

Halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek – és az óvoda

Magyarországon az elmúlt évtizedekben folyamatosan nőtt az óvodáztatási arány, az óvodáskorú népességnek egyre nagyobb része járt óvodába: 1970-ben még csak 51 százalék, míg az utolsó ismert adat szerint 1999-ben már 92 százalék. A magas óvodáztatási arányok ellenére egyértelműen bizonyítható, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű családok gyerekei esetében még ma is az átlagosnál nagyobb valószínűséggel fordul elő, hogy egyáltalán nem, vagy jóval később (5–6 éves korban) kezdenek óvodába járni.

A halmozottan hátrányos helyzetű családokban élő gyerekek eredményesebb iskoláztatásának elengedhetetlen előfeltétele, hogy 3 éves koruktól rendszeresen járjanak óvodába. Annak érzékeltetésére, hogy milyen jelentősége van a későbbi iskolai pályafutás szempontjából az óvodáztatásnak, elég egyetlen adatot említeni: az 1999/2000-es tanévben kisegítő iskolában (osztályban) tanuló hatodikos cigány gyerekek 36,8 százaléka nem járt korábban óvodába, szemben a normál iskolába járókkal, akiknél ez az arány csak 4,9 százalék volt. (Havas – Kemény–Liskó: 'Cigány gyerekek az általános iskolában'. 2002) Márpedig ha nincs esély a kibocsátó családok életkörülményeiből adódó hátrányok iskoláskor előtti csökkentésére, már az iskolába kerüléskor nagy valószínűséggel prognosztizálhatók a súlyos iskolai kudarcok. Az óvodáztatási esélyegyenlőség megteremtése nem az egyetlen, de elengedhetetlen feltétele annak, hogy a legszegényebb, leghátrányosabb helyzetű családok gyerekei az eddiginél sikeresebb iskolai pályafutásban reménykedhessenek.

Az óvodáztatás jelenlegi helyzetének pontos feltérképezése érdekében feldolgoztuk a 2002/2003-as nevelési év óvodai statisztikáját, és ennek adataira építve kérdőíves felmérést kezdeményeztünk. Az óvodai statisztika adatainak értelmezésekor felhasználtuk a 2001-es népszámlálás településsoros demográfiai adatait is, amelyek alapján becsülni lehet az egyes településeken élő óvodáskorú gyermekek számát. (1) Mindjárt az elején eldöntöttük, hogy az első szakaszban a vizsgálódást a községi óvodákra koncentráljuk. Egyrészt, mert ott jelentkeznek a legsúlyosabb, a leggyorsabb megoldást követelő problémák, másrészt, mert a városi óvodáztatási helyzet vizsgálata olyan bonyolult módszertani problémákat vet fel, amelyek megoldása hosszabb időt vesz igénybe.

Első lépésként a két adatbázis felhasználásával kigyűjtöttük az alábbi kritériumoknak megfelelő településeket:

- azok a települések, ahol nincs óvoda, de a becsült adatok alapján legalább húsz óvodáskorú gyerek él;
- azok a települések, ahol az óvodába (óvodákba) felvett gyerekek száma lényegesen meghaladja a férőhelyek számát;
- azok a települések, ahol a becslések alapján az óvodáskorúaknak kevesebb, mint 75 százaléka óvodás;
- azok a települések, ahol az óvodában az 5–6 évesek száma legalább másfélszerese a 3–4 éveseknek.

Az így létrehozott listából választottuk ki azt a 330 települést, ahol az előzetes adatok alapján az óvodai helyzet különösen problematikusnak tűnt. Ezekre a településekre kérdezőbiztosokat küldtünk ki, hogy minél pontosabb és megbízhatóbb adatokhoz jussunk. Az itt következő tanulmány ennek a 330 kérdőívnek a feldolgozására épül.

Az óvoda nélküli települések helyzete

Az óvodai statisztikából kiindulva megállapítottuk, hogy a 2002/2003-as nevelési év kezdetén az országban 819 olyan település volt, ahol nem működött óvoda. Ezek túlnyomó többsége természetesen a részben vagy teljes egészében kistelepülésként aposztrofált megyékben (Baranya, Borsod, Somogy, Szabolcs, Vas, Veszprém, Zala) található. Közülük a becslést demográfiai adatok szerint 115-ben él 20-nál több óvodáskorú gyerek. (2)

1. táblázat. Az óvoda nélküli települések megoszlása (A – Községek száma, B – Óvoda nélküli települések száma, C – Óvoda nélküli települések az összes község százalékában, D – A községek száma, ahol nincs óvoda, és 20-nál több óvodáskorú él, E – Az előbbieket az összes óvoda nélküli település százalékában)

Megye	A	B	C	D	E
Baranya	288	172	59,7	20	11,6
Bács-Kiskun	102	5	4,9	0	0,0
Békés	57	0	0,0	0	0,0
Borsod-Abaúj-Zemplén	340	108	31,8	23	21,3
Csongrád	52	0	0,0	0	0,0
Fejér	98	6	6,1	3	50,0
Győr-Moson-Sopron	168	26	15,5	2	7,7
Hajdú-Bihar	65	4	6,2	2	50,0
Heves	111	10	9,0	5	50,0
Jász-Nagykun-Szolnok	61	2	3,3	0	0,0
Komárom-Esztergom	67	4	6,0	1	25,0
Nógrád	122	17	13,9	3	17,6
Pest	155	2	1,3	0	0,0
Somogy	232	91	39,2	16	17,6
Szabolcs-Szatmár-Bereg	209	27	12,9	7	25,9
Tolna	99	11	11,1	1	9,1
Vas	208	110	52,9	14	10,0
Veszprém	211	86	40,8	10	11,6
Zala	248	138	55,6	8	5,8

Köztudomású, hogy a kistelepülések mai helyzetére, intézményi ellátottságára még mindig rányomja a bélyegét a hetvenes évek településpolitikája. Az életfeltételeknek a központi elosztási elvek logikájából eredő romlására adott válaszként akkor erősödött föl az elvándorlás, és az akkori körzetesítési mánia hozta létre azokat a körzeti intézményeket (iskola, óvoda, művelődési ház stb.), amelyeknek több település lakóit kellett ellátniuk. Az intézmények körzetesítésére azután az elköltözések újabb hulláma volt a válasz. A rendszerváltás után akadtak olyan kistelepülési önkormányzatok, amelyek élve a nagyobb önállóság lehetőségével megpróbálkoztak saját intézmények visszaállításával, de a többségük a települési társulások létrehozásával megerősítette, bebetonozta a korábban körzetesített intézményeket. Az 1. táblázat adataiból világosan kiderül, hogy a megyék településszerkezeti adottságai azért nem döntöttek el mindent. A zömmel szintén aprófalvas Nógrádban és az ugyancsak sok kistelepüléssel rendelkező Hevesben például sokkal kevesebb az óvoda nélküli település, mint a délnyugati megyékben vagy akár a szomszédos Borsodban. Számított tehát az is, hogy a megyék ezen a téren milyen mértékig voltak hajlandók teljesíteni a Kádár-rendszer településpolitikájának központi irányelveit, il-

letve hogy a rendszerváltás után a megalakuló önkormányzatok mennyi erőfeszítést tettek a saját intézmények megtartása, visszaállítása vagy létrehozása érdekében.

Jelentős számban vannak azonban olyan kistélepülések, ahol az elvándorlás a helyben maradó népesség korösszetételében nagy mértékű változásokat eredményezett, az ott élők zöme időskorú, és nincsenek vagy alig vannak óvodáskorú gyerekek. Ugyanakkor – különösen az északi (Nógrádtól Szabolcsig) és a dél-dunántúli (Baranyától Zalaig terjedő) sávban – szép számmal vannak olyan kistélepülések is, ahol az elmúlt évtizedek migrációs folyamatai nem jártak együtt a korösszetétel radikális megváltozásával. Az elköltöző magasabb iskolázottságú és magasabb társadalmi státuszú családok helyébe legalább részben alacsony iskolázottságú, szakképzetlen, szegény, de fiatalabb korösszetételű családok költöztek, illetve a korábban itt élők közül is elsősorban az ilyen családok maradtak helyben. Az utóbbi csoportba tartozó kistélepülések némelyikén az elmúlt évtizedben a hosszú ideje érvényes demográfiai trend is megváltozott, megállt a népességfogyás, sőt sok helyen a lélekszám növekedését tapasztaljuk. Ezekben a településeken az átlagosnál lényegesen nagyobb arányban élnek alacsony iskolázottságú, szegény roma és nem roma családok, és az átlagosnál lényegesen magasabb a munkanélküliség is.

A 330 településre kiterjedő kérdőíves felmérés során 103 olyan települést kerestünk fel, ahol nincs óvoda, s ahol az előzetes becslést alapján legalább 20 óvodáskorú gyerek van.

2. táblázat. Óvoda nélküli települések, amelyeken legalább 20 óvodáskorú gyermek él

Megye	települések száma	százalék
Baranya	22	21,4
Borsod-Abaúj-Zemplén	18	17,5
Fejér	2	1,9
Győr-Moson-Sopron	2	1,9
Hajdú-Bihar	1	1,0
Heves	4	3,9
Komárom-Eszterom	1	1,0
Nógrád	2	1,9
Somogy	14	13,6
Szabolcs-Szatmár-Bereg	4	3,9
Tolna	1	1,0
Vas	11	10,7
Veszprém	10	9,7
Zala	11	10,7
Összesen	103	100,0

A vizsgált 103 óvoda nélküli település közül 81-ből van adat a romák népességen belüli arányáról. A romák aránya az északi régióhoz (Nógrád, Heves, Borsod, Szabolcs) tartozó óvoda nélküli települések nagyobbik felében (56 százalék) meghaladja a 25, és több mint negyedében (28 százalék) az 50 százalékot. Hasonló a helyzet a Dél-Dunántúlon (Baranya, Somogy, Zala), ahol a romák aránya a vizsgált óvoda nélküli települések kisebbik felében meghaladja a 25 százalékot, és minden ötödik településen az 50 százalékot. A többi megyéből eleve kevesebb óvoda nélküli település került a mintába, és ezekben a romák aránya is alacsonyabb. Ám ha figyelembe vesszük, hogy az ebbe a csoportba tartozó települések többsége Vasban és Veszprémben található, ahol a roma népesség aránya jelentősen elmarad az országos átlagtól, akkor feltűnő, hogy a települések negyedében (16-ból négyben) még ebben a csoportban is meghaladja a romák aránya a 25 százalékot, és közülük kettőben az 50 százalékot is.

A romák magas arányának és az óvoda hiányának összekapcsolódása olyan településeken, ahol a gyerekek száma ezt nem feltétlenül indokolja, pontosan jelzi, hogy a társadalmi hátrányok milyen tényezők révén termelődhetnek újra a következő generációkban.

3. táblázat. A romák aránya a vizsgált óvoda nélküli településeken

A cigányok aránya	Észak N=25	Dél-Dunántúl N=40	egyéb N=16	összesen N=81
0–10%	20,0%	30,0%	75,0%	35,8%
10,1–25%	24,0%	22,5%	12,5%	21,0%
25,1–50%	28,0%	27,5%	12,5%	24,7%
50,1%–	28,0%	20,0%		18,5%
Összesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Hozzá kell azonban tenni, hogy – különösen az északi régióban – a romák arányától függetlenül általában is mostoha helyzetű falvakról és nyomorúságos helyzetű népességről van szó. Az északi régió 28 megvizsgált óvoda nélküli települése közül 8-ban tartották fontosnak megemlíteni az óvodáztatási problémák kapcsán a településen uralkodó általános szegénységet és a tragikus mértékű munkanélküliséget. Ugyancsak 8 északi településen említették a rendszeres óvodába járás egyik legfőbb akadályaként a családok krónikus pénzihiányát, mert emiatt nem tudják befizetni a térítési díjat, és/vagy emiatt nem tudnak – különösen télen – megfelelő ruhát venni a gyerekeknek. A Dél-Dunántúlon és a többi megyében nem ennyire súlyos a helyzet, de a lakosság elemi nélkülözésére utaló megjegyzések ott is több kérdőívben szerepelnek.

Az eddigiekből következik, hogy az érintett települések önkormányzatai is szegények. Nincsenek adóbevételeik és a kötelező feladatok ellátásához sincs elég pénzüik.

Annak az eldöntése szempontjából, hogy vannak-e a vizsgált falvak között olyan települések, ahol indokolt lehet óvoda létesítésében gondolkodni, a legfontosabb kérdés persze az, hogy mennyi óvodáskorú gyerek van, és mennyi lesz az elkövetkező években.

4. táblázat. Óvodáskorú várható átlagos száma az elkövetkező években

Várható létszám	Települések száma	Százalék
30–	10	9,7
21–29	20	19,4
15–20	37	35,9
15 alatt	27	26,2
Összesen	94	91,3

5. táblázat. Az óvodába beiratott óvodáskorú gyerekek aránya

Az óvodáskorúak közül óvodába jár	Települések száma	Százalék
75%-nál több	37	47,5
50,1%–75%	25	32,1
50%-nál kevesebb	16	20,5
Összesen	78	100,0

A várható létszámok tehát a vizsgált települések majd egyharmadában feltétlenül, egy másik bő harmadában pedig a további feltételeket is mérlegelve indokoltá tehetik helyi óvoda létesítését. Az országban ma is sok óvoda működik 20 körüli létszámmal. Figyelembe kell venni azt is, hogy az óvoda munkahelyeket teremt és felsőfokú végzettségűeket hoz olyan településekre, ahol a népesség rendkívül alacsony iskolázottságú. Természetesen azt is figyelembe kell venni, hogy a jelenlegi feltételek között milyen az óvodáztatás helyzete az érintett községekben. Van, ahol a körzeti rendszer megnyugtatóan működik, minden 3 éves gyereket fel tudnak venni, a távolság sem jelentős, és a gyerekek utaztatása is megoldott. Ebbe a csoportba tartoznak azok a város közeli kistelepülé-

sek is, ahonnan a város óvodái könnyen elérhetők, és így a szülőknek még választási lehetőségük is van. Ugyanakkor vannak körzetek, ahol az óvodában férőhely-hiány van, a gyerekek jelentős részét nem tudják 3 éves kortól felvenni, és az utaztatásuk sincs megnyugtatóan megoldva. Ezekben a körzetekben a társközségeken élő gyerekek általában még hátrányosabb helyzetbe kerülnek, mint azok, akik ott élnek, ahol az óvoda működik.

Az érintett települések nagyobbik feléből az óvodáskorúaknak kevesebb, mint 75 százalékát írták be az óvodába, és minden ötödik településről a felét sem. Sajnos csak a vizsgálatba bevont települések feléből van pontos adatunk arról, hogy azokat a gyerekeket, akik a 2002/2003-as nevelési évben óvodások voltak, hány éves koruktól írták be. Azoknak a településeknek, ahonnan van pontos adat, csaknem a felében 10 százalék fölött, a negyedében 25 százalék fölött és 10 százalékában 50 százalék fölött van azoknak a gyerekeknek az aránya, akik csak 5 éves korban vagy még később kezdtek óvodába járni, holott az iskolázatlan, szegény családok gyerekeinél a szocializációs hátrányok kompenzálására nem elég egy-két óvodában töltött év.

A vizsgált óvoda nélküli településekről a 2002/2003-as nevelési évben óvodába járó gyerekek nem egészen 20 százalékaról biztosan tudjuk, hogy csak 5 évesen vagy még idősebb korban kezdték az óvodát, de a valószínűségben ez az arány lényegesen magasabb, mert mint jeleztük, a települések feléből nem áll rendelkezésre minden szükséges adat.

További problémát jelent, hogy még ha be is vannak íratva a gyerekek az óvodába, egy részük sokat mulaszt. 16 településen említették súlyos problémaként a gyakori mulasztásokat. Az okok között szerepelnek az átlagosnál gyakrabban előforduló és hosszabban elhúzódó betegségek, a szegénység (évszakváltáskor nincs megfelelő ruha, ezért inkább nem viszik óvodába a gyereket), a kisebb (3–4 éves) gyerekek féltese az óvodától, utaztatástól. Sok helyen okoz gondot a gyerekek utaztatása. (A tömegközlekedést kell igénybe venni, zsúfoltak a járatok, vagy nagyon korán kell kelni stb.) Az egyik baranyai településről például novemberben és decemberben tizenkilenc gyerek járt a körzeti óvodába, februárban, amikor különösen mostoha volt az időjárás, viszont csak öt. Nyilvánvaló tehát, hogy az óvoda nélküli településeken élő gyerekek esetében a bejáráshoz kapcsolódó nehézségek jelentősen növelik a gyakori hiányzás valószínűségét is.

Mint hogy óvoda létesítése az önkormányzat döntési körébe tartozik, megkérdeztük, hogy támogatnák-e óvoda létesítését. A kérdésre csak az önkormányzatok 20 százaléka válaszolt igennel. Az elutasító álláspontot képviselőknek azonban csak 17,5 százaléka indokolta a választ azzal, hogy elégedett a jelenlegi megoldással. A többség vagy arra hivatkozott, hogy kevés a gyerek, vagy arra, hogy az önkormányzat nem tudná finanszírozni az óvodát. Az esetek 17 százalékában ez a két indok együtt szerepel. Az óvodát elutasító önkormányzatok nagyobbik fele csak azzal indokolt, hogy kevés a gyerek, a bő negyede pedig csak azzal, hogy nem tudná finanszírozni a működést. Hozzá kell tenni, hogy gyakran a kevés gyerekre való hivatkozás mögött is a finanszírozási nehézségektől való félelem hú-

A romák magas arányának és az óvoda hiányának összekapcsolódása olyan településeken, ahol a gyerekek száma ezt nem feltétlenül indokolja, pontosan jelzi, hogy a társadalmi hátrányok milyen tényezők révén termelődhetnek újra a következő generációkban. Hozzá kell azonban tenni, hogy – különösen az északi régióban – a romák arányától függetlenül általában is mostoha helyzetű falvakról és nyomorúságos helyzetű népességről van szó. Az északi régió 28 megvizsgált óvoda nélküli települése közül 8-ban tartották fontosnak megemlíteni az óvodáztatási problémák kapcsán a településen uralkodó általános szegénységet és a tragikus mértékű munkanélküliséget.

zódik meg, hiszen az önkormányzatok nagyobbik fele azokon a településeken is a kevés gyerekre hivatkozott, ahol az elkövetkező években várhatóan tartósan 20 fölött lesz az óvodáskorúak létszáma. Minthogy az érintett önkormányzatok túlnyomó többsége egyébként is súlyos pénziánnyal küzd, érthető, hogy nem szívesen vállalnak további terheket. Ha a központi költségvetés nemcsak az óvoda létrehozásához, hanem a fenntartásához is garantált támogatást nyújtana, akkor lényegesen többen támogatnák a helyi óvoda megnyitását. Ez rövid távon a központi költségvetés nagyobb szerepvállalását igényelné, de hosszabb távon bizonyosan kifizetődő volna, mert jelentős mértékben csökkentené az óvoda nélküli településeken élők iskolai kudarcait és az ebből eredő költségvetési terheket. Az új óvodák létrehozása az esetek egy részében csökkentené a körzeti óvodában a zsúfoltságot. A kérdőíves felmérés szerint ugyanis azok az óvodák, ahova több településről járnak gyerekek, lényegesen nagyobb arányban zsúfoltak, mint azok, ahova csak helyből.

Az óvodával rendelkező községek óvodáztatási helyzete

Azt a 227 óvodával rendelkező települést, ahol kérdőíves felmérést végeztünk, a 6. táblázatban összesített adatok alapján választottuk ki. A táblázat adataiból is kiténik, hogy Borsod, Szabolcs, illetve Pest megyében a legproblematisabb a helyzet. Míg Borsod és Szabolcs falvaiban az okok elsősorban a szociális helyzetre, a népesség és az önkormányzatok szegénységére vezethetők vissza, addig Pest megyében főként a folyamatos beköltözések miatt dinamikusan növekvő lélekszám okoz problémákat.

6. táblázat. Az óvodák adatai megyénként az óvodai statisztika és a KSH-adatok alapján (A – Óvodával rendelkező települések, B – Óvodák száma, ahol az 5-6 évesek száma több, mint másfélszerese a 3-4 éveseknek, C – Előbbiek az összes óvoda százalékában, D – Óvodák száma, ahol a létszám meghaladja a férőhelyek 110 százalékát, E – Előbbiek az összes óvoda százalékában)

Megye	A	B	C	D	E
Baranya	116	22	19,0	15	12,9
Bács-Kiskun	97	14	14,4	8	8,2
Békés	57	4	7,0	4	7,0
Borsod-Abaúj-Zemplén	232	78	33,6	50	21,6
Csongrád	52	3	5,8	5	9,6
Fejér	92	14	15,2	11	12,0
Győr-Moson-Sopron	142	25	17,6	3	2,1
Hajdú-Bihar	61	13	21,3	12	19,7
Heves	101	27	26,7	15	14,9
Jász-Nagykun-Szolnok	59	6	10,2	6	10,2
Komárom-Esztergom	63	10	15,9	3	4,8
Nógrád	105	28	26,7	7	6,7
Pest	153	37	24,2	31	20,3
Somogy	141	20	14,2	12	8,5
Szabolcs-Szatmár-Bereg	182	43	23,6	53	29,1
Tolna	88	22	25,0	6	6,8
Vas	98	18	18,4	5	5,1
Veszprém	125	17	13,6	6	4,8
Zala	110	25	22,7	11	10,0

A vizsgálatba bevont települések kiválasztásánál ezért elsősorban Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyére koncentráltunk. Hevesből és Nógrádból az 5-6 éves óvodások magas aránya miatt választottunk ki viszonylag sok települést, mert ennek alapján feltételezni lehetett, hogy az átlagosnál nagyobb arányt képviselnek azok a gyerekek, akik nem 3 éves korban kezdenek óvodába járni. A kiválasztott települések megyénkénti megoszlását mutatja a 7. táblázat.

7. táblázat. A vizsgálatba kiválasztott települések megyéenként

Megye	Óvodák száma	Százalék
Baranya	5	2,2
Bács-Kiskun	1	,4
Borsod-Abaúj-Zemplén	68	30,1
Csongrád	1	,4
Fejér	4	1,8
Hajdú-Bihar	8	3,5
Heves	11	4,9
Nógrád	19	8,4
Pest	18	8,0
Somogy	9	4,0
Szabolcs-Szatmár-Bereg	58	25,7
Szolnok	3	1,3
Tolna	8	3,5
Vas	3	1,3
Veszprém	6	2,7
Zala	4	1,8
Összesen	226	100,0

Olyan településeket igyekeztünk kiválasztani, ahol az előzetes adatok alapján valószínűsíthető volt, hogy az óvodáztatás nem problémamentes (zsúfoltság, férőhelyhiány, a gyerekek többségének késői óvodakezdése stb.). Bár ez nem volt előzetes kiválasztási szempont, az összegyűjtött információkból egyértelműen kiderül, hogy a kiválasztott települések jelentős részét szinte megoldhatatlanul súlyos szociális problémák sújtják. Számos vizsgált településen kiemelkedően magas a munkanélküliségi ráta, az ott élő népesség szegény, és nagyon sokan küszködnek napi megélhetési gondokkal (elégtelen táplálkozás, hiányos ruházat stb.). A legtöbb helyen rendkívül magas a gyermekvédelmi támogatásban részesülő gyerekek száma is.

8. táblázat. A települések megoszlása az általános szegénység és munkanélküliség említése szerint (%)

Szegénység munkanélküliség	Régió				átlag N=226
	Észak N=98	Kelet N=69	Dél-Dunántúl N=19	egyéb N=40	
Említik	38,8	23,2	31,6	17,5	29,6
Nem említik	61,2	76,8	68,4	82,5	70,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Különösen magas a súlyos szociális gondokkal küszködő települések száma az északi régióban (Borsod, Heves, Nógrád), és az átlagnál magasabb a Dél-Dunántúlon (Baranya, Somogy, Zala) is. Valamivel alacsonyabb Keleten (Hajdú, Szabolcs, Szolnok) és még alacsonyabb a többi megyében. Az adatok értelmezésekor azonban figyelembe kell venni, hogy a kérdőíven nem a szociális helyzetre kérdeztünk rá, hanem az óvodáztatáshoz kapcsolódó problémákra. Voltak önkormányzatok, amelyek nem tartották szükségesnek, hogy ebben az összefüggésben kitérjenek a település általános szociális helyzetére. Egyáltalán nem lehetünk biztosak tehát abban, hogy ahol nem említették meg az óvodáztatást is befolyásoló problémaként a nagy arányú szegénységet, ott ez a probléma nem is létezik. Ezt támasztja alá, hogy lényegesen több településen (a települések 42 százalékán) jelölték meg a megfelelő óvodáztatás egyik leg súlyosabb akadályaként az érintett családok szűkös anyagi helyzetét, krónikus pénzhiányát.

Ebben a vonatkozásban a keleti régió (a települések 45 százalékával) már jócskán megelőzi a Dél-Dunántúlt (37 százalék) és alig marad el az északi régiótól (46 százalék).

A két megállapítás (jellemző az általános szegénység, munkanélküliség, illetve jellemző a családok krónikus pénzhiánya) együttes figyelembevételével a vizsgálatba bevont települések majd fele (46 százalék) kifejezetten szegénynek minősíthető.

A szociális helyzet és az óvodáztatás szempontjából egyaránt fontos tényező, hogy a vizsgált települések között sok olyan található, ahol magas a roma népesség aránya. (9. táblázat) Csak egy olyan van, ahol nem élnek romák, a települések több, mint felében húsz százalék, 19 településen pedig ötven százalék fölött van az arányuk. Ebből az is következik, hogy az óvodáztatás diszfunkciói az átlagosnál nagyobb mértékben sújtják a romákat.

9. táblázat. A roma népesség aránya a településeken

Romák aránya	Települések száma	Százalék
legf. 10%	52	24,8
10,1–20%	42	20,0
20,1–25%	21	10,0
25,1–50%	76	36,2
50% fölött	19	9,0
Összesen	210	100,0

Ezek után nézzük meg, hogy milyen az óvodáztatás helyzete a vizsgálatba bevont településeken. Az első kérdés az, hogy az óvoda alkalmas-e a településen vagy – közös fenntartás esetén – az érintett összes településen élő valamennyi óvodáskorú gyerek befogadására. A 10. táblázatból látható, hogy a vizsgálatba bevont óvodáknak csak alig több, mint egyharmadában (35 százalék) nem lépi túl a felvett gyerekek száma a férőhelyek számát. Az óvodák 17,5 százalékában csekély, 47,5 százalékában pedig jelentős férőhelyhiány mutatkozik a beíratott gyerekek számához képest. A férőhelyhiány valószínűségét növeli, ha az óvoda közös fenntartásban működik, és ezért több település gyerekeit fogadja. Ugyancsak magasabb a férőhelyhiány valószínűsége azokon a településeken, ahol magasabb a roma népesség aránya. (11. táblázat)

10. táblázat. Az óvodába beíratott gyerekek száma a férőhelyek százalékában

Férőhely-kihasználtság	Települések száma	Százalék	Halmazott százalék
legf. 75%	26	11,7	11,7
76–100%	52	23,3	35,0
101–110%	39	17,5	52,5
111–125%	63	28,3	80,7
126–150%	35	15,7	96,4
150% felett	8	3,6	100,0
Összesen	223	100,0	–

11. táblázat. Az óvoda telítettségének és a roma népesség arányának összefüggése

A roma népesség aránya a lakosságban	Átlagos telítettség az óvodában	Települések száma
legfeljebb 10%g	98%	52
10,1–20%	112%	42
20,1–25%	111%	21
25,1–50%	111%	74
50 % fölött	120%	18
Átlag	109%	207

A férőhelyhiány természetesen azzal a következménnyel jár, hogy a jelentkezők közül sem tudnak mindenkit felvenni, azokra a családokra pedig végképp nem tud figyelmet fordítani az

óvoda, amelyekben a szülők maguk sem ambicionálják, hogy a gyerekük 3 éves korától óvodába járjon. Ahol nincs elég hely valamennyi jelentkezőnek, ott általában az 5 éves kort betöltött gyerekeket rangsorolják előre, mert az ő számukra az oktatási törvény kötelezően előírja az óvodába járást, illetve az iskola-előkészítő foglalkozásokon való részvételt. Ha marad hely, akkor azok a gyerekek következnek, akiknek a szülei dolgoznak. Így aztán főként a leghátrányosabb helyzetű családok, a munkanélküli és rokkantnyugdíjas szülők gyerekei nem kerülnek be időben az óvodába, vagyis azok, akiknek a legnagyobb szükségük volna rá.

A férőhelyhiány igen jelentős szerepet játszik abban, hogy a vizsgálatba bevont településeken átlagosan csak az óvodáskorúak 74,2 százaléka jár óvodába, ami kb. 17 százalékkal marad el az országos átlagtól. Ebből azonban nem következik, hogy az óvodáztatási arány azokon a településeken a legalacsonyabb, ahol az óvodai létszám a legnagyobb mértékben haladja meg a férőhelyek számát. Sok településen ugyanis éppen attól túlszűfoltak az óvodák, hogy a férőhelyek elégtelen száma ellenére igyekeznek minél több gyermeket felvenni, míg sok olyan településen, ahol elegendő férőhely áll rendelkezésre, korántsem tesznek meg mindent annak érdekében, hogy az óvodáskorúak közül minél többen járjanak óvodába. Ebből adódik az a furcsa helyzet, hogy az átlagos óvodáztatási arány azokon a településeken a legalacsonyabb, ahol az óvodában vannak be nem töltött férőhelyek is, amiből persze az következik, hogy ha minden óvodáskorút beiratnának az óvodába, akkor itt sem lenne elég a férőhely. Ugyanakkor a férőhelyhiány-súlyosságát jelzi, hogy még azok az óvodák is, amelyek 125 százalék feletti férőhely kihasználtsággal működnek, csak 72 százalék körüli, azok pedig, amelyek 150 százalék felettil, csak 75 százalék körüli óvodáztatási arányt tudnak elérni.

Az óvodáztatási helyzet fentiekkel összefüggő fontos mérőszáma az is, hogy a vizsgálatba bevont településeken hány éves korban kezdik az óvodát a gyerekek. (3)

12. táblázat. Az 5 évesen vagy idősebb korban óvodát kezdők aránya

	Óvodák száma	Százalék	Halmazott százalék
< 10%	31	25,2	25,2
10,1–20%	21	17,1	42,3
20,1–33,3%	22	17,9	60,2
33,4–50%	22	17,9	78,0
50% <	27	22,0	100,0
Összesen	123	100,0	–

A települések 57,7 százalékában az óvodások körében 20 százalék fölött van azoknak a gyerekeknek az aránya, akik csak 5 évesen vagy még idősebb korban kezdtek óvodába járni. Ez nagyon magas arány, ha figyelembe vesszük, hogy országosan az összes óvodáskorúak (3–6 évesek) csak kevesebb, mint 10 százaléka nem jár óvodába. Ráadásul az érintett települések csaknem 40 százalékában egyharmad, minden negyedik-ötödik településen pedig 50 százalék fölött van az óvodába csak 5 évesen vagy még később beiratott gyerekek aránya.

A vizsgálat adatai alapján az óvodai férőhelyek száma jelenleg 132 településen nem elegendő, ha azt a településen élő óvodáskorú gyerekek számához viszonyítjuk. Ezek között vannak olyan települések is, ahol az óvodában pillanatnyilag nincs minden férőhely betöltve. További 22 településen az óvodáskorúak száma csak 10 százaléknál kisebb mértékben haladja meg a férőhelyek számát. Mindezt figyelembe véve kb. 100 településen van komolyabb férőhely-probléma.

Szociális feltételek

A hiányzó férőhelyek megteremtése önmagában természetesen nem old meg minden óvodáztatási problémát. A szegény családoknak többnyire komoly anyagi terhet jelent az óvodai étkezés térítési díjának, az óvoda által kért egyéb hozzájárulásoknak (pl. a gyere-

keknek szervezett kirándulások költsége) a kifizetése, az évszakokhoz igazodó, megfelelő ruházat előteremtése, az óvodai délutáni alváshoz szükséges ágynemű megvásárlása stb., s ezért sokszor anyagi megfontolásokból sem siettetik gyerekeik óvodába kerülését. Hivatkoztunk már arra, hogy a vizsgált óvodák több, mint 40 százalékában a megfelelő óvodáztatás egyik legfőbb akadályaként nevezték meg a szülők krónikus pénzhiányát. A családok súlyos anyagi nehézségeinek a hatása nemcsak azon mérhető le, hogy igyekeznek minél későbbre halasztani a gyerekek beíratását az óvodába, hanem azon is, hogy a beíratást követően is rendszertelenül járatták őket. Az esetek 38,5 százalékában említik súlyos problémaként, hogy a gyakori mulasztások megnehezítik a hatékony pedagógiai munkát, s hogy a gyerekek többek között ezért sem fejlődnek a kívánt mértékben. Az óvodák a gyakori mulasztásokat a mostoha életkörülmények, a rossz táplálkozással együtt járó, átlagosnál lényegesen gyakoribb és hosszabban elhúzódó betegeskedések, higiéniai problémák (például fejtetveség) mellett nagyon sok helyen elsősorban az anyagi nehézségekre vezetnek vissza. A családok nem tudják befizetni az étkezési térítési díjat, nem tudják megvenni az évszakra megfelelő ruhát a gyerekeknek, s ezért inkább nem küldik óvodába akkor sem, ha be van íratva.

A súlyos szociális problémákat alig-alig enyhíti a gyermeknevelési támogatás és a hozzá kapcsolódó – törvényben előírt – étkezési térítési kedvezmény.

13. táblázat. A gyermeknevelési támogatásban részesülő óvodások az összes óvodás %-ában

Gyermeknevelési támogatásban részesülő óvodások aránya	Települések száma	Százalék
< 10%	6	2,8
11–30%	37	17,3
31–50%	67	31,3
51–70%	61	28,5
71–90%	33	15,4
90% <	10	4,7
Összesen	214	100,0

A 13. táblázatból látható, hogy a vizsgált települések négyötödében 30 százalék fölött, csaknem a felében 50 százalék fölött, és minden ötödik településen 70 százalék fölött van a gyermeknevelési támogatásban részesülő óvodások aránya. És minél magasabb a gyntben részesülő óvodások aránya, annál nagyobb valószínűséggel említik a megfelelő óvodáztatást akadályozó problémaként a családok krónikus pénzhiányát.

53 településen a kedvezményes térítési díjat az önkormányzatok automatikusan levonják a gyermeknevelési támogatásból. Sok helyen ezt maguk a szülők (is) kérik, mert éppen a krónikus pénzhiányból adódóan csak így tudják garantálni a térítési díj befizetését. Ez azonban nem változtat azon, hogy a gynt. jelentős részét fölemészti az óvodai étkeztetés, és így nem nagyon jut másra, például a gyerekek ruházkodására. (A vizsgált óvodákban az átlagos napi térítési díj 191,5 Ft. Vagyis 50 százalékos térítési kedvezmény esetén a havonta befizetendő összeg 2000 Ft körül van. Hozzá kell azonban tenni, hogy elég nagy a szórás. Van óvoda, ahol napi 390 Ft-ot kell fizetni.) 41 önkormányzat a rászorultság egyéni elbírálása alapján, 50 önkormányzat pedig az óvodakötelezettség időpontjától (5 éves kortól) további térítési kedvezményt is biztosít, de csak 7 olyan akad, amelyik teljes egészében átvállalja az étkeztetés költségeit. Pedig ez utóbbi településeken a kérdőívben található megjegyzések tanúsága szerint az önkormányzat nagyvonalúsága jelentős mértékben növelte az óvodáztatási hajlandóságot.

Ugyanakkor érdemes megemlíteni, hogy vannak olyan települések, ahol a szegény családokat markukban tartó uzsorások lebeszélik a szülőket a gyerekeik óvodáztatásáról, mert így könnyebben behajthatók a súlyos kamatokkal terhelt kölcsöntartozások.

A vizsgálat során megpróbáltuk felmérni azt is, hogy az étkezési térítési díjon kívül még milyen költségek terhelik az óvodás gyerekek szüleit. Arra kértük az óvodákat, hogy próbálják forintosítani a szülőktől a mostani nevelési évben igényelt befizetések és természetbeni hozzájárulások (tisztasági csomag, benti ágynemű, felszerelés stb.) teljes költségét. Ez a próbálkozásunk nem bizonyult túlságosan sikeresnek. Az óvodák fele egyáltalán nem válaszolt, sokan pedig vagy gyanúsán alacsony összeget jelöltek meg, vagy pontosan nem „forintosítható” választ adtak. (Például jelezték, hogy tisztasági csomagra nem kérnek pénzt, mert azt a szülők maguk veszik meg.) Ezért fenntartással kell kezelni, hogy a megadott összegek alapján az óvodáknak csaknem a fele 1000 Ft-nál is kevesebbet, a 36,6 százaléka 1000 és 3000 Ft közötti összeget szedett be a szülőktől, és csak a 17 százaléka kért 3000 Ft-nál többet az elmúlt tanévben. Mindenesetre érzékelhető, hogy az óvodák többsége tisztában van a szülők szociális helyzetével, és igyekeznek minél kevésbé megterhelni őket. Erre utal az is, hogy azokon a településeken, ahol nem említették problémaként a családok krónikus pénzhányát, az igényelt összeg átlaga magasabb, mint ahol említették. A különbség azonban nem jelentős. (2211, illetve 1853 Ft-os átlag az óvodai kiscsoportokban, 2509, illetve 2261 Ft-os átlag a nagycsoportokban.)

Ezek az összegek nem jelentenek igazán komoly megterhelést. Az érintett óvodák „szerénysége” egyúttal persze azt is jelenti, hogy nem tudnak olyan szolgáltatásokat szervezni, mint amilyeneket az átlagos és/vagy magasabb jövedelmű szülők gyerekeit fogadó óvodák megengedhetnek maguknak. Néhány megjegyzésből képet alkothatunk a vizsgált települések némelyikén uralkodó szegénység méreteiről. (Az egyik kérdőívben például megemlítik, hogy azok a szülők, akik nem tudják megvenni a benti alváshoz szükséges ágyneműt, délben hazaviszik a gyerekeiket.)

Az óvoda és a családok kapcsolata

Az eddiginél eredményesebb óvodáztatásnak elengedhetetlen feltétele az is, hogy javuljon az óvoda és a legrosszabb szociális helyzetű, óvodáskorú gyerekeket nevelő családok kapcsolata. A halmazottan hátrányos helyzetű családok gyerekei sokszor azért sem kerülhetnek 3 éves kortól óvodába, és azért járnak később is rendszertelenül, mert az óvoda és a szülők kölcsönösen bizalmatlanok egymással. A szülők, akik többnyire nem jártak óvodába, attól félnek, hogy gyerekeik egy idegen, ellenséges világba csöppennek, ahol lenézés és hátrányos megkülönböztetés lesz a részük, az óvoda pedig attól, hogy ezek a gyerekek majd olyan problémákat okoznak, amelyekkel képtelen lesz megbirkózni. Így aztán a szülő nem erőlteti a beíratást vagy a rendszeres óvodába járást, és az óvoda sem tesz semmit annak érdekében, hogy ez ne így legyen. Ráadásul a védőnők, akik leginkább segíthetnének az óvoda és a szülő közötti kapcsolat kialakításában, az esetek többségében maguk sem működnek együtt az óvodákkal.

Az eddiginél eredményesebb óvodáztatásnak elengedhetetlen feltétele az is, hogy javuljon az óvoda és a legrosszabb szociális helyzetű, óvodáskorú gyerekeket nevelő családok kapcsolata. A halmazottan hátrányos helyzetű családok gyerekei sokszor azért sem kerülhetnek 3 éves kortól óvodába, és azért járnak később is rendszertelenül, mert az óvoda és a szülők kölcsönösen bizalmatlanok egymással. A szülők, akik többnyire nem jártak óvodába, attól félnek, hogy gyerekeik egy idegen, ellenséges világba csöppennek, ahol lenézés és hátrányos megkülönböztetés lesz a részük, az óvoda pedig attól, hogy ezek a gyerekek majd olyan problémákat okoznak, amelyekkel képtelen lesz megbirkózni. Így aztán a szülő nem erőlteti a beíratást vagy a rendszeres óvodába járást, és az óvoda sem tesz semmit annak érdekében, hogy ez ne így legyen.

