

Fizika felmérő

A 8–11. évfolyamos tanulók tudásának diagnosztikus értékelése

Az Országos Közoktatási Intézet Alapműveltségi Vizsgaközpont 1999. májusában (más tantárgyak mellett fizikából is) mérést végzett az arra önként jelentkező iskolákban. A mérés célja: sokoldalúan használható, az iskolák értékelő-elemző tevékenységét is segítő mérőeszközök készítése.

Atávlati célokat tekintve: olyan feladatbank létrehozása, amely nagyszámú, a gyakorlatban kipróbált, bemért feladatot tartalmaz, meghatározva az egyes feladatok legfőbb jellemzőit, paramétereit, többek között az adott feladatok megoldásában elért eredményeket is. Ehhez nyújt jelentős segítséget az iskolákban végzett eredményvizsgálat és a tanulói teljesítmények összegezése, értékelése.

A kapott eredmények lehetőséget kínálnak arra is, hogy az iskolák fizika-munkaközöségei, -tanárai áttekintsék, elemezzék a feladatok megoldása nyomán kapott tanulói teljesítményeket, összevessék az osztályok eredményeivel, az adott tantervek tartalmával, követelményeivel. A módszer alkalmazásával világosan kimutatható, hogy melyek azok a témák, amelyeket a vizsgált osztály az országos szintnél jobban tud, és melyek azok, amelyekben elmarad az átlagtól. Megindulhat az okok és a javítási lehetőségek keresése. A szakaszjáró diagnosztikus értékelés rendszeres alkalmazása növelheti az iskolák munkájának az eredményességét, az output-szabályozásnak hatékony eszköze lehet. (1)

A tesztlapok fizikából nyolc változatban készültek, az Alapműveltségi Vizsgaközpont irányításával 1998-ban kidolgozott részletes vizsgakövetelmények alapján. (2) Mivel az iskolákban a felmérés idején több tanterv volt érvényben, az alábbi összegezésben, elemzésben az iskolák visszajelzése alapján csak azok a feladatmegoldások szerepelnek, amelyeknek az alapjául szolgáló tantervi anyagot az iskolák ténylegesen feldolgozták.

A felmérés során minden tanuló a nyolc tesztlap közül csak egyet-egyet oldott meg. Az egyes tesztlapokon 20–25 feladat szerepelt, attól függően, hogy mennyi volt az egyes feladatok önállóan is értékelhető egységeinek, itemjeinek a száma, s ebből adódóan a pontszáma. Mindegyik tesztlap megoldásával maximálisan 60–60 pontot lehetett elérni. A tesztlapok javítását, pontszámmal történő értékelését az iskolák tanárai végezték a tesztlapokhoz mellékelte javítási útmutató alapján. Az elért eredmények rögzítését, összegezését az Alapműveltségi Vizsgaközpont végezte.

Fizikából összesen 15 211 tesztlap érkezett vissza a 8–11. évfolyamos tanulóktól. A vizsgálatban részt vett tanulók számát, iskolatípusonkénti megoszlását az 1. táblázat mutatja.

iskolatípus:	8. évf.	9. évf.	10. évf.	11. évf.	együtt
általános iskola	8839	59	27	–	8925
gimnázium	211	544	738	434	1927
szakközépiskola	–	704	1882	700	3286
szakmunkásképző	–	364	336	–	700
szakiskola	–	247	63	–	310
egyéb	–	–	–	63	63
összesen	9050	1918	3046	1197	15 211

1. táblázat

A következőkben az egymást követő évfolyamokban elért eredményeket hasonlítjuk össze különböző szempontok szerint. Ehhez a 8. osztályosok eredményeit vesszük viszonyítási alapul. Az általuk ismert tananyagrészek többségét a 9–11. évfolyamos tanulók bővebben, magasabb szinten ismételtan tanulták.

Ugyanakkor nem tartalmazza ez az értékelés azoknak a feladatoknak az eredményeit, amelyek a 9–11. évfolyam tananyagára épülnek. (Nem vettük számításba például a nehézségi gyorsulással, a körmozgással, a hullámmozgással, a gáztörvényekkel kapcsolatos mennyiségi összefüggésekre vonatkozó feladatok megoldásában, illetve a fizikai fénytana, az atomfizika és a magfizika elemeire vonatkozó ismeretek elsajátításában elért eredményeket.)

Nem szerepelnek ebben az elemzésben azok az esszé típusú feladatok sem, amelyek egy-egy ismeretkör szöveges értékelését kívánták meg. (Egy-egy ilyen feladatot tartalmazott minden tesztlap. Maximálisan 5 pontot kaphattak rá a tanulók.) E feladatok értékeléséhez ugyanis (az adott körülmények között) nem lehetett egységes értékelési útmutatót adni, s így nem lenne reális az e feladatok megoldásában elért eredmények összehasonlítása, összegezése.

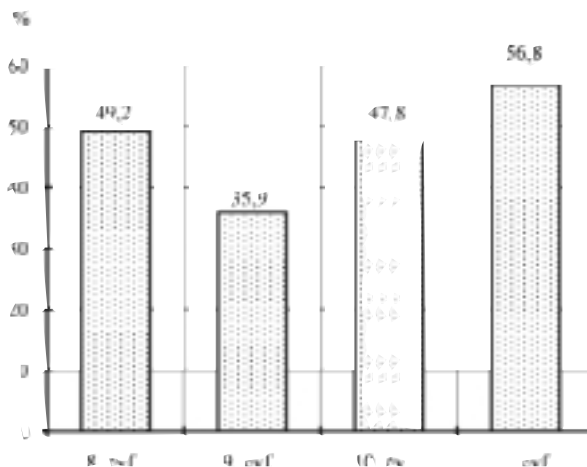
Mindezt figyelembe véve az 1999. évi felmérés során az összes feladat közül 141 feladatnak az értékelésére került sor. E feladatok itemjeinek száma 371. E feladatok megoldásában elért eredményeket hasonlítjuk össze a 8–11. évfolyamon, az itemekből számított átlagok alapján. Külön-külön összegezzük és elemezzük a tanulók által nyújtott teljesítményeket néhány olyan szempont szerint, amely metodikai szempontból fontos lehet fizikatanításunk hatékonyságának növelésében.

A tanulók átlageredményei a 8–11. évfolyamon

A vizsgálatban részt vett tanulók a 2. táblázatban és az 1. ábrán feltüntetett átlageredményeket érték el ugyanazon feladatok megoldásában a 8–11. évfolyamon.

		8. évf.		9. évf.		10. évf.		11. évf.	
feladatok (db)	itemek (db)	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
141	371	49,2	20,3	35,9	22,2	47,8	23,4	56,8	22,8

2. táblázat (%)



1. ábra (%)

Ezek szerint a 8. évfolyamot követően csökken a vizsgálatban részt vett tanulók átlageredménye, és csak a 11. évfolyamon haladja meg a 8. évfolyamon elért szintet. A 9. évfolyamban tapasztalt gyengébb teljesítmény egyik oka az lehet, hogy a tanulók többsége a 8. osztály elvégzése után iskolát változtatott. Így számukra az ismeretek felidézése más kontextusban, más fizikai és pszichológiai körülmények között történt, mint az ismeretek elsajátítása, kódolása. Ez a körülmény nehezítette a memóriában tárolt ismeretek előhívását, aktualizálását. (3)

Tanulságos összehasonlítani a tanulók 1999-ben elért eredményeit az Alapműveltségi Vizsgaközpont által 1988-ban végzett felmérés adataival. Az akkori mérésben a reprezentatív mintavételnek megfelelően kiválasztott iskolák 8. osztályaiból 1702 tanuló vett részt. A megoldott 118 feladat (307 item) átlageredménye akkor 42,4 százalék (a szórás 18,4 százalék) volt. (4)

Témakörönkénti eredmények

Az eredményeket számba vettük a fizika „hagyományos” témái szerint is, külön összeítve a mechanika, a hőtán, az elektromosságtan és a fénytán körébe tartozó feladatokat. Mivel a vizsgálatban részt vett 8. osztályos tanulók tananyagában nem szerepeltek külön témakörként az atomfizika és a magfizika elemei, a következőkben az elektromosságtanhoz soroltuk azokat a feladatokat, amelyek az atom alkotórészeinek az ismeretével, az elektron és az atommag közötti elektromos kölcsönhatással, az elektronok vezetőben történő áramlásával kapcsolatosak. A táblázatban „vegyes” szóval jelöltük azokat a feladatokat, amelyeknek tartalma két vagy több témakörhöz kapcsolódik.

Példa az egyik tesztlapról a „vegyes” témájú feladatra:

Milyen energiává alakítják át a hőerőgépek a tüzelőanyagok elégetése révén nyert belső energiát? (A-1/15. feladat.)

A témakörönként összesített tanulói átlageredmények a 3. táblázatban látható módon oszlanak meg.

témakör	8. évf.		9. évf.		10. évf.		11. évf.			
	feladatok száma	itemek száma	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás		
mechanika	52	131	54,0	19,8	48,2	21,0	58,2	22,3	65,5	20,7
hőtán	27	58	47,0	21,2	35,5	22,0	46,2	25,2	53,3	25,1
elektromosságtan	45	137	46,2	20,6	23,3	19,0	41,1	21,4	51,9	22,7
fénytán	14	39	48,2	16,1	27,2	17,9	39,6	18,1	50,0	18,6
„vegyes”	3	6	44,1	20,4	31,6	15,9	44,3	23,1	57,4	23,8

3. táblázat (%)

A tanulók teljesítménye az egymást követő évfolyamokon témakörönként is ugyanazt a tendenciát mutatja, mint a feladatok, illetve az itemek összessége: a 8. évfolyamot követően csökken a vizsgálatban részt vett tanulók átlageredménye, és csak a 11. évfolyamon haladja meg a 8. évfolyamon elért szintet.

A legjobb átlageredmény mechanikából adódott mindegyik vizsgált évfolyamon. A leggyengébb teljesítményt a 8. és a 9. évfolyamon elektromosságtanból, a 10. és a 11. évfolyamon pedig fénytánból nyújtották a tanulók.

Az eredmények megoszlása az értelmi műveleti szintek szerint

Az eredményvizsgálat feladatai között jelentős különbségek adódnak aszerint, hogy megoldásukhoz milyen műveletek alkalmazására van szükség. Az egyes feladatok értelmi műveleti szintek szerinti kategorizálásához az Alapműveltségi Vizsgaközpont által 1998-ban megjelentetett részletes követelményrendszert vettük alapul.

Példák a tesztlapokról a különböző értelmi műveleti szintekhez tartozó feladatokra:

Felidézés. Milyen tényezőktől függ a párolgás sebessége átlagos légnyomás mellett? (B-1/6. feladat.)

Értelmezés. A csónakra 1300 N felhajtóerő hat a vízben. Mekkora a csónak által kiszorított víz súlya? (D-1/6. feladat.)

Reproduktív alkalmazás. Az egyik tintasugaras nyomtató teljesítménye 30 W, az áramforrás feszültsége 230 V. Mekkora az áramerősség? (C-2/19. feladat.)

A tanulók a 4. táblázatban feltüntetett eredményeket érték el a felidézés, az értelmezés és a reproductív alkalmazás kategóriájába tartozó feladatok megoldásában. (A megoldott tesztlapokon nem szerepeltek a produktív alkalmazás körébe tartozó feladatok.)

értelmi műveleti szint	feladatok száma	itemek száma	8. évf.		9. évf.		10. évf.		11. évf.	
			átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
felidézés	20	49	54,8	23,6	41,0	26,5	55,3	26,0	64,4	27,2
értelmezés	72	169	50,5	20,6	39,4	22,1	49,5	23,6	57,7	22,8
repr. alkalmazás	49	153	46,1	18,2	30,5	19,5	43,6	21,5	53,4	20,7

4. táblázat (%)

A tanulók mindegyik évfolyamon a felidézést igénylő feladatok megoldásában érték el a legjobb átlageredményeket. Ezt követi mindegyik évfolyamon az értelmezés és a reproductív alkalmazás szintjéhez tartozó feladatok megoldásának átlageredménye.

Az eredmények megoszlása a tantervi követelmények szerint

A tanulók – adottságaiktól, képességeiktől, motivációjuktól és más tényezőktől függően – különböző mértékben tudnak eleget tenni a tantervi követelményeknek. Ugyanakkor a fizika tananyagában is megkülönböztethetünk olyan részeket, amelyeknek az elsajátítása nélkülözhetetlen az ismeretek további fejlesztéséhez, bővítéséhez. Mindezek alapján a fizika részletes követelményrendszere minimum szintű követelmények körébe azokat a fizikai tényeket, jelenségeket, fogalmakat, összefüggéseket, törvényeket sorolja,

- amelyeknek az ismerete alapvetően fontos, a továbbhaladáshoz feltétlenül szükséges;
- és amelyeknek eleget tud tenni az adott évfolyamba járó tanulók döntő többsége.

A minimum szintű követelmények az 1978-as tanterv alkalmazása során szerzett tapasztalatok és a részletes követelmények kidolgozásához beérkező tanári javaslatok alapján fogalmazódtak meg. A tanterv további tananyagához kapcsolódnak a minimum feletti követelmények.

Példák a minimum és minimum feletti feladatokra:

Minimum. A főzőolaj sűrűsége kisebb, mint a víz sűrűsége. Két üvegbe egyenlő magasságig öntöttünk főzőolajat, illetve vizet. Hasonlítsd össze a két folyadékoszlop hidrosztatikai nyomását! A főzőolaj nyomása , mint a víz nyomása. (B-1/5. feladat.)

Minimum feletti. Kisfeszültségű áramforráshoz kapcsoltuk a hőszugárzó fűtőszálát. A mért áramerősség 0,06 A. Mekkora lesz a mért áramerősség, ha a) az eredeti kétszeresére növeljük a feszültséget? b) az eredeti harmadára csökkentjük a feszültséget? c) Miként változtattuk meg az eredeti feszültséget, ha a mért áramerősség 30 mA lett?

Az 1999. évi felmérésben a tanulók az 5. táblázatban feltüntetett eredményeket érték el a minimum és a minimum feletti követelmények teljesítésében.

tantervi követelmény	feladatok száma	itemek száma	8. évf.		9. évf.		10. évf.		11. évf.	
			átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
minimum	87	216	56,4	19,6	43,7	22,6	55,2	23,4	63,9	22,3
minimum feletti	54	155	39,3	16,6	25,1	16,4	37,5	19,0	46,9	19,7

5. táblázat (%)

Az adatok tanúsága szerint a minimum szintű követelmények teljesítésében mindegyik évfolyamon jelentősen jobb eredmények születtek, mint a minimum feletti követelményekhez tartozó feladatok megoldásában. A különbség az egymást követő évfolyamokban nem változik jelentősen (17,1 százalék; 18,6 százalék; 17,7 százalék; 17,0 százalék). Figyelembe véve a minimum szintű feladatok didaktikai szerepét, kívánatos lenne, ha ezek megoldásában ennél lényegesen jobb eredmények adódnának mindegyik évfolyamon. Ehhez e tananyagrészek határozottabb előtérbe helyezése, megerősítése, gyakorlása és ellenőrzése szükséges.

Fizikai mennyiségek összehasonlítása

A fizikai jelenségek, fogalmak, összefüggések jobb megértését, elmélyítését szolgálhatja a mennyiségek összehasonlítása. E műveletnek – az azonosítás, a besorolás, a sorrend-felismerés és a sorrendképzés mellett – jelentős szerepe van a kognitív képességek fejlesztésében is. (5)

A tesztlapokon a mennyiségek összehasonlítását igénylő feladatok egy része konkrét szinten, szavakkal megfogalmazva, más része absztrakt szinten, relációs jelekkel megadva várja a tanulóktól a választ.

Egy-egy példa a kétféle feladattípusra:

Válaszadás szavakkal. Péter 5 másodperc alatt, Pál 4 másodperc alatt mászik fel a kötélre ugyanakkora magasságba. A két fiú súlya egyenlő. Hasonlítsd össze a teljesítményüket! Péter teljesítménye mint Pál teljesítménye. (D-2/4. feladat.)

Válaszadás relációs jelekkel. Az autó két irányjelző izzólámpája párhuzamos kapcsolásban van az áramforráshoz kapcsolva. Az egyik izzó ellenállása $29\ \Omega$, a másiké $6,9\ \Omega$. Hasonlítsd össze a két izzón áthaladó áram erősségét, a kivezetések között mérhető feszültséget és az izzók teljesítményét! Alkalmazz relációs jeleket (\leq \geq) a válaszadáshoz!

Az izzók ellenállása:

$29\ \Omega$ $6,9\ \Omega$

a) Az izzókon áthaladó áram erőssége:

I_1 I_2

b) Az izzók kivezetései között mért feszültség:

U_1 U_2

c) Az izzók teljesítménye:

P_1 P_2

(C-1/19. feladat.)

A kétféle típusú feladat megoldásában elért tanulói átlageredményeket a 6. táblázat mutatja.

Azoknak a feladatoknak a megoldásában, amelyekben szavakkal megfogalmazva kellett a tanulóknak megadniuk a választ, mindegyik évfolyamon jobb az eredmény, mint a relációs jelek alkalmazását kívánó feladatokéban. E különbség nyilvánvalóan abból adódik, hogy amikor a tanulóknak két-két fizikai jellel megadott mennyiséget kell összehasonlítaniuk, akkor e jeleket először dekódolniuk és a megadott mennyiségekkel azonosítaniuk kell ahhoz, hogy a feltett kérdésre választ tudjanak adni. Ekkor jutnak el tulajdonképpen ahhoz a nyelvi formához, amelyben a konkrét szintű kérdésre szavakkal megfo-

		8. évf.		9. évf.		10. évf.		11. évf.		
a válasz megfogalmazása	feladatok száma	itemek száma	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
szavakkal	14	19	53,4	20,9	43,5	20,5	55,9	23,7	63,1	22,9
relációs jelekkel	8	24	40,1	15,8	28,5	14,2	39,7	16,8	48,5	18,7

6. táblázat (%)

galmazott választ lehet adni. A fizikai jelekkel megadott mennyiségek összehasonlítása tehát több logikai lépés megtételét kívánja a tanulóktól, így természetesen nagyobb hibaforrást is jelent, mint a konkrét mennyiségek közvetlen összehasonlítását kívánó feladatok megoldása.

A számításos és számítás nélküli feladatok megoldása

A tesztlapokon olyan számításos feladatok szerepeltek, amelyekben a fizikai tartalom dominál, és a megadott mennyiségekkel csak egyszerű műveleteket kellett elvégezniük a tanulóknak. A számításos és számítás nélküli feladatok megoldásában a 7. táblázatban látható átlageredményeket érték el a tanulók.

		8. évf.		9. évf.		10. évf.		11. évf.		
feladattípus	feladatok száma	itemek száma	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
számításos	20	81	45,1	16,2	25,1	14,4	39,2	18,6	52,0	19,0
számítás nélküli	121	290	50,4	21,1	39,0	23,1	50,2	24,0	58,1	23,7

7. táblázat (%)

A korábbi évek vizsgálataihoz hasonlóan a számításos feladatok megoldásában mind-egyik évfolyamon gyengébb eredmények adódtak, mint a számítás nélküli feladatok megoldásában. A 8. évfolyam eredményei között még viszonylag kicsi (5,3 százalék) a különbség, a 9. és a 10. évfolyamon ennek több mint kétszerese (13,9 százalék és 11,0 százalék), a 11. évfolyamon ismét alacsony (6,1 százalék) a számításos és számítás nélküli feladatok megoldásában elért eredmény közötti különbség.

A vizsgálatban szereplő számításos feladatok megoldásában nyomon követhető az is, hogy milyen arányban végezték el helyesen a tanulók az egyes műveleteket. Az értékelt 20 feladat közül 9 feladatban a tankönyvből megismert alapösszefüggés alkalmazására volt szükség; 11 feladat megoldásához a behelyettesítés előtt át kellett alakítaniuk a tanulóknak a tanult összefüggést. A feladatok megoldása teljes értékűnek számított akkor is, ha a tanulók nem a képlet alkalmazásával oldották meg a feladatot, hanem következtetéssel jutottak el a helyes végeredményhez.

