

iskolakultúra

99/6-7

tanulmány

Pléh Csaba

A konstrukcionizmus és a pszichológia 3

Oláh Attila

A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban 15

Tompa Klára

A matematika érettségiről a reform tükrében 27

Válas Péter

A Web tanítása – információszerezés a hálózaton 36

Molnár László

„Ukasar-urapon, aháge tokále, bulan guliba” 51

Vidákovich Tibor–Cs. Czachesz Erzsébet

Az olvasásmegértési képesség fejlődése 59

Bogoly József Ágoston

A reflektált intertextuális olvasás kiterjesztése 69

Danka Krisztina

A „Kérdés” és a „Felelet” embere 78

Fodor László

Jegyzetek az interkulturális nevelésről 89

Hoffmann Rózsa

A minőségbiztosítás konfliktusai az iskolavezetésben 98

Halász Gábor

A pedagógusok továbbképzése: az oktatáfejlesztés eszköze 106

Gecsei Kolos

A nemi nevelés koncepciói a századelőn 116

Takács György

A katolikus társadalomkép és szociális tanítás hatása az európai jogfejlődésre 123

Szélinger Balázs

Oktatás és történelem Etiópiában 136

szemle

Györffy Miklós

A költő és hazája 151

Sándor Zsuzsa

Műélmény, műértés és gyermekérzékeny esztétikai-
művészeti nevelés avagy az ember-lét élvezete **156**

Szakály Sándor

Emlékképek – régi híradók **160**

Kiss Judit–Péntekné Weinelt Beáta–Török Gábor

Adalékok a szombathelyi középiskolások
mozgókép-kultúrájához **161**

Liskó Ilona

A különleges szakiskolák **165**

Molnár Attila

Felzárkóztató program egy új módszer segítségével **171**

Takács Gábor

Felső tagozaton vizsgálható
szélsőérték-problémák **173**

Sebő Péter

Lakatos Imre kísérletei a tudomány racionalitásának
megmentésére **176**

Keresztes György

Középiskolai filozófia oktatási kísérlet
Törökbálinton **179**

Radnóti Katalin

Tudományfilozófiai tanulmányok **184**

Molnár Renáta–Szekeres Róbert

Számok a jogban **188**

Szoleczky Emese

Békekiállítás a Hadtörténeti Múzeumban **195**

Satöbbi **197**

A konstrukcionizmus és a pszichológia

Nemigen foglalkozom a konstrukcionizmussal mint preferált elméleti irányzattal. Abból a szempontból tudok róla beszélni, hogy melyek azok a megismerési folyamatokkal kapcsolatos lélektani irányzatok és elméletek, amelyek a konstrukcionizmus mint általános filozófiai probléma megértéséhez is fontosak. Egy-két példán éreztetem, hogy magán a pszichológián belül is milyen világnézeti kérdéseket érint ez a probléma. Az 1. táblázat összefoglalja az érintett felfogásokat.

A konstrukcionizmus és alternatívái

Amikor a pszichológiában a konstrukcionizmus kifejezést használjuk, legalább három különböző értelemben szokott felmerülni e fogalom. Az egyik az, hogy a mentális élet belső szerveződése nem preformáltak, hanem környezetelvéen bontakoznak ki. Ehhez láb-jegyzetként szokott tartozni egy nem determinista hozzáállás a mentális élet meghatározottságára nézve. Egy másik, ennek részben ellentmondó értelmezés a konstrukcionizmust vagy egyáltalán a mentális élet szerveződésének megkonstruált jellegét a saját tevékenységhez kapcsolja. Az első a környezethez kapcsolódik, szemben a preformált rendszerrel, a másik értelmezés viszont a saját tevékenységhez illetve úgy értelmezi a konstrukcionizmus problémáját, mintha a mentális képviselő a személy, az ágens saját tevékenységéből bontakozna ki. Erre reagálva még meg lehet azt is kérdezni, hogy és honnan bontakozik ki maga az ágens, aki ezeket csinálja? Ez a saját tevékenységet előtérbe állító konstrukcionizmus ugyanis magának az Én-nek a megkreálását is ugyanúgy önindította és nem egyszerűen környezet determinálta folyamatnak tekinti.

Van a kifejezésnek egy harmadik használata is. Ez kifejezetten szociális jellegű, és összhangban van a szocializációelméletben és másoknál, Mead-nél (1) vagy Vigotszkijnál (2) megjelenő szociális vezérelvekkkel. Vagyis azzal, hogy az ember saját maga mint cselekvő Én – és saját belső világa is – valójában a másokkal folytatott interakcióból alakul ki. Az Én fogalma a Másik fogalmából vezethető le.

Felfogás	Mivel szemben ?	Képviselők
környezetelvé konstrukcionizmus	preformáltság	empiristák, perceptuális tanulás
mentálisan megkonstruált világ	passzív emberkép	Új Szemlélet, pragmatizmus, cselekvéstanok
szociális konstrukcionizmus	robinsoni emberkép	G. H. Mead, Vigotszkij

1. táblázat

A pszichológiai konstrukcionizmus típusai

Kiindulásként három jellegzetes szembenállást szeretnék felvázolni, amelyek megjelennek a konstrukcionizmus különböző használataiban. Az egyiknek megfelelően a konstrukcionista szemléletek, akár szociális, akár környezeti, akár saját cselekvésvilág változatait

használjuk ezeknek, mindig szemben állnak a veleszületett szerveződést hangsúlyozó felfogásokkal. A konstrukciós szemlélettel szembeállított innátista felfogásban arról van szó, hogy az emberi idegrendszerben „előhuzalozott kategóriák”, megoldási sémák vagy eljárásmodok teszik lehetővé a világban való tájékozódást. Vannak hagyományos kiutak persze erre, melyek többnyire az érés fogalmával operálnak.

Hadd bocsássam előre, mert mindez olyan negativisztikusnak tűnik, hogy azok a pszichológusok, akik a konstrukciós felfogásokkal szemben az innátista felfogást képviselik, két szempontból eltérnek a hagyományos pszichológiában meglévő innátista megoldásoktól. Az egyik, hogy különösen a neveléslelektanban a hagyományos innátista érvelés az emberek közötti különbségekre összpontosító darwinista felfogást hangsúlyozta. A mai innátisták, például *Chomsky* és követői viszont nem a különbözőségeket emelik ki. Amikor veleszületett struktúrákról és szervezőelvekről beszélnek, akkor úgy vélik, hogy az emberi nem egységének éppen ez a veleszületett szerveződés a biztosítéka. Néha írnak mellékes pedagógiai lábjegyzeteket is, amikor azt mondják, hogy ha az ember teljesen megkonstruált volna és ki lenne szolgáltatva a környezetének, akkor a pedagógia feladata reménytelen lenne, mert akkor a szegényes környezetből jövő gyermek reménytelenül lemaradna. Ha vannak veleszületett struktúrák, amire építeni lehet, akkor a pedagógiának van reménye, hangzik a rejtett elv. A hagyományos innátizmus nem ilyen volt: számára a veleszületett determináció a rögzítettség világa volt. A másik különlegesség, hogy ez az új típusú innátizmus egyben egy sokrétűségi elvvel is összekapcsolódik. Egyben feltételezi tehát, hogy az emberi okosság (vagy ha tetszik, az emberi butaságnak) számtalan változata van. Az emberek nem egyetlen dimenzió mentén ilyenek vagy olyanok. Ha a mai innátisták beszélnek egyéni különbségekről, akkor ezt is egy plurális felfogás keretében teszik, amely az emberi gondolkodás világát különböző részfunkciókat ellátó kicsiny, minni számítógépek sokaságaként képzelel el. Az egyik ilyen gondolatmenet a pedagógiában is visszhangot kapott felfogás: *Howard Gardner* koncepciója a többszörös intelligenciáról. (3) E gondolatmenet szerint helytelen az a felfogás, melyben egyetlen dolog, például és főként az intelligencia variabilitásáról beszélünk. Többféle, testmozgási, zenei, nyelvi, matematikai, szociális stb. független intelligenciánk van. Vagyis az ember különböző dolgokban variabilis. A másik sokrétűségi változat az inkább filozofikus kiindulású modularitás. A moduláris koncepció szerint az alapvető mentális képességeknek megfelelő modulok önmagukba zártak, egy-egy feldolgozás a többi számára nem átlátható. Mindegyik a saját dolgát csinálja, és legfeljebb a végén van egy okos „tanító bácsi”, a főnök – ez megfelel az általános problémamegoldónak. Ez a „főnök” végezné azután a különböző számítási eredményeinek az összevetéseit. (4)

Ezzel szemben a legtöbb konstrukcionista felfogás azt hirdeti, hogy megismerésünknek alapjában véve van egy egységes számítási területe. Az emberi megismerés középpontjában egy egységes problémamegoldó értelem áll. Ugyanazzal az értelmünkkel tanuljuk meg a kottaolvasást, mint a kardvívást; és ugyanazzal az értelemmel számítunk ki matematikai feladványokat, mint amellyel megértetjük magunkat és így tovább. Ezen az egységes értelmén belül persze több alkalmi eljárás vagy megoldás keletkezik. Ezek a megoldások mint konstrukciók algoritmusokkal töltik be fejünket.

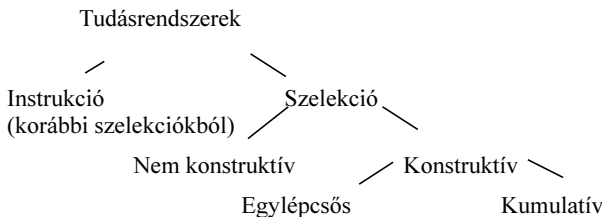
A harmadik mozzanat, mely a konstrukcionizmus pszichológiai beállítását jellemzi, az instrukciós és szelekciós tanulsképek kettőssége. Az instrukciós felfogást mindannyian ismerjük. Ez a hagyományos elképzelés, amely szerint a fejlődés során a „valami” a „semmitől” keletkezik. Van egy zűrzavaros első állapot, mondjuk egy *tabula rasa*, és ebből különböző gondolatok, mentális képletek bontakoznak ki. Azok között majd kapcsolatok lesznek, és ekképpen bonyolódik a képlet. A kibontakozás forrása alapvetően a *környezet*. A fejünkben nem volt semmi, azután pedig lesz valami. Kezdetben nem tudunk számolni, azután tudunk; kezdetben nem tudunk beszélni, azután megtanulunk. A szelekciós felfogás viszont egy másik kéleptől indul. Az első állapot eleve már tengernyi lehetséges

kapcsolattal és lehetséges kategóriával van telítve. Persze, itt is bekövetkezik egy környezeti hatás. A környezeti hatás azt eredményezi, hogy ha A-t és D-t sosem látom együtt, A-t és B-t pedig gyakran, A-t és C-t pedig még gyakrabban, akkor az A–D kapcsolat viszonylagos ereje gyengül, az A–C-é pedig erősödik és így tovább. Fontos különbség a két felfogás között, hogy a szelektív felfogásban semmi új nem jött létre, csak a statisztikai viszonyok változtak meg. A két felfogást metaforikusan az 1. ábra veti össze egymással. Az innátista, és általában a konstrukcionista felfogásokkal szemben álló fejlődési és megismerési elméletek, ha valamilyen neurobiológiai értelmezést akarnak maguknak adni, akkor többnyire a szelektív felfogásnál végzik.

kezdeti állapot	A B		A — B
	C D		C — D
későbbi állapot	A — C		A — B
	A — B		C — D
	Instrukciós felfogás		Szelektív felfogás

1. ábra: A szelektív és a konstrukcionista felfogások összehasonlítása

A szelektív elképzelés szerint a legtöbb magasabb szerveződésű lelki jelenség fejlődési folyamata két szakaszból állna: egy sok változatot létrehozó generatív szakaszt követné a kiválasztás, ahol a variációkból kiemelnék a fontosakat. Újabban Gary Cziko fogalmazta meg igen explicit módon a szelektív tanulásméletet mint a fejlődés átfogó elméletét. (5) A tudásrendszerek alakításában (természetesen a gondviselés mint harmadik lehetőség mellett, amely az iskolában például a mindent a fejünkbe tevő tanárt jelentené) két alapvető modell lehetséges: a semmiből tudást kialakító hagyományosabb instrukciós felfogás és a szelektív rendszer. A 2. ábra illusztrálja az általa feltételezett szelektív alfajait. A nyelv elsajátítása ezek közül például a konstruktív, a szelektív révén új működési felületeket létrehozó folyamatok közé tartozna, mégpedig kumulatív rendszerként. A korábbi szelektív eredményei ugyanis befolyásolnák, mi történik később. Ezzel persze nem minden szelektív elvű kutató értene egyet: sokan, például Chomsky hívei, túl konstrukcionista tartanak azt.



2. ábra: A szelektív kibontakozott rendszere G. Cziko felfogásában

A gyermeknyelvre rendszeren úgy gondoltuk, hogy a gyerekek a nyelvfejlődés során összevissza gagyognak, s aztán környezeti hatásra kibontakozik belőlük az anyanyelv fonológiai rendszere. Ez lenne az instrukciós felfogás. Kiindulásként egy random, rendezetlen kép lenne. Az önfejlődési elképzelés szerint, amit Roman Jakobson fejtett ki először, a kezdeti rendezetlen gagyogást önszerveződés váltja fel, melyben a gyermek lépcsőzetesen felépíti az anyanyelvi kontrasztokat. Az új felfogás szerint nem erről van szó, hanem a gyerekek valójában kidolgozott hangrendszerek hatalmas repertoárjával rendelkeznek,

még mielőtt elkezdenének ezen dolgozni. Abban az értelemben nem tanulnak semmit, hogy új fonémát vagy új rendszert hoznának létre, hanem a környezet hatására legyengítik azokat a fonémákat vagy kontrasztokat, amelyek a magyarban nem relevánsak, mondjuk a „i” hangot és így tovább. Valójában a tanulás lényege a szelektív felejtés lenne. Ez egy fordított platóni kép. A platóni kép szerint reminiscencia van. Itt viszont arról van szó, hogy az újszülött kezdetben „mindent tud”, és amikor beépül egy kultúrába, ezáltal fokozatosan felejt. Ma már számos olyan vizsgálat létezik, amely kimutatja, hogy a hangok világában nagyon korán végbemegy a környezeti adaptáció. Régen azt gondoltuk, hogy a gyerekek legalább hat-nyolc hónaposnak kell lennie ahhoz, hogy olyan szótagokat gyakorásson, amelyek hasonlítanak az anyanyelv hangjaira. Ha figyelmesebben elemezzük, akkor kiderül, hogy a gyerekek hangbeli variabilitása már az első két hónap után csökken a kezdetben meglevőhöz képest, és figyelmük is szelektíven irányul az anyanyelvi rendszerre. Rendkívül gyorsan végbemenő szelekciós folyamatról van tehát szó mind a produkcióban, mind az észlelésben. *J. Mehler és A. Christophe* összefoglalójukban, melyet a 2. táblázat szemléltet, például olyan adatokat mutatnak be, amelyek szerint már két hónapos csecsemők is az anyanyelvet preferálják. (6) Gyorsabban fordulnak az anyanyelven szóló rövid, három másodperces inger felé. Sőt, ez akkor is igaz, ha csak alacsony frekvenciákat átengedő szűrőt használtak. Ez azt jelenti, hogy a csecsemők az intonációs mintákat emelték ki a környezeti nyelvből, hiszen a csak mély hangokat átteresztő szűrőnél a fonéma differenciáció nem marad meg.

Nyelv	Anyanyelv	Idegen nyelv
Szűrés nélkül	2090	2430
Alul átteresztő szűrő	2050	2300

2. táblázat: Két hónapos csecsemők odafordulási reakcióideje (ms) az anyanyelvű és nem anyanyelvű hangforráshoz. (Lambert kiadatlan adatai *J. Mehler és A. Christophe* összefoglalója alapján. Az anyanyelv amerikai angol, az idegen nyelv francia volt.)

A második példa magára az idegrendszerre vonatkozik. A francia *J. P. Changeux* (7) és az amerikai *G. Edelman* (8) a szelekciós felfogást neurális elméletként is megfogalmazza. Az említett kutatók azt hirdetik, hogy a központi idegrendszerben a szinapszisalakulás olyan folyamat, ahol a kezdeti szakaszban a különböző idegsejtek között nagyon sok kapcsolat jön létre. Ez az embrionális fejlődés első néhány hónapjában figyelhető meg. Utána a környezeti hatásokra, elsősorban a születés utáni környezeti hatásokra a „karácsonyfa” szelektív lekopasztítása folyik. Olyan kapcsolatok, amelyek korábban még létrejöttek, illetve lehetségesek voltak, elsorvadnak, visszafejlődnek, azért, mert a gyerek nem kap ezeknek megfelelő bemenetet a környezettől. Valójában az embriogenezis és a korai tanulás során a gyerekek sokkal több struktúrát bontakoztatnak ki, mint amit azután egyáltalán használni fognak. A környezeti hatás elsősorban a lehetséges struktúrák közötti válogatásban jelenik meg.

Míndezen tehát a konstrukcionizmus alternatívái. Nézzük meg azonban, milyen „pozitív” konstrukcionista programok vannak!

Konstrukcionista megoldások a pszichológiában

Négy különböző konstrukcionista problémáról fogok beszélni. Az egyik *Piaget*. Azután arról szólok, hogyan kapcsolódik a modularitás a lehetséges konstrukcionizmushoz, majd a szociális konstrukcionizmus problémáját, végül pedig az emberré válás vagy tágabban a paleopszichológiai kérdések konstrukcionista értelmezését veszem szemügyre.

Piaget mint konstrukcionista

Piaget mindenkinek ismerős, úgyhogy nem is mondom el a leckét róla. Pusztán azt akarom megmutatni, hogyan értelmezhető Piaget munkásságában a konstrukciós mozzanat. Csupán két-három pontot fogok ezzel kapcsolatban emlegetni. Az egyik a saját cselekvésből való kiindulás. Az egész Piaget-életmű visszatérő gondolata a dialektikus viszony az adaptáció–akkomodáció–asszimiláció között. (9) Igazodunk a környezethez és a környezetet igazítjuk saját sémáinkhoz. Ez mindig azt jelenti Piaget számára, hogy egy megkonstruált világban és megkonstruált reprezentációkkal élünk, semmi nem megy önmagától végbe. Amikor Piaget Wallonnal és a szovjet pszichológusokkal vitatkozott, mindig azt magyarázta, hogy nem arról van szó, hogy ő ne hinne abban, hogy van tőlünk független külvilág. Nem hisz azonban abban, hogy a külvilág a személy saját aktivitása nélkül leképeződne a személyben. Számunkra a külvilág mindig csak saját sémáinkon keresztül adott.

A pszichológiában a mai konstrukcionista felfogások egyik ősforrása valójában Piaget. Piaget-nek van egy sajátos mozzanata, amire szeretném felhívni a figyelmet. Ez Piaget munkásságát sokkal közelebb hozza a szociális konstrukcionistaéhoz, mint azt szoktuk volt hangsúlyozni vagy észrevenni. A társas szerkezet és a gondolkodásmódok együttes kibontakozása ennek az elméletnek a lényege. Piaget-nek néhány korai szociológiai írása a húszas évekből meglehetősen háttérben maradt. Akár Vigotszkijjal, akár Wallonnal szemben azt szoktuk mondani, hogy Piaget az önmagába zárt individuum világát képviseli. A fiatal Piaget azonban egy korabeli vitából kiindulva a racionalitásnak és az együttműködésnek ezt a társas szerkezeti gondolkodásból való együttes kibontakozását mutatja be. A primitív gondolkodás kategóriájával kapcsolatos vitáról van szó, amely a húszas években a francia filozófiát és szociológiát meglehetősen megosztó elmélet körül bontakozott ki. *Lucien Lévy-Bruhl*től származott ez az elmélet, (10) aki – a mi szempontunkból leegyszerűsítve – azt hirdette, hogy az emberiségre alapvetően kétféle gondolkodásmód jellemző. Van egy inkoherens, illogikus, mágikus gondolkodás, s ezzel állna szemben a koherens, logikus, racionális, ha tetszik „a modern európai” gondolkodás. A szembeállítás azért osztotta meg annak idején az embereket, mert azt jelentette, hogy vannak primitív gondolkodású népcsoportok, akiken azután nem sokat lehet segíteni.

Piaget kétféle módon érvel a szembeállítás ellen. Egyik érve, hogy ha csak a mágikus mozzanatot vesszük, igazából ha a saját kultúránkat külső szemmel néznénk, a mi kultúránkban is sok mágikus mozzanat van. A marslakó számára mágikus az, hogy amikor egy háromszínű vásznat felhúznak és bizonyos dallamok elhangzanak, akkor hirtelen mindenki megmerevedik. Ha az idegen kultúra nézőpontját vesszük, ez ugyanolyan mágikus mozzanat, mint a polinéziai kultúrákban megfigyelt totem jelenségek. Piaget számára a fontosabb, alapvető érvelés az inkoherenciához kapcsolódott. Piaget a maga, gyermekek körében végzett vizsgálatai alapján rámutatott, hogy nem igaz az, hogy a gondolkodás bármikor is inkoherens lenne. A gondolkodás kétféle módozata, amit végül ő javasolt, valójában a koherencia forrásainak két változata. Az egyik az autoritáson, a másik pedig a felek egyenlőségén alapuló koherencia. Piaget úgy vélte, hogy az emberi gondolkodás mindig koherens, de a koherenciát – itt *E. Durkheim* fogalmait használja (11) – a mechanikus és organikus szolidaritás is meg tudja teremteni. Koherencia alapulhat azon, hogy „a főnöknek mindig igaza van”, de alapulhat a vélemények ütköztetésén és egyeztetésén is. Piaget ezzel azt is megmutatja, hogy valójában az autoritásnak való engedelmesség és a konformizmus hogyan vezet mágikus gondolkodáshoz a kultúrában, és ugyanakkor egocentrikus gondolkodáshoz a gyermeknél. Közismert például, amit Vigotszkij (12) annyit bírál, hogy az egocentrikus gondolkodás koncepciója Piaget-nál úgy jelenik meg, mint a tekintélynek való feltétlen engedelmességet kiegészítő elgondolás a belső világról. A gyereknél ez úgy is jelentkezik, hogy amíg a gyerek nem tud érvelni, addig kénytelen a szülő tekintélyét elfogadni. Ugyanaz a folyamat menne tehát végbe az emberiség történetében és a gyermekeknél. Az autoritásnak megfelelő gondolkodásmódban a tekintélynek való en-

gedelmeskedés és az érveletlen vélemények elfogadása uralkodik. A későbbi fázisban vagy a koherencia másik típusánál, ami a szerepviszonyokat vagy szociális viszonyokat illeti, Piaget őszintén el is mondja, (13) valójában a demokrácia ideáljáról van szó. Mindez a görögségből fejlődött ki, ahol az emberek közötti szerepegyenlőséggel párhuzamosan jelenik meg a vélemények állandó ütköztetése, és ennek megfelelően a konszenzuson és az egyezkedésen alapuló koherencia. Ezt tartjuk mi a saját perspektívánkból igazán racionálisnak meg logikusnak.

Ez a gondolatmenet úgy kapcsolódik a konstrukcionizmus problémájához, hogy Piaget határozott felfogást képvisel arra nézve, hogy a gondolkodásmódok és a világhoz való érzelmi megismeretelméleti hozzáállások kettőssége és különbsége valójában egyszerre fejlődik a társas viszonyok szerveződésével. Piaget abban is hisz, hogy itt nem abszolút váltásról van szó. Akár a gyermek életében, akár az emberi kultúra – például az írásbeli kultúrák – kibontakozásában, mindannyian vissza tudunk csúszni az autoritásnak való engedelmeskedés világába, és ennek megfelelően vissza tudunk csúszni a mechanikus szolidaritás világába is. Számos helyzetben megtörténik ez. Vagyis nem arról van szó, hogy ha egyszer átkerültünk ebbe a világba, akkor mindvégig itt is maradunk. Mindenesetre a

konstrukcionizmus szempontjából ez az egész azért érdekes, mert arra utal, hogy már Piaget-nak voltak olyan elképzelései, melyek alapján össze próbálta kapcsolni a szociális viszonyok és a gondolkodásmódok megkonstruálásának problémáját.

Mindez a húszas évek Piaget-je, akinek különleges jelentőségét ma az adja, hogy megengedi a társas viszonyok konstruktív szerepének posztulálását. Érdekes ugyanakkor a hetvenes–nyolcvanas évek Piaget-jére, a tudós legutolsó éveire is egy pillantást vetni, amikor is a konstrukcionizmus szempontjából érdekes vita zajlott le Piaget és Chomsky között. (14) A mi szempontunkból az az érdekes, hogy ennek során került eddig legélesebben előtérbe az epigenetikus és a preformált felfogás vitája. Az, amit az 1. táblázaton úgy emlegettem, mint innátista

A pszichológiában a mai konstrukcionista felfogások egyik ősforrása valójában Piaget. Piaget-nek van egy sajátos mozzanata, amire szeretném felhívni a figyelmet. Ez Piaget munkásságát sokkal közelebb hozza a szociális konstrukcionistákhoz, mint azt szoktuk volt hangsúlyozni vagy észrevenni. A társas szerkezet és a gondolkodásmódok együttes kibontakozása ennek az elméletnek a lényege.

és moduláris felfogást, mint a konstrukcionizmus örök ellenlábását, ellenképét, Piaget és Chomsky vitájában egyértelműen előtérbe került. Chomsky egyszerre képviseli a moduláris és az innátista nézeteket, Piaget viszont az epigenetikus konstruktivista és a gondolkodás egyneműségét hirdető felfogás képviselőjeként jelenik meg. Mindketten radikális, éppen ezért tanulságos megfogalmazásokkal élnek. Piaget provokatívan azt mondja, hogy ha valaki nem hisz abban, hogy a gyermek saját tevékenységének aktív szerepe van abban, hogy milyen reprezentációk alakulnak ki a fejében, akkor végső soron azt kellene hinnie, hogy az egész mentális világ valahol determináltan benne van az egysejtű rendszerében. Piaget azt hihette, hogy ezzel térdre kényszeríti Chomskyt. Chomsky helyett Jerry Fodor válaszolt, és őszinte vallomást tett. Az ő felfogása szerint az emberi nyelv, a gondolkodás és az ember minden érdekes – mert strukturális – vonatkozása valóban determináltan benne van a genetikai anyag megjelenésétől kezdve az élővilágban. Meglehetősen szélsőséges determinisztikus felfogás ez arról, hogy szélsőértékeiben mit is jelent az innátizmus. Voltaképpen nem valami olyasmit, hogy „az amőbában mindannyian benne vagyunk”.

Létrejötték persze kompromisszumok is a preformáltság fogalma körül. Elsősorban Annett Karmiloff-Smith nagysikerű könyve, Túl a modularitáson, jeleníti meg ezt. (15) Ő

két dolgot próbál megmutatni a konstrukcionizmus szempontjából. Az egyik, hogy az értelmi működés területspecifitása lépcsőzetesen rögzül. A modulok az első néhány életévig, hét-nyolc éves korig tartó fejlődés révén alakulnak ki. Eredeti strukturáltságuk sokkal kevésbé specifikus, mint azt az innatisták hirdetik. A nyelvet illetően a gyerekek nem nyelvtani kategóriái, hanem olyan preferenciái vannak, hogy mindig odanéz, ahonnan beszélnek, sajátos elvek szerint kapcsolja össze a szavakat és a tárgyakat s így tovább. Ebből persze még nem lesz grammatika. A specifikus, elsősorban a figyelem irányításával kapcsolatos preferenciák és a korai tanulás révén válnak az eredetileg együttműködő és területeken átnyúló dolgok egyre inkább modularizálttá, mintegy egymástól elszigeteltté és „területspecifikussá”.

A. Karmiloff-Smithnek van egy másik fogalma, ami talán közelebbi és fontosabb a konstrukcionizmus megértése és lélektani értelmezése szempontjából, s ez a *reprezentációs újraírás* fogalma. Az ember különlegessége és sajátossága, hogy a korai életkorban kibontakozott reprezentációk maguk a gondolkodás tárgyává válnak és ezáltal új formátumba írjuk át őket. A fejlődéslélektant ismerők számára maga ez a metafolyamatok keretében való gondolkodás is ismerős, például *J. H. Flavell (16)* és mások munkáiból. Karmiloff-Smith újdonsága itt az, hogy a reprezentációs újraírás fogalma segítségével ezeket a metafolyamatokat, ahol reprezentációink maguk a gondolkodás tárgyává válnak, nem egyszerűen kiegészítő mozzanatok, hanem a fejlődés négy-hat éves kor között kibontakozó egyik legfontosabb vezérelvének tartja. Ha az életkorokat tekintjük, valami olyasmiről van itt szó, hogy a Piaget-féle műveleti intelligencia (*17*) megjelenésével párhuzamosított korban Karmiloff-Smith szerint valójában egy metafordulat lép fel a fejlődésben. Maguk a reprezentációk lesznek döntő fejlődési folyamat tárgyai. Ebben a tekintetben az ember különleges lény, ahogy Karmiloff-Smith világosan rá is mutat: „Az embergyermek – szeretném hangsúlyozni, hogy csak az embergyermek – rendelkezik azzal a lehetőséggel, hogy saját reprezentációit kognitív figyelme tárgyává tegye.” (*18*)

Karmiloff-Smith úgy véli, hogy ezzel tulajdonképpen kompromisszumot talált az általános megismerés hirdetői és a modularisták között. Karmiloff-Smith olyan megismerési területeket vizsgál, mint mondjuk az íráshoz, a számoláshoz, a nyelvhez szükséges készségek. Szerinte minden területen van elsődleges fejlődés, amely készségek kialakulását eredményezi. Van azonban egy újabb, belső fejlődési ciklus, amely a legtöbb területen négy-öt éves kortól alakul ki és megfelel annak, amit Piaget annak idején műveleti intelligenciának nevezett. Itt a gyermek már nem csak feladatokat kezd megoldani, hanem saját megoldásai is a megismerés tárgyává válnak. Persze az írás, a számolás egy kicsit későbbi fejlemény lenne, de a nyelv meg a szociális megismerés korábbi. A gyermek saját eredményei és teljesítményei mintegy reflektíven saját gondolkodásának tárgyává válnak. Ezt a folyamatot nevezi Karmiloff-Smith reprezentációs újraírásnak. Ez az újraírás minden területen elkülönülten megy végbe, ugyanakkor minden területen hasonló megoldásokat eredményez. Ezáltal az, amit a hagyományos felfogás az általános megismerés rendszerének tart, nem az egyes területek belső készségvilágát, hanem annak a készségvilágnak az absztrakciós szintjét illeti. Az absztrakciós szinten érvényes a megismerés egységes felfogása, az alacsonyabb szinten, vagyis készség szinten viszont nem. Készség szinten nagyon eltérő marad a számolás, a beszéd, a rajzolás és a naív fizika rendszere. Valójában ez lenne a sokrétűség kulcsa, a készségek világa.

A társas konstrukcionizmus

A társas konstrukcionizmus kitüntetett terepe a kutatásnak, s mint elmélet is kiemelt konstrukcionista magyarázati típus. Társas kategóriákból indul, s oda is tér vissza. A hagyományos felfogás szerint az „Én” a másiktól keletkezik, az Én keletkezésében van egy döntő centripetális folyamat. Ez a hagyományos szociális felfogás. Számos változata van ennek, amelyek közül lássunk emlékeztetőül néhányat. A szociális típusú újrakonstruálá-

sok legismertebb megoldásai az interakcióból indulnak ki. A pragmatisták, s interakciós továbbvivőik, köztük *G. H. Mead* klasszikus módon az interakcióból vezeti le „az egyik Ént”, hogy azután a kezdeményező, az aktív ember értelmezésére fel kelljen vennie egy másikat is. (19) Valójában e koncepciók változatai a bevett felfogások kiindulópontjai. E szerint belső világunk integratív fogalmai a másokkal való interakcióból származnak. Az interiorizáció, az azonosulás s efféle mechanizmusok teszik genetikailag levezethetővé saját magunkat. Ez a gondolatrendszer – a részkérdésekben folytatott vitáik ellenére is – egybefogja a belsővé tétel olyan klasszikusait, mint amilyenek a szociálpszichológia nagyjai mellett a Vigotszkij-iskola képviselői is.

Az elbeszélési konstrukcionizmus számít ma a legavantgárdabbnak a szociális konstrukcionizmusok közül. Ezek az interakció helyett az elbeszélésre helyezik a hangsúlyt. Természetesen számos változata van ennek, a nagy metanarratívák válságelméleteitől a minuciózus fejlődéslelektani fejtegetésekig. A világbeli eseményeket úgy értelmezzük, hogy

megtanuljuk átalakítani őket egy belső elbeszéléssé. Az elbeszélési mintázat ad okokat és indokokat az eseményeknek: a fizikai hatásokat elkülöníti az emberi mozzanatoktól, s az előzőeket az okozás, az utóbbiakat a szándékok keretében értelmezi.

A fejlődési értelmezésekben is világos sugallata van mindennek az identitás kérdéskörére: énképünk most már nem pusztán

az interakciók vagy a társadalmi reprezentációk következtében lenne megkonstruált, hanem annak révén, hogy a magunknak mondott történetekből mintegy megkreáljuk a szerzőt mint ezek azonosságának és folytonosságának hordozóját. Daniel Dennett az Én narratív felfogásának, illetve a többszörös szövegváltozatok elméletének nevezi koncepcióját. E szerint az ember mindent úgy tesz koherenssé, hogy történeteket próbál szervezni az eseményekből, amelyeknek protagonistáik és tervrendszereik vannak.

A fejlődési értelmezésekben is világos sugallata van mindennek az identitás kérdéskörére: énképünk most már nem pusztán az interakciók vagy a társadalmi reprezentációk következtében lenne megkonstruált, hanem annak révén, hogy a magunknak mondott történetekből mintegy megkreáljuk a szerzőt mint ezek azonosságának és folytonosságának hordozóját. *Daniel Dennett* az Én narratív felfogásának, illetve a többszörös szövegváltozatok elméletének nevezi koncepcióját. (20) E szerint az ember mindent úgy tesz koherenssé, hogy történeteket próbál szervezni az eseményekből, amelyeknek protagonistáik és tervrendszereik vannak.

Honnan ered ebben az Én fogalma? Dennett túllép azokon a felfogásokon, melyek az értelmezettség és az elbeszélőrend kapcsolatát hirdetik. Maga az Én is egy el-

beszélések során megkonstruált lágy entitás lesz. Ugyanazt tesszük magunkkal, mondja Dennett, mint a világ eseményeivel. Mindenből elbeszélést csinálunk, eközben megkonstruáljuk, mint egy fikciót (narratív súlypontot), magát az író is. Úgy teszünk, mint ha lenne egy tényleges önmagunk, aki létrehozná ezeket a történeteket. Az Én az állandó elbeszélések, s az ugyanarra az eseményre kialakított versengő elbeszélésminták fikcionális, feltételezett súlypontja. Olyanok, mint egy szöveg különböző változatai egy szövegszerkesztőben. Az értelmezések labilisak, változtatni lehet közöttük, s a pillanatnyi helyzet emeli ki egyiket vagy másikat mint győztest.

A centripetális felfogások mellett kialakult azonban egy alapvetően centrifugális elképzelés is, amely az egyénből indulva jut el a szociális kategóriákhoz, illetve nem is annyira a szociális kategóriákhoz, hanem a másik személy konstruálásához. A lényeges különbség itt az óksági mechanizmusok tételezésében az, hogy a második felfogás szerint fejünk-

ben sajátos, részben preformált, részben korai tapasztalat hatásán alapuló társas cselekvés-interpretációs sémák vannak, amelyek először azt eredményezik, hogy mások viselkedésének tengernyi eseményét úgy értelmezzük, mint amely mögött valamilyen szándék áll, majd egy másik szakaszban, három-négy éves kor körül azt eredményezik, hogy feltételezem: a másik fejében gondolatok és szándékok vannak. *Gergely Gy., Nádasdy Z., Csibra G. és Bíró S.* egy olyan típusú kísérletet végeztek, amely csecsemőknél is alátámasztja a szándék tulajdonítást. (21) Képzeld el, hogy televízió képernyőjén a csecsemők egy habituáció vizsgálatban olyan mintázatot látnak, ahol egy kis golyó „akadályon” átugorva eljut egy nagy golyóhoz. A kísérlet arra kíváncsi, hogy mikor lepődik meg jobban a csecsemő a mintázat későbbi megváltoztatásától: akkor-e, amikor a mozgás az akadály elvétele után is parabolikus marad, vagy ha egyenes vonalúvá válik? Ha a gyerek a látványt fizikai eseményként értelmezi, akkor az egyenes mozgásnál kell jobban meglepődnie, hiszen itt két dolog változott meg. Ha viszont a látványt intencionális eseményként értelmezi, tehát úgy, mintha valakik odamennének egymáshoz, akkor a parabola mozgásnál kell jobban meglepődnie. Ez ugyanis megsérti az intencionális cselekvés ésszerűségi feltevéseit. A kilenc hónapos valóban azon lepődne meg jobban, ha az „akadály elvétele után” is kerülőutat követ a golyó. Mit is jelent ez? Hogy a gyerekek már pici korban is képesek szándékos racionális cselekvéseknek értelmezni fizikai ingermintákat is, pedig ekkor még kevés tapasztalatuk van az emberi interakcióról. Jellegetes példa ez arra, legalábbis egy értelmezés szerint, ahol a gyerek saját fejlődéséből kiindulva konstituálódik a másoknak való szándéktulajdonítás.

Hadd mondjak egy későbbi példát is, ami a szándékértelmezés világában jellegetes változási probléma a három-négy éves gyerekeknél. Hároméves gyerek még nem képes, négyéves gyerek viszont már képes e feladat megoldására, ami szintén azzal kapcsolatos, hogyan bontakozik ki a gyereknél az, hogy valaminek a megoldásához a szándék mellett már tudás is párosul.

Hogyan lehet ezt vizsgálni? Híres példája ennek a hamis vélekedés teszt. A gyermeknek egy cukros dobozt mutatunk, melyből azonban kivesszük a cukrot, s helyette ceruzákat helyezünk bele, majd megkérdezzük, mit fog hinni az a társa, aki ezalatt kiment a szobából. Hároméves korig a válasz: „Azt mondja, ceruza.” Négyéves kortól: „Cukor”, ugyanis meg tudja konstruálni a másik téves tudás modelljét.

Mi az érdekes ebben? Arra nézve releváns, hogy vajon a gyermeknek saját koncepciója bontakozik-e ki, amit azután a másoknak is tulajdonít, vagy a másiktól származik-e a koncepció? A standard felfogás moduláris módon azt hirdeti, hogy az emberek fejében van egy önmagától többé-kevésbé kibontakozó rendszer, ezt nevezik Tudatelméleti Rendszernek, s ebből fakadna a magasabb rendű intencionalitás tulajdonítás. Mások inkább egy szimulációs felfogásból indulnak ki. Mindennek részletei nem érdekesek most. (22) A döntő mozzanat, hogy az egyik felfogás szerint a kiindulópont a szociális viselkedés értelmezésében sem szociális konstrukció lenne, hanem intim belső fejlődés eredménye.

Úgy szokták ezt mondani, hogy az egyéves gyerekekre a vágy-pszichológia jellemző. De ez a „vágy-pszichológia” nem egyszerűen arra vonatkozik, hogy a gyermeknek vágyai vannak, hanem azt is feltételezi, hogy a partnernek is vágyai vannak. A négyéves gyerekekre viszont már egy tudás vagy „vélekedés és vágy” alapú pszichológia jellemző. Úgy gondoljuk, hogy a másoknak bizonyos tudása van, s a viselkedés értelmét ennek a tudásnak a kontextusa, figyelembe vétele adja meg.

A konstrukcionizmus és a lelki élet keletkezése

Azt mondtam, hogy röviden szólok az úgynevezett emberré válási vagy paleopszichológiai kérdésekről is, arról, hogyan jelenik meg itt is a konstrukcionizmus. Kiindulásként két nevet említek. Az egyik jól ismert a neveléstörténetből is: *James Baldwin*; a másik egy mai sztár: *Daniel Dennett*. J. Baldwin munkásságának egyik idetartozó ol-

dala, hogy ő képviseli leghatározottabban az Én és a Másik együttes keletkezését, az Én szociális konstrukcionista elméletét. (23) Emellett van egy híres hatás, amelyet Baldwinról neveztek el. Piaget is sokat hivatkozik rá, (24) továbbá Dennett (25) és sokan mások is. A Baldwin-hatás (26) a konstruktivisták kedvenc gondolata. Az evolúciós elmélet modern változatának visszatérő gondolja, hogy szeretne kievickélni a lamarckizmus problémájából. Nem képzelhetjük el, hogy a környezetnek közvetlen visszahatása volna a genomra. Vannak azonban olyan esetek, amikor a dolog látszólag így néz ki. Ezt a hatást nevezzük Baldwin tiszteletére Baldwin-hatásnak. A következőt kell érteni rajta: A környezetnek nincs közvetlen visszahatása a genetikai anyagra. A környezet viszont, különösen olyan magasabb rendű lényeknél, mint az ember, de még bizonyos más állatoknál is, főként a környezet megváltozása, az például, hogy egy állatfaj elvándorol innen, északra megy és így tovább, megváltoztatja azt, hogy mely egyedeknek lesz nagyobb túlélési esélyük. Ha északabba mennek (a mi féltekénken), akkor a vastagabb szőrűeknek nagyobb túlélési esélyük lesz. Mindez azt a benyomást kelti, hogy a hideg hatására okosan vastagabb szőrzetet növesztettek. Pedig nem erről van szó: a megnőtt túlélési esélyű változat korábban is megvolt. Ahhoz, hogy a Baldwin-hatás érvényesüljön, az adott tulajdonságoknak a népességben kell legyen egy variációja. Úgy lesz ebből Baldwin-hatás, hogy az ember saját maga által alakított környezete visszahat arra, hogy milyen emberfajtáknak vagy milyen preferenciájú embereknek van nagyobb túlélési esélyük. Daniel Dennett könyve, a Darwin veszélyes gondolata egy furcsa metaforapárral jellemzi az evolúciós konstrukciós problémát. (27) Általában, amikor például az evolúció folyamatát nézzük, szeretnénk a szó szoros értelmében vett isteni konstrukciós beavatkozásokra szert tenni. Ezeket a trükköket nevezi Dennett égi fogantyúknak. Szerinte azonban fogantyúk, vagyis előre látó tervezetek nincsenek, csak daruk. A „daruk” azt jelentik, hogy az emberi kultúra által létrehozott eszközök az egyéni gondolkodás számára állandóan teljesítményerősítők, felerősítik a gondolkodás differenciálódását, fejlődését, kibontakozását. A Baldwin-hatás és az egész fogantyú problémája Dennettnél azért lényeges a konstrukció szempontjából, mert arra vonatkozik, hogy egy biológiailag behatárolt és látszólag csak önkibontakozással jellemezhető rendszerben létrejönnek olyan külső, „ingerek”, mint a matematikakönyvek, számtankönyvek, telefonkönyvek és hasonlók, amelyek valójában visszahatnak a rendszer kibontakozására. Hasonlít ez Vigotszkijhoz, aki úgy képzelte el a megismerést, mint hármass viszonyrendszert. (28) Vannak az eszközök, van az ember és van a tárgy. Egy háromszöget képzel el, ahol az ember az eszközökön keresztül sajátját el ismereteket. Az eszközöknek kítüntetett formája a nyelv. Vigotszkijnál arról van szó, hogy a tőlünk függetlenül létrehozott társadalmi eszközök nemcsak a szó fizikai értelmében vett szerszámok, hanem a szimbolikus eszközök, a nyelv és így tovább, mintegy a gondolkodás erősítői, mintegy külső daruk ahhoz, hogy más-hogy tudjunk a tárgyi világhoz viszonyulni.

Dennett elgondolásában a konstrukcionizmus úgy jelenne meg, hogy nem az ember és a tárgyi világ közti kapcsolatokban kellene gondolkodnunk az egyszerű, nem automatikus önkibontakozáson felüli misztikus rendszereken, hanem az emberek és a szimbolikus eszközök közötti közvetítésen. Mindez a lelki élet keletkezésére nézve azt sugallaná, hogy a kultúra mint visszaható rendszer, mint újabb játéktér alakítja gondolkodásunkat.

Az emberré válás kutatásában is megjelentek jellegzetes szociális konstrukcionista fel fogások. *M. Donald* koncepciója az emberré válás során a konstrukciós mozzanatot abban látja, hogy az emberelődök, illetve a mai ember jellegzetes információkezelési kultúrák egymásutánján megy keresztül. (29) Ezek a kultúrák irányítanak, konstruálnak meg a sajátos gondolkodásmódokat. Vagy legalábbis az egyes kultúrákkal jellegzetes emberi információkezelés járna együtt. Donald a természetes nyelvet megelőzően feltételez egy másik kulturális fokozatot, amit ő mimetikus *kultúrának* nevez. Ennek lényege a pantomimszerű testi leképezések, a mimetikus testi reprezentációk megjelenése lenne. Ez a mai történeti kort

mintegy másfél millió évvel megelőzve jelent volna meg, és vagy egymillió éven keresztül uralkodott volna, s csak mintegy ötszáz ezer évvel ezelőtt indult volna el az a fejlődés, amelynek megfelel a mai ember a beszélt nyelvvel. A 3. táblázat mutatja Donald általános koncepcióját az emberré válásról.

Idő	Faj	Kultúra	Változások
5 m	elválás a majomtól	epizodikus	
4m	Australopithecus		áll, közös táplálék, munkamegosztás, család, sok gyerek, hosszú szoptatás
2 m	Homo habilis		kőbalta, nagy agy, agyi aszimmetria
1,5 m	Homo erectus	mimetikus	agy növekedés, eszköz, tűz, tábor
0,3 m	Homo sapiens		asszociatív kéreg, gége leszáll
0,05 m	mai ember	mitikus kultúra	nyelv
0,01 m	modern ember	teoretikus	külső táruk, rögzítés

3. táblázat: Donald felfogása az emberré válás során megvalósuló különböző lépések a feltételezett különböző kultúrák, illetve reprezentációs formák összefüggéséről

Maga a kultúra mint hagyományozás és „élménymegosztás”, szemben az epizodikus világgal, s a személyek magukra hagyásával, megelőzte volna a természetes nyelv megjelenését. Ettől az első kultúrától, amely elválik az itt és most adott világtól, további forradalmak, információs átalakulások indulnak el. A 4. táblázat mutatja, milyen kulturális változatokat és forradalmakat posztulál ez a felfogás.

Kultúra neve	Faj, korszak	Emlékezeti típus	Átadás
Epizodikus	főemlősök, 5 m	epizodikus események	nincs
Mimetikus	h. erectus 1,5 m	testtel reprezentált	lejátszás, utánpótlás
Mitikus	h. sap. sap 50 e	nyelvi, szemantikus	mítoszok, tudás
Modern	modern ember 10 e	külső táruk	rögzített tudás

4. táblázat: A kultúrák típusai Donald elméletében

A mitikus kultúra Donald felfogásában a narratív konstrukciónak felel meg. A nyelv keletkezésével jelent volna meg az a narratív fordulat, ami például a Dennett képviselte elmefilozófiában visszaköszön. Ez a gondolkodásmód mindent történet-szerveződéssé alakít, nem jellemzők rá a „tisztán logikai”, hierarchikus struktúrák. Ha az emlékezeti szerveződés elveinek megfelelően értelmezzük ezt a kultúrát, akkor az epizodikus szerveződés uralma jellemző itt. Az ezt fölváltó írásbeliséggel jellemzett *elméleti (magas) kultúra* lényeges új mozzanata viszont az emlékezeti szerveződés mintegy kívülre helyezése, annak a lehetőségnek a megteremtése, hogy viselkedésünket magunk által létrehozott külső objektivációk irányítsák. Ez nemcsak a társas konvenció értelmében lenne így, hanem ezek az írásbeliség nyújtotta távlatok átszerveznék a „belső” lelki működéseket is: módot adnának arra, hogy kitágítsuk munkaemlékezetünk határait.

Irodalom

- (1) MEAD, G. H.: *A pszichikum, az én és a társadalom*. Gondolat Kiadó, Bp. 1973.
 (2) VIGOTSKIJ, SZ. L.: *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*. Gondolat Kiadó, Bp. 1971.
 (3) GARDNER, H.: *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York 1983.
 (4) FODOR, J.: *Összefoglalás Az elme modularitásához. = Kognitív tudomány*. Szerkesztette: PLÉH CSABA. Osiris Kiadó, Bp. 1996.

- (5) CZIKO, G.: *Without miracles: Universal selection theory and the second Darwinian revolution*. MIT Press, Cambridge 1995.
- (6) MEHLER, J.–CHRISTOPHE, A.: *Maturation and learning of language in the first year of life*. = *The cognitive neurosciences*. Szerkesztette: GAZZANIGA, M. S. MIT Press, Cambridge 1995.
- (7) CHANGEUX, J-P.: *L'homme neuronal*. Fayard, Párizs 1983.
- (8) EDELMAN, G. M.: *Neural Darwinism: The theory of neural group selection*. Basic Books, New York 1997.
- (9) PIAGET, J.: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Bp. 1970.
- (10) LÉVY-BRUHL, L.: *La mentalité primitive*. Alcan, Párizs 1922; úő.: *A természeti népek világgépe*. = *Francia szociológia*. Szerkesztette: FERGE ZSUZSA. Közgazdasági Könyvkiadó, Bp. 1971, 124–132. old.
- (11) DURKHEIM, E.: *A szociológia módszere*. Franklin Társulat, Bp. 1917.
- (12) VIGOTSZKIJ, SZ. L.: *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, 1967.
- (13) PIAGET, J.: *Études sociologiques*. Droz, Genf 1965.
- (14) *Théories du langage – Théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*. Szerkesztette: PIATELLI-PALMARINI. Seuil, Párizs 1979.
- (15) KARMILOFF-SMITH, A.: *Beyond modularity*. MIT Press, Cambridge 1992; úő.: *Túl a modularitáson. Kivonat*. = *Kognitív tudomány*. Szerkesztette: PLÉH CSABA. Osiris Kiadó, Bp. 1996.
- (16) FLAVELL, J. H.: *Young Children's Knowledge about Thinking*. Society for Research in Child Development, Chicago 1995.
- (17) PIAGET, J.: *Az értelem pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Bp. 1993.
- (18) KARMILOFF-SMITH, A.: *Beyond modularity*, i. m., 31. old.
- (19) MEAD, G. H.: *A pszichikum, az én és a társadalom*, i. m.
- (20) DENNETT, D.: *Consciousness explained*. Little Brown, Boston 1991.; úő.: *Micsoda elmék*. Kulturtarde, Bp. 1996; DENNETT, D.–KINSBOURNE, M.: *Time and the observer: The where and when of consciousness in the brain*. Behavioral and Brain Sciences, 1992. 15., 183–247. old.
- (21) GERGELY GYÖRGY–NÁDASDY Z.–CSIBRA G.–BÍRÓ S.: *Taking the intentional stance at 12 months of age*. Cognition, 1995. 56., 165–193. old.
- (22) L. ezekről: KISS SZABOLCS: *Az „elmélet” elmélet és a szimulációs megközelítés szerepe a gyermeki tudatelmélet magyarázatában*. Pszichológia, 1996. 16. sz., 383–396. old.; ASZALÓS MIKLÓS–GYÖRI MIKLÓS: *A belsőszimuláció mint az elme/agy egyik alapfunkciója*. = *Megismeréstudomány és mesterséges intelligencia*. Szerkesztette: PLÉH CSABA. Akadémiai Kiadó, Bp. 1998, 327–346. old.; DARAB TAMÁS: *Szimulációelmélet és kognitív tudomány*. = Uo.
- (23) BALDWIN, J. M.: *Mental Development in the Child and the Race. Methods and Processes*. Macmillan, New York 1894.
- (24) PIAGET, J.: *A viselkedés, mint a fejlődés hajtóereje*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1988.
- (25) DENNETT, D.: *Darwin veszélyes gondolata*. Typotex, Bp. 1998.
- (26) BALDWIN, J.M.: *A new factor in evolution*. American Naturalist, 1896. 30., 441–451., 536–553. old.
- (27) DENNETT, D.: *Darwin veszélyes gondolata*, i. m.
- (28) VIGOTSZKIJ, SZ. L.: *A magasabb pszichikus funkciók...*, i. m.
- (29) DONALD, M.: *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Harvard University Press, Cambridge 1991; úő.: *Précis of Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Behavioral and Brain Sciences, 1999. 16., 737–791. old.

A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban

Csíkszentmihályi Mihály empirikus tényekkel gazdagon illusztrált „flow” elmélete szerint, személyiségünk kiteljesedésének és képességeink fejlesztésének egyik központi mozgatója a tökéletes élmény elérésére való törekvés. (1) A „flow”, az áramlatban levés egy olyan működési állapot, amelynek gyakoriságával arányos következmény képességeink fejlődése, a személyiségünk gazdagodása, egy saját magunk teremtette boldogság és tudatosságunk komplexitásának a növekedése.

A tökéletes élmény és az autotelikus személyiség

A tökéletes élmény elérésének kívánatos útját éppúgy megfogalmazhatjuk, mint azokat a személyiségtényezőket, amelyeket a „flow-elérés” diszpozicionális garanciájaként, az áramlat-tevékenységeket serkentő és fenntartó tényezőként tekinthetünk. Azt is mondhatjuk, hogy a flow-elérés feltételei alapvetően a személyiségünkben fakadnak, hiszen magunk választjuk meg azokat a világos célokat, amelyek elérésére törekedve képességeinket és a feladatainkat egyensúlyban tartjuk. Világos célok, releváns visszajelzés, egymással egyensúlyban álló feladatok és képességek esetén a szinkronicitás, a tevékenységgel való eggyé válás, a pszichés energia maradéktalan igénybevétele valósulhat meg, amikor egész lényünk, testünk és lelkünk optimális működési állapotba kerül, amit élményszinten „áramlatként” vagy tökéletes élményként tapasztalunk meg.

Mindennapi életünk különböző követelményeket támaszt, amely követelmények teljesítéséhez vagy rendelkezünk megfelelő (elegendő) képességekkel, vagy nem. Napi élményeink minőségét, érzelmi állapotunk alakulását döntően meghatározza az a tény, hogy milyen arányban jelennek meg a mindennapjainkban a meglévő képességeinkkel kezelhető, a képességeink szintjéhez képest nem számottevő, vagy a képességeinket meghaladó kihívások, követelmények. Napi élethelyzeteink, az általunk választott vagy ránk rótt feladataink lényegesen eltérhetnek egymástól abból a szempontból, hogy meglévő képességeink birtokában könnyen teljesíthetők-e vagy olyan nehezek és megterhelők, hogy megoldhatatlan problémaként nehezdednek ránk. A képességek és a napi követelmények konstellációja sajátos élményminőséggel, érzelmi állapottal jár együtt, és tovább differenciálódik ez a kép annak függvényében is, hogy milyen szintű képességek és milyen szintű kihívások, feladatok közötti kapcsolat tükrében vizsgáljuk napi élményeink minőségét.

Azokban az élethelyzetekben, amelyekben a képességeink szintje elmarad a követelményektől, a szorongás, az aggodalom és a frusztráltság érzése válik meghatározóvá. Ilyenkor azt mondhatjuk, hogy a szorongás uralta „élménycatornában” vagyunk. Ha a képességeink szintje jóval magasabb, mint az a feladat, követelmény vagy cselekvési lehetőség, amely az adott helyzetben fennáll (amikor az elvégeznivaló túlságosan könnyű), akkor az ember unatkozik és az unalom által kitöltött élménycatornában van. Amennyiben a feladatok és a képességek szintje egyaránt alacsony, a közönyösség kerít hatalmába és az apátia

élménycsatornájában találjuk magunkat. Minden olyan élethelyzetben, amikor a magas követelmények kiváló képességekkel találkoznak, amikor az egyénnek próbára kell tennie a képességeit ahhoz, hogy úrrá legyen a helyzeten, hogy megoldja a feladatot, megteremtődik az áramlat élmény és a flow-csatornába kerülünk.

Az élmény jellemzői a feladatok és képességek közötti kapcsolat tükrében

Tökéletes élmény, vagyis áramlat akkor következik be, amikor a magas szinten kimunkált képességek és az embert próbára tevő feladatok „találkoznak”.



1. ábra

A szorongás, az unalom és az apátia pillanataiból bármikor átkapcsolhatunk a flow élménycsatornába, amikor olyan tevékenységbe, feladatba fogunk, ahol magas szinten álló képességeinket kell próbára tenni ahhoz, hogy a választott célhoz eljuthassunk. Ha az unalomtól akarunk megszabadulni, akkor olyan kihívások, feladatok után kell néznünk, amelyek koncentrációt, erőfeszítést és fejlett képességeink használatát igénylik. A szorongás-csatornából úgy léphetünk ki, ha felnövünk a feladathoz, kifejlesztjük, elsajátítjuk azokat a képességeket, amelyekkel meg tudunk felelni a magas követelményeknek. A flow-csatornába kerülés, a tökéletes élmény elérése sokszor fáradtságos és energiaigényes tevékenység-sor, befektetést igényel, de megéri, mert a következményként megjelenő boldogságérzet mellett személyiségünk is egyre teljesebbé válik. Mindennapjaink fénypontjait a flow-teli élmények jelentik, azok az örömteli foglalatosságok, amikor bármit teszünk, azt önmagáért tesszük, eggyé olvadva a tevékenységgel.

Az itt ismertetésre kerülő vizsgálatban azt kívántuk feltérképezni, hogy a magyar serdülők napi tevékenységük során milyen gyakran élnek meg a tökéletes élményhez közeli állapotokat és milyen élethelyzetekben kerülnek gyakrabban a „flow-csatornába” a szorongás, az apátia és az unalom állapotához képest.

Vizsgálódásunk másik kérdésköre a flow elérését serkentő személyiségtényezők azonosítására irányult. Arra kerestük a választ, hogy a flow és antiflow (szorongás, apátia, unalom) élmények előfordulási gyakorisága hogyan korrelál a személyiség működési hatékonyságát, megküzdési kapacitását szavatoló azon személyiségdimenziókkal, amelyeket a pszichológiai immunrendszer (2) komponenseiként értelmezzünk.

A flow-teli élet megteremtésére irányuló képesség és a pszichológiai immunitás kapcsolatát az alább kifejtésre kerülő gondolatmenet szerint értelmezhetjük. Csíkszentmihályi Mihály modellje szerint a legadaptívabb megküzdési mód az áramlattevékenység – legyen az kihíváskeresés (a magunk választotta célok kitűzése), az élet hozta megpróbáltatások transzformálása (kihívásként való értelmezése) vagy a követelmények teljesítését, a problémák megoldását biztosító új képességek kifejlesztése – mivel az áramlattevékenységgel megteremtett flow-állapotban a problémákat úgy oldjuk meg, hogy a megoldási folyamat-

ban személyiségünk kiteljesedik, képességeink tára gyarapodik és olyan pozitív élmény-állapotot (tökéletes élmény) is teremtünk egyben, amely pszichológiai és biológiai immunitásunkat egyaránt erősíti. (3) Önmagunk flow-ba hozásának azonban egyaránt megvan a helyzeti és személyiségünkéből adódó feltételei. Bármilyen tevékenységgel elérhetjük a tökéletes élményt, ha aktuálisan világos célokat követünk, pszichés energiáinkat maradéktalanul a végzett tevékenységre összpontosítjuk, a tevékenység folyamatát azonnali visszajelentések alapján ellenőrizzük és képességeinket és feladatainkat egyensúlyban tartjuk. Ilyen helyzeti feltételek esetén az áramlatélmény tanulásra és arra ösztönöz, hogy új kihívásokat keressünk és egyre magasabb szintű képességeket sajátítsunk el. A flow élményét a mindennapjaikban az Élményt Értékelő Mintavételi Eljárás (4) alapján regisztráltak szerint gyakrabban átélő ún. autotelikus (5) serdülőket vizsgálva *W. S. Adalái-Gail* azt az eredményt kapta, hogy az ilyen középiskolások produktív tevékenységek végzése közben erősebben koncentrálnak, szignifikánsan magasabb az önértékelésük, mint a társaiknak és szignifikánsabban jobban hisznek abban, hogy amit éppen tesznek, az fontos lesz a távlati terveik szempontjából. (6) Csíkszentmihályi Mihály a flow-képes személyeket bátrabbaknak, talpraesettebbeknek és kitartóbbaknak találta, akiket az öntudatlan magabiztosság, a figyelem és a tudat feletti kontroll képessége, a környezetük iránti nyitottság jellemez. (7) Az autotelikus én lényeges jegyeként említi azt, hogy könnyen átfordítja a potenciálisan fenyegető helyzetet örömteli lehetőségekbe és ezért képes fenntartani a maga belső harmóniáját. A flow-modellben leírt autotelikus személy képe erős hasonlóságot mutat az egészségpszichológiában kimunkált stresszrezisztens, keményen helytálló, lelkiileg edzett, (8) tanult leleményességgel jellemezhető, (9) erős én-hatékonysággal, (10) én-rugalmassággal (11) és fejlett koherencia érzékkel bíró (12) személy képével.

A pszichológiai immunrendszer

A személyiség stresszel szembeni védetségét szavatoló személyiségjegyek integrált egységét adó pszichológiai immunrendszer komponensei több szálon is kapcsolódnak a flow-élményhez. A pszichológiai immunrendszer három alrendszerből épül fel, amelyek az azonos funkciókat teljesítő „pszichológiai antitesteket” tömörítik.

A Monitorozó-Megközelítő Alrendszer a fizikai és a szociális környezet megismerésére, megértésére, kontrollálására, a lehetséges pozitív következmények megfigyelésére hangolja a kognitív apparátust. Az optimizmus, a koherenciaérezék, a kihíváskeresés képessége és a kontrollképesség alkotják ezt az alrendszert.

Az Alkotó-Végrehajtó Alrendszer azokat a személyiségjegyeket egyesíti, amelyek aktualizálásával a nehezített alkalmazkodási helyzet körülményei megváltoztathatók és amelyek birtokában a személy igényeinek megfelelően képes eljutni a választott céljaihoz, továbbá képes arra, hogy akár az önmaga megváltoztatására, akár a fizikai vagy szociális környezet átalakítására szőtt terveit szándékainak megfelelően valósítsa meg. A leleményesség, a problémamegoldó képesség, az én-hatékonyság, a szociális forrást mobilizáló képesség és a szociális alkotóképesség illeszkedik ebbe az alrendszerbe.

Az Önregulációs Hatékonyságot Biztosító Alrendszer, a figyelem és a tudati működés feletti kontrollt (szinkronképesség = a figyelem irányításának képessége a kívánt tevékenységre) a célelésben kitartást szavatoló, az akadályok, kudarcok és veszteségek következményeként kialakuló érzelmi állapotok ellenőrzését garantáló (ingerlékenységgátlás, impulzivitás-kontroll, érzelmikontroll) coping (13) potenciálokat, a védő személyiségjegyeket integrálja.

A pszichológiai immunrendszer mindhárom alrendszerével erősen érintett a flow-ba kerülés szabályozásában. A Monitorozó-Megközelítő Alrendszer komponensei az áramlattevékenységeknek (mint a leghatékonyabb megküzdési stratégiáknak) az aktiválásában vesznek részt (kihívások keresése, választott célok kitzúzése, „olyan lehetőségek meglátása, amelyeket mások nem képesek észrevenni” stb.). Az Alkotó-Végrehajtó Alrendszer serkenti és sza-

bályozza az egyre növekedő kihívások kezelését eredményesen ellátni tudó, egyre magasabb és magasabb szintű képességek kimunkálásának folyamatait, valamint az önmagunk „átalakításának” műveleteit, flow-t szolgáló manővereit. Az Alkotó-Végrehajtó Alrendszer komponensei a képességek folyamatos fejlesztését irányítva teremtik meg a folyamatosan növekvő kihívások és a velük való megküzdésre alkalmas, egyre magasabb és magasabb szintű képességek viszonyában azt a törekény egyensúlyt, amely az áramlatélmény megvalósulásának központi eleme. Az önregulációs kompetenciákat integráló alrendszer elemei az áramlatélményben való maradást, a tökéletes élmény fennmaradását szabályozzák, biztosítva a feladatba való teljes belemerülés lehetőségét, a lelki energia tevékenységre való maradéktalan koncentrálásának feltételeit, a tartós figyelemráfordítást azáltal, hogy kizárják a feladatidegen, a tevékenységtől elvonó gondolatok, érzelmek megjelenésének lehetőségét.

A flow-ba kerülés és a pszichológiai immunrendszer itt vázolt összefüggéseinek az ismeretében kézenfekvőnek tűnik az a feltételezés, hogy az erősebb pszichológiai immunkompetenciával rendelkező, a fejlett protektív képességekkel bíró serdülőknek nagyobb esélyük van a flow-ban dús életre, mint a társaiknak. Ismertetésre kerülő vizsgálatunk arra keresi a választ, hogy milyen empirikusan igazolható összefüggés van a pszichológiai immunkompetencia és a napi flow-élmények gyakorisága között a serdülők populációjában.

Vizsgálati módszerek

A tökéletes élmény, illetve az antiflow élmények (szorongás, unalom, apátia) napi gyakoriságának a felméréséhez egy általunk készített Flow Kérdőívet használtunk, amelynek néhány elemét Csíkszentmihályi M. és *M. W. Larson* kérdőívéből vettünk át, a szerzők hozzájárulásával. (14) Ez a mérési módszer egy szituáció-reakció kérdőív, amely négy különböző élethelyzetben (az iskolában, a családban, a barátok társaságában és az egyedül végzett tevékenységek helyzetében) vizsgálja a flow-ra, az unalomra, az apátiára és a szorongásra utaló élmények előfordulási gyakoriságát. A kérdőív alkalmazása lehetőséget kínál az élethelyzeteknek a flow- és antiflow-élmények alapján történő jellemzésére, rangsorolására és annak megállapítására, hogy az egyes vizsgálati személyek milyen hajlamot mutatnak az unalom, az apátia, a szorongás mint antiflow-élmények és a tökéletes élmény átélésére, önmaguk „flow-ba” hozására. Külön vizsgálható az is, hogy az egyes élethelyzetekben a serdülők milyen gyakran kerülnek a flow, az unalom, az apátia vagy a szorongás „élménycsatornájába”. A vizsgálati személyek a négy élethelyzetben (iskola, család, barátok, egyedül) egy ötfokú skálán jelzik a különböző élményállapotok (flow, unalom, szorongás, apátia) gyakoriságát. (A kérdőív iskolára vonatkozó részét lásd a *II. mellékletben!*).

A pszichológiai immunkompetenciát meghatározó személyiségjegyek vizsgálatára a Pszichológiai Immunrendszer Kérdőívet (PIK) használtuk. (15) A kérdőív tizenhat skálája a személyiség stresszrezisztenciáját biztosító személyiségjegyeket azonosítja. Egy-egy skálába öt tétel tartozik, a vizsgálati személyek egy négyfokú skálán jelezhetik, hogy milyen mértékben tartják önmagukra nézve jellemzőnek az egyes állításokat. A tizenhat skála mérési tartományát az alábbiakban foglaljuk össze:

Pozitív gondolkodás

A pozitív következmények a kedvező változások elvárására és elővételezésére való hajlam. A magas pontértékű személy sikerorientált és – tapasztalataiból építkezve – optimista nehezített alkalmazkodási feltételek esetén is.

Kontrollképesség

A személy azon meggyőződését jelenti, hogy többnyire rajta múlik, mi fog történni azokban az élethelyzetekben, amelyekben részt vesz. A magas pontértékű személy aktív erőfeszítéseket tesz a kontroll megszerzésére és megtartására a számára új helyzetekben is.

Koherenciaérvés

Az összefüggések megértésére, megérzésére való képesség, annak érzése, hogy a külső környezet változásai előrejelezhetőek, és erőteljes hit abban, hogy a dolgok úgy alakulnak, ahogyan az ésszerűen elvárható. Három fő komponense van a koherenciaérzésnek: a felfogóképesség (a környezeti történések differenciált észlelése és elrendezése), a források kezelésének képessége (források felderítése és adekvát felhasználása) és az értelmesség (az élet értelmének érzése, értelemteletli életcélok találatása). A magas koherenciaérzékkel bíró személy az élet nehéz pillanatait leküzdendő kihívásoknak tekinti, ahelyett, hogy értelmetlen szenvedésként értékelné azokat; amikor konfliktussal találkozik, elkezd keresni a helyzet értelmét, nem menekül el a megpróbáltatások elől.

Öntisztelet

Önmagunk pozitív értékelésén túl aktív értékmegóvó, az önjutalmazásra is figyelmet fordító magatartás. A magas pontértékű személyek értékesnek ítélik önmagukat, kifejezésre juttatják jogos büszkeségüket, és mértéktartó figyelmet fordítanak önmaguk „gondozására”, megbecsülve és reálisan értékelve mindazt, amit létrehoztak.

Növekedésérzés

Saját fejlődésének folyamatosságát, önkiteljesedésének eredményeit reálisan szemlélve az egyén önmagát egy folyamatos megújulásra és növekedésre képes személyként definiálja. A sikeres önmegvalósítás elvárása ösztönzi a személyt arra, hogy minél többet használjon fel az új tapasztalatokból.

Rugalmasság, kihíváskeresés

A kihívások vállalása, a tevékenységekbe való belemertülés, az új iránti fogékonyság és nyitottság, valamint a változás és fejlődés igelése jellemzi a magas pontértékű személyeket, akik minden változásban a személyes fejlődés lehetőségeit keresik.

Empátia, a társas monitorozás képessége

Annak mértékét mutatja, hogy a személy mennyire képes a társas környezetből érkező információkat érzékenyen és szelektíven észlelni, valamint az aktuális és távlati célok megvalósítására adekvátan felhasználni.

Leleményesség

A személyiség kreatív kapacitása tervek, alternatív megoldások, eredeti ötletek kimunkálására. A tanult ismeretek olyan átstrukturálására való képesség, hogy azok alkalmas forrásként szerepelhessenek a megküzdési folyamatban, az élet problémáinak a megoldására. A tanult leleményesség a jég hátán való megélés művészete.

Én-hatékony-ság-érzés

Az egyénnek az a szilárd meggyőződése, hogy képes azokra a viselkedési formákra, amelyek segítségével kitűzött célját megvalósíthatja.

Társas mobilizálás képessége

Ennek birtokában az egyén sikereket ér el mások irányításában, képes kiaknázni mindazt, ami másokban rejlik, el tudja érni, hogy támogassák őt céljai megvalósításában. Az ilyen emberek eredményesek a meggyőzésben és a kapcsolatteremtésben.

Szociális alkotóképesség

Képesség a másokban szunnyadó rejtett képességek feltárására és hasznosítására az együttgondolkodás folyamatában. A magas pontértékű személyek csoportokat szervezve oldják meg az élet azon problémáit, amelyekhez nem elegendőek a személyes forrásaik. A szociális alkotóképesség magas szintjén az emberek tudományos iskolákat alapítanak, mozgalmakat vezényelnek, s olyan társulásokot képesek létrehozni, amelyek önként követik és elfogadják azt a gondolkodási formát, távlati célt vagy tudományos programot, amit ők dolgoztak ki vagy amit ők fontosnak ítélnék meg.

Szinkronképeség

Az egyén azon kapacitása, hogy képes együtt „vibrálni” a környezeti változásokkal, ha erre elszánta magát. Képes lelki energiáit maradéktalanul a szándéka szerinti tevékenységre összpontosítani. A figyelem és a tudati működés feletti kontroll képessége.

A kitartás képessége

Az egyén akadályok keletkezése esetén is képes folytatni az elhatározott viselkedést, ebben a feszültségtűrő képesség magas szintje és a késleltetésre való képesség is erősíti őt.

Impulzivitás kontroll

A viselkedés racionális kontrolljára és mentális programok által történő vezérlésére való képesség. A várható következmények elemzésével az adott helyzetben legmegfelelőbb magatartás és kontrolláltsági fok megválasztására való képesség.

Érzelmi kontroll

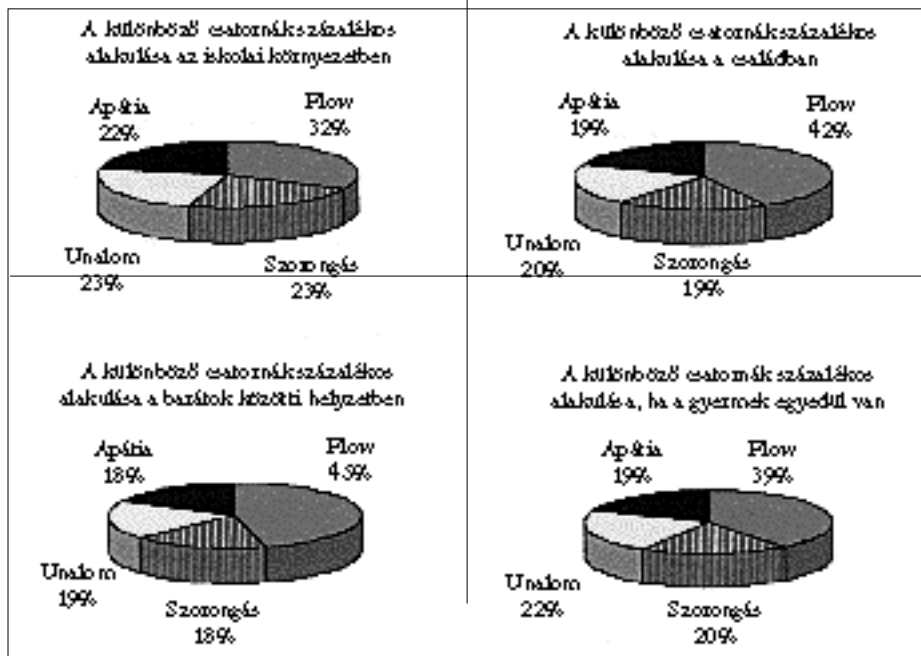
A kudarcok és fenyegetések keltette negatív emóciók uralásának, konstruktív viselkedésbe való transzformálásának képessége.

Ingerlékenységátlás

Az indulatok, a düh és a harag érzelme feletti racionális kontroll gyakorlásának képessége, a düh konstruktív módon való felhasználásának képessége.

A serdülők flow- és antiflow-élményeinek gyakorisága az iskolában, családi körben, a barátok körében és az egyedül végzett tevékenységek alkalmával

A vizsgálatban 146 (16 és 19 év közötti – átlagéletkor 17,4 év) középiskolás (65 fiú és 81 lány) vett részt. A kérdőíveket az iskolában lyukasórán töltötték ki a diákok, névtelenül. A flow-, a szorongás-, az unalom- és az apátiaszála átlagértékeit nemenkénti bontásban az *I. melléklet*, ezen élmények százalékos előfordulását a *2–5. ábra* mutatja.



2–5. ábra.

A flow, a szorongás, az unalom és az apátia százalékos megoszlása a különböző helyzetekben

Az eredmények azt mutatják, hogy viszonylagosan a legkevesebb flow-élményt a fiúk és a lányok egyaránt az iskolában élik át. Ez az adat nem meglepő, sőt meglehetősen ha-

sonlít a korábbi nemzetközi vizsgálatokban publikáltakhoz, amelyekben a finomabb mérési eszközt, az Élményértékelő Mintavételi Eljárást alkalmazták. A magyar gyerekek beszámolóit szerint az iskolai elfoglaltságok 32%-a köti le érdeklődésüket, ezek jelentenek számukra intellektuális élvezetet és teszik próbára képességeiket. Optimista szemüveggel tekintve erre az adatra, azt mondhatjuk, hogy a 32% flow nem tükröz drámaian kedvezőtlen képet az iskolai lehetőségekről, még akkor sem, ha a tanulók rá vannak kényszerítve arra, hogy ne belső motiváció, hanem a tanáraik elvárásai szerint végezzék munkájuk nagy részét. Elgondolkodtatóbb ennél az a tény, hogy minden helyzettel összevetve a legtöbb szorongás, unalom és apátia az iskolához kötődik a magyar tizenévesek élményvilágában. Iskolai elfoglaltságuk és feladataik 23%-át túlságosan nehéznek és magas követelményeket tartalmazónak ítélik meg a tizenévesek, és erre szorongással reagálnak, idejük 22%-ában ugyanakkor nem találják az érdeklődésüket felkeltő, figyelemráfordítást igénylő vagy intellektuális izgalmat ígérő elfoglaltságot, és ez apátiát idéz elő náluk. Iskolában töltött idejük 23%-ában az frusztrálja őket, hogy nem kapnak a képességeiknek megfelelő feladatokat és sok időt kell emiatt az „unalomcsatornában” tölteniük.

Az alapvető kérdés természetesen az, hogyan lehet az iskolát a diákok zömét folyamatosan a tökéletes élmény állapotában tartó intézménnyé változtatni. A flow-kutatás idevonatkozó irodalmának receptjei szerint az egyénre koncentrált oktatási módszerek, az iskolai munka és a diákok személyes életcéljainak az összekapcsolása, a tananyag és a saját életemények közötti összefüggések felfedezésére való lehetőségek biztosítása segíthet ebben, és az olyan tanári interakciós stílus, amely teret enged az autonómiának, az érdeklődés kiélésének és támogatja a belülről motivált tanulói aktivitás minden formáját. Az iskolának továbbá egyértelműen azt kell tudatosítania, hogy a tanulás a diák személyes életcéljait szolgálja, és az iskola egyértelműen a belülről fakadó tudáskeresést és önkitalajesedést katalizáló intézmény, nem pedig a diák számára kötelező látogatásra kijelölt hely.