Sok óvodában fogalmazódik meg az a panasz, hogy az iskolázatlan, szegény szülők nem fogják fel az óvodáztatás jelentőségét, nem íratják be időben a gyerekeiket, és semmilyen vonatkozásban nem működnek együtt az óvodával. Ebben természetesen van igazság. Könyvtárnyi irodalom foglalkozik a szegények, a szegénység kultúrájában élők és a modern társadalmakban jelentős szerepet játszó intézmények konfliktusos viszonyával, és a szegényeknek a középosztályétól lényegesen eltérő, ebben a vonatkozásban is érvényesülő gyakran ellenséges vagy bizalmatlan attitűdjével. Az óvodák egy része azonban ezt a társadalmi helyzetben és az azzal szervesen összefüggő életformában gyökerező magatartást erkölcsi fogyatékossággént kezeli, és az elégtelen óvodáztatásért a felelősséget megpróbálja teljes egészében vagy jórészt az érintett szülőkre hárítani. Az óvodáztatási problémák kapcsán a kérdőívek 17,9 százalékában szerepel a szülők magatartását erőteljesen bíráló megjegyzés. Ezek hanyagsággal, nemtörődomséggel vádolják a szülőket, és azzal, hogy a szocializációs feladatokat teljes egészében az óvodára akarják hárítani. Otthon egyáltalán nem foglalkoznak a gyerekekkel, későn és óvodaéretlenül (nem szobatisztán, súlyos beszédfejlődési elmaradással, az alapvető tisztálkodási szokások ismerete nélkül stb.) íratják be őket az óvodába, s azt követően sem járatják rendszeresen, mert minden ürügy (rossz időjárás, a nagyobb testvér iskolai szünete stb.) jó arra, hogy ne vigyék óvodába őket. Azokon a településeken, ahol ez az uralkodó álláspont az óvodában, ott ezt akkor is érzékelik az érintett gyerekek és a szülők, ha nyíltan senki sem mondja ki. Az eredmény a növekvő bizalmatlanság, a gyakoribb mulasztás és az óvodai eredményesség további romlása. Hogy az óvoda, az óvónők attitűdjének milyen fontos szerepe van, azt kellőképpen bizonyítja az azonos helyzetű települések óvodáztatási viszonyainak az összehasonlítása. Gyakran előfordul, hogy két olyan település közül, ahol egyformán rossz a szociális helyzet, egyformán magas a munkanélküliek és a romák aránya és a tárgyi feltételek is azonosak az óvodákban, az egyikben jó az óvoda és a családok kapcsolata, a gyerekeket zömmel 3 éves korban beíratják és rendszeresen járatják, a másikban pedig katasztrófális az óvodáztatás helyzete. Az óvodáztatás helyzete az északi és keleti régióban, ezen belül Borsod és Szabolcs megyében a legrosszabb. Nem véletlen, hogy a szülők erőteljes elmarasztalása is lényegesen gyakoribb ezekben a régiókban és megyékben, mint másutt.

Számos borsodi településen azért nem lehetett pontosan megtudni, hogy az óvodásokat hány éves korukban íratják be az óvodába, mert hiába van erre külön rovat az óvodai naplóban, a beíratás dátumát mégsem tüntetik fel. Az egyik ilyen településen, amikor a kérdezőbiztos a beíratási életkor felől érdeklődött, még azt is a fejéhez vágta, hogy ez egy értelmetlen kérdés. Elképzelhető, hogy ezekben az óvodákban mennyi gondot fordítanak a korai beóvodázásra.

Vannak olyan óvodák, amelyek a családok életkörülményeivel, szociális helyzetével és a szülők iskolázatlanságával összefüggő problémákat hajlamosak etnikai kérdésnek tekinteni, és a cigány (kisebbségi, etnikumi stb.) szülők idegenkedéséről, értetlenségéről beszélnek. 42 településen ítélik meg úgy, hogy a cigány szülők idegenkedése jelentős akadálya a megfelelő óvodáztatásnak. Érdekes módon a romák településen belüli aránya és a roma szülők idegenkedésére való hivatkozás között nincs szoros összefüggés. Ugyanakkor feltűnő, hogy a régiók közül Északon és Keleten, a megyék közül pedig Borsodban és Szabolcsban az átlagosnál lényegesen magasabb arányban fogalmazódik meg ez a panasz is.

Ha az önkormányzatok és óvodák a késői beíratás, a rendszertelen óvodába járás, az óvoda erőfeszítései iránti szülői érdektelenség és a szocializációs deficit problémáját elsősorban etnikai kérdésként kezelik, akkor ez óhatatlanul tovább rontja az óvoda és a roma családok viszonyát, és minimálisra csökkenti az érdemi változtatás esélyét.

Azokon a településeken, ahol romani (cigány), illetve beás (román) nyelvet beszélő roma közösségek élnek, az óvodakezdést nehezíthetik a másnyelvűségből eredő problémák is.

14. táblázat. A települések megoszlása a cigány nyelvet beszélők aránya szerint (%)

Hányan beszélnek?	Települések, ahol beszélnek a	
	cigány (romani) nyelvet N=290	beás nyelvet N=289
Mindenki	3,4	2,4
Többség	3,8	4,5
Kisebbség	4,1	3,1
Néhány család	13,1	3,5
Senki	47,6	57,4
Nincs megbízható információ	27,9	29,1
Összesen	100,0	100,0

A gyerekek óvodai adaptációját, komfortérzetét nagy mértékben segítené, ha az ilyen településen működő óvodákban a nyelvet beszélő óvónőt, dajkát és/vagy pedagógiai asszisztentst alkalmaznának, aki biztosítaná az anyanyelvi kommunikáció és a fokozatos nyelvi adaptáció lehetőségét. Ezért a felmérés során megkérdeztük azt is, hogy a településen élő romák beszélnek-e valamelyik nyelvet. A terv az volt, hogy ezt az információt maguktól a romáktól kell beszerezni. Sajnos ez nem mindenütt történt meg, volt, ahol az önkormányzat vagy az óvoda válaszolt a kérdésre. Ezért viszonylag magas azoknak a válaszoknak az aránya, amelyek szerint erről nincs megbízható információ. A felmérés adatai szerint a vizsgált településeknek nagyjából a 10-10 százalékában lenne szükség cigány, illetve beás nyelven beszélő óvodai alkalmazottra.

Összegzés

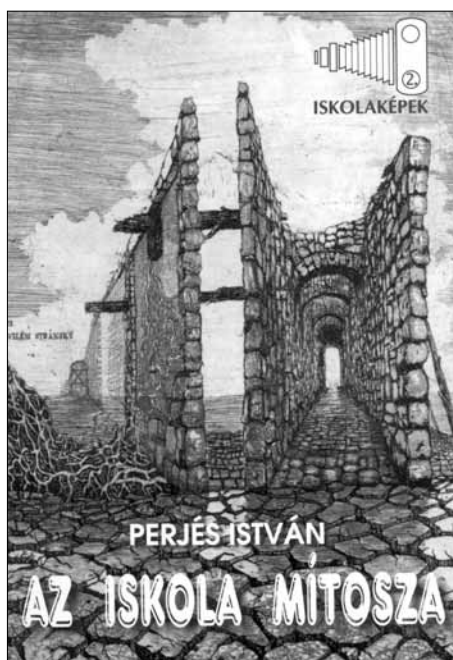
A vizsgálat tanulságait az alábbiakban lehetne összefoglalni. Az országban 35–40 olyan óvoda nélküli település van, ahol mindenképpen érdemes volna óvodát létesíteni, mert a gyerekek száma és egyéb körülmények is indokoltá teszik, és csak így lehetne biztosítani, hogy az ott élő, zömmel halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek 3 éves koruktól rendszeresen járjanak óvodába. Ezenkívül a vizsgálatba bevont településeken összesen 90–100 óvodában feltétlenül szükség lenne tényleges férőhelybővítésre. A férőhelyhiány megszüntetésén és a szükséges óvodapedagógusi létszám megteremtésén túl azonban szükség van a rászoruló, szegény családok eddigénél hatékonyabb, az óvodáztatást jobban segítő anyagi támogatására is. Ennek része a rászorulóknak biztosított garáncáltan ingyenes óvodai étkeztetés, amiről a politikai döntés már megszületett, valamint az évente folyósított óvodáztatási segély az óvodába járáshoz szükséges ruházat és egyéb kellékek megvásárlása érdekében. Szükség van továbbá egy olyan program kidolgozására is, amely esélyt teremt az óvoda és a leghátrányosabb helyzetű családok kapcsolatának a javítására, mert ahol a kapcsolat rossz, ott a többi feltétel (a hiányzó férőhelyek megteremtése, a szegény családok megfelelő színvonalú anyagi támogatása) teljesülése esetén is meghiúsulhat az előrelépés az óvodáztatásban. E program részeként az óvodapedagógusok képzésében és továbbképzésében az eddigénél lényegesen nagyobb hangsúlyt kell kapnia az erre való felkészítésnek. Meg kell továbbá teremteni a feltételeit annak, hogy a védőnők az eddigénél lényegesen nagyobb szerepet játszassanak az óvodáztatás előkészítésében. A védőnők ismerik legjobban a kisgyerekes családokat, ők tudják a legtöbbet tenni azért, hogy a családok lélekben felkészüljenek az óvodára, és fontosnak tartásuk már 3 éves korban beírni gyerekeiket. Meg kell teremteni a védőnők és az óvodák együttműködését, mert így lehet elérni, hogy a megfelelő pillanatban egyetlen 3 éves gyereket se veszítsenek szem elől, és a szülők úgy érezzék, hogy az óvodák tárt karokkal várják az ő gyerekeiket is.

Jegyzet

(1) Az időközben bekövetkezett ki- és beköltözések miatt ezeket a számokat eleve óvatosan kell kezelni. Ráadásul az óvodáskorúak és a ténylegesen óvodába járók számát a két adatbázis – óvodai statisztika, népszámlálási adatok – alapján nem lehet pontosan megfeleltetni egymásnak. További problémát jelentett, hogy az óvodai statisztikából nem derül ki, melyek azok az óvodák, ahová más településekről is járnak gyerekek. Ezért ezekből az adatokból kiindulva csak hozzávetőleges becsléseket lehetett végezni.

(2) Az óvoda nélküli települések száma, ha csak kis mértékben is, de folyamatosan változik. A kérdőíves felmérésből kiderült, hogy néhány településen éppen a legutolsó statisztikai összeírást (2002 ősze) követően szűnt meg vagy a közeljövőben zár be, néhány más településen viszont éppen az elmúlt tanévben nyílt meg, vagy ha még nem is nyílt meg, már épül az új óvoda. Ezek a változások azonban a nagyságrendet nem érintik.

(3) Sajnos a kérdőíves felvétel hiányosságai miatt csak a megvizsgált települések bő feléből rendelkezünk az ehhez szükséges részletes és megbízható adatokkal.



Az Aula Kiadó könyveiből

Gazdagság és eredményesség Gimnáziumok a rendszerváltás után

A rendszerváltást követően a magyarországi gimnáziumok körében jelentős változások indultak meg. Az indulásnál sokan azt hitték, hogy a felújított forma és/vagy az egyházi fenntartás a magas színvonal garanciája.

Az 1990 után történtek megértéséhez pár szóval vázolni kell az előzményeket. A II. világháború előtt a mai gimnáziumnak megfelelő középiskolák (gimnázium, reál-gimnázium, reálskola) 51 százaléka volt egyházi fenntartású, 42 százaléka állami vagy községi, 7 százaléka egyesületi vagy magán, és a tanulók is hasonló arányban oszlottak meg. 1945 és 1948 között végbement az a politikai folyamat, amely egyrészt átalakította az iskolaszervezetet (bevezették a nyolcosztályos általános iskolát és a rá épülő négyosztályos gimnáziumot, illetőleg megszüntették a polgári iskolát és a nyolcosztályos gimnáziumot), másrészt megszüntette az iskolafenntartás pluralizmusát. Az egyesületi és magániskolákat bezárták, mindössze tíz egyházi gimnázium maradt, ráadásul a középiskolai expanzió közepette egyre kisebb arányt képviselve: a rendszerváltás előtti utolsó tanévben, az 1988/89-esben a gimnáziumok 5 százalékát és a gimnazisták 3 százalékát. Ily módon (tíz gimnázium kivételével) minden szinten minden iskola állami iskola lett, amelyben központi tanterv alapján egyetlen módszerrel, egyetlen tanönyvből folyt a tanítás.

A rendszerváltást követően a közoktatásban és ezen belül a gimnáziumi képzésben szinte azonnal megindult az intézmények átalakulása: új iskolák születtek, vagy meglévő iskolák alakították át gyökeresen a képzést. Miután véget ért az állam iskolafenntartási monopóliumának időszaka, a szabad iskolaalapítás jegyében lehetőség nyílt egyházi, alapítványi és magániskolák létrehozására és működtetésére. Az 2002/2003-as tanévben az egyházi gimnáziumok száma már 90 (a gimnáziumok 15, illetve a tanulók 16 százaléka), az alapítványi gimnáziumok száma 52 (a gimnáziumok 9, illetve a tanulók 3 százaléka).

Ezzel egyidőben beért egy régebben indult folyamat, amelynek célja a tartalmi megújulás volt. Mihelyt az oktatási kormányzat lehetővé tette, gomba módra szaporodni kezdtek a korábbi tanterveknél frissebb tartalommal és racionálisabb szerkezettel készített hat- és nyolcosztályos gimnáziumi „kísérleti” tantervek, amelyek az általános iskolai felső tagozat tananyagának gimnáziumi újratanítását próbálták kiküszöbölni. A rendszerváltás előtt két nyolcosztályos gimnázium kezdte meg működését külön minisztériumi engedéllyel. Még a kilencvenes évek elején is minisztériumi engedélyre volt szükség ilyen gimnázium indítására, de az 1993-as Oktatási Törvény már lehetővé tette, hogy a fenntartó önkormányzatok engedélyezzék az átalakítást. Az 1991/1992-es tanévben még csak 66 iskolában folyt hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumi képzés, az 1999/2000-es tanévben már 291 iskolában.

Mínthogy a szülők a nyolcosztályos gimnáziumhoz a második világháború előtti elit-oktatás mintáját társították, az egyházi iskolákhoz pedig a szocializmus éveitől kezdődően igen magas színvonalú bencés és piarista iskolákat, az indulásnál sokan azt hitték, hogy a felújított forma és/vagy az egyházi fenntartás a magas színvonal garanciája. A

felfokozott várakozások következtében ezek az iskolák az élesedő verseny terepévé váltak, amit a túljelentkezés aránya is mutat. A szakemberek azonban kezdettől fogva tisztában voltak azzal, hogy az új szerkezetű és fenntartójú iskolákhoz kapcsolódó hiedelmek illuzórikusak. A nyolcosztályos gimnáziumtól a háború előtti színvonalat várók nem voltak tisztában azzal, hogy hatvan-hetven évvel ezelőtt a megfelelő korúak 10 százalékát sem érte el a gimnazisták aránya, az 1990-es években viszont túllépte a 25 százalékot. Nem véletlen, hogy ameddig például 1937-ben 173 gimnázium volt az országban, és ebben a 173 gimnáziumban 1744 tanár tanított, addig a 2001/2002-es tanévben 602 gimnáziumban 16 919 tanár okította a gyerekeket. Régen tehát kevesebb iskolában, kevesebb gyerekekkel és válogatott tanári karral folyt a gimnáziumi oktatás, ezért lehetett magasabb szintű, mint később. A középfok expanziója egyébként nemcsak a szocializmusban és nemcsak Magyarországon, hanem a világon mindenütt a színvonal romlását eredményezte.

Hasonló a helyzet az egyházi iskolákkal, csak itt a szocialista korszak egyházpolitikája konzerválta az expanzió előtti állapotokat, és negyven évvel késleltette az expanzióval együtt járó következmények kialakulását. Az a tény, hogy az egész országban évtizedeken keresztül mindössze tíz egyházi gimnáziumot engedtek működni, garantálta a színvonalat. Ennek a tíz iskolának a működtetéséhez ugyanis mindig akadt megfelelő számú paptanár, aki magas szintű elhivatottsággal és tudással, a családi élet nyúgeitől nem zavartatva, minden idejét és energiáját iskolájának szentelve meghatározhatta a színvonalat és a stílust. Kilencszer annyi iskolához viszont már nincs elegendő tanár, aki ilyen habitust és minőséget képviselne. A minisztériumi kimutatás szerint az 1999/2000-es tanév 79 egyházi gimnáziuma közül 72 működő iskolaként került egyházi tulajdonba. (1) Olyan létszámú „saját” pedagógusgárdája egyik egyháznak sem volt, hogy a nemkívánatosnak minősített, vagy az egyházi iskola világnézeti kötöttségét elutasító pedagógusokat egy csapásra le tudja cserélni, mégis az átvett tantestületekből átlagosan a pedagógusok 66 százaléka távozott az egyházi fenntartásba került iskolákból. Ha viszont a vallás iránt elkötelezett, szakmáját magas szinten űző pedagógustömeg nem keletkezhetett a semmiből, akkor csak valamiféle helycseréről lehetett szó a pedagógusok körében, úgy, hogy sokan távolibb helyre költöztek, ahol nem ismerték őket, ahol nem tudták, hogy korábban ateisták (párttagok, munkásörök, iskolai párttitkárok – tetszés szerinti behelyettesíthető) voltak. Hogy a megfelelő pedagógusok hiányában miféle tantestületek jöttek létre, az látható az 1999/2000. tanévi minisztériumi kimutatásokból, és jelen vizsgálat adataiból is: az egyházi gimnáziumokban kevesebb az egyetemen és nappali tagozaton végzett pedagógus, többen tanítanak közismereti tárgyat középiskolai tanári diploma nélkül, nagyobb a képesítés nélküliek aránya, és több a nyugdíjasként dolgozó, mint az önkormányzati gimnáziumokban.

Az iskolák keresettségének alakulása

A középiskolás korú gimnazisták száma az 1990/91-es tanév 123 427 tanulójától a 2001/2002-es tanévre 158 652 főre emelkedett. Az 1. táblázatról látható, hogyan hódítottak teret a szerkezetváltó gimnáziumok. Az 1991/1992-es tanévben még csak általános iskolai korosztály tanult bennük. Az első osztályok az 1992/93-as tanévben jutottak fel a 9. évfolyamra, és attól kezdve az 1999/2000-es tanévig az ilyen gimnáziumokban tanuló középiskolás korú gimnazisták aránya évente 3–5 százalékos növekedéssel felment 23 százalékra. Ekkor a növekedés megállt, és az utolsó három évben stagnált. A 2001/2002-es tanévben (ez az OM Statisztikai Főosztálya által feldolgozott utolsó év) négyosztályos gimnáziumba járt a középiskolás korú gimnazisták 77 százaléka, hatosztályosba 15 százaléka, nyolcosztályosba 8 százaléka.

1. táblázat. A gimnázium nappali tagozatos tanulólétszámának alakulása

Tanév	Gimnázium típusa	Tanulók száma a(z)								Összesen	Összes közép-iskolás korú gimnazista	%		
		5.	6.	7.	8.	9. évfolyamon	10.	11.	12.					
1991/1992	4 osztályos 6 osztályos* 8 osztályos*	—	538	—	1186	—	416	36234	34108 3761	32903	27133	130378	130378	100
1992/1993	4 osztályos 6 osztályos* 8 osztályos*	—	—	—	—	—	—	37376	34244 31	33187	31860	136667	136667	99,95 0,05
1993/1994	4 osztályos 6 osztályos* 8 osztályos*	1746	1341	533	113	—	—	37296	35156 32	33415	31952	137819	137819	99,7 0
1994/1995	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	2669	1966	1463	572	—	—	36170	34521 765	33940	31916	136547	136547	97
1995/1996	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	3363	3004	2248	1584	—	—	1857	146 33988	207 33574	139	11325	11325	2
1996/1997	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	3727	3461	3058	2218	—	—	476	2077 29488	125 32705	328	11085	11085	1
1997/1998	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	4029	3750	3506	3030	—	—	31513	30530 3622	29037	32432	131803	131803	93
1998/1999	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	3854	4094	3766	3526	—	—	3504	2077 27885	3443	2159	17694	17694	5
1999/2000	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	4033	3913	4051	3754	—	—	1396	505 29488	181	160	14706	14706	2
2000/2001	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	3986	4038	3869	4028	—	—	30530	29488 3622	32705	32228	124951	124951	89
2001/2002	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	3917	3870	3791	3715	—	—	4751	1379 28497	458	204	23649	23649	8
	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	—	—	—	—	—	—	2033	179 4551	4074	32432	18389	18389	3
	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	—	—	—	—	—	—	29290	28497	29037	32432	119256	119256	84
	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	—	—	—	—	—	—	5258	4551	3443	2159	27876	27876	11
	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	—	—	—	—	—	—	2756	2002	1404	573	21975	21975	5
	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	—	—	—	—	—	—	29440	27885	27728	28767	113820	113820	81
	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	—	—	—	—	—	—	5914	5233	4677	3372	33018	33018	13
	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	—	—	—	—	—	—	3040	2675	1987	1478	24931	24931	6
	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	—	—	—	—	—	—	29808	27821	27104	27409	112142	112142	77
	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	—	—	—	—	—	—	6309	5797	5175	4653	36295	36295	15
	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	—	—	—	—	—	—	3420	3053	2654	2007	27055	27055	15
	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	—	—	—	—	—	—	32136	29988	28177	26815	117116	117116	76
	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	—	—	—	—	—	—	6475	6568	5684	5443	36760	36760	16
	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	—	—	—	—	—	—	3439	3372	3252	3034	28390	28390	8
	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	—	—	—	—	—	—	32792	30681	29280	27982	120735	120735	77
	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	—	—	—	—	—	—	6181	6283	6420	5593	36632	36632	15
	4 osztályos 6 osztályos 8 osztályos*	3950	4005	3900	3834	—	—	3649	3319	3289	3183	29129	29129	8

* – A hiányzó adatokat tartalmazó soroknál nincs még külön nyilvántartva a hatosztályos és nyolcosztályos. Megjegyzés: Az esetleges 0. évfolyam adatai a 9. évfolyamban, a 13. évfolyam adatai a 12. évfolyamban szerepelnek. Forrás: az OM Statisztikai Főosztályának kiadványaiból számítva.

Hasonló folyamat zajlott le az iskolafenntartás pluralizálása után, amennyiben az egyházi és alapítványi fenntartású gimnáziumokba járók aránya növekedésnek indult. A 2. táblázatból kiszámolható, hogy az egyházi gimnáziumba járók aránya az 1990/1991-es tanév 4 százalékaról – mire az 2002/2003-as tanév küszöbéhez értünk – 16 százalékra növekedett. A frissen megjelent alapítványi gimnáziumokba járók aránya pedig lassan felkúszott 3 százalékra, és úgy tűnik, hogy ezen a szinten stabilizálódik. A gimnazisták zöme (76 százalék) azonban továbbra is az önkormányzatok fenntartásában működő gimnáziumokba jár.

2. táblázat. A nappali tagozatos tanulólétszám és a pedagóguslétszám alakulása a különböző fenntartású gimnáziumokban 1990 és 2002 között. (A – tanulólétszám, B – pedagóguslétszám)

Tanév	A gimnázium fenntartója								összes tanuló	összes tanár
	önkormányzat		minisztérium egyetem		egyház		alapítvány			
	A	B	A	B	A	B	A	B		
1990/1991*	118362	–	–	–	5065	–	–	–	123427	10246
1991/1992	119601	–	3855	–	6277	–	628	–	130361	10732
1992/1993	122381	9968	4328	458	8905	735	1073	129	136687	11290
1993/1994	121211	10350	4483	489	10992	932	1388	169	138074	11940
1994/1995	120210	10580	4755	542	13277	1213	1949	211	140191	12546
1995/1996	120164	10659	4615	579	13892	1365	2163	296	140834	12899
1996/1997	118506	10631	4565	602	15520	1621	2212	271	140803	13125
1997/1998	117534	10763	4450	568	16714	1747	2192	274	140890	13352
1998/1999	116792	10829	4828	645	17484	1884	2616	339	141720	13697
1999/2000	118301	10965	4705	571	18707	2129	3129	433	144842	14098
2000/2001#	–	–	–	–	–	–	–	–	178500	15550
2001/2002	136472	12360	9440	935	29059	2681	5967	699	180938	16675
2002/2003	139839	12516	9474	961	29789	2765	5875	677	184977	16919

* – az adott évben csak két kategória létezett: állami és felekezeti gimnázium; # – „A 2000/2001. tanévre vonatkozó közoktatási adatok a 98%-os felmérés és a trend alapján becsültek.” [Oktatás-statisztikai évkönyv, 2002/2003, 118.] Erre a tanévre fenntartók szerinti bontásban nincs adat.

Forrás: a minisztérium Középfokú oktatás (2001-től Oktatási évkönyv) című évente megjelenő statisztikai kiadványa. (A minisztériumi statisztika csak 1992-től közli a pedagóguslétszámot fenntartóként.)

A vizsgálati mintában szereplő iskolák – minthogy egyenként szembesültek a tanulólétszámot alakító demográfiai folyamatokkal – már differenciáltabb képet mutatnak. Indulásuk és a 2001/2002-es tanév között kétharmadukban nőtt a jelentkezők száma, egyharmadukban csökkent, és a csökkenés az egyházi gimnáziumok felé, míg az önkormányzati gimnáziumoknak csak 37 százalékára, az alapítványiaknak 14 százalékára jellemző. Ezek a különbségek azonban a felvettek számának alakulásában nem tükröződtek: az önkormányzati gimnáziumok körében több iskolában csökkent a felvettek száma, mint az egyházi gimnáziumok körében.

E látszólagos ellentmondás magyarázata az, hogy a szelekció szigora eltérő volt a különböző fenntartójú iskolákban. (3. táblázat) Legjobban az önkormányzati iskoláknál szelektáltak, legkevésbé pedig az egyháziaknál.

3. táblázat. A felvételi szelekció szigora iskolafenntartók szerint

Az iskola fenntartója	Átlagosan a jelentkezők hány %-át vették fel 2001/02-ben?
1. önkormányzat	45,3
2. egyház	66,2
3. alapítvány	55,3
Minta	51,0
Scheffé-próba	1↔2

Ebből következik, hogy az utolsó általános iskolai bizonyítvány átlaga is az önkormányzati gimnáziumba járóknál volt jobb (4.59), ami szignifikánsan magasabb az egyházi gimnáziumba járók 4.48-as átlagánál.

Első pillantásra ellentmondásnak tűnik, hogy miközben az egyházi gimnáziumok 16 százalékra növelték részesedésüket a gimnáziumi piacon, aközben küzdeniük kell, hogy megtölthessék padsoraikat. Az ellentmondás azonban csak látszólagos, mert miközben 1990 és 2000 között a gimnazisták száma 17 százalékkal nőtt, addig az egyházi gimnáziumok száma megnyolcszorozódott. Tanulólétszám-problémáik arra utalnak, hogy az egyházak iskolaalapítási hevülete túlszaladt a valóságos társadalmi igényen, és több gimnáziumot nyitottak (vagy kértek vissza), mint amennyire társadalmi igény mutatkozik.

Mindebből az következik, hogy miközben a jelentkezők átlagos száma, ha kevéssel is, mindegyik fenntartó iskolájában nőtt (legkevesébe az egyházi iskolákban, legjobban az alapítványiakban), viszont a felvettek száma csak az alapítványi gimnáziumokban nőtt, a másik két fenntartónál – minimálisan ugyan, de – csökkent. (4. táblázat) Ennek az az oka, hogy a gyerekek általában több helyre jelentkeznek, valóságosan azonban csak egy helyre tudnak menni.

4. táblázat. A jelentkezés és a felvétel alakulása a gimnázium fenntartója szerint

Az iskola fenntartója	Jelentkezők átlagos különbsége az indulási év és 2001 között (fő)	Felvettek átlagos különbsége az indulási év és 2001 között (fő)
1. önkormányzat	+43,2	- 0,5
2. egyház	+23,4	- 0,5
3. alapítvány	+66,6	+42,4
Minta átlaga	+42,0	+4,2

A 4. táblázatból arra lehet következtetni, hogy az egyházi gimnáziumoknál a szelekció enyhítése ellenére – vagyis feltehetően már így is sok olyan tanulót felvettek, akit pár évvel ezelőtt még nem tartottak volna alkalmasnak gimnáziumi tanulmányokra – sem tudták ellensúlyozni a demográfiai okok miatt bekövetkező tanulólétszám-csökkenést. A nehezen megszerzett tanulókhöz aztán ragaszkodnak is az egyházi iskolák. Nem véletlen, hogy amíg az önkormányzati iskolákban a lemorzsolódás évi átlaga 4,9 fő, addig az egyháziakban csak 4,0 fő. Az egyes iskolák szempontjából nemcsak az számít lemorzsolódásnak, amit ez az oktatás-statisztikában jelent, vagyis az iskola abbahagyása, hanem az is, ha tanulója más iskolába megy. A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok több, mint háromnegyede általában tesz is valamit a lemorzsolódás ellen, és ez a valami nem nevezhető éppen pedagógiai ihletésűnek, hanem inkább rosszízű manipulációnak. Mivel a középiskolai felvételnél a nyolcadik évfolyam féléves eredményét veszik figyelembe, a normál általános iskolákban ilyenkor kissé enyhébben osztályoznak, nem akarják rontani a gyerekek továbbtanulási esélyeit. A hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumokba járó gyerekeknek – akárcsak általános iskolába járó tizennégy éves társaiknak – a nyolcadik évfolyam után van az utolsó reális esélyük iskolaváltoztatásra: mehetnek szakközépiskolába, vagy – ha csalódtak – egy jobb hírű négyosztályos gimnáziumba. A szerkezetváltó gimnáziumok egy része ezt azzal próbálja megakadályozni, hogy nyolcadik félévben lerontja a bizonyítványt. Ezekben az iskolákban tehát a tendencia éppen ellentétes az általános gyakorlattal: a gyerekek nyolcadik félévben rosszabb bizonyítványt kapnak, mint kaptak a hetedik évfolyam végén. Ez az önkormányzati szerkezetváltó gimnáziumokba járó gyerekek 78 százalékánál volt jellemző, az egyháziakba járóknak pedig 82 százalékánál. Ráadásul az egyháziaknál nem volt olyan tanuló, akinek javult az átlaga, legfeljebb változatlan maradt, ami nem túl életszerű, és ugyancsak jól mutatja ennek a taktikának a bevetését. (5. táblázat)

Ennek ellenére vannak, akik mégis megpróbálnak iskolát változtatni, de kevesen, mert nehezen kivitelezhetőnek érzik, a kockázatot pedig túl nagygnak. Egy jó nevű budapesti

közgazdasági szakközépiskola igazgatónője számolt be arról, hogy minden évben több szülő megkeresi, aki szeretné a hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumból áthozni gyermekét, és az iránt érdeklődnek, hogyan lehetne titokban jelentkezni. Félnek attól, hogy a gimnázium tudomást szerez a dolgról, és ha nem sikerül a gyerekeknek átkerülnie, meg fogják bosszulni „hűtlenségét”.

5. táblázat. Tanuló megtartási taktika a nyolcadik évfolyamon (%)

A tanulmányi átlag változása a 7. évf. év végi és a 8. évf. félévi bizonyítványa között	Az iskola fenntartója		átlag N=1955
	önkormányzat N=1567	egyház N=388	
Javult	17	–	14
Romlott (legf. 3 tizeddel)	75	75	75
Romlott (több, mint 3 tizeddel)	3	7	4
Változatlan	5	18	7
Összesen	100	100	100

Az iskolák ellátottsága

Személyi ellátottság

Különbségek nemcsak az iskolák keresettségében vannak, hanem személyi és dologi ellátottságukban is.

Egy tantestület „pedagógusi minőségét” nehéz mérni, azonban némi támpontot adhat tagjainak végzettsége. Azt tudjuk, hogy milyen különbség van a főiskolai és az egyetemi, illetőleg a nappali és az esti/levelező tagozaton szerzett diploma között. Ezek a minőségi mutatók rendre az önkormányzati gimnáziumok fölényét mutatják, amennyiben itt a legmagasabb az egyetemen és nappali tagozaton, sőt egyetem nappali tagozatán végzettek aránya, és itt van a legtöbb vezető tanár. (Tudvalevő, hogy a főiskolák és egyetemek gyakorló tanításához a szakmailag legkiválóbb pedagógusokat választják ki.) Ezt követik az egyházi gimnáziumok, és legrosszabb a helyzet az alapítványi gimnáziumoknál. (6. táblázat) Az önkormányzati gimnáziumok tantestületének „minőségi fölényét” fokozza a nagyobb stabilitás is: itt a legkisebb a fluktuáció, az alapítványi iskoláknál pedig kirívóan magas, ami az óraadók magas arányával együtt jelzi is, fokozza is a bizonytalanságot.

6. táblázat. A különböző fenntartójú gimnáziumok tantestületének néhány jellemzője

Különböző mutatók a mintából	Az iskola fenntartója		
	önkormányzat	egyház	alapítvány
Egyetemet végzett pedagógusok %-a	82,0	80,5	77,5
Nappalin végzett pedagógusok %-a	95,8	93,5	90,9
Nappali egyetemen végzett pedagógusok %-a	77,1	76,3	70,8
Vezető tanár átlagos száma	2,3	1,6	1,0
Átlagos fluktuáció az utolsó 3 évben (%)	5,8	7,7	18,7

Az OM más logika szerint gyűjti az adatokat statisztikai kiadványaihoz, mint egy kutatás logikája, és az adatok az összes gimnáziumot tartalmazzák, nem csak az alternatívákat. Ezek szerint az alapítványi iskolákban fordul elő legritkábban, hogy közismereti tárgyat olyan pedagógus tanít, akinek nincs középiskolai tanári végzettsége, és az egyházi iskolákban a leggyakrabban. A képesítés nélküliek aránya az önkormányzati iskolákban a legkisebb, az egyháziakban a legnagyobb. (7. táblázat)

A gimnáziumok személyi ellátottságának további elemzése érdekes ellentmondásra világít rá. Az eddigiekből láthattuk, hogy a tantestületek minőségét jelző mutatók az önkormányza-

ti gimnáziumok fölényét mutatják az egyházi és az alapítványi gimnáziumokkal szemben. Csakhogy a személyi ellátottságnak azok a mutatói, amelyek a pénzről szólnak – vagyis hogy melyik fenntartó iskolái hogyan állnak anyagilag –, épp fordított képet mutatnak.

7. táblázat. A különböző fenntartójú gimnáziumok tantestületének néhány jellemzője országosan. Különböző mutatók az OM adatbázisából (1999/2000)

	Az iskola fenntartója		
	önkormányzat	egyház	alapítvány
Közismereti tantárgyat tanít középiskolai tanári diploma nélkül (%)	10,8	14,5	9,4
Képesítés nélküliek aránya (%)	0,5	1,2	0,6
Dolgozó nyugdíjasok aránya (%)	3,6	4,7	1,8
Pedagógus-fluktuáció (%)	10	12	14

Mindenféle oktatás egyik lényeges momentum a pedagógusok és a tanulók egymáshoz viszonyított aránya. Ezért sokat mond az iskolák ellátottságáról az egy pedagógusra, illetőleg egy tanulócsoporthoz jutó tanulók száma (ez utóbbit nevezi a köznyelv átlagos osztálylétszámmal, és mivel ez igen találó fogalom, a továbbiakban ezt fogom használni). Az köztudott, hogy az iskolák finanszírozásának alapja a tanulók után járó központi normatíva, amit a költségvetési törvény határoz meg. Ezzel párhuzamosan azt is törvény határozza meg, hogy hány tanuló esetén mekkora személyzetet finanszíroz az állam. Ha az iskolák csak a központi normatívából gazdálkodnának, akkor mindegyikükben ugyanannyi lenne az egy pedagógusra jutó tanulók száma, illetőleg az átlagos osztálylétszám. Csakhogy a fenntartók különböző arányokban kiegészítik ezt az összeget, és hogy mennyivel, az gazdagságuktól függ. Vagyis a fenntartók gazdagsága határozza meg az egy pedagógusra jutó tanulók számát és az átlagos osztálylétszámot.

Az országos adatokat tartalmazó 2. táblázatból kiszámítható, hogy 2000-ig mindegyik iskolafenntartó gimnáziumaiban csökkent az egy pedagógusra jutó tanulók száma. A javulás az egyházi gimnáziumokban volt a legnagyobb, 1992 és 2000 között 3,3 fős volt a csökkenés, míg az önkormányzati gimnáziumokban csak 1,5 fős. 2000-tól romlani kezdett az arány, de az alapstruktúra változatlan marad: az utolsó regisztrált évben a pedagógus-tanuló arány az alapítványi iskolákban a legjobb (8,7), ezt követik az állami gimnáziumok 9,9 fővel (ez zömében egyetemi gyakorlóiskolát jelent), majd az egyháziak 10,8 fővel, és legrosszabb a helyzet az önkormányzati gimnáziumokban 11,2 fővel.

A vizsgálati minta is hasonló képet mutat: legjobb a pedagógusellátottság az alapítványi gimnáziumokban (9,9 tanuló jut egy pedagógusra), ezt követik az egyháziak (10,7), majd az önkormányzatiak (11,3).

Ugyanezt mutatja a „zsúfoltság-mutató”, az átlagos osztálylétszám, amely az utolsó regisztrált három évben úgy alakult, hogy az önkormányzati iskolákban romlott, és ezzel utolsó helyre kerültek, az egyházi és alapítványi gimnáziumokban pedig javult. (8. táblázat)

8. táblázat. Átlagos osztálylétszám

Tanév	Az iskola fenntartója		
	önkormányzat	egyház	alapítvány
1998/1999	26,2	27,7	16,7
1999/2000	27,1	26,7	16,5
2000/2001	27,0	26,1	16,5

Van egy – látszólag partikuláris – mutató, amely azonban mégis igen jó közvetett jelzés egy gimnázium anyagi helyzetére: a nyelvtanárokkal való ellátottság. Az iskoláknak a színvonalas és stabil idegennyelv-tanítás feltételeit a legnehezebb megteremteni, mert ez az

egyetlen olyan iskolai tantárgy, amelynek piaci versenytársa van. A nyelvtanítás piacán az üzleti alapon működő nyelviskolák magasabb fizetést ígérnek, arról nem beszélve, hogy a magas szintű nyelvtudás általában is konvertibilisebb tudás bármelyik más iskolai tantárgynál (egyedül az informatikus tudás vetekszik vele, ezt azonban sokkal könnyebb megszerelni), tehát több helyen lehet kamatoztatni, mint mondjuk egy történelemtanári tudást. Ezért az iskoláknak (és sok esetben valamilyen rejtett módon a szülőknek) komoly erőfeszítéseket kell tenniük, hogy kellő számú, megfelelő színvonalú nyelvtanárt szerezzenek, és ezeket meg is tartásák. A minisztérium által gyűjtött adatokból képet alkothatunk a nyelvtanárokkal való ellátottságról, ami ugyanazt mutatja, mint a többi mutató: az 1999/2000-es tanévben az önkormányzati gimnáziumokban egy nyelvtanárra 32 tanuló jutott, az egyháziakban 28, az alapítványiakban 17. Vagyis az egyházi gimnáziumok jobban el voltak látva nyelvtanárral, mint az önkormányzatiak – legjobban persze az alapítványiak.

Dologi ellátottság

Az 1999/2000-es országos adatok szerint az egyházi gimnáziumok vannak legjobban ellátva mindenféle oktatáshoz szükséges egyéb helyiséggel: laboratóriummal, könyvtárral, rajzteremmel és tornateremmel. (9. táblázat) Ezt követik az önkormányzati gimnáziumok, és erősen lemaradva az alapítványiak.

9. táblázat. Egyéb oktatási helyiségekkel való ellátottság százalékban (1999/2000, országos)

Van-e az iskolában...	A gimnázium fenntartója			átlag
	önkormányzat	egyház	alapítvány	
laboratórium				
nincs	71	61	73	69
van	29	39	27	31
összesen	100	100	100	100
könyvtár				
nincs	37	32	48	37
van	63	68	52	63
összesen	100	100	100	100
rajzterem				
nincs	71	54	81	70
van	29	46	19	30
összesen	100	10	100	100
tornaterem				
nincs	37	35	62	38
van	63	65	38	62
összesen	100	100	100	100

10. táblázat. Gimnáziumi könyvtári adatok (országos)

A gimnázium fenntartója	Egy tanulóra jutó könyvek száma	Egy tanulóra jutó könyvgyarapodás	Egy tanulóra jutó könyvtári gyarapodás (Ft)
önkormányzat	60	1,9	1 746
egyház	62	5,5	2 183
alapítvány	71	26,7	34 078
együtt	61	3,7	3 053

Könyvtár ugyan mind az önkormányzati, mind az egyházi gimnáziumok körülbelül kétharmadában van (az alapítványiaknak csak a felében), ellátottságuk azonban jelentősen különbözik. (10. táblázat) Az önkormányzati gimnáziumok a legszegényebbek. Itt jut a legke-

vesebb könyv egy tanulóra, itt jut a legkevesebb pénz a könyvtár fejlesztésére és – ennek megfelelően – itt a legkisebb a könyvgyarapodás. Az alapítványi iskolák ebből a szempontból kiugróan jó helyzetben vannak: a könyvgyarapodás az átlag hétszerese (forintban pedig tizenegyszerese). Ennek nemcsak az alapítványi iskolák „gazdagsága” a magyarázata, hanem az is, hogy új iskolák lévén, most kell felépíteniük könyvtári állományukat.

