

konferencia

Kötelező olvasmányok és új olvasási módok a digitális fordulat korában

Dávidházi Péter
Megnyitó 3

Kulin Ferenc
A történetiség elve és a „jelen horizontja” az irodalomtanítás kánonjaiban 7

Fenyő D. György
A tantervi szabályozás dilemmái és lehetőségei az irodalomtanításban 13

Szilágyi Zsófia
Iskolaregény helyett „iskolanovellát”? Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig* és Tóth Krisztina *A tolltartó* 28

Mészáros Márton
Csak én írok, versemnek hőse: semmi. Kovács András Ferenc taníthatósága a közoktatásban 35

Kerekasztal 41

Pléh Csaba
Zárszó 49

tanulmányok

Szabó Éva – Litke Márta – Jagodics Balázs
Az óvodapedagógusok kiégésének vizsgálata a munkaértékek tükrében 51

Kinyó László
Az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségek (humán univerzálék) tanításában rejlő lehetőségek az iskola bevezető és kezdő szakaszában 64

Vincze Tamás
Németh László tanáreszménye 80

szemle

Mórocz Gábor
Ismerős másvilág 101

Sárospataki Barnabás
„Majd írj rám Fészen, és megdumáljuk...”
Tanár–diák kommunikáció a Facebookon, az iskolai kapcsolat online kiterjeszhetőségének lehetőségei és kockázatai 108

kritika

Lövetei Lázár László
Széljegyzetek a román Toldihoz 118

Kodácsi Boglárka
„Egyszóval... a költészet” – Arany-verselemzések 120

Dávidházi Péter

MTA Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya

konferencia**Megnyitó****Tisztelt Kollégák, kedves Vendégeink!**

Az MTA Közoktatási Elnöki Bizottsága nevében szeretettel köszöntök mindenkit konferenciánkon, amelynek a *Kötelező olvasmányok és új olvasási módok a digitális fordulat korában* címet adtuk. Nem túlzás, hogy az utóbbi évtizedekben elkezdődött és még javában zajló digitális fordulat egyenesen a könyvnyomtatás feltalálásához mérhető jelentőségű történelmi esemény. Sokunk szűkebb szakmája, az irodalomtudomány már számos itthoni műhelyében kísérletezik, hogy megpróbálja a legtöbbet kihozni az új technika kínálta módszertani lehetőségekből, ugyanakkor a felfedezések hasznosítása közben átmenteni mindazokat az sajátos értékeit, amelyekről nem mondhatna le önfeladás nélkül. Ugyanígy vizsgálják már világszerte a bölcsészettudományok képviselői a létrejövő új publikációs kultúra sajátosságait, egyrészt hogy ők is részesülhessenek a paradigmaváltás remélt áldásaiból, másrészt éberrel ügyelve, nehogy pusztán technikai érdekek szabják meg a rohamos fejlődés további irányát (vö. Codignola, 2014). Lényegében az irodalom tanáraiként is hasonlóképpen kettős feladattal kell szembenéznünk.

Mielőtt dióhéjban összefoglalnám összegyűjtöttem közelebbi célját, két levélrészletet szeretnék felolvasni, két irodalomtanár kollégánktól. Az elsőből hosszabban idézek, mert rendkívül szép és érdekes, a magyar irodalom tanításának egyik legizgalmasabb dokumentuma. Szerzőjét illetően félve említem a kolléga szót, mert legfőljebb úgy tekinthetem magam a kollégájának, ahogy az egyszeri kisegér pislogott fel az elefántra, miközben büszkén nyugtázta, hogy a hidon mellészegődve immár együtt hogyan dübörögnek. A nagykőrösi gimnázium hajdani tanáráról, bizonyos Arany Jánosról van szó, aki az 1850-es években magyart, latint és néha görögöt tanított, összesen heti 17 órában, és egyéb iskolai feladatai mellett kéthetente 120–140 dolgozatot javított ki, megpróbálva egyenként negyedóra alatt végezni velük, ami azonban gyakran jóval többet kívánt s végül az alváásra is alig hagyott időt (vö. Arany János Tompa Mihályhoz, 1858. november 28.: Arany, 2004, 251.). Nevezetes levelét Lévy Józsefnek írta, akiről ma már szinte csak magyartanárok tudják, hogy akkoriban neves költőnek számított, s hogy az ő *Mikes* című verséből származik a szállóigévé vált sor: „Egyedül hallgatom tenger mormolását”. 1858-ban a miskolci gimnáziumban tanított magyart és latint, saját bevallása szerint nem sok sikerrel, s február 21-én kelt levelében épp ezért kérdezte Aranyt, hogy odaát milyen módszerrel tanítja ugyanezeket. Arany kollegiális és baráti sietséggel, 24-én válaszolt, mégpedig úgy, mintha a mi konferenciánkra írta volna, egyenesen nekünk, olyan módszertani problémákat érintve benne, amelyek mindmáig tanulással szolgálnak, sőt új kihívásaink közepette manapság még időszerűbbek, gimnáziumban és egyetemen egyaránt.

„Kérdéseidet a mi illeti: a magyar nyelvet tanítom a 4 felső osztályban. Az ötödikben verstant és iránytant gyakorolnak. Semmi §-ok, semmi szabály nem taníttatik. Veszem az olvasókönyvet: egyik órán (két óra egy héten) verset, másikon prózát olvasok. A vers olvasáskor figyelmeztünk a formára: mérték, rim, versalakok mind

így gyakoroltatnak be. A mértékes versek begyakorlása tekintetéből egyet-egyét minden (az olv. könyvben előforduló) alakból könyvnelkülöznek is. Így jobban megragad. Fenszóval scandálják az osztály előtt. De hogy szajkó beszédhez ne szokjanak: ugyanazon darabot szavalva is felmondják. – Különben 2 hetenkint szaval is 3-4 fiú, általa választott, de nekem előre bemutatott darabot. Szinte két hetenkint irnak otthon. Versre is adok fel tárgyat, buzdítom őket, de nem kényszerítek senkit, hogy verset írjon. Nem akarom bottal verni ki belőlök az isteni lángot. Nehány így is akad, és legalább a formákat ügyesen kezeli. Prósai felolvasáskor eleinte a mondat és körmondatok összefüggését veszem bonczkés alá. Ez a helyesség. Aztán jó az ékesség. Tropusok, figurák, a mint valmelyik előfordul, figyelem tárgyai lesznek. ez utóbbi a költői felolvasásnál is történik. – Szóval metricai és stilisztikai fejtegetés, szavalás, házi dolgozatok (a nagyobb rész prózában ír) – ez nálunk az V. oszt. köre.

A VI osztályban három órám lévén, kettőt irodalom történetnek, egyet szavalás, felolvasás, munkavisszaadás – stb-nek – szentelek. Éspedig ez osztályban, előre bocsátva az ir. tört. felosztását, a legújabb kort (1772) kezdjük. Ez könnyebb a gyerekeknek, mint a zumtuchel, vonzóbb is. Magolnivaló könyv, kézirat, itt sincs. Olvasókönyv Lonkai II. – Rosz ugyan, tele pápistasággal, de nincs jobb. Elolvasatván az írók életrajzát: felkérdem, ki mit tartott meg emlékezetében? – Aztán megint felkérdem más órán. Azzal nem törődöm, ha nem tudja két, vagy három évig járt-e valaki iskolába, csak a főbb momentumokra, az irodalmilag is fontosakra szorítokozom. Kivonatot készítették az olvasottak és hallottakból magok által. Természetesen, az irodalmi állapotok általános rajzát, mi a könyvben nincs, kiegészítem szóval. Aztán minden íróból példát olvasunk. A nevezetesebb könyveket, ha szerét tehetem, eredetiben is felviszem s megmutatom. Sokat tesz a fiúra az, ha látja formáját, kötését, czimlapját legalább, valamely régiebb munkának. Ily módon a VI osztály keresztül megy a legújabb koron, – a forradalomig. – Censeáлом pedig őket összevissza tett kérdések, majd egyes írók működési körének felkérdése által.

A VII osztályra marad az ó, közép és újkor. Pár ivnyi rövid extractust adok kezökbe, hogy az összefüggést lássák, s fel tudják mondani. De a súlypont itt is a felolvasásokra esik. Begyakorlom a régi nyelvbe, a zumtucheltől kezdve, a mohácsi vészig. Zrinyiből bőven olvastatok, fejtegetve mindig. Munka, szavalás itt is foly. Hetenként van 3 óra. – K[ézi]K[önyv]. Lehet Lonkai I., de örömeoseb adom kezökbe Toldi Példatárát.” (Arany János Lévay Józsefhez, 1858. február 24.: Arany, 2004. 159-160., az idézett részlethez tartozó magyarázatok: 751.)

Figyeljük meg, hogy Aranynak esze ágában sincs a „zumtuchel”, vagyis a diákok számára már segítséggel is nehezen érthető *Halotti beszéd* kihagyása a tananyagból. Legfőljebb azon gondolkozik, hogy mikor kerüljön sorra, s hogy milyen alpművek felolvasása által ismerkedjenek meg a régi magyar nyelvvel és hogyan szerezzenek gyakorlatot benne. Rendkívül tanulságos, hogy a gimnáziumi osztályok különböző szintjéhez igazodva bátran megbontja az irodalomtörténeti időrendet, vagyis hatodikban a legújabb korról, azaz Toldy felosztást követve 1772-től kezd az irodalom tanítását, majd hetedikben visszamegy az ókorba és onnan halad a középkoron át az újkorig. A digitális fordulat korában különösen megszívlelendő, hogy észreveszi a műveket hordozó könyvek anyagságának inspiráló erejét: felvisz egy-két régebbi példányt bemutatni diákjainak. (Megtehetette, mert a nagykőrösi gimnáziumnak kiváló könyvtára volt, maga is sokat kölcsönzött onnan, a tanításhoz és tudományos munkájához egyaránt.) Végül érdemes megfigyelni, hogy a házi feladatok közt mindig akadt versírásra és műfordításra ösztönző is, nem kötelező jelleggel, de választhatóan, így nem csupán az irodalomról lehetett nála tanulni, hanem meg lehetett próbálni a gyakorlatban is, s aki megtette, számíthatott a gondosan elolvasott

próbálkozás mellé és alá jegyzett gyöngybetűs kommentárok megtisztelő komolyságára és szakszerűségére (vö. Dávidházi, 2017).

A másik levelet egy mai kollégánk írta, Hász-Fehér Katalin, irodalomtörténész, a Szegedi Tudományegyetem docense, akinek *A mediális fordulat az irodalomtörténetben* című korábbi tanulmánya (Hász-Fehér, 2006) részben már a mostani konferenciánk témájával foglalkozott, és nemrég éppen Arany János széljegyzeteinek hatalmas gyűjteményét rendezte sajtó alá az új kritikai kiadás első köteteként. Úgy érzem, üzenetének szintén itt, a tanácskozásunk elején van a helye, mert a digitális fordulat egyik alapkérdésével toldja meg mindazt, amiről nagy tanár-elődünk beszélt.

„A mai konferencián azt javasoltam volna, ha sikerült volna ott lennem, hogy az *olvasás* fogalmának differenciáltabb értelmezésére jöjjön létre valamiféle kutatócsoport, akár az MTA védőszárnyai alatt. Úgy láttam az előadások címéből, hogy eltérő olvasásfogalommal dolgoznak. Azt is régóta keresem, hogy milyen elméleti vagy gyakorlati felmérésekre hivatkoznak azok, akik az általános, középiskolai, vagy felsőoktatási intézményekben az olvasmányok csökkentését, átalakítását, a történeti anyag elhagyását szorgalmazzák, de nem találtam ilyent. (Szegeden például most csökkentették le a magyar tanszéken drasztikusan az irodalomtörténeti órák számát, éppen arra hivatkozva, hogy a hallgatókat nem érdekli.) Az, amit mi csináltunk a hallgatókkal az órákon, csak gyenge próbálkozás, mégis tanulságos, ebből gondolnám, hogy egy komolyabb, kognitív alapú, kidolgozott módszertanú felmérés, kutatás, összedolgozás nagyon hasznos lenne. A digitális olvasás során például nincs belső vizualizáció, nem érzékelik a hallgatók a kompozíciós tényezőket és az átvitt jelentést, nincs kontextustudat, kizárólag a litterális olvasat működik, az is csak parciálisan, illetve szakaszosan (egy-egy szövegszűzre kiterjedően).”

Persze maga a konferencia és nyomában a további kutatás hivatott eldönteni, hogy a digitális eszközökről történő olvasás vajon csakugyan mindig így és ennyire beszűkíti-e az érzékelhető kompozíciós teret, de a problémafelvetés okvetlenül vizsgálatot érdemel. Fontos megtudnunk, hogy aki például mobiltelefonról olvas egy művet, az vajon ugyanazt az élményt kapja-e, mint aki könyvből olvassa, vagy mennyiben más, illetve hogy az új olvasási módok milyen új lehetőségeket is kínálnak, s hogy mindezek miatt a középiskolai oktatásban a tanárnak van-e tennivalója. Ez persze csak egy az ilyen típusú kérdéscsoportok közül, de ízelítő abból, hogy a digitális fordulat nyomán mennyire nem vehetjük magától értetődőnek az eddig bevált módszerek változatlan érvényességét.

Konferenciánk műfaja elsősorban *brainstorming*, vagyis kísérletező együttgondolkodás, mert ez felel meg leginkább a jelenlegi fejlődési stádiumnak, amelyben a mindannyiunkat érintő, nagy horderejű digitális fordulat még le sem zárult, így egyelőre a vele járó paradigmaváltás tényezőit sem láthatjuk elég tisztán. Bár a konferenciát az MTA Közoktatási Elnöki Bizottsága és a Magyar tanárok Egyesülete együtt szervezte, résztvevőit igyekeztünk úgy válogatni, hogy e két testületen túlról is minél többféle szakma képviselve legyen, minél többféle nézőpont és világszemlélet, minél több nemzedék. Van köztünk költő, író, műfordító, irodalomtörténész, folyóíratszerkesztő, középiskolai tanár, tanárjelölteket felkészítő vezetőtanár, egyetemi oktató, egykori országgyűlési képviselő. Sok vonatkozásban egymással is szenvedélyesen vitázni szoktak, de közös bennük, hogy szívügyük az irodalom tanítása és mindig hajlandók odafigyelni egymás véleményére. Merem remélni, hogy konferenciánk előszóban, majd nyomtatásban is erre mutat példát.

Irodalom

Arany János (2004). Összes művei. Szerk. Korompay H. János. XVII. *Arany János levelezése (1857–1861)*. S. a. r. Korompay H. János. Budapest: Akadémiai.

Codignola, L. (2014). Too Much of a Good Thing? Or, a Historian Swamped by the Web. In Dávidházi, Péter (szerk.), *New Publication Cultures in the Humanities: Exploring the Paradigm Shift*. Amsterdam: Amsterdam University Press. 63-87. DOI: [10.1515/9789048519712-005](https://doi.org/10.1515/9789048519712-005)

Dávidházi Péter (2017). „Ez már nagyon merész inversió”. Arany János poétai osztálya és az emberség iskolája. In Dávidházi Péter & Kelevéz Ágnes (szerk.), *A tudós elhagyott terepén. Tanulmányok Poszler György emlékére*. Budapest: reciti. 135–147.

Hász-Fehér Katalin (2006). A mediális fordulat az irodalomtörténetben. In uő (szerk.), *A látható könyv. Tanulmányok az irodalmi medialitás köréből*. Szeged: Tisztatáj Alapítvány. 7-15.

Kulin Ferenc

Magyar Művészet

A történetiség elve és a „jelen horizontja” az irodalomtanítás kánonjaiban

Annak illusztrálására, hogy ennek a konferenciának a témája nem csupán hazánkban aktuális, hadd idézzem Harold Bloom néhány soros vallomását: „Egy nagy amerikai egyetemen irodalomtanítással töltött élet után meglehetősen kevésbé vagyok biztos afelől, hogy az irodalomtanítás túl fogja élni jelenlegi válságát. Közel negyven éve kezdtem tanári pályámat, olyan egyetemi környezetben, melyet T. S. Eliot nézeti uraltak; olyan nézetek, melyek dühítettek engem, s amelyek ellen olyan erővel küzdöttem, amennyire csak tudtam. Ma a hip-hop professzoraival, a francia-német elméletek másolataival, a nemek és szexuális elkötelezettségek ideológusaival, a korlátlan felelőtlenségű és számú multikulturalistával körülvéve, már látom: az irodalom szak balkanizációja visszafordíthatatlan.”

Nem számoltam meg, hogy az elmúlt ötven esztendőben hányszor szikrázott fel bennem a remény, hogy érdemes, s hányszor sügták azt a kudarcélményeim, hogy nem érdemes időt és energiát fordítani (pazarolni?) az irodalom tanításáról szóló vitákra. A közelmúltban szerzett tapasztalataimat – az Arató Lászlóval és Korompayné Sebestyén Nórával folytatott beszélgetéseimet a *Magyar Művészet* 2015/1. számában, a Hansági Ágnes és Hermann Zoltán által szervezett konferenciát Jókai középiskolai taníthatóságáról, valamint a több évtizede zajló vitámat a *Porcelánbolt* szerzőjével, Kukorelly Endrével – biztatónak érzem. Nem azért örülök tehát, hogy részt vehetek ezen a tanácskozáson, mert felhőtlenül optimistán ítélem meg egy ilyen vita esélyeit, hanem mert lehetőséget látok arra, hogy a szoros értelemben vett szakmai/módszertani problémákról azok tágabb összefüggéseiben – kultúratörténeti, kultúra-szociológiai, világnézeti, művészetfilozófiai és politikai beágyazottságukban – is beszéljünk. Olyan kérdéseket is érintsünk tehát, amelyeket korábban (1990 előtt) vagy az ideológiai ellenőrök hatalmi pozíciója miatt nem volt célszerű szóba hozni, vagy (1990 után) egy szakmai/módszertani minimál-konszenzus reményében tapintatosan kerülgettünk. Mindkét esetben a magyartanári szakma részint öröklött, részint kivívott, nem lebecsülendő autonómiáját óvtuk, s nem vettük észre, hogy magányosan védett szabadságjogainkat eközben a kulturális anarchia veszélye fenyegeti. Ennek az anarchiának a jelei már nem emlékeztettek a kemény diktatúra éveinek iskolai légkörére: azaz nem elsősorban a tanárok egzisztenciális helyzetének bizonytalanságában, sokkal inkább a tanári munka hatástalanságában mutatkoztak meg. Mondhatnánk mentségünkre, hogy mind a szépirodalom presztízsének, mind az olvasás kultúrájának

hanyatlása, mind pedig az irodalmi kánonok zűrzavara világjelenség, s az ezekért vállalendő felelősség nem a szakmát terheli. De ne keressünk kibúvókat! Hiszen a magyar irodalom tanításának értelmét mi másban kereshetnénk, mint hogy felvértezzük diákjainkat a dekadens világjelenségek hatásával szemben? Ennek a tevékenységnek az optimális feltételei pedig nem teremthetők meg a magyartanár-társadalom együttműködése nélkül.

Nem gondolom, hogy az irodalomtudomány műhelyeinek, illetőleg a kormány- és önkormányzati hivataloknak a hatásköre csupán formális, bürokratikus aktusokra korlátozandó, de azt igen, hogy hiábavaló minden erőfeszítésük, ha javaslataikat, döntéseiket nem a szakma állapota valamennyi mutatójának figyelembevételével készítik elő. S miután ezeknek a mutatóknak a fontossági sorrendje nem felel meg feltétlenül a korábban végzett felmérésekből kiolvasható diagnózisoknak, én a termékeny szakmai diskurzusok feltételének az elemzést igénylő témák újraütemezését, újrarangsorolását tartom. Azt gondolom, hogy a közmédia által is előnyben részesített olyan témákat, mint a kötelező olvasmányok listája, vagy éppen az „olvasási módok” radikális változásához vezető „digitális fordulat”, meg kell hogy előzze korunk, közelebről a mai magyar társadalom „szellemi körképének” felvázolása, s e körképhez igazított oktatás- és kultúrpolitikai koncepciók kritikai elemzése. (Ezúttal csak zárójelben jegyzem meg: vitáinkat nem azzal kell kezdeni, hogy mely szerzőket kell[ene] beemlíteni az iskolai kánonba, hanem azzal, hogy a tananyag folyamatos és elkerülhetetlen szelekciója során mely műveket nem szabad kiiktatni újraértelmezésük kísérlete nélkül, pusztán a nyelvi nehézségeikre és a tanulók olvasási szokásainak változására történő hivatkozással! A végiggondolatlan, felületes döntések nemcsak az irodalmi közműveltség minőségét rontják, hanem a szakmai diskurzusok kóros és káros átpolitizálódásához is vezetnek.)

Nem vitatom, hogy a szigorú kronológia szerinti magyartanítás radikális reformra szorul, de termékenyenek ígérkező vitára csak azokat a felvetéseket érzem alkalmasnak, amelyek a tananyagszervezés időrendhez igazodó módszerének elvetésével nem kívánják egyszersmind a történetiség elvét is kiiktatni. A történetiség fogalmán persze lényegesen többet, mást is értek, mint a nyelvi, műfaji, létszemléleti sajátosságok korhoz kötöttségét és változásaik ok-okozati összefüggéseit. Hogy van-e egy műnek vagy életműnek történeti értéke, azt nem az dönti el, hogy hogyan fogadta a kortársi kritika, hanem éppen az, hogy lehet-e olyan olvasata, amellyel nemcsak gazdagította, hanem felül is írta korának nemzeti irodalmi kánonját.
(Ld. pl.: Bánk bán!)

Ennyi előzetes megjegyzés után itt az ideje, hogy az előadásom címében megjelölt kérdésekhez közelítsek. Tapasztalataim szerint a szakmai vitákban megfogalmazódott kritikai észrevételek a leggyakrabban az irodalomtörténeti kronológia logikáját követő magyartanítást kifogásolják, ezért kiindulásul ehhez a problémafelvetéshez fűzök kommentárt.

Tehát: kronológia és történetiség.

Bármennyire evidencia is: újra és újra ki kell mondanunk, hogy a történetiség elve elválaszthatatlan a nemzet, a nemzeti fogalmától. Mivel azonban pontosan érzékelem ez utóbbinak a hétköznapi nyelvhasználatban végbement devalválódását, a nyelvi förmedvények kompromittáló tartalmaitól

(ld.: „nemzeti dohánybolt”, „nemzeti vágta”, stb.), igyekszem elhatárolni a szó eszmétörténetileg értelmezhető jelentését. Arra a tényre utalok, hogy a magyar irodalomban – Bessenyei, Kazinczy, Csokonai, Berzsenyi, Kölcsey, Vörösmarty, Petőfi, Arany – munkásságában született és kifejlődött modern (polgári) nemzeti közösségeszmének soha nem a vitatott tradíció, s nem az adott ’jelen’, hanem mindig is a jövőre irányultság volt a legfontosabb ismérve. Ezért történhetett meg, hogy hosszú időn keresztül erősebbnek bizonyult minden riválisánál: kezelni tudta a rendi tagoltságból (nemes – nem nemes), a politikai szembenállásból (labanc–kuruc), a felekezeti különbözőségekből (katolikus–protestáns) és az eltérő reformkoncepciókból (liberális–konzervatív) fakadó konfliktusokat – gazdag példaanyagot szolgáltatván ezzel a szellemi polgárháborúvá eszkalálódó népi–urbánus ellentét meghaladására törekvőknek is.

A nemzet-fogalom, a nemzeteszme ideológiai és piaci érdekű elhasználtóságából következett az is, hogy a közelmúlt politikai – közelebről: kultúrpolitikai – diskurzusaiban a közoktatás nevelési céljainak a jogosultsága is megkérdőjeleződött. Jóllehet a tanítás, az oktatás abszolút szabadságát védelmezők már nem a despotizmussal szemben követelték a civil társadalom korlátlan szabadságát, érvelésükben azonban még az antropológiai/ pedagógiai idealizmus rousseau-i tézisein is túlléptek. Nemcsak azt tagadták, hogy az oktatás intézményeinek joguk van, hogy nevelési célokat is kövessenek (az oktatást szolgáltatásnak tekintették a civil társadalom számára), de azt is kétségbe vonták, hogy egyáltalán létezhetnek-e olyan kulturális normák és minták, amelyek kijelölhetnék a felnőtté válás irányát. Megjegyzem: ez a „reformpedagógiai” doktrína egy – 1990-ben kezdődött – nyelvi háború érvkészletét is „gazdagította”, amikor a nevelés fogalmát az „indoktrináció” illetve az „idomítás” szavak jelentésére korlátozta.

Mi sem áll tőlem távolabb, mint hogy az irodalomban, illetőleg az irodalom tanításában az individuuum ilyen értelmű nevelésének eszköztét keressem. Miatán azonban az irodalom tanításának (nemcsak a hazai) történetében folyamatosan jelen voltak (és jelen lehetnek) olyan didaktikai módszerek, amelyek a művek esztétikai értékeinek felmutatása nélkül próbálják elérni az érzelmi, az erkölcsi, a vallási vagy éppen a hazafiságra nevelés céljait, fontosnak tartom, hogy a magyartanítás elvi követelményeit az ilyen irányú kísérletektől is elhatároljuk. Abból indulok ki, hogy minden kultúra – az időben és térben legtávolabbi (leprimitívebb) is – megteremti a felnövekvő nemzedékek óvásának, képzésének, művelésének, tanításának pragmatikus módszereit és intézményeit, anélkül, hogy ezek a nevelési procedúrák igényelnék a művészetek és az irodalom segítségét. Amikor az emberi kommunikációnak ezek a kifinomult minőségei is megszületnek, már nem a közösségek védelmét, megmaradását, csakis az egyén létélményének esztétikaivá transzformálását, önérték-tudatának megerősítését szolgálják. Az irodalomnak tehát nincs közvetlen és pótolhatatlan szerepe a közösségi normák elfogadtatásában, de felbecsülhetetlen segítséget nyújthat az egyénnek abban, hogy értéket és értelmet tulajdonítson létezésének, s hogy megértse és alakítsa létfeltételeit. A növés, növekedés, „növelés”, illetőleg az alakulás/alakítás, képződés és képzés (*Bildung*) szavaink jelentéstani rokonságát figyelembe véve fogadjuk el tehát, hogy az irodalom is nevel!

Hogy az ily módon civilizálódó egyének közössége is magasabb minőségűvé szerveződhet-e, amely kiküszöböli, maga alá gyűri a barbárságot, nos, lássuk be, az irodalomnak erre a kérdésre nincs és nem is lehet válasza. És már csak ezért sem tekintheti önmagát politikai tényezőnek!

Miért oly gyakori és miért oly kezelhetetlen mégis az irodalom és a politika konfliktusa?

Nos, a magyartanítás funkciói kétségtelenül csak az irodalom funkcióiból vezethetők le, de nem teljesen azonosak azokkal. Nem tekinthetünk el attól a sok évszázados tapasztalattól, hogy a közoktatás műhelyei, az iskolák egyben a homo politicus

közéletre felkészítő, állampolgár-képző műhelyi is, s mint ilyenek, magától értődően igényt tartanak a politikai orientálás szaktantárgyakban rejlő lehetőségének kiaknázására. A politikai eszközként is használt irodalom-tanítás problémáit illetően elméletileg kétféle álláspontra helyezkedhetünk. Vagy a tananyagot (a kötelező és ajánlott olvasmányok listáját) próbáljuk meg tökéletesen depolitizálni, vagy csak olyan politikai tematikájú műveket viszünk be a magyar órára, amelyek kiállják a szigorúan irodalmi értékszempontra érvényesítő kritika próbáját. Ami az első felvetést illeti, lássuk be, hogy a tökéletes depolitizálás kísérlete a magyar irodalom oktatásában tökéletes kudarcra lenne ítélve. Vitatkoznunk ezért csak azon érdemes, hogy a másik álláspontról kiindulva milyen irányban haladjunk.

A döntést, a megegyezést megelőzően azonban tudatosítanunk kell, hogy a gyakorlatban a „szigorúan irodalmi értékszemponjtaink”-at is ki kell menekítenünk az őket hol politikai szenvedéllyel képviselt, hol tudományos mezbe bűjtött hitek, eszmék és ideológiák szorításából. Mert ahogyan nincs olyan művészi igazság, amelyre hivatkozva politikai döntéseket minősíteni lehetne, nincs olyan közügy sem, amelynek morális, jogi és szociális igazsága garantálhatná kifejezésének esztétikai értékét. Aki ez utóbbi axiómát nem fogadja el, nem ismeri a művészi élményt, aki az előbbi állítással nem tud megbékélni, nem érti, s talán nem is akarja megérteni a politika törvényszerűségeit.

A magyartanároknak különös okuk van, hogy megfontolják ezeket az összefüggéseket. Nem is annyira azért, mert irodalmunk a nagy európai korszakstílusok követésének fázisaiban éppúgy, miként a 20. századi irányzataiban szorosabb szimbiózisban élt a politikával, mint a mintaként szolgáló nemzeti irodalmak, hanem sokkal inkább azért, mert mindmáig nehezen kiheverhető sokkhatásként érte a szoros szimbiózisnak a rendszerváltozással bekövetkezett megszűnése. Ne felejtjük: a politikai rendszerváltozást az irodalmi élet (az íróársadalom) rendkívül gyors és rendkívül éles polarizációja előzte meg, s annak arányában, ahogyan az íróársadalom elveszítette politikai szerepét, ez a polarizáció az irodalom-értelmezés, a magyartanítás, az egymással kibékíthetetlen esztétikai filozófiák, irodalomtudományi iskolák ellentétének kieleződéssel folytatódott. Itt tartunk ma. Lássuk hát: van-e esélyünk arra, hogy ezt a folyamatot megállítsuk és visszafordítsuk?! Van-e esélyünk arra, hogy azt a traumát, amit az irodalom politikai szerepének elvesztése, majd a viszonylag egységes értelmezési kánon megszűnése okozott, kezelni tudjunk, s a veszteségeket nyereséggé varázsoljuk?! Meggyőződésem, hogy van esélyünk, de csak akkor, ha elérjük, hogy a kezelés célját és módszereit körvonalazó alapelvekben mindenekelőtt a legérintettebbek és legérdekeltebbek: a magyartanárok jutnak konszenzusra.

Ami az előadásom absztraktjában érintett harmadik kérdést, az ún. „digitális fordulatnak” az irodalomtanításban is tetten érhető hatását illeti, mondandómat egy kultúratörténeti és egy technikai-módszertani szempont kommentálására korlátozom. Fontosnak tartom a sorrendet, mert felfogásom szerint a digitális eszközök térhódítása a nyelvi kommunikáció területein nem oka, s nem is következménye, csupán kísérőjelensége egy kultúratörténeti jelenségnek. Közelebbről annak a folyamatnak, amelyet a művészi alkotások másolásának, sokszorosításának igénye indított el, s amelyben a korszakos jelentőségű technikai újítások – a könyvnyomtatástól, a fotográfián, a gramofonon keresztül az okostelefonig – a szellemi kultúra szociológiai környezetének és szerkezetének radikális átalakulásához (szkeptikus értelmezésben eltömegesedéséhez, optimista felfogásban demokratizálódásához) vezetett. A nyugati – elsősorban az amerikai – irodalomkritikának nemcsak módszere és fogalmi rendszere volt feltűnően különböző az európai mintákat követő magyar irodalomtudományi hagyománytól, de eltérő volt a hazai és a tengeren túli szépliteratúra társadalmi funkciója is. Míg az európai irodalmaknak, s a magyarnak meghatározó – gyakran kezdeményező – szerepe volt

a nyelv művelésében és a történelmi hagyományok ápolásában, illetőleg a modern kor erkölcsi és politikai eszméinek propagálásában, az amerikai olvasó nem támasztott ilyen igényeket az irodalommal szemben. A két modell egymásra hatásának váratlan, s máig feldolgozatlan következményei lettek. Az európai kultúra identitászavarának arról a tünetéről beszélek, amelyet már Baudelaire az „elamerikanizálódás” (szerte veszélyes) tendenciájából vezetett le, s amely mára már nem pusztán a művészetek, az irodalom önreflexióiban mutatható ki, de a kultúra makro-szerkezetében is. Az elektronikus médiumok elterjedése a „könynyű műfajok” soha korábban nem tapasztalt térhódításához vezetett, s e fejlemény hatására rendkívüli mértékben megerősödtek a tömegkultúra gazdasági és politikai pozíciói is.

Ha az európai kultúra-modellben benne rejtett, benne rejlik az a veszély, hogy kizárólag a közösségi értékekhez – nemzeti, vallási, erkölcsi, politikai tradíciókhoz és eszmékhez, tehát spirituális tartalmakhoz való viszonyában képes megragadni a személyiséget, az individuumot, az ún. elamerikanizálódás fogalma az egyéni identitásélmény dologiasodását, materializálódását és a kommunikáció személytelenné válását jelenti. Nos, többek között ez az a jelenség, amit a szociológusok civilizációs megatrendnek neveznek, s amellyel szembefordulni hovatovább csak a művészeteknek és az irodalomnak, illetőleg a művészetek és az irodalom oktatásának van esélye. Én a magyartanári szakma és hivatás értelemét ezzel a civilizációs megatrenddel szembeni megfontolt szellemi oppozícióban keresem, és ebből az alapállásból kiindulva ítélem meg a digitális segédeszközöknek az irodalom tanításában való használhatóságát is. Engedjék meg, hogy ezúttal gátlástalanul kritikus legyek. Nem vonom kétségbe, hogy vannak helyzetek, amikor a laptop, a projektor ismeretközvetítő használata indokolt lehet, de jóvátehetetlen vétségnek tartom, ha a magyartanár akár egyetlen lehetőségét is elmulasztja annak, hogy technikátlan közvetlenséggel, kitarulkozó személyeséggel vegyen részt a diákjaival történő

Az alapvető gondot nem a bőség zavara, s nem is a technikai eszközök használatának szakmódszertani kieléretlensége okozza, hanem az, hogy a technikai médiumok robbanásszerű fejlődése felszínre hozta és kiélezte a nyugati kultúra két prototípusának: az európai-nak és az amerikai-nak a lassan két évszázada feszülő ellentétét. Arra az ellentétre gondolok, amelyre elsőként Alexis Tocqueville figyelt fel a 19. század közepén, s amelynek jelenkori fejleményeit kultúraszociológus kortársaink tanulmányainak sora elemzi. Az ún. „magas” vagy „elit” és a tömegkultúra viszonyáról van szó. A két modell nemcsak mai állapotában, de genezisében is lényegesen különbözik egymástól.

Míg Európában a két szint kiegyenlítését, a népi kultúra egyenjogúsítását az úgynevezett magas kultúrát „termelő” szellemi elit végezte el (ld. a „népies” irányzat több mint két évszázada kezdődött történetét!), addig az Egyesült Államokban már a kezdetektől „demokratikus” társadalmi/politikai környezetben, a piac törvényei szerint, a tömegkultúra „uralma” alatt formálódott a művészeti/irodalmi kánon.

kapcsolatteremtésben. Megtévesztő lehet az a fajta biztonságérzet, amit az elektronikus médiumok igénybevétele nyújt, de a személyes élményközvetítés sikerének kockázata (kockáztatása!) nélkül a tanár erőfeszítései elkerülhetetlenül kudarccra vannak ítélve. Az élőszo – ha esztétikai töltete van – hatására tudatosuló identitástapasztalatot az ún. érzelmi nevelés legrafináltabb módszereivel sem lehet helyettesíteni, s még kevésbé lehet azt megszerezni művészet- és irodalomelméleti stúdiumok útján. Mert ne feledjük: magának az emberi szubjektumnak, az énnak, a személynek, az individuumnak a mibenlétét: eredetét, antropológiai státuszát, funkcióját illetően nincs közös nevezője a kortárs esztétikai filozófiáknak.

S talán ez a legsúlyosabb érv mellett, hogy egymással próbáljunk megegyezni: mik legyenek a kötelező olvasmányok és új olvasási módok a digitális fordulat korában.

Fenyő D. György

ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola

A tantervi szabályozás dilemmái és lehetőségei az irodalomtanításban

Nagy felelősség új Nemzeti Alaptantervet készíteni. Nem változik meg tőle egészen a magyar iskolaügy, de azért nagy a hatása, s az oktatás minden szereplőjének munkájára hatással van. Ezért nagy a felelőssége annak is, aki egy, a Nemzeti Alaptantervről szóló vitához hozzászól, aki véleményét, elképzeléseit érvényesíteni akarja. Nem is egyetlen szakma belülye az alaptanterv tartalma, hanem sok egymásra épülő vagy egymástól külön-külön fejlődő és vizsgáló diszciplína előmunkálatainak közös eredője lehet a majdani végeredmény. Tanulmányomban már csak ezért is nemcsak az irodalomtudomány tudására hivatkozom, de különböző szociológiai, pedagógiai, didaktikai, oktatáskutatási, olvasáskutatási eredményekre is. Mert miképp a vizsgált és befolyásolni kívánt jelenség – nevezetesen az iskolaügy – rendkívül összetett, úgy vizsgálata is szükségképpen ilyen kell legyen, s amikor egy hozzászólás az iskolarendszer egy szegmensének jogi eszközökkel történő módosítására, befolyásolására vagy megváltoztatására kíván érveket felhozni, akkor bizony mindezen aspektusok közül minél többre kell, hogy a figyelme kiterjedjen.

A közoktatás rendszere

A magyar közoktatásban a Központi Statisztikai Hivatal éves jelentésének adatai szerint a 2016-2017-es tanévben majdnem egymillió kétszázézer diák vett részt. Ez azt jelenti, hogy amikor az iskoláról beszélünk, egy hatalmas társadalmi alrendszerrel van szó, amelynek irányítása, tevékenységének módosítása lassú folyamat, amelyben a jogszabályi változások hatása évekkel később jelentkezik csak. Azt is jelenti ez az adat, hogy egy rendkívül heterogén, különböző társadalmi háttérű, különböző hagyományokkal rendelkező, különböző célú, társadalmi elfogadottságú és beágyazottságú intézményrendszerrel van szó. Az általános iskolai tanulók száma a nappali képzésben körülbelül 741 000 fő volt, a középfokú, nappali oktatásban részt vevő tanulók száma 435.000 fő, a különböző Híd-programokban körülbelül 5-7 ezer diák vett részt. A középiskolákon belül gimnáziumba járt a diákok 41,8%-a, ami kb. 182 000 főt jelentett, szakgimnáziumba (amit régebben szakközépiskolának hívtak) a diákok 38,5%-a, vagyis kb. 169 000 fő. E két iskolatípus készíti fel érettségi vizsgára a diákokat. Szakközépiskolába (régebben: szakiskolába) járt a diákok 18%-a, kb. 78 000 fő, szakiskolába, készségfejlesztő iskolába (régebben: speciális szakiskolába) 1,6%, vagyis körülbelül

8 700 diák. A gimnáziumokon belül körülbelül 5% volt a 6 évfolyamos, és 3% a nyolc évfolyamos gimnáziumok aránya. Mindez nagyjából 3.580 általános iskolát, 870 gimnáziumot és 979 szakközépiskolát jelentett.¹

Miért fontosak ezek a számok és arányok? A Nemzeti Alaptantervnek olyan szabályozásnak kell lennie, amely alkalmas arra, hogy minden, de lehetőleg minél több diák fejlődését segítse, minél több intézményben használható és teljesíthető legyen. Ilyen értelemben a Nemzeti Alaptanterv felfogása, oktatási filozófiája és konkrét tartalma egyaránt szociális kérdés is, annak kérdése, hogy a nemzeti műveltség minél többekhez eljusson, a szellemi javak minél többek közkinccse legyen, elérhető legyen többek között a lemaradó, hátrányosabb helyzetű, felzárkóztatni kívánt diákok számára is.

Az iskolai teljesítmény

A magyar közoktatás eredményességét – és benne az anyanyelvi kompetencia fejlesztésének eredményességét – több hazai és nemzetközi mérés vizsgálja. A hazaiak közül legfontosabb, reprezentatív és évek óta folytatott – vagyis az időbeli összehasonlításra is lehetőséget teremtő – mérés az Országos kompetenciamérés. A nemzetköziek közül a legfontosabbak a PISA (*Programme for International Student Assessment*) és a PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*).² Ezek mint évek óta folytatott vizsgálatok egyrészt ugyancsak lehetőséget jelentenek arra, hogy az eredményeket időben összehasonlítsuk egymással, másrészt mint nemzetközi összehasonlító vizsgálatok arra is lehetőséget nyújtanak, hogy az eredményeket összevessük más oktatási rendszerek teljesítményével. Most mint a tárgyunkat legpontosabban feltérképező vizsgálatra, a PISA vizsgálatok eredményeire fogunk hivatkozni.

A Szövegértés adatai azt mutatják, hogy a magyar diákok – így a magyar közoktatás – teljesítménye 2000 és 2006 között lényegében stagnált, 2006 és 2009 között jelentősen javult, 2009 és 2012 között romlott, majd 2012 és 2015 között lényegesen és radikálisan romlott. Ennek eredményeképpen a 2015-ös teljesítmény mintegy 8 százalékponttal alulmúlta a 2000-es eredményt, azét az évet, amikor a PISA-vizsgálatok először adtak hírt arról, hogy a magyar diákok tudása a szövegek megértése terén jóval gyengébb, mint a fejlett országok diákjainak átlaga (I. Ostorics, Szalay, Szepesi és Vadász, 2016; Ostorics, 2018).

Ezek az adatok belül egyaránt romlott a gimnáziumba, a szakközépiskolába (a mérés idején még: szakközépiskolába), valamint a szakközépiskolába (a mérés idején még: szakiskolába) járók teljesítménye. Ám az összteljesítményben már nagyon lényeges különbségek figyelhetők meg: a gimnazisták teljesítménye 65 ponttal jobb, mint a szakközépiskolásoké, ami azt is jelenti, hogy a gimnazisták eredménye mintegy 161 ponttal jobb, mint a szakközépiskolásoké. Hogy a magyar közoktatás szegregáló, hogy nagyon kis esélyt nyújt arra, hogy a családból hozott szociális, anyagi és műveltségbeli hiányokat a diákok a tanulás révén leküzdjék, arról ezek az adatok beszédesen szólnak. A PISA-vizsgálat egyéb adatai, amelyek az esélyek növekedéséről vagy kiegyenlítésének esélyeiről szólnak, ugyanezt az állítást támasztják alá.

A PISA-vizsgálatban mérik a kudarcot vallók arányát is. Magyarországos 2009-ben a diákok 17,6%-a nem érte el a minimális teljesítményszintet, majd ez az arány 2015-re

¹ KSH, 2017; <http://www.iskolaklistaja.eu/tipus/kozepiskola/>; https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-35_hu; https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-hu_hu.pdf

² <https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek>

egészen radikálisan, 27,5%-ra nőtt. Ez azt jelenti, hogy a magyar diákoknak majdnem 30 százaléka 15 évesen funkcionális analfabétának tekinthető. Aki pedig képtelen arra, hogy az olvasott szövegek jelentését minimális mértékben megértse, szükségképpen kívül fog maradni azon a szóra, nyelvre, írásra épülő kultúrán, ami közös hagyományunk, a közös tudás, közös tapasztalatok, közös történetek, narratívák, hivatkozások és szimbólumok rendszerén. Ezek az adatok kísértetiesen egybevágnak az olvasásszociológusok által évek óta hangoztatott ténnyel, miszerint a magyar lakosság körülbelül harminc százaléka nem olvas, ami azt jelenti, hogy évente egy könyvet sem olvas el (ld. mindenekelőtt Gereben, 2017; Nagy, 2003).

Még egy adatot kell kiemelni azok közül, amelyek a magyar oktatást jellemzik: miközben az oktatást és a képzést korán elhagyók száma Európában folyamatosan csökken, Magyarországon három év alatt két százalékkal nőtt, és 2016-ban már 12,4% volt (az európai átlag: 10,7%). Ez azt jelenti, hogy a magyar fiatalok egy jelentős része nem sajátítja el azokat a képességeket, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a tanulás számukra ne kudarc legyen, hanem a felemelkedés, szakmaszerzés, művelődés, állástalálás fontos eszköze.

Következésképpen az oktatás tartalmi szabályozásának olyannak kell lennie, ami lehetőséget biztosít arra, hogy minél többen szert tegyenek azokra a készségekre és képességekre (kompetenciákra), amelyek elengedhetlenül szükségesek ahhoz, hogy bekapcsolódhassanak a közös szellemi kincs, hagyaték megértésébe és átörökítésébe. Ez a követelmény vonatkozik mind az oktatásszabályozás rendszerére, mind a tartalmi szabályozás rendszerére és konkrét tartalmaira.

Tartalmi szabályozás

Annak érdekében, hogy lássuk, milyen pozíciója, ereje van a Nemzeti Alaptantervnek, tekintsük át, milyen szabályozók és egyéb tényezők hatnak közvetlenül a tanítás tartalmára. Ezek mellett természetesen vannak közvetett tényezők, így például az iskolák légköre, az pedagógus szakma presztízse, a pedagógusok közérzete, fizetése, leterheltsége, az iskolák nyitottsága az innovációra, az osztály- és csoportlétszámok, a iskolák műszaki állapota és felszereltsége, az iskolák jogi hovatartozása, a szabadság és megkötöttség aránya, a szabályozók állandósága vagy gyakori változása, a pedagógus szakma önképe, a továbbképzések rendszere és tartalma, az iskolákra költött költségvetési és egyéb pénzek mennyisége, aránya, kiszámíthatósága, és így tovább.³ Ám ezek hiába meghatározó jelentőségűek, ezúttal mégis csak a tartalmi szabályozásra vonatkozó dokumentumokat és az ezekre közvetlenül ható tényezőket tekintsük át.

³ Ezek jelentőségére nagy hangsúllyal hívta fel a figyelmet a 2018. május 31-i konferencián Imre Flóra hozzászólása. Megjegyzéseit, érvelését ezúton is köszönöm.



1. ábra. A tartalmi szabályozásra vonatkozó dokumentumok és az ezekre ható tényezők

A Nemzeti Alaptanterv a legmagasabb szintű jogszabály, amely az oktatás tartalmát szabályozza. Jogi státusa szerint kormányrendelet, amely tehát minden magyar iskolára és annak minden szereplőjére nézve kötelező.⁴ Oktatásirányítási-pedagógiai filozófiája szerint a Nemzeti Alaptanterv azt a közös alapot, képességekészletet és tudásanyagot tartalmazza, amelyet minden magyar diáknak el kell sajátítania. Mint a legmagasabb szintű jogszabály befolyásolja, sőt, ütközés esetén felülírja az alacsonyabb szabályozási szinteket. Mivel státusánál fogva nagyon általános kell legyen, ezért ennek lefordítása történik meg az alacsonyabb szintű jogszabályokban. Jelenleg két ilyen jogszabály létezik, a kerettantervekről szóló, valamint az érettségiről szóló szabályozás.⁵

Am azonnal két ellentmondás is láthatóvá válik. Az egyik, hogy a nemzeti követelmények érettségi követelményekké fordítása a kimenetszabályozás elvét követi, vagyis azt mondja, hogy a konkrét oktatási-nevelési folyamatot az állam nem kívánja részletesen szabályozni, hanem megadja azokat a követelményeket, amelyeket el kell érni egy-egy kimeneti pontot, és azt az egyes iskolákra bízta, hogy miként juttatják el a diákokat ide. A nemzeti követelmények kerettantervekké fordítása viszont a folyamatszabályozás elvét követi, vagyis azt, hogy az állam megmondja, milyen tartalmakat, milyen sorrendben, milyen időkeretben tanítsanak az egyes iskolák. Ez a szabályozási elv működött a rendszerváltásig, egészen pontosan az oktatás átfogóan szabályozó 1993-as törvényig. A folyamatszabályozás elve kis játékeretet hagy az iskoláknak, a kimeneti szabályozás sokkal nagyobbat.

⁴ A jelenleg hatályos, 2012-es NAT bevezetője így határozza meg a jogszabály státusát: „A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. A Kormány a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 94. § (4) bekezdés b) pontjában kapott felhatalmazás alapján, az Alaptörvény 15. cikk (1) bekezdésében foglalt feladatkörében eljárva a következőket rendeli el”

⁵ A kerettanterveket jelenleg az 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet írja elő a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, amelynek mostanáig nyolc kiegészítése és/ vagy korrekciója létezik (23/2013. (III. 29.) számú, 6/2014. (I. 29.), 34/2014. (IV. 29.) számú, 40/2015. (VIII. 28.) számú, 11/2016. (VI. 13.) számú, 22/2016. (VIII. 25.) számú, 23/2016. (VIII. 30.) számú, valamint a 4/2013. (I. 11.) számú EMMI rendelet).

Az érettségit szabályozó fő jogszabályok: 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról – többször módosított szöveg. Ennek második része Az érettségi vizsgatárgyak általános követelményei. A vizsgák részletes követelményeit a többször módosított 40/2002. (V. 24.) OM rendelet határozza meg.

A kerettantervek tehát a tanítás minden elemét rögzítik: meghatározzák a tanítás tartalmát, az egy egységre szánt időkeretet, a témák egymásutánját. Egy-egy iskolatípusra és egy-egy tantárgyra elegendő egy kerettanterv is, hiszen az lefedi a Nemzeti Alaptantervben rögzített tartalmakat. Ennek ellenére bizonyos tantárgyakra, iskolatípusokra és évfolyamokra két kerettanterv létezik, emellett elvileg van lehetősége minden iskolának vagy iskolacsoportnak saját kerettantervet akkreditáltatni.⁶ Elvileg tehát van lehetőségük az iskoláknak a választásra, gyakorlatilag azonban lényegében nincsen.

Ahhoz, hogy az iskolák megalkossák saját helyi tantervüket, formálisan csak az eddig áttekintett szabályozókat kell figyelembe venniük. Most vegyük szemügyre, milyen más tényezők vannak még befolyással a helyi tantervekre! Egyrészt az iskolák – kötelezően megalkotandó – Pedagógiai programja, amely rögzíti mindazokat az értékeket, elveket és konkrét gyakorlatokat, programokat, amelyeket egy iskola követ, valamint amelynek a helyi tanterv a melléklete. Másik oldalról minden iskola figyel arra, milyen tankönyvek állnak rendelkezésére, milyen egyéb segédanyagokhoz fordulhat. Üzenetük van a felvételi vizsgáknak, hiszen az iskolák – teljes felelősséggel – fel kívánják készíteni diákjaikat a középiskolai felvételekre, továbbá ugyanilyen áttételes reguláló szerepük van a kompetenciamérések és az egyéb méréseknek.

Mindezek együtt befolyásolják az iskolák helyi tantervét, amelynek jelentősége viszont az 1990-es és még a 2000-es évtizedhez képest is jelentősen csökkent. Ezt elsősorban a központi folyamatszabályozás bevezetése eredményezte, ugyanis egészen minimális játékkeret hagynak az iskoláknak.⁷ A helyi tanterv alapján kell elkészítenie a tanároknak a tanmenetüket – ez az a dokumentum, amelynek tartalmával, döntéseivel a diákok az órákon találkozhatnak.

Mi következik mindebből?

Az iskolák mai tartalmi szabályozása erősen központosított, és nem hagy elegendő mozgásteret a különböző – eltérő – tudásszintek, az iskolákat meghatározó szociológiai összetevők, az egyes iskolák adottságai és lehetséges céljai szerinti haladás meghatározására, az idő minél hatékonyabb beosztására, különböző tantervszervező elvek és logikák érvényesítésére. A tanítás tartalmát sok jogszabály igyekszik meghatározni, mégpedig egymásnak ellentmondó elvű jogszabályok. A túlszabályozás tehát egyrészt formai – sok a jogszabály –, másrészt tartalmi – az előírások részletek –, harmadrészt mélységi – apró részletekig igyekszik a jogalkotó meghatározni az oktatás tartalmát –, negyedrészlet időbeli és módszertani korlátokat állít fel – az elsajátítandó tananyag mérete nem teszi lehetővé az időkeretek és a módszerek tényleges megválasztását.

