

A tanárképzés rekrutációs háttere, 1986–2000

Nemzetközi és hazai tendenciák

A tanárképzés – tágabban értelmezve a pedagógusképzés – közvetlen környezetét a felsőoktatási rendszer biztosítja, így minden vele kapcsolatos kérdésfeltevés egyben az egyetemi és főiskolai intézményhálózatra is irányul. A hazai felsőoktatást az elmúlt másfél évtizedben több, külön-külön is erős hatás érte. Közülük, vázlatosan, a legfontosabbakat mutatjuk be.

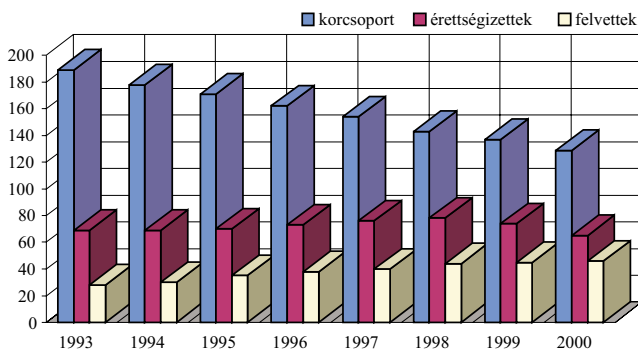
Az 1990-es évek elejétől a hazai oktatásügyben – az elmúlt három évtizedben immár másodszor – expanziós folyamatok játszódtak le. Ez elsősorban a felsőoktatást érintette, a korábbiak az 1970-es években a középfokú oktatás terén zajlottak le (1–2), és hatásuk az 1980-as években a középiskoláztatásban folytatódott. (Imre – Györgyi, 1998) (3) Egy iskolafok expanziója az adott fokozat tömegessé vagy általános-sá válását jelenti (4), ami együtt jár az adott iskolafok nyújtotta végzettség fokozatos leértékelődésével, s egyben lehetőséget ad egy magasabb iskolafok tömegessé válására. A középiskolai expanzió abszolút és relatív értelmezését írta le Imre és Lannert, utalva arra, hogy közoktatási rendszerünkben mindkettő egyszerre lehet jelen. Az expanzió legfontosabb mutatóinak egyikeként az adott iskolafok végzettségét megszerzők arányát említették. (5)

Az 1980-as évek második felében a középiskolai oktatás (6) expanziója nyomán (7) fokozatosan növekedett egy-egy korosztályon belül a gimnáziumokban vagy szakközépiskolákban továbbtanulók aránya. (8) Az expanziót a növekvő társadalmi igények mellett a demográfiai folyamatok, a normatív finanszírozás bevezetésének hatásai serkentették, és az átalakuló helyzetben a tanulók megnyeréséért versenyre kényszerültek a középiskolák. (9–10) Az általános iskolát végzettek közül a középiskolákban továbbtanulók aránya 1986-ban meghaladta a 45 százalékot, 1992-ben az 50 százalékot, 1996-ban a 60 százalékot és 2000-ben a 70 százalékot. (11) Az expanziót segítették azok a szerkezeti változások is, amelyek a szakképzés területén játszódtak le. A szakmunkásképzés átalakítása következtében megnőtt a tanulók érdeklődése az érettségit adó szakközépiskolák iránt. A középiskolákba jelentkezők több mint egyharmada a gimnáziumokba, kétharmada a szakközépiskolákba jelentkezett. A szakközépiskolák vonzerejét fokozta a 13. és 14. osztályok indítása, azaz a pályaválasztás későbbre halasztásának lehetősége. A gimnáziumoknál a látványos növekedést a 6 és 8 osztályos gimnáziumok indítása is befolyásolta: ezek a felsőoktatási továbbtanulásra törekvők egy részét már korábban iskolaváltásra készítették. (12)

A növekvő középiskolai beiskolázási mutató együtt járt az érettségizettek aránynövekedésével, létszámuk abszolút értékben azonban csak 1998-ig növekedett, azóta fokozatosan csökkent. 1990-ben a 18 éves népesség 37 százaléka, 1996-ban 45 százaléka, 1998-tól pedig több, mint 50 százaléka szerzett érettségi bizonyítványt. A középiskolákból kilépők fokozatosan növekvő száma és az ezzel együtt jelentkező társadalmi igény keresletet indukált a felsőoktatási rendszerben, amire az egyetemek és főiskolák szinte

minden képzési területen szakmai és létszámbeli kínálatbővítéssel reagáltak. A felsőoktatásban 1991-től elkezdődött képzési expanzió viszont újabb lehetőségeket nyitott a középiskolák számára, erősítve az azokban tanulók feljebb lépési esélyeit. Ezzel olyan öngerjesztő folyamat indult be, amely egyelőre extenzív fejlődési tartalékokkal is rendelkezik, bár a „kifulladás” jelei már érzékelhetőek. (13) A középiskolák expanziója lehetővé tette a felsőoktatási felvételi keretszámok fokozatos növekedését, a felsőoktatás tömegessé válását. (14)

A felsőoktatást – a közoktatási rendszerhez hasonlóan – folyamatosan befolyásolták az aktuális demográfiai változások. A születések száma az elmúlt két és fél évtizedben évről évre csökkent. Az 1999-ben születettek száma csupán a fele volt az 1975-ös korosztálynak. Az utolsó nagy létszámú – 180 000 főn felüli – kohorsz 1993-ban hagyta el a középiskolákat, ezzel az egyetemek és főiskolák „utánpótlási bázisának” extenzív fejlődési lehetőségei lezárultak, és csupán a rendszerszerű, immánens és intenzív megoldások ígérhetnek eredményt. Az „érettségiző” korosztályok fokozatos létszámcsökkenése ugyanakkor a felvételi keretszámok növekedése nem jelentette közvetlenül a felsőoktatási rendszer relatív expanzióját, mert az érettségizettek száma – a valóságos meritési bázis – a korosztályok létszámának csökkenése mellett is növekedett. Ezt a tendenciát 1998-ig tapasztalhattuk, az érettségizettek létszáma először 1999-ben csökkent, azonban a 18 éves korosztályhoz viszonyított arányuk továbbra is emelkedett. (1. ábra)



1. ábra. A 18 éves korosztály, a nappali tagozaton érettségizettek és a felsőoktatás nappali tagozatára felvettek arányainak változásai 1993-tól 2000-ig (ezer fő). Forrás: Halász – Lannert, 2000 (15)

Az elmúlt másfél évtizedben – a 18–22 éves korosztályhoz viszonyítva – a felsőoktatási rendszerben tanulók aránya fokozatosan növekedett, az 1990-es évek végére megközelítette a korosztály 20 százalékát. Ez ugyan elmaradt a fejlett országok hasonló adataitól, azonban a jelenlegi demográfiai tendenciák önmagukban is segítik a mainál magasabb statisztikai arányok elérését. Változatlan felvételi keretszámokat feltételezve az egyetemeken és főiskolákon, valamint az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésben tanuló 18–22 évesek aránya 2005-ben – amikor a érintett korosztályok mindegyike nagyjából 120 000 főt számlál – várhatóan meghaladja majd a 30 százalékot.

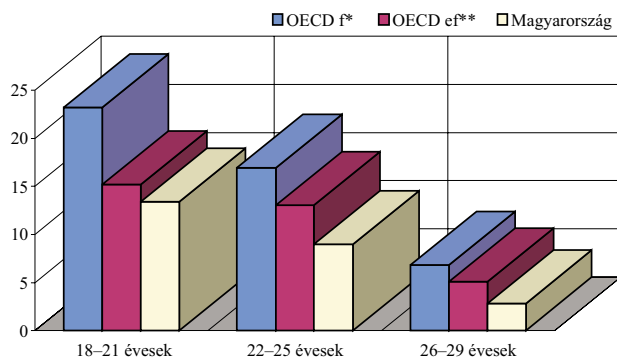
A felsőoktatás nemzetközi környezete

Hazai egyetemi és főiskolai intézményhálózatunk fejlődését befolyásolta az a nemzetközi felsőoktatási környezet, amellyel a magyarországi politikai rendszer átalakulását követően fokozatosan épültek ki a kutatási-fejlesztési, továbbképzési, oktatási és képzési, valamint oktató- és diákcsera-kapcsolatok. A fejlett országokban (vagy az OECD-országokban) tapasztalható hallgatólétszám-növekedés, az egy-egy korosztályhoz viszonyi-

tott felsőoktatási létszámarányok, valamint az Európai Unió intézményhálózatának a „Bolognai Nyilatkozat”-ban (16) megfogalmazott összehangolási szándékai referenciaként jelentek meg a hazai fejlesztés számára.

A hallgatói létszámok alakulása

A fejlett országokban az elmúlt két évtizedben – bár térben és időben eltérő intenzitással – általános jelenség volt, hogy a középiskola után, az első diploma megszerzéséért különböző szinteken folyamatosan továbbtanulók létszáma emelkedett. 1996-ban az OECD-országok átlagában a 18–21 éves korosztály több, mint 23 százaléka vett részt a felsőoktatás valamely szintű és tagozatú képzésében. Ha csak az egyetemi és főiskolai képzést vizsgáljuk, akkor ez az arány 15 százalék felett alakult. Hazánkban ugyanez az adat 13,4 százalék volt. (2. ábra) A felsőoktatásban résztvevők hazai és OECD-arányai között tapasztalható viszonylag nagy különbség az egyetemi és főiskolai képzés összehasonlítása esetében jelentősen csökkent. Ez azzal magyarázható, hogy a nemzetközi statisztikák a felsőoktatás területét általában szélesebben értelmezik, mint a hazai gyakorlat. (17) A posztsekunder oktatás, az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés hazánkban fokozatosan kiépülő rendszere az érettségi után egyetemen vagy főiskolán tovább nem tanulónak nyújthat szakképzettséget vagy készíthet elő további felsőfokú tanulmányokra. (18) Az ilyen irányú képzésben – a lassan növekvő létszámú – résztvevők a felsőoktatási statisztikáinkban eddig nem szerepeltek, miközben az Európai Unióban vagy az OECD-országokban egy korábban kiépített és színes képzési kínálatot nyújtó rendszer hallgatóiként megjelentek a felsőoktatási nyilvántartásokban.

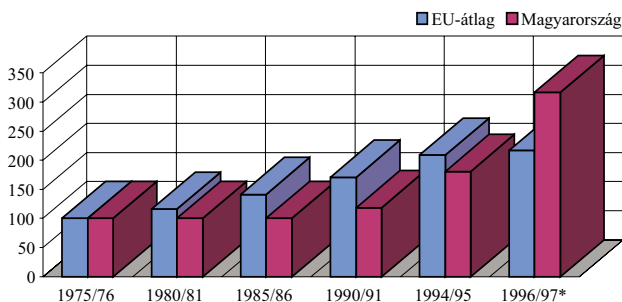


2. ábra. A felsőoktatásban az első diploma megszerzéséért tanulók aránya egyes korcsoportokban az OECD-országokban és Magyarországon 1996-ban (%). Forrás: Education at a Glance. 1998 (19).

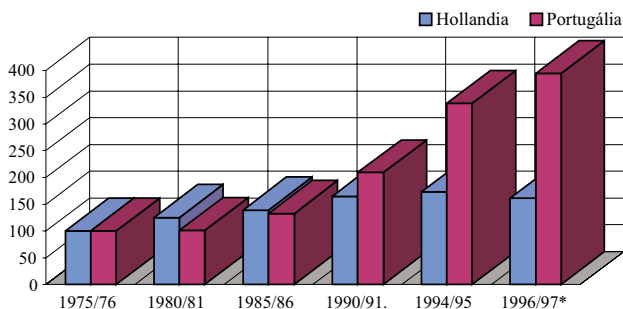
* Felsőfokú képzésben részt vevők aránya ** Egyetemi és főiskolai képzésben részt vevők aránya

Az Európai Unió tagállamaiban a felsőoktatásban tanulók száma az 1996/97-es tanévben meghaladta a 12 milliót, ez az iskolarendszerű oktatásban résztvevők 15 százalékát jelentette. (20) Ez az arány Görögországban, Spanyolországban és Svédországban elérte vagy meghaladta a 18 százalékot, Magyarországon 9 százalék körül alakult. Az EU tagállamaiban a legalacsonyabb adat a 13 százalék volt, a belépésre készülő államok között viszont Románia és Szlovákia értékei (mindkettő 8 százalék) alacsonyabbak voltak a magyar besorolásnál. A hallgatók létszáma az Európai Unióban 1975-től fokozatosan növekedett, az utolsó húsz évben megduplázódott. (3. ábra) Ezen a globális adatsoron belül az egyes tagállamok fejlődési tendenciái jelentős eltéréseket mutattak. Az eleve magasabb hallgatói arányokkal rendelkező államok növekedési görbéje laposabb, egyenletesebb volt, mint a felzárkózóké. Az 1975-ös adatokhoz viszonyított legkisebb, mintegy másfélszeres növekedést Németország és Hollandia mutatta, ugyanakkor Portugáliában négyse-

resére emelkedett a felsőoktatásban tanulók aránya. (4. ábra) Görögország, Spanyolország és Írország felvételi keretei is közel háromszorosra bővültek. 1997-re a létszámnövekedés több tagállamban – Ausztriában, Belgiumban és Németországban – megállt, illetve Franciaországban és Hollandiában (4. ábra) csekély visszaesést regisztráltak. (21) A növekedés mérséklődését vagy stagnálását nemcsak a felsőoktatási kereslet kimerülésével, illetve a felvételi keretszámok korlátozott voltával, hanem a demográfiai folyamatokkal is magyarázták. (22)



3. ábra. A felsőoktatásban tanulók létszámának növekedési arányai 1975-höz viszonyítva az Európai Unióban és Magyarországon 1975/76 és 1996/97 között (%). Forrás: Key data '97; (23) * Key data 2000 (24)



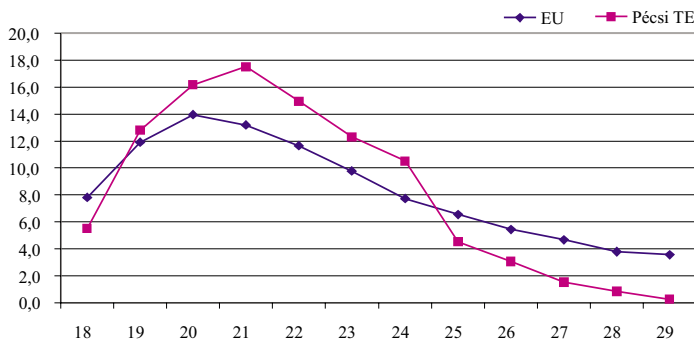
4. ábra. A felsőoktatásban tanulók létszámának növekedési arányai 1975-höz viszonyítva Hollandiában és Portugáliában 1975/76 és 1996/97 között (%). Forrás: Key data '97; (25) * Key data 2000 (26)

A fejlett országok felsőoktatási statisztikai létszámelőnyét növelte, hogy a hallgatók hosszabb tanulmányi időt tölthettek az egyetemeken, mint magyarországi társaik. Így egy adott időszakban a nyilvántartásban szereplők összesített létszáma lényegesen magasabb lehetett, mint a tanulmányokat valóban folytatók száma. További különbség, hogy a fejlett országokban a felvettek jelentős része csak elkezdte, de nem fejezte be tanulmányait. Az európai országok egy részében gyakran tapasztalható, hogy a fiatalok egyetemi tanulmányaikat megszakítva külföldi tanulmányutakat tesznek vagy a választott szakmájukban munkát is vállalnak, esetleg a felsőoktatásba lépésük előtt vállalkoznak ilyen tapasztalatszerzésre. (27) Ebből is adódik, hogy a tanulmányok időben széthúzódnak, illetve magasabb lesz a fejlett országok hallgatóinak életkori átlaga, mint magyarországi társaiké.

Életkori, nemek szerinti megoszlás, tanulmányi jellemzők

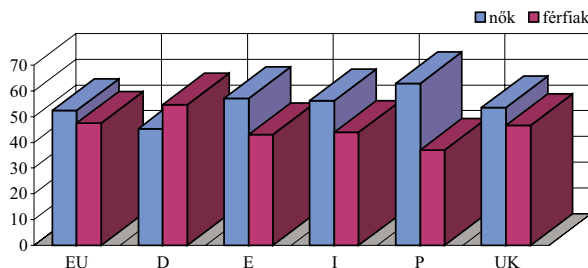
Az 1994/95-ös tanévben az Európai Unióban – a posztsekunder oktatásban részt vevőket figyelmen kívül hagyva – a hallgatók átlagos életkora 22,3 év volt. A Pécsi Tudományegyetem hasonló adata 21,6 év körül alakult. (5. ábra) Az egyes tagállamok az át-

lagtól jelentős eltéréseket mutattak. Nagy-Britanniában, Belgiumban, Görögországban és Franciaországban a hallgatók részvételi aránya a 19–20 éves korosztályban volt a legnagyobb, Németországban és különösen Dániában a 23–24 évesek képviselték a legnépesebb korosztályt.



5. ábra. Az Európai Unió és a Pécsi Tudományegyetem (29) első diplomát szerző hallgatóinak kor megoszlása az 1994/95-ös tanévben (%). Forrás: Key data '97. 169–170. alapján számított adatsor (28)

Az 1970-es évek közepén az Európai Unió tagállamaiban a nők a felsőoktatási képzésben nem érték el a férfiak részvételi arányát. Nagy-Britanniában 1962-ben a nők létszáma a hallgatók egynegyede körül alakult, ugyanakkor az összes felvettek nagyobb része nem jutott el a diplomáig. (30) Az 1990-es évek közepére viszont a nők számaránya elérte és meghaladta a férfiakét, és az összes hallgatók több mint háromnegyede sikeresen zárta tanulmányait. Hasonló folyamatok játszódtak le más országokban is, esetenként jelentős időbeni eltérésekkel. Franciaországban és Portugáliában 1980-tól voltak a nők többségben, és kis késéssel ez a változás játszódott le Svédországban, Norvégiában, Dániában, Spanyolországban, Olaszországban, Finnországban és Luxemburgban is. (6. ábra) Csupán Németországban, Hollandiában, Ausztriában és Görögországban vannak kisebbségben a nők a felsőoktatásban. (31) A fenti folyamatok a felsőoktatási stúdiumok sikeres lezárására is hatást gyakoroltak. 1995-ben az Európai Unióban a végzetek többsége a nők közül került ki (32), 1997-re ez a tendencia a legtöbb tagországban megerősödött. E különbség Portugáliában a legnagyobb, több mint 1,7-szeres. Ausztriában, Görögországban és Hollandiában a két nem aránya a végzetek között azonos, csak Németországban maradtak a férfiak többségben. (33) A hazai adatok (34) 1997-ben a végzett nők több mint 1,3-szeres többségét mutatták. (35) Mindez azt is jelentette, hogy az EU-tagállamokban a nők tanulmányaik lezárásában valamivel sikeresebbeknek bizonyultak, mint a férfiak.



6. ábra. Az első diploma megszerzéséért tanuló nők és férfiak arányai az Európai Unióban és néhány tagállamban 1997/98-ban (%). Forrás: Key data 1997; (36) Key data 2000 (37)

Az EU tagállamaiban a legnépszerűbb képzési irány (38) a társadalomtudományok területe volt, beleértve az üzleti menedzsmenttel, a tömegkommunikációval és a dokumentációval kapcsolatos stúdiumokat is. 1995-ben a végzettek csaknem egynegyede (39), 1997-ben pedig mintegy 30 százaléka választott ilyen tanulmányi irányt. Az említett általános tendencia lényegesen erősebben jelentkezett Franciaországban és Hollandiában, elérve a 40 százalékot. Kivételként említhető Németország, ahol a műszaki tudományok és az építészet (22 százalék), Finnország, ahol az orvostudomány (28 százalék), Svédország és Izland, ahol a neveléstudományok (22 , illetve 24 százalék) választása, illetve a diploma megszerzése a leggyakoribb. (40) Az egyes tanulmányi irányok választásában a nemek között viszonylag nagy különbségek mutatkoztak. A neveléstudomány (73 százaléka), a humán tudományok (71 százalék) és az orvostudomány (65 százalék) területén a végzettek között nagyobb arányban fordultak elő a nők, a műszaki tudományi végzettséggel rendelkezőknek viszont több, mint négyötöde volt férfi. Hasonló képet mutatott a matematika és informatika terén végzetten nemenkénti megoszlása is, a férfiak háromnegyedes arányával. Az itt vizsgált szempontból legkiegyenlítettebbnek a természettudományi képzés bizonyult. (41)

Végzettségi arányok

Az Európai Unióban 1997-ben a 30–34 éves korosztály 22 százaléka rendelkezett valamilyen felsőfokú végzettséggel. Ez az arány tagországonként jelentős eltéréseket mutatott, azonban általános tendencia a diplomások számának növekedése. A felsőoktatásból oklevéllel kikerültek legnagyobb arányban Belgiumban és Svédországban éltek, míg a ranglista végén Olaszország és Ausztria szerepelt. (42) A hazai adatok ezen a téren elmaradtak az EU átlagától, azonban a magyar felsőoktatásban jelenleg tapasztalható létszámbeli növekedés üteme (43) jelentősen meghaladja a fejlett nyugat-európai országokét. Az egyes korosztályok felsőoktatási életútja az Európai Unióban szoros összefüggést mutatott a szülők iskolai végzettségével: minél magasabb a szülők képzettsége, gyermekeik annál nagyobb arányban vesznek részt egyetemi vagy főiskolai tanulmányokban. (44) Ebből a szempontból a legjellegzetesebbnek Görögország és Ausztria tekinthetőek.

A fejlett országok felsőoktatásának említett tendenciái egyrészt megfigyelhetővé váltak hazánkban is, másrészt hatással voltak a hazai fejlesztési elképzelésekre és a lejártszódó folyamatokra, illetve a kiépülő együttműködési rendszerek a lassú egységesülés irányába orientálták a jelentős nemzeti különbségekkel rendelkező egyetemi és főiskolai intézményhálózatot. Magyarország Európai Unióhoz való közelítését segítette maga az a statisztikai adatszolgáltató rendszer is, amely az egyes iskolafokokozatok definiálásával, az iskolaszervezetek összehasonlíthatóságával, a diplomák kölcsönös elismerésével, a tanulmányok beszámíthatóságával hozzájárult az egységesülés előnyeinek felismeréséhez. Ebben a kontextusban a Bolognai Nyilatkozat (45) már a deklaráció szintjére emelte a felsőoktatási rendszerek szerkezetének és tartalmának fejlesztési irányait.

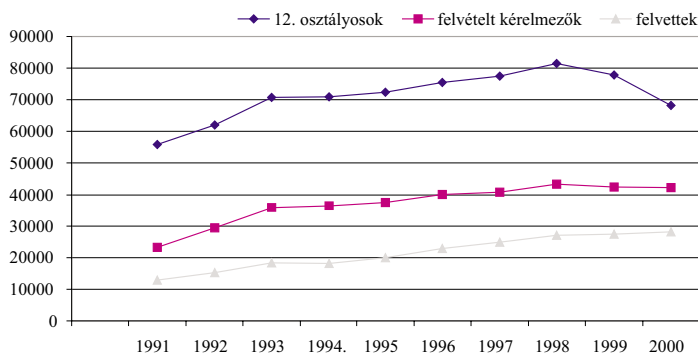
A felsőoktatás hazai rekrutációs bázisának alakulása

A felsőoktatási intézményekbe jelentkezés feltétele a sikeres érettségi vizsga. Ez teljesíthető a jelentkezés évében, de sokan vannak olyanok, akik jogosultságukat a korábbi években szerezték meg. A két csoportba tartozók aránya a vizsgált időszakban évről évre változott, azonban általános tendenciaként megfigyelhető volt a frissen érettségizettek fokozatos térnyerése: arányuk 1997-től meghaladta a felvételre jelentkezők felét.

A jelentkezés évében érettségizők adatainak alakulása

A középiskolák és a felsőoktatás expanziójának egyik látványos, közös megnyilvánulása volt a kilencvenes években a felsőoktatási intézményekbe az érettségi vizsga évében

jelentkezők arányának gyors növekedése. 1990-ben a középiskolák 12. osztályosainak 40 százaléka, 2000-ben pedig több, mint 60 százaléka szándékozott egyetemen vagy főiskolán továbbtanulni. Az itt említett tíz év alatt a közülük felvettek száma 2,1-szeresére növekedett, arányuk pedig meghaladta a jelentkezők kétharmadát. (7. ábra)



7. ábra. A 12. osztályosok, a felvételiüket kérők és a felvettek számának alakulása 1991-től 2000-ig.
Forrás: Neuwirth, 2001 (46)

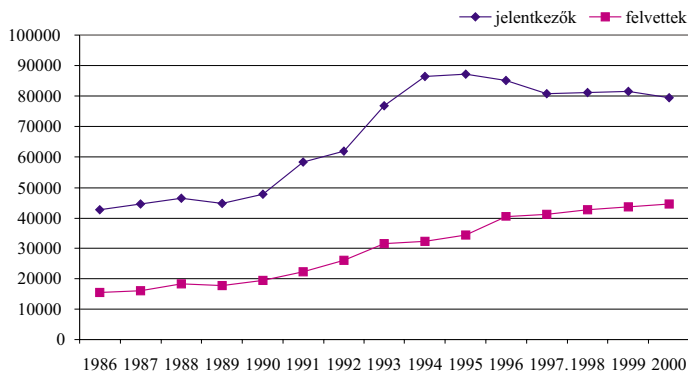
A középiskolák eredményességének egyik megítélési szempontja az a felvételi mutató, amely az osztályok létszámához viszonyítja a felvettek arányát. Az iskolák e mutató alapján készült rangsora rendszeresen publikussá vált. (47–52) A középiskolák felvételi aránya 1990-ben 23 százalék volt, 2000-re 41 százalékra növekedett. Ez a tény arra is utalhat, hogy a vizsgált időszakban javult a középiskolai oktatás minősége. A felvételi arányokkal párhuzamosan azonban növekedtek a felsőoktatási felvételi keretszámok is. Miközben az érettségi évében felvettek létszáma 2,1-szeresére növekedett, addig a felsőoktatás keretszámai 2,3-szeresére bővültek. Ugyanakkor a felvettek között javult a frissen érettségizettek aránya, tehát a középiskolák nappali tagozatán végzetek esélyei nőttek. Mindezek alapján állítható, hogy a középiskolák felvételi arányainak növekedése nem kizárólag és még csak nem is döntő mértékben az oktatás minőségének fejlődéséből következett.

A középiskolák felvételi mutatóinak részletes elemzéséből és más mutatók segítségével megállapítható, hogy a felsőoktatás rekrutációs bázisaként az iskoláknak egy viszonylag szűk rétege vehető figyelembe. Az 1990-es években a középiskolák kevesebb, mint egyharmada érettségiztette a felvettek több mint kétharmadát. (53) Ezek a középiskolák szinte tradicionálisan adják a felvettek többségét. (54–55) Általában ide tartoznak a budapesti „elit-iskolák” és a nagyvárosok középiskolái, valamint a megyeszékhelyek iskolái. Ugyanakkor ezek az iskolák vetélkednek egymással folyamatosan az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyeken. Az itt szerzett pontszámok a középiskolák rangsorának kialakításában szintén szerepet játszottak. A középiskoláztatás expanziójának lényeges adatsora az is, hogy a középiskolák több, mint kétharmada a felsőoktatásba felvettek kevesebb, mint egyharmadát készíti fel. (56) Az azonban eredményként értékelhető, hogy a közép- és felsőoktatás expanziója a munkába való átmenet meghosszabbodásával hozzájárult a fiatal korcsoportok munkanélküliségi rátájának alacsonyabb szinten tartásához. (57)

A jelentkezők és felvettek létszámának alakulása

Az 1980-as évek második felében a jelentkezők száma kis mértékben növekedett, a felvettek számának emelkedése is mérsékelt volt. A változás nagyobb lendületet 1991-ben kapott, s 2000-re megduplázódott a felvett hallgatók létszáma. A jelentkezők létszáma vi-

szont 1986 és 1994 között növekedett a kétszeresére és maximumát 1995-ben érte el, azóta fokozatosan csökken. 1986-ban a jelentkezők több, mint egyharmada jutott be a felsőoktatási intézményekbe, ez az arány 1997-re meghaladta a kérelmezők felét. (8. ábra) A vizsgált időszakban – nem látványosan, de – fokozatosan romlott azoknak a pályázóknak az esélye, akik nem az érettségi megszerzésének évében jelentkeztek a felsőoktatási tanulmányokra vagy korábban sikertelen felvételi vizsgákat tettek. 1995-től nemcsak az arányuk, hanem felvételi létszámuk is csökkent. Az 1980-as évek végén a felvetteknek valamivel több, mint fele, 2000-ben pedig már a kétharmada az adott évben érettségizett.



8. ábra. A felsőoktatási intézmények nappali tagozatára jelentkezők és felvettek létszámának alakulása 1986-tól 2000-ig. Forrás: Neuwirth, 1998 (58) és 2001 (59)

1996-tól a felvételi eljárásban új szabályok jelentek meg, amelyek értelmében minden jelentkező annyi helyre adhatta be felvételi kérelmét, amennyit megjelölni kívánt, azonban a feltüntetett helyek „rangsorát” előre el kellett döntenie. A felvételi eljárásban elért pontszáma alapján – gyakorlatilag mechanikus eljárással, a teljes adminisztráció számítógépes feldolgozásával – abba az intézménybe vették fel, amelyben először „belefért” a meghatározott ponthatárok közé. 1996-ban a jelentkezők átlagosan két helyet jelöltek meg. Ez az adat 2000-re több mint két és félszeresére növekedett. (1. táblázat) Az itt említett eljárás nem érintette a felvételi keretszámokat, csupán a felvételi procedúrát egyszerűsítette. A rendszer bevezetésének időpontjában az egyes intézmények tartalmilag belátásuk szerint szervezheték felvételi vizsgáikat, viszonylag szabadon adhattak elismerhető teljesítményekért pluszpontokat, azonban az egységesített nyilvántartási rendszer a teljes felvételi eljárás egységesítésének irányába hatott.

A felsőoktatási rendszer finanszírozásának átalakulása kapcsán 1997-től az egyetemeken és főiskolákra való bejutás új lehetősége nyílt meg a költségtérítéses képzés bevezetésével. Ebben a finanszírozási formában a felvételi ponthatárok általában elmaradtak az államilag támogatott helyek ponthatáraitól. A költségtérítéses képzés bevezetésének évében, 1997-ben az összes férőhelyeknek csupán 2,9 százaléka volt ilyen módon betölthető. Ez 2000-re 8 százalék körül alakult. A második és a következő helyeken megjelölt felvételi kérelmek száma évről évre növekedett, 1996-ban kétszeresen, 2000-ben pedig 2,6-szeresen múlta felül a jelentkezők számát. A költségtérítéses férőhelyek száma nem érintette a felsőoktatási keretszámokat, csupán azok belső megoszlásában játszott szerepet.

A felsőoktatás valamely szintjére jelentkezők száma 1986-tól 1995-ig fokozatosan növekedett, 2000-ben viszont az 1995-ös csúcshoz csak 91 százalékát érte el. Az előző évi adatokhoz viszonyítva a legnagyobb létszámnövekedést 1993-ban (124 százalék), 1991-ben (122 százalék) és 1994-ben (113 százalék) tapasztalhattuk. A felvettek számának növekedése az 1989-es év (97 százalék) kivételével folyamatos volt, az előző évhez viszonyított legmagya-

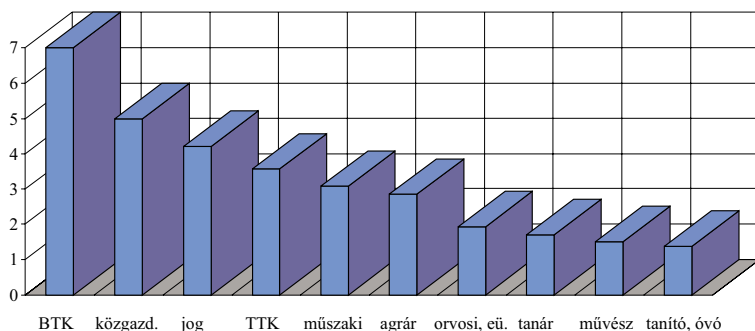
sabb arányt 1993-ban (121 százalék) érte el. Kiugróan magas (117 százalékos) emelkedést mutatott az 1996-os év is, amelyben a jelentkezők „létszám-vesztése” már tapasztalható volt.

évek	az 1. helyen helyen jelentkezők	az összes jelentkezések száma	államilag finanszírozott helyre felvettek	az összes felvettek %-ában	a költség- térítési helyre felvettek	az összes felvettek %-ában	az összes felvettek
1996	85184	166935	40497	100,00	–	–	40497
1997	80880	173739	39967	97,08	1202	2,92	41169
1998	81181	181630	40655	95,23	2036	4,77	42691
1999	81540	193370	40397	92,52	3266	7,48	43663
2000	79441	206461	41075	92,11	3517	7,89	44592

1. táblázat. A nappali tagozaton első helyre jelentkezők és az összes jelentkezések, valamint az államilag finanszírozott és a költség-térítési helyekre felvettek létszámának alakulása 1996-tól 2000-ig. Forrás: Neuwirth, 1998 (60) és 2001 (61)

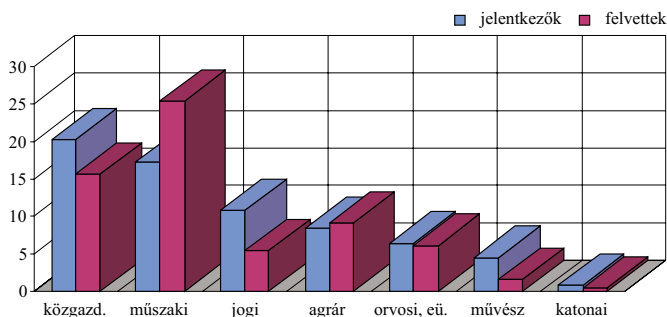
A vizsgált időszakban sem az egyes szakágakra jelentkezés, sem azok növekedési üteme nem volt egyenletes. A felvételi kérelmek száma a bölcsészettudományi karokon 1986-hoz viszonyítva 2000-ben több mint négy és félszeres volt. Magas volt a jogi (3,4-szeres) és a gazdasági (3,3-szeres) szakágak létszámemelkedése is. Az általános iskolai tanárképzés, valamint a tanító- és óvóképzés területére jelentkezők létszáma 1995-től azonban abszolút értékben fokozatosan csökkent. A felvételi kérelmet beadók körében jelentős mértékben – közel a kétszeresére – növekedett a jogi és a gazdasági tanulmányok népszerűsége, minimális mértékben javult a műszaki képzés kedveltsége, ugyanakkor csökkent az egészségügyi, az agrár és a művészeti területekre jelentkezők aránya.

A hallgatók felvételi keretszámának az 1990-es években történő általános megduplázódása nem ugyanolyan mértékben érintette az egyes képzési szinteket és szakágakat, sőt az egyes szakágak létszámnövekedése sem volt egyenletes. A vizsgált időszakban a legnagyobb mértékű növekedést a bölcsészettudományi karok mutatták, 2000-re meghétszereztek a felvehető hallgatók létszámát. (9. ábra) A leggyorsabb fejlődést 1991-ben regisztrálhatták, amikor az év hallgatói „nyeresége” háromszoros volt. Gyorsan növekedett a közgazdasági egyetemek és a gazdasági főiskolák hallgatóinak száma is, 2000-ben csaknem ötször többen tanultak ezekben az intézményekben, mint 1986-ban. Hasonló változásokat mutatott a jogi képzés is, létszám-nyeresége meghaladta a 400 százalékot. Az itt említett szakágak fejlődési ütemétől jelentősen lemaradt az orvos és egészségügyi, a főiskolai tanári, a művész- és a tanító- és óvóképzés. (9. ábra) Az egyes szakágak jelentkezési és felvételi létszámait eltérően viszonyultak egymáshoz, illetve eltérő arányokat képviseltek az összes jelentkezések és az összes felvettek számához viszonyítva. A gazdasági, jogi és művészi területeken arányaiban „túljelentkezés”, a műszaki képzésben pedig „aluljelentkezés” volt tapasztalható. (10. ábra)

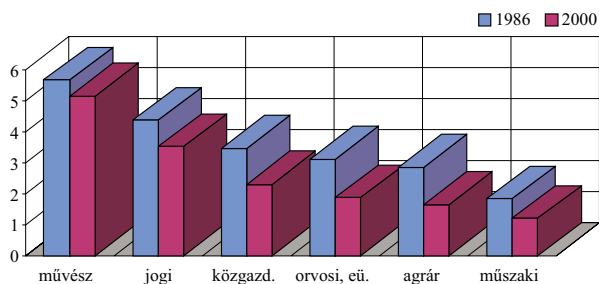


9. ábra. A felsőoktatás nappali tagozatos képzési létszámainak növekedési arányai 1986 és 2000 között szakágak szerinti bontásban. (1986 = 1) Forrás: Neuwirth, 1998 (62) és 2001 (63)

A felsőoktatási intézményekbe jelentkezők és a felvették számának hányadosa a felvételi arány, amely a felsőoktatási szakágakra bejutás esélyének jelzőszáma. A felvételi arányok az említett adatok változásával és az egyes szakágak társadalmi megítélésével párhuzamosan a vizsgált időszakban folyamatosan átalakultak. 1986-hoz viszonyítva 2000-re minden szakág területén csökkentek a felvételi arányok, ez azonban nem egyenletes folyamatként, hanem váltakozó előjelű szakaszokban játszódott le. A legkisebb változás a művészeti képzésben, a legnagyobb a tanárképző főiskolai, a tanító- és óvóképzési, az agrár és az egészségügyi szakágakban következett be. (11. ábra; a pedagógusképzéssel kapcsolatos adatok kivételével)



10. ábra. A nappali tagozatos szakági képzésre jelentkezők és felvették arányai az összes jelentkező és az összes felvett létszámához viszonyítva 2000-ben(%). Forrás: Neuwirth, 1998 (64) és 2001 (65)



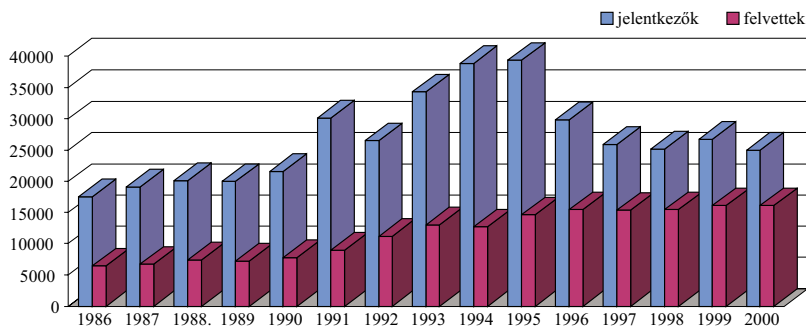
11. ábra. Nappali tagozatos felvételi arányok szakáganként 1986-ban és 2000-ben. Forrás: Neuwirth, 1998 (66) és 2001 (67)

A pedagógusképzés felvételi adatainak alakulása

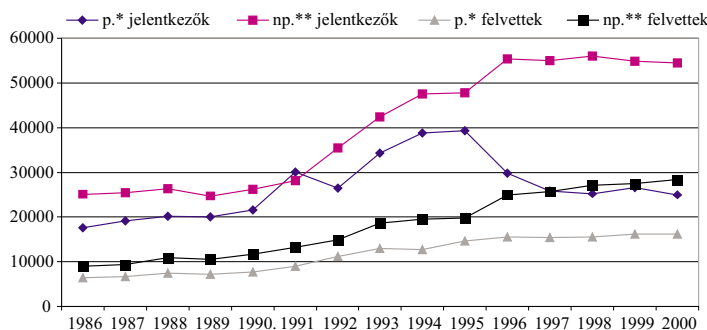
A felsőoktatás jelentkezési és felvételi adatsoraiban tapasztalt tendenciák általában érvényesnek mutatkoztak a pedagógusképzés területén is. A képzés valamely szintjére jelentkezők száma – az 1992-es visszaeséstől eltekintve – fokozatosan emelkedett, és 1995-ben érte el a legmagasabb szintet. Az 1996-ban elindult csökkenés azonban 2000-ig nagyobb arányú volt, mint ahogy azt a felsőoktatás egésze esetében tapasztalhattuk. 1995-höz viszonyítva 2000-re a pedagógusképzés „merítési bázisának” több, mint egyharmadát elvesztette, így aránya az összes jelentkezők körében 45 százalékról 31 százalékra esett vissza. A felvették esetében viszont két és félszeres volt a növekedés. (12. ábra) 1986-ban a pedagógusképzés valamely szintjére jelentkezők több, mint egyharmada, 2000-ben pedig kétharmada került be felsőoktatási intézményekbe.

