszer kialakítását kellett célnak tekinteni, annak minden konzekvenciájával.

irányításnak az ártértelemezését és elhelyezését az oktatási rendszerben, az oktatás finanszírozásának nagy volumenű átrendeződését. Továbbá az alternatívitás problémájának megvitatását és ezzel összefüggésben a pedagógusképzés, a továbbképzés és az iskola-vezetés rendszerének újraértelmezését. Természetesen annak a kérdésnek a konzekvens végiggondolását is, hogy a közigazgatásnak ne legyen módja lépten-nyomon elvonni az iskolai autonómia körébe tartozó jogosítványokat, vagyis törvényi módon ki kell rekeszteni őket ebből a szférából. Ezek voltak az alapvető törekvések, és ennek realizálása kezdődik el 1985. tájékan, részben egy törvényalkotási folyamat keretei között, részben pedig ezen túlmutatóan.”

Az elmondottakból elég világos, hogy élve a politikai lehetőségekkel Gázsó Ferenc két háttól próbálta mentesíteni az iskolát: az állami szférától (ezt kellett depolitizálni) és a helyi közigazgatási oligarchia beavatkozó, sokszor agresszív természetétől. Az így keletkező mozgásterben – az elgondolás szerint – az iskola, élve szakmai önállóságával, majd megvalósítja egyedi működését. Hogy ez lehetséges azt a kilencvenes években a konzervatív restauráció (1998) előtt sokan képzeltük. Sőt, rövid időre (1996–1998) az állami politika rangjára is

emelkedett. Teoretikusan így találhatott volna egymásra több mint tíz év távlatában két különböző kiindulású és indíttatású, de azonos konzekvenciájú oktatáspolitikai elképzelés. (Abban, hogy mégsem találtak egymásra, valószínűleg mindkét fél hibákat követett el.)

Arra a kérdésre, hogyan látja saját szerepét a törvény megalkotásában, szintén tárgy-szerű választ kapunk: „Én nem akarom magam túldicsérni, de alábecsülni sem. Borzasztó nehéz lenne megmondani, ki mit tett a dologhoz hozzá. Ez egy sokszereplős ügy volt. De ezekben a radikális változásokban nekem kellett egyrészt a kezdeményezést átvenni, másrészt én vállaltam a felelősséget, meg a terheket is. Mások inkább bírálónan léptek föl. Volt, aki túl radikálisnak tartotta a végső megoldásokat, még a hozzánk tartozó emberek köréből is.” Igen, meglehetősen magányos, de mindenképpen szuverén ember benyomását keltette Gázsó Ferenc azokban az években. Emlékezem szerint úgy cselekedett, mint akinek komoly felhatalmazásai vannak, aki biztosan tudja, hogy mit akar, és aki rendelkezik az ezek megvalósításához szükséges akarral. Ami a felhatalmazást illeti, nagy szerencséje volt, végig maga mögött tudhatta a rendkívül művelt minisztert, *Köpeczi Bélát*. Nagyon hitelesen hangzik, amit erről Gázsó Ferenc mond: „Amikor ez a folyamat elindult, Köpeczi Béla volt a miniszter. Köpeczire úgy emlékszem vissza, mint olyan emberre, aki igazán toleráns volt a változtatásokkal kapcsolatban, akinek mindig csak egy problémája volt, hogy nem túl radikálisak-e ezek a lépések! Elvi természetű vita nem volt köztünk... De amikor végül dönteni kellett ezekről a dolgokról – vagyis arról, hogy deklaráljuk-e az iskolai autonómiát, vagy a tantestületek vétő jogát, az igazgatók kinevezését, kiadja-e a miniszter azt a rendeletet, amely megszünteti az önkormányzatok (!!!) szakmai irányító jogkörét –, akkor ezek a döntések mindig megszülettek a minisztériumon belüli ellenállás ellenére is. Köpeczi Béláról ebben a vonatkozásban csak a legjobbakat tudom mondani! Olyan miniszter volt, aki hagyta, hogy a változásokat meg lehessen fogalmazni, és aki nem akadályozott meg egyetlen egy ilyen típusú döntést, vagy lépést sem.” (i. m.) Gázsó Ferenc tehát, ami a mögöttes támogatást illeti, szerencsés reformer, de persze az is lehet, hogy *Aczél György* vagy mások révén messzebbre nyúltak a kapcsolatai. Ha voltak ilyenek, a jó ügy érdekében használta őket.

A „Lex Gázsó” fényes csillagként, Gázsó Ferenc azonban ellentmondásos személyiségként vonult be a magyar közoktatás és pedagógia legújabb kori történetébe. Sokan rajongtak érte (és nemcsak közvetlen munkatársai, a „Gázsó lányok”), míg mások fenntartásokkal szemlélték működését. Bizonyos húzásait diktatórikusnak minősítették. Hatalmának biztos támaszai a megyei pedagógiai intézetek voltak. Munkatársai – a decentralizáció első számú hasznélvezői – nagy lelkesedéssel fogtak hozzá az új szellemű továbbképzések megszervezéséhez. A neveléstudomány ortodox irányának képviselőivel nem volt közös nevezője – ez biztos. De még az oktatáskutatókat is – egy-két kivételtől eltekintve – kissé gyanúsnak tartotta. Számára az igazi szakértő csak szociológus lehetett. A neveléstudományt vagy a pedagógiát nem tekintette tudománynak. Jellemző, hogy amikor a többször idézett interjúbán arról kérdezik, hogy ismerte-e az OPI közoktatásfejlesztési koncepcióját, azt válaszolja, hogy „Az OPI-nak szerintem nem volt oktatási koncepciója.” A pedagógiát lekezelő attitűdjére *Mihály Ottó* (a vele készült interjúbán) is kitér: „Emlékszem – mondja – egy tévébeszélgetésre, ahol föltették Gázsó Ferencnek azt a kérdést, van-e koncepciója a minisztériumnak. Erre Ő azt felelte, hogy természetesen van. Mire megemlítették neki, hogy az OPI is kidolgozott egy koncepciót. Gázsó erre határozottan azt felelte: »Az OPI-nak nem az a feladata, hogy koncepciókat gyártson, az OPI-nak az a feladata, hogy a koncepciókat megvalósítsa!«” *Zsolnai József* is úgy emlékszik (a vele készült interjúbán), hogy Gázsó „...ki nem állhatta a pedagógiát, tehetetlen és ideológiailag kötött területnek tartotta. Úgy gondolta, hogy a problémákat meg kell oldani a praxisban és nem ideológiai szavakat kell mondani.” – Ehhez nincs mit hozzáfűzni.

Nekem – azt hiszem, ez a helyes kifejezés – szívélyes volt a kapcsolatam vele. Ami

egy felszínes kollegiális kapcsolatot jelent. Egyszer összefutottunk a Lövölde téri kis postánál (az OPI-sok oda jártak ügyes-bajos dolgaikat intézni) és megkérdezte: „Most mivel foglalkozol?” – „Felmérésekkel” – válaszoltam. Ezután rövidesen meghívott az Oktatáspolitikai Tanácsba. De kapcsolatunk ekkor sem mélyült el. 1989 tavaszán – valószínűleg *Templom Katalin* ötletére – mégis engem kért fel az új Köznevelési Alapítvány kuratóriuma elnökének. Ez roppant megtisztelő feladat és izgalmas kihívás volt számomra. Az első igazi, országos, a minisztériumtól többé-kevésbé független innovációs alapítványt bízta rám. De aztán rövidesen elváltak az útjaink.

A parlamenti jóváhagyást követően több mint egy évvel később vált csak hatályossá a törvény (1986. szeptember 1.). Nincs jó magyarázat a hosszú késlekedésre. Talán a törvény belső ellenzége a pártközponthoz, netán a minisztériumi pártbizottság illetékese húzta az időt? Vagy egyszerűen jogi akadékoskodásról volt szó? – nem tudtam kideríteni. Mindenesetre a törvény parlamenti elfogadását követően a pedagógiai sajtóból hiányzik a lelkes hangú méltatás és fogadtatás. Végre a Pedagógiai Szemle 1986. évi nyári duplaszámában megjelenik *Kelemen Elemér* minisztériumi főosztályvezető szakszerű és tárgyyszerű ismertetése. De semmi olyasmi, ami korábban a párthatározatok megjelenését szokta követni ugyanebben a folyóiratban. Ebből is láthatjuk, nemcsak a dolgok logikája, a stílusa is megváltozott.

A magyar pedagógus társadalom számára az 1985. évi törvény kétségtelenül legfontosabb üzenete: a pedagógusi és az iskolai autonómia legalizálása. Bár feltehető, hogy Gázó Ferencet szociológusként inkább az érdekelte, miként kényszerítheti ki a makrorendszer demokratizálását egy alrendszer (esetünkben az oktatási alrendszer) reformja, mégsem tagadhatjuk meg tőle őszinte hitét abban, hogy az alrendszer autonómiafokának növelése kedvezően alakítja annak teljesítményét. „Az iskolák önállóságának értelmezéséről” című tanulmányában (1988) erről a következőket írja: „Ha a magyar oktatási rendszer működését meg akarjuk javítani, ha jobb minőségű nevelő-oktató munkát akarunk, akkor ennek... az első feltétele, hogy kialakuljon egy olyan irányítási reform, mely az intézményi szintű fejlesztést állítja előtérbe, nem pedig a külsőleg előállított tartalmaknak a rendeleti ráerőszakolását az iskolára.” És ugyanebben az írásban keserűen említi azokat a konzervatív erőket, melyek az iskolák önállóságát és az oktatásügy demokratizálását afféle „hókus-z-pókusznak” vagy szemfényvesztésnek tartják. Úgy vélte, hogy az iskolát az iskolai munkáért érzett személyi és kollektív felelősség fogja kimozdítani az „anonim felelőtlenség” állapotából.

A köznevelés reformjáért dolgozó oktatáskutató szakma számára ekkorra már az önállóság munkafogalomként vált. A szakmai koncepciók megfelelően előkészítették a talajt. Az önállóság törvénybe foglalása mégis hitelesítette a helyzetet és felgyorsította az eseményeket. Egy-más után jelentek meg írások az önállóság értelmezéséről, annak összefüggéseiről és a feltételezett hatásokról (Báthory, 1985; Loránd, 1985, 1988; Kozma, 1987; Ballér, 1988).

A törvénynek az iskolai önállóságra vonatkozó üzenetét a pedagógusok nem fogadták egyöntetű lelkesedéssel. Sokan kifogásolták, hogy a nagyobb önállóság nagyobb felelősséggel jár és ehhez nincs meg a szükséges szaktudásuk, a tárgyi feltételek pedig hiányosak. Az is elhangzott, hogy az önállóság ürügyén a központ a perifériára hárítja a kudarcokért a felelősséget, amit maga többé nem akar vállalni. Megfogalmazódott, hogy az önállóság szabadosagra vezet, ami majd anarchiába torkollik. Előbb rendet, aztán önállóságot! – vélték néhányan. A fogadtatás tehát távolról sem volt lelkes és egységes, de hogyan is lehetett volna a diktatórikus irányítás évtizedei után. Ballér Endre írását olvasva hirtelen a néhány évvel későbbi NAT-viták forgatagában éreztem magam.

A szélsőségesen központosított tanterv valóban nagy akadálya volt az iskolai önállóság értelmezésének és helyi megvalósításának. Még akkor is, ha az egymást követő korrekciók és fejlesztési tervek komolytalanná tették a pedagógus társadalom előtt az egész 78-as tantervet. A tantervelmélettel foglalkozó kutatók akkor már a központi tantervtől

teljesen eltérő, kétpólusú tantervi koncepció előmunkálatain dolgoztak. Jól illett ebbe a még alig körvonalazható gondolkodásba, hogy a művelődési miniszter 1986 februárjában megalapította A Tanterv- és Tankönyvfejlesztés Országos Tanácsát (TTOT) (Ballér, 1986, 1987). (9)

Ballér Endre a vele 2000 májusában készített interjújában így emlékszik a TTOT-re: „A TTOT egy különös mellékutcának tűnt az életemben. A tantervfejlesztés koordinálását tűztük ki célként. Nem konkrét feladaton dolgoztunk, hanem elveket, koncepciókat, új utakat kívántunk felvázolni, annak ellenére, hogy a Tanács és munkája mindvégig a szakma perifériáján maradt. Hangsúlyozni kell, hogy ez tulajdonképpen egy ‘használaton kívüli’ szervezet volt. Legálisan működünk, a minisztérium ugyan nem támogatott, de megtűrt minket. A legfontosabb feladatunknak azt tekintettük, hogy a központi, állami tantervfejlesztési stratégia mellett az önálló, autonóm iskolai tantervfejlesztésnek is pozíciót szerezzünk. Ezt a feladatot csak utólag lehet ilyen pontosan meghatározni, akkor nem volt számunkra sem ilyen világos. A munkánk jó-részt koordináló jellegű volt.”

Gaszó Ferencnek feltehetően legalább két célja volt ezzel a testülettel: egyrészt ellensúlyozni akarta az OPI tantervfejlesztési monopóliumát, másrészt szüksége volt egy szervezetre, mely képes szakmailag legitimizálni az akkor már tömegével készülő alternatív és kísérleti programokat, tanterveket, tankönyveket. A gyakorlati pedagógiát is játéka akarta hozni. Visszatekintve, világosan körvonalazódik ebben az alapításban Gaszó Ferencnek az a tantervi elgondolása (amit aztán a kilencvenes években is konzekvensen képviselt), hogy a tantervnek a gyakorlatból, az iskolából kell erednie, ott kell létrehozni, ott kell meggyökereztetni. Minden, ami ettől eltér, az ő számára etatis-ta célokat szolgál. Ismeretes, hogy a NAT-ot is mindig „kormányzati” tantervként aposztrofálta. A TTOT nevezetes epizódja a közoktatási reform történetének. Már a rendszerváltás után – részben megváltozott

A szélsőségesen központosított tanterv valóban nagy akadály volt az iskolai önállóság értelmezésének és helyi megvalósításának. Még akkor is, ha az egymást követő korrekciók és fejlesztési tervek komolytalanná tették a pedagógus társadalom előtt az egész 78-as tantervet. A tantervemléttel foglalkozó kutatók akkor már a központi tantervtől teljesen eltérő, kétpólusú tantervi koncepció előmunkálatain dolgoztak.

célokkal és feladatokkal – az Országos Köznevelési Tanácsban folytatódott.

A pedagógiai szakmaiság másik fontos eszközének tekintette a megyei pedagógiai intézeteket. Abban mindenki – innovatív pedagógusok, oktatáskutatók, Gaszó Ferenc közvetlen köre – egyetértett, hogy az iskolai-intézményi szintű reformok megvalósításához megyei szintű támogató-segítő – vagy ahogy akkor nevezték: „szupportív” – pedagógiai infrastruktúrára van szükség. Ezt a feladatot a központi intézményekkel – és legkevésbé az OPI-val – nem lehetett többé megoldani. A megyei apparátusok viszonylag lassan ismerték fel e központi törekvés relevanciáját, és kiépítését saját hatáskörükben csak vonatottan támogatták. (Dobsi, 1988) A halogató politika következményeként a megyei pedagógiai intézetek 1982–1986 között jöttek létre a megyei pedagógiai továbbképző kabinetek és a megyei szakszolgálatok (pályaválasztási tanácsadó, nevelési tanácsadó, állandó áthelyezési bizottság) integrációja révén. (10) A művelődésügyi miniszter az intézményi átalakulási folyamatot csak nagy sokára hitelesítette (vö. 102/1985. sz. utasítás). A megyei pedagógiai intézetek megalakulása, stabilizálódása, szakmai profiljuk kialakítása sem adminisztratív szempontból, sem szakmailag nem volt könnyű feladat. Néhány esetben inkább kálváriára hasonlított. (Dobsi, 1990) De bármint volt is, a megyei pedagógiai intézetek mindvégig a közoktatási reform biztos bázisainak számítottak.

A nyolcvanas évek neveléstudománya

„Mennyi jól védett falon kell a tudománynak átlépnie, hogy a maga területén végül maga kerüljön a hagyományok fölé, mivel nem lehet hatékony addig, amíg nem maga a hagyományok értékelője.” (11) Aligha gondolhatta még *Kiss Árpád*, hogy a hazai neveléstudomány küzdelméről 1959-ben írt látéletéből még a nyolcvanas évek oktatáskutatói is okulni fognak. Márpedig mindaz, ami a magyar neveléstudomány műhelyeiben a nyolcvanas években lezajlott, nemigen válik érthetővé akkor, ha figyelmen kívül hagyjuk a hagyományok erejét. E hagyományok között kell számon tartanunk egyrészt a hazai neveléstudomány fejlődésének történetét (12), másrészt azokat az ideológiai és politikai erőket, amelyek közvetve (de méginkább közvetlenül) sohasem mulasztották el érvényesíteni érdekeiket a tudomány falain belül is, végül a hazai neveléstudomány változásának tudományelméleti vonásait. (13)

Németh András és *Pukánszky Béla* a hazai neveléstudomány 1945-ig kísért fejlődéstörténetét a tudományos paradigmaváltások keretében értelmezték. A tudománnyá válás első nagy állomása a 19. század első harmadában kialakuló teológiai-filozófiai alapozású neveléstudomány, melynek uralmát csak a századfordulót követő tudományos paradigmaváltás tépázza meg. A pozitívizmus és az ezzel párhuzamosan jelentkező materializmus új gondolkodásmódja gyökeresen változtatta meg a neveléstudomány öndefiníciós álláspontját, s a kutatás prioritásait a társadalom „óraszervezetének” javíthatósága határozta meg. (Később mindez persze legitimációs alapot is teremtett a szocializmus marxista neveléstudománya számára, majd a marxizmustól elforduló, de materialista orientációját megőrizni kívánó kutatói csoportosulások számára is.) A filozófiai iskolák neoakantiánus hagyományainak feltámasztásával a tudományos gondolkodás figyelme egyrészt a tudományelméleti-logikai, másrészt az értékelméleti irányba terelődött. A neohegeliánus filozófiai hagyományok az empirikus és az értelmező tudományt képviselve részben szellemtörténeti, részben életfilozófiai rendszereket termelnek ki magukból. A keresztény teológiai elemek neveléstudományi hitelét az a neoskolasztikai áramlat erősítette, melyről bizonyosan állíthatjuk, hogy történetileg a legerősebb externalista és internalista tudományszervező tényezője a magyar neveléstudománynak. (A tudományos eredmények megszületését tudományon kívüli társadalmi tényezőkkel magyarázó elméleteket externalistának, a tudomány belső tényezőit hangsúlyozó felfogásokat pedig internalistának nevezzük.) Elsősorban a pszichológia tudománnyá válásával együtt indul útjára a neveléstudomány reformpedagógiai paradigmája, mely mindvégig erősen függ(ött) a neveléstudományon kívüli társadalmi/politikai tényezőktől. (Ezzel is magyarázhatjuk azt a társadalmi/tudományos figyelmet, ami a nyolcvanas évek derekától tartósan övezte a hazai reformpedagógia tudományos műhelyeit.)

Egy tudomány útjának természetesen megvan a maga tudományelméletileg is leírható organikus belső fejlődési folyamata, mégpedig az, hogy hol „telepedjen le”, s mekkora területet vonjon saját falain belülre, vagy másképpen fogalmazva: hogyan definiálja tárgyát és milyen problémákat tekintsen illetékességi körén belülnek. Am e szcientifikáló honfoglalás belső történetéhez szorosan hozzátartozik a külső befolyásolások politikai históriája is, nevezetesen az, hogy miféle prioritások és szankciók tudnak behatolni e jól megépített falak mögé.

A nyolcvanas évek neveléstudományát – hogy e metaforánál maradjunk – nem volna szerencsés hősi végvárként vizionálnunk. Épp ellenkezőleg, a falakon belülre már jóval korábban betolták azt a bizonyos mitológikus trójai falovat, amiből idővel a hazai neveléstudomány görög végzetet idéző ideologizáltságának hagyománya mellett annak tudományos minősége is megerősödhetett.

Az ideológiai és politikai oldalról érkezett impulzusok első nagy „dobbanása” a már sokat emlegetett 72-es párthatározat. Árulkodó a szöveg helyzetértékelő passzusa is:

„Neveléstudományunk elmarad a követelményektől. Ezért nem tud kellő segítséget adni sem a gyakorlatnak, sem a köznevelés távlati fejlesztésének tervezéséhez. A kutatás bázisai erőtlenek; nincsenek kísérleti iskoláink, s a kisszámú pedagógiai kísérlet értékelése is elmarad. A folyó kutatások jelentős része nem illeszkedik átgondolt tervbe; a különféle helyeken folyó kutatások koordinálatlanok. A pedagógiai kutatások laza szálakkal kapcsolódnak a rokon tudományokhoz.” („Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól”) A határozat szerint olyan tudományra van szükség, amelyik egyrészt a normatív, teoretikus területekről az empirikus, alkalmazott kutatásokra helyezi a hangsúlyt, másrészt – a népfrontos hagyományokat folytatva – utat enged a gyalogpedagógia „mozdonypedagógusainak” (ugyanakkor képes arra, hogy meghúzza a „vészféket”, ha politikailag veszélyes irányba látja fordulni a kísérletezőket), s nem utolsósorban (a többi tudománnyal összhangban) eleget tesz ideológiai küldetésének, azaz valóra váltja a tudat valóságátalakító erejét hirdető marxista tételt.

A hazai neveléstudomány művelői nem álltak ellent a tudomány reformját körvonalazó határozatnak. Erre sem egzisztenciális, sem szakmai okok nem kényszerítették őket. A megrajzolt keretek ugyanis viszonylag szabadabb értelmezési lehetőségeket biztosítottak a kutatóknak, másrészt arra inspirálták őket, hogy kapcsolódjanak a külföldi neveléstudományok azon vonulataihoz, amelyeket a hazai állapotokhoz mérten is „szalonképesnek” ítétek. Alighanem éppen ez a határozat élesítette ki azt a bombát, ami a nyolcvanas évek végén robbant a magyar neveléstudományban, hiszen e határozat nem hagyott kétséget afelől, hogy az oktatáskutatóktól ezentúl nem azt várják el, hogy a politikai, ideológiai döntésekhez voluntarista pedagógiai receptúrákat fogalmazzanak, sokkal inkább azt, hogy fokozzák szakmai önállóságukat, ugyanakkor a hazai tudományos élet szerves részévé is váljanak. Ez az önállósodás „bálba hívta” a magyar neveléstudomány feladatairól, mibenlétéről merőben eltérően gondolkodó tudományos műhelyeket is. E műhelyeknek volt miből meríteniük, s talán még kapóra is jöhetett a nyitás ahhoz, hogy e szellemi örökségeket továbbvihessék.

A magyar neveléstudomány alakulását tehát igen sokféle tudományos paradigma kísértette, s ezt a helyzetet még tovább bonyolította a kutatási problémák, témák és módszerek tarkasága. A nyolcvanas évek már annak a jegyében telnek, hogy miképpen is lehetne a neveléstudomány világtendenciáit, a nyugati és a szocialista országok pedagógiai kutatásait itthon is érvényesíteni. A korra jellemző olvasmány *Szarka József* 1980-as írása a jelenkori neveléstudomány törekvéseiről és irányzatairól. Az ezredforduló globalizációs világáról és tudástársadalmáról a szerző szerint már akkor érkeztek jelzések: a globális problémák közül akkoriban a békés egymás mellett élés, a megértés humanisztikus eszméi hódítottak, jelen van már a természeti környezet tudatos védelme, valamint az oktatási rendszerek hatékonyságának fokozása. A „nyugati világ” neveléstudományi kutatásait a szerző – ne felejtjük, itthonról nézve – dezorientáltnak találta, s „ez akkor is így van, ha a nyugati világban ezt némelek eszmei pluralizmusnak nevezik”. Igazán az évtized közepétől érkezik el hozzánk e „dezorientáltság”: a globális nevelés, a forradalmi humanizmus, a kommunikatív pedagógia, a tantervi taxonomiával foglalkozó kutatások, a tanítási-tanulási folyamat empirikus kutatása, a nem irányított nevelés kutatása és az intelligencia-kutatások alakjában. A „hivatalos” szocialista kutatási témák és prioritások a világtendenciák és a nyugaton folyó kutatások szocialisztikus alternatívájaként tűnnek fel különösen a következő téziseikkel:

- a nevelési folyamat soktényezős vizsgálata s az ennek megfelelő pedagógiai rendszer kialakítása;
- a pedagógia alapkérdéseinek újragondolása (elsősorban a nevelhetőség problémái a genetikai eredmények tükrében);
- a műveltség megújítása, lépések egy koherens és jól strukturált tananyag irányába;
- az elsajátítás hatékonyságának növelése (ennek pszichológiai, módszertani és eszközbeli feltételei);

- a köznevelési rendszer korszerűsítése (tartalom és szerkezet megfelelése, hatékony irányítási mechanizmus, az oktatás gazdaságosságának kritériumai);
- a pedagógiai örökség vizsgálata és értelemszerű felhasználása;
- a fentiek szolgálatában egy hatékony kutatási szervezet kialakítása, a kutatási módszerek tökéletesítése.

Hunyady Györgyné, Kiss Árpád, Kozma Tamás elemzése nyomán *Zibolen Endre* tette közzé az évtized elején a magyar neveléstudomány 1972-től 1980-ig tartó periódusát taglaló jelentését. A jelesebb nevelésméleti témák között emlegeti a célelméleti, a társadalmi formálódás és a tervszerű nevelőmunka viszonyát taglaló, a motivációs, a közösségi nevelés iskolai, tanórai, szervezeti hatékonyságát vizsgáló kutatásokat. A didaktikai kutatások főként a taxonomikus rendszerek kialakítására, a tanítás eredményességét minden tanuló számára biztosító módszerek, szervezeti formák, eszközök kidolgozására, a mérés, értékelés eljárásainak kimunkálására irányultak. A harmadik klasszikus ág, a neveléstörténet biztos „hadállásait” mutatja, hogy soha annyi monografikus mű nem született meg olyan rövid idő alatt, mint a tárgyalt időszakban. A köznevelési rendszer markáns kutatási témái az igazgatás, iskolafelügyelet, az iskolaérettség, a hátrányos helyzet mérséklése, a továbbtanulás körülményei, a pályapedagógiai, a felsőoktatás-kutatási és a szakvégzett munkaerő bevéltési vizsgálatai. A szerző kiemeli még a felnőttnevelés és a pedagóguskutatás fellendülését is. Úgy tűnik, a nyugati világnak címzett dezorientáltság a magyar neveléstudományt is „megfertőzhetette”, a jelentés ugyanis rezignáltan veszi tudomásul, hogy a „fogalom teljes értelmében vett interdiszciplinaritásról (...) a neveléstudományban még ritkán beszélhetünk” s ennek egyik okát abban látja, hogy az alkalmilag létrehozott bizottságok által kitűzött célok időnként „meghaladják a hivatásos kutatók (...) teljesítőképességét”. E kutatók között amúgy is éles feszültségek vannak, hiszen az 1948-as személycserék után megbomlott a természetes utánpótlás rendje, s az akkori és a mai „újjak” még a szerző finom fogalmazása ellenére sem tudnak hatékonyan együttműködni.

E frontvonal tehát már akkor is jól láthatóan osztja két pártra a hivatalos neveléstudomány – főként egyetemekhez kötött – professzorait, oktatóit, valamint az inkább intézetekhez, kutatóhelyekhez tartozó, jórészt fiatalabb oktatáskutatókat. A két tábor nem szívesen érintkezett egymással, ezért mindkét fél nagy becsben tartotta azokat az „átjárókat”, akik képesek voltak közvetíteni közöttük.

Igen érdekes továbbá a jelentésnek a kutatás-módszertani komplexitást fejtegető része: „A pedagógiában hagyományosan alkalmazott módszerek (megfigyelés, pedagógiai szituáció teremtése, dokumentumok elemzése stb.) mellett mind több vizsgálatban alkalmazták egyebek között a pszichológiai kutatás eszközeit, a tanulók társas-társadalmi viselkedésének vizsgálatában a szociálpszichológiai és szociológiai eljárásokat. A nagyszámú empirikus vizsgálatban mind gyakrabban vesznek igénybe kvantifikálásra alkalmas mérési eszközöket, és az eredményeket matematikai-statisztikai módszerekkel elemzik. Modellalkotásra az eddigiekben csak ritkán, így a szervezetkutatásban, a felsőoktatásba való eljutás, a nevelőközösségek vizsgálatában találunk példát. A kutatás-módszertani komplexitásnak ez a tendenciája olyannyira jellemző, hogy már-már a pedagógiai kutatás korábban széles körben alkalmazott módszereinek háttérbe szorulását lehet megállapítani. (...) Gyakran tapasztalható, hogy az eredmények szabatosága, de legalábbis számszerűsíthető volta a kutatót olyan következtetések levonására is bátorítja, amelyekre az általa elért eredmények kellő alapot nem adnak.”

Jóllehet e korabeli Janus-arcú diagnózisban inkább az új módszertani kultúra feletti tanácstalanság érzékelhető, mára bizton állíthatjuk, hogy a nyolcvanas évek – ha nem is minden érintett kedvére – kiváló táptalaja volt a demokratizáló hajlamú kutatószempolitikának, a pluralista gondolkodású új kutatónemzedék megerősödésének és a nemzetközi mércével mérve is színvonalas magyar neveléstudomány módszertani kultúrájának és kutatási eredményeinek.

A nyolcvanas évek elején – még az intézeti átszervezések előtt – már szép számú kutatóhely adott otthont a neveléstudomány művelőinek. Az akkor negyvenes és ötvenes éveiket taposó oktatáskutatók (vagy pedagógiai, vagy neveléstudományi kutatók) kutatási és fejlesztési projektjeikkel, innovációt kezdeményező és segítő tevékenységükkel, de főleg írásaikkal hívták fel magukra a figyelmet. A nyolcvanas évek második felében a pedagógiai tárgyú szakkönyvek és monográfiák addig soha nem látott bőségben jelentek meg. (14) A kutatás-módszertani paradigmák is változtak. Egyre több figyelem jutott az akciókutatásnak, az innovációnak és a fejlesztésnek, ugyanakkor a nagy empirikus feltárások mintha háttérbe szorultak volna.

A tudományos útkeresést számos folyóirat és szakkönyv is segítette. *Jáki László* megnyirósít mutatót is készített a neveléstudományi publikációk növekedésének bemutatására. *Hellebrant Ákos* az 1906–1924 között összeállított, illetve az OPKM által kiadott 'Magyar Pedagógiai Irodalom' című bibliográfiát vetette össze. Míg az előző évente 2000 címet, az utóbbi 7000 pedagógiai vonatkozású cikket, könyvet dolgozott fel. Összességében azt mondhatjuk, hogy a neveléstudományi információk 50 év alatt több mint megháromszorozódtak. Már évtizedek óta két kurrens pedagógiai folyóirat jelenik meg: a Magyar Pedagógia (1960-tól újra) és a Pedagógiai Szemle (1950-től folyamatosan). A szakkönyvek általában valamely kutatóhelyhez kötöttek jelennek meg. 1979-ben már harmadszori kiadást ér meg *Ágoston György*, *Nagy József* és *Orosz Sándor*: 'Mérések módszerei a pedagógiában' (15) című, klasszikusnak számító szakkönyve, melyet a JATE Pedagógiai Tanszék kutatásaira alapoztak a szerzők. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének sorozata (Pedagógiai Közlemények, később Új Pedagógiai Közlemények) is folyamatosan közli a tanszék kutatási eredményeit. (1986-tól az egyetemek és főiskolák neveléstudományi tanszékei közösen is elindítanak egy sorozatot, melynek címe: 'Pedagógiai Közlemények'. (16)) Az Országos Pedagógiai Intézet sorozata, 'A tantervelmélet forrásai' is rendszeresen közli a tantervelmélet klasszikus és jelenkori kutatásait. (17) A sorozat sikeréhez nagyban hozzájárult *Horánszky Nándor*, aki szerkesztőként rendkívül szakszerűen és lelkiismeretesen gondozta az újabb és újabb kiadásokat. A Művelődési Minisztérium az általa finanszírozott közoktatási kutatások eredményeit 'Tájékoztató a közoktatási kutatásokról' címmel sorozatosan közölte. (18) 1974-ben az MTA PKCS (majd később az MTA Pedagógiai Bizottságának) gondozásában indul útjára a 'Neveléstudomány és társadalmi gyakorlat' című sorozat (19), mely rendkívül igényes tudományos alaposággal vonultatja fel a 6. kutatási főirány tudományos eredményeit. A Magyar Pedagógiai Társaság sorozata, a 'Korszerű nevelés' is igen népszerű a kutatói, az oktatói és a pedagógus körökben. E sorozat részeként jelenik meg 1980-ban Szarka József: 'Neveléstudomány és pedagógiai gyakorlat' (20) című karcú kötete, melyben a szerző – többek között – összefoglalja a 6. főirány területeit, tartalmi irányait, a kutatásokban ajánlható módszereket (külön tárgyalva az elméleti-történeti elemzés módszereit és az empirikus-kísérleti kutatás módszereit). Az MTA Pedagógiai Bizottsága is rendszeresen jelenteti meg tanulmányköteteit, melynek az évtized közepén napvilágot látott darabja (21) ('Tanulmányok a neveléstudomány köréből' 1979–1984) az oktatástechnológiai, tantervelméleti, szakmódszertani jellegű tanulmányokból válogat. Szintén említésre méltó az MTA Neveléstörténeti Albizottságának rendkívül gazdag sorozata, az 'Egyetemes neveléstörténet'. A Tankönyvkiadó sorozata, 'A pedagógiai források' 1972-ben indult, 1980-ban éppen *Émile Durkheim*: 'Nevelés és szociológia' című műve (22) jelenik meg. 1979-től megújult formát kap a Tankönyvkiadó sorozata, 'A pedagógia időszzerű kérdései'. (23) (Korábban két sorozat futott a kiadó gondozásában: 'A pedagógia időszzerű kérdései hazánkban', valamint 'A pedagógia időszzerű kérdései külföldön'). 1987-ben indul a 'Közoktatási Kutatások' sorozat, az Akadémiai Kiadó és a Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsa mellett működő Szerkesztő Bizottság gondozásában. (24) Az évtized végére az Oktatáskutató Intézet két jelentős sorozatot is útjára bocsát. A

„Kutatás közben” című sorozat füzetei az intézet vonzásköréhez tartozó kutatások eredményeiről tudósítanak. (25) Az 1989-ben indult „Társadalom és oktatás” sorozat kötetei viszont már a kilencvenes évek oktatásügyének hiteles tudósítói voltak.