Teljes összhangban a flow-kutatás eddigi eredményeivel, (16) a legtöbb áramlatélményt a magyar fiatalok is a barátok körében élik meg (45%). A flow-irodalom szerint ez nemcsak serdülőkorban, hanem a későbbi években is így van. Barátai társaságában, függetlenül az együtt végzett tevékenységtől, minden ember boldogabb és motiváltabb, mint egyedül. Még a tanulás és a háztartási munka is pozitív élménnyé válik barátaink társaságában, pedig mindez egyedül végezve ugyancsak lehangoló tud lenni. (17)

A családi körben való tartózkodás a második helyen áll a tökéletes élmények gyakoriságában a magyar tinédzserpopulációban. A 42%-os flow-élmény arány az antiflow-élményekhez képest azt jelzi, hogy a család az a kör, ahol kiegyenlítették a mindennapi pozitív és negatív élmények a serdülő életében. A flow-irodalom szerint a tökéletes élmény átélését segítő család, a családtagok érzelmi életét és gyarapodását egyaránt támogatja, ösztönzi a tagok egyéni fejlődését és igyekszik érzelmi szálakkal összekötni őket. Az optimális családban a szabályok és a fegyelem is markánsan jelen van, ami azért fontos, hogy ne kelljen a teendők megbeszélésére (serdülő családtag esetén például: meddig szabad kima-radnia, mikor kell a házi feladatot megírnia, melyik nap ki mosogat stb.) a szükségesnél több lelki energiát pazarolni. Az így megtakarított pszichés energia az állandó civakodás és vitatkozás helyett a családtagok céljainak támogatására fordítható. Az optimális család fő ismérve, hogy tagjai tudják: szükség esetén számíthatnak a család együttes lelkierejére. Csíkszentmihályi Mihály szerint a tökéletes élményeket elősegítő családi köteléknek öt fő jellemzője van. (18) Az első a világosság (a tizenéves ismeri az elvárásokat, a célokat és folyamatos, egyértelmű visszajelentéseket kap viselkedéséről). A második ismérv: a tizenéves a középpontban van, a szülőket érdekli, mit csinál, mit érez, mi a véleménye. A harmadik jegy a választási lehetőségek megléte, a választásért azonban felelősséget is kell vállalni. Az optimális család negyedik jellegzetessége a teljes bízalom légköre; a gyerek nyugodtan belemerülhet abba, ami érdekli, mert biztonságban érezheti magát. Az ötödik sajátosság a szülők azon igyekezete, hogy egyre komplexebb cselekvési módokat

kínáljanak a gyermekeik számára. Az autotelikus családi kapcsolat mintegy modellje annak, hogyan kell felkészíteni a gyermeket arra, hogy az életben öröme leljen.

Az egyedül végzett tevékenységekben a magyar tizenévesek 39%-ban számolnak be az áramlatélmény átéléséről. Ennek az adatnak az objektív értelmezéséhez konkrétan kellene ismernünk a végzett tevékenységeket, amire az általunk használt módszer, sajnos, nem ad lehetőséget. A számítógép-használat terjedésével például egyre nő a kamaszok körében az egyedül végzett tevékenységek aránya; a programozás, a számítógép felhasználásával történő ismeretszerzés prototípusa lehet a magány tökéletes élménnyé való átalakításának. Ugyanakkor triviálisnak számít, hogy a magányos ember jobban ki van szolgáltatva az irracionális félelmeknek, és magukra maradvá az embereknek sokkal nyomottabb a hangulatuk is. Az egyedüllét kezelésének képessége szorosabban kötődik a személyiségtevényezőkhöz, az autotelikus énnel jellemezhető kamaszok nagyobb valószínűséggel képesek áramlatélménnyé alakítani a magányt, mint az érzelmi támaszt nélkülöző társaik, akik számára az egyedüllétből való rettegés még akkor is lehetetlenné teszi adottságaik kibontakoztatását, ha egyébként kifogástalan értelmi képességekkel rendelkeznek.

Nemi különbségek

A nemek közötti különbségeket vizsgálva eredményeink alapján megállapíthatjuk, hogy a fiúk és a lányok a mindennapi flow-élmények átélésének gyakoriságában egyik helyzetben sem térnek el egymástól. Figyelemreméltó ugyanakkor, hogy a fiúk szignifikánsan gyakrabban unatkoznak és esnek apátiába, mint a lányok, pedig a negatív élményállapotról való beszámolás köztudottan ritkábban jellemző a férfiakra, mint a nőkre. Ez az eredmény arra utal, hogy a tizenéves lányok motiváltabbak az iskolai munka végzésére, nem érzik azt, hogy képességeik szintjéhez méltatlan feladatokat kell végezniük és baráti körben is jobban megtalálják az érdeklődésüket és figyelmüket lekötő elfoglaltságokat. A fiúk körében jobban él a „nagy dobás” eljövételének mítosza, jobban remélik a nagy lehetőséget, amely a mindennapok hervadtságát örökre elűzheti.

A pszichológiai immunkompetencia, valamint a flow- és antiflow-élmények gyakorisága közti összefüggés

A stresszrezisztenciát biztosító személyiségvonások és a flow-, valamint az antiflow- (szorongás, unalom, apátia) élmények gyakorisága közötti együtt járás eredményeit az 1. táblázat tartalmazza. Az eredmények szerint a vizsgált 16 személyiségjegyből 13 pozitívan korrelál a tökéletes élmény gyakoriságával, 11 negatívan korrelál a szorongással, 3 negatívan az unalommal és 9 negatívan az apátiával. Az eredményeket értelmezve azt mondhatjuk, hogy az értelmes cselekvés lehetőségét látó, a maguk elé értelmes célokat állító, az életüket értelemtelinek érző (magas koherencia érzés), saját képességeik hatékonyságában és fejleszthetőségében bízó (magas én-hatékonyság), önmagukat kontrollképesnek, pozitívan gondolkodónak és leleményesnek tartó, a kihívásokat kereső, céljaikért kitartóan küzdő serdülők gyakrabban képesek önmagukat a tökéletes élmény állapotába hozni, mint ilyen képességekkel nem rendelkező társaik. A szinkronképesség, amely a figyelem és a tudat feletti kontroll garanciája, szintén szignifikánsan korrelál (19) a flow-dús élményekkel mind a négy vizsgált élethelyzetben. Az önregulációs képességek közül a kitartás- és az impulzivitáskontroll játszik központi szerepet a flow-élmény fenntartásában. Az elvártaknak megfelelően a lelki immunitás alacsony foka a szorongásélmény és az önbizalomhiány elhatalmasodásával jár együtt (1. negatív korrelációk). Az eredmények azt jelzik, hogy az apátia akkor uralkodik el, ha a fiatalok nem látnak lehetőséget az értelmes cselekvésre (alacsony koherenciaérvés); a céltalanság, a külsőkontroll-attitűd és az én-hatékonyság-érvés alacsony szintje korrelál még ezzel az állapottal. Az unalom

alapvetően az akarathiány (alacsony impulzivitáskontroll, alacsony szinkronképesség, alacsony kitartás) következményeként kialakuló élményállapot az általunk találtak szerint is.

	A flow a négy helyzetben	A szorongás a négy helyzetben	Az unalom a négy helyzetben	Az apátia a négy helyzetben
Pozitív gondolkodás	0,46	-0,17	-0,16	-0,2
Kontrollézés	0,46	-0,23	-0,19	-0,23
Koherenciaérzés	0,54	-0,42	-0,29	-0,37
Öntisztelet	0,46	-0,22	-0,01	-0,17
Kihívás, rugalmasság	0,36	-0,22	-0,06	-0,19
Társas monitorozás	0,22	0,00	-0,02	-0,08
Leleményesség	0,40	-0,17	-0,02	-0,15
Én-hatékonyaság	0,47	-0,31	-0,13	-0,24
Társas mobilizálás	0,11	-0,04	0,03	-0,05
Szociális alkotóképesség	0,36	-0,16	0,00	-0,13
Szinkronképesség	0,31	-0,37	-0,21	-0,26
Kitartás	0,36	-0,38	-0,33	-0,25
Impulzivitás kontroll	0,27	-0,30	-0,32	-0,30
Érzelmi kontroll	0,01	-0,28	-0,06	-0,03
Ingerlékenység	0,08	-0,32	-0,18	-0,17
Növekedés érzés	0,38	-0,32	-0,10	-0,22

1. táblázat

*A különböző csatornák és a PIK skáláinak korrelációi
0,17 feletti értékek esetén $p < 0,05$*

A pszichológiai immunkompetencia és a tökéletes élmény kapcsolatára vonatkozólag a cirkuláris okság magyarázatát tekinthetjük a legrelevánsabbnak. A pszichológiai immunrendszer elemei ösztönzik az áramlattevékenységek megindulását, hozzájárulnak a kihívások és képességek törekeny egyensúlyának a megteremtéséhez, elősegítik az áramlat-élmény fennmaradását, ugyanakkor a tökéletes élmény tartóssága építőleg, támogatólag hat a pszichológiai immunkompetenciára, a személyiséget védő dimenziók (optimizmus, énhatékonyaság-érzés, kontrollképesség, koherencia-érzés, szinkronképesség stb.) megerősödésére.

Megbeszélés

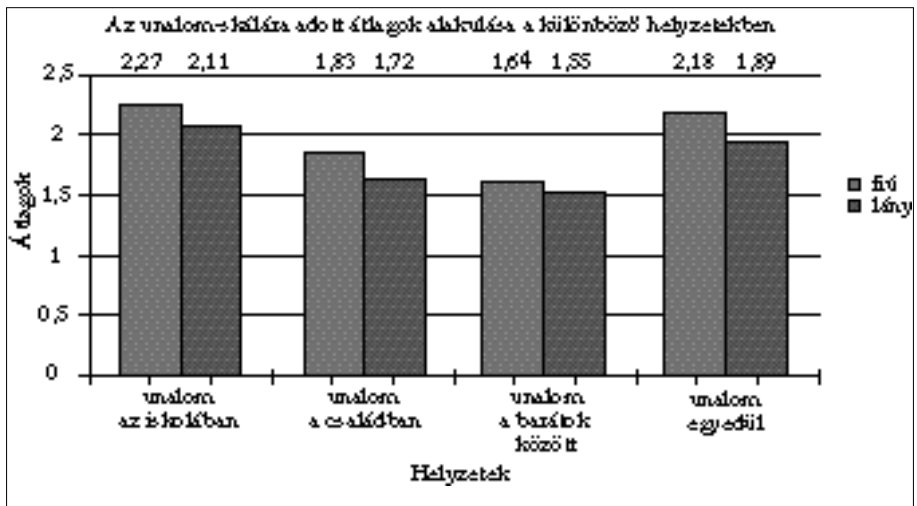
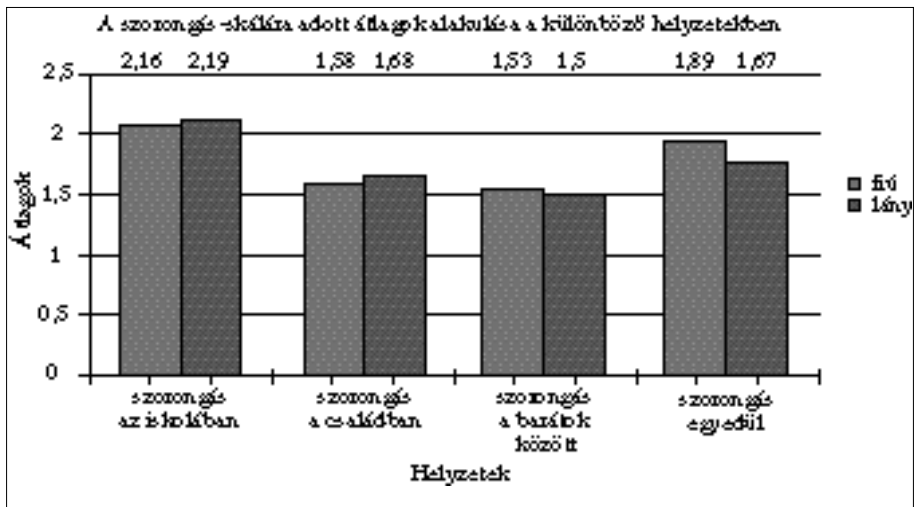
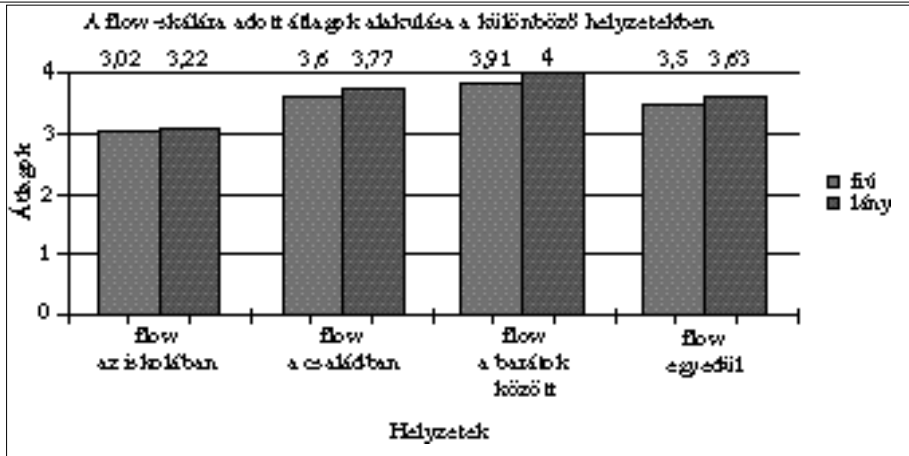
A tökéletes élmény személyiségforrásait vizsgálva a flow- és antiflow-élmények gyakoriságának mérésére kérdőívet dolgoztunk ki. Ezen Flow Kérdőív mind a négy skálája (flow, szorongás, unalom, apátia) a pszichometriai elemzés szerint megbízható eszköznek tekinthető a tizenévesek napi élményeinek az azonosítására a különböző élethelyzetekben. Eredményeink szerint a magyar tizenévesek leggyakrabban az időt a barátokkal töltve kerülnek a tökéletes élmény állapotába, illetve az iskolai tevékenységek teremtenek a legritkább alkalmat az áramlatélmény megtapasztalására. A szorongás ezzel ellentétben, az iskolai helyzetben dominál, és az apátia, valamint az unalom is jellemzőbb az iskolában, mint a családban vagy a barátok társaságában. A fiúk szignifikánsan gyakrabban érzik azt, hogy az életük unalmas és nincsenek tartalmas céljaik, függetlenül attól, hogy milyen élethelyzetben vannak. A tizenéves lányok nem számolnak be gyakoribb áramlatélményekről, életüket azonban kevésbé élik meg antiflow-élményektől terheltnek, mint a fiúk. Eredményeink egyértelmű empirikus bizonyítékkal szolgálnak arra, hogy a flow-élmény gyako-

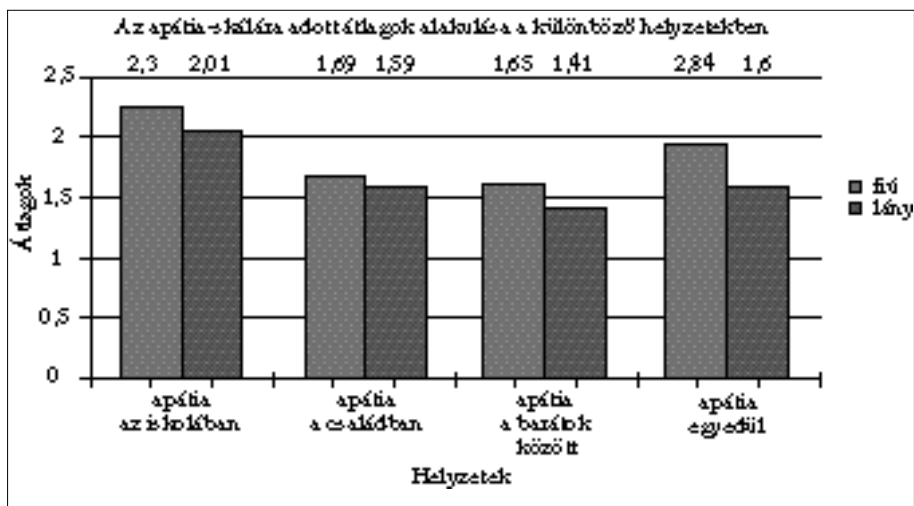
risága és a személyiség protektív, stressztoleranciát biztosító dimenzióinak a fejlettségi szintje szoros együtt járását mutat. A tökéletes élmények gyakorisága és a pszichológiai immunitás mértéke a cirkuláris okság mentén egymást erősítő tényezőknek tekinthetők. Ebből következően a serdülők pozitív gondolkodásának, koherenciaérzésének, én-hatékonyságának, leleményességének, problémamegoldó, valamint önregulációs képességének a fejlesztésével hozzájárulhatunk ahhoz, hogy képesek legyenek egy tökéletes élményekben dús életet teremteni a maguk számára.

Jegyzet

- (1) CSÍKSZENTMIHÁLYI M.: *A flow – az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó Bp. 1997; úó.: *És addig éltek, amíg meg nem haltak. A mindennapok minősége*. Kulturtrade Kiadó, Bp. 1998.
- (2) Pszichológiai immunrendszer: a stresszel szembeni védekezést nyújtó személyiségjegyek rendszere.
- (3) CSÍKSZENTMIHÁLYI M.: *És addig éltek...*, i. m.
- (4) Élményértékelő Mintavételi Eljárás (ESM): a napi élmények változásának regisztrálására kidolgozott eljárás.
- (5) Autotelikus személy: a maga választotta célokat követő személy.
- (6) ADLAI-GAIL, W. S.: *Exploring the autotelic personality*. Doctoral Dissertation, University of Chicago, 1994.
- (7) CSÍKSZENTMIHÁLYI M.: *A flow – az áramlat*, i. m.
- (8) KOBASA, S.C.: *The Hardy Personality: Toward a social psychology of stress and health*. = *Social psychology of health and illness*. Szerkesztette: SANDERS-SULS. Erlbaum, London 1982, 3–32. old.
- (9) ROSENBAUM, M.: *Learned resourcefulness: On coping skills, self-control, and adaptive behavior*. Springer-Verlag, New York 1990.
- (10) BANDURA, A.: *Self-efficacy mechanisms in human agency*. *American Psychologist*, 1982. 37., 122–147. old.
- (11) BLOCK, J.H.–BLOCK, J.: *The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior*. = *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Szerkesztette: COLLINS, W-A. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1980, 39–101. old.
- (12) ANTONOVSKY, A.: *Unraveling the Mystery of Health. How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass, London 1987.
- (13) Coping: megküzdő viselkedés.
- (14) CSÍKSZENTMIHÁLYI M.–LARSON, M.W.: *Being Adolescent*. Basic Books, New York 1984.
- (15) OLÁH, A.: *A megküzdés személyiség tényezői: A pszichológiai immunrendszer és mérésének módszere*. ELTE, Kézirat, 1996.
- (16) CSÍKSZENTMIHÁLYI M.: *És addig éltek...*, i. m.; úó.: *A flow – az áramlat*, i. m.
- (17) CSÍKSZENTMIHÁLYI M.: *A flow – az áramlat*, i. m.
- (18) CSÍKSZENTMIHÁLYI M.: *És addig éltek...*, i. m.
- (19) Szignifikáns korreláció: statisztikailag jelentős, a véletlen számlájára nem írható együtt járás, összefüggés.

I. melléklet





II. Melléklet

Gondoljon egy átlagos iskolában töltött napra! Kérjük, összegezze az iskolai munka során szerzett élményeit a következők szerint:

Amikor az iskolában vagyok és dolgozom az ott kapott feladatokon, akkor ÁLTALÁBAN véve azt mondhatom, hogy...

SZERETEM AZ ILYEN ALKALMAKAT

nagyon kevésbé (1) valamennyire (2) eléggé (3) meglehetősen (4) nagyon (5)

BELEMERÜLÖK ABBA, AMIT CSINÁLOK

nagyon kevésbé (1) valamennyire (2) eléggé (3) meglehetősen (4) nagyon (5)

FOLYAMATOSAN ÉRZEM, HOGY JÓL MENNEK A DOLGOK

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

AKKOR IS CSINÁLNÁM, HA NEM KELLENE

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

ÉRDEKTELEN SZÁMOMRA AZ EGÉSZ

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

NEM TUD LEKÖTNI

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

UNALOM FOG EL

nagyon kevésbé (1) valamennyire (2) eléggé (3) meglehetősen (4) nagyon (5)

ERŐFESZÍTÉSEMBE KERÜL, HOGY ARRRA ÖSSZPONTOSÍTSAK, AMI ÉPPEN TÖRTÉNIK

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

MAGAMMAL FOGLALKOZOM

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

IZGALMAS PRÓBATÉTEL SZÁMOMRA, ÉS ELVEZEM, HOGY TUDOM CSINÁLNI, AMIT KELL

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

TÁVOL ÁLL TŐLEM, AMIT CSINÁLNI KELL

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

ELVEZEM AZ ÉLMÉNYT ÉS KÉPESSÉGEIM HASZNALATÁT

nagyon kevésbé (1) valamennyire (2) eléggé (3) meglehetősen (4) nagyon (5)

NAGYOK A KÖVETELMÉNYEK ÉS EZ ELKESERÍT

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

FIGYELMEM ELKALANDOZIK

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

MIVEL FÉLKÉZZEL IS MEG TUDOM CSINÁLNI, UNALOMMAL TÖLT EL

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

IDEGES LESZEK

nagyon kevésbé (1) valamennyire (2) eléggé (3) meglehetősen (4) nagyon (5)

VILAGOSAN TUDOM, MIT KELL TENNEM

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

FÁRASZT AZ EGÉSZ

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

AZ IDŐ MŰLÁSA

nagyon lassú (1) inkább lassú (2) se nem gyors, se nem lassú (3) meglehetősen gyors (4) nagyon gyors (5)

ÜGY ÉRZEM, MEG TUDOK FELELNI A HELYZET KÖVETELMÉNYEINEK

majdnem soha (1) néha (2) eléggé (3) meglehetősen (4) majdnem mindig (5)

AMIT A LEGTÖBB ESETBEN CSINÁLNO M KELL, AZ IZGALMAS KIHÍVÁST**JELENT A SZÁMOMRA**

nem (1) teljes mértékben (5)

A HELYZET KÍVÁNTA KÉPESSÉGEIM

alacsony szintűek (1) magas szintűek (5)

A matematika érettségiről a reform tükrében

A közoktatás megújítási tervének egyik fontos eleme a 2004-re tervezett új érettségi vizsga. Az új vizsgamodell kialakításának előmunkálataiban

az OKI érettségi vizsgával foglalkozó munkatársai két markáns tevékenységgel vesznek részt. Egyrészt elkészültek és megvitatásra várnak az egyes tantárgyak új, részletes vizsgakövetelményei, mely dokumentumok tervezet formában a minisztériumba kerültek. Másrészt új feladatok kidolgozásával, kipróbálásával és elemzésével megkezdődött

a tantárgyi feladatbankok lehetséges kiépítésének vizsgálata. E munkák keretében természetesen át kellett gondolni a jelenlegi matematika érettségi helyzetét is. E tanulmányban azokat a megállapításainkat tesszük közé, amelyek elsősorban a feladatbank építés szempontjából mutatkoznak fontosnak. Egy következő tanulmányban pedig a matematika feladatbank kialakításával kapcsolatos méréseink szakmai tapasztalatait mutatjuk be.

Az elmúlt száz évben a matematika tantárgynak mindig nagy jelentősége volt a közép-fokú oktatásban és az érettségiben is. Akkor is, amikor még kevesek kiváltsága volt az érettségi megszerzése, és akkor is, amikor egyre tömegesebbé vált a középiskolába járás.

Az érettségi a diákság első igazán nagy próbatétele, megmérettetése. Ez a vizsga a középiskolai tanulmányokat zárja le és egyben feltétele a felsőoktatásba való bejutásnak. A magyar matematikatanítás szempontjából különös jelentőséggel bír, hogy az érettség, a felkészülés, az életre való felkészültség bizonyításában a matematika eszköztárának ismerete, alkalmazni tudása az egyik értékeltebb komponens. Ez természetesen is, hiszen a konkrét, nélkülözhetetlen matematikai tudáselemek elsajátítása mellett a matematika tanulásának jelentős személyiségfejlesztő hatásai is tulajdoníthatók, amelyeket a mindenkori tantervek célrendszerei, általános követelményei hangsúlyoznak is. Ilyenek például a minden emberi tevékenységhez nélkülözhetetlen logikus gondolkodás, a problémamegoldás, a megoldások szisztematikus keresése, a pontos fogalmazás, a fegyelmezett munka és az eredmények bemutatása, magyarázata. (1) Ezek a képességek kellőképpen fejleszthetők a matematikai problémák megoldásához vezető utak tanulása és gyakorlása során. Ez az oka annak, hogy szerény hangokat kivéve, lényegében soha nem vetődött fel az, hogy a matematika ne legyen kötelező érettségi tantárgy. A magyar matematikaoktatásnak itthon is, nemzetközi viszonylatban is nagy az elismertsége, még akkor is, ha a tanulói teljesítmények felmérései az elmúlt esztendőben csökkenő tendenciát mutatnak. Ezek a vizsgálatok, a hazai MONITOR (2) és a nemzetközi TIMSS (3) az Országos Közoktatási Intézetben készültek.

Mind a hazai, mind a nemzetközi munkaerőpiacon keresettek azok az iskolázott emberek, akiknek tanultságában a matematikai műveltség alapvető szerepet játszik.

A nem érettségi tantárgyakhoz viszonyítva a matematika társadalmi értéke nem szenvedett jelentős veszteséget a tanügyi reformok során. [Az egyes tantervi reformok az óra-

számban természetesen hoztak változásokat, többnyire csökkenést, amit a matematikatanárok presztízsvesztéségeként éltek meg. A NAT (4) és a helyi tantervek bevezetése is összességében az óraszámok enyhe csökkenését jelenti a matematika tantárgyban.]

Mind jelenleg, mind a közeljövőben, mind pedig az 1998-ban elfogadott vizsgaszabályzat alapján a 2004-re előírányzott új érettséginek a matematika tantárgy kötelező eleme a 6.§. 4. pontja szerint. (5) Ez a tény önmagában azonban nem jelenti azt, hogy a matematika érettségi változatlan marad. Meg kell találni az új szabályzatnak, az új érettségi követelményeknek megfelelő új matematika érettségi modellt. E modellnek figyelembe kell vennie a következő évezred kezdő évtizedeinek igényeit, a matematikatanítás hagyományait, a tantárgy sajátosságait, és az akkor érettségiző korosztállyal szembeni társadalmi, munkaerő-piaci igényeket.

A matematika érettségi új modelljének kialakítását előkészítő munkálatokat több tényező befolyásolja. Így nem lehet eltekinteni attól a tradíciótól, amelyből a jelenlegi matematika érettségi gyökerezik, figyelembe kell venni a jövő évezredre kiható, jelenleg zajló közoktatási reformfolyamatot, az oktatáspolitikai és oktatásirányítási dokumentumokat (NAT, követelményrendszer, vizsgaszabályzat stb.), az oktatáspolitikai szándékokat, a pedagógus közvéleményt (különösen a matematikatanári közvéleményt), más országok tapasztalatait és a hazai kutatási előzményeket is.

A matematika érettségi tartalmát 2004-től alapvetően a Nemzeti Alaptantervre vagy annak átdolgozott változatára építkező érettségi követelmények határozzák meg. E dokumentum kutató-fejlesztő munkánk során a kidolgozás állapotában volt, és jelenleg is még az elfogadás előtti szakaszban van.

Az érettségi vizsgaszabályzat pedig (amely fejlesztőmunkánk során még nem volt végleges, többször lényegileg is módosult), a matematika tantárgyra nézve – a kötelezőségen túl – az iskolatípusok szerinti egységességet (gimnázium, szakközépiskola), a két szintet (középszint és emelt szint), mindkét szinten az írásbeliséget (3, illetve 4 órás dolgozat), és az emelt szinten a szóbeli vizsgát írja elő. Mindezt központilag előállított (standardizált) feladatsorokkal, előre deklarált összpontszámmal (100–100 pont), valamint a pontszámok osztályzattá átváltásának módszerével, illetve a szóbeli tételeknek az iskolák általi meghatározásával.

Ezek tehát azok a kulcsfontosságú tényezők, amelyek a 2004-ben először bevezetésre kerülő érettségi tartalmának és formájának, tehát az új modellnek a kialakítására a legnagyobb mértékben hatnak.

Az új modell szempontjából érdemes számba venni, hogy az érettséginek az oktatáspolitikából, a megjelent szabályzathoz kivilágító meghatározó jellemzői hogyan jelentkeztek a múltban és miként vannak jelen napjaink érettségijében. Ezek vizsgálata egyúttal olyan kérdéseket is felvet, amelyeket át kell gondolni, meg kell oldani és társadalmi egyetértésre jutva kell döntenie arról, hogy az új érettségiben milyen módon érvényesüljenek.

Írásbeli és szóbeli a matematika érettségin

A tanulóknak a matematika érettségik története során, a tantárgy sajátosságából fakadóan, mindig elsősorban az írásbeli teljesítményeken keresztül kellett számot adniuk tudásukról. Már *Beke Manó* és *Reif Jakab*, az 1893-ban megjelent munkájukban így írnak e kérdésről: „A középiskolai tanuló matematikai ismereteinek megítélésében az írásbeli vizsgálatnak van a legfontosabb szerepe; mert ebben tűnik ki leginkább, hogy minő módon tudja matematikai schemába önteni a materiális problémát, melylyel dolga van és minő módon tudja erre a schemára alkalmazni matematikai ismereteit és számítási ügyességét.” (6) E szemlélet alapján az érettségizőktől lényegében azt a fajta matematikai tudást igyekeznek számon kérni, amely a gyakorlati problémák megoldásá-

hoz szükséges. A szóbeli vizsgán a hangsúlyt nem annyira az egyes tételek bizonyítására helyezik, hanem arra, hogy a tanulók mennyire látják rendszerben az elsajátított matematikai ismereteket. Ugyanakkor a két szerző úgy ítéli meg, hogy: „Vannak egyes sarkalatos fontosságú tételek, melyeknek ép úgy vérévé kell válnia egy matematikailag iskolázott egyénnek, mint némely nagyfontosságú irodalmi műnek; de ezek száma igen csekély.”

A matematika érettségi írásbeliségének kiemelkedő fontossága azóta is töretlenül tartja magát. A mai matematikatanárok is ezt a nézőpontot részesítik előnyben, az írásbeliség szükségessége, fontossága semmilyen fórumon nem kérdőjeleződött meg.

Az írásbeli vizsga mellett hosszú időn keresztül szóbeli vizsgán is megmérettetett a tanulók teljesítménye. Bár meg kell jegyezni, hogy a szóbeli vizsgán a tételbizonyítások, definíciók kérdése mellett felerészben olyan feladatokat is kaptak a tanulók, amelyeket először írásban megoldhattak, s ezután kellett a táblán, a vizsgabizottság előtt bemutatniuk a megoldásokat. Ez is tulajdonképpen annak a szemléletnek a bizonyítéka, hogy az „érettséget” a matematika tantárgyban a feladatmegoldási képesség bizonyítja a legjobban. Ez a módszer egészen a szóbeli vizsga eltörléséig, 1973-ig volt érvényben. Azóta a szóbeli vizsga más funkciót tölt be. Arra ad módot, hogy az írásbelin elégtelenül szereplő tanulók javíthassanak, s így megszerezhessék a matematika érettségét. Jelenleg is ez a matematika szóbeli érettségi szerepe.

A feladatbank kialakítását szolgáló kutató-fejlesztő munkánkkal egy időben, párhuzamosan készült a vizsgaszabályzat. Az első változatok matematikából csak írásbeli vizsgát írtak elő kötelezően. A közzététel előtti utolsó változatban viszont – emelt szinten – a szóbeli vizsga is kötelező előírás lett. Ez a változás a már majdnem elfogadott és hivatalosan deklarált állapotban levő érettségi vizsgakövetelmények bizonyos újragondolását és módosítását igényli. Az új szabályzat alapján középszinten nincs meg az a lehetőség, hogy szóbelivel javíthassanak azok a tanulók, akik az írásbelin elégtelenül kaptak. Javításra új írásbeli dolgozat készítésével van lehetőség. Egyebek között ezt a kérdést sem vitatta még meg kellő alapossággal a matematikatanárok szakmai fóruma.

Egységesség és szintek

Ha néhány évtizedre visszatekintünk, azt láthatjuk, hogy az 1950-es évek végéig már csak azért sem volt egységesnek nevezhető a matematika érettségi, mert az írásbeli érettségi dolgozatok feladatait nem központilag állították elő. Az iskolák maguk feleltek azért, hogy olyan színvonalú feladatsorokat állítsanak össze, amelyek alkalmasak a tanulók középiskolai tanulmányai során megszerzett matematikai tudás feltérképezésére. A nem központi fejlesztésű mérőeszközök a mérés céljaiban, a felmérni kívánt tudásanyag tartalmi lefedettségében, a kitűzött feladatok nehézségi szintjében, a megoldáshoz ténylegesen szükséges időkeretben minden bizonnyal igen erősen különböztek egymástól.

Az ötvenes évek végétől már központilag előállított feladatsorok jelentették az írásbeli érettségi mérőeszközét, külön-külön feladatsorok voltak érvényesek a humán és a reál tagozatra. (Sőt, 1968-tól egy rövid átmeneti ideig a matematika érettségi az akkori új tanterv szerint tanuló diákcsoportok számára is különböző volt.) Az értékelésben a szubjektivitás nehezen volt kiküszöbölhető, mert nem volt egységes pontozási, értékelési rendszer.

A hetvenes évek elején-közepén még differenciáltabb lett a matematika érettségi. 1973-tól lépett életbe az a gyakorlat, hogy a matematikából felsőoktatási intézménybe felvételiző diákok olyan írásbeli érettségét tehetnek, amely egyúttal a felvételi írásbeli követelményeinek is megfelel. A közös „érettségi-felvételi” feladatsorok is tovább különböznek a szerint, hogy a felvételiző diákok műszaki és természettudományi, vagy pedig közgazdasági, számviteli vonalon kívánnak továbbtanulni. Ennek az érettségi formának a megjelenésével tulajdonképpen a matematika tantárgyból a „kétszintű érettségi” egy sajátos for-

mája valósult meg. A felvételi követelményeknek megfelelő dolgozatban ugyanis több és más jellegű, nehezebb feladatok megoldásával kell bizonyítani az alkalmasságot. Ez a dolgozat kettős szerepet látott el: az érettségi összegző, lezáró funkcióját, valamint a felvételi dolgozatoknál domináló szelektáló funkciót. A kétféle funkciónak megfelelően az értékelési metodika is kettős. Felvételi dolgozatként értékelve a tanulók írásbeli munkáját a felsőoktatási intézmény a maga pontozási rendszerét használja, míg ugyanezeket a dolgozatokat az iskola hagyományos ötfokú skálán értékeli.

Az érettségi további differenciálását jelenti az is, hogy 1975-ben a szakközépiskolákban is megjelentek a központi matematika érettségi feladatsorok, azonos szerkezetben, mint a gimnáziumokban. A szűkebb és más hangsúlyokkal rendelkező tantervi tematikának megfelelően azonban a feladatok tartalmukban (és nehézségükben) is eltértek a gimnáziumi feladatsortól.

A mai matematika érettségi vizsga tehát nem egységes a különböző középiskola-típusokban és nem is „egy szintű”.

Objektivitás, egységes pontozás, egyenértékűség

Az érettségi vizsgálással kapcsolatosan, mint a megmérettetések során általában, alapvető az a törekvés, hogy a szubjektivitás minimálisra csökkenjen, s az értékelés a lehetőségek szerint objektív legyen. Azaz, a feladatokhoz rendelt értékelési szisztéma alapján az objektíve jobb tanulói teljesítmény magasabb értékű, a gyengébb alacsonyabb értékű legyen, illetve az azonos tanulói teljesítmények azonos értékelést kapjanak. Másrészt pedig a különböző értékelők közötti különbségek a lehető legkisebbek legyenek.

Az objektivitásra, egységes értékelésre való törekvés különböző formákban jelent meg a matematika érettségik történetében. Az objektív értékelésre való törekvés gondolata közvetlenül már igen korán fellelhető a matematika érettségivel kapcsolatos dokumentumokban is. Az objektivitásra való törekvés egyik első megnyilvánulása a már említett Beke–Reif-féle feladatgyűjtemény. Ez ugyanis, többek között, azzal a céllal készült, hogy közismertek legyenek az egyes iskolákban előállított érettségi feladatok, s ezáltal közelíthetők legyenek egymáshoz a szintek, a tartalmak, a feladattípusok. Ezt írják ugyanis a szerzők: „Már évek óta foglalkozunk az érettségi feladatok áttekintésével s mindig azt tapasztaltuk, hogy hazánkban némely helyen – szerencsére csak igen kevés helyen – nagyon elemi feladatokat adnak. Vannak másrészt olyan helyek, ahol a probléma túlságos leleményeséget követel. (...) A cél, amely előttünk lebegett, kettős volt: először a hazai feladatok összegyűjtésével képét akartuk adni a magyar matematikai érettségi vizsgálatnak, másodszor pedig azért, hogy a feladatok közül a helyteleneket kiselejteztük, a jókat csoportosítottuk, kellő rendszerbe szedjük és itt-ott, ahol a nagy hézagok voltak a rendszerben, külföldi példákkal és a magunkéval kiegészítettük; azt akartuk elérni, hogy éppen a hazai jó feladatok váljanak közkeletűekké és így emeljük az érettségi vizsgálat niveauját az egész vonalon.” A szerzők hivatkoztak arra a porosz és osztrák gyakorlatra is, amely alapján ugyanígy gyűjtemények állnak az iskolák rendelkezésére az érettségi feladatokból. Idézik azt a „francia” szokást is, amely a mai napig tartja magát, hogy a „baccalaureatusoknál feladott problémákat évenként közrebocsátják”. A feladatok ismertsége, vagyis az, hogy milyen típusú és tartalmú feladatokat tartottak jónak az elismert szaktekintélyek, közelebb juttatták az iskolákat ahhoz, hogy az általuk szerkesztett érettségi feladatsorok hasonlóan „mérjék” a tanulók tudását.

Azokban az időszakokban tehát, amikor még nem álltak rendelkezésre központi érettségi feladatsorok, a témakörök, a feladattípusok megismertetésével, az előző évi érettségi feladatok közzétételével próbálták meg elősegíteni, hogy egymástól ne nagyon különböző mérőeszközökkel méretessenek meg az érettségien a tanulók. Ugyanakkor a közzététel nemcsak a dolgozatokat összeállító tanároknak volt hasznos, hanem a felkészülő

diákoknak is. A mai napig az a gyakorlat, hogy mind az érettségi feladatokat, mind pedig a közös érettségi-felvételi feladatokat a megoldásokkal (megoldásaikkal) együtt utólagosan közzéteszik.

Az érettségire és a felvételire való felkészüléshez évtizedek óta segítséget nyújtanak a diákok számára az érettségi és felvételi példatárak. Ez a nemzetközi gyakorlattal is egybevág; sok európai országban az aktuális érettségi után hamarosan megjelennek az az évi feladatsorok, hogy a következő évi vizsgázók támpontot kapjanak a vizsga nehézségéről, a feladatok típusairól. A követelmények nyilvánossága és a minták megjelenése szolgálja a tájékoztatói lehetőséget ezekben az országokban.

A magyar matematika érettségi gyakorlata eltér az európai országok érettségijétől, az érettségi feladatok nálunk ugyanis a nyolcvanas évek elejétől nyilvánosak.

1982-ben jelent meg ugyanis az az Összefoglaló feladatgyűjtemény, (7), amely ma már több – esetenként átdolgozott – kiadást megérve nemcsak a négyéves felkészülést segíti elő, hanem évről évre minden iskola-típus számára ebből jelölik ki az írásbeli érettségi feladatokat azok számára, akik nem kívánnak felvételizni matematikából. Ez tehát azt jelenti, hogy Magyarországon eléggé egyedülálló módon előre „ismert” feladathalmazt aktuálisan választott feladataival történik évről évre az érettségi megmértetés. Ez a több mint négyezer feladat felöleli a hagyományosan négyéves gimnázium tananyagát. Az „emelt szintnek” tekinthető közös érettségi-felvételi írásbeli feladatai ezzel szemben előre ismeretlenek, mint más országokban.

A központilag kijelölt feladatokon alapuló érettségi vizsgák az egységes elbírálású vizsgaeredményekhez egy fokkal közelebb visznek. Az objektív értékeléshez nélkülözhetetlen egységes pontozási rendszer

azonban nem a központiséggel egy időben jelent meg. Az első olyan javítási útmutatót, amely a feladatmegoldás értékelendő elemei mellett a pontozást is tartalmazta, 1968-ban, az új tanterv szerinti érettségi feladatsorok mellé küldték ki a tanároknak. A központi pontozási útmutató 1970-től vált általánossá, s az osztályzatra váltás a %-os teljesítettség határainal egyértelműen volt megadva. Az összpontszám azonban évről évre változott, így az egyes osztályzathatárok is értelemszerűen változtak. Ezek alapján az egymást követő évek vizsgázóinak teljesítményét nehezen, vagy egyáltalán nem lehetett összehasonlítani.

1982-től kezdve egységesen 80 pont a felvételit nem nyújtó érettségi dolgozatokra adható maximális pontszám, a közös érettségi-felvételi dolgozat maximális pontszáma pedig 100, a gondosan kidolgozott pontozási útmutató, a felső ponthatár kijelölése, rögzítése és ennek megfelelően az, hogy az osztályzathatárok nem változtak egyik évről a másikra, közelebb visz az objektivitáshoz. Ugyanakkor az előre rögzített felső ponthatár más problémákat vet fel. Nevezetesen azt, hogy egy-egy feladat más-más évben más-más súllyal szerepelhet a dolgozatban, mert a 80 ponton belüli arányok erősebben meghatározóak, mint az, hogy (a tanári tapasztalatok alapján) mennyire ítéhető nehéznek vagy könnyebbnek egy-egy feladat. Ha pedig a feladatok nehézségének nincs objektív mérőszáma, hanem megítélésük változik egy feladatsor kontextusának megfelelően, akkor könnyen előfordulhat, hogy az egyik évben nehezebb az egész érettségi, egy másik évben pedig lényeg-

Az érettségire és a felvételire való felkészüléshez évtizedek óta segítséget nyújtanak a diákok számára az érettségi és felvételi példatárak. Ez a nemzetközi gyakorlattal is egybevág; sok európai országban az aktuális érettségi után hamarosan megjelennek az az évi feladatsorok, hogy a következő évi vizsgázók támpontot kapjanak a vizsga nehézségéről, a feladatok típusairól. A követelmények nyilvánossága és a minták megjelenése szolgálja a tájékoztatói lehetőséget ezekben az országokban.

gesen könnyebb. Természetesen ezt a problémát az érettségi feladatsorok mindenkori összeállítói igyekeznek kiküszöbölni, ez azonban az objektív paraméterek hiányában nem is olyan egyszerű. E probléma megoldása mindenképpen előnyökkel járhat a matematika érettségi objektivitását illetően.

A jelenlegi matematika érettségi

Az alábbiakban a jelenlegi matematika érettségi főbb jellemzőit foglaljuk össze. A tanulók, mint azt korábban már részleteztük, lényegében két szintet választhatnak: az iskolai érettségit, illetve a felsőoktatási intézménybe való felvétel írásbeli vizsgájának is megfelelő közös érettségi-felvételi vizsgát. Mind az iskolai érettségi, mind pedig a közös érettségi feladatsorai központilag készülnek. Az iskolai érettségi tételsor, amelyet az OKSZI állít össze, a középiskolák típusai szerint differenciált (szakközépiskolák, illetve gimnáziumok, kéttannyelvű középiskolák). A közös érettségi-felvételi feladatsorok feladatait a Felsőoktatási Felvételi Iroda állítja össze. Korábban aszerint különböztek, hogy műszaki-természettudományi (a tanári szakot is beleértve) vagy közgazdasági-számviteli irányultságú felsőoktatási intézménybe juthatnak be általa a tanulók. Ma kétféle (szándék szerint azonos nehézségű és tematikájú) feladatsor van, de a két különböző alkalommal megírható tesztre aszerint jelentkezhetnek a tanulók, hogy az egyéb felvételi tantárgyakkal kapcsolatos vizsgákkal ne kerüljenek időbeli ütközésbe. Mind az iskolai, mind a felvétellel közös érettségi vizsga írásbeli és feladatcentrikus. Az iskolai érettségek mindegyikén a már említett Összefoglaló feladatgyűjtemény feladatai közül jelölnek ki négy, fokozatosan nehezedő és két, egy-egy fogalom megértését vizsgáló, nyílt (nem feleletválasztásos) feladatot, s egy ismert tétel bizonyítását kell a tanulóknak reprodukálniuk. A feladatok tematikailag megpróbálják lefedni a négy utolsó év tananyagát. A megoldásra szánt idő egységesen három munkaóra, és a megszerezhető maximális pontszám 80. A dolgozatokat a tanulót tanító tanárok javítják a központilag kibocsátott, részletes pontozási útmutató alapján. Az osztályzattá váláshoz központilag két értéket szabnak meg, az elégséges elérésének a minimumát (18 pont = 22,5%), illetve azt a minimális pontszámot (60 pont = 75%), amely a jeles elérésének alsó határa. A közbülső jegyek elérésének ponthatárait az iskolán belüli munkaközösségek állapítják meg a javítás során.

A közös érettségi-felvételi vizsgán korábban négy, ma már három munkaóra során nyolc nyílt végű feladatot kell megoldaniuk a tanulóknak, amelyek a feltételezett nehézségi sorrendben követik egymást. A 7. és a 8. feladatban általában már nagy szerepe van az ötletességnek. Elméleti kérdés nincs ezekben a tételsorokban. A maximálisan elérhető pontszám 100, a 0–15 rendszerű felvételi pontszámokká való átszámítás megadott határok szerint történik, s a felvételi ponthatárt mindig az adott intézmény szabja meg a felvehető tanulók számának függvényében.

Ugyanennek a dolgozatnak egy példányát (mert másodpéldányosan készítik el a tanulók) az iskolai tanárok érettségiként értékelik, s az osztályzattá átváltás határai itt értelemszerűen mások, mint az iskolai érettségi dolgozatéi. Pontosabban, az elégséges alsó határa ebben a magasabb követelményszintet tételező dolgozat esetében is 18 pont (ez a teljesítmény százalékban 18%), a jeles teljesítésének alsó szintje 55 pont (55%). A közbülső jegyek elérésének ponthatárait ebben az esetben is az iskolán belüli munkaközösségek állapítják meg.

Az osztályozásnak ez a gyakorlata azt eredményezi, hogy a közbülső osztályzatokban az iskolák eltérhetnek egymástól, így az osztályzatok valószínűsíthetően nem egyenértékűek az egész országra nézve. Tehát annak ellenére, hogy az egységes pontozási útmutató révén az objektivitásra való törekvés szemlélete jelen van a mai matematika érettségiben, a pontozás és az osztályzattá váltás problémái mutatják, hogy ezen a téren az

érettségi kívánivalókat hagy maga után. A társadalmi igazságosság szempontjából oly nagyon áhított egyenértékűség nem valósul meg teljes egészében. Az értékelés szubjektív elemeit, az előbbieken túl, gyarapítják a következők is, az, hogy az értékelők száma igen nagy, a pontozható elemek esetenként több pontot is érhetnek, továbbá az osztályzathatárok bizonytalanok. Hasonló problémát vet fel az is, hogy a feladatok nyíltak, s így sokféle megoldás születhet. Ez pedig ismét többféle értékelést tesz lehetővé. Ilyenkor a dolgozatot értékelő tanár számára az egyetlen támpont a feladatra adható maximális pontszám. Abban az esetben, ha a feladatnak az útmutatóban megadottól eltérő megoldása teljesen jó, akkor nincs nehézség a pontozásban, a teljes pontszám megadható. Abban az esetben azonban, amikor a tanuló az egyéni megoldásban csak részlegesen jó eredményeket tud felmutatni, mert a feladatot nem fejezi be, vagy valahol elrontja, az értékelés a tanárok által „levonásos pontozásnak” nevezett módszer alapján valósul meg. Ez azt jelenti, hogy egyénileg, szubjektíven megítélik, hogy a teljes feladatmegoldáshoz képest hány százalékos a teljesítmény, s ennek alapján az összpontszámból annyit vonnak el, hogy a megmaradt pontérték megfeleljen ennek a teljesítménynek. Ez számos problémát vet fel. S végül még egy nehézség, hogy a 7. feladat, vagyis a kidolgozandó tétel esetén a részpontok kialakítása lényegében a tanároknak van bízva, s előfordulhat, hogy arányaiban túl sok pont szerzhető a használható segédesszközök (függvény tábla) alapján esetenként könnyen felidézhető tételbizonyításra is.

A pontozási, értékelési útmutatók megbízhatóságát a sok évtizedes szakmai tapasztalat hivatott biztosítani. Ma Magyarországon a matematika érettségik értékelési útmutatójának kialakításában nem alkalmaznak olyan eljárásokat, amelyek az útmutatók egységes értelmezésének, illetve az útmutató alapján történő pontozásnak a megbízhatóságát növelhetnék. Ilyen eljárás lehetne az, ha azonos dolgozatokat több értékelő is értékelné az útmutatóban kidolgozott alapelvek alapján. Az értékelők közötti összhang konkordanciaelemzéssel megállapítható, s ennek eredményei alapján az értékelési kritériumokat az útmutató véglegesítése előtt pontosítani lehetne. A matematika tantárgyban – ismereteink szerint – nem volt még olyan vizsgálat, amely azonos dolgozatok esetében az értékelők közötti egyetértést vizsgálta volna. Annyit azonban láthattunk egy korábbi holland–magyar projekt kapcsán, hogy minél nagyobbak az egyes részelemekre adható pontszámok, vagy minél kevésbé részletező egy-egy feladat pontozási útmutatója (például a 7. feladaté), annál nagyobbak lehetnek az eltérések a tényleges pontozásban. Az ország több különböző iskolájából begyűjtött érettségi dolgozatok egységes („központi”) értékelése (8) rávilágított arra, hogy az adható pontok értelmezésében esetenként eléggé nagyok az eltérések. Meg kell azonban azt is jegyezni, hogy összességében e néhány száz dolgozatban nem túl sok olyan eset fordult elő, melyben a dolgozat egészére adható végső (ötfokozatú) osztályzatot jelentősen, egy jegynél nagyobb mértékben megváltoztatta volna a központi értékelés. Ha azonban olyan új bizo-

A közös érettségi-felvételi vizsgán korábban négy, ma már három munkaóra során nyolc nyílt végű feladatot kell megoldaniuk a tanulóknak, amelyek a feltételezett nehézségi sorrendben követik egymást. A 7. és a 8. feladatban általában már nagy szerepe van az ötletességnek. Elméleti kérdés nincs ezekben a tételsorokban. A maximálisan elérhető pontszám 100, a 0–15 rendszerű felvételi pontszámokká való átszámítás megadott határok szerint történik, s a felvételi ponthatárt mindig az adott intézmény szabja meg a felvehető tanulók számának függvényében.

nyítvány készül, amelyben a pontokat is feltüntetik, akkor azok korrektsége fontosabbá válik.

A matematika érettségi feladatbank

Az eddig elmondottak alapján tehát a matematika érettségik történetében eléggé jól nyomon követhető az értékelés objektivitásának igénye, és a mindenkori pedagógiai gyakorlat által kínált eszközök alkalmazása azok pozitívumaival és hiányosságaival együtt.

A jelenlegi tanügyi modernizációs folyamat az érettségi új modelljének kimunkálása során lehetőséget nyújt arra, hogy a pedagógiai mérésekkel kapcsolatos új eredményeket alkalmazzuk, és elkezdjük/folytassuk a tantárgyi, így a matematikai feladatbank kiépítését.

Az elmúlt évtizedekben mind nemzetközi, mind hazai viszonylatban is nagyfokú érdeklődés nyilvánult meg a teszelmélet eredményei iránt. A tudásszintmérésben is egyre inkább terjed a „tesztek” alkalmazása. Az eredetileg a pszichológiából származó teszt fogalma mára lényegesen kibővült. Gyakran ezt a megnevezést alkalmazzuk a tantárgyi feladat-sorokra, akár zárt végű (feleletválasztásos) kérdésekből, akár kiegészítendő válaszokból, akár nyílt végű kérdésekből állnak. A szigorú értelemben vett tesztek esetén az egyes tudáselemeket olyan kicsi részekre bontják, amelyek önálló egységként megkérdezhetőek és pontozhatóak. Ezeket itemeknek szokták nevezni, s rendszerint egy-egy pont jár a helyes megoldásért. Sok esetben azonban komplexebb módon kell a tudásról számot adni, s így a vizsgálandó tudásanyag „itemekre” bontása nagyobb léptékű, és a pontozásban súlyozott, tehát egynél nagyobb pontok is szerepelhetnek. Egyes mérések során itemnek szokták nevezni a teljes komplex feladatot is. Sokféle céllal alkalmazzuk az iskolák is maguk által fejlesztett teszteseteket, feladat-sorokat. Például egy-egy téma tanításának végén a tanulók tudásszintjének mérésére vagy a tanítás folyamatában diagnosztikus mérésre. A regionális, területi vagy kerületi tudásszintmérések is eléggé általánosakká váltak. Ezek a tesztek azonban nem biztos, hogy minden esetben megfelelnek a szigorú fejlesztési szabályoknak, s az objektivitás, a tartalmi érvényesség és a megbízhatóság követelményeinek.

Az országosan egységes, megbízható, standard, objektív vizsgázás kívánalma vezette az oktatáspolitikát oda, hogy az új évezred érettségi modelljében a feladatbanknak szánjon nagy szerepet a matematika tantárgyában is.

A matematika feladatbanktól az oktatáspolitikai tehát azt reméli, hogy évről évre biztos bázisa lesz az olyan érettségi dolgozatoknak, amelyek objektivitása optimális, országosan egységes (standard) megbízható értékelést biztosít; továbbá meglehetősen biztonsággal teljesül az is, hogy az egymás utáni években azonos nehézségű, az érettségi szintnek megfelelő megmérettetést tesz lehetővé az érettségiző korosztályok számára mindkét szinten.

Ezeknek az igényeknek akkor lehet eleget tenni, ha ténylegesen kiépül egy olyan feladatbank, amely az érettségi követelményeket lefedő sok-sok (a CITO becslései szerint minimum 2000) olyan bemért matematika feladatot (itemet) tartalmaz, amelyeknek a pszichometriai sajátosságait, nehézségi paramétereit ismerjük. (9) Ezekből azután az eddigi gyakorlathoz viszonyítva, sokkal megbízhatóbban lehet feladatokat válogatni az aktuális mérőeszköz kialakításához, úgy, hogy a tartalmi validitást (érvényességet) is biztosítsuk.

Ezeknek a gondolatoknak a szellemében kezdődött meg a matematika feladatbank kiépítése. A feladatbank-építő munka lényege tömören a következő: alkalmas feladatok kitalálása, kidolgozása, azok tartalmi és kognitív művelési szintű jellemzése, becslés a feladatok nehézségéről. Ezután megtörténik az alkalmasnak ítélt érettségi szintű teszt összeállítása, a feladatoknak (itemeknek) a kipróbálása a szükséges létszámú tanulócsoporthal a vizsgahelyzetnek megfelelő körülmények között (azonos időtartam, a vizsgaszabályzat szerint megengedett eszközök használata, ugyanolyan tantermi feltételek). A tanulók által megírt dolgozatok statisztikai feldolgozása, a teszt itemjeinek (feladatainak, önállóan pontozható részeinek) elemzése megmutatja, hogy a feltételezéseink helyesek voltak-e, a feladatok pa-

ramétereit igazolják-e hipotéziseinket a feladatok helytálló voltáról, s hogy megfelelő formában sikerült-e megfogalmazni a feladatokat. A paraméterek alapján, dönthetünk arról, hogy mely itemek megfelelőek, melyek szorulnak korrekcióra, illetve melyek nem váltak be.

Egy következő tanulmányban röviden összegezzük majd a feladatkészítés és -mérés szempontjait, bemutatjuk, hogy milyen módszerrel elemezzük a feladatokat, itemeket, s azt, hogy milyen tapasztalatokra tettünk szert a feladatbank-fejlesztő munka során.

Jegyzet

(1) Például: *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve*. Második kiadás. Főszerkesztő: SZEBENYI PÉTER. OPI, Bp. 1981; *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Matematika. „A” változat. Fakultatív tanterv*. Művelődési Minisztérium, 1981; *A gimnázium nevelés és oktatás terve. matematika. „B” változat. Fakultatív tanterv*. Művelődési Minisztérium, 1981; *A szakközépiskolai oktatás és nevelés terve. Matematika. Heti 5–5–6–6 óra*. Oktatási Minisztérium, 1978; *A szakközépiskolai oktatás és nevelés terve. Matematika. Heti 4–3–3–2 óra*. Oktatási Minisztérium, 1978; *Útmutató az általános iskolai matematika tananyagának korrekciójához 1–4 osztály*. OPI, Bp. 1986; *Útmutató az általános iskolai matematika tananyagának korrekciójához 5–8. osztály*. OPI, Bp. 1987; *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Matematika – az 1979-ben bevezetett tanterv korrekciója*. Művelődési Minisztérium, 1987.

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

(3) TOMPA KLÁRA: *Munka közben. A Harmadik Nemzetközi Matematika- és Természettudományi Vizsgálatról (TIMSS)*. Módszertani Lapok – Matematika, 1994. szeptember, 1. sz., 12–24. old.; KROLOPP JUDIT–VÁRI PÉTER: *Egy nemzetközi felmérés főbb eredményei (TIMSS)*. Új Pedagógiai Szemle, 1997. 4. sz., 56–76. old.; BEATON, A.–GONZALEZ, E.–KELLY, D.–MARTIN, M.–MULLIS, I.–SMITH, T.: *Mathematics and Science Achievement in the Final Year of Secondary School*. TIMSS International Study Centre, Boston College, 1998.

(4) Nemzeti Alaptanterv. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp. 1995.

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

(6) BEKE MANÓ–REIF JAKAB: *Érettségi Vizsgálati Matematikai Feladatok gyűjteménye*. Singer és Wolfner Könyvkereskedés, Bp. 1893. Reprint kiadás: Integra-Projekt Kft., Bp. 1993, 117. old.

(7) *Összefoglaló feladatgyűjtemény Matematikából. 10. kiadás*. Szerkesztette: GIMES GYÖRGYNÉ. Tankönyvkiadó, Bp. 1992, 478. old.

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

(9) MÁTRAI ZSUZSA: *Bevezetés. = Középiskolai tantárgyi feladatbankok, i. m., 9–24. old.*

A Web tanítása – információszerzés a hálózaton

Miközben a számítástechnikából tanítandó anyag egyre bővül, a felhasználható óraszám nem követi a szakmánkban tapasztalható szédületes fejlődést. Kétségkívül van ennek egy kis előnye is, hiszen így rákényszerülünk, hogy a legfontosabb dolgokat válasszuk ki (legfontosabb alatt azt értve, amelyben a fiataloknak a legnagyobb szükségük van a tanári elindításra, és aminek a segítségével majd a legkönnyebben tudnak minden másban önállóan továbblépni); valamint arra is, hogy tanítványainkkal a választásunkat elfogadtassuk.

A diákok, sőt a szülők is gyakran kérdezik, hogy miért pont ezt tanuljuk, am azt meg miért nem (érdekes, hogy más órákon viszonylag ritkán merül fel ez a kérdés), s ha ilyenkor nem rendelkezünk kész válasszal, egész pedagógiai munkánk könnyen megkérdőjeleződhet. A jelenlegi 7. évfolyam kivételével tantárgyunknak nincs országos tanterve, gyakorlatilag mindenki a saját meggyőződése szerint állíthatja össze a tananyagot. Ebben a helyzetben fontosnak tartom, hogy a fiatalok mindig értsék, hogy milyen megfontolások vezetnek az anyag megválasztásában, mert így sokkal inkább elfogadják a tanítást, akkor is, ha éppen mással szeretnének foglalkozni.

A miért

Ha a WorldWide Web kerül szóba, szembekerülhetünk kollégáink, főnökeink vagy a szülők félelmeivel is, hogy „ugyan mit fog nézegetni a gyerek az Interneten?” (esetleg a gyerekek törekvésével, hogy tényleg azt nézegesse ☺). Ezzel kapcsolatban három alapvető hibát követhetünk el: ha magunk is beállunk a szkeptikusok sorába, és félelmünkben, hogy esetleg belebotlik tanítványunk egy aktfotóba vagy egy bombakészítési receptbe, inkább úgy csinálunk, mintha nem is lenne a világon a Web; ha legyintünk a félelmekre, és nem foglalkozunk az elosztatásukkal; végül ha szabadon engedjük tanítványainkat, és elfordítjuk a fejünket, amikor webeznek. Magunkra kell vállalnunk annak bizonyítását, hogy a világháló értelmesen is felhasználható, és azon helyzetek magabiztos kezelését, amikor mégis „illetlen” képek tűnnek fel a monitoron. Mint látni fogjuk, keresés közben ez akár véletlenül is előfordulhat, nemcsak szándékosan, és megfelelő tanári hozzáállás esetén az ilyen helyzetek nem okoznak problémát.

A mit

Mit tanítsunk tehát? Mindenekelőtt azt kell tisztáznunk tanítványainkkal is – sajnos, szakemberek körében is gyakran találkozhatunk az alapfogalmak keverésével, pongyola használatával –, hogy az Internet nem azonos a Webbel. Az előbbi különböző protokollok, szolgáltatások összességét (s persze, a hordozó fizikai hálózatot is) jelenti; magában foglalja a levelezést, a levelezőlistákat, a hírcsoportokat, az FTP-t, a telnetet, a webet és még egy sor más lehetőséget. Más kérdés, hogy a modern grafikus böngészőprogramok általában integrált felületen nyújtják e szolgáltatások többségét, így az egyszerű felhasználók egy ré-

sze észre sem veszi, amikor átlép az egyik részrendszerrel a másikra. (Nem így a ma még igen jelentős egyetemi felhasználói kör, amely csak karakteres felületen fér hozzá az Internethez, és más-más programokat – mail, ftp, telnet, lynx stb. – kell elindítania, attól függően, hogy milyen protokollt akar használni.)

Ha egy iskolában egyáltalán megvan a technikai lehetősége a Web tanításának, akkor az ezredforduló felé közeledve semmiképpen sem hagyhatjuk ki egészen a tananyagból. Másrészt nem eshetünk abba a hibába sem, hogy a szükségesnél több időt szánunk rá más anyagrészek rovására. Fel kell mérnünk, mi a Web helye a modern ember általános számítástechnikai műveltségében.

Maga a böngészés – még olyan osztályok esetében is, amelyek windows-os alapismertekkel sem rendelkeznek – maximum tíz perc alatt elsajátítható, a rutinosabb felhasználók pedig maguktól is rájönnek a mikéntjére. Nem kell mást megmutatnunk, mint a program elindítását, a linkek használatát, a haza-, vissza- és előreléptető gombot, a könyvjelzőket, esetleg Windows-ban járatlanoknak a gördítősávot és a kiléptést. Egy böngészőprogram is tanítható 4–5 órában, ha nagyon sok időnk van, de fölösleges: az a diák, akinek egy-két windows-os program használatát rendszeresen megtanítottuk, rá kell hogy jöjjön a többi lehetőségre. (Örvendetes tény, hogy ma már mindkét nagy böngészőprogram hozzáférhető magyarul is.)

Amire viszont feltétlenül időt kell szánunk (tapasztalatom szerint ez még erőltetett menetben is legalább két együtt töltött órát és ezenkívül önálló gyakorlást igényel, de ennél sokkal több idő is értelmesen eltölthető vele), az az információ megszerzése a weben keresztül és annak értékelése. *Al Gore*-nak tulajdonított kifejezéssel információs szupersztrádának is szokták nevezni az Internetet, de szerintem sokkal találébb az információs óceán elnevezés; ez egy olyan közeg, amelyben nincsenek kijelölt és térképen követhető utak, viszont könnyen meg lehet fulladni benne, ha az ember nem céltudatosan halad. Ez a médium a ma és még inkább a holnap emberének természetes információforrása, de komoly veszélyeket is rejt magában. A legjobb dolog, amire megtaníthatjuk diákjainkat, hogy hogyan lehet a weben a keresett információt megtalálni, hitelességéről, megbízhatóságáról véleményt alkotni, aztán pedig kikapcsolni a számítógépet, mielőtt szenvedélybetegekké válnának. Ebben a folyamatban mind a három lépés fontos! (1) Ezért kapta ez a cikk a címmel egy sorba emelt és tipográfiailag is egyenrangú alcímet – mélységes meggyőződés szerint (hacsak nincs heti öt óránk) a Web tanítása a keresés tanítását kell, hogy jelentse, ez viszont olyan ismeret, amelyre mindenképpen rá kell szánunk az időt, mert itt van a legnagyobb szükségük a fiataloknak a tanári segítségre.

A kérdés némiképpen hasonlít ahhoz, hogy mit tanítsunk a könyvtárról. A könyvtár is információs óceán, és a hasonlat segíthet bennünket a fontossági sorrend tisztázásában. Ha megmutatjuk a diákoknak a böngésző használatát, azzal annyit tettünk, mintha megmutattuk volna a könyvtár bejáratát. A könyvtáros tanár, ha megszerez egy-két órát egy osztályban, valószínűleg a könyvtár rendjéről és a keresésről fog beszélni. Hasonlóan érdemes eljárunk nekünk is. Az Internet rendje, a Netikett és a helyi szabályzat azonban elsősorban az önálló webes publikáció, illetve a levelezés, listák, hírcsoportok témakörében kerülhet elő, nem a böngészésnél. (S amúgy is ez csak eszköz, míg az információszerzés a cél.)

Bár nem fér e dolgozat keretei közé, hogy az Internet veszélyeiről és az ellenük való védekezésről értekezzünk, a figyelmes olvasó bizonyára észrevette, hogy néhányat a sorok között máris megemlítettem. Ilyen a tanári és szülői szemmel nézve „nem rendeltetészerű” használat, azaz a szexképek nézegetése (aminek a valódi jelentőségénél sokan lényegesen nagyobbat tulajdonítanak, pedig ha felkeltjük a diák érdeklődését más értelmes dolgok iránt, hajlandó lesz azokkal foglalkozni – akár az otthoni böngészés közben is); a szenvedélybetegség kialakulása (amelynek a számítástechnika nem az oka, hanem a tünete) és a hiteltelen információk megszerzése. Ez utóbbi az, amellyel részletesen kívánok fog-

lalkozni. Beszélhetnénk még a hálózaton terjedő vírusokról is, de én ezeket nem az Internet, hanem a vírusirtás témakörében szoktam említeni.

Írásomnak semmiképpen nem célja annak bizonyítása vagy illusztrálása, hogy mennyi mindenre használható az Internet. A keresés tanításáról lesz szó, s csak néhány konkrét címet fogok említeni az elmondottak alátámasztására. Nem foglalkozom a nem webes keresésekkel sem, elsősorban terjedelmi okból s a kevesebb tapasztalat okán, másrészt pedig mert ezek jelentősége folyamatosan csökken. Még a könyvtárakban tartja magát egy kicsit a telnet és a gopher, de már sejteni lehet, hogy nem sokáig. Látni fogjuk azért, hogy ma még indokolt az egyéb lehetőségekkel is foglalkozni.

Külön tanulmányt igényelne az Internet jelentősége a nemzetközi kapcsolatok alakításában, a publikációval járó felelősség és még sok más téma. Az itt említett lapok közül sokat külföldről is keresnek, s szerepük van az országkép alakításában – nézzük őket ilyen szemmel is!

A hogyan

A keresés

Legelsősorban is meg kell értetnünk, hogy nem igaz az a mondás, miszerint „az Interneten minden rajta van”. Az van rajta, amit valaki feltesz rá! Sokszor meglepő dolgokat is megtalálunk, máskor pedig olyasmit sem, amiről a legkézenfekvőbbnek tartanánk, hogy rajta legyen. Ha pedig valamilyen konkrét információt keresünk, s ráadásul sürgősen, akkor jó eséllyel találjuk szembe magunkat Murphy összes törvényével.

Ha a diákok csak egy kicsit is értenek valamilyen idegen nyelven, akkor ezt feltétlenül használjuk ki! Egyrészt élmény lesz a számukra, hogy a nyelvórán megszerzett tudásukat „élesben” hasznosíthatják, másrészt sokkal nagyobb eséllyel fognak hozzájutni a keresett információhoz. Nem haszontalan, ha látják, hogy a tanáruk is magabiztosan használja az idegen nyelvű forrásokat, de bátrabb tanerők akkor is bemutatathatják ezeket az oldalakat, ha ők maguk nem ismerik a nyelvet. Ebben a dolgozatban csak magyar és angol nyelvű keresőket említek, de nem nehéz a módszer kiterjesztése tetszőleges nyelvre.

Fontos kérdés a számonkérés formája. Dolgozatot íratni a keresőprogramokból elég kockázatos, hiszen soha nem tudhatjuk, hogy működik-e éppen az internetkapcsolat, milyen sebességgel, működik-e a túloldali gép, s maga a keresés eredménye is esetleges. Feltehetünk a tanult módszerekkel kapcsolatos elvi kérdéseket, foglalkozhatunk a hitelesség kérdésével, amelyről később lesz szó, de legjobb módszer – ha mindenképpen szükségesnek tartja valaki a számonkérést ebből az anyagrészből – a házi dolgozat íratása, ha biztosítani tudjuk a tanórán kívüli hozzáférést az Internethez. Egy konkrét példát később írok le. (Ha a dolgozatot szövegszerkesztővel kell megírni, rögtön két jegyet is adhatunk rá.)

Az alábbiakban a keresési eljárások egyfajta önkényes csoportosítása olvasható. Hasznos, ha néhány fontosabb kiindulópontot elérhetővé teszünk az iskola nyitólapjáról, hogy ne kelljen fejből tudniuk a diákoknak a címeket, és megmutatjuk, hogyan érhető el ezekről a többi. (Ha az iskola nem folytat önálló webszolgáltatást, akkor is elkészíthetünk egy egyszerű HTML-lapot ezekkel a címekkel, amelyet a szerveren vagy a tanulói gépeken tárolunk, és a böngészőprogram kiindulópontjává teszünk.)

Az itt leírt csoportosítás nem azonos azzal, amit a gyakorlatban tanítottam. A IV. fejezetben leírt tanulságok alapján bővült az eredeti lista a 0. és az 5. ponttal.

0. Ismert cím

A kiinduláshoz használhatunk olyan címet, amelyet korábbi barangolásainkból ismerünk, esetleg – éppen, mivel érdeklődési körünkbe vág – már szerepel a könyvjelzőink között.

Szerezhetünk címeket újságokból, tévéműsorokból, könyvekből, ismerősöktől – jószerivel bármilyen Interneten kívüli forrásból.

1. A cím kitalálása

A legegyszerűbb keresési módszer, ha megpróbáljuk kitalálni a címet, és beírni az URL ablakába. (Ez általában a képernyő tetején látható.) A módszer akkor jó, ha például egy olyan cég (vagy termék) oldalait keressük, amelyikről feltehető, hogy megéri neki saját domainnevet fenntartani. Feltételezzük, hogy a cím „www.valahol.hu” vagy „www.anywhere.com” alakú; a http:// előtag begépelését a böngészők többsége nem várja el. Például a Matáv kezdőlapja a www.matav.hu, az ELTE-é a www.elte.hu címen található. Nemzetközi cégeknél is gyakori, hogy van magyar oldaluk is, ha jelen vannak Magyarországon. Ilyen esetben érdemes azzal kezdeni, mert gyorsabban bejön, és esetleg ország-specifikus információkat olvashatunk rajta. Például a www.novell.com lapon sok értékes anyag van, amely a magyar lapokon nem hozzáférhető, de a www.novell.hu címről elérhetjük a Novell termékeivel foglalkozó magyar nyelvű weblapokat, levelezési listákat és a helyi FTP-lelőhelyeket. Nem biztos azonban, hogy a magyar oldal tartalmazza a teljes anyagot. Néhány hónappal ezelőtt egy Hewlett-Packard nyomtatóhoz kerestem meghajtóprogramot. Ezzel a módszerrel megtaláltam a www.hp.hu és a www.hp.com címet is, az előbbin azonban szinte semmilyen nyomtatókkal kapcsolatos anyag nem volt (noha Magyarországon sokan elsősorban a nyomtatóiról ismerik a céget), s végül az amerikai oldalon találtam meg, amit kerestem.

2. Tematikus keresők

A tulajdonképpeni keresőprogramokat fő működési módjuk szerint két csoportra osztottam. A tematikus keresők téma szerint több szinten csoportosítva tartalmazzák az anyagot. Általában bejelentéssel, manuálisan bővülnek, azaz ritkán kerül rájuk véletlenül a Weben elhelyezett információ, ha a tulajdonos nem gondoskodik erről. A másik csoportot jobb híján indexelt keresőknek neveztem el. Ezek iszonyatos teljesítményű gépeken futnak, megpróbálják az ismert univerzum minél nagyobb részét betermelni a saját merevlemezeikre, és a kapott állományokat valamilyen szempontok szerint felindexelni. Amikor keresünk rajtuk valamit, nem az eredeti állományokat, hanem a másolatokat dolgozzák föl. Itt is tehetünk bejelentést az új oldalainkról, de jellemzően automatikusan bővülnek és frissülnek a robotnak nevezett programok segítségével, amelyek linkről linkre haladva próbálják megismerni a webes világ minél nagyobb részét. (Ez az előnyük az ilyen keresőknek, mert a be nem jelentett oldalakat is begyűjthetik.) Természetesen egy olyan oldalt, amelyre még sehonnan nem mutat link, nem találnak meg maguktól.

Magyar vonatkozásban a legnagyobb tematikus kereső a Hudir (jelenlegi címe <http://www.hudir.hu/>). Sajnos időnként változtatja a címét, illetve előfordul, hogy a magyar oldal címén az angol változat jön be. A korábbi magyar oldal címéről egy ideig egy automatikus lapozás vezetett az új, .com végű címen található angol nyelvű oldalra. Ennek ellenére nagyon jól használható adatbázis. Nemcsak témák szerint kereshetünk benne, hanem egy szó közvetlen begépelésével is. Ilyenkor megjelölhetjük, hogy egy már megnyitott altémán belül, vagy az egész adatbázisban akarunk-e keresni. Általában az előbbi a célravezetőbb. (Egy ezzel kapcsolatos érdekes esetről később még szólok.)

A legismertebb nemzetközi tematikus kereső a Yahoo! (www.yahoo.com). Igen gazdag, jól felépített gyűjtemény, nem érdemes kihagyni.

3. Indexelt keresők

A magyar nyelvű programok közül kettőt említek. A régebbi a Heuréka. Legegyszerűbben úgy vehetjük birtokba, hogy a Hudir keresőablakába beírjuk a keresett szót, és a harmadik rádiógombot választjuk, amely a Heuréka nevet viseli. (Az első kettőről az előző

bekezdésben volt szó; ezekkel választhatunk a Hudir teljes adatbázisa és a kiválasztott téma között.) Közvetlenül is elérhetjük a <http://heureka.net.hu/> címen.

Újabb keletű, de gyorsan népszerű lett az Altavizsla (<http://altavizsla.matav.hu/>), az Alta Vista magyar változata. Ennek a nagy előnye, hogy egyetlen kattintással választhatunk, hogy a magyar vagy az amerikai adatbázist akarjuk-e használni. A külföldi címek közül nem említek többet, mert az órán nem az a cél, hogy címeket soroljunk fel, hanem hogy minél többet meg tudjanak maguktól találni a diákok, ehhez pedig a következő módszer nyújt segítséget.

(Az Alta Vista egy különös érdekességet is kínál: a <http://babelfish.altavista.digital.com/cgi-bin/translate> címen egy fordítóprogramot találunk, amelybe szöveget vagy URL-t írhatunk be. A program francia, német, olasz, spanyol, portugál nyelvről tud angolra és vissza fordítani. A fordítás nyilván nem irodalmi színvonalú, de segíthet egy idegen nyelvű oldal megértésében, ha ismerünk a felsorolt nyelvek közül egy másikat. Játshatunk is vele, mint *Karinthy Ady* versével, humoros eredményeket fogunk kapni így.)

Az indexelt keresőprogramok általában sok találatot adnak, amelyek közül az első tíz–húsz jelenik meg a monitoron, és újabb kattintással kérhetjük le a további oldalakat. A hipertext formában megjelenő linken kívül többnyire az oldal címét (ha adott neki a szerző) és az első néhány sorát is kiírják, emellett egy százalékban kifejezett, meglehetősen esetleges „relevanciát” rendelnek hozzá, amellyel azt próbálják kifejezni, hogy mennyire jellemző a keresett szó arra az oldalra. Így aztán – ez hátrány a tematikus keresőkhöz képest – sok olyan oldalt is megkapunk, amelyeknek semmi közük a keresett témánkhoz. Gyakran nagyon sok hasonló címet kapunk, ugyanahhoz a honlaphoz tartozó oldalakon ugyanis sokszor ismétlődik egy kulcsszó. A másodlagos információk segítségével kell eldöntenünk, hogy melyik címen haladjunk tovább elsőként.

4. Keresőgyűjtemények

Vannak olyan oldalak, ahol egyszerre több keresőprogram közül választhatunk anélkül, hogy mindegyiknek tudnunk kellene a címét. Ezeket részben amatőrök állítják össze. Más ilyen oldalakat a böngészőprogramok gyártói tartanak fenn, és a programon belül a keresés gombbal érhetők el. Ezeknek a tartalma, az összegyűjtött keresők kiválasztása természetesen kereskedelmi megállapodásoktól függ. (Itt jegyzem meg, hogy a böngészőprogramok újabb verzióit előre gyártott könyvjelzőkkel szállítják, ezek is egyfajta keresési lehetőséget biztosítanak, de a gyártó, és nem a felhasználó igényeihez igazodnak.)