A pedagógus és a nem pedagógus pályára jelentkezők létszám-növekedési arányai – az 1991-es év kivételével – 1995-ig párhuzamosan haladtak, 1996-ban pedig, amikor a több felvételi hely megjelölésének lehetősége megnyílt, ellenkező előjelűvé váltak. A pe-

dagógus szakma – mint első helyen megjelölt továbbtanulási szándék – csaknem tízezer felvételiző látóköréből tűnt el vagy csúszott második, harmadik és sokadik helyre, miközben a nem pedagógus szakágak területén csaknem nyolcezer fővel növekedett a jelentkezők száma. E folyamat eredményeként 1997-ben a nem pedagógus szakágak felvételi keretszáma elérte, 1998-tól pedig meghaladta a pedagógus pályára jelentkezők számát (13. ábra), majd ez a helyzet állandósult.



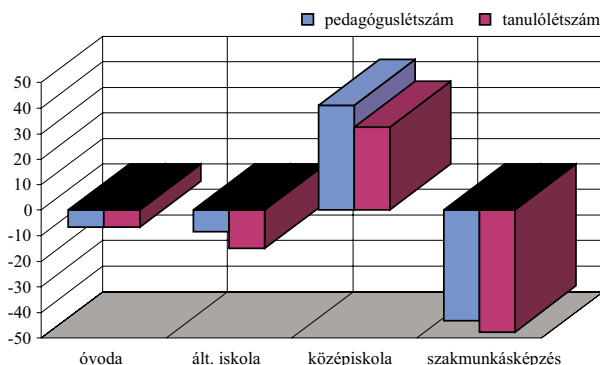
12. ábra. A pedagógus pályára jelentkezők és felvettek létszámainak alakulása nappali tagozaton 1986-tól 2000-ig. Forrás: Neuwirth, 1998 (68) és 2001 (69)



13. ábra. A pedagógus és a nem pedagógus pályákra jelentkezők és felvettek létszámainak alakulása nappali tagozaton 1986-tól 2000-ig. Forrás: Neuwirth, 1998 (70) és 2001 (71) * pedagógus pályára; ** nem pedagógus pályára.

A pedagógus pályára első helyen jelentkezők létszámcsökkenése több okkal magyarázható. Az egyik a felvételi jelentkezés átalakulása, amely lehetőséget adott több intézmény felsorolására, az egyéni elképzelések rangsorolásával. Ezzel élve a jelentkezők egy része a pedagógusképző intézmények megnevezését tartalékként kezelte, azaz első helyen más szakágakra esett a választásuk, azonban az első hely megjelölőinek létszáma is felülmúlta a felvételi keretek számát. A pedagógusképző intézményekbe jelentkezők létszámának alakulására valószínűleg hatással volt a pályával kapcsolatos közvélekedés, amely egyrészt a demográfiai folyamatokkal, másrészt a közalkalmazotti keretekkel és a várható előmeneteli rendszerrel, illetve a más szakmai területeken elérhető karrierlehetőségekkel számolva a tanári pályát a szakmák hierarchiájának végére helyezte. A demográfiai adatok – a gyermeklétszám csökkenéséhez hasonlóan – a pedagóguslétszámok csökkenését indokolják. Az 1990–1991-es tanévhez viszonyítva az 1999–2000-es tanévig a közoktatási rendszerben tanulók létszáma 10 százalékkal, az itt tanító pedagógusoké viszont csak 3 százalékkal csökkent. (72) Ezen belül az óvodában, az általános

iskolában és a szakmunkásképzésben jelentősebb csökkenés, a középiskolákban jelentős létszámbővülés játszódott le. (14. ábra) Az 1990-es években az előbb említett változások nem egyenletesen következtek be (73), ugyanakkor a pedagógusok létszámcsökkenésének aránya sem esett egybe a tanulók számának csökkenésével. A pedagógus-munkanélküliség és a pályára jutás megnehezülésének potenciális veszélye szintén befolyásolhatta a felsőoktatásba jelentkezők választásait. Az 1990-es években a regisztrált munkanélküli pedagógusok aránya általában három százalék körül alakult, az évtized végére csökkenő tendenciát mutatott. Mindebből az következik, hogy a demográfiai apály ténye és a pedagógus-munkanélküliség veszélye inkább informálisan, mintsem valóságos következményeivel hathatott a felsőoktatás nappali tagozatára jelentkezők pályaválasztására.



14. ábra. A tanulók és a pedagógusok létszámának alakulása az 1999/2000-es tanévben az 1990/1991-es tanév %-ában. Forrás: Nagy M., 2000 (74)

A pályakezdő pedagógusok közalkalmazotti bértáblázatban meghatározott jövedelme fokozatosan elmaradt a versenyszférától. Ez az elmaradás 1999-ben az oktatási ágazat átlagában megközelítette az 50 százalékot, a közoktatási rendszerben dolgozók esetében pedig még magasabb volt. (75) A minimálberek emelésével a kezdő közalkalmazotti bérek alacsony és a családalapításhoz elégtelen volta egyre inkább nyilvánvalóvá és a mindennapi kommunikáció tárgyává vált. Ez a hatás valószínűleg megjelent a felvételre jelentkezők választásaiban. Alátámasztja ezt a vélekedést az a tény is, hogy a tanárképzésben tanuló pécsi egyetemi hallgatók, valamint a Pécsi Tudományegyetemen végzett és jelenleg még tanárként dolgozók egy része az egyébként választott pálya elhagyását tervezi. A pedagógusok bérének alacsony volta szembetűnőbbé válik, ha más országok kereseti lehetőségeivel vetjük össze. Az OECD-országok pedagógusbéréinek összehasonlítására az eltérő gazdasági fejlettséget leginkább kiküszöbölő egy főre eső GDP-arányt alkalmazták a statisztikai kiadványok. Ezek alapján a magyar pedagógusok kedvezőtlen helyzetben voltak, illetve vannak: az európai országokban a bérek általában meghaladták a GDP egy főre eső összegét, hazánkban – a végzettség szintjéhez igazodóan – annak kétharmada körül alakultak. (76)

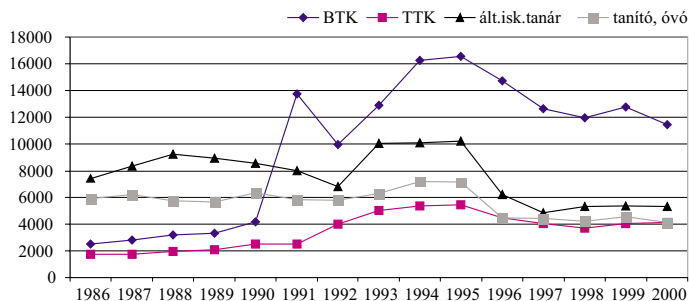
A pedagógus pályára jelentkezők létszáma a vizsgált időszakban az egyes képzési szinteken eltérően alakult. A legnagyobb növekedés a bölcsészettudományi karok iránt érdeklődők körében tapasztalható. 1986 és 1995 között közel hétszeresére növekedett a jelentkezők száma, ezen belül is kiemelkedett az 1991-es év több, mint háromszoros létszámemelkedéssel. (15. ábra) A természettudományi karokon visszafogott a fejlődés, a legnagyobb „ugrás” 1991 és 1992 között csupán másfélszeres növekedést hozott. 1996-tól kezdődően – a bölcsészettudományi karokhoz hasonlóan – itt is lassú csökkenést tapasztalhattunk. A tanárképző főiskolák, valamint a tanító- és óvóképző főiskolák eseté-

ben a vizsgált időszakban kezdetben lassú fellendülés, majd 1995-től viszonylag gyors „térvesztés” következett be. 2000-re az 1986-os jelentkezési létszámoknak már csak kevéssel több, mint kétharmada érdeklődött első helyen a pálya iránt. Mindez azt jelenti, hogy az elmúlt másfél évtizedben elsősorban a kevésbé konvertálható diplomát nyújtó képzés, az iskolás kor előtti nevelés, az elemi és az alsó középfokú oktatás szenvedte el a felvételre jelentkezők szemében a legnagyobb népszerűség-vesztést. Hasonló jelenséget más képzési szakágak esetében nem tapasztalhattunk.

A felvételi keretszámok a pedagógusképzés területén fokozatosan és kiegyenlítetten fejlődtek, csupán a bölcsészettudományi képzésben volt két erőteljesebb felívelő szakasz: 1990-től 1992-ig és 1994-től 1996-ig. Mindkettő mintegy kétszeresére emelte a felvett létszámát. (16. ábra) Az általános és középiskolai tanárképzésben, valamint a tanító- és óvóképzésben tanulók létszáma is növekedett a vizsgált időszakban, azonban e területeken a fejlődés – 1,7-szeres, illetve 1,3-szeres aránnyal – mérsékelt volt.

A költségterítéses képzés a pedagógusképzés területén – más szakágakhoz hasonlóan – 1997-től jelent meg, kezdetben 1,3 százalékos körüli aránnyal. 2000-ben a nappali tagozaton nem érte el a felvett 8 százalékát. Képzési irányonként és szintenként azonban már jelentős eltéréseket találtunk: a „fizetős” képzésben részt vevők aránya a bölcsészettudományi karokon meghaladta a 10 százalékot, a tanító- és óvóképzésben pedig nem érte el a 4 százalékot.

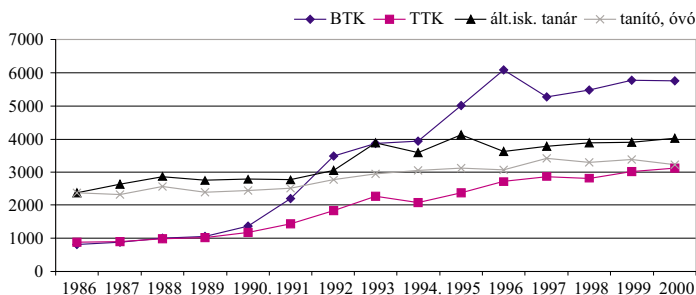
A felvételi arányok a vizsgált tizenöt évben a pedagógusképzés területén csökkenő tendenciát mutattak. 1986-ban a tanárképző főiskolák felvételi aránya volt a legmagasabb (3,14). 1991-ben – a jelentkezők számának ugrásszerű emelkedése következményeként – ezt a szintet a bölcsészettudományi karok közel kétszeresen (6,26) múlták felül. A természettudományi karok 1994-ben érték el a legmagasabb (2,57) felvételi arányt. Mindez arra utal, hogy a pedagógusképzés területén – a jelentkezők és a felvételi keretszámok függvényeként – a felvételi arányok folyamatosan változtak, azonban 2000-re mindegyik képzési irányban és szinten a kétszeres arány alá csökkentek. Ez a helyzet a tanító- és óvóképző főiskolák, a tanárképző főiskolák és a természettudományi karok esetében már 1996-ban kialakult, 2000-re pedig mindhárom esetben 1,4 alá esett. (17. ábra). Ennél alacsonyabb szintet kizárólag a műszaki képzésben tapasztalhattunk. Az alacsony felvételi arány a jelentkezők „könnyű” bejutásával járt együtt, ugyanakkor mindez utal a felvételi vizsgák lassú szerepvesztésére is. Az alacsony felvételi arányok mellett előfordultak kurrens tanári szakok és olyanok is, amelyek esetében a jelentkezők száma nem érte el a felvételi keretszámokat. A pedagógusképző intézmények 2000-ben átlagban a jelentkezők kétharmadát vették fel, a tanító- és óvóképzés területén ez az arány megközelítette a 80 százalékot.



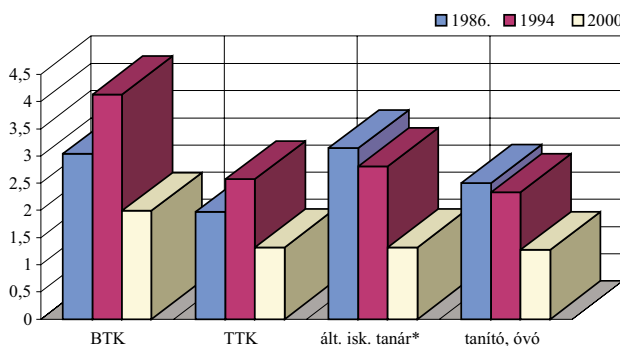
15. ábra. A pedagógusképzés nappali tagozatának különböző szintjeire jelentkezők létszámának alakulása 1986-tól 2000-ig. Forrás: Neuwirth, 1998 (77) és 2001 (78)

A felsőoktatási intézményekbe való könnyebb bejutás következményeként a képző intézmények nem érdekeltek a felvételi vizsgák szigorúságának megtartásában vagy a fel-

vételi ponthatárok magasabb szinten tartásában, mert hallgatókat „veszíthetnek”. Ebben a kontextusban a tanári pálya rekrutációja szempontjából fontosnak tartott alkalmassági vizsgák kidolgozása és bevezetése sem látszik időszerűnek. A felsőoktatás expanziójával, az alacsonyabb felvételi arányokkal együtt járó, gyengébbnek minősített hallgatói felkészültség kompenzálására hatékony megoldások egyelőre nem születtek, bár tervezték készültek. (79)



16. ábra. A pedagógusképzés valamely szintjére felvett létszámának alakulása nappali tagozaton 1986-tól 2000-ig. Forrás: Neuwirth, 1998 (80) és 2001 (81)



17. ábra. A felvételi arányok változása nappali tagozaton a pedagógusképzés intézményeiben. Forrás: Neuwirth, 1998 (82) és 2001 (83)

Összefoglalásként elmondható, hogy a felsőoktatásban tapasztalható létszámnövekedés a pedagógusképzés területén visszafogottabban jelentkezett, mint más szakágakban (13. ábra), azaz a felsőoktatás expanziója elsősorban nem a pedagógusképzés „túlfuttatásából” adódott. Az 1997-től megindult költségtérítéses képzés a vizsgált időszak végéig – bár folyamatosan növekvő jelentkezői kört érintett – alapvetően nem befolyásolta a felvételi keretszámokat. Így az államilag finanszírozott hallgatói létszámok a pedagógusképzésben 1995-től gyakorlatilag változatlanok maradtak: 15 000 fő körül alakultak. A felvételi keretszámok „merítési bázisa” 1995-től folyamatosan szűkült. 1995-től 2000-ig a felvételre jelentkezők halmazából több mint 14 000 fő potenciális hallgató „tűnt el”.

A középiskolából kilépő korosztályok létszámának csökkenésével együtt járt a pedagógusképzés valamely szintjére jelentkezők számának csökkenése is, azonban ez utóbbiban a létszámvesztés aránya messze meghaladta a korosztályét. 1995-től 1999-ig a felsőoktatási felvételre jelentkezők száma is visszaesett (közel 9 százaléknnyit), azonban az adatok összehasonlításából, illetve a változások tendenciáiból a pedagógus pályának mint pályaválasztási alternatívának a jelentős népszerűségvesztése következett. 1995-ben az érettségizetteknek még 45 százaléka szándékozott a pedagógusképzés valamely

területén továbbtanulni, 2000-re ez az arány 31 százalékra csökkent, miközben a gazdasági, a jogi és az egészségügyi szakirányok jelentkezőinek száma abszolút értékben is növekedett. (84) A meritési bázis csökkenéséből szükségszerűen következett a felvételi arányok csökkenő (85) tendenciája is. Ez a tény arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusképzés rendszerébe bekerülő hallgatók valószínűleg kevésbé felkészültek, mint a korábbi évfolyamok hallgatói. A kérdéskör azért érdemel figyelmet, mert a közoktatási rendszerben egyre felkészültebb pedagógusokra volna szükség, miközben a pedagógusképzés bemeneti mutatói ellenkező tendenciát jeleztek. (86)

A tanárképzésre felvettek 1985-től 2000-ig a Pécsi Tudományegyetemen

A vizsgált időszakban az 1982-ben megalakult egyetem több karán is folyt tanárképzés, elemzésünkbe azonban csak azokat a karokat vontuk be, amelyek a közoktatási rendszer számára képeztek pedagógusokat.

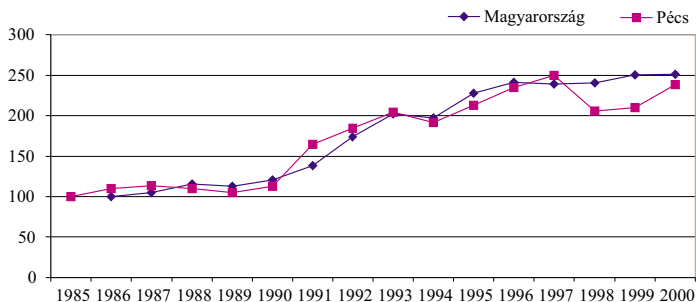
A felvettek létszámának alakulása a Pécsi Tudományegyetemen

A Pécsi Tudományegyetemen az 1985 és 2000 közötti években a nappali tagozatos tanárképzésre felvettek körében a pedagógusképzés országos létszámnövekedési tendenciáihoz hasonló folyamatok játszódtak le. 1985-ben az első évfolyamra mintegy négy-száz hallgató került be, 2000-re létszámuk közel két és félszeresére növekedett. Az 1985-ös évet alapul véve az országos és a pécsi növekedési pályák – két év kivételével – szinte párhuzamosan futottak. (18. ábra) A két adatsor korrelációs együtthatója (0,965) – $p < 0,001$ szignifikanciaszint mellett – nagyon erős összefüggést mutatott. Az azonban megjegyzendő, hogy a vizsgált időszakban a Pécsi Tudományegyetemen a pedagógusképzési palettán nem szerepelt a tanító- és óvóképzés, így az ezen a területen tapasztalt mérsékelt létszámnövekedés a pécsi adatokra nem hatott. Ez utóbbi tényezővel is számolva Pécssett a tanárképzés létszámbeli felfutásának mértéke elmaradt az országos fejlődési szinttől (87), amely meghaladta a háromszoros növekedést. Az említett elmaradás elsősorban 1998-ban keletkezett, akkor viszont az országos adatok – ha csekély mértékben is – emelkedtek. Ebből következően az egyes egyetemek hallgatói létszámkeretei – a differenciált fejlesztés elvét követve és az akkreditált szakok számához igazodóan – eltérő módon alakultak. A Pécsi Tudományegyetem esetében a bölcsészettudományi, a természettudományi és a tanárképző főiskolai képzési irányok adatainak szétválasztása a történeti előzmények miatt nem volt indokolt.

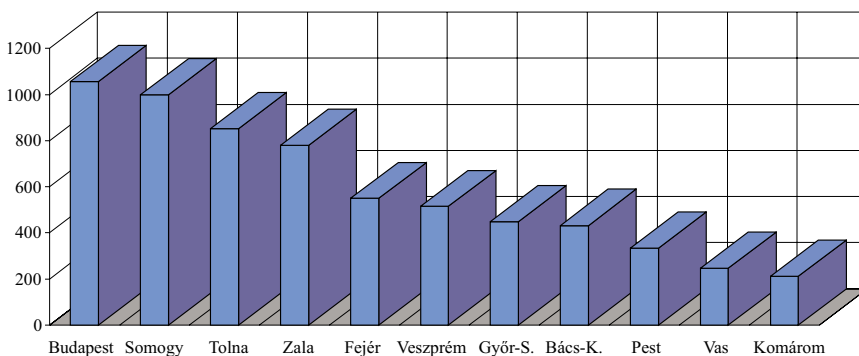
A Pécsi Tudományegyetem a vizsgált időszakban a dél-dunántúli régió egyetlen egyeteme volt, eltekintve a Pécssett működő Orvostudományi Egyetemtől, amely ma az integrált intézmény egyik kara. (A Kaposvári Egyetem a vizsgálati időszakon kívül jött létre.)

A vizsgált 16 év alatt a tanárképzésben érintett karokon mintegy tízezer hallgató szerzett oklevelet. A végzettek száma 2000-re az 1985-ös szint kétszeresére növekedett. A felvettek számához viszonyítva ez a növekedés visszafogottabb volt, azonban a fluktuáció és a felvételi arányok növekedéséhez viszonyítva „késleltetett” végzés természetesen hozzájárult az eredményhez. A nappali tagozaton végzettek aránya a 16 év átlagában meghaladta a kétharmadot. A levelező tagozatosok 1987-ben érték el a legmagasabb (52,2 százalék) részarányt, 1995-ben viszont alig volt végzett hallgatójuk (2,5 százalék). A végzettek között először 1990-ben kaptak diplomát olyan hallgatók, akik nem tanárképes tanrend szerint folytatták tanulmányaikat. A számításba vehető évek átlagában arányuk 5 százalék, 2000-ben pedig 12 százalék körül alakult.

1985-től 2000-ig az egyetem tanárképzésben érintett hallgatóinak több, mint fele a dél-dunántúli megyékből – Baranyából, Somogyból, Tolnából és Zalából – érkezett. Baranya megye a felvételi helyek egyharmadát kötötte le, nagyjából azonos hallgatói utánpótlást biztosító létszámmal, mint a rangsorban utána következő négy területi egység. Ezen belül a középiskolák többsége Pécssett található, tehát a baranyai hallgatók túlnyomó többsége is pécsi középiskolákból érkezett. A befogadó megyén kívül a legnagyobb küldő területi egység Budapest volt, a felvételi keretszámok egytizedét fővárosi hallgatók foglalták el. Ez arra utal, hogy Budapest egyetemi férőhelyigényének kielégítését a vidéki egyetemek is segítették. A dél-dunántúli megyékből és Budapestről származó hallgatók a teljes létszám több, mint kétharmadát jelentették. (19. ábra) A dél-dunántúli régió határán kialakult egy második zóna is, amely szintén jelentős hallgatói létszámokkal volt jelen az Egyetem életében. Ezek a rangsor szerint Fejér, Veszprém, Győr-Moson-Sopron, Pest, Vas és Komárom-Esztergom megyék, amelyek hallgatói aránya meghaladta a felvettek egyötödét. A dunántúli megyék közé egyetlen alföldiként Bács-Kiskun megye ékelődött be, hallgatóinak jelenléte a vizsgált években folyamatos volt. Ennek magyarázata a megye földrajzi fekvésében és déli területeinek Péccsel való jó közlekedési összeköttetésében keresendő. (Pest megyét a második zóna részének tekintettük.)



18. ábra. A pedagógusképzésre felvettek növekedési arányai 1985-höz viszonyítva Magyarországon és a Pécsi Tudományegyetemen (%). Forrás: Neuwirth, 1998 (89) 2001 (90), PTE statisztikai adatlapok (91)

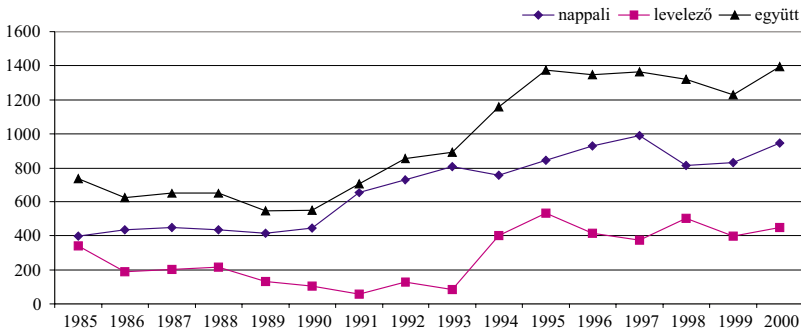


19. ábra. A PTE-re felvett I. évfolyamos hallgatók kumulált adatainak megyék szerinti megoszlása 1985-től 2000-ig, Baranya megye és az Alföld kivételével. Forrás: PTE statisztikai adatlapok (92)

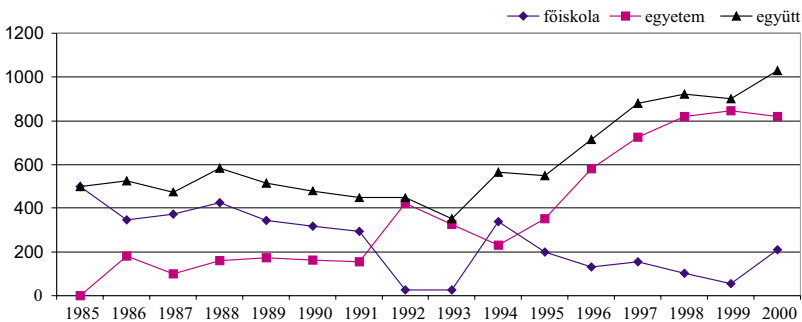
A vizsgált időszakban az alföldi megyék mindegyikéből voltak a Pécsi Tudományegyetemnek hallgatói. Az egyetemekkel rendelkező megyék esetében valószínűleg olyan szakokat választottak a Pécsre jelentkeztettek, amelyek a származási régió egyetemén

egyelőre nem működtek. Az alföldi megyékből – beleértve Pestet is – érkező hallgatók létszáma a tizenöt év alatt 13 százalék körül alakult. A nem magyar állampolgárságú hallgatók aránya minimális mértékben haladta meg a 2 százalékot. (88) Így a Pécsi Tudományegyetem elsősorban regionális feladatokat látott el.

A Pécsi Tudományegyetemen a tanárképes szakokra felvett I. évfolyamos hallgatók körében a levelező tagozatosok száma jelentősen elmaradt a nappali tagozatra járókétól. (20. ábra) Különösen az 1985-től 1993-ig tartó időszakban volt egyre csökkenő arányú a levelező képzés, a politikai rendszerváltozás kezdeti éveiben mintha elvesztette volna tájékozási pontjait. A diplomakiegészítő képzés nagyon alacsony létszámokkal volt jelen, a pedagógusok intenzív továbbképzése – a végzetteknek ígért anyagi megbecsülés elmaradása következményeként – a korábbi lendületét elvesztette, csupán az oroszstanárok idegennyelvi átképzése mozgatótt nagyobb csoportokat. 1994-től ismét fellendült a diplomakiegészítő képzés, illetve az alapképzési szakok levelező tagozaton történő megszerzése is. Ebben szerepet játszott a közoktatási (és a felsőoktatási) törvény elfogadása, a Nemzeti alaptanterv megjelenése, illetve a tanártovábbképzés rendszerének átalakulása. (93–94) Az 1994-es jelentős létszámemelkedés után a levelező képzés aránya évről évre az első évfolyamra beiratkozottak egyharmada körül mozgott.



20. ábra. Az I. évfolyamra felvett nappali és levelező tagozatos hallgatók létszámainak alakulása a Pécsi Tudományegyetemen 1985-től 2000-ig. Forrás: PTE statisztikai adatlapok (95)



21. ábra. A Pécsi Tudományegyetem nappali és levelező tagozatán főiskolai és egyetemi szinten végzettek megoszlása 1985-től 2000-ig. Forrás: PTE statisztikai adatlapok (96)

1985-ben az első évfolyamra felvett összes hallgató egyharmada férfi volt, a legmagasabb arányukat (44 százalék) 1994-ben érték el. A vizsgált időszak kumulált adatai szerint a férfiak száma némileg meghaladta a hallgatók egyharmadát. A Pécsi Tanárképző

Főiskola jogutódaként 1982-ben létrejött egyetem kezdetben elsősorban főiskolai szintű képzést folytatott. 1985-ben az egyetemi szakokon tanult a hallgatók negyedrésze. Ez az arány fokozatosan növekedett, 2000-ben meghaladta a beiratkozottak 92 százalékát.

A végzett hallgatók adatai

A vizsgált 16 év alatt a tanárképzésben érintett karokon mintegy tizezer hallgató szerzett oklevelet. A végzettek száma 2000-re az 1985-ös szint kétszeresére növekedett. A felvettek számához viszonyítva ez a növekedés visszafogottabb volt, azonban a fluktuáció és a felvételi arányok növekedéséhez viszonyítva „késleltetett” végzés természetesen hozzájárult az eredményhez. A nappali tagozaton végzettek aránya a 16 év átlagában meghaladta a kétharmadot. A levelező tagozatosok 1987-ben érték el a legmagasabb (52,2 százalék) részarányt, 1995-ben viszont alig volt végzett hallgatójuk (2,5 százalék). A végzettek között először 1990-ben kaptak diplomát olyan hallgatók, akik nem tanárképes tanrend szerint folytatták tanulmányukat. A számításba vehető évek átlagában arányuk 5 százalék, 2000-ben pedig 12 százalék körül alakult.

A Pécsi Tudományegyetem tanárképzési statisztikai adatainak összefoglalásaként elmondható, hogy az országos tendenciáknál kissé visszafogottabb volt a felvételi keretszámok növekedése. A nők aránya a felvételi adatokban jelentősebben múlta felül a férfiakét, mint a végzettek esetében, ezért itt – szemben a nyugat-európai tendenciákkal – a férfiak tanulmányi munkája volt sikeresebb. A pécsi hallgatók átlagos életkora néhány hónappal elmaradt az EU-tagállamok átlagától, a stúdiumok kevésbé „elnyújtottak”, ritkább a tanulmányok megszakítása. Ez a hazai felsőoktatás-politikai, finanszírozási hatásokkal, a családok iskoláztatási szokásaival és a hallgatók beállítódásával magyarázható elsősorban. Péccsett a tanárképzésben érintett karok hallgatói körében egyelőre nem képvisel meghatározó arányt a költségtérítéssel képzés és a nem tanárképes szakok választása.

A végzett diplomások körében az egyetemi tanulmányokat folytatók voltak túlsúlyban, noha 1991-ig arányuk általában egyharmad körül mozgott. 1996-tól kezdődően azonban jelentős volt az egyetemi szintű képzés számszerű fölénye, és a felvételi adatok alapján valószínűsíthető további térnyerése. (21. ábra) A végzettek körében a férfiak aránya meghaladta az egyharmadot. Ez az arány némileg magasabb volt a felvettek körében regisztráltnál, valószínűleg abból adódóan, hogy a lemorzsolódás a nők esetében nagyobb volt.

A Pécsi Tudományegyetem tanárképzési statisztikai adatainak összefoglalásaként elmondható, hogy az országos tendenciáknál kissé visszafogottabb volt a felvételi keretszámok növekedése. A nők aránya a felvételi adatokban jelentősebben múlta felül a férfiakét, mint a végzettek esetében, ezért itt – szemben a nyugat-európai tendenciákkal – a férfiak tanulmányi munkája volt sikeresebb. A pécsi hallgatók átlagos életkora néhány hónappal elmaradt az EU-tagállamok átlagától, a stúdiumok kevésbé „elnyújtottak”, ritkább a tanulmányok megszakítása. Ez a hazai felsőoktatás-politikai, finanszírozási hatásokkal, a családok iskoláztatási szokásaival és a hallgatók beállítódásával magyarázható elsősorban. Péccsett a tanárképzésben érintett karok hallgatói körében egyelőre nem képvisel meghatározó arányt a költségtérítéssel képzés és a nem tanárképes szakok választása.

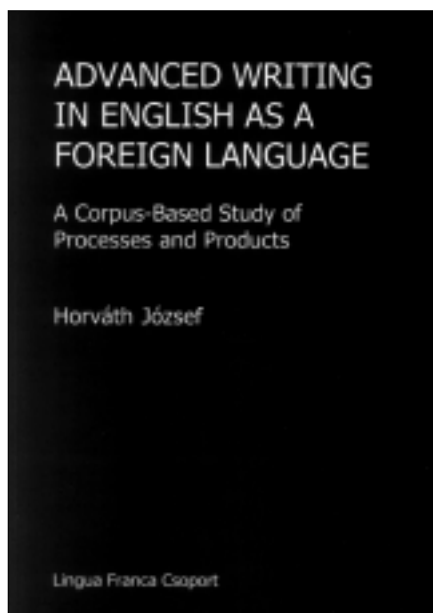
Jegyzet

- (1) Kozma Tamás (1998): Expanzió. *Educatio* (Mérlegen), 1. 5–18. Ebben a tanulmányban a szerző utal a problémakör előrejelzésére: Kozma Tamás (1983): *Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- (2) Kozma Tamás (1998): Az oktatásügy globalizálódása. In: Kozma Tamás (szerk.): *Euroharmonizáció*. Educatio könyvek sorozat. Oktatókutató Intézet, Budapest. 155–163.
- (3) Imre Anna – Györgyi Zoltán (1998): Középiskola mindenkinek? *Educatio* (Mérlegen), 1. 19–32.
- (4) Lukács Péter: Európai iskolarendszerek. In: *Euroharmonizáció*. 19–29.
- (5) Imre Anna – Lannert Judit (2000): Az oktatási rendszer és a rendszerben való tanulói továbbhaladás. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 118.
- (6) A középiskolai oktatás alatt a középfokú oktatás azon intézményei értendőek, amelyek a tanulmányok végén az érettségi vizsga letételének lehetőségét biztosítják.
- (7) Imre Anna – Györgyi Zoltán: i.m. 19.
- (8) Furray R. Katalin – Kozma Tamás (1999): *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikák*. Educatio füzetek sorozat. Oktatókutató Intézet, Budapest. 24–25.
- (9) Balázs Éva (2001): Expanzió a középiskolában – Egy vizsgálat tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 36–49.
- (10) Halász Gábor – Lannert Judit (1998, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 72.
- (11) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 418.
- (12) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 119.
- (13) Halász Gábor – Lannert Judit (1998, szerk.): i.m. 106.
- (14) Semjén András (2000, szerk.): *Emberi erőforrások 2000. Munkacsoport jelentés*. Technológiai Előretérkép Program. Oktatási Minisztérium Kutatási – Fejlesztési Helyettes Államtitkárság, Budapest. 31.
- (15) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. Függelék 103. táblázat. 432.
- (16) The European higher education area. Joint declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999. (Az európai felsőoktatási térség. Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata. Bologna, 1999. június 19.) 4.
- (17) Nyitrai Ferencné (1996, szerk.): *A felsőoktatás helyzete, az ezredfordulóra tervezett változtatásai az OECD-országokban és Magyarországon*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. 30–31.
- (18) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. 145.
- (19) *Education at a Glance*. (1998) OECD, Paris.
- (20) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 103.
- (21) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. 104.
- (22) *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2000*. Eurydice – Europäische Kommission, Brussel. 104.
- (23) *Key data on education in the European Union '97*. Eurydice – European Commission, Luxembourg. 168.
- (24) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 103.
- (25) *Key data on education in the European Union '97*. Eurydice – European Commission, Luxembourg. 168.
- (26) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 103.
- (27) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. 142.
- (28) *Key data on education in the European Union '97*. Eurydice – European Commission, Luxembourg. 169–170.
- (29) A pécsi adatsor az 1985-től 2000-ig tartó tanévek átlagát tartalmazza.
- (30) Blackstone, Tessa (2001): Why Learn? Higher Education in a Learning Society. *Higher Education Quarterly*, April 175–176.
- (31) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 116.
- (32) *Key data on education in the European Union '97*. Eurydice – European Commission, Luxembourg. 101.
- (33) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 119.
- (34) Hrubos Ildikó (2001): A nők esélyei a felsőoktatásban II. *Magyar Felsőoktatás*, 9. 38.
- (35) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel 119. F16. ábra.
- (36) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 119.
- (37) *Key data on education in the European Union '97*. Eurydice – European Commission, Luxembourg. 174.
- (38) A képzési irányok kategorizálása az Európai Unió adatszolgáltatási rendszerében {Eurostat} eltér a hazánkban megszokottól, a meghatározott tudományterületekhez alkalmazkodik. Ezek a következők: 1. humán tudományok, a művészeti ágak és teológia; 2. társadalomtudományok; 3. jogtudomány; 4. természettudományok; 5. matematika és számítástechnika; 6. orvostudomány és ápolóképzés; 7. műszaki tudományok és építé-

szet; 8. egyéb: pedagógia, tanárképzés, mezőgazdaság, háztartástan, szolgáltatásokhoz kapcsolódó képzési területek.

