

Az önszabályozó tanulás

Az élethosszig tartó és a hatékonyabb iskolai tanulás iránti növekvő társadalmi igény az önszabályozó tanulási készség fejlődése nélkül nem teljesülhet. Ugyanakkor a tanulók önreflektív és önszabályozó képessége a tanulás, tanítás folyamatában még kiaknázatlan. E tény felismerésével magyarázható az utóbbi évtizedben az önszabályozó tanulás kutatásának rohamos fejlődése. Egyre többen foglalkoznak ezzel a témával, és egyre több elméleti megközelítés születik.

Az elméleti megközelítések között nincs még megfelelő konszenzus, elsősorban motivációs jellegű megközelítések, a kognitív és metakognitív képességeket, folyamatokat kiemelő elméleti megközelítések (Pintrich, 1999, 2000), szociokognitív (Zimmerman, 1995, 2000; Bandura, 1996; Henderson és Cunningham, 1994), behaviorista (Carver és Scheier, 2000; Winne, 1995) és funkcionális elméleti megközelítések (Kuhl, 2000; Niemivirta, 1999) tarkítják a téma kutatását és értelmezését.

Az önszabályozó tanulási folyamat vizsgálata alig egy évtizedes múltra tekinthet vissza, noha tartalmát tekintve a kérdés nem újkeletű. A hatvanas-hetvenes években napvilágot láttak hasonló tanulmányok, amelyek a tanuló önálló munkáját, irányító szerepét hangsúlyozták a tanulás folyamatában. (Aebli, 1963; Della-Dora és Blanchard, 1979) A kilencvenes évekkel kezdődően a tanulás újraértelmezése a társadalmi jelenségek változását is tükrözi. Egyrészt az iskola olyan képességek és tudás kialakításának színhelyét hivatott képviselni, amelyek elősegítik a mindennapi gyakorlati élethelyzetekben való eligazodást, és a szociális, interperszonális helyzetekben is kellő biztonságot nyújtanak. Másrészt az iskolának olyan tudás- és képességrendszer kialakítását kell magára vállalnia, amely a tanulók személyes célkitűzéseinek, érdekltségének, önmegvalósításának segítségét szolgálja (nehézségekkel való megküzdési stratégiák tanítása, személyes értékek tudatosítása stb.). Ez a koncepció Nagy József (2000) elmélete alapján a személyiség négy alapvető komponensrendszerének fejlesztésével is leírható; ugyanis a kognitív kompetencia, a szociális kompetencia, a speciális kompetencia és a személyes kompetencia fejlesztése tekinthető az iskola mai feladatának. Tehát az iskolától – ismeretátadó funkciója mellett – egyre inkább igénylik olyan tanulók nevelését, akik képesek önmagukat „menedzselni” és a környezeti elvárásokat figyelembe véve saját céljaikat elérni. A személyes érdekek képviselése, a saját, személyes célok kivitelezése a tanulás folyamán, illetve önmagunk permanens fejlesztése nem valósulhat meg önszabályozás nélkül. Tanulmányunk célja az önszabályozó tanulás Magyarországon történő empirikus vizsgálatának és eredményeinek ismertetése, diszkussziója a tanulás fejlesztésének előkészítése érdekében.

Az önszabályozó tanulás értelmezése

Az önszabályozás pszichológiai elméleti kibernetikai elemeken alapulva szisztematikus rendszernek láttatják az önszabályozás folyamatát (Carver és Scheier, 1999, 2000; Endler és Kocovski, 2000); leggyakrabban a termosztát működésének analógiájával jellemzik. A termosztát az egyik legelterjedtebb szabályozó készülék, amely a hőmérsékletet automatikusan állandó értéken tartja. Adott egy alapvető, elvárt hőmérséklet (cél); a termométer monitorozza („figyeli”) az aktuális hőmérsékletet a szobában (monitorozás);

összeveti az aktuális hőmérsékletet az elvárttal (visszacsatolási folyamatok), és végül olyan módon kapcsolja ki vagy be a fűtést (vagy hűtést), hogy az kiegyenlítse az észlelt eltérést a két hőmérséklet között, és így helyreáll az egyensúly (reflexiók, reakciók). Ehhez hasonlóan az ember is célokat tűz ki, figyelni (monitorozza) és értékeli saját viselkedését, majd ha eltérést észlel a kívánt cél és az aktuális viselkedése között, módosítja a tevékenységet. (Enderl és Kocovski, 2000)

Ezt a gondolatmenetet támasztják alá a következő definíciók is:

– Az önszabályozás az a képesség, amely által az egyén szabályozni tudja saját célirányos cselekvéseit a környezeti változások figyelembe vételével. Ugyanakkor magába foglalja a gondolkodás, emóciók, viselkedés és figyelem módosításait is (Zimmerman, 1995);

– Boekaerts és Niemivirta (2000) felfogásában az önszabályozás olyan képességrendszer, amely a saját viselkedés átfogó, teljes menedzselését szolgálja interaktív folyamatokon keresztül, különböző kontroll-stratégiák (figyelem, metakogníció, motiváció, emóció, cselekvés és akarat) által.

Egyes szerzők merész megfogalmazásokkal is élnek. Így például Marsh és Iran-Nejad (1992) az intelligenciát tették egyenlővé az önszabályozással. (idézi Demetriou, 2000) Értelmezésük alapján az intelligencia nem más, mint külső (azaz inger-szabályozó), dinamikus (azaz rendszer-szabályozó) és „figyelmes” (vagyis személy-szabályozó) önszabályozási kontroll. Bármennyire merész is ez a megfogalmazás, tény, hogy jól kapcsolódik az intelligencia-modellek azon elképzeléséhez, miszerint az intelligens viselkedés magába foglalja a környezet formálását, elfogadását és kontrollálását. (Ryan, 1998)

Az önszabályozással a legtöbbet foglalkozó irányzatok egyikének, a szocio-kognitív elméletnek a képviselői az önszabályozás definícióját a következőképpen értelmezik: olyan belső állapot, fejlődési fokozat, amelyik vagy genetikailag adott, vagy személyesen felfedezett, de mindenképpen létező és az ember egyik legfontosabb képessége. (Zimmerman, 2000)

Bandura (1995) elméletei alapján Zimmerman (2000) három fő folyamatot különböztet meg: személyes (personal), viselkedési (behavioral) és környezeti (environmental) önszabályozást. Ezeket az önszabályozó folyamatokat a szerző triadikus kapcsolatban (triadic processes), ciklikus modellben értelmezi, amelyben az állandó visszacsatolás kulcsfontossággal bír. Többen is megállapították, hogy tulajdonképpen az állandó visszacsatolásban rejlik az önszabályozás eredményessége. (Schunk, 1994; Boekaerts, 1999; Zimmerman, 1995, 1999, 2000) A visszacsatolás során az egyén végig jelen van saját tevékenységében, észleli és tudatosítja a környezeti változásokat, és ezek függvényében állandó módosításokat végezhet.

Pintrich (2000) elméleti megközelítése hasonló Zimmerman modelljéhez. Ő négy alapvető területen (kogníció, motiváció/emóció, viselkedés, környezeti kontextus) és négy fázisban (célkitűzés/tervezés/aktiválás, monitorozás, kontrollálás, reflexiók) láttatja az önszabályozó tanulás folyamatát. (1. táblázat) (Boekaerts [2000] a fázisokat egyben az önszabályozó tanulás stratégiáinak is nevezi.)

E táblázat összefoglalja mindazt, amit az önszabályozó tanulás folyamatáról írtak a kutatók. A továbbiakban az egyes fázisok részletesebb bemutatására kerül sor.

Célkitűzés, tervezés

A célok megfogalmazására és elérésére vonatkozóan mérhetetlen szakirodalom áll rendelkezésünkre. Több kutató a célokat hierarchikus rendszerben értelmezi, amelyben általános, úgynevezett elvi célok határozzák meg a konkrét és részcélokat. (Lemos, 1999; Nagy, 2000; Zimmerman, 1999, 2000; Winne, 1995) Az önszabályozó tanulás folyamatát, sikerét tehát a kitűzött cél már előrevetíti. Ennek a mozzanatnak a szerepe elindítani, monitorozni és irányítani a tanulási folyamatot mind a négy alapvető területre vonatkozóan. A legtöbb elméleti megközelítés expliciten vagy impliciten a személyes célok, az egyén

fázisok	kogníció	motiváció/emóció	viselkedés	kontextus
1. célkitűzés, tervezés és aktiválás	cél-keret kiválasztása	célirány adaptálása	(idő és erőfelfejtés megtervezése)	(feladatészlelés)
	elsődleges tudás aktiválása	hatékonyság elbírálása	(a viselkedés észlelésének megtervezése)	(kontextusészlelés)
	metakognitív tudás aktiválása	feladat nehézségének felmérése, érdeklődés aktiválása		
2. monitorozás (figyelemmel kísérés)	metakognitív tudatosság és a kognitív folyamatok monitorozása	tudatosság és motiváció/érzelem monitorozása	tudatosság és az erőfelfejtés, a használható idő monitorozása, viselkedés észlelése	feladat- és kontextusváltozás monitorozása
3. kontrollálás	a gondolkodás, tanulás kognitív stratégiáinak alkalmazása	motivációs és érzelmi stratégiák kiválasztása és alkalmazása	erőfelfejtés növelése/csökkentése, kitartás, feladás, segítségkérés	feladat változtatása vagy újraértelmezése
4. reakciók és reflexiók	kognitív bírálat, attribúciók	érzelmi reakciók, attribúciók	magatartásválasztás	feladatértékelés, kontextus értékelése

1. táblázat. Az önszabályozó tanulás fázisai és területei. Pintrich (2000) nyomán

érdekeit, vágyainak megvalósulását előtérbe helyező célok fontosságát hangsúlyozza az önszabályozó tanulás hatékonyságának szempontjából. (Niemivirta, 2000; Zimmerman, 2000) A saját indíttatású, belső késztetesként jelentkező tanulási cél, amely az egyén személyes érdekeivel, vágyaival egybecseng, jelenti a tanulási folyamat fenntartásának garanciáját. Csíkszentmihályi (1990) autotelikus személyiségnek definiálja azt az egyént, aki a személyes céljainak elérésére törekszik és nem mások által megfogalmazott célkitűzéseknek engedelmeskedik. (Az autotelikus megfogalmazás két görög szóból ered: auto = ön, és telosz = cél.) Autotelikus tevékenység pedig azt jelenti, hogy valamit kizárólag önmagáért teszünk, és elsődleges célunk az, hogy megtapasztaljuk magát a tevékenységet. A jó önszabályozó tanulót egyben autotelikus személyiségnek is nevezhetjük.

A célkitűzés fázisában érvényesül az előzetes tudás aktiválása, a metakognitív tudás aktiválása, a motiváció/emóció területéről a saját hatékonyság felbecsülése, a feladat nehézségének felmérése, az érdeklődés aktiválása, az adott viselkedés és környezeti kontextus észlelése. A megfelelő önismeret, a feladat megoldására vonatkozó ismeretek, a megfelelő önértékelés és önbizalom, a saját hatékonyságban való hit, a szorgalom, a kitartás, a tanulási motívumok mind-mind meghatározóak az önszabályozó tanulás folyamatában. (Schunk és Zimmerman, 1994; Boekaerts, Pintrich és Zeidner, 2000) A jó önszabályozó tanulót tehát reális önismeret, pozitív önértékelés, önbizalom, személyes hatékonyságban való hit, szorgalom, kitartás és a tanulás iránti erős belső motiváltság jellemzi.

Monitorozás (figyelemmel kísérés)

A monitorozás fázisában a kognitív és metakognitív tudás figyelemmel kísérése, a motiváció és emóció tudatosítása, a viselkedés, az adott tevékenységi szituáció figyelemmel kísérése zajlik. Ugyanakkor a viselkedés, a kitartás, erőfelfejtés észlelése és nyomon követése hozzásegít a tanulási folyamat önszabályozásához; a feladattal kapcsolatos és kör-

nyezeti változások figyelemmel kísérése pedig lehetőséget nyújt az időközbeni változások észlelésére és módosítására is. *O'Neil* és *Herl* (1998) kutatásaik nyomán megállapították, hogy az akarati tényezők (erőkifejtés, kitartás) nélkül szinte lehetetlen az önszabályozó tanulás.

Ebben a fázisban *Boekaerts* és *Niemivirta* (2000) a becslő értékelés (appraisal) folyamatát tartja alapvető fontosságúnak. A becslő értékelés révén a személyes, speciális képességek, a saját hatékonyság megítélése, a tanulási célok, a cselekvés következményeinek a megítélése elősegíti az önszabályozó tanulási tevékenységet. Tehát a legfontosabb, hogy a tanulók fel tudják becsülni a tanulási helyzetet, annak hatását személyes célkitűzéseikre, hogy képesek legyenek felbecsülni megküzdési törekvéseiket és stratégiáikat (coping), kitartásuk és erőkifejtésük „erejét”. Ugyanakkor a feladat értékeről való meggyőződés (a feladat fontossága, hasznossága és relevanciájának megítélése) és a személyes érdek a feladat elvégzésében (a feladat kontextusának, tartalmának tetszése vagy „nem tetszése”) nagyban meghatározza az önszabályozó tanulás sikeres kimenetelét. (*Pintrich*, 2000)

Kontrollálás, szabályozás

A kontrollálás fázisában az észlelt, figyelemmel kísért események korrekciója, módosítása valósul meg. Ennek függvényében a gondolkodás, a tanulás kognitív stratégiáinak szelektálása és alkalmazása, a megfelelő motiváció és érzelmi stratégiák kiválasztása, az erőkifejtés csökkentése vagy növelése, a viselkedés befolyásolása, majd szükség esetén a feladat változtatása és újraértelmezése által válik önszabályozottá a folyamat.

Ide tartozik a megküzdési stratégiákkal foglalkozó szakirodalom is, amely az önszabályozást gyakran egyfajta megküzdési stratégiának tünteti föl. (*Hobfoll*, *Jackson* és *Mackenzie*, 2000) A megküzdési stílusokat két fő ágra bontják. Problémaközpontú megküzdés során az egyén aktív, feladatorientált reagálása valósul meg (a stressz eredetének vagy következményének megváltoztatásával a probléma megoldására figyel). A másik típus az érzelmifókuszú megküzdés, amely egy érzelmi reagálás (például belefeledkezés vagy fantáziálgatás, passzív magatartást vonva maga után). A problémaközpontú megküzdés pozitívan kapcsolódik az egészséges mentális és fizikai cselekvéshez, kiváló önbecsüléshez. Ezzel szemben az érzelemfókuszú megküzdés gyengébb fizikai és pszichikai erővel jár, gyengébb koncentrációs képességgel és hangulati változásokkal. (*Hobfoll* és *mt sai*, 2000)

A tanulás folyamán fellépő stresszfolyamatok észlelése és befolyásolása a helyes irányban szintén fontos jellemzője az önszabályozó tanulásnak. *Matthews* (1999) a stressz-állapotok három dimenzióját különbözteti meg: feladat-érdektelenség (fáradtság, unalom, koncentráció csökkenése); szorongás (negatív hangulat, gyenge kontroll); nyugtalanság, aggodalom (túlzott ön-fontosság, ön-figyelem, „self-focus”, önbecsülés csökkenése). A szerző szerint e három folyamat a személy és környezeti feladatok interakciójának kulcsterülete, hiszen a megterhelési, megküzdési képesség és pozitív önértékelés feltétele a jó teljesítménynek. (idézi *Campbell*, *Matthews*, *Mohamed*, *Saklofske* és *Schwean*, 2000) Ezek felismerése és tudatos kontrollálása az önszabályozó tanuló jellemvonásának tartozéka.

Reakciók, reflexiók, visszacsatolás

A reakciók és reflexiók fázisában a tanulási tevékenység végén a tanulók visszacsatolás útján összevetik a teljesítményüket a célkitűzésben megfogalmazott, elvárt célállapottal. A kognitív reakciók és reflexiók magukba foglalják a tanulók bírálatait, értékeléseit és attribúcióit saját teljesítményükről az adott feladaton belül.

Bandura (1995) az önreflexivitás fázisában két folyamatot különböztet meg: az önbírálatot (self-judgment) és az ön-reagálást (self-reaction). Az önbírálat magába foglalja az

önértékelési folyamatokat. A különböző ön-reagálások pedig nagyban függenek a személy önbírálat-érzékenységétől és attól, hogy mennyire tud kritikus lenni saját magával szemben. Az önértékelési és attribúciós önbírálatnak két kulcsfontosságú következménye lehet: az önmegelegedés (self-satisfaction) és az „alkalmazkodó következtetés” (adaptive inferences). Az önmegelegedés a személy önmagával való megelegedettségére vagy elégedetlenségére vonatkozik. Az alkalmazkodó következtetés során az egyén megfogalmazza konklúzióját arra vonatkozóan, hogy mire van még szüksége a tevékenység folyamán, milyen erőfeszítésekre szorul stb. Ha sikeres ez a folyamat (tehát az egyén tudja, hogy mit ért el és mire van szüksége), jobb önszabályozási stratégiákat használ, rugalmasabb, gyakorlatiasabb lesz tevékenysége folyamán. (Bandura, 1995) Ezzel szemben, ha úgynevezett védekező következtetéseket (defensive inferences) von le önértékelése folyamán, elsősorban elkerülni akarja a jövő problémáit, és ezáltal kizárja a feladathoz, környezethez való alkalmazkodás sikerét. Ennek következményei például a segítségkérés halogatása, a feladatkerülés, az apátia, a „kognitív kikapcsolás” (cognitive disengagement).

Pintrich (2000) szerint ez az önreflexió mindig az önértékelés, az énkép fenntartására, megvédésére irányul és a tanulók ennek függvényében dekodolják az eredményeket. (McCombs, 1996) Niemivirta (1999) a tevékenység-produktumnak (siker vagy kudarc) a következő cselekvés elindítására gyakorolt hatását vizsgálva, két alapvető, úgynevezett tipikus és atipikus esetet különböztetett meg. Tipikusnak nevezi azt a jelenséget, amikor siker után pozitív, kudarc után negatív irányba mozdul el a személyes elvárások és célkitűzések rendszere. Atipikus esetről beszél, amikor mindez fordított irányban működik. Ezekben az esetekben csökkent kontroll-elvárás, illetve gyengébb erőfeszítés figyelhető meg a tanulók részéről, ami meghatározza az önszabályozási folyamat minőségét, kívülrre helyezve a következő tevékenység célstruktúráját (ezek a tanulók másoktól várják majd a tanulási tevékenység elindítását, értékelését stb.).

Az önszabályozó tanulás eddigi vizsgálatait főként a személyiség jellemzői, a motiváció, a különböző célmegfogalmazások és a tanulási hatékonyság között meghúzódó viszonyokra terjedtek ki. Vizsgálatunkban igyekeztünk felhasználni ezeket a felismeréseket.

Az önszabályozó tanulás empirikus vizsgálata

Empirikus kutatásunkban tehát a szakirodalom fenti eredményeit, elméleti megfogalmazásait tartottuk követendő szempontnak. Mivel Magyarországon eddig még nem foglalkoztak a téma vizsgálatával, kettős céllal jellemezhetném munkánkat. Egyrészt eredményeinket szeretnénk a nemzetközi jelenségekkel összehasonlítani, másrészt a magyar gyerekek, a magyar iskolarendszer sajátosságairól szeretnénk képet kapni, majd olyan következtetéseket levonni, amelyek mind az elméletet, mind pedig a gyakorlati munkát használható ismerettel gyarapítják.

A megfelelő, reális önismeret, önértékelés, metakognitív folyamatok, a tanulás belső motivációja az önszabályozó tanulás elengedhetetlen feltételei. (Schunk és Zimmerman, 1994; Boekaerts, Pintrich és Zeidner, 2000) A vizsgálatunk célkitűzései közé tartozott a tanulási folyamatban szerepet játszó személyes tulajdonságok feltérképezése; a tanulók önértékelésének, önbizalmának összevetése a tanulási szokásokkal, a tanulási hatékonysággal és a tanulási motívumokkal. Célunk volt e tényezők közt meghúzódó viszonyok és kapcsolatok felderítése, valamint egymásra gyakorolt hatásuk elemzése. Az önszabályozó tanulás stratégiái, mint a tervezés, végrehajtás, monitorozás és szabályozás (Boekaerts, 1999; Zimmerman, 1999; Pintrich, 1999) a tanulás hatékony kimenetelében meghatározó szerepet játszanak. Első lépésként választ kerestünk arra, hogy vajon a magyar tanulók egyáltalán használnak-e, és ha igen, milyen szinten használnak önszabályozó stratégiákat. Saját kezdeményezőik-e tanulási tevékenységüknek, vagy mások által megfogalmazott célkitűzéseknek engedelmesskednek? A tanulási célok, célkitűzések hie-

rarchikus rendszerben való megfogalmazása szintén fontos kulcsmozzanata az önszabályozó tanulásnak. (Lemos, 1999, Nagy, 2000) Kérdésünk, hogy tanulóink képesek-e tanulási céljaikat előrevetíteni, a tanulást önmagáért véghezvinni. Milyen tanulási célokat tűznek ki, mit akarnak a tanulás által elérni, milyen tanulási motivációik vannak? A különböző évfolyamok összevetésével az önszabályozó tanulás fejlődési ütemét szeretnénk nyomon követni.

Hipotéziseink

– Minden tanuló használ valamilyen szinten önszabályozó tanulási stratégiákat tanulási tevékenysége folyamán.

– A tanulás hatékonyságában a kitartás, az érdeklődés, az önszabályozó tanulási készségek, a belső motiváció meghatározó szereppel bír.

– A jó önszabályozó tanulók motiváltabbak a tanulásra, kitartóbbak, érdeklődőbbek, jobb tanulmányi eredményekkel rendelkeznek, jobban szeretnek iskolába járni, mint társaik.

– Az életkor előrehaladtával várható egy természetes fejlődési tendencia az önszabályozó tanulási stratégiák használatát illetően.

A vizsgálatban részt vevő tanulók

A felmérésben nyolc csongrádi iskola vett részt. A vizsgálatba a 8. és a 11. évfolyamot vontuk be. Mindkét korosztályra jellemző az önérvényesítés, az önállósulás erőteljesebb szándéka, aminek hatása a tanulás folyamatában is érvényesülhet. Mivel vizsgálatunk alapvető célja az önszabályozó tanulással kapcsolatos koncepciók hazai alkalmazhatóságának elsődleges feltárása, a mintavétel tekintetében nem törekedtünk a reprezentativitásra. A két korosztály összehasonlításával az életkori változások irányát, az iskolatípusok összehasonlításával a különböző intellektuális terhelést jelentő képzés hatását kívántuk feltárni. A minta összetételét a 2. táblázat mutatja be.

iskolatípus	fiú	lány	együtt
általános iskola (8. évf.)	115	99	214
szakmunkásképző (11. évf.)	41	10	51
szakközépiskola (11. évf.)	71	20	91
<i>összesen</i>	227	129	356

2. táblázat. A vizsgálatban részt vevő iskolák és a mintát alkotó tanulók

A felmérés eszközei

Az önszabályozó tanulás vizsgálatára a nemzetközi szakirodalom alapján kérdőíves mérőeszközt dolgoztunk ki. Főként az OECD-PISA (2000) kutatás és mérés keretében kidolgozott önszabályozó tanulás fejlesztési követelményeinek struktúráját vettük alapul. A kérdőív három fő részből áll: önbizalom és önértékelés; tanulási szokások; tanulási motívumok. Az első részben különböző személyiségdimenziók mentén értékeli magukat a tanulók. A tanulási szokások során különböző tanulási stratégiák és stílusok használatára, a kidolgozás, memorizálás, kontroll-stratégiák, kitartás, erő kifejtés, önhatékonyság területeire tettünk fel kérdéseket. Ezeket egy ötfokú skálán értékelték magukra vonatkoztatva a tanulók. A motivációs egységben a teljesítménymotivációval, versengő motivációval, el-sajátítási motivációval, külső és belső motivációval, tanulási motivációval kapcsolatos kérdések találhatók, amelyeknek jellemző mivoltát magukra vonatkoztatva szintén ötfokú skálán döntötték el a tanulók. Az első részben Osgood-skálát, a második két részben pedig Likert-skálát alkalmaztunk. A kérdőív összesen 84 itemet foglal magába. A reliabilitásmutató kiszámolásakor figyelembe véve mind a 84 itemet, a Cronbach- α 0,57-nek adódott. Az első rész kihagyásával, 63 item figyelembevételével a Cronbach- α 0,71-nek bizonyult. Ez az eredmény a kérdőív további fejlesztéséhez nyújt támpontot.

A vizsgálatban ugyanakkor egy induktív gondolkodás teszt, egy kritikai gondolkodás teszt, egy problémamegoldó feladatlap, egy érvelő fogalmazás és a háttérváltozókra vonatkozó adatlap is szerepet kapott. Ebben a tanulmányban csak a háttérváltozók szerepét ismertetjük.

A vizsgálat eredményei

Az adatok faktoranalízise

Az adatok feldolgozásakor főként a második két részre fektettük a hangsúlyt. Mind a tanulási szokásokra (3. táblázat), mind a motivációs egységekre (4. táblázat) faktor-analízist végeztünk, majd az így kapott faktorokat aggregált változókká alakítva, külön-külön változókként kezelve dolgoztunk tovább.

tanulási szokások	kitartás	faktorok				
		tanulási képes- ség	önsza- bályo- zó kész- ség	tanulá- si stílus	gazdál- kodás	me- mória
A tananyagot már az iskolai órán megtanulom.	0,289	0,523	-0,101	-0,126	0,008	0,033
Nehézséget okoz az, hogy a tanórán végig figyeljek.	-0,565	-0,141	0,052	0,070	0,304	0,074
Ki tudom fejezni a véleményemet az iskolában.	0,104	0,485	0,151	-0,139	0,154	0,070
Nekem könnyen megy a tanulás.	-0,036	0,735	-0,040	0,073	-0,110	-0,092
Ha valami nem sikerül, addig próbálkozom, amíg rá nem jövök a megoldásra.	0,488	0,234	0,084	-0,017	-0,044	-0,128
A verseket több napon keresztül tanulom.	0,289	-0,489	-0,235	0,149	0,013	-0,007
Hangosan tanulok.	0,215	-0,102	0,206	0,482	0,049	0,164
Amit egyszer láttam, azt sokáig nem felejttem el.	0,145	0,146	0,037	-0,146	0,178	0,567
Olvasás, tanulás közben gyakran elkalandoznak a gondolataim.	-0,546	-0,105	-0,042	0,107	0,292	0,125
Aláhúzom könyvemben a lényeges gondolatokat.	0,284	-0,168	0,519	0,151	-0,045	0,161
Megkeresem az olvasmány legfontosabb kifejezéseit.	0,375	-0,012	0,512	0,022	0,058	0,134
Ha valamit nem értek, utána nézek, vagy megkérdem valakitől.	0,486	0,169	0,205	0,187	0,100	0,078
Ha valamit nem értek, kihagyom és tovább haladok.	-0,325	-0,231	0,186	0,135	0,142	-0,262
Össze tudom foglalni röviden a tananyag lényegét.	0,152	0,607	0,226	0,107	-0,024	-0,069
Amikor valamilyen feladatot megoldok, ellenőrzöm az eredményt.	0,695	0,094	0,037	0,008	0,026	-0,068
Kitartó vagyok a tanulásban.	0,571	0,422	0,0643	0,286	-0,153	-0,011
Nagy erőfeszítésembe kerül a tanulás.	-0,107	-0,602	0,058	0,119	0,243	0,099
Ha odafigyelek, minden tananyagot megértek.	0,332	0,507	-0,044	0,028	0,098	-0,008
Dolgozatírás közben tudok az időre figyelni.	0,052	0,234	0,086	0,013	0,160	-0,454
Képtelen vagyok megjegyezni az új dolgokat.	-0,275	-0,419	0,188	-0,116	-0,018	0,029
Beosztom az időmet (tanulásra, szórakozásra, pihenésre).	0,107	0,179	0,552	0,074	-0,098	-0,264
Jobban megértem, ha a tanár dolgozza ki a lecke tartalmát.	-0,062	-0,047	0,122	0,106	0,377	0,240
Tanulás előtt végiggondolom, hogy miket kell elvégezniem.	0,196	0,093	0,520	0,311	0,011	0,105
Mikor hazamegyek az iskolából, pihenek vagy tévét nézek.	-0,111	0,043	-0,283	0,024	0,635	-0,084
Hazatérés után rövidesen nekiülök a tanulásnak.	0,136	0,178	0,461	0,215	-0,539	0,202
Elvégzek minden feladatot, amit aznap feladtak.	0,302	-0,043	0,352	-0,025	-0,047	0,032
Csak a következő napra tanulok.	-0,147	0,222	-0,013	0,577	0,185	0,045
Az órarend megnevezése nélkül is tudom, hogy mit kell másnapra tanulni.	0,176	0,112	-0,016	-0,083	0,116	-0,490
Ha sok a leckém, szüneteket tartok tanulás közben.	0,057	0,034	0,321	-0,098	0,527	-0,164
Ha megunom, abbahagyom a tanulást.	-0,378	-0,192	-0,099	-0,282	0,457	-0,167
Meghatározott ideig (pl. napi 1–2 óra) tanulok minden nap.	-0,137	0,028	0,550	-0,061	0,036	-0,091
Annyi ideig tanulok, amíg mindent el nem végeztem.	0,462	0,256	0,192	0,443	-0,221	0,193
A házi feladatomat többször is végignézem.	0,591	-0,064	0,247	0,101	0,007	0,061
Megbeszéltem szüleimmel az iskolában történeteket.	0,367	0,086	0,178	0,223	-0,027	0,300
Zene mellett jól tudok tanulni.	-0,179	0,230	0,038	-0,542	0,315	0,227
Tanulás közben zavarnak a beszűrődő zajok.	-0,029	-0,187	0,029	0,609	-0,095	-0,129

3. táblázat. A tanulási szokások faktorai

A faktoranalízis elvégzése után markánsan hat nagyobb faktor különült el a tanulási szokások egységben: kintartás faktor; tanulási képesség faktora; önszabályozó tanulási készségek (stratégiák) faktora; tanulási stílusok, szokások faktora; úgynevezett „gazdálkodási” faktor (amely a tanulási energiával, a pihenéssel való gazdálkodást öleli fel) és „memória” faktor, amely a vizuális memóriára, a figyelemmegosztásra vonatkozik.

A motivációkra elvégzett faktoranalízis során (4. táblázat) öt nagyobb faktort kaptunk. Az elsőt belső tanulássegítő faktornak neveztük el, a következőt a tanulás iránti érdeklődés faktorának, majd következik a megoldási késztetés faktora, a negyedik az önhatékonyosság faktora, az utolsó pedig a külső motivációs faktor. Ezekbe a faktorokba tehát a jól összetartozó változók csoportosultak, és ezek alapján adtuk összefoglaló nevüket. A faktoranalízis többnyire visszaadta a kérdőív készítésekor felállított strukturális hálózatot, ugyanakkor ezek a faktorok más elnevezést kaptak, mint a kérdőív elkészítésekor megfogalmazott változók csoportja. Tartalmilag többé-kevésbé a változók úgy csoportosultak egy-egy faktorba, ahogyan az elméleti feltevések alapján várható volt.

tanulási motivációk	faktorok				
	belső tanulássegítés	érdeklődés	megoldási késztetés	önhatékonyosság	külső motivációk
Érdekel, amit tanulunk.	-0,004	0,593	0,345	-0,177	-0,028
Csak azért tanulok, mert kell.	0,095	-0,651	-0,086	0,341	-0,011
Keresem a megoldást, ha egy bonyolult problémával találkozom.	0,003	0,232	0,575	-0,079	-0,050
Nem tudom, hogy miért tanulok.	0,055	-0,076	-0,030	0,416	-0,546
Szívesen segítek társaimnak a tanulásban.	0,341	0,455	0,107	0,017	0,069
Biztonságban érzem magam, amikor rendszeren felkészülök.	0,654	-0,009	0,004	-0,077	-0,009
Fontosnak tartom, hogy mindig jó osztályzatot kapjak.	0,623	0,059	0,229	-0,188	0,225
Elkeseredem, ha rossz jegyet kapok.	0,511	0,238	-0,044	0,158	0,271
Szeretnék szüleimnek örömet szerezni azzal, hogy tanulok.	0,513	0,048	0,255	0,112	0,291
Jól érzem magam, ha időben elkészültem a rám bízott feladatokkal.	0,627	0,091	0,197	0,100	-0,140
Ami érdekel, azt könnyen megtanulom.	0,075	-0,258	0,405	-0,331	0,018
Úgy érzem, ha szorgalmasabb lennék, sokkal jobb eredményeim lennének.	0,107	-0,209	-0,153	0,112	0,325
Hiába tanulok szorgalmasan, nem vagyok képes jobb eredményt elérni.	-0,060	0,091	0,081	0,711	0,003
Tanulnom kell ahhoz, hogy az életben majd érvényesülni tudjak.	0,611	0,127	0,099	-0,071	-0,208
Szeretem befejezni azt, amit már elkezdtem.	0,325	0,215	0,329	-0,106	-0,475
Ha valamibe belekezek, már az elején arra gondolok, hogy nem fog sikerülni.	-0,127	-0,122	-0,011	0,587	0,168
Jobban szeretek egyszerű, könnyebb feladatokkal dolgozni.	0,174	-0,261	-0,169	0,483	0,084
Nem hagy nyugodni, ha valamit nem tudtam megoldani.	0,149	0,183	0,693	-0,013	-0,050
Különböző nehézségű célokat tűzök ki magam elé.	0,062	0,147	0,627	0,021	-0,104
Fontosabbnak tartom a szórakozást, mint a tanulást.	-0,299	-0,606	-0,104	-0,028	-0,015
A tanulás által meglévő képességeimet szeretném fejleszteni.	0,433	0,118	0,491	-0,050	0,064
Igyekszem mindenben jobb lenni az osztálytársaimnál.	0,177	-0,087	0,529	0,038	0,081
Ha nem kellene, sosem tanulnék.	0,025	-0,558	-0,114	0,481	-0,015
Jól érzem magam a tanítási órákon.	0,269	0,513	-0,035	0,017	-0,207
Kényelmetlenül érzem magam, ha nem tudok valamit.	0,337	0,260	0,344	0,065	0,284
Félek a szüleimtől, ha rossz jegyet kapok.	0,088	0,129	0,070	0,190	0,628
Szeretek együtt tanulni az osztálytársaimmal.	0,091	0,317	0,045	0,179	0,144

4. táblázat. A motivációk faktorai

A faktorok között meghúzódó viszonyok elemzésekor fontos eredményeket találtunk. (5. táblázat) Az alacsonyabb korrelációs együtthatók egyrészt azt tükrözik, hogy jól elkülönült faktorokat kaptunk, ugyanakkor jelzik a változók közti összefüggéseket is. A

legszorosabb összefüggés az érdeklődés és a kitartás között figyelhető meg (0,51), míg a legalacsonyabb szignifikáns érték a megoldási késztetés és a tanulási szokások (0,12) között található. Az önbizalom csupán a kitartás és az önhatékonyság faktorával korrelál, a kitartás faktora azonban erőteljes korrelációs együtthatókat mutat a különböző faktorok esetében. A kitartás és a tanulási képesség, a tanulássegítő motívum, a megoldási késztetés szignifikáns korrelációja arra utal, hogy ezek a faktorok a tanulás folyamán való kitartást segítik elő. A „gazdálkodás” faktorával mutatott negatív korreláció arra utal, hogy a tanulási energiával való „takarékoskodás”, a pihenés beiktatása a tanulás folyamatába a kitartás feladását jelzi. A szakirodalom ezen a téren nem határozza meg egyértelműen, hogy az önszabályozó tanulás folyamatába beiktatott megszakítás jó-e, vagy rossz. A behavioristák válasza, hogy mindkettő és egyik sem. A kikapcsolódás természetes és szükséges része az önszabályozásnak (Carver és Scheier, 2000), azonban akkor nincs visszahúzó hatása a hatékonyságra, ha időben és intenzitásban alkalmazkodik a tanulási folyamat menetéhez.

faktorok	önbiza- lom	kitartás	tanulási képes- ség	tanulási stílusok	memó- ria	belső tanulás- segítés	érdeklő- dés	megol- dási késztetés	önhaté- kony- ság	önsza- bályozó készség
kitartás	0,05*									
tanulási képesség	0,09	0,40#								
tanulási stílusok	-0,11	0,04	0,01							
memória	0,04	0,19#	0,25#	0,03						
belső tanulássegítés	-0,02	0,36#	0,19#	0,27#	-0,02					
érdeklődés	0,01	0,51#	0,28#	0,07	0,08	0,32#				
megoldási késztetés	0,04	0,49#	0,37#	0,15#	0,23#	0,42#	0,38#			
„önhatékonyság”	0,14#	0,25#	0,35#	-0,06	0,09	-0,00	0,28#	0,12*		
önszabályozó készség	0,00	0,41#	0,14#	0,17#	0,09	0,41#	0,29#	0,30#	-0,01	
gazdálkodás	0,03	-0,43#	-0,17#	-0,00	0,05	-0,25#	-0,36#	-0,23#	-0,22#	-0,25#

5. táblázat. Az önszabályozó tanulás faktorainak korrelációs mátrixa (# Szignifikáns korreláció, $p < 0,01$
* Szignifikáns korreláció, $p < 0,05$)

Az önszabályozó tanulási készségek, stratégiák faktora legmagasabban a kitartás és a belső tanulássegítő motívum faktorával korrelál, majd a megoldási késztetés, az érdeklődés faktorával közepes erősségű korrelációs együtthatót találunk. Leggyengébb összefüggést a tanulási szokások és tanulási képesség faktorával mutat. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a jó önszabályozó tanulókat kitartás és belső tanulássegítő motiváció jellemzi, a tanulás maga fontos számukra, érdeklődnek, az elkezdett munka befejezése, megoldása késztetésként jelentkezik náluk. Ugyanakkor az önszabályozó tanulás folyamatát a tanulási képesség is meghatározza, illetve az, hogy milyen tanulási szokások, stílusok jellemzik a tanulókat.

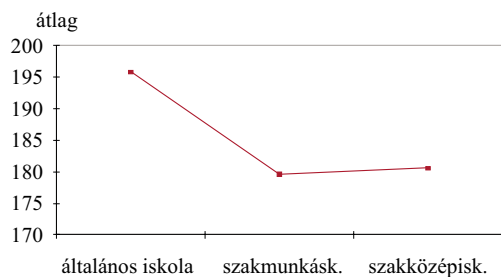
Az önszabályozó tanulás fejlettsége

Az önszabályozó tanulás fejlettségét megvizsgáltuk iskolatípusonként (1. ábra) és a különböző évfolyamokon belül is (2. ábra).

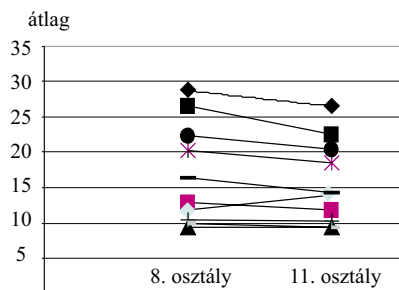
Az 1. ábrán a vizsgálatban részt vevő iskolák (általános iskola, szakmunkásképző és szakközépiskola) átlageredményei találhatóak az önszabályozó tanulás használatát illetően. Iskolatípusonként az önszabályozó tanulás fejlettségének különbsége erőteljesen megmutatkozik. Míg a szakmunkásképző és szakközépiskola alacsony eredményt mutat, az általános iskola jóval magasabb átlagról tanúskodik. A 2. ábra az évfolyamok közötti különbséget mutatja.

A 2. ábra a két évfolyam közötti eltérésekről tanúskodik. A legtöbb változó esetében a 8. évfolyam magasabb eredményeket mutat, mint a 11. évfolyam. Például a 11. évfolyam ke-

vesebb önszabályozó stratégiát használ tanulása során, mint a 8. évfolyam. Hasonlóan alacsony a megosztás az érdeklődés, a kitartás, a belső tanulássegítés tekintetében is. A 11. osztályosok tanulás iránti érdeklődése csökken a 8. osztályosokéhoz képest. Kitartásuk is gyengébb. A tanulás iránti belső motivációjuk is jóval kevesebb, mint a nyolcadikosoké. Csupán a „memória” faktor, a külső motívumok faktora és az önhatékonyság esetében nem találunk lényeges különbséget a két évfolyam között. A 11. évfolyam a „gazdálkodás” faktor esetében mutat jobb eredményt a 8. évfolyamosoknál. Ez az a faktor, ami a tanulás folyamatába beiktatott szünetekért, a tanulási energia „takarékoságáért” felel. A két évfolyam közti különbség megvizsgálására kétmintás t-próbát végeztünk. (6. táblázat)



1. ábra. Az önszabályozó tanulás fejlettsége iskolatípusok szerint



2. ábra. Az önszabályozó tanulás faktorainak használata a két évfolyamon

faktorok	átlag		szórás		t értéke	szabad-ságfok	szigni-fikancia
	8. évf.	11. évf.	8. évf.	11. évf.			
tanulási képesség (stratégia)	28,74	26,54	4,51	4,78	4,453	357	0,000
tanulási szokások, stílusok	12,85	11,84	2,46	2,57	3,809	368	0,000
„memória”	9,43	9,37	2,07	2,004	0,261	368	0,794
tanulássegítő motívum	25,91	22,54	2,91	3,81	9,526	361	0,000
érdeklődés	20,18	18,52	4,44	4,25	3,548	356	0,000
megoldási késztetés	22,35	20,46	3,58	3,79	4,785	352	0,000
önhatékonyság	10,44	10,30	2,41	2,24	0,560	368	0,576
külső motívumok	9,99	9,42	2,17	1,91	2,560	357	0,011
önszab. tanulási készség strat.	16,46	14,37	3,86	3,85	5,091	360	0,000
„gazdálkodás”	11,92	13,86	3,67	3,12	-5,324	366	0,000
kitartás	26,54	22,58	5,21	5,40	7,035	361	0,000

6. táblázat. T-próba az átlagok egyenlőségére

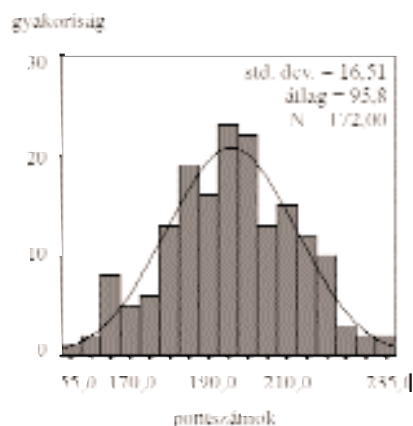
A kétmintás t-próba igazolta, hogy az egyes faktorok esetében a két évfolyam között szignifikáns a különbség. Nem a véletlennek tudható be tehát a 11. évfolyam gyengébb eredménye a tanulási képesség, a tanulási szokások, stílusok, a belső tanulássegítés, az érdeklődés, a megoldási késztetés, az önszabályozó tanulási készségek és a kitartás esetében. Az életkor előrehaladtával csökkenő tendencia figyelhető meg.

Az önszabályozó tanulás eloszlásával kapcsolatban elmondható, hogy nagyjából normális eloszlást mutat. Vannak kevésbé, átlagosan és nagyon jól önszabályozó tanulók. Ez szín-

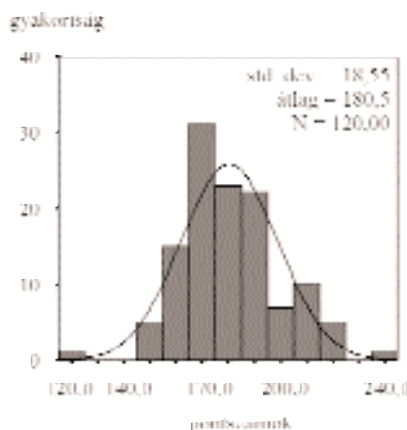
tén megegyezik a nemzetközi eredményekkel, amely szerint minden tanuló használ valamilyen szinten önszabályozó tanulási stratégiákat, valamint hipotézisünket is alátámasztja.

A további ábrák (3. ábra és 4. ábra) az önszabályozó tanulás eloszlását tükrözik a két évfolyamra lebontva.

A két évfolyam közötti különbség az önszabályozó tanulást illetően a két ábrán jól látható. Míg a 8. évfolyam esetében jobbra dőlő görbéről beszélhetünk, a 11. évfolyamnál ez a görbe inkább balra dől. Ez a 8. évfolyam jobb önszabályozó tanulására utal, ellentétben a 11. évfolyammal.



3. ábra. Az önszabályozó tanulás eloszlása a 8. évfolyamon



4. ábra. Az önszabályozó tanulás eloszlása a 11. évfolyamon

Az önszabályozó tanulás fejlettségét befolyásoló tényezők

Az önszabályozó tanulás és a háttérváltozók összefüggéseit a 7. táblázat foglalja össze. A legmagasabb összefüggést a tanulmányi átlag és a tanulási képesség közötti korrelációs együttható jelzi (0,54), a leggyengébb, még szignifikáns korrelációt pedig a szorgalom jegy és a memória között találtuk (0,11). A tanulmányi átlag a tanulási szokásokkal és motivációkkal egyaránt szorosabb összefüggést mutat, ami a megfelelő tanulási szokás és motiváció szerepét tükrözi a tanulmányi előmenetelben.

A szorgalom jegy és a magatartás jegy szintén erősebb korrelációs együtthatókat mutat az önszabályozó tanulás faktoraival, ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az önszabályozó tanulók szorgalmasabbak és jobb a magatartásuk, mint társaiknak.

Az önszabályozó tanulás faktora (például kitartás, az önszabályozó készségek használata, a tanulás iránti érdeklődés) és az iskolába járás szeretete között is találunk szorosabb összefüggéseket. Akik szeretnek iskolába járni, azokat kitartás, az önszabályozó készségek használata, a tanulás iránti érdeklődés jellemzi.

Az önszabályozó tanulás faktora és a tervezett iskolai végzettség között szintén szignifikáns korrelációt találunk. Ez arra enged következtetni, hogy a jobb önszabályozó tanulók magasabb iskolai végzettséget szeretnének, mint társaik.

A szülők iskolai végzettsége és az önszabályozó tanulás faktora között kevés szignifikáns összefüggést találtunk. Az apa iskolai végzettsége alacsony, de szignifikáns korrelációs együtthatót mutat a kitartás, a tanulási képesség, valamint az önhatékonyság faktorával. Az apa iskolai végzettsége tehát meghatározza a tanuló kitartását, tanulási képességeit és a saját hatékonyságában való hitet. Az anya iskolai végzettsége szintén összefüggést mutat a tanulási képességgel és az önhatékonyság faktorával. Azaz a magasabb iskolai végzettségű anyák gyermekei jobb tanulási képességgel rendelkeznek és saját hatékonyságukban is jobban bíznak.

A nemmel kapcsolatban sem találunk nagyon magas korrelációs együtthatókat, azonban szignifikáns az összefüggés a nem és a kitartás, az önszabályozó készség, a tanulási stílus, a belső tanulássegítés és az érdeklődés között. Ez azt jelenti, hogy a lányok kitar-
tób-
bak, inkább használnak önszabályozó stratégiákat tanulásuk folyamán, érdeklődő-
bek és jellemző rájuk a belső tanulássegítő motiváció. Ez az eredmény a nemzetközi
szakirodalomban is fellelhető. *Hobfoll és mtsai* (2000) a lányok jobb önszabályozó tanu-
lását találták vizsgálatukban.

háttérváltozók	az önszabályozó tanulás faktorai												
	tanulási szokások						motivációk						
	kitar- tás	tanulási képes- ség	ön- szabá- lyozás	tanulá- si stí- lus	gaz- dál- kodás	memó- ria	együtt	belső tanu- lásse- gítés	érdek- lődés	megol- dási készte- tés	önha- tósá- g	külső té- mó- vá- ciók	együtt
nem	0,17#	0,01	0,16#	0,14#	-0,07	-0,04	0,14	0,29#	0,22#	0,10	0,01	0,01	0,22#
tanulmányi átlag	0,38#	0,54#	0,24#	0,15#	-0,21#	0,14#	0,49#	0,36#	0,25#	0,37#	0,30#	0,06	0,42#
magatartás jegy	0,35#	0,12*	0,18#	0,02	-0,27#	-0,04	0,20#	0,29#	0,31#	0,21#	0,06	0,06	0,33#
szorgalom jegy	0,38#	0,48#	0,21#	0,08	-0,27#	0,11#	0,43#	0,36#	0,29#	0,34#	0,25#	0,07	0,44#
szerep iskolába jární milyen isk. vég- zettséget szeretne	0,38#	0,19#	0,30#	0,06	0,02	-0,21#	0,33#	0,29#	0,47#	0,22#	0,21#	0,15#	0,46#
apa isk. végzettség	0,25#	0,45#	0,10	0,12*	-0,24#	0,12*	0,31#	0,27#	0,10	0,29#	0,29#	0,05	0,29#
anya isk.végz.	0,13*	0,21#	0,09	0,01	-0,03	0,05	0,17#	0,06	-0,04	0,09	0,13*	0,00	0,05
	0,10	0,22#	0,10	-0,03	-0,09	0,01	0,14#	0,07	-0,02	0,04	0,19#	-0,05	0,06

7. táblázat. Az önszabályozó tanulási faktorok és a háttérváltozók összefüggései (# Szignifikáns korreláció, $p < 0.01$ * Szignifikáns korreláció, $p < 0.05$)

Az eredmények pedagógiai jelentősége

Empirikus vizsgálatunk több eredménye is hasonlóan alakult a nemzetközi jelenségek-
hez. Egyrészt a magyar gyerekek esetében is elmondható, hogy minden tanuló használ
valamilyen szinten önszabályozó tanulási stratégiákat. Ez az első hipotézisünket is alátá-
masztja, és ennek alapján következtethetünk arra, hogy lehet tanítani, fejleszteni az ön-
szabályozó tanulási készségeket, stratégiák használatát.

Ugyanakkor az eredmények mind a második hipotézisünket (a tanulás hatékonyságá-
ban a kitartás, az érdeklődés, az önszabályozó tanulási készségek, a belső motiváció
meghatározó szereppel bír), mind pedig a harmadik hipotézisünket (a jó önszabályozó tanu-
lók motiváltabbak a tanulásra, kitar-
tób-
bak, érdeklődőbbek, jobb tanulmányi eredmé-
nyekkel rendelkeznek, jobban szeretnek iskolába jární, mint társaik) alátámasztják. Ez
szintén arra figyelmezteti a pedagógia szakembereit, hogy az oktatás rendszerében ezek
a készségek, motívumok fontos szerepet játszhatnak. E téren a nemzetközi szakirodalom-
ban már találhatunk a tudatos fejlesztésre irányuló kezdeményezéseket. Az OECD-PISA
(2000) kutatás és mérés keretében kidolgozták az önszabályozó tanulás fejlesztésének
módszereit és követelményeit. Magyarországon egyelőre még az elmélet megismerésé-
nek szakaszában tartunk, de hosszú távú célként kitűzhető az oktatási rendszerünkben va-
ló tudatos, strukturált fejlesztés bevezetése.

Az életkor előrehaladtával megfigyelhető csökkenő tendencia szintén nemzetközi jelenség.
A szakirodalom szerint ez annak tudható be, hogy az iskola elsősorban a „művi” tanulás szín-
helye, így visszaszorul a természetes tanulás megvalósulása. (*Boekaerts*, 1999) A célkitűzé-
sek, a kivitelezés, az értékelés, a monitorozás és kontrollálás kívülre kerül, az iskola vállalja át
ennek beteljesítését, nem engedve megfelelő teret a tanulók önálló, önszabályozó munkájá-
nak. Ez az eredmény tehát nem támasztja alá negyedik hipotézisünket; nem fejlődést, inkább
visszaesést tapasztaltunk az életkor növekedésével az önszabályozó tanulás tekintetében.

Összegzés

Eredményeink rámutattak arra, hogy az iskolában zajló tevékenységben, a tanítás-tanulás folyamatában az önszabályozásnak szerepe van. Annak, hogy ez a képesség az életkor előrehaladtával nem mutat fejlődést, az oktatás kívánt célállapota és a reális teljesítmény közötti kapcsolat átgondolására kell készítenie. Míg oktatási rendszerünk beállítása fejlesztő hatásban reménykedik, addig a gyakorlat nem erről tudósít bennünket. Azt gondoljuk, hogy ennek a ténynek a feltárása komplex, összetett probléma, amelyet érdemes körbejárni.

A szegedi műhelyben végzett kutatások hasonló eredményeket szolgáltatnak. Motivációs, az iskolába járás szeretetével kapcsolatos felmérések alapján szintén tetten érhető a visszaesés. Minél magasabb évfolyamról van szó, annál inkább megfigyelhető a tanulás iránti motivátlanság, érdektelenség, az iskolával szembeni közömbösség. Felmerül a kérdés, hogy mit rontunk el. Milyen az oktatási rendszerünk, ha fejlődés helyett, visszafejlődést tapasztalunk? Mire fektetjük a hangsúlyt? Ezen kérdések megválaszolásához újabb kutatásokra van szükség. Empirikus kutatásunk csupán egy részkérdés megvizsgálását vállalta fel, de az újabb kérdések felmerülésével újabb kutatások elvégzésére készlet.

Irodalom

- Bandura, A. (1995): *Self-efficacy in Changing Societies*. University Press, Cambridge.
- Bless, P. – Kehr, H. M. – von Rosenstiel, L. (1999): Self-regulation, self-control, and management training transfer. *International Journal of Educational Research*, 31, 487–497.
- Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–459.
- Boekaerts, M. – Niemivirta, M. (2000): Self-regulated learning: Findings a balance between learning goals and ego-protective goals. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 417–452.
- Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (2000): Self-regulation: Directions and challenges for future research. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 750–778.
- Brownlee, S. – Leventhal, H. – Leventhal, E. A. (2000): Regulation, self-regulation, and construction of the self in the maintenance of physical health. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 369–417.
- Carver, C. S. – Scheier, M. F. (2000): On the structure of behavioral self-regulation. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 42–86.
- Csikszentmihályi, M. (1990): Motiváció és kreativitás: út a megismerés strukturális, illetve energetikai megközelítéseinek szintézisé felé. *Pszichológia*, 10. 1. 3–27.
- Della-Dora, D. – Blanchard, L. J. (1979): *Moving Toward Self-Directed Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria.
- Demetriou, A. (2000): Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 209–255.
- Endler, N. S. – Kocovski, N. L. (2000): Self-regulation and distress in clinical psychology. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 569–601.
- Henderson, R. W. – Cunningham, L. (1994): Creating Interactive Sociocultural Environments for Self-Regulated Learning. In: Schunk, H. D. – Zimmerman, B. J. (szerk.): *Self-Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, New Jersey. 255–283.
- Hobfoll, S. E. – Jackson, T. – Mackenzie, J. (2000): Communal aspects of self-regulation. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 275–300. <http://www.oecd.pisa.com>
- Kuhl, J. (2000): A functional design approach to motivation and self-regulation: The dynamics of personality systems and interactions. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 111–170.
- Lemos, M. L. (1999): Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 471–484.