A gimnáziumok informatikai felszereltségében a különböző fenntartók szerint nincs szignifikáns különbség. Egy számítógépre átlagosan 12 tanuló jut, a számítógépek 83 százaléka Pentium alaplapú, az iskolák 97 százalékában a gépek hálózatba vannak kötve, és mindegyik iskolának van Internet-hozzáférése.

Az iskolák eredményessége

Az a tény, hogy az egyházi és alapítványi gimnáziumok főlényben vannak a pénzt igénylő ellátások mutatói szerint, nem igazolódik az eredményekben. Az összes gimnáziumot felölelő minisztériumi adatbázis alapján 1999-ben az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen (OKTV) elért összpontszám az önkormányzati gimnáziumokban átlagosan 11,5 volt, az egyháziakban 5,7, az alapítványiakban pedig 2,8.

Az Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda évente elkészíti a középiskolák rangsorát, egyrészt a közös érettségi-felvételi írásbelin elért eredmény, másrészt a sikeresen felvételizettek aránya szerint. E kimutatások adatait hozzákódoltam a saját kutatásomban szereplő iskolákhoz, és az alábbi eredményt kaptam:

- 1992 és 2001 között a közös érettségi-felvételi írásbelin az önkormányzati gimnáziumok érték el a legjobb eredményt, őket követik az egyháziak, majd az alapítványiak;
- 2000-ben a felsőfokú tanintézetbe sikeresen felvételizettek aránya az önkormányzati gimnáziumokban volt a legmagasabb (57 százalék), ezeket követték az egyházi (55 százalék), illetőleg az alapítványi gimnáziumok (44 százalék).

Az önkormányzati és egyházi gimnáziumok közötti 2 százalékos különbség nem tűnik soknak (nem is jelent szignifikáns különbséget), önmagában nézve azonban félrevezető. A sikeres felvételi arányszáma csak megközelítően jelzi egy-egy gimnázium sikerességét, mert nem tesz különbséget felsőoktatási intézmény és felsőoktatási intézmény között. Ezért azt is vizsgáltam, hogy melyik iskolából jellemző módon hova jelentkeztek a tanulók (11. táblázat), és hová vették őket föl.

11. táblázat. Jelentkezés felsőoktatási intézménybe a gimnázium fenntartója szerint (%)

Hova jelentkezett első helyen?	Az iskola fenntartója			Átlag N=2357
	önkormányzat N=1681	egyház N=507	alapítvány N=169	
N.v.	4	2	8	4
Bp-i egyetem	32	20	35	29
Tradicionalis vidéki egyetem	20	21	10	20
Egyéb vidéki egyetem	6	13	3	8
Bp-i főiskola	15	11	19	14
Vidéki főiskola	19	24	18	20
Külföldi egyetem/főiskola	–	–	1	–
Egyházi egyetem	3	5	4	3
Egyházi főiskola	1	4	1	2
Összesen	100	100	100	100

Azt biztosan tudjuk – ha másból nem, akkor a felvételi ponthatárból –, hogy a budapesti és a tradicionális vidéki egyetemre nehezebb bejutni, mint az újszülött vidéki egyetemre; hogy a budapesti főiskolákra nehezebb bejutni, mint a vidékiekre; hogy egyetemre általában nehezebb bejutni, mint főiskolára; és hogy az egyházi felsőoktatási

intézményekbe könnyebb bejutni, mint a megfelelő állami intézménybe. Ez többnyire a színvonalban is tükröződik. (2) A 11. táblázatból látható, hogy a jobb felvételi arányt produkáló önkormányzati gimnáziumok tanulóinak 52 százaléka budapesti és a tradicionális vidéki egyetemekre jelentkezett, míg az alapítványiaknak 45, az egyháziakénak pedig csak 41 százaléka. A könnyebbnek tartott intézményekbe (egyéb vidéki egyetem, vidéki főiskola, egyházi egyetem vagy főiskola) viszont az egyházi gimnáziumokból 46 százalék jelentkezett, az önkormányzatiakból csak 29 százalék.

Hihetnénk még, hogy nem a fenntartó kiléte határozza meg, hogy egy-egy gimnáziumból hová jelentkeznek továbbtanulni, hanem a gimnázium típusa. Hiszen azért jöttek létre, és indult a szülők közt gyilkos versengés a hat- és nyolcosztályos gimnáziumi helyekért, mert a magasabb színvonal ígéretét hordozták magukban. Az adatok azonban cáfolják ezt a hipotézist. A 12. táblázatból látható, hogy az önkormányzati gimnáziumokból minden típusban nagyobb arányban jelentkeznek magasabb presztízsű felsőoktatási intézménybe, mint az egyházi gimnáziumokból, ahonnan – legyen bár a gimnázium tisztán hat- vagy nyolcosztályos, működjek benne emellett régi négyosztályos is, legyen egybeszerkesztve általános iskolával vagy középiskolával – mindig a kisebb presztízsűbe jelentkeznek nagyobb arányban.

12. táblázat. Jelentkezés felsőoktatási intézménybe a gimnázium fenntartója és típusa szerint (%)

A gimnázium fenntartója	Az első helyen megjelölt felsőfokú iskola	A gimnázium típusa				
		csak 4 oszt. gimnázium	csak szerkv. gimnázium	4+szerk.vált. gimnázium	általános isk. +gimnázium	szakközép +gimnázium
önkormányzat	nagy presztízsű	–	72	57	47	47
	kis presztízsű	–	28	43	53	53
	összesen	–	100	100	100	100
egyház	nagy presztízsű	20	46	46	26	34
	kis presztízsű	80	54	54	74	66
	összesen	100	100	100	100	100
alapítvány	nagy presztízsű	39	–	76	71	–
	kis presztízsű	61	–	24	29	–
	összesen	100	–	100	100	–

Már az eddigiekből is látható, hogy az érettségi előtt állókat bizonyos realitásérzék jellemzi, mert a gyengébb általános iskolai tanulmányi eredménnyel gyengébb gimnáziumokban továbbtanulók középiskolai tanulmányaik végén jellemző módon olyan felsőfokú tanintézetekbe jelentkeztek, ahova könnyebb bejutni. A személyes teljesítmények reális megítélését abból is láthatjuk, ha megnézzük, hogyan viszonyul a tanulói kérdőív kitöltésének kétfajta hibája (3) a továbbtanuláshoz. A továbbtanulásra nem jelentkezők esetében a hibáknak átlag 44 százaléka volt logikai hiba, a továbbtanulásra jelentkezőknél csak 22 százalék. (És persze a nem jelentkezők kérdőíveinek csak 12 százaléka volt hibátlanul kitöltve, a jelentkezők kérdőíveinek pedig 26 százaléka.) Hogy a személyes teljesítményekben mennyire mélyenfekvő különbségekről van szó, és hogy ez milyen kísérletes pontossággal kíséri végig az iskolai pályafutást, az jól látszik a 13. táblázatból. A legjobb általános iskolai tanulmányi eredménnyel gimnáziumba jövők töltötték ki a kérdőívet a legjobban, és a tanulmányi átlag gyengülésével párhuzamosan nő a kitöltés hibaszázaléka – a gimnázium utolsó évében.

Jelentkezni több helyre is lehet. Abban, hogy valaki hány helyre adta be a jelentkezését, egyedül a gimnázium fenntartója szerint mutatkozik szignifikáns különbség, de ott is csak az önkormányzati (átlag 3,3 hely) és az egyházi (3,0) iskolák között. Lényegesebb azonban, hogy mit jelöltek második helyen, és ez hogyan viszonyul az első helyen jelölt felsőoktatási intézményhez.

13. táblázat. A kérdőív hibás kitöltése és az általános iskolai tanulmányi átlag közti összefüggés

Hibasázalék a kérdőív kitöltésében	Tanulmányi átlag az általános iskolában
0%	4,62
1–4,9%	4,58
5–9,9%	4,44
10–14,9%	4,38
15% és több	4,29
Teljes minta	4,53

Azoknak az önkormányzati gimnáziumba járóknak, akik első helyen valamelyik budapesti egyetemet jelölték meg, több, mint fele (58 százalék) a másodiknál sem adott alább a színvonalból, és vagy másik budapesti egyetemre jelentkezett, vagy valamelyik tradicionális vidékire. Ugyanez az egyházi gimnáziumba járóknál csak 49 százalék. Ha összességében nézzük, hogyan viszonyul a másodikként megjelölt felsőoktatási intézmény az elsőként megjelölthöz, akkor azt látjuk, hogy az önkormányzati gimnáziumba járók 64 százaléka ugyanolyan színvonalú intézményt jelölt meg másodikként, 25 százaléka gyengébb színvonalút, 11 százaléka pedig magasabb színvonalút. Az egyházi gimnáziumokba járók 59 százaléka jelölt meg ugyanolyan színvonalút, 28 százaléka gyengébbet, és 13 százaléka magasabb színvonalút. Ennek értékelésénél azonban figyelembe kell venni, hogy az egyházi gimnáziumba járóknál eleve felfelé volt nagyobb a mozgáster, mert nagyobb arányban jelentkeztek már elsőre gyengébb felsőfokú intézményekbe (lásd a 11. táblázatot), mégis nagyobb arányban mentek lefelé.

A fentiek fényében értékelhető reálisan a vizsgálati mintában szereplők sikeressége. (4) A 14. táblázatból látható, hogy az önkormányzati gimnáziumokból jövők ugyanolyan sikeresek voltak, mint az egyháziakból jövők. Csakhogy ez az azonosság szignifikáns különbséget takar, ha azt is figyelembe vesszük, hogy az egyházi gimnáziumokban érettségizettek ugyanolyan sikeres felvételijét már eleve determinálta a könnyebb ellenállás irányába mutató jelentkezés. (Újabb adalék a tanulók realitásérzékére, hogy a sikeresen felvételizők felsőfokú intézmények közötti megoszlása megegyezik a jelentkezésük intézmények közti megoszlásával, és ez mindegyik fenntartó gimnáziumára igaz.) Az egyházi gimnáziumokból 8 százalékkal kevesebben jutottak be állami felsőoktatási intézménybe, és ugyanannyival többen egyháziba, mint az önkormányzati gimnáziumokból. Az önkormányzati gimnáziumokból 16 százalékkal többen jutottak be magasabb presztízsű egyetemre, mint az egyháziakból. Ugyancsak 16 százalékkal többen egyetemre, és – értelemszerűen – ugyanannyival kevesebben főiskolára, mint az egyházi gimnáziumokból.

14. táblázat. A továbbtanulási terv sikeressége a gimnázium fenntartója szerint (%)

Továbbtanulási terv sikeressége	Az iskola fenntartója			Átlag N=484
	önkormányzat N=309	egyház N=162	alapítvány	
Nem válaszolt	33	33	5 fő	34
Nem ment felvételizni	1	1	–	1
Nem vették föl	5	6	–	5
Fölvették, ahova jelentkezett	39	40	5 fő	39
Nem az első helyre vették föl	22	20	3 fő	21
Összesen	100	100	13 fő	100

Akárcsak a jelentkezés esetében, itt sincs a gimnázium típusa szerint különbség. Legyen a gimnázium akár tisztán szerkezetváltó, akár vegyesrendszerű, akár tiszta gimnázium, akár általános iskolával vagy szakközépiskolával együtt működő, az önkormányzati gimnáziumokból mindig nagyobb arányban sikerült a felvételi a magasabb presztí-

zsú felsőoktatási intézményekbe, mint az egyháziakból. Az alapítványi gimnáziumokba járók sikerét az magyarázza, hogy – mivel családjuk anyagi helyzete engedte (5) – zömük költségtérítési helyre jelentkezett, és oda is vették föl őket.

15. táblázat. Sikeresen felvételizők megoszlása (%)

A felsőfokú intézmény	A gimnázium fenntartója			Átlag N=295
	önkormányzat N=189	egyház N=98	alapítvány	
<i>Milyen fenntartású</i>				
állami	91	83	7 fő	88
egyházi	6	14	1 fő	9
alapítványi	3	3		3
összesen	100	100	8 fő	100
<i>Milyen típusú</i>				
bp-i egyetem	30	15	5 fő	27
trad. vidéki egyetem	25	16	2 fő	22
egyéb vidéki egyetem	8	16	–	11
bp-i főiskola	11	11	–	11
vidéki főiskola	18	29	–	21
külföldi e./f.	1	0	–	0
egyházi egyetem	4	5	1 fő	4
egyházi főiskola	3	8	–	4
Összesen	100	100	8 fő	100

Végezetül a legtöbb tanulót befogadó önkormányzati és egyházi gimnáziumokról elmondható, hogy pedagógiai minőségben az előbbiek állnak jobban, anyagi szempontból az utóbbiak. Az egyházak több, mint egy évtizedes intenzív politikai szerepvállalása nem maradt eredménytelen, az egymással ellentétes világnézetű kormányok alatt is sikerült folyamatosan növelnie a költségvetésből származó részesedését. A jobb anyagi helyzet azonban nem hozott jobb eredményeket, mert az oktatás legfontosabb területén, a pedagógusi minőségben nem sikerült az önkormányzati iskolák fölé kerekednie.

Jegyzet

(1) Az időközben megszűnt Oktatáskutató Intézetben SPSS system-fájllal alakított 1999/2000. tanévi OM statisztikai adatbázis alapján.

(2) Erre nézve bővebben lásd Andor Mihály (1999): „A kétféle diploma”. *Iskolakultúra*, 2.

(3) A kérdőív kitöltésénél kétfajta hibát regisztráltam: a válaszhiányt (ebbe nem számítottam bele az olyan típusú kérdéseket, amelyeknél a válaszhiány a személyiségi jogok védelmeként értékelhető) és az illogikus választ, majd a hiba típusait súlyozva képeztem a mutatót.

(4) A megkérdezett tanulók közül 484 fő adta meg nevét és címét, és hatalmazta föl a kutatásvezetőt, hogy ősszel érdeklődhet nála a felvételi sikerességéről. Ebből 295 fő küldte vissza a válaszlevelet.

(5) Hat elem (lakás típusa, házi uszoda, a gépkocsik összértéke, a zsebpénz, a laksűrűség, a lakás fűtési módja) együttes előfordulása alapján „vagyonhiányt” változót szerkesztettem, amely a következőket mutatta: az önkormányzati gimnáziumokba járók 10%-a él gazdag vagy jómódú családban, 26%-a átlagos, 53%-a szerény és 11%-a szegény anyagi helyzetűben; az egyházi gimnáziumokba járók 7%-a él gazdag vagy jómódú családban, 23%-a átlagos, 55%-a szerény és 15%-a szegény anyagi helyzetűben; az alapítványi gimnáziumokba járók 21%-a él gazdag vagy jómódú családban, 40%-a átlagos, 36%-a szerény és 3%-a szegény anyagi helyzetűben.

A cikk alapjául szolgáló kutatás – amelyet az OTKA finanszírozott – a gimnázium típusa, fenntartója és telephelye szerinti reprezentatív mintán alapul. Egyik információforrása a mintába bekerült 76 gimnáziumról kitöltött adatlap, másik a 76 iskolában 2002 tavaszán érettségi előtt álló osztályok tanulói (2622 fő) által kitöltött kérdőív.

Tanár szakos hallgatók komplex természettudományos ismereteinek fejlesztése

A Szegedi Tudományegyetem Természettudományi Karán 2001/2002-ben indult oktatási kísérlet a jelenlegi egyszakos tanári képzési modell továbbfejlesztését tűzte ki célul. A speciális képzésben – amelyet a KOMA „A pedagógus képzés megújításáért” pályázat keretében támogatott – negyedéves egyszakos fizika-, kémia-, biológia- vagy földrajztanár hallgatók vettek részt.

A képzésre önként jelentkező hallgatók vállalták a többletterhelést és nyitottak voltak arra, hogy saját szakjuk ismeretei mellett a rokon természettudományos tárgyak tanításával is megismerkedjenek. A képzés szervezését és megvalósítását elsősorban a kar szakmódszertanos oktatói végezték, segítségükkel a hallgatók bepillantást nyertek abba, hogyan lehet tantárgyukat komplexebb látásmóddal tanítani a többi természettudományos tantárgy ismereteinek felhasználásával és összekapcsolásával.

A kutatás előzményei

Kutatásunk célkitűzéseit, a tartalmi kidolgozást azok a tények, tapasztalatok határozták meg, amelyek a középfokú és a felsőfokú természettudományos oktatásban az utóbbi években karakteresen megjelentek. Az iskolai természettudományos tantárgyak kedvezőtlen tanulói megítélése, a felsőfokú továbbtanulásban a reáliáktól való drasztikus elfordulás a természettudományos oktatás problémáinak látványos megnyilvánulásai.

A tantárgyak kedveltsége a középiskolában

A tantárgyak kedveltségi sorrendje, a tantárgyi attitűdök vizsgálata aktuális témája külföldi és hazai kutatóknak egyaránt. (Woolnough, 1994; Csapó, 1998) A tantárgyi hozzáállás és a tanulói teljesítmény közötti szoros kapcsolatot több hazai és külföldi kutatási eredmény is bizonyítja. (Báthory, 1997; Pintrich és Schunk, 1996) 1997 tavaszán empirikus vizsgálatot szerveztünk 9. és 12. osztályos gimnazisták körében. A kiválasztott 30 gimnázium 1487 tanulója településtípus és iskolai eredményesség szempontjából országos reprezentatív mintát képezett. (Papp és Józsa, 2000) Vizsgálatunkban megkérdeztük a középiskolás tanulókat, hogy mennyire kedvelik az egyes tantárgyakat. A kérdésekre ötfokú skálán kértük a választ, a skálaértékek a „nagyon nem szeretem”-től (1) a „nagyon szeretem”-ig (5) terjedtek. Az ilyen jellegű tantárgyi kedveltség megnevezésére a tantárgyi attitűd kifejezés használata honosodott meg. (Csapó, 1998) A tanulók válaszaiknak átlagait az 1. táblázat tartalmazza, kedveltség szerint csökkenő sorrendben, külön feltüntetve a 9. évfolyam és a 12. évfolyam értékeit.

A tantárgyi sorrendre kapott eredményeink nagyon hasonlóak az OKI-vizsgálat és Csapó 1998-as vizsgálatának tantárgyi kedveltségi sorrendjéhez. A vizsgálatok egybehangzóan megerősítik, hogy a természettudományos tárgyak tanulói megítélése nem egységes. Míg a kémia és a fizika mindkét évfolyamnál a „sereghajtók” között szerepel, addig a biológia

1. táblázat. *Tantárgyi kedveltség és változása a középiskolában (A nyilak szignifikáns változásokat jelölnek: ↓ $p < 0,01$; ↓ $p < 0,05$)*

Tantárgy	Fiúk			Lányok			
	9. o.	12. o.	változás (12./9.o.)	Tantárgy	9. o.	12. o.	változás (12./9.o.)
Számítástechnika	4,04	3,80	0,94 ↓	Biológia	4,17	3,73	0,89 ↓
Történelem	3,94	3,75	0,95 ↓	Idegen nyelv	4,11	4,07	0,99
Biológia	3,82	3,35	0,88 ↓	Magyar irodalom	3,92	3,84	0,98
Idegen nyelv	3,82	3,72	0,97	Történelem	3,91	3,73	0,95 ↓
Földrajz	3,82	3,51	0,92 ↓	Számítástechnika	3,51	3,09	0,88 ↓
Matematika	3,66	3,70	1,01	Földrajz	3,49	3,41	0,98
Magyar irodalom	3,59	3,18	0,89 ↓	Matematika	3,44	3,28	0,95
Fizika	3,50	3,29	0,94 ↓	Magyar nyelvtan	3,39	3,20	0,94 ↓
Kémia	3,31	2,95	0,89 ↓	Kémia	3,25	2,79	0,86 ↓
Magyar nyelvtan	3,06	2,66	0,87 ↓	Fizika	2,96	2,68	0,91 ↓

„dobogós” helyen áll, a földrajz a középmezőnyben helyezkedik el. Általánosságban megállapítható, hogy a tanulók tantárgyi kötődése az életkor előrehaladásával a középiskolában csökken. Nincs olyan tantárgy, melynek a megítélése a végzős diákok esetében figyelmet érdemlően kedvezőbb volna. (Kivétel a matematika megítélése a fiúk esetén.) Úgy tűnik, hogy a gimnáziumi oktatásnak nem sikerül a képzés során egyetlen tárgyat sem vonzóbbá tennie. Feltételezhető, hogy a tantárgyak negatívabbá váló megítélésében szerepet játszik a két életkor (14 és 18 éves) sajátosságából adódó különbség is: a 14 évesek kezdeti „lelkes” hozzáállása, illetve a 18 éveseknek félig már az iskola falain túlra tekintő véleménynyilvánítása.

A fiúk és a lányok tantárgyi attitűdjei és az attitűdökben a középiskolás évek alatt bekövetkező változások jellegzetes eltéréseket mutatnak.

A kedveltségre vonatkozó kérdések mellett a fizikai attitűdöt mélyebb szinten vizsgáló, nyolc állítást tartalmazó kérdőívet is kitöltötték a diákok. A tanulóknak egy ötfokú skálán kellett kifejezniük, hogy az egyes állításokat mennyire érzik igaznak magukra (az ilyen típusú skálát Likert-skálának nevezik). A nyolc állítás fele pozitív, fele negatív értékű kijelentést fogalmazott meg. A pozitív megfogalmazású állításoknál az egyetértés, a negatív megfogalmazású állításoknál az elutasítás (tehát a kisebb rangszám megjelölése) jelenti a pozitívabb attitűdöt. Néhány példa az állításokból:

- a fizikában mindig sikerélményem van;
- szabadidőmben szívesen oldok meg fizika feladatokat;
- rá se szeretek gondolni a fizikatanulásra;
- ha fizikát tanulok, mindig szorongás, idegesség fog el.

A tanulók attitűdjét a nyolc állításból számított összegzett mutatóval jellemeztük. Az összegzés előtt a negatív értékeket hordozó elemeket átskáláztuk, majd minden állítást standardizáltunk. (2. táblázat)

2. táblázat. *A fizika attitűd értéke különböző alminták esetén*

	évfolyam		együtt
	9. (N = 789)	12. (N = 698)	
fiú (N = 682)	25,42 (4,92)	25,57 (5,45)	25,49 (5,18)
lány (N = 805)	23,17 (5,12)	22,24 (4,78)	22,73 (4,98)
együtt	24,22 (5,16)	23,80 (5,38)	24,02 (5,27)

Az eredmények alapján úgy tűnik, hogy a lányok attitűdjeinek alakítására fokozott figyelmet kell fordítanunk mind az általános iskolai, mind a középiskolai évek alatt.

Az eredmények további vizsgálata azt mutatja, hogy a fizika tantárgyi attitűd a szülők szocio-ökonómiai státusa (a szülők iskolai végzettsége, a család társadalmi és anyagi helyzete) mellett jelentősen függ az iskolától is, a tanár személyiségétől (a tanárral kapcsolatban kialakult attitűdtől), az osztályzatoktól és az órán végzett kísérletek számától. Eredményeink megerősítették mindennapos tapasztalatainkat is: a természettudomány iránt bármely okból érdeklődő tanulók pozitív tantárgyi attitűdjei a középiskolás évek során növekednek.

3. táblázat. A természettudomány iránt érdeklődő tanulók fizika attitűdjének változása

	N	évfolyam	
		9. átlag (szórás)	12. átlag (szórás)
Természettudományos pálya	311	24,39 (5,30)	26,49 (5,55)
Nem természettudományos pálya	519	24,12 (5,07)	21,96 (4,41)

Míg a továbbtanulási szándék szerint a 9. évfolyam esetében nincs szignifikáns eltérés, addig a 12. évfolyam esetén a különbség már jelentős. Megállapítható, hogy a pozitív fizika-attitűd a középiskola végén sokkal jobban kötődik a továbbtanulási szándékhoz, mint a középiskola elején. Felvethető az is, hogy a pozitívabb fizika-attitűddel rendelkezők a középiskola végén nagyobb arányban szeretnének továbbtanulni természettudományos irányba. A kérdés ebből következő: hogyan változtatható meg a természettudományos tárgyak jelenlegi kedvezőtlen helyzete?

Radikális változások a hallgatók számában

Az iskolai tantárgyak tanulói megítélése összecseng a felsőoktatási jelentkezésekkel, különösen a természettudományos felsőoktatás jelentkezési gondjaival. A természettudományos szakok közül, összhangban a középiskolai tantárgyi sorrenddel, a biológia a „legnépszerűbb”, míg fizika és kémia szakokon radikálisan csökkent a hallgatók száma úgy a külföldi, mint a hazai felsőoktatásban. A 4. táblázat a Szegedi Tudományegyetem Természettudományi Karán, a tanár szakos képzésben részt vevő összes hallgató (tehát mind az öt évfolyamon együttesen tanuló) számának alakulását tartalmazza 1992 és 2002 között. Az adatokból jól látható, hogy az előbb említett vizsgálat eredményeivel összhangban a fizika és kémia szakok népszerűsége egyre romlik, hiszen tíz év alatt például a kémia tanár szakos hallgatók száma egynegyedére, míg a fizika tanár szakos hallgatók száma egyötödére esett vissza. A biológia szak népszerűsége lényegében nem változott az elmúlt évtizedben, jelenleg a tíz évvel ezelőtti kedveltségét mutatja.

4. táblázat. Tanár szakos hallgatók száma a Természettudományi Karon, a Szegedi Tudományegyetemen 1992 és 2002 között (Forrás: SZTE Számítóközpont)

Szak	Év										
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Biológia	171	188	217	236	237	244	250	215	184	166	176
Kémia	243	258	301	282	263	219	190	133	105	78	58
Számítástechn.	–	14	42	58	80	102	104	99	124	131	148
Földrajz	209	227	256	270	263	225	195	179	157	127	140
Környezettan	–	–	–	–	19	36	48	53	56	47	42
Matematika	364	443	525	560	534	503	440	343	307	256	229
Fizika	244	240	254	240	204	159	142	91	84	58	46

Ezzel szemben a közgazdasági és jogi pályák népszerűsége nagy mértékben nőtt, amit alátámaszt a Szegedi Tudományegyetem Közgazdasági és Jogtudományi Kar hallgatói létszámának alakulása. (5. táblázat)

5. táblázat. A hallgatók számának változása a Szegedi Tudományegyetemen 1992 és 2002 között

Szak	Év										
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Közgazdasz	–	–	–	–	–		0	605	587	659	703
Jog	751	785	855	970	1007	1228	1222	1314	1289	1357	1354

Az elmúlt tíz évben Szegeden a jogi pályát választók száma megduplázódott, és emellett 700 fő körüli létszámmal elindult a közgazdasági képzés is. Közgazdasági és jogi pályára nappali tagozaton jelenleg tehát több, mint 2000 hallgatót képeznek, ötször többet, mint amennyi a biológia, kémia, fizika és földrajz tanár szakot választó hallgatók száma együttesen!

Fizika tanár szak esetén az országos adatot tekintve az elmúlt évben a jelentkezők száma nem érte el a felvételi keretszámot. Ez a kép még elgondolkodtatóbb, ha figyelembe vesszük, hogy a jelentkezők nagy hányada csak „sokadik” helyen jelölte meg a fizika szakot, mondván, hogy valahova csak jó lenne bekerülni. A kérdés ebből egyértelműen következik: Ki fogja és hogyan a jövő generációt fizikára (és a természettudományra) tanítani?

Az egyszakos tanári képzési modell korlátai

Az egyszakos tanárképzés bevezetése (a kilencvenes évek eleje) a tanárok iskolai elhelyezkedésére is nagy hatással volt. A középiskolai természettudományos tantárgyak heti óraszámainak csökkentésével az egyetemről frissen kikerülő egyszakos földrajz, de még a kémia, fizika és biológia tanárok is nagy nehézségek árán tudnak csak elhelyezkedni. Elegendő csak kiszámolnunk egy átlagos gimnázium óraigényét például földrajz tantárgyból, melyet csak 9. és 10. osztályban tanítanak a gimnáziumokban. Általában 9. osztályban heti 2, míg 10. osztályban heti 2–3 órában tanulnak a diákok földrajzot. Ez azt jelenti, hogy ahhoz, hogy egy egyszakos földrajztanár heti kötelező 20 óráját egy gimnáziumon belül „letaníthassa”, legalább minden évfolyamon 4 osztályt indító középiskolákba jelentkezhet csak. Vagyis csak azokban az iskolákban tud elhelyezkedni, ahol összesen legalább 16 osztály, körülbelül 500 diák tanul. Persze ekkor elméletben feltételeztük, hogy nincsen az iskolán belül más földrajz szakos tanár, aki néhány órában szeretné azt a szakját is tanítani. Azt sem vettük figyelembe, hogy speciális tantervű osztályok is lehetnek, ahol átcsoportosított órakerettel kevesebb heti óraszámot biztosítanak a földrajz tantárgynak.

Az elhelyezkedési nehézségek mellett meg kell említenünk a szakmai beszűkülést is, amit az egyetlen tantárgy hosszú időn át tartó tanítása okozhat, ha az adott tanár lehetőségek, illetve érdeklődés hiányában nem képezi folyamatosan magát. A rokontárgyak ismerete nélkülözhetetlen napjainkban, amikor a diákok már olyan tudás átadását várják el a tanároktól, mellyel a hétköznapi életben is eligazodhatnak. Hogyan, milyen képzéssel érhetjük el, hogy a tanárok (tanárjelöltek) képesek legyenek ennek a társadalmi elvárásnak megfelelni?

A komplex természettudományos képzés elvi jellemzői

Az előzőekben felvetett kérdésekre kerestük a választ, amikor elkészítettük a „Komplex természettudományos képzés a graduális tanárképzésben” tematikáját a KOMA 2001/36/36 számú pályázat keretében. A tanári mesterséget segítő elméleti és gyakorlati

stúdiumok, kurzusok és a tanári képességet fejlesztő hallgatói aktivitások anyagának kidolgozásával lehetőséget kívántunk biztosítani a hallgatóknak szakjukat kiegészítő természettudományos ismeretek elsajátítására és a modern pedagógia módszereit felhasználó tanítására.

A képzési tematika kidolgozásánál figyelembe vettük, hogy az iskolai természettudományos oktatás célja (az elitképzést leszámítva) ma már nem az, hogy valamennyi tantárgy esetén tudományos alapképzést adjon, hanem az, hogy a hétköznapi életben eligazodó, kompetens személyiségeket képezzen, és ehhez nekik használható ismereteket nyújtson. Az iskolából kikerülő fiataloktól már nem azt igénylik, hogy az iskolában szerzett szakmai és elméleti tudásukkal a (lehetőleg az első és egyetlen) munkahelyükön minél tovább helyt álljanak, hanem az, hogy a naponta megújuló feladatok megoldására képesek legyenek ismereteiket rendszeresen felfrissíteni, magukat az életük során akár többször is, többféle munkakör ellátására átképezni. Az oktatásnak, így a természettudományos oktatásnak is fel kell készítenie a tanulókat arra, hogy egész életükön át képesek legyenek valamennyi új technikai és tudományos kihívással felkészülten szembenézni. *Marx György* szerint „ezt egyetlen más tantárgy sem vállalhatja fel, a természettudománynak tehát kiemelten fontos alaptantárgynak kell lennie. A legfőbb cél az, hogy a saját világában eligazodó, azt összetettségében értő, s egyben kritikusan szemlélő, felelősen gondolkodó felnőtteket neveljünk.” (Papp, 2003)

Ehhez azonban már a tanárokat is más szemlélettel kell képezni. A 6. táblázatban összefoglaltuk azokat a módszerbeli, szemléletbeli legfontosabb különbségeket, amelyeket a természettudományos tantárgyak tanításakor – véleményünk szerint – figyelembe kell venni ahhoz, hogy a tanítás alkalmazkodni tudjon a társadalom iskola felé irányuló megváltozott elvárásaihoz.

6. táblázat

Hagyományos módszer	Új módszer
Az órákon csak néhány tanuló kap lehetőséget aktív részvételre.	Az órán mindenkinek van feladata, minden tanuló aktívan szerepel.
Az ismeret forrása hallott vagy olvasott szöveg.	Az ismeret forrása a kísérletezés és a gyakorlat.
A tanulók zöme befogadó, passzív.	A tanulók a folyamat minden fázisában aktívak.
A kísérletek az elmélet igazolására szolgálnak.	A kísérletek és megfigyelések célja a problémafelvetés.
A fő cél a tények megismerése.	A fő cél a megismerési módszerek elsajátítása.
A kísérleteket a tanár mutatja be.	A kísérleteket a tanulók végzik, lehetőség szerint ők is tervezik.
A természettudományos tárgyak elszigeteltek, minimálisan függenek össze egymással és a matematikával, és egyáltalán nem a társadalomtudományokkal, művészetekkel, anyanyelvvél.	A természettudomány nem, vagy csak nagyon erőltetett módon választható szét tantárgyakra, és elválaszthatatlan a mindennapok gyakorlatától.
A tudás forrása a tanár, a kommunikáció egyirányú.	A tudás forrása a megismerési folyamat, amelyben a tanár moderátorként, bizonyos mértékben egyenrangú félként vesz részt, a kommunikáció sokirányú (tanulók – tanulói csoportok – tanár).
A technikai eszközök használata minimális.	A technikai eszközök használata átfogóan jellemző.
A tanulási folyamat individuális és versenyzetető.	A tanulási folyamat csoportos és együttműködő.
A tananyag a természettudomány valamennyi lényeges eredményét áttekinti (az időhiány miatt felületesen és közlő módon).	A tananyag nem vállalja fel valamennyi ismeret közvetítését, de a kulcsfontosságú ismereteket mélyen, a megértés, sőt az alkalmazás szintjéig dolgozza fel.

A természettudományos tantárgy tanulásának – a fentiekén kívül – jóval többet kell nyújtania, mint csupán az ismeretanyag birtoklását. A jelenlegi gyakorlattól eltérően tehát egyforma hangsúlyt kell kapniuk a természettudományos tudás alapjainak:

- az ismeretanyag (elvek, tények, törvények, elméletek);
- a tudományos megismerés folyamata (az a módszer, ahogyan feltárjuk a természet titkait);
- az ismeretek, a mindennapi élet és a társadalmi gyakorlat kapcsolata (egészség- és környezetvédelem, a technika és társadalmi kapcsolatrendszere);
- egyfajta olyan gondolkodási és viselkedési szokásrendszer, amely felelősségteljes, etikus magatartást, kreatív és kritikus gondolkodást biztosít.

Az oktatás eredményeként a tanulók egy olyan tudományos módszertant is elsajátítanak, amellyel a saját világukról önállóan szerezhetnek információt, alkothatnak véleményt, illetve dönthetnek.

A képzés jellegzetességei

A változtatásokat, ideális esetben, a tanárok képzésének megváltoztatásával kell kezdenünk. A komplex természettudományos képzési modell gyakorlatorientált, a széles kurzusválaszték miatt rendkívül rugalmas, és a természettudományos elméleti tudás mellett nagy hangsúlyt fektet a tanári képességek fejlesztésére.

A képzésre harmadéves, egy tanár szakos (fizika, biológia, kémia vagy földrajz szakos) hallgatók jelentkezhetnek, akik vállalták a következő követelmények teljesítését:

- három, a szakjuktól különböző természettudományos kurzus;
- a „Természettudományos laboratórium” kurzus;
- egy, a tanári mesterséggel kapcsolatos kurzus (például Természettudományos nevelés);
- két hetes aktív részvétel a programban közreműködő partneriskolák munkájában (óralátogatás, óratartás, szakkörvezetés).

A szabadon választható természettudományos kurzusokat a Szegedi Tudományegyetem Természettudományi Kara fizika, kémia, biológia és földrajz tanszékcsoportjainak meghirdetett választéka kínálja fel. A listából a hallgatóknak legalább három kurzust kell választaniuk azzal a kikötéssel, hogy mindenki a szakjától eltérő tanszékcsoport által tartott kurzusból választhat. A felkínált kurzus-témák közül néhány:

A kémia szakterület által ajánlott kurzusok nem kémia szakosoknak: Mindennapjaink kémiája, Veszélyes anyagok környezetünkben, Kémiai anyagismeret mindenkinek, Kémiai Nobel-díjasok, Sugárterhelés Magyarországon, Kémia és társművészetek, Alternatív energiaforrások, Környezeti konfliktusok.

A fizika szakterület által ajánlott kurzusok nem fizika szakosoknak: Bevezetés a csillagászatba, Újdonságok a csillagászatban, Természettudományos problémák és megoldások, Természettudományos nevelés, A fizika története, Fizikai paradoxonok, A fizika kísérletekben, Technika a mindennapi életben, Fantázia és valóság, Zenei akusztika, Válogatott fejezetek a fizika tantárgy pedagógiájából, Vallás és természettudomány.

A biológia szakterület által ajánlott kurzusok nem biológia szakosoknak: Természetvédelem, Humánbiológiai ismeretek nem biológusoknak, Érdekesek az antropológiában, A Biblia biológus szemmel, Analógia, analógiás gondolkodás és a tanítás-tanulás, A tanítás iskolán kívüli színterei, Drogok által okozott biológiai és társadalmi problémák, Mikrobiológia nem biológusoknak, Társadalmi kérdések – mikrobiológiai válaszok.

A földrajz szakterület által ajánlott kurzusok nem földrajz szakosoknak: Biogeográfia, Bevezetés a talajtanba, Globális környezeti kérdések, Őslénytan, Környezetvédelem, Ásványok, kőzetek, ősmaradványok az európai művészet- és kultúrtörténetben, Védett értékek földrajza, Nemzeti Parkok.

Létrehoztuk a képzés szempontjából kulcsfontosságú kurzust, az úgynevezett „Természettudományos laboratórium”-ot, heti 4 órás gyakorlattal, amelynek során a hallgatók egy-egy témakört a komplex természettudomány szemszögéből dolgoznak fel. A témakörök, melyeket a négy tantárgy szakmódszertanos oktatói közösen állítottak össze, a következők voltak: Vizsgálati módszerek a természettudományban, A talaj, A hulladék nem szemét!, Életműködés, A víz, A levegő, A természet színei, a fény, Sugárzások körülöttünk, Égés, energiatermelés.

A hallgatók az adott téma kidolgozott anyagát, segédleteit előre, a laboratóriumi munka előtt megkapták és előzetesen otthon feldolgozták (Internet, könyvtár). A laboratóriumi gyakorlat keretében számos kísérletet végeztek el, melyekhez a feltételeket biztosítottuk, ügyelve arra, hogy csak olyan eszközöket használjunk, amelyeket egy rosszabbul felszerelt iskolában is megtalálhatnak. Ezért a kísérletek nagy része otthoni környezetben is elvégezhető (otthoni eszközökkel). A laboratóriumi munka után a hallgatók írásos anyagot (jegyzőkönyvet) készítettek az elvégzett vizsgálataikról, tapasztalataikról, a felhasznált eszközökről, illetve a fellelt szakirodalomról.

A témakörök kísérleteinek összeállításában fontos szempont volt, hogy az adott jelenléteget több oldalról, különböző szinten lehessen tárgyalni. Érdekes néhány kísérletet részletezni, hogy képet kaphassunk a laboratórium jellegéről.