1981 áprilisa és 1983 májusa között cikksorozat jelent meg a Pedagógiai Szemlében „Gondolatok a pedagógiai kutatásról” címmel. A vitát elindító tanulmányt Nagy József írja (1981). Ezt követően két éven át (1981 áprilisától 1983 májusáig) 25 szakíró – a magyar neveléstudomány díszje, virága – 22 írásban fejt ki a véleményét a témáról. A folyóirat-vitához kapcsolódóan a pedagógiai kutatás helyzetét megtárgyalja az MTA Pedagógiai Bizottság (1983), majd a vitát – a szerkesztőbizottság nevében – *Fábián Zoltán* foglalja össze (1983). A vita ismételten felszínre hozta a nevelés elmélete és gyakorlata közti örökösnek és feloldhatatlannak tűnő ellentmondást, a neveléstudomány belső megosztottságát, kisebbségi komplexusát a rokontudományokkal szemben és a saját tudományterület percepciójával kapcsolatos bizonytalanságokat és inkonzisztenciákat. „Aligha túlzó az a megállapítás – írja *Fábián Zoltán* a vitát lezáró írásában –, hogy tudományunk az állandó önvizsgálat, a helykeresés állapotában volt és van. A rosszindulatú megfigyelők ebből a tényből a neveléstudomány gyengeségének bizonyítékát, tudomány-voltának cáfolatát vélik kiolvasni. Az indokolatlan kételkedés olykor még tudományunk művelőit is elbizonytalanítja.”

A neveléstudományi szakmai közélet szinte minden nevesebb képviselője hozzájárult egy hosszabb-rövidebb írással a tudomány aktuális helyzetelemzéséhez. Vitára azonban csak ritkán, akkor is kisebb kérdésekkel kapcsolatban került sor. Mindazonáltal minden cikkíró egyetértett a pedagógia – mint tudomány – negatív értelemben vett elbizonytalanodásával és a kritikus felülvizsgálat szükségességével. A pedagógiai kutatások egy lehetséges zsákutcájára hívta fel a figyelmet Nagy József, amikor úgy fogalmazott, hogy a pedagógiai kutatás a jelenségek megismerése alapján általánosít, érveket, törvényszerűségeket fogalmaz meg, de ezek alkalmazását már a gyakorló pedagógusok feladatkörébe utalja. *Galicza János* megállapítása szerint: a nevelés elméletére a gyakorló pedagógusok nem egyszer cinikusan gondolnak. Teszik mindezt azért, mert az elmélet alapján nem tudnak gondolatokat közvetlenül is hasznosítani a gyakorlat egyedi eseteiben. *Salamon Zoltán* szerint a pedagógiai kutatás elszakadt a tényleges gyakorlattól. Az elmélet megújításának egyik lehetséges módja a gyakorlattal való kapcsolatának újragondolása. A kutatás értelme, célja az iskolai kutatás kell hogy legyen, vagyis a legfontosabb az iskolakutatások szervezése. *Petrikás Árpád* utal arra, hogy az elméleti eredmények gyakorlatba való átültetése az egyik feladata a tudománynak, de nem ez a kizárólagos feladata. *Zrinszky László* tulajdonképpen összefoglalja az előtte megszólalók nézeteit: „Csak az a neveléstudomány lehet hosszabb távon is hasznára a gyakorlatnak, mely nemcsak egybekapcsolódik vele, hanem el is határolódik tőle, hogy distanciához, rálátáshoz jusson, hogy megnövelje objektivitását. Csak az a neveléstudomány járulhat hozzá tartalmasan helyes neveléspolitikai és közoktatásügyi döntések meghozatalához, amely tudomány módjára építkezik és működik. Csak az a neveléstudomány tud segíteni a gyakorló pedagógusnak (...) mely a nevelési tevékenység törvényszerűségeit tárja fel, nem pedig műveleti szabályokat ír elő.” Az elmélet és gyakorlat viszonyát részben (elméletileg, de nem gyakorlatilag) tisztázó gondolatot *Zrinszky László* egy *Arisztotelész*-idézzel egészíti ki: „Minden olyan elméletnek, amely a cselekvésre vonatkozik, csupán körvonalakban szabad mozognia, s nem szabad szabatos kifejtésre törekednie.” *Báthory Zoltán* az elmélet és gyakorlat viszonyát a szakmát művelők habitusával magyarázza. A neveléstudomány művelői inkább az elméleti, az oktatáskutatók csoportja inkább a gyakorlati pedagógiai problémák iránt vonzódnak. Az iskolai gyakorlat alapján próbálja tisztázni a pedagógiai elmélet és gyakorlat viszonyát *Falus Iván* is. Véleménye szerint az iskolai gyakorlat minden gondját nem lehet a neveléstudomány eredménytelenségére visszavezetni. *Nagy Sándor* az előtte szólókhoz képest kevésbé pesszimista. Szerinte a neveléstudományi elmélet

már így is segítséget tud nyújtani a nevelési gyakorlatnak. A feladat tehát nem az, hogy megkeressük a segítségnyújtás lehetőségét, hanem az elmélet és gyakorlat között működő kapcsolat eredményességét, a segítségnyújtás mértékét kell növelni.

Az évekig elhúzódó vita végül nem hozott megnyugtató eredményt, sőt mindinkább nyilvánvalóbbá vált, hogy egyre kevesebb az esély a homogén tudományértelmezés visszaállítására. Egy ilyen helyzetben talán érthető, de el nem fogadható Szarka József zárásmonda: „Végül javaslom, hogy a neveléstudomány helyzetéről legalább három évig nyilvános fórumon ne beszéljünk.”

De beszéltek. Hogy a nyolcvanas évek első fele a pedagógiai kutatások történetében mégis korszakhatár volt, arról 1985-ben már érkeztek újabb jelzések. Nagy Sándor a Magyar Pedagógia című folyóirat újra kiadásának 25. évfordulója alkalmából írt elemzésében három nagy ciklusról beszél. Az első a hatvanas évek tevékenységét öleli fel, záróköve az V. Nevelésügyi Kongresszus munkája. A második ciklus a hetvenes évekre tehető, melyet a '72-es párthatározat nyomán elinduló pedagógiai kutatások fémjeleznek. A harmadik ciklust a szerző a nyolcvanas évek első felétől számítja, mely korszak „a »hagyományos« neveléstudomány fokozatos fellazulásának és differenciálódásának időszaka, a fejlődés sokfelé való elágazásának s ezzel együtt egy bizonyos polarizálódásnak is a határozottabb kirajzolódása”.

Nagy Sándor szerint a polarizálódás a folyóiratban közölt tanulmányok témáiban és módszereiben is megragadhatónak látszott. A nyolcvanas években az „elvi-elméleti” tanulmányokban a szerző a nevelésfilozófiai, a neveléstudomány-elméleti írások erős jelenlétét tapasztalja. A didaktikai témájú kutatások – bár még jobbára ebbe a kategóriába tartoznak – a szerző szerint az egyre nagyobb egzaktitás irányába haladnak, s így az egzakt-kísérleti kutatások felé mozdulnak. Nagy Sándor szerint a korszak másik nagy neveléstudományi irányzata az empirikus irányultságú „egzakt-kísérleti” kutatások csoportja. A témák – ellentétben az előbbivel – itt nagyobb szóródást mutatnak, és széleskörűbb érdeklődést sejtetnek. A szerző álláspontja mindazonáltal az, hogy „a neveléstudománynak a két alapvető ága inkább távolodó, semmint egymáshoz közeledő (vagy egymással esetleg integrálódó) pedagógiai kontinensként élnek egymás mellett. Tektonikus törésvonaluk inkább mélyülni, semmint feltöltődni látszik”. A szerző nem feledkezik meg arról a harmadik kutatási irányzatról sem, amely az elméleti és empirikus eszközöket egyaránt bevetve arra törekszik, hogy a mindennapi pedagógiai munka segítője legyen. A tanulás szervezetszociológiai vizsgálatai, az iskola funkcióinak tisztázása, a szociálökológiai oktatáskutatás, a középfokú szakképzés problematikája, az audiovizuális eszközök és anyagok hatékonyságának kérdése, az oktatástechnológia, a TV-pedagógia vagy éppen az „önmagát beteljesítő jóslat” pedagógiai vizsgálata mind mélyen érintik a pedagógiai praxis problémáit.

Nagy Sándor a Magyar Pedagógia című folyóiratról 1985-ben vett látletele 15 év múltán is reálisnak tűnik. Az általa megnevezett három kutatási (elvi-elméleti, egzakt-kísérleti, a mindennapi pedagógiai munkát kiszolgáló) irányzatról egy nemrégben végzett felmérés (26) finomabb elemzést is lehetővé tesz. Az adatok tanúsága szerint a folyóirat 1980–1984 között valóban biztosította e három fő irányzat jegyében született tanulmányok megjelenését, de már e rövid periódusban is megmutatkoznak azok a hangsúlybeli arányeltolódások, melyek az évtized végére fogják majd markánsan átrajzolni a magyar neveléstudomány térképét. A vizsgált időszak tanulmányait hét kutatási típusba sorolva (27) a következő kép rajzolható meg: három leggyakoribb kutatási típus a történeti (27,2 százalék), az alkalmazott (26,1 százalék) és a felmérés (18,5 százalék). Ezeket követik az alapkutatások, a fejlesztések és az összehasonlító kutatások. (Az innovációs tanulmányok alacsony számát részben a folyóirat műfaji kötöttsége látszik magyarázni.) A markánsan jelen lévő alkalmazott kutatások a Nagy Sándor által megnevezett harmadik, a felmérések pedig a második irányzatot kétségkívül erősítik, míg a történeti és alapkuta-

tások – megszorítással – az első kutatási irányzathoz kapcsolhatók. (1. táblázat) A vizsgálat az egyes kutatási típusok egymáshoz viszonyított arányaira is kiterjedt. Az alkalmazott kutatások – 1982-t kivéve – minden vizsgált évben dominánsak, míg a felmérés és történeti kutatás ingadozó erősségűek. (2. táblázat) A kutatási típusok arányainak grafikonjáról (2. ábra) jól leolvasható az alapkutatások és a felmérések érdekes viszonya: amikor az egyik magas, akkor a másik alacsony százalékos értéket mutat.

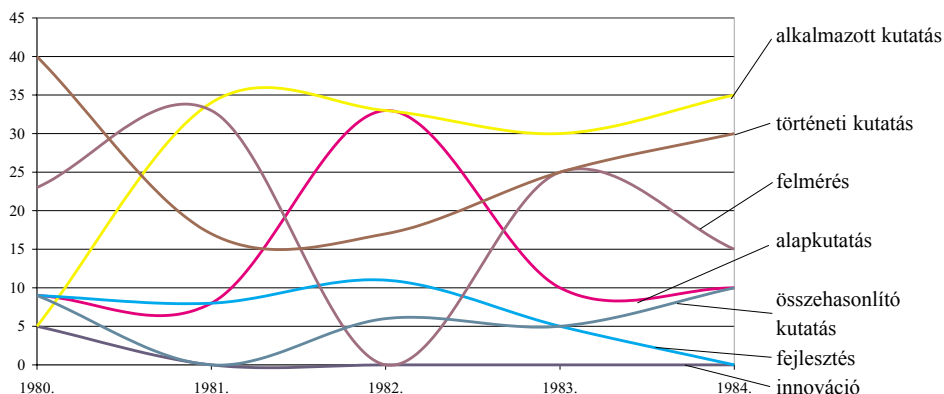
A Magyar Pedagógia mellett igen fontos orgánuma a hazai neveléstudománynak a Pedagógiai Szemle, majd a rendszerváltás után az Új Pedagógiai Szemle. A nyolcvanas évek neveléstudományának és pedagógiai érdeklődésének horizontját e havonta megje-

kutatási típusok	%
történeti kutatás	27,2
alkalmazott kutatás	26,1
felmérés	18,5
alapkutatás	14,1
fejlesztés	6,5
összehasonlító kutatás	6,5
innováció	1,1
összesen	100,0

1. táblázat. A Magyar Pedagógia című folyóiratban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok megoszlása 1980–1984 között

	inno- váció	alap- kutatás	alkal- mazott kutatás	fejlesztés	felmérés	törté- neti kutatás	össze- hasonlító kutatás	össze- sze- sen
1980	5	9	5	9	23	40	9	100
1981	0	8	34	8	33	17	0	100
1982	0	33	33	11	0	17	6	100
1983	0	10	30	5	25	25	5	100
1984	0	10	35	0	15	30	10	100

2. táblázat. A Magyar Pedagógia című folyóiratban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok százalékos megoszlása évek szerint 1980–1984 között



2. ábra. A Magyar Pedagógia című folyóiratban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok százalékos megjelenési arányai 1980–1984 között

lenő folyóirat – már terjedelmi okoknál fogva is – még pontosabban rajzolja meg, mint laptársa. (28) Jóllehet a Szemle nem annyira a tudományos érdeklődésű, mint inkább a szélesebb olvasóközönséget célozza meg, a közölt tanulmányok típusai között itt is ugyanazok vezetnek: alkalmazott kutatás (30,7 százalék), történeti kutatás (18,5 százalék), felmérés (15 százalék) és ezt követi az alapkutatás, az innováció, a fejlesztés és az összehasonlító kutatás. Az adatokból jól látszik a két lap eltérő profilja: a Szemleiben kisebb mértékben képviseli magát a történeti kutatás és erősebben az innováció. (3. táblázat) Vizsgáljuk meg most azt is, hogy változtak ezek az arányok a vizsgált időszakban. Az alkalmazott kutatások (1985 kivételével) mindvégig erős dominanciát mutatnak, ugyanakkor a felmérés (1989 kivételével) már kevésbé van jelen a Szemleiben, mint a Magyar Pedagógiában. Az alapkutatások és a fejlesztések az évtized elején még számottevőek, ám egyre kevesebb figyelem fordul feléjük a rendszerváltás közeledtével. (4. táblázat) A kutatási típusok grafikonján (3. ábra) a felmérések és az alapkutatások viszonya igazolódni látszik.

Érdekes tanulságokkal szolgál még a két folyóiratban közölt tanulmányok kutatási típusainak összehasonlítása. Az innováció 9,1 százalékos különbséget mutat a Szemle javára, míg a történeti kutatások 8,7 százalékos különbsége a Magyar Pedagógia javára bilenti a mérleget. Az alkalmazott kutatás (4,6 százalék) és a felmérés (3,5 százalék) tekintetében viszont a két lap között már nincs akkora eltérés. (5. táblázat)

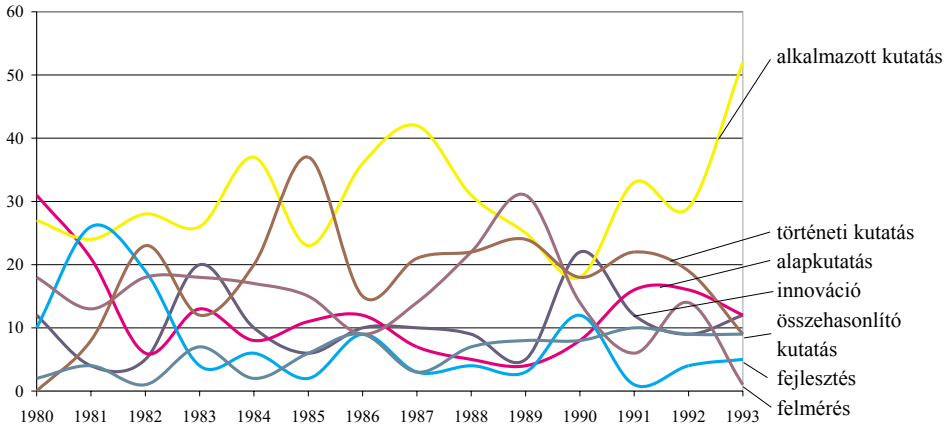
Összefoglalva elmondhatjuk tehát, hogy a nyolcvanas évek neveléstudományi „versenyében” három fő kutatási vonulatot tudunk egymástól megkülönböztetni. Elsőként a fi-

kutatási típusok	%
alkalmazott kutatás	30,7
történeti kutatás	18,5
felmérés	15,0
alapkutatás	11,9
innováció	10,2
fejlesztés	7,4
összehasonlító kutatás	6,2
összesen	100,0

3. táblázat. A Pedagógiai Szemle és az Új Pedagógiai Szemle című folyóiratokban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok százalékos megoszlása 1980–1993 között

	inno- váció	alap- kutatás	alkal- mazott kutatás	fejlesztés	fel- mérés	törté- neti kutatás	össze- hasonlító kutatás	összesen
1980	12	31	27	10	18	0	2	100
1981	4	21	24	26	13	8	4	100
1982	5	6	28	19	18	23	1	100
1983	20	13	26	4	18	12	7	100
1984	10	8	37	6	17	20	2	100
1985	6	11	23	2	15	37	6	100
1986	10	12	36	9	9	15	9	100
1987	10	7	42	3	14	21	3	100
1988	9	5	31	4	22	22	7	100
1989	5	4	25	3	31	24	8	100
1990	22	8	18	12	14	18	8	100
1991	12	16	33	1	6	22	10	100
1992	9	16	29	4	14	19	9	100
1993	12	12	52	5	1	9	9	100

4. táblázat. A Pedagógiai Szemle és az Új Pedagógiai Szemle című folyóiratokban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok százalékos megoszlása évek szerint 1980–1993 között



3. ábra. A Pedagógiai Szemle és az Új Pedagógiai Szemle című folyóiratokban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok százalékos megjelenési arányai 1980–1993 között

kutatási típusok	különbség	MP	(Ú)PSZ
alapkutatás	2,2	14,1	11,9
alkalmazott kutatás	4,6	26,1	30,7
fejlesztés	0,9	6,5	7,4
felmérés	3,5	18,5	15,0
innováció	9,1	1,1	10,2
összehasonlító kutatás	0,3	6,5	6,2
történeti kutatás	8,7	27,2	18,5
összesen		100,0	100,0

5. táblázat. A Magyar Pedagógia, a Pedagógiai Szemle és az Új Pedagógiai Szemle című folyóiratokban megjelent, kutatási típusokba sorolható tanulmányok százalékos megjelenési arányai 1980–1993 között

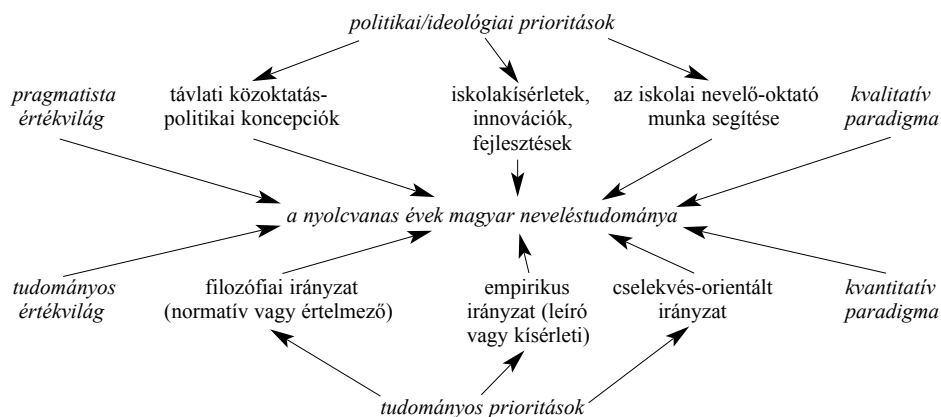
lozói tudományértelmezéssel kell számolnunk, melynek a keményebb, herbartianus, normatív iskolája mellett egyre többször hallatja hangját az értelmező, szellemtudományi hagyományokat folytató felfogásmód is. A második tekintéllyel bíró irányzat a kísérleti pedagógia hagyományait követő és továbbfejlesztő empirikus vagy tapasztalástudományi felfogásmód, ezen belül pedig a deskriptív (leíró) és experimentális (kísérleti) irányok. Végül nem feledkezhetünk meg a cselekvésorientált áramlatról sem, amelyik a pedagógiai praxist, az empirikus kutatást és a filozófiai gondolkodást kívánja magában egyesíteni.

Mindhárom tudományos konglomerátum legitimitását ugyanaz a tudománypolitika deklarálta, jóllehet mindegyik máshová igyekezett hangsúlyokat helyezni. A filozófiai irányzat bátran vállalta a távlati közoktatás-politikai koncepciók megkomponálását, s ehhez kézenfekvőnek látszott a társtudományokkal (különösen a szociológiával) való szövetkezés. Az empirikus irányzat a kísérleti iskolák, az innovációk és a fejlesztések mérhető hatásait vette célba, míg a cselekvésorientált (akciókutatási) irányzatra várt a pedagógiai kutatás „elsődrendű feladata, a közvetlen iskolai oktató-nevelő munka aktuális problémáinak vizsgálata és megoldásuk segítése”.

A valódi kép persze korántsem volt ilyen rózsás. Mert bár a hazai neveléstudomány határait és illetékességi területeit több-kevesebb „határvillongással” bár, de sikerült újra-rajzolni, a tudományelméleti mélységekben megbúvó pragmatista és tudományos értékvilág egyre élesebben látszott elkülönülni. Amíg a pragmatista elméletalkotást a köznyelvi megfogalmazások, a véletlenszerű tapasztalatok, a bizonytalan alapelvek, a

(túl)általánosítások és a receptjelleg jellemzi, addig a tudományos elméletalkotásban az egzakt szakterminológia használatára való törekvés, a felülvizsgálható kutatások elterjesztése, az ellenőrizhető érvelésmód kialakítása és akceptálása, az érvényesség határainak rögzítése és a differenciált alkalmazásra való törekvés erősödött meg. Ez a két értékvilág a kilencvenes évek végére paradigmaticus ellentétbe is bonyolódik egymással, vitájuk innentől mint a kvalitatív kontra kvantitatív tudomány kérdése exponálódik.

A nyolcvanas évek magyar neveléstudomány-folyamának forrásvidékét a pragmatizmus és a tudományosság értékvilágában kell tehát keresnünk, abban az ismerős szorításban, amely egyrészt elvárja a tudománytól, hogy a mindennapi pedagógiai helyzetek házipatikája legyen, másrészt azt is, hogy a gyakorlati elvárások felől mit sem zavartatva magát, kövesse a tudományos megismerés Minerva istennőjét. E folyamat mindazonáltal mindkét partról táplálják politikai vagy tudományos prioritások, s a korszak végén valóban egy szakaszhatárhoz, egy újabb fordulóponthoz is elérkezett a hazai neveléstudomány. Mihály Ottó a nyolcvanas évek neveléstudományát egyértelműen mint paradigmák közötti harcot festi le. Az áttörés lényegét abban látja, hogy a marxizmus megkérdőjelezésével egyidejűleg a filozófiai-deduktív paradigma is a perifériára látszott szorulni. „E folyamatban – az elmélet szintjén – már jelentős szerepet játszott a neveléstudomány önreflexiója, a marxista pedagógiai tant elvileg is tagadó pedagógiai tanok és a szocialista pedagógiát axiomatikusan elutasító alternatív iskolai kezdeményezések megjelenése.” E felvázolt trendeket – nem feledve, hogy itt semmiképpen sem törekedhetünk merev elhatárolásokra – a 4. ábra foglalja össze.



4. ábra. Politikai és tudományelméleti prioritások a hazai pedagógiai kutatásokban

1988-at írunk, amikor a Köznevelés hasábjain Mihály Ottó tollából a jövő szempontjából meghatározó jelentőségű tanulmányosorozat indul útjára. A „Fordulat és pedagógia” nemcsak címében axiomatikus. Sorra veszi a pedagógia szinte valamennyi komponensét, s tétélesen mutatja be a fordulat elkerülhetetlenségét. Nos, a „szocialista neveléstudomány” sem viszi el szárazon. Lássuk, mit is ír a szerző e „tértelen tudományról”: „Ma már jól dokumentált elemzésekkel bizonyított, de elméletileg is könnyen belátható, hogy ebben a pedagógiai rendszerben nemcsak autonóm neveléstudománynak, de egyáltalán a szakmaiságnak is alig-alig maradt tere. A demokratikus iskola, a forradalmi iskola kiiktatásának, a pedagógia adminisztratív felszámolásának lényege nem is az ilyen vagy olyan pedagógiai törekvések leküzdése, hanem magának a szakmaiságnak a kiiktatása volt. Azé a szakmaiságé, amely a politika és az iskola közé ékelődve akarva akaratlan sajtós szűrő funkciót játszhatott volna. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy nem volt

neveléstudomány. Volt: voltak elemzések, voltak tankönyvek, születtek tanulmányok. A neveléstudománynak el kellett látnia ideológiai igazoló, legitimáló funkcióját, és szükség volt egy – elsősorban didaktikai jellegű – technológiai útmutatóra, használati utasításra, amely a valóságos funkcióknak megfelelően szabályozta a betanított munka szintjére súlyesített tanítási tevékenységet” – szögezi le Mihály Ottó.

1989-ben az MTA Pedagógiai Bizottsága elérkezettnek látta az időt, hogy az MTA II. Osztályának befolyását is igénybe vegye s kérje, hogy a pártállam egyre átláthatatlanabb oktatáspolitikai döntéseivel szemben az akadémia a neveléstudomány érdekeit is képviselje. Zibolen Endre, a bizottság akkori elnöke bevezető előadásában – „Embretudomány-e még hazai pedagógiánk?” – nem sok kétséget hagy afelől, hogy kit okol a tudományválságáért: „Meggyőződésem, hogy az utóbbi bőven másfél évtized hazai tudományirányításának súlyos, az elkövetkező években-évtizedekben még sok keserű következménnyel járó mulasztása vagy inkább vétke volt a szoros értelemben vett neveléstudományi kutatásnak, a pedagógia intézményes művelésének elhanyagolása, illetve egyre egyoldalúan oktatáspolitikai irányultságú kutatásokkal való helyettesítése, divatszóval »kiváltása«. Caveant consules!” Arra nézvést, hogy miképpen is „vigyázzanak a konzulok”, a vitában megszületett előterjesztés már konkrétan fogalmaz. A dokumentum három alapvető kutatási irány fejlesztését javasolta: „1. a pedagógusképzés szempontjából alapvető pedagógiai stúdiumok tartalmi korszerűsítése és színvonaluk biztosítása; 2. közreműködés egy következetesen demokratikus, szocialista-humanista közoktatáspolitikai, ennek eredményes megvalósítására alkalmas intézményes szervezet, tartalom és eszközrendszer kialakításában és folyamatos tökéletesítésében – abban az ütemben, amiként ezt társadalmi-gazdasági előhaladásunk igényli, illetve lehetővé teszi; 3. az oktató-nevelő munka elméletének és intézményes formáinak történeti szempontú vizsgálata, különös tekintettel a régebbi hazai előzmények feltárására és az utóbbi négy évtized tanulságainak elemzésére” A hozzá-

A nyolcvanas évek neveléstudományi „versenyében” három fő kutatási vonulatot tudunk egymástól megkülönböztetni. Elsőként a filozófiai tudományértelmezéssel kell számolnunk, melynek a keményebb, herbartiánus, normatív iskolája mellett egyre többször hallatja hangját az értelmesebb, szellemtudományi hagyományokat folytató felfogásmód is. A második tekintéssel bíró irányzat a kísérleti pedagógia hagyományait követő és továbbfejlesztő empirikus vagy tapasztalástudományi felfogásmód, ezen belül pedig a deskriptív (leíró) és experimentális (kísérleti) irányok.

szólók (Ballér Endre, Benedek András, Gáspár László, Halász Gábor, Horváth Márton, Hunyady Györgyné, Mihály Ottó, Petrikás Árpád, Szarka József, Vajó Péter, Vastagh Zoltán, Zibolen Endre) egyetértettek abban, hogy tovább kell bővíteni a kutatási irányok körét, különös tekintettel az alap- és történeti kutatásokra, a metodológiai kérdésekre, a közoktatás-politikai, döntés-előkészítő, valamint az iskolai gyakorlathoz közvetlenül kapcsolódó kutatásokra, az empirikus és iskolakutatásokra. A vitában tehát nyilvánvalóvá vált, hogy az „akadémikus” három osztatú tudományfelfogás mellé (elméleti-filozófiai, leíró-empirikus, tanárképzési) felzárkózik a pragmatista (döntés-előkészítő, innovációs, praxisorientált) felfogásmód is.

S hogy egy korszak véget ért, arról 1989-ben az MTA Pedagógiai Bizottságának sem lehetett kétsége. Alighanem e fontos történelmi pillanatban ez a bizottság is érzékelhette, hogy a politikai értelemben vett rendszerváltás a tudományos kutatásban sem igen tartóztatható már fel. A kutatások egypólusú tudományos legitimizációja talán sohasem lépett ki az ideák világából, a nyolcvanas évek nagy tanulsága pedig az volt, hogy a kétpólusúvá tágult tudományos-politikai kutatási legitimizáció is csak ideig-óráig tartható fent.

Jóllehet maga a jelentés még nem használja a paradigmaváltás kifejezést, a felismerés, hogy a neveléstudományi kutatások pluralizálódása a küszöbön áll, afelől nem lehet két-ségünk: „Végül a vitában felmerült még a pluralizmus kérdése a neveléstudományban. Abban egyetértett a bizottság, hogy az »egységes neveléstudomány képzetét nem lehet dédelgetni«, az eddig is létező sokféle megközelítés a jövőben egyre erőteljesebben manifesztálódik, s a társadalmi oktatásügyi változásokkal együtt jár (együtt kell hogy járjon) a különböző értékrendszerek alapján szerveződő kutatási irányok sokasodása. Abban azonban nem közeledtek az álláspontok, hogy vannak-e olyan pedagógiai-oktatás-ügyi alapkérdések, amelyekben továbbra is konszenzusra kell törekedni, illetve a Pedagógiai Bizottságnak (vagy mint a vitában nevezték: a »Magyar Pedagógiai Bizottságnak«) a jövőben értékpreferenciák nélkül kell-e, szabad-e a neveléstudományi kutatások sokféleséget képviselnie”.

Az értékpreferenciák dilemmájára – most már tudjuk – 1989-ben még nem volt meg a válasz. És nem is születethetett meg könnyen, hiszen ehhez még nagyon sok falon kellett átverekednie magát a neveléstudomány művelőinek. Minderre azonban majd csak a kilencvenes években kerülhetett sor, igaz, ismerős módon, mégpedig a Kiss Árpád által megjósolt dramaturgia szerint. Visszatekintve igazat adhatunk neki: valóban megannyi „jól védett falon” át vezetett ez az út, mely falakat csak a neveléstudományi és pedagógiai hagyományok átértékelésével lehetett aztán megbontani.

Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák – átmenet a kilencvenes évekbe

Minden kétségen felül áll, hogy hazánkban a pedagógiai pluralizmus az alternativitással kezdődött. Az új oktatási törvény a nyolcvanas évek utolsó harmadára legális utat nyitott az állami oktatástól mind célkitűzéseiben, mind tartalmában és módszereiben eltérő s ezért alternatív óvodák, iskolák és pedagógiák előtt. Ezt a folyamatot a törvény kétféleképpen is elősegítette: egyrészt deklarálta a pedagógiai és a pedagógusi önállóságot, másrészt feljogosította a minisztert, hogy kísérleti engedélyt adhat alternatív programmal rendelkező óvodák és iskolák számára. Ez a liberális szabályozás elvileg azt is lehetővé tette, hogy az állami-tanácsi iskolákban is megjelenjenek az alternatív pedagógia célkitűzései, és ezáltal jelezzék érdekeltségüket az innovációban, a kísérletezésben. Halász Gábor iskolai klímavizsgálatai (1980, 1981) már a korszak elején azt valószínűsítik, hogy az iskolák körülbelül tíz százalékának a pedagógiai rendszerében tetten érhetők a hivatalostól eltérő, relatív önállóságra utaló jegyek, jelenségek. Az alternatív mozgalom – vagy ahogy sokan nevezik: a független iskolázás – kibontakozásában meghatározó szerepet játszott a magyar pedagógiai tradíció: mind a pártállami keretek közt magának teret kiküzdő progresszív irány, mind a bűvőpatak-létre kényszerített, de soha el nem feledezt reformpedagógiai hagyomány. A korábbi országos kísérletként ismert, de lényegében alternatív kezdeményezések (Szentlőrinc, ANK-Pécs, Varga Katalin Gimnázium Szolnok, Zsolnai-programok, ÁMK-programok stb.) ebben a közegben kivirultak, osztódtak és új kezdeményezések forrásvidékeivé váltak. Eddig is sok pedagógus közösség látogatta ezeket a pedagógiai „kegyhelyeket”, de most egyenesen divatba jöttek: nevelőtestületek, igazgatói munkaközösségek, külföldi delegációk egymásnak adták a kilincset. A nyolcvanas évek legvégére a pedagógiai pluralizmus valósággá válik, az alternatív mozgalom első hullámának képviselői egymás után nyitják ki új szellemű intézményeiket (például Kincskereső Iskola, 1988; Alternatív Közgazdasági Gimnázium, 1989). Solymáron 1989-ben megnyílt az első Waldorf-óvoda és -iskola. Már 1985 óta működik Zsolnai József kísérleti iskolája Törökbálinton, mely az „Értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia” bázisintézménye lesz. A reformpedagógiai hagyományok is újjáéledtek: Montessori, Freinet és más, reformpedagógiai szellemiségű társaságok alakultak azzal a nem túl távlati céllal, hogy óvodákat és iskolákat fognak nyitni. Civil

kezdeményezésre altruista, gyermekbarát mozgalmak és intézmények (például Rogers Iskola) keletkeztek.

Horn György a vele készült interjúban úgy emlékszik, hogy az alternatív pedagógiák első hazai civil szervezete az EFFE (European Forum for Freedom in Education) tagszervezeteként jött létre 1988 tavaszán. (29) „Akkor sokan beléptek – mondja Horn György –, hiszen már voltak Waldorf-, Rogers-iskolák is, de közoktatáspolitikusok is csatlakoztak. Nagyon éles vita volt köztünk akkor. A társaság egy része állampolgári szervezetben gondolkodott, a másik része, beleértve engem is az alternatív iskolák képviselőit kívánta létrehozni. Végül is az előbbi lett, ami sok ütközethez vezetett.”

Persze nem kell azt gondolni, hogy a fölülről és az alulról jövő reformkésztéseknek ez a szerencsés egybeesése egyik napról a másikra mozgásba hozta a közoktatás egész rendszerét. A makrorendszer tehetetlensége hosszú időn át ellenállt a reform-impulzusoknak. De a változások lassan mégis kikezdték a monstrumot.

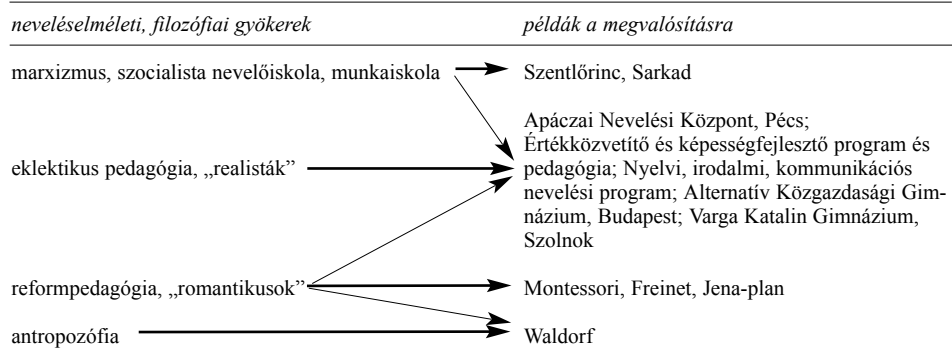
A Valóság 1987. évi 2. számában jelent meg *Takács Géza* „Az iskola vaskos bástyái” című írása. Ezt annak idején sokan idézték, sokan hivatkoztak rá, már csak a „bástya” szó erős pártállami reminiscenciái miatt is. „Hazánk nem rés, hanem bástya a béke frontján”, hirdette a korabeli szlogen, amiből egyértelműen következett, hogy ami bástya, az nem lehet progresszív. (Az már csak ráadás, hogy „A tanú” című filmben éppen Bástya elvtárs irányítja az ügyeket.) Az írásból egyértelműen kiderül, hogy bár szerzője rokonszenvezik az autonómiával, az iskola megújulásával, de kibontakozásához nem sok reményt fűz. A mozgalmat támogató pedagógusokról szólva az új módon működő iskolát támogató „szótlan vagy szervezetlen kisebbségről” ír. Látnunk kell azonban, hogy a reformnak ebben a most következő szakaszában éppen ez a szótlan és szervezetlen kisebbség fogja kikényszeríteni az alternatív álláspont általános elfogadottságát, fogja megszerelni az innovációs források java részét és ad biztatást azoknak az oktatáskutató reformereknek, akik majd a kilencvenes években, éppen az alternatív mozgalom sikereire hivatkozva, újra megpróbálkoznak a nagyrendszer reformjával. Ők azok a pedagógusok, akiket korábban „mozdonypedagógusoknak” neveztünk.