- Matthews, G. – Schwean, V. L. – Campbell, S. E. – Saklofske, D. H. – Mohamed, A. A. R. (2000): Personality, Self-regulation, and adaptation: A cognitive-social framework. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 171–209.
- McCombs, B. L. (1996): A motiváció mérésének és növelésének stratégiái: szempontok az önszabályozott tanulás elősegítéséhez és a teljesítmény fokozásához. In: O’Neil, H. F. – Drillings (szerk.): *Motiváció: elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2000): *A XXI. századi nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Niemivirta, M. (1999): Motivational and cognitive predictors of goal setting and task performance. *International Journal of Educational Research*, 31, 499–512.
- Pintrich, P. R. (1999): The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–469.
- Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 452–503.
- Ryan, R. M. (1998): Commentary: Human Psychological Needs and the Issues of Volition, Control, and Outcome Focus. In: Heckhausen, J. – Dweck, C. S. (szerk.): *Motivation and Self-Regulation Across the Life Span*. University Press, Cambridge. 114–137.
- Schunk, D. H. (1994): Self-Regulation of Self-Efficacy and Attributions in Academic Settings. In: Schunk, H. D. – Zimmerman, B. J. (szerk.): *Self-Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, New Jersey. 75–101.
- Schunk, D. H. (1994): Self-Regulation of Self-Efficacy and Attributions in Academic Settings. In: Schunk, H. D. – Zimmerman, B. J. (szerk.): *Self-Regulation of Learning and Performance*. Hillsdale, New Jersey. 75–101.
- Vancouver, J. B. (2000): Self-regulation in organizational settings: A tale of two paradigms. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 303–336.
- Winne, P. H. (1995): Self-regulation is ubiquitous but its forms vary with knowledge. *Educational Psychologist*, 30, (4), 223–228.
- Zimmerman, B. J. (1995): Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 29, 217–221.
- Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. CA: Academic Press, San Diego. 13–42.



Az Iskolakultúra könyveiből

A tanterem és berendezésének története

A hetvenes évektől kezdődően számos olyan tudományos munka látott napvilágot, amely az iskola tágabb környezetének, belső szerveződésének történeti alakzataival, fejlődési trendjeivel, az iskolai külső és belső tér szervezésének szempontjaival és az abban visszatükröződő társadalmi igények kapcsolatával foglalkozott.

A kutatói érdeklődés új irányának megalapozásában jelentős szerepet játszottak azok az ekkortájt megszülető fenomenológiai munkák, amelyek az ember és téri környezete közötti kapcsolat filozófiai, antropológiai, illetve pszichológiai vonatkozásait is vizsgálták. (1) Az iskola belső terének vizsgálatával foglalkozó munkák szemléletmódjának megalapozásához pedig hozzájárultak a hetvenes-nyolcvanas évek ökopszichológiai kutatásai (2) is, amelyek a társadalom és az ember, illetve ennek nyomán a pedagógiai környezet és a felnövekvő ember kapcsolatára irányultak. (3) Emellett az elmúlt évtizedekben számos, az iskolaépületek, az iskolai berendezések, továbbá az ott használatos eszközök történeti fejlődésével foglalkozó munka is megjelent. (4) Más kutatók a pedagógiai tevékenységet tágabb társadalmi összefüggésbe ágyazottan vizsgálva arra a megállapításra jutottak, hogy a gyermekek társadalmi felügyeletének és fegyelmezésének mechanizmusai, illetve azok változásai szoros kapcsolatban álltak az iskola pedagógiai tereinek, belső világának alakulásával. (5)

Az iskola építészeti megoldásainak változásaival, belső térszerkezetének alakulásával összefüggő kutatások újabb eredményeihez jelentős mértékben hozzájárultak az iskolával kapcsolatos képdokumentumok és egyéb korabeli tárgyi dokumentumok feltárására és elemzésére irányuló pedagógiai ikonográfiai vizsgálatok is. (6) A témával kapcsolatos fenomenológiai és társadalomtörténeti orientációjú munkák egyaránt arra utalnak, hogy az osztályterem, az iskola belső terének történeti alakulása pedagógiai szempontból egyre funkcionálisabb minőségi átalakulásként írható le. A különböző reformpedagógiai koncepciók pedig kifejezetten arra törekszenek, hogy a gyermeki fejlődés testi és lelki sajátosságaira a lehető legteljesebb mértékben odafigyelő pedagógiai környezetet teremtsenek. A továbbiakban ezt a szempontot is figyelembe véve tekintjük majd át az iskolai környezet – elsősorban a tanterem – történeti alakulását.

Kezdetek – a tábla házától a „scholé”-ig

Az iskolával kapcsolatos első leírással egy Kr. e. 1700 tájáról származó ősi sumér forrásban találkozhatunk: „A tábla házának fia: hová jársz réges-régóta? A tábla házába járok. A tábla házában mit csináltál? Tábláról tanultam, leckémet faltam. Mikor táblámmal végeztem: leírtam s befejeztem, elém tették a gyakorlat tábláját, délután elém tették a lecke agyagját. Mikor a tábla háza bezárt, hazamentem; beléptem a házba, ott ült apám, apámnak felmondom a feladott szakaszt, s táblámról tanulok: apám elégedett. Odaállok apám elé: »Szomjas vagyok – vizet adj innom, éhes vagyok – kenyeret adj ennem. Mosátok meg testemet, vessétek meg az ágyam: gyorsan be az ágyba! Reggel jókor keltse-

tek, nehogy elkésem: megverne mesterem!« ...a tábla házába mentem. A tábla házában a felvigyázó rám szólt: »Miért késtél el?« Megijedtem, hevesen vert a szívem. Mesterem szeme elé kerülve földig hajoltam. A tábla házában atyja kikérdezte táblám, elégedetlen volt vele és megütött. Majd a leckével buzgólkodtam, a leckével kinlódtam.» (7)

Az idézet a korabeli diák, a „tábla házában fia” mindennapi életét mutatja be. Talán nem tűnik túlzásnak az a megállapítás, hogy a leírásban felismerhető a nevelés-oktatás későbbi intézményes formája, az iskola számos máig is érvényes ismertetőjele, mint például a gyermekek lakóhelyétől elkülönített épület, a munkaeszközök, a tanár és a diák, a tanterv, a házi feladat, az ellenőrzés, továbbá a szigorú büntetések útján történő fegyelmezés.

Széles körben elfogadott szakmai vélemények szerint a nevelés-oktatás intézményes formája, az iskola – egyiptomi és babiloni előzmények után – Kr. e. 500 táján görög földön, a polisz iskolájaként jött létre. A magyar iskola szó a görög σχολη (szkólé) latin schola változatából származik. A szkólé eredeti jelentése: szabad idő, pihenés, nyugalom – ami később a tanuláshoz, tudománynak szentelt időtöltéssé módosult, majd pedig – mind a mai napig – az erre létrehozott hely, később intézmény elnevezésére szolgált. A mai szóhasználat is megőrizte az eredeti jelentésnek a tanulás, ismeretszerzés helyére vonatkozó tartalmát, és ezáltal legfontosabb elemeiben megjelenik az iskola fogalma is.

A terem különböző részeiben egy-egy locatus köré gyűltek össze a tanulók, ha pedig a helyiségben padok voltak, azokat is ennek megfelelően helyezték el. A korabeli iskolaábrázolások és az iskolai munkát leíró dokumentumok arról árulkodnak, hogy a középkori és a kora újkorri iskola osztályterméből még hiányoztak a frontálisan elrendezett padosorok, a belső elrendezés inkább kisebb egységek megletére, egymás mellett tevékenykedő tanulók munkájára utal. Az iskola ebben az időben még nem „kebelezte” be a diákokat.

mai szóhasználat is megőrizte az eredeti jelentésnek a tanulás, ismeretszerzés helyére vonatkozó tartalmát, és ezáltal legfontosabb elemeiben megjelenik az iskola fogalma is.

Később a szofisták a világról szóló ismeretek és a politikai tevékenység rendszerezett formában történő közvetítésére törekedtek. Platón akadémiaja a gondolkodás művészetének megtanításával, az attikái gymnasion pedig a szellem és test harmonikus fejlődését előtérbe helyezve egyaránt a korabeli társadalmi elit számára biztosított kedvező művelődési feltételeket. (8)

Az antik „iskolaügy” ezer évét követően a Kr. u. 9. századtól kialakuló középkori iskolahálózat megszületésével újabb fél évezreden át az iskola egyházi intézményként, a kor megkívánta keresztény kultúra tartalmait összefoglaló tananyaggal, a katolikus egyház szervezésében és fenntartásában működött. Az ott folyó munkát egyházi

rendbe tartozó klerikusok – az ehhez szükséges szakértelemmel rendelkező papok és szerzetesek – végezték, és abban szinte kizárólag az egyházi és világi értelmiségi feladatot ellátó, az egyházi rendhez tartozó szakértők képzése folyt. Ez az értelmiség először a kora középkorban ad hírt magáról, majd a városok kibontakozásával a 12. századtól jelentősége egyre nagyobb lesz, azután a 13. századtól kezdődően birtokába veszi az egyetemeket. A középkori értelmiségi jó mesteremberként felismeri a tudomány és az oktatás közötti szükségszerű kapcsolatot, meg van győződve arról, hogy az ismereteket szét kell hinteni, körforgásukat ki kell terjeszteni. A 13. század nagy alkotása, a magiszterek és diákok testülete – az ekkor kibontakozó középkori egyetem, az universitas – teremti majd meg a szakszerű és magas színvonalú tudósképzés szervezeti kereteit (például a kari tagolódást, a vezetés testületi jellegét) és határozza meg az egyes tudástartalmak megszerzésének időtartamát, tananyagát és vizsgakövetelményeit, a különböző tudományos címek megszerzésének rituáléit. A kor városi céhes mestereihez hasonlóan az egyetemi testület tagja – munkája szakszerű végzéséhez – tekintélyes

szerszámkészlettel veszi körül magát. „Íme azon szerszámok listája, amelyekre szüksége van a klerikusnak – idézi *La Goff* az egyik korabeli tudományos munka szerzőjét –: könyvek, pulpitus, éjszakai lámpa, teli tintatartó, toll, ólompálca és vonalzó, asztal, feynítópálca, katedra, fekete tábla, habkő, kaparókés, kréta.” (9)

A középkori iskolák főbb térszervezési elemei

A 13. századtól az egyre gyarapodó városok – eredendően a klerikus képzést szolgáló – plébániai iskoláiban már erőteljesen jelentkeztek az ott élő polgárok iparos-kereskedő, illetve hivatalnokrétegeinek oktatási igényei, melyek tanítói a 14–15. században már többnyire világi férfiak, az úgynevezett városi literátus réteg köréből kerültek ki. A városi plébániai iskolák tananyagának középpontjában természetesen továbbra is a latin nyelv oktatása állt, ugyanis a városi polgárok egy része szívesen taníttatta gyermekeit a köznapi latin nyelvre, mivel ez volt a jog, a törvénykezés, a tudomány nyelve. Azonban a latinos tananyagon túl ezekben az iskolákban megjelent már a polgári származású ifjak jövőendő életpályájához szükséges praktikus „világi” ismeretek oktatása, sőt a 15–16. század során a nagyobb városokban a plébániai iskolák mellett feltűntek a magániskolák is. Ezek már kizárólag – „hivatalos” iskolában nem oktatott – gyakorlatias szakmai ismereteket tanítottak növendékeiknek, elsősorban a gazdagabb városi polgárok a kereskedelmi vagy városi hivatalnoki pályára készülő gyermekeinek. A középkori kereskedőnek például értenie kellett az üzleti könyvek vezetéséhez, a könyveléshez, kereskedelmi levelezéshez, latinul és az anyanyelvén is. Elengedhetetlen volt számára a számolás, mérés ismerete, az egyes pénzfajták árfolyamaiban, azok átváltásában, a különböző hitel- és kamatügyekben való jártasság. Ezekkel az ismeretekkel a városok gazdasági, pénzügyi ügyeit intéző korabeli hivatalnokoknak is rendelkezniük kellett, akiknek a latin mellett gyakran ismerniük kellett az anyanyelvi olvasás, írás, fogalmazás fortélyait is, és jártasnak kellett lenniük a különböző hivatalos levelek és iratok szerkesztésében, továbbá ismerniük kellett a korabeli közigazgatás ügyrendjét is.

Ezekre a komplex ismeretekre tanították diákjaikat a 15. században a nagyobb európai városokban már tömegesen tevékenykedő önálló magántanítók. Német nyelvterületen ezeket az anyanyelven, gyakorlati ismereteket oktató magániskolákat német iskoláknak nevezték, és tanítójuk *Schreibmeister*, illetve *Rechenmeister* elnevezése is utal az általuk oktatott tananyagra. Nevükhöz fűződnek az első anyanyelvi olvasást és írást, gyakorlati számtant tanító tankönyvek. (10)

A városi iskolák megjelenésével és tömegessé válásával párhuzamosan jelentős változások következtek be az iskola tárgyi környezetének alakulásában is. Amennyiben az iskolai osztályterem frontális, illetve funkcionálisan elkülönülő tevékenységterei történeti alakulásának főbb tendenciáit is megpróbáljuk nyomon követni, megállapíthatjuk, hogy a középkor végén két alapvető típus körvonalai rajzolódnak ki. Az egyik a „hagyományos iskola”, az egyházi jellegű plébániai, illetve székesegyházi iskolák, a másik – az ebben az időben kibontakozó – városi magániskolák „tanterme”. Az „iskolai környezet”, a korabeli társadalmi valósággal kialakított kapcsolat mindkét esetben közvetlen, minden különösebb átmenet nélküli, a mainál jóval kisebb mértékben intézményesült formában jelentkezett. Így a középkori iskola személyi és tárgyi környezetében jelentős szerephez jutottak az otthonyszerűsége és a családi biztonság közvetítésére utaló elemek. Ezt jól tükrözi az intézmény korabeli alaptagolódása; egy iskola, egy tanterem, egy iskolamester, akinek lakása általában nem különült el a gyermekek oktatására szolgáló iskolai tértől. *Ariés* szerint a középkorban a világi iskoláztatás korai szakaszában az iskolamester az egyéb tevékenységektől elhatárolva még a kolostorokban vagy a templomokban, illetve azok bejáratánál helyezkedett el. Később, az engedélyezett iskolák számának gyarapodásával a mester egy termet, scholát bérelt, melynek az egyetemi városokban

szabott ára volt. A szoba földjét kezdetben szalmával fedték le, és arra ültették a diákokat, majd a 15. századtól kezdődően megjelentek a padok is.

Miután a nagyobb városok iskoláiban több száz tanuló egyidejű oktatása folyt, nem csupán ez az egyetlen iskolamester és nem csupán frontális formában tanította növendékeit. Munkájában nagyobb diákok, segédtanítók is közreműködtek, akik a kisebb gyermekeket tanították, javították feladataikat, kikérdezték leckéiket, segítettek a fegyelmezésben. A segédtanítók korabeli latin locatus (locus = hely) elnevezése egyben a tanterem térbeli elrendezésére és az ott folyó munka jellegére is utal. A terem különböző részeiben egy-egy locatus köré gyűltek össze a tanulók, ha pedig a helyiségben padok voltak, azokat is ennek megfelelően helyezték el. A korabeli iskolaábrázolások és az iskolai munkát leíró dokumentumok arról árulkodnak, hogy a középkori és a kora újkori iskola osztályterméből még hiányoztak a frontálisan elrendezett padosorok, a belső elrendezés inkább kisebb egységek meglétére, egymás mellett tevékenykedő tanulók munkájára utal. Az iskola ebben az időben még nem „kebelezte” be a diákokat, a segédjeivel egyetlen helyiségben oktató mester tehát még nem vonta ellenőrzése alá a tanulók mindennapi életének egészét. A diákok a tanulási idő befejezése után kikerültek a tanító fennhatósága alól. A középkor végi iskolában a diákok életkor szerinti elkülönítése sem terjedt el még, a nagyobb és kisebb diákok együtt, gyakran egymástól tanultak, majd a 15. századtól az egy helyiségben tanuló diákokat tudásuk és képességeik alapján osztották szét, de még a 17. század elején kialakuló osztályt sem jellemezte a demográfiai egységesség. (11)

Természetesen mindkét korabeli tanteremtípus magán hordozza a késő középkor társadalmának sajátosságait is. Az egyházi iskolaszervezet különböző iskolatípusai (kolostori, székesegyházi, plébániai) a szakrálisan megszerkesztett világ középpontjában álló templommal szoros kapcsolatban állva, az égi és a földi valóság közötti térben helyezkedtek el. Ennek megfelelően ezek az iskolák belső elrendezésükben inkább a középkor pontosan megszerkesztett univerzumát, ennek sajátos egyházi és világi hierarchiáját közvetítették. A plébániai iskolák segédtanítói a decentrálisan elrendezett tanterem különböző szegleteiben tevékenykedve és a gyermekek munkáját folyamatosan ellenőrizve a középpontban pulpituson elhelyezkedő, kezében vesszőt tartó rektor állandó felügyelete mellett végezték munkájukat. A városi magániskolákban ezzel szemben a mester és tanítványai azonos magasságban elhelyezett padokon az asztalok körül ültek, a rendelkezésükre álló eszközökkel önállóan tevékenykedtek, munkájuk ellenőrzését különböző taneszközök és a felnőtt segítségével, önállóan végezték. (12)

Ezek a látszólag külsőséges elemek nem csupán az ott folyó munka eltérő jellegét jelzik, hanem áttételesen utalnak az egyre inkább megerősödő polgárság felfogásának a hétköznapi viselkedés szintjén megjelenő új elemeire is. Azok a gazdag városi polgárok, kereskedők és mesteremberek, akiknek gyermekei ezekbe a magániskolákba jártak, többnyire a korabeli városokat irányító, egyre nagyobb tekintélyt élvező és gazdasági hatalommal rendelkező patricius réteghez tartoztak. Így a gyermekeik számára kialakított iskolatípus nem csupán gyakorlatias tananyagával, hanem belső terének elrendezésével és az ott folyó tevékenység jellegével (asztalok körül ülő, különböző taneszközökkel önállóan tevékenykedő tanulói munka) is kifejezte a polgárság új igényeit és törekvéseit. A tanterem belső elrendezésének és felszereltségének különbségei látens módon két különböző, a tanulás végső céljával kapcsolatos elvárást is megjelenítenek. Míg az egyházi iskola elsősorban a verbalitásra, a magasabb rendű ideálokra alapozódó tradicionális tudástartalmakra, a tekintélyes szerzők műveiben megtestesülő, örökérvényűnek tartott tantételek minél tökéletesebb megtanulására és az egyházon belüli hierarchia tudatosítására helyezi a hangsúlyt, addig a városi magániskola a termelőmunkának a gyakorlati élet, a piac igényeihez igazodó rugalmas alkalmazkodás, a céhen belüli, az egyenrangú felek közötti szerződéseken alapuló együttműködés képességeinek elsajátítását, a praktikus ismeretek széles repertoárját biztosítja növendékeinek.

Európai tanteremváltások a 16–18. században

A reformáció kibontakozása, az ipar és a kereskedelem fellendülése a 16. században a városi polgárság fokozatos fejlődését-gyarapodását eredményezte. Az ebben az időben kibontakozó klasszikus polgári értékek (anyagi javak megbecsülése, a fáradhatatlan munka, a hivatásvégezés, a mértéktartó józanság, becsületesség, kiszámíthatóság) számára a vallási-ideológiai háttérrel a lutheri és kálvini tanokból kikristályosodó protestáns életideál, illetve az Angliából kiindulva egyre jobban terjedő puritanizmus teremtette meg. Ennek a vallásos alapokon nyugvó racionális életvezetésnek, „evilági aszkézisnek” az átszarmaztatása lett a korszak nevelésének legfontosabb törekvése, melynek folyamata a szülői házban, a családban kezdődött. A családi nevelés, a következetesen puritán életmód, a szülők személyes példaadása útján a polgári középosztály gyermekeinek többségében már korán kialakultak a fentebb bemutatott vallási alapozású polgári értékek, erények. A 17. században gyors fejlődésnek induló iskola fokozatosan egyre több gyermek életre való felkészítését veszi át. A protestáns teológusok útmutatását követve a kor pedagógusai is egyre nagyobb gondot fordítanak a gyerek erkölcsi nevelésére, de ezt kizárólag a felnőtt szempontjai alá rendelik, a felnőtt életre való felkészítés jegyében végzik. A szülők és pedagógusok meg akarták védeni a gyermeket az élet szennytől, az erkölcsileg káros hatásoktól, ezért szigorú felügyeletet nyújtó iskolákba küldték őket. (13)

Ez a gyermekek egyre erőteljesebb fegyelmezésére és külső kontrolljára irányuló törekvés természetesen jelentős hatással volt az iskola belső világának, téri környezetének alakulására is. A középkor szabadabb gyermek-életmódját felváltotta a szigorú fegyelem, a kollégiumok gyakori testi fenyítést sem nélkülöző zárt világa. Már *Luther* és még inkább a későbbi protestáns iskolaszervezők is arra törekedtek, hogy az iskola világából kirekesszék a bűnös, káros szenvedélyekkel terhes, ördögi világot, a gyermekek világából száműzzék a táncot, a labdajátékokat és az egyéb léha időöltéseket. A kor mind nagyobb szerephez jutó iskolamestere egyre jobban elvárt fegyelmező, ellenőrző feladatának úgy tudott maradéktalanul eleget tenni, hogy például megváltoztatta a tanulócsoporthoz korábbi kötetlen ülésrendjét, a tanulókat frontális, jól áttekinthető, egymás mögé elhelyezett padosorokba ültette. Miként erre *Ratke* és *Comenius* munkái is utalnak, a 17. században vált általánossá a tanári munka központi szerepének hangsúlyozása, az osztályterem centrális elrendezése és az ehhez kapcsolódó kötött ülésrend. *Comenius* az iskolát az emberiség műhelyének, az örömmel végzett tanulás színterének tekintette. Sokszínű gyakorlati munkássága során olyan iskola kialakítására törekedett, amely odafigyel a gyermekek játék és mozgás iránti szükségleteire és tudatában van annak, hogy az ember életében kiemelt jelentősége van a gyermekkor idején szerzett tudásnak. *Comenius* munkásságát elemezve egyrészt megállapíthatjuk tehát, hogy koncepciójában egy „gyermekléptékű” iskola körvonalai bontakoznak ki. Másrészt viszont a mindenkire kiterjedő tömegoktatás egyik első megfogalmazójaként és népszerűsítőjeként – miután neveléssel, oktatással kapcsolatos elvei, gondolatai évszázadokon át nagy hatással voltak a pedagógia elméletére és gyakorlatára – a pedagógus kizárólagos irányító szerepére alapozó oktatás és a frontális ülésrend és osztálymunka előfutárának is tekinthetjük. (14)

Munkássága nyomán száz évvel korábban, a reformáció kibontakozása idején bűnösnek elkönyvelt külső világ ismét bebocsátást nyert az iskolába, azonban többé már nem közvetlen formában, hanem jól elkülönített és megtervezett egységekben, kizárólag az iskolai tanuláshoz a tanár által meghatározott céljainak alárendelten. Ennek elsajátítására szolgál a tanterem, padosaival, szemléltetőeszközeivel, a tanítás szempontjai alapján megszerkesztett tankönyvekkel, és a minél hatékonyabb elsajátítást elősegítő pontosan felépített didaktikai alapelvek alapján folyó oktatómunka. Nevéhez fűződnek a főbb elemekben máig is érvényben levő osztály- és tanórarendszer legfontosabb elemei, megkövetelje, hogy a tanulók egyszerre kezdjék a tanulást, s fokozatos képzést kapjanak. Sza-

bályozza továbbá a tanév időtartamát is, megfogalmazva, hogy az iskolába való felvétel ősszel történjék, a tanév tavasszal fejeződjön be. Előírja, hogy a tanító – a korábbi egyéni foglalkozás helyett – egyszerre és az egész osztályra kiterjedő együttes munkát végezzen, és a tanítás folyamatát pontosan meghatározott időtartamú foglalkozásokra tagolja.

Az ebben az időben kibontakozó központosító törekvések, a tanítói ellenőrzés egyre erőteljesebb szerepe bizonyára összefügg a kor politikai viszonyaival is, így a harmincéves háború időszakában kialakuló létbizonytalansággal, a közerkölcs jelentős mértékű hanyatlásával. A normatív elvárások, a politikai indíttatású külső ellenőrzés fokozatos erősödésében emellett jelentős szerepe volt a Franciaországból kiinduló, Európa-szerte egyre erősödő abszolutizmusnak („un roi, une foi, une loi” – egy király, egy vallás, egy törvény). Ezek a törekvések jellemezték az abszolutisztikus államok megerősödésével elterjedő, elsősorban a nemesi származású ifjak, a leendő állami hivatalnokok nevelésére szolgáló, az iskolai fegyelem fontosságát hangsúlyozó kollégiumok nevelési gyakorlatát. Az egyre jobban megszilárduló iskolai fegyelem az egyházi vagy vallási fegyelemből ered; nem csak a külső kényszer, hanem a morális, lelki tökéletesedés, nem csupán a hatékony közös munka megteremtésének, hanem az önfegyelem kialakításának is alapvető eszköze. (15)

Comenius munkásságát elemezve egyrészt megállapíthatjuk tehát, hogy koncepciójában egy „gyermekléptékű” iskola körvonalai bontakoznak ki. Másrészt viszont a mindenkire kiterjedő tömegoktatás egyik első megfogalmazójaként és népszerűsítőjeként – miután neveléssel, oktatással kapcsolatos elvei, gondolatai évszázadokon át nagy hatással voltak a pedagógia elméletére és gyakorlatára – a pedagógus kizárólagos irányító szerepére alapozó oktatás és a frontális ülésrend és osztálymunka előfutárának tekinthetjük.

Az abszolutizmus központosító törekvéseinek kiépülésével párhuzamosan, mintegy azok iskolai reprezentációjaként válik egyeduralmukodóvá az osztályterem központosított formája, amelynek „uralkodója”, a tanító az isteni, illetve a központi akarat megnyilvánulásait sugározta tovább a gyermekek felé. A központosított, egyre erőteljesebb külső irányítás mellett működő iskola sajátos tantermi elemeinek kialakításával egy időben az iskolai osztályok korábban még meglévő otthonoszerű, családias, biztonságot nyújtó közvetlen elemei fokozatosan visszaszorultak. Azt mondhatjuk, hogy a korszak iskolai tantermeit egyrészt a 19. században kialakuló zárt iskola „iskolakaszárnyája” korai előzményeinek tekinthetők, másrészt viszont ebben az időszakban jelennek meg széles körben azok a motívumok, amelyek a

külvilág felé nyitott osztályterem jellemző sajátosságait hordozzák. Az ezzel kapcsolatos tendenciák két területen is érvényesülnek, egyrészt az ebben az időben kialakuló, a német főúri ifjak nevelésére szolgáló magánintézetek, az úgynevezett lovagi akadémiák gyakorlatában, másrészt Francke polgári igények alapján kialakított, piétista szellemiségű halléi intézetében.

Míg az Angliából kiinduló empirizmus a közvetlen tapasztalatszerzés fontosságát hangsúlyozva sokat tett azért, hogy a korábbi skolasztikus tudás helyett az élet a maga valóságában nyerjen bebocsátást az iskola falai közé, addig az ellenreformáció a barokk szellemiségéhez kapcsolódóan az átélést, a művészet által kifejezhető élményszerűségét helyezi újra előtérbe. Ennek nyomán egyre inkább elfogadottá válik az a törekvés, hogy a pedagógiai környezetben a könyvek mellett a különböző érzékszervek fejlesztésére szolgáló egyéb taneszközök is helyet kapjanak. Ez a pedagógiai alapelv majd a harmincéves háború után német földön széles körben elterjedő, a főúri ifjak nevelésére szolgáló lovagi akadémiák gyakorlatában valósul meg a legteljesebben. Az intézménytípus – a ko-

rabeli kollégium típusú iskola általános képzési tartalmaival – a magasan képzett német főúri hivatalnokok, a politikai-katonai elit kialakítására szolgáló speciális képzőintézetnek tekinthető. Tananyagában már fontos szerepet kapnak a reáltárgyak, az élő idegen nyelvek mellett a komplex jogi-történelmi ismeretek és a hadtudományok és az azokat kiegészítő katonai képzés. Az új szemléletű, gyakorlatias oktatás során az osztályterembe ismét bebocsátást nyert a Luther által oly károsnak tekintett labdajáték, tánc, birkózás, és az oktatás hivatalosan elismert színterévé váltak a vívó-, a lovagló- és labdacsernokok. Az oktatáshoz olyan érdekes és kalandos tevékenységek kapcsolódtak, mint a műlovaglás, az akadályugratás, a szalmabálából való erődítményépítés, a különböző harci játékok és a gyakorlatias képzést elősegítő legkülönbözőbb szemléltető és taneszközök (terepasztalok, térképek, modellek).

Ebben az időszakban számos olyan újabb kezdeményezés is megfigyelhető, amely arra irányult, hogy a tankönyv és a verbális közlés mellett a nagyobb önállóságot és a gazdagabb tapasztalatszerzést is elősegítő eszközök is bekerüljenek az iskolába. Ezek közé tartozik például a Francke híres halléi iskolájában kialakított természetrajzi bemutatóterem és az esztergappaddal is felszerelt műhely, amely a polgári feladatokra történő gyakorlatias felkészítést szolgálta. A két intézménytípus számos közös vonása ellenére jól érzékelhető a két különböző társadalmi csoport, a feudális arisztokrácia és a feltörekvő polgárság gyermekei számára biztosított gyakorlatias nevelés – céljaiban és gyakorlati megvalósításában is nyomon követhető – különbségeit. Míg Francke Hallében létrehozott intézetében a gyermekeket a gazdasági életben betöltendő tevékenységekre készítették fel, addig a lovagi akadémiák növendékei az abszolutisztikus monarchia irányításával összefüggő feladatok szakszerű ellátására kaptak kiképzést. Ennek megfelelően különbözőek voltak az egyes intézménytípusok tantárgyi tartalmai és az oktatás helyszínéül szolgáló pedagógiai környezet elemei is. Hallében például nem szerepelt a tananyagban a katonai erődök építése, míg a lovagi akadémiák diákjainak nem oktatták a kereskedelmi számtant. Francke intézeteinek tantermei centrális elrendezésűek voltak, egy tanító számos tanuló oktatásával foglalkozott, de emellett bizonyos tananyagrészek elsajátítása indirekt módon, különböző taneszközök segítségével, egyéni munka keretében történt. Ezzel szemben a lovagi akadémiák esetében a főúri magánnevelés elemei domináltak, a főúri szolgálatban álló jól felkészült szakértők különböző speciálisan kialakított, decentralis formát öltő „szaktantermekben” egyénileg foglalkoztak növendékeikkel. (16)

A felvilágosodás évszázada – a gyermeki öntevékenység és a tanári térszervezés új elemei

Rousseau munkássága gyökeres változást hozott a gyermek tanulással kapcsolatos tevékenységterének elrendezésében is. Felfogása szerint ugyanis a gyermek eredményes fejlődésének alapja, ha saját igényeinek, érdeklődésének, belső késztetéseiinek megfelelően tevékenykedik, ha kellő önállósággal tud kérdéseket feltenni, problémákat megoldani, ha öntevékeny. Az ehhez szükséges feltételeket a nevelőnek közvetett módon kell megteremtenie. Miként *Rousseau* ezt megfogalmazza: „Adjátok keze ügyébe a kérdéseket, és hagyjátok, hadd oldja meg ő maga. Ne azért tegyen szert a tudásra, mert ti megmondjátok neki, hanem azért, mert magától megértette: ne tanulja a tudományt, hanem fedezze fel.” (17) A nevelő legfontosabb feladata tehát a gyermek életkorához méretezett tevékenységterének közvetett formában történő kialakítása. Olyan nevelési körülmények megteremtése, melyek mindenkor összhangban állnak a fejlődő gyermek fizikai-lelki fejlettségével. A nevelő munkája a színházi rendező feladatához hasonlatos: „megrendezi” a gyermek életkörülményeit, miközben önmaga szinte „láthatatlanul” a folyamatok hátterében marad. Ennek érdekében olyan helyzeteket kell teremtenie, amelyek segítségével a növendék életszerű tapasztalatokat szerezhet. (18)

A 18. század második felében kibontakozó német filantropizmus sajátos módon ötvözte össze Rousseau gondolatait a korábban bemutatott két irányzat jellegzetes elemeivel. Intézeteikben kiemelt szerephez jutott a testi nevelés. Erőssé, ügyessé, edzetté akarták tenni a tanulókat, ennek érdekében sok szabadban folytatott gyakorlatot, játékot, kirándulást iktattak be az iskola életébe. A megfelelő edzettség megszerzése érdekében növényeknek kemény ágyon kellett aludniuk, hideg vízben fürödniük, s vékony öltözékben jártak télen is. Emellett úsztak, eveztek, lovagoltak, vívtak, célba lóttek. Rousseau-hoz hasonlóan nagy gondot fordítottak a fizikai munkavégzésre, a mesterségek tanítására és a természet megismerésére is. Az oktatást igyekeztek játékosá, szemléletesé tenni: amit a valóságban nem tudtak bemutatni, annak szemléltetéséhez képet alkalmaztak. Ennek érdekében szemléltetőeszközök élő növényeket és állatokat vittek az iskola falai közé, iskolai gyakorlókertet hoztak létre, állatokat gondoztak. A közvetlen iskolai tapasztalatszerzés elősegítésére a gyerekeket gyakran vitték el piacra, mesteremberek műhelyeibe, kereskedők boltjába. A filantropizmus szellemében működő iskolák belső tereinek kialakításával kapcsolatos új elem az otthonos, a gyermekek számára érzelmi védeltséget nyújtó környezet. A délelőttönként tanteremként használt helyiségek gyakran egyben a tanítók lakásául szolgáltak, ami lehetővé tette a már nem vallási alapokon nyugvó családi kapcsolatok és a pedagógiai szempontok alapján megtervezett tanár-diák viszony kialakítását.

A tanteremnek ezt az érzelmi biztonságát, a családi légkört biztosító iskolai lakószoba-jelleg fontosságát *Pestalozzi* is hangsúlyozza. Az általa ideálisnak tekintett tantermet „Lénárd és Gertrúd” című művében írja le. Véleménye szerint a falusi gyermekek számára az ideális tanterem és egyben munkahely a parasztház, amelyhez az istálló, az erdő, a szántóföldek biztosítanak további tapasztalatszerzési lehetőségeket. A szobában csupán egy asztal található, a gyermekek előtt rokkák állnak, amelyeken azokat a könyveiket is elhelyezhetik, amelyekből tanulhatnak, miközben lábukkal a rokkát hajtják. A gyermekek szemben ülnek egymással és önállóan, lehetőség szerint egymástól tanulnak. Pestalozzi élete utolsó szakaszában megvalósuló sikeres iskolakísérleteinek (*Burgdorf*, *Yverdon*) gyakorlatában azonban már nem ezek a természetes kapcsolatokat hangsúlyozó iskolai lakószobaelemek, hanem a terem frontális kialakítására irányuló törekvések domináltak, amelyek az általa ebben az időszakban kidolgozott, az oktatási folyamat legfontosabb lépéseinek formalizálására törekvő úgynevezett elemi pontok elméletére alapozódtak. Részben erre alapozva fogalmazza meg *Herbart* népszerű oktatásméleti koncepcióját, illetve annak részeként a formális fokozatok tanát. Ez a felfogás majd a herbartianus pedagógia útmutatási nyomán, a 19. század második felében kibontakozó tömegiskola évfolyamosztályaiban egyeduralgódóvá váló frontális munka keretében nyeri majd el széles körben elterjedt sematikus formáját.

A modern európai iskola osztálytermének kialakulása

A napjainkban is uralkodó frontális oktatás és az ennek megfelelően kialakított osztályterem létrejöttének történeti folyamatával foglalkozó egyes kutatók különböző álláspontokat fogalmaznak meg. Egyes vélemények szerint ennek alapvető formái a 18. században kialakult hagyományokban gyökereznek. (19) Mások a frontális osztálymunka és tantermi berendezés kialakulását a barokk kor pedagógiai törekvéseivel, elsősorban Comenius és Ratke munkásságával kapcsolják össze, de ugyanakkor hangsúlyozzák azt is, hogy a falusi iskolákban ez a forma csak a 20. század első felében válik egyeduralgódóvá. (20) Egy további kutatói álláspont szerint az osztályterem frontálisan elrendezett padosrai az alapfokú oktatásban már a 18. század végén megjelentek. (21) Tömegméretű elterjedésének hátterében azonban minden kétséget kizáróan a 19. század második felében Európa-szerte megvalósuló modern iskolarendszerek igényei állnak, a robba-

násszerű iparosodás szakemberigénye, a robbanásszerű gyermeklétszám-növekedés, az állam művelődésüggyel kapcsolatos szerepvállalásának erőteljes növekedése és ezek hatására az általános tankötelezettség kiterjesztése.

Miként a tömegiskola szakszerű pedagógiai munkáját tudományos igényvel megalapozó és hatékony iskolai gyakorlatát kidolgozó herbartianus pedagógia, úgy a korabeli tömeg- és elitoktatás alapvető iskolatípusa, a *Vilmos* korabeli iskolakaszárnya és annak frontális tanári munkára épülő osztályterme is Németországból indult hódító útjára. Ennek virágkora az 1870-es évek elejétől, a német-francia háború időszakától, illetve a német birodalom létrejöttétől az első világháborúig tartott, melynek során az iskolaépület alapvető változásai az alábbi főbb tényezőkkel jellemezhetők.

A gyorsan növekedő népesség nem csupán bérkaszárnnyák, hanem iskolakaszárnyák, masszív, zárt iskolaépületek kialakítását tette szükségessé. Az iskolaépület vonatkozó, egészségügyi szempontokat is hangsúlyozó első, 1870-ben kiadott német szabályzata már megfogalmazza a higiéniai szempontból ideális iskolaépület alapvető építészeti paramétereit, pontosan előírva a megfelelő szellőzés, a természetes és mesterséges világítás módját, a tantermek, a mosdó- és egyéb mellékhelyiségek számát és méreteit is. Emellett – az optimális higiéniai viszonyok jelszavát hangoztatva – a gyermeklétszám figyelembevételével megszabják az osztályterem méretét. A tér elrendezésében is a racionális geometriai szabályok alapján kialakított derékszögű elrendezés válik uralkodóvá. Ennek szellemében a padsorok is derékszögben és egymással párhuzamosan állnak, mely szemléletmódhoz tudatosan alkalmazkodva készülnek az ekkor már nagyipari módszerekkel gyártott iskolabútorok és iskolai szemléltetőeszközök. Ebben az időben terjedtek el széles körben a két-, illetve négy személyes úgynevezett Retting-típusú iskolapadok, amelyeket úgy alakítottak ki, hogy a tanár közvetlenül is ellenőrizni tudja az egyes tanulók munkáját. Az így létrejövő frontális elrendezésű osztályterem tehát tökéletesen megfelelt a herbartianus pedagógia sajátos tanárközpontú szemléletmódjának, és minden vonatkozásban biztosította, hogy annak kötött didaktikai-metodikai eljárásai maradéktalanul érvényesüljenek. A frontális ülésrend lehetővé tette a megfelelő koncentrációt, a tanulók rendre és tisztaságra nevelését, a házi feladatok és az iskolai tanulói munka gyors ellenőrzését, az osztály átlátható rendjének kialakítását, a tanuló munkához szükséges higiéniai viszonyokat (például megfelelő megvilágítás, szellőzés, megfelelő testtartást biztosító padok stb.), a szükséges taneszközök alkalmazását (falitáblák, térképek, szemléltetőeszközök), nagyszámú diák gazdaságos elhelyezését és önálló munkáját, és annak lehetőségét, hogy az egyes tanulók munkájukat folyamatosan megmutathassák.

A korabeli ideális iskolaépület építészeti megoldásai tehát egy sajátos, némely elemében a katonai szervezetek szervezeti megoldásaira emlékeztető belső hierarchia építészeti rendjét alakították ki. Miként az ennek sajátosságait vizsgáló elemzések megállapítják, ez a viszony jól nyomon követhető a reprezentatív módon berendezett igazgatói iroda és tanári szoba központi elhelyezésében, illetve a pedellus alagsori lakásának megtervezésében. Az épület építészeti megoldásai közvetlen módon utalnak a zárt rend és hierarchia meglétére. Ez például nyomon követhető az épületen belüli közlekedés útvonalainak – például az iskola kapujához, az iskolaudvarra vezető folyosók – építészeti megoldásaiban, melyek nyomán az épület egésze egy meghatározott pontból, az igazgatói iroda erkélyéről ellenőrizhető volt. Az iskolaépület egészére vonatkozó rend, hierarchia és felügyelet elemei az egyes osztályok belső terének elrendezésében is érvényesültek, ez például a dobogóra állított tanári katedra domináns szerepének hangsúlyozása kapcsán is megfigyelhető. (22)

Miközben a kontinensen – különösképpen Németországban és hatására Közép-Európában – a 19. században évfolyamosztályra épülő sok tantermes „iskolakaszárnyák” váltak egyre inkább egyeduralkodóvá, addig Angliában az iskolai tanterem fejlődésének középkori hagyományait továbbra is megőrző másik sajátos fejlődési vonulata figyelhető

meg, amely nyitottságát és egytermes elrendezésű hagyományos formáját – jóllehet már nagyméretű, ún. csarnokiskola formájában – a 19. században is megőrizte. Azt a néhány középiskolát leszámítva, ahol a 19. század elején az egyes osztálytermek elkülönültek egymástól, a legtöbb angol iskolában az alsó három osztály egy nagy közös terembe került, amely egyben a közös imádkozás helyszínéül is szolgált. A nagy hagyományokkal rendelkező Winchester és Eton kollégiumban például csak 1870-ben alakították ki egymástól elkülönülő osztálytermeket és természettudományos szaktantermeket. A Howden's Grammar School pedig még 1915-ben is egy nagy méretű Tudor-kori iskolaépületben működött. (23)

Az angol elemi iskolának is széles körben elterjedt egytanító formája, ehhez azonban nagy alapterületű iskolai tantermek kialakítása társult. Ennek – később a kontinensen is népszerűvé váló – legismertebb formája a 19. század elején elterjedő úgynevezett *Bell-Lancaster*-módszer alapján kialakított iskola, amelyben egy tanító monitorok segítségével akár 1000 diák oktatását is elláthatta. A monitorok az idősebb diákok sorából kerültek ki, akik már megfelelő szinten elsajátították azokat a tananyagtartalmakat, amelyek

Az új szemléletű, gyakorlatias oktatás során az osztályterembe ismét bebocsátást nyert a Luther által oly károsnak tekintett labdajáték, tánc, birkózás, és az oktatás hivatalosan elismert színterévé váltak a vívó-, a lovaglós és labdacsarnokok. Az oktatáshoz olyan érdekes és kalandos tevékenységek kapcsolódtak, mint a műlovaglás, az akadályugratás, a szalmabálából való erődítményépítés, a különböző harci játékok és a gyakorlatias képzést elősegítő legkülönbözőbb szemléltető és taneszközök (terepasztalok, térképek, modellek).

tanításában később a felnőtt tanító segítségével voltak. A monitor-módszer alapelve – miként erre a késő középkori iskolák segédtanítói rendszere kapcsán utaltunk már – az európai oktatási gyakorlat évszázadok óta széles körben alkalmazott módszertani megoldásának számított. A Bell-Lancaster-módszer elemző tudományos munkák ennek jelentősége kapcsán elsősorban azt hangsúlyozzák, hogy az eljárás ennek az ősi oktatásszervezési formának – a múlt század elején megjelenő tömeges oktatás igényeinek megfelelő – racionális, jól szervezett rendszerbe foglalását jelentette. Miután a módszertani eljárás a kisebbeket közvetlenül irányító tapasztaltabb nagyobb diákok és az egész folyamatot irányító iskolamester közé semmilyen köztes fokozatot nem iktatott, a több száz gyermek eredményes oktatása és hatékony fegyelmezése rendkívüli felelősséget hárított a felnőtt tanítóra. Az ehhez szükséges szaktudás megszerzését később a mód-

szer továbbfejlesztésével, öt éves, több szakaszból álló, vizsgákkal összekapcsolt tanítóképzés (pupil teacher-system) biztosítja majd. A képzés középpontjában – a kelet-európai normaiskolákhoz hasonlóan – egy-egy nagy tapasztalattal rendelkező idősebb iskolamester irányításával folyó felkészítés állt, amelynek során a tanítójelöltek a mindennapos tanítási gyakorlat keretében tanulták meg az oktatás vezetésének és az egyes tantárgyak oktatásának alapvető fogásait.

A Bell-Lancaster-módszer továbbfejlesztése nyomán terjedt el Angliában a 20. század elejéig széles körben alkalmazott úgynevezett „mixed method”, amely továbbra is megőrizte a nagyméretű osztályterem dominanciáját. Ennek egyik, a múlt század második felében Glasgowban kialakított, később széles körben alkalmazott típusa, a David Stowe's School például két nagyméretű tanteremből állt. Ezzel is összefügg az angol iskolai építészetben már ebben az időben megfigyelhető, az iskola építészeti egységére és funkcionálisára irányuló tudatos törekvés, amely a későbbi „open classroom” törekvések megértésének nem elhanyagolható tényezőjét jelenti. Ebben az időben az iskolai hierarchia a

különböző tanítói feladatok térben is elkülönülő tevékenységterei alapján alakult: a „pupil teacher” egy-egy kisebb csoport munkáját irányítja, az „assistant teacher” egy-egy részleg vezetését látta el, a „master” pedig az egész iskola munkájának felelőse. Ennek a sajátos feladatrendszernek és felelősségi hierarchiának az iskolaépület kialakítása során történő, az építészeti megoldások funkcionális elemeiben is nyomon követhető megvalósítása jellemezte az iskolaépítészeti „English system” elnevezéssel elterjedő korabeli irányzatát. (24)

Jóllehet a múlt század végén Angliában is terjedni kezdett a kontinentális – elsősorban német hatásokat tükröző – sok tantermes iskola, a szigetország iskoláiban még a 20. században is megmaradtak ennek a hagyományos építészeti tételrendezésnek az elemei az úgynevezett „Hall system” továbbélésében, például abban, hogy az egyes tantermek egy nagy központi csarnokra (aula) nyíltak, illetve azokat csak ezen a központi téren áthaladva lehetett megközelíteni. (25) Az elmondottak alapján megfogalmazhatjuk azt a megállapítást, hogy ezek a jellegzetes iskolai tételalakítási elvek is hozzájárultak napjainkban – az angolszász iskolai világból kiindulva, a reformpedagógia felfogásával számos rokon vonást mutató „open school” mozgalom nyomán – az „open classroom” szemléletmódjának kialakulásához.

A fentiekben felvázolt folyamattal párhuzamosan az iskola berendezésének egyre finomabb, a pedagógiai célszerűséget egyre tudatosabban előtérbe helyező kialakítása is megfigyelhető. Már a Bell-Lancaster-módszer alapján működő iskolák falára is számos, az írás, olvasás, számolás tanításának hatékonyságát biztosító, az egyes oktatási fozatoknak megfelelő módon differenciált szemléltető tabló került, sőt a tanulói munka megkönnyítésére már feladatlapokat is használtak. A monitorok irányításával folyó gyakorlatok nagy része ezek előtt a falitáblák előtt álló gyermekcsoportok munkájának keretében folyt. Az iskolák kezdetben tagolatlan belső terét a 19. század második felében sajátos módon elrendezett úgynevezett „Tripartite System” szerint alakították ki. Nagyméretű függönyök segítségével a csarnokot három egymástól elkülönülő részre osztották; a frontális oktatáshoz egy lépcsőzetes padosorokkal berendezett előadóteremre, az önállóan végzett csendes felkészüléshez egy asztalokkal és székekkel berendezett dolgozó részre, továbbá egy, a csoportmunkára szolgáló, mozgatható asztalokkal, székekkel, falitáblákkal és a különböző eszközök tárolására szolgáló szekrényekkel berendezett részre. (26) A reformpedagógiai felfogások tételrendezésének alapelveit ismerő, ezen a téren kellőképpen „iskolázott” szemlélő számára ebben a tételrendezési törekvésben nem nehéz felismerni a különböző reformkoncepciók által (például Freinet, Jenaplan) előszeretettel alkalmazott tanulósarok-elv bizonyos elemeinek megjelenését. Ezen sajátos angol iskolai tételrendezési elvek számos elemét már a harmincas évek iskolareformjának (Hadow-Report) elképzeléseivel összhangban fejlesztették tovább, szervesen kapcsolódva az angol alapiskola belső világának jelentős átalakulását eredményező, a hatvanas években kibontakozó újabb nagylélegzetű reformjához (Plowden Report) is. (27)

Jegyzet

(1) Az ember és a tér kapcsolatának fenomenológiai, filozófiai antropológiai jellegű vizsgálatával kapcsolatos jelentősebb munkák: Bollnow, O. (1976): *Mensch und Raum*. Stuttgart. Bachelard, R. (1987): *Poetik des Raumes*. Frankfurt/M. Sennett, R. (1994): *Flesh and Stone*. New York – London. Hall, E. T. (1987): *Rejtett dimenziók*. Budapest.

(2) Bronfenbrenner, U. (1976): *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart. Kaminski, G. (1976, szerk.): *Umweltpsychologie*. Stuttgart.

(3) Schmittmann, R. (1985): *Architektur als Partner für Lehren und Lernen*. Frankfurt/M.

(4) Az iskolaépítés és az iskola belső tereinek berendezésének, továbbá az ott használatos eszközök fejlődését vizsgálja Johnson, C. (1963): *Old-time Schools and School-books*. Dover Publications. Kreidt, H. – Pohl, W. – Hegger, M. (1974): *Schulbau, Callwey*. München. Roth, A. (1966): *The New Schoolhouse*. Zürich – Stuttgart.

Kiss I. – Jenei L. (1968., szerk.): Iskolaépítés 1–5. Iskolaépítési kutatás. Budapest. Göhlich, M. (1993): *Die pädagogische Umgebung*. Weinheim.

(5) A felügyelet és a fegyelem változásai a társadalmi szervezetekben, az emberek más emberről alkotott képe és ezzel összefüggésben a fegyelmezés mechanizmusainak változásai, illetve azok hatásai a társadalmi, iskolai pedagógiai terek alakulására: Foucault, Michel (1990): *Felügyelet és büntetés*. Budapest. deMause, L. (ed.): *The History of Childhood*. London. Ariés, Ph. (1987): *Gyermek, család, halál*. Budapest. Shahar, Sh. (1976): *Childhood in the Middle Ages*. London. (Magyarul: *Gyermekek a középkorban*. Budapest, 2000.) Elias, N. (1987): *A civilizáció folyamata*. Budapest. Gstettner, P. (1981): *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung*. Reinbek. Továbbá a közelmúltban magyar nyelven is megjelenő munkák: Vajda Zsuzsa – Pukánszky Béla (1998., szerk.): *A gyermekkor története*. Budapest. Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában*. Budapest. Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Budapest.

(6) Az iskolával kapcsolatos képdokumentumok és korabeli szövegek elemzésére irányuló vizsgálatok: Alt, R. (1965–66): *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte I–II*. Berlin. Kirk, S. (1988): *Unterrichtstheorie in Bilddokumenten*. Haldesheim. Schiffler, H. – Winkeler, R. (1985): *Tausend Jahre Schule*. Stuttgart.

(7) Komoróczy G.: *Fénylő ölednek édes örömében. A sumér irodalom kistükre*. Európa, Budapest. 333–334.

(8) V.ö.: Mészáros I. (1991): Állami és egyházi iskolák a magyar iskolatörténetben. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 23–24.; továbbá Tenorth, H.-E. (1995): Schulische Einrichtungen. In: Lenzen, D. (1995, Hrsg.): *Erziehungswissenschaft*. Reinbeck bei Hamburg. 430–432.

(9) Le Goff, J. (1979): *Az értelmiség a középkorban*. Budapest. 118.

(10) V.ö.: Mészáros I. (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996 és 1777 között*. Budapest. 169–170. továbbá Reble, A. (1992): *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart. 61–62.

(11) V.ö.: Ariés (1987): 181–188., továbbá Göhlich, M. (1993.): *Die pädagogische Umgebung*. Weinheim. 139.

(12) V.ö.: Göhlich (1993): 140., továbbá Mészáros i. m.: 136.

(13) A protestáns nevelésfelfogás részletes leírását ld. Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B. (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest. 91–93.

(14) Göhlich i.m.: 131–132.

(15) V.ö. Ariés (1987): 205.

(16) Göhlich i.m.: 312–313.

(17) Rousseau, J. J. (1957): *Emil vagy a nevelésről*. Budapest. 177.

(18) Pukánszky B. – Németh A. (1994): *Neveléstörténet*. Budapest. 205–206.

(19) Prior, H. (1985): Sozialformen des Unterrichts. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Bd. 4*. Stuttgart. 143–159.

(20) Meyer, H. (1990): *Unterrichts Methoden II*. Frankfurt am Main. 185.

(21) Lange, H. (1967): *Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit*. Weinheim. 116.

(22) V.ö.: Göhlich i.m.: 109–111.

(23) Lange i.m.: 40.

(24) V.ö.: Lange i.m.: 44.

(25) A fentiekkel egybevető megállapítások találhatóak a közelmúltban magyar nyelven is olvasható, az angol iskola belső terének alakulásával kapcsolatos elemzésben: Boreczky Á. (1997): *A gyermekkor változó színterei*. Budapest. 175–176.

(26) V.ö.: Lange i.m.: 91–92.

(27) A fenti reformtörekvéseknek az angol iskola belső világára gyakorolt hatásának részletes leírását ld. Göhlich i.m.: 120–124.

Új paradigma a felnőttoktatás elméletében?