1. Vizsgálati módszerek a természettudományban
 - Vizsgálatok fekete dobozokkal
 - Mi van a kémcsőben?
 - Kromatográfia
 - Molekulaátmérő mérése, hajszál vastagságának mérése
 - Mikroszkópizálás
 - Halmazállapotváltozások megfigyelése
2. Talaj
 - Mintavételi eljárások
 - A talaj nitrát-, foszfát- és vastartalmának kimutatása
 - A talaj kémhatása, lúgosság, szódatartalom meghatározása
 - A talaj színe, mire következtethetünk a talaj színéből: kiválások a talajban, humuszanyagok minőségének vizsgálata
 - Talajok ammónia- és nitrattartalmának meghatározása
 - Ismerkedés a talajkoffer tartalmával
3. A hulladék nem szemét!
 - Újrapapír előállítása
 - Műanyagok (polietilén, PVC, polisztirol) vizsgálata
 - Szerves szennyezések kimutatása vízben
 - Szénhidrogén hulladékok kezelése
 - Mosószer hatása
 - Szelektív hulladékgyűjtés
 - Kukaanalízis
4. Életműködések
 - a mozgás vizsgálata
 - a táplálkozás vizsgálata
 - a légzés vizsgálata
 - a keringés vizsgálata
 - a bőrérzékelés vizsgálata
 - a látás vizsgálata
 - a hallás vizsgálata
5. A víz
 - A vízmolekula, molekulák közötti kölcsönhatás
 - A vízminőség, vízkeménység mérése
 - Áramvezetés vizsgálata, vízbontás

- Mindig 100°C-on forr a víz?
- A felületi feszültség mérése, minimálfelületek
- Párolgás, forrás, lecsapódás
- Víztartalom kimutatása biológiai anyagokban

6. A levegő

- Levegőelemzés gyertyával és üveghengerrel
- Nitrogén-oxidok, kén-dioxid kimutatása
- Nitrózus gázok kimutatása a levegőből
- Ülepedő por meghatározása
- Kipufogógázok növényélettani hatásának vizsgálata
- A levegő relatív vízgőztartalmának mérése

7. A természet színei, a fény

- Lángfestés
- Szivárvány a paradicsomlében
- A klorofill kivonása zöld levélből
- A nyers klorofill alkotórészeinek szétválasztása felszálló papírkromatográfiával
- A fluoreszcencia bemutatása klorofill-oldaton
- Kísérletek zöldség- és gyümölcsindikátorokkal
- Halogenidionok kimutatása ezüst-nitráttal
- Mosószerek optikai fehéritőtartalmának kimutatása

8. Sugárzások körülöttünk

- Mérések Geiger-Müller számlálóval
- Gázharisnya sugárzásának vizsgálata
- Levegő, víz, talaj radontartalmának mérése léggömbbel, porszívós mérések
- Sugárzás mérése szilárdtest-nyomdetektorral

9. Égés, energiatermelés

- A magnézium égése vízgőzben, szén-dioxidban
- Acéltű égése oxigénben
- Oxigénben az égés gyorsabb, mint levegőn
- Szikraeső
- A fa száraz lepárlása
- Kísérletek termoszkóppal
- Mogyoró égéshőjének meghatározása

A Természettudományos laboratórium kísérletei természetesen nem ölelik föl a természettudomány összes fontos témakörét, azonban nem is ez volt a cél. A kísérletek, hallgatói aktivitások példaként szolgáltak arra, hogy hogyan lehet a mindennapos jelenségeket komplex módon vizsgálni, és a hagyományos tantárgyi besorolást tágítva egy-egy konkrét téma, jelenségkör kapcsán aktualizálni az ismereteket az értelmezéshez. A Természettudományos laboratórium kurzus lehetőséget biztosított a természettudományos tanítás szempontjából oly fontos motivációs stratégiák széles skálájának bemutatására és felhasználására is. A kísérleti munka során alkalmazott egyszerű, a tanulói környezetben fellelhető eszközök, a modern technika, a hangulati elemeket hordozó játékok, a diákok számára vonzó témák, a rokon tárgyak ismereteinek példaként történő alkalmazása mind azt szolgálták, hogy a hallgatók e nem hagyományos tanítási megközelítéseket ismerjék meg. Tudatos volt a transzfer megválasztása is, hiszen használtuk a számítógépet, az Internetet, a tanulói aktivitásokat és a projektmunka kínálta lehetőségeket. Példaként két konkrét tanulói (hallgatói) aktivitást mutatunk be.

„Újrapapír” készítése

A Hulladék nem szemét! című témakör egyik népszerű kísérlete az újrapapír készítése volt, melynek aktualitását és fontosságát felesleges hangsúlyozni.

Otthonról hozott újságpapírból rövid idő alatt könnyedén „újrapapír” készíthető. (Varga, 1999)



1. ábra

A kísérlet során össze kell tépni az újságot apró darabokra, meleg vízben néhány perig áztatni, majd összeturmixolni. Kevés vízben feloldott háztartási keményítővel összekeverve egy olyan papírmassza kapható, amiből tetszés szerint formázással levélpapír vagy tárolóedény készíthető. Ilyen papírból készül például a papír tojástartó is. Egy kis ételfestékkel színezve, illetve gyönggyel, levéllenyomattal díszítve igazán mutatós levélpapírokat vagy edényeket gyárthatunk. (2. ábra)



2. ábra

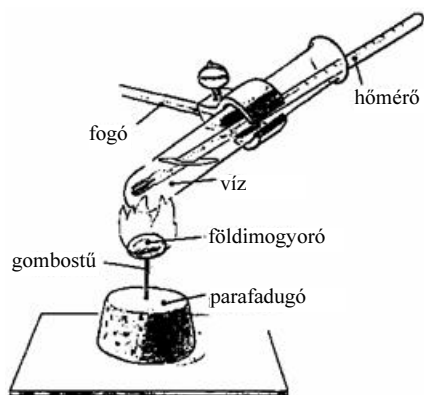
Eközben persze alkalom nyílik az újrahasznosítás témakörének megbeszélésére, a szelektív hulladékgyűjtés alapelveinek tisztázására, illetve a hulladékkezelés környezetvédelmi aspektusainak megvitatására.

7. táblázat. Melyiket érdemes választani?

1000 kg	
<i>fából készült papírhoz szükséges</i>	<i>újrapapírhoz szükséges</i>
2000 kg fa	1070 kg papír
74 000 l víz	11 000 l víz
12 000 kWh energia	4 000 kWh energia

A mogoró éghőjének meghatározása

Az „Egés, energiatermelés” témaköre számos lehetőséget biztosít korunk aktuális kérdéseinek megismerésére, a világ egyre növekvő energiafelhasználásának hosszú távon jelentkező problémájának megbeszélésére. Az egész világot érintő kérdések mellett mindennapjaink energiafelhasználása is vizsgálható. Például egyszerű kísérlettel összehasonlítható bizonyos anyagok, kísérletünkben olajos magvak, energiataralma. Gyűjtünk meg egy kis darab mogorót vagy diót, és tartunk a láng fölé egy kis kémcsőben vizet. Mérjük meg a víz hőmérsékletét kezdetben, majd a mogoródarab teljes elégetése után. A kapott hőmérsékletváltozásokból összehasonlíthatóak a különböző olajos magvak, így az általuk tartalmazott energia is. Az ételek energiataralma a mai világunkban a diákok (főleg a lányok) gondolatvilágában nagyon fontos helyet kap, hiszen állandóan fogyókúráznak, meg akarnak felelni a mai társadalom karcsú-ideájának. Így fontos, hogy tudományos oldalról is megismerkedhessenek az emberi szervezet energiaigényével, bizonyos ételek megvonásának káros vagy kedvező következményeivel (cukor, zsíros ételek, drog, alkohol, cigaretta).



3. ábra

A tanári mesterség fejlesztése érdekében indított „Természettudományos nevelés” kurzus átfogó képet kívánt adni a természettudományos nevelés történeti alakulásáról a hazai és a nemzetközi hagyományok bemutatásával, a legfontosabb irányzatokról, az eredményességről, a társadalmi hatásokról és elvárásokról.

A Természettudományos nevelés című kurzus tematikája:

– a természettudományos oktatás hazai története, hagyományai, magyar természettudósok és munkásságuk, természettudományos nevelés külföldön, „science-technikák”;

- a természettudományos ismeretszerzés módszerei; megfigyelés, kísérlet, mérés, modellezés a természettudományos nevelésben;
 - társadalmi elvárások az iskolai természettudományos tudással szemben, „science for all”;
 - a természettudományos nevelés különböző stratégiái, módszerei és eljárásai;
 - a tudásszint-mérés módszerei, nemzetközi és hazai vizsgálatok eredményei;
 - szimuláció, játék, döntésjáték a természettudományos nevelésben;
 - a természettudományos tárgyak egybehangelése, integrált természettudományos oktatás hazai és külföldi tapasztalatai;
 - természettudományos tárgyak szerepe a tanulói gondolkodási képességek fejlesztésében, tévképzetek kezelése;
 - az „Ember és természet” műveltségterület általános fejlesztési követelményei (nagyságrendek a természetben, helyünk a térben, helyünk az időben, kvantumlétra, méret és stabilitás);
 - a természettudományos nevelés új erkölcsi feladatai (energiaalternatívák, környezetvédelem, természetvédelem, egészségvédelem);
 - mindennapos technikai környezetünk és a természettudományos nevelés;
 - életkori sajátosságokhoz igazodó természettudományos nevelés, tanítási-tanulási motivációs stratégiák;
 - új technológiák és technikák alkalmazása a természettudományos nevelésben;
 - áltudományok és a természettudományos nevelés;
 - természettudomány és a zene;
 - képzőművészet és a természettudomány;
 - irodalom és a természettudomány.
- A kurzus teljesítésének feltételeként a hallgatóknak egy választott témából esszé jellegű referátumot kellett készíteniük.

Projekt munkák

Az egyetemi kurzusok teljesítése után a hallgatók a gyakorlatban is kipróbálhatták megszerzett ismereteiket. Partneriskoláink segítségével a hallgatók először hospitálással, óratervek készítésével, majd tényleges óra tartásával bizonyíthatták, hogy mennyire képesek komplex szemléletmóddal tanítani tantárgyukat. A partneriskoláink között volt olyan, ahol komplex természettudományos oktatás folyik, de volt olyan is, ahol a hagyományos, tantárgyakra szeparált módon tanították a természettudományt. A hallgatók egy-egy kiválasztott témakör anyagának szakköri, illetve tanórán kívüli feldolgozását is elkészítették (projekt), majd csoportosan elemezték egymás szakkörtervezeteit. A javaslatok alapján módosított óravázlat részleteit a hallgatók a partneriskolák egyikében tartott szakkörön, valós iskolai környezetben ki is próbálhatták.

Példaként mutatjuk be egy biológia szakos hallgató tervezetét, aki nagyon színvonalas projekttervet készített 11–12. osztályos diákok számára.

A munka címe: „Őselemünk a víz – Projekt hét az iskolában (például a víz világnapja alkalmából)”.

A projekt négy különböző szakos tanár együttes részvételét igényli, egy magyar, egy fizika, egy földrajz és egy biológia szakos tanárét. A szükséges segédanyagok – verseskötetek, regények, videofilmek, térképek, kísérletekben használt anyagok és eszközök, mikroszkóp, fényképezőgép – jól jellemzik a téma feldolgozásának komplex voltát. A projekt megvalósításának jelentős anyagi kiadásai nincsenek, csak a kísérletekben használt egyszerű eszközöket kell összegyűjteni.

A projekt alapját a víz különleges viselkedése és jelentősége képezi: a Föld felületének kétharmadát víz borítja, testünk 66 százaléka víz, agyunk 80 százaléka víz. A folyadékok közül a víz a legismertebb. Azonban mivel átlátszó, szagtalan, íze sincs, sokan érdektelen anyagnak tekintik, pedig a víz sok szempontból nagyon különleges anyag. Ép-

pen ezért a tervezet célkitűzése: megismerni a vizet minél több oldaláról és felismerni jelentőségét életünkben.

A projekt előkészítéseként a tanár tematikai súlypontokat ad, amelyekből a tanulók választanak, illetve saját érdeklődési körüknek megfelelően a tanulók maguk is találhatnak ki résztemákat.

Néhány javasolt témakör:

- hajózás a 15–16. században (kalózok);
- a víz megjelenítése az irodalomban (folyók, tavak, tengerek mint hasonlat vagy metafora);

- a vízenergia hasznosítása és a vízerőművek környezeti hatásai (a káros hatások kiszűrése, megoldás keresése);

- a víz alkotta képződmények (jéghegyek, források, cseppkövek);

- a víz mint élettér (vízinövények és -állatok);

- a víz felszínformáló ereje (csapadék, erózió, savas eső);

- a víz szerepe az élő szervezetben;

- vízszennyezés és víztisztítás globálisan és lokálisan;

- a víz fizikai és kémiai tulajdonságainak vizsgálata.

A választott témakörök alapján a diákok a tanárok (hallgatók) segítségével több csoportban dolgozzák fel a víz témakörét 5 fő területre koncentrálván.

- a víz megjelenítése az irodalomban;

- a víz mint élettér;

- a víz felszínformáló ereje;

- a víz szerepe az élő szervezetben;

- a víz fizikai és kémiai tulajdonságai.

A csoportok a projekt-hét folyamán egy-egy kiránduláson is részt vesznek valamelyik közeli tó- vagy folyóparton és ott fényképeket készítenek, illetve vízi növényeket és állatokat gyűjtenek. A csoportmunkák eredményeiről a diákok beszámolnak, és egy-egy tablót készítenek a látottakról és elhangzottakról. A tanárok ellenőrzik a munkát, és a megfelelő javításokat végrehajtják, együtt dolgoznak a gyerekekkel.

Összegzés

Az itt fölvázolt komplex természettudományos képzés a természettudományos tanárképzés egyik lehetősége. A követelményeket teljesítő hallgatók (20 fő) írásos dokumentumot kaptak arról, hogy szaktanári végzettségük mellett tanulmányaik során komplex természettudományos képzésben vettek részt. Egy csepp a tengerben... Az oktatási kísérletben részt vevő oktatók tudják, hogy további kemény munka szükséges ahhoz, hogy törekvésüknek közvetlen hatása legyen az iskolai természettudományos oktatásra. Ugyancsak tisztában vannak azzal, hosszú idő telik el, míg koncepciójuk harmonizál a jelenlegi felsőoktatás és tanárképzés módosítását célzó nemzetközi és hazai elképzelésekkel. Mégis eredményesnek ítélték meg tevékenységüket nemcsak a szoros, kooperatív együttműködésben szerzett tapasztalatok miatt, hanem azért is, mert úgy érzik, valamennyire hozzájárultak a természettudományos nevelés Marx György által oly sok formában megfogalmazott „szándéknyilatkozatához”: „A természettudományos oktatás anyaga a modern komplex természettudományos gondolkodás kialakítása legyen. Fizikából mindenkinek kell, például az energia (üzemanyag, erőmű), elektromágneses hullám (parabola-antenna, mobiltelefon, infravörös kapcsoló), elektron (részecske-hullám kettősség, vezető – félvezető – szigetelő, vegyérték, fotoszintézis). Kémiából kell a poláros kötés (tűz, oxidáció, sav – bázis – só, táplálkozás), a poláros kötés (delokalizált elektronpályák). Biológiából a lényeg a szaporodás – öröklődés – mutáció – szelekció – illeszkedés – evolúció. Kívánatos, hogy az egyes tanárok értsék kollégáik tananyagát, hogy együtt (vagy

egy idő után egyikük) kérdezhesen a természettudományos érettségén fizikát, kémiát, biológiát, földtant, informatikát, beleértvén ezek ma is aktuális határterületeit”.

Irodalom

- Báthory Z. (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek: egy differenciális tanításmélet vázlatja*, OKKER Kiadó, Budapest.
- Csapó B. (1998): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 39–81.
- Marx Gy. (1999): A természettudományos nevelés új erkölcsi távlatai. *Iskolakultúra*, 10. 55–59.
- Papp K. (1991): Mit tudnak a magyar fiatalok? *Fizikai Szemle*, 41. 8. 286–296.
- Papp K. – Józsa K. (2000): Legkevésbé a fizikát szeretik a diákok? *Fizikai Szemle*, 50. 2. 61–67.
- Papp K. – Farkas Zs. – Virág K. – Tóth K. (2003): Új időszámítás a természettudományos nevelésben. *Fizikai Szemle*, 53. 1. 20–24.
- Pintrich, P. R. – Schunk, D. H. (1996): *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Prentice Hall, Englewood Cliff, New Jersey.
- Varga J. (1999, szerk.): *Az energia*. Oktatócsomag. Energia Klub, Budapest. 103.
- Woolnough, B. E. (1994): Why students choose physics, or reject it? *Physics Education*, 29, 368–374.

A pályázati munkában közreműködők: Adamkovich István, Farsang Andrea, Farkas Zsuzsa, Hegyi Andrea, Kószó Katalin, Molnár Miklós, Nagy Anett, Nagy Lászlóné, Papp Katalin, Szabóné Virág Katalin, Tóth Katalin.



Az OKI kiadványaiból

Nehezen megoldható biológia problémafeladatok

A nemzetközi felmérések tanúsága szerint a magyar tanulók természettudományi problémafeladatokban nyújtott teljesítménye nem kielégítő. Az okok keresése, a korrekció összetett feladat. Több éves, a fokozatosság elvére épülő célzott pedagógiai tevékenység szükséges például ahhoz, hogy középiskolás tanulóink sikeresen oldják meg a hazai feladatgyűjteményekben található biológia problémafeladatokat, melyek formájukat tekintve hasonlóak a nemzetközi felmérések problémafadataihoz. E feladatok megoldása nehéz, a háttérben a cél eléréséhez szükséges ismeretek, gondolkodási műveletek és kognitív szintek minőségi és mennyiségi mutatói rejlenek.

A magyar természettudományos oktatás egyik nagy gondja a problémamegoldás és az ismeretek gyakorlati alkalmazásának nem megfelelő színvonala. A nemzetközi felmérések tanúsága szerint a magyar diákok megszerzett ismeretei és azok alkalmazása nem áll egyenes arányban egymással.

A természettudományos problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére kiváló lehetőséget kínálnak a fizika, kémia és biológia tantárgyak, kísérleti-tudományos jellegükből adódóan. Szaktárgyi logikájuk, alkalmazott tanulási-tanítási módszereik tekintetében hasonlóságot mutatnak, következképp ismeretrendszereik, illetve az általuk elért képességek szintjének értékelésében is azonos metodikákra hagyatkozhatunk. Jelen esetben a középiskolai biológia tantárgyból adódó lehetőségek elemzésére térünk ki.

A problémamegoldás folyamatának alkalmazására ma a biológia órán a különböző szervezeti formák eltérő arányban nyújtanak lehetőséget. (1. táblázat)

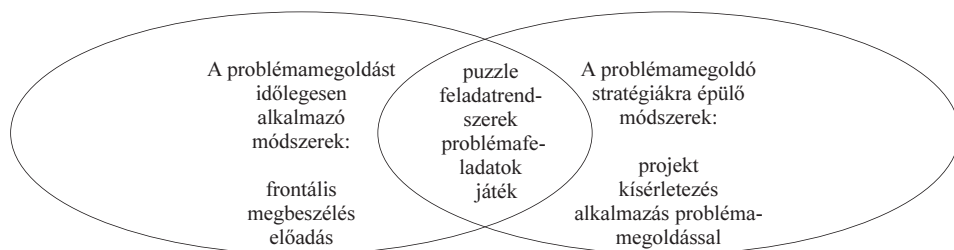
1. táblázat. A problémamegoldást eltérő arányban biztosító szervezeti formák a biológiatanításban

Több a problémamegoldás lehetősége		Köztes lehetőség	Kevesebb lehetőség
iskolán belül	iskolán kívül		
fakultáció	kirándulás	tanítási óra	előadás
szakkör	terepgyakorlat		konferencia
tehetséggondozó foglalkozás	verseny és levelezés		kiállítás
versenyfelkészítő	erdei iskola		média
felvételi előkészítő	szaktábor		ismeretterjesztő kör

Az 1. táblázatból kiderül, hogy bár a tanítás alapvető szervezeti formája a tanítási óra, nem ez az alkalom az, amikor a legtöbbet tehetjük a problémamegoldó képesség fejlesztése érdekében. Itt ugyanis eleget kell tennünk a tantervi követelményrendszernek mind mennyiségi, mind minőségi szempontból, s mindegyik 45 perc áll rendelkezésünkre. Felmerül a kérdés azonban, hogy nem lehet-e olyan módszereket alkalmazni, az órát úgy megszervezni, hogy az ismeretszerzés folyamatát egybekössük a problémamegoldó stratégiák alkalmazásával, hogy az órán a tananyagot probléma-centrikusan közelítsük meg.

Ez alapvetően hozzáállás, elhatározás és némi többletenergia kérdése. A problémamegoldás fejlesztésére leginkább a tanítási órán kívüli foglalkozások alkalmasak, különösen a tanulók egyéni érdeklődésére, önálló aktivitására építő kísérletezésre, kutatásra ösztönző fakultációs órák, versenyfelkészítők és versenyek, szakkörök, de leginkább az erdei iskolák, szakmai táborok és tehetséggondozó körök programjai. Gyakorlatilag mindaz, aminek a tanuló nem passzív részese.

Egy további felosztás arra világít rá, hogy a problémamegoldást milyen aspektusból alkalmazzák a biológiatanítás legjellemzőbb módszerei. (1. ábra)



1. ábra. A problémamegoldást alkalmazó módszerek a biológiatanításban

Látható, hogy a kiragadott módszerek közül viszonylag kevés azon metodikák száma, melyek csak nyomokban, az óra egyes momentumaiban villantják fel a problémamegoldás lehetőségét. Következésképp a módszerek tárháza áll rendelkezésünkre e képesség fejlesztésére, amivel a megfelelő helyen élni kellene. A problémamegoldási stratégiákra épülő módszerek egy egész tanítási órát, olykor egy egész témakört felölelő órákat hatnak át (projekt), ennek során egy, a feldolgozás elején felvetett fő problémára keressük a választ kísérleti vagy elméleti úton, feladatok, feladatrendszerek segítségével. A megoldás stratégiájára ebben az esetben ismert elméletek igazak. (Pólya, 1957; Osborne, 1963; *Assessment of Performance Unit*, 1984) A köztes állapotot képviselő módszerek az alkalmazás céljától függően variálhatók, ily módon mobilisabbak a problémamegoldás szempontjából.

A problémamegoldó gondolkodás fejlesztése – függetlenül tanulóink képességeinek szintjétől – általános érvényű feladatunk. Mielőtt bármilyen új megoldáson gondolkodnánk, megéri a már meglévő jól bevált eszközeinket, feladatainkat a hatékonyság szempontjából a fejlesztés érdekében elemezni. Egy biológiaórán, legyen az új anyagot feldolgozó, gyakorló, ismétlő-rendszerező vagy számonkérő jellegű, mindig kéznél vannak a biológia problémafeladatokat tartalmazó feladatgyűjtemények, melyeket szívesen forgatunk a fakultációs órákon alkalmazás vagy versenyfelkészítés céljából is. Ugyanakkor ezek a feladatok hasonlítanak leginkább a nemzetközi felmérésekben szereplő, az ismeretek gyakorlati alkalmazására vonatkozó feladatokhoz azzal a különbséggel, hogy azok sokkal inkább a mindennapi életünkhöz kötődő problémák meglévő természettudományos ismeretekre épülő magyarázatát igénylik, és kevésbé „tudományizúek”. E formai hasonlóság okán vizsgáltuk, hogyan teljesítenek 15 éves tanulóink biológia feladatgyűjteményeink problémafeladatainak megoldásában, illetve milyen tényezőket kell nagyító alá venni, amikor azok nehézségéről mondunk véleményt, és mindebből milyen módszertani következtetésre juthatunk.

A vizsgálat mintája és módszere

A vizsgálatot öt debreceni középiskola 302, 15–16 éves gimnáziumi és szakközépiskolás tanulóival végeztük 2002 májusában. Azért ezt a korosztályt választottuk, mert kognitív képességei tekintetében ez az az életkor, amikor a tanulók mind nagyobb hánya-

da jut el a gondolkodás formális művelési szakaszába, így a hipotézisalkotás képessége is egyre biztosabbá válik. Másrészt a kilencvenes években végzett nemzetközi felmérések eredményei a középiskolás korosztályban jeleztek nagyobb problémát az ismeretek alkalmazása és a problémamegoldás tekintetében. (Erre példa a TIMSS – Third International Mathematics and Science Study – 1995-ös felmérése, amely szerint 12. évfolyamos tanulóink a természettudományos tesztben nyújtott teljesítmények terén 21 ország közül a 18. helyen végeztek.)

Nem kívántunk különbséget tenni a gimnáziumi és szakközépiskolás tanulók között, mivel a problémamegoldó gondolkodást képzési céltól függetlenül minden embernek el kell sajátítania. Ezért a felmérés során olyan feladatokat alkalmaztunk, melyek ismerettartalmukat tekintve az általunk választott valamennyi tanuló számára megoldhatónak bizonyultak.

Alapmódszerül a csoportos kérdőív felvételét választottuk. A kérdőív ez esetben egy öt feladatot, ezen belül 27 ítemet tartalmazó probléma-feladatsorból állt. A feladatsor összeállításánál ügyeltünk arra, hogy az típus és forma szerint reprezentálja a ma Magyarországon forgalomban lévő feladatgyűjteményekben szereplő problémafeladatok összességét. Mivel ezek mindegyike feleletválasztó jellegű, a feladatsor is hasonló ítemeket tartalmazott két különböző példatárból. A szerkesztés során nem kívántunk új, saját ötletből fakadó feladatokat készíteni, hiszen célunk épp a már meglévő, a gyakorlatban használt problémafeladat-típus elemzése volt: „Egy biológiai problémakört hagyományos tesztekkel feldolgozó feladattípus. Fontos eleme az ismertetés (instrukció), amely kísérletleírás, táblázat, diagram vagy ábra is lehet. Az instrukciót pontosan el kell olvasni és meg kell érteni, majd ezután meg kell oldani a hozzá rendelt feladatot. Ezután újabb tájékozódás következhet a hozzá rendelt feladatokkal. Lényeges szempont, hogy egy későbbi ismertetés feladatainál a korábbiakból nyilvánvaló ismereteket tudottnak tételezzük. Másrészt az is előfordulhat, hogy egy előbbi helyes kérdésre a helyes válasz csak egy későbbi ismertetésből válik nyilvánvalóvá. A probléma feladatsor számítási feladatot is tartalmazhat, természetesen tesztesített formában.” (Berend – Berendné – Kovács, 1998)

Például: „Táplálékhálózatok és táplálkozási szintek. – Különböző, négy fajból álló társulásokot vizsgálunk. Az egyes fajok az egyes társulásokban különböző táplálkozási kapcsolatban (fogyasztó-fogyasztott viszonyban) állhatnak egymással, egy vonatkozásban azonban valamennyi társulás megegyezik: mindegyikben van egy faj, amelyik csak fogyasztó, de ő nem tápláléka a többi faj közül egyiknek sem.”

Egyszerű választás

Hány táplálkozási kapcsolat lehet a legkevesebb táplálkozási szintet tartalmazó társulásban?

- A) 2
- B) 3
- C) 4
- D) 5
- E) 6

[...]

(Fazekas – Szerényi, 1994)

Ily módon a feladatlapon Fazekas György és Szerényi Gábor 'Problémafeladatok biológiából' (1994) című feladatgyűjteményének öt feladata, valamint a Berend Mihály, Berendné Németh Éva és Kovács Október: 'Biológiai feladatgyűjtemény középiskolásoknak' (1998) gyűjtemény számítási feladatai szerepeltek.

Az összeállítás során arra is ügyelni kellett, hogy ismerettartalmát tekintve olyan témakört válasszunk, melyet a felmérést megelőzően a tanulók már tanultak. Mivel a résztvevő osztályok egy része éppen akkor fejezte be „Az élővilág és környezet” tanegység ismereteinek elsajátítását (a többiek átlagban ezt megelőzően két héttel), a legkézenfekvőbb volt e témakör választása. Egy gondolkodási képességet mérő vizsgálatban egyébként is szerencsés kevésbé kötődni az ismerettartalomhoz, hogy a kapott eredmények tisztábban tükrözzék a gondolkodási képességek színvonalát. Nem lett volna tehát elő-

nyös több témát kombinálni. A feladatok kiválasztásánál a további szempontokat vettük még figyelembe: kerüljük a formájában bonyolultabb feladattípusokat, mint például a relációanalízis, ahol a megoldás technikája is gondot okoz, így eltereli a figyelmet az adott item tartalmi és tényleges műveleti vonatkozásairól; a problémák megfogalmazása minél egyszerűbb legyen, ne a szövegértéssel foglalkozzon a tanuló.

A feladatsorból csak egy variációt készítettünk a korrektebb elemzés végett, ami viszont megnehezítette a felmérés technikai kivitelezését. Ennek során az érettségi és felvételi vizsgák ültetési rendje szerint jártunk el.

A megoldást megelőzően, kérésünknek megfelelően, a tanulók nem oldottak meg hasonló jellegű feladatokat. A témakört korábban befejező osztályokban ismétlésre került sor, melyre azért volt szükség, hogy ne állandósult tudást mérjünk, ami nem biztosítan a megbízhatóan a megoldáshoz szükséges mennyiségű és szintű ismereteket.

A megoldás megkezdése előtt ismertettük a tanulókkal a felmérés célját, illetve a megoldás technikai kivitelezését.

Az értékelést egységes megoldókulcs alapján, az osztályokban biológiát tanító tanárok segítségével végeztük.

Eredmények

A vizsgálat kiindulópontjaként feltételeztük, hogy a biológia problémafeladatokban nyújtott, egész mintára vonatkozó átlagteljesítmény tükrözi a nemzetközi felmérések eredményeit, nem haladja meg azok értékeit.

Bizonyításként a probléma-feladatsor megoldásában nyújtott összpontszám átlagának százalékban kifejezett értékét használtuk, melyet az SPSS statisztikai program leíró statisztikai elemzésének segítségével állapítottunk meg. A helyesen megoldott itemek és a tanulói összpontszám hányadosaként kapott átlagpont 14,95, mely 55,38 százalékknak felel meg.

Mit jelent ez az eredmény nemzetközi viszonylatban?

Egy 1994-ben végzett IEA- (International Association for Evaluation of Educational Achievement) felmérés szerint 14 éves tanulóink a természettudományos problémamegoldás tekintetében a középmezőnyben végeztek (15 ország közül a 6. helyen). A nemzetközi átlag 516 pont volt, ami 62,18 százalékknak felel meg. A magyar tanulók ebben a felmérésben 554 pontot értek el, mely 66,74 százalékos átlagteljesítményt jelentett. (Papp, 2001)

A legutóbbi nagy horderejű felmérésre 2000-ben került sor az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) kezdeményezésére létrejött PISA- (Programme for International Student Assessment) vizsgálatban, ahol a részt vevő nemzetek együttes átlaga 501 pont, míg a magyar 14 éves tanulók átlaga 496 pont volt.

Az itt kiemelt két felméréshez hasonló eredmények jellemzik a kilencvenes évek nemzetközi vizsgálatait is. Ezek alapján a mintában szereplő tanulók problémafeladatokban nyújtott teljesítménye valóban nem kielégítő. Kérdés, milyen tényezők figyelembevételével jelenthetjük ki egy adott feladatról, hogy a helyes válasz megtalálása könnyű, avagy nehéz.

Az eddigi kutatások értelmében valamely feladat vagy item nehézségét alapvetően két tényező határozza meg: annak ismerettartalma, mely minőségi szempontból a tantervi követelménynek megfelelő minimumszintet vagy az azt meghaladó ismereteket foglalja magába; az egyes kognitív szintek, így az itemek tájékozási, felidézési, feladatmegoldási, értelmezési és problémamegoldó funkciója. (B. Németh – Józsa – Nagyné, 2001)

Ezen két tényezőcsoport mellett azonban elengedhetetlenül fontos az is, hogy az item mennyi és milyen szintű gondolkodási műveletet mobilizál a megoldás során.

Így az itemek nehézségére vonatkozó vizsgálatunkban három faktort vettünk nagyító alá:

– Az elemzés során, melynek összefoglalása a 2. táblázatban látható, elsőként a megoldáshoz szükséges ismeretek mennyiségére koncentráltunk, nem bontottuk azokat minimum- és az azt meghaladó követelményszintre, ami további vizsgálatok tárgyát képezheti majd a jövőben.

– A gondolkodási műveletek esetében is csak azok számát vettük figyelembe. A minőségi értékelésre azért nem tértünk ki, mert, mint láttuk, a műveletek mennyiségi és minőségi jegyei szoros összefüggést mutatnak. A műveletek nagy száma ugyanis legtöbbször az összetettebb műveletrendszerek jelenlétével magyarázható (például analógia), melyek az alacsonyabb rendű műveletek szinte mindegyikét magukban hordozzák. Így a mennyiségi növekedés egyre magasabb minőségben jut kifejezésre. Ahol tehát azt észleljük, hogy a gondolkodási műveletek száma nagyobb, ott valószínű, hogy magasabb rendű műveletgyűttessel kell megbirkóznunk.

– A Bloom-féle kognitív szinteket minőségi szempontból vettük figyelembe, melyek az adott item esetében mint domináns tényezők viszonylag könnyen felismerhetők.

A nehézségről alkotott álláspontunk értékelése érdekében egyenként elemeztük mind a 27 itemet aszerint, hogy mennyi és milyen kulcsfontosságú ismeret, gondolkodási művelet és melyik kognitív szint szükséges azok megoldásához. Az adatokat táblázatba foglaltuk, majd összefüggésbe hoztuk az egyes itemek nyerspontátlagával. (2. táblázat) A gondolkodási műveletek sorában a problémamegoldás mikrostrukturáját képző legfontosabb műveleteket vettük figyelembe: analízis, szintézis, összehasonlítás, elvont adatok összehasonlítása, elvonatkoztatás, összefüggések felfogása, kiegészítés, általánosítás, konkretizálás, rendezés és analógia. A kognitív szintek esetében az ismeretek, megértés és alkalmazás jelenlétét vizsgáltuk. Így valamennyi itemet a következő, a feladatsor 8. iteméhez hasonló módon elemeztük.

Feladat:

Különböző, négy fajból álló társulásokat vizsgálunk. Az egyes fajok az egyes társulásokban különböző táplálkozási kapcsolatban állhatnak egymással, egy vonatkozásban azonban valamennyi társulás megegyezik: mindegyikben van egy faj, amelyik csak fogyasztó, de ő nem tápláléka a többi faj közül egyiknek sem.

Egyszerű választás

8. Hány táplálkozási kapcsolat lehet a legkevesebb kapcsolódást tartalmazó társulásban?

A) 2 B) 3 C) 4 D) 5 E) 6

(Fazekas – Szerényi, 1994)

Az item megoldásához tisztában kell lenni a tápláléklánc, a táplálékhálózat, a termelők, elsődleges, másodlagos, harmadlagos fogyasztók, a csúcsragadozók, a lebontók, a paraziták fogalmával, melyek az adott tápláléklánc, illetve táplálékhálózat típusának megállapításához szükségesek, míg a táplálkozási kapcsolatok felismerésében a növényevők, ragadozók, mindenevők jelentésének pontos ismerete játszik fontos szerepet. Így a kiemelt kulcsfontosságú ismeretek száma 12. (2. táblázat)

Az item megoldása során analizálni kell a kérdést, miszerint a legkevesebb táplálkozási szint négy faj között csakis úgy jöhet létre, ha a négyből például három termelő, egy növényevő, elsődleges fogyasztó, vagy létezik három elsődleges fogyasztó, melyek mindegyike ugyanazt a termelőt fogyasztja. Így a legkevesebb táplálkozási szint száma kettő, a legkevesebb táplálkozási kapcsolat száma három.

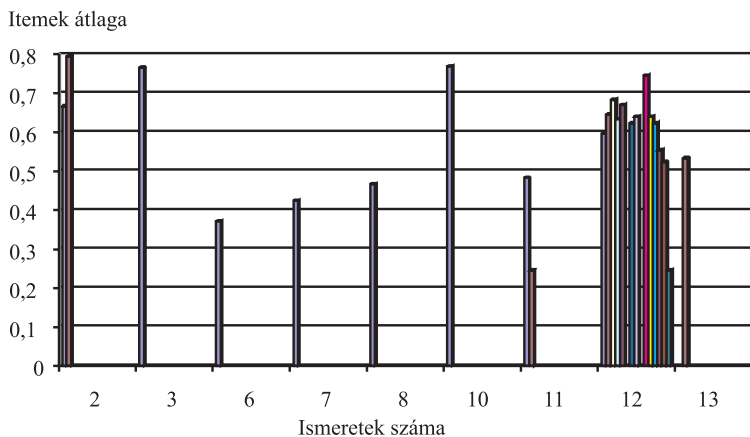
A megoldás megtalálásában fontos szerepe van a variációk értékelésének, a próbálgatásoknak, végső soron a gondolkodás flexibilitásának.

Az analízisen kívül jelentős a szintézis művelete is, hiszen az egyes fajokat egységes tápláléklánccá kell kombinálni, majd összehasonlítás, elvonatkoztatás révén el kell dönteni, hogy az adott variáció megfelel-e a megoldásnak az alkalmazás szintjén. A dominánsan jelenlévő alkalmazott gondolkodási műveletek száma ezek alapján négy. (2. táblázat)

2. táblázat. A probléma-feladatsor egyes itemjeinek nehézségére vonatkozó adatok

Item	Kulcsfontosságú előzetes ismeretek száma	Domináns gondolkodási műveletek száma	Kognitív szint	Itemek nyerspont-átlaga
1.	10	5	Megértés	0,7682
2.	11	5	Megértés	0,4834
3.	12	5	Megértés	0,5960
4.	6	7	Alkalmazás	0,3709
5.	2	3	Megértés	0,6656
6.	2	6	Megértés	0,7946
7.	3	6	Megértés	0,7649
8.	12	4	Alkalmazás	0,6457
9.	12	4	Alkalmazás	0,6821
10.	12	4	Alkalmazás	0,6325
11.	12	5	Alkalmazás	0,6689
12.	12	5	Alkalmazás	0,4768
13.	13	6	Megértés	0,4967
14.	12	5	Megértés	0,6225
15.	12	4	Megértés	0,6331
16.	12	4	Megértés	0,6887
17.	12	4	Megértés	0,7450
18.	12	4	Megértés	0,6391
19.	12	5	Megértés	0,6225
20.	13	5	Megértés	0,5331
21.	12	5	Megértés	0,5530
22.	12	5	Megértés	0,5232
23.	12	5	Megértés	0,1954
24.	7	10	Alkalmazás	0,4238
25.	8	10	Alkalmazás	0,4664
26.	12	10	Alkalmazás	0,2450
27.	11	10	Alkalmazás	0,2450

A táblázatban szereplő adatok grafikus kiértékelése szemléletesebbé teszi a mennyiségi mutatók és az egyes itemek átlagai közötti összefüggéseket. (3., 4., 5. ábra)

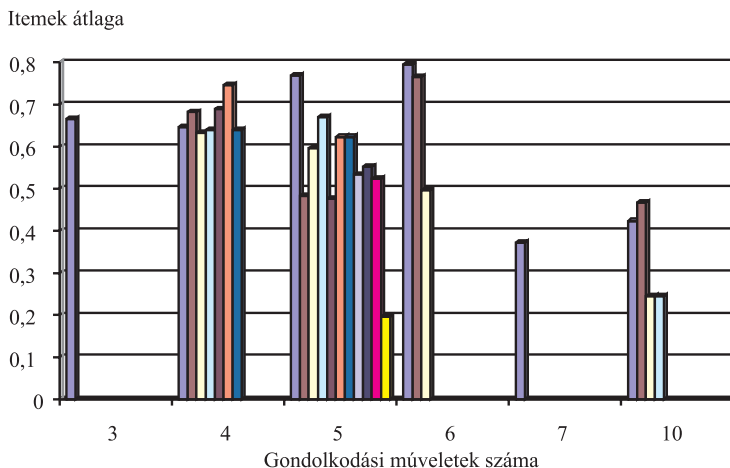


3. ábra. Az ismeretek számának adott értékeihez tartozó itemátlagok

A 3. ábra elemzése alapján úgy tűnik, hogy az itemek átlagai függetlenek az alkalmazott ismeretek számától, amit a két tényező alacsony és nem szignifikáns Pearson-korrelációja is bizonyít ($r = -0,219$). A negatív érték azonban azt jelzi, hogy amennyiben az ismeretek száma jelentősen megnövekedne, vagyis szemantikusán gazdag problémával

állnánk szemben, úgy a megoldás egyre nehezebb lenne, ami egyre alacsonyabb átlagok eléréséhez vezetne.

Vizsgálatunkban azonban nem jelentős az összefüggés. Ugyanúgy magas átlagot mutat például a 3 ismeretet igénylő 7. item (0,7649), mint a 12 ismeretet tartalmazó 17. item (0,7450). Megjegyzendő, hogy a 6-nál kevesebb információt alkalmazó itemek között több a magasabb átlagú (könnyebb) item, míg előlött már nem tapasztalhatunk ilyen tendenciát, nincs következetesség az átlagpontszámok tekintetében. Mindez arra enged következtetni, hogy a szemantikusan szegény problémák kapcsán az ismeretek száma nem befolyásolja jelentősen az adott feladatnehézségét, abban sokkal inkább befolyásoló tényező a gondolkodási műveletek száma és minősége, valamint a kognitív szintek természete.