Az 1976-ban kiadott „Pedagógiai Lexikon” az „alternatív iskola” fogalmat még nem ismeri, ilyen szócikket nem tartalmaz. Az országos kísérleteket sokáig nem azonosították az alternativitással, pedig már fogantatásuktól kezdve eltértek mindentől, ami állami, mindentől, ami központi. A nyolcvanas évek végére mégis általánosan ismertté és elfogadottá vált ez a fogalom, sőt akkor már sok helyen az élő gyakorlat részévé vált. Mihály Ottó pedagógiai ideológiák szerint rendszerezi a nyolcvanas évek végére kialakult alternatív iskolákat. Ezen az alapon hatféle iskolatípust határoz meg: a tradicionális iskola modernizált formáit, az európai reformpedagógiai irányzatokhoz kötődő iskolákat, az amerikai pragmatizmustól ihletett „kettős kötésű” iskolákat (például egyén – közösség, érdeklődés – követelmény stb.), az esélyegyenlőséget központba állító szocialisztikus iskolát, a népi-közösségi értékeket favorizáló iskolákat, és végül a speciális célokat követő iskolákat. (30)

Az alternatív mozgalom a pártállam végére hihetetlen sebességgel integrálódik a szétesés jeleit mutató közoktatási rendszerbe. De ez még csak az első hullám. Ez az első hullám áttöri a pártállami gátakat és új, békés „szigeteket” varázsol a pártállami oktatásügy háborgó tengerébe. A szigetek szigetvilággá záródása – az alternatív mozgalom második hulláma – a kilencvenes évekre esik. A mozgalomnak a rendszerben játszott szerepe akkor teljesedik ki.

Az alternatív mozgalom rendszerezése nem tartozik a hálás feladatok közé. Az eszmei eredet és a kialakított pedagógiai gyakorlat alapján a mozgalmat két fő irányzatra („realisták”, „romantikusok”) és ehhez lazán kapcsolódóan két periférikus irányra oszthatjuk. (5. ábra) Mint már többször kifejtettük, „Szentlőrinc” – melynek népszerűsége a demokratikus fordulat után egyébként gyorsan csökkent – a pártállamon belüli reformlehetőségek felső határát jelezte. A gáspári mű marxista ihletettség volt, de nem pártállami. A „realistákat” az tartja egyben, hogy bár nagyon különböző eszmei irányból közelítették

tárgyukat, mindannyiuk számára a pedagógia jelenségvilága és gyakorlata racionális világot jelentett. A pártállamban edződtek, ott, abban a kemény világban tanulták meg, hogy a jó kompromisszumok megkötése elősegítheti a célok megvalósítását. Az egymástól adott esetben nagyon különböző realistikák a pedagógiai elemeket sok tekintetben eltérő mintázatokba rendezték, amiért joggal tarthatjuk őket eklektikus nézetek képviselőinek. A különbség, adott esetben, igen nagy lehet közöttük, mint például az Alternatív Közgazdasági Gimnázium elitizmusa és az Apáczai Nevelési Központ humanizmusa között. Az alternatív óvodák és iskolák rövid időn belül igen népszerűvé váltak. Zsolnai József „Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program”-ja például, melyet a hetvenes évek közepén egy kis Somogy megyei faluban az OTTKT támogatásával kezdett kidolgozni, fokozatosan terjedt el, először a megyében, aztán országosan. A nyolcvanas évek végi korszakfordulón már több száz osztályban tanították ezt a programot.



5. ábra. Az alternatív iskolák hazai rendszere a nyolcvanas években
(vastag nyíl: főhatás, vékony nyíl: mellékhatás)

A hazai alternatív mozgalom másik nagy csoportjába soroltuk a „romantikusokat”. Azokat a pedagógusokat, oktatáskutatókat és szülőket, akik gyermekszerető és gyermekbarát attitűddel és romantikus hevülettel fogtak hozzá a poroszos szemlélet lebontásához, az egyoldalú teljesítményelv visszaszorításához és a reformpedagógiai örökség újrachonosításához, humanista értékeik megvalósításához. Tiszta és becsületes szándékaik tiszteletet váltottak ki és hamar népszerűvé tették óvodáikat és iskoláikat, de szélesebb körű elterjedésre már nem futotta energiáikból. A reformpedagógiai törekvések vonzaskörében más eszmei irányzatok is érvényesültek, részben önálló kezdeményezésként, részben alkalmazásként. Eszmei önállósággal rendelkezik ezek között a művelt világban széles körben ismertté vált Waldorf-pedagógia, *Rudolf Steiner* szellemi öröksége, mely hazánkban olyan kiváló propagátorra talált, mint *Vekerdy Tamás*.

A nyolcvanas évek alternatív kezdeményezéseinek és mozgalmainak a legfőbb kihívása azonban nem az volt, hogy lehetséges-e pártállami körülmények közepette az államtól eltérő nevelési intézményeket működtetni, hanem inkább az, hogy az alternatívok kisugárzása milyen szélességben és milyen mélységben hat a nagyszisztemre. Lehet-e a monstros „alternatívizálni”?! Abban az időben szinte minden magára adó tantervfejlesztő és oktatáskutató számos olyan iskolát és óvodát tudott felsorolni, mely tanácsi köntösben ugyan, de lényegében, legalább néhány komponensében, alternatív módon működött. (31) Ezek az óvodák és iskolák ma már többnyire csak jeltelen emlékei a nyolcvanas évek élénk reformszellemiségének, de maga a szellemiség tovább élt az intézményi individualitás eszméjében. Nem jelentéktelen körülmény, hogy az 1996-os törvénymódosítás „pedagógiai program” fogalmában aztán ez a pedagógiai tradíció öltött testet.

*

A nyolcvanas évek mérlegét nehéz megvonni, nehezebb, mint a hetvenes éveket. A közoktatás reformja ebben az évtizedben éles fordulatot vesz, a pártállami szürkesség fokozatosan kivilágosodik és kiszíneződik. Igyekeztem rámutatni, hogy a nyolcvanas években a reform iránya részben megfordult, alulról fölfelé is irányult. Más szóval, ebben a szakaszban a reform már nemcsak az oktatáspolitikai vagy a kutatók ügye, hanem a pedagógusoké is. Azoké, akik érzékenyek az innováció iránt és ehhez megfelelő autonómiával rendelkeznek.

A nyolcvanas évek végére elkészült a 16 éves korban letehető alpműveltségi vizsga tervezete és az érettségi vizsga reformjának első javaslata. Ez jelzés volt a tanárság felé, hogy az elkövetkező időben a tantervekkel való szabályozás (bemeneti szabályozás) feltehetőleg veszíteni fog a jelentőségéből, míg a vizsgákkal történő szabályozás (kimeneti szabályozás) a korábbinál nagyobb szerepet fog kapni. A tantervi szabályozás egész addigi rendszerének felülvizsgálata is elkezdődött. 1989 nyarán Kelemen Elemér miniszterhelyettes és *Boldizsár Gábor* fősztályvezető megbízta Ballér Endrét, Báthory Zoltánt, Nagy Józsefet és *Szebenyi Pétert*, hogy készítsenek javaslatot a tantervi szabályozás korszerűsítésére. Közülük hárman grännaiak. A később „négyek bandájának” becézett munkacsoport azonnal munkához látott. Az alternatív pedagógiák és iskolák mozgalma – mint korábban rámutattunk – immár hivatalos segítséggel hintette el a pedagógiai pluralizmus magvait. Minisztériumi kezdeményezésre, a pedagógiai innováció erkölcsi és anyagi támogatására 1989 tavaszán létrejött az első pedagógiai innovációs alapítvány, a „köfa” (Közoktatásfejlesztési Alapítvány). Számos új pedagógiai célú és pedagógiai-szakmai szövetség és egyesület alakult, újraalakult. 1989 nyarán miniszteri rendelettel eltörölték az orosz nyelv kötelező tanítását. Ugyanebben az évben kinyitotta kapuit az első két nyolcosztályos gimnázium (Fasori Evangélikus Gimnázium az OPI helyén, és a későbbi Németh László Gimnázium a Kilián Gimnázium helyén) – mit sem sejtve arról, hogy ez majd milyen lavinát indít el később. Mindezen civil és szakmai kezdeményezések betetőzéseként *Glatz Ferenc* művelődési miniszter a parlament elé terjesztette a közoktatási törvény módosítását, mely Magyarországon megszüntette az iskolatulajdonlás állami monopóliumát (1990. március 1.). Az évtized közepétől bekövetkező radikális változások fokozatosan maguk alá temették a „szocialista iskolát” és a „szocialista pedagógiát” – ha egyáltalán volt ilyen. A nyolcvanas évek végére a közoktatásban gyakorlatilag minden felkészült a demokratikus változások beköszöntésére.

A reformmal együtt növekedett az oktatáskutató szakma, melynek képviselői egyre inkább elhatárolták magukat a neveléstudomány és az oktatáspolitikai ortodox marxista szemléletű képviselőitől. Előfordulhatott, hogy ugyanazon „egy” párt tagjai voltak, de ez a szakmai vitákat többé nem befolyásolta. Nem az számított, hogy ki a párttag és ki a párton kívüli, hanem, hogy támogatja-e a reformot vagy sem. Ez korántsem jelenti azt, hogy az oktatáskutatók azonos szakmai és politikai nézeteket vallottak volna. Az oktatáskutatók sem akkor, sem később nem alkottak egységes frontot, nem tartoztak titkos páholyhoz, de az bizonyos, hogy az etatista oktatásügyet, a poroszos-szovjet neveléstudományt egyöntetűen elutasítottuk. (32) Műveltségünk és a nemzetközi szervezetekben szerzett tapasztalataink alapján európainak éreztük magukat. Szoros köteléknek bizonyult, hogy akkor még – szemben a kilencvenes évekkel – volt közös „ellenfél”, ami összetartotta az oktatáskutató céhet. És nem lényegtelen körülmény, hogy már megjelent a színen az oktatáskutatók „második”, fiatalabb nemzedéke, akik lényegesen kevesebb erkölcsi skrupulussal ott nyomultak mögöttük... mellettük... előttük.

Minden józan érv a reform folytatása mellett szólt. A kilencvenes éveket nagy várakozások előzték meg. Vajúdtak a hegyek...

Jegyzet

(1) *Az oktatásról*. 1985. évi I. tv. Magyar Közlöny, 1985. május 2. 19. sz. 461–492. old. Az előző törvényt 1961-ben fogadta el az Országgyűlés: III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.

(2) „A Magyar Népköztársaságban az oktatás az általános műveltség és a szakmai ismeretek megszerzését és

bővítését, az ifjúságnak, valamint a tanuló felnőtteknek szocialista, humanista szellemű, az igaz hazafiság és a nemzetköziség eszméit érvényesítő nevelését szolgálja.”

(3) A törvény nem tanulmány, vagyis nem tartalmazhatja egy tétel logikus és koherens kifejtését. Így be kell érünk a mondanivaló kibogozásával.

(4) 14. § (3) A nevelési-oktatási intézmény a jogszabályok, valamint a központi nevelési programok, nevelési és oktatási tervek, illetőleg a tantervi irányelvek keretei között meghatározza a saját nevelési-oktatási feladatait, s a nevelő-oktató munka eredményességét elősegítő kísérleteket, kutatásokat folytathat. (4) Az alap- és középfokú nevelési-oktatási intézmény a helyi szükségleteknek, a tanulók fejlettségének és érdeklődésének figyelembevételével kialakítja helyi nevelési rendszerét, továbbá kiegészítő tananyagot dolgozhat ki és megválaszthatja a fakultációs irányokat.

(5) „A nevelő-oktató munka fejlesztése érdekében... a művelődési miniszter... a nevelési-oktatási intézmények szervezetére, valamint a nevelés-oktatás tartalmi kérdéseire vonatkozóan egyedi megoldások alkalmazását, kísérletek folytatását engedélyezheti, e tekintetben – a törvény keretei között – más oktatási jogszabályok rendelkezéseitől eltérhet.”

(6) Az 1999. évi törvénymódosítás 19. § (1): „A pedagógust munkakörével összefüggésben megilleti a jog, hogy... a nevelési illetve pedagógiai program alapján az ismereteket, a tananyagot, a nevelés és a tanítás mód-szerű megválassza” A különbség – 14 év távlatában – legfeljebb stílári.

(7) „A tanuló... joga, hogy h) véleményt mondjon, javaslatot tegyen a nevelő-oktató munkával összefüggésben, i) tájékoztatást kapjon az őt érintő kérdésekben...”

(8) „Az iskolában az azonos tantárgyat vagy tantárgycsoportot (!) tanító, illetőleg az azonos nevelési feladatot ellátó pedagógusok szakmai közösségeként munkaközösségek szervezhetők.”

(9) A TTOT elnöke GAZSÓ Ferenc, társelnöke BALLÉR Endre, titkára PILHOFFER Ferenc lett. A Tanácsnak 27 tagja volt: tanítók, tanárok, iskolaigazgatók, szaktanácsadók.

(10) Az átalakulási folyamat időrendje a megyékben: 1982: Békés, Veszprém, 1983: Baranya, Bács, Vas, Tolna, Csongrád, Fejér, Komárom, 1984: Győr, Szolnok, Heves, Somogy, 1985: Pest, Zala, Hajdú, 1986: BAZ, Nógrád, Szabolcs. A Fővárosi Pedagógiai Intézet szervezeti átalakulása már korábban megtörtént.

(11) KISS Árpád: *A kísérlet a pedagógiában*. 1982. 215. old.

(12) Lásd erről bővebben: KÖTE Sándor: *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései*. OPKM, Bp, 1987.

(13) A fejezet megírásához a T 007004 sz., *Pedagógiai kutatásmetodológia* című OTKA-kutatásom eredményeit is felhasználtam.

(14) Néhány fontosabb munka: KOZMA Tamás: *Tudásgyár*. 1985; BÁTHORY Zoltán: *Tanítás és tanulás*. 1985; HÁBER Judit: *Pedagógusok és iskola*. 1986; NAGY József: *A rendszerezési képesség kialakulása*. 1987; KOZMA Tamás: *Iskola és település*. 1987; ZSOLNAI József – ZSOLNAI László: *Mi a baj a pedagógiával?* 1987; KOVÁCS Sándor: *Innováció az iskolában*. 1988. (A könyvészeti adatok az Irodalomban találhatóak.)

(15) ÁGOSTON György – NAGY József – OROSZ Sándor: *Mérési módszerek a pedagógiában*. Tankönyvkiadó, Bp, 1979.

(16) Első kötete: FALUS Iván: *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Bp, 1986.

(17) Első kötete: FALUDI Szilárd: *A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában*. Bevezette és válogatta BALLÉR Endre. OPI, Bp.

(18) Első kötete: *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*. Országos Középtávú Kutatási-Fejlesztési Terv Ts – 4/1. Közoktatási Kutatások Titkársága, Bp, 1987.

(19) Első kötete: NAGY József: *Iskola-előkészítés és beiskolázás*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1974.

(20) SZARKA József: *Neveléstudomány és pedagógiai gyakorlat*. Tankönyvkiadó, Bp, 1980.

(21) *Tanulmányok a Neveléstudomány köréből 1979–1984*. Szerkesztette: NAGY Sándor, SZARKA József, SZŰCS Pál, MÉSZÁROS István. Akadémiai Kiadó, Bp, 1985.

(22) DURKHEIM, E.: *Nevelés és szociológia*. Tankönyvkiadó, Bp, 1980.

(23) Nyitó kötete: *Pedagógiai látókör 1977–1978*. Szerkesztette: BALÁZS Mihály és KARLOVITZ János. Tankönyvkiadó, Bp, 1979.

(24) Első kötete: NAGY József: *A rendszerezési képesség kialakulása. Gondolkodási műveletek*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1987.

(25) Első kötete: *Költségvetési reform és az oktatás finanszírozása*. Az 1989. június 7-én Budapesten megtartott tudományos konferencia anyaga. Szerkesztette: LUKÁCS Péter. Oktatókutató Intézet, Bp, 1989.

(26) A felmérés a T 007004 sz. *Pedagógiai kutatásmetodológia* című OTKA-kutatás keretében zajlott le.

(27) Alapkutatás: olyan hipotézissel bíró kutatás, amelynek még nincs előzménye vagy egy új irányban tágít ki bizonyos kutatásokat. Alkalmazott kutatás: valamilyen kutatást használ fel saját kutatásához, más területek eredményeit alkalmazza. Kiemelt fajtája az akciókutatás. Összehasonlító kutatás: bizonyos szempont(ok) szerint hasonlítja össze a választott területeket. Történeti kutatás: tisztán neveléstörténeti jellegű kutatás vagy egy-egy probléma történeti áttekintése, vizsgálata. Fejlesztés: olyan kutatás, amely elméletileg megalapozott téziseket használ fel arra, hogy a pedagógiai gyakorlatban új eljárásokat vezessen be. Innováció: nem kíván elméleti megalapozást, csupán egy új gyakorlatot mutat be vagy vizsgál. Felmérés: (survey) a pedagógiai gyakorlat meghatározott, a kutatási céllal egyeztetett adatait gyűjti össze, s ezekből általánosít.

A felmérés csak azokat a tanulmányokat vette figyelembe, amelyek besorolhatóak voltak valamelyik kutatási típusba. 1980–1984 között 92 ilyen tanulmány jelent meg a Magyar Pedagógiában.

(28) A felmérés 1044 tanulmányt tudott besorolni az 1980–1993 közötti időszakban.

(29) Ebből alakult meg később a Tanszabadság Társaság, VEKERDY Tamás vezetésével.

(30) MIHÁLY Ottó később (1998) részletesen is kifejti s indokolja az iskolák tipizálását.

(31) A saját listám első helyén a Budapest XI. Mérnök utcai Általános Iskola szerepel, ahol elgondolásaimat alkotó közegben beszélhettem meg az iskola pedagógusaival. Akkori munkahelyem, az OPI Értékelési Központ bázisiskolája a Tiszakécskei Arany János Általános Iskola és Gimnázium volt. Mindkét iskola pedagógusainak köszönettel tartozom.

(32) A nyolcvanas évek iskolareformjéről írva érdekes névsort ad közre MÉSZÁROS István (1996) azokról, akik akkor „vezető szakember személyiségek voltak”. Íme a névsor: ÁGOSTON György, SZARKA József, GAZSÓ Ferenc, GÁSPÁR László, BÁTHORY Zoltán, SZEBENYI Péter, KOZMA Tamás, NAGY József, BALLÉR Endre, MIHÁLY Ottó, ZSOLNAI József. (i. m. 221. old.)

Irodalom

Az állami oktatás helyzete és fejlesztéseinek feladatai. Az MSZMP Központi Bizottságának 1972. június 14–15-i ülése. Kossuth Könyvkiadó, 1972.

BALÁZS Mihály – KARLOVITZ János: *Pedagógiai látókör 1977–1978.* Tankönyvkiadó, Bp, 1979.

BALLÉR Endre: *A közoktatás tartalmi-minőségi fejlesztése és a pedagógiai gyakorlat. Megalakult a Tanterv- és Tankönyvfejlesztés Országos Tanácsa.* Köznevelés, 1986/10. sz. 8–9. old.

BALLÉR Endre: *Mivel foglalkozik a Tanterv- és Tankönyvfejlesztés Országos Tanácsa?* Köznevelés, 1987/16. sz. 21–23. old.

BALLÉR Endre: *A pedagógusok tantervi önállósága.* Pedagógiai Szemle, 1988/1. sz. 3–10. old.

BÁTHORY Zoltán: *A pedagógiai kutatás polgárjoga.* Pedagógiai Szemle, 1981/10. sz.

BÁTHORY Zoltán: *A központi tanterv és a pedagógus tanterve.* In: *Tanítás és tanulás.* VII. fejezet. Tankönyvkiadó, Bp, 1985. 217–231. old.

BÁTHORY Zoltán: *Tanítás és tanulás.* Tankönyvkiadó, Bp, 1985. 262. old.

DOBSI Attila: *Néhány megjegyzés a megyei pedagógiai intézetek létrehozásával, működésével kapcsolatban.* Pedagógiai Szemle, 1988/6. sz. 551–559. old.

DOBSI Attila: *Egy intézmény kálváriája – A pedagógiai intézetek és a 80-as évek oktatáspolitikája.* Közoktatási Kutatások sorozat. Akadémiai Kiadó, Bp, 1990. 100. old.

DURKHEIM, Emile: *Nevelés és szociológia.* Tankönyvkiadó, Bp, 1980.

FÁBIÁN Zoltán: *A pedagógiai kutatások gondjai.* Pedagógiai Szemle, 1983/5. sz. 474–480. old.

FALUDI Szilárd: *A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan művelő iskolában.* Bevezette és válogatta BALLÉR Endre. OPI, Bp.

FALUS Iván: *A pedagógia rangja és színvonala.* Pedagógiai Szemle, 1982/1. sz. 51. old.

FALUS Iván: *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései.* Tankönyvkiadó, Bp, 1986.

GALICZA János: *A neveléstudomány és a nevelési gyakorlat.* Pedagógiai Szemle, 1982/7–8. sz. 642. old.

GAZSÓ Ferenc: *Az iskolák önállóságának értelmezéséről.* Pedagógiai Szemle, 1988/6. sz. 483–493. old.

HÁBER Judit: *Pedagógusok és iskola.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1986. 156. old.

HALÁSZ Gábor: *A tantervi légkör összetevőinek vizsgálata.* Pedagógiai Szemle, 1980/7–8. sz.

HALÁSZ Gábor: *Adalékok az iskola környezetének és légkörének vizsgálatához.* Pedagógiai Szemle, 1981/7–8. sz.

HUNYADY Györgyné (szerk.): *A neveléstudományi kutatások intézményi bázisáról. Vita az MTA Pedagógiai Bizottságában.* Magyar Pedagógia, 1989/3–4. sz. 354–358. old.

JÁKI László: *A tudományos eredmények publikálása a neveléstudományban.* Pedagógiai Szemle, 1980/5. sz. 501–502. old.

KARÁCSONY András: *Bevezetés a társadalomelméletbe.* Rejtjel Kiadó, Bp, 1997. 208. old.

KELEMEN Elemér: *Az oktatási törvényről.* Pedagógiai Szemle, 1986/7–8. sz. 643–653. old.

KISS Árpád: *A kísérlet a pedagógiában.* In: KISS Árpád: *Közoktatás és neveléstudomány.* Tankönyvkiadó, Bp, 1982. 215. old.

KOVÁCS Sándor: *Innováció az iskolában.* Tankönyvkiadó, Bp, 1988. 161. old.

KOZMA Tamás: *A nevelésszociológia alapjai.* Tankönyvkiadó, Bp, 1977. 300. old.

KOZMA Tamás: *Tudásgyár.* KJK, Bp, 1985.

KOZMA Tamás: *Iskola és település.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1987. 160. old.

KOZMA Tamás: *Miért (ne) legyenek önállóak az iskolák?* Valóság, 1987/1. sz. 65–77. old.

KÖTE Sándor: *A hazai neveléstudomány tudományelméleti alapkérdései.* OPKM, Bp, 1997.

LORÁND Ferenc: *Az iskolai önállóság és a munkahelyi demokrácia.* Pedagógiai Szemle, 1985/3. sz.

LORÁND Ferenc: *Az iskola mint a nevelés helyi rendszere I–II.* Pedagógiai Szemle, 1988/7–8. sz. 616–628. és 9. sz. 787–797. old.

- LUKÁCS Péter: *Költségvetési reform és az oktatás finanszírozása*. Az 1989. június 7-én Bp-en megtartott tudományos konferencia anyaga. Oktatókutató Intézet, Bp, 1989.
- M. BARTAL Andrea – MAJZIK Lászlóné (szerk.): *Az MTA Pedagógiai Bizottságának vitailése*. Pedagógiai Szemle, 1983/3. sz. 289. old.
- MIHÁLY Ottó: *Az egyéniség szabadsága egy plurális értékrendszerben*. Pedagógiai Szemle, 1990/12. sz. 1168–1173. old.
- MIHÁLY Ottó: *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. OKKER Kiadó, Bp, 1998. 152. old.
- MIHÁLY Ottó: *A neveléstudomány helyzete*. In: MIHÁLY Ottó: *Az emberi minőség esélyei*. OKKER Kiadó, Bp, 1999. 350. old.
- MIHÁLY Ottó: *Fordulat és pedagógia*. In: MIHÁLY Ottó: *Az emberi minőség esélyei*. OKKER Kiadó, Bp, 1999. 240. old.
- NAGY József: *Iskolaelőkészítés és beiskolázás*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1974.
- NAGY József: *A pedagógiai kutatás helyzete és perspektívái*. Pedagógiai Szemle, 1981/4. sz. 327–336. old.
- NAGY József: *A rendszerezési képesség kialakulása – A gondolkodási műveletek elsajátítása*. Közoktatási Kutatások sorozat. I. kiadás, II. javított kiadás, Akadémiai Kiadó, Bp, 1987. 186. old.
- NAGY József: *A rendszerezési képesség kialakulása. Gondolkodási műveletek*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1987.
- NAGY Sándor hozzászólása az MTA Pedagógiai Bizottságának vitailésén, Pedagógiai Szemle, 1983/3. sz. 282–287. old.
- NAGY Sándor: *A neveléstudomány huszonöt évének tükröződése a Magyar Pedagógiában*. Magyar Pedagógia, 1985/4. sz. 370–371. old.
- NAGY Sándor – SZARKA József – SZÜCS Pál – MÉSZÁROS István (szerk.): *Tanulmányok a Neveléstudomány köréből 1979–1984*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1985.
- NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla: *Paradigmatikus irányzatok a magyar neveléstudomány fejlődéstörténetében*. Magyar Pedagógia, 1997/3–4. sz. 303–317. old.
- SZARKA József: *Törekvések és irányzatok a jelenkori neveléstudományban*. Magyar Pedagógia, 1980/1. sz. 13–20. old.
- Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*. Országos Középtávú Kutatási-Fejlesztési Terv Ts-4/1. Közoktatási Kutatások Titkársága, Bp, 1987.
- TAKÁCS Géza: *Az iskola vaskos bástyái*. Valóság, 1987/2. sz.
- ZIBOLEN Endre: *Jelentés a neveléstudomány helyzetéről*. Magyar Pedagógia, 1980/4. sz. 387–398. old.
- ZIBOLEN Endre: *Embertudomány-e még hazai pedagógiánk?* Köznevelés, 1989/32. sz. 3–5. old.
- ZRINSZKY László: *A neveléstudomány önvizsgálatához*. Pedagógiai Szemle, 1981/9. sz. 812. old.
- ZRINSZKY László: *Neveléstudomány* (szócikk). Pedagógiai Lexikon II. Keraban Könyvkiadó, Bp, 1997. 599–602. old.
- ZSOLNAI József – ZSOLNAI László: *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Bp, 1987. 146. old.

Báthory Zoltán írása az ÖNKONET Kiadó „Mestersége: tanár” című sorozatában megjelenő kötet egyik fejezete. A teljes mű várhatóan 2001 tavaszán jelenik meg.

A jelent meghatározó múlt – analitikus drámák

Peter Szondi, a modern dráma kitűnő teoretikusa a drámát dialógusokban kibontakozó jelen idejű interperszonális, azaz személyek közötti történésként határozza meg. (1,2) Ugyanakkor az elmúlt százhusz évben számos olyan dráma született, mely ellentmond ennek a definíciónak. Jelen helyett nemegyszer a múlt, dialógus helyett az egymás mellett párhuzamosan monologizáló szereplők, személyközi történés helyett gyakran az elszigetelt magánvilágok sora és a cselekménytelenség foglalta el a színpadot.

Szondi 'A modern dráma elmélete' című könyvében éppen ezt a formaváltságot, formaátalakulást teszi vizsgálatá tárgyává. Az egyik bemutatott alapvető tendencia a dráma epikusvá válása. Már *Henrik Ibsen* drámáiban feltűnik a köznapi, regényszerű életanyag, az epikus tartalom és a drámai forma feszültsége. Az Ibsen által az 1870-es évek végétől rendszeresen alkalmazott analitikus drámatechnika, analitikus drámaforma éppen ezt a feszültséget tükrözi, mintegy ebből születik. A 'Nóra', 'A társadalom támaszai', a 'Kísértetek', a 'Rosmersholm', 'A vadkacsa', a 'Solness építőmester', a 'John Gabriel Borkman', a 'Ha mi holtak feltámadunk' megannyi bravúros kísérlet a kör négyesítésére: a múlt, a régen történt események, hosszú életfolyamatok, élettörténetek jelen idejű, előttünk feltáruló, drámai megformálására, meg-jelenítésére. Az analitikus drámaforma kialakításában Ibsen *Szophoklész* 'Oedipus király'-ára támaszkodott, az általa Szophoklész nyomán megteremtett új forma, új konvenció pedig továbbélt a huszadik században, többek között *Eugene O'Neill*, *Luigi Pirandello*, *Arthur Miller* és *Edward Albee* bizonyos műveiben. Az alábbi dolgozat ennek a drámai hagyománynak, ennek a konvenciótörténetnek szegődik a nyomába.

Az epika és a dráma (eposz és tragédia) közötti különbséget Arisztotelész abban határozta meg, hogy az utóbbi „a cselekvésnek... beszéddel való utánzása, nem elbeszélés útján, hanem úgy, hogy emberek cselekszenek”. (3) Az analitikus drámában ezzel szemben a jelenbeli cselekvéssel legalábbis azonos súlyt kap a múltbeli események elbeszélése, ha azokat nem is egyetlen epikai narrátor, hanem a dráma jelen idejű történéseinek résztvevői beszélik el. Goethe szóhasználatával élve: „a drámában is elvész a mimus (az utánzóművész) egyeduralma, s a rapszodosz, azaz az epikus történetmondó – a szereplők maszkját fölvéve – betör a dráma világába.” (4)

Illúziók tragédiái – Szophoklész, Ibsen, Miller

Szembe akar-e, szembe tud-e nézni az ember önmagával, illúzióival, élethuzugságival? Ezt a kérdést teszi fel Miller 'Az ügynök halála' című drámája 1949-ben. Miller azonban nem csupán kora Amerikájának egyik aktuális morális-társadalmi kérdését tette fel, hanem egy olyan kérdést, amelyet előtte a világirodalom sok jelentős drámája megfogalmazott már. Az irodalom történetét föl lehet úgy is fogni, mint kérdések újrafölvetésének, illetve újramegválaszolásának történetét. Miller 1949-ben Ibsennek – többek között – 'A vadkacsa' (1884) című drámájában feltett kérdéseit és a darab formaproblémáit gon-

dolta újra. Azonban természetesen Ibsen sem előzmények nélkül alkotott, nem járatlan úton járt. „A vadkacsá’-ja nem születhetett volna meg egy majd két és félezer éves darab, Szophoklész „Oedipus király’-a nélkül. (5)

Mind Szophoklész, mind Ibsen, mind Miller drámájában múltjukkal szembesülnek a főszereplők, mindhárom darabban jelenük látszatvilága, illúziói lepleződnek le. Sem az „Oedipus király’, sem „A vadkacsá’, sem „Az ügynök halála’ nem két szereplő konfliktusa köré szerveződő dráma. Ha a szereplők közötti konfliktusoknak van is szerepük mindhárom darabban, a művek világa inkább egyetlen szereplő, illetve egyetlen szimbolikus vezérmotívum körül épül fel. Mindhárom drámában a jelen cselekmény lényege a múlt elemző feltárása, analízise: ezért is nevezik analitikus drámának őket. Közös bennük a kettős – párhuzamos, de ellentétes irányú – időbeli mozgás: a jelenbeli cselekmény előrehaladása közben egyre mélyebbre jutunk visszafele, a múltba. Az analízis jellege és funkciója azonban eltér a három drámában. Mindhárom műben múlt és jelen viszonya áll

Az epika és a dráma (eposz és tragédia) közötti különbséget Arisztotelész abban határozta meg, hogy az utóbbi „a cselekvésnek... beszéddel való utánzása, nem elbeszélés útján, hanem úgy, hogy emberek cselekednek”. Az analitikus drámában ezzel szemben a jelenbeli cselekvéssel legalábbis azonos súlyt kap a múltbeli események elbeszélése, ha azokat nem is egyetlen epikai narrátor, hanem a dráma jelen idejű történéseinek résztvevői beszélik el. Goethe szóhasználatával élve: a drámában is elvész a mimus (az utánzóművész) egyeduralma, s a rapszodosz, azaz az epikus történetmondó – a szereplők maszkját fölveve – betör a dráma világába.

a figyelem középpontjában, ez a viszony mégis gyökeresen más.

Az „Oedipus’-ban is, „A vadkacsá’-ban is, „Az ügynök halála’-ban is a múlt feltárása folyik, valamiféle nyomozás. A három darabban azonban háromféle „nyomozással”, háromféle kirakósjátékkal találkozunk. Oedipus maga nyomoz egy bűntény tettese – s mint kiderül: önmaga – után. „A vadkacsá’-ban a messziről hazatért barát, Gregers Werle nyomozza ki a másik főszereplő, Hjalmar Ekdal múltját, s ő szembesíti Ekdalt e múlttal. Az ügynök halálában a múltat nem tudatos nyomozás, hanem a főhős, Willy Loman akarattalan, spontán emlékezése tárja föl.

Henrik Ibsen: A vadkacsá (1884)

Míg Oedipus egyszerre az, aki nyomoz, és az, aki után nyomoznak, e két szerep Ibsen drámájában kettéválik. Gregers Werle nem saját múltját, hanem Hjalmar Ekdal, az ifjúkori barát múltját, házasságának történetét tárja fel. „A vadkacsá’-ban (6) nem egyetlen, mindent eldöntő múltbeli esemény felderíté-

se folyik, hanem számos jellem, magatartástípus, életmód kialakulásának, formálódásának bemutatása. A darab néhány sorsdöntő, meghatározó, de a jelen idejű cselekvési és választási lehetőségeket nem felszámoló hajdani esemény mellett jellemek fejlődéstörténetét tárja elénk. Ibsen hőseinek akarata elvben szabad, „csak” örökölt vonásaik és élet-történetük hordaléka determinálja a szereplők mozgását. A darab életanyagának eredendően epikus jellege éppen ebben, a fejlődésrajzok, nevelődéstörténetek sorában érhető tetten. Egyfelől itt vannak a fokozatosan föltáruló múltbeli alakulástörténetek, másfelől az ezeket kibontó jelenbeli drámai szituáció, illetve cselekmény. Ibsen technikai zsenialitása abban áll, hogy ezt a kettősséget a néző előtt szinte észrevétlenné, illetve drámai izgalom forrásává teszi.