*Az elmúlt évtized geopolitikai változásai, a társadalom komplexitásának növekedése, az információáradat kezelésének nehézségei, az egyre mélyülő ökológiai válság vagy a személyes létbizonytalanság – újonnan jelentkező súlyos gondok, amelyekre a mai felnőtteket még nem készíthette fel az elsődleges iskolai képzés.
Arról, hogyan járulhat hozzá a megoldáshoz a felnőttképzés, világszerte és hazánkban is sokféle válasz, megoldási javaslat született.*

A magyar felnőttoktatás gyakorlatát és elméletét is jelenleg a gyors és radikális szerkezeti, tartalmi és módszertani változások, a diverzifikáció következtében kialakuló rendezetlenség és áttekinthetatlenség jellemzi például a képzési magánvállalkozások működése tekintetében. (Csoma, 1992; Tót, 1997) Régi képzési formák, koncepciók kérdőjeleződnek meg és új elméleti orientációs pontok, fogalmak tűnnek fel (például „oktatási piac”, „nyitott képzés”). A konzisztencia hiánya megmutatkozik többek között az új gyakorlati és elméleti törekvések esetlegességében és szétszórtságában. (Soós, 1999) Hiányzik a felnőttképzési gyakorlat reflexiója, holott „a teoretikus reflexió legalább olyan fontos, mint maga a gyakorlat”. (Löbll, 1999)

A tradicionális és újabb felnőttoktatási koncepciók és modellek konzisztenciájának kialakítását célozzák az olyan megoldási javaslatok, mint az úgynevezett „kommunikatív paradigmában” értelmezhető „kommunikatív kutatások” sürgetése (Sz. Tóth, 1998), a képzés „életvilágra-orientáltsága” (Schmitz/Tietgens, 1984; Zrinszky, 1993) és „résztevő-központúsága” (Kempkes, 1987; Maróti, 1995) vagy az oktatás „szubjektívizálása”. (Kösel, 1995)

Amint azt az 1997-es Hamburgi Felnőttoktatási Világkonferencia dokumentumai is tanúsítják, a felnőttoktatás elméleti irányvonalai között továbbra is meghatározó szerepet játszik az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning) koncepciója, amely szerint az ember számára a túlélést, a változásokhoz való alkalmazkodást az egész életen át tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulás biztosíthatja.

Posztmodern eszmék befolyásolta korunknak azokat a diagnosztizált folyamatait, amelyek szerint a normatív, „abszolút igazságokon” alapuló koncepciók helyett a valóság- és értékfelfogások pluralitása kerül előtérbe, az újabb kutatások a megismerésre vonatkozó neurofiziológiai tudományos elméletek alkalmazásával is megkísérlik modellezni. Ilyen természettudományos elméleteket is felhasznál egy, az utóbbi két-három évtizedben kidolgozott, konstruktivizmusnak nevezett (a konstruktivista ismeretelméleten alapuló) és napjainkban egyre több diszciplínában jelentkező eszmeáramlat, amely adekvátan alkalmazhatónak látszik a neveléstudományban és speciálisan az andragógiában jelentkező kihívások, koncepcionális kérdések értelmezésében és megoldásában is. (Glasersfeld, 1997; Nahalka, 1997; Siebert, 1994)

A konstruktivizmus

A konstruktivizmus a 20. század hetvenes éveiben ismeretelméletként fejlődött ki többek között *Ernst von Glasersfeld* és *Paul Watzlawick* munkássága nyomán az Egyesült Államokban. (Glasersfeld saját elméletét radikális konstruktivizmusnak nevezi.) Ezen ismeretelméleti konstruktivizmus alapfeltevése az, hogy a szubjektumon kívüli világ a maga teljességében, úgy, ahogyan objektíve adott, nem ismerhető meg. Elménk a külső, tőlünk független realitást nem tudja „visszatükrözni”, „leképezni”, hanem élettörténeti tapasztalataink alapján mi magunk építjük fel, konstruáljuk meg a valóságainkat. A konstruktivizmus jelentése azonban – mint látni fogjuk – ennél sokkal tágabb.

A fogalom eredetéről és a „régí” konstruktivizmusról

Egy enciklopédiai meghatározás (Mittelstraß, 1984) alapján a konstruktivizmus legáltalánosabban a kultúra különböző területein fellépő olyan irányzatokat jelöli, amelyek elméleteik középpontjába a „konstrukció” (szerkezet, elgondolás, logikai felépítés stb.) fogalmát helyezik. Mivel azonban a konstruktivizmus minden területen más-más jelentésű, az egyes konstruktivizmusok között csak formai hasonlóság fedezhető fel.

Az újabb kutatások ezzel szemben azt bizonyítják, hogy a formai hasonlóságnál többről van szó. A különböző tudományterületeken jelentkező konstruktivista elméletek mind

A megismerés funkciója adaptív, a környezethez való kognitív adaptációval függ össze: a tapasztalati világ szervezésére szolgál, nem ontológiai igazságok fölfedezésére. A megismerő szubjektum kognitív sémákat hoz létre, hogy azok cselekedeteit irányítsák és tapasztalatait reprezentálják.

összefüggnek a valóságra és a valóság megismerésére vonatkozó, sok száz éves kérdésekkel és válasz-kísérletekkel. Ilyen értelemben a konstruktivista tételek története egyidős magával az ismeretelméleti vitával, amely a Kr. e. 6. századba nyúlik vissza.

A korai konstruktivista nézetek még geometriai vagy logikai bizonyítások voltak, de mint ilyenek, a biztosabb megismerés igényével függtek össze. A konstrukció fogalma történetileg a geometriából származik és bizonyítási eljárást jelentett. Csak a reneszánsz idején, az empirikus tudományok ke-

letkezésével léptek színre a tulajdonképpeni konstruktivista eszmék *Giovanni Battista Vicon*nak többek között a tudásról 1710-ben kiadott művében, melyben kifejti, hogy az ember csak azt tudja megérteni, amit maga konstruál.

A konstruktivizmus névadója az orosz *Vlagyimir Tatlin* képzőművész. Tatlin 1915-ben „konstruktivistának” nevezte el azt az új képzőművészeti eljárást, amely üvegből, fém-ből és fából „konstruált” absztrakt térbeli alkotások létrehozását jelentette. Később a konstruktivizmus az absztrakt művészetben általános alapelvvé vált, melynek lényegét *Marcel Duchamp* fogalmazta meg: „A műalkotás a néző szemében keletkezik.” Ez a kijelentés az ábrázolt valóság szubjektív értelmezési lehetőségére hívja fel a figyelmet.

Századunk elején a valóságról, a térről alkotott szokványos elképzelések megváltozásához a filozófiában, a természettudományban és a társadalmakban zajló forradalmi változások is hozzájárultak. *Rudolf Carnap* német filozófus a 20. század tízes-húszas éveit a „világosság utáni kiáltás” korszakának nevezte. A filozófiában a metafizikával szembenálló empirizmus (a tapasztalat és a logika, nevezetesen a matematikai logika) került előtérbe, mely szerint csak olyan kijelentések fogadhatók el, melyek tisztán logikailag levezethetők vagy a tapasztalat által igazolhatók. Ennek alapján dolgozta ki *Lorenzen* az úgynevezett konstruktív logikát. Mivel a filozófiai problémák visszavezethetők nyelvi problémákra, szükségessé vált egy ideális tudományos nyelv megkonstruálása. Ez az igény vezetett el a formális nyelvek és a formális logika kifejlesztéséhez.

A természettudományok új felfedezései is számos problémát hoztak felszínre. Így például *Bolyai*, *Gauss* és *Lobacsevszkij* kutatásai alapján világossá vált, hogy az addig évszázadokon át a geometria fundamentumául szolgáló euklideszi geometria nem az egyetlen lehetséges, ellentmondásmentes mértani rendszer. A *Riemann* által továbbfejlesztett tézisek alapján, *Einstein* által kidolgozott általános relativitáselmélet, a görbült téridő elmélete, valamint a fény kettős természetének feltárása több világhírű tudós valóságképét is szembeállította egymással. Ennek egyik híres példája *Einstein* és *Bohr* vitája a kvantumelmélet filozófiai értelmezéséről, amely még ma sem zárult le teljesen. (*Heisenberg*, 1975)

Ezek a látásmódbeli változások jutottak kifejezésre a művészetben is a kubista és konstruktivista irányzatokban először Oroszországban, majd Nyugat-Európában.

Stefan Jensen német filozófus és szociológus „régii konstruktivizmusnak” nevezi a 20. század végén Amerikában kidolgozott „új konstruktivizmus” eszmei előzményeit. (*Jensen*, 1999) A „régii konstruktivizmus” képviselői *Jensen* szerint *Vicon* kívül századunk első felében *Hugo Dingler* és a hozzá kapcsolódó „Erlangeni iskola” köre, valamint *Paul Lorenzen*, a formális logika megalkotója a matematikában. Ide tartoznak még a tudásszociológia területén *Peter Berger* és *Thomas Luckmann*, akik egyben az úgynevezett „szociológiai konstruktivizmus” megalapítóinak is tekinthetők. (*Berger – Luckmann*, 1967) A felsorolt tudósok elméleteikben mind fontos szerepet szánnak a „konstrukció”, a „konstruálás” fogalmának.

Tartalmilag a „régii konstruktivizmus” képviselőihez sorolható a filozófiatörténet sok más, jelentős alkotója is, annak ellenére, hogy elméleteik középpontjába nem a „konstrukció”, „konstruálás” fogalmát állítják, de mindannyiukat az észlelt valóság és a tőlünk függetlenül létező realitás kapcsolata, a valóság és a valóságról alkotott tudás viszonya foglalkoztatja. Így például *Platón* a Kr. e. 4. században azt tanítja, hogy a végső igazság, a végső valóság, az „ideák világa” számunkra rejtve marad, mi csak az ideák árnyékait észleljük. *Platón* tudásról szóló tanai szerint a tudás nem az érzékszervi benyomásokban, hanem a róluk alkotott ítéletekben rejlik. *Arisztotelész* képzeteknek nevezi az elmébe kerülő érzeteket. A szkeptikusok a Kr. e. 3. században amellet érvelnek, hogy a bennünket körülvevő világról lehetetlenség megbízható és igaz ismereteket szerezni, mert az emberek természete különbözik, így nem egyformán ítélik meg a dolgokat, vagy például azért sem, mert ugyanaz a személy különböző állapotokban ugyanazt a dolgot különbözőképpen észleli. A tapasztalat mint észlelési élmény filozófiai és tudományos jelentőségére elsőként *Francis Bacon* irányította rá a figyelmet a 16. században. *Descartes* pedig a 17. században azt kutatta, hogy létezik-e olyan ismeret, amely nem illethető kétellyel.

A szolipszizmus szélsőséges nézeteit, miszerint csak az individuum elméje létezik, s az egyének a külvilágról és saját testéről való tudása nem egyéb, mint elméje gondolatai, azért fontos megemlítenünk, hogy rámutassunk: azok nem azonosak a konstruktivista tételekkel.

Immanuel Kant a 18. században azt állította, hogy a világ „an sich” elvileg megismerhetetlen. „A tiszta ész kritikája” című műve második kiadásának előszavában a filozófus azt fejtegeti, hogy mivel a „Ding an sich” (maganvaló dolog) megismerésére tett erőfeszítéseink meddők, tegyük fel azt, hogy a tárgyakkal kell ismereteinkhez igazodniuk, és nem fordítva. (*Kant*, 1787)

A konstruktivizmus forrásainak felsorolását nyilvánvalóan folytathatnánk még a fenomenológia, az egzisztencialista filozófia és az amerikai pragmatisták vagy például a hermeneutika tételeinek elemzésével, mert mindegyikben találhatunk a konstruktivizmus számára releváns téziseket. A konstruktivizmus általános filozófiai alapjainak mélyreható analízise helyett azonban különböző áramlatainak a neveléstudományra és különösen a felnőttnevelésre kifejtett hatásait igyekszünk részletesebben bemutatni.

Az „új” konstruktivizmus fő vonulatai

A „rég” és „új” konstruktivizmus kettősét azért indokolt átvennünk Jentsentől, mert abban áttekinthetőbbé válik az „új” konstruktivizmus további diverz, belső vonulatokra bomlása.

Az „új konstruktivizmus” ismeretelméletét maga *Glaserfeld* „radikális” konstruktivizmusnak nevezi (*Smock – Glaserfeld*, 1974) és legkorábbi változatában a pszichológus *Piaget* ismeretelméletének továbbfejlesztéseként dolgozta ki. Glaserfeld első konstruktivistá tételét, mely szerint a tudást nem passzívan fogadjuk be, hanem azt a megismerő szubjektum aktívan építi fel, „triviális” konstruktivizmusnak is nevezik. (*Ernest*, 1995) A tulajdonképpeni „radikális” második tétel azt mondja ki, hogy a megismerés funkciója adaptív, a környezethez való kognitív adaptációval függ össze: a tapasztalati világ szervezésére szolgál, nem ontológiai igazságok fölfedezésére. A megismerő szubjektum kognitív sémákat hoz létre, hogy azok cselekedeteit irányítsák és tapasztalatait reprezentálják. Ezeket a reprezentációkat a szubjektum állandóan teszteli, hogy mennyire felelnek meg az aktuális tapasztalati világának, azaz mennyire adaptívak. Az adaptivitást Glaserfeld „viábilitásnak” nevezi, amely a biológiában az egyed túlélését biztosító célszerűséget mint a konstrukciók létrehozásának kritériumát jelenti.

Az „új” konstruktivizmus nagymértékben támaszkodik a biológia legújabb kutatási eredményeire. *Humberto Maturana* és *Francesco Varela* Chilében, *Gerhard Roth* pedig Németországban kutatja az észlelés biológiai, neuronális és fizikai alapjait. Annak magyarázatát keresik, hogy az élőlények (különösen az ember) hogyan nyernek ismereteket a környezetükről. Elméletük, amelyet biológiai konstruktivizmusnak (kognitívizmusnak) is neveznek, a valóság felépítését az agynak tulajdonítja. (*Maturana – Varela*, 1987; *Roth*, 1992, 1996)

Niklas Luhmann és *Stefan Jensen* azonban szűknek tartják a biológiai konstruktivizmust, mert az a megismerésnek csupán a biológiai programját vizsgálja az individuumban, és nem ad magyarázatot a valóság értelmes felépítésére. Luhmann „szociologizált”, más elnevezéssel „rendszer szemléletű” konstruktivizmusa szerint a valóságot a társadalom konstruálja, következésképpen elmélete a megismerést mint kulturális folyamatot vizsgálja. (*Luhmann*, 1990a, 1990b; *Straub*, 1994) Az átfogó kulturális valóság egy részével foglalkozik a tudomány, ez a valóság Jensen terminusával a kognitív valóság. Azért kognitív, mert ezt a tudomány művelői kognitív műveletekkel (mint például tudományos megfigyeléssel) állítják elő. A kognitív valóság a tudomány elméleteiben és modelljeiben reprezentálódik, az viszont nyitott kérdés marad, hogy ezekben az elméletekben, modellekben egy megfigyelés-invariáns, objektív valóság aspektusai is reprezentálódna-e. A hermeneutika érvelése szerint a tudományban értelmes konstrukciók megismeréséről van szó, amelyek a megfigyelés műveletében kerülnek felszínre. Azt azonban, hogy a megfigyelés műveletében az objektív valóság vagy a tudomány kognitívan konstruált-interpretált valósága jelenik-e meg, nem tudjuk megmondani. (*Jensen*, 1999) Heisenberg szerint az elméleti fizika szimbólumai is csak „lehetőségeket és nem tényeket jelölnek”. (*Heisenberg*, 1975) Az objektív valóság megismerhetőségének kérdésében Luhmann és Jensen (éppúgy, mint Bohr a fizikában) komplementarisztikus álláspontra helyezkednek, azt állítva, hogy a megismerés komplementer a megismerő műveletekkel (önmagában a jelenségről megfigyelés nélkül semmit nem tudunk állítani). Maturana első tétele is („Minden állítás egy megfigyelő állítása.”) ezt fejezi ki. (*Maturana*, 1985)

A társadalom szintjén a megfigyelők nem az egyes emberek, hanem megfigyelő rendszerek. Egy ilyen megfigyelő rendszer a tudomány. A tudomány által a kognitív realitás sajátosságait leíró tudományos jelentések a tudományos kommunikáció útján terjednek.

A rendszer szemléletű, társadalmi vagy kulturálisztikus konstruktivizmus tehát a tudományos megfigyelés teóriája, melyben a megfigyelő rendszerként van definiálva. Ezzel szemben a biológusok, neurofiziológusok és pszichológusok által képviselt (kognitív)

konstruktivizmus individuumokra vonatkozik, a hétköznapi tapasztalatok állnak elmélete középpontjában, és a realitásra, tudásra és megismerésre vonatkozó kérdéseket biológiai jelenségekre visszavezetve, a biológia területén válaszolja meg.

Mind a kognitivistikus, mind a kulturálisztikus megközelítés lehetséges, a tudományos életben legitím, mindkét elmélet konzisztens, különbözőképpen, de egyaránt hozzájárulva annak a realitásnak a konstrukciójához, amelyben élünk.

Az interdiszciplináris konstruktivizmus

Az eddigi áttekintésből is látszik, hogy a konstruktivizmusról folytatott eszmecsereben több diszciplína is alkotóan részt vesz. Valójában akkor melyik tudományterületé a konstruktivizmus?

Ismeretelméletként leginkább a filozófiához tartozna, de Ernst von Glasersfeld munkássága nyomán vélhetően jelentősebb hatást gyakorolt a pszichológiára. (Stangl, 1989) A biológusok a konstruktivizmust neurofiziológiai ismeretelméletnek is nevezik, mivel a neurológia, illetve az agykutatás legújabb eredményeire is épül. A 20. század utolsó évtizede („The decade of the brain”) különösen is bővelkedett ilyen kutatási eredményekben például arra vonatkozóan, hogy az agyban hol és hogyan kódolódnak az információk. (Roth, 1996) A biológiai, illetve neurofiziológiai megalapozottságnak köszönhetően a konstruktivizmus fogalomkészlete sok biológiai eredetű kulcsfogalmat tartalmaz (például struktúradetermináltság, szelektív észlelés, adaptivitás stb.).

A konstruktivizmus mint ismeretelmélet a kognitív tudományokkal (Varela, 1990; Pléh, 1999), a kibernetikával (Foerster, 1993) is kompatibilis, és a kommunikációelmélet (Watzlawick, 1969; Mead, 1969), a rendszerelmélet (Jensen, 1999), a kaosztéória (Haken, 1978) és az evolúcióelmélet (Maturana – Varela, 1987) eredményeit is felhasználja. A posztmodern filozófiából a konstruktivizmus a valóság- és értékfel fogások pluralitásának elismerését vette át. (Welsch, 1987)

A megismerésre, a valóság értelmezésére vonatkozó ismeretek egyetlen tudományterület számára sem irrelevánsak, hiszen minden elmélet a valóság egyfajta leírása, interpretációja, „konstrukciója”. Mindazonáltal a konstruktivizmust eddig a kultúra- és társadalomtudományok részesítették a legtöbb figyelemben, így például a történelem- és irodalomtudomány vagy olyan alkalmazott területek, mint a médiatudomány, a pszichoterápia és a neveléstudomány. (Rusch – Schmidt, 1992) A tudományelméleti és társadalmi vonatkozások miatt a természettudományok és a természettudományos nevelés elmélete is megkülönböztetett érdeklődéssel fordul a konstruktivizmus felé. (Nahalka, 1997)

A szakirodalomban a konstruktivizmust ernyő-elméletnek (umbrella theory) is nevezik, mert sokféle, látszólag nagyon távoli tudományterület (mint például a szociológia és a természettudományok) között teremtett átjárhatóságot.

Konstruktivizmus az andragógia elméletében és gyakorlatában

Vizsgáljuk meg, hogy a konstruktivizmusnak mint ismeretelméletnek milyen mondánivalója van a felnőttnevelés (-oktatás és -képzés) elmélete és praxisa számára. (Itt jegyezzük meg, hogy a „felnőttnevelés”, „-oktatás” és „-képzés” fogalmakat a továbbiakban a magyarországi gyakorlatnak megfelelően általános értelemben egymás szinonimájaként is fogjuk használni, nem feledkezve meg természetesen a nevelés, oktatás és képzés fogalmainak a magyar neveléstudományban meghatározott különbségeiről.)

A konstruktivizmus alkalmazását tekintve nyilvánvalóan átfedések és specifikumok is kimutathatók a pedagógiában és az andragógiában, tanulmányunk célja azonban nem a kétféle alkalmazás összehasonlítása, hanem a konstruktivizmus minél többféle relevanciájának számbavétele az andragógiában. A kifejtés során ezért tisztázni kell:

– az andragógia számára releváns konstruktivista megközelítés lényegét és aktualitását;

– konstruktivista megközelítésben a felnőttek tanulásának és taníthatóságának fundamentális jellegzetességeit a gyermekek és ifjúkorúak tanulásával szemben.

Mivel magyar nyelvű konstruktivista andragógiai szakirodalom nem állt rendelkezésre, angol és német nyelvű, hozzáférhető források szolgálták az elemzés alapjául.

A konstruktivista felnőttoktatás aktualitása külföldön és hazánkban

Az andragógiát – mint általában a neveléstudományt – mindig is érdekelte a filozófiának az ismeretelméleti ága, például olyan „örökzöld” kérdéseket illetően, hogy hogyan történik a felnőttek ismeretszerzése és milyen a tudásuk és a valóság viszonya.

Ami ma különösen aktuálissá teszi a konstruktivista megközelítést a felnőttoktatásban, az az utóbbi évtizedekben a gazdasági, geopolitikai, társadalmi és szociokulturális változások következtében a nyugati jóléti társadalmak komplexitásának, áttekinthetatlenségének növekedése, az e társadalmakban diagnosztizálható individualizálódás, szubjektívizálódás, a normatív koncepciók háttérbe szorulása és helyettük a posztmodern gondolkodásmód: a különböző valóság-, érték- és életmódfelfogások pluralitásának, az ‘anything goes’ elvnek a terjedése. A mindennek nyomán jelentkező egyéni krízisekben a kiútkereséshez milyen segítséget kínálhat fel a konstruktivista felnőttképzés?

*A tudást nem lehet közvetíteni,
mert az konkrét szituációkban,
saját tapasztalatok alapján
építhető fel. Csupán az
egyéni felépített és a saját
struktúrákba integrált tudás
alkalmas a cselekvés
megalapozására.
A pusztán additívan felvett,
„holt tudás” nem
a megelőző tudásba
integrált, éppen ezért a
problémamegoldásban
nem használható.*

Egy leuveni andragógia-kutatás (*Leirman*, 1993) keretében felnőttképzési szakembereket kérdeztek meg arról, vajon megítélésük szerint milyen problémákkal, kihívásokkal konfrontálódnak a felnőttek, és mennyire járulhat hozzá ezek megoldásához a felnőttoktatás.

Bár az eltérő szociokulturális viszonyok miatt Magyarországon egy ilyen kutatás valószínűleg más eredményre vezetne, mégsem érdektelen talán, hogy a leuveni felmérés szerint a leggyakoribb problémák: az információáradat kezelése; feszültségek az interperszonális kapcsolatok terén; a társadalom komplexitása; a környezetszennyezés; valamint a személyes létbizonytalanság; és a szakértők szinte ugyanezen területeken talál-

ták legjelentősebbnek a felnőttképzés szerepét a problémák orvoslásában is.

A konstruktivista felnőttoktatás elsősorban újfajta, szubjektumorientált tanulásemelvéttel és az abból a felnőttek tanítására levonható következtetéseivel járulhat hozzá az egyén előtt álló kihívások értelmezéséhez és a megoldáskereséshez. Különleges aktualitást ad ennek a megközelítésnek az, hogy a konstruktivizmus a téziseit a legújabb neurofiziológiai kutatások eredményeire alapozza.

A rendszerszemléletű konstruktivista megközelítés adekvát értelmezési keretül szolgálhat egy „rendszer tanulásának” és fejlesztésének jobb megértéséhez is, így a felnőttek csoportos tanulásának és tanításának, valamint a felnőttoktatás intézményi-szervezeti fejlesztésének értelmezéséhez is.

Az 1990-es években a magyar felnőttoktatásba is begyűrűztek a nyugati posztmodern eszmék (*Maróti*, 1998), és a társadalmi, politikai, szociokulturális változások következtében új jelenségekkel, problémákkal, kihívásokkal kell szembesülniük mind a felnőtt állampolgároknak, mind a felnőttoktatásnak mint társadalmi szektornak is. Az új életstílusok, szokások, alternatív életmódok feltűnése, valamint az olyan problémák, mint a munkanélküliség, a társadalom komplexitásának növekedése pluralizálódó képzési piacot hívott életre. A diverzifikációval (*Csoma*, 1992) jelentkező problémák értelmezéséhez és

gyakorlati megoldásainak kereséséhez a felnőttoktatás konstruktivista szemléletű átgondolása is hozzájárulhat.

A hazai felnőttoktatás elméleti törekvéseiben is megfigyelhető a figyelem elmozdulása a felnőttek tanításáról a felnőttek individuális és közösségi tanulásának hatékonyságára. (Durkó, 1998; Maróti, 1995) A neurofiziológiai megalapozású konstruktivizmus az egyéni és kollektív tanulás (és tanítás) elméletéhez az alábbiakban részletezett adalékokkal szolgálhat.

Szubjektum-orientáltság és struktúra-determináltság

A konstruktivizmus szemben áll az objektivista megközelítéssel, melynek lényege a neveléstudomány számára a következő tézisekben foglalható össze:

– Egy adott időben létezik egy általánosan érvényes (objektív) tudás, amellyel a világ és a világban végbemenő történések messzemenően magyarázhatók. Ez a tudás gondosan, tudományos standardok szerint értékelt és rendszerezett.

– Ez a relatíve nagy stabilitású tudás úgy strukturálendő, hogy a tanulóknak továbbadható legyen.

– A tanulók átveszik ezt a tudást az oktatóktól, illetve a tananyagból, és úgy értelmezik, mint az oktatók, mert ez a tudás a valóság leképeződése.

– A tanulási folyamatban a tanulók a tudást számukra és velük együtt kialakított gondolkodási folyamatokon keresztül asszimilálják. Ezért a tanulási folyamat a valóságos világ átvételét és belsővé tételét foglalja magába.

– A nevelés és oktatás feladata az, hogy segítse a tanulókat abban, hogy a világra vonatkozó objektív tudás tartalmát gondolkodási struktúráikba átvegyék. (Dubs, 1997 nyomán)

A felnőttoktatásnak ezt a tradicionális, tananyag- és előadó-központú iskolai modelljét több ponton is megkérdőjelezi a konstruktivizmus. Elsősorban ott, hogy létezik-e olyan objektív tudás, amelyet mindenki egyformán ért és értelmez. A konstruktivizmus szerint agyunk a valóságot nem képezi le, nem tükrözi vissza úgy, ahogyan az objektíve adott, hanem mindenki a saját valóságát konstruálja a világról, önmagáról és másokról.

A neurofiziológiai kutatások megmutatták, hogy minden ember, így minden egyes tanuló felnőtt egy primer kognitív és emotív struktúrával rendelkezik (struktúradeterminált lény), amely struktúra eddigi élettörténetének megfelelően alakult ki, és gondolkodását és cselekedeteit ez határozza meg. A tudást nem lehet közvetíteni, mert az konkrét szituációkban, saját tapasztalatok alapján építhető fel. Csupán az egyénileg felépített és a saját struktúrákba integrált tudás alkalmas a cselekvés megalapozására. A pusztán additívan felvett, „holt tudás” nem a megelőző tudásba integrált, éppen ezért a problémamegoldásban nem használható.

Világunkat nem lineáris kauzalitás, hanem elsősorban kölcsönhatások bonyolult, szövevényes rendszere határozza meg, amelyek például „klaszter”, relációs és gráf modellek segítségével írhatók le. Így a tanuló ember (akár gyermek, akár felnőtt) nem azt tanulja meg, amit tanítanak neki, hanem azt, ami illeszkedik a struktúráiba, ami számára megközelíthető: az új ismeretet és tapasztalatot összehasonlítja a meglévő ismereteivel és korábbi tapasztalataival. „Struktúradeterminált lényekként csak azt halljuk meg, amit meghallunk, – nem azt, amit mondanak nekünk.” (Maturana, 1994) Mára a mechanisztikus „input-output” modellek kérdéssé váltak, mert csak bizonyos, leegyszerűsített közelítésekben bizonyultak helytállóknak, ezért visszautalták őket a számítógépek világába. (Schäffter, 1985)

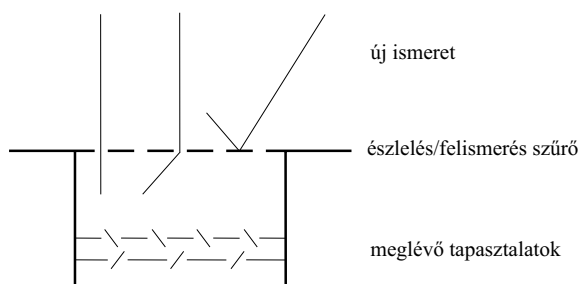
Analizálva azt a sokféle ismeretkonstrukciót, amelynek alapján az oktatók tanítanak, megállapítható, hogy valójában egyik oktató sem közli „objektívan” az anyagot, a tudást, a problémát, hanem kizárólag saját struktúrájának, preferenciáinak és saját logikájának megfelelően. (Nahalka, 1997)

Legújabbban a tantervemlétekekben is előtérbe került a képzési tartalmak perszonalizálása, szubjektívizálása mint korszerűsítési alapelv. A szubjektívizálás elméleti megalapozásához kiindulópontul szolgálhat a konstruktivista ismeretelmélet. (Ballér, 1997; Kösel, 1995)

Szelektív észlelés és biográfiai szintetizálás

Tanulásunk a biológiából is ismert szelektív észlelésünkön alapul. Ez a szelektív észlelés teszi lehetővé számunkra, hogy idegrendszerünk ne váljék túlterheltté, s mi magunk ne váljunk cselekvésképtelenné.

Minél idősebbek vagyunk, annál nagyobbak a figyelem és a kognitív folyamatok individuális különbségei az élettörténeti és értékelésbeli eltéréseknek megfelelően. Az új ismeret élettörténetünk által meghatározottan, „biográfiailag szintetizálódik” úgy, hogy meglévő tapasztalatainkhoz, előzetes ismereteinkhez illesztjük és ennek eredményeképpen vagy megtartjuk, vagy átértelmezzük, vagy visszautasítjuk. (1. ábra) Csak a „lehorgonyzott” ismeret fejt ki tartós hatást, így a tanulás tartalmi produktívan hatnak az önkép és a valóságkonstrukciók alakulására. A biográfiai tanulás így hoz létre rendet, értelmet és kontinuitást az identitásban. (Ziehe – Stubenrauch, 1982) Mivel egyéni struktúráinkat eddigi élettörténetünk determinálja, az élettörténeti reflexiókat célszerű felhasználni a személyiségfejlesztő oktatásban. (Németországban a „biográfiai tanulás” már külön pedagógiai tantárgy az egyetemeken.)



1. ábra. Szelektív észlelés (Siebert, 1994)

Autopoézis és strukturális csatolás

Az autopoézis görög eredetű szó, jelentése: önfenntartás, önalakítás.

Maturana és Varela szerint az élet fejlődése nem elsődlegesen a környezeti feltételekhez való alkalmazkodással magyarázható, hanem relatíve önálló, működését tekintve zárt (operációsan zárt), önfenntartó, önszervező folyamatként, amelyet autopoézisnek neveznek. A sejtosztódás, az agyműködés, illetve maga a megismerés is értelmezhető ilyen folyamatként. (Maturana – Varela, 1987) Az autopoézis elmélete szerint az ember autonómiája a környezettel szemben azt jelenti, hogy a környezet a számára nem meghatározó, kauzális faktor, hanem abból az egyén saját struktúrájának és szükségleteinek megfelelően szelektál. Idegrendszerünk kapcsolatot tart fenn a külvilággal, de saját törvényei és saját dinamikája szerint egy saját valóságot hoz létre. Agyunk környezettel szembeni autonómiáját, operációs zártágát Horst Siebert a következő képpel érzékelteti: agyunk működése hasonlít egy atomreaktor központi vezérlőtermében ülő mérnökre, aki reagál az elektronikus ellenőrzőrendszer jelzéseire, de a reaktorban ténylegesen zajló folyamatokat nem látja. (Siebert, 1994) Mivel a tudás elképzelhetetlen lenne kívülről jövő információk nélkül, a szervezetnek a környezettől független autonómiája mindig csak relatíve értendő. Biológiai meghatározás szerint az élőlény és környezete között nem egy-egy értelmű megfeleltetés, hanem csupán „strukturális csatolás” áll fenn. Az emberek közötti strukturális csatolás a kölcsönös strukturávváltoztatások történetét jelenti. (Maturana –

Varela, 1987) Az autopezis ellenére tehát lehetséges az emberek közötti interakció, így a tanulópartnerek, illetve az oktatóval való viszony is leírható strukturális csatolásként. Mivel azonban a felnőttek egyéni strukturái között rendkívül nagyok lehetnek az eltérések, a kommunikációban „normál eset” a félreértés, illetve az egymás meg nem értése.

A felnőttek idegrendszerük autopezisének megfelelően „saját fejük után mennek”, tanulásuk kívülről nem irányítható, csak saját akaratukból és egyéni módon képesek tanulni. Mindez nem jelenti azt, hogy a felnőtteknek nincs szükségük tanításra, de azt igen, hogy az erőszakos „megtanítási” kísérleteknek (a kioktatásnak) általában ellenállnak (bumeráng-effektus).

Rekurzivitás és cirkularitás

A tanulás önmagára (az egyénre) vonatkozó, rekurzív folyamat: kiindulása a korábban megtanult ismeretek, meglévő tapasztalatok, ezekre, illetve ezekből épülnek fel az új ismeretek.

A szociális rendszerekben és a mentális „hálózatunkban” sem a lineáris, monokauzális ok-okozati viszony a jellemző, hanem a cirkuláris kölcsönhatások. Ez azt is jelenti, hogy nemcsak a jelen befolyásolja a jövőt, hanem a jövőről való elképzeléseink a jelenben is valóságként hatnak. Így például az önmagukat beteljesítő jóslatoknak (Pygmalion-effektus) nagy szerepük van a felnőttek tanulásában és tanításában: egy oktatónak a tanulócsoporthoz való előzetes elképzelései (konstrukciói) befolyásolják a tanár és következőképpen a csoport viselkedését is. Vagy például egy csoportban a strukturális csatolásoknak megfelelően minden egyes résztvevő befolyást gyakorol a szociális rendszerre, így a csoport tanulására is: nemcsak a jelenlévő figyelő, ablakon kibámuló vagy keresztretjvényt fejtő, hanem az állandó csoportból hiányzó résztvevők is.

Viabilitás

Konstruktivista nézőpontból fölmerülhet a kérdés, hogy milyen kritériumok alapján konstruáljuk a valóságainkat. A konstruktivizmus válasza erre nem valamiféle ontológiai igazság, hanem a magyarázat a viabilitásban rejlik. A viabilitás fogalma a biológiában az életbenmaradást, a túlélést biztosító célszerűséget, hasznosságot foglalja magában. (A latin eredetű „via” jelentése „út, járás”.) Ennek megfelelően tudásunk akkor viabilis, ha megkönnyíti tájékozódásunkat, megalapozza cselekvésünket és végeredményben lehetővé teszi számunkra a túlélést. Egy új ismeret az egyén szempontjából viabilis, ha neki megfelel, ha segíti céljai elérését. Az a kérdés, hogy az ismeret objektíve helyes-e, konstruktivista szemszögből nézve irreleváns. „A konstruktivista gondolkodásmódban a viabilitás fogalma ... helyettesíti a tradicionális filozófiai igazságfogalmat, amely a realitás »korrekt« leképezését jelenti.” (Glaserfeld, 1997) A konstruktivista (különösen az angol nyelvű) szakirodalom a „viabilitás” szinonimájaként gyakran használja az „adaptivitás” kifejezést is. A radikális konstruktivisták szerint egy konstrukció – például a konstruktivizmus eszmerendszerének – értékét kizárólag viabilitása (adaptivitása) határozza meg.

A viabilitás tehát központi motívum a felnőttek tanulásában, ezért tudatosítása, kommunikálása a konstruktivizmus szerint a felnőttképzési rendezvények fontos része.

Reframing

Egy konstrukció viabilitása idővel megszűnhet. Így például a modern valóságkonstrukciók destruktívvá válhatnak, ez pedig szükségessé teheti a valóságok rekonstrukcióját. A tanulásban központi szerepet játszó rekonstrukció (angol nyelvű megfelelője a „reframing”) a konstruktivista tanulásmélelet egy további kulcsfogalma.

A rekonstrukció az individuum szempontjából a megszokott értelmezések és viselkedési módok elhagyását és új tudás, új látásmód, új vonatkoztatási rendszer kialakítását (reframing) jelenti, melyekhez értékeléseit és interpretációit igazíthatja. Ez a tanulási

mód valójában Piaget akkomodációjával, illetve különösen a természettudományos oktatás konstruktivista tanuláselméletében központi jelentőségű konceptuális váltás fogalmával azonosítható. (Nahalka, 1997) Az életkor előrehaladtával valószínűleg egyre kevésbé jellemző az emberre ez a tanulási mód, mert strukturái egyre kidolgozottabbak, egyúttal zártabbak, így egyre nehezebb és biztonságérzete szempontjából egyre kockázatosabb változtatnia rajtuk. Az agy plaszticitása is egyre csökken, ezért a korral feltehetőleg változnak az információfeldolgozás jellemzői is. Ugyanakkor a metakognitív tudás növekedésével egyre tudatosabbá, megalapozottabbá válhat az egyén számára a konceptuális váltás szükségessége.

Kompatibilitás

A felnőttek tanulékonyágáról rengeteg egymásnak ellentmondó kutatási eredmény láttott napvilágot, a tanulási képesség elkerülhetetlen csökkenéséről szóló elméletektől a felnőttek tanulási képességének „határtalanságát” magyarázó elméletekig. A konstruktivizmus szerint a tanulást az élettörténeti, egyben tanulástörténeti tapasztalatok, ismeretek (a meglévő kognitív és emotív strukturák) határozzák meg elsősorban. A felnőttek tanulása alapvetően kapcsolódásokon (kompatibilitásokon) alapul („Anschlusslernen”). „Nem azt tanulják meg, amit »mondanak« nekik, hanem azt, amit relevánsnak, jelentéssel bírónak, integrálhatónak élnék meg”. (Siebert, 1997) Mivel a felnőttek kiépítettebb strukturákkal rendelkeznek, mint a gyermekek, tanulásukra valószínűleg jellemzőbb az asszimiláció, a háló „továbbszövése”, mint az akkomodáció, a háló „újraszövése”. Más oldalról viszont a konceptuális váltás véghezvitelét megkönnyíti számukra, hogy más tudásterületen kiépítettebb strukturákkal rendelkeznek, melyeket mintaként használhatnak azon az adott tudásterületen, ahol konceptuális váltást akarnak elérni. Feltéve persze, hogy ezt valóban akarják. Ezért is oly nagy jelentőségű a csoportban való tanulásakor mások koncepcióinak a megismerése és az alternatívák közül, tudatos reflexión alapuló választás.

Differencia-érzékelés és tolerancia

Az elsősorban az individuális tanulásra fókuszáló radikális konstruktivizmussal szemben a „szociális konstruktivizmus” azt hangsúlyozza, hogy csak másokkal együtt, közösségben tudunk tanulni (és élni), hiszen valóságkonstrukcióink mások által, „idegen” valóságkonstrukciók hatására alakulnak, változnak. A különbségek (differenciák) érzékelése ezért fontos kulcsfogalom a konstruktivista tanuláselméletben.

A csoportos tanulás lehetőséget ad arra, hogy a résztvevők alternatív elképzeléseket prezentáljanak például egy probléma megoldására, mely elképzelések viábilítása (adaptivitása) megvizsgálható. Ezek közül aztán az egyén a számára leginkább adaptívnek bizonyulót választhatja ki. Tudatosulnia kell viszont annak, hogy a konstrukcióinkat nem vagyunk képesek a másokéival közvetlenül összehasonlítani. Csupán a mások konstrukcióiról az általunk konstruált reprezentációkat tudjuk összevetni saját konstrukcióinkkal, ami sok félreértés forrása lehet. A konstruktivista oktatásnak feladata e folyamat reflexív tudatosítása is.

A radikális konstruktivisták szerint az egymásrautaltságból, az egyes konstrukciók közötti különbségek érzékeléséből természetesen következik az egymás iránti türelem és tisztelet, ezt a tételt azonban a konstruktivizmus kritikusai kétségbe vonják.

Perturbáció

Egy „idegen” valóságkonstrukció eltérésének érzékelése vagy a személyünk és a környezet viszonyában beálló más változás zavart (perturbációt) idézhet elő konstrukcióinkban, megkérdőjelezheti azok viábilítását, és ezzel mozgásba hozhatja a rekonstruálás vagy a „reframing” folyamatát, azaz egy új értelmezési keret kialakítását. (Maturana – Varela, 1987)

A tanítás is okozhat perturbációt, ezt alkalmazza a meghökkentés pedagógiája vagy andragógiája is. Felnőtteknél azonban – különösen idősebbeknél – körültekintően kell „adagolni” az esetlegesen idegen hatást kiváltó impulzusokat, mert a túl nagy diszkrepanciák elbizonytalanodást okozhatnak és esetleg a tanulás elutasítását is kiválthatják.

Nyelv és másodrendű megfigyelés

Mindenekelőtt nyelvünk segítségével konstruáljuk és rekonstruáljuk, azaz leírjuk, definiáljuk a valóságunkat. Konstruktivista felfogásban a nyelv nem egy külső világot tükröz vissza, hanem a nyelv hoz létre egy világot (valóságkonstrukciót). A konstrukció, illetve rekonstrukció ezért nem utolsósorban nyelvi kompetenciánk teljesítménye is. Ugyanakkor például egy kollektív tanulási szituációban a sajátunktól eltérő konstrukciók megismerése visszahat nyelvi kompetenciánk fejlődésére is.

Az ember arra is képes, hogy megfigyelje és leírja azt, hogyan figyel meg valamit. A közvetlen, elsőrendű megfigyeléssel szemben a konstruktivizmus ezt másodrendű megfigyelésnek nevezi. Ez a reflexión alapuló megfigyelés, illetve leírás is leginkább a nyelv segítségével történik. A nyelvi konstrukciókról és azok összehasonlíthatóságáról is lehetséges beszélni (metanyelv, metakommunikáció), sőt egy oktatási helyzetben az oktató tudatosan megfigyelheti és leírhatja a résztvevők tanulását, illetve a résztvevők is leírhatják a saját és mások tanulását.

A másodrendű megfigyelés a pszichológiából ismert metakognícióhoz tartozik, és mint önreflexió, illetve a tanulás „hogyanjának” tudatosítása hatékony segítője lehet a tanulás folyamatának. Az oktatásban a metakognitív fázisok egyrészt visszajelzést adnak az oktatónak, másrészt tanulási tanácsadásként szolgálhatnak a résztvevők számára. Ha például az „én ezt nem értem” kijelentés reflexív kifejtését kérjük a résztvevőtől, kiderülhet, hogy:

- az anyag túl terjedelmes, túl sok „újat” tartalmaz;
- a fogalomrendszer és/vagy az érvelés túl absztrakt;
- hiányoznak a kapcsolódási pontok az előismeretekkel és a meglévő tapasztalatokkal;
- nehéz a saját praxisba transzferálni az anyagot;
- a téma a résztvevők számára félelmet keltő vagy kényelmetlen. (Siebert, 1998)

A reflexív tanulás magában foglalja a tanulási motívumokra és érdekekre, a tanulásal kapcsolatos félelmekre, örömökre, hangulatokra, valamint a tanulás jelentőségére és értelmére való rákérdezést és válaszkeresést. Tudatosíthatja például a tanulás szituációs- és kontextusfüggését vagy azt, hogy a magunk konstruálta sablonjaink, amelyeket megpróbálunk az észlelt valóságra ráhúzni, „általában bipolárisak, és tapasztalataink dichotómikus kategóriákba való besorolását teszik lehetővé: jó-rossz, barátságos-barátságtalan, fenyegető-ártalmatlan, okos-butá stb.”. (Mezirow, 1997)

A reflexív perspektívaváltás, a nézőpont áthelyezése a gondolkodás és cselekvés lehetőségeinek kiszélesedéséhez és így például kreatívabb problémamegoldáshoz vezethet.

A metakogníció támogatja és megkönnyíti az önirányító tanulást, amely az élethosszig tartó tanulás előfeltétele. Aki ugyanis nem képes a tanulás reflexív követésére, az még nem készült fel az élethosszig tartó tanulásra. (Dubs, 1997) A fejlettebb nyelvi kompetenciával és elaboráltabb metakognitív tudásstruktúrával rendelkező felnőtteknél valószínűleg nagyobb jelentőségű és produktívabb a tanulásban a metaszintre való helyezkedés (reflexió), mint gyermekeknél.

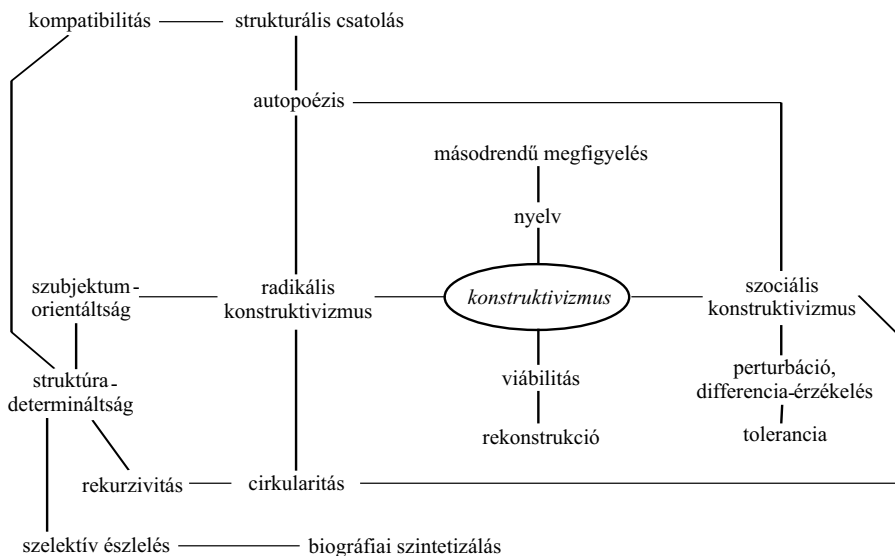
Kínálatnyújtás, a „lehetőségek didaktikája”

A „megtanító didaktika” helyett a konstruktivista felnőttoktatás kínálatot nyújt, a választási lehetőségek széles skáláját vonultatja fel, és ezzel megteremti az önszervező, önirányító tanulás feltételeit. Egy angol közmondás szerint „a lovat elvezetheted a folyóhoz, de nem veheted rá, hogy igyék”. A tanítás csupán impulzusokat, ösztönzéseket ad-

hat a résztvevők öntevékenységehez. *Rolf Arnold* így határozza meg a „lehetőségek didaktikáját”: „a tanár már ‘nem állítja elő’ a tudást, amelyet a tanulók fejébe kell eljuttatnia, hanem ‘lehetővé teszi’ az öntevékeny és önálló ismeret-elsajátítást”. (*Arnold, 1993*) *Horst Siebert* konstruktivista felfogásában „a felnőttképzés nem átnevelés, nem az identitáskrizisek megoldásának eszköze, nem a világmegváltók terepe. A felnőttképzés alkalom arra, hogy a résztvevők – nagyrészt a köznapi cselekvés kényszere nélkül – átgondolhassák valóságkonstrukcióikat, összehasonlíthassák a mások [vélt] konstrukcióival, új ismeretekkel gazdagodhassanak és új szemléletmódokat alakíthassanak ki a maguk számára.”. (*Siebert, 1994*)

A konstruktivista felnőttoktatás fogalmi hálója

Az egyénileg vagy kollektívan felépített konstruktumokat konstruktivista módon szematikusan ábrázolhatjuk például több dimenziós „fogalom”- vagy „kognitív” térképek (mind map) segítségével. Az előbbieken részletezett konstruktivista kulcsfogalmakat ennek megfelelően egy lehetséges logikai struktúrába rendeztük a 2. ábrán látható módon úgy, hogy saját konstrukcióinknak megfelelően jelentős mértékben átalakítottuk és kiegészítettük Horst Siebert térképét. (*Siebert, 1997*)



2. ábra. A felnőttoktatás számára releváns konstruktivista kulcsfogalmak egyfajta kognitív térképe

Összegzés

Az előzőekben kifejtett konstruktivista kulcsfogalmakkal a következő tézisekben foglalható össze a konstruktívizmus mondanivalója az andragógia számára:

– Az emberi agy, így az egyén is autopoéitikus, önszervező, a környezettel szemben relatíve autonóm, operációsan zárt rendszer.

– Az agy nem alkalmas arra, hogy a káoszt felfogja, hanem mindenütt rendet, világos struktúrát keres – ott is, ahol nincs. (*Watzlawick, 1985*)

– Az élő rendszerek rá vannak utalva a környezetükkel folytatott interakcióra azért, hogy életben maradásukat az állandóan változó körülmények között is biztosítani tudják. Az interakció mechanizmusát a konstruktívizmus strukturális csatolásnak nevezi, melyet alkalmazhatunk az interaktív oktatáselméletében is.

– Instrukatív („megtanító”) interakció a felnőtteknél általában nem lehetséges. A tanár tanítása nem közvetlenül determinálja azt, amit a tanuló tanul. A tanulást nem a tanítás, hanem sokkal inkább a tanuló kognitív és emotív struktúrái, illetve ezzel összefüggésben élettörténeti tapasztalatai (tanulástörténete) határozzák meg.

– A tanulás (éppen úgy, mint az észlelés vagy a gondolkodás) a megismerő ember által végzett, aktív konstruálás (nem az objektív valóság leképezése).

– A konstrukciók létrehozásának kritériuma nem az objektivitásuk vagy az igazságuk, hanem az életgyakorlatban való beválásuk, használhatóságuk (viábilitás, más szóval adaptivitás).

– Bár minden individuum operációsan zárt, egyedi rendszer, a kommunikáció során konstrukcióit képes a mások (általa elképzelt) konstrukcióival összehasonlíttani és számára viábilisabbá (adaptívabbá) alakítani.

– Az ember képes a „másodrendű megfigyelésre”, azaz a reflexióra, a metakognícióra, melynek nagy jelentősége van a felnőttek tanulásában.

– Az individuális konstrukciók kulturális konstrukciók kontextusában jönnek létre.

– Nemcsak az agy működése, hanem egy tanuló rendszer (csoport) aktivitása is értelmezhető, leírható a konstruktivizmus alapfogalmai és tételei segítségével.

A konstruktivista fogalmak és tételek alkalmazásával új nézőpontból értelmezhető a felnőttoktatás, más szóval a konstruktivizmus megismerése és alkalmazása kiterjesztheti andragógiai gondolkodásunk és cselekvésünk lehetőségeinek horizontját.

A felnőttoktatásnak ezt az új, a rendszerszemléletű és neurofiziológiai ismeretelméletre alapozott elméleti megközelítését – ha létjogosultságát az empirikus vizsgálatok is alá-támasztják – egy születőben lévő, új andragógiai paradigmának is nevezhetjük.

Irodalom

- Arnold, R. (1993): *Natur als Vorbild*. VAS Verlag für Akademische Schriften, Frankfurt am Main.
- Berger, P. L. – Luckmann, T. (1967): *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Doubleday & Company Inc., Garden City, New York.
- Ballér E. (1997): *A képzési tartalom korszerűsítésének nemzetközi trendjei a közoktatásban*. Előadás az ELTE Neveléstudományi Tanszék Doktori Iskoláján.
- Csoma Gy. (1992): A felnőttképzési rendszerek diverzifikációja. In: Koltai D. – Keszler G. (szerk., 1992) 15–24.
- Dubs, R. (1997): *Der Konstruktivismus im Unterricht. Schweizer Schule 1997/6*. Reinhardt, Bern. 26.
- Durkó M. (1998): *Társadalom, Felnőttnevelés, Önnevelés*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Ernest, P. (1995): The One and the Many. In: Steffe, L. – Gale, J. (szerk.) (1995).
- Feketéné Sz. É. (szerk.) (1999a): *Felnőttképzési szakemberek nézetei a felnőttképzésről. Egy Delfi kutatás I. fordulójának kérdőívére adott válaszok gyűjteménye*. ELTE, Budapest.
- Feketéné Sz. É. (2000): *A konstruktivizmus alkalmazási lehetőségei a mai hazai andragógiában*. Doktori (Ph.D) disszertáció. Kézirat.
- Foerster, H. v. (1993): *Kybernetik*. Merve, Berlin.
- Glaserfeld, E. v. (1997): *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. Eredeti kiadás: Glaserfeld, E. v. (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press, London.
- Haken, H. (1978): *Synergetics: an Introduction*. Springer, Berlin – Heidelberg – New York. Magyarul: Haken, H. (1984): *Szinergetika*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Heisenberg, W. (1971, 1975): *Physics and Beyond*. Harper and Row. Magyarul: *A rész és az egész*. Gondolat, Budapest. 112.
- Jensen, S. (1999): *Erkenntnis – Konstruktivismus – Systemtheorie. Einführung in die Philosophie der konstruktivistischen Wissenschaft*. Westdeutscher Verlag, Opladen – Wiesbaden.
- Kant, I. (1787): *Kritik der reinen Vernunft*.
- Kempkes, H. (1987): *Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung. Eine themenorientierte Dokumentation*. Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband, Bonn.
- Knoll, J. (1993, szerk.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. 21. kötet. Böhlen, Köln – Weimar – Wien.
- Kösel, E. (1995): *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik*. Verlag Laub, Elztal – Dallau.