4. ábra. A gondolkodási műveletek számának adott értékeihez tartozó itemátlagok

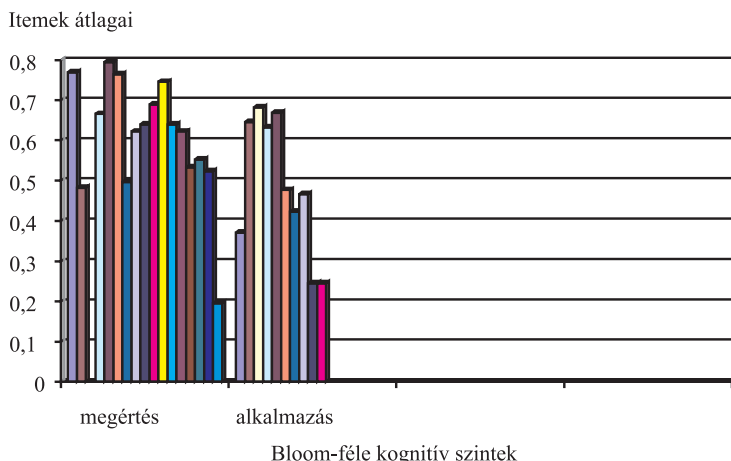
A gondolkodási műveletek már egységesebb képet mutatnak az ismeretek számához képest. Az 4. ábrán jól érzékelhető, hogy a teljesítmény ott gyengül, ahol az item megoldásához hat vagy ennél több művelet szükséges.

Egy 1996-ban végzett vizsgálat nyomán, amelyet 22 000, 16 éves skót tanulóval végeztek a kémiai ismeretek és gondolkodási műveletek teljesítménnyel történő összefüggésére vonatkozóan, azt találták, hogy az ismeretek és a műveletek egyes elemeinek szintéziseként a teljesítmények drasztikusan romlanak akkor, ha a feladat megoldásához 5-nél több információegységet kell összerakni. (Johnstone, 1997) E jelenséget azzal magyarázták, hogy a munkamemória és a deklaratív-szemantikus memória közötti reverzibilis tranzitfolyamatok limitáltak az információk és kognitív műveletek kombinációja tekintetében. Ez azt jelenti, hogy a gondolkodási folyamatok aktivizálódása határt szab az információk hosszú távú memóriából a munkamemóriába történő visszajutásának, melynek révén maximum öt egység hívható elő problémamentesen a feladatvégzéssel egyidejűleg. Ez az elmélet azonban túl kategorikus, nem veszi figyelembe az egyéni különbségeket egyrészt a memóriatárak kapacitására, másrészt a gondolkodás alapját képező kiépített agykérgi asszociációk számára vonatkozóan, amelyek nagyon gyakran a gyakorlás függvényében változtathatók.

A mi eredményeink az ismeretek számát tekintve nem, a gondolkodási műveletek tekintetében azonban ráillenek Johnston vizsgálatára.

A gondolkodási műveletek száma és az itemek átlagai közötti Pearson-korreláció -0,617 ($p < 0,05$), azaz jelentős tényezőnek bizonyulnak a problémamegoldás viszonylatában. A negatív érték itt is arra utal, hogy minél több, következőképp minél magasabb

szintű műveletet alkalmazunk, annál alacsonyabb átlagokat fogunk elérni a növekvő nehézség miatt.



5. ábra. A Bloom-féle kognitív szintekhez tartozó itemátlagok

A kognitív szintek itemek átlagaival való összefüggése elég egyértelmű képet mutat. (5. ábra) A magasabb átlagok zöme a megértés, míg az alacsonyabbak az alkalmazás szintjéhez tartoznak.

Összegzés

Az ismeretek fontosak a problémafeladatok megoldásában, nélkülük a cél elérése lehetetlen. A szemantikusan szegény problémákat tartalmazó feladatok esetében azonban az ismeretek száma kevésbé differenciáló tényező a nehézség tekintetében, mint a szemantikusan gazdag problémák esetében, ahol a megoldás sikere gyakran azon múlik, hogy birtokában vagyunk-e az összes ismeretnek, információnak, melyek közül bármelyik apró részlet hiánya évekig tartó problémamódosításokhoz vezethet.

Az ismeretek mennyiségi mutatóin kívül természetesen meghatározó tényező azok minősége is, ennek jelentőségére további vizsgálatok deríthetnek fényt. E vizsgálatok egyik elképzelhető variációja az azonos gondolkodási műveletekből és azonos számú, de eltérő ismerettartalmú itemekből álló feladatsor elemzése és értékelése.

Az egyes itemek nehézségének megítélésében vizsgálatunkban dominánsabb tényezőnek bizonyult a gondolkodási művelettartalom, mely tendenciózusan befolyásolja a megoldások sikerességét. Minél több és bonyolultabb egy adott item művelettartalma, annál nehezebb a helyes válasz megtalálása.

A kognitív szintek esetében az alkalmazást igénylő feladatok bizonyultak a legnehezebbeknek.

Mindezekből az a fontos pedagógiai tanulság vonható le, hogy az iskolában a problémamegoldás fejlesztése érdekében követeljük meg az ismeretek megfelelő szintű elsajátítását és lehetőség szerinti minél többszöri alkalmazását.

A gondolkodási műveletek rendszeres alkalmazását már kisiskolás kortól kezdődően szorgalmazni kell. Első lépésként célszerű az adott műveletre vonatkozó biológia vagy bármely tantárgyi kontextusban szereplő feladatokat megoldatni a gyerekekkel. Ez a feladat a középiskolában sem elhanyagolható. Amennyiben azt látjuk, hogy a tanuló a műveletek megfelelő szintjét birtokolja, akkor megpróbálkozhat komplex problémafelada-

tok megoldásával is, melynek sikerességét természetesen más tényezők is befolyásolják (kreativitás, a megoldási stratégiák pontos ismerete stb.).

A problémamegoldás fejlesztése ily módon komplex feladat, melynek eredményessége nagymértékben függ attól, hogy azt átfogó jelleggel a saját tantárgyát tanító minél több pedagógus felvállalja, és egy egységesen kidolgozott program alapján kellő időben és ideig végezze a hatékonyabb gondolkodás és alkalmazás érdekében.

Irodalom

- Assessment of Performance Unit (1984): *Science in schools: age 13. Report No.2.* HMSO, London.
- Berend Mihály – Berendné Németh Éva – Kovács Október (1998): *Biológiai feladatgyűjtemény középiskolásoknak.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- B. Németh Mária – Józsa Krisztián – Nagy Lászlóné (2001): Differenciált követelmények, mint a tudás jellemzésének viszonyítási alapjai: a minimum és az a fölötti tudás viszonya a „Biológia és egészségtan” részműveltség területén. *Magyar Pedagógia*, 101, (4), 485–510.
- Fazekas György – Szerényi Gábor (1994): *Problémafeladatok biológiából.* Calibra Kiadó, Budapest.
- Jonstone, A. H. (1997): Chemistry teaching-science or alchemy? *Journal of Chemical Education*, 74, (3), 262–268.
- Osborne, A. (1963): *Applied imagination.* Scribner, New York.
- Papp Katalin (2001): Természettudományos nevelés: múlt, jelen és jövő. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pólya György (1957): *A gondolkodás iskolája.* Bibliotheca, Budapest.



Az OPKM könyveiből

Az észak-alföldi régió általános iskolái – a befogadó nevelés szempontjából

Sajátos igényű tanulók, speciális nevelési szükséglet, befogadás (inklúzió), befogadó (inkluzív) nevelés (1) – egyre ismertebb fogalmak ezek a magyar pedagógiában, elsősorban az Internet segítségével olvasható angol és német írásoknak köszönhetően. A mozgalom hazai képviselői a gyógypedagógia neves szakemberei, akik a gyógypedagógia felől közelítik meg a kérdéseket. A hagyományos magyar iskolarendszer azonban még alig mozdult meg. Ennek megfelelően tapasztalati írások, vizsgálati eredmények alig-alig láttak még napvilágot a befogadó nevelésről.

Három megyét átfogó vizsgálatunk (2) során a speciális nevelési szükségletet és a befogadó nevelést helyeztük középpontba. A speciális nevelési szükségletet tágran értelmeztük, mert a testi, érzékszervi, értelmi fogyatékosokban szenvedők mellett számos olyan gyermek van, aki szociális helyzetéből, esetleg a származásából eredő kulturális háttér, vagy a családi nyelvi szocializáció miatt speciális segítség nélkül nem tud megfelelni a hagyományos iskolarendszer követelményeinek. Sikertelenségük olyan méreteket ölthet, hogy a hagyományos iskolarendszer pedagógusai (akár jó szándékból is) igyekeznek eltávolítani és valamilyen szegregált oktatási formában elhelyezni őket. Ma már törvény írja elő, hogy minden gyermeknek joga van szegregált iskola helyett „normál” iskola „normál” osztályában tanulni.

A befogadó nevelés célja, hogy a lehető legtöbben a lakóhelyükhöz közel eső iskolában tanulhassanak. Ehhez azonban szükség van bizonyos tárgyi feltételekre, illetőleg arra, hogy a pedagógusok új ismereteket szerezzenek, és nyitottak legyenek – például a „speciális” szakemberek iránt.

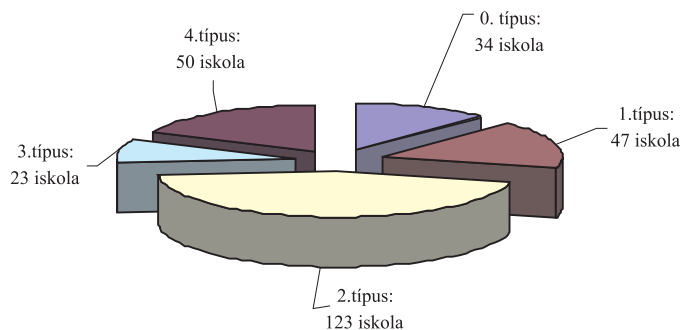
Kutatásunkban, amelyet 2003 tavaszán végeztünk, a speciális nevelési szükségletek fogalmának még kevésbé használt tág értelmezését alkalmaztuk. A több évtizedes befogadó nevelési tapasztalatokkal rendelkező országokból származó írások (Rasmussen, 2002; Homer, 2003; Williem, 2003; Kenyon, 2003; Begg, 2003; Atkinson, 2002; Alexiadou, 2002) győztek meg bennünket arról, hogy a probléma megközelítésekor nem hagyhatók figyelmen kívül azok a tanulók sem, akik szociális, kulturális, családi háttérük, nyelvi szocializációjuk, esetleg etnikai származásuk miatt szorulnak olyan mértékben hátrányos helyzetbe, hogy a hagyományos iskolarendszerekből kikerülnek, vagy oda már be sem kerülhetnek. Magyarországon (a különböző vizsgálatok szerint) ez utóbbi kategóriába tartozó gyerekek jelentős százaléka cigány származású. Ezért helyeztünk külön hangsúlyt e kérdésre vizsgálatunk során. A szociokulturális hátrányt figyelembe vevő nevelési attitűdöt angol nyelvterületen „social inclusion”-nak nevezik (és egyaránt használják a szociális szférában, valamint az iskola világában), amit szociális befogadásnak fordíthatunk.

A kutatás az észak-alföldi régió minden alapfokú iskolájára kiterjedt, fenntartótól függetlenül, azonban kihagytuk az úgynevezett speciális (fogyatékos gyerekeket ellátó) iskolákat. A vizsgálatba bekerült iskolák adatai közül azokat is kivettük (tanulólétszám, a

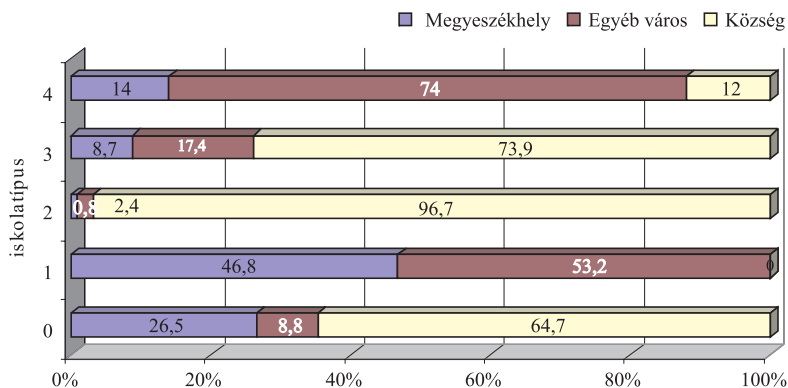
velük foglalkozó pedagógusok jellemzői), amelyek az általános iskola azon osztályaira vonatkoznak, ahol olyan gyerekek tanulnak, akiknek az úgynevezett szegregált formában való nevelésére (kislétszámú osztály, gyógypedagógiai osztály) a Nevelési Tanácsadó vagy egy szakértői bizottság tett javaslatot. Kérdéseink az iskola alábbi jellemzőit térképezték föl: a pedagógusok és a tanulók létszáma, továbbtanulási arányok, az általunk megjelölt kategóriák szerint a speciális nevelési szükségletű tanulók száma, a tagozatok jellege, valamint a település típusa. Felmértük az iskolák tárgyi és személyi feltételeit abból a szempontból, hogy milyen erővel rendelkeznek egy speciális nevelési szükségletű gyermek befogadásához, sikeres neveléséhez, fejlesztéséhez, és a közösségben tartásához. Kísérletet tettünk arra, hogy képet kapjunk az iskolák nyitottságáról, az (esetenként csak hipotetikus) elfogadó vagy éppen elutasító attitűdjükről és annak okairól.

Az alábbiakban a vizsgálat egyik alapkérdésére adott válaszunkat tesszük közzé. Szerettünk volna képet kapni arról, hogy az észak-alföldi régióba tartozó három megye (Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok) általános iskolái mennyire felkészültek speciális nevelési szükségletű tanulók ellátására. Megpróbáltunk típusokat alkotni az iskolák erőforrásai és fogadókészsége alapján. Közel 500 iskolát kerestünk meg postai úton küldött kérdőívvel, s 277 feldolgozásra alkalmasat kaptunk vissza. Mivel ez a mintavételi módszer nem eredményez reprezentatív mintát, így adatfelvételünk eredményeit nem általánosíthatjuk a régió minden iskolájára, de azt gondoljuk, hogy a tapasztaltak mindenképpen létező tendenciákat jeleznek.

Az általunk vizsgált iskolákból az iskola települési típusa, a település lélekszáma, az iskola pedagógusainak száma, a tanulólétszám, illetve a speciális szükségletűek iskolán belüli aránya alapján öt csoportot képeztünk. (1. ábra) (3)



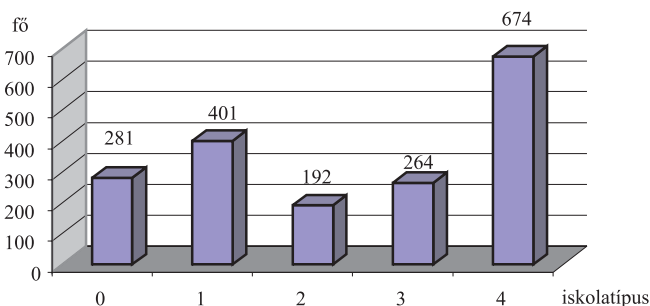
1. ábra. Az iskolák megoszlása az egyes típusok között



2. ábra. A iskolatípusok megoszlása az iskoláknak otthon adó település típusa szerint

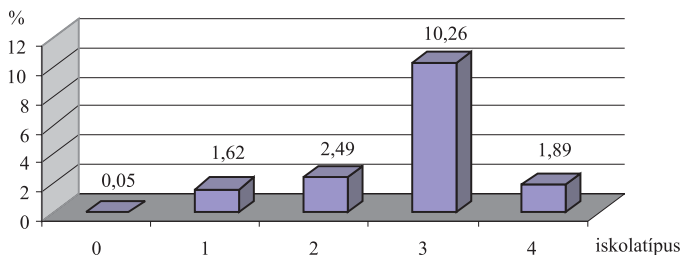
0. típus: *nincs speciális szükségletű gyerek*. Külön csoportot képez az a 34 iskola, ahol nem tanulnak speciális szükségletű gyerekek. Közülük 9 megyeszékhelyen (26,5%), 3 egyéb városban (8,8%), 22 községben található (64,7%). (2. ábra) Az egy iskolára jutó átlagos gyerekszám 281 fő (3. ábra), bár rendkívül nagy a szórás: 0 és 740 fő közé esik a megfigyelések túlnyomó többsége. Az átlagos pedagógusszám 25 fő körül mozog. Összetételében tehát rendkívül heterogén csoportról beszélhetünk. Tanulóik átlagosan több mint 70%-a érettségit adó középiskolában tanul tovább. Minimális (0,61%) a tovább nem tanulók aránya esetükben. (5. ábra)

1. típus: *nagyvárosi elit iskolák*. Az ide tartozó 47 intézmény (a teljes minta 17%-a) jellemző módon megyeszékhelyen, illetve egyéb városban, azaz nagy lélekszámú településen található. (2. ábra) Ezek az iskolák jellemzően nem túl nagy méretűek (átlagos iskolai gyerekszám 401 fő). (3. ábra) Ezekből az iskolákból elsősorban érettségit adó középiskolába (gimnázium és szakközépiskola együttesen közel 70%-ban) mennek tovább a gyerekek. A tovább nem tanulók aránya alig több mint 1%. (5. ábra) Az iskolák tanulói között a speciális szükségletűek aránya átlagosan 1,62%. (4. ábra) Jellemző, hogy minden típusú speciális szükségletet a négy klaszteren (típuson) belül, ahol van ilyen tanuló, a legalacsonyabb értékeket mutatja, kivéve a tanulási zavarosokét (5,84%). (1. ábra) Feltűnő, hogy a csoportba tartozó iskolákban a hazai adatokhoz viszonyítva az alacsony értékek között is különösen alacsony az értelmi fogyatékosok átlagos aránya. (1. melléklet)



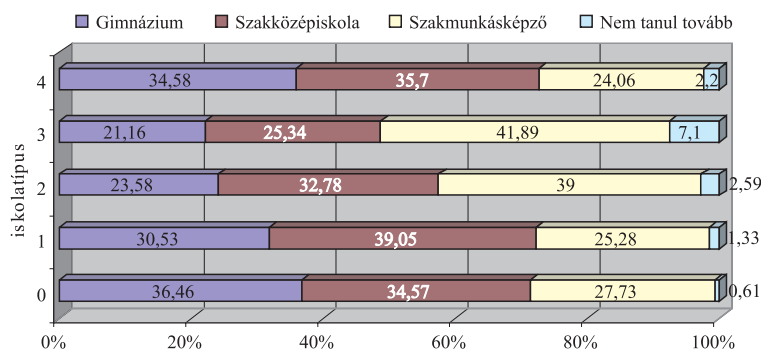
3. ábra. Átlagos iskolai gyerekszám az egyes iskolatípusokban

2. típus: *községi kisiskolák*. Ebbe a csoportba 123 iskola került, ami a teljes minta 44,4%-át jelenti. Az ide tartozó iskolák 96,7%-a községi iskola (2. ábra), ezekben tanul a legkevesebb gyerek, átlagosan 192 fő. (3. ábra) A gyerekek továbbtanulására a szakközépiskola és a szakmunkásképző intézetek a jellemzőek, együttesen közel 72%. A tovább nem tanulók aránya átlagosan 2,5% körül mozog. (5. ábra) Az iskolákban a speciális szükségletűek aránya átlagosan 2,49%. (4. ábra) Ezen belül az értelmi fogyatékosok aránya 3,59% (1. táblázat), ami megfelel a magyarországi átlagnak. (1. melléklet) A „véleményük szerint cigány tanulók” aránya a második legnagyobb a csoportok között.



4. ábra. A speciális nevelési szükségletű gyerekek átlagos iskolán belüli aránya az egyes iskolatípusokban

3. típus: *nagyobb község és egyéb város*. Az ide tartozó 23 iskolában a legmagasabb a szakmunkásképzőben tanulók aránya (41,9%) és a tovább nem tanulók aránya (7,1%! (a teljes mintán belül is!). (5. ábra) Átlagosan 264 tanuló jár ezekbe az iskolákba (3. ábra), akik között a speciális szükségletűek aránya kiugróan magas (10,26%). (4. ábra) A feltűnően magas arányok az értelmi fogyatékosok esetében az országos átlag közel háromszorosát jelentik. Mind a tanulási zavarosok (10,46%), mind a „véleményük szerint cigány” (48,58%), mind a származásuk miatt speciális ellátást igénylő tanulók (22,41%) aránya jelentősen fölötte van a minta átlagának. (1. táblázat)



5. ábra. A különböző iskolatípusokban továbbtanulók aránya iskolatípusonként

4. típus: *egyéb városi nagy iskolák*. 50 iskola, a teljes minta 18,1%-a tartozik ide. Jellemzően „egyéb” városban (nem megyeszékhelyen) található iskolák (74%). (2. ábra) Az átlagos tanulói létszám kiugróan magas (3. ábra), átlagosan 674 gyerek. Ezzel szemben a speciális szükségletűek aránya igen alacsonynak mondható (átlagosan 1,89%). (4. ábra) A különböző típusú speciális szükségletű tanulók aránya átlagos képet mutat, nincsenek feltűnően magas vagy alacsony számok. A továbbtanulási arányok tekintetében nagy hasonlóságot mutat az 1. típusal, ami szintén városi iskolákat foglal magában. A három középfokú iskola-típus megoszlása viszonylag egyenletes, a tovább nem tanulók átlagos aránya 2,2%. (5. ábra)

1. táblázat. Egyes speciális nevelési szükségletű tanulók átlagos aránya az iskolatípusokban. (A – Értelmi fogyatékosok átlaga; B – Tanulási zavarosok átlaga; C – „Véleményük szerint cigány” gyerekek átlaga; D – „Etnikai hovatartozásuk miatt speciális ellátást igénylő gyerekek” átlaga)

Típusok	A	B	C	D
0	(0,007)	(0,20)	(0,37)	(0,27)
1	0,68% (3,044)	5,84% (8,30)	6,53% (9,75)	0,45% (1,61)
2	3,59% (5,300)	3,92% (6,95)	12,71% (15,00)	1,10% (4,48)
3	9,20% (10,390)	10,46% (20,32)	48,58% (18,93)	22,41% (24,92)
4	3,24% (4,720)	2,64% (4,72)	8,70% (9,50)	1,13% (3,82)

Iskolatípusok a „speciális” szakemberek jelenléte szerint

Az iskolák öt csoportja között jelentős különbségeket találtunk mind a felajánlott foglalkozások, mind az iskolai szakember-ellátottság (vagy az igénybe vett külső szakemberek), mind a továbbképzések, mind pedig a speciális szükségletű gyermekekkel kapcsolatos befogadó készség tekintetében. (7–12. táblázat) (4)

2. táblázat. Az iskolák hány százaléka tud fejlesztő foglalkozást felajánlani. (++) különösen jellemző; + jellemző; 0 a mintának megfelelő mértékben; - nem jellemző; -- különösen nem jellemző)

Foglalkozás	Iskolatípusok									
	0		1		2		3		4	
Logopédia, beszédfejlesztés	Nincs adat	21,3%	(0)	10,6%	(- -)	13,0%	(0)	38%	(+ +)	
Cigány népismeret	Nincs adat	0,0%	(- -)	6,5%	(-)	39,1%	(+ +)	8%	(0)	
Kislétszámú osztály	Nincs adat	2,1%	(0)	1,6%	(- -)	4,3%	(0)	14%	(+ +)	
Roma tankör	Nincs adat	0,0%	(-)	1,6%	(- -)	0,0%	(0)	10%	(+ +)	
Gyógytestnevelés	Nincs adat	21,3%	(+ +)	4,1%	(- -)	4,3%	(-)	28%	(+ +)	

Az iskolák által felajánlott foglalkozásokat vizsgálva a következőket tapasztaltuk (a táblázatokban szereplő százaléértékek minden esetben azt mutatják, hogy az adott csoportban az iskolák hány százaléka válaszolt igennel, azaz ebben az esetben hány százalékuk tudja tanulóinak számára az adott foglalkozást felajánlani):

– A „*nagyvárosi elit*” iskolákra különösen jellemző, hogy tanulóiknak gyógytestnevelést ajánljanak fel. Ezen kívül nagy arányban (bár a várható értéknek megfelelő mértékben) jellemző a logopédiai ellátás ezekben az intézményekben. Egyáltalán nem jellemzőek azonban a cigány tanulók ellátását segítő foglalkozások (nyilván összefüggésben az ilyen tanulók viszonylag alacsony arányával).

– A „*községi kis iskolák*” esetében gyakorlatilag mindegyik foglalkozástípusnál azt figyelhetjük meg, hogy azokat jellemzően nem, vagy különösképpen nem tudják tanulóiknak biztosítani. Feltűnően hiányzik a logopédiai ellátás, a kislétszámú osztály és a gyógytestnevelés jelenléte.

– A „*nagyobb község és egyéb város*” iskoláiban különösen jellemző a cigány népismeret jelenléte (összefüggésben a cigány tanulók itt megfigyelhető nagy arányával). Nem jellemző azonban, hogy ezekben az iskolákban a tanulók gyógytestnevelésben részesüljenek.

– Az „*egyéb városi nagy iskolák*” esetében a cigány népismeret kivételével minden foglalkozástípus megléte kiemelkedően nagy arányban jellemző.

A külső szakemberek igénybevételeit illetően sem kisebbek az iskolák mintáikon belüli csoportjai közötti különbségek. (3. táblázat)

3. táblázat. A különböző típusba tartozó iskolák hány százaléka vesz igénybe külső szakembert.

(++) különösen jellemző; + jellemző; 0 a mintának megfelelő mértékben; - nem jellemző; -- különösen nem jellemző)

Külső szakember	Iskolatípusok									
	0		1		2		3		4	
Gyógytestnevelő	Nincs adat	27,7%	(+ +)	5,7%	(- -)	8,7%	(-)	22%	(+)	
Utazó	Nincs adat	12,8%	(- -)	33,3%	(+ +)	52,2%	(+)	18%	(-)	
gyógypedagógus	Nincs adat	4,3%	(0)	3,3%	(0)	13,0%	(+ +)	0%	(-)	
Nevelési Tanácsadó	Nincs adat	6,4%	(+ +)	0,8%	(-)	0,0%	(0)	0%	(-)	
Gyermek	Nincs adat	31,9%	(+)	18,7%	(-)	17,4%	(-)	34%	(+ +)	
Ideggyógyász	Nincs adat									
Pszichológus	Nincs adat									

– A „*nagyvárosi elit*” iskolákra különösen jellemző, hogy gyógytestnevelőt vesznek igénybe. A többi típushoz képest nagyobb arányban működnek együtt a gyermek ideggyógyász központokkal, illetve gyakrabban veszik igénybe pszichológus segítségét is

munkájuk során. Ez nyilván összefüggésben van területi elhelyezkedésükkel, hiszen tanulói számára ezek az intézmények közeleiek, könnyen elérhetők.

– A „*községi kis iskolák*” esetében gyakorlatilag csak utazó gyógypedagógus igénybeviteléről beszélhetünk. Gyógytestnevelő ezekben az iskolákban nemigen fordul meg.

– A „*nagyobb község és egyéb város*” iskoláiban a nevelési tanácsadók igénybevétele kiemelkedő mértékű. Emellett csak az utazó gyógypedagógusok munkáját veszik igénybe jellemzően.

– Az „*egyéb városi nagy iskolákra*” jellemző, hogy gyógytestnevelőt, illetve pszichológust hívnak segítségül munkájuk ellátásához. Kevésbé jellemző az utazó gyógypedagógus jelenléte. Ebben a csoportban nem volt olyan iskola, amelyik nevelési tanácsadót vagy gyermek ideggondozót venne igénybe (!).

Az iskolák saját szakemberrel való ellátottsága nem mutat kevésbé összetett képet. (4. táblázat)

4. táblázat. A különböző típusba tartozó iskolák hány százalékának van saját szakembere. (++) különösen jellemző; + jellemző; 0 a mintának megfelelő mértékben; - nem jellemző; -- különösen nem jellemző)

Saját szakember	Iskolatípusok				
	0	1	2	3	4
Gyógypedagógus	Nincs adat	23,4% (-)	23,6% (- -)	39,1% (0)	64% (++)
Beszédfejlesztő	Nincs adat	25,5% (+)	11,4% (- -)	4,3% (-)	30% (++)
Fejlesztő pedagógus	Nincs adat	40,4% (++)	8,9% (- -)	30,4% (+)	34% (++)
Mentálhigiénikus	Nincs adat	27,7% (++)	8,1% (- -)	17,4% (0)	20% (+)
Mozgásfejlesztő	Nincs adat	27,7% (++)	5,7% (- -)	4,3% (-)	24% (++)

A „*nagyvárosi elit*” iskolákban sokféle szakember dolgozik. Mind fejlesztő pedagógus, mind mentálhigiénikus, mind mozgásfejlesztő pedagógus tekintetében kiemelkedően jól, beszédfejlesztő szakemberek tekintetében jól ellátottak. Gyógypedagógust azonban kevésbé alkalmaznak. (Mindez elgondolkodtató, főképp akkor, ha a kedves olvasó újra átböngészi a felajánlott foglalkozásokról megfogalmazottakat, hiszen ezen iskolák esetében a gyógytestnevelést kivéve semmilyen más speciális fejlesztés felajánlása nem jellemző különösebb mértékben.)

– A „*községi kis iskolák*”-ban gyakorlatilag a szakemberek egyetlen típusa sem jellemző a várhatónál nagyobb mértékben, sőt több ízben egyáltalán nem jellemző.

– A „*nagyobb község és egyéb város*” iskolái sem mutatnak sokkal pozitívabb képet a szakemberrel való ellátottság tekintetében. Igazából csak a fejlesztő pedagógus nagyobb arányú jelenléte jellemző, azonban alig találkozhatunk beszédfejlesztővel és mozgásfejlesztővel.

– Az „*egyéb városi nagy iskolák*” jól ellátottak minden szakember tekintetében. Kiemelkedő arányban találtunk e csoportban olyan iskolákat, ahol gyógypedagógus, beszédfejlesztő pedagógus, fejlesztő pedagógus, illetve mozgásfejlesztő pedagógus található.

A vizsgálatban rákérdeztünk arra, hogy a tantestület tagjai milyen „továbbképzésen” vettek részt az elmúlt öt évben. (5. táblázat)

– A „*nagyvárosi elit*” iskoláinak pedagógusai jellemzően személyiségfejlesztő, illetve beszédfejlesztő továbbképzéseken vettek részt. Pedagógusaik közül nagyon kevesen vettek részt romológiai képzésen, míg gyógypedagógiai irányú képzésen senki.

– A „*községi kis iskolák*” pedagógusai a többi csoport iskoláihoz képest kisebb arányban vettek részt továbbképzéseken. Egyedül a gyógypedagógiai asszisztens-képzésben való részvételük mutat magasabb arányt.

– A „*nagyobb község és egyéb város*” iskoláinak pedagógusai körében legkedveltebbek a romológiai irányú továbbképzések. Az adatok szerint minden más képzésben is jelen vannak, kivéve a beszédfejlesztést.

– Az „*egyéb városi nagy iskolák*” pedagógusai sokféle továbbképzésen vettek részt, előtérbe helyezve a romológiát, a beszédfejlesztést és a tehetségfejlesztést.

Az iskolák Alapító Okirata tartalmazza, hogy az adott iskola jogosult-e egy speciális nevelési szükségletű tanuló ellátása után járó támogatásra. (6. táblázat)

5. táblázat. A különböző típusokba tartozó iskolák hány százalékából vettek részt „továbbképzésen”.

(++ különösen jellemző; + jellemző; 0 a mintának megfelelő mértékben; - nem jellemző; -- különösen nem jellemző)

„Továbbképzés”	Iskolatípusok				
	0	1	2	3	4
„Továbbképzésen” részt vett	Nincs adat	85,1% (0)	73,2% (-)	95,7% (+)	94% (++)
Személyiségfejlesztő	Nincs adat	25,5% (++)	8,9% (-)	26,1% (+)	16% (0)
Gyógypedagógiai asszisztens	Nincs adat	0% (-)	9,8% (+)	17,4% (+)	10% (0)
Romológia	Nincs adat	2,1% (-)	5,7% (-)	47,8% (++)	18% (+)
Beszédfejlesztés	Nincs adat	21,3% (++)	8,1% (-)	4,3% (-)	14% (+)
Tehetségfejlesztés	Nincs adat	10,6% (0)	4,1% (-)	17,4% (+)	14% (+)

6. táblázat. Mit vállalnak a különböző típusokba tartozó iskolák alapító okiratuk szerint. (++) különösen jellemző; + jellemző; 0 a mintának megfelelő mértékben; - nem jellemző; -- különösen nem jellemző)

Milyen tanuló ellátását vállalják	Iskolatípusok				
	0	1	2	3	4
Szerepel-e speciális szükséglet	26,5% (-)	44,7% (-)	67,5% (+)	95,7% (++)	86% (++)
Cigány tanulók	5,9% (0)	12,8% (0)	17,1% (-)	60,9% (++)	18% (-)
Fogyatékosok	2,9% (0)	29,8% (0)	40,7% (0)	52,2% (+)	64% (++)

– A „*nagyvárosi elit*” iskolákra nem különösebben jellemző, hogy speciális szükségletek ellátását vállalják fel.

– A „*községi kis iskolák*” Alapító Okiratában jellemzően szerepel a speciális oktatási igény kielégítése, de annak jellege nem derült ki.

– A „*nagyobb község és egyéb város*” iskoláira kiemelkedően jellemző a speciális szükséglet kielégítésének a felvállalása, ezen belül is elsősorban a cigány tanulók ellátása.

– Az „*egyéb városi nagy iskolákra*” ugyancsak kiemelkedően jellemző a speciális szükséglet kielégítésének a felvállalása, de a hangsúly esetükben kimondottan a különböző fogyatékosok ellátásán van.

Kíváncsiak voltunk, hogy az iskolák szándék szinten milyen speciális szükségletű tanuló ellátását tudnák, akarnák felvállalni. (7. táblázat)

– A „*nagyvárosi elit*” iskolák befogadási szándékot csak az autista gyerekek felé mutatnak. Kimondottan „nem befogadónak” mutatkoztak az értelmi fogyatékosokkal és az „etnikai hovatartozásuk miatt speciális igényű” tanulókkal szemben.

– A „*községi kis iskolák*” nyitottnak mutatkoztak az értelmi fogyatékosok iránt.

– A „*nagyobb község és egyéb város*” iskolái szívesen vállalják/vállalnák fel a etnikai kisebbségi csoport gyerekeinek az ellátását.

– Az „*egyéb városi nagy iskolák*” viszonylag nyitottnak mutatkoznak az értelmi fogyatékos tanulók iránt.

– Azok az iskolák, amelyek speciális szükségletű tanulót a vizsgálat idején nem oktattak, általában, de jellemzően az értelmi fogyatékosokkal szemben elutasítóak.

7. táblázat. A különböző típusba tartozó iskolák hány százaléka fogadna szívesen speciális szükségletű tanulót. (++) különösen jellemző; + jellemző; 0 a mintának megfelelő mértékben; - nem jellemző; -- különösen nem jellemző)

Speciális szükségletű gyerek	Iskolatípus				
	0	1	2	3	4
Értelmi fogyatékos	5,9% (- -)	8,5% (- -)	48,0% (+ +)	39,1% (0)	46% (+)
Autistát	5,9% (0)	21,3% (+ +)	6,5% (-)	21,7% (+)	6% (-)
„Etnikai hov. miatt spec. ell. igényel”	20,6% (-)	12,8% (- -)	31,7% (0)	65,2% (+ +)	28% (0)

Összegzés

Eredményeinkből arra következtethetünk, hogy a – hazánkban még amúgy is gyermekcipőben járó – befogadó nevelés az észak-alföldi régióban még kevésbé elterjedt. Míg országos átlagban megközelítőleg 72 egészséges általános iskolásra jut egy együttnevelt speciális igényű gyermek (*Oktatás-statisztikai Évkönyv*, 2003. 7.), addig ebben a régióban körülbelül 98 egészséges iskolásról mondhatjuk el ugyanezt, és ez a különbség egyértelműen nem a speciális igényű gyermekek számának eltéréseiből adódik. Sajnálatos módon az általunk áttekintett megyei fejlesztési koncepciók sem tűzik ki célként maguk elé ezen arányok javítását: az általunk is vizsgált Jász-Nagykun-Szolnok megyében például ebben a tanévben az enyhe értelmi fogyatékos gyerekek mindössze 5,6 százalékának együttnevelésével számoltak – az amúgy kiemelkedően alacsonynak tekintett országos átlag is 9,3 százalék –, de a 2005/2006-os tanévben ugyanezt az arányt 5,4 százalékban jelölték meg. (*Jász-Nagykun-Szolnok*, 2001. 39. táblázat)

Az adatok alapján az iskolák öt csoportja rajzolódott ki. A csoportok kialakításának szempontjai az iskolák nagysága, az iskolának otthont adó település típusa és nagysága, valamint az általuk ellátott speciális szükségletű tanulók arányai. Az így kialakult csoportok között jelentős a különbség mind a továbbtanulási mutatók, mind a felajánlott foglalkozások, külső szakmai kapcsolatok, belső szakember-ellátottság, továbbképzéseken való részvétel, befogadókészség tekintetében.

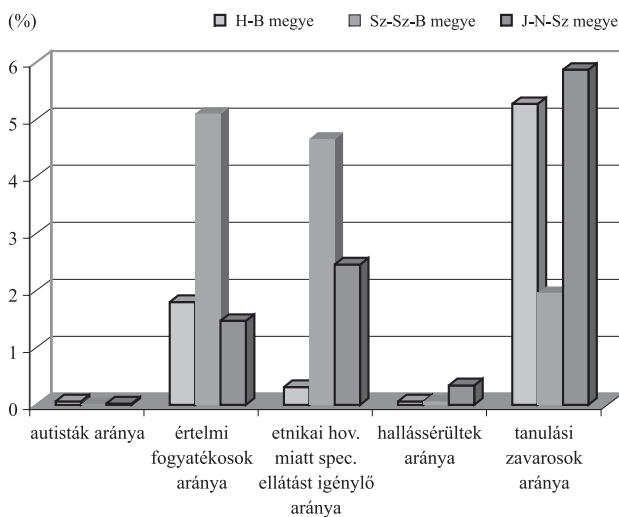
Véleményünk szerint a speciális szükségletű tanulók ellátására – személyi feltételek és folyamatos szakmai felkészülés szempontjából – a nagyvárosi elit iskolák és az egyéb városi nagy iskolák a leginkább felkészültek. A speciális szükségletű gyerekeket, a vizsgálat idején (is) ellátó másik két csoport, de főként a községi iskolák esetében szembetűnő a feltételek hiánya.

Más a helyzet azonban, ha a speciális szükségletű tanulók felé irányuló befogadókészség felől közelítjük meg a kérdést. Az itt tapasztaltak közül mindenképpen külön is meg kell említeni a nagyvárosi elit iskolák ellenállását.

Melléklet

1. melléklet. Különböző speciális nevelési szükségletű tanulók arányai az iskolákban összesen

Speciális szükséglet típusa	Speciális szükségletűek aránya	Speciális szükségletűek aránya, ahol van ilyen	Magyarországi adatok (1996)
Értelmi fogyatékos	3,07 %	6,39 %	3,56 %
Tanulási zavaros	4,1 %	8,24 %	Nincs adat
Autista	0,032 %	0,51 %	Nincs adat
„Véleményük szerint cigány származású gyerekek”	12,45 %	19,05 %	Nincs adat
Etnikai hovatartozása miatt speciális szükségletű gyerekek	2,67 %	16,07 %	Nincs adat
Látássérült	*0,248 %	1,46 %	0,05 %
Hallássérült	0,139 %	0,78 %	0,11 %
Mozgássérült	*0,145 %	4 0,797 %	0,04%
Súlyos beszédhibás	0,448 %	1,75 %	Nincs adat



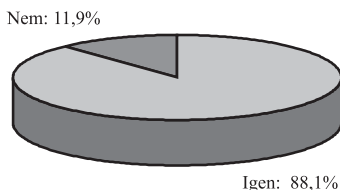
2. melléklet. Eltérő arányú speciális nevelési szükségletűek arányai a három megyében

3. melléklet. A speciális nevelési szükségletű tanulók aránya az összes iskolán belül.
(* – sig. ≤ 0,05; ** – sig. ≤ 0,01)

	Tanulási zavarosok aránya	„Véleményük szerint cigány származásúak” aránya	Beszédhibások aránya
Értelmi fogyatékosok aránya	r= -0,181** (sig.=0,005)	–	r=0,308** (sig.=0,000)
Autisták aránya	–	–	r=0,206** (sig.=0,001)
Mozgássérültek aránya	–	–	r=0,143* (sig.=0,025)
Tanulási zavarosok	r=1	r=0,141* (sig.=0,028)	r=0,209** (sig.=0,001)

4. melléklet. Cigány származásúak arányai megyénként (az iskola megítélése szerint)

	„Véleményük szerint cigány származású”	Etnikai hovatartozása miatt „speciális ellátást igényel”
Hajdú-Bihar megye	9,94%	0,31%
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	14,49%	4,66%
Jász-Nagykun-Szolnok megye	12,34%	2,46%



5. melléklet. Jár-e speciális nevelési szükségletű gyermek az iskolába?