A tematikus és az indexelt keresőkre vonatkozó közös tudnivalók

A két típus között nem olyan éles a határ, mint ahogy az eddigiekből gondolhatnánk; mind a kettő hordoz valamennyit a másik jegyeiből is. Általában reklámokkal vannak zsúfolva az oldalaik, hiszen a fenntartóik kereskedelmi szolgáltatók. Fontos felhívni a fiatalok figyelmét, hogy a keresők információja gyakran elavult; nagy (több hónapos) átfutási idővel követhetik a változásokat, akár a közvetlen bejelentéseket is. Mutathatnak nem létező vagy elköltözött oldalra, és kihagyhatnak újabbakat. Számítástechnikai folyóiratokban időnként olvashatunk olyan cikkeket, amelyek a keresőprogramokat összehasonlítják egymással, esetleg tanácsokat adnak, hogy melyiket milyen esetben a legegyszerűbb használni, melyiknek mi az erőssége és a gyengéje. Ezekből szerezhetünk további címeket is.

A legfontosabb tudnivaló, és ennek a tudatosítása a tanár fő feladata, hogy ezek a programok csak technikai segítséget adnak, de soha nem végzik el helyettünk a szellemi munkát! (Ugyanez érvényes a hagyományos információkeresési módszerekre is, meglepődésre tehát nincs okunk.) Nagyon ritka, hogy könnyen, gyorsan jussunk a kívánt eredményhez, s többnyire olyankor fordulhat elő, ha konkrét információt keresünk (pl. a heti mozi-műsort), de ha egy mégoly szűkre szabottnak is tűnő témáról átfogó képet akarunk kapni, akkor soha. A programok címek özönét dobják elénk, de a mi dolgunk eldönteni, hogy me-

lyeket és milyen sorrendben vizsgálunk meg s legfőképpen, hogy megbízhatónak ítéljük-e az ott talált információt.

Ha csakugyan érdeklődünk egy téma iránt, akkor feltétlenül használjunk több keresőt, hiszen más-más eredményt fogunk kapni. Ezt az órán is könnyen demonstrálhatjuk, például írassuk be a Heurékába és az Altavizslába ugyanazt a szót.

Érdekes eredményre juthatunk, ha a kereső ablakába egynél több szót írunk be. Alap esetben ugyanis ezt a legtöbb kereső logikai *vagy* kapcsolatnak tekinti. A gondolkodó diák, aki ezt nem tudta, igencsak meglepődhet, hiszen a legjobb szándékkal írt be egy szó helyett egy hosszabb szókapcsolatot, hogy a keresés eredményét leszűkítse az érdeklődésére számot tartó témára, s ehelyett éppen hogy kibővítette azt! Mindegyik program lehetőséget ad az összetettebb keresési feladatok megoldására is, de nincs egységes szintaxis. Az előző feladatot például az „és”, „and” szavak, a + jel vagy idézőjelek használatával oldhatjuk meg. Hívjuk fel a diákok figyelmét, hogy a kereső nyitóoldalán általában találnak egy sűgöt vagy egy „advanced search” linket, ahol ezekről a lehetőségekről tájékozódhatnak. Olyan keresési feltételt is adhatunk, hogy a dokumentumban legyen benne két megadott szó, de hagyja ki a kereső azokat, amelyekben előfordul egy harmadik. Megadhatjuk, hogy egész szóra vagy szótöredékre keressen-e, s hogy mennyire szigorúan kezelje az ékezeteket. (Ha például érdekel a dió termesztése, de nem érdekel a konyhai felhasználása, akkor használhatunk a „+dió -torta”-hoz hasonló szűrőformulát.)

5. Linkek

Triviálisnak tűnhet, de a megíratott házi dolgozatok tanulságai alapján érdemesnek látszik mégis külön pontban megemlíteni, hogy ha egyszer már rátaláltunk egy témánkba vágó oldalra, akkor az ott fellelt linkek mentén is továbbléphetünk. Sőt valószínűleg hatékonyabb lesz ez a módszer, mint a keresőgépek használata.

6. Linkgyűjtemények

Ezek egy-egy témát dolgoznak fel, és a karbantartójuk szorgalmától és idejétől függ a frissességük. Ha rátaláltunk egy jó példányra, érdemes könyvjelzőt rendelni hozzá. Esetleg le is menthetjük a saját gépünkre, hiszen az eredeti forrás az Interneten bármikor semmivé válhat. Egy ilyen példa a www.piar.hu/tantargyak, ahol az iskolai tantárgyakkal kapcsolatos linkek vannak összegyűjtve.

Van egy kiemelt linkgyűjtemény, amelyet feltétlenül ismernie kell mindenkinek: a Magyar Honlap (régebben Magyar Ottlap; http://www.fsz.bme.hu/hungary/homepage_h.html). Ez csak intézményeket lajstromoz, azokat viszont kiválóan. Kereshetünk benne intézménytípus, földrajzi elhelyezkedés és szolgáltatás szerint is (nemcsak weboldalakat gyűjt). Ez a kitűnő kezdeményezés a magyar Internet egyik gyöngyszeme. Elmondhatjuk diákjainknak, hogy akkor kezdte el ezt csinálni *Máray Tamás*, amikor még fél kézen meg lehetett számolni a hazai webszervereket, és azóta is szorgalmasan fejleszti. Ugyanitt találjuk a Wagner-listát, amely a tulajdonosok bejelentései alapján rendszeresen beszámol a Magyarországon bejegyzett új szolgáltatásokról.

7. Elektronikus könyvtárak

Ez már egy határterület, hiszen a könyvtárak az információ speciális formáját tárolják, de igen fontos határterület, amelyre az iskolában érdemes súlyt helyezni. Az utóbbi idők tendenciája, hogy a korábban nagyrészt gopher- és telnetalapú könyvtári szolgáltatások egyre nagyobb része érhető el weben is, így illeszkedik a könyvtári keresés ennek a cikknek a témájához. (2)

A könyvtárakat is több csoportra osztottam. Az egyikbe tartoznak a „nem igaziak”, azaz az olyan könyvtárak, amelyek magukat a könyveket nem teszik közzé az Interneten, csak a katalóguscédulákat. Ezek valójában nem elektronikus, csak elektronikusan elérhető

könyvtárak. Természetesen izgalmas dolog a katalógus böngészése is, emellett hasznos is, hiszen ha el akarunk olvasni egy könyvet, akkor közvetlenül fordulhatunk ahhoz az intézményhez, ahol tudjuk, hogy megtalálható. (Olyan könyvtárat is láttam már, ahol még azt is kiírták, hogy van-e éppen bent kölcsönözhető példány.) Ilyen példa a Közös Elektronikus Katalógus (<http://www.kozelkat.iif.hu/>), ahol több hazai egyetem és más közintézmény könyvtárában kereshetünk. Ugyanígy érhető el a világ egyik leghíresebb könyvtára, a washingtoni Kongresszusi Könyvtár (<http://lcweb.loc.gov/>).

Az „igazi” elektronikus könyvtárak közül ugyancsak minden magyar Internet-használónak ismernie kellene a Magyar Elektronikus Könyvtárat (<http://mek.iif.hu/>). Állománya persze nem vetekedhet egy papíralapú társintézményével, annál is kevésbé, mert a fenntartói hobbiából foglalkoznak vele, de a hasonló gyűjtemények sorában nem kell szégyenkeznie. Előnye egy „papíros” könyvtárral szemben, hogy teljes könyveket és rövidebb cikkeket egységes felületen tud közzétenni. Sajnos a nagyobb lélegzetű műveket nem olvashatjuk on-line kapcsolatban, csak a tömörített változatot tölthetjük le. A MEK vezető könyvtárosai, *Drótos László* és *Moldován István* is megérdemlik, hogy megjegyezzük a nevüket.

Újabb keletű kormányzati kezdeményezés a Neumann-ház (www.neumann-haz.hu). Egyelőre nehezen érhető el a megszokott kezdőpontokból, és a lapjaik technikai megvalósítása sem tökéletes még. Ennek ugyancsak része egy elektronikus könyvtár. Az idő dönti el, hogy szert tesz-e a MEK-hez hasonló népszerűsége.

Írásomnak semmiképpen nem célja annak bizonyítása vagy illusztrálása, hogy mennyi mindenre használható az Internet. A keresés tanításáról lesz szó, s csak néhány konkrét címet fogok említeni az elmondottak alátámasztására. Nem foglalkozom a nem webes keresésekkel sem, elsősorban terjedelmi okból s a kevesebb tapasztalat okán, másrészt pedig mert ezek jelentősége folyamatosan csökken. Még a könyvtárakban tartja magát egy kicsit a telnét és a gopher, de már sejteni lehet, hogy nem sokáig. Látni fogjuk azért, hogy ma még indokolt az egyéb lehetőségekkel is foglalkozni.

A harmadik csoportba a virtuális könyvtárak tartoznak. A virtuális könyvtár tulajdonképpen egy speciális linkgyűjtemény, amely a máshol található cikkekre, könyvekre mutat rá, ezekből képez tematikus listákat. Igazi internetes találmány, olyan lehetőség, amellyel a hagyományos könyvtár nem rendelkezik. A legjobb példa ismét a MEK. (Moldován István külön szolgáltatást is nyújt az érdeklődőknek: kérésre havonta elküldi e-mailben a MEK és a virtuális gyűjtemény gyarapodási listáját.) Említsük még

meg a tudomány és technika területén az Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár (OMIKK) honlapját (<http://www.omikk.hu/omikk/cimlap.htm>), amelyről kiindulva egy kisebb, szakirányú virtuális, illetve saját digitális könyvtár is elérhető.

További könyvtárak érhetők el a 2. jegyzetben található magyar címről.

Még szűkebb területre lépünk az elektronikus képtárakkal, amelyeket a könyvtárakkal együtt érdemes megemlítenünk. Kiváló példa a Képzőművészet Magyarországon a kezdetektől a XX. század közepéig című oldal (<http://www.kfki.hu/keptar/>), amelyről ugyancsak megjegyezhetjük, hogy hobbiából kezdte csinálni egy fizikus, *Krén Emil*. Ez az oldal is a hazai webes világ kincsei közé tartozik. Sok más, a magyar kultúrát népszerűsítő laphoz hasonlóan magyar és angol változatban is hozzáférhető, és linkeket is tartalmaz más hasonló gyűjteményekre. Több szempont szerint kereshető. E cikk írásának idején főleg a festészet és a szobrászat köréből találunk reprodukciókat (több ezret), de a szerzők tervezik a továbblépést más képzőművészeti ágak irányába is.

Itt, a könyv- és képtárak társaságában teszek említést még egy oldalról. Bár nem köztudott közvetlenül a kereséshez, de nagyszerűsége folytán megérdemli, hogy bekerüljön egy olyan cikkbe, amely felsorolta a világháló magyar szegletének az országhépet alakító, általános érdeklődésre számot tartó legfontosabb kezdőpontjait. Az Internet Expo Magyar Pavilonjáról van szó (<http://www.idg.hu/expo/>). (3)

Nyugtassuk meg azokat, akik a Gutenberg-galaxis vagy a múzeumok jövőjét féltik az Internettől, netán elrettentő példaként akarnák a vár fokára kitűzni a fejünket az elektronikus könyvtárak népszerűsítéséért. Bizonyára tanítványaink között is vannak ilyenek. Művelt, igényes ember számára a papíros és az elektronikus könyvtár, illetve a valódi és az internetes képtár nem ugyanarra való, és nem pótolják, hanem kiegészítik egymást. Senki nem vitathatja, hogy az élmény a galériában az igazi. Olvasni pedig legjobb a saját fotelunkban, könyvvel a kezünkben. De nem biztos, hogy mindig végig tudjuk járni az ország vagy a világ összes képtárát, ha képeket akarunk nézni. Miért rosszabb egy Interneten publikált reprodukció egy festményről, mint egy – valószínűleg megfizethetetlen – művészeti album? Hány ember és hogyan juthatna hozzá a kéziratos Balassa-kódexhez – akár egy ugyancsak méregdrága reprint kötetben is –, amely a Magyar Pavilonban látható? (4) Az ilyen gyűjtemények előnye, hogy nagyon könnyen hozzáférhetőek. Használatuk célja pedig nem az élmény-, hanem az információszerzés. A képtár segítségével, ha van néhány Internetre kötött gép, vagy csak egy gép és egy kivetítő (ami ma még kevés iskolában férhető hozzá, de remélhetőleg pár éven belül hétköznapi eszköz lesz), egy falusi iskola rajztanára is olyan képek sorozatát mutathatja be az órán (akár több tucat galériából összeválogatva), amelyeket nemcsak eredetiben nincs esélye megmutatni, de még albumban sem nagyon. Saját emlékeim közül való példa: az éjszaka közepén eszembe jutott egy olyan költőnek egy sora, akinek a köete sajnós nem volt meg otthon. Ilyenkor addig nem nyugszom, amíg nem tudom a folytatást – a félbehagyott vers idegesít, nem hagy nyugodni. A MEK jövöltábjából öt percen belül a saját gépem merevlemezén volt ennek a költőnek az összes verse, s a szövegszerkesztő beépített keresője segítségével pillanatok alatt megtaláltam a keresett verset. Nem kellett megvárni, amíg felkel a nap és kinyitnak a könyvtárak, elmenni egy könyvtárba, és nem kellett végiglapoznom a kötetet a fejemben motoszkáló sor után kutatva. A versszöveg ilyen módon való megszerzése – ezt nem lehet elégszer hangsúlyozni –, nem pótolja a nyomtatott verseskönyv élményét, sem a hitelesség ellenőrzését.

Megjegyzés

Ugyan nem tartozik szorosan a címben megjelölt témához, a webes kereséshez, hiszen telnettel érhető el, de az előbbi példa kapcsán említésre méltónak érzek még egy nagyszerű magyar alkotást, amellyel példázhatjuk azt is, hogy az egyéb internetes protokollok még nem teljesen a múzeumba valók. A Nyelvtudományi Intézetben a magyar vers- és prózairodalom hatalmas részét vittek számítógépre nyelvészeti vizsgálatok céljából. Ha pedig már rendelkezésre állt ez a páratlan adatbázis, közzétették egy keresőprogrammal felszerelve a nyilvánosság számára. A telnet://sun1.nyud.hu címen érhetjük el (jól konfigurált böngészőbe is beírhatjuk, magától fogja meghívni a telnetet). Bejelentkezési névként a patuser, jelszónak a Patuser szót írjuk be. Használhatjuk arra is, hogy megkeressük, melyik versben szerepel egy keresett részlet, de ennél sokkal változatosabb célokra is. Például melyik szerzők használnak egy adott szót? Ki használta azt először? Ki használja annak egy adott változatát? Olyan forrás ez, amelynek a hasznosságát könnyű bárkivel elismertetni, és könnyen lehet, hogy valamelyik internetellenes ismerősünket éppen ez az adatbázis fogja meggyőzni a Háló hasznosságáról.

Érdekes kiegészítés még a könyvkiadók viszonya a webes publikációhoz. Egy ideig úgy gondolták, hogy ez konkurenciája a nyomtatott könyvnek, rontja a kiadó üzletét. Újabban terjed az a nézet, hogy – éppen, mert szépirodalmat, nagy terjedelmű könyveket nagyon kevés ember szeret képernyőn olvasni – az interneten közzétett könyv éppen hogy reklámmot csinál a nyomtatott változatnak, s így üzletnek is jó. Ennek az irányzatnak az egyik apostola *Andrassew Iván* kortárs író (egyike azoknak a művészeknek, akik nem hivatásként, ha-

nem hétköznapi eszközként művelik a számítástechnikát). Ő bárkinek elküldi saját műveit, s más írók könyveinek internetre kerüléséért is dolgozik. Nézeteit a <http://www.elender.hu/~andrasse/> címen tárja a világ elé.

A hitelesség kérdése

Az internetes keresés legfontosabb problémája az autentikus és a nem autentikus információk megkülönböztetése. Ez az pont, ami miatt okvetlenül foglalkoznunk kell a Webbel az órán, hiszen tanítványainknak nagy szükségük van rá, hogy erre a problémára felhívjuk a figyelmüket, és támpontokat adjunk nekik a döntéshez.

A hagyományos könyv- és újságkiadás menetében a szerző által megírt mű egy vagy több szerkesztő és lektor kezén megy át, s tisztességes kiadóknál ez szakmai szűrést jelent. Létezik magánkiadás is, de az tökeigényes, ott ez a szűrő. Természetesen van, aki elég pénzzel rendelkezik hozzá, hogy a zagyva agymenéseit magánkiadásban publikálja, s a demokráciában ezt senki nem akadályozza meg, s vannak kiadók, amelyek az áltudomány publikálására alakultak vagy egyszerűen csak felelőtlenül közzétesznek hetet-havat. A legutóbbi időben pedig sajnos arra is láttunk példát, hogy a hatóságok által jogerősen betiltott könyv terjesztését a rendőrség karba tett kézzel figyelte. A könyveket, s még inkább a lapokat is mindig fenntartással kell olvasnunk (neves szerzők tollából, neves kiadók műhelyéből is kikerülhetnek sületlenségek vagy egyszerűen tévedések), de statisztikusan mégis azt mondhatjuk, hogy a legtöbbjük elér valamilyen megbízhatósági szintet. Ha hivatkozni akar rájuk, tanulni akar belőlük, fel akarja használni a bennük foglalt ismereteket, a művelt ember mégis mindig elgondolkodik, hogy megbízható forrást tart-e a kezében.

Merőben más a helyzet az Interneten. A publikáció itt ingyenes (van, aki kereskedelmi szolgáltatónál bérel tárhelyet, de ha ezt egyszer kifizette, nincs oldalankénti költsége, és mindenkinek rendelkezésére állnak ingyenes helyek is), és nem esik semmilyen szakmai kontroll alá. Technikailag sem nehéz, hiszen egyszerű szövegfile-t a böngészőbe beépített HTML-szerkesztővel a laikus is pár perces tanulás után elkészíthet. S van valami az Internet légkörében, ami a kezdő felhasználók közül is sokakat arra ösztönöz, hogy hamarosan létrehozzák első saját oldalait, amelyeknek olykor nem is a tartalmuk a lényeg, csak hogy „kint legyenek az Interneten”. A világháló tág teret ad a különféle szakmák amatőrjeinek, akik közül sokan rendkívül színvonalas cikkeket produkálnak, de ugyanilyen lehetőségeket ad a dilettánsoknak (sőt, a gonosztevőknek) is. Kedvenc, kissé drasztikus példammal élve: ha ma eszembe jut, hogy cikket írjak az ehető és mérges gombák megkülönböztetéséről, az utolsó pont leírása után egy perccel a dolgozatom már olvasható lehet az Interneten. (Más kérdés, hogy hogyan hívom fel rá a potenciális olvasók figyelmét, de ez sem különösen nehéz. Tapasztalatom szerint ha valaki reklámozni kezd egy oldalt, senki nem vizsgálja annak minőségét, ellenőrzés nélkül kerül be a legtöbb linkgyűjteménybe és tematikus keresőbe.) Tanítványaimat meg szoktam kérni, hogy ne higgyenek nekem, ugyanis nem értek a gombákhoz. S ha valaki ennek alapján gyűjtené a vasárnapi ebédhez valót, és kipusztítaná vele a családját, engem senki nem vonhatna felelősségre ezért...

A valóságban ritkán jár ilyen súlyos következményekkel az internetes publikáció. A fenti példa persze költői túlzás, de akár meg is történhetne. Hiteltelen, értéktelen irományokra azonban gyakran bukkanhatunk. A feladat tehát, hogy amikor a keresőprogramok vagy linkgyűjtemények segítségével megtaláltunk egy weblapot (értelemszerűen behelyettesíthető ide egy FTP-vel, gopherrel vagy más módon megszerzett dokumentum is), vizsgáljuk meg a hitelességét, megbízhatóságát. Ez persze nem könnyű, és nincs rá egyértelmű algoritmus. Senki nem védhet meg bennünket attól, hogy elhiggyünk egy téves információt. De vannak követhető irányelvek. Megnézhetjük, ki a szerző (ismerjük a nevét? tudunk róla valamit?), milyen intézményhez tartozik (pl. a Nyelvtudományi Intézet fent említett szöveggyűjteményében valószínűleg megbízhatunk), mi támasztja alá a szakmai kompetenciáját (ha dr. Hogyhívják Géza orvosi kérdésekről értekezik, attól még lehet bölcsész-

doktor), mennyire következetes, mennyire igényes a cikk kivitelezése (nyelvi, helyesírási, gépelési, primitív HTML-szerkesztési hibák esetén feltételezhetjük, hogy a tartalomban sem megbízhatóbb). Amit ír, az összhangban van korábbi ismereteinkkel? Akárcsak a papírmédiánál, itt is szempont lehet, hogy ad-e irodalomjegyzéket, forráshivatkozásokat. Mennyi munka fekszik abban, amit csinált? Ha szemmel láthatóan nagyon sok, akkor remélhető, hogy a témával is sokat foglalkozott, nemcsak a weblapok elkészítésével.

Négy példával illusztrálom a leirtakat. Az első egy hadtörténeti gyűjtemény (<http://www.bibl.u-szeged.hu/bibl/mil/military.html>). Érdekes, jól összeállított anyag. A gondozó intézményből (a szegedi JATE egyetemi könyvtára) és az internetes körökben közismert Kokas Károly személyéből, valamint A Hadtörténeti Gyűjtemény bemutatkozik linken talált forrásleírásból egyaránt arra következtethetünk, hogy a forrás megbízható. A második *Telkes József* lapja (<http://members.tripod.com/~telkes/index.html>). Telkes nemcsak fejevadászként, hanem tudományos kutatóként is nevet szerzett magának; mielőtt vállalkozásba kezdett, több elismert könyvet publikált. Ha pszichológiával foglalkozik, nyilván a Weben közzétett írásai is éppoly megbízhatóak, mint a könyvei. (Kár, hogy a nyitólapról nem derül ki a szerző személye.) Harmadik példám a már említett Magyar Elektronikus Könyvtár. Ide a könyvek szkennelés vagy begépelés útján kerülhetnek. Mindkét esetben szükséges az utólagos ellenőrzés és javítás. (A harmadik mód az lenne, hogy a szerzők vagy a kiadók közvetlenül adják át a jó anyagokat, de ez ma még kevésbé jellemző.) Minden MEK-dokumentumhoz tartozik egy fejléc, amelyből információkat nyerhetünk a szövegűsége vonatkozóan. Például melyik kiadás alapján készült az elektronikus változat, milyen eljárással és ki vitte gépre, ki ellenőrizte, hasonlította össze az eredetivel? Ha ezek a mezők hiányoznak a fejlécből, kétségeink támadhatnak, hiszen a MEK könyvtárosai maguk nem végeznek ellenőrzést, de ha rendszeren ki vannak töltve a fenti mezők, az bizalomgerjesztő. A negyedik példa (<http://www.spiderweb.hu/~hp/index.html>, a Matematika linken elindulva) két matematikátétel. Hiába ajánlották a figyelmembe, nem vettem fel az ajánlott matematikai linkek közé. Kis vizsgálódás után ugyanis arra a következtetésre jutottam, hogy ez egy egyetemista felületesen kidolgozott vizsgajegyzete, és a szerzőjének szemmel láthatóan nincs rálátása az anyagra, nem tud róla többet, mint amit itt leírt. Ha nincsenek is benne nagy hibák, akkor sem arra való, hogy mások olvassák, mert nem a lényeges pontokat emeli ki, nem autentikus szakembertől származik és nem ad áttekintést a témájáról. Az anyag választása, összeállítása a szerző tanárának a döntése lehetett (aki ezt nem publikálásra szánta, hanem egy féléves előadás anyagának), az eredményből azonban hiányzik a tanár rálátása a témára, s a lecsupaszított, minden redundanciától megfosztott (azaz tanulásra kevésbé alkalmas) vázlatból hiányzik a tanári összekötő szöveg is, mely sok mindent nyilván érthetőbbé tenne. Lehet, hogy a szerzőnek, aki végigülte az előadásokat, alkalmas volt rá, hogy felkészüljön belőle a vizsgájára, de egy külső szemlélő számára nem forrásértékű anyag. Nem növelik a bizalmat – különösen egy matematikával foglalkozó oldalon! – a hemzsegó sajtóhibák sem. Nem világos, miért írta fel a szerző a saját nevét „copyright” jelzéssel, miközben annyira sajátja az anyag, hogy több helyütt kérdőjelekkel jelzi a hiányokat – vajon ezeket nem értette vagy hiányoznak a jegyzetéből? Ilyen megfontolások alapján kétségbe vonható a többi tantárgyhoz ajánlott anyagának megbízhatósága is. (Az oldal

*Itt, a könyv- és képtárak társaságában
teszek említést még egy oldalról. Bár nem
kötődik közvetlenül a kereséshez, de
nagyszerűsége folytán megérdemli, hogy
bekerüljön egy olyan cikkbe, amely
felsorolta a világháló magyar szegletének
az országhépet alakító, általános
érdeklődésre számot tartó legfontosabb
kezdőpontjait. Az Internet Expo Magyar
Pavilonjáról van szó
(<http://www.idg.hu/expo/>).*

ra egyébként igen gyakran hivatkoznak különböző, olykor nyomtatásban megjelent linkgyűjtemények, ami ezek szerzőinek enyhe kritikai érzékét mutatja. Tehát nemcsak a Webet, hanem a Webről szóló cikkeket is fenntartásokkal kell olvasnunk.) Alkalmat ad ez az oldal arra is, hogy (éppen a redundancia hiányának okán is) elgondolkozzunk rajta: médiától függetlenül (Internet vagy papír) mire használható egy más által kidolgozott tételesor? Amit én a tanítványaimnak jó szívvvel ajánlani tudok, hogy keressék az ilyenekben a számukra új, érdekes összefüggéseket, amelyeket esetleg maguktól nem ismertek fel (megnyilvánulhatnak ezek egyszerűen az anyag elrendezésében is); ha pedig új, ismeretlen tényre akadnak, azt ellenőrizték megbízható forrás(ok)ból, s csak ezután használják fel.

Még egy apró megjegyzés. Ha egy oldalra egy keresőprogramból jutottunk, sokszor nem nyerünk információkat a szerzőről, mert egy webes publikáció belsejében vagyunk. Ilyenkor tegyük a következőt: ha például a cím www.valahol.hu/~jancsika/cikkek/gomba/12.html, akkor az egérrel az URL ablakába állva kezdjük szépen hátulról lebontogatni az alkönyvtárakat a címből. Ha a felső szintre visszajutva még mindig nem derül ki, hogy hol vagyunk, és mit kell tudni a szerzőről, akkor felejtjük el azt a forrást. A tilde arra is figyelmeztet, hogy nem a „valahol” intézmény hivatalos lapját olvassuk.

A hivatkozás

Ez a fejezet nagyon rövid lesz: mindössze egy kérdésfelvetésből áll. Vajon dolgozatainkban, publikációinkban felhasználhatjuk-e az Interneten talált forrásokat hivatkozási alapként? Az internetes kultúra örvendetes terjedését jelzi, hogy ezt egyre többen teszik meg, immáron nemcsak webes, hanem nyomtatott cikkekben is. De az Internet sajátossága a „pantha rhei”; bármikor előfordulhat, hogy a hivatkozás alapjául szolgáló cikk eltűnik vagy más helyre kerül. Ha folyóiratcikkre, nyomtatott könyvre hivatkozunk, bízhatunk benne, hogy az az eredeti formájában vagy biztonsági másolaton (pl. mikrofilm) még évszázadok múltán is hozzáférhető lesz a könyvtárakban, de legalábbis addig, amíg a tudomány gyorsan változó világában írásunk közérdeklődésre tarthat számot. Az internetes referencia mindaddig teljes értékű, amíg a jelzett címen megtalálható, de lehet, hogy ez csak néhány napig lesz igaz. Ez az egyetlen ellenérv: ha az irodalomjegyzékünkben megadott forrás többé nem érhető el (ami, a könyvekkel ellentétben, itt valószínűleg nem azt jelenti, hogy csak nagyon nehezen, sok utánajárással érhető el, hanem azt, hogy egyáltalán nem), vajon hiánytalanak tekinthető-e a rá hivatkozó publikáció?

Van ugyanennek a kérdésnek egy másik oldala is. A nyomtatásban megjelent publikáció utólag nem vagy csak rendkívüli nehézséggel módosítható (lásd *Orwell* 1984-ét ☺); gondolhatunk a Sztálin alatt kiretusált, buharintalanított, trockijtanított fotókra is, amelyekről utólag azonban többnyire kiderül az igazság). Az internetes cikk megmaradhat ugyanazon a címen, miközben akár naponta is átírható! S ez nem feltétlenül csalás, tükrözheti egyszerűen a szerző véleményének változását is, aki nem köteles minden módosítást dátummal jelölni, s az összes korábbi változatot fenntartani. Ma lehet a cikk tartalma éppen elmentés a tegnappal. Így az internetes forrásra hivatkozó szerző még azt a kockázatot is magára veszi, hogy a referált cikk tartalmi változása folytán hiteltelenné vagy nevetségesé teheti magát. Ennek a veszélynek a fő forrása pedig a dátumjelölés és a korábbi verziók megőrzésének elmaradása.

A felvetett problémák megoldása semmiképpen nem az lesz, hogy mellőznünk kell az ilyen hivatkozást. Ma azonban még nincs kidolgozott, tudományosan elfogadható módszer az internetes referenciának. Remélhetőleg már a közeli jövőben sor kerül ennek a kérdésnek tisztázására.

Néhány gyakorlati példa

Az alább leírt két humoros eset 8. évfolyamos diákokkal fordult elő. A Hudir használatát gyakoroltuk, s az egyik diák a miniszter szót írta be. Elfelejtette azonban bejelölni, hogy

csak az Állam és kormányzat rovatban keressen a gép, ehelyett a teljes adatbázisban vadászott. Kisvártatva feltűnt a képernyőn *Dobó Kata* meglehetősen kihívó pózban, aminek nagy nevetés lett a vége, ugyanis A miniszter félrelép című film egyik oldalát találta meg a nebuló.

A másik alkalommal ugyanez az osztály azt a feladatot kapta, hogy – mivel történelemből éppen Rómáról tanultak a diákok – keressenek a római történelemmel, illetve a házi dolgozatuk tárgyául választott római államférfival kapcsolatos forrásokat saját maguk által választott programmal és módon, és alkossanak véleményt ezek megbízhatóságáról. Erre a körülmények csodálatos összejátszása folytán egy egész órát sikerült rászánnunk, s az eredményekről a következő órán számoltak be a tanulók. (Természetesen akkor történt ez, amikor már megbeszéltük a keresési módszereket és a hitelességgel kapcsolatos problémákat.) Egyikük a gladiátor szót írta be egy indexelt keresőbe, s az eredménylistában nagy örömmel fedezte fel egy szexuális segédeszközök árúító bolt honlapját. A cím alatt, az idézett néhány sorban számos termék felsorolását is megtalálta. Ennek az esetnek is nagy vidámság lett a következménye. Mindkét alkalommal közösen megbeszéltük, hogy ezek a jelenségek természetes velejárói a keresésnek, s nem hiszem, hogy bármilyen káros hatás érte volna a tanulókat. Hála a tanári jelenlétnek és a konkrét feladatnak, amellyel el voltak foglalva, hamar elfeledkeztek ezekről az érdekességekről és folytatták a munkát. Sokkal nagyobb gondot okozott a diákoknak, hogy a Róma szóra megjelenő turisztikai oldalak özönéből kiválogassák a történelemmel foglalkozókat. Szép számmal kaptak a romákkal foglalkozó címeteket is, de valamennyien megértették, hogy a feladat azért megoldható. Meg kellett azonban állapítanunk, hogy a téma nem igazán hálás a webes keresés szempontjából. Sokkal jobban jártunk volna, mondjuk a történelemnél maradván, ha a második világháborúhoz keresünk anyagot. Jó, ha a tanárnak van némi tapasztalata arról, hogy milyen témával érdemes próbálkozni.

Egy érettségi előtt álló osztályban viszont, ahol heti egy órában(!) foglalkozhattunk a számítástechnikával, nem sikerült az órán gyakorolnunk, ezért a diákok házi dolgozatot írtak. A feladat az volt, hogy a kiválasztott témához (kikötöttem, hogy ez nem lehet olyan általános téma, mint „a foci”, „a kémia”) minél több információt találjanak. A beadandó feladatban a következő kérdésekre kellett válaszolni:

- Mi az oldal címe?
- Hogy találtál oda? (Például a keresőprogram neve, de újságra is lehetett hivatkozni.)
- Miről szól az oldal (pár szóval), ki a szerzője, esetleg milyen nagyobb gyűjtemény része?

– Mennyire autentikus a forrás, és mire alapozod ezt a véleményedet?

A kéréssem az volt, hogy legalább hat–nyolc címet írjanak a választott témához. Voltak, akik ennél lényegesen többet találtak, és olyanok is, akik a könnyebb végén akarták megfogni a feladatot. Az elfogadható mennyiség a témaválasztástól is függ: míg a hurrikánok irodalma valóban nem túl gazdag, ezért megelégedtem viszonylag kevés találattal is, addig annak a tanulónak, aki a számítástechnika történetéről csak nagyon kevés címet talált, visszaadtam a dolgozatot kiegészítésre, hiszen ez a téma az Interneten – kis képzavarral – „a vízcsapból is folyik”.

A választás ötletes, a diákok érdeklődéséhez illő volt. Néhányan azt is leírták, hogy milyen más témákkal próbálkoztak, mielőtt kikötöttek volna a végső változatnál, s miért hagyták ott a korábbiakat. Hárman választottak természettudományi témát (Békák az Interneten; A delfinek; Hurrikánok); ugyanennyien művészettörténetit (Az impresszionizmus; *Vincent van Gogh*; *Ernst Ludwig Kirchner*). Meglepetésemre csak két-két könnyűzenei, illetve sporttal kapcsolatos dolgozat érkezett (egy-egy együttesről, illetve futballkapusokról). Néhányan filmekről írtak, egy tanuló az Európai Unió és az euró tárgyában kutatott, egy másik játékokat keresett, s valaki A gyűrűk ura oldalait igyekezett összegyűjteni a hálón. Az egyik diák, aki *Albert Camus*-ről keresett információkat, egy más tantárgyból beadandó házi dol-

gozathoz használta fel ezeket, azaz ugyanazt a munkát kétszer hasznosította. Egyetlen szerző volt, aki kifejezetten a tantárgyhoz kötődő témát választott: a számítástechnika történetét. Az effajta feladat a tanár számára is kellemes, hiszen új dolgokat tudhat meg tanítványai érdeklődéséről, s örülhet kreativitásuk megnyilvánulásának is.

A beérkezett tizennyolc munkából tizenöt szerzője használt idegen nyelvű forrásokat (nyelvtagozatos osztályról lévén szó, ez kézenfekvő elvárás volt); egy diák esetében, aki a Csinibaba című filmről írt, ez nem is lett volna indokolt. Ez az arány majdnem ☺ teljes megelégedéssel töltött el. A dolgozatok jól mutatták, hogy a fiatalok képesek az Internetet és az idegen nyelve(ke)t egyidejűleg eszközként alkalmazni egy feladat megoldása érdekében. Egy diák próbált egy öt érdeklő spanyol nyelvű oldalt fordítóprogrammal lefordíttatni, de annak lassúsága miatt feladta. (Fordítóprogramokat az órán nem vettünk, így ez az ismeret máshonnan származott.)

Kíváncsi voltam az is, hogy a diákok minél több keresőt használjanak. Aki a feladatot komolyan vette, az törekedett is erre; amint azonban az ilyen esetekben várható, nem mindenki tartozott ebbe a kategóriába. Itt is befolyásolta a választást a kutatás tárgya, hiszen a hálásabb témákról egy keresőprogrammal is több címet kaphatunk, mint amennyit a feladat megkívánt a tanulóktól.

A kérésem az volt, hogy legalább hat-nyolc címet írjanak a választott témához. Voltak, akik ennél lényegesen többet találtak, és olyanok is, akik a könnyebb végén akarták megfogni a dolgot. Az elfogadható mennyiség a témaválasztástól is függ: míg a hurrikánok irodalma valóban nem túl gazdag, ezért megelégedtem viszonylag kevés találattal is, addig annak a tanulónak, aki a számítástechnika történetéről csak nagyon kevés címet talált, visszaadtam a dolgozatot kiegészítésre, hiszen ez a téma az Interneten – kis képzavarral – „a vízcsapból is folyik”.

Kiderült viszont – ez a tanulság csak a házi dolgozatok értékelése során vált fontosá számomra –, hogy a „túl könnyű”, hálás, sok találattal kecsegtető témák esetén drasztikusan csökken a keresés hatásfoka, azaz sok idegen link kerül az eredménylistába. Az a diák, aki a „játék” szóra keresett, tízezer számra kapott találatokat, de ezek túlnyomó része használhatatlan volt. Érdemes tehát az ilyen témákat specializálni, eleve leszűkíteni a keresés tárgyát vagy összetett keresési feltételeket alkalmazni.

A beadott tizennyolc dolgozat statisztikája a következőképpen alakul: négy keresőt két, három négy, kettőt öt, egyet pedig hat szerző használt; egy dolgozathoz nem derült ki, milyen keresővel készült (ez természetesen hátrány volt az értékelésnél). (Sajnos ez a szigorúan monoton csökkenő sorozat példája.) Nagyon alacsony a szám a következő három kategóriában. Két dolgozatban szerepel olyan kezdőcím, amely talán az első módszerrel (a cím kitalálása) került elő, bár erre a dolgozatban nincs egyértelmű utalás. Ugyancsak két olyan kezdőcím van, amely nem keresőből származik, hanem más forrásból ismert.

Az egyikhez egy prospektust mellékel a szerző (az ilyesmi kifejezetten megengedett volt), a másiknál nem derül ki a származási hely, de lehet ez a szerző által régebről ismert cím (az EU hivatalos honlapjáról van szó). Végül három dolgozathoz derül ki egyértelműen, hogy az egyszer megtalált weblap linkjei mentén továbbhaladva talált újabb érdekes helyekre a szerzőjük. Vagyis az egyik leghatékonyabb eszközt a többség egyértelműen hátrányban részesítette a keresőgépekkel szemben. (5) Linkgyűjteményt kiindulásként senki nem használt; igaz, ez nem is triviális, hiszen egy ilyenre előbb rá kell bukkanni.

Ezekre a szempontokra tehát – a következő bekezdésben olvashatóval együtt – érdemes nyomatékosabban felhívni a diákok figyelmét. A másik tanulság, hogy nagyon informatí-

vak azok a dolgozatok, amelyekből a tévutak, zsákutcák is kiderülnek, nem csak a helyes eredmény. A későbbiekben célszerű lehet eleve kérni az ilyen leírásokat is.

A feladat súlyponti része a megtalált forrás értékelése volt (ez a negyedik és kisebb részben a harmadik kérdésre adandó válasz). E tekintetben a kidolgozás színvonala széles spektrumot alkotott. Sokan nagyon jól megértették, mit várok tőlük a hitelesség vizsgálata címén, s szívet melengető komolysággal vették az akadályt, mások nem egészen fogták fel ennek a pontnak a súlyát a feladatban, s elnagyoltan vagy egyáltalán nem foglalkoztak vele. E tekintetben már az is nagy lépés, ha sikerül felkeltenuk az igényt, ha pedig megmutatjuk, milyen szempontok alapján érdemes ítéletet alkotni, s mutatunk néhány példát is ezekre, akkor megtettük, amit lehet – ennek a feladatnak nincs egzakt megoldása.

A következőkben néhány idézet következik a tizennyolc éves fiatalok dolgozataiból. Ezekhez hasonló megjegyzéseket fűztek az olvasott források hitelességéhez és értékéhez:

„Nem tudom. Lehet, hogy megszépíti a számadatokat a nagyobb meggyőző erő érdekében.”

„Sok benne a véleményezés, hogy ő mit gondol egy-egy képről, festőről, de mindemellett a leglényegesebb tények is benne vannak. Szubjektív, biztos nem ez alapján írnek előadást e témából.”

„Megbízhatónak tartom, már csak a forrás miatt is (MTA Kézirattár – Kandidátusi disszertáció kézírata – Bp. 1975).”

„Az olvashatatlansága miatt nem használnám föl, habár ki lehetne bogarászni, mit írnak, mégse meggyőző.”

„A szerző (egy egyetemi professzor) neve, honlapjának címe, életrajza és irodalomjegyzék fel van tüntetve, hitelesnek tartom.”

„Megbízható is, hiszen az alapja egy olyan személy írása, aki a művészhez [...] igen közel állt.”

„Alapfokon megbízható, habár az illető volt iskolatársának azon feltételezését, miszerint van Gogh epilepsziából származó szembetegségben szenvedett, én sem állítanám biztosan.”

„... valamint egyes adatokban pontatlan. [...] Következtetései pedig – mint mondtam – néhol szubjektívak. [...] (Mélyebb előtanulmányok nélkül nem ajánlom!)”

„Méltó a legsemmitmondóbb Pulp Fiction-site és a legízléstelenebb háttérdesign címre.”

„A műkedvelő Pulp Fiction-rajongó ezen a site-on mindent megtalál, amit valaha is tudni akart a filmmel kapcsolatban. Az idézetek pontosak és a többi site-tal ellentétben tartalmazza a filmben elhangzott változat szerinti párbeszédet is. Véleményem szerint ez a legjobb oldal, ami az Interneten fellelhető az adott témában. Érdemes felkeresni.”

„Megüti az angol site-ok színvonalát. Tartalmaz mindent, ami egy jó Pulp Fiction-site-hoz nélkülözhetetlen. Nem hemzseg a helyesírási hibáktól.”

„Kevés a tényleges információ, ami alapján meg lehetne ítélni a megbízhatóságát. Ami a számomra nagyon értékes volt, az a rengeteg felsorolt Internet link, amit ajánlott az érdeklődők számára (honlapok, bibliográfiák, idézetek, kritikák stb.).”

„Láthatóan a honlap szerkesztője egyszerűen összegyűjtötte a témáról szóló anyagokat, különböző helyekről. Éppen ezért különböznek azok értékei is. Később több helyen olvastam, hogy ezt a honlapot melegen ajánlották, de nem teljesen értem, miért.”

„Egy félig kész honlap, mindenesetre a megítéléséhez ennyi is elég. Nem sikerült rájönöm, mi a kapcsolat *Camus* Pestise és e honlap között. Információ szempontjából teljesen használhatatlan.”

Végül, érdekességképpen, egy-két idézet a keresési feladatról:

„Szerintem fölösleges ennyi energiát ilyen csicsás kivitelezésre pazarolni; sokkal fontosabb lenne a közérthetőségre törekedni.”

„Heuréka: nem tudtam megtalálni kulcsszóval, mert az R. E. M.-et mindig remnek olvasta, és nem ideillő site-okat talált. Összegzés: a magyar keresők lassúak, és a site-ok rosszak és nagyon hiányosak ebben a témában.”

„Az Internet elég lassú. DE! Ennyi adatot könyvtárban lassabb lett volna összegyűjteni, ha egyáltalán lehetett volna.”

Az utolsó mondat tökéletes végszava cikkemnek. S a beadott dolgozatok nemcsak arról győztek meg ismét, hogy érdemes energiát fektetni a webes keresés tanításába, hanem arról is, hogy érdemes energiát fektetni a fiatalokba. S remélem, hogy az általam leírtak mást is meggyőznek arról, hogy ezután is érdemes energiát és pénzt fektetni a félbehagyott Sulinet programba.

Jegyzet

(1) Számomra megnyugtató egyébként, hogy amikor érettségi előtt álló diákjaimmal házi dolgozatot írtam a számítástechnika társadalmi hatásairól szóló, azon belül szabadon választott témáról, akkor többen választották a szenvedélybetegséget. Jól látható, hogy a gondolkodó fiatalok maguk is tisztában vannak ezzel a veszéllyel.

(2) Akit a hálózaton elérhető – s nem csak webes felületű – elektronikus könyvtárak és katalógusok az itt leírtánál jobban érdekelnek, annak magyar vonatkozásban a <http://www.mek.iif.hu/MEK/opac.htm> címet (ez egyébként a Magyar Honlap „gopher, FTP, news, ...” rovatából elérhető), nemzetközi tekintetben pedig a [gopher://liberty.uc.wlu.edu:70/11/internet/hytelnet/sites1](http://liberty.uc.wlu.edu:70/11/internet/hytelnet/sites1) helyet ajánlom.

(3) A cikk megírása óta ez az értékes forrás sajnos eltűnt a helyéről (a hírek szerint egy rendszerhiba miatt). Ami megmaradt belőle, az a <http://www.internetto.hu/expo> címen olvasható.

(4) A Balassa-kódex webes kiadása már a múlté – sajnos sok más kincssel együtt ez is elveszett (lásd az előző jegyzetet). Reméljük, egyszer még visszakerül az Internetre.

(5) Éppen ennek a tapasztalatnak a hatására módosítottam a keresési módszerek eredeti csoportosítását; új elemként került be a korábbi változathoz képest a jelenlegi 0. és 5. pont, amelyek talán fölösleges kiemelésnek tűnhetnek, de a külön pontban való említés alkalmat ad a tudatosításukra.

Mentor Könyvesbolt

1071 Budapest, L v lde tőr 7.

Telefon: 343-1893

A Mentor Könyvesbolt kínálata:

tankegyetemen,

pedagógiai, pszichológiai szakkegyetemen,

szakfolyóiratok,

fejlesztési kegyetemen.

Nyitvatartás: hétfőtől péntekig 9-17 óráig

„Ukasar-urapon, aháge tokále, bulan guliba”

Fejezetek a számrendszerek történetéből

Szinte nincs olyan perc az életünkben, amikor ne kerülnénk kapcsolatba számokkal. Számokkal ébredünk, mindennapjainkat számok hálója szövi be, s velük hajtjuk álomra fejünket. Ez természetes, hiszen a számok világában élünk. Néha idegenül bolyongunk ebben a világban, pedig mi, emberek alkottuk meg...

A számfogalom és a számolás megjelenése

A számrendszerek kialakulásának előfeltétele a számfogalom és a számolás (összeszámlálás) volt, míg a számírás megjelenése már szervesen kapcsolódik a rendszerek történetéhez. Egyértelmű, hogy az első lépésnek a számfogalom kialakulásának kellett lennie. Természetesen csak viszonylagos időpontot tudunk adni ennek datálására. A régészet és a nyelvészet segítségével hívásával biztosan állíthatjuk, hogy ez az esemény a neolitikumot („csiszolt kőkorszak”: i. e. 10 000–3500) megelőző évezredekben, azaz a paleolitikumban zajlott le. (1)

A számfogalom előmozdítójaként a leggyakrabban a termelést és az egyre általánosabbá váló cserét (majd kereskedelmet) szokták említeni. Van olyan elképzelés is, mely a számolásnak rituális eredetet tulajdonít. (Az ősi rítusokban a szereplők és a történések meghatározott sorrendben követték egymást.) Szerepelhet a számfogalom kialakulásának „bábaasszonyaként” az időszámítás, ugyanis a legtöbb primitív nép a napok egymásutánosságának felismerésével, naptárak készítésével igyekezett megragadni a múltó időt. A rítusokhoz hasonlóan ez is inkább a sorszámneveket helyezi a figyelem középpontjába.

A számlálásnak mint az egyik legprimitívebb matematikai tevékenységnek is van gyökere: olyan tevékenység, amely során véges elemszámú halmazokat hasonlítunk össze. Ezen összehasonlítási képesség kialakulása már az ősember idejében elkezdődhetett. Megjelentek az egyszerű matematikai fogalmak (egyenlő, több, kevesebb, kisebb, nagyobb stb.). A rendkívül hosszú folyamat végén tűnt fel az absztrakt számnév.

De térjünk vissza a kezdetekhez!

Őseink eleinte csak az „egy”, a „kettő” és a „sok” között tettek különbséget (ennek emléke például az ógörög és a kelta nyelv azon sajátossága, hogy ezekben az egyes és többes szám mellett „kettes szám” is van; sőt, néhány óceániai nyelv még a „négyes számot” is ismerte. (2) Az egyik legkezdetlegesebb számolási módszer ennek megfelelően az ún. kettes számolás volt, melyet még ma is használnak latin-amerikai indián és ausztrál bennszülött törzsek. Számaik két számnév kombinálásából születnek.

Például:

a) 1 = urapon, 2 = ukasar, 3 = ukasar-urapon, 4 = ukasar-ukasar;

b) 1 = tokále, 2 = aháge, 3 = aháge tokále, 4 = aháge aháge.

Az ennél nagyobb számokat egyszerűen „sok”-nak nevezték. (3)

A primitív törzsek nyelvének tanulmányozása fontos adatokat nyújt a „neolitikumi matematika” fejlettségére vonatkozóan. Ismert utazóknak – elsősorban *Mungo Parknak* és a

múlt században élt *von den Steiennek* – köszönhetünk sok érdekes, ezzel a problémával kapcsolatos feljegyzést. (4)

Az előzőekben bemutatott módon épülhettek fel az első, kettes számrendszerek is. A fejlődés következő lépcsőfokaként megjelent számnévként a ‘három’, majd e számra is primitív rendszer épült. Ezt követte az egyre nagyobb és nagyobb számok (azaz a természetes számok sorozatának) fokozatos kialakulása. Ez tekinthető az utolsó lépcsőfoknak, mely elvezetett a számolás matematikai tevékenységének általánossá válásához.

A kettes számolás mellett elterjedt volt a testrészeken történő számolás is. Először csak egyik kezének ujjait használta erre a célra az őseMBER, majd szinte egész testét „számológéppé” alakította át. Ismerünk olyan 20. századi indián törzseket, melyek a számolást a bal kéz kisujján kezdik, majd folytatják a bal kéz ujjain, a bal karon, a bal vállon, a mellcsonton, a jobb félttest hasonló részein át egészen a jobb kéz kisujjáig. (5) Azonban a termelés növekedésével, és az árucserre fokozódásával az emberi test által nyújtott számolási lehetőségek kimerültek. A számok kialakulásának – azaz a természetes számsorozat növekedésének – üteme sem érthette el a szükséges szintet. Többek között ezért is vált szükségesé a számok csoportosítása, egyre nagyobb és nagyobb egységekre foglalása. Nagyobb számú tárgy megszámlálása már csak többszörös csoportosítás segítségével történhetett. Természetesen az egyes törzseknél a csoportosítás elve más-más volt (például az eltérő „testszámolási gyakorlatnak” köszönhetően). És mivel sok számrendszer a testrészeken való számolásból alakult ki, a törzsek csoportosításon alapuló számolása (a különböző csomószám miatt) kaotikus képet mutatott. Sőt, az is általános jelenség, hogy egy-egy nép történelme során többféle számrendszert is alkalmazott.

Rendszerbe foglalt számok

A számírás a hatalmas folyók mentén kialakuló ókori birodalmakban jelent meg, ahol az első számrendszerek is megszülettek.

Igen ritka jelenségnek tekinthető, ha valamely nép története során egyetlen – vagyis állandó csomószámú – rendszert használt. Nagyon jól nyomon követhető, hogy az alkalmazott számrendszer az adott néppel együtt változott, fejlődött. Ráadásul olyan esetekről is tudunk, mikor egymás mellett többféle számrendszer is létezik ugyanabban a kultúrában!

E néhány tényből is érzékelhető a számrendszerek történetének lüktetése, sokszínűsége. A napjainkban világszerte használatos helyiértékes tízes számrendszer több évezredet felölelő folyamat eredménye. (Nem kell sokat töprengeni, hogy megállapítsuk: a folyamat eredménye ugyan, de nem záróköve...)

A számrendszerek igen nagyfokú tarkasága szükségessé teszi csoportosításukat.

Hieroglifikus számrendszerek

A legősibb számrendszerek túlnyomó többsége hieroglifikus. Az ilyen számrendszerek csomószámokra épülnek (ezek a 10-es számrendszerben: 1, 10, 100, 1000 stb.). Minden csomószámot önálló szimbólummal (hieroglifával) tüntettek ki. A többi számot (az ún. algoritmikus számokat) úgy jelölték, hogy a megfelelő csomószám egyik vagy másik oldalára (esetleg alá vagy fölé) egy másik csomószámot írtak, majd ezt az eljárást ismételtették. Többek között az egyiptomi, krétai, attikai, római, ókínai, óhindu, szíriai és azték számírásmód jellemezhető a „hieroglifikus” jelzővel.

a) Az ókori Egyiptomban használt számrendszerre (és általában az akkori matematikára) vonatkozó ismereteink két, a Középbirodalom korára (i. e. 2040–1785) datálható papirusztekercsből, a Rhind- és a Moszkvai-papiruszból származnak. (6) A matematikatörténeti vizsgálatok kimutatták, hogy a papiruszokon található ismeretek korábról, az i. e. 3. évezredből valók. Annyi bizonyos, hogy i. e. 2000 környékén az egyiptomiak már jól kialakult helyiérték nélküli tízes számrendszert használtak. A helyiérték hiánya miatt min-

den tízes egység (a csomószámok) jelölésére külön hieroglifát használtak. Az egyes jele a függőleges „pálcika” volt. 1-től 9-ig a számokat a megfelelő számú pálcika egymás mellé rakásával írták. A 10 jele a „halom”, a 100-é a „kígyó”, az 1000-é a „lótuszvirág” volt. (7) Ezek a jelek az idők folyamán persze változtak. Számrendszerüket egymillióig építették ki (ennek jele egy feltartott kezű emberalak volt). Minden műveletet az összeadásra vezettek vissza, így az összeadási elv érvényesült a számok olvasásában is.

A hasonló típusú számrendszereket – tehát amelyekben a csomószámokat külön jellel tüntették ki, és azokat egymás mellé írták, a számok kiolvasása pedig az összeadási elv szerint történt – az egyiptomi nyomán nevezték el „hieroglifikus rendszereknek”.

b) A római számjegyek keletkezésének körülményeit nem ismerjük pontosan. Eredetükre csak valószínű és kevésbé valószínű elképzelések vannak. (8) *Theodor Mommsen* (1817–1903) történész szerint a rómaiak által használt számjegyek görög és etruszk (tehát vegyes) eredetűek. Néhány jelet görög betűkből származtatott, az etruszk eredetet pedig egyes régi római és etruszk számjegyek hasonlóságával igyekezett indokolni.

Egy másik elmélet kizárólag az emberi kezek különböző helyzeteiből vezeti le a római jeleket (I, X, L, V). Az előzőhöz hasonlóan ez is vitatható.

A legvalószínűbb magyarázatot *Karl Zangemeister* adta meg a múlt században. Szerinte az 1-től 9-ig terjedő számokat kezdetben annyi függőleges vonallal jelölték, ahány egységről volt szó, a tízeseket pedig úgy ábrázolták, hogy a megfelelő számú vonalat keresztben áthúzták (I = 1, de X = 10). Az X jel felezésével létrehozta egy újabbat (V), ennek értéke 5 lett. Ezekből alakultak ki azután folyamatos változással (pl. egyszerűsődéssel) a további jelek.

A római számjegyek végső rendszere az ötös és a tízes számrendszer keveredését mutatja. Hieroglifikus, hiszen a csomószámoknak önálló hieroglifájuk volt, és számaik leírásánál általában az összeadási elvet alkalmazták. (CCLVIII = 258). Azonban a jelek gyakori ismétlésének elkerülésére használták a kivonás elvét is, mely szerint: ha egy kisebb értékű jel megelőzött egy nagyobb értékűt, akkor a nagyobból ki kellett vonni a kisebb számot (CCXCIV = 294).

Ezzel a számírással nehézkes volt a számolás, ezért a gyakorlati jellegű számításokat a római hivatalnokok az abakusz ('abacus': számolóasztal) segítségével végezték.

c) Az attikai számírás is a hieroglifikus számrendszerek csoportjába tartozik. A legkorábbi számírási emlékek az i. e. 1500 körüli évekből való agyagtáblák, melyek a műkénei kultúrában használatos ógörög számjegyeket tartalmazzák. A számjegyek tízes számrendszer jelenlétére utalnak. Egymás mellé írták a jeleket, balról kezdve a legnagyobbal, értéküket pedig össze kellett adni.

Az első ténylegesen görögnek nevezhető számírás az attikai volt. A rendszer a rómaihoz hasonlóan az ötös és a tízes számrendszer keveredésére utal. Az attikai számjegyek „pályafutása” az i. e. 8. századtól az i. u. 1–2. századig terjedő intervallumot öleli fel. Előnyei közé sorolhatjuk a kevés számjegyet. Azonban ebből következik egy hátránya is: a számok leírt alakja igen terjedelmes volt. Az egyes számjegyek a megfelelő számok első betűi voltak. Így az a számírás már egy fontos lépés az ún. alfabetikus számírásmód felé.

Alfabetikus számrendszerek

Ebbe a csoportba tartoznak azok a rendszerek, melyekben a számokat az ábécé betűivel jelölték. Általában mindez oly módon történt, hogy az ábécé első kilenc betűje az egyeseket, a következő kilenc darab betű a tízeseket, míg az utolsó kilenc betű a százásokat jelölte. Minden egyes betűt speciális jellel (gyakran felülvonással) láttak el, így utalva arra, hogy egy-egy számot takarnak. Ha az ábécében nem volt elég betű, akkor pótbetűkkel vagy egyéb jelekkel egészítették ki a készletet. (9)

Az alfabetikus rendszer előnye, hogy segítségével a számok röviden írhatók le. Azonban a nagy számokkal végzett műveletek nehézkesek voltak, és a számrendszerek „meg-

jegyzése” sem lehetett egyszerű feladat. Alfabetikus számrendszer például az ion, a héber, az ószláv, a kopt, az arab, a gót, az örmény és a grúz nép régi számrendszere.

a) A héber számírással kapcsolatos első lelet a Makkabeus korból származik: egy érmén a zsidók már ábécéjük betűivel jelölték a számjegyeket (i. e. 139). (10) Helyiérték nélküli tízes számrendszerükben 400-ig vezettek be jelöléseket. 500-tól felfelé a százásokat jobbról balra olvasva fejezték ki. Az ezrest újra az egyes jelével írták, két ponttal különböztetve meg attól.

Az évszázadok alatt számjegyeiknek három formája alakult ki: az óhéber, a négyzetes (kvadrát) és a kurzív (rabbinikus) típus.

b) Az ion számírást is az alfabetikus rendszerek között említettem. Az ókori görögök-nél az attikai hieroglifikus számírást követően, az ábécé kifejlődésével párhuzamosan megjelent a számok alfabetikus írásmódja is. (11)

A görögök a föníciaiak ábécéjét vették át, de több helyen is megváltoztatták a sémi betűket. Az új betűírást hosszú ideig szinte kizárólag csak a tudósok használták (a kereskedők például megtartották az attikai számrendszert).

Az ion Milétoszban i. e. 700 körül jött létre az a számjegyrendszer, mely az alfabetikus sorrendben megadott betűk mindegyikéhez hozzárendeli az egyeseket, a tízeseket vagy a százásokat. 900-ig tudták leírni a számokat, hiszen 27 betűt használtak. (Ebben is különbözik a „milétoszi számábécé” a 24 betűs klasszikus ion ábécétől.) A betűiktől való elkülönítés céljából kis vonalakat húztak a jelek fölé, vagy pedig lefektették azokat. Az ezresek újra az ábécé első betűivel jelölték, de az adott betű bal oldalára apró vesszőt tettek. Az ionok eleinte „csak” 10 000-ig építették fel rendszerüket, hiszen azt tartották a legnagyobb számnak. Később a nagyobb számok leírására bevezettek egy különleges jelet, mely a szám fölé írva az aktuális szám tízezerszeresét jelentette.

Leszögezhetjük, hogy a milétosziak számírása igen konzekvens volt, bár eleinte nem tudtak igazán kényelmesen számolni segítségével. Ennek ellenére a görögök alfabetikus írásmódja elterjedt és hosszú időt ért meg. Bizánban egészen 1453-ig érvényben volt.

Helyiértékes nem tízes számrendszerek

Ebben a fejezetben megismerhetjük a babilóniaiak helyiértékes hatvanas számrendszerét, és szó esik néhány más alapszámú (de nem feltétlenül helyiértékes!) rendszerről is.

Mezopotámia fordulatokban gazdag történetét a nagy mennyiségben feltárt ékírásos agyagtáblák tartalmára támaszkodva viszonylag jól nyomon követhetjük. (12) A számrendszerek történetében folytatott bűvárkodásunk az i. e. 4–3. évezredekben e területen élt sumér (majd az akkád), és a következő évezred küszöbén az Óbabiloni Birodalmat megalapító amoriták népéhez vezet minket.

A helyiértékes jelölést a Tigris és az Eufrátesz folyók vidékén megelőzte egy nem helyiértékes számírás. Ez az ósumér számjegyek rendszere, mely az i. e. 4. évezredből származik. (A napjainkig feltárt számírások közül ez a legrégebbi.) Az írásmód még a képirás körébe sorolható, ám az ékírásra való áttéréssel a számjegyek is sokat változtak, egyszerűsödtek. A múlt században régészeti leletként felszínre kerülő agyagtáblák tanúsága szerint az i. e. 3. évezredben a sumérek (és az akkádok) már helyiértékes számrendszert használtak (mely a tízes és a hatvanas rendszer keveredését mutatta), így joggal tekinti őket a tudomány a „helyiérték megalkotóinak”. (Elsőként Loftus – angol geológus – ássott ki két, az i. e. 2300 és 1600 közötti korszakból való matematikai táblát 1854-ben). (13) Rengeteg emlék utal arra is, hogy a sumér kultúrával együtt (illetve annak részeként) a számrendszerüket is átvették az amoriták.

Számrendszerük alapja a 60 volt, de használtak tízes csoportosítást is. A hatvanas alapszám eredetét sokan fürkészték, több hipotézist felállítva. (14) Sokan e számrendszer gyökerét a csillagászatban vélték meglelni; egy másik elképzelés szerint azért választották a hatvanat alapnak, mert sok osztója van (a méréssel kapcsolatos részekre osztás miatt fontos ez), a felét és a harmadát is osztja a tíz, és mindemellett viszonylag nem nagy szám.

A leginkább elfogadott (és tudományosan nagyrészt megalapozott) magyarázat szerint az akkádok színre lépésekor az egységes állam létrejöttéhez szükség volt a sumér és az akkád pénzrendszer és súlymérték egyesítésére. A sumér pénzrendszer egysége – a mina – hatvanszor annyit ért, mint az akkádok sekel nevű egysége: 1 mina = 60 sekel. Az idők során megjelent a talentum is, melynek értéke: 1 talentum = 60 mina = 60 x 60 sekel.

A számok írását két jel, a rovás (függőleges ék) és az ék („sarokpánt”, fekvő ék) felhasználásával oldották meg. A rovás 1-et, az ék 10-et jelentett (ez például a 10-es számrendszer egykori jelenlétére utal). Egytől kilencig minden számot a vele egyenlő számú rovás jelölt; 10-től 59-ig annyi éket írtak, ahány tízes, és annyi rovást, ahány egyes volt az illető számban. Így a jelek értékét az összeadási elv szerint számolták. A 60-at és annak minden pozitív egész kitevős hatványát újra az 1 (rovás) szimbólumával jelölték! (Ez volt a döntő lépés a helyiérték elvének megjelenéséhez.) A 60-nál nagyobb számokat így már a helyiérték elvének megfelelően írták, balról jobbra csökkenő értékű hatvan-hatványok összeadásával. A helyiértékes írásmódot ráadásul az egyesek helyétől jobbra is folytatták (így „hatvanados törtekhez” jutottak – a mi tizedestörtjeinkhez hasonlóan).

A babilóniai matematikát a magas fokú számológépszerűség jellemezte: számírásukra fejlett aritmetikát és algebrát építettek fel. Ez a helyiérték elvének köszönhető.

Az alábbi számrendszerek nem mindegyikéről mondható el, hogy helyiértékes, azonban mind a számrendszerek történetének egy-egy rövid fejezetét érezheti magáénak:

– Az ötös rendszerre jellemző, hogy általában keveredik a tízessel (például a római számok esetén) vagy a húszassal. Néhány primitív dél-amerikai törzsnél „vegytiszta” állapotban is megtalálható.

– A hatos számrendszer egyes észak-afrikai törzseknel lehetséges fel, gyakran a tizenkettes társrendszereként. Nyelvészeti kutatások szerint a finnugorok is rendszeresen használták egykor.

– A hetes számrendszer az egyik legérdekesebb. (15) Gyakori volt Afrikában, a Közel-Keleten, valamint az ugor népeknél. A hetes szám több afrikai népcsoportnál ma is misztikus szereppel bír. Tabunak tekintik, „hat meg egy” alakban mondják ki. Nemcsak az etimológia, hanem az építészettörténet is meglepő eredményeket szolgáltat e tekintetben: a sivatagi berberék ősi, földbe épített agyagvárosának többek között hét kapuja, hét bástyája, hét tere van!

A Közel-Keleten a héberek hetes számrendszerének emlékét vallási kultuszuk és a Biblia őrzi. ‘Esküdni’ nyelvükben ‘nisba’, melynek jelentése: önmagát meghétszerezni. Valamit hétszer végezni annyi, mint tökéletesen végrehajtani (pl. hétszeres bosszú). A nagy ünnepek hét napig tartanak (templomszentelés). Engesztelő áldozat bemutatásánál hét állat vérével hétszer hintették. A Jelenések Könyvében is kitüntetett szerepű a hetes szám. Istennek hét szeme van, hét darab pecsét, trombita és szentség van. Isten hét nap alatt teremtette a világot. Hét szűk esztendő hét bő követ. Húsvét és Pünkösöd között pontosan 49 (hétszer hét) nap van.

A finnugorok együttélésük folyamán feltehetőleg még hatos alapszámú rendszert használtak. A hetes számrendszer már a szűkebb ugor ágra utal. Az ugor népek nyelvében a ‘hét’

A helyiérték hiánya miatt minden tízes egység (a csomószámok) jelölésére külön hieroglifát használtak. Az egyes jele a függőleges „pálcika” volt. 1-től 9-ig a számokat a megfelelő számú pálcika egymás mellé rakásával írták.

A 10 jele

a „halom”, a 100-é a „kígyó”, az 1000-é a „lótuszvirág” volt.

Ezek a jelek az idők folyamán persze változtak. Számrendszerüket egymillióig építették ki (ennek jele egy feltartott kezű emberalak volt). Minden műveletet az összeadásra vezettek vissza, így az összeadási elv érvényesült a számok olvasásában is.

nemcsak számnév, hanem a hétnapos időtartamot is jelenti. A nyelvész *Hunfalvy Pál* szerint a hetes számrendszerre lehet következtetni többek között a regék és mesék hétfejű sárkányáról, a hétmérföldes csizmáról és a hétpecsétes titokról is. Az ősi ugor hitvilágban sűrűn előfordul ez a szám. A legfőbb isten a hetedik mennyországban lakozik, de a pokol is hét rétegű. Az ördög öreganya hétszázhetvenhét éves.

– A húszas csoportosítás elve időszámításunk kezdete körül jelent meg Közép-Amerikában, az olmékok kultúrájában. Tőlük vette át egy másik virágzó civilizációjú nép, a maya. Ők eljutottak a helyiérték elvének felismeréséig is. Három „számjegyet” használtak: a pontot, a vízszintes vonást és egy, a nulla szerepét betöltő, emberi szemre emlékeztető alakzatot. Helyiérték-rendszerük nem volt következetes, hiszen a húsz utáni egység nem a 20×20 , hanem a 20×18 volt. E törés után visszaállt a szabályosság. A további egységek a $(20 \times 18) \times 20$, $(20 \times 18 \times 20) \times 20$ stb. voltak. A maya számírás nem volt általánosan elterjedt, a későbbiekben is a tudományt hordozó papok számírása maradt.

– Kínában az i. u. 1. században alakult ki – a körülbelül már egy évezrede használt nem helyiértékes tízes számrendszer mellett – egy 19 számjegyet (0–9 és 10–90) tartalmazó helyiértékes százas rendszer.

A helyiértékes tízes számrendszer

Az eddig ismertetett számrendszerek közül több is a 10-es alapszámra épült. A római, sumér, babilóniai, kínai, egyiptomi számírás is magán hordozta a tízre alapuló csoportosítás elvét. A napjainkban általánosan használt helyiértékes tízes számrendszer megalkotóinak mégis a hindu matematikusokat tekinthetjük. Érdekes továbbá az is, hogy e számrendszer i. u. 500 környékére alakult ki teljesen, holott akkor a tízes csoportosítás (és a helyiérték!) elvét már több ezer éve ismerte az emberiség... Mindennapjaink számrendszerre valójában „nemzetközi alkotás”. *Sain Márton* így fogalmaz Nincs királyi út! című művében: „...az Indiában született brahmi számjegyek, a Mezopotámiában létrejött helyiérték-fogalom és a görög vagy kínai nulla használata Indiában állt össze a helyiértékes, 10-es alapú számírássá, amely aztán arab közvetítéssel világszerte elterjedt.” (16)

Indiában a számírás első nyomai az i. e. 3. századból, Asóka királyságának idejéből származnak. Ekkor kétféle számírás is jelen volt: a kharoszi és a brahmi. (Ez utóbbi számjegyei már nagyon hasonlítottak mai számjegyeinkre.) Mindkettő tízes csoportosítást alkalmazott, de ezek nem helyiértékesek, hanem alfabetikusok voltak. A brahmi számírásban külön jele volt az egyeseknek, a tízeseknek, a százasoknak stb., így ezzel adott volt a helyiérték kialakulásának előfeltétele. A következő fontos lépés a helyiérték és a nulla megjelenése volt. Az első erre utaló emlékek az i. u. 4–5. században született csillagászati műben, a Szúrja-Sziddhántákban lelhetők fel. (17)

A számok versbe szedésekor először az egyeseket nevezték meg, majd pedig nagyság szerinti sorrendben a tíz pozitív egész kitevős hatványait. A nullát is kiírták. Az első mai formájú szám egy 595-ből ránk maradt indiai adománylevélben szerepel: a ‘Szamvat 346’ évszámot a 346-nak megfelelő brahmi számjegyekkel írták le. (18) Az első évezred derekára kialakult Indiában a helyiértékes tízes számrendszer. Emellett a hinduk dolgozták ki számolási szabályainkat is. „A hinduktól jutott el hozzánk az a csodálatos számírási rendszer, amelyben minden szám felírható tíz jellel azáltal, hogy minden jelnek alaki- és helyiértéket tulajdonít. Ez a nagy jelentőségű és zseniális módszer olyan egyszerűnek tűnik, hogy emiatt fel sem tudjuk fogni igazán a nagyszerűségét. De éppen egyszerűsége és a műveletek könnyű elvégezhetősége helyezi ezt az aritmetikai rendszert a leghasznosabb felfedezések sorába.” (19)

Az „új” számrendszer elterjesztésének érdeme az araboké. Tudósaik a Bagdadi Kalifátus korában, *al-Manszúr* kalifa uralkodása idején ismerkedtek meg a hinduk számírásával. A számírás térhódításában fontos szerep jutott a kereskedelemnek is (Európába Észak-Afrikán és az Ibériai-félszigeten keresztül jutott el).

Az első európai tudós, aki bizonyítottan használta és tanította (!) az új számjegyeket, a francia *Gerbert* szerzetes volt (940–1003). A római számokhoz és a velük való nehézkes számoláshoz szokott emberek barátságtalanul fogadták a hindu-arab számokat. Érthető módon leginkább a „semmi”-től, a nullától idegenkedtek. A célszerű számrendszer azonban idővel győzedelmeskedett. Ehhez nagyban hozzájárult *Leonardo da Pisa* (Fibonacci) itáliai matematikus „*Liber abaci*” című munkája, melyben összegyűjtötte az indiai és az arab számolási módszereket is. A 16. századra szinte egész Európában általánosan használttá vált a helyiértékes tízes számrendszer. (20)

Kuriózumként megemlíthető, hogy Kínában ennek a rendszernek ma három változata él párhuzamosan. A legegyszerűbb (10 számjegyű) olyan, mint amelyet mi is használunk. A legbonyolultabb, hieroglif jeleket használó számírás szintén tízes alapú, de abban minden helyiértéket a számjegy után külön-külön megneveznek. (Ezért ezt „kiírt helyiértékes” számírásnak nevezzük. Az üzleti és a hivatalos életben használják a hamisíthatóság mértékének lecsökkentésére.) A mai Kínában még egy egyszerűbb jeleket alkalmazó kiírt helyiértékes tízes rendszerű számírás is fellelhető.

Természetesen az ókori számrendszerek nem csupán a matematikatörténeti munkák szereplői napjainkban. Lépten-nyomon találkozunk velük mi is. Gondoljunk csak az 1 óra = 60 perc = 3600 (60 x 60) másodperc időmértékeinkre és máris az ősi Babilon hatvanas helyiértékes számrendszerébe pillanthatunk be. (Szintén erre utal a kör 360 fokra osztása, illetve az 1 szögperc = 60 szögmásodperc egyenlőség is.) Naptárunk távoli rokona a rég letűnt maya civilizáció által alkotott, számrendszerükhöz igazodó naptárnak.

A nyelvészet is a múlt rejtett, de jól kitaposott „számösvényeit” tárja fel előttünk. Nyelvünkben a ‘tucat’ és ‘nagyutcat’ szavak, a német és az angol nyelvben pedig a „zwölf”, illetve a „twelve” kifejezések utalnak a tizenkettő egykori kitüntetett szerepére. A franciák némely számneve a húszas (80 = „quatrevingts” = „négyhúsz” és 90 = „quatre-vingts-dix” = „négy-húsz-tíz”), míg néhány másik a hatvanas számrendszer nyomait őrzi (70 = „soixante-dix” = „hatvan-tíz”).

A számrendszerek jelenlegi helye és lehetséges szerepe a matematika tanításában

A 10-es számrendszer először az általános iskola alsó tagozatában (a 3. és a 4. osztályban) bukkan fel. A 9–10 éves gyerekek természetesen nem „nevezik nevén”, hanem különböző egyszerű csoportosítási feladatokat oldanak meg. Például: „Egy diák azt a feladatot kapta, hogy állítsa elő az 5293 forintot egyforintosok, tízforintosok, százasok és ezresek segítségével. De a fenti pénzfajták mindegyikéből legfeljebb 9 darabot használhat fel. (Nem muszáj mindegyikből használni.) Hogyan oldotta meg feladatát?”

A felső tagozaton kerül sor a konkrét, a részletekre is kiterjedő vizsgálatra. Előjönnek az alapfogalmak: számrendszer, helyiérték. Szerencsés esetben ekkor megtörténik más alapszámú számrendszerek bemutatása is, hétköznapi gyakorlati ismeretekhez kapcsolódva (ilyen lehet az időmértékek tanulmányozása). Szintén ekkor vagy a középiskolában kell sort keríteni az átváltás módszerének megismerésére: átjáró nyitása a kettes és a tízes számrendszer között („Írd fel a tízes számrendszerben azt a számot, melynek kettes számrendszerbeli alakja az 11010110! Ha ez egy tízes számrendszerbeli szám, akkor hogyan nézne ki a kettes számrendszerben?”). A kettes számrendszerben is meg kell ismerni az alapvető műveleteket és azok tulajdonságait (erre jó esetben jut is idő). Sajnos, itt lezárul a számrendszerek nem túl magas ívű iskolai életútja. Csak a speciális, matematika tagozatos középiskolai osztályok és a tantárgyi szakkörök szentelnek még e témakörnek néhány órát...

Mindez igen kevés. A matematika tanításának spirális felépítését szem előtt tartva is növelhető lehetne a számrendszerek megismerésére szánt idő. A legtöbb esetben csak egy-két mondat erejéig találkoznak a diákok a múlt számrendszereivel, hiszen a pedagógusok rendszerint „fűszerezésre”, a sokszor „száraznak” tűnő tananyag színezésére használják fel

azokat. Pedig a számrendszerek mélyebb megismerésének érdekessége mellett jelentős didaktikai haszna is van, hisz fejleszti a logikai képességeket, növeli a gondolkodás rugalmasságát.

Sokan úgy vélekednek, hogy a gyermekek gondolkodási képességeinek fejlődése nagy vonalakban nyomon követi az emberiség fejlődésének bizonyos fázisait. Igaz ez a matematikai tudásra vonatkoztatva is. A gyermekek számolóképeségének fejlődése is a primitív népek számolásának fejlődési szakaszaira emlékeztető lépcsőfokokat érint. (Ezért egy természetesebb útja lehetne a 10-es helyiértékes számrendszer tárgyalásának – és így a számok megismerésének, a számolási készségek kialakításának is –, ha a matematika oktatása során először a számok csoportosítását, majd a helyiérték nélküli rendszereket, és végül a helyiértékes számrendszereket mutatnánk be a diákoknak.)

Persze az előző elképzelések többsége szinte az utópia határát súrolja. Még az is bekövetkezhet, hogy a jövő évezred végén az akkor már több mint kétezer éves helyiértékes tízes számrendszer csak egy néhány soros fejezetét fogja képezni a matematikakönyveknek. És talán ez nem utópia...