A számításos feladatok megoldásainak elemzése a részletes fizika-követelményrendszer értékeléssel kapcsolatos javaslatainak figyelembe vételével történt. Ennek megfelelően a tanulók egy-egy pontot kaptak a következő alternatív elemekre:

- az adatok kigyűjtése a fizikai mennyiségek jelének alkalmazásával;
- a mértékegységek átváltása (amennyiben a feladat ezt szükségessé tette);
- a megoldáshoz szükséges összefüggés (képlet) felírása;
- a kijelölt matematikai műveletek helyes elvégzése, vagyis helyes mérőszám a végeredményben;
- helyes mértékegység a végeredményben.

A tanulók a 8. táblázatban feltüntetett eredményeket érték el a számításos feladatok egyes részműveleteinek a megoldásában. (Két számításos feladat megoldása során a hártsfokot kellett kiszámítaniuk a tanulóknak. E feladatok értékelésében nem szerepelt a „helyes mértékegység a végeredményben” kritérium.)

témakör	feladatok száma	itemek száma	8. évf.		9. évf.		10. évf.		11. évf.	
			átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
az adatok gyűjtése a mértékegységek átváltása	20	20	49,7	14,1	27,8	13,5	44,2	21,7	49,9	15,0
az összefüggés felírása a matematikai művelet elvégzése	3	3	25,6	6,7	21,5	5,1	33,0	22,4	38,5	17,7
helyes mértékegység	20	20	45,7	15,3	25,6	15,1	44,0	24,3	53,9	20,6
	20	20	43,7	16,5	24,0	14,4	41,1	22,5	53,9	19,5
	18	18	43,8	17,3	23,2	15,3	39,8	22,6	52,4	21,7

8. táblázat (%)

A megoldatott tesztlapokon három feladat volt, amelyben a tanulóknak mértékegységet kellett váltaniuk. Mindegyik megoldásában jóval kisebb volt a tanulók által elért átlageredmény az átváltásban egy-egy évfolyamon belül, mint a többi négy, értékelt egységben. (Hasonló tapasztalatot mutatnak a korábbi vizsgálatok is.) E probléma megoldásához szükséges lenne a matematika- és fizikatanítás ezzel kapcsolatos módszerének az áttekintése, értékelése, összehangolása; továbbá a kognitív képességek céltudatos fejlesztése, a tantárgyak közötti kapcsolatrendszer erősítése. (6)

A kiemelkedően jó és gyenge feladatmegoldások

Elemzésünkben azokat a feladatmegoldásokat tekintjük kiemelkedően jónak, illetve nagyon gyengének, amelyek – a 8. évfolyamban elért tanulói teljesítményeket alapul véve – kívül esnek a szórás háromszorosán. Ha a 49,2 százalékos átlaghoz hozzáadjuk a 20,3 százalékos szórás másfélszeresét, akkor 79,6 százalékot kapunk eredményül; ha pedig levonjuk az átlagból a szórás másfélszeresét, akkor 18,8 százalék lesz az eredmény.

A 141 feladat közül két olyan feladat volt, amelynek a megoldásában a tanulók 79,6 százaléknál is magasabb átlageredményt értek el.

A legjobb eredménnyel a következő feladatot oldották meg a tanulók:

Mit tapasztalunk akkor, ha a mágnesrúd déli sarkát közelítjük

a) a másik mágnesrúd déli sarkához?

b) a lágyvashoz? (A-2/8. feladat.)

A 9. táblázatban a 79,6 százaléknál jobb átlageredménnyel megoldott két feladat főbb jellemzőit tüntettük fel. (A témakörök rövidítése a 9. és a 11. táblázatban: M – mechanika; H – hőtan; E – elektromosságtan; F – fénytán; V – vegyes)

feladat	fizikai téma	tananyag	értelmi műveleti szint	követelmény	számítás	pontszám	átlag %
A-2/8.	E	mágneses kölcsönhatás	értelmezés	minimum	nincs	2	91,1
C-2/12.	E	az elektron és a proton töltése	felidézés	minimum	nincs	2	88,6

9. táblázat

A két feladat megoldásából nem lehet általánosítható következtetést levonni. Így csak érdekességként említhetjük meg, hogy mindkét feladat az elektromosság témaköréből való; mindegyik a minimum szintű követelmények körébe tartozik; és egyik megoldásához sem kellett számítást végezniük a tanulóknak.

E feladatok megoldása az egymást követő évfolyamokon a 10. táblázatban látható módon alakult.

feladat	8. évf.	9. évf.	10. évf.	11. évf.
A-2/8.	91,1	76,3	91,9	96,9
C-2/12.	88,6	77,8	90,0	92,0

10. táblázat (%)

A 141 feladat közül kilenc olyan feladat volt, amelynek a megoldásában az átlageredmény kisebb volt a szórás háromszorosának az alsó határánál, a 18,8 százaléknál. Ezek közül a legalacsonyabb átlaggal megoldott feladat a következő volt:

Miként értelmezzük az elektromos áramot

a) a fémekben?

b) a folyadékokban?

(B-1/17. feladat.)

A 11. táblázatban azoknak a feladatoknak a főbb jellemzőit tüntettük fel, amelyeknek az átlageredménye kisebb volt 18,8 százaléknál.

feladat	fizikai téma	tananyag	értelmi műveleti szint	követelmény	számítás	pont- szám	átlag
B-1/17.	E	Az elektromos áram értelmezése fémekben és elektrolitokban	felidézés	min. feletti	nincs	2	13,6
D-1/4.	M	Az energia értelmezése konkrét példán	értelmezés	minimum	nincs	1	14,7
D-2/22.	F	A dioptria	felidézés	min. feletti	nincs	1	14,7
C-2/15.	H	A fahő értelmezése konkrét példán	értelmezés	min. feletti	nincs	2	14,9
A-1/15.	V	Energiaátalakulás a hőerőgépekben	felidézés	min. feletti	nincs	1	15,3
D-1/18.	M	Torricelli kísérlete megdöntött csővel	repr. alkalm.	min. feletti	nincs	1	16,3
C-2/17.	E	A galvánelem részei	felidézés	min. feletti	nincs	1	16,5
B-1/4.	M	Egyensúly az emelőn (két különböző súlyú test az emelőn)	értelmezés	minimum	nincs	1	16,7
D-1/11.	E	Érintésvédelem (védőföldelés, kettős szigetelés)	felidézés	minimum	nincs	2	18,2

11. táblázat (%)

A kilenc feladat közül három a mechanika, három az elektromosságtan, egy-egy feladat pedig a többi témakör anyagához tartozik. Az értelmi műveleti szinteket tekintve: öt feladat a felidézés, három az értelmezés, egy pedig a reprodukív alkalmazás körébe tartozik. A leggyengébben megoldott feladatok közül hét a minimum feletti kategóriába tartozik, s csak két feladat minimum szintű. Csupán abban a tekintetben egyöntetűek a feladatok megoldása, hogy egyik megoldásához sem kellett számítást végezniük a tanulóknak.

A 12. táblázatban azt követjük nyomon, hogy milyen átlageredményeket értek el a tanulók e feladatok megoldásában az egymást követő osztályokban.

feladat	8. évfolyam átlag	9. évfolyam átlag	10. évfolyam átlag	11. évfolyam átlag
B-1/17.	13,6	4,6	21,7	23,3
D-1/4.	14,7	6,4	11,5	17,4
D-2/22.	14,7	1,9	11,2	19,8
C-2/15.	14,9	7,8	12,8	23,2
A-1/15.	15,3	7,7	23,8	24,7
D-1/18.	16,3	10,1	23,0	26,4
C-2/17.	16,5	5,4	13,4	14,4
B-1/4.	16,7	14,5	24,1	33,1
D-1/11.	18,2	16,1	38,3	44,8

12. táblázat (%)

A tanítás-tanulás hatékonyságának fokozása érdekében célszerű fokozott figyelmet fordítanunk azokra a feladatokra, amelyeknek a megoldásában kiemelkedően jó vagy nagyon gyenge eredményt értek el a tanulók. Ajánlatos erősíteni azoknak a tényezőknek az érvényesülését, amelyeknek a jó eredmények köszönhetőek, és (amennyiben lehetséges) célszerű csökkenteni azoknak a tényezőknek a hatását, amelyekre a gyenge eredmények visszavezethetőek.

Jegyzet

- (1) VIDÁKOVICH Tibor, 1992. 33–34. old.
- (2) ZÁTONYI Sándor, 1998.
- (3) ATKINSON, R. L. és munkatársai, 1999. 235. old. Ezenkívül – feltehetően – más tényezők is befolyásolják a tanulók teljesítményének átmeneti csökkenését. Ezek számbavétele azonban további vizsgálatokat igényelne.
- (4) ZÁTONYI Sándor, 1992, 40. old.
- (5) NAGY József, 1996. 46. old.
- (6) NAGY József, 1996. 59. old.; DOMBI János, 1998. 169. old.

Irodalom

- ATKINSON, R. L. és munkatársai: *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Bp, 1999.
- DOMBI János: *Megtanult és megértett matematikatudás*. In: *Az iskolai tudás*. (Szerk.: CSAPÓ Benő) Osiris Kiadó, Bp, 1998. 169–190. old.
- NAGY József: *Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 1996.
- VIDÁKOVICH Tibor: *Diagnosztikus elemzés és visszajelzés*. In: *Pedagógiai diagnosztika 1*. (Szerk.: VIDÁKOVICH Tibor.) Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged, 1992. 29–35. old.
- ZÁTONYI Sándor: *A 8. osztályos tanulók fizika tantárgyi tudásának diagnosztikus értékelése*. In: *Pedagógiai diagnosztika 1*. (Szerk.: VIDÁKOVICH Tibor.) Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged, 1992. 37–65. old.
- ZÁTONYI Sándor: *Alapműveltségi vizsga. Részletes vizsgakövetelmények és a vizsgáztatás eszközei, módszerei*. Alapműveltségi Vizsgaközpont – Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged, 1998.

Egy helyesírás-vizsgálat tapasztalatai

Az oktatási rendszerekben általában mindenütt hangsúlyosan tanítják az írásbeli nyelv kanonizált, de történetileg változó szabályrendszerét. A magyar társadalom széles értelmiségi rétegei a magyar helyesírást, illetve a tanulók helyesírási képességét egyfajta nemzeti önazonossági kérdésnek tekintik. Mások más ideológiai vagy intellektuális megfontolásokból a gyenge helyesírást szociálisan stigmatizálónak tartják. Gyakran lehet olvasni, hallani a felsőoktatási hallgatói létszám utóbbi évtizedben tapasztalt emelkedésével elégedetlen egyetemi professzoroktól, hogy a felvételizők olyan gyenge felkészültségűek, hogy még helyesen írni sem tudnak.

A helyesírás az írásbeliséggel rendelkező társadalmakban hosszú évszázadok óta az egyik legfontosabb, ugyanakkor a diákok által talán az egyik legkevésbé kedvelt műveltségem. Neveléstörténeti adatok szerint már az athéni nevelés részeként a műzsai képzésben is folyt rendszeres grammatikai oktatás. A későbbi évszázadokban is, változó súllyal, de majdnem mindig szerepelt a nyelvtan és a helyesírás a tantervekben.

A helyesírás hagyományosan az anyanyelv, a nyelvtan tantárgy keretei közé tartozik. A nyelv struktúráján, szintaktikai és szemantikai jellemzőin kívül a köznyelv legális írásbeli megjelenítésének szabályait explicit módon tanítjuk a közoktatás minden iskolatípusában. Fontos háttértudást jelent az írásbeli szövegalkotás, a fogalmazás tanításához is. Az írásbeli közlés tanításában általában a műfaji sajátosságoknál, a szerkesztés elveinél és a retorikai céloknál is nagyobb hangsúlyt kap iskoláinkban a helyesírás tanítása. De vajon eredményes-e ez a munka, mondhatjuk-e azt, hogy a magyar tanulók helyesírásának színvonala elég fejlett ahhoz, hogy biztonsággal alkossanak szövegeket, hogy figyelmük teljes kapacitását a szövegalkotó műveletek és ne a helyesírási szabályok kössék le?

A helyesírás értékelését sok hazai vizsgálatban tüzték ki célul, ezek között több országos reprezentatív mintán végzett mérés is volt. A vizsgálatokat az alkalmazott mérésmetodikai megoldások sokfélesége jellemzi, sokféle értékelési módszert, elemzési szempontot alkalmaznak. A felvetett kérdések azonban minden vizsgálatban hasonlóak. Milyen feladatok, illetve feladathelyzetek segítségével lehet a helyesírás fejlettségét mérni? Milyen és hogyan változik az életkorral a magyar tanulók helyesírása? Fellelhető-e a tanulói szövegekben tipikus, esetleg életkor-specifikus hibák?

Most egy 1998 tavaszán végzett országos helyesírás-vizsgálat eredményei és tapasztalatai alapján vizsgáljuk meg a helyesírás mérésének, értékelésének néhány problémáját és természetesen a magyar tanulók helyesírásának néhány empirikus jellemzőjét. Ezt megelőzően a helyesírási képesség vizsgálatának nemzetközi tradícióiról, a magyar helyesírás alapelveiről, a helyesírási készség vizsgálatának értékelésmetodikai problémáiról írunk, és két korábbi hazai reprezentatív helyesírás-vizsgálat legfontosabb eredményeit idézzük fel.

A helyesírási képesség vizsgálatának nemzetközi tradíciói

Az olvasás és az olvasási képesség vizsgálatának rendkívül gazdag hagyományai és a különböző diszciplínákon áthúzódó kutatási irányai vannak, körülbelül egy évszázada intenzíven művelt kutatási terület. A helyesírási képességről viszont az olvasáshoz képest kevés publikáció születik, talán az utóbbi évtizedekben kezdtek az írásbeli nyelvhasználatnak ezt a vonatkozását a kutatás számára is felfedezni.

A kutatások egyik iránya – az olvasáshoz hasonlóan – a helyesírást is információfeldolgozásként próbálja modellezni. Az elméletalkotás empirikus alapja a laboratóriumi kísérlet, ahol jól kontrollált feladathelyzetben korlátozott számú kísérleti személy írásprodukciónak vizsgálják. A kísérleti adatok alapján a helyesírást sem tekintik általános szabályokkal leírható, minden esetben (és minden nyelvben) azonos módon „lefutó” információ-feldolgozó folyamatnak. Általános az a nézet, hogy a beszéd írásbeli nyelvvé való átalakulása sokféleképpen történhet és történik.

A másik irány jobban kötődik a helyesírás tanításához, amennyiben reprezentatív tanulói mintán gyűjtenek empirikus adatokat, majd ezeken úgynevezett hibaanalízist végeznek. Legtöbbször a helyesírási hibák természete, a tanulók jellemzői, illetve a szövegek, esetleg szó-listák (szósorozatok) grammatikai és lexikográfiai tulajdonságai alapján végzik el az elemzéseket.

Német nyelvterületen *Zielinski* és *Schneider* szerint a fiatalabb tanulók esetében jellegzetes hiba a betűkihagyás vagy a betűcsere. Később e hibatípus gyakorisága csökken, viszont növekszik a kezdőbetű (kis- vagy nagybetű) írásának a tévesztése. *Treiman* angol empirikus anyag alapján megpróbálja rekonstruálni azt a képet, amely a gyerekek fejében, gondolataiban a helyesírás egyes vonatkozásairól kialakul. Pontosabban azt, hogy milyen fonéma-együttesek milyen változatokban jelennek meg a gyermeki írásokban. *Ferdinand* és *Müller* megkülönbözteti még az akusztikusan és a vizuális okokból megjelenő hibákat is. Ez a kérdés szorosan összefügg a kognitív pszichológia és pedagógia által használt mentális lexikon fogalmával, illetve azzal, hogy az ember vajon vizuális vagy akusztikus módon tesz-e szert könnyebben tudásra. A helyesírás tanítása szempontjából ez azért fontos kérdés, mert úgy érintkezik az eredményesség problémájával, hogy vajon az írásbeli vagy a szóbeli gyakorlatok segítik-e jobban a helyesnek elfogadott írásforma kialakulását.

A különböző szövegek leírásakor azonban természetesen különböző helyesírási hibák fordulhatnak elő, vagyis nemcsak az író helyesírási képességének fejlettségétől, hanem a szöveg jellegétől is függ annak „nehézsége”. Elvileg sem kivitelezhető, hogy az összes lehetségesen előforduló hibát előzetesen feltárjuk, mert amíg egy-egy szó helyes leírásának egy változata van, addig az elvileg – és gyakorlatilag – fellépő hibák száma nagyon nagy lehet. (Tanárok tapasztalatai szerint egy-egy gyengén író tanuló képes ugyanazt a szót minden alkalommal másképpen rosszul leírni...) Az ebből fakadó mérési problémák csökkentésére ismeretes az az eljárás, hogy különböző műfajú szövegek segítségével mérik egy-egy korosztály helyesírási képességének alakulását (például fogalmazás közben vagy hallott szöveg leírásakor).

A magyar helyesírás alapelvei

„Minden helyesírás szabályrendszere olyan elvekre épül, amelyek az írás funkciójára vonatkozó nézetekben gyökereznek. Ezek az elvek különböző rangúak. Vannak közöttük olyanok, amelyek döntően meghatározzák az írás módját egyes esetekben, mégpedig vagy teljes összhangban egymással, vagy úgy, hogy egyikük fölibe kerekedik a többinek.” – írja *Szemere Gyula* az akadémiai helyesírás történetéről írott könyvében. A magyar helyesírás alapelveit összefoglaló bevezetőben továbbra is az ő munkájára támaszkodunk.

A magyar helyesírás jelenlegi szabályozását hosszú fejlődés, sok vita előzte meg. Az 1856-ban készült első akadémiai szabályozási javaslat a fő helyesírási elvnek a kiejtést deklarálja, ennek alárendelten a jó hangzást és a takarékoszást. Számos korabeli nyelvész vitatta ezt, a magyar helyesírás legfontosabb alapelvének a „szófejtést” vagy „etimológiát” tekintette. 1900 és 1946 között az akadémiai szabályzatok két helyesírási alapelvet és két kiegészítő elvet soroltak fel. Az előbbiek: a kiejtés és a szófejtés, az utóbbiak: a hagyomány és az egyszerűsítés. 1903-tól 1922-ig a *Simonyi Zsigmond*-féle „iskolai helyesírás” szerint tanítottak iskoláinkban. A Magyar Tudományos Akadémia az egységes írásgyakorlat biztosítása céljából 1922-ben elfogadta ezt a változatot. Ezután az iskolai gyakorlat mindig az akadémiai szabályzathoz igazodik.

1950-tól a helyesírási szabályzatok három alapelvet neveznek meg: a kiejtés, a szóelemzés és a hagyomány elveit. Helyesírási rendszerünk logikájáról, elveiről azonban a nyelvészek között ma is vannak még értelmezésbeli különbségek. *Deme László* például a kiejtés és a szóelemzés elvét egynek tekinti, mégpedig a fonematikus jelölés két esetének. Hosszú tanulmányában kifogásolja, hogy a magyar iskolákban a helyesírás logikájának megértetése helyett csak szabályok megtanítása és gyakoroltatása folyik. A magyar nyelv helyesírási rendszere – például az angoléhoz képest – viszonylag egyszerű, az esetek legnagyobb részében szabályokkal jól leírható. (Igaz, hogy elég sok a szabály. Az 1984-ben megjelent, az iskolákban széleskörűen használt „A magyar helyesírás szabályai” című kiadvány 299 szabályt ismertet.)

A magyar tanulók helyesírásra vonatkozó tudásáról számos (helyi) felmérés készült az elmúlt évtizedekben, de országos reprezentatív eredménymérést csak *Orosz Sándor*, illetve a JATE Pedagógiai Tanszéke végzett.

A magyar tanulók helyesírásának korábbi vizsgálatai

Több mint negyedszázada, 1972-ben jelent meg *Orosz Sándornak* a tanulói fogalmazásokról szóló könyve, amelyben országos reprezentatív mintán, négy évfolyamon (az általános iskola 5. és 8. osztálya, valamint a középiskola 2. és 4. osztálya) és három műfajban (leírás, elbeszélés, jellemzés) vizsgálta a tanulók írásbeli szövegalkotását, összesen 3400 tanulói fogalmazásban. Következő, 1974-es kötetében a szerző ugyanezekben a tanulói fogalmazásokon vizsgálta a gyerekek helyesírását is, tehát olyan írásműveken, amelyeknek az elsődleges célja a tartalmilag jól formált szöveg.