A drámai mozgást Gregers hazatérése indítja el. Ibsennek szüksége van a messziről, kívülről jött ember alakjára ahhoz, hogy a szereplők múltjáról való beszéd színpadilag indokolttá váljék. Dramaturgiaiilag ezért kell a „Nóra’-ban megérkeznie a címszereplő lány-

kori barátnőjének, Lindnének; „ezért” érkezik haza a ‚Kísértetek’-ben Alvingné rég nem látott fia, Oswald; ezért látogatja meg testvérét és sógorát, Borkmant a halálára készülõ Ella a ‚John Gabriel Borkman’-ban, ezért tűnik fel egy évtized után a közben felnõtté cseperedett, hajdani rajongó kislány, Hilde Wangel a ‚Solness építõmester’-ben.

Gregers Werle tizenhét év után tér vissza apja hõydali fatelepeérõl, mint késõbb megtudjuk, az öreg Werle azért hívta haza, mert a családi üzlet vezetését rá akarja bízni, maga pedig – már csak egyre romló látása miatt is – vissza kíván vonulni: a Sörbynével, eddigi házvezetõnõjével kötendõ idõskori második házasság révébe. Gregers most tudja meg, hogy hajdani padtársa, legjobb barátja idõközben fotográfus lett és megnõsült. Felesége pedig nem más, mint Werle egykori házvezetõnõje, Gina, aki Gregers édesanyjának betegsége és halála idején szolgált a házban. Tehát akkor, amikor a fiatal Werle még szüleinek házában élt és együtt diákoskodott Hjalmmal. Itt, az elsõ felvonás második jelenetében, Gregers és Hjalmar elsõ párbeszéde közben az éles szemû és kissé rosszhiszemû olvasó elõtt egy pillanatra felfeslik a dráma szövedéke, túlzottan is (ki)látszanak a dramaturgiai gépezet fogaskerekei.

A múlt feltárulásához két bensõsleges kapcsolatban álló emberre van szükség, akik azonban valamiért semmit sem tudnak a másikkal az elmúlt tizenhét évben történetekrõl. El kell hinnünk, hogy Gregers nem kapott híreket legjobb barátjáról, noha nem egy másik kontinensen, hanem apja telepén dolgozott, amely óhatatlanul állandó kapcsolatban állott a nagykereskedõ városi házával. Maga a dialógus igyekszik magyarázatot adni erre a kommunikációs szakadékra: Hjalmmal az idõsebb Werle elhitette, hogy Gregers haragszik rá apja, az öreg Ekdal börtõnbüntetéssel végzõdött ügye miatt. A két barát ezért bõ másfél évtizedig nem levelezett egymással. A kritikus olvasó nehezen hiszi el, hogy Gregers Hjalmar levelei nélkül még olyan alapvetõ információkhoz sem jutott egyetlen és legjobb barátjáról – akire, mint megtudjuk, egyáltalán nem neheztelt –, mint hogy az illetõ kit vett el feleségül, illetve mi lett a foglalkozása. Ennek magyarázatára még Gregers késõbbiekbõl föltáruló, sérültségébõl táplálkozó zárkózottsága és világgyûlölete sem nyújt kielégítõ magyarázatot. Az ok alighanem csupán dramaturgiai kényszer, az analitikus külsõ forma egy pillanatra láthatóvá váló szervetlensége. Már a kiváló múlt századi irodalomtudós, *Péterfy Jenõ* megjegyezte: „Ha az indoklás gondos is, nem lesz-e néha mesterkélt? Ha az adott körülményekbõl dedukálhatjuk is a drámát: magok a körülmények s viszonyok, melyek az alakok csoportosítását és egymásra hatását elõidézik, nem kõrmõnfõnt módon kieszeltek-e, nem sértõk-e néha?” (7) Képzelt olvasója képzelt bírálatát jogosnak tartja Péterfy, de rögtön hozzáteszi: „másrészt nem csekély dolgot akar az író elérni. Darabunkban, mint több más mûvében is, annak kérdése foglalkoztatja, mit a Biblia eredendõ bûnnek nevez. Ezt a problémát a mai fölfogás értelmében veti föl drámáiban; nemcsak a fiziológiai föltételére van tekintettel, melyek mellett a lélek nyilatkozik, s alakjai magyarázatát nem pusztán magában az egyénben keresi, hanem már az elõdök jellemében s a tőlük átszármazott viszonyok, szokások, nézetek hatásában is.” (8)

Az analitikus drámák legtõbbje ezt a – tág értelemben vett – eredendõ bûnt, illetve ennek a jelenbeli következményeit vizsgálja. Erdemes lesz majd Péterfy téziséhez újból és újból visszatérni.

Mi is az a múlt, mi is az a titok, eredendõ bûn, ami a dráma cselekménye során feltárul? Mi is az a kirakós, amit ‚A vadkacsa’-ban elõttünk összeraknak? Gregers Werle apja helyett az öreg Ekdal ülte le a kincstári területen végrehajtott erdõirtás miatti sokéves börtõnbüntetést, az üzlettársak közös vállalkozásai miatt kettejük közül a naivabb „vitte el a balhét”. Fia, Hjalmar pedig Werle volt szeretőjét, Ginát vette feleségül, s – Werléhez hasonlóan – megváltásra ítélt lányuk, Hedvig alighanem az öreg kereskedõtõl és nem Hjalmartól származik. Az idõs Ekdalt valójában az öreg Werle tartja el, s a család megélhetését emellett inkább Gina és lánya, Hedvig munkája biztosítja, s nem az önfeláldozó családfenntartó s a többre hivatott ember szerepeiben tetszelgõ, találmányáról álmodozó s igazából semmittevõ Hjalmar.

Miért kutatja Gregers Hjalmar múltját, miért akarja vele szembesíteni barátját? Erre is a múlt ad magyarázatot. Gregers a fatelepre való felköltözése előtt belelátott apja kártyáiba, tudta, hogy apja megcsalja anyját, miként azt is, hogy barátját és üzlettárását, Ekdalt kelepçébe csalta, s hogy Hjalmar apja Werle helyett viselte a börtönbüntetést, az anyagi és erkölcsi bukást. Gregers azonban gyenge volt az apjával való konfrontációhoz, s bűntudatával elvonult az emberek közül – fel a hőydali fatelepre. Maga tehát nem állt ki hajdan nemes eszméi mellett, most viszont úgy érzi, azzal, hogy Hjalmart felvilágosítja házassága igazi alapjairól, végre áldozhat az eszmények, a becsület oltárán. Amint azt az első felvonás végén megfogalmazza, most élete cél, feladatot, irányt kapott. Nyomozását, múltfeltárását, Hjalmar szembesítését a valósággal tehát igazából a bűntudat s talán az apja iránt érzett bosszúvágy motiválja. Eszménykövetése, igazságmániája tehát élőszködő jellegű: a saját élete helyett akarja a másét igazzá, hazugságmentessé, eszményivé alakítani. Világboldogítása ennyiben önmegvalósítás helyetti pótcselekvés. Ezt a harmadik és a negyedik felvonásban nagyjából ki is mondja Relling, Hjalmarék egyik lakója, a darab tisztánlátó rezonőre.

Amint látjuk, „A vadkacsá”-ban nem csupán egy titok, egyetlen illúzió, egyetlen látzatvilág, egyetlen élethazugság tárul föl, hanem múltak, titkok, illúziók, élethazugságok sora, rétegei, labirintusa. Péterfy Jenő hasonlata, melyet a „Rosmersholm” jellemzésére alkotott, e dráma szerkezetét is megvilágítja: „Ibsen az előzményeket a drámai hatás és a pszichológiai fejlődés követelményei szerint a múltból egymás után, lassankint a néző képzelme elé hozza, s ezáltal olyan mély perspektívát teremt a darabnak, mintha egymásba nyíló termek hosszú során tekintenénk keresztül”. (9)

Párhuzamosan haladunk mind mélyebbre Hjalmar és Gregers múltjában, illetve a Hjalmar körül teremtett látzatvilágok és élethazugságok sorában. Hjalmar házasságáról már az első felvonás végére sokat megtudunk, de Gregers csak a harmadik és a negyedik felvonás közötti, a színpadon meg nem jelenített részben szembesíti barátját az igazsággal. A darab egyik tetőpontja és fordulópontja tehát csak üres helyként, csak utóhatásában válik érzékelhetővé. Az utolsó, még sokkal több titokra, arra, hogy Hedvig alighanem Werle gyermeke, pedig csak a negyedik felvonásban derül fény. Akkor, amikor Sörbyné, Werle úr menyasszonya elmondja, hogy a nagykereskedő hamarosan teljesen megvakul, és átadja azt az adománylevelet, amelyből kiderül, hogy Ekdal életjáradékát az öreg halála után Gina öröklí. Gregers és apja viszonyára és Werle kereskedő Ekdal ellen elkövetett gaztettére is csak fokozatosan derül fény. Az első felvonás utolsó jelenetében zajlik apa és fia között az első összecsapás, melyből a néző már sok mindent megsejthet, de Gregers csak a második összecsapásban, a harmadik felvonás végén beszél „örökös bűntudatáról”, s csak ekkor mondja ki, tudja, tudta, hogy apja „Ekdal hadnagyot kelepçébe” csalta. Cselekedeteinek indítéka, Hjalmarral szembeni „tartozása” tehát csak közvetlenül azelőtt derül ki, hogy belekezd a törlesztésbe: elindul barátjával a múltat tisztázó, felvilágosító sétára.

Hjalmar öncsalása, élőszködő életmódja is csak fokozatosan tárul fel: felvonásról felvonásra tudunk meg újabb és újabb adalékokat arról, hogy a család Werle adományaiából, illetve Gina és Hedvig szorgoskodásából, nem pedig az ő munkájából él. Az elkényeztetett szépfiú neveltetéséről, arról, hogy nénikéi, környezete miképpen látott benne a valóságosnál mindig többet, csak akkor értesülünk Rellingtől, amikor Gregers kísérletének kudarca mind totálisabbá, Hjalmar üressége, gyengesége, meghátrálása mind nyilvánvalóbbá válik. Amikor a „nagy feltaláló” és lusta fényképész egyaránt képtelen a saját lábára állva szakítani a családjával, illetve új alapokon új életet kezdeni velük. Amikor azt sem tudja eldönteni, hogy Gina összecsomagoljon-e neki, vagy inkább a nappalit készítse elő számára átmeneti szállásként, amikor a teátrális szakítási szölamok közben elfogyasztja a felesége által készített reggelit, és amikor a színpadiasan széjjelszakított ajándéklevelet gondosan összeragasztja. Jelenbeli jellemhiánya itt, az ötödik felvonás elején

tárul fel a maga teljességében, és kapja meg – szinte ugyanakkor – eredetmagyarázatát. Ok és okozat, múlt és jelen egymással versengve bomlik ki előttünk.

A dráma hatásmechanizmusának elemzése során érdemes figyelmet fordítani az információ adagolására. Egyrészt arra, hogyan válik a sejtés bizonyossággá, hogy a sejtések, előreutalások láncolata miképpen működik, másrészt arra, hogy egy-egy titok, rejtett összefüggés mikor kinek a számára tárul fel. Sejtetés és kimondás dialektikája mellett az olvasói-nézői öröm egyik forrása a többlettudással folytatott játék. A darabban három megismerőt különböztethetünk meg: Gregerst, Hjalmar és magát a nézőt. Greger nyilván előbb ismer föl bizonyos összefüggéseket, mint Hjalmar, ezért játszhatja el a beavatott szerepét. A néző tudása többnyire valahol Greger és Hjalmar tudása között helyezhető el, nyilván Gregeréhez közelebb. Bizonyos sejtelmeiben azonban (például Hedvig származása, vakságának oka, eredete) a néző előbbre tarthat Gregerénél is. A feszültséget a szereplők (Greger-Werle, Werle-Gina, Werle-Relling stb.) alkalmi konfliktusai mellett és előtt a tudásszintek közötti – változó – távolság adja. A néző és a szereplők tudásszintje közötti különbség a dialógusokat kettős jelentésűvé, kétszintűvé teszi: a „vak” Hjalmar, vagy a földhözragadt gondolkodású Gina által nem értett mondatok gyakran olyan ironikus kettősségben mozognak, amely némileg hasonlít az ‚Oedipus király’ elemzése során emlegetett tragikus iróniához.

A múlt és a jelen között nem csupán a cselekmény teremt kapcsolatot, hanem a szimbolikus vezérmotívumok is. Mindenekelőtt a Hjalmarék padlásán élő, a cím által is kiemelt vadkacsa. Szerepeltetése teszi a dialógusokat kétszintűvé – szó szerint és metaforikusan egyaránt értelmezhetővé. Érdekessége, hogy jelentése folyton változik, más és más helyen más és más szereplővel azonosítható. A vadkacsa – ami legáltalánosabban az élethazugság jelképe – egyszer Ginával azonosítható, hiszen a kereskedő „megszárnyazta”, az állat – Ginához hasonlóan – „kis hibával” tőle került Ekdalékhoz, másszor az öreg Ekdal élethazugságának, életpótlékának jelképe, hiszen az elveszített szabad természetet és a vadászatot, a hajdani kedvtelést idézi föl, testesíti meg számára. A padláson létesített erdőpótlék különös lakója a kis Hedvigre is hasonlít: mindketten fogyatékosak (sérült szárny, beteg szem) és magányosak, a kislány pedig öngyilkossága révén mintegy azonosul a vadkacsával: annak Greger által javallott feláldozása helyett magát áldozza föl. Hjalmarnak is metaforikus helyettesítője a vadkacsa, hiszen a magát egy dialógusban vadászskutyával azonosító Greger őt akarja kiszabadítani a mocsárból, az élethazugság mocsarából. A vadkacsa maga a jelenben élő múlt, sérült és korlátok közé zárt létében emlékeztet az elvesztett, teljesebb és szabadabb lét lehetőségére. Fizikai jelenléte folyton utal a múltra: arra az időre, amikor Ekdal hadnagy még szabadon vadászhatott, fia pedig szép reményekkel nézhetett a jövőbe.

Más kérdés, hogy ez a szimbólum a maga túlterhelt és sokszorosan megmagyarázott mivoltában akarva-akaratlanul már-már a jelképhasználat paródiájába fordul. Ez a – *Karinthy* paródiájában, ‚A kénguru’-ban (10) zseniálisan felnagyított – komikus felhang már csak azért is nehezen némítható el, mert éppen az a Greger a szimbólum állandó értelmezője a darabban, akit kétbalkezes és kártékony jó szándéka, a szó szoros és metaforikus értelmében mocskot eredményező tisztaságvágya óhatatlanul tragikomikus színben tüntet fel. A Gina gyakorlatias földhözragadtságát és Greger romantikus idealizmusát (és ennek megfelelően a szó szerinti és a jelképes szójelentéseket közvetlenül is) ütköztető jelenetek a jelképek magasában szárnyaló Gregerst nemegyszer mulatságos figurának mutatják. Nehéz nem Gina szemével látni Gregerst, amikor az Hjalmaréknál kivett szobáját jó szándékú ügyetlenkedésével rögtön beköltözése után disznóóllá csinósítja (III. felvonás 1. jelenet). Ráadásul nemcsak Gina, hanem a nála érzékenyebb Hedvig is idegenkedik Greger költői nyelvhasználatától. És mindehhez járulnak még Relling doktor szarkasztikus megjegyzései Greger világboldogító betegségéről. Így a nagy erejű és sokjelentésű szimbólum mintha tudatosan azonnal ironikus idézőjelek közé kerülne – s ezzel még többszölamúbbá tenné Ibsen drámáját.

Hasonlóan fontos motívum a vakságé. Ez is összeköti Ibsen darabját Szophoklészével. Itt is hol konkrét, hol metaforikus értelemben szerepelnek a látásra és vakságra utaló szavak. Hjalmar, illetve a darab harmadik-negyedik felvonásában Gregers természetesen csak metaforikus értelemben vak, míg Werlét és Hedviget a valóságos megvakulás fenyegeti. A vakság – a naturalizmus öröklélméleti-biológista szemléletében gyökerező – motívuma a vadkacsához hasonlóan a jelenben élő múlt jelképe is: Gina szemének romlásában az elrejtett-eltitkolt múlt, Werle és Gina hajdani viszonya veti árnyékát a jelenre.

A múlt ‚A vadkacsá’-ban hiába tárul föl. Az ifjabb Ekdal Gregers elképzeléseivel elentétben nem akarja házasságát új, tiszta alapokon, az őszinteség, az eszmények jegyében megújítani. Az eszményi, őszinteségen alapuló házasságot – kicsoda groteszk, kegyetlen fintor! – a cinikus és kiégett öregek, Sörbyné és Werle valószínűleg meg. Hjalmar ehelyett családját próbálja meg otthagyni. Igaz, ehhez is túl kényelmes, túl gyáva. Csak a szakítás és az önsajnálát pózai érdeklik, nem a következtetések levonása és az újrakezdés. Hjalmar nem Oedipus, aki lelki vakságát felismerve megvakítja magát, csak olcsó

*Az élethazugság, az illúziók más-
sik neve itt az amerikai álom.*

*Vagyis az a gondolat, hogy a
végtelen lehetőségek országában
bárkiből – akiben elég az akarat
és a tehetség – bármi lehet, hogy
bárki milliommossá válhat. E
sikercentrikus és fennköltén in-
dividualista ideológia nézőpont-
jából szegény a szegénység, a
kudarckok megvallása; az alkal-
mazotti lét pedig lefokozott, má-
sodlagos lét csupán. A hatva-
nas-hetvenes évek hippi-mozgal-
ma ez ellen a sikercentrikus ide-
ológia ellen lázadt. Nem vélet-
len, hogy a lázadó rock-nemze-
dek egyik emblematikus figurá-
ja, Bob Dylan így énekelt egyik
dalában: „Nincs nagyobb siker
a kudarcnál, de a kudarc sem
igazi siker”.*

ripacs, aki előbb szétépti a Hedvigről gondoskodó és így Werle apaságát valószínűsítő adománylevelet, de azután szép óvatosan összecsirizeli. Így lesz az eszmények tragédiájából tragikomédia. Itt nincs felismerés és valódi sorsfordulat, Hjalmar nem tragikus hős, nem képes a valódi szenvedésben valóban megtisztulni, nem lehet osztályrésze a katarzis. Hedvig felől nézve tragédiát látunk, Gregers felé nézve tragikomédiát, Hjalmar felől látva csak polgári színművet. A mű világlátása egészében mégis tragikus, mivel – bár „üres helyként”, személyiségekhez hitelesen nem kötődve – megjelennek benne olyan magasabb evilági értékek, amelyek ebben a világban megvalósíthatatlannak bizonyulnak. Paradox módon a tragikus világlátást ezúttal éppen a tragikus hősök hiánya fejezi ki.

Létezik ‚A vadkacsá’-nak másfajta – a tragikus értéktételezéssel összeegyeztethetetlen – értelmezése is, amely szerint a darab szemléleti centrumában „minden minősítés viszonylagossága” áll. Eszerint „a dráma szinte mindegyik szereplője saját változatot alakít ki a múlt és a jelen értelmezésében. (...)

a párbeszédnek szövegei kölcsönösen rámutatnak arra az alapra, előfeltevésre, melyre az egyes kombinációk (történetvariánsok) épülnek.” (11) A szereplők leleplezik egymás elbeszéléseinek, történetvariánsainak vakfoltjait, tévedéseit, hazugságait. „E »leplelések« ugyanakkor távolról sem nevezhetők valamilyen abszolút »igazság« megnyilvánulásainak a »hazugságokkal« szemben. Ilyen igazságot, mint egyedül helyes alternatívát nem fogalmaz meg a mű. Egyik felnőtt szereplő sem sokkal »bűnösebb« a másiknál, csak eligazítani próbálja a saját sorsát, ami szükségképpen vezet az elhallgatások és kimondások más és más arányához. A titkok napvilágra kerülése sem okvetlenül végzetes fejlemény, legfeljebb a narratívák átrendezésére kényszeríti a szereplőket. Egyedül a kislány, Hedvig pusztul bele Gregers Werle mesterkedéseibe, mivel olyan választás elé kerül, melyben nincs módja újrafogalmazni helyzetét.” A relativitás gondolatát ez az értelmezés azzal támasztja alá, hogy hangsúlyozza hazugságok és igazságok relati-
v-

tását, példaképpen pedig meggyőző módon arra hivatkozik, hogy Gregers „magasztos »ideái« maguk is éppúgy »hazugságoknak« mutatkoznak, mint mindaz, amit támad (különösen a zárójelenetben)” (12)

Én inkább mégis annak az álláspontnak az elfogadására hajlok, mely szerint a darab egy „mozzanatot érintetlenül hagy: az ideálok szépségét – »önmagukban«. Ezek az eszmények csak akkor nevetségesek, ha mint követelmények a kispolgárok kicsinyes életét akarják megjavítani. De nem komikusak akkor, ha – mint a magányos ember álmái – megmaradnak rezignált vágyaknak, szép illúzióknak. Az ideál, mint a testetlen vágy lírája továbbra is tragikus szépségében tündököl: tragikuma testetlenségében van, tudatos lemondásában minden valóságról. Ibsen tehát itt is, mint egész életművében mindig, megtartja alakjainak, konfliktusainak kettős megvilágítását: egy kegyetlenül reális, leplező és egy megbocsátó, felmentő, az ideálokat védő lírai fényt.” (13) Maga a cinikus rezonőr, Relling sem az ideálokat magukat tagadja. Gregersnek ezt mondja: „Megint olyan emberek akarja számon kérni az eszményeit, akik, hogy úgy mondjam, nem fizetőképeseek.” Ez a mondat nem tagadja az eszmények érvényét, akkor ugyanis nem lenne értelme a „fizetőképesség” fogalmának, csak némileg nietschei felhangokkal különbséget tesz az átlagemberek és „fizetőképes” nagy individuumok között. Az eszményeket sem általában, hanem csupán a két Ekdal, illetve Gregers életének kontextusában minősíti hazugságoknak. Ez a nietschei felfogás nem tartja mindenki számára követendőnek és követhetőnek a gondolkozás és az erkölcs konvenciókat elvető, kereső-kockáztató autonómiáját, s ebben az értelemben minősíthető arisztokratikusnak. Ahogy a fiatal *Lukács György* írja: „Az individualizmusnak arisztokratikussá kell válnia, hogy ne váljék belőle groteszk bolondság, donquijotteria.” (14)

Arthur Miller: Az ügynök halála (1949)

Mi újat hozott Miller Ibsenhez képest? „Az ügynök halála”-ban (15) nem csupán beszélnek a múltról, hanem a történet megelevenednek, láthatóvá is válnak. A némileg mesterkelt nyomozást, múltfeltárást az emlékezés spontán folyamata váltja föl. Millernek nincs szüksége Gregershez hasonló, a semmiből előkerült, ugyanakkor bennfentes – szimatoló – szereplőre. Willy Loman emlékei – hála a filmművészettől eltanult flashback-technikának – a színpadon közvetlenül láthatóvá válnak. „Az ügynök halála”-ban tehát újfajta megoldást nyer az Ibsentől ismert formaprobléma: a múltbeli, epikus jellegű életanyag és a dráma eredendő jelen idejűsége közötti konfliktus, „az emlékezetben élő múlt mint téma” és „a tér- és időbeli jelen mint drámai formakövetelmény” között feszülő ellentmondás. „Alapvető változás az, hogy (Miller) elhagyja a cselekménynek álcázott analízis technikáját. A múlt már nem erőszakolt drámai vitákban szólal meg, mint ahogy a figurák sem lesznek – a formaelv kedvéért – uraivá múltbeli életüknek, aminek a valóságban csak kábult áldozatai voltak. Ellenkezőleg, a múlt úgy jelenik meg a színpadon, ahogy az életben is elő szokott lépni: a saját akaratából, a »mémoire involontaire«, az önkéntelen emlékezés prousti gesztusa révén. Ezzel egyúttal megmarad csupán szubjektív élménynek, s nem változik a közösen végrehajtott múltkutatás révén interperszonális látszathiddá olyan emberek között, akiket egy életen keresztül nem tudott összekötni. Így lép a modern drámában az emberek közötti cselekmény helyére, mely a múlt feletti ítélkezésre kényszerítene, annak a magányos embernek a lelkiállapota, akin az emlékezés erőt vett.” (16)

Mi váltja ki a darabban az emlékezést? Willy Loman, a hatvanadik évén túl járó kereskedelmi ügynök az idegösszeroppanás szélén áll, egymás után többször veszítette el mostanában uralmát autója fölött, mert alámerült gondolataiban, megszállták emlékei. Mik is önkéntelen múltkutatásának, múltba süppedésének, idegösszeroppanásának okai?

Három tényező is hat rá. Egrészét néhány hónappal korábban beosztásában visszaminősítették, a kezdő utazó ügynökökhöz hasonlóan nem kap fix fizetést, csak jutalékot az

eladott áru után. Másrészt nagyobbik fia, Biff hazatért, és az ő jelenléte szembesíti Willy-t saját kettős, szülői és üzletemberi kudarcával. Sem az apából, sem a fiúból, sem Willy-ből, sem Biffből nem lett nagymenő, sikeres ember. Harmadrészt nemrég érkezett Bennek, Willy sikeres bátyjának és mítikus apahelyettesítő figurájának a halálhíre. Ezek a kiváltó okai Willy önkéntelen emlékezés formáját öltő, de azért mélyszerkezetében nagyon is célirányos múltkutatójának, önvizsgálójának.

Akarva-akaratlanul az a kérdés üldözi Willyt, hogy hol rontotta el, hol rontották el. Mért nem lett Biffből sikeres ember, miért nem tud felnőni? Biff ugyanis majd harmincöt éves, és se felesége, se állása, se otthona, se autója. („Kamasz maradtam, se feleségem, se szakmám... akár egy kamasznak.”)

A dráma két szinten, két idősíkból játszódik. Jelen idejű cselekménye – az epilógus jellegű rekviemet nem számolva – bő egy nap: hétfő koraestétől kedd éjszakáig. Mint a klasszicista drámákban. Ez a cselekményszál – s egyben a dráma egésze – azzal veszi kezdetét, hogy Willy, miután vezetés közben újból kikapcsolt a tudata, váratlanul hazatér. A múltbeli cselekmény: az ügynök egész élete, elsősorban azonban néhány olyan esemény, amely másfél-két évtizede, a ma 35 éves Biff tizenéves korában zajlott le. A két idősíki áthatja egymást, a múlt hol ellenpontozza, hol magyarázza a jelent, de mindig jelenbeli események, tárgyak vagy helyzetek idézik föl a múltbeli párhuzamot vagy magyarázatot. A mai autóról folytatott beszélgetés idézi fel a srácok hajdani kocsifényesítését. Linda, a szerető feleség iránti gyöngédség mostani eláradása és az ezt megkeserítő büntudat hullámain úszik be Willy tudatába a korábbi hűtlenség emléke, az a bostoni Nő, akinek Willy harisnyákat ajándékozott – miközben Linda szorgalmasan stoppolgatta a régieket. Az emlékképek megelevenedése fokozatos és lélektanilag rendkívül hiteles. Az idegileg kimerült és rohamosan öregedő Willy mostanában egyre többet beszél magában: ezek a féloldalas párbeszéddek alakulnak át fokozatosan a kivetített tudat láthatóvá váló színpadán valódi párbeszéddekké. Willy eleinte egy nem látható személyhez beszél (előbb csak az orra alá, majd szemét a színpad egy meghatározott helyére szögezve), később a néző is hallja a színpad mögül a megszólított személyt, végül pedig a múlt megidézett alakja láthatóvá is válik.

A fokozatos áttűnéseket (újabb, a filmművészet eszköztárából kölcsönzött formaelem!) színpad-technikailag az előtér és háttér játéka, az átvilágítható falak és a világítás, a reflektorokkal való kiemelés és a sötéttel való eltüntetés teszi lehetővé. Az „alakok minden különösebb figyelmeztetés nélkül önmaguk színészei lehetnek, mivel azt a változást, amely a múltbeli-emlékezésbelibe vezet, epikai formaelemek irányítják. Ezzel a drámai egységet is megszünteti, mégpedig következetesen: az emlékezés nemcsak azt jelenti, hogy megsokasodnak a helyszínek, és sokféle lesz az idő, hanem azt is, hogy megszűnik a kettő [a tér és a helyszín által jelzett idő] azonossága”. (17) Ugyanakkor – s e tekintetben nem egészen értek egyet Peter Szondival – az emlékek célirányosan adagolt elemző (analitikus) logikát követnek. Az „eredendő bűn”, az a pillanat, amely Biff sorának kisiklását mintegy magyarázza, egyrészt Willy kérdésekben is megfogalmazott tudatos okkeresésére adott válaszként jelenik meg, másrészt felszínre kerülése a második felvonás közepéig késleltetett. Vagyis az „Oedipus király”-ban és „A vadkacsa”-ban tapasztaltakhoz hasonlóan az „ösook” a mű vége felé tárul föl teljes mélységében. Biff, miután megbukik a matematikavizsgán, imádott apjához utazik Bostonba támaszért, és ott hűtlenkedésen éri. Ez a felfedezés dönti romba idealizált apaképét, ez értékelteti át csalássá, hazugsággá Willy egész magatartását. Ennek a traumának a következtében nem késziül föl a pótvizsgára, innentől kezdve válik talajtalan lézengővé. Ez a magyarázata a közöttük tizenhét éve feszült viszonyának. (Más kérdés, hogy a csalódásnak, traumának ilyen feldolgozása, illetve fel nem dolgozása maga is magyarázatot igényel, maga is egyfajta – öntudatlan – bűnbakképző élethazugság. Nem is kicsit hasonlatos Gregers neurotikus-elfojtott bosszúvágyához és pótcselekvéseivel.)

Az emlékezés egyszerre célirányos-analitikus és ugyanakkor önkéntelen mivoltát példázza a bostoni in flagranti elhelyezése a cselekményszerkezetben, és maga a jelenbeli szituáció, amely ezt az elfojtott emléket Willy tudatában felszínre hozza. Itt is érvényesül az az analitikus szerkesztésmód alakváltozataként fölfogható elv, hogy a múltbeli jelenet a jelenbeli esemény párhuzamaként és egyúttal magyarázataként jelenik meg.

Egyrészt az étterem mosdójában felrémelő emlékeket két párhuzamos kudarc történet és az erről szóló beszámolók előzik meg. A két felvonásos darab második felvonásában két hasonló kudarc tanúi vagyunk: apa és fiú, Willy és Biff elmennek egy-egy főnökhöz, jobb állást, illetve vállalkozáshoz kezdőtőkét kérni. Willy-t fiatal főnöke, Howard nem jobb álláshoz juttatja, hanem kirúgja, Biffet Oliver pedig hat óráig várhatja, majd csak egy pillantást vetve rá elmegy mellette. Willy történetét a színpadon látjuk, Bifferől csak a fiú számol be az étteremben, ahová öccsével, Happy-vel még reggel meghívták apjukat, hogy este együtt ünnepeljék a remélt sikert. Willy kirúgatása után és a vacsora előtt még benéz önzetlen és neki biztos állást és fix fizetést – hiába – kínáló hűséges barátjához, Charleyhoz. Itt találkozik Charley szerény és Biffel ellentétben sikeres fiával, Bertrاندal, akitől nyíltan megkérdezi, hogy mi is Biff sikertelenségének oka, és a matek-bukás után miért is nem ment el a fiú (a szorgalmas Bertrand lusta, de hajdan oly népszerű osztálytársa) a pótvizsgára. Bertrand elmondja Willy-nek, hogy a fordulat nem maga a bukás volt, hanem utána, bostoni látogatása során történt valami Biffel. Akkor, ezután „adta föl”. Ezzel az félinformációval a tudatában érkezik Willy az étterembe.

Másrészt az étteremben olyasmi zajlik, ami – ellentétes – párhuzamba állítható a bostoni afférral. A fiúk nőekkel cicáznak, és magukra hagyják némileg ittas apjukat. Ahogy most nők miatt hűtlenek lettek a fiúk apjukhoz, úgy érezte magát Biff elhagyva és becsapva, amikor az osztályvizsgán („érettségén”) való elbukás után támaszért, segítségért apjához szaladt Bostonba, akit azonban nem egyedül, hanem egy idegen asszonnyal (a Nővel) talált a hotelszobában. A párhuzamot az is exponálja, hogy a mostani étteremnek Ezüst Tányér, a hajdani bostoni szállodának Arany Kulcs a neve.

Az étteremben, majd késő este otthon apa és fia, illúziók és realitás szembesül egymással. Biff leszámol az illúziókkal, a „felvágással”, kimondja, hogy mindketten „tucatemberek”, akik hiábavalóan üldözték a siker álmát. „Sose vittem semmire. Mert annyi hazugságot pumpáltál belém, hogy amilyen hólyag lettem, senki sem parancsolhatott nekem. (...) Nekem mindig két hét alatt kellett vezérigazgatóvá előlépnem. Hát ebből elég!”. Biffel ellentétben Willy nem képes vagy inkább nem hajlandó leszámolni az illúzióival, álmaival. Azzal az illúzióval, élethazugsággal, ami nem csupán egyéni önáltatás, hanem e drámában egy kollektív nemzeti mítoszban, egy meghatározó társadalmi ideológiában gyökerezik.

Az élethazugság, az illúziók másik neve itt az amerikai álom. Vagyis az a gondolat, hogy a végtelen lehetőségek országában bárkiből – akiben elég az akarat és a tehetség – bármi lehet, hogy bárki milliommossá válhat. E sikercentrikus és fennköltén individualista ideológia nézőpontjából szégyen a szegénység, a kudarcok megvallása; az alkalmazotti lét pedig lefokozott, másodlagos lét csupán. A hatvanas-hetvenes évek hippy-mozgalma ez ellen a sikercentrikus ideológia ellen lázadt. Nem véletlen, hogy a lázadó rock-nemzedék egyik emblemikus figurája, *Bob Dylan* így énekelt egyik dalában: „Nincs nagyobb siker a kudarcnál, de a kudarc sem igazi siker”. (18) A lázadó ellenkultúra a hatvanas években annak a gondolatnak a fonákját fogalmazta meg, amely Willy Loman életét vezérelte, amely pusztán biológiai léténél is fontosabb volt számára. Biff pedig egyfajta protohippiként (előhippiként) vonul ki az érvényesülésért folytatott harcból a természetbe: „Miért töröm magam olyasmi után, amihez semmi kedvem? Mit keresek egy üzletházban, mikor másra sem vágyom, csak a szabad mezőre, oda, ahol megtudhatom végre, ki vagyok”.