Jegyzet

- (1) FILEP LÁSZLÓ: *A tudományok királynője. A matematika fejlődése*. Bessenyei Kiadó, Nyíregyháza 1997, 36. old.; FILEP LÁSZLÓ–BEREZNAI GYULA: *A számírás története*. Gondolat Kiadó, Bp. 1982, 15. old.
- (2) Uo., 15. old.
- (3) Uo., 18. old.; ZASLAVSKY, C.: *Afrika számol*. Gondolat Kiadó, Bp. 1984.
- (4) FILEP LÁSZLÓ–BEREZNAI GYULA: *A számírás története*, i. m., 16. old.
- (5) SZERÉNYI TIBOR: *A matematika fejlődése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994, 16. old.
- (6) WAERDEN, B. L. VAN DER: *Egy tudomány ébredése*. Gondolat Kiadó, Bp. 1977, 24–29. old.
- (7) SAIN MÁRTON: *Nincs királyi út! Matematikatörténet*. Gondolat Kiadó, Bp. 1986, 41. old.
- (8) FILEP LÁSZLÓ–BEREZNAI GYULA: *A számírás története*, i. m., 34–36. old.
- (9) WAERDEN, B. L. VAN DER: *Egy tudomány ébredése*, i. m., 23. old.
- (10) FILEP LÁSZLÓ–BEREZNAI GYULA: *A számírás története*, i. m., 50–52. old.
- (11) SZÁSZ GÁBOR: *A matematika fejlődése*. Tankönyvkiadó, Bp. 1971; FILEP LÁSZLÓ: *A tudományok királynője*, i. m.; RIBNYIKOV, K. A.: *A matematika története*. Tankönyvkiadó, Bp. 1968.
- (12) STAAR GYULA: *Hogyan születtek a számok?* Bp. 1978, 10–11. old.; SAIN MÁRTON: *Nincs királyi út!...*, i. m., 19. old.
- (13) FILEP LÁSZLÓ–BEREZNAI GYULA: *A számírás története*, i. m., 76. old.
- (14) Uo., 80. old.
- (15) FILEP LÁSZLÓ: *A tudományok királynője*, i. m., 38–39. old.
- (16) SAIN MÁRTON: *Nincs királyi út!...*, i. m., 357. old.
- (17) FILEP LÁSZLÓ–BEREZNAI GYULA: *A számírás története*, i. m., 91. old.
- (18) SAIN MÁRTON: *Nincs királyi út!...*, i. m., 359. old.
- (19) FILEP LÁSZLÓ–BEREZNAI GYULA: *A számírás története*, i. m., 93. old.
- (20) RIBNYIKOV, K. A.: *A matematika története*, i. m., 96–100. old.

Az olvasásmegértési képesség fejlődése

Az utóbbi évtized társadalmi átalakulásainak következtében nagymértékben megváltozott a közoktatás tanulási/tanítási környezete is, amelynek talán legpregnansabb jele a Nemzeti Alaptanterv hosszas előkészítése és bevezetése. Eközben – az új körülmények hatására – változtak a közoktatásban részt vevő tanulók teljesítményei is. A változás irányának és mértékének megismerése az olvasási képesség vonatkozásában alapvető jelentőségű lehet.

Az olvasási képesség az oktatás eredményessége szempontjából az egyik legfontosabb tudáselem. A közoktatásban részt vevő tanulók olvasni tudása és olvasásmegértésének fejlettsége minden más tanulási eredményre közvetlen hatással van. A jó színvonalú olvasás teszi lehetővé a fejlett társadalmak írásbeliségen alapuló kultúrájának elsajátítását, és mint ilyen, a tanulás legfontosabb eszköze.

A JATE Pedagógiai Tanszéke mellett működő MTA Képességkutató Csoport keretében, a tanszék korábbi kutatási eredményeire támaszkodva 1996-ban olyan vizsgálatssorozatot kezdtünk, amelynek segítségével azt kívánjuk felmérni, hogy a magyar közoktatás tanulóinak az ezredvégen milyen készségekkel és képességekkel rendelkeznek. Kutatásainkhoz azokat a bemért, standardizált mérőeszközöket vesszük igénybe, amelyeket különböző időpontokban, esetleg már évtizedekkel korábban csoportunk tagjai fejlesztettek ki. (1)

A programban felmértük az olvasásmegértés színvonalát is. A vizsgálatot a 2., 4., 6., 8. és 10. osztályosok köréből szervezett országos mintákon végeztük, egy korábbi, 1988-as mérésünk során standardizált tesztekkel. (2) Így lehetőségünk nyílt arra, hogy adatainkat összehasonlítsuk a korábbi mérés eredményeivel, és megkíséréljük megválaszolni azt a kérdést, milyen tendenciákat jeleznek az iskolarendszer eredményességi mutatóiban bekövetkezett változások. Vajon az utóbbi évtized gyors változásai közben javult vagy romlott a magyar tanulók olvasásmegértési teljesítménye?

A korábbi és a jelenlegi méréseket is országos reprezentatív mintán végeztük. A tanulók szocio-ökonómiai státuszára vonatkozó kérdőívünk változórendszere is tartalmazza (a szükséges változtatásokkal) a korábbi kérdéseket, ez a későbbiekben a családi-kulturális háttér hatásának vizsgálatára is lehetőséget ad. Jelenlegi tanulmányunkban az 1997 májusában mért olvasásmegértési teljesítmények alakulásáról számolunk be, néhány szempontból összehasonlítva azokat az 1988-as mérés eredményeivel.

A mérések módszerei és eszközei

Az olvasásmegértés-tesztek szövegeit 1987-ben választottuk ki, majd még ugyanebben az évben kis mintán kipróbáltuk azokat. A mérőeszközök összeállításánál a fő szempontunk az volt, hogy ugyanazok a tesztek több korosztály, több évfolyam szövegértési képességeinek diagnosztikus értékelésére, elemzésére is alkalmasak legyenek.

Ennek megfelelően a szövegeket tartalmilag úgy válogattuk, hogy témájuk ne legyen idegen a vizsgálandó korosztályok érdeklődésétől, élményeitől, megértésükhöz ne legyen szükség speciális előismeretekre, címzettjük ne legyen valamilyen speciális érdeklődésű cso-

port vagy személy (például ne kifejezetten a horgászoknak vagy a csillagászoknak szóljanak). Ugyanakkor fontos volt, hogy a szövegek többféle műfajúak és szerkezetűek legyenek, amelyek az iskolai és a mindennapi szövegek megértését reprezentálhatják.

A feladatszerkesztés szempontjai szerint törekedtünk arra, hogy egymáshoz hasonló terjedelmű, nem túl hosszú, mégis viszonylag zárt, koherens szövegeket válogassunk, amelyekre adott a feladat kijelölés lehetősége, vagyis egyértelmű kérdéseket lehet megfogalmazni, amelyekre a válaszlehetőségek is világosan megadhatók. Mindemellett a szövegeknek egyszerűbb (információkeresés és azonosítás) és összetettebb (következtetés olvasott információk alapján) olvasásmegértési készségek vizsgálatára is alkalmasnak kellett lenniük.

A diagnosztikus elemzés igényeinek megfelelően megközelítően azonos nehézségű és azonos időtartamok alatt feldolgozható tesztváltozatokat kellett készítenünk. A nagymintás mérések megbízható lebonyolítása érdekében lényeges, hogy a feladatok megoldása, vagyis az olvasásmegértési képesség fejlettségének mérése technikailag ne legyen nehézkes, kevés közvetlen előkészületet igényeljen, a tanárok/tanítók önállóan is tudják a standardizált tesztek használni.

A diagnosztikus elemzés igényeinek megfelelően megközelítően azonos nehézségű és azonos időtartamok alatt feldolgozható tesztváltozatokat kellett készítenünk. A nagymintás mérések megbízható lebonyolítása érdekében lényeges, hogy a feladatok megoldása, vagyis az olvasásmegértési képesség fejlettségének mérése technikailag ne legyen nehézkes, kevés közvetlen előkészületet igényeljen, a tanárok/tanítók önállóan is tudják a standardizált tesztek használni.

A kidolgozott tesztek négy műfajban mérik az olvasásmegértés színvonalát. Mindegyik feladatlap első szövege összefüggő meserészlet, a második újság-, a harmadik földrajzi ismeretterjesztő, a negyedik történelmi jellegű szövegrészlet. Hosszuk egyenként mintegy 320–360 szónyi terjedelmű. A szövegek mellett ugyanazon az oldalon helyeztük el a kérdéseket, mindegyik szöveg mellé hatot, amelyekre a tanulók által önállóan megfogalmazott válaszokat vártunk. A hat kérdésből általában az első öt a szövegben expliciten megfogalmazott tényekre, információkra vonatkozott, a hatodik pedig egy, a szöveg alapján levonható következtetésre. Feleletválasztásos kérdéseket nem alkalmaztunk.

A tesztek 1988-ban országos mintán mértük be. A több tantárgyra, illetve képességre kiterjedő kísérlet célja az volt, hogy különböző, de azonos szerkezetű (izomorf) feladatok alkalmazásával több tesztből álló teszt-sorozatokat dolgozzunk ki a tudás, illetve a képességek diagnosztikus értékelésére. (3) Az olvasásmegértés-vizsgálatban hat tesztből (hatszor négy szövegből) álló sorozatot használtunk. A hat változat módot adott a mérés későbbi, a „megtanulás” veszélye nélküli megismétlésére. A mérésben három évfolyam, a 4., a 6. és a 8. tanulói szerepeltek. A 8. osztályosok köréből 1682 fős országos, a településtípusok szerint reprezentatív mintát szerveztünk, a másik két évfolyamról két kisebb mintát szerepeltettünk, egyenként néhány száz tanulóval. A hat tesztváltozatot egyenletesen és véletlenszerűen osztottuk el a mintákban, így például a 8. osztályosok körében minden tesztváltozatot 270–290 tanuló oldott meg.

Tíz évvel később, a korábbi mérések anyagát felújítva a hat tesztváltozatból – azok eredeti struktúrájának megtartásával – kettőt állítottunk össze. A szövegek közül egy kivételével az eredetieket válogattuk az új változatokba. A kivétel az egyik újságszöveg volt; az eredeti hat újságszöveg között csak egy olyat találtunk, amelynek a stílusa, kifejezései nem voltak reménytelenül elavultak. Itt szeretnénk megjegyezni, hogy már 1987-ben is igyekeztünk olyan újságszövegeket válogatni, amelyek nem idéztek aktuális politikai tartalmakat. Most, mintegy tíz évvel később az akkori újságszövegek mégis szinte komikusan hat-

nak. Érdekes nyelvészológiai kutatási téma lehetne a tíz évvel korábbi és a jelenlegi újságírói szövegek összehasonlítása.

A felújított, de egy kivétellel a korábbi szövegeket tartalmazó két tesztváltozattal (a továbbiakban: Olvasásmegértés I. és Olvasásmegértés II.) 1997-ben ismét országos mintákon végeztünk méréseket. Ebben a vizsgálatban a legfontosabb kognitív képességeket (anyanyelvi, matematikai, gondolkodási) mértük fel összesen öt évfolyamon, a 2., 4., 6., 8. és 10. osztályosok körében. A minták a 2–8. évfolyamon a településtípusok szerint, a 10. évfolyamon pedig az iskolatípusok szerint reprezentatívak. Az olvasásmegértés vizsgálatára használt két tesztet az öt évfolyamon különböző létszámú tanuló oldotta meg, a legkisebb elemszám 1689, a legnagyobb 2127 volt.

Mint a fentiekből látható, az olvasási képesség fejlődésének vizsgálatát keresztmetszeti mérésekkel végeztük. Módszerünk mindkét vizsgálatban azonos volt: standardizált tesztsorozattal több évfolyamon ugyanabban az időpontban mértük a képesség fejlettségét. A mintába a megfelelő évfolyamokra járó tanulók populációjából részmintákat választottunk. A kísérletben részt vevő iskolákban általában évfolyamonként egy-egy osztályban mértünk.

A mérésekben különböző életkorú gyerekek ugyanazokat a szövegeket tartalmazó feladatlapokat kapták, illetve a második vizsgálat anyagát egy újságszöveg kivételével az első vizsgálat szövegeiből válogattuk. Ezzel gyökeresen eltérő eljárást követtünk, mint bármelyik hazai kutatás, beleértve a Monitor-vizsgálatokat is. Ez utóbbiak esetében a korosztályok és a mérési időpontok közti eltérések a „lánc-” és a „hídfeladatok” rendszerével kísérelték meg összeegyeztetni a kutatók. (4)

Jelenlegi beszámolóinkban elsősorban a második, az 1997-ben végzett vizsgálatunk eredményeit mutatjuk be, de a fejlődési folyamatok elemzésénél – ahol ez lehetséges – a korábbi adatokat is felhasználjuk. Az 1. táblázatban összefoglalóan megadjuk az 1997-es minta évfolyamok szerinti összetételét, illetve a tesztek részmintánkénti működését jellemző reliabilitás-mutatókat (a Cronbach-féle α értékeit).

Évfolyam	Olvasásmegértés I.		Olvasásmegértés II.		E g y ü t t l é t s z á m
	létszám	reliabilitás	létszám	reliabilitás	
2.	1829	0,8928	1689	0,8107	3 5 1 8
4.	1804	0,7804	1718	0,7851	3 5 2 2
6.	1826	0,7126	1771	0,7330	3 5 9 7
8.	1757	0,5855	1694	0,6845	3 4 5 1
10.	2127	0,5641	1959	0,6239	4 0 8 6
Összesen	9343	0,8196	8831	0,8141	1 8 1 7 4

1. táblázat

Az 1997-es olvasásmegértés-vizsgálat részmintái és a tesztek reliabilitása

A táblázat adatai szerint a két teszt reliabilitás-mutatói a teljes mintán megfelelőek voltak, értékük az Olvasásmegértés I. esetében 0,8196, az Olvasásmegértés II. esetében 0,8141. Az egyes részmintákon, az egyes évfolyamokon azonban igen különböző reliabilitás-értékek adódtak. Az alsóbb évfolyamokon (elsősorban a 2., 4. és a 6. osztályban) megfelelőek vagy legalábbis elfogadhatóak a reliabilitások, a 8. és a 10. évfolyamra viszont jelentősen gyengébb értékeket számoltunk. Mindez azt jelenti, hogy a teljes tesztek eredményei alapján csak a 2–6. évfolyamon értékelhetjük megbízhatóan a tanulók teljesítményét, a 8. és a 10. évfolyam esetében az eredmények közelítő információt adhatnak.

Mi lehet az oka a felsőbb évfolyamokra kialakuló gyengébb reliabilitásnak? A teljes mintán mindkét teszt megfelelő reliabilitással működik, tehát a probléma csak egyes részmintákon jelentkezik. Ha megvizsgáljuk a teljesítmények évfolyamonkénti, illetve szövegtípusonkénti alakulását, egy lehetséges magyarázatot máris kaphatunk.

Szövegtípus	2. évfolyam		4. évfolyam		6. évfolyam		8. évfolyam		10. évfolyam	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Mese	50,91	23,84	68,75	19,69	76,66	18,20	82,77	14,08	86,63	13,89
Újság	22,62	20,69	47,00	24,98	64,80	25,18	77,95	19,14	84,67	14,95
Ismeretterjesztő	36,67	23,34	62,19	21,23	72,78	17,28	78,86	12,42	80,82	8,96
Történelmi	28,94	20,38	49,54	21,71	63,43	21,05	70,39	20,24	77,35	16,26
Együtt	34,78	16,95	56,87	16,77	69,42	14,84	77,49	11,81	82,37	8,93

2/a táblázat

Az Olvasásmegértés I. teszt eredményei

Szövegtípus	2. évfolyam		4. évfolyam		6. évfolyam		8. évfolyam		10. évfolyam	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Mese	69,82	27,45	85,92	18,79	90,45	15,78	92,54	12,04	95,05	9,89
Újság	9,10	13,06	26,68	20,34	43,36	24,39	54,31	24,91	63,01	22,69
Ismeretterjesztő	26,98	21,32	56,44	23,21	74,23	18,71	79,54	15,35	83,95	12,92
Történelmi	22,81	19,74	46,08	22,23	60,41	21,59	65,09	19,70	73,95	17,47
Együtt	32,18	15,00	53,78	15,53	67,11	14,63	72,87	12,76	78,99	10,88

2/b táblázat

Az Olvasásmegértés II. teszt eredményei

Az olvasási képesség évfolyamonként és szövegtípusonként

A 2/a–b táblázatban az 1997-es mérés két olvasásmegértési tesztjének évfolyamonkénti és szövegtípusok szerinti eredményeit közöljük. A táblázatok jól mutatják, hogy az olvasásmegértési teljesítmények a mérésben szereplő két szélső évfolyam, a 2. és a 10. között jelentős mértékben emelkednek, ezzel párhuzamosan a szórások csökkennek. A 10. évfolyamon az országos átlagok már 80% körüliek (Olvasásmegértés I.: 82,37%, Olvasásmegértés II.: 78,99%), a szórásokra pedig 10% körüli értékeket kaptunk (8,93%-ot, illetve 10,88%-ot). Nem sokkal marad el ezektől a 8. évfolyamosok teljesítménye sem.

A magas átlag- és alacsony szórásértékek viszonylag homogén mintákat jeleznek, így értelmezhető a Cronbach- α alacsony értékei. Ezek alakulása még abban is tükrözi a teljesítmények homogenizálódásának mértékét, hogy az Olvasásmegértés II. teszt reliabilitásának romlása kisebb, megfelelően a tesztben mért viszonylag gyengébb átlagos teljesítményeknek és a nagyobb szórásoknak. A táblázatokból az is leolvasható, hogy az átlagok növekedése, illetve a szórások csökkenése nem minden résztesztben (szövegtípusban) azonos mértékű, így a résztesztekre vonatkozóan egyes esetekben a teszt egészétől eltérő elemzések is elvégezhetőek.

Az olvasásmegértési képesség fejlődéséről vizsgálataink szerint nyolc évet felölelő periódus alapján alkothatunk képet, a 4–8. évfolyam közötti változásokról két mérés adatai alapján is. Eredményeink azt mutatják, hogy a képesség fejlődése az alsóbb évfolyamokon (az első 4–6 iskolaévben) a leggyorsabb, a felsőbb évfolyamokon az olvasási teljesítmények javulása – bár folyamatos marad, de – lassul. Ezen belül a 2. és a 4. évfolyam, majd a 4. és a 6. évfolyam között tapasztaltuk a legintenzívebb fejlődést.

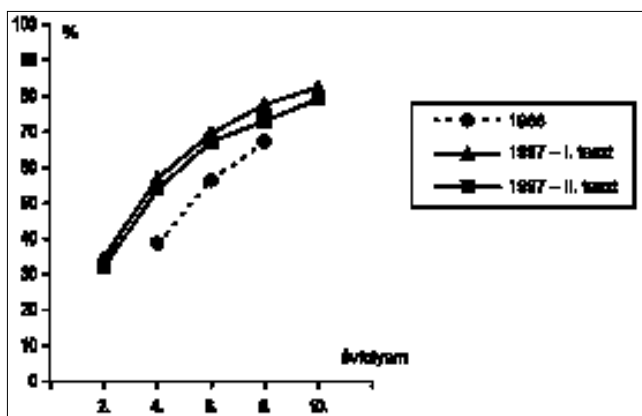
Ha összehasonlítjuk ezzel az 1988-as mérés évfolyamonkénti és szövegtípusonkénti adatait (3. táblázat), hasonló tendenciákat vehetünk észre. Az akkori mérésben a 4. és a 6. évfolyam közötti gyorsabb növekedést a 8. évfolyamig viszonylag lassúbb fejlődés követte. (Az 1988-as mérés adatai a hat tesztváltozat eredményeinek átlagolásával keletkeztek, ezért nem közöljük a szórásértékeket.)

Szövegtípus	Évfolyam		
	4.	6.	8.
Mese	66,5	79,3	82,7
Újság	20,6	40,0	55,9
Földrajzi	47,0	66,0	75,9
Történelmi	21,0	39,6	53,7
Együtt	38,8	56,3	67,1

3. táblázat

Az Olvasásmegértés tesztek eredményeinek átlaga az 1988-as mérésben (5)

Mivel a két mérésben alkalmazott tesztek egy kivételével ugyanazokat a feladatokat, illetve szövegeket tartalmazták, a fejlődés tendenciái mellett az 1997-es és az 1988-as átlagteljesítmények is összehasonlíthatók. Megállapíthatjuk, hogy a tanulók olvasásmegértési teljesítményei 1997-ben minden évfolyamon jobbak voltak, mint 1988-ban. A 4. osztályosok teljesítménye csaknem elérte a korábbi mérés hatodikosainak szintjét, a mostani hatodikosok eredményei pedig jobbak, mint 1988-ban a 8. osztályosok teljesítményei voltak. Az átlagok közötti különbségek 10–15%-osak, minden évfolyamon a második mérés javára. Az összehasonlítást még szemléletesebbé teszi az 1. ábra, melyen az 1997-es mérés két tesztjének átlageredményeit az 1988-as mérés hat tesztjéből képzett átlagteljesítmények alakulásával vethetjük össze.



1. ábra

Az olvasásmegértési képesség teljesítményei az 1997-es és az 1988-as mérés adatai alapján

Az ábra is érzékelteti, hogy az olvasásmegértési tesztek nehézségi mutatói nem voltak teljesen azonosak; a második teszt valamivel nehezebbnek bizonyult. A két teszt átlagai közti eltérés azonban sokkal kisebb, mint az egyes szövegtípusok esetében. Ezek nehézségi mutatói az Olvasásmegértés I-ben kisebb, az Olvasásmegértés II-ben lényegesen nagyobb eltéréseket adtak, ennek ellenére a két teszt eredményei alapján hasonló, az egyes szövegtípusokra jellemző fejlődési tendenciák észlelhetők (ld. ismét a 2/a-b táblázatot).

A műfajok szerint kimutatott fejlődés általában szintén az alsóbb évfolyamokon gyorsabb, s csak később lassul le. Az intenzívebb fejlődés periódusa azonban szövegtípusonként eltérő. A meseszövegek esetében például már a fiatalabb életkorokban is magas az átlagteljesítmény (2. osztály: 50,91%, illetve 69,82%), itt később már csak mérsékelt ütemű, de egyenletes javulás mutatkozott. Az ismeretterjesztő és a történelmi szövegek olvasásá-

ban mutatott teljesítmények mindkét tesztben közepesnek bizonyultak, a két típus közül minden életkorban az ismeretterjesztőben voltak jobbak az eredmények. Ezekben a résztesztben a 2. és a 4. osztály közötti ütemesebb fejlődést még a következő, a 6. osztályig terjedő periódusban is gyorsabb teljesítménynövekedés követi, és csak a 8. és a 10. évfolyam felé lassul a fejlődés.

Mérési eredményeink szerint a legnehezebbnek az újságszövegek bizonyultak. A 2. osztályosok számára ez a szövegtípus meglehetősen nehezen feldolgozhatónak tűnt; az évfolyam teljesítménye az I. tesztben 22,62%, illetve a II. tesztben csak 9,10%. Ezek az eredmények azt jelzik, hogy a másodikosok ebben a feladatban átlagosan csak egy kérdésre tudtak helyesen válaszolni. A részletesebb elemzések rámutattak, hogy ez általában információkereső kérdés volt. Örvendtes azonban, hogy a későbbiekben az újságszöveg értése is jelentősen javul, hiszen az I. tesztben a 10. évfolyamra az átlagteljesítmény (84,67%) már majdnem eléri a meseszövegét, de a II. tesztben is jóval meghaladja az 50%-ot (63,01%). A legnagyobb relatív teljesítménynövekedést éppen ebben a szövegtípusban találtuk.

Hasonlóak voltak az 1988-as mérés tapasztalatai (ld. a 3. táblázatban). A mérésben akkor is minden évfolyamon a meseszövegekben érték el a legjobb eredményeket a tanulók, ezt követték a földrajzi ismeretterjesztő szövegek terén mutatott teljesítmények; a leggyengébben a korábbi mérésben is a történelmi és az újságszövegek kérdéseinek megválaszolása sikerült. Hasonlóak voltak a fejlődési tendenciák is: az intenzívebb teljesítménynövekedés időszaka a 4. és a 6. évfolyam között volt, ezt követően valamivel lassabban, de továbbra is folyamatosan növekedtek a teljesítmények.

Vizsgálataink fontos eredménye, hogy bár a teszteken belül jelentősen különbözött a négy részteszt teljesítménye, az azonos szövegtípust tartalmazó részteszteken hasonló fejlődési tendenciákat mutattunk ki. A teljesítmények változása tehát az egyes műfajokra (szövegtípusokra) jellemző, a szövegek hasonló típusú szövegekre cserélésével hasonló módon mérő feladatokat kaphatunk. Mindez azt jelenti, hogy izomorf feladatok alkalmazásával az olvasásmegértés mérésére tetszőleges számú ekvivalens tesztváltozat dolgozható ki.

Végül az eredmények jelentősen különböztek egymástól aszerint is, hogy milyen típusú olvasásmegértési műveletet vizsgált az adott feladat. Az információk szövegbeli azonosítása, ha meséről van szó, már a másodikos gyerekek számára sem nehéz feladat (60,79, illetve 76,55%). A következtetést igénylő feladatok eredményei viszont minden műfaj (mese-, újság-, földrajzi, történelmi szövegek) esetében alacsonyak, különösen az újságszövegek megértése okoz problémát.

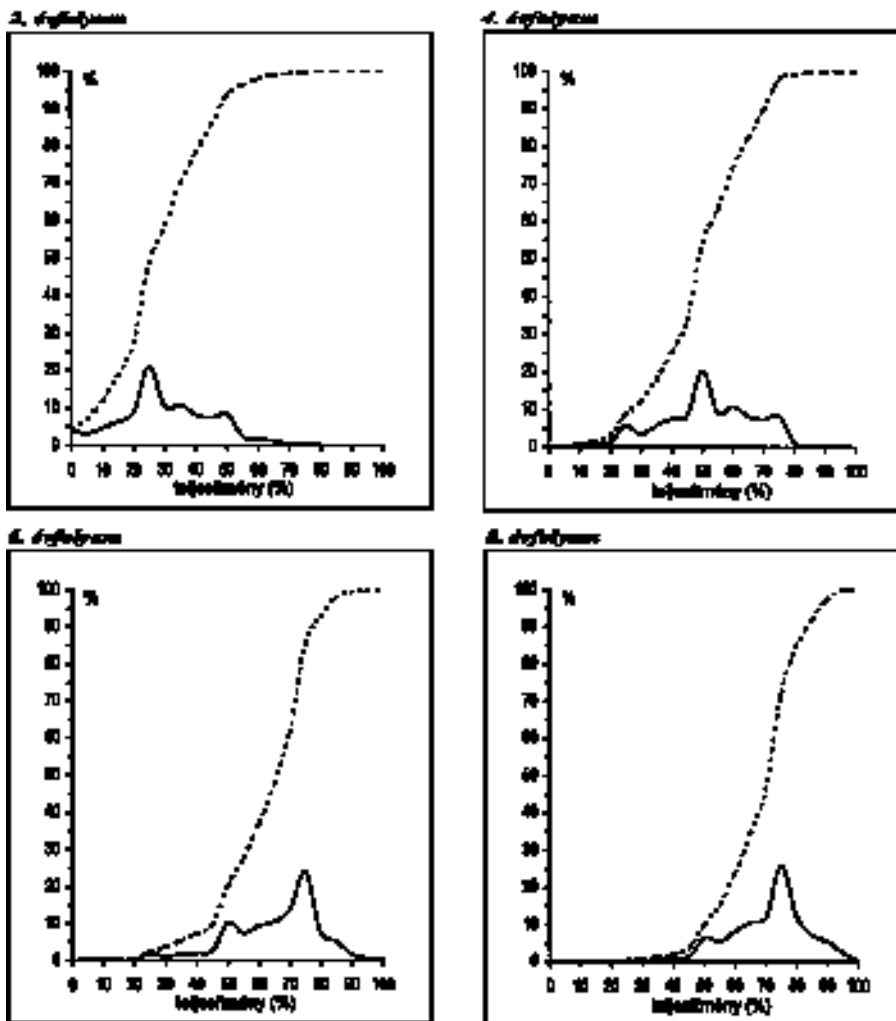
A különbségek magyarázata nyilvánvaló: az információkeresés sokkal kevésbé igényli a szöveg megértését, mint a következtetés. Ez utóbbi művelet esetében arra van szükség, hogy a szöveget a tanuló összefüggéseiben lássa, ha nem érti meg az olvasott lényegét, nem tud válaszolni. A választ minden kérdés esetében önállóan kellett a gyerekeknek megfogalmazniuk. Ez az információkeresési kérdéseknél még jelenthette az adott hely megtalálása utáni átmásolást, a következtetési kérdésekre adandó válaszok esetében azonban többnyire a szövegben szó szerint meg sem jelenő tartalmak megfogalmazása volt a feladat.

Az olvasási teljesítmények eloszlása, a minősítés lehetőségei

Az évfolyamonként kiszámított átlag- és szórásértékek már érzékeltetik a szövegértési képesség fejlődésének általános tendenciáit. A teljesítmények megoszlásának tanulmányozásával azonban újabb érdekes eredményeket kaphatunk. Az összteljesítmények eloszlásának évfolyamonkénti alakulását az Olvasásmegértés II. teszt adataival szemléltetjük, mivel korábban rámutattunk, hogy ezen a teszten a teljesítmények valamivel alacsonyabbak, a szórások nagyobbak és – feltehetően éppen ezért – a részmintánkénti reliabilitások job-

bak. A 10. évfolyamra azonban ezen a teszten is magas átlagot és alacsony szórást, ezzel párhuzamosan gyengébb reliabilitást kaptunk, így az eloszlások elemzését csak a 2–8. évfolyam részmintáira vonatkoztatva végezzük el.

Az eredmények gyakorisági eloszlásait szemléltető *2/a–d* ábra diagramjain a folytonos görbe a relatív gyakorisági eloszlás, a szaggatott görbe a kumulatív relatív gyakorisági eloszlás görbéje. Az első azt mutatja meg, hogy a tanulók milyen arányban nyújtottak egy adott érték körüli teljesítményt, a második pedig azt, hogy a tanulók milyen arányban teljesítettek egy adott teljesítményszint alatt. Az eloszlásgörbék alapján kétféle vizsgálatot végeztünk; az egyikben a fejlődés általános tendenciáit, a másikban a tanulói teljesítmények – életkortól, évfolyamtól függő – kategorizálásának, minősítésének lehetőségeit kerestük.



2/a–d ábra

Az olvasási képesség fejlődésének tendenciái az Olvasásmegértés II. teszt eredményei alapján

A relatív gyakorisági görbéken három helyi maximum megjelenése követhető végig. Minden évfolyamon e három érték, a 25%, az 50% és a 75% körül csoportosulnak a teljesít-

mények, a három módusz gyakorisága viszont évfolyamonként eltérően alakul. Az eloszlásokból a leggyengébben és a legjobban teljesítő 5–5%-ot elhagyva és kerekített értékekkel számolva a változás tendenciái a következőképpen jellemezhetők:

A 2. osztályban a százalékos teljesítmények zömmel 0% és 50% között helyezkednek el, a három maximum közül az első, a 25%-os emelkedik ki, de jelentősebb arányban vannak már 50% körüli eredmények is. Ez utóbbi teljesítménycsoport a 4. osztályra alakul nagyobb létszámúvá, az általában 25% és 75% között szóródó teljesítmények zöme 50% körüli, és nagyobb számban jelennek meg a 75% körüli eredmények is. A 6. osztályra viszont már a 75%-os maximum emelkedik ki, ez a kategória fordul elő leggyakrabban az egyébként zömmel 35% és 80% között szóródó teljesítmények között. Ugyanez a teljesítménykategória a legjellemzőbb a 8. osztályban is, ahol a teljesítmények általában 45% és 85% között szóródnak.

A képesség fejlődését tehát az átlag növekedése és a szórás csökkenése mellett a teljesítmények eloszlásának jobbra tolódása és

szűkülése is mutatja. A 2. és a 6. osztály között erőteljesebben, később mérsékeltebben, de folyamatosan csökken a gyenge (25% körüli), majd a közepes (50% körüli) teljesítmények aránya. A 6–8. osztályra már a jó (75% körüli) teljesítmények válnak jellemzővé. Az eredmények szóródása (a szélső 5–5% elhagyása után) a 2–4. osztályra jellemző 50%-ról a 6–8. osztályban fokozatosan csökken, a 8. osztályban kb. 40%.

Az olvasásmegértési képesség fejlődésének, illetve a fejlődés általános tendenciáinak megismerése alapján lehetőség nyílik arra, hogy a tesztek gyakorlati alkalmazásához, a tanulói teljesítmények megítéléséhez is szempontokat alakítsunk ki. Az iskolák, a pedagógusok ilyen jellegű igényei minden képességvizsgálat során jelentkeznek, és természetesen is, hiszen mindenki szeretné tudni, hogy a mérés alapján hogyan minősítheti tanítványai eredményeit. A képességvizsgálatok – és így az olvasásmegértés – esetében a megítélés módszere nem

Vizsgálataink fontos eredménye, hogy bár a teszteken belül jelentősen különbözött a négy részteszt teljesítménye, az azonos szövegtípust tartalmazó részteszteken hasonló fejlődési tendenciákat mutattunk ki.

A teljesítmények változása tehát az egyes műfajokra (szövegtípusokra) jellemző,

a szövegek hasonló típusú szövegekre cserélésével hasonló módon mérő feladatokat kaphatunk. Mindez azt jelenti,

hogy izomorf feladatok alkalmazásával az olvasásmegértés mérésére tetszőleges számú ekvivalens tesztváltozat dolgozható ki.

szükségképpen az osztályozás, hiszen a tesztek több korcsoportban, több évfolyamon is használhatók, nem valamely konkrét évfolyam követelményeit jelenítik meg. A teljesítményeket egyik csoportban sem lehet kritériumorientált szemlélettel, a követelmények elérésének szempontjából minősíteni.

Az átlagok és a szórások, de különösen az eloszlások vizsgálata, illetve azok alakulása nyilvánvalóvá teszi, hogy a tanulók olvasási teljesítményének megítélése, az eredmények esetleges minősítése csak évfolyamonként különböző, az egyes évfolyamok között igen eltérő vonatkoztatási rendszerekben lehetséges. A tanulói teljesítmények megítélése érdekében célszerű minden évfolyamon külön-külön standardokat kialakítani, és a tanulói teljesítményeket ezután ezekhez viszonyítva értékelni.

A standardképzés alapjai lehetnek például az évfolyamonkénti átlagok és szórások. Az átlag körüli szórás szélességű intervallumba eső teljesítményeket közepesnek, az ez alatti, illetve feletti, de még a háromszoros szóráson belüli értékeket gyengének, illetve jónak, a háromszoros szóráson kívül esőket pedig nagyon gyengének, illetve nagyon jónak minősítve a $4/a-b$ táblázatban olvasható értékeket kapjuk.

Látható, hogy a nagyon jó, jó, közepes, gyenge, nagyon gyenge olvasási, szövegértési teljesítmények egyaránt igen széles skálán mozognak. Csak példaképpen: az Olvasásmegértés II. teszt esetében a 2. osztályban már az 55% is „nagyon jó” eredmény, míg ugyanehhez a minősítéshez a 6. évfolyamon már 35, a 10. évfolyamon pedig 41 százalékponttal többet kell elérni. Másfelől, a 10. évfolyamon még „nagyon gyengének” számító 60%-os teljesítmény a 6. osztályban már a „közepes”, a 2. osztályban pedig a „nagyon jó” kategóriába esik.

Teljesítménykategória	Évfolyam				
	2.	4.	6.	8.	10.
nagyon jó	61–100	83–100	92–100	96–100	96–100
jó	44–60	66–82	77–91	84–95	87–95
közepes	27–43	49–65	62–76	72–83	78–86
gyenge	10–26	32–48	48–61	60–71	69–77
nagyon gyenge	0–9	0–31	0–47	0–59	0–68

4/a táblázat

Az Olvasásmegértés I. teszt teljesítménykategóriái évfolyamonként

Teljesítménykategória	Évfolyam				
	2.	4.	6.	8.	10.
nagyon jó	55–100	78–100	90–100	93–100	96–100
jó	40–54	62–77	75–89	80–92	85–95
közepes	25–39	47–61	60–74	67–79	74–84
gyenge	10–24	31–46	46–59	54–66	63–73
nagyon gyenge	0–9	0–30	0–45	0–53	0–62

4/b táblázat

Az Olvasásmegértés II. teszt teljesítménykategóriái évfolyamonként

A ponthatárok kiszámítása után lehetővé válik, hogy a tesztekkel végzendő további mérések alkalmával az adott korcsoportra jellemző eloszlások alapján minősítsük a tanulók vagy az osztályok teljesítményét. Ismételten hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a minősítés itt nem jelent szükségképpen osztályozást, hiszen nem a tantervi követelmények teljesítésének szintjéről, hanem az egy-egy adott évfolyamon jellemző átlagos teljesítménytől való eltérés irányának és mértékének megítéléséről van szó.

Összegzés

Tanulmányunkban a magyar tanulók olvasásmegértési képességének fejlettségét és a fejlődés tendenciáit elemeztük. Standardizált mérőeszközök alkalmazásával, országos reprezentatív mintákon két időpontban (1988-ban és 1997-ben) mértük meg a szövegértési teljesítményeket. Mindkét esetben transzverzális vizsgálatot végeztünk, azaz ugyanabban az időpontban különböző korú gyerekek (1988-ban 4., 6. és 8. osztályosok, 1997-ben pedig 2., 4., 6., 8. és 10. osztályosok) reprezentatív mintáin vettük fel az olvasási feladatlapokat, illetve a vizsgálathoz kapcsolódó, a szocio-ökonómiai háttérrel vizsgáló adatlapot.

Az olvasástesztek négyféle típusú szöveget tartalmaztak, mindegyik mellett, ugyanazon az oldalon 6–6 kérdéssel, amelyekből öt a dekódolás és az információkeresés műveleteit, egy pedig az olvasottak alapján levont következtetést vizsgálta. Valamennyi kérdés kiegészítő típusú volt, feleletválasztásos technikát nem alkalmaztunk. A két mérés eredményeinek összehasonlítására azáltal nyílt lehetőségünk, hogy az 1997-ben alkalmazott feladatokat – egy kivétellel – a korábbi mérésben szerepeltek közül válogattuk össze. Mindezek alapján a két időpontban mért teljesítmények közti eltérések a magyar tanulók szövegértésében egy évtized alatt bekövetkezett változásokat jelzik.

A tanulók olvasási teljesítménye mindkét mérésünk eredményei szerint folyamatosan javul, képességeik az életkoruk, illetve az egyes évfolyamok előrehaladtával folyamatosan fejlődnek. Az összteljesítmény jelentősebb növekedése azonban az alsóbb évfolyamokon (az első 4–6 iskolaévben) következik be, a teljesítmény javulása a felsőbb évfolyamokon lelassul. Eredményeink szerint mindkét mérésben és minden korosztály számára a mese megértése volt a legkönnyebb és általában az újságszövegé a legnehezebb. Az információkeresési műveleteket igénylő feladatokban minden esetben jobbak voltak az eredmények, mint a következtetést igénylőkben.

A két mérés eredményeinek összehasonlításakor a teljesítmények növekedését tapasztaltuk: a tanulók olvasásmegértési teljesítménye 1997-ben a 4., 6. és 8. évfolyamon is lényegesen jobb volt, mint 1988-ban. A gyerekek ma jobban olvasnak, mint tíz évvel ezelőtt. Az átlagok közötti különbségek mindhárom évfolyamon 10–15%-osak.

Megállapítható, hogy az olvasás általunk mért képességeinek tekintetében az iskola képességfejlesztő munkájának eredményessége nem rosszabb, mint egy évtizeddel ezelőtt volt. Szerencsére nem igazolódik az a sokszor hallható vélekedés, mely szerint a magyar iskolarendszer funkcionális analfabétákat termel! Sőt, jelenlegi eredményeink a korábbi, szintén elég jó teljesítményeket jelző vizsgálatunk adataihoz képest is egyértelmű javulást mutatnak.

Jegyzet

- (1) NAGY JÓZSEF: *Az elemi számolási készségek mérése*. Tankönyvkiadó, Bp. 1971; uő.: *Alapműveleti számolási készségek*. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae, Sectio Paedagogica, Series Specifica, Szeged 1973; CSAPÓ BENŐ: *A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1988.
- (2) CS. CZACHESZ ERZSÉBET–VIDÁKOVICH TIBOR: *Hogyan olvasnak gyerekeink? Egy reprezentatív olvasásmegértés-vizsgálat eredményeiből*. Pedagógiai Szemle, 1990. 10. sz., 952–958. old.
- (3) VIDÁKOVICH TIBOR: *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1990.
- (4) HORVÁTH ZSUZSANNA: *Szövegek és olvasók – Helyzetkép a tanulók szövegértéséről*. = *Monitor '95*. Országos Közoktatási Intézet, Bp. 1997.
- (5) CS. CZACHESZ ERZSÉBET–VIDÁKOVICH TIBOR: *Hogyan olvasnak gyerekeink?*, i. m., 954. old.

A reflektált intertextuális olvasásmód kiterjesztése

Karl Mannheim művéről a szövegközöttiség és a kánonképződés elméleti nézőpontjából

A bölcelet, művészet, művelődés- vagy irodalomtörténet elméleti háttere egymás kölcsönhatásában épül föl, s így természetesen együttesen részesül a humán tudományok metodológiájának önreflexiójából. Az irodalomelmélet, a művészet- és művelődésemélet és a kultúraszociológia filozófiai beágyazottságából következően érdemes – és lehet is – új olvasásmódokat próbára tenni ezeken a területeken. (1)

A társtudományok közül, például a kultúraszociológián belül számos olyan szöveggel találkozunk, amely az irodalmi műként való olvasás lehetőségét is magában hordozza. Gondolok itt – többek között – *Georg Simmel*, *Max Scheler*, *Alfred Weber*, *Popper Leó*, *Mannheim Károly*, *Oswald Spengler* bölceleti alapozású kultúraszociológiai műveire vagy *Johan Huizinga* kultúrfilozófiai, történeti főművére. (2)

Mannheim Károly korai munkáinak újraolvasása, értelmezése ily módon egy irodalomelméleti jelenségkör társtudományi kiterjesztését, a reflektált intertextuális olvasásmód alkalmazását teszi indokolttá. A tudományos szövegek értelmezésében az újraolvasás azért is fontos, mert így tudjuk figyelemmel kísérni a szakszókincs folyton pusztuló/újuló állományának létmódját.

Miközben Mannheim előföltevés-rendszereinek szabályai szerint választja ki kérdésírnyait, egy új diszciplínának tűnő narratívát hoz létre. Az intertextuális olvasásmódnak egyáltalán nem ellenálló elméletgeneráló képzelőerejével meg is teremti tárgyának szövegtörzsetét, a tudásszociológiát mint nyitott szerkezetet. (3)

E tárgyterület körén belül aztán a történeti létezés szociokulturális konfigurációinak elemzése során a szellemtörténeti módszer kibővítésével, a további ideológiai implikációk irányában kompetenciát fejlesztő kultúraszociológia kiépítéséhez kezd hozzá.

Valamit persze a kor társadalomtudósaihoz hasonlóan ő is csak érintett és elhanyagolt elemzése során. Ez pedig a nyelv problémája. A szakirodalmi beszédmód diszkurzív logikája a nyelvvel való összefonódásban levő értelemstabilizációkon keresztül épül föl. Ezért a nyelv diskurzuselemzési lehetőségét elszalasztani nem kis hátránnyal jár, főleg akkor, ha már a fogalomalkotás, a nyelv szerepe a konjunktív megismerés leírásában fölismertté vált (vö. *Mannheim Károly*: *A gondolkodás struktúrái*. Bp. 1995, 215–224. old.). (4)

Mannheim elméleti álláspontjának kidolgozása idején, a számára teoretikus kiindulást biztosító és elméletalkotó képzelőerőt működtető, továbbfejlesztésre sarkalló klasszikus ismeretelméleti kánonok problematikájában a nyelv szerepét nem ismerték föl, illetve nem kezelték centrálisan.

Ennek ellenére azért korábbról *Humboldt* nyelvfölfogása, majd *Brentano* („inexistentia intentionalis”) és *Husserl* intencionalitás fogalma, *Frege* munkásságának és a Bécsi Kör neopozitivizmusának vonatkozó része kielégítő kapaszkodót nyújtott annak számára is, aki csak a közép-európai német kánonok felől közelített. Még ha francia, orosz, cseh, lengyel és angolszász kánonok esetében a nyelv szerepének fölismerése szempontjából sokkal ked-

vezőbb is volt a helyzet. A *Ferdinand de Saussure* utáni igazi fordulatot *Ludwig Wittgenstein*, majd *Martin Heidegger* korai (*Sein und Zeit*), és főleg kései műveinek nyelvszemlélete hozta meg. (5)

Mannheim Károly korai kultúraszociológiai műveiben a premodern kultúrafilozófiai alaktan megújítására tett kísérletet a rendszerelméleti diskurzus narratívájában. Azonban magát a diskurzust, azaz annak nyelvét nem tette vizsgálat tárgyává. Az ismeretelmélet volt pályakezdésének egyik vezető bölcseleti szakága. Szerteágazó módon a rendszerelméleti gondolkodás több tudományterületet is áthatott.

A nyelvjátékok grammatikájának szabályfölismerésein keresztül, később Wittgenstein nyomán a nyelv transzcendentális kritikája felé mozdultak el a kutatások. A hetvenes évek megértő szociológiája e fölismerést kamatoztatva a szimbólumok által irányított kommunikációs folyamatok interszubjektivitását tárta föl. Jó példa erre *Jürgen Habermas* kommunikatív cselekvésemlélete. (6)

Tegyük föl a kérdést, milyen tudományelmélet-történeti paradigmák között, hol feszül az az intertextuális háló, amellyel a Mannheim-féle problematika befogható és kiemelhető? A keresendő paradigmák milyen szisztematikát rajzolnak ki, milyen ezek „mélyszerkezete” és perspektívája?

Thomas Kuhn fölfogása értelmében, ha megtaláljuk a paradigmákat, akkor azok „min-tákat adnak, melyekből a tudományos kutatás egyes koherens hagyományai erednek”. Az eredmény itt áll előttünk, a paradigmák szétosztva ugyan, de még mindig kellő tömörítettségben, potenciális intertextuális pretextusokként, *Kant*, *Spencer*, *Rickert*, *Windelband*, *Dilthey*, *Simmel*, *Riegl*, *Cassirer*, *Lask*, *Zalai*, *Meinong*, *Husserl*, *M. Weber*, *Lukács*, *Troeltsch*, *A. Weber*, *M. Scheler* műveiben mint kánonképző szövegüniverzumokban található. (7)

E megjelölés után és e szövegek intertextuális erőterében akár még egy tudatos ironikus (premodern) „visszalépést” alkalmazva, genetikus módon, jól bejáratott narratív struktúrában is elbeszélhető Mannheim pályakezdésének előtörténete. Végző soron alighanem belátható az, hogy minden elbeszélés, minden kijelentés, így az írásbeli megnyilvánulások is, előzetes interpretációt feltételeznek. Szöveget elszigetelt módon nem tudunk olvasni. A hatástörténetileg közvetített értelem alól nem tudjuk kivonni magunkat. (8)

Mannheim a gondolkodás struktúráit vizsgálja, közben önreflexióját tudatosítva és folytonosan értelmezve folytat elméleti kutatást. A modernség korszakában, a húszas–harmincas években saját fölfogását korszerűsíteni igyekezvén a rendszerelméleti diskurzus eredményeit alkalmazza, kutatási metodológiáját „relacionálisnak” nevezi el. (9) „A relacionizmus minden lételem egymásra való vonatkoztatottságát jelenti és az egymást kölcsönösen megalapozó értelemserűséget egy meghatározott rendszeren belül” (= Mannheim, K.: *Ideologie und Utopie*. Bonn 1930, 41. old.). Fiatal kutatóként még csak egyoldalúan tudja képviselni a kölcsönös értelemserűség teoretikus igényét. Premodern szemléletformák jegyében, a *Lélek és kultúra* című, 1918-ban megjelent és Lukács György drámaelméleti könyvéről német nyelven a *Logosban* közölt (1920–1921) recenziójában egy, a korszakra jellemző kontextualista tudománymetodológiai elvet érvényesít, egy szokványos szociologikus értelmezést képvisel. Eszerint a *Werk*, a mű, a társadalmi-történelmi háttérrel együtt, annak kontextusában értelmezendő, és maga is e társadalmi világból születik meg, bár attól folyton függetlenedik. Eltávolodik később a premodern felfogástól, amely Lukács György *Megjegyzések az irodalomtörténet elméletéhez* című korai, szellemtörténeti szociologikus módszert követő tanulmányában is jelen van. (10)

Elméleti értelemben az irodalmi szövegekben foglaltakat fikcionális természetűnek tartjuk. Az alkotó az általa „valóságnak” érzékelt világból szelekció útján bizonyos elemeket kiemel. Ezeket elképzelt sajátosságokkal ruházza föl, egy „másik” világot hoz létre, a szövegét. (11)

A gondolkodás strukturái című művében Mannheim már a fiatalkorában érvényesített premodern genetikus értelmezési modellt némileg elhagyván, ezt írja a műalkotásról: „A műalkotás, ahogyan tárgyiasíttóságában és megformáltságában előttünk áll, eltagadja időbeli genezisést és funkcionálisát mind az egyéni, mind a társadalmi életben: ha tartalmaz is kifejezési mozzanatokot, közléseket, vallomásokot, azok nem az egyéni élet funkcióinak számítanak, hanem az ettől a funkcionalitástól eloldozódott mű részei.” (12) Kétségtelen, felemás módon ugyan, de itt már Mannheimnek a premodern kultúrafilozófiai keretek tágítására alkalmazott értelmezésével állunk szemben. Mannheim a premodern kultúrafilozófiai alaktan megújítására tett kísérletet az ismeretelméleti szókinccs által befolyásolt rendszerelméleti diskurzus szociológiai szakágának narratívájában. (13)

Mannheim Károly 1947-ben bekövetkezett halála után, kéziratban maradt ránk A gondolkodás strukturái címet viselő kitűnő munkája, melyet ma is őriz eredeti, nem megszerkesztett formájú gépiratban a Konstanzi Egyetem társadalomtudományi archívuma és a Trent University könyvtára. A kéziratanyag könyvvé formálására, szerkesztésére, kiadására David Kettler, Volker Meja és Nico Stehr vállalkozott. (14) A frankfurti Suhrkamp kiadónál 1980-ban jelent meg a kézirat nyomtatásban, Strukturen des Denkens címmel. (15)

Mannheim egykoron (1925-ben) a heidelbergi Karl Rupprecht Egyetem filozófiai karára benyújtott német nyelvű habilitációs dolgozatának magyarra fordított és 1994-ben megjelentetett, A konzervativizmus címet viselő szövege után magyarul ismét életre kelt egy Magyarországon született, világszerte ismert tudós németül írt és külföldi archívumban őrzött kézírata.

A Strukturen des Denkens című kötet és a Konservativismus című német szöveg első német kiadását ugyanaz a szakértői gárda gondozta, rendezte sajtó alá.

Mannheim módszerére jellemző, hogy önmagát is a tárggyal való foglalkozás során átalakulóban, azzal összefonódásban lévőként tételezi. A tudat működésének viszonylatából indul ki és nem a tárgy kizárólagos vizsgálata foglalkoztatja csak. (16)

A Stuttgartban 1931-ben kiadott Handbuch der Soziologie számára már mint tekintélyes szaktudóssal, Mannheimmel készítetik el e tudományterület, a Wissenssoziologie mára már klasszikussá vált szócikkét. A manheimi tudásszociológia pontos, autentikus kifejtését ebben a kézikönyvben találhatja meg az érdeklődő. (17)

A gondolkodás strukturáiról szóló művében Mannheim újraértelmező módon tárja elénk a lezártnak tűnő fogalomértelmezéseket, gondolkodásszerkezeti és gondolkodástörténeti kérdéseket. Még metaforákat is alkalmaz és teszi ezt azzal a tudatossággal, hogy a fogalmi nyelv lehetőségeit kitágítsa. Egyébként pedig mind Simmel és Alfred Weber, mind a Logos című folyóirat szerzői nagy hatással voltak Mannheim tudományos stíluseszményének kialakulására. Az esszé műfajának lehetőségeit is kiaknázva bölcséleti, kultúraszociológiai elméletképző gondolkodásának spekulatív erejével elegánsan tud felülemelkedni a kérdések feltevését is olykor már-már akadályozó akadémikus skrupulozitás gondolatki-fejezési korlátain.

A karteziánus kiindulási alapon formálódott, az angol empirizmussal kiegészült nagy európai hagyomány francia, német, osztrák, angol közvetítésen keresztül a budapesti polgári közép- és felső polgári rétegeket is bekapcsolta az intellektuális szakértelmiség

Mannheim Károly korai kultúraszociológiai műveiben a premodern kultúrafilozófiai alaktan megújítására tett kísérletet a rendszerelméleti diskurzus narratívájában. Azonban magát a diskurzust, azaz annak nyelvét nem tette vizsgálat tárgyává. Az ismeretelmélet volt pályakezdésének egyik vezető bölcséleti szakága. Szerteágazó módon a rendszerelméleti gondolkodás több tudományterületet is áthatott.

interkulturális érintkezési világába. Ennek magyar és bécsi válfaja még erősen a múlt felé fordította arcát, megőrizni igyekezett a korábbi konzervatív-racionalista mentalitást és mintha részben kissé irtózott is volna a modernizálódás gyors változást igénylő értékszerkezeti következményeitől.

A hazai századvégi emancipált individualizmussal telített hagyományvilágban a pozitívizmus által hosszú időszakon át előkészített világertelmezési stratégiák mentén a természettudományok hatékonyságát megközelíteni óhajtó, és a maguk legitimizációjának megalapozásával küszködő kemény társadalomtudományok önérzete lökészerűen megnövekedett. A társadalomtudományok távolodása a metafizikától, a modernizáció jelenorientáltságu instrumentalizmusa, értékszerkezeti kérdései hirtelen kihívó módon új elvárás horizonatot teremtettek a társadalomtudós számára. (18) Fiatalon olyanok léptek fel a magyar tudományos világban, akik a saját jelenük felől tették fel és értékelték át a korábbi elméleti kérdéseket. E szellemi, mentálitásbeli paradigmaváltás időszakában jelentek meg Budapesten a fizika, a matematika, a filozófia, a művészettörténet, a szociológia nagy, a századelőn pályakezdő, később világhíressé váló kitűnő elméi. (19) Az egykori Budapesten a szociológiai, filozófiai indíttatású, a 19. század utolsó negyedében született nemzedék tagjai közül többen a polgári radikalizmus értékvilágához tartozó folyamatokba illeszkedtek. Mások külön utakon individualitásuk öntörvényűségének kiélésével szentelték életüket a tudománynak. A budapesti polgárság kétnyelvű kultúrája modernizálódott. Mannheim Károly e polgári szellemi hagyomány intermedialitásán keresztül, valamint példaképeinek, *Alexander Bernátnak*, *Lukács Györgynek*, *Pauler Ákosnak*, *Zalai Bélának* közvetett és közvetlen intellektuális útmutatásait komolyan véve, egyéni tudományos ambíciójának céltudatosságával jutott el a funkcionális struktúraelemzés európai hagyományán belül a tudás-szociológia rendszerelméleti megalapozásáig. (20)

A korai Mannheim Károly szociológiai életművének arányairól és jellegéről A gondolkodás strukturái című könyv nyújt rendszeres, körültekintő módon felépített, tagolt képet.

A kultúraszociológiai megismerés sajátosságairól című fejezet felveti a kultúraszociológiának mint tudománynak jelenorientált meghatározottságát. A fogalomalkotás a teoretikus figyelmét elsőrendűen lekötő dolgok osztályába tartozik. A fenomenológia és a rendszerelemzés két nagy iskolájának hagyományára építve Mannheim a kulturális tudat és az életalakítás szociológiai problémakörét vizsgálja. Még Martin Heidegger kiadatlan előadásainak némely gondolati csomópontja is szövegkonstituáló intertextuális helyzetbe kerül nála (vö. az utunkba kerülő dolgok elsajátításáról szóló részzel, = Mannheim Károly: A gondolkodás strukturái, i. m., 201–213. old.). (21)

Mannheim három nagy világszemléleti formátípust különböztet meg: a felvilágosítót, a romantikust és a dinamikust. A felvilágosító szemléletmód „egy történelmietlen, időtlen tudatból próbálja a kultúrát mint önértéket valamiképp megalapozni”.

A kanti bölcséleten kiteljesedő egyik centrális fölismerése nyomán a következő interpretáció adható: a változás a történetiség fogalmával jellemezhető. Mind a romantikus, mind a dinamikus tudat a múlt felé fordul és a múlt egy bizonyos szakaszát a jelenbe transzponálva próbálja „történelmiként” észlelni. Ami a dinamikus tudat preferált voltát erősíti Mannheim gondolkodásában, az annak szintézist teremtő valósága. Ennek az lehet a magyarázata, hogy „...egyrészt átéli a változást, alakulást, fejlődést, de éppen ezt a mássá válást, a folyamatot mint olyant emeli önértékké”. (22) Nézzünk még egy példát ugyanebből a műből!

Mannheim szerint a modern kultúrafogalom például hat alapvető tényezőtől függ. Értelmezése szerint a kulturális szférák viszonylagosan függetlenek egymástól, de mégis valamifajta egységes keretben lehetséges csak szemlélni őket. A kultúra megjelenési formái – mint történelmi alakzatok – változóak, maga a kultúra kontinuos jelenség. A kultúra mint „műveltségélmény” értelmezendő. Szétválasztandó a kultúra- és a természetfogalom, továbbá: a kultúra társadalmi jelenség. Szisztematikáját ezek alapján vázolja föl Mannheim.

Most vessünk egy pillantást a történetiség változó jellegére, hiszen a mai kor gondolkodási problematikáját erősen érinti a történeti én önmeghatározása, a történelmi képzelőerő kutatása. (23) Mannheim így érvel: „Az egyre erősödő történelmi érzék először a környezetben mobilizált úgymond mindent, rámutatva, hogy semmi sem marad öröktől fogva önmagával azonos, hanem minden – akárcsak a politikai formák, a művészet, a vallás, a tudomány – folytonos változásnak alávetett.”

Az elméleti álláspont és az intertextuális helyek röpké érzékeltetése után most – történeti síkváltást alkalmazva – egy pillanatra tekintünk be abba a folyamatba, amely intellektuális alakulásának kezdeti magyar szakaszát jellemzi. Annál is inkább érdemes most erre figyelni, mert az említett ismeretelméleti–értékelméleti–szociológiai–tudományelméleti tapasztalat kiépülése a 20. század elejének magyar filozófiai gondolkodását érintő értelmezés nélkül szinte lehetetlen lenne.

Mannheim rendszerelméleti, ismeretelméleti, tudásszociológiai érdeklődése már igen korán, a századelő Budapestjén működő Szellemtudományok Szabadiskolája, illetve a Vasárnap Társaság speciális kutatási területeiből, hatástörténetéből fakadt. Utólag úgy tűnik, tudománytörténeti egyoldalúság lenne feltételeznünk, hogy a neokantiánus értékírány, a szellemtudományos bölcsélet (az ismeretelmélet és esztétika) és az elméleti szociológia (a pozitívizmus és a szellemtudományos kultúraszociológia eklektikája) között immáron végleg különbséget téve, illeté volna korán és önkorlátozó módon hagyományosan behatárolható tudományterületet választania. Azonban a helyzet ennél bonyolultabb volt, és ő is kereste a lehetőséget, s a tudományos kérdések nyitottsága kötötte le kutatói, gondolkodói érdeklődését. A rögzített jelentésadást fölfüggesztő attitűd volt a sajátja. (24)

*A Stuttgartban 1931-ben kiadott
Handbuch der Soziologie számára már
mint tekintélyes szaktudóssal,
Mannheimmel készítetik el
e tudományterület,
a Wissenssoziologie mára már
klasszikussá vált szócikkét. A mannheimi
tudásszociológia pontos, autentikus
kifejtését ebben
a kézikönyvben találhatja meg
az érdeklődő.*

A két, egymást éppen nehezen egyeztethető mássága alapján kitértető mentalitásvilág, a neokantiánus értékébölcsélet és a vele nem rokon pozitívisztikus elméletek szociológiai, kultúraszociológiai innoválhatósága jelentette az igazi izgalmat és tudományos feladatot az 1893-ban, Budapesten született Mannheim Károly számára. Életpályája bizonyítja, hogy a magyar századelő polgári értelmiségi rétegének szellemi, gondolkodástörténeti problémavilága jól bekapcsolható volt az első világháború utáni németországi, majd a harmincas évektől az angliai és USA-beli társadalomtudományi problémák értelmezői közösségeinek világába. (25)

Gondolkodói pályakezdése időszakában, budapesti évei alatt Alexander Bernát neokantianizmusa, ismeretani érdeklődése, Zalai Béla rendszerelméleti kiindulást nyújtó „pretextusa”, jelentős tanulmányai, Pauler Ákos apriorisztikus „tisza logikája”, ismeretelméleti redukcionizmusa, Lukács György drámaelmélete adott kifejezett inspirációt számára. Az osztrák *Bolzano*, *Brentano*, majd berlini tanulmányútja során *Simmel*, *Riehl*, Husserl, *Cassirer* műveit ismerte meg jobban. Például olvasójukként és szerzőjüként kísérté figyelemmel a *Logos* című német, és a *Szellem*, valamint az *Athenaeum* című magyar bölcséleti folyóiratokat is. Heidelbergi tartózkodása idején pedig *Max Weber* volt rá hatással. Később német társadalomtudományi folyóiratokban jelentette meg írásait. (26)

Korábban Budapesten, ifjúkori pályaművében a 19. század utolsó harmadának pozitívisztikus felfogású szerzőit is tanulmányozta. *Dosztojevszkij*, *Kierkegaard*, *M.*

Scheler, Freud, Troeltsch értékvilága, tudományos mentalitása Mannheim kultúrafilozófiját, gondolkodását főleg a konfliktusok értelmezésére és az értékválságra érzékeny kultúraszociológiai, történelmi elemzési eljárások kidolgozása terén diszpozicionális módon befolyásolta. A marxi kérdésfeltevések közül az ún. hamis tudat szerkezetére vonatkozó leírások, valamint az ideológia és az utópia kérdéskörei voltak számára fontosak. E szellemiségtől azonban fokozatosan, főleg életének második felében alaposan eltért. A marxi főmű szerkeztelemzései erősítették őt saját, ettől eltérő, szociológiai természetű, alapvető belátásainak és előfeltevéseinek kialakításában.

Az ideológia és utópia problémája, az elitelméletek, „a lebegő értelmiség” fogalma, a kapitalista versenyszemélyiség individualitásának leírása, a modern nacionalizmus, az értelmiség, az emancipált individuum, a partikuláris, az inkluzív és az exkluzív értékek világa, az érték szerkezeti problémák társadalmi kivetülése, a konzervatív gondolkodás alakítása, az ókonzervatív gondolkodási szerkezetek társadalmi-történelmi, érték szerkezeti-szociológiai beágyazódása foglalkoztatja. Ezekben a témákban alkot Mannheim maradandót a szociológiai gondolkodás történetében. A harmincas évek második fele után korábbi liberális szociológiáját átépíti (vö. Mannheim alábbi műveivel: *Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus*, 1935; *Freedom, Power and Democratic Planning*, 1950; *Systematic Sociology*, 1958).

A gyakorlati társadalomelmélet vonatkozásában a „kombattáns demokrácia” koncepcióját állítja föl az általa túlságosan szabadosnak tartott liberális demokráciával szemben, s az értelmiségi elitre támaszkodó demokráciában tud csak bízni. A második világháború után Angliában látja kibontakozni a fölfogásának leginkább megfelelő társadalmi, érték szerkezeti folyamatokat. A „tervezés szabadságáért” küzdő társadalmi technológia nyomán létrejövő jövőképet formálni szándékozó társadalomtudósként a teológusok és szociológusok együttműködését is javasolta már a háború alatt, 1941–1942-ben írt tanulmányában, melyek Angliában 1943-ban jelentek meg könyv formában *Diagnosis of Our Time* címmel. (27)

Tudományelméleti szempontból jogosan merül fel a kérdés: a kezdeti, ifjúkori ismeretelméleti értelmezési eljárások, pozíciók miként tagolódnak be az érett Mannheim tudományos munkáiba?

A poláris ellentétek feltárása, az ellentétpárok időben futó, az életvilágba ágyazott működési elvének elemzése erősen lekötötte kutatói figyelmét és elméletalkotó kreativitásának igazi szellemi szakítópróbáját jelentette. Az ellentétpárok értelmezésében, hűen rendszerelméleti kiindulásához, igyekezett úgy formálni következtetéseit, hogy az értelmezésbe bevont világot egy későbbi, újabb strukturális, egy következő felsőbb hierarchiaszint rendeződési koegzisztenciájába tudja beilleszteni. Az emberi értékcélok elemzésekor például így ír: „Az emberi természetet a maga egészében mindig is az elérni kívánt cél szerkezete fogja meghatározni, mert a célból ered a fonál, amely összeköti viselkedésének teljes láncolatát” (= Mannheim, K.: *Sociology of Knowledge*. London 1952, 258. old.).

Elmélettörténeti értelemben Mannheim eljárása egy fiatalkorában megismert magyar filozófus, Zalai Béla pretextusára épít. A rendszerelméleti gondolkodás egyik első jelentős közvetítője és egykori nagy reménysége, a fiatalon elhunyt Zalai Béla (1882–1915) számára már korán ismertté tette a rendszerelméleti módszer hatékonyságát, miközben megkerülhetetlen példát mutatott e területen A közvetlen tapasztalás összefüggésrendszere, Az etikai rendszerezés, A rendszerek általános elmélete című, több szakterületet is megtermékenyítő tanulmányaival. (28)

Mannheimmel összefüggésben Zalai rendszerelméleti gondolatvilágából itt most négy tanulmányt fontos kiemelni: a Metodológia a szociológiában, A filozófiai rendszerezés problémája, az Etikai rendszerezés és A rendszerek általános elmélete címűt. (29)

Ha a kanonikus értelmezési pozíciók felől nézzük, akkor Zalai művei éppen abban a későbbi, immáron tudománytörténetinek számító látványképződésben nyerik el igazi hatás-történeti jelentőségüket, melyet például Mannheim Károly pályája nemzetközi ismertségében, német és angol nyelven megjelent munkáival bontakoztatott ki.

Ahogy például a fiatal *Hauser Arnold* a művészettörténeti rendszerezés elméletében, az ifjú *Fogarasi Béla* pedig az irodalomtörténet neokantiánus értékelméletében tett kísérletet Zalai eredményeinek alkalmazására, a szerző-funkció megosztására, úgy éppen az e körben erős hatást kifejtő Zalai-féle rendszerelméleti kiindulást próbálta Mannheim Károly és *Szilasi Vilmos* a saját premodern gondolkodásának korrekciójára tett kísérletében megvalósítani. (30)

A reflektált intertextuális olvasásmód a szövegben mozgó eljárás transzhisztórizmusával, a múltból jelenbe, jelenből múltba, szóval ide-oda ingázó teleológiát érvényesítő, a rögzített jelentésadást fölfüggesztő, késleltető kreatív játékkal folyamatosan kielégítő számú új felismerést tud generálni. (31)

A tudásszociológiára, Mannheim fiatalkori kiindulására, műveinek előtörténetére vetetünk a fentiekben néhány pillantást és közben előtörténeti interpretációnk az életművön túli távlatba helyezi A gondolkodás struktúrái címmel kiadott korai kultúraszociológiai munkáját. Hiszen maga Mannheim is – mint elméletalkotó – igen kreatív intertextuális munkát végzett.

Mannheim a historizmus kritikájával is alaposan foglalkozott. (32)

Míndezek alapján érzékelhetővé válik, hogy Mannheim igen erősen integrálódott egy ismeretelméleti, kultúraszociológiai kánon hagyománytörténeti folyamatába.

Integrálódásának első szakaszába nyújtottam betekintést, mintegy ezzel is kivetítve A gondolkodás struktúrái címen megjelent korai kultúraszociológiai szövegei háttérnek, pretextusának árnyékrajzolatát, hogy aztán minél kíváncsibban és minél nagyobb kedvvel lássunk hozzá a korai kultúraszociológiai munkákat tartalmazó könyv reflexív intertextuális olvasásához.

Álljon itt befejezésül egy, a mai olvasásmódok előhívását provokáló Mannheim-idézet: „A saját kultúráról és környezetről való reflexió a primitív kultúrákban még a mítosz és a mese. A környezet fejlődésének elbeszélő, mitikus megragadásában meglevő tendenciák később a történetfilozófiában és történettudományban folytatódnak (...) a történetírás mint tudomány megőrzi a világ ábrázolásának és megtapasztalásának alapformáját, az elbeszélését (ami ugyebár idegen történeti képződmények bevonása a saját tapasztalástérbe). ...a történettudományi elbeszélés, legyen mégoly pozitívista, kénytelen továbbra is magára vonatkoztatottan konstruálni az eseményeket (vagyis beépíti magába mindazon mozzanatokat, melyekben a konjunktív tapasztalat perspektivitása megnyilvánul)” (= Mannheim Károly: A gondolkodás struktúrái, i. m., 308. old.).

A reflektált intertextuális olvasásmódok kiterjesztését, tudományelméleti kérdésért csak a hagyományos megértés-aktus problematizálásán keresztül tudjuk belátható távlatba helyezni. Hiszen az „objektív” társadalomtudományi ismeret megszerzésének igényét létrehozó ismeretelméleti célkitűzés az elérhetetlen emberi célok közé tartozónak tűnik. A mai

Az elméleti álláspont és az intertextuális helyek röpké érzékeltetése után most - történeti síkváltást alkalmazva - egy pillanatra tekintsünk be abba a folyamatba, amely intellektuális alakulásának kezdeti magyar szakaszát jellemzi. Annál is inkább érdemes most erre figyelniünk, mert az említett ismeretelméleti-értékelméleti-szociológiai-tudományelméleti tapasztalat kiépülése a 20. század elejének magyar filozófiai gondolkodását érintő értelmezés nélkül szinte lehetetlen lenne.

alakulásfolyamatokat tekintve elmondhatjuk: a kognitívizmus és a tudásszociológia kompetenciája közötti virtuális térben egymással majd dialógusra lépve, de versenyre is kelve, újrendeződvé fejleszt újabb horizontokat a hermeneutikai metatudomány. (33)

Jegyzet

- (1) SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY: *A kánonok szerepe az összehasonlító kutatásban.* = Üö.: „Minta a szőnyegen” *A műértelmezés esélyei.* Bp. 1995, 94–99. old.; ECO, UMBERTO: *A formák és a közlés.* = Üö.: *A nyitott mű.* Bp. 1976, 278–296. old.; ITAMAR EVEN-ZOHAR: *A többrendszerűség elmélete.* Helikon, 1995. 4. sz., 447–450. old.; KÁLMÁN C. GYÖRGY: *A kis népek kánonjainak vizsgálata. Néhány módszertani megjegyzés.* Helikon, 1998. 3. sz., 251–260. old.
- (2) HABERMAS, JÜRGEN: *Filozófia és tudomány mint irodalom? = Az esztétika vége – vagy se vége, se hossza? A modern esztétikai gondolkodás paradigmái.* Szerkesztette: BACSÓ BÉLA. Bp. 1995, 341–363. old.
- (3) MANNHEIM, KARL.: *Wissenssoziologie.* Szerkesztette: WOLF, KURT H. Neuwid–Berlin, 1964; WESSELY ANNA: *A tudásszociológia mint interpretációelmélet.* Janus, 1986. őszi, 11–35. old.; WHITE, HAYDEN: *A ténybeli ábrázolás fikciói.* Műhely, 1997. 4. sz., 62–69. old.; KULCSÁR-SZABÓ ZOLTÁN: *Intertextualitás és a szöveg identitása.* = Üö.: *Az olvasás lehetőségei.* Bp. 1997, 5–13. old.
- (4) TOLCSVAY NAGY GÁBOR: *Kognitív grammatika: lehetséges-e új nyelvemléleti paradigma az irodalomértés horizontján?* Alföld, 1995. 2. sz., 107–111. old.; KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Hogyan s mivégre tanulmányozzuk az irodalomértés hagyományát? (Az esztétikai hatásfunkciók és a történeti irodalomértelmezés.)* = Üö.: *Történetiség, megértés, irodalom.* Bp. 1995–20–24. old.; JAUß, HANS ROBERT: *Irodalomtörténet mint az irodalomtudomány provokációja.* = Üö.: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika. Irodalomemléleti tanulmányok.* Szerkesztette: KULCSÁR-SZABÓ ZOLTÁN. Bp. 1997, 45., 52., 71–76. old.; FOUCAULT, MICHEL: *A diskurzus rendje.* Holmi, 1991. 7. sz., 868–889. old.
- (5) SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY: *Az irodalmi mű alakítási hatásméletteréről.* = Üö.: „Minta a szőnyegen”, i. m., 24–66. old.; MERQUIOR, J. G.: *From Prague to Paris. Critique of Structuralist and Post-Structuralist.* London 1986; BOJTAR ENDRE: *A szláv strukturalizmus az irodalomtudományban.* Bp. 1978.
- (6) Vö. HABERMAS, JÜRGEN: *A metafizika utáni gondolkodás motívumai. A lingvisztikai fordulat.* = *A posztmodern állapot.* Szerkesztette: BUJALOS ISTVÁN. Bp. 1993, 201–208. old.
- (7) GENETTE, GÉRARD: *Transztextualitás.* Helikon, 1996. 82–90. old.; KUHN, THOMAS S.: *A tudományos forradalmak szerkezete.* Bp. é. n., 72–73. old.
- (8) JENNY, LAURENT: *A forma stratégiája.* Helikon, 1996. 23–50. old.; KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Hatástörténet és metahistória. (Hozzáférhető-e a történetiség?)* = Üö.: *Történetiség, megértés, irodalom,* i. m., 82–92. old.
- (9) PAULER ÁKOS: *Relációelmélet.* = Üö.: *Bevezetés a filozófiába.* Bp. é. n., 3. jav., bőv. kiadás, 219–232. old.; SZILASI VILMOS: *A tudati rendszerezés elméletéről.* Bevezetés. Bp. 1919; PEIRCE, C. S.: *Collected Papers.* Tom 3. Cambridge 1931–1958, 361., 465., 467. old.
- (10) NÉMETH G. BÉLA: *Egymást kiegészítve – nem egymás ellen.* = *Az irodalomértés horizontjai. Párbeszéd irodalomtudományunk modern hagyományával.* Szerkesztette: KABDEBŐ LÓRÁNT–KULCSÁR SZABÓ ERNŐ. Pécs 1995, 13–18. old.
- (11) ISER, WOLFGANG: *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie.* Frankfurt/M. 1993.
- (12) KÁLMÁN C. GYÖRGY: *Az irodalomtudományi strukturalizmus és az új szemléletek jelentkezése.* = *A strukturalizmus után.* Szerkesztette: SZILI JÓZSEF. Bp. 1992, 200–203. old.
- (13) MANNHEIM KÁROLY: *Az ismeretelmélet szerkezeti elemzése.* Athenaeum, 1918. 233–247., 315–330. old. Német nyelven: MANNHEIM, KARL: *Die Strukturanalyse der Erkenntnistheorie.* Ergänzungshefte der Kant-Studien, 57 (1922); VERES ANDRÁS: *Irodalomértelmezés és értékorientáció.* = *A strukturalizmus után,* i. m., 258–262. old.; KARÁCSONY ANDRÁS: *Bevezetés a tudásszociológiába.* Bp. 1995, 33–56. old.
- (14) MANNHEIM KÁROLY: *A gondolkodás strukturái. Kultúraszociológiai tanulmányok.* Bp. 1995.
- (15) MANNHEIM, KARL: *Strukturen des Denkens.* Szerkesztette: KETTLER, D.–MEJA, V.–STEHR, N. Frankfurt/M. 1980.
- (16) KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Hatástörténet és metahistória. (Hozzáférhető-e a történetiség?)* = *Történetiség, megértés, irodalom,* i. m., 82–91. old.
- (17) *Handwörterbuch der Soziologie.* Szerkesztette: VIERKANDT, ALFRED. Stuttgart 1931.
- (18) NIETZSCHE, FRIEDRICH: *A történelem hasznáról és káráról.* Bp. 1989; SIMMEL, GEORG: *Az individualizmus.* = *Válogatott társadalomemléleti tanulmányok.* Bp. 1973, 534–542. old.; GÁBOR ÉVA: *Adalékok a fiatal Mannheim Károly portréjához.* = *A magyar filozófiai gondolkodás a századelőn.* Szerkesztette: KISS ENDRE–NYIRI JÁNOS KRISTÓF. Bp. 1977, 440–472. old.
- (19) Vö. VAJDA PÁL: *Creative Hungarians in mathematics, astronomy, physics, chemistry, technical sciences and industry. A selected bio-bibliography.* Technikatörténeti Szemle, 11. köt. 1979, 35–74. old.; PRÁGAY DEZSŐ: *Nemzetközileg értékelt híres magyarok.* Iserlohn 1992.