A magyar helyesírás alapelveiből kiindulva *Orosz Sándor* és munkatársai a helyesírási műveleteket két nagy csoportra osztották: az általános érvényű szabállyal leírható és az ilyen módon nem leírható műveletek csoportjára. Az előbbiek:

- a mássalhangzók írása;
- a magánhangzók írása;
- a kis és nagy kezdőbetű használata;
- a szavak elválasztása;
- a szóelemek írása;
- az írásjelek (központozás, mondatjelek) használata;
- a rövidítések és betűszók (mozaikszók) írása;
- a számnevek írása.

Az általános érvényű szabályokkal nem leírható műveletek:

- a mássalhangzók írása;
- a magánhangzók írása;
- a hagyományos nevek és idegen szavak írása;
- az *ly* írása.

(A magán- és mássalhangzók leírásának vannak olyan esetei is, amelyek általános szabállyal nem leírhatók.)

A felsorolt szabályokon belül, az általánosan előforduló hibák alapján 34-féle hibatípust határoztak meg (például a „hosszú mássalhangzó helyett rövidet ír” típusnak hét változatát, ebből az egyik: „múlt idejű igében, múlt idejű melléknévi igenévben, magánhangzó után”), a 35. kategória az „egyéb”, besorolhatatlan eseteké volt. A 34 hibatípusból 29-et általános érvényű szabály, ötöt pedig ilyenekkel nem leírható művelet megsértésének tekintettek.

A mért országos adatokból (1. táblázat) látható, hogy az általános iskola 5–8. osztálya között 44 százalékos a hibaarány csökkenése, ez az arány a 8. osztály és a középiskola 2. osztálya (a 10. osztály) között 30 százalékos, míg az utolsó két osztályban nincs javulás a hibaarányban.

teljesítménymutató	általános iskola		középiskola	
	5. osztály	8. osztály	2. osztály	4. osztály
összes hiba	18 391	22 381	26 672	30 755
tanulónkénti átlagos hibaszám	68,1	82,9	98,8	113,9
100 szóra jutó átlagos hibaszám	26,2	17,8	13,7	14,7
minden hányadik szóra jut egy hiba?	3,9	5,6	7,3	6,8

1. táblázat. A helyesírási hibák száma (Orosz, 1974, 26. old.)

Látható, hogy a vizsgált időszakban (10–18 éves korban) ugyan nő a tanulók által elkövetett helyesírási hibák száma, de a 100 szóra jutó átlagos hibaszám csökken. Ez úgy lehet, hogy a vizsgált életkorokban jelentősen javul az írástempó is. A fogalmazások megírására minden évfolyamon egy tanítási óra állt a tanulók rendelkezésére, de míg ennyi idő alatt az 5. osztályosok átlagosan 89 szót írtak, addig a nyolcadikosok már 155-öt, a középiskolás másodikosok 241-et, a negyedikesek pedig 260-at.

Minden évfolyamon szignifikánsan jobb volt az eredmény azokban a műveletekben, amelyek általános érvényű szabályokkal leírhatók. Az országos átlagokat a különböző életkorokban a hibatípusok empirikus súlyának segítségével számították ki. Ennek alapján az életkorok sorrendjében a következőképpen alakultak az átlagok: 41,9 százalékos, 52,7 százalékos, 75,4 százalékos és 78,2 százalékos. A szerző joggal állapíthatta meg, hogy az általános iskola 5. osztályától a középiskola 2. osztályáig fejlődik a helyesírás, később nem.

A következő, 1985-ös országos vizsgálatban a helyesírást a fogalmazások mellett már tollbamondási feladatokban is értékeltük. Ebben a mérésben csak 8. osztályos tanulók vettek részt, a véletlenszerű válogatással kialakított, több mint 1800 fős minta a településtípusok szerint országosan reprezentatívnak tekinthető. A tollbamondáshoz hatféle, hasonló témájú és hosszúságú és a helyesírás szempontjából hasonló nehézségűnek tételezett szöveget választottunk ki. Mindegyik szöveg azonos szerzőtől származó, zenei ismeretterjesztő témájú, körülbelül 130 szónyi hosszúságú volt.

A többféle szöveg alkalmazására egyrészt fontos mérésmetodikai kérdések megválaszolásához volt szükség. A szakirodalmi áttekintésben is említettük, hogy mivel minden szövegnek más a helyesírási „nehézsége”, ezért azonos nehézségű szövegeket csak többszöri bemérés után lehet kiválasztani vagy összeállítani. Másrészt a többféle szöveg választását annak érdekében is szükségesnek tartottuk, hogy ismételt mérés esetén elkerülhessük az előzetes ismerőssé válás, megtanulás hatását.

Az értékeléshez a korábbi, Orosz Sándor-féle rendszer némileg egyszerűsített változatát használtuk (a szövegválogatás és az értékelési szempontok kidolgozása is Cs. Czachesz Erzsébet munkája).

1. szöveg- és mondatszintű hibák
 - 1.1. írásjelhiba

- 1.2. mondatkezdési hiba
- 1.3. szóköztévesztés
2. hibatípusok a szavak szintjén
 - 2.1. hosszú-rövid mássalhangzó tévesztése
 - 2.2. hosszú-rövid magánhangzó tévesztése
 - 2.3. hasonulással, felszólító móddal kapcsolatos hiba
 - 2.4. tulajdonnevek helytelen írása
 - 2.5. ly-j tévesztése
3. szövegtől (az adott szövegtől) független hibák
 - 3.1. elválasztási hiba
 - 3.2. fonetikai hiba (zöngés és zöngétlen)
 - 3.3. szókihagyás, szócsere, értelmetlen szó
 - 3.4. betűhiány, betűcsere

Ez az elemzés főként a fentiekben részletezett értékelésmethodikai fejlesztési célokat szolgálta, így globális fejlettségi mutatókat nem képeztünk. A vizsgálat fontos eredménye volt annak empirikus leírása, hogy milyen mértékű és jellegű az elkövethető hibák száma és összetétele egy adott szöveg esetében, illetve milyen eltérések várhatók különböző szövegek alkalmazása esetén. Az eredmények szerint a hibák – a tanári tapasztalatokkal megegyezően – igen nagy tanulónkénti szóródást mutatnak, a különböző szövegek pedig – még ha hasonló témájúak és hosszúságúak is – ilyen szempontból szinte egyáltalán nem hasonlíthatók össze.

Az 1998-as helyesírás-vizsgálat

Legutóbbi mérésünket 1998 tavaszán végeztük, egy nagyobb kutatás részeként vizsgáltuk az anyanyelvi képességek (olvasás, fogalmazás, helyesírás) fejlettségét és a változások irányait. Másutt már ismertettük az olvasási képesség fejlettségét, a fogalmazások feldolgozása még folyamatban van, ebben a tanulmányban a helyesírásról számolunk be.

A helyesírás vizsgálatához az 1985-ös országos mérés módszereit alkalmaztuk, de az akkori vizsgálat tapasztalatai alapján a helyesírást csak tollbamondási feladat alapján értékeltük. A vizsgálatban részt vevő tanulók 6., 8. és 10. osztályosok voltak, a minta a 6. és a 8. évfolyamon településtípusok szerint, a 10. évfolyamon iskolatípusok szerint volt reprezentatív. A helyesírás vizsgálatára – szintén az 1985-ös mérés anyagából – négyféle szöveget (A, B, C, D) választottunk ki, a négy tollbamondást a három évfolyamon különböző létszámú, összesen 5396 tanuló írta meg. Az osztályokban az általunk felkért kísérletvezető tanárok olvasták fel az előzetesen kis mintán kipróbált és pontos instrukcióval (diktálási egységek, meghatározott időtartam és a végén egyszeri, összefoglaló ismétlés) ellátott tollbamondásokat.

A szövegek kiválasztásakor figyelembe vettük a korábbi kísérlet eredményeit és tapasztalatait. A tollbamondások javítására szintén a korábban kidolgozott rendszert vettük alapul, de az előzetes mérések és a szakirodalmi adatok alapján az elemeket kissé átcsoportosítottuk:

1. szöveg- és mondat szintű hibák
 - 1.1. mondatkezdési hiba
 - 1.2. szóköztévesztés
2. hibatípusok a szavak szintjén
 - 2.1. hosszú-rövid mássalhangzó tévesztése
 - 2.2. hosszú-rövid magánhangzó tévesztése
 - 2.3. hasonulással, felszólító móddal kapcsolatos hiba
 - 2.4. tulajdonnevek helytelen írása
 - 2.5. ly-j tévesztése

3. szövegtől (az adott szövegtől) független hibák

3.1. elválasztási hiba

3.2. fonetikai hiba (zöngés és zöngétlen)

4. egyéb hibák

4.1. írásjelhiba

4.2. szókihagyás, szócsere, értelmetlen szó

4.3. betűhiány, betűcsere

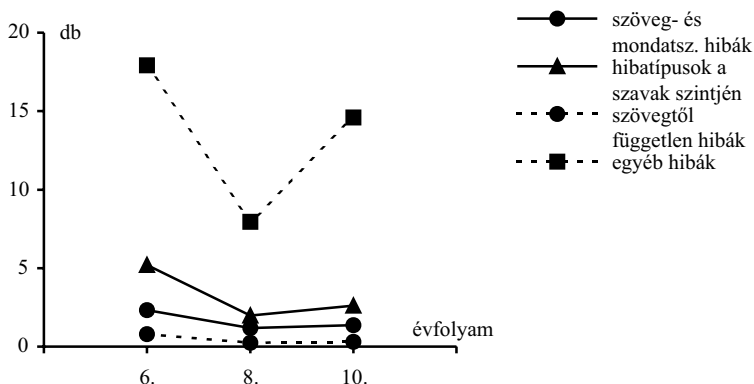
A szövegtől független hibák értelmezéséhez le kell szögeznünk: természetesen tisztában vagyunk vele, hogy nincs olyan helyesírási hiba, amelyik független volna a szövegtől, hiszen a hibák mindig valamilyen konkrét szövegben fordulnak elő. Mégis célszerűnek láttuk az ide sorolt hibák megkülönböztetését a szavak helyes leírásával és a központozással kapcsolatos hibáktól.

Mivel a szövegeknek a fenti szempontok szerinti javítása meglehetősen munkaigényes, ezért első lépésként csak a dolgozatok egy részét dolgoztuk fel. Azt az eljárást választottuk, hogy a négy szöveg közül csak egyet, az „A” jelűt választottuk ki, az eredeti mintáinkból pedig – a reprezentativitás szempontjait megtartva – kisebb mintákat sorsoltunk ki, véletlenszerű válogatással. Az így kapott 562 fős mintában 138 hatodikos, 126 nyolcadikos és 298 tizedik osztályos tanuló szerepelt. A részletes javítást és kódolást, valamint az alábbiakban ismertetendő elemzéseket is ez utóbbi mintán végeztük.

A fejlődés általános tendenciái

A mérésben részt vevő tanulók dolgozatait az előzőekben bemutatott szempontrendszer alapján értékeltük, regisztrálva az egyes hibatípusokba sorolható hibák előfordulásait. Az adatok elemzése során – a korábbi helyesírás-vizsgálatokkal való összehasonlíthatóság érdekében – a hibák mennyiségét a 100 szóra jutó hibák számával jellemeztük.

A hibatípusonkénti eredmények (tehát a 100 szóra jutó hibaszámok) alakulását az 1. ábra mutatja be. Az ábra alapján is azonnal látható az az eredményünk, hogy a hibák döntő többsége az „egyéb” kategóriába sorolható típus volt, azaz írásjelhiba, szókihagyás-szócsere, illetve betűhiány-betűcsere. Az ilyen jellegű hibák száma megközelítőleg kétszerese volt a többi három kategóriába tartozó hibák együttes számának. A hibák előfordulási gyakorisága alapján a további kategóriák sorrendje: „hibatípusok a szavak szintjén”, „szöveg- és mondat szintű hibák”, és végül a „szövegtől független hibák”. E három kategória között azonban lényegesen kisebb különbségeket tapasztaltunk.



1. ábra. A 100 szóra jutó hibák száma

A részletes, hibatípusonkénti eredményeket a későbbiekben mutatjuk be, de már ebben az átfogó elemzésben is értelmezést igényel az „egyéb kategória”-ba tartozó hibák kiugró gyakorisága. Az ilyen jellegű hibák utalhatnak a tanulók figyelmetlenségére, nem megfelelő feladattartására, de arra is, hogy a tollba mondandó szövegben általunk előre kijelölt diktálási egységek túl hosszúak voltak (a felmérést végző kollégáktól is érkezett ilyen észrevétel), és ezért a tanulók néhány szövegrészletet nem tudtak a munkamemóriájukban tartani, pontosan megjegyezni. Ezekre a lehetséges okokra különösen a szókihagyás, szócsere kiemelkedő gyakorisága mutat.

A hibagyakoriság évfolyamonkénti alakulását azzal jellemezhetjük, hogy a hibák száma a három kisebb gyakoriságú kategóriában a 6. és a 8. osztály között csökken, a 8. és a 10. osztály között viszont (a mindhárom kategóriában tapasztalható kis mértékű számszerű emelkedés ellenére) nem változik szignifikánsan. Ez azt jelenti, hogy a tanulók helyesírása a 6. és a 8. osztály között javul, azután viszont stagnál, a középiskolában a hibák számának csökkenése nem folytatódik.

Hasonló jellegű vizsgálatában Orosz Sándor annak idején a helyesírás fejlődését a középiskola 2. évfolyamáig tudta kimutatni, és a hibák számának csökkenése csak ezt követően állt meg. A jelenlegi, mintegy 30 évvel későbbi eredmények szerint a szignifikáns fejlődés időszaka korábban zárul. Érdemes megjegyeznünk, hogy ez a jelenség nemcsak a helyesírás vonatkozásában mutatható ki. A közel ugyanebben az időben, 1997-ben végzett, a szövegesfeladat-megoldást és az olvasásmegértést vizsgáló méréseink eredményei ugyancsak a korábbi, 25, illetve 10 évvel azelőtti fejlődési tendenciák módosulását, az erőteljesebb fejlődés korábbi lezárulását jelezték.

Az „egyéb” kategóriába tartozó hibák száma a fejlődés tendenciáit tekintve is jelentős eltéréseket mutat. Ezeknél a hibáknál a 6. és a 8. osztály között erőteljes, szignifikáns javulást (azaz hibaszám-csökkenést) találtunk, míg a következő időszakban, a 8. és a 10. osztály között ugyancsak szignifikáns visszaesést (a hibák számának szignifikáns növekedését) tapasztaltuk. Ez a jelenség ismét többféleképpen magyarázható. A 10. osztályban a fokozott figyelmetlenség oka lehet az is, hogy a tanulók tollbamondási feladatokat már ritkábban kapnak, ezért nem voltak megfelelően motiválva a feladat megoldására. A későbbiekben megmutatjuk, hogy ez a hatás különösen a gimnazisták esetében valószínű.

A hibagyakoriság évfolyamonkénti alakulását azzal jellemezhetjük, hogy a hibák száma a három kisebb gyakoriságú kategóriában a 6. és a 8. osztály között csökken, a 8. és a 10. osztály között viszont (a mindhárom kategóriában tapasztalható kis mértékű számszerű emelkedés ellenére) nem változik szignifikánsan. Ez azt jelenti, hogy a tanulók helyesírása a 6. és a 8. osztály között javul, azután viszont stagnál, a középiskolában a hibák számának csökkenése nem folytatódik.

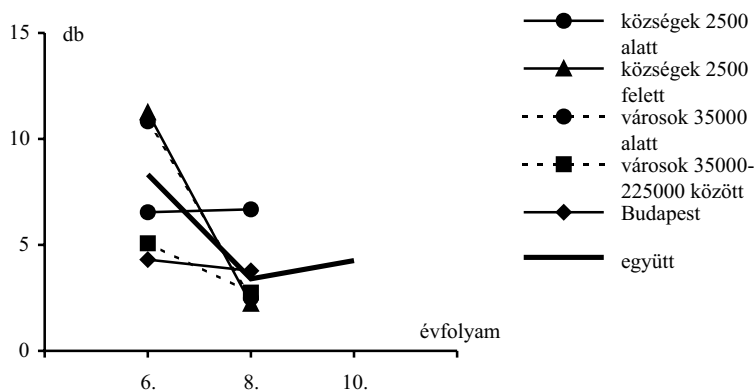
Különbőségek településtípusok és iskolatípusok szerint

A mérésben három évfolyam, a 6., a 8. és a 10. tanulói szerepeltek. A korábbiakban ismertetett eljárással mindhárom évfolyamról országos, a 6. és a 8. évfolyamon a településtípusok, a 10. osztályban pedig az iskolatípusok szerint reprezentatív mintát válogattunk ki. A településtípusok szerint öt kategóriát képeztünk úgy, hogy mindegyik az ország lakosságának körülbelül 20–20 százalékát képviselje. Az öt kategória a következő volt: községek 2500 fő alatt, községek 2500 fő felett, városok 35000 fő alatt, városok 35000 és 225000 fő között, Budapest. Az öt településkategóriának megfelelő részmin-

tákba az iskolákat a közoktatási adatbázis alapján, a tanulólétszámok arányában sorsoltuk, a mintába kerülő osztályokat viszont a kisorsolt intézmények jelölhették ki. Az iskolatípusok szerint három kategóriát szerepeltettünk, a gimnazisták, a szakközépiskolások és a szakmunkástanulók csoportját, mindhármát körülbelül azonos, tehát egyharmados arányban.

Az 1. ábra szerint az „egyéb” kategóriába tartozó hibák átlagos száma minden osztályban több mint kétszerese volt a másik három hibakategória együttes előfordulási gyakoriságának, és a szórás is jóval nagyobb volt, mint az egyéb hibakategóriákban. Emiatt ezt a kategóriát a település-, illetve iskolatípusonkénti elemzésekben mindvégig külön kezeltük, az összesítésekbe ezeket a hibatípusokat nem vontuk be.

A településtípusok szerinti elemzés eredményeit a 2. ábra foglalja össze. Látható, hogy az évfolyamonkénti hibaszámok átlagos alakulása mögött meglehetősen eltérő településtípusonkénti átlageredmények tapasztalhatók, a szóródás nagy mértékű. Érdekes, hogy a 6. és 8. évfolyamon sem a településtípusok egymáshoz viszonyított teljesítménye, sem az átlagok sorrendje nem azonos.

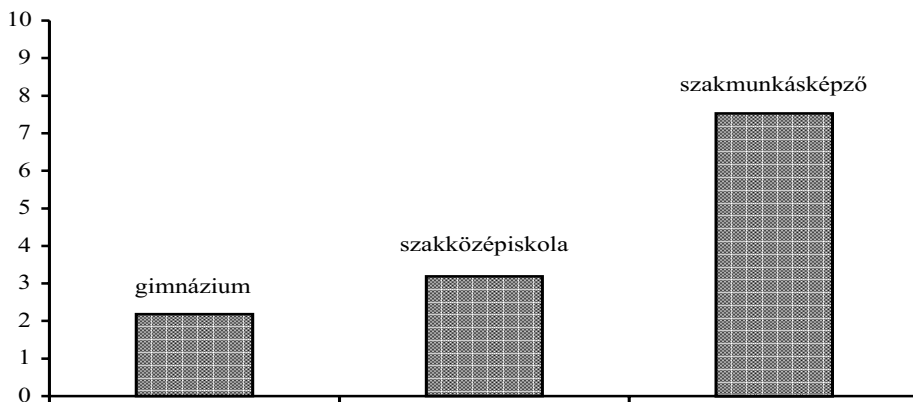


2. ábra. A 100 szóra jutó hibák száma településtípusonként

A hatodik osztályban a legjobb eredményekkel (a legkisebb hibaszámokkal) a budapesti és a nagyvárosi gyerekek szerepeltek, közepes volt a kisközségek tanulóinak eredménye, és a leggyengébb a kisebb városok és a nagyobb községek átlaga, azaz ezekben a településtípusokban voltak a legnagyobbak a hibaszámok. A 8. osztályra az átlagok egyrészt közelebb kerültek egymáshoz, másrészt a sorrendjük is módosult: legjobbak voltak a városok, a nagyobb községek, valamint Budapest eredményei, és lényegesen gyengébb a kisközségek tanulóinak teljesítménye.