Willy azonban rabja a sikerkultusznak és a magányos harcos klasszikus amerikai individualizmusának. Ez akadályozza meg abban, hogy az önállóság (a saját üzlet vagy leg-

alább az utazó ügynök magányoslovass-önállóságának) illúzióját földadva régi barátjától, Charleytól elfogadjon egy szerény, de biztos fizetéssel járó állást. Az idős ügynök inkább az öngyilkosságot s az álbalesettől remélt biztosításai összeget (a nagy pénzt, 20.000 dollárt) választja, mint az önállóság álmának földadását. Ez a választás megadja az alaknak azt a tragikus dimenziót, amit Ibsen drámájának felnőtt szereplőitől, Hjalmartól, Gregerstől megtagadott, s csak Hedvignek „engedélyezett”.

„Az ügynök halála” értelmezhető az amerikai álom tragédiájaként (1), az önáltatás egyetemesebb emberi tragédiájaként (2), de értelmezhető úgy is, mint az apa-fiú kapcsolat drámája (3) vagy mint a felnőtt nem tudás tragédiája (4).

Mint már említettem, Biff maga mondja az első felvonás elején testvérenek, Happy-nek, hogy bár 35 éves, „kamasz (boy!) maradt”. Miért? A válasz talán abban rejlik, hogy a hatvanéves Willy, az apa sem tudott felnőtt. Mostani idegösszeroppanása, idegkimerültsége is kamaszos identitásválság, amely abban mutatkozik, hogy nem tudja, kicsoda is ő valójában, miért nem annak látják, akinek magát látni szeretné. (A kitűnő szociálpszichológus, Erikson az énazonosság válságát, a „ki vagyok én” kérdésének égető előtérbe kerülését jellegzetes kamaszkori fejlődési válságként definiálja.) De miért nem tudott az apa sem felnőtt? A lehetséges válasz a következő: ahogyan Biffnek, úgy Willy-nek is hiányzott a követhető felnőtt szerepminta.

A dráma három, Willy személyiségének kiformalódását befolyásoló apafigurát, szerepmintát is megidéz. Az első Willy vér szerinti apja, aki azonban a kisfiú hároméves korában otthagyta a családot, így a kamasz Willy számára nem szolgálhatott valódi szerepmintául. A háttérben azonban – mint legendás és követhetetlen figura – ott van, és nyugtalanítja fiát. Az apa elérhetetlen példakép, aki nemcsak kereskedő, hanem feltaláló és művész is volt, aki nemcsak árulta, hanem készítette is a fuvolákat, melyeken gyönyörűen játszott. A Jenki vándorkereskedő mitikus alakja a háttérből hallható fuvolaszó formájában a darab kezdetétől jelen van. Ez a fuvolaszó a visszahozhatatlan régmúltat a jelenben is folyvást felidéző „vadkacsája” Miller drámájának.

A második apafigura a sikeres báty, Ben. Ő képviseli az érvényesülés vadnyugati modelljét. A dzsungelben (Alaszkában és/vagy Afrikában) hirtelen gazdagodott meg – aligha tisztességes és erőszakmentes módszerekkel. Alakja inkább víziókban, mint reális emlékképekben idéződik fel – a Charley által megtestesített, szorgalmon és szerénységen alapuló „kisszerű” érvényesülési út ellenpontjaként. Aligha véletlen, hogy látomásos alakja először az első felvonásban, a Charleyval folytatott beszélgetés és kártyaparti közben jelenik meg, a második felvonás vége felé pedig Willy éppen vele beszél meg a biztos állás helyett választott „nagy üzletet”, a biztosítási csalásként értelmet nyelő öngyilkosságot. A félénkebb és alighanem tisztességesebb Willy számára valószínűleg ő sem jelentett követhető szerepmintát. Alakja a kisember számára inkább mítosz, az elmulasztott lehetőség jelképe, mintsem realitás. Ugyanakkor Willy nevelési elveit ezen keresztül Biff sorsát mégis erősen befolyásolta: Biff csínytevéseinek, labda- és építőanyaglopásainak ő a közvetett ihletője, Willy az ő „vadkapitalista” értékrendjének kisugárzása miatt nem ítéli el erőteljesebben fia ismétlődő szokássá váló s végül börtönbüntetést hozó vétkeit.

A harmadik – és végül valóban példaképpül választott – apafigura egy bizonyos Silverman (lásd Silver Plate étterem és Golden Key (19) hotel!) nevű kereskedő, aki az emberarcú kapitalizmust testesíti meg Willy Loman, az amerikai kisember (20) számára. Azt az ideált képviseli, mely szerint a sikeresség feltétele az, hogy kedveljék az embert, hogy népszerű („well liked”) legyen. Ennek a szentimentális-naiv sikerfelfogásnak a jegyében Willy Biffet arra nevelte, hogy a kemény munkánál (a tanulásnál, azaz Charley fiának, Bertrandnak az útjánál) fontosabb és célravezetőbb a népszerűség és a sportban elért siker.

Mint kiderül, nem a matematika-bukás, hanem az addig ideálként kezelt apában való csalódás tette Biffet sikerképtelen és felnőtt nem tudó emberré. No meg a belsővé tett tü-

relmetlen apai elvárás, hogy neki gyorsan nagymenővé, főnökké kell válnia. Biff előbb nő fel, mint apja: a darab végén leszámol mind az apja elleni indulattal, mind az elvárásoknak való megfelelés vágyával.

A dráma egésze azonban nem engedi meg, hogy könnyen lerázzuk azt a kérdést, hogy szabad-e, kell-e álmódogni a sikerről, a nagyságról, hogy lehet-e, kell-e a valóságnak látzó pillanatnyi valami mögé vagy azon túl tekinteni. A „Rekvium” című epilógus meggátolja, hogy könnyen ítélkezzünk Willy önáltatása fölött. Ma, amikor a vállalkozás nálunk is divatos társadalmi jelszóvá vált, érdemes Willy Loman álmódozásán elgondolkoznunk, főképp, ha elfogadjuk Charley Willy sirja fölött elmondott szavait, melyek szerint az ügynököknek, a kereskedőnek álmódognia kell, hisz ambíciók, álmok nélkül nem kezdhet bele semmibe: „Az ügynök álomvilággal ügynököl – ez a mestersége”.

Kérdés, hogy az analitikus dráma formaproblémájára a Miller-dráma által adott érvényes válasz miért nem alakított ki folytatható formát, miért bizonyult sikeres, de egyszeri kísérletnek. Valószínű, hogy a félig vállalt filmszerűség legalább annyira problematikus, mint az ibseni regényszerűség. Ebben a drámában az idegkimerültség, a szenilis motyogás, monologizálás lélektanilag és dramaturgiaiailag hiteles formát kínált, de ugyanez a flashback-technika más lélektani és társadalmi helyzetek megjelenítésében alighanem mesterkélt és epigon jellegű megoldásokat szülne.

Jegyzet

- (1) Ez a dolgozat része egy nagyobb – hat drámaelemzést tartalmazó – tanulmánynak, pontosabban konvenciótörténeti jellegű tanítási modulnak. A teljes tanulmány, melyben az *Oedipus király*, a *Hat szereplő szerzőt keres*, az *Utazás az éjszakába* és a *Nem félünk a farkastól* részletes elemzése, illetve némi pedagógiai apparátus is helyet kap, a Krónika Nova Kiadó *Motívumok, nézőpontok* című kötetében jelenik meg.
- (2) SZONDI, Peter: *A modern dráma elmélete*. Ford.: ALMÁSI Miklós. Gondolat, 1979. Különösen 11–16. old. és 72–80. old.
- (3) ARISZTOTELÉSZ: *Poétika*. 6. rész. Ford.: RITOÓK Zsigmond. PannonKlett-Matúra, 1999. 35. old.
- (4) GOETHE, J. W.: *Epikus és drámai költészet*. In: GOETHE: *Antik és modern*. Gondolat, 1981. 205. old.
- (5) Emellett IBSEN jelen idejű cselekményének szűk terét és koncentrált idejét tekintve zárt, a szereplők szituációját és lelkiállását elemző drámaformája sem képzelhető el a klasszicizmus, főképpen Racine drámái nélkül, illetve a Racine-drámák bizonyos dramaturgiai megoldásait popularizáló „jól megcsinált darab” hagyománya nélkül.
- (6) IBSEN, H.: *A vadkacsa*. Ford.: KÚNOS László. PannonKlett-Matúra, 1997.
- (7) PÉTERFY Jenő: *Ibsen – Két norvég dráma*. In: *Péterfy Jenő válogatott művei*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp, 1983. 389. old.
- (8) PÉTERFY: i. m. uo.
- (9) PÉTERFY: i. m. 393. old.
- (10) A Karinthy-paródia elemzését lásd EGRI Péter Ibsen-tanulmányában. In: *Törésvonalak*. Gondolat, Bp. 1983. 66–83. old.
- (11) EISEMANN György – H. NAGY Péter – KULCSÁR-SZABÓ Zoltán: *Irodalom tankönyv 16–17 éveseknek*. Korona Kiadó, Bp, 1999. 68. old.
- (12) i. m. 69. old.
- (13) ALMÁSI Miklós: *A drámafejlődés útjai*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1969. 297. old.
- (14) LUKÁCS György: *A modern dráma fejlődésének története (1907)*. Magvető Kiadó, Bp, 1978. 285. old.
- (15) ARTHUR Miller: *Az ügynök halála*. Ford.: UNGVÁRI Tamás. *Arthur Miller: Drámák*. Európa Könyvkiadó, Bp, 1963.
- (16) SZONDI, Peter: i. m. 156. old.
- (17) SZONDI, Peter: i. m. 158. old.
- (18) „There’s no success like failure, but failure’s no success at all.” (Love Minus Zero – No Limit)
- (19) Silverman = Ezüstember, Silver Plate = Ezüsttányér, Golden Key = Aranykulcs
- (20) A Loman név alighanem a „lowman” (az alacsony ember, kisember), illetve „lonely man” (magányos ember) szavak összevonásából született.

Hűnek maradni az irodalomhoz

Jorge Luis Borges

Az 1986-ban elhunyt argentin esszéíró, elbeszélő és költő Jorge Luis Borges a 20. század világirodalmának egyéni hangú s hatásában mindenképp a legnagyobb alakja volt. Az Európa Kiadónál öt kötetben megjelent válogatott művei kapcsán arra keressük a választ, miben is áll e különleges hatás.

I899-ben született Buenos Airesben, egy spanyol-angol-portugál eredetű értelmiségi családban. Anyja neves fordító, apja ügyvéd és tanár volt, aki maga is fordított, írt, de legfőképp megszállottan olvasott. Ő ismertette meg a még tizenéves fiát az irodalommal és a filozófiával. Kedves olvasmányai – az angol és amerikai költők, írók, pszichológusok és filozófusok, *Hawthorne, Emerson, William James, Berkeley, Hume*, a keleti és klasszikus ókori szerzők, *Homérosz*, az *„Ezeregyéjszaka”*, *eleai Zénón* stb. – fiának is visszatérő témái lesznek. Az önéletrajzában Borges apja könyvtárát élete legfontosabb eseményének nevezte, s a családi házból hozott könyvszeretetének példájaként szinte minden életrajzirója megemlíti, hogy amikor 1929-ben egy irodalmi díj elnyerésekor jelentősebb pénzhez jutott, első dolga az volt, hogy megvásárolta az *„Encyclopaedia Britannica”*-t, kisgyermekkorának egyik legkedvesebb könyvét.

Az egész életében rövidlátó s élete utolsó évtizedeiben csaknem teljesen vak író igazi világa a könyvtár. Többször dolgozott könyvtárosként, de amikor 1955-ben az Argentín Nemzeti Könyvtár igazgatójának nevezték ki, már alig látott valamit. A vakságról írt feledhetetlen esszéjében így ír erről: *„Én mindig is könyvtárfélének képzeltem el a paradicsomot. ... Hát ott voltam én! Kilencszázezer különböző nyelven írt kötetnek, hogy úgy mondjam, a közepén álltam. És rájöttem, hogy alig tudom kisilabizálni a könyvborítékon és gerinceken lévő betűket. Akkor írtam Az ajándékok versé-t, amely így kezdődik:*

„Senki se süllyedjen könnyig,
Isten mesteri rendelését látva,
Kinek fejedelmi iróniája
Könyvet adott nekem s hozzá homályt is.” (1)

S mégis, magának a könyveknek az érintése, jelenléte is örömmel tölti el. *„Azt játszom, hogy nem vagyok vak, továbbra is vásárolok könyveket, könyvekkel rakom tele a lakásomat. Nemrég valaki nekem ajándékozta a Brockhaus Encyclopaedia 1966-os kiadását. Éreztem a könyv jelenlétét a lakásban, mint valami gyönyörűséget. Ott volt a huszonvalahány gót betűs kötet, amit nem tudok elolvasni, térképekkel és metszetekkel, amiket nem látok, és mégis, a könyv ott volt. Éreztem a könyv baráti vonzását. Úgy gondoltam, hogy a könyv az emberi boldogság fontos lehetősége.” (2) – mondja egy előadásán 1978-ban.*

Talán nem volt századunkban még egy író vagy filozófus, aki akkora szeretettel, tisztelettel és megértéssel lett volna a könyvekbe rejtett egyetemes kultúra iránt, mint Borges. Tudása, műveltsége, olvasottsága, emlékezete félelmetes. Már az első esszékötetének kritikái is átfogó tudását emelik ki. S ekkor még csak huszonhat éves. Ha pedig megpróbálnánk utána nézni mindazoknak az olvasmányoknak, szerzőknek, műveknek, amelyek Borges írói képzetét ihlették – mert az írói alkotás az olvasottak emlékének és felejtésének keveréke (3) –, egészen biztosan kudarcot vallanánk. Az írásaiban előfordu-

ló művek, személy- és földrajzi nevek gyűjteménye például háromszáz oldalon át sorolja a világ minden tájáról származó városok, folyók, tengerek, hegyek, sivatagok, filozófusok, teológusok, tudósok, irodalmárok, történelmi hősök és gonosztevők neveit, s a könyveket, amelyeket idéz vagy megemlíti.

„Felfedezte a metafizikában rejlő irodalmi lehetőségeket”

A fiatal Borges 1914-től 1919-ig Európában, Genfben folytatta tanulmányait, majd Angliában, Spanyolországban és Franciaországban ismerkedett az avantgárd költészettel és a klasszikus szerzőkkel. Huszonkét évesen, telve irodalmi élményekkel és ambícióval tért haza Argentínába. Itt jelent meg első ultraista avantgárd verseskötete 1923-ban (amelyet később összefüggéstelen kísérletnek mondott). Ezzel egy időben kezdte közzétenni változatos témájú esszéit is (az első esszékötetét, a „Nyomozások”-at, amely *Valery Larbaud* szerint a legjobb Latin-Amerikában született kritikai írás (4), később szintén megtagadta). Első elbeszéléskötete – „Az aljasság világtörténete” – 1935-ben jelent meg; s ebben már Borges jellegzetes hangja szólal meg, bár novellaművészetének igazi kiteljesedését a 1941-es kötet – „Az elágazó ösvények kertje” – megjelenésétől számíthatjuk. Ez az a kötet, amelyben Borges felfedezte a metafizikában rejlő irodalmi lehetőségeket... ez a könyv a témái alapján, illetve ahogy tárgyalja őket, új műfajt teremt az irodalomban, vagy legalábbis megújítja és kibővíti az elbeszélő műfajt. (5)

Versei, novellái és esszéi fokozatosan teszik Borgest egyre ismertebbé előbb Argentínában, majd az egész világon. Enciklopédikus műveltsége, formailag fegyelmezett írásművészete, gondolkodásra késztető prózája az ötvenes évekre tiszteletet és népszerűséget hozott számára. Az 1932-es „Vita” című kötetéből ugyan még csak harminchét példány fogyott egy év alatt, azonban mára több tucat nyelven megjelent fordítások sokasága, neki szentelt folyóiratszámok és műveiről megjelent tanulmányok, egyetemi szemináriumok, irodalmi szimpozionok, interjúk, visszaemlékezések tengere mutatja ezt a sikert.

A hatvanas évektől már mint ismert, világhírű író sorra járja Európa és Amerika egyetemeit. Madrid, Párizs, Genf, London, Oxford, Edinburgh, a Harvard, Texas, s persze Buenos Aires – Borges mindenhol elbűvölte a hallgatóságát. Előadásait, miként írásait is a témák, idézetek, szerzők, gondolatok gazdag tárháza, a gondos megformáltság, a retorikai, filozófiai és költői remeklések, a szellemi szabadság és a tolerancia jellemezte. Ahogy *Swedenborg*ról mondta egy előadásában, úgy ő sem akarta eszméit másokra erőszakolni, sohasem akart senkit erőszakosan, vitathatatlanak tűnő érvekkel meggyőzni, inkább csak elénk tárta mindazt, amit átélt, amit olvasott, s a következtetések levonását a hallgatóra-olvasóra bízta. Hisz az érvek – tartja Borges is – legtöbbször nem alkalmasak arra, hogy igazságunkat bizonyítsák, nem alkalmasak arra, hogy logikailag alátámasszanak egy elméletet, hanem csak arra jók, hogy illusztrálják azt, amit emlékeink, félelmeink és megérzéseink alapján látunk és hallunk. (6)

Ezért soha nem akarta azt a látszatot kelteni, hogy ő helyesen lát mindent; elmondta, mit gondolhatunk a dolgokról, elmondta, hogyan érthetjük meg még a legértelmetlenebbnek tartott emberi dolgokat is. – Kigúnyolni könnyű az efféle műveleteket, én inkább megpróbálom megérteni őket – írta például a „Kabbalá”-ról. (7)

Soha nem akarta azt a látszatot kelteni, mintha egy előadás vagy írás vége megoldás lenne, mert a jó könyvnek meg kell haladnia a szerző szándékát (8), ez pedig csak akkor lehetséges, ha a mű nyitott marad. – Ha feltételezzük, hogy az elemek minden kombinációja elkerülhetetlenül alacsonyabb rendű az eredetihez képest, az olyan, mintha azt tennénk fel, hogy a 9-es piszkozat elkerülhetetlenül alsóbb rendű a H piszkozatnál – pedig csak piszkozatok létezhetnek. A végleges szöveg fogalma csak a vallással vagy a fáradtsággal magyarázható. (9) S valóban, Borges soha nem tekintette véglegesnek már megjelent műveit sem: írásaiban gyakran hosszan idézte – s értelmezte újra – saját régebbi

sorait és műveinek újabb kiadásában gyakran megváltoztatta az előző kiadás szövegét, bosszantva ezzel szerkesztőket, kritikusokat, fordítókat, kiadókat, s jutalmazva ezzel a hűséges olvasókat, hisz az új szöveg nem más, mint ugyanaz a mozgó tárgy, különböző látószövegekből tekintve. (10)

„A minőség és a népszerűség ritka szintézise”

„A harcos és a rabnő történeté’-ben Droctulf, a barbár, aki Ravenna ellen támadt, a vadkan és a bölény áthatolhatatlan erdeiből jött; sápadt volt, lelkes, ártatlan, kegyetlen, hű a kapitányhoz és a törzséhez, de nem a világegyetemhez. A háborúk hozták Ravennába, s itt olyasvalamit látott, amit még soha ..., de amelynek formájából kitűnt a halhatatlan értelem. ... Droctulf elhagyja övét, és Ravennáért harcol. Meghal, és síremlékére felvésik a szavakat, melyeket ő meg sem értett volna ... (11) – A harcos nyer vagy veszít azáltal, hogy az övéi helyett a világegyetemet és az értelmet választja? Senki sem tudja. Talán csak egy kudarc története az ő története is, mint Borges egyik legkimunkáltabb novellájában Averroesé, aki az iszlám börtönébe zárva soha nem ismerhette meg a tragédia és a komédia szavak jelentését. (12)

Borges, az író története azonban bizonyosan nem egy kudarc története. Még akkor sem, ha az irodalmi Nobel-díjat, amelynek a hatvanas évektől mindig várományosa volt, végül soha nem kapta meg. Ennek a nehéz szerzőnek – sokak szerint a stendhali boldog kevesek írójának –, csodák csodája, még a minőség és a népszerűség ritka szintézise is sikerült: évtizedek tanúsítják világszerte műveinek tartós közönségsikerét. (13)

S Borges hangja, ha zegzugos utakon át, de végül kis hazánkban is eltalálhatott az olvasókhoz, s nálunk is sikert arathatott: Amikor a mellőzött proletár költő, *Kuczka Péter* művészi értékeit mindig szem előtt tartó, de mégis csak az irodalmi élet periferiáján lévő sorozatában, a *Kozmosz Fantasztikus Könyvekben* 1972-ben először jelenhetett meg magyarul Borges elbeszéléseiből egy kis kötetre való válogatás, az argentin szerző még alig volt ismert nálunk. A hatvanas évek végén ugyan néhány novellája olvasható volt már a Nagyvilágban, de akkor még csak a beavatottak szűk köre tudta, hogy a baloldali értelmiségi körökben népszerűtlen szerző kikalakú, vékony kötete mögött a 20. századi világirodalom talán legnagyobb elbeszélője rejtőzik. Pedig Borges ragyogása a világ nyugati felében 1961 óta – amikor *Samuel Beckett*-tel együtt Formentor-díjat kapott – közzismert és töretlen.

A Borges iránti érdeklődés feléledését mutatta az a néhány novella a hetvenes években, ami a *Galaktikában* (!) és a *Nagyvilágban* megjelent, illetve az, hogy 1978-ban a *Kritérionnál* Romániában ismét kiadták a *Kozmosz Fantasztikus Könyvek* sorozat válogatását.

A nyolcvanas évek közepétől aztán nálunk is áttörés következett be. Folyóiratokban és önálló kötetekben sorra jelentek meg Borges versei, esszéi, elbeszélései. A kötetek hetek alatt eltűntek a könyvesboltokból, s szinte a kiadással egy időben antikváriumok ritkaságaivá váltak. Borges nálunk is népszerű szerző lett, akit illik ismerni. Így annak a gyűjteménynek, amelynek négy kötete 1999-ben, s az utolsó, ötödik kötete 2000-ben jelent meg, s amely a éve született Borges verseinek, novelláinak és esszéinek legjavát tartalmazza, már biztos volt a sikere. Az Európa Könyvkiadó s a Borges munkásságát (s a spanyol nyelvű irodalmat) kitűnően ismerő szerkesztő-fordító Scholz László jóvoltából most megjelent életmű-válogatás annak ellenére fontos, hiánypótló és sikeres kiadvány lett, hogy nagyrészt a már korábban is megjelent anyagot gyűjtötte egybe.

„A lelkem ég, mert mindent meg akar tudni”

Semmi szükség labirintust építeni, mikor maga a világegyetem is az. (14)– magyarázza a matematikus *Unwin* irodalmár barátjának, *Dunrawennek* Borges számos labirintu-

sokról szóló novellájának egyikében. – Az idő, az örökkévalóság, a végesség és a végtelenség, a tudás, a teljesség, a megértés, a hit és az isten, az esztétikum, képzeletünk, vágyaink és cselekedeteink, találkozásunk az ismeretlennel, az emlékezet, létünk, s a világ léte, a nyelv, a matematika és a művészet – a világ kiismerhetetlennek látszó rejtélyei ezek, amelyek labirintussá teszik azt, s amelyek Borgesnek okot adtak a művészetre. (Arra a művészetre, amelynek célja ugyan a szépség, de amely elképzelhetetlen anélkül, hogy gondolat lenne mögötte.) Rejtélyek ezek, amelyek világában Borges élt, s amelyeket szavakká alakítva újragondolt és újragondoltat velünk. Én mindig is úgy éreztem, hogy nekem mindenekelőtt az irodalom a sorsom; vagyis hogy sok jó és sok rossz fog velem történni, de mindig tudtam, hogy előbb-utóbb minden átalakul szavakká, főleg a rossz dolgok, hiszen a boldogságot nem kell átalakítani: a boldogság öncélú.

Nem hiszem, hogy lenne más író, akire jobban ráillene a jellemzés: térben és időben határtalan, a valóság és a fantázia, a filozófia és a költészet kibogozhatatlanul összefonódó birodalmában tett utazásra vállalkozik, aki betér Borges csodákban gazdag labirintusaiba, ahol azonban sokkal fontosabb a rejtély felismerése, mint a megoldás, mert a rejtély a természetfölöttinek része, az isteninek; a megoldás egyszerű bűvésztrükk. (15) A rejtély örök, a megoldás, az értelem megoldása – bár lehet nagyszerű, érdekes és szép, de – csak esetleges.

Halottam egy dombvidékről, ahol a könyvtárosok szakítottak azzal a dóre babonával, hogy a könyvekben értelmet keressenek, mint ahogy nem keresnek értelmet az álmokban vagy a tenyér kusza vonalaiban sem... (16) – olvashatjuk leghíresebb novellájában, a „Babeli könyvtár”-ban (ahol azt is megtudjuk, hogy az univerzumot nevezik mások Könyvtárnak).

Borges nem hisz abban, hogy a valóság valaha is egyszerűvé, áttetszővé és szilárddá válhat, nem hisz benne, hogy bármely hit, ideológia vagy tudomány vagy bármilyen misztikus révület segítségével megvilágosodhatunk és elérhetjük a teljességet és a tökéletességet. Nem ismerjük a sárkány jelentését, amint a világegyetem jelentését sem ismerjük ... (17) Ennek hiányában azonban nincs, nem lehet, éles határ érthető és érthetetlen, lehetséges és lehetetlen között. – A cél, amely ide vezette, nem volt lehetetlen, csak éppen természetfeletti – írja a „Körkörös romok”-ban. (18)

Borges világában a realitás kibogozhatatlanul összefonódik a lehetséggel, a misztikummal, a természetfelettiel, a képzelettel.

Mivel a megértés utáni szakadatlan sóvárgásunk nem érheti el végleges célját, így a megismerésre, tudásra törő ember története legtöbbször negatívan végződik. – Egy kudarc történetét akartam elmesélni. Kezdetben arra a canterburyi érsekre gondoltam, aki be akarta bizonyítani, hogy van Isten; később az alkimistákra, akik a bölcsek követ keresték; aztán a szögharmadolókra és a körnégyszögösítőkre. ... Megéreztem, hogy Averroes, aki el akarta képzelni, mi a dráma, pedig nem is sejtette, mi a színház, cseppet sem vágta nehezebb fába a fejszéjét, mint én, aki el akartam képzelni Aveorrest... megéreztem, hogy elbeszélésem annak az embernek a szimbóluma, aki én magam voltam, miközben megirtam ... (Abban a pillanatban, mikor már nem hiszek benne, Averroes eltűnik.) (19)

Ugyanezt a kudarcot olvashatjuk ki a mindent látás és a mindent tudás illúziójáról szóló egyik leghíresebb novellájában, „Az Alef”-ben is: Hogyan közöljem másokkal ezt a végtelen Alefet, amelyet csak alig fog fel félénk emlékezetem? A misztikusok hasonló helyzetben ontják a jelképeket, egy perzsa a madárról beszél, amely valami módon minden madarat képvisel; Alanus de Insulin egy gömbről, amelynek középpontja mindenütt van, de kerülete sehol; Ezékiel egy négyarcú angyalról, aki kelet és nyugat, észak és dél felé fordul egyszerre... Talán megengednék az istenek, hogy én is valami hasonló képet találjak, de akkor elbeszélésemet megrontaná az irodalom, a tévedés. Egyébként a főkérdés megoldhatatlan: a végtelennel akárcsak részleges felsorolása...

Szédület fogott el, és sírtam, mert szemeim látták ezt a titkos és sejtelmes tárgyat, amelynek nevét bitorolják az emberek, de amit soha ember nem látott: a megfoghatatlan világegyetemet... Bármilyen hihetetlennek tetszik is, azt hiszem, hogy van (vagy volt)

egy másik Alef, azt hiszem, hogy a Garay utcai Alef hamis Alef volt. ...

Vajon egy kő mélyén rejtőzik ez az Alef? Akkor láttam, amikor mindent láttam, de aztán elfelejtettem? Elménket mállasztja a feledés; évek tragikus porladásában magam is egyre inkább összezavarodom... (20)

A világ útvesztő, tükrök, maszkok, sorsok, szavak, tettek és az idő labirintusa, ahol folyton a helyes utat keressük és reméljük, de mégsem ismerhetjük ki magunkat. Borges mégis arra invitál minket, hogy az értelem esztétikájában (21) gyönyörködjünk, arra invitál minket, hogy egy gazdagabb élet által üdvözljük. Hogy az igazság, az erény és az értelem – s persze a szépség, amely a költészet lényege – által üdvözljük. (22)

Csakhogy, miként a „Körkörös romok” hőse, Borges sem hisz abban, hogy valaha is elválasztható a fikció és álom attól, amit nem álmodunk, mert az univerzum zürzavaros labirintus, s az istenek, akik építették, meghaltak ... Az istenek, akik építették, örültek voltak. (23) Vagy a labirintusban talán mégis rejlik valamiféle örök értelem is? Talán. De sokkal valószínűbb, hogy a rend csak illúzió. Az a legnagyobb varázsló – írja Novalis emlékezetes módon –, aki oly mértékben el tudja kápráztatni magát, hogy valós jelenségnek tartja önnön képzelgését. Nem a mi esetünk ez? De ez, mondom én. Mi magunk álmodtuk meg a világot. Erősnek, titokzatosnak, láthatónak álmodtuk meg, térben szilárdnak, időben pedig maradandónak; ám ott hagyunk az építményben néhány parányi, örök, ésszerűtlen repedést, hogy tudjuk: hamis. (24) S persze az is lehet – miként néhány új-platonista gondolja –, hogy az istenek (vagy mi magunk), akik a világot teremtették, már annyira távol álltak az istenségtől, hogy alig várhatunk tőlük értelmet. (25)

Mégis, nincs más lehetőségünk, mint keresni. Nincs más lehetőségünk, mert bizonyos, hogy az egymásutániség elviselhetetlen nyomorúság, s hogy nagyra törő vágyainkkal az idő minden perce után és a tér minden gazdagsága után sóvárgunk. (26) Nincs más lehetőségünk, – miként *Paracelsus* mondta –, mint kérdezni, bekopogni, s remélni; remélni, hogy legalább valamit megértünk. – Ki vagyok én? Kicsoda bármelyikünk is? Kik vagyunk? Talán egyszer megtudjuk. Talán nem. De addig is, mint Szent Ágoston mondta, a lelkem ég, mert mindent meg akar tudni. (27)

„Megteremti és kielégíti a gondolkodás irodalmának szükségét”

A kritikusok megdöbbenek *Flaubert* utolsó korszakának hanyagságain, nemtörődöm-ségén vagy szabadosságán; én jellekpet látok benne. A „Bovaryné”-ban megalkotott realista regénynek maga *Flaubert* az első rombolója. Szinte tegnap írta *Chesterton*: „Meglehet, hogy elhal velünk a regény. *Flaubert* ösztönösen megérezte a műfaj halálát, amely íme, már beteljesül – hiszen mi más a síkokkal, időrendekkel és túlzó részletekkel tele-tűzdelt „Ulysses”, ha nem egy műfaj csodálatos agóniája?” (28)

Borges a klasszikus irodalmi örökséget felvállalva akkor értekezett a regény stílárisközözeiről, akkor biztatott ezek olvasására, amikor mások ezek haláláról beszéltek. Abban az időben alkotta meg életművének jelentős részét, amikor a világos cselekményvezetést és a kalandot nem tartották az irodalmi esztétikum lényeges részének. Abban az időben, amikor a történetet olyan elemnek tekintették, amely könnyen felmorzsolhatja az aprólékos környezetábrázolásban, a végtelen emlékezetben, a mélylélektani merengésekben vagy a végletekig fokozott abszurdban rejlő művészi értékeket. Olyan időkben írt pergő cselekményű elbeszéléseket, fantasztikus történeteket és a krimet, olyan időkben vallotta irodalmi mesterének *Cervantest*, *Henry Jamest*, *Kiplinget*, *Hawthorne-t*, *Shawt*, *H. G. Wellst*, *Poe-t*, *Stevensont*, *Chestertont* vagy *Wilkie Collinst*, amikor a szöveg értelmének megfejtését, az olvasást erőfeszítésnek és nem szórakozásnak tekintették. Akkor vállalta, hogy racionálisan megérthető események keretében mutatja be akár a világ irracionálisát is, amikor látszatnak minősítették a megértést, amikor a cselekmény, a világ s az ember széteséséről beszéltek. Akkor tartotta az okság megjelentését a regényírás lé-

nyegének, amikor mindenféle rendet illúzióknak mondtak, s az értékes irodalomtól idegennek tartották azt, ami ezt jeleníti meg (hacsak nem az örületben rejlő rendről volt szó.) – Van valami, ami teljesen evidens és biztos: irodalmunk a káosz felé tart. A szabad vers felé törekszik, mintha az könnyebb volna, mint a kötött formák; holott valójában nagyon is nehéz. Az irodalom meg akar szabadulni a cselekménytől, minden teljesen ködös lett. Kaotikus korunkban van valami, ami szerényen fenntartja a klasszikus erényeket: a krimi. Tekintve, hogy olyan kimit, amelynek nincs eleje, közepe és vége, nem lehet megérteni. ... Én azt mondanám a krimi védelmében, hogy nem szorul védelemre; noha némi lenézéssel olvassuk, a krimi a rend megtestesítője egy rendetlen korban. (29)

Borges a klasszikus irodalmi örökséget felvállalva úgy újította meg az esszé és a novella műfaját, hogy tartalmilag kitágította azokat, eközben azonban gondosan elkerülte a tartalmat romboló posztmodern formai megoldásokat és fenntartotta a világos gondolat-cselekményvezetés igényét, annak ellenére, hogy korábban sosem látott mennyiségben csempészett irodalmi, történelmi, földrajzi, filozófiai s olykor tudományos hivatkozásokat szövegeibe. Borges vállalta, hogy igazi kérdéseket, igazi filozófiai és metafizikai kérdéseket állítson nemcsak esszéinek, hanem történeteinek középpontjába is, s ezzel – miként Bioy Casares mondta – megteremti és kielégíti a gondolkodás irodalmának szükségét... (30)

A titokzatosságot árasztó képek, idézetek, történetek, helyek, személyek fontosak és célzottak ugyan Borgesenél, de mégis másodlagosak. Mindezek csak kiindulópontként, eszközként, érvként és megerősítésként szerepelnek nála, mert abban, amit írt, mindig elsődleges maradt a gondolat, amely akkor zseniális, ha túléli a történetet.