- (39) *Key data on education in the European Union '97*. Eurydice – European Commission. 102.
- (40) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 119–120.
- (41) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 121. F18. ábra.
- (42) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 117.
- (43) Mellár Tamás (2002): A demográfiai változások hatása a felsőoktatási intézmények versenyhelyzetére II. *Magyar Felsőoktatás*, 3. 28–30.
- (44) *Key data on education in Europa 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel. 117.
- (45) The European higher education area. Joint declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999. 4
- (46) *A 12. osztályok létszáma, jelentkezők és felvettek. 1991–2000*. (2001) Teljes adatbázis. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Kézirat.
- (47) Halász Gábor – Lannert Judit (1998, szerk.): i.m. 512
- (48) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m.
- (49) Neuwirth Gábor (1997, szerk.): *A középiskolai munka néhány mutatója 1997*. Budapest.
- (50) Neuwirth Gábor (1999, szerk.): *A középiskolai munka néhány mutatója 1999*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- (51) Neuwirth Gábor (2000, szerk.): *A középiskolai munka néhány mutatója 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- (52) Neuwirth Gábor (2002, szerk.): *A középiskolai munka néhány mutatója 2001*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- (53) Neuwirth Gábor (2002, szerk.): i.m. 26.
- (54) Esélykülönbségek a magyar középiskolákban. (1998) *Új Pedagógiai Szemle*, 5.
- (55) Neuwirth Gábor (2002, szerk.): i.m. 174
- (56) Neuwirth Gábor (2002, szerk.): i.m. 26.
- (57) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. 38.
- (58) Neuwirth Gábor (1998): *A felsőoktatási felvételek adatai*. Nevelés- és művelődés-tudományi doktori program. Értékelési vizsgálatok c. tárgy, 1998/99. tanév, őszi félév taneszköze. Oktatáskutató Intézet, Budapest. 1., 2. és 3. táblázat.
- (59) Neuwirth Gábor (2001): *A 12. osztályok létszáma, jelentkezők és felvettek. 1991–2000*. Teljes adatbázis. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Kézirat.
- (60) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (61) Neuwirth Gábor (2001): i.m. Kézirat.
- (62) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (63) Neuwirth Gábor (2001): i.m. Kézirat.
- (64) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (65) Neuwirth Gábor (2001): i.m. Kézirat.
- (66) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (67) Neuwirth Gábor (2001): i.m. Kézirat.
- (68) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (69) Neuwirth Gábor (2001): i.m. Kézirat.
- (70) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (71) Neuwirth Gábor (2001): i.m. Kézirat.
- (72) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. Függelék, 213. táblázat.
- (73) Nagy Mária: Pedagógusok. In: Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. 276.
- (74) Nagy Mária: i.m.: 276.
- (75) Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. Függelék, 231. táblázat.
- (76) Nagy Mária: Pedagógusok. In: Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. 289.
- (77) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (78) Neuwirth Gábor (2001): i.m. Kézirat.
- (79) Szentirmai Attila (1996): Milyen pedagógust igényel a jövő iskolája? *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 42–55.
- (80) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (81) Neuwirth Gábor (2001): i.m. Kézirat.
- (82) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (83) Neuwirth Gábor (2001): *A 12. osztályok létszáma, jelentkezők és felvettek. 1991–2000*. Teljes adatbázis. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Kézirat.
- (84) Kocsis Mihály (1999): A pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi változásai az 1990-es években. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest. 272.

- (85) Ebben az esetben a felvételi arány a jelentkezők és a felvettek számának a hányadosa, ezért ha értéke csökken, a bejutás esélye nő.
- (86) Kocsis Mihály – Zsolnai József (1997): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságszindrómáira. III. rész. *Modern Nyelvoktatás*, 3. 24–41.
- (87) *PTE statisztikai adatlapok 1985-től 2000-ig.*
- (88) *PTE statisztikai adatlapok 1985-től 2000-ig.*
- (89) Neuwirth Gábor (1998): i.m. 1., 2. és 3. táblázat.
- (90) Neuwirth Gábor (2001): i.m. Kézirat.
- (91) *PTE statisztikai adatlapok 1985-től 2000-ig.*
- (92) *PTE statisztikai adatlapok 1985-től 2000-ig.*
- (93) Halász Gábor – Lannert Judit (1998, szerk.): i.m. 267–271.
- (94) Nagy Mária: Pedagógusok. In: Halász Gábor – Lannert Judit (2000, szerk.): i.m. 297–301.
- (95) *PTE statisztikai adatlapok 1985-től 2000-ig.*
- (96) *PTE statisztikai adatlapok 1985-től 2000-ig.*



Mentor-program roma diákoknak

A tanulmányunkban ismertetendő program tanár résztvevői szerint jellemzi a roma gyerekeket jellemző érzelmi különbözőség, érzelmgazdagság sokszor a racionalitás hiányában nyilvánul meg. Az iskola számukra kevésbé fontos, mint a barátság, a család. Ezt egy tanár megvalósított szabadságnak nevezte, s szerinte nagy kár, hogy a többségi, nem cigány társadalom már nem képes erre. Többen úgy fogalmazták meg a roma kultúra lényegét, hogy szeretet-, nem pedig teljesítményközpontú, sokat foglalkozik a saját belső világával. Ezért nehéz az iskola követelményeit rájuk kényszeríteni, mondták. Abban azonban mindannyian egyetértettek, hogy sikeres pedagógia nem képzelhető el kölcsönös megbecsülés és alkalmazkodás nélkül.

A mai magyar oktatásügy egyik legnagyobb problémája a roma tanulók nehéz helyzete. A tapasztalatok szerint a magyar iskolák nagy része nem felkészült a roma gyerekek befogadására. Az okok természetesen nemcsak az iskolarendszerben keresendők. Az előítéletek, az iskolai elkülönítés, a szociális hátrányok, a nyelvi különbségek, az iskola zártsága, a magyar oktatásügy általánosan rossz állapota együtt és egyenként is elegendő okot adna a rossz mutatókra. A roma gyerekek esetében azonban a hátrányos helyzet halmozottan jelentkezik, így kezelése különleges erőfeszítéseket kíván.

A roma gyerekek iskolai sikerességéről, illetve nehézségeiről ma nem lehetnek pontos információink, mert a személyes adatok védelméről szóló törvény 1993. évi elfogadása óta nem lehet ilyen adatokat gyűjteni. A kilencvenes évek elejéről származó kutatások azonban azt bizonyítják, hogy nőtt a szakadék a nem roma és roma tanulók középiskolai iskolázottsága között. *Kertesi Gábor* a Művelődési Minisztérium makroszintű oktatási statisztikáinak cigány és nem cigány gyerekekre vonatkozó adataira támaszkodva követte nyomon a cigány gyerekek iskolai pályafutásának alakulását több mint két évtizeden keresztül (1970–1993). Kutatásaiból tudjuk, hogy egy cigány gyereknek körülbelül ötvenszer kisebb esélye van arra, hogy befejezze a középiskolát (s így felsőoktatási intézménybe is felvételizhessen), mint nem cigány társának. Ezt az óriási esélyegyenlőtlenséget indikátorként jelzi az általános iskola 8. osztálya utáni középiskolai továbblépés. „A cigány gyerekek csaknem tizenhatszor kisebb eséllyel tanulnak tovább középiskolában az általános elvégzése után. A középiskolában továbbtanuló cigány gyerekek lemorzsolódása azonban már nem különbözik olyan lényegesen a nem cigány gyerekek lemorzsolódásától: az esélyegyenlőtlenségek mértéke itt másfélszeresnél kisebb. Intuitíve is világos: a cigány gyerekek iskoláztatását elősegítő állami programnak a középiskolai felvételekre kell az erőit összpontosítania.” (1)

A kisebbségi ombudsman (2) 1998. évi jelentésében található adatok szerint a roma tanulóknak 3 százaléka kerül középiskolába, a felsőoktatásban tanulók aránya mindössze 0,22 százalék. Ezek a számok és arányok olyan világot tükröznek, amellyel a jövőbeni kereseti és foglalkoztatási esélyeket tekintve tragikusak a roma fiatalok számára.

Az 1971. évi, *Kemény István* vezette kutatás szerint az akkor 20–24 éves, illetve 25–29 éves romáknak mindössze 26–27 százaléka végezte el az általános iskola nyolc osztályát. Az ismételt adatfelvétel során 1993–94-ben ez az arány jelentős, pozitív változást mutat, a 25–29 éves roma fiataloknak ekkorra már 75 százaléka végezte el a nyolc osztályt. Az érettségit megszerző személyek aránya viszont alig nőtt 1971-hez viszonyítva, 22 év elteltével 0,5 százalékról 1,5 százalékra. Ebből a kutatási adatból is megállapítható, hogy a továbbtanulni kívánó roma fiatalok pályáján az első súlyos törés az általános iskola 8. osztályának befejezése után következik be.

A fentiek alapján döntött úgy a Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány kuratóriuma, hogy a közoktatás széles skálájából éppen a 7. és 8. osztályos roma származású fiatalok középiskolába kerülését támogatja. A pályázó tanárok azt vállalják, hogy minél több fiatalt juttatnak be érettségit adó középiskolába. (3)

A Fővárosi Közoktatás-fejlesztési Közalapítvány kuratóriuma lehetőségeihez mérten már harmadik éve próbál érdekes és újszerű megoldást találni a romákat érintő, a fővárosban is meglévő oktatási problémák egy részének orvoslására.

A Közalapítvány 1997-ben létesült a fővárosi intézményfenntartók fejlesztési terveiben jóváhagyott közoktatási feladatok segítésére, a főváros közoktatási információs rendszerének kialakítására és működtetésének támogatására, a pedagógushelyettesítési rendszer, pedagógiai-szakmai fejlesztések támogatására. Törvényben rögzített feladata egyebek között pályázatok kiírása a minimál-feltételek biztosítására, a könyvtárfejlesztésre, a kollégiumok támogatására. (4) A közalapítvány munkáját tizenkét fős kuratórium irányítja. Költségvetése az állami költségvetésben jelenik meg: míg ez 2001-ben 840 millió forint volt, 2002-re a kormányzat 600 millióra csökkentette.

A Roma program indításáról 1999-ben döntött a kuratórium. A munka a pályázat meghirdetése és elbírálása után 2000 februárjától, a tanév második félévétől indult. Tanárok pályáztak az iskolaigazgató jóváhagyásával arra, hogy legfeljebb öt gyerekkel külön foglalkoznak a tanítás után. A program indításakor ezt a munkát patronálásnak neveztük, később kapta a mentor elnevezést. A pályázati adatlapon a szülők is jelezték aláírásukkal, beleegyeznek, hogy gyerekeik esetenként délután az iskolában maradjon és foglalkozáson vegyen részt. A munkáért a tanárok diákonként havi ötezer forint ösztöndíjat kaptak. A közalapítvány költségei a tanárok ösztöndíja, az évi két tréning, illetve csekély adminisztratív kiadás volt, az első féléves periódusra összesen 5,4 millió forint. A második, immár teljes tanévre változott a finanszírozás, mert a tanárokkal és a gyerekekkel találkozási világgossá vált, hogy az együttműködést nagyban segítenék az iskolán kívüli közös programok. Ezért a közalapítvány évi ötezer forintot biztosított minden gyerek különprogramjára, ezt az összeget a tanárok megkötés nélkül használhatták fel. A 2001–02-es tanév összköltsége így 13,4 millió forint volt.

„A cigány gyerekek csaknem tizenhatszor kisebb eséllyel tanulnak tovább középiskolában az általános elvégzése után. A középiskolában továbbtanuló cigány gyerekek lemorzsolódása azonban már nem különbözik olyan lényegesen a nem cigány gyerekek lemorzsolódásától: az esélyegyenlőtlenségek mértéke itt másfélszeresnél kisebb. Intuitíve is világos: a cigány gyerekek iskoláztatását elősegítő állami programnak a középiskolai felvételekre kell az erőt összpontosítania.”

A mentorprogram tartalma

Ismerve a roma tanulók iskolai nehézségeinek komplex okait, olyan oktatási modellt kerestünk, amely hatékonyan képes támogatni a diákok tanulmányi előmenetelében, személyiségfejlődésében, személyes értékeinek tudatosításában, képességeinek fejlesztésében,

egyéb, az iskolán kívüli, de az iskolai eredményességet befolyásoló személyes problémák megoldásában.

Ez a modell a mentortanári rendszer, amelynek lényege, hogy a pedagógus és a diák személyes és koncentrált, közös munkában vesz részt, mindig „az itt és most”-ra összpontosítva, az aktuális feladatokat és problémákat ugyanakkor alapvetően jövőorientáltan kezelve, hiszen a modell a maximumot kívánja kihozni a diákból.

A mentor egy személyben tanár, forrásszemély, tanácsadó, olykor pszichológus, szerepmódel és szükség esetén a diák ügyvédje is. Együttműködik a gyerekekkel, igyekszik javítani és nyomon követni a gyerek iskolai helyzetét – tanulmányi, magatartási és szocializációs szempontból; a konkrét és reális célokat vele egyetértésben tűzi ki, segítséget nyújt a felmerülő problémák megoldásában; fejlesztő egyéni foglalkozást tervez. Együttműködik a szülőkkel, igyekszik mielőbb megismerni az iskolával és a tanúlással kapcsolatos szülői attitűdöt, és egymás szempontjainak kölcsönös figyelembevételével közösen nyújtanak segítséget a gyerekeknek. Együttműködik a kollégákkal, a gyerek fejlődését, iskolai helyzetét és eredményeit folyamatosan nyomon követi és értékeli; folyamatosan konzultál a kollégákkal.

A fentiekből látható, hogy mentorként rendkívül nehéz, összetett és folyamatos elkötelezettséget igénylő feladatra vállalkoztak azok a tanárok, akik részt vettek a továbbtanulás előtt álló roma tanulók pedagógiai támogatásában.

A 2000–01-es tanév pályázata

Az első pályázatot a tanév második félévére, mintegy próba-programként hirdette meg a közalapítvány. A kiírásra hatvanhat tanár jelentkezett, közülük végül hatvanötén dolgoztak folyamatosan. A munka a gyerekek folyamatos és rendszeres segítségét jelentette, beszélgetést, tehetség gondozást, közös tanulást, vagyis a tanár nem csupán korrepetálásra szorítkozott. A tanárok összesen kétszáztizennégy gyerekekkel foglalkoztak, tehát egy tanárra átlagosan 3,3 gyerek jutott. A megoszlás szerint sokan vállaltak öt diákot, kevesebben csak egyet. Ötvenhárom gyerek járt 8. évfolyamba a 2000–01-es tanévben. Az ő eredményeiket elsősorban a beiskolázási adatok alapján értékeltük. A többiek 7. osztályosok voltak, náluk a bizonyítvány változását néztük.

Az ötvenhárom 8. osztályos gyerekből negyvenhétnek kaptuk meg a beiskolázási adatait (a többiek vidékre, illetve Kanadába költöztek). Ebből kiderült, hogy tizennyolcan tanultak tovább gimnáziumban vagy szakközépiskolában (négyen kéttannyelvű osztályban), ez a gyerekek 38 százaléka; huszonötön szakiskolában, ez 53 százalék. Négyen tanfolyamokon szándékoztak továbbtanulni. Ez az adat azonban még nem tekinthető a program eredményének, hiszen diák és tanár alig néhány hétig dolgozott együtt a beiskolázás, illetve a felvételi előtt. Az adat azért sem egyértelmű, mert sok esetben a gyerekek iskolájuk 9. évfolyamán a szakiskolai osztályban tanulnak tovább, nem ritkán olyan tanulók is, akiknek bizonyítványa 4-es átlag fölött volt. Arra a kérdésre, hogy az ilyen tanulókat miért nem iskolázták be, az iskola azt válaszolta, hogy szívesen marad a diák megszokott környezetében, ahol ismerik és szeretik, még akkor is, ha lehetősége lenne középiskolába bekerülni. Az iskola szívesen tartja az intézményben a gyerekeket az ismert demográfiai problémák és a fejkvótarendszerű finanszírozás miatt. Ez természetesen nagyon hátrányos a diákok előrehaladása szempontjából, mert nehezebb a szakiskola elvégzése után középiskolába bekerülni, mint az általános iskolát követően.

A 7. osztályosoknál a tanulmányi eredmények változását vizsgáltuk: a félévi és az évi végi bizonyítvány átlagát hasonlítottuk össze. Ezek az eredmények már jobban mutatják a közös munka hatásait, hiszen az egész féléves munka eredményét tükrözik. A 83 becszámolókból az derül ki, hogy ötvenhárom gyerek bizonyítványa javult, ez 63 százalékot jelent. A gyerekek közül tizennyolcnak romlott a bizonyítványa, ez 21 százalék. Három

iskolában a romlást új tanár (kémia, fizika, földrajz) érkezésével indokolták, „az újonnan érkezett tanárok még nem tanítottak roma gyerekeket, nem találták meg a hangot velük”. A fennmaradó 16 százaléknál nem történt változás.

A közalapítvány két tréninget szervezett a tanárok számára, ahol egyebek mellett romológiai ismereteket szereztek, a mentorszerep pedagógiájáról hallgattak előadást, illetve kicserélhették tapasztalataikat. A képzések rendszeresen visszatérő témája volt a továbbtanulás, s ezeken az alkalmakon nyomatékosítottuk a pályázat célját: a gyerek továbbjuttatását érettségig adó középiskolába. A második képzésen több tanár azt javasolta, hogy nevezzük át a programot, és ne patronálóknak hívjuk őket, hanem inkább tutoroknak vagy mentoroknak. Úgy éreztük, ez a finom megkülönböztetés túlmutat az elnevezés pusztá megváltoztatásán: a tanárok a paternalista felzárkóztatással szemben a közös munkára akarták helyezni a hangsúlyt. Ez a tény is arra utal, hogy a program hatására a tanárok attitűdje is változik, ezért is egyetértettünk a javaslatlattal.

A 2001–02-es tanév pályázata

A közalapítvány a 2001–02-es tanévben is meghirdette a pályázatot. Ez már egy teljes tanévre vonatkozott, és sok olyan diák-tanár páros vett benne részt, akik mögött féléves munka állt. 43 tanár vállalta újra a mentori feladatot. Ők már tapasztalt segítőként foglalkoztak a gyerekekkel. Összesen 63 tanár és 226 diák kezdte meg a közös munkát, tehát 3,9-re nőtt az egy tanár által vállalt diákok átlagos száma.

Az iskolák, amelyekből a tanárok pályáztak, mind a pesti oldalon találhatóak. Területi megoszlásuk kerületek szerint:

VI. kerület	1 iskola
VII. kerület	3 iskola
VIII. kerület	7 iskola
IX. kerület	1 iskola
X. kerület	6 iskola
XIII. kerület	3 iskola
XIV. kerület	2 iskola
XX. kerület	1 iskola
XXI. kerület	3 iskola

A patronált diákok között 110 lány és 116 fiú volt. Óvodába járt 4 évig 42; 3 évig 140; 2 évig 25; 1 évig 14 gyerek. Nyolcan nem jártak óvodába (5), hárman nem válaszoltak a kérdésre.

A diákok többsége az iskola közelében lakik, bár 8 gyerek Pest környékéről jár be. 7 gyerek él nevelőotthonban. 1 gyerek lakik Budán, a II. kerületben.

Az idei beiskolázási eredmények szerint a 104 nyolcadikos gyerekből 68-an jutottak be érettségig adó középiskolába, ez a gyerekek 65 százaléka. 36 fő megy szakmunkásképzőbe vagy szakképző iskolába. Ez az eredmény jelentős mértékben fölülmúlja a roma gyerekeknél ismert beiskolázási arányokat.

Kutatásmódszertan

A közalapítvány kuratóriuma úgy gondolta, hogy a második évben érdemes megnézni, mit gondolnak a résztvevők a program hasznáról, illetve érdemes megvizsgálni, milyen eredményeket mutat a közös munka. A program kidolgozása és a képzések vezetése mellett a vizsgálatban is részt vettünk.

Jelen tanulmányunkat a közalapítványhoz benyújtott pályázatok, beszámolók, bizonyítványmásolatok felhasználásával készítettük, kiegészítve egy kérdőíves (6) és interjú vizsgálatlattal. Szerettük volna a gyerekek tanulmányi előmenetelén kívül a mentortanárok

szerepét, esetleges attitűdváltozásait is megmutatni, illetve tanácsokat kapni arra vonatkozóan, kell-e és ha igen, milyen módon kell változtatni a közalapítvány romaprogramján.

A kutatás során levélben kiküldött kérdőíveken kérdeztük meg a mentorprogramban részt vevő pedagógusokat és diákokat. A diákok kérdőíveit iskolájuk igazgatójának küldtük el, őt kértük meg a kézbesítésre, s arra, hogy amennyire lehet, a mentor és a patronált által szolgáltatott adatok függetlenek legyenek egymástól. Ennek ellenére néhányszor úgy tapasztaltuk, hogy a diákok és a tanárok együtt töltötték ki a kérdőíveket.

A pedagógusokat kérdőívben kérdeztük minden általuk patronált diákról. Tetszőlegesen dönthették el, kit tekintenek első, második stb. diájuknak, tehát a válaszaik alapján nem azonosítható a diák, akiről beszélnek. Mind a pedagógus-, mind a diákkérdőívek névtelenek, a kódszámok és a személyek kizárólag a kutató adatbázisában feleltethetők meg egymásnak. Ezt a megfeleltetést a kutatás során titkosan kezeltük, és annak végeztével megsemmisítjük.

A tanárok 84, a diákok 89 százaléka küldte vissza a kérdőíveket. A kérdőíves megkezdést diák- és tanárinterjúkkal egészítettük ki. A tanárok három csoportjából válogattunk. Voltak interjúalanyaink, akik a kérdőív tanúsága szerint korábban nem foglalkoztak a romák életkörülményeivel, életmódjával, kultúrájával és pedagógiai gyakorlatuk a program hatására sem változott. A második csoportba azok kerültek, akik korábban már foglalkoztak roma kultúrával, életvitellel, ám nem változtattak pedagógiai gyakorlatukon, annak ellenére, hogy részt vettek a programban. Végül harmadikként azok véleményére voltunk kíváncsiak, akiknek voltak ismereteik a romák kultúrájáról, és a program hatására megváltoztatták pedagógiai gyakorlatukat. Azokat a diákokat kérdeztük, akik az interjúalanyul választott tanárok diákjai voltak, hogy így alkothassunk átfogóbb képet egy-egy mentori viszonyról. Szerettük volna a kérdőív tapasztalatait árnyalni, és a hiányokat kiegészíteni az interjúkkal.

A diákok szociális és családi háttere

Az iskolai sikerességet és előmenetelt köztudottan befolyásolják és alakítják a családi körülmények, az a háttér, amelyből a diák érkezik. Amennyiben a család az iskola által is preferált kulturális tőkével, értékekkel és ennek megfelelő gazdasági háttérrel rendelkezik, úgy valószínűsíthető, hogy a gyerek is eredményes lesz az iskolában.

A szociális hátrányokkal induló, hátrányos helyzetű diákok esélykiegyenlítését, de akár csak a méltányos oktatást is az iskola a gyakorlatban nem képes megvalósítani, jól lehet deklarált céljaiban ez a szándék mindig jelen van, és hangsúlyt kap. Hosszú évekre visszavezethető tapasztalat bizonyítja, hogy ezek a tanulók sérülékennyé válnak az iskolarendszeren belül, és hátrányaik ahelyett, hogy mérséklődnének, egyre inkább növekszenek az iskolai évek folyamán. Ez a hátrány sokféle tünetben jelentkezik, például egyre csökkenő tanulási motivációban, bukásban, magatartászavarokban, hosszú évekre prognosztizálható tanulási kudarcokban.

Mіндеzen összefüggések ismeretében fontosnak tartottuk, hogy tudakozódjunk a mentorált diákok családi és szociális körülményeiről is.

A pályázati csomag részét alkotta a diákok szociális helyzetét feltérképező kérdőív is, amelynek kitöltését nem tettük kötelezővé, illetve a pályázat elfogadásának ez nem volt kritériuma. Ezért a diákok 55 százalékánál van erre vonatkozó adatunk, de néhány, a csoportra jellemző ismérv ezekből is megállapítható. A kérdőív a következő adatokra kérdez:

- teljes vagy csonka családban él-e a tanuló;
- testvérek száma;
- van-e munkanélküli a családban;
- mennyi az egy főre jutó havi nettó jövedelem a családban;
- lakás nagysága.

Rendkívül magas a gyermeküket egyedül nevelő szülők aránya. A válaszadók 52 százalékánál az anya egyedül neveli gyermekét, illetve gyermekeit. Ez már önmagában számos gazdasági és pszichés problémához vezet, hiszen az egyedülálló szülők legjobb akaratuk ellenére sem képesek a teljes családot sem érzelmileg, sem anyagiakban pótolni.

1 testvére van a válaszadók 37 százalékának, 2 testvére 32 százalékuknak, 3 testvére 18 százalékuknak és ennél több testvére a válaszadók mintegy 4 százalékának. Egyke a gyerekek 18 százaléka.

Az egzisztenciális sérülékenységet bizonyító adat, hogy a válaszadók családtagjainak 38 százaléka munkanélküli. Tehát a szociális problémák és a létbizonytalanság hozzátartoznak a mentorált diákok családjainak mindennapjaihoz.

Az egy főre jutó havi nettó jövedelem nagysága szerinti eloszlás a következő:

2–5000 Ft között	21 százalék
5–10 000 Ft között	37 százalék
10–15 000 Ft között	11 százalék
15–2000 Ft között	8 százalék
20 000 Ft felett	6 százalék
nem válaszolt a kérdőívet kitöltők	17 százaléka.

Az adatok szerint tehát a válaszadók majdnem felénél az egy főre jutó jövedelem tízezer Ft alatt van.

A fenti adatok egyértelműen bizonyítják, hogy a diákok többsége rendkívül szegény, anyagiilag hátrányos helyzetű családokból érkezik az iskolába.

A tanárok és a diákok kapcsolattartása

A diákok és a tanárok egyaránt válaszoltak arra a kérdésre, hogy milyen gyakran találkoztak vagy dolgoztak együtt, illetve mivel foglalkoztak az együttlétek alkalmával.

A pályázatban a találkozások minimális gyakoriságát heti 3 órában határoztuk meg. Az együttes munka intenzitását, de legalábbis komolyan vételét jelenti, hogy a kapcsolattartás tanár és diák között ennél sokkal gyakoribb volt. A diákok válaszaiból kiderült, hogy 56 százalékuk naponta, 34 százalékuk hetente többször is találkozott mentorával. Az előírt minimális óraszámhoz mindössze 8 százalék ragaszkodott. A tanárok válasza szerint 92 százalékuk találkozott hetente többször, illetve naponta a gyerekekkel. Mindössze az érintettek 7 százaléka, azaz 15 fő csak a foglalkozásokon találkozott tanárával. A diákok válaszaiban tehát ugyanazok az adatok szerepelnek, ha úgy tetszik, a diákok nem hazudtolják meg mentoraikat és fordítva.

A találkozások tartalmáról és fókuszáról a diákok beszámolója alapján a következőket lehet megállapítani: leggyakrabban (84 százalék) tanulmányi kérdések megbeszélésével foglalkoztak, ami elsősorban tantárgyi fejlesztést, korrepetálást jelentett. Ezt követte (75 százalék) a pályaválasztással és továbbtanulással kapcsolatos problémák és feladatok megbeszélése. A diákok 56 százaléka említi, hogy a találkozások során saját, személyes problémáinak megoldásában is segítséget kapott, és mindössze 36 százalékuk számított mentorára családi problémák megbeszélésében.

A tanárok válasza szerint ugyancsak leggyakrabban tanulmányi kérdésekkel, illetve a pályaválasztás problémáival foglalkoztak. Nagyon sokan említik a személyes problémák, kevesebben a családi kérdések megbeszélését. A készségfejlesztésre a diákok 66 százalékánál került sor.

Sokan a felsoroltakon kívüli egyéb közös programokról is beszámoltak. Ebben nyilván segített a közalapítvány által biztosított ötezer forint az iskolán kívüli időtöltésre. A leggyakrabban említett programok a múzeum-, illetve kiállítás-látogatás. Ezután következik a mozi vagy színház, sok tanár tartotta fontosnak, hogy elvigye a gyerekeket a Ze-

neakadémiára. Voltak olyanok, akik horgászni mentek és a fogásból közösen halászlevet készítettek, mások a budai hegyekbe mentek kirándulni. Sok tanár érezte fontosnak a városi közlekedés tanulmányozását.

A személyes beszélgetésekkor többször mindkét fél beszámolójából kiderült, hogy érzelmeiben gazdag személyes kapcsolat alakult ki a kis csoport diák és mentoruk között. Közös születésnapokat tartottak a tanár lakásán, a McDonald's-ban, Mikuláskor kihúzták egymás nevét és ajándékot készítettek egymásnak.

A program a diákok válaszainak tükrében

A diákoknak feltett kérdések

- a tanulmányi eredményességben bekövetkezett változásokra;
- az egyes tantárgyakhoz fűződő viszony alakulására;
- a roma és nem roma diáktársakhoz fűződő viszonyra;
- a személyiségváltozásokra (önbizalom, motiváltság, jövőkép);
- pályaelképzelésekre vonatkozóan.

A pályázatban a találkozások minimális gyakoriságát heti 3 órában határoztuk meg. Az együttes munka intenzitását, de legalábbis komolyan vételet jelentí, hogy a kapcsolattartás tanár és diák között ennél sokkal gyakoribb volt. A diákok válaszaiból kiderült, hogy 56 százalékuk naponta, 34 százalékuk hetente többször is találkozott mentorával. Az előírt minimális óraszámhoz mindössze 8 százalék ragaszkodott.

A válaszok számarányaiból kitűnik, hogy a klasszikus mentorszerep még kissé idegen volt a tanárok számára, de a hiteles, személyes, bizalmas tanácsadó szerepe a kapcsolatok felénél kialakult. Az iskola és a család közötti távolság kifejeződéseként értékelhető, hogy a tanár és diák interakciók 64 százalékában egyáltalán nem beszéltek meg a családi problémákat. Vannak azonban diákok, akik olyan gondjukat is megbeszélték a tanárral, amelyet szüleikkel nem akartak megosztani.

A diákok szükségleteire, érdeklődésére figyelő pedagógusattitűd jelzője, hogy a diákok 44 százaléka említi: a találkozások alatt az őt érdeklő tantárgyról és témákról is többet tudhatott meg.

A tanárral való együttműködés minősítése

A mentorral való együttműködést nagyon jónak minősíti a diákok 61 százaléka, jónak 36 százalékuk, közepesnek 2 százalékuk és rossznak mindössze 0,5 százalékuk.

A mentor és diák kapcsolatának minőségére világít rá az is, hogy a diákok 80 százaléka biztosan ismét ugyanazt a tanárt választaná mentorául, akivel eddig együtt dolgozott, és 19 százalékuk valószínűleg újra azt választaná, aki jelenleg is a mentora. Vagyis a diákok meghatározó többsége elégedett a kapcsolat minőségével. Leginkább itt érhető tetten, hogy valóban személyes kötődésről van szó, és bizonyos mértékű háláról, amelyet a külön törődésért éreznek a diákok.

A tanulmányi eredményességben bekövetkezett változások

A program eredményességének jó fokmérője, hogy a programban részt vevő diákok 73 százalékának javult a tanulmányi átlageredménye, 65 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy más tantárgy iránt is nőtt az érdeklődése, elsősorban a magyar, a matematika, az informatika és a történelem iránt. A diákoknak több mint egyharmada állítja, hogy a program hatására több tantárgy tanulásával kapcsolatosan is pozitívan változott tanulási kedve, motivációja.

„A tanárnő sokszor elmagyarázta a feladatokat, sokat gyakoroltunk, az órán aztán egyre jobban ment” – mondták a megkérdezett gyerekek.

Az iskolán belüli kapcsolatokra gyakorolt hatás

A gyerekek kapcsolatát a roma és nem roma diáktársakkal nem befolyásolta részvételük a programban. Mintegy 74 százalékuk állítja, hogy nem változott a kapcsolata roma diáktársaival, 77 százalékban a nem roma diáktársakkal való kapcsolatban sem következett be változás. 23 százalék válaszolt úgy, hogy a program hatására javult a kapcsolat nem roma diáktársaival. A szóban megkérdezett diákok mintha nem értették volna ezt a kérdést. Ismételt kérdésre azt válaszolták, mintegy mentegetőzve, hogy nem volt nekik kellemetlen, hogy velük külön is foglalkozott a tanár, a többiek nem irigyelték vagy csúfolták őket ezért.

Biztató jel, hogy 38 százalékuk úgy érzi, javult a viszonya a tanárokkal, ami azt jelezheti, hogy ezeknél a diákoknál nő az iskolai integráció és a siker esélye.

A diák személyiségére gyakorolt hatás

Szintén a program eredményeit bizonyítja, hogy jelentős mértékben javultak a személyes sikerességet alapvetően befolyásoló személyiségdimenziók. A diákoknak több mint a fele (56 százalék) állítja, hogy a program hatására nőtt az önbizalma. 62 százalékuk szerint kifejezetten motiváltabbak, ambiciózusabbak lettek, ami azt is jelenti, hogy teljesítményigényük, önmaguk iránti igényességük emelkedett. Ezt bizonyítja, hogy a válaszok alapján 67 százalékuk pozitívabb, határozottabb jövőképpel rendelkezik. (1. táblázat)

a program hatására mennyire jellemző rád, hogy	teljes mértékben jellemző	nem jellemző	nem befolyásolta
	<i>(a válaszolók százalékában)</i>		
aktívabb, törekvőbb lettél	62	4	34
nagyobb lett az önbizalmad	56	4	40
határozottabb elképzelésed lett a jövődet illetően	67	3	30

1. táblázat. A diákok véleménye a program rájuk gyakorolt hatásáról

Pályakép-elképzelések

A pozitív jövőképek megfelelően a diákok 13 százaléka értelmiségi pályát képzel el magának, amelynek spektruma elég széles. A művészi, közgazdasági, jogi, pedagógiai és műszaki pályát egyaránt említették.

A diákok 41 százaléka érettségihez kötött szakmára készül. Vonzónak találják például a kereskedelmi, vendéglátóipari, egészségügyi, informatikai, rendőri és katonai pályát.

Az interjúkból azt látjuk, hogy azoknál a diákoknál, akik számára az eredményességet és a személyes változokat illetően a program nem jelentett pozitív változást, a pályaelképzelések is „földhözragadtak” maradnak. Ők azok, akik biztos megélhetésre vágnak, ipari szakmunkások akarnak lenni (32 százalék).

A tanárok romákhoz fűződő viszonya, előzmények

A mentorprogramban részt vevők között jóval több a nő (50), miközben mindössze 13 a férfi tanár. Életkorukat tekintve a legtöbben középkorúak. Ez a 79–21 százalékos arány az alsó középfokra általában jellemzőtől valamelyest eltér, hiszen országos átlagban kisebb, 16 százalék a férfi tanárok aránya. (7)

Egyetemet végzett 8 mentor, gyógypedagógus 5, pszichológus 1. A többiek főiskolai végzettségű általános iskolai tanárok. Szakirányuk szerint román tárgyat tanít 31, reált 22, informatikus tanár 2. Mindannyian tanítottak már roma gyerekeket, többségük, a válaszadók 94 százaléka osztályfőnöke is volt roma gyerekeknek. A megkérdezettek 59

százaléka foglalkozott a romák életmódjával, kultúrájával, a legtöbbjüket művészetük, hagyományaik érdekelték, de sokan életmódjukat, életkörülményeiket tanulmányozták, ami azt mutatja, hogy amennyiben a mentortanárt társadalmi szinten érdekli a romaprobléma, akkor elolvassa az erről szóló újságcikkeket, meghallgatja, illetve megnézi a médiában a témáról szóló műsorokat, híradásokat. Romológiát intézményes keretek között 17 százalékuk tanult. Bár a fiatalabbak közül többen tanultak már romológiát, az idősebbek tapasztaltabbak a romák oktatásában. Szakirodalmat a válaszolók mintegy fele olvasott. Az olvasottak minősége meglehetősen vegyes. Szakirodalmon a pedagógusok egy része kutatási jelentéseket, mások oktatás-módszertani anyagokat értenek. Van, aki a Magyar Néprajzi Lexikon aktuális címszavait említi olvasott szakirodalomként, mások a napi sajtó romákról szóló jelentéseit. Többen olvasták a *Forray R. Katalin* szerkesztette „Romanológia – Ciganológia” című könyvet, és sokan *Choli Daróczy József* munkáit. Olyan is van, aki az internetről gyűjti az őt érdeklő olvasnivalót.

A mentorprogram a tanárok válaszaik tükrében

A tanároknak a következő kérdéseket tettük föl:

- a gyerekek családjainak jellemzői;
- mi alapján választotta ki a diákokat;
- az együttműködés megítélése;
- a sikertelenség okai;
- a diák változása;
- a diák kapcsolatai;
- a tanár kapcsolatai;
- a tanár változása.

A gyerekek családjának jellemzői a mentortanár szerint

A gyerekek családi hátterének jellemzésekor a válaszolók 50 százaléka a család nehéz anyagi körülményeit említi, 18 százalékuk tanulatlan, de együttműködő szülőket, mindössze 16 százalék jellemzi a patronált diákok családi hátterét rendezettként. (2. táblázat)

a család jellemzője	a válaszolók százalékában
nehéz anyagi körülmények, munkanélküliek esetleg lumpenek	50
tanulatlan szülők, nem tudnak segíteni, de törekvők, együttműködők	18
rendezett családi háttér, nyitott, együttműködő szülők	16
gyerekek jövője nem érdekli őket, nehezen megközelíthetők	10
nagyon különbözőek, nem jellemezhetőek általában	4
engedékeny, nem követelő szülők	2
egyéb	0
összesen	100

2. táblázat. A családi háttér jellemzői a mentorok szerint

A családok mindössze 10 százalékát jellemezték úgy a tanárok, mint amelyeket gyerekek jövője nem érdekli. 34 százalékukat kifejezetten segítőkészeknek, törekvőnek és együttműködőnek ítélték. A fennmaradó 66 százalék esetében a gyerekek továbbtanuláshoz való szülői viszonyról nincs adatunk.

A gyerekek kiválasztásának szempontjai

Mivel a program célja az általános iskolás roma gyerekeket jó színvonalú középfokú intézményekbe juttatni, érdekes megtudni, milyen szempontok alapján választották ki a tanárok azokat a gyerekeket, akikről úgy gondolták, hogy a közös munka során teljesíte-

ni tudják a közalapítvány elvárásait. A legtöbb tanár már régóta ismeri a kiválasztott diákokat. A kiválasztás alapja leggyakrabban a rokonszenv (89 százalék), sokszor számít, hogy a pedagógus már tanította patronáltját (88 százalék), hogy a diák segítségre szorul (85 százalék), illetve hogy korábban már fordult hozzá tanácsért (57 százalék). A pedagógusok 50 százaléka választotta diákját többek között azért, mert törekvő, vagy mert van esélye, hogy leérettségizen (52 százalék). A válaszolók mindössze 33 százaléka választotta a mentorált diákokat azért, mert úgy gondolta, hogy tehetséges. A tanárok a kiválasztáskor nem nézték a gyerekek osztályzatait, inkább a szorgalmukat, a siker zálogának a közöttük már meglévő vagy a jövőben kialakítható jó kapcsolatot tekintették.