Kiemelendő, hogy Budapest és a kisközségek eredményeinek alakulása nem követi az általános tendenciát, a hibák száma a 6. és 8. osztály között az országos átlaggal és a többi településtípus eredményével ellentétben nem csökken. Budapest esetében ennek a viszonylagos teljesítmény-visszaesésnek az oka az is lehet, hogy a vizsgált iskolákból a jobb tanulók a hatosztályos középiskolákba kerülnek át. A vizsgálatban részt vevő tanároktól ilyen észrevétel, illetve magyarázat is érkezett.

A 10. évfolyamon a minta nem település-, hanem iskolatípusok szerint volt reprezentatív. A vizsgálatunkban is szereplő három iskolatípus, a gimnázium, a szakközépiskola és a szakmunkásképző teljesítményei közötti jellegzetes különbségeket sok tudás-szint- és képességvizsgálat jelezte már. Jelenlegi eredményeink is teljes mértékben a korábbi vizsgálatok alapján várható képet mutatják. (3. ábra)



3. ábra. A 100 szóra jutó hibák száma iskolatípusonként

A három iskolatípus közül a legjobb teljesítményt a gimnazisták nyújtották, azaz ők követték el a legkevesebb hibát, utánuk következnek a szakközépiskolások, majd – jóval nagyobb különbséggel – a szakmunkástanulók. Érdekes viszont, hogy a különbség csak a két érettségit adó középiskola és a szakmunkásképző átlageredménye között bizonyult jelentősnek ($p < 0,05$ szinten), a gimnázium és a szakközépiskola teljesítmény-különbsége a számszerű eltérés ellenére nem szignifikáns.

Mivel több előző vizsgálat is kimutatta, így nem váratlan eredmény, hogy a szakmunkástanulók eredménye lényegesen elmarad a másik két iskolatípusétól, illetve a 10. évfolyam átlagától is. Az is az ugyanebben az időben végzett más képességméréseinkhez hasonló eredmény, hogy teljesítményük a 6. és a 8. osztályosok szintje között áll. A helyesírás esetében, a jelenlegi mérésünk eredményei alapján a szakmunkástanulók inkább a 6. osztályosokhoz állnak közelebb, azaz helyesírásuk fejlettsége több mint három évvel marad el az életkoruknak megfelelő átlagos szinttől.

Az egyes hibatípusok gyakorisága

A fejlődési tendenciák mellett érdekes és a fejlesztés irányait meghatározó elemzési szempont az, hogy hogyan alakul az egymást követő mérési pontokon (a 6., 8. és 10. osztályban) az egyes hibatípusok előfordulási gyakorisága, vannak-e jellegzetes, esetleg egyes évfolyamokra különösen jellemző hibatípusok. Az eredményeket – a 100 szóra eső hibák átlagos számát – a 2. táblázat foglalja össze. A táblázatban a 10. osztályos eredményeket – a tapasztalt nagy mértékű és jellegzetes eltérésekre való tekintettel – iskolatípusonkénti bontásban is közöljük.

Mi lehetett a táblázat adataival kapcsolatos előzetes várakozásunk? Természetesen az, hogy a globális mutatók (a kategóriánkénti hibaszámok) korábban bemutatott változási tendenciái jelentkeznek az egyes hibatípusok előfordulási gyakoriságaiban is. Azaz a hibák száma a 6. és a 8. osztály között csökken, majd a 8. és a 10. osztály között – a kis mértékű számszerű emelkedés ellenére – nem változik jelentősen. Az iskolatípusokat illetően pedig feltételezhettük, hogy a gimnázium – szakközépiskola – szakmunkásképző teljesítmény-sorrend a hibatípusonkénti elemzésben is kimutatható.

Ezek a tendenciák az első három kategóriába tartozó hibatípusok esetében többnyire meg is jelennek, azonban kivételeket is találunk. Megállapítható, hogy a „szöveg- és mondat szintű hibák”, a „hibatípusok a szavak szintjén” és a „szövegtől független hibák” csoportjába tartozó hibatípusok egyaránt a hatodikosok munkáiban fordulnak elő leg-

hibatípus	6. osztály	8. osztály	10. osztály			
			össz.	gimn.	szakk.	szakm.
szöveg- és mondat szintű hibák	2,33	1,18	1,36	0,84	1,12	2,16
– mondatkezdési hiba	0,52	0,16	0,33	0,13	0,15	0,71
– szóköztévesztés	1,81	1,03	1,03	0,71	0,96	1,44
hibatípusok a szavak szintjén	5,19	1,97	2,60	1,16	1,75	4,97
– hosszú-rövid mássalhangzó	2,24	0,82	0,96	0,42	0,58	1,90
– hosszú-rövid magánhangzó	2,26	0,89	1,22	0,59	1,02	2,08
– hasonulás, felszólító mód	0,20	0,05	0,21	0,05	0,03	0,57
– tulajdonnév helytelen írása	0,02	0,01	0,00	0,00	0,00	0,01
– ly-j tévesztése	0,47	0,19	0,21	0,11	0,13	0,41
szövegtől független hibák	0,80	0,25	0,30	0,18	0,32	0,40
– elválasztási hiba	0,45	0,13	0,10	0,03	0,12	0,13
– fonetikai hiba	0,35	0,12	0,20	0,15	0,20	0,26
egyéb hibák	17,92	7,95	14,60	15,38	8,72	19,86
– írásjelhiba	3,96	2,19	4,70	4,08	3,15	6,92
– szókihagyás, szócsere	9,84	3,76	8,10	9,64	3,82	10,92
– betűhiány, betűcsere	4,12	2,00	1,80	1,65	1,75	2,01

2. táblázat. A 100 szóra jutó hibák száma hibatípusonként

gyakrabban, a nyolcadik és a tizedik osztályra gyakoriságuk csökken, általában szignifikánsan. A 8. és a 10. évfolyam közötti számszerű különbségek viszont csak néhány esetben szignifikánsak, és csak ezekben az esetekben jelzik a helyesírási teljesítmények romlását. A tizedik évfolyamon többnyire a gimnazisták nyújtották a legjobb teljesítményt, őket követik a szakközépiskolások és jelentősebben lemaradva a szakmunkástanulók.

A kivételekhez tartoznak a mondatkezdési, a hosszú-rövid magánhangzókkal, a hasonulással, felszólító móddal kapcsolatos hibák, továbbá a fonetikai, az írásjelhibák és a szókihagyás, szócsere, melyek száma a nyolcadik osztályra bekövetkező csökkenés után a tizedikben ismét megnő. Amint a táblázatban látható, az átlageredmény kedvezőtlen változása mögött általában a szakmunkástanulók kiugróan gyenge teljesítménye áll, mely néhány esetben rosszabb, mint a hatodikosoké. Csaknem mindegyik, a második kategóriába tartozó hibatípusra igaz, hogy a szakmunkástanulók eredménye relatíve nagyobb mértékben tér el a 10. osztályos átlagtól, mint az első és a harmadik kategóriába tartozó hibák esetében. És az eltérés – sajnos – mindig magasabb hibaszámot, gyakoribb előfordulást jelent.

Itt is másféle változási tendenciákat mutat, és ezért külön kezelendő az „egyéb hibák” csoportja. Az ebbe a kategóriába tartozó hibák magas számán kívül a legjellemzőbb eltérés az, hogy két hibatípusnál – az írásjelhibák és a szókihagyás, szócsere esetében – a 10. osztályosok részmintáján lényegesen megemelkedett hibaszámot tapasztaltunk (az írásjelhibák körében a hatodikos szintnél is gyengébb teljesítményt mértünk). És éppen ez a két hibatípus a kivétel abból a szempontból is, hogy ezeket a hibákat a gimnazisták sokkal gyakrabban követték el, mint a szakközépiskolások. A jelenség megerősíti azt a feltételezésünket, hogy a tanulók egyes csoportjai, feltehetően leginkább a gimnazisták számára a tollbamondás nem volt szokásos és elfogadott feladat, és így ezek a hibák többnyire a figyelmetlenség eredményei.

A hibátlanul teljesítők aránya

Egy másik, a helyesírás fejlettségét, illetve problémáit jól jellemző mutató a hibátlanul teljesítők aránya, tehát azoké, akik egy adott hibatípust az adott feladatban egyáltalán nem követnek el. Ha eltekintünk attól, hogy a tanulók egy-egy hibát véletlenszerűen (rájuk egyébként nem jellemzően) is elkövetnek, akkor ez a mutató a helyesírás fejlettségét az évfolyamok szintjén is jól jellemzi. A hibátlanul teljesítők aránya termé-

szetesen nem független az átlagos hibaszámától, mégis kissé más információt jelent, az átlagos teljesítmény helyett inkább az eloszlást, illetve annak egyik oldalát mutatja.

A hibátlanul írók arányával kapcsolatos elvárás természetesen az volt, hogy ez az arány az évfolyamokon előrehaladva egyre növekedjen, és a 8., illetve a 10. évfolyamra minél több hibatípus esetén megközelítse a 100 százalékot. A helyesírás hibáit – mint ahogyan a bevezetőben említettük – általában nagyon kedvezőtlenül ítéli meg a művelt közvélemény, ezért a harmonikus társadalmi beilleszkedés érdekében még akkor sem túlzott a magas követelmény, ha a mai iskola ezeket az elvárásokat csak egyes esetekben tudja közvetíteni, illetve teljesíteni.

De mit mutatnak az eredmények? (3. táblázat) A hibakategóriák mutatóit illetően egyik esetben sem látható folyamatos javulás, azaz a hibátlanul teljesítők arányának növekedése. A 6. és a 8. osztály közötti fejlődést a 10. osztályra visszaesés követi a „szöveg- és mondat szintű hibák”-nál, a „hibatípusok a szavak szintjén” kategóriájában és a „szövegtől független hibák”-nál is. Az „egyéb hibák” ebben az elemzésben is eltérő módon viselkednek: a 6. osztály utáni javulást a 8. és a 10. osztály között még erőteljesebb visszaesés követi.

hibatípus	6. osztály	8. osztály	össz.	10. osztály		
				gimn.	szakk.	szakm.
szöveg- és mondat szintű hibák	24,6	38,1	28,2	34,7	30,0	19,6
– mondatkezdési hiba	75,4	85,7	80,2	87,1	84,0	69,1
– szóköztévesztés	26,8	41,3	33,6	40,6	35,0	24,7
hibatípusok a szavak szintjén	17,4	40,5	29,9	44,6	34,0	10,3
– hosszú-rövid mássalhangzó	28,3	53,2	50,7	65,3	55,0	30,9
– hosszú-rövid magánhangzó	42,0	61,9	47,0	64,4	47,0	28,9
– hasonulás, felszólító mód	84,8	94,4	84,2	96,0	97,0	58,8
– tulajdonnév helytelen írása	97,8	99,2	99,7	100,0	100,0	99,0
– ly-j tévesztése	60,9	83,3	81,9	88,1	88,0	69,1
szövegtől független hibák	63,0	81,7	71,8	80,2	69,0	66,0
– elválasztási hiba	77,5	85,7	90,3	97,0	87,0	86,6
– fonetikai hiba	73,9	90,5	78,2	82,2	79,0	73,2
egyéb hibák	7,2	16,7	6,4	4,0	12,0	3,1
– írásjelhiba	15,2	23,8	12,1	7,9	22,0	6,2
– szókihagyás, szócsere	31,2	43,7	24,8	25,7	36,0	12,4
– betűhiány, betűcsere	18,8	45,2	29,2	32,7	32,0	22,7

3. táblázat. A hibátlanul teljesítő tanulók aránya hibatípusonként (%)

A kategóriánkénti eredmények alapján az első három csoportban – a várakozásnak megfelelően – a gimnazisták a legjobbak, azaz közöttük van a legtöbb hibátlanul teljesítő tanuló. Ugyanakkor a negyedik csoportban, az „egyéb hibák” kategóriájában a gimnazisták eredménye meglepően gyenge, alig haladja meg a szakmunkástanulókét. Ezek az eredmények ismét arra utalhatnak, hogy a gimnazisták helyesírása általában az átlagosnál fejlettebb, de ebben a mérésben az érdektelenség vagy a mérés egyéb problémái miatt figyelmen kívül dolgoztak.

A hibatípusok szerinti elemzésben az évfolyamokon előrehaladva a hibátlanul teljesítők aránya néhány hibatípus esetében valóban növekszik, de a számszerű javulás általában nem jelent statisztikailag szignifikáns eltérést. Így inkább a hibátlanul teljesítők arányának stagnálásáról beszélhetünk. Több esetben szignifikáns viszont a hibátlanul teljesítők arányának csökkenése, ez a helyzet a mondatkezdési hiba, a szóköztévesztés, a hosszú-rövid magánhangzó, a hasonulás, felszólító mód és a fonetikai hiba esetében. Az „egyéb hibák” kategóriájában pedig mindegyik típus eredményei így viselkednek, a 10. osztályra különösen az írásjelhiba és a szókihagyás, szócsere mutatói romlanak.

Az iskolatípusok sorrendje a részletes elemzésben is többnyire a várakozásnak megfelelően alakult. A hibátlan munkák arányában szinte minden hibatípusnál a gimnazisták érték el a legjobb eredményt, és ahol ez számszerűen nem is teljesült, a szakközépiskolások eredménye nem szignifikánsan jobb. A szakmunkástanulók lemaradása minden hibatípus esetében kifejezett, a második csoportban, tehát a „hibatípusok a szavak szintjén” kategóriában különösen feltűnő. Ebben a kategóriában mindössze 10,3 százalékuk nyújtott hibátlan teljesítményt.

Az „egyéb hibák” között a hibátlanul teljesítő gimnazisták alacsony aránya összhangban van az előző táblázatban látható magas hibaszámmal. Itt is különösen az írásjelhibák és a szókihagyás, szócsere eredményei rosszak, például írásjelhibáktól mentes dolgozatot a gimnazisták közül csak 7,9 százalék adott be. Mindez ismét a mérés motivációs vagy szervezési problémáira utal.

Ha a hibátlan feladatmegoldók arányát nem kategóriánként, hanem a feladat egészére vonatkoztatva számítjuk ki, azaz a teljes feladatot hibátlanul megoldók arányát vizsgáljuk, jóval gyengébb eredményeket kapunk. Az „egyéb hibák” kategóriáját nem számítva a hatodik osztályosok 10,1, a nyolcadikosok 22,2, a tizedik évfolyamosoknak pedig csak 11,7 százaléka készített teljesen hibátlan dolgozatot. Ha pedig ezeket a hibákat is figyelembe vesszük, akkor ezek az arányok 6,5, 11,1 és 3,4 százalékra módosulnak.

Mi változott az utóbbi évtizedekben?

Mivel az 1998-as, a fentiekben bemutatott vizsgálatunkban a korábbi, 1985-ös mérésünk eszközeit alkalmaztuk, és a dolgozatok értékelését is az azokhoz kidolgozott szempontrendszer alapján végeztük, lehetővé vált a korábbi és a jelenlegi eredményeink összehasonlítása. Bár a módszerek, a szövegek nem ugyanazok voltak, és az értékelési szempontok köre is eltért az általunk alkalmazottól, mégis érdemes a 30 évvel korábbi, Orosz Sándor által végzett vizsgálat adatait is felidézni és a saját adatainkkal összevetni.

Az 1968-as mérésben fogalmazási, 1985-ben fogalmazási és tollbamondási, az 1998-as vizsgálatban viszont csak tollbamondási feladatokat oldottak meg a tanulók. Több évfolyam csak a legutóbbi, 1998-as mérésben szerepelt, ezért az összehasonlítás csak a mindhárom mérésben szereplő nyolcadik osztályosok körében lehetséges. Ezen kívül az egyes vizsgálatok értékelési szempontjai (az értékelés során alkalmazott hibatípus-rendszerek) nem voltak teljesen azonosak.

A három mérés eredményeinek összevetését a 4. táblázat segíti. A táblázatban csak azokat a hibatípusokat tüntettük fel, amelyek mindhárom mérésben szerepeltek, tehát adataik valóban összehasonlíthatók. Azokban az esetekben, amikor egy hibatípust valamelyik vizsgálatban nem (vagy más formában) regisztráltak, a táblázat megfelelő sorát kihagytuk.

hibatípus	fogalmazás		tollbamondás	
	1968	1985	1985	1998
– mondatkezdési hiba	0,72	0,53	1,61	0,16
– szóköztévesztés	2,78	1,95	2,18	1,03
– hosszú–rövid mássalhangzó	1,28	1,27	2,35	0,82
– hosszú–rövid magánhangzó	3,01	1,47	2,67	0,89
– hasonulás, felszólító mód	0,50	0,09	0,65	0,05
– ly-j tévesztése	0,18	0,09	0,10	0,19
– elválasztási hiba	0,12	0,03	0,09	0,13
– írásjelhiba	6,34	4,36	5,97	2,19
– betűhiány, betűcsere	2,20	0,57	1,01	2,00

4. táblázat. A 100 szóra jutó hibák száma a 8. osztályban (Orosz – Vidákovich, 1988, 37. old. alapján)

A felsorolt korlátozó feltételek mellett is megállapítható, hogy a tanulók helyesírási mutatói az ugyanabban az időszakban (1985-ben) megoldott fogalmazási feladatokban jobbak voltak, az elkövetett hibák átlagos száma kevesebb, mint a tollbamondásokban. Ennek alapján úgy látszik, hogy a helyesírás szempontjából a fogalmazás könnyebb „műfaj” volt a vizsgált nyolcadik osztályos tanulók számára, mint a tollbamondás. Feltehető, hogy fogalmazás közben a gyerekek a nehéz helyesírású szavakat elkerülik.

A különböző időpontokban végzett vizsgálatok közül a teljesítmények általában a későbbiekben voltak jobbak, azaz a hibák gyakorisága szinte minden hibatípus esetében csökkent. A táblázat adatai szerint ez a tendencia a fogalmazási feladatban (az 1968-as és az 1985-ös mérés eredményeit összevetve) minden hibatípus esetében, a tollbamondási feladatban (az 1985-ös és az 1998-as vizsgálat adatai alapján) pedig néhány kivétellel minden hibatípus esetében érvényesült.

A tollbamondási feladatban különösen nagy mértékű a javulás a mondatkezdési hibák és a hasonulással, felszólító móddal kapcsolatos hibák csoportjában, de jelentős például az írásjelhibák esetében is. Azaz annak ellenére, hogy ez a hibatípus volt a legutóbbi vizsgálat egyik leggyakrabban előforduló hibája, eredményei mégis jobbak most, mint a tizenhárom évvel korábbi mérésben voltak. A betűhiány, betűcsere eredményeinek romlása viszont a tanulók figyelmetlenségére utalhat.

Kijelenthető-e mindezek alapján, hogy a tanulók helyesírásában az eltelt évtizedek alatt fokozatosan kedvező változás következett be? Eredményeink ezt valószínűsítik, de nyilvánvaló, hogy a viszonylag kis minták, továbbá a módszerek, a szövegek eltérései miatt az összehasonlítás korlátozott érvényességű, azaz nem adhat pontos képet az elmúlt évtizedek alatt a tanulók helyesírásában bekövetkezett változások nagyságáról, de a legtöbb esetben még irányáról sem.

Összegzés

A helyesírási képesség hagyományosan fontosnak tekintett jellemzője az intellektus, sőt a személyiség fejlettségének, még akkor is, ha jelentőségét az anyanyelvi fejlesztésben – más, egyébként szintén fontos tényezők szerepét hangsúlyozva – sokszor másodlagosnak tekintik. Vizsgálatának, értékelésének módszere sokféle lehet, elméleti megfontolások alapján kidolgozott modellek és elsősorban a gyakorlati alkalmazás szempontjait figyelembe vevő rendszerek egyaránt használhatók.

Az anyanyelv-tanítási és értékelésmethodikai kutatások időről időre célul tűzik ki a helyesírás színvonalának felmérését, illetve a vizsgálatára alkalmas eszközök kidolgozását, sztenderdizálását. Tanulmányunkban célunk az volt, hogy megvizsgáljuk a helyesírás értékelhetőségének módszereit és problémáit, az utóbbi évtizedekben zajlott hazai vizsgálatok, illetve saját, 1998-ban végzett reprezentatív felmérésünk eredményeinek elemzése kapcsán.