- Leirman, W. (1993): Die Entfaltung der Erwachsenenbildung als Disziplin in internationaler Perspektive: eine Entwicklung über vier Paradigmen. In: Knoll, J. (1993, szerk.) 11–30.
- Löbll, H.-G. (1999): Előadás a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodájának rendezésében. (április)
- Luhmann, N. (1990a): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Luhmann, N. (1990b): *Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven*. Westdeutscher Verlag, Opladen – Wiesbaden.
- Maróti A. (1995): *A fordulat esélye a felnőttek tanulásában és művelődésében*. TIT Szövetségi Iroda, Budapest.
- Maróti A. (1998): Fogalomváltás a magyar népművelés és felnőttoktatás történetében. In: Maróti A. – Rubovszky K. – Sári M. (1998, szerk.), 52–62.
- Maróti A. – Rubovszky K. – Sári M. (1998, szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. KLTE, Debrecen, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest.
- Maturana, H. (1985): *Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*. Vieweg, Braunschweig – Wiesbaden. 34.
- Maturana, H. – Varela, F. (1987): *Der Baum der Erkenntnis*. Goldmann Verlag, Bern – München.
- Mead, G. (1969): *Philosophie der Sozialität*. Verlag Akademischer Schriften, Frankfurt am Main.
- Mezirov, J. (1997): *Transformative Erwachsenenbildung*. Schneider, Hohengehren. 43.
- Mittelstraß, J. (1984, szerk.): *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie Band 2*. Mannheim – Wien – Zürich. 449.
- Nahalka I. (1997): Konstruktív Pedagógia – egy új paradigma a láthatáron. (I–III.) *Iskolakultúra*, 2–4.
- Pléh Cs. (1999): A konstrukcionizmus és a pszichológia. *Iskolakultúra*, 6–7. 3–4.
- Roth, G (1992): Das konstruktive Gehirn: neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: Schmidt, J. (1992, szerk.) 277–336.
- Roth, G. (1996): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Rusch, G. – Schmidt, S. (1992, szerk.): *Konstruktivismus: Geschichte und Anwendung*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Schäffter, O. (1985): Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung. In: Claude, A.: *Sensibilisierung für Lehrverhalten*. Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband, Bonn. 41.
- Schmitz, E. – Tietgens, H. (1984, szerk.): *Erwachsenenbildung, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 11*. Stuttgart.
- Siebert, H. (1994): *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten*. Verlag für Akademische Schriften, Frankfurt am Main. A mű egy része magyarul is megjelent. In: Maróti Andor (1997, szerk.).
- Siebert, H. (1997): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Luchterhand, Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Siebert, H. (1998): Ein konstruktivistisches „Reframing“ der Pädagogik? In: Voß, R. (1998, szerk.).
- Smock, C. – Glasersfeld, E. v. (1974): *Epistemology and Education: The Implications of Radical Constructivism for Knowledge Acquisition* (Report No. 14.) Georgia, Athens.
- Soós P. (1999): Válasz. In: Feketéné Sz. É. (1999, szerk.), 69.
- Stangl, W. (1989): *Das neue Paradigma der Psychologie. Die Psychologie im Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Friedrich Vieweg & Sohn, Braunschweig – Wiesbaden.
- Straub, J. (1994): Kultureller Wandel als konstruktive Transformation des kollektiven Gedächtnisses. *Kultursoziologie*, 4. 47–61.
- Sz. Tóth J. (1998): Magyar történet, európai kincs. Adalékok a közművelődés-történeti kutatások továbbfejlesztéséhez. In: Maróti A. – Rubovszky K. – Sári M. (1998, szerk.), 346–369.
- Tót É. (1997): *A folyamatos szakmai képzés helyzete Magyarországon. A Tempus AMPHOR projekt zárótanulmánya*. Kutatás Közben sorozat, No. 216. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Varela, F (1990): *Kognitionswissenschaft, Kognitionstechnik*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Voß, R. (1998, szerk.): *Schul-Visionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik*. Carl-Auer – Systeme Verlag, Heidelberg.
- Watzlawick, P. (1985): Wirklichkeitsanpassung oder angepasste „Wirklichkeit“? Rund Psychotherapie. In: Gurmin, H. – Meier, H. (1985, szerk.) 89–107.
- Watzlawick, P. – Beavin, J. – Jackson, D. (1969): *Menschliche Kommunikation*. Formen, Störungen,

A műfajok és a kontextus szerepe a szövegmegértésben és a jelentéskonstrukcióban

A szövegmegértés vizsgálata interdiszciplináris terület. A pedagógián és a pszichológián kívül – csak a legfontosabbakat említve – a művelődéstörténet, a filozófia, a kulturális antropológia is kutatási tárgyának tekinti. Az olvasás az ismeretszerzés és a személyiségfejlesztés egyik legfontosabb eszköze. A pedagógiai megalapozású olvasáskutatás célja az olvasásnak mint komplex képességnek a megismerése. A kutatói közösség a pedagógia kompetenciájába tartozónak véli a kezdő olvasók tanítása lehetőségeinek kutatását, de egyre terjed az a felismerés is, hogy az olvasástanítás többet jelent, mint a kezdő olvasók dekódolásra tanítását.

A dekódolás készségének elsajátítása után még hosszú út vezet az olvasásmegértés képességének kialakulásához, az értő olvasáshoz. Tanulmányunkban a műfajok, a kontextus és az olvasásmegértés közötti lehetséges kapcsolatokról lesz szó. A műfajok szerepe az olvasástanításban elhanyagolt szempontja a pedagógiai kutatásnak. Írásunkkal szeretnénk ebben az irányban az első lépést megtenni.

A műfajok mint a megértés keretei

A konstruktív szemléletű olvasásmegértés-kutatások egyik legújabb, az iskolai anyanyelvi oktatásban sok konzekvenciával bíró ága a műfajok szerepével foglalkozik. Az eredményes beszélő vagy a jó olvasó egyén egyik fontos jellemzője, hogy a közössége (kicsi és nagy) kultúrájára jellemző diskurzusformákat képes létrehozni és megérteni. (Kamberelis – Bovino, 1999) A diskurzusformák egyik tradicionális megjelenése a szóbeli és írásbeli műfaj. A műfaj fogalma vitatott, értelmezése erősen függ az értelmező filozófiai alapállásától, diszciplináris kötődéseitől és még sok egyéb tényezőtől. De a fogalom ma is széleskörűen használt, leginkább a folklorisztikában, irodalomelméletben, retorikában, valamint az iskolai oktatás elméletében és gyakorlatában látszik nélkülözhetetlennek. Az utóbbi két-három évtizedben a kognitív tudomány és az olvasáskutatás is „újra felfedezte” a műfajoknak a megértésben játszott szerepét. A műfaj a hazai műveltségköztudatban elsősorban művészeti fogalomként szerepel. Ezt tükrözi az „Akadémiai kislexikon” (1990, 243.) definíciója is: „A művészeti ágak belső rendszerezésére, a műalkotások csoportosítására szolgáló fogalom. Minden művészeti ágra sajátos, történelmileg változó műfaji rangsor és tagozódás jellemző. Az irodalomban a műfajokat műnemekbe sorolják.” A modern műfajelméletekben azonban a műfajokat úgy definiálják, mint amelyek a legkülönbözőbb szóbeli- és írásbeli diskurzusokban is megjelennek. Például Swales szerint a műfaj: „...a kommunikatív események egyik fajtája, amelynek elemei tartalmazzák a kommunikatív célok valamilyen halmazát. E célokat a megfelelő diskurzus-közösség szakértő tagjai felismerik, ez a műfaj létének igazolása. Ezen igazolás for-

málja a diskurzus struktúráját, valamint befolyásolja és korlátozza a tartalmi és stilisztikai döntéseket... A célon kívül a műfaj megtestesülései a hasonlóság különböző formáit mutatják a szerkezet, stílus, tartalom és a megcélzott közönség tekintetében. Ha minden magas valószínűségi várakozás teljesül, az adott példát a megfelelő diskurzusközösség prototipikusnak fogja tekinteni...” (Swales, 1990, 58.)

Kamberelis és Bovino (1999) a műfajokat Swaleshez némileg hasonlóan olyan nyitott kulturális kereteknek tekinti (open-ended cultural frames), amelyek a diskurzusközösségek szociális szabályait és jelentéskonstruációik megengedett módját is tartalmazták. Minden közösségnek, így egy adott társadalom tagjainak általában, de a kis-közösségeknek, például a legkülönbözőbb akadémiai diszciplínák művelőinek is speciális műfaji előírásai vannak. (*Bahtyin*, 1976; *Bourdieu*, 1990) A műfaji előírások, szabályok ismerete így nem csupán az írás és az olvasás folyamatában szükséges, hanem a szóbeliségben és a teljes társadalmi/társasági életben is, ezért a műfajok iskolai tanítása szociális szempontból is kívánatos. Most azonban elsősorban azokról a kutatási eredményekről lesz szó, amelyek a műfajok szerepével foglalkoznak az olvasottak megértésében.

1986-ban jelent meg először, de 1998-ban újra kiadták azt az *Olson és Torrance* által szerkesztett vaskos kötetet, amelyben neves szerzők, köztük olvasáskutatók az oktatás-

Hagyományosan a tanításban, de az irodalomelméletben és más diszciplínákban is a műfaji ismereteket elsősorban mint a szövegalkotáshoz (írás, fogalmazás) szükséges ismereteket szokták számba venni. A gyökeresen új szemléletet az jelzi, hogy a konstruktivista kutatók a szövegek megértésében is hangsúlyozzák a szerepüket.

nevelés és az emberi fejlődés összefüggéseit vizsgálják. A szerzők nézőpontja, a tudás és a megértés kérdéseire való elméleti közelítése közös: szinte valamennyien konstruktivisták. A kötet bevezetője szerint a nevelés és az oktatás szükséges feltétele annak, hogy a kultúra egyáltalán létrejöhessen, majd továbbhagyományozódjon a társadalmakban. A kötet egyik tanulmányában *Kruger és Tomasello* például arról ír nagyon meggyőzően, hogy az embert az állatvilágtól éppen az különbözteti meg, hogy tudatosan tanítja, neveli az utódait, tehát óriási a pedagógiai eljárások kultúrateremtő funkciója. Egy má-

sik szerzőpáros, *Fleisher-Feldman* és *Kalmar* közvetlenül a témánkról, a műfajokra alapozott mentális modellekről és azok lehetséges pedagógiai következményeiről ír. Véleményük szerint, amellyel nehéz lenne nem egyetérteni, az oktatás, de különösen az olvasás tanítás centrális problémája a szövegértés. Az igazi kérdés azonban az: mit jelent az, hogy megértés. Nyilvánvalóan más típusú megértést kell/lehet elvárunk egy diáktól, mint egy irodalomkritikustól. De az irodalomkritikus vagy egyszerűen a mesteri/hivatásos olvasó olyan technikákkal rendelkezik, amelyeket érdemes lenne expliciten is tanítani. Egyik ilyen lehet a műfajismeret, illetve a műfajválasztás mint a jelentéskonstruáció technikája. Hagyományosan a tanításban, de az irodalomelméletben és más diszciplínákban is a műfaji ismereteket elsősorban mint a szövegalkotáshoz (írás, fogalmazás) szükséges ismereteket szokták számba venni. A gyökeresen új szemléletet az jelzi, hogy a konstruktivista kutatók a szövegek megértésében is hangsúlyozzák a szerepüket. *Fleisher-Feldman* és *Kalmar* (1998) szerint a műfajok alapvetően narratív kategóriák, amelyeket az olvasás folyamatában és az olvasottak interpretálásakor mintegy „hozzáragasztunk” a szöveghez. A műfaji elvárásainkból, előzetes tudásanyagunkból és a szöveg tartalmából együttesen konstruáljuk a jelentést. A műfaji keretek tehát úgy működnek a szövegértés folyamatában, mint valamilyen előzetes elvárásmodellek. A szerzők szerint a lehetséges értelmezéseket alapvetően már pusztán az meg tudja változtatni, ha egy történetet az elolvasása előtt különféle műfaji címkékkel látunk el.

Hipotézisüket kísérletileg is igazolták. A kísérletben részt vevő egyetemi hallgatók *Primo Levi* egyik írásából egy összefüggő részt olvastak el, majd az olvasás után rögtön kérdéseket tettek fel a történettel kapcsolatban. Előzetesen a hallgatók egyik csoportjának azt mondták, hogy amit olvasni fognak, az elbeszélés, a másik csoportnak pedig azt, hogy önéletrajz. Először is arra kérték a hallgatókat, hogy saját szavaikkal meséeljék újra a sztorit, majd megkérdezték, hogy vajon mi fog történni, mi történhet ezután, vagyis hogyan folytatnák a történetet. Értékeltek velük a szereplők karakterét és megkérdezték, hogy vajon mi lehetett a szerző szándéka. A történet szerint két turista Oroszországban utazgatva elhatározza, hogy csónakkirándulást tesz. Miközben várnak a csónakra, találkoznak egy helybelivel (Rasnitsa a neve), aki elmeséli nekik, hogy aznap van a születésnapja, és meghívja őket, csatlakozzanak a meghívottakhoz. A csónakon aztán Rasnitsa bemutatja őket különös kinézetű barátainak, akik nagyon erőteljesen arra ösztönzik őket, hogy mérték nélkül igyanak (alkoholt). A történet azzal fejeződik be, hogy a narrátor, a két turista egyike, egyre részegebb és egyre jobban fél.

Akik elbeszélésként olvasták a szöveget, úgy interpretálták, hogy az nem valóságos eseményeken alapszik, míg az önéletrajzként olvasók megtörtént eseményekről szóló beszámolóknak tekintették. Az előbbieket úgy látták, hogy a szereplők karaktere árnyaltan van bemutatva, az utóbbiak csak vázlatosan bemutatott szereplőket voltak hajlamosak azonosítani. Az „önéletrajz” olvasói jobban azonosultak a narrátorral, és a történet megfélemlítőnek vélelmezték, rossz véget jósoltak. Az „elbeszélést” olvasók érdekes kalandként jellemezték a cselekményt, a folytatást még esetleg kellemesnek is várták. A felidézéskor választott szavak is tükrözték az értelmezési keret különbségeit: akik történetként olvasták a szöveget, több távolító, általános fogalmat használtak, mint a másik csoport.

Fleisher-Feldman és Kalmar úgy értelmezik a kísérlet eredményeit, hogy a műfajok ismerete a kulturális gyakorlatnak azokat az elemeit teszi nyilvánvalóvá, amelyek azt írják elő, hogy az adott (interpretáló) közösségben mi a jó konstrukció, így a szövegmegértés természetesen nem csupán kognitív, hanem szociális teljesítmény is. Az oktatási konzekvenciákról azt írják, hogy kétféleképpen is meg kell nevezni a műfajokat és jellemzőiket, expliciten tanítani kell őket. Egyrészt úgy, mint a különböző tudományokhoz, tantárgyakhoz rendelhető más-más beszédmódot. Egészen különbözik például a matematikaórán folytatott diskurzus a történelemórától, illetve mindkettő írott változata is más-más a tankönyvekben. Másrészt pedig az egyik műfajnak a másikba alakítását is tudatosan gyakoroltatni kell.

A korábban már említett Kamberelis és Bovino kisiskolások műfaji fogalmainak, illetve a fogalmak írásbeli használatának a fejlődését vizsgálják. A szakirodalomban nagyon kevés adat található erre vonatkozóan, de egyéb elméletek és kutatások (például Bruner teóriája a megismerés narratív módjáról) már előre valószínűsítik Kamberelis és Bovino eredményeit, amelyek szerint a tanulók leginkább az elbeszélő műfajok (narratívák) műfaji szabályait ismerik és alkalmazzák. Más vizsgálatokból tudjuk, hogy a 10–18 éves tanulók legjobban az elbeszéléseket értik meg. (Cs. Czachesz – Vidákovich, 1990) Azt is tudjuk, hogy még a leírás műfajának alkalmazásakor is gyakran áttérnek a történet mesélésére. Snow és Dickinson (1992) például arról számol be, hogy képleíró feladat esetén a gyerekek közül sokan spontán módon egy-egy részlet bemutatását valamilyen történetbe foglalták, áttértek az egyik műfajról a másikra. Az iskolai tanulásban és sikerben azonban a narratívák mellett a kifejtő/információs műfajok is nagy szerepet kapnak, hiszen a tantárgyi tartalmak legnagyobb része ebben a műfajban íródik. Erről a műfajról részletesebben a továbbiakban lesz szó.

Az irodalmi műfajok megértésbeli szerepéről magyarul is találhatunk nagyon érdekes publikációt. (László – Viehoff, 1994) A szerzők szövegértelmezést vizsgáló kísérletükkel azt bizonyítják, hogy az olvasók világtudásán és a témához kapcsolódó előzetes tudásán

kívül van egy harmadikfajta elem is, amely az irodalmi interpretáció kialakításában lényegbevágó. Ez a műfaji konvenciók ismerete.

Jogosan felmerülhet, hogy az irodalmi szövegek jelentésrétegei sokkal gazdagabbak a nem műalkotásokéinál, ezért a megértésükre vonatkozó kísérleti eredmények nem érvényesek például a tudományos és az iskolai műfajokra. Az irodalmi megértést vizsgáló klasszikus szerzők azonban, mint ahogyan *Gadamert* idézve kifejti, nem látnak éles határvonalat a történelmi és a művészeti szövegértés között. (*Halász*, 1996. 196.) Kétségteljesen írja: „több irányból igyekeztünk megvilágítani, hogy a mindennapi, az irodalmi és a történet-(ember)-tudományi szöveg közé miért nem húzhatunk merev demarkációs vonalat”, majd így folytatja: „ez azt jelenti, hogy a szövegeket sem úgy képzeljük el, mint amelyeket bizonyos ismérvekből az összes, másokból egy sem jellemez, és így adott szöveg kizárólag egyetlen kategóriába sorolható. Sokkal inkább meghatározott ismérvek (jegyek) kontinuumait kell magunk elé képzelnünk, amelyeknek néhány sűrűsödési pontján foglalnak helyet az egymással rokon és a többivel kevésbé rokon – ha tetszik, kvalitatíve más – szöveg(opció) családok”.

A kifejtő szövegek megértése, konvencionális és műfaji tulajdonságai

Kifejtőnek nevezünk minden olyan szöveget, amelynek (illetve szerzőjének) elsődleges célja információ közlése és/vagy valaki(k)nek a meggyőzése egy téma bemutatása során. Gyakran a kifejtő helyett az információs szöveg elnevezést használják a szerzők. A kifejtő szövegek általában valamilyen elv szerint, többnyire definíciók, összehasonlítások, elemzések segítségével fejtik ki az adott témáról a tudnivalót. A tankönyvek szövegei – kevés kivételtől eltekintve – kifejtő jellegűek.

A kifejtő szövegek egyik jellegzetes tulajdonsága – vagy ahogyan a konstruktív szemléletű kutatók nevezik: konvenciója – a szerkezete, amely eltér például az elbeszélések struktúrájától. Sokféle klasszifikáció született a konstruktív indíttatású, az írásbeliséget vizsgáló diskurzuskutatásban. (*Grimes*, 1975; *Beaugrande*, 1980; *Mosenthal*, 1985; *Meyer*, 1985) Az alábbiakban ezek közül *Meyer* tanulmányának a kifejtő szöveg szerkezetére vonatkozó eredményeiből idézem fel a témánk szempontjából legfontosabbakat.

Meyer a kifejtő szöveg szerkezetének három alapmintázatát azonosítja: kollektív, okság és kronológia. A kollektív retorikai relációk laza szövedéke, amelyet a téma köt össze. Például egy témáról beszámoló riportban az író sorra veszi a téma egyik, aztán másik vonatkozását, és így tovább, ameddig mondanivalója van. Az oksági mintázatban kezdődhet a leírás az okkal, majd az okozattal, de fordítva is. A kronológia nem minden szerzőnél alkot külön mintázatot, itt a szervezőerő az időrendiség. Mindegyik alapmintázaton belül további konvencionális beágyazott mintázatok azonosíthatóak, amelyek közül az egyik leggyakoribb az összehasonlítás. Ennek is legalább háromféle variánsa lehet: az összehasonlítandó objektumok tulajdonságai szerint szervezve (például toll borítja vagy pikkelye van), az összehasonlítás nézőpontja szerint (például szárazföldi és vízi állatok) és hasonlóságok/különbsőségek szerint. Így a szövegek szerkezete ábrázolható egy hierarchikus struktúra szerint, ahol a legmagasabb szinten általában a három alapmintázat valamelyike szerint szerveződnek, de sokféle kifejtő szöveg lehet, amely a fentieknek valamilyen kombinációja.

Különböző foglalkozási, szociális és életkori csoportok meghatározott szövegszerkezési mintázatokat preferálnak, mint ahogyan erről a műfajokkal kapcsolatban már szó volt. Nem csupán a csoportokra jellemző az eltérő szövegszerkezési mód, hanem az iskolai tantárgyakra is. Egészen más például egy biológiatankönyv valamely szövegének a felépítése, mint egy nyelvtankönyvé. Ezeket a különböző szerkezési módokat a tanulók számára is explicitté téve bizonyára megkönnyíthetnénk a szöveg megértéséért és megértéséért folytatott erőfeszítéseiket.

A kifejtő szövegek másik jellegzetes konvenciója a szövegbeli tartalom fontosság szerinti elrendezése. Ez azt jelenti, hogy a (kifejtő) szöveg egységei egymáshoz szintén hierarchikusan viszonyulnak. Van, ami fontos, van, ami csak részletkérdés. A jól megírt szövegben a fontos és kevésbé fontos részek a nem szakértő olvasó számára is megkülönböztethetők.

A harmadik jellegzetes tulajdonság a kohézió, a szöveg elemeinek összetartozása. Halliday és Hasan (1976) szerint a szöveg akkor koherens, ha egyik elemének interpretációja függ a másiktól, vagy másképpen mondva az egyik elem feltételezi a másikat.

Hogyan segítik az olvasót a kifejtő szöveg megértésében a fenti műfaji sajátosságok vagy konvenciók?

A szöveg megértést vizsgáló tanulmányok (például *Kintsch – Yarbrough*, 1982; *McGee*, 1982) tanúsága szerint az olvasók általában áttekintik a szöveg szerkezeti mintázatát és szelektálják a fontos és kevésbé fontos részeket. A gyakorlott olvasók, különösen azok, akik ismerik az adott szöveg műfaji konvencióit is, a szöveg struktúráján kívül általában azt is azonosítani tudják, hogy mely(ek) a legfontosabb rész(ek). Meyer az ilyen olvasókat úgy jellemezte, hogy strukturális stratégiával rendelkeznek, *Goetz és Armbruster* (1980) pedig a fontos részek kiválasztását szinteffektusnak nevezte. Sok kutató hangsúlyozta, hogy az olvasásmegértés iskolai tanítása nem nélkülözheti az alapos retorikai, műfaji ismeretek és konvenciók direkt tanítását sem. (*Anderson és mtsai*, 1985; *Armbruster – mtsai*, 1987) Mások (például *Meyer*, 1975; *Meyer – Rice*, 1989; *Wade – Adams*, 1990) a szövegek különböző átalakításával/manipulációjával próbálták vizsgálni, miképpen lehetne segíteni az olvasókat abban, hogy ki tudják választani a szövegből és meg tudják jegyezni a fontosabb részeket.

Az olvasó a szöveg olvasása közben és azt befejezve is kapcsolatokat létesít a különböző szövegelemek között. Kevesebb kognitív erőfeszítésre van szüksége, ha a szövegben explicit jelzések (például utalások, kötőszavak, bekezdések) segítik a kapcsolatok kialakulását. (*Britton – mtsai*, 1982) De ez nagymértékben függ az olvasó előzetes tudásától és az olvasás céljától is. A témában szakértő olvasó többet megért és emlékezetében tart, ha a lehetséges kapcsolatokat explicit jelzés híján maga konstruálja. (*Millis és mtsai*, 1993)

A tartalom kitérők nélküli megjelenítése, vagyis az információs szöveg témájának a lépésenkénti kifejtése különösen fontos mozzanat a megértésben. *Kieras* kimutatta, hogy témaváltáskor az olvasás tempója lelassul, a megértés pedig azonos háttérfeltételek mellett akkor javul, ha a tematikailag összetartozó szövegegységek egymáshoz közel helyezkednek el.

A jelentés konstrukciója sokféle következtetést is igényel. Az olvasók számára – a vizsgálatok eredményei szerint – azok a legegyszerűbbek, amelyek segítségével létrehozzák a szöveg elemei közti kapcsolatokat, de a megértéshez még számos más következtetés is szükséges, például a téma részleteit vagy egyéb tágabb vonatkozásait illetően. (*Graesser és mtsai*, 1995) Az olvasók a szöveg témájában releváns tudásukhoz folyamatosan „hozzákövetkeztetik” az új információt. A következtetések egy része globális, vagyis segítségükkel az olvasó végképp összerakja a szövegben levő tartalmakat, majd az eddigi tudásával hozza össze, konstruálja meg az új elemeket. Ez sokkal több annál, mintha csak egyszerűen az olvasott tartalmat lenne képes felidézni. Az ilyen következtetések gyakran magának a szövegnek a technikai, stilisztikai, retorikai tulajdonságairól (*Geisler*, 1991; *Haas*, 1994), más szövegekkel való hasonlóságukról (*Wineburg*, 1994) születnek, amelyek azt is jelzik, hogy az olvasó már nem kezdő.

A következőkben az elbeszélések megértéséről és a narratív megismerési módról írunk. Az elbeszélések vizsgálata az olvasáskutatásban sokkal kiterjedtebb, így még inkább szelektálunk az eredményekből, mint korábban tettük.

Az elbeszélések megértése, konvencionális és műfaji tulajdonságai

A történet, az elbeszélés és a narratíva kifejezéseket szinonimákként használjuk. Mind írásbeli, mind szóbeli változataik az újabb konstruktivista kutatások tükrében rendkívül fontos szerepet töltenek be a megismerésben, ezen belül a szociális megismerésben, így természetesen közvetlenül az emberi tanulásban is. Különösen fontos szerepüket Bruner (1990, 1996) abban látja, hogy a világ megismerésének és megértésének az egyik alapvető módja a szóbeli és írásbeli történetek mesélése és megértése. A következőkben a narratívák konvencionális tulajdonságaival kapcsolatos néhány fontos kutatási eredményt mutatunk be.

Az elbeszélés olyan diskurzusforma, amely minden kultúrában elterjedt, és vannak kulturálisan specifikus vonásai. Mint Bartlett és mások (például Kintsch – Greene, 1978) kutatásaiból tudjuk, az emberek a más kultúrából származó történeteket, illetve azok konvencióit nehezebben értik meg, mint a saját narratívákat. Brewer szerint a szóbeli történeteknek több kultúráközi sajátosság van, mint az írásbelieknek. Az előbbieket kezdő és befejező fordulatai, valamint az események ismétlődései határozottan kultúráközi tulajdonságok.

A narratívák szerveződési mintáira vonatkozó korai kutatásokban a népmesékhez ha-

A tanulók hajlanak arra, hogy úgy interpretálják a szöveget, ahogyan elképzelésük szerint az megfelel tanáraik várakozásának. Más vizsgálatok azt igazolják, hogy felnőtt egyetemi hallgatók is „olvasnak” tanáraik és társaik előzetes elvárásai szerint, vagyis a szövegjelentés konstrukciójában szövegszerűen kimutatható a tanár előzetes megjegyzéseinek, a társakkal való beszélgetéseknek a hatása.

sonló rövid történetek megértését vizsgálva úgy találták, hogy a szöveg különböző epizódjainak olvasása között a kísérleti személyek jellegzetes szüneteket tartanak. (Mandler – Goodman, 1982) Más vizsgálatokban megkülönböztették az epizódok egymásutániságának időbeli és oki struktúráját, illetve megállapították, hogy az elsősorban az idő által strukturált epizódokat tartalmazó történeteket könnyebben és gyorsabban megértik az olvasók. (Black – Bern, 1981; Black – Bower, 1980) Az ok-okozati struktúrában építkező narratívák vizsgálatakor (Trabasso – van den Broek, 1985) azt találták a kutatók, hogy az olvasók jobban emlékeznek a szövegnek azokra az epizódjaira, amelyek beletartozhatnak az ok-okozati relációk sorozatába, amelyek ehhez képest nem mellékes in-

formációt tartalmaznak. Az oki kapcsolatokra épülő történetek is tartalmazhatnak természetesen idői struktúrákat és fordítva.

Rövid történetek megértése és a rájuk való emlékezés vizsgálatainak eredményei szerint a történetekre a kísérleti személyek jobban emlékeznek, ha a bennük levő relációk (idői és/vagy téri) nyelvileg jelöltek és ha az események olyan időrendben következnek a történetben, amely az adott szövegvilágban elvárható, vagyis az időben korábban történetről előbb ír a szerző, mint a későbbiekéről. (Ohtsuka – Brewer, 1992) Green (1989) konstruktív hipotézisnek hívja azt a kísérleteiben igazolt feltételezését, amely szerint az olvasó három esetben végez jelentéskonstruáló következtetést. Akkor, amikor a szövegben bármilyen szinten egymással kapcsolatban levő elemek (például egymás mellett lévők, egymástól távol, de oki kapcsolatban lévők stb.) relációit interpretálja. A második eset az, amikor az olvasási céljának megfelelő részeket, a harmadikban pedig a szerző által említett egyes részleteket értelmezi.

A történetek megértésekor, különösen ha szépirodalmi művekről van szó, a gyakorlott olvasók jelentéskonstruációja nem csupán a betű szerinti szövegre és a szövegben levő explicit kapcsolatokra támaszkodik, hanem – többek között – a metaforikus jelentésekre, a szo-

ciokulturális kontextusra, más szövegekre (intertextualitás) és a műfaji keret konvencióira is. A metaforák gondolkodásbeli és megértésbeli szerepét mostanában kezdi az olvasáskutatás és az oktatáskutatás „felfedezni”. (lásd például: *Kövecses*, 1998; *Vámos*, 2001)

A szociokulturális és történelmi kontextus az olvasottak megértésében úgy játszik szerepet, mint a szövegek alkotására, megértésére és befogadására befolyást gyakorló tudás rendszere. Ezt a tudást fel lehet fogni úgy, mint egy csoport kollektív tudását vagy mint egy valamely csoporthoz tartozó individuum szociális tudását. Az mindenképpen jellemző rá, hogy a csoportbeli diskurzusok szabályainak ismerete beletartozik ebbe a tudásba. *Alexander*, *Schallert* és *Hare* (1991) ezt a szociokulturális tudást filternek nevezik, amelyen keresztül történik az élmények feldolgozása. A személynek a világról való elképzelései ezen a filteren szűrődnek (tudatosan vagy öntudatlanul) keresztül. A filter általában a személy kisebb és nagyobb csoportjaiban egymáshoz hasonló elemeket tartalmaz. Ennek a metaforának egy kiterjesztett változata Brunernek a narratív megértésre vonatkozó elképzeléseiben már felmerül. (*Bruner*, 1990)

A szociokulturális és történelmi kontextus mellett a szövegek jelentéskonstrukciójában szerepet kap az a kontextus is, amely az olvasó közvetlen környezetében használt szóbeli és az általa már korábban olvasott írásbeli diskurzusformákat foglalja magába. Az olvasás ennek a szituatív kontextusnak az értelmezését is jelenti. Ennek esetenként az olvasó értelmezésében nagyobb lehet a szerepe, mint a szövegben leírt tartalmaknak. Ahogyan *van Dijk* beszámol róla, ha a szöveg feldolgozásához az olvasónak szövegen kívüli információra is szüksége van (ez fordul elő az esetek többségében), akkor előfordulhat, hogy a szövegben lévő tartalmakat hátrányban részesíti a kontextuális ismeretei javára. (*van Dijk*, 1979) A szövegjelentés megkonstruálására irányuló erőfeszítés azonban általában mind a szöveg, mind a kontextus „üzeneteinek” figyelembevételével történik.

Az olvasó több-kevesebb kontrollt is gyakorolhat a jelentéskonstrukcióba bevont információi felett, erről számol be *Gauld* és *Stephenson* (1967), akik megismételték *Bartlett* híres vizsgálatát a történetre emlékezésről. A kutatók módosították az eredeti kísérleti elrendezést, de ugyanazt a mesét adták elő a kísérleti személyeknek, mint elődjük. A résztvevőket három csoportba osztották. Az első csoportnak azt mondták, hogy a mesét elolvasás után a lehető legpontosabban írják le, a második csoportnak azt, hogy rendkívül fontos, hogy az eredeti történethez ne adjanak olyasmit hozzá, ami nem volt benne. A harmadik csoport azt az instrukciót kapta, hogy úgy írják le a történetet, hogy ne tegyenek hozzá semmit, ami nem volt az eredetiben, és ahol valamire nem emlékeznek, ott inkább hagyjanak üresen egy kis részt a beszámolójukban. Az első csoport több transzformációt hajtott végre a szövegen, mint a másik kettő. A kutatók arra következtettek, hogy – a szövegűséget illető külön kérdés nélkül – az olvasók valószínűleg ezt az eljárást követik. A második és a harmadik csoport olvasóinak leírt történeteiben a rövidítések, pontatlanságok és az üresen hagyott helyek gyakran ugyanott jelezték az értelmezési nehézségeket.

A harmadikfajta kontextus, amelyik szövegen kívüli, és befolyásolja a szöveg jelentésének konstrukcióját, az – *Freedle*, *Naus* és *Schwartz* (1977) elnevezését használva – a pszichoszociális kontextus. Kutatási eredmények és a tanárok napi tapasztalatai szerint is a tanulók hajlanak arra, hogy úgy interpretálják a szöveget, ahogyan elképzelésük szerint az megfelel tanáraik várakozásának. (*Mosenthal* és *mitsai*, 1980) Más vizsgálatok (például *Ruddell* – *Unrau*, 1994) azt igazolják, hogy felnőtt egyetemi hallgatók is „olvasnak” tanáraik és társaik előzetes elvárásai szerint, vagyis a szövegjelentés konstrukciójában szövegszerűen kimutatható a tanár előzetes megjegyzéseinek, a társakkal való beszélgetéseknek a hatása.

A narratívák megértését az olvasó perspektívája is befolyásolhatja. *Pichert* és *Anderston* (1977) kimutatták, hogy ha arra kéri az olvasót, hogy mondjuk például az egyik szereplő szemszögéből nézzék a történetet, akkor képesek ugyanannak a narratívának a je-

lentését a különböző lehetséges nézőpontok szerint megkonstruálni. Hasonló eredményre jutott Zwaan (1993) is. A kísérletében részt vevő olvasók egyik felének azt mondta, hogy a feldolgozandó szöveg irodalmi mű, a másik csoportot pedig úgy tájékoztatta, hogy újságcikk. A különböző olvasói perspektívák különböző olvasatokat eredményeztek. Az irodalmi művet hosszabbban olvasták, jobban emlékeztek a formai elemekre. Az újságcikkben több ok-okozati kapcsolatot és céllírást találtak a résztvevők.

Az intertextualitás kérdésének felvetését a francia posztstrukturalista irodalmár, *Kristeva* nevéhez szokták kötni. Elsősorban szépirodalmi szövegek közti kölcsönhatások vizsgálatát jelölik a terminussal. De mindenfajta szöveg utalhat impliciten vagy akár expliciten más szöveg(ek)re. A szerző által szándékolt, nyíltan megjelenő kapcsolatokat a tudományos publikációkban elengedhetetlen hivatkozások jelzik, vagy sokféle műfajú szövegekben a szintén gyakori idézetek. A hivatkozásokban a szerzők nem csupán megnevezik a másik szöveget, hanem annak a jelentéséből is „bevonnak” valamit a hivatkozás(ok)at alkalmazó szöveg jelentésének konstrukciójába. (*Small, 1978*)

Vannak azonban olyan szövegek közötti hatások is, amelyek a szerző szándékától függetlenek. *Miller (1985)* megjegyzi, hogy például egy történet olvasásakor az olvasó gyakran kapcsolatot létesít más, korábban olvasott történetekkel. Jelentésközlő, interpretációs folyamataiban az olvasó nem csupán azonos műfajú szövegek között hoz létre értelmező kapcsolatot, hanem az eltérő műfajú, de valamilyen specifikus részlet vagy karakter okán is elindulhatnak benne a szövegek közötti interpretációk. Az intertextualitás hatása érvényesül akkor is, amikor egy író (nem csupán irodalmi szöveget, hanem bármilyen szöveget író személy) más szövegét olvassa, saját szöveg alkotása céljából. Ez a tevékenység az olvasásnak az egyik fajtája, amelyet gyakran használunk tanítás során, de sajnos keveset tanítunk az olvasásnak erről a módjáról, az írás céljából történő olvasásról.

Összefoglalás

Dolgozatunkban az olvasáskutatás egyik új ágának, a konstruktív olvasáskutatásnak az eredményeiből mutattuk be azokat, amelyek – véleményünk szerint – szemléletváltást jelentenek a korábbi, főként az információelméleti, információfeldolgozási paradigmán alapuló kutatási eredményekhez képest. A válogatásunk természetesen önkényes. Elsősorban azokat az eredményeket kívántuk kiemelni, amelyeknek az oktatásban való hasznosíthatósága nyilvánvaló.

A konstruktivista olvasáskutatásra általában jellemző, hogy nem tekinti eleve adottnak a szöveg jelentését, értelmezését. A jelentést az olvasó konstruálja, miközben a szövegre és más, például műfaji és kontextuális hatásokat is „bevon” a jelentéskonstruációba. A szakirodalmi adatok tanúsága szerint nemcsak lehetséges, de szükséges is az iskolai tanításban explicitté tenni ezeket az egyéb hatásokat.

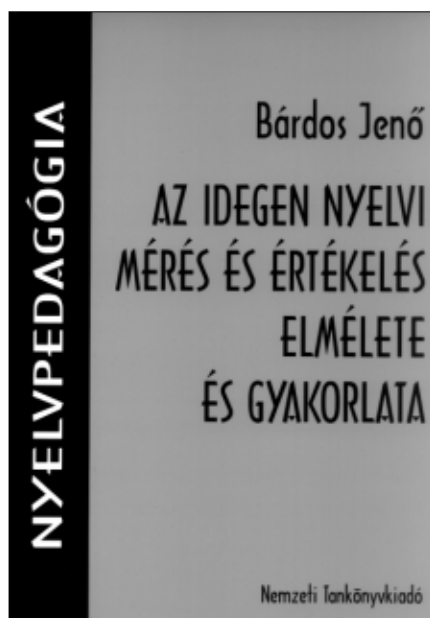
Irodalom

- Akadémiai kislexikon.* (1990) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Alexander, P. A. – Schallert, D. L. – Hare, V. C. (1991): Coming to terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge. *Review of Educational Research*, 61. 315–343.
- Anderson, R. C. – Hiebert, E. H. – Scott, J. A. – Wilkinson, I. A. G. (1985): *Becoming a nation of readers.* Washington DC, National Institute of Education.
- Armbruster, B. B. – Anderson, T. H. – Ostertag, J. (1987): Does text structure /summarisation instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 22. 331. 346.
- Bahtyin, M. (1976): *A szó esztétikája.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bartlett, J. (1932/1985): *Az emlékezés.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Beaugrande, R. de (1980): *Text, discourse, and process.* N. J. Ablex, Norwood.
- Bloom, H. (1994): *The western canon: The books and school of ages.* Harcourt, Brace and Company.

- Black, J. B. – Bern, H. (1981): Causal coherence and memory for events in narrative. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20. 267–275.
- Black, J. B. – Bower, G. H. (1980): Story understanding as problem solving. *Poetics*, 9. 223–250.
- Bourdieu, P. (1990): *The logic of practice*. Stanford University Press, Stanford.
- Brewer, W. F. (1985): The story schema: Universal and culture-specific properties. In: Olson, D. R. – Torrance, N. – Hildyard, A. (eds.): *Literacy Language and Learning: The nature and consequences of reading and writing*. Cambridge University Press, New York. 167–194.
- Britton, B. K. – Glynn, S. M. – Meyer, B. J. F. – Penland, M. J. (1982): Effects of text structure on use of cognitive capacity during reading. *Journal of Educational Psychology*, 74. 51–61.
- Bruner, J. (1990): *Acts of meaning*. Harvard University Press, Cambridge.
- Bruner, J. (1996): *The culture of education*. Harvard University Press, Cambridge.
- Cs. Czachesz Erzsébet – Vidákovich Tibor (1990): Hogyan olvasnak gyermekeink? Egy reprezentatív olvasásvizsgálat eredményeiből. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 952–958.
- Fleisher-Feldman, C. – Kalmar, D. A. (1998): Some educational implications of genre-based mental models: the interpretive cognition of text understanding. In: Olson, D. R. – Torrance, N. (eds.): *The handbook of education and human development*. Blackwell, Oxford. 434–461.
- Feedle, N. O. – Naus, M. – Schwartz, L. (1977): Prose processing from a psychosocial perspective. In: R. O. Freedle, R. (ed.): *Discourse production and comprehension*. N. J. Ablex, Norwood. 175–192.
- Gauld, A. – Stephenson, G. M. (1967): Some experiments relating to Bartlett's theory of remembering. *British Journal of Psychology*, 58. 39–49.
- Geisler, C. (1991): Toward a sociocognitive model of literacy: Constructing mental models in a philosophical conversation. In: Bazerman, C. – Paradis, J. (eds.): *Textual dynamics and the professions: Historical and contemporary of writing in professional communities*. University of Wisconsin Press, Madison. 171–191.
- Goetz, E. T. – Armbruster, B. B. (1980): Psychological correlates of text structure. In: Spiro, R. J. – Bruce, B. C. – Brewer, W. F. (eds.): *Theoretical issues on reading comprehension*. N. J. Erlbaum, Hillsdale. 201–220.
- Graesser, A. C. – Bertus, E. L. – Magliano, J. P. (1995): Inference generation during the comprehension of narrative text. In: Lorch, R. F. Jr. – O'Brien, E. J. (eds.): *Sources of coherence in reading*. N. J. Erlbaum, Hillsdale. 295–320.
- Green, G. M. (1989): *Pragmatics and natural language understanding*. N. J. Erlbaum, Hillsdale.
- Grimes, J. E. (1975): *The thread of discourse*. Mouton, The Hague.
- Haas, C. (1994): Learning to read biology: One student's rhetorical development in college. *Written Communication*, 39. 167–183.
- Halász László (1996): *Szociális megismerés és irodalmi megértés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Halliday, M. A. K. – Hasan, R. (1976): *Cohesion in English*. Longman, London.
- Kamberelis, G. – Bovino, T. D. (1999): Cultural artifacts as scaffolds for genre development. *Reading Research Quarterly*, 34. 138–170.
- Kieras, D. E. (1980): Initial mention as a signal to thematic content in technical passages. *Memory and Cognition*, 8. 345–353.
- Kieras, D. E. (1985): Thematic processes of technical prose. In: Britton, B. K. – Black, J. B. (eds.): *Understanding expository text*. N. J. Erlbaum, Hillsdale. 89–107.
- Kintsch, W. (1974): *The representation of meaning in memory*. N. J. Erlbaum, Hillsdale.
- Kintsch, W. – Greene, E. (1978): The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories. *Discourse Processes*, 1. 1–13.
- Kintsch, W. – Yarbrough, J. C. (1982): The role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74. 828–834.
- Kövecses Zoltán (1998): Metafora a kognitív nyelvészetben. In: Pléh Cs. – Györi M. (szerk.): *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó, Budapest. 51–82.
- Kristeva, J. (1967/1986): Word, dialogue and novel. In: Moi, T. (Ed.): *The Kristeva reader*. Columbia University Press, New York. 34–61.
- Kruger, A. C. – Tomasello, M. (1998): Cultural learning and learning culture. In: Olson, D. R. – Torrance, N. *The handbook of education and human development*. Blackwell, Oxford. 369–388.
- László János – Reinhold Viehoff (1994): Az irodalmi műfajok mint kognitív sémák. *Pszichológia*, 3. 325–342.
- Mandler, J. M. – Goodman, M. S. (1982): On the psychological validity of story structure. *Journal of Verbal Behavior*, 21. 507–523.
- Meyer, B. J. F. (1975): *The organisation of prose and its effects on memory*. North Holland, Amsterdam.
- Meyer, B. J. F. (1985): Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In: Britton, B. K. – Black, J. B. (Eds.): *Understanding expository text*. N. J. Erlbaum, Hillsdale. 11–64.
- Meyer, B. J. F. – Rice, G. E. (1989): Prose processing in adulthood: The text, the reader, and the task. In: Poole, L. W. – Rubin, D. C. – Wilson, B. A. (eds.): *Everyday cognition in adulthood and late life*. Cambridge University Press, Cambridge. 157–194.
- Miller, O. (1985): Intertextual identity. In: Valdes, M. J. – Miller, O. (Eds.): *Identity of the literary text*. University of Toronto Press, Toronto. 19–40.

- Millis, K. K. – Graesser, A. C. – Haberlandt, K. (1993): The impact of connectives on the memory for expository texts. *Applied Cognitive Psychology*, 7. 317–339.
- Mosenthal, P. B. (1985): Defining the expository discourse continuum. *Poetics*, 14. 387–414.
- Ohtsuka, K. – Brewer, W. F. (1992): Discourse organisation in the comprehension of temporal order in narrative texts. *Discourse Processes*, 15. 317–336.
- Olson, D. R. – Torrance, N. (1998, eds.): *The handbook of education and human development*. Blackwell, Oxford.
- Pichert, J. W. – Anderson, R. C. (1977): Taking different perspectives on a story. *Journal of Educational Psychology*, 69. 309–315.
- Rudell, R. B. – Unrau, N. J. (1994): Reading as meaning construction: The reader, the text, and the teacher. In: Rudell, R. B. – Rudell, M. R. – Singer, H. (eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*. N. J. Erlbaum, Hillsdale. 33–58.
- Small, H. G. (1978): Citing documents as concept symbols. *Journal of Educational Psychology*, 78. 116–123.
- Snow, C. E. – Dickinson, D. K. (1992): Skills that aren't basic in a new conception of literacy. In: Jennings, E. – Purvis, T. (Eds.): *New conceptions of literacy*. Sunny Press, Albany. 179–218.
- Swales, J. M. (1990): *Genre analysis. English in academic and research setting*. University Press, Cambridge.
- Trabasso, T. – Van Den Broek, P. W. (1985): Causal Thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24. 612–630.
- Van Dijk, T. A. (1979): Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse Processes*, 2. 113–126.
- Vámos Ágnes (2001): A pedagógusok értékfogalmának elemzése metaforahálóval. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 283–307.
- Wade, S. E. – Adams, R. B. (1990): Effects of importance and recall of biographical text. *Journal of Reading Behavior*, 22. 321–353.
- Wineburg, S. S. (1994): The cognitive representation of historical texts. In: Leinhardt, G. – Beck, I. L. – Stainton, C. (eds.): *Teaching and learning in history*. N. J. Erlbaum, Hillsdale. 85–135.
- Zwaan, R. A. (1993): *Aspects of literary comprehension: A cognitive approach*. John Benjamins, Amsterdam.

A tanulmány a szerző disszertációja egyik fejezetének rövidített változata.



A Nemzeti Tankönyvkiadó könyveiből

Tabló vagy példabeszéd?

Történelmi parabolák a hetvenes évek magyar filmművészetében

Ha a hetvenes évek magyar filmművészetéből már hiányoznak a hatvanas évek jellegzetes történelmi parabolái, mégis miként lehetségesek? – tehetjük fel a kérdést. Vagy másképpen: a parabolikus forma megszűntével hogyan él tovább a magyar történelmi filmekben a parabolikus szemléletmód?

A hetvenes évek magyar történelmi filmjei kétféle módon vonatkoztatják a múlt eseményeit a jelenre: egy valóságos történelmi szituáció lehetséges konfliktusainak modellálásával a jelen társadalmi-ideológiai erővonalait erősítik fel (‘Arc’, ‘A magyar Ugaron’, ‘Bekötött szemmel’, ‘Segesvár’, ‘Petőfi ’73’); vagy a múlt struktúraanalízisével a történelem és a társadalom elvont törvényszerűségeit írják le (‘Jancsónak az ‘Égi bárány’-nyal kezdődő korszaka, valamint a ‘Prés’ és a ‘Bátyásétány hetvennégy’). Az előbbi típus szorosabban kötődik a konvencionális elbeszélés módhoz, míg az utóbbi mind a történetmondás, mind a képi megformálás szempontjából letér a hagyományos dramaturgia útjáról, s egy allegorikus képi, illetve absztrakt történet-szervezői struktúra alkalmazását várja el a befogadótól. Ennek következtében a történelmi filmek elvonatkoztatási szintje igen különböző: van köztük olyan, amely absztrakt üzenetéhez csupán kevésbé konkretizált strukturális modellt keres a történelemben, ezzel szemben viszont felerősíti a történelem mechanizmusából „kitermelődött” személyiségvonásokat (‘Prés’), máskor létező történelmi események vallanak a jelen szellemi állapotáról (‘Segesvár’, ‘Petőfi ’73’). A leggyakrabban azonban az alkotók az elvont ideológiai (‘Kósa Ferenc’) vagy a gyakorlatiasabb értelmiségi-életérzésbeli (‘Kovács András’) kérdések fejtegetéséhez keresnek megfelelő anyagot. S a hangvétel is változik: új elemként megjelenik az ironia, amely – akárcsak a jelenkorban játszódó parabolák esetében a szatirikus vagy a groteszk hangvétel – már erőteljesen a stílusnak rendeli alá a történelem parabolikus elvonatkoztatását.

De vajon feltétlenül szükséges a történelmi filmek kapcsán továbbra is paraboláról, parabolikus elvonatkoztatásról beszélnünk? A hetvenes évekre már nem lépett-e ki a műfaj a történelmi filmek e hagyományából? 1973 nyarán a Magyar Történelmi Társulat egri vándorgyűlésén film és történelem kapcsolatáról tanácskoztak történészek, rendezők és esztéták. ‘Laczkó Miklós’ vitaindítóját, valamint a tanácskozáshoz kapcsolódó rádiós beszélgetés anyagát a ‘Filmkultúra’ 1973. 4. száma közölte. A dokumentarizmus vagy a vígjátékok (közvetve a közönségfilmek) ügye mellett egyedül a történelmi film műfaja jutott ezekben az években hasonló, szakmai dialógust kezdeményező fórumhoz (a dokumentumfilmek szerepéről általában társadalomkutatók, a vígjátékokról írók fejthették ki véleményüket). A történelmi filmek kérdése tehát kitüntetett helyet foglal el a korszak szellemi életében, ráadásul – legalábbis a két, fent jelzett műfajhoz képest – ezt a rangot nem számaránnyal, hanem minőségükkel, hatásukkal vívják ki.

A bevezető előadás és a beszélgetés egyaránt megpróbálja felállítani a történelmi filmek tipológiáját. Mindkettőből az derül ki, hogy formai szempontból egyetlen vitathatat-

lanul jelen lévő típusa van a műfajnak: a parabola. Laczkó Miklóst inkább a szemléletmódbeli különbségek vezetik, amikor négy csoportba sorolja a történelmi filmeket:

- népi szemléletű filmek („Tízezer nap”);
- a nemzeti önkritika és önvizsgálat filmjei („Hideg napok”);
- történelmi parabolák (Jancsó);
- szakítás a drámai-tragikus szemlélettel („Petőfi ’73”). (1)

A beszélgetés résztvevői közül *Bíró Yvette* formai szempontok alapján tipizál, s így nézete szerint csupán két csoportról érdemes beszélni: költői-epikus művekről és parabolákról. Ezekhez *Hanák Péter* még hozzáteszi a groteszk-ironikus történelmi filmek harmadik csoportját. (2) A parabolának tehát, legyen szó akár a filmek szemléletmódjáról, akár a formai kifejezőeszközökről, meghatározó szerep jut, s ez – figyelembe véve a kétféle tipizálás eltérő irányultságát, amely tehát a parabola fogalmában érintkezik egymással – arra a nem elhanyagolható körülményre is rámutat, hogy a parabolikus forma egyúttal szemlélet is. A beszélgetésnek ezt a kimondatlan következtetését logikusan előzi meg az a mindkét fél által evidenciának tételezett alapállás (háttérben a történeszek részéről a történelem marxista, a filmesztéta részéről a filmművészet szerzői felfo-

Bizonytalanság feladása, a döntés kimondása vagy legalábbis sejtetése a hetvenes évek szellemiségétől megérintett – pontosabban a korszak „szellemtelenségétől” megriasztott – hőseit nemcsak a történelmi múltba űzi vissza komolyan vehető morális konfliktusért, hanem a hatvanas évek filmtörténeti paradigmájába is. Ők, akár krízissel a hátuk mögött, rendületlenül a kérdező kor gyermekei, s nem az azután következő „csellengő” korszakéi.

gásával, hogy tudniillik mindkettőnek „üzenete” van), amely szerint a történelmi film nem a történelemről, hanem a jelenről szól. „A történelem mint közeg – a film számára – tulajdonképpen az általánosítás eszköze lett, a reflexió, az intellektus tartományát nyitotta meg előtte” – magyarázza film és történelem „hálás ragaszkodását” *Bíró Yvette*. (3) A kérdés tehát csak az, hogy mindez miképpen valósul meg, vajon jut-e még hely a parabolikus elvonatkoztatás mellett más típusú stilizációnak is.