- (20) LENCLUD, GÉRARD: *A funkcionalista perspektíva*. = DESCOLA, PHILIPPE–LENCLUD, GÉRARD–SEVERI, CARLO–TAYLOR, ANNE-CHRISTINE: *A kulturális antropológia eszméi*. Bp. 1993, 85–118. old.; GÁBOR ÉVA: *Adalékok a fiatal Mannheim Károly portréjához*. = *A magyar filozófiai gondolkodás a századelőn*, i. m., 440–472. old.; NYIRI KRISTÓF: *Ausztria és Magyarország. Szociálpszichológiai bevezetés*. = Uő.: *A Monarchia szellemi életéről. Filozófiatörténeti tanulmányok*. Bp. 1980, 11–34. old.
- (21) HEIDEGGER, MARTIN: *Lét és idő*. Bp. 1989, 182–188., 565–568. old.; GADAMER, HANS GEORG: *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*. Bp. 1984, 209–213., 379. old.; SZONDI, PETER: *Bevezetés az irodalmi hermeneutikába*. Bp. 1996, 74–91. old.; WEIZSÄCKER, VICTOR: *Das Antilogische*. Psychologische Forschung, 3. k., 1923; CHLADENIUS: *Anleitung zur richtigen Auslegung vernünftiger Reden und Schriften* (Leipzig, 1742). GELDSETZER, L. (Ed.) Düsseldorf 1969, 185. old.
- (22) KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Hermeneutika és irodalomfelfogás*. Kritika, 1990. 11. sz., 10–13. old.
- (23) WHITE, HAYDEN: *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore 1973; WHITE, HAYDEN: *A történelmi szöveg mint irodalmi alkotás*. = Uő.: *A történelem terhe*. Bp. 1997, 68–102. old.
- (24) NÉMETH G. BÉLA: *Egymást kiegészítve – nem egymás ellen*. = *Az irodalomértés horizontjai. Párbeszéd irodalomtudományunk modern hagyományával*, i. m., 12–18. old.
- (25) MANNHEIM, KARL: *Ideologie und Utopie*. Frankfurt/M. 1978; Uő.: *Wissenssoziologie*, i. m.; Uő.: *Strukturen des Denkens*, i. m.; Uő.: *Konservativismus*. Frankfurt/M. 1984; Uő.: *Diagnosis of Our Time*. London 1943; Uő.: *Freedom, Power and Democratic Planning*. New York–Oxford 1950; Uő.: *Man and Society in Age of Reconstruction*. New York 1954; Uő.: *Essay on the Sociology of Knowledge*. London 1952; *Systematic Sociology*. New York 1958.
- (26) Pl. Logos, 9. (1920–1921), Ergänzungshefte der Kant-Studien, 57. (1922), Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, 50/1. (1922), 52/1. (1924), 53. (1925), 577–652. old., Jahrbuch für Kunstgeschichte, I. (XV.), 4(1921–1922), Jahrbuch für Soziologie, 2 (1926) 424–440. old.
- (27) KETTLER, DAVID: *Karl Mannheim als Flüchtling und im Exil*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 23., 1981; Uő.: *Sociology of Knowledge and Moral Philosophy: The Place of Traditional Problems in the Formation of Mannheim's Thought*. Political Science Quarterly, 82 (1967/Sept.) 3., 399–426. old.
- (28) ZALAI BÉLA: *A rendszerek általános elmélete. Összegyűjtött írások*. Szerkesztette: BERÉNYI GÁBOR. Bp. 1984.
- (29) ZALAI BÉLA: *Allgemeine Theorie der Systeme* című, német nyelven írt, 1913–1914-ben keletkezett kéziratát, kanonikus értelemben Szilasi, Mannheim, Hauser, Fogarasi fiataalkori pályaszakaszát meghatározó textusként, a további recepciót a premodern bölcsleletről produktívan kivezető metatudományi műként értelmezem, amelynek végső szókincse transzhisztorikus módon az ismeretelméleti beszédmód játéktérében érvényesül.
- (30) ZALAI BÉLA: *A filozófiai rendszerezés problémája*. Szellem, 1911. 2. sz., 159–186. old.; MANNHEIM KÁROLY: *Az ismeretelmélet szerkezeti elemzése*. Athenaeum, 1918, 233–247., 315–330. old.; SZILASI VILMOS: *A tudati rendszerezés elméletéről*. Bevezetés. Bp. 1919; HAUSER ARNOLD: *Az esztétikai rendszerezés problémája*. Athenaeum, 1918, 331–357. old.; FOGARASI BÉLA: *Az irodalomtörténet filozófiai problémái*. Egyetemes Philológiai Közölny, 1915. 9–10. füzet, 712–724. old.
- (31) WAHL, FRANCOIS: *A szöveg mint produktivitás*. Helikon, 1996. 1–2. sz., 10–13. old.; KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *A szimmetria felbomlása? (A posztmodern intertextualitás kérdéséhez)* = Uő.: *Beszédmód és horizont. Formációk az irodalmi modernségben*. Bp. 1996, 267–277. old.; LUHMANN, NIKLAS: *Soziale Systeme*. Frankfurt/M. 1988, 64–65. old.
- (32) MANNHEIM, KARL: *Historismus*. Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, 52. (1924), I, 1–60. old.
- (33) SZEGEDY-MASZÁK MIHÁLY: *A bizony(talan)ság ábrándja: kánonképződés a posztmodern korban*. = Uő.: „Minta a szőnyegen”, i. m., 78–80., 87. old.; KÁLMÁN C. GYÖRGY: *Irodalom és rendszerek*. = Uő.: *Te rongyos (elm)élet!* Bp. 1998, 80–200. old.; KERTÉSZ ANDRÁS: *Kognitív metatudomány és irodalomelmélet. Perspektívák és kérdések*. Literatura, 1997. 4. sz., 337–357. old.; SIMON, HERBERT: *Model of Man*. New York 1957; WHITE, HAYDEN: *Az elbeszélés kérdése a mai történelemben*. = Uő.: *A történelem terhe*. Bp. 1997, 143–205. old.; SKJERVHEIM, H.: *Objektivism and the Study of Man*. Inquiry, 17. (1974) 213., 265. old.; *Tudományfilozófia*. Szerkesztette: LAKI JÁNOS. Bp. 1998.

A „Kérdés” és a „Felelet” embere

Hindu mitológiai elemek Szabó Lőrinc és Weöres Sándor költészetében

„Ha az európai kultúra nem kíván bezárkózni valamiféle meddő provincializmusba, az övétől eltérő értékrendekkel, a megismerés más útjaival is meg kell ismerkednie.”

(Mircea Eliade)

A zsidó teológia kétféle embert ismer. A „Kérdés”, illetve a „Felelet” emberét. A „Kérdés” embere a tudós, aki faggatja a világot, titkait keresi, a „Felelet” embere pedig a hívő, aki úgy véli, hogy Isten már megválaszolt mindenre, ezért nem kérdez, hanem elmélyül a „Feleletben”, a kinyilatkoztatásokban. A tudós kulcsszava az Ész, a másiké a Hit. A huszadik század szellemi történelmében komoly tendenciák mutatkoznak a „Felelethez” való visszatérésre, a 19. század túlhajtott racionalizmusával szemben az irracionális felé hajló kiűtkeresésekre.

A keleti kultúrák növekvő népszerűségének szellemtörténeti okairól

Descartes szerint a tudomány azt vizsgálja, hogy milyen a világ, a vallás pedig azt, hogy milyenek kellene annak lennie. Valaha a megismerésnek e két aspektusa elválaszthatatlan volt egymástól, s noha „szerelmi viszálykodásukban” (1) néha hátat fordítottak egymásnak, sőt, nemegyszer keresetlen szavakkal illették egymást, mégis tudták, hogy nem nélkülözhetik a másik létét. A legnagyobb szakítás a felvilágosodás idején történt, amikor is a tudomány kategorikusan kijelentette, hogy a világ megismeréséhez nincsen többé szüksége partnerére, a természet önmagában – a végső emberi létkérdések feltevése nélkül – is vizsgálható, értelmezhető. Így megismerési módszerei közül száműzött mindent, amit nem támasztanak alá empirikus tapasztalatok, s Isten mindenhatóságát átruházta az emberi Észre.

A tudomány tehát megkezdte önálló karrierjét: szédületes iramban fejlődni kezdett az ipar, a technika, melyek az eltaszított „kedves” hiányát igyekeztek feledtetni. A Ráció diadalútja a 19. század derekán, a pozitívizmus nyomán tetőzött, amely a felvilágosodás szellemi örökösöként kizárólagosan a tapasztalatban és a tényekben vélt biztos támaszt találta, s a vallásos és metafizikai világmagyarázatokról egyáltalán nem vett tudomást. A darwini evolúcióelmélet jóvoltából a teremtés jogát is kicsavarta Isten kezéből, akit később *Nietzsché*től kölcsön vett szavakkal halottnak nyilvánított. (2)

Az ember számára így hát megüresedett az égbolt; e helyett a tudomány ígért megváltást. Az irracionális szféra kiiktatásával megszűnt a kárhozattól való rettegés, nem nehezedett tovább a vállra felülről érkező parancsolatok súlya. Isten trónfosztása után relatívává vált a morál, az ember cselekedeteit ezentúl nem holmi imperatívuszokban elhangzó te-

kintélyelvű utasítások, hanem saját belátása határozta meg, elszállt alávetettségének érzése. (3) De vajon az imígyen elnyert függetlenségéért mit adott cserébe?

Lemondott saját fontosságának tudatáról, méltóságáról, hogy munkájának, életének jelentősége van, s a biztonságról, hogy minden tettét személyesen, féltőn vigyázzák „oda-fönt”. Bármikor helyettesíthető tucattermékké vált, névtelen, arctalan lényé, aki csupán önerejére hagyatkozva, támasz nélkül próbál igazodni a világ áttekinthetlenné vált szövevényében. Elszakadt az életfeladatoktól, önmegvalósítási lehetőségei egyre szűkebb korlátok közé szorultak, elszigetelődött, elmagányosodott, saját magáról alkotott képe összezavarodott, tehetetlenség, kiszolgáltatottság, kiábrándultság érzése gyötörte, mígnem felvetődött fejében a gondolat: menekülni a szabadság elől. (4)

Ebben a helyzetben tehát nem csoda, ha mindenütt kapaszkodókat keresett: archimedeszi pontokat, ahonnan nézve egyértelművé válik a világ, társakat az immanens és a transzcendens világban, hogy ne fájjon úgy az egyedüllét. „...Az ember irtózik a magányosságtól. S a magányosság minden fajtája között az erkölcsi magányosságtól retteg a legjobban” – mondja az Elveszett Illúziók „Lucifere”, (5) s a szellemtörténet tanúbizonysága alapján bizony igazat kell adnunk neki, hisz azt láthatjuk, hogy az ember hosszú távon képtelen arra, hogy független, racionális, tárgyilagos lény legyen, ezért magányérzetét ellensúlyozandó mítoszokra, bálványokra van szüksége. A Ráció, a pozitívizmus és saját szabadságának diadalát ünneplő lény fokozatosan ráébredt arra, hogy pusztán az Ész, a világ faggatása nem hoz számára boldogságot, s belátta, hogy nem tudja figyelmen kívül hagyni az ún. végső kérdések átható szorongatásait. Hajlamosnak mutatkozott tehát arra, hogy az „elhagyott kedves” után nézzen, s a „Felelet”, az irracionalitás szférájában keressen magának szellemi kapaszkodót.

A tudományos gondolkodásra épült európai civilizáció egyre tisztábbá vált sokak számára. Már a 19. század során hallatták a hangjukat azok a filozófiai, melyek a pozitívizmus bástyáit igyekeztek megdönteni, s egyre inkább uralkodó attitűddé vált az értelem mindenhatóságában, valamint a világ megismerhetőségében való kételkedés. Ez a tendencia még inkább fokozódott az első világháború sokkjának köszönhetően, amikor a már amúgy is rogyadozó nyugati világrendbe vetett hit alapjaiban rendült meg. Félelmetes torzulást eredményezett az orosz forradalom is, nemkülönben az erre válaszlépésként jelentkező náciizmus. Történetfilozófiai munkák sora születik meg az európai kultúra „alkonyáról” (*Spengler*), a „tömegek lázadásáról” (*Ortega*), a „modern apokalipszis” beálltáról (*Hamvas*); *Julius Evola* egyenesen „lázaást” hirdet a modern világ ellen. Így ír: „...a modern világ olyan pontra érkezett, ahol már teljesen haszontalan bármilyen reakció hatásosságában hinni és azt remélni, hogy más is segíthet, mint a gyökeréig ható szellemi megváltozás.”

Nem csodálható tehát a törekvés, hogy a szellem tiltakozásképpen új hazát keressen. A nyugati civilizációtól megfáradt lélekben megnövekedett a misztikumban való feloldódás igénye, a végtelennel való azonosulás vágya, az elme számára vonzóvá vált a titok, a „más”, amely felé a szellemi újjászületés vágyával fordult. Erről a folyamatról árulkodnak a szellemtörténet mellett a művészetek is, melyekben pontosan tetten érhető a nyugat ún. „értékeitől”, valamint a polgári jogrendtől való elfordulás momentumai, ahol egyre nagyobb teret hódít a testetlen spiritualizmus igénye, az irracionalitás vagy a már meglevő, időben és (vagy) térben távoli kultúrák, a Nyugat pénz- és technika-központúságától meg nem rontott világok kultusza. Erre bizonyítékok többek között *Gauguin* színpompás, egzotikus tájajai, *Kosztolányi*, *Babits* és *Radnóti* antikvitás ihlette versei, *Bartók* egyes zeneművei (pl. A csodálatos mandarin).

Természetszerűleg adódott az is, hogy a kiutkeresések egyik legfontosabb célpontja a csodákkal kecsegtető keleti kultúrák lettek, melyek Magyarországon is éreztették hatásukat. Nagyon sokat merít a távoli tanokból például *Gárdonyi Géza*, aki levelében így fordul Babitshoz: „Olvasom *Dante* Pokol c. munkájának kitűnő műfordítását Öntől. Hallom,

hogya a Paradicsomot is le akarja fordítani. Arra kérem, gondolja meg és ne tegye. A Paradicsom unalmas. Fordítsa le ehelyett inkább – mert csak is Ön rá a hivatott – a Bhagavad-gítá nevű szanszkrit hőskölteményt, amely minden idők legélvezetesebb olvasmánya.” (6) Gárdonyin kívül kisebb-nagyobb mértékben más írókat is meghihlettek a keleti kultúrák: többek között a már említett Hamvast (pl. *Scientia Sacra*), *Kodolányit*. *Várkonyi Nándort* (pl. Sziriát oszlopai), *Németh Lászlót* (pl. Gandhi halála). Azonban a Kelet hatása a magyar tollforgatók közül a legmarkánsabban *Szabó Lőrinc* és *Weöres Sándor* költészetében érhető tetten.

Párbeszédben. Szabó Lőrinc: Ardsuna és Siva

Szabó Lőrinc a távoli filozófiákkal debreceni diák korában ismerkedett meg. Ekkor kötött barátságot a nyugat nagyjai mellett a keleti bölcsekkel, akik aztán később is, egész élete során állandó kíséretársaivá lettek. A Kelettel való találkozásból pályakezdésének lázadó indulata és expresszionista, aktivista szerepfelfogásának elhamvadása után, a harmincas években születnek versek, a tudományból kiábrándulván figyelme ekkor fordul újra az ókori kínai és az ind bölcseleti rendszerekhez, ahol megfellebbezhetetlen válaszokat keres az élet nagy kérdéseire. A költői személyiség eddigre már sok tekintetben megváltozott, minnek következtében a hajdani bölcs keleti tanítókból inkább beszélgetőpartnerek, eszmétársak lettek. Szabó Lőrinc hozzájuk való viszonyulásában nem érhető tetten az a szándék, hogy szerette volna teljes mértékben átadni magát a tanaiknak, s kilépni alapvetően keresztény meggyőződéséből, sokkal inkább nyilvánvaló volt abbéli törekvése, hogy európai látásmódját kitágítsa, s önmaga számára igazolást, megerősítést, sosem szűnő magányára, halálfélelmére enyhülést találjon. Ez utóbbira talán a „legbeszédesebb” példa az „Ez vagy Te!” című versének hőse, a Csándógyja Upanisadból ismert vén bölcs, Uddálaká Áruni, aki így igyekszik vigasztalni fiát apja küszöbönálló halála miatt:

„Ne sirass, fiam, Szvétakétu! Én se
sírok már érte:
nem olyan fontos dolog a halálom.
Semmi se vész el ezen a világon,
egy a lélek és ezer a ruhája
s a valóság csak ez a könnyű pára.
Ne sirass, Szvétakétu!” (7)

Szabó Lőrinc kapcsolata a keleti bölcsességekkel világosan kimutatható az ún. „keleti verseiben”, de ennek nyomait megtalálhatjuk más költeményeiben is. A témákat, motívumokat a hinduizmusból, a buddhizmusból és a kínai filozófiákból (legfőképpen *Lao-ce* és *Csuang-ce* tanaiból) és a babilóniai mitológiából merítette. Az első keleti témájú verse 1922-ben jelent meg Isten címmel, az utolsó pedig 1943-ban, de a legtöbb (szám szerint tizenegy) 1934–1935 között látott napvilágot. Mivel a költő keleti nyelveken nem beszélt, így az eredeti alkotások leginkább német, illetve angol közvetítéssel jutottak el hozzá.

Összesen öt kimondottan hindu témájú verset írt, ezekben a hindu bölcsekkel, mitológiai alakokkal folytatott „beszélgetései” leginkább a lélek és a lét természetére, a világ megismerhetőségére („Ez vagy Te!”; Rigvéda), a halálra („Ez vagy Te!”), a szerelemre (Urvaszí és Pururavasz) és az emberi sorsra (Ardsuna és Siva) vonatkozó kérdéseket tartalmaznak. Többször előfordul az is, hogy játékból egy-egy „partnerének” álarca mögé bújik (pl. Urvaszí és Pururavasz; Ardsuna és Siva). Egyes művekről úgy gondolja, hogy pusztán hű fordításokkal megszólaltatja önmaga lelkét is (Pl. Rigvéda vagy a Bhagavad-gítából A Minden-ség látomása c. fejezet), más esetekben tetszik neki a gondolat, de túlon túl hosszúnak, bizonyodalmasnak, az európai értelem számára nehezen emészthetőnek találja az eredeti (általában prózai) szövegeket, ezért ezeket tömöríti, versesíti, „europajálja” („Ez vagy Te!”; Urvaszí és Pururavasz). Előfordul az is, hogy az ihletadó műnek csupán az alapgondola-

tát ragadja meg, melyet költői képzelete által a saját mondandójának megfelelően átformál (Ardsuna és Siva; Az óriás intelme).

Szép számban akadnak olyan versei is, melyeket nem sorolhatnánk be a fenti csoportba, de bizonyos részeikben előbukkannak a keleti kultúra hatásának nyomai: nagyon sok művében jelenik meg például a lélek keleti felfogásának és az örök újjászületésnek a motívuma (pl. Isten; Embertelen; Egy egér halálára; Szánalom; Fák között). A nyíltan hindu ihletésű versei közül viszont talán az Ardsuna és Siva című a legérdekesebb, mivel itt érhető tetten leginkább a költő Kelethez való viszonyának sajátos jellege: Szabó Lőrinc a lélek megnyugvása érdekében szívesen bocsátkozik párbeszédbe a távoli kultúrával, de gondolkodásában valójában sohasem tud elvonatkoztatni a nyugati ember szenvedélyeitől, szorongásaitól.

A Régen és most című kötetében 1938-ban megjelent Ardsuna és Siva a Rigvédával és az „Ez vagy te!” című művel ellentétben nem pontos fordítása, illetve tömörített formában előadott, hű átdolgozása az eredeti hindu szövegnek, melyeknek pusztán „megválasztásában” rejlett Szabó Lőrinc önmaga és a világ számára küldött üzenete: ez a mű a kiindulópontként szolgáló alkotás felhasználásakor nem ragaszkodik szorosan az eredeti formához, mondanivalóhoz, sokkal nagyobb teret enged a költői fantáziának. Noha nem tudjuk biztosan, hogy mi volt az ihlető forrása, a versben megjelenő alapprobléma nyomán mégis arra következtethetünk, hogy a költő az eredetileg is párbeszédés formában íródott, általa jól ismert Bhagavad-gítá (A Magasztos Szózata) című filozófiai költeményt vette alapul, amely a tizennyolcezer strófából álló Mahábhárata eposz része. Annak ellenére állíthatjuk ezt, hogy a versben megjelenő Ardsuna beszélgetőpartnerül Sívát jelöli meg a költő, noha a Gítá dialógusa Ardsuna és Krisna között zajlott.

A Mahábhárata Pándu király öt jámbor, vallásos fiának (Judhisthira, Ardsuna, Bhíma, Nakula és Szahavéva) viszontagságos és kalandokkal teli életét beszéli el. A történet során a testvérek nagyon sok megaláztatás és békekísérlet után elhatározzák, hogy szembenéznek trónbitorló és népsanyargató rokonaikkal, a Kurukkal, s visszaszerzik a tőlük az álnokul megszerzet hatalmat. A kuruksétrai csatamezőn felsorakozik a két hadsereg, ám az ellenség soraiban álló rokonai láttán a legdicsőbb harcos, Ardsuna szívét elönti a kétségbeesés, s nyílat félredobva harci szekereire roskad. Tehetetlenségében barátja, Krisna segítséget kéri, aki felfedi előtte a legmagasztosabb tudás titkait. (Krisnát a hinduizmus egyes vallási irányzatai Visnu isten megtestesülésének vagy magának Istennek tartják.)

A konkrét történet isteni alakjai azonban a Szabó Lőrinc-i versben leszállnak a mítosz síkjáról a mindennapi életbe, átlényegülnek, európaivá, huszadik századivá válnak. Krisna ugyan megtartja a világ titkaiban jártas, józan személy látszatát, de a Gítából megszokott magasztos szavai Siva szájából nyers, profán módon, cinikusan csengenek vissza. Szerepe hasonlatossá válik Luciferéhez vagy Mefisztóéhoz, aki a boldogság után sóvárgó lélek előtt illúzióromboló, sőt néha kissé kegyetlen módon rántja le a fátylat a világ takargatni való visszásságairól. A hős Ardsunából pedig egy panaszos, megfáradt köznapi ember lesz, aki kétségbeesettségében álmaiba menekül. A versben a csata színtere már nem a szent

Ez a tendencia még inkább fokozódott az első világháború sokkjának köszönhetően, amikor a már amúgy is rogyadozó nyugati világrendbe vetett hit alapjaiban rendült meg. Félelmetes torzulást eredményezett az orosz forradalom is, nemkülönben az erre válaszlépésként jelentkező nácizmus. Történefilozófiai munkák sora születik meg az európai kultúra „alkonyáról” (Spengler), a „tömegek lázadásáról” (Ortega), a „modern apokalipszis” beálltáról (Hamvas); Julius Evola egyenesen „lázaadást” hirdet a modern világ ellen.

Kuruksétrá, hanem a költő lelke, ahol egy kiábrándult, reményt kereső Szabó Lőrinc folytat párbeszédet egy magabiztos tudás birtokosának tetsző Szabó Lőrincsel. Noha mind az élményül szolgáló mű, mind pedig az ebből született vers alapkérdése a boldogság mibenlétének s az erény és bűn közötti különbség megértésére irányul, érthetően több eltérés mutatkozik a kérdésfeltevés és megválaszolás módját illetően.

A Gítá Ardzsunájának legfőbb dilemmája az, hogy nem tudja, mi jobb: rokonok keze által halni, vagy rokonok vére által győzni. Hogyan is lehetne boldog akkor, ha ő hal meg, vagy ő pusztít el másokat? Ez az alapszituáció alkalmat ad Krisnának arra, hogy elmagyarázza neki, hogy noha a test el is pusztul, a lényeg, a lélek halhatatlan, örökkévaló. Az igazi bölcs tudatában van ennek, ezért nem zavarhatja meg az átmeneti világban tapasztalt boldogság és boldogtalanság kettőssége. Arra buzdítja hát Ardzsunát, hogy szálljon szembe a transzcendentális tudás hiányából fakadó kétségeivel, s ne tántorodjon el harcosi kötelességétől.

„A lélek nem ismer sem születést, sem halált. Soha nem keletkezett, nem most jött létre, és a jövőben sem fog megszületni. Születetlen, örökkévaló, mindig létező és ősi, s ha a testet meg is ölik, ő akkor sem pusztul el... Ahogy az ember leveti elnyűtt ruháit, s újakat ölt magára, úgy adja fel a lélek is az öreg és hasznavehetetlen testeket, hogy újakat fogadjon el helyükbe.”

„Óh, Kunti fia! A boldogság és a boldogtalanság ideiglenes megjelenése olyan, mint a tél és a nyár váltakozása. Óh, Bhárata sarja, ezek csak érzékfelfogásból erednek, s az embernek meg kell tanulnia eltűrni őket, anélkül, hogy zavarnák őt.”

„Harcolj a harc kedvéért, s ne gondold boldogságra vagy szomorúságra, nyereségre vagy veszteségre, győzelemre vagy vereségre! Így cselekedvén sohasem követsz el bűnt!” (8)

A Bhagavad-gítá nemhiába lett az indiaiak legismertebb lelki támasza, hisz a mű nemcsak egy kiemelt esemény, a kuruksétrai csata dilemmáiról szól, hanem a benne hívők számára a mindennapok szellemi bajvívásáról is. E szerint mindannyian Ardzsunák vagyunk, akiknek nap mint nap szembe kell néznünk önmagunkkal és sorsunkkal, választanunk kell erény és bűn között. Szabó Lőrinc Ardzsunájának harca sem mitológiai ütközet, hanem maga a profán, hétköznapi élet, melynek szorongásaitól csak az álmokba lehet menekülni. A vers „Siva-Krisnája” nem a Gítából ismert lélekemelő együttérzéssel vigasztalja barátját, itt képmény, de józan szavak próbálják helyrebillenteni a panaszkodót:

„– Mit nyavalyogsz, hogy kegyetlen az élet,
 hogy megszakadsz s mégsem elég a pénzed
 és hogy a harcot nem bírod tovább?
 Kár sírni, fájni, megmondtam ezerszer.
 Mégis esztelen álmokba menekszel,
 idillt akarsz, henye elégiát?”

„Ardsuna” mitológiai megfelelőjéhez egyáltalán nem méltó módon védekezik, ad hantgot a boldogság utáni sóvárgásának:

„– Ne bánts, ne gyalázz. Fáradtan, hitetlen
 megtettem én már, amit megtehettem,
 talán többet is, bár keservesen,
 és ha én boldog idillre vágyom,
 azért vágyom rá, mert e vad világon
 csak benne nem volt részem sohasem.”

Erre „Siva” beavtja a lét titkaiba, s lerombolja a boldogságba vetett hit illúzióját. Nem más ez, mint „pokolra szállás”, „beavatás”, amelyben az embernek szembesülnie kell a világ kegyetlen törvényszerűségeivel:

„– Nem is lesz soha. Mit gondolsz, ki boldog?
 Ha farkas lennél, jobb volna a dolgod?
 S ha fű volnál, vagy katicabogár?
 Ami él s mozog, mind úgy küzd, ahogy te,
 és nem lesz könnyebb kedvedért, sehogyse

lesz szelídebb a rettentő szabály.”

„Ardsuna”, akár Ádám, azzal áltatja magát, hogy noha most nem tapasztalható, a boldogság állapota mégiscsak létezik, de ahhoz más léthelyzetbe kell kerülni. Itt azonban nem történelmi helyszínekről van szó, hanem a lélek számára lehetséges különböző létformákról:

„– Volnék bestia, könnyű volna ölnöm,
volnék fűszál, lapúlhatnék a földön,
és ha bogár, szárnyam megmentene.”

„Siva-Lucifer” azonban nem ad okot a bizakodásra, hisz akár a purána irodalomból, akár *Darwintól*, akár saját tapasztalataiból tudhatja, hogy ebben a világban egyik élőlény a másiknak tápláléka, egyik csak a másik pusztulása árán boldogul (9):

„– Volnál csak az, látnád, amit ma nem láatsz:
a mindenség két fele falja egymást
és az idill szörnyekkel van tele.”

„Ardsuna” abban reménykedik, ha nincs tudatában annak, amit cselekszik, akkor mentesül a bűn súlya alól. „Siva” hideg szavai nyomán azonban tudomásul kell vennie, hogy a szorongás, a félelem érzése akkor sem múlik el, sehol sem lelhet menedéket. Egyedül Isten áll e torz világ nyomasztó hatalma felett, s neki csak egyetlen lehetősége marad: szembenézni az étellel.

„– De legalább nem tudnám, mit cselekszem!
– A szorongás csak ott volna szívedben!
– Nincs biztonság? – Sehol az ég alatt!
– Mi kéne hozzá? – Hogy te légy az isten.
– Mást mondj, olyat ami nem lehetetlen.
– Megmondtam már: vállald sorsodat!”

Ezután gondolatban három pont következik. A Gítában Krisna-Isten megígéri Ardzsunának, hogyha barátja az Ő tanácsainak megfelelően cselekszik, „harcol a harc kedvéért”, a dolgok végkimenetelétől függetlenül rá bízva magát végzi a kötelességét, akkor megvédi őt tettének minden következményétől, visszahatásától. (10) Az ősi szanszkrit mű Istene imígyen felelősséget vállal az őt követő, benne hívő lélek tetteiért, aki ezáltal megszabadul kínzó szorongásaitól, s kiegyensúlyozottá, boldoggá válik. Modern kori megtestesülésük párbeszéde alapján azonban nem vonhatunk le erre vonatkozóan semmi biztos tanulságot, talán csak ennyit: „Ember, küzdj és bízva bízzál...”

A Teljesség felé. Weöres Sándor és a hinduizmus

Weörest – Szabó Lőrinchez hasonlóan – már diákkorában megérintették a keleti műalkotások. Kedvenc olvasmányai közé tartoztak a védikus iratok, a buddhizmus és a taoizmus írásai és a különféle mitologikus művek, melyekből ösztönzést merített ahhoz, hogy személyesen is ellátogasson ezek hazájába: Indiába, Kínába. Az onnan magával hozott tárgyakat és gondolatokat aztán mindig nagy becsben tartotta, életének állandó társaivá lettek. Talán ösztönösen, a távoli kultúráktól függetlenül is érezte például, hogy a maga életének lajstromba vehető eseményei kevésbé fontosak, s hogy az „igazi” létezés nem a látható, érzékelhető dolgokban keresendő, hanem egy ennél sokkal megfoghatatlanabb szférában. Ez a gondolat később – és ebben most már biztosan kimutathatjuk a Kelet hatását – megszilárdul és emberi-, költői magatartásformájának egyik legalapvetőbb építőkövévé válik. Pályájának már korai szakaszában tetten érhető az a törekvés, amely a költészet által a dolgok mögött húzódo egyetemes, időtlen összefüggések megértésére és megértetésére irányul, és ehhez pedig nagyszerű forrásanyagot nyújtottak többek közt a keleti mítoszok.

Weöres hitt az archaikus világrendben, s számára ennek az eltűnt, elsüllyedt szellemi-etikai Atlantisznak az emlékét őrzik töredékesen az ősi mítoszok és mondák, mesék és regék. A költő a „forrásvidéken” járva igyekezett minél változatosabban összeállítani a „csokrát”, nagyon sokat tanult mind az ősi indiaiaktól, kínaiaktól, perzsáktól, babilóniaiaktól és egyiptomiaktól. A mítoszokból nemcsak az emberi teljesség és egység ideáljához merített bátorítást és epikus nyersanyagot, hanem ösztönösen rátalált bennük az erendő költői hajlamának is legmegfelelőbbnek látszó tartalomteremtő elv kész sémájára, sőt lehető legtökéletesebb megvalósulására is. (11) Nem véletlen tehát, hogy a költő legjelentősebb alkotásai közé sorolhatjuk az ún. mítoszparafrázisait, mítoszi ihletésű hosszú verseit (pl. Theomachia; Gilgames; Istar; Orpheus; Médeia; Minotaurus; Mahruh veszése; Patakmonda; A fogak tornáca; Mária mennybemenetele; Az elveszített napernyő stb.).

A védikus írások, a görög hagyományokkal is megegyezően, az emberiség és a nagy összefüggések viszonya alapján négy, ciklikusan ismétlődő földtörténeti korszakot (júgát) különböztetnek meg: az Arany-, az Ezüst-, a Bronz- és a Vaskort (Káli-júga), melyben jelenleg is élünk. A több ezer éves hindu szentírás, a Bhágavata Purána ezt jósolja ez utóbbiról: „Óh, bölcs! Káli vaskorszakában az emberek rövid életűek. Örökké civakodnak, lusták, félrevezetettek, szerencsétlenek, s legfőképpen mindig zavarodottak... Aztán, óh, Király, a vallás, az igazságosság, a tisztaság, a béketűrés, a kegyesség, az élettartam, a testi erő és a memória a Káli-kor hatalmas befolyása miatt napról napra csökkenni fog...”

Míg Szabó Lőrinc a keleti kultúrákból csak néhány elemet tartott érdemesnek arra, hogy versbe emeljen (amelyek ugyan fontos helyet foglalnak el költészetében, de előfordulásuk aránya, a nem kimondottan keleti versekbe történő felszívódásuk nem túl nagy mértékben meghatározó), addig Weöres egy egész mítikus univerzumot teremtett, amelyben versei fényes csillagok gyanánt a nagy egyetemes összefüggés részeként ragyognak, s mutatják a „teljesség felé” vezető utat. Világszemléletéből kifolyólag elsősorban nem az ősi kultúrák egyedisége ragadta meg, hanem mindaz, ami közös bennük, az összefüggések, melyek fényében feltárulhat előtte a leltűnt harmónia. A különbözőségben a „minden Egy”-et, a hasonlót, a Törvényt igyekszik látni, nagy vallási tanításokban az egybehangzót Lao-cétól a hinduizmuson át Krisztusig. Míg Szabó Lőrinc számára maguk a konkrét mítoszok is versélményt jelentettek (ezért többségükön csak formai változtatást hajtott végre), addig Weöres ezeket elsősorban kiindulási alapnak tekintette, számára a mítikus gondolkodásmód volt a lényeges, amely által a területen különbözőnek mutakozó dolgok szubsztanciájába hatolhat. Ebből adódóan költészetében szinte lehetetlen elválasztani a

kizárólag hindu elemeket más kultúrák motívumaitól. Weöresnél nem beszélhetünk ún. hindu mítikus versekről, melyeknek óind forrásanyagát meglehetősen biztonsággal megállapíthatnánk, csupán azt vizsgálhatjuk, hogy a költő által létrehozott kozmikus, mítikus totalitásból mi az, amit a hindu mitológiában is megtalálunk. Itt természetesen ezt sem tehetjük a teljesség igényével, így az alábbiakban csak a legfontosabb motívumok kerülnek szóba.

A lélek és a világkorszakok. Weöres – Szabó Lőrinchez hasonlóan – ismerte a védikus irodalom egyik legfontosabb, legtöbbször emlegetett tanítását, mely szerint az élőlény nem azonos a testével: „Tested nem te vagy, hiszen csak anyag, mely folyton cserélődik: negyvenéves korodban húszéves-kori testedből egyetlen parányi sincsen. De érzelmvilágod és értelmed sem te vagy, hiszen még nem volt, amikor te már a bölcsöből nézegettél. Ki vagy? a határtalan, mely fogantatásodkor a határok közt megjelent.” (12) A keleti filozófiák közősek abban, hogy az embert elsősorban szellemlénynek tartják, aki kiszakadt az „isteni

létből”, s az anyagi világban a teljes megvilágosodásáig bolyongani kényszerül. Ezek tanulsága szerint a történelem hajnalán nem primitív ősemberekkel találkozhatunk, hanem olyan lényekkel, akik tisztában vannak a lét nagy összefüggéseivel, s ismerik a mértéket és az erkölcsöt. Úgy vélik, hogy az erre vonatkozó tudás gyors ütemben elvész, csupán a szent iratok őrködnek felette.

A védikus írások, a görög hagyományokkal is megegyezően, az emberiség és a nagy összefüggések viszonya alapján négy, ciklikusan ismétlődő földtörténeti korszakot (júgát) különböztetnek meg: az Arany-, az Ezüst-, a Bronz- és a Vaskort (Káli-júga), melyben jelenleg is élünk. A több ezer éves hindu szentírás, a Bhágavata Purána ezt jósolja ez utóbbiról: „Óh, bölcs! Káli vaskorszakában az emberek rövid életűek. Örökké civakodnak, lusták, félrevezetettek, szerencsétlenek, s legfőképpen mindig zavarodottak... Aztán, óh, Király, a vallás, az igazságosság, a tisztaság, a békétűrés, a kegyesség, az élettartam, a testi erő és a memória a Káli-kor hatalmas befolyása miatt napról napra csökkenni fog... A Káli-júgában egyedül a vagyon alapján vélnek valakit jó születésűnek, helyes viselkedés és nemes tulajdonságok birtokosának. A törvény és az igazság annak a kezében lesz, akié a hatalom... Ahogy a földet megvesztegető és megvesztegethető népesség árasztja majd el, az kaparintja a kezébe a hatalmat, aki a legerősebbnek mutatkozik... A királyokból lesznek a legnagyobb tolvajok.” (13) Jelenkorunk igazolni látszik a proféciát, a Káli-júga Weöres A teljesség felé című prózavers-gyűjteményében hasonlóképpen jelenik meg: „A Vaskor tragédiája, hogy a vaskori ember balga, ha hitetlen és még balgább, ha hívő. Az igazság, a jóság, a szépség felé törekvő jószándék többnyire megvan, de éppoly reménytelen, mint a szárnyaszegett madár repülése. Az igazságot felváltja százféle nézet, a tudományt az adat-bogarászás és népszerűsítő tömeg-művelés. A jóságot felváltja az érzelgősség, mely, míg egyfelé könnyekig meghatódik és cukrot-mézet osztogat, másfelé gyűlölködik és könyörtelenül vetköztet. A törvényt felváltja mindenféle rendelet, melyeknek az erkölcsöz semmi közük, a vezetőség érdekéből fakadnak; ha változik az uralkodópárt, akkor amiért egy nappal előbb börtönben ültél, most ugyanazért a húsfazék mellé kerülsz, és amiért egy nappal előbb kitüntetést kaptál, most ugyanazért felakasztanak. A Vaskorban csak örök és rabok vannak, s minden rendszerváltáskor e két kaszt megcserélődik. A szépséget felváltja a kíváncsiság, a művészetet a szórakoztatás és lakásberendezési lim-lom. A Vaskor embere amilyen erőszakos, ugyanolyan tehetetlen; mindent szervez, rendez, irányít, de csak kuszaság lesz belőle; minden, amiből építeni akar, kátyúból van. Sohasem fordul a felső hatalom ellen, hiszen nem is ismeri; kipusztításához nem kell vízőzön, ha feléli lehetőségeit, tönkremegy.” (14)

A Vaskort plasztikusan ábrázolja a XX. századi freskó is, amely egy „trágyaözönt”, egy század összeomlásának monumentális totálképét vetíti elénk. A „festő” először magasba emeli az olvasó tekintetét, ott láthatnánk Felhőkakukvárat, ha azóta le nem zuhant volna. Az „eleven fáklya” fényénél szemünkbe ötlük, hogy nincs már ott más, csak a „fekete semmi”, „eltűntek az angyalok”, illetve csak egy, az Undor Angyala téblábol odafent, aki közönyében nem csinál mást, csupán „lábával harangoz a kutyáknak”, vagy „füttyülve a romokra vizel”. Odalent pedig ürülékukacok módjára „hemzsegnek”, „jajgatnak”, „vergődnek” Felhőkakukvár hajdani lakói. A „fent” és a „lent” közötti egyetlen kapocs az „eleven fáklya”, aki hallja az Undor Angyalának szavát, majd ordítva rohan és viszi a hírt a többieknek.

A freskók megszokott színgazdagságához képest ez a bizonyos mértékig expresszionista kép csupán sötét árnyalatokat mutat: a Vár lakói „nem látnak az éjszakában”, bukdácsolva, vakon cipelik a ormokat, régi otthonuk is csak „fekete semmi”. Némi világosságot csupán az „eleven fáklya” nyújt nekik a tolakodásban, de csak addig, amíg porrá nem ég, s még a „csontja is fekete”.

Az alakok vonásai teljesen elnagyoltak, nincsenek jellegzetességeik, csupán egymásra tipró tömeget alkotnak. Egyedül az Undor Angyaláról tudhatjuk meg, hogy „mosolyog”, s „oly szép, mint az a nő, akit álunk legmélye hord”, csak neki van arca, mert csak neki van lelke. („Mert már csak az utálat, melynek lelke van.”)

A hajdani gyönyörű Felhőkakukvár mára már romjaiban hever. Minden berendezése eltörtött. A képen „törtött, recsegő holmik”, „törmelék”, „törtött lomok” láthatók. A mítoszt ma már csak Felhőkakukvár romjai és a romokra vizező angyal képviseli. A kisszerű önzésekre épülő „én, enyém”-világ összedől, az állati ösztön és az emberi értelem torz módon keveredik. A freskón megjelenő ember, akár egy Bosch-pofájú ördög (15) csupán groteszk árnyképe önmagának, aki a világból csak azt tudja keresni, amit a saját céljának elérésében hasznosítani tud. Teljes vakságban tapogatózik, önmaga ürülékében fetreng. Történelme nem szól másról, csak háborúkról („egymásba-botlók szüntelen marakodása a sötétben”). Itt már nincsenek magasztos célok, csupán palackból kiszabadult örült indulatok mozgatják az eseményeket. Nincsenek jó ügyért harcolók és gonoszok, csak erőszak létezik. Valószínűleg különösen fokozza a költő ezen érzését a második világháború ténye, melynek idejére esik a vers keletkezése, s amely végképp eloszlatta az Értelembe vetett illúziókat. Erről a reménytelen állapotról, a költő döbbenetéről más versek is tanúságot tesznek:

„Mert a fürtelem beözönlött a lét szívéig,
mert az iszonyat betört a nemlét szívéig:
a genny elöntötte a világot,
nem csak kívül, az események arcát fekélybe borítva:
gyökerén megmérgezte a világot.”

(*A reménytelenség könyve*)

A gyökeréig fertőzött Káli-júga-zürzavarban Weöres számára csupán egyetlen értelmes emberi magatartás létezhet, melyet az ókori – köztük a hindu – bölcspek példája is mutat: csak szemlélni, „kimaradni a táncból”, távolmaradni az események folyásától, nem válni egyik oldalon sem részesévé az erőszaknak, mert csak így lehetséges a lélek tisztaságát megőrizni. Kívülállóként nyitottnak maradni a lét összefüggéseire, felületi hullámok helyett a mélységet, a világ egyetemes törvényszerűségeit kutatni, a lelket „izmosítani” s erre ösztönözni másokat is:

„Aki hallottad ezt a dalt,
egy szilánkját annak a dalnak,
melytől a világ szíve szakad meg,
aki hallottad ezt a dalt,
ocsudj lomha szörnyeiből.”

(*Mária mennybemenetele*)

A személytelenség. Weöres – a védikus írások végkövetkeztetésével megegyezően (16) – úgy véli, hogy a világ „trágyaözönné” válásában a legnagyobb szerepet az elhatalmasodott „Én” játssza. Ő is azt gondolja, hogy a való világ csak illúzió, s csak az egyéni lélekkel azonos világlélek (Isten) létezik igazán: s célja, hogy ezzel egyesüljön s feloldódjon benne. Nem véletlen tehát, hogy Weöres költészetének egyik nagyon fontos újítása, hogy eltávolodik a 19. század és a századforduló mérhetetlenül felduzzasztott egyén-kultuszától, elfordul az individuumtól, hogy felülemelkedhessen rajta.

Weöres – a hinduizmus egyes vallási irányzataihoz (pl. a Sankara Európában is eléggé közismert imperszonalizmusához), de a buddhizmushoz és taoizmushoz is hasonlatosan – Isten személytelen arculatát tartotta elsődlegesnek, akit „kibontakozásra nem szoruló időtlen végtelenségként” definiál. (17) Azt állítja továbbá, hogy a személyiség burkából kiemelkedő emberi lélek azonos az Istennel, és mégsem az Isten. „Nem úgy azonos Istennel, mint a csönd a csönddel, hanem mint a zaj megszűnése a csönddel”. (18) Szerinte a dolgok csak a felszínen mutatkoznak különféleképpen, az igazi létben „minden Egy”:

„Ha rátekintesz kedvesedre
akit szeretsz: tán nem te vagy?
Ha koldus lép a küszöbödre
akit kivetsz: tán nem te vagy?
Ki orrodért nyúl s orrát fogja

és gúnyolod: tán nem te vagy?
 A dal ajkad testtelen foglya
 és dúdoló: tán nem te vagy?
 Fű, bárány, tigris, féreg, ember,
 akit megölsz: tán nem te vagy?
 Fű, bárány, tigris, féreg, ember
 aki legyőz: tán nem te vagy?
 Bárki megy hóban akadozva
 s befedi tél: tán nem te vagy?
 Jutsz üdvösségre és kárhozatra
 aki itél: tán nem te vagy?”
 (Négy korál)

Weöres Sándor költészetének szinte minden szférájába befészkelte magát az Istennel való egyesülés, a lélek titkai kifürkészésének vágya, még a legártatlanabb „gyermekversek” sem kivételek ez alól: „...csak látszat, hogy a versben gyermeki vagyok. Valójában a lélek ősrétegeivel igyekszem kapcsolatban állni, talán az tetszhet annak, minthogy kezdeti. A primer gyakran gyermekinek látszik, holott nem az” – mondja *Nádor Tamásnak* adott interjújában. (19) A minden kisgyermek által jól ismert Bóbita című vers is például táncával egy másik világ igézetét vetíti elének, „ösi mindennel-testvériesülésnek, osztatlanságnak az érzetét árasztó álom nyugalma, a szabadon járó képzelet és valóság végső határainak elmosása teszi jellegzetesen weöresivé ezt az alkotást”. (20)

„Weöres Sándor nyelve ösztönnyelv: az asszonyoké, a gyermekeké, az állatoké, a mítoszoké. Ez a mély, csaknem artikulálatlan, komplex nyelv. A szelek nyelve és a madaraké. Ez a nyelv, amelyen a tehének, a lovak és a jóslatok beszélnek. Weöres Sándornál ezen a nyelven tüzel át a spirituális valóság” (21):

„Kinyílik a táj,
 lehunyódik a táj –
 az üresség öntözi szélét!
 A rét, a liget
 itt mind a tied
 de nem lehetsz soha békét.”
 (Harmadik szimfónia)

A példaként idézett vers mintha nem is szavakból, hanem gyönyörű muzsikából állana, melyben itt-ott képek villannak fel. Benne az ismétlődések (pl. „Madárka sír, madárka örül”) olyan sejtelmes lüktetést adnak a műnek, mintha varázséneket, ráolvasást „hallanánk”. Az ősköltészet remekei idéződnek elének, melyekben még nem vált el a zene és a szó, s melyek nem annyira a gondolatok rétegeibe, hanem annál sokkal mélyebb, szubsztanciálisabb szférába, a lélek birodalmába igyekeznek behatolni. Ehhez nagyon szemléletes illusztráció lehet még például az indiai mindennapokból jól ismert kuli alakját megörökítő verse (Kuli), amely látszólag összefüggéstelen mondatok halmazán át, töredékes nyelven mondja ki a Weöres által is vallott életfilozófiát: az ember „neeem tud meghal”, a létezés sohasem szűnik meg, egyik élet jön a másik után.

Összegzésképpen

Még hosszasan boncolgathatnánk a két költőnek az ősi indiai szellemiséggel való, verseikben megnyilatkozó viszonyát, de talán a kétségtelen párhuzamok mellett már ezek alapján is kirajzolódni látszik egy lényeges attitűdbeli különbség kettőjük között: amíg Weöres Sándor magába fogadva az ősi tanításokat a modernitás számára „trágyaözönként” érzékelt világtól tudatilag elkülönülve a „Felelet” embereként gondolkodott, addig Szabó Lőrinc a bölcs diskurzusra mindig nyitott, ámde vágyai állandó tüzeiből, a nyugati szellem

szkepsziséből soha kilépni nem tudó „Kérdés” embere maradt. A magyar olvasóközönség azonban mindkettőjüknek egyaránt hálás lehet, hiszen Weöres és Szabó Lőrinc költészetükön átszűrve olyan kultúra- és szellemtörténeti kincsek birtokába juttattak bennünket, melyekkel az addig nem – vagy csak egészen apró morzsáival – találkozhatnak. Fordítói munkájuk nyomán a hindu hagyományokból hozzáférhetővé váltak számunkra többek közt a Rigvéda és a Bhagavad-gíta egyes részletei, *Kálidásza* néhány alkotása, *Dzsajadéva* csodálatos Gíta-góvindája, *Rabindranáth Tagóre* és más indiai költők versei. Ezzel nemcsak egy számunkra idegennek tűnő égtájat hoztak közelebb hozzánk, hanem olyan irányba tágitották ki horizontunkat, ahonnan nézve mi is talán egy kicsit jobban az egyetemes összefüggések áramában szemlélhetjük magunkat.

Jegyzet

- (1) Harvey Cox, az amerikai Harvard Egyetem vallástörténetész-professzora használta a „lovers quarrel” („szerelmi viszálykodás”) kifejezést a vallás és tudomány viszonyára vonatkozóan. Lásd: COX, HARVEY: *A lovers quarrel. The Story of Religion and Science in the West. = Synthesis of Science and Religion.* The Bhaktivedanta Institute, Singapore 1988, 52–69. old.
- (2) Utalás Nietzsche *Zarathustra* című művére, melyben kijelenti: „Isten meghalt.”
- (3) POPPER PÉTER: *Belső utakon.* Relaxa, Bp. 1991, 218. old.
- (4) A „menekülés a szabadság elől” – kifejezés utalás Erich Fromm szociálpszichológus hasonló című munkájára (Bp. 1993), melyben az író kifejti, hogy az ember képtelen függetlenségének tudatában élni.
- (5) BALZAC, HONORÉ DE: *Elveszett illúziók.* Bp. 1957, 539–540. old.
- (6) Színházi Magazin, 1939. április 16., 237. old.
- (7) *Csándógya Upanisad.* Az eredeti szöveggel – többek közt – a *Titkos tanítások* (Bp. 1989.) 95–99. oldalain találkozhatunk.
- (8) BHAKTIVEDANTA SWAMI PRABHUPADA, A. C.: *Bhagavad-gítá, úgy, ahogy van* 2.20, 2.22, 2.14, 2.38. (BBT Int'l, 1993, 63–140. old.
- (9) A purána irodalom így emlékezik meg a „rettentő szabályról”: „Akiknek nincs kezük, zsákmányul esnek azoknak, akiknek van; akiknek nincs lábuk, a négylábúak prédái lesznek. Az erős a gyöngébben él, és általános törvény, hogy minden élőlény egy másiknak tápláléka.” – *Srímád-Bhágavatam* 1.13.47. = *Srímád-Bhágavatam. Előő Ének*, 615.
- (10) Utalás a *Bhagavad-gítá* 18.66. versére.
- (11) KENYERES ZOLTÁN: *Tündérsíp.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1983, 136. old.
- (12) WEÖRES SÁNDOR: *A Teljesség felé. Ki vagy te?*
- (13) *Srímád-Bhágavatam.* 1.1.10., 12.2.1., 2., 3., 4., 6., 7., 13. = *Vaisnava Verse Book*, 215–219. old.
- (14) BHAKTIVEDANTA SWAMI PRABHUPADA, A. C.: *Bhagavad-gítá...*, i. m.; WEÖRES SÁNDOR: *A teljesség felé. Az eszme-ido.*
- (15) *Bhagavad-gítá.* 18.61., 10. 11. = BHAKTIVEDANTA, A. C.: *Bhagavad-gítá...*, i. m., 727., 446. old.
- (16) Utalás többek között a *Bhagavad-gítá* 16.4., illetve 16.10. verseire. = Uo., 642., 648. old.
- „Óh, Prithá fia! Büszkeség, dőlyf, önteltség, düh, durvaság és tudatlanság – ezek a tulajdonságok tartoznak a démoni természethez... A démonikus emberek a kielégíthetetlen kéjben keresnek menedéket, s a gög és a hamis tekintély önteltségébe merülnek. Illúziójukban a mulandó vonzza őket, s így mindig tisztátalan tettekre tesznek fogadalmat.”
- (17) WEÖRES SÁNDOR: *A Teljesség felé. Isten.*
- (18) Uo.
- (19) = *Weörestől Weöresről.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 157. old.
- (20) TAMÁS ATTILA: *Weöres Sándor.* Akadémiai Kiadó, Bp. 1978, 143. old.
- (21) Hamvas Béla szavai. = *Weörestől Weöresről*, i. m., 121. old.

További felhasznált irodalom

- ELIADE, MIRCEA: *Az örök visszatérés mítosza.* Bp. 1993.
- ELIADE, MIRCEA: *Vallási hiedelmek és eszmék története I–II.* Bp. 1994, 1995.
- KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *A magyar irodalom története 1945–1991.* Bp. 1994.
- Mahábhárata. Bhárata nagy nemzetsége.* Elbeszéli: Bhaktay Ervin. Bp. 1994.
- PUSKÁS ILDIKÓ: *India bibliográfiája.* Bp. 1991.
- SZABÓ LŐRINC *összes versei I–II.* Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1988.
- WEÖRES SÁNDOR: *Egybegyűjtött írások.* Magvető Könyvkiadó, Bp. 1986.
- WEÖRES SÁNDOR: *Egybegyűjtött műfordítások.* Magvető Könyvkiadó, Bp. 1976.

WOJTILLA GYULA: *A mesés India*. Bp. 1988.

A tanulmány írója segítségükért és hasznos tanácsaikért ezúton is szeretne köszönetet mondani H. H. Sivarama Swaminak, Popper Péternek, Puskás Ildikónak és Tamás Attilának.

Jegyzetek az interkulturális nevelésről

Az interkulturális nevelés kérdéskörének megközelítésekor célszerűnek vélünk két fontos szempontot figyelembe venni. Az egyik abban

a megállapításban jut kifejezésre, mely szerint a modern társadalmak iskolai intézményeiben, a 20. század végén lezajló nevelés és oktatás voltaképpen egy olyan jelentős társadalmi tevékenységet testesít meg, melynek alapvető célkitűzése egyrészt egy adott népcsoport (nemzetiség, nemzet) által felhalmozott sajátos műveltségkészlet (minél lényegesebb és nagyobb részének) a felnövekvő fiatal nemzedékek számára történő átszármaztatására, másrészt más kultúrák alapvető értékeinek megtanítására vonatkozik.

Ekét síkban azonban a kultúrákat nemcsak összehasonlító megközelítésben kellene a növendékek tanulásának tárgyává tenni, hanem egyazon időben, komplementáris módozatban is, hogy ekképp a tanulók a változatos műveltségi mezőkből származó valóságot minél jobban megértsék és megfelelő jelentéssel töltsék föl, úgyszintén, hogy azt könnyebben észleljék, végül pedig ráébredjenek a kulturális sokféleség realitására.

A történeti visszatekintés azt mutatja, hogy a (nemzeti) kultúrába való bevezetés, valamint az alapvető művelődési eszközök átnyújtása képezte az iskola legégetőbb megvalósítandó feladatát minden időkből, hiszen annak érvényesítése a nemzedékek közötti folytonosságot biztosította, éppen azáltal, hogy meghatározta a nyelvi alapokra épülő egységes kulturális identitást. A nemzedékek közötti szerves összekapcsolódás révén pedig a társadalom önmagát és nyilván egész kultúráját folyamatosan mintegy reprodukálta. Az emberi társadalmak történelmi fejlődése alatt megalkotódott és összegyűlt művelődési kincs-készlet hatékony iskolai terjesztésének nemcsak azért van központi jelentősége, mert abban a folyamatban a fiatalok birtokba vehetik a távlati szociális beilleszkedés nélkülözhetetlen pszichikus képződményeit, hanem azért is, mert ily módon kifejlődik nemzeti identitásuk s megeremtődnek azok a feltételek, melyek a kultúra továbbfejlődését, a művelődési értékek állományának permanens gazdagodását határozzák meg, mert hiszen a kultúra mindig kultúrát generál.

A másik szempont arra az egyre jobban letisztuló és egyértelművé váló tényre vonatkozik, hogy napjainkban, a földkerekség talán minden régiójában (még az úgynevezett nemzetállamokban is), az emberi társadalmak egyik sajátos jellemzője éppen a kulturális pluralizmus. A jelenlegi igencsak felgyorsult ütemben zajló, bizonyos területeken uniformizáló hatású globalizációs folyamatok közepette, a multikulturalitás mértéke (paradox módon) nemhogy nem csökken, hanem, éppen ellenkezőleg, erősödik, s a világ egyre színeesebbé válik (hiszen a kulturális identitás megőrzésének szükségessége a világ minden táján, a legkisebb népcsoportok esetében is egyre jobban tudatosul). Ugyanakkor, a különböző művelődési értékrendszerek összetalálkozása (mindenekelőtt az együtt élő vagy szomszédságban levő kultúrák érintkezése) is egyre gyakoribbá válik, a kultúrák közötti kapcsolatok pedig folyamatosan fokozódnak, szinte szükségszerű jelleget öltenek, annak ellenére, hogy azok, fejlettségük, szférájuk vagy jellegük szempontjából, sokszor nagyon

is különbözőek (esetenként mind térben, mind pedig időben egymástól meglehetősen távol esnek). Ma már el sem képzelhető olyan kultúra, melynek ne lennének más kultúrákkal kialakított termékeny kapcsolatai, hiszen ezek a kapcsolatok képezik a kultúra pontosabb önmeghatározásának és fejlődésének egyik fontos előfeltételét.

Köztudott ugyanakkor az is, hogy a különböző etnikai, s azokhoz kapcsolódóan eltérő kulturális (vallási, nyelvi, társadalmi stb.) identitással rendelkező egyének vagy emberi csoportosulások adott társadalom kereteiben történő együttélése, azok valamilyen típusú koegzisztenciája nem mindig zökkenőmentes, sok esetben bonyolult politikai, pszichológiai, szociális és pedagógiai problémákat hoz felszínre. Nem ritka a kölcsönös alkalmazkodás sikertelensége, konfliktusok megjelenése, az asszimiláció jelensége, az egyének identitásra vonatkozó elégtelensége vagy a kulturális másság előítéletes és negatív érzelmekkel kísért felfogása és visszautasítása sem. Vitán felül álló, hogy ezeknek a negatív helyzeteknek a megelőzésében az intézményes nevelésre igencsak jelentős szerep hárul. Egy régió vagy ország különböző kultúráinak valósága, az új évszázad küszöbén, nagy kihívást jelent az iskolában megszervezett nevelés és oktatás számára. Majdnem teljes bizonyossággal lehet feltételezni, hogy ennek a kihívásnak a nevelés úgy tudna a legeredményesebben megfelelni, ha egész tevékenységrendszerében fokozná interkulturális jellegét. Ugyanis minden valószínűség szerint a nevelés mentén meghirdetett interkulturalizmus eszméje a kultúráközi kommunikáció és értékcsera megvalósulásának, a kulturális modellek között lezajló bármilyen típusú kapcsolat létrejöttének, valamint a különböző etnikumok kölcsönös megismerésének vezérelvét képezi. Nem nehéz észrevenni, hogy maga az interkulturális kifejezés – mint terminus technicus – egyértelműen interakcióra, cserére, kölcsönösségre és összefüggésre utal. Az „inter” jellegű pedagógiai gondolkodásmód időszerszerűsége éppen abban áll, hogy az etnocentrizmust meghaladó új magatartási paradigmákat hoz előtérbe, felcserélve a ma már devalválódottnak számító „mono” típusú logikát a nevelési tevékenységek terén.

Az intézményesen megszervezett nevelés mint alapvető kulturalizáló folyamat, illetőleg mint jelentős értékközvetítő társadalmi tevékenység, lehetőséget kell biztosítson arra is, hogy a növendékek meghaladják saját kultúrájuk szféráját, mert anélkül annak receptálása és asszimilációja is meglehetősen korlátozott lesz. Az interkulturalizmus éppen azt segíti elő, hogy a növendékek, nyilván a lehetőségek függvényében, megközelítsék mások kultúrájának egyes elemeit, birtokukba vegyék egyes művelődési javait, s azokkal szemben nyitott, elfogadó-megértő viszonyulásokat fejlesszenek ki, ugyanakkor betekintést nyerjenek idegen kultúrák szellemiségébe, s az ennek következtében föllépő kontraszt-hatás révén saját műveltségüket is minél tisztábban észlelhessék és minél pontosabban értékelhessék. Számos jel utal arra, hogy az intézményes nevelés ma már nem mondhat le mások kulturális értékeiben, valamint a kultúráközi kapcsolatokban (egymás jobb megismerésében) rejlő gazdagító és fejlesztő jellegű erőről, főleg akkor, amikor a különböző kultúrák hordozói egymáshoz közel, esetleg együtt élnek. A különböző kultúrák (kulturális csoportok) közötti kapcsolatok egyfelől hozzájárulnak a sajátos jellegek tudatosulásához, másfelől a kapcsolatban részt vevő kultúrák fejlődéséhez, ugyanis a kultúrák közötti interakciós folyamatban, rendszerint az interkommunikáció mértékének függvényében, a kultúrák módosulnak, újrastrukturálódnak, újból és újból meghatározódnak.

A napjainkban szinte mindenhol megmutatkozó kulturális pluralizmusnak, a konfliktusok, az agresszió, az elutasítás, a negatív előítéletek, az intolerancia vagy az erőszak elleni küzdelem viszonylatában, úgy tűnik, hogy a legjobban az az interkulturális nevelés felel meg, amelyik a kulturális relativizmus elvére támaszkodik, s ekképp a kulturális különbségek tiszteletben tartását véli igencsak fontos problémának. Azonban, az úgynevezett nemzeti tantervek, éppen kulturális tartalmaik révén, rendszerint szűk (mindenekelőtt a nemzeti azonosság-tudat fejlesztésére vonatkozó) nemzeti célokat szolgálnak (ami alapjában véve természetesnek tekinthető). Ebből fakadóan azonban nyilvánvalónak látszik, hogy az

interkulturális nevelés kibontakozásának legnagyobb akadálya a modern oktatási rendszerek fokozott nacionalizmusában, a saját nyelv, irodalom, történelem stb., végső soron mindennemű kulturális megvalósítás vagy hagyomány kiemelt jelentőségű értéként való bemutatásában keresendő, melynek alapján az iskolázás végén az egyén hajlamossá válik arra, hogy másokkal szemben túlértékelje saját művelődésének értékeit (nemzeti történelmét, vallását, tudását, anyanyelvi rendszerét, irodalmát, tudományos eredményeit, hagyományait, sőt képességeit vagy jellembeli tulajdonságait is), hogy saját népének kiemelkedő fontosságát vagy magasabbrendűségét hirdesse, végső soron, hogy előítéleteket dolgozzon ki, lapangó ellenséges érzületeket tápláljon mások iránt, más értékekkel (vagy mások értékeivel) szembeni megvető-elutasító vagy leki-csinyló magatartást tanúsítson. Napjainkban ez már egyenesen elfogadhatatlan, hiszen az európai integráció síkján szinte mindegyik európai nemzetiség vagy nemzet elemi érdeke, hogy az iskolát elhagyó fiatalok egyben országuk és a közös európai ház civilizált, kulturált magatartású, egyenrangú tagjai is legyenek. Az interkulturális beállítottságú nevelés éppen arra törekszik, hogy felébressze és gondozza a növendékekben önmaguk, anyanyelvük, saját nemzeti kultúrájuk megismerésének szükségességét, de ugyanakkor a mások iránti érdeklődést, az idegen nyelvekkel és kultúrákkal szembeni érzékenységet és kíváncsiságot is. Célul tűzi ki egyrészt, hogy az anyanyelv és a nemzeti kultúra asszimilációjának alapján megtanítsa a fiatal generációkat a kultúrák sokféleségére (s a különbözőségek csodálatára, tiszteletére), másrészt, hogy általános kulturális kritériumok kiemelésével annak meggyőződését alakítsa ki bennük, hogy a föld bármely részén élő embereket, a köztük megfigyelhető (etnikai, nyelvi, vallási, nemi, életkori, szociális státusbeli, foglalkozásbeli stb.) eltéréseket túlszárnyaló, lényeges hasonlóságok jellemzik. Az sem elhanyagolható és tekintetben, hogy a változatos kultúrákhoz tartozó emberek közötti különbségeket túllépve, biológiai szempont szerint, végül is azonos fajról van szó.

Ismeretes, hogy az úgynevezett modern nemzetállamok azon kezdeti elképzelése, hogy kultúrájuk homogén, mennyire illuzórikusnak bizonyult. A legtöbb esetben az egynemzetiségű (etnikailag egyszínű és kulturális szempontjából homogén) állam létezését a valóság egyértelműen megcáfolta. *R. Stavenhagen* találóan jegyzi meg, hogy „leggyakrabban akkor emlegetik a homogén kultúrájú, egynemzetiségű állam eszméjét, amikor el akarják fedni azt a tényt, hogy az ilyen államokat inkább minősíthetnék etnokratikusnak, ahol egy többségi vagy uralkodó etnikai csoport ráerőlteti saját nemzetiségét a társadalmat alkotó többi csoportra”. (1) Ezekben az államokban, a többszínűség felismerésének következtében s a másság negatív másságként való felfogásából kifolyólag, számos próbálkozás történt a (kulturális) homogenizálás irányába (ami már önmagában is természetellenes),

Az intézményesen megszervezett nevelés mint alapvető kulturálizáló folyamat, illetőleg mint jelentős értékközvetítő társadalmi tevékenység, lehetőséget kell biztosítson arra is, hogy a növendékek meghaladják saját kultúrájuk szféráját, mert anélkül annak receptálása és asszimilációja is meglehetősen korlátozott lesz. Az interkulturális nevelés éppen azt segíti elő, hogy a növendékek, nyilván a lehetőségek függvényében, megközelítsék mások kultúrájának egyes elemeit, birtokukba vegyék egyes művelődési javait, s azokkal szemben nyitott, elfogadó-megértő viszonyulásokat fejlesszenek ki, ugyanakkor betekintést nyerjenek idegen kultúrák szellemiségébe, s az ennek következtében föllépő kontraszt-hatás révén saját műveltségüket is minél tisztábban észlelhessék és minél pontosabban értékelhessék.

amikor is az uralkodó etnikai csoport megpróbálta ráerőszakolni saját kultúráját a lakosság bizonyos (kisebbségi) csoportjaira. A kulturális homogenizáció feladatainak nagy részét az állam rendszerint az iskolára ruházta, mert a fokozottan központi irányítású közoktatási szisztémák síkján viszonylag könnyű volt egy szabványosított (egyszínű) iskolarendszert működtetni, egy egységes nemzeti standard műveltséget közvetíteni, annak el-sajátítását kötelezővé tenni, s ezáltal kulturális viszonylatban mindenkit egyformává tenni, s a tanítás nyelvét is könnyen lehetett manipulálni. Örvendetes azonban, hogy ma már egyre többen utasítják vissza az iskola uniformizáló funkcióját, előtérbe hozva annak individualizáló feladatait (hiszen minden ember individuumnak születik e világra), egyre többen kérik számon az iskolai intézmények típusra, szerkezetre, pedagógiai programra, világnézeti és nevelésfilozófiai irányultságra, tanítási nyelvre, működési koncepcióra stb. vonatkozó sokféleségét (hogy ekképp a szülők is elnyerjék a szabad iskolaválasztás tényleges jogát). Végső soron, a homogenizáció közvetlenül fenyegető veszélye a kultúrák sokszínűségének megszüntetésére vonatkozik. Pedig ha valami rejtelmesen csodálatos az emberi társadalomban, az nem lehet más, mint az emberek (csoportok) varázslatos változatossága, a kultúrák rendkívüli méretű és lenyűgöző sokfélesége. Kontinensünk viszonylatában *R. Carneiro* egyértelműen megállapítja, hogy Európa legnagyobb kincse a sokféleségében rejlik. (2) Az is igaz azonban, hogy globalizálódó világunkban a kisebb-nagyobb kultúrák sajátos jegyei bizonyos mértékben szükségszerűen elhalványulnak. Ezt az uniformizációt *Illyés Sándor* értékvesztési folyamatnak tekinti, és úgy véli, hogy a kulturális csoportok közötti különbségek fenntartását, megőrzését vagy esetleg visszaállítását elő kell segíteni. (3) Napjainkban a kirobbanó konfliktusokon túl az kimondottan reményt keltő tény, hogy sok állam „nemcsak hogy eltűri a kulturális sokféleség kifejeződési formáit, de még azt is elismeri, hogy a sokféle kultúra és a sokféle etnikum nem hogy nem akadályozza a demokratikus társadalmi integrációt, de annak igazi pilléréül szolgál”. (4) A józan ész azt diktálja, hogy ezt a sokféleséget-sokszínűséget mindenképpen meg kellene őrizni. Ennek a fontos feladatnak a teljesítésére a legjobb és a legnagyobb hatásfokú eszköznek az interkulturális nevelés mutatkozik. Könnyen belátható, hogy az interkulturális nevelés éppen arra a pedagógiai erőfeszítésre vonatkozik, amely részint a kulturális identitás kifejlesztésének, részint pedig a kulturális sokféleség iskolázás általi megőrzésének és védelmezésének céljával történik.

Az interkulturalitás pedagógiai fogalma tehát mindenekelőtt az iskola által kezdeményezett művelődési interakciókra, a kapcsolatok kölcsönösségére, mindenfajta kulturális értékek iránti nyitottság művelésére, az emberi szolidaritásra való felkészítésre vonatkozik. Ugyanakkor e fogalomban kifejezésre jut a művelődési értékek mutális elfogadása, megértése, megbecsülése, azok általános és egyetemes emberi javakként való tisztelete. Az interkulturális nevelés intenzívebb érvényesítése révén (például a romániai iskolázás folyamatában) a növendékek hajlandóságot nyernének az ország polgárai között létező (nyelvi, kulturális, vallási, világnézeti stb.) különbségek jobb megértésére, elfogadására, helyesebb megítélésére és pontosabb értékelésére.

Egyre nagyobb azoknak a szakértőknek a tábora, akik úgy vélik, hogy az interkulturális nevelés kibontakoztatása nemcsak a kulturális szempontból heterogén (plurikulturális), hanem még a homogén (monokulturális) közösségekben is célszerű, hiszen az interkulturális párbeszédre és egészséges kapcsolatokra való hajlandóság, a funkcionális, interakció-könyvitő jelleggel bíró interkulturális magatartások ma már minden ember számára szükségesek. A kelet-európai régió országaiban jelenleg kibontakozó, a köznevelési rendszerek szinte minden vetületére több-kevesebb hangsúlyozottsággal kiterjedő reformtörekvések még akkor sem mondhatnak le az interkulturális nevelés támogatásáról, ha azok olykor bizonyos előítéletekbe vagy sztereotípiákba ütköznenek (akár a nemzeti kisebbség, akár a többség részéről) vagy ha azt ellenséges, régi tapasztalatok vagy történelmi tények alapján kialakult negatív érzelmek vagy helytelen értékítéletek akadályoznák. Szükség van te-

hát arra, hogy az iskolában oktatott tantárgyak (s itt nemcsak az irodalomra, a történelemre és a földrajzra gondolunk) és megszervezett tevékenységek rendszerének jelentősebb interkulturális irányultsága legyen, az hordozza a kulturális sokféleség fogalmát, s részt vegyen az olyan kulcsfontosságú egyetemes értékeknek a terjesztésében, mint amilyen például az ökológiai tudatosság a társadalmi igazságosság, az emberi jogok tiszteletben tartása, a béke, a demokrácia vagy a jellegzetes művelődési hagyományok. Viszont olyan oktatási programokra is fölöttébb szükség van, melyek hozzájárulnak valamely ország különböző etnikumú lakosainak (a kulturális különbözőségek ellenére megmutatkozó) egységességére vonatkozó nézetek növekedéséhez, éppen azért, hogy hangsúlyozottabban azokat a tudományos, művészeti stb. értékeket hozzák előtérbe, melyek az emberek közötti lényeges hasonlóságokat tükrözik (még abban az esetben is, ha az adott értékek jellegükben fogva különbözőek), melyek az embereket egyesítik, s nem azokat, melyek megosztják őket.

Arányosabb és kiegyensúlyozottabb viszonyra van szükség az oktatási programok során a nemzeti értékeket és az egyetemes kulturális elemeket hordozó tananyagok, a többségi és a kisebbségi kultúrára vonatkozó tartalmak között, a nemzeti kulturális azonosságtudatot és az emberiséghez tartozás érzését fejlesztő, az iskolában elsajátításra felajánlott ismeretek között. Hangsúlyoznunk kell, hogy a programokon, illetve az elsajátításra felajánlott alapvető ismeretek témáján túl, gyakorló pedagógusoknak is kiemelkedő szerepük van e téren, hiszen ők ismerik a legközelebről a helyi közösségek kulturális jellemzőit, a gyermekek sajátosságait, tehát nekik van lehetőségük arra, hogy olyan tanítási-tanulási stratégiákat, módszereket és technikákat alkalmazzanak, melyek az interkulturalizmus irányában hajlékonyabbak, nyitottabbak és érzékenyebbek.

A fentiek alapján megfogalmazhatjuk azt a követelményt, hogy a multikulturális Európa jellegzetes keleti régiójában a közoktatás-politikának és a központi menedzsmentnek jobb lehetőséget kellene teremtenie a köznevelési rendszer interkulturális irányultságának biztosítására, az intézményes nevelés szintjén pedig a pedagógusoknak – növekvő autonómiájuk révén – eredményesebben ki kellene aknázniuk a tanítási programok interkulturális lehetőségeit (még akkor is, ha olykor ezek a lehetőségek meglehetősen csekély méretűek), s hatékonyabban kellene interakcióba hozniuk a nemzeti és a nemzetközi művelődési értékeket. Az interkulturális nevelés célszerűsége a nemzeti kisebbségek viszonylatában részint abban áll, hogy meggátolja a kulturális alapú asszimilációs folyamatokat, részint pedig abban, hogy meghaladja a multikulturalitás – a különböző kultúrák lényeges ismérveit szűk, elszigetelt, kapcsolat nélküli megnyilvánulásainak – gondolatát. *J. Demorgon* elég élesen megkülönbözteti a multikulturális és az interkulturális kifejezéseket, s azokat nem tekinti egymással felcserélhetőeknek, amennyiben míg az első csupán azt fejezi ki, hogy adott térben és azonos időben, több kultúra van jelen (többnyire egymástól elszigetelten), addig a másik arra utal, hogy két vagy több kultúra között kölcsönös kapcsolatok léteznek és mindegyik fél számára előnyös cserék zajlanak le. (5) Ugyanakkor, az interkulturális nevelés felkészíti a soron következő nemzedékeket a békés együttélésre egy multikulturális világban, egy sokszor elmélyülten elkülönülő értékek által meghatározott szociális környezetben, ugyanis, bár előnyben részesíti a saját kulturális univerzumot, céltudatosan hirdeti a toleranciát, a tiszteletet, a másik és a másság elfogadását is. Tisztázza és tudatosítja, hogy a különböző kultúrákra jellemző értékrendek, a változatos művelődési értékrendszerek között ma már nem létezhetnek alapvető ellentétek vagy összeférhetlenségi állapotok. Nem ragad meg azonban a kultúrák közötti hasonlóságok és különbségek megállapításánál, hanem azokon túllépve, megpróbál új, mindenki által elfogadott jelentéseket megfogalmazni. (6) Ekképp az európai integráció viszonylatában lépéseket tesz az európaiság érzésének kiművelésére, az európai tudat alakítására. Magától értetődőnek tűnik, hogy az interkulturális nevelés jelentős mértékben megalapozza a fiatalokban azt a meggyőződést, hogy mind a kisebbség, mind a többség kultúrája egyformán érdemes a megbecsülésre,

megőrzésre, ápolásra, népszerűsítésre és fejlesztésre. Az interkulturalitás gondolatának integrációja a köznevelési rendszerekbe eleve feltételezi (nyilván a kedvező oktatáspolitikai akaraton túl), hogy a tantervek minél több olyan ismeretet tartalmazzanak, amelyek tanítása hosszú távon fenntartaná a kulturális diverzitást és az egyének egyediségét, továbbá bátorítaná az országban meglévő etnikai kultúrák minőségi expanzióját, a kétnyelvűséget (többynyelvűséget), az alternatív életmódokat stb. Az interkulturális nevelés konkrét megvalósítását olyan tényezők és szituációk optimalizálhatnák, mint például: a legalább Európa-pára kiterjedő testvériskolai rendszerek kiépítése; az iskolai levelezési programok elindítása; a bel- és külföldi tanulmányi kirándulások és múzeumlátogatások szervezeti formáinak szélesebb körű alkalmazása; a változatos művelődési övből érkező személyiségekkel való találkozók szervezése; a fokozottabb zenei és énekkari tevékenység lebonyolítása; a

Arányosabb és kiegyensúlyozottabb viszonyra van szükség az oktatási programok síkján a nemzeti értékeket és az egyetemes kulturális elemeket hordozó tananyagok, a nemzeti kulturális azonosságtudatot és az emberiséghez tartozás érzését fejlesztő, az iskolában elsajátításra felajánlott ismeretkészletek között. Hangsúlyoznunk kell, hogy a programokon, illetve az elsajátításra felajánlott alapvető ismeretek témáján túl, gyakorló pedagógusoknak is kiemelkedő szerepük van e téren, tehát nekik van lehetőségük arra, hogy olyan tanítási-tanulási stratégiákat, módszereket és technikákat alkalmazzanak, melyek az interkulturalizmus irányában hajlékonyabbak, nyitottabbak és érzékenyebbek.

kulturális értékek hierarchizáló módozatokban való bemutatásának megszüntetése; az etnocentrizmust vagy diszkriminációt favorizáló programok elvetése; az idegen nyelvek fokozottabb tanítása; az erkölcsi és vallási meggyőződések sokféleségének bemutatása; a korszerű kommunikációs technológiák használata; a helyi és nemzetközi politikai, művelődési, társadalmi vagy természeti események (háború, éhínség, árvíz stb.) szolidaritást keltő feldolgozása; a kulturális különbözőségek értelmezési kritériumokként való felfogása; a kulturális értékek szembeállításának, egyes értékek modellként való prezentálásának, valamint más értékek minimalizálásának a mellőzése; az iskola és az osztályok életének demokratikus megszervezése; a különböző szerepviselkedések megtapasztalási lehetőségének biztosítása; a sérült, akadályozott vagy bármilyen különleges bánásmódot igénylő gyermekek integrációja a hagyományos osztályokba; a más egyének, csoportok iránti beleérző képesség kiművelése; a kulturális pluralizmus tényének és az interkulturális nevelés gondolatának a politika síkján történő megértése és elfogadása. Az e felsorolásban található intézkedések egyvelege is bizonyítja, hogy ma még nincs

az interkulturális nevelésre vonatkozó jól kidolgozott egységes módszerünk, csupán olyan pedagógiai eszközökkel rendelkezünk, melyek segítségével elő lehet mozdítani az iskola interkulturális dinamikáját. Ugyanakkor, a pedagógusképzés sem számol még kellő mértékben a tanárjelöltek interkulturális formációjának, illetve képzettségének megalapozásával, pedig ez kikerülhetetlen előfeltételét képezi az interkulturális nevelés gyakorlati implementációjának. Az előbbiekből az is kitűnik, hogy az interkulturális nevelést nem lehet új iskolai tantárgyként vagy kisebbségeket érintő kompenzáló oktatásként értelmezni, amint azt *P. Dasein* is találóan megjegyzi, (7) hanem a demokratikus társadalmak olyan ideológiaválasztásaként kell felfogni, amely az állampolgárjelölteknek a megfelelő tájékozódásra, valamint az értékrendek multiplikációjának körülményei közötti helyes választásra való felkészítését jelenti. *A. Perotti* arra is felhívja a figyelmet, hogy az interkulturális

nevelés nem egy új tudomány, hanem egy olyan új metodológia, amely integrálni akarja a nevelési mezőre irányuló kérdésfeltevés területén a pszichológia, az antropológia, a társadalomtudományok, a politika, a kultúra és a történelem adatait. (8)

Az interkulturális nevelés megpróbálja figyelembe venni a világunkat egyre fokozottabban jellemző két ellentétes irányú – de komplementáris – általános tendenciát, éspedig, egyfelől a nemzeti síkú homogenítésra való törekvést, valamint a nemzetközi síkú integráció és globalizálódás folyamatát (a gazdaság, illetve a gazdasági kapcsolatok mondializációját, az audiovizuális média, illetve a kommunikációs hálózatok gyors terjedését stb.), másfelől a regionális vagy helyi jellegű, saját kultúrával rendelkező nemzetiségi közösségek specifikus igényeit, ami a jellegzetes identitástudat és kulturális azonosság elnyerését illeti.