A megelőző hazai vizsgálatok a helyesírás színvonalát fogalmazási, illetve tollbamondási feladatok alapján értékelték, ezért saját mérésünkben is ezeket a módszereket alkalmaztuk, annak ellenére, hogy a hagyományos, a helyesírási hibák típusainak regisztrálására épülő értékelési módszer mérésmethodikai problémáira már az előző vizsgálatok is rámutattak.

A tollbamondás alapján történő helyesírás-értékelés testelméleti mutatóinak bizonytalanságát a jelenlegi eredményeink is igazolták, a feladatok, az alkalmazott szövegek megfelelő kiválasztása, paraméterezése, a mérés- és értékelésmethodika sztenderdizálása igen nehéz. Valószínű, hogy a helyesírási képesség mérését érdemesebb kritériumorientált feladatlappal végezni, a bizonyos életkorokban, évfolyamokon feltétlenül elsajátítandó helyesírási elemeket feladatokká fogalmazni.

Mindezek alapján 1998-as vizsgálatunk megbízhatósági szintje nem ad lehetőséget arra, hogy eredményeinkből messzemenő következtetéseket vonjunk le akár a magyar tanulók helyesírásának országos színvonalára, akár az elmúlt évtizedekben bekövetkezett változások mértékére vagy irányára nézve. Eredményeinket tájékoztató jellegűnek tekintjük, melyek hasznos információt jelenthetnek, alapot adhatnak a helyesírás-értékelés további eszközeinek kifejlesztéséhez.

Irodalom

- A. JÁSZÓ Anna: *Helyesírás*. In: BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Bp, 1997. 655. old.
- A magyar helyesírás szabályai*. Tizenegyedik kiadás. Akadémiai Kiadó, Bp, 1984.
- CS. CZACHESZ Erzsébet: *Olvasás és pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged, 1998.
- DEME László: *Helyesírási rendszerünk logikája*. Magyar Nyelvőr 88. 1964. 229–247. és 357–376. old.
- ELLIS, A. W.: *Spelling and writing and reading and speaking*. In: ELLIS, A. W. (szerk.): *Normality and pathology in cognitive functions*. Academic Press, New York, 1982.
- FERDINAND, W. – MÜLLER, F.: *Empirische Untersuchungen zum Legasthenieproblem*. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 1965/14. sz. 1–8. old.
- HOTOPF, N.: *Slips of the pen*. In: FRITH, U. (szerk.): *Cognitive processes in spelling*. Academic Press, London, 1980.
- KLICPERA, C. – KLICPERA-GASTEIGER, B.: *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten*. Huber Verlag, Bern, 1993.
- MOSÓCZI István: *Somogyi norma. Egy gyakorlatban bevált helyesírási alapszabály ismertetése*. Magyartanítás, 1962/5. sz. 212–214. old.
- OROSZ Sándor: *A fogalmazástechnika mérés-metodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó, Bp, 1972.
- OROSZ Sándor: *A helyesírás fejlődése az általános iskola 5. osztályától a középiskola IV. osztályáig*. Tankönyvkiadó, Bp, 1974.
- OROSZ Sándor – VIDÁKOVICH Tibor: *Anyanyelvi helyesírás-vizsgálatok*. Pedagógiai Technológia, 1988/2. sz. 30–40. old.
- PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1995.
- SZABOLCSI József: *A 4. és 5. osztályok közötti átmenet helyesírás-tanítási problémáiról*. Magyartanítás, 1969/6. sz. 251–259. old.
- SZEMERE Gyula: *Az akadémiai helyesírás története (1832–1954)*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1974.
- TREIMAN, R.: *Beginning to spell: A study of first-grade children*. Oxford University Press, New York, 1993.
- VIDÁKOVICH Tibor: *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1990.
- VIDÁKOVICH Tibor – CSAPÓ Benő: *A szövegesfeladat-megoldó készségek fejlődése*. In: VARGA Lajos (szerk.): *Közoktatás-kutatás 1996–1997*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp, 1998. 247–273. old.
- VIDÁKOVICH Tibor – CS. CZACHESZ Erzsébet: *Az olvasásmegértési képesség fejlődése*. Iskolakultúra, 1999/6–7. sz. 59–68. old.
- ZIELINSKI, R. – SCHNEIDER, W.: *Diagnostische Möglichkeiten bei Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten – Folgerungen aus der Forschung*. In: INGENKAMP, K. – HORN, R. – JÄGER, R. S. (Hrsg.): *Tests und Trends*. Beltz Verlag, Weinheim, 1986.

Szociális kisrealizmus

Dokumentarista stilizáció a hetvenes évek magyar filmjében

A hetvenes évek elején a közéleti indíttatást továbbra is magukénak valló, objektív-realista beállítottságú játékfilmek számára a dokumentarizmus lehetőséget nyújt a hatvanas évek társadalmi dialógusának folytatására. A realista játékfilmekbe beszivárgó dokumentarista stílus a szocialista realizmustól az analitikus illúzió-realizmuson keresztül egyfajta „szociális kisrealizmus” irányába mozdítja el a magyar filmet.

Ugyanakkor a dokumentarista stílus szükségszerűen el is távolítja a műfajhoz a fikció felől érkező alkotókat a nagy társadalmi, történelmi folyamatokat modelláló intellektuális analízistől a hétköznapok drámaiatlansága felé. Mindez a közéletiségtől a „közérzetiség”, a hetvenes éveket végigkísérő közérzet-filmek világára nyit ajtót. A korszak legáltalánosabb tematikája a társadalom különféle szintjein elhelyezkedő emberek közérzetrajza lesz, amelyet legtöbbször egy személyes válság „dramatizál”, mozdít ki korábbi állapotából, majd helyez vissza ugyanabba a szituációba, kifejezve ezzel a közérzet – immár társadalmi érvényű – mibenlétét: nincs mód a változ(tat)ásra.

A dokumentarizmus tematikus „önmozgása” mellett megtörténik a forma műfaji és stilisztikai reflexiója is: az előbbi vezet a dokumentarizmust és fikciót ötvöző dokumentarista játékfilmek (fikciós dokumentumfilmek) új és ekkor sajátosan magyarországi műfajához („Budapesti Iskola”), az utóbbi a dokumentarista stílus konvenciójának kifordításából születő kísérletekhez. E forma tematikus és stílári változatainak végpontján *Jeles András* „A kis Valentinó”-ja áll, amely egyrészt beleillik a közérzetfilmek sorába, másrészt a dokumentarizmus, illetve a fikciós dokumentumfilmek konvenciójának folyamatos megkérdőjelezésével egy filmnyelvi fordulat lehetőségét és szükségszerűségét is felveti. Ily módon az 1979-ben bemutatott film – legalábbis a dokumentarizmus szempontjából – le is zárja a hetvenes évek filmtörténetét.

A hatvanas-hetvenes évtized fordulóján azonban ez még korántsem látható ennyire tisztán. Sőt, zavarba ejtően sokszínű realizmus-képpel találkozunk ekkor a játékfilmekben; az alapvetően realista elbeszélés- és ábrázolásmódot sokan és sokféleképpen stilizálják. A legáthatóbb, legtöbb filmet érintő hatása a dokumentarista stílusnak lesz, a legszerényebb karriert pedig a realizmus groteszk stilizációja futja be (jószerével egyetlen filmmel, *Gyarmathy Lívia* „Ismeri a Szandi mandit?” című 1969-es alkotásával). A realizmus dokumentarista stilizációja az egyes életművek szempontjából is figyelemre méltó: honnan jutottak ide, hova léptek túl – vagy éppen miért horgonyoztak le ennél a mód-szernél az alkotók.

Egy váltás előképei

A meghatározó társadalmi és történelmi folyamatokat analizáló *Kovács Andrást* az egész életművét átható intellektuális beállítottsága sodorja a dokumentarizmus, sőt a dokumentumfilm közelébe. Ahogy a hatvanas évek közepén egy „szocialista termelési abszurdot” a riport-dokumentum nyelvén, azaz a lehető legközvetlenebb módon fogalmaz meg („Nehéz emberek”, 1964), úgy a hatvanas évek végének ifjúsági helyzetképét, a

beat-korszak számos társadalmi vitát megért jelenségét is dokumentumfilmben vizsgálja (‘Extázis 7-től 10-ig’, 1969). A játékfilmek sorában pedig az új gazdasági mechanizmus szellemét legközvetlenebbül megfogalmazó vitairat, a ‘Falak’ (1968) után a ‘Staféta’ (1970) következik, amely ezúttal a pályakezdők szempontjából veszi szemügyre a szakmai-közéleti magatartás alternatíváit, a korábbi film közvetlenségét, „természetességét”, eszköztelenségét túlszárnyaló dokumentarista stílusban. (1) Kovács András művészi alkotatótól a dokumentarizmus mint módszer nem, az abból fakadó szemléletváltás azonban végül is idegennek bizonyult: a ‘Staféta’ a közéleti kérdésfelvetést modell-situációban tárgyalja, s nem hatol le a dokumentarizmus valódi felségterületéig, a hétköznapok kisvilágának empirikus vizsgálatáig. Hősei számára a társadalmi konfliktusok elvont intellektuális problémákként jelennek meg; a dokumentarista stílus csupán ezeknek a problémáknak a hitelesítését szolgálja. A jelenkori tematikában egyre jobban ellehetetlenülő morális kérdésfelvetést az ezután forgatott filmjeiben nem véletlenül transzponálja a rendező történelmi modellbe (‘A magyar Ugaron’, 1972; ‘Bekötött szemmel’, 1974), illetve végez közvetlen önvizsgálatot újabb jelenkori filmjében (‘Labirintus’, 1976), jó időre eltávolodva ezzel a dokumentarizmustól – de nem a dokumentumfilmtől, hiszen a műfaj, gyakran a játékfilmek előtanulmányaként, egész pályafutását végigkíséri.

Nem Kovács Andrásé az egyetlen ehhez hasonló törekvés az illúziórealizmust a dokumentarizmus közvetlenségével ötvöző, szociológiailag is hiteles ábrázolásmód megteremtésére, s az ettől való eltávolodása sem egyedülálló a korszak filmművészetében. *Bacsó Péter* a termelési filmek hagyományát a szociológiai látásmód dokumentarista közvetlenségével megreformáló „munkástrilógia” (‘Kitörés’, 1970; ‘Jelenidő’, 1971; ‘Harmadik nekifutás’, 1973) után áttér a satirikus formára; *Mészáros Márta* lélektani indíttatású munkáiból (‘Eltávozott nap’, 1968; ‘Szép lányok, ne sírjatok’, 1970; ‘Szabad lélegzet’, 1973) a konfliktusok szociális motívumait a hetvenes évek második felétől egyre inkább kiszorítja a melodramatikusság hangvétel; *Gábor Pál* a ‘Tiltott terület’ (1968) termelési közegbe ágyazott puritán lélektani drámáját követően csupán egyetlen film erejéig állapodik meg a dokumentarista stílusnál – igaz, a ‘Horizont’ (1970) e stílus legmarkánsabb képviselője lesz.

Az élet dokumentarista képei (Gábor Pál: Horizont, Utazás Jakabbal)

A hetvenes évek elején néhány, a nemzedéki életérzést saját sorsukon „méro”, ám a helyzetüket intellektuálisan nem analizáló, sőt éppen a közvetlen életpélményt mint programot a reflexió elé állító tétova alak sejlik elő a hétköznapok szürkeségétől alig-alig megkülönböztethető mozivásznak fekete-fehér homályából. A körük rajzolt történetekben a munkásélet mellett már elsősorban a felnőtté válás generációs nehézségei kerülnek szóba, méghozzá úgy, hogy a szereplők nem reflektálnak a helyzetükre. A körülményeikből fakadóan nincs sok választásuk, mégsem adják fel a saját sorsuk irányításába vetett hitüket. A munkásélet konfliktusait a nemzedéki kérdéssel súlyosbító filmekről az analitikus, moralizáló szemléletmódot továbbra is a dokumentarista stílus igyekszik ügyvelbajjal távol tartani, miközben már egyre több jel utal a hetvenes évek második felének bőven termő filmtípusára, az intellektuális nemzedéki közérzetfilmre.

A korszak elején azonban még határozottak a dokumentarista kontúrok. Gábor Pál termelési konfliktust szikár lélektani realizmussal ötvöző első filmje, a ‘Tiltott terület’ után hasonlóan pontos, ám jóval líraibb hangvételű filmet forgat. A ‘Horizont’ egy nagykasmasz fiú (munkás)öntudatosodási folyamatát meséli el; küzdelmét a szülői akarattal, a felnőtt világgal, a kezdeti illúziók szertefoszlását, a férfisors első csalódásait, egészen az öntudatos döntésig: gyári munkás lesz. Hibátlan nevelődési folyamat, méghozzá a legkisebb irónia nélkül. A komoly hangnem és a komolyan vehető közérzetrajz oka elsősorban a fiatalok melletti elkötelezettségnek köszönhető. A politikailag lejáratos eszmék humanizálására csak a legfiatalabb nemzedék lehet képes – ez a „társadalmi üzenet” több

filmből, például Gyarmathy Líviának a „Szandi mandi...” után forgatott, ismét munkás-környezetben játszódó, groteszk hangvételű „Álljon meg a menet”-éből (1973) is kiolvasható ekkortájt. Az „elkötelezettség” romantikus pátosza mellett azonban ott találjuk a főhős deheroizálását, valamint a vele kapcsolatos események, döntések, konfliktusok leértékelését is. Ez sem vezet azonban (ekkor még) iróniához. A beszorítottság, a beszűkült választási lehetőségek, a társadalmi determináció ellenére felmutatott értelmes, tudatos, öntörvényű emberi sors megvalósíthatósága e filmekben még létező alternatíva. A hetvenes évek meghatározó életérzését, az alternatíva elvesztését és a remények lassú leépülését a dokumentarista stílusú „szociális kisrealizmusból” táplálkozó nemzedéki közérzet-filmek állítják majd elénk a legérzékletesebb – ámbár esztétikailag nem feltétlenül a leg-tökéletesebb – formában. E folyamat kezdőpontján helyezkedik el Gábor Pál kamaszkora hangszerelt, halk, finom tónusú filmje, ahogy ezt az életérzést fogalmazza meg és variálja a nők szemszögéből Mészáros Márta is ebben az időszakban. Mészáros hangvétele szikárabb, érdesebb, Gábor Pálé lágyabb, líraibb; míg Mészáros egyre inkább az élet alapkérdéseire hegyezi ki konfliktusait, addig a „Horizont” alkotója halmozza a konfliktusokat (szembehelyezkedés az anya jövőképevel, iskolai, munkahelyi ellentétek, zűrös szerelmek). Mindezzel azonban nem a fiú helyzetének kilátástalanságát nyomatékosítja, hanem éppen ellenkezőleg: a konfliktusok kiegyenlítik, mintegy észrevétlenül kioltják egymást, az egyik munkahelyet követi a másik, a férfiúi beavatást a nagy szerelem – vagy fordítva. Mintha ez a tizenhat éves fiatalember nem tudná, mit is akar, holott valójában a körülmények „nem tudják”, pontosabban nem kényszerítik ki a saját akaratát. Az események a sodródás irányába mutatnak. A nagy drámai döntés kis döntések sorozatára porlad szét, a nevelődés lépcsőfokai észrevehetetlenül követik egymást, a fontos kérdések elodázódnak – s ez maga az élet. A filmben végül is nem történik semmi különös – egy kamasz rezdüléseiben mégis ott tükröződik a társadalom.

A „Horizont” kétségtelenül vázlatos lélekrajzát szociológiailag pontos környezetrajz pótolja (2); az elbeszélés üresjáratát pedig a dokumentarista stílus jellegzetes „passzázs-dramaturgiája” tölti ki. (3) Az élet és a város peremén élő emberek világa nem történetükben, konfliktusaikban vagy a nehéz helyzetekből fakadó döntéseikben – azaz a narratív eszközökben –, s nem is a lélektani motivációk felkutatásában ragadható meg, hanem a mozdulatokban, tekintetekben, továbbá a mozdulatokat, tekinteteket folytató külvárosi és vidéki tájak életképein. A dokumentarista stílus elsősorban a szociológiailag pontos, ugyanakkor a történettel és a figurákkal harmonizáló környezetrajzban játszik fontos szerepet, másodsorban pedig meg kell teremtenie ennek a környezetrajznak a dramaturgiai súlyát, amely – legalábbis a fikciós formában – az elbeszélés lelassítását, a narrációs ív széttördelését, az elbeszélésmód hangsúlyos pontjainak (expozíció, fordulat, befejezés) redukcióját – vagyis a lehető legegyszerűbb történetet – jelenti, mindezt azonban úgy, hogy a narráció alapstruktúrája ne sérüljön. A fikciós dokumentumfilmek esetében majd éppen az ellenkező törekvéssel találkozunk: miképpen lehet a valóságos életesemények tagolatlan folyamából egy dramaturgiailag megszervezett egységet kiragadni, illetve hogyan lehet létrehozni az elbeszélést úgy, hogy a valóságos élet esetlegessége, véletlenszerűsége a legkevésbé sérüljön.

A „Budapesti Iskola” filmjei erre az elvi kérdésre adnak különféle művészi választ. Nem vált ennyire látványos és egységes irányzattá a hetvenes évek elején a fikciós elbe-

A kompenzatív életerőtől túlcserélődő Jakob a korszak talán legjellegzetesebb karakterének prototípusa: az elbukott lázadó, a főállású kallódó, az örök infantilis, aki nem vállalja a felnőtt világ kompromisszumait; a tisztességben elszűrött forradalmáré, akinek még a bukás pátosza sem jutott, csak a túlélő vesztegek keserű kenyere.

szélmód kereteit nem elhagyó, ám a fikciót a dokumentarista látásmódhoz közelítő, a fikciós dokumentarizmus célkitűzését a „másik oldalról” megvalósító filmek csoportja. A „szociális kisrealizmus” alapvetően realista, a dokumentarista stílust esetlegesen alkalmazó munkáinak sorában csak elvétve találkozunk olyan alkotóval, aki annyira tudatosan és következetesen törekedne a fikciós dokumentarizmus helyett a „dokumentarista fikció” megteremtésére, mint a ‚Horizont’-ot forgató Gábor Pál. Erről tanúskodik a rendező *Zsugán Istvánnak* adott interjúja is, amelyben a „szerkesztett valóságábrázolás” művészi nehézségeiről beszél: „A kellő arányok megtalálása – hogy a film a lehető legteljesebben magán viselje a valósághitel bélyegét, tehát az érintetlenül objektív, rendezetlen valóság képzetét keltse a nézőben, mégis a központi gondolat lehető legpontosabb kifejezésén legyen –, ez a legnehezebb feladat a művészetben.” (4)

A feladat nehézsége mintha meg is riasztotta volna a rendezőt: a ‚Horizont’-ot nem követték újabb, hasonló karakterű sikeres vagy sikertelen próbálkozások, érdeklődése a későbbiekben elfordult a dokumentarista stílustól. A következő filmjében (*Utazás Jakabbal*, 1972) látszólag még nem szakít ezzel a művészi törekvéssel, a film stílusa és főképp a nemzedéki életérzés közvetlen analízise és reflexiója azonban már igen messze sodródik a ‚Horizont’ világtól. Az eltávolodást a dokumentarista stílustól *A járvány* (1975) történelmi modellje pecsételi meg, amely a jelen aktuális folyamatainak elemzését merőben más stilizációval végzi el. Az egyre intellektualizáltabb és stilizáltabb művek láttán az első két film eszköztelensége, a dokumentarista stílus tisztasága kétségtelenül fájó hiányként él tovább a hetvenes évek filmtörténetében – s ez nem csupán Gábor Pál munkásságával kapcsolatosan fogalmazható meg. Az egyszerűsége való törekvés, a művészi lemondás nem erőssége a korszak magyar filmművészetének...

Ebből a szempontból is érdemes az *Utazás Jakabbal* című filmet itt szóba hozni. Nem mintha dokumentarista törekvések lappangnának benne – noha az országról nyújtott groteszk körkép nem nélkülözi a szociografikus pontosságot, sőt cinéma direct megoldásokkal is találkozhatunk a filmben –, hanem sokkal inkább azért, mert a ‚Horizont’-hoz képest éppen azoknak a vonásoknak nyújtja a katalógusát, amelyeket a dokumentarista stílus elutasít magától. Az *Utazás Jakabbal* a dokumentarista stílus negatív lenyomata, s egyúttal az intellektuális nemzedéki közérzetfilmek első darabja. Nem pusztán az életművön belüli szemléletváltást jelzi, hanem a korszakon belüli stílusváltást is: milyen poétikai megoldások folytatják a dokumentarista stílusban elkezdett mondatot?