Sajátosan sokan, a válaszolók 85 százaléka itéli meg úgy, hogy a diák segítségre szorul. A válaszokból az derül ki, hogy a pedagógusok szívesen segítenek, és sok esetben immár intézményes keretek között csinálják azt, amit eddig ösztöndíj és szakmai segítség nélkül tettek. Általában az osztályfőnök mentortanárok azok, akiket a segítségnyújtás lehetősége motivált elsősorban a gyerekek kiválasztásakor. Inkább a szaktanárok választását irányították a szakmai okok.

Az együttműködés megítélése

A tanárok 37 százaléka nagyon jónak, illetve 48 százaléuk jónak itéli meg az együttműködést a diákokkal, tehát a tanárok 85 százaléka elégedett. Ez az arány a diákoknál 97 százalék volt, tehát a kapcsolat az ő szemükben még pozitívabb, mint a tanárokéban. Közepesnek a tanárok 15 százaléka, míg rossznak 2 százalék mondta a kapcsolatot; nagyon rossznak senki nem minősítette. A negatív vélekedés a gyerekeknél jóval alacsonyabb volt, mint a tanároknál, ez arra utalhat, hogy a gyerekeknek jobb tapasztalatai voltak, mint a tanároknak, vagy nagyobb arányban tartózkodtak a kritikai észrevételektől.

A sikertelenség okai a mentorok szerint

Annak ellenére, hogy a tanárok általában jónak itélik meg együttműködésüket a patronált diákkal, felsorolják a nehézségeket, amelyek miatt esetleg nem tudtak megfelelő eredményt elérni. A kudarc érzése nem mutat összefüggést sem a találkozások gyakoriságával, sem az együttműködés megítélésével. Itt a tanárok valószínűleg a közalapítvány elvárásaihoz viszonyították az eredményességet, tehát a gyerekek középiskolába juttatását tekintették célnak.

A kérdőíven lehetséges válaszként külön feltüntetettük a tanár, illetve a diák felelősségét a sikertelenségben, mert arra akartuk ösztönözni a válaszadókat, hogy mindkét lehetőséget mérlegetjék. Konkrét okokat azonban nem nevezünk meg, így a tanárok által felsorolt kifejezéseket ismertetjük.

Annak ellenére, hogy a tanárok együttműködésüket diákjaikkal általában jónak itélték, mindössze tizenöten voltak teljes mértékben elégedettek az elért eredményekkel, tehát bár az együttműködés jó volt, az nem volt feltétlenül eredményes. A többiek (75 százalék) legalább egy diákjuk esetében említenek olyan okot, amelyre a program viszonylagos sikertelensége visszavezethető.

Mindössze 13 diákkal, az összes patronált 6 százalékaival kapcsolatban gondolták úgy a mentorok, hogy az eredménytelenség oka saját hibás pedagógiai gyakorlatuk, bizonyos esetekben személyiségük összeférhetlensége a gyerekével. A többi esetben a diákok tartották a kudarc okának. Leggyakrabban úgy gondolták – a sikertelenséget megtapasztaló pedagógusok 26 százaléka –, hogy a siker gátja a diák tanulási nehézsége, néhányan ezt tehetségtelenségnek nevezték. Ugyanilyen arányban tartották a kudarc okának a szülői háttér rendezetlenségét, ami már a diák iskolai teljesítményét is negatívan befolyásolja. A pedagógusok 20–20 százaléka szerint az általa elvárt eredmény elérésének akadályja a diák érdektelensége, hanyagsága, illetve a túl sok hiányzás, akár azért, mert beteg volt, akár azért, mert „lógott”.

A diák változása a program hatására

Senki nem válaszolta azt, hogy a program ne gyakorolt volna hatást a gyerekekre. A diákok fejlődéséről a tréningeken sokat beszélgettünk. Az itt elhangzott kifejezésekre kérdezett rá a kérdőív, de nyitott válaszlehetőséget is adtunk. A válaszolók szerint a diákok a program hatására leginkább motiváltak lettek, nőtt az önbizalmuk és határozottabbá váltak. (3. táblázat)

a változás	a diákok százalékában
motiváltabb lett	56
önbizalma nőtt	54
határozottabb lett	52
magatartása változott	42
önértékelése erősödött	35
életségméllete változott	29
egyéb	5

3. táblázat. A pedagógusok véleménye a program diákokra gyakorolt hatásáról

A diákok kapcsolatainak változása

A válaszadó tanárok úgy vélik, hogy a diákok viszonya leginkább osztályfőnökükkel és tanáraikkal kapcsolatban változott. A mentorok úgy ítélték meg, hogy a gyerekek 55–56 százalékának változott a viszonya más, az iskolában tanító tanárokkal, illetve osztályfőnökükkel. Ezt nagyon fontos eredménynek tartjuk, mert az osztályfőnök az iskolai élet, a gyerekek önértékelése, önbizalma, a továbbtanulás szempontjából talán a legfontosabb személy az iskolában, tőle függ a diákok biztonságérzete, a velük való jó kapcsolatot nagyon sokat jelent. Ezért külön öröm számunkra, hogy ennek a viszonyoknak a javulását a mentorok is érzékelik.

A tanárok szerint osztálytársaikkal nemigen változott a patronált gyerekek kapcsolata, ezt a diákok maguk is így gondolták. A mentorok a diákok 31 százalékánál tapasztalták, hogy viszonyuk megváltozott más roma gyerekekkel. Interjúban a tanárok beszámoltak arról, hogy az osztályteremben a programban részt vevő diákok társaikat figyelemre, csendre intették, így segítve a mentortanárt a tanításban.

A tanárok iskolai kapcsolatai

A program hatására a tanárok legtöbbször változott a romákhoz való viszonya. Ez nemcsak a kérdőívek tanúsága szerint van így, de ezt tapasztaltuk a tréningeken, a személyes beszélgetéseken is. Elsősorban a roma gyerekekkel változott a kapcsolatuk, amit a program egyik legnagyobb eredményének tekintünk. A kérdésre adott válaszok alapján a tanárok 56 százalékának javult a kapcsolata más, nem a foglalkozásokon megismert roma gyerekekkel is. Másrészt viszonyul a romákhoz általában a tanárok harmada, amióta részt vesz a programban. A tanárok negyede több szakirodalmat olvas a romákról, amióta mentorként tevékenykedik. Ez nem elég magas szám, így azt gondoljuk, fontos lenne a tréningeken nemcsak említeni és idézni az irodalmat, hanem a tanárok túlterheltségét figyelembe véve fénymásolatban a kezükbe is adni az olvasnivalót.

Meglepő eredménye a programnak, hogy a tanárok 35 százalékának a tantestületével is változott a kapcsolata, illetve javult a viszonya kollégáival. Az interjúban említették, hogy kapcsolatuk a kollégákkal azért változott, mert amikor „hivatalos mentortanárként” fordulnak hozzájuk, könnyebb segítséget kérni a gyerek érdekében, mint amikor még nem állt mögöttük „intézmény” (a közalapítványra gondoltak). Ez jelzi azt is, hogy részvételük a programban emeli presztízsüket az iskolában. Többen beszámoltak arról, hogy könnyebben és eredményesebben oldják meg a gyerekekkel és a családokkal kialakult konfliktusokat, illetve jobban, eredményesebben tudnak közvetíteni a családok és a kollégák között.

Az iskolavezetéssel 18 százalékuk került más kapcsolatba; itt nem tudjuk, pontosan minek a hatására és hogyan. Az interjúfelvételnél két iskolában az igazgató ragaszkodott ahhoz, hogy vele is beszéljünk, s jegyezzük meg a tanulmányban, hogy ő mint iskolavezető milyen fontosnak tartja a programot. Egyikük elmondta azt is, hogy másokat is próbált rábeszélni a pályázatra, de a többség nem hajlandó a különmunkára.

A tanárok 45 százaléka válaszolta, hogy a program hatására javult a kapcsolata a gyerekek szüleivel, ugyanakkor többen úgy érzik, hogy még inkább be kell őket vonni a munkába. A szóbeli beszámolókból tudjuk, hogy ez elsősorban a kölcsönös bizalom növekedése érdekében szükséges. Ez azt mutatja: jó megoldás volt, hogy a képzésekre mindig hívtunk érdekes és szakmailag kompetens roma előadót, így a tanárok megismertek több olyan roma értelmiségit, akikkel meg tudták osztani tapasztalataikat a gyerekekről és a családokról. Ezek az ismeretsegek és beszélgetések eredményesek voltak. A családokkal ápolt jobb kapcsolatnak azonban elsősorban az az oka, hogy a gyerekeket jobban megismerve és megszeretve sok előítélet leomlott a tanároknál. Több időt együtt töltve kiderült számukra, hogy nem lehetetlen feladat a családdal együttműködve jobb tanulmányi eredményt elérni egy addig nem túl jó bizonyítványt felmutató roma gyerekkel. A képzéseken igen sokat beszélgettünk erről.

Nem áltathatjuk azonban magunkat azzal, hogy minden tanár pozitív irányban változott a gyerekek jobb megismerése, illetve a tréningek hatására. Nagyon sokan már eleve toleránsak voltak, nyitottak a romák különbözőségére és kritikusak önmagukkal. Szomorú végletként azért még mindig akadnak olyan tanárok a résztvevők között – és ezt a beszélgetéseken el is mondták –, akik reménytelennek és irreálisnak tartják a gyerekek középiskolába juttatását és lehetetlennek a szülőkkel való eredményes együttműködést. Itt természetesen nem azt akarjuk mondani, hogy nincs olyan család, amellyel nehéz vagy lehetetlen együttműködni, vagy nincs gyerek, akit valóban nem lehet eljuttatni a középiskolába, de a tanár tévedésének gondoljuk, ha tanítványai közül éppen ilyen gyereket választott, amikor a pályázat világosan megfogalmazta a közalapítvány célját.

A kiválasztás alapja leggyakrabban a rokonszenv (89 százalék), sokszor számít, hogy a pedagógus már tanította patronáltját (88 százalék), hogy a diák segítségére szorul (85 százalék), illetve hogy korábban már fordult hozzá tanácsért (57 százalék). A pedagógusok 50 százaléka választotta diákját többek között azért, mert törekvő, vagy mert van esélye, hogy leérettsgizzen (52 százalék). A válaszolók mindössze 33 százaléka választotta a mentorált diákot azért, mert úgy gondolta, hogy tehetséges.

A mentortanárok pedagógiai tudása, gyakorlata

A mentortanárok pedagógiai szemlélete is megváltozott, hiszen 82 százalékuk úgy érzi, fontos tapasztalatokat szerzett a roma gyerekek oktatásában és nevelésében. 58 százalékuk válaszolta, hogy a program hozzájárult szakmai és pedagógiai fejlődéséhez. Itt újra megismételjük meggyőződésünket, miszerint a tanárok a legtöbbit a gyerekektől „tanultak”, abból a lehetőségből, hogy nyugodtan, hosszabb időt tölthettek tanítványaik megismerésével. Bizonyítottunk látjuk a közalapítvány által szervezett tréningek hasznosságát, illetve semmiképpen nem elhanyagolható a tréningeken minden alkalommal biztosított tapasztalatszerzés eredménye, tehát amikor a tanárok egymással cseréltek információt, módszereket, és elbeszélgethettek tapasztalataikról.

A program hatására a válaszolók 60 százalékának változott a pedagógiai gyakorlata. Ezen azonban mást és mást értettek: volt, aki személyiségjegyek változásáról beszélt, volt, aki tényleges pedagógiai tudásról. Az előbbire példa, hogy a tanárok 25 százaléka

jobban odafigyel a roma diákokra, 12 százalékuk türelmesebb lett, és 10 százalékuk érzi úgy, hogy empátiája nőtt. Többen, amikor pedagógiai gyakorlatuknak esetleges változásáról kérdeztük őket, úgy válaszoltak: „érdeklődöm a diák személye, családja felől, így próbálok közel kerülni a gyerekekhez”. Interjúban egy fiatal tanárnő elismerte, hogy sokszor volt agresszív a gyerekekkel. Most jóval megértőbb és türelmesebb, mondta. Ide tartoznak azok a vélemények is, melyek szerint az élőbb, közvetlenebb kapcsolat miatt megy jobban a tanulás.

A módszertani kultúra, a konkrét pedagógiai tudás változását is tapasztaltuk. Az „összes módszert előveszem a gyerekekkel, hogy megértsék az anyagot”, mondják többen. Konkrét kérdésre a magyarázatot, megbeszélést, szemléltetést, példák bemutatását említették. Sokan gyakoroltatásról beszélnek, itt elsősorban a helyesírás és matematikapéldák szokásos ismétlése, sulykoló tanításáról van szó. A gyerekek említették a kiselőadások közös előkészítését s az ehhez szükséges közös könyvtári munkát.

Úgy tapasztaltuk, hogy a legtöbb tanár kiscsoportban találkozott a gyerekekkel, és ebben a pedagógiai helyzetben a megszokottnál sokkal empatikusabban, gyermekközeli módon tudott foglalkozni velük, mint az osztályteremben. Beszámoltak vitáról, beszélgetésről, ami jelzi, ilyen keretek között mennyivel könnyebb a gyerekekhez közelebb álló módon tanítani. Játék, szerepjáték, drámapedagógia csak egyetlen megkérdezett mentor eszköztárában jelenik meg.

Többen, főleg fiatal tanárok említették, hogy délelőtti munkájukat délután, a négy-szemközti foglalkozásokon mintegy ellenőrzik. „Azóta másképp tanítok délelőtt, amióta láttam, milyen kevés ragadt meg a gyerekekben az órán elhangzottakból.” Itt az önellenőrzés képessége alakult ki a mentorprogram hatására.

A mentorpedagógia páros, legfeljebb kiscsoportos munka, maga is egyfajta tanítási módszer. A gyerekekkel való foglalkozás azonban lehet felfedező, kérdező, gyerekközponti, szemléltető, a gyerekek tapasztalataira építő vagy tanárközponti, az ismeretátadásra koncentrálnak. Úgy gondoljuk, továbbra is fontos a találkozókon a módszertani képzés, a tanárok meggyőzése arról, hogy érdemes különböző pedagógiai eszközök alkalmazásával növelni a tanítás hatékonyságát.

A mentorok és a diákok javaslatai a program változtatására

A kutatás során kíváncsiak voltunk arra, a tanárok szerint mit tehetnének még azért, hogy a roma fiatalok továbbtanulási esélyei javuljanak. A kérdésre érdemben 37 százalékuk válaszolt. Néhányan fontosnak tartották e kérdés kapcsán megjegyezni, hogy ők mindent megtesznek a roma gyerekek iskolai sikereiért, és a problémát nem a pedagógus szintjén látják megoldhatónak. A fent említett 37 százalék az ő válaszaikat is tartalmazza.

A legtöbb válaszoló azt említi, hogy a szülői közreműködést szeretnék erősíteni. A szülői bevonás problémája a kérdőív más kérdése kapcsán is felmerült már. Mivel a megkérdezett pedagógusok közül sokan együttműködő szülői háttérrel ismertek meg patronált diákjaik esetében, ez lehet a program egyik új hangsúlya. A tréningek feladata lehet, hogy segítséget nyújtsanak a szülői bevonáshoz. A magyar pedagógusképzés ezt a feladatot általában nem értékén kezeli. A tanárjelöltek tanulmányaik során erre nem kapnak semmilyen útmutatót, s olyan akkreditált tanártovábbképzés sem létezik, ahol ezzel foglalkoznának. Így a tanárok csak a józan eszükre vagy tapasztalataikra támaszkodhatnak a szülőkkal való kapcsolatépítésben.

Több tanár javasolta, hogy korábban kellene kezdeni a különfoglalkozást a tehetséges gyerekekkel. „Az ötödikesek még jobban formálhatók, könnyebben beilleszkednének az osztályba, ha már akkor segítené őket a mentor.”

Az iskolafenntartó önkormányzatok felelősségét sokan említették. Ők a romák oktatási problémáinak megoldását a kis létszámú osztályokban látják, ahol sokkal jobb ered-

ményt tudnának elérni. Több kerületben az önkormányzat nem biztosít lehetőséget délutáni foglalkozásra, tanulószobára, ez is hátráltatja a roma gyerekek tanulását.

A kérdőív válaszainak elemzése kapcsán már az előzőekben kiderült, hogy a mentor-tanárok a program egyik nagy eredményének a diákok önbizalmának, önállóságának növekedését tartják. Néhány pedagógus úgy látja, hogy ez lehet az a terület, ahol még többet tehet, esetleg azért, hogy iskolai sikerekhez segíti patronáltját, illetve örömteli, vágyott tevékenységgé teszi számára a tanulást.

A diákok nem voltak aktívak a javaslatételben, minden megkérdezett gyerek azt válaszolta, jó így a program, nem kell változtatni rajta.

Összegzés

A roma családokkal kapcsolatos előítéletek egy 1999-ben végzett vizsgálat szerint igen mélyen gyökereznek a magyar pedagógustársadalomban. *Szabó Ildikó* kutatása azt mutatja, hogy bár a kisebbségi iskolákban tanító tanárok 67 százaléka úgy véli, hogy megfelelő pedagógiai módszerekkel a roma gyerekek jó eredményt érhetnek el az iskolában, 52 százalékuk egyetért azzal a kijelentéssel, hogy a cigányok iskolázatlanságáért elsősorban maguk a cigányok felelősek, s csak a megkérdezett tanárok 19 százaléka véli úgy, hogy a roma szülők ugyanolyan fontosságot tulajdonítanak az iskolának, mint a nem romák. (8) Mi elemzésünkben nem térünk ki hasonló előítéletesség-vizsgálatra, mert elsősorban a mentorprogram eredményeit szerettük volna látni. Továbbá abból indultunk ki, és a tréningek tapasztalata is arról győzött meg minket, hogy a programban részt vevők jóval kevesebb előítélettel rendelkeznek; mutatja ezt nemcsak aktív részvételük, hanem saját önértékelésük is. A romák kulturális különbözőségét azonban fontosnak tartották megemlíteni, mert úgy érzik, az iskola nehézsége mellett ez az oka a gyerekek iskolai sikertelenségének.

Nagyon érdekes volt a tanárok véleménye a roma kultúra sajátosságairól. Minden megkérdezett tanár elsősorban a roma fiúk különbözőségét említette. A fiút a családban már a kisgyermekkor végétől férfiszámba veszik, megkérdetik a család dolgairól, szerepe megváltozik a családi hierarchiában. A tanárok úgy érzik, nehéz az osztályban ezzel együtt élniük, hiszen a gyerekeket az általános iskolában gyerekként kezelik. A lányokkal kapcsolatban azt említették, hogy mert féltik, nehezen engedik el iskolán kívüli programokra őket.

A tanárok úgy érzik, a roma családokban más jelentősége van az időnek, a sürgős feladatok kevésbé „izgatják” a gyerekeket és a szülőket, mint nem roma társaikat, így nehezebb „behajtani” rajtuk a házi feladatot.

Bár a kérdőíven csak a tanárok 2 százaléka említette, hogy a roma szülők engedékenyek volnának, az interjúk során majdnem mindegyikük fontosnak tartotta megjegyezni, hogy a roma gyerekeket „elkényeztetik a családban, túlzottan dédelgetik, minden kérésüket azonnal teljesítik”.

A program másfél évének vizsgálata után megállapíthatjuk, hogy a tanárok sok esetben nem a közalapítvány célkitűzéseinek megfelelően választották ki a gyerekeket, de a kiválasztás fontosságát időközben sikerült tudatosítani bennük.

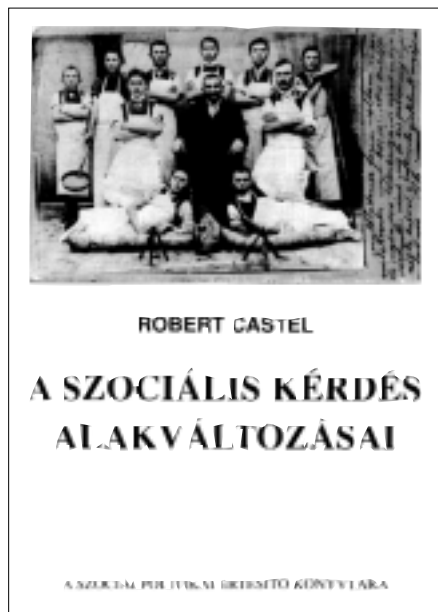
Tisztában vannak azzal, hogy a szülői együttműködésnek a mentorprogram fontos elemévé kell válnia.

A közalapítvány számára elengedhetetlen a tréningeken a személyiségközpontú pedagógiai módszerek további megismertetése, megszerettetése, és a módszertani változatoság hatékonyságának elfogadtatása a tanárokkal. Megbizonyosodtunk arról, hogy az eredményességnek több feltétele van: a folyamatos tanárképzés hozhat jó eredményt, a program másfél éve alatt négy teljes körű találkozó és több iskolalátogatás is volt, és az érintetteknek is tevékenyen részt kell venniük a program alakításában.

A közalapítvány elégedett lehet az eredményekkel, hiszen az országos átlaghoz viszonyítva magas arány, a gyerekek 65 százaléka jutott be érettségit adó középiskolába. (9) Pozitív fejlemény a tanárok változása, ami garancia arra, hogy a közeljövőben értőbben foglalkoznak a többi diákkal is. Számunkra külön öröm volt ez a tapasztalat. Volt olyan tanár, aki elismerte, hogy a pályázatra az ösztöndíj miatt jelentkezett, de a diákokkal folytatott közös munka során ő maga is nagyon sokat változott. Megismerte ezeket a gyerekeket, s azóta mást gondol a romákról, másként viszonyul a többi, a programban részt nem vevő roma diákjához is.

Jegyzet

- (1) Kertesi Gábor (1995): *Közgazdasági Szemle*, XLII. évf. 1. 3065.
- (2) Kaltenbach Jenő (1998): *A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról*. Budapest, Országgyűlési Biztosok Hivatala.
- (3) Ez a program a Soros Alapítvány (SA) Közoktatás-fejlesztési programjának tapasztalatait figyelembevéve indult. A SA programjában középiskolás diákok választottak patronáló tanárt maguknak, és mindkét érintett ösztöndíjban részesült. Ebben a programban nem kapcsolódott tanártovábbképzés az ösztöndíjhoz, azonban mi, a program adaptálói, ragaszkodtunk a továbbképzéshez.
- (4) *Közoktatási törvény*, 1996-os módosítás.
- (5) 1993. évi LXXIX. törv. 24. §.
- (6) A SA a Szonda Ipsost kérte fel roma programjainak hatásvizsgálatára, ami 2000 októberében készült el. Mivel korábbról már ismertük az ő vizsgálatukat, engedélyüket kértük egyes kérdéseik felhasználására.
- (7) *Jelentés a magyar közoktatásról*. (2000) 489. 224. táblázat. 10.
- (8) Radó Péter (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról*. 337.
- (9) Liskó Ilona 2000. évi kutatása szerint az 1998–99-ben általános iskolát végzett cigány tanulók 19%-a tanult tovább érettségit adó középfokú intézményben. Oktatókutató Intézet, *Kutatás közben*, No. 234. 10.



Az olvasás és a megismerési architektúra

A mai megismerés-kutatás egyik kulcsfogalma a kognitív architektúra. Ezen az emberi megismerés olyan, viszonylag állandó kereteit értjük, amelyek mintegy állványzatát adják az egyes gondolatoknak és képzeteknek. Az architektúra feltételezése azon a meglehetősen köznapi felismerésen alapszik, hogy gondolkodásunkban nem csupán egyedi képzetek vannak, hanem ezek valamilyen rendszert is alkotnak. (1)

Szokásaink befolyásolják viselkedésünket, élményeinkre emlékszünk s így tovább, ám az ezeket megvalósító rendszer nem azonos magukkal a szokásokkal és az egyedi emlékekkel. Ha megváltoztatom szokásaimat, maga a szokások rendszere mint rendszer továbbra is megmarad, ha elfelejtem egy emlékemet, attól az emlékezet mint rendszer még megmarad. Másként fogalmazva azt is mondhatjuk, hogy az architektúra mint rendezőelv korlát-rendszereket jelent a megismerésben. A pszichológusokat igencsak megosztja általánosságban az, hogy

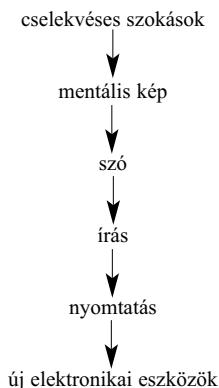
- mennyire gazdagnak képzelik el az architektúrákat;
- mennyire képzelik általánosnak, illetve tartalmakra specifikusnak.

Mindenképpen tartózkodnak ma már attól, hogy ezt a keretrendszert tartályoknak tekintsék, olyan információs dobozoknak, amelyek mintegy tartalmazzák a különböző reprezentációkat, leképezéseket, ahogy klasszikusan Broadbent (1958, magyarul erre a közelítésre lásd Foss, 1972) elképzelte. Ehelyett magát az architektúrát nem mint tartályt, hanem mint sajátos szerveződési módot képzeljük el.

Ebből a szempontból az architektúrák úgy kapnak biológiai és kvázi biológiai értelmezést, hogy eredetüket vizsgáljuk, illetve azt, hogy milyen módon befolyásolják az információfelvétel idő-kereteit, illetve a felvétel szociális szerveződését.

A legtöbb mai pszichológiai elmélet feltételezi, hogy architektúráink eredetüket tekintve kétfélék. Hosszabb távú architektúráink a biológiai evolúcióban formálódtak, míg a kulturális fejlődés újabb és újabb, a természeti kötöttségektől mintegy 'megszabadító' architektúrákat kreál.

A betű világa ebben az értelemben sajátos közbülső helyet foglal el a nyelv és a kép világához képest a közvetlen inger-meghatározottság kontinuumát tekintve. (1. ábra) A reflexekhez és a szokásokhoz képest a mentális képzetek lehetővé teszik, hogy az emlézők viselkedését a közvetlen ingerhelyzettől mind topológiailag, mind időben távolodó tényezők határozzák meg. A szó – amint ez a gyermeki fejlődés elemzésében is világosan megjelenik – a legkorábbi itt és most kötöttség után fokozatosan leválik a helyzetről, Piaget (1978) értelmezésében ekkortól válik valódi reprezentációvá. Az írás és a nyomtatás, mint a magyar irodalomban Nyíri Kristóf (1994, Nyíri és Szécsi, 1998) elemezte sok összefüggésben, ennek a leválásnak is új szintjét teremti meg, akárcsak a mai új közlési eszközök, melyek révén sok ezer kilométerre levő információs események határozzák meg viselkedésünket.



1. ábra A közvetlenségről leválás kontinuumja

Az olvasás helye az architektúrák rendszerében

Az olvasás nemcsak az ingerhelyzetről való leválás tekintetében jelent új mozzanatot az architektúrák szerveződésében. Több olyan koncepció fogalmazódott meg az utóbbi évtizedben, amelyek azt feszegetik, hogy mennyire van gondolkodás-átalakító szerepük a nagy kulturális kódrendszereknek. Tágabban véve ez azt a kérdést is érinti, hogy vajon mennyire konzervatív az emberi gondolkodás, mennyire biológiailag meghatározott – amelyre a kultúra csupán ráépült rendszer lenne -, vagy pedig éppen ellenkezőleg, magát a belső rendszert a külső kommunikációs rendszer alakítja centrifugálisan (a dilemmáról lásd Pléh, 2001b).

Az egyik különösen figyelemreméltó koncepció Donaldé (1997, 2001a, b) aki a kulturális rendszereket logikájukat tekintve egyneműen kezeli az emberré válás során bekövetkezett változásokkal. Donald felfogásában ugyanis az emberré válás során a biológiai fejlődésben a testi és életmódbeli változások egyben az információkezelés új dimenzióit is képviselik. (1. táblázat)

kultúra típusa	korszak	tudásszerveződés-közlés	átadási mód
epizodikus	főemlősök, 5 m év	események	nincsen
mimetikus	h. erectus 1,5 m	tesztel reprezentál, gesztussal közöl	lejátszás, utánzás
mitikus	h. sap. sap 50 e	nyelvi reprezentáció	történetek és kategóriák
teoretikus	modern ember 10 e	belső és külső memória megosztás	írás-olvasás, rögzített táruk
Gutenberg	nyomtatás	tömeges gondolatok	személytelen autoritás
hálózati	utolsó 10 év	megosztott tudásképviselet	gyors elektronikus háló

1. táblázat. A nagy kulturális változások mint kognitív architektúrák átalakulásai

Az epizodikus kultúra a főemlősök önmagukba zárt élményvilágát jelenti, ahol ugyan a képzetek révén már megjelenik a leválás az éppen adott ingerhelyzetről, de az alanyoknak mindent maguknak kell megtapasztalniuk. A gesztusokkal (mimetikus kultúra), majd a természetes nyelvvel megjelenő szociális szemantika azt eredményezi, hogy mások tapasztalataiból is tanulunk. Az írással együtt azonban egy további átszerveződés zajlik. Az átadás közvetett és személyteleníthető lesz, s ugyanakkor egy új emlékezeti ökonómiát is megjelenít. Az írás, majd a nyomtatás természetesen kialakít egy új episztemológiát, melyben a nem tapasztalt dolgoknak egyre nagyobb jelentőségük lesz tudásunk alakulásában. (Sok mindent tudunk Argentínáról, de sosem voltunk ott.) Ez az emlékezet újrászervezését is jelenti. Donald felfogásában az írás-olvasás architektúra-

alakító szerepében a döntő mozzanat a belső, biológiai emlékezeti rendszereket kiegészítő külső emlékezeti táruk megjelenítése. Saját mentális életünk szervezésében ettől fogva – kezdetben csak a közösség egésze, de később az egyének is – számítunk a külső tárukra. Onnan tudjuk frissíteni korlátozott kapacitású rendszerünket.

A 2. táblázat mutatja Donald nyomán a kétféle emlékezeti rendszer viszonyát, s azt, hogy az olvasás során milyen átlépések vannak a külső és a belső rendszer között.

belső emlékezet	külső emlékezet	külső – belső
korlátozott kapacitású megszabott formátum gyors halványulás rögzített hozzáférés hordozható	korlátlan kapacitású változékony formátum nincsen elhalványulás változékony hozzáférés rögzített	szemantikai gondok: DOLGOKra a jelből artikulációs áttétel olvasásnál bekapcsolás a meglévő tudástárakba írott szavak dolgokká válnak frissítési készség

2. táblázat A kétféle tárolási rendszer néhány eltérése az olvasás szempontjából

Mindez az emberi megismerési architektúrák átalakulása szempontjából azt jelenti, hogy az olvasás mintegy emulálja, utánozza a biológiailag kialakult architektúrákat (Donald, 2001a), miközben maga korántsem biológiai architektúra: kulturálisan sok ezer éves fejlődés, az egyén életében pedig igen masszív tanulás és gyakorlás eredményezi ezt a kvázi architekturális hatást. Ezt a „kvázi architekturális” jelleget mindannyian ismerjük: gyorsan olvasunk, s úgy, hogy az ehhez szükséges döntéseket nem tudatosítjuk. Néhány példa erre az automatikus és igen gyors architektúrára. (Ezeket a hatásokat szemléletesen mutatja be *Eysenck és Keane* tankönyve, 1996)

– Olvasott szavak felismerése nagyságrendben azonos a tárgyfelismerési idővel (néhány száz millisekundum).

– Az olvasás elkerülhetetlen és automatikus eljárás. Ez a Stroop hatás alapja: ha zöld festékkel van leírva, hogy piros, s a személy feladata a szín megnevezése, lelassul a megnevezési idő, mert az illető nem tudja kikerülni, hogy elolvassa a szót.

– Az olvasás közbeni szemmozgásokat és fixációs időket – egy nagyon alapvetőnek tűnő motoros mozzanatot – adaptív módon határozza meg a jelentés feldolgozása. Többértelmű vagy szerkezetileg fontos szavakra például tovább összpontosítunk, mint egyértelműekre vagy strukturálisan bejósolhatóakra.

Az olvasás többféleképpen is él mint sajátos emberi architektúra. (3. táblázat) Ez persze érinti a kutatás rendszerét is: az első sávval a művelődéstörténet és a filozófia, a másodikkal az olvasáspedagógia és -pszichológia, míg a harmadikkal a pszichológia és a neurobiológia foglalkozik, hogy azután a negyedikben újra a művelődéskutatás, a filozófia és a kommunikációkutatás jelenjen meg.

Olyan építmény ez, mely lassan alakult ki s lassan tanulódik, s mind történeti, mind egyéni kialakulásában megosztott, társas architektúra, hogy azután túlgyakorolva a magára hagyott ember legfőbb tudásközvetítő eszköze és a biológiát imitáló beépült architektúrája legyen.

Tudás és készség viszonya az olvasásban

Az olvasási architektúra különleges típusú építmény abból a szempontból is, hogy benne igen világosan látszik az explicit tudásrendszerek és az implicit készségalapú rendszerek egymást feltételező s állandóan egymásra támaszkodó szerepe az emberi teljesítményekben.

A mai kognitív pszichológiában, de még a neurobiológiában is, központi szerepe van az észlelési-fogalmi-kategorizációs, illetve a holisztikusabb, ugyanakkor cselekvés-ori-

entált megismerésmódok szembeállításának. A kategoriális és a pragmatikus tudás azonban együtt valósítja meg az adaptációt, állandóan egymásra támaszkodva. (*Pacherie, 1997*) A 4. táblázat a kétféle megismerésmódot a felmerült fenomenológiai jellemzők szerint állítja szembe egymással.

működési sáv	kialakulás/működésidő	architektúra szerepe	művelési rendszer
olvasás kulturális kialakulása	évezredek	társas megosztott architektúra alakul	tanulásában és használatában szociális
olvasás elsajátítása	évek	architektúra belsővé válik	készség tanulás, művelés, tudásillesztés
olvasás/felismerés folyamata	10 ⁻² -1 sec	architektúrát használ	neuron-hálózatok
olvasás hatása életünkre	napok, évek	emberi architektúra alakul	tudáshálózatok, értékek

3. táblázat. Az olvasás helye az emberi cselekvés architektúráis rendjében

tudás	készség
explicit tudatos kijelentés szerű egyedített erőfeszítéses keresés	implicit nem tudatos mozgás szerű függvény szerű automatizált

4. táblázat. A mai pszichológiában felmerülő kétféle megismerési mód jelenségtana

Az olvasás különlegessége, kitüntetett volta abban is megragadható, hogy itt olyan folyamatról van szó, melyben folyamatosan egyszerre jelenik meg a kétféle működésmód. Az olvasás mint készség számos dologban megmutatkozik

– Struktúrájában: a kialakult olvasás mindenre alkalmazható eljárás, nyitott készségrendszer, olyan, mint a grammatika.

– Elsajátításában: az igényelt túlgyakorlás, a fokozatos lecsiszolódás a készségekre jellemző elsajátítást mutat.

– Észrevétlen, automatikus használatában: például a már említett Stroop jelenség vagy a számos nem tudatos előfeszítési hatás mind erre a készség-szerveződésre utal.

– Rekonstrukciós hatásaiban is készségszerű, ez eredményezi a torzításokkal szembeni nagyfokú ellenállását. Észrevétlenül „helyesen”, a gyakoriságnak és a nyelvi elvárásoknak megfelelően olvasunk, amit minden gond nélkül (!) meg tud magyarázni a készség elmélet.

Több tekintetben azonban az olvasás az explicit tudások rendszerébe illeszkedik. Íme néhány érv arra, hogy a kognitív munkamegosztásban az olvasás az explicit tudásrendszerek világához kapcsolódik.

– Hordoz egyedi információkat. Individuált s expliciten visszakereshető tudásokat képvisel az olvasott szöveg, legyen szó akár a holnapi időjárásról, akár a kén vegyjeléről.

– A hordozott tudás másodlagos az érzékihez képest. Az olvasás a másodlagos tudásforma legjellegzetesebb példája, amelyet *Bertrand Russell* (1976) „leírás révén való tudás”-nak nevezett el. Ebben van egy belső tanulási paradoxon: az olvasás révén vizuális jelekből szavakhoz jutunk, s reményünk az, hogy a szavakból jogosan a dolgokra következtetünk.

– Kijelentés-alapú világképet hordoz, mondhatjuk azt is, hogy a magunkról mint kijelentések hordozóiról, mint logikai automatákról való gondolkodás kiindulópontja az írás-olvasás világa.

– Ennek megfelelően alakul ki a tudás írás- és olvasás-metaforákon alapuló modellje, amelynek kapcsán majd az elsődleges ismeretszerzésről is mint a természet könyvében való olvasásról beszélünk (lásd *Nyíri*, 1994, és a *Nyíri és Szécsi*, 1998 szerkesztette kötetet).

Míndez tehát az olvasást jellegzetesen hibrid rendszernek mutatja, amely elegyíti az explicit és implicit rendszerek sajátosságait. Az olvasás azonban hibrid rendszer abban a tekintetben is, hogy a már kialakult készség milyen átadási kontextusokban működik.

Olvasás és átadás

A mai kognitív szemléletben meg szoktunk különböztetni vertikális és horizontális átadási, tanítási eljárásokat. A vertikális átadás azt a helyzetet jelenti, ahol a magasabb tekintélyű és korú generációtól áramlik az információ a fiatalabbak felé. Ennek uralma és praktikus hatékonysága jellemző azokban a helyzetekben, ahol lassú változás van a releváns tudásokban s viszonylag stabilak a közösségek. Jellegzetesen ilyenek a hagyományos paraszti közösségek. Ezzel szemben a horizontális átadásnál az információ elsősorban kortársak vagy más értelemben egyenrangúak között áramlik. Ez a mintázat akkor jelenik meg, amikor gyors változások jellemzők a tudásbázisban, és a közösség állandóan változó, illetve nem áttekinthető. Jellegzetesen ilyené válik a modern ipari társadalom számos szerveződése, a személytelen piac világa, s még inkább ilyen a mai világ, ahol a permanens tanulás jelszávaiban önkifejezést is kap ez a váltás. Természetesen a mai világban is megmarad a vertikális átadás, ugyanúgy, ahogyan megmaradnak az etológiailag előprogramozott személyes kapcsolati csatornák is. Azt is mondhatjuk, hogy a kétféle átadásnak megvan a saját ökológiája: bizonyos dolgokra és szocializációs helyzetekre a vertikális, másokra a horizontális átadás specializálódik. (*Pléh*, 2000)

Az olvasás, mármint a pedagógiai célzatú olvasás ebben a tekintetben is hibrid rendszer, ami a személyességet illeti. Az 5. táblázat mutatja ezt, elhelyezve az olvasást a hagyományos és a hálózati tudásszerzés világa között. Az olvasásban, éppen annak révén, hogy újabb elszakadási lépést jelent a perceptuálisan adott világtól, sajátos átadási kettősség alakul ki. A közvetítőt tekintve személyes átadásról van szó (a tanár, a vonatkoztatási csoport mondja meg' mit is kell olvasni. Ez azonban csak orientáció, a figyelem irányítója. Az igazi forrás távoli és többnyire ismeretlen. Vagyis itt a tényleges információra nézve szimbolikus vertikális átadásról van szó, míg a hagyományos szocializációban a minta a jelenlétben, közvetlen tekintélyen alapuló átadást irányítja.

kultúrák	átadás	ismerősség	interakció
hagyományos olvasási hálózati	vertikális vertikális horizontális	magas tanár: magas, szerző: alacsony minta: magas, forrás: alacsony	intenzív tanár: magas, szerző: alacsony minta: magas, forrás: virtuális

5. táblázat: Az olvasáson keresztül tanulás kettős helyzete a vertikális-horizontális átadás tekintetében

Ez a sajátos szociális közeg és többszörös szerveződés az átadást illetően, a személyes és a személytelen dinamikája adja meg az olvasás különleges érzelmi és ezzel átfonódó megismerési helyzetét. Bizonyos olvasmányoknál a betű virtuálisan személyes ismerősünké tesz valakit, másutt meg az olvasmány révén óriások vállán állunk, legyen az olvasmány akár a Biblia, akár egy tudományos cikk.