Az egyszerű történelmi tablók, a „historizáló” történelmi filmek létjogosultsága érdekes módon szóba sem kerül. Nincs is apropója – s mintha a beszélgetés résztvevői azt is sejténék: nem is lesz. A régi korok „befejezett” múltként, egy-egy szórakoztató történet színes kulisszájaként a hatvanas évek *Jókai*-sorozatát folytató újabb, nagyszabású *Várkonyi Zoltán*-filmen kívül („Fekete gyémántok”) mindössze két ifjúsági kalandfilmben (*Keleti Márton*: „Csinom Palkó”; *Markos Miklós*: „A csillagszemű”), illetve néhány további irodalmi adaptációban tűnnek fel a moziban (*Zsurzs Éva*: „A fekete város”; *Markos Miklós*: „A dunai hajós”; *Bán Róbert*: „Kísértet Lublón”; *Ranódy László*: „Hatholdas rózsakert”; *Sík Ferenc*: „Nem élhetek muzsikaszó nélkül”; *Bácskai Lauró István*: „Mese habbal”). A hetvenes évek történelmi filmjei – még az „eastern” műfaji kísérletei is – mindig hordoznak valamiféle, a jelenből a múltra vetített „szerzői” jelentést, „történelmi” tanulságot – nem beszélve a Tanácsköztársaság idején és a *Horthy*-rendszerben játszódó vagy második világháborús politikai propagandafilmeikről (*Markos Miklós*: „Pokolrév”; *Szász Péter*: „Kapaszkodj a fellegekre!”; *Keleti Márton*: „Harminckét nevem volt”; *Palásthy György*: „Kopjások”; *Fejér Tamás*: „A királylány zámolya”; „Veszélyes játékok”). A történelem a moziban nem szórakoztat, hanem tanít – ez a verdikt azonban már a populáris filmkultúra magyarországi helyzetének kérdéséhez vezet. A nem is példabeszédként és nem is szórakoztató lektűrként elképzelt történelmi filmek sorában rövid életű tendenciának bizonyul a groteszk-ironizáló stílus, amelyet az idézett beszélgetés résztvevői is lelkesen üdvözölnek az akkor bemutatott „Petőfi ’73”-ban, s közben utalnak a szemléletmód magyar-

országi előzményeire, Keleti Márton ‚A tizedes meg a többiek’, *Máriássy Félix* ‚Imposztorok’ és *Fábri Zoltán* ‚Isten hozta, őrnagy úr!’ című filmjére. *Szabó Miklós* történész viszont határozott ellenérzést fogalmaz meg a groteszkból vagy az iróniából sajnálatos módon a vígjátékba átcúsuló történelmi filmek, különösen *Révész György* ‚Volt egyszer egy család’ című, a Tanácsköztársaság körüli időszakot egy mulatságos értelmiségi-kispolgári család szemszögéből elmesélő munkája láttán: „Az a múlt, amelyet közvetlenül a jelen előzményének érzünk, s így akarjuk ábrázolni, nevetséges vonásaiban sem mulatságos.” (4) A satíra és a groteszk a múltbeli történetekben végül is jóval kevésbé találja meg a helyét, mint a jelen társadalomkritikájában (ahol szintén a vígjáték – sőt a bohózat – kísérti a műfajt). A történelmi film a parabolikus elvonatkoztatás hagyományából csak a hetvenes évek közepétől, egy-egy magányos kísérlet erejéig tud kilépni (*Grunwalsky Ferenc*: ‚Vörös rekviem’; *Sára Sándor*: ‚80 huszár’; Kovács András: ‚Októberi vasárnap’). A „könyvelvi fordulatot” a történelmi film terén majd azok az – elsősorban ötvenes évek-tematikájú – filmek hajtják végre, amelyek végképp háttérbe szorítják a parabolikus-allegorikus struktúrát, s amelyekben „a konfliktusok elvont levezetését” felváltja „a jelenséglág analízisen alapuló ábrázolás, a líraiság hegemoniáját pedig az epika”. (5) A történelmi filmben parabolikus áthallásokat kereső szemléletmód azonban az analitikus történelmi filmek megjelenését követően is megmarad. (6)

Meggondolt tett, tetten ért gondolat

Kovács András: ‚A magyar Ugaron’, 1972; ‚Bekötött szemmel’, 1974

Almási Miklós a következőképpen kezdi kritikáját ‚A magyar Ugaron’ című filmről: „Történelmi példabeszéd ez a film, vagy csak történelmi tabló? Az előbbihez túl kevés a példázat kifejtése és elemzése, az utóbbihoz túl sok a modellként használt és nem történelmi minőségben kezelt sors, választás, lehetőség.” (7) A film mintha saját művészi formáján kívül keresné a parabolikus lehetőségeket: kétszer is példázatot sző a dialógusokba (a Jelenések Könyvéből, illetve a fakír paraboláját), az elbeszélés szintjén pedig tézisfigurákkal szembeesíti a főhős történelmileg és lélektanilag árnyalt töprengéseit. A történelmi analízis kidolgozatlansága ugyanakkor a parabolikus elvonatkoztatás lehetőségét is felveti: a főszereplő, Zilahy Kálmán gimnáziumi tanár alakjában a rendező egy jelenkori értelmiségi magatartást vizsgál, s nem a fehérterrorral szemben megfogalmazható értelmiségi alternatíva, a polgári humanitásértelmiségi akkori felelőssége, a gondolat és tett közötti ingadozás történelmi következménye érdekli. Legalábbis elsősorban nem ez, pontosabban nem az 1919-es időszakot követő években. A rendező a történelem eseményei helyett az eseményekkel kapcsolatos véleményeket ütközteti egymással. A szereplők folyamatosan reflektálnak a helyzetükre; ez határozza meg a történetet csakúgy, mint a történet szereplőinek jellemét. Az elvont humanizmus és a forradalmi tett alternatívája vitázik egymással, amelyhez ezúttal a Tanácsköztársaság bukását követő történelmi szituáció csak háttér. Nem a politikai rezsim működési mechanizmusát követjük nyomon, hanem a rezsim következményeként előálló cselekvési kényszert. A döntéseket nem a történelmi helyzet szüli, hanem a történelmi reflexió. A Tanácsköztársaság bukását követő lincshangulat és a baloldali diktatúra tapasztalata között őrlődő humanista tanár kompromisszumkereső, *Ady* forradalmiságánál megtorpanó magatartását végül ugyan testvére öngyilkossága mozdítja ki a holtpontról, ám ez a motiváció hiába érkezik a privátszférából, összekapcsolódik a diktatórikus elnyomás következményével (az asszony – lélektanilag kevésbé indokolt – tettét az általa bujtatott kommunista népbiztos lebukása miatt követi el). A film végén Zilahy ismételt kapcsolatfelvétele a radikális diákokkal végül is a forradalmi megoldás útját jelöli ki, de ez a döntés – akárcsak a filmbeli politikai viták sora – szintén kizárólag a jelen ideologikus nézőpontjából értékelhető: nem a hős belső drámai küzdelmét, hanem a külső körülményeket mérlegelő politikai elhatározását állítja előtérbe.

„A magyar Ugaron’ a történelmet ideológiai konfliktusként értelmező attitűdje leginkább a hatvanas évek publicisztikus „kérdező filmjéhez” hasonlatos, ahol egy-egy konkrét társadalmi-gazdasági jelenség körül sűrűsödnek össze az események, kristályosodnak ki a jellemek. Ezúttal a közeg megváltozik, a történet jelen idejű helyett múlt idejű lesz, Kovács előző filmje, a „Staféta” dokumentarizmusát realizisztikus historizálás váltja fel (a rendező a cselekményvilág tekintetében kerülte a stilizációt, sőt az epizódok tárgyias hitelére törekedett, levéltári anyagokat, jegyzőkönyveket építve a forgatókönyvbe). (8) A konfliktus lényege, a társadalmi cselekvés alternatívái, a személyiség felelőssége, az aktív vagy a passzív magatartás értelmiségi dilemmája, az elköteleződés kérdése azonban nem csupán a jelen horizontján fogalmazódik meg, hanem – s ebből keletkeznek a publicisztikus felhangok – a jelent értelmezi. Felmerül a kérdés: miért van akkor mindehhez szükség a történelmi környezetre? Nos, a válasz szintén a „parabolikus jelenidejűség” irányából adódik: a kortárs szellemi környezet nem alkalmas a személyes cselekedetek társadalmi mérlegelésére, hiányzik a társadalom részéről a kihívás, nincs tétje a morális megmérettetésnek. „Ha arról a kérdéstről töprengek – mondja minderről a rendező –, hogy a mai helyzetben milyenek az értelmes társadalmi cselekvés módozatai – amint tettem ezt néhány utóbbi filmemben –, akkor alapvetően más dimenziókban kell gondolkodnom, hiszen ma gyökeresen mások a körülmények. Egy ilyen végtelen történelmi szituációban, mint a filmbeli, dramaturgiai szempontból hatásosabb az emberi magatartások vizsgálata, mivel végtelensebbek a cselekvés dilemmái és lehetőségei; kiélezettebben nyilatkoznak meg, plasztikusabban megfogalmazhatók a magatartásformák.” (9) Ha van parabolikus „metaüzenete” a filmnek, akkor sokkal inkább ez lehet az, s nem Zilahy tanár úr lelki és szellemi ingadozásának forradalmi végkifejlete. Ennyiben a moralizáló társadalmi publicisztika visszaléptetése a múltba a rendező következetes lépése, s összhangban van a hetvenes évek társadalmát formai szempontból leíró stílusváltozással. A gesztus ugyanarra a közös kiindulóponton mutat rá, mint amiből a társadalmat kizárni igyekvő „szubjektív”, illetve a társadalom és az egyén közé ékelődött ideologikus szemléletmódot mellőző „objektív” forma táplálkodik: a társadalmi formák ürességére. Ez valóban „példa értékű beszéd” – a többi a történelem tablójára írt politikai publicisztika.

Ugyanez a gesztus fedezhető fel a rendező következő, „Bekötött szemmel” című filmjében, amikor a morális alapkérdések feltételéhez ismételten a múlthoz fordul. Ráadásul most valóban morális alapkérdésekről s nem politikai kérdések fölötti moralizálásról van szó. A történet a második világháború idején játszódik, s ezúttal egy honvéd és egy káplán kerül éles konfliktushelyzetbe egymással, de legfőképpen saját lelkiismeretével. A történelmi horizont beszűkül, a háború képei kiszorulnak a filmből, a személyes dilemmák intenzitása viszont fokozódik, sőt megkétszereződik, hiszen a honvéd lázadása a háború ellen, majd a szökésével kapcsolatos eseménysor nem pusztán motiválja a káplán válságát, hanem önmagában véve is felveti a háború elutasításának kérdését. Ez utóbbi ugyan nem tartalmaz különösebb morális dilemmát, hiszen ha a rendező kerüli is az általános pacifizmus elvét, a Don után a második világháború magyar részről történő elutasítása már a politikai hovatarozástól függetlenül is evidens üzenet – legalábbis a jelen szemszögéből. A honvéd alakjában az a különös, Kovács András pályafutása során is újszerű, a hetvenes években pedig meghatározó problematika exponálódik, ahogy egy nem értelmiségi hős szembesül az addig kötelességszerűen végrehajtott parancsok morális kihívásával, s változtatja meg addigi magatartását, lemondva ezzel akár az életéről is. Ezt a mélyről fakadó, nem reflektált és nem ideológiai szembesülést az élet alapkérdéseivel a hetvenes évek filmművészete vagy ironikus távolságból (nemzedéki közérzetfilmek), vagy naturalista közelségből (dokumentarizmus) szemléli. A harmadik lehetőséggel, a történelmi krízis személyes megélésének drámájával – szintén a háború pszichózisát segítségül hívva – még Kósa Ferenc allegorikus példázatában, a „Hószakadás”-ban találkozunk, valamint a hetvenes évek végén Fábri Zoltán két munkájában („Magyarok”; „Fábián Bálint találkozó-

sa Istennel'). Bármennyire fontos is azonban a honvéd alakjában felvetődő ösztönös lázadás konfliktusa, nem csak erről szól a film. A káplán helyzete a történet második felében már egy tipikus értelmiségi dilemmát fogalmaz meg, amely kevésbé történelmi, mint a honvédé volt – noha a történelmi körülményeket *Kaszap István* szentté avatási perével a rendező ezúttal is dokumentarisztikus hűséggel rekonstruálja –, hanem jóval általánosabb: megtagadhatja-e valaki személyes meggyőződését (élesebben fogalmazva a tényeket) egy magasabb cél érdekében, még ha e magasabb cél szükségességét belátja is. A „történelmi eltávolítás gesztusa” ugyanaz, mint az előző filmben, s az „üzenetet” is hasonló publicisztikus szándék tolja előtérbe, s fokozza le egyúttal a megidézett történelmi szituáció szerepét az illusztráció szintjére, noha az a konkrét társadalmi cselekvés morálján túl ezúttal valóban az élet egyetemes kérdéseit hozhatná belátható közelségbe. Ezt a lehetőséget jelzi a film befejezése, amely jóval kétségesebb reménnyel szolgál a „hit vagy az igazság” dilemmájának „társadalomépítő” feloldására: Zilahy tanár úr a baloldali fiatalok mellett dönt, a káplán pedig összeroppan (de azért ott áll mögötte racionális jó szelleme, az orvos, aki elsősorban a krízis gyógyító hatásának lehetőségét hangsúlyozza).

Kovács András két történelmi filmje azzal, hogy a jelenkorban nem talál a morális értelmiségi kérdésfeltevéshez méltó drámai közeget, a korszak társadalmi mozgásterének beszűküléséről, a társadalmi formák kiürüléséről, egyén és hatalom közötti dialogikus viszony – éppen a saját filmjeiben táplált – hitének összeomlásáról is számot ad. Nem adja fel viszont azt a feltételezését, hogy a személyes sors csak a társadalom morális kérdéseinek kihívására adott válaszként nyerheti el az értelmét. Mindennek következményeként főhőseiben felsejlenek a korszak jellegzetes típusának vonásai – a cselekvésképtelenség, az örök kompromisszumkeresés, a kivárás, a tettek vég nélküli halogatása –, amelyeknek éles kontúrjaival a nemzedéki közérzetfilmekben találkoztunk. Csakhogy amiképpen a történelmi múltba fordulás parabolikus gesztusát, azaz a társadalom jelen állapotának bírálatát minduntalan elfedi a jelennek címzett publicisztikus üzenet, úgy hősei is kilépnek e gesztus árnyékából, és „eljutnak a cselekvés vállalásának küszöbéig” (10), amely viszont már inadekvát a Kovács által is érzékelt társadalmi helyzettel. A bizonytalanság feladása, a döntés kimondása vagy legalábbis sejtetése a hetvenes évek szellemiségétől megérintett – pontosabban a korszak „szellemtelenségétől” megriasztott – hőseit nemcsak a történelmi múltba úzi vissza komolyan vehető morális konfliktusért, hanem a hatvanas évek filmtörténeti paradigmájába is. Ők, akár krízissel a hátuk mögött, rendületlenül a kérdező kor gyermekei, s nem az azután következő „csellengő” korszakéi.

Tenni vagy nem tenni

Zolnay Pál: 'Arc', 1970; Kézdi-Kovács Zsolt: 'Romantika', 1972;

Maár Gyula: 'Prés', 1971

A „csellengő” korszaknak elsősorban a fiatal nemzedékhez kötődő dilemmáért s az ebből az életérzésből fakadó válság megfogalmazásáért nem szükséges a múlthoz fordulni, azok ott vannak karnyújtásnyira, csak a személyes kisvilágokhoz kell közel hajolni, hogy a történelem és a társadalom „nagy” témái mögül előbukkanjon egy-egy kétségbeesett emberi arc. Ilyen „arcra” mutat rá *Zolnay Pál* már filmjének címével is, a dologban csak az a különös, hogy ez az arc egy ellenálló arca, s a film a második világháború idején, közelebről a nyilasuralom hónapjaiban, 1944 telén játszódik. Vagyis látszólag tökéletesen illeszkedik az ismert „3 T” fenti, némiképp módosított alakváltozatának elvárásrendszerébe, miközben nem a sorsfordító események morális hálójában vergődő hősré koncentrál, hanem egy személyiségétől, cselekvési lehetőségétől, valódi identitásától megfosztott ember beszűkült életterére. A film főhőse olyan korszakban és úgy él, amikor a „csellengés”, a passzivitás, a kivárás a legkevésbé megengedhető módja a létezésnek; sőt amennyiben e magatartás nem következetes – ahogy ez a filmben is látható

–, végzetessé válik: abban a pillanatban, amikor a fiú feladja a börtönből való szabadulása után óvatosságból, az ellenállás egésze érdekében rárótt mozgalmi tétlenséget, felismerik és lelövik. S ami formai szempontból még ennél is fontosabb – hiszen a moziban szembesülünk ezzel az arccal –: olyan (szocialista realista) filmes hagyomány közegében vagyunk, amelytől ennek a létállapotnak a bemutatása a lehető legtávolabb áll. S valóban, az „Arc” a műfaj tökéletes ellentípusa: háborús kamaradarab, lélektani akciófilm egy hősiesség kor tétlenségre kárhozott hőség mártírújáról.

A rendkívül szűkszavúan elbeszél, elliptikus történet főszereplője a hetvenes évek jellegzetes generációs dilemmáit éli meg, cselekvésképtelensége mint a film alaphelyzete pontosan modellálja a korszak társadalmi képletét, az „elvegyülni vagy kiválni”, a „tenni vagy nem tenni” eldönthetetlen kérdését – noha 1969–70 fordulóján, a film forgatásakor mindez még talán nem is látszódtott világosan. A második világháborús ellenállás-tematika nem a történelem eseményeire, hanem a történelem szereplőinek közérzetére koncentrálna – ami kétségtelenül visszavetül a korszakra, így pontos képet kapunk a félelem légköréről is. A filmtől ugyanis mi sem áll távolabb, mint a történelmi helyzettől való elvonatkoztatás: a szereplők tetteit kizárólag a háborús események motiválják. Ezek az események azonban éppen csak jelzésszerűek: a történet egyetlen személyre hangolt, akinek éppen az a feladta, hogy kimaradjon az eseményekből. (E paradoxont hangsúlyozza az is, hogy a szereplők közül egyedül neki nincs neve.) Jól megfigyelhető ez a szerkesztésmód a film leg-hosszabb, önálló értékű epizódjában, az ellenállási csoport akciója kapcsán. Először egy meglehetősen aprólékos jelenetben ismerkedünk meg a levanteiskolába beépülő résztvevőkkel. Ekkor láthatjuk a film egyetlen harci cselekményét – gyakorlatozás formájában. Aztán hallunk a tervről, majd ott vagyunk az akció kezdetén. Magát a kivitelezést – az örök lefegyverzését, a fegyverraktár kifosztását – nem látjuk, pedig a történet szempontjából fontos esemény: a csoport tagjai életüket veszítik. Minderről már a főhős nézőpontjából

A történelmi helyzet szorongatását felülírja az egzisztenciális magányból fakadó szorongás: a Történelem válságát egy névtelen ember válsága állítja elének. Az „Arc”-ban a múlt felé fordulást nem az „emberhez méltó” morális konfliktus keresése vezeti, hanem éppen az ellenkezője: a személyes morál viszsza-vetételének szándéka az egyéni uralkodó társadalmi és történelmi erőktől. Kérdés nélkül...

szerzünk tudomást: ő fedezi fel a holttesteket, az ő reakciójával – a látottak hatására rosszul lesz – azonosulunk. A filmet az ehhez hasonló szűkítések, a történelem külsőleges rekvizitumainak hiánya, a háborús klisék elhagyása (a történelmi korfestést archív filmhíradók diegetikus beépítésével oldják meg az alkotók), a főszereplő magatartásának intenzív, mintegy a külső eseményeket „eltakaró”, pontosabban interiorizáló megjelenítése emeli ki az „Arc”-ot a múltidéző történelmi filmek közegéből, hogy ezáltal a történetben megfogalmazott életérzés aktualitását hangsúlyozza: egy ifjú arc néz ránk a közelből.

A történelmi közeg szűkítése, koncentráltasága a főhős sorsának, lehetőségeinek a beszűkülését nyomatékosítja. A történet középpontjában álló konfliktus a fiú helyzetét már-már az abszurditásig fokozza: meg kell szakítani minden kapcsolatot a mozgalommal, és az illegálitásból vissza kell térnie a hétköznapi életbe. Ez az alternatíva azonban vállalhatatlan. Nem ideológiai okokból – ilyesmiről szó sem esik a filmben –, hanem valamifajta „életérzés” miatt, amely kifejtetlensége ellenére – vagy talán éppen ezért – teszi annyira kortársi figurává a film főszereplőjét. A lehetséges motivációk közül legfeljebb a magánéleti szál jöhet szóba: a fiú nem tud azonosulni a szerelme és annak édesapja által nyújtott életmintával. „Viselkedj úgy, mint a többiek, és akkor nem vesznek észre” – mondja a lány, ami az adott helyzetben roppant gyakorlatias kérés, dramaturgiai helyét tekintve viszont – ez a film utolsó mondata – vállalhatatlan életprogramot sugall. A fiú ezek után

szinte felkínálkozik a váratlanul rámeredő pisztolynak. A lövés pontot tesz egy ellenálló fiatalember életének a végére, története azonban mégsem ott fejeződik be, hanem már előbb, az utolsó mondat elhangzásakor, amikor rájön, hogy nem egyszerűen magányos, hanem magára maradt. A filmben a történelmi helyzet szorongatását felülírja az egzisztenciális magányból fakadó szorongás: a Történelem válságát egy névtelen ember válsága állítja elénk. Az „Arc”-ban a múlt felé fordulást nem az „emberhez méltó” morális konfliktus keresése vezeti, hanem éppen az ellenkezője: a személyes morál visszavételének szándéka az egyéni uralkodó társadalmi és történelmi erőktől. Kérdés nélkül...

A történelmi tematika, a műfaji konvenció és a film stílusának meg nem felelése zavarba hozta a korabeli elemzőket; az operatőri munka (*Ragályi Elemér*) és a főszereplő játéka (*Zala Márk*) mellett a rendezés művészi erényeit elismerték ugyan, de a főhős magatartását elutasították vagy következtetlennak tartották. (11) Ezekben a véleményekben valószínűleg az ellenállás-tematika rossz emlékü konvenciója kísértett. Azok az elemzők viszont, akik éppen a konvencióval szemben fogalmazó, elliptikus és hiányos motivációjú elbeszélést, a széles tablók helyett szűk közelikben mozgó látványvilágot, a történelmi analízist egyetlen személyiségmodellbe sűrítő poétikát üdvözölték a filmben, Jancsó Miklós „Így jöttem”-ével állították párhuzamba Zolnay alkotását. (12) Összehasonlító elemzésre azonban senki sem vállalkozott, így a gondolat – az „Arc” a hetvenes évek „Így jöttem”-e – csak szép (és visszhangtalan) metafora maradt.

Tanácsatlanul bolyongó fiatalemberről szól *Kézdi-Kovács Zsoltnak* a 18. század második felében játszódó „Romantika” című filmje is. Linczéni Kálmán nyugat-európai tanulmányok után tér vissza a főúri szülői házba. Az itthoni vad, „állatias” körülmények azonban megriasztják és elidegenítik a családjától; az európai felvilágosult szellem nem találja helyét a magyar valóságban. Mivel nem tudja megvalósítani az egyetemekről hazahozott elképzeléseit, romantikus fellángolással megszökteti az apja által fogva tartott rablóvezért, csatlakozik Zsibóhoz, a „rontás szelleméhez”, ám amikor a banda szétzúlik, végképp magára marad, s immár valóban állati sorba kerül: az utolsó képeken őzek és szarvasok társaságában, riadtan, meztelenül látjuk a sűrűben, amint menekül a vadászok – köztük az apja – elől. A nagy remények leépülése, többszörös csalatkozás a világban, tehetetlenség, magány, a „vissza a természetbe” idea megcsúfolása – a film „aktuális” életérzése már ennyiből is nyilvánvaló, a párizsi könyvtárban játszódó prologusban elhangzó filozófiai gondolatok sugallata pedig még tovább fokozza a parabolikus elvonatkoztatás igényét: Linczéni sorsában nemcsak egy életérzést, hanem egy életérzés kultúrkritikáját is látnunk kell, nevezetesen a hamis elvágyódását. „A film a romantika eszközeivel megkísérel egy olyan romantikus történetet elmesélni – mondja a rendező –, amivel a nézőt talán sikerül eltávolítani a romantikától; rádöbbeneni a romantikus ‘kivonulás’, a befelé fordulás, a modern rousseau-izmus lehetetlenségére.” (13)

A „Romantiká”-val kapcsolatosan elsősorban nem az a kérdés merül fel, mennyire volt jogos az indulatos romantika-kritika a hetvenes évek elején – a befelé fordulás például egyáltalán nem „romantikus felindulásból elkövetett életérzése” a kornak, jóval inkább kényszer és szükségszerűség –, s azon a bizonytalansági tényezőn is érdemes túllépnünk, hogy Linczéni Kálmánban a naiv rousseau-izmust kell-e elutasítanunk, vagy a figura gyengeségét, amivel nem tudja keresztülvinni az elveit. Ami a „Romantiká”-ban mint történelmi filmben a gondolatmenetünk szempontjából fontos, az a parabolikus elvonatkoztatás és a romantikus történelmi kalandfilm hagyományának elutasítása (a film romantikus antiromantikája ezt az intellektuális reflexiót is tartalmazza). A filmből valóban hiányoznak a parabolikus elvonatkoztatás eszközei: a történet a kor aprólékos, naturalista felidézésére törekszik, nincsenek benne metaforikus mozzanatok, pontosabban a metaforikus lehetőségek – például a filmvégi vadászat a fiúra – a konkrét történet szintjén értelmezendők. A film nem modellál és nem utal rejtett jelentésre. „Antiromantikája” sem önmagán túlmutató elem, hanem éppenséggel a történet tárgya. Mégis: miképpen áll elő a film nyil-

vánvaló „aktuális” jelentése, a jelennel összefüggésbe hozható és összefüggésbe hozandó problematika? Úgy, hogy a film kizárólag az aktuális jelentés oldaláról értelmezhető... Nincs metajelentése, mivel egyetlen jelentése van: az, ami a jelen horizontján megfogalmazódik. A parabolának mindig kettős értelme van, egy nyilvánvaló és egy rejtett, egy konkrét és egy absztrakt, egy önmagában való és egy önmagán túlmutató – a kettős szerkezet folytonosan egymást értelmezi. Kézdi-Kovács Zsolt filmjében nem jön létre ilyen kettős szerkezet. Hogy egy jelenbeli gondolathoz keres az alkotó a múltban adekvát történetet, vagy a múltbeli események „gerjednek össze” a jelennel, végül is mindegy, a lényeg, legalábbis amennyiben valóban nem pusztán romantikus történelmi képeskönyvről van szó, a jelentés történelmi környezetbe ültetése. A jelentés azonban – ezen a ponton érintkezik a film a parabolikus elvonatkoztatással – itt is absztrakt, csakhogy nem a metatörténetre vonatkozik, hanem az elsődleges, pontosabban az egyetlen történetre. A konkrét történet absztrakciója – és nem a metatörténeté, hiszen az a parabolikus elvonatkoztatás hiányában létre sem jön – hordozza azt a jelentést, amely a jelen problematikájára rezonál, s amely miatt a rendező a filmet minden bizonnyal elkészítette. S hogy miért a történelem? Kézdi-Kovács Zsolt válaszában irányultsága lényegében megegyezik Kovács Andráséval: ő is a jelenkor szellemiségére hivatkozik, amikor úgy érzi, hogy az aktuális gondolatok „markánsabban, egyszerűbben” érhetőek tetten a múltban. (14)

Varga Vera a rendezővel készült interjújában analógiának nevezi ezt a módszert (15), *Fogarassy Miklós* kritikája pedig megpróbálja szemléletesen körülírni a Jancsó paraboláitól különböző eljárást: „A néző mindvégig tudatában van, hogy az alkotók nagyon is aktuális társadalmi és gondolati érdeklődése öltött magára jelmezt, travesztálódott, de a tükörfelületen (...) önálló életet is él.” (16) Történelmi travesztia vagy analógia – akárminek tartjuk is a „Romantiká”-t, kétségtelenül szakít a parabolikus formával, de mivel nem tekinthető egyszerű múltidéző filmnek sem, a parabolikus szemlélet megújításának-átalakításának a kísérletét kell látnunk benne. A kísérlet azonban nem folytatódott sem Kézdi-Kovács Zsolt, sem más alkotó életművében: az egyetlen hasonló karakterű film a korszakban *Gábor Pál* 1830-as években játszódo munkája, *„A járvány”*.

Maár Gyula első, a Balázs Béla Stúdióban forgatott egészestés játékfilmje, a *„Prés”* a korszak egyetlen olyan műve, amely következetesen Jancsó hatvanas évekbeli parabolikus formavilágát gondolja tovább. Csakhogy míg Jancsónál ez a forma a hatalom működési mechanizmusának leírásához ad keretet, amelyben az egyén csak modellként hordozza a történelem által rárótt szerepét, addig Maárt mindenekelőtt a hatalmi mechanizmusban vergődő személyiség érdekli. A parabolikus forma, mint láttuk, egyre kevésbé jut érvényre a korszak történelmi filmjeiben, míg a parabolikus szemléletmód szorosan kötődik a műfajhoz. Maárnál megfordul a helyzet: őt nem a történelmi folyamatok elvonatkoztatása vagy „át-hallása” foglalkoztatja, hanem a válságba jutott személyiség lélekrajza. A különös film azonban nemcsak a korszakban, hanem az életműben is magányos kísérlet marad.

A modellszerű, zárt világ ezúttal egy kiképzőtábor valamikor a két világháború között, ahol szabotőröket, spicliket, ügynököket, provokátorokat nevelnek a kommunizmus elleni harcra. Mintha az *„Arc”* ellenállási mozgalmának ellenfeleit látnánk, a politikai konspiráció baloldali változata után annak jobboldali változatát. De a *„Prés”*, csakúgy, mint az *„Arc”*, nem politikai film. A kiképzés motivációi ugyan konkretizálódnak (a jobboldali retorika fordulataival élő beszélgetésekben ősi magyar rendről, vezéreszméről, antiszemitizmusról esik szó), mégsem ismerhetünk rá semmilyen valóságos történelmi eseményre. A tábor szellemi vezetője, egy idős tábornok rendszeresen látogatást tesz az intézményben, ahol a középkorú parancsnokkal sokkal inkább a kiképzés technikájáról, a feladat intellektuális kihívásairól esik szó, nem az ideológiáikról, s főképp nem a politikaiakról. S ugyanez jellemzi a hierarchia harmadik emberéhez, a fiúk lélektani kiképzéséért felelős asszonyhoz való viszonyukat. Teréz sorsát pontosan az pecsételi meg, hogy kilép ebből a szigorúan mechanikus, érzelemmentes struktúrából, s amikor érzel-

mileg is azonosul az egyik kiképzésen részt vevő, válságba jutott fiúval, maga is mély, személyes krízist él át. Van ugyanis még egy közös motívum az „Arc” című filmmel: a „Prés” konfliktusát az okozza, hogy a tervezett akcióhoz kiválasztott – ebben a filmben is névtelen – fiú az utolsó próbát követően egyszerűen kiszáll mindenből. Nem lázad fel, csak feladja: lefekszik az ágyba, és többé nem mozdul. „Leszakadtam mindenről” – mondja, s ugyanez hangozhatott volna el az „Arc” főszereplőjének a szájából is, ha a film utolsó perceiben egyáltalán megszólalt volna. A „Prés”-beli fiút azonban nem a megbízói kényszerítik passzivitásra, hanem ő maga dönt így, számára is megmagyarázhatatlan okból. Az ő szó szerinti statikus állapota indítja el a film történetét, motiválja Terézt addigi tevékenységének felülvizsgálatára, s juttatja el a kötelesség és a szabadság kihívásának nemcsak intellektuális, hanem érzelmi átéléséig is.

A „Prés”-ben tehát a korszak korábban tárgyalt történelmi filmjeihez hasonlóan egy személyiség válságát követjük nyomon, csakhogy ezúttal a történelmi közeg nem realiztikus, hanem modellszerű. Ebbe a modellszerű hatalmi struktúrába – amelyet Jancsó parabolái önmagukban vizsgálnak – ágyazódik az asszonynak a fiú „leszakadása” nyomán bekövetkező egzisztenciális utazása a szabadság, a „bármit megtehetsz” lebegő érzése felé. A történelmi helyzet modellé stilizálására, amely több közvetlen motívumában is Jancsó filmjeit idézi (a zárt, cellaszerű épület szembeállítás a legtöbbször ablakon át látható tágas, levegős parkkal vagy magának a jobboldaliságnak a természetrajza mellett a legfeltűnőbb „hommage” a „Sirokkó”-ból szinte közvetlenül átemelt kettős portré Terézről és a tábor vezetőit testével szolgáló fiatal lányról, Juliról), elsősorban azért van szüksége a rendezőnek, hogy a személyiség válságát a szélsőséges kiszolgáltatottság és a szélsőséges szabadság körülményei között vizsgálja. Teréz, miközben az ágyban fekvő fiút megpróbálja jobb belátásra bírni, valójában saját magához beszél. Az egyoldalú dialógusban egyszerre éli át a hatalomnak való kiszolgáltatottságot és a hatalom szabadságát, majd a halálos ítélet végrehajtása után a katarzist: egyszerre felszabadultságot és megrendülést. Ezekről a kérdésekről a hetvenes évek elején csak absztrakt történelmi szituációban lehetett beszélni, még hozzá nem cenzurális okokból (noha a film széles körű forgalmazására nem került sor). A cenzurális motiváció legfeljebb akkor jöhetne szóba, ha Teréz története kizárólag a diktatórikus hatalmi mechanizmus modelltje volna, még hozzá valamennyi diktatórikus hatalomé. Ez a vonal is erőteljes a filmben, főképp a táborparancsnok alakjában és a történet befejezésében: a parkban sétáló Terézt, miután a fiú kivégzésével nem egyszerűen parancsot teljesített, hanem a hatalom felszabadító és megrendítő élményében is részesült, a parancsnok az intézmény ablakából egyszerűen lelövi. „Túlságosan bonyolult, alkalmatlan” – szól a rövid ítélet, s a kiképzőtáborban az élet megy tovább. Juli a parancsnok birtokába kerül, a fiúk pedig, miután megszabadultak azoktól, akik hátráltatták a felkészülésüket, folytatják a gyakorlatozást. A formailag rendkívül hangsúlyos utolsó jelenet hosszú beállításban mutatja őket, amint elfutnak, majd visszarohannak, és megállnak szemben a kamerával. A film a lihegő arcok közeli-jével fejeződik be. Mindezek kétségtelenül politikai áthallásokra okot adó megoldások, amelyeket nem szükséges elvitatni a filmtől, csupán hangsúlyozni kell: a „Prés” parabolikus formája nemcsak a hatalom működési mechanizmusáról, hanem legalább annyira a hatalmon lévők önmaguknak való kiszolgáltatottságáról is szól.

Álom és forradalom

Lányi András: *„Segesvár”, 1974; Kardos Ferenc: „Petőfi ’73”, 1972;*

Gazdag Gyula: *„Bástyasétány hetvennégy”, 1974*

Ironikus történelmi tabló – rögzíthetnének Lányi András „Segesvár” című filmjének műfaját és stílusát, elhárítva ezzel a parabolikus értelmezés szükségességét és lehetőségét. Ez az értelmezés ugyanakkor annak a felelősségét is elhárítja magától, hogy a jó száz év-

vel korábbi eseményeket bármiféle összefüggésbe hozzuk azzal a korrall, amelyben a rendező fontosnak gondolja a romantikus nemzeti érzés indulatot és mosolyt egyaránt faszto emléket felidézni. Lányi András kedvenc történelmi korszaka a 19. század: legutóbbi játékfilmje, „Az új földesúr” című Jókai-adaptáció is ebben az időszakban keresi egy 20. században sem múltó politikai magatartás előképét, továbbá szépirodalmi munkásságának és esszéinek is visszatérő közege és tárgya ez a kor. A 19. században Lányi szerint mindazok a pozitív és negatív hagyományok megtalálhatók, amelyekből jelenünk táplálkozik. Filmjeiben inkább a felednivaló dolgokról beszél, míg esszéiben elsősorban a követendő törekvéseket elemzi.

A „Segesvár” története az 1867-es kiegyezés előtti időszakba visz, amikor a forradalom „konszolidációja” nevében egy testvérpár próbálja különböző, egymástól homlokegyenest eltérő ideológiák jegyében *Petőfi* emléket kisajátítani és a saját legendáriumába gyömöszölni, mindenekelőtt azzal, hogy a költő sírját mindkettőjük a saját birtokán véli

Lányi sok szempontból az egy évvel későbbi „Amerikai anzix”-ra emlékeztető megoldásokkal él: áttűnéseket, lassításokat, különböző képi trükköket sző a filmbe, ugyanazt az esemény-sort más nézőpontból is megismétli, illetve kiemeli. Mintha a kíméletlen ironia mellett kíméletlen önironia is áthatná a rendező szemléletmódját: ugyan a Petőfi-kultusz ellenében, de íme, ez a film is manipulál; a mozgóképi rekonstrukció során szükségszerűen elbizonytalanodik legenda és valóság határa. Lányi filmnyelvi kísérletezése kevésbé radikális, mint Bódyé, nem „bizza rá magát” a nyelvre, csupán felhasználja a filmnyelvi rekonstrukció lehetőségeit, kifordítja a konvenciókat.

megtalálni. Minderről szó van, csak a költőről nem, a dagályos nemzeti romantika – és az aktuálpolitika – még Petőfi forradalmiságából is „rendpártiságot” csinál. A két rivalizáló csoport versengve igyekszik rekonstruálni Petőfi halálának körülményeit, s amikor a tények ellenállnak, akkor versengve kezdenek a legendagyártásba is. Petőfi aszerint lesz józan, kompromisszumra hajló, sikerorientált, avagy önostorozó, patetikus, pesszimista, ahogy az aktuális politikai és gazdasági érdekektől vezérelt ideológia megkívánja. A különböző eszme és retorika ellenére a legendagyártási buzgalom annyira erős, hogy ha szükséges, az ellenfeleket is összehozza: a fővárosi antropológus szakértőt, aki ki akarja ásatni a holttestet, kegyeletstértsre hivatkozva a két tábor közösen űzi el. Lehet tovább ünnepelni...

A helyzet önmagában ironikus, a rendező-forgatókönyvírónak semmit nem kell hozzátennie. Sőt ragaszkodik a tényekhez: a történet a ’49 után elszabadult Petőfi-kultusz hiteles dokumentumain alapul. A legendagyártás és -kisajátítás (nemcsak Petőfié) a hetvenes években minden úttörő és KISZ-ista

alapélménye, legfeljebb az ironiára lehattünk kevésbé fogékonyak. A film tehát a „Romantiká”-hoz hasonló történelmi analógiaként is elképzelhető, amely miközben felidézi egy valódi forradalom megcsúfolását, eszünkbe juttatja azt is, hogy a történelem miképpen ismétli (azóta is) önmagát. Ennél azonban parabolikusabb a Lányi által felrajzolt képlet. Mindenekelőtt azért, mert a konkrét történelmi esemény dokumentarista felidézése nem egy történelmi film kockáin pereg előttünk, hanem egy politikai pamfletén. Nemcsak a helyzet ironikus, hanem a látásmód is, s mivel a helyzet ironiáját nem szükséges – nem is nagyon lehet – fokozni, a szerzői ironia bőségesen teletűzdeli a történelmi esemény felidézését groteszk, szatirikus, parabolikus idézőjelekkel.

Így kerülhet a dokumentumokon alapuló filmbe nemcsak Petőfi megidézett legendája, hanem hús-vér alakja is, amint a „költő” pózában kísérti a szellemével visszaélőket, majd a kiegyezés hírére dühösen és tehetetlenül végleg sirba hanyatlik; így válik ironikus jel-

képpé a „csodatévő költő” síremlékéhez zarándokoló rokkant hadfik önfeledtsége, amikor tűzbe vetett mankóikon sütögetik szalonnájukat. A film legerőteljesebb elvonatkoztatási hálóját azonban az a filmes önreflexió és filmnyelvi manipuláció adja, amelyen nem pusztán a kultusz hamissága akad fenn, hanem a legendaképzés mechanizmusa – ráadásul filmes mechanizmusa – is. Olyan rétege ez a „Segesvár”-nak, amely szorosan összefügg a Balázs Béla Stúdió filmnyelvi kísérleteivel: az objektív reprodukciót miképpen módosítja a film nyelvi természete; a film nyelvi természete miképpen módosítja valóságképünket. Lányi sok szempontból az egy évvel későbbi „Amerikai anizs”-ra emlékeztető megoldásokkal él: áttünéseket, lassításokat, különböző képi trükköket sző a filmbe, ugyanazt az eseményt más nézőpontból is megismétli, illetve kiemeli. Mintha a kíméletlen ironia mellett kíméletlen önironia is áthatná a rendező szemléletmódját: ugyan a Petőfi-kultusz ellenében, de íme, ez a film is manipulál; a mozgóképi rekonstrukció során szükségszerűen elbizonytalanodik legenda és valóság határa. Lányi filmnyelvi kísérletezése kevésbé radikális, mint Bódyé, nem „bízva rá magát” a nyelvre, csupán felhasználja a filmnyelvi rekonstrukció lehetőségeit, kifordítja a konvenciókat. Ezt bizonyítja az (ál)híradóstílusban „közvetített” koszorúzási ünnepség (a megoldás határozott „ötvenes évek”-hangsúlyokkal majd „Az új földesúr”-ban is visszatér). A képsor egyértelműen összeköti a 19. századi legendagyártást a 20. századi filmes legendagyártásokkal, a stílus pedig további fogódzót ad a történelmi párhuzam pontosításához. Az erőteljes szerzői értelmezés miközben jelzi a nemzeti romantika továbbélését, saját médiumát sem kíméli: kultúrkritika mellett (film)nyelvkritikát is gyakorol.

1848–49 eszméjét és Petőfi alakját eleveníti fel *Kardos Ferenc* „Petőfi ’73” című filmje is. Kardos egyedülálló módon zárja rövide a történelmi anyag és a jelen kapcsolatát: Petőfi életútját a forradalom kitörésétől haláláig a pápai gimnázium udvarában, jelzett díszletek és jelmezek között, középiskolai diákokkal játszatja el. A két század „forradalmi ifjúságának” összetartozását evidensen emeli ki ez a megoldás, a forradalmi eszmék átértékelődését, lecsúszását viszont már az előadásba szőtt „szerzői” lábjegyzetek fogalmazzák meg. A film szerkezetét ez a kettősség uralja: Petőfi alakjának a diákok előadásában végbemenő aktualizálása és az aktualizálás folyamatának kommentárja. (17)

Az aktualizálás nem pusztán abban jelenik meg, hogy a stilizált előadás, főképp a tömegjelenetek ’68-as allúziókat tartalmaznak, hanem elsősorban abban, ahogy a diákok a játék közben értelmezik szerepüket. A parabolikus metatörténet tulajdonképpen ezeknek a fiataloknak a forradalom eszméjével szembeállított sorsában, gondolatrendszerében, habitusában, mozdulataiban sejlik fel, azaz nem fogalmi szinten. A Lányi által ironizált nemzeti romantikus Petőfi-kép ugyan látványosan összeomlik, felépülhetne viszont helyette egy spontán, őszinte, a mítoszt egyszerre elutasító és igénylő, fanyar, önironikus poszt-’68-as romantika: a forradalmiság meghosszabbítása a beat-nemzedékig. De mintha a történelmi „sztárcsinálás” színpadán zajló események, az átélt és imitált forradalmi szerepjáték immanens distanciája nem rajzolna elégséges képet a jelenben helyét kereső műltról, az alkotók aktuális kommentárokat fűznek az előadáshoz. Míg a forradalom rituális szerepjátéka a „kettős tudat” (lázadó szellemű diák vagyok, aki most lázadó szellemű forradalmárt alakít) pszichológiai realizmusával gazdagítja és mélyíti el a történelmi múlt és a jelen kapcsolatát, a minderre reflektáló ironikus, külső, jelképes kommentárok (például a forradalmiság és a fogyasztói szemlélet összezapása a menza groteszk „éttermi csatájában”) vagy a történetbe szőtt direkt ideologikus értelmezések („A forradalom megöli saját gyermekeit”) elsekélyesítik ezt a jelentést. A forradalmi happeninget – ahogy *Szörényi László* írja kritikájában (18) – az értelmező, ideologikus részek „fáradt iskoladrámává” változtatják. Vagy legalábbis didaktikus parabolává.

Már csak a betiltás ténye miatt is „cenzurális motivációjú parabolának” kell tartanunk *Gazdag Gyula* „Bástyasétány hetvennégy” című „szocialista realista operettjét”. A film egyedülálló műfaji kísérlete (hacsak nem tekintjük a hasonló sorsú *Jeles András-*

opus, az „Álombrigád” előzményének) mindenesetre a kultúrpolitika számára tűrhetően volt... Pedig a csak tíz évvel az elkészülése után, 1984-ben bemutatott film nem intéz a társadalom békéjét közvetlenül veszélyeztető ideológiai kihívást a rendszerhez, pontosabban a kihívást nem ideológiai, hanem kizárólag esztétikai szinten fogalmazza meg: az operett hazug műfaját azonosítja a termelési filmek hazug műfajával. A filmben következetes eklektikával keverednek össze az operettek és a termelési filmek kellei. A cél a boldogság, a boldogság útjába álló intrikust pedig legyőzi az egyetértés és a szerelem. Nincs is szükség az egyes műfaji elemek stilizálására vagy paródiájára, hiszen azok „egymást stilizálják”, illetve egymás felé tartanak görbe tükröt: a filmbeli két operettszerző szándéka, hogy a műfaj szabályai szerint a négy fiatal pár hozzájusson a Bástyasétány 74. alatti ingatlanhoz, minduntalan prózai akadályokba ütközik; a fiatalok sikeres házfoglalása ugyanakkor csak az „operett-dramaturgia” szabályai szerint mehet végbe. Mindegy, hogy elfogadják vagy elutasítják a hazug manipulációt, boldogulásuk csak a valós világ keretein kívül következhet be. S ráadásul micsoda ócska hazugság az, ahol a vágyva vágyott „családi fészek” egy romos épület. Talán ez az egyetlen ironikus, „dokumentarista” mozzanat teremt valamiféle távolságot a filmbeli világ és az alkotói pozíció között, hangsúlyozva ezzel a jelenre mutató, aktuális – és didaktikus – jelentést. Egyébként a film következetes és szigorú szerkezetű kettős műfaja tökéletesen záródik és nem enged bepillantást a futószalagon operettdalokat éneklő munkásfiatalok kettős tudatába (ami itt nemcsak azt jelenti, hogy a dalok futószalagon követik egymást, hanem azt is, hogy a szereplők, mint megannyi öntudatos emlékmű, futószalagra állítva közlekednek életük színpadán).

A „Segesvár”, a „Petőfi ’73” és a „Bástyasétány hetvennégy” már eltávolodik a hagyományos történelmi filmek világától; a parabolikus elvonatkoztatás lehetőségét elsősorban a műfaj- és stílusjáték hozza létre: Lányi András filmjében az ironia, Kardos Ferencnél a „forradalmi happening” – vagy „történelmi passiójáték” –, Gazdag Gyuláéban pedig az operett és a szocreál műfaj és stílus groteszk egymásra csúsztatása. A „Petőfi ’73”-ban és a „Bástyasétány hetvennégy”-ben a történelem, illetve a történetiség státusa is megváltozik: az előbbi filmben a múltbeli történetet a hozzárendelt előadási forma teszi jelen idejűvé, míg az utóbbiban a jelen vagy a közelmúlt történéseit „historizálja” magához az operettműfaj. A parabolikus forma és szemléletmód mellett így lassan a történelem is el-
tűnik a történelmi filmekből...

Jegyzet

(1) Laczkó Miklós (1973): A történelem kihívása és a film válaszai. *Filmkultúra*, 4. 60–61.

(2) (1973) Miért kísért a kelet-európai filmben a „befejezetlen múlt”? *Filmkultúra*, 4. 68.

(3) uo. 66.

(4) Szabó Miklós (1973): Ami nevelés, nem mulatságos. A magyar filmek történelemszemléletéhez. *Filmkultúra*, 5. 69.

(5) Pörös Géza (1984): A történelmi film színeváltozása. In: Dániel Ferenc (szerk.): *Kortársunk a film*. Műzsák Közművelődési Kiadó, Budapest. 229.

(6) Vö. a történelmi filmről szóló újabb, a hetvenes évek végén rendezett kerekasztal-beszélgetéssel (1979): A kortárs magyar film és a történelem. *Filmkultúra*, 6.

(7) Almási Miklós (1973): Monológ a tisztességről. *Filmkultúra*, 1. 25.

(8) Zsugán István (1994): A magyar Ugaron. Beszélgetés Kovács Andrással. In: Zsugán I.: *Szubjektív magyar filmtörténet 1964–1994*. Osiris – Századvég, Budapest. 255.

(9) Uo. 254.

(10) Uo. 254.

(11) Fogarassy Miklós kritikájában Janus-filmnek nevezte az Arcot. (Fogarassy Miklós [1970]: Lázadva és magára hagyatva. *Filmkultúra*, 3. 88.)

(12) Két írásban is felbukkan ez az utalás: B. Nagy László (1974): A partizán tragédiája. In: B. Nagy L.: *A látvány logikája*. Szépirodalmi, Budapest. 392. Zalán Vince (1970): Megdicserve és félreértve. *Filmkultúra*, 5. 70.

(13) Zsugán István: Romantika. Beszélgetés Kézdi-Kovács Zsolttal. In: Zsugán I., i. m. 211.

- (14) I. m. 210.
 (15) Varga Vera (1972): A romantika időszerűsége? Beszélgetés Kézdi-Kovács Zsolttal. *Filmkultúra*, 5. 22.
 (16) Fogarassy Miklós (1972): A történetiség fikciója. *Filmkultúra*, 5. 31–32.
 (17) „Most megtudhattam volna – írja a filmről B. Nagy László –, hogy milyen a mai diákok, fiatalok Petőfi-képe. (...) Ám ehelyett azt látjuk, hogy a rendező, Kardos Ferenc szerint miképpen is kell a költőt egy mai fiatalnak elképzelnie.” (B. Nagy László: „...hajthatatlanul”. In: B. Nagy L., i. m. 605.)
 (18) Szörényi László (1972): Játékos Petőfi-passió. *Filmkultúra*, 6. 20.

(E tanulmány a lapunkban korábban közölt írásokkal együtt – 2001. 3. szám és 2001. 10. szám – hamarosan megjelenik szerzőnknek a hetvenes évek magyar filmművészetét áttekintő kötetében, az Osiris Kiadó gondozásában.)

Az Új Pedagógia Szemle

LII. évfolyam. 2002. szeptember havi tartalma

Nézőpontok

A modernizációit segítő reformok elodázhatatlanok
 Interjú Magyar Bálinttal
 A tantervek körüli hitviták ma már kívül rekednek az iskolák falain
 Interjú Sipos Jánossal

Helyzetkép

Fernengel András: Kémia
 Ranschburg Ági: Történelem

Tanulmányok

Benda József: A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I.
 Dobos Krisztina: Az innováció

OKI Műhely

Vágó Irén: Óvodai intézményrendszer, óvodai nevelés az ezredfordulón
 Villányi Györgyné: Óvodai nevelési programok elemzése

Világtükör

Korintus Mihályné: A kisgyermeknevelés Európában

Eurydice melléklet

Szemponatok az iskolaértékeléshez (Mihály Ildikó)

Tempus melléklet

A projekt módszerről (Szira Judit)

Informatikai nevelés

Módra Ildikó: Oktatás és Internet
 Szebedy Tas: Az IKT szerepe az iskolai élet belső és külső kommunikációjában

Műhely

Hunya Márta: Vitaalapú tanítás – Magyar tankönyvek, tantervek elemzése I.

Kritika – figyelő

Árkos Iván: Oktató CD-k
 A nevelés korszerű elmélete (Nagy Andor)
 Ladányi Andor: A mostoha sors ütötte sebeket gyógyítsa tudás és szeretet (G. Szabó Anna könyvének recenziója)
 Sátha Kálmán: Tanárok iskolája

KOMA melléklet

A demokráciára nevelés (Pásztor Júlia)

Múltrontás és jövőképzés

Mítosz és történelem a gyerekember-filmekben

Akik gyerekétörténetet álmodnak vászonra, többnyire úgy gondolják, mondanivalójukat legjobban valós vagy virtuális történelemben tudják elregélni. Az élet tanítómestere könnyen formálható eszközzé válik kezükben, amelyből időtlennek szánt mondák születhetnek.

A néhány népmesei/mitikus alapsémát követő, illetve teljesen mítosztalan modern történeteket a gyerekkor és a felnőttkor határára érkezve egyre inkább felváltják a mélyen barázdált, sokszereplős, karakteresebb animációs vagy játékfilmek, melyek komplex világmagyarázatot árulnak egy nép vagy egy civilizáció múltjáról, jelenéről, jövőjéről, egész sorsáról.