⁶ Országosan összesen 17 kerettantervet akkreditált 13 iskolafenntartó intézmény. Mivel a kerettantervi akkreditáció rendkívül sok megkötéssel jár, ezért egészen minimális az akkreditált kerettantervek száma. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/kerettantervek_1.pdf

⁷ „A kötelező tantárgyak és óraszámok átvétele mellett a nevelőtestületeknek dönteni kell az évfolyamonkénti órakeret 10%-ának (szabad órakeret) felhasználási módjáról. (Az órakeret felhasználása kötelező.)” „A fentiekben túl az iskolák dönthetnek a tantárgyi órakeret 10%-ának felhasználásáról is.” Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet – Kerettantervek. <http://ofi.hu/node/158183>

Az előző pontban az oktatás eredményességét leíró mérési eredményekkel egybevetve annyit mindenképpen megállapíthatunk, hogy a jelenlegi túlszabályozott rendszer felállítása és az eredmények jelentős romlása lényegében egyszerre következett be, de megkockáztathatjuk azt a feltételezést is, hogy e kettő között ok-okozati viszony is fennáll.

Következésképpen kimondhatjuk, hogy az oktatás tartalmát szabályozó dokumentumok erőteljes deregulációjára van szükség, amelynek része mind a jogszabályok rendszere és száma, mind a szabályozás módja, mind a szabályozás mélysége.

Alapelvek az irodalomtanításban

A Magyar irodalom tantárgyhoz immár közelebb lépve vegyük sorra, milyen tantárgyi céltételezések és – az előzőek nyomán – milyen tantárgyi logikák léteznek jelenleg. Először is szögezzük le azt a három elvet, amelyben vélhetően hangsúlykülönbségek és arány-viták léteznek ugyan, de amiben mégis minden vitázó és véleményformáló lényegében egyetért. Az első ilyen elv a kompetenciafejlesztés és az ismeretátadás összhangja és egymást feltételező mivolta. Abban lehetnek különbségek, hogy melyiket hangsúlyozza valaki, ám abban, hogy tudás nélkül nincs képesség, s abban, hogy a különféle kompetenciák nélkül nincs tudás, a szakirodalomban teljes az összhang (Vass, 2017; B. Tier, é. n.).

A másik konszenzuális állítás, hogy léteznek olyan szövegek, történetek, képek és metaforák, amelyeket a tanítás során át kell adni. Kérdés lehet természetesen az is, hogy pontosan melyek ezek, az is kérdés lehet, hogy mennyit kell mindenképpen átadni, és ezek listájának összeállítása mindenképpen komoly vitákat gerjeszthet. De az az elvárás, hogy kultúránk néhány nagyon fontos – ismétlem – szövegét, történetét, képét és metaforáját át kell adni, szintén konszenzuális.

A harmadik elv a magyar irodalom és a világirodalom összhangjának és együtt-tanításának elve. Köztudott, hogy a világ sok országában és tanítási rendszerében az idegen nyelv tanításához van kapcsolva az idegen nyelvű irodalom tanítása. Másutt külön tantárgyként létezik a világirodalom, de nem minden országban kötelező tantárgy a világirodalom (Gordon Györi, 2003). Nálunk az irodalomtörténet tanítása régóta egymással párhuzamosan mutatta be a magyar és a világirodalmat, az 1978-as tanterv pedig lényegében fele-fele arányban határozta meg a világirodalom és a magyar irodalom arányát (Pála, 1991). Ismét: van ugyan hangsúlykülönbség abban, milyenek legyenek az arányok, de abban, hogy a világirodalom integrálása a magyar irodalom mellé a magyarországi irodalomtanítás fontos értéke, nincs vita.

A tantárgy egyik lehetséges célmeghatározása szerint (1) az irodalomtörténet és az irodalmi kánon átadása a magyartanítás elsődleges célja. Egy másik céltételezés szerint (2) az irodalom tantárgy fő célja az olvasóvá nevelés, az olvasás megszerettetése, az irodalom és a könyv iránti pozitív attitűd kialakítása, az olvasó emberré nevelés. Lehetséges fő célja az irodalomtanításnak (3) a szövegértési és szövegalkotási kompetencia fejlesztése, vagyis az értő olvasóvá nevelés, a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség fejlesztése, a beszéd-készség és a fogalmazás tanítása. Meghatározhatjuk úgy is az irodalomtanítás célját (4), mint az irodalomértés tanítását, vagyis azoknak a kódoknak, műfajoknak, hagyományoknak, narratív struktúráknak, alkotói és befogadói eljárásoknak a tanítását, az átvitt, gyakran metaforikus gondolkodásmód tanítását, ami az irodalom értését lehetővé teszi. Végül markáns célmeghatározása az irodalomtanításnak az, amely (5) az irodalom által hordozott világismeretre, önismeretre, pszichológiai tudásra, a nemzeti történelemre és önismeretre helyezi a hangsúlyt, vagyis az irodalom világszerűségére helyezi a hangsúlyt.

Talán látható, hogy közülük az első és a negyedik irodalom-immanensnek nevezhető, mert elsődleges céljukat magában az irodalom megismerésében vélik megtalálni. A kettő közötti különbség abban áll, hogy az irodalomra az első főként mint az irodalomtörténet tárgyára, a negyedik főként mint nyelvi-gondolati struktúrára tekint. A második, harmadik és ötödik meghatározás középpontjában irodalmon kívüli célok szerepelnek, de természetesen ezek is magát az irodalmat állítják középpontba. A harmadikban van legszervesebb kapcsolat a magyar nyelv és a magyar irodalom tantárgyak között. A második és az ötödik figyel talán leginkább a befogadóra, az olvasóra, az önmagát kereső és kifejezni vágyó emberre.

Szögezzük le: minden felsorolt céltételezés érvényes, létjogosult, és minden célkiemelés egyúttal feltételezi a többi cél létét és érvényességét. Ugyanakkor lényeges elgondolni, melyik életkorban, melyik iskolafokozatban, melyik iskolatípusban melyik célt érdemes elsődleges célként megfogalmazni, s melyeket másodlagosnak. A céltételezésből ugyanis logikusan következik a tananyag – mondjuk a Nemzeti Alaptanterv – tartalma és felépítése, struktúrája.

Az iskolai kánon

A tantervekről szóló viták középpontjában leggyakrabban a kánon kérdése áll. Az a probléma, hogy a közoktatás át tudja-e adni a kánont, feladata-e átadni, és ha igen, a kánonnak milyen mértékben kell meghatározni a tananyagot. Érthetően fontos ez a kérdés, hiszen a nemzeti közműveltség tartalmát és áthagyományozását érinti. Azonban kell néhány megjegyzést fűzni a kánon mibenlétéhez, vagy még inkább fontos összefoglalni azokat a gondolatokat, amelyeket a szakirodalom a kánon kérdésével kapcsolatban az előző években felvetett.

Az első szempont a kánon és az azt legitimáló vagy megszentelő elv viszonya (Assmann, 1999). A régi, a szent szövegeket összefoglaló művek kánonja mögött mindig egy szakrális elv, a kinyilatkoztatás elve és a megszentelés gesztusa állt. Az újkori kánonok szekulárisak, így ezeknél meg kell találni azokat az elveket, amelyek egy-egy szöveget a kánon részeivé avatnak. Mi lehet ilyen elv: az esztétikai minőség, a történelmi tradíció, a nemzeti emlékezet, a korábbi kánonok átsugárzása. Mindenesetre vélhetően egy közösség megegyezése kell ahhoz, hogy valamely szöveget kanonikusnak nevezhessünk.

Mostanáig egyes számban beszéltünk a kánonról, holott nem egyetlenegy kánon létezik (Bezecky, 1998; Bagoly, é. n.). Létezik a Kánon mint elvont fogalom, és léteznek a kánonok mint a gyakorlatban működő és reguláló elvek. Az elvont Kánon éppúgy a közös gondolkodásban, a közös emlékezetben rejlik, mint a kánonok, de érvényességéhez nem fér kétség, hiszen csak egyetlenegy van belőle. A kánonok többes mivolta a társadalom tagoltságát, a társadalmi alrendszer egymás mellett létezését képezi le. A posztmodern korban, amikor a nagy elbeszélésekkel szembeni szkepszis felerősödött, és úgy tartják, hogy egymás melletti elbeszélések léteznek csak, akkor a nagy és egységes Kánon helyett is kánonokról kell beszélni.

És miképpen egyidejűleg léteznek különböző elbeszélések és kánonok, úgy időben is különböző korok kánonjairól kell beszélni (Szegedy-Maszák, 2007). A magyar irodalom történetének újra és újra történő elbeszélését, újraírását szükségessé teszi a két összefoglaló között eltelt korszak szaktudományos fejlődése, új kortárs irodalma, a történelmi változások, az ízlésvilág változása. Mindezek pedig azt eredményezik, hogy egy új elbeszélésben megváltoznak a hangsúlyok, a prioritások, a művek és szerzők közötti kapcsolatok leírása, az értelmezések tartalma, az értelmezendő művek listája – vagyis az irodalmi kánon.

A kánon nem független az adott kor mediális viszonyaitól (Hansági, 2004). Egészen radikálisan hatott a kánon létre és tartalmára a technikai sokszorosítás létrejötte, a könyvnyomtatás, ugyancsak átformálta a kánont az újságok és folyóiratok nagyon sokak számára elérhetővé válása, megváltoztatta a kánont a mozgókép megjelenése, majd a televízió általánossá válása, napjainkban pedig mind a médiumváltás, mind a lényegében korlátlan sokszorosíthatóság átrajzolja a kánont. Éppen ezért a művelődési kánon viszonylagos stabilitása, lassú változása mellett az aktív kánon, a sokak által elfogadott és fogyasztott művek kánonja rendkívül gyorsan változik, s a mediális változásoknak, valamint más médiumok hatásának jóval inkább ki van téve.

Az iskolai oktatás azonban nem képezheti le egy az egyben a kánont, mert egészen más tényezőknek is ki van téve, ezért – és tárgyunk szerint ennek van a legnagyobb jelentősége – meg kell különböztetni a nemzeti kulturális kánont és a tanítási kánont (Fenyő D., 2012). A nemzeti kulturális kánont nem kodifikálják, az oktatási kánont jogi érvényű dokumentumok rögzítik. A kulturális kánon bármilyen terjedelmű lehet, az oktatási kánonnak figyelembe kell vennie a tanításhoz rendelkezésre álló időkeretet. A kulturális kánon a felnőtt társadalom közmegegyezését rögzíti, az oktatási kánonnal gyerekek, fiatalok és fiatal felnőttek találkoznak. A kulturális kánont intézmények és események sokasága hordozza, az oktatási kánont egyetlen dokumentum és néhány tankönyv igyekszik magába sűríteni.

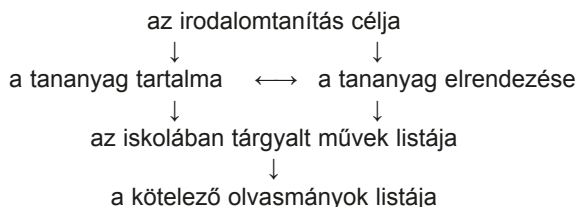
Az oktatási kánon nyilván nem független a nemzeti kulturális kánontól, hanem igyekszik annak minél nagyobb hányadát figyelembe venni és közvetíteni, de legalább ilyen erővel kell érvényesítenie a befogadók életkorát, személyiségfejlődést és érettségét, az iskola vagy a magyartanítás minden egyéb célját, a befogadók szempontjait, a nevelési és kompetenciafejlesztési célokat. Ugyanakkor tény, hogy az a mű, ami az iskolai kánonban szerepel, nagyobb eséllyel marad meg a nemzeti közös emlékezetben, mint az, amelyik nem.

Az iskolai kánon nem lehet homogén, szükségképpen változik az időben, alkalmazkodik a diákok életkorához és az iskola minden egyéb funkciójához. A nemzeti kulturális kánon közvetítése lehet az irodalomtanítás egyik, de semmiképpen nem lehet egyetlen és kizárólagos funkciója.

Kötelező olvasmányok

Az irodalomtanításról szóló viták mindig a kötelező olvasmányok listája körül robbannak ki. Furcsa ez, hiszen a tanévenként 90 órából ezek legfeljebb az időkeret felét, de néha csak a tizedét fedik le. Mégis a kötelező könyvek kiválasztása váltja ki a legtöbb vitát, holott például az iskolákban tanított művek zöme vers, vagyis nem otthoni, önálló olvasásra szánt alkotás, nem „kötelező olvasmány”.

A kötelező olvasmány kifejezés evidensen szinekdoché: az irodalomtanításban előkerülő művek listáját jelenti majdnem minden megszólalásban, még olyanokban is, amelyekben eleinte valóban a „házi olvasmány”, „iskolai feladatként feladott otthoni olvasmány”, „kötelezően elolvasandó könyv” jelentésben szerepel. Rész és egész viszonyban áll a „tanított könyvek listája” és a „tanított művek listája” egymással. Az a kérdés viszont, hogy mely művek kerülnek elő irodalomórákon, a tantárgy leglényegesebb kérdéseit érinti, nevezetesen azt, hogy mi a tananyag, az milyen logikai rend szerint épül fel, ezek pedig végső soron már azt érintik, amit korábban tárgyaltunk, hogy mi az irodalom tantárgy célja, funkciója, feladata.



2. ábra. A kötelező olvasmányok kapcsolatrendszere

Am annak is van indokoltsága, hogy éppen a kötelező olvasmányok kerülnek mindig reflektorfénybe, ez pedig az a speciális olvasói, tanulói és tanítási helyzet, amit az otthon elolvasandó könyvek jelentenek. Ebben nagy szerepe van a terjedelemnek: egy verset vagy novellát fel lehet olvasni vagy el lehet olvastatni órán, egy egész könyvet nem (vagy kevésbé, ritkábban, több időt igénybe véve). Az otthon elolvasandó mű tehát házi feladatot jelent, otthoni, csöndes, magányos és figyelmes olvasást feltételez. A kötelező olvasmányokkal sokkal tovább foglalkoznak utána az órákon, tehát ha tetszik vagy nem tetszik, ha könnyű vagy nehéz, ha élmény vagy ha szenvedés, az több órára, több hétre, néha hónapokra rányomja bélyegét a magyarórákra. A rövidebb művek érthetetlen elemeit – a terjedelem kisebb mivoltánál fogva – mind meg lehet magyarázni, egy hosszabb műben viszont nem: óhatatlanul maradnak olyan szavak, kifejezések, mondatok, jelenségek, tárgyak, események, amelyek megmagyarázatlanul maradnak. Ez pedig megint csak az olvasási helyzetet nehezíti: nem elég, hogy hosszabban és magányosan kell ezeket elolvasni, de olyan értő olvasói stratégiát kell alkalmazni, amely eltekint az egyes elemek „érthetetlen” mivoltától, és az „érthető” elemekből következtet, azokból állít össze egy értelmes, jelentésteli struktúrát.

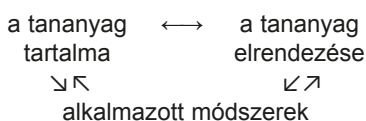
A kötelező olvasmányok megvitatását és kodifikálását nem lehet tehát elválasztani az irodalomtanítás célrendszerének, tananyagtartalmainak és elrendezési elveinek végiggondolásától, figyelembe véve a teljes könyvek elolvasatásának és iskolai feldolgoztatásának speciális helyzetét, valamint a kötelező olvasmány mellett meglévő egyéb olvastatási lehetőségeket is.

Mi történik a tanterekben?

Mivel a Nemzeti Alaptanterv előmunkálatai zajlanak, ezért mind jelen előadás, mind az a konferencia, amelyen elhangzik, erre, vagyis a NAT-ra koncentrálni. Vagyis csak arról beszélünk, hogy mi legyen az a közös tartalmi minimum, ami minden magyar iskola számára kötelező, és ami a tartalmi szabályozás többi elemét is meghatározza. Am tudjuk azt is, hogy a tartalmi szabályozás nem mindenható: a magyar iskolaügy előző negyedszázadának története például éppen azt mutatta meg, hogy a tartalmi szabályozás gyakori változása, bizonytalanságai, az átalakulás permanens mivolta, és mind a túlszabályozás, mind az alulszabályozás egyaránt azt eredményezi, hogy az iskolák immunisakká válnak a törvények és előírások változásaival szemben, és mindentől függetlenül a korábbi gyakorlatokat működtetik (Radó és mtsai, 2003).

Emellett fontos hangsúlyozni, hogy a tartalmi szabályozás mellett nagyon fontos más tényezők is szerepet játszanak abban, hogy mi történik végül a tanterekben. Természetesen vannak nagyon fontos, sőt meghatározó elemek, amelyek áttételesen hatnak a tananyagra – ezeket röviden felsoroltam a 3./ pontban. Most azokat vegyük sorra, amelyek közvetlen hatással bírnak az irodalomtanításra. Először is a tanárok módszertani kultúrája, az alkalmazott módszerek milyensége. Az előző bő évtizedben

az irodalomtanításban nagyon jelentős módszertani fejlődésnek lehettünk szemtanúi (mindenekelőtt Pethőné Nagy Csilla [2006] úttörő jelentőségű munkája nyomán), és ennek a módszertani forradalomnak a figyelemmel követése azt a tanulságot hordozza, hogy az alkalmazott módszereknek nagyon lényeges tartalmi üzenete is van, vagyis a korábban megfogalmazott állítás, miszerint a tananyag tartalma és a tananyag elrendezése között szerves kölcsönhatás áll fenn, kiegészítendő az alkalmazott módszerekkel mint a rendszer harmadik elemével (Arató, 2004).



3. ábra. A tananyag tartalma, elrendezése és az alkalmazott módszerek kapcsolata

A tanítás infrastruktúrája szintén meghatározó eleme még a tanítás tartalmainak is. Mindenekelőtt a tankönyv: lényegében minden iskola a tankönyvhöz igazodik, legyen az egyetlen tankönyv (mint a rendszerváltás előtt), a szabad tankönyvpiacon választott tankönyv (mint volt 1990 és 2014 között), vagy a korlátozott tankönyvpiacon meglévő néhány tankönyv (2014 óta). A tankönyv biztonságot és legitimitást jelent a tanárnak, az iskolafenntartónak, a diáknak és a szülőnek egyaránt. Azt tapasztaljuk, hogy a tanárok zömét nem is a NAT vagy a kerettantervek orientálják, hanem a tankönyvek.

Nincs ilyen jelentősége, de fontos, hogy milyen további infrastruktúra áll a tanárok rendelkezésére: milyen tanítási segédletek léteznek, milyen pedagógus-kézikönyvek állnak rendelkezésére, milyen könyvek jelennek meg és melyek elérhetőek, milyen a könyvtári ellátottság, milyen az internetes és e-bookos ellátottság.

A tanárképzés és tanártovábbképzés rendszere és tartalmi ugyancsak meghatározóak a tananyag tartalmaira és az alkalmazott módszerekre nézve; egészen más tárgyi és módszertani felkészültséggel lépnek pályára a különböző években kezdő tanárok, és a magyar-tanári pályán eltöltött évtizedek alatt a tanártovábbképzés rendszere biztosíthatnak olyan megújulási lehetőséget, hogy ezek a különbségek némileg mérséklődjenek.

Az olvasással és irodalomtanítással foglalkozó szakirodalom évek óta arról beszél, hogy sokkal differenciáltabban lehet az iskolai olvasmányokról beszélni. A kötelező olvasmány mellett a tanítási gyakorlat ismeri a közös olvasmány, a kölcsönös olvasmány, a választhatóan kötelező olvasmány fogalmát is, módszertanát is (Gordon Györi, 2009; Arató, 2013; Fenyő D., 2014). Emellett nagyon gyakori – és egyre terjedő – eljárás az is, hogy egész művek helyett részleteket tanítsunk, vagyis az a gyakorlat, ami az Isteni színjáték, az Íliász, az Odüsszeia vagy Az eltűnt idő nyomában esetében évtizedek óta elfogadott és bevett gyakorlat volt, nemcsak terjed, de módszertanilag kidolgozottabbá is vált (Ritoók, 2018). Ez viszont azt jelenti, hogy a „kötelezők” listájáról ma már sokkal árnyaltabban beszélhetünk, hogy nem csak kétféle lehetőség van egy könyv elolvasására, mármint vagy az, hogy el kell olvasni (és teljes terjedelmében kell elolvasatni), vagy ha nem, akkor az automatikusan kimarad ebből a listából.

Végül ismét emeljük ki a vizsgák, felvételik és mérések tananyagformáló hatását: az érettségire való felkészítés a középiskolák munkáját meghatározzák, a középiskolába való felkészítés feladata az általános iskolák számára determináló tényező. Az iskolai eredményességi rangsorokat pedig a vizsgák és a versenyek mellett mindenekelőtt a mérésekben elért eredmények alapján állítják össze, ezért az azokra való felkészítés, a diákok jó szereplése a méréseken minden iskola számára a munkájukat meghatározó és minősítő tényező.

Az iskolai tanítás rendkívül komplex tevékenység. Arra sok példát láttunk, hogy egy elemét megreformálták, valamiben lényeges változásokat vezettek be. Arra csak egyetlenegy példát ismerek, amikor a rendszer egészében gondolkodva egy oktatási programcsomagot hoztak létre, amely magában foglalta a tantervet, a tankönyvet, a tanári kézikönyvet, egyszerre és egymásra épülő módon jelentette a szakma tartalmi és módszertani megújítást, és mindezeket tanártovábbképzések, a visszajelzések és a mérések rendszere tette teljessé: ez a *Szövegértés – szövegalkotás* (2006-2009) című kompetenciafejlesztő programcsomag volt a 2000-es évtizedben.

Összességében azt látjuk, hogy a tananyag módosítása lényeges, sőt elengedhetetlen eleme az oktatás tartalmi modernizálásának, de önmagában kevés: az oktatás több elemével – mindenekelőtt a módszertani kultúrával, a tankönyvellátással, a szakmai infrastruktúrával, a tanárképzéssel és a továbbképzéssel, valamint a ki- és bemeneti követelményekkel – való összehangolás elengedhetetlen.

Oktatásirányítási javaslatok

A következőkben javaslatokat kívánok megfogalmazni az oktatásirányítás, mindenekelőtt, de nem kizárólagosan a Nemzeti Alaptanterv előkészítő bizottság számára, olyanokat, amelyek az eddigi eszme-futtatásból következnek. A javaslatok első körében azok szerepelnek, amelyek nem csak a magyar irodalom tantárgyat érintik, hanem minden tantárgyra vonatkoznak, második köre specifikusan a magyar irodalom tantervére vonatkozik.⁸

Első javaslat: kevesebb szabályozóra van szükség, így elegendő lenne, hogy a jelenlegi három külön jogszabály – a *Nemzeti Alaptanterv*, *Az érettségi vizsga általános szabályai*, *Az érettségi vizsga részletes szabályai* – helyett egyetlenegy jogszabály írja elő az iskolákban tanítandó tananyagot.

A jelenlegi szabályozás egyrészt nagyon túlszabályozó: részetekbe menően fogalmazza meg a megtanítandó anyagot, nem adva módot arra, hogy az iskolák alkalmazkodjanak ahhoz, kik járnak oda, mik a lehetséges és elérendő célok. Emellett túlszabályozó abban az értelemben is, hogy sok dokumentum és sokszáz oldalnyi jogszabályszöveg írja elő, mit kell tanítani. Ezzel az egyszerűsítéssel a folyamatos jogharmonizációs kényszer is csökkenthető: jelenleg folyamatos jogszabálygyártás történik, hiszen minden új NAT-hoz harmonizálni kell az érettségi két jogszabályát, valamint a kerettanterveket.

Második javaslat: szüntessék meg a kötelező kerettantervek rendszerét, helyette hozzanak létre egy központi, sok különböző lehetőséget létrehozó mintatanterv-bankot.

A mintatantervek használata nem lenne kötelező, helyettük bármely iskola létrehozhatja a saját helyi tantervét, de ha egy iskola nem akar helyi tantervet írni, elegendő

⁸ A HUNRA – Magyar Olvasástársaság 2017. május 2-i szakmai kerekasztal-beszélgetésén, amelyek a PISA 2015-ös eredményeire adandó válaszokat keresték, már megfogalmaztam javaslataimat (Fenyő D., 2018). Ezek egy része teljesen azonos azzal, amire jelen tanulmányomban jutottam, kisebb részben különböző javaslatok is szerepelnek mindkét tanulmányban.

legyen számára az egyik mintatanterv kiválasztása. Ezzel csökkenthető az iskolákat szintén terhelő nyomás a helyi tanterv megírására, viszont komoly pedagógiai energiákat szabadíthat fel az, hogy ha van róla saját elképzelésük, akkor van lehetőségük, módjuk, terük annak megfogalmazására. Ennél is lényegesebb azonban, hogy ezzel mód nyílik minden iskola számára, hogy olyan tantervből dolgozzon, ami alkalmas arra, hogy az ő diákjainak fejlődését szolgálja. Vannak gimnáziumok és szakgimnáziumok, vannak főleg fiúkból és főleg lányokból álló szakmák, iskolák és osztályok, vannak elitiskolák és vannak kötelező beiskolázású iskolák, vannak kis- és nagytelepüléseken lévő iskolák, vannak iskolák az osztrák határszélen és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, vannak szakmára és vannak továbbtanulásra felkészítő iskolák, vannak jó felszereltségű és rossz infrastruktúrájú iskolák, és így tovább. A kötelező kerettantervek helyett választható mintatantervek alapján tanító iskolákon kisebb is lesz a nyomás, mert egy alacsonyabb státusú dokumentumot kell majd teljesíteniük a tanároknak.

Harmadik javaslat: a Nemzeti Aparenter legyen a nemzeti műveltség konszenzuális minimumát rögzítő mag-tanterv.

Éppen ezért létrehozását csak közös szellemi munka útján lehet létrehozni, megfogalmazása nem lehet gyors jogalkotói munka, hanem sok-sok közös gondolkodást, vitát, szakmai és társadalmi egyeztetést igényel. Bármilyen gyorsan létrehozható egy új NAT, de az éppoly rövid életű lesz, mint néhány elődje volt. Csak olyan nemzeti műveltségminimum tarthat számot jelentős hatásra és elfogadottságra, amely valódi szellemi eszmecsereben forrott ki.

Negyedik javaslat: fel kell mérni, hogy az előző harminc évben mi minden született meg a magyar pedagógiában és iskolaügyben, létre kell hozni az 1988 és 2018 között született tankönyvek, programcsomagok, segédletek, tanári kézikönyvek, szöveggyűjtemények, digitális segédanyagok kataszterét.

Ez a kataszter folytatható lesz a következő években és évtizedekben. Ennek célja az, hogy mindazon értékek, amelyek a magyar iskolarendszerben keletkeztek, ne vesszenek kárba, ne kelljen minden reform és minden tanóra való felkészülés során újra és újra feltalálni mindent. Javaslatomat az nyomatékosíthatja, hogy sokak tapasztalata, hogy a rendszerváltás idején, valamint az azt követő évtizedekben a magyar iskolaügyben végtelenül sok érték keletkezett, de nagyon sok hamar el is tűnt. Azért, hogy az értékek létrehozása igazi felhalmozás legyen, továbbá és praktikusán azért, hogy minden korábbi érték és teljesítmény minél tovább hasznosuljon, hogy azt, ami ma is felhasználható – tankönyv, módszer, program stb. –, azt ma és a jövőben is felhasználjuk, szükség van egy ilyen átfogó adatbázisra és áttekintésre.

Ötödik javaslat: újra meg kell teremteni a szabad tankönyvpiacot, és úgy szabályozni, hogy a könyvek mind feleljenek meg a NAT által megfogalmazott minimumnak, de nyújtsanak valódi alternatívákat a különböző adottságú és célkitűzésű iskolák számára.

Meglévő kínálati piac és széles tankönyvválaszték, továbbá ezekhez kapcsolódó további oktatási infrastruktúra nélkül a választás és a szabadság illúzió vagy aránytalan erőfeszítés eredménye lehet csak.

Hatodik javaslat: újra meg kell teremteni a pedagógus továbbképzések kínálatát, újra kell éleszteni a pedagógus-továbbképzési rendszert.

Fontos elv lehet, hogy ez ne felülírja a jelenleg működő pedagógus-előmeneteli rendszert (a pedagógus életpálya-modellt), hanem összeépüljön vele. Ez a javaslatom egybehangzó akar lenni azzal, amit a negyedik javaslatban megfogalmaztam, mert mindkettő

abból az elvből indul ki, hogy egy-egy reform vagy újítás ne megszüntesse a korábbiakat, hanem felhasználja, továbbépítse, korrigálja.

Hetedik javaslat: a magyar irodalom tantárgy tantervének végiggondolása nem történhet az anyanyelv (magyar nyelv, nyelvtan) végiggondolása nélkül.

A magyar nyelv tantárgy legalább ugyanannyira mély átgondolásra szorul, mint az irodalom, még akkor is, ha helyzete, elfogadottsága, tantervi vitái és lehetőségei messze nem váltanak ki annyi és olyan érzelmi és intellektuális erejű vitát, mint az irodalomé. A két tantárgy közös átgondolása nem szükségképpen kell, hogy a kettő integrációját, vagy akárcsak közelítését jelentse, bár ezeket sem szabad kizárni, de feltétlenül kell, hogy egyszerre és összhangban történjen átgondolásuk.

Nyolcadik javaslat: a különböző életkoroknak, iskolafokokatoknak és képzési formáknak más és más célokat kell kitűzniük maguk elé, ezért más és más tananyagban és tananyag-struktúrában is kell gondolkodniuk.

Ebből kiemelve a legneuralgikusabb vitakérdést, úgy vélem, 5-8. osztályban nincs helye a kronologikus tananyagfelépítésnek, és nincs helye semmiféle teljességre törekvésnek. A 9-12. évfolyamokon lehetséges az irodalomtörténet mint az egyik rendezési elv, úgy, hogy mellette más tananyag-elrendezési elvek is érvényesüljenek, így a műfajok, a narrációs technikák, egyes életproblémák, egyes archetípusok, motívumok, stílusok, irodalommegközelítési eljárások, műfaji és egyéb kódok, és azok változása kerülhet a középpontba. Érdemes különbséget tenni az iskolatípusok között: lehet más tananyaga és tananyag-elrendezési elrendezése a gimnáziumoknak, a szakgimnáziumoknak, és azokon belül is – természetes módon – a művészeti és a műszaki szakgimnáziumoknak, a pedagógiai és a kereskedelmi irányultságúaknak, és így tovább.

Kilencedik javaslat: minden életkorban és minden iskolában arra van leginkább szükségük a diákoknak, hogy képességeik fejlődjenek, hogy életkoruknak és helyzetüknek megfelelő szövegértési, szövegalkotási, olvasási, írási, beszéd- és egyéb készségekre tegyenek szert.

A kompetenciafejlesztést az alsó tagozat evidenciaként kezeli, később azonban, éppen a diszciplináris szempont előtérbe kerülésével fokozatosan, de évről évre egyre inkább háttérbe kerül. Ám mivel felnövekvő emberekről van szó, amikor a diákokról gondolkodunk, evidenciaként kezelhetjük azt a fejlődéslélektani ténytet, hogy ez az időszak a különböző felnőtt képességek elsajátításának és begyakorlásának időszaka.

Tizedik javaslat: a tananyagban a jelenleginél jóval nagyobb számban szerepeljenek a gyermekirodalom, az ifjúsági irodalom, a young adult irodalom alkotásai; szükséges, hogy helyet kapjanak olyan alkotások, amelyek ránevelhetik a diákokat az olvasásra, így a populáris irodalom alkotásai is; szükséges, hogy a tanított művek nagyobb része a jelenhez közelebbi alkotás legyen; szükséges, hogy – főleg az általános iskolások körében – a diákokat jobban megragadó epikus alkotások a jelenleginél (és a magyar irodalomban elfoglalhat helyénél, jelentőségénél és presztízsénél) nagyobb arányban szerepeljenek.

Míndezek a javaslatok azt szolgálják, hogy a diákok ne azt érezzék, hogy az iskolában megtanult irodalom valami egészen más dolog, mint amit ők spontán módon irodalomként fogyasztanak, illetve hogy az irodalom olvasása vonzó legyen számukra. Ehhez abban is segítenie kell az iskolai oktatásnak, hogy figyelembe veszi azokat az akadályokat, amelyek a diákokat eltántorítják az olvasástól, az olvasott szöveg megértésére törekvéstől, vagy attól, hogy az olvasott szövegben számukra is érdekes jelentéshordozót lássanak. Ilyen elsődleges akadály a nyelvi megértés okozta korlát, ilyen a háttérismeretek, a valóságismeret hiánya, ilyen az információk túlzott vagy túlságosan

csekély sűrűsége, és nemegyszer a terjedelem. Ezek mind az olvasást megnehezítő valódi akadályok. A tanítás során nyilvánvalóan arról nincs szó, hogy ezeket mind és mindig ki kellene kerülni, hanem arról kell gondolkodni, hogy hogyan lehet ezeket megtanítani, vagy olyan szövegeket választani, a szövegeket olyan sorrendben elővenni, hogy ezek egyre kevesebb gondot jelentsenek, vagyis egyre javuljon a diákok szövegértése, nyelvi kompetenciája, valóságismerete, hogy hozzászokjanak különböző típusú, felépítésű, jellegű különböző korokban keletkezett művekhez.

Tizenegyedik javaslat: a tanításnak szükségképpen tekintettel kell lennie arra a médiumváltásra, valamint ennek következményeképpen az olvasási módok és technikák azon váltására, ami az előző években gyökeresen átstrukturálta az olvasáshoz, a könyvhöz és az információszerzéshez fűződő viszonyunkat.

Ez jóval több annál, mint a digitális eszközök bevétele a magyarórákra, annál is több, mint annak a kérdése, hogy milyen hordozón olvasnak a diákok. Itt az olvasás technikájának radikális megváltozásáról van szó (Fenyő D., 2011), valamint a képhez és a szöveghez, a múlthoz és a jelenhez, a tárgyakhoz és az emlékezethez, a való viszony, a koncentráció, a figyelem, a szórakozás és az interperszonális kommunikáció radikális átalakulásáról. És természetesen nem pusztán arról van szó, hogy néhány mai divatjelenséget automatikusan be kell venni a tananyagba, hanem arról, hogy mindezekkel a változásokkal egy érvényes Nemzeti Alaptantervnek számolnia kell.

Tizenkettedik javaslat: a lassúság, a mélység és a szövegek központúság elveinek kell érvényesülnie az irodalomtanításban.

Tudjuk, hogy korunk végtelenül felgyorsult, de éppen ezért – az emberi psziché védelmében is – tantárgyunknak meg kell tanítania a lassúságot: a figyelmes, értő, elgondolkodó olvasást. Minden elsajátításhoz időre van szükség, és tudjuk, minél több időt foglalkozik valaki valamivel, az annál mélyebben megragad benne. Minden műhöz, minden szöveghez, minden problémához elegendő időre van szükség ahhoz, hogy azok beépüljenek, a diákok sajátjuknak érezzék őket. Nem sok művet kell tanítani, hanem a lehetséges legtöbbet: vagyis sokkal kevesebbet, ha csak kevesebbnek az értő befogadására, megértésére van mód. A mélység-elv érvényesülésétől azt lehet várni, hogy néhány – vagy több, de csak a lehetőségességig több – mű, probléma, korszak, alkotó megértése által, a pedagógiai transzfer jelenségeként leírt módon a diákok alkalmassá válnak más művek, problémák, korszakok és alkotók megértésére. És az idő és a mélység mellett egy irodalomtudományi konferencián talán már szószátyárság is hangsúlyozni, hogy minden irodalomtanításban a művek, szövegek vizsgálatának, a befogadó és az irodalmi mű találkozásának kell a középpontban állnia, nem pedig a listáknak és az elvont tudásanyagoknak.

Irodalom

- Arató László (2004). „A kronológia nem szavatol az irodalomtörténet lady biztonságáért”. *Beszélő*, január.
- Arató László (2013). Közös és kölcsönös között – új olvasmányok a felső tagozaton (Esettanulmány és ajánlat). *Könyv és nevelés*, 15(4). <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-nevelés/kozos-es-kolcsonos-kozott-uj-olvasmanyok-a-felső-tagozaton>
- Assmann, J. (1999). A kánon – a fogalom tisztázása. In uő, *A kulturális emlékezet*. Budapest: Atlantisz Kiadó. 103-120.
- Bagoly Csilla (é. n.): *Kánon 'MM' Kánon. A 20. század végi amerikai és magyar kánonviták okai és az irodalmi kánon definiálási kísérletei*. <http://midra.uni-miskolc.hu/document/13411/5568.pdf>
- Bezeczky Gábor (1998). Kánon és trópus. *Helikon*, (3). 261-267. old.
- B. Tier Noémi (é. n.). *Alma a fán. Párbeszéd a kompetenciafejlesztésről*. Szerk. Monoriné Papp Sarolta. Tempus közalapítvány. https://issuu.com/tka_konyvtar/docs/alma_a_fan_1_issuu_xs
- Fenyő D. György (2011). Hogyan olvasnak a fiatalok? *Fordulópont*, 13(3) 13–34. Uaz In Szekszárdi Júlia (2013, szerk.), *digitalis de generacio 2.0*. Budapest: Underground Kiadó. 139-171.
- Fenyő D. György (2012). *Kulturális kánon, tanítási kánon. Avagy miért ne tanítsuk az Eszméletet?* In: *Eszmélet*. Szerk. Fűzfá Balázs. 2012. Szombathely, Savaria University Press. 486–500. Uaz: *Irodalomismeret online*, 2012. (4) http://www.irodalomismeret.hu/files/2012_4/fenyo_d_gyorgy.pdf
- Fenyő D. György (2014). Közös olvasmányok listája. In Gombos Péter (szerk.), *Kié az olvasás? Tanulmányok az olvasóvá nevelésről*. Budapest: Magyar Olvasástársaság. 79-92.
- Fenyő D. György (2018). Mi a teendő – tíz pontban. In Gombos Péter (szerk.), *A PISA 2015 eredményei és tennivalóink*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégium – Magyar Olvasástársaság. 24-29.
- Gereben Ferenc (2017). Mit tud az olvasásszociológia a magyar olvasáskultúráról? *Magyar Művészet*, (1) 64-71.
- Gordon Győri János (2009). Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Könyv és nevelés*, 11(2). http://epa.oszk.hu/01200/01245/00042/ggyj_0902.htm
- Gordon Győri János (2003). *Irodalomtanítás a világ kilenc oktatási rendszerében*. Budapest: Pont Kiadó.
- Hansági Ágnes (2004). A médium kora. A kor médi-uma? A kánonok alakulásának mediális aspektusai. In Kulcsár-Szabó Zoltán & Szirák Péter (szerk.), *Az esztétikai tapasztalat medialitása*. Budapest: Ráció. 411-426.
- KSH (2017). *Magyarország 2016*. Budapest: KSH. <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2016.pdf>
- Nagy Attila (2003). *Hátul a jövőnek. Középkorúak olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata*. Budapest: OSZK–Gondolat.
- Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2016). *PISA 2015. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetközi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf Utolsó letöltés: 2018. 11. 25.
- Ostorics László (2018). *Hogyan alakultak a tizenöt évesek eredményei az utóbbi tizenöt évben*. In Gombos Péter (szerk.), *A PISA 2015 eredményei és tennivalóink*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Roma Szakkollégium – Magyar Olvasástársaság. 12-18.
- Pála Károly (1991, szerk.). *Tankönyvháború*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Irodalomtörténeti Intézet – Argumentum Könyvkiadó.
- Pethőné Nagy Csilla (2006). *Módszertani kézikönyv*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Radó Péter és mtsai (2003). *A közoktatás tartalmi szabályozásának rendszere Magyarországon, 2003. Oktatáspolitikai elemzések*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- Ritoók Judit (2018): *Részben az egész – teljes művek helyett részletek*. Előadás: Szakgimnáziumi magyartanítás – 2018. tavasz konferencia. Magyartanárok Egyesülete, Budapest, 2018. március 3. <https://magyartanarok.wordpress.com/szakgimnaziumi-magyartanitas/> Utolsó letöltés: 2018. 11. 25.
- Szegedy-Maszák Mihály (2007). Előszó. In uő (főszerk.), *A magyar irodalom története*. I. kötet. Budapest: Gondolat Kiadó. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_542_03_A_magyar_irodalom_tortenetei_1/ch03.html Utolsó letöltés: 2018. 11. 25.
- Szövegértés – szövegalkotás. Kompetenciafejlesztő programcsomag az általános iskolák és középiskolák 5-12. évfolyama, valamint a szakiskolák 9-10. évfolyama számára*. (2006-2009) Budapest: SuliNova Kht. – Educatio Kht. <https://magyartanarok.wordpress.com/taneszkozok/>
- Vass Vilmos (2017). *Kompetenciafejlesztés a 21. században (értéktanterem és megújulás)*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara. http://pf.ujs.sk/documents/2018-03-07_2018.01.23_Vass_Vilmos_Nyomdakesz_Belivek.pdf Utolsó letöltés: 2018. 11. 25.

Szilágyi Zsófia

SZTE BTK Magyar Irodalmi Tanszék

Iskolaregény helyett „iskolanovellát”?

**Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig
és Tóth Krisztina: A tolltartó**

A Légy jó mindhaláligot mintha valamilyen sajátos tehetetlenségi erő tartaná bent a közoktatásban:¹ a tanárok kisebb hányada boldogul vele jól a gyerekcsoportokban (bár vannak ilyenek is, ezt kár lenne tagadni), a gyerekek igen kis hányada sorolja a meghatározó olvasmányok közé (már ha egyáltalán képes/hajlandó elolvasni). Nem is szokás érvelni tehát mellette, ha mégis, akkor azzal, hogy gyermek főszereplője van, így nyilván gyerekeket kíván megszólítani, meg azzal, hogy emberemlékezet óta ott van a kötelezők között, miért kellene kivenni onnan.

Szinte magamat is unom már, annyiszor mondtam el: a *Légy jó mindhalálig*nak nincs helye a közoktatás kötelező olvasmányai között. Nem azért nincs helye, mert ne lenne jó regény, ne lenne összetett módon elemezhető, hiszen a könnyen adódó szempontok mellett, mint az egyén-közösség viszony az iskolában, a kiközösítés kérdése, a siker és a kudarc egyszerre a regényre és önmagunkra vonatkoztatható megítélése, számos olyan közelítésből is olvasható lenne, amelyekre az iskolai magyarórán alig-alig van esély.² Hiszen felfoghatjuk Trianon-regényként, megláthatjuk benne Nyilas Misi alakjának krisztusi párhuzamait, de felfedezhetjük azt is, hogyan lehet az íróvá válás regénye, olyan módon, hogy a főszereplő önmagát Csokonai Vitéz Mihály sorsát interpretálva próbálja megérteni, az ő történetében igyekszik megerősítést találni (erről lásd: Szilágyi, 2013. 55-65.). Debrecen így alakul olyan várossá a regényben, amely mindig elüldözi a költőket; Móricz, aki egyébként nagyon szerette a várost³, ezt a képzetet erősítette a későbbi írásaiban is: „Debrecen mindig összetörte a költőket, ott van Csokonai, azt is kiharangozta a kollégium.”, olvashatjuk egy 1939-es újságcikkében (Móricz, 1939). Nyilas Misi számára tehát mintát adtak az olvasmányai: az más kérdés,

¹ Ahogy úgy egészében a Móricztól olvastatott műveket – megkíséreltem megérteni, legalábbis Móricz vonatkozásában, mennyire jelent kényszerítő erőt a közoktatás számára a tantervi szabályozás, a tankönyvek anyaga, illetve mi következik a megszokottból, az évtizedek óta fennálló praxisból (erről lásd: Szilágyi, 2016).

² Csak néhány fontosat említenék meg az utóbbi években született elemzések közül: Arató, 2001; Baranyai, 2010; Szirák, 2015.

³ Ilyen megnyilvánulásai is voltak: „Nagyon szeretem Debrecent. Nincs itt senkim, semmim. És mégis az enyém az egész város. Kisdíák voltam itt; itt eszméltem az élet legelső csodáira, és ezt sohasem felejthetem el. Minden ház, minden bolt minden név, minden por és minden kollégiumi vaskalap megrezzeníti a szívem; ez az egyetlen zavartalan hangulat, amelybe fájo életgyötirelem soha nem kapcsolódott. Sehova se tudok menni az országban, ahol ugyanilyet éreznék.” (Móricz, 1924)

hogy ezt a mintát az irodalomtörténetet megkerülve kaphatta csak meg, mintegy közé és az irodalom közé állt az irodalomról folytatott beszéd. Az a jelenet, legalábbis az irodalomtörténethez való viszonyra gondolva, amikor Nyilas Misi megveszi élete első könyvét, majd rádöbben, hogy nem verses-kötetet vett, hanem egy Csokonai-életrajzot, arra emlékeztet, mint amikor a *Holt költők társaságában* Mr. Keating megkéri a fiúkat, tépjék ki a lapokat az irodalomtankönyvük-ből, és lépjenek közvetlen kapcsolatba a versekkel:

„Hát ez a könyv nem az volt, aminek ő gondolta, nem a Csokonai versei voltak benne, hanem valami fecsegés az életéről.

Az első oldalon, ahogy olvasni kezdte, mindjárt olyat olvasott, amiből egy szót sem értett: «A physiologia által ma már igazsággá emelt ama sejtésnek, miszerint a léleknek minéműségei s ereje épp úgy által mennek a származással együtt a gyermekekbe, mint a testéi, a szellemi öröklésnek érdekes példája Csokonai Vitéz Mihály.»

Ezt sokszor kezdte, próbálta olvasni, de nem értette.

Így volt aztán az egész könyvvel, úgyhogy lassacskán nem is tartotta sürgősnek az elolvasását, de azért nagyon boldog volt, hogy megvette, s hogy megvan, sokszor megnézte a címlapját, amelyre fent a felső jobb sarkán ráírta érélyesen a nevét, hogy: «Nyilas Mihály 1892.»» (Móricz, 2006. 8.)

Oda ugyanis már nem ér el az emlékezetünk, ahol még Móricz nem kötelező olvasmány volt, hanem kortárs szerző. Vagyis a nagypapák nagypapáinak korába, abba az időbe, amelyről Fenyő D. György mondta egy interjúban nemrég a következőt:

„Nemrég egy nagypapakorú ember azt mondta, nincs semmi baj a tananyaggal, hiszen neki is ezeket a műveket kellett elolvasnia, és nem volt vele semmi probléma. Megkérdeztem, olvasott-e Jósika Miklóst: esze ágában sem volt. Azt mondtam: nem értem, hogy lehet ilyen barbár, hogy nem találkozott azokkal a regényekkel, amelyek kötelezőek voltak az ő nagypapja számára.” (Kovács, 2018)

*A Légy jó mindhaláligot
mintha valamilyen sajátos
tehetetlenségi erő tartaná bent
a közoktatásban: a tanárok
kisebb hányada boldogul vele
jól a gyerekcsoportokban
(bár vannak ilyenek is, ezt kár
lenne tagadni), a gyerekek
igen kis hányada sorolja a
meghatározó olvasmányok
közé (már ha egyáltalán
képes/hajlandó elolvasni).
Nem is szokás érvelni tehát
mellette, ha mégis, akkor
azzal, hogy gyermek főszerep-
lője van, így nyilván gyereke-
ket kíván megszólítani, meg
azzal, hogy emberemlékezet
óta ott van a kötelezők között,
miért kellene kivenni onnan.
(A legutóbbi érv, amit hallot-
tam egy tankönyvi vitában,
az volt, hogy amennyiben
kötelezőként, az iskolában
nem olvassák el a gyerekek,
akkor sosem fogják – erre azt
válaszolta egy kolléga, hogy
ha most elolvassák, akkor meg
soha többé nem fognak más
Móricz-műveket olvasni.)*

De visszatérek a csalódott, könyvvásárló Nyilas Misihez. Móricz regényének főhőse, bár verseket szeretett volna olvasni, nem valami fecsegést Csokonai életéről, mégis boldog lett attól, hogy birtokolhat egy könyvet: a könyv mint tárgy szimbólummá vált a szemében, egy új, a családjától eltérő élet ígéretévé. És Nyilas Misi szeretett olvasni, még ha ezt a könyvet nem is értette: de nemcsak őt vagy a *Holt költők társasága* diákjait távolította el az irodalmi élménytől az iskolai irodalomoktatás. Spiró György *Csirkefej*ének hatodik jelenetében Csitri és Bakfis a Tanárhoz igyekeznek, és Bakfisnak rengeteg jegyzete van: nem pusztán a tankönyvből írt ki mondatokat, de „valami vastag” könyvből is. Ezekkel a mondatokkal küzd a két lány, ugyanúgy nem értve őket, mint Móricz hőse Haraszi Gyula egykori Csokonai-életrajzát. Spirónak köszönhetően az irodalomtörténeész Király István került be az akkori kortárs irodalomba: pikáns helyzet is teremtődött, hiszen a huszadik század második felének legfontosabb Ady-kutatója ott ült a *Csirkefej* premierjén.⁴ Egyre komorabban hallgatta a saját mondatait, azt, ahogyan a lányoknak több kifejezéssel is meggyűlik a bajuk. A *Holt költők társaságában* egy olyan versértelmezés esett a papírtépkedés áldozatául, amely egy koordináta-rendszer segítségével határozta meg az adott vers nagyszerűségét, Spirónál a lányok, akiket a „megtűrült” kifejezés különösen lenyűgöz, többek közt annál a mondatnál akadnak el, amely számadatokkal kívánja leírni a „középfok” jelentőségét:

„...a megtűrült középfok – nem utolsósorban ennek volt mintegy hírhozója. A Magunk szerelmé-ben 100 versre mindössze 47,8 középfok esett, a kései költeményekben 56,6-ra ugrott ez a szám. S a megnőtt gyakoriság, mint oly sokszor a lírában, a belső lényegi mondandóval állott itt kapcsolatban.” (Spiró, 1987. 331.)

Spirónál a két lány, ha nem is képes a könyveket olyan emelkedett meghatottsággal szemlélni, mint Nyilas Misi annak idején, az egyetemre, pontosabban a magyar szakra kerülést a jelenlegi helyzetükből való kiemelkedés esélyének látja. Ez a vágy viselteti el velük az olyan kifejezéseket, mint az „antipartikularitás”, meg a „pozitivizmus”, még ha sírva is fakadnak a kimondásuk közben időnként. Bakfis meg is fogalmazza, miért is kell neki az irodalomtanulás valójában:

„Nekem muszáj, hogy felvegyenek! Nekem muszáj! Én nem bírom – én el akarok menni – és el is fogok – mert engem fölvesznek vidékre – érted? – teneked kinyalják a seggedet – de én nem bírom – érted? – a hülye rohadt apám – a hülye rohadt anyám – én nem bírom!” (Spiró, 1987. 332.)