Jegyzet

- (1) A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 121. §-a (1) bekezdésének a 2003. évi módosítása a „sajátos nevelési igényű gyermek” használatát írja elő.
- (2) A vizsgálat A „rejtett tanterv”: változatok iskolai életvilágokra című OTKA-kutatás részeként készült. (Alcím: Befogadó (inkluzív) nevelés az észak-alföldi régió általános iskoláiban.) Nyilvántartási szám: T43492.
- (3) Elsőként külön csoportként leválogattuk azokat az iskolákat, ahol nincs speciális szükségletű gyermek. Ezután ún. K-középpontú klaszteranalízist végeztünk, mégpedig oly módon, hogy a bevonásra kerülő változókat a klaszterezés előtt standardizáltuk.
- (4) A következőkben a csoportok közötti különbségek bemutatásakor csak azokat a változókat használtuk, melyek tekintetében szignifikáns különbség volt a csoportok között. Ennek kimutatását folytonos függő változó esetén egyszempontos szóráslemezéssel (Sig. $\leq 0,05$) végeztük, diszkrét függő változók esetében az adatokat keresztábrába rendeztük, és χ^2 próbával vizsgáltuk a változók összefüggéseit. (Sig. $\leq 0,05$)

Irodalom

- Alexiadou, N. (2002): Social inclusion and social exclusion in England: tensions in education policy. *Journal of Education Policy*, 17(1), 71–86.
- Atkinson, T (2002): Social inclusion and the European Union. *Journal of Common Market Studies*, 40 (4), 625–643.
- Begg, I. (2003): The EU and social inclusion. *Journal of Common Market Studies*, 40 (4), 625–643.
- Csányi Yvonne – Zsoldos Márta (1995): A speciális szükségletek pedagógiájáról. *Gyógypedagógiai Szemle*, 2. 177–190.
- Csányi Yvonne (1996, szerk.): *Közösen. Szemelvénygyűjtemény az integratív nevelésről és oktatásról*. BGGYTF, 229.
- Csányi Yvonne (1990): Fogyatékosok integrációja – nemzetközi és hazai áttekintés. *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. 271–279.
- Csányi Yvonne (1998): Fogyatékosok integrált nevelésének kutatása Magyarországon. *Gyógypedagógiai Szemle*, különszám 48–53.
- Homer, S. (2003): Social inclusion and the Disability Discrimination Act 1995. *Proceedings of the institution of civil engineers. Municipal engineer*, 156, (2), 85–86.
- Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Közoktatás-feladatellátási Intézményhálózat-működtetési és Fejlesztési Terv 2002–2007. (2001) Szolnok.
- Kenyon, S. (2003): Understanding social exclusion and inclusion. *Proceedings of the institution of civil engineers. Municipal engineer*, 156 (2), 97–104.
- Oktatás-statisztikai Évkönyv 2002/2003. (2003) Készült az Oktatási Minisztérium Közgazdasági Főosztálya Statisztikai Osztályán. Budapest. (www.om.hu)
- Papp Gabriella (1995): Tanulásban akadályozott gyermekek integrációja. In: Perlusz Andrea (szerk.): *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. BGGYTF, Budapest. 5–17.
- Rasmussen, P. (2002): Education for everyone: Secondary and Social inclusion in Denmark. *Journal of Education Policy*, 17 (6), 627–642.
- Williams, C. C. – White, R. (2003): Conceptualising social inclusion: some lessons for action. *Proceedings of the institution of civil engineers. Municipal engineer*, 156 (2), 91–95.

A képvers-értés története: a neoavantgárd

„a neoavantgárd nélkül nincs meg a posztmodern”
(Kukorelly Endre)

Az utóbbi évek élénkülő érdeklődése a magyar neoavantgárd irodalom iránt gyümölcsözően hatott a magyar irodalomtörténet-íráshoz. Egyrészt felszínre hozott olyan „lappangó” életműveket, amelyeket korábban sem a szakma, sem pedig a nagyközönség nem, vagy csak kevéssé ismerhetett, másrészt pedig a neoavantgárd irodalom kutatása, az alkotások tematikájának, megformáltságának és nyelvhasználatának közelebbi vizsgálata új megközelítési szempontot nyújthat a sokat vitatott posztmodern irodalom megértéséhez is.

Kukorelly Endre megállapításából kiindulva (1) úgy vesszük most szemügyre az igencsak összetettnek mutatkozó neoavantgárd poétikát, hogy mind a megelőző, mind pedig azt követő művek felől igyekszünk megközelítési pontokat találni.

A legújabb avantgárdkutatások (2) – melyek horizontja magába foglalja ma már az egész huszadik század irodalmát, kezdve a történeti avantgárd alkotások vizsgálatától a konkrét művészetben és költészetben át (amely a világirodalomban az 1950-es években született, nálunk viszont tíz-húsz éves késéssel hatott) egészen az 1960/70-es évek underground művészeti és irodalmi neoavantgárdjáig – arra a felismerésre jutottak, hogy az 1970-es éveknek az *Esterházy-* és *Nádas-*szövegek mentén kijelölt prózafordulata, valamint az 1968-as *Tandori-*kötethez kapcsolódó lírai beszédmódváltás posztmodern jellege nem minden előzmény nélkül való, nem „a (poétikai) semmiből állítódott elő a kritika által, mint Pallasz Athéné, teljes fegyverzetben, Zeusz fejéből”. (3) S amennyire létjogosult a történeti avantgárdok szemléletének, illetve a két háború közötti későmodernség nyelvi válságának jelei között keresni a posztmodern szituátság ismérveinek hagyományát (4), legalább annyira fontos azt is észrevenni, hogy jelentős mértékben a hatvanas-hetvenes években alkotók művei – amelyek jórészt a határokon túl születtek, vagy kizárólag ott kaphattak cenzúrázatlan nyilvánosságot – készítették elő és alakították azt a teret, ahol a posztmodern próza és líra a maga új hangján egyáltalán megszólalhatott. S igaz az is, hogy el kellett telnie harminc-negyven évnek ahhoz, hogy az ezredvégi líra- és prózatechnikák ismeretében egyáltalán láthatóvá váljanak azok a lírai és prózai hagyományok, amelyek a neoavantgárd irodalom felől alakítják az újabb megszólalásmódokat.

Példaértékű lehet itt *Bónus Tibor Garaczi*-monográfiájának bevezetése, amely azzal a *Blumenberg*től származó irodalmi hermeneutikai érveléssel kezdi okfejtését, hogy „a korszakváltások csakis egy új korszak felől észlelhetők”, majd így folytatja: „Az összeférhetetlen elemek egymáshoz rendelésének módjai az első kötetekben arra is ráirányítják a figyelmet, hogy a nyelvi magatartás bizonyos komponensei mentén kialakított irányzati értelmezők megvilágító erejük lehetnek ugyan, a kontextusok aleatorikus összejátekához azonban nemcsak irányzati interpretánsok (bizonyos neoavantgárd jegyek és a

posztmodernitás), hanem – az önértelmezés diszperziója nyomán – akár a korszakok mint értelmezők dekonstrukciójának példaértéke is odarendelhető.” (5) Vagyis a művek korszakokhoz rendeltsége nem zárja ki annak lehetőségét, hogy a korszakok, irányzatok komponenseinek szimptomatikus átfedése megnyissa olykor a szövegek horizontját az újabb korszakok értelmezői számára. Ilyen átfedésként mutatkoznak meg például a szubjektumon túli szövegszervező elvek az avantgárd művekben és az új szenzibilitás költészetében egyaránt, vagy a nyelvkritikai reflexiók mind a későmodern lírai, mind pedig a neoavantgárd szövegekben.

Dánél Mónika megfigyelése szerint az egész neoavantgárd korszak vizsgálata azon a módszertani hibán csúszott el, hogy a „neo-avantgárd” címszó sugallta legegyszerűbb magyarázattal, vagyis a történeti avantgárd irányzatok új alapokra helyezésével folytonosságot keresett – nem is annyira a művek poétikai megformáltsága tekintetében, mint inkább – az 1910/20-as évek alkotásai mögött meglelni vélt társadalmi összefüggésekkel, valamint (kultur)politikai összetevőkkel jelölt szellemi műveltségformák között. (6) Holott a hatvanas-hetvenes évek műveit szemügyre véve az látszik egyre élesebben kirajzolódni, hogy a neoavantgárd irodalom köztes állapotot képvisel abban az értelemben, hogy a modernség hagyományát folytathatatlanak tartja, és új megszólalási lehetőségeket keres ebben a poszt-szituáltságban.

A hazai neoavantgárd irodalom underground tevékenységének fő eszménye a másság megmutatása lett, a mindenkitől való különbözőség megteremtése, ezt kellett közvetítenie az alkotásoknak, ennek kellett megmutatkoznia általuk. Olyan én-központú gondolkodással van tehát dolgunk (vegyük csak példaként a Lélegzet antológiát), amely a neoavantgárd műveket – ebből a szempontból legalábbis – a huszadik századi modernség klasszikus hagyományához köti, s a szellemi műveltség dilemmáira, valamint a filozófiai alapú létproblémák felé irányítja a figyelmet, nem véletlen hát, hogy olyan szerzők lettek a legolvasottabbak, mint Szentkuthy Miklós és Hamvas Béla.

A korszaknak többféle elnevezése él szimultán a mai kritikai tudatban, illetve irodalomtörténeti munkákban – s mindegyik érvelése nyújt valamilyen fogódzót a neoavantgárd jelenségek történeti és poétikai megértéséhez –, ezért is lenne meddő próbálkozás előíró szándékkal fellépni, s egyiket vagy másikat kitüntetni a többi rovására. Posztként beszélni erről az avantgádról abból a szempontból lehetne megalapozott, s illeszkedne gondolatmenetünkhöz, hogy – amiként Dánél írja – „ebben nem szűnne meg az avantgárdhoz való kapcsolódás kifejeződése, de a poszt révén csak az időbeli utólagosság

hangsúlyozódna, értékvonatközások nélkül, amelyek viszont a neoban benne vannak”. (7)

Tulajdonképpen már a történeti avantgárdok is azzal a szándékkal indultak útjukra, hogy a romantikus irodalom- és művészeteszményt kiüresítve mintegy vákuumteret képezzenek a hagyományban (amelynek nyelvileg feltételezett megkerülhetlensége nem vált korszakos tapasztalattá, bár a *Babits-Kassák* vitában szépen kirajzolódtak az erre vonatkozó lehetséges irányvonalak), ahol majd felépíthetik saját, egyedi alkotásaikat – holott már ezzel a két („saját” és „egyedi”) fogalommal jelzett műalkotásszemlélet is ironikus módon romantikus alapokon nyugszik. A klasszikus modernség hagyománycentrikus gondolkodásának és esztétizáló művészetfelfogásának erőteljes pozíciója mellett (ellen) az avantgárd irodalmi irányzatok sorban kifulladásra kerültek, de közben ott hatottak mégis közvetlenül termékenyen, ahol az avantgárd a legtöbbet tanult a modern művésztől (első sorban is *Cézanne*-tól): a képzőművészetben. A konstruktív képzőművészeti alkotásokon keresztül ugyanis átmentődött az irodalmi avantgárdnak a műalkotások immanens felépí-

tettségre irányuló érdeklődése (lásd Kassák konstruktivista alkotásait és *Tamkó Sirató Károly* síkverseit), amely aztán a későmodern líra nyelvkritikai világlátásával társulva nagyban hozzájárult a konkrét költészetet megszületéséhez. (8)

Az önnön felépítettségre reflektáló műalkotáseszmény az absztrakt, tárgy nélküli festészet kialakulásától kezdve folyamatosan jelen volt a huszadik század első felének képzőművészetében – s vezetett a konstruktív építészeti formák felé (lásd *Theo van Doesburg* és *Moholy-Nagy László* munkásságát), illetve a konkrét művészetig. Az avantgárd irányzatok közül a konstruktivizmus jelenthetett tehát folytonosságot a konkrét költészetnek: Doesburg – általános elméleti alapokra helyezve a konstruktivizmust – 1930-ban megalapította az *Art concrete* című folyóiratot, amelyben a művészek az „abszolút” festészet ideáját „konkrét” ábrázolással próbálták megvalósítani. A konkrét költészet teoretikusai ezért (*Mallarmé* mellett) Doesburg eredményeire hivatkoztak a legtöbbit. Doesburg szerint a konkrét festészet az igazán tárgy nélküli, s az absztrakt festészet még tárgyas, mert csak az a konkrét, ami nem utal önmagán kívüli valóságra. A konkrét festmény a maga háromdimenziós létével konkrét, az absztrakt kétdimenziós kép viszont csupán ábrázolja a bemutatni kívánt (háromdimenziós) dolgot, legyen az akár önnön felépítményjellegének eleme: vonal, felület vagy szín. A pop-art képei viszont mindkét jellegtől elhatárolódnak azáltal, hogy a bemutatni kívánt dolgot exponálva reprodukálhatóként mutatják fel: a reprodukció maga lesz a kép tárgya, s törli az összes lehetséges individuális jegyet. (9)

A hatvanas-hetvenes évek neoavantgárd irodalma azonban egyáltalán nem koherens a szellemi teljesítmények és alkotások tekintetében, míg a történeti avantgárdok esetében beszélhetünk koherenciáról, hiszen egyértelműen kiemelhetők azok az avantgárd sajátosságok, amelyek a különböző területekhez és alkotói csoportokhoz tartozó művek megformáltságában is közös jegyekként mutatkoztak meg. Ez persze köszönhető az irodalom szociális feltételeinek is: az avantgárd irányzatok internacionális jellegének, a művészcsoportok egymás iránti kölcsönös érdeklődésének, a találkozóknak, a kollektív műhelymunkáknak, s nem utolsósorban annak a helyzetnek, hogy ez a sokkolóan radikális és botrányos fellépésekkel jelentkező, idegen hangzású irodalom a Nyugat-esztétika uralta kulturális színtéren mégiscsak legitim helyet kapott. Ezzel szemben viszont a 60/70-es évek neoavantgárd irodalma nagyobb részben emigrációba kényszerült vagy legalábbis itthon elhallgatásra ítéltetett. A neoavantgárd irodalmak nyilvános fórumai kizárólag külföldön működtek (többek között a Magyar Műhely Párizsban, az Új Symposion Újvidéken, az Arkánium Washingtonban), így a hazai csoportok lakásokba, kávéházakba húzódtak vissza. Nem is annyira politikailag illegális/féllegális irodalmi létük következménye ez, sokkal inkább létük feltétele, illetve avantgárd szituáltságuk egyik ismérve, hogy „önként” választják a „föld alá húzódo” pozíciót az irodalmi életben, s hogy kis közösségekben dolgozva szűk közönségre apellálnak, hiszen alkotásaik egyik lényege éppen a befeléfordulás, az önmegismerés – egy egzisztenciális létforma minél teljesebb megvalósítása. (*Tábor Ádám* irodalompolitikai szempontból jogosan veszi egy kalap alá – még hozzá az ún. „underground” címkéjű kalap alá – a különböző poétikai teljesítményeket a korszakban; de hangsúlyozni kell, hogy az avantgárd irányultságú irodalmak ennél azért jóval összetettebb hagyománytudattal rendelkeztek.)

A hazai neoavantgárd irodalom underground tevékenységének fő eszménye a másság megmutatása lett, a mindenkitől való különbözés megteremtése, ezt kellett közvetítenie az alkotásoknak, ennek kellett megmutatkoznia általuk. Olyan én-központú gondolkodással van tehát dolgunk (vegyük csak példaként a *Lélegzet antológiát*), amely a neoavantgárd műveket – ebből a szempontból legalábbis – a huszadik századi modernség klasszikus hagyományához köti, s a szellemi műveltség dilemmáira, valamint a filozófiai alapú létproblémák felé irányítja a figyelmet, nem véletlen hát, hogy olyan szerzők lettek a legolvasottabbak, mint *Szentkuthy Miklós* és *Hamvas Béla*.

A neoavantgárd alkotások, ahogyan Dánél ezt tanulmányában alaposan kifejti, egyszerűen folytatják és rendezik új szisztémába a történeti avantgárdok egyes technikáit, valamint a későmodernség nyelvi tapasztalatát, és ezzel előkészítik a terepet egy olyan poszt-modern megszólalás számára, amely a legerősebb modern szövegszervező hagyománnyal is képes leszámolni: az alkotói én-integritás műalkotásbeli létének szükségszerű kódolásával. Ez a beszédpozíció a történeti avantgárd folytonosságaként ismerhető fel a hatvanas-hetvenes évek underground irodalmában, akárcsak az a mód, ahogyan a művek az irodalom, a nyelv mediális határai mentén – reflektáltan vagy reflektálatlanul, de mindenképpen – újabb horizontokat nyitnak az irodalom és a képzőművészetek számára. Gondoljunk csak arra, hogyan vált az újság tipográfiai látványa szervezőelvvé Kasák műveiben (képversokban, betűkollázsokban, borítótervekben), vagy gondoljunk például a dadaisták fonocentrikus halandzsakölteményeire. Az ilyen intermediális megnyilvánulásokat nevezi a szakirodalom experimentális (kísérletező) alkotásoknak, mivel a médiumok közti átjárhatóság leplezetlen megmutatkozása a huszadik század elején még inkább szokatlan és zavarba ejtő olvasási tapasztalat lehetett, míg a neoavantgárd művek értelmezését már hagyományként alakíthatta az avantgárd művészetekből eredeztethető experimentalizmus, s mire a neoavantgárd irodalom színre lépett, a különféle avantgárd irányzatok közös jegyeként értett fogalommá vált.

A műalkotás mediális feltételezettségének felismerése – és az arra tett kísérletek, hogy ezt a tapasztalatot az alkotásokban közvetlenül hozzáférhetővé tegyék – azt vonta maga után, hogy nyelvhasználatot illetően nemcsak a nyelv materialitásában rejlő észlelési feltételeknek tulajdonítottak jelentőséget az alkotók, hanem azzal a hiedelemmel is kezdtek leszámolni, hogy mőtől a valóságig (és fordítva) létezhet közvetlen út. A későmodern alkotások tanúsága szerint ugyanis – melyek a mű fiktív világát nem mimetikus valóságviszonyként, hanem nyelvimmanens konstrukcióként mutatják fel – egy műalkotás nem vonatkoztatható vissza közvetlenül az életvilágra – az irodalomra nézvést legalábbis következmények nélkül –, hiszen a gondolkodás nyelvi alapozottsága még az oly nyilvánvalóan más (képi) észlelésű alkotásokban is képes felülírni a mediális összjátékokat. Nézzük például a képversek emblematiszusan felelő képi-nyelvi viszonyát (egy egyszerű figurális verset, *Nagy László* 'Önarckép'-ét) és ennek a viszonynak a széttartását, ahol a nyelvi kijelentés igazsága nem felel meg a képen látható igazságnak (például *Magritte* 'ez nem pipa' című képe vagy *Gappmayr* számkölteménye: $7+5=12$ és $7+5=75$). A jelek materialitásának hangsúlya tehát ebben a neoavantgárd szituációban áthelyeződik az életvilág tárgyairól a művészeti tárgyra, vagyis például a lábra húzható cipőről a cipő képerre, a leírt és kimondott „cipő” szó betű- és hangsorára, vagyis a hozzáférhetőség nyelvi aspektusának anyagiságára/medialitására.

A korszakoként változó poétikai diszkurzus szemléltetésére álljon itt egy olyan szövegmutatvány-sor, amely azt akarja példázni, hogy egy trópus (a 'szó'), amely éppenséggel önmagát (mint 'szóképet') reflektálja, milyen viszonyban áll az ugyancsak a 'szó' szemantikai körébe vont 'árnyék' trópusával: miképpen szólalnak meg és hogyan nyernek értelmet egy romantikus *Goethe*-, egy konkrét-lírai *Gomringer*- és egy neoavantgárd szituáltsgú *Györe*-versben.

Johann Wolfgang Goethe: 'Worte sind'

Worte sind der Seele Bild –
 nicht ein Bild! Sie sind ein Schatten!
 Sagen herbe, deuten mild,
 was wir haben, war wir hatten. –
 Was wir hatten, wo ist's hin?
 Und was ist's denn, was wir haben? –
 Nun, wir sprechen! Rasch im Fliehn
 haschen wir des Lebens Gaben.

A 19. századi romantika esztétikájában és poétikájában lehet találni jeleket arra, hogy a világról elmondható dolgok nyelvi közvetíthetősége korántsem egyértelmű és egyirányú a maga eszközszerűségében. *Friedrich Schlegel* így ír a költői nyelv tökéletlenségéről: „Attól tartok, hogy ez a kimondhatatlan nem más, mint a nyelv közismert elégtelensége arra, hogy valamiféle belső szemléletet tökéletesen megfogalmazzon. Mert a nyelvnek csak általános és önkényes jelei vannak, amelyeket az értelem megpróbál, amennyire csak lehet, elsajátítani. Ebből nyilvánvaló az, hogy a költészetben a nyelv szükségképpen nem pusztán eszköze az értelemnek” – mondja Schlegel, majd később ennek az értelemnek a kapcsán mindenféle kommunikáció alapjaként a nyelvi konszenzusra mutat rá: „Enélkül [ti. szellem és anyag közti kapcsolat nélkül] az emberek közötti közlés sem alakulhatott volna ki, ami pedig feltétele az összes emberi képesség kifejlődésének; hiszen még azt a törekvést sem lehetett volna közölni, hogy közölni akar az ember valamit, hogyha az emberek nem értették volna egymást minden megegyezéssel létrejött érintkezési mód előtt. (...) Ha valamit szándékosnak nevezünk, akkor azt mindenekelőtt nekünk, magunknak kell létrehozunk (...), következképp a szavakkal való beszéd egyszerű kifejezés és ábrázolás.” (10) Jóllehet Schlegel írásában a nyelviség még metafizikai alapon (szellem és anyag „eredeti egyfésülésének” okán) szavatolt, a nyelvbe, a dolgok és érzések tökéletes nyelvi közvetíthetőségébe vetett remény elveszettnek látszik.

Ezen az alapon érthetjük meg Goethe versét is, amelyben a szó a lélek deficitese képeként mutatkozik meg, hasonlóan ahhoz az indexikus kapcsolathoz, ahogyan *Platón* barlanghasonlata állítja elénk az ideát.

A szó a lélek árnyéka, a megismerés centruma, ahol a dolgok a maguk szóbeli/nyelvi indexikális létükkel vannak jelen, mivel nem teljes „képekben”, csupán „árnyképekben” mutatkoznak meg – ez mindenképpen a dolgok részleges hozzáférhetőségét hangsúlyozza, a nyelvi megragadhatóságnak kiszolgáltatott megismerést panaszolja, azt a tapasztalatot, hogy amíg nyelvileg birtokoljuk a dolgot, amíg beszélünk róla („sagen”, „deuten”), csak addig tudunk szavatolni a jelentés azonosságért, addig tudjuk csak, miről van szó, mi van a birtokunkban. Goethe verse nem állítja elénk a nyelv írott aspektusát, a hangról, a hangzsról beszél, amikor a nyelvet említi. A világ nyelvi hozzáférhetősége a beszéd idővonatkozásában bizonyul igaznak, vagyis a nyelv a beszédben, a pillanat kitüntettségében, jelen esetben a versbeli beszédben létezik csupán („Nun, wir sprechen!”), hiszen a pillanattal együtt a nyelv és így a dolgok bizonyossága is elillan. Erről a nyelvi tapasztalatról ad számot Goethe verse, amely feltűnő intertextuális viszonyt mutat Gomeringer következő konkrét költeményével:

EUGEN GOMRINGER

WORTE SIND SCHATTEN
SCHATTEN WERDEN WORTE

WORTE SIND SPIELE
SPIELE WERDEN WORTE

SIND SCHATTEN WORTE
WERDEN WORTE SPIELE

SIND SPIELE WORTE
WERDEN WORTE SCHATTEN

SIND WORTE SCHATTEN
WERDEN SPIELE WORTE

SIND WORTE SPIELE
WERDEN SCHATTEN WORTE

Gomringer versében a goethei kiindulópont, a „Worte ... sind Schatten” úgy variálódik tovább, s vezet el minket egy másfajta nyelvi tapasztalat felismeréséhez, hogy a konkrét költészet lényegének értelmében a vers eloldja a szavakat mind szintaktikai kötöttségüktől, mind pedig szemantikai vonatkozási rendszerüktől. Ezt az eloldódást erősíti az olvasás során észlelt íráskép is: a kiskapitális használata, a központosítás elhagyása. A szavak minden lehetséges szóhelyen való szerepeltetése pedig arra utalhat, hogy a szavak egyenrangúak, egymással behelyettesíthetők, tehát a vers írott volta nem határozza meg előre a nyelvi-logikai alá- és fölérendeltséget. Permutatív módon kerülnek (elénk)

A műalkotás mediális feltételezettségének felismerése – és az arra tett kísérletek, hogy ezt a tapasztalatot az alkotásokban közvetlenül hozzáférhetővé tegyék – azt vonta maga után, hogy nyelvhasználatot illetően nemcsak a nyelv materialitásában rejltő észlelési feltételeknek tulajdonítottak jelentőséget az alkotók, hanem azzal a hiedelemmel is kezdtek leszámolni, hogy műtől a valóságig (és fordítva) létezhet közvetlen út. A későmodern alkotások tanúsága szerint ugyanis – melyek a mű fiktív világát nem mimetikus valóságviszonyként, hanem nyelvimmanens konstrukcióként mutatják fel – egy műalkotás nem vonatkoztatható vissza közvetlenül az életvilágra – az irodalomra nézvést legalábbis következmények nélkül –, hiszen a gondolkodás nyelvi alapozottsága még az oly nyilvánvalóan más (képi) észlelésű alkotásokban is képes felülírni a mediális összjátékokat.

papírra a szavak, mégis megtartják az egész konkrét költemény írásképeinek a hagyományos versre emlékeztető hasonlóságát: a sorokba tördeltséget és a fehér lap közepére rendezettséget.

Mindezidáig a vers értelme megfelel a konkretisták eredeti szándékának, Gomringer költeményében a szó szabad, eloldódott a szóképi meghatározottságtól, a goethei trópusától (ahol a szó a lélek képe, illetve árnyéka), s új szavakkal lép új kapcsolatba. Mindazonáltal az olvasói tapasztalat, az intertextuális szövegviszony, vagyis az, hogy a Gomringer-vers ennyire impulzívan idézi meg a goethei versnek nemcsak szó szerint a trópusát, hanem az aktualizált értelmét is (worte werden spiele), láthatóvá teszi a konkrét költészet nyelvfelfogásának reflektálatlan és az olvasásban megmutatkozó tapasztalatát, hogy a nyelvi emlékezet működése elsődleges az alkotói szándékhoz képest, s már akkor hat, amikor a szavak kiválasztása még meg sem történt. E konkrét költészeti előfeltevést azonban, amely szerint a szavak a szótári jelentésüktől eloldva tabula rasaként állnak az alkotó szolgálatába, *Heissenbüttel* nem osztja, s a nyelvi emlékezet működésének kiszámíthatatlanságára hívja fel a figyelmet: „Mindezek mellett nem szabad megfeledkezni arról, hogy valójában egyetlen dilemmával állunk szemben. Hiszen a rendszer szétesésével szabaddá vált nyelvi elemek (és az új jelentésárnyalatok is) még ezen a rendszeren belül nyerték el eredeti értelmüket. Tehát valamit a hagyományos

értelmével ellentétben használnak anélkül, hogy teljesen eloldanák attól. Hozzá kell még fűzni, hogy ez az értelem az általános, nyilvános és hivatalos nyelvhasználatban még mindig sértetlenül rögzülteként jelenik meg, és egy majdhogynem alexandrin-jellegű szintaktikai-grammatikai purizmus gátat vet a csiszolódás, illetve a széttöredezés folyamatának.” (11) Az új érzékenység költészete és a posztmodern próza szubjektumon túli szövegszervező elvei (többek között) ezt a nyelvi emlékezetet kiaknázva képesek aktivizálni olvasójukat, bevonni a létrejövő alkotásba, mint például *Kemenes Géfin László* „Fehérlófia” című műve, amely töredékes nagy elbeszélésként a mese architektusát idézi,

s amely a mesemotívumok karneváli keveredése, valamint a különböző történeti nyelv-állapotok egyidejűsítő használata mellett szó és íráskép disszeminációját ugyancsak a töredékesség megmutatkozásának szolgálatába állítja („Sámán vagy artifekszem? Sömör vagy finnugró? / a nyelvezésnek finneken vége énekem féke finnegés-weg / a skribálás elhalogatásával Chimes Choyce rácsent” (12)). Az ilyen alkotások kiengedik kezükből a beszéd fonalát, ráhagyatkoznak s egyben rávezetnek a nyelvi emlékezetre – s ezt éppen-séggel nem veszteségként fogva fel, csak egy szükségszerű és uralhatatlan történésként.

A németországi (valamint ezzel egyidejű franciaországi, dél-amerikai, spanyol és portugál) konkrét költészet hatása a magyarországi irodalomra nem túl mélyreható. Az 1950-es években az Újhold köre csoportosult költők javarészt a Nyugat-modernség nyelvét beszélték, amelyből hiányoztak az avantgárd irodalmi hagyományok. A *Pound*tól és *Valéry*-től tanult tárgyas-hermetikus megszólalás ugyan emlékeztethet az avantgárd poétikák szövegépítkezésére (mondjuk a strófaszerkezet felbontására, a redukált grammatikára vagy a tematizált képi látásmódra), de továbbra is áttetszik benne a költészetet esztétizáló szándék. A hatvanas-hetvenes években porondra lépő új érzékenység költészetének tenge-rentúli változata (többek között például) a lírai szubjektumot úgy szituálja újra, hogy a beszédpozíciót állandóan el-helyezi, s mindig a beszédszituációban artikulálódó hangot juttatja szóhoz. A *Lélegzet* (13) című és a korszak hazai irodalmát reprezentáló (ám csak késéssel megjelenő) antológiában ugyancsak fontos szerephez jut a hangzás, jóllehet – s mint látható lesz – más nyelvismereti alapokon, ezt példázza Györe Balázs verse.

Györe Balázs: „Az egyetlen vers felé” (részletek)

(100) A jelenlét elvesztése.

Ami még mondható. Egyre kisebb szigeteken.

Szakadozó fonál. Szabálytalan lélegzés. A szavakon túl: beszéd.

(69) Kép: ezüst, akvarell.

Íj és lant emléke, áthajló, öszszhang.

Evszak nem segít. Nyelvtan nem segít.

Minden dolgok mértéke: mondható-e?

(62) Dolgok fájdalma: ellentét.

A szándék hiánya: szépség.

Nyelv: a valóság árnyékában.

A magyarországi irodalom fentebb kifejtett sajátosságai, az underground jelleg és a totális (ön)megismerés egzisztenciális alapjaira építő, metafizikai világlátás nem kis mértékben táplálkozott persze az amerikai underground hasonló jelenségeiből, elsősorban is *Ginsberg* költészetéből, akinek a szövege (14) éppen azt a *Lélegzet* című (élő folyóiratot és) antológiát vezeti be, amelyben Györe verse is megjelent (illetve elhangzott). Itt olvasható a következő gondolat: „A költészet ereje a lélegzet, ahogyan mi lélegzünk. A lélegzet szó a latin spiritus vagy in-»spiratio« szavakra utal. Tehát az erő a lélegzet: természetes gondolat, titkos gondolat és génusz a lélegzetek között: lélegzetek közben. Semmi másra nincs szüksége, mint saját »lágý gépezetére«, saját testére, hogy közvetíthessen bármit, amire szüksége van.” Bár az avantgárd költők tettek már kísérletet hangzó vers megalkotására (elsősorban is a dadaisták), az underground irodalom hangzó költészete mégsem tekinthető ennek a hagyománynak a folytatójaként, mert a költészet lényege itt nem a nyelv mint médium materialításában, hanem a költői hang transzcendens erejében van, s a hangzó beszéd ebben az értelemben Platón *Phaidrosz*'-beli gondolataival vág egybe, mely szerint „az írás szegényes dolog az eleven szóhoz képest”. (15) A vers csupán a formára való emlékeztetésként strófába rendezett, a számozott szakaszok tömör, párszavas kijelentései a hermetikus poétikának megfelelően a megfogalmazhatatlanság jegyében „szólnak”, illetőleg közben mintha éppen a leírottság elől menekülnének

(„Nyelvtan nem segít.”), s hullanak az elhallgatásba („Szakadozó fonál. Szabálytalan légzés.”), amelyből ténylegesen meg lehetne szólalni („Szavakon túl: beszéd.”): hangzón és lélek(zet)k/tel telve. A két kitüntetett médium tehát az alkotó szubjektum individuális energiája – ez tartja meg az én hangsúlyos beszédpozícióját a szövegekben – és a beszéd-folyamat, a „parole”, a kiüresedettnek érzett nyelv utolsó mentsvára („Minden dolgok mértéke: mondható-e?”). Az élőbeszéd a maga underground szituálttságban persze nem csak a poétikai fölrétékelődés értelmében lesz kitüntetett, de a Lélegzet költői a felolvasóesteken politikai vonatkozásban is fölhasználják a nyelv mediális szétválaszthatóságának tapasztalatát: „A betű csak világosan olvasható – a hang sötétben is hallható.” A nyelvhez való hozzáférés többszörösen (poétikai és politikai okból is) kényszerű redukciója így aktualizálja ismét a szó trópusának értelmét: Györe verse mindenképpen vesztett pozícióban látja a nyelvet, a „valóság árnyékában”, méghozzá az írott szó mint hagyományos költészeti forma hitelvesztettségét érzékelteti, szemben a még hitelesnek, igaznak bizonyuló, hangzó beszéddel.

A hatvanas-hetvenes évek hazai underground irodalma az avantgárdtól örökölt formákkal együtt is inkább a modernség hagyományához kapcsolódik, mert a szó hitelének, hatalmának és logocentrizmusának visszanyeréséért játszik, s a művön túl jelöli ki célját, amely nem más, mint a személyes megnyilvánuláson keresztül a minél teljesebb és minél pontosabb önkifejezés. A neo-avantgárd irodalomhoz azért is van csak kevés köze, mert ebből a modernség-hagyományból hiányzik az avantgárd líra öröksége, amely segíthette volna az elszakadást az olyan „hitelvesztett” szövegszervező centrumoktól, mint a nyelv eszközszerűsége vagy a költészet eredendő fenséges volta. Csak kevés életmű (például *Mészölyé* és *Tandorié*) volt képes az avantgárd örökséget is tapasztalattá téve úgy kilépni a modernség horizontjából, hogy a magával hozott hagyományt más „nyelven”, vagyis a nyelvre való más rálátással, más nyelvi magatartással szóltaltatta meg (gondolok itt az „Alakulások” és az „Egy talált tárgy megtisztítása” című kötetekre).

A határainkon kívül élő íróink termékenyebbnek mutatkoztak a neoavantgárd beszédmód kialakításában, amelyben elválaszthatatlannak látszanak a neoavantgárd és posztmodern jellegzetességek. Az Új Symposion már a hetvenes években hírt adott a Tel Quel csoportról, az új érzékenység költészetéről és McLuhan médiaelméletéről, valamint korszerű hermeneutikai szövegeket közölt *Gadamertől*, *Jausstól* és *Bacsótól*, vagyis számos jele van annak, hogy az ott alkotó írók nyelvi magatartását nem a Nyugat-esztétika határozta meg. *Bányai János* pedig arról ír, hogy a vajdasági irodalom születését egyszerre alakította a modern (beleértve az avantgárdot is), valamint a nyugat-európai és jugoszláv neoavantgárd irodalom. (16) Az anyanyelvhasználat egy idegen nyelvi környezetben olyan tapasztalat a határon túli magyar irodalomban, amely eleve korlátozza a nyelvhez való hozzáférést, ezért is válhat könnyebben fogékonnyá a nyelvhasználatot relativáló elméletek és irodalmak befogadására. A posztmodern irodalom elsősorban a prózai művekre alkalmazott fogalomként került az irodalomtörténetbe, míg a neoavantgárd kísérletező irodalom a lírában és annak határain alakította ki a maga beszédmódját. A diszkurzív különbségek ellenére mindkét irodalom bevon szubjektumon túli szervezőelveket a szövegalkításba és építkezik a kultúra egyéb (nem magas- vagy nem is irodalmi) regiszteriből, miközben folyamatos reflexiókkal lát el minket, olvasókat az alkotás/alkotódás menetéről. Ezek mutatkoznak meg a legszembeütőbb közös jegyekként a neoavantgárd experimentális és a posztmodern irodalomban. Egy éles különbség azonban mégiscsak vonható: a nyelvet használó szubjektum szituálása tekintetében, mert amíg a posztmodern regény a szubjektumon túli szervezőelemeket a nyelvi emlékezetből nyeri, addig a neoavantgárd szerzők (például a Magyar Műhely alkotói) jórészt a történeti avantgárdoktól örökölt autoriter magatartással kezelik alkotásaikat, s hangsúlyozzák a szerzőiségüket, még ha palástolni is próbálják azt a posztmodern regénytől ellesett szövegmetaforákkal (könyv, talált kézirat, talált bármiféle régi alkotás).

A nyolcvanas évek irodalmában itthon is kezdett teret nyerni a neoavantgárd experimentális líra, aminek eredménye a ‚Ver/s/ziók’ című antológia, ám ennek tanúsága ugyancsak az, hogy több műalkotás tetszeleg avantgárd pózban, mint ahány ténylegesen az avantgárd hagyományból szólna. (17) Az avantgárd kanonizálta szövegalakítási módok alkalmazása nem egyenlő az avantgárd hagyomány közvetítette nyelvi magatartás tudatosulásával, s az avantgárd technikák működtetése nem vonja maga után azok tapasztalattá válását, mely szerint „a nyelv nem a valóság képe, hanem bizonyos konvencióké” (18), márpedig a konkrét költészet óta hódító neoavantgárd irányzat legfontosabb eredménye éppen a nyelvnek a kommunikációban való megalapozása volt/lett volna. Még az itthoni irodalomban emblematikusnak számító neoavantgárd *Erdély Miklós* költészete (19) is csupán számot adni képes a megváltozott nyelvbelségről, nem pedig belekerülni abba (bár Erdély életművének neoavantgárd sikeressége inkább a performans és a film területén keresendő). Egy lehetséges korszakkuszóba neoavantgárd és posztmodern korszak között ott rajzolódhatna ki (persze csak ha szükség mutatkozna rá), ahol a kétfajta nyelvkritikai hozzáállás különbözik egymástól: a neoavantgárd elvesztettnek látja a szubjektum beszédpozícióját, a posztmodern pedig elveszithetőnek.

Jegyzet

(1) Az idézett mottó a következő tanulmányból való: Kukorelly Endre (2000): 666 999 000. 4. 52–72.
 (2) V.ö. pl. Tábor Ádám (1997): *Váratlan kultúra*. Balassi Kiadó, Budapest. Dánél Mónika: *A közöztiség alakzatai*. In: Bengi László – Sz. Molnár Szilvia (2002, szerk.): *Kánon és olvasás – Kultúra és közvetítés II.* FISZ, Budapest. 73–117. Bónus Tibor (2002): *Garaczi László*. Tegnap és ma. Kalligram Kiadó, Pozsony. H. Nagy Péter (2003): *Orpheusz feldarabolva. Zalán Tibor költészete és az avantgárd hagyomány*. (Aktuális avantgárd 17). Ráció Kiadó. A 2002-es Debreceni Irodalmi Napok rendezvény a „Van-e posztmodern?” kérdését állította középpontba, az előadások közül szempontunkból elsősorban Kulcsár Szabó Ernőé (*Szellemi stúdium vagy a szövegiség technológiája?*) és Fried Istváné (*Töredékes megjegyzések a posztmodernről, a neoavantgárról és a kritikáról*) kiemelkedő fontosságú. *Alföld*, 2003/2.

(3) Kukorelly i.m.

(4) Kulcsár Szabó Ernő: „Die Welt zerdacht...” *Sprache und Subjekt zwischen Avantgarde und Postmoderne*. In: Fischer-Lichte, Erika – Schwind, Klaus (1991, szerk.): *Avantgarde und Postmoderne. Prozesse struktureller und funktioneller Veränderungen*. Stauffenburg Verlag, Tübingen. 29–43. Uő. (1990): *Klasszikus modernség, avantgarde, posztmodern. Az irodalmi modernség és az „egész”-elvű gondolkodás válsága. Kortárs*, 1. 129–143.