Tudásrendszerek és az olvasás kapcsolata: a készség alkalmazásának befolyásolói

Az olvasás mint készség működésének a kísérleti pszichológus számára alapvető kérdése, hogy mennyire nyitott is a rendszer, illetve mennyire saját belső paraméterei határozzák meg működését. Vagyis

- mennyire határozza meg a már tudott dolog azt, hogy mit is veszünk fel;
- mennyire képes az olvasás megváltoztatni a nem olvasottakra vonatkozó rejtett tudásainkat.

A kísérleti pszichológust itt nem az érdekli, hogy például hogyan változik olvasás hatására tudatos véleményünk és fordítva, hanem a kapcsolatra figyel a rejtett, gyors, nem tudatos kölcsönhatások háttérrendszere és az olvasási bemenet között. Ennek csak egy mozzanatát illusztrálom: a nyelvtani szerveződés és olvasás kapcsolatát. A pszicholingvisztika általános vitáinak (Pléh, 1998) megfelelően az olvasásra is értelmeződik az alábbi három felfogás nyelvtan és háttértudás viszonyáról;

- a nyelvtan s a tudás elválasztott, elkülönült tényezők a megértésben;
- a tudás vezető tényező a megértésben, a már meglévő tudás determinálja, hogy mit olvasunk;
- kölcsönhatás van, mely maga is ésszerű, adaptív, mindig a gyors megoldás-találás igényei szabályozzák.

Az első nézet a szigorú moduláris felfogás. Az olvasásra nézve főleg negatív konklúziók vannak, melyek lényege, hogy a megértés két ciklusú folyamat:

- a gyors, korai szakaszokra az alulinformáltság a jellemző, a szűk kontextus használata, néhány szó alapján végbemenő döntések, és a háttértudás nem lép közbe;
- a lassú, kései szakaszokra tágabb lokális kontextus-használat jellemző, és a háttértudás alkalmazása.

Bizonyos értelemben ezt a negatív programot is használja a mai komplex olvasáskutatás. Ugyanakkor gyakorlati olvasáskutatás és kísérleti pszichológia kapcsolatában sokkal fontosabb az a tényező, amelyet a második, tudásalapú modell hangsúlyoz. Ennek lényege, hogy az olvasás folyamatában az ismereti és a kontextuális elvárások nagymértékben elébe mennek az ingernek.

Számos dologgal lehet illusztrálni ezt, a legegyszerűbben talán az olvasás közben érvényesített plauzibilis következtetésekkel. Példáink mutatják, hogy ezek a kontextus-építések alapulhatnak asszociáción, logikai hierarchián, nyelvtanon és tényszerű ismereteken. (Clark, 1997, Pléh, 1998b) Tényleges megjelenésük az olvasásban eredményezhet lassulást (amikor a mozgósítandó kapcsolat miatt integrációs időre van szükség), de gyorsulást is, amikor teljesen automatikus ez a mobilizáció. (A félkövr betűkkel szedett kifejezések között van automatikus aktiváció.)

(1) Kovácséknak van egy **pulijuk**.

A **kutya** minden reggel ...

lexikai hierarchia

(2) Feri nem tudta **kinyitni** az ajtót.

Beragadt a **kules**.

grammatikai szerep

(3) Vera belépett a **szobába**.

Az **ablak** nyitva volt.

világmodell

(4) A doktor belépett az **éterembe**.

A **pincér** hozta a menüt.

forгатókönyv

A 6. táblázat a „forma” és „háttértudás” kérdéseire vonatkozó kutatásoknak olyan összegzését kísérli meg, mely a készségszerű olvasás gyors, valamint a tudásmozgósító olvasás lassú folyamatait veti össze a kísérletező szempontjából.

Mindez valahogy úgy összegezhető az olvasással foglalkozó klasszikus humán szemlélet szóhasználatában, hogy a szoros olvasat és a sorok közötti olvasás egyaránt érvényesül, de eltérő időzítéssel s némi paradoxonokkal.

folyamat	sebesség	időzítés	kontextualitás	okosság
lexikai aktiváció	gyors, 200 ms	korai	érzékeny: asszociatív	buta automatikus
mondatelemzés	gyors, 500 ms	korai	érzéketlen: moduláris	buta
értelmi koherencia	lassú, 1–2 s	kései	érzékeny: koherencia	okos

6. táblázat. A lassú és gyors folyamatok lehetséges integrációja az olvasásban

Az olvasásnak a szoros olvasattal jellemezhető szakaszai korai feldolgozási fázisok. Kezdetben a szűk feldolgozási ablak, a limitált kontextus-használat jellemző, ami megfelel a szoros olvasatnak. Ugyanakkor a későbbi szakaszokra a nagyobb kontextus-mozgósítás, a gazdag interpretáció és ezzel a sorok közti olvasás lenne a jellemző. A paradoxon abból fakad, hogy a „szoros olvasat” szakaszában – éppen a kis léptékű kontextus-használat miatt – ugyanakkor sok irreleváns tudás mozgósítása jellemző. A kontextus ugyanis nemcsak gazdagít, hanem meg is szűr. Vagyis a sorok közti olvasás, a kései szakaszok csak bizonyos értelemben gazdagítanak, más tekintetben éppenséggel szűkítenek.

Jegyzet

(1) A dolgozat két előadáson alapszik. Az egyiket a fentihez hasonló címmel tartottam a Mít ér az ember, ha olvasó? szakmai konferencián, Kaposvárott, 2001. április 6-án, a másikat Képek, betűk és az emberi gondolkodás architektúrája címmel a Magyartanárok Egyesületének konferenciáján, 2002. március 9-én Budapesten. Kutatásaim során az OTKA T 029514 számon támogatott.

Irodalom

- Assmann, J. (1999): *A kulturális emlékezet*. Európa, Budapest.
- Broadbent, D. (1958): *Perception and communication*. Pergamon, London.
- Clark, H. (1997): Áthidalás. In: Pléh Csaba – Siklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. Osiris, Budapest. 389–400.
- Donald, M. (1997): The mind considered from a historical perspective. In: Johnson, D. M. – Erneling, C. E. (szerk.): *The future of the cognitive revolution*. Oxford University Press, New York. 355–365.
- Donald, M. (2001a): *Az emberi gondolkodás eredete*. Osiris, Budapest.
- Donald, M. (2001b): *A mind so rare*. Norton, New York.
- Eysenck, M. – Keane, M. (1996): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Foss, B. (1972, szerk.): *Új távlatok a pszichológiában*. Gondolat, Budapest.
- Nyíri Kristóf (1994): *A hagyomány filozófiája*. T-Twins, Budapest.
- Nyíri Kristóf – Szécsi Gábor (1998, szerk.): *Szóbeliség és írásbeliség*. Áron, Budapest.
- Pacherie, E. (1997): Motor-images, self-consciousness, and autism. In: James, Russell (ed.): *Autism as an executive disorder*. U. Press, Oxford. 215–255.
- Piaget, J. (1978): *A szimbólumképzés gyermekkorban*. Gondolat, Budapest.
- Pléh Csaba (1998a): *Bevezetés a megismeréstudományba*. Typotex, Budapest.
- Pléh Csaba (1998b): *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris, Budapest.
- Pléh Csaba (2000): A gondolatok terjedési mechanizmusai: Mémek vagy fertőzések. *Replika*, 40. 165–185
- Pléh Csaba (2001a): Tudástípusok és a bölcsészettudományok helyzete: a tudáslétrehozás és a tudásfenntartás problémája. *Világosság*, 7–9., 11–30.; 3. 11.
- Pléh Csaba (2001b) Új kommunikáció – új gondolkodás? *Iskolakultúra*, 3. 65–68.
- Pléh Csaba (2001c): A megismerés pszichológiája és tudománya, avagy a kognitív pszichológiától a kognitív tudományig. In: Csapó B. – Vidákovich T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 67–87.
- Pléh Csaba (1996, szerk.): *Kognitív tudomány*. Osiris, Budapest.
- Pléh Csaba – Győri Miklós (1998, szerk.): *A kognitív szemlélet a nyelv kutatásában*. Pólya, Budapest.
- Russell, B. (1976): *Miszticizmus és logika*. Magyar Helikon, Budapest.

A képvers-értés története: a történeti avantgárd

A történeti avantgárd irányzatainak irodalmában nem találunk képvers-poétikákat (sem a szó eredeti, előíró szándékú, sem utólagos, leíró szándékú kézikönyv értelmében). Az avantgárd képverssel kapcsolatos nyelv- és képfelfogásáról jobb híján azokhoz a képzőművészeti és irodalmi kérdéseket feszegető írásokhoz kell fordulnunk, amelyek a magyarországi és emigráns avantgárd újságokban, illetve a Nyugatban láttak napvilágot, és amelyek műfajukat tekintve többnyire manifesztumok, esszék, vitacikkek, azaz témájukhoz személyes indulatoktól fűtötten viszonyulnak. Ezzel együtt az egyetlen lehetőséget nyújtják a korszak művészetszemléletének megismeréséhez. (1)

Az avantgárd manifesztumai, programszerű megfogalmazásai korántsem tekinthetők egyértelműen a korszak teoretikus műveinek. A manifesztumok irodalmon és művészetén kívüli célokat tűznek ki maguk elé, beszédük kifejezetten agitprop jellegű (militarista tropológiával rendelkező) és szociális igényű, így az irányzatok poétikája tekintetében majdnem üresnek mondható kordokumentumok. Magának az avantgárd fogalmának története is implikálja a programok művészetfelfogásának hiányosságait, hiszen az 1910/20-as évek mozgalmi, melyeket avantgárd névvel illetnek, jövőorientált gondolkodásukban nem számoltak az őket feltételező hagyomány következményeivel, felfedezetlen területnek vélték a művészetekben újabb (akusztikai, vizuális, szintetikus) dimenziókat nyitó alkotásmódot, és a konvencionális formák tagadásán túl nem vettek tudomást saját múltjukról sem. (2) Az újként definiált művészeti elveket úgy hirdették a manifesztumok, hogy azok alapjában véve még csupán ideális elképzelések voltak, nem pedig műalkotásokban megvalósult és ennek tapasztalatában megszólalt intenciók. Az ilyen értelemben kitűzött poétikai célok többnyire nem is valósultak meg, a legtöbb törekvés kudarcba fulladt. Nem véletlen az sem, hogy a tehetségesebb, avantgárd irányzatok követőjeként indult költők a harmincas évektől a hagyományos lírai formákhoz tértek vissza.

A manifesztumok visszás jelenségére kortárs szemtanúként már *Balázs Béla* is felfigyelt, amikor 1912-ben így írt a futuristákról: „»Művészetük« átmenet nélkül, teljes fegyverzetben lépett ki teoretikus homlokukból. (Mely különös jele vajon az időknak, hogy e sorrend mostanában így megfordult, hogy az elméletek megelőzik a művészeti irányokat?)” (3), és ugyanakkor azt is észrevehette, hogy az alkotások és az elméletek nem felelnek meg egymásnak. *Babits* ugyanígy vélekedik akkor, amikor a *Tett* esztétikájának, a *kassáki* programnak a „szabad alkotómunkára” irányuló (nem művészi tapasztalatokon alapuló) ideáját értelmezi: „Az első meggondolni való az, hogy ez a program – program. Bármennyire szabadságot hirdet is egy program: a művészetben, mihelyt a szabadságból programot csinálunk, az már nem szabadság többé, hanem megkötöttség és kényszerzubbony.” (4) *Babits* itt azt látja be, amit *Kassák* és köre még nem, és később, a húszas-harmincas években is csak kevés avantgardista ismer el, tudniillik a hagyományban való akaratlan benneállást, a nyelvi hagyomány megkerülhetlenségét: „Művészetben aligha nélkülözhetők a hagyományok: hisz a művészet lényege maga hagyomány-

szerű momentumokon alapul. A művészet bizonyos értelemben kifejezés, és olyan módon hat, mint ahogy a nyelv. A nyelv pedig régi konvenciók, azaz öröklött hagyománykincs segítségével érheti csak el a célját.” (5) Ez az irodalomértésbeli különbség a Kassák-Babits vitában a szabadvers kapcsán a legszembetűnőbb: mindahányszor kitérnek rá írásukban, mindannyiszor megállapítják, hogy nem értik a másikat, ennek oka pedig az, hogy mindketten másban látják a szabadverselés lényegét, hiszen eleve nincsen kulturális konszenzus a vita előtt: eleve mást jelölnek ki irodalomnak.

Kassák művészetszemlélete a kortárs konstruktivista törekvésekben találta meg ideális irányzatát, ebben az egyik legkésőbbi avantgárd irányzatban, s bár a képzőművészetről szóló írásaira is érvényes a manifesztumirói magatartás, a képversek avantgárd alakzatainak szempontjából a képzőművészetre vonatkozó nézetei sokkal inkább megfontolásra érdemeket, mint az irodalomról mondottak. (Elsősorban azért is, mert képversként érthető alkotásainak jó részét a képzőművészet saját történeti képződményének tartja.) A konstruktivizmus művészetközpontú szemlélete a húszas évekre megszabadul az aktivizmus messianista ideájától, ellenben megtartja a művészi alkotómunka abszolút független voltának ideáját (ami később szintén a program kifulladásához vezetett). Ebben a programban ott rejlik a csapda, hogy a „kép csak kép lehet” folyamatos állításával még nem lesz eseményné, a kép letisztulása pusztá tárgyiasággá, mert – hasonlóan a fenti Babits-Kassák vitához – itt is hiányzik annak belátása, hogy a kép megmutatásában továbbra is beleértett a látszat-képzet, és mindig is beleértett lesz, mert a kép felülethez kötött, tehát eleve „csak” valamiként, valahogyan befogadható. A konstruktivista szemlélet ennek a belátásnak a hiányában arra szorul, hogy transzcendensként hivatkozzon a „kép csak kép lehet” elvre, misztikussá nagyítsa és manifesztumokban hirdesse. Az avantgárd programok legtöbbször alapvető művészi elveknek (mint például a mimézis, az önreflexív nyelvhasználat, a megnyilatkozások mediális feltételezettsége stb.) mond el ezért nem képes megvalósulni elméletük. A konstruktivizmus szerint a modern, nem ábrázoló igényű festészet – az ábrázolóval szemben – az önálló és a természetben fellelhető alapvető formák látványát ragadja meg, és ez a megmutatás maga a tiszta vagy abszolút művészet, amely nem vonatkozik semmiféle rajta kívül eső dologra. Ahogyan maga Kassák fogalmaz a „Képarcitektúra”-ban: „A kép mint síkon élő teremtmény semmiféle idegen testre (tehát a képen jelen nem levő testre) nem emlékeztethet, és semmit elő nem adhat.” (6) Később „Az izmusok történeté”-ben a kubizmust már azzal a belátással értéke-

Mint „jellegzetesen avantgárd” képvers-alakzat erősen a barokk (és rajta keresztül a görög-római) képvers hagyományában gyökerezik, a kalligramban kép és nyelv egymásnak alárendelt viszonyban áll, az olvasást a kép látványa vezeti, miközben a látványt a szöveg olvasása megerősíti, akárcsak a barokk figurális versek esetében – mintha az emblémaversek képi és nyelvi része egymásba csúszott volna. Foucault értelmezésében a kalligram így mintegy csapdába ejti a nyelvet is, a képet is.

li, hogy a festészetben, akárcsak a lírai megnyilatkozásban, lehetetlen a műalkotást mint tiszta nyelvet és formát elzárni az őt megelőző és feltételező jelektől mint konvencióktól. Ahogyan a lírából nem sikerült száműzni a nyelv közvetítő képességének megszólalását, úgy a festészetből sem a mintaként szolgáló előkép valamilyen felmutatását: „Hányszor vitatkoztunk Picasso és én a tárgyanyag elhagyásán. De hamar rájöttünk, hogy a téma iránti teljes közömbösség nem vezethet el minket a teljes művészethez. Túlságosan szeretjük a festészetet, semhogy lemondjunk teljes birtokbavételéről.” (7) – idézi Kassák Braque-ot, aki az absztrakt művészet ellen beszél, és amiből láthatóvá válik, hogy a minta tárgyi mivoltában való beemelése a műalkotásba korántsem valószínűsítette meg a tiszta művészet ideáját, mely művészet és valóság közé egyenlőségelet tesz.

Az irodalomhoz való avantgárd viszony hasonlóképpen alakul, mint a képzőművészet esetében. A nyelvhez mint jelhez viszonyulás azon alapul, hogy az alkotók igyekeznek a nyelvet – hasonlóan más művészi jelekhez – az életvalóság egy szeletéként megragadni és önnön valóságában, tehát mindenféle közvetített értelemről mentesen bemutatni. A nyelvi jelentéseket tehát – szemiotikai értelemben véve – a denotatív jelentésre akarják korlátozni. A kísérlet sikertelenségének oka ismét a nyelviség tapasztalatának, reflektált használatának teljes hiányában keresendő, amelyre már a Babitscsal való vita kapcsán is utaltunk. A nyelvnek kiszolgáltatott emberi gondolkodás tapasztalata még nem lett általános belátássá a modernség ezen korszakában, és főleg az avantgárd művészek figyelmé terelődött egészen más irányba. Bár az egyik irányzat mintha nagyon is tudatában lett volna saját nyelvi korlátainak, a jelölések kiszolgáltatottságának, a jelek értelmezhetetlenségének: a dadaisták reflexív nyelvhasználata az avantgárd nyelvfelfogás paródiájaként is olvasható, értelmezhetetlen, sokszor egyenesen olvashatatlan, éppenhogy csak van. Léte semmi másban nem érhető tetten, mint magában az akcióban, amelynek során létrejött, tehát a dada vers a maga jelentéstelenségében egyedül a nyelv performatív aspektusára utal. (8) Ez a nyelvi teljesítmény utólagosan ugyan értékelhető az önreflexió megmutatkozásaként, ám a jelölő folyamat elszabadulásának szélsőséges megnyilvánulásai egyben azt is mutatják, hogy a dadaisták azért nem tudták a jelölést kézben tartani, mert alkotói tudatuk termékének látták, s nem saját nyelvük ironikus teljesítményének.

Jóllehet a konstruktivizmus a történeti avantgárd irodalmi alakzatait nem tette termékenyebbé, hatása mégsem maradt el. *Theo von Doesburg* 1925-ös kiáltványa („Die neue Gestaltung”) a konkretizmus általános alapelveit fektette le, majd 5 év múlva Doesburg megalapította az *Art concrete* folyóiratot, melyben az abszolút festészetet a konkrét ábrázolás egyedüli lehetőségeként említi. A konstruktivizmus a későbbiekben az építészet felé fordult, míg a festészet a konkretizmus elveit hirdetve a lírát sem hagyta érintetlenül. A konkrét költészet a konkrét festészetet vallotta egyik előzményének (*Stéphane Mallarmé* híres verse mellett). A festészetten keresztül mentődött át tehát az az igény és az a hagyomány, amely a huszadik század közepén újra felfedezi magának a lírai megszólalás lehetőségeként a képverset.

Avantgárd képvers-alakzatok

A kalligram

Annak ellenére, hogy a képvers „virágzásáról” az avantgárd korszak kapcsán lehet a legtöbbet hallani, és markáns jelenléte valóban kétségtelen, mégsem alakult ki róla beszéd a kortárs irodalmi metadiszkurzusban. Sem vita, sem elmélet. A manifesztumok még csak nem is említik. Még „Az izmusok történeté”-ben (ebben az utólagos kordokumentumban) is csak pár elejtett megjegyzés olvasható „kép és szó századunkban megújított bensőséges kapcsolatáról”. (9)

Avantgárd vizuális alkotások folyóiratokban és többnyire illusztrációként, borítóként, illetve plakátokon jelennek meg elsősorban alkalmazott művészetként, ritkábban publikált műalkotásként. „Az izmusok történeté”-ben Kassák a műfaj kiemelkedő példájaként *Guillaume Apollinaire* kötetére („Calligrammes”) hivatkozik, amelynek jelentőségét a fentebb említett eseményben látja, vagyis szó és kép megújított bensőséges kapcsolatában, amely mintegy reprezentálja az avantgárd irányzatok törekvését a szintetikus művészetekre.

Nem véletlen, hogy a kubista művész, Apollinaire keze alól kerültek ki az első kalligramok, hiszen a korábbi avantgárd irányzatok közül a kubizmust érdekelte leginkább a képlátvány szerveződése és a kép szerkezete, a kollázs- és montázstechnikák. A kubista festészet ugyanis magát olyan művészetként értette, mely „nem utánzó művészet, hanem felfogó művészet, amely oda irányul, hogy alkotó művészeté emelkedjék” (10)

(ilyen értelemben a konstruktivista képfelfogás előfutára, a kassáki képarchitektúra-elmélet is éppen a kubizmus kritikájából indul ki). A kalligramot azonban új műfajként még Kassák is klasszicizálónak tartja, ahol a „versek külső alakja mutatja a vers témáját”, és amelyek „különös feltűnést keltettek, és rendkívüli ellenkezést váltottak ki, holott csak egy igen régi tradíciót elevenítettek fel – *Theokritos*znak és társainak a »képverseit«, az úgynevezett technopaigniákat”. (11) *Marinetti* képverseivel szemben Kassák jóval rendezettebbnek találja Apollinaire alkotásait „klasszicizmusra törekvő” mivoltukban, ami egyébként teljességgel ellentmond mindenféle kassáki elvnek, azonban ne felejtjük el, „Az izmusok története” utólagos értelmezése ezeknek az avantgárd jelenségeknek.

A kalligram nem problematizálja radikálisan nyelv és kép kapcsolatát. (12) Mint „jellegzetesen avantgárd” képvers-alakzat erősen a barokk (és rajta keresztül a görög-római) képvers hagyományában gyökerezik, a kalligramban kép és nyelv egymásnak alárendelt viszonyban áll, az olvasást a kép látványa vezeti, miközben a látványt a szöveg olvasása megerősíti, akárcsak a barokk figurális versek esetében – mintha az emblémaversek képi és nyelvi része egymásba csúszott volna. *Foucault* értelmezésében a kalligram így mintegy csapdába ejti a nyelvet is, a képet is. (13) Egyszerre használja ki a betűnek graféma-beli (vizuális) és hangbeli (akusztikus) artikulációját, és azért, hogy az írásképp láthatóvá teszi – mintegy „előcsalogatja” – a dolgot, egyben ki is veti rá a „jelentések hálóját”, s eké-ként rabul ejtve, a beszédben rögzíti az alakot. A kalligramok a figurális versekhez hasonlóan zárt alkotások, és mindaddig ebben a szemantikai csapdában maradnak, amíg hasonlóság alapján jönnek létre és szerveződnek: a kép hasonlít a jelentett tartalomhoz. Semmi nem oldja fel a hasonlóság uralmát a kalligramokban, mert a képpel együtt mindig a szemünk előtt lebeg a mintakép is, amely önmagához viszonyítja a látott másolatot, és így a kalligram nem tud menekülni az értelmezésnek ebből a hasonló csapdájából.

A kalligramok a képversek legismertebb és legkedveltebb alakzataként a modernség minden korszakában fel-felbukkannak, ellentmondásos módon éppen a történeti avantgárd nem bővelkedik kalligramokban. Egyrészt azért, mert igazából nem válik benne kérdésessé nyelv és kép egymáshoz való viszonya, hiszen megőrzi az ekphraszisz tradícióját, másrészt mert ez az alakzat – diszkurzív hagyományait tekintve – jóval klasszikusabb annál, mint hogy a modernizmus legradikálisabban megújulni és a hagyományokkal szakítani akaró irányzata a sajátjának érezhesse. Persze meg sem tagadhatja, hiszen az avantgárd vezérek egyikének tollából származik a névadó kötet, a kalligram Apollinaire nevével levédve vonult be az irodalom történetébe avantgárd műfajként. Holott Apollinaire életművén belül a „Calligrammes” intermezzo, nem véletlen, hogy azok az írások tulajdonítanak neki kitüntetett jelentőséget az avantgárd történetében, amelyek (legtöbbször képvers-írók és képvers-értők tollából származóan) a vizuális költészetet tüntetik ki figyelmükkel. Apollinaire költészete szimbolista hagyományban indult, és bár ezt az önmagában is több hangon megszólalni képes lírát az avantgárd formabontó hatások is megérintették, összességében az mondható el róla, hogy megmaradt a szimbolista hagyományban. (14) *Stierle* az „Alcools” és a „Zone” kötetek kapcsán utal arra, hogy a dolgok szimultán észlelése eleve Apollinaire költészetének a sajátja (mint ahogyan magáé a költészet is egyben), és a szimultaneitás maga nem az avantgárd felfedezése, csak az az életszerű konnotáció, amelyet az avantgárd művészek kiáltványaikban annyira hangsúlyozni igyekeznek, az a mozzanat értékelhető újként a fogalom használatában. Maga Apollinaire is ezt hangsúlyozza a kötethez adott magyarázatában, amikor az érzékelés szimultán eseményéről beszél:

„Így próbáltam meg az értelmet ahhoz szoktatni, hogy egy költeményt szimultán fogjon fel mint a mindennapi élet egy jelenetét. Blaise Cendrars és Sonia Delaunay-Terck vállalkoztak először írott szimultánításra, ahol a szemet ahhoz szoktatták, hogy az egész költeményt egyetlen pillantással olvassa, mint ahogy a karmester egyidejűleg látja a partitúra különböző hangjegyeit, ahogy a plakát képét és szövegét egységében ragadjuk meg.” (15)

Bohn arra is rámutat, hogy Apollinaire tudatában volt a műfaj hagyományának, *Fagus* támadására adott válaszában az ideogramma mint az írás fundamentális alapjára hivatkozik és arra, hogy szemben *Rabelais* és *Panard* alkotásaival az övéinek kifejezőereje mind a kép, mind a nyelv tekintetében erősebb. Ha az antik és barokk alkotások mellett vesszük szemügyre ezeket a kalligramokat, egyrészt az tűnik fel, hogy a figurális látásmód plasztikusabbá, képlekenyebbé vált, miáltal a képiség kitörni látszik a nyelv uralma alól (ellentétben a korábbiak statikusságával, melyekben egyértelműen a vers olvasása/olvashatósága uralta az egész képverset); másrészt az is feltűnő, hogy míg a korábbi korok figurális versei szent szimbólumokat jelenítettek meg (oltár, tojás, kereszt stb.), addig Apollinaire kalligramjaiba visszatért a líraiság – annak profán és trubadúr-hagyományú értelmében: a szerelem és a nő toposzában. A futuristák képverseinek témája például nyúl kimerül a háború, a város és a technika csillogásának tematizálásában. A figura plasztikusabbá válása Apollinaire keze nyomán

A kalligramok a képversek legismertebb és legkedveltebb alakzataként a modernség minden korszakában fel-felbukkannak, ellentmondásos módon éppen a történeti avantgárd nem bővelkedik kalligramokban. Egyrészt azért, mert igazából nem válik benne kérdésessé nyelv és kép egymáshoz való viszonya, hiszen megőrzi az ekphraszisz tradícióját, másrészt mert ez az alakzat – diszkurzív hagyományait tekintve – jóval klasszikusabb annál, mint hogy a modernizmus legradikálisabban megújulni és a hagyományokkal szakítani akaró irányzata a sajátjának érezhesse. Persze meg sem tagadhatja, hiszen az avantgárd vezérek egyikének tollából származik a névadó kötet.

főleg a kéziratokon mérhető, de még nyomtatott formában is szembetűnő: ezek a kalligramok nem engedik a könnyű olvasást, folyton akadályokba ütköztetik az olvasójukat – nem úgy, ahogy a korábbi figurális versek tették, amelyek szinte kézen fogva vezették végig olvasójukat a szöveg figurális vonalán. A gördülékeny olvasás a verset tartja szem előtt, annak könnyű kibontakozását engedi, ám Apollinaire kalligramjai próbára teszik olvasójukat, megkövetelik a munkát, az együttműködést. „Ezek a képversek tünhetnek olyan ártatlanul dekoratívaknak, mint a 17. század emblémái, azonban ténylegesen aláaknázták a konvenciót.” (16) A hagyományhoz való tudatos kapcsolódást, illetve a képek és nyelvek egyértelmű kapcsolatát provokáló művek sokkal inkább illeszkednek a századforduló modernség horizontjában született alkotásokhoz (s nem a „polgárpukkasztó”, a saját hagyományait is figyelmen kívül hagyó avantgárdhoz), mert számítanak olvasójukra az együttalkotásban.

A kalligram nevet Apollinaire később adta műveinek, először „lírikus ideogrammaként” jelölte képverseit, ahol a lírikusság

hangsúlyozása és az ideogramma szemantikai tartalma semmiképpen sem utalhat az avantgárd metaforaellenesség igenlésére, és ahol a kalligráfia mint szépírás konnotációja bevallott intenció. (17) Magának a műfaj-elnevezésnek a története is arra utal, hogy a kalligram inkább a modernség felől érthető meg, nem véletlen tehát az sem, hogy a kötet visszhangtalan maradt a magyarországi avantgárd recepcióban. Az Apollinaire-féle kalligram ugyanis, mint hangsúlyoztuk, nem vetette föl oly élesen kép és nyelv viszonyát, ahogy például *Magritte* képei tették (lásd például az „Ez nem pipa” című képet, amelyről a fenti Foucault-idézet beszél).

A kalligram-alakzat megkapaszkodása a modernség művészetében nem mondható egyértelműen sikeresnek, mert kevesen tudták megújítani benne kép és nyelv dialógusát s kiaknázni az alakzatban rejlő lehetőségeket. A figurális vers hagyománya (az egyházi iskolák nyomán) az egy-értelmű (szakrális) szimbolikus konvención alapul, ez később a

modern alkotásokban a hasonlóság (szintén egy-értelmű) szemantikai csapdájába kerül, és onnan csak nagyon nehezen szabadul (erre néhány példát majd *Tandori Dezső* és *Géczi János* munkáiban találhatunk).

Ezek fényében tehát az is érthetővé válik, miért történt, hogy a magyar irodalom történetében többnyire olyan költők tollából maradtak ránk kalligramok, akik egyébként – életműüket tekintve – nem avantgárd költők, például *Nagy László* (‘Önarckép’), *Juhász Ferenc* (‘Tulipán-vers’, ‘Spirális vers-szív’, ‘Vers Juhász Balzsamnak’, ‘Kati-vers’), *Képes Géza* (‘Gyümölcstől gyökérig’, ‘A híd’) és *Radnóti Miklós* (‘Virág’); vagy esetleg hosszabb-rövidebb ideig alkottak egy-egy avantgárd irányzat bűvkörében, mint például *Illyés Gyula*.

Ezek az alkotások a figura vonalán olvastatják a verset, míg a kalligram egy másik formájában a szöveg a sortördelések határa mentén rajzolja ki a figurát, s bár mindkettő a fentebb leírt olvasatlehetőséget példázza, ez utóbbi mégsem töri meg úgy az olvasás linearitását, mint az előbbi, mert megtartja a jobbról balra és a fentről lefelé haladó irányt. Ezt a műfajt a német szakirodalom Umrißgedichtnek nevezi, vagyis tördelt versnek. Ilyen tördelt kalligram például Radnóti Miklós ‘Virág’, Illyés Gyula ‘Repülő’, ‘Újévi ablak’, *Weöres Sándor* ‘Tapéta és árnyék’, ‘Kereszt-árnyék’, *Nagy László* ‘Seb a cédruson’, ‘Kereszt az első szerelemre’, ‘Húsvét’, ‘Cégér’, ‘Az oszlopos’, ‘Hordósónok I.’ című verse.

Apollinaire kalligramjainak plasztikus imaginációját azonban egyik alkotás sem közelíti meg, a felsorolt képversek a maguk megalkotottságában statikus költemények, különösebb feladat elé nem állítják olvasóikat, úgy mint Apollinaire képversei, melyek ráadásul a kétféle figurális vershagyományt ötvözve provokálják a befogadót. (Nem egy képvers az említettek közül viszont már a konkrét költészet hagyományában is olvasható, mint például *Nagy László* ‘Hordósónok’-a és ‘Cégér’-e, illetve *Weöres Sándor* ‘Tapéta és árnyék’-a.)

A tipografikus vers

A képversek másik jellegzetesen avantgárd – és a kalligrammal szemben a korszakban is reflektált – alakzata a tipografikus vers, amelynek hagyományát *Ernst* az Umrißgedicht, tehát a tördelt kalligram antik megjelenéséig vezeti vissza, tizennyolca-dik századi megjelenését pedig *Laurence Sterne* ‘Tristram Shandy’ című regényéhez és *Lewis Carroll* egérfarok-verséhez (‘Alice Csodaországban’) köti. (18) A modern líra történetében a tipográfia hagyományformáló erejének felismerése Mallarmé ‘Un coup de dés jamais n’abolira le Hasard’ című verséhez utal minket, amely először 1897-ben jelent meg a Cosmopolisban. A szerző ekkor kompromisszumra kényszerült a tipográfiai megjelenés tekintetében, és a mű eredeti tipográfiával csak 1914-ben, a szerző halála után látott napvilágot. A képvers megtartja a sorok linearitását, szövege azonban olyan szisztéma szerint olvasható, amelyet először majd a konkretisták tesznek alkotási (jóllehet sokkal inkább olvasói) elvévé. A konstelláció a csillagkép értelmében a vers szemantikai konnotációk és asszociációk tereként nyílik meg azáltal, hogy vizuálisan, a tipográfia disszeminatív erejével a vers belső szerkezetét teszi láthatóvá: a gondolkodást, a szavak külön-külön és együttállásban való értelmezhetőségét: a partitúraszerű olvasásmódot. Mallarmé egy *Gide*-hez írott levelében maga hasonlítja versét csillagképhez, melynek olvashatóságához szorosan hozzátartozik a tér is, amelyben a vers megjelenik: „A költészet nyomtatott, most, ahogyan odavettem, és ahogyan az oldalon megformáltam, amiben az egész hatás benne van”. (19) Mallarmé recepciója nem a történeti avantgárdé, értelmezése és hatása sokkal inkább a konkrét költészet hagyományában áll, a konkretisták elméleti írásaikban saját tradíciójuk korai megnyilvánulásaként tekintenek Mallarmé versére. A magyarországi történeti avantgárd nem fedezte fel az ‘Un coup de dés’-t, ahogyan Apollinaire kalligramjait sem tekintette a sajátjának. Mallarmé verse a modern líra történetének azon pillanatához kapcsolódik, amikor a költészet mindenféle realitáshoz való viszonyt megtagadott, hogy a nyelvi szépséget önmön formájában mutathassa meg, ebben a tiszta költészetben látta meg a versírás egyedüli lehetőségét. Ám a formának ez a nyelvi szépségbe vetett ontológiai

megalapozása szintén esendőnek bizonyult, így maradt a költészet jelenvalósága, ahogyan külső absztrakciójában és többértelműségében formát követel magának a tárgyaltalan térben. A tiszta, illetve az abszolút fogalmi függetlenség időtől, helytől, tárgytól, és a semmivel lesznek azonos értékűek. Az 'Un coup de dés' azzal a tapasztalattal szembesít, hogy a véletlen, amely természetszerűleg nem lehetne az abszolút költészetnek sajátja, mégiscsak kikerülhetetlen, mert az emberi gondolkodás egyszerűen nem menekülhet a nyelv és az idő véletlen eseményeitől. (20) A vers kontrapunktos szerkesztése, mondatképzése a fentebb leírt olvasásmódot példázza, tema-tikusan pedig a véletlenszerű olvasás és gondolatáradás esélyét hangsúlyozza. A vers magyarországi fogadtatása először Párizsban történik meg: Nagy Pál a Magyar Műhely 1978-as decemberi számában képversként értelmezi az 'Un coup de dés'-t, vagyis saját tevékenységének előzményeként, így válik a Mallarmé-vers a magyarországi neoavantgárd recepcióban fontos képverssé. Mindeközben Friedrich például a modern líra alakulástörténetében úgy helyezi el a verset, hogy az a modernség nyelvhez és költészetéhez való viszonyát problematizálja. Ugyanitt találhatjuk Apollinaire kalligrammáit is, ami arra enged következtetni, hogy a képvers-alakzatoknak az irodalomtörténeti helye az adott korszak értelmezői közösségének döntéseitől függ. A befogadói mechanizmusok néha tehát sokkal többet elárulnak a műalkotás létéről, mint ami a szerzői intenció kutatásából kiderül(het).

A tipografikus képvers megjelenése a magyar irodalomban egyértelműen Kassák nevéhez fűződik. Számozott versei közül a 8. és a 18. vers, valamint az ugyanazon időben keletkezett 'Képköltemény' (mindhárom a 'Világnyám' című kötetből) Aczél szerint a dadaizmus hatására születtek, míg a későbbi 'Képköltemény' (Romboljatok...) és a 'Tipográfia' a képarchitektúra-elmélettel egyidejűleg konstruktivista vonásokat mutat. (21) Ezek mellett azonban számolni lehet még számos más Kassák-művel is, például 'A ló meghal...' eredeti tipográfiai megjelenésével, illetve olyanokkal, melyek ugyan kép-költeményként nem publikáltak, de a MA borítóin és plakátjain mégis akként tűnnek fel.