A gyermek- és ifjúsági irodalom különböző műfajai jól felelgetnek a cseperedő gyerek lelkének rezdüléseire, s ezt az azokat meglovagoló filmek is messzemenően kihasználják. Bettelheim „A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek” című művében még kárhóztatja azokat a mai meséket, amelyek az egzisztenciális problémákat megkerülve próbálnak történetet mondani, mellőzve a súlyos megpróbáltatások, harcok, az emberi élet árnyoldalainak, a halálnak az említését. Úgy véli, a modern gyerekirodalom jó része kirekeszti a primitív ösztönökből, vad indulatokból fakadó mély belső konfliktusokat, a gyerekek nem tud mit kezdeni velük. A klasszikus mesékben mindez szerinte megvan, az „nyíltan szembesíti a gyermeket az alapvető emberi létfeltételekkel”. Az igazi mesék hőseivel – akik szélsőségesen jók vagy rosszak, a gyermeki gondolkodás kategóriáinak megfelelően – azonosuló gyerek együtt szenved át a megpróbáltatásokat, együtt győz velük, s ezáltal bizonyos erkölcsi szabályok csontosodnak meg benne. A gyerek ugyanakkor nem a hős jóságát, hanem helyzetének vagy szerepének vonzását választja. A mesehőssel azonosult gyerekeknek ki kell lépnie a világba, ha meg akarja találni a helyét és el akarja kerülni a separációs szorongást. A mese – mint Bettelheim mondja – jövőre orientált, érthető nyelven éri el, hogy a gyermek lemondjon függőségi vágyáról és önálló életbe kezdjen. A gyerekpszichológus fontosnak tartja az érthetetlen, varázslatos, misztikus, irracionális elemeket is – azokat az elemeket, melyeket a legújabb gyerekember-filmek erősen kidomborítanak –, hiszen ezek mutatják meg, hogy a mese nem egyszerű példázat, nem a külvilágról szóló ismerettár, hanem az ember belső folyamatait tükrözi. Ugyanakkor a serdülőkorig megmaradó animisztikus gondolkodásnak – amely a tárgyak, természeti képződmények saját akaratát, életét tételezi – szintén szüksége van a gazdagodásra. (1)

A serdülőkor fordulóján fülön csipett gyerek és a gyerekkorba magát szívesen visszaképzelt felnőtt szinte már elfelejtett, nosztalgizált élményére erősítenek rá többek között Rowling Harry Potter-regényei is. A múltat tehát egynémely mai mese egzisztenciális múltnak kezeli, amelybe a történeten keresztül könnyedén visszaléphetünk. Segítségünkre van ebben a meseregény műfaja, amely egyfajta „hibrid” gyanánt gyermek és felnőtt olvasóra egyaránt számít. (2) Ennek alapján a meseregény kiindulópontja – csakúgy, mint Rowling mind a négy kötetéé – a valós környezet, a „normális” világ, ahonnan a hős/gyerek meghódítja a varázsvilágot. Kalandjai emlékeztetnek a lovag- és pikareszkregény sajátosságaira. A gyermek, aki olvassa, a pubertás határán járva a realitás és a me-

se között ingadozik, s a vele egykorúakról hall, azokkal azonosul a legszívesebben (3) (Harry Potter kalandjait 11 éves korától kísérhetjük figyelemmel). Az ifjúsági regények a romantikus kalandregények egyfajta változatai, legyenek robinzonádok, lányregények, indiánregények vagy állatregények, esetleg sci-fik. (4) Jóllehet, a szakemberek a meséket, meseregényeket és gyermektörténeteket elválasztják egymástól (előbbi kettő a csodák birodalmát, utóbbi a hihető dolgokat tárja fel), éles cezúrát nem húznak az egyes műfajok közé (5), az átjárás bizonyos mértékig elfogadott. A valós szereplőkkel elbeszél, valós környezetből varázsvilágba, majd ismét a valóságba vezető, de hús-vér, jellemükben ambivalens szereplőkkel telített Harry Potter-kötetek ezért is jutnak arra a sorsra, hogy szinte minden értelmezőjük más és más kategória jellegzetességeivel rokonítja őket. (6) A modern mesékben azonban egyvalami biztosan közös, és ez szorosan összefügg az emberi psziché történetével: a népmesék, mítoszok motívumai, struktúrái, hőstípusai, sztereotípiái, rítusai, jelképei stb. át- meg átjárják őket. (7) Ilyen alternatív múltat teremtő tündérmese *Tolkien* regényfolyama, amely az emberek varázstalan világa előtti korszakokat teremti újra ősi képzetek alapján. (8)

Ahhoz, hogy észrevegyük, a mai mesés történetek milyen erőteljesen táplálkoznak a klasszikus mesestruktúrából, múltalkotó és múltrontró igyekezetük ellenére milyen nagymértékben rá vannak utalva elődeikre, elég összevetnünk például J. K. Rowling *Potter-szériáját Propp* funkció-katalógusával (9): A család egy tagja eltávozik hazulról; A távozás nyomatékosabb formája a szülők halála (I.2.) – Harry Potter mindkét szülőjét kisgyerekkorában elvesztette. A hősnek tiltó parancsot adnak (II.) – Harry az öt nevelő Dursley családban állandó tilalmak erdejében él. A tilalmat megszegik (III.) – Harry borsot tör „testvére” orra alá; megszökik; varázsol. Az ellenfél megkísérli felderíteni a terepet (IV.) – Harry mágikus sebe sajátjára kezd, ahogy Voldemort közelsége vagy rossz szándéka érezhetővé válik. A hős ellenfele értesüléseket szerez áldozatáról (V.) – Voldemort nyomoz az öt élőhalottá tévő fiú után. A hős ellenfele megpróbálja becsapni áldozatát, hogy hatalmába kerítse őt és vagyonát (VI.) – Voldemort törbe csalja Harryt. Az áldozat hisz a félrevezetésnek, és ezzel akaratlanul is az ellenség kezére játszik (VII.) – Harry beszél a csapdába. A hős ellenfele kárt vagy veszteséget okoz a család valamelyik tagjának; Az ellenfél elrabol valakit (VIII.1.) – Harry új mugli „családja”, a Weasley-k egyik tagja Voldemort fogságába kerül. És így tovább, és így tovább. Néhány jellemző megoldás a harmincegy elemet számláló funkció-felsorolás alapján: A hőst próbának vetik alá, kikerdezik, megtámadják stb., ez készíti elő a varázserejű eszköz vagy segítőtárs megszerzését (XII.); A varázsszükséglet a hős birtokába kerül (XIV.) – Harry a Trimágus Tusán vetélkedik, a házimanó varázserejű ételt ad neki. A hőst elviszik, eljuttatják vagy elvezetik arra a helyre, ahol keresése tárgya található (XV.) – Harry eljut a bölcsek kövéhez, a titkok kamrájába stb. A hős és ellenfele közvetlenül összecsap (XVI.) – Harry és Voldemort (illetve alteregói: Mógus, ifj. Kupor stb.) megküzdenek egymással. A hőst megjelölik; a küzdelem során sebet kap (XVII.) – Harry eszméletét veszti, vérének veszít stb. Az ellenség legyőzése (XVIII.) – Harry legyőzi Voldemortot és alteregóit. A kezdeti baj vagy hiány megszűnik (XIX.) – Harry megtalálja a bölcsek követét, Ginnyt stb. A hőst üldözik (XXI.) – Voldemort a párbaj után folytatja Harry üldözését. Az álhőst, ellenfelet, károkozót leleplezik (XXVIII.) – a szájhős Lockhart megszégyenül. A hős megházasodik és trónra lép; csupán trónt szerez (XXXI.3.) – az (egyelőre) aszexuális Harry megnyeri magának és társainak a házak versenyt, a Trimágus Tusát.

Történelemkép a Harry Potterben

A Harry Potter-könyvek és a Potter-film sajátosan vegyítik a múlt, a jelen és az (elképzel) jövendő összetevőit. Potter „hétköznapi” világa a jelenkor világa, a muglik (varázstalan, közönséges emberek) napjaink társadalmi körülményei között, napjaink technikai

színelőjén élnek életüket. Mellettük áll egy alternatív valóság, a boszorkányok és varázslók világa, amely hasonlóképpen hierarchikus, sőt még a származási alapú diszkrimináció sem idegen tőle (aranyvérűek-sárvérűek). Egyfajta megkövesedett középkornak látszik, a boszorkányok és mágusok „virágkorának”, amely azonban több tekintetben magasabb fokon áll a muglik huszadik századánál. Varázseszközei, pszichés manipulációi meghaladják a varázstalanok lehetőségeit; a boszorkányok a közlekedésre egyszerű seprút használnak, de az vetekedik egy rakéta sebességével; pillanat alatt egyik helyről a másikra teremhetnek, jobbára mégis bagolypostára hagyatkoznak stb.; képességeik alapján az emberi társadalom elitjét alkotják, vezetőik, miniszterei, osztályvezetőik, professzorai mégis sokszor bábfigurák, rosszindulatúak, kártékonyak vagy tehetetlenek. Furcsa keveréke ez a magasabbrendűségnek és retardációnak, a tudattalan formanyelvére hasonlít. A két világ között lehetséges, sőt mindennapos az átjárás: a mugligyerelkek varázslóiskolában tanulnak, majd a vakációra visszatérnek „egyszerű” szüleikhez, a varázslók olykor magukról megfeledkezve talárban beszélgetnek az utcasarkon, üzletekbe, kocsimákba járnak, állattá változva olvadnak környezetükbe, mégis minden erejükkel azon vannak (a Mágiaügyi Minisztérium fő törekvése is ez), hogy a muglik emlékezetéből kitöröljék a találkozásokat. Egyet azonban érdemes megfigyelni: a felnőtt varázslók többnyire a varázsvilágban élnek, érintkezésük a muglikkal esetleges (Weasley-ék Odújában még sosem járt postás) akkor is, ha földrajzilag egy vidéket népesítenek be, a gyerekek viszont mindkét világból kiveszik a részüket.

A felnőttek számára nincs visszaút (még Frics, a Roxfort Boszorkány- és Varázslóképző Iskolájának kvibli, azaz varázsló származású, de varázstalan gondnoka is a varázslóvilágban él), a gyerekek számára azonban nyitva az odaút. Varázslóvá válni – jöllehet képességeket jelöl – bizonyos értelemben tehát egyet jelent a növekedéssel és nevelődéssel, a fokozatos felnőtté válással.

A felnőttek számára nincs visszaút (még Frics, a Roxfort Boszorkány- és Varázslóképző Iskolájának kvibli, azaz varázsló származású, de varázstalan gondnoka is a varázslóvilágban él), a gyerekek számára azonban nyitva az odaút. Varázslóvá válni – jöllehet képességeket jelöl – bizonyos értelemben tehát egyet jelent a növekedéssel és nevelődéssel, a fokozatos felnőtté válással.

Rowling és *Columbus* (a „Harry Potter és a bölcsek köve” rendezőjének) világa a Jó és Gonosz örök küzdelmét szemlélteti, ugyanakkor a régen volt mesékkel ellenétben realiztikus, árnyalt képet fest a küzdőfelekről. Harry nem ártatlan, karizmatikus hős, hanem egyszerű, mindennapi, esetlen gyerek, aki önmagában is bizonytalan, képes barátait is megbántani, a szabályokat „kényszeresen áthágja”. Igaz ez a történet többi szereplőjére is, akik hasonlóképpen viselkednek, mint bármelyik egykorú gyerek, mélyen érzők, barátságok és ellenségségek mozgatják őket, csínyeket követnek el, de ugyanakkor igyekeznek megfelelni a szabályoknak és elvárásoknak, hihetetlenül önállóak, de függnek mindenkitől. A rossznak látszó szereplők nem olyanok, amilyenek, képesek jó- és rosszindulatú cselekedetekre (Piton professzor), a jók valójában csalárdak és gonoszak lehetnek (Rémszem Mordon/ifj. Barty Kupor). (10) Egyedül Voldemort az, akinek látszik, maga a megtestesült gonoszság, ám róla is kiderül, hogy ifjúkorában Tom Denem néven mintagyerek volt (lásd Anakin Skywalker átváltozását Darth Vaderé).

A mi szempontunkból azonban nem a jellemeik, hanem a történetvezetés az érdekes, és ez alapján a Harry Potter-könyvek és film dualista, teleologikus (sőt eszkatologikus) történelemképet vázol fel. A Jó és Rossz harcát állítja középpontjába, a Jó megtestesítőinek fokozatos fejlődését, felülmúlhatatlan győzelmét és a Rossz végső vereségét vetíti előre (persze ha következetes akar lenni realitásérzékhöz, a jót teljesen nem végezheti ki). (11) A dualista felfogásban a körkörös időt a lineáris idővezetés váltja fel, a Rossz fel-

bukkanásáért a Jó nem hibáztatható, nem terheli felelősség, de (közvetlenül vagy közvetve) mindent megtesz érte, hogy elpusztítsa. A Gonosz végső megbűnhődése együtt jár a világ megújulásával, s ez már a mítoszelem eszkatologikus jellegét erősíti. Maga *Zarathustra*, az első nagy dualista vallás megalapítója is így fohászkodik urához, Ahura Mazdához: „Hozd tudtomra, amit tudsz, Uram: Legyőzi-e az igaz a gonoszt, ó, Bölcs, még mielőtt eljönne az ideje a büntetésnek, amelyet elgondoltál? Mert ebben állna, tudjuk, a létezés átalakítása”. (12)

Harry Potter történelme történelmietlen történelem, és ez szoros összefüggésben van eszkatológiájával. (13) A mágusok megbomlott világa, amelyik ideális állapotának a Rossz feltűnése előtti időszakot, illetőleg – mivel az már elérhetetlen – annak végső le-tűnését tekintti, fuldoklik a jelen, a múlt és a jövő szorításában, és a Jó mielőbbi eljőve-telére, győzelmére vár. Ebben nagy hasonlóságot mutat az őskeresztény közösségekkel. *Bultmann* erről a következőket írja: „A keresztény létezés paradoxona az, hogy a hívő ki-vétetik úgymond a világból, úgyszólván nem e világiként létezik, ám ugyanakkor még-iscsak a világon, történetiségén belül marad. Történetinek lenni annyi, mint a jövőből élni.” (14) A Harry Pottert körülvevő világ, bár fizikailag nem különül el (Roxfort kas-télya kívülről közönséges várrom), más törvények szerint él, konzisztenciája majdani helyreállítására hegyezi ki érzékeit. (Ez az a történelemkép, amelyet *Carr* a „cinikus-sal” szembeállítva „misztikusnak” nevez.) (15) Pszichológiai értelemben pedig abban az esz-mélődésben telnek napjai, amely a maga belső démonaival viaskodó Harryben zajlik, s amit *Bultmann* a következő felhívásban határoz meg: „Ne magad köré tekints, az egye-temes történelemben – saját, személyes történetedbe kell nézned. A történelem értelme mindenkor jelenedben rejlik, és nem láthatod meg szemlélként, hanem csak felelős döntéseidben. Minden pillanatban ott szunnyad az eszkatológiai pillanat lehetősége. Ne-ked kell felébresztened.” (16) A varázsvilág bizonyos értelemben akkor lélegezhetne csak fel, ha a Rossz végső legyőzése együtt járna a két világ közötti határok megszünte-tésével, de ez egyúttal a történet végét is jelentené.

Ebből is látszik, hogy a Harry Potter-mese – mint minden igazi mese, amelyik köl-csönhatásban van befogodójával – több egyszerű elbeszélte történetnél. Olyan átélhető va-lóság, mely a lélek bugyrait járja meg. A gyermekpszichológus szerint egyfajta beavatá-si szertartáson keresztül a felnőtté válást készíti elő, és szimbolikus, fantasztikus áttétel-ben az önmegvalósítás kérdését veti fel, továbbá rákérdez a gyerek morális, metafizikus lényegére. (17) Egyúttal pedig a gyerek kisebbségi érzését kompenzálja, olvasói, nézői és eljátszóik úgy érezhetik, hogy titokban maguk is varázslók, kiválasztottak. (18) A gyermeki vágyakat és a (fiatal) felnőttkor nosztalgiáját teljesíti be. (19)

Sikere, otthonossága és érthetősége annak is köszönhető, hogy átfogó monda- és mítoszvilágot dolgoz fel. Rowling erősen támaszkodott az ír, kelta és germán legendákra, a görög mítoszvilágra, az angol hétköznapi élet jellegzetes alakjaira, helyzeteire, helyszí-neire, saját gyermekkori álmvilágára. (20) Ugyanezt képezi le *Chris Columbus* Harry Potter-filmjeinek eddig elkészült első darabja is, amelyik meglehetősen sematikus adap-tációja az alapjául szolgáló könyvnek. Szinte felsorolhatatlan az a sok figura, név, kife-jezés, tárgy, amelyet az alkotók felhasználtak és újraértelmeztek. (21) Ha csak az első részt tekintjük, központi eleme az alkimisták által keresett bölcsök köve, amelyet a könyv és a film szerint *Nicolas Flamel* állított elő *Dumbledore* professzorral, a *Roxfort* igazga-tójával közösen. A varázslóiskola vadőre *Hagrid*, a „lefokozott” hellén óriás, akit *Zeusz* az állatok gondozójának tett meg. *Hagrid* egyébként titokban egy sárkányt nevelget. A *Tiltott Rengeteg* csodalények népesítik be, így az unikornis vagy egyszarvú, amelynek vére állítólag a haldoklókat is életben tartja, de élőhalottá (vampírrá) teszi őket; és a ken-taur, aki mesebeli megmentője lesz a hősnek. A bölcsök követ egy háromfejű kutya, *Cerberus* őrzi (aki *Orpheusz* varázslatos muzsikájától elalszik), valamint különböző-különb-féle varázslatok, bájitalok. A követ az angol „vágy” szóból képzett varázstükör juttatja a hős-

höz. A varázslók bankját föld alatti lények, koboldok őrzik. A Roxfort egy valóban létezett, egykori skóciai elitkollégium mása, melynek még „házai” is azonosíthatók. Az étkezés a mesés „terülj asztalkám” elvét követi. A nebulók varázspálcával és búbájjal végeznek transzformációt. A kastély folyosóján kísértetek flangálnak, mint bármely jó hírű angol kúria falai között. A festményeken látható alakok szabadon átjárnak egymáshoz. A hősöket troll támadja meg. A gondnok keresztneve Héra százszemű szolgáját idézi. Draco Malfoy neve a „rosszat”, a „hitetlent”, a Téalapó-szerű Albus Dumbledore-é a „féhéret”, a jót. Hermione olyan, mint névrokona, a trójai Heléna lánya, akinek kegyeiért két férfi versengett. Minerva McGalagony keresztneve a római istennő, Pallasz Athéné megfelelőjének nevére felel. Ronald Weasley neve a „menyéten” túl Running Weasel hadurat jelentheti, aki arról volt híres, hogy sosem vesztett sakkjátszmat (Ron ezzel segíti a bölcsék köve megszerzését), és halálát egy sárga patkány okozta (Ron az iskolavonaton sárgává akarja varázsolni patkányát, Makeszt). Voldemort neve a halállal áll szoros kapcsolatban. A varázsigék kifordított latin kifejezések. Harry birtokában van a láthatatlanná tevő köpeny. Mógus professzor Janus-arcú lény: szerencsétlen, légynek sem ártó dadogós, ugyanakkor a Gonosz bűjtatója. Turbánja alatt ott rejtőzik Voldemort torz arca. McGalagony professzorasszony macskává változik át, akár egy igazi boszorkány (ez a hajdani boszorkányperekben is fő vádpont volt: könnyebben ronthatják így meg áldozatukat). (22)

A Harry Potter tehát az össze nem illő mítoszselemek, hiedelmek és képzetek zavaros keveréke. (23) Úgy is mondhatjuk, szinkretikus világgéppel rendelkezik, olyan nem a valóságban létező időt és teret ábrázol, amelyben a különböző ősi, közép- és újkori hiedelmek békésen megférnek egy archaizált modernkori társadalom keretein belül.

Az egyik legfontosabb motívum, amellyel a történet eljátszik, a boszorkányképzet. A boszorkány és a varázsló az egyszerű emberek fölébe emelkedik, sokrétűbb, többdimenziós ismeretekkel van felvértezve. Rossz boszorkánnyal alig találkozunk, annak ellenére, hogy a boszorkányok is ugyanolyan esendő emberek, mint a muglik. Világszerte nagy támadások kereszttüzebe került ellenben a széria azért, hogy a varázslatot és boszorkányságot úgymond pozitívnak állítja be, s ezzel sátáni szövetségre buzdít, ráadásul tökéletesen eliminálja Isten létét. A mi szempontunkból az ebben a vádban rejlő másik gondolatot érdemes megvizsgálni: a legkülönbözőbb keresztény egyházak itthon és külföldön mintegy azt kifogásolják, hogy a múltban levitézlett gyakorlatot/eszmét keltenek életre és népszerűsítenek egy modern mese ürügyén.

A boszorkányság és mágikus varázslás igen régtől fogva az emberi gondolkodás alapvető eleme, korántsem a középkori inkvizíció terméke, de annak köszönhető, hogy mai diabolikus formáját elnyerte. A 13. századig a varázslatot és boszorkányságot az eretnekéssel, a sátánimádással és istentagadással alig-alig hozták összefüggésbe. Az eretnekekre az üldöztetés és fizikai megsemmisítés várt, a babonás embereket azonban csak vissza kellett vezetni az igaz ösvényre. A 15. században (Magyarországon a 16. század végén) kezdődött a tömeges boszorkányüldözés, amely már a vélt vagy valós varázspraktikákat űző személyekre is kiterjesztette az egyház könyörtelenségét. (24) A boszorkányról ebben az időben már azt képelték, hogy maleficiumot űz, azaz természetfeletti módon ártani tud másoknak, az ördögöt szolgálja, félelmetes lény, levegőben repül, gonosz szándékkal gonoszul cselekszik, és egy kiterjedt szekta tagja, amely időnként boszorkányszombatokon vesz részt, ahol gúnyt űznek a vallásból és imádják az ördögöt, valamint orgiát rendeznek. Ez a négy tényező nem mindig képezett közös halmazt, fokozatosan kapcsolták egybe őket. A maleficiumot hivatalosan már a 4. századtól rontásként fogalmazták meg, de már az antik világban is jól ismerték. Az egyház a mágikus cselekményeket a kezdetektől egy kalap alá vette, s mindegyiket a gonosz ösztönzésének, büntetendő cselekménynek tekintette. A mágia az ördögimádással, az pedig az állam és az egyház elleni vétséggel vált egyenértékűvé a kora középkortól. A közfelfogás szerint a ritu-

ális mágiának, amelyben a varázsló démonokat idézett meg és szolgálatába állította őket, semmi köze nem volt a boszorkánysághoz. Szó sem volt sátáni szövetségről, vallási szertartások megcsúfolásáról, sőt a varázsló legtöbbször Isten segítségét kérte, hogy parancsolhasson a szellemeknek. Ennek ellenére az egyház fokozatosan démonizálta a mágia ezen szegmensét is, és a 14. század elején elkötelezte magát a boszorkányság minden formájának üldözése mellett. Így a rituális mágiát űző varázslót is boszorkánnyá változtatták, az egyik első perbe fogott éppen VIII. Bonifác pápa volt, már halála után. A boszorkányokat szinte perrel perre újabb és újabb vádakkal illették: összeesküvéssel, természetfölötti közlekedéssel, csoportos hitmegtagadással, démonoknak szolgálással stb.

Az inkvizítorok a 15. század folyamán összeolvasztották ezeket a képzeteket, s ez tömeges boszorkányüldözésbe torkollott. A boszorkányok a népi képzeletben általában nőként, különösen idősebb asszonyként jelentek meg, a bírák, papok és inkvizítorok azonban korban és nemben nem válogattak. A nagy boszorkányüldözés Európa nagy részén a 16. század végén tetőzött, és egy évszázaddal később már csak ritkán fordult elő. Tömeges üldözés és kivégzés csak ott volt, ahol a boszorkányszombat is vádként szerepelt, és ahol a vallomásokot kínzással csikarták ki; ezek hiányában Angliában nem volt olyan jelentős, mint a kontinens nyugati felén. (25) A katolikus és protestáns részről tapasztalható boszorkányüldözés minden különbözősége ellenére közös misszionárius elkötelezettségüket tükrözte még akkor is, ha a boszorkányság ellenszereit másban látták. (26) A rendelkezésre álló bizonyítékok nem támasztják alá, hogy a perekben tömegesen elítéltek valóban elkövették volna a terhükre rótt cselekményeket. (A boszorkánytársaságok létét ugyan nem bizonyítja semmi, de a Balkánon, s talán Skóciában és Franciaországban is működhetek olyan, többek között a termékenységkultuszon alapuló mágikus társaságok, amelyek előkészíthették e hiedelmeket.) (27) Egy részük végezhetett rontást, egy másik kisebbség fehér mágiát alkalmazott, döntő többségük azonban valószínűleg soha semmiféle mágikus tevékenységet nem folytatott. Az ördöggel kötött paktum elterjedtsége sem megalapozott. (28) Mindenesetre az inkvizítorok igen alapos munkát végeztek: egyes – túlzónak tartott – becslések szerint akár kilencmillió kivégzést is eszközöltek, valószínűbb azonban a százezres adat. Az áldozatok fele a Német-Római Birodalom területén élt, 15 ezret Lengyelországban, Svájcban és a francia királyságban tíz-tíz ezret, a brit szigeteken és a skandináv országokban 5–5 ezret vontak be a perekbe stb. A mediterrán országokban további tízezer, cseh, magyar, erdélyi és orosz területeken összesen négyezer kivégzés volt (a 932 magyarországi per vádlottjai közül 1520 és 1777 között általában 449-et küldtek máglyára). (29)

Ami Harry Potter szülőföldjét, a brit szigeteket illeti, itt a kínzás már említett ritka és illegális volta, valamint a tág boszorkány-képzet tökéletlen befogadása miatt hiányzott a tömeges terror, kivéve Skóciát. Az üldözések 1646-ban nyugvópontra jutottak, s 1682 után már csak elvétve fordultak elő Angliában. Egyes elemzők szerint persze a boszorkányüldözések más formában – politikai/társadalmi köntösben – később tovább folytatódtak, a *McCarthy*-korszak amerikai kommunista-üldözése sok közös jegyet mutat a negatív boszorkányképpel (lásd *Arthur Miller* írásait). A magukat boszorkánynak nevező személyek ma is igen elterjedtek, egyes becslések szerint a boszorkánypraktikákat űzők kétszázezren lehetnek az Újvilágban és százezren az Óhazában. Az egykori és mai boszorkányság között fontos különbség, hogy a perbe fogottak a kortársakkal ellentétben sosem tömörültek szervezetekbe, de ennél is lényegesebb, hogy mások süttették rájuk a bélyeget, nem magukat nevezték boszorkánynak. Az egykori boszorkányokat rosszindulatú személyeknek tekintették, a maiak önmagukat többnyire jótékonyak tartják. A hajdaniak elsősorban az alacsonyabb társadalmi rétegekből kerültek ki, a maiak pedig minden rétegből verbuválódnak, de különösen sok közöttük a magasan kvalifikált. (30)

A Potter-boszorkányok a vásznon és a papíron jótékony és kártékony varázslásokat végeznek (Hermione a filmben megjavítja Harry eltört szemüvegét; Hagrid malacfcarkat

varázsol Harry falánk mostohatestvérének, Dudley-nak), repülnek (például kviddics-mérkőzéseken sportolási célzattal), az úgynevezett animágusok állattá változhatnak (McGalagony), összejöveteleket tartanak (iskolai évnovitót), társaságokat (házakat) szerveznek. Ugyanakkor a boszorkánylétnek nem lényegi velejárója az ördögi szövetség; az összejövetelek („boszorkányszombatok”) s a történet semelyik eleme nem parodizálja, fordítja ki, gúnyolja, bírálja a keresztény vallást és az istenhitét; a nem kellően előkészített/rosszindulatú varázslás könnyen elkövetője ellen fordulhat; a nagyobb hatalom, az erkölcsi erő a „jó boszorkány” oldalán áll stb. Összefoglalóan tehát: a „Harry Potter” boszorkányképe történelmietlen, a mai boszorkányfogalom képzeteiből indul ki, egyházi kritikái pedig apologikus és historizáló, de áltörténelmi felfogást vallanak.

A film, amely a szerzőnő jóvoltából csak kisebb pontokon tér el a „Harry Potter és a bölcsék köve” című könyvtől, a rejtélyt a címbe szereplő mágikus eszköz köré szervezi. Harry és Hagrid a varázslók bankjának föld alatti széfjéből Dumbledore utasítására egy vászonrongyba bugyolált kis csomagot szállítanak el; a különösen őrzött széfet egy nappal később feltörik. A film legvégén, a stáblista után lehozott, a filmből kivágott részeket tartalmazó snittek egyikében Harry a csokibékába rejtett papíron azt olvassa, hogy Dumbledore többek között Nicolas Flamellel folytatott kutatásairól ismert. A három jóbarát, Hermione, Ron és Harry éjt nappallá téve kutat a Flamellel kapcsolatos információk után a könyvtárban, végül Hermione egy közönséges kézikönyvben talál rá a kérdéses névre. Kiderül, hogy a Flamel készítette bölcsék köve a fémeket arannyá változtatja át, s „emellett életelixírt is termel”. A szócikk szerint az egyetlen kő Nicolas Flamel tulajdonában van, aki tavaly ünnepelte 665.

A „Harry Potter” boszorkányképe történelmietlen, a mai boszorkányfogalom képzeteiből indul ki, egyházi kritikái pedig apologikus és historizáló, de áltörténelmi felfogást vallanak.

születésnapját. Harry Voldemort szolgáját üldözve a varázslatokon átverekedi magát, és a varázstükör elé állva zsebében leli a bölcsék követét (mert azt úgymond csak az kaphatta meg, akinek nem volt célja vele, csupán a követ akarta birtokolni), melyet Mógus professzor ördögi urának ajándékozna, hogy új életre keltse. A filmben ábrázolt kő való-

színűleg borostyán vagy annak utánzata, sárgásbarnás, a tűz fényében olykor vöröses fényel, amelyben mintha rezegne valami (élet). Mógus Harry érintésétől (Harry anyjának védővarázslatától) darabokra esik (ez a jelenet erősen emlékeztet az „Indiana Jones és a végzet temploma” című filmre, ahol a hamis Grálból merített víz – azaz szintén az életadó elem hiánya – a náci tisztet fél perc alatt porrá rohasztja), Voldemort szelleme áthatol Harry testén, aki kezében a kövel elájul. A betegágyon Dumbledore elmagyarázza neki, hogy Flamellel és annak feleségével egyetértve megsemmisítették a követ. „Akkor Flamel most meg fog halni, nem?... – Elrendezheti az ügyes-bajos dolgaikat. De jól mondod: meg fog halni.”

Ami a történelmi tényeket illeti: Nicolas Flamel 1330 körül született Pontoise-ban (tehát a 2001-ben készült film valós ideje 1996), huszonöt évesen vette feleségül Perenelle-t, s másolóként dolgozott Párizsban. 1357 körül vásárolt egy fakéregbe karcolt kéziratot, spanyolországi útja során később egy zsidó orvos megfejtette a furcsa jeleket, melyeket egy Ábrahám nevű zsidó írt. A bölcsék kövének készítéséről szolt a véset, melynek nyomán 1382. január 27-én felesége jelenlétében Flamel a vörös követ higanyba dobva állítólag arannyá változtatta azt. Az elkövetkező hónapokban, években saját bevallása szerint ezt a mutatót más fémekkel is többször véghezvitte. A hatalmas összeget mind jótékony célra fordította a házaspár: tizennégy kórházat, három kápolnát, hét templomot alapítottak és tartottak fenn Párizsban. Flamel körülbelül 1417–18-ban halt meg. Halála után azonnal legendák születtek: az alkímia tudománya felvirágzott, többen évszázadokkal később is találkozni véltek vele. Számos más híres transzmutációról kapott szárnyra

híresztelés, egyre többen és egyre szavahihetőbb tanúk bizonygatták, hogy ők bizony beavatottak, adeptusok. Flamel (a 19. század vége óta már nem elképzelhetetlen) sikeres kísérletére máig nincs bizonyíték, az azonban nem megmagyarázható, hogyan jutott hírten az adományaihoz szükséges jelentős összeghez. Egyesek uszoratevékenységet emlegetnek, ezt viszont szintén semmi nem támasztja alá. (31) Rowling/Columbus ezt a rejtélyt emelte át 20. század végi történetébe. A modern mese Flamelje ugyanúgy emlegett, ám sohasem megjelenő figura, mint az évszázados legendáé, hírnevét azonban részben kisajátítja Dumbledore. Szerényen él, az arany helyett inkább csak a „mellékterméket” használja, de a gonosz erők üzelmeinek megakadályozása érdekében arról is lemond. Az alkimisták, akiknek létét és tevékenységét a könyv és a film elintézi egy-egy félmondattal, a bölcsek követét, azaz a lapis philosophorum-ot több fokozatban állították elő, amelyek nem pusztán kémiai, de misztikus-szellemi processziók is voltak: az alkimista maga is formálódott, tökéletesedett a folyamat során (*Paracelsus* kifejezetten csak gyógyítási célra „vette igénybe” a követ). (32) *Carl Gustav Jung* ennek kapcsán írja, hogy a beavatott számára a pszichikus szféra azonosként jelent meg a kémcsőben található vegyi preparátummal: az utóbbiban végbemenő változás hite szerint az előbbiben is végbement. Valamilyen anyag formájában akarta létrehozni a veritas-t, az igazságot, a substantia caelestis-t, azt a balszámot vagy életprincípiumot, amely az imago Dei-vel, az istenképpel azonos. Lélektani szempontból ez Jung szerint nem más, mint az individuációs folyamat szemléltetése kémiai anyagok és folyamatok révén, az, amit ma aktív imaginációnak mondunk. (33) A Harry Potter-történet azonban a bölcsek követét egyszerű varázseszköznek ábrázolja, aminek kedvező végtermékei vannak, birtoklója/előállítója semmiféle egyéb átalakuláson nem megy keresztül.

A színét is ki-ki másformán írta le: a *Basilus Valentinus*nak tulajdonított értekezés az átlátszó pirostól a sötétbarnáig többféle színben képzelel el, s szerinte „roppant nagy a súlya, és túlszáz mindenben” (Harry azonban könnyedén emelgeti). *Paracelsus* szövegében nehéz, világos rubinszínű és kristályként átlátszó, képlékeny, mint a gyanta, törékeny, mint az üveg (Harry kezében alakja változatlan). *Helmont* sáfrányra emlékeztető törtüveg-pornak látja. (34) A bölcsek követének képzete olykor összekapcsolódott a kvintesszencia, az ötödik létező gondolatával, melyet *Agrippa von Nettesheim* egyfajta világ-szellemként képzelel el. Ez mindenben benne van, s kivonva a fémeket arannyá, ezüstté változtatja. „Jómagam is képes voltam erre a műveletre, és párszor szemtanúja is voltam ilyesminek, de soha nem tudtam több aranyat csinálni, mint amennyit az az arany nyomott, amelyből a szellemét kivontuk” – írta. (35)

Az sem érdektelen, hogy a film/könyv elsődleges célközönsége, a gyerekek hogyan értelmezték a bölcsek követének jelképét. Volt, aki az aranycsinálást tartotta jellemző tulajdonságának, volt, aki szerint „megmutatja a múltat”. Egy kislány saját meséjébe vonta bele a követ, melyet szerinte egy kisfiú csinált, mert a papája szidta, hogy nem tanul jól. Egy máglyán álló üstbe virágokat dobott, s mire felébredt, csak egy színjátékos követ talált, kézbe vette, s attól kezdve mindent tudott; a papája sem szidta többé, mert övé volt a bölcsek köve. (36)

A fentiek alapján kijelenthető, hogy a Harry Potter-feldolgozást az alkimisták bölcsek követéhez távoli rokonság fűzi, tulajdonságai hasonlóak, de jelentősége, átalakító tevékenysége a mágusok világában periférikus. A kép, amelyet róla közvetít befogadójának, felületes és zavaros.

Az isteni hős mint csillagharcos

Már a Harry Potter-mítosz köré szerveződő alkotásokat is szoros kapcsolatba hozták a „Csillagok háborúja”-trilógiával, amelyek mostanában készülő második sorozata szintén számot tarthat a mai gyerekeknek (és a hajdani filmklasszikus más rajongói) érdeklő-

désére. A hasonló dramaturgiai elemek használata már csak azért sem véletlen, mert mindketten – de különösen a ‚Csillagok háborúja’ – a karizmatikus hős mitikus sablonjára épít. Mindkét történetben az egykori csodagyerek, mintavarázsló, illetve Jedi-lovag a sötét oldalt választotta; Luke Skywalker és Harry Potter valamilyen formában egyaránt elvesztette szüleit, s mindkettejüket nagybácsik/nagynénik, később pedig varázslók/Jedi-lovagok nevelték fel, tanították ki; mindketten harcba szálltak a gonosszal, s időről időre legyőzték azt stb. Az első trilógia megrendezése idején Hollywoodra nagy hatást gyakoroltak *Joseph Campbell* írásai, melyek az ősi mítoszok és a modern filmek között teremtetek kapcsolatot. Campbell azt vallotta, hogy a mítoszok mögött a legkülönbözőbb civilizációkban is néhány közös téma rejlik, amelyek segítik az ember pszichikai eszmélődését. Első önálló kötetében, a ‚The Hero With a Thousand Faces’ (1949) című könyvben indián, hindu, görög, buddhista, maja, bibliai és kelta legendákból, mítoszokból felvázolta az archetipusos hős életútját. A könyv és hatása egyesek szerint a ‚Csillagok háborúja’-n kívül olyan filmek alakjainak megformálását is segítette, mint a ‚Rambo’, a ‚Robotzsaru’ vagy a ‚Mad Max’. (37) A hős jelensége már korábban is számos gondolkodót foglalkoztatott, klasszikus munkájában *Thomas Carlyle* például megkülönböztette egymástól az istenség, a próféta, a költő, a pap, a tudós és a király típusú hőst. (38) *Sidney Hook* a hőstípusok eltérő jellegzetességeit két alapvető vonásra vezette vissza: a híres, nagy népszerűségnek örvendő hősök (*Napóleon, Caesar, Luther*) mellett a kevésbé ismert személyiségek (*Arisztotelész, Bacon, Shakespeare*) is alakíthatták a történelmet. (39) *Dean A. Miller* egy nemrég született összefoglaló munkájában a campbelli vonalat képviseli, és megpróbálja összefoglalni azokat a történelmi, társadalmi, biográfiai, vallási, pszichikai, irodalmi stb. elemeket, amelyek közös tőről fakadnak. Véleménye alapján a tipikus hős életrajzának főbb elemei többek között a következők (zárójelben jelzem a ‚Csillagok háborúja’-ra is érvényes analógiákat): isteni, halhatatlan szülők (Luke apja a természetfölötti erővel rendelkező Jedi-lovag, Darth Vader); helyettes apafigurával, általában nagybácsi irányítása alatt növekedő gyerek (Luke); felnőttes jellemvonásokkal rendelkező, hirtelen fejlődésnek induló gyerek (például az ifjú Anakin a ‚Baljós árnyak’ című újabb epizódban vagy a képességeire egy csapásra ráébredő Luke); abnormális vagy éretlen szexuális magatartás (Luke a 4–6. epizódban teljesen aszexuális); aszociális, individualista, destruktív viselkedés (Luke és Anakin ellentétbe kerül nevelőivel, közvetlen környezetével, önállóan és önfejlően cselekszik); fatális ellentét apa és a heroikus fiú között, a hős fia apjától távol ismeri fel képességeit, hirtelen találkoznak, a fiú túl későn azonosítja apját (Luke és Darth Vader kapcsolata, halálos összecsapása); támogatók, segítők, akik olykor nem emberek (Luke barátja Han Solo és a Chubakka nevű szőrös űrlény, valamint – akárcsak Anakinak – két robot); a hős a halál árnyékában él, azt elfogadja (az idősebb Anakin, Obi van Kenobi); gyors, erőszakos halál; halhatatlan hírnév; időnként a hősi karizma továbbélése (Jedi-Erő). (40)

A ‚Csillagok háborúja’ tehát a legprimerebb hőskultuszából építkezik, ennek köszönhető nem csupán ismertsége és népszerűsége, de ismerőssége is. Világát, mint arra már sok elemző rámutatott, az ókori Római Birodalom és egyfajta idealizált középkori lovagvilág kettőséből szövi, s számos más történelmi reminiscenciát is felidéz. A beláthatatlan múltból egykor kiemelkedő hatalmas Köztársaság egy idő után a belső viszályok, ellentétek foglya lett, a számos gyarmatot, civilizációt nem tudta többé összefogni, romlása és az erős uralkodó, a Császár eljövetele elkerülhetetlenné vált. Az újabb széria első epizódjának félhivatalos filmkönyve a sötét Sith lovagokat az Apokalipszis lovasaihoz hasonló jellegzetességekkel ruházza fel, 2000 éves gonosz tervük mintegy a krisztusi bölcsességgel, jósággal és szelídséggel felruházott Jedik uralmára tör, a káoszt célozza. A naboo-iak, akiket a gonosz mesterkedéseinek következtében invázió fenyeget, mint valamely colonia vagy királyi város, megfedkedzik róla, mennyire függ a központtól, s hogy a zavartalan kereskedelemnek köszönheti fennmaradását. A Galaxis határvidékén,

a Tatooine-on barbár szokások dívának, brutális fogatversenyeket tartanak, a tiltott rabszolgaság megengedhető, emberek és csempészárúk adásvétele zajlik. „Bár az olcsó droidok ugyanúgy elvégzik a munkát, mint az emberek, az élő rabszolgák sokkal értékesebb és elegánsabb magántulajdonnak számítanak, mert jobban kifejezik gazdájuk rangját.” A Coruscant városbolygón székelő hatalmas, zsúfolt, züllött, életképtelen fővárost a gyenge kezű, megosztott, intrikákkal fertőzött Szenátus irányítja. „A Szenátus tagjai eltávolodtak az egyszerű polgároktól, és a siker megrészegette az államgépezet tisztviselőit. A rendszeren a bomlás jelei mutatkoznak.” Sokan úgy vélik, csak Palpatine szenátor (Caesar-alteregő), a jellemesnek és tisztakezűnek ismert, de féktelenül hatalomvágyó és erős politikus tud úrrá lenni a bajokon. A bolygókon a legkülönbözőbb fajok, civilizációk, kultúrák, gondolkodások otthonosak, állandó a vetélkedés, a pozícióharc, az idegengyűlölet. A kiválasztott Jedi-lovagok csak kevesen vannak, a fajok milliárdjai közül tízezer tagot tartanak nyilván. A legkisebb szolgálfiúból, Anakinból lesz egyszer majd a Galaxis egyik első embere. Qui-Gon Jinn Jedi-mester, aki később Darth Maul fegyverének esik áldozatul, az ifjú Anakinnal találkozáva rögtön felismeri, hogy majdan ő fogja meghatározni a Galaxis sorsát – a Jedi-tanács azonban a sötét erőt érzi meg benne. A gazdag, mérhetetlen felhalmozásra törekvő lárvalényekből álló Kereskedelmi Szövetség anyagi érdekei védelmére hadsereget állít fel, és más civilizációk életére tör. Naboo királynőjét, Amidalát a dalai lámához hasonlóan gyermekkorában, kivételes képességei okán, nem származási, hanem isteni leszármazási alapon ültették a trónra. A szépséges hajadon, mint a mesebeli *Harun al-Rasid* vagy *Mátyás király*, gyakran jár álruhában, így fürkészi alattvalói, no és a Jedik szándékát. Jar Jar Binkset, a kételtű gungant száműzték a víz alatti mesevárosból, de a Jedikkel kötött felemás barátsága eredményeként e gyáva, esetlen, neveléséges lény lesz népe hadvezére. (A víziváros, a tengeri szörnyek és a gungan tengeralttjáró erősen emlékeztet a *Walt Disney* stúdióban készített *Atlantisz – Az elveszett birodalom* képeire. A gyilkos opi nevű hal az atlantiszi Leviathán testvére.) A kilencéves Anakin mindenki mást megszégyenítve egymaga intézi el az ellenség haderejét: a Kereskedelmi Szövetség anyahajójának központi reaktorát torpedójával szétlövi, így az egész robothadsereg megbénul. A hőst céljában több antihős gátolja: Sebulba, a gátlástalan csaló és gyilkos fogathajtó, valamint a gonosz Sith lovagok. A Tatooine bolygó Mos Espa városának van ugyan hivatalos vezetője, ám az igazi hatalom az „Első Számú Polgár”, a gengszter Jabba kezében van. (41)

A „Csillagok háborúja” összességében olyan virtuális jövőképet vázol fel, amelyik az emberiség múltjának néhány kitüntetett korszakát, helyszínét élesíti újra, s amelynek legfőbb aktora a mitikus-irodalmi képzetekből egybegyűrt isteni hős figurája.

Újraírt múlt

Az alkotó intenciói szerint kifejezetten oktatófilmnek készült, főként gyerekek kiművelésére szolgál az az animációs film, amelyet néhány hónapja játszanak a hazai mozikban. *Jankovics Marcell* „Ének a Csodaszarvasról” című műve igen anyaggazdag, sokrétű munka, amely azonban képtelen emészthető formába önteni a mítoszok, regék, asztrológiai hiedelmek, műkincsek és régészeti emlékek ábrázolásai, történetírások, vallásos képzetek egyvelegét. „Mít lehet tenni, ez a történet már csak ilyen zavaros” – vallja be a filmbéli krónikás, és bizony igazat kell adnunk neki. Jankovics a rendelkezésre álló források alapján megpróbálja újraírni a magyar őstörténetet, s annak kifejezetten üdvtörténeti aspektust ad: a magyarság útja a honfoglalás, az államalapítás és a kereszténység felvétele felől nyeri el valódi értelmét. (42)

Jankovics egyetlen motívumra, a Csodaszarvas-legendára fűzi fel négyfelvonásos történetét. A film a szibériai hiedelemvilágtól az őshazáig, a nomád vándorlásoktól a Kárpát-medencéig, a pogány törzsszövetségtől *Géza fejedelem* „egyházalapításáig” terjedő

horizontján mindvégig a szarvas csillagképe fénylik. (43) Ez a rendelkezésre álló történeti források ismeretében legalábbis merész vállalkozás. Az író-tervező-rendező maga is elismeri egy interjújában: „Filmemben – mivel műalkotásról van szó – a megengedhető határok között szabadon kezelem a történeti anyagot, átszövöm, átalakítom a legendák világával. Megkérdőjelezhető, hogy szabad-e történelmet legendásítani, de a lényeget tekintve – úgy hiszem – hiteles maradok.” (44)

A szarvasüldözés-motívum igen elterjedt a nomád népek eredetmondáiban, sőt egyes elemei a kereszténységbe is beszivárogtak. A totemisztikus eredetmondákba a helyváltató vadásznépek iktatták be a mitikus őst, a ragadozó állat hímje által leterített nőstényállatra, az emberi és állati élet forrására vonatkozó üldözéssel hiedelmet. Az obi-ugorok és a török-ugorok eredethagyományában ez kitüntetett helyet kapott, ezért a magyarok számára is igen fontossá vált, az Árpád-kori mondákba és legendákba már a hitvilág szerves elemeként mentődött át. Keresztény változata a Szent Eustachius-, Szent Gellért- és Hubertus-legendától a frank uralkodók mondáiig fellelhető, a vezéri mítosz részeként. Gyula vezér, Bors vezér, Szent László, Szent Imre egyaránt vadászat közben bukkan rá egy várra vagy várromra, esetleg a később alapítandó egyház helyére. Utóbbiak történetében a szarvas az istenfiúval, Krisztussal, illetve az ő angyalával azonosul.

Hollywoodra nagy hatást gyakoroltak Joseph Campbell írásai, melyek az ősi mítoszok és a modern filmek között teremtettek kapcsolatot. Campbell azt vallotta, hogy a mítoszok mögött a legkülönbözőbb civilizációkban is néhány közös téma rejlik, amelyek segítik az ember pszichikai eszmélődését. Első önálló kötetében, a 'The Hero With a Thousand Faces' (1949) című könyvben indián, hindu, görög, buddhista, maja, bibliai és kelta legendákból, mítoszokból felvázolta az archetipusos hős életútját. A könyv és hatása egyesek szerint a 'Csillagok háborúja'-n kívül olyan filmek alakjainak megformálását is elősegítette, mint a 'Rambo', a 'Robotzsaru' vagy a 'Mad Max'.

A szarvasüldözés mítosza tehát a vogul és osztják eredetmondáktól Hunor és Magor (Jankovicsnál: Magyar) meótszi mocsarakba tett látogatásán és nőbrálásán (Jankovicsnál: szerelmes ölelkezés) át a szent királyok templomalapításáig igen sok elemből álló, a történészek által máig vitatott összetételű ötvözet (45), amelyben Jankovics könnyedén rendet vág. Ennél sokkal nagyobb baj azonban, hogy értelmezését autentikusnak láttatja, munkáját a film elkészülését és bemutatását övező politikai kontextus meghatározott keretbe helyezi. A filmhez kapcsolódó képekonyv, melynek bevezetője egyértelműen igazolja az infantilisnak tekintett nézőközönséggel szemben tanúsított didaktikus viselkedést, így fogalmaz: „A filmben elmesélt történetek persze olyan időkben játszódnak, amelyekből kevés írásos emlék maradt fenn vagy éppen semmi, őrzőik csupán a múlt emlékeit rejtő föld és a szájról szájra hagyományozó emlékezet. A hiányzó tényeket pedig hadd pótolja a képzelet. E történetek mesék tehát, ezért ne kérd számon rajtuk a tudományos pontosságot. De tudd, hogy a mesék olykor hűségesebbek az igazsághoz, mint a történelem.” (46)

A megszámlálhatatlan ahistorikus megoldás közül az egyik leglátványosabb az, hogy Szent László és öccse, Géza herceg szavasvadászátát, a váci székesegyház alapításának legendáját a rendező egy az egyben átszarmaztatja Géza fejedelemre és annak öccsére, Mihályra, akik Esztergomba jutnak a szarvas nyomdokain: itt legyen, úgymond, az ország hatalmi és vallási középpontja, innen kapcsolódjon be az ország ezer évre „Európa vérkeringésébe”. Maga Jankovics a munkáján felfedezhető üdvtörténeti hajlam (az egyenes vonalú időfelfogás, melyben a történet az ígéretről a beteljesedés felé tart, s melynek

középpontja Krisztus (47) helyett ezt azzal magyarázza, hogy a fiúk helyett az apák tekintélyét próbálta emelni filmjében, *Szent István* helyett Gézát, *Árpád* helyett *Almosét*, Hunor és Magor helyett Ménrotét. (48) Ez a törekvés egyértelműen alternatív kultuszteremtésre irányul. Hasonló történelmi elfogultság mozgatja az alkotót akkor, amikor az ál-mában megjelenő szarvas-angyal Gézát *Salamonhoz*, fiát, Istvánt *Dávidhoz* hasonlítja, a lovon ülő Krisztus pedig farkocsánál fogva „vonszolja be” mindkettejüket „Európába”.

Jankovics, akár egy középkori krónikás, a keresztény civilizáció szemellenzójén keresztül tekint a magyar őstörténetre. Amikor Árpád seregei elérik céljukat, a filmben a következő hangzik el: „Az agg Álmos, miként hajdan Mózes sem az Ígélet Földjére, nem jöhetett be Pannóniába... Népe üdvözülésére... Erdőelvében megölték. Álmos, az Ég fia és áldása, áldozatával kiérdemelte népének, hogy új hazáját soha többé ne kényszerüljön elhagynia”. És nem sokkal később a Szvatoplukkal kapcsolatos kétséges fehérlő-legenda ürügyén ezt halljuk: „Annak a szerződésnek értelmében, amelyet... Szvatoplukkal kötöttek, a magyaroknak adta az Úr Pannóniát.” (49) A szarvas fokozatos kikeresztelkedésének történetével Jankovicsnak és a regöséneket feldolgozó *Szörényi Leventének* aktuálpolitikai célja van: „Ennek jelképes üzenete, hogy a magyar határokat szellemileg ma is az őseinket Európába vezető csodaszarvas »felügyeli«.” (50)

A magyar animációs filmet érdemes összevetni az „Atlantisz – Az elveszett Birodalom” című, szintén 2001-ben készült amerikai rajzfilmmel. Mindkét alkotás a legendás őstörténettel foglalkozik, mindkettő a jelen felől értelmezi újra a múltat, mindkettő a képzeletet a tények fölébe helyezi. A Walt Disney-termék művészi értékét itt nem érintve csak arra szorítkozunk, miben hasonlít és miben különbözik egymástól a két alkotás történelemfelfogása.

Az Atlantisz-történet az ősi mítosz modern újraalkotása, nem sok köze van sem az általa mottóként megidézett *Platón*-szövegek, sem más gondolkodók elképzeléseihez. A rejtelmes birodalom elpusztulását egy nukleáris-természeti katasztrófához köti, melyet a magas technikai civilizációt elért bennszülöttek önpusztító gögje idézett elő. Egy ifjú, gyenge fizikumú, szemüveges, kollégái által megvetett „tudós” egy csodakönyv segítségével „felfedezi” az elveszett Atlantiszt, nagyapja egykori barátja pedig expedíciót szervez a tenger mélyére. A víz alatt mitikus szörnyek csapnak össze a 21. századi szupertekológiával, egy „lefolyóban” megtalálják Atlantisz romjait, melyet az erősen lezüllett egykori lakók népesítenek be. Már arra is képtelenek, hogy használják őseik varázseszközzeit, elolvassák a feliratokat: „olyanok vagyunk, mint a hullámok verte szikla, évről évre elvesztünk valamit a múlt örökségéből”. Atlantisz civilizációjának titka egy rejtélyes kristálygömb, amely mérhetetlen energiaforrás, ráadásul életelixír: évezredek óta máig életben tartja az atlantisziakat. Az expedíció egyes kalandorai erre akarják rátenni a kezüket, hogy busás haszonnal továbbadják (közvetve a mi világunknak adományozzák az ősi tudást, és a civilizáció beláthatatlan fejlődésének lehetőségét), ám az ifjú tudós és az atlantiszi király lánya (aki kis időre eggyé válik a gömbbel) segítőkkel meghiúsítják ezt: Atlantisz felvirágzik, a kiválasztottak elnyerik a boldogságot és halhatatlanságot.

Az Atlantisz-rajzfilm a hőstípus Harry Potter-szerű változatát kedveli: a hős itt egyszerű, szerény sorú átlagember. Ez a tulajdonsága itt elsősorban a rajzfilm sajátos kárörvendő humorának kiapadhatatlan forrása. A film számos motívumot illeszt össze szervesen: ókori mítoszokat, az iparszerű társadalom felsőbbrendűségébe vetett modern hitet, bibliai alakokat, nyelvészeti teóriákat, a vízen járás, a mennybemenetel, a színéváltás képzetét, evolúciós tanokat, az ősi papkirály rituális leváltásának mítoszáit, népmesei elemeket, sci-fi motívumokat. Jankovics animációs filmjének egységes történelemképével nem rendelkezik, ugyanakkor javára írandó, hogy nem is próbálja átszellemíteni a múltat. Kihaszználja mindazokat a filmnyelvi és dramaturgiai eszközöket, amelyek a sikerre számító mai gyerekember-filmek sajátjai, a történelmet viszont nem meghamisítja,

hanem teljes egészében észrevétlenül hagyja: egyszerűen nem tart rá igényt. Ezzel azonban ugyanazt teszi, mint az elsősorban az ifjabb korosztálynak címzett legtöbb játék- és rajzfilm: vázlatos, torz és tendenciózus történelemképpel ajándékozza meg közönségét.