Az elbeszélő-szerkezet klasszikus epikai formát idéz: pikareszk történetet látunk, amelyben két fiatal tűzoltókészülék-ellenőr járja az országot. A fontos hivatal a stílust is eleve kijelöli: groteszk társadalmi körkép. A kalandok reflektált „eszmeiségét” pedig az biztosítja, hogy az alkalmi páros egyik tagja egy sikertelen egyetemi felvételijét protekcióval megváltani nem akaró „pre-értelmiségi”, aki úgy gondolja, a „nagybetűs” előtt még kijárja a „gorkiji” életiskolát. Aztán az élmények – és nem utolsósorban a pályaszéli életformába beragadt szálnalmas munkatárs, Jakab példája – hatására a kaland végén jobbnak látja, ha visszatér a konzolidált remények világába. A kompenzatív életerőtől túlsorduló Jakab a korszak talán legjellegzetesebb karakterének prototípusa: az elbukott lázadó, a főállású kallódó, az örök infantilisé, aki nem vállalja a felnőtt világ kompromisszumait; a tisztességben elszürkült forradalmáré, akinek még a bukás pátosza sem jutott, csak a túlélő vesztesek keserű kenyere. Vidám bohém; csendes, mély szomorúságot takargat magában, cselekvésképtelenségét pedig a cselekvés öntudatos – „ezeknek?” – elutasításával leplezi. Ebből a rövid, vázlatos leírásból is látszik, hogy a két fiú kalandozása a vidéki Magyarországon modellértékű társadalmi magatartást mutat be, sőt Jakab alkalmi útítársa számára maga az alaphelyzet is modell: a tapasztalatok nyomán eljutni az élet absztrakciójához. („Megismerni az életet, aztán könyvet írni róla” – hangzik el a filmben, amely ezen a módon közvetlenül reflektál a történet írója, *Császár István* ars poeticájára.) De ha ennyi tézis sem volna elég, akkor következnek a szimbólumok (a két

fiú konkrét iszapbirkózása), a kíméletlenül célirányos motivációk ('56-ban emigrált szülők), a téziszről tézisre haladó epizódok (a „steril” értelmiségi megleckéztetése, majd az ezt követő komikus öngyilkossági kísérlet), és sorra vehetjük a kor „tipikus” szereplőit is (leépült értelmiségi, gondnok-diktátor stb.). Mindezek a motívumok, dramaturgiai játékok, narratív fordulatok, poétikai eszközök a dokumentarista stílusú filmekből – így a „Horizont”-ból – is hiányoznak. Azok a hősök nincsenek ennyire tisztában sorsuk szomorú reménytelenségével, nem tudatosítják életük kilátástalanságát. A reflektálatlan naivitás azonban rövid idő alatt tarthatatlanná válik, a dokumentarista stílus – és maga a dokumentumfilm műfaja is – reflexióra szorul, s az évtized végére megszületnek a „szociális kisrealizmus” groteszk (*Ajándék ez a nap*, 1979), sőt abszurd (*A kis Valentino*, 1979) stílusváltozatai. Az *Utazás Jakabbal* tehát a dokumentarista stílus következetes folytatása – méghozzá pontosan azért, mert szakítást jelent ezzel a stílussal.

A kettétört kamera (Zolnay Pál: *Fotográfia*)

A dokumentarista stílus különböző mélységben járja át a realista törekvéseket, amelyeknek két szélső pólusán a társadalmi analízis hitelességének fokozása, illetve a társadalmi folyamatok és egyéni magatartások lehető legközvetlenebb, legtermészetesebb művészi reprodukciója áll. Az előbbi csoportba a közéleti problematikát folytató filmek tartoznak (Kovács András és Bacsó Péter munkái), és egy hatvanas években indult folyamatot zárnak le; míg az utóbbiba sorolható művek a társadalomban magára maradt egyén lehetőségeit térképezik fel (Mészáros Márta filmjei az *Ők ketten*-nel bezárólag, valamint Gábor Pál *Horizont*-ja), s egyben előképei a hetvenes évek nemzedéki közérzet-filmjeinek. Mindkét irányzatban belüli csoport vonásait magán viseli *Zolnay Pál* *Fotográfia* (1972) című filmje, s mint ilyen, a dokumentarista stílus kerete közül (amelyet tehát a realizmus jelöl ki) kilép a „Budapesti Iskola” fikciós dokumentarizmusa felé.

Zolnay többször is hangsúlyozta a film forgatása idején a *Fotográfia* kísérleti jellegét: kész forgatókönyv nélkül kezd a munkához, előzetes vázlatként egy hasonló című dokumentumfilmmel, a színészei improvizálnak, s maga sem tudja, milyen irányt vesznek menet közben az események. (5) Sőt, a *Fotográfia* forgatási körülményei kapcsán – összhangban a fiatal dokumentumfilmesek igényével (6) – kitér a dokumentarista módszerből fakadó intézményi változások szükségességére, a forgatókönyvet helyettesítendő pedig olyan szöveget publikál, amely nemcsak a készülő film témájára, hanem módszerére is reflektál. (7) S valóban, a *Fotográfia* kísérlet marad: két eltérő természetű anyag sokszoros reflexiókkal átszőtt ötvözésének kísérlete.

A film első fele egy elvont, ideológiai problémát is felvető szociológiai megfigyelést önt fikciós formába (ez tulajdonképpen a *Fotográfia* című, egy évvel korábban készült dokumentumfilm dokumentarista stílusú fikciója): a retusálás „kispolgári csökevényében” a giccs iránt vonzó, hazug művészetnek táptalajt adó magatartással szembesülünk. Zolnay nem kutatja a rossz ízlés okait, csupán néhány ironikus jelenetben konstatálja a létét, és szembesít a realista és retusált portrék különbségével. (8) A valódi, a korabeli filmgyártás, illetve a „szocialista kultúrpolitika” válság helyzetével is összefüggésbe hozott jelenségből azonban már a közéleti problémákat megfogalmazó tézisfilmek modorában emelkedik ki az alkotói magatartás felelőssége: vajon feladhatók-e a művészet elvei a közönség igényeinek érdekében? A tézis köré a rendező nem egyszerűen egy dokumentarista stílusú fikciós történetet épít, hanem többet is, kevesebbet is annál. Három absztrakt figurát helyez a riportok közé: a Fotográfust, a Retusórt és a Zenészt (utóbbi szerepe csupán a riportok közötti passzázsok kitöltésére korlátozódik). Nem alakul ki dramatikus szerkezet, a Fotográfus és a Retusórt vitája szintén téziszzerű mondatokban manifesztálódik, s a film befejezése is hasonlóan absztrakt módon közvetíti az alkotó állásfoglalását: visszatérve a falusi fotózásról a fővárosba, egy hosszú és lassú Bu-

dapest-panoráma után a Fotográfus felénk forduló közelijén állapodik meg a kamera – ő a mi emberünk. A fikció tehát csak absztrakt szinten, vázlatosnak is alig nevezhető narratívában fogalmazódik meg, mintegy a dokumentarista közeg „szellemi” kivetüléseként. A film második felében pedig még ennyire sem. Zolnay immár véglegesen a dokumentarista módszer uralmát demonstrálja a fikciós tézis felett, amikor engedi, hogy a film addigi logikája megtörjön, s egy idős házaspár balladai története kedvéért odahagyja az eredeti koncepciót. Sőt, mintegy tudatosítja az esetlegességet azzal, hogy a fényképek kapcsán szóba kerülő történetnek – a férj első feleségéről, aki miután elvágta mind a két lányuk torkát, sikertelen öngyilkosságot követett el – a Fotós később utánajár. S ekkor kiderül, hogy a gyilkos anyát eredetileg a férj elviselhetetlen természete kergette kétségbeesett tettebe... Kerek történeté áll tehát össze a talált anyag, méghozzá „szabályos” riportdokumentumfilm-formában (a történet hatására a Fotográfus és a Retusőr is láthatóan „kiesik” a művészetszociológiai tézis fölött örökődő szerepéből). Az „élet” ezen a módon is győzedelmeskedik a „művészet” felett...

A váltás tudatosságát hangsúlyozza a filmet bevezető „módszertani prológos”. A Fotográfus és a Retusőr talán ötletet keresve figyelni az 1972-es év szilveszteri forgatagában dolgozó fényképészek munkáját, ahogy az aluljárókban megörökítik a trombitáló buda-

Zolnay Pál, 'Fotográfia'-ja valóban kísérlet: a film szerkezetébe építi be a kísérletezés folyamatát (s emiatt inkább tanulságokkal, mint művészi élménnyel szolgál). Látunk egy dokumentumfilmet a retusálás társadalmi igényéről. Ebbe az – önálló filmként is megvalósult – alapanyagba, mintegy a dokumentum szövetébe bújtatott szálként kerülnek bele a fiktív szereplők, akik ideológiai reflexiót vonnak a közvetlenül ábrázolt életanyag köré.

pestieket, s a kész képet (átvételi kötelezettség nélkül) néhány nap múlva eljuttatják a címükre. A cinéma direct képsorban egyszer csak két verekedő fiú kerül Ragályi Elemér kamerája elé. Az operátor „rátapad” az eseményre, majd hosszasan követi a vérző orrú, zavarodott fiatalembert. Azaz: az improvizatív, ám határozott dramaturgiai szándékkal készülő jelenetet egy váratlan esemény eltéríti a kijelölt pályáról, s a dokumentarista stílusú jelenet dramaturgiai funkciója helyére a „tisztá” dokumentum lép.

Zolnay Pál 'Fotográfia'-ja valóban kísérlet: a film szerkezetébe építi be a kísérletezés folyamatát (s emiatt inkább tanulságokkal, mint művészi élménnyel szolgál). Látunk egy dokumentumfilmet a retusálás társadalmi igényéről. Ebbe az – önálló film-

ként is megvalósult – alapanyagba, mintegy a dokumentum szövetébe bújtatott szálként kerülnek bele a fiktív szereplők, akik ideológiai reflexiót vonnak a közvetlenül ábrázolt életanyag köré. Létrejön tehát egy dokumentarista stílusú fikció, amelyben kétségtelenül igen távoli kapcsolat épül fel a képek közvetlen és elvont jelentése között, pontosabban a művészet feladatát körüljáró elvont jelentés egy hasonlóan elvont fikcióban manifesztálódik. A szerkezet lényegét azonban ez nem érinti; az majd akkor alakul át, s adja át a helyét a riport-dokumentumfilm műfajának, amikor az ideológiai reflexió alól kicsúszik a dokumentarista talaj, s a „valóság” egy más típusú történetbe kezd. Ezek után a film még jelzésszerűen visszatér a Fotográfus–Retusőr vitához, ennek azonban már semmi köze a tragikus családi históriához. Köze van viszont a dokumentarista módszerhez, amely tehát Zolnay állítása szerint nem szól másról, mint egyfajta nyitottságról az élet – akár a kamera jelenléte által létrehozott – váratlan eseményei iránt.

A 'Fotográfia' valójában erről a stílus-, pontosabban „műfaj”-törésről szól (mondhatnánk, ennek a kísérletnek az „áldozata”). Egmás mellé helyezi azt – a dokumentarista stílusú fikciót és a dokumentumfilmet –, amit a „Budapesti Iskola” dokumentum-játékfilmjei egyszerre vetítenek a vászonra.

Jegyzet

- (1) VITÁNYI Iván a *Staféta* kapcsán is a *Falak* óta fennálló dilemmára utal: KOVÁCS András filmjei vajon művészi alkotásnak vagy dokumentumnak tekinthetők? (VITÁNYI Iván: *Végletes alternatívák*. Filmkultúra, 1971/1. sz. 32. old.) Egy másik kritikus pedig „másfélórás vitának” nevezi a filmet. (HÁMORI Ottó: *Pályakezdek választóton*. Filmkultúra, 1971/1. sz. 27. old.)
- (2) Ezt az észrevételt SÁNDOR Iván kritikája bírálatképpen fogalmazza meg. (SÁNDOR Iván: *Külvárosi örjárat*. Filmkultúra, 1972/2. sz. 30–33. old.)
- (3) B. NAGY László a „riportszerűen megszerkesztett részletekben” látja a film jelentőségét. (B. NAGY László: *Talán áttörés...* In: B. NAGY L.: *A látvány logikája*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1974, 529. old.)
- (4) ZSUGÁN István: *Horizont. Beszélgetés Gábor Pállal*. In: ZSUGÁN I.: *Szubjektív magyar filmtörténet 1964–1994*. Osiris – Századvég, Bp, 1994. 172. old.
- (5) Lásd a filmhez kapcsolódó, címükkel is sokat sejtető interjúkat: EMBER Marianne: *Film az improvizáció fegyelme alatt. Beszélgetés Zolnay Pállal*. Filmkultúra, 1971/3. sz. 65–67. old.; EMBER Marianne: „Élni a szabadsággal, amit a valóság felkínál...” *A rendező a Fotográfia*ról. Filmkultúra, 1972/6. sz. 28–30. old.; ZSUGÁN István: *A nyers valóság poézise*. In: ZSUGÁN I., i. m. 215–219. old.
- (6) vö.: ZSUGÁN István: *Változott-e és miért a dokumentumfilm az elmúlt évtizedben? Dokumentumfilmek kerekasztala (Dárday István, Elek Judit, Gazdag Gyula, Gyarmathy Livia, Szonjas György)*. In: ZSUGÁN I., 245–250. old.
- (7) ZOLNAY Pál: *A retusőr (dokumentumok, reflexiók)*. Filmkultúra, 1971/3. sz. 68–76. old.
- (8) E néhány részlet és mindenekelőtt a film dokumentum-előképe fontos helyet foglal el a „szocializmus antropológiájának” filmes albumában, olyan rövid-dokumentumfilmek között, mint KOVÁCS Sándor *Képek és emberek* (1964), CSÁNYI Miklós *Boldogság* (1968), BÖSZÖRMÉNYI Géza *Illetlen fotók* (1970), RAGÁLYI Elemér – talán éppen a *Fotográfia* fényképezése közben fogant – *Szilveszter* (1974) és HAJAS Tibor *Öndi-vatbemutató* (1976) című munkája.



Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum könyveiből

Az Egyetemi Színpad és az Universitas Együttes hőskora

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Egyetemi Tanácsa 1955-ben színielőadások és más kulturális rendezvények befogadására alkalmas Egyetemi Kultúrház létesítését határozta el. Az akkori rektor, Tamás Lajos beszámolója a „kultúrmunkáról” tartalmazza a következőket: „még mindig nincs az Egyetemnek olyan helyisége, ahol nagyobb szabású rendezvényt lebonyolíthatna. Ez utóbbi kérdés megoldására javaslom a bölcsészkarri kápolnahelyiség megfelelő átalakítását.”

Még abban az esztendőben megkezdődött a BTK épületében egy színházterem kialakítása. Ehhez az épülettömbből pár évvel korábban kényszerűen kiköltöztetett Piarista Gimnázium egykori, viszonylag nagy méretű kápolnáját vették igénybe. Az átépítés elkészülte után az Egyetemnek pénzügyi nehézségei támadtak, ezért a termet bérbé adta a Fővárosi Tanácsnak. A szerződés értelmében a főváros 80 000 Ft értékben függönyöket szereltetett fel a színházteremben. Ezzel megoldódott a sötétítés és az akusztika kérdése.

Először a Fővárosi Tanács egyik színháza, a Petőfi Színház kívánta itt alvállalkozását, a vers- és dalelőadás irodalmi színházát működtetni. Ez *Szendró Ferenc* és *Béres Ferenc* közös elképzeléséből született. 1956. október 17-én „A magyar vers ünnepe” című műsorral nyitottak. Október 18-án balladaest, majd 19-én *Ady*-műsor zajlott. Ennek az előadásnak külön érdekessége, hogy jelen voltak a költő kortársai is, így többek között *Böloni György*, *Dénes Zsófia*, *Füst Milán*, *Gellért Oszkár* és *Hatvany Lajos*. 1956. október 23-án *Illyés Gyula* költői estjét már nem lehetett megrendezni, ezzel a vers- és dal-színház befejezte rövid működését. Ezután a Budapesti Hangversenyiroda az új bérlő, amely azonban nem nyújtott kellően színvonalas műsort. Ennek következtében a Fővárosi Tanács beszüntette az előadásokat és új bérlőt nem jelölt ki. A rárótt kötelezettségként felszerelt függönyök a helyükön maradtak.

A Rektori Tanács a színházteremhez az „Egyetemi Március 15. Terem” elnevezést ajánlotta. A kultúrház első szabályzattervezetét a Rektori Tanács 1957. szeptember 13-i ülésén tárgyalta, akkor már az Egyetemi Színpad nevet javasolták, de a tervezetet nem fogadták el. A hivatalosan el nem ismert Egyetemi Színpad azért megkezdte működését és az első évad programjának összeállítására *Ortutay Gyula* rektor *Surányi Ibolyát* kérte fel. 1958-ban de iure is megalakult a Színpad, a szervezeti és működési szabályzatot a Rektori Tanács 1958. január 17-i ülésén fogadták el.

A dokumentum szerint az Egyetemi Kultúrház működésének főbb ágazatai:

- a hallgatóság művelésének fokozására rendszeresen tartott előadások (irodalom, művészettörténet, technikai tudományok stb.);
- előadások a zenekultúra terén (énekar, zenekar, zenetörténeti előadások);
- előadásait rendszeresen tartó társadalmi mozi, mely a szakmai és tudományos tájékoztatás érdekében szakfilmeket és művészi filmeket mutat be elsősorban;
- öntevékeny művészi együttesek fenntartása;
- az ifjúság és a dolgozók szórakoztatását célzó rendezvények.

A Színpad felügyeletét az egyetemi, a társadalmi és az ifjúsági szervezetek, valamint a gyakorló iskolák megbízottaiból álló, 1958-ban alakult Kulturális Bizottság látta el. A Színpad igazgatója a rektor által kinevezett főfoglalkozású alkalmazott volt, aki a rektor utasításai és iránymutatása alapján évenként megtervezte a tevékenység irányvonalát és a részletes programot. A vezetőség a jóváhagyott éves műsorrend alapján szabta meg a tennivalókat és a tanulmányi félévek végén beszámoló jelentést készített a Színpad tevékenységéről.

Az első évad előadásai versmondó műsorok voltak, a Zenés Irodalmi Esték sorozat keretében. A versmondásnak hazánkban történelmi hagyományai vannak és a hatvanas években újra renezánszát élte a költészet. A műsorok többek között azt szolgálták, hogy a vers üzenete a legteljesebb intenzitással jusson el a nézőhöz. A verses előadóestekről alkotott, nem mindig előnyös vélemények nem kis mértékben az Egyetemi Színpad műsorainak hatására változtak meg. Itt a versek megszólaltatásának, előadasmódjának formai gazdagításával kísérleteztek. A versek oratórikus színpadi előadási formáját is kialakították. A hatvanas években e forma hatására számos versoratórium született (így Illyés Gyula és *Déry Tibor* tollán is). Egy színházi műforma és az irodalom kölcsönösen és természetesen hatott egymásra.

Az első évad legtöbb estje valamilyen konfliktus közepette zajlott le, de végül mind-egyiket sikerült megtartani. Szinte minden új estnek volt valami különlegessége. Olyan szerzők műveit is előadták, akik az ötvenes években kikerültek az irodalmi érdeklődés homlokteréből, vagy mély hallgatás övezte őket. Szokássá vált, hogy egy-egy téma elismert szakértője bevezetőt mondott az előadások előtt. Mindezek jól mutatják, hogy a Színpad vezetői egyetlen pillanatra sem adták fel közművelődési attitűdjüket.

Az Egyetemi Színpad első teljes évadjában, az 1957/58-as tanévben 16 bemutatót tartottak és ebből 14 volt kifejezetten versműsor. A nyitó előadás szeptember 30-án *Jancsó Adrienne* és *Török Erzsébet* népballada-estje volt. Bevezetőt mondott Ortutay Gyula rektor, közreműködött az Egyetemi Énekkar *Lukin László* vezetésével. Az irodalmi esteket mindig hétfőn tartották. A Zenés Irodalmi Esték ugyancsak nagysikerű sorozatnak bizonyult, amely a következő évadban is folytatódott.