Borges nem is titkolja, hogy számára az irodalom, az írás, a könyv, a nyelv, a szó felfedezés, amely gondolkodásra serkenthet bennünket, arra, hogy igyekezzünk megérteni a világegyetemet. (31) Ezért aztán tökéletesen illik írásaira az a jellemzés, amit ő adott a sokat emlegetett mesterről, *Edgar Allan Poe*-ről: Poe nem akarta, hogy a bűnügyi történet realista műfaj legyen, azt akarta, hogy intellektuális műfaj legyen, ha úgy tetszik fantasztikus műfaj, de amely nem csupán a képzelettől, hanem az értelemről fantasztikus; mind a kettőtől természetesen, de főleg az értelemről. (32)

De csalódás éri azt, aki azt hiszi, hogy Borges írásaiban valami rendszeres filozófia absztrakt kifejtésével fog találkozni. Téved, aki Borgesban az intellektualizmus – korunk időhiányban élő embere számára talán szimpatikusan – tömör, de sivár, száraz és elvont szerzőjét látja. S téved az is, aki azt hiszi, hogy írásai valamilyen elvontan megfogalmazható alapelvek illusztrációi (miként a filozófiai irodalom más képviselőinél láthatjuk). A költészetéről tartott előadásában tisztán és világosan fogalmazza meg a konkrét helyzetekhez, eseményekhez, történetekhez kötődő, abból kibomló s oda visszaérkező gondolkodásmódját: Vannak, akik alig érzik a költészetet; ők többnyire a költészet tanításával foglalkoznak. Én azt hiszem, érzem a költészetet, de nem hiszem, hogy tanítottam volna; én nem azt tanítottam, hogy ezt vagy azt a szöveget szeretni kell: én azt tanítottam a diákjaimnak, hogy az irodalmat szeressék, hogy az irodalomban a boldogság egyik formáját lássák. Én szinte képtelen vagyok elvontan gondolkodni, bizonyára észrevették, hogy folyton idézetekre és emlékekre támaszkodom. Hasznosabb lesz, ha nem elvontan beszélgetünk a költészetéről – az csak az unalomnak vagy a lustaságnak egyik formája –, hanem kiválasztunk két spanyol szöveget, és megvizsgáljuk. (33)

Borges nagysága épp abban rejlik, hogy ő gondolatainak megformálásában konkrét,

A titokzatosságot árasztó képek, idézetek, történetek, helyek, személyek fontosak és célzottak ugyan Borgesenél, de mégis másodlagosak. Mindezek csak kiindulópontként, eszközként, érvként és megerősítésként szerepelnek nála, mert abban, amit írt, mindig elsődleges maradt a gondolat, amely akkor zseniális, ha túléli a történetet.

életszerű és művészileg is tökéletes akart lenni; miként a szerzőtárs és barát *Adolfo Bioy Casares* jellemezte „Az elágazó ösvények kertjé”-nek megjelenésekor: novelláiban semmi sem felesleges (és nem is hiányzik), mindent a téma követelményeinek rendel alá (nincsenek benne merész rendbontások, melyek bármilyen írást modernné tesznek, de egyben öregítenek is). Nincs egyetlen hiábavaló sor sem. A szerző sohasem magyaráz egy-egy gondolatot azután, hogy az olvasó már megértette. Bölcs és finom igyekezet van benne: a leghatékonyabban kihasználja az idézeteket, a szimmetriákat, a neveket, a műjegyzékeket, a lábjegyzeteket, az asszociációkat, az utalásokat, a valódi és kitalált szereplők, országok és könyvek kombinációját. (34)

Abban az időben szólt Borges éterien tiszta hangja, amikor az eszmények, amelyeket ő követett, letűnt korok maradékának látszottak. Sohasem zengett dicshimnuszokat a társadalmi egyenlőségről, *Marx, Lenin, Trockij, Che, Castro* vagy mások ideológiáiról, de nem is támadta azokat, ugyanakkor nem zárkózott a l'art pour l'art kényelmes, tartalmatlan elefántcsonttoronyába. Ideológiai elkötelezetlenség, metafizikai problémák, feszültség, filozófiailag is artikulálható gondolat, hagyományos esztétikai értékek, világos cselekményszövés, egyetemes műveltség, boldogság. Értékek ezek korunkban? Abban a korban, amikor a műveletlenség, az olvasatlanság, a túlhajtott élvezet vagy az ezzel egy-lényegű aszkézis, a káosz, az elvekben való vakhit, a pénz, a más kultúrákkal szembeni intolerancia jelenik meg normaként? Talán igen. Talán Borges sikere ezt mutatja.

„Egy könyvben a legfontosabb a szerző hangja, az a hang, ami hozzánk szól”

„Mindig azt mondtam a tanítványaimnak, hogy ne csináljanak bibliográfiát, hogy ne olvassanak kritikákat, olvassák magukat a műveket; lehet, hogy keveset fognak belőlük érteni, de élvezni fogják az olvasást, és mindig hallani fogják valakinek a hangját. Azt mondanám, hogy egy szerzőből a legfontosabb a hanglejtése, egy könyvben a legfontosabb a szerző hangja, az a hang, ami hozzánk szól.” (35) – Borges hangja mindenkire szól, akit megfog intellektualizmusa, metaforáinak pezsdítő kavargása, szimbólumainak sokirányú továbbgondolhatósága, mágikus realizmusa, alakjainak álomszerű titokzatos-sága és persze mindezek finom öniróniája. – „Valami kis állása van egy hitvány könyvtárban a város déli felében” – írja „Az Alef” egy szereplőjéről – ; tiszteletet parancsoló, egyszermind tehetetlen ember... Szellemi tevékenysége szakadatlan, szenvedélyes, sokoldalú és jelentéktelen. Ontja a haszontalan párhuzamokat és a fölös aggályokat... Ezeket a gondolatokat olyan sutának találtam, kifejtésüket pedig olyan üresnek és dagályosnak, hogy rögtön úgy éreztem, valami közük van az irodalomhoz. (36)

Mindenkihez szól Borges, aki kedvét leli szürrealisztikus költői képekben, filológiai utalásokban és gondolatban egyaránt gazdag briliáns stílusú történekmekben, esszéikben, versekben.

Mindenki, aki elfogadja Borges véleményét, hogy ugyancsak kétes az a tudás, amelynek nem valamilyen gondolat az alapja (37), az vezetésével egy olyan világegyetemet járhat be, amelynek ha megérti törvényeit, akkor magáról is megtudhat valamit. – „De akik keresték, valamiről megfeledkeztek: a nullával egyenlő a valószínűsége annak, hogy az ember megtalálja saját Igazolását vagy akár az Igazolás valamely csalóka változatát.” (38) Ha viszont így van, akkor miért hallgassuk Borges hangját? Egy könyv tele lehet hibával, lehet, hogy más véleményen vagyunk, mint a szerző, de akkor is van benne valami szent, valami isteni, nem a babonás tiszteletből, hanem a boldogság, a tudás keresésének vágyából következően. (39) „Különben is keleten még mindig él az a felfogás, hogy a könyvnek nem az a feladata, hogy felfedje a dolgokat, csupán az, hogy segítségünkre legyen a felfedezésben. ... arra ösztökélik az olvasót, hogy tovább gondolkodjék. (40) ... ha nem érzitek a szépséget, ha egy történet nem kelt bennetek kíváncsiságot, hogyan folytatódik, akkor a szerző nem nektek ír. Tegyétek félre, hisz olyan gazdag az iro-

dalom, hogy találtok majd valamilyen figyelemre méltó író...” (41) – Borgest, kérem, ne tegyék félre. Ő a nagy mesélők könnyed hangján örök kérdésekről szól hozzánk. S még ha nem is találunk problémáinkra megnyugtató válaszokat nála, hallgassuk őt; mert kristálytisza hangján évezredek kultúrája szólal meg; mert biztosan gazdagabbak leszünk általa, mert a szenvedély, amely őt fűti, a tudás és a boldogság keresésének szenvedélye; mert az érdekesség, a gondolkodás, a megértés és az esztétikum élményét egyszerre elhetjük át vele; mert megtudhatjuk tőle, hogyan lehet hűnek maradni olyan inkonzisztens alapokhoz, mint az irodalom (a szépség, a nyelv és a kultúra), a gondolat (a rend és az értelem) és a világegyetem (az örök rejtély és káosz). S nem kis csoda és boldogság rejlik mindebben.

S még egy utolsó érv: Ha valamit nehezen olvasunk, a szerző szándéka meghiúsult. Ezért azt gondolom, hogy Joyce például alapjában véve megbukott, mert művét lehetetlen erőfeszítés nélkül olvasni.

Egy könyv olvasásához nem kell erőfeszítés, a boldogsághoz nem kell erőfeszítés. (42)

Tegyük hozzá: Borges kétkedő és csevegő (43) írásainak olvasásához nem kell erőfeszítés.

Jegyzet

- (1) *A vakság / Az ős kastély*. Európa, Bp, 1999. 267–268. old.
- (2) *A könyv / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 21. old.
- (3) *A könyv / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 20. old.
- (4) LARBAUD, V.: *Borgesről*. Nagyvilág, 1997/3–4. sz. 248. old.
- (5) CASARES, A. B.: *Az elágazó ösvények kertje*. Nagyvilág, 1997/3–4. sz. 250. old.
- (6) *A valóságteremtés / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 48. old.
- (7) *A Kabbala védelmében / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 39. old.
- (8) *A könyv / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 15. old.
- (9) *A Homérosz-fordítások / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 72. old.
- (10) *A Homérosz-fordítások / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 71. old.
- (11) *A harcos és a rabnő története / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 104. old.
- (12) *Averroes nyomában / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 130. old.
- (13) *A titkos csoda*. Európa, Bp, 1986. (fülszöveg)
- (14) *A bokharai Abenhakán, aki a maga labirintusában halt meg / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 141. old.
- (15) *A bokharai Abenhakán, aki a maga labirintusában halt meg / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 142. old.
- (16) *Bábeli könyvtár / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 20. old.
- (17) *Képzelt lények könyve*. Helikon, Bp, 1988. 6. old.
- (18) *Körkörös romok / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 6. old.
- (19) *Averroes nyomában / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 130. old.
- (20) *Az Alef / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 165–170. old.
- (21) *Akhilleusz és a teknősbéka örökös versenyfutása / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 84. old.
- (22) *Emanuel Swedenborg / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 63. old.
- (23) *A halhatatlan ember / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 93. old.
- (24) *A teknősbéka átváltozásai / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 95–96. old.
- (25) *A kabbala / Az ős kastély*. Európa, Bp, 1999. old.
- (26) *Az örökkévalóság története / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 140. old.
- (27) *Az idő / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 101. old.
- (28) *A Bouvard és Pécuchet védelmében / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 103. old.
- (29) *A krimi / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 83. old.
- (30) CASARES, A. B.: *Az elágazó ösvények kertje*. Nagyvilág, 1997/3–4. sz. 250. old.
- (31) *A kabbala / Az ős kastély*. Európa, Bp, 1999. 256. old.
- (32) *A krimi / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 74. old.
- (33) *A költészet / Az ős kastély*. Európa, Bp, 1999. 230–231. old.
- (34) CASARES, A. B.: *Az elágazó ösvények kertje*. Nagyvilág, 1997/3–4. sz. 252. old.
- (35) *A könyv / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 20. old.
- (36) *Az Alef / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 157–158. old.
- (37) *A valóság utolsó előtti változata / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 27. old.
- (38) *Bábeli könyvtár / A titokban végbement csoda*. Kriterion, Bukarest, 1978. 22. old.
- (39) *A könyv / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 23. old.
- (40) *A könyv / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 12–13. old.
- (41) *A költészet / Az ős kastély*. Európa, Bp, 1999. 230. old.
- (42) *A könyv / A halhatatlanság*. Európa, Bp, 1992. 19. old.
- (43) *A valóság utolsó előtti változata / Az örökkévalóság története*. Európa, Bp, 1999. 27. old.

A paradigmaváltás dilemmái a középfokú magyartanításban

Az irodalom jelenkori elméletei és az irodalom oktatása közti viszony tárgyalása egyszerre elméleti és gyakorlati feladat. Elméleti, amennyiben az irodalomtudományban az utóbbi időben megtörtént paradigmaváltások, horizonteltolódások nyomán az irodalmi szövegek olvasásának gyakorlatában beállt változásokat ismerteti, gyakorlati, amennyiben e változásoknak az oktatásban tapasztalható hiányára próbál megoldást keresni.

Ennek a törekvésnek a célja kettős. Egyrészt sürgető a változás elindítása az irodalomoktatásban annak érdekében, hogy e tárgy valóban korszerű ismereteket közvetítsen a diákok felé, az elsajátítandó tananyag ne csak mint „diákdühítő adathalom meredjen az értetlen tömegekre”, ne csak egy, a diákok memorizálási képességének tesztelésére alkalmas terep legyen, hanem megoldási kísérletek sokasága az információs robbanás korában élők számára is. Másrészt célul tűzhető ki az elefántcsonttoronyba visszavonult tudomány és a mindennapi élet között kialakult szakadék áthidalása, az elmélet gyakorlati életre kifejtett hatásának tudatosítása, alkalmazása.

Mínthogy a változás gyökerei a múltban keresendők, célszerű e dolgot az irodalom oktatásában régóta uralkodó paradigma elavulásának folyamatával kezdeni.

Az irodalomtanítás – amint azt az összetett szó kettős tartalma is mutatja – kettős természetű, mindkét tudomány – irodalom, neveléstudomány – jegyeit magán viseli, a két tudományban uralkodó nézetek egyszerre fejtik ki hatásukat e területen. Ahogy a neveléstudomány paradigmaváltásai, úgy az irodalomtudományéi is átgyűrűztek az oktatásra (ez természetesen nemcsak az irodalomoktatás specifikuma, ezzel a ténnyel minden tudományos terület oktatóinak szembe kell nézniük). Milyen nézetek uralkodtak/nak tehát a két tudomány felől az irodalomoktatásban?

Ilyen volt

A magyar irodalomoktatás jellegének megvilágítására célszerű egy analógia bevezetése. Az analógia a brit oktatás történetéből való, az oxfordi és cambridge-i modell szembenállása az analógia alapja. Az oxfordi oktatásművészet középpontjában egyfajta elitképzés áll. Ennek a modellnek a központi metaforája a Mihály Ottó-féle töltőállomás lehetne. Itt a cél egy kanonizált műveltségművelethagyományozása. Ezen műveltség elsajátítása a kulcsa az iskolai fokozatok közötti továbblépésnek, a szelekciónak. Ez egy konzervatív jellegű oktatás-koncepció, ugyanis a megmerevedett, klasszicizált műveltségművelethagyomány függetlenedik a változásoktól, nem tart lépést a korrallal, a célja egy egységesen művelt „szabadkőműves” típusú zárt társadalmi elit megtartása, valamint a tananyag elsajátítása sikerének függvényében történő szelekció. Ebben a szelekciós funkcióban az elsajátított tudomány kilép az eredeti funkciójából, rajta keresztül egy önmagán kívül álló dolog válik mércévé. A tudomány oktatásának korszerűsítésére, a tudomány alakulásával való lépéstartásra ebben a paradigmában nincsen szükség, a diákok szelekciójára egy valóságtól meghaladott, eltávolodott tudomány adathalmaza is megfelelő. A másik modell, a cambridge-i ezzel

szemben a való világ mércéjén való megfelelésre készíti elő a hallgatóit. Ez annak a következménye, hogy ez az iskolai modell olyan társadalmi környezetben fogant meg, amelyben a szelekció mind későbbre, az iskolán kívülre tolódik, az iskoláztatás általánosan elérhetővé válik minden társadalmi réteg számára. Ebben a paradigmában az iskola saját versenyképességének megtartása érdekében arra kényszerül, hogy hallgatóit mindig korszerűbb, alkalmazható ismeretekkel lássa el. Ez esetben az ismeretek megszerzéséről áttevődik a hangsúly az ismeretek megszerzésére vonatkozó stratégiák elsajátítására.

Egy dologban mindkét modell megegyezik, mindkettő annak a társadalmi berendezkedésnek a reprodukciójára törekszik, amelyben megfogant.

Ebből az analógiából a magyar irodalomtanításra vonatkoztathatóan párhuzam az előbb említett oxfordi modellel vonható, amelyet a hazai elméleti terminussal a porosz utas módszerként emlegetnek. Ehhez képest a közelmúlt Nemzeti Alaptanterve sem hozott lényegi változást – annak ellenére, hogy megvalósításában bizonyos szabadságot hozott a központi tantervhez képest, ugyanis műveltségi területek, kánonok elsajátíttatása áll középpontjában, stratégiák elsajátítása helyett (persze kérdés, hogy az utóbbi megvalósítható volna-e olyan erősen kanonikus jellegű tantárgyi területek esetében, mint az irodalom)

Az irodalomtudomány jelenlegi oktatása mögött a háttérben egy meglehetősen koros és idejétmúlt elméleti bázis működik. Ez a bázis még a századeleji, pozitivistá történeti szemléletmódban leli meg alapjait. Ennek a tudományosságnak a fogalmi háttere nem önálló, a történettudomány koncepcióját alkalmazza az irodalomtudományra. Retrospektív módon tételezi fel az irodalom folytonosságát, ezzel mintegy a történettudomány égíse alá rendelve azt. Ehhez a lineáris történeti képzethez társul a marxista történettudomány teleologista célelvűsége, valamint az, hogy az irodalom története nem más, mint az írók, költők életrajzának sorozata. Ennek eredménye, hogy a széles körben alkalmazott tankönyvek felépítése még ma is fontosként kiemelt művekkel az életművön belül a történelmi háttérszerzői életrajzi háttérutvonalát bejárva jut el tulajdonképpen feladatához, a szövegekről való diskurzushoz, az interpretációhoz. De ha el is jut idáig, rendszerint le is ragad az „író ezzel azt akarta mondani...”-típusú, az interpretáció aktusát rövidre záró kijelentéseknél. Ezzel azt állítván az irodalmi tényekről – a történelmi leletek analógiájára –, hogy azok által megközelíthető, megragadó a múlt, ahelyett, hogy engedve a modern irodalomtudomány befogadáscentrikus, olvasáscentrikus mechanizmusainak, a szövegek és az olvasó közötti párbeszédre helyezné a hangsúlyt.

Szükségesnek látszik a dolgozat e pontján felvázolni a művekről, az irodalomról való gondolkodásban az utóbbi évtizedekben bekövetkezett elmozdulásokat annak érdekében, hogy világossá váljék az irodalmi szövegek, a befogadók (jelen esetben a diákok) és az irodalom tanításának gyakorlata között kialakult távolság mibenléte.

A változások megértéséhez a múlt század közepéig kell visszamenniük. Ekkor született egy, a későbbiek szempontjából igen jelentős elméleti munka. Szerzője, egy bizonyos *Hippolyte Taine*, maga is tanár, a francia Akadémia tagja. Legfontosabb irodalommal foglalkozó művét, *„Az angol irodalom története”*-t éppen az az irodalomszemléletben tapasztalható szituáció hívta életre, mint jelen dolgozatot. Ez a mű találta fel a szellemtudományok számára a korszellemet. Teljesen tisztában volt vele, hogy egy bizonyos korszaknak minden jelensége összefügg egymással, ugyanaz a titkos valami nyilvánul meg egy kor irodalmában,

Számos elképzelés született a Hans Robert Jauss neve által jelölt konstanzi recepcióesztétikától kezdve a Harold Bloom-féle szövegcentrikus New criticism-en át a gadameri vagy Paul de Man-i dekonstrukciókig. Ezek az utóbbi időket meghatározó szellemi irányok azonban nem hagytak nyomot a magyar középfokú irodalomoktatásban, képtelenek voltak vetélkedni a fennálló utópозitivistá-szellem-történeti iskolákkal.

zenéjében, öltözködésében stb. Fel is fedezte ezt a közös valamit, ami összetartja a jelenségeket, de nem tudatosodott benne, hogy ez a közös dolog mennyire szellemi természetű, időbe vetett, és ez által mennyire mozgékony. Ebből következett az a nézete, mely szerint a műalkotás mozdulatlanul létező jelentése megközelíthető az utólagosság nézőpontjából. Az elit gondolat híveként Taine kikövetkeztetett bizonyos korokban bizonyos centrumokat, melyek köré a szellemtudományok jelenségei csoportosulnak, nem véve észre, hogy módszerének, koncepciójának rendeli alá a jelenségeket. Ezzel akaratlanul is egy arisztokratikus, kanonizáló szemléletet vezetett be a szellemtudományok oktatásába, mely a hagyományok, kánonok tisztelétét, az organikus fejlődésben való bizalmat ajánlotta a megértés kulcsaként.

Nagyjából ez az az elméleti háttér, amely ma is áthatja irodalomkönyveinket, és amely miatt ellenérzés, értetlenség érezhető a tanulók/befogadók részéről az irodalomban ezután bekövetkezett változások, nevezetesen a kései modernség (avantgárd) és a posztmodernség jelenségei iránt.

Erre az erősen konzervatív, hagyomány- és kánonelvű koncepcióra olyan, a magyar irodalomkutatást máig meghatározó átfogó munkásságok épültek, mint *Babits Mihályé*, *Horváth Jánosé*, *Szerb Antalé*. Pedig számos elképzelés született a *Hans Robert Jauss* neve által jelzett konstanzi recepcióesztétikától kezdve a *Harold Bloom*-féle szövegcentrikus New criticism-en át a gadameri vagy *Paul de Man*-i dekonstrukciókig. Ezek az utóbbi időket meghatározó szellemi irányok azonban nem hagytak nyomot a magyar középfokú irodalomoktatásban, képtelenek voltak vetélkedni a fennálló utópozitivistaszellem-történeti iskolákkal. Ennek oka azonban nem az irodalomtudományos élet, hanem az oktatási rendszer felől világhatározható meg.

A kánonok szerepe az oktatás szempontjából

A pozitivistai irodalomtudományi szemléletmód a történelmi viszonyok fényében termeli ki saját kánonjait. Ez erősen megkérdőjelezi a kánonok létjogosultságát, megkérdőjelezi a tanítható/tanítandó művek körét, azok érvényességét. Miért vehet el egyfajta szemléletmód bizonyos műveket, miért teszi a másik válogatásának csúcsára? Célszerű volna az irodalom oktatásában az uralkodó válogatott művek köre helyett az ítéletalkotásra, az ítéletalkotásra való képesség kialakítására helyezni a hangsúlyt, széles módszertani-szemléleti, olvasástechnikai gyakorlattal megismertetni a tanulókat. Ezáltal a kánonalkotás jelenségével nem számolnánk le. Lehetetlen vállalkozás is volna, hiszen a kánon jogosultsága vagy érvénytelensége különösen fontos kérdés az oktatás szempontjából, e vita elválaszthatatlan az irodalom, sőt a művészetek taníthatóságától. Az ajánlott olvasmányok jegyzéke, a tananyag az irodalom intézményeitől függ, és közeli rokonságban van a többi művészet kánonjaival, a múzeumok és a művészettörténészek válogatásával, a műtárgyak kelendőségével, megbecsülésével, sőt a hangversenyek előadásának gyakoriságával is. A kánonalkotással való leszámolás helyett kívánatos volna a válogatás képességét elsajátíttatni a felnövekvő generációkkal. A történeti szemléletet pedig hagyjuk egy lehetségesként a sok közül. Tehát a viszonylagosság helyett, amelyet a mindenkorai politikai, ideológiai áramlatok mosnak az irodalom áramába, az egyetemességre kell helyezni a hangsúlyt. Ezt az egyetemességet pedig – látszólag paradox módon – a folyton megújuló elméleti áramlatok oktatásba való bevezetésével lehet elérni.

Ez a két szembeállított oktatási modell abban a társadalmi berendezkedésben leli meg önnön eszméi háttérét, amely saját reprodukciója érdekében megteremtette azt. Az erősen kánonelvű irodalomoktatás vagy olyan korokban vált politikai-világnézeti tartalmak hordozójává, amikor az európai kultúrhagyomány került fenyegető veszélybe, amikor ordas eszmék támadtak rá (lásd világháborúk körüli irodalom, Holocaust-irodalom), vagy egy erősen diktatórikus berendezkedés találta meg az oktatásban rejlő módszeres tudatformálás médiumát. Az előbbi történelmi helyzet, a Taine-i értelemben vett millió hívta életre Babits Mihály 'Az európai irodalom történeté'-t és a Szerb Antal-féle 'Világirodalomtörténet'-et. A másik oldalon pedig diktatórikus rendek állíthatták szócsovévké *Szabó Dezső* 'Elsodort falu'-ját, vagy sajátíthatták ki *József*

Attilát bizonyos kommunista tartalmú versei alapján kommunista költőként. Ez utóbbi példa jelzi talán leglátványosabban, hogy a kanonizáció aktusa milyen mértékben képes zárójelbe tenni az irodalom mibenlétét, alárendelve az eszméknek. Egy módszertani változatosságot gyakorló, plurális, dekanonizáló, az irodalomtörténetet folyton dekonstruáló irodalomkutatás lehet modellje napjaink plurális eszmeiségű, politikailag liberális világának. Ebben a világban a tanuló/befogadó/olvasó nem kap készen (és nem is fogad el) konstruált tananyagot/világnézetet/irodalmi kánont, hanem az elsajátított/megismert irodalmi modellek ismeretében hoz politikai, esztétikai, kanonikus ítéleteket. Ezt az iskola padjaiban az irodalmon keresztül gyakorolja, hogy kikerülve az életbe különbséget tudjon tenni demagógia és szellemi szabadság között. Az irodalomoktatás persze ebben a felfogásban is csak eszköz marad, az irodalmon túli világban való tájékozódás eszköze. A különbség az előzőekben ismertetett modellekkel szemben, hogy itt a tanuló/befogadó/olvasó nagyobb szuverenitást élvez, élhet a választás lehetőségével az értékes/talmi, és korlátozás/szabadság között. Megszűnik a műalkotásban, elemzésben feltételezett centrum, szervező közép, az „anything goes” elve váltja azt fel, mint posztmodern szervező elv. Ahogy a modern hermeneutika áthelyezi a hangsúlyt az időben benne álló, mozdulatlan feltételezett művekről, kánonokról a szerző-mű-befogadó által alkotott háromszögű struktúrába, a mű létrejöttét a befogadás mozzanatától eredeztetve („a szerző halott” – *Roland Barthes*), az irodalom oktatásának úgy kellene a kánonok közvetítése felől kimozdulnia, a befogadói stratégiákkal operáló alkalmazott diszciplínává válnia.

Nem lehet feladatunk itt felsorolni, ismertetni azon irodalomelméleti, nyelvészeti diszciplínákat, amelyek egy fent vázolt oktatási gyakorlat elméleti hátteréül szolgálhatnak, már csak terjedelmi okoknál fogva sem, másrészt érezhetőek is bizonyos erre törekvő kísérletek a magyar szakirodalomban. Példaként idézhetők a *Sipos Lajos* szerkesztésében kiadott *’Irodalomtanítás az ezredfordulón’* és a *’Műelemzés – műértés’* című munkák, vagy a tanári kézikönyvként használható *’Újraolvasó’*-sorozat, illetve *Bókay Antal* *’Modern irodalomtudomány’* című szöveggyűjteménye.

Ide kíváncsnak azonban a fenti gondolatmenet ellen felhozható érvek is.

A paradigmaváltás lehetetlenségének okai

Thomas Kuhn *’A tudományos forradalmak szerkezete’* című munkájában sorra veszi azon lehetőségeket, módokat, amelyek útján az egyes paradigmák felváltják egymást. Ezek közül a legtanulságosabb és egyben a legszellemesebbnek tűnő állítás az, amely szerint az egyes paradigmák képviselőik kihálásával maguk is kihálnak. A példa szellemes, de az irodalomoktatásra csak részben vonatkoztatható. Az – mármint az oktatás rendszere – ugyanis úgy van megalkotva, mint a mesebeli királyi kincseskamrák, amelyek terve az építővel együtt a sírba száll és amelyhez azután csak az épület teljes lebontásával lehet hozzáférni. Ilyen az irodalomoktatás reformjának kísérlete is. Hiába próbálkoznánk új, korszerű alapokra helyezni a tanítást, ha a rendszer egyéb pontjai mozdulatlanok maradnának. Nevezetesen aligha helyezhető át a hangsúly szövegekkel például projekt módszer vagy csoportmunka kereteiben foglalkozó gyakorlati típusú oktatásra az adatközpontú, tananyag-reprodukálásra törekvő eljárás helyett, míg a magyar felvételi rendszer felülről erős nyomást gyakorol a középfokú oktatásra. Amíg a magyartanítás a diákok szellemi elitjét lefölöző húzóágazat, a felsőfokú jogi képzés számára csupán adathalmazok elsajátításának eszköze marad; amíg saját módszertana helyett a történettudomány részeként jelenik meg a tananyagban, addig egy kritikaelvű, a poétika saját belső rendszerére összpontosító irodalomoktatás nem válhat a középiskolások számára realitássá.

Másrészt, amíg a politika és kultúra olyan szorosan összefonódik, a mindenkori politikai elit olyan erős befolyást gyakorol az oktatásra, mint nálunk (lásd *’Nemzeti Alaptanterv’*, kerettantervek koncepciója, Holocaust-megemlékezés kötelezővé tétele az oktatási intézményekben stb.), addig lehetetlen vállalkozásnak látszik a rendszer tudományos, elméleti alapon történő megbontása.

Az iskolai teljesítmények szociokulturális megközelítése

A közoktatási intézmények teljesítményének, az oktatás hatékonyságának mérésével kapcsolatban az elmúlt években bőséges szakirodalom látott napvilágot. (1–5) Az iskolai tudás mérésének filozófiája és módszertana jelentősen megváltozott. Az elmúlt évtizedek oktatáspolitikája mögött meghatározóan a nagy tömegű hátrányos helyzetű rétegek mobilitását előmozdító társadalmpolitikai célok húzódtak meg. (6,7) A mindenki számára elsajátítható tudáselemek közvetítésére és elosztására egységes – réteg-specifikusan szelektáló – oktatási intézményrendszert, taneszközöket, oktatástechnológiát és forráselosztási mechanizmust rendeltek.

A központi irányítás következtében a tömegoktatásra épülő közoktatás értékelési rendszerét is lefelé nivelláló követelményekre és mérési módszerekre alapozták. A centrális szemléleti megközelítésből következően a folyamat tervezéséből, irányításából és értékeléséből kimaradtak azok a szempontok, amelyek az oktatási folyamat plurális kulturális sajátosságaira és mikrotársadalmi elemeire reflektálhattak volna.

A nagyobb tudástőke felhalmozása bizonyítottan jobb életminőséghez, gazdagabb személyes élethez, a társadalmi, gazdasági és kulturális reprodukció új minőségeihez vezet. A tudástőke összetételében és felhalmozásának stratégiájában, az induló esélyek kialakításában fontos szerepe van az elsődleges szocializációt biztosító családi közösségnek. A család az a primer kulturális milió, amelyben a kisgyermekkor kezdetétől, a szocializáció során a szubkulturális normák, viselkedésminták, érték-preferenciák, habitusok interiorizálódnak. A tanulási folyamatban – a kutatások szerint – sokkal nagyobb szerepe van a családnak, a mikro-környezetnek, a lakóhelynek, a kortárs csoportnak, a legújabb információközlő csúcstechnológiáknak, mint ahogy ezt eddig sejtettük. Az itt kialakított tanulási attitűdöket az iskola oktatási, nevelési folyamatai erőteljesen módosítják. (8, 9)

A társadalmilag konvertálható tudásnak a gazdasági, hatalmi státuszokban való felhalmozódására, a szimbolikus- és tudástőke akkumulálódásának folyamatára – a hazai szaktudományban *Ferge Zsuzsa* közvetítésével – *Bourdieu* (10) világított rá. A szimbolikus tőke kialakulásának és felhalmozódásának színtere a család. A szimbolikus tőke hordozói a kulturális ethosok, amelyek az egyes nemzedékek kulturális áthagyományozási folyamatában, a családi közösségek történelme során formálódnak és öröklődnek át. Az egyes társadalmi rétegek ethoszai történelmileg más-más értékpreferenciákkal rendelkeztek, tartalmuk társadalmi rétegenként eltérő. A családi ethosok sajátos karakterek, viselkedési minták, normák, gazdasági-társadalmi aspirációk, mobilitási utak, problémamegoldási modellek értéképképződményeiben öltének testet. Az iskolában megszerezhető tudás és az általa megcélzott társadalmi, gazdasági mobilitás ethosza elsősorban a középosztály tőkefelhalmozási eszköze.

Az iskolában elsajátítható tudástőke nem tételeződik egységes értékpreferenciaként a magyar társadalom egyre differenciálódó rétegei körében. Ugyanakkor demokratikus elvekre épülő oktatási rendszerünk ma is figyelmen kívül hagyja a plurális kulturális érték-közvetítés területi és mikro-társadalmi szükségleteit. Nemcsak az a kérdés, hogy a mai

magyar társadalomban az iskolai tudás-tőke mely rétegek számára jelent mobilitási esélyeket, hogy az iskola képes-e betölteni társadalmi mobilitási funkcióját. Kérdés az, hogy mi a szerepe a családnak az iskolában elsajátított tudás mennyiségének, tartalmának kialakulásában, valamint az is, hogy mit kezd a gyermeke jövőjéért felelős család az iskolában elsajátított tudással olyan helyzetben, amikor gyermeke számára szakmát, életpályát választ. E kérdések kapcsán kutatási eredményeink segítségével az iskolai tudás néhány szociokulturális összefüggésére kívánok rávilágítani.

A korábbi években, Csongrád megyében elvégzett iskolai tudásfelmérés kontroll-kutatásaként 1999. májusában Baranya megyében reprezentatív mintán megismételtük a tanulók tantárgyi teljesítményvizsgálatát. Mérésünket kiegészítettük a tanulók és tanáraik pszichológiai vizsgálatával, az iskola infrastruktúráját, finanszírozási és innovációs potenciálját feltáró mérési eszközökkel, valamint a családok szociokulturális helyzetét, művelődési és életstratégiáját feltáró kérdőívekkel. A 7. osztályosok és 11. évfolyamos diákok körében felvett 1168 családszociológiai kérdőívet a tanulók otthon, szüleikkel együtt töltötték ki. A mérési eszköz kérdései a tanuló, illetve a szülők iskolai és munkahelyi útjára, a lakóhelyen és az azon kívül zajló intézményi és nem intézményi szakmai, nyelvi, közhasznú továbbképzési, továbbtanulási eseményeire vonatkoznak. Kitérünk a család művelődési és pihenési szokásaira, oktatási és művelődési intézmények látogatottságára, fogyasztási és életmódbeli beállítódásaira, értékválasztásaira, jövedelmi és vagyoni helyzetük jelen és időbeli változásaira, lakóhelyi, munkahelyi körülményeikre és mobilitási aspirációira is. Rákérdeztünk a nyelvi, kulturális közösségekhez való kötődésükre, civil szervezeti aktivitásukra és a család életstratégiáját meghatározó gondjaira, terveire. A tanulók iskolai teljesítményét egyrészt a tanulók év végi tanulmányi átlagaival, másrészt a közoktatásban már használatos, továbbá saját fejlesztésű tantárgyi tesztekkel mértük.