Jegyzet

- (1) Bettelheim, Bruno (1985): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat, Budapest. 15., 17–19., 36., 63–64.
- (2) Komáromi Gabriella (1999, szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, Budapest. 109.
- (3) i. m. 110–111.
- (4) i. m. 137–149.
- (5) i. m. 207.
- (6) A minden egyes kötetben új rejtély megoldása köré szerveződő, kalandokkal és váratlan fordulatokkal tűzdelt, átlátszatlan jellemekekkel és folyton új magyarázatokkal előrehaladó történetet sokan például inkább a klasszikus detektívregényekhez hasonlítják. Ld. Routledge, Christopher (2001): *Harry Potter and the Mystery of Ordinary Life*. In: Gavin, Adrienne E. – Routledge, Christopher (ed.): *Mystery in Children's Literature*. (From the *Rational to the Supernatural*.) Palgrave, New York. 202–209.
- (7) i. m. 208–209.
- (8) i. m. 214.
- (9) Propp, V. J. (1995): *A mese morfológiája*. Osiris – Századvég, Budapest. 34–65.; Rowling, J. K. (2000): *Harry Potter és a bölcsék köve*. Animus, Budapest. *Harry Potter és a titkok kamrája*. Animus, Budapest. 2000. *Harry Potter és az azkabani fogoly*. Animus, Budapest. 2000. *Harry Potter és a tűz serlege*. Animus, Budapest. 2000.
- (10) Ld. még Kende B. Hanna (2001): *Harry Potter titka – A gyermek csodavilága*. Osiris, Budapest. 155.
- (11) Vö. Radnóti Sándor felvetésével a Pszinapszis 2002 konferencián. In: Tardos Anna – Radnóti Sándor – Ranschburg Jenő (2002): *Pszinapszis 2002/3*. A Harry Potter jelenség.. Multimédiás CD-ROM.
- (12) Eliade, Mircea (1994): *Vallási hiedelmek és eszmék története I*. Osiris – Századvég, Budapest. 264., 270–272.
- (13) Bultmann, Rudolf (1994): *Történelem és eszkatológia*. Atlantisz, Budapest. 48.
- (14) i. m. 167.
- (15) Carr, E. H. (1995): *Mi a történelem?* Osiris, Budapest. 105.
- (16) Bultmann, Rudolf : i. m. 169–170.
- (17) Kende B. Hanna: i. m. 18.
- (18) i. m. 169., 43.
- (19) Vö. Tardos Anna és Ranschburg Jenő gondolataival. *Pszinapszis 2002 CD-ROM*.
- (20) Sokan plágiumot is emlegetnek. Előképpnek, illetve nyersanyagnak hírbé hozták C. S. Lewis Narnia-sorozatát, Nancy Stouffer *The Legend of Rah and the Muggles* című könyvét, amelyben sok a névegyezés vagy hasonlóság, a karakterek átfedése, Michael Ende *Varázslóiskola*-ját, sőt a *Star Wars*-filmeket és az azokat továbbgondoló megszámlálhatatlan könyvet.
- (21) Ld. pl. Colbert, David (2001): *The Magical World of Harry Potter: a Treasury of Myths, Legends and Fascinating Facts*. Puffin Books. Kronzek, A. Z. – Kronzek, E. (2001): *The Sorcerer's Companion: Guide to the Magical World of Harry Potter*. Broadway Books, New York.
- (22) Ld. pl. Szendrey Ákos (1986) : *A magyar néphit boszorkánya*. Magvető Kiadó, Budapest. 135., 137., 144., 355.
- (23) Akadnak azonban olyan értelmezők, akik egyetlen legendára fűzik föl a Harry Potter-jelenséget. Egyesek szerint a Grál-legenda öt helyen is érintkezik e modern mesével: a szarvas mint totemállat használata, a halálos csók motívuma, az életadó üst vagy kehely képzete, illetve a jelet viselő kiválasztott rendkívüli küldetése ezek a közös elemek. Ld. részletesebben: www.origo.hu/tudomany/tarsadalom/20011209agral.html.
- (24) Benedek Katalin: *Ördögök és boszorkányok a XV–XVI. századi prédikációs exemplumokban*. In: Pócs Éva (1998, szerk.): *Eksztázis, álom, látomás – Vallásetnológiai fogalmak tudományközi megközelítésben*. Balassi Kiadó – University Press, Budapest – Pécs. 319.
- (25) Cohn, Norman (1994): *Európa démonai*. Corvina, Budapest. 169., 170., 178., 180., 187., 192., 193., 204., 218., 222. 230., 252., 254., 258., 274., 277., 278., 279., 281.
- (26) Clark, Stuart (1997): *Thinking with Demons – The Idea of Witchcraft in Early Modern Europe*. Oxford University Press, New York. 528., 530.
- (27) Pócs Éva (1989): *Tündérek, démonok, boszorkányok*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 170–171.
- (28) Levack, Brian P. (1995): *The Witch-Hunt in Early Modern Europe*. Longman, London – New York. 12–15., 18.
- (29) i. m. 22–25.
- (30) i. m. 200–203., 250., 253–256.

- (31) Poisson, Albert (1893): *Nicolas Flamel – Se vie, Ses fondations, Ses oeuvres*. Bibliothèque Chacornac, Paris 102., 146–147. Seligmann, Kurt (1987): *Mágia és okkultizmus az európai gondolkodásban*. Gondolat, Budapest. 117–118. Fónagy Iván (1943): *A mágia és a titkos tudományok története*. Bibliotheca, Budapest. 134–135.
- (32) Paracelsus (1989): *Paragranum*. Helikon Stúdió, Budapest. 70.
- (33) Jung, C. G. (1994): *Az alkimiai konjunkció*. Kötet Kiadó, Nyíregyháza. 67., 73–74.
- (34) Biedermann, Hans (1989): *A mágikus művészetek zseblexikona*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 78–80.
- (35) Nettesheim, Agrippa von (1990): *De occulta philosophia*. Holnap Kiadó, Budapest. 36–37.
- (36) Kende B. Hanna: i. m. 43–44.
- (37) Ld. www.bbc.co.uk/print/arts/books/author/campbell
- (38) Carlyle, Thomas (é.n.): *On Heroes, Hero-Worship and the Heroic in History*. Bernard Tauchnitz, Leipzig.
- (38) Hook, Sidney (1945): *The Hero in History – A Study in Limitation and Possibility*. Secker & Warburg, London. 108.
- (40) Ld. részletesebben: Miller, Dean A. (2000): *The Epic Hero*. The John Hopkins University Press, Baltimore – London 70., 84., 85., 88., 92., 95., 102., 109., 120., 129., 130.
- (41) Vö. Reynolds, David West (1999): *Star Wars I. rész – Képes enciklopédia*. Panemex – Grafo, Budapest. 6–63.
- (42) Vö. a film több kritikusának véleményével, pl. Földes András: *Kampány a csodaszarvasról*. <http://index.hu/kultur/mozi/csodaszarvas>; Büki Mátyás: *A szarvas és az írnök*. www.filmkultura.hu/2002/articles/films/csodaszarvas.hu.html
- (43) Jankovics gondolatmenetének megalapozását ld. Jankovics Marcell (1996): *Ahol a madár se jár – Hét év tizenkét tanulmánya*. Pontifex Kiadó, Budapest. 25–54.
- (44) <http://magazin.ujember.katolikus.hu/archivum/0001/06.html>
- (45) Ld. erről részletesebben: Györfly Görgy (1993): *Krónikáink és a magyar őstörténet*. Balassi Kiadó, Budapest. 35–38., 202–208. Györfly György (1986): *A magyarok elődeiről és a honfoglalásról*. Gondolat Kiadó, Budapest. 183–184., 246–247. Dömötör Tekla (1958): *Árpádházi Imre herceg és a csodaszarvas-monda*. Klny. a Filológiai Közöny IV. évf. 2. számából, Budapest. 317–324.; Magyar Zoltán (1998): *Szent László a magyar hagyományban*. Osiris, Budapest. 194–203. *Képes Krónika*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 1986. 11–14. stb.
- (46) Jankovics Marcell (2001): *Ének a Csodaszarvasról*. Csokonai Kiadó, Budapest. 3–4.
- (47) Löwith, Karl (1996): *Világtörténelem és üdvtörténet – A történelemfilozófia teológiai gyökerei*. Atlantisz, Budapest. 235.
- (48) Ld. az idézett interjút az *Új Ember Magazin* 2000. augusztusi számában.
- (49) Vö. Jankovics Marcell: *Ének a Csodaszarvasról* 57.
- (50) Ld. az idézett Jankovics-interjút.

Új törekvések a humán tárgyak tanításában

A harmadik évezred fordulóján világszerte megnőtt az igény arra, hogy egy-egy korosztály 70–90 százaléka középfokú érettségit tegyen, 40–50 százaléka pedig főiskolai vagy egyetemi tanulmányokat folytasson. Ebben a törekvésrendszerben mindenképpen újra kell gondolni az iskolaszervezet, az átjárhatóság, az iskolaváltás, az élethosszig tartó tanulás problémáját, mindenekelőtt azonban mérlegelni kell a tananyagszervezés, a tanítás-tanulás, a képzés és önképzés viszonyrendszerét.

Nem tanácsos elfelejteni azt a genetikai felismerést, miszerint egy-egy korosztályon belül az érintettek 2–3 százaléka a tehetséges csak minden területen (minden tantárgyban), a populáció 5 százaléka „tehetségszféra-specifikus”, s bár mindenki tehetséges valamiben, a népesség nagyon jelentős része nem úgy tehetséges, hogy a 19–20. századi érettségit le tudja tenni és felsőfokú tanulmányokba kezdjen. Ezt erősíti az ember ontogenetikus fejlődésére vonatkozó, *Brunner* által szavakba foglalt tudás is. Eszerint „az értelmi fejlődés nem fokozatos növekedés, sem asszociációban, sem inger-válasz kapcsolatban, sem eszköz-cél-összefüggések felismerésének készségében”, hanem sokkal inkább „nekilendülések és pihenők” váltakozása. Ha mindehhez hozzávesszük azt, hogy a népesség ekkora hányadában a speciális mentális, értelmi, kreativitási és motivációs meghatározottság, a külső adottságok: a család, az iskola, a kortárs csoportok és az általános társadalmi környezet hatása is nyilvánvalóan másként érvényesül, akkor még biztosabb: csak hosszadalmas mérlegelés után alakíthatók ki a közoktatás új formái és tartalmi. (1)

Érvényes ez az úgynevezett humán tárgyak egészére is, ideértve az ének-zene, a rajz és vizuális kultúra, a társadalomismeret, a tánc és dráma, a mozgókép és médiaismeret stúdiumait, különösen érvényes azonban a történelem, valamint a magyar nyelv és irodalom tananyagszervezésére, tanítási rendszerére, a tanítási tartalmak meghatározására.

Ebben a két tárgyban a 20. századig – főbb vonalakban – a klasszikus kulturális értékek: az igaz, a szép és a jó fogalmának közvetítése történt meg. Európa polgárosult részein az iskola a kezdetektől népszerűsítette a társadalmi szerkezet szempontjából szükséges alaptulajdonságokat: a problémamegoldó kreativitást, a munkaszeretetet, a megbízhatóságot és a praktikus intelligenciát. A perifériákon – és ehhez a részhez tartozott Magyarország is – a hangsúly a morális elemre, az etikus vágyra, az egyén és a nemzet ideálképre tevődött át, s az iskola a társadalmi értékek szempontjából elmosódó, távoli, etikus jövőre készítette fel. (2) Ugyanakkor azonban a kontinens iskoláiban a 20. század elejéig a tanítás egyben a tudomány(ok) célirányos transzformációja is volt. Így történt ez a történelem és az irodalom esetében is. A tantárgyak mögött lévő tudomány ugyanis emberöltőkön át alig változott.

Az ókori és a középkori oktatásban rendszeres történelemtanításra nem került sor. A 16. századi humanisták: *Rotterdam* *Erasmus*, *Juan Luis Vives* és *Michel de Montaigne* gondoltak először arra, hogy a történelem (többek között) az emberi tapasztalatoknak olyan gazdag tárháza, amely a felnövekvő nemzedékek számára is segítséget adhat az ön-

megismerésben és a jellemnevelésben. (3) Ebben a században, 1556-ban jelent meg az első történelemtankönyv is Európában. Ezt a művet, amelyik nyolcvan kiadást ért meg, s amelyik az 1600-as évek végéig volt forgalomban, *Sleidanus* írta ‚Négy monarchia’ címmel. A tankönyv a történelmet mint a Bibliában megírt történelmi determinációt mutatja be. Ezt a történetfelfogást, mely a keresztény univerzalizmuson alapult, a reformáció és ellenreformáció eszméiről is elfogadták, hiszen a gondolatmenet az Ószövetségben leírt tényeken „alapult”, azzal pedig, hogy a szerző a régi görög és római auktorkor periodizációját is átvette az arany-, ezüst-, bronz- és vaskorszakról, a „történelem leírását illesztette vissza a bibliai jóslathoz.” (4)

A magyarországi történelemtanítást egyesek *Comenius Amos János* 1592-ben kiadott ‚*Didactica magna*’ című munkájától számítják. Ebben a negyedik, az úgynevezett bölcsészeti osztályban az Újszövetséget, az ötödik, a logikai osztályban a történetírókat: *Cornelius Nepost*, *Curtiust*, *Caesart*, *Justinianust*, a hatodik osztályban a vallásos szertartások történetét tanulmányozták a diákok. Comenius, feltételezhetően Sleidanus könyvének ismeretében, a tanítás célját is meghatározta: „Mínthogy a történelem tanulása igen gyönyörködteti az érzékeket, izgatja a képzeletet, ékesíti a műveltséget, gazdagítja a nyelveket, élesíti a dolgokról alkotott ítéleteket, és észrevétlenül fejleszti az okosságot stb., azt kívánjuk, hogy valamennyi osztályon végig állandó kísérője legyen az elsősorú tárgyaknak.” (5) Ha a történelemtanítást sleidanusi, comeniusi interpretációját lefordítjuk, akkor nyilvánvaló: ők (és a tantárgy első európai és magyar tudományelméleti megalapozói) a történelmet a bibliai teremtéstörténettel kezdődő, az isteni jóslatot beteljesítő folyamatnak képzelték el, eredendően tehát emberiség-történelemnek, a görög és római világ híres emberei történelmének, természet-, mechanika- és haditörténelemnek.

Az 1777. és az 1806. évi ‚*Ratio Educationis*’ változtatott a történelemtanítás filozófiáján. A történettudomány szakosodása és szétaprózódása idején, akkor, amikor bizonyos stúdiók kiváltak az alaptudományból – a történelemből és a filozófiából – és elkezdtek önálló életüket, a tantervi előírás a grammatikális osztályokban a hangsúlyt az egyetemes történelemtanításra helyezte. A 19. század harmadik harmadától számítva pedig két felfogás került egymással szembe. Az egyik hívei, közéjük tartozott *Marczali Henrik* és *Márki Sándor* (6), a magyarok történelmét az egyetemes történelem részeként kívánták tanítani, az ő álláspontjukat fogadta el az 1885-ös Első Országos Történelemtanítási Konferencia; a másik tábor a hazai történelmet kívánta kiindulópontnak tekinteni, úgy gondolta, a történelem a nemzeti identitás alapvető része, fő funkciója pedig az identitás tudat megerősítése, fejlesztése, kiteljesítése. Az első világháború előtti lázas kor, a háborús vereség, a két világháború közötti időszak, 1948 után a korábbi gondolkodás elvetését kívánó új világgal szembeni passzív szellemi rezisztencia (minden deklarált cél ellenére) a történelemtanításban a nemzeti identitás megerősítését szolgálta. (7)

A magyarországi történettudomány az 1970-es évek végétől egyre inkább eltávolodott a marxista értelmezés egyszerűsítő, a történelmet a haladás-elve, az osztályharcra, a forradalmak megoldó szerepének hangsúlyozására korlátozó interpretációjától. A történelmet, fokozato-

El kell dönten, az ismeretátadás parttalan folyamatának gondolkodjunk-e a történelemtanítást, megpróbálva követni az alaptudomány szétágazásait és más tudományokkal való integrálódását, vagy a felismerés-érzékenységet, a probléma-érzékenységet kívánjuk-e fejleszteni célirányosan megszürt és csoportosított empirikus tények birtokában. Vagy – netán – lokális történelemre szűkítjük-e az egészet. Abban az esetben, ha az első megoldást választjuk, akkor folyamatos, 5-10 évente ismétlődő korrekciókra: új és új kerettantervekre, tankönyvekre, tanítási programokra kell felkészülni.

san visszakapcsolódva a világszerte érvényesülő történelemszemlélethez, egyre inkább tágabb összefüggésrendszerben értelmezték. Előbb bekapcsolták a stúdiumba a művelődés-, az ipar-, az életmódtörténelmet, utóbb konszolidáció-történelemnek, integráció-történelemnek, globalizáció-történelemnek írták le a folyamatot, hangoztatva, hogy az egész igazában az alternatívák története, vagyis annak a „tudása”, hogy a különböző korszakokban és különböző mértékben a népek, népcsoportok, országok miként és hogyan választottak-választhatnak a lehetőségek között. Az utóbbi két évtizedben mindehhez két új szempontrendszer is kapcsolódott. 1986-ban Bernben egy nemzetközi gazdaságtörténelmi kongresszuson merült fel az a gondolat, miszerint a történelem valójában az ökológia története, a valamikor volt ökológiai egyensúly létezésének, felbomlásának, most pedig az egyensúly helyreállításának a története; 1993-ban az Egyesült Államokban egy másik konferencián pedig arról volt ott szó, hogy az emberiség a földművelő, majd az ipari korszak után most az informatika korába ért; a történelem pedig nem más, mint az információ-birtoklás és -átadás-megszerzés története. (8) Ezt sugalmazza egy 1996-ban megjelent tanulmány, *Kalla Gábor* írása, „Az információtárolás és -átadás korai technikái Mezopotámiában” című. dolgozata is. A mai fogalmak szerint tehát a történelem konszolidáció-, integráció-, globalizáció-, ökológia-, informatika-, lokális történelem, meg ipar-, viselet-, életmódtörténelem, meg jogtörténet, pénzügytörténet, politológia-, politikai pszichológia-történelem. Meg – természetesen – eseménytörténelem és nemzet-történelem is.

Hogyan lehet a bővülő, változó és átalakuló tudást tantárggyá szervezni? Ezt a tudás-halmazt nyilvánvalóan nem lehet transzformálni. El kell dönteni, az ismeretátadás part-talan folyamatának gondoljuk-e a történelemtanítást, megpróbálva követni az alaptudomány szétágazásait és más tudományokkal való integrálódását, vagy a felismerés-érzé-kenységet, a probléma-érzékenységet kívánjuk-e fejleszteni célirányosan megszürt és csoportosított empirikus tények birtokában. Vagy – netán – lokális történelemre szűkít-jük-e az egészet. Abban az esetben, ha az első megoldást választjuk, akkor folyamatos, 5–10 évente ismétlődő korrekciókra: új és új kerettantervekre, tankönyvekre, tanítási programokra kell felkészülni. Meg arra, hogy a tárgyat tanító tanárokhoz folyamatosan eljussanak a mindig új és új ismeretek, hogy a permanens változásra fel tudjanak készülni. Pontosan úgy, mint a – biológia szakosok.

Ugyanez végiggondolható az irodalomtanítás esetében is.

Az irodalomoktatás előtörténete Európában a szónoklattan, a latin írásbeliség, majd az anyanyelv tanításának együttesében értelmezhető. A görögök – az „Íliász” tanúsága szerint – a fegyverforgatást és a művelt emberhez illő beszédet egyformán fontosnak tartották. A rómaiak, a birodalom kormányzati érdekei miatt is, az írást, a beszédet és a szövegszerkesztést tekintették tanítandónak. A keresztény középkor átvette a görög-latin írásbeliséget, mindezt azonban a keresztény kultúrkörben és hitvilágban értelmezték. A kolostori, majd a plébániai és székesegyházi iskolákban, ahol döntően egyházi szolgálatra készítettek fel, a latin írás és olvasás mellett tanítottak grammatikát, retorikát, éneket, bibliai hermeneutikát. Szerepelt a tanítandó anyagban az Ó- és az Újszövetség, a hagiográfia, szerepeltek a középkori himnuszok és az egyházatyák iratai, ezek azonban akkor az egyházi szertartásokon megjelenő funkcionális szövegek vagy magyarázandó textusok voltak csupán, nem pedig a mai fogalmaink szerint értelmezendő irodalmi művek.

A 15–16. századi háromszintű városi iskolákban jelent meg az anyanyelv elsajátítandó stúdiumként. Mivel ezekben az intézményekben valamilyen praktikus közszolgáltatásra készítettek fel, szükség volt arra, hogy az itt tanulókat képessé tegyék a városlakók nyelvén is különböző iratok, rendeletek, szabályok, szerződések készítésére.

Az európai kultúrába és oktatási rendszerbe a magyarok a kereszténység felvételével, a 996-ban megalapított Szent Márton-hegyi iskola megszervezésével, az államalapítással léptek be. Ugyanazt az utat járták végig ettől az időszaktól kezdve, amelyet a kontinens népei és birodalmi.

Az anyanyelven való írás és olvasás szükségszerűségéről nálunk először a már idézett Comenius Amos János beszélt. „Nem az anyanyelvhez tapadó nemzeti érzület szempontja” vezérelte őt, hiszen magamagát „az egész világ emberének” tekintette, írta róla *Fináczy Ernő*. Pusztán csak a didaktikai szempontra gondolt, amikor azt kívánta, hogy a hétköznapi tapasztalással megismert anyanyelvből kiindulva jussanak el a diákok a latin nyelvhez. Ugyanakkor azonban figyelmet érdemel az, hogy 1654-ben, a Sárospatakon elmondott búcsúbeszédben az anyanyelvet a nemzeti művelődés szempontjából méltatta. (9)

Ettől a felismeréstől hosszú út vezetett az irodalomtanításig. Még a 18. században sem valósult ez meg a mai elképzelések szerint. A tatai piarista iskolában az egyház- és világtörténelem, a magyar történelem, az általános és a csillagászati földrajz, a hittan, a geometria, a latin és a német nyelv mellett pusztán csak magyar helyesírást és levelezést tanítottak. (10) Sárospatakon, tudható *Kazinczy Ferenc* életrajzából, 1769-től számítva a grammatikai osztályban a kisebbeket a nyelvtan rejtelmébe „többé-kevésbé ügyes preceptorok” vezették be, akik az anyagban szereplő „pár auktor kommentációjá”-ra vállalkoztak, a „szókötéseket” magyarázták, de nem bocsátkoztak „filológiai, esztétikai fejtegetések”-be. Az igaz, olvasható ugyanitt, hogy a költészeti osztályban *Corneille*, *Ovidius*, *Vergilius*, *Horatius* műveit is értelmezték, a magyar írókra, különösen pedig a kortárs irodalomra azonban nem került sor. Kazinczy egy véletlen ajándékozás folytán jutott hozzá például *Bessenyei György* munkáihoz, az „*Agis* tragédiájá”-hoz és az „*Eszterházi Vigasságok*”-hoz, ugyanígy került a kezébe az akkor, 1772-ben frissen megjelent barokkos-heroikus regény, a „Buda várának visszavételekor a keresztények fogságába esett egy Kártigám nevű török kis-asszonynak ritka és emlékezetes történeti, mellyeket némely különös feljegyzésekből magyar nyelvbe foglalt Mészáros Ignác”. Az ifjú Kazinczy a titokban elolvasott szerelmi regény szerzőjét „nézte első írónak a világon”. (11) Erdemileg a helyzet nem változott a „Ratio educationis” 1777-es megjelenése után sem, bár ez a tanügyi rendelet lehetővé tette azt, hogy a latin és a német nyelv mellett az adott város vagy község lakóinak a nyelvét, tehát a magyar nyelvet is külön tantárgyként oktassák.

Az irodalomtanítást igazában az 1849-ben közzétett, a szabadságharc bukása után nálunk is bevezetett „*Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich*” szabályozta. A nyolc osztályos gimnáziumban ettől kezdve az anyanyelvi képzés kiegészült stilsztikával, verstannal, irálytannal (azaz esztétikával) és irodalomtörténettel.

A korszak első tankönyveiben – *Toldy Ferenc* 1851-ben kiadott munkájában, „A magyar nemzeti irodalom történeté”-ben és a nagykőrösi tanár, *Arany János* kompendiumában, a kéziratban hagyott szövegben, „A magyar irodalom története rövid kivonatban” című iratban – látható, az irodalmat mindketten négy korszakra osztották: az 1000-ig tartó ókorra, az 1526-ig volt középkorra, a 18. század közepéig tartó újkorra és a szabadságharc bukásáig, tehát a tankönyvek megjelenését közvetlenül megelőző időki tartó legújabb korra. Toldy az irodalomban „a nemzet legbensőbb, tudniillik szellemi életének képét”, az „emberiesedésnek legnemesebb termékeit” kereste, az irodalomtörténet tanulmányozásától „a nemzeti önérzet” ápolását, a „hazafiaság” táplálását várta. (12) Arany is hasonlóan vélekedett. Az irodalom szerinte is „a nemzet szellemi életét” tükrözi és „éberszti a hazafiságot”. (13)

A 19. század második felében, a millennium időszakában az irodalmat változatlanul a nemzeti szellem kisugárzásának tekintették. Így vélekedett 1900-ban *Beöthy Zsolt*, aki az alkotásokat minden esetben „a nemzeti érzéstől való áthatottság”-gal kapcsolta össze, meg *Szegő Arnold*, aki 1907-ben az irodalmat a „nagy eszmék vulgarizátorá”-nak, „a nemzeti lélek hű tükré”-nek mondta, olyan valaminek, ami „a költői imagináció erejével kifejezésre juttatja mindazt, ami a történelmi korban a nemzeti lelket mozgatta”. (14)

Babits két évvel később, a fogarasi gimnázium értesítőjében másként vélekedett. A „nagy írók művei”-t „stilsztikai és retorikai példatárak”-nak nevezte. *Timár József* 1926-ban az irodalmat „az emberiség állandó és általános értékű eszméinek művészi formában

való megjelenését”-nek mondta, egy összefoglaló munka 1926-ban irodalmon „az emberiség állandó és általános értékű eszméinek művészi formában való megjelenését” értette, *Teleki Pál* 1939-ben „magyar érzés”-t, „magyar gondolatvilág”-ot kívánt költségvetési beszédében (!) a parlamentben az irodalomtól; az 1930-as években, a szociologikus szemlélet megerősödése idején mások hangoztatták: az irodalom a társadalom részévvisszatükröződése, annyiban van létjogosultsága, amennyiben segít az olvasónak a társadalmi szerkezet megértésében; *Horváth Márton* 1950-ben pedig azt kívánta (volna), hogy az irodalom segítsen „a felszabadulás, a földreform, az infláció, az újjáépítés, az osztályellenességgel vívott harc különböző szakaszaiban”. (15) A példák vég nélkül idézhetők lennének 1990-ig (és – itt-ott – még azután is). Az a közös lényegük, hogy az irodalmat a valóság kifejezésének tekintették, arra a karteziánus gondolatra építve, amelyik szerint előbb van a gondolat, a gondolat nyelvi burka az írott szó vagy a mondott beszéd, a műalkotásban az író gondolatai jelennek meg, ezeknek a gondolatoknak szoros kapcsolatban kell állniuk a nemzettel, a nemzeti hagyománnyal, az erkölccsel, a társadalmi igazsággal, ezt kell kifejezniük.

Bókay Antal 1997-ben megjelent *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban* című munkájában a 19. század második felében kialakult és a világon a 20. századi irodalomtanításban meghatározó szerepet játszó szövegmagyarázó módszer, az *explication de texte*, az 1870-es években általánossá váló értékelméleti elemzés, a 20. század elején kezdődő s az 1950-es évektől meghatározó strukturalizmus, a 20. század utolsó harmadában kibontakozott szemantikai analízis, valamint a *Hans-Georg Gadamer*-féle, a 20. század második felét befolyásoló hermeneutikai gondolkodás után az irodalom címszóhoz a tárgymutatóban a következő fogalmakat kapcsolta: intertextualitás, irodalmiság, életintegráció, értékrend, funkció, nemzeti, nyelvi jelleg, olvasati forma, önreflexió, társadalom, teremtés. Ezek a fogalmak jelzik: ma már irodalmon egészen mást értünk, mint ami – sok esetben – a mai iskolai gyakorlatban megjelenik.

A mai magyarországi (és közép-európai) praxis ugyanis korszerűtlen kultúrafogalomból indul ki. Változatlanul azt az embert tartja műveltnek, aki rengeteg empirikus tényt tud. Ez az igény jelenik meg részben a 2000-ben kiadott állami dokumentumban, *„A középfokú nevelés és oktatás kerettantervei”*-ben (amelyik egyrészt a tanítandó korszakok határait ugyanott jelöli meg, mint az 1978-as *„Tanterv és utasítás”*, másrészt irodalomtudományi fogalomhasználata pontatlan, nem vesz ugyanis tudomást arról, hogy a korszakok sem évszázadokhoz, sem politikai eseményekhez nem igazíthatók, nincs tehát 20. századi magyar- és világirodalom, van azonban az 1910-es években befejeződő klasszikus modernitás, az 1910-es évekből induló, az 1960-as évtizedben véget érő késő modernitás, meg a napjainkban záruló posztmodern kor); ugyanez a törekvés érvényesül a 2002-ben közreadott *„Részleges érettségi vizsgakövetelmény és vizsgaleírás. Magyar nyelv”* című munkaanyagban (ebben olyan léptékű empirikus tudás követelménye jelenik meg, amelyik irracionális és irracionális még a magyar nyelv és irodalom szakot frissen befejezettekre gondolva is); ez a fajta adat-maximalizmus érhető tetten a tankönyvekben (a *Diószegi Endre* és *Fábián Márton* által írt, 1999-ben megjelent *Irodalom II. a középiskolák számára* című kötetben például *„A felvilágosodás korának magyar költészete”* című fejezetben szerepel *Orczy Lőrinc, Báróczi Sándor, Barcsay Ábrahám, Baróti Szabó Dávid, Révai Miklós, Rájinis József, Virág Benedek, Ráday Gedeon, Földi János, Ányos Pál, Dayka Gábor, Kisfaludy Sándor, Batsányi János*; közülük egyetlenegy sem lenne szabad megnevezni, költészettörténeti jelentőségük ugyanis rendkívül csekély a középiskolai képzés kontextusában). Az adattömeggel azonosítja az irodalmat az a törekvés is, amelyik országos mérési központ megszervezésével gondolja megoldani az irodalomtanítás válságát. (16)

És van egy alapvető félreértés az irodalomtanítás hétköznapi gyakorlatában is. Sok esetben nem világos ugyanis a tanító tanár számára az, hogy a művek megismerésének több fokozata van. A szöveggel való első találkozás a naiv megértés, a második a szö-

vegyelentés strukturális analízise, a harmadik a szövegvilág feltárása, a metaforikus jelentés szavakba foglalása, a negyedik a jelentés vonatkoztatása az olvasóra magára. Ez a ricour-i folyamatleírás azt sugalmazza, hogy a tanításnak az egyének naiv olvasatából kell kiindulnia, nem feledve, hogy ebben minden esetben ott kísérthet a *Paul de Man* által emlegetett „félreolvasás” is a maga sokféleségében; a második-harmadik-negyedik fázisba azonban csak akkor lehet elérkezni, ha a kérdéseket elgondoló és feltevő tanár tisztázza a maga számára, hogy az adott esetben meddig kívánja eljuttatni a diákokat. Ez a tanári magatartás és szellemi pozíció nem zárja ki a mindenkori diák egyéni olvasatát, nem kíván semmiféle, előre eltervezett véleményhez elérkezni, tisztában van a műalkotás nyelvi természetével, az alkotásban megjelenő retorikai játékkal, meg azzal is, hogy a feltárás közös folyamatában a diák az őáltala nem gondolt következtetésre is eljuthat. Ma nagyon gyakran ezzel ellentétesen szerveződik a munka. A szövegelemzés például így indul: „Mit szoltok a vershez (a novellához, a regényhez)?” A tanítási óra ebben az esetben nem több, mint a „naiv olvasatok” és „félreolvasatok” sorjázása. A 45 perc letelével a tanár a demokratikus óravezetés boldog érzésével hagyja el a tantermet, s nem gondol arra, hogy a 45 percből az első 3–4 perc volt csak hasznos (akkor „tanított”), a többi a tanítási folyamat egésze szempontjából haszontalan volt, hiszen naiv olvasatok ütköztek, ha ütköztek, megerősítve a diákok abban, hogy az irodalmi műről bármi elmondható. Meg abban, hogy az irodalomtanulás igazában nem is szükséges, hiszen „véleménye” amúgy is van a dolgokról.

Ez utóbbi két félreértésnek (az érvénytelen kultúrafogalomból való kiindulásnak és a tanítási folyamat téves interpretációjának) alapvető oka a magyar nyelv és irodalom szakos tanárok pályaszocializációs bizonytalansága. Az ő szakterületük ugyanis – *Zsolnai József* terminológiáját idézve – szintetikus és integráló multidiszciplína. Ez a mai középiskolai rendszer kialakulásától, a 19. század végétől kétségekkel és kudarcélménnyel küszködő értelmiségi csoport egyrészt

bizonytalan a nyelvtudományban és az irodalomtudományban végbemenő változásokat illetően (részint nem ismeri őket, részint nem kívánja elfogadni az alapkutatások révén született új eredményeket); az ide tartozóknak kétségeik vannak abban a vonatkozásban, hogy a tanítás alkalmazott tudomány-e (alkalmazott irodalomtudomány, alkalmazott lélektan és pedagógia); másrészt állandóan érzékelik a mindennapi gyakorlatból érkező nyomást, amelyik úgy képzei: a zavarokat meg lehet oldani pedagógiai technológiai változtatással is, s nincs szükség a tantárgy filozófiájának ugyanolyan mérvű újrafogalmazására, mint amilyenre kényszerül a történelem tantárgya is. (17)

*

Mindezek után feltehető a kérdés: mi a megoldás a humán tudományok, közvetlenül a történelem és az anyanyelv és irodalom tanítása esetében?

A populáció mind nagyobb tömegének középiskolai oktatása érdekében az Egyesült Államok központi és helyi fenntartású iskoláiban (tehát nem a méregdrága magánintézményekben) a történelem zömmel az országra leszűkülő politikátörténet, Japánban öko-

A mai magyarországi (és közép-európai) praxis korszerűtlen kultúrafogalomból indul ki. Változatlanul azt az embert tartja műveltnek, aki rengeteg empirikus tényt tud. Ez az igény jelenik meg részben a 2000-ben kiadott állami dokumentumban, „A közép fokú nevelés és oktatás keret-terveit”-ben (amelyik egyrészt a tanítandó korszakok határait ugyanott jelöli meg, mint az 1978-as „Tanterv és utasítás”, másrészt irodalomtudományi fogalomhasználatát pontatlan, nem vesz ugyanis tudomást arról, hogy a korszakok sem évszázadokhoz, sem politikai eseményekhez nem igazíthatók.

lógia-történet, Nyugat- és Közép-Európában zömmel államtörténet. Az anyanyelv és irodalom tárgyat Angliában English-nek, Németországban Deutsch-nak mondják, jelezve ezzel is az irodalom háttérbeszorulását-szorítását; nem a múltra irányítják a diákok figyelmét a régi korok műveinek olvastatásával, hanem azt akarják, hogy gondolkodásuk, kommunikációképességük, szövegmegértésük fejlődjön; ezekben az országokban a nyelvi kompetencia fejlesztése lett elsődleges. A nyelvi kompetenciát pedig nem klasszikus irodalmi alkotásokkal, hanem tanulói szövegekkel, reklámok és termékmismertető nyelvi elemzésével fejlesztik. Angliában, ahol a magániskolák egy részében még ma is a klasszikus kultúráközvetítő úgynevezett cambridge-i modell érvényesül, az iskolák többségében az úgynevezett londoni modell szerint tanítanak. Ezek a helyeken az érettségig az számít, mennyire értette meg a diák az információt, hogyan tudja magát kifejezni, érzékeny-e a beszédhívtetéshez illő stílusra, tud-e érzékelní implicit jelentéseket, és csupán másodsorban kell bizonyítania: képes felismerni műformákat, az irodalmi alkotás struktúráját, az idiómákat, a figurákat, a trópusokat. S mindezt egy húsztartalmazó lista alapján kell elvégeznie, az általa kiválasztott öt műalkotás szövegbázisán.

Magyarországon átvehetjük a máshol már kialakult gyakorlatot. De tehetünk más is: megpróbálhatjuk a korszerű magyarországi kultúra- és tanításmódellet megfogalmazását is.

Jegyzet

- (1) Vö: Czeizel Endre (2000): *Költők, gének, titkok*. Galenus, Budapest. 123–124. Brunner, J. S. (1974): *Új utak az oktatás elméletéhez*. Gondolat, Budapest. Czeizel, i.m. 233–236.
- (2) Vö: Sipos Lajos (1998, főszerk.): *Iskolaszervezet és irodalomtanítás*. In: Pauz-Westermann: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Celldömölk. 16.
- (3) Vö: A történelemtanítás története. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (1997, főszerk.): *Pedagógiai lexikon*. Keraban, Budapest. III. 571.
- (4) Szabolcsi Ottó (2000, szerk.): *Fejezetek a történelemtanítás történetéből. I. A kezdetektől 1868-ig*. Budapest, 7., 9., 13., 14.
- (5) i. m. 10.
- (6) Vö: Márki Sándor (1902): *Történelemtanítás a középiskolai új tanterv szellemében*. Budapest. 44–69.
- (7) A 19. század közepétől ezzel ellentétes folyamat kezdődött. A vasút, a távközlés, majd a rádió, a televízió, a közlekedés fejlődésével párhuzamosan a globalizáció előtörténete-története bontakozott ki. Vö: Sipos Balázs: *A világ megismerése. A felkészülés időszaka*. In: Földes György – Inotai András (2001., szerk.): *A globalizáció kihívásai és Magyarországa*. Budapest. 353–373.
- (8) Vö: Glatz Ferenc (1998): *Tudomány és oktatás*. In: Szabolcs Ottó (szerk.): *Történelemtanítás és korunk kihívásai*. Budapest. 11–42.
- (9) Finácz Ernő (1986): *Az újkori nevelés története*. (Reprint kiadás.) Könyvértékesítő Vállalat, Budapest. 38., 28.
- (10) Hegyi Ferenc: *Új adatok a tatai piarista kollégium XVIII. századi történetéhez*. In: Holl Béla (1992, szerk.): *Piaristák Magyarországon*. Magyar Piarista Tartományfőnökség kiadása, Budapest. 94–95.
- (11) Toldy Ferenc (1987): *Kazinczy Ferenc és kora*. (Reprint kiadás) Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 24–27.
- (12) Toldy Ferenc (1987): *A magyar nemzeti irodalom története*. (Reprint kiadás) Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 18.
- (13) A magyar irodalom története rövid kivonatban. In: Keresztury Mária (szerk.): *Arany János összes művei*. Kritikai kiadás. Prózai művek. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1962. 446.
- (14) Beöthy Zsolt (1900): *A magyar irodalom kis-tükre*. Athenaeum Részvénytársulat, Budapest. 5–6. Szegő Arnold (1907): *Az irodalom pedagógiai értékéről*. Budapest. 7–9.
- (15) Babits Mihály (1978): *Esszék, tanulmányok*. Szerk.: Belia György. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 87. Timár József (1926, szerk.): *Magyar nyelvi és irodalmi összefoglalások, költői remekművek*. 47. Idézi: Balassa László (1941): *A magyar-tanítás megújítása felé*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest. 5. Horváth Márton (1950): *Lobogónk: Petőfi. Irodalmi cikkek és tanulmányok*. Szikra, Budapest. 6.
- (16) Balassa László – idézett munkájában – 1896-tól 1940-ig sorjázta a szerzőket, akik (valamilyen módon) az irodalomtanítás válságáról cikkeztek.
- (17) Vö: Zsolnai József (2001): *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében*. Pápa. 99–100.

Műveltség és autonómia

E dolgozatban szeretném elméletileg körbetapogatni azt a kérdést, hogy mi a kapcsolat az úgynevezett humán műveltség és az emberi autonómia között. Kérdésfelvetésem pedagógiai, tehát nagyon is gyakorlatias: az iskolai oktatás szerepére és felelősségére vonatkozik.

Első lépésben a humán műveltség fogalmát próbálom meg körvonalazni. Ezzel egyben érvelni is szeretnék e fogalom értelmessége, mai használhatósága mellett. Második lépésben megkísérlem a humán műveltség értékét az autonómia horizontjáról meghatározni. A harmadik lépés már a pedagógia felé vezet: arra a kérdésre keresem a választ, hogy mi az oka a humán műveltség napjainkban tapasztalható eróziójának, illetve még inkább azoknak a zavaroknak, amelyek e műveltség iskolai közvetítésében mutatkoznak. Végül egy olyan pedagógiai pozíció felvázolására teszek kísérletet, amely talán képes lehet meghaladni az ismeretközpontú tradicionalizmus és a tudástartalmakat relativizáló képességpedagógia rossz alternatíváját.

*

Nem lehet véletlen, hogy a Soá – és általában a náciizmus – okait kutató írásokban szinte mindig egyszerre történik utalás a barbárságra (egy olyan fogalomra, amelyet *Lukács* már a háború kitörése előtt is [1935/1982] következetesen használt a faszizmussal kapcsolatban) és az emberi autonómia hiányára. A két kulcsfogalom kapcsolata azonban korántsem nevezhető tisztázottnak. Jellemző példa lehet *Adorno* nevezetes kései rádióelőadása, a „Nevelés Auschwitz után” (1966/2001). („Adornónak ez a szövege a német neveléstudományban hatalmas jelentőségre tett szert” – írja *Matthias Heyl* [2001], Magyarországon azonban ismereteim szerint *Loránd Ferenc*nek egy 1996-os előadása [1997] hívta fel rá először a figyelmet, és csak 2001-ben jelent meg a magyar fordítás.) „Az Auschwitz-princípium ellen – írja *Adorno* – az egyetlen valódi erő az autonómia lenne, ha élhetek a kanti kifejezéssel; a reflexió, az önrendelkezés, a részvétel megtagadásának képessége” (33., a fordítást korrigáltam – K. I.). Ugyanakkor nyomatékosan leszögezi, hogy „minden nevelésnek a barbárság ellen kell irányulnia”. (29.) A filozófus azt is világossá teszi, mit ért barbárságon, hiszen a kérdést egyebek mellett a falusi és városi kultúra közötti különbségre is kitéli, és szinte naiv gyakorlati javaslatokat is megfogalmaz „a vidéknek a barbárságból való kiemelésére”. (33–34.) Máshol a „műveletlen ember” nyelvi gesztusaiban megmutatkozó agresszióról ír. (34.) Világos tehát, hogy *Adornónál* a faszizmus pszichés feltételeiről szólván egyszerre van szó az autonómia és a műveltség hiányáról.

A szöveg ugyanakkor felhívja a figyelmet arra a mozzanatra is, hogy az elnyomó társadalmak mindig törekszenek a sajátosságok, az egyéni identitások felszámolására, és ezzel „együtt az emberek azokat a tulajdonságaikat is elvesztik, melyek segítségével ellenszegülhetnének annak, ami egyszer majd ismét gonosztetre csábítja őket”. (31.) *Adorno* itt ugyan nem utal közvetlenül a műveltségre mint az ellenállás fundamentumára, de egy ilyen értelmezés aligha mondana ellent eredeti szándékainak. Ez a felismerés egyáltalán nem új. Az irodalom, pontosabban a 20. századi negatív utópiák – mint arra *Arató László Huxleyra*, *Orwellre*, valamint *Bradbury* 451 Fahrenheit’-jére utalva rámutat – visszatérő témája, hogy a totális rendszerek „a személyi autonómia felszámolásának

érdekében kiirtják a kollektív emlékezetet, a történeti tudatot és a hagyományos irodalmi műveltséget”. (Arató, 1998)

Az ellentétes összefüggésre – a műveltség autonóm emberi tartást biztosító erejére – lehet példa *Faludy György* (1989) recski tapasztalata. A gyakran felidézett történet szerint a fogolytábor holtfáradt és kiéhezett lakói este kis körökben *Platónról*, a világtörténelemről vagy *T. S. Eliotról* beszélgettek, vagy hallgatták egymás „előadásait”, és aki végső kimerültségében feladta a szellemnek ezt a luxusát, az az életért folytatott harcot adta fel, és már nem bírta sokáig. „Aki nem beszél Platónról, annak meg kell halnia”. (405.)

*

„Azért valamelyes műveltséget mégis felszedtem a gimnáziumban” – mondta Orsi a Kékestetőről Mátrafüredre vezető meredek erdei ösvényen. És amikor a kételkedés jeleit vélte fölfedezni a szarkazmusra hajlamos apa arcán, még hozzátette: „Ha nem járnék iskolába, most azt hinném, hogy Homérosz egy autómárka, és Balassi Bálint nemrég halt meg.” Ebben azért van valami. Sőt, ha a műveltség csak annyi, hogy „tudom hová tenni” a kulturális kulcsneveket és kulcsfogalmakat, akkor az iskola derekas munkát végez: végül is valami majd mindenkinek dereng *Széchenyivel* vagy a reneszánszsal kapcsolatban. A kérdés csak az, hogy ez a derengés önmagában érték-e, illetve hogy jelent-e a műveltség valami ezen túlmutatót, ami jelentőségét megalapozná. Íme néhány javaslat.

Műveltségen az adatokon túlmenően mindenekelőtt az azok relatív jelentőségéről való tudást is szokás érteni. Nem elég azt tudni, hogy kik a székelyek, azt is illik tudni, hogy ez a tudás – nekünk – valamiképpen fontosabb, mint *VIII. Henrik* feleségeinek névsora. A műveltség fogalma tehát az adatok bizonyos elrendezettségét, hierarchiáját és kontextusba helyezését, egyszóval értelmezését is magába foglalja. Ez a perspektíva egyúttal morális dimenziót is kölcsönöz a műveltségfogalomnak, hiszen a viszonyításnak ez a képessége kognitív értelemben megalapozza a különbségtételt a baj és a katasztrófa, a boldogság és a múltó öröm, a közérdek és a magánérdek stb. között.

Műveltségen az adatokon túlmenően mindenekelőtt az azok relatív jelentőségéről való tudást is szokás érteni. Nem elég azt tudni, hogy kik a székelyek, azt is illik tudni, hogy ez a tudás – nekünk – valamiképpen fontosabb, mint VIII. Henrik feleségeinek névsora. A műveltség fogalma tehát az adatok bizonyos elrendezettségét, hierarchiáját és kontextusba helyezését, egyszóval értelmezését is magába foglalja. Ez a perspektíva egyúttal morális dimenziót is kölcsönöz a műveltségfogalomnak, hiszen a viszonyításnak ez a képessége kognitív értelemben megalapozza a különbségtételt a baj és a katasztrófa, a boldogság és a múltó öröm, a közérdek és a magánérdek stb. között.

Egy további figyelemreméltó jelenség, hogy a műveltségnek mindig volt egy erős nyelvi vonatkozása. Érdekes, hogy sok civilizációban fontos bizonyos szakrális holt nyelvek ismerete, legalábbis a műveltség egy magasabb szintjén. Nálunk ez sokáig a latin és a görög volt, de ilyen volt már az asszír-babilóni világban a sumer, a zsidóknál a héber, a hinduknál a szanszkrit, a buddhistáknál leginkább a páli. Miért van ez? Azt hiszem, nemcsak a hagyomány autentikusabb megismerése céljából, hanem az elme pallérozása végett is. A nyelv közvetít valami mélyebb tapasztalatot, a hagyomány egy bensőbb összefüggését, amely például valóságos és mitikus etimológiákban, jellegzetes elentéppárokbán, a szókapcsolatok mögött meghúzódó filozófiában nyilvánul meg. Vegyük a buddhista példát! A hagyomány jelentős része minden fontosabb nyelvre le van

fordítva, a komolyabb vallási tanulmányokhoz mégis elengedhetetlenek tartják minde-
nekelőtt a páli, de lehetőleg még a szanszkrit, tibeti és kínai nyelvi tanulmányokat is. Ha-
sonló volt a helyzet a kora újkori Európában, ahol a humanista iskolázás a latin és görög
nyelvi tanulmányokat állította előtérbe, a protestáns képzés pedig mindehhez hozzátette
a hébert. A klasszikus tanulmányok célja – mondta századokkal később a neohumanista
Johann Matthias Gesner – „librorum veterum intelligentia”, a régi könyvek megértése
(*Fináczy*, 1927/1986, 217.), és itt aligha pusztán fordítási gyakorlatokra gondolt, sokkal
inkább arra, amit *Babits* nevezetes fiatalkori írásában (1909/1978, 88–89.) így foglalt
össze: „Ha a latin valamit másként fejez ki, mint a magyar, az azért van, mert a régi ró-
mai másként gondolta, mint a mai magyar.” A holt nyelvek ismerete persze ma már nem
lehet része az általános műveltség kánonjának, de ezt a tudást részben pótolhatja (pótol-
hatná) ma egy tágabb modern nyelvi műveltség, amely lehetővé teszi, hogy – ismét Ba-
bitsot idézve – a saját anyanyelvünket is jobban értsük. Kétségtelen ugyanis, hogy a hu-
mán műveltség igen nagy részben anyanyelvi műveltség, és ha igaz, hogy a nyelvtudás
nem egyszerűen technika, hanem a „nyelv szellemének” ismerete, akkor ez fokozott mér-
tékben áll az anyanyelvi tudásra.

Érdeemes lenne elemezni a szabálykövető fegyelmet mint a humán műveltség egy to-
vábbi fontos összetevőjét. Bizonyos szabályok nemcsak praktikus célokat szolgálnak,
hanem valamiképpen a hagyomány struktúráját adják, ezért követésük vagy a tőlük való
eltérés nem merőben pragmatikus kérdés. Ide sorolom az úgynevezett illemszabályokat,
a helyesírást és nyelvhelyességet vagy például a tánclépések paradigmáit. A művelt em-
ber vesszőt tesz a „hogy” elé, nem nyúl kézzel a tényérbe, és előre engedi a nőket. Az a
gyanúm, hogy ide tartoznak bizonyos eljárási szabályok is, például a demokratikus dön-
tészozatal rituáléi, amelyek praktikus és racionálisan igazolható hasznosságukon túl szin-
tén kifejezik a ragaszkodást egy demokratikus hagyományhoz.

A műveltség egyik legfontosabb megnyilvánulási formája bizonyára a jó ízlés. Ez per-
sze nagyon kényes kérdés, mert állandó feszültség van az úgynevezett „közizlés” és az
egyéni kreativitás között, illetve éppen ebből fakadóan néha nagyon nehéz különbséget
tenni a kifinomult ízlés és az alkalmazkodó sznobizmus között. Nyugtalanító őszinteség-
gel exponálja ezt a problémát *Szerb Antal* „A világirodalom története” előszavában (IX.):
„... az ember belső megérése irodalmi ízlés szempontjából úgyis abból áll – fejtegeti –,
hogy lassanként rájön, hogy csakugyan nagy írók azok, akiket a hagyomány annak tart.”
Annyi bizonyosra vehető, hogy az ízlés alakulása szoros összefüggésben áll az olvasott-
sággal, amely szintén a humán műveltség döntő komponense. Világos persze, hogy az
„olvasottság” itt tág értelemben szerepel, amennyiben nemcsak a szépirodalomra vonat-
kozik, hanem általában a „fontos művek” ismeretére. „Hogyan lehet megkülönböztetni
egy jó képet egy rossztól?” – merül fel a kérdés *Vonnegut* egyik regényében. „Annyi az
egész, drágám – válaszol Syd Solomon, a festő –, hogy meg kell nézni tízmillió fest-
ményt, aztán már soha nem téved az ember.” Ehhez mi is csak azt tehetjük hozzá, amit
Rabó Karabekian, a „Kékszakáll” főhőse: „Így igaz! Így igaz!”

Nem szabad elfelejteni, hogy a műveltség mindig közös műveltség. Egy közösség mű-
veltsége. Attól érvényes a műveltség, hogy másokkal osztozunk rajta. Itt valójában az
identitás problémájához jutunk. A művelt ember tartozik valahová azáltal, hogy egy kö-
zösség kultúráját a sajátjaként birtokolja. Ez azt jelenti, hogy a műveltségnek nemcsak
tudásbeli és morális, hanem érzelmi összetevői is vannak. A közösség ugyanis mindig él-
ményközösség, és a műveltség hordozza a közös élményeket. Ebben az összefüggésben
érdeemes újraolvasni *Mérei Ferenc* alapvető tanulmányát az utalásról. (*Mérei*, 1975/1989)
Mérei szerint az utalás „az élményközösség anyanyelve”, a közös élményekre utaló jele-
ket gazdag „asszociációs felhő”, konnotációk kissé elmosódó rendszere veszi körül, és
ami a legfontosabb, az utalással újra megerősített közös élmény a közösségi értékékpézis
táptalaja. Mérei ugyan ezt az egész „szemiózist” a közvetlenül átélt közös élményekre

korlátozza, vegyük azonban észre, hogy a hagyománnyal való találkozás maga is élmény, az egész kulturális közösség közös élménye, és az utalás gyakran ezekre az élményekre vonatkozik. A művelt ember érti az utalást.

Nem véletlen a hagyomány fogalmának visszatérő emlegetése ezekben a fejtegetésekben. Nem tévedhetünk nagyot, ha a humán műveltséget a hagyománnyal szoros összefüggésben határozzuk meg: mint annak elsajátítását, vagy még inkább mint a korábbi nemzedékek által örökül hagyott művekkel való találkozást. A mű fogalmát ebben a kontextusban érdemes a szokásosnál egy kicsit tágabban értelmezni. A kulturális pszichológia francia úttörője, *Ignace Meyerson* nyomán (lásd *Bruner*, 1996) nemcsak a műalkotásokat vagy általában a könyveket sorolom ide, hanem például a szokásokat, az intézményeket, sőt a történelem tematizált egységeit is. Egy történelmi „mű” éppúgy lehet ország vagy az emberiség története, mint egy személyiség pályaképe vagy egy közösség életformája a történelmi tér és idő egy meghatározott metszetében (ennek példája lehet a híres *Montaillou*) – aszerint, ahogy az a tudományos beszédben, a tömegkommunikációban vagy az iskolai tananyagokban tematizálódik.

De mit nevezünk hagyománynak? Nem túlságosan parttalan-e ez a fogalom ahhoz, hogy egy olyan sajátos tudásformát, mint a humán műveltség, ezzel határozzunk meg? Mindenekelőtt meg kell jegyezmem, hogy nem követem a szóhasználatban *Nyíri Kristóf*-ot (1994), aki hagyományról csak a szóban hagyományozódó tradíció esetében beszél, és ettől élesen megkülönbözteti az írásbeliséget, az írott kultúrát. Ez a különbségtétel természetesen alapvető, és később vissza is térek rá, a kifejezés kényelme érdekében azonban a következőkben a kollektív emlékezet mindkét formáját hagyománynak fogom nevezni. A pontosság kedvéért itt fel kell idézni, hogy a kollektív emlékezet fogalmát *Maurice Halbwachs* vezette be, ő azonban ezt élesen megkülönböztette mind a hagyománytól, mind a történelemtől. (lásd *Assmann*, 1992/1999) Ebben a vonatkozásban inkább a Halbwachsot újraértelmező *Jan Assmann*t követem, aki nem von ilyen merev határokat, és a kollektív emlékezetet sokkal átfogóbb kategóriaként kezeli.