Mindezek után még mindig felvetődik a kérdés: vajon miben is rejlik az interkulturális nevelés jelentősége? Nem kívánjuk áttekinteni ezen a helyen mindazokat a pozitív hatásokat, amelyeket az interkulturális elve generálna az intézményes oktatás és nevelés terén, csupán néhány olyan kedvező következményre szeretnénk még utalni az alábbiakban, amelyek a kisebbség(ek)–többség együttélésének síkján nyilvánulna meg.

Úgy véljük, nem nehéz az előbbiekből leszűrni azt, hogy a nyomatékosabb interkulturális jelleggel megvalósított nevelés egyrészt nagymértékben hozzájárulna az interetnikus és kulturális alapú feszültségek, illetve konfliktusok kialakulásának megelőzéséhez, másrészt a már meglévő konfliktusok elmélyültségének enyhítéséhez, az agresszív és nyers ellenséges megnyilvánulások csökkentéséhez, hiszen a konfliktusok kirobbanásának egyik alapvető tényezője éppen egymás kulturális síkú hiányos ismeretében, valamint az önnön kultúrába való zártságban található. Feltehetőleg az interkulturális nevelés alaposabban meghatározná az egyének interetnikai nyitottságát, egymás interkulturális megértésének képességét, egymást segítő attitűdjét, egymás iránti toleranciáját, s az azon túlmutató együttműködési hajlandóságát, valamint a kölcsönös megértés képességét. Ugyanakkor számottevő mértékben megfékezne a csoportközi előítéletek kialakulását, valamint, természetesen, az azokból fakadó elutasító, kirekesztő magatartások kifejlődését. Enyhítené a nemzeti oktatási rendszer általános céljai és az eltérő kultúrájú csoportok érdekei között húzódó feszültségeket. A kulturális pluralizmus gondolatának nevelés általi szélesebb körű támogatása fékezne, illetve némiképpen visszaszorítaná az eredetből, vallásból, anyanyelvből, nemből, életkorból stb. fakadó diszkriminatív megnyilvánulásokat is.

Sok szakértő által elfogadott az a feltételezés, hogy más kultúrák lényeges elemeinek megismertetése, a saját (szűkebb vagy tágabb) művelődési körből való kitekintés fokozottabb előmozdítása az intézményes nevelés révén, nagymértékben hozzájárulna a növendékek szociokulturális azonosságtudatának megerősödéséhez is, ami a hovatartozási élmény kiváltódásának optimális alapját képezi. Úgy tűnik, hogy más kulturális modellek megismerésének hiányában, a saját művelődési értékeknek a felnövekvő nemzedékek általi tudatosítása és interiorizálása is jóval nehezebben történik.

A kulturális azonosságtudat optimális fejlődése tehát eleve feltételezi a saját kultúra körét meghaladó idegen értékek, azaz a művelődési alteralitás megközelítését is.

A megújító reformintézkedések életbe léptetésével jellemezhető jelenlegi romániai oktatás (beleértve a romániai magyar oktatást is) szükségszerűen rá kellett figyeljen, éppen programjai, eszközei, stratégiái és módszerei révén, az oktatás interkulturális vetületére is, annak mind az ismeretekre (tudásra), mind pedig a tapasztalatokra (élményekre) vonatkozó dimenziójában, mert egy ilyen oktatásnak az előnye hosszú távon abban is megmutatkoznak, hogy az ország különböző etnikai hovatartozású lakosai közötti kapcsolatokat feljavítják, éppen a kölcsönös megismerés következtében létrejövő megértés, az előítélet-oldódás, a sztereotip elképzelések megelőzése, az elfogadás és a tisztelet alapján. Könnyen elképzelhetjük azt is, hogy az interkulturális jellegű iskolázás fontos tényezőként erősítené a romániai társadalom demokratizálódását, pluralista, liberális, toleráns és nyitott jellegének megszilárdulását is. Ezt arra is vissza lehetne vezetni, amire *C. Cucos* is utal, ne-

vezetesen arra, hogy a kulturális diverzitáshoz való alkalmazkodás nemcsak a kisebbség, hanem a többség számára is szükséges, akár a pillanatnyi, akár a jövőbeli interakciók távlatában. A kisebbség, amennyiben megőrizheti kultúráját, nyelvét, történelmét és hagyományait, inkább alkalmazkodik az állami intézmények, mindenekelőtt az oktatás és a jogrend révén előtérbe hozott normákhoz és törvényekhez is.

Az interkulturális nevelés révén kialakított interkulturális attitűd az egyéni magatartást a különböző kulturális csoportok közötti kommunikáció és kölcsönös megértés irányába terelné. Olyan fontos értékekre alapozva, mint amilyen a tolerancia, a kölcsönös tisztelet vagy humanizmus, az interkulturális beállítódás az egyes vagy sajátos kulturális értékeket – hordozóik etnikai hovatartozásától függetlenül – az emberiség általános és egyetemes kincsékként fogja föl. Az interkulturális megértés és attitűd kialakulására kedvezően hat, ha az iskolázási folyamatban a növendékek kooperatív jellegű önmeghatározási hajlandóságát fejlesztik, ha kialakul bennük az idegen vagy mindennemű másságot hordozó személy me-

felelő, negatív érzelmektől mentes észlelésének, s egyáltalán a másság elfogadásának képessége. Lényeges ebben a folyamatban az is, hogy a fiatalok iskolázásuk során nyerjenek felkészítést arra, hogy önnön interakciós normáiknak elégtelenségeit észreveggyék, azok viszonylagosságát belássák, illetőleg tudatosítsák.

Számtalan okunk van azt feltételezni, hogy adott régiók kulturális pluralizmusa széles körű, az intézményes nevelés által kiaknázható potenciális gazdagságot képez. Ez a gazdagság azonban csak abban az esetben örzi meg szerepét, ha egyik kultúra sem próbálja meg csökkenteni vagy semlegesíteni egy másik (közelebbi vagy távolabbi, kisebb vagy nagyobb, gazdagabb vagy szegényebb) kultúra létjogosultságát, sajátos identitását. Az interkulturális nevelés szembefordul az olykor hol kisebb, hol nagyobb erővel előbukkanó asszimilációs (beolvasztó) és szegregációs (elkülönítő) törekvésekkel, az erőszakra épülő szocializációt megtestesítő tényezők működésével (média, hadsereg stb.), a kulturális különbözőségek erő-

Sok szakértő által elfogadott az a feltételezés, hogy más kultúrák lényeges elemeinek megismertetése, a saját (szűkebb vagy tágabb) művelődési körből való kitekintés fokozottabb előmozdítása az intézményes nevelés révén, nagymértékben hozzájárulna a növendékek szociokulturális azonosságutadatának megerősödéséhez is, ami a hovatartozási élmény kiváltódásának optimális alapját képezi. Úgy tűnik, hogy más kulturális modellek megismerésének hiányában, a saját művelődési értékeknek a felnövekvő nemzedékek általi tudatosítása és interiorizálása is jóval nehezebben történik.

szakba torkolló konfliktusokká való átalakulásával, s ekképp szabad teret enged annak, hogy a társadalmat alkotó különböző csoportok megőrizhessék kulturális egyediségüket, jellegzetességeiket.

Végezetül még csupán azt szeretnénk megjegyezni, hogy napjainkban, az európai integrációs és a világméretű globalizációs folyamatok korában, az interkulturális nevelés jelentősége egyértelműen nő. Ez a tendencia mindenképpen pozitívan értékelendő, mert hiszen odáig kellene eljutni, hogy minden iskolázott ember tudomásul vegye, óvja és messzemenően tisztelje a kulturális sokféleséget, mind lokális, mind pedig globális szinten. M. Rey egyenesen arra a következtetésre jut, hogy az emberi jogokra való felkészítésnek és az etnocentrizmus meghaladásának kötelező útja nem lehet más, mint az interkulturális jellegű nevelés. (10) E. Carneiro pedig leszögezi, „hogy az európai oktatásnak szükségszerűen interkulturálisnak és nyitottnak kell lennie, az identitást és a különbségeket is hangsúlyozva vállalnia kell a polgárság mai fogalmának sokszínűségét”. (11)

Az interkulturális megközelítési mód a pedagógiában tulajdonképpen azt jelenti, hogy az oktató-nevelő tevékenység a kulturális sokféleség tényére összpontosít, éppen abból a megfontolásból, hogy „az emberek egymás közötti jobb megértésének kialakítása reális lehetőséget képez”. (12) Az „inter” típusú gondolkodás által meghatározott életstílust azonban nem könnyű kialakítani a felnövekvő nemzedékben, amennyiben ahhoz specifikus tanítási, valamint elmélyült és tartós tanulási erőfeszítésekre van szükség.

Az „inter”-rel jellemezhető beállítódás tanulás útján történő fejlesztésének tehát az intézményes nevelés központi feladatát kellene képeznie. Oktalanság lenne azonban feltételezni, hogy a pedagógia önnön erejével, a programjaiban és a pedagógusaiban rejlő lehetőségeivel, más tényezők segítségével nélkül képes lenne a kulturális sokszínűség megóvására. Akárcsak a biológiai diverzitás védelmének esetében, a kulturális pluralizmus főnntartásához is a pedagógia stratégiai törekvéseivel és erőfeszítéseivel egybevágó, a politikum, a kormányzat, a civil szervezetek stb. irányából érkező támogató hatásokra lenne szükség. Az is igaz viszont, hogy e századvégi periódusban, akkor, amikor egyes országokban még mindig megszegik a legegyszerűbb emberi jogokat, etnikai tisztogatások folynak, amikor egyre több helyen eluralkodik a szegénység, amikor akadályokba ütközik az anyanyelv tanulása és alkalmazása, amikor újabb esélyegyenlőtlenségek jelentkeznek s egyes régiókban a nevelés elveszíti jelentőségét, az iskolák pedig ritkán tapasztalt anyagi gondokkal küszködnek, az interkulturális nevelés konkrét megvalósítása kissé illuzórikusnak tűnhet. Ami viszont mégsem gátolhatja meg, hogy a kulturális sokszínűség mentén, illetve annak védelméért meghirdetett interkulturális nevelés kérdése mint viszonylag újkeletű nevelésméleti paradigma, az új évezred küszöbén, az oktatásra vonatkozó nemzetközi pedagógiai elmélkedés középpontjába kerüljön.

Jegyzet

- (1) STAVENHAGEN, R.: *Oktatás egy multikulturális világban*. = *Oktatás – rejtett kincs*. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése, Osiris, Bp. 1997, 193. old.
- (2) CARNEIRO, R.: *A közös európai ház kialakítása az oktatásban I*. Új Pedagógiai Szemle, 1999. 1. sz., 126. old.
- (3) ILLYÉS SÁNDOR: *Másság és emberi minőség*. Új Pedagógiai Szemle, 1999. 1. sz., 8. old.
- (4) STAVENHAGEN, R.: *Oktatás egy multikulturális világban*, i. m., 194. old.
- (5) DEMORGON, J.: *L'histoire interculturelle des sociétés*. Anthropos, Paris 1998, 29. és 35. old.
- (6) PERREGAUX, CR.: *Pentru o abordare interculturală în educație*. = DASEN, P.–PERREGAUX, CR.–REY, M.: *Educatia interculturala*. Polirom, Iasi 1999, 123. old.
- (7) DASEN, P.: *Fundamentele stiintifice ale unei pedagogii interculturale*. = DASEN, P.–PERREGAUX, CR.–REY, M.: *Educatia interculturala*, i. m., 39. old.
- (8) PEROTTI, A.: *La lutte contre l'intolérance et la xenophobie*. Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg 1992.
- (9) CUCOS, C.: *Pedagogie*. Polirom, Iasi 1996, 199. old.
- (10) REY, M.: *Human Rights and Intercultural Education*. = *The Challenge of Human Rights Education*. Szerkesztette: STARKEY, H. Cassell/Council of Europe, London 1991.
- (11) CARNEIRO, R.: *A közös európai ház...*, i. m., 127. old.
- (12) PERREGAUX, CR.: *Pentru o abordare...*, i. m., 123. old.

A minőségbiztosítás konfliktusai az iskolavezetésben

A mögöttünk álló év legtöbbször hallott-olvasott, oktatásüggyel kapcsolatos kifejezése minden bizonnyal a minőségbiztosítás volt. És ugyanezt sejteti a közeljövő. A közoktatási törvény napirenden levő módosítása ugyanis nyilvánvalóvá tette, hogy a minőség az iskolaügyben is kulcsfogalomává válik. Ezt a tényt örömmel kell, hogy fogadja mindaz a sok tízezer pedagógus és más tanügyi szakember, akik szívügyüknek, esetleg élethivatásuknak vagy éppen nemzeti sorskérdésnek tekintik a nevelés-oktatás színvonalának emelését. Végre – mondhatjuk –, az óvodáról-iskoláról szólván a döntéshozókat sem a gazdaságosság, a racionalitás, a költségvetési ráfordítások stb. témák fogják úgyszólván kizárólag izgalomba hozni. Hanem figyelnek már az oktatás minőségére is. Mi több, ennek megőrzésére és állandó fejlesztésére. Azaz a minőségbiztosításra.

A minőségbiztosítás fogalma

A fogalom maga az 1998-ban választási győzelmet aratott párt programjában került először szoros kapcsolatba az iskolaüggyel. Majd megjelent a következő néhány év fejlődési trendjét meghatározó dokumentumban, a Kormányprogramban. Ez utóbbi szövegének elemzése bizonyítja a fontosságát, mivel hogy a közoktatásról szóló fejezet bevezetőjének már a második mondatában előfordul: „...szükséges, hogy az oktatás minőségének javítása, a hasznosítható tudás térnyerésének elősegítése a kormányzati politika legmagasabb szintjén képviseltessek.” Majd ugyanitt, az oktatásügy előtt álló kiemelt feladatok sorában a harmadikként szerepel („a ... tandíjmentesség, az esélyegyenlőség javítása, az oktatási rendszer minőségbiztosítása, a pedagógusok megbecsülése, valamint az oktatás-nevelés egyensúlyának helyreállítása lesz kiemelt feladat”). (1)

Mindazonáltal igazságtalanok volnánk, ha úgy tennénk, mintha valami korábban soha nem látott-hallott fogalommal állnánk szemben.

A minőség biztosítása intézményi szinten, tehát a vezetés szempontjából vizsgálva nem más, mint a vezetés korszerű értelmezése. A vezetéselmélet szakirodalmában két-három évtizede fellelhetők már azok a művek, amelyek voltaképpen a vezetés minőségbiztosítással kapcsolatos teendőit emelik a vizsgálódásaik fókuszába. (2) Csak éppen korábban alkotó vezetésnek, újító vezetésnek, az utóbbi években menedzselésnek vagy egyszerűen csak korszerű vezetésnek nevezték a szerzők e jelenséget. De mindvégig ugyanarról volt szó: olyan módon vezetni egy intézményt (jelesül egy iskolát), hogy a dolgozók fejlődésének elősegítésével, mi több, a szüntelen fejlődésben való érdekeltté tételükkel is biztosítsuk a szervezetünk hatékonyságának, eredményességének állandó növekedését.

A minőségbiztosítás tehát a minőség (a színvonal) állandó fejlesztését, gyarapítását is jelenti. Ami viszont elválaszthatatlan kísérője az iskolában folyó tevékenység lényegének, a nevelésnek. A nevelés, amely növelést, fejlesztést, azaz az adott állapothoz képest javítást is jelent, önmagában hordozza a minőség fogalmát, és nem nélkülözheti a minőségbiztosítás folyamatának jelenlétét.

Nem lehet tehát azonosulni az olyan megállapításokkal, amelyek új kihívásnak tekintik a minőségbiztosítás megjelenését az oktatásügy szótárában. (Példaként idézünk egy ilyen értelmű kijelentést egy új keletű vezetői kézikönyvből: „A minőség megfogalmazása, folyamatos biztosítása, a minőség tartalmának a fejlesztése mind új vezetői feladat.”) (3) De azt az álláspontot is vitathatónak tartjuk, amely az iskolák biztonságának elvesztése okából és a fennmaradásért vívott küzdelmük céljából következtet és érvel a minőségbiztosítás szükségességére mellett. Például.: „A minőség az iskolák létének alapkérdése.... A szülők helyzete is megváltozott. A szabad iskolaválasztás lehetőségével mind többen szeretnének élni... Mindez igazi piaci mechanizmust hoz be az oktatásba... A jobb minőség keresettebb lesz. Az iskolák egzisztenciális léte függhet attól, hogy felismerik-e az igényt, és azt nyújtják-e, amit értek.” (4)

A fenti állítások természetesen vitathatatlanul igazak. Olyan tények, amelyek élesen rávilágítanak a minőségkérdés újonnan keletkezett, egzisztenciális aspektusára. Ám igazgatóknak volnánk a tanítótársadalom és az óvoda-, valamint iskolavezetők sokaságával szemben akkor, ha elhallgatnánk a tényt: a minőség javítása – legalábbis a megfelelő pedagógiai éhosszal bíró intézményekben – mindig is főszerepet kapott a pedagógiai gondolkodásban és gyakorlatban. Ami manapság új keletű, az az, hogy a minőségfogalom végre polgárjogot nyert. Megjelent a Kormányprogramban, és a közoktatási törvény módosításának egyik leghangsúlyosabb alap gondolatává vált. Következésképp rövidesen a nevelésügy központi kérdése lesz.

A minőségbiztosítás rendszerének bevezetése (annak ellenére, hogy – mint láttuk – korábban is jellemző tevékenység volt iskoláink bizonyos hányadában) várhatóan konfliktusoktól nem kímélt folyamat lesz. Az alábbiakban az intézményvezetés szemszögéből vizsgáljuk a konfliktusok eredőit, variánsait, és nagy valószínűséggel bekövetkező módosításait. Tesszük ezt azzal a – tapasztalati úton kialakult – meggyőződéssel, amely szerint az iskolai konfliktusok megelőzésében és eredményes megoldásában óriási szerepük és felelősségük van az iskolaigazgatóknak.

Az iskolavezető konfliktusainak forrásai és eredete

A vezetés – lévén hogy emberek cselekedeteinek az összehangolására, befolyásolására irányul, ahol gyakran eltérő érdekek között kell harmóniát teremteni – önmagában véve is konfliktusokkal terhelt tevékenység. Hatványozottan igaz ez az állítás a minőségorientált vezetésre. Itt ugyanis a konfliktusoknak amúgy is bőséges forrásait további tényezők szaporítják:

- a nem egyforma minőségértelmezések;
- a minőséggel kapcsolatos értékítéletek közti különbségek;
- a minőség iránti elkötelezettség eltérő mértéke a testületen belül és azon kívül.

A konfliktusok eredete, iránya is sokféle lehet. Némiképp leegyszerűsítve az iskolák bizonyult kapcsolatrendszeren alapuló szervezetét, a konfliktusok alábbi csoportosítását tartjuk lehetségesnek azok eredete szerint.

Az iskolavezetés konfliktusainak eredete:

A) BELSŐK :

igazgató +	testület –
igazgató –	testület +
igazgató +	testület +
igazgató –	testület –

igazgató	testület része
testület része	testület része

igazgató és testület	diákok
igazgató	diákok és testület
igazgató és szülők	testület
igazgató és testület	szülők
igazgató	szülők és testület
igazgató	egyéb dolgozók

B) KÜLSŐK :

iskola	fenntartó
iskola	mikrokörnyezet
iskola	makrokörnyezet

Mindenelőtt meg kell különböztetnünk az ún. belső konfliktusokat a külsőktől. Az előbbieknél azokat értjük, amelyek az iskola szereplői között keletkeznek (közéjük soroljuk a szülőket is), s amelyek többnyire az intézmény falai között játszódnak le, a külvilág nem tipikusan értesül róluk, és amelyeknek megoldása rendszerint szintén az iskola világán belül történik meg.

A belső konfliktusok bizonyos hányada az igazgató és a nevelőtestület között alakul ki. Itt négy fiktív helyzetet különböztethetünk meg egymástól a minőség iránti elkötelezettség szempontjából.

Az igazgató minőségpárti (erre utal fent a + jel), a nevelőtestület nem az (-). Ez esetben a konfliktusok a vezető túlzottan tartott elvárásaiból, a testületénél magasabb követelményszintjéből, és a pedagógusok alacsony igény szintjéből fakadnak.

A nevelőtestület egésze minőségpárti, és az igazgató nem az. Itt a konfliktusforrások ugyanazok, mint az előző esetben, csak az előjeleket kell megcserélnünk.

A harmadik alaphelyzetben mind a vezető, mind a nevelőtestület elkötelezett híve a minőség fokozásának, mégis számtalan konfliktus keletkezik a mindennapokban. A források ez esetben az eltérő nézetek, álláspontok, értékrendek, a pedagógiai mesterségbeli tudás és a személyiség egyéb különbözőségei, valamint a vezetésben elkövetett hibák környezetében keresendők.

Végül, a negyedik hipotetikus alaphelyzetnek azt tekinthetjük, amikor sem a vezető, sem a tanári kar nem érdekelt a minőség fejlesztésében. Ilyenkor a belső konfliktusok száma vélhetőleg redukálódik, illetve azok az iskola további szereplői és a nevelőtestület között zajlanak.

A belső konfliktusok további fajtái a testületen belül egymás között, a testület egy része és az igazgató között, a tanári kar és a diákok, illetve a szülők között, valamint az igazgató és az intézmény más dolgozói között keletkezhetnek. Az iskola és a diákok, illetve az iskola és a szülők közötti konfliktusokban gyakorta az intézmény maga is megosztott. A nevelőtestület állhat az igazgató vagy a diákság, illetve a szülők oldalán, ketté is szakadhat, vagy éppen az igazgató állhat szemben a teljes tanári karral a diákság vagy a szülők oldalán. A variációk száma tehát sokféle. Ráadásul a frontvonalak is esetről esetre változnak, hacsak – kritikus helyzetekben – nem alakul ki állóháborús helyzet.

Az ún. külső konfliktusok az iskola és a külvilág között keletkeznek. Az ilyen helyzetekben az iskola valamennyi szereplője többnyire egységes álláspontot képvisel, azaz egy emberként védi az intézményt a külső „fenyegetettséggel” szemben. (Az elmúlt évek iskolabezárásai vagy ilyen kísérletei például mind azt bizonyították, hogy a nagy veszély idejére felfüggesztődtek az esetleges belső konfliktusok, és az iskola szereplői valamennyien a külső probléma megoldására összpontosították erejüket.) E konfliktusok a leggyakrabban az intézmény és a fenntartója között keletkeznek. A pénzhiány mellett gyakori forrásuk éppen a minőségről vallott más-más nézetrendszerük. Nem ritkák az iskolák és a szülők, illetve a tágabb környezet közötti konfliktusok sem. Ez utóbbiak sorában elsősorban az oktatáspolitikai célok, intézkedések és „kényszerek”, illetőleg az iskolák ezekre történő elutasító reagálására, s az ebből fakadó ellentétekre kell gondolnunk. Ezek ritkán mu-

tatkoznak meg nyíltan, látványos összeütközések formájában. Inkább rejtve, látszólagos együttműködéssel, ám a valóságban passzív ellenállással oldják e konfliktusokat az iskolák. A Nemzeti Alaptanterv 1998. évi szeptemberi indítása a szakma többségének tiltakozása ellenére például ilyen helyzeteket teremtett.

Nem áll módunkban a felsorolt konfliktushelyzetek mindegyikét alaposabb vizsgálat tárgyává tenni. Ezért egyetlen olyan alaphelyzetre összpontosítunk, amelyet – tapasztalataink szerint – a legjellegzetesebbnek tekinthetünk, és a továbbiakban ebben a szituációban értelmezzük a konfliktusokat. Választásunk a „jó igazgató – jó testület” egyszerűsített képletre esett. Azért, mert ezt találjuk általános érvényűnek. A „rossz”, azaz nem minőségorientált igazgatót nem is tekintjük vezetőnek a szó vezetésméleti értelmében, csak pusztán „működtetőnek”. Ezért nem is tartjuk szükségesnek az ő konfliktushelyzeteinek a vizsgálatát. (Az ilyen gyökerű konfliktusokat a leghatékonyabban a fenntartó oldhatja fel a vezetői megbízás visszavonásával.) A „rossz” testület képlet pedig – bízunk benne – pusztán csak elméleti hipotézis. Az ilyen szituációk részletezését ezért szándékkal mellőzzük.

A minőség fogalma az iskolaügyben

Mielőtt felfejtenénk a minőségparti vezetés konfliktusainak további rétegeit, nem térhetünk ki magának a minőség fogalmának oktatásügyi értelmezése elől.

Mint ismeretes, az iparban meghonosodott minőségbiztosítási elméletek nyomán a minőségnek a következő háromféle magyarázatával találkozhatunk a szakirodalomban:

- abszolút normáknak, standard értékeknek való megfelelés;
- a saját (helyi) értékeknek, céloknak, vagyis a specifikus standardoknak való megfelelés;
- a külvilág, a környezet akár változó elvárásainak való megfelelés, voltaképpen a gyakorlati alkalmasság.

Az elsőnek az egységes központi kontroll, a másodiknak a belső- vagy önellenőrzés, a harmadiknak a külvilág ellenőrzése és megelégedettségi foka a biztosítéka, és egyben a minőségbiztosítási rendszerben való megfelelője.

Fontos, és egyelőre megnyugtató módon nem megválaszolt kérdés az, hogy az oktatásügy, s benne az óvodák és az iskolák vajon melyik minőségértelmezéssel fognak azonosulni.

A minőségbiztosítás hazai oktatásügyi szakértői közül sokan elvetik az első értelmezést, hivatkozva az iskolák szakmai autonómiájára. A szerzők többsége pillanatnyilag a második vagy a harmadik értelmezés, esetleg a kettő kombinációja mellett tör lándzsát.

Magunk nem vitatjuk sem a „specifikus standard”, sem a „gyakorlati alkalmasság” típusú minőségértelmezés létjogosultságát. Ám szeretnénk rámutatni arra, hogy ezek önmagukban való, kizárólagos alkalmazása veszélyeket rejt magában a minőség tényleges biztosításának szempontjából. Egyedül ugyanis nem garantálhatják az iskolai nevelő-oktatómunka színvonalának emelését.

A specifikus standard hívei abból indulnak ki, hogy hiszen az intézmények megalkották a saját pedagógiai programjukat, s benne a minőségbiztosításra vonatkozó eljárásaikat. A minőséget a továbbiakban tehát – tekintettel autonómiájukra – csakis a saját programjuknak való megfelelésként lehet értelmezni.

Ezzel az elgondolással akkor lehetne azonosulni, ha a pedagógiai programok mindegyike valóban „jó” volna. Ezt azonban korántsem állíthatjuk. Az elmúlt év őszén folytatott vizsgálatok eredményeit tartalmazó dokumentumok arról tanúskodnak, hogy az iskolai helyi programok gyakran komoly minőségi kívánnivalókat hagynak maguk után. Bizonyoságul álljon itt néhány véletlenszerűen kiragadott példa: „A pedagógiai programok kidolgozottsága eltérő... A minőségbiztosítás elemeinek teljes körű, tudatos és tervszerű beépítése a programok többségére nem jellemző. (...) Néhány esetben a célok megfo-

galmozása nem elég konkrét, és így a megvalósítás nehezen ellenőrizhető, értékelhető lesz... A minőségbiztosítás mint rendszer kevésbé jelenik meg. (...) A célok megfogalmazása sok esetben nem jut túl az általánosság szintjén, több programban érzékelhető a szakirodalom kontroll nélküli átvétele is. Némegyszer idealizált, nehezen lebontható célmeghatározással találkozunk. A célokhoz hozzárendelhető konkrét feladatok és azok tárgyi és személyi szükségleteinek meghatározása még kevésbé jellemző... A teljes körű minőségbiztosítás nem jelenik meg a programokban. (...) A helyi tantervek másik típusa nagyon általános..., sem a tartalmakat, sem a követelményeket nem írja le pontosan.” (5) Az idézett példák egyértelműen igazolják, hogy a saját készítésű programok sok helyütt nem hordoznak megfelelő minőségi elemeket. Ennélfogva az önmagának való megfelelés mint minőségértelmezés egyelőre még nem alkalmazható széles körűen az oktatásban. Azért sem, mert az a tudatos és szakszerű önellenzési és önértékelési te-

vékenység, amely ez esetben a minőség biztosítékát jelenthetné, még idegen az iskoláink nagy többségének világától.

Hasonlóképpen kételyeink vannak a harmadik kategória, azaz „az iskolahasználók elvárásainak való megfelelés” minőségértelmezés abszolutizálásával szemben. Nem lehetünk ugyanis bizonyosak afelől, hogy a szülők igényei és az ezen elvárásoknak való megfelelés valódi minőséget szavatol. Példaként két jellemzőnek tekinthető, napjaink pedagógiai divatjaira utaló esetet említünk meg. Ahol például az első elemi osztályokban szülői nyomásra (esetleg az ő költségükre) magas óraszámú bevezetik az idegennyelv-tanítást, megfelelhetnek ugyan a harmadik szempontú minőségkövetelménynek, ám valószínű, hogy kevésbé felelnek meg az anyanyelvi oktatás vagy a kisiskolás-kori személyiségfejlesztés minőségi standardjának. Vagy például ahol a környezet nyomására túlsúlyba kerül az Internet-használat az alsó középfokon, ott a

Úgy tűnik föl, hogy tehát az iskolaügyben a minőség meghatározásakor mégiscsak szükségünk van viszonyítási pontokra, azaz standardokra. Megítélésünk szerint ezek nem lehetnek mások, mint a pedagógia (a nevelélmélet, a didaktika, a tantervelmélet stb.) és a pszichológia tudományos ismeretei és ezek gyakorlati alkalmazási formái. Az oktatásügyben ezek jelenthetik a minőséget biztosító legszilárdabb normákat. Ez a standard-követés ugyanakkor nem csorbítja az iskolák szakmai autonómiáját.

képesség- és készségfejlesztés szempontjából, voltaképpen a képzési célok oldaláról nézve minőségellenesnek tekinthető a külső elvárásoknak történő megfelelés.

Úgy tűnik föl, hogy tehát az iskolaügyben a minőség meghatározásakor mégiscsak szükségünk van viszonyítási pontokra, azaz standardokra. Megítélésünk szerint ezek nem lehetnek mások, mint a pedagógia (a nevelélmélet, a didaktika, a tantervelmélet stb.) és a pszichológia tudományos ismeretei és ezek gyakorlati alkalmazási formái. Az oktatásügyben ezek jelenthetik a minőséget biztosító legszilárdabb normákat. Ez a standard-követés ugyanakkor nem csorbítja az iskolák szakmai autonómiáját. Ellenkezőleg: szakmaiságukat, a tudomány által feltárt járható utak közötti szabad választás lehetőségét kínálják.

Vagyis – álláspontunk szerint – az oktatásügy minőségbiztosításának a standardokra, és pedig a pedagógia és társtudományai által közvetített normákra kell elsősorban épülnie. Ez értelemszerűen együtt kell hogy járjon a külső ellenőrzés erősödésével. De ugyancsak előfeltétele az így felfogott minőségbiztosításnak a pedagógusképzésben a pedagógiai tudás növelése, valamint a vezetőképzés pedagógiai tartalmának erősítése is. (Ennek kifejtése meghaladja e tanulmány kereteit.)

Konfliktusok a vezetés folyamatában

A vezetés – mint tudjuk – folyamat, amely különböző vezetési feladatok, ún. vezetési funkciók gyakorlásában realizálódik. A minőséghajlézó vezetési funkciók pedig szükségszerűen veledjárói a konfliktusok. Következésképpen törvénytörő, hogy valamennyi vezetési funkció gyakorlása során megjelennek ezek a konfliktusok. Kezelésükre, feloldásukra a vezetőnek tehát állandóan készen kell állnia.

Az iskolavezetés gyakorlatában az alábbi vezetési feladatok ellátása során tekinthetjük jellemzőnek a konfliktushelyzeteket (a sorrendet természetesen nem abszolútizáljuk):
Információgyűjtés és -továbbítás.

(Néhány példa: hiányos, nem megfelelő, túl sok, rosszul szelektált, megakad a továbbításuk, rosszul osztályozott problémák stb.)

Döntés.

(A legkritikusabb vezetési funkció. A döntés-előkészítés mikéntje, a döntésbe bevontak köre, a döntés időzítése, a döntés „helyessége”, „igazságossága”, elfogadottsága, következményei stb. mind-mind konfliktusforrások lehetnek.)

Tervezés.

(Akárcsak a döntés esetében.)

A feltételek biztosítása.

(A szervezet működéséhez szükséges szabályok megalkotása, ezek karbantartása, illetve folyamatos korszerűsítése a legnagyobb összeütközésekhez szolgáltatnak alapot. A tárgyi feltételeket – ha töredékesen is – a recesszió éveiben szinte lehetetlen érdeksérelmek nélkül előteremteni. A megfelelő személyek feladatok mellé rendelése pedig úgyszólván klasszikus terepe a konfliktusoknak. Hasonló a helyzet a határidők kitűzése, betartása és betartatása körül.)

Személyi ösztönzés/motiválás.

(A minőségbiztosítás szempontjából kiemelt jelentőségű vezetési feladat. A konfliktusok a leggyakrabban az anyagi ösztönzők hiányából, illetve az egyéb ösztönzők mellőzéséből fakadnak. A vezető számára is súlyos konfliktushelyzet állt elő azáltal, hogy a pedagógusok elfogadhatatlanul alacsonyra süllyedt bér- és életszínvonala mellett úgy érzi, nincsen már erkölcsi alapja ahhoz, hogy minőségi munkát követeljen.)

Koordinálás/irányítás.

(A konfliktusok forrásait itt az eltérő szakmai és egyéni érdekek jelentik.)

Ellenőrzés.

Értékelés/minősítés.

Az utolsó két vezetési feladatnál, az ellenőrzésnél és az értékelésnél el kell időznünk egy kissé. A gyakorlatban ugyanis ezek jelentik a minőségbiztosítás leglátványosabb, sokszor kizárólagos – s ebben az értelemben legfontosabb – elemeit. Azonban ott is, ahol a minőségbiztosításnak egész rendszere működik (azaz átfogja a szervezet tevékenységének és a vezető munkájának teljességét), az ellenőrzés és az értékelés mintegy meghatározza, visszamenőleg is legitimálja a teljes folyamatot.

Az alábbiakban azokra a – gyakorta előforduló – hibákra, hiányosságokra mutatunk rá, amelyek konfliktusokat gerjesztenek, és mint ilyenek, hátráltatják a minőség érvényesülését.

Vezetői hibák és konfliktusforrások az ellenőrzésben

Az ellenőrzés mellőzése vagy teljes elhanyagolása, amely a vezetői felelősség téves értelmezéséből fakad. Az ilyen vezetési magatartás abból indul ki, hogy „a bizalom mindenél fontosabb”, vagy hogy „az ellenőrzés megalázó”. Holott ellenőrzés hiányában a vezető nem rendelkezhet információkkal, nem tud valójában értékelni, voltaképpen a többi vezetési funkcióját sem tudja megfelelőképpen ellátni.

Egyes területek, feladatok, személyek elhanyagolása, vagyis az *ellenőrzés aránytalan volta*. E hibának egyebek mellett az lehet a forrása, hogy a vezető helytelenül osztályozza a szervezet feladatait, hibásan rangsorolja őket, közömbös egyes személyek iránt, vagy éppen túldimenzionálja a bizalom kinyilvánítását irányukban, rosszul osztja be az idejét, nem jó az arányérzéke stb. Az aránytalan ellenőrzés aztán sértődésekhez, pletykákhoz, azaz konfliktusokhoz, valamint az értékek devalválódásához vezethet.

Túlzásba vitt ellenőrzés.

Gyakori hiba. A szervezet iránti bizalmatlanság vagy az önbizalom hiánya, egyben a vezetői autoritás fitogtatásának a jele. Bizalmatlanságot, személyi ellentéteket szül, rontja a légkört. Ennélfogva akadályozza a minőség érvényesülését.

Egyoldalú ellenőrzés.

Az iskolákra – még inkább az oktatási rendszer egészére – sajnálatosan gyakran jellemző, hogy csak a tanulói teljesítményekre figyel. Elhanyagolja a pedagógiai folyamatot magát, nem figyel az indulási szintekre, és nem törődik a nevelés egészével. Ez a veszély mind a pedagógiai programok nem elhanyagolható részéből, mind bizonyos oktatáspolitikai megnyilatkozásokból kiolvasható.

Az ellenőrzés módjainak változatlansága.

A minőség-ellenőrzésnek az iskola teljes tevékenységi körét át kell fognia. Értsd alatta: a pedagógiai munka egészét, az adminisztrációt, a pénzügyeket, a műszaki-technikai feladatok végzését, a munkafegyelmet, az emberi kapcsolatok alakulását stb. A különböző életkorú (gyerekek/felnőttek) és iskolai végzettséggel bíró szereplők, az erősen eltérő jellegű feladatok más-más ellenőrzési módszereket és vezetési stílust igényelnek. E szempontnak a figyelmen kívül hagyása is gyakori konfliktusforrás a szervezetek életében.

Az önellenőrzés csekély volta.

Az önellenőrzés megléte iskoláink elenyésző hányadára jellemző csak. Holott nélküle nincs szervezetfejlesztés, nincs minőségbiztosítás. A vezetőnek tehát rá kell bírnia a szervezet tagjait a rendszeres önellenőrzésre. Nem lesz könnyű feladat. A várható vezetői konfliktusok között valószínűleg ez lesz az egyik leggyakoribb.

A munkamegosztás hiánya az ellenőrzésben.

Iskolai szervezeteink jelentős részében bár működnek munkaközösség-vezetők és egyéb középvezetők, gyakorlatilag nem látnak el tényleges vezetői funkciókat. Vagyis csak elvéve vállalnak részt a belső ellenőrzés feladataiból. Enélkül azonban nem fog kiépülni a minőségbiztosítás helyi rendszere. Meg kell tehát nyerni a vezetői feladatoknak a középvezetőket. Ez sem lesz konfliktusmentes, könnyű folyamat.

A külső ellenőrzés iránti bizalmatlanság

A szakfelügyeleti rendszer rossz emlékei és a költségvetési elvonásokat eredményező „átvilágítások” befelé fordulóvá, bizalmatlanná tették a pedagógusokat a külső ellenőrzéssel szemben. A pedagógiai program-elemzésekben az is kiderül, hogy sok helyen még szaktanácsadó segítségét sem kívánják igénybe venni a fejlesztési folyamatokban. Ez a belterjesség nem kedvez a minőség növelésének. Ugyanakkor a külső ellenőrzés szükségszerű várható erősödése a konfliktushelyzetek számát is növelni fogja a rendszerben.

Vezetői hibák és konfliktusforrások az értékelésben

Az ellenőrzés az értékelés által nyeri el a létjogosultságát. Ez az a vezetési funkció, amelynek gyakorlása során a vezető igazodási pontokat, érték-orientációt nyújt a szervezetnek. A minőség iskolai szintű kritériumrendszere az értékelésekben ölt testet. A pozitív értékelések irányítóként működnek a szervezetben. A negatívak pedig kerülendő, nem követendő példákat állítanak. A minőségbiztosítás szempontjából tehát a sorban a legutolsó, leghatásosabb vezetői eszköz.

Az értékelésben elkövetett gyakori vezetői hibák a legsúlyosabb konfliktusokat okozzák a szervezetek életében. Ezért tudatos kerülésük (és ha már elkövettük őket, akkor orvoslásuk) állandó készenlétet és önkontrollt igénylő vezetői feladat.

A leggyakoribb vezetői hibák e téren a következők:

- az értékelés elmaradása;
- túlzásba vitele;
- az értékelés alapjának tisztázatlan volta;
- az értékelés időben elszakad a értékelt teljesítménytől;
- rutinszerű, monoton, változatlan eszköztár;
- rosszul megválasztott módszer, eljárás (például egyéni/csoportos, írásbeli/szóbeli);
- nem megfelelő hangnem (bántó, bizalmaskodó);
- egyoldalú (pl. csak a tanulmányi eredményekre vagy csak egyes személyekre koncentrálnak);
- igazságtalan, helytelen;
- szubjektív, elfogult;
- az értékelt személy nem tudja elfogadni;
- az értékelés nem törekszik közelíteni a többség értékrendjéhez.

Az 1998–1999-es tanév kezdetén a minőségi bérpótlék körül kialakult viharok élesen rámutattak az iskolai értékelés nehézségeire. Konfliktusok feszültek ez esetben az oktatáspolitikai és az iskolák, az igazgató és a tanári karok között, de a tanári karokon belül is. Ezek a konfliktusok, a máig megkeseredett, sértődött emberek valószínűleg nem szolgálják megfelelően a minőség ügyét. Az akció legfőbb tanulsága az, hogy bármilyen jó szándék vezessen is egy kormányzati intézkedést, a bevezetése esetleg kártékony lehet. Akkor lehet erre számítani, ha a bevezetést nem előzik meg olyan előkészületi intézkedések, amelyek az érintettek bevonásával, velük egyetértésben történnek. Az érintettek megnyerése és a konfliktusok feloldása a vezetés (és a minőségbiztosítás) szempontjából elemi érdek. Mind az iskolán belül, mind az oktatási rendszer egészében.

Érdemes lesz odafigyelni, nehogy megismétlődjen ugyanaz a minőségbiztosítás országos rendszerének a bevezetésekor. A várható konfliktusok feloldása, a pedagógusok meggyőzése és megnyerése nélkül reálisan itt sem várhatunk eredményeket.

Óvatos, bölcs kormányzati lépésekre lesz szükség az esetleges ellenállások megszüntetéséhez. Ennek első lépéseként azt kellene elősegíteni, hogy a minőségbiztosítás elméleti műhelyeiben szorgoskodó szakemberek olyan értelmezéseket adjanak, amelyek mentesek az elmentmondásoktól, és jól alkalmazhatók az óvodák-iskolák világára. Továbbá olyan rendszert dolgozzanak ki, amely nem idegen tőle. Végül jó lesz ügyelni arra, nehogy a minőséghajsza közben háttérbe szoruljon az, akiért mindennek történnie kell: a gyermek az iskolában.

Jegyzet

(1) L.: *Az új évezred küszöbén. Kormányprogram a polgári Magyarorszáért 1998. A Közoktatás* című fejezet bevezetője: „...szükséges, hogy az oktatás minőségének javítása... a kormányzati politika legmagasabb szintjén képviseltesse... az oktatási rendszer minőségbiztosítása... lesz kiemelt feladat”

(2) L. pl. az egyik mindmáig sok tekintetben aktuális és jól használható alapművet, amely több mint két évtizede magyar nyelven is hozzáférhető: PIETRASINSKI, ZBIGNIEW: *Alkotó vezetés*. Gondolat Kiadó, Bp. 1977.

(3) = BOTKA LAJOSNÉ: *A minőség menedzselés. = Közoktatási menedzser III. Minőség és marketing az iskolában*. Szerkesztette.: LIPOSITS ZSOLTNÉ–PENCZ LAJOS–BOTKA LAJOSNÉ–BOGNÁR ANIKÓ–CSAPÓ JUDIT. OKKER Kiadó, Bp., é. n., 82. old.

(4) Uo.

(5) Az Oktatási Minisztérium 1998 őszén országos vizsgálatot folytatott több pedagógiai kutatóintézet és közvéleménykutató cég részvételével annak felderítésére, hogy a NAT, illetőleg a pedagógiai programok és a helyi tantervek 1998. szeptemberi bevezetése után mi a valós helyzet az ország iskoláiban. E vizsgálat – amelynek dokumentumai közel ezer oldal terjedelműek – kitért a pedagógiai programok minősítésére is. A szövegben szereplő idézeteket több megyei pedagógiai intézet összesítéséből ollóztuk ki.

A pedagógusok továbbképzése: az oktatásfejlesztés eszköze

A magyar közoktatásban dolgozó több mint százötvenezer pedagógus, az aktív hazai munkaerő több, mint 4%-át alkotja. Tudásuk, szakmai felkészültségük és motiváltságuk alapvetően meghatározza az oktatás eredményességét és hatékonyságát. Az elmúlt években ez a létszám több évtizedes folyamatos növekedés után – döntő részben a demográfiai csökkenés hatására – csökkenni kezdett. Új álláshely az elkövetkező években is kevés létesül majd, aminek következtében a rendszerbe belépő új pedagógusok száma a korábbi évekhez képest alacsony marad. Az oktatás szakmai megújulása, fejlődése ezért elsősorban azokon múlik majd, akik már az iskolákban tanítanak.

Az elkövetkező évek Magyarországon is várhatóan az oktatással szembeni igények növekedését hozza majd. A társadalmi és gazdasági környezet gyors változásai nyomán egyre több olyan elvárás fogalmazódik meg az iskoláinkkal szemben, amelyek csak akkor képesek megfelelni, ha maguk is változnak. Ez mindenekelőtt a pedagógusok szakmai fejlődésével kapcsolatban támaszt új igényeket. A pedagógusok szakmai fejlesztése mára az oktatás fejlesztésének egyik legfontosabb eszközévé vált. Nem véletlen, hogy ez – és ennek legfontosabb eleme, a pedagógusok munka melletti képzése – az elmúlt két évtizedben a fejlett államok oktatási törekvéseinek egyik kiemelt prioritásává vált. (1) Közismert lett és ma már szinte minden, az oktatás fejlődésével foglalkozó kiadványban megtalálható az erre utaló fogalom, illetve angol megfelelőjének rövidítése, az „INSET”.

Az oktatással szembeni igények változásai

Aligha érthető meg a pedagógus-továbbképzés jelentőségének a felértékelődése akkor, ha nem vetünk pillantást azokra az új igényekre, amelyek az elmúlt évtizedben az oktatással szemben megfogalmazódtak. Lehetetlenség lenne ezeket e cikk keretében bemutatni, mégis ki kell térnünk legalább azokra, amelyek a pedagógusok munkáját közvetlenül érintik, és amelyek emiatt a pedagógus munka szakmai fejlesztésére fordított növekvő figyelemnek is a középpontjába kerültek.

Mindenekelőtt a tanulói társadalom átalakulását szükséges hangsúlyoznunk. A pedagógusoknak ma – és a jövőben ez még inkább így lesz – a korábinál jóval heterogénabb, felkészültségét és motiváltságát tekintve jóval sokszínűbb tanulói társadalommal van dolguk. Az elmúlt évtizedben lezajlott társadalmi polarizálódás eredményeképpen megnőtt azoknak a tanulóknak a száma, akik szegény, nem egyszer egyetlen keresővel sem rendelkező családokban élnek és akiket magukat is fenyeget a többségi társadalomból való végleges kiszakadás veszélye. Alig van olyan iskolatípus vagy képzési program, ahol ne növekedne a kevésbé motivált, a jövőjével kapcsolatban bizonytalanabb és ezért a tanulás értelmét is kevésbé látó gyermekek és fiatalok száma. A tanulók felkészültségében és motiváltságában jelentkező nagyfokú szórás miatt egyre több intézményben csak azok a pedagógusok képe-

sek eredményes munkát végezni, akik rendelkeznek azokkal a szakmai készségekkel, amelyek a differenciálás, a motiválás, az önálló tanuláshoz nyújtott segítségadás kíván. Ez az egyik oka annak, hogy a tanulókat aktivizáló, valós problémák megoldására, és a megoldások közösen történő keresésére épülő módszereknek az iskolai oktatásban való tömeges elterjesztése mára kikerülhetetlen kényszerré vált. Jól tudjuk ugyanakkor, hogy ez milyen óriási nehézségekbe ütközik, hiszen valóban évszázados szakmai hagyományok, a pedagógus szerep mélyen rögződött mintáinak a meghaladását teszi szükségessé.

Ma még alig feltárt, alig elemzett annak a drámai kulturális átalakulásnak a pedagógus munkára gyakorolt hatása, amit leggyakrabban a globalizáció folyamatával szoktunk összefüggésbe hozni. E folyamat, amiről alig néhány éve, a vasfüggöny árnyékában még legfeljebb csak olvashattunk, mára elérte mindennapi életünket. Magyarország euro-atlanti integrációs törekvéseinek a sikerével ez most érzékelhetően felgyorsult. Miközben iskoláinkban sok helyen mintha még ma is a XIX. század ideáljai határoznák meg az oktatás szellemét, aközben a mindennapi életünket már a határok nélküli gazdaság, politika és kultúra alakítja. Ha azt akarjuk, hogy gyermekeink értelmes, hasznos és aktív életet élhessenek a kialakuló új világban, el kell érniük, hogy az iskolák és persze mindenekelőtt az ott dolgozó pedagógusok, megtanulják és meg tudják tanítani nekik, mit is jelent a dolgoknak ez a határok nélkülivé válása. Mit jelent az, hogy a Föld túlsó oldalán történő dolgok egyik napról a másikra meghatározhatják életünket, és hogyan élhetünk egy olyan világban, ahol az egymásra utaltság és az együttműködés kényszere és a kíméletlen és kifinomult verseny legkülönbözőbb formái egy időben vannak jelen. Ehhez olyan pedagógusokra van szükség, akik képesek hozzásegíteni gyermekeinket ahhoz, hogy egyszerre lehessenek saját kisebb közösségük és nemzetük elkötelezett tagjai, a közös ügyekért elkötelezett európai polgárok és a globális problémákra érzékeny világpolgárok, és mindeközben megőrizték identitásukat és magabiztosságukat.

A globalizálódó világ persze elsősorban nem a kultúra, hanem a kereskedelem és fogyasztás nemzetköziesedését jelenti. Ha azt akarjuk, hogy gyermekeink értelmes módon viszonyuljanak a fogyasztás világához, hogy képesek legyenek fogyasztói szokásaikat saját igényeik és lehetőségeik okos elemzésére építve alakítani, azaz igényeiket valóságos szükségleteik és ne az árukereskedelem egyre kifinomultabb manipulatív technikái alakítsák, akkor el kell várnunk az iskoláktól és az ott tanító pedagógusoktól, hogy megfelelőképpen és reális módon reflektáljanak a fogyasztás világára is.

A technológiai fejlődés, mindenekelőtt a kommunikációs és informatikai eszközök használatának fejlődése, és különösen mindezeknek a társadalmi viszonyokat és a munka világát átalakító hatásai talán a leggyakrabban emlegetett kihívásai korunknak. Sokan, sok helyen utaltak már arra az ellentmondásra, hogy gyermekeinket olyan felnőtteknek, olyan pedagógusoknak kell bevezetniük az információs társadalom világába, akik e társadalom technikai kultúrájáról keveset tudnak. Ha azt akarjuk, hogy gyermekeink a modern technológia értelmes használói, annak urai és ne rabjai legyenek, akkor nem tehetünk mást, mint magunk is megpróbáljuk megérteni, megtanulni és használni a modern technológiát. Ez állandó tanulást, a változások iránti nyitottságot, technológiai felkészültségünk folyamatos karbantartását igényli tőlünk. A mai pedagógusok számára az egyik legnagyobb és legnehezebben feldolgozható kihívást az jelenti, hogy tanulóik nemegyszer előrébb tartanak a modern kommunikációs és informatikai eszközök használatában, mint ők maguk. Állandó tanulás és az új tudás befogadására való szándék és hajlandóság nélkül ez a helyzet nem kezelhető.

A modern információs és telekommunikációs eszközök használatára épülő technológiai verseny mára elérte az oktatás világát is. A multimédiás és távoktatási eszközök használatának és ezzel együtt az ezekben az eszközökben akkumulálódó és könnyen terjedő módszertani tudásnak a terjedése várhatóan azzal jár majd, hogy óriási különbség alakul ki az oktatás azon szektorai között, amelyek képesek ezeket az eszközöket befogadni és azok között, amelyek

nem. A pedagógiai munka hatékonyságában és eredményességében megjelenő látványos különbségek e szakterületen is éles versenyhez fognak vezetni, amely éppúgy együtt jár majd intézmények és szakmai csoportok le- és felértékelődésével, ahogy ez a gazdaság világában történt. A tudás gazdasági hasznának látványos felértékelődése mind az egyén, mind a társadalom számára együtt jár azzal, hogy az oktatásra szánt egyéni források és közpénzek felett rendelkezők egyre gyakrabban felteszik a kérdést: melyik iskola és pedagógus képes e forrásokkal értékes tudást és kompetenciát létrehozni és melyik nem. E versenyben csak azok tudnak helyt állni, akik képesek folyamatosan megújítani szakmai tudásukat, gazdagítani módszertani kultúrájukat és – nem utolsósorban – másoknak átadni azt, amit megtanultak.

A globalizálódás – ami a számunkra elsősorban a Európai Unióba való közeli belépésünk formájában jelenik meg – együtt jár azzal is, hogy az értékes tudás megszerzésének és átadásának egyik legfontosabb eszközévé az idegen nyelveken való kommunikáció képessége válik. Ha erre nem vagyunk képesek, saját világunk elkerülhetetlenül leértékelődik és

bezáródik, és – ami a leginkább ijesztő – ezt észre sem vesszük. Elemi érdekünk az, hogy a gyermekeinket tanító pedagógusok körében egyre nagyobb legyen azok aránya, akik képesek idegen nyelven olvasni és kommunikálni, és akik képesek gyermekeinket is meggyőzni arról, hogy ez mennyire fontos a számukra. Az Európai Unióba való közeli belépésünk általában sokkal nagyobb kihívást jelent majd az iskolai oktatás számára, mint azt eddig sokan feltételezték. A nyelv csupán eszköze lesz annak, hogy aktív módon részt vehessünk abban a közeledési folyamatban, amely az elmúlt évtizedben látványosan felgyorsult, és amelynek nyomán az oktatás egyre inkább a közös európai érdeklődés és cselekvés tárgya lesz. A kapcsolatok erősödése, a közösségi akciók számának növekedése, az új versenyhelyzetek, a várhatóan egyre inkább nemzetközi kooperációban kifejlesztett multimédiás tananyagok terjedése és a közös információs rendszerek fejlődése nyomán leendő uniós tagságunk néhány éven belül az átlagos iskola átlagos pedagógusa szintjén is érzékelhető valósággá válhat.

A globalizálódó világ persze elsősorban nem a kultúra, hanem a kereskedelem és fogyasztás nemzetköziesedését jelenti. Ha azt akarjuk, hogy gyermekeink értelmes módon viszonyuljanak a fogyasztás világához, hogy képesek legyenek fogyasztói szokásaikat saját igényeik és lehetőségeik okos elemzésére építve alakítani, azaz igényeiket valóságos szükségleteik és ne az árkereskedelem egyre kifinomultabb manipulatív technikái alakítsák, akkor el kell várnunk az iskoláktól és az ott tanító pedagógusoktól, hogy megfelelőképpen és reális módon reflektáljanak a fogyasztás világára is.

Magyarország lassan másfél évtizede elindult azon az úton, amelynek célja az iskolák szakmai önállóságának a megerősítése. A közoktatási fejlesztés, a programalkotás, a társadalmi igényekre való reagálás és a gazdálkodás súlypontjainak az intézményi szint felé való eltolása általános nemzetközi trend, mi ebben a vonatkozásban csupán azt tesszük, amit mások. E trend – ezzel kapcsolatban az elmúlt években jócskán lehettek tapasztalataink – alapvetően átalakítja a pedagógus munka tartalmát. A helyi szinten történő közös helyzetelemzés, az erre épülő célmeghatározás, az iskola használóival való egyeztetés, a közösen elfogadott céloknak a programok szintjén való érvényesítése, a minőség biztosítását szolgáló eszközök intézményi szintű kidolgozása, a folyamatos önértékelés, a program és képzési kínálat figyelése és okos felhasználása, az egyes program-elemek közötti kapcsolatok iskolai szintű megteremtése csupa olyan – az iskolai világban már ma is jelenlévő – feladat, amire a hagyományos tanárképzés nem készített

fel. Az ehhez szükséges tudás és információk megszerzése a hivatásukat végző pedagógusok mindennapi munkájának részévé kell, hogy váljon.

Az iskolákkal és a pedagógusokkal szembeni igények átalakulásának a felidézését hosszan folytathatnánk. Ezt lezárandó csupán még egyre kell mindenképpen utalni: azokra az igényekre amelyet a munka világának az átalakulásából fakadnak. Ha van az oktatásnak olyan célja, amelyek mindenki egyformán oszt, akkor az, hogy az iskolából kilépve minél több fiatal képes legyen értelmes munkát találni és az életben boldogulni, kétségtelenül ilyen. Mindazok az elemzések, amelyek az elmúlt években a munka világának a változásairól szóltak, egyértelműen azt jelzik, hogy ez alapvető változásokat kíván a fiatalok felkészítésében. Az iskolából kilépők növekvő hányada talál majd munkát olyan munkahelyeken – elsősorban a szolgáltatások világában – ahol alkalmazhatóságának és bevéltetésének alapvető feltétele a másik emberrel való együttműködés, a kommunikáció, a másik igényeire való odafigyelés, a közös feladatmegoldásban való részvétel képességének a megléte. A munkavállalóknak arra kell számítaniuk, hogy alkalmazásuk idején a munkahelyükön gyakran történik majd technológiai váltás, új munkaszervezési módszerek bevezetése, ami – ha a munkájukat meg akarják őrizni – tanulásra, alkalmazkodásra kényszeríti őket. Munkáltatójuk többek között aszerint fogja megítélni őket, vajon képesek-e a váltásra, az új technológiai és szervezeti körülmények között való munkavégzésre. A versenyképes munkahelyek egyre több helyen igénylik a munkavállaló aktív felelősségvállalását, kreativitását, önálló problémamegoldó képességét. Emellett – erre utal minden előrejelzés – egyre többen lesznek kénytelenek saját maguk önállóan gondoskodni munkájuk hatékony megszervezéséről az önfoglalkoztatás különböző formáiban mint vállalkozók, bedolgozók, a kommunikációs technikák jóvoltából otthoni munkát vállalók. Ha azt akarjuk, hogy iskoláink és pedagógusaink gyermekeinket mindegyre felkészítsék, azaz megtanítsák őket az önálló munkavégzésre, az önálló tanulásra, a csoportban történő munkára, a másik emberrel való kommunikációra épülő feladatvégzésre, hogy segítsék őket az önfoglalkoztatáshoz szükséges megannyi tudás és kompetencia megszerzésében, akkor nem tehetünk mást, mint rá kell vennünk magunkat a tanulásra. A szakmára való felkészülés során korábban elsajátított szakmai tudásunk ugyanis, bármilyen értékes és bármilyen magas színvonalú is, csak kevésbé tesz minket képessé arra, hogy mindezeknek megfelelhessünk.

Míndezek fényében csak megismételhetjük: nem véletlen, hogy az elmúlt két évtizedben az oktatás fejlesztésének valamennyi fejlett országban egyik meghatározó eszközévé vált a pedagógusok szakmai fejlesztése és ezen belül is a hivatásuk gyakorlása mellett történő képzésük.

A pedagógus-továbbképzés stratégiai kérdései

A pedagógusok szakmai fejlesztésének és a pedagógus-továbbképzésnek a feladatait nem véletlenül hangsúlyozzuk egyszerre és egymás mellett. A modern közoktatási gondolkodás ugyanis a pedagógus-továbbképzést elsősorban a szakmai fejlesztés egyik meghatározó eszközének tekinti. Az alapvető cél valójában nem a továbbképzés, hanem a szakmai fejlesztés, aminek a munka melletti folyamatos képzés csupán egyik, igaz éppen a legfontosabb formája. Ez tükröződik a legfejlettebb országokat tömörítő Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) oktatásfejlesztési központjának (Oktatási Kutatások és Innovációk Központja – CERI) egyik nemrég lezárult programjában is, amely éppen ezzel a területtel foglalkozott. E program záró tanulmányának – amely nyolc ország tapasztalatainak alapján összegzi a terület jellegzetes trendjeit – a címe „Élen járni: a pedagógusok továbbképzése és szakmai fejlesztése”. E tanulmány magyarul is olvasható abban a könyvben, amely „Pedagógus-továbbképzés: befektetés a jövőbe” címmel 1999 áprilisában jelent meg. (2)

Az OECD – melynek 1996 óta Magyarország is aktív tagja – két okból is fontosnak tartotta azt, hogy a pedagógusok továbbképzéséről átfogó nemzetközi elemzés készüljön. Egy-

felől amiatt, mert számos ország tapasztalata azt mutatta, hogy a pedagógusokra irányuló kormányzati politika és az oktatás fejlesztésének politikája gyakran egymás mellett futnak, anélkül, hogy ezek között szerves kapcsolat lenne. A pedagógusok foglalkoztatására, bérezésére, felkészítésére, szakmai fejlesztésére és munkafeltételeik alakítására irányuló lépések gyakran teljesen alárendelődnek a rövid távú költségvetési és foglalkoztatási kérdéseknek, és olyan célok, valamint eszközök jellemzik őket, amelyeket semmilyen módon nem próbálnak meg összhangba hozni az oktatásfejlesztés stratégiai céljaival. Az olyan célokkal, mint például a munka világában bekövetkező változásokra való felkészülés, a fiatalok alkalmazhatóságának erősítése, a globalizálódás és az információs társadalom kihívásainak megválaszolása, a társadalmi kettészakadás és az iskolai kudarc elleni küzdelem vagy a kulcskompetenciák hatékonyabb fejlesztésére való törekvés. Ezért a két cél- és eszközzrendszer nemcsak, hogy nem erősíti egymást, hanem gyakran éppen egymás ellen hatnak. Az a kérdés, amit emiatt az OECD szakértői egyre gyakrabban tesznek fel a nemzeti oktatásirányítóknak, így hangzik: „mennyiben tekinthető az önök pedagógus politikája oktatáspolitikájuk szerves részének”.

A másik ok az oktatási szektoron kívül, a gazdaság és foglalkoztatáspolitikai szférájában található. A nyolcvanas évek végén és a kilencvenes évek elején végzett átfogó stratégiai elemzések megmutatták, hogy a gazdaság és a munka világának az átalakulása kényszeríti a tanulás fogalmának és – amit külön hangsúlyozni kell – az oktatással kapcsolatos kormányzati politikának az átértelmezését oly módon, hogy a hangsúly az egész életen át tartó tanulásra helyeződik át. (3) Ezeknek az elemzéseknek a nyomán fogadták el a tagországok miniszterei 1996-ban az egész életen át tartó tanulás programját. (4) E program fényében kezdték el sokan érzékelni annak az abszurditását, hogy miközben minden szektorban elkezdődik a felnőttkori és munka melletti oktatás céljainak és kereteinek újragondolása, éppen az oktatási szektor az, amely e folyamatból gyakran kimarad, és ezáltal a folyamat katalizátorának a szerepe helyett a visszahúzó szerepét játssza.

A pedagógus-továbbképzés problémáinak és az e területre vonatkozó kormányzati politikának az OECD által történt áttekintése számos stratégiai kérdés megfogalmazásához vezetett. Ezek mindegyikének áttekintésére itt nincs mód, és erre a korábban említett kiadvány magyarországi közreadását követően talán nincs is szükség. A „Pedagógus-továbbképzés: befektetés a jövőbe” c. könyv ugyanakkor nemcsak az OECD elemző tanulmányának magyar fordítását tartalmazza, hanem annak a szemináriumnak az előadásait és vitáinak szövegét is, amelyet 1998 tavaszán a magyar hatóságok az OECD-vel együttműködve a pedagógusok továbbképzésének a kérdéseiről szerveztek Budapesten. E szeminárium öt alapvető stratégiai kérdésre hívta fel a területtel foglalkozók figyelmét, amelyekről – elsősorban a kérdések horderejének az érzékeltetése és a róluk folyó reflexió bátorítása céljából – néhány szót mindenképpen érdemes szólni. Amint az látható lesz, e kérdések nagyon szorosan kapcsolódnak egymáshoz, egyikük megválaszolása sem lehetséges a másik alapos végiggondolása nélkül.

A közoktatásfejlesztés és továbbképzés összekapcsolása

A közoktatás-fejlesztés és a továbbképzés összekapcsolásáról és ennek stratégiai jelentőségéről a korábbiakban már beszéltünk. Itt legfeljebb annyit érdemes hozzátenni, hogy ezt az összekapcsolást nem elegendő makroszinten, a forrásokról, szervezeti formákról és szabályokról rendelkező kormánypolitika szintjén megtenni, hanem szükség van erre a képzés mindennapjaiban, a résztvevők kiválasztásában, a képzési tartalom alakításában, módszereinek a megválasztásában, az értékelésben, és így tovább.

E problémakörből csupán egyetlen példát említsünk: ha például valahol megjelenik oktatáspolitikai célként a kistelepülések iskoláinak kiemelt tartalmi fejlesztése vagy a közoktatás informatikai rendszerének a fejlesztése, akkor ennek rögtön a pedagógus-továbbképzéssel kapcsolatos konzekvenciáit is le kell vonnunk. Gondoljuk csak meg: az előttünk

álló időszak egyik legnagyobb vállalkozása lesz a közoktatás információs és statisztikai rendszerének a modernizálása, amely óriási feladatokat rak majd az iskolavezetők vállára. Vajon gondolt-e valaki arra, hogy e feladatok megoldásában milyen szerepet játszhat az iskolavezetők felkészítését szolgáló képzés?

A továbbképzés tartalma

Mindaz, amit az oktatással kapcsolatban megfogalmazódó új társadalmi igényekről korábban elmondtunk, közvetlenül befolyásolja a válaszunkat arra a kérdésre: vajon milyen legyen a pedagógusok munka melletti továbbképzésének korszerű tartalma. A tartalommal kapcsolatban azonban további kérdéseket is meg kell fogalmaznunk. Így mindenekelőtt azt, vajon milyen mértékben befolyásolja a képzés tartalmát a kormányzat és milyen mértékben hagyja ezt a képzők és a képzést igénybe vevők közötti közvetlen megegyezésre. Egy másik fontos kérdés az, vajon – amennyiben a kormányzat felvállalja a képzés tartalmának a befolyásolását – melyek azok a tartalmak, amelyek megjelenését és terjedését mindenekelőtt támogatnia kell.

Az első nemcsak tartalmi, hanem szervezési és finanszírozási kérdés is, ami továbbvisz minket a következő pontban említendő stratégiai probléma felé. Ami a tartalmi vonatkozását illeti, a válasz csak egyféle lehet: amennyiben az előző pontban jelzett fejlesztési és modernizációs célokat az állam komolyan veszi, akkor aktív módon törekednie kell arra, hogy segítse az ezeknek megfelelő tartalmak megjelenését és fejlődését a pedagógusok továbbképzésében. Ha például tudjuk azt, hogy a magyar gazdaság versenyképességét és élet-színvonalunkat a jövőben alapvetően meg fogja határozni az, hogy a magyar munkaerő milyen mértékben tud beilleszkedni a modern multinacionális gazdasági szervezetekbe, átveve az ezekre jellemző munkaszervezési és szervezeti kultúrát vagy az ügyfelekkel való viselkedés kultúráját, akkor nem mindegy a számunkra az, vajon pedagógusaink érzékelnek-e mindebből valamit, és az itt megjelenő új igényeket le tudják-e fordítani e az iskolai, osztálytermi gyakorlat mindennapjainak a nyelvére. Talán nem is túl durva megfogalmazás, ha azt mondjuk: az a társadalom és az a kormány, amely e területen nem törekszik aktív szerepvállalásra, saját átfogó céljait sem veszi komolyan. De említhetnénk olyan fejlesztési célokat is, amelyek az elmúlt időszakban az ágazati politikán belül fogalmazódtak meg. Ilyen például a leszakadók, az iskolai kudarcot szenvedők és ezen belül is kiemelten a roma népesség iskolázásának az eredményesebbé tétele, ami döntő mértékben a pedagógusok ilyen irányú felkészültségén múlik. Ugyancsak említhetjük a minőségbiztosítás napjainkban kibontakozó politikáján belül megfogalmazott célokat. Vajon megtörtént-e annak a végiggondolása, hogy e célok megvalósításában a pedagógus-továbbképzés mennyire nélkülözhetetlen és mennyire nagyhatású eszköz, és vajon elkezdődött-e annak a kitalálása, hogy miképpen lehet ezt az eszközt itt alkalmazni?

A képzés tartalmának a befolyásolására törekvő kormányokra persze nem kevés csapda leselkedik, amelyeket sokan nem is tudnak elkerülni. Az egyik ezek közül a saját elavult kínálatuk eladására képtelen intézmények és oktatói körök nyomása, amelyek a hagyományokra és az intézményi stabilitás értékeire hivatkozva gyakran sikerrel veszik rá a hatóságokat arra, adjon nekik kiemelt helyet, kiemelt időkereteket a képzési tartalom meghatározása során. A képzési tartalom befolyásolására és – ami ennek egyik legfontosabb eszköze – az időkeretek befolyásolására törekvő kormányok nemegyszer a fejlesztés átfogó stratégiai céljaival a zászlójukon kezdik el ezt a munkát, de a szabályozás részleteinek a kidolgozásakor elfeledkeznek e célokról és nem képesek – esetenként politikai megfontolásokból nem is igazán akarnak – ellenállni a stratégiai célok iránt közömbös vagy azokkal éppenséggel ellentétes dolgokat akaró szakmai érdekcsoportok nyomásának.

A továbbképzés szervezete és finanszírozása

A továbbképzés megszervezésére és finanszírozására vonatkozóan az eddig elmondottakból is számos közvetlen következtetés adódik. Az egyik alapkérdés, amit itt fel kell tennünk, vajon miképpen osszuk meg a felelősséget a finanszírozás és a szervezés területén az állam, a képzést kínáló és a képzést igénybe vevők között, és vajon a képzést kínáló között mekkora súlyt kapjanak az olyan hagyományos szolgáltatók, mint a felsőoktatás, ezen belül a tanárképzés vagy közvetlenül maga az oktatásirányítás. E kérdésekre csakis az eddigiekben elmondottak alapján adhatunk értelmes választ. Azaz olyan szervezeti és finanszírozási formákat kell találnunk, amelyek a leginkább szolgálják azt, hogy a képzés valóban alárendelődjék az alapvető stratégiai céloknak.

A legtöbb országban, így Magyarországon is az jelenti az egyik legnagyobb dilemmát, vajon miképpen biztosítható a képzés relevanciája, a közoktatás tényleges szükségleteihez

való hozzákapcsolása. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a legjelentősebb hagyományos szolgáltató, azaz a felsőoktatás elsősorban abban érdekelt, hogy saját meglévő képzési kapacitáit próbálja meg értékesíteni, függetlenül attól, hogy ezekre van-e igény vagy sem. Ezért olyan szervezeti és finanszírozási megoldásokra kell törekednünk, amelyek egyszerre képesek biztosítani egyfelől ennek a legjelentősebb – és gyakran valóban a legjobb minőség biztosítására képes – szereplőnek az aktivitását és motiváltságát, másfelől rákényszerítést arra, hogy kínálatát az igényeknek megfelelően alakítsa. A felsőoktatásnak a gyakorló pedagógusok továbbképzésébe való aktív bevonása olyan nagyhatású eszköz, amely magának a tanárképzési szférának a modernizálását is szolgálhatja. A kölcsönös alkalmazkodás persze elkerülhetetlenül konfliktusokkal is jár: ezt a pedagógus-továbbképzés hazai szereplői az elmúlt időszakban közvetlenül is megtapasztalhatták. A szervezeti és finanszírozási rendszert ezért oly módon kell alakítani, hogy képes legyen ezeket a konfliktusokat kezelni, azok konstruktív megoldását segíteni.

A másik ok az oktatási szektoron kívül, a gazdaság és foglalkoztatáspolitikai szférájában található.

A nyolcvanas évek végén és a kilencvenes évek elején végzett átfogó stratégiai elemzések megmutatták, hogy a gazdaság és a munka világának az átalakulása kikényszeríti a tanulás fogalmának és - amit külön hangsúlyozni kell - az oktatással kapcsolatos kormányzati politikának az átértelmezését oly módon, hogy a hangsúly az egész életen át tartó tanulásra helyeződik át. Ezeknek az elemzéseknek a nyomán fogadták el a tagországok miniszterei 1996-ban az egész életen át tartó tanulás programját.

A szervezettel és finanszírozással kapcsolatos kérdések gazdagságából emeljünk ki még kettőt. Az egyik – és ez az 1998 tavaszán szervezett szemináriumon kiemelt figyelmet kapott – a továbbképzésnek azokkal a formáival függ össze, amelyeket nem a hagyományos szolgáltatók vagy az új piaci szereplők nyújtanak, hanem amely az iskolák és a pedagógusok közvetlen együttműködésében, a horizontális iskolaközi és szakmaközi kapcsolatokban, a tapasztalatok közvetlen átadásában bontakozik ki. A továbbképzésnek erről a talán legnagyobb hatású és legnépszerűbb formájáról a szakterület irányítói gyakran megfeleledkeznek, holott a legnagyobb tartalékok talán éppen ebben rejlenek.

A másik kérdés a finanszírozás különböző formáinak hatékonyságával és ezek egymáshoz való viszonyával függ össze. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a leghatékonyabbak azok a képzési rendszerek, amelyek képesek a finanszírozás többféle formájának a kombinálására, azaz megtalálják a megfelelő egyensúlyt a fogyasztók és a szolgáltatók támo-

gatása vagy a szolgáltatói körön belül a hagyományos intézményi szereplők és az új – sok esetben az oktatási ágazaton kívülről érkező – piaci szereplők támogatása között. Az egyik legnagyobb kihívás éppen az, miképp biztosíthatjuk ennek az utóbbi, nélkülözhetetlen körnek az aktív szerepvállalását oly módon, hogy az egy időben garantálja e kör érdekeltségének a fennmaradását, ugyanakkor ne vezessen sem az erőforrásokkal való pazarláshoz, sem azoknak az oktatási ágazaton kívülre folyásához.

A képzés minőségének a biztosítása

Az igények sokfélesége, a képzés ezzel összefüggő sokszínűvé válása és mindenekelőtt a szolgáltatók körének a bővülése hatványozottan veti fel a képzés minősége biztosításának a kérdését. A pedagógus továbbképzésre fordított erőforrások növekedése – közpénzekről lévén szó – a korábbiaknál jóval nagyobb felelősséget ró azokra, akik e forrásokkal gazdálkodnak és akik felelnek azért, hogy a ráfordítások valóban jó minőségű eredményt produkáljanak. Az a tény, hogy a szolgáltatást a korábbiaknál nemcsak több szereplő, hanem intézményi pozíciójukat tekintve eltérő szereplők biztosítják, a minőség folyamatos garantálását a korábbiakhoz képest bonyolultabb feladattá teszi. A feladatot tovább bonyolítja az, hogy mint mindenütt, itt is megjelennek a minőség értelmezésével kapcsolatos viták, és az eltérő és egymással versengő minőségdefiníciók.

A minőség biztosításának e területen is két alapvető formáját érdemes megkülönböztetnünk: az egyik a képzési programokra, a másik a képzést nyújtó szolgáltatókra vonatkozik. A programok esetében a logikus megoldás – ez az, amit Magyarország is követ – a program-akkreditáció, amelynek hatékony működéséhez mindenekelőtt az kell, hogy rendelkezésre álljanak azok a világosan megfogalmazott standardok, amelyekhez a különböző programajánlatok hozzámérhetők (beleértve ebbe a képzés tartalmára és időkereteire vonatkozó alapvető követelményeket). Emellett lényeges, hogy az akkreditációt végző testület független legyen a szolgáltatóktól és képes legyen a felhasználói szempontok hatékony képviselésére. Jóval nehezebb a konkrét képzések, a képzési helyek minőségének biztosítása, különösen akkor, ha nem olyan hagyományos szolgáltatókról van szó, akik esetében a minőségnek hagyományos intézményi garanciái vannak.

A minőség biztosításának másik fontos eszköze olyan módszertani központok léte, amelyek modellt állíthatnak a képzésbe bekapcsolódók elé, és amelyek hozzásegíthetik a pedagógus-továbbképzés egész rendszerét ahhoz, hogy valóban korszerű mintákat közvetíthessen. Mivel a továbbképzés módszertani kultúrája meghatározó módon visszahat az iskolai oktatás módszertani kultúrájára, itt jelentős kockázattal kell szembenéznünk. Ha például pedagógusok a továbbképzések során döntően hagyományos ismeretközlő módszerekkel találkoznak, akkor hiába várjuk azt, hogy az iskolai gyakorlatban ők maguk aktív vizáló módszereket fognak alkalmazni. A továbbképzés adott esetben kifejezetten negatív hatást is gyakorolhat. Az a pedagógus, aki az informatikai továbbképzések során a számítógép tényleges használatát mellőző előadásokat hallgat, iskolájába visszatérve maga is kevésbé lesz érzékeny arra, hogy tanítványait minden esetben tényleges gyakorlati helyzetek teremtésével oktassa.