Messze nem pusztán a digitális fordulat korában merülnek fel tehát olyan óhajok, hogy más művekről és másképp beszéljünk az irodalomórán. Az viszont feltűnő, hogy mostanában mintha minden változtatási vágy egy irányba mutatna: rövidebb műveket vegyünk, hosszabb ideig, lassabban, és időben hozzánk közelebbi korokból. Ma már megilletődött tisztelettel lehet csak visszagondolni azokra a harcokra, amelyeket a Szegedy-Maszák Mihály vezette tankönyvíró csapat vívott meg. Szegedy-Maszák Mihály utolsó interjújából még az is kiderült, ő aztán biztosan nem a „könnyebbet, egyszerűbbet, érthetőbbet” szlogen jegyében képzelte el az irodalomoktatást:

„Olyan ábrándjaim voltak, melyek csak ábrándok. Az egyik jellemző, hogy még James Joyce *Finnegans Wake* című művét is föl akartam vétenni a középiskolai olvasmányok listájára. Ez naiv elképzelés volt.” (Károlyi, 2016)

⁴ Ezt tudhatjuk egy Király István lányával, Király Júliával készült interjúból (Mátraházi, é. n.).

Mint annak a generációnak a képviselője, amelyik egykor ebből a tankönyvcsaládból tanult, azért nem bánom nagyon, hogy nem kaptuk meg Joyce-ot kötelező olvasmányként – de azt a gimnáziumi osztályt is nehezen tudom elképzelni, amely Márton László egy 1989-es interjújának iránymutatása alapján Katona József *Jeruzsálem pusztulása* című drámáját elemezné együtt:

„Egyébként, ha én lennék az oktatási miniszter, első dolgom volna kivenni a *Bánk bánt* a kötelező olvasmányok közül, és beraknám a helyébe mondjuk a *Jeruzsálem pusztulását*. Másodiknak az *Egri csillagokat* hajítanám ki, de úgy, hogy a lába nem érné a földet.” (Keresztury, 1991. 192.)

Márton László nem lett oktatási miniszter, maradt írónak, ahogy maradt a szokott helyén az *Egri csillagok* is – de mintha nem is emlékezne senki erre az interjúra, amelynek, persze, csak egy kis részletében kerültek elő a közoktatás kérdései. Amikor Fenyő D. György nemrégiben újra elmondta, hogy Jókait és a Bánk bánt levénné a kötelező olvasmányok listájáról,⁵ mindenesetre olyan felhördülés támadt, mintha ez még soha, senkinek nem jutott volna eszébe, és kizárólag az olvasni már nem akaró fiatalok miatt került volna elő a felvetés. Figyeljünk azonban arra is: Márton László egy Katona-dráma helyett egy másikat javasolt (egyébként éppen Spiró György az, aki átíratot készített a *Jeruzsálem pusztulásából*), és a Jókai-kutatók is tettek arra javaslatot nemrégiben, miként lehetne Jókai-regények helyett Jókai-novellákat olvastatni.⁶ Járhattam volna én is ezt az utat, hiszen lenne szép számmal olyan Móricz-novella, amellyel „kiválthatnánk” a *Légy jó mindhaláligot*: mégis Tóth Krisztina *A tolltartó* című novelláját vetném fel most ajánlatként. És nem pusztán azért, mert rövidebb, mint a Móricz-regény, miközben megtartja helyszíniként az iskolát: számos további szempontból is összekapcsolható a két mű. Vagyis akár a két mű összeolvasása is tanulságos lenne – persze, nem az iskolai magyarórakon. Az összevetés tapasztalatát ugyanakkor be lehetne vinni a diákok elé, akár úgy is, hogy nem olvastatjuk el velük Móricz regényét, csak beszélünk róla, a Tóth Krisztina-novella elemzési tapasztalatain keresztül. Vagy eldöntjük, hogy éppen abban az iskolában, abban az osztályban érdemes-e megpróbálkozni a regény elolvasatásával – bár nem szeretném, ha a diákokat a „hogyan beszéljünk olyan könyvekről, melyeket nem olvastunk” típusú tanácsadók jegyében nevelnénk, el lehetne töprengeni azon, nem lehetne-e időnként úgy is megmutatni egyes regényeket, hosszabb műveket, hogy nem olvastatjuk el őket kötelezően, vagy nem mindenkivel, nem teljes egészében.

Létezik egyébként olyan tankönyv, amelyben tananyagként szerepel éppen ez a novella (bár lehet, hogy már azt kellene mondanom, létezett ilyen tankönyv): egy Bánki István által fejlesztett, szakiskoláknak készült tankönyvben találtam meg *A tolltartót*.

5 Természetesen ezt nem ilyen egyértelmű könnyedséggel, a problémát egyszerűsítve mondta Fenyő D. György, de a neten megjelenő írásokhoz a hangzatos címek vonzzák azokat az olvasókat, akik aztán sokszor nem jutnak a címnél és a leadnél tovább, és úgy kezdenek a vélelmezett állításokkal vitakozni (lásd Talabér, 2017).

6 *A kispróza nagymestere. Tanulmányok Jókai Mór novellisztikájáról* című kötet (Hansági és Hermann, 2018) részben az oktatást segítő szándékkal születt. Egy részlet az előszóból: „És végül, de nem utolsósorban még egy, igen nyomós érv szól amellett, hogy Jókai kisprózájának a kutatására komolyabb figyelmet érdemes fordítanunk. A közoktatásban, de az egyetemi képzésben is óriási problémát jelent, hogy a nagyregények kínálata mellett nem áll a rendelkezésünkre olyan kisprózai alternatíva, amely elősegítené a fiatalabb generáció bevezetését Jókai műveinek a világába. A mai, fiatalabb generációt is megszólító novellák gyakran nem képezik részét a közkeletű válogatásoknak, nehezen férhetők hozzá.” (Hansági és Hermann, 2018. 12.) A tanulmánykötetet, épp a hozzáférés megkönnyítésének érdekében, egy novellaantológia is kiegészíti, itt az elemzett novellák és kisregények is megtalálhatók (Jókai, 2017). Sőt, a kötetben olvasható Jókai-szövegek a *Tempejölgy* folyóirat honlapjáról szabadon letölthetők.

A következő tematikus fókusszal szerepel itt a novella: „Az egyéni életút formálása, sikerek és kudarcok, az egyén felelőssége saját sorsának alakulásában”.⁷ A poétikai fókusz pedig, amelyet a novellánál találunk, a művészet mint önértelmezés – ez a két fókusz teljes joggal szerepelhetne akár a *Légy jó mindhalálig*nál is. *A tolltartó* cselekménye az 1970-80-as években játszódik, és egy iskolai tolltartó eltűnése körül bonyolódik (ahogy Nyilas Misinek is egy lopás pecsételi meg a sorsát, a reskontóé). Ugyanaz az időbeli távolság képződik meg tehát a mostani olvasók és a cselekményidő között, mint annak idején a *Légy jó mindhalálig* kortárs olvasói és a regény közt – hogy ők mennyire érezték a 19. század végi iskola hangulatát magukénak, azt nem tudom, viszont egyetemistákkal már többször olvastam együtt *A tolltartót*. Akik pedig, hiába jártak már a 21. században iskolába, a novella elején terjengő szagokat szinte az orrukban érezték: „A hatalmas iskolaépületet mindig betöltötte az ebédlőből felszivárgó főzelékszag, ami elkeveredett a tornaterem pállott gyerektest- és tornacipőgumi-szagával.”⁸ A magyar iskola, úgy tűnik, nemcsak a kötelező olvasmányok listájában mutat változatlanyságot: ugyanazok a szagok, ugyanazok a tornaterem híján lépcsőfutásra kárhóztatott gyerekek, ugyanazok a nyomozási módszerek köröznék itt évtizedek óta. Az idő megáll a novellában, az énekkari próba végtelennek tűnő várakozásba fordul. Az „addig innen haza nem mentek, amíg ki nem derül, hol az a tolltartó” mondat valamilyen változatában mintha mindannyiunk gyermekkorában ott visszhangozna.

Hiába tűnik általános kíváncsolomnak mostanában az egyszerűsítés, szó sincs arról, hogy Tóth Krisztina novellája egyszerű és áttetsző lenne, szemben Móricz összetett regényével. Van mit magyarázni már egyes kifejezéseken, neveken is, de a diákok egy pillanat alatt ráugliznak, ki volt Nógrádi Sándor, vagy mit jelentett az, hogy szőlőzsír, ha meg nem, meg lehet velük beszélni. Épp annyi megfejtésre váró elem

A neveknek egyébként is kiemelt jelentőségük van a novellában: az is jelentéssé, hogy kinek milyen keresztnéve van, a hetvenes-nyolcvanas években különleges módon Kingának hívják-e, mint a híres politikus lányát, vagy nincs keresztnéve, mint az elbeszélőnek. De az talán még fontosabb, ahogyan a név képes leválni a testről, különösen attól a pillanattól kezdve, amikor egy bűnös nevévé válik, azt jelöli, akiről állítják, hogy ellökte a Rudast: „A névhez tartozó test később is hallgatott, a tanári kérdésekre megátalkodott csenddel és rezzenéstelen, üres tekintettel válaszolt, a nevét pedig olyan rendetlenül és feledékenyen kezdte viselni, mint a kardigánt és tornazsákot, amelyeket minduntalan otffelejtett valahol.”

⁷ Szakiskolák kilencedik osztályosainak készült ez a tananyag, az Educatio Kht. kompetenciafejlesztő oktatási program kerettantervéhez igazodva. A neten még megtalálható a tankönyvet magát is tartalmazó tanári útmutató (Fenyő D., é. n.).

⁸ A novella Tóth Krisztina 2012-es, a Magvető Kiadónál megjelent *Vonalkód* című kötetének része, de megjelent a *Beszélő* 2005. június-júliusi számában is, innen idézem (Tóth, 2005). Mivel a neten is hozzáférhető (<http://beszelo.c3.hu/cikkek/a-tolltarto>), így könnyű kiadni otthoni olvasásra is. (Egyetemi csoportokban már meglehetősen nehéz olyan szövegek elolvasását megkövetelni, legyenek azok szépirodalmiak vagy szakirodalmiak, amelyek nincsenek fent a neten.) A kötetben, a koncepcióhoz igazodva, az *Irányvonal* alcímet kapta meg a novella.

van a műben, amennyitől még nem vesztek el a kedvüket, ráadásul el lehet töprengeni közösen a tárgyi világ változásán, akár végiggondoltatva velük a saját iskolai környezetüket. De lehet elemezni azt is, milyen módon játszik el a szöveg a személyességgel: nem kell semmit tudnunk Tóth Krisztina életéről ahhoz, hogy feltegyük a kérdést, vajon önéletrajzi lesz-e attól a szöveg, hogy megtudjuk, az elbeszélő Szilágyi után következik a névsorban. De remekül kibontható az idő és a tér is elemzési szempontként: az idő, akár csak a legtöbb iskolaregényben, ciklikussá válik, hasonló a lépcsőzés során megtett körökhöz. A terek pedig magukba zárják a gyerekeket: az uzsonnák a nejlonzacsókba füllednek bele, a gyerekek az iskolaköpenyekbe, kékbe vannak csomagolva a könyvek és füzetek, a diákok úgy érzik, soha nem jutnak ki az egyre levegőtlenebb teremből. Még az a bizonyos tolltartó is, amely a szabadság szimbóluma lehetne, egy másik világ rekvizituma, hiszen Walt Disney Hófehérkéje van rajta, leképezi ezt a zárt világot. Az benne a legvonzóbb, ahogyan be lehet zárni: „És ahogyan szünetben elpakolta a cuccait: amikor az ő termükbe mentünk, egy hanyag mozdulattal betette a tollat és rákattintotta a tolltartóra a fedelet, mint a nagyon elegáns felnőtt nő, akik végtelen bájjal helyezik napszemüvegüket vissza a kis piros műbörtokba.” És ott van Tóth Krisztina novellájában a *Légy jó mindhalálig* alapkérdése is, a bűn, az ártatlanság, az önfeláldozás dilemmája: amikor az elbeszélő végül magára vállalja a tolltartó ellopását, vajon azért teszi, mert valóban ő lopta el? Hiszen neki már mindegy, úgymint megbélyegzett lett, mivel azt gondolják róla, hogy ellökte a Rudast? Birtokolni akart ezért egy tárgyat, amely a peremről a közösségből centrumába viszi? Persze, csak elképzelt centrum lehetne ez, hiszen annyira egyedi a tárgy, hogy ott, ahol használni kellene, elő sem vehetné. Vagy áldozatot hozott egy egész közösségért, ártatlanul, hogy végre kijussanak a fullasztó jelenből? Ebben az esetben viszont az válik kérdésessé, mi történik a cselekményidő lezárulta után – az egyetemisták közül is felvetette valaki, hogyan adná majd elő az elbeszélő a tolltartót, ha az valójában nincs nála? De a kérdés még inkább kiterjeszthető: mi lesz úgy általában a megbélyegzettekkel, a peremre kerültekkel, az ártatlanul megvádoltakkal? És azokkal, akik nem is ártatlanok, de a megbélyegzés tette őket bűnösökké? A *Légy jó mindhalálig* nem ad könnyen beváltható életreceptet, Nyilas Misi szimbolikus értelemben meghal, a regény végén megérkező nagybácsi az égbe viszi őt magával: de azt sem nagyon látjuk, hogyan lesz megoldás *A tolltartó* elbeszélőjének helyzetére, még ha a fullasztó várakozás véget is ér.

A változások igényét tehát nem a digitális fordulat hozta el. De ez a mostani igény mégsem egészen ugyanolyan, mint volt Móricz vagy Spiró idején: a mai diákoknak nem szentség már a könyv, mint volt Nyilas Misinek, kevesen gondolják azt, mint a Bakfis, hogy a felemelkedéshez vezető út legfontosabb állomása a magyar szak. De, ha nem akarunk rosszat Móricznak, ha valóban fontos, hogy maradjanak Móricz-olvasók, akkor kérjünk segítséget a mostani utódaitól, és hagyjuk meg a *Légy jó mindhaláligot* későbbre, tegyük vissza oda, a felnőttolvasmányok közé, ahova szerzője eredetileg szánta.⁹ Olyan irodalmi művek ugyanis ma is születnek, amelyek megállítják számunkra az időt, és önmagunk megértéséhez vihetnek közelebb:

„Nem tudtam, hány óra lehet, de azt valahogy megsejtettem, hogy az idő megállt, hogy soha többé nem lehet visszaforgatni a perceket, hogy valami titokzatos erő az örök jelen terébe zárt bennünket, és ha mindez nem is fogalmazódott meg akkor ilyen világosan egyre elnehezülő fejemben, annyit azért megsejtettem, hogy a

⁹ Móricz lányának, Móricz Virágnak a könyveiből tudjuk, hogy apja egyáltalán nem akarta, hogy a könyve egykor kötelező olvasmány legyen, hiszen nem akart Kemény Zsigmond sorsára jutni (vagyis nem akart el nem olvasott olvasmánnyá válni), és csodálkozott azon: az olvasók elfogadták a *Légy jó mindhaláligot* egy kisfiú történeteként (erről lásd: Szilágyi, 2013, 47-48.).

hozzám tartozó név erő, amely véget vethetne ennek a kimerevített pillanatnak, hogy az események nagyobb láncolatában elvész a személy jelentősége, hogy aki bűnös, az bűnösnek született, cselekedeteit tekintve szabad hát, mert bármit tesz is, a történetek térképen mindig egyazon úton halad úgyis. Hogy akár én is lehettem volna, ki tudja. Hogy talán valamikor, egy másik történetben, én voltam az.”

Irodalom

- Arató László (2001). *A Légy jó mindhalálig* mint beavatástörténet. In Fenyő D. György (szerk.), *A kifosztott Móricz? Tanulmányok*. Budapest: Krónika Nova. 126-152.
- Baranyai Norbert (2010). „... a valóságból táplálkozik s mégis költészet”. *Móricz Zsigmond prózájának újraolvasási lehetőségei*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Fenyő D. György (alkotószerk., é. n.). *Szövegértés-szövegalkotás 9. Tanári útmutató szakiskoláknak 7.* (Educatio Kht. kompetenciafejlesztő oktatási program kerettanterv.) Educatio Kht. http://www.kooperativ.hu/szovegertes/Modulle%C3%ADr%C3%A-Isok/9.%20%C3%A9vfolyam%20Szakiskola/A%20t%C3%ADpus/Tan%C3%A1ri%20%C3%BAtmutat%C3%B3/H-ASZE0915_Sz%C3%B6vA_9sz-7_tan%C3%A1r.pdf. Utolsó letöltés: 2018. 11. 25.
- Hansági Ágnes és Hermann Zoltán (2018, szerk.). *A kispróza nagymestere. Tanulmányok Jókai Mór novellisztikájáról*. Tempevölgy könyvek 25.
- Jókai Mór (2017). *A Balaton völgyéne. Válogatott elbeszélések*. Szerk. Hansági Ágnes és Hermann Zoltán. Balatonfüred: Tempevölgy könyvek 22.
- Károlyi Csaba (2016). „Amit én csináltam, az megőrzése valaminek” [Interjú Szegedy-Maszák Mihállyal] *Élet és Irodalom*, július 15.
- Keresztury Tibor (1991). „vanni vannak, csak létezni szűnnek meg” (Márton László). In uő, *Féltérpeszben. Arképek az újabb magyar irodalomban*. Budapest: Magvető.
- Kovács Bálint (2018). Attól nem lesz hülye a gyerek, hogy alacsonyabban van a lécc. *Index*, január 9. [https://index.hu/kultur/2018/01/09/magyartanitas_](https://index.hu/kultur/2018/01/09/magyartanitas_irodalomoktatas_kotelezo_olvasmanyok_magyar_tanarok_egyesulete_arato_laszlo_fenyo_d_gyorgy_nenyei_pal/)
- irodalomoktatas_kotelezo_olvasmanyok_magyar_tanarok_egyesulete_arato_laszlo_fenyo_d_gyorgy_nenyei_pal/ Utolsó letöltés: 2018. 11. 22.
- Mátraházi Zsuzsa (é. n.). Családi mesék. Beszélgetés Király Júliával. *Könyvhét*. <http://konyv7.hu/index.php?menuid=1324>. Utolsó letöltés: 2018. 11. 25.
- Móricz Zsigmond (1924). Vallomás a városról. *Est*, dec. 12.
- Móricz Zsigmond (1939). Debrecen és Sárospatak útján jártam én. *Pesti Napló*, július 9.
- Móricz Zsigmond (2006). *Légy jó mindhalálig. Regény és dráma*. Budapest: Európa.
- Spiró György (1987). *Csirkefej. Darabok*. Budapest: Magvető.
- Szilágyi Zsófia (2013). *Móricz Zsigmond*. Pozsony: Kalligram. 55-65.
- Szilágyi Zsófia (2016). Móricz a magyarórákon (Kemény Zsigmond sorsa). *Eső*, 3. <http://www.esolap.hu/authors/442-szilagyizsobia/1761.html>. Utolsó letöltés: 2018. 11. 21.
- Szirák Péter (2015). A másik meglopása. A gyermekégen innen és túl a *Légy jó mindhalálig*ban. In Bengi László és Szilágyi Zsófia (szerk.), *Móricz a jelenben*. Budapest: Magyar Irodalomtörténeti Társaság. 9-25.
- Talabér Dominika (2017). „Jókait és a Bánk bánt levennem a kötelezők listájáról” [Interjú Fenyő D. Györggyel] *Eduline*, november 8. http://eduline.hu/kozoktatas/2017/11/8/Jokait_es_a_Bank_bant_levennem_a_kotelezok_LZSLXJ
- Tóth Krisztina (2005). A tolltartó. *Beszélő*, június-július. <http://beszelo.c3.hu/cikkek/a-tolltarto>. Utolsó letöltés: 2018. 11. 25.

Mészáros Márton

Károli Gáspár Református Egyetem

„Csak én írok, versemnek hőse: semmi”

Kovács András Ferenc taníthatósága a közoktatásban¹

Kovács András Ferenc – vagy ahogyan a szakirodalomban is emlegetik: KAF – az egyik legtöbbet elemzett, legnagyobb hatású kortárs magyar költő, akinek költészete a kilencvenes évek kritikai vitáinak egyik legfontosabb terepe volt. A KAF-értelmezői hagyomány kulcsfogalmai – identitásvesztés, kulturális emlékezet, intertextualitás, „szerepköltészet” – a tradicionális szerzői pozíció elbizonytalanítására, majd felszámolására, végső soron pedig az irodalmi szöveg eredendő nyelvi, intertextuális létmódjára, irodalmiságára kérdeznék rá. Költészetének a mai magyar irodalomban szinte példa nélküli formagazdagságát a következetes részletességgel felépített költői maszkok, alakmások is segítik (Jack Cole, Lázáry René Sándor, Caius Licinius Calvus, Alekszej Pavlovics Asztrov stb.); írásművészetének egyik meghatározó eleme a hagyomány általi megelőzöttség belátása, a költői megnyilatkozás „eredetiségéről” való lemondás. A sokat idézett közhely szerint: forma iránti elkötelezettségben Csokonaival és Kosztolányival, sokszínűségében Weöressel rokonítható.

Noha az ezredforduló utáni időszakban a kritika érdeklődése – különösen a kilencvenes évek robbanásához képest – mintha kissé alábbhagyott volna KAF költészete iránt, az elmúlt néhány évben (például Kulcsár-Szabó Zoltán vagy Lőrincz Csongor és mások munkái révén) újra növekvő figyelem fordul a KAF-költészet felé.

KAF írásművészetének a közoktatás keretei közt történő tárgyalása számos izgalmas lehetőséget kínál az ezzel kísérletezők számára, noha kétségkívül jó néhány nehezen megkerülhető problémát is fölvet. A nehézségek minden bizonnyal a közoktatásban és a „tudományos” szakirodalomban használt terminológia – és főként az alapvető problémafókusz (irodalomfölfogás) és olvasásmód – mindmáig nem kellő hatékonysággal áthidal, sőt egyre növekvő különbségében gyökereznek. Már a fenti, hangsúlyozottan jelzésszerű felsorolásból is érzékelhetővé válik a KAF-értelmezői hagyományban meghatározó szerephez jutó fogalmi keret látványos inkompatibilitása a közoktatásban sok

¹ A következő szöveg a *Kötelező olvasmányok és új olvasási módok a digitális fordulat korában* című, 2018. május 31-én, az MTA-n megrendezett konferencián tartott előadásom jegyzetekkel ellátott, ám lényegében változatlan anyaga. Az előadás az *Árdeli dallamok: A Kovács András Ferenc-olvasás lehetőségei a közoktatásban* címmel megjelent tanulmányom (Mészáros, 2017) folytatása és kiegészítése.

helyütt használt fogalomkészlettel és kérdésfölvetésekkel, amely probléma természetesen számos más igen erősen kanonizált kortárs magyar irodalmi életmű (Esterházy Péter, Garaczi László, Kukorelly Endre, Márton László, Tandori Dezső, Parti Nagy Lajos stb.) taníthatóságát is ugyanilyen mértékben megnehezíti. Míg a KAF-szöveg rendkívül dialógusképesnek mutatkozik például a fent jelzett, teoretikus kérdésési irányokkal, a közoktatásban mai napig széles körben elterjedt szerzőközpontú irodalomfelfogás nézőpontjából feltűnően nehezen szólalhat meg (a probléma természetesen attól az anomáliától sem független, hogy az ezredforduló költészeti tendenciáinak részletes tárgyalása sok helyen – idő hiányában – elmarad.)

Mindez azonban nem csupán akadály, de akár lehetőséget is kínálhat a két – redukálhatatlanul egymásra utalt –, „szféra” és a két irodalomfelfogás és olvasásmód közti közvetítésre – és ezen közvetítő feladatra KAF költészeténél alkalmasabban keresve sem találhatunk; sőt, azokból a bevezetőben említett szempontokból, mint az „intertextualitás”, „hagyomány általi” vagy „nyelvi megelőzöttség” tulajdonképpen egyenesen következik, hogy KAF költészetét a közoktatásban tanított szinte valamennyi fontos és hangsúlyos témakör, korszak vagy költői életmű kapcsán „összehasonlítási alapként” vehetjük számításba. Az effajta kortárs irodalmi jelenségekkel történő összehasonlítások pedig (akár konkrét szövegelemzések keretei közt, akár csupán példaként) legalább annyira segíthetik az adott szerző vagy irodalomtörténeti korszak eszmetörténeti, poétikai, retorikai sajátosságaiban való elmélyülést, mint a kortárs magyar irodalom (vagyis az olvasókhöz, diákokhoz nyelvi, kulturálisan legközelebb álló irodalmi alkotások) élővé tételét.

Az alábbiakban ezért három olyan KAF-szöveg elemzéséhez szeretnék – a KAF-kutatások és általában a kortárs líraelmélet egyes kérdésési irányait reprezentáló – szempontokat kínálni, amelyek egyrészt a középiskolai törzsanyag megkerülhetetlen szerzőinek erősen kanonizált szövegeivel léptethetők dialógusba (Ady, Babits és Pilinszky), másrészt pedig (bár jelen előadás szempontjából többé-kevésbé mellékesen) az intertextuális kapcsolódások különböző lehetséges módozatait is demonstrálhatják KAF költészetében.

*

Az 1993-ban, a *Költőködés* című kötetben (Kovács, 1993) megjelent, de a nyolcvanas években íródott *Kövek a magasban* című szöveg már címében is jelzetten két, mind a magyar irodalmi közgondolkodásban, mind a középiskolai oktatásban kanonikusnak számító „nagy” vers, Illyés Gyula *Haza a magasban* és Ady *A föl-földobott kő* című versének sajátos akcentusú parafrázisaként, szintéziseként olvasható. A szöveg formailag Ady versét követi, megtartja a szimultán verselést (a hosszú sorok felező tízesek és trochaikus lejtésűek, a rövidek pedig felező hatosok), valamint a rímelést is (aax bbx stb), tartalmilag azonban, mintha elsősorban Illyés szövegének a *Föl-földobott kő* felőli olvasatát kínálná. Mint ismert, a *Haza a magasban* a nemzeti identitást a közös kulturális, kiemelten pedig a közös nyelvi, költői hagyományban látja megragadhatónak (az Illyés-szöveg logikája szerint tulajdonképpen ez a közös nyelvi, költői tér vagy tradíció maga a haza, pontosabban a haza ideája.

te mondd magadban, behunyt szemmel,
csak mondd a szókat, miktől egyszer
futó homokok, népek, házak
Magyarországgá összeálltak.

(A felszólítás – mint látjuk – egy olyan performatív aktusra vonatkozik, melynek során Petőfi és Berzsenyi szavait kell az olvasónak – akár magában is – újra és újra kimondani, hiszen a haza végső soron ezen performatívum eredményeképpen jön létre vagy képes

fennmaradni.) KAF verse tulajdonképpen erre a szállóigévé lett képre „olvassa rá” Ady szintén már-már közhellyé vált szövegét: és végső soron a földobott, majd a földre visszazuhanó kő metaforája révén ennek az Illyés-versben állandóként tételezett és biztonságot nyújtó otthonosságnak a pillanatnyiságáról, szükségszerű bukásáról tudósít. Azaz: a *Kövek a magasban* úgy lépteti dialógusba Illyés és Ady szövegét, hogy a két „hazafogalom”, pontosabban a hazafogalmak mögött meghúzódó metaforika összeegyeztethetlenségére, s így – általánosabb értelemben – akár a metafora mint alakzat önkényességére irányítja a figyelmet. A „haza”, amely általános értelemben akár otthonosságként is érthető, vagy a földön van (ahogy Ady szövegében, amelyhez az „én” mindig vissza kell, hogy térjen) vagy pedig a magasban, a két állapot egyszerre nyilvánvalóan nem állhat fenn. A földobott kő ebben az olvasatban mintha éppen ennek a köztes, átmeneti helyzetnek volna a metaforája és pragmatikai modellje. Még pontosabban: ha egyszerre igaz, hogy a „haza a magasban” van, és az ember a hazájához való viszonyában egy földobott kőhöz hasonlítható, akkor az otthonosságban való részesülés csakis pillanatnyi lehet: a biztonság, az otthonosság elvesztése pedig a világ működési rendjéből egyenesen következő, megkerülhetetlen törvényszerűség. A KAF-szöveg által vágyott és kívánatosnak tartott „két szféra közti lebegés” helyett fent és lent, otthonosság és idegenség dichotómiája mindvégig fennmarad, pusztán előjeleik, azaz a róluk megfogalmazható pozitív vagy negatív értékítéletek kuszálódnak össze szétbogozhatatlanul: „a vonzom a földem elnehezülten” ok és okozat felcserélődésén alapuló, azaz metaleptikus képében, a földtől való emelkedésre való képtelenség mintha nem is a föld gravitációs erejének, mint inkább az „Én” valamilyen tulajdonságának, hibájának volna a következménye (hiszen az „Én” az, aki a földet vonzza, nem a föld az „Én”-t). Ezt a felcserélődést a vers hatodik sorának enigmatikus hasonlata értelmezi, ha megnyugtatóan meg nem is magyarázza: „vonzom a földem elnehezülten / mint a remény, a szó”. Itt a szöveg újfent Illyés szövegével lép dialógusba: az „Én” úgy vonzza a földet, ahogyan a (reménnyel) azonosított szó, az azonban nem dönthető el egyértelműen, hogy az Illyés szövegében az otthonosság feltételeként tételezett „szó” a KAF-szöveg kijelentésének jelenidejében a földön vagy a magasban van-e, azaz a magasba emelkedés ígértét rejti-e, vagy ellenkezőleg: éppen ez a nyelvbe vetettség érthető a szabadság korlátjaként. Az illyési pozitív, otthonos „fent” és a negatív, idegen „lent” kettőségét az utolsó strófa zavarja össze végképp, mégpedig olyan rafináltan, hogy annak Ady Endre-i megfordítását sem érezzük megnyugtatónak vagy kielégítőnek (otthonos lent, idegen fent): a bolygókká váló, a magas hazából soha vissza nem térő kövek képe ugyanis a legkevésbé sem megnyugtató, a legkevésbé sem otthonos. (Ez – ahogyan a szöveg egésze is – természetesen a kisebbségi léthez való ambivalens viszonytal is magyarázható.)

*

A *Pro Domo* című Babits-átirat (a *Lelkem kockán pörgetem* című kötetben: Kovács, 1994) ezzel szemben nem a cím vagy a versforma újrajrásával, hanem egy meglehetősen furcsa, és kissé rejtélyes eljárás segítségével lép kapcsolatba Babits *A lírikus epilógja* című szövegével. Kezdősora: „Csak én írok, versemnek hőse: semmi” akusztikailag nyilvánvalóan Babits versének ikonikus kezdő sorát idézi fel, „Csak én bírok versemnek hőse lenni), szemantikailag azonban éppen annak ellentét állítja. Az ilyesfajta, KAF-nál egyébként nem ritka, főképpen az együttthangzásra épülő intertextuális kapcsolódásokat több korábbi KAF-tanulmányomban – kissé talán erőltetetten – „palimpszesztikus paronomáziaként” neveztem meg („Póz a homály homálya” vs. „Óz, a csodák csodája”; „Kezdetben volt az írás”, „Kezdetben volt az írás” stb.), ezúttal ennek az „alakzatnak” a működéséhez szeretnék néhány megjegyzést fűzni. Mint ismert, a paronomázia retorikailag az izokolon (azaz, az egyenlő hosszúságú szókapcsolatok

ismétlődésére építő alakzat) lehatárolása a szó vagy szórészek hasonló hangzására, a palimpszeszt pedig – mint szintén tudjuk –, a kódexek felső, lekapart rétege alatti rejtett, csak műszerek segítségével olvasható bevésség. Vagyis a „palimpszesztikus” itt a rejtettségre, kimondatlanságra, a „paronomázia” pedig a hasonló hangzásra utal. (Itt mellékesen azt jegyezhetjük még meg, hogy a palimpszesztikus paronomázia elvileg megközelíthető volna az anagógé felől is – afféle inverz anagógéként – hiszen itt éppen nem az elrejtés, hanem a kimondatlan hasonló hangzású szó önkéntelen felidéződése lesz az alapja). Azokban az olvasókban azonban, akik figuraként ismerik föl a palimpszesztikus paronomáziát, a hatás elsődleges forrása a két hasonló hangzású elem különbsége, azaz a „látható”, a szövegben konkrétan is „jelenlévő” rész elkülböződése a felidézettől, tehát: az „Óz” áll szemben „pózzsal”, a „csodája” a „homályával”, az „írás” a „sírással” stb.) Ez a szövegek közti kapcsolat olyan erős, hogy még *A lírikus epilógja* című Babits vers műfaji kódja, az „ars poetica” is uralkodóvá válik a *Pro Domó*ról olvasható értelmezésekben (amely olvasási lehetőséget a *Pro Domo* persze eleve is implikál, noha a szöveg a számtalan Kovács András Ferencre vonatkozatható életrajzi adat felsorolása révén akár valamiféle vallomások életrajzként is olvasható volna).

Részletesebb elemzés nélkül is belátható, hogy a palimpszesztikus paronomázia jelen esetben szinte minden szempontból jól reprezentálja a „klasszikus modern” és a posztmodern költészetfelfogás és költői szerep közti paradigmatis különbségeket, pontosabban utóbbinak előbbihez való viszonyát.

*

És bár nyilvánvalóan – akár csak a KAF-életművön belül is – beláthatatlan azon művek sora, amelyek valamilyen módon a *Biblia* vagy egyes bibliai történetek parafrázisainak tekinthetők, utolsó vizsgálandó szövegünk, az *András evangéliuma* (az *És Christophorus énekelt* című kötetben: Kovács, 1995) a *Biblia* mellett Pilinszky János költői nyelve felől vizsgálva is külön figyelmet érdemelhet. A szöveg nem csak hangulatában, de hermetikus, tárgyias jellegében is emlékeztethet Pilinszky költészetére: a cím, ahogy a szokatlan számozás is, mintha az *Apokrifra* utalna (lévén a *Bibliában* nem szereplő, tehát

Míg a Babits-szöveg a személyes, intim megszólalást tekinti a költészet egyetlen lehetséges megnyilatkozáslehetőségének, KAF az írásszerűségre, a költői szöveg artefaktum jellegére, a versben megszólaló „Én” azonosíthatatlanságára és rögzíthetetlenségére irányítja a figyelmet. Ennek a Babits költészetfelfogásával teljesen ellentétes „ars poeticának” a megfelelő esztétikai erővel történő megfogalmazásához azonban mégiscsak szüksége van az általa felülírt nézőpont felidezésére, sőt, jobban belegondolva esztétikai formájára is. KAF szövege tehát itt legalább annyira érdekelt a babitsi hagyomány megőrzésében, mint kitörlésében, ennek legszellemesebb megoldásaiban pedig játékosan, viccesen, mégis a lényegre törően lehet képes hozzászólni az általa megidézett költői hagyomány értelmezhetőségéhez: talán elég itt, ha csak a cethal vs. tetszhal(ott) anagrammatikus játékát idézzük föl: vagyis, hogy Jónás a cethal gyomrában „tetszhalott”.

„apokrif” evangélium), egyes képei konkrétan is a *Halak a hálóbant* idézik meg, míg a nagyon egyértelmű bibliai utalások áttételesen szintén a Pilinszky-versek világához kapcsolódhatnak.

A szöveg jelen értelmezés szerint elsősorban a költői nyelv mediális aspektusaival szembesíti olvasóját: már címében is oralitás és szkriptualitás kettősségét problematizálja. Az evangélium szó persze mintha önmagában hordozná is ezt a kettősségét: a szó eredeti jelentése „örömhír” inkább a szóbeliségre, míg az evangélium széles körben elterjedt jelentése ’Krisztus tetteit bemutató könyv’ egyértelműen az írásos formára utal.) A vers a már említett palimpszesztikus paronomáziának egy még az egyébként is szokatlan eljárásból is unikális esetével kezdődik: „Kezdetben volt a sírás”. A sor szinte megkerülhetetlenül idézi föl *János evangéliumának* kezdő sorát: „Kezdetben volt az Ige”. A szöveg azonban a hasonló hangzás révén egy harmadik elemmel is kibővíti az alakzat hatókörét: a legtöbb olvasó számára a „kezdetben volt az írás”-sort is bevonva az értelmezésbe. A palimpszesztikus paronomázia ezen variánsa azért is tehet szert kitérített jelentőségre, mert három olyan elemet (ige – írás – sírás) képes egyetlen alakzatba sűríteni, amelyek (szemantikailag) a leghangsúlyosabban szembesítenek a költői nyelv mediálisitását érintő vitákkal, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy a „kezdetben” kifejezés (akár a *János evangélium* értelmében is) a legvégső, illetve legelső eredetre vonatkozik (hogy tudniillik a kimondott, vagy a leírt szó élvez-e elsőbbséget).

A sírás szó használatával első ránézésre megkerülhetőnek tűnik az elsőbbség kérdése (a sírás például Plessner [1982] ismert értelmezésében is „túl vagy innen” van bármiféle nyelvi megnyilvánuláson, miközben nyelvel egyébként rendelkező lények sajátja), tehát a szöveg az *Apokrif* „nincsen szavam” paradox kijelentéhez hasonlóan a nyelvnélküliségben, a nyelvi eszközöktől való megfosztottságban határozza meg kezdőpontját.

Az ötödik strófától kezdődően azonban már szövegszerűen is az írás kerül a középpontba, a záróstrófa pedig mintha újra a kezdőstrófa mediális kétségei közé vezetné vissza az értelmezőt.

6
Írás vagyunk s a kéz, mely
eltöröl – mintha a föld
fáradt hátát simogatná.

7
Mit írtam itt a porba,
mit? S miért tüntettem el?
Tüzeknek üdvét, bűnjelét:
vak angyaloknak énekét?

A hatodik versszak meghatározatlan többes szám első személyvel jelölt „hangja”, saját magát és – a meghatározatlanságból adódóan – az egész emberiséget vagy végső soron akár a teljes teremtett világot is az írással azonosítja, lényegében Hölderlin *Mnémoszüné*-jével összhangban: („csak jelek vagyunk” – „írás vagyunk”). Erről az egyébként rögtön ki is törlődő (írott) szövegről azonban a hetedik strófában az derül ki, hogy valószínűsíthetően „vak angyaloknak énekét” rögzítette. (Az azonosítások láncolatában tehát a világmindenség egy olyan azonnal kitörlődő szöveggé válik meghatározhatóvá, amely egy már korábban följegyzett, illetve esetleg megszólaltatásra váró éneket tartalmazott. KAF szövege sem a porba írt szöveg tartalmára vonatkozóan, sem pedig a kitörlés ágensére, annak motivációira nézve nem szolgál biztos információval. Az angyalok porba írt énekének rejtélyessége, kétségessége így azt a szintén a *János evangélium*ában leírt történetet idézheti meg, amikor Jézus egy a farizeusokkal folytatott vitában válasz helyet

a porba ír. A történet annál is inkább rejtélyes, mert a Biblia szerint ez az egyetlen olyan alkalom, amikor Jézus nem beszél, hanem ír (sajátos módon azonban, a KAF-szöveghez hasonlóan, nem tudjuk meg, hogy mit.) Innen nézve nem zárható ki, hogy az eltüntetést pontosan a feljegyzés tökéletlensége, kiolvashatatlansága, vagyis a világ nyelven keresztüli megragadhatatlansága teszi szükségsszerűvé; és mivel a tökéletesség egyedül Isten sajátja, a szöveg eltörlésével pedig az angyalok éneke is hozzáférhetelenné válik, végső soron a kezdő, nyelvnélküli állapot áll újra elő. Vagyis: innen nézve a „kezdetben volt a sírás” sor legérdekesebb sajátossága éppen az, hogy miközben a sírás-írás-ige alakzatában az akusztikai hasonlóság okán éppen a hangzás elsőbbségére irányítja a figyelmet, szemantikai szinten pontosan ennek ellenkezőjét, vagyis az írás elsőbbségét állítja. (Az elemzés nyilvánvalóan tovább is vihető, a sírás nyelven kívüli állapota pontosan ennek a rögzíthetetlenségnek a következménye... stb.)

Összegzőképpen: A fenti értelmezések jól mutatják – és ezt nem önkritika nélkül mondom –: ahhoz, hogy a bevezetőben említett közvetítő folyamat vagy dialógus sikeres lehessen, mindkét szférára, mind az irodalomtörténeti szakmára, mind a közoktatásban tanító irodalomtanárookra jelentős erőfeszítések várnak. Mégis, valószínűleg mindannyiunk közös tanári tapasztalata, hogy az egyszerű, életközeli, érthető magyarázat legfontosabb előfeltétele éppen az egyes jelenségek minél alaposabb megismerése és – akár tudományos szempontból is – minél komplexebb megértése.

Irodalom

Kovács András Ferenc (1993). *Költőködés*. Pécs–Bukarest: Jelenkor–Kriterion.

Kovács András Ferenc (1994). *Lelkem kockán pörgetem*. Pécs–Bukarest: Jelenkor–Kriterion.

Kovács András Ferenc (1995). *És Christophorus énekelte*. Pécs–Bukarest: Jelenkor–Kriterion.

Mészáros Márton (2017). Árdeli dallamok: A Kovács András Ferenc-olvasás lehetőségei a közoktatásban. *Gyermeknevelés*, (3), 101-114.

Plessner, H. (1982). Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens. In uő, *Gesammelte Schriften VII. Ausdruck und menschliche Natur*. Frankfurt am Main. 201-387.

Kerekasztal

A kerekasztal résztvevői:

**Hansági Ágnes irodalmár, Imre Flóra költő és magyartanár,
Kukorelly Endre költő, Arató László magyartanár,
a Magyartanárok Egyesülete elnöke.**

A beszélgetést Schiller Mariann magyartanár vezette.

Schiller Mariann: Miközben az egyik előadásban az is elhangzott, hogy a digitális eszközök nagyban felelősek az olvasás iránti vágy elsekélyesítésében, ne feledjük, hogy soha annyi irodalom, vagy irodalomhoz közeli, vagy irodalomszerű szöveg nem ment át a diákok kezein meg a szemein, mint amennyi ezeknek a kütyüknek a jóvoltából. Hogy ezek milyen minőségű szövegek, az talán egy másik lapra tartozik. Ami viszont nagyon is idetartozik és érintőlegesen többször elő is került, az az, hogy olvasókká lesznek-e a tanítványaink. Azt hiszem, az nem is kérdés, hogy mindnyájunknak az a célja, hogy olvasókat neveljünk. És ez elsősorban nyelvi kérdés. Eljut-e a gyerekekhez, a tanítványainkhoz az a nyelv, amin az irodalom írva van. Itt egyfelől lehet beszélni arról, hogy régi meg újabb művek léteznek, és a nyelv változik. És az a tapasztalat, hogy mostanában a nyelv gyorsabban változik, mint korábban. Másrészt az is elhangzott itt, hogy nem biztos, hogy Garaczi könnyebb, a fiatalok számára érthetőbb nyelven írna, mint mondjuk Kosztolányi. Azt szeretném, ha először mondanátok valamit arról, hogy mi a tapasztalat akár az egyetemeken, akár a közoktatásban, akár íróként arról, hogy mennyire fogható, fogadható az a nyelv, ami a mai irodalom jellemzője, sajátja.

Kukorelly Endre: Két előadó, Kulin Ferenc és Dávidházi Péter is megtisztelt azzal, hogy említették a *Porcelánbolt* című könyvemem. Azért ez a cím, mert én itt, nem lévén szakember, irodalomtörténész vagy gyakorló tanár, kakukktojás vagyok. Elefánt a porcelánboltban. Ennek megfelelően meg fogok engedni magamnak talán nagyobb durvaságokat is. Elég sok helyre hívnak, középiskolákba is, sok helyre megyek négykézláb is, mert fontosnak, élvezetesnek, tanulságosnak és szórakoztatónak tartom, hogy tizenhat éveseknek beszélhetek irodalomról. Az utolsó évfolyam már kissé necces, akkor már késő, de a tizenegyedikesekkel beszélgetni rendkívül inspiráló. Ők tényleg olyanok, mint az a kagyló, ami nincs teljesen becsukódva. Ebben a korban már nagyjából el vagyunk rontva, nagyon nehéz tartós hatást elérni, kikökkenteni őket a valami menő szakmám lesz, ahol sokat fogok keresni sémából - ezért használom ezt a kagyló-metaforát. A 16 évesek már majdnem teljesen bezáródtak, de ott talán még van rés. A gyerekek ugyanis rendkívül konzervatívak. Nem ab ovo azok, hanem mert – most ezt a terminust használom – nincsenek kortárs művészeti zajjal körülvéve. Véleményem szerint az volna a megoldás, ha tehát a tojásból kikelve, sőt mínusz kilenc hónapos korától fogva kortárs művészeti zajjal vennénk körül mindenkit. Hogy az legyen az anyanyelve. Ha ez történné, akkor fel sem merülne a kérdés, hogy Garaczi bonyolultabb vagy Móricz, ugyanis nem ez a kérdés, hanem hogy Garacziról – ez is metafora természetesen – az oktatás lebeszéli a gyereket. Már rögtön az óvodában – mivel művészet gyanánt azonnal 19. századi jellegű poétikákat nyomtatunk rájuk. Ráadásul azoknak a lebutított változatát. Ahogy velünk is tették. Azt, amiben mi magunk is a legjobban kiismerjük magunkat. Jön haza az unokaöcsém

az óvodából azzal, hogy tanultak verset. De jó, gondolom, a kicsik verset tanultak, na, mondd el! És akkor haptákba vágja magát, és kezdi, hogy Gazdag Erzsí verse, vagy Donászy Magda, már nem is tudom, dől ki a negédes pim-pi-rim-pi, pam-param. Búbájos rajzfilmmfigurákat és még búbájosabb Halász Judit-típusú dalocskákat nyomtatnak a gyerek arcába, akik ez tanulják, ezzel azonosítják a művészetet, gimnazista korokra ezek a minták rögződnek, ez lesz számukra az irodalom, ezt értik anyanyelvi szinten, a legnagyobbakat is Gazdag Erzsí poétikáján keresztül olvassák, és a kortárs irodalom riasztani fogja őket. Három éves kor előtt egy gyerek „poétikája” – ezt nagyon idézőjelben mondom – sokkal közelebb áll az avantgárdhoz, az avantgárd utáni poétikákhoz, mint azokhoz a lebutított, 19. századi típusú szövegekhez, amikkel etetjük őket, végképp elrontva mindent.

Schiller Mariann: Nyilván mindnyájan olvastuk azokat a vitákat, amik az új, kisiskolásoknak szóló könyvekbe belekerült kortárs szövegekről folytak. A Varró-, Lackfi-, Tóth Krisztina-versek bekerültek az alsó tagozatos könyvekbe, és a szülők és a tanárok egy része tiltakozott igen hangosan. Leginkább talán azért, mert nagyon nem éretették ezeket a szövegeket – már őket sem jól tanították irodalmat olvasni talán. De visszatérnék ahhoz a kérdéshez, hogy mit csináljunk azzal a nyelvvel, ami a gyerekeknek valamiért nagyon távoli, és amiről a kollégánót azt mondta a szünet előtt a hozzászólásában, hogy az a dolgunk, hogy tanítsuk meg őket magyarul.

Arató László: Beszéljünk tehát a modern és a régi nyelvről. Akkor én belecsapnék először a régibe, és azért, mert ez a Jókai-kérdés meg a *Bánk bán* gyűjtő eleme volt ennek a vitának. Először is azt szeretném elmondani, hogy azt hiszem, hogy Fenyő György sem úgy gondolja, hogy ezeket ki kell iktatni az iskolából, és én biztosan nem így gondolom. Arról van szó, hogy a kánonnak biztosan részei maradnak, csak nem minden iskolában és nem mindig kell mindegyiket tanítani. Az különösen igaz, hogy nem biztos, hogy a *Bánk bánt* is kell tanítani, illetve lehet tanítani, meg *Az ember tragédiáját* is és a *Csongor és Tündét* is ugyanabban a nem nagyon jó képességű, nem olyan nagyon előnyös szociokulturális háttérű csoportban. Nem művek kitörléséről, kiselejtezéséről van szó. És itt vitatkozni szeretnék Kulin Ferencsel, aki azt mondta, hogy át kéne ütemezni a kérdések sorrendjét meg a tematikát. Ezzel teljesen egyetértek, nagyon rossz, hogy állandóan a kötelezőkkel kapcsolatos kérdéssel kezdjük. És teljesen egyetértek azzal is, hogy egy globálisabb szellemi képpel, mentális céllal, nemzettudattal, hagyományfelfogással, ilyesmikkel kellene foglalkozni. Meg a magyartanítás kulturális missziójával. De ha ez igaz, akkor nincs igaza abban a másik mondatban, hogy éppen ezért azon kéne gondolkodni, hogy mi nem maradhat ki. Mert, ha nem tisztázzuk először, hogy milyen alapon nem maradhat ki valami, akkor nem lehet igaz logikailag, hogy először el kell dönteni, hogy mi nem maradhat ki. Innen kezdődne egy vita, ha nem 45 percünk lenne. Mert ez egy iszonyatosan fontos diszkusszió. Most akkor visszatérnék a nehéz – nem nehéz kérdésre. Jókai és Katona másképp nehéz, másféle nehézség. Szerintem Jókaival az a probléma, minden szeretetünk ellenére, hogy funkciója az olvasáskultúrában és az iskolában más volt régen, s ezt ma már nem tudja betölteni. Jókai könnyű olvasmány volt. Gyulai is, Péterfy is azt gondolták, hogy ez szórakoztató irodalom, nagyszerű a nyelve, nagyszerűn tud elbeszélni. Tehát nemzedékeket nevelt olvasóvá Jókai. Ez a funkciója, ez a képessége megszűnt. Erről van szó. Hiába nagyszerű Jókai nyelve, de ha Jókai nyelvéhez folyamatosan a tanári szótár szükséges, akkor Jókai valamire jó, de nem arra, amire régen. Szerintem is kell Jókait tanítani, de ott és akkor, hetedikben, nyolcadikban nem tölti be azt a funkcióját, amit elvárunk tőle többnyire. Vannak kutatások Hász-Fehér Katalin gondolataival szemben arról, hogy mi is történik az olvasással. Például az a nagyon egyszerű kutatás, amit olvasásszociológusok és a könyvtárosok végeztek,

mely szerint *A kőszívű ember fiait* több mint 60 százaléka nem olvassa el a diákoknak. Ez faktum. Ezzel valamit kezdeni kell. Hogy aztán mi a megoldás – új Jókai-értelmezés, Jókaitól inkább novellát, vagy Jókait inkább máskor –, arról beszélünk kell. A *Bánk bánnal* egészen más a helyzet. Ugyanis itt arról van szó, hogy van egy ellentét: Jókainál tulajdonképpen a dolog az könnyű lenne, elvileg a nyelve is élvezetes, csak gyakorlatilag mégse könnyű. A *Bánk bánnal* másról van szó. Itt a szöveg akartan tömény és homályos, bonyolult lelki tartalmak és ellentmondásos szituációk hordozója. A *Bánk bánnal* feltétlenül érdemes megküzdeni, de kérdés, hogy mikor, hányadikban és hogyan. Az előbb azt mondtam, hogy van, ahol vagy a *Bánk bánnal*, vagy *Az ember tragédiájával* kell megküzdeni. Itt a nyelvi nehézség egészen más típusú nyelvi nehézség, mint Jókainál, és Madáchnál még van másfajta gondolati nehézség is. Tehát azok a vádak, amelyeket gyakran lehet hallani, hogy a gyerekeket meg kívánjuk kímélni a megértésbe fektetendő energiától, hamis vádak. Hiszen minden tisztességes magyartanár azt akarja, hogy a gyerekek egy nehéz szöveget az ő segítségével jobban értsen meg, mint egyébként, segítsége nélkül. Tehát én azt gondolom, hogy a *Bánk bánnal* mindenképpen foglalkozni kell, csak ahhoz igen sok idő kell. És ha a *Bánk bánra* nagyon sok időt fordítunk, akkor egy csomó mindent viszont nem lehet tanítani, mert véges az idő, mert az iskolai kánon más, mint a kritikai vagy irodalomtörténeti kánon. Egyszerűen van időkorlátja, ami a másíknak nincs. Most ugrok a modernre: abból sem lehet dogmát csinálni, hogy a modern vagy kortárs irodalommal kell kezdeni. Itt fontos, hogy a modern, tehát a 20. század eleji-közepi szerzőket, például Kosztolányit előbb (is) kellene tanítani, mint régebbieket. Ahogyan Arany Jánostól idézte Dávidházi Péter: előbb a kortársakat, a tágabb értelemben vett kortársakat, mint a „szümtükhel”-t. Nem igaz természetesen, hogy minden kortárs egyszerűbb. Persze, hogy nem. Vannak kortársak, Tóth Krisztina néha, Dragomán, Szvoren Edina, mondhatnék még neveket, akik talán könnyebbek, bár ott is munkát kell befektetni. Tehát azt gondolom, hogy azt sem szabad dogmává merevíteni, hogy mindig a jelenből kell haladni visszafele a múlthoz. Van, amikor igen, van, amikor nem. És iszonyatosan fontosnak tartom, hogy amikor a kronológiát bizonyos iskolatípusokban feladnánk is, a történetiséget nem szabad feladni. Egyrészt konvenciótörténeteket kell tanítani, másrészt a műben benne rejlő történetiséget, a gondolat történeti jellegét vagy a világnép történeti jellegét, vagy a műfaj történeti jellegét, azt tanítani kéne. Csak nem egy kronologikus nagy elbeszélését rakva köré. És akkor értjük meg a jelenünket is, ha szembesítjük a mássággal, a múlttal.