Az Egyetemi Színpad műsorán továbbra is első hely illette meg az irodalmi műsorokat. Az 1959/60-as harmadik évadban egy új irodalmi sorozatot indítottak „Himnusz az emberhez” címmel. Az előadásokon a 20. század magyar líráját szólaltatták meg. A sorozat célja volt a század költészetét folyamatában bemutatni, Adytól egészen a legfiatalabb költőig. 1959 októberétől 1960 májusáig tizennégy előadás alkotta ezt az irodalmi sorozatot. Egyes költőknek önálló estet rendeztek, így többek között Ady Endrének, *Babits Mihálynak*, *József Attilának* és *Radnóti Miklósnak*. Más alkalommal, mint például az „Óbor” című esten, a magyar költészet nagy őregeinek – *Áprily Lajosnak*, *Füst Milánnak*, *Kassák Lajosnak* – a költészetét közös összeállításban tűzték műsorra. A Zenés Irodalmi Esték sorozata is folytatódott hat előadással.

Az Egyetemi Színpadot már működésétől kezdve az elismerések mellett heves bírálatok és támadások érték. Mivel a Színpad a Rektori Tanács által jóváhagyott és ellenőrzött munkaterv alapján dolgozott, bizonyos védettséget élvezett. A támadások is általában a Rektori Tanácson keresztül érték. A Tanács 1958. szeptember 26-i ülésén tárgyalta az Irodalmi Színpad igazgatójának, Szendrő Ferencnek *Aczél György* miniszterhelyetteshez intézett beadványát: „amelyben az Egyetemi Színpad által színházának okozott konkurenciára hivatkozva javasolja vagy az Egyetemi Színpad színházszerű működésének megszüntetését, vagy azt, hogy az Egyetemi Színpad irodalmi előadásait az Irodalmi Színpad rendezze.” A Rektori Tanács nem látott okot arra, hogy a beadvánnyal érdeemben foglalkozzon. Arra hivatkozott, hogy elsősorban saját hallgatóinak kíván előadásokat tartani, nem akar az Irodalmi Színpad vetélytársa lenni és nincs szándékában annak közönségét elhódítani. Hozzá kell tennünk, hogy a Szendrő Ferenc által vezetett Irodal-

mi Színpadon elméletileg is megalapozott, komoly műhelymunka folyt, neves és tudós szakértők bevonásával Elméleti Munkaközösséget alapítottak, amelynek törzstagja volt *Ascher Oszkár, Gáti József* és *Hont Ferenc*. A későbbiek során valamennyien részt vettek az Egyetemi Színpad műsoraiban is. Ascher Oszkár már 1958 júniusában közreműködött a *Zenés Irodalmi Esték* keretében bemutatott *Karinthy Frigyes*-műsorban. A *Nagyvilág* című világirodalmi folyóirat és az Egyetemi Színpad közös rendezésében megtartott sikeres *Nagyvilág-esték* is eredetileg az Irodalmi Színpadon kezdődtek. Már 1957. április 30-án megtartották az első *Nagyvilág-irodalmi estet*.

A Művelődési Minisztérium is súlyos bírálatokkal illette a Színpadot. A szervezeti és működési szabályzatát éveken nem hagyták jóvá. Nem értettek egyet a tevékenységük jelentős részével, így többek között a közönség körében nagy sikereket aratott irodalmi műsorok hangvételével, modernségével sem. Névváltoztatást is javasoltak, mert a tevékenység nagy részét nem színpadi produkciónak, hanem tartalmilag egy kultúrház feladatkörének ítélték.

Rendszeres volt az új magyar filmek premier előtti bemutatása: a vetítéseket viták követték. Itt megismerkedhettek a nézők Fábri Zoltánnal, Jancsó Miklós-sal, Kósa Ferencsel, Sándor Pállal, Sára Sándorral. Végzős főiskolások vizsgafilmjeit is vetítették, többek között Böszörményi Gézáét, Grunwalsky Ferencét, Maár Gyuláét. A Filmesztétikai Speciálkollégium megalapítása az egyetemi képzés egyik régóta megoldásra váró hiányosságát pótolta. Ez a stúdium általános filmesztétikai és filmtörténeti áttekintést adott. Az alkalomszerű filmvetítések mellett jól bevált és művészileg is hasznos volt az egy-egy nagy rendező életművét bemutató retrospektív sorozat.

Már az első évadban is szerepeltek egyéb programok az irodalmi műsorok mellett. Csütörtök esténként mikrobarázdás lemezekről komolyzenei előadásokat tartottak. Ezeken világhírű művészek tolmácsolásában a zeneművészet nagy alkotásait mutatták be. A Filmművészeti Kör filmklubot szervezett, amely havonta több alkalommal vetítette a régebbi kiemelkedő alkotásokat. Az 1958/59-es évadban öt előadásból álló hangversenysorozatot indítottak, amelyen közreműködött az Egyetemi Énekkar és Koncertzenekar, valamint a Bartók Béla Kamarazenekar. A Rektori Tanács az 1958. január 17-i ülésén elhatározta a Collegium Artium sorozat megindítását. Ezzel a hallgatók képzőművészeti érdeklődését kívánták kielégíteni. Az előadásokat az egyetem kollégiumában tartották, ezzel is ösztönözve a nagy hallgatói részvételt. A későbbiek során ehhez csatlakoztak a Collegium Musicum előadásai. Ez heti két órában a magyar zenetörténettel foglalkozott, Lukin László vezetésével.

A Színháztudományi Intézet és az Egyetemi Színpad kísérleti drámbemutatókat rendezett. Ezeken a stúdió-előadásokon olyan műveket kívántak előadni, amelyeket még nem mutattak be budapesti színpadon. A formabontó előadásokon kísérleteztek a választott darabbal és annak előadásmódjával egyaránt. A sorozat első darabját 1961. február 20-án mutatták be. A Pécsi Nemzeti Színház oratórikus változatban adta elő *Sándor Iván* 'Az R 34-es repülőjárat' című művét, Dobai Vilmos rendezésében. A Drámbemutatók sorozatában került még színre *Devecseri Gábor*: 'Odüsszeusz szerelmei', *Nyikolaj Pogogyin*: 'Élő virágok', *Tone Brulin*: 'Kutyák', *Somlyó György*: 'Miért hal meg az ember?' című műve. Somlyó György három felvonásos drámája azt a tragédiát elevenítette fel, amely 1941-ben az ország közvéleményét is foglalkoztatta, nevezetesen a híres szegedi egyetemi Hamlet-előadás és az akkori drámai időkben az előadás két főhősének tragikus kettős öngyilkossága. Ebben a darabban a főszerepeket hivatásos színészek alakították, de már közreműködtek az Egyetemi Színpad Universitas Együttesének tagjai is. A stúdió-előadások felolvasó jellegűek voltak, a sze-

replők civil ruhában léptek fel és kezükben tartották szerepük szövegét. A színészek a díszletek, jelmezek és kellékek nélküli színpadon olvasták fel a dialógusokat. Ritkán volt csak szükség arra, hogy jelmezzel utaljanak a megszemélyesített alakra. Ilyen alkalom volt az *„Odüsszeusz szerelmei”*, amelyben *Ruttkai Éva* öt szerepet alakított. Ezek a színpadilag csak jelzett előadások ugyan nem adhatták meg a nézőnek a színjáték teljes élményét, de kiemelték a szöveg költői szépségét és együtt gondolkodni, gondolkodtatni akartak.

Az eddig említett sorozatok mellett volt még egy különleges és sikeres műsor, amely a repertoárt színesítette és az alkotók tág fantáziájáról, kiapadhatatlan ötleteiről tanúskodott. Ez az élő folyóirat, a Horizont volt. A Horizont tulajdonképpen kulturális folyóiratnak nevezhető, amely a kultúra valamennyi területét megpróbálta bemutatni. Hasznos ismereteket nyújtott a kulturális kérdések iránt behatóbban érdeklődőknek. A Horizont a fennállása alatt széles körben érdeklődést kiváltó témákkal foglalkozott, jeles szakértők közreműködésével. A címéhez illően hazai és külföldi kulturális eseményekről egyaránt tájékoztatta a közönséget. A szemléltetés számos rendelkezésre álló módját igyekeztek felhasználni, a filmek bejátszásától, riportoktól egészen az élő illusztrációkig. A nagy leleménnyel szerkesztett műsorforma rugalmasságával módot adott arra is, hogy az új tudományos eredményekkel éppúgy foglalkozzon, mint híres képzőművészeti kiállításokkal vagy új drámákkal. A színház és a sport, a zenetörténet és a filmesztétika teljes összhangban volt egymás mellett, mint egy valóságos újság hasábjain. A Horizont számos alkalommal szellemi légkört teremtett és a témaválasztásával kulturális szenzációt keltezt. Itt éppen azt találták meg az érdeklődők, ami az egyéb lapokból, folyóiratokból hiányzott. Ilyen jelentős műsor volt *„A válság művészete”*, *Almási Miklós* és *Elbert János* vezetésével. Tárnya lényegében az abszurd irodalom. Az est a szellemi ősök, *Franz Kafka*, *Albert Camus* és *Thomas Stearns Eliot* műveivel indult. Majd részletek hangzottak el *Samuel Beckett* *„Az utolsó tekerés”* és *„Godot-ra várva”* című drámáiból. A műsort színesítették a beat-nemzedékhez tartozó *Gregory Corso*, *Lawrence Ferlinghetti* és *Allen Ginsberg* műveinek részletei.

Az 1965/66-os évadban már egészen gazdag kínálattal jelentkezett a Színpad. A műsorok gerincét továbbra is az irodalmi estek adták. Abban az évadban négy bérletsorozatot indítottak. *„A szomszédság nevében”* öt előadásból állt és a szomszéd népek 20. századi kultúráját mutatta be. A programok foglalkoztak az országok zenéjével, irodalmával, filmművészetével és színházi életével. *„A magyar költészet évszázadai”* tíz előadása a hazai irodalom fejlődését idézte fel a kezdetekből egészen a 20. századig. Az évadban *Batsányi*, *Berzsenyi*, *Kölcsey* költészete egy-egy előadásnak, *Vörösmarty* és *Arany* munkássága két-két előadásnak, míg *Petőfi* lírája három előadásnak volt témája. A harmadik sorozat, *„A 20. század magyar és világirodalmának költészete”* négy előadásból állt, *Berek Kati*, *Kovács P. József*, *Mensáros László*, *Latinovits Zoltán* önálló estjeivel. Mensáros László előadóestje, *„A 20. század”* legendás hírűvé vált. Több száz előadást ért meg és 1982-ig folyamatosan színen volt, amikor is Mensáros elkészítette *„Mindvégig”* című Arany János-műsorát. Befogadta a Színpad Latinovits Zoltánt is, amikor máshol a kapuk bezárultak előtte. Versmondásába itt még az is belefért, hogy szokatlan dinamikájú mozgássorokat alkalmazva, extatikusan szavaljon. A negyedik sorozatban *Képes Géza* vezetésével verstani előadások hangzottak el. Az előzőek mellett még bérleten kívüli előadások is bővítették a kínálatot. Rendszeresen tartott könyvbemutató esteket a Szépirodalmi Könyvkiadó és a Magvető Kiadó. Számos alkalommal folyóirat-műsorokkal jelentkezett a Nagyvilág, az Új Írás és a Kortárs. Az egyetemi hallgatók is több ízben közreműködtek a programokban, megemlíthetőek az Egyetemi Alkotókör estjei és az Universitas Együttes irodalmi műsorai.

A hangversenyeket az Országos Filharmóniával közösen szervezték. A bérletes előadások közül öt a Zeneakadémián, három az Egyetemi Színpadon zajlott, ahol Beetho-

ven zongoraszónátáit adták elő. Az Egyetemi Énekkar és Koncertzenekar Benjamin Britten és Palestrina szerzeményeit szólaltatták meg.

Nagy sikert arattak a lélektani előadások. Ezekben a programokban arra törekedtek, hogy egy-egy témakört több aspektusból világítsanak meg. Foglalkoztak nagy festőegyéniségek művészetével is. Alkotásaikat a pszichológia és a művészettörténet nézőpontjából is próbálták értékelni. Hasonló módon elemezték a zene lélektani és esztétikai hatásait. A képzőművészeti előadások a 20. század irányzataival és az azokat reprezentáló nagy művészegyéniségekkel foglalkoztak. Témaválasztásukat kiterjesztették az absztrakt expresszionizmusra, a neoavantgárdra, az op-arra, a pop-arra. Jelentős lépés volt a dzsessz hazai népszerűsítése, amely akkoriban a „túrt” kategóriába tartozott. Ez a kezdeményezés azután olyan lendületet vett, hogy önálló dzsessz-sorozatokat szerveztek, Egyetemi Jazz Pódium címmel, ahol *Berki Tamás* már a hazai dzsessz-zenekarokat mutatta be.

Az Egyetemi Színpad indulásától nagy sikert arattak a bérletes vetítések, amelyeken sok jelentős filmet ismerhettek meg a nézők. Rendszeres volt az új magyar filmek premier előtti bemutatása: a vetítéseket viták követték. Itt megismerkedhettek a nézők *Fábrí Zoltán*-nal, *Jancsó Miklóssal*, *Kósa Ferencsel*, *Sándor Pállal*, *Sára Sándorral*. Végzős főiskolások vizsgafilmjeit is vetítették, többek között *Böszörményi Gézáét*, *Grunwalsky Ferencét*, *Maár Gyuláét*. A Filmesztétikai Speciálkollégium megalapítása az egyetemi képzés egyik régóta megoldásra váró hiányosságát pótolta. Ez a stúdium általános filmesztétikai és filmtörténeti áttekintést adott. Az alkalm szerű filmvetítések mellett jól bevált és művészileg is hasznos volt az egy-egy nagy rendező életművét bemutató retrospektív sorozat. A Színpad kínálatát gazdagította a külföldi egyetemi együttesek vendégszereplése és a hagyományos „Az Egyetemi Színpad bemutatkozik” című műsor az I. évfolyamos hallgatók tiszteletére.

A sokrétű profilt kialakított Egyetemi Színpad előadásainak nagy sikerét az átlagosan 91 százalékos (bár a filmeknél csak 62 százalékos) látogatottsági mutatók is jelzik. Ezek az 1964/65-ös adatok valóban sokatmondóak. Az első félév során 177 előadásból ugyan 19 költségmentes volt, de még így is 100 ezer Ft bevételi többletet könyvelhettek el. A 100 ezer Ft többletbevétel a fővárosi színházakat izgalomba hozta, és pénzhajszolással vádolták az intézményt. Állításaik szerint a működésük is azért került tévútra, mert a bevételek növelésének rendelték alá.

Az 1957/58-as első évadban az egyetemnek csak három művészeti csoportja működött, az énekkar, a zenekar és a szavalókör. Az akkori együttesek között a legnagyobb múltra az Egyetemi Énekkar tekinthetett vissza, amely 1948-ban alakult és jelentős hazai és nemzetközi sikereket ért el *Lukin László* vezetésével. A Koncertzenekar 1957-ben alakult *Baross Gábor* karnaggyal az élén.

A Balassi Bálint Szavalókör még az Egyetemi Színpad indulása előtt, 1955-ben jött létre *Surányi Ibolya* előadóművész vezetésével, aki az egyetem hallgatója és később tanára is volt. *Surányi Ibolya* 1953-ban gyűjtötte össze először azokat a hallgatókat, akik szerettek és valamennyire tudtak verset mondani. Az ELTE annyiban járult hozzá a Szavalókör munkájához, hogy évente két alkalommal az egyetem visegrádi üdülőjében készülhettek a műsoraikra *Montágh Imre* közreműködésével.

1965-ben már hét művészeti együttes működött, ahol a tehetséges hallgatók részére lehetőség nyílt képességeik fejlesztésére és érvényre juttatására. Ezekben az öntevékeny csoportokban az egyetemnek csaknem háromszázötven hallgatója vett részt. A színjátszó csoportba külső tagok is beléphettek. Az előbbi együttesekhez csatlakozott még a tánc-csoport, a tánczenekar, az amatőr filmklub és az Universitas Együttes.

Az amatőr filmkör tagjai alkotókként is részt vehettek a filmek készítésében. Ők készítették a Horizont műsorainak keretében bemutatott egyetemi filmhíradókat.

A hatvanas évek elejére a főváros kulturális életében az Egyetemi Színpad neve már fogalomná vált. Felismerte azt a lehetőséget, hogy diákszínjátszás megteremtésének az egyetemen és a színházi életben is nagy perspektívája van.

Az Universitas Együttes első bemutatója Euripidész ‚Alkésztisz’ című színműve volt 1961. december 16-án. Az előadás jelentőségét fokozta, hogy magyarországi ősbemutató volt. A műhöz Devecseri Gábor, a darab fordítója előjátékot írt. Ez jól illeszkedett a darabhoz, segített megérteni az előzményeket és a bonyolult mitológiai összefüggéseket.

Az Universitas Együttes elődje, az Egyetemi Színjátzó Csoport 1958-ban alakult *Pártos Gézá*nak, a Madách Színház rendezőjének irányításával. Kezdetben kisebb feladatokat tűztek maguk elé. Még nem teljes műveket, hanem drámarészleteket és egy-egy felvonást adtak elő, valamint rendszeresen közreműködtek a Drámabemutatók sorozatának előadásain. A Drámabemutatók III. előadásán 1961. október 21-én még a régi néven szerepeltek, de december 16-tól már Universitas elnevezéssel. Pártos Géza 1960-ban megvált az Egyetemi Színpadtól. Az Universitas Együttes vezetését *Dobi Vilmos*, a Pécsi Nemzeti Színház rendezője vette át, helyettese *Ruszt József*, főiskolai hallgató lett. A hatvanas évek első fele volt az Universitas legendás korszaka. Ebben az időszakban működött az amatőr színészek nagy generációja: *Adamis Anna*, *Andai Györgyi*, *Fodor Tamás*, *Halász Péter*, *Hetényi Pál*, *Jordán Tamás*, *Katona Imre*, *Kovács P. József*, *Kristóf Tibor*, *Sólyom Kati*, *Szilágyi Maya* és mások. Az együttes létszámát kezdetben 25 főben, 1965-ben már 50 főben határozták meg. A csoport tevékenysége sokszínű volt, drámai előadásokat tartottak, közreműködtek irodalmi esteken és oratórikus feldolgozásokon, kabarékat és dokumentumműsorokat adtak elő. Pótolni akarták a hazai repertoár hiányosságait. Az volt a műsorpolitikai koncepciójuk, hogy a drámairodalom rendhagyó értékeit mutassák be. Nem a nemzetközi fővonalba tartozó darabokat kerestek, amelyek más színház műsorán is szerepeltek, hanem olyan műveket, amelyek kurióznak számítottak. Így hozták színre ‚Az özvegy Karmyóné’-t és ‚A kékszakállú herceg vára’ szövegkönyvét, amelyet rendhagyó módon nem operaként, hanem prózai műként adtak elő. Az első évadtól kezdve műsoron tartottak irodalmi és zenés kabarékat.

A dokumentumanyagok iránt megnőtt érdeklődés nyomán kísérletek történtek dokumentumdarabok elkészítésére. Az Universitas is bekapcsolódott ezekbe a próbálkozásokba és ezzel is növelte előadói sokszínűségét. Dokumentumműsört készítettek *Lenin*ről, a *Horthy*-korszakról és *Károlyi Mihály*ról. Zenés darab előadásával is megpróbálkoztak, Rejtő Jenő-adaptációt mutattak be, ‚Piszkos Fred málnaszörzt iszik és kavarja’ címmel. Ennek a produkciónak érdekessége volt, hogy minden dalát más együttes írta, közöttük olyan legendás együttesek, mint az Illés és az Omega. Piszkos Fredet Fodor Tamás, Fülöp Jimmyt Halász Péter, Pofa Jenőt Jordán Tamás alakította. Az iskoladramától az avantgárdig számos korszak és műfaj iránt érdeklődött a közönség.