Végül még egy dolgot érdemes ezzel kapcsolatban megemlítenünk. Az Európai Unióhoz való csatlakozásunkat követően – amint azt a korábban csatlakozott országok példái jól mutatják – a felnőttek, ezen belül a pedagógusok munka melletti képzése olyan cél lesz, amelyre lehetséges közösségi támogatásokat igénybe venni. Ennek azonban alapvető feltétele az, hogy ezek a képzések megfelelő minőségűek legyenek, és hogy biztosítva legyen a minőség folyamatos monitorozása. A jövőbeni támogatásokhoz való tartós hozzáféréshez tehát nemcsak arra van szükség, hogy a pedagógus-továbbképzés hazai rendszere a gazdasági és társadalmi fejlődés szempontjából releváns tartalmak átadását biztosítsa, hanem arra is, hogy ezt hatékonyan és eredményesen tegye.

Az intézményi szint feladatai és felelőssége

A pedagógusok szakmai fejlesztésének, és ezen belül továbbképzésének a feladatai egyre nagyobb mértékben jelentkeznek az egyes iskolák szintjén. Ezért nem elég e terület feladatait országos szinten megfogalmazni, hanem arra is szükség van, hogy ezek a feladatok beépüljenek az egyes iskolák mindennapi gyakorlatába. Az iskoláknak nemcsak pedagógiai tevékenységük megszervezésére kell egyéni programot alkotniuk, hanem – ezen belül – a pedagógusokban rejlő szellemi tartalékok, az intézmény emberi erőforrásainak a fejlesztésére is. A legjobb intézményi program is csupán papír marad akkor, ha nem történik meg azoknak a feladatoknak a megfogalmazása és megvalósítása, amely az intézményben dolgozó embereket alkalmassá teszi a program végrehajtására.

Az intézményi szintű emberi erőforrások fejlesztése, különösen a képzési lehetőségeknek e cél érdekében való tudatos felhasználása a legfontosabb intézményvezetői feladatok egyike. Az iskolák vezetőinek az intézmény saját célkitűzései fényében kell végiggondolniuk a lehetséges képzési igényeket, ezen igények kielégítésének anyagi és szervezeti feltételeit, és mindezek tudatában kell törekedniük a rendelkezésre álló képzési kínálat megismerésére, a pedagógusok felé történő közvetítésére. A pedagógus-továbbképzés országos rendszerének és a mindennapos iskolai gyakorlatnak az összekapcsolásában az egyik legfontosabb pont az iskolai szintű menedzsment: ez az a szint, ahol ez az összekapcsolás a leghatékonyabban, a tényleges érdekek, motiváló tényezők, igények és lehetőségek ismeretében történhet.

Nem véletlen, hogy az emberi erőforrások fejlesztésére és ezen belül a képzésben rejlő lehetőségek kihasználására való felkészítés az iskolavezetők képzésének egyik kiemelkedően fontos elemévé vált. Ezért akkor, amikor az iskolai vezetőképzés képzési követelményeit meghatározzák, egyre több országban ügyelnek arra, hogy a követelmények között is ott legyen. Érdemes végül hangsúlyozni azt is, hogy a vezetők képzése maga is a pedagógus-továbbképzés egyik kiemelkedően fontos területe, amely sok szempontból modellt alkothat a képzés többi területe számára. Modern szellemű pedagógus továbbképzés nemigen képezhető el akkor, ha ez a szellem nem hatja át magát a közoktatási vezetőképzést is.

A pedagógusok továbbképzésének politikája Magyarországon

A kilencvenes évek közepén a pedagógusok továbbképzése Magyarországon is az oktatáspolitikai kiemelt célkitűzései közé került. E területen nemcsak saját régióinkban, de sok fejlett országot tekintve is egyedülállóan koherens pedagógus-továbbképzési politika fogalmazódott meg, amely – szemben sok más országgal – nem maradt meg a deklarációk szintjén, hanem elkezdődött tényleges megvalósítása. E politika mögött hosszabb időre visszanyúló és alapos szakmai reflexió húzódik meg, amelyet nagymértékben alakított a nemzetközi folyamatok elemzése. A megtett lépések első eredményeiről és általában arról, vajon jó irányban haladunk-e, a már említett, 1998 tavaszán szervezett szemináriumon a terület vezető nemzetközi szakértőitől kaphattunk visszajelzéseket.

A pedagógusok továbbképzésére irányuló hazai politikának hat, egymást kiegészítő és egymást erősítő stratégiai eleme van, amelyek mind nélkülözhetetlenek, és amelyek nagyon leegyszerűsítve a következőképpen fogalmazhatók meg:

1. Az állam a központi oktatási költségvetésből törvényben garantált módon és garantált mértékben jelentős forrásokat bocsát a pedagógus-továbbképzés rendelkezésére (ez a közoktatási törvény 1996-os módosítása értelmében az állam által az önkormányzatoknak juttatott oktatási támogatás mindenkor összegének 2%-a).

2. A források döntő részét maguk a felhasználók, azaz az iskolák kapják meg másra nem fordítható támogatás formájában.

3. Az iskolák a rendelkezésükre bocsátott forrásokot saját szakmai és intézményi fejlesztési stratégiájuk függvényében, tervezett módon kell, hogy felhasználják.

4. A pedagógusoknak a képzésben való részvételét az állam megfelelő ösztönzők alkalmazásával támogatja (a képzés kötelezővé tétele, illetve az egyéni előmenetel és díjazás hozzákapcsolása a képzésben való részvételhez).

5. Az állam olyan intézményi mechanizmust hoz létre (a pedagógus-továbbképzés akkreditációja), amely garantálja azt, hogy (5.1.) a források csak ellenőrzött minőségű képzési programokra legyenek fordíthatók, (5.2.) hogy a képzési kínálat megteremtésébe minden potenciális szolgáltató beléphessen, valamint (5.3.) hogy a képzés tartalmának az ellenőrzésében és minőségének a biztosításában meghatározó szerepet kapjanak a felhasználók és a szakmai és társadalmi partnerek (elsősorban maga a pedagógus szakma).

6. Az állam a pedagógus-továbbképzés fejlesztése, szakmai színvonalának az emelése és minőségének a biztosítása érdekében modern módszertani központot hoz létre és támogatja annak működését.

Könnyen megjósolható, hogy e hat stratégiai elem egyidejű alkalmazása néhány év távlatában látványos eredményekhez vezet majd Magyarországon a pedagógusok szakmai fejlődésében. Ezen elemek jelenlegi formájában kisebb-nagyobb változások természetesen nemcsak lehetségesek, hanem – a tapasztalatok elemzésének a tükrében – szükségesek is. Így például a pedagógusoknak a képzésben való részvételét célzó állami ösztönzők alkalmazásában egészen biztos, hogy kellene változások (ilyen a kötelezőség mértékének az enyhítése) és az akkreditációs mechanizmusban is lehetségesek olyan változások, amelyek tovább javítják annak hatékonyságát és elfogadottságát.

A hat elem bármelyikének a kiiktatása azonban magát a rendszert és a pedagógus-továbbképzési politika egészének az eredményességét veszélyeztetné.

Végül szükség van még egy alapvető feltétel megemlítésére. Mindazok a törekvések, amelyek a pedagógusok szakmai fejlesztését és – ezen belül – a hivatásuk gyakorlása mellett a képzésüket az oktatáspolitikai kiemelt célkitűzésévé teszik, önmagukban eredménytelenek maradnak akkor, ha ezt nem kíséri a pedagógus munka társadalmi elismerésének a javítása. Olyan országban, amely saját gazdasági teljesítőképességéhez képest jóval alacsonyabb jövedelmet biztosít pedagógusainak, mint más országok – tudjuk, hogy Magyarország az ilyen országok közé tartozik –, a pedagógusok szakmai fejlődésének az oktatás kiemelt céljai közé emelése nem lehet sikeres. Mindehhez persze hozzá kell fűzni azt is, hogy a pedagógus bérek alacsony volta Magyarországon alapvetően összefügg a közoktatási rendszernek, ezen belül a pedagógus munkaerő foglalkoztatásának a hatékonyságával. A magyar oktatási rendszer – a többi volt szovjet blokk-országhoz hasonlóan – jóval munkaerő-igényesebb, mint más oktatási rendszerek. Ezért hiába fordítjuk nemzeti jövedelmünk hasonló hányadát oktatásra, mint más országok, a pedagógusok fizetése nálunk alacsonyabb. Az elfogadhatatlanul alacsony pedagógus bérek jelentősebb emelése ezért csakis olyan, az oktatási rendszer egészét átfogó, alapvető reformok árán érhető el, amelyek nem hagyják érintetlenül a pedagógusok foglalkoztatását sem. A pedagógus-továbbképzés kiépülő rendszere e reformoknak is egyik fontos terepévé válhat.

Jegyzet

(1) L. pl.: *The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies*. OECD, Paris 1990; *In-Service Training of Teachers in the European Union and in the EFTA/EEA Countries*. Eurydice 1995.

(2) *Pedagógus-továbbképzés: befektetés a jövőbe – Az OECD országok tapasztalatai*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő 1999.

(3) Ezeknek az OECD által végzett elemzéseknek összefoglaló neve a „Job study” (*The OECD Job Study*. OECD, Paris 1994.)

(4) *Lifelong Learning for All*. OECD, Paris 1996.

A nemi nevelés koncepciói a századelőn

A nemi nevelés, hasonlóan minden más, az ember testi, szellemi, lelki alakítását célul tűző neveléshez, végső soron az emberi élet értékének, rendeltetésének valamilyen szilárd, határozott, de nem mindig explicit, illetve nem mindig explikálható felfogásán alapul. Így tehát nem meglepő, hogy a különböző világképekbe festett emberképek alkotói különböző módon vélekednek az általuk konstruált ember neveléséről, nevelhetőségéről, természetesen a nemiséggel kapcsolatban is. Különösen érdekes szemügyre venni ezeket a különbségeket a századelő szellemi forgatagában, mikor az egymásnak éles kontrasztot adó világképek egyforma eséllyel indulhattak harcba saját igazukért.

Dolgozatomban a század első évtizedét vizsgáltam hazai viszonylatokban, így feldolgoztam minden jelentősebb, hozzáférhető írást, amely a nemi nevelés kérdéskörében idehaza megjelent, akár fordításban is, 1910-ig.

- a nemi nevelésről, nevelhetőségről vallott általános elképzeléseket;
- az iskola nemi nevelésben betöltött szerepének megítélésait;
- a koedukáció kérdését.

E kérdéseket három eltérő, a századelőn jelenlevő koncepció fényében mutatom be, külön-külön vázolom a fentebbi kérdésekkel kapcsolatos feminista, „természettudós” és keresztény elképzeléseket.

A feministák

A 19. század végére az egész Európában megerősödő feminista mozgalom a századelőn idehaza is érezte hatását. A vizsgált korszakban két jelentős, feministák által kezdeményezett esemény vált a szexuálpedagógiai irodalom általában távolságtartással, néha elutasítással kezelt tárgyává. Az egyik *Maria Lischnewska* berlini feminista tanítónő Magyarországon tartott előadása volt, a másik pedig a Feministák Egyesületének 1906-os nagygyűlése, ahol több neves pedagógus részvételével vitatták meg a koedukáció kérdését.

1. A feministáknak a nemi nevelésről vallott általános elképzeléseiről nem lehet számot adni a hazai irodalom alapján, mert a feministák radikálisak voltak, s mint ilyenek, első sorban a tettek asszonyai. Szexuálpedagógiai tevékenységük mindemellett két jól meghatározható karakterrel bír. Egyrészt a nemi nevelési elképzeléseik szervesen illeszkednek bele a nők felszabadításáért vívott küzdelmeikbe, így tehát minden – nemiséggel kapcsolatos – megnyilatkozásuk csak a nőkérdés felől értelmezhető helyesen. Másrészt szexuálpedagógiai tevékenységük – a reformpedagógiai törekvésekkel párhuzamosan – hozzájárult ahhoz, hogy a szexuális nevelés körüli vita anyaga jelentős mértékben bővüljön. A filantropisták által egyedüli szexuális problémaként tárgyalt „bűnös önfertőzés és egyéb nemi betegségek” témakör mellé olyan kérdések kerültek, mint a prostitúció, a monogámia és a poligámia, a legitim, illetve illegitim házasság, az anyaság és a koedukáció.

Hazánkban a feminista szexuálpedagógia e két jellegzetessége közül az első már a századelőn érezte hatását, és jelentős előrelépések történtek a nők teljes jogú integrálására az élet sok területén, így az oktatásban is. A tematikai bővülésre azonban még várni kel-

lett, mert a századelő népszerű témái idehaza még mindig az onánia, továbbá az absztinencia problémája és a „szükséges-e egyáltalán felvilágosítás?” kérdése, mely mellett egyedül a koedukáció téma jelentett új színt.

2. A feministák a szülők, különösen az anyák szerepének tudatosítása mellett jól látják az iskola lehetőségeit és fontosságát is a nemi nevelés területén. A Feministák Egyesülete 1906 júniusában felterjesztést intézett a Fővárosi Tanácshoz és a Közoktatásügyi Minisztériumhoz, azzal a kéréssel, hogy a nemi felvilágosítást illesszék be az iskolák természetrajzi és egészségtani tananyagába. A felterjesztés módszertannak Lischnewska tervét ajánlja. E tervszerint a 3. elemi osztálytól a természetrajzi oktatás keretein belül kezdődne el a felvilágosítás, évről évre bővülő ismeretekkel. A tanulók a növények és az állatok megtermékenyítésének és fejlődésének bemutatásán keresztül, analógiás módszerrel tizenéves korukban jutnának el az emberi nemiség alapvető jellegzetességeinek teljes körű megismeréséhez. A bemutatás anatómiai részletességű képek, és nyílt, egyenes, „mindent kimondó” tanári magyarázat segítségével történne.

Kérésüket hivatalos részről közöny és elutasítás fogadta, a szexuális nevelésről töprengő nevelőknek azonban jó témát adtak írásaikhoz Lischnewska provokatív nézetei. Voltak, akik egyetértettek vele – például *Kemény Ferenc* – abban, hogy a felvilágosításból eredő tudást szükséges a gyermekek számára biztosítani, mivel a „tudás s a benne gyökeredző igazság mindenképpen fegyver és annak nem ismeréséből fakadó bajokért a felelőség azokat terheli, akik e mulasztásban bűnösek”. A „vakmerő”, „túlbugzó”, „brutális” módszert azonban nem tartja célravezetőnek Kemény, ő inkább a „lassúbb, fokozatosabb gyógyításnak” a híve, s a korabeli szemérmesség bujkál szavai mögött, mikor kijelenti, hogy „mindent kimondani felesleges, mert kellő értelmi fejlettség mellett a gyermek megsejti a célt s a fődolog az, hogy okuljon”. Szintén elfogadhatónak tartja Lischnewska alapvető állításait *dr. Deutsch Ernő*, ám bírálja őt azért, mert „az egészséges, természetes fejlődésen alapuló evolúció helyett a mindent lerontó revolúciónak vagy mondjuk anarchiának” a híve. Voltak olyanok is, akik – mint például *Komócsy István* – nyíltan és megbotránkozva utasították el az iskolába „anatómiát és szemléltetést” behurcoló Lischnewska-féle felvilágosító módszert, mondván, „ítéletsezegény emberekben az eltévelyedés (...) perverz túlzásait hajtja irányzata”.

3. A századelő legnépszerűbb témái közé tartozott a koedukáció kérdése. Különösen heves vitát váltott ki 1906-ban a Feministák Egyesülete által e témakörben tartott nagygyűlés, melynek eredményeit *Harkányi Ede* dolgozta fel. A koedukáció mellett felsorolt érvei társadalmi-szociológiai jellegűek. Ezek szerint a koedukáció bevezetése gazdasági szükség, mivel az együttes nevelés által a nőket a férfiakkal egyenlő értékű munkaerővé lehet nevelni. Hasonló okokból a koedukáció szellemi szükség is, továbbá a helyes kiválasztás elve is megköveteli, mivel a képzett nők számának növekedésével bővül azok köre, akik az egyes társadalmi-gazdasági pozíciókra választhatók. Végül, a való élet is azt követeli, hogy a két nem a valós társadalmi helyzetnek megfelelően – tehát együtt – vegyen részt az oktatásban is. Harkányi tehát társadalomtudományi szempontból összegezte a koedukáció mellett szóló érveket.

A feminista alapokon nyugvó pedagógiai elveket idehaza *Hancsókné Walkenberg Ilo-
na* az Országos Középpiskolai Tanáregyesület közgyűlésén, és *Glücklich Vilma* a Népmívelés lapjain hangoztatta. Érveik, miszerint a nemek szétválasztása fölösleges és természetellenes, továbbá, hogy együttes nevelés esetén a résztvevők pozitív egymásra hatása mellett csökken a kíváncsiságból fakadó nemi izgalom, mind a századelő egyik idehaza jól ismert és sokat idézett pedagógusától, *August Forel* nézeteiből erednek, aki szerint: „Nemi szempontból a koedukáció normális egyéneknél csökkenti az ingert; tapasztalható az mind vérbeli, mind adaptált testvéreknél. A leányok természetes tisztesség-érzete és tapintata kitűnő hatással van a fiúkra. A két nem összetartozik, mint az emberfaj két fele; minden mesztárséges szétválasztásuk káros. Ezért nagy pedagógiai hiba volt elkülönítésük a nevelés-

ben. (...) Külön leányiskolákban a tanítás egyoldalú, csekélyebb értékű, ez pedig lehúzza a nők szellemi színvonalát. Az emberi tudásanyag mindkét nem számára ugyanaz. Mivel indokolható már most, hogy egyik a maga teljességében, a másik hiányosan és felületesen kapja azt. Közös iskolában fiú és leány a maga sajátos természete szerint fogja fel a közös ismeretanyagot, s ez a jó. A koedukációt keresztül kell vinni az egész vonalon: az elemítől a főiskoláig mindenütt.”

A feministák koedukációs törekvéseit nem mindenki fogadta lelkesedéssel (*Miklós Elemér; Weszely Ödön*); pedagógiai ellenérvként hozták fel, hogy a nemi különbségek, és a velük együtt járó eltérő lélektani fejlődés miatt megoldhatatlan a vegyes osztályokon belül a módszertani individualizálás. Sokan kétségbe vonták *Forel* azon tételét, miszerint az együttes nevelés során csökken, illetve neutralizálódik a nemi inger (*Weszely Ödön, Komócsy István*). További ellenérvek születtek a külföldi koedukációs kísérletek eredményeiről érkező ellentmondásos hírek nyomán (*Weszely Ödön, Kemény Ferenc*), valamint azon aggodalmak hatására, melyek gazdasági veszélyt sejtettek a nők tömeges munkába állása mögött. Az ellenzök táborát gyarapította a feministák nagygyűlésén felszólaló *Kármán Mór* is, aki a koedukáció jelenségét és jelentőségét elismerte ugyan a létezés alacsonyabb fokain – „A koedukáció megvan a primitív fokon, megvan a négereknél, megvan az állatoknál, (emelkedett hangon:) igenis ott megvan” –, de a fejlett európai ember számára ezt már visszalépésnek és így nemkívánatosnak tartotta.

Világosan látható, hogy a koedukáció mellett felsorakoztatott érvek mind a nők felemelésének, nevelésének érdekében hangzottak el, míg a komolyan vehető ellenérvek elsősorban a koedukáció pedagógiai, erkölcsi nehézségeire mutatnak rá, és egyáltalán nem vitatják el a nőknek a felemelkedéshez való jogát. Sőt hangsúlyozzák (*Miklós Elemér, Weszely Ödön*), hogy az egységes kultúra megteremtésének elengedhetetlen feltétele, hogy a nő tisztelét, hivatását szellemi nivóját fejlesszük. Ehhez azonban, szögezik le határozottan, nem koedukációra, hanem jól megszervezett nőnevelésre, leánygimnáziumokra van szükség. Ez az érv, bár gyengíti a feminista álláspontot – hisz minek a koedukáció, ha nélküle is felemelhető a női nem –, mégsem oldotta meg a kérdést, hisz a másik oldalon is elmondhatták volna ugyanezt, csak fordítva: minek külön, ha együtt is lehet.

A természettudósok

A nemi nevelés másik nagy koncepciójának képviselői elsősorban orvosok voltak, akik a nemi problémákat főként „természetrajzi” természetűeknek tekintették.

1. A századelő első évtizedében hazánkban két külföldi mű is képviselte ezt a két felfogást. Az egyik – ez a híresebb és népszerűbb – *Oker-Blom Miksa Doktor bácsinál falun*, a másik *Ortt Félix Levél kis hugomhoz* című munkája volt. E két, a hazai orvos-tanárok felfogását is erőteljesen befolyásoló mű, a nemiséget a természet, illetve a természetes élet szerves részének tartja, a felvilágosítást pedig egy olyan folyamatnak, mely során a gyermek fokozatosan vezetődik be a természet titkaiba. A felvilágosítás feladata tehát az, hogy a nemiséggel kapcsolatos tudatlanságot megszüntesse, azáltal, hogy a tudomány kemény tényeit segítségül hívná, megfosztja a természetet titokzatosságától. E felfogásnak mindkét szerző hangot ad művének előszavában. Ortt szerint a „felvilágosítás legyen komoly s a természeti tényeknek és a tudományoknak leplezetlenül megfelelő”. *Oker-Blom* pedig hangsúlyozza, hogy „a gyermek értelmét a mindennapi életből vett apró, céltudatos elbeszélésekkel lehet a legkönnyebben bevezetni a természet titkaiba”. A felvilágosítás tehát, csakúgy, mint a feministáknál, a természet gondos megfigyeléséből indul ki, és a növények, majd az állatok szemléletéből analogikusan vezet át az emberben végbemenő folyamatok ismertetéséhez.

A felvilágosítás a természettudományi koncepció szerint nemcsak lehetséges, hanem szükséges is, hisz a gyermeknek, ha joga van az élethez, joga van annak megismeréséhez is,

amiből az következik, hogy „joga van a nemi életéről is, mint az egész életfolyamat elengedhetetlenül hozzátartozó részéről tudomást és felvilágosodást szerezni: a kellő időben, a kellő formában, legalábbis az egész életre megkívánható minimális részben”.

2. A felvilágosítás e koncepciójának hívei mind a szülőknek, mind az iskoláknak fontos szerepet tulajdonítanak a nemi nevelés területén. Oker-Blom például annak a reményének ad hangot, hogy ha a szülő gyermekeinek felolvassa az általa írt didaktikus, mégis könnyed hangvételű elbeszéléseket, akkor azok „kiindulópontjául fognak szolgálni a szülők és gyermekek közti bizalmas beszélgetéseknek, erősítik az otthonhoz való ragaszkodást s megtanítják a gyereket arra, hogy szülőit tekintse legtermészetesebb tanácsadóinak”. A szülők szerepének elsődlegességéről szól *Ravasz Árpád* és dr. Deutsch Ernő is. Deutsch szerint a kívánatos az lenne, „hogy az iskola adja meg az alapot, a szülők pedig individualisálva építsenek tovább gyermekeik testi és lelki javán”. Ravasz szerint a felvilágosítás a szülő kötelessége, az iskola irányító szerepén pedig azt a már mások által korábban is megfogalmazott igényt érti, hogy az iskola szülői értekezleteken elhangzott tájékoztatókkal, népszerű pedagógiai előadásokkal, kiadványokkal segítse a szülők kötelességszerűen végzendő munkáját. Az iskola cselekvő szerepén a gyerekeknek történő konkrét ismeretátadást érti, melyre a feministák álláspontjához hasonlóan, tantervi előírásnak megfelelően, a természettudományi tárgyak keretén belül kerülne sor: „A nevelési és oktatási tantervbe magába is be kell illeszkednie a nemi élet tisztza, világos, természetes és keresetlen megtanításának, még pedig fokenként, magából a természetből kiindulva, természettudományi alapon.” Mint azt *Rózsa Ignác* is hangsúlyozza, ezt a célkitűzést a természetrajz intenzívebb tanításával „a növények és az állatok szaporodásának tanulmányozása által” kell előkészíteni, úgy, „hogy mikor rákerül a sor, per analogiam az átmenet a legtermészetesebb legyen”. Az iskolán belül a természetrajz tanárai és más nevelők munkája mellett ezen irányzat képviselői (dr. Deutsch Ernő, Kemény Ferenc) elismerik az iskolaorvos szakértő tevékenységét a felvilágosítás kérdéseiben.

Felmerülhet a kérdés, hogy miben különbözik egymástól a nemi nevelés feminista és természettudományos koncepciója. Az egyik lényeges eltérés a célokban található. Míg a feministáknál a nők felemeléséért vívott küzdelem részeként, addig a másik oldalon a testi-lelki egészség elérése, kifejlesztése (Oker-Blom Miksa, Ravasz Árpád) és megóvása (dr. Deutsch Ernő) céljából tartják fontosnak a felvilágosítást. Árnyalatnyi eltérést tapasztalhatunk a felvilágosítás módszerére vonatkozóan is a két irányzat között. Bár mindkettő a természet tényeiből indul ki, a természetrajzi megközelítés hívei mégis talán jobban kiemelik a lassú, fokozatos, a gyermekek fejlettségi szintjét figyelembe vevő haladás elvét, és megmaradván a jól bevált szóbeli módszerek mellett, nem tartják fontosnak a minden részletre kiterjedő szemléltetést. S végül az is különbség, hogy a koedukáció kérdésével a ter-

Világosan látható, hogy a koedukáció mellett felsorakoztatott érvek mind a nők felemelésének, nevelésének érdekében hangzottak el, míg a komolyan vehető ellenérvek elsősorban a koedukáció pedagógiai, erkölcsi nehézségeire mutatnak rá, és egyáltalán nem vitatják el a nőknek a felemelkedéshez való jogát. Sőt hangsúlyozzák (Miklós Elemér, Weszely Ödön), hogy az egységes kultúra megteremtésének elengedhetetlen feltétele, hogy a nő tiszteletét, hivatását, szellemi nívóját fejlesszük. Ehhez azonban, szögezzük le határozottan, nem koedukációra, hanem jól megszervezett nőnevelésre, leánygimnáziumokra van szükség.

mészettudományos koncepció képviselői a vizsgált időszakban keletkezett írásaikban egyáltalán nem foglalkoztak.

A keresztények

A nemi nevelés problémáinak keresztény alapokon álló, az egyéb kortárs irányzatok fel fogását éles kritikával illető áttekintését nyújtja Komócsy István 1908-ban megjelent műve, mely *A gyermek nemi felvilágosítása* címet viseli, és mint alcíméből kiderül (Szülők könyve), kizárólag a szülők tájékozódását szolgálja. Komócsy munkája összefoglaló jellegű, amely az 1906–1907-ben lezajlott nagy hazai szexuálpedagógiai vitákban részt vevők álláspontjaira reflektál, majd elhatárolódva tőlük, egy átfogó, szilárd, koherens – és mint keresztény, természetesen egyedül üdvös – elméletét fejti ki a nemi nevelésnek. Legszembetűnőbb jellegzetessége, melyben eltér a fentebb tárgyalt két koncepciótól, hogy valósi alapokon állva a nemiséggel kapcsolatos kérdéseket erkölcsi kérdéseknek tekinti, és elsősorban mint morális problémákra keresi rájuk a választ.

1. Komócsy műve elején élesen elkülöníti egymástól a nevelést és a felvilágosítást, amit az előző két irányzat nem tett meg. A nevelés feladata a gyermek ösztöneinek korában tartása, és magasabb rendű erkölcsi törvények felé terelése az akarat fegyelmzése által. A nevelésnek tehát egyfajta erkölcsnemesítő funkciója van. A felvilágosítás ezzel szemben pusztán ismeretközlés, a teoretikus tudás növelése, melynek az erkölcsös életvitelre semmiféle hatása nincs. Komócsy mint az emberi lelkekért felelősséget érző nevelő, a nevelés elsődlegességét hangoztatja a felvilágosítással szemben, és a kettő egymáshoz való viszonyát műve elején világossá teszi: „Az ösztönnel szemben nem a tudás, hanem az akarat, magának az ösztönnek a befolyásolása emel korlátokat. Ez pedig a nevelésen s nem a felvilágosításon fordul. Hangoztatjuk, hogy a felvilágosítás részleteszköz – kétélű –, mely vallás-erkölcsi nevelés nélkül nem épít, hanem rombol. (...) Mint részleteszköz húzódik meg az általános nevelés körében.” A nevelés és a felvilágosítás elhatárolása egyben alapot nyújt a természettudományos-orvosi felvilágosítás elegendő voltát hirdető kortársaktól való elhatárolódáshoz, és a felettük gyakorolt kritikához is. „A kérdés előttünk nem élettani, még kevésbé bonctani, hanem lélektani és nevelésügyi... A nemi kérdés azon vonatkozás miatt, mellyel az egyén, a család, az állam, és a társadalom életére kihatással van, a maga egészében erkölcsi kérdés és nem pusztán egészségi.” Továbbá, a nemi eltévelyedés, azaz „a bukás oka nem az, hogy nem ismerjük az ivarszervek leírását és az élet keletkezésének titkát, hanem, hogy nem tanultuk meg az ösztön legyőzésének módját. Ez pedig a nevelés feladata”, melynek alapelve Isten és törvénye, mely a „családot, társadalmat, kultúrát” pusztító ösztönöket neveli és „szabadságaiban korlátozza az egyén és a társadalom előnyére”. A nevelés feladata tehát az, hogy elősegítse a keresztény normák, törvények interiorizálódását mind az egyén, mind a társadalom életében. A nevelés az „egyénben korlátozó elvvé emeli a nemi élet korlátozó tartózkodását – a társadalomban az erkölcsiség alapszabályává teszi. Megszegése az erkölcsi törvény sérelme lesz.”

Komócsy a (vallás-erkölcsi) nevelés mellett kevés figyelmet szentel művében az „általános erkölcsi nevelés tudatosan alkalmazott” részleteszközének, a felvilágosításnak. A felvilágosításról csak azt tudjuk meg, hogy fokozatosnak kell lennie, továbbá, hogy „az élet változó viszonyai adják meg az alkalmat és módot, mit lehet s mit kell a gyermekeknek felvilágosítás alakjában mondanotok”. Komócsy bizonyos értelemben annak a szemérmes konzervatív irányzatnak a képviselője, mely a felvilágosítással kapcsolatban az 'ignoti nulla cupido' (a tudattalannak nincs vágya) elvet vallja, mely megfontolandó ugyan, de *Dittler Ida Regina* kivételével a szakirodalomban ekkor már szinte mindenki elutasította, és aki tehette, komoly érvekkel bírálta. A felvilágosítás ilyen elutasító kezelése egy keresztény koncepció egésze felől tekintve jogos és elfogadható. Az egész század eleji hazai

szexuálpedagógiai életet tekintve azonban kissé anakronisztikus jelenség, mely makacs jelenlétével állandóan akadályozta a lényegi szexuálpedagógiai munkálkodást, és így nagymértékben hozzájárult ahhoz, hogy még az 1910-es években is gyakran felbukkanjon az a terméktelen kérdés, hogy vajon szükség van-e egyáltalán a felvilágosításra.

Meg kell jegyezni, hogy voltak a korban keresztény nevelők, akik hasonló vallási-erkölcsi kontextusban, de sokkal határozottabban álltak ki a felvilágosítás mellett. *Gerely József* például Az erkölcsösség és az iskola című cikkében azzal érvel, hogy ha az Isten az erkölcstelenséget tiltja, akkor annak megmagyarázását is követeli, tehát „a VI. parancsolat ellen való vétkekről fel kell világosítani a gyermekeket”.

2. Az iskola szerepének megítélése határozott és egyértelmű Komócsynál: „...nem az iskola, hanem a szülők feladata a felvilágosítás.” A szülők előnye az iskolával szemben, hogy „egyénenkint”, „saját” gyermeküket oktatják a „szeretet és kölcsönös bizalom” alapján, és így, a családi köteléken belül, megvalósulhat a nemi nevelés alapvető elve, a differenciálás. Ezért Komócsy azt javasolja, hogy ha nyilvános előadásokon mégis előkerülne egy-egy, nemiséggel kapcsolatos téma, akkor a tanár csak olyan általánosságokat mondjon, a természet törvényeiben megnyilatkozó isteni bölcsességre tett utalások kíséretében, „amik a tudatlanokat és a romlatlanokat meg nem rontják, a rosszindulatúakat pedig a tanító tekintélyével felvilágosítják”. Sokkal konkrétabb és még ma is megfontolandó ezzel szemben Komócsynak a személyes tanár–diák viszonytal kapcsolatos megjegyzése, miszerint magánbeszélgetésekben „kellő tapintat mellett a tanár pótolhatja a szülőt, sőt ott is hathat, ahol a szülő már nem segíthet”. A gyermekek védelmének érdekében, hasonlóan a természettudományos alapokon álló felvilágosítókhoz, Komócsy fontosnak tartja a szülők és a tanítók felvilágosítását is népszerűsítő előadások, kiadványok formájában, hogy „vak ne vezessen világtalant”.

3. Komócsy a koedukáció problémáját is erkölcsi kérdésnek tekinti, és egyértelmű álláspontot foglal el vele kapcsolatban: „Az együttes nevelés veszélyes.” Veszélyessége abban áll, hogy gyengíti a szemérem érzését, pedig „az elpirulás festéke a jó erkölcsnek”. Továbbá nem igaz a koedukáció híveinek fő érve sem, miszerint a nevelés ilyen formája csökkentené az érzéki ingereket. A koedukációs iskola maga a sejtetni engedett érzékiség, ahol épp a biztosítéknak szánt felügyelet a fátyol, „mely mindent sejtet s egyben ingerel, hogy mögéje tekints”. Komócsy ezek alapján nem hisz „az együtt nevelt ifjúság belső erkölcsi szintjének emelkedésében”.

Összefoglaló

A hazai szexuálpedagógiai viták, írások a századelőn jól körülhatárolható problémákat feszegetnek, például az onánia és a nemi betegségek megelőzésének problémáját, melyek a nemi nevelés filantropista hagyományából erednek; a nevelés és a felvilágosítás viszonyának, szükségességének a problémáit, melyek *Rousseau* első megoldási kísérleteit követően körülbelül százötven évvel jelentek meg a maguk teljes jelentőségével a hazai köztudatban; vagy a koedukáció újabb keletű problémáját, mely nálunk a feminista törekvések nyomán került a felszínre. A témákat a következő évtizedben jelentősen bővítette és a régi problémákat új megvilágításba helyezte az ekkorra már szervezett formát öltött hazai gyermektanulmányi mozgalom munkálkodása, valamint a pszichoanalízis jelentkezése.

A problémák megközelítésében háromféle irányzat különíthető el aszerint, hogy milyen természetűnek tekintették a nemiséggel kapcsolatos kérdéseket, és hogy milyen távlati célokat szerettek volna elérni azok megoldásával. A feministák természettudományi kérdésnek tekintve a nemiség problémáit és a társadalom változását – a nőkérdés megoldását – szerették volna elérni. A természettudósok szintén természettudományinak tekintették a problémákat, céljuk pedig a testi-lelki egészségnevelés fejlesztése volt. A keresztény felfogás képviselői számára a nemiség problémája erkölcsi kérdésként jelent meg, és válaszaikkal

az ember mint vallási elvek szerint élő etikai lény személyiségének és jellemének kibontakoztatását célozták meg.

A vázolt koncepciók képviselőinek mindegyike egyetértett abban – természetesen hangsúlyeltolódásokkal –, hogy a nemiség okozta problémákat a családnak és az iskolának együttesen kell megoldania.

A századelőn vitatott kérdések nagy része manapság már nem kérdés, nem folynak pedagógiai szócsatározások a felvilágosítás szükségességéről, sem a koedukáció, sem az ónia problémáiról. Egy téma azonban még mindig tartja magát, ez pedig az iskola szerepe és lehetősége a szexuális felvilágosítás és nevelés területén. A századelőn megszerezhető tapasztalatok azonban nem sok tanulsággal szolgálhatnak a jelen szexuálpedagógusai számára, így ennek a dolgozatnak végső soron csak annyi értéke lehet, hogy bizonyos támpontokat nyújt a nemi nevelés történetének egy kis szeletében történő eligazodáshoz.

Irodalom

- DR. AMIRAM OLEINIK: *Nemi felvilágosítás az iskolában.* = *Szexuális felvilágosítás és nevelés.* Szerkesztette: DR. FORRAI JUDIT. Bp. 1904, 58–64. old.
- DR. ASZMANN ANNA: *Az iskola szerepe és lehetőségei a szexuális nevelésben, párkapcsolatra történő felkészítésben.* = *Szexuális felvilágosítás és nevelés,* i. m., 65–70. old.
- DR. DEUTSCH ERNŐ: *A gyermekek nemi felvilágosításáról.* *Közegészség,* 1907. március 1., 49–51. old.
- DITTLER IDA REGINA: *A tanuló szexuális felvilágosítása.* *Magyar Paedagógia,* 1906, 490–493. old.
- GERELY JÓZSEF: *Az erkölcsösség és az iskola.* *Katholikus Tanügy,* 1899. december 20., 338–341. old.; 1899. dec. 30., 352–355. old.
- GLÜCKLICH VILMA: *A koedukáció.* *Népmívelés,* 1906. július–augusztus, 42–44. old.
- HANCSÓKNÉ WOLKENBERG ILONA: *Az együttes oktatás kérdése.* *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny,* 1906. október 7., 62–67. old.
- HARKÁNYI EDE: *Az együttes nevelés.* *Husadik Század,* 1906, 543–549. old.
- KEMÉNY FERENC: *Amire régóta égető szükség van.* *Magyar Paedagógia,* 1905, 94–95. old.
- KEMÉNY FERENC: *A nemi probléma.* Bp. 1907.
- KOMÓCSY ISTVÁN: *A gyermekek nemi felvilágosítása. Szülők könyve.* Pécs 1908.
- DR. MIKLÓS ELEMÉR: *A fiúk és a lányok együttes nevelése.* *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny,* 1906. október 7., 67–71. old.
- n. n.: *Hogyan világosítottam fel tanítványaimat. Szülők és tanárférfiak figyelmébe ajánlja a szerző.* Bp. 1909.
- OKER-BLOM MIKSA: *Doktor bácsinál falun.* Fordította: PÁLFI MÁRTON. Kolozsvár 1906.
- ORTT FÉLIX: *Levél kis hugomhoz.* Fordította: SZEGEDY-MASZÁK ELEMÉR DR. Bp. 1910.
- RAVASZ ÁRPÁD: *A gyermek szexuális felvilágosítása.* *Magyar Paedagógia,* 1906, 493–504. old.
- RÓZSA IGNÁCZ: *A nemi felvilágosítás kérdése.* *Magyar Tanügy,* 1907. április 28.; 1907. május 5.
- VINCZE LÁSZLÓ: *A szexuális nevelés története.* = VINCZE LÁSZLÓ–VINCZE FLÓRA: *Lélektani-pedagógiai tanulmányok.* Bp. 1983, 7–204. old.
- WESZELY ÖDÖN: *A koedukáció kérdése.* *Népmívelés,* 1906. július–augusztus, 45–51. old.

A katolikus társadalomkép és szociális tanítás hatása az európai jogfejlődésre

Nincsen olyan vallás, amely ne keresne választ híveinek nyomasztó szociális problémáira. Jog és kialakult szokások hiányában – vagy azokkal társulva – vallási hiedelmek, eszmék igazítják el az emberek többségét szociális konfrontálódásaik közepette. Találkozhatunk – a múltban*

és a jelenben egyaránt – olyan vallásokkal, amelyek az adott közösségtől való elfordulást, az aszkézist, a magányos meditációt javasolják híveiknek. Más vallások inkább a közösségben történő „elmerülést”, áldozatvállalást, lelki és testi türelmet tekintik a boldog élet zálogának. Ezek a szociális áldozatot – amely a hívó életének feláldozásáig terjedhet – az isteni rend részeként határozzák meg. Nem kevés az olyan vallási eszmék száma sem, melyek agresszióra, küzdelemre, harcra serkentve törekednek a közösség belső szociális feszültségeit feloldani.

A legtöbb vallás eszmerendszerében találni egyfajta közösségi felelősséget az egyénért, a gyermekekért, a fiatalokért, az idősekért. Ugyancsak fellelhető a vallásos tanítások között a „gazdag–szegény” adandó problémára, válaszra való törekvés. Azt is megfigyelhetjük, hogy az elesettek helyzetét számos hiedelem mellett konkrét előírások, szabályok igyekeznek rendezni. A legtöbb vallás a szociális szférára is kiható politikai, társadalmi viszonyokat is taglal, miközben a hívó egyénre épít, az általános emberi és örök értékeket keresi. A zsidó–keresztény vallási kör, de az iszlám és a buddhizmus is, az egyének üdvözülésére irányulva fejt ki tanításait. E tanítások gyakran szabályokként működnek egy-egy közösségen belül

A 19–20. században a vallási értékek a felgyorsult gazdasági–technikai forradalmak hatására erodálódtak. Ellenséges, elutasító, türelmetlen magatartásformák váltak a vallásos és világi nézeteket vallók között általánossá. A vallásokban megnyilvánuló, a gazdasági–kulturális változásokkal szembeni „maradiság” fundamentalista formákat öltve a világgal való szembefordulást erősítette. E folyamatnak volt egy további következménye is. A vallástalanná vált, szabadságukban jog által védett személyek is elvesztették szociális kapaszkodóikat. Nemcsak a lét veszett el az egyének számára, hanem a hit is.

A különböző vallások eltérően reagáltak e változásokra. Újból és újból hangsúlyozták a hitvilágukban meglevő alamizsnaosztás, támogatás erkölcsi parancsait. A valódi közösségi élet és az összetartozás fontossága mellett tettek hitet. Minthogy a legtöbb világvalóság hagyományokon alapul, s a szétrombolódó közösségek felhagytak hagyományaikkal, új utakat kellett keresni a hívők és immár a nem hívők szociális konfrontálódásainak ke-

* Rövidített kivonat a szerző hasonló tárgyú tanulmányából

zelésére. Ezen a megújulást kereső úton elsőként a katolicizmus indult el. Tanításai nemcsak a hívőknek, hanem az emberiségnek is szólnak.

Az egyház társadalmi tanításai

A Római Katolikus Egyház kétezer esztendő történelmi útján tanításaival és cselekedeteivel tanúsította a keresztény vallás társadalmi problémák iránti érzékenységét. E hosszú út korántsem volt – a bibliai tanítások következetes hirdetésén túl – mindig kiegyensúlyozott. Miközben a hit a társadalmi igazságosság, a méltányosság, a türelem és a szeretet praxisát igényelte volna, a világi javak szűkössége, a társadalmi erőforrások allokációja gyakorta alakított ki a keresztény mentalitástól alapvetően eltérő társadalmi viszonyokat. Az Egyház az elesettek, a megnyomorítottak, a szegények gondoskodójából, a tényleges hatalmi politika szepülőjeként gyakran vált e társadalmi rétegek ellen fellépő „ideológiák” hirdetőjévé. De minden tévedés ellenére hitelvei nem változtak azok kialakulása óta. Az eszmerendszer megőrizte a keresztény religio emberre vonatkoztatott univerzalizációját. Ez az egyetemességre való törekvés lesz majd – az akarat szabadságával együtt – a motorja és a kiinduló feltétele a 18–19. században az emberi jogok eszméinek.

A Római Katolikus Egyház társadalmi tanításai – ellentétben a reformált egyházak mentalitásával – lassan és nagy időbeli távolság után követték az Európa nyugati térségeiben kibontakozó polgárisodást. Amíg a Pápai Állam világi hatalomként politizált, erejét, cselekvési körét ez a feladat oly mértékben megterhelte, hogy az általános emberi problémák társadalmi szintű tanítását nem is tudta rendszerbe foglalni. 1870-től a pápaság elveszítette addigi politikai mozgásterét, s az egyházfő is a Vatikán foglyának tekintette magát. Ekkor született meg az infallibilitás, vagyis a pápa hitbeli kérdésekben megnyilvánuló csatlakozhatatlanságának dogmája. (Ezt a magyar püspöki kar – *Simor János* vezetésével – elutasította!)

A 19. század második felében a bérből és fizetésből élők tömegei visszafordíthatatlanul a piaci folyamatok kiszolgáltatottjaivá váltak. A társadalmakban megindult liberalizálódás kiterjesztette a politikai kultúrát, míg a szociális állapotokat, a tömeges létbizonytalanságot már nem tudta kezelni. Az államok – 1870 után különösen az egyesített Németország – felismerték a megoldatlan és társadalmi méretűvé növekedett szociális feszültségek veszélyét. A társadalmi konfrontációk feloldására való törekvés vezette *Otto von Bismark* kancellárt az öregségi, betegségi és rokkantsági biztosítás megteremtésére. Napjainkban is működő modelljét már az 1890-es évek elején átvettük hazai jogalkotásunkba, messze megelőzve ezzel a nálunk sokkal „fejlettebb” Nyugat államait.

Egyidejűleg érlelődött a társadalmi problémák megoldását szorgalmazó vallásos és világi igény. S a történelem szerencsés közrehatásaként a 19. század végére megszülettek a rendszerbe foglalt társadalmi tanítások és az állam közhatalmi erejét felhasználó társadalombiztosítási és szociális jogok, illetve intézmények. E két folyamat között, a kölcsönösség mellett jelentős mértékű eltérések is mutatkoztak. Időközben a német társadalombiztosítás előbb született meg, mint az Egyház állásfoglalása, de ez volt az Egyház számára a szerencsés folyamat. Társadalmi tanításait ugyanis biblikus hagyományai, gondolkodói és vértanúi mellett a társadalmi tapasztalatokra (munkáspapok), a felismerhető polgári értékekre, valamint az államok, pártok tényleges tevékenységének ismeretére alapozhatta. Az enciklikák, a munkások és a szabad liberális eszmék kifejtett változatait megismerve bírálhatták azok törekvéseit (szocializmus). Ugyancsak kritika tárgyaivá válhattak az első szociális tárgyú enciklika – a *Rerum novarum* – megjelenéséig kialakított állami intézmények, amelyek a tömegméretűvé szélesedett szociális konfliktusok kezelésére voltak hivatva.

E tanítások nívója az volt, hogy nem szorítkozott a római katolikus hívők körére. Túl lépett a meglehetősen kidolgozatlan és korszerűtlenné vált biblikus fogalmi apparátuson, és a világi tudomány és gyakorlat szó- és kifejezéshasználatahoz igazodott. A 19. század utolsó évtizedében született *Rerum novarum* (Új dolgok) forradalmi változást hozott az egy-

házi tanítások és a világi államok jogalkotásának viszonylatában. A *Rerum novarum* és az azt követő pápai enciklikák, zsinati konstitúciók elveik tisztasága, egyszerűsége révén a 20. században beépültek az emberi jogok, a nemzetközi szervezetek (ILO), a nemzetek közötti integrációk (EU) és a nemzeti államok jogalkotási folyamataiban. Ma már azt is mondhatjuk, hogy az enciklikákban megfogalmazott társadalmi tanítások fundamentális jelle-güvé váltak a társadalmak közötti érintkezésekben.

Az Egyház társadalmi tanításai nem azonosak annak szociális tanításaival. A társadal-mak kulturális és politikai életéről nyújtott értékelések és megállapítások ugyan feltételei a szociális jogok érvényesülésének, a tényleges ellátórendszerek létezésének, de jellegük-nél fogva más az a társadalmi dimenzió, amelyben érvényesülhetnek. Az Egyház világo-san felismerte, hogy a társadalmi tanítások csakis akkor válhatnak a közösségek – benne a keresztény hívők – épülésére, ha azok a szociális problémákkal együtt jelennek meg, mintegy „konkretizálják” a kulturális, politikai szabadságjogokat.

Az enciklikák, konstrukciók azt is tükrözik, hogy a gazdasági jogoknak két oldaluk van. Egyrészt tartalmazzák az emberek életkörülményeit, szellemi és anyagi állapotát elősegí-tő tulajdonlási, gazdálkodási viszonyok struktúráit, valamint e struktúrák szociális vonat-kozású megfelelőségét. Korábban a társadalmi tanítások még az osztályok, rétegek stb. vál-ságaihoz, konfliktusaihoz kapcsolódtak. A *Quadragesimo Anno* (QA) kezdetű enciklika az egyén és az állam szociális viszonyát elemezve kifejtette a szubszidiaritás tanát. Ezt a ta-nítást a tisztességes munkabér elvével együtt átvették az EGK, majd az EU normái is. Mindez nem a véletlen műve volt. Az EU alapítóinak eszmeiségét a keresztényszociális értékek – ezeken belül a pápai tanítások hatása érzékelhető – határozzák meg. Ugyancsak a keresz-tényszocialista értékek, ezen belül a pápai tanítások hatása érzékelhető az ILO számos nem-zetközi egyezményében, továbbá az Európai Szociális Chartán, illetve a munkavállalók jo-gaira vonatkozó EU-Charta alapvető intézményeinek „szellemében”.

A *Rerum novarum*

Az enciklikát XIII. Leó (1878–1903) pápa 1891-ben bocsátotta ki. Nemcsak a kor ak-tuális konfliktusaival kapcsolatban kívánt a hívők számára megalapozott gondolatokat ki-fejteni, hanem nézetei már társadalmi tanításként jelentek meg. Ez az enciklika a Katoli-kus Egyház modern korhoz igazodó szellemi felzárkózását tette lehetővé. Nem feledhet-jük el, hogy az egyesített Németországban 1883-ban létrejött az egészségbiztosítás, 1884-ben az üzemi balesetbiztosítás, 1889-ben pedig az öregségi és rokkantsági biztosítás rend-szere. Ugyancsak erre az időszakra esik a munkásmozgalmak szerveződése, a *Marx* és *En-gels* által kimunkált szocialista nézetek terjedése, továbbá a szélsőségesessé váló liberaliz-mus, valamint a tőkekoncentrációkkal kialakuló részvénytársasági típusú nagykapitalizmus kifejlődése. Mindehhez hozzájött még az imperializmusnak nevezett politikai magatartás és a gyarmatbirodalmak „fénykora”.

Sokan bírálták XIII. Leót nemcsak az enciklika tartalma, hanem állítólagos megkésett-sége miatt. Ez utóbbi kritika azért megalapozatlan, mert a tanítás feltételeit adó tapaszta-latok és elméleti megfontolások csak a század végén kezdtek elemezhetővé válni. A *Rerum novarum*nak – a későbbi enciklikákra is kiható – elméleti módszere a következő elemeket tartalmazza:

- a neo-tomista filozófiát;
- a természetjogi nézetrendszert;
- az örök emberi értékek megváltoztathatatlanságába vetett hitet (ez lesz a pápai ta-nítások terjedésének egyik akadályja);
- dedukciós módszert, amely az elméleti tételeket konkrét formákra vonatkoztatja.

Az enciklika kezdősora („Ha egyszer már lánggra kapott az újítás vágya...”) arra utal, hogy a változó világ kényszerítő társadalmi szabályaiban XIII. Leó tudatos vágyakozást s nem

öngerjesztő folyamatot látott. Ily módon a változás nem isteni, hanem az emberi akarat által került megfogalmazásra. Kiemeli a pápai megnyilatkozás közvetlen okát: az Egyháznak valamit mondanía és tennie kell a 19. század végére kialakult, munkásokat nyomorító helyzettel kapcsolatban. Amíg a pápa az ipari kapitalizmus viszonyaiból indult ki, bírálói, így Henry George is, a földtulajdonokhoz kötődő népesség helyzetéből. A pápa álláspontja volt a korszerűbb. A tőkés rendszer nem a földhöz kötődést, hanem a forgalmi viszonyokhoz való igazodást fejezik ki. A Bevezetőben az egyházfő utal arra, hogy az „iparosok” védőhálót is biztosító szervezeteit a francia forradalom eltörölte. A céhek rendisége helyébe nem lépett más intézmény, ezért az iparosok többsége lecsúszott a proletársorsba. Összefügg mindez a liberalizmus egyesület-szemléletével, melynek nyomait a francia

Code Civil még a 19. század végén őrizte. Ez a társaságellenes szemlélet a nagykapitalizmus kialakulásáig akadályozta a szociális szerveződések kialakulását.

A Rerum novarum második része lényegében a szocialista eszmével szemben sorakoztatja fel az egyház érveit. Elveti a tulajdon megszüntetésének gondolatát. A tulajdon munkatevékenység céljaként határozza meg a körlevél. „Mélto a munkás az ő bérére”, s arra is, hogy rendelkezék keresménye felett. E gondolat összekapcsolódik a szabad emberi státusz politikai kritériumaival. Kizárt a kényszermunka alkalmazhatósága, s a rab-szolgaság. A munkás bérének tulajdonosaként, az anyagi javakat tulajdonlás céljából szerezheti meg. (Modern terminológiával: jövedelemtulajdonosok.) A tulajdon emberi intézmény, de összhangban van a természet törvényeivel. A tulajdonnak az a társadalmi rendeltetése, hogy a legegyszerűbb, leggazdaságosabb és leghatékonyabb módon ossza el a javak használatát. A tulajdon intézménye nemcsak a szükségletek, hanem az igények szerinti javak használatának allokálását is elvégzi. Mindez benne van az enciklika Biblia-idézetében: „növekedjete és sokasodjatok”. A javak ezt a növekedést szolgálják. Vannak a tulajdonnak olyan tárgyai, melyek fogyasztásra, azaz szociális célra irányulnak.

További javak új dolgok előállítására alkalmas termelési–szolgáltatási célra használatosak. Ez a kettősség rendkívül fontos az emberi közösség szempontjából. Minthogy isten az embernek adta munkálkodásra a „teremtett világot”, e munkálkodás a tulajdon vagy a tulajdonlás megszerzésére való törekvés – a bérmunka – által teljesülhet be. Bizonyos azonban az, hogy senkitől sem vonhatók el a tulajdon kizárólagosságának hangoztatásával a létezéshez, életéhez szükséges javak. Ezt a kérdéskört azonban nem lehet a tulajdon és a tulajdon emberi alkotótevékenység által létrehozott javainak elosztási problémáitól elválasztani. A Rerum novarum ezeket a következtetéseket még nem vonhatta le, s csak a 20. század második felében került megfogalmazásra, hogy a tulajdon nem abszolút jog és az általa teremtett új dolgokhoz (a szocialistáknál és a közgazdaságtanban: új értékhez) az értékeket előállító munkásnak is jog van.

A 19. század második felében a bérből és fizetésből élők tömegei visszafordíthatatlanul a piaci folyamatok kiszolgáltatottjaivá váltak. A társadalmakban megindult liberalizálódás kiterjesztette a politikai kultúrát, míg a szociális állapotokat, a tömeges létbizonytalanságot már nem tudta kezelni. Az államok - 1870 után különösen az egyesített Németország - felismerték a megoldatlan és társadalmi méretűvé növekedett szociális feszültségek veszélyét. A társadalmi konfrontációk feloldására való törekvés vezette Otto von Bismarck kancellárt az öregségi, betegségi és rokkantsági biztosítás megteremtésére. Napjainkban is működő modelljét már az 1890-es évek elején átvettük hazai jogalkotásunkba, messze megelőzve ezzel a nálunk sokkal „fejlettebb” Nyugat államait.

A szocialista és a vulgárfilozófiák, ideológiák körében gyakran feltűnik egy jelmondat: „Aki nem dolgozik, az ne is egyék”. E mondás Pál apostolnál szerepel, de nem a fenti tartalommal. Ott ugyanis a mondat a közösség és az egyén együttműködésére utal: aki nem akar dolgozni, az ne is egyék. Vagyis a közösségeknek van joguk a közreműködni nem akarók kizárására. Az államnak nincs. Akár vétkes, akár nem az adott személy saját sorsának alakulásáért, az állam a gondoskodást a természet rendje szerint köteles ellátni. Minthogy az állam atyaként indítva érezheti magát a megtermelt javak elosztására (ez lesz majd a társadalombiztosítás felosztó-kirovó rendszere), az állam önmérséklete alapvető értéke a modern kultúrának. A szélsőséges liberális nézet az állam ’éjjeliőr’ szerepéről éppúgy hibás, mint a szocialisták államgazdaságot átfogó, egyhatalmi elosztást szorgalmazó (s meg is valósított) elképzelései.

Összhangban a keresztény vallás kétezer esztendő gyakorlatával, amely gyakorlat a lélek tüdének elérésére irányul, a *Rerum novarum*-ban rögzíti a pápa: a megoldásnak az embert kell központjául választania, s nem a gazdasági folyamatokat. A szélsőségesen értelmezett egyenlősdi nem fogadható el rendezési alapként. Az egyénekben rejlő képességek és készségek eltérőek, s ezt a különbözőséget nem lehet „összehozni” egymással. Az embernek a Paradicsomban is kellett volna dolgoznia. Valótlán tehát az az állítás, hogy munka nélkül létezhet ember, emberi jólét. S amikor a Biblia szerint „kiűzetett” az ember a Paradicsomból, a munka nem szabad akaraton alapuló tevékenységgé, hanem kényszerű szükségé vált. Elkülönült a tudással megszerzett vagy adományképp kapott alkotótevékenységtől. A munkához szükségszerűen tapad az egyének szenvedése, küzdelme. A *Rerum novarum* szerint olyan rend fogadható el, amely legalább ember által nem súlyosbítja az emberre a természet révén nehezedő szenvedéseket. S ez – többek között – egyházi feladat, de megvan a mindenkori állam ez irányú jogalkotási, államvezetési kötelezettsége is.

Ami az osztályharc szükségszerűségét illeti, arra a következtetésre jut az egyházfő, hogy a magántulajdon fenntartása mellett is kialakítható olyan társadalmi rendszer, amely elkerüli a kapitalista állapotokból keletkező osztályszerkezetet és az osztályok közötti konfrontációkat. Amint tudjuk, a tőkés fejlődés valóban meghaladta az osztálytípusú társadalmi szerkezetet. Nemcsak a munkabér jogtalan elvonásának gyakorlatát (hiszen: méltó a munkás az ő bérére!) javasolta megszüntetni, hanem a gazdagok szolidaritását is igyekszik felkelteni. Ez lesz az a pont, ahol a későbbi enciklikák visszatérnek a munkásokkal megtermelt értéktobblet tulajdonosok általi elsajátíthatóságának korlátozottságára.

A Biblia egyik szociális tanítása így hangzik: „Amiben bővelkedtek, abból adjatok alamizsnát”. (Ez a tanítás is utal a tulajdon szociális és nem forgalmi jellegű eredetére.) Nincs állandó kényszer az adakozásra, vagyis a permanens segítségnyújtásra. Nincs állandó készlet az emberekben a társadalmi méretű adományozásra. Ez az oka, hogy az Egyház nem képes a szociális problémákat megoldani. Az adományok, alamizsnák ilyen funkcióit csak korlátozott karitatív tevékenység keretében képesek fedezni. Az enciklika közvetve az egyházi és az állami felelősség közti különbséget is értelmezi. Az állam a társadalombiztosítás mellett adókat vehet ki s ezekből gondoskodhat a szociális kiegyenlítő feltételeiről.

XIII. Leó az államok kiemelt feladataként határozza meg a munkások helyzetének kezelését. Ez a javaslat a szociális kérdések primátusáról szól. Ebből a gondolatból születik meg később a szociális jóléti állam fogalma. A II. világháborút követő államfejlődést ugyanis a kereszténydemokráciák fejlesztik ki. Helyes a körlevélnek az a következtetése – írja *Wilhelm Röpké* –, amely szerint a „proletárság megszüntetésétől függ egész civilizációnk sorsa”. Az állam általános feladatkörén belül az enciklika a kiegyenlítő szerepet is rögzíti. Ennek első számú feladata a rend és a biztonság fenntartása. A rend kifejezés alatt nem a konzervatív, múlthoz ragaszkodást, hanem a demokratikus berendezkedés alkotmányos rendjét értik az enciklika hívei. Az állam kiegyenlítő szerepét a szükséges jogok megalkotásában is keresi a körlevél. Kiáll a munkaidő mértékének

korlátozása, a munkaszünet, a pihenéshez való jog stb. mellett. Nem kevés szerepe volt az egyházi tanításoknak abban, hogy a nemzetközi és az egyes állami normák a 20. század elején létrejött ILO egyezményein keresztül, a világban elterjedt értékeké váltak.

Végezetül az enciklika szól a munkaadók és munkásaik szabad szervezkedéséről, elismerve ezzel az önkéntes érdekvédelmi szerveződések létjogosultságát. A keresztény szakszervezeti mozgalmak is e korszaktól kezdve szerveződnek, s válnak a forradalmi szerveződésekkel szemben meghatározó tényezőkké. Ám a katolikus munkásegyletek nem váltották be a pápai reményeket.

Quadragesimo anno

XI. Pius pápa körlevele 1931-ben jelent meg. A bevezetőben a pápa világossá teszi: a társadalmi, szociális kérdések nem kezelhetők az alamizsnaosztás szintjén azok részéről, akik a gazdagság szinte minden előnyével rendelkeznek. Mindez nyílt üzenet volt a *Rerum novarum*hoz képest: a gazdasági rendszer haszonélvezőinek kötelessége a munkásokról való gondoskodás, nem pedig filantróp érzéseik alapján történő adományozás. Ami az egyház és a civil öngondoskodás keretei között helyes és megfelelő gyakorlat, az a kapitalizmus nagyfolyamataiban már alkalmazhatatlan és cinikus módszer.

Mínthogy a 20. század első harmadára kialakult a részvénytársaságokon nyugvó nagykapitalizmus, s ellentéte, a szovjet típusú társadalmi tulajdon, szükségessé vált ismét foglalkozni a *Rerum novarum* értelmezett magántulajdon kérdésével. Az enciklika határozottan leszögezi a magántulajdon közösségi jellegét. Mindez a dolgokra, jogokra, szolgáltatásokra – melyeket tulajdonként birtokolni lehet – tértől és időtől függően igaz megállapítás. A társadalmi tulajdon általános alkalmazását a pápa elítéli, de elismeri az állami, köz-, társadalmi stb. elnevezéssel kialakított tulajdon célszerűségét a szociális konfliktusok megoldhatóságában. Figyelni kell az új tulajdoni struktúrák szociális konfliktusokat enyhítő vonásaira, mert – például a nagykapitalizmusokban – a kisorszvényesek sokaságát a munkaviszonyban állók adják. A tulajdon forgalomban kockáztatott része a gazdasági stabilitáshoz is hozzájárulhat.

A világi jogok – kivált a francia Code Civil – a tulajdonos abszolút szabadságát szügerálta, s elhallgatta a tulajdonban rejlő kötelezettségeket. A kialakult és jogi alapúvá vált nézetekkel szemben fejt ki a pápa a tulajdon társadalmi jellegének keresztény erkölccsel egyező elveit. Mindez az akkori Szovjetunióban kialakított társadalmi tulajdon intézményével szemben is erős elhatárolódást tartalmazott.

A tulajdon által keletkezett új tulajdon és az azt létrehozó munkás igényei és szükségletei közötti összefüggés problémája újabb vitákat szült. Ez az enciklika fejt ki először *Aquinói Szent Tamás* érveit is felhasználva, hogy a tulajdonból keletkező s a tisztas életvitelen felül keletkezett javakból a munkával keletkezett részhez a munkát végzőnek tulajdonszerzési jogcíme van. Súlyos állítást tartalmaz a körlevél 52. pontja. Nem kevesebbet fejt ki, mint azt, hogy a tulajdon megmunkálása – értéknövelése – a tulajdonszerzés jogcímét biztosítja a dolgozó számára. Ez a tulajdonszerzés a két termelési tényező – a munka és a tőke – kölcsönös egymásrautaltsága által valósul meg. A munka és a tőke között arányosságnak kell érvényesülnie. Ezt kell a közérdek és a közérdekhez kapcsolódó méltányos magánérdek harmóniájaként megteremteni. Lényeges, hogy a „kinek-kinek a magáét” elv és nem valamiféle „álegyenlődsdi” képezheti az elosztás jogcímeit.

Az egyház feje nemcsak a dolgozók tulajdonosi mivoltát erősíti. Először jelenik meg körlevelében az igazságos munkabér fogalma. Ez a fogalom rövidesen meghatározó elemévé vált az európai egyezményeknek és a nemzetközi jognak.

A Quadragesimo anno részletesen foglalkozik a társadalmi rend kérdéskörével. Az egyének öngondoskodása tehát nem materiális lehetőség, hanem jog, melyet garantálniuk kell az államoknak. Az enciklika ezen pontja összhangban áll a polgári jog biztosításához

fűződő intézményeivel, de új utakat is megnyitott. A munkások önszervező szervezetei mellett már a II. világháború előtt kialakultak az önkéntes kölcsönös biztosító pénztárak. E mozgalmak mintegy tanúsítják, hogy az egyénekben a társadalombiztosítás mellett további öngondoskodási alternatíva van. Az öngondoskodás az emberi szabadság egyik formája, melyet nem lehet elvonni azoktól, akik erre képesek és kellő akarattal is rendelkeznek megvalósításához.

A Quadragesimo anno a szubszidiaritás elvét kifejtve, a „hivatásrendiség” kérdését taglalja. A foglalkozás szabad megválasztásának liberális értelmezése az elmúlt évszázadban (de napjainkban is) azzal a következménnyel is járt, hogy a foglalkozások erkölcsi értéke csökkent. A piac értékei átfogják az emberek munka- és alkotótevékenységét. A munka technikai jellegű, gyakran az emberi méltóságot megalázó kényszerré süllyedt. „Hivatás” alatt a tevékenykedni akaró ember érzelmi képességeivel összhangban álló, közreműködő akaratát értjük. Ezt az akaratot az egyén erkölcsi jóként is átéli. Ha mindebből a munkást kizárja szociális állapota, nem is válhat részesévé az emberi fejlődés folyamatának. A hivatásrendiség az egyesülési szabadság sarkalatos feltétele.

Nem volt a korporációk „fénykorában” a gazdaság szabályozásának kérdése sem megkerülhető. A körlevél leszögezi, hogy sem az „osztályharc”, sem a gazdaság „teljesen szabad” működése nem lehet kívánatos. Szükségesnek ítéli a gazdaság működésének szabályozását. E maxima felállításkor kialakulóban volt a szovjet típusú tervgazdálkodás és a fasiszta állam irányította korporációk rendszere a „demokratikus”, tőkés típusú gazdaság- és államvezetéssel szemben. Az Egyház a bölcsen szabályozott gazdaságban látja a szociális feszültségek feloldásának lehetőségét.

A Quadragesimo anno hitet tesz a munkások azon joga mellett, hogy részt vehessenek a vállalatirányításban, azaz demokratikus politikai jogaik behatolhassanak a tulajdonosi jogokat korlátozó feltételek közé. Mindez összhangba került az 1919 óta már kialakulóban lévő, s csak a II. világháború után kiteljesedő, üzemi tanácsok működésének pártolásával. Sem a fasisztoid, sem a kommunisztikus rendszer nem felel meg a tulajdonban rejlő társadalmi rendeltetészerűségnek. A kezdeményező értelem, a tőke eszközjellege és a munka kivitelező szerepe alkotja XI. Pius okfejtésében azt a hármast, amely az alkotó, a munkálkodó ember tevékenységét összekapcsolja az anyagi lehetőségekkel. E három feltétel szabad mozgása lesz 1957-ben a Római szerződés „*conditio sine qua non*”-ja.

Mater et magistra

XXIII. János pápa 1961-ben kiadott enciklikája újfent elítéli a liberalizmus (neoliberalizmus) totális szabad versenyes értékrendjét, s a megvalósult szocializmusok tragikus eredményeit. „A munkához való jogot az egyház a következő tartalommal ismeri el: A munkához való jog az egyén legszemélyesebb joga, amely magában foglalja a foglalkozás megválasztásának szabadságát, azaz a munkás döntését arról, hogy képességeit, készségeit a munkafolyamatokban kényszer nélkül kifejtheti.” Mindez a 20. század második felének új jelenségein alapuló megállapítás. Nem a fizikai, hanem az alkotókészséget is magában foglaló szolgáltatási, információs munkának van „jövője”. S ez a hatvanas években már felismerhető tendencia új helyzetet teremtett a munkához való jog és az állam társadalmi munkamegosztásba történő beavatkozásai szükségességének kérdésében is.

Az enciklika bevezeti az emberi méltóság fogalmát. (Ez a fogalom bekerült az akkori NSZK Alaptörvényébe is.) A tanítás a „méltóságnak” személyes és a munkakörülményekre vonatkozó hatását emeli ki. Munkakörülmények alatt korántsem a jogi feltételeket kell érteni, hanem a munkáltatás interperszonális kommunikációit is. Új elem a munkakörülményekre való utalás, ami a munkáltatói utasítás és üzemszervezési jog korlátjaként fogható fel.

Második rendkívül fontos tétele a Mater et magistrának, hogy felfedezi az önfoglalkoztatásnak a kisvállalkozásokban és a szövetkezetekben rejlő lehetőségeit. Akkor, amikor a gazdasági társaságokon alapuló vállalkozási formák szinte korlátlaná váltak a gazdaságokban, valódi *nóvum* felhívni a figyelmet a kis szervezetekben rejlő humanizált munkakörülményekre. Az enciklika szövetkezetekre vonatkozó megállapításai tükröződnek az Európa Tanács azon határozataiban, amelyek e szervezettípusokat szociális vállalatként definiálják.

Az enciklikából sugárzó törekvés a munka szociális elemeinek kibontására irányul. Ezt emeli ki a munkások és a munkáltatók közötti felelősségi viszony hangsúlyozása is. Ez a felelősség a társadalommal szemben áll fenn. Az enciklika nevesítve említi az ILO-t, és teljes erkölcsi súlyával áll ki e nemzetközi szervezet tevékenysége mellett.

A Mater et magistra határozottan kettéválasztja a tőkés tulajdonos és a menedzser igazgató dualitását, amely a hatvanas évek elejére alakult ki. A részvénytársaságok tulajdonosai helyett a menedzserek rendelkeznek a vagyonnal s ez gyakran felelőtlenésre is ösztönzi őket. Változott az egyháznak a társadalmi tulajdonhoz fűződő viszonya is. A hatvanas években az államok tulajdoni hányadai nőttek a nemzetgazdaságokon belül. Ám az enciklika a társadalmi tulajdont összekapcsolja a közjó fogalmával. A Mater et magistra világosan érzékelteti, hogy a szociális kérdések megoldásához egyre nagyobb szükség van „társadalmi tulajdonra”, de ez a tulajdonforma nem váltja fel a magántulajdont.

Külön említi az irat az országokon belüli régiók egyenletes fejlesztésének szükségességét, igazságosság és a méltányosság kiterjesztését a természeti vagy más okok miatt keletkezett hátrányos helyzet kiegyenlítésére. Új elem a népek közötti kiegyenlítés tételének megfogalmazása is. A segélyezés, amiről a pápa ír, mégsem megoldás. Az Észak–Dél problematikája feszül a Mater et magistra fenti két pontjában, s ez teljességgel újszerű elem a Rerum novarumhoz képest. Nemcsak a tapasztalatok átadásának erkölcsi kötelességére szólít fel az egyház feje, hanem azok befogadására is.

Pacem in terris

Két évvel a Mater et magistra enciklikát követően új körlevelet bocsátott ki XXIII. János pápa. A 19. század végétől új szabadságjogok, új emberi és szociális alapjogok generációja alakult ki. Ezeket a jogokat az Egyház nemcsak elismeri, hanem erkölcsi védelemben is részesíti. Számos emberi jog társadalmi tanításának elemévé vált. XXIII. János pápa továbblép a munkához fűződő életállapotok kérdésén. Megszabadítja ezt a létmeghatározást a munkához kötődéstől. Kijelenti, hogy az embert egész életpályájának megválasztásához fűződő jog is megilleti. Ez a koncepció tükröződik az EU jogalkotásának számos dokumentumában. Az egyes jogokat a tágabb értelemben felfogott társadalmi tanítások mezőjében helyezi el a Pacem in terris. Világossá vált: a kapitalizmus legemberségesebb formája a demokratikus kapitalizmus, amelynek feltétele a társadalom tagjainak közéleti (demokratikus) szereplése.

Az enciklika az egyén és a közhatalom viszonyának elemzésére épül, kiemelve a hatalom, a tekintély és a közjó összefüggését. Közjó alatt nem a harmincas évek korporatív általa vezérelt nemzeti együttműködését érti a körlevél. Csak az lehet a közjó, amit szabad emberek közös szándékuk és akaratuk által meghatároznak. A Pacem in terris a közjót több szinten is meghatározza. A nemzetek közti kapcsolat éppúgy a közjó része, mint a kisközösségek, a családok emberhez méltó értékeinek ápolása.

A Pacem in terris a társadalmi tanítások politikai aspektusait emelte ki, s a korábbi enciklikák szociális dimenziói mellé az újabb kori változások tapasztalatait helyezte.

Gaudium et spes

Az „öröm és remény” szavak vezetnek be a II. Vatikáni Zsinat 1965-ben alkotott konstitúcióját, amely részletesen meghatározza az „emberi méltóság” fogalmát. E fogalom az isten képmásából kiindulva a bűn, az értelem méltósága, az erkölcsi tudat és a szabadság kimagasló értékének definiálásáig kerül kifejtésre. Az emberi közösség problémáit, bennük az egyének felelősségét elemzi, és szól a teremtett dolgok „autonómiájáról”. Ez utóbbi helyen találunk először utalást a környezetre mint különös értékre. Az irat emlékeztet a dolgok Isten általi teremtettségére, s arra, hogy ezt a „teremtettséget” az embernek kötelessége tiszteletben tartani. A konstitúció III. része foglalkozik a társadalmi–gazdasági élet kérdéseivel. Többek között a fejlődéssel, amelynek korlátolt lehetőségét vallják a zsinati atyák. A haladást elválasztják a fejlődéstől. Rögzítik, hogy a haladás csakis az emberi tudat ellenőrzésével valósulhat meg, spontán haladás nincs, illetve az nagy veszélyeket hordoz magában. E figyelmeztetés nemcsak a technikai struktúrák körében vált időszerűvé, hanem a tudományos kutatások vonatkozásában is.

A munka világát érintve a konstitúció új elemmel gazdagította a társadalmi tanításokat. „A föld javai minden emberért vannak” – írja. A „föld javai” azt jelentik, hogy egyik nép vagy csoport sem sajátíthatja ki az éppen kezelésében lévő javakat, azok az egész világ közös birtokában vannak. Ez a tanítás, amely a pénzügyi globalizáció következményeivel szemben a reálszférákban javasolja az átfogó gazdasági világrend megteremtését. Lehet-e az emberiség egészének tulajdonában valami? Erre a kérdésre a társadalmi tulajdon fogalmain keresztül sem adható válasz. Az emberiség mégis gyarapodott e gondolat által. A „világörökség” intézménye, az ENSZ nemzetközi egyezményeinek a világában már érzékelhető eredményei vannak a zsinati gondolatnak. A megélhetés javaira a tőke struktúráját kell még – belátás híján – alkalmazni.

A hagyományok és a modernitás rendkívül értékes elemzését is elvégzik az egyházi atyák. „Gazdaságilag kevésbé fejlett társadalmakban eléggé gyakori eset – írja a konstitúció –, hogy a javak közös rendeltetése a szokásban és a hagyományokban részben megvalósul, ezáltal a közösség minden tagja számára biztosítva a legszükségesebb javakat.” A szükségtelen és erőszakolt modernizáció tragédiákat okozhat. Ugyanezt mondhatjuk a jog intézményeinek voluntarista kiterjesztésére is.

Felveti a konstitúció – kétségek kívül latin-amerikai tapasztalatok alapján – a nagybirtokhoz való jog megalapozottságát is. Minthogy számos nagybirtokon parlagon hevernek a földek, az ország népessége pedig esetleg nyomorog, a konstitúció a tulajdonjog

A Quadragesimo anno részletesen foglalkozik a társadalmi rend kérdéskörével. Az egyének öngondoskodása tehát nem materiális lehetőség, hanem jog, melyet garantálniuk kell az államoknak. Az enciklika ezen pontja összhangban áll a polgári jog biztosításához fűződő intézményeivel, de új utakat is megnyitott. A munkások önszervező szervezetei mellett már a II. világháború előtt kialakultak az önkéntes kölcsönös biztosító pénztárak. E mozgalmak mintegy tanúsítják, hogy az egyéneknél a társadalombiztosítás mellett további öngondoskodási alternatíva van. Az öngondoskodás az emberi szabadság egyik formája, melyet nem lehet elvonni azoktól, akik erre képesek és kellő akarattal is rendelkeznek megvalósításához.

korlátjaként újfent felveti a tulajdon társadalmi rendeltetésének kérdését. Messzire vezető gondolatok ezek. Az EU mezőgazdasági politikájában a kvóta-rendszer, a piacósított állapotok ellentmondanak a konstitúció erkölcsi elvárásainak. A mesterséges hiány csak a szűkebb közösségek számára jelenthet szociális biztonságot.

Populorum progressio

XXIII. Jánost, a „reformpápát” VI. Pál követte Szent Péter trónusán. A pápa, hasonlóan hivatali elődjéhez folytatta a Katolikus Egyház reformjának munkálatait. 1967-ben a fenti című szociális tárgyú enciklikával fordult a világ népeire. „A népek fejlődése” kezdetű körlevél az ember sokoldalú fejlődésének előfeltevéséből indul ki. Elfogadja, hogy zárt rendszerben nincs korlátlan fejlődés, s azt is, hogy a tőkejavak felélése a hozadéklehetőségeket zsugorodásával jár együtt. A pápa az egyén önmagával szemben is fennálló kötelességéről beszél. A *Hugo Grotius* óra fennálló sorrend a jog és kötelesség tekintetében ismét helyreáll. Az egyének a keresztény tanításokban nem passzív módon viszonyulnak önmagukhoz. Kötelességük, hogy a legfőbb jó elérésére törekedjenek, s ezzel a személyükben is „képviselet” embert tökéletesebbé formálják. Az ember céljai túlmutatnak önmagán, ezáltal és ezért válik közösségi lényvé. A pápa megismétli, hogy a javak egyetemes rendeltetésükkel szolgálhatják az emberi célokat. A föld teremtett javait méltányos elosztásban rendelte az Úr a népek javára. A teremtett javak minden embert megilletnek. Ezzel a szellemi megközelítéssel az Egyház sajátos értékrendet fogadott el. Felekezeti vagy világnézeti különbségektől a bibliai teremtés valamennyi ember számára közös, s ez közös felelősséget is jelent.