Hansági Ágnes: Akkor én csatlakoznék ehhez a régi szöveg vs. kortárs problémához. Azt gondolom, hogy generációs kérdéstről is szó van. Nagyon fontos, hogy egy gyermek – és most 18 évesig bocsánatot kérek az ifjú felnőttektől – hol áll a maga nyelvi szocializációjának a folyamatában. Ami ugye nem zárul le azzal, hogy megtanul beszélni. Mert ez nem mindegy. A világról való tudásunk együtt fejlődik a nyelvtudásunkkal, minél több dolgot ismerek meg a világból, annál több szót ismerek meg tudom nevezni. Az irodalomoktatásban ráadásul írott szövegekkel dolgozunk, ami megint csak másfajta nyelvi kompetencia, mint a beszéltnyelvi. Úgy tűnik, az alsó tagozatban azért nincs probléma, mert az alsós tanítók nyugodtan nyúlnak kortárs szövegekhez: a gyerekek nyelvi horizontjához és valóságismeretéhez nyilvánvalóan sokkal közelebb áll egy ma írott vers, szöveg, a *Samunadrág*, hogy egy példát mondjak, mint egy 100-150 évvel ezelőtt gyermekeknek írott szöveg. Tehát a nyelvi szocializáció, az írott nyelvi szocializáció kérdését nem lehet félre tenni. A másik fontos probléma a kortárs vagy régi vitában a nyelvi komplexitás, amibe beleütközünk, mert a komplexitást is tanulni kell olvasni, és ez is csak lépésről lépésre sajátítható el. Meg kell tanulni összetett, bonyolult, esetleg régi szövegeket olvasni. Ezt sokéves gyakorlással, fejlesztéssel érhetjük el, aki az alfabetizáció értelmében megtanult olvasni, az még nem lesz képes komplex szövegek önálló, értő olvasására.

Ez ugyanúgy gátja lehet a kortárs és a régebbi szövegek megértésének. Azt gondolom, hogy ennek az egész kérdéskörnek az írott nyelvi kompetencia, ebben az értelemben az egyik fundamentuma, és most hadd idézzem Kemény Zsigmondot. Ugye 1852-ben az *Élet és irodalomban*, a *Szellemi térben* azon gondolkodik, hogyan lehet életben tartani ezt az országot, amikor a nyilvánosságnak minden fóruma megszűnik, és az első, ami az eszébe jut, az a gazdaság. Hogy a gazdaságot hogyan lehet életben tartani. Tömegmédiók már vannak, korai tömegmédiók, politikai napilapok, és Keménynek a legfontosabb felismerése az, hogy az információszerezés, a boldogulás elsőszámú feltétele, hogy valaki tudjon olvasni. Na most ez oké. De az igazi nagy dolog, szerintem, amire Kemény rájön, hogy az olvasás olyan dolog, amelyet el lehet felejteni, az olvasási képességet el lehet veszíteni, tehát az olvasási rutinnak a fenntartása nagyon fontos célként jelenik meg nála, amikor azon gondolkodik, hogy mit lehet csinálni abban a helyzetben. Mert rájön arra, hogy nem elég az egyszeri alfabetizáció, ahhoz, hogy valaki információt tudjon olvasás útján szerezni, ahhoz olvasási rutint kell szereznie, vagyis az olvasást gyakorolni kell. Na, most azt gondolom, hogy itt vagyunk iszonyú tévedésben, amikor kötelezőkről beszélünk, mert a magyartanításnak, igen, célja, hogy megismertesse a kulturális örökséget, hiszen a kulturális identitásunk ezen alapszik, és nyilván Jókai Mór, aki minden idők legtöbbet fordított és legnagyobb sikerű magyar írója volt, aki megteremtette a modern magyar elbeszélőpróza nyelvét, őt kidobni az iskolából, az, hogy is mondjam: bűn volna. Most mért higgyük azt, hogy nekünk nem voltak világsztárjaink, világnagy-ság íróink? Jókait nemcsak Bismarck olvasta, hanem Zola és Gottfried Benn is, tudunk még egy magyar író, akit Strauss megzenésített? Amikor gimnazistáknak elmesélem *A cigánybáró*, „a 19. századi Macskák” színpadi karrierjét, hirtelen mindig megszeretik Jókait. Ezt nincs jogunk elvenni a gyerekeinktől. Másfelől az is világos, hogy a vilá-girodalom 700 oldalas remekműveivel (mert ilyenek Jókai legjobb regényei) az olvasási kedvet, az olvasási vágyat nem lehet felkelteni. A legösszetettebb, legnehezebb irodalmi szövegeken nem tudjuk megtanítani őket arra, hogyan tudják a saját olvasási rutinjukat fenntartani. Vagy hogy miként kell irodalmi szöveget olvasni. Ki akart valakit úszni tanítani a háborgó óceánon? Azt gondolom, a másik cél, hogy olyan olvasókat nevel-jünk – és ez már demokráciakérdés volt Keménynél is –, akik képesek a saját olvasási rutinjuk és ezzel információszerezési rutinjuk megtartására. Kemény, aki a legszigorúbb magyar kritikus volt, ezért mondja azt, hogy oké, akkor jöjjön a szórakoztató irodalom. Tehát a célokat kellene nagyon világosan megfogalmaznunk, hogy mit szeretnénk elérni, és melyik célhoz milyen szövegeket és módszereket rendelünk hozzá. És akkor még egyetlen mondatban hadd kapcsolódjak én is Szilágyi Zsófia felvetéséhez, hogy nem kell mindent elolvastatni. A kulturális emlékezet szempontjából – és mindenfajta empirikus és teoretikus kutatásból ez derül ki –, ha már a periférikus látásnak a terében van valamely információ, akkor ez később előhívható, fordulni lehet hozzá. Ebben viszont elvtelenül bármilyen módszert használhatunk, hogy odategyünk fontos magyar szerzőket és műveket a gyerekeknek erre a perifériás horizontjára, amiket nem most fog elolvasni, hanem akkor, amikor gyakorlott, rutinos olvasó lesz.

SchM: Ehhez az elvtelenséghez még visszatérünk. Flóra, akarsz valamit mondani?

Imre Flóra: Végül is tudnék ehhez kapcsolódni. Én alapvetően azt a szót ragadnám ki, hogy a cél. Tehát én azt gondolom, hogy amin elsődlegesen gondolkodni kellene, az nem az lenne, hogy kortárs irodalmat vagy klasszikus irodalmat, kanonikus irodalmat vagy nem kanonikus irodalmat, nem ez lenne az elsődleges szempont. Az elsődleges szempont az lenne, hogy mi a célja az irodalomoktatásnak. És én alapvetően két szempontot említenék meg: az egyik az, hogy kompetenciákat óhajtunk fejleszteni, amiről beszéltél, olvasási gyakorlatot biztosítani. Ez nagyon különböző szinteken értelmezhető.

Azon a szinten is feltétlenül értelmezhető és értelmezendő, hogy az iskolának funkciója az, hogy mondjuk a gyakorlati életben egy gázszámlát el tudjon olvasni és értelmezni, egy vasaló használati utasítást az, akit tanítunk. Ez egy elsődleges cél, nem feltétlenül az irodalom körében kell mindig gondolkodni. Másrészt, mivel én alapvetően klasszika-filológus vagyok, szeretnék arra hivatkozni, hogy Platón az *Allam* második és harmadik könyvében azzal foglalkozik, hogy hogyan is kell nevelni az állampolgárokat, különösen a védelmezőkről mondja ezt, hogy milyen nagy szerepe van a védelmezők nevelésében a zenének. Ami nem egy olyan jellegű nevelési eszköz, ami konkrét és racionális módon megy át. Én azt gondolom, hogy azt a pontját sem szabad elfelejteni az irodalomnak, hogy az irodalom alapvetően örömszerző eszköz. Borzasztó fontos lenne megkülönböztetni azt, hogy milyen céljaink lennének egy adott csoporttal. Ahogy láttuk Fenyő D. György táblázatán: már az a táblázat is nagyon sokfélélt mutatott, és a táblázat nyilvánvalóan nem képezi le a magyar közoktatásnak az állapotát. Ennél ez sokkal bonyodalmasabb. Én azt gondolom, hogy minden egyes tanárnak, minden egyes csoporttal el kellene tudnia dönteni, el kellene, hogy szabad legyen döntenie, a kerettanterv elvével szemben, hogy mi az az eszköz, az a szöveg, aminek a segítségével ő azt az adott csoportot valamilyen kompetencia fejlesztésében tudja részesíteni. Másrészt valamiképpen azt is el kellene érni, hogy a tanár számára is örömszerző tevékenység legyen az irodalommal való foglalkozás, mert anélkül a diáknak sem lesz az.

SchM: Nyilvánvalóan szétfeszíti az itteni együttlét kereteit, de amiről most elkezdett szó lenni, az az iskolai autonómia és a tanári integritás kérdése, amiről nyilván nagyon izgalmasakat tudunk mondani: minden csoportnak, minden tanárnak, minden iskolatípusnak más szöveg kell, más életkorban, más sorrendben. Erről most nem tudunk hosszasan beszélgetni, de az még nagyon izgalmas lenne, amit úgy mondtál talán, hogy tapintatlan kérdés, hogy mit csináljunk azzal, ami nem magas irodalom. Mit csináljunk a populáris, az esztétikai minőségnek nem mindig nagyon magas szinten megfelelő művekkel, amiket a gyerekek akkor is olvasnak, ha nem kötelező.

Kukorelly Endre: Én a populáris iskolába való bevitele ellen vagyok. A gyerekek a legjobbat kell adni. A legjobb ételt, egyáltalán nem hamburgert. Úgyis a McDonald's-ba vágyódik valami furcsa oknál fogva – és érthető is, hogy miért, tény, van abban valami izgatónak, de ezt most hagyjuk. Látom, többen rázzák a fejüket, magam is rázom, a gyerek meg könyörtelenül odamegy, tetszik nekünk vagy sem. Oké, de legalább mi ne adjunk neki ilyen rágógumi-kaját. Hanem csak abszolút magas irodalmat! Hogy Imre Flórához kapcsolódjak, most a kompetencia a divatos terminus, és jó, ha az iskola törekszik arra, hogy a tanuló kompetens legyen – el tudja olvasni a gázszámlát meg a használati utasítást, de engem ez most nem érdekel. Az érdekel, miért nem triviális az iskola számára, hogy olvasásmániást faragjon mindenkből. A művészetek befogadása érzéki dolog, nem IQ kérdése, nagy művek a zsigeri idegrendszer „támadják”, és idegrendszere mindenkinek van. Mindenki képes élvezni, az irodalom, zene, képzőművészet elsősorban érzéki cucc. Elsősorban nem az intellektusra, nem is az érzelmekre, hanem az érzékire hat. Ha tehát ab ovo jól csináljuk, akkor mindenki, mintha drogossá válna, rákattintható a legkomolyabb dolgokra. Komolyzenére, a legkomolyabb – nem komor! – irodalomra, a nem-giccse. Semmi *Harry Potter* meg *Gyűrűk ura*. És ha el van találva a zsigeri idegrendszer, utána majd igyekszem meg is érteni, hogy mit miért – utána, de csak utána jöhet az elemzés. Antropológiailag függők vagyunk, génállományunk a túlélőé. Mindenki látott libamama után totyogó libákat, és ha akad köztük egy vagány kiscsávó, aki elteker, ő ugye nem birka, nem függ a mamától, azt biztos elkapja a macska, a génállománya kiesik. A függőségre való hajlamra kéne bázisozni, mert ha mi meg vagyunk örjítve a magas művészettől, mindenki mást is meg lehet örjíteni. Butuska gyereket is. Csak az

abszolút csúcspontokat szabad belőni. Az iskola alapfunkciója, hogy a gyerekben ilyen droghatást váltson ki a nagy művészettel kapcsolatban. A Jókai – *Bánk bán*-kérdésről annyi, hogy klasszikusok természetesen nem „kidobandók”. Jókai semmiképpen, a *Bánk bán*ból kivennék részleteket, és elemezném, miről van szó – de különválasztanám az irodalmat a magyarórának nevezett irodalomtörténettől. A középiskolában ugyanis az irodalomtörténetet adjuk el irodalomnak, és ez döntő félreértés. Odáig mennék, hogy emberiségellenes büntett, ugyanis ha fiatalok az irodalmat valamifajta, számukra idegen problémákkal alig érthető nyelven foglalkozó, ósdi dolognak tapasztalják, ez a királyi útja annak, hogy soha ne váljanak olvasóvá. Nálam nagyobb bámulója a régi szövegeknek nincs, magam is úgy szocializálódtam, hogy 19. századi poétikákat olvasok anyanyelvi szinten, és az avantgárdtól „innen” szövegek olyanok „csak”, mint egy elég jól ismert, sőt általam is gyakorolt nyelv. Ez baj. Csinálni kellene egy globális történeti diszciplínát, amelyben a politikátörténet, a gazdaság- és a hadtörténet mellett kultúrtörténetet és művészettörténetet tanítanék, és ennek keretében a *Bánk bánt*, *Egri csillagokat*, Jókait stb. Irodalomórán pedig olyan kortárs szövegeket vennék, amelyek szíven trafálják az adott korosztályt – egyébként később legjobb esetben is csak tisztelni fogják irodalmat, ha egyáltalán elolvassák. Életidegen dolognak érzik, nem válik élvezeti forrássá, nem jönnek rá, hogy az fincsi. Mint mondtam, haptákba vágják magukat, ha versről van szó, és azt hiszik, hogy így kell csinálni. A kortársakban benne van és szépen kimutatható a hagyomány, a régi-ben nincs benne az újabb, ezt könnyű belátni. Ha valakit tizenkét évesen elfrafál a kortárs irodalom, és rákap az olvasásra, az harminckét vagy ötvenkét évesen majd minden régi szövegre ráveti magát. És azok akkor tényleg neki valók lesznek.

SchM: Azt gondolom, hogy azért vagyunk itt, hogy arról gondolkozzunk, hogyan lehet irodalomolvasóvá tenni a gyerekeket. Függetlenül – hát ezt nem is merem mondani, mert akkor Spirónak lesz igaza, hogy az a társadalmi felemelkedésnek az útja, hogy magyar szakos lesz valaki, ezt meg nem bírná el a bölcsészkar. Szóval, hogy az olvasóvá nevelésnek a módjairól, útjairól beszéljünk: létezik olyan tankönyvszerű dolog, programcsomag, ami azt mondja, hogy a műveket, műcsoportokat kell tanítani, és majd a végén lehet ebből történetiséget csinálni. Ez a Sulinovás, 8 évfolyamos szövegértési-szövegalkotási program.

Arató László: Csak azért, hogy csattanjunk, a populáris irodalom hasznáról fogok beszélni. De előtte még előkerült a kompetencia kérdése. Azt szeretném mondani, Knausz Imrét idézve, nagyon tetszik az a Kant-parafrazisa, hogy a műveltség kompetencia nélkül vak, a kompetencia műveltség nélkül üres. Nem lehet ezeket így szembeállítani. Ezt lehet szuperközhely, csak nem eleget gondolkodunk rajta, pedig mindenféle pszichológiai kutatások is azt mutatják, hogy ezek az ellentétek nem ellentétek, hanem kiegészítő dolgok. Hol az egyik, hol a másik működik. És a kompetenciát semmiképpen sem szűkíteném hétköznapi kommunikációs kompetenciára. A második a populáris kultúrával kapcsolatos éles álláspontja Endrének. Itt különbséget kell tenni a között, hogy mit tanítunk nagyobb életkorban, és mit tanítunk 7-8-ban. Tehát, ha a gyerekeket olvasóvá akarjuk tenni, és még technikailag sem tudnak eléggé olvasni, akkor én azt nagyon nem tartanám bajnak, ha populáris könyveket is olvasnak. Ehhez két dolgot kell hozzátenni. Az egyik, hogy a populáris könyveken is lehet a szó magasabb, nem technikai értelmében is olvasni tanítani. Például azokban is van késleltetés, elbeszélői nézőpont, időszerkezet, időtechnika, tehát egy csomó narratív befogadási kompetencia fejleszhető ezekkel. Nem azt állítom, hogy automatikus út vezet a populáris irodalomtól a magas irodalomig, de a tanár ebben segíthet. Az nagyon fontos dolog, hogy ha interpretatív hozzáállást tanítunk, és az órára behozzuk ezeket, és valóban beszélünk róluk, az másfajta viszonyulás, mint a két világban élés: otthon olvasod vagy nem olvasod a populáris irodalmat, az iskolában

meg kapod a nyakadba a magas irodalmat, amit én tartok értéknek. Ide járul még egy pszichológiai szempont is: kölcsönös elfogadása egymás kultúrájának, az a híd-szerep, tehát, hogy én elolvasom a te népszerű darabodat, te elolvasod az én klasszikusomat, az olyan bizalmi viszonyt alakít ki a diák és a tanár között, amiben a diák jobban elolvassa azt, amit én fontosnak tartok, mert én is odafigyelek arra, hogy ő mit tart fontosnak. Ez egy hipotézis. Az utolsó megjegyzésem pedig, hogy populáris kultúra és populáris kultúra közt is van különbség. Azt gondolom, hogy az *Éhezők viadala* vagy az *Alkonyat* azok bizonyos fajta komoly irodalmi, lélektani értéket tartalmaznak, például az *Éhezők viadala* médiakritikája, az a gondolat, hogy a nézettség az érzelmeket eltorzítja, tehát hogyha valami nem egyszerűen megtörténésre, hanem show-ra készül – de nem akarok ezzel tovább foglalkozni, csakhogy túl egyszerű ez az értékmegkülönböztetés így.

Hansági Ágnes: Talán egyetlen egy dologban kiegészíteném azt, amit mondtál. Hogy ha a könyveknek az olvasástörténetét nézzük meg, akkor azt lehet látni, hogy mi azt akarjuk az iskolában „kötelező olvasmányként” a gyerekek képletes táskájába belepakolni, amit mindig nagyon kevesen, a vájtfülüek, a magasan képzettek, a literátor elitek olvastak. Mert ezekből a szövegekből áll az esztétikai kánon. Tehát olyan szövegeken kellene megtanulniuk olvasni, amelyeket akkor, amikor megszülettek, és a nyelvnek még nem egy nagyjából az idegen nyelvekhez hasonlítható távolságából szólaltak meg, akkor is csak egy szűk réteg értett és olvasott. Mert az átlagolvasó nem a *Faustot* olvasta Goethe korában. Erről rengeteg adatunk van. És persze vannak olyan szövegek, amiket egyszerre nagyon sokan olvasnak, és 10-20 év alatt elvesztik a szavatosságukat. Ezek a mindennapi használatra szánt („használati”) szövegek sokkal alkalmasabbak tudnak lenni az olvasási rutin, az olvasási készség megszerzésére és fenntartására, az olvasás gyakorlására, és nem is mindig értéktelenek. Az, ami az embereknek a napi olvasáséledele, általában ebből a rétegből kerül ki. Amíg volt ilyen, mert persze most az igazi probléma az, hogy ez kezd egyszerűen eltűnni. Már a 80-as, 90-es években az általános műveltség eltűnéséről, megszűnéséről beszéltek a világban.

Schiller Mariann: Ez az egyik veszélye a listáknak: mire összeállítunk egy jó irodalmi listát, addigra már senki sem akarja olvasni. A Jókai-lista annyival egyszerűbb, hogy az már itt van egy ideje, az most már maradni fog. De a listázásnak ez is egy veszélye. Úgy tudom a bizalmat fenntartani, ha minden osztályba pont azt akarom behozni, amit ők éppen olvasnak. Szerintem soha testnevelőtanárnak nem jutott még eszébe, hogy a fiúk ne focizhassanak néha. Noha az nem igazi foci, amit ők végeznek, viszont szeretik. Nem igazi foci, amit a nyolcadikosok csinálnak, először is kicsi a pálya, tehát nem kell futni. Azt gondolom, hogy ezen az alapon mi nyugodtan bevihetjük az éppen kurrens olyan művet, amit lehet, hogy még meg sem írtak, de a következő osztálynak már nagyon fontos lesz. Ezért a tanárképzésnek nagyon fontos feladata, hogy ezt a nyitottságot, ezt az ébrenléletet valahogy felkeltse és fenntartsa. Ez szerintem nem egészen független attól sem, hogy irodalmat és nyelvtant lehet együtt tanítani. Ezek össze is függnék. Észre is lehet venni, hogy valami nyelvileg gyengébben van megcsinálva, mondjuk a sokat emlegetett *Éhezők viadala*, de attól még egy csomó minden azzal jól működik és működ-tethető.

Imre Flóra: Igazából én megint azt az oldalát emelném ki a dolognak, hogy egyfelől nagyon egyetérték veled, Endre. Én is azt gondolom, hogy bizony a nagy irodalom az, amit a gyerekek adhatunk. Ugyanakkor viszont természetes, hogy semmire sem érde- mes azt mondani, hogy ezzel nem lehet. Én azt gondolom, minden az adott tanár és az adott csoport kapcsolatán múlik. Én ezt szerettem volna hangsúlyozni, amit jelenleg az oktatási kormányzat nagyon szeretne elfelejtetni velünk. Nem igaz, hogy a pedagógust

lehet helyettesíteni bármilyen robottal. A pedagógusnak a személyisége az, amelyik működteti ezt a rendszert, és mihelyt a pedagógus fáradt, nem készül az órájára, akkor természetesen az fog bekövetkezni, hogy nem lesz hatása. Harminchárom éve nyomom ezt az ipart, értelemszerűen van tapasztalatom arról, amikor sikerül és arról, amikor nem sikerül. Azt gondolom, hogy minden egyes tanárnak megvan a saját kompetenciája, hogy mit tud tanítani, hogy hogyan lesz izgalmas a magas irodalom, és minden egyes csoportnak is megvan ez, és valahogy ezt kell koherenciába hozni. Az, ami a kerettanterv, az erre nem alkalmas. Tehát én azt gondolom, amit Fenyő D. Györgytől hallottunk, hogy alapvetően olyan kompetenciákat, tudásfunkciókat kellene kijelölnie az oktatási elképzeléseknek, amelyekhez el akarjuk juttatni a diákjainkat, és ezt ki-ki más szövegekkel, más módszerekkel kell, hogy elsajátíttassa. Én is azt gondolom, hogy valóban fontos az, hogy legyen, valamiféle történeti tudat, irodalomtörténeti tudat is, legyenek olyan szerzők, akik a perifériáján vannak a látásunknak. Soha nem jutna például eszembe Goethe *Faustját* elolvasatni tizedik osztályban a gimnazistákkal, mert azt gondolom, hogy nem vagyok én szadista.

SchM: Az első részt se? Azt Arató tanítja.

Imre Flóra: Az első részt se. Én nagyon szeretem a *Faustot*, de az én vagyok, 57 évesen, nem a 15 éves gyerek. Én Goethétől a *Vándor éji dalát* szoktam venni, tizenkét fordításban, mert az úgy nagyon érdekes, és nagyon mélyre lehet belemenni, és abból lesz valami olyan, hogy miféle ember, miféle szerző, miféle technikái vannak. Én azt szögezném le, hogy ami a legfontosabb, amiben meg tudnánk állapodni, az az lenne, hogy vissza kellene szerezni a tanszabadságot.

Schiller Mariann: Azt hiszem, arra láttunk most példát, hogy pontosan annyi mintatanterv kéne – nem kerettanterv és törvény –, hogy legyen olyan, amiben csak magas irodalom van, de periférián megjelenik, de nincs benne a *Faust*, meg legyen egy olyan, amiben benne a mindenkori *Éhezők viadala* és a *Faust* első része is. És ha van egy ilyen kínálat, merjünk nagyot álmodni, ha lenne erre szabadság és tanári autonómia, és esetleg nem 26 órában tanítanánk (hanem 17-ben, az persze egy olyan világ volt, amikor még kevesen jártak gimnáziumba), szóval azért kellene minél több mintatanterv, mert nagyon különbözőek az iskolatípusok és a szociokulturális hátterek, és akkor mindannyian a 18, nagyvonalú voltam, 18 óránk mellett tudnánk rendesen választani. Nagyon sajnálom, de ki kell, hogy csöngessek.

Zárszó

Az egyik szervező, a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatási Elnöki Bizottsága nevében szeretném megköszönni mind a tényleges aktív résztvevőknek, mind a közönségnek, hogy ilyen csillogó napfényben kitartottak az irodalom mellett. Felmerült az egyik kollégánál hozzászólásában még az első szekcióban, hogy milyen izgalmas problémákat vetnek fel a PISA felmérések és általában a pedagógiai mérés. A PISA felmérésekkel kapcsolatban az egyik állandóan értelmezett téma, hogy mi is a finn oktatási csoda titka. Mi pszichológusok keressük ebben a tágabb társadalmi háttértényezőket, s talán emiatt cinikusabbnak is tűnhetünk itt mint a neveléstudomány szakértői. Szerintünk az egyik titka a finn oktatási csodának, hogy tisztelik a gyerekek idejét. Ezt fogom én most tenni az Önök idejével, vagyis rövid leszek. A másik vonása a finn oktatási csodának, amit általában el szoktunk felejteni, hogy Finnország Európának egyik legurbanizáltabb országa, a lakosság 80% feletti része lakik városokban. Ehhez kapcsolódva, és ez már átvisz minket az iskolához és az olvasmányok problémájához, nyilván az éghajlattal is összefüggésben, a fiatalok és általában a városi élet szervezésében még ma is fontos szerepet játszik a könyvtár. Az a könyvtár, ami a gimnazista időnkben nálunk is óriási szerepet játszott. Tanárainknak elég volt egy-két fanyalgó megjegyzést tenniük az új *Antik ekloga* című Weöres Sándor versre, ami az Új Írásban jelent meg, és minden nagyszünetben az egész osztály ott lógott a könyvtárban. Nekünk Weöres Sándor még kortársunk volt, nem tudtuk még ugyan, hogy ki az, hogy „nagy ember”, de a könyvtári megmártózás révén azonnal rohantunk megvenni a Weöres Sándor-könyveket.

Fontos volt ez a konferencia, remélem nem csak a Magyar tanárok Egyesületének és az MTA Közoktatási Elnöki Bizottságának. Az egyik fontos tanulsága, hogy izgalmasan merült fel a kánon problémája. Azonban csak Kulin tanár úr előadásában és az egyik kollégánál megjegyzésében itt a kerekasztalon került elő az, ami a pszichológusok számára és oktatásért felelős emberek számára is nagyon fontos ennek értelmezésében. A kánon nem egyszerűen az irodalmi szelekció problémája, s az irodalom tanárok világában megvan az esély arra, hogy erre szükküljön, hanem ahhoz is kapcsolódik, hogy hogyan ágyazódik be az irodalomoktatás a nemzeti identitás alakításába és alakulásába. Ez nagyon fontos mozzanat. A kánon nem csupán az irodalmon belüli szelekció kérdése, hanem annak kérdése is, hogy hogyan válunk olyan közösséggé, ahol utalások vannak, félszavakból megértjük egymást és ahol viselkedési szerepmodellek alakulnak ki az olvasás során. Csupán nyitott kérdésként szeretném kiemelni, hogy a kánon és a nemzeti azonosság, az adott kultúrában érvényes viselkedésmódok s nyelvi minták kapcsolata kitágítja a kánon problémáját.

A másik horizont kitágítás az olvasóvá nevelés kérdése. Sokan szépen beszéltek arról, hogy az irodalomoktatásnak milyen szerepe van ebben. Mint pszichológus tennék hozzá két mondatot ehhez. A kognitív pszichológusok úgy gondolják, hogy az olvasóvá nevelés és ennek központi terepeként az irodalomoktatás nagyon fontos szerepet játszik az érzelmi reaktivitásra való nevelésben. Nemcsak azért, mert – mint az irodalmon keresztül sokan elemezték itt – nagy érzelmi élményeket, ahogy Kukorelly tanár úr mondta, zsigeri ingereket kell átélnünk olvasás közben, hanem abban az értelemben

is, hogy az irodalmon keresztül megtanuljuk fékezni az érzelmeket, kezelni, ahogy az olvasott történetben kezelődni fog. A másik fontos pszichológiai mozzanat az olvasóvá nevelésben az emlékezeti gyakorlatok kérdése. A hagyományos olvasó rendszeresen vesz könyveket. Az *Odüsszeiát* nem egyetlen este olvassuk el, de még ami az én kedvencem, egy Simenon regényt sem egyetlen este olvasunk el. A rendszeres olvasás állandó emlékezeti frissítés a tegnap olvasottak újra aktiválása révén, ami fontos kognitív gyakorlat. A nyomtatott betű világa egy emlékezet kitágító dologgá vált, fontos kognitív gyakorlatok forrásává, nemcsak az irodalom szempontjából.

Két mozzanatot tennék még hozzá. Sokat beszéltek Önök arról, hogy milyen fontos a mai kortárs irodalom oktatása, csálódottak a pedagógusok, mert a fiatalok nem akarnak ezt vagy azt olvasni. Ennek van egy olyan új feszítő oldala, amivel az irodalom tanításnak meg kell küzdeni. Hagyományosan az irodalomtanítás és a nyomtatott irodalom minden fiatalnak a jelenből való kilépés világát is jelentette. Ennek a kilépésnek abban a digitális világban, amiben élünk, a virtualitás révén tengernyi új csatornája van. Sokszor az egész digitális világot úgy jellemezzük, mint „virtuális világot”. Ez válik riválisává az olvasásnak. Nem tudjuk egy ilyen kerekasztal záró akkordjaként megoldani, hogy hogyan nyerheti vissza szerepét az irodalom, de érdemes az irodalomról gondolkozva ezt a rivalizációt őszintén. Egy másik mozzanatban is van egy új rivalizáció. Sokan beszéltek résztvevők arról, hogy az irodalomolvasásnak egy különleges oldala a zsigeri és érzelmi mozzanatokon túl a mesélés és a narratív mozzanat. E tekintetben is olyan világban élünk, ahol a mesélés és a mese tengernyi versenytársa jelenik meg, a különböző más közegekben létrejött mesék révén. Nem arról van szó, hogy az ember elvesztette volna az utóbbi 50 ezer évben meglévő központi érdeklődését a mesélés és a mesék iránt, a narratívumok mint életszervező elemek továbbra is megmaradtak velünk. „Csak” az irodalomnak új riválisai vannak e téren is és az irodalomtanár nehéz, versengő helyzetben van. Őszintén remélem, hogy ez a minikonferencia újabb muníciót adott mindenkinek ebben a versengő helyzetben való helytálláshoz.

Szabó Éva¹ – Litke Márta² – Jagodics Balázs³

1 SZTE-BTK Pszichológiai Intézet

2 Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Győri Tagintézménye

3 SZTE-BTK Pszichológiai Intézet

Az óvodapedagógusok kiegészének vizsgálata a munkaértékek tükrében

A kiegész fogalmának megjelenése az 1970-es évekre tehető, amikor a nyugati társadalmakban létrejövő viszonylagos jólét folyamatos pályaelhagyási és így foglalkoztatási válságot generált. A szakirodalomban való megjelenése Freudenberger (1974) nevéhez köthető, aki azon pszichés állapot leírására alkalmazta a fogalmat, amelyet az egyén lelki és fizikai erőforrásainak kimerülése jellemez. „A kiegész-szindróma krónikus, emocionális megerhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerülés állapota, amely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, s amelyet a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek.” (Fekete, 1991, 17.).

A kiegész fogalma és jellemzői

A kezdeti időszakban a kutatások célja a jelenség meghatározása és leírása volt. A korai vizsgálatok alapján Freudenberger (1980), Appelbaum (1981) és Pines (1992) eredményei is jelezték a munkahelyi stressz és az abból fakadó kiegész-szindróma közötti összefüggést (Kollár, 2014). Maslach (1982) a kiegész-szindrómát a krónikus érzelmi és interperszonális stressz folyamatokra adott válaszreakcióként definiálta, és a tünetek három dimenzióját különítette el: az érzelmi kimerülés állapotát, az elszemélytelenedést és a csökkent teljesítmény, inkompetencia érzését. Maslach és Schaufeli (1993) szerint a nagy érzelmi munkát igénylő foglalkozást végzők a leginkább veszélyeztetettek. Így a kiegész tekintetében kiemelt rizikófaktorba sorolhatók a segítő munkakörben, oktatásban tevékenykedők, illetve az egészségügyi dolgozók, akik nap, mint nap betegekkal, gyakran haldoklókkal foglalkoznak (Pruyser, 1984). A stressz, a társas konfliktusok és a nagymértékű munkahelyi terhelés sok esetben előrevetítik a kiegész bekövetkezését így a munkahelyi és személyiségi tényezők együttesen játszanak szerepet a kiegészben (Zapf, 2002).

Hare, Pratt és Andrews (1988) a kiegészért felelős tényezőket három csoportba sorolta: szituációs (demográfiai jellemzők és a munkavégzés sajátosságai), interperszonális- (társas támogatás észlelt értéke) valamint az intraperszonális (egyénre jellemző megküzdési stratégiák) jellemzők. A demográfiai jellemzők vizsgálata tekintetében Maslach és munkatársai (2001) arra a megállapításra jutottak, hogy a fiatalok veszélyeztetettebbek, mint a régóta pályán lévők. Ezt az összefüggést a hazai kutatások is megerősítették (Gáspár és mtsai, 2006). A pedagógusok körében a pályaelhagyás is 20 és 40 éves kor között a legmagasabb (Kocsis, 2003). Később a Koruklu és munkatársai (2012) által végzett kutatás rávilágított arra az összefüggésre is, hogy a 20 és 40 év közötti tanárok túlnyomórészt

az érzelmi kimerülés és elszemélytelenedés tekintetében észlelnek tüneteket, míg az idősebb korosztály a személyes teljesítmény csökkenésében tapasztalja a kiégés-szindrómát.

A nemzetközi trendhez képest hazánkban kevesebb kutatás kapcsolódik a kiégéshez, számuk azonban egyre inkább növekszik. Elsősorban az egészségügyi dolgozókat, leginkább az orvosokat (Ádám és mtsai, 2006, 2008, 2009; Györffy és Ádám, 2004; Hegedűs, 2000; Bognár és mtsai, 2001) és az ápolók, nővérek csoportjainak kiégését vizsgálták (Pikó, 2001, 2006; Kovács, 2006; Szicsék, 2004; Hegedűs és mtsai, 2004; Pálfi, 2003). A másik leginkább kutatott pálya a pedagógusoké, azon belül is a tanítóké, tanároké (Petróczi és mtsai, 1999, Ónody, 2001, Paksi és mtsai, 2015, Jagodics és Szabó, 2016).

Kiégés és a pedagógus pálya

A humán szférában dolgozó nevelést, oktatást végző pedagógusok, andragógusok lelki egészsége kiemelten veszélyeztetett, hiszen nagy nyomás nehezedik rájuk a társadalom részéről a hibátlan munkavégzés tekintetében. A gyermekekkel és a szüleikkel való foglalkozás elkerülhetetlenül vonzza az erős érzelmi bevonódást. Idealizált elvárásoknak kell megfelelniük, úgy, mint az állandó jókedv, biztonságteremtés és a magas intelligencia. Ezzel párhuzamosan ritkák a munkájukra vonatkozó visszajelzések és sok esetben kevés a sikerélményük (Bagdy, 1994). Paksi és munkatársainak a hazai pedagógusok pályamotivációját és lelki egészségét feltáró kutatási eredményei (2015) rávilágítottak arra is, hogy a pedagógushivatás társadalmi és anyagi megbecsültsége is jócskán elmarad más értelmiségi pályáétól. A pálya előnyének tartják azonban a munka-magánélet egyensúly könnyebb megteremtését, illetve az önmegvalósítás lehetőségét. Vizsgálatuk alapján a hazai tanárok 5-8%-a szenved a kiégés tüneteitől, míg a nemzetközi vizsgálatokban ennél jóval magasabb, 25%-os értéket találtak (Barth, 2012). Ez a diszkrepancia számos elméleti és módszertani kérdést vet fel, valamint ellentmond a pedagógusokkal kapcsolatos általános tapasztalatoknak is. A pedagógusok jellemzően túlterheltek, munkájuk során számos szerepkonfliktussal kell szembe nézniük, a rendelkezésre álló eszközök mennyisége és minősége nem megfelelő és gyakran a negatív munkahelyi klíma is táptalaja az interperszonális konfliktusoknak. Egy finn mintán végzett vizsgálat szerint, a humán szférán belül a tanári pályán volt leginkább tetten érhető a kiégés, amit elsősorban a beszédstílusban megnyilvánuló cinizmusban lehetett kimutatni (Hakanen, Bakker és Schaufeli, 2006).

Bár a kiégésben kétségtől fontos szerepet játszanak egyéni tényezők, a kutatások mégis arra utalnak, hogy a jelenség elsősorban a munkahelyi stresszhez köthető (Maslach és Jackson (1981). A környezeti tényezők hatását feltáró kutatások három főbb területen lehet tetten érni: úgy, mint a munka sajátosságai, a foglalkozás specifikumai, valamint a szervezet jellegzetességei (Maslach és mtsai, 2001).

A kiégés és a munkaértékek kapcsolata az óvodapedagógusok tekintetében

Az egyén munkával és élettellel való elégedettsége nagymértékben függ attól, hogy képességeinek, érdeklődési körének, személyiségjellemzőinek és értékítéleteinek hasznosítására milyen lehetőségek kínálóznak az adott munkaterületen (Duró, 2005). A segítő hivatások, ahogy a kisgyermeknevelés is, magában hordozzák a kiégés veszélyét, de ezt ellensúlyozhatja, a munka különböző dimenzióihoz (pl pályaválasztáshoz) kapcsolódó elégedettség. Így, a kiégés megelőzésében fontos szerepe lehet a pályaválasztást motiváló munkaértékek feltárásának, tisztázásának is (Gáspár, 2008). Az aktív pedagógusok értékérváráinak mintázata nyomán képet alkothatunk arról, mely értékek jellemzik a szakma sikeres, elégedett tagjait (Holecz, 2015; Fónai, Zolnai és Kiss, 2005). vagy megfordítva, ezek hiányából következtethetünk a kiégés veszélyeztettségre.

A munkahelyi feltételeket és a segítők hivatásukkal, önmagukkal kapcsolatos attitűdjét vizsgálva láthatjuk, hogy a kiégés pozitív korrelációt mutat a képzettség fokával, az önkiteljesedés vágyával és az ezzel kapcsolatos nagyfokú szakmai elvárásokkal, illetve a pályán eltöltött idővel (Pines és Maslach, 1978). A kutatók úgy találták, hogy akik nagy lelkesedéssel, túlzott idealizmussal kezdték meg pályájukat, gyakran már a munkavégzés első éveitől komolyan veszélyeztetettek kiégés szempontjából (Hézszer, 1996). A segítő szakemberek túlterheltsége, privát és szakmai életük összemósódása, a reményvesztettség állapota gyakran a képzett munkaerő pályaelhagyásához vezet (Fekete, 1991).

Problémafelvetés

Az áttekintett szakirodalmakból is látszik, hogy a pedagógusok kiégésével kapcsolatos vizsgálatok fókuszában többnyire kifejezetten csak a tanári pálya áll. A hasonló nevelői munkát végző óvodai nevelők vizsgálata kevésbé vagy egyáltalán nem merült fel. A kisgyermekneveléssel kapcsolatos tanulmányok, cikkek leginkább a gyermeknevelésre, fejlesztésre koncentrálnak, a nevelő személyére, mentálhigiénés állapotára kevésbé térnek ki. Úgy véljük, hogy a pálya jellegzetességei miatt, a kiégés jelensége az óvodai nevelőket is érinti.

A hazai viszonyokra speciálisan jellemző, hogy az óvodáknak is alkalmazkodniuk kell a 80-as évektől nyomon követhető társadalmi változásokhoz, amelyek a családok életében is megmutatkoznak. A nevelői munka szempontjából nagy kihívást jelent az egymástól eltérő értékrenddel, sokszor súlyos családi terhekkel érkező gyermekek szocializációjának segítése. Gyakori a tehetetlenségérzés, az időnyomás, a szülőkkel való kapcsolattartás, a fegyelmezés problematikája, amelyek mind további stresszornak számítanak az óvónők munkájában (Kyriacau, 2001, idézi: Torma, 2013). Mindezek alapján indokoltnak látjuk, hogy a pedagógusok e speciális csoportját is beemljük a hazai kiégéssel kapcsolatos vizsgálatok sorába.

Az óvodapedagógusok munkájára is jellemző a fokozott mentális terhelés, amely többek között a mindennapi foglalkozásokra való készüléssel, az azokon való részvételben és az ahhoz szükséges folyamatos figyelemben, készenlétben nyilvánul meg (Demerouti és mtsai, 2001). A kiégés előfordulása szintén összefügghet a csoportok létszámával és a felkészüléshez szükséges idővel (Lackritz, 2004). Tovább fokozhatja a pedagógusok terhet, ha homogén életkori csoport helyett vegyes csoportban dolgoznak, ahol különböző életkorú gyerekekkel kell egyszerre helytállniuk. Az óvodákban gyakran nem megfelelő a foglalkozásokhoz, játékhöz szükséges eszközök minősége vagy akár éppen ezek hiánya is tapasztalható, amely szintén fokozza a túlterheltséget (Fernet és mtsai, 2012). Az intézményben érvényesülő bürokrácia, az adminisztrációs túlterheltség (Candová, 2005), a nem egyértelmű, egymásnak gyakran ellentmondó feladatok és célok (Simbula és mtsai, 2012), a felelősségek és jogosultságok, az autonómia hiánya vagy határainak elmosódottsága (Bracci, 2009) is gyakran szerepel a kiégés lehetséges okaként, vagy befolyásoló tényezőként.

Célkitűzések és hipotézisek

Kutatásunk célkitűzése elsősorban az volt, hogy képet kapjunk az óvodapedagógusok vizsgált mintájának a kiégettségéről, és annak jellemzőiről. Másrészt arra a kérdésre kerestünk választ, hogy a munkahelyen tapasztalt munkaértékek hogyan kapcsolódnak a kiégéshez, melyek azok a munkaértékek, amelyek alacsony színvonalú megvalósulása legerősebben összefügg a kiégés jelenségével. Jóllehet munkánk elsősorban feltáró jellegű, de a kiégéssel kapcsolatos korábbi kutatások alapján megfogalmaztunk néhány hipotézist

H1: Feltételeztük, hogy a pályán eltöltött idő és a kiégésfogékonyság között pozitív kapcsolat van (Maslach és mtsai, 2001; Koruklu és mtsai, 2012).

H2: A vegyes csoportban dolgozó óvónők magasabb kiégés fogékonyságot mutatnak, mint a homogén életkori csoportban dolgozók, mivel az őket érő terhelés nagyobb és sokoldalúbb (Fernet és mtsai, 2012)

H3: A munkahellyel és a hivatással kapcsolatos elköteleződés összefügg a kiégéssel. Az elkötelezettebb csoportokban alacsonyabb kiégés értéket kapunk (Pines és Maslach, 1978).

A munkaértékek és a kiégés kapcsolatát eddig még nem vizsgálták, így ezzel kapcsolatban nem fogalmaztunk meg konkrét hipotéziseket. Kérdésként tettük fel, hogy vajon mely munkaértékek azok, amelyeket legerősebben megélnék a pedagógusok, és melyek azok, amelyeket a legkevésbé, valamint, hogy a megtapasztalt munkaértékek, illetve azok hiánya hogyan kapcsolódik a kiégéshez.

Módszerek

Kiégés-kérdőív

Az óvónők kiégés fogékonyságát a Maslach-féle kiégés kérdőív tanári munkára specializált változatából (Hennig és Keller, 1995) Jagodics és Szabó (2016) által kialakított mérőeszközzel mértük, amelynek statisztikai megbízhatóságát korábbi kutatásokkal ellenőriztük. A kérdőív három alskálából áll, amelyek négy-négy tételből épülnek fel. A három alskála: a kiégés lelki, érzelmi és társas tüneteit méri. A válaszadás 0-4-ig terjedő Likert-skálán történt. Az alskálák mindegyikén maximálisan 16 pont érhető el. Az összesített pontszám a kiégés-stressz fogékonyságmutató, maximális értéke 48 pont lehet. A kérdőív belső konzisztenciája mintán is jónak tekinthető ($\alpha=0,784$), így az elemzésben a korábban publikált kérdőív struktúráját használtuk.

Super-féle munkaérték kérdőív

A pályakép és értékorientáció vizsgálatára a Super-féle munkaérték kérdőívet alkalmaztuk. Az önkitalós kérdőívet Super először 1968-ban közölte. A kérdőív 15 értékkört és 45 tényezőt tartalmaz. A kérdőív hazai adaptációja Csepeli és Somlai, 1978, valamint Fónai és mtsai, 2005 nevéhez fűződik. A módszer széles körben használt elsősorban a pályaalakmassági vizsgálatok és a szervezetfejlesztés területén. A Super-féle életút teória a magyar kutatók közül többek között Csirszka (1966), Rókusfalvy (1969), Ritoók (1986) és Völgyesi (1976) vizsgálataiban is megjelenik, majd az őket követő kutatói generáció (pl. Herskovits, Xantus, Szilágyi, Rajnai, Schüttler) is átvette ezt a szemléletet (Fónai, Zolnai és Kiss, 2005).

A mérőeszköz az alábbi 15 értékkört vizsgálja:

1. Szellemi ösztönzés: olyan munkához kapcsolható értékkör, amely lehetővé teszi a független gondolkodást és a dolgok alakulásának megismerését (pl. „szüntelenül új megoldatlan problémákba ütközik”).
2. A munkateljesítmény: a teljesítmény megélése a munkavégzésben, mely megmutatkozik a feladatra való orientációban és a látható eredményeket hozó munka preferálásában (pl. „objektíven lemérheti munkája eredményét”).
3. Az önérvényesítés: az életmódra vonatkozó érték, mely olyan típusú munkával kapcsolatos, amely lehetővé teszi az egyéni elképzelések érvényesülését az életforma és az életmód megválasztásában (pl. „megvalósíthatja önmagát”).
4. Az anyagi ellenszolgáltatás: ez az érték olyan munkára vonatkozik, amely jól fizet és lehetőséget ad az egyén számára fontos dolgok, tárgyak birtoklására és megszerzésére (pl. „sok pénzt kereshet”).
5. Az altruizmus: a szociális kapcsolatokban megnyilvánuló érték, olyan munkára utal, amelyben mód nyílik mások boldogulásának előmozdítására (pl. „másokon segíthet”).
6. Kreativitás: ez az érték olyan munkajellemzőkre utal, amelynek során mód nyílik új dolgok bevezetésére, új termékek tervezésére, vagy új elméletek alkotására (pl. „új elképzeléseket alakíthat ki”).
7. Társas kapcsolatok: ez az érték arra a munkára jellemző, amelyet jó munkahelyi légkörben végez a személy, jó munkahelyi kapcsolatban él (pl. „jól kijön munkatársaival”).
8. A munkával kapcsolatos biztonság: ez az értékkör a munkaerőpiacon való versenyképesség érzetéről, fontosságáról szól (pl. „biztos elhelyezkedés”).
9. Presztízs: ez az értékkör mások elismerése iránti igényre utal. Ez nem feltétlenül a hatalom iránti vágyat jelenti, bár a tisztelet nagyon gyakran a státuszhoz is kapcsolódik (pl. „biztos lehet abban, hogy munkájáért a többiek megbecsülik”).
10. Irányítás (vezetés): vezetési igényekre vonatkozó értékkör, amely olyan munkával kapcsolatos, ahol lehetőség van mások munkájának megtervezésére, munkafeltételek megteremtésére, munkaszervezésre (pl. „mások munkáját is irányíthatja”).
11. Változatosság: a munkatevékenységgel kapcsolatban az élvezetet és az örömeztetést jelenti a feladatorientációval szemben, amelynek relatív fontossága függ az egyén lelki alkatától, a szubkultúrától és a körülményektől (pl. „változatos munkát végezhet”).
12. Esztétikum: mint érték, olyan munkában rejlik, amely lehetővé teszi szép dolgok, tárgyak készítését, és hozzásegít a világ szebbé tételéhez (pl. „szépet teremthet”).
13. Függetlenség: olyan munkával kapcsolatos, amelynek során lehetőség van arra, hogy az egyén saját elképzelései, és módszere szerint dolgozhasson (pl. „szabadon dönthet saját területén”).
14. Hierarchia/felügyeleti viszonyok: az igazságos ellenőrzés alatt végezhető munkával kapcsolatos értékkör, amelyben a munka értékelésére való igény, és a főnökökkel való összeférhetőség igénye fogalmazódik meg (pl. „megértő vezetője van”).
15. Fizikai környezet: a kényelmes, rendezett fizikai környezet iránti igény, annak munkavégzésben való fontosságának érzete fogalmazódik meg benne (pl. „szép környezetben dolgozhat”).

Kutatásunkban a kérdőívet rendhagyó módon használtuk. Kérdésünk nem az értékpreferenciákra vonatkozott, hanem arra, hogy az adott munkaérték mennyire jellemző szerinte a munkahelyén. Így nem a vágyott, hanem a megélt munkaértékekről kapunk információt.

Vizsgálati eljárás

Kutatásunkban online, anonim kérdőíves vizsgálat módszerével dolgoztunk. A kérdőív három részből állt. Az első részben az un. demográfiai adatok kerültek felvételre, a második részben a munkaértékek majd pedig a kiegészítő vizsgálat történt. A kérdőív kitöltése önkéntes volt. A demográfiai adatok között rákérdeztünk a nemre, életkorra, családi helyzetre, a pályán eltöltött időre, a munkahely főbb jellemzőire, valamint a pályaelhagyással kapcsolatos gondolatok gyakoriságára és a hivatással kapcsolatos elköteleződésre is.

A vizsgálati személyek toborzása hólabda módszerrel történt. A célzott mintavétel érdekében óvodapedagógusok közösségi oldalára tettük fel a felhívást és a kérdőív linkjét. A kérdőív elején írásos tájékoztató szerepelt a vizsgálat céljáról, az adatok etikus kezeléséről. A kérdőív kitöltésével a személyek beleegyeztek a vizsgálatban való részvételbe, melyért ellenszolgáltatást nem kaptak. Az adatok feldolgozása SPSS Statistics Version 23 program segítségével történt.