A tipografikus verssel kapcsolatos első kérdésként az merül fel, hogy egyáltalán képvers-e az általunk megfogalmazott értelemben. (22) Bányai János szerint a tipográfiától nem vezet út a képvershez, csak amennyiben emlékeztet rá, annyiban jelent kapcsolódási pontot. (23) Ám ha egy vers tipográfiai szerkesztettsége olyan értelemlétehetően nyit meg a vers számára, amely enélkül hozzáférhetetlen maradna, akkor a vers képversként érthető. Ennek a kitételnek azonban csak néhány fentebb említett mű képes megfelelni, mint például a 18. költemény és 'A ló meghal...' kezdetű vers.

A tipografikus vers megőrzi a lírai szövegalkotás intencióját, tehát elsősorban vers akar lenni (még akkor is, ha az avantgárd lírai beszédmódok feloldják a hagyományos versképzési formákat). Kép és nyelv dialogikus viszonya olyan értelemben alakul, hogy a kép (itt: a tipográfia) a nyelven kívüli kommunikációs effektusokat jeleníti meg a vers szövegén belül (kis- és nagybetűk, kurzív betűk stb. használatával) vagy a szövegbe lépve (különböző nem nyelvi jelek, rajzok alkalmazásával). A viszony alapja a nyelvi közlésbe vetett hit megrendülése, amely szerint az képes lenne a kommunikáció teljes valóságát leképezni. A nyelv nem bizonyul elégséges médiumnak ahhoz, hogy a beszéd valóságát megragadja. Az avantgárd költészetfelfogás egészére – irányzatoktól függetlenül – az új nyelv keresése jellemző, amely a modern líra történetére Baudelaire óta érvényes. (24) A képi és nyelvi elemek a szintetikusság értelmében játszanak össze, ahol a képi hivatott a deficites nyelvi világkép teljesebb megragadhatóságát lehetővé tenni, ahogyan Kassák prófétálja az új költészetet egyik programjában: „Az új költészet csak egy szempontot értékel: a világ szintetikus látását, s a költemények megcsinálásánál mindenekfeletti célja a világban ezer felé futó alakok, gondolatok és érzések összefogása, egy új és egységes életté formálása.” (25)

A tipográfia szerepe a lírai beszédben a központozás elhagyásával vette kezdetét, és tulajdonképpen Mallarmé óta vált „szokássá” a modern költészetben. Kassák 'Hirdető-

oszloppal’ című kötetében is találunk már verseket, melyeknek tipográfiai megoldásai utalhatnak egyrészt az expresszionizmus hatására, másrésztől viszont olyan felismeréshez is vezethetnek, mely szerint a későbbi képversek intermedialis tapasztalatát előlegezik meg. Erre *Rübbert* hívja fel a figyelmünket a ‚Karmester esti világitásban’ című vers kapcsán:

„A vers vizualitása, melyre a cím mint »képcím« utal, magában a szövegben különböző komponenseken és eljárásokon keresztül ragadható meg és bontható ki. A szöveg nyitottsága, melyet a költemény első sorának gondolatjelei és a költőszavas felütés kisbetűs kezdete tipografikusan jelölnek, a szöveget képként, pillanatképként, film-, illetve zajszekvenciaként jelenítik meg, melyeket mintha egy mondatból, egy mozdulatból szakítottak volna ki. Ehhez társulnak még az akusztikusan, illetőleg vizuálisan szuggesztív szó- és jelentésmozgók: ragyog – világít, karmester – rezek (rézfűvósok) – ritmus – hangkamra – (karmesteri) pálca; akárcsak a metaforák, melyek nagyfokú vizualitást rejtenek magukban: az élet tengerkedése, a ráhavazó ragyogó papírcsillagok, a borzas vad kakas. A kottaolvasás metaforizált vizualitása (a hangjegyek, melyek fekete póklábakként ágaskodnak kifelé a pupillákból) jellemző módon szinte közvetlenül megszóvegesített zenébe megy át: keringő / ke-rin-gő / ke-erin-gő-ő.” (26)

Vagy vessünk egy pillantást a ‚Tragédia’ című versre, melyben a „Csönd. / S egy ember most fölszúrja magát a térbe!” strófát két olyan strófa (5. és 7.) is követi, melyeknek sortördelése, illetve az „áll”, „karó”, illetve a homonim „vár” szavak által uralt szemantikai tér kalligramszerű értelmezhetőséget kölcsönöz a versnek:

„Áll,
pózosan,
vörös karóban,
s szomorú ökörszemekkel hintázza a fejét,
vörös karóban,
pózosan,
áll.
...

Vár,
lábhegyen
az eszén áll,
s kemény, jófalat izmait föl puffasztja a holdig,
az eszén áll,
lábhegyen
vár.”

Az egész kötet jórészt olyan versekből áll, amelyek „nagyfokú affinitást mutatnak a képzőművészeti eljárások iránt: a szövegnek mintegy a kétharmad része rendelkezik olyan címmel, mely éppúgy egy kép alatt is állhatna” (27), ami – a Kassáki művészetfelfogás értelmében – nem is annyira a Gesamtkunstwerk létrehozására irányuló intenció eredménye, hanem sokkal inkább az „új és egységes élet” modelljét példázza, ahol a költő: vezér. A művek többnyire 1916-ban keletkeztek (a kötet 1918-ban jelent meg), amikor Kassák tevékenységét még az aktivizmus jellemezi. Ám *Rübbert*nek ez a meglátása egybevág *Hegyi Lóránd* véleményével (28), mely szerint Kassák későbbi képarchitektúra-elmélete olyan látásmódra utal, amely korábbi „korszakait” is jellemezte, eltekintve az éppen aktuális avantgárd irányzatok közvetlen hatásától. A konstruktivizmus szellemében fogant képarchitektúra Kassák szemléletében transzcendens jelentőséggel bírt, az egész elképzelés: új világ és új ember teremtése, a morális célképzet és a megte-remthető egyetemes egységbe vetett hit a schilleri romantikus esztétikára emlékeztet. Ez a felfogás pedig már az aktivista törekvésekben is jelen volt, mert Kassák például soha nem kötötte össze a művészetet a munkafolyamattal (mint tették azt az orosz konstruktivisták és *Kállai Ernő*), megtartotta a művészet öncélú képzetét, és a forradalomról szóló szövegei is minden esetben egy elvont, „örök forradalmat” hirdettek. A kassáki képarchitektúra sajátosságát mutatja, hogy a műalkotás allegorikus viszonyban áll az új világ-

renddel, mintegy demonstrálja azt, és ebben a folyamatban már benne van az a belátás is, hogy a dada művészetromboló programja megvalósíthatatlan, mert bármely életszerű művészet megteremtéséhez is csak művészi eszközök állnak rendelkezésre, használatuk kikerülhetetlen. Hegyi tehát egyfajta „látens transzcendentalizmust” vesz észre a képarchitektúrában, amelynek gyökerei egészen a költői pálya kezdetéig visszavezethetők.

A képarchitektúrai látásmód nyomai egyes Kassák-versekben is felfedezhetők, ha figyelembe vesszük, hogy az elgondolás a kompozíciót elvont szellemi érvényességek és tiszta viszonyok teremteseként fogja fel. A képarchitektúra tárgy nélkülisége Kassák műveiben – Hegyi szerint – nem valósul meg oly maradéktalanul, mint *Malevics* és *Mondrian* alkotásaiban, mert transzcendens példázatában mindig megőriz valamilyen tárgyi vagy emblematicus vonatkozást (például a betű- és szöveggollázsokban). (29) Ugyanezt vette észre *Csúri Károly*, amikor „A ló meghal...” kezdetű verset a vallási emblémák mentén értelmezte, és megállapította, hogy a vers emblémái azáltal nyernek szimbolikus tartalmat létrehozó funkciót, hogy azonosíthatók egy az adott irodalmi művön kívüli szöveggel vagy valósággal. (30) Ahogyan a tárgy nélküliség szándéka a teljes emberi lét szimbolizációjaként értendő, úgy a vers egyes emblémái ennek a szimbolikus gesztusnak az allegóriáiként válnak értelmezhetőkké. Egyszóval: mind a képarchitektúra, mind „A ló meghal...” (és a számozott versek is) szellemi érvényességű panelekből építkeznek (31), ez a felismerés azonban csak akkor válhat nyilvánvalóvá, ha a verset eredeti tipográfiájában olvassuk.

„A ló meghal...” kezdetű Kassák-vers eredeti tipográfiával kevésbé ismert, mint egyszerű szabadversként. A képversekről szóló írások viszont egytől egyig hangsúlyozzák azt a tényt, hogy „A ló meghal...” eredeti tipográfiával (ahogyan 1922-ben a 2x2-ben megjelent): képvers. Kétségtelen, hogy a vers értelmezhetőségét (általában véve) nem csekély mértékben befolyásolhatja a tipografikus megformáltság, mégis „A ló meghal...” képversként történő értelmezése mind a mai napig elmaradt, holott a 2000-es Kassák-konferencia középpontjában éppen ez a vers állt. Az 1922-es megjelenés: a központozás, illetve a kis- és nagybetűk elhagyása, a tükörre igazított szöveggép, valamint a cím tipografikus rendezettsége ténylegesen utalhatja a művet a képversek körébe, de nem valószínű, hogy mindez változtatna a magyar líra történetében betöltött jelentőségén, azokon az értelmezéseken, amelyek a verset a magyar modernség kanonizált alkotásaként, avantgárd nyelvi teljesítményeként tekintik. (32)

Mindazonáltal a képarchitektúrai értelmezés lehetőségének kizárása is hiba lenne, mert kétségtelen, hogy a kassáki művészetszemléletbe „A ló meghal...” a 2x2-ben megjelent formájában illeszkedik. *Derék Pál* megfigyelése szerint már ebben a tipografikus szerkesztettségben megmutatkozik Kassák formálódó képarchitektúra-elmélete, főként annak tekintetében állítja ezt, hogy a 2x2-ben a vers szövegét két helyen is megszakítja egy-egy képarchitektúra-alkotás. Aczél is utal egy helyen arra, hogy a hasonló igényű *Majakovszkij – Liszickij* kötetben az illusztrációk nem választhatók el a versektől, mert azok összjátékát a betű tipografikus képe hívja elő, a kötet így mintegy megköveteli az összeolvasásukat egy költeménnyé. (33) Továbbá *Béládi* is megjegyzést tesz a konstruktivista elvek irodalmi megvalósulásáról „A ló meghal...” kapcsán, ahol a „legszemélyesebb élmények valóságos elbeszélése a parttalanul, megállás nélkül áradó stílus szeszélyéhez” igazodik, és ezáltal lesz a vers előlegezője Kassák későbbi stílusának. (34)

Mindezen érvek tekintetében mégis az állapítható meg, hogy a kassáki szerkesztés a tipográfiával és a képbetétekkel együtt is érintetlenül hagyja a vers értelmezését, és ez a jelenség egyértelműen arra utal, hogy a képarchitektúra irodalmi alkalmazása terméketlennek bizonyult. Kétségtelen jelei vannak például a kassáki képarchitektúrának a MA-kiadványok tipográfiájában és a borítótervekben, de ez még nem teszi a szövegeket képversekké, mert egyértelműen reklámfunkcióban tűnnek fel. Sokat elárulnak azonban a korszak vizuális konvenciójáról, amely a mértani formákat részesíti előnyben, és ez a formaképzés a képversként érhető alkotások megszerkesztettségében is tetten érhető. Eze-

ket a képverseket Aczél is egyértelműen „elméletileg elhibázott produkcióknak” tekinti, ahol „szöveg és kép együttese nyilvánvalóvá teszi a két komponens antagonizmusát”, ugyanakkor értéküket abban látja, hogy hozzásegítették Kassákat ahhoz, hogy a képzőművészeti törekvéseit különválasztva kezdjen ambíciói megvalósításához. (35)

Másrészről – és más versek esetében – a tipografikus képi tagolás a szöveg olvasási lehetőségeit sokszorozza meg azáltal, hogy a szavakat, mondatokat (szövegszegmentumokat) feloldja a hagyományos szövegképzési formák alól, mintegy felszabadítja (az avantgárd ideológia értelmében) és új rendbe állítja úgy, hogy az olvasás szisztematikusan működhessen. „A ló meghal...” szabadvers-formája (sortördelt kiadása), a központosás elhagyása, illetve a sorok üres helyeket hagyó képe a befogadói oldalról jóllehet ugyancsak megengedi a montázsoló és kiegészítő olvasást (36), mégis – összevetve a 18.-kal – szembevetendő, hogy inkább megtartja a lineáris olvasás uralmát. Ezzel szemben a 18. vers kifejezetten a tipográfia disszeminatív potenciálját mutatja meg, ahogyan a szövegegységek ellenállnak a lineáris olvasásnak. Bár a költemény lehetővé teszi az egyes darabok vándorlás- és gyászmatematika mentén montázsoló összeolvasását (és ezzel megnyitja a jelentések lezárhatatlan intertextuális játékát) (37), meggyőzőbbnek tűnik az az érvelés, amely szerint az alkotást kollázs-ként is tekinthetjük, az újság képi világának megidézéseként, hírek, tudósítások idézetgyűjteménye-ként. (38) Ez az értelmezés jóval közelebb áll a kassáki vizualitásképzethez, melyben a tipográfia szerepe inkább illeszkedik a reklámfunkcióhoz, mint a képarchitektúra értelmében vett tárgy nélküli, öncélú művészeti jelenséghez. Sokat elárul a vers képversként történő értelmezhetőségéről a mű továbbbélése a magyar irodalmi hagyományban. A költemény utolsó szegmenseként láttatott rész („ANNA”-val kezdődően) vizuálisan eltér az előtte olvasható részek tipográfiájától, elsősorban azért, mert szerkesztettsége (lásd a mértani síkokat kijelölő egyenesek mentén elrendezett verssorokat) kifejezetten konstruktivista. Ez a részlet három kiadásban is önálló képversként jelentkezik: „Az izmusok története” hátsó borítóján, a „Vizuális Költészet Magyarországon” II. kötetében és egy 1922-re datált Kassák-kötetben („MA képeskönyv”), amely egyedül a 18. verset tartalmazza. A kötet 1979-ben száz számozott példányban látott napvilágot – valószínűleg a többi visszadátumozott Kassák-hamisítvány egyikeként. A 18. költeményt itt szegmenseire szétszedve olvashatjuk, minden oldalon egy kép kíséretében, így a tükör egy képversrészletből és egy képből áll össze. A vers kézzel írott, és a kézírás látványának megfelelően alakul a képek szerkezete is, amelyek csak nyomokban emlékeztetnek a képarchitektúrákra. A mértani formák görbékkel, hullám- és spirálvonalakkal keverednek, egy egészen más vizuális konvenció jelenlétére utalva.

Kassák költészetében a képverssel folytatott „kísérletezés” nem hagyott mély nyomot. Bizonyára nem kerültek el figyelmet Apollinaire kalligrammái (39) (noha a korabeli kritika egyáltalán nem reflektálta ezt a kötetet), képverseinek többsége mégsem mondható sikeresnek az általunk megfogalmazott kritériumok szerint. A legtöbb képversszerű alkotásra Kassák folyóiratborítóin (elsősorban a MÁ-ban) és plakátjain bukkanhatunk. Ezeknek kompozíciói a képarchitektúra tárgy nélküliség-eszményének úgy felelnek meg, hogy megalkotottságukban egy Anpassung-szituációba (40) kerülnek, mivel megformáltságuknak mindenkor praktikus célja van: a reklám. Ezért folyamatosan alkalmazkodniuk kell az aktuális társadalmi és piaci viszonyokhoz. A MA 1918-as számának borítója (41) például

A kassáki képarchitektúra sajátosságát mutatja, hogy a műalkotás allegorikus viszonyban áll az új világrenddel, mintegy demonstrálja azt, és ebben a folyamatban már benne van az a belátás is, hogy a dada művészetromboló programja megvalósíthatatlan, mert bármely életszerű művészet megteremtéséhez is csak művészi eszközök állnak rendelkezésre, használatuk kikerülhetetlen.

olyan képversként olvasható, amely a barokk emblémák olvashatóságát példázza: kép, cím és mottó együtteseként. A cím: vörös zászló; a képen városkép, zászló és egy demonstráció jelenete látható (kiáltó emberek); a kép alatt pedig mottóként egy idézet olvasható: „Az állam a munka rabszolgaságán nyugszik. / Ha a munka szabad lesz, az állam elveszett.” A kép a szöveg jelentését erősíti a tartalom megjelenítésével, és a szemantikai vonatkozhatóságot a vörös zászló szimbóluma uralja és irányítja, így az egész alkotás a folyóirat (agitatív) kontextusában a forradalom „reklámjává” válik, ahol a képek „harci eszközök”. (42)

Barta Sándor dadaista manifesztumai tipográfiai szerkesztettségükben hasonlóságot mutatnak a képversekkel. A *„Tisztelt hullaház!”* című kötetében a szövegbe épített képi elemek a közlés nyelven túli megnyilvánulásait célozzák, drámai instrukciókat jelenítenek meg (lásd *„Demonstráció”*), illetve montázsolt olvasást kívánnak meg (*„Egy egyszerű kaucsukmunkás lelki óceánja az Ur 1921-ik esztendejében a kapitalista világrendben”*). Mivel azonban a kötet a manifesztum igényével lép fel, és semmiféle jele (lehetősége) nincs a versként való megszólaltathatóságnak, így az alkotások kizáródnak a képversek köréből, még ha néhány vizuális költészeti antológia fel is veszi művei közé egy-egy darabját. (43) A műhelyesekre lesz jellemző később ugyanez az írói magatartás, hogy egy nem lírai szöveget (például egy elméleti jellegűt) is ugyanúgy (tipografikusan) szerkesztenek, mint egy képverset, és legtöbbször műalkotásként, a képvershez közel álló „vizuális szövegként” tartanak számon.

A betűkollázs

Az avantgárd képvers-alakzatok egy csoportja azt a vizuális költészetre vonatkozó irodalomtörténeti toposzt jeleníti meg, amely a képverset képzőművészet és irodalom vegyületeként rögzítette. Kassák és körének alkotásai (főleg a MA-kiadványokban látható tipografikus versek) ténylegesen azzal a tapasztalattal szembesítenek, hogy az alkotás egyszerre emlékeztet képversre és képre, mindkét művészeti terület a sajátjának is tekintti ezeket. Az avantgárd képvers-alakzatok bevallott szándékkal az eldönthetlenségre törekednek, hogy igazolják, nem vonható határ irodalom és képzőművészet közé. Az irodalomtörténet-írás ebbe az avantgárd szemléletbe kapaszkodván tett aztán kísérletet mindenféle képvers-megközelítésre.

Az eldönthetlenség legszembetűnőbb példája a magyar irodalomban (és képzőművészetben) Kassák *„Tipográfia”*-ja, amelyet számtalan betűkollázs követ és előz meg. A betűkollázs rokon vonást mutat a dada halandzsza-nyelvével annak tekintetében, hogy a dada halandzsája mögött mintha a nyelviség nagyon is tudatos használata állna, mely sokszor nem a szemantikai társítások révén, hanem a hangzóságbeli hasonlóságokkal operál. (Jóllehet a dada ennek nem volt tudatában, mert a nyelvi referencia többértelműségét eltakarta szeme elől a valóság megragadásának mindenekfeletti célja.) Míg az avantgárd alkotások a valósághoz való hozzáférés ígézetében születtek, addig az utókoré a felismerés, hogy az alkotások sikerületlenségükben is eredményesek tudtak lenni. A betűkollázsok értéke ugyanis nem abban (az avantgárd igényű elgondolásban) áll, hogy a betű mint az irodalom kézzel fogható egységei kollázsokként szerepelnek egy képzőművészeti alkotásban (vagy fordítva, például rajzos ábrák tipografikus versekben), mert ez önmagában még nem művészi teljesítmény. A művészi teljesítményt a betű (mint szövegegység és mint íráskép) kettős hatásának felfedezése jelenti, az a felismerés, hogy a betű megnyitja a nyelv és kép között húzódó határt, hogy a betű képisége – akárcsak a dada számára a hangzóbeli nyelv – performatívumként lepleződik le. A betűnek erre a korántsem új képességére (44) az avantgárd alkotók figyelmét a nyomtatott betű újságokban kibontakozó hatalma hívta föl. Az újság és a plakát mint az avantgárd kultúra legszélesebb körben elterjedt médiuma válik fontossá a korban.

„A plakát, éppen mert mindig meg is kell maradnia aktuálisnak, aktívna, a siető élethez erősen kapaszkodónak, esztétikailag is megtart sok szabadságot és mozgékonyt. Sohasem felejtheti el célját az utca mozgó és friss levegőjében, azt, hogy cselekvést kell szuggerralnia. Ezt fogja mindig legel-

ső feladatának tekinteni és csak másodikban a formai tökéletességet. Az új plakátban, miként a jövő művészetében általában, össze fog folyni a művészi a nem művészivel, de tökéletes és maximális hatású az új művészetben is csak az lesz, ami nemcsak etikailag, hanem esztétikailag is magasrendű. (...) És amint a piktúra is megkereste a Népet, az utcán és annak faláról kiáltott le hozzá, úgy az irodalom, a költészet is kimegy az utcára és ott keresi, hogy vezetően újra megfoghassa a Nép kezét. (...) Az új kultúrában az újság szerepe megszázsorosodik fontosságában és az új költészetnek legerősebb, legextenzívebb kiáltó helye lesz.” (45)

A MA-borítók a legtöbb esetben betűkollázsokként építkeznek, a folyóirat nevének (és sokszor impresszumának) betűiből. Érdeemes egymás mellett szemlélni például a VII/2. (1921) szám és a IX/2. (1923) számok fedőborítóját. Az előbbi, magát még aktivista folyóiratnak nevező szám borítója a ‚Világanyám’ két képverséhez hasonló formavilágot mutat, ahol a MA betűi felismerhetően uralják a kép terét; utóbbi azonban a MA betűit a felismerhetetlenségig megnyújtja, és szerkezetüket egybeépíti a kép jobb oldalán látható (egy épületegyüttesre emlékeztető) képarchitektúrával. A betűk mint épületrészletek a VIII/5-6. (1922) szám borítóján is feltűnnek: tornyot és hidat ábrázolva, amely tipográfiai fogás a betű történetében a középkori iniciálék hagyományát idézi meg számunkra.

A képarchitektúra programjának kontextusában megjelenő ‚Tipográfia’ (46) képsége már a jelentésében autonómmá váló műalkotás képzetében született, „képeink ezért nem olyanok, mintha, hanem olyanok, amilyenek” (47) – írja Kassák. Azzal együtt, hogy ez az autonómia még mindig alkotói értelemben vett autonómia, „a művész élet-eredménye” (48), melyet vallási képzettársítással transzcendenssé nagyít: „[ti. a művésznek] ki kell nyilatkoztatnia magát mint emberi mintaképet”. Másszóval megtartja művészet és élet azonosságának célzott egységét. Míg később, a neoavantgárd irányzatok körében találhatók majd olyan (lettrista) alkotások, melyek (szintén a betű kettős határát felismerve) megalkotottságukban azonban felszabadulnak az alkotói kéz uralma alól.

A konstruktivista képvers: sík- és villanyvers

Tamkó Sirató Károly ‚Papírember’ című kötetét (1928) a kortárs kritika értetlenül fogadta, és az avantgárd hagyományban Kassák-imitációként tekintett rá, jóllehet Tamkó motivációja a sík- és villanyversek megírásakor egészen más irányból kapott hatásokat. Míg Kassák alkotásai (az aktivizmus után) immanens művészet- és irodalomszemléletet mutatnak, addig Tamkó szeme előtt „legobjektívebb kultúrterületként” a matematika lebegett. A spengleri kultúrkritika bővületében a kinetikus elvet tette az irodalomban eluralkodó alkotási elvvé, mivel az izmusokkal együtt kifulladásra látta magát az irodalmat is. Így a vizuális költészeti alkotásokba kapaszkodva próbált kiutat találni az irodalom számára, amely nem maradhatott ‚vonal-irodalom’ többé, mert – mint írja – „az irodalom automatikusan elvesztette kizárólagos kifejeződési privilégiumát, formailag is beteljesítette a dadaisták által rá mérít ítéletet: megszűnt létezni a régi értelemben! Az időfogalom elbukásával elbukott az azon nyugvó irodalom fogalma is!”. (49) A sorokból kiolvasható irodalomszemléleti változás egyes jelenségei kétségtelenül az új nyelv keresésének igényét mutatják, ahogyan ennek eredményét maguk a glogoista, illetve dimenzionista versek is.

Az 1928-as ‚Papírember’ című kötet függelékeként megjelent négy síkvers: a ‚Vízhegedű hét üléssel’, a ‚Ballada’, a ‚Válóper’ és a ‚Budapest’, illetve a ‚Glogoista manifesztum’ már egyértelműen megmutatják a tamkói vizuális költészet szemléleti újdonságát:

„Tamkó Sirató megmunkálja, hasznosítja a teret, a kétdimenziót, és a papírlap maximális kihasználása mellett, sajátos komponálásával, a mozgás érzetét kelti az olvasóban. ...legsajátabb vonása, hogy nem tipografikus. (...) A mozgás érzetét Tamkó nem a betűk vagy a szavak grafikai kiemelésével éri el, hanem a szerkezettel, a kommunikációs lánccal, a szöveg szétrobantásával, disszeminációjával. ...a különböző és lehetséges olvasatok összevetése a befogadó aktivitását igényli.” (50)

Petőcz András úgy fogalmaz, hogy Tamkó Sirató „transzavantgárd-szituációban” lépett porondra, ami azt jelenti, hogy egyrészt akkor, amikor már minden magyarországi avantgárd irányzat kifulladásra jutott, másrészt műveivel folytonosságot teremtett az avantgárd és neoavantgárd vizuális költészet között. Manifesztumaiban és elméleti írásaiban a konkrétistákhoz hasonló elveket vallott: a képérzékelést mint új művészi érzékeltetést a költészet szempontjából is hangsúlyozta, a papírt területnek, grafikai felületnek látta, ahol a verset építeni lehet. Az „építés” konstruktivista kulcsszava a konkrét művészetekben is fontos szerephez jutott, ahol a kézművességbe és az anyagba vetett hitet jelentette. (51) Míg Kassáknak nem sikerült a konstruktivista képarchitektúrát az irodalomban is megvalósítani, addig Tamkó sikerei produktívabbnak mutatkoznak e téren. Ugyanakkor nem érthetünk egyet Petőcczel akkor, amikor azt írja, hogy „Tamkó az első jel-típusú avantgárd költő Magyarországon, aki elméleti és gyakorlati téren is megkísérli ... a nyelvet önmagában szemlélni”, mert Tamkó költészetéből hiányzik az önreflexív nyelvkritikai felismerés, hiszen a nyelv eszközszerű felhasználásának utolsó bástyája még áll: a nyelv „anyagának” (papírnak, grafikai jeleknek, betűnek) szemlélete, melyet a képzőművészetektől kölcsönzött. A tiszta művészeti anyag megteremtése mint a műalkotás célja még mindig annak az avantgárd tradíciónak a folytatását jelenti, amely a művészet és valóság közé egyenlőségelet tett, a különbség csak annyi, hogy

A művészi teljesítményt a betű (mint szövegegység és mint íráskép) kettős hatásának felfedezése jelenti, az a felismerés, hogy a betű megnyitja a nyelv és kép között húzódó határt, hogy a betű képisége – akárcsak a dada számára a hangzóbeli nyelv – performatívumként lepleződik le. A betűnek erre a korántsem új képességére az avantgárd alkotók figyelmét a nyomtatott betű újságokban kibontakozó hatalma hívta föl.

a valóság itt már nem az életvilágot jelenti, hanem az építőanyag materialitását. Vagyis a valóság másfajta megközelítését. A neoavantgárd alkotók ezt a megközelítést viszik egészen a végletekig, mígnem belátássá válik az elvi lehetetlenség: a nyelv megkerülhetetlensége a nyelvi leírásban.

Tamkó irodalomszemléletét az avantgárd kizárólagosság jellemezte, sikköltészete párhuzamos történeti alakulást mutat a konstruktivista festéssel, ezért is jelenthet folytonosságot az avantgárd és a neoavantgárd líra tekintetében (beleértve ebbe a vizuális költészetet is). Megtartja a nyelven kívüli és túli szervezőformák egyedüli alkalmazását a költészetben: a nyelvet magától teljesen idegen építményhez hasonló felépítményében képzelettel el, felruhazza építészeti

(dimenzionista) és gépszerűen mechanikus (automatikus) tulajdonságokkal, úgymint a mozgás és a tér. És megtartja a verset az alkotói szándék (mint művészi autonómia) uralmában, ami az avantgárd és a neoavantgárd lírát együttesen is jellemzi.

Tamkó 1930-ban Párizsba ment, ahol együtt dolgozott a korszak legjelentősebb művészeivel. Itt dolgozta ki az irodalom dimenzionista felfogását, melynek eredményei a villanyversek és a dimenzionista manifesztum lettek. A mozgás képzetének versbe emelése a huszadik század elején megjelenő film látványtapasztalatához köthető, a film az avantgardisták szemében maga volt az összművészeti idea megvalósulása. A látvány montázsjellege, sokrétegűsége és időbeli szimultaneitása nemcsak Tamkót készítette új formanyelv keresésére. Moholy-Nagy László filmvázája, „A nagyváros dinamikája” is a művészi pálya átrendeződéséről tanúskodik. S bár az irodalomtörténet hajlamos az alkotást képversként érteni (mivel látványa emlékeztet egy tipografikus, montázsolt képversre), egyértelműen megállapítható, hogy nem mutat semmiféle versszerűséget – lévén egy festészetből indult és éppen az alkalmazott művészetek felé tartó életműnek a darabja.

Részben egyetérthetünk tehát Aczéllal akkor, amikor Tamkó sík- és villanyverseinek a vizuális költészet történetében betöltött szerepét méltatja:

„Tamkó Sirató vizuális kísérleteiben két dolgot mindenképp látnunk kell. Egyrészt a költő kinetikus elvre épülő művei az avantgarde képversen belül is egyediek, a vers és a kép szintéziséként már aligha értelmezhető költői lehetőségeket reprezentálnak. Mint Szombathy Bálint írja, a síkversek »a síkból való kilépést az avantgarde költők addigi gyakorlatától eltérően nem szavak vagy betűk grafikai kiemelésével érik el, hanem sematikus szerkezetbe kerülnek, mely leginkább folyamatában, történésének töredékében mutatja be a szemantikai üzenet végső kialakulását«. Kétségtelen, hogy ezzel a léleménnyel sem szűnik meg az esztétikumot sértő manipuláltság veszélye. A két szinten is mozgásba hozott képzetet azonban olyan intellektuális élménnyel gazdagodik, mely a statikus képversek befogadásakor ismeretlen.” (52)

S bár ez az élmény (a vers szerkezetének kombinatorikus összerakhatósága) a korábbi képversek befogadásakor valóban ismeretlen volt, a versek értelmezhetőségét ugyanúgy az alkotói értelem keretei zárja, mint a figurális versek esetében. Az a tény például, hogy a képi és a nyelvi szerkezet sokkal inkább elválik bennük, mint mondjuk a kalligramokban, nem jelent feltétlenül előrelépést (gondoljunk csak az emblémaversekre). A képi elemek mint az olvasás irányát meghatározó vektorok már a figurális versek hagyományát is alakították. Ami újdonságként értékelhető itt, az inkább az a gesztus, hogy a versek nem egy külső valóság leképezésén munkálkodnak, hanem magának a nyelvi szerkezetnek, a vers felépülésének megértésén. Ehhez hívnak segítségül nyelven kívüli, kinetikus és síkbeli sémákat.

A történeti avantgárd képvers-alakzatai mind ugyanazon a tapasztalaton alapulnak, s bár nincsen egységes teória (sőt egyáltalán nincsen teória) a képversről, minden törekvést a valóság minél teljesebb megragadásának igénye vezet, ideális médiumává a szintetikus művészeti alkotás vált, nem reflektált önnön alkotói viszonylagosságára (mert ragaszkodott a művészi autonómiához mint alkotói autonómiához), sem a nyelvi feltételezettségre (mint például Mallarmé versei): sem az öt feltételező hagyományra, történetiségre (mint például Apollinaire kalligramái). Bár a tipografikus versek disszeminatív ereje nagyban megelőlegezi a konkrét költészet képi konstellációját, ahol azonban a nyelvi tapasztalat mássága meglehetősen átrendezi kép és nyelv dialógusát.

Jegyzet

(1) Jelen tanulmány folytatása és továbbgondolása a *Vizuális költészet vagy képvers?* című írásnak: vö. *Iskolakultúra*, 2001. 10. 26–38.

(2) Holthausen, Hans Egon (1964): *Avantgardismus und die Zukunft der modernen Kunst*. R. Piper Co, München.

(3) Balázs Béla (1912): *Futuristák. Nyugat*, I. 645–647; és In: Béládi Miklós – Pomogáts Béla (1988, szerk.): *Jelzés a világba. A magyar irodalmi avantgarde válogatott dokumentumai*. Magvető, Budapest. 47.

(4) Babits Mihály (1916): *Ma, holnap, irodalom. Nyugat*, II. 328–340.; és In: *Jelzés a világba*. 103.

(5) Uo. 102.

(6) Kassák Lajos (1922): *Képarcitektúra. MA*, 4. In: uő. (1978): *Éljünk a mi időnkben – Írások a képzőművészetéről*. Magvető, Budapest. 56.

(7) Idézi Kassák Lajos (1972): *Az izmusok története*. Magvető, Budapest. 60.

(8) Vö. Bónus Tibor: *Avantgarde, történetiség, szubjektum*. In: Kabdebó Lóránt – Kulcsár Szabó Ernő – Kulcsár-Szabó Zoltán – Menyhért Anna (2000., szerk.): *Tanulmányok Kassák Lajosról*. Újraolvasó, Anonymus Kiadó, Budapest. 113.

(9) Kassák Lajos: *Az izmusok története*. 163.

(10) Apollinaire, Guillaume (1919): *A kubizmus. MA*, IV. 1. 21.

(11) Kassák: *Az izmusok története*. 53.

(12) Kép és nyelv kapcsolata a nyugat-európai kultúrkörben az ekphraszisz hagyományában alakult. A görög eredetű műfaj, a képleírás elsősorban nyelvi jelenség, a nyelv képi erejét fejezi ki, azt a sajátosságát, hogy a képi tapasztalat rászorul a nyelvre, és hogy fordítva is ez az alárendelő viszony működik: a nyelv képes a képet (annak tárgyi távollétében) megidézni. A modern művészet ezt az egyértelmű viszonyt bomlasztja alkotásaival, megmutatván, hogy a vonatkozás jóval ambivalensebb: kép és nyelv határai feloldanak és elválasztanak.

(13) Vö.: Foucault, Michel (1993): *Ez nem pipa. Athenaeum*, 1/4. 144.

(14) Vö. Stierle, Karlheinz: *Babel und Pfingsten. Zur immanenten Poetik von Apollinaires Alcools*. In: Warning, Rainer – Wehle, Winfried (1982, hrsg.): *Lyrik und Malerei der Avantgarde*. Fink Verlag, München. 104–108.

(15) Apollinaire (1914): *Simultanisme-Librettisme. Les Soirées de Paris* 15. Juni. Idézi: Bohn, Willard: *Apollinaires plastische Imagination*. In: Bohn, Volker (1990., hrsg.): *Bildlichkeit. Internationale Beiträge zur Poetik*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main. 184.

- (16) Moholy-Nagy László (1966): *Látás mozgásban*. Műcsarnok – Intermedia. (orig.: Vision in Motion, Chicago. 1946) 301.
- (17) Bohn, i.m. 171.
- (18) Vö. Adler, Jeremy – Ernst, Ulrich (1987): *Text als Figur. Visuelle Poesie von der Antike bis zur Moderne*. Herzog August Bibliothek, Wolfenbüttel. 215.
- (19) Idézi: Adler – Ernst, 236.
- (20) Friedrich itt Mallarmé *Igitus* című írására hivatkozik, vö. Friedrich, Hugo (1985): *Die Struktur der modernen Lyrik*. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg. 124. és 131.
- (21) Aczél Géza (1984): Vizuális törekvések a költészetben. In: Aczél Géza (szerk.): *Képversek*. Kozmosz Könyvek, Budapest. 26–27.
- (22) Vö. Sz. Molnár (2001): *Iskolakultúra*, 10. 28.
- (23) Vö. Bányai János előadása a Bécsi Egyetem Finnugor Intézetében, Bécs. 2001. november (kézirat).
- (24) Vö. Friedrich, 149–160.
- (25) Kassák (1916): Szintetikus irodalom, *MA*, I. évf. 2. és In: *Jelzés a világba*. 74.
- (26) Rübberdt, Irene: A szöveg félrelépései. Ford. Sz. Molnár Szilvia. In: H. Nagy Péter (2001, szerk.): *Szöveg-tér-kép*. Írások Géczy János műveiről. Orpheusz Kiadó, Budapest. 53.
- (27) Uo. 52. A versek a „képzőművészeti esztétikai alakítás” példái, jegyzi meg Aczél is, vö. Aczél Géza (1988): *Termő avantgarde*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest. 43.
- (28) Vö. Hegyi Lóránd (1987): Adalékok Kassák Képarchitektúrájának értelmezéséhez. *Új Symposion*, XIII. évf. 239–260.
- (29) Vö. uó (1979): Tárgynélküliség és érték. *Magyar Műhely*, december, 53–59.
- (30) Vö. Csúri Károly: A Kassák-vers emblémaszerkezete. In: Hankiss Elemér (1971, szerk.): *Formateremtő elvek a költői alkotásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 496–501.
- (31) Vö. Derék Pál (1992): *A vasbetontorony költői*. Budapest. 113., 125.
- (32) Vö. *Tanulmányok Kassákról*.
- (33) Vö. Aczél: *Vizuális törekvések a költészetben*. 23. Itt Aczél Vadas Józsefet idézi.
- (34) Béládi Miklós (1996): Kassák Lajos költészete. In: uó: *A közvetítő kritika*. Széphalom Könyvműhely, Budapest. 53.
- (35) Aczél: *Termő avantgarde*. 139.
- (36) Vö. Mekis D. János: Önreflexív alakzatok Kassák Lajos művészetében. In: *Tanulmányok Kassák Lajosról*. 161.
- (37) Vö. Kovács Béla Lóránt: A tipográfia disszeminatív teljesítménye. In: uo. 184–195.
- (38) Vö. Seregi Tamás: Irányzati poétikák együttélése Kassák költészetében. In: uo. 180–181.
- (39) Kassák jól ismerhette Apollinaire munkáit, hiszen figyelemmel kísérte a nyugati avantgárd mozgalmakat, másrészt Apollinaire-től Magyarországon elsőként A Tett közölt verset (A Saint Merry muzsikusa).
- (40) Hegyi nevezi a jelenségét Anpassungnak, amely az önelvű vizualitás két iránya közül a közvetlenül alkalmazott gyakorlati tevékenységre vonatkozik. Ezzel szemben áll az értékprezentáló, spirituális vonású közvetítő, esztétikai alternatíva. Vö. Hegyi: *Tárgynélküliség és érték*.
- (41) *MA*, (1918) III. évf. 12.
- (42) Vö. Kassák: A plakát és az új festészet. In: *Éljünk a mi időnkben*. 13–18.
- (43) A Magyar Műhely kiadványai (többek között a Vizuális Költészet Magyarországon II. és Nagy Pál könyve), valamint Aczél antológiája (Képversek) tágabb értelemben vett képvers-fogalommal dolgoznak, amely sokszor a „vizuális szöveg” kategóriájába torkollik.
- (44) Már a középkori kódexek díszített iniciáléi (kezdőbetűi) is felfoghatók a tipográfia művészi alkalmazásaként, és ismerünk a későbbi (reneszánsz és barokk) korokból olyan betűket, melyek gótikus boltívet, oszlopot vagy éppen építészeti alaprajzot formáznak. Egyes betűk ugyanis – mint például az ‘m’ – a vizuális konvenció alapján szinte maguktól kínálják ezt a szemnek oly ismerős formát.
- (45) Hevesy Iván (1922): A művészet reinkarnációja. *Nyugat*, 182–190; és In: *Jelzés a világba*. 534–535. Kassák programadó cikke (A plakát és az új festészet) már a *MA* első számában hangsúlyozza a plakát közösségformáló (harci) erejét, Hevesy azonban még tovább megy, és a plakát kapcsán a művészetek tömegkultúrává válásának lehetőségében látja az avantgárd törekvések jövőjét. Látomása azonban csak az utóbbi évtizedekben vált valóra: amikor a „neoavantgárd kísérletezések” szubkultúrájába kényszerült új beszédmódok – melyek többek között a tömegkultúrát is figyelembe részesítették – teret nyerhettek maguknak a posztmodern prózában és az új érzékenység költészetében.
- (46) *MA*, (1922) VII. évf. 5–6. sz.
- (47) Kassák (1922): Képarchitektúra. *MA*, VII. évf. 4. és In: *Éljünk a mi időnkben*. 60.
- (48) Kassák (1923): Az új művészetről. *Diogenes* 1. és In: uo. 81.
- (49) Idézi Tamkó kéziratát Aczél, In: *Termő avantgarde*. 285. (Tamkó kéziratosa műve, *A dimenzionizmus albuma I*. Tóth Gábor tulajdonában van, vö. Petőcz, 1988.)
- (50) Petőcz, 64–65.
- 51 Petőcz, 69.
- 52 Aczél: *Vizuális törekvések a költészetben*. 31.