A tanulók eredményességét vizsgálva az év végi tanulmányi átlagok, valamint a tantárgyi teszteredmények összesített átlagának összehasonlításakor ellentmondó adatok tárulnak fel a tanuló iskolai teljesítményéről. A tanulmányi érdemjegyek átlaga összességében jobb előmenetelt tükröz, mint a tantárgyi tesztekkel mért tudásszint. A vizsgálatban résztvevő tanulók év végi tanulmányi átlaga 3,6 volt. Amennyiben a 0–100 százalékgig terjedő tesztértékeket ötfokú skálán helyezzük el, akkor a tantárgyi tesztekkel mért teljesítmények átlaga 3,0. Mindkét teljesítmény-változó szerint is a legjobb tanulók a gimnáziumokban tanultak. A tanévet 4,1-

év végi átlagok	iskolátípus				együtt
	általános iskola	gimnázium	szakközépiskola	szakmunkásképző	
elégtelen	1,3%	–	1,1%		0,9%
elégséges	6,0%	4,6%	12,2%		6,5%
közepes	31,0%	26,8%	51,3%	66,2%	37,7%
jó	40,8%	44,4%	34,4%	33,8%	39,5%
jeles	20,9%	24,2%	1,1%		15,4%
együtt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

1. táblázat. A tanulók év végi tanulmányi átlagának iskolatípusonkénti megoszlása

teszt-eredmény	iskolátípusok				együtt
	általános iskola	gimnázium	szakközépiskola	szakmunkásképző	
0–20%	37,9%	3,2%	8,9%	10,5%	19,9%
21–40%	21,6%	19,1%	28,4%	7,0%	20,4%
41–60%	15,3%	20,1%	25,4%	28,1%	19,9%
61–80%	15,8%	17,0%	24,9%	36,0%	20,0%
81–100%	9,4%	40,6%	12,4%	18,4%	19,9%
együtt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

2. táblázat. A tanulók teszteredményeinek iskolatípusonkénti alakulása

es év végi átlaggal zárták le a gimnazisták, ugyanakkor a teszteredményük átlagértéke csupán 3,7 volt. A tanulmányi átlagtól (3,6) eltérőek a tantárgyi teszteredmények (2,3) az általános iskolákban. A szakmunkásképzőkben a 3,2-es év végi átlaghoz képest a tudás-teljesítmény 3,4-es átlaga alig módosult. (A mintában a leány tanulók súlya meghatározó volt). A szakközépiskolások körében a 3,2-es tanulmányi átlaghoz képest a teszteredmények átlaga (3,0) alacsonyabb volt. A gyengén és elégtelenül teljesítők meghatározó nagyságrendben a szakmunkásképzőkben tanuló diákok körében figyelhetők meg. A közepes eredményűek megközelítően egyenletesen oszlanak el a közoktatási intézmények egyes típusaiban.

A tanulók év végi osztályzataiból nyert adatok nemenkénti megoszlása mögött a fiúk-lányok eltérő habitusán túl alapvetően a pubertáskor sajátosságai, valamint a kulturális és személyes diszpozíciók közötti különbségek rejlenek. A lányok 64,3 százaléka jeles vagy jó tanuló, 31 százalékuk közepesen, 4,7 százalékuk elégségesen teljesít az iskolában. A fiúk 43,9 százaléka jeles és jó tanuló, 41,6 százalékuk közepes, 14,4 százalékuk tanulmányi előmenetele elégtelen vagy éppen csak megfelelt.

teszteredmények	nem	iskolátípus						együtt
		ált.	gimn. 4.	gimn. 6.	gimn. 8.	sz. k.	sz.m.	
0–20%	fiú	62,7	0,0	0,0	2,4	7,7	0,0	72,8
	lány	17,2	1,2	0,0	0,6	1,2	7,1	27,2
	együtt	79,9	1,2	0,0	3,0	8,9	7,1	100,0
21–40%	fiú	24,6	7,7	2,6	2,1	16,4	0,0	53,3
	lány	20,5	9,2	2,1	2,6	8,2	4,1	46,7
	együtt	45,1	16,9	4,6	4,6	24,6	4,1	100,0
41–60%	fiú	14,5	4,8	2,7	0,5	16,1	5,4	44,1
	lány	18,8	14,5	3,8	2,7	7,0	9,1	55,9
	együtt	33,3	19,4	6,5	3,2	23,1	14,5	100,0
61–80%	fiú	18,5	3,6	1,0	0,5	15,5	10,8	50,0
	lány	16,0	11,9	6,7	1,0	6,2	8,2	50,0
	együtt	34,5	15,5	7,7	1,5	21,6	19,1	100,0
81–100%	fiú	12,0	7,8	10,4	1,0	7,8	2,6	41,7
	lány	8,8	22,9	13,0	2,1	3,1	8,3	58,3
	együtt	20,8	30,7	23,4	3,1	10,9	10,9	100,0

3. táblázat. A tanulók nemének és iskolatípusának alakulása az ötfokú teszteredmények szerint

A tanulmányi tesztek eredményei az év végi érdemjegyeknél árnyaltabb képet nyújtanak a tanulóknak az egyes iskolatípusokban nyújtott teljesítményéről. (3. táblázat) Az összes iskolatípusban a tesztek eredményeinek 40 százalékát sem teljesítők körében a fiúk aránya közel kétharmados volt. Különösen az általános iskolában kirívóan nagyok a fiúk teljesítmény-mínuszai. A közepes (41–60 százalék) teljesítményű tanulók körében a lányok 10 százalékkal nagyobb arányban vannak, mint a fiúk. Az általános iskolákban és a gimnáziumokban több a közepes teljesítményű lány. Ugyanakkor a jobb iskolák szívéhatásának köszönhetően a szakközépiskolákban a közepes tesztértékekkel rendelkező fiúk számaránya közel 10 százalékkal meghaladja a lányok közepesen teljesítőinek csoportját. A 80 százalékos, jó teszteredmények nemenkénti és iskolatípusonkénti arányai kiegyenlítettebbek. A 100 százalékos, kiváló tudást bizonyítók között több lány volt (58,3 százalék), mint fiú (41,7 százalék). A gimnazisták között háromszor több a maximális teljesítményt nyújtó lány (22,9 százalék), mint fiú (7,8 százalék). Viszont az általános iskolákban (12,0 százalék) és a szakközépiskolákban (7,8 százalék) majdnem megduplázódott a maximális eredményeket nyújtó fiúk aránya a lányokéhoz képest.

Az iskolákban nyújtott teljesítmények településtípusonként eltérő eredményeket mutatnak, amennyiben az év végi érdemjegy adatait és a tantárgyi tesztekben nyert eredményeket vetjük össze. Reprezentatív mintánkban öt településtípusban vizsgáltuk az általános iskolák, gimnáziumok, szakközépiskolák, szakmunkásképzők tanulói teljesítmé-

nyét. A vizsgált településtípusok: megyei jogú város, 10 000 fő lélekszámnál nagyobb és kisebb városok, valamint az 5000 fő lakosságszámnál nagyobb és kisebb községek. Mindkét változó elfedi a „településlejtőt”, vagyis azonos településtípusokban a jó és kevésbé eredményes iskolai tanulói teljesítményeket homogenizálják. (4–5. táblázat)

település-típus	év végi átlagok					együtt
	nincs info.	elégtelen	elégséges	közepes	jó	
nincs információ	–	–	–	–	–	–
megyei jogú város	4,1%	1,3%	9,2%	38,3%	36,8%	10,2%
város (10000 és több)	13,2%	–	3,5%	33,1%	37,0%	13,2%
város (9999 és kevesebb)	–	–	20,9%	11,6%	41,9%	25,6%
község (2000 és felette)	1,6%	–	–	25,4%	46,0%	27,0%
község (1999 és kevesebb)	1,6%	1,6%	8,1%	37,1%	31,5%	20,2%
együtt	7,6%	0,8%	7,1%	34,1%	36,5%	13,9%

4. táblázat A tanulók év végi tanulmányi eredményének településtípusonkénti alakulása

település-típus	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
megyei jogú város	50,3%	55,4%	52,3%	34,3%	38,1%	46,1%
város (10000 és több)	14,2%	19,3%	25,9%	43,4%	50,8%	30,7%
város (9999 és kevesebb)	7,1%	6,9%	5,1%	2,5%	–	4,3%
község (2000 és felette)	1,5%	4,0%	5,6%	11,6%	9,1%	6,4%
község (1999 és kevesebb)	26,9%	14,4%	11,2%	8,1%	2,0%	12,5%
együtt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

5. táblázat. A teszteredmények településtípusonkénti alakulása

A homogenizálódás jelensége mögött vélhetően az adott településtípusokban jó és kedvezőtlen adottságú iskolák teljesítményének kiegyenlítődése rejlik. Ezért a tanulói teljesítmények települési sajátosságait differenciáltabb intézményi, település-mutatók alapján is megvizsgáltuk. Az iskoláktól nyert szociológiai és intézményi működési és önértékelési adatok alapján több dimenzióban (a továbbtanulás mértékét, a nyelvvizsgálóval végző tanulók, a hátrányos helyzetű tanulók arányát) értékelve kialakítottuk az iskolák fejlődő vagy depressziós helyzetét jelző, a reál-oktatási folyamatokat és intézményi adottságokat rögzítő települési intézményi státuszok kategóriát. Ennek megfelelően a pécsi, városi, községi településkategóriákon belül – nem csupán a település nagyságához és közigazgatási pozíciójához igazodó, hanem az intézmények adottságait és alapellátási szintjét is tükröző – további hat intézményi kategóriát alakítottunk ki, ezek: Pécs – előnyös státuszú, Pécs- hátrányos státuszú; város – előnyös státuszú; város – hátrányos státuszú; község – előnyös státuszú; község – hátrányos státuszú települési intézmények. Ebben a települési-intézményi státusz-hierarchiában a hagyományos településlejtő

iskolák státusza	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
Pécs – előnyös státuszú	6,8	26,0	26,3	17,8	23,1	100,0
Pécs – hátrányos státuszú	54,7	21,1	7,0	9,4	7,8	100,0
város – előnyös státuszú	11,4	14,6	13,9	18,4	41,8	100,0
város – hátrányos státuszú	14,4	16,7	25,7	30,2	13,1	100,0
község – előnyös státuszú	4,3	11,4	18,6	34,3	31,4	100,0
község – hátrányos státuszú	45,7	25,7	18,1	10,5	0,0	100,0
együtt	19,7	20,2	20,1	20,0	19,9	100,0

6. táblázat. A tantárgyi teszteredmények alakulása az egyes települési iskolai státuszok szerint

társadalmi, gazdasági és oktatásszociológiai összefüggései árnyaltabban körvonalazódnak. (6. táblázat)

A legjobb (61–100 százalékos) tudás-teljesítménnyel rendelkező tanulók negyede-fele a pécsi-baranyai városi-községi településtípusok előnyös státuszú iskoláiban érte el jó eredményeit. Ugyanakkor a 21–60 százalékos, alacsony tudás-teljesítményt produkáló iskolák tanulói minden településtípusban a hátrányosabb feltételekkel rendelkező intézményekbe járnak. Pécs perem-iskoláiban a vizsgálatban részt vett diákok 75,8 százaléka alacsony eredményeket ért el, a kisvárosok hátrányos adottságú iskoláiban a tanulók 31,1 százaléka hasonlóan alulteljesített, a hátrányos helyzetű községi iskolákban a tanulók 71,4 százaléka a legrosszabb eredménnyel töltötte ki tanulmányi tesztjét. Tehát a legrosszabb teljesítményű gyerekek nagyságrendben (54,7 százalék) hasonló arányban tanulnak Pécs perem-térségeinek iskoláiban, mint a hátrányos helyzetű baranyai kistelepülések iskoláiban (45,7 százalék). A jó teljesítményű gyerekek megtalálhatók Baranya jobb adottságú kisvárosainak iskoláiban (41,8 százalék) ugyanúgy, mint a megye tehetősebb adottságokkal rendelkező községeiben (31,4 százalék) vagy a megyeszékhely belvárosi iskoláiban (23,1 százalék). A iskolai státuszkülönbségek mögött a települések és iskolák eltérő gazdasági, népességi, szociológiai jellemzői, humán-erőforrásbeli és innovációs potenciálja körvonalazódik. Vélhetően ezek azok a társadalmi és gazdasági szegmensek, amelyek az ott élő népesség belső rétegződését is alakítják. A családok vagyoni, kulturális tőkefelhalmozási szokásai, gazdasági, művelődési mobilitásuk jelentős eltéréseket mutatnak a különböző státuszú, településtípusokban. (11. táblázat)

A szülők iskolai végzettségében felhalmozott tudástőke, művelődési eszközökkel való ellátottságuk, művelődési szokásaik, az olvasáshoz és a tanuláshoz való viszonyuk, fogyasztási kultúrájuk és értékválasztásuk, a munka világában betöltött pozíciójuk és értékválasztásuk, mobilitási aspirációjuk erősen meghatározza azt a szociokulturális hátteret, amelyben a gyermekeik nevelődnek. A szülők társadalmi státuszának és a gyermekeik iskolai teljesítményének összefüggéseire egyre több szakirodalmi adat utal. (4,11)

A szülők társadalmi státusza a tudástőke felhalmozásának mértékétől függően kijelöli a munka világában betöltött pozíciójukat is. Tekintettel arra, hogy az iskolai végzettség és a művelődéshez kötődő beállítódás a szülők társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyét is meghatározza, itt nem elemezzük a szülők foglalkozási viszonyát és a munkahelyi hierarchiában betöltött helyét.

A családban felhalmozódó tudástőke a szülők iskolai végzettségével, az idegen nyelvi tudással, számítástechnikai és kommunikációs képességek meglétével mérhető. Mindkét szülő iskolai végzettségét és gyermekeik tanulmányi teljesítményét vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyerekei alacsony tudás-teljesítményt produkáltak. A 20 százalékos, alacsony teljesítményt elért gyerekek 39,5 százalékának apja (27,1 százalékának anyja) csupán 8 általános iskolai osztályt végzett. A 81–100 százalékos, magas iskolai teljesítménnyel rendelkező diákok 72,7 százalékának apja (60,5 szá-

az apa iskolai végzettsége	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
8 befejezett osztály	39,5	14,8	17,3	13,6	14,8	100
szakiskola	0,0	11,8	11,8	29,4	47,1	100
szakmunkásképző	15,9	21,5	20,2	28,5	13,9	100
gimnáziumi érettségi	16,7	36,1	8,3	11,1	27,8	100
szakközépiskolai érettségi	6,1	25,5	19,4	29,6	19,4	100
főiskolai diploma	3,8	17,0	35,8	7,5	35,8	100
egyetemi diploma	6,8	9,1	11,4	13,6	59,1	100
egyéb	21,9	17,2	23,4	12,5	25,0	100
együtt	16,0	20,3	19,9	22,0	21,9	100

7. táblázat. Az apa iskolai végzettsége és a tanulók teljesítményének alakulása

az anya iskolai végzettsége	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
8 osztálynál kevesebb	0,0	0,0	66,7	33,3	0,0	100,0
8 befejezett osztály	27,1	14,4	12,7	26,3	19,5	100,0
szakiskola	25,9	25,9	18,5	22,2	7,4	100,0
szakmunkásképző	15,2	22,2	23,4	18,7	20,5	100,0
gimnáziumi érettségi	12,5	29,5	17,0	17,0	23,9	100,0
szakközépiskolai érettségi	12,0	22,4	12,0	32,8	20,8	100,0
főiskolai diploma	9,6	13,7	20,5	17,8	38,4	100,0
egyetemi diploma	4,7	11,6	23,3	23,3	37,2	100,0
egyéb	17,9	17,9	40,3	9,0	14,9	100,0
együtt	15,7	20,0	20,1	21,7	22,5	100,0

8. táblázat. Az anya iskolai végzettsége és a tanulók teljesítményének alakulása

zalékának anyja) egyetemi diplomával rendelkezik. Vizsgálatunk is azt a teljesítmény-tendenciát erősítette meg, hogy a magasabb társadalmi státusszal rendelkező és magasabb iskolai végzettségű szülők gyerekei magasabb teljesítményt értek el a tudásesztek kitöltése során. (7–8. táblázat)

Meghatározóan magas a jó tanuló gyerekek körében azoknak a szülőknek a száma, akik idegen nyelvtudással, tanulási aspirációval, számítógéppelkezelési és más közhasznú ismeretekkel rendelkeznek. Az idegen nyelvtudással rendelkező apák 64,8 százalékának, az anyák 62,8 százalékának a gyermeke jó és jeles tanuló. Az a tendencia rajzolódik ki, hogy a szülői réteg, amely a tanulást és a tudással szerzett javakat értéként feltételezi, gyermekeit pozitívan szocializálja az iskolai teljesítményekre.

A szülők jövőre irányuló tanulási terve jellegzetesen összefügg a magas tanulmányi eredményeket elért tanulók körében tapasztalt teljesítményekkel. Ahol a szülők az elkövetkező években tanulni szándékoznak, az apák 66,7 százalékának, az anyák 62,8 százalékának gyerekei jeles és jó tanulók. Azokban a családokban, amelyekben a tanulással és a tudással elérhető teljesítményt a szülők is meghatározóan fontosnak tartják, és ez iskolai végzettségükben és további tanulmányi szándékaikban is megnyilvánul, ott a tanulók iskolai teljesítményei magasak.

Azt feltételeztük, hogy az apák jövedelmi helyzete erős faktorként befolyásolja a család kulturális és tudás-akkumulációs folyamatát. Ettől eltérően azt tapasztaltuk, hogy az édesapák jövedelmi viszonyaival, jövedelmi helyzetével automatikusan nem jár együtt modellálható társadalmi és iskolázottsági státusz, kulturális fogyasztás. Mintánkban is megfigyelhető a kilencvenes évek elejétől a magyar társadalomra jellemző újnvezett státusz-diszkrépancia, amelyet egyfelől a jövedelmek jelentős átstrukturálódása hozott magával. A jelenség egy jellegzetes rétegének elszegényedésével, másik hirtelen meggazdagodásával járt együtt. (11) Másfelől pedig e folyamattal párhuzamosan a középiskolai végzettség általánossá válása és a felsőoktatási expanzió ellenére sem következett be egyes rétegeknél a művelődési szokások átstrukturálódása. Ez a tendencia figyelhető meg az alacsony jövedelmű és magas kulturális ráfordítású, illetve magas jövedelmű, de alacsony művelődési ráfordítású családokban is. A státusz-diszkrépancia egyik sajátos megnyilvánulása, hogy a családok kétharmada nem tud megélni havi jövedelméből, de hagyományos életmódjához ragaszkodva mégis közepes-magas kulturális fogyasztásának nívója. Ezekre a családokra erőteljesen jellemző a „halasztott kulturális fogyasztás” is. Vagyis a családok egy rétegcsoportja a jelenlegi egzisztenciális viszonyai miatt nem képes a művelődési javak és szolgáltatások megvásárlására, de a jövőbeli fogyasztásra irányuló, szabadidős, továbbtanulási elképzelések között első helyen szerepel a művelődéshez, tanuláshoz kötődő szolgáltatások, termékek beszerzésének, elsajátításának (könyv, CD, számítógép, másoddiploma, nyelvi tanulmányok, tanulmányút stb.) terve.

A vizsgált családoktól megkérdeztük: „Elegendőnek tarják-e a jelenlegi jövedelmüket

a gondtalan élethez?”, valamint hogy ha nem, akkor „...mekkora havi jövedelemre lenne szüksége a családnak...?”. A jelenlegi havi jövedelem és az általuk szükségesnek tartott havi jövedelmek különbözetéből számított különbség a jövedelmi mínusz. A családok havonta átlagosan 175 ezer Ft-os jövedelmi mínusszal rendelkeznek. A jövedelmi mínuszok 61,5 százaléka azokban a családokban regisztrálható, ahol a gyerekek iskolai teljesítménye jó vagy jeles. Az alsó és felső jövedelmi ötöd kategóriákba sorolható apák jelezték a havi megélhetéshez szükséges jövedelmi források hiányát.

Az apák jövedelmi helyzete önmagában nem utal a szellemi tőke vagyoni tőkévé történő akkumulálódásra. Ha azonban a család összjövedelmét vizsgáljuk, akkor igen szoros összefüggést találunk a családok általános jövedelmi helyzete és a gyermekeik teljesítményei között. (9. táblázat)

család összjövedelme	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
35.000 Ft.-nál kevesebb	15,0	20,6	13,1	29,9	21,5	100
35.001–55.000 Ft.	26,8	20,5	20,5	18,8	13,4	100
55.001–75.000 Ft.	12,4	27,8	17,5	28,9	13,4	100
75.001–110.000 Ft.	15,2	9,8	23,9	34,8	16,3	100
110.001 Ft.-nál több	12,1	13,1	24,2	13,1	37,4	100
együtt	16,6	18,5	19,7	24,9	20,3	100

9. táblázat. A család összjövedelmének a tanulói teljesítmények szerinti megoszlása

Mindaz, amit a státusz-diszkrepanciáról kifejtettünk, megjelenik a tanulói teljesítmény és a család összjövedelmének elemzése során is. Megfigyelhető, hogy a jó és a kiváló (61–100 százalék) gyerekek az alacsony (első jövedelmi ötöd) és a magasabb (negyedik és ötödik jövedelmi ötöd) jövedelmi kategóriákban is megtalálhatók. A közepes teljesítményű tanulók (61–80 százalék) családi háttere hasonlóan differenciált képet mutat a család jövedelmi helyzetét tekintve, mert nemcsak az alacsony, hanem a magas jövedelmi kategóriába sorolt családokban is megtalálhatók. A család összjövedelmének és a tanulók teljesítményének összefüggése tendenciájában azt jelzi, hogy a magasabb teszteredményeket elérő gyerekek meghatározóan a magas jövedelmű (37,4 százalék) és szerény mértékben (21,5 százalék) a legalacsonyabb jövedelmű családokból származnak. A szerény anyagi lehetőségeket biztosító családokban a tanulók alacsony (0–20 százalék) teszteredményeket értek el. A jó és kiváló (61–100 százalék) teljesítményű tanulók családjának 50,5 százaléka a felső jövedelmi kategóriába tartozik, vagyis a család összjövedelme 110.001 Ft és ennél több. A harmadik jövedelmi ötödbe (75.001–110.000 Ft) tartozó családok 50,1 százalékában is jó és kiváló teljesítményt nyújtó gyerekek élnek. Az alsó két jövedelmi ötöddel rendelkező családok (0–55.000 Ft) gyermekei jellemzően 21–40 százalékos eredménnyel írták meg tantárgyi tesztjeiket.

A családok művelődési szokásait befolyásolja az a kulturális intézményi infrastruktúra és a háztartások kulturális eszközállománya, amely a család otthonában, lakóhelyi kör-

tanulmányi átlag	kulturális eszközök		
	szerény (1–5 db)	közepes (6–11 db)	jó (15–23 db)
elégtelen	4,8	1,1	1,0
elégséges	14,3	7,1	5,2
közepes	40,5	38,7	27,0
jó	33,3	39,2	42,5
jeles	7,1	13,9	25,3
együtt	100,0	100,0	100,0

10. táblázat. A tanulók érdemjegyei és a család összes kulturális eszközeinek alakulása

nyezetében elérhető. A gyerekek számára meghatározóan fontos az a tárgyi-kulturális környezet, amelyhez mindennapi művelődési szokásaik, hagyományaik kötődnek. A háztartások kulturális eszközökkel (lemezjátszó, rádió, tv, CD, kamera, magnetofon, szatellit-antenna, videó, fényképezőgép, diavetítő, filmfelvevő, filmvetítő, hanglemezek, számítógép, internet-csatlakozás, telefon, rádiótelefon, személyi hívó, fax) való ellátottsága erősen különbözik az eltérő érdemjegyekkel rendelkező gyerekek körében. A szerény kulturális eszközökkel rendelkező családokban kevés (7,1 százalék) a jeles és jó tanuló, a magas kulturális ellátottságú háztartásokban élő tanulók (25,3 százalék) jeles érdemjeggyel zárták az 1999-es tanévet. (10. táblázat)

Az általános iskolába és a középiskolába járó gyerekek lakóhelyi környezetében, az egyes családok rétegeiben eltérő mértékben és minőségben felhalmozódó kulturális eszközökről és művelődési intézményi látogatottságról nyert adatok arra utalnak, hogy a családok kulturális háttérének adottságai erőteljesen befolyásolják a gyermekek jövőjének alakítását.

Szembetűnőek a városiasodottabb és falusias településtípusok családjában a kulturális eszközökkel való ellátottság különbségei. A hátrányos vidéki városok iskoláiba jár a szerény kulturális eszközökkel rendelkező családok 40,6 százaléka, a hátrányos községi (19,1 százalék) iskolák tanulói ugyancsak jellegzetesen szerény kulturális eszközökkel rendelkeznek odahaza. A magas kulturális infrastruktúrával ellátott családok gyermekei 55,5 százaléka Pécs előnyös státuszú iskoláiban, illetve a hasonló státuszú vidéki városokban (27,4 százalék) tanul. A kulturális eszközök lakossági ellátottságában fellelhető különbségek az iskolában elsajátított tudás területi különbségeiben is tükröződnek. (6, 11. táblázat)

összes kulturális eszköz	iskolák státusza						együtt
	Pécs		város		község		
	előnyös	hátrányos	előnyös	hátrányos	előnyös	hátrányos	
szerény (1–10 db)	14,7	9,6	7,6	40,6	8,4	19,1	100
közepes (11–15 db)	29,1	11,6	19,8	25,5	7,0	7,0	100
magas (16–23)	55,6	6,7	27,4	5,9	4,4	0,0	100
együtt	29,1	10,2	17,4	26,9	7,0	9,4	100

11. táblázat. A családban meglévő összes kulturális eszköz az egyes iskolák státusza szerinti megoszlásban

A gyerekek tanulmányát kulturális és fogyasztási szokásaikkal, művelődési beállítódással támogató szülők magasabb eredményeket várhatnak gyermekeiktől. (A kulturális eszközökkel való ellátottság és a tanulói teszteredmények korrelációs együtthatója 0,228). Azokban a családokban, ahol a kulturális eszközök száma magas (12. táblázat), ahol oktatásra (13. táblázat), általános művelődésre (14. táblázat) jelentősen magasabb összegeket szánnak, ott a gyerekek 81–100 százalékos eredményt értek el mérési tesztjeink kitöltése során.

A tanulók szakköri és fakultációs tanulmányainak gyakoriságában is érzékelhető a magas teljesítményű tanulók motiváltsága. A tanulóknak csupán 37 százaléka jár szakkörre vagy tantárgyi fakultációra, de tanórán kívüli oktatásban elsősorban a jó tanulók vesznek részt. Az iskolai kötelező tantárgyak tanulásán kívül más szakköri vagy fakultációs órákat látogató tanulók teljesítménye szignifikánsan magasabb, mint a szakkörökre vagy fakultációra nem járóké. (A változók szignifikancia-szintje három tizedesig 0.) A tanórán kívüli tanulás csak részben függ az iskola által kínált szakköri és fakultációs lehetőségektől. A szakkörök jelentős része ma már – elsősorban a városi iskolákban – fizetős szolgáltatásként nyújt lehetőséget a tanulók speciális érdeklődésének fejlesztésére. Ez a tény meglehetősen leszűkíti a szerényebb anyagi lehetőségekkel rendelkező tanulók tanórán kívüli lehetőségeit. Azok a diákok, akik kettő vagy annál több szakkört, fakultációt láto-

összes kulturális eszköz	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
szerény (1–10 db)	29,0	19,0	18,1	21,4	12,5	100
közepes (11–15 db)	12,8	19,8	22,8	24,3	20,3	100
magas (16–23 db)	11,8	14,7	17,6	16,9	39,0	100
együtt	17,4	18,8	20,6	22,3	21,0	100

12. táblázat. A család összes kulturális eszköze a tanulók eredményei szerinti megoszlásban

tesztered- mények	oktatásra fordított összes költség			együtt
	szerény 0–15000	közepes 15.001–40.000 Ft	magas 40.001 Ft-nál több	
0–20%	8,5	6,5	8,5	7,8
21–40%	20,0	14,5	21,2	18,5
41–60%	18,5	29,8	21,2	23,1
61–80%	27,7	25,8	18,6	24,2
81–100%	25,4	23,4	30,5	26,3
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0

13. táblázat. A tanulók teszteredményei és a család oktatásra fordított összes költsége

művelődésre fordított összeg	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
szerény (10.000 Ft alatt)	11,7	26,4	13,5	23,3	25,2	100
közepes (10.001–35.000 Ft)	11,6	10,9	26,4	26,4	24,8	100
magas (35.001 Ft fölött)	11,4	20,8	25,5	13,4	28,9	100
együtt	11,6	20,0	21,3	20,9	26,3	100

14. táblázat. A család művelődésre fordított összege a tanulók teszteredményei szerinti megoszlásban

anyagi ráfordítások	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
szerény (4.000 Ft alatt)	13,7	18,0	10,8	3,8	6,0	10,1
közepes (4.001–20.000 Ft)	41,2	43,0	37,4	62,9	33,1	43,3
magas (20.000 Ft fölött)	45,1	39,1	51,8	33,3	60,9	46,6
együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

15. táblázat. A családban könyvre és folyóírra fordított összeg a tanulói eredmények megoszlásában

gatnak, magasabb teszteredményeket értek el a vizsgálatok során. A 81–100 százalékos teljesítményű tanulók körében a kettő és több szakkör vagy fakultáció látogatottsága 36 százalékos.

A családi könyvtárnak ma is nagy szerepe van a gyerekek nevelésében. A családok 46,6 százaléka 20.000 Ft feletti összeget költ évente könyvekre és folyóíratokra. A kiváló teszteredményű gyerekek (81–100 százalék) családjában a szülők 60,4 százaléka évente 20.000 Ft-nál többet fordít könyvekre. (15. táblázat)

A család olvasási szokásai két teljesítmény-kategóriában jeleznek jelentős különbségeket: a legalacsonyabb és a legmagasabb teljesítményű diákok körében közel kétszeres az eltérés. A szakirodalmat vagy/és szépirodalmat olvasó családokban a tanulók igen magas, (44,7 százaléku) 61–100 százalékos teljesítményt értek el. A 0–40 százalékos teljesítménykategóriába tartozik a nem olvasó családok gyermekeinek 51,4 százaléka.

A szülők művelődési, pihenési szokásai olyan viselkedésmintákat rögzítenek a

gyermekükben, amelyeket nagy valószínűséggel életük során követni fognak. Meghatározóan magas a jó tanuló gyerekek körében azoknak a szülőknek a száma, akik idegen nyelvtudással, tanulási aspirációval, számítógépes és más közhasznú ismeretekkel rendelkeznek. Az idegen nyelvtudással rendelkező apák 64,8 százalékának, az anyák 62,8 százalékának gyermeke jó és jeles tanuló. Az a tendencia rajzolódik ki, hogy az a szülői réteg, amely a tanulást és a tudással szerzett javakat értékékként feltételezi, gyermekeit pozitívan szocializálja az iskolai teljesítményekre.

Ahol a külföldi utazás egyben művelődési tevékenység is, ahol a család színházba, moziba, közművelődési intézményekbe jár (16. táblázat), a gyerekek 65,4 százaléka közepes vagy annál jobb tanulmányi teljesítményt ért el.

művelődési szokások	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
rendszeresen nem látogatók	29,3	24,8	15,9	16,2	13,8	100
rendszeresen látogatók	16,0	18,5	21,5	21,5	22,4	100
együtt	19,9	20,4	19,9	20,0	19,9	100

16. táblázat. A művelődési intézményeket rendszeresen látogató családok megoszlása a tanulói eredményekkel összevetve

A szülők értékválasztásainak vizsgálata során megkérdeztük, hogy „Önök szerint mely körülmények teszik vonzóvá lakóhelyüket?” A magas kulturális fogyasztású szülők értékválasztásainak sorában meghatározó helyet foglal el a művelődés, a fejlődő település, a természetvédelem értékei.

A szülők munkavilága arra utal, hogy mindennapi tevékenységük rétegcsopontonként eltérő kvalifikációt és pszichés állóképességet kíván. A jeles és jó tanulók szülei esetében az apák 68,4 százaléka, az anyák 63,9 százaléka olyan munkát végez, amelynek során a rutin helyett folyamatos döntési és tanulási helyzetbe kényszerül.

Meghatározóan magas volt a jó tanulók körében mindkét szülő esetében a vállalkozásokban való részvétel (a 61–100 százalékot teljesítő tanulók édesapjának 73,3 százaléka, édesanyjának 75,5 százaléka vállalkozó.) A szülők mindennapi tevékenységéhez kötődő értékattitűdők közül – a tanulók teszteredményeitől függetlenül – az apák és az anyák elsődleges szempontként a jó megélhetési lehetőségek fontosságát emelték ki. Viszont a magas teljesítmények, érdekes munkafajták elérését elsősorban a jó tanulmányi eredménnyel rendelkező tanulók szülei említették meg.

A szülők iskolai végzettsége, valamint a családokban felhalmozott kulturális infrastruktúra és annak használati szokásai, a szülők értékválasztása, a mindennapi tevékenységükhöz tapadó értékattitűdők igen erősen hatnak gyermekeik iskolai tanulási teljesítményeire. A kulturálisan ingerdús, folyamatos tanulásra, a környezeti kihívásokra történő reflektálásra ösztönzött családokban érték a tanulás és az iskolában megszerezhető tudás. Életmódjukkal és életminőségükkel közvetlen és közvetett módon motiválják gyermekeiket a nagyobb tudás elérésére.

Miként befolyásolja a tanulók iskola- és pályaválasztását szociokulturális és lakóhelyi-települési háttérük? Mire jó, hogyan konvertálható a tanulók jövőjének építése során az iskolában szerzett tudás? A családoktól és a tanulóktól nyert kérdőívek alapján több szempontú elemzés készült.

A tanulók és a szülők iskolaválasztási szándékai között – nemtől, iskolatípustól függetlenül – jelentős eltérések mutatkoznak. A tanulók kevésbé differenciáltan ismerik a továbbtanulási lehetőségeiket, a szülők viszont pontosan megkülönböztetik a szakképző oktatási és szerkezetváltó gimnáziumi típusokat.

A szülők és a diákok iskolaválasztási terveinek összevetéséből kitűnik, hogy a tanulók 32,4 százaléka (a szülők 60,0 százaléka) középiskolai érettségiben jelölte meg a tanuló

tervezett legmagasabb iskolai végzettségét. A felsőfokú tanulmányok között viszont a szülők elképzelései bizonyulnak visszafogottabbnak. Főiskolára szánja gyermekét a megkérdezett szülők 22,5 százaléka, ezzel szemben a tanulók 30,8 százaléka kíván főiskolán diplomát szerezni. A szülők és a gyermekeik által tervbe vett iskolai út alakításában a legkirívóbb eltérés az egyetemi diploma megszerzése tekintetében alakult ki. Míg a diákoknak egynegyede, addig a szülőknek csak 2,4 százaléka tervezi gyermeke számára az egyetemi diploma elérését. (17–18. táblázat)

A tanuló iskolaválasztása	A szülő által javasolt továbbtanulás iskolatípusa									együtt
	másik iskola	szakiskola	szakmunkásképző	szakközépisk.	technikum	gimnázium (4. o.)	gimnázium (6. o.)	főiskola	egyetem	
általános iskola	–	100,0%	–	–	–	–	–	–	–	100,0%
szakmunkásképző	2,7%	5,4%	43,2%	39,2%	2,7%	2,7%	4,1%	–	–	100,0%
középiskolai érettségi	1,4%	2,3%	18,1%	41,2%	11,6%	7,9%	10,2%	6,0%	–	100,0%
főiskolai diploma	2,9%	2,0%	–	10,2%	2,0%	14,6%	48,3%	16,1%	3,9%	100,0%
egyetemi diploma	0,6%	1,2%	1,2%	3,6%	–	17,2%	12,4%	61,5%	2,4%	100,0%
együtt	1,8%	2,3%	11,3%	21,8%	4,7%	11,7%	21,8%	22,5%	2,3%	100,0%

17. táblázat. A tanuló továbbtanulása során választandó iskolatípus és a szülő által javasolt iskolatípus megoszlása

tervezett foglalkozás	teszteredmények					együtt
	0–20%	21–40%	41–60%	61–80%	81–100%	
vállalkozó	19,2	22,4	22,1	23,5	12,8	100
vezető értelmiségi	8,0	14,1	24,3	20,9	32,7	100
irodai, szellemi	17,9	24,0	12,8	21,4	24,0	100
ipari fizikai	27,0	26,2	17,5	15,9	13,5	100
mezőgazdasági fizikai	55,0	25,0	2,5	17,5	0,0	100
együtt	18,3	21,0	19,2	21,0	20,5	100

18. táblázat. A tanulók tervezett foglalkozása és a teljesítmények megoszlása

A tanulók tudásszintjének és a szülők iskolaválasztási szándékának összevetése arra utal, hogy a szülők reálisan látják gyermekeik tudásbeli képességeit és ennek megfelelően választják meg iskolai mobilitási útjaikat is. A 21–40 százalékos teszteredményű, „alacsony” teljesítő tanulók 55,2 százaléka szakmunkásképzőben kíván továbbtanulni, ez megegyezik a szülők elképzelésével is. A „közepesen” teljesítő tanulók meglegedőnek az érettségi bizonyítvánnyal, esetleg főiskolai diplomára pályáznak. Szüleik viszont szakmát adó szakközépiskolába, technikumba és elsősorban 6 osztályos gimnáziumba küldenék gyermekeiket. Az egyetemi képzésben való részvételt, a 60 százalékot teljesítők 20,2 százaléka, a maximális eredményeket teljesítő diákok 53,5 százaléka célozza meg távlati iskolai terveiben.