Eredmények

A minta demográfiai jellemzői és munkával, hivatással való elkötelezettsége

A kutatásban 109 fő vett részt, ebből összesen egy fő volt férfi. Így a továbbiakban nemenkénti összevetést nem végeztünk. A kitöltők átlagéletkora 43,2 év (SD=10,9 év). A legfiatalabb résztvevő 22, míg a legidősebb 61 éves volt. A résztvevők átlagosan 19,6 éve dolgoznak a pályán (SD=13,1 é. A kitöltők között a legkevesebb óvodapedagógusként eltöltött idő 1 év, a legtöbb 42 év volt. A válaszadók közül 65 fő (59,6%) vegyes csoportban, míg 44 fő (40,4%) homogén életkori csoportban dolgozik.

A pályával kapcsolatos elkötelezettség vizsgálata két kérdés segítségével történt. Az egyik a pálya újraválasztására, a másik a pálya elhagyással kapcsolatos gondolatok gyakoriságára kérdezett rá. Az általunk vizsgált csoportban a résztvevők több, mint fele elkötelezett a hivatásával kapcsolatban (1.ábra). Ha ismét lehetősége lenne pályát választani, biztosan az óvodapedagógus pályát választaná a kérdezettek 61%-a. A pálya elhagyásán a kérdezettek 17,4% gyakran, 43,1%-a ritkán gondolkodik és 39,4%-nak ez nem szokott eszébe jutni.

A kiegészítő fogékonyság jellemzői és kapcsolata a pályán eltöltött idővel és a vezetett csoportok jellemzőivel

A teljes minta adatait figyelembe véve (N=109) a kiegészítő-kérdőív három alskálája közül az érzelmi kiegészítő pontszáma volt legmagasabb (M=5,87; SD= 3), melyet a lelki (M=4,53; SD=2,49) és a társas (M=2,73, szórás= 2,41) területek követték. A három terület együttes eredményeit jelző összesített kiegészítő pontszám átlaga 13,15 (SD= 6,49) pont volt a lehetséges 48 pontból. Ez az érték alacsonynak tekinthető, hisz a megszerezhető érték egyharmadát sem éri el.

A pályán eltöltött évek és a kiegészítő egyes területei közötti kapcsolatot Spearman-féle rangkorreláció-elemzéssel vizsgáltuk. Az eredmények szerint a pályán eltöltött idő nem mutat szignifikáns kapcsolatot a kiegészítő érzelmi ($r_{(109)} = 0,04$; $p = 0,72$) és szociális ($r_{(109)} = -0,12$; $p = 0,20$) területeivel. Ugyanakkor a kiegészítő lelki területe és a pályán eltöltött idő között szignifikáns, negatív, gyenge kapcsolat van ($r_{(109)} = -0,24$; $p = 0,01$). Ez azt jelenti, hogy a régebben pályán lévők kevésbé mutatják a lelki kiegészítő tüneteit, mint, akik kevesebb ideje vannak a pályán.

Második elemzési szempontként a vegyes és tiszta (életkori homogén) csoportban végzett munka kiégéssel való összefüggését vizsgáltuk. Az elvégzett Mann-Whitney próba eredménye alapján elmondható, hogy a két csoport között nincs szignifikáns különbség ($U=1317,00$, $Z=-0,06$ ($p=0,57$)).

A kiégés fogékonyság és a pályával való elkötelezettség kapcsolata

A kiégés mutató és a pályaelhagyással kapcsolatos gondolatok gyakorisága közötti összefüggést egyszempontú varianciaanalízissel vizsgáltuk. Az ANOVA eredménye szerint a két változó között szignifikáns kapcsolat van, mind a kiégés összpontszám ($F_{(106)}=26,33$ $p<0,001$) mind az egyes alsókálák esetében ($F_{\text{érzelmi}}=22,82$ $p<0,001$; $F_{\text{lelki}}=23,86$ $p<0,001$; $F_{\text{szociális}}=6,02$ $p<0,001$). A kiégés magasabb értéke jellemző abban a csoportban, amelyik gyakran gondol a pályaelhagyásra.

A pálya újraválasztása a hivatással kapcsolatos elkötelezettségre utal, valamint az én-szerep illeszkedést is mutatja. A független mintás t-próba eredménye szerint, a kiégés összpontszám szignifikánsan magasabb volt azok körében, akik nem ezt a pályát választanák ($t_{(107)}=-3,44$ $p<0,001$) hasonlóképpen a lelki kiégés ($t_{(107)}=-2,25$ $p=0,026$) és az érzelmi kiégés alsókálák esetében ($t_{(107)}=-4,09$ $p<0,001$). A szociális területen észlelt kiégés esetében nem kaptunk szignifikáns különbséget a két csoport értékei között ($t_{(109)}=-0,86$ $p<0,065$). A kiégés pontszámokat és szórásukat az egyes csoportokban az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A kiégés pontszámok átlagai és szórása a pálya újraválasztásának függvényében

	Újra az óvónői pályát választaná?	M	SD
Lelki kiégés	Igen	4,11	2,234
	Nem	5,19	2,728
Érzelmi kiégés	Igen	4,98	2,657
	Nem	7,23	3,015
Szociális kiégés	Igen	2,39	2,571
	Nem	3,26	2,048
Kiégés összesített pontszám	Igen	11,48	5,722
	Nem	15,67	6,879

Az óvodapedagógusi munka jellemzése a Super-féle munkaérték mentén

A munkában megélt értékkörök rangsorának felállításához arra kértük, a vizsgálati személyeket, hogy jellemezzék jelenlegi munkahelyüket a Super kérdőív segítségével. A munkaértékek teljesülésének erősségét csökkenő sorrendben a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. A jelenlegi munkahely jellemzése a Super-fél 15 értékkör mentén (N=112)

	átlag	szórás
altruizmus	12,34	2,921
változatosság	12,11	2,985
társas kapcsolatok	11,39	3,026
kreativitás	11,13	3,308
fizikai környezet	10,94	3,117
munkával kapcsolatos biztonság	10,87	2,843
hierarchia	10,54	3,487
önérvényesítés	10,46	3,084
szellemi ösztönzés	10,32	2,679
esztétikum	10,28	3,026
munkateljesítmény	10,08	2,665
presztízis	9,80	2,995
függetlenség	9,71	2,918
irányítás	8,59	3,426
anyagiak	6,85	2,935

A táblázat adataiból látszik, hogy a legjellemzőbb munkaérték, amelyet megtapasztalnak a napi munka során az az altruizmus és a változatosság. A legkevésbé jellemző, hogy a munkájukat presztízst adónak élnék meg, függetlennek éreznék magukat, megélnék az irányítást. Az anyagi értékek teljesülése áll a rangsor utolsó helyén.

A megélt munkaértékek és kiegésző összefüggései

A kutatás további kérdése volt, hogy a megtapasztalt munkaértékek hogyan kapcsolódnak a kiegészőhöz. Azaz melyek azok a munkaértékek, amelyek teljesülésének hiánya magasabb kiegésző pontszámmal jár együtt és fordítva.

A változók közötti együttjárásokat Spearman-féle rangkorrelációs eljárással elemeztük. Az aktuális munkahelyen megtapasztalt munkaértékek és a kiegésző mértéke között közepesen erős negatív együttjárások figyelhetők meg (lásd 3. táblázat). Azaz, minél kevésbé teljesül az adott érték, annál magasabb a kiegésző fogékonyság.

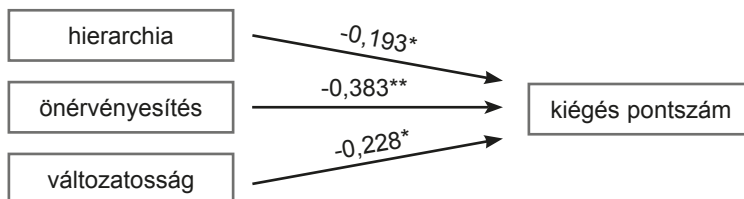
3. táblázat. A munkahelyen tapasztalt munkaértékek és a kiégés összesített pontszáma közötti korrelációelemzés eredményei. (Az irányítás kivételével minden együttjárás szignifikáns, $p < 0,001$)

Változó	Korrelációs együttható (Spearman)	Szignifikancia-szint
Szellemi ösztönzés	- 0,313	0,001
Altruizmus	- 0,400	< 0,001
Társas kapcsolatok	-0,318	0,001
Munkával kapcsolatos biztonság	-0,403	< 0,001
Anyagiak	-0,303	0,001
Önérvényesítés	-0,606	< 0,001
Változatosság	-0,430	< 0,001
Hierarchia	-0,438	< 0,001
Függetlenség	-0,413	< 0,001
Fizikai környezet	-0,413	< 0,001
Presztízs	-0,428	< 0,001
Munkateljesítmény	-0,403	< 0,001
Esztétikum	-0,324	0,001
Irányítás	-0,143 (n.sz.)	0,138 (n.sz.)
Kreativitás	-0,483	< 0,001

Ahogy az a 3. táblázat adataiból is leolvasható, legerősebb együttjárást az önérvényesítés és a kreativitás értékek esetén kaptunk. Azaz, minél kevésbé érzi a munkavállaló, hogy szükség van a kreativitására, és érvényesítheti is saját ötleteit, annál valószínűbb, hogy kiégetség jeleit mutatja.

A kiégés értékét bejósoló tényezők vizsgálata – elméleti modell

Kutatásunk fő célkitűzése annak vizsgálata volt, hogy a munkaértékekkel kapcsolatos munkahelyi tapasztalatok hogyan kapcsolódnak a kiégés kialakulásához. A változók hatását Stepwise módszerrel végzett lineáris regresszióelemzés segítségével modelleztük. A modellben (1. ábra) függő változóként az összesített kiégés pontszámot használtuk, míg független változóként a munkaértékekre vonatkozó munkahelyi tapasztalatok szerepeltek.



1. ábra. A kiégés pontszám és a munkaértékek közötti kapcsolatot leíró lineáris regressziós modell (N= 109; * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$)

A munkaértékek közül három változó (hierarchia, önérvényesítés és változatosság) mutatkozott szignifikáns hatásúnak a kiégés pontszámra ($F(3, 105) = 25,500$; $p < 0,001$). A három változó együttesen közel 40%-ban magyarázza a kiégés pontszám

variációját ($R^2_{adj} = 0,405$). Az eredmények azt mutatják, hogy a kiégést legerősebben az önérvényesítés, a munkában megélt önmegvalósítás hiánya jósolja be. Ezt követi a változatosság hiánya és végül meghatározó szerepet játszik a hierarchia értékör is, amely az igazságos ellenőrzés alatt végzett munkára, illetve a vezetővel kialakított viszonyra utal.

Következtetések, megvitatás

Kutatásunk középpontjában a segítő szakmák közül az óvodapedagógusok csoportja állt. Korábbi kutatások elsősorban a tanári kiégésre koncentráltak. Jelen vizsgálat ebből a szempontból úttörő jellegűnek mondható. A kutatás másik újdonsága, hogy a munkahelyi jellemzőket most nem a szokásos stressztényezőkön (Maslach, 1982) vagy erőforrás-követelmény elemeken (Szabó és Jagodics, 2016) és nem is a társas kontextus (Zapf, 2002) leírásán keresztül közelítettük meg. Jelen vizsgálatban a munkaértékek megélt minőségét kívántuk megragadni, feltételezve, hogy ezek befolyásolják a kiégés mértékét.

A kiégéssel kapcsolatos eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy az általunk vizsgált csoport a korábbi kutatásokhoz hasonlóan kifejezetten alacsony értéket mutat. Ez azonban ellentmond a pedagógusokra vonatkozó nemzetközi kutatások eredményeinek (Barth, 1990) éppúgy, mint a hétköznapi tapasztalatoknak. Ugyanakkor jelentősen egybehangzik a hazai kutatásokban talált adatokkal (Petróczi, 1999; Paksi és mtsai, 2015; Szabó és Jagodics, 2016). Az alacsony kiégésmutatókat magyarázhatjuk a társas kívánatosságnak való megfeleléssel (Ashton, Buhr és Crocker, 1984), de akár azzal is, hogy az önkéntes vizsgálatba valószínűleg vesznek részt olyan pedagógusok, akik kevésbé kiégettek, mint akik erősen érintettek ezzel a problémával.

Módszertani szempontból is újnak mondható feltevésünk, miszerint a munkában megélt értékek, mint az elégedettség tényezői negatív kapcsolatban állnak a kiégéssel. A Super-féle munkaérték kérdőívvel végzett kutatásunk eredménye azt mutatja, hogy a mintában szereplő óvodapedagógusok leginkább az altruizmus, a változatosság és a társas kapcsolatok értékeit érzik kiteljesedettnek a munkában. Legkevésbé pedig a függetlenség, az anyagiak és az irányítás értékei elégitettek ki számukra. Ezek az eredmények reálisan leképezik az óvodapedagógusi munka jellegzetességét, és társadalmi helyzetét is. A gyerekekkel való foglalkozás alapvetően az altruizmusra épülő és rendkívül változatos tevékenység, amelyet általában kisebb szakmai csoportokban, teamekben végeznek. Az óvodák az esetek

A vizsgált csoportban a korábbi hazai kutatások eredményéhez hasonlóan (Gáspár és mtsai, 2006) azt találtuk, hogy a pályán eltöltött idő és a kiégés negatív kapcsolatban áll a lelki kimerüléssel. Eszerint azok veszélyeztetettebbek, akik még a pálya elején tartanak.

Ezt az eredményt részben magyarázhatja a pályával és a munkával való elkötelezettség és a kiégés közötti kapcsolat. Azt találtuk, hogy akik elkötelezettebbek a hivatással, azok kevésbé kiégettek. Vélhetően a pályával való mélyebb elköteleződés hosszabb idő alatt alakul ki, és ez egyfajta védőfaktorként működhet a kiégéssel szemben. A pályájuk elején tartókban ez a meggyőződés még nem olyan erős, talán éppen formálódik.

legnagyobb részében viszonylag kis létszámú intézmények, ahol a pedagógusok jól ismerik és valószínűleg kölcsönösen segítik egymás munkáját. Ugyanakkor az is egyértelmű, hogy ez a szakma jelentősen alulfizetett a társadalomban, valamint az utóbbi évtizedek különböző oktatáspolitikai reformtörekvései miatt egyre kevesebb teret ad a pedagógiai függetlenségnek és az irányításnak is.

A kiégést azonban nem pontosan ugyanezek az értékkörök befolyásolják leginkább. A lineáris regressziós elemzésben sem az alul fizettség, sem a presztízs, sem a függetlenség nem szerepelt, mint szignifikáns hatású változó. A vizsgált csoportban a kiégés mértékét leginkább a megértő és demokratikus vezető hiánya, a csökkent önmegvalósítás élmény és a változatosság értékének alacsony megjelenése magyarázza. A modell azt sugallja, hogy a kiégés visszafordítása vagy megelőzése érdekében a vezetők hozzáállásán lenne érdemes elsősorban változtatni. Fontos lenne javítani az értékelés-ellenőrzés módján, és nagyobb mértékben bevonni a pedagógusokat is a munkával kapcsolatos döntésekbe. Ezen kívül olyan feltételeket kéne teremteni, amely több lehetőséget kínál az óvodapedagógusoknak arra, hogy megvalósítsák elképzeléseiket, és önmagukat a munkájuk során. A változatosság hiánya vélhetően a rutinszerűvé váló munkavégzésből adódik, amely talán abból is következhet, hogy a feladatokat nem maguk a pedagógusok alakítják ki, hanem azokat előírják számukra. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy jelen kutatásba az óvónők egy szűk csoportja vett részt. Jelen vizsgálat nem tükrözi a hazai óvodapedagógusok helyzetét, de rámutat arra, hogy az általunk kidolgozott eljárás alkalmas lenne arra, hogy rámutasson a fontos munkaértékekre, melyek teljesülését jobb munkaszervezéssel, kisebb-nagyobb szervezeti változásokkal facilitálni lehetne, ami hozzájárulhatna a kiégés csökkenéséhez. Ahhoz, hogy még pontosabb képet kapjunk a munkaértékek kiégésben betöltött szerepéről nemcsak a munkaértékek megvalósulását kellene feltárni, hanem az elvárt és megvalósult munkaértékek közötti eltérést is, amelyet további munkánk fő irányvonalának tekintünk.

Felhasznált irodalom:

- Ashton, P., Buhr, D., & Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26(1), 29-41.
- Ádám Sz, Györfly Zs. & Csoboth Cs. (2006). Kiégés (burnout) szindróma az orvosi hivatásban. *Hippocrates*, 8(2): 113-117.
- Ádám Sz, Györfly Zs. & Susánszky É. (2008) Physician burnout in Hungary. *Journal of Health Psychology*, 13(7): 847-856. DOI: [10.1177/1359105308095055](https://doi.org/10.1177/1359105308095055)
- Ádám Sz, Torzsa P, Györfly Zs, Vörös K. & Kalabay L. (2009) Gyakori a magas fokú kiégés a háziorvosok és a háziorvosi rezidensek körében. *Orv Hetilap*, 150(7): 317-323.
- Bagdy E. (1994): Pedagógusszerepben. A szakmai önazonosság kialakulása, pályaszocializáció. In: Jávoroka H., Liber E., Mentlerné Ferenczi T. és Zsokai G. (szerk) *Tanári életkérdések*. Budapest: Raabe.
- Barth, A.R. (1990). Burnout bei Lehrern: eine empirische Untersuchung. (Dissertation) Nürnberg: Universität Erlangen. In: Horváth Sz. (2012): Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. *Mozgás, környezet, egészség*, International Research Institute sro, Komárom, 155-173.
- Bognár T., Kolosai N., Hegedüs K. & Pilling J. (2001) „Kellene, aki megfogná a haldokló kezét” Orvosokkal készült mélyinterjúk elemzése a haldokló gondozás nehézségeiről. *LAM*, 11(2):154-162.
- Bracci, E. (2009) Autonomy, responsibility and accountability in the Italian school system. *Critical Perspectives on Accounting* 20(3), 293-312. DOI: [10.1016/j.cpa.2008.09.001](https://doi.org/10.1016/j.cpa.2008.09.001)
- Candová, A. (2005). *Determinanten de beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrer Eine Langschnittstudie* (Doktori értekezés). Friedrich-Alexander-Universität, Nürnberg.
- Csirszka J. (1966): *Pályalélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., Schaufeli, W.B. (2001) The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Duró L, Kékes SzM., Pigler L. (2005) *A pedagógiai gyakorlatat pszichológiája*. BBS-INFO Kiadó, 5-41.

- Fekete S. (1991): Segítő foglalkozások kockázata. Helfer szindróma és burnout jelenség. In: *Psychiátria Hungarica*, VI. I. 17-29. Budapest
- Fernet, C., Guay, F, Senécal, C., és Austin, S. (2012) Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28. 514-525. DOI: [10.1016/j.tate.2011.11.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013)
- Fónai M., Zolnai E., Kiss J. (2005): *A hallgatók munkaérték preferenciái*. In: Szerk.: Pusztai Gabriella: Régió és oktatás európai dimenzióban. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. pp. 190-205.
- Freudenberger, H. J. (1974): Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*. 30(1): 159-165. DOI: [10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x)
- Gáspár M., Holecz A., Kiss J., Kovács J., Örkényi Á. és Simon K. (2006) *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében*. OTKA pályázat, Budapest.
- Gáspár M. (2008) *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében*. OTKA-pályázat zárójelentése. Budapest, OTKA.
- Györfly Zs, Ádám Sz. (2004) Az egészségi állapot, a munkastreisz és a kiégés alakulása az orvosi hivatásban. *Szociol Szle*, 3: 107-127.
- Hakanen, J.J., Bakker, A. B. és Schaufeli, W.B. (2006): Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6): 495-513. DOI: [10.1016/j.jsp.2005.11.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001)
- Hare, J., Pratt, C. C., és Andrews, D. (1988) Predictors of burnout in professional and paraprofessional nurses working in hospitals and nursing homes. *International Journal of Nursing Studies*, 25(2), 105-115. DOI: [10.1016/0020-7489\(88\)90078-8](https://doi.org/10.1016/0020-7489(88)90078-8)
- Hegedűs K. (2000) A haldokló betegeket kísérő személyzet mentálhigiénéje, A kiégés és a pszichés terhek csökkentésének lehetőségei. *LAM*, 10(5): 448-452.
- Hegedűs K, Riskó Á. & Mészáros E. (2004) A súlyos betegekkel foglalkozó egészségügyi dolgozók testi és lelki állapota. *LAM*, 14(11): 786-793.
- Hézszer G. (1996): *Miért? Rendszerszemlélet és lelki-gondozói gyakorlat*, Pasztorápszichológiai tanulmányok. Budapest, Kálvin Kiadó
- Holecz A. (2015). A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés endszerében. In: *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*. Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely. 145–164.
- Jagodics B. és Szabó É. (2016). Erőforrások és követelmények, A tanári kiégés munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(11): 3-15. DOI: [10.17543/iskkult.2016.11.3](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.11.3)
- Kocsis M. (2003). A tanárképzés megítélése. *Iskolakultúra-könyvek*, 18. Pécs: Iskolakultúra.
- Kollár Cs., (2014): A munkahelyi kiégés (burnout szindróma) elméleti megközelítése, kutatási irányai és közgazdaságtudományi aspektusa. *Fluentum* 1(3). Letöltve: 2018. március 13. <http://epa.oszk.hu/02500/02560/00003/pdf/>
- Koruklu, N., Feyzioglu, B., Özenoglu-Kiremit, H., & Aladag, E. (2012). Teachers' Burnout Levels in terms of Some Variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3) 1823-1830.
- Kovács M. (2006): A kiégés jelensége a kutatási eredmények tükrében. *LAM Orvoslás és Társadalom*, 16(11): 981-987.
- Kyriacau, C. (2001): Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53(1): 17-35. DOI: [10.1080/00131910124115](https://doi.org/10.1080/00131910124115). Idézi: Torma B. (2013) Pedagóguspályák. Utak és lehetőségek a kiégés és szakmai kiteljesedés között. *Alkalmazott Pszichológia* 13(3): 7-25.
- Lackritz, J.R. (2004) Exploring burnout among university faculty: incidence, performance and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20(7): 713-729. DOI: [10.1016/j.tate.2004.07.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.07.002)
- Maslach C. (1982): The effects of burnout. In: *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall., Englewood Cliffs. NJ. pp. 71-85.
- Maslach C., Jackson S. E. (1981): The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior* 2(2): 99-113. DOI: [10.1002/job.4030020205](https://doi.org/10.1002/job.4030020205)
- Maslach C., Schaufeli, W. (1993): Historical and conceptual development of burnout. In: Schaufeli, W., Maslach C., Marek T., Editors, *Professional burnout: recent developments in theory and research*. Taylor and Francis, Washington DC. pp. 1-16.
- Maslach C, Schaufeli WB, Leiter MP. (2001) Job Burnout. *Annu Review of Psychology*, 52(1): 397-422. DOI: [10.1146/annurev.psych.52.1.397](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397)
- Ónody S, Bálintné dr. Dancsó M. (2001). *Segítő kapcsolat, segítő beszélgetés. „Egy kapcsolat, mely értetővé tehető”*. Officina Press Kft., Szeged, 103-113.
- Paksi B., Veroszta ZS., Schmidt A., Magi A., Vörös A., Endródi-Kovácsi V., Felvinczi K. (2015). *Pedagógus-Pálya-Motiváció-Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Pálfi F. (2003). Szolgálat, önfeláldozás, hivatás? – A kiégés veszélyei ápolók körében. *Nővér*, 16(6): 3-9.
- Petróczi E. (1999). A kiégés jelensége pedagógusközl. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 54 (3), 127-139.
- Pikó B. (2001). A nővéri munka magatartástudományi vizsgálata. Pszichoszomatikus tünetek, munkahelyi stressz, társas támogatás, *LAM*, 11(4): 318-325.
- Pikó B. (2006). Burnout, role conflict, job satisfaction and psychosocial health among Hungarian health care staff: A questionnaire survey. *International Journal*

- of Nursing Studies*, 43(3): 311-318. DOI: [10.1016/j.ijnurstu.2005.05.003](https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.05.003)
- Pines A., Maslach C. (1978). Characteristics of Staff Burnout in Mental Health Settings. *Hospital & Community Psychiatry*, 29(4): 23-237. DOI: [10.1176/ps.29.4.233](https://doi.org/10.1176/ps.29.4.233)
- Pruyser, P. (1984). Existential impact of professional exposure to life-threatening or terminal illness. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 48, 357-367.
- Ritoók P. (1986). *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rókusfalvy Pál (1969). *Pályaválasztás, pályaválasztási érettség*. Budapest, Tankönyvkiadó
- Simbula, S., Panari C., Guglielmi, D., & Fraccaroli, F. (2012). Teachers' Well-being and Effectiveness: The Role of the Interplay between Job Demands and Job Resources. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69: 729-738. DOI: [10.1016/j.sbspro.2012.11.467](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.467)
- Szicsek M. (2004) Kiégés és pszichológiai immunkompetencia összefüggései az ápolói munkában. *Kharón, Thanatológiai Szemle*, 8(1-2): 88-131.
- Völgyesi P. (1976): *A pályaválasztási döntés előkészítése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zapf D. (2002): Emotion work and psychological well-being. A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12(2): 237-268. DOI: [10.1016/s1053-4822\(02\)00048-7](https://doi.org/10.1016/s1053-4822(02)00048-7)

Absztrakt

A pedagógus pálya egyik gyakori szakmai jellegzetessége a kiégés szindróma megjelenése. Feltehetően nincs ez másképp az óvodapedagógusok körében sem, ugyanakkor ezt a pedagóguscsoportot a korábbiakban nem vizsgálták ebből a szempontból. Kutatásunk célja az óvodapedagógusok kiégésre való fogékonyságának vizsgálata. Annak feltárása, hogy a pályán eltöltött idő, munkavégzés körülményei és az egyes munkaérték jellemzők hogyan kapcsolódnak a kiégéshez. A vizsgálatban 109 óvodapedagógus vett részt. A pedagógusok kiégés fogékonyságát a Szabó és Jagodics (2016) kérdőívvel mértük, a munkakörülményekre a Super-féle munkaérték kérdőívvel kérdeztünk rá, illetve felvettünk néhány demográfiai és pályamotivációs adatot is. Az eredmények szerint a pályán eltöltött idő fordított kapcsolatot mutat a kiégéssel, ami független attól, hogy az óvodapedagógus homogén vagy vegyes életkori csoportokkal dolgozik. A munkaértékek többségének megvalósulása negatív korrelációt mutat a kiégés fogékonysággal. A kiégés fogékonyságot legnagyobb mértékben az egyértelmű hierarchia hiánya, az önmegvalósítás lehetőségének alacsony szintje és a változatos munkahelyi feladatok csökkent mértéke jósolták be. Kutatásunk legfőbb eredménye, hogy a munkaértékeknek jelentős kapcsolata van a kiégéssel, így ennek vizsgálata alkalmas módszernek látszik az óvodákban és az iskolákban dolgozó pedagógusok kiégésének feltárásában és megelőzésében.

Abstract

The teacher profession is often associated with high rates of burnout. There are less scientific research regarding kindergarden teachers, but presumably their situation is similar to the school teachers. The goal of our study is the symptoms of burnout among kindergarden teachers. We analysed the relationship between professional experience (in years), work environment, individual values and burnout. 109 kindergarden teachers participated in the study. We used the Teacher Burnout Scale (Szabó & Jagodics, 2016), the Super Value Questionnaire and questions to measure the demographic background and the professional motivation. The results claim that work experience is negatively associated with burnout, which is not related to the age group of the children (homogeneous or heterogenous). The presence of workplace values are negatively related to burnout scores, which is mostly predicted by the absence of clear hierarchy, the low level of possible self-actualization and the monotonous workplace tasks. The main result of our study is that we found relationship between burnout and workplace values, therefore its research could reveal important findings regarding burnout syndrome at both kindergarden and school teachers.

Az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségek (humán univerzálék) tanításában rejlő lehetőségek az iskola bevezető és kezdő szakaszában

A fogalom – amelyet más terminusokkal társadalmi, vagy humán univerzáléknak, illetve egyetemes társadalmi-kulturális jelenségeknek is neveznek – a kulturális antropológiából szivárgott át a neveléstudomány területére, és az emberiség számára nélkülözhetetlen társadalmi jelenségek megnevezésére szolgál (Brown, 2013), amelyek kulturális különbségektől függetlenül szükségszerűen megjelentek és megjelennek minden jelenkori, múlt- és jövőbeni társadalomban, kultúrában, emberi közösségben. Az univerzálék számos formában és absztrakciós szinten megnyilvánulhatnak. Jelen lehetnek a mindennapi életben, az emberi viselkedésben, a gondolkodásban és az érzelmeiben, az intézményi struktúrákban és a tárgyi kultúra bizonyos formáiban is (pl. étkezés, öltözködés, lakáskörülmények, családstruktúrák, kormányzat, kommunikáció, szállítás, pénz vagy a gazdasági csere egyéb formái, vallás, hivatás, kikapcsolódás stb.).

Bevezetés

A neveléstudomány hosszú idő adós a kulturális antropológiában humán univerzáléknak nevezett fogalom értelmezési kereteinek kijelölésével és pedagógiai relevanciájának megállapításával. Szakirodalmi szintézisünkkel ennek a hiányosságnak a megszüntetésére törekszünk. A kultúrantropológia fogalmi rendszerének segítségével meghatározzuk a humán univerzálé fogalmát, és bemutatjuk főbb jellemzőit, megnyilvánulási formáit. Elemezzük a jelenség emberi közösségekben betöltött helyét és szerepét, és rámutatunk arra, hogy az univerzálék milyen vonatkozásokkal bírnak az egyén számára.

Az általános elméleti keretek kijelölését követően részletesen foglalkozunk a fogalom neveléstudományi relevanciájával. A nemzetközi szakirodalomból merített elméleti (társadalomtudományi gondolkodás sajátosságai) és gyakorlati példák által (közlekedési eszközök fejlődése, gyermekkor megélése) világítunk rá arra, hogy a modern társadalomtudományi kutatások által felhalmozott tudás iskolai gyakorlatba történő átültetésére számos lehetőség kínálkozhat kisiskoláskorban; a társadalomismereti tananyag

közvetítésének és feldolgozásának egyik legalkalmasabb módja a humán univerzálék köré történő elrendezés lehet.

Dolgozatunk kitér a civilizációs témakörök tanításával kapcsolatban felmerülő személyi feltételekre és korlátokra, a pedagógusképzés esetében felmerülő kihívásokra. Összegezzük az univerzálék kutatásához kapcsolódó főbb magyarországi eredményeket, és ráirányítjuk a figyelmet a témában folytatandó további kutatások szükségességére, azok lehetséges irányaira is.

A kulturális univerzálé fogalma és néhány megnyilvánulási formája

A fogalom – amelyet más terminusokkal társadalmi, vagy humán univerzálénak, illetve egyetemes társadalmi-kulturális jelenségeknek is neveznek – a kulturális antropológiából szivárgott át a neveléstudomány területére, és az emberiség számára nélkülözhetetlen társadalmi jelenségek megnevezésére szolgál (Brown, 2013), amelyek kulturális különbségektől függetlenül szükségszerűen megjelennek és megjelennek minden jelenkori, múlt- és jövőbeni társadalomban, kultúrában, emberi közösségben. Az univerzálék számos formában és absztrakciós szinten megnyilvánulhatnak. Jelen lehetnek a mindennapi életben, az emberi viselkedésben, a gondolkodásban és az érzelmekben, az intézményi struktúrákban és a tárgyi kultúra bizonyos formáiban is (pl. étkezés, öltözködés, lakás-körülmények, családstruktúrák, kormányzat, kommunikáció, szállítás, pénz vagy a gazdasági csere egyéb formái, vallás, hivatás, kikapcsolódás stb.).

Az emberiség két olyan univerzáléját emeljük ki, amelyek meglehetősen széles körben azonosított jelenségeket írnak le, de egységes jelenlétük talán kevésbé tudatosult. Az első példa az univerzum keletkezésére és működésére vonatkozó világmagyarázat igénye. A világegyetemmel, a világunk szerveződésével, strukturálódásával kapcsolatos értelmezések számos kultúrán átívelő hasonlóságot mutatnak. Az a fajta törekvés, explicit szándék egyesíti a világmagyarázatokat, hogy mindegyik a világ keletkezésére és rendeződésére kíván valamiféle elfogadható magyarázatot adni. Sokféle világmagyarázat létezik, ezek közül vannak olyanok, amelyek mitikus magyarázattal szolgálnak a világ különböző részeiről származó eredetmondák és mítoszok formájában, míg mások tudományos eszközökkel igyekeznek megfejtetni a világ keletkezését. A kozmológia – az univerzum egészével, tér- és időbeli szerkezetével foglalkozó tudomány – tudományos eszközökkel próbál választ adni a világ keletkezési körülményeire, s megállapításai meglehetősen egységesnek tekinthetők. (Antweiler, 2015).

A második általános univerzálé – amely csaknem minden társadalomban jelen van – az ember és az állatvilág világos megkülönböztetése, elhatárolása. Antweiler (2015) rámutat, hogy a határozott különbségek legalább négy, kizárólag az emberre jellemző megnyilvánulásban érhetőek tetten. Csak az emberre jellemző viselkedés a tűzgyújtás, egyrészt maguk és környezetük melegítésére, másrészt a főzés kivitelezése céljából. Szintén csak az emberre jellemző a külső megjelenés kisebb vagy nagyobb mértékű megváltoztatása arc-, testfestéssel, tetoválással, torzítással vagy ruházattal. Az antropomorfizáció, vagyis az élettelen tárgyak, illetve jelenségek emberi tulajdonságokkal történő felruházása a gyermekirodalomtól és a rajzfilmek világától kezdve a kisgyermekkel való mindennapi kommunikáción át a bonyolultabb hiedelemvilágokig számos esetben megfigyelhető (l. Waytz és mtsai, 2014). Végül, de nem utolsó sorban a természeti környezet leképezésére, átalakítására, objektívalására való törekvés, valamint a tárgyasítás és a tárgyakhoz való kötődés ugyancsak a legáltalánosabb univerzálék közé tartozik.

Az univerzálékkal kapcsolatos általános megfontolások és gyakori téves elgondolások: individuuum, globalizáció, genetikai meghatározottság

Az univerzalizációk minden esetben kultúrahordozó egységekre vonatkoznak (pl. társadalmak, nemzetek, etnikumok) és nem az adott közösséget alkotó egyénekre, tehát nem feltétlenül jellemző az adott közösség minden individuumára. Éppen ez az a specifikuma, ami elkülöníti az emberi fajra jellemző sajátosságoktól. Az általános vélekedéssel ellentétben az univerzálék és az ún. embertulajdonságok (l. Csányi, 2015) nem identikusak, közéjük nem lehet egyenlőségelet tenni, bár a kettő összefügg egymással.

Az univerzálék nem állandóak és nem is statikus természetűek; megjelenhetnek, új jelentésre tehetnek szert, módosulhatnak, majd el is tűnhetnek a történelem során. A globálisan jelenlévő kulturális jelenségek előidézője minden bizonnyal a világszintű keveredés lehetett, amely csaknem egyidős az emberiséggel. A közvélekedéssel ellentétben, nem a globalizáció indította el a folyamatot, a kezdetek nagyjából visszavezethetőek a homo sapiens megjelenéséhez és elterjedéséhez. A különböző viselkedési formák és a mentális folyamatok számottevő része abból eredeztethető, hogy őseink bárhová is mentek, kapcsolatba kerültek, konfrontálódtak egymással, és mindennapi életük során – a természeti-környezeti tényezők függvényében – hasonló alapproblémákkal kellett szembenéznük. Mindezek eredményeként egyetemes mintázatok alakultak ki az emberi közösségekben, anélkül, hogy ezeknek lenne bármiféle genetikailag meghatározott alapja.

A pszichológiából jól ismert az ún. IQ-vita az öröklés-környezet meghatározottság kapcsán (l. Vajda, 2002). Antweiler (2015) kiemeli, hogy ugyanez a meddő vita gördít akadályt az univerzálék kutatásának is, bár a probléma ebben az esetben könnyen feloldható. Azt javasolja, hogy a kultúrát – mint központi fogalmat – pusztán csak külön kell választani a hasonlóságok és különbségek típusú felosztástól. Hasonlóképpen, mint a gének esetében – amelyek felelősek lehetnek a hasonlóságokért és különbségekért is –, annyiban lehet a kultúra is felelős a hasonlóságok és különbségek kialakulásáért.

A tudományos és laikus közvéleményben létezik egyfajta merev elgondolás, amely az univerzálékra biológiai alapon nyugvó kulturális felépítményként tekint. Eszerint az univerzálék változatlan, szilárd biológiai alapokra épülnek, amelyek egy-egy specifikus tulajdonsággal bíró változékony, képlékeny réteggel egészülnek ki. Antweiler (2015) rámutat, hogy az efféle érvelés azért félrevezető és téves, mert az univerzálék nem genetikai meghatározottságúak. A közvélekedésben feltehetően a sztereotipizáció miatt alakulnak ki ilyen elgondolások, a kulturális különbségek helyett egyszerűbb megoldásnak tűnik genetikai hátteret feltételezni.

Ez eddig bemutatott megközelítésekben és értelmezésekben az univerzálék jelenség alapú megközelítése volt a hangsúlyos, és azok az okok, amelyek a kialakulásukhoz vezethetnek, háttérben maradtak, miközben létrejöttükben számos tényező azonosítható. Egy-egy univerzálé kialakulásának háttérében több tényező is meghúzódhat (Antweiler, 2015).

1. Evolúciós alapon nyugvó pszichés és viselkedési szándékok (pl. nepotizmus)
2. Globális elterjedés (pl. a tűz használata a főzéshez)
3. Egy-egy találmány kohéziós ereje a betöltött funkciója miatt (pl. pénz)
4. A fizika törvényei (nyilak nehezített hegye, jobb/bal irány a közlekedésben)
5. Kombinációs hatások (pl. klikkek, szövetségkötések a szociális szinten).

A bemutatott felsorolásból is kiténik, hogy az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségek kialakulásának okai sokrétűek lehetnek, melyek egymással akár több szálon is összefonódhatnak.

Klasszifikációs törekvések

A nemzetközi szakirodalom egyértelműen azonosítható a szándék a különböző kulturális univerzálék kategóriákba sorolására (l. pl. Alleman és Brophy, 2001, 2002, 2003a). A könnyebb átláthatóság kedvéért történő kategorizálás logikus és elfogadható, ugyanakkor önkényes, hiszen a kategóriák száma leginkább a jelenségek percepciók szintjétől függ, így egyesek rövidebb, míg mások (pl. Brown, 1991) lényegesen hosszabb és részletesebb felsorolásokat adnak. Megítélésünk szerint a jelenségek osztályozása az egyén és a közösség viszonyát jellemző általános megközelítésig lehet előremutató.

Az általános, filozófiai és pszichológiai ihletésű megközelítés az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségek történeti dimenzióját és a kategorizáció világág megismerésében és megértésében betöltött szerepét emeli ki. Eszerint az értelmezés szerint a kulturális univerzálék valójában kategóriák, kategóriarendszerek, amelyek a történelem során felhalmozódó tapasztalati tudás bázisán folyamatosan bővülnek és változnak. Mindez az adott közösség kollektív emlékezete által valósulhat meg, hiszen csakis a közösség emlékezete alkalmas az egyén életén túlnyúló, szájhagyomány útján megőrzött emlékezeten túlmutató események rögzítésére (Assmann, 1999).

A megközelítés az univerzalitásokat két nagyobb egységre osztja. Az egyik egységet az emberi tudat univerzális jellegű alapstrukturái alkotják, amelyek minden humán aktivitás alapjául és keretül szolgálnak, például a tér (helyszín), idő, szükségletek, gondolkodás. A kategóriák másik egységét – történeti dimenzióból szemlélve – a kultúrák fejlődése hívta életre, és olyan absztrakt kategóriákat foglal magába, mint pl. a társadalom, jó, rossz, igazság, szabadság (Stiopin, 2014). Az univerzálék két típusa feltételezi egymást, különválasztásuk csupán az értelmezés szempontjából lehetséges. E két kategóriarendszer kombinációi az emberi közösségek mindegyikében jelen vannak oly módon, hogy kialakítják egy-egy kultúra/közösség térhez és időhöz, az élet és halál kérdéseihez, a természethez, a munkához, a magánszférához való viszonyulás normáit, megteremtve az ún. sajátos kulturális univerzálék (*specific cultural universals*) széleskörű bázisát.

Az univerzálék közösségi funkcióinak áttekintését követően lényeges kérdés, hogy a jelenségek milyen vonatkozásokkal bírnak az egyén számára. Hangsúlyoznunk kell, hogy egy közösségen belül az egyének mindig saját szemüvegükön keresztül, a megélt egyéni tapasztalatuk fényében alakítják ki viszonyulásukat a kulturális univerzálékhoz. Az egyén helye és szerepe abban rejlik, hogy a kategóriák által megtapasztalja, megérti és értékeli a körülötte lévő világot (Stiopin, 2014), tehát az egyéni funkciója a társadalmi tér értelmezésében, a jelentéstudalajdonításban ragadható meg.

A kulturális univerzálék funkciói és lehetséges típusai

A szakirodalom – különböző időtávlatokhoz kapcsolódóan – az univerzalitások három funkcióját emeli ki az emberi közösségek életében. Egyrészt az állandóságot képviselik, hiszen ahogyan az előzőekben is láttuk, a humán tudat alapstrukturáinak számítanak minden történelmi korszakban. Másrészt, amennyiben történelmi léptékben, hosszabb időtávlatban tekintünk az univerzalitásokra, akkor az igen változó, sokféle közösségi tapasztalatok és viszonyok szelektáló, szűrő funkciója domborodik ki. Kulcsszerepet töltenek be abban, hogy a megélt, átélt tapasztalatok fényében egy közösség számára pozitív, kívánatos elemek emberről emberre, generációról generációra áthagyományozódnak, míg a hátrányos, nemkívánatos, maladaptív elemek fokozatosan leépüljenek, háttérbe szoruljanak. Harmadszor, a közösség életében aktuálisan jelenlévő univerzalitások, és az azok közötti sajátos kapcsolatok, összefüggések az aktuális korkép formálói és fenntartói

(Stiopin, 2014). Közreműködnek a kultúrába történő bevezetődés (enkulturáció) folyamatában (Németh, 1997), és támogatja az adott kultúra által elfogadott eszmék, értékek, normák elsajátítását, a nemzeti enkulturáció folyamatát (l. bővebben: Dancs, 2016). Antweiler (2016) az univerzálék alábbi típusait különbözteti meg:

1. Beépült univerzálék (*negotiated universals*): a globális kultúra elemeinek adaptációja helyi szintekre. Eszmei áramlatok és jó gyakorlatok adaptálása, vagy azok átalakítása, módosítása az egyes társadalmakban.
2. Abszolút univerzálék (*true universals*): minden ismert társadalomban jelenlévő sajátosságok.
3. Közeli univerzálék (*near universals*): azok a jelenségek, amelyek számos ismert társadalomban jelen vannak, de nem mindegyikben.
4. Következményes univerzálék (*implicational universals*): két tulajdonság összefüggése, összekapcsolódása egy adott társadalomban oly módon, hogy amennyiben egy sajátosság jelen van, akkor egy másik hasonló sajátosság is megtalálható. Ennek speciális változataként értelmezhető, ha az eredendően szórványosan, törzsi keretek között meglévő jelenségek az idők folyamán sokkal szélesebb emberi közösségekben is elterjednek.
5. Evolúciós univerzálék (*evolutionary universals*): a civilizációk egyes találmányai, beleértve az írást, piacgazdaságot, bürokratikus szervezeteket, demokráciát, társadalmi mobilitást, pénzrendszert, társadalmi rétegződést.

Néhány kulturális univerzálék tanórai feldolgozásának lehetősége kisiskoláskorban

Tantárgyi integráció

Az antropológiai ihletésű fogalmi és elméleti keretek áttekintését követően tanulmányunk további részében a szintézis igényével mutatjuk be, hogy a kulturális antropológiai, az evolúciós pszichológiai, a történeti és neveléstudományi kutatások által felhalmozott tudás hogyan ültethető át az iskolai gyakorlatba. A nemzetközi szakirodalom szembesült azzal a problémával, hogy az egyes civilizációk iskolai megismertetése iránti igény felmerülése esetén is az európai középpontú, nyugati civilizáció marad a központi elem a legtöbb ország tananyagában, holott ekkor elsősorban nem az európai tapasztalatok megismertetése lenne a cél, hanem a civilizációk evolúciójának tanulmányozása (Sjoquist, 2006). Az európai hagyományokról a világ más kultúráira történő kitekintés, nézőpontváltás során árnyaltabb gondolkodás kialakítására van lehetőség, az összefüggések szélesebb spektruma tárulhat a diákok elé, mindez azonban másfajta módszertani megközelítést kíván. A civilizációs témák tanítása kapcsán a szakirodalomból kétféle megközelítés bontakozik ki.

A hagyományosabb megközelítés (*diffusionist model*) a tanórai feldolgozás fókuszát azokra a központi civilizációkra helyezi, amelyek kiemelkedő kulturális teljesítményüknek köszönhetően meghatározó szerepet töltek be egy adott területen, majd a civilizációk vívmányait a szűkebb és tágabb környezet adaptálta, vagy kisebb-nagyobb mértékben átalakítva beépítették mindennapjaikba.

A másik lehetőség a kulturális univerzálékon nyugvó tematikus megközelítés. A feldolgozható témák időtlenek, és ugyanolyan relevánsak napjainkban is, mint 100 évvel ezelőtt, hiszen a lehetséges témák az emberiség kollektív tapasztalataira, a civilizációk azon kihívásaira reflektálhatnak, amelyekkel a történelem során szembesültek (pl. a művészeti és irodalmi irányzatok, a tudományos és technikai fejlődés, a politikai intézmények és társadalmi szervezetek). Az univerzalitásokhoz kapcsolódó ismeretek

folyamatosan bővülnek a történeti, pszichológiai, antropológiai kutatások jóvoltából. Azonban a legújabb kutatási eredmények beépülése az iskolai gyakorlatba hosszadalmas folyamat, a feltárt összefüggések gazdag hálózatának megosztásához a közvetítendő tudás magas szintű szintézisére van szükség (Sjoquist, 2006).

Az Egyesült Államokban az iskolázás korai, kezdő szakaszában kitüntetett jelentőséggel bír az univerzalizációk tanítása (Alleman és mtsai, 2007). Több eredmény is alátámasztja, hogy a fogalom köré épített tananyag gyermekkorban sikeresen alkalmazható a társadalomtudományi műveltség alapjainak kialakítására. A megközelítés Alleman és Brophy (2001, 2002, 2003a; Brophy és Alleman, 2000, 2002, 2005, 2006, 2008; Alleman és mtsai, 2007) munkássága nyomán terjedt el a neveléstudomány területén. Az univerzálék tanítása egy adott társadalom viszonyrendszerének mélyebb megértését vagy a társadalmak közötti különbségek azonosítását segítheti elő (Banks, 1990; Brown, 1991). Az Egyesült Államokban mindehhez a lehetőségek adottak, hiszen a kapcsolódó ismeretek az iskolázás első éveiben a *social studies* tantárgy tantervi tartalmainak jelentős részét alkotják. Ennek ellenére több bíráló is érte e tananyagrendező-elv létjogosultságát.

Az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségekkel, a világ különböző kultúraival való célzott tanórai foglalkozásokra a 21. században különösen nagy szükség lenne. A modern technológiai eszközök szabad, korlátlan hozzáférést biztosítanak a világhoz, de mindez önmagában nem elegendő. Megfelelő pedagógusi vagy szülői kontroll hiányában jobb esetben felszínes megértésig, de még gyakrabban csupán téves elgondolásokig jutnak el a gyerekek (Reidel és Draper, 2013), ami magában hordozza a világ más részein élő emberekkel kapcsolatos negatív attitűdök, sztereotípiák felelősödésének veszélyét (Beal és Bates, 2010).

A társadalomtudományi gondolkodás sajátosságai

Általános konszenzus mutatkozik abban, hogy már a kisiskolás gyerekek is képesek a történések egymásutániségét megérteni (pl. a közlekedés fejlődésének folyamatát a gyaloglástól a benzinüzemű autókig), miközben a pontos dátumok még semmit sem jelentenek számukra. Hasonlóképpen, megérthetik az életkori sajátosságaikhoz illeszkedő

Leggyakrabban az merül fel kritikaként, hogy a feldolgozandó ismeretkörök iránt alig mutatnak érdeklődést a tanulók, mivel azokat már elsajátították a mindennapi tapasztalataikból, ezért nem is szükséges azokkal foglalkozni (Larkins és mtsai, 1987; Ravitch, 1987). A szakirodalom több oldalról, számos ponton vitatja és cáfolja ezt az álláspontot, és amellett érvelnek, hogy az a fajta tudás, amit a gyermekek kialakítanak a hétköznapi tapasztalataikból, inkább passzív jellegű, s kevésbé alkalmazható, széles hatókörű tudás (Brophy és Alleman, 2006). Számos esetben a tanulók tudása a mindennapi élet körülményeinek, eseményeinek a legszembevetőbb, felszíni tulajdonságaira korlátozódik, de nem alakul ki mélyebb megértés arra vonatkozóan, hogy a kulturális és szociális jelenségek hogyan és miért formálódtak az adott módon, vagy milyen mértékben és miért különböznek egymástól egyes kultúrákban.

egyszerűbb történeteket, verbális reprezentációkat – ami a gyakorlatban egy-egy központi személy köré felépített célorientált cselekmény narratíváját jelenti –, miközben még nem állnak készen absztrakt történelmi témák elmélyült, elemző feldolgozására (Alleman és Brophy, 2003b). Ez a sajátos kettősség a társadalomtudományokra és a reál területekre jellemző tudás szerveződésének különbségeivel áll összefüggésben. A kognitív fejlődés Piaget által leírt modellje csak korlátozottan érvényes a humán területeken (Downey és Levstik, 1991). A fogalmi rendszer absztrakciós piramisa a reál területeken meredekebb és többszintű, a fogalomalkotás időben hosszabban elnyúló folyamat, míg ugyanez a piramis a humán területeken alacsonyabb, de szélesebb alapokon nyugszik.

A társadalmi-kulturális, civilizációs témák tanórai feldolgozásánál figyelembe kell venni a kisiskolás diákok gondolkodásának sajátosságait, e téren azonban a diákok gondolkodási korlátaival is szembe kell nézniük a pedagógusoknak. A szakirodalom szerint a gyermekek természetes kíváncsisággal fogadják a társadalomismereti témákat, de hajlamosak arra, hogy a sajátjuktól eltérő kultúrákról, civilizációkról elhamarkodottan nyilvánítsanak negatív ítéletet, alábecsüljék a kultúrák elért eredményeit (Reidel és Draper, 2013). További akadályt jelenthet, hogy a kisiskolás diákok „történelemszemlélete” prezentista felfogású: a múltat az utólagos bölcsesség szemüvegén keresztül szemlélik, és a múlt életkörülményeit vagy történéseit összehasonlítják a jelen viszonyaival. Nem ritkák az afféle kijelentések, hogy a múltban élt emberek ostobák voltak, és a mindennapokban használt technológiáik kezdetlegesek, primitívek voltak (Alleman és Brophy, 2003b). Körültekintő tananyagszervezéssel, a foglalkozások felépítésének precíz megtervezésével már az első és második osztályban is lehetőség nyílhat néhány meghatározó jelentőségű kultúrtörténelmi vívmány tanítására és a kronologikus gondolkodás fejlesztésére (Alleman és Brophy, 2003b).