A jövedelem vonatkozásában a körlevél arra az álláspontra helyezkedik, hogy ahol a jövedelmet létrehozzák (ez a munka világát is érinti!), elsősorban ott kell jövedelmet a közjó elve szerint felhasználni. A személyes (tőkésvállalkozói) érdekből külföldre vitt jövedelem erkölcsileg elítélendő. Nem szól a *Populorum progressio* a világ globalizálódásáról, de a nemzeti és a globális pénzügyi manipulációkat elítéli.

„A gazdagság arra való, hogy az embert szolgálja.” Az enciklika jelzi, hogy a liberalizmus szélsőséges változatait, melyek leértékelik az emberi tényezőt, el kell ítélni, mert a tulajdonból újabb javak csakis a munka által hozhatók létre.

A *Populorum progressio* a népek fejlődésfolyamatában elemzi a szolidaritás kérdését is. Több szintjét érinti a körlevél annak a különös és minden meghatározásnak makacsul ellenálló fogalomnak, amelyet szolidaritásnak nevezünk. E tárgykörben először a népek testvériségét említi az egyházfő. A „testvériség” azonban éppoly határozatlan fogalom, mint a meghatározni kívánt szolidaritás kifejezés. Amit pedig *expressis verbis* kiemel a tanítás, az a gazdagabb népek egyenlőtlen segélynyújtása. Ezt az elvet a nemzetközi kereskedelmi jog is átvette, amikor a gyengén fejlett országokból érkező áruk vámmentesek, míg az odaérkező árukat magasan vámolhatja a fogadó ország.

A *Populorum progressio* a népek fejlődését a gyengék segítségének elemzésével folytatja. A „gyenge” mint alkalmazott terminus technicus különböző állapotokkal fejezhető ki. Ilyen „állapotként” írja le az irat az éhezést mint a gyengeség világméretű attribútumát. Annak ellenére, hogy a körlevél visszautal a *Gaudium et spes*-re, a vallásos és a világi karitatív tevékenység fokozásánál többet nem ajánl. Szolidaritásra egyébként is nehezen kötelezhető egy nép, nemzet vagy állam. Sajnálatos, hogy a feleslegről írottak nem mentek át a gyakorlatba. A fejlettebb országok ugyanis termelés-visszafogással reagálnak forgalmi folyamataik módosulásaira. Ez a magatartás az EU-ban éppúgy, mint a világ több más, fejlett országában ellentétes a körlevél megkívánta alapállással.

Új a Világalapítványra vonatkozó javaslat. Az államok azonban nem reagáltak erre a javaslatra. A pápai javaslat ugyanis a fegyverkezési kiadások meghatározott mértékű hányadából a fejlődő országok részére kívánt alapot létrehozni. A pápa célja mindvégig a szo-

ciális értékek megőrzése. Az országok közötti szerződések igazságtalan volta történelmi tényekkel igazolható. A jelentős eltérésekkel megkötött szerződések szerződő felei között érvényesülnie kell a méltányosságnak is.

Centessimus annus

Száz esztendő telt el XIII. Leó *Rerum novarum* kezdetű enciklikájának megjelenése óta. Az emberiség átélte legdrámaibb évszázadát. Mindaz megmutatkozott, ami csodálatossá teszi az embert és alkotásait, az is, ami az állatnál is alacsonyabbnak mutatja meg ugyanazt az embert.

Az európai szocializmusok bukásának okait elemezve a Szentatyja eljut ahhoz a megállapításhoz, hogy annak antropológiai oka volt. Az embert a szocializmus (a létező szocializmus) elemnek tekintette. Az ember azonban társas lény, és csak ebben a minőségében válik emberré. A szocializmus ideológiája szerint az egyén alá van vetve a társadalmi–gazdasági struktúrának, szabad akarata eltűnik, így szabadsága terjedelmét a struktúra joga adja meg. A keresztény elv szerint az államhoz kapcsolódás nem maga a társas állapot, hanem a társas állapot egyik formája az állam szervezte közösség.

Az állam foglalkoztatáshoz fűződő kötelezettségeit újfent megismétli a *Centessimus annus*. E kötelezettségek hangsúlyozása azért vált fontossá, mert a lebomlásnak indult európai típusú munkatársadalmakban megroggyantak a szociális vívmányok, illetve a nyolcvanas években (a kilencvenesekben úgyszintén) olyan térségekbe vonult a tőke, ahol az Európában ismert szociális „vívmányok” nem is kerültek bevezetésre. Az érintett „vívmányokat” részben fel is sorolja a körlevél: a bérek színvonalának a munkás és családtagjai megélhetését biztosító szabályai; a munkások képzésének az információs társadalmi állapothoz való igazítása; a munkafelügyelet fenntartása és működtetése; a munkaügy törvényi szabályozása; a bevándorlók munkaügyi helyzetének rendezése; a szakszervezetek jogállásának biztosítása; az „emberi” munkaidő szavatolása; a pihenőidő garantálása; a munkavállaló személyiségének szabad kifejtése.

Az enciklika III. része az 1989-es esztendő következményeit elemzi. Az elemzés visszautal a latin-amerikai diktatúrák összeomlására (Argentína, Nicaragua stb.). Ám nem magyarázza ez a körülmény a szocialista típusú totalitárius államok bukását. Ezeknél éppen a munka jogának megsértése volt a bukás alapvető oka. S amire valóban nem számított senki, ezek a változások békésen zajlottak le. Ebben megnyilvánul az enciklikák erőszakmentességről szóló évtizedes tanításának hatása is. Az évszázad egyik legfontosabb évét elemezve, a pápai körlevél a gazdasági helyzetet emeli ki az összeomlás okaként. Ugyancsak az okok közé sorolható a kulturális és a nemzetiségi, nemzeti kérdések megoldatlansága. A nemzetközi szervezetek, illetve az államok erőfeszítései a 20. század utolsó évtizedeiben – különösen a globalizálódott, s az államoktól erősen függetlenedett pénzügyi folyamatok hatására – kevés eredményt értek el.

A *Centessimus annus* kiemeli, hogy az Egyház az elmúlt évszázadban felzárkózott az emberi jogok védelmezőjéhez. Amíg az emberi jogok első generációjához ambivalens viszony fűzte, illetve fűzi ma is az Egyházat, a szociális, gazdasági és politikai jogok meghatározó részeit elfogadja s azokat tanításaiba beépíti.

Az 1989-es esztendő Közép- és Kelet-Európa népeinek vértelen győzelmeit hozta meg, de jelentősége mégis egyetemes. A marxizmus válsága nem szünteti meg az igazságtalanságot és az elnyomást. A tanítások nem egy tévesnek ítélt ideológia, állapot ellen irányulnak, hanem az ember egyházi, teológiai értelemben vett teljes felszabadításáért folynak. Az igazság és az igazságosság között különbséget kell tennünk. Az igazságosság a „kinek-kinek a magáét” elv mellett általános érvényű emberi értékrenddel is ki kell egészülnön.

Az enciklika a közép-, illetve kelet-európai államok egy részénél „háború” utáni állapotokat lát. Politikai értelemben igaz ez a megállapítás, de kevésbé tűnik a társadal-

mi-gazdasági állapotok vonatkozásában is helytállóak. A Katolikus Egyház feje a térség önfejlődésének igénye mellett (amely önfejlődés már megfelel a szabadság kezdő állapotának) az „ésszerű lehetőségek” biztosításáról beszél a fejlett tőkés társadalmak részéről. Elkerülendő az új térségek lakosságának szociális rabszolgaságba való taszítása. A pápa figyelmeztet a történelmi események tragikus megismétlődésének lehetőségére. Kiemeli az európai országok támogatásának fontosságát, amelyet közös felelősség által kapcsol össze az Egyház társadalmi igazságosságáról szóló tanításával. Szükségesnek tartja az enciklika azt is kijelenteni, hogy a közép- és kelet-európai térségnek nyújtandó támogatások nem csökkenthetik az ún. „harmadik világnak” feltétlenül megadni célszerű támogatásokat. Az európaiak önmagukért való felelőssége korántsem tudatosult a kívánt mértékben.

Az emberhez méltó élet a haladásban való élet. A haladás folyamatát nem egyes javakban, hanem a teljes emberi létben és személyiségben kell vizsgálni. E gondolatkör a

Solicitudo Rei Socialis (SrS) 29–31. pontokra utal vissza. Csakis az így felfogott emberi lényegen alapulhat szabad politikai rend. Az Egyház egyetlen társadalmi rendet sem favorizál, csupán azt fejezi ki, hogy a politikai és jogi rendszerek milyen mértékben felelnek meg az Egyház által vallott nézeteknek. S e helyütt nem a vallásos hitet, hanem az emberre – mint bármely hitet valló vagy akár ateista emberre – vonatkozó eszmerendszert kell érteni.

A munka fizikai jellege mellett kiemelkedő szerepe van az alkotó tevékenységnek is. Ez az egyik oka a munkatársadalmak visszaszorulásának s a kreatív emberi tevékenységek nagyfokú igénylésének. Amit a pápa az ember önfejlesztő képességeként leír, az Európában az atipikus foglalkoztatási formák felgyorsult elterjedését jelenti. Az enciklika kiemeli e tekintetben a munkaközösségek, azaz a társas munkavégzés hasznosságának szerepét.

Amit közgazdaságtani tankönyvek nem elemeznek, azt a körlevél világosan kimondja: „A szabadpiac látszik a leghatékonyabb útnak az erőforrások elosztására és a szük-

Az európai szocializmusok bukásának okait elemezve

*a Szentatya eljut ahhoz
a megállapításhoz, hogy annak
antropológiai oka volt. Az embert
a szocializmus (a létező szocializmus)
elemnek tekintette. Az ember azonban
társas lény,
és csak ebben a minőségében válik
emberré. A szocializmus ideológiája
szerint az egyén alá van vetve a
társadalmi-gazdasági struktúrának,
szabad akarata eltűnik, így szabadsága
terjedelmét a struktúra joga adja meg.
A keresztény elv szerint
az államhoz kapcsolódás nem maga a
társas állapot, hanem
a társas állapot egyik formája az állam
szervezte közösség.*

ségletek legmegfelelőbb kielégítésére. De ez csak a »megvásárolható« szükségletekre érvényes ... és azokra az árukra, melyek »eladhatók«”. Az Egyház tehát nem utasítja el az elosztás gazdasági ésszerűségét és jogosságát ott, ahol ez az allokáció legmegfelelőbb formája.

A pápa – elutasítva a szocializmust mint államkapitalizmust – a szélsőséges tőkés rend ellen igenis harcot lát a szabad munka, a vállalkozás, az ellenőrzöttség társadalmának a megteremtése érdekében. Nemcsak a fogyasztói társadalmak tagjai, hanem a tőketulajdonosok és csoportjaik is felsorakoztak – például – a zöldek mozgalmaihoz. A hetvenes évek gazdasági válsága a világ energiakészletével kapcsolatos fogyasztói magatartáshoz, a teremtett tőkejavak lassuló kifosztásának tendenciájához vezetett. A fogyasztás társadalmivá vált problémáival a Centessimus annus foglalkozott először az enciklikák között.

Életszerű az a megközelítés, ahogyan a körlevél az elidegenedést elemzi, elsősorban a fejlett Nyugat szempontjából. Az egyházfő nemcsak *Karl Marx* bírálatára szorítkozik. Ki mondja, hogy a rendszerváltások után is fennmaradt az elidegenedés a fogyasztói társadalmakban. Ezt fel kell az egyén szabadsága érdekében számolni, de modelt az enciklika az Egyház illetékességén túli ok miatt nem kíván kidolgozni a társadalmak számára.

A totalitárius államok okozta traumák után világossá vált: a jogállamiság megteremtése lehet a követendő cél. E kifejezés alatt azonban korántsem az angol szellem által kialakított „joguralom” szó tartalmát kell érteni. A jog korlátozott hatókörű eszköz a társadalmak önigazgatásában, de ahol működése szükséges, ott annak kell alávetni a közösséget. Szabadság és igazság egymást feltételező entitás. Az államnak nem lehet olyan széles hatalmat adni, hogy a család és az egyén önmegvalósító szerepét megszüntesse.

Az állam képződménye mellett megjelentek az integrációk, a globális struktúrák. A körlevél mindvégig az egyén aspektusából értékeli az állam szerepét, anélkül, hogy az integrációk új szociális kihívásait elemezné. A nemzetközi kapcsolatok körében a béke értékét emeli ki a körlevél. Összekapcsolva a fejlődéssel, megismétli az összefogás világméretű jelentőségét. A „szolidaritás” lelki tartalmához képest az egyének „rásegítését” szorgalmazza. A pápa ebben a szellemben elemzi az Egyház feladatait is.

A Centessimus annus a szóban forgó száz év áttekintése mellett számos novumot is fel dolgoz korunk szociális és társadalmi kérdései közül. Ezek hatása a magyar társadalmi és jogviszonyokra, a liberális eszmék érvényesülése miatt, nem volt átütő erejű. A magyar Püspöki Kar a Centessimus annushoz kapcsolódva körlevélben fejtette ki álláspontját a társadalommal, szociális helyzettel és a teendőkkel kapcsolatban. A megindult integrációs folyamatok különösen időszerűvé tették erkölcsi alapokon nyugvó áttekintését korunk, s ezen

belül ha-
zánk vi-
szonyai-
n a k .



Kiadó és Nyomda

H-1061 Budapest,
Paulay Ede u. 55.
Telefon: (1) 322-
3 6 5 0
Fax: (1) 321-1373

Oktatás és történelem Etiópiában

A fenti címben azt vállaltuk, hogy ismertetjük az etióp oktatásügy történeti fejlődését. Ehhez azonban azonnal néhány megjegyzést kell tennünk. Mindenekelőtt pontosítanunk kell, mit is értünk írásunkban „etióp” alatt. Etiópia (régebbi elnevezése: Abesszínia) mai határai mintegy száz évvel ezelőtt alakult ki (a mi szempontunkból azóta csak jelentéktelen változások történtek), és ezek a határok több tucat törzset foglalnak magukban, amelyek mind önálló nyelvvel és ezáltal önálló kultúrával rendelkeznek. Történelmi távlatban azonban most csak azokkal a népekkel (törzsekkel) foglalkozunk, amelyeknek történelemformáló szerepük volt, vagyis amelyek a térség meghatározó kultúrái voltak.

Ennel alapján az „etióp” szó (kizárólag itt és most) gyakorlatilag két törzset jelent: az amharát (nyelvük az amharinya), amely az etióp magasszög déli részét lakja, és amely Etiópia több ezer éves történetében az uralkodók zömét adta, valamint a tigrét (nyelvük a tigrinya). E két törzs közös őstörzse a Kr. előtti 1–2. évezred folyamán Dél-Arábiából átkelve a Vörös-tengeren, a mai Etiópia magasszögjein telepedett le. E törzsek nyelvének közös őse a giz, amely a latinhoz hasonló utat járt be: újabb nyelvek alakultak ki belőle, megszűnt beszélt nyelv lenni, de a mai napig él az egyházi használatban. (Etiópia a 4–5. századtól keresztény ország.) Az etióp oktatás története magától értetődően csak tágabb, kultúrtörténeti kontextusban szemlélhető. Az etióp kultúrát – mint minden keresztény kultúrát – erősen áthatják a keresztény hagyományok, és a legkorábbi idők kivételével az oktatás története egészen a legújabb időkig összefügg az egyház történetével.

Az oktatás kezdetei

A középkori etióp állam elődje, a mai Eritreát és Észak-Etiópiát magában foglaló Axumi Birodalom időszámításunk kezdetére a térség nagyhatalma lett. A források szűkös volta miatt ismereteink erről a korról szegényesek. Annyit biztosan tudunk, hogy a hellenizmus erősen hatott Axumra is, egyik Krisztus előtt élt uralkodója igen művelt volt, és élénk levelezést folytatott egyes görög városállamokkal. Axumban a Kr. utáni 6–7. századig a görög maradt a hivatalos (uralkodói) nyelv. A kapcsolat fennmaradt a Mediterráneum új urával, a Római Birodalommal is. Csak valószínűsíthetjük, hogy miként a kultúra, úgy az oktatás sem maradt mentes ezektől a külső hatásoktól, de az oktatás (miként az akkori világ nagy részén) minden bizonnyal csak az arisztokrácia kiváltsága volt.

A kereszténység jelenléte Etiópiában a 4. század közepétől nyilvánvaló. (Nem kizárt, hogy ezt megelőzően is éltek a birodalomban keresztény kereskedők.) A legenda szerint két keresztény ifjú szenvedett hajótörést a Vörös-tengeren, akik később (rabszolgaként) az axumi király udvarába kerültek, és egyikük, *Frumentiosz*, a trónörökös nevelője lett. Ez egyben az oktatás első említése Etiópiában. Frumentiosz térítette keresztény hitre az uralkodó családot, és az országot az alexandriai patriarcha fősége alá vonta. Az ezt követő évszázadokban az intenzív missziós munkának köszönhetően a kereszténység az egész társadalmat áthatotta.

Minden bizonnyal a krisztianizációval egyidősek azok az itteni templomi és kolostori iskolák, amelyek a keresztény Európához hasonlóan az oktatás fellegrárai lettek, de Európától eltérően „monopol” helyzetük jóval tovább (a 19. századig) tartott.

A középkor folyamán, amely Etiópiában 1529-ig tartott, az oktatás kizárólag az Etióp Egyház kezében volt. Bár az oktatásban nem játszott irányító szerepet, mégis érdemes megemlíteni, hogy az Etióp Egyház feje egészen 1959-ig az alexandriai patriarcha volt (székhelye: Kairó), aki évszázadokon keresztül az egyiptomi kopt szerzetesek közül nevezte ki Etiópia egyetlen püspökét, az abunát, akinek tisztsége élete végéig szólt. Mindvégig nagy problémát okozott, hogy az Egyiptomból érkező főpap nem ismerte az etióp liturgiát, dogmatikai kérdésekben állandó vitában állt a helybeli papokkal (többek között emiatt sem nevezhető az etiópok koptoknak), a legfőbb gondot azonban az okozta, hogy nem ismerte sem a giz, sem más etióp nyelvet. Tömören összefoglalva: idegen volt, ennél fogva nem lehetett de facto egyházfő. A megoldást az etióp szerzetesek feje, az ecsegi nyújtotta. Az esetek többségében az ő döntése befolyásolta a mindenkori négus (császár) döntését, aki – hogy a helyzet még bonyolultabb legyen – az Etióp Egyház de jure védelmezője, afféle defensor religionis volt. Elméletileg tehát a fenti három poszt birtokosa szólhatott volna bele az egyházi oktatásba, azonban nem ismerünk ilyen esetet. A tanítás tehát „szabadon” folyt, beleértve az iskolák megnyitását és bezárását, az oktatás költségeit és a „tanrendet” is.

A templomi és kolostori iskoláknak három formája volt, amelyek durva közelítésben „elemi”, „közép-” és „felsőfokú” iskoláknak felelnek meg.

Elemi iskolák gyakorlatilag minden olyan faluban voltak, ahol templom is volt. Az oktatást a templom papja (kész) vagy templomszolga (debera) végezte. A tananyag végtelenül egyszerű volt: giz nyelvű olvasás, majd írás, később zsoltárok memorizálása. A középfokú oktatás, amely nagyobb központokban és kolostorokban folyt, tartalmilag alig változott. Egyházi énekeket, vallásos költészetet és a Szentírást (Matszha Kiddusz, szó szerint: Szent Könyv) tanulták. Új ismeretek gyakorlatilag csak a legfelső szinten kerültek az oktatásba. Így például tudjuk, hogy egyes helyeken oktattak polgári és egyházi jogot, csillagászatot, másutt ezek mellett költészetet és történelmet is. Minden szinten az oktatás részét képezte (és képezi) az egyre terjedelmesebb egyházi szövegek fejből való megtanulása.

Az egyházi oktatásnak ezek a formái évszázadokig semmit sem változtak. Az elemi szintű templomi oktatás némileg módosulva a mai napig létezik. Az etióp templomok hagyományos alaprajza kör vagy nyolcszög alak, és hármastagozódást mutat; az egyes részek egy-egy körnek felelnek meg. A legkülső kör a templomudvart körülvevő magas fal, amelyhez belülről tetőt és a falra táblát erősítenek: ezek az elemi iskolák. Az olvasás és írás oktatása ma már amhara nyelven folyik. A gyerekeknek nincs tankönyvük, de mindannyiuk rendelkezik egy-egy nyomtatott papírlappal, amelynek nagyított változata az „osztályterem” egyetlen falán, a tábla mellett lóg. Ez a lap (fidél) tartalmazza mindazt, amit elemi fokon a gyerekeknek meg kell tanulniuk. A lap három részből áll: bal oldalán láthatóak az amhara ábécé betűi. Ez $26 \times 7 = 182$ jelből áll, ami 26 mássalhangzót, és ezeknek 7 magánhangzóval kiejtett változatait jelenti. Az oktatás ezek tanulásával kezdődik: a tanár sorra mutatja pálcájával az egyes betűket (az első sor például így hangzik: ha, hu, hí, há, hé, hi, ho). Amikor egy-egy sorral (mássalhangzóval) végeztek, jön a következő sor. A lap jobb alján ugyanezek az írásjelek találhatóak, de összekeverve, értelmes vagy értelmetlen összetételekbe rendezve. A tanár ennek használatával ellenőrzi, hogy a gyerek valóban megtanulta-e az egyes jeleket, vagy csak a sorrendet jegyezte meg. A lap közepén pedig egy összefüggő szöveg található, amelyről biztosan tudjuk, hogy évszázadok óta az elemi oktatás részét képezi: ez János első levelének egy részlete a Bibliából, amelyet a folyékony olvasás mellett mindenkinek meg kell tanulnia kívülről is.

A fentiekhez szükséges néhány megjegyzést tenni, amelyek nem maguktól értetődők. Az etióp kultúra sajátos módon három földrész hatását hordozza magán, ugyanakkor annyira sajátos, hogy semmi máshoz nem hasonlítható. A fentiekben ennek a kultúrának csupán a keresztény jellegét domborítottuk ki, amely zömmel kisázsiai és európai jellegű takar. Ugyanakkor nem szabad megfeledkezni arról, hogy az etióp kultúra egyúttal afrikai

kultúra is, amelynek számos jegyét magán viseli. Ezek közül az oktatásban és a nevelésben két lényegeset emelek ki.

A fekete-afrikai gyerekek, Fokvárostól Dakarig és Aszmaráig, ún. korcsoport-rendszerben nőttek fel évszázadokon keresztül. Ez annyit jelent, hogy az „egyívásúak”, akik között a korkülönbség nem jelentős (legfeljebb néhány év), kisgyermek koruktól kezdve együtt tanulják meg a társadalmi együttélés szabályait. Kezdetben a helység egyik idős embere irányítja őket, de hamarosan mindent együtt, felnőtt ellenőrzése nélkül végeznek. Az egyes falvakban az egyes korcsoportoknak meghatározott feladatuk van, például egy fiatalabb korcsoport őrzi a kecskéket, egy idősebb csoport a marhákat, a legidősebb, amely a felnőtté válás küszöbén áll, végzi a falu őrzésének igen felelősségteljes feladatát. Az egyes korcsoportokon belül igen erős a kohézió: a korcsoportok tagjai egymáshoz érzelmileg jobban kötődnek, mint saját családtagjaikhoz, amihez az is hozzájárul, hogy sok helyen (pl. Etiópia egyes részein is), szokás volt a gyerekeket rokonhoz (rendszerint nagybácsihoz vagy nagynénihez) adni. A gyerekek tehát bizonyos értelemben sa-

ját társadalmat alkotnak, amelyben megtanulják a felnőtt társadalom íratlan szabályait. Együtt kerülnek egyre magasabb pozícióba a falun belül, majd együtt kerül sor felnőtté avatásukra. Mindennek az a következménye, hogy amikor egy-egy korcsoport felnőtté válva irányító pozícióba kerül („uralkodó generáció”), már egy összeszokott társaság veheti kezébe a település vezetését, amelynek minden tagja pontosan tudja, hogy ki mire alkalmas és mire nem. Mindez természetesen elsősorban a rurális társadalmakra érvényes. Ahol nem volt templomi iskola, ott ez a fajta szocializációs forma fokozottan fontos lehetett.

A másik említésre méltó jelenség az emlékezetből való tanulás kiemelkedő szerepe. Ez sem kifejezetten etióp, hanem afrikai jellegzetesség. Magyarázata az lehet, hogy sok helyütt nem alakult ki írásbeli kultúra, aminek ellenhatásaként a szóbeli kultúra igen gazdaggá fejlődött. Így volt ez az írással nem rendelkező afrikai országokban – de

A középfokú oktatás, amely nagyobb központokban és kolostorokban folyt, tartalmilag alig változott. Egyházi énekeket, vallásos költészetet és a Szentírást (Matszahf Kiddusz, szó szerint: Szent Könyv) tanulták. Új ismeretek gyakorlatilag csak a legfelső szinten kerültek az oktatásba. Így például tudjuk, hogy egyes helyeken oktattak polgári és egyházi jogot, csillagászatot, másutt ezek mellett költészetet és történelmet is. Minden szinten az oktatás részét képezte (és képezi) az egyre terjedelmesebb egyházi szövegek fejből való megtanulása.

mi a helyzet Etiópiával, amely történetének kezdeteitől fogva írásbeli kultúrával rendelkezik? Valószínű, hogy a fentiek éppúgy magyarázatul szolgálnak itt is. Ennek oka kettős: egyrészt az egyházi oktatásban (azaz az írásbeli kultúrában) csak igen kevesek részesültek, másrészt, akik részesültek is benne, az oktatás giz nyelve számukra is „holt” nyelv volt. Ráadásul az amhara, amely hivatalos nyelvvé vált, egyre távolabb került a giztól, és amíg a giz megtartotta eredeti, bonyolult írásmódját, az amhara az idők folyamán sokat egyszerűsödött (a fentebb ismertetett 182 írásjel már egy 20. századi reform eredménye!). A diákok számára tehát egyszerűbb lehetett bemagolni a giz nyelvű liturgikus és egyéb szövegeket, mint újra meg újra elolvasni, miként arról korabeli beszámolókkal rendelkezünk. A magoltatás mindamelllett természetesen nem a diákok kényelmét szolgálta, hanem követelmény volt. Ez a követelmény azonban csak úgy lehet reális, ha a diákok tömegei képesek elsajátítani. Márpedig a jelek szerint képesek. Etiópiai utazásom során magam is találkoztam olyan etióp pappal, aki kívülről tudta az egész Bibliát (az etióp Szentírás mintegy 30 könyvvel többet tartalmaz, mint a katolikus!), és ez egyáltalán nem ritkaság. Tény, hogy

számos kutató felhívta már a figyelmet a fekete-afrikai népek más népeket meghaladó memóriájára (amely különösen jól mérhető a fejben való számolásnál).

Oktatás az újkorban (1528–1855)

Etiópia újkori történelmének kezdete két igen fontos dátum közé esik. 1529 a mohamedán invázió éve, amely ugyan néhány éven belül véget ért, de ehhez európai segítségre (portugálokra) volt szükség. A portugálok bő száz éven keresztül ettől kezdve jelen vannak az országban, és a ma „keresztény expanziónak” nevezett folyamat jegyében olyan hévvel és módszerekkel kezdik terjeszteni a katolicizmust, amelynek negatív hatása máig érzékelhető. Nem rajtuk múltott azonban, hogy a 17. század közepétől az egészséges etióp birodalom lassan bomlásnak indult, az egyes tartományok függetlenedtek, állandósult a polgárháború. A bizonytalan körülmények nem kedveztek a kulturális fejlődésnek, így az oktatásnak sem. A hercegek korszaka, a „zamana maszafint” egészen 1855-ig, II. Tevodrosz (Teodorosz) császár trónra kerüléséig tartott, aki végül újra egyesítette a birodalmat.

A portugálok katolizálási kísérletei alapvetően azért fulladtak végül kudarcba, mert az etiópok sohasem értették meg (ma sem értik), hogy egyáltalán mi szükség van evangélicizációra egy keresztény országban. A portugál jezsuiták mindazonáltal egy időre sikerrel jártak, amikor 1612-ben maga a négus *Szusznejosz* áttért a katolikus hitre. A császár az egyik spanyol jezsuitát nevezte ki püspökké. Az európai misszionáriusok akkor követték el a hibát, amikor nem elégedtek meg annyival, hogy az etiópokat „visszahódították” Rómának (pedig sohasem tartoztak oda), hanem egy idő után a latin liturgia bevezetését követelték. Azaz: a nehezén túljutottak, hiszen dogmatikai kérdésben meggyőzték a birodalom fejét, akit mint defensor religionist valószínűleg – ha nem is gyorsan – követtek volna alattvalói. Ugyanakkor túlzott jelentőséget tulajdonítottak a liturgiának, amelynek a tényleges vallási tartalomhoz nem sok köze van. 1632-ben a jezsuita kísérlet odáig fajult, hogy *Szusznejosz* utódja, *Faszilidesz* egyszerűen kiutasította a jezsuitákat. Mintegy nyolcvan éves tevékenységük későbbi hatása, hogy a 19–20. században határozott ellenérzés volt érezhető Etiópiában minden európai misszió irányában, de különösen a katolikus missziókat nem nézték jó szemmel. (Az 1935-ös olasz támadás idején a köznép az olaszokra mint katolikusokra tekintett, azaz etióp szemszögből némi vallási színezte is volt a háborúnak.) Mindez egyúttal magyarázatul szolgál arra is, hogy később a protestáns missziók miért voltak sikeresebbek a katolikusoknál, és miért tudott Etiópia baráti kapcsolatot kiépíteni az orthodox Oroszországgal (kevesen tudják, hogy *Puskin* egyik felmenője etióp volt!).

A jezsuiták kiutasításával Etiópia elesett attól az esélytől, hogy legalább külső befolyásra magasabb szintre emelkedjen az oktatás színvonala. Belülről ugyanis erre jó ideig semmi esély nem kínálkozott. Nem sokkal a jezsuiták kiűzése után az egész birodalomban eluralkodott a káosz, a tartományok függetlenedtek és egymással hadakoztak. A folyamatos polgárháborúk alatt az oktatás és a kultúra egésze semmi esélyt nem kapott a fejlődésre. A 18. század volt a mélypont.

A 19. század elejéről ismét több európai útleírás áll rendelkezésünkre, amelyekből levonható az a megállapítás, hogy az egyházi oktatás uralkodó maradt és szinte alig változott. Egy útleírásból megtudjuk, hogy az elemi iskolában az alábbiak szerint zajlott az oktatás: az első században a gyerekek elsajátították az abc-t (új jelenség, hogy egyre több helyen immár amharául vagy tigréül is), a másodikban (*Fidel Hawaria*) a már említett János első levelét olvasták és tanulták meg kívülről. A harmadik szakaszban (*Gabata Hawaria*) az Apostolok cselekedeteit tanulmányozták a tanító segítségével a gyerekek, majd az utolsó szakaszban *Davit (Dávid) zsolnárai* következtek. Az elemi oktatás végeztével szokás volt

a tanítót és a rokonokat meghívni a családi házhoz vendégségre. A gyerekek zöme ezzel be is fejezte a tanulást.

Közép- és felsőfokra csak igen kevesen mentek tovább, annál is inkább, mert ezek elsősorban a papi képzést szolgálták és igen hosszadalmasak voltak (ugyanakkor a társadalmi felemelkedés lehetőségét nyújtották). Hét éven keresztül oktatták a különféle egyházi énekeket (zíma), mivel az etióp liturgiában igen hangsúlyos szerepet kapnak az énekek. További kilenc éven át giz nyelvtant tanultak, hiszen a felső papi rétegnek nem csupán olvasnia, de írnia is tudni kellett giz nyelven. Négy éven át folyt az egyházi költészet (quene) megismerése és elsajátítása, majd újabb tíz év következett, amely alatt már kizárólag a Bibliát tanulmányozták és tanulták. Mindemellett helyenként változó mértékben tanítottak polgári és egyházi jogot, csillagászatot és történelmet. Utóbbiak azonban – úgy tűnik – némiképp „fakultatív” jellegűek lehetnek, mert egy gondari csillagásztanárról feljegyezték, hogy éveken keresztül csak egy tanítványa volt (Gondar volt az újkorban Etiópia fővárosa, és ezáltal egyik szellemi központja). Megjegyzendő az is,

A jezsuiták kiutasításával Etiópia elesett attól az esélytől, hogy legalább külső befolyásra magasabb szintre emelkedjen az oktatás színvonala. Belülről ugyanis erre jó ideig semmi esély nem kínálkozott. Nem sokkal a jezsuiták kiűzése után az egész birodalomban eluralkodott a káosz, a tartományok függetlenedtek és egymással hadakoztak. A folyamatos polgárháborúk alatt az oktatás és a kultúra egésze semmi esélyt nem kapott a fejlődésre. A 18. század volt a mélypont.

hogy történelmet a diákok nem csupán történelem tantárgy keretén belül tanultak, hanem az etióp szentek élettörténeteiből is (gad’I). Tudjuk, hogy a korszak egyes császárai, mint *Galavdevosz* (= Claudius, 1540–1559) vagy *I. Johannisz* (1667–1681) igen műveltek voltak és nagy könyvtárat tartottak fenn. A nemesi oktatás azonban mindig is külön utakat járt be (miként Európában is).

Samuel Gobat francia utazó leírásából alkothatunk képet az 1930-as évek Etiópiájának műveltségéről. Állítása szerint a férfiak 20%-a tudott valamennyire olvasni az amhara területeken, míg másutt ennél jóval kevesebb (5% körül). Bár Gobat „adattöredékeinek” körülményeit nem ismerjük, valószínűleg közel járt az igazsághoz.

A 19. század elején a misszionáriusok is újra megjelentek Etiópiában, nem utolsósorban egyes felvilágosodott és felvilágosulni vágyó tartományurak hívására, akik

belátták, hogy amennyiben nem akarnak gyarmati sorsra jutni, rohamosan növelni kell legalább az uralkodó osztály (örökösök) műveltségi szintjét. Közéjük tartozott *Szahle Szelasszié*, Soa tartomány királya, a későbbi *Hailé Szelasszié* dédapja, aki például az angol Kelet-Indiai Társaságtól kért és kapott tanárokat 1840-ben gyermekei számára. A Brit Biblia Társaság nyomtatta az első giz nyelvű anyagot: 220 zsolttárt juttattak el Etiópiába. 1825-ben már amhara nyelven adták ki az Újszövetséget, majd 1840-ben már készen volt a teljes, nyomtatott amhara Biblia is. Az amhara nyelvű nyomtatott egyházi szövegeket nem fogadták osztatlan örömmel Etiópiában. *Szalama* püspök kifejezetten tiltakozott, mert nézete szerint az etióp Biblia csak giz nyelven hiteles, és nem fordítható más nyelvre a tartalom torzulása nélkül...

Ugyancsak a 19. század első felében kerültek külföldre nagyobb csoportokban az első olyan etiópok, akik Európában egyetemét végezve, majd Etiópiába visszatérve, hatással voltak a modern Etiópia formálódására. Ennek ugyan vannak szórványos nyomai a középkorban is (itáliai városokban tudunk etióp diákokról), de ezek a korai peregrinusok nemigen tértek vissza hazájukba.

Oktatás a modern Etiópiában (1855-től napjainkig)

A modern Etiópia alapjait II. Tevodrosz (Teodorosz, 1855–1869) rakta le azzal, hogy leverte a fejedelmek többségét és újraegyesítette a birodalmat. Mindezt a legutolsó pillanatban tette: megkezdődött Afrika felosztása az európai hatalmak között, ezzel pedig csak egy egységes, erős és jól szervezett állam nézhetett szembe. Tevodrosz tragikus sorsa egész Etiópiára jellemző. Pontosán érezte, hogy államát csak úgy erősítheti meg, ha átveszi az európai civilizáció egyes vívmányait, ezért európaiakat hívott országába. Élénk diplomáciai kapcsolatot kezdett az európai hatalmakkal, akikkel egyenrangúnak tekintette Etiópiát. Amikor aztán Viktória királynő megtagadta, hogy Etiópia követséget nyithasson Londonban, Tevodrosz bőrtönbe záratta udvara európai képviselőit. A büntetés nem maradt el: Etiópia földjén, történelmében mindössze második alkalommal, idegen (ezúttal angol) hadsereg gázolt végig. Tevodrosz hadseregét szétverték, de a császárt nem tudták elfogni: azzal a pisztollyal lett öngyilkos, amelyet az angol királynőtől kapott ajándékba...

A brit expedíciós hadsereg 1869-ben Tevodrosz könyvtárának nagy részét egyszerűen elrabolta. Felbecsülhetetlen értékű, főként giz nyelvű kéziratokról volt szó, amelyek nagy része ma is a British Library állományát gyarapítja. A könyveket pár évvel később katalógusba vették, és ebből képet alkothatunk arról, hogy miből állt Tevodrosz udvarának műveltsége. Az Angliába került 408 könyv (a teljes könyvtár állítólag közel ezer darabból állt) 27%-a (110 darab) Biblia. Egyházi szolgálattal kapcsolatos 23,5% (96), további egyházi jellegű könyv, valamint Biblia-magyarázat 8,5% (35). Teológiai témájú 3,9% (16). Történeti jellegű 23% (94), ezeknek zöme (78 darab) szentek élettörténete (gad'l). Orvosi könyv 0,7% (3) és „egyéb” 1,7% (7).

Tevodrosz – bár elsősorban hadseregének technikai színvonalát igyekezett emelni – nem feledkezett meg az oktatásról sem. Ő hozta létre Etiópia első európai értelemben vett iskoláját Gafatban, amelyben európai (elsősorban svájci) misszionáriusok tanítottak. Fő feladatuk ugyan mesterségek oktatása volt, de emellett tanítottak olvasni és írni (európai nyelveket), és természetesen a hittanról sem feledkeztek meg. A császár 1862-ben így írt a missziós iskola tanárainak: „Sok mindent megtanítottatok, de [a legfontosabb, hogy] felnyitottátok az abesszínek szemét, akik olyanok voltak, mint a vak szamarak, és elkezdtek minden területen civilizálni Abesszíniát.” Négy évvel később Viktória királynőnek írta: „Mivel mi, Etiópia népe, vakok vagyunk, nyissátok fel szemünket, és [akkor] az Isten fényt ad majd nektek a Mennysországban.”

Tevodrosz udvarában szolgált afféle titkárként az egyik külföldön egyetemet végzett etióp is, Mahadera Qal. Őt 1843-ban egy francia tudós, *Theophile Lefèbre* vitte magával Franciaországba, ahol három évig tanult a jezsuita IV. Henrik Kollégiumban, de tanulmányait a máltai Angol Protestáns Kollégiumban fejezte be, ahol rajta kívül más etiópok is szereztek képesítést. Mahadera 1856-ban tért haza, ahol az egy éve trónon lévő Tevodrosz szolgálatában állt, majd annak öngyilkossága után szolgált a császár utódát, IV. Johannisz (1872–1889) is.

Az egyre nagyobb számban külföldön tanuló diákok azonban több okból sem jelentettek megoldást Etiópia számára. A külföldről hazatérő, európai ruhákat viselő és európai szokásokkal pózoló etiópokat otthon gyanakvó szemmel fogadták a tradícióikat féltő hazaiak. Egy ízben maga IV. Johannisz mondta egy Európából visszatért alattvalójának: „Ha elem járulsz, mezítláb gyere: mi, etiópok, nem viselünk cipőt.” További probléma volt, hogy a megszerzett tudással gyakran nem tudtak mihez kezdeni Etiópiában. Jellemző *Birru Petrosz* esete. 1840-ben hagyta el Etiópiát, hogy a máltai angol iskolában tanuljon (iskolatársa volt Mahaderának). Tanult angolt, franciát, arabot, latint, történelmet, matematikát, földrajzot, geometriát és algebrát. Leveleiből azonban kiderül, hogy mindezt hiábavalónak érezte, mert fontosabbnak tartotta, hogy valamilyen mesterséget sajátítson el. Végül elment Kairóba,

hogy megtanulja a távirást, majd visszatért Etiópiába. Bár a királyi udvarban szolgált, ott már volt egy megfelelő ember (Mahadera), így Birrura nem volt szükség. Ugyanakkor gyakran előfordult az is, hogy az Európában tanuló etióp diák végül a katedrán kötött ki: Európa egyre szaporodó egyetemlein sokszor szükség volt valakire, aki giz vagy amhara nyelvet tanított.

II. Tevodrosz és IV. Johannisz uralkodása alatt felgyorsult a modern missziók meglepedése Etiópia területén. Egy-egy missziós iskolában 30–50 diák tanult alap- és középfokon, a tehetségesebbeket később Európába vitték egyetemi képzésre. 1890-ben az eritreai svéd misszió történelmet írt: iskolát nyitott lányok számára. Etiópia addigi történetében a szervezett oktatás (ideértve a templomi iskolákat is) kizárólag a fiúk kiváltsága volt.

Az oktatás a modern missziók szívügye volt: gyakran még azelőtt elkezdték, hogy arra engedélyt kaptak volna a központi hatalomtól. Azonban ahány féle náció tartott fenn

missziós iskolát, gyakorlatilag annyi féle iskolatípus létezett. Tudjuk, hogy például a svéd misszióban súlyt fektettek a munkára való nevelésre, s ügyeltek arra, hogy az alsó néposztályokból is kerüljenek ki diákok, sőt, lányok is legyenek közöttük. Más források arról tanúskodnak, hogy a missziós iskolákra általában jellemző volt, hogy azokban a szegényebbek gyerekeit tanították – az egyházi iskolákban „fizetni” kellett (ha szerény mértékben is) az oktatásért. Így a missziós iskolák a demokrácia eszméjének csiráit is elhintették Etiópiában, hiszen nem vették figyelembe sem a társadalmi státust, sem a vagyoni helyzetet.

Amit Tevodrosz elkezdett, II. Menelik (1889–1913) folytatta: az ország további centralizálásán túl újabb területeket szerzett. Visszahódította a középkorban egykor már Etiópiához tartozott részeket, sőt újabb területeket hódított meg. Emiatt egyszerre több problémával kellett szembenéznie.

A központosított állam jobban szervezett, nagyobb létszámú és műveltebb államapparátust igényelt. Immár nem volt elegendő, hogy a császár leveleit valaki lefordította egy-egy európai nyelvre. (Jobbára ez volt Mahadera feladata.) A megnövekedett birodalom ugyanakkor újabb népekkel gazdagodott, akik saját kultúrával és nyelvvvel rendelkeztek. Ami az utóbbit illeti, a megoldást drasztikus volt: az amhara államnyelv lett, afféle lingua franca a „köznép” számára (az értelmiség lingua francájára még visszatérek).

A központosított állam jobban szervezett, nagyobb létszámú és műveltebb államapparátust igényelt. Immár nem volt elegendő, hogy a császár leveleit valaki lefordította egy-egy európai nyelvre. (Jobbára ez volt Mahadera feladata.) A megnövekedett birodalom ugyanakkor újabb népekkel gazdagodott, akik saját kultúrával és nyelvvvel rendelkeztek. Ami az utóbbit illeti, a megoldás drasztikus volt: az amhara államnyelv lett, afféle lingua franca a „köznép” számára (az értelmiség lingua francájára még visszatérek).

Menelik legközelebbi európai tanácsadója egy svájci „polihisztor”, Alfred Ilg volt, aki 1894-ben egy időre hazatért Svájcba. Menelik megragadta az alkalmat, és három fiatalat küldött vele Európába tanulni, akik közül Afavörk Gabra Ijaszusz később fontos kormányzati pozícióhoz jutott. Másik hatot Oroszországba küldött, közülük Takla Hájmánót a szentpétervári katonai akadémiát végezte el, és az orosz cári hadsereg tisztje lett. Csak tizenhét év után tért haza Etiópiába, ahol pénzügyminiszter lett (Menelik 1905-ben vezette be a miniszteriális kormányzati rendszert). Később, Hailé Szelasszié uralkodása alatt az ő instrukciói alapján készült el az első etióp alkotmány 1931-ben (japán mintára!), majd népszövetségi küldött volt 1935–1936-ban.

Mint korábban utaltam rá, az újkorban (17–18. század) Gondar (Északnyugat-Etiópia) volt egy ideig a birodalom fővárosa. Ezt megelőzően és követően azonban az etióp uralkodók vándorló udvartartást folytattak, ami megint csak nem segítette elő az oktatásügy fejlődését, és nem alakulhatott ki az egyházi központoktól független műveltségi központ sem. Igaz, az uralkodó mindenkori tartózkodási helye maga is az egyházi székhely volt (a püspök mindenhová elkísérte). Minden esetre az oktatás fejlődése szempontjából is nagy jelentőségű volt, hogy a 19. század végén Menelik (felesége ötletére) állandó székhelyévé tette Addisz Ababát, amely ma is Etiópia fővárosa. Itt – eritreai előzményeket követően – nyílt meg az első etiópai nyomda 1897-ben.

Az Addisz Ababa-i császári palota lett az oktatás központja. *Felix Rosen*, német misszionárius itt kezdte meg 1905-ben a nemesi ifjak oktatását. „Tantervében” az alábbi tantárgyak szerepeltek: olvasás, írás, kalligráfia, vallástan, Etiópia története, jogtudomány és giz nyelv. Ezt összevetve a missziós iskolák tantárgyaival, valószínűsíthető, hogy az uralkodó család valamelyik tagja (talán éppen a konzervatív *Tajtu* császárné) személyesen felügyelte Rosent. Az egyik forrás szerint a századforduló környékén Addisz Ababában mintegy száz templomi iskola volt, amelyben hozzávetőleg háromezer diák tanult. A tanárokat a szülők adományai mellett időnként a kormány, időnként az egyház fizette. A tanárok természetesen itt is idősebb papok voltak, tanterv pedig továbbra sem volt.

Menelik két párt között öröklődött. A konzervatívok (pl. a császárné és a püspök, valamint a felsőpapság nagy része) elleneztek a modern oktatási módszerek bevezetését. A modernizálódást pártoló „Ifjú Etiópok” csoportja (zömmel a külföldön egyetemet végzettek, missziós oktatásban részesültek, mint például a későbbi császár, Hailé Szelasszié is) pedig hangosan követelték európai típusú iskolák építését (Etiópia általános modernizációjának keretében).

A kompromisszumos megoldás végül 1908 októberében manifesztálódott, ekkor nyílt meg Etiópia első – ma is működő – középiskolája, az *Ecole Imperiale Menelik* (ma: Menelik II School). Császár pénzen fenntartott (tehát nem egyházi) iskola volt, ahol francia nyelven tanítottak. A kompromisszumot az egyiptomi kopt tanárok jelentették, akik némi zálogot nyújtottak ahhoz, hogy az etióp vallási hagyományok ne sérüljenek az iskolában. A missziók iskoláiból kikerülő diákok ugyanis gyakran a misszió vallására tértek, így jött létre az Etióp Katolikus Egyház, és az ennél számszerűen nagyobb Mekane Yesus (protestáns jellegű) Egyház társadalmi „bázisa”. A Menelik-féle középiskola igazgatója *Hanna Szaleb* egyiptomi kopt professzor lett. Az iskola hároméves képzést nyújtott az évente mindössze száz újonnan felvett diáknak, akik a „legjobb családokból” kerültek ki. 1924-ben az iskolában végzett diákok száma közel háromezer volt (tizenhat év alatt). A tantárgyak: francia, olasz, angol és amhara nyelv, matematika, természettudományok ('science'), fizikai gyakorlatok és sport. Alapvető újdonságot jelentett az első ízben 1911-ben megrendezett nyilvános vizsga, amelyen a legjobb diákok száz Mária Terézia-tallérral jutalmazták meg (kb. 30 dkg színezüst). Az iskola igazgatója, *Dr. Hanna Szaleb* 1909-től Etiópia első „oktatási minisztere” (önálló oktatási minisztérium ekkor még nem volt), aki ilyen minőségében szervezte meg a fővárosihoz hasonló iskolák nyitását Ankobarban, Dessie-ben és Harrarban.

A második hasonló jellegű iskolát az Alliance Française szervezésében nyitották ugyancsak Addisz Ababában, 1912-ben. Az *École Française* alapítói a katolikus *St. Gabriel*-testvérek voltak, az anyagi fedezetet pedig a francia–etióp vasúttársaság biztosította. A tanári kart franciák mellett ugyancsak francia nyelvű örmények, libanoniak, valamint etiópok alkották. Az iskola alapításának fő célja az Addisz Ababában egyre nagyobb számban megtelepedő külföldiek gyerekeinek oktatása volt (bár ezek kisebbségben maradtak a diákok között). Az oktatási intézmény százötven tanulóval indult, és 1924-re (tizenkét év alatt) kb. ezernégyszáz diák került innen ki. A tantárgyak hasonlóak voltak a Menelik-iskolához, de itt erkölcs-, valamint egészségtant is tanítottak. Az iskolában végzettek a francia állam hivatalos bizonyítványát kapták.

Menelik 1913-ban (talán már évekkal előbb, de csak ekkor hozták nyilvánosságra) meghalt. A trónt *Jaszu* örökölte (1913–1916), akinek uralkodása több mint ellentmondásos. Tény, hogy az etióp uralkodók között példátlan módon áttért a mohamedán vallásra (Menelik hódításainak következtében a keresztény–mohamedán arány nagyjából 50:50% lett!), és az addig többé-kevésbé – *IV. Johannisz* alatt pedig teljesen – elnyomott moszlimoknak széles körű jogokat biztosított. Ez okozta bukását, ugyanakkor a mai etióp történészek arra hívják fel a figyelmet, hogy gyakorlatilag ő is modernizált, amikor vallási egyenlőséget próbált biztosítani. Az Etióp Egyház jogait ugyanis nem csorbította, mindössze a mohamedánok számára is biztosította azokat a jogokat, melyek a keresztényeket megillették.

Jaszu uralkodása mindössze három évig tartott: elsodorta őt a keresztény nemesség felháborodása és az első világháború. Utódja a még gyermek *Zauditu* (Judit) lett (Menelik fogadott lánya), aki mellett régensként tűnt fel egy fiatal, tettere kész nemes: Rasz (= herceg) Tafari Makonnen, a későbbi I. Hailé Szelasszié.

Rasz Tafari Makonnen személyében olyan vezető került az etióp állam élére, aki az oktatás fejlesztését nem csupán a modernizáció egyik eszközének, hanem kiemelkedően fontos területnek tekintette. Uralkodása több

szakaszra bontható, amelyek fordulópontjai az oktatáspolitikára is hatással voltak. 1916-tól 1930-ig Zauditu császárnő mellett volt régens, ami gyakorlatilag azt jelentette, hogy Tafari irányította az országot. (Zauditu műveltsége kimerült vallásos szövegek olvasásában.) A régenst 1928-ban királlyá, majd 1930-ban (Zauditu halála után) császárrá koronázták I. Hailé Szelasszié (= a 'Szentháromság ereje') néven.

A hatalom közelébe jutott herceg szinte azonnal munkához látott. Előbb háttérbe szorította vetélytársait, hogy szabadon megvalósíthassa elképzeléseit. Őt már nem fogták vissza azok a korlátok, amelyek Meneliket gátolták – egyszerűen semmibe vette a konzervatívok ellenkezéseit. Oktatás-szervező tevékenységét katonai iskola alapításával kezdte 1918-ban. 1920-ban saját

Az olasz uralom időszaka alatt nemcsak a császár, hanem mások is emigrációba kényszerültek.

Nem közismert, hogy a fiatal emigránsok egy része

Jugoszláviába menekült, és ott Tito partizánjainak oldalán végigharcolta a II. világháborút. Ők itt,

de mások másutt is kapcsolatba kerültek a baloldali (marxista) eszmékkel, amelynek a háború után lettek messzemenő következményei.

pénzén két nyomdát alapított, amelyek bevételét egy kórház fenntartására fordította. Két évvel később bevezeteti Addisz Ababába az elektromos áramot. 1923-ban felveteti Etiópiát a Népszövetségbe, aminek egyik folyományaként erőteljes kampányba kezd a rabszolga-kereskedelem megszüntetése érdekében. A felszabadított rabszolgák gyermekei részére iskolát alapított. 1924 tavasza és ősze között európai körutazást tesz. Járt többek között Franciaországban, Olaszországban, Svédországban, Angliában, Görögországban. Útjai során számos iskolát és egyetemet is meglátogatott.

1925-ben nyitotta meg a Tafari Makonnen Iskolát (közéiskola) Addisz Ababában, amely ezzel a második legjelentősebb állami közéiskola lett Etiópiában. Tafari már nem kötött kompromisszumot kopt tanárokkal; iskolájában a tanári kar nagy része egyenesen Franciaországból jött. Az iskola megnyitása alkalmából a régens beszédet mondott, amelyből érdemes néhány sort idézni, oktatáspolitikája megismerése céljából: „Hogy megőrizzük a büszke Etiópia szabadságát és függetlenségét [...] és hogy megerősítsük a hűséget az emberek szívében, az oktatás az eszköz. [...] Mindenkinek, aki szereti Etiópiát, el kell köteleznie magát iskolák alapítása mellett. [...] Azok, akik helyeslik az oktatást [...] és támogatják az iskolákat, elsősorban magukkal tesznek jót, másodsor nem kell attól félniük,

hogy gyermekeik elbuknak, [...] harmadszor kimutatják őszinte hazaszeretetüket. [...] Ahhoz, hogy azt mondhassuk, 100 000 diákunk van, eggyel kell kezdenünk.” Az iskola mindössze ötven tanulóval indult, de még az első tanévben további 134 diák kezdte meg a tanulást. Az újonnan felvettek létszáma 1932-ben elérte a háromszázat. A Tafari Makonnen Iskola az oktatás minőségét tekintve minden addigi etiópai iskolát túlszárnyalt. A tantárgyak: amhara, francia, arab, angol nyelv, matematika, kémia, fizika, történelem, földrajz, gimnasztika és sport. A tantermek mellett az iskolának jól felszerelt könyvtára, laboratóriumai, kollégiuma és szabadidőparkja volt. Felsőfokú oktatásra azonban még mintegy hatvan évet kellett várni Etiópiában, bár ezt Tafari már a húszas években fontolgatta. Az évtized közepén az Educational Commission to East Africa körkérdest intézett az etióp diákokhoz, hogy miért járnak iskolába. A válasz a döntő többségben így hangzott: „Fel akarom készíteni magam hazám szolgálatára.”

Az iskolák fenntartása és továbbiak alapítása érdekében 1926-ban bevezették az oktatási adót, amely az export–import vámok 6%-át tette ki. Ez évente egy-egy újabb középiskola megnyitását tette elvileg lehetővé, de az összeg harmadát a Tafari-középiskola fenntartására fordították (a költségvetés fennmaradó részét a régens saját zsebből fizette!). 1928-ban Tafari felesége, *Menen* nyitotta meg az első állami leányiskolát (Menen School for Girls). 1930-ban, amikor Rasz Tafari Makonnen császárrá koronázathatta magát I. Hailé Szelasszié néven, koronázási esküjében arra is fogadalmat tett, hogy „Isten akaratával és útmutatásával támogatni fogjuk az iskolák alapítását, hogy fejlődjék Etiópia világi és egyházi oktatása”. Még ebben az évben független, önálló minisztériummá tette az Oktatási Minisztériumot, megszüntette a közoktatás püspöki felügyeletét és megalapította a Császári Nyomdát, amelynek egyik feladata a tankönyvnyomtatás lett. 1931-ben kidolgoztatta Etiópia első alkotmányát és bevezette a parlamentáris rendszert. A parlament tagjait nem választották, hanem a császár nevezte ki. A harmincas években számtalan állami iskolát nyitottak mind a fővárosban, mind a tartományokban.

Az oktatásfejlesztés határozott lendületet vett a két világháború között. Ugyanakkor meg kell említeni, hogy az oktatás még mindig csak kevesek kiváltsága volt (1935-ben mindössze mintegy negyvenen tanultak külföldi egyetemeken). Másrészt már ekkor szembetűnő, hogy a tartományok közül az északiak (vagyis az amhara és tigreai törzsterületek) részesülnek előnyben a déliekkel szemben.

1935 októberében Etiópiát megtámadta a gyarmati igényekkel fellépő Olaszország. A támadás 1936-ra sikerrel járt, az ország Olasz Kelet-Afrika része lett 1941-ig. A császár Angliába menekült (itt tanult meg angolul). Etiópiában ellenállási mozgalom bontakozott ki, amelynek több vezetője a „tanult” etiópok közül került ki. Részben ez az oka annak, hogy az olasz megszállás alatt becslések szerint az akkori etióp értelmiség mintegy háromnegyede elpusztult (az ún. „első hiányzó generáció”). Az olaszok az állami iskolákat részben bezárták, részben saját céljaikra alakították át. Az etióp népesség oktatására nem fordítottak gondot, holott a gyarmati igény legalizálásában a retorika egyik leggyakoribb fogása az „elmaradott” etióp nép magasabb szintre való emelése volt.

Az olasz uralom időszaka alatt nemcsak a császár, hanem mások is emigrációba kényszerültek. Nem közismert, hogy a fiatal emigránsok egy része Jugoszláviába menekült, és ott *Tito* partizánjainak oldalán végigharcolta a II. világháborút. Ők itt, de mások másutt is kapcsolatba kerültek a baloldali (marxista) eszmékkel, amelynek a háború után lettek messzemenő következményei.

1941 folyamán angol segítséggel felszabadult Etiópia. A világháborút követő néhány évben az angolokkal folytatott politikai csatározás kötötte le a császárság erejét, mivel egyes brit politikusok körében felmerült Etiópia gyarmatosításának gondolata.

Az 1974-ig (a marxista hatalomátvételig) terjedő időszak legfontosabb jellemzője az amerikanizálódás. Ennek oka részben a brit ambíciók ellensúlyozása volt, de nem elhanyagolhatóak az amerikai érdekek sem (közel-keleti pozíciók, hidegháború). Az oktatás újjászerve-

vezése így főként amerikai anyagi támogatással ment végbe, ők adták a pénzt mind iskolaépítésre, mind az etiópok külföldi ösztöndíjaira. Amerikai iskolák alakultak, az ösztöndíjakat pedig olyan szervezetek biztosították, mint az African–American Institute, az African Graduate Fellowship Program stb. Az etiópiai középiskolákban a Békehadtest tanárai váltották fel az addig zömmel indiai tanári kart. Az amerikanizálódás folyománya-ként a negyvenes évektől már nem a francia, hanem az angol lett Etiópia „második” nyel-ve. A középiskolák amerikai rendszer szerint alakultak át, vagyis széles lett a tanszabad-ság. Az amerikaiak mellett a svédek jártak élen az iskolaépítésben (Swedish International Development Agency).

1942-ben újra megnyitották az olaszok által bezárt iskolákat, a Menelik-iskolát azonban elemi szintre redukálták, és új nevet kapott (Menelik II. School). Nem hallgatható el, hogy a fővárosban és a tartományokban az oktatás újjászervezésében könnyebbséget jelentett az olaszok által emelt számtalan új épület. Egy ilyen, eredetileg mezőgazdasági kutatóintézet-nek szánt épületben nyílt meg 1943-ban a Hailé Szelasszié Középiskola, és a tartományok-ban további kb. hetven iskolában kezdték meg a tanévet. Érdekes jelenség, hogy az Etiópia felszabadításában részt vett angol tisztek feleségei közül többen is iskolát ala-pítottak (pl. Wingate Secondary School, Sandford Secondary School). A felnőttokta-tás, amely csak jóval később, a hetvenes években kapott „stratégiai” jelentőséget, szin-tén a negyvenes években kezdődött kísérle-ti jelleggel (Debre Birhan).

1947-ben a császár új földadót vetett ki, ezúttal kifejezetten abból a célból, hogy a vidéki oktatást fejlessze. Az egyes telepü-léseknek ebből az összegből kellett saját iskoláikat felépíteni és a tanárok fizetését biztosítani. 1950-re az országban mintegy ötszáz állami, missziós és alapítványi isko-la működött közel 53 000 diákkal. A la-kosság összlétszámához viszonyítva (az öt-venes években kb. 20 millió) ez még min-dig igen kevés volt. A fejlődés ebben az

Az oktatásfejlesztés határozott lendületet vett a két világháború között. Ugyanakkor még kell említeni, hogy az oktatás még mindig csak kevesek kiváltsága volt (1935-ben mindössze mintegy negyvenen tanultak külföldi egyetemeken). Másrészt már ekkor szembeűnő, hogy a tartományok közül az északiak (vagyis az amhara és tigreai törzsterületek) részesülnek előnyben a déliekkel szemben.

időszakban sokkal inkább az oktatás színvonalának emelkedésében volt érzékelhető.

1950-ben kezdődik az etiópiai felsőoktatás története. Ekkor alapítják meg az University College of Art-ot, amelynek kezdetben csak bölcsész-kara volt, majd természettudományi karokkal egészült ki. Még az ötvenes évek folyamán létrejött egy mérnöki kollégium Addisz Ababában, majd egy mezőgazdasági főiskola Hararhoz közel, és egy közegészségügyi fő-iskola Gondarban. A fővárosi felsőoktatási intézményeket (kollégiumok) végül 1961-ben egyesítették I. Hailé Szelasszié Egyetem néven (ma: Addisz Ababa-i Egyetem). Az egye-tem állítólag úgy jött létre, hogy a császárnak felajánlották, színarany szobrot állítanak tiszteletére. Hailé Szelasszié azonban úgy gondolta, az összegből inkább egyetemet kel-lene felállítani, amelyre egyébként ő már a húszas években gondolt, de akkor ennek nem voltak meg a személyi feltételei. Hogy a történetből mi igaz, nem tudni, de tény, hogy az egyetem az egykori császári palota és az azt körülvevő park területén jött létre. A hatva-nas évek közepén az egyetemet jogi és orvosi karral egészítették ki, de az orvosképzés sokáig a bejrúti (libanoni) egyetemmel közösen folyt, mert az etióp fővárosban nem tud-ták a gyakorlatokhoz szükséges feltételeket biztosítani. Az egyetemen nem csupán etióp-ok tanultak. A császár vezető személyisége volt az afrikai egységtörekvéseknek (ennek

köszönhetően lett Addisz Ababa az Afrikai Egységszervezet székhelye), és több száz afrikai diák számára biztosított ingyenes tanulási lehetőséget. Mindez tipikusan afrikai paradoxon: míg maga Etiópia is rászorult arra, hogy igénybe vegye a külföldi egyetemek által nyújtott ösztöndíjakat, ugyanezt más afrikai államoknak biztosította. Ugyanerre az időszakra tehető a művészeti oktatás megszervezése. 1957-ben 84 fővel indult a Képzőművészeti Iskola, majd már a hatvanas években bolgár segítséggel épül meg a Yared Ze-neiskola (egy híres középkori etióp egyházi zeneszerzőről kapta a nevét).

Időközben azonban megnöttek a társadalmi feszültségek az országban, aminek több oka is volt. Az ötvenes évek közepétől a sorozatos közel-keleti válságok (pl. Szeuz, 1956) miatt az etióp nyersanyagok (legfontosabb a kávé) értékesítése egyre nagyobb akadályba ütközött, amihez a dél-amerikai kávétermelő országok feltörése szintén hozzájárult. Ugyanakkor az amerikai támogatás mértéke is drasztikusan csökkent. Mindennek folyományaként a császár 1959-ben kelet-európai körútra ment azzal a céllal, hogy a szocialista országokból szerezzen hiteleket és támogatást. A Szovjetunió és csatlós országai természetesen nem hagyták ki a kínálózkodó lehetőséget. Etiópia összesen kb. 100 millió dolláros hitelt kapott, és hamarosan több száz egyetemista kezdte meg tanulmányait a Szovjetunióban és a kelet-európai országokban. A szocialista táborral fenntartott szorosabb kapcsolatok logikus következménye volt a marxista ideológia beáramlása.

Ma még nem világos, hogy a császár miként viszonyult a marxizmushoz és az (akkor) létező szocializmushoz. Miután tudjuk, hogy igen vallásos (de nem bigott) ember volt, talán mint eszme, rokonszenvesnek tűnhetett neki a kommunizmus. A létező szocializmussal kapcsolatban már valószínűleg több fenntartása lehetett, ez azonban nem gátolta abban, hogy bevezesse a tervezgázkodást. Az első öt éves terv (1957–1962) idején a költségvetés 12%-át fordították az oktatás fejlesztésére (113,5 millió etióp dollárt). A második öt éves terv alatt ez 14,2%-ra nőtt, de ebbe már más kulturális kiadásokat is belefoglaltak. 1960-ban az országban közel 620 állami elemi iskola volt. Ebből 38 a fővárosban, 125 Eritréában, a maradék zöme pedig főleg az északi területeken, vagyis a déli területek ellátatlansága nem szűnt meg.

A hatvanas években a társadalmi feszültségek már zavargásokban és puccskísérletekben manifesztálódtak. Bár ezeket főképp a hadsereg tagjai szervezték, tömegbázisukat az értelmiség és a diákság alkotta. Az egyetemi diákszervezetek a hatvanas években jöttek létre, és fokozatosan radikalizálódtak. A külföldön tanuló egyetemisták szintén megalapították a saját szervezeteiket, és ők látták el otthoni társaikat cenzúrázatlan irodalommal Nyugatról és a szocialista országokból egyaránt. Különös ellenérzéssel szemlélték az amerikai Békehadttest jelenlétét, amelyben az imperializmus (és az amerikanizálódás) veszélyét látták. Nem okozott osztatlan lelkesedést az ún. egyetemi szolgálat bevezetése sem 1964-ben, amelynek keretében a hallgatóknak egy évet kötelezően valamely vidéki középiskolában kellett tanítaniuk. Megalakult a „Krokodilok” néven elhíresült titkos egyetemi szervezet, amely a névadó állathoz hasonlóan ritkán bukkant fel a felszínen, de a marxista ideológia lehangosabb hirdetője lett. 1965-től szinte évente ismétlődtek a diáktüntetések. 1965-ben földosztásért, 1966-ban a nincstelenek táborainak jobb körülményéért tüntettek. 1968-ban a vietnami háború ellen vonultak az utcára, egy évvel később pedig az etiópiai nemzetiségek jogai mellett szálltak síkra. Ekkor már a kormány is keményebben lépett fel: 1965-ben egy évre bezárták az egyetemet, mintegy ezer diákot bíróság elé állítottak (a hadügyminiszter fiát is!), de csak néhányukat ítélték el, és ők is amnesztiát kaptak két hónap múlva.

Az olyan egyeduralmi rendszerek számára, mint amilyen I. Hailé Szelasszié Etiópiája is volt, az oktatás fejlesztése szinte a rendszer öngyilkosságával egyenlő. A császárt fejlődés melletti elkötelezettsége azonban továbbra sem tántorította el a továbblépéstől. A hatvanas évek végén létrehozták az Oktatási Minisztériumtól független Nemzeti Oktatási Bizottságot, amelyet közvetlenül a miniszterelnök irányított. E szervezet célja a

még mindig 94%-os írástudatlanság leküzdése volt az Elemi Iskolákat Építő Egységek (ESBU) segítségével. Mindez az UNESCO 1968-ban indított felnőttoktatási programjával összhangban indult, amely az analfabetizmus leküzdését speciális munkaorientációjú tantervekkel kísérte meg. Az ENSZ által finanszírozott program Etiópiában az ország négy részén (három agrár és egy ipari jellegű területen) indult az adott területre speciálisan kidolgozott módszerekkel. Az írástudatlanság leküzdését összekapcsolták a nomádoknak és a nincsteléneknek az ország déli részén való letelepítésével. Az írás, olvasás és számolás mellett földművelési és állattenyésztési ismereteket oktattak. Az erőfeszítéseknek köszönhetően az évtized végéig mintegy 800 000 ember tanult meg írni és olvasni, köztük 140 000 nő.

1970-ben mintegy félmillióra tehető a diákság összlétszáma, beleértve a kisiskolásokat, a középiskolásokat és az egyetemistákat is, mind külföldön, mind Etiópiában. Ez azt jelenti, hogy ekkor a lakosság 1/8-a (12,5%) részesült valamilyen oktatásban. A tanárok szá-

ma mintegy 7000 (ebből 10% nő), azaz egy tanárra több mint 70 diák jutott. 1972–1973-ban az egyetemen mintegy ötezer diák tanult, 55%-uk humán tudományokat, ugyanebben az évben 3055 diák végzett a külföldi egyetemeken valamelyikén. Ezek fele az Amerikai Egyesült Államokban kapott diplomát. (Máig ható probléma, hogy a külföldön végzettek igen nagy hányada – becslések szerint mintegy fele! – nem tért és nem akar hazatérni Etiópiába.) 1970-ben állami tantervet írtak elő az egyházi elemi iskolák számára is. Ekkor vezették be a tankötelezettséget is hatéves kortól. Ez azonban naivitás volt a kormányzat részéről, hiszen általános volt (ma is az) a tanteremhiány, és vidéki falvak ezreibe út sem vezetett (a templomi oktatás jelentősége ezért megmaradt). Bár elindult egy svéd iskolaépítési program, amely annyiban tartalmazott új elképzelést, hogy csak akkor adott pénzt egy-egy helyi közösségnek, ha az vállalta az építési munkálato-
kat – így akarták erkölcsileg érdekeltté ten-

*Mindennek folyományaként
a császár 1959-ben kelet-európai körútra
ment azzal a céllal,
hogy a szocialista országokból szerezzen
hiteleket és támogatást.
A Szovjetunió és csatlós országai
természetesen nem hagyták ki
a kínálókozó lehetőséget. Etiópia összesen
kb. 100 millió dolláros hűelt kapott, és
hamarosan több száz egyetemista kezdte
meg tanulmányait a Szovjetunióban
és a kelet-európai országokban.
A szocialista táborral fenntartott
szorosabb kapcsolatok logikus
következménye volt a marxista ideológia
beáramlása.*

ni az iskolaépítésben a falusi közösségeket.

A társadalmi feszültségeket az 1973–1974-ben bekövetkezett éhínség tetőzte be. Az elégedetlenség katonai puccsba torkollott, amelynek széles társadalmi támogatottsága volt, valószínűleg azért is, mert eleinte nem volt szó rendszerváltásról.

I. Hailé Szelasszié trónfosztását követően egy ideig felmerült, hogy fia trónra emelésével az államforma alkotmányos monarchia maradjon, és úgy tűnik, a társadalomban ennek lett volna a legnagyobb támogatottsága. A hadsereg baloldali gondolkodású tisztjei azonban mindenek esélyt sem adtak. Mőgöttük nemcsak az etióp erőszakszervezetek álltak, hanem a Szovjetunió is, amely megragadta a kínálókozó lehetőséget, és Szomáliából a sokkal kedvezőbb geopolitikai adottságokkal rendelkező Etiópiába helyezte át „érdekeit”.

Azt gondolhatnánk, hogy a szocializmus etiópiai bevezetése legalább az oktatáspolitikai terén előnyökkel járt, hiszen ez mindig is erős oldala volt a szocialista országoknak. Hogy Etiópiában ez mégsem teljesen így volt, annak több oka van. Mindenekelőtt az érdemel említést, hogy szinte az egész „szocialista” korszakban folyamatos volt a polgárháború, gyakran egész országrészeket tartottak fennhatóságuk alatt a különböző gerilla szerveze-

tek (Eritreai Felszabadítási Front, Tigrei Felszabadítási Front). Másodszor a kommunista vezetés tucatjával végezte ki a másként gondolkodó értelmiséget, ellenzéki politikusokat csakúgy, mint egyetemi tanárokat (ún. „második hiányzó generáció”). Már 1975-ben az ún. zamecsa (= kampány) akció keretében 60 000 diákot küldtek vidékre tanítani anélkül, hogy az akció időtartamát meghatározták volna. Egy teljes évre bezárták az egyetemet és minden középiskolát. A korabeli hangulatjelentések alapján tudjuk, hogy ezt a középiskolások és az egyetem alsóbb évfolyamai támogatták, a felsőbb évesek viszont ellenkeztek, mondván, hogy nem azért harcoltak éveken át a rendszer megdöntéséért, hogy a katonai rezsim vidékre „deportálja” őket. Valóban, egyesek szerint az egész akció valódi célja az volt, hogy a nemkívánatos elemeket (köztük a diákvezetőket) eltávolítsák a fővárosból. Vidéken egyúttal feltűnés nélkül lehetett likvidálni őket. Az igazsághoz hozzátartozik, hogy a „szocialista” éra alatt az analfabéták aránya 94%-ról 50%-ra csökkent, az elemi iskolába járók száma pedig megháromszorozódott az 1974-es 18%-hoz képest. 1979-ben újabb kampányt hirdettek az analfabetizmus leküzdése érdekében, amelyre a várt másfél millió helyett hatmillióan jelentkeztek.

A marxista rezsimet végül a különféle ellenállási szervezetek összefogása nyomán 1991-ben megdöntötték. Etiópia jelenlegi államformája ugyan köztársaság, valójában azonban még mindig inkább afféle puha diktatúráként jellemezhető.

Ami napjainkat illeti, általánosságban elmondható, hogy az oktatás még mindig azokon az alapokon nyugszik, amelyeket Hailé Szelasszié császársága alatt fektettek le. Mint már szó volt róla, az egyházi elemi oktatás ma sem elhanyagolható. Az állami elemi iskolák zsúfoltak, kevés a tanterem és a tanár. A legtöbb iskolában napi három „turnusban” oktatnak: reggel, délben és délután kezdődik egy-egy tanítási „nap”. Az osztályátlag nyolcvan–kilencven fő! A kormány a következő évek valamelyikében tervezi a tankötelezettség bevezetését (ezt ugyan már a császárság alatt megkísérelték, de később visszavonták). A középiskolákban jellemző a fakultatív rendszer, és nagy hangsúlyt fektetnek a természettudományokra és a szakképzésre. Minden középiskolában kötelező az angol nyelv. Ma is csak egyetlen egyetem van (bár 1967-ben egyetemet létesítettek az eritreai fővárosban, Eritrea 1993-ban függetlenséget kapott), ahol az oktatás nyelve az angol, és még mindig jelentős a külföldi oktatók száma.

Irodalom

- The Ethiopian Orthodox Church.* Szerkesztette: AYMRO W.–MOTOVU, J. Addis Ababa 1970.
 BAHRU Z.: *A History of Modern Ethiopia 1855–1974.* London–Athens (SA)–Addis Ababa 1991.
 BAKKE, J.: *Models of Leadership in Ethiopia: The Missionary Contribution.* = *The Missionary Factor in Ethiopia. Papers from a Symposium on the Impact of European Missions on Ethiopian Society, Lund University, August 1996.* Szerkesztette: GETACHEW H.–LANDE, A.–RUBENSON, S. Frankfurt am Main 1998, 155–168. old.
 BALSVIK, R. R.: *Haile Selassie's Students: The Intellectual and Social Background to Revolution 1952–1977.* East Lansing 1985.
 BINKOWSKI, A.: *Ország a Könyvek Kapuja mögött.* Bp. 1977.
 CRUMMEY, D.: *The Politics of Modernization: Protestant and Catholic Missionaries.* = *The Missionary Factor in Ethiopia,* i. m., 85–100. old.
 HAILE SELASSIE, I.: *„My Life and Ethiopia's Progress” 1892–1937.* Oxford 1977.
 IMBAKOM K.: *Traditional Ethiopian Church Education.* New York 1970.
 ISAAC, E.: *Social Structure of the Ethiopian Church.* Ethiopia Observer, 1971. 4. sz.
 MARCUS, H. G.: *A History of Ethiopia.* Berkeley–Los Angeles–London 1994.
 NEMES G.: *Etiópia a társadalmi átalakítások útján.* Nemzetközi Szemle, 1978. 8. sz.
 PANKHURST, R.: *A Social History of Ethiopia.* Addis Ababa 1990.
 PANKHURST, R.: *History of Education, Printing and Literacy in Ethiopia.* Addis Tribune, 1998. 1.: *Old Time Ethiopian Church Education* (aug. 7.); 2.: *Poetical and Other Studies* (aug. 14.); 3.: *Education and Literacy in Old-Time Ethiopia: Christian, Muslim, and Falasha* (aug. 21.); 4.: *Ge'ez Literature, Church Libraries, and the Coming from Europe, of the Printed World* (aug. 28.); 5.: *Missionary Printing and Early Study Abroad* (szept. 4.); 6.: *Some Early Foreign-Educated Students* (szept. 10.); 7.: *Missionary Education – and Literary – in the Nineteenth Century* (szept. 18.); 8.: *Education Abroad – and at Home – in Menilek's Day* (szept. 25.); 9.:

Educational Advances in Menike's Day (okt. 2.); 10.: *The Coming to Ethiopia of the Printing Press First Ethiopian Newspapers* (okt. 9.); 11.: *The Tafari Makonnen School* (okt. 16.); 12.: *The Educational Philosophy of Tafari Makonnen* (okt. 23.).

PANKHURST, S.: *Ethiopia. A Cultural History*. Essex 1955.

POR E.: *Etiópiai változások*. Köznevelés, 1982. 10. sz.

SANDFORD, CH.: *Ethiopia under Hailé Selassié*. London 1946.

„*Selected Speeches of His Imperial Majesty Haile Selassie First 1916–1967.*” Addis Ababa 1967.

SZILÁGYI E.: *Asszonyorsok Afrikában*. Bp. 1982.

TADESSE T.: *Church and State in Ethiopia 1270–1527*. Oxford 1972.

TURNBULL, C. M.: *Az afrikai törzsek élete*. Bp. 1970.

WODDIS, J.: *Afrika. A felkelés gyökerei*. Bp. 1962.