A tervezett tanulmányi utak jellegzetes eltéréseket mutatnak az egyes településtípusok eltérő státuszú iskoláiba járó diákok körében. Az előnyös helyzetű iskolákban elenyésző azoknak a szülőknek az aránya, akik az iskolával kapcsolatos elégedetlenségük miatt gyermekeiket más, a jelenlegivel azonos típusú iskolába íratnák át. Csalódottsága miatt a jelenlegi iskolai intézmény helyett máshova íratná be gyermekét a szülők 18 százaléka. A megyei jogú város és a falvak hátrányos helyzetű iskoláiban tanítatják gyermekeiket azok a családok (83,3 százalék), akik nincsenek meglegedve az iskolák által nyújtott teljesítményekkel. Ez a tény arra utal, hogy az urbanizáltabb településeken levő iskolák jobban kielégítik a családok igényeit, mint a peremvárosok és aprófalvak iskolái.

A hátrányos helyzetű iskolákba járó gyerekek szülei a pályaválasztás során legfeljebb szakiskolában, szakmunkásképző iskolában, elvértve szakközépiskolában és hagyományos, 4 osztályos gimnáziumban tervezik továbbtaníttatni gyermeküket. A vidéki városok (26,0 százalék) és Pécs (58,4 százalék) általános iskoláiból az előnyösebb státuszú iskolákban tanuló gyerekek szülei részben a 6 osztályos gimnáziumokat, valamint az egyetemi előkészítésben erős szakközépiskolákat részesítik előnyben iskolai pályaválasztásuk során. E családokban igen erős késztetés figyelhető meg a főiskolai (pécsi: 49,7 százalék, vidéki város: 32,0 százalék) és egyetemi diploma (pécsi: 56,3 százalék, vidéki város: 25,0 százalék) megszerzése iránt.

A család szociokulturális és lakóhelyi települési háttere a továbbtanuláshoz hasonlóan meghatározó szerepet tölt be a diákok jövőbeli foglalkozásának terveiben is. A tanulók 50,6 százaléka szellemi munkát, 18,4 százaléka fizikai munkához kötődő foglalkozást szeretne választani, 31 százaléka – közelebről még meg nem határozott – vállalkozásba kezdene. A tanulói tesztek eredményei és a tervezett foglalkozási utak erősen összecsengenek az iskolaválasztásban kifejeződő jövőépítési szándékokkal. A mezőgazdasági fizikai munkához kötődő szakmák választóinak 80,0 százaléka a tantárgyi teszteredményekben legalacsonyabb teljesítményt nyújtó tanulók köréből kerül ki. Az ipari fizikai szakma felé orientálódó tanulók fele (51,2 százaléka) hasonlóan alacsony, 40 százalékos tudás-teljesítményt ért el. Irodai szellemi munkát vállalnának a 61–100 százalékos tudás-teljesítményt prezentáló lányok. Diplomához kötött vezetői munkafajta betöltését tervezi a 81–100 százalékot elért diákoknak több mint a fele (53,6 százalék).

A tanulók foglalkozási terveit erőteljesen befolyásolja az apák jelenlegi foglalkozás szerinti beosztása. A fizikai munkát végzett apák gyerekeinek kétharmada ipari vagy mezőgazdasági fizikai munkás szeretne lenni. A szakmunkás pálya felé orientálódó fiatalok körében a mezőgazdasági szakmákra készülők a szakmunkásképzőkre korlátozzák továbbtanulási terveiket, az ipari szakmunkás pályára lépők azonban nyitottak a szakközépiskolák (58,3 százalék) felé is.

A szellemi munkakörben dolgozó apák gyerekei is meghatározóan szellemi foglalkozást választanának. Különösen erős a diplomás apáknak a gyerekeik foglalkozási tervére gyakorolt hatása. A vezető értelmiségi munkát választó diákok apjának fele diplomás és/vagy vezető munkakört tölt be.

A vállalkozó foglalkozás olyan gyűjtőkategóriaként él a gyerekek képzeletében, amelyhez nem annyira a munkafajta, mint inkább az életforma és a magas jövedelemszerzés lehetősége tapad. A vállalkozni vágyó diákok 43,6 százalékának édesapja szakmunkás, egyharmada vezető beosztású diplomás. A vállalkozó apák és vállalkozni szándékozó gyerekeik iskolai és pályatervei közelednek egymáshoz. A vállalkozó családból származó gyerekek többsége (70,4 százalék) szakközépiskolában vagy főiskolán szeretne képzést szerezni vállalkozásai megalapozásához. Az életforma terve egyenletesen oszlik meg az alsó négy tanulói teljesítmény-kategóriában, de a jó tanulók kevésbé vonzódnak a vállalkozói foglalkozásokhoz (12,8 százalék), őket inkább a vezető értelmiségi pálya érdekli, 92 százalékuk főiskolai vagy egyetemi tanulmányokra készül.

A foglalkozási tervek és az iskolák települési státusza közötti kapcsolódások mögött a baranyai települések sajátos társadalmi és foglalkozásszerkezete húzódik meg. A vállalkozói foglalkozások mindhárom településtípus előnyös és hátrányos helyzetű iskoláiba járó gyerekek körében dominálnak (30 százalék körüli). Az urbanizáltabb települések előnyös státuszú iskoláiba járó tanulók szellemi foglalkozások, így vezető és irodai munkafajta iránt érdeklődnek. A hátrányos státuszú iskolák tanulói az ipari és mezőgazdasági fizikai foglalkozásokat választanák.

Összegezve: A művelődéshez, tanuláshoz, munkához, teljesítményhez kapcsolódó helyzetekben a szülők által megerősített értékek hosszú távra megalapozzák a tanulók tanulási és teljesítmény-motivációit. Az otthonról hozott kulturális kódok egész életre szó-

lóan hatnak a tanulók megismerési, pályaválasztási és életvezetési stratégiáira. A családban felhalmozódott tudás és kulturális tőke, a tanuláshoz kötődő értékek súlya megnyilvánul a tanulók iskolai eredményében, teljesítményében is. A családok rétegenként eltérő társadalmi mozgása mögött más-más művelődési szokások, kulturális fogyasztási modellek húzódnak meg. A szülők által megtapasztalt mobilitási utak ma is befolyásolják a gyermek szakma-, iskola- és pályaválasztását. A szerény jövedelmi lehetőségekkel és korlátozott kulturális fogyasztással rendelkező családokban élő jó tanulók további életpályáját jelentősen befolyásolja a családjuk tartósan vegetáló anyagi és művelődési életformája. Az eltérő státuszú iskolák különböző társadalmi, humánerőforrás- és infrastrukturális adottságai konzerválják a tudástermelés és akkumulálódás területi egyenlőtlenségeit. A tudás egyenlőtlen társadalmi és területi elosztásából következő esélykülönbségeket azonban a közoktatási intézményrendszer nem képes csökkenteni.

Irodalom:

- (1) *Jelentés a magyar közoktatásról.* OKI, Bp, 1997.
- (2) *A tanulók tudásának felmérése '95.* Monitoring Kutatások, 1997.
- (3) SETÉNYI János: *Hatékonyág és minőség: a kilencvenes évek iskolája.* Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Bp, 1997.
- (4) CSAPÓ Benő: *Az iskolai tudás.* OSIRIS Kiadó, Bp, 1998.
- (5) VÁGÓ I. – BALÁZS É. – KOCSIS M.: *A képesség program hatása és eredményei 1, 2.* OKI, Bp, 1990.
- (6) GAZSÓ Ferenc: *A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer.* Századvég, 1987. téli szám.
- (7) ANDOR Mihály – LISKÓ Ilona: *Iskolaválasztás és mobilitás.* Iskolakultúra, Bp, 2000.
- (8) SOMLAI Péter: *Szocializáció.* Corvin Kiadó, Bp, 1997.
- (9) MAGGIO, P.: *A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény.* In: *A társadalmi mobilitás – hagyományos és új megközelítések.* Szerk.: Róbert P., Új Mandátum Kiadó, Bp, 1998.
- (10) BOURDIEU, Pierre: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelése.* Gondolat Kiadó, Bp, 1978.
- (11) KOLOSI T. – TÓTH I. – VUKOVICH Gy. (szerk.): *Társadalmi riport.* TÁRKI, Bp, 1998.
- (12) *Monitor vizsgálatok (1986–1997).* Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont

Metapedagógiai reflexiók a hetven éves Nagy József életművéhez

Nagy József életműve szokatlanul gazdag. Metapedagógiai elmélkedésre és elemzésre is alkalmat kínál.

A magyar pedagógiai szakirodalom olvasói többször értesülhettek arról, hogy metapedagógia írására szántam rá magam. Nem azért, mert a magyar tudományos közéletben gyakorlattá vált a meta jellegű elemzés – elég, ha utalok arra, hogy metaelemzések készültek Magyarországon ökológiából, ökonómiából, jogtudományból, művészettörténetből (Juhász-Nagy, 1986.; Németh, 1992.; Sajó, 1983.; Zsolnai, 1987.) –, hanem, mert úgy gondolom, hogy sokat segíthetne a magyar pedagógia ügyén egy metapedagógiai jellegű munka megjelentetése. „Metapedagógia” című kéziratom közel egy évtizede kész. Óvatosságból kiadatlanul hever. Kéziratként túlélte a posztmodern tudományosság hullámát, a rendszerváltás okozta szakmai váltásokat és divatokat. Eddig mindössze arra tettem kísérletet, hogy „A pedagógia új rendszere címszavakban” című kötetemben „Reflexiós pedagógiák” és „Metapedagógiák” címen röviden felvázoljam, mit is jelentenek fölfogásomban e kutatási területek, illetve majdani diszciplínák. (Zsolnai, 1996.)

Hogy kéziratom kiadásával nem érdemes tovább várni, arra Nagy József legújabb könyve, a „21. század és nevelés” című döbbsentett rá. 1997-től szorgalmasan olvastam és tanulmányoztam e kötet remek fejezeteit az Iskolakultúrában. (Nagy J., 1997., 1998.) Már akkor arra a végkövetkeztetésre jutottam, hogy a mai magyar pedagógiában bizonyosan Nagy József az egyik olyan személy, akit a pedagógia tudósa cím megillet. Mondom ezt olyan személyként, aki nem csupán gyakorló pedagógus vagyok, hanem olyan valaki is, aki rendszeresen olvas tudományelméletet és a tudományozsziológiát – épp a metapedagógia megírásához. De hogy legalább az ünnepelt elhiggye, hogy kompetens vagyok életművének metaszemponitú elemzésére egy rövid írás keretei között, tisztáznom kellett – legalább a magam számára – hogy milyen szerepben tetszelgek, amikor e metaszemléletű sorokat az ünnepelt iránti megbecsülésem jeléül papírra vetem. Úgy találtam, ha az ünnepelt az én értékítéletem szerint a magyar pedagógia tudósa, magam nem vagyok más, mint egy olyan – alkalmi szóhasználatlal élve – „homo pedagogicus-medicus”, aki Nagy József legnagyobb hatású műveinek néhány kardinális témájára talán rákérdezhetek egyfelől a pedagógus, másfelől az orvos karakteres észjárása szerint. Szóval Nagy József régi és újabb keletű munkái alapján ismét fölteszem régi kérdéseimet (Zsolnai – Zsolnai, 1985.):

- Mi (is) hát a pedagógia, s van-e még baj vele?
- Micsoda a pedagógia, ha már egyszer tudomány?
- Alapozzuk-e vagy se a pedagógiát, s ha igen, miként és milyen tudásterületekkel?

A kérdések nem kötekedők. Diagnosztikus és terápiás észjárásra utalnak, ahogyan ez társzaktánkban, az orvoslásban szokásos. Hogy minden félreértést megelőzzek, tisztáznom kell álláspontomat arról, mit értek metapedagógián. A metapedagógia a szisztematikus pedagógiai tudásszerzés, azaz a pedagógiai kutatás, valamint a felhalmozódó pedagógiai tapasztalás során összegyűlt és rendszerezett ismeretek elemzésével foglalkozik. Arra próbál felelet adni, hogy egy adott kultúrában a pedagógiai elmélet (a pedagógiai tevékenységet leíró ismeretrendszer) milyen mértékben alkalmas a pedagógiai gyakorlat tökéletesítésére, egyáltalán alkalmas-e, s ha nem, miért nem.

Azokat az ismereteket, amelyek a pedagógiai valóság leírása során születtek, tárgy-

szintű ismereteknek nevezzük a tudományelméleti irodalom alapján. Az így keletkezett ismerethalmaznak a további elemzésére vállalkoznak a metaelemzések. Olykor azonban még ez a megkettőződés sem alkalmas eszköztár

- a tényleges pedagógiai valóság megértéséhez, illetve
- a praxis jobbításához.

A problémákat feltárni, megoldani akaró kutató továbbmegy, és a tárgyszint elemzése során született metajellegű problémákat és kijelentéseket újabb elemzésnek vetheti alá a pedagógiai igazság kiderítése céljából. Ez esetben meta-metaelemzés folyik. A három elemzési szint elkülönül az ismerettárgy, valamint a metodika tekintetében, de elkülönül a tekintetben is, hogy e kutatások eredményeinek kik a címzettjei, alkalmazói.

Bármelyik szinten születik is elemzés, a kommunikációs episztemológia követelményeinek eleget kell tennie. A kommunikációs episztemológia olyan szemléletmód, amely arra int, hogy mindig tudnunk kell, kutatásaink eredményei kihez szólnak, kik tarthatnak rá igényt. Ezen túlmenően még arra is, hogy kutatási eredményeink tudományelméletileg relevánsak és ellenőrzöttek legyenek.

A metapedagógiához kapcsolódó szellemi tevékenységek jellemző vonása a problémaelméleti (Hársing László 1981.), a szemantikai (Petőfi, 1994.), a pragmatikai (Kiefer F. 1983., Síklaki, 1994.) és a kognitívumlogikai (Kunszt, 1975; Ruzsa-Máté, 1997.) tudás igénybevétele. Mindez, amit eddig elmondottunk, csak akkor nyeri el jelentőségét, ha kiinduló előfeltevésünk helytálló. Nevezetesen, hogy a metapedagógiának mint szellemi tevékenységnek csak abban az esetben van létjogosultsága, ha eredményeivel segíti és tökéletesíti a praxisban tevékenykedők (irányítók, oktatáspolitikusok, pedagógusok, szülők, tanulók) munkáját a pedagógiai valóság megértésében, elemzésében, döntési stratégiák kidolgozásában, a humánus bánásmódban, képességfejlesztő eljárások megalapozásában, a mindennapos pedagógiai praxis értékelésében. Megjegyezzük még, hogy a főnti előfeltevésre épülő metaelemzés olyan elvégzendő penzum, amelynek a mellőzése, elhanyagolása a szakmai tisztánlátást hátráltatja.

Az előzőek alapján föltehetően kiderült, hogy a metapedagógia olyan szemléletmód és elemzési technika, amelyet a tárgyszerűsége törekvés és a kritikai attitűd egyaránt jellemez. A nagy kérdés az, hogy napjainkban, amikor szinte mindenféle tudás – igazságelméleti szempontból tekintve – relativizálódik, vállalhatja-e bárki, hogy felülbírálja mások szellemi teljesítményét, s rendelkezik-e azzal a többlettudással, amely őt a tudományos ítéletalkotásra feljogosítja, s van-e hozzá kellő bátorsága. E dilemmákat a magunk részéről azzal oldjuk föl, hogy a metapedagógiai elemzést nem mások kutatási eredményeinek és elméleteinek „levizsgáztatására” használjuk, hanem – mint már erre fentebb utalnak – egyetlen probléma tisztázására, nevezetesen, hogy a pedagógia terén született empirikus kutatási eredmények, modellek, elméletek hozzájárulnak-e a gyakorlat jobb megértéséhez, tökéletesítéséhez, optimalizálásához.

Mi (is) hát a pedagógia, s van-e még baj vele?

Nagy József főhivatásszerűen metapedagógiai kérdésekkel csak abban az esetben foglalkozik, amikor empirikus kutatásai nyomán súlyos felismerésekre jut. Legújabb könyvében, a „21. század és nevelés”-ben szakít korábbi kutatói gyakorlatával, és beássa magát – a globalizáció tematikájával szembesülve – megannyi metapedagógiai jellegű kérdésbe is. Persze nemcsak a globális világ kihívásai inspirálták, hanem a tudományfejlődés trendvonalának nyomon követése is. Erre utal a „Pedagógia: a harmadik paradigma-váltás küszöbén?” című tanulmánya (Nagy, 1995.), amelyben hitet tesz amellett, hogy a pedagógia – tudományjellegét illetően – integrált multidiszciplína. Ennek a közelítésnek alapvető funkciója „a személyiségfejlődés segítésének elméleti kidolgozása és folyamatos fejlesztése”, vallja. Úgy véli, „ezt helyette senki nem fogja elvállalni. A pedagógiai

interdiszciplínák csak egy-egy részterület művelésében érdekeltek. A tartalmi kiindulású pedagógia pedig lényegénél, természeténél fogva képtelen e feladat megoldására, nem ez a dolga. Az integrált multidiszciplináris pedagógia elméleti eredményeinek értelme (a megismerés örömén túl) abban van, hogy alapul, elméleti keretül szolgálhat a szinguláris pedagógiák fejlődéséhez.”

A pedagógiának mint integrált multidiszciplinának a művelése esetében a nehézséget, a korlátot Nagy József a kutatók felkészültségében látja, mivel „nagyon sok tudományág eredményeinek a felhasználásáról, integrációjáról van szó. Ugyanakkor a feldolgozandó nyersanyag olyan hatalmas terjedelmű, hogy ahhoz már ma is sok száz emberre lenne szükség. A gyarapodás pedig közismerten rendkívül gyors. Némi reményt ígér a pedagógiai tudományok olyan intézményesülése sok ország egyetemén (ennek terjedése figyelhető meg), amelyek szervezeti egységbe (school of education) foglalják a pedagógia részdiszciplináit és interdiszciplináit művelő tanszékeket. Ezek az intézmények természetes fórumai lehetnek a multidiszciplináris kutatócsoportok létesülésének és működésének, majd ennek köszönhetően a pedagógia mint integrált multidiszciplína születésének.” (Nagy, 1995.) Ezt az álláspontját Nagy József 2000-ben megjelent könyvében finomítja, mondván, hogy a pedagógia jelenkori válságából, a pedagógia interdiszciplinákba való tagolódásából, egyáltalán a kiüresedésből a pedagógiának hierarchikus multidiszciplinává fejlődése ígér kiutat.

A gyakorlat felől szemlélődő metaelemző elégedetten veheti tudomásul, hogy a hazai pedagógia egyik legjelesebb tudós művelője több évtizedes empirikus és teoretikus kutatás eredményeként elismeri a pedagógia válságát, lehetőségeinek kimerülését. Magyarul: elismeri azokat a válságtüneteket, amelyeket Zsolnai Lászlóval még 1985-ben fogalmaztunk meg a *Mi a baj a pedagógiával?* című könyvünkben. (Zsolnai – Zsolnai, 1985.) A válság végkifejletének Nagy József az antipedagógia megjelenését tekinti, „amely mindenféle nevelést (a családban éppen úgy, mint az iskolában) eredendően károsnak, lélekgyilkosnak, ezért felszámolandónak tart”.

(Nagy, 2000.) Nagy József, miután hitet tesz a pedagógiának mint hierarchikus multidiszciplinának létjogosultsága és fejlesztése mellett, egyben hitet tesz amellel is, hogy olyan pedagógiára van szükség, amely a személyiség mint komponensrendszer fejlődését eredményesebben képes segíteni. Kutatási-fejlesztési tárgyaként pedig a hierarchikus komponensrendszer egészét tekinti (beleértve a személyiséget, annak közvetlen és közvetett szocializációs rendszereit). A pedagógiának mint hierarchikus multidiszciplinának a forrástudományait a következőkben jelöli meg: etológia, szociobiológia, pszichológia, szociálpszichológia, antropológia, szociológia, filozófia. Úgy gondolja, hogy e kutatási ágak eredményeinek elméletképző integrálása, közös kutatások szervezése, lebonyolítása megnyithatja az utat a pedagógia előtt, hogy az elindulhasson a hierarchikus multidiszciplinává fejlődés irányába. (Nagy, 2000.) Ennek a programnak első lépése a „21. század és nevelés” című monográfia.

Az ünnepelt pedagógiatudós olyan nevelésméletet alkotott, amely az alábbi kritériumoknak bizonyíthatóan megfelel. Sok-sok általa kimunkált modelljét vagy ő maga, vagy tanítványai empirikusan igazolták. Kitüntetetten vonatkozik ez „A kognitív kompetencia fejlesztése” című fejezetre. Jó úton halad „A szociális kompetencia fejlesztése” című rész

A metapedagógia a szisztematikus pedagógiai tudásszerzés, azaz a pedagógiai kutatás, valamint a felhalmozódó pedagógiai tapasztalás során összegyűlt és rendszerezett ismeretek elemzésével foglalkozik. Arra próbál felelet adni, hogy egy adott kultúrában a pedagógiai elmélet (a pedagógiai tevékenységet leíró ismeretrendszer) milyen mértékben alkalmas a pedagógiai gyakorlat tökéletesítésére, egyáltalán alkalmas-e, s ha nem, miért nem.

empirikus igazolása, s bizonyosra vehető – saját pedagógiai akciókutatásaim ezt egyértelműen előrevetítik (Zsolnai, 1982.) –, hogy ‚A személyes kompetencia fejlesztése’, illetve az ‚Önfejlesztésre nevelés’ is empirikus igazolást nyer, s ezzel megnyílik a lehetőség egy olyan pedagógiai know-how kimunkálására, amely a gyakorlatot közvetlenül segítheti.

Van tehát egy olyan neveléelméletünk, amely további kutatások révén hierarchikus multidiszciplinaként legitimálható. De mi van a pedagógiával mint egésszel, mint társadalmi alrendszerrel, mint ismeretrendszerrel? Elfeledhető-e, hogy szerzőnk 1995-ben integrált multidiszciplína kimunkálását sürgette, mi több, kimunkálásának nehézségeire szinte drámai erővel figyelmeztetett? A metapedagógus itt kezd el tünődni, s teszi föl magának a kérdést, hogy milyen szélességű az az ismeretkör, amely a pedagógia világát és valóságát a maga viszonylagos teljességében feltárja és leírja. Nem tagadva a hierarchikus multidiszciplinák jogosultságát, a kérdést így alakítja: a pedagógia világát és valóságát hány hierarchikusan feltárt multidiszciplína ölelheti föl, és melyek azok. Vagy: a pedagógia több évszázados ügyetlensége miatt a pedagógia létező interdiszciplináris kapcsolatait továbbra is engedje ki a kezéből, vagy maga művelje azokat?

Minden eredmény ellenére úgy látom, még mindig baj van a pedagógiával: határaival, mélységeivel, az alapozásba bevont diszciplinák körével, az irreleváns irányzatokkal, amelyek divatszzerűen meg-megtámadják a pedagógiát mint ismeretrendszert, s olykor a gyakorlatot is irányváltásra készítetik. Nagy József paradigmatiszta értékű munkája mélyre ás, utat mutat, és a pedagógia valamennyi felelős művelőjével beláttatja, hogy még mindig évtizednyi a pedagógiának a lemaradása az új századfordulón. A legnagyobb gond talán az, hogy kevesen kísérelték meg a pedagógiának – benne a közoktatás, a szakképzés, a felsőoktatás, a családokban folyó pedagógiai tevékenységek – társadalmi alrendszerként való leírását, más professzionális társadalmi alrendszerekhez való viszonyának feltárását a társadalomontológia, illetve a társadalmi nagyrendszerek elmélete szemszögéből. Ugyanakkor tagadhatatlan, hogy Nagy József a ‚Köznevelés és rendszer-szemléle’ című korábbi munkájában (Nagy, 1979.) erre kísérletet tett.

Micsoda a pedagógia, ha már egyszer tudomány?

Nagy József új könyvének talán legnagyobb értéke, hogy egy több évtizede húzódozó vitában – hogy tudniillik tudomány-e a pedagógia – az igent erősíti. Mégpedig azáltal, hogy a pedagógiai leírás számára két termékeny – más-más tudományterületen született – elméletet szinte hibátlanul adaptál a pedagógia világára, kitérítve figyelemmel a pedagógia világának kulcsszereplőjére, a fejlődésben lévő személyre. A két elmélet: a komponensrendszer-elmélet, valamint a kompetenciaelmélet. Ezeknek az elméleteknek az eredményeit integrálva feldolgozza a kognitív tudomány, a kommunikációelmélet, a szocializáció, valamint a selfpszichológia és az identitáselmélet nemzetközi és hazai kutatási eredményeit is. Vállalkozása azért jelentős, mert olyan elméletté volt képes a nevelés mint segítség témakörét integrálni, amelyben a magyar és a nemzetközi pedagógiai tradíciót is képes volt figyelembe venni, s már e munkájában is sok-sok és egyben releváns problémát fogalmazott meg a napi pedagógiai praxis számára. Sommázva azt mondhatjuk: aligha vitatható, hogy a pedagógia lassan felküzdje magát a társadalomtudományok sorába.

Persze nem ezé az egy műé az érdem, de hogy Nagy József a tudománnyá érlelés folyamatából derekasan kivette a részét gondosan tervezett empirikus és teoretikus kutatásaival, kreatológiai értelemben vett merész ötleteivel, az aligha vitatható. Egyszerűen biográfiai tény. E ponton azonban a metaelemző ismét kérdez. Elintézhető-e a pedagógia pusztán annyival, hogy az hierarchikus multidiszciplína, s feladata a hierarchikusan épülő komponensrendszerek kutatása a kognitív, a szociális és a személyes kompetencia terén. Mi történné, ha mégis visszatérnénk az integrált multidiszciplína problematikájá-

hoz, kezelnénk a posztmodern észjárást és a legkülönbözőbb tudományterületeken született, a pedagógiával érintkező tudásanyagot is, és újabb integráló elveket munkálnánk ki? Ez nyilván kivitelezhetőnek látszik, de ehhez tudomásul kell vennünk, hogy a pedagógiai elméletépítéshez az első feltétel mégiscsak a pedagógia társadalomontológiai kérdéseinek számbavétele. Azaz annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy a pedagógia mint társadalmi alrendszer mely elemekből (hagyományos kifejezéssel: tényezőkből), milyen eltérő természetű komponensekből épül föl, e komponensek hogyan hierarchizálódnak, milyen tulajdonságokkal rendelkeznek, milyen a mennyiségi arányuk, milyen viszonyban vannak egymással, milyen funkciókat látnak el, milyen működési mechanizmusok mentén hatékonyak vagy károsak (patológiásak). Ezek leírásához és számbavételéhez nyilvánvalóan a pedagógia modelljeinek a sokaságát célszerű kimunkálni. Nem ennek a rövid írásnak a feladata, hogy e modelleket sorra vegye, ezt részben már elvégeztük. (Zsolnai, 1996.) Annyit el kell mondanunk, hogy a pedagógia világa és valósága – beleértve a Nagy József által kimunkált komponensrendszer-, valamint kompetencia-modellt is – mintegy tíz modellel írható le. E modellek teszik csak lehetővé, hogy a pedagógiára vonatkozó ismereteket hierarchizáljuk. Az azonban a sejtésem, hogy a Nagy József által sikeresen alkalmazott komponensrendszer-modell szűkössége, alkalmazhatóságának némely hiányossága csakhamar kiderül, ha a problémaelméleti nézőpontot mind a napi praxis, mind a kutatás terén rendszeresen érvényesítjük. A problémaelméleti modell épp arra hívja föl a figyelmet, hogy az ontológiai értelemben vett létező és lehetséges problémák fölvetése és megoldása különböző fejlettségű, rendezettségű és szintű, különböző tudományterületekről származó ismeretelemek mozgósítása nélkül sokszor nem lehetséges. Metaelemzőként ezért fenn kell tartanom annak a kérdésnek a jogosultságát is, hogy a pedagógia mint ismeretrendszer nem csupán tudomány, hanem prudencia is, a szónak abban az értelmében, ahogy J. Pieper használja: „A jó megvalósítása előfeltételezi a valóság ismeretét. Csak az tud jól cselekedni, aki tudja, milyenek a dolgok, és hogyan állnak össze. (...) A jó megvalósítása feltételezi, hogy jó cselekedeteink megfeleljenek a való helyzetnek, vagyis annak a konkrét valóságnak, amely a konkrét emberi cselekvés „környezetét” alkotja, továbbá, hogy ezt a konkrét valóságot komolyan vegyük.” (Schumacher, 1991.) S még az is nyitott kérdés, hogy a pedagógia kizárólag társadalomtudomány-e, vagy van embertudományi, kommunikációtudományi, hermeneutikai, netán metafizikai arculata is.

Mi történne, ha mégis visszatérnénk az integrált multidiszciplína problematikájához, kezelnénk a posztmodern észjárást és a legkülönbözőbb tudományterületeken született, a pedagógiával érintkező tudásanyagot is, és újabb integráló elveket munkálnánk ki?

Alapozzuk-e vagy se a 21. század pedagógiáját, s ha igen, miként és milyen tudásterületekkel?

Sokak számára – talán az ünnevelt számára is – ez a kérdés álkérdés. Az első fele föl-tétlenül. Hisz azért méltatjuk Nagy Józsefet és munkásságát, mert egész életművével igazolja, hogy a pedagógia alapozás nélkül nem művelhető. Nem ilyen egyértelmű a kérdés második felére adható válasz. Sokan figyelmen kívül hagyják, hogy a pedagógia eltéphetetlen a filozófiától, a politológiától, a jogtudománytól, az ökonómiától, a nyelvtudománytól. Feltáratlan a viszonya a szekularizálódó világ körülményei között a teológiához, és nincsenek elemezve azok a heurisztikus értékkel bíró pedagógiai tapasztalatok sem, amelyek a kulturális antropológia, az etnográfia, valamint a művészetelméletek (irodalomelmélet, filmelmélet stb.) területén halmozódtak föl.

Valamennyien örülhetünk annak, hogy Nagy József legújabb munkájában az alapozást episztemikus rangra emelte. Ha egyebet nem tett volna, ezzel a szellemi gesztussal hozzájárult a pedagógia 21. századi reneszánszának kezdetéhez.

Irodalom

- HÁRSING László: *A tudományos érvelés logikája*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1981.
- JUHÁSZ-NAGY Pál: *Egy operatív ökológia hiánya, szükséglete és feladatai*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1986.
- KIEFER Ferenc: *Az előfeltevések elmélete*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1983.
- KUNSZT György: *A tudományos kutatás logikai modellezése és tematikai irányítása. Általános elmélet és építéstudományi alkalmazások*. Akadémiai kiadó, Bp, 1975.
- NAGY József: *Pedagógia: a harmadik paradigmaváltás küszöbén?* In: *Az elvesztett teljesség*. Kortárs Kiadó, Bp, 1995
- NAGY József: *Kompetenciamodel és nevelés*. Iskolakultúra, 1997/1. sz. 71–77. old.
- NAGY József: *Komponensrendszer-elmélet és nevelés*. Iskolakultúra, 1997/2. sz. 73–78. old.
- NAGY József: *Szociális kommunikáció és nevelés*. Iskolakultúra, 1997/3. sz. 73–78. old.
- NAGY József: *Öröklés és nevelés – paradigmaváltási lehetőség*. Iskolakultúra, 1997/4. sz. 63–73. old.
- NAGY József: *Énkibontakozás és nevelés. Csíkszentmihályi Mihály profécijája*. Iskolakultúra, 1997/7.sz. 107–117. old.
- NAGY József: *Proszocialitás és nevelés*. Iskolakultúra, 1997/8.sz. 89–101. old.
- NAGY József: *Kötődési háló és nevelés*. Iskolakultúra, 1997/9.sz. 61–71. old.
- NAGY József: *Az érdekérvényesítő szociális képességek rendszere és fejlesztése*. Iskolakultúra, 1998/1.sz. 4–47. old.
- NAGY József: *Kognitívizmus és az értelem kiművelése*. Iskolakultúra, 1998/2.sz. 67–70. old.
- NAGY József: *A kognitív rutinok pedagógiai jelentősége*. Iskolakultúra, 1998/5.sz. 3–16. old.
- NAGY József: *A kognitív készségek rendszere és fejlődése*. Iskolakultúra, 1998/9.sz.3–13. old.
- NAGY József: *A kognitív képességek rendszere és fejlődése*. Iskolakultúra, 1998/10.sz. 3–21. old.
- NAGY József: *A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése*. 1–2. rész. Iskolakultúra, 1998/11. sz. 73–86. old., 1998/12. sz. 59–76. old.
- NAGY József: *XXI. század és nevelés*. Osiris, Bp, 2000.
- NAGY József: *Köznevelés és rendszerszemlélet*. OOK, Veszprém, 1979.
- Németh Lajos: *Törvény és kétely. A művészettörténet-tudomány önvizsgálata*. Gondolat, Bp, 1992.
- PETŐFI S. János: *A jelentés értelmezéséről és vizsgálatáról*. Párizs-Bécs, 1994.
- RUZSA Imre – MÁTÉ András: *Bevezetés a modern logikába*. Osiris Kiadó, Bp, 1997.
- SAJÓ András: *Kritikai értekezés a jogtudományról*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1983.
- SCHUMACHER, E. F.: *A kicsi szép. Tanulmányok egy emberközpontú közgazdaságtanról*. KJK, Bp, 1991.
- SÍKLAKI István: *A meggyőzés pszichológiája*. Scientia Humana. Bp, 1994.
- ZSOLNAI József: *Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet I–II*. OOK, Veszprém, 1982.
- ZSOLNAI József: *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1996.
- ZSOLNAI József – Zsolnai László: *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Bp, 1985.
- ZSOLNAI László: *Mit ér az ökónia, ha magyar?* KJK, Bp, 1987.