A pedagógusok kétféleképpen is segíthetik a prezentizmus és az ítékezés háttérbe szorítását. Az egyik lehetőség a történelmi empátia (*historical empathy*) fejlesztése. E képesség fejlesztésének legfontosabb feladata annak kialakítása a tanulóknál, hogy törekedjenek úgy tekinteni a múltra – a korabeli emberekre és eseményekre – mint az akkor élt emberek, és hogy a cselekedeteket az adott helyszínen és időben véghezvitt adekvát reagálásként értelmezzék. Ebben benne rejlik annak szükségessége is, hogy a gyermekek belássák, a mindennapokban használt eszközök az adott korszak civilizációs csúcsát jelentették (Davis és mtsai, 2001).

A másik lehetőség, ha a tanórák lehetővé teszik a diákok számára, hogy konfrontálódjanak és szembenézzenek sztereotípiáikkal. Ennek az a leghatékonyabb módja, ha a diákok egyidejűleg tanulmányozhatják a saját és más ország/közösség kultúrájának egy-egy aspektusát, mert így elérhető, hogy tudás és megértés alakuljon ki a diákétól elérő kultúra(k)ról (Merryfield, 1998; Merryfield és Wilson, 2005).

Tanulmányunk következő részében két konkrét témakör kapcsán mutatjuk be, hogy a megközelítés milyen lehetőségeket kínál a tanórai feldolgozásra, majd azokat a nagymintás kutatási eredményeket tekintjük át, amelyek a szemléltetett példákhoz kapcsolódnak. A bemutatandó nemzetközi és hazai kutatási eredmények, valamint fejlesztési koncepciók közös jellemzője, hogy az egyén felől közelítik meg a kérdést, és arra törekednek, hogy az egyéni kategóriák tartalmát mélyítsék, gazdagítsák, vagy pedig azt vizsgálják, hogy a tanulók milyen tartalmakkal töltik meg a különböző kategóriákat.

A közlekedési eszközök fejlődése

A közlekedés és a közlekedési eszközök fejlődésének tanulmányozása az egyik legalkalmasabb témakörnek bizonyulhat az univerzalitásokhoz kapcsolódó ismeretek gyarapítására, a történetiség megértésének támogatására, a prezentizmus háttérbe szorítására és a történelmi empátia fejlesztésére kisiskoláskorban. Alleman és Brophy (2003b) kiemeli,

hogya a témakörrel való aktív foglalkozás eredményeként számos lényegi összefüggés megértése érhető el. (1) Aktív tanulási módszerek alkalmazása mellett a diákok megérthetik, hogy az olyan találmányok is, mint a tutaj, vagy a fatörzsből kivájt csónak jelentős előrelépés volt, amit az adott korban elérhető források maximális kihasználása, kreatív módon történő felhasználása tett lehetővé. (2) Tudatosulhat a diákokban, hogy az embereknek a régmúltban kevés közlekedési eszköz állt rendelkezésükre: a közlekedés lassú és nehézkes volt, gyalogosan, lóháton vagy szekéren történt. (3) Elsajátíthatják, hogy az emberek a kezdetektől fogva együtt élnek a természetes vizekkel, a korai civilizációk is vizek mentén alakultak ki (folyami kultúrák), ennél fogva a vízi áruszállítás is gyorsabb ütemben fejlődött, mint a szárazföldi. (4) Felismerhetik azt az összefüggést, hogy a kerék megjelenésével és elterjedésével jobb minőségű utakra volt szükség; megjelentek a szekerek, és új utak létesültek. (5) A gyorsaság – az utazásban és a szállításban – a vasúthálózat kiépülésével jelent meg és terjedt el. (6) Beláthatják, hogy napjainkban sokkal könnyebb eljutni egyik helyről a másikra, és sokféle közlekedési eszköz közül lehet választani.

A gyermekkor megélése

Alleman és mtsai (2007) módszertani segédletnek beillő összefoglalást adnak arról, hogy a gyermekkor témája mint kulturális univerzálé milyen lehetséges tematikus csomópontok köré építhető fel. A képzési egység kezdetén például tudatosítható számukra a gyermekkor általános jellemzője, miszerint az első években a gyermekek a világon mindenhol nagyon hasonló testi, viselkedésbeli, intellektuális változásokon mennek keresztül. Ezt követően sor kerülhet az egyedi tulajdonságok (pl. ujjlenyomat, hang, arc, gondolatok, érzelmek stb.) összegyűjtésére. Az emberek között természetesen meglévő különbségek előítélet-mentes megértéséhez járulhatnak hozzá azok a tananyagrészek, amelyek az öröklődéssel, a kultúrákkal, a környezeti hatásokkal és egyéb olyan tényezőkkel foglalkoznak, amelyek közreműködhetnek az egyediség kialakulásában.

A gyermekkor témakörében a születésnap szintén motiváló tananyagrészt lehet. A központi gondolat ebben az esetben aköré építhető fel, hogy bár minden gyermeknek van születésnapja, az ünneplés formái jelentősen különbözhetnek egymástól, s léteznek olyan kultúrák, ahol nem is tartják számon az emberek születésnapját. Ugyancsak szemléletes tananyag-feldolgozást tesz lehetővé a gyermekek és a munka világának kapcsolata, amely a kulturális és történelmi perspektívába enged betekintést. A tanulók megtanulhatják, hogy a gyerekeknek a történelem folyamán korábban szinte mindig dolgozniuk kellett, de korunk fejlett társadalmában már törvények tiltják a gyermekmunkát, s a gyerekeknek iskolába kell járniuk.

Nagyobb egységként szintén ehhez a tematikához kapcsolódhat a játék és szórakozás témaköre, melyhez Alleman és mtsai (2007) több praktikus tartalmi és módszertani ajánlást is megfogalmaznak. A kisiskolások számára az újdonság erejével hat annak felismerése és belátása, hogy (1) a családok életében hosszú időn át szorosan összekapcsolódott a munka és a szórakozás (pl. aratóünnepek); (2) a családok a legtöbb dolgot – köztük a játékokat is – maguk állították elő; valamint (3) a játék és szórakozás csak a 20. században nőtte ki magát üzletággá, de azokban az országokban, ahol az anyagi források korlátozottak, a játékokhoz és a szórakozáshoz való hozzáférés lehetőségei hasonlatosak ahhoz, mint amilyen a mai fejlett országok korai szakaszában volt.

Ami a bemutatott témák módszertani vonatkozásait illeti, szintén számos kézenfekvő megoldás kínálkozik. Például az időszalag közös készítésével színesített tanórák megteremthetik annak lehetőségét, hogy a közlekedési eszközök fejlődése kapcsán mélyebb megértés és szilárd ismeretbázis alakuljon ki. A gyerekeket meg lehet kérni,

hogy készítsék el saját időszakjukat, és helyezzenek el rajta egyszerű időbeli dimenziókra utaló címkéket (pl. nagyon régen, régen, vagy napjainkban). Ezt követően különböző korokból származó képek elhelyezésével jól szemléltethető, hogy a közlekedés fejlődése mely emblemikus találmányok köré rendezhető (Alleman és Brophy, 2003b).

A gyermekkor témájához illeszkedően a pedagógusok például megoszthatják tanítványaikkal a játékokkal és a szórakozással kapcsolatos családi történeteiket; szintén használhatnak rajzokkal, fényképekkel kiegészített időszakot, vagy elmondhatják, hogy eddigi életük során milyen főbb technikai változások zajlottak le. Házi feladatként a nagyszülőkkel, a szomszédokkal vagy a család barátaival folytatott beszélgetések során feltérképezhetik, milyen szórakozási és időtöltési lehetőségek voltak gyermekkorukban, illetve hogyan ünnepelték születésnapjukat.

Az univerzálék kutatásával kapcsolatos neveléstudományi eredmények

Diákok körében végzett empirikus kutatásokból rendkívül kevés információval rendelkezünk arról, hogy a tanulók hogyan viszonyulnak az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségekhez, és mennyire tájékozottak az emberi civilizáció világáról. A diákok iskolai és iskolán kívüli forrásból származó ismereteinek, nézeteinek és attitűdjeinek megismerésére, feltárására irányuló szándék kevésbé jellemző a területen. A rendelkezésre álló kutatási eredmények többnyire tanórai megfigyelésekből vagy kismintás fókuszcsoportos interjúkból származnak. A társadalom- és jelenismereti témákkal kapcsolatos nagymintás kutatások csupán az utóbbi évtizedben jelentek meg. A fejezetben a bemutatott témakörökhöz kapcsolódó nagymintás kutatások fontosabb eredményeit foglaljuk össze.

A tudomány-, technika-, és életmód-történetből vett hétköznapi példák (pl. az öltözködés változásai, különböző korok hajótípusai) helyet kapnak a tanulók történelmi tudatosságának, történelmi szemléletmódjának feltárására irányuló nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban (l. pl. az 1995-ös Youth and History projektben). Az ilyen irányú vizsgálatokban az alkalmazott feladatok az általános történelmi fejlődés és az alapvető kronológiai tudás feltárását célozzák (Körber, 1997).

Kinyó (2015) nagymintás online kutatásának (N=953) egyik feladatában különböző közlekedési eszközök és hírközlési formák időrendbe állítását kérte az 1–6. évfolyamon. A feladatban a sorba rendezendő elemek nem vizuálisan, hanem szöveges formában szerepeltek. Az eredmények szerint a feladat mindhárom iteme esetében az 1. évfolyamos diákok 15-20%-a már helyes időrendi sorrendbe tudta állítani az egyes technikai vívmányokat, 6. évfolyamon azonban a helyes megoldás aránya egyik feladatelem esetében sem haladta meg az 55%-ot. A vízi közlekedés és hírközlés vívmányainak időrendi sorrendjére vonatkozó feladatok megoldottságának évfolyamonkénti összehasonlítása azt mutatta, hogy a helyes válaszok aránya a 3–6. évfolyamon stagnált, 45-48%-os megoldottságnál tetőzött, és a négy évfolyamon szignifikánsan nem különbözött egymástól.

A gyermekkor témájához kapcsolódóan Kinyó és Tóth (2017) egy 5. évfolyamos diákokra kiterjedő nagymintás online kutatásban (N=1748) arra kereste a választ, hogy a diákok milyen hasonló vonásokat, külső és belső tulajdonságokat társítanak nyolc, a világ különböző részeiről származó, külső megjelenésükben jelentősen eltérő, de hasonló életkorú gyermekekről bemutatott fényképekhez. A feltáró célzattal megfogalmazott kérdésre a tanulók a képernyő alján lévő szövegdobozba gépelhették be, szerintük mi a közös a bemutatott képekben (1. kép).

Mi a közös az alábbi képekben? Írd a képek alatti szövegdobozbal



1. kép. A bemutatott képek alapján feltételezett közös tulajdonságok összegyűjtését kérő online feladatoldal

A nyílt végű kérdésre beérkezett válaszok tartomelemzése azt mutatta, hogy 1697 tanuló (a résztvevők 97%-a) írt információértékkel bíró, kategóriaváltozóvá alakítható választ. A legtöbb diák (1099 fő, 62,9%) egy közös tulajdonságot jelölt meg, 445-en (25,5%) kettő, 106-an (6,1%) három közös elemet emeltek ki. Négy, illetve öt közös tulajdonság mindössze 25 tanuló válaszában jelent meg.

Tartalom alapján a válaszokat 10 átfogó kategóriába lehetett besorolni. A legtöbb válasz (782 fő, 44,7%) a gyermeklét felismerésére vonatkozott, melyet sorrendben az érzelemkifejezés (mosoly) felismerése követett (638 diák, 36,5%). 307 diák (17,6%) a bemutatott fényképek alapján az embertársat fedezte fel a fotókon. A válaszok változatoságával kapcsolatban érdemes kiemelni, hogy a gyermeklét és az érzelemkifejezés – a két leggyakoribb kategória – együttesen az előforduló válaszok 65%-át alkotta, ha pedig hozzászámítjuk a 3. leggyakoribb válaszkategóriát, az embertársat is, akkor az előforduló válaszok lefedettségének 79%-át kapjuk meg.

A feltételezett lakóhelyre vagy származási helyre utaló válaszok 165 tanulónál (9,4%), míg a diákszerepre, tanulószerepre vonatkozó utalások 121 esetben (6,9%) jelentek meg. A külső megjelenésre (pl. ruházat, testrészek, érzékszervek) 55 (3,1%), az életkori hasonlóságra 50 (2,9%), a bőrszínre 29 (1,1%), a biológiai nemekre 25 tanuló (1,4%) válasza utalt. A diákok válaszaiban többnyire a szemmel látható, külső tulajdonságok említése dominált – erre a válaszkategóriák elnevezései is utaltak –, absztrakt, elvonatkoztatott tartalom kevésbé volt azonosítható, hacsak nem a feltételezett lakóhelyre, származási helyre, illetve a diákszerepre vonatkozó válaszokat nem tekintjük annak (Kinyó és Tóth, 2017).

A nemek szerinti különbségek vizsgálata rámutatott, hogy három tartalmi kategória kivételével a fiúk és lányok percepciója között nincs különbség. Ugyanakkor a három kivételre az jellemző, hogy (1) említésük a lányok körében fordul elő szignifikánsan nagyobb arányban, és (2) kapcsolódnak a humánumhoz és az érzelmekhez (érzelemkifejezés: $\chi^2=4,59$, $p=0,03$; diákszerep/tanulószerep: $\chi^2=7,28$; $p=0,01$; gyermeklét azonosítsa: $\chi^2=24,75$, $p=0,00$). A kutatásban tehát megerősítést nyert, hogy az érzelmek

felismerése és a humánumhoz való odafordulás nagyobb arányban jellemző a lányokra, mint a fiúkra, és ezek a nem szerinti különbségek olyan feladathelyzetben is megmutatkoznak már 10–11 éves korban, amikor a tanulóknak kötetlen szövegalkotásra nyílik lehetőségük (Kinyó és Tóth, 2017).

A társadalomismereti nevelés tananyag-szervezési és oktatási kihívásai hazánkban

Tanulmányunk korábbi részében bemutatattuk, hogy a nemzetközi szakirodalom milyen válaszokat ad a történelmi, társadalmi-kulturális témák kisiskoláskori tanulás-és tanítás-módszertani kérdéseire. A továbbiakban a magyarországi helyzetet elemezzük a társadalomismereti témakörök kisiskoláskori és későbbi tanításával összefüggésben.

A társadalomismereti nevelés, a demokratikus gondolkodás fejlesztése, valamint a műveltségterület mérése-értékelése az Egyesült Államokban tekint vissza a legrégebbi hagyományokra. John Dewey 20. század eleji úttörő munkásságát követően a műveltségterület szerepe a hatvanas-hetvenes években ideiglenesen megingott ugyan, azonban a '80-as évek közepétől sikerült visszanyernie korábbi meghatározó pozícióját. Az Egyesült Államok komolyan elkötelezett a társadalomismereti nevelés mellett, s gyakran más országok társadalomismeret-oktatásának ügyét is felvállalja, támogatja (Himmelman, 2006). Hazánkban a rendszerváltást követően indultak meg pozitív irányú változások a társadalomismeret-oktatás egészére vonatkozóan. Kezdetben a terület szerepe és súlya jelentéktelen és bizonytalan volt, a műveltségterület nem integrálódott szervesen az iskolai mindennapok életébe, néhány nemzetközi projekt azonban lendületet adott a változások elindításához.

A kaliforniai székhelyű Center for Civic Education (CCE) meghatározó szerepet tölt be a társadalomismereti nevelés elméleti kereteinek kialakításában, a szervezet egyik máig legmeghatározóbb kiadványának alapvetései több európai (pl. a nagy-britanniai és az európai uniós) kompetenciaértékelési programban is megjelennek (vö. Quigley és Bahmueller, 1991). A keretrendszer gyakorlatba történő átültetése egy több országra kiterjedő társadalomismereti képzőprogram elindításában teljesedett ki: a polgári ismeretek és készségek tanítása a Civitas Egyesület által – négy féléves társadalomismereti nevelés modul formájában – öt magyarországi egyetem tanárképzési programjába is beépült (Setényi, 1996, 2003).

Emellett néhány, az Egyesült Államokban életre hívott, majd Magyarország közreműködésével lezajlott nemzetközi projekt is ösztönzően hatott a változások elindításához. A sikeres törekvések között emlithető például a Jó Polgár (*Good Citizen*) nemzetközi projekt (1993), amelynek explikált célja a társadalomismereti nevelés elősegítése volt. 1996-ban szintén nemzetközi együttműködésben (floridai és georgiai partnerségi együttműködés keretében) valósult meg a „We the people” program mintájára egy magyarországi középiskolai verseny, a Polgár a demokráciában (*Citizen in a Democracy*). Az Iskolapolgár Projekt (*School Citizen*) pedig a társadalomismereti nevelés néhány aspektusára, a demokrácia és a tanulói jogok erősítésére koncentrált az iskolákban (Ridley és mtsai, 1997).

A köz- és felsőoktatás szintjein az elmúlt 10 évben bekövetkezett változások a műveltségterület lassú felértékelődésének irányába mutatnak. A műveltségterület helyet kap a kimeneti szabályozás rendszerében. A kétszintű érettségi rendszer bizonyos tárgyakból – beleértve a társadalomismeretet, illetve az ember és társadalomismeret, etikát – a projektérettségi lehetőségét kínálja fel a tanulók számára. Az érettségiző fiataloknak több hónap áll rendelkezésükre, hogy az előzetesen meghirdetett témák közül kiválasszanak egyet, munkájukat tanári útmutatás mellett elkészítsék, azt követően pedig dolgozatukat a szóbeli vizsgán megvédjék (Falus és Jakab, 2005; Stefány, 2008).

A nemzetközi érettségi tapasztalatainak átültetése, valamint a társadalmi szolidaritás erősítésének szándéka mutatkozik meg a közoktatás rendszerét szabályozó, 2011 decemberében elfogadott köznevelési törvény koncepciójában. A törvény előírja, hogy az érettségihez minimum 50 óra közösségi szolgálatot kell teljesíteni, s az erről szóló igazolást a 2016. január 1-je után megkezdett érettségi vizsgák esetében kellett először felmutatni (Köznevelési törvény, 2011). A nemzetközi érettségi előfeltételeként egyébként ennél lényegesen több, 150 órányi tanórán kívüli, kreatív, sport és szociális segítő tevékenységet kell a tanulóknak teljesíteniük.

Mindemellett a tanulmányban részletezett lehetséges megközelítési mód, a társadalomismereti tartalmak kisiskoláskori tanításának kérdései egyelőre a neveléstudományi kutatások fehér foltját képezik. Alsó tagozaton a környezetismeret lehet a legalkalmasabb tantárgy a társadalmi-kulturális tartalmak közvetítésre – akár az emberismeretbe, a történetiségbe, vagy különböző tematikus témakörökbe ágyazottan –, ugyanakkor egyelőre sem a tantervi tartalmak teljesüléséről, sem a tanórai feldolgozás módszereiről, sem a tanítók céltételezéséről, fejlesztési elképzeléseikről nem rendelkezünk semmiféle információval, empirikus eredménnyel.

A pedagógusképzés problémái

A társadalomismereti témák iskolai tanításának kritikus pontja, hogy a tanárképzés – s itt elsősorban a tanítóképzés – mennyiben tud hozzájárulni a humán univerzálék magabiztos tanításához szükséges tárgyi és tantárgy-pedagógiai tudás kialakításához. Korábbi kutatásokból tudjuk (Mátrai, 1999), hogy a társadalomismereti témákat felső tagozaton vagy középiskolában oktató pedagógusok a főiskolai vagy egyetemi képzésük során nem sajátították el azokat a tárgyi ismereteket és módszertani technikákat, amelyek a témakörök biztonságos tanítását megalapozták volna. A hiányos ismeretek, a módszertan kialakulatlansága és a társadalomismeret bizonytalan helyzete összességében a tanárok bizonytalanságához vezetett. Torney-Purta, Richardson és Barber (2005) az IEA CivEd vizsgálat pedagóguskérdőíveinek metaelemzésében nyolc ország, Ausztrália, Csehország, Dánia, Anglia, Finnország, Magyarország, Norvégia és az Egyesült Államok pedagógusainak tanítási tapasztalatait és önbizalmát hasonlította össze. A politikai témákban (pl. alkotmány, igazságszolgáltatás rendszere) a legalacsonyabb önbizalmat Csehország, Anglia, Magyarország és Norvégia pedagógusai körében tapasztalták, a társadalmi témák (pl. kulturális sokféleség, média) tanításában pedig a magyar pedagógusok számoltak be a legalacsonyabb önbizalmáról. Az eredmények szerint a magyar pedagógusok értettek legkevésbé egyet azzal az állítással, miszerint „Egyetértés tapasztalható a társadalomban arról, hogy mit kellene tanítani ezen a területen” (Torney-Purta és mtsai, 2005. 43.). Rendkívül nehéz feladat a tanárképzésbe és a pedagógusok mindennapi gyakorlatába a korunk kihívásaira reagáló nevelési célokat megfogalmazni és új tanítási módszereket bevezetni, különösen, ha a kritikus olvasás fejlesztéséről, a sztereotípiák, előítéletek, tévképzetek lebontásáról és pozitív irányú változtatásáról (Pittinsky, 2009), vagy a kritikai gondolkodás fejlesztéséről van szó.

A probléma hatványozottan jelen van az ember-és társadalomismeret módszertanában, ahol a progresszívból módszerek – például a vita, a politikai kérdések megvitatása szubjektív vélemény érzékeltetése nélkül, egy tanóra befejezése a pedagógustól elvárt „jó válasz” nélkül – olyan készségeket és attitűdöket kíván a pedagógusoktól, amelyekkel korábban nem feltétlenül rendelkeztek, és nem is volt szükségük rá, hogy kifejlesszék azokat (Ridley és mtsai, 1997).

A társadalomismereti témák tanárképzésbe való beépüléséig viszonylag hosszú időnek kellett eltelnie, míg végül a pedagógusképzés átalakításának eredményeként 2008 szeptemberétől lehetővé vált, hogy a NAT Ember és társadalom műveltségterületét

tanító pedagógusok mesterszintű tanári diplomát szerezzenek az ember és társadalom műveltségterületi tanár mesterszakon. A tanulmányban hangsúlyozott tartalmakat azonban nemcsak az említett tanári mesterszakon lenne érdemes megjeleníteni, hanem a tanítóképzésben, és az új típusú osztatlan tanárképzés pedagógiai-pszichológiai kurzusai között is. Az Antweiler (2015) által pánkulturálisnak megnevezett humán univerzálék közül több – igen különböző absztrakciós szinteken – már régóta hagyományosan jelen van a hazai pedagógusképzésben, mint például (1) az együttműködés, (2) a korrekt, fair versengés minimuma, (3) empátiára való képesség, (4) a nevelésről vallott felfogások, normák és eszmék, (5) a család mint a biológiai és szociális reprodukció színtere, (6) a serdülőkor és más életkori szakaszok megélése, bevezetési-beavatási rítusok, (7) nemek szerinti különbségek a viselkedésben a serdülőkor alatt. Ugyanakkor ezek mellett léteznek további, világszerte jelentőséggel rendelkező univerzalizációk is, amelyek beemelése az oktatási rendszer minden szintjére indokolt volna: (1) az emberi mibenlétről (mint organizmus, és mint sajátos minőség) vallott felfogások, (2) korlátozott, önállósággal rendelkező aktorok (pl. képviselet), (3) történelem-felfogások, az emberi kultúra történetisége, (4) kölcsönösség, viszonyosság kérdései, (5) metaforákban való gondolkodás, (6) hajlam a nepotizmusra.

Összegzés

Tanulmányunk központi gondolatmenete egyrészt a humán univerzálék értelmezési keretének kijelölése, másrészt a megközelítés neveléstudományokba történő integrálási lehetőségei köré csoportosult. Az integrálás lehetőségeire a mindennapi pedagógiai gyakorlat, a neveléstudományi kutatások és a pedagógusképzés felől világítottunk rá. A nemzetközi pedagógiai gyakorlatból származó példák részletes bemutatásával kiemeltük, hogy az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségek a kisiskoláskori társadalomismereti tananyag adekvát rendezőelvűül szolgálhatnak, és megfelelő kereteket adhatnak az alsó tagozaton a társadalomtudományi műveltség alapjainak kialakításához.

A tanulmányban elemeztük az univerzálék tanításának és tanórai feldolgozásának magyarországi helyzetét. Rámutattunk, hogy a társadalomismereti tartalmak elsajátításának kiemelt időszaka hazánkban az általános iskola felső tagozata és a középiskola, miközben a korszerű társadalomtudományi alapok elsajátítása már az iskola bevezető és kezdő szakaszában is lehetőség nyílhatna. Oktatási rendszerünk alsó tagozaton a társadalomismereti témakörök kisiskoláskori tanítását és elsajátítását jelenleg elsősorban a környezetismeret tantárgy keretei között támogatja, szerepe és súlya azonban nem éri el a kívánatos szintet.

Érintettük a civilizációs témakörök (kis)iskoláskori tanításához szükséges pedagógusi kompetenciákat, hangsúlyoztuk a pedagógusképzés szerepét. Kétségeket fogalmaztunk meg azzal kapcsolatban, hogy a jelenlegi pedagógusképzés megfelelő felkészítést nyújt a hallgatóknak a humán univerzálék magabiztos tanításához.

A tanulmányban részletesen foglalkoztunk a társadalmi-kulturális jelenségek empirikus kutatási lehetőségeivel a neveléstudomány szemszögéből. Rámutattunk, hogy a társadalom- és jelenismereti témákkal kapcsolatos nagymintás empirikus kutatások csupán az utóbbi években jelentek meg, ily módon még számos feltáratlan terület azonosítható. Kevés információval rendelkezünk például arról, hogy a tanulók hogyan viszonyulnak az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségekhez, és mennyire tájékozottak az emberi civilizáció világában. A további kutatások feladata lehet annak feltárása, hogy (1) a diákok milyen attitűdökkel rendelkeznek a humán univerzálék kultúránként esetlegesen eltérő megjelenési formáival kapcsolatban, és (2) milyen ismeretekkel rendelkeznek a társadalmi-kulturális jelenségekről.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

Irodalom

- Alleman, J. & Brophy, J. (2001). *Social studies excursions, K-3. Book one: Powerful units on food, clothing, and shelter*. Portsmouth: Heinemann.
- Alleman, J. & Brophy, J. (2002). *Social studies excursions, K-3. Book two: Powerful units on communication, transportation, and family living*. Portsmouth: Heinemann.
- Alleman, J. & Brophy, J. (2003a). *Social studies excursions, K-3. Book three: Powerful units on childhood, money, and government*. Portsmouth: Heinemann.
- Alleman, J. & Brophy, J. (2003b). History Is Alive: Teaching Young Children about Changes over Time. *The Social Studies*, 94(3), 107–110. DOI: [10.1080/00377990309600191](https://doi.org/10.1080/00377990309600191)
- Alleman, J., Knighton, B. & Brophy, J. (2007). Social Studies: Incorporating All Children Using Community and Cultural Universals as the Centerpiece. *Journal of Learning Disabilities*, 40(2). 166–173. DOI: [10.1177/00222194070400020701](https://doi.org/10.1177/00222194070400020701)
- Antweiler, C. (2015). Cosmopolitan and pancultural universals: Our common denominator and an anthropologically based cosmopolitanism. *Journal of International and Global Studies*, 7(1) 50–66.
- Antweiler, C. (2016). *Our common denominator: Human universals revisited*. New York: Berghahn Books.
- Assmann, J. (1999). *A kulturális emlékezet*. Budapest: Atlantisz Kiadó.
- Banks, J. (1990). *Teaching strategies for social studies: Inquiry, valuing, and decision making*. New York: Longman.
- Beal, C. & Bates, N. (2010). Crossing Digital Bridges for Global Understanding. *Middle School Journal*, 41(5), 19–26. DOI: [10.1080/00940771.2010.11461736](https://doi.org/10.1080/00940771.2010.11461736)
- Brophy, J. & Alleman, J. (2000). Primary-Grade Students' Knowledge and Thinking about Native American and Pioneer Homes. *Theory & Research in Social Education*, 28(1), 96–120. DOI: [10.1080/00933104.2000.10505899](https://doi.org/10.1080/00933104.2000.10505899)
- Brophy, J. & Alleman, J. (2002). *Primary grade students' knowledge and thinking about Government as a Cultural Universal*. Chicago: Spencer Foundation.
- Brophy, J. & Alleman, J. (2005). Primary Grade Students' Knowledge and Thinking About Transportation. *Theory & Research in Social Education*, 33, 219–243. DOI: [10.1080/00933104.2005.10473280](https://doi.org/10.1080/00933104.2005.10473280)
- Brophy, J. & Alleman, J. (2006). *Children's Thinking About Cultural Universals*. Mahwah: Erlbaum. DOI: [10.4324/9781410615619](https://doi.org/10.4324/9781410615619)
- Brophy, J. & Alleman, J. (2008). Early elementary social studies. In Levstik, L. S. & Tyson, C. A. (szerk.), *Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge. 33–50. DOI: [10.4324/9780203930229](https://doi.org/10.4324/9780203930229)
- Brown, D. E. (1991). *Human universals*. Philadelphia: Temple University Press.
- Brown, D. E. (2013). Human Universals. In McGee, R. J., Richard, L. & Warms, R. L. (szerk.), *Theory in Social and Cultural Anthropology. An Encyclopedia*. Thousand Oaks: Sage. 410–413. DOI: [10.4135/9781452276311.n135](https://doi.org/10.4135/9781452276311.n135)
- Csányi Vilmos (2015). *Íme, az ember*. Budapest: Libri.
- Dancs Katinka (2016). Kultúra – iskola – nemzeti azonosságtudat. A nemzeti identitás értelmezése és vizsgálatának lehetőségei általános iskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 116(4), 403–425. DOI: [10.17670/mped.2016.4.403](https://doi.org/10.17670/mped.2016.4.403)
- Davies, O. L., Yeager, E. & Foster, S. (2001, szerk.). *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. New York: Rowman & Littlefield.
- Downey, M. & Levstik, L. (1991). Teaching and learning history. In Shaver, J. (szerk.), *Handbook of research on social studies teaching and learning*. New York: Macmillan. 400–410.
- Falus Katalin & Jakab György (2005). A projektérettségi. Az első év tapasztalataiból. *Uj Pedagógiai Szemle*, 55(10), 3–22.
- Himmelmann, G. (2006). Teaching, learning and living democracy. An advanced concept for German „political” education. In Sliwka, A., Diedrich, M. & Hofer, M. (szerk.), *Citizenship education. Theory – Research – Practice*. Münster: Waxmann. 45–57.
- Kinyó László (2011). Az állampolgári kompetencia mérésének-értékelésének elméleti keretei. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.), *A kognitív és affektív fejlődés diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 105–147.
- Kinyó László (2015). A társadalmi és állampolgári ismeretek online vizsgálata. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 97-122.

- Kinyó László & Tóth Edit (2017). Hogyan látják kortársaik a gyermekek? Gyermekről feltételezett közös tulajdonságok 10–11 éves diákok válaszaiban. In: Kerülő Judit, Jenei Teréz & Gyarmati Imre (szerk.), *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Nyiregyházi Egyetem. 429.
- Körber, A. (1997). Chronological knowledge, historical associations and historical-political concepts. In Angvik, M. & Borris, B. (szerk.), *Youth and history. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung. 106–152.
- Köznevelési törvény (2011). 2011. évi CXCV. törvény A nemzeti köznevelésről. *Magyar Közlöny*, 162. 39622–39695.
- Larkins, A., Hawkins, M. & Gilmore, A. (1987). Trivial and Noninformative Content of Elementary Social Studies: A Review of Primary Texts in Four Series. *Theory & Research in Social Education*, 15(4), 299–311. DOI: [10.1080/00933104.1987.10505552](https://doi.org/10.1080/00933104.1987.10505552)
- Merryfield, M. M. (1998). Pedagogy for Global Perspectives in Education: Studies of Teachers' Thinking and Practice. *Theory & Research in Social Education*, 26(3), 342–379. DOI: [10.1080/00933104.1998.10505855](https://doi.org/10.1080/00933104.1998.10505855)
- Merryfield, M. M. & Wilson, A. H. (2005). *Social studies and the world: Teaching global perspectives*. Washington: National Council for the Social Studies.
- Mátrai, Zs. (1999). In transit. Civic education in Hungary. In: Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. (szerk.), *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.
- Németh András (1997). *Nevelés, gyermek, iskola*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Pittinsky, T. L. (2009). Allophilia: Moving beyond Tolerance in the Classroom. *Childhood Education*, 85(4), 212–215. DOI: [10.1080/00094056.2009.10523083](https://doi.org/10.1080/00094056.2009.10523083)
- Quigley, C. N. & Bahmueller, C. (1991, szerk.). *Civitas: A framework for civic education*. Calabasas: Center for Civic Education.
- Ravitch, D. (1987). Tot sociology or what happened to history in the grade schools. *American Scholar*, 53(3). 343–353.
- Setényi János (1996, szerk.). *A Civitas Egyesület „Polgári ismeretek és készségek” tanárképzési programjának követelményrendszere*. Budapest: Civitas Egyesület.
- Setényi, J. (2003). Civic learning in teacher education: The Hungarian experience. In: Patrick, J. J., Hamot, G. E. & Leming, R. S. (szerk.), *Civic learning in teacher education: International perspectives on education for democracy in the preparation of teachers*. Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education. 205–225.
- Sjoquist, D. (2006). Teaching world civilizations: Where have we been and where do we go from here? *Interdisciplinary Humanities*, 23(1), 36–42.
- Stefány Judit (2008). A projektpedagógia szerepe az oktatásban. In Falus Katalin & Vajnai Viktória (szerk.), *Kompetenciafejlesztés projekt módszerrel*. Budapest: OFI. 11–17.
- Stiopin, V. S. (2014). Cultural universals (Anthropological Universal or Human Universals). In Chumakov, A. N., Mazour, I. & William C. Gay, W. C. (szerk.), *Global Studies Encyclopedic Dictionary*. Amsterdam–New York: Rodopi. 119–120.
- Reidel, M. & Draper, C. (2013). Preparing Middle Grades Educators to Teach about World Cultures: An Interdisciplinary Approach. *The Social Studies*, 104(3), 115–122. DOI: [10.1080/00377996.2012.698325](https://doi.org/10.1080/00377996.2012.698325)
- Ridley, H. S., Hidvéghi, B. & Pitts, A. (1997). Civic education for democracy in Hungary. *International Journal of Social Education*, 12(2), 62–72.
- Tóth Edit & Kasik László (2010). A szociális kompetencia főbb fejlesztési koncepciói és a pedagógusok szerepe a fejlesztésben. In: Zsolnai Anikó & Kasik László (szerk.), *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Tanulmánygyűjtemény*. Budapest: Tankönyvkiadó. 163–182.
- Torney-Purta, J., Richardson, W. K. & Barber, C. H. (2005). Teachers' educational experience and confidence in relation to students' civic knowledge across countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 32–57.
- Vajda Zsuzsanna (2002, szerk.). *Az intelligencia és az IQ-vita*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Waytz, A., Cacioppo, J. & Epley, N. (2014). Who Sees Human? The Stability and Importance of Individual Differences in Anthropomorphism. *Perspectives on Psychological Science*, 5(3), 219–232. DOI: [10.1177/1745691610369336](https://doi.org/10.1177/1745691610369336)

Absztrakt

A szakirodalmi tanulmány az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségek (humán univerzálék) kisiskoláskori tanításának jelentőségét és lehetőségeit vizsgálja. Célja, hogy széleskörű – a mindennapi pedagógiai gyakorlat lehetőségeitől a pedagógusképzés szerepéig ívelő – áttekintést nyújtson a humán univerzálékon alapuló megközelítés neveléstudományi integrálási lehetőségeiről. A dolgozat a kultúranropológia fogalmi rendszerének segítségével jelöli ki az univerzálék értelmezési kereteit. Elemezi a jelenség emberi közösségekben betöltött helyét és szerepét, és rámutat arra, hogy egyéni funkciójuk elsősorban a társadalmi-közösségi tér értelmezésében, a jelentéstudalajdonításban ragadható meg. A tanulmány a nemzetközi pedagógiai gyakorlatból merített szemléletes példákon keresztül rávilágít arra, hogy a társadalomismereti tananyag közvetítése és feldolgozása leghatékonyabban a humán univerzálék köré történő rendezéssel valósítható meg kisiskoláskorban. A tanulmány elemezi az univerzálék tanításának és tanórai feldolgozásának magyarországi helyzetét, és arra a megállapításra jut, hogy a szerepe és súlya jelenleg nem éri el a kívánatos szintet a környezetismeret tantárgy keretei között. A dolgozat ráirányítja a figyelmet arra, hogy a diákok körében végzett nemzetközi és hazai kutatások, illetve tanórai fejlesztési törekvések főként tartalmi kategóriaként tekintenek a kulturális univerzáléokra; a fejlesztések az egyéni kategóriák tartalmának mélyítésére, gazdagítására törekednek, az empirikus kutatások pedig azt vizsgálják, hogy a tanulók milyen tartalmakkal töltik meg az egyes kategóriákat. A tanulmány kijelöli a további kutatások lehetséges irányait, hiányterületeit is. A társadalomismereti tartalmak kisiskoláskori tanításának kérdései egyelőre a neveléstudományi kutatások fehér foltját képezik: a tantervi tartalmak teljesüléséről, a tanórai feldolgozás módszereiről, a tanítók céltételezéséről, fejlesztési elképzeléseiről nem rendelkezünk információval, empirikus eredménnyel.

Vincze Tamás

Nyíregyházi Egyetem, Alkalmazott Humántudományok Intézete

Németh László tanáreszménye

Jókai Anna egy esszéjében ezt írta a pedagógus Németh Lászlóról: „A gyerekeket önálló gondolkodásra szorította. Az elvont fogalmakat érthetővé fordította, testközelbe hozta. De hogy teljességében mi a jó tanár titka, varázsa, nem hagyta receptül.” (Jókai, 2000. 66.) Ez a kijelentés mégsem teljesen helytálló. Ha arra gondolunk, hogy Németh László írt ugyan egy esszét A jó tanár címmel, de ebben nem tanári erénykatalógust vázolt fel, hanem az édesapjának állított emléket, még részben egyet is érthetnénk az író megállapításával. Németh László életművének a különböző darabjaiból, a pedagógiai és önéletrajzi esszéiből, beszédeiből, regényeiből és drámáiból azonban rekonstruálható egy határozott körvonalú tanáreszmény, amely a „modern szent” arcvonásait viseli. Hiba lenne azt gondolni, hogy ilyen tanárokkal csupán könyvek lapjain lehet találkozni, Németh több olyan tanárral is kapcsolatot tartott az élete során, akik megközelítették az általa megálmodott eszményt.

Németh László a tanárságot nem annyira foglalkozásként, mint inkább egy adottság, tehetség megnyilvánulásaként értelmezte, a regényeiből és az esszéiből is az derül ki, hogy nézete szerint pedagógusnak születni kell, paedagogus non fit, sed nascitur. Ebből következően ő nem tulajdonított nagy jelentőséget a tanárképzésnek, inkább azt figyelte a barátaiban és a regényalakjai modelljeiben is, hogy mennyire voltak tanítói típusnak tekinthetők, ott volt-e bennük a pedagógusi ösztön. Az általa nagyra értékelt Szabó Lőrincben például felfedezte ezt az ösztönt. Szabó Lőrinc 1947 novemberében tartózkodott pár napig Vásárhelyen, ahol több irodalmi felolvasást tartott. Németh meghallgatta a gimnazisták számára rendezett felolvasását, s később elismerően nyilatkozott barátja szerepléséről. Kabdebó Lóránt Szabó Lőrinc 1945-ös naplójának utószavában közli az említett nyilatkozatot: „Utóbb pedig így ír [Németh László], éppen a költő pedagóguskészségére emlékezve: »Azt tudom, hogy egyszer az ifjúságnak is beszélt – tán a leánygimnáziumban –, akkortól maradt meg az elszörnyedés bennem, hogy milyen nagyszerű pedagógusokat hagytunk mi az ifjúságtól távol elpusztulni ...« (Idézi Moldvay Győző emlékező cikkében).” (Szabó, 1990. 322.)

Több regényalakja jellemében is meghatározó vonás volt ez a pedagógushajlam, míg másoknál éppen ennek hiányát, a tanítói tevékenységre való alkalmatlanságot emelte ki az író. Az *Égető Eszter* című regényében a főhős nő gyermekeinek édesapját és nagyapját állítja szembe egymással a pedagógiai ösztön működésének szempontja alapján, s ebben a kontrasztban Égető Lőrincet, a született pedagógust, a kiváló tanítótípust magasan fölé helyezi a tudását átadni nem tudó és a gyermeki érdeklődés felébresztésében is ügyetlen Máté Józsefnek. Így mutatkozott meg a regényben a két férfi egymástól gyökeresen eltérő habitusa: „De Józsi nem szeretett a fiaival foglalkozni. Még Lőrincével sem,

pedig az, úgy látszik, az ő szenvedélyét örökölte. [...] Józsi régebben is csak a technika hasznát és fontosságát szerette magyarázni. Amikor magára a műveletre került a sor, abba a gépésztitokzatosságba burkolózott, amit Eszter már Márton bácsin is megfigyelt. A gép az csalafintság, lesse el más is, mint ő. Amióta a tervei hirdetésében is csendesebbé vált, a magyarázó kedv még jobban megapadt benne. Mintha a tudás az konc volna, s ezek a kölykök elkaparhatnák előle. Nem, Józsi nem tanító; ő inkább ezermester. A tanító olyan, mint apuska, az akkor érzi a leggazdagabbnak magát, ha mindenét odaadta.” (Németh, 1971. 284-285.)

Ugyanezt a pedagógushajlamot ábrázolta az író a *Bűn* Horváth Endréjében, akiben egyre erősebben ébredt fel a nevelői kíváncsiság a házába befogadott nincstelen munkásemberrel folytatott beszélgetések közben. Elkezdi érdekelni, milyen tapasztalatok formálták a hajléktalan fiú gondolkodását, életfelfogását. Arra ugyan nem lesz ideje, hogy rendszeresen és tervszerűen foglalkozzon Kovács Lajossal (bár a naponta végzett közös kerti munka során fokozatosan tágítja a fiú szellemi horizontját), de néhány összefüggésre megpróbálja felnyitni a szemét, sőt: egyszer Ady-verseket is olvas neki, s beszélgetést kezdeményez a felolvasott költeményekről. Horváth Endrének ugyanúgy nincs pedagógus végzettsége, mint Égető Lőrincnek, egy kutatóintézet munkatársaként szociális problémákkal foglalkozik.

Tanult foglalkozása szerint ugyancsak nem pedagógus az *Utolsó kísérlet* című regényciklus első két darabjának, a *Kocsik szeptemberben* és az *Alsóvárosi búcsú* című regények egyik mellékszereplője, a főszereplő kamaszfiú szellemi fejlődésében katalizátorszerepet játszó, Németh Józseftről mintázott¹ Molnár Imre. A Jó Péter által rajongva szeretett Imre bácsi jogvégzett ember volt, járásbíróként vívta ki Vajt lakóinak megbecsülését. Leiki alkata és hajlama szerint azonban jóval inkább pedagógus volt, de ezt a pedagógushajlamot csak nyílt eszű, fogékony unokaöccsén élhette ki. Molnár Imre pályaválasztásának motívumairól meglehetősen kevés említés esik a regényciklus első darabjában, mindössze az egyik fáncsi rokon szavaiból derül ki, hogy az eredeti közegéből kiemelkedett férfi nem feltétlenül volt boldog jogászként.² Minden olyan helyzet, amelyben pedagógusként nyilvánulhatott meg, kárpótlást jelentett a számára.

Greza Ferenc az *Utolsó kísérlet* elemzésekor „eszményi pedagógusnak” aposztrofálja Molnár Imrét, s úgy véli, hogy Jó Péter „Imre bácsi teátrális-retorikus magyarázataiban a nevelődési regény új pedagógiai szituációjával találkozunk.” (Greza, 1985. 161.) „Új pedagógiai szituáción” talán azt értette, hogy másféle pedagógia Imre bácsi pedagógiája, mint a gimnáziumi tanároké, hiszen összes nevelési energiája egy tanítvány felé sugárzik, akit nemcsak az érdeklődés, hanem a hála és a szeretet, valamint a közös gének köteléke is hozzá láncol. A közös séták idilli hangulata szinte rousseau-i miliőt varázsol köréjük, Imre bácsi mint elmemozdító megfigyelésekre ösztönző pedagógus tágítja a fiú szellemi látóhatárát, Péter pedig mint fogékony eszű Émile követi mesterét az újonnan felfedezett ösvényeken. Már az első séták hangulatát ez a meghitt összetartozás jellemezte. A peripatetikus módszer fáncsi megvalósulását így ábrázolja Németh a regényben: „Imre bátyjával napjában kétszer is kísérték a határba. [...] Imre bátyja ilyenkor a latint szedte elő, s apró mondatokon a főnév és igeragozás elemeit gyakoroltatta. A rozérozárum magasan húzó dallamából, melyre Péter éveken át a beavatatlanok irigy mélabújával lesett, a fölcsigázott agy különös módon húzta le az elérhető kottafejeket. A mester egy félórai gyakorlat után maga csillapította le. A tanítvány tudásszomján felgyúlva a maga tanulmányairól kezdett beszélni.” (Németh, 1969b. 178-179.) Az első séták szépségének emléke később is vissza-visszatér a regény folyamán, Péter gyakran gondolt arra, milyen jó lenne ismét azt a mámort érezni, amely a fáncsi séták alatt eltöltötte. Egy vajti búcsúban is megszállta ez az érzés, szerette volna visszahozni azokat a fényes napokat, amikor minden porúsával szívta magába az Imre bácsi által gazdagon kínált ismereteket. Nosztalgiaja álmodozásban nyilvánult meg: „Milyen jó volt, amikor Fáncon a pataknál

Zolti s a két lány elmaradt s a nagybátyja neki magyarázta a falvak neveit s Ozorai Pipó hivatalát. Ha itt a búcsúsok között is tudna valami olyat mondani, mint ott az Árpád nemzetségről, hogy megint kinyúlna fölötte a tudomány ege s érezné, milyen nyereség feljutni abba.” (Németh, 1969b. 219.)

Szintén nem pedagógusnak, hanem orvosnak készült az *Irgalom* című regény hősnője, Kertész Ágnes. Mégis pedagógusszerepben (házitanítóként) is megismerjük őt a regény lapjain, s instruktori tevékenysége alapján bátran megállapíthatjuk, hogy ő is azok közé a Németh-regényalakok közé tartozik, akik méltán megérdemlik a „született pedagógus” címkét.

„Egyetemes pedagógusok” vs. „bölcész-pedagógusok”

Ezt jegyezte meg Illyésnek a pedagógusokkal kapcsolatban a nevezetes „tanügyi” levélben az író: „A tanárfogalmat nem szabad bemerevíteni. Tanár nemcsak az lehet, aki elvégezte a bölcészetet, s pedagógiai képesítést nyert. Tanár mindenki lehet, aki valamihez igazán ért, s bebizonyította, hogy tanítani is tudja: tehát gazdatisztek, mérnökök, orvosok, művészek, borbélyok stb. Szakiskolákban eddig is voltak ilyen tanárok. Nem kell félni tőlük! aki fellárával kinn van az életben, érdekesebb lesz a katedrán (ahol csak heti 5-6 órát tart), mint egy iskolarab professzor, aki már ki se lát belőle.” (Németh, 1993. 477-478.)

A *tanügy* rendezésében ugyanezt a gondolatot már egy fokkal megemelve ismételte meg, az egész nemzet pedagógus hajlamú felnőttjeit egyetlen virtuális tanári karrá magasztosítva. A lábjegyzetben látszólag mellékesen közölt, de valójában súlyos kijelentést így fogalmazta meg: „A »tanár« többé nem az iskolába kirakott bölcész: az orvos, a technikus, a gazda is lehet tanár, mégpedig elméleti tárgyak tanára; szaktanárt pedig szinte minden foglalkozás állíthat a rátermettek közül. Míg eddig egyetlen felszeg fakultás nevelte neveltjein át a nemzet műveltjeit – most szinte az egész nemzet, felnőttmzedék minden pedagógushajlamú embere képezi a fiatalokat.” (Németh, 1973. 357.) Ebben az írásában többször is visszatért a laikus pedagógusok különleges előnyeire, a saját tapasztalatát is megemlítette egy olyan terület kapcsán, amelyen ő kivételes tehetségű oktatókkal találkozott. Ez a terület az orvostudomány volt. „Főorvosok, adjunktusok között – írta – mindig találkozik egy csomó vérbeli tanító (van-e nagyobb

Németh már 1945 szeptemberében kifejtette Illyés Gyulához intézett, híres „tanügyi” levelében (amely A tanügy rendezése című tervezete első változatának is tekinthető), hogy a „született tanárságot” többre tartja az egyetemi pedagógiai tanulmányoknál, amelyek önmagukban senkit nem tesznek képessé arra, hogy a tudását meggyőzően, sikeresen közvetítse. A bölcészekről – így nevezte a hivatásos pedagógusokat jó néhány helyen, mivel részben a bölcészkaron részesültek pedagógiai képzésben – nem volt igazán jó véleménynyel az író. Szívesen szembeállította őket azokkal, akiket nem az oklevél, hanem a bennük erősen dolgozó pedagógiai ösztön tett tanárrá, s ebből az összehasonlításból a bölcészek, akiknek a tudása kicsit „meg is áporodott” az iskola dohos levegőjében, vesztiesen kerültek ki.

gyönyörűség, mint tanítani?), akiből nem lehet egyetemi tanár, de »beavatónak« jobb náluk.” (Németh, 1973. 356.)

Azon az 1946-os országjáró körúton, amelyen Illyés Gyulával együtt vett részt Németh, ugyancsak előjött ez a kérdés. Varga Imre egykorú feljegyzése szerint az író a békési falugyűlésen az alábbi programot vázolta a felszólalásokra adott válaszában a falusi „népi” gimnáziumok és a feltámasztandó partikularendszer kapcsán: „Ne csak bölcsészek tanítsanak, hanem az élet minden ágából szakszerű ízelítőt kapjon az ifjú (kertészek, orvosok, jogászok). Az iskola összevont élet legyen, mint a drámában. Egyetemes pedagógus!” (Greza, 1979. 347.) A legköltőibben abban a jelentésben találta ezt a régi kedves meggyőződését, amelyet erről az országjáró körútról Keresztury Dezső miniszter számára állított össze. A bölcs tanácsa érlelődött gondolat itt így jelent meg: „A tanítás nem ismeret, hanem hivatás, adomány – s én még a főgimnáziumokban is szívesen adnék tanszéket olyan kiváló laikusoknak, akik tanári képesítést ugyan nem szereztek, de az élet egyik szegmentumába kellő bűverővel tudnák az ifjúságot csábítani.” (Németh, 1980. 737.) A későbbi években is többször visszatért az író erre az elképzelésére. Elsőként az 1954-es keletkezésű *Vásárhelyi sétákban*, amelyben a „munkaismereti iskola” megvalósulásának egyik elengedhetetlen feltételeként mutatta be az egyetemes pedagógusságról szőtt ábrándját. A következő konkrét példák segítségével szemléltette a laikus tanárokat foglalkoztató iskola működését: „Az ipari s mezőgazdasági ismeretet mérnökre, gazdára kellene bízni; de a természetismereti tárgy első felét is taníthatná vegyész, a másodikat orvos, biológus. A melléktárgyak tanításában előnyben részesíteném: a sportember tornatanárt, a karmester ének-, a festő rajztanárt, sőt Szabó Lőrinc egyik vásárhelyi órájára emlékezve a költőknek is utat nyitnék a katedrára, ha másutt nem, az önképzőkör vezetésében.” (Németh, 1975. 89-90.) Saját diákkora egyik tanárszereplőjének alakjával is igazolta Németh László a művész pedagógusok iskolai alkalmazásának előnyeit, úgy vélte, ők valóban nem egy pusztá tantárgyat tanítanak, hanem a lüktető élet egy darabját, a művészek látásmódját és fogalmait hozzák be az osztályterembe. Az író rajztanára a Toldyban Wagner Géza festőművész volt, aki a „pontos pedagógusoktól” eltérően szívesen töltötte diákjaival a rajzórákat a Duna-parton vagy kiállításokon. „De a képeket – írta a megöszült tanítvány – a mieinket is, azon a nyelven beszélte meg, amelyen művészek tárgyalnak egymással; Förstner Döncivel az újabb irányokról vitatkozott. Azoknak, akik tudtak rajzolni, nem ártott, bennünket meg, akik úgyse tanulhattunk meg, egy-két lépésnyire mégiscsak becsábított a műkedvelők táborába.” (Németh, 1977a. 153.)