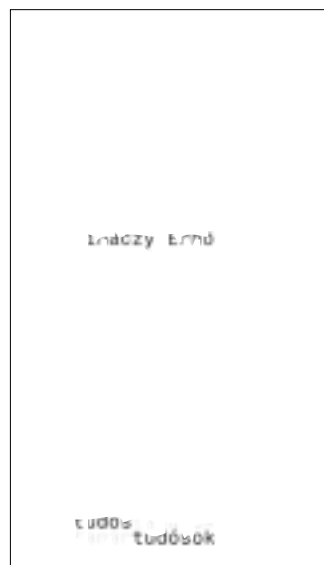
Az Universitas Együttes 1968 óta tagja volt az Egyetemi Színházak Nemzetközi Szövetségének (l'Union Internationale des Theatres Universitaires). Ez a szervezet rendezte meg 1965-ben az egyetemi színházak második világfesztiválját, amelyen 22 ország 25 együttese között az Universitas is részt vett. A fesztivál elnökének *Armand Salacrou* francia írórt kérték fel. A nemzetközi zsűri elnöke *Julien Duvivier* rendező volt, közreműködött benne *Hont Ferenc* is. A fesztivál ötlete az akkor egyetemi hallgató, később kulturális miniszter *Jack Langé* volt. Az Universitas Csokonai Vitéz Mihály ‚Az özvegy

A csoport tevékenysége sokszínű volt, drámai előadásokat tartottak, közreműködtek irodalmi esteken és oratórikus feldolgozásokon, kabarékat és dokumentumműsorokat adtak elő. Pótolni akarták a hazai repertoár hiányosságait. Az volt a műsorpolitikai koncepciójuk, hogy a drámairodalom rendhagyó értékeit mutassák be. Nem a nemzetközi fővonalba tartozó darabokat kerestek, amelyek más színház műsorán is szerepeltek, hanem olyan műveket, amelyek kurióznak számítottak.

Karnyóné' című komédiájával második díjat nyert. Ennek a nagy sikernek a birtokában a csoport meghívást kapott a párizsi Nemzetek Színházának színpadára. Így állt elő az a szokatlan helyzet, hogy egy amatőr együttes képviselhetette elsőként a magyar színházkultúrát Párizsban. Az előadás címszereplője, Sólyom Kati még ugyanabban az évben a zág-rábi fesztiválon a legjobb női alakítás díját nyerte el.

A franciaországi siker meghatározó volt a további fejlődésben. Ehhez még az is hozzájárult, hogy megismerkedtek a nyugati színházi irányzatokkal, és annak tapasztalatait későbbi előadásaikban fel is használták. Ezek a kísérletek először Brecht 'A nevelő úr' című darabjának színpadra állításában jelentkeztek, amely szakmai elismerést aratott.

1965 táján a korábbinál is több politikai és szakmai bírálat érte az együttest. A problémák már néhányszor korábban is jelentkeztek, de az 1966-ban Nancyban tartott fesztivál után összegződtek. A közvetlen kiváltó ok az volt, hogy a franciaországi szereplésen az Universitas kötött témára előadott darabját a közönség kifütyülte. Hazatérésük után maga a rektor, Sötér István is tanulmányozta a szöveget és a rendezői utasítást, majd összehívta a Rektori Tanácsot. Ez az esemény nyilván csak ürügyet szolgáltatott a már korábban elhatározott átszervezés elkezdésére. A kudarcnak a Rektori Tanács a kelleténél nagyobb jelentőséget tulajdonított. Amint az a későbbiekben kiderült, akkor több együttest is kifütyült a közönség, de a magyar produkciót a zsűri jónak minősítette, és utána Angliában is sikerral szerepeltek. Sötér István ellenezte az Universitas Együttes további működését: „A rektornak az az érzése, hogy az Universitas megszüntetendő, de ezt a kérdést a Rektori Tanács ma nem tudja lezárni.” Azért azt a határozatot meghozták, hogy Petúr Istvánt, a Kulturális Titkárság vezetőjét érdemei elismerése mellett leváltották, de az ülésen személyesen nem hallgatták meg. Dobai Vilmos és Ruszt József szerződését nem hosszabbították meg. Ezzel a sajnálatos eseménnyel lezárult az Universitas Együttes, illetve egészében az Egyetemi Színpad sikereiben és elismerésekben gazdag első periódusa. A személyi változások után már egészen más keretek között szervezték újjá a kulturális tevékenységet.



Új kommunikáció – új gondolkodás?

2001 a ‚Nyelvek éve’ Európában. Ennek nyitó eseményeként a Fulbright Bizottság és az Egyesült Államok nagykövetsége ‚A nyelvek kultúrája Magyarországon’ elnevezéssel januárban, Budapesten szimpóziumot szervezett, melyet remélhetőleg számos hasonló követ, a nyelvi reflexió erősödését szolgálандó.

Az a kérdés, hogy az új csillogó-villogó eszközök, melyek megkönnyítik életünket s ugyanakkor számos dologban – például időmérlegünkben – kiszolgáltatottá tesznek bennünket, vajon megváltoztatják-e gondolkodásunkat, egy tágabb kérdéskörbe illeszkedik: egyáltalán vannak-e alapvető változatai az emberi gondolkodásnak, vagy az egynemű. Sok érv szól amellett, hogy a gondolkodást a belső világ, a lélektan tekintetében egyneműnek tartjuk, elismerve a variánsokat, de ezeket úgy kezelve, mint a közös emberi erőforrásokkal való gazdálkodás ökonomikus változatait. Erőforrásaink egyetemesek, miként az emberi faj is egységes, de ettől még óriási eltérések vannak abban – s itt egy szélső példát veszek –, hogy mennyi időt töltünk például különböző kultúrákban, a mi kultúránktól különböző korokban, ismétlődő mozgásokkal éber életünk során, szemben a nem repetitív, a helyzethez alkalmazkodó mozgásokkal.

A humboldti kérdéseket vetjük újra fel, de másként. Ezért is releváns a ‚Nyelvek éve’-ben a kommunikáció eszközeiről is gondolkodni. Az egyik visszatérő kérdés ugyanis az, hogy vajon a nyelv a humboldti eszmének megfelelő belső, szinte intim valóság, vagy pedig a kommunikáció közege. Megmarad persze a klasszikus kérdés is a globalizáció vitája mögött (az ember határozza-e meg a kultúrát, vagy a kultúra s ezen belül a nyelv az embert), mégis elhangzik az új gond és gondolat is: vajon az új eszközök s a nekik megfelelően közlési módozatok megváltoztatják-e a gondolkodást.

Alapvető kérdések

Az Új Kommunikáció sokféle elemzésének áttekintése helyett néhány alapvető kérdést állítanék előtérbe, melyek a konkrét kommunikációs lelkesedéseken túl is alapvető érdekességűek.

Külső és belső

Minden emberképet lehet abból a szempontból is tekinteni, hogy az emberi gondolkodás újító erejét, a gondolatok forrását és a gondolati rend forrását hova helyezi el. Ma is velünk él kétféle emberkép e tekintetben.

Az egyik a klasszikus társadalomtudományi felfogás, amely a gondolkodás, a gondolatok és az Én keletkezését centripetálisan képzei el. A gondolati rend forrása a „külső felfogás” szerint a tényleges kommunikáció. Az Én-tudat, világunk belső kartézianus színpada és a gondolatmenet rendezettség is a nyelv használatából, a közlésből származik. A tényleges beszédből lesz magunk számára szóló belső beszéd, s ezzel önszabályozás és logika – mint *Vigotszkij* hagyománya hirdeti –, a társas Én pedig mint az Én-fogalom magja az interakciókból ered – ahogyan *G. H. Mead* és követői mondják –, a Másik leképezéséből. Vagyis a kommunikáció elsődleges ebben a felfogásban a gyermeki gondolkodás kibontakozására nézve, de elsődleges az emberi gondolkodásmódok

történeti keletkezésében is: kommunikációs forradalmak hozták volna létre az egyáltalában vett emberi gondolkodást, s az írással annak egy különleges formáját, a platóni típusú gondolkodást, az ember felé irányított gondolatok világaival, mint erről *Nyíri Kristóf* oly sok helyen adott filozófiatörténeti és művelődésfilozófiai áttekintést (1)

A belső kiindulású, centrifugális felfogás viszont minden forrásának az emberi belső erők kibontakozását tartja. Mentális platonizmust hirdet. Ennek határozott formája ma a *Leibniz*ig visszamenő „Gondolat Nyelve”- koncepció, amely a külső, a valóságos természetes nyelv mögött egy annak érvényesülését biztosító belső logikai kalkulust képzel el *Jerry Fodor* felfogásában. Az Én keletkezését illetően egy intim, belső selfből indul ki, amely a testvázlatra támaszkodik. Ami a gyermek kibontakozását illeti, ebben a belső Énben elsődleges a reprezentáció. A gondolatok világa megelőzi a közlést, s az emberi gondolkodásmódok keletkezésében is a reprezentációs forradalmak adják a kiindulópontot, a gondolat változása eredményezi a közölhető változása révén a közlés változását.

Igazából a mai elektronikus kommunikációs változások a kétféle arculatot szemünk előtt választják szét használók és alkotók szerint. A használókat tekintve az E-közlés a centripetális gondolkodás sikerét mutatja: beletanulunk az új közlésekbe s ettől változik gondolkodásunk. A kommunikáció irányítja, s változása meg is változtatja az emberi gondolkodást. Az új kommunikációs felületek hatására leszünk például, mint oly sokat hangsúlyozzák, kevésbé lineárisak, követünk képibb logikát s ismerjük fel annak törvényeit. (2)

Ugyanakkor az E-közlés kereteinek megteremtőit illetően nem ez a helyzet. A teremtkönlél a hangsúly az új reprezentációk megalkotásán van, s nem a közlésen. Ez igaz mind a technika apró részleteiben, mind az alapvető új rendszerek (felhasználói felületek) kialakításában. Éppen a gondolkodási módokból való kiindulás teszi majd lehetővé a használók számára a kommunikációs megújulást. Ez az aszimmetria tehát nemcsak a szociológusok és kultúrkritikusok zajos megfogalmazásaiban létezik (az új közegek rejtett tartalmakat hordoznak s életmódok rabjává tesznek), hanem a megismerési építkezés csendesebb szintjén is. S ezzel a címben felvetett kérdésre is kettős a válaszuk: a kommunikáció legtöbbször alakítja a gondolkodást, de a gyors technológiai változás még világosabbá teszi a másik folyamat meglétét is: leképezési rendszereinket is át tudjuk alakítani.

Kezdeményezés és passzivitás

Mindez közvetlenül érinti azt a kérdést, vajon mennyire vagyunk aktívak az új közlési közegek világában? Nehéz ebben dönteni. Egyik oldalon mint használók a fejlesztőkhöz képest passzívak vagyunk: készen kapjuk a kereteket. De hisz ez a helyzet a természetes nyelvvel is! Tehát nem is olyan új ez a megoszlás. Ugyanakkor számos dologban kezdeményezünk: maga a hálózati keresés is például igazi aktív, kezdeményező folyamat, szembeállítva a hagyományos könyvtári kiszolgáláskor tanúsított passzivitással, sőt ugyanazon a közegen, a képernyő világán belül maradván is, egész skálája van a kezdeményező és a passzív folyamatoknak.

A kutatók, hogy a saját kisebbségemet vegyem példának, az elektronikus levelek világában – mely sokszor passzívnak látszik, éppen mert képes bekapcsolódni gyermeki kötődési köreinkbe – a hagyományos levelezéshez képest jóval könnyebb, lényegében mind anyagilag, mind emberileg „ingyenes” kapcsolati lehetőségeket találnak meg. Az elektronikus levelezés azután új tudományos közösségek kialakulását teszi lehetővé, amelyekben például a nyelv fontos új virtuális helyképző tényező. Ez a virtuális lovaglás azonban valóban felveti a fantázia uralta architektúra veszélyét, annak veszélyét, hogy sosem nővünk fel, hogy elektronikus *Don Quijoték* világa jön létre.

Az elvont világ és a való ember: Don Quijote a mai világban

Pozitív jelmondatként sokszor megfogalmazódik az új közlési eszközök kapcsán, hogy azok a szabadságot ígérő virtualitást állítják előtérbe. A virtuális világ újabb dimenziójú

belső és külső utakat teremt, ennyiben a szabadság ígérete: olyan „helyekre” és könyvtárakba jutunk el, ahova másképpen nemcsak módunk nincsen, hanem időnk sem lenne.

Ez a szabadság a pozitív oldal: megjelenik a vásárlástól kezdve az utazások szervezéséig sok mindenütt, s persze megjelenik a kutatás világában is. De már a multimédiát fogyasztó gyermekkel kapcsolatos félelmek is előtérbe helyezik a másik oldalt: a realitáskontroll elvesztésének fenyegetését. Don Quijote problémája ez, hiszen a nemes lovag már a könyvnyomtatás korai korszakában attól szenved, hogy az akkori virtualitás áldozata. A probléma ismerős saját serdülőkorunkból is, amikor a néhány évnyi könyvekhez menekülés után olyannyira szerettünk volna a valós helyről elmenekülni, igazi utazásokat tenni és igazi barátok és igazi lányok felé fordulni.

A gond nem új tehát, új azonban, hogy az átalakult világban a másodlagos információk, a virtualitások aránya megnő, s számos életút van, amelyen a virtualitás válik a realitássá. Az új közlési világ megváltoztatja életmódunkat s ezzel ha nem is indítékaink rendszerét, azok viszonylagos súlyát. Függővé válunk készülékeinktől, s ugyanakkor talán nemcsak a múlt iránti nosztalgia és a lemaradás megideologizálása miatt ki akar majd törni az ember új Don Quijote-ségéből a tárgyak, a természet, a teljes élmény felé. Ebben különleges érdekessége van az időnek.

Érzelmi idő: az időgazdálkodás kérdése.

Az új közlési rendszerek világának technológiai jelszava az állandó elérhetőség. Kézenfekvő szociológiai téma, hogy hogyan vezet ez munka és magánélet összemosódásához, illetve új típusú interakciós elidegenedésekhez, ahol a rendszerben részvétel miatt állandóan nyitottnak kell lennünk, de legszívesebben mindent kikapcsolnánk. Akkor viszont a magunk szemében is nem létezővé válunk. A pszichológiai, a gondolkodásmódot érintő kérdés egyszerű: nem kell-e a személyiség visszanyerése érdekében éppen magunknak újraszabályoznunk kommunikációs mintáinkat és újragondolnunk, hogy mivel mennyi időt töltünk. Egyszerű példája ennek az, hogy mennyi energiánk megy el a frissülő tudáselemek megszerzésére és birtokba vételére (keresésre, másolásra) és mennyi a használatára. Nincs megoldás, de van intellektuális feladat s van társadalmi gond, amely már a gondolkodás szerveződésével is kapcsolatos.

Az architektúrák

Architektúrán a mi zsargonunkban a megismerés viszonylag állandó rendszereit értjük. Olyan kereteket, melyek szerint az észlelés megelőzi a nyelvi szemantika feldolgozását, az emlékezetnek több eltérő szerveződésű rendszere van, s így tovább. A relativizmus humboldti kérdése ebből a szempontból úgy is megfogalmazható, hogy vajon a közlési keretek alakítják-e az architektúrát? A pszichológusok és az antropológusok régi kérdése s ma már tézise például, hogy az írás valóban megváltoztatta az emberi gondolkodás architektúráját. (3) A neuropszichológiai szerveződés, a kommunikáció világa és az emlékezeti ökonómia egyaránt helyet kap az írásbeliség megjelenésének értelmezésében: az írással megjelennek a külső tudáshordozók és ezzel az objektívnak tekintett tudás eszméje is. Testen belüli és testen kívüli emlékezeti rendszerek közötti kölcsönhatásra építő gondolkodásmód alakul ki, mely mindmáig sajátunk, amikor például az oktatásban is a külső és belső könyvtárak munkamegosztására építünk.

A mai kérdés ennek alapján, hogy a hálózati információhordozók hordozta sokat hangsúlyozott demokratikus, de szortírozatlan tudás is új architektúrához vezet-e? Van néhány mozzanat, amely arra mutat, hogy valóban új architektúrális elrendezések is létrejönnek, illetve kezdettől meglévőket jobban tudunk elemezni. Felsorolom csak őket, hogy világos legyen, mivel fog küzdeni a lélektan egy része a következő évtizedben.

Tudás és készség viszonya.

Újra kell gondolnunk, milyen is az emberi műveltségben az explicit tudások szerepe. Mekkora tudást kell közvetlenül a használóhoz mint önjáró lexikonhoz juttatnunk? A készségek súlya megnövekszik a keresett tartalmakhoz képest akkor, amikor már nemcsak „szent könyvek” a tudás tárházai: fölös tudásokat nem kell megtanulnunk. Ekkor azonban, ha a készséget emeljük piedesztálra, min működjenek maguk a készségek? Egyszerre lélektani és pedagógiai kérdések ezek, melyek a progresszív és konzervatív tantervek évszázados vitájának adnak új lendületet azzal, hogy az új kommunikáció egyben kulcs a tudástárakhoz, mások szerint viszont elfordít a kánonoktól.

A kép újra témává válik, s megteremtődik bölcsész respektusa. Ezzel a pszichológus régi kérdése, kiegészítő, nem létező vagy alapvető-e a képi tudás, az új technológia miatt még megkerülhetlenebbé válik.

Tanítási eljárások.

Az egész életen át tartó tanulás nemcsak munkaerő-politikai és szociális kérdés. (A tágabb vonatkozások egy részére lásd az (1) jegyzetpontban említett kötetet.) Az ember az állatvilágban egyedülálló tanító lény. Ennek hagyományos szervező kerete a vertikális, nemzedékek közötti információ-átadás túlsúlya, egy viszonylag stabil környezetben. Együtt jár ezzel, hogy a készségformálás s a mi könyves kultúránkban az explicit tudások átadása meghatározott korai életszakaszokra összpontosul még a várható életkor megnövekedése mellett is. A gyorsabban változó környezet, a növekvő életkor és az új kommunikációs minták révén nemcsak az élethosszig tanulás jelenik meg, hanem a tanítás oldalirányú, horizontális is, nemcsak gyermekeink rossz szokásaiban, hanem az egyetemisták információs integrációjában is megjelenik, s vele együtt az ellenirányú vertikális tanítás is felbukkan (gyerekeinktől s diákjainktól már nemcsak slágereket tanulunk). Ezzel a tanulás és tanítás újra több feszültséget és örömet is jelent. Valójában a társadalom nincsen felkészülve erre, bizonyos örök továbbképzős és sokoldalú szuperviziós foglalkozási csoportjai viszont igen. Sokat tanulhatunk tőlük.

Elbeszélő és elméleti gondolkodásmódok.

Történetek és kategorizációk örök kettőségéről beszélnek a mai progresszív pszichológiák Jerome Bruner nyomán (4), amihez hozzátehetnénk persze a társalgási üzemmódot. Az új kommunikációval foglalkozók fontos feladata, hogy kapcsolatot keressenek ezzel az antropológiai felfogással, melynek lényege az antropomorf elbeszélő és a személytelenítő, osztályozó gondolkodásmódok kontextusfüggő változása. A másodlagos szóbeliség elmélete (vö.: Nyíri munkái) és a kommunikációs technológia visszaszemélyesítése a kapcsolati hálózatok építése során arra utal, hogy miközben az új közlési módok örök emberi és embertudományi kérdéseket vetnek fel, ezt nem egyszerűen új módon teszik. Közös emberi lehetőségeinket használva építenek a kognitív ökológia révén nagyon eltérő belső világot. A tudomány feladata annak világos elemzése, hogy milyen egyetemes mozzanatokról van itt szó. Ennek felismeréséhez kell a tudományos nyelvek közti nagyobb átbeszélés és közlési tolerancia, pontosan az, amire maguk az új eszközök rendeltetnek.

Jegyzet

(1) *A hagyomány filozófiája*. T-Twins, Bp, 1992.; *Globális társadalom, helyi kultúra*. In: *Az információs társadalom*. MTA, Bp, 2000.

(2) NYÍRI J. K.: *The picture theory of reason*. <http://www.uniworld.hu/nyiri/krb200/tlk.htm>

(3) Az egész kérdés áttekintésére lásd NYÍRI Kristóf és SZÉCSI Gábor (szerk): *Szóbeliség és írásbeliség*. Áron, Bp, 1998. DONALD, Melvin: *Origins of the modern mind*. Harvard University Press, Cambridge, 1991.

(4) *The culture of education*. Harvard University Press, Cambridge, 1996.