„Szülőhazám téglái...”

Illyés Gyula *„Mozgó világ”* című verséről

A „Mozgó világ” az 1965-ös „Dólt vitorla” című kötet egyik legemlékezetesebb darabja (az egykori irodalmi-művészeti almanach, majd folyóirat is innen kapta a nevét). A költőről – születésének századik évfordulóján – e mű elemzésével emlékezzünk meg.

Mint Illyés más kései köteteiben, úgy ebben is számos olyan verset találunk, mely a halál közelségével foglalkozik, ugyanakkor megmaradtak azok a témák is, melyek az egész életművön végigvonultak, ilyen jellegzetes illyési témák az egyén és közösség, a költő és nép viszonya. A *„Mozgó világ”* elemzéséhez az elméleti alapot *Kulcsár Szabó Ernő* *„Az (ön)függség retorikája”* című tanulmányában találtam, erre a tanulmányra nagymértékben támaszkodni fogok értelmezésemben.

A vers tizenöt számozott szakaszra oszlik. A rimes versben szabálytalanul váltakoznak a több, egymás utáni sorvéget összecsengető rímelések a keresztímelésű sorokkal. A tizenöt számozott szakasz is további egységekre, változó sorszámú versszakokra tagolódik. Így a vers egy igencsak szeszélyesnek mutatózó, de a szabályosságot sem nélkülöző formát ad, a szabályosság érzetét növeli még a középre zárt sorszerkesztés is, amely mindig egy, a centrumban elhelyezkedő tengely érzetét kelti az olvasóban, ezáltal pedig a centrum létének érzetét.

A *„Mozgó világ”* a hosszúvers kategóriájába tartozik, s ezen belül is inkább ennek epikusabb változatához sorolható. Egy látogatás történetét meséli el, s a szüzsé szintjén előre haladunk az időben (persze a fabula szintjén ide-oda ugrálva vissza is ugrunk olykor a múltba), emellett a helyszínek is változnak, térben is haladunk, halad az elbeszélő (erre a két tényezőre utal az első szakasz *„Program”* alcímű szakasza). Az egyes eseményekhez (programpontokhoz), helyszínekhez az elbeszélő magyarázatokat, megjegyzéseket fűzve a líra jelenlétét teremti meg. A kötet egészére jellemző ez a heterogenitás, hiszen nemcsak verseket találunk, hanem prózai-epikus darabokat is, s a kötet bevezető szövegében is megemlíttetik a próza és vers határának, illetve a határ elmosódásának kérdése.

A *„Mozgó világ” Pomogáts Béla* korszakolása alapján az ötvenes években induló *Nagy László*, *Juhász Ferenc* mitológikus hosszúverseihez áll közel. E költők mitologizmusa különbözik a Nyugat harmadik nemzedékének (*Weöres S.*, *Kálnoky L.*, *Jékely Z.* stb.) mitologizmusától, ugyanis itt már nem az egyén áll a filozófiai számvetés háttérében, hanem a „népi érdekeknek elkötelezett közösségi személyiség”. (*Pomogáts*, 1979) Illyésnél mindenképpen a közösségben gondolkodás egyik módjával találkozunk.

De a rapszódia műfajának jellemzői is észrevehetőek a művön. A második, a harmadik és a tizenegyedik szakaszban szembevető a szabad asszociációk, a gondolatok, érzelmek hullámlása, viszont az egész versre jellemző a ritmikái és rímtechnikai szeszélyesség. A rapszodikus vonás azonban soha nem éri el a kétségbeesettség, az extázis szélsőségeit. „Az az örök erő, / minek neve rend-akarát”, áll a *„Mozgó világ”* után következő, *„Az orsók ürügyén”* című versben, és ez az a törekvés, a „rend-akarát”, mely a legtöbb Illyés-versben átfordítja a kételyek, a reménytelenség, a kétségbeesés kezdeményeit optimizmusba, s az optimizmus forrása mindig a jövő.

Az elbeszélő lírai én az egyes szám első személyt váltogatva használja a többes szám első személlyel. A látogatás, mely a vers apropója, összel zajlik, az elbeszélő pedig hatvan

éves, tehát „őszi” korban van, a vers hangulata mégsem az életből kifelé haladó szubjektum érzéseinek rendelődik alá, hanem az újrakezdésnek és az élet folyamatosságának.

„Itt megyek hatvanévesen / a régi messzi pusztán, hol születtem.” A bevezető sorok olyan információt közölnek, melynek dekódolásához Illyés Gyula életrajzának előzetes ismeretere van szükség. Ugyanis nem feltétlenül egyértelmű, mi ez a „puszta”, bár talán a tájékozatlan olvasó is megért annyit a versből, hogy itt egy vidékről származó, de onnan elkerült ember hazalátogatásáról van szó. Mégis, azt hiszem, ez az információ erősebben épít az olvasónak a költő életrajzáról való ismereteire, mint a Logodi utca említése a „Hajnali részegség”-ben, vagy a „(...) rossz szomszéd a folyón túl / gépfegyvert próbál (...)” sorok a „Mint különös hírmondó”-ból. A következő három sorban („Nem

A „Mozgó világ” a hosszúvers kategóriájába tartozik, s ezen belül is inkább ennek epikusabb változatához sorolható. Egy látogatás történetét meséli el, s a szüzsé szintjén előre haladunk az időben (persze a fabula szintjén ide-oda ugrálva vissza is ugrunk olykor a múltba), emellett a helyszínek is változnak, térben is haladunk, halad az elbeszélő (erre a két tényezőre utal az első szakasz, „Program” alcímű szakasza.) Az egyes eseményekhez (programpontokhoz), helyszínekhez az elbeszélő magyarázatokat, megjegyzéseket fűzve a líra jelenlétét teremti meg. A kötet egészére jellemző ez a heterogenitás, hiszen nemcsak verseket találunk, hanem prózai-epikus darabokat is, s a kötet bevezető szövegében is megemlíttetik a próza és vers határának, illetve a határ elmosódásának kérdése.

várt, nem ismert, nem köszöntött senki sem / még most sem akként, ami lettem. / Csak akként most is, ami voltam.”) vetődik fel először azon kérdések egyike, melyekkel a vers foglalkozik: a lírai én jelenének és múltjának kapcsolata, s ez, mint fokozatosan kiderül, a közösség és a költő kapcsolata. Tulajdonképpen a fent említett önéletrajzi utalások is annak a felismerésnek az erősítését szolgálják, hogy ebben a versben a lírai én azonos tulajdonságokkal, élményekkel rendelkezik, mint Illyés, vagyis a versben szereplő lírai én egy költő, sőt, tulajdonképpen Illyés maga (aminek mai olvasási szokásaink mellett nem kellene magától értetődőnek lennie). A költői mivoltnak mint társadalmi szerepnek, pontosabban a képviselői típusú költő-szerepnek az uralma a versben szűkíti az értelmezési lehetőségek körét. Erről a szerepről, illetve a szerepekről tesz említést az elbeszélő is: „Fölléptem én is. Több szerepben.” Itt két szerepről beszél a lírai szubjektum: az elvont („szólam”, „tapinthatatlan fogalom”) „médiaszereplőről”, akiről tévében, rádióban hallani, könyvekben, újságokban olvasni, aki nem más, mint a költő életrajza, a róla szóló megmerevedett szövegek. A másik szerep a hús-vér figura („már szemmel láthatón” – ezzel kapcsolatban megjegyzendő, hogy a versben az elvont szerepet zenei hasonlaltal

jellemzi a lírai alany, míg a valóságos személyt a látáshoz köti, hiszen amit látunk, azt többnyire meg is tudjuk fogni, s valóban, az elvont szerepről így beszél: „fülemnek is tapinthatatlan fogalom”), aki most valóban itt ül, beszélget a nép között, s találkozik múltjával, s megújulásra képes.

Már ebben a szakaszban egy ponton az elbeszélő átvált többes szám első személyű elbeszélésbe. Ilyenkor a lírai én elveszti egyéni karakterét és a közösség nevében, közösségi tudattal szól.

A második szakasz utolsó három versszaka (6–7–8.) tágítja tovább a múlt-jövő, közösség-költő problémakörét. Bár a problémakör szó talán nem a legmegfelelőbb, hiszen a vers vagy a költői én nem hagyja nyitva a kérdést, kész válaszai vannak rá, vagyis a probléma csak addig probléma, míg a költői én meg nem oldja őket. „De mi is az elszaka-

dás?”, kérdezi a lírai alany, a szülőföldtől való „elszakadás” közhelyére utalva. A választ késleltetve kapjuk meg, a 3. szakaszban:

„Elmentem, de maradt-e jobban
bárki veletek itt a gondban

és harcokban,
ami az igazi – a vérbeli –
otthon és haza?”

A harmadik szakaszban a képviseleti költőt halljuk, emelkedett hangon nyilvánítja ki, hogy a költő sohasem szakadhat el a közösségétől, sohasem pusztán anyai költő, hanem a közösség hangja. A kapcsolat, az elszakadás ellenére, inkább erősödik, hiszen az elbeszélő a költőszerepek egy fajtájával azonosulva a nép hangjának szerepét vállalta fel (amit csak így „elszakadva” tehetett meg): „(...) érteni / fogjuk egymást vigadozóban, / mint valaha, / mikor itt gyerekként csacsogtam;”. Ám amikor a költői én arról beszél, hogy a népet képviseli, akkor egyes szám első személyben teszi ezt, elveti a többes szám első személyt, melynek talán kissé rendhagyó, de ügyes használata a grammatika szintjén is közvetítené az üzenetet. A harmadik szakasz tisztán lírai szakasz (a rapszódikum vonásaival), az előzőben keveredtek az elbeszélő és a lírai hangok, bár elmondható, hogy a második szakaszban a túlsúly a líráé volt, mintegy előre jelezve a váltást.

A negyedik szakaszban viszont újból az epikus vonás válik hangsúlyossá, a térbeli haladás tematizálásával. Ugyanúgy, ahogyan az első szakaszban is, a szakasz kezdő szava a „megyek”, s ugyanúgy, ahogyan az első szakaszban, a térbeliségről való beszéd egybeszővődik az időbeliségről valóval. A pusztai utazás nemcsak térbeli dimenzióban történik, hanem az időben is, hiszen a költő többek között azért is tért vissza szülőhelyére, hogy viszontlássza szülőházukat, kertjüket stb. Célját a költői én a két idődimenzió egymás mellé állításában jelöli meg („hogy együtt lássam / mi volt / s mi lött”). Ez az együtt látás nemcsak a tárgyi világra vonatkozik, hanem a lírai én tudatára is.

A szülőház már nincs meg, még a téglákat is elhordták a helybéliek, hogy beépítsék új házaikba. A szembesülés a pusztulásnak ezzel a módjával mégis derűs, könnyed modorban hangzik a versben („Csak semmi szipogás.”), pedig tulajdonképpen a költő múltjának egy darabja veszett el. A lírai én egyfelől a fönt említett „elvont szerep”-nek konvencionálisan tulajdonított jelentőséget kívánja kisebbiteni ezzel a hangvétellel, erre utal a sírfeliratszerű, tömören fogalmazott három sor:

„Mondtam, ne márványlapok, díszkövek;
rólam a csöndes téglák szóljanak,
nem is emléket tartva: meglejt!”

Ide tartozik még a „S a szent lak?” sorocska is, mely szintén a „nagy költő” vagy a „híres ember” szerepeken ironizál, és egyszersmind a halál egy újabb módon lesz jelenvalóvá (a költők szülőhelyét haláluk után szoktuk szent lakként tisztelni, látogatni.) Másfelől ez az irónia szolgál eszközül arra, hogy érzékeltesse annak a költői nézőpontnak a „magasabbrendűségét”, mely nem a „nagy ember” szülőhelyének elpusztultán kesereg, hanem „fölebb tekint”, a pusztulás folyamányát, az építést nézi, azaz nem az értéktelen múltat, hanem az értékes jelent/jövőt. Amiképpen a fent idézett három sor, úgy a szakasz befejező sorai is sírfelirathoz hasonlóak: „A győzelmes anyag / őrizze lelkünk!” A „hasznos” anyag feljebbvalóságát jelenti ez a haszontalan dolgok felett, amelyek akár lehetnek szavak is. („Kétkezik hű ivadéka, / ő ne tudná mit ér a téglá? / S mit a szavak.”) Ezek a sorok a csak szavakban, „szólamokban” létező elvont költő bírálata mellé állítva, úgy tűnik, a szavak megbízhatatlanságáról beszélnek. Persze nem ottliki értelemben, inkább oly módon, hogy a szóban való teljes bizalom is jelen van emellett, a használat célja és ered-

ménye dönti el, hogy a szavak mit érnek. Erre utalnak a rövid ötödik szakasz Kőműves Kelemennét idéző sorai. A tizedik szakaszban az „illyési nyelvkritika” a vers kritikájával egészül ki, a hasonló elven, mint amiről fentebb beszéltem. (Itt is az „elvont szerepen” ironizál a költői én.)

„Végül még rólam is.

Egy s más idáig elvetődhet.

Orrhangtól tudósi előadás,
„int árurom
el éppen őket,

kifogyván szívemből a mersz.

Akadémikus méltatás,

hogy mi a vers.”

De ezekből a sorokból nemcsak az „akadémikus méltatás” érvényességének kritikája olvasható ki, hanem a távolság feltételezése a „nép” és a „tudós” között. A „friss-fényű réz-uton”, drótokon „besiető” hírek, információk mintha egy külső világból („besiet”) érkeznének. A fogalmazás éles, hiszen nem pusztán a házakba, a faluba megérkező információkról beszél a lírai én, hanem a „agyakba és szívekbe”, sőt ezek „sarkába benyomulva” utat törő információkról, mely szóhasználat feltartóztathatatlanságot sugall. Ez a szakasz mégsem erre a szembenállásra van kihegyezve, hanem a költő árulására, akinek „elvont” szerepléseiről szintén „réz-uton” érkezik hír, s ez az „elvont szerep” maga az árulás. Vagyis ebben az „elvont” szerepében a költő a „külvilágban” van, más szerepet játszik, minden tekintetben elszakad a közösségtől – mondja a vers.

A hatodik szakasz a múlt épületeinek felidézésével indul, de nem a pusztá felidézés okán, inkább temetés ez („Béke reájok.”), végső búcsúztató.

A múltból átevezünk a jelenbe a hetedik szakaszban, melynek első sorában többes szám első személyű lírai alany beszél. A házak képével zárul a hetedik és nyit a nyolcadik szakasz. A házak a közösség új, emberibb életét jelképezik itt, amelyek ráadásul magukba foglalják a múlt darabjait is. A nyolcadik és az utána következő szakasz is folytatja a hatodik szakaszban megkezdett leíró jellegű elbeszélést, de ezek a szakaszok szembeállíthatók az előzőekkel, hiszen itt az új házakat festi le részletesen, vagyis az építést, a jelent, míg a hatodik és az azt megelőző szakaszokban a múlt és a pusztulás nem túl komor képei uralták a verset. Mégsem nevezhető ez igazi szembeállításnak, hiszen már a szülőház pusztulását leíró részekben is tudta az olvasó, hogy a téglák hová kerültek, a nyelvezet könnyedsége, vidámsága pedig nem engedte, hogy a komolyság, szomorúság helyet kapjon.

A tizenegyedik szakaszban válik világossá a szülőház, a ház szimbolikus jelentése. A ház téglái – a költői életmű darabjai, melyeknek hasznosan kellene beépülniük a közösség („nőni vágyó kis hazámnak”) életébe. Az életmű, a vers írása hasonló a ház építéséhez:

„Bár mindig ilyen egyszerű
lenne a mű,
aminek fölrakása nékem
a gondom (...)”

A tizenegyedik szakasz és a tizenkettedik is elemelkedik tehát az újfalu leírásától, és a megfestett falu képét a vers önmagára reflektálva értelmezi. Kívülről nézi a megverselt látványt mint allegóriát az elbeszélő, amit meg kell fejteni, aminek versbe emelésére magyarázatot kell adni. Ez megfelel *Kiss Ferenc* (*Kiss*, 1972) megállapításainak az Illyés-

líra tárgyiaságáról. Kiss azzal a megközelítéssel szemben, mely „szerint Illyésnél »természetesen« folyik a látványból a »kézenfekvő« jelentés”, úgy látja, hogy fordított a sorrend: Illyés „nem ráakad a találó képre, hanem kiszemeli anyagát, s kicsikarja belőle a lehetséges és szükséges költői érveket.” (Kiss, 1972) Félretéve a költői szándék találgatásával kapcsolatos felesleges erőfeszítéseket, az azért megállapítható, hogy a „Mozgó világ” lírai szubjektuma nem hogy sok teret az értelmezésnek, a látványból valóban nem természetesen folyik a jelentés, hiszen az elbeszélő maga gondoskodik az értelmezés egyértelműségéről. A látogatásnak minden fontos, jelentőséggel bíró részét értelmezéssel zárja le a költői én. Az első-második szakaszt a második szakasz második felével és a harmadik szakasszal zárja le és értelmezi, a negyedik szakaszban jön a szülőház keresése, melyet a negyedik szakasz második felében és az ötödik szakaszban értelmez. Persze meg kell jegyezni, hogy ez nem ennyire szabályszerűen működik, egy-egy sor vagy egy versszak erejéig mindenhol található értelmező mondatokat.

A tizenkettedik szakaszban már nem közvetlenül a házak leírásához kapcsolódva fejt ki gondolatait a lírai én, hanem a tizenegyedik szakasz értelmezését viszi tovább. Itt újra megjelenik a külvilág és a nép, a közösség kettéválasztása, sőt a költői én centrumban levőként röpi szét gondolatait. Ugyanakkor felfedezhető e szakaszban egy – egyébként teljesen nyílt, elrejtetlen – dekonstruktív mozzanat, miután a lírai szubjektum gondolataival kapcsolatban hangsúlyosan használja az „enyém” és az „engem” (hirdető) szavakat, felteszi a kérdést: „Én, én! Hol vagy te – én?” E kérdés két problémát is fölvet. Az egyik, hogy az eddig önmagát középpontba állító lírai szubjektum elbizonytalanodik azt illetően, mi is az, amit mindezedig a középpontba állított, ki az, aki beszélt (és kiről). Ez maga után vonja automatikusan a másik problémát is, a feltett kérdésben ugyanis ezt a kérdésessé vált „én”-t is kívülről szemléli a kérdés feltevője, akiről, ugye, nem lehet pontosan tudni, hogy most már ki is. Úgy is lehet ezt értelmezni, mint az eddig is nagyon hangsúlyozottan jelenlévő pragmatikai én uralmának elvesztését és uralmának visszaszerzését is egyben, ugyanabban a mondatban, ugyanabban a kérdésben. A problémás én külsőként, másikként, „te”-ként jelenik meg, vagyis az „én” továbbra is őrizni próbálja identitását, a (látszólagos?) szétesés bántatlanul hagy valamiféle centrumot.

Már találkozhattunk a negyedik szakaszban is azzal a technikával, amelyet a tizenharmadik és tizenegyedik szakaszban is használ a költő, egy párbeszéd egyik fele mondatának a leíró, elmélkedő részek közé ékelésével. Ezeket a közbevetéseket olykor kurzív betűvel, olykor idézőjellel, olykor mindkettővel jelöli a költő. Megjegyzendő, hogy az idézőjel nélküli dőlt betűs részek olyan közbevetések inkább, melyek közül nem mindegyik idézet. A tizenharmadik szakaszban megfigyelhető annak a szembeállításnak a következetes továbbcsövése, amellyel az első szakaszban találkozhattunk. A kézzelfogható/tapintható és az elvont, a megfoghatatlan szembeállításáról van szó, mely értékítéletet is magában hordoz, az anyagszerű mindig valóságos és hasznos. A házak a tizenharmadik szakaszban nem „déliabok”,

„Nem lengnek légnek vissza, hogy
az udvarukba fordulok.

Nem oszlanak szét, hogy kezem
nikkel kilincsökre teszem”

Itt is megjelenik a tapinthatóság mint pozitív jellemvonás. A hetedik szakasztól kezdődően egyre közelebb került az elbeszélő az új házakhoz, először csak a dombról pillantotta meg őket, majd a házak között sétált, most bejutott a lakásokba is. Miközben az új házakhoz közelített, úgy távolodott a múlttól, egyre kevesebb szó esett a romokról. A mozgás a versben mind térben, mind időben a múlttól, a romoktól való távolodást s a jelenhez, az építéshez való közeledést jelenti. (Mindezt egy olyan lírai szubjektum teszi,

aki maga már kifelé halad az időből, hatvan éves, és a látogatás idejét öszre teszi.) Ám ez a mozgás némileg látszólagos, hiszen a vers egyik sokszor elismételt tanulsága, hogy a múlt beleépült a jelenbe. A lírai én is megfogalmazza ezt, amikor arról beszél, hogy a nők állva és kint esznek. Maguk a nők nevetik ezt a szokást, a költő lányát „ingerli ez a »régiség«”, viszont a költőt megragadja az a „szédítő távlat”, amit e kép közvetít, vagyis az újban a régi jelenléte, a „mi volt s mi lőtt” együtt látása.

Ódai hangvételű a tizenötödik, befejező szakasz. Közvetlenül a tanyához fordul a lírai alany, megszemélyesíti, dajkaként emlegeti, majd átváltoztatja leányává. Újból találkozhatunk tehát a „szédítő távlattal”, a dajka megelőzte korban a felneveltet, sőt ebben a képben tetten érhető egy jellegzetes illyési gondolat: a nevelőből, miután felnevelte gyermekét („kis pusztánk érdemes szülötte” – első szakasz; „Aki megszültél és fölneveltél, / öreg tanya, öreg anyó” – tizenötödik szakasz), nevelt, gyermek lett. Erről beszélt a lírai alany, amikor az elszakadás mibenlétét elemezte, amikor arról beszélt, hogy végig az övéivel maradt a gondban. E versben egymás mellé állítódik a múlt lassú enyészete, ugyanakkor beépülése a jelenbe, vagyis az építés – a költői életmű mint építés is – hasznos folyamat, mely az emberek, a haza stb. életének részévé válik. Itt szükséges idézni a tizenegyedik szakasz első sorait:

„Szülőházam téglái, átok-
verte kövek.

Üdvözljétek.

Bár beleosztódnátok
ama halak és kenyerek
példázatára minden egy
házába nőni vágyó kis hazámnak

s a kicsinyedő nagyvilágnak.”

Összeolvasva ezt a részletet az ezt követő („Bár mindig ilyen...” kezdetű) versszakkal és a „Mondtam, ne márványlapok...” kezdetű versszakkal, azt hiszem, indokolt az az értelmezés, mely szerint az elpusztult szülőház tégláinak beépülése az új házakba hasonlatos a költői életműnek a hasznosságához, a valóságos életre való közvetlen hatásához. A „Mondtam, ne márványlapok...” kezdetű versszakban az olvasható, hogy a dísznél, a puszta emlékeztetőnél többet ér a hasznos, az anyaggá váló gondolat. Ezekben az allegóriákban újra és újra felbukkan a téglá, amely egy apró hozzájárulás az épülő újhoz. A régi ház, melynek téglái beépültek az új házakba, nem egyszerűen egy régi rend vagy a múlt képviselője, hanem szülőház is egyben, ugyanaz, mint a dajkának nevezett tanya. Ha a költő szavai, gondolatai szintén téglák, akkor életműve ugyanúgy az enyészete, mint a szülőház, ugyanúgy nem kell, hogy egészében örök maradjon, elég, ha egyes téglái beépülnek a jövőbe. Így jön létre ahhoz hasonló folyamatosság, mint a falu házainak esetében a múlt és a jövő között. Kapcsolat is létesül ilyen módon az anyagi és a szellemi világ között, mivel a költő eszménye az olyan gondolat, mely elevenné, anyagivá képes válni a hatása révén (vö. ötödik szakasz, valamint a tapinthatóságról írtakat). Azonban az allegória felfeslik egy helyen, a tizenötödik szakasz kezdő soraiban a tanyáról mint anyáról, dajkáról beszél a költői én, ugye ez az a tanya, ami elpusztul, de mégis tovább él. Ám a költő „téglái”, gondolatai nem tarthatók a költő dajkája darabjainak, melyek végül megfiatalodva, megújulva a költő gyermekei lennének (a hasonlat csak odáig vihető, hogy a költő gyermekeiként a gondolatok, szavak, folyton megújulhatnak).

A versben tehát több dimenzióban, több vonatkozásban is mozgás figyelhető meg. A cím a világ, a társadalom állandó változásban létére utal. A „Mozgó világ” pretextusa és kisebb testvére az „E megmozdult világban” című vers, mely az 1946 és ’48 között írott

verseket összegyűjtő ‚Könnyek közt remény’ kötetben található. Ha a kötet címadó verset és a testvérverset egymásra olvassuk, akkor szinte megkapjuk a ‚Mozgó világ’-ot. A ‚Könnyek közt...’-ben megtalálhatóak az építkezés-hasonlatok, illetve a múlt-jelen viszonyba állítása. Az ország romokban, a reményt egyedül a jövő jelenti. Az ‚E megmozdult világban’ pedig az életminőség javulásáról beszél a lírai én, szintén a múlt és a jelen szembeállításával. E versben a lírai én, nem meglepő módon, költőként beszél, „látnok”-ként, aki a jövendő titkaiba lát, de:

„Nem halott temetőkkal
vágyom szállani magasba:
eleven néppel, földdel:
ragadjak hát csak abba!”

Mind a ‚Könnyek közt remény’, mind az ‚E megmozdult világban’ a világháború traumájának és az utána következő építkezésnek, a trauma gyógyításának a verse. A ‚Mozgó világ’ messze van a háborútól, de nincs messze 1956-tól. 1956 a kötet megjelenéséhez képest az utolsó olyan esemény volt, amely után úgy lehetett gondolni, megállt az idő. S mint az előbb említett verseknek, a ‚Mozgó világ’-nak is az egyik lényegi mondanivalója az, hogy a világ, az élet nem áll meg, mozog, s jó irányba mozog(hat). A ‚Mozgó világ’-ban is és az ‚E megmozdult világban’-ban is feltűnő a (viszonylagos) jólétnek a már-már bizonygatása.

Mint korábban említettük, a középre zárt sorok a tengely képzetét hívják elő a nézőben. A tengelyhez szintén kapcsolható a mozgás. Erre a tengely körüli forgásra két másik Illyés- versből szeretnék példát említeni, ezekben a versekben az önmaga körül forgó tengely képe soha nem az egy helyben járó világ allegóriája. A ‚Könnyek közt remény’-ben és ‚Az orsók ürügyén’-ben a fonó asszonyok orsót, guzsalyt forgató képe az örökké megújuló, a jó irányba való változás lehetőségét tartogató életet kívánja allegorizálni.

„No és a perpetuum mobile,
az az örök erő,
minek neve rend-akarát?
Mindez valóság.
(...)
E jó szelleme viszi mégiscsak a világot.
Az, az, ami az asszonyok
Ujja között buzgólkodott.”
(Az orsók ürügyén)

A ‚Mozgó világ’ is magán viseli azt a többek által is megfigyelt vonást, hogy bennük útonlevőként (Kiss, 1972), látogatóként (Kulcsár Szabó E., 1997) szerepel a lírai én. A ‚Mozgó világ’-ban e két funkció sajátos vegyülékével találkozhatunk. A költői én látogató is, kívülről jött, mégis a közösséghez tartozik. Utazik is, időben is és térben is, de a helyszínre, amit bejár, szintén utazással érkezett. Mindez otthontalanságként hat, s erősíti ezt az érzést, hogy a lírai alany szülőhelye elpusztult. Persze a versből az is kiolvasható, hogy új otthonok épültek az elpusztultakból, az elbizonytalanodás mégis jelen van:

„Kapjam jutalmul sose tudnom,
melyik a szív szerintebb otthon:
amit adok,
amit kapok – ?”

Ezeket a sorokat lehet úgy is értelmezni, hogy a lírai szubjektum nem tudja, s jobb lenne soha nem is tudnia, hogy melyik az igazi otthona, az, amivel ő szolgál hazájának (tég-lák), vagy az, ami az épülő újból visszaháramlik rá („Es a szerelem és a szeretet, / leg-

jobban az is mikor a tied? / Mikor már vissza süt, / – hogy magad is belemelegsöl – (...)” (tizenkettedik szakasz). A cím talán erre az ellentmondásos talajtalanságra is utal.

Kulcsár Szabó Ernő tanulmányában arra a megállapításra jut, hogy az Illyés-líra szubjektuma nem más, mint az igazság egy formájának kinyilvánítója. Illyésnek a líráról valott nézeteire hivatkozik, amikor azt állítja, az igazság és a szubjektum e költszetben ekvivalensek. (*Kulcsár Szabó, 1997*) „A jelentésképzés retorikai szerkezetét nála sokkal inkább az az elgondolás uralja, hogy az értelem a jelentés valamely létező, tudható és ellenőrizhető instanciájának (a létező világ s annak rendje), illetve valamely alanyi /»költői« kijelentésének (predikátum, deklaráció) az összekötéséből keletkezik. Innen válik értehetővé az Illyés-lírának az a különös paradoxona, hogy a beszéd szubjektív és objektív pólusának elkülönültségével a szubjektum és a predikátum hangsúlyos összetartozásának elve áll szemben.” (*Kulcsár Szabó, 1997*) Azonban ahhoz, hogy „az alanyhoz kötött kijelentés igazsága” általános érvényre emelkedhessen, szükség van a mások nevében szólás, a képviselői beszédhelyzet adta autoritásra. „S hogy mennyire függő ráutaltságról van itt szó, jól mutatja a perszonális-alanyi jelenlét állandó elrejtésének sándéka.” A „Mozgó világ” esetében is megfigyelhető, hogy „a pragmatikai én úgy íródik be a versek szövegébe, mint pusztán egy üzenetet megszólaltató – mert arra alkalmasabb – része az egésznek.” (*Kulcsár Szabó, 1997*)

Az eddig is nagyon hangsúlyozottan jelenlévő pragmatikai én uralmának elvesztése és visszaszerzése ugyanabban a mondatban, ugyanabban a kérdésben. A problémás én külsőként, másikként, „te”-ként jelenik meg, vagyis az „én” továbbra is őrizni próbálja identitását, a (látszólagos?) szétesés bántatlanul hagy valamiféle centrumot.

Szinte közhelyszámba megy a szakirodalomban Illyés „vatesz”-sége, próféta-szerepe. (*Poszler, 1994; Béládi, 1983; Tamás, 1997; Rónay L., 1997*) Rónay László arról beszél egy tanulmányában, hogy Illyés modern prófétaként nem Isten és a nép között közvetített, hanem a nép és a hatalmasok között, és a néptől a hatalmasok felé. (*Rónay, 1997*) Ez a megállapítás a fent idézett Kulcsár Szabó-tanulmány megállapításai mellé állítható. De ide kapcsolódik az ugyancsak sűrűn előforduló vezér-szerep is, amely jelen esetben öszszemosódik a prófétai szereppel.

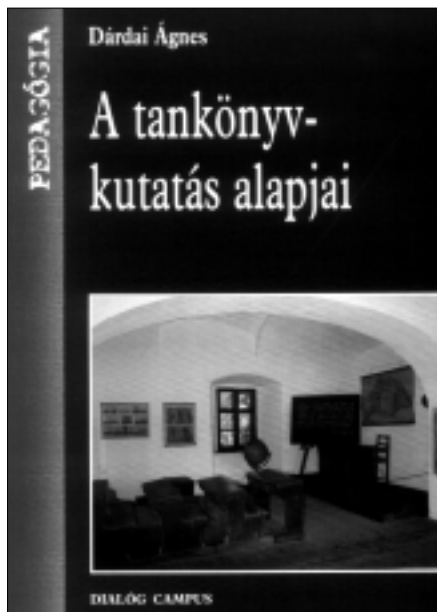
Az Illyés-lírának ez a vonása jól tetten érhető a „Mozgó világ”-on is. E vers elbeszélője folytonosan utal különleges költői szerepére. A költői én visszatérve szülőhelyére (a szülőházát persze nem találja), mindent ellenőrizve, végignézve végül lányának nevezi a falut, vagyis önmagát Atyaként jeleníti meg, de még ez sem elég, a falu-lány a költői énhez fordul, hogy az beleegyezőleg igent mondjon arra, hogy rendben van-e így mindez, s ezek után a lírai én magával hívja („Gyere velem.”) a lányának fogadott újfalut.

A falu a vers végére alárendelt szerepet kap a költői énhez képest, a falu, a közösség megújulása a lírai szubjektum felülkerekedését eredményezte. Árnyalja ezt a képet a költői szubjektum önmagával, szerepeivel szembeni ironiája és az időnkénti többes számra váltás. Láthattuk, hogy olykor a kételyeinek is hangot ad, bár korlátozott módon a lírai én. Erre a vonására az Illyés-lírának *Béládi Miklós* is utalt: „néha még a töretlenül vállalt és hirdetett költői hivatás is egy-egy versben ironikus megvilágításba” (*Béládi, 1983*) került. Igaz, ez nem ingatja meg Kulcsár Szabó érvelését, hiszen maga Béládi is hozzáfűzi: a gúny, az öngúny „soha nem hatolt olyan mélyre, hogy akárcsak kérdésessé tette volna Illyés költői magatartásának alapelveit.” (*Béládi, 1983*) Ugyanígy a többes szám első személyre való átváltás is csak némileg enyhít a költői én „uralmán”. Hiszen kérdéses az, hogy mely szerepekkel, mely „szavakkal”, mely „akadémikus méltatással” szemben önironikus a költői szubjektum. Azért kérdés, mivel mindkét említett szerepről némi humorral beszél a lírai én, vagyis vannak olyan pillanatok, amikor egyik szerep sem túl ko-

moly, ám a komoly hang visszatér az „igazi” szerepet illetően („Mondtam, ne márványlapok...”; vagy a 3. szakasz sorai stb.). Az irónia igazából a megmerevedett, a „nagy költő” szerepét érinti komolyan.

Irodalom

- Béládi Miklós (1983): Korfordulók és a költészet válasza. In: *Válaszutak*. Budapest.
- Kulcsár Szabó Ernő (1997): Az (ön)függőség retorikája. In: *A költőszerep lehetőségei Közép-Európában*. Szerk.: N. Horváth Béla. Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola, Szekszárd.
- Rónay László (1997): Illyés Gyula. In: *Mitosz és emlékezet*. Vigilia Kiadó, Budapest.
- Tamás Attila (1989): *Illyés Gyula*. Budapest.
- Izsák József (1986): *Illyés Gyula*. Budapest.
- Pomogáts Béla (1979): A „hosszú vers” és a mitologikus költői számvetés. In: *A sorsát kereső irodalom*. Budapest.
- Poszler György (1994): „Mit ér” a „csizma az asztalon” – „ha magyar”? In: *Vonzások és taszítások*. Liget Kiadó, Budapest.
- Kiss Ferenc (1975): A „Dólt vitorla” költője. In: *Művek közéről*. Magvető Kiadó, Budapest.



A Dialóg Campus Kiadó és a Kijarat Kiadó könyveiből

A Petelei-novellisztika szövegközi metszetben

Egy narrációs formula lélektani-nyelvi lebontása

A szerelmi háromszögtörténet mint szövegközi motívum számos Petelei-műben újraíródik. A narrációs séma átdolgozása-kibontása során a szövegépítési (kompozíciós, szereplőformálási), valamint a jelentésképzési megoldások is variálódnak, egyúttal a pragmatikai, az olvasót érő hatásmechanizmus is módosul.

Egy elcsépelet szituáció lényegében véve azáltal vitalizálódik, hogy a lelki-nyelvi vetületeit sugalmazza (az 'Őszi éjszaka', az 'Alkonyat', az 'Az én szomszédom'), sőt a narratíván-mentálisan szövevényessé váló viszony torzulataira is rálátást nyújt a befogadónak (ehhez például 'A könyörülő asszony' című novella a dialógusból magánbeszédbe vált, egy elbeszélés, a 'Máli' sajátságos monológformát keres). Továbbá a személyközi kapcsolatoknak a válságos állapotát mélyíti el tragikus hatással (például a 'Lobbanás az alkonyatban', az 'Elítélve'). A szilárd, kiegyensúlyozott házaspári viszony képzete pedig 'leíródik' (1), amikor komikus-ironikus fénytörésbe kerül (az 'Orvosság', a 'Gyámoltalan', 'A fülemile' című művekben), vagy groteszk effektusok, mozzanatok teszik kérdéssé ('A kis Gáspárovcis'-ban).