Hú maradt az író az egyetemes pedagógusságot a hivatásos pedagógusság elé helyező meggyőződéséhez az Aczél Györgyhöz írt 1962-es hosszú levelében is, amely *Ha én lennék a miniszter* címmel került be a Németh-életmű esszéi közé. „Ha az ország egész lakosságát – írja ebben a levélben Németh László – olyan ércnek tekintjük, melyből csak bizonyos százaléku pedagógus olvasztható ki, ésszerű, hogy ezeket valamennyi foglalkozás tanításra kapható, látens tanárjelöltjeiből ugrasszuk ki.” (Németh, 1989b. 210.) Ugyanitt mutatott rá arra a paradoxonra is, „hogy aki alkalomszerűen, néhány órán át vesztegeti magát a tanításban, s közben van külön mestersége, jobban megőrizheti azt a tanítói lelkesedést, mint akinek ez a mestersége is.” (Németh, 1989b. 209.)

Az, hogy az író a tanárképzés intézményeiben követett szabályokat és ezek mechanikus alkalmazását a pályán nem tartja sokra, a Pintér Jenőről írott esszéjéből is kiderül. Pintér, akinek életrajzából tudjuk, hogy eredetileg történelem-földrajz szakos tanár volt, így nem az egyetemi tanulmányai alapján, hanem csupán irodalomtörténeti kutatásaival tette magát alkalmassá a magyartanári feladatok ellátására, kifejezetten öntörvényű, a didaktika és a metodika szabályait semmibe vevő tanáregyéniség volt. Németh a következő példákkal világította meg Pintér sajátos tanári szerepmegvalósítását: „Amikor néhány éve a pesti iskolákban legjobban dühöngött a »módszer«, sokszor elmondtam, hogy volt énnekem egy tanárom, aki mindazt elkövette, amiért ma fegyelmi jár: félkor

jött be, definíciókat vágatott, az osztályban hangosan javította a dolgozatot, a tankönyvben nem szereplő írókról és folyóiratokról beszélt, Coriolanus olvasása közben egy órát elpolitizált, szónoklatot tartott; mégis kitűnő tanár volt; többet tanultunk tőle, mint amennyit egy mintaiskolától lehet.” (Németh, 1989a. 635-636.)

„Férfiegyéniséget ad elő...”

A Pintér Jenő halála után írt emlékezésében fogalmazta meg Németh László azt a fontos kijelentését is, amely tanárképezés egyik sarokkövéként is felfogható. A következő állapítja meg Pintér egyéniségének jellemzése kapcsán: „Jó tanár az, aki nem csak egy tárgyat, egy férfiegyéniséget ad elő; annak a villanásaiban tudja a tárgyat szerettetni.” (Németh, 1989. 636.) Németh László életművének bizonyos darabjaiból ki lehet következtetni, mit is ért ő „férfiegyéniségen”, milyen jelentése volt ennek a szóösszetételnek az ő egyéni szótárában. Jó tanár az ő felfogásában az a férfi, akiben van egyfajta férfias erő, férfias tartás, ez a tartás ébreszt tiszteletet iránta a diákokban. Nem tud tiszteletet kiváltani a diákokból az a férfi pedagógus, akiben ez a férfias tartás már nincs vagy még nincs meg. A gyengének tűnő, enervált, csökkent vagy sérült önbizalmú férfi a katedrán nem lesz sikeres, mivel éppen az hiányzik belőle, amivel a serdülő fiúknak a leginkább imponálhatna: a férfikor magabiztos nyugalma, tekintélyt sugárzó higgadsága. Egy elkopott, megfáradt, elyengült idős tanár éppoly kevéssé tudja ezt a belső nyugalmat és tartást sugározni, mint egy kapkodó, mentalitásában inkább még a későkamasz korosztályhoz hasonlító, fiatal pedagógus.

Németh László mindkét negatív példát ábrázolta a műveiben. Az elférfiatlanodott, elyengült, idős pedagógus alakját már egy korai novellájában is megrajzolta. Az 1927-ben keletkezett novella (*A botanikus révbe ér*) főhőse mögött élő modellt sejtethünk: Cserey Adolfot, aki a Toldy Ferenc Főreáliskolában tanított késő öregkoráig, jóval tovább, mint az számára kedvező lett volna.³ Az említett novellában a Mezey nevet viseli az a fegyelmet tartani képtelen, osztályaiban és családjában egyaránt tekintélyét veszített, idős tanár, aki azzal szembesül, hogy feleslegessé, sőt terhessé vált mindenütt, mert „ő öreg, öreg, elkopott mihaszna.” (Németh, 1969a. 295.) Ugyancsak Cserey Adolf képét idézte fel Németh időskori regényében, az *Irgalomban*, Csengeri tanár úr alakjában. Egy szívszorító jelenetben szerepeltette az önmaga karikatúrájává lett, elhanyagolt, szájalmat ébresztő, idős tanárt. Amikor a tanár Kertész János, a volt hadifogoly hazaérkezett és felkereste egykori munkahelyét, sorra érdeklődött azok felől a kollégái felől, akiket nem talált bent a tanári szobában. Így kérdezett rá Csengeri tanár úrra is. „– Na és az öreg Csengeri? Ő is meghalt, persze, mondta Kertész. – Nem, ő még küzd a diákokkal. Menj le a természettudományi előadó elé, meghallhatod a bömbölését. – Nem kell lemenni, itt van, kiáltotta a szolgálatkész fiatalember. S csakugyan ő csoszogott be a félig lecsúszott nadrágjában megindultan s megindítón. – Keller mondja, hogy a kollega úr itt van. (»Mint fiatalabb kortársat« még mindig magázta). Hát ennek az öröme én is csak megmászom a lépcsőt. Egyre meredekebb, tette hozzá a sok éves tréfáját. Majd, hogy Kertész a régi, fiatalabb tanári tisztelettel megkérdezte, hogy van? – Egyedül, mondta és elsirta magát. – Bizony szegény Csengeri némit is eltemettük, mondta Girsik a krétát evett farkas hangján.” (Németh, 1984. 216.) A gyámoltalanná és nevetségessé, elgyerekesedetté vált öreg tanár, aki tragikus küzdelmeit vívta a problémái iránt érzéketlen, gyengeségeivel szemben részvétlen tanítványokkal, elrettentő példaként tűnik fel a regényben, a fiatal hősnő attól retteg, nehogy édesapját, a hadifogságból hazatért tanárt is olyan módon fogadják az osztályok, ahogy Csengerit.

Fontos problémára tapintott rá ennek a mellékszereplőnek az ábrázolásával Németh László: az idős, fizikailag elyengült, az egyre nehezebben vett akadályoktól felőrölt

idegzetű tanárok kiszolgáltatott, szomorú helyzetére. Az 1930-as évek tanügyi folyóirataiban néha előkerült ez a téma is, írtak a tanárok elhasználódásáról, elkopásáról, a pedagóguspálya sok lelkierőt felemészítő természetéről. Szóts Gyula az Országos Középiskolai Tanáregyesület 1930. november 29-i közgyűlésén tartott előadásában tért ki erre a nem is mellékes problémára. Többek között a következőkre hívta fel tanártársai és az egyesület elnökségének figyelmét: „Ne tartsanak vissza aggastyánokat a katedrán! Nem őmiattuk mondom ezt. Mert ők a legjobb szándékkal megteszik, ami tőlük telik. Lucifer szavai illenek rájuk: »Nem adhatok mást, csak mi lényegem.« Az ő lényegük az öregség. Az iskola pedig mást kíván. [...] Lehet valaki 60-70, sőt kivételesen 80 éves korában is kiváló orvos, élelátású törvényalkotó, kitűnő judiciumú bíró, stb. Miért? Mert csak saját magával kell számolnia, csak a saját, évtizedeken át meggyökeresedett asszociációival kell operálnia. De ki látott már 60 éven felül levő közlekedési rendőrt, sofőrt, szubrettet, vagy ballerínát, avagy állatszeldítőt? Ahol lélekjelenlétre, rugékonyságra van szükség, ahol az eleven életet kell kordában tartani, ott a 60 éves embernek már nem igen van keresni valója. Kissé talán merész hasonlatnak látszik, de én azt hiszem, a tanár foglalkozása leginkább az állatszeldítőéhez hasonlít. Ha egyszer betevődik mögötte az osztály ajtaja, akkor az utolsó percig helyt kell állnia. És ha akár fegyelmi, akár tanulmányi tekintetben alul marad, a kegyetlen gyermeksereg összetöri az egyetlen fegyverét, a tekintélyét.” (Szóts, 1930. 144-145.)

Az idős és enervált, elkopott fizikumú és idegzetű tanárok mellett az éretlen, kialakulatlan, kiforratlan fiatalok sem tudnak hiteles férfiegyéniségként állni a diákok elé. Németh László híres pedagógiai utópiájában, az *Iskola Kakaskúton* című munkájában Sellye Pistával, a tanyai magániskola tanárával mesélteti el, hogy jutott el a bölcsészektől a tanyai iskolában kialakított pedagógiai szigetig. Az elbeszélésből kiderül, hogy Sellye pályakezdése éppen azért nem volt zökkenőmentes, mert túl fiatalos, szinte gyerekes arcával, kamaszos lényével, külsejével nem tudott olyan férfias tartást demonstrálni, amely a serdülő fiúkban tiszteletet ébresztett volna iránta. Németh így mutatta be ezt a fantáziája által megteremtett tanáralakot: „A kint ácsorgó, karbunkulusszemű diákok közt nem is egy volt, aki jóval idősebbnek látszott, mint ő. [...] Úgy látszik, a fiús alak, az oldalt elválasztott haj s a ránk nyíló, világos szem volt az (s valami, ami a külső mögül tör utat), ami az életkorát meghazudtoló fiatalosságot az arcára is rákényszerítette.” (Németh, 1969a. 489.) Ezzel a kedvezőtlen, kamaszfiús külsejével szinte determinálva volt a főhős arra, hogy első tanári éveinek próbálkozásai kudarccal végződjenek. Ezekről az évekről így meséltette őt az író: „Megmondom – nézett rám komolyan –, nem tudtam a fiúk közt tekintélyt tartani... Bocinak hívtak – mondta ki egy kis habozás után. Azaz, osztályok szerint váltakozott. Hol milyen volt a lelemény. Buboci, Bocili. Volt, ahol Szopóst mondtak.” (Németh, 1969a. 491.)

Az író édesapja, Németh József többek között éppen azért válhatott fia számára tanári példaképpé, mert neki sikerült férfiegyéniséget megjeleníteni a katedrán. Németh József edzett férfi volt, aki történelem-földrajz szakja mellé tornatanári képesítést is szerzett, szívesen és gyakran vitte kirándulni a tanítványait, cserkész táborokba is elkísérte őket. Bátran vonult be katonának az első világháború idején, és nagy lelkierővel tűrte a hadifogság megpróbáltatásait. Messze állt azoktól a „könyvmoly”-típusú tanároktól, akiket a 20. század eleji iskolaregényekben kevés empátiával, ám annál több iróniával ábrázoltak a középiskolás éveikről kevés jó emléket őrző írók.

Ugyanezt a férfiegyéniséget dicsérte Németh László Makarenkóban, aki embertelen körülmények között is képes volt megváltoztatni a bűn útján elindult fiatal csavargók életfelfogását. Amikor a makarenkói siker magyarázatát keresi az író, részben a telepvezető férfias tartására mutatott rá. A következőképpen próbálta megfejteni Makarenko titkát: „Mivel érte el ezt a magára hagyott, fölötteseitől gyanakvással nézett s végül is elmozdított pedagógus? Bizonyára a maga kemény, emberi szövésével is. A nyers, sok

mindent megpróbált kamasz-annyal egy szenvedélyes, mindenre elszánt emberséget szegezett szembe, amely egyszerre úgy tudott imponálni, hogy gyöngédséget is ébresztett.” (Németh, 1980. 314-315.)

„... van egy szellemi szenvedélye”⁴

Németh mindenfajta foglalkozású ember esetében fontosnak tartotta, hogy a munkája mellett legyen egy szellemi szenvedélye, a pedagógusoknál azonban fokozott jelentőséget tulajdonított ennek. A tanár vonzerejét nagyban növeli, ha van valamilyen „szent örülete”, ha komolyan elkötelezi magát valamilyen ügy mellett. Az Aczélhoz írt 1962-es levelében, amely *Ha én miniszter lennék* címmel vált ismertté, ugyancsak megemlíti ezt a tényt, ha csupán egy mellékmondatban is. Ezt írja: „... a férfitanárból nagyon sok minden lehet az, szellemi, sőt testi erő (még az is, hogy jó vadász vagy vívó hírében állt), ami a kamaszban tiszteletet gerjeszt [...]” (Németh, 1898b. 236.) Ezért becsülte Németh László Pintér Jenőt is, hiszen neki a megállás nélküli irodalomtörténeti búvárkodás, adatgyűjtés volt az életét teljesen betöltő és meghatározó passzió, és ezért tartotta nagyra Földessy Gyulát is, akinek Ady költészete volt a szent ügye, a minden más elé helyezett „örülete”. Vásárhelyi tanártársai közül ezért állt közel az íróhoz Mátyás Sándor, aki a nyelvtanulást tudta olyan fokon üzni, hogy az már szenvedély volt. A legfinomabb nyelvi árnyalatokig elment például az angolban, ezenkívül stílusában, modorában, de még öltözködésében is igazodott a célnyelvi kultúrához. Az író édesapjának, Németh Józsefnek is volt ilyen örök szenvedélye, méghozzá a helynévtan, a helynevek eredetének kutatása, megfejtése. E. Kovács Kálmánnak egy közös vonatút kapcsán mesélt Németh pedagógus édesapja e passziójáról. Így elevenítette fel a történelem-földrajz szakos apa emlékét: „Elhivatott tanár volt, rendszeres elme. Minden nyáron utazgattunk, s a legapróbb részletig mindent előre eltervezett. Az útvonalunkba eső községek nevének származása elmaradhatatlan része volt beszélgetéseinknek.” (E. Kovács, 2006. 302.) Ugyanezt idézte fel Németh Józseffel kapcsolatban *A jó tanár* című esszéjében is az író: „Nem tehetünk még Pesten sem egy nagyobb sétát, hogy föl ne vetődjék: valóban ennél az óbudai forrásnál volt-e Árpád sírja, mettől meddig terjedt Mátyás Vadaskertje, nagyobb kiránduláson: mit jelentenek az Oroszi, Megyer helynevek. Mint annyi magyar, ő is aránytalan érdeklődést szentelt az eredetre, első szervezeteinkre, a mozgó magyar prehisztóriára.” (Németh, 1974. 388-389.) Apjának ezt a szenvedélyét több regényben is megörökítette Németh László, ezt vonást több műve szereplőjére is átruházta.⁵ Elsősorban Kertész Jánosra, az *Irgalom* főhősnőjének tanár édesapjára, akit egy az egyben Németh Józsefről mintázott. Másrészt a *Kocsik szeptemberben* és az *Alsóvárosi búcsú* Imre bácsijára, aki az unokaöccsével tett séták alatt a környékbeli helynevek (pl. Neszmély) etimológiájáról alkotott elképzeléseit is megosztotta a fiúval.

Németh József másik nagy szenvedélye az egyesületi munka volt: s itt nem is azt kell kiemelni, hogy hosszú éveken át az Országos Középiskolai Tanáregyesület pénztárosi tisztét viselte, inkább azt, hogy egyik alapító tagja és titkára volt a Tanárok Özvegyeit és Árváit Segítő Országos Egyesületnek. Ez utóbbi egyesület 1912-ben jött létre Theisz Gyula és Baumgartner Alajos kezdeményezésére. Németh József kiemelkedő szociális érzékenységét mutatja, hogy aktívan, kevés szabadidejének feláldozásával végezte az egyesületi munkát, szívügyének tekintette az elhunyt kollégák családjának támogatását. Erre Németh László is utal a *Télemakhosz* című novellájában, amelyben a hadifogságból visszatért tanár felesége így fakad ki a férjére: „Neki mindig előbbre valók voltak az eszmék meg az egyesület, mint a családja.” (Németh, 1969a. 247.) A Tanárok Özvegyeit és Árváit Segítő Országos Egyesületet egyébként az *Irgalomban* is megemlíttette Németh László, méghozzá Kertész tanár úr és leánya alábbi párbeszédében: „Ki az

a régi tanártársa apukának, akihez most a Rózsadombra feljár? – kérdezte Ágnes, amikor egy negyedóra múlva belékarolva a helyiérdekű felé mentek. – Elpletykázta a Frida néni? – kérdezte Kertész, s az a huncut vonás jelent meg az orra alatt, amellyel a kicsalt kényes dolgokat mondta. – Thein igazgató, akivel a Tanárok özvegyeit és árváit csináltuk. – Hogyne, Thein, örült meg Ágnes a kislánykorából jövő névnek.” (Németh, 1984. 514.) A Thein név mögött Theisz alakja rejtőzik, ahogy a Csengeri név mögé Cserey Adolf alakját rajzolta meg az író, akinek tapintata az apró névváltoztatásokban is megmutatkozott.

Az *Égető Eszter*ben is sokat boncolgatta Németh az emberek gondolkodását és egyéniségét formáló szenvedélyek témáját, s arra mutatott rá, hogy nem mindegy, milyen szenvedélyek alakítják a sorsunkat, a szabadidőnket. Értelmes és értelmetlen, hasznos és haszontalan, öncélú és mások boldogulását szolgáló szenvedélyekre egyaránt példát mutatott az író ebben a műben. Szilágyi tanár úr tehetségmentő szenvedélye a pozitív, másokat építő szenvedélyekre volt példa: nemcsak jó eszű parasztgyerekek sorsát terelte más irányba azzal, hogy teljes lelkeivel odaállt a tehetségmentés ügye mellé, hanem felsős diákjait is munkára tudta inspirálni, emellett a szociális érzékenységüket is felébresztette, felkeltette az érdeklődésüket

Azt is többször leírta Németh, hogy a Szilágyi-féle szenvedély értékét nem az adja, hogy mennyire válik ismertté az a tanár, aki a benne támadt szent örültséggel átformálja diákjai gondolkodását, és teret ad munkavágyuknak, ambícióiknak. Nem minden tanár szenvedélyét kapja szárnyra a hírnév.

a társadalmi problémák iránt. Vajthó László elfeledett könyveket, levéltárak mélyén porosodó kéziratokat adatott ki a diákjaival, az ő szent örületéről az egész ország értesült, sokan figyelték a kezdeményezése sikerét, számos kollégája követte is a példáját. Szilágyi tanár úr modellje, Szathmáry Lajos csendben, feltűnés és nagyobb visszhang nélkül „fertőzte meg” munkalázzal és a társadalmi kérdések iránti fogékonysággal a tanítványait, szenvedélyének az értéke mégis vitathatatlan. Egyetérthetünk Németh Lászlóval, aki ebben az egy esetben szerénységét félretéve ezt írta 1964-ben: „Ki tudja a ma is működő tanár nevét, ha csak egy irodalomtörténész ki nem nyomozza, hogy az Égető Eszter Szilágyiját, annak modelljét Szathmáry Lajosnak hívják? De a tanári pályában épp az a gyönyörű, hogy ez így van. S ezért támadhat itt a sok közepes, gyenge közt mindig egy-egy gyönyörű jellemű, aki hatásában és emlékezetében (hisz egy ember annak, aki ért belőle, rengeteg) egy egész tanári kart megvált.” (Németh, 1968. 500.)

Éppen Szathmáry kapcsán érintette Németh László azt a kérdést, hogy egy ilyen szent szenvedélyt vajon mennyire tolerál a nemes passzióra sok időt áldozó tanár családja. Németh úgy vélte, hogy ha méltó társ van a „megszállott” pedagógus mellett, akkor nem válhat konfliktus forrásává a felvállalt szenvedély. Szilágyi feleségét az *Égető Eszter*ben ilyennek ábrázolta. Már Szilágyiné első színrelépésekor is fontosnak tartotta a feleség támogató szerepének az említését: „Ahogy bejött az ura műhelyébe, abban volt valami kedves vállalás...” (Németh, 1971. 393.). Németh egy rövid párbeszédben megtárgyalta Eszterrel és Szilágyival is azt a kérdést, hogy hogyan viszonyul a család a tanár szünidejének és szabadidejének jó részét is lefoglaló szenvedélyhez. A beszélgetésből is az derül ki, hogy egy bölcs feleség nem kifogásolja, sőt: tiszteli a férj munkaidőn túli tevékenységét. Szilágyi félig tréfásan így kommentálja a hitvese elfogadó attitűdjét: „A feleségem is tudja, hogy ha a bolondériám nem volna, az az energia otthon kezdene alkalmatlankodni. Isten őrizz egy ilyen akkumulátort két kis emberre rákapcsolni. Így

nincs hatáskörsérelem. Én megtornáztatom a lurkókat, alkalomadtán elviszem járkálni. De a család egyelőre az asszonyé” (Németh, 1971. 392.).

Az energikus, lelkes szereplő életbeli modellje, Szathmáry Lajos a hódmezővásárhelyi éveket követő életszakaszában is többször bebizonyította, hogy nem tud szent szenvedély nélkül élni. Pápai évei alatt a diákszínházas régi hagyományainak felelevenítésébe vetette bele magát, emellett Trócsányi Dezsővel a pápai öreg kollégiumban népfőiskolai tanfolyamokat is szervezett. Az ötvenes években a budai tanítóképző tanáraként a tantesület tagjaiból verbuvált amatőr színjátszó csoportot, részben pedagógiai céllal. Erről emlékezéseiben így írt: „...a színelőadásokon mutattuk meg a tanító- és tanárjelölteknek, hogyan kell majd nekik is szabadszínházaszt szervezniük leendő munkahelyükön a népművelés keretében” (Dózsa, Fonay és Szathmáry, 1977. 218.).

Néhány tanár esetében ez a „szent örület” valóban országos visszhangú, későbbi generációk által is értékelt gyümölcsöt terem. Németh egyik pedagógus drámahőse, Apáczai, éppen ezek közé a tanárok közé tartozott. Szemvedélye eredménye – többek között – a *Magyar Enciklopédia*, amelyben kora tudományos eredményeit és műveltségét tárta honfitársai elé.

Arról, hogy milyen óriási hatással lehet egy diákra a tanára által felkarolt ügy, kiváló példát nyújt Németh László az Alsóvárosi búcsúban is. Amikor Jób Arzén, Péter imádott szerzetesánára beavatja a fiút iskoladráma-történeti kutatásaiba, új világ nyílik meg a kamasz előtt, más szemmel kezd tekinteni a tanárára: nyilván a serdülőkor érzelmi hullámzásai, ideálkeresési vágyai miatt kissé fel is nagyítja magában a tehetséges, fiatal tanár kiválóságát. A felismerés pillanatát így örökítette meg az író: „Szóval Jób is fűrkész. Nem csak tud, játszik, bújócskázik, kergetőzik is a nem tudottal. Vele is fel lehet menni egy Neszmélyre, ahonnan »gyanított« hadiutakra »föltett« településekre látni. Legföllebb a hegy más s a játék.” (Németh, 1969b. 375.)

A dráma- és várostörténet-kutatás szenvedélye, amelyet tanárában felfedezett, Péterben is felébreszti a tudásvágyat, a problémák észrevételének és feltárásának képességét. Pontosan az tetőzi be a tanárában való csalódást is a regény végén, hogy a fiú ráébred: Jób Arzén feladta a korábbi „szent szenvedélyét”, lemondott a drámatörténeti bűvárkodásairól, helyettük a könnyű érvényesülést elősegítő alkalmi beszédek megírásába ölte az idejét és energiáját.

Természetesen nem kell valami különleges tevékenységre, sok időt vagy energiát felemésztő szenvedélyre gondolni, amikor ezeket a szenvedélyeket keresgéljük egy-egy tanárban. Az a lényeg, hogy megtaláljuk a pedagógusokban ezt az elkötelezettséget valamely jó ügy, nemes passzió iránt. Ez lehet olyan egyszerű (bár egy mértéken túl költséges) hobbi is, mint a könyvgyűjtés. Egy bibliofil kollégája emlékéit örökítette meg Németh a híres *Füredi beszéde* alábbi soraiban: „A napokban halt meg a kis Szabó kolléga, a Mester utcai polgári húsz éven át ideiglenes tanára. Ki őrizi meg a korán előzvegyült ember irodalomszeretétét, aki három fiúgyermeket nevelt fel maga, s minden lírai verseskönyvet fölhaltott, összevett s ott tartotta a polcán, amit a múlt klasszikus vagy elfeledt lírikusai s az ő élő költőtársai kiadtak.” (Németh, 1968. 499.)

„...a tanár sem lehet több magasabb dolgoknak a tolmácsánál”⁶

Németh tanári alapelve az volt, hogy nem a tanári személyiségnek, hanem a tananyagnak kell elvárásolni a diákokat egy-egy jól sikerült tanórán. Zárkózott habitusa, érzékeny természete is ehhez a távolságtartó, finoman szeparatív tanári attitűdhöz vezette, s maga a kísérlet is, amelyet Vásárhelyen folytatott, ezt az alapbeállítódását erősítette meg. Többek között ezekkel az indokokkal magyarázta a saját személyiségét háttérbe, a tananyagot pedig előtérbe toló magatartását: „Órán kívül nem érintkeztem senkivel, nem is igen

mertek elcsípni, beszédbe ereszkedni. Ebben védelem is volt: nem akartam, hogy valaki arra hivatkozzék, tőlem ezt vagy azt hallotta. Mindenki csak azt hallhatta, amit mindenki hallott. De a védekezésen kívül meg is felelt emberi és tanári természetemnek. Tapasztalatom szerint abból semmi jó nem származott, ha egy fiatal a testközelembé fürta magát, s ott az elképzelt »mester« helyett egy egyszerű, sőt érzékeny, »horpadó« embert talált. De meg én nem is magammal, a személyiséggemmel akartam nevelni, hanem azzal, amibe velük együtt belemerültem, magam is nevelődni. [...] Nevelni »atmoszférikusan« kell – mondtam, a magam tanári jellemét igazolva” (Németh, 1980. 398-399.) *Ha most lennék fiatal* című, 1961-ben Péten előadott esszéjében a „jófajta becsvágy” kifejezést használta az író a fentebb ismertetett tanári alapállására. „Amikor például mint tanár az óráimra bementem – írta ebben a munkájában –, nem volt olyasféle céлом, hogy akik hallgatnak, tőlem legyenek elragadtatva, vagy épp hogy eredményeimért szakfelügyelőnek, főigazgatónak léptessenek elő. Az összegyűjtött anyagra, a fejemben kialakult képre vigyáztam, hogy azt minél jobban, emlékezetbe tapadóbban adjam át a rámszegzett elméknek, s közben deák és tanár valami szép, nagy dolog részeseinek érezhessük magunk.” (Németh, 1974. 338.) A miskolci 1966-os TIT-esten elmondott zárszóban is ugyanezt a szándékot emelte ki tanári tevékenységére visszaemlékezve: „Én nevelni sem akartam mással, csak az óra varázsával. Ott ülünk, mint egy szép, áttetsző üvegharang alatt, az óra szigetelésében s a megidézett anyag, a tárgy szépsége szétterjed köztünk, átjár bennünket s hasonló belefeledkezésekre kelt honvágyat.” (Németh, 1975. 517-518.) A tananyag szépségéből, nagyszerűségéből azonban valami átsugárzódik a tanárra is a közlés során. Ezt a varázslatos irradiációt így mutatta be az író *Mit tehet egy magyar tanár?* című előadásában: „A tanári szerep szép csalása, hogy a meglepő ismeretek, nagy gondolatok, szép dolgok rajtunk át jutnak a hallgatóhoz s eközben személyünkhez is odatapad valami abból, aminek csak közlői vagyunk. Hát nem szép ez, úgy állhatsz ott, mondtam tanártársaimnak, mintha te találtad volna fel a periódusos rendszert, vagy te mondanád Szokratész védőbeszédét?” (Németh, 1975. 580.)

Németh László ennek az „atmoszférikus” nevelésnek a képviselőjeként megtalálta a maga nevelői ellenpólusát is, azt a pedagógust, aki nagyon is a személyes varázsával akart hatni a diákjaira, s karizmatikus nevelőként sikerült is számos tanítványt magához vonzania, népes tanítványi kört kiépítenie. Ez az ellenpólus nem kisebb egyéniség volt, mint a 20. századi magyar pedagógia egyik igen sajátos utat bejáró tudósa: Karácsony Sándor. Németh elsősorban habitusbeli különbségekkel magyarázta az eltérő nevelői felfogásukat, de ő maga is érezte nyilván, hogy nem pusztán ebben rejlenek a tanári szerep-megvalósításukban felfedezhető különbségek okai. Naplójában a következőt jegyezte fel ezzel kapcsolatban: „Tanítványaim – olyasformán, mint Karácsony Sándornak – énnekem sohasem voltak. Hiányzott belőlem az a jó kocameleg, amelynek az ütődött lelkek olyan szívesen bújnak alá.” (Németh, 2006. 133-134.)

Visszaemlékezésében ezt írja erről az indirekt hatásrendszert előtérbe helyező tanári felfogásról: „Ha mások a személyes kapcsolatot sürgetik a diákokkal, én éppen ebben a személytelen kapcsolatban hittem, amelyben az óra üvegharangja alá bezárt tanár s a diák költőkön, felfedezéseken, eseményeken keresztül érintkeznek egymással.” (Németh, 1977b. 54.) Pedagógiai kísérletek című írásában nevet is adott a módszerének („atmoszférikus” nevelés), s ki is fejtette a felfogását alátámasztó érveket.

Az író megállapításának gúnyos tónusán nem kell csodálkozni, 1947 áprilisában, élete egyik igen nehéz időszakában, keserű hangulatban vetette papírra ezeket a mondatokat. A „kocameleg” kifejezéssel a Karácsony Sándor-féle tanáregyeniségek rendkívüli nevelői vonzerejére kívánt utalni, de ugyanezt a jelenséget idősebb, józanabb, hidegebb fejjel, kiegyensúlyozottabb lelkiállapotban már szalonképebben, fair módon is le tudta írni. A *Nagy család* című társadalmi drámájának a keletkezését és a darab alapmotívumának a történetét elbeszélő esszéjében már így írt a Karácsony-jelenségről: „Ahol a családi kohézió lazulásával, szétesésével az emberek, mint a vasreszelék szemcséi hevernek egymáson, csak egy nagy szenvedély, ki tudja milyen biológiai mélységekből táplálkozó nevelő indulat, társtalanná vált társulékonyság vagy egyszer nem irtalommal transzformált boldogtalanság kell hozzá, hogy egy mágnes-ember körül egy szellemi családdá rendeződjenek. Az idősebb nemzedék ismert egy ilyen nagy közéleti szerepet is játszó mágnes-embert: Karácsony Sándor volt az. Akármilyen véleményünk módszeréről s határsáról, az kétségtelen, hogy a szellemi nemzés, mellyel ő ezt a családot megteremtette, jobban rajt hagyta a nyomát a fiakon s lányokon vér szerinti apjukénál (egy negyedórai beszélgetés után ma is belém villan: nem volt ez Karácsony-tanítvány?); életem egyik válságos fokán magam is éreztem, a behemót ember sugárzó melegében ülve, hogy a hovatarozás milyen láthatatlan Siva-karjai nőnek ki ebből az el-eltévedő, de roppant elméből és kissé hiú, de szerető lélekből.” (Németh, 1963. 191.) Való igaz, Karácsony mind középiskolai tanári korszakában, mind egyetemi tanársága alatt sokat találkozott óráin kívül is a tanítványaival: az ő pedagógiájának az is az egyik törekvése volt, hogy diákjai „iskolán kívüli arcát” is megismerje. Németh László ettől idegenkedett, ő nem akart tanítványi sereget gyűjteni maga köré, minden olyan tanár-tanítvány kapcsolattól, amely határokat feszeget, ösztönösen elzárkózott. (Az egyetlen kivételt ezen a téren a vásárhelyi Gál Etelka jelentette, de azt a törékeny plátói kapcsolatot is bőven menti Németh akkori érzelmi válsága, magánya.)

De Németh László legközelebbi barátai között is volt olyan tanár, aki másként gondolkodott a tanár-tanítvány kapcsolatról, mint az atmoszférikus nevelés elvét valló írótanár. Gulyás Pál, Németh László debreceni barátja, a „barát-Ella”, akinek köszönhetően megismerhette az író a felnőttkorban kötött barátság nemes és erős kötelékét, magyar-német szakos tanárként dolgozott 1926 és 1944 között a debreceni Városi Ipariskolában. Tanári ars poeticája, pedagógiai módszertana teljesen más volt, mint Németh Lászlóé, de ebben – alkati különbségeik mellett – az őt egész életében körülvevő tanítványi réteg, az „inasok” intellektuális lomhasága és beszűkült érdeklődése is szerepet játszott. Németh így hasonlította össze tíz évvel Gulyás halála után kettejük nevelői attitűdjét: „Én óráimon, ha megfigyeltem is, nem vettem tudomásul a személyt; az anyag szépségéből csináltam atmoszférát, azzal fegyelmeztem és neveltem. Különbösen is lányokat tanítottam, akiket udvariassággal is arra kényszerítettem, hogy egy kis illempajzsot tartsanak maguk elé, aminthogy én is azt tartottam a katedrán. Pali, mint az érintkezésben, a tanításban is szókratészi volt; módszere a léprecsaló kikérdezések, a biztosnak hitt talaj kirántása, a felsülés útján való ráeszméltetés. Persze, a massa is más volt, a nyers inas-anyag:

*Ahogy az eb rágja a csontot,
úgy feküsznek neki a könyvnek.*

De őt a tanításban épp ez a nyers, hiteles inas-emberség érdekelte. [...] Külön sajátos nyelvet használt velük; absztrakt fogalmakat vetett be a vaskos konkrétumokhoz szokott agyakba. Aztán hozzáfogott, hogy az »ideát feloldja bennük«. »Fiúk, az állam!« – emelte föl csontos mutatójúját, ha nagy volt a zaj, csoszogás a teremben. S félig bohócként, félig bölcsként kezdte magyarázni, hogy az államnak milyen érdeke fűződik hozzá, hogy ő itt ne lazsáljon, s azok ne komiszkodjanak.” (Németh, 1975. 140-141.)

Az író már az *Utolsó kísérlet* című regényciklusában megfogalmazta a véleményét az olyan tanár-diák kapcsolatokról, amelyek átlépi a bűvös határt, s a mester-tanítvány viszony nemes szépségét barátsággá hevítve torzítják el. A *Szerdai fogadónap* című regényben, a ciklus harmadik darabjában Barbián Miklós professzor válik ilyen kísértővé a fiatal Jó Péter számára, a fiatal egyetemista mindenáron meg akarja szerezni mestere barátságát, s ez a vágya egy giccses képben, egy sokszor felidézett vízióban ölt alakot: mestere és ő egy könyvet vállat vállnak vetve, közösen böngésznek, s ebben a képben a boldogító fizikai közelség egy mély lelki összhang ígérését is hordozta. A dédelgetett vízió természetesen konkrét emlékképből nőtt ki, csak éppen abban a képben másvalaki állt Péter helyén a mester mellett: egy fiatal ciszterci szerzetes. Németh így festette le ezt a Pétert győtrő víziót: „Egy kép kínozza: Barbián és a ciszter egymás mellett állnak s egy leemelt könyvben keresnek valamit. Akkor nem figyelte meg különösen őket, [...] de most, hogy az esteli fiákker elrobogott vagy megállt s a házak közt csak a visszhang maradt, mélabús irigység támadt föl benne mindazok iránt, akik egy nagy tanítóval böngészhetik a fölvetett könyvet s a kezükben levő mondatok a vállukon át jövő tekintettől kapnak jelentőséget.” (Németh, 1969c. 201.) A tanítvány által képzeletben sokszor látott jelenet végül akkor valósult meg, amikor Péter már kigyógyult a tanára iránti rajongásából, így nem volt többé értéke számára az idilli kép által sejtetett kapcsolatnak. Kicsit arra is utalt Németh ezzel a végkifejlettel, hogy aki túl közelről akarja látni a mesterét, az éppen az illúziókat dédelgető tanítványi léttől, a tanítványság ártatlanul boldog állapotától fosztja meg magát. Ezt a kiábrándulást tárgyilagosan, szinte kicsit kurtán is jelenítik meg a regény alábbi mondatai: „A mester már ott állt a polcnál, kezében a magasztalt munka. Péter mögéje állt, ott olvasott, ahol Barbián az ujjával mutatta. Egész közel voltak egymáshoz; úgy, ahogy akkor a cisztert látta, egy együttforgatott könyvön össze-feledkezve. De éppen mert ez a helyzet annyira az, ugyanaz, amit a szemközti járdáról fölsandítva a tea után fázó ködben annyiszor elképzelt: a megvalósulás anakronizmusa egész nyilvánvaló volt benne.” (Németh, 1969c. 262.)

Tanár és diák oktatáson kívüli érintkezésének értelmetlenségéről a *Szörnyeteg* című drámában is találunk utalást. Sárkány Béla professzor kategorikusan visszautasítja azokat a tanítványi gesztusokat, kísérleteket, amelyek az ő előadáson kívüli megközelítésére, „becserkészésére” irányulnak. Az egyik tolakodó bölcsésznot a következő szavakkal oktatta ki az általa ideálisnak gondolt tanár-diák viszonyról: „Semmi szükség a közvetlen érintkezésre, kisasszony. Ami a legjobb bennem: ott van a katedrán. Személyes érintkezésben csak a töviseimmel szolgálhatok.” (Németh, 1964b. 178.) Ugyanezt a meggyőződését kicsit nyersebben, keményebb tónusban a később tanársegédjévé avanzsáló Károlyházinak is kifejtette. A szavai jól tükrözik az idegenkedését a körülrajongott mester pózától, semmiképp sem az egyéniségével, hanem a tanításával kíván hatni a hallgatóságára. Felindultságában így fogalmazott a professzor: „Ez valami magyar betegség: mindent büzközéssel megcsámcsogni... »Jó – hallottuk, mit mondtál a dologról. De most mutasd meg, tágak vagy szűkek a pórusaid.« Én lettem a doktorátust, s áálltam egy tanárhoz vizsgán kívül odamenni. S mint tanárnak sincsenek szókratészi hajlamaim. Velem nem lehet a piacon – agybirkózni.” (Németh, 1964b. 179.) A *Szörnyeteg* egyik fontos üzenete éppen ez: amikor Sárkány Béla egy rövid időre túllépett a fent idézett tanári elvén, s két hallgatója közeledését mégis elfogadta, beengedte őket a bizalmi körébe, akkor hibázott, ugyanis a befogadott hívek nem bírták elviselni a nagyság közelségét. Sárkány Béla semmit sem csinált félszívvel, mindent száz százalékig komolyan valósított meg az életben, de nem ismerte az embereket, nem tudta, hogy többségük nincs felkészülve arra, hogy a felé irányuló magas morális elvárásoknak megfeleljen. A két egykori hallgató is elbukott az erkölcsi vizsgán, saját kisebbrendűségük tudata gyűlöletet szított bennük az őket szívébe fogadó „szörnyeteg” ellen. Így a végkifejlet elkerülhetetlen: mindketten elhagyták a professzort, elmenekültek tőle, a tanítványból lett feleség és a hallgatóból lett tanársegéd

egyformán hálátlanná váltak a támogatójukhoz, mert Sárkány agyonnyomta, megfojtotta őket a tökéletességével, az igényességével. Az események alakulása Sárkány kezdeti óvatosságának jogosságát támasztja alá. Akkor vált sebezhetővé a professzor, amikor elfeledkezett a korábbi óvatosságáról, s kinyitotta szíve régóta zárva tartott kapuit. A darab végére nyilvánvalóvá válik, hogy csak a katedra magasságában és távolságában bírható el a tanár egyébként csodálat nagysága. Ez a mű is egy kísérlet volt Németh tézisének a bizonyítására, amely szerint tanár és diák kapcsolatában nincs helye az órán kívüli érintkezésnek, s ha mégis megtörténik a tanítás bűvös körén kívüli érintkezés, akkor mindkét félnek számolnia kell a sérülés, a fájdalom lehetőségével.

„...a magunk bért nem váró elajándékozása”⁷

Édesapjával kapcsolatban több helyen is leírta Németh László, hogy bár széles körű tájékozottsága, igazán irigylésre méltó tudása volt, Németh Józsefet nem fűtötte semmilyen becsvágy, az ő kivételes tudása nem publikációkban vagy magántanári előadásokon áramlott szét, hanem csupán reáliskolai tanítványai között, őket ajándékozta meg azokkal a tankönyvi anyagon messze túlmutató ismeretekkel, amelyeket tanári működése évtizedei alatt felhalmozott. Fia állítása szerint „a tudásából két magyar tudós kitelt volna, de szíve s esze teljesen kielégült abban, hogy taníthatott.” (Németh, 1975. 84.) A modern szent alázata és könnyelműsége kell ahhoz, hogy valaki így pazarolja el magát az óráin. Németh László apjának ezt az attitűdjét is az elvárt tanári erények közé emelte be, úgy vélte, az igazi tanár lényegéhez hozzátartozik a nagyvonalú, nemes önkifosztás, a tudása, ideje, ereje méricskélés nélküli, nagylelkű odaajándékozása.

Édesapja bőkezűen adakozó attitűdjét meg is örökölte egyik drámájában, a *Győzelem*-ben. Ebben a drámában a főhős, Sántha Endre így idézi fel a rossz-topáni tiszteletessel folytatott beszélgetés során tanár édesapja alakját: „Nekem már az apám is tanár volt. Azaz, ő igazán, mert engem csak az egyetem tett azzá. Mindig bámultam, hogy akkora tudással, olvasottsággal sosem támadt kedve könyvet írni, a halhatatlanságba kapaszkodni. Az óráira készült, többet, mint én az egyetemiekre: játék-délutánokat, tanulmányi kirándulásokat szervezett. Aki nyolc évet járt nála, minden pesti múzeumot, minden magyarországi várat ismert; Olaszországba, Konstantinápolyba is elvitte őket. Amíg élt, nem értettem, hogy lehet egy embernek mindenét így odaadni. Hogy még nevet, munkákat sem gyűjt az önzetlenségével. Ma már értem: ő lelkeket gyűjtött.” (Németh, 1964a. 435.)

Az író is az édesapjától látott minta alapján végezte Vásárhelyen a tanári munkáját, szívesen, boldogan ölte idejét és energiáját az órákra való felkészülésbe, a dolgozatok javításába. Ugyancsak beszédek Niklai Ferenc értékelő sorai, amelyekkel az író óráiról leszűrt tapasztalatait összegezte: „Tanulmányi felügyelőnek az a szerény véleménye a szokatlan eredmény ellenére is, hogy a szaktanárnak kicsi ez a keret, amelyben él és mozog. Az a hihetetlen széles körű és mély tudás, mely a tanár minden szavából

A tanár édesapja gazdag ismeretkincséhez hasonlóan Németh László tudása is messze túlnőtt az egyszerű középiskola falain, amely menedéket és kísérleti terepet biztosított neki három és fél évre. Ezt a szakfelügyelők, iskolalátogatók is megállapították az órái meghallgatása után. Gaál László ezt jegyezte fel Németh egyik magyarórája kapcsán: „Az óra értéke középiskolás mértékkel alig mérhető.” (Varsányi, 1972. 20.)

kicsendül, nem Hódmezővásárhelyre és nem gimnazista lányok számára való.” (Varsányi, 1972. 20.)

Többen is céloztak az író vásárhelyi éveit emlegetve arra, hogy a gyerekek között és a pedagógusi munkában szétforgácsolt idő alatt mennyi regényt vagy drámát írhatott volna még, ő mégsem érzett lelkiismeret-furdalást amiatt, hogy a tanteremben és a könyvtárban lopta el a dráma- és prózaírástól az időt.⁸ Ő maga így emlékezett vissza a vásárhelyi évek alatti időgazdálkodásra: „Mint író, akkor írtam a legmagasabban, de időm egytizedét sem szántam az írásra.” (Németh, 1980. 767-768.)

Az íróból kikívánczó esszék nem szálltak el teljesen a levegőbe, bár ez is lehetett volna a sorsuk, hiszen az éretlen leány- és fiúgyak nem minden esetben tudták az író gondolatainak szárnyalását követni. A Németh László-i esszé ezekben az években műfaji és formai átalakuláson ment keresztül: óravázlattá szublimálódott. Azt maga az író is érezte, hogy ezeknek az esszéknek az ilyen átlényegülése: pazarlás. Le is írta ezt a szót a vásárhelyi évekkel kapcsolatban, bár éppen olyan kontextusban, amellyel e pazarlás előnyeit bizonygatta. A pazarlása pozitívumaként azt a tényt ragadja meg, hogy a vázlatírás – egy-egy esszé anyagának összeállítás, csoportosítása, leskiccelése – sokkal több örömet okozott neki, mint a végső formába öntés, a gondolatok legteljesebb nyelvi-stilisztikai felöltöztetése.

A Bethlen Gábor Gimnáziumban tartott 1968-as beszédében visszatért a vásárhelyi években rá jellemző boldogan pazarló tanári alapbeállítottságra, s bár érezhető a sorai között némi bánkódás a szövegszerűen soha le nem jegyzett, csak szóban előadott esszék rekonstruálhatatlansága miatt, beilleszti ezt a veszteséget is a tanári sors kötelező velejárói közé. Ennyiben az ő művészileg megkomponált tanórai előadásai is hasonlóvá váltak azokhoz a szent, szürke, vidéki tanári életekhez, amelyekről csak tanítványi emlékek maradnak, de hírnév, jutalom nem lesz az osztályrészük. Az óráin elhangzott esszéi felidézhetetlenségét, visszahozhatatlanságát így interpretálja az említett beszédben: „Az alatt a négy-öt év alatt, míg tanítottam, rengeteget dolgoztam, de nemcsak dolgoztam, rengeteget pazaroltam is. Ezt sokszor föl is rótták nekem! Hogy milyen méretű a pazarlás, a napokban éreztem. A magyart tanító tanárok meghívtak Debrecenbe egy kis szakmai eszmecsere-re. [...] Közben az egyikük fölvetette, hogy mért nem adják ki az én irodalomtörténeti tanulmányaimat egy könyvben irodalomtörténet gyanánt. [...] Az ötletet elfogadtuk, a kiadó belement, a könyv meg is fog jelenni. Ennekem csak ott jutott eszembe, hogy ezeket a tanulmányokat én még vásárhelyi tanárságom előtt írtam, és hogy azt a címet, amit a kötetnek adtunk – Az én katedrám – inkább úgy kellene átfogalmazni Az én tanulópadom. S akkor arra gondoltam, ha meglennének azok az órák, amiket itt pazaroltam el, ebben az iskolában, s mennyivel nagyobb tudással, készüléttel, jobban tanítottam, leheltem szerte a levegőbe, részben a tanítványok lelkesedésétől is szívva. De a tanári pályában épp ez a gyönyörű: ez a pazarlás. [...] A tanár, ha igazán tanár, állandóan ajándékozza magát.” (Németh, 1975. 183-184.) Az, hogy ezeket a lejegyzés nélkül maradt, levegőbe elszállt vagy diákjai emlékezetében halvány nyomott hagyott esszéket nem tudta sajnálkozás nélkül „elengedni” az író, teljesen érthető. Ő elsősorban tanulmányírónak tartotta magát, a regényeit és drámáit sokszor csak gondolkodói tevékenysége „melléktermékeiként” emlegette. Egy ifjakkól álló hallgatóság számára írt beszédben már 1962-ben ilyen elégikus szomorúsággal említette meg a Vásárhelyen elpazarolt szép ívű „esszé-órákat”, tanári előadásokat: „Ha azokból az órákból tudott volna az akkor még meg sem levő találmány, a magnó egy-két sikerültebbet megőrizni, azt lett volna itt érdemes lefogatni.” (Németh, 1974. 494.)

Különös kivételt képez az osztályteremben elmondott esszék sorában a nyolcadikos filozófiatanítást összefoglaló órák anyaga, ezt ugyanis lejegyezte, megőrkítette papíron az író, s egy levélrészletéből az is kitűnik, hogy ennek az írásának nem is kis jelentőséget tulajdonított. Így kommentálta Sárközi Györgynének az összefoglaló filozófia-előadásai

írott változatának elkészítését: „Ha Bach írhatott családtagjai számára Wohltemperiertes Klaviert, azaz zongoraiskolát, mért ne tehetném el én a »leglényemet« nyolcadikosok számára készült filozófiaclekkébe. Ezekon még mindig jobban ott lesz az élet, a valóság formáló hüvelykje, mint magamat szórakoztató drámáimon.” (Németh, 1993. 545.). Az eredeti logikájú, izgalmas gondolatmenet ismeretében valóban csak szomorkodhat az utókor is azon, hogy a többi, hasonlóan gazdag tartalmú, tanulságos órán elhangzott esszéknek nem készült írásos verziója. Ezek a hiányzó művek is felkerültek arra a veszteséglistára, amelyen Németh László tervbe vett, de meg nem írt regényei, drámái sorakoznak. A viszonzást nem váró ajándékozás nemes tanári gesztusa tanulmányokkal is kiegészítette az író lelkiismeretét egyébként is nyomasztó, szomorú listát, a soha meg nem született alkotások sorát.

A bért nem váró pazarlás jellemezte a *Nagy család* című dráma pedagógushősét, az egyetemen oktató Katát is. Magától értetődő természetességgel, anyai gondoskodással vette a szárnyai alá Meszlényi Lídiát, a faluról Pestre került egyetemista lányt, akit a lemorzsolódás veszélye fenyegetett, és ingyenes különórákon, az otthonában foglalkozott vele. Kata – magánéleti boldogsága összeomlása után – abban találta meg élete célját, hogy minden körülötte élő emberben egy-egy Meszlényi Lídiát látott, akinek segítséget nyújthatott, így az elveszített vér szerinti család helyett egy nagy szellemi családot épített maga köré. Ezzel vált közeli rokonává az *Irgalom* című regény hősnőjének, Ágnesnek, aki szintén megtalálta a környezetéhez való helyes viszonyulás kulcsát az elfogadó, nem ítélkező, tevékeny szeretetben, s felismerte az altruista életek nagy paradoxonát, azt, hogy a sok-sok ajándékozási alkalom révén ő lesz egyre gazdagabb. Adás és kapás viszonyával egyébként sokat foglalkozott az író. A *Levél egy negyedéveshez* című esszéje végén ezzel a megállapítással tette le a voksot a viszonzást nem váró ajándékozásban életcélát találó embertársai erkölce mellett: „Az emberek boldogtalansága, lelki sivárosodása, idő előtti hervadása civilizációnkban már nem annyira a nyomor, inkább a kitevővágyak és igények, a mindenáron kapni akarás következménye. A csak-adó életeknek pedig szép csodájuk, hogy végül mégiscsak kapnak, váratlan helyen, de annál meglepőbben, mint Ágnes apja a lánya nagy szeretetét.” (Németh, 1975. 517.)