(5) Bónus, i.m. 12.

(6) V.ö. pl. (1981): *A neoavantgarde*. Bev. Szabolcsi Miklós. Gondolat, Budapest.

(7) Dánél Mónika (2002): A közöztiség alakzatai. In: Bengi – Sz. Molnár (szerk.) 87.

(8) Erre utal Heissenbüttel gondolata is: „Sajátos értelemben, az egyes szerzők műve felől, de teoretikus alapon is a konkrét költészet alatt gyakran értik a nyelvi konstruktivizmus egy módját.” Heissenbüttel, Helmut (1970): Anmerkungen zur konkreten Poesie. *Konkrete Poesie* I. Text und Kritik, 25. 20.

(9) V.ö. Imdahl, Max (1996): *Probleme der pop-art*. In: uő.: *Reflexion, Theorie, Methode*. Gesammelte Schriften Band III. (hrg. von Gottfried Boehm) Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main. 239–241.

(10) Schlegel, Friedrich (1980): Kant: Az esztétikai ítélőerő kritikája című művéről. In: Schlegel, Wilhelm August – Schlegel, Friedrich: *Válogatott esztétikai írások*. Gondolat, Budapest. 574–581. A nyelv kettős („ábrázoló” és „kifejező”) viselkedése kapcsán Niklas Luhmann arra hívja fel a figyelmet, hogy a nyelv egyszerre képes az a médium lenni, amely értelmet közvetít és az, amelyen az értelem még a közvetítés előtt artikulálódik. S amint a nyelv mint médium tematizálja a saját működését, megzavarja ezt a közvetítést, s ironikussá, többértelművé válhat. V.ö.: Luhmann, Niklas: *Wie ist Bewusstsein an der Kommunikation beteiligt?* In: Gumbrecht, H. U. – Pfeiffer, K. L. (1988): *Materialität der Kommunikation*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 884–905.

(11) V.ö. Heissenbüttel, Helmut (1999): *Konkrét költészet*. Ford. Sz. Molnár Szilvia. Magyar Műhely, 108–109. 42.

(12) V.ö. Dánél (2002) 93.

(13) *Lélegzet*. (1985) JAK Füzetek, Magvető, Budapest.

(14) Ginsberg, Allen (1980): A költészet ereje és gyöngesége. *Lélegzet*, 9–10.

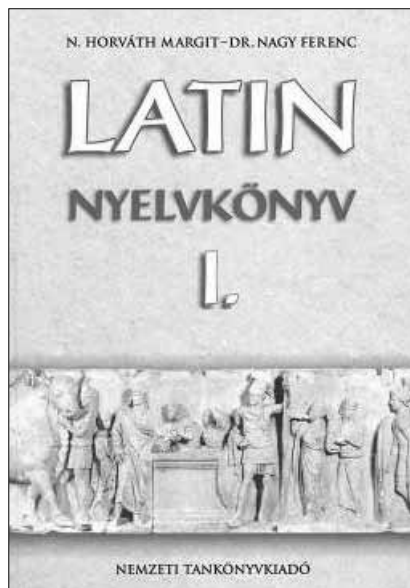
(15) Platón (1983): Phaidrosz. In: *Platón válogatott művei*. Ford. Kövendi Dénes. Európa, Budapest. 565.

(16) Bányai János (1998): *Hagyománytörés*. Novi Sad – Újvidék. 10.

(17) V.ö. H. Nagy Péter: *Aver(s)ziók?* (kézirat)

(18) Žmegačot idézi: Kulcsár Szabó Ernő (1993): *A magyar irodalom története 1945–1991*. Argumentum, Budapest. 361.

(19) V.ö. pl. a nyelv alkalmatlanságát tematizáló *Szóról szóra* című verssel, ahol a szavak „szegényes pillérei az áthidalhatatlannak” és úgy állnak rendelkezésre, mint „nyűtt ruhatára / a szavakban való emlékezésnek / tárt szekrényben lógnak / penészes hajtókákkal akasztottan / eldologiasodva”. A kötet mindenképpen alaposabb elemzést érdemelne, a neoavantgárd tekintetében különösen az *Imádság után, szabadon*, a *Jövőidejű találmány* című versek. Erdély Miklós (1974): kollapszus orv. In: *idő-möbiusz*. Magyar Műhely, Párizs – Bécs – Budapest.



A Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. könyveiből

Mándy, Mészöly, Kertész

*A Magyartanárok Egyesületének 2003. április 5-i konferenciája
Mándy Iván, Mészöly Miklós és Kertész Imre életművével foglalkozott.*

Miert éppen ők? És miért együtt, egy konferencián? Jelentős kortárs epikusok, kétségte-
lenül. Bár már ehhez a megállapításhoz is lábjegyzet kívánkozik. Az 1995-ben meg-
halt Mándy Iván és a nemrég elhunyt Mészöly Miklós még kortársunk, ha távolodó-
ban is. Kertész Imre meg talán épp ellenkezőleg: ő most válik igazán kortársunkká. A szélesebb
körű ismertséget a legnagyobb irodalmi díj odaítélése hozta meg számára. Mostantól – egészen
pontosan 2002. október 5-től – nem lehet Kertész Imrét számon kívül hagyni. Természetesen
nem a legnagyobb magyar író lett a Nobel-díj által, „egycsapásra”, ahogyan a régebbi tanköny-
vek mondanák. Az irodalom nem sportverseny és nem a Guinness-rekordok ügye. A legnagyobb-
bat kijelölni: szellemtelen vállalkozás. De azt, hogy Kertész jelentős író, a legnagyobbak egyi-
ke – amit azért sokan tudtak a díj előtt is –, most már nem lehet kétségbe vonni. Hogy ott a he-
lye *Ottlik* és *Örkény* magasában, hogy csak két korábban meghalt kortársunkat említsem.

És ott a helye Mándy Ivánnak és Mészöly Miklósnak is.

Et utóbbi minősítés – vagyis hogy Mándy és Mészöly is a legnagyobbak közül való –
sokak számára szintén nem evidens. Számomra az. A három név egymást minősíti. Jelen-
tős kortárs epikusok, kétségtelenül.

Mindhárom író helyét mintegy a pálya szélén jelölték ki hajdan. Aztán mindhármuknak kiju-
tott díjából, elismerésekből. Olvasóik is vannak. Fontos tanulmányokat is írtak róluk. Sem Mé-
szölyt, sem Mándyt, sem Kertészt nem nekünk kell fölfedeznünk. De felhívni rájuk a figyelmet,
olvasni őket, beszélni róluk, beszélni arról, hogy hogyan közvetíthetők leendő olvasók száma-
ra, tanítani őket – ez feladatunk lehet. Vagy határozottabban fogalmazva: ez feladatunk.

Mándy, Mészöly, Kertész. Nem egy irányzat képviselői. Nem csoport, nem iskola.
Másról és máshogyan beszélnek.

Mándy a kallódó kisemberek, a málló falú lépcsőházak, a gangok, az elhagyott tárgyak
világában van otthon. Tárgyai, figurái személyes ismerőseink. Lassan, tűnődve kell ol-
vasni. A szöveg kihagyásait, sejtéseit kitöltve. Ráhangolódva arra a személyiségre, aki
ebben az esendő kisvilágban ismer magára. Ráhangolódva arra a személyiségre, aki rész-
véttel teli ironiával szemléli mindezt: minket, önmagát.

Mészöly szintén szereti a kis dolgokat. Ráfókuszál tárgyára. Erős fényben, éles, ke-
mény képeket látat. A pannon tájban vagy akár csak a Csaba utcában ott lüktet, dolgo-
zik, rombol, jelen van az egész múlt. Tapintható és látható az ellentmondásos, kegyetlen,
groteszk magyar történelem. Az eltemetettnek vélt bűnök, hazugságok.

Mészöly esszenciálisra sűrített és rendkívül rétegzett prózája megdolgoztatja az olva-
sót. Kemény, súlyos dolog onnan nézni, úgy nézni, ahogyan ő néz. És katartikus hatású.

Kertész alapélménye, létezésének centruma a holokauszt. Mást tud róla, mint amit tudni
szokás. Az európai civilizáció mibenlétével meg az ember kilétének problémájával viasko-
dik. Önismereti leckéje már-már elviselhetetlen. De üzenete egyértelmű: szembe kell nézni
magunkkal, el kell viselni ezt a leckét. Emberi méltóságunknak tartozunk ezzel. És csak így,
e kataklizmán át vezet út tovább. Hőse, Köves Gyuri nem filozófus, távolról sem, de rákény-
szerül, hogy a legsúlyosabb kérdésekkel foglalkozzék. Az átlagos vagy átlag alatti gyerek-
emberből válik konok, szigorú értelmezővé. Nehezen, lassan vergődik ki a konvencionális
látásmód hálójából. Kertész nehézkes, rontott nyelvet teremt hőse számára. Ebből a nyelv-
ből is ki kell törnie hősének, hogy érthesse a világot és önmagát.

Mándy, Mészöly, Kertész. Konok igazmondók. Nagy emberek, nagy írók. Szükségünk
van rájuk.

Tamás Ferenc

Mándyval moziban

A Mándy-művek adaptációi azt bizonyítják, hogy az író szövegvilága alkalmasabb a megfilmesítésre, mint egy-egy regénye, színműve vagy novellája.

A hogy *Huszárik Zoltán* sem *Krúdy* egyetlen novelláját, novellafüzérét, regényrészletét vagy regényét adaptálta, hanem a szindbádi sors, illetve a Szindbád-narratíva időtermészetét próbálta a mozgókép formai lehetőségeivel megragadni, úgy a Mándy-filmek sikeres adaptátorai sem csupán sztorikat, konfliktusokat, figurákat emeltek ki az életműből, jóval inkább a művek által megteremtett, belakott, otthonossá és ismerőssé tett írói világot. Mielőtt kísérletet tennénk a Mándy poétikájából, a filmi kifejezőmód sajátos természetéből és a magyar film szellemi pozíciójából fakadó érintkezési felületek leírására, érdemes a fenti tézist filmtörténeti keretben is szemügyre venni.

A Mándy-életmű adaptációitörténete az egyes írások hagyományos megfilmesítésétől az át- és összedolgozásokon keresztül a konkrét művektől való elszakadásig ível. Az első filmek egy-egy regényből, illetve novellából születtek: *Várkonyi Zoltán* 1960-ban a *„Csutak és a szürke ló”* című ifjúsági regényt forgatja le, ezután a *„Ciklon”* című novellából *Palásthy György* rendezésében 1966-ban készül el a *„Ketten haltak meg”*. Egy Balázs Béla Stúdió-s rövidfilmét, *Szomjas György* *„Diákszerellem”* című etűdjét és *Kézdi-Kovács Zsolt* 1973-as *„A locsolókoesi”* című filmjét megelőzően azonban már megjelenik az írói világ önmagában való megragadásának kísérlete: saját *„mándys”* ötletéből és a szerző forgatókönyvírói közreműködésével *Elek Judit* valódi Mándy-adaptációt forgat – konkrét irodalmi előzmény nélkül.

Az 1969-es *„Sziget a szárazföldön”* abból a szempontból is különös Mándy-film, hogy a korábbi, s főképp az ezt követő adaptációk erőteljes, gyakran szürrealisztikus stilizációjával szemben egyfajta „tündéri realizmust” valósít meg. Az emlékei és régi tárgyai között élő öregasszony elhatározza, hogy elcseréli lakását. A filmből kiemelkedik a hirdetések böngészésének jelenete, amelyet cinéma direct módszerrel vettek fel, és a lakást ellepő lehetséges vásárlók egyre abszurdabb kavalkádját is tárgyilagos leíró pozícióból rögzíti a kamera. Kár, hogy a hétköznapi, kevéssé stilizált, „lírai dokumentarista” Mándy-világ más filmekben nem jelent meg hasonló ihletettséggel. Elek Judit egyébként nemcsak az író világához vonzódott, hanem a személyiségét is kifejezőnek találta: korábban rábízta *„Találkozás”* című rövidfilmjének egyik főszerepét. Hasonló módon járt el *Szabó István*, akinek a hetvenes évek elején készült, Budapestről szóló rövidfilmjein, valamint a személyes és a kollektív emlékezetet tárgyakban megragadó nagyjátékfilmjein szintén felismerhető Mándy „tekintete”. Szabó az író szellemi jelenlétét a *„Szerelmesfilm”* és a *„Tüzoltó utca 25.”* epizód szerepeivel játékosan konkretizálja is, ráadásul a *„Szerelmesfilm”*-ben Mándy a második világháború idején gyerekeket mentő orvost alakít (*Zsámboky* néven!), s ez ebben az önéletrajzi ihletésű filmben közvetlenül a rendező apjára utal.

Visszatérve a közvetlen adaptációkhoz, két mű, a *„Vera szerelmei”* című rádiójáték és a *„Borika vendégei”* című novella összekapcsolásából jön létre *Bán Róbert* *„Lányarcok tükörben”* című filmje 1972-ben (a forgatókönyvet ebben az esetben is Mándy írta), itt azonban inkább két történet dramaturgiai egymásba fűzéséről, mintsem a művekből kiolvasható egységes írói világ megteremtéséről van szó. Mindez majd a köztudatban is joggal legautentikusabbnak tartott Mándy-adaptációkról, *Sándor Pál* két filmjéről mondható el, noha egyik sem tekinthető hagyományos megfilmesítésnek. A *„Régi idők focija”* a *„Tribünök ár-*

nyéka' című novella és 'A pálya szélén' című kisregény, valamint az író mozis tárcanovellái nyomán nyerte el végső formáját, a 'Szabadíts meg a gonosztól' pedig a szerző 'Mélyvíz' című színművének igen szabad átdolgozása (mindkét film forgatókönyvét Tóth Zsuzsa írta, a dramaturg Bíró Zsuzsa volt). Elmondható tehát, hogy a Mándy világot újratemtő, markáns szerzői látásmódról tanúskodó filmek elszakadnak az író konkrét műveitől, s inkább a módszerrel, a látásmóddal – mintegy a szövegek karakterével azonosulnak.

Kézenfekvő volna ezen a ponton Mándy gyakran emlegetett „filmszerű” írásművészetére utalni: a kihagyásos, montázsszerű, mellérendelő szerkezetre; a leírások tárgyakat kiemelő „közelképeire”, a gyors „snittekre”; s természetesen a filmes tematika nemcsak a mozinovellákat, hanem az egész életművet átszövő jelenlétére, a legváratlanabb helyeken felbukkanó filmes hasonlatokra. (1) Úgy vélem, a Mándy-próza „filmszerűsége” nem értelmezi az adaptációkat, illetve nem könnyíti meg a filmesek dolgát. Sőt alapvető félreértés volna arra gondolni, hogy a „filmszerűség” a filmen is az marad. *Jeles András*tól tudjuk: „Nincs semmi, ami jobban megzavarta volna a filmesek agyát, mint a »filmszerűség«.” (2) A film nem filmszerű, hanem film; legfeljebb „színházszerű”, „zeneszerű”, „irodalomszerű” lehet, az irodalom pedig – például – filmszerű. S ugyanígy nem segítik a Mándy-írások megfilmesítését a film-történeti és mozis utalások sem – igaz, nem is nehezítik meg. Ebben az esetben ugyanis már nem filmszerűségről, azaz a filmforma nyelvi imitációjáról van szó, hanem nosztalgjáról, egy hagyomány, egy értékrend megidézéséről és az ehhez való viszonyról – filmek, filmképek segítségével. Mándy írásművészetének tehát nem a könnyen azonosítható filmszerű strukturáltsága adaptálható, illetve adaptálandó, nem valami olyasmi, ami filmszerű, hanem ami eleve – film. Az író szintén sokak által megfogalmazott, egyre inkább kiteljesedő poétikai elvére, a folyamatosan létrejövő és megszűnő „elvont konkrétságra” gondolok, ahogy a szövegek világában a tárgyak egyszerre létező dolgokként és önmaguk szellemi képeiként kerülnek elénk; ahogy az egész – mint *Balassa Péter* az 'Átkelés' című kötettel kapcsolatosan megfogalmazta – „evidens és megfajthetetlen egyszerre”. (3) A létező dologként és önmaga szellemi képeként megjelenő tárgyak világa pedig nem más, mint a film: a konkrét valóság reprodukciója, ahol tehát egyazon mozdulatban van jelen a konkrétum, a kamera előtt megszülető esemény és a tér/idő határainak szükségszerű megvonásából fakadó interpretáció, azaz szellemi kép. Mándy szövegeinek átszellemesített konkrétságából fakad, hogy művei nem csupán a történetek megfilmesítésére, a narratíva interpretációjára adnak alkalmat (arra is), hanem írói módszerének, írói világának adaptálására. Az alábbiakban ezt a lehetőséget a filmek oldaláról vizsgálom, méghozzá a formai szempontból legrelevánsabb két Sándor Pál-adaptáció segítségével.

Tekintsünk el azoktól a szellemi tartalmaktól, amelyekben a két film – a hetvenes években nagyon is konkrét – üzenete sűrűsödött („kell egy csapat!”, „lennie kell valahol egy belső ruhatárnak!”), és elsősorban a filmtörténeti pozíciójukat vegyük szemügyre! Sándor Pál munkáiban az évtized meghatározó irányzatai találkoznak egymással: első és harmadik játékfilmje, a 'Bohóc a falon' és a 'Sárka, drágám' a dokumentarizmussal mutat rokonságot, míg a közéjük ékelődő 'Szeressétek Odor Emiliát!', majd a 'Régi idők fója', az ezt követő 'Herkulesfürdői emlék' és a 'Szabadíts meg a gonosztól' a szubjektív

Mándy írásművészetének tehát nem a könnyen azonosítható filmszerű strukturáltsága adaptálható, illetve adaptálandó, nem valami olyasmi, ami filmszerű, hanem ami eleve – film. Az író szintén sokak által megfogalmazott, egyre inkább kiteljesedő poétikai elvére, a folyamatosan létrejövő és megszűnő „elvont konkrétságra” gondolok, ahogy a szövegek világában a tárgyak egyszerre létező dolgokként és önmaguk szellemi képeiként kerülnek elénk.

szerzői stilizációval. A dokumentarista kezdés után tehát nem folytatja a rendező a hatvanas évek úgynevezett társadalomkritikus illúziórealizmusát, hanem szubjektív, zárt, múltbeli világokat teremt, a „Szeressétek Odor Emiliát!” és a „Herkulesfürdői emlék” esetében a szó szoros értelmében, hiszen az előbbi történet a millenniumi ünnepségek idején egy nevelőotthonban, az utóbbi a Tanácsköztársaság bukása után egy hegyvidéki szanatóriumban játszódik. E két film ráadásul a szerzői stilizáció szempontjából különösen jól használható, szecessziós közegbe helyezi az eseményeket, csakúgy, mint az irányzat két kimagasló alkotása, *Makk Károly* „Szerelem” és Huszárík Zoltán „Szindbád” című filmje. A dokumentarizmussal szembeállított, valójában annak alternatívjaként kibontakozó, a modernizmus szubjektív-szerzői hagyományait felerősítő látásmód a társadalmi és történelmi folyamatok morális alapokon nyugvó analizisének elutasításából táplálkozik. Emögött kétségtelenül a ’68 utáni csalódottságot kell látnunk, amely végképp hitelenné tette a hatalommal vitázó, dialogizáló művészet eszményét. Felerősödött a személyes látásmód, illetve a személy látásmódja; a politikai-történelmi keretben vizsgált egyén sorsa helyett az egyéni sorsokba behatoló politika és történelem vált fontossá. A filmek látszólag ugyanarról szólnak, a nézőpont azonban megváltozott. E nézőpontváltásnak volt az egyik következménye a szubjektív stilizáció (a másik a dokumentarista szemlélet beszűremkedése a fikcióba), amelyben a szubjektív elem, a személyes, egyéni látásmód egyet jelentett a tematikus és formai konvenciók lerombolásával, így például – hogy mindjárt a legerőteljesebb formai konvencióra utaljak – a lineáris, realiztikus elbeszélés mód szétördelésével. Ebbe a szerzői vonulatba tartozott Sándor Pál, aki látszólag elmentmondásos módon – ám korántsem egyedül, gondoljunk az említett *Déry-* és *Krúdy*-filmekre – adaptáció formájában valósította meg szerzői elképzeléseit. (4)

Sándor Pál azonban nem az elbeszélés mód fellazításával foglalkozik, éppen ellenkezőleg: filmjeiben visszaállítja a mesélés rangját, sőt a mozi mitikus elemeit, a kalandot, a szenvedélyt, a humort. A Mándy segítségével végrehajtott stilizációt olyan szempontból érdemes megközelíteni, amely a film megtekintése közben talán eszünkbe sem jut – s ez éppen e művek erejét igazolja. A „Régi idők mozija” esetében kétségtelenül csupán a háttérben, anekdotikus szinten, de mégis jelen van egy, a magyar film történetében sokat megélt tematika, nevezetesen a Horthy-korszak, a fasizálódó Európa és a szerveződő munkásmozgalom eseményei. Minarik Ede mosodás szenvedélye a Csabagyöngye, életcélja pedig bejutni az első ligába. Pénz azonban nincs, és még a csodakapust is elcsábítják az ellenfél játékosügynökei. Az 1924-ben játszódó csapatgründolás korabeli némafilmek és mozik világát felidéző utalásai közé szinte észrevétlenül ékelődnek a korfestő mozzanatok. A film tétje az, hogy a mániássá-mitikussá növelt csapat-eszme – a Himnusz hangjaira a levegőbe emelkedő Minarikhhoz hasonlóan – felül képes-e emelkedni ezen a tematikai konvención, méghozzá úgy, hogy nem hallgatja el, nem tekint el tőle. Vagyis a „Régi idők focija” a látványos némafilmes stilizáció ellenére sem nélkülözi a magyar film tematikus konvencióira vonatkozó utalásokat, de – és ezen a ponton van jelentősége a Mándy-világ filmes újratemtésének – a történelmi utalások olyan szerkezetben, közegben bukkannak fel, amely az absztrakt társadalmi-történelmi körülményekkel az egyéni kisvilágok konkrétumait állítja szembe: városszéli focipályát, lerobbant mosodát, szakadt futballmezt, továbbá mozdulatokkal, grimaszokkal vagy éppen különös névadásokkal egyénített figurákat. A személyek és tárgyak mítoszát a Történelem mítoszával szemben – a „kell egy csapat” szimbolikus „üzenete” révén pedig az egyének és a kisközösségek morálját a Történelem moráljával szemben.

Még erőteljesebb a tematikus konvenció megsértése a „Szabadíts meg a gonosztól!” esetében. (5) A történet 1944 telén játszódik Budapesten, a nyilas rémuralom idején. A tanciskolai foglalkozást légiriadó zavarja szét. A zúrzavarban a ruhatárosnő fia ellop egy kabátot, hogy végre örömlányt vásárolhasson magának. Egy kabát azonban nem tűnhet el csak úgy – és útnak indul az egyre gyarapodó csapat, neki a háborús városnak. Idéz-

zük fel, hány magyar filmben láttuk ezt a korszakot, s vajon elképzelhetőnek tartottuk-e valaha, hogy a konfliktus középpontjába egy ellopott kabát kerüljön? A kabát mániás keresése közben a szereplők mintha tudomást sem vennének a háború „morális” kihívásáról, hiszen számukra a morális konfliktust a kabát eltűnése jelenti. A kabátügy, persze, akárcsak a focicsapat, példázat, lefokozott, ironikus jelkép, amelynek kisszerűségét éppen a történelmi környezet emeli ki. Mándy egyfelől megfosztja alakjait, tárgyait filozófiai, történelmi, morális dimenziójuktól, másfelől e lefokozott közegben mindenfajta filozófiai, történelmi, morális léptéket meghaladó, személyes feladat elé állítja őket. Azaz a kabát az ő történetük szintjén konkrét cselekményelem, jelképes csak a történelmi események közegében magasodik – amihez viszont a szereplőknek nincs közük. Ezért nem válik a film elvont erkölcsi példázattá, szemben – mint erre Kovács András Bálint felhívta a figyelmet (6) – Fábri Zoltán szintén a nyilas rémuralom idején játszódó, *Sánta Ferenc* regényéből készült „Az ötödik pecsét” című filmjével. Miközben egy nevelés- és kabátlopás vagy egy reménytelen csapatépítés eltölpül a világban dúló viharok mellett – az egyén számára élet-halál kérdésévé válik. Tragikomikus, abszurd, ironikus helyzet, nevetséges és kétségbeejtő. Ezt az értékrendek közötti elcsúszást, a lefokozást az egyik és a felemelést a másik oldalon képesek nyomatékosítani a „Szabadíts meg a gonosztól” konvencióértései: háborús film, amelyből kimarad a háború, s csak a történet végén, a szereplőktől mintegy függetlenül, váratlanul és esetlegesen, ám ekkor végzetesen szól bele az eseményekbe. Háborús film, amelyben nincsenek hősök, a figurák kiegyenlítették, egyik sem emelkedik a másik fölé, jók és rosszak, szánalmasak és esendők egyszerre. Háborús film, amelyben a dramaturgia nem egyenesen halad a konfliktus megoldása felé, inkább epizódokra bomló, anekdotikus szerkezetű elbeszélésmódot látunk. Mindezek a konvencióértések ugyanakkor nem csupán lerombolnak valamit, hanem egy karakteres belvilágot állítanak a helyére, Mándy mitológikus világát.

A Mándy-adaptációk elsődleges feladata ezeknek a figuráknak, helyszíneknek, beszédmódoknak a megtalálása, a szövegvilágnak megfelelő képi világ megteremtése – mindazok a filmes megoldások, amelyek a techné körébe tartoznak. Legalább ennyire fontos azonban az, hogy a Mándy-világ adaptátora a maga művészi közegében megtalálja, illetve megteremtse azt a szellemi teret, amelyben a filmje nem egyszerűen sikeres vagy kevésbé sikeres, autentikus vagy inautentikus adaptációként lehet jelen, hanem bekerül a korszak filmművészetének véráramába. Sándor Pál két filmjéről ez feltétlenül elmondható, miközben a „Régi idők focija” és a „Szabadíts meg a gonosztól” a Mándy-univerzum újraalkotása szempontjából is sikeres vállalkozás. Ritka dolog a magyar filmben: két, filmtörténelmi értékét tekintve is jelentős mű és két élvezetes mozi – amelyekről talán a moziszerelmes Mándy Iván is szívesen írt volna tárcanovellát.

Jegyzet

(1) Lásd ehhez: Bodó Márton: Mándy Iván mozija. In: Gács Anna – Gelencsér Gábor (2000, szerk.): *Adaptációk*. József Attila Kör – Kijárat Kiadó, Budapest. 73–99.

(2) Jeles András: Töredékek. In: Dániel Ferenc (1984, szerk.): *Kortársunk a film*. Múzsák Közművelődési Kiadó, Budapest. 47.

(3) Balassa Péter (1985): Mándy és a kísértetek. Művészetéről és az Átkelés című kötetéről. In: uő: *Észjárások és formák*. Tankönyvkiadó, Budapest. 139.

(4) A Szerelem és a Szindbád elemzését és a szerzői stílus leírását lásd: Gelencsér Gábor (2002): *A Titanic zenekara*. Osiris, Budapest. 58–126.

(5) A film hagyománytalanságára Bikácsy Gergely hívta fel a figyelmet. Bikácsy Gergely: A filmíró Óceánja. In: Hámosi András (1980, szerk.): *Szabadíts meg a gonosztól (Ötlettől a filmig)*. Magvető Kiadó, Budapest. 262–283.

(6) Kovács András Bálint (2002): „Öntudatlan rétegek”. Ábrázolási konvenciók átalakulása a hetvenes évek magyar filmjeiben. In: uő: *A film szerint a világ*. Palatinus, Budapest. 216–225.

Csutak tanító-évei

Sándor Ivánnak szeretettel

Talán Schöpflin Aladár írja valahol Krúdyról, hogy aki róla kísérel meg írni, csak az ő tintájába márthatja pennáját. Ez a bon-mot gyakran juthat eszünkbe Mátyás Iván szakirodalmát böngészve, aki Krúdyt legfontosabb mesterének tartotta. (1)

Ez a jelenség nyilván összefügg kettejük különböző jellegű, de azonos intenzitású atmoszférateremtő képességével. Az értelmezők nyilván nehezen függetlenednek az atmoszferikus nyomástól, megkísérlik szövegükben újjáteremteni azt. (Mátyás maga egyetlen önértelmező jellegű, értekező igényű szöveget írt csak, annak állításait is beágyazta egy narratívába, így a mű, a „Mit akarhat egy író” (2) oszcillál a novella- és az értekezés-olvasat között.) Egy másik ok lehet az a jellegzetesség, amit a szakirodalom a Mátyás-próza reduktivitásának nevez: Mátyás kerüli a leírást és az elbeszélést, az események, az emlékek és a hangok jelen idejű montázsát kapjuk folyamatosan. Ezt nevezi Balassa Péter hangjáték-technikának (3), Kálmán C. György (4) pedig „helyszíni közvetítés”-nek. Mátyás nem elbeszél, hanem bemutat, rámutat. Ez a próza Kálmán C. és Balassa ikertanulmányai szerint feltételez egy közösséget, konszenzust, még pontosabban egy homogén közösségi emlékezetet, kanonikusan osztott interpretációkat. (Ennek szolgálatába állítja a foci- és a mozi-mitológiát.) Vagyis abból indul ki, hogy már eleve minden tudható. A kritika azonban nem indulhat ki ebből, ellenkezőleg, az a feladata, hogy érveljen, megvilágítson, nem sűrítene, hanem kifejtenie kell. Mátyás prózája tehát opponálja a kritika éthoszáét, létmódját. Ezzel összefüggésben a Mátyás-próza kialakít egy olyan olvasási elvárásrendszert, mely beavatott olvasóra számít, azt feltételezi, hogy otthon vagyunk benne. A kimondás, leírás, elbeszélés érvénytelen, de amiről nem lehet beszélni, arról legalább hallgatni lehet. És feltételezi azt, hogy ilyenkor mindannyian ugyanarról hallgatunk, hogy a végső dolgok tekintetében félszavakból is értjük egymást.

Mátyás legjelentékenyebb kritikusát, Balassa Pétert szintén vonzhatta ez a hit, részben talán innen ered affinitása Mátyás írásművészete iránt. Az olvasó úgy szcenirozódik Mátyás világában a szövegek olvasási ajánlata alapján, mint e világ része, lakója, azáltal, hogy az elbeszélő hallgatólagosan feltételezi, hogy ismeri a szereplőket, helyszíneket. Vagyis egy külső, elemző perspektíva felvétele ellentmond a művek által javasolt olvasói szerepnek. Balassa és Kálmán C. tanulmánya annyiban ikertanulmányok, hogy, amint Kálmán C. is megjegyzi, következtetések hasonlóak, de szemléletmódjuk radikálisan eltérő. Balassa kritikusként is engedelmeskedik a művek implicit olvasót konstruáló elvárásainak és bizonyos dolgokat nem óhajt továbbmagyarázni, egy határon megáll a kérdésben. „Művei – miként a zene – technikailag precízen leírhatók, világosak, jelentésük azonban inkognitóban marad. E sorok írója épp ezért a második utat választotta: az inkognitó feltörését próbálta meg, a jelentés vizsgálatát.” Balassa, Mátyás tanítványaként, rögtön hozzá is teszi, hogy ez lehetetlen vállalkozás, hiszen: „Végül is meg nem mondható, hogy micsoda az, amit Mátyás csinál. Mátyás – olyan.” (5) Kálmán C. azonban azt gondolja, Mátyás „titkai” megfejthetőek és megfejthetők, és ebben a kísérletben leginkább éppen a „technikai” értelemben vett (grammatikai, narratológiai) leírás segíthet a segítségünkre. Ebből az alapállásból tűnhet számára Balassa esszéje „sokszor kifejtetlen-

nek és enigmatikusnak”. (6) Ez azonban Balassánál nem ügyetlenség, hanem program, ahogyan Kálmán C.-nél is az érvelő világosság, ráadásul a szöveg igényeire hallgató program – és programként, persze, vitatható. Ez a két tanulmány kirajzolja azt az erőteret, amelyben a Mátyásról szóló szándékozó kritikus beszélni kényszerül. Ügyeskedhet, mert egyszerre kint s bent kell egeret fognia. És a költőnél szereplő macska éppen megfelelő metaforája lenne a kritikus tevékenységének, ugyanis elsősorban hajlékonyságra és rugalmasságra lesz szüksége. És arra is jó a macskánk, hogy átvezet egy még szemléletesebb képhez, *Karinthy* kis abszurdjához. Ha elég ügyes Mátyás elemzője, akkor olvasás közben két macska lesz, és játszik egymással. (7)

Csutak színre lép

Esterházy Péter úgy vall Mátyásról, mint az őt a „modern” magyar prózába bevezető Mesterről. „Másodikos vagy harmadikos gimnazista lehettem, amikor J tanár úr kezembe adta Az ördög konyháját. Azt gondolom, uram, ez magának tetszeni fog. Valóban. Én könyvben ilyen összevisszasággal addig még soha nem találkoztam. Ő volt az első ügynevezett mai magyar modern, akit olvastam. Tökéletes zűrzavar. Nem tudtam, hol vagyok, mikor, hogy ki beszél, hogy most ezt gondolja csak, vagy már valóság, egyáltalán, történik-e valami itt, vagy hogy is van ez (...), úgy zuhantam bele abba a könyvbe, mint ha mindig ott lettem volna, illetve oda való volnék.” (8) Az ötvenes években kényszerűségből megírt Csutak-tetralógia, azt hiszem, szintén nagy lehetőségeket tartogat az olvasóvá nevelésre és a szocializációs, életkori krízisek feldolgozására egyaránt. *Bodor Béla* szerint Mátyás a Csutak-könyvekben „még attól sem riad vissza, hogy szinte a pedagógiai ismeretterjesztés szerepét vállalva írjon meg tipikus konfliktushelyzeteket, és azoknak a gyakorlatban általában beváló megoldását” (9), ugyanakkor „ezekben a művekben sem tesz esztétikai engedményeket”, „tökéletesen regénye logikájából vezeti le ezeket az epizódokat”. (10)

Amiről a Csutak-könyvek kapcsán mindenekelőtt beszélni érdemes, az a magyar gyerekirodalmi hagyománynak, annak egy kitüntetett darabján keresztüli erős félreolvasása, termékeny félreértése. A Mátyáshoz hasonlóan a Józsefváros couleur locale-ját rajzoló *Molnár Ferenc*, Pál utcai fiúk-járól van szó. (11) A könyv jól felismerhető cselekményelemei a tetralógia két részében is megjelennek, a „Csutak színre lép” harcában a Vay Ádám utcaiak és az Ér utcaiak között, illetve, erre a könyvre visszautalva, ezt értelmezve a „Csutak a mikrofon előtt” rádiós-hangjátékának fabulájában, mely egy játszótér megvédésének krónikája. Mátyás szikár stílusa (ha tetszik, stiláris reduktivitása, depoétizált nyelve) az, ami eminensen megkülönbözteti írásművészetét a Molnárétól és a Krúdyétól, a pátosztól való zsigeri irtózás. Ahogy Balassa Péter kissé túlzóan fogalmazza: „Ő maga sohasem szól nosztalgikus hangon világáról, helyszíneiről; amennyi nosztalgia egyáltalán benne marad a szövegben, az is inkább csúfondáros, öngúnyos. Szerencsére korszerűtlenebb, drasztikusabb, gorombább és radikálisabb ő annál, semhogy a szeretet megremegtetné a tollát”. (12) A „Pál utcai fiúk” hangnemét idézi, torzítja a rádiós Margitka hangjátékának pátosza és didaxisa. Margitka stíluseszménye a minél hosszabb, minél több indulatszót tartalmazó mondat, a húzást, a sűrítést, ami Mátyás forgácsokból építő, reduktív poétikájának legfontosabb része, csak csonkításként képes elgondolni. Margitka semmit sem tud az elhallgatás retorikájáról.

„Aki be meri tenni a lábát a játszótérre, legyen az fiú vagy lány, velem találja magát szemben” – ez a mondat Csutak teljes szerepe a hangjátékban. „Ez igazán szép mondat volt, igen hatásosan hangzott, csak Zoli bácsi még ebből is »húzott«. Zoli bácsi, ha csak tehette, kihúzott valamit a darabból.” Margitka kvázi-esztétikai érvekkel védekezik: „De a mondat ritmusa megkívánja, hogy...”. Margitka szerint az ejnye-ejnye figyelmeztést felváltó ejnye, no, ejnye révén „sokkal jobban előttünk van a parkőr alakja. Így sokkal

jobban kidomborodik... Különösen annak kell szigorúan hangzania, hogy »no!« – szólalt meg Margitka. Félre hajtotta a fejét és elandalodva: – Hogy mi minden van ebben a „no”-ban. Féltő szeretet, jóságos szigor...” Margitka alakja, hazugul stilizált mondatai („féltő szeretet, jóságos szigor”) mind a Margitka-féle poétika problematikusságát jelzik. A rendező a szöveg szerint amúgy is éppen a hallgatás és kimondás helyét, arányait, ütemét nem érzékeli, folyton megzavarja a próbát fölösleges, rosszkor előadott, diszfunkcionális közbeszólásaival. „A rendező ránézett. Ha megengedi, Margitka, továbbmegyünk.”

A didaktikus narratív sémákkal, a hazát megvédő hősével például Nemecek problémátlanul azonosulhat, Csutak hasonló kísérleteit az elbeszélés ironikusan distanciáló gesztusai ellenpontozzák. Csutak „ahogy hazulról elindult, hanyagul a vállára dobta az úszónadrágját. Nem emlékezett rá pontosan, melyik filmszínésztől látta ezt a mozdulatot, de az biztos, hogy senki se csinálta volna könnyedebben. Kár, hogy a mamája visszahívta a lépcsőről. Elképzelhetetlen, hogy egy filmszínész a mamája visszahívjon a lépcsőről”. A szerepfelvételi kísérlet meghiúsul, a narratív mintával történő azonosulást megakadályozza Csutak anyukája, aki nem hajlandó részt venni a történetben. Jellemző,

Ez a dezillúzió mégsem teljes, inkább a goethei fejlődésregény mintáját idézi, egyfajta status quo megtalálásának lehetőségét. A fikció, a képzelet ugyanis a megőrzés eszközüvé válik. Csutak már az első regény végén, már akkor, amikor színre lép, az emlékezéssel foglalkozik, azon medítál, hogy felírja-e az Ér utca kerítésére a régi fiúk nevét. A név ugyanis valami olyan, ami képes ellenállni a felejtésnek, egy elidegeníthetetlen történet hordozója.

Amennyiben a Csutak-regények Molnár-olvasatát a Molnár haza-allegóriájának kommentárjaként olvassuk, rájuk is érvényesnek kell találnunk Balassa Péter mondatait: „Mándynál az a hazaszeretet, amelyről éppúgy nem beszél az ember, mint a családjáról, a szerelméről, a legszentebb magánügyeiről”. (13) „A hazaszeretet a játszótér, az uszoda és a grund. Nem a játszótér, az uszoda és a grund a haza allegóriájaként, hanem a játszótér az uszoda és a grund. A játszótérért pedig nem meghalni kell, hanem játszani benne.” (14) Ez a rádióbeli önrételmező betét vagy belső tükör a szövegben, persze, a korszak sematikus irodalmának a paródiájaként is olvasható, de elsősorban a szeretett-tisztelt Molnár-regényen keresztüli visszavonásra készül, elszámolásra törekszik a magyar gyermekirodalom egyik igen erőteljes hagyományával.