Másrészt a hagyomány valóban túlságosan átfogó és elmosódó fogalom. Végül is a *cosinus-tételt* vagy a *tranzisztort* szintén apáinktól kaptuk örökül – ahogy megint Babits fogalmaz a nyelvvel kapcsolatban –, mégsem soroljuk ezeket a „műveket”, legalábbis nem minden aspektusukban, a humán műveltséghez. A különbségtételhez érdemes a kései *Bruner* (1986/2001, 1996) kulturális pszichológiáját segítségül hívni. Bruner a gondolkodás két formájáról beszél. Az egyik forma, amelyet paradigmatisus módnak nevez, elvont fogalmakkal dolgozik, oksági összefüggéseket keres, a logika (és a matematika) eszköztárát használja, és az ebben a módban megfogalmazott állításoktól azt várjuk, hogy igazak legyenek. A másik forma, a gondolkodás narratív módja éppolyan nélkülözhetetlen, mint az előző, bár tartalmát nem elvont összefüggések, hanem konkrét történetek alkotják, amelyeknek szereplői emberek, azaz olyan lények, akik mindenekelőtt intencionális állapotaikkal jellemezhetők. A narratíváknak mások a jóságkritériumai is: egy történet általában nem igaz vagy hamis – ez ugyanis elkerülhetetlenül értelmezésfüggő –, hanem valószerű vagy valószerűtlen. Talán nem elhamarkodott dolog a kulturális örökségen belül is egy paradigmatisus és egy narratív hagyományról beszélni. Az előbbi, amely voltaképpen a tudományok világa, persze csak idézőjelesen nevezhető „hagyománynak”, mivel akkumulatív jellegű, azaz az újabb alkotások általánosítják és magukba integrálják a korábbi teljesítmények igaznak vagy használhatónak bizonyult komponenseit, míg a zsákutcának bizonyult korábbi „igazságok” a tudománytörténet karanténjába kerülnek. Ez azonban már a narratív hagyomány felségterülete, amely megőrzi számunkra mindazokat a történeteket, amelyek emberi szándékok és konfliktusok, sikerek és kudarcok megjelenítőiként segítenek bennünket világunk értelmezésében. Ennek a narratív hagyománynak a dialogikus elsajátítása – azaz a „művekkel” való találkozások sora – alapozza meg azt, amit ebben az írásban humán műveltségnek nevezek. Nemcsak abban a közvetlen értelemben, hogy a történelmi

vagy irodalmi művek jelentős részben történeteket beszélnek el, hanem mindenekelőtt abban a jóval tágabb értelemben, hogy például képzőművészeti, sőt zenei alkotásokról is jó-részt csak narratív módban tudunk beszélni és gondolkodni, amennyiben egyáltalán a nyelvi reflexiót fontosnak tartjuk a jelentésadás érdekében. Ugyanígy a „művek” – és események, személyek, összefüggések stb. – jelentőségének érzékeléséhez, amit a humán műveltség kulcselemeként említettünk korábban, elengedhetetlen azok behelyezése egy tágabb narratív kontextusba. (Nagyon meggyőzően érvel ezzel kapcsolatban *Hayden White* [1987/1997]). De hasonlóképpen a narratív kultúra részét képezik a korábban említett illemszabályok is, hiszen mi más legitimálhatná, mondjuk, a nőkkel szembeni előzékenységet, mint egy olyan elbeszélés, hogy „az apád is” vagy „XY is így viselkedik”?

Itt az ideje, hogy az első kérdéskör – „mit nevezünk humán műveltségnek?” – ideiglenes lezárásaként szóljunk valamit e fogalom tantárgyi háttéréről is. Bruner (1996) szellemes javaslata a három P: past, present, possible, azaz a múlt, a jelen és a lehetséges. Tantárgyi értelemben a történelem, a jelenismeret és az irodalom hármasságáról van szó. Hogy a jelenismeret hogy kerül ide, arról még lesz szó e dolgozat utolsó részében, az irodalmat pedig a magam részéről minden további nélkül kiegészíthetőnek tartom a többi művészeti tárggyal, amelyek a maguk módján szintén a „lehetséges világok” (*Bruner*, 1986) narratíváit hordozzák.

*

„Egyszerűen nem tudjuk, soha nem is fogjuk tudni, hogy az élet tanít-e meg a narratívákra, vagy a narratívák az életre: alighanem mindkettő igaz.” Brunernek ezek a szavai (1996, 94.) mintegy tömör vázlatát adják a humán műveltség jelentőségéről szóló alábbi gondolatoknak. „Történetek szövik át az időt, amelyben élünk” – mondja nagyon szépen *Tengelyi László* (1998, 13.), és hozzátehetjük: ezek a történetek részben személyesek, élettörténetünk eseményeit rögzítik, részben családi eredetűek, részben a tömegkultúra „horizontálisan” terjedő narratívái, jelentős részben azonban a történelem, az irodalom, a művészetek, a filozófia, egyszóval a humán kultúra „apáink által örökölt hagyott” történetei. Ezek a látszólag különmű elbeszélések távolról sem függetlenek egymástól, és éppen erről van itt szó. Mindazt, ami velünk történik, amit életünk során tapasztalunk, történetekké szervezve őrizzük meg epizodikus memóriánkban, s a történet-séma, amely formát és ezáltal egységet ad az emléknymok sokféleségének, egyben értelmezi is az életeseményeket. Rövidre zárva ezt a bonyolult kérdést azt mondhatjuk, hogy életünk új eseményeit korábban megismert és elménkben sokszor tudatosítás nélkül rögzült narratívák segítségével értelmezzük, miközben a fordított folyamat is nyilvánvalóan létezik: újonnan megismert narratívák hirtelen új fényben láttathatják életünk korábbi eseménysorait. „A múltat konstruáljuk, mindannyiunk múltja folyamatosan változik, amint az »itt és most« beleolvad a múltba. S ahogyan a múlt egyre távol, meg is tudjuk változtatni. Nem áll módunkban megváltoztatni az egyes eseményt, de meg tudjuk változtatni egész kontextusát vagy azt a háttérrel, amelyre mint »múltra« vonatkoztatjuk, s benne értelmezzük az egyes eseményt. Ilyenformán megváltoztathatjuk az elmúlt egyes esemény jelentését vagy hatását azáltal, hogy új múltat szerkesztünk.” (*Johnson és Sherman* tanulmányából idézi *Pataki*, 2001. 268.) *Pataki Ferenc* idézett átfogó tanulmányában azonban a fenti gondolatot úgy viszi tovább, hogy az önéletrajzi emlékek folytonos újraserkesztésének folyamatában a torzító, öngazoló tendenciákat emeli ki, illetve csak azokat tekinti elemzésre érdemesnek. Holott könnyen belátható, hogy éppilyen érdekes – és ha ritkább is, de valóban létező – jelenség az egyre mélyebb önismeret kialakítása azáltal, hogy életünk eseményeit újszerű magyarázó kontextusokba helyezzük. Nos, mind a Pataki által elemzett leegyszerűsítő öngazolásban, mind a dolgok mélyére hatoló önmegértési folyamatokban fontos szerepet játszhatnak a fiktív és „faktív” narratívák mindenekelőtt azáltal, hogy segítik „cselekményesíteni” – koherenciával és így jelentéssel felruházni – élettörténetünket.

Egyáltalán nem mindegy tehát, hogy a gondolkodásunkat, ön- és életértelmezésünket meghatározó történetsemák milyenek: mennyire egyszerűek vagy bonyolultak, nyitottak vagy zártak, merevek vagy rugalmasak, tudatosak vagy rejtettek, és nem utolsósorban, hogy a narratív sémák mekkora repertoárjával rendelkezünk. Mindez pedig elsősorban azal függ össze, honnan származnak ezek a sémák. Itt különösen a média rendkívül erőteljes és szuggesztív hatását kell kiemelni: napjainkban elsősorban a tévé, kisebb mértékben a rádió és a sajtó kínálja azokat a közös életértelmezési sémákat, forgatókönyveket, amelyek a populáris kultúrát és különösen a fiatalok szubkultúráit meghatározzák. Nem lehet ennek az írásnak a feladata, hogy a médiakultúra általános elemzését adja, ezért csak néhány, mondanivalónk szempontjából döntő jelentőségű kérdésre szeretnék kitérni. Mindekelőtt feltűnő az ellentmondás egyfelől a tévéműsorok pluralitása, alternativitása, sőt multikulturalitása, másfelől intenzív uniformizáló hatásuk között. Egyrészt ugyanis valószínű, hogy a fiatalok nem a műsorok teljes kínálatából válogatnak, és főleg nem tudatosan teszik ezt, hanem viszonylag rendszeresen térnek vissza ugyanazon csatornák ugyanazon műsoraihoz. Másrészt a „tévé-narratívák” zömét bizonyos univerzális jegyek jellemzik, és ez a választási lehetőségek jelentőségét eleve relativizálja. Ilyen univerzália például a műsoridő értékéből fakadó tömörítő leegyszerűsítés, amelyet Bourdieu elemzett (1996/2001), a meghökkenítő, sőt sokkoló elemek preferálása vagy a fogyasztás, az örömlév középpontba állítása.

A legfontosabb azonban valószínűleg az, hogy a média üzenetei jellegzetesen olyan szövegek, amelyek egy jelentést, egyetlen értelmezési perspektívát kínálnak fel, és így nagy hatékonysággal szoktatnak le az értelmező reflexióról. Itt azonban szükséges egy pontosító megjegyzés. Nem azt állítom, hogy léteznének olyan szövegek, amelyek csak egyféleképpen értelmezhetőek. Ellenkezőleg: úgy gondolom, hogy minden szöveg változtatja a jelentését aszerint, hogy milyen előfeltevések „szemüvegén” át olvassuk, milyen tágabb kontextusba helyezzük, milyen olvasói horizonttal rendelkezünk.

Azt azonban állítom, hogy egyes szövegek mintegy provokálják ezt a reflexiót, míg mások az olvasó értelmező éberségét szükségtelennek tüntetik fel és elaltatják. Lehet azonban vitatkozni a ‚Barátok közt’ című magyar teleregény kapcsán, hogy a mások magánéletébe való rendszeres beavatkozás értelmezhető-e másként, mint baráti segítségnyújtásként, vagy kérdésessé tehetjük, hogy a ‚Dallas’-ban Bobby csendes asszisztálása Jockey piszkos ügyleteihez más-e, mint a családi összetartozás, a testvéri szeretet szép megnyilvánulása. Ezek a kérdések azonban mintegy megerősökölését jelentik ezeknek a műveknek, amelyek a pozitív figurák nézőpontját nagyon szuggesztív módon teszik az egyetlen lehetséges nézőponttá. Más módon, de szintén előre értelmezett szövegeket kínálnak a tévé hírműsorai például a szöveg és a kép együttes multimédiás hatásai révén. A képi illusztrációk itt mintegy metakommunikatív módon értelmezési sémák nyújtásával segítik a szöveges információk sima és reflektálatlan befogadását.

A média üzenetei jellegzetesen olyan szövegek, amelyek egy jelentést, egyetlen értelmezési perspektívát kínálnak fel, és így nagy hatékonysággal szoktatnak le az értelmező reflexióról. Itt azonban szükséges egy pontosító megjegyzés. Nem azt állítom, hogy léteznének olyan szövegek, amelyek csak egyféleképpen értelmezhetőek. Ellenkezőleg: úgy gondolom, hogy minden szöveg változtatja a jelentését aszerint, hogy milyen előfeltevések „szemüvegén” át olvassuk, milyen tágabb kontextusba helyezzük, milyen olvasói horizonttal rendelkezünk. Azt azonban állítom, hogy egyes szövegek mintegy provokálják ezt a reflexiót, míg mások az olvasó értelmező éberségét szükségtelennek tüntetik fel és elaltatják.

És itt már az emberi autonómia alapkérdéseinek közelébe jutottunk. A kérdés ugyanis a 21. század küszöbén az, hogy milyen esélyei vannak az egyének azokkal a média által soha nem látott mértékben felerősített üzenetekkel szemben, amelyek hol a fogyasztás fokozására, hol bizonyos politikai szándékok követésére akarják őket rávenni. A korábbiak értelmében a veszély abban áll, hogy a körülöttünk zajló események és azokkal összefüggésben saját élettörténetünk eseményei olyan értelmező narratívák hálójába szövdnek bele, amelyek tőlünk idegenek, szándékaik rejtettek, és amelyekkel szembeni kritikai képességünket könnyen elveszíthetjük. Azt állítom, hogy ezzel a fenyegetéssel szemben az emberi autonómia egyetlen esélye az, ha alternatív narratívák – értelmezési sémák – gazdag repertoárjával rendelkezünk, illetve kialakult bennünk az az igény, hogy ugyanazt a történetet többféle perspektívát megvizsgálva értelmezzük. A kétféle követelmény egymástól elválaszthatatlan. Nem elég tehát azt mondani, hogy a kritikai olvasás képességére kell megtanítani a fiatalokat. Ez fontos cél, de látni kell, hogy a szöveggel szembeni kritika csak másik szövegre, szövegekre támaszkodhat.

Természetesen ismét a „hagyományról”, a „művekről”, azaz a humán műveltségről van szó. *Herbert Marcuse* „Az egydimenziós ember”-ben (1964/1990) meglehetősen pontosan fogalmazta meg, hogy a múlt elfelejtése kiszolgáltatottá teszi az embert a modern kapitalizmus represszív tendenciáival szemben. Marcuse társadalomkritikájának egyik célpontja a „nyelvi viselkedés”, közelebbről a „funkcionális nyelv”, amely „a dolgot (és a személyt) azonosítja funkciójával”, és így felszámolja a feszültséget a „van” és a „kell”, a lényeg és a jelenség, a potencialitás és az aktualitás között. „E dimenzió elfojtása az operacionális racionalitás társadalmi univerzumában a történelem elfojtását jelenti, ez pedig nem akadémikus, hanem politikai ügy. A társadalom önnön múltjának elfojtása ez – és a jövőjéé is, amennyiben ez a jövő a jelen minőségi megváltoztatására, tagadására hív föl” (119.). *Jan Assmann* (1992/1999) ezzel kapcsolatban „kontraprezentikus” vagy „a jelennek kontrasztot vető” emlékezésről beszél, és ha kevésbé radikális politikai értelemben is, mint Marcuse, de szintén azt a szerepet hangsúlyozza, amelyet a kulturális emlékezet a mindennapok nyomásával szembeni ellenállás megalapozásában játszhat.

Más kérdés, hogy a kritikai viszony követelménye a tradícióval szemben is megfogalmazódik. Egyetlen narratívát sem legitimálhat pusztán az a tény, hogy régi, vagy hogy tekintélytől származik. *Riesman*, mikor felvázolja a tradíció által irányított, a belülről irányított és a kívülről irányított karakterek sajátosságait (1961/1996), egyben felhívja a figyelmet arra is, hogy a három közül egyik sem jelent garanciát az autonómiára. Az első esetben a tradíció választ helyettünk, a második esetben az apu és az anyu, a harmadik esetben pedig a környezet elvárásai. A tradíció ismeretére nem azért van szükség, mert az minden esetben irányt mutat – ez természetesen egyáltalán nincs így –, hanem mert szuverén módon felhasználva ellensúlyozni képes a manipulatív narratívákat.

Mit jelent ebben az összefüggésben a hagyomány kritikai elsajátítása? Ez már közvetlenül átvezet harmadik kérdésünkhöz: milyen iskolai okok játszhatnak szerepet a humán műveltség mai eróziójában?

*

Már korábban is használtam a művekkel való találkozást, illetve a dialogikus elsajátítás szókapcsolatokat. A következőkben három pedagógiai elv megfogalmazásával próbálok meg pontosítani a találkozás metaforáját.

A perspektíva elve

A tények, kijelentések, események jelentése soha nem független attól, hogy milyen perspektívában, azaz milyen értelmezési keretben vizsgáljuk őket. (*Bruner*, 1996) A hagyomány kritikai elsajátításának előfeltétele, hogy reflexió tárgyává tegyük ugyanazon történetek alternatív értelmezéseit. Itt részben arról van szó, hogy a történelmi és irodal-

mi művek számottevő hányada eleve epikus vagy drámai formában adott (itt újra emlékeztetek arra, hogy történelmi „műveken” nem a történelmi könyveket értem, hanem a történelem tematizált egységeit), így a különböző szereplők horizontjában eleve adottak a különböző perspektívák. *Árpád-házi Szent Erzsébet* élettörténete elbeszélhető a szent, a férj, *Marburgi Konrád*, a gyerekek, az apa, a megsegített betegek vagy akár Jézus Krisztus szemszögéből. Másrészt azonban és általánosabban arról a hermeneutikai közhelyről van szó, hogy ugyanaz a történet mást jelentett a kortársak számára, sőt a kortársak különböző csoportjai számára (ezek a jelentések persze mindig csak közelítőleg rekonstruálhatóak), és mást jelent a mai befogadó számára, aki már azt is tudja, ami azóta történt, tudja, hogy milyen következményekkel járt a vizsgált eseménysor, vagy – más oldalról közelítve – hogy milyen célok érdekében használták fel a szóban forgó történet elbeszéléseit. (*Jauß*, 1984/1999) Harmadrészt pedagógiai szempontból különösen érdekes a történetek azon jelentésrétege, amellyel a fiatalok ruházzák fel őket részben személyes élettörténetük, részben az ifjúsági kultúra horizontjáról. Ez azonban már a következő pedagógiai elvhez vezet el bennünket.

A személyesség elve

Korábban idéztem Bruner gondolatát arról, hogy a narratívákból értjük meg az életet, és az életből értjük meg a narratívákat. Ezúttal a gondolat második fele az érdekes: egyetlen történetet sem tudunk történetyszerűen megérteni, azaz koherens történetként értelmezni, ha nem tudjuk már meglévő történetesémáinkhoz asszimilálni. Az iskolában tanult narratívák befogadása feltételezi a tanuló aktív tevékenységét, amellyel működésbe hozza narratív repertoárját: részben a saját élettörténetéhez kapcsolódó elbeszéléseket, részben a már korábban asszimilált, azaz személyessé tett történeteket. Szent Erzsébet korábban emlegetett története például aligha érthető meg a lázadásról, az alázatról, az önfeláldozásról vagy a lelki terrorról szóló belső történetek nélkül. És aszerint, hogy a befogadó sémarepertoárjában ezek közül melyik dominál, válik a szent története a lázadásról, az alázatról, az önfeláldozásról vagy a lelki terrorról szóló narratívává. Ezt a gondolatmenetet követve az elbeszélések archetípusaihoz juthatunk el, amelyek konkrét összekötő láncszemet jelenthetnek a személyes, a populáris és a „klasszikus” történetek között. A hagyomány elsajátítása tehát nemcsak a műről szól, hanem a befogadóról is, iskolai körülmények között a tanulóról, akinek személyes gondolatai a műről nem valamiféle a tartalomhoz képest külsődleges képességfejlesztés kellékei, hanem a megértés nélkülözhetetlen feltételei.

A „közös figyelmi jelenetek” elve

A narratívák kötőanyaga az intencionalitás. A történet struktúráját a szereplők, a helyzetek, az események, az eszközök stb. építik fel, mindez azonban kevés ahhoz, hogy a történetet mint történetet értsük meg. Ehhez ugyanis még arra is szükség van, hogy értsük a szereplők szándékait, vágyait, érzelmeit, terveit, azaz „intencionális állapotait”. *Michael Tomasello* összefoglaló könyvében (1999/2002) azt a képességet állítja vizsgálódásai középpontjába – és ünnepli mint megkülönböztető emberi sajátosságot –, hogy meg tudjuk érteni egymás intencionális állapotait, azaz úgy tudunk tekinteni embertársunkra, mint hozzánk hasonló lényre. E képesség nélkül valóban nem beszélhetnénk kulturális tanulásról, például az eszközök használatának továbbörökítéséről vagy a nyelv elsajátításáról. (Egy kalapács használatát nem egyszerűen egy kalapáló ember mozdulatainak lekopírozásával sajátítjuk el, hanem úgy, hogy „megértjük”, mit akar elérni a kalapáló ember, felfogjuk az összefüggést szándéka és viselkedése között.) A másik ember intencionális állapotai megértésének folyamatában Tomasello – egyébként Brunert (1983) követve – központi szerepet tulajdonít az úgynevezett közös figyelmi jeleneteknek, vagyis azoknak a helyzeteknek, amikor a gyerek és a felnőtt – ezekben az írásokban

döntően gyerekekről és e képesség genezisééről van szó – ugyanarra a tárgyra figyelnek, és a gyermek a felnőtt gesztusaiból mintegy ráérez annak szándékaira. Talán nem túlságosan erőltetett dolog mindezt a narratívák megértésére is alkalmazni. Itt ugyan ténylegesen nem vagyunk részei a szereplőkkel közös szituációnak, a képzelőerőre támaszkodva azonban megtehetjük, hogy ugyanarra figyeljünk, amire ők, és gesztusaikból, tetteikből és tetteik eredményeiből szándékaikra következtessünk. Sőt ez nem csak lehetőség, hanem egyenesen követelmény: a történet enélkül egyszerűen „nem áll össze” történeté. Mindez egyfelől a képzelőerő (fantázia), másfelől az azonosulás és az empátia jelentőségét emeli ki mindenféle történetmegértés előfeltételeként, így a narratív hagyomány iskolai elsajátításának előfeltételeként is.

Mennyiben voltak és vannak jelen ezek az elvek a narratív műveltség iskolai elsajátításának folyamatában? A következőkben egy leegyszerűsített modell keretében vizsgálom a kérdést, és megkülönböztetem a műveltségközvetítés hagyományos népiskolai típusát, klasszikus középiskolai típusát és mai középiskolai típusát. (Nem nehéz észrevenni, hogy ez a modell – első két elemében – *Ferge Zsuzsa* klasszikus elemzését [1976] követi.) Hangsúlyozom, hogy ez egy leegyszerűsített, elméleti és főleg hipotetikus modell; szándékosan nem bolygatok most olyan – egyébként nagyon fontos és vizsgálandó – kérdéseket, mint hogy hol húzódik a kronológiai határ a „klasszikus” és a „mai” középiskola között, vagy hogy a mai általános iskolában milyen módon és arányokban keveredik a műveltségközvetítés népiskolai és középiskolai típusa.

Ami a népiskolai műveltséget illeti, ebben mindig is az úgynevezett hétköznapi, tehát gyakorlatias tudás játszott központi szerepet. Ez az olvasás, írás, számolás készségein túlmenően mindenekelőtt olyasmit jelentett, hogy – egy némileg cinikus tanári mondást idézve – tudják: ha esik az eső, be kell állni az eresz alá. A hétköznapi tudásnak ez a primátusa azonban nem tette kérdésessé a legfontosabb – nemzeti és vallási – narratívák átörökítésének jelentőségét. A kötelező népiskolai oktatás rendszere Európában mindenütt a 19. században, a modern nemzetállami fejlődés részeként alakult ki, és ennek megfelelően alapfeladatai közé tartozott a közös irodalmi nyelv elterjesztése és az ún. nemzeti hagyományok egységesítő átörökítése mindenekelőtt a történelmi, irodalmi és zenei kánonok révén. (vö. például *Hobsbawm*, 1975/1978) Ezen a ponton válik azonban fontosá a Nyíri Kristóf által hangsúlyozott (1994) különbségtétel szóbeliség és írásbeliség között. Bár a modern népiskola minden ízében az írásbeliség elterjedéséhez kötődik, a keretei között zajló hagyományátörökítés mégis jellegzetesen az „elsődleges szóbeliség” jegyeit viseli magán. Az elemiben tanult történeteket jórészt a tanító elbeszélése alapján ismerik meg a gyerekek, akiknek többsége a későbbiekben sem válik rendszeres olvasóvá. A tanító elbeszélését memóriájában őrzi: sem módja, sem igénye nincs arra, hogy írásos szövegekkel összevesse, pontosítsa őket. A szóbeli hagyományozás tekintélyelvű logikája érvényesül, vakon meg kell bízunk a forrásban, különben semmi értelme sincs annak, hogy megtanultuk ezeket a narratívákat. Valóság és mítosz egymástól elválaszthatatlan, a szöveghez való kritikai viszony nem lehetséges. Világos, hogy ebben a helyzetben nem beszélhetünk a fenti értelemben vett találkozásról, illetve dialógusról mű és befogadó között.

Mi a helyzet ezzel szemben az úgynevezett klasszikus középiskolában? A tantervek itt a humán műveltségnek jóval szélesebb és rendszerezettebb kánonát ölelik föl, másrészt sokkal erőteljesebben az írott szövegek állnak a középpontban. Mindennek ellenére aligha beszélhetünk arról, hogy a tanórákat bármikor is a szövegelemzés perspektívális, személyes és azonosuláson alapuló módszerei dominálták volna. Erre nem is lett volna idő éppen a tananyag igen számottevő mennyisége következtében. Ne hamarkodjunk azonban el az ítéletet! Megkockáztatnám azt a hipotézist, hogy sok régi középiskola – persze, hogy nem mindegyik! – el tudta érni, hogy a művekkel való találkozás élmény legyen, és hogy valóban mély humán műveltséggel ruházza föl a tanulókat. Ehhez azonban hozzá

kell tenni, hogy egyetlen középiskola sem egyedül érte ezt el. Fogalmazzunk így: a műveltség – ha kialakult – az Iskola és Társai Korlátolt Felelősségű Társaság terméke volt, és ebben a kft-ben az iskola mellett mindenekelőtt a család és a kortárs csoport voltak a tagok. Ennek az összefonódásnak bizonyos elemei régóta jól ismertek. Bourdieu, *Bernstein* és mások óta tudjuk, hogy a középosztálybeli család olyan kompetenciákkal – nyelvi készségekkel, ismeretekkel, motivációval, azaz kulturális tőkével – ruházza fel gyermekeit, amelyekre az iskola rendszeresen támaszkodik, és amelyek megléte nélkül képtelen ellátni saját kultúrákövetítő feladatát. Más, nem kevésbé fontos összefüggések azonban kevésbé kutatottak. Nem világos például, csak sejthető, hogy a családi körben lezajló beszélgetés – az úgynevezett művelt társalgás – milyen mértékben teszi lehetővé az iskolában tanult narratívák felhasználását, új összefüggésbe helyezését, újragondolását és újraértelmezését. Egyszerűen azt állítom, hogy a klasszikus középiskola közönsége az iskolán kívül is olyan közegben élt, amelyben relevánsak voltak a tananyag részét képező történetek, és azok beépülhettek a mindennapi kommunikációba. Ebben az összefüggésben különösen fontos a kortárs csoport szerepe. Szemléletesen azt mondhatjuk, hogy a műveltség közvetítésének hagyományos gimnáziumi modellje addig működőképes, amíg a tanulók az órán kívül szenvedélyes vitákat képesek folytatni arról, hogy *Arany János* nagy költő volt-e – ahogy azt *Vas István* és *Hegedűs Géza* tették a húszas években a Berzsenyi Gimnáziumban. (*Vas*, 1964) Ezek a viták – vagy általánosabban: társalgások – ugyanis nem egyszerűen következményei egy jól működő iskolai oktatásnak, hanem sokkal inkább feltételei: itt történik meg a tudás egyfajta másodlagos feldolgozása, azaz átalakulása műveltséggé.

A már korábban is idézett *Tomasello* (1999/2002) segítségével valamivel többet is mondhatunk a társalgásnak a perspektíva-tanulásban betöltött szerepéről. Az amerikai pszichológus három jellegzetes kommunikációs helyzetet különböztet meg az anyanyelv elsajátításának folyamatában. Van úgy, hogy a társalgás résztvevői nem értenek egyet va-

lamiben, máskor a gyermek és a felnőtt nem értik meg egymást, és magyarázatot kérnek egymástól, végül előfordul, hogy a felnőtt a gyermek korábban kifejtett véleményéről mond véleményt. A három helyzet különböző módon, de egyaránt ahhoz járul hozzá, hogy a beszélgetés résztvevői jobban megértsék egymás perspektíváit. Ez a modell alighanem alkalmazható azokra a társalgásokra is, amelyek a narratívák tanulását kísérik, és amelyek során a fiatalok megtanulják a szempontváltás és értelmezés művészetét. Hasonlóképpen fontos számunkra *Tomasello* egy további megjegyzése, amely szerint az elmentés vélemények különösen „a társak és a testvér[ek] társalgásaiban fontosak, mert ezekben az esetekben a gyermek nem enged a másik véleményében kifejeződő tekintélynek (mint ezt a felnőttekkel szemben tenné), hanem racionális módot keres arra, hogy a diszkrepanciát valahogy feloldja...” (*Tomasello*, 1999/2002. 182.)

Ákárhogy is, a családi és kortársi „művelt társalgás” egyre kevésbé kíséri a középiskolai műveltségelsajátítás folyamatát. A család és a kortárs csoport a szemünk láttára vonja ki tőkéjét az iskolával közösen alkotott kft-ből. Az okok részletes elemzésébe itt nem érdemes belemenni. A középiskolai oktatás eltömegesedéséről, a tanulók társadal-

Ha figyelembe vesszük, hogy tanulóink milyen sokszor szembe-sülnek olyan történetekkel, amelyek szereplőinek motívumait nem értik, és amely motívumok iránt nem is érdeklődnek, talán nem túlzás egyfajta kulturális autizmus fenyegetéséről beszélni. Ezen azt értem, hogy az iskola nagy energiákkal megtanítja ugyan az alapvető narratívákat, de ezek történet-szerűsége, a történet koherenciája és jelentése rejtve marad a gyerekek előtt: a történet világában úgy bolyonganak, mint az autista a valóságos világban.

mi háttérnek átalakulásáról már viszonylag sok szó esett a pedagógiai irodalomban. Röviden szólni kell azonban arról, hogy a média robbanásszerű kulturális hatalomátvétele – Magyarországon az utóbbi tíz, de még inkább az utóbbi öt évben – nemcsak az iskolai műveltség- és értékközvetítés számára jelent konkurenciát, hanem egyre inkább a családi szocializáció számára is: a kulturális tőke átörökítése akadozik, a fiatalok kultúrája és az iskola által közvetített kultúra közötti szakadék immár az ún. jobb – azaz erősen szelektív – iskolákban is rohamosan tágul. Amit a középiskola adott, az soha nem volt sokkal több, mint a műveltség csontváza: adatok és szövegek, amelyek csak az iskolán kívüli társalgások perspektíva- és jelentésadó közegében épültek be szervesen a személyiségbe. Jelenleg viszont egyre inkább az a helyzet, hogy csak a csontváz marad meg, és nem nagyon világos, hogy mit is lehet kezdeni ezekkel a csontokkal.

Tomasello (1999/2002) hívja fel a figyelmet arra, hogy az autizmus nem más, mint képtelenség mások intencionális állapotainak felismerésére. Ha figyelembe vesszük, hogy tanulóink milyen sokszor szembesülnek olyan történetekkel, amelyek szereplőinek motívumait nem értik, és amely motívumok iránt nem is érdeklődnek, talán nem túlzás egyfajta kulturális autizmus fenyegetéséről beszélni. Ezen azt értem, hogy az iskola nagy energiákkal megtanítja ugyan az alapvető narratívákat, de ezek történetességük, a történet koherenciája és jelentése rejtve marad a gyerekek előtt: a történet világában úgy bolyonganak, mint az autista a valóságos világban.

*

Sokak szerint ebben a helyzetben az egyetlen lehetséges megoldás a középiskola – és az alsó középfok – „népiskolásítása”, azaz az „ünnepnapi” tudással szemben a „hétköznapi” tudás súlyának növelése. Közkeletű példával élve: a „Szigeti veszedelem” elemzése helyett inkább azt kellene megtanítani, hogyan kell kitölteni egy adóbevallást. Nos, ami az adóbevallást illeti, arról talán tényleg nem ártana tanítani valamit az iskolában – továbbá az elsősegélynyújtásról, az egészség megőrzéséről, a szexről, a polgári peres eljárásról stb. –, egy ilyen irányú tantervi reform azonban még semmilyen választ nem ad a narratív műveltség sorsára vonatkozó kérdésre. Ez utóbbival kapcsolatban ugyanis a következő hamis alternatíva áll előttünk: vagy fenntartjuk a jelenlegi helyzetet, a kulturális kánonok rendszerezett átadásának látszatát, ami – mint láttuk – a kulturális autizmus melegágya, vagy elfogadjuk a „másodlagos szóbeliség” (Nyíri, 1994) kihívását, és a műveltség továbbadását néhány alapnarratíva elmesélésére – vagy videón való bemutatására – korlátozzuk a népiskolásítás programjának megfelelően. Ez az utóbbi „megoldás” természetesen azt jelenti, hogy lemondunk a kritikai olvasás – sőt valószínűleg egyáltalán az olvasás – igényéről és követelményéről. Ami továbbmenve a racionális kritika és ezzel együtt a manipulációval szembeszállni képes autonóm személyiség végét is jelentené. Ha ezzel szemben az olvasó – Nyíri Kristóffal egyetértve – „a klasszikus könyvműveltség megőrzésének” álláspontjára helyezkedik (1994, 42.), akkor érdemes megfontolnia az ún. mélységelvű tanítás alábbiakban kifejtendő alapelveit. E koncepció úgyszólván minden eleme közhelyszámba megy a fejlett országok közoktatásról szóló irodalmában, és viszonylag nagy részük évtizedek óta beépült az iskolai gyakorlatba is. Hogy itt mégis fontosnak tartjuk áttekintésüket, azt nemcsak a kulturális pszichológia által nyújtott újabb keletű értelmezési keret indokolja, hanem mindenekelőtt az a körülmény, hogy Magyarországon az elfogadatusokra tett minden kísérlet újra és újra értetlenségbe, politikai és szakmai ellenállásba ütközik. (A lehetséges okokkal kapcsolatban lásd Knausz, 1998.)

Ha igaz az, hogy a narratív hagyomány műveltségé alakulásában döntő szerepe van az azokat felhasználó – azoknak perspektívát és jelentést adó – beszélgetéseknek, és ha igaz az, hogy ezek a beszélgetések napjainkban megszűnnek árnyékként kísérni az oktatást, akkor nincs mit tenni, magát az órát kell e társalgások terepévé változtatni. A társalgás szó

persze itt egészen általános értelemben szerepel: vitát éppúgy érthetünk rajta, mint tisztázó beszélgetést, problémamegoldást vagy játékot. A lényeg, hogy e társalgások folyamában a tananyagban szereplő történetek újabb és újabb arcukat tárják föl, képessé téve a fiatalokat a perspektívaváltásra, az elbeszélő nézőpontjának kritikai megközelítésére és az aktív értelmezésre. Ez természetesen módszertani fordulatot tesz szükségessé.

Három tanítási stratégiáról kell itt megemlékezni, anélkül azonban, hogy alapos kifejtésük ezúttal lehetséges lenne. (Részletesebben – a történelemtanítással kapcsolatban – lásd *Knausz* [szerk.], 2001) Az első a csoportmunka kiterjedt alkalmazása. Ennek jelentőségét az adja, hogy a kooperatív tanulás során a tanulók a tanár közvetlen irányító részvétele nélkül foglalkoznak a tananyaggal: problémát oldanak meg, vitatkoznak, érvelnek, értelmeznek vagy alkotnak – aszerint, hogy milyen feladatot kaptak a tanártól. A második alapvető tanítási stratégia a tanítási dráma címszáva alatt foglalható össze. Itt az azonosulás és az empátia áll a középpontban, ami – mint láttuk – nélkülözhetetlen a történetek intencionális játékokként való megértéséhez. Végül világszerte egyre növekvő szerepet játszanak az oktatásban a projektszerű megoldások. Ezek lényege, hogy a tanulók önállóan vagy csoportosan hosszabb ideig dolgoznak valamilyen témán vagy problémán oly módon, hogy a célokat, feladatokat, eszközöket, a partnereket és a forrásokat, az elévített munka értékelését stb. „projektszerűen” maguk szervezik meg.

Az az igazság, hogy nem a tanóra alkalmi színesítéséről van szó. Egyszerűen lényegesen több időt kellene szánni az egyes témák – a „művek” – feldolgozására, mint az jelenleg szokásos. A mélységelv lényegét gyakran félreértik, és valljuk be, nem is könnyű elmagyarázni. Egy téma mélyebb feldolgozása nem a megtanulandó adatok szaporítását jelenti, tehát nem azt, hogy Vak Béla uralkodási évszámain túl még a felesége nevét is tudni kell. Valóban rémisztő lenne – és nagyon „szélességelvű” – egy olyan középiskolai követelményrendszer, amelyben ezek az adatok szereplnének. Másfelől viszont, ha Vak Béla élettörténete állna a középpontban, ennek a történetnek a feltárása, elemzése és értelmezése már korántsem lenne érdektelen, és aligha lenne elképzelhető a feleség szerepének vizsgálata nélkül. És éppen ezt nevezzük mélységelvű tananyagnak: nem a történetekből kiemelt és rendszerezett adatok bevésését, hanem maguknak a történeteknek a sokoldalú és aktív tanulmányozását. Vegyük észre, hogy az elsajátított ismeretek mennyisége itt sem kisebb, de éppen a tanulói önállóságból következően nem mindig tudjuk előre, hogy pontosan milyen ismeretelemekkel fognak gazdagodni tanulóink (és nem is biztos, hogy mindenki ugyanazokkal).

Mindez a mai viszonyok között azért tűnik elképzelhetetlennek, mert a tananyag – a csontváz – mennyisége elkerülhetetlen végzetként áll az „időrabló” tanulói tevékenységek útjába. Foggal-körömmel ragaszkodunk az iskolai műveltség kánonának minden egyes darabjához: mindent akarunk markolni, és semmit sem fogunk. Pontosabban üres szavakat fogunk – aranyforint, bányabér, kapuadó, királytalálkozó –, miközben az eleven történetek ujjaink között folynak el. Arató Lászlóval értek egyet, aki a magyartanítás kapcsán hívja fel a figyelmünket az irodalmi kánon „spontán zsugorodására”. Eszerint az irodalmi kánonból nem a tanári munka eredménytelensége következteben, még kevésbé a tantervi reformok okán hullanak ki korábban nélkülözhetetlennek tartott művek, hanem sokkal általánosabb társadalmi okokról, nagyobb szabású kulturális átalakulásról kell beszélni. Ez fájdalmas folyamat, amelybe azonban szerinte sem kell minden további nélkül belenyugodni. „A kánon spontán zsugorodása ellen tudatos redukcióval, a szűkebb kánonhoz való következetesebb ragaszkodással s főképp az olvasási motiváció erősítésével, illetve a műértő befogadás képességének fejlesztésével sokkal eredményesebben lehet küzdeni, mint az irreálisan magasra tett léc, a »nem engedünk a negyvennyolcból« politikájával.” (Arató, 2000)

Ráadásul a hagyományos kánonok változatlan formában való továbbörökítése nemcsak illúzió, hanem fölösleges is. Az oktatásnak számot kell vetni azzal a 21. századi kö-

rülménnyel, hogy az információs forradalom korában az adatok könnyen és gyorsan „le-hívhatók” a legkülönbözőbb adatbázisokból. Ez persze nem jelenti azt, hogy ne lenne szükség a memóriában tárolt adatszerű tudásra – egész korábbi fejtegetésünk ellentmond egy ilyen feltételezésnek –, azt azonban igenis jelenti, hogy ma már nem körvonalazható pontosan, hogy milyen adatok ismerete várható el mindenkitől. Kell-e tudni *Károly Róbert* reformjait? Első válaszom az, hogy nem: erre valók a kézikönyvek, az Internet stb. Második válaszom az, hogy igen: aki tudja és érti *Károly Róbert* reformjait, az rendelkezik egy nagyon értékes és fontos tudással. Az ellentmondás úgy oldható föl, hogy a hagyomány nagyon kis szektora nevezhető csak abszolút nélkülözhetetlennek, viszont abszolút nélkülözhetetlen, hogy a hagyomány minél nagyobb szektorát sajátítsuk el. Ebből viszont az is következik, hogy a kánonok Arató által igényelt tudatos redukciója semmiképpen nem jelenthet valamiféle központi tananyagcsökkentést (és ezt természetesen Arató sem gondolta így). Nagyon könnyű volna ugyanis azt mondani, hogy jó, akkor nem kell elolvasni a „Szigeti veszedelm”-et, rendben van. Csakhogy az a bökkenő, hogy bizonyára el kell olvasni, de nem mindenkinek. És aki nem olvassa el, annak feltehetőleg valami mást kell elolvasni. Itt bizony felelős helyi döntéseket kell hozni, elsősorban azért, mert a konkrét tanulókat csak a konkrét tanárok ismerhetik.

A hagyomány narratívái – mint láttuk – a tanulók által csak számukra releváns kulturális horizontokról értelmezhetők. Ha viszont így van, akkor ezek a horizontok maguk is feltárandók, tudatosítandók: helyet követelnek maguknak a tanórán. Más szavakkal: elkerülhetetlen, hogy a történelemórákon, a magyarórákon, a különböző művészeti tantárgyak óráin olyan tartalmak és tevékenységek jelenjenek meg, amelyeknek látszólag semmi közük ezekhez a diszciplínákhoz. Ilyen mindenekelőtt az önismeret, az emberismeret, a pszichológia, az etika. Ez a hagyomány értelmezésének személyes horizontja. A történet, amellyel az órán találkozom, velem is megtörtént vagy megtörténhetett volna vagy még megtörténhet. Amikor átgondolom, azt is átgondolom, engem mennyiben érint: a művel való találkozás során magammal is találkozom. (A személyes érintettséget elméletileg is hangsúlyozó történelem-, irodalom-, illetve művészetpedagógiai koncepciókkal kapcsolatban lásd *Loránd*, 1997; *Arató*, 1996, 1998ab, 2000; *Trencsényi*, 2000.)

Másrészt számolnunk kell a populáris kultúra horizontjával. Nem szükséges itt elismertetni azokat az érveket, amelyeket az irodalom- és művészetpedagógia képviselői már nagyon színvonalasan megfogalmaztak a tömegkultúra és a magaskultúra közötti hídverés szükségessége mellett (lásd például *Arató*, 2000; *Trencsényi*, 2000), ezért csak néhány megjegyzésre szorítok. Először is a gyerekek csak azokkal a sémákkal tudják értelmezni a tananyagot, amelyekkel rendelkeznek. Ha ezeket a sémákat a szappanoperák formálják, akkor a szappanoperák megértése szükségszerűen együtt kell, hogy járjon a klasszikus művek megértésével. Ebből azonban még valami következik: a szappanoperák és a klasszikus művek között csak akkor képzelhető el átjárás, ha valami értéket az előbbieket is fel tudnak mutatni. Vagy még inkább: ha valami értéket bennük is fel tudunk fedezni. Ez mindenképpen bizonyos nyitottságot követel a tanártól. Másrészt Arató egy helyen (*Kerber*, 2000) rámutat arra, hogy maga az értelmezés aktusa teremt sajátos didaktikai kapcsolatot a tömegkultúra termékei és a klasszikus művek között. Ha tudniillik megtanítjuk a gyerekeket értelmező módon gondolkodni például a szórakoztató tévéműsorokról (amelyek ezt a reflexiót egyébként nem igénylik), akkor az így megszerzett tudást tanítványaink kamatoztathatják a klasszikus művekkel kapcsolatban is (ahol viszont az értelmező reflexió nélkülözhetetlen). Végül röviden szeretnék utalni arra, hogy ez az összefüggés nemcsak a művészetek, hanem a történelem esetében is fennáll. Egyetlen példa a történelmi tények „cselekményesítése”, cselekménnyel való felruházása. (*White*, 1978/1997) Miért ne lehetne pedagógiailag kiaknázni a *Zách Felicián* történetében rejlő akciófilmet, krimi vagy éppen bírósági filmet, a *Nádasdy Tamás* és *Kanizsay Orsolya* kapcsolatában rejlő love storyt, vagy éppen a *Semmelweis Ignác* történetéből kibontható

vírusfilmet (pontosabban baktériumfilmet)? Ez nem azt jelenti, hogy az olcsó szórakoztatás szintjére rántjuk le a történelmet, hanem hogy egyszerre tudatosítjuk a tényeket és a történetsémát, azt, hogy hol illeszkednek a tények könnyedén a sémához, és hol akadozik a cselekményesítés, illetve hogy milyen tényekről kell „megfelekedezni”, ha – például – igazi hollywoodi történetet akarunk kreálni.

És végül, de nem utolsósorban: a jelen. A ma embere azoknak a problémáknak a szemüvegével olvassa a múltat, amelyek a mai világot foglalkoztatják. Egyáltalán nem biztos azonban, hogy tanítványaink már rendelkeznek ezzel a szemüveggel, ha tehát azt akarjuk, hogy értsék a múltat, a jelenre is meg kell tanítanunk őket. Ez indokolja megítélésünk szerint a jelenismeret szerepeltetését a bruneri három P-ben is, ránk pedig azt a feladatot rója, hogy a narratív hagyomány értelmezését – természetesen témánként változó mértékben, de következetesen – jelenismereti stúdiumokkal kapcsoljuk össze. A történelem és a társadalomismeret összekapcsolásának viszonylag számottevő hagyománya van Magyarországon is (vö. például *Jakab*, 2001), de nem idegen ez a megközelítés a problémacentrikus irodalomtanítási programtól sem (lásd például Arató pedagógiai elemzését *Bodor Ádám* novellájáról, illetve általában a műértelmezés politikai-történelmi szintjéről mondottakat, Arató, 1998b).

A tanítás itt körvonalazott mélységelvű szemlélete egyfelől a hagyományos „széles-ségelvű” pedagógiákkal állítható szembe. Ez a kettősség nagyon közel áll ahhoz, amit

*„Kassákat úgysem értik (a középiskolások), erre elég egy óra.”
A mélységelvű logika ennek az ellenkezője: nincs értelme egy témával „említésszinten” foglalkozni. Ha az anyag nehezen érthető, illetve értelmezhető, akkor vagy alaposan foglalkozni kell vele (hogy a megértés létrejöjjön), vagy teljesen le kell mondani a feldolgozásáról.*

Bernstein (1971/1974) gyűjteményes és integrált kódznak nevez. „Minden gyűjteményes kódban a tudás hierarchikusan szervezett. Így a tárgy végső misztériuma csak igen későn, az iskolai pályafutás vége felé tárul fel. A tárgy végső misztériumán azt a benne rejlő lehetőséget értem, hogy új valóságok megalkotására tesz képessé... Mivel ez a rejtély a gyűjteményes kódok esetében az oktatás igen késői szakaszában tárul fel – s akkor is csak azon kevés kiválasztott számára, akiknél felismerhetők a sikeres szocializáció jelei –, csak a kiválasztottak tapasztalják saját bőrükön, élük át igazán azt az eszmét,

hogy a tudás áthatolható, hogy annak rendszerezései ideiglenesek, hogy a tudás dialektikája a zártság és a nyíltság” (137.). A mélységelvű tananyag alapelve ezzel szemben az, hogy minden téma önmagában hordja értelmét és relevanciáját. Ez szükségessé és egyben lehetővé is teszi, hogy a téma feldolgozása kapcsán mindaz előkerüljön, ami az adott téma valódi megértéséhez szükséges. A tananyag végső üzenetét itt nem az egész, hanem a résztéma hordozza. Nem a tudomány rendszerének, sokkal inkább módszerének, szemléletmódjának közvetítése a cél. A mélységelvű tág teret nyit az önálló tanulói ismeretszerzés, a kutatás, a projektmunka számára is, hiszen az elsajátítandó ismeretek köre nincs olyan konkrétan körülhatárolva (nem képezi le pontosan a kánont).

A tananyag jelenleg uralkodó „mérőld széles, hüvelyknyi mély” elrendezésének logikáját komikus brutalitással fejezi ki az a mondat, amellyel egy tantervkészítési szemináriumon a magyar szakos hallgatók indokolták meg egyik döntésüket: „Kassákat úgysem értik (a középiskolások), erre elég egy óra.” A mélységelvű logika ennek az ellenkezője: nincs értelme egy témával „említésszinten” foglalkozni. Ha az anyag nehezen érthető, illetve értelmezhető, akkor vagy alaposan foglalkozni kell vele (hogy a megértés létrejöjjön), vagy teljesen le kell mondani a feldolgozásáról.

A műveltségi kánonok fessegetése ugyanakkor nem jelenthet érzéketlenséget a tananyag tartalmával szemben. Éppen ez különbözteti meg ezt a pozíciót – amelyet ebben

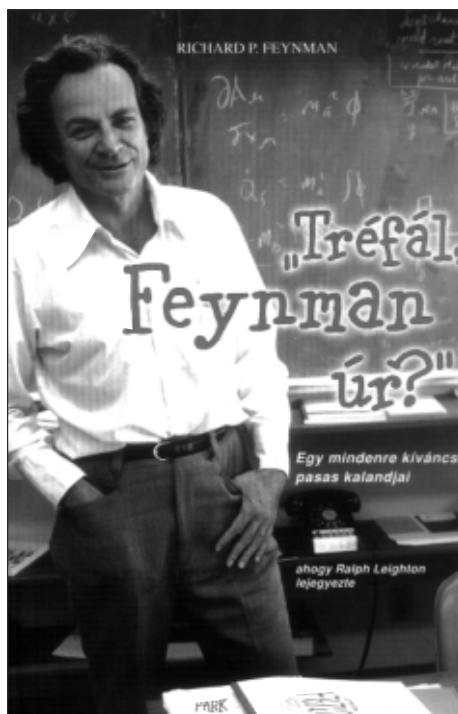
az összefüggésben kulturalistának nevezhetünk – azoktól a pedagógiáktól, amelyek a képességfejlesztést úgy állítják a középpontba, hogy arról mintegy leválasztják a kulturális tartalmakat. Míg az utóbbiak hajlamosak arra, hogy relativizálják a műveltségi anyag kiválasztásának problémáját, addig a kulturalista logika éppen ezt állítja a középpontba. Valóban, ha az alternatív narratívákban látjuk azt a kulturális eszköztárat, amely a személyiség autonóm választásait lehetővé teszi, nagyon is fontos, hogy ezek valóban alternatívát kínálnak a közhelyes evidenciákkal szemben.

Irodalom

- Adorno, Th. W. (1966/2001): Nevelés Auschwitz után. In: Kovács Mónika (szerk.): *Holokausztoktatás és autonómiára nevelés*. Hannah Arendt Egyesület, Budapest. 29–42.
- Arató László (1996): Hermeneutika, diákbefogadó, irodalomtanítás. *Iskolakultúra*, 2. 20–28.
- Arató László (1998a): Az irodalomóra rétegei – Kölcsey Ferenc: Himnusz. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westermann, Celldömölk. 169–186.
- Arató László (1998b): Problémacentrikus irodalomtanítás a középiskolában. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westermann, Celldömölk. 288–303.
- Arató László (2000): Dialógus a szakadékban. *Beszélő*, 7–8. <http://www.c3.hu/scripta/beszelo/00/0708/10arato.htm>, 2002. 06. 16.
- Assmann, J. (1992/1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Babits Mihály (1909/1978): Irodalmi nevelés. Egy tantárgy filozófiája tanulók számára. In: *Esszék, tanulmányok*. I. kötet. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 87–99.
- Bernstein, B. (1971/1974): Az iskolai tudásanyag osztályozásáról és kereteiről (framing). In: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 123–152.
- Bourdieu, P. (1996/2001): *Előadások a televízióról*. Osiris, Budapest.
- Bruner, J. S. (1983): *Child's Talk. Learning to Use Language*. Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press, Cambridge.
- Bruner, J. S. (1986/2001): A gondolkodás két formája. In: László János – Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijárát Kiadó, Budapest. 27–57.
- Bruner, J. S. (1996): *The Culture of Education*. Harvard University Press, Cambridge.
- Faludy György (1989): *Pokolbéli víg napjaim*. Magyar Világ Kiadó Kft., Budapest.
- Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fináczy Ernő (1927/1986): *Az újkori nevelés története*. Könyvértékesítő Vállalat, Budapest. (Az 1927-es kiadás hasonmása.)
- Heyl, M. (2001): Nevelés Auschwitzról, Auschwitz után. In: Kovács Mónika (szerk.): *Holokausztoktatás és autonómiára nevelés*. Hannah Arendt Egyesület, Budapest. 43–62.
- Hobsbawm, E. J. (1975/1978): *A tőke kora*. Kossuth, Budapest.
- Jakab György (2001): Társadalomismeret – Társadalmi ismeretek. In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 164–177.
- Jauß, H. R. (1984/1999): *Horizontszerkezet és dialogicitás*. In: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris, Budapest. 271–319.
- Kerber Zoltán (2000, szerk.): Az olvasóvá nevelés problémái az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. <http://www.oki.hu/PrinterFriendly.asp?Kod=2000-07-np-Kerber-Olvasova.html>, 2002. 06. 16.
- Knausz Imre (1998): Tudjuk, de nem tesszük. Töprengés a történelemtanításról. In: *Történelem és oktatás*. FPI, Budapest. 173–185.
- Knausz Imre (2001, szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Loránd Ferenc (1997): A holocausttéma pedagógiai dimenziói. *Új Pedagógiai Szemle*, 6., 12–23.
- Lukács György (1935/1982): Ernst von Salomon. In: *Esztétikai írások 1930–1945*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 386–390.
- Marcuse, H. (1964/1990): *Az egydimenziós ember*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc (1975/1989): Az utalás. Az élményközösség szemiotikai többlete. In: *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 264–288.
- Nyíri Kristóf (1994): Hagyomány és szóbeliség. In: *A hagyomány filozófiája*. T-Twins Kiadó, Budapest. 13–47. <http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/kmfil/kutatas/nyiri/hgyszó.htm>, 2002.06.16.
- Pataki Ferenc (2001): Élettörténet és identitás. Új törekvések az én-pszichológiában. In: *Élettörténet és identitás*. Osiris Kiadó, Budapest. 225–308.
- Riesman, D. (1961/1996): *A magányos tömeg*. Polgár Kiadó, Budapest.
- Szerb Antal (1941/1973): *A világirodalom története*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.

- Tengelyi László (1998): Élettörténet és önazonosság. In: *Élettörténet és sorsesemény*. Atlantisz, Budapest. 13–48.
- Tomasello, M. (1999/2002): *Gondolkodás és kultúra*. Osiris, Budapest.
- Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia. Elmélet, tanterv, módszer*. OKKER, Budapest.
- Vas István (1964): *Nehéz szerelem*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Vonnegut, K. (1987/1998): *Kékszakáll*. Ford.: Kappanyos András. Maecenas, Budapest.
- White, H. (1978/1997): A történelmi szöveg mint irodalmi alkotás. In: *A történelem terhe*. Osiris Kiadó, Budapest. 68–102.
- White, H. (1987/1997): A narrativitás értéke a valóság megjelenítésében. In: *A történelem terhe*. Osiris Kiadó, Budapest. 103–142.

Köszönetet mondok azoknak a barátaimnak, akik elolvasták e dolgozat első változatát, és észrevételeikkel segítettek munkámat. Különösen hálás vagyok Arató Lászlónak, Bacskay Beának és Nahalka Istvánnak.



A Park Könyvkiadó könyveiből