„A könyörülő asszony”

A novella másodlagos, szereplői beszédhorizontját „egy alázatos”, valamint egy „éles asszonyhang” nyitja meg. E dialógust aszimmetrikus kapcsolatfelvétel jellemzi. A kezdeményező fél jóindulatot, megértést mutat, ám valamennyi szava metsző. Az érkező személyt „kedvesem” megszólítással üdvözli házában, noha erre a rendkívüli alkalomra leminősítő, lenéző megjegyzéssel sem fukarkodik. A „csúf szájú” Kati e megnyilatkozás-sora, leereszkedő modalitásánál fogva, gunyoros szánakozásba hajlik. A másik szereplő, Pepi maradéktalanul engedelmeskedik. A 'meleg' fogadtatás voltaképpen hőfokát a kedvezőtlen időjárási viszonyok jelzik: „Hómenés idején volt; nagy lucsok, erőtlen napsugár, csípős szél.” (2)

A további beszédesemények során az eleve passzív partner szólama elnémul. S így az aktív fél hatalmi beszédhelyzetből és monologikus érvénnyel nyilvánulhat meg az alázatgyakorló hallgatással szemben. A szíveslátás, a pártfogás és a könyörület aktusai bontakoznak ki az egyoldalú kommunikáció alkalmával, csakhogy a két, idős korára egymás mellé sodródó nő közül a címszereplő elégtételvételi közepette kényszeríti a társát minden ezen helyzetekbe. Az irgalomra szoruló özvegy befogadása révén a „szegeletes” vénlány számára alkalom nyílik a számvetésre. Sőt Pepin kívül hallgatóságra tart igényt. Komikusan a boltjába betérő zevők kerülnek a fültanú szerepkörébe, s eképpen az egész kis-közösség tudomást szerez arról, amint éppen bosszút vesz az évtizedeken át elfojtott, mérhetetlen sérelméért.

A főhős nő zsörtölődése szerint annak idején az özvegy a „nyányám” „alamuszi ártatlan orca”-jával elhódította a választottját, s ő egész életére férj nélkül maradt. Az érzelmi vesz-

teségért utólagos kárptótlásképpen ott van a megélhetést biztosító „portéka a fiók”-ban. A vénlány a házaselet tartalmasságát, érzelmi gazdagságát relativizálja e porlandó tárgyi és értékvilággal. Együttal az „egy csomó sáfrány”-hoz fogható, hitvány s szedett-vedett árúkészletével minősíti szereplőtársa mizerábilis állapotát. Azaz ily módon Kati a saját, valamint Pepi életét mérlegeli, és az előbbit többre becsüli; ámde komikusan kicsinyes érveket hangoztat:

„Légy szíves, Pepim, a vevőkhöz. Az ember megélhet utánuk tisztességesen. Nem uraskodhatik, nem tarthat első szobát, nem viselhet slájert, de van kenyere, s öregségére nem marad az utcán, mint valami kidobott kutya... Jut kenyérre s pecsenyére is. Mi nem éhezünk, ugye, kedves szomszéd? Sőt az ember öregségére irgalmasságot tehet azokkal, akik rászorulnak... Úgy bizony...” (3)

E prézsmítáláskor a ’könyörületre hajlamos’ megnyilatkozási diszpozíció ironikus fénytörésbe kerül:

„S maga megdólt a stelázsihoz; csontos kezeit összefonta a gyomrán, és malmot csinált a hüvelykeivel.” (4)

Az oltalmazó alapállással végletesen ellentétes, a hatalomgyakorló, sőt elégtételt vevő pedig testileg-érzületileg komikus vetületben nyilvánul meg:

„Ah! igen elégedett volt. Ő, vén, bosszús, zápon maradt leány, s tán sohasem volt elégedett életében. De ah! Mintha nagy, szabad levegő érte volna.

[...] Egy barátnét fogott, akit nyakon ragadt a nyomorúság, s leteperete, s őrá szorult. A vén, irigy leány kinyújtzkodott kéjesen, s megropogtatta a derekát. Jólesik tudni, hogy ő erősebb valakinél.” (5)

A központi alak esetében egyebek mellett a gyermekkel, a tisztaság szimbolikus alakjával szembeni ellenszenv, az „utálat”, valamint a rosszra, tiltott műveletre kész viselkedés és azzal együtt járó érzület teszi viszonylagossá a torz értékrendet. „Néha legénykék jöttek a boltba szivarért. Azoknak szívesen adott, meg is gyújtotta nekik, hogy élvezettel nézze, mint sápadoznak, betegednek meg a gyenge legénykék a füsttől, mint háborodnak fel kósan.” (6) A Pepivel szemben kínálkozó bosszúvétel során Kati eltagadja „sovány élvezetei” egyikét, a gyermekkel létesített ferdehajlamú kapcsolatát, valamint az azok irányában táplált averzióját, mi több, érzelmi viszonyulását szeretetteljesnek tünteti fel. Ily nyelvi műveletekkel társát nőiségében alázza meg, a saját gyermektelen helyzetét meg részrehajlóan ítéli meg, s eközben komikusan prédikál:

„A szép gyermek istenáldás. Nagy boldogság is, ha valaki gyámolt nevel öregségére gyermekében. A jó Isten nem vonja meg az ilyen jutalmat a jóktól. De nézze! aki így marad, mint én, kedves barátném, Pepi. Lássá, urasan éltek, mint hivatalnoknéhez illik, de mikor az urát magához szólította az Isten – hát mi maradt neki? Ért akkor valamit az uraság? Ki látja el? Ki segíti? Ki ad egy darab kenyert, egy felvevő ruhát? Nagy áldás a gyermek. Egy szegény vénleány nem panaszkozhatik, de egy meddő asszony, az sírhat bezzeg, ha megtagadta tőle az isten...” (7)

Mindezen kívül a gyermekhős, „egy haszontalan suhanc” fordítja fonákjára a „könyörülő asszony” nyelvi szerepjátékát és mentális rezervációját. Pintyi Pepinek teszi a szépet, hogy ingerelje Katát. A csúf vénlány nem látja át a csibész nyelvi játékát, s komikus helyzetbe sodródik. A jelképes párválasztás napján, pünkösdvásárnap a kópé fiú az udvarlói szerepet alakítja. Bár „izgága verekedő rongyos”, egy hatalmas fehérés-lilás borostyáncsokorral köszönti s tiszteli meg Pepit. E „[s]zép piros” pünkösdnapp a rosszcsontról a kópé maga ellen is kihívja Kati haragját, valamint Pepivel szemben is fellobbantja. A kulcsfigura komikusan gyerekesen reagál, a virágcsokron tölti ki bosszúját, összetapodja azt. A befogadott özvegy irányában pedig a negatív hangoltsága fokozódik, hevesen rikácsol arra.

A lelki sérelmeket magába fojtó főhősnőt jelképesen testi kór szegezi ágyhoz. A „nehéz betegség” ellenére komikusan még onnan is „dirigál” az özvegynek. A következetes

retardációs és feszültségfokozó technikából adódóan csak a végső epizódban foszlik le a „csontig ható nyájasság” Kati szólamáról; lázbeszéde szerint:

„Annak a lakodalomnak az emléke kínozza, amellyel vitték el a piszkos Koronkai-udvarból Pepit asszonyoknak... Ott muzsikáltak, táncoltak, s vőfélyek vezették gyengéden az ártatlan leányt... az élehetlen Pepit... annak a férfinak a karjában, akiért Kati odaadta volna vérért.” (8)

A betegágyon, e rögzített és szimbolikus határhelyzetben „sodró szenvedéllyel szakad fel a mélyen izzó fájdalom, a félig ébren, félig lázálomban elhangzott szavak átkozódásba csapnak át, s a meghasonlott asszony dühkitörése diabolikussá válik: »Verje meg az Isten... a szörnyű erős Isten, az igazságos Isten...«” (9) Az aszimmetrikus érintkezés az egyik fél részéről mentségkereséssel, a másik oldaláról pedig sirással, a partner megnyilatkozásának jelképes megtisztításával ér véget. Pragmatikai összefüggésben belátható, hogy a megbocsátó szóval – amelyet a kiszolgáltatott személy hallgatása ellenére mindig egyre hullajt a Másikra – az átkait záporozó szereplő adósa marad a társának.

A gyermekalak

Peteleinél valamely hősnek vagy közösségnek a gyermek irányában tanúsított magatartása értékrendszerét minősíti közvetett módon, vagyis nyílt elbeszélői ítélezést mellőzve („A dudarfalvi pap’, „Szikra a homályban”). A rögeszmés szereplői beállítódás komikussá válik, amihez például az „Árva Lotti”-ban a narrátori ironia is hozzájárul:

Egyebek mellett a gyermekkel, a tisztaság szimbolikus alakjával szembeni ellenszenv, az „utálat”, valamint a rosszra, tiltott műveletre kész viselkedés és azzal együtt járó érzület teszi viszonylagossá a torz értékrendet.

„Árva Lotti megvénült(...) Haragos lett és veszekedő. Ott ül egész nap a boltban, nagy karosszékben, és mérgeződik. Mérgeződik a gyermekekre, kik cukorért jönnek. Jaj annak, amelyik el meri mosolyogni magát. Lotti azt hiszi, rajta kacag.” (10)

A gyermek-archetípus, amely egyebek mellett a tisztaság, valamint a (lét)folytonosság elvének jelképe, szövegekőzileg szétíródik és megújul a novellisztikában. A vitalitás jeleként a női alakoknál alapvetően tragikus lélektani vetületbe kerül. Ámde például a „könyörülő asszony” nyelvi szerepjátékát ironikusan kifordítja amellet, hogy a magányos életforma sivárságát érzékelteti. Továbbá e zsembeelőző vénlánynál, „A tiszta ház” rendjét fenntartó feleségnél is a mentális sérültséget mélyíti el.

Peteleinél a gyermekalak sohasem a naiv ártatlanság képzetét társítja magához, mint-hogy szövegről szövegre újramotiválódik. A „Kisleány baja” című novellában a kiskorú személyben rejlő felnőtt önműködés és kötelességérzetet jelzi, amely az elsődleges narrátor által kezdeményezett dialógus, azaz-hogy szereplői élettörténet elemzése során domborodik ki. A megnyilatkozó éntudatossága a lehetséges mintaképek egyikének, az anyának – metonimikus jelek mentén (re)konstruált – arculatában-torzulatában relativizálódik.

„– Az anyámnak olyan szép köntősei voltak, tudja! És csipkéje is volt. Később papucsot is vett. Akkor hagyott el minket, mikor papucsot vett. Az apa mindig mondta: Az a papucs... a papucs... csak az ne jött volna, akkor nem lett volna baj. Mert mi mindig csak csizmában jártunk, s nyárba csak mezítláb. S az anyám is csizmában járt örökké, hanem nyáron papucsot vett.” (11)

Mіндеzen kívül a feminitás képzete kapcsolódik az archetípushoz, a leánygyermekben az is ott érlelődik. A szövegekőzileg ismétlődő, ám újraszemantizálódó motívika szerint a kacér nőiség voltaképpen az anyai mintaképből fejlődik ki. A „Két gyermek” című novella jól példázza, hogy az előd élettörténetének a retrospektív jellegű elemzése támpontot is

nyújthat a nyomdokaiba lépő utód számára. A gyermekjelkép tehát a gondos, óvó anya mítoszának lebontását mozdítja elő. S az ebből származó problematikus helyzetek etikai vetületeit is érinti Petelei novellisztikája, de a lélektani aspektusait helyezi előtérbe. Az imént említett művek egyikének, „A tiszta ház”-nak a szimbolikus címében felvillan, hogy a nőnek a családi tűzhely fenntartójának, a ház lelki tartóoszlopának kell lennie. A tisztaság, amely a gyermektelen főhősnőnél rögeszmés kompenzációként jelentkezik, a torz anyai, illetve pótanyai viselkedést pszichológiailag ironikusan-tragikomikusan mélyíti el. „A Majom Anti karácsonya” című elbeszélés befogadója számára e motívumkör a címszereplő és felesége beállítódásának, valamint nyelvi kapcsolatának mérlegeléséhez-minősítéséhez nyújt fogódzót. Fényes Borbára érzéketlen hangon szól ivadékaihoz, a férjéé ellenben szelíd, szeretetteljes, „dúdolván bajusza közül azt a dadanótát, hogy: „»Egyedem-begyedem... bik...mak-majo«” (12)

Ímígy kerül el a férfifigura a teljes lefokozódást, helyzete tragikomikussá minősül át. A hősnő viszont „őségi familiájának fénye” ellenére degradálódik, éspedig a 19. század végi, (ön)ironikus narrátori ditirambusban.

„Hát Borbára egy nagy, derék, csontos, falusi, veres kisasszony volt... általában... egészen... nagyon is túl a fiatalság aranykorán – mint azt a poéták szokják mondani –, s én igazán nagy zavarban vagyok, hogy mit dicsérjek rajta, ha csak ősrégi familiájának fényét nem veszem lantom húrjaira. Valamikor robonbán volt egyik nagy szakállú őse – úgy mondják –, s az egész családból emberemlékezet óta (sőt azon túl is) senki sem járt darócban, hanem sájában, karasiátban és fejedelmi abában.” (13)

Egyénként is a „fényesfalvi asszonyszemély” az, aki komikussá válik, mikor Majom Antal szemben parancsolgató (hatalmi) beszélőpózt tanúsít, sőt cselédsorban tartja a jámbor férjét. Az „Emlékek” című novellában a gyermeki távlat révén relativizálódik a felnőtt emlékezés – tragikus hangoltsági térben – ki-kisikló párbeszéde, valamint az egymás mellett elbeszélő Klárának és Bende Pálnak a Margitka iránti közömbös nyelvi viszonyulása.

„Lobbanás az alkonyatban”

Szövegközi megközelítésben, azaz a szerelmi háromszögtörténet újraírása kapcsán idevágó Petelei-elbeszélés a „Lobbanás az alkonyatban”. A mű címének képi és fogalmi jelentéslehetőségei egyaránt kínálkoznak. A főhősre, a koros Drugán Mihályra vonatkozólag a gyengéd szerelem feltámadásának képzetét konnotálja. Egyben a cselekmény, illetve a lelki események végkimenetelét is előre vetíti, jelképesen magába sűríti. Másrészt sugalmazza, hogy e szövegvilágban kozmikus harc folyik a világosság és a sötétség között. Láttatja, vizuálisan érzékivé teszi, hogy még egyetlen perc, és helyrehozhatatlanul sötét lesz. A napszak-szimbolika, valamint a világosság és a sötétség elemei áthatják a mű eseménysorát. A narráció pedig következetesen részletező jellegű, a feszültségnövekedés elve szerint alapvetően lineárisan halad a tragikus végpontig, ahol még az egyidejű s párhuzamosan közvetített epizódok fejleményei is összefutnak.

Az elbeszélés jelképes piaci jelenettel veszi kezdetét; annak végén meg áldozati vallokozásban artikulálódik, hogy az ezúttal békés kisvárosi forgatagban vásárolgató szereplők egyike a másikat, méghozzá a saját lányát később tárgyként értékesíti. (15) Ezen értéstávlatlaltal ellentétben az expozíciós események lepergése során számos ponton reménysugárzó fénynyaláb csillan.

„Szép nyári reggel volt. A piacon eleven élet pezsgett. Zöldségekből, dinnyékből való dombok illatoztak a piacsorban. Nagy, vásáros zaj, dulakodás volt körülöttük.” (15)

E szövegegység képi, hang- és egyéb effektusokban bővelkedik, mondhatni impreszionista technikájú miniatűr leírás. Az „öreg, legénykedő” Drugán számára adódó lehe-

tőségeket vetíti előre, ekként feszültséggel teljes. A nyári reggel sugárkévei tüneményesen sziporkáznak, élénkítő hatást gyakorolnak. A központi alaknak „egy előkelő asszonyság”-gal és a „szép, fiatal leány”-ával kezdeményezett párbeszéde a kölcsönös bemutatkozás aktusaként zajlik le. A narrátori szelíd ironia szerint „Mihály úrfi”, miközben a nők körül legyeskedett, könnyed s reményteljes hangvételben „buzgón beszélt”. Az asszonyság az összeismerkedés nyelvi etikettjének megfelelően „nyájas”, ámbar az öreg gavallérnak „édeskes udvariassággal hálálkodott” a piaci bevásárlás alkalmával megnyilvánuló szolgálatkésztségéért. A leány visszahúzódo alkat, csupán mosolyával és tekintetével adja jelét a „szíves érdeklődés”-nek. Az anyja és a Drugán közötti társalkodás folyamán csaknem mindvégig tartózkodik a szótól. Ennélfogva lényeges e hősnő legelső, rövid s halk megnyilatkozása. Látószögéből az agglegény nyaralója „[b]ájós kép” részeként körvonalazódik. Az azílium jelképes távolságban kínálkozik, ott, ahol a tájék színvilága reménysugárzó.

„A fiatal leány érdeklődéssel nézett a szőlőhegyre, mely szegélyezte a tért. A nap sugarában fürdött az eleven zöld hegy.” (16)

A két hölgynek a békés, szőlőhegyi lakban tett látogatása egy ifjú hős jelenléte és vetélytársi akadékoskodása ellenére bizakodóvá teszi a kulcsfigurát. (Itt jegyzem meg, hogy a szőlő halál- és újjászületés-jelkép. (17)) Drugán Mihályban szerelem éledezik, ébred, amelynek többek között egyik nyelvi vetülete, hogy ebben az epizódban a gyümölcs kifejezés helyes, „magyaros” kiejtésére tanítgatja a választottját. A leány pedig elfogadja a félszeg főhős közeledését, sőt jelképes ajándékát, a szerény melltűt is. A társalgás, amelyet hol mind a négy, hol csak két-két fél folytat, persze a borospohár mellett, a kései órákig, alkonyatig elhúzódik. A polilógus képi háttérében, az áthatolhatatlan homályban a fényugarak sejtelmesen villódnak:

„A hegy egészen elcsendesedett. A sötét belopózkodott a szőlősorok s a bokrok közé, s befedte fályával az utakat, ösvényeket. A csendes város alatt, hasonlóan felette a fekete bolton a csillagok, gyúltak ki a világok.” (18)

Az egyébként hallgatag s zárkózott hősnő megindultan és nyilvánosan vallomást tesz. Ámde Drugánnal csak négy szemközt érintkezve kérdéssé teszi a harmonikus életvitelnek hangot adó megnyilatkozását: „Összevissza beszélt”. A házigazdával csak búcsúvételkor közli, illetve nem is részletezi a jövővel szembeni félelmeit. Végtevére bizonytalanokodva félbehagyja e vallomását. A szereplői magánbeszédéből önkényesen kiemelve, a kérdéses egységet idézem: „Én igen magányos vagyok. Nem tudom, mi lesz holnap? Mert élni kell, tudja. És aztán...” (19)

Az átmeneti napszakot szemléltető szövegrész sötétes árnyaltságát a következő mélyíti el. Drugán, megsejtve, hogy közvetlen veszedelem fenyegeti a leányt, cselekvési lehetőségeit mérlegeli, hosszasan hányja s veti meg magában. Miután elveszíti lelki egyensúlyát, jelképes körutat tesz a kisvárosban. „Éjjel volt. Lopva surran ki a szobából, s kiment a néma utcára. A kávéház ablakából csillogott ki a világ. Nekivágott a magányos, sötét sikátoroknak.” (20) A hajnali derengésben dönt úgy a központi alak, hogy megkéri az ifjú nő kezét.

Nos, szimbolikailag létállapotot megfordító napszakban, déltájt lát neki e beszédcselekvés véghezviteléhez. A narráció lépésről lépésre részletezi a szereplői akciót, így pragmatikai összefüggésben is fokozza a feszültséget. A nők háza előtt egy „uras” kocsi rendkívül sokáig vesztegel. A főszereplő a kis házikó és a nyaralója között ingázik. Ugyanakkor mentális támpontként a múltba tekint vissza, a leány szőlőhegyi látogatására emlékezik: „Mintha hallaná még a hangját. Megjárta az erdő szélét, ahol karjába akasztotta meleg, kis kezét. Mintha látná lábának nyomát a gyenge gyepen. Tán ugyanazon madár csipog a cserebokrok között, mely neki szólt.” (21) Időközben feszültséggel

teljes s fenyegető csendesség szállja meg a környéket. A háttérben pedig: „A templomban délre harangoztak.” Mire Drugán újfent visszatér a nők házához, zárva találja azt. Egy jelképes alaktól: „a kéményseprőtől, aki az utca végén lakik” és komikus-ironikus jelértelmező, értesül arról, hogy: „Az a szentléleki gróf kocsija volt, s ugyan felpakoltak rá. A szép madarak elröppentek rajta. Megismertem reggel a szürkét. Szép zászlósfarkú ló. De én nem bízom abban a lóban, amely örökké forgatja a farkát. Nem tiszta erkölcsű állat az, tekintetes úr!” (22) A kulcsfigura, akin a nyugtalanság teljesen erőt vesz, és elmentés elképzelések, balsejtelmek meg fogas kérdések merülnek fel benne, az utcákon későestig barangol, erre-arra vetődik immár céltalanul. „Akkorra már az alkonyat szürkése este meg a várost. Lába volt. Egyik gondolat üzte fejében a másikat. De elment, elment, és a keserűség fojtogatta torkát, s cseppek szivárogtak a szeméből.” (23) Majd, rádöbbenve az elszalasztott lehetőségeire, visszavonul. Odahaza „[M]eghűzódott egy szegletben, és nem szólt egy igét se”. Bár kétségbeesetten magába temetkezik, felocsúda a mind szövevényesebb helyzetből kivezető utat keresi.

A szimbolikus „másnap” reggelén Drugán Mihály a fiatal nőt tőle „eltulajdonító” gróf kastélya felé tart. Sietős az útja, de, helyzetéből érzékelve, megannyi körülmény lassítja. A narratív tempó szintén részletező jellegű; e poétikai fogás feszültségfokozó hatásként nyilvánul meg az olvasóban. A környezetszemléltetést pedig a szubjektív, felindult és zaklatott tudatállapot határozza meg. Az elbeszélő, a szereplői nézőponthoz tapadva, a gondolatokat is követi. Az érzelmi beállítódás a főhős tekintetében húzódik meg. Amikor a folyóra s a jelképesen lélekvivő madarakra esik a pillantás, a világos és a sötét közötti kontraszt sugalmazza az események végkifejletét. „A Maros csillogva ömlött odább széles ágyában. A szemét bántotta a fényessége. Csavargó fecskék suhantak el a feje mellett. Sötét tekintettel kísérte a röpülésüket.” (24) A nap a novella elején vitális tényező, a vége felé a negatív oldala mutatkozik meg. A merőlegesen eső sugarai elerőtlenítik, el-lankasztják a hőst, mikor az déltájt úti célja, egyben életének utolsó állomása közelébe érkezik: „A falu ki volt halva. A perzselő nap ontotta sugarait az egész völgyre.

Mihály cél nélkül indult meg. Visszatért, és kivette a kocsis ládájából a revolverét. Meg fogják gyalázni, amint cseléd ráfogja a kezét. Zsebébe dugta, s megindult elszántan. A kastély nagy kertjének ajtaja tárva állott. Szénával megterhelt kocsik jöttek ki rajta. A nagy gypet szegélyező sötét fák felé vezető út fehérlett ki.

Mihály végighúzódott a korlát mellett. Benézett a hasadékon. Egészen bágyadt volt. Nekidőlt a deszkázatnak, s szemeit rászegezte a kert útjára. Úgy látta, mintha a fák árnyékában valaki járna. A kastély hátrább állott a hegy lábánál.” (25)

Beszédstratégiai szempontból kiemelendő, hogy a szerelmi háromszögtörténet kibontakozása során két kommunikációs kör létesül. A főhős és az ifjú hösnő képezi az egyiket, s az érzelmi kapcsolatkeresés hatja át nyelvi érintkezésüket. Az anya és Drugán ellenlábas pedig a kommunikációs ellentábor alakítja ki. S az előbbi fél nyelvi magatartását az információ-visszatartás jellemzi, bizonyos mértékig még párja irányában is meghatározza. A kulcsfigura életkora, habitusa az ősz, keresztneve meg a szeptembert konnotálja. A keresztény hagyomány szerint Mihály arkangyal „a távozók kísérője”. (26) Drugán Mihály „babonás ember volt. A szerdákat igen szerette. Ez Mária napja. A nagyböjtnben mindig megtartotta a napját. Szerette, hogy szerdán találkozott a hölgyekkel.” (27) A leány, Virginia a nevében a Szűz képzetét őrzi, és a habitusa szintén a keresztény tradícióbéli alakéhoz fogható. Egyébként szóba hozandó itt, hogy a néphitben „az »arató Szűz« alakja eggyé forrott Máriaéval”. (28) A keresztény értéslehetőség mentén pedig Mihály „Mária lelkét vitte az égbe”. (29) (Ebből következőleg: „Temető, kápolnák, sírkamrák védnökének tekintették” (30) e főangyalt.) A két nővel való megismerkedés, amely szimbolikusan a hét közepén, Mária-, illetve ünnepnap zajlik le, a deresedő Mihály úrfi hátralevő életébe, mindennapjaiba létmódján változtató eseményeket hoz magával. A kölcsönösen barátságos hangoltságú közeledés ellenére a két hösnő, valamint a főszereplő közötti viszony

rendkívül szövevényes. A piaci epizódban Drugán németül veszi fel a kapcsolatot a két ismeretlen hölgygel, és a továbbiakban e nyelven érintkeznek. A szőlőhegyi nyári lakban a tartózkodó, visszahúzódó lelkületű Virginiát a magyarra is okítgatja, ami érzelmi közeledésre ösztönöz. A nyájas asszonyságtól, akinek a beszéde megnyilvánul csábító, „dagadó érzélgőséggel” átjárt módozatában is, eredendően idegenkedik. Az ifjú hölgy iránti vonzalma, gyengéd érzelme mégis elejét veszi az éltessel szembeni ellenszenvének. Holott az anya túl azon, hogy ’sokat tapasztalt’ asszony, kerítőnő is. A neve, Vilhelmina a férfias erőt jelzi, az akaratot konnotálja. A szentléleki gróftól előnyben részesítő praktikájának a leánya, valamint a kulcsfigura tragikus áldozatává válik.

Virginiának, aki jobbára csak metakommunikációs (tekintetével vagy taglejtésével) vesz részt az anya és a Drugán közötti társalgásban, még az utóbbi fél irányában is szokatlan „hűvösség volt a beszédén.” (31) Ezzel szöges ellentétben a „mamá”-nak szüntelenül pereg a nyelve. Már abban a párbeszéd-szituációban ő viszi a szót, amelyben a koros főhőst próbálja meg magához édesgetni, s fecseg-bájceseveg. És a szentléleki gróf váratlan megjelenését követően szintén „ontotta a szót”. Sőt megtévesztő művelete első lépéseként: „Szokatlan nyájassággal köszöntötte Mihályt.” (32)

A „mama” csupán egy mellékfigurának sejteti fondorlatos tervét. Csak részlegesen fedi fel cselszövését a „kis hadnagynak”, aki vele régóta azonos ’kommunikációs hullámhosszon’ levő férfitárs, bár ezúttal inkább Drugán komikus vetélytársa. A kulcsszavakat meglebbentő párbeszéddel párhuzamosan a másik körben is bizalmas társalgás folyik.

A „Két gyermek” című novella jól példázza, hogy az előd élettörténetének a retrospektív jellegű elemzése támpontot is nyújthat a nyomdokaiba lépő utód számára. A gyermekjelkép tehát a gondos, óvó anya mítoszának lebontását mozdtítja elő.

A legfőbb fordulópontokon a két dialógus egymásba tördelődik, s eképpen négy megnyilatkozó közötti polilógussá láncolódik össze. A Drugán és a Virginia közötti nyelvi érintkezés folyamán a férfitárs partner kegyes hazugsággal kísérel meg megszerezni a nő kegyét: egy licitáción vett melltűt anyjától örököltnek nyilvánít. A szerény holmi érzelmi értékét csakis azért növeli, méghozzá a leány ösztönöz „Családi ékszer a tű?”

kérdésére válaszolva, hogy az jelképes ajándékként elfogadja. Ez a mindkét fél oldaláról érzelmi indíttatású nyelvi csel az anya és a „kis hadnagy” közötti csalárd összjátékot, valamint az anya és a szentléleki gróf közötti megállapodást még inkább lefokozza. A befogadói diszpozíciótól pedig végletesen eltávolítja azt az alakot, aki a hozzá vérségileg-testileg kötődő személyt kijátssza, a ’tisztas megélhetésért’ elajándékozza. A két párhuzamos párbeszéd, minthogy zárt körben folyik le, csak az olvasói távlatból követhető. Ámbár, mivel az anya a tervét illetően kevés információval szolgál a „kis hadnagynak”, a mindentudás kiváltsága a befogadónak sem adatik meg, sőt a narráció imígy kelti fel érdeklődését. Ebben az epizódban még az elsődleges elbeszélő sem közli a ’vevő’ kilétét, az olvasóval találatja ki annak személyét.

A Vilhelminával egyazon kommunikációs hullámhosszon levő mellékalak viszont, félig-meddig értesülve a praktikáról, nyelvileg bosszantja a főhőst. A szőlőhegyi látogatás alkalmával, éspedig a borospohár melletti társalkodáskor, ellenlábasa alulinformáltságán élcelődik. Mégis Pogány Vince nyelvi viszonyulása minősül komikusnak, nem Drugán udvarlóbi bizakodása. Az egyik fél egyébként etimológiailag nevében hordozza a vinum, valamint a vincellér kifejezést. Vince a szőlészek védszentje, és „névnapja időjárásából a várható bortermést szokták megjósolni.” (33) A másik szereplő nevéhez tradicionálisan-szimbolikusan a „Borszűrő” jelző, valamint a néphitben a szentmihályi kiforralt bor fogalma kapcsolódik. (34) Másrészt megjegyzendő, hogy Mihály napja, hava a termés beérlelődésének, valamint a természeti létforma megnyugvásának időszakát jelzi.

Pogány Vince alternatív kommunikációs csatornát nyit meg, hogy a házigazdát biza-kodó alapállásából kibillentse. „A borának, tisztelt úr, egy kis dohossága van.” tüskés megjegyzés, valamint az ahhoz fogható kérdés, „Árulja e bort?” metaforikus jelentésle-hetőségeit csupán az „izgága fickó”-val egy hullámhosszon levő Vilhelmina fogja fel, s metakommunikációs jelekkel hallgatásra inti a társát. A komikusan ’borszakértővé’ elő-lépő kadét visszavonja élcélődő megnyilatkozásait. És végül beéri egy ironikus alábecsü-léssel: a „vén korhely” titulussal tiszteli meg a vetélytársát, a gavallér ’bormestert’. Még-sem Pogány Vince tréfája, kedélyes-játékos kötődése, hanem Virginia zavaros-hézagos beszéde mozdítja ki Mihályt a magabiztos beállítódásából; mint már részleteztem, a szó-lóhegyi látogatás végén a leány négy szemkört kérdésessé teszi a harmonikus életvitelről szóló, nyilvános vallomását.

A szentléleki grófnak a nők házában való megjelenése váratlan és baljóslatú esemény. Árnyékot vet a szereplők zártkörű dialógusaira. Ezen epizódban újfent párhuzamos be-szélgetés bontakozik ki a kommunikációs párok között. Vince amellelt, hogy ’borszak-értő’, komikus szoknyavadász is. Az anya, régről (ki)ismerve a ’donzsuánt’, megtiltja an-nak, hogy a leánya körül legyeskedjen; ezúttal csábítóként komikusan felsülhet. Bár Vil-helmina az információ-visszatartás cselével él, a hadnagy rájön, mintegy ráhibázik a ki-váltáságos gavallér személyére.

Drugánnak és Virginiának nincs tudomása a másik két kommunikációs társ ’eszme-cseréjében’ kivilágító titokról. Mégsem az ifjú nő érzelmileg szenvedélyes vallomása a ko-mikus, hanem az anyjának önmagáról, valamint a lánya és a főhős közötti viszonyról alko-tott véleménye hat lefokozó erővel: „Én jó vagyok, de bolondságokat nem engedek. Azt ott (mosolyogva intett Mihály felé), abba, látod, nem szólok bele. Hadd próbálja a leány. Ha si-kerül neki, jó. De nehogy elkéssék vele. Amit tesz, számárság. De próbálja. Mert az kenyér. Akármilyen hitvány darab, de kenyér. Ha el nem késik. De neked megiltom, hogy hozzá kö-zeledj. A vén úrfival mulat, szórakozik. Úgyis megunja. Jó. De te ne elegyedj bele.” (35)

Az eszményi anya torzképei

Intertextuális értelmezési irányok kínálkoznak a ‚Lobbanás az alkonyatban’ című el-beszélés, valamint ‚A sipsirica’ (1902) című kisregény között. Mikszáth művében szin-tén a kerítőnői szerepkörből adódóan kerül sor az ideális anya képzetének a lebontására, éspedig a képvásznzon glorifikált változatának az összeroncsolására. Jahodovska oly cse-lesen alakítja a feddhetetlen, áldozatvállaló szülő szerepét, hogy a Páva törzsvendégei Druzsábával az élükön őt dicsőítő képet festetnek; még hozzá „a szent anyát glóriával, Jahodovska, ahogy Szent Veronika van, meg Borbál s több afféle jó asszonyok.” A gyer-meke a sipsirica beszélő nevet viseli, mely lengyel kifejezésnek bakfis, süldő lány a ma-gyar megfelelője. Az ártatlan gyermek képzetéhez az is hozzátartozik például, hogy a kisregény elején Sipsirica, amikor a Pávában borozgató tanárok egzaminálják, nem tud-ja, hogy miféle személy az udvarló. Ám végül az anyai magatartás viszonylagossá teszi a tisztaság, a romlatlanság feltevését. A férfiúi csalatkozás, felháborodás Druzsának az abszurd kastélyról készített beszámolójában fogalmazódik meg. A nevében műve tárgyát anagrammaként benne rejtő (szerzői) kulcsfigura „teljesen »kiiródik« a regényvilág moz-zanatait a többi szereplővel közösen belátható, legitim narratívából”. (36)

A Petelei-elbeszélésben a Mária név konnotatív jelentésváltozatai mentén csak a leányi alapállás fogadható el, lévén, hogy e mű az egyéni integritást megsemmisítő helyzet lélektani vetületeit ragadja meg akkor, amikor Virginia Drugán házassági ajánlatától ódz-kodik. A szerény értékű jegyesi ajándéktárgy visszaadása pedig itéletet mond az asszony-ság üzletelő praktikájáról, miközben a másik fél, a gróf a jámborság képzetét csakis a ne-vében, sőt ironikus titulusként, illetve állandó jelzőként viseli.

Az elbeszélés legutolsó epizódjában a szőlőhegyi lagnak a nyári verőfényben „bajos kép”-e, az alkonyatban meg a harmonikus vetülete elérhetetlen távolságba kerül. A főhős gyengéd érzelmének mélységét és lelkivilágának tragikus hangoltságát a végső gesztusa sejteti; imígy megfontolandó értelmezés, hogy abban a „cselekvésképtelen ember magára eszmélése” (37) nyilvánul meg.

Jegyzet

- (1) A fent látható módon ironikus kifejezéseimet a nemegyszer ugyancsak ironikus szövegidézettől választom külön.
- (2) Petelei István (1969): A könyörülő asszony. In: uő.: *A kakukkos óra*. Szerk. és előszó: Máthé József. Irodalmi Könyvkiadó, Bukarest. 190.
- (3) Petelei: i. m. 191–192.
- (4) Petelei: i. m. 192.
- (5) Petelei: i. m. 191.
- (6) uo.
- (7) Petelei: i. m. 193–194.
- (8) Petelei: i. m. 195.
- (9) Kozma Dezső (1969): *Egy erdélyi novellista: Petelei István*. Irodalmi Könyvkiadó, Bukarest. 87.
- (10) Petelei István: Árva Lotti. In: uő.: *A kakukkos óra*. 39.
- (11) Petelei István: Kisleány baja. In: uő.: *A kakukkos óra*. 262.
- (12) Petelei István (1882): A Majom Anti karácsonya. In: uő.: *Keresztek*. Révai, Budapest. 221.
- (13) Petelei: i. m. 216.
- (14) A fent érintett jelentésrelációt kiemelte már Magyary Ágnes (1998): *A szerelem válsága. (Kisérlet Petelei novelláinak értelmezésére.)* Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények, Kolozsvár. 2. 70.
- (15) Petelei István: Lobbanás az alkonyatban. In: uő.: *A kakukkos óra*, 202.
- (16) Petelei: i. m. 203.
- (17) Hoppál Mihály et al. (1990, szerk.): *Jelképtár*. Helikon Kiadó, Budapest. 209.
- (18) Petelei: i. m. 212.
- (19) Petelei: i. m. 213.
- (20) Petelei: i. m. 217.
- (21) Petelei: i. m. 218.
- (22) Petelei: i. m. 218–219.
- (23) Petelei: i. m. 219.
- (24) Petelei: i. m. 220.
- (25) uo.
- (26) E képzetkör a kultúrtörténeti tradícióból egyéb értésmódozatokat is magába foglal: „az egyiptomi, illetve a görög mitológiában Thoth, azaz Hermész töltötte be a lélekmérlegelő, lélekvezető tisztét. (...) Az őszpont a természet haldoklásának kezdete, Mihály már a tél elsötétülő kapujában áll, hogy kezében az ítélet pallosával és az igazság mérlegével fogadja a holtak lelkeit.” – Jankovics Marcell (1988): *Jelkép-kalendárium*. Panoráma, Budapest. 237.
- (27) Petelei: i. m. 205.
- (28) Jankovics: i. m. 211.
- (29) Jankovics: i. m. 237.
- (30) uo.
- (31) Petelei: i. m. 207.
- (32) Petelei: i. m. 213.
- (33) Jankovics: i. m. 45.
- (34) Jankovics: i. m. 238.
- (35) Jankovics: i. m. 215.
- (36) Eisemann György (1998): *Mikszáth Kálmán*. Korona Kiadó, Budapest. 83.
- (37) Magyary: i. m. 71.

Készült az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja támogatásával.