De minden bizsonnyal még ennél is tovább mehetünk, könnyen lehet, hogy általában valamilyen, magát az irodalmiságot tagadó gesztusról van szó. Hogy az irodalmi mindig stilizált és ennyiben nem „igazi”, „valóságos”. Tudjuk, hogy Csutak a forgatás végén ott hagyja a rádiózás világát, kilép belőle, és csatlakozik egy rollerversenyt szervező gyereksereghez. Ez az értékválasztás az irodalmi utasítja el a valósággal szemben. A fiktív valóságba beépül az író neve, Csutak egykori barátjától, bandavezérértől, Színes Gézától hall egy Mándy nevű emberről, aki rádiójátékokat gyárt és „fura pók”. A regény világában a regény írója a sosem látott, csak elbeszélésből ismert és ráadásul a rádió virtuális

világában mozgó, valószínűtlen figura (fura pók), míg a realitás a regény fiktív valósága, az utca, a strand, a lépcsőház stb. Vagyis egy, a fikció és valóság játékát korántsem elutasító anti-irodalmisság játékosan avantgárd antiirodalmi gesztusáról is lehet szó a szövegben. A didaktikus-rádiójátékos, hazug ötvenes évekkel súlyosbított valóságunk rosszszul megírt fikció, amellyel szemben áll a regény antiirodalmi valósága. Balassa Péter az életművet elemző esszéiben szintén regisztrálja az életműben ezt az antiirodalmi kódot: „Mándy novellisztikájának lényeges szövege az 'irodalmisság' többszöri újraolvasás során egyre radikálisabbnak tűnő kritikája, 'irodalom' és 'élet' inkompatibilitásának hamisság/eredetiség viszonyba való erőteljes beleállítás”, (...) amely azonban semmit sem enged a megírtság, a megkomponáltság szigorából, (...) a mű radikalitása nem a szöveg konzisztenciájának megbontásán 'tombolja ki magát', hanem tematizálja a szöveg-alkotás, a szöveg-olvasás megszakításait”. (15)

A ,Csutak' mint a felnövés regénye

A Csutak-könyveket szervező fikciós-metafikciós játékok (a négyből három könyvben találunk fikciót a fikcióban megoldást, az első könyvben a ,Csongor és Tünde' színelőadását, a másodikban a filmforgatást a szürke ló főszereplésével, a harmadikban pedig a rádiójátékot) valamiképpen beleíródnak a nevelődési regény jól felismerhető narratív sémájába. A regények folyamán fikció és realitás lassú elválásának leszünk tanúi. Az első regényben Csutak első számú identifikációs sémája Csongor királyfi. Itt is egy „valós” és egy romantikus, erősen stilizált szerelem párhuzamosságának lehetünk a tanúi. A második regény szürke lova először még fizikai valójában van jelen, és egyúttal jelen van vele a hit is a világ elviselhetetlen törvényeinek megváltoztatásában, abban, hogy a beteg, öreg lovacska nem szükségképpen viszik a vágóhídra, hogy megmenthető. Később, miután már vége a forgatásnak, a regény utolsó jelenetében a ló már csak a moziplakáton, vagyis fényképként, filmkockaként, fikcióként van jelen, az utolsó jelenetben kénytelen elbúcsúzni tőle.

„ (...) 'Mi van azzal az ócska vonatfülkével a szigeten?’

– Üres.

'Persze, gondolhattam volna.' – A ló elhallgatott ott a plakáton.

Nézte Csutakot, aki ott állt a járdán.

Csutak fölemelte a kezét, búcsút intett.

– Sok szerencsét, öreg.

Elment az oszlop mellett.”

A totális dezillúzió, a valóság és képzelet szétválása a ,Csutak a mikrofon előtt'-ben jön el, a rossz irodalmissággal való szakítás formájában. És ez a dezillúzió mégsem teljes, inkább a goethei fejlődésregény mintáját idézi, egyfajta status quo megtalálásának lehetőségét. A fikció, a képzelet ugyanis a megőrzés eszközévé válik. Csutak már az első regény végén, már akkor, amikor színre lép, az emlékezéssel foglalkozik, azon medítél, hogy felírja-e az Ér utca kerítésére a régi fiúk nevét. A név ugyanis valami olyan, ami képes ellenállni a felejtésnek, egy elidegeníthetetlen történet hordozója. A név éppen e történet hordozójaként kiemel a természeti világból, ahol az idő közömbös múlása megállíthatatlan, a szólíthatóság és így a potenciális jelenlét világába, annak a hangjátékszerűségnek, egyidejűségnek a terébe, amelyet Balassa és Kálmán C. elemzett. Az írás, a név leírásának aktsa megelevenít, olyan lesz, mintha azok a régi fiúk jelen lennének. Csutak Mándy kollégájává válik (és amennyiben Mándy az írott világ része, akár az a kérdés is felvethető, hogy ki ír kit, ki emlékezik kire). Csutak ír, de csak neveket, a redukciónak arra a végpontjára jutva, amely még képes a felidézésre. *Walter Benjamin* csodálatos sorai, amelyeket a párizsi passzázsokról írt, olyan pontosan írják le Mándy névpoétikáját – és nem kizárólag

a ‚Csutak’-okban –, hogy – mutatis mutandis – akár róla, az ő pesti utcáiról és figuráiról is mondhatta volna. Benjamin szerint „a passzázok belső ragyogása kialudt az elektromos fények fellobbanásával; és ragyogásuk a nevekbe húzódott vissza. De nevük most olyan lett, mint a szűrő, amely annak, ami volt, csak legbenső esszenciáját ereszti át. A jelent a volt legbenső esszenciájaként desztillálni, az erre való csodálatos erő adja a (...) névnek igazító, titokzatos hatalmát.” (16) A név ugyanis soha nem tűnik el teljesen Mándynál, legfeljebb anyakönyvi értelemben. De a becenév (Csutak, a Nagyvilági Főcső, Fedecs, Nacsaszta, Csempe-Pempe) fontosabb az anyakönyvinél, amennyiben ez az, ami egy közösségi konszenzust hordoz, így ismerjük őket, és ez a név tud minket közösségként egyesíteni, ez teszi otthonossá a Mándy-univerzumot. Mándy nosztalgiaja azonban sohasem (ritkán) párosul kultúrkritikus agresszióval, úgy tudja, ahogy Benjamin, hogy a volt eltűnése és visszahúzódása a névbe „nem hanyatlás, hanem átcsapás”. (17)

A Csutak-regényekben felépül és lebomlik egy világ, mégghozzá azért bomlik le, hogy újra felépülhessen, konzerválódjon. „Először volt az udvar” – ez a ‚Csutak és a szürke ló’ első mondata. Ez a mondat erősen alludál a Tóra első mondatára. Kezdetben teremtette Isten az eget és a földet. Az első emberpár egy kertben lakott, Csutak és barátai pedig egy udvarban tűnnek fel. Mándy deretorizáló, átíró hajlamai működnek itt is, amikor áttelepíti a Józsefvárosba a gyerekkor edenét. Földközeli béteszti, a józsefvárosi udvart pedig megemeli általa. Egyúttal hangsúlyosan teremtettként, fikcióként jelölve világát. És valóban nem a sötétségben fénylett-e a világosság? Hiszen a sor utalhat a János evangéliumának kezdő mondatára is, amelyik így éppen arról beszél, hogy a józsefvárosi szegénységben is megszülethet a Gyermeke, ahogy egykor a betlehemi jászolban. (Ezt a tapasztalatot, a sötétségben fénylő világosságát a héber Biblia is ismeri, gondoljunk a zsoltáros szavára, hogy „a mélységből kiáltok hozzád”). Később a szereplők belakják világukat: „A Papa reménytelen mozdulattal feléje kapott, de akkor már Csutak eltűnt a többiekkel, hogy felmérje az utcát, hogy megnézzé a teret és azt a padlást. A napfény eltáncolt vele, hogy ott legyen mindenhol ebben a városban, amit úgy hívnak: Budapest.” Láttuk, hogy ez a teremtett világ majd lebomlik és újjáépül, hangsúlyozottan teremtettként. A mű, miután befejeződött, előlről kezdődik. Csutak írni kezd. Csutak azért nő fel, hogy felvállalhassa a megőrzés felelősségét. Fel nő, hogy vigyázhasson saját és társai gyermekkorára.

Csutak tanítóévei

Így, ilyesféleképp teltek a magyar irodalom egyik legszimpatikusabb regényhőse, Csutak tanulóévei. A regény azonban tematikus és poétikai sajátosságainál, összetettségénél fogva egyúttal tanítóregény is lehet. Rövid tanári tapasztalatom azt igazolja, hogy tanítványaim már nem érzik olyan közel magukhoz, mint én, amikor olvastam. Számomra mindmáig őrizi – mint az Ér utcai kerítésen a régi fiúk nevei – a saját gyerekkoromat. Tőle tanultam meg beletartozni egy nagy közös mitológia teremtette közösségbe. Tőle tanultam meg MTK-snak lenni életre-halálra. Tőle tanultam a legtöbbet a közösségteremtő hitről, miatta lettem, ha lettem, tanár. De ez a távolság, ami Csutakot, úgy tűnik, a tanítványaimtól elválasztja, bár probléma és feladat, egyúttal lehetőség is. A másikon keresztüli önmegismerésé, úgy, ahogyan ez Hegeltől Gadamerig visszhangzik az esztétika történetében. Csutak története egy régi fiú falba írt nevévé vált. A leendő olvasók igazi feladata most már az lesz, hogy kislabizálják ezt a falba írt, nehezen betűzhető nevet. Hátha éppen az övék.

Jegyzet

(1) Az általam használt kiadások: Mándy Iván (1993): *Csutak színre lép*. Magvető, Budapest; Mándy Iván (1959): *Csutak és a szürke ló*. Móra, Budapest; Mándy Iván (1961): *Csutak a mikrofon előtt*. Móra, Kolozsvár; Mándy Iván (1968): *Csutak és Gyáva Dezső*. Móra, Budapest.

- (2) Mándy Iván: Mít akarhat egy író. In: Mándy Iván (1983): *Mit akarhat egy író?* Móra, Budapest. 212–4.
- (3) Balassa Péter (1998): Mándy és a kísértetek. Művészetéről és az Átkelés című kötetéről. In: uő: *Észjárások és formák*. Krónika Nova, Budapest. 90–109.
- (4) Kálmán C. György (2002): Mándy kitépett füzetlapjai. In: uő: *Mű és valódi élvezetek*. Jelenkor, Pécs. 40–49.
- (5) i.m. 109.
- (6) i.m. 48.
- (7) Az elemző rátekintéshez szükséges külső és a Mándy-szövegek által elvárt belső nézőpont összegyeztet-hetetleniségére vezet talán vissza Márton László is azt, miért nem sikerült írnia Mándyról. „Mándy műveit az említett időszakban meghatározott céllal olvastam: meg akartam tudni belőlük valamit, illetve fogódzókat ke-restem bennük saját, kialakulófélben lévő ötleteimhez. Mándy művei, ennek megfelelően, megbosszulták cél-tudatos olvasásukat... Elmondhatnék sok – bizonyára helytálló vagy érvekkel alátámasztható – megfigyelést, ezek azonban, legalábbis engem, nem vezetnének sehová; eljuthatnék belőlük különféle – talán meggyőzően is ható – általánosításokhoz; csak éppen saját Mándy-érzésemig és Mándy-tapasztalomig nem juthatnék el.” A technika tehát nem vezet el a titokhoz. „talán egyetlen kimondatlanságomért sem dolgoztam annyit, mint a Mándyról szólóért.” Márton László (1999): Mándyról írni. In: uő: *Az áhitatos embergép*. Jelenkor, Pécs. 181–183.
- (8) Esterházy Péter: Irodalmunk, amely. In: Domokos Mátyás – Lengyel Balázs (1997, szerk): *A Pálya szélén. In memoriam Mándy Iván*. Nap, Budapest. 170. (továbbiakban: A pálya) Az idézet utolsó mondata utalhat arra, hogy Esterházy is észrevette ennek a világnak az „otthonosságát”, azt, hogy e szövegek olvasási ajánlata a „beköltözés”. Bizonyos kritikai megjegyzések eredete is lehet az, hogy egyes kritikusok nem gondolják, hogy a kimondhatatlan ott lapul Mándy csöndjében. Bán Zoltán András szellemes, okos és igazságtalan Magyar Narancs-beli kisrecenziója szerint Mándy tört dialógusai mögött nincs semmi, csak a „lábujjhegyen pipiskedő ressentiment”, mi meg úgy járunk-kelünk ebben az univerzumban, mintha valamibe be lennénk avatva.
- (9) Bodor Béla: Először volt az udvar. In: *A pálya*. 157.
- (10) i.m. 156–157.
- (11) Ezt a szövegközi kapcsolatot Mándy monográfusa, Erdődy Edit is felismerte. Erdődy Edit (1992): *Mándy Iván*. Balassi, Budapest.
- (12) i.m. 94.
- (13) Balassa Péter (1996): Mándy és a magyarok. A 75 éves centernek. In: Balassa Péter: *A bolgár kalauz*. Pesti szalon, Budapest. 88. (későbbiekben Mándy és)
- (14) „Szóval ez a Zsák nevű kapus védett ennél a kis csapatnál. Megvehették volna az akkori nagy csapatok, a Ferencváros, a Hungária, az Újpest, akár külföldi csapatok is. De ő maradt. Neki az a szó, hogy hazaszeretet, eszébe sem jutott. Az identitásról és hasonló beteg dolgokról pedig nem is tudott. Csak éppen itt maradt.” – írja Mándy id. Balassa Péter: Mándy és. 89.
- (15) Balassa Péter: Mándy és az írás-olvasás. In: *A bolgár kalauz*. 83–84.
- (16) Benjamin Walter (2001): Passzázatok. In: Benjamin Walter: *A szirének hallgatása*. Osiris, Budapest. 201–202. (Ford: Szabó Csaba)
- (17) Uo. 201.

Wiesel – Semprun – Kertész

Három regényt hasonlítunk össze: Elie Wiesel 1960-ban írott 'Az éjszaka' című művét, Semprun 'A nagy utazás' című regényét és Kertész Imre 'Sorstalanság'-át. Wiesel 1928-ban született, Semprun 1923-ban, Kertész 1929-ben. Wiesel 16 éves volt, amikor deportálták, Semprun 20, Kertész 15. A három regény főhősei is ilyen korúak: Wieselé 12–16 éves, Sempruné 20–21, Kertészé 15–16.

Semprun könyve jól ismert hazánkban, 1963-ban jelent meg Franciaországban, és már a következő évben nálunk is, egy-két éven belül rendkívül népszerű olvasmány, mondhatjuk kultuszkönyv lett, három évtizeden át szinte kanonikus kötelező olvasmány volt. Wiesel regénye kevésbé ismert, bár minden fontosabb műve megvan magyarul, és talán az is köztudott, hogy 1986-ban Béke Nobel-díjat kapott.

A három regény ábrázolta világ ezernyi kisebb-nagyobb mozzanatban közös: Semprun főhősét Buchenwaldba deportálták, Wiesel elbeszélője megjárta Auschwitz, Birkenau, Bena, Gleiwitz és Buchenwald táborait, Kertész Imre főhősét Auschwitzba, Buchenwaldba és Zeitzbe hurcolták.

'Az éjszaka' és a 'Sorstalanság'

Elie Wiesel regénye fejlődésregény. Gyerek-főhőse a tradíciótól jut el a tagadásig. A regény első lapjain ez a fiatal ember tanítót keres önmagának ahhoz, hogy mélyebben el-sajátíthassa a Talmudot. Hite a család és a városi zsidó közösség hitében gyökerezik, éppen ezért kételyek nélküli. A regény utolsó lapjaira az elbeszélő Isten létét kérdőjelezi meg. Kertész Imre hőse is változik a regény folyamán, mégsem gondoljuk fejlődésregénynek a művet. Nincsenek látható, sem gondolati-szellemi-világnézeti-ideológiai, sem érzelmi-közösségi premisszái a regény elején. Sehová nem tartozik, édesapja mellett nevelőanyja van, édesanyját hetente kétszer látja, a szülők válása miatt valaha élt internátusban is. Hiányzik mögüle a biztos közeg – és visszatérése után ugyanúgy hiányzik. Egyedül áll a világban, fájdalmasan egyedül, és sohasem volt valamely emberi vagy szellemi közösség integráns tagja. Kezdeti naivitása változik a regény végére, de nem valamely kialakult ideológia irányában, hanem csak egy érzést tud megnevezni: a gyűlöletet. Azt is differenciálatlanul; amikor az aktatáskás úr, az újságíró megkérdezi tőle, ki iránt érez gyűlöletet, a válasza: mindenki iránt.

Elie Wiesel regényében határozott iránya van a történetnek. Ahogyan a főhős fiú világnézete megváltozik, hite leépül, éppúgy, ezzel párhuzamosan szűnik meg az a zsidó közösség, amelyhez tartozott. A regény első lapjain egy élő, valós közösséget látunk, Máramarossziget zsidó világát, majd az első fejezet ennek felszámolását mondja el. Kertész Imre regénye nem mutatja be a fővárosi zsidóság sorsát, egyáltalán nem rajzolja föl a főhőssel törtétek háttérét. Éppen ezért nem is halad semerre az elbeszélés, egy állapotot ismerünk meg, a sortalanság állapotát és érzését, és ami változást ebben tapasztalunk, az vajmi csekély.

Wiesel regényét fejlődésszerűnek, leépüléstörténetnek véljük. Ebben nagy szerepe van annak, hogy a regény értékvesztések sorozata. A főhős elveszti a városát, elveszti a családját, neki fontos embereket, a hitét, az apját. A Kertész-mű állapota eleve értékhiányos állapot, és a főszereplőnek ebben kell léteznie. Vesztesége fájdalmas ugyan, de nem érezzük ezt a fájdalmat: az apát elviszik munkaszolgálatra, a fiút begyűjtik a csendőrök, az

anya meg sem jelenik a regényben, a nevelőanya végül férjhez megy Sütő úrhoz, Annamária nem jelenik meg a visszatéréskor a regényben, a táborban pedig: a fiúk egy ideig fel-feltűnnek a különféle táborokban, majd végképp nyomukat veszítjük, van még egy-két vázlatosan megrajzolt arc, néhány távoli ismerős, más senki. Talán egyedül Citrom Bandi ábrázolásában érzünk emberi melegséget, de az ő jelenléte is epizódyszerű marad. A regény az értékhiány állapotában íródik, eleve az elidegenedettségben, és ebben nem történik semmiféle változás.

Wiesel elbeszélője úgy ír, hogy az elbeszélés maga nem problematikus számára, nem is tematizálja az elmondhatóság kérdését. Valószínűleg nem indokolatlan, ha ebben Elie Wiesel, az író szellemi alapállását véljük felfedezni, aki mintegy ötven éve az emberiség lelkiismereteként ír és beszél a holocaustról. Éppen ezért felnőtt elbeszélőt választott, aki utólag mondja el a történeteket: a felnőtt tudásával, az utólagos elbeszélő fölényével, az értelmező és értékelő biztos világvégével. Kertész Imre elbeszélője nem véletlenül gyerek: semmiféle fölény, biztonság, tudás nem távolítja el nézőpontját maguktól az eseményektől. Az elbeszélés idejét Wiesel regényében azért nehéz megragadni, mert bármikor lehetséges, sziklaszilárd a nézőpont, Kertész regényében meg azért, mert mindig azt érezzük, hogy közel áll az eseményekhez, mozog, és éppen ezért elbizonytalanít.

Wiesel regényében az értelmezési keret a hit. A főhős is, az elbeszélő is vallásos zsidó, akinek a szemében az értékvesztések közül is a legsúlyosabb és minden mást megmagyarázó a hit elvesztése. Kertész főhőse számára a hit nem kérdés. Látunk a regényben vallásos zsidókat, talán inkább rokonszenvvel is ábrázolja őket a mű, de az elbeszélő őket ugyanúgy állítja elénk, mint bárki mást. Kertész nem mutat fel más értelmezési keretet sem: sem vallás, sem politika, sem történelem, sem filozófia nem ad kulcsot mindahhoz, amit bemutat.

Van egy apró kép, a tükörben megjelenő arc képe, amely nagyon közös és mégis nagyon más a két regényben. Wiesel könyve az alábbi mondatokkal fejeződik be:

„Buchenwald felszabadulása után három nappal súlyosan megbetegedtem. Mérgezés. Kórházba vittek, ahol két hétig lebegtem élet és halál között.

Egy napon erőm megfeszítésével föl tudtam kelni. Látni akartam magam a szemben fekvő tükörben. A gettónapok óta nem néztem tükörbe.

A tükörből egy hulla nézett rám.

Azóta sem tudom feledni a tekintetét.” (1)

Kertész Imre regényének is az utolsó fejezetében olvasható egy részlet arról, hogyan jelenik meg a főhős arca a tükörben:

„Arcom is meglepett kissé, mikor a néhai SS-kórház egyik lakályos, tükörrel is berendezett szobájában először láttam meg, mivel régebről egy másik arcra emlékeztem. Ennek, amit most néztem, a pár centiméternyire kiserkent haja alatt feltűnően alacsony homloka, furán kiszélesedő fültöveinél két újdonszerű idomtalan duzzanata, máshol puha táskái, zacskói, egészében – valamikori olvasmányaim tanúsága szerint legalábbis – inkább különféle kéjekben, gyönyörökben kiérdemesült, s ezek miatt korai aggkorra jutott embereket jellemző ráncai, redői, vonásai voltak, s apróvá vált szemének is más, barátságosabb, mondhatnám bizalomgerjesztőbb nézését tartottam még az eszemben róla.” (2)

Wiesel regényében az értelmezési keret a hit. A főhős is, az elbeszélő is vallásos zsidó, akinek a szemében az értékvesztések közül is a legsúlyosabb és minden mást megmagyarázó a hit elvesztése. Kertész főhőse számára a hit nem kérdés. Látunk a regényben vallásos zsidókat, talán inkább rokonszenvvel is ábrázolja őket a mű, de az elbeszélő őket ugyanúgy állítja elénk, mint bárki mást. Kertész nem mutat fel más értelmezési keretet sem: sem vallás, sem politika, sem történelem, sem filozófia nem ad kulcsot mindahhoz, amit bemutat.

Ami közös a két leírásban: mindkettő egyes szám harmadik személyben beszél arról az arcról, amely a tükörben megjelent, mindketten önmaguk tükörben látott képére mint idegenre tudtak csak tekinteni. Ám Wiesel számára a szem a fontos, nem is mint testrész: nem biológiai értelemben, hanem a tekintetről ír. A szem a lélek tükré, az arc Isten képmása, a tekintetben Isten jelenik meg, illetve jelenne meg, ha nem egy halott tekintene vissza a tükörből. Kertész leírásában nincs szó a tekintetről, legfeljebb nézésről, és az arc vonásairól, redőiről, a szemek táskáiról, a fülről, csupa-csupa testrészről, biológiai jelenségről, az önmagában tekintett, megkínzott és meggyalázott emberi arcról beszél.

„A nagy utazás’ és a ‚Sorstalanság’

Mindkét regény alapkérdése a történetek elmondhatósága. Semprun regényének alapmotívuma az, hogy 16 évig hallgatni kellett azért, hogy utóbb elmondható legyen a történet, vagyis az elbeszélés a beszéd forrásának felfakadásakor indul, és az elbeszélő úgy tekinti, hogy ettől a – megszerzett, kiküzdött – pillanattól kezdve van lehetőség arra, hogy megszólaljon. Kertész Imre regényének a végén jelenik meg ez a problematika, azokban az elharapott, félig-negyedig egymást értő vagy teljesen értetlen beszélgetésekben, amelyeket a főhős visszatérte után folytat. Ezek a beszélgetések az első elbeszélési (megőrzési? megosztási? elmondási? elhallgatási?) kísérletei a történetek elbeszélésének, és nem kiindulópontjuk, hanem eredményük a hallgatás. A regény utolsó mondatai erről szólnak, az elmondhatatlanságról, a lényeg elmondhatatlanságáról.

Furcsa, zavarba ejtő utolsó mondatok ezek:

„Mindenki csak a viszontagságokról, a ‚borzalmakról’ kérdez: holott az én számomra tán ez az élmény marad a legemlékezetesebb. Igen, erről kéne, a koncentrációs táborok boldogságáról beszélnem nekik legközelebb, ha majd kérdik.

Ha ugyan kérdik. S hacsak magam is el nem felejttem.”

Ezek a mondatok hangsúlyozzák, hogy az átélő egészen másra és máshogy emlékszik vissza, mint a kívülálló, a szemlélő, az akár rokonszenvező otthon maradtak. Egészen mást kérdeznek a kérdezők, mint amit az elbeszélő mondani akarna, és egészen másról beszélne az, mint amit a hallgatóság várna. Így pedig megszűnhet a kommunikáció: „Ha ugyan kérdik.” A felejtés pedig, amely ellen Semprun az egész regényben hadakozik, az utolsó mondatban nem is fenyegető szellemként, hanem reális lehetőségként jelenik meg. Az olvasóban föltolul a kérdés: el lehet mindezt felejtteni? A beszélő viszont reális lehetőségként említi a felejtést, igaz, „a koncentrációs táborok boldogságának” elfelejtését, nem a lágerek létének felejtését.

A két regény szerkezete, nézőpontja és világlátása homlokegyenest eltér egymástól. Semprun regénye három napba, a lágerbe való utazás történetébe sűríti sok év eseményeit, élményanyagát. A regény kerete a vonat elindulása és megérkezése, ám eközben az író „az eltűnt idő nyomában” elindulva keresi a múltat, igyekszik rekonstruálni a történeteket. A regény cselekményideje zárt, Semprun többször elismétli, hogy most „négy nap, öt éjszaka” (3) történetét rekonstruálja. Ám ebbe a négy napnyi regényidőbe mind a múlt, mind a – fő történethez képesti – jövő sok eseményét sűríti bele.

Kertész Imre regénye hosszabb időt ölel föl: az apa munkaszolgálatra történt behívásától a hazatérés utáni első napig lineárisan mondja el a történeteket, egyetlen cselekményívet épít fel, nincsenek sem előre-, sem hátraugrások, nincsenek epizódok, nincsen semmi más, csak a megtörténtek. Nincs magyarázat sem, értelmezés sem, reflexió sem, pusztán a nehézkesen, csikorogva, érzelemmentesen elmondott történet. Ez történt, mondja a regény, így történt, és nincs semmi más biztos benne, csak maguk az események, azok is csak úgy, ahogy a főhős látta, átélte és felfogta.

Igen, a főhős. Mindkét regény formáját tekintve énregény: a főhős egyes szám első személyű elbeszéléséből ismerjük meg a történeteket, az ő nézőpontjából látunk mindenkit és mindent, tehát a főhős személye és látószöge a két regény kulcsa. Semprun egy értelmező-reflektáló értelmiségi főhőst mutat be. Aki beszél: politikus lény, átélte a spanyol köztársaságot, a spanyolok szabadságharcát, hogy megvédjék a köztársaságot, részt vett a francia ellenállásban, tudatosan élt és tudatosan is akar élni. Homo politicus abban az értelemben, hogy egész személyisége társadalmi személyiség, és homo filosoficus abban az értelemben, hogy a vele történeteket filozófiailag értelmezi.

Kertész Imre főhőse, a tizenöt éves Köves György úgy éli az életét, mint egy eddig még keveset látott, keveset tapasztalt, a vele s a körülötte törtétekről keveset gondolkozó lény. Gyerek abban az értelemben, hogy szemhatára nem terjed tovább saját világának határainál, tapasztalatai nincsenek, és legfőképpen: minden vele történt dolgot a maga közvetlenségében fog föl. Nem tulajdonít jelentést a dolgoknak, nem helyezi őket valamely értelmezési keretbe, nem igyekszik megtalálni a dolgok értelmét, összefüggéseit, jelentését. Semprun reflektált és értelmező főhőssével szemben ő reflektálatlanul és az értelmezés szándéka nélkül viszonyult a történetekhez. Ezért dúsulhat föl Semprun négy napnyi története az egész életével, mert keresi az események közötti összefüggéseket, és ezért marad meg Köves Gyuri én-elbeszélésében minden esemény önmagában, ezért jelenti minden pillanat pusztán önmagát, ezért nincs az eseményeknek ok-okozati láncolata, pusztán időrendi egymásutánisága. Semprunnél az egyes események egymásból következnek, Kertésznél az egyes események pusztán egymás után jönnek. Semprun néhány napja, az odautazás jelzi, hogy az ennél is súlyosabb élmények később következtek, de azokat hallgatás borítja. Kertész elbeszélése felöleli az egész lágeridőt, mert az egyes pillanatok csak önmagukat jelentik, nem dúsulnak fel sem múlttal, sem jövővel. Semprun főhősének van múltja, van saját élete, van élményvilága, Kertész Imre hőségének csak jelene van. Nem védi meg – *Radnóti Miklós* kifejezésével élve – „sem emlék, sem varázslat”. (4)

Semprun elbeszélője számára léteznek viszonyítási pontok, vannak olyan történelmi emlékei, gondolati-filozófiai-kulturális élményei, amelyek értelmezik számára a történeteket. El tudja helyezni őket valamilyen szellemi keretbe, mindaz, amit elmond, nem elszigetelten álló, önmagában létező izolált eseménysor. Kertész főhőse és elbeszélője számára ilyen viszonyítási pontok nem léteznek. Önmagában és értetlenül áll egy eseménysor előtt, és ezért annak megértésében sem hagyatkozhat másra, nem hagyatkozhat történetfilozófiai, irodalmi, gondolati segítségre. Nem tud verssorokat mormolni a vonatban, nem jelennek meg előtte gyerekkori élményei, nem idézi maga elé ifjúkori bajtársai arcát, nem próbálja rekonstruálni kedves könyveinek történeteit. Amit átél: izolált és értelmetlen, megérthetetlen eseménysor, így történik, és nincs a törtéteken kívül más, ami a törtéteknek értelmet adjon.

Semprun történetfelfogása szerint minden szükségszerűen történik, és az író dolga ennek a szükségszerűségnek a felgöngyöltése. A történelem egészét is értelmes folyamatnak tekinti, amelyben okok és következmények vannak, amelyben vannak mélypontok és nagyszerűségek, vannak tragédiák, de van katarzis is. Felfogásában a koncentrációs láger: történelmi katasztrófa – de konkrét történelmi katasztrófa. Kertész Imre szerint minden véletlenül történik: Auschwitz nem folytatása és nem következménye a történelemnek. Véletlenszerűen történik minden, ezért a törtétek nem kínálják föl a megértés lehetőségét. Nincsenek a szemében olyan történelmi folyamatok, amelyek felől értelmes – még ha tragikus is –, ami történik. Nincs tragédia, tehát nincs katarzis sem. A láger az ő szemében egzisztenciális létállapot. Semprun műve történelmi mű, Kertész műve ontológiai.

„A nagy utazás’ főhőse és szerzője egyaránt hisz az ember alkotta történelemben, a történelem alakíthatóságában. Az ember, mondja, egyszerre következménye és formá-

lója a történelemnek. Egy ember dönthet jól és rosszul, élhet morálisan és immorálisan. A történelemben vetett hit arra épül, hogy a történelem emberek tetteinek következménye. Az ember cselekvő lény, mondja, alakítója a történelemnek. A „Sorstalanság” írója abból indul ki, hogy a történelem emberek feletti erő, az egyén túlságosan kicsi és magára hagyott ahhoz, hogy alakítója lehessen. Nem alkotója, pusztán elszenvedője a történelemnek. Nincs lehetősége választani, a vele történtek nem függenek össze azzal, hogy helyesen vagy helytelenül cselekszik-e. Nem tragédia, ami vele Auschwitzban történik, hanem egyszerűen iszonyat. Ezért nincsen mód a megértésre és a katarziszra sem. Az ember csinál valamit, mert csinálnia kell valamit – de nem választ. Ahogyan emlékezetes példájában leírja: mindig jön a következő lépés, mindig lép egy kicsit előrébb egy sorban, araszol előre, és egész valóját, figyelmének teljességét kitölti az a figyelem, amellyel a soron következő lépésre koncentrálnia kell. De a példában egy meghatározott sor van csupán, nem utak és útelágazások, amelyekre érve valaki mehetne jobbra és balra, és az, hogy merre megy, az ő döntése lenne. Ezért az író a szereplőinek tetteit sem ítéli meg morálisan, nem minősíti őket gazembereknek vagy tisztességeseknek, csupán látjuk, ki mit tesz. Ellentétben Semprunnel, akinél minden szereplő minden tette erkölcsi megítélés alá esik.

A látószög ugyanis egészen más. Semprun felülről nézi az eseményeket, egy olyan ember nézőpontjából, aki érti – és minden pillanatban érteni akarja – azt, ami történik. A tizenhat éves távlatból végképp kikerülhetetlen az értelmezés, hiszen az író történelmi távlatba tudja helyezni a vele történteket. Kertész alulról látja az eseményeket, távlat, történelmi dimenzió nélkül. Az elbeszélés pillanata közel áll az elbeszéltekhez, nincs rálátása arra, mit élt át. Értetlenül áll az események előtt, a megértés lehetősége, sőt szándéka nélkül. Köves György naiv, reflektálatlan elbeszélő, aki csak abból a pozícióból képes látni az eseményeket, ahonnan átélte.

A két regény végkövetkeztetése radikálisan különböző: Semprun a harcot hirdeti meg mindenfajta fasizmus szemben, olyan társadalmi-történelmi feltételekért és körülményekért, amelyek biztosítják az ember szabadságát, és amelyek elkerülhetővé teszik, hogy ilyen történelmi botrány még egyszer bekövetkezzen. Köves Gyuriban egyetlen érzés van a regény végén: a gyűlölet. S ez a gyűlölet nem konkrét embereknek szól, nem társadalmi berendezkedéseknek, politikai pártoknak vagy ideológiáknak, hanem mindenkinek és mindenkinek. Semprun hőse számára az élet nemcsak folytatható, de új értelmet is nyert azzal, hogy megtapasztalt valami iszonyatot, Kertész hőse számára az élet folytatható, bár nem folytatható. (5)

A két regény nyelve, hangneme és stílusa azért tér el gyökeresen egymástól, mert az egyik a távlat és a cselekvés tágasságából, a másik a szenvedés közvetlenségéből született. Semprun érzellemmel teli, választékos nyelvet használ, Kertész érzelmek nélküli, sivár, sőt nehézkes nyelvet. A Semprun-regény poétikus, a Kertész-regény prózai. Semprun nyelve felidézhető-látható, képi, Kertész nyelve magyarázó, tárgyyszerű, tudatosan leegyszerűsítő. Semprun regényében a mondatok ritmusa szép, sok a rövid, tömör, hiányos, de sok a hosszú, indázó mondat is, sok ismétléssel és képpel él, látványokat ír le, mondatokat idéz. Kertész mondatai minduntalan széttöredeznek. Bonyolult, élőbeszédszerű a szöveg, kevésbé látható, szinte minden beszélgetésnek csak a lényegét mondja el, legfeljebb egy-egy szót vagy fordulatot idéz, leírásai egy-két mozzanatra szorítkoznak.

Semprun regénye egy értelmes és emberi világ egy konkrét történelmi iszonyatáról szól, Kertész Imre regénye egy hideg világ embertelenségéről. Semprun alapélménye a szabadság, Kertész Imréé a kivettség. Szokás mindkettőt az egzisztencializmushoz kötni, és joggal. Ám ezen belül merőben más hagyományokra támaszkodnak. Semprunre a sartré-i egzisztencializmus hatott, világlátásában a marxizmus és az egzisztencializmus gondolatai fonódnak össze. Problematikájának az áll a középpontjában, hogy mit tud kezdeni az ember azzal a szabadsággal, amely a létbe vetettségének következménye.

Kertész Imrét a camus-i egzisztencializmushoz köthetjük inkább, amennyiben az önmagában álló embert és egy üres világot látunk a középpontban. Auschwitz nála az elidegenedett lét egészének metaforája, míg Semprunnél a történelmi lét egy darabja, bár kitörölhetetlenül fontos, viszonyítási pontot jelentő darabja. Semprunnél Auschwitz árnya rávetül a világra, Kertész regényében Auschwitz a világ.

Összegzés

Ha végül a három regényt helyezük egymás mellé, először a művek címének hasonlósága és különbözősége ötlük szemünkbe. „Az éjszaka” és „A nagy utazás”: egy-egy nagy metafora. „Az éjszaka”: konkrétan a lágerben töltött első, véget nem érő éjszaka, amely „egyetlen hosszú, hétepcsétes éjszakává változtatta életemet”, amely megölte a főszereplő hitét, lelkét, amely egész későbbi életének sarkkövévé vált. Metaforikusan: a pusztítás éjszakája, a sötétség éjszakája, a sötétség birodalmának uralma. „A nagy utazás” hasonló cím: a regényben a Buchenwaldba tartó négy napos utazást jelenti, amely a regény cselekményének keretét adja. Második jelentésében az utazás az egész láger metonímiája, egy még elvontabb jelentéssíkon pedig jelenti azt a gondolati utazást, amelyet az elbeszélő tesz a múltba, a tizenhat évvel korábbi események világába.

A „Sorstalanság” cím a két képi-metaforikus címmel szemben tisztán fogalmi. Sőt, első ránézésre nehezen érthető, nehézkes, idegenszerű szó. Egy elvont fogalom, a sors kap egy fosztóképzőt, majd az egy elvont főnévképzőt. A szónak nincs a regényben megtalálható konkrét tartalma, nem idéz föl képet sem. A sorstalanság: emberi létállapot, amelynek legtisztább, esszenciális megjelenése Auschwitz, de amely éppen ezért nem konkrét-történelmi probléma, hanem világállapot.

Mind Wiesel, mind Semprun számára van valamilyen magyarázó elv, gondolati keret, amely felől lehet a holocaustra tekinteni. Semprun egy politikai paradigmába helyezi a maga lágertörténetét, Wiesel egy vallásos paradigmába. Kertész számára nem létezik ilyen, a történéseket magyarázó paradigma. Éppen ezért mind Semprun, mind Wiesel elbeszélője felnőtt elbeszélő, Kertészé viszont kamasz. Kertész számára ugyanis nem létezik semmiféle nagy világmagyarázó elv, semmiféle nagy narratíva, amely értelemmel telítené az eseményeket.

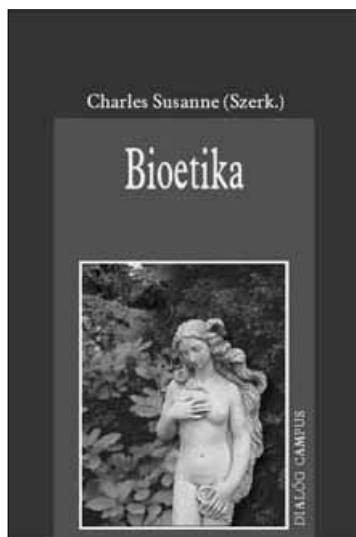
Sőt, némi iróniával is tekint a fenti két megközelítési módra. A regény első két fejezetében feltűnik két rokon, Vili bácsi és Lajos bácsi. Vili bácsi azonnal híreket hoz, a világpolitikáról kezd el beszélni, mérlegeli a politikai összefüggéseket, beszél az angolokról, a franciákról, beszél titkos tárgyalásokról és bizalmas információkról. Arra a kérdésre azonban, hogy mit kell tenni, nincsen semmiféle érvényes válasza. Lajos bácsi másként fontoskodik: személyesen beszél mindenkivel, morális elveket hangoztat, imádkozik és a zsidó sorsról beszél. Mondatai azonban éppúgy a semmibe hullanak, mint Vili bácsiéi. E kétféle magatartás mintha Semprun és Wiesel szellemi magatartásának a karikatúrája volna.

Semprunre a sartre-i egzisztencializmus hatott, világlátásában a marxizmus és az egzisztencializmus gondolatai fonódnak össze. Problematikájának az áll a középpontjában, hogy mit tud kezdeni az ember azzal a szabadsággal, amely a létbe vetettségének következménye. Kertész Imrét a camus-i egzisztencializmushoz köthetjük inkább, amennyiben az önmagában álló embert és egy üres világot látunk a középpontban. Auschwitz nála az elidegenedett lét egészének metaforája, míg Semprunnél a történelmi lét egy darabja, bár kitörölhetetlenül fontos, viszonyítási pontot jelentő darabja. Semprunnél Auschwitz árnya rávetül a világra, Kertész regényében Auschwitz a

A három regény összevetésével nem kívántam valamelyik mű esztétikai felsőbb-, illetve alsóbbrendűségét bizonyítani. Pusztán azt kívántam bemutatni, hogy e három, egyaránt fontos holocaust-történet mennyire másként beszél a 20. század korszakmeghatározó, sőt szellemileg új korszakot jelentő traumájáról, és úgy vélem, ha ezekkel a regényekkel hasonlítjuk össze Kertész Imre munkáját, akkor rajzolhatjuk meg legponosabban a ‚Sorstalanság’ szellemi helyét. (6)

Jegyzet

- (1) Wiesel, Elie (é.n.): *Az éjszaka*. Fordította Balabán Péter. Láng Kiadó, h.n. 127.
- (2) Kertész Imre (1993): *Sorstalanság*. Századvég Kiadó, Budapest. 190–191.
- (3) Semprun, Jorge (1974): *A nagy utazás*. Fordította Réz Pál. Európa Könyvkiadó, Budapest. 7.
- (4) Radnóti Miklós: *Sem emlék, sem varázslat*.
- (5) „Folytatni fogom folytathatatlan életemet” – írja Kertész Imre a *Sorstalanság* utolsó lapján.
- (6) Elhangzott a Magyartanárok Egyesülete 2002. április 5-én rendezett *Mészöly – Mándy – Kertész* című konferenciáján.



A Dialóg Campus Kiadó könyveiből