...tananyagunkat az élő gyerekekhez ... adaptálni⁹

Németh László felfogásában a jó tanár nem pusztán tanterv-végrehajtó, sőt: helyteleníti a tantervi előírásokhoz való merev ragaszkodást. Németh László a kísérletező pedagógust tartja jó tanárnak, hiszen csakis az ilyen hajlamú tanár képes a gyerekekben is felkelteni a kísérletezés vágyát, csak az ilyen tanár képes a gyermekben szunnyadó kísérletező embert felébreszteni és továbbfejleszteni. Németh László tisztában volt azzal, hogy ő kivételes helyzetű tanár volt, hiszen miniszteri engedélyre volt a pedagógiai kísérletek folytatására. Az ilyen kiváltsággal nem rendelkező pedagógusoknak természetesen nem volt alkalmuk az iskolai tanításban arra, hogy a

Németh úgy véli, hogy „ez a némileg játékos kísérletező kedv nemcsak a világ közelítésének pompás eszköze, de az élet »felderítésének« – világo-sabbá tételének nagyszerű tornája is [...]»

(Németh, 1973. 415.)

S hol máshol, miben nyílhatna alkalmasabb terep a pedagógus számára a kísérletezésben, mint a tananyag más szempontú elrendezésében, a tantervinél logikusabbnak látszó rendszer szerinti újra-felépítésében?

némethi kísérletekhez hasonló vállalkozásba kezdjenek, csupán a magántanítás során és a diákokkal való találkozás extracurriculáris alkalmain (önképzőköri, szakköri munkában) volt lehetőségük a foglalkozások tartalmának, a feldolgozandó anyagrészek egymásra épülésének saját szempontú meghatározására. Németh ezért a nagyobb tanári és tanulói mozgástérért tulajdonított óriási értéket, jelentőséget a tanulás és tehetségkibontakoztatás önképzőköri formájának. „Önképzőköri munka: – írja – ez az igazi »öntevékenység«! [...] A tananyag körén túl egy új kör nyílik: a problémák, az újdonságok, a vitatárgyak köre – a tudomány szóval – a beléjük merészkedők élményein és ambícióján átszűrve.” (Németh, 1989a. 585-586.) Az önképzőkörökben éppúgy a résztvevőkhöz lehet igazítani a megtárgyalandó tartalmakat, mint ahogy a magántanításban is. Amikor Németh László a kedvenc vásárhelyi tanítványát, Gál Etelkát olaszra tanította, *De Amicis Cuore* című regénye alapján vezette be a lányt az olasz nyelv rejtelmeibe, ezt az olvasmányt találta a legalkalmasabbnak arra, hogy egy leendő tanítónó érdeklődését a dallamos nyelv iránt felkeltse.

Ahhoz, hogy a pedagógus a tananyag egyéni logikájú elrendezőjévé nőhesse ki magát, nyilván demokratikus oktatáspolitikai és a tanári szabadságot nagy tiszteletben tartó tantervi keretek kellenek, de elsősorban olyan tankönyvekre van szükség, amelyek nem előíró és „számárvezető”-jellegűek, hanem pusztán „köret”-szerűen segítik a „főételnek” tekinthető ismereteket feltáraló tanár munkáját. Németh László az ilyen tankönyveket tartotta ideálisnak, s egy leveléből, amelyet a régi tanítványának, Gál Istvánnak írt, kiderül, hogy ez a meggyőződése is apai örökség volt. Ezt írta ugyanis 1946 elején egykori követőjének: „A történelmet olvasókönyvekből tanítani: régi törekvés; már az apám is tervezetett ilyen könyvet. Hogy ez a könyv helyenként bilingvis legyen: inkább a történettanároktól követel sokat s nem a diákoktól. Illyés, Halász, Keresztury antológiáját Vásárhelyen én nagyon jól használtam a magyar tanításban; hamarosan átvették tőlem a többi magyar szakosok s a francia-, angoltanárok is.” (Németh, 1993. 513.) Hosszú időn át tervezett s végül töredékesen maradt természettudományi tankönyvének előszavában is e kérdésben foglalta össze tantárgy-összevonási kísérlete alapmotívumát: „Hogyan lehetne tankönyveinket s általában tanmenetünket a tanulás valóságos lélektanához közelebb hozni?” (Németh, 1973. 497.)

A Németh-féle tananyag-elrendezés egyik alappillére a történeti szempont előnyben részesítésén és következetes érvényesítésén túl a magyar történelem és művelődéstörténelem, valamint az egyetemes (vagy leginkább európai) történelem és művelődéstörténelem együttes, párhuzamos tárgyalása, bemutatása volt. Nem egymástól függetlenül, egymás után, hanem egymás mellé helyezve, olykor egymással szembeállítva villantotta fel egy-egy korszak hazai és európai költészet-, filozófia-, technika- és tudománytörténetét. A szakfelügyelői jelentések kivétel nélkül dicsően, sőt olykor elragadtatással szólnak a Németh László tananyag-elrendezésbeli újításáról, kísérletének erről a részéről. Nagyajtósi István szakfelügyelő így írt az író 1948. február 17-én tartott VII. osztályos órájáról: „A magyar történelem és irodalom szoros együvé tartozása közismert, itt azonban magyarság élettörténete az emberiség világ- és irodalomtörténetével kerül tárgyalásra ... A munkaszervezés módja már egy óra alapján is megcsodálható ... A megjelenő új ismeretanyag [...] állandó kedély- és gondolatmozgást idéz elő.” (Varsányi, 1972. 18.) A látogatók ugyanerre a tananyag-elrendezésre találtak bőséges bizonyítékot a tanulói füzetekben is, s erről is elismeréssel tettek említést. Niklai Ferenc például a következő megállapításában mutatja be a magyar és egyetemes történelmi események, valamint a hazai és európai művészeti alkotások egységben való szemléléséhez kapcsolódó tanulói munka eredményét: „A tanulókat egy kis, maguk készítette táblázat segíti az irodalmi emlékek összeállításában: baloldalt a világtörténet és a magyar történet eseményeit jelölő évszámok, a táblázat fölött a különböző írói csoportok s a hozzájuk tartozó írók nevei.” (Varsányi, 1972. 19.)

A korabeli és a későbbi tankönyvek tananyagbeosztása sem támogatta az ilyen jellegű tananyag-elrendezést, mivel ezekben általában először egy adott korszak egyetemes történelmének eseményeit követik végig, majd csak azután, azoktól függetlenül következnek ugyanazon korszak magyar történelmének az eseménysora. Az irodalomkönyvekre nagyrészt ugyanez állt: a világirodalmi alkotásokat és a magyar irodalom kiemelkedő műveit általában külön fejezetekben tárgyalták a tankönyvszerzők. Ezzel eleve lehetlenné tették azt, hogy a pedagógusok egymás mellett mutassák be a különböző országok műveltségének, kultúrájának, tudományának alakulását, fejlődését. Nem is voltak soha arra szocializálva, hogy egységben lássák és láttassák az európai és a hazai művelődéstörténet eseményeit. Természetesen Németh Lászlón kívül is akadtak olyan tanárok, akik érzékelték ezt a hiányt, és igyekeztek módot találni arra, hogy a tankönyv által sugallt tananyagbeosztást korrigálják. Kertész Andorné debreceni tanárnő egy szakkör keretében valósította meg azt, amivel Németh László a vásárhelyi órákon próbálkozott. A történelem-földrajz szakos tanárnő 2013-as életútinterjújában ezt mesélte a kísérletéről: „Volt egy »művelődési« szakköröm. Úgy gondoltam, a történelem tankönyvekből tulajdonképpen nem derül ki a diákok számára, hogy mi történt ugyanabban a korban más országokban, hogy például Mátyás király korában ki volt a francia király, vagy ki volt Anglia uralkodója... Mondtam, mi lenne, ha csinálnánk egy szakkört, ahol megnézzük a korokat párhuzamosan. Szerkesztettem egy művelődéstörténet táblázatot: évszázad, Magyarország, Németország, más országok, kultúra, felfedezések, művészetek... Volt egy könyv, ami akkoriban jelent meg, és ez annyira egybeesett a szakkör témájával, hogy nagyon jól tudtam használni, egy bizonyos Simonyi Károly nevű műegyetemi tanár *A fizika kultúrtörténete* című könyve. Ez adta azt a megerősítést, hogy nem bolondság, amit én gondoltam.” (Szilágyi, 2013. 69.)

Németh merész és biztos kezű tananyagbeosztása a vásárhelyi időszakban egy „kis” tantárgy esetében éppúgy sikerre vezetett, mint az általa alkotott „nagy” tantárgyakban, a tantárgy-összevonással létrehozott blokkokban. Már az első évben, amikor Vásárhelyen tanított, megkapta a „filozófiai propedeutika” tárgyat a nyolcadikban, ezt korábban az iskola vallástanára oktatta. A filozófiai gondolkodásba bevezető tárgy anyaga hagyományosan két részből tevődött össze: egy félév lélektanból és egy félév logikából. Németh fölcserélte a két tudomány sorrendjét: nem a lélektannal, hanem a logikával indította a nyolcadikosok filozófiaoktatását. Ez a döntése nagyon is logikus megfontolás eredménye volt, ahogy arról Csányi Máriának, lányai tanárnőjének írt egyik levelében beszámolt. Az író így indokolta a filozófiai anyag beosztásának megváltoztatását: „Platón *Phaidónját*, az *Államot*, Szókratész *Védőbeszédét* olvastuk; Arisztotelész *Etikáját* (természetes, csak részleteket), s most Szt. Ágostonnál tartunk. Úgy éreztem: az ókori írók sokkal jobban illenek szemléltető anyagul is a logikához (hisz ők fedezték fel a logikát, s szinte visszaélnék is vele mint valami új találmánnyal), míg a keresztény és újkori irodalom a lélektanhoz illik inkább. Ágostont együtt kezdtem a lélektannal; szinte minden lélektani kérdésre van benne példa. Ő meg a lélektan felfedezője, úgy mint Szókratész s Platón a logikáé.” (Németh, 1993. 489.)

Az, hogy a Németh-féle tananyag-elrendezés sok-sok új tananyagtartalom beépítésére is lehetőséget ad, a „nagy tantárgyak” esetében még fényesebben beigazolódt, mint a nyolcadikos filozófiastúdium anyagában. Németh egyfajta „pazarló üzemet” látott az iskolákban, amelyekben rengeteg idő alatt aránylag kevés eredményt érnek el a diákok, ő éppen ezen szeretett volna változtatni a tantárgy-összevonási kísérletével: rövidebb idő alatt kívánt nagyobb eredményt felmutatni a tanítványaival. Ha az általa összeállított „nagy tárgyak” tartalmát megnézzük, elképedünk azon a tartalmi gazdagságon, amely e blokkokat jellemezte; Németh horizontálisan és vertikálisan is kitérítette az egyes tárgyak terjedelmét, egyrészt a rokon tárgyak és tudományterületek egybevonásával, másrészt a félig-meddig egyetemi szintű ismeretek közvetítésével. Ő maga így írt erről

az ötvenes évek végén: „Hogy milyen órási anyagot vettünk át egy-egy év alatt, azt tanárember számára néhány tényvel tehetem mérhetővé. [...] Abban az ötórás tantárgyban, amelyet a hatodikos vegytanból és egészségtanból állítottam össze, az utolsó évben már legalább húsz tudományon tekintettünk át a klasszikus fizikától és az analízistől a patológiáig és a közegészségtanig, közben olyan tárgyakat is, s egyáltalán nem sűrűlva csak, mint a gyógyszer-tan vagy az eugenika – még állatorvosi könyvet is forgattam, hogy az állatbetegségekről is tudjanak, én magam is, valamit.” (Németh, 1980. 403.)

Természetesen az ilyen forradalmian új tananyag-elrendezés óriási műveltséggel bíró tanárt igényel. A Németh László-i tanárképnek ez a momentuma már a Pintér-nekrológban is megjelent: csupán a művelt, magát folyton képző, állandóan tanuló tanár alkalmas arra, hogy lelkesítse a diákjait, és a saját nagy ívű kísérleteit, vállalkozásait végigvigye. Csak olyan pedagógus lenne képes a Németh-féle tantárgy-összevonás szerint tanítani, aki átfogó, elmélyült irodalom-, tudomány-, művelődéstörténeti ismereteket és jól megalapozott természettudományos műveltséget egyaránt a magáénak mondhat. Németh László kivételes terjedelmű tudásának titka abban állt, hogy az író örökös tanulási vágy fűtötte, szinte csillapíthatatlan volt a tudás-szomja, folyamatosan bővítette az ismereteit. Az írónak ezt az állandó igyekezetét, egész életére jellemző törekvését a közvetlen környezete, családtagjai és barátai is elismeréssel emlegették a hozzá írt levelekben. 1958-ban például Németh Magda így dicsérte apja örökös tanulási vágyát egy levelében: „Apuka! [...] Te valóban tipikus »scholar« vagy. Kevés ember tanult, olvasott életében annyit »világi« cél nélkül, mint Te.” (Németh 1989. 126.) Ugyanez a magát folyamatosan képző, új ismeretekre és az azokból építhető összefüggésekre éhes tanár jelenik meg Németh László *Szörnyeteg* című drámájában. Sárkány professzor idős fejjelel matematikát tanul egy hallgatónővel, a későbbi feleségével azért, hogy minél jobban beleláthasson a matematikatörténet rejtelseibe, hogy világosabban felismerhesse a matematika újkori fejlődésének jelentőségét.

Csak olyan pedagógus lenne képes a Németh-féle tantárgy-összevonás szerint tanítani, aki átfogó, elmélyült irodalom-, tudomány-, művelődéstörténeti ismereteket és jól megalapozott természettudományos műveltséget egyaránt a magáénak mondhat.

Az eszmény megvalósulásai

Németh László esszéiből és levelezéséből kitűnik, hogy élete minden szakaszában felfigyelt azokra a tanárookra, akik megközelítették vagy egyenesen megtestesítették az általa megálmodott tanáreszményt. *A jó tanár* című esszéjében így írt erről: „Akiket azonban utólag igazán jó tanárnak érzek (első osztályfőnököm, akit a párizsi apacsok tüntettek el egy tanulmányúton¹⁰, a budai reál egyik fiatalabb tanára, akivel mint egyetemi hallgató egy cserkész táborban voltam együtt¹¹, két-három vásárhelyi kolléga), nagyjából mind olyanok voltak, mint apám.” (Németh, 1974. 390.) A „jó tanár” kategóriájába sorolt vásárhelyi kollégák egyike volt Sipka Sándor, akivel szoros barátságot kötött az álmos alföldi városban, és akihez a Vásárhelyről való távozása után is sok levelet írt. Időskori visszaemlékezésében így idézte fel az író Sipka alakját: „Sándor vásárhelyi fiú, tagbaszakadt, zömök, még vérmes is, de csak a jóra; sokban apámra emlékeztetett, az a középiskolai tanártípus, amely csak a katedrán tudja igazán gyümölcsöztetni széles műveltségét, hiányzik belőle a fény, szélhámosság, amivel az iskolán kívül remekelhetne, tanári szereplése azonban állandó remeklés. Mint apám, ő is vigyázott a kondíciójára (mintha csak

érezné, hogy kamaszfiúk előtt az is hozzátartozik a tekintélyhez), vívott, mint apám, sőt vívőversenyeket is nyert. Apám nagyobb formátumú ember volt, ő ügyesebb, természetesebb, de mindenikük az igazi, nemzetfenntartó elem tagjai, amelynek a száma fontosabb a nemzet jövőjére, mint az íróké, tudósoké.” (Németh, 1977b. 154-155.) Németh László számára Sipka Sándor (a családjával együtt) az ideális tanári szellemiség, magatartás hiteles képviselőjét jelentette. A kedves vásárhelyi barát feleségéhez írt egyik levelében ezt egyértelműen meg is fogalmazta az író. Ezt írta Sipka Sándornénak: „Öröm látni, hogy a Sipka család még mindig a régi: utazik, tanul, terjeszti maga körül a legjobb fajta magyar tanárszellemet, s lassan a kis Sándor is felnőtt már köztük. Ő is tanárnak megy, ugye?”¹² (Németh, 2000b. 114.) Sipka Sándor egykori diákjainak és vásárhelyi ismerőseinek tanúságtételei alátámasztják Németh László megfigyelését: a magyar-latin szakos, munkáját nagy felelősségtudattal és komolysággal végző tanár méltán nyerte el az író rokonszenvét. Imre László irodalomtörténész, aki Sipka tanítványa volt a hódmezővásárhelyi iskolában, így mutatta be egykori tisztelt tanárát annak a könyvnek az előszavában, amelyben Sipka Sándor a kolozsvári nyelvész és irodalomprofesszor, Imre Sándor pályáját tárgyalta: „Sipka Sándor, aki csaknem száz év elteltével követte Imre Sándort a hódmezővásárhelyi református gimnázium igazgatói székében, történelmi és alkati okoknál fogva is választható tudományos kutatása tárgyául elődje életművét. A puritán életvitel, a szigorú munkaerkölc, a nevelői és nemzeti felelősségérzet kálvinista pedagógiai hagyományán túl személyi és szakmai közösség rokonszenve is inspirálhatta. [...] E sorok íróját latinra tanította a vásárhelyi Bethlen Gábor Gimnáziumban, így közvetlen élmény alapján állítható: Sipka Sándor szigora és komolysága, lelkiismeretessége és nevelői ambíciója közvetlenül adta vissza a kálvinista iskola évszázados hagyományainak elhivatottságát, de meleg emberségét is.” (Sipka, 2002. 8.)

Az író magas mércét állított a pedagógustársadalom elé, és nemcsak a beszédeiben, de a szépirodalmi műveiben, különösen a drámáiban bőven találunk olyan mondatokat, amelyekkel a tanárokat a társadalom és a jövő által rájuk ruházott felelősségre emlékeztette. Drámáinak, regényeinek tanárhőseiben mintát állított e hivatás képviselői elé: ezek a tanárhősök – bár csak egy osztályteremnyi tér a munkaterületük – társadalmi léptékben gondolkodnak, tisztában vannak a munkájuk jelentőségével, hatásaival. Hiába szűkítették le Apáczai játékerét az ellenségei, ő mégis tudta, hogy a nemzet javáért küzd, Sárkány professzor sem pusztán a maga passziójából mutatott rá a tudománytörténeti összefüggésekre, hanem a fiataloknak, a következő nemzedéknek akarta továbbadni a meglátott igazságokat, a felépített elméleteket. Németh tanárképeinek ezt az elemét így bontotta ki ifj. Sipka Sándor, a fentebb bemutatott pedagógus fia: „A tanárt tartotta magában és kollégáiban is a bajok megelőzőjének, a remény és egészség karbantartójának, »közegészségügyesének« a nemzet számára. Az ő »orvos« meghallja a társadalom beteg szívhangjait is, és a lehetőségei szerint megpróbálja közvetlenül adni a gyors segílyt. Az ő »tanára« az örök emberi értékek és a jobb jövő reményét védi a társadalomban.” (Sipka, 2001. 443.)

Jegyzetek

¹ Több momentum is igazolja, hogy Németh László az édesapja vonásait vette kölcsön Molnár Imre figurájának megalkotásakor. Erre utal például az, hogy Imre bácsi kedvenc passziója a helynévkutatás, a helynevek eredetének megfejtése. Ez volt Németh József egyik vesszőparipája is. A falusi parasztcsaládból felemelkedett értelmiségi, Imre bácsi karrieréhez is Németh László apjának a származása

és pályafutása szolgáltatta a mintát. Molnár Imre megértő, türelmes, olykor önálvető viselkedésében, amelyet a középosztályi mentalitást erőteljesebben, határozottan képviselő feleségével szemben tanúsított, ugyancsak nem nehéz ráismerni Németh László szüleinek később az *Irgalom* c. regényben is ábrázolt kapcsolatára.

- ² A *Kocsik szeptemberben* című regényben a fánsci rokon, Csillér Béni a következő mondatokkal utal arra, hogy nem volt kellően motivált Molnár Imre a jogáspályára: „Szegény Imre bátyád is akkor jött rá, mihez volna kedve, amikor mindenki. Vagyis későn. [...] Imre bátyád, mint afféle betürefogott polgárgyerek, mit tudott szegény feje? Azt, hogy lehet pap vagy tanár vagy jogász. Ő azt számolta ki a lajblin, hogy jogász lesz.” (Németh, 1969b. 159.)
- ³ Cserey életéről és munkásságáról a nyugdíjba menetele alkalmából írt életrajzból tájékozódhatunk, amely az iskola 1921/22-es tanévről kiadott értesítőjében jelent meg. (Girsik, 1922. 8-9.) A rövidke biográfia érdekessége, hogy szerzője éppen Girsik tanár úr volt, a regény másik tanár mellékszereplőjének modellje, akit Csengeri ellenpontjaként is tekinthetünk, hiszen éppen abban volt igen sikeres, ami idős kollégájának gondot okozott: az órai fegyelmezésben. Az ismertetésből megtudjuk, hogy egy tiszteletreméltó pálya állt a diákok által nem sokba nézett idős tanár mögött. 1851-ben született Besztercebányán, s 1877-ben nyert tanári oklevelet a budapesti egyetemen természettudományokból és kémiaiból. Ugyanitt avatták bölcsészdoktorrá 1881-ben. Két alkalommal is töltött egy-egy szemesztert a bonni egyetemen, ahol Strassburgernek, a kiváló a botanikusnak volt a tanítványa. Ő maga is ismertette a nevét tudományos munkáival és botanikai segédkönyveivel. *Növényhatározó* c. könyve négy kiadást is megért. Cserey 1911-ben került a Toldy Ferenc Főreáliskolába, ahol egészen 1921. szept. 1-ig volt alkalmazásban. Az 1928/29-es értesítőből Cserey tanár elhunytának dátumát is megtudhatjuk. Az idős pedagógus 1928. július 28-án, 76 éves korában halt meg.
- ⁴ Ez a megfogalmazás az *Irgalom* című regényből való (Németh, 1984, 366.), Kertész Ágnes fejt ki az édesapja magántanítványa és annak családja előtt, mennyire fontos, hogy legyen az embernek valamilyen szellemi szenvedélye. A regényben Ágnes által felvetett téma egyébként egyike volt Németh fixa ideáinak.
- ⁵ Németh József a fiát is beoltotta ezzel a szenvedélyvel. Lakatos István, Németh László veje mutatta be egy írásban apósa négy ifjúkori munkafüzetét, s ezek közül az egyikben az író helynévfajta, helynévmagyarozó hajlamának a nyomait is fellelte: „... négy tintaceruzával írt oldalon, rajzokkal, alig olvashatóan a földrajzi és helységnevek eredetét kutatja, például Akarattya = Akor = folyó, Ata = atya, Séd = sut = tó, berekjő = szent hely = Berettyó.” (Lakatos, 2001. 250.)
- ⁶ A *Homályból homályba* című önéletrajzi írásban szerepel ez a félmondat (Németh, 1977b. 54.), amely kiválóan összefoglalja a némethi didaktika legfőbb alaptételét: a tanár ne direkt módon akarjon hatni a tanítványaira, hanem indirekt módon, pusztán a tananyagot keresztül gyakoroljon hatást rájuk.
- ⁷ Ez az idézet az *Orosz fordításaimról* című esszéből való, s az alcímként kiemelt kifejezés a következő kontextusban szerepel: „Az elbeszélések közül a Szergej atyát szerettem meg a legjobban. A becsvágnak ez a leleplezése s kétségbeesett felőrlése tán azért is kapott meg annyira, mert mint művész ismerem az álmokat, amelyeken a kirekesztettek hitt hiúság újra és újra visszatér; s mint pedagógus megismertem a boldogságot, amelyet a magunk bért nem váró elajándékozása szerez.” (Németh, 1974. 189.)
- ⁸ Németh így írt erről a szemrehányásról *Hódmezővásárhely* című esszéjében: „Nos, nemigen hiszem, hogy az ország bármely más pontján, még az értelmiséget magabaszívó Budapesten is, ezer lélekre több művelt fő esett volna, mint Vásárhelyen, amikor én odakerültem. [...] »Egy országhoz kéne szólnia s ő húsz gyereknek tanít vegyint; itt lötyög valami« – mondta vásárhelyi életemről egy író barátom. S csakugyan lötyögött. Elsősorban az, hogy mint született pedagógusnak, akkor már legalább tíz éve, felnőtt ifjakat kellett volna tanítanom. Minthogy erre nem volt mód, a kielégülést talált ösztön boldogságával vettem magam a kezembe került középiskolásokra, tanítva filozófiától vegytanig mindent, amire engedélyem volt.” (Németh, 1974. 402-405.)
- ⁹ Az idézett rész Németh László 1962-es munkájában, a *Ha én miniszter lennék* című írásban szerepel. (Németh, 1989b. 214.)
- ¹⁰ Németh László itt dr. Verő Leóra (1885-1925) céloz, aki 1925 nyaratójan rejtélyes körülmények között, nyomtalanul tűnt el Párizsban, valószínűleg meggyilkolták az apacsok.
- ¹¹ Németh László itt Földi Bélára gondol. Így írt róla 1965-ös visszaemlékezésében: „Ezt a parancsnokot, Földi Bélát, a mostani tanárok egyike-másika ismerhette; nem kell magyarul nom, milyen kiváló ember volt. [...] Ruganyos volt és ötletes, parancsnok és társ: ilyennek képzelem apám mint nagybányai tanárt.” (Németh, 1977a. 160.) Földi Béla erre az elismerésre reflektál a Németh Lászlónak írt, 1965. febr. 15-én kelt levelében a következő szavakkal: „Szívesen olvastam a rád nézve olyan jóleső pápateszéri tábor, de a Földi-dicséretet nem, én csak egyszerű Mikes voltam, aki nagyon szerettem a fejedelmet, én meg a gyerekeket.” (Németh, 2000b. 683.)
- ¹² Ifj. Sipka Sándor nem tanár lett, hanem kardiológus szakorvos. Húga, Sipka Rózsa azonban a tanári pályát választotta, és Németh László első alkotói korszakáról írta a bölcsészdoktori értekezését.

Irodalomjegyzék

- Dózsa Béla – Fonay Tibor – Szathmáry Lajos (1977). *Németh László. Kiadatlan tanulmányok II. Pedagógussorsok, emlékek*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- E. Kovács Kálmán (2006). Találkozások Németh Lászlóval. In Monostori Imre (szerk.), „Európai látókörű magyar”. *Emlékezések Németh Lászlóra*. Szeged: Tiszatáj. 297-303.
- Girsik Géza (1922). Cserey Adolf. In Marczinkó Ferenc (szerk.), *A budapesti II. kerületi m. kir. állami Toldy Ferenc Főreáliskola hatvanötödik értesítője az intézet fennállásának 67-ik évében az 1921/22. iskolai évről*. Budapest: K. n. 8-9.
- Greza Ferenc (1979). *Németh László vásárhelyi korszaka*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Jókai Anna (2000). *Mennyből az ember*. Budapest: Belvárosi Könyvkiadó.
- Lakatos István (2001): „Írói pályámra komolyan készülök”. Németh László négy korai munkafüzetéről (1931-1942). In Monostori Imre – Olasz Sándor (szerk.), *Németh László emlékkönyv*. Szeged: Németh László Társaság – Tiszatáj. 240-257.
- Németh Ágnes (1993, szerk.). *Németh László élete levelekben 1914-1948*. Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Németh Ágnes (2000a, szerk.). *Németh László élete levelekben I. 1949-1961*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Németh Ágnes (2000b, szerk.). *Németh László élete levelekben II. 1962-1966*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Németh Ágnes (2000c, szerk.). *Németh László élete levelekben III. 1967-1975*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Németh László (1973). *A kísérletező ember. Tanulmányok*. Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Németh László (1971). *Égető Eszter*. Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Németh László (1989a). *Életmű szilánkokban I.* Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Németh László (1989b). *Életmű szilánkokban II.* Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Németh László (1977a). *Homályból homályba I.* Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Németh László (1977b). *Homályból homályba II.* Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Németh László (1984). *Irgalom*. Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Németh László (1968). *Kiadatlan tanulmányok II.* Budapest: Magvető.
- Németh László (1963): *Mai témák*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Németh László (1975): *Megmentett gondolatok*. Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Németh László (2006). *Napló*. [Szeged:] Tiszatáj Alapítvány.
- Németh László (1969a). *Negyven év. Horváthné meghal. Gyász*. Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Németh László (1974). *Sajkódi esték*. Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Németh László (1964a). *Társadalmi drámák I.* Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Németh László (1964b). *Társadalmi drámák II.* Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Németh László (1969b). *Utolsó kísérlet I.* Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Németh László (1969c). *Utolsó kísérlet II.* Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Németh László (1980). *Utolsó széttekintés*. Budapest: Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Németh Magda (1989). *Levelek apámnak*. Debrecen: Csokonai Kiadó.
- ifj. Sipka Sándor (2001). Az „orvos” szerepe Németh László életében. In Monostori Imre (szerk.), „Európai látókörű magyar”. *Emlékezések Németh Lászlóra*. Szeged: Tiszatáj. 438-444.
- Sipka Sándor (2002). *Szaktudós és pedagógus. Imre Sándor (1820-1900) nevelő munkássága*. Debrecen: Dr. Harsányi András Alapítvány.
- Szabó Lőrinc (1990). *Bírákhoz és barátokhoz*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Szilágyi Zsolt (2013). *Dr. Kertész Andorné Tóth Ilona*. http://www.kre.hu/portal/images/eletutinterjuk/Dr.Kertesz_Andorne_eletutinterju.pdf
- Szöts Gyula (1930). Szolgálati idő és óraszám. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 64(4), 141-147.
- Varsányi Péter (1972). Felügyelői feljegyzések Németh László hódmezővásárhelyi óráiról. *Köznevelés*, 28(4), 18-20.

Ismerős másvilág

*(Thanatológiai problémák Kosztolányi Dezső
Ének a semmiről című költeményében)*

Irodalomtörténeti közhely, hogy Kosztolányi lírájában – az ifjúkori zsenyégtől kezdve a Számadás című kötetben megjelent, sokat idézett, létösszegzőnek nevezett versekig – az elmúlás élménye jelentős, sőt középponti szerepet játszik. A költő elkötelezett e tematika iránt; a halál bűvöletében él és alkot. Esztétikai síkra is áthelyeződő eszmei orientációja nem egyszerűen szecessziós hangulat vagy morbid játékkedv terméke, hanem tudatos választás és egyre mélyülő, gazdagodó önreflexió eredménye.

Kosztolányi pontosan tisztában van azzal a Heidegger (2001. 272.) által már-már művészi erővel, ugyanakkor módszertani rigorozitással – és természetesen nem a költészet, hanem az absztrakt bölcsélet nyelvi eszközeivel – bemutatott egzisztenciális sajátossággal, hogy létünk halálhoz tartó lét; hogy elmúlásunk nem extenzionális, nem valami tőlünk különböző mozzanat, hanem létezésünk immanens része – olyannyira, hogy nem is egyszerűen valami belső, hanem ennek a belsőnek egyenesen az alapjaként értelmezhető (l. még Csejtej, 2002. 217.). Így a jelenvalólét a halálhoz való viszonya, illetve az elmúlás számára valósága (fenoménje, jelentése) alapján artikulálódik. Egyszerűbben fogalmazva: az ember az egyetlen létező, amely tud saját létéről, márpedig ez a lét szembeötlő, evidens módon – véges.

Más kérdés, hogy a konkrét individuum nem pusztán szembesül saját múlandóságával, hanem általában igyekszik kitérni, menekülni előle; de a halálfenoméntól történő elfordulás is a vele való számolás egy sajátos esete. A halál elleni menedékkeresés – egymástól látszólag radikálisan különböző – megnyilvánulási módjai közül feltétlenül meg kell említeni a következőket:

- az utódokban való fennmaradás igényét – mint a nemiség egyik domináns (az utóbbi évszázadokban az úgynevezett „fejlett világban” némileg háttérbe szoruló) elemét;
- a halhatatlanság iránti olthatatlan vágyat, legyen a „vágyakozó” akár költő, tudós, próféta vagy úgynevezett „heroikus gonosz”;
- a saját közösségnek vagy különböző történeti individuumoknak való feltétlen – és emlékezetes – megfelelni akarást (mint a látványos önfeláldozásra hajlamos emberek legfőbb motivációját);
- a lét kivételes pillanatainak a lehető legintenzívebb megélésére irányuló törekvést,
- valamint az utóbbi végletes ellentétét: a túlvilági létbe, a mennyországba és a feltámadásba vetett rajongó hitet (amely az immanenciához esetleg – nem szükségszerűen – megvetéssel viszonyul).

Az élet értelmének kutatása alapvetően a halállal folytatott rejtett polémia; nem semmisül meg, tehát nem élt hiába az,

- aki „folytatódik” gyermekeiben, unokáiban;
- akinek a nevének nemzedékek sora hangzó fétisként vagy éppen szitokszóként örzi;
- aki Kőműves Kelemenné „példáját” önként követve eleven alkotóelemként beépül egy erős várba;

– aki a kimerevített, tova nem folyó – azaz: így felfogott – „itt és most”-ba kapaszkodik bele;

– aki vállalja, hogy „boldogtalan tudatként” végigküzsködi keserű földi életét, hogy azután, túl a „hiúságok hiúságán” örök élete legyen,

– illetve az utóbbi típus szelídebb alakváltozata: aki Isten adományaként szereti és a megszabott keretek között, nem hedonistaként „élvezi” is az evilági életet, de ha eljön az óra, a túlnanít, Isten új ajándékát is örömmel fogadja (a jámbor optimizmus és harmóniaigény irigylésre méltó képviselőjeként).

Mindezek közül egyedül az „intranszignens kereszténynek” nevezhető alternatíva esetében jelenik meg pozitívumként az immanens halál – mint híd az örökkévalósághoz, az édenkertit lét megismételhetőségéhez; a többiek abszolút, eredendő ellenségként kezelik a földi elmúlást, s elszántan küzdenek a kioltása, semlegesítése – vagy éppen a lehető legtávolibb jövőbe való „kitolása” – érdekében.

De hozzátehetjük: valójában a „keresztény” is – legyen szó akár egy Oszlopos Simeon- vagy Szent Antal-típusú aszkétáról – csak az immanens halált tekinti „szövetségesének”, és szó sincs róla, hogy feltétlenül „életellenes” lenne, hiszen felfogása szerint az igazi, a tényleges értékkel bíró élet éppen a földi halál után kezdődhet el. Az „aszкета” azért igenli az immanens halált (természetesen nem a direkt öngyilkosság értelmében, amennyiben itteni életét az isteni parancsnak megfelelően végig kell szenvednie), mert hisz a transzcendenciában; amikor a túlvilágot akarja, nem a Semmire vágyik, hanem az örökkévaló életre, amelyhez mérten a földi lét nem lehet más, csak említésre is alig méltó árnyékvilág. Vagyis: intenciója szerint az örök életben lel menedéket, hátrahagyva a megvetett végességet. – Márpedig ha ez igaz, akkor az „intranszignens keresztény” eszme is az elmúlás elől való menekülés egy sajátos fajtájaként értelmezhető, csak itt az immanens élet az, ami eleve átítatódik a tényleges halállal – így az elvesztése a legkevésbé sem jelenthet veszteséget az erényes ember számára. (A „mérésékelt keresztényt” pedig tévedés életellenességgel vádolni, hiszen ő nem siralomvölgynek, hanem ajándéknak tekinti földi éveit.)

Kosztolányi „halálkonceptiója” viszont radikális szakítás az előbb vázolt, konvencionális megközelítési módokkal. Bár a családöt, az öröklés szerepét sokra becsüli, számára az ember „egyedüli példány” (*Halotti beszéd*: Kosztolányi, 1975. 442.), akit nem pótolhatnak biológiai (vagy szellemi) utódai. Mint művész, tisztában van saját értékeivel, nyilván hízeleg hiúságának a hírnév, de nem bízik abban, hogy a jövő nemzedékek emlékezete, illetve kultusza maradandó létezését biztosíthatna a „kiválasztottak” számára: „Utókor? / Megyünk az úton, s elfödi nyomunk a / futó por” (Kosztolányi, 1975. 415.) – vallja rezignáltan és kíméletlen józansággal (valószínűleg arra gondolhatott, amire Camus [1991. 339.]: a hírnév által a „szoborparkban” biztosított hely nem jelent valódi fennmaradást, csak „hamis örökkévalóságot”). *Marcus Aurelius* című ódája vagy metszően éles versszatírája, a *Forradalmár* látványosan demonstrálja, hogy a költő mélyen megveti a „nagy ügyek” szolgálatában álló, megingathatatlan küldetésstudattal rendelkező és az adott eszme nevében gátlástalanul, olykor erkölcsi megfontolások nélkül cselekvő kollektivistákat, akik implicate természetesen individualisták (elég csak Kosztolányi híres-hírhedt ellenfelére, a magyar etnikumban önmagát imádó Szabó Dezsőre gondolni); s nemcsak attitűdjüket utasítja el ilyen határozottan, motívumaikkal sem érthet egyet. (Eppen Szabó [1991. 820.] ír arról, hogy „Az ember élete: csókol és harap, s csókját és harapását igyekszik túlélő várakkal körülépíteni. És már nem is ember, s a koporsón át tovább futja az örök pályát. És mert életem minden mozdulata csak salto mortale, mint egyénnek nincs értelmem. Csak abban van értelmem, amiben elrohanó csókom és harapásom túlélőt épít. Tehát: nem az egyesben, hanem az egyetemesben kell megélnem életemet. Nem Nagy Pétert és Kis Sárít kell szeretnem, hanem azt, ami örök megújulással Nagy Pétereket és Kis Sáríkat terem: a fajt.” Majd a kollektivistá ideológus hirtelen a szélsőséges énkultusz

hitvallását fogalmazza meg: „Formáló akaratává örökölni a rajtam túlélő életnek, dogmája és törvénye lenni leendő életakaratoknak, parancsoló erő maradni, mikor a parancsot kitermő képlet rég tovatűnt: ez a gigászi fricska a halálnak, csak ez fizeti meg az élet oktalan gyilkosságát.”)

Igaz, a pillanatba való kapaszkodás – mint antik gondolkodás- és viselkedésminta – nem áll ennyire távol tőle („recsegjen a múlt, s a bárgyú jövő is, / nekem magasabb kincset kell megóvnom” – írja *Költő a XX. században* című versében [Kosztolányi, 1975. 394. o.]), de ez semmiképpen sem a halálhoz való viszonya, hanem – önironikusán „gőgösnek” nevezett – individualizmusa, elitizmusa felől értelmezhető. Azt pedig az alább elemzendő *Ének a semmiről* című költemény minden kétséget kizáróan tanúsítja, hogy Kosztolányi nem hisz a túlvilági létnek még a lehetőségében sem; a leghalványabb esélyét sem látja annak, hogy az ember radikális végessége a transzcendencia által felülírható volna.

De az ismertetett alternatívák el nem fogadásán túl egy fontos pozitívum is világosan megkülönbözteti a költő halálfelfogását másokétól. Kosztolányi – az *Ének a semmiről* tanúsága szerint – az elmúlást nem negatívumként értékeli. A *Semmi – használjuk az ő terminusát!* – eszerint *ontológiai értelemben*: nem hiány, nem negáció, hanem – paradox módon – jelenvalóság: gránitkemény realitás; *axiológiai aspektusból szemlélve* pedig: nem rossz, nem az értékek elértektelenítője, nem olyasmi, aminek „fricskát kellene mutatni”, ami elől folyton menekülni kell. Éppen az élet – vagy ha tüemelkedünk a biológikum szféráján: a lét – az elhajlás a primordiális Semmitől; nem a halál a forradalom (a lázadás), hanem a létezés. Innentől már csak egy kis lépést kell tennünk, és eljuthatunk odáig, hogy a legkevésbé sem az – önálló ontológiai státusszal rendelkező – elmúlás (axiológiai) jogosságával, legitimitásával vannak problémák; a léttel bíró az, aki eltévelyedik, amikor „elkülönböződik” az ősi lényegtől, az eredendő homogén masszától. (Hogy ez a negatív értéket képviselő „kiállás”, illetve „kiválás” baleset vagy bűn inkább, az ontológiai, de elvontabb axiológiai értelemben sem releváns; a szűkebb moralitás relációjában izgalmas lehetne a kérdésfeltevés, de Kosztolányi – látszólag? – nem mutat érdeklődést ebben az irányban.) Így nem csoda, hogy a heterogén, az „elkülönböződő” visszatérése a homogeneitáshoz (jobb híján, csak megközelítésként nem egészen

Kosztolányi – az Ének a semmiről tanúsága szerint – az elmúlást nem negatívumként értékeli. A Semmi – használjuk az ő terminusát! – eszerint ontológiai értelemben: nem hiány, nem negáció, hanem – paradox módon – jelenvalóság: gránitkemény realitás; axiológiai aspektusból szemlélve pedig: nem rossz, nem az értékek elértektelenítője, nem olyasmi, aminek „fricskát kellene mutatni”, ami elől folyton menekülni kell. Éppen az élet – vagy ha tüemelkedünk a biológikum szféráján: a lét – az elhajlás a primordiális Semmitől; nem a halál a forradalom (a lázadás), hanem a létezés. Innentől már csak egy kis lépést kell tennünk, és eljuthatunk odáig, hogy a legkevésbé sem az – önálló ontológiai státusszal rendelkező – elmúlás (axiológiai) jogosságával, legitimitásával vannak problémák; a léttel bíró az, aki eltévelyedik, amikor „elkülönböződik” az ősi lényegtől, az eredendő homogén masszától.

ideillő, hagyományos teológiai kategóriákat használok) nem „büntetesként”, inkább „kegyelemként” fogható fel. Maga az élet viszont annál inkább „büntetés”, amelyet az „ember” (a lény) saját magára mér akkor, amikor – szuggesztív hatása alatt vagy szabad döntés alapján – különbözni vágyik, és – manipulált vagy autonóm – akaratát képes átfordítani a valóságba is. (Innen nézve nagy szerencse, hogy ez a „büntetési periódus” nem örökkévaló; egyszer bizonyosan véget ér.) Nem árt megismételni: az kideríthetetlen, hogy a „meghatározhatatlan” világában potenciálisan jelenlévő, majd hirtelen előtűnő konkrét egzisztencia csupán behullott egy deviáns állapotba (amely túl azon, hogy magánvalóan természetellenes, az ő egyedi perspektívájából szemlélve is kisiklást jelent), vagy közvetlenül is felelős „ballépéséért”, és ezért rászolgált a büntetésre, a folyamatos földi szenvedésre. Egy feltevést mindazonáltal megkockáztatnék: Kosztolányi konzekvensen nem beszél bűnről, és nem ítélkezik elevenek (vagy egykor volt elevenek) felett; ha csak erre a beszédes hiányra fókuszálunk, úgy vélhetjük: álláspontja az első értelmezéshez állhat közelebb. Mindez sejthető, de nem bizonyítható, hiszen az említett „elhallgatás” a morális szempontok érvényesítését – állítólag – felfüggesztő ontológiai (illetve axiológiai) megközelítés sajátos logikájából is fakadhat.

Kezdő problémánkhoz visszatérve: Kosztolányi „lételméletének” vagy inkább: a Semmiről alkotott elképzelésének alaptétele az, hogy az „elkülönbözödés” előtti és utáni homogeneitás (a deformációt, illetve a szenvedéstörténetet megelőző és követő állapot) a szabály, és a heterogeneitás (az eleve kudarcra ítélt különállás) a kivétel, míg a fent említett individualista, kollektivistá, „keresztény” (stb.) nagy elbeszélések a heterogeneitás paradigmává, illetve megkerülhetetlenné, múlhatatlanná tételén munkálkodnak. Azt jelentené ez a fordulat, hogy a költő az úgynevezett „józan gondolkodású emberek” által hagyományosan megbélyegzett nihilizmus követőjévé vált volna? Aligha: az *Ének a semmiről* Kosztolányija nem „nem hisz semmiben”, hanem „a Semmiben hisz”.¹ A Semmiben, amelyet explicit módon szembeállít a léttel: az előbbi „ős(ebb)”, pontosabban öröktől fogva fennálló (éppúgy, mint a neoplatonikus-keresztény narratívában az Egy, illetve az Isten): nem kontingens, mint a „van”. (Különös, hogy – Kolakowski [1994. 66.] elemzése szerint – éppen a középkor reprezentatív gondolkodóinak sikerült kiüresíteniük a teremtett világtól élesen elhatárolt, horribile dictu: a létezésen is túl lévő Isten fogalmát, és olyan Abszolútummá tenni Őt, akinek csak negatív attribútumai vannak, azaz: Isten gyakorlatilag azonossá vált a Semmivel). Majd kiderül, hogy a Semmi nemcsak „ösebb”, hanem „ismerősebb”, „erősebb”, „tartósabb” is, mint a lét (lásd a költemény 2. versszakát!)

A szöveg nyelvi analízise itt filozófiai tanulságokkal is szolgál: az imént felsorolt, összehasonlítást implikáló középfokú melléknevek mellett a 3. versszakban szereplő alapfokú melléknevek (illetve a[z] – olykor szintagmába ágyazódó – melléknévi ige-
nevek) is figyelmet érdemelnek a vers bölcséleti szempontú elemzése során. A Semmi (azaz a „Semmi köntösének”) határozmányai sorrendben: „otthonos”, „rég”, „végtelen”, „bő”, „közömbös”; a lét jellemzői pedig: „vérrel ázott” (ti. seb), „szokatlan-új”, „pár évre szóló”, „szűk”, „göncös” (ti. köntös), „rossz” (ti. gúnya). Írjuk fel most ez alapján az összetartozó ellentétpárokat!

¹ Ezzel kapcsolatban Németh G. Béla (1998. 30.) Nietzsche idézi: „lieber will der Mensch das Nichts wollen, als nicht wollen.”

Semmi	élet (lét)
„ős”, „régí”, öröktől fogva fennálló	„új”, kontingens
„ismerős”	ismeretlen, „szokatlan”
„tartós”	efemer, ideiglenes, „pár évre szóló”
„otthonos”, kényelmes	kényelmetlen, „göncös”
végtelen	véges
„bő”	„szűk”
„közömbös”	„rossz”
ép	„vérrel ázott”

A már érintett első ellentétpáron (*ős-új*) kívül még kettő érdemel különleges figyelmet: 1. a végtelen–véges, illetve 2. a közömbös–rossz. Az 1. azért érdekes elsősorban, mert itt a fosztóképzővel (-telen) ellátott melléknév fejez ki realitást, és ellentéte, hiába látszik „valamivel rendelkezőnek”, mégis hiányt, korlátozottságot mutat fel. A grammatikát zárójelezi a szemantika: ami vég-es, annak „vége van”, azaz: eltűnő karakterű; ami pedig vég-telen, az éppenséggel soha fel nem számolható. Kosztolányi rendkívül leleményesen illeszti bele ezt a véletlenszerű (?) nyelvi kétértelműséget a fent ismertetett ontológiai kontextusba: a nyílt közvélekedéssel ellentétben a Semmi a „pozitívum”, és az élet (illetve a lét) ennek – alacsony határfokú – „semmítése”. A „van” tehát még a legjobb indulattal is pusztán a „tagadás tagadásának” nevezhető; önálló érvénnyel – külön hangsúlyozni kell: a beszélők által önkéntelenül elfogadott és alkalmazott szemantikai megközelítés szerint – nem rendelkezik. Vagyis: az átlagos nyelvhasználó ellentmondásba kerül önmagával: egyfelől – a grammatika szabályait követve – a tudatosság, a kifejezés szintjén elutasítja, másfelől – a „szemantika” követelményrendszerének megfelelően – tudattalanul, reflektálatlan módon mégis elfogadja a lépten-nyomon botránykőnek minősített „új ontológiai alapállást” (amely talán nem is annyira új).

A 2. ellentétpárnak viszont axiológiai szempontból van jelentősége. A közömbös–rossz oppozíció vizsgálata során rögtön feltűnik, hogy ez az ellentét aszimmetrikus. Konkrétabban: míg a „rossz gúnyaként” jellemzett lét Kosztolányinál egyértelműen negatív értékmozzanatok hordozója, addig ellentéte, a „közömbösnek” nevezett Semmi – értéktani szempontból – eredendően nem pozitív, hanem semleges tartalmú fogalom. Ám az is igaz, hogy a „közömbös” itt – paradox módon – mégis pozitív érvényűvé válhat. A rossz és a jó előtt (illetve után) lelhető fel; nem kapcsolódhat össze – az élők világának morális képzetével óhatatlanul megterhelt – konkrét jóssággal; ráadásul minden ismerősége ellenére hozzáférhetetlen az aktuálisan létezők számára. Minősítése az úgynevezett szakavatottak, a thanatológusok számára is hihetetlen nehézségekbe ütközik: csak analógiák segítségével beszélhetnek róla és attribútumairól; mégis, éppen hatékonyságként értelmezett „tartóssága” miatt „nem lehet rossz” – s itt a tagadás (paradox módon) egyfajta pozitívumot hív létre.

Felmerül azonban a kérdés, hogy az emberek tekintélyes hányada miért nem látja be ezt az evidenciát; miért menekül folyton a Semmi elől, illetve: miért feledkezik meg a végesség állandó jelenlétéről? Kosztolányi számára a legnagyobb rejtély az, hogy a történelem tágasabb és a hétköznapok szűkebb terepében mindig voltak, vannak és lesznek Caesarok és Napóleonok. Mindig fellépnek féktelenül becsvágyó személyiségek különböző színházak csillogó vagy szerényebb, kopottabb díszletei között, pedig nem kellene vagy nem szabadna ilyen természetellenes módon létezniük. A heroizmus értelmetlen a költő számára; a nagyravágyás, a dicsőséghajhászás, a küldetéstudat, a hősi cselekedetek szerinte furcsa, egyoldalú tévképzetekből fakadnak. Az istenülni akarók, a hódítási vágy képviselői, legyenek bár emberfeletti erővel küzdő birodalomalapítók vagy egy kis közösség fontoskodó szervezői, *úgy élnek, mintha nem halnának meg*: nem számolnak a Semmivel, s ez tragikussá, tragikomikussá vagy egyszerűen abszurdá

teszi létmodelljüket. Még látványos vereséget sem kell szenvedniük, csődjük anélkül is nyilvánvaló. A végesség megkerülhetetlen, és csak önmagát áltatja az, aki ki akarja lökni létéből ezt az alapadottságot, mint valami megemészthetetlen idegen anyagot. Kosztolányi szétrombolja a heroikusok hagymázás illúzióit, de nem azért, hogy kétségbeesést oltson beléjük (vagy belénk, olvasóiba), hanem azért, hogy megmutassa: igenis együtt lehet élni – harmonikusan is – azzal a kínzónak vélt tudattal, hogy alapvetően a nemlét világának a polgárai vagyunk.

És ezen a ponton ismét hangsúlyozni kell, hogy a „nemlét” Kosztolányinál nem valamilyen „léten túli lét”, amely a földi halál utáni isteni elszámoltatás eredményeként bontakozik ki – vagyis nem értelmezhető a mennyország és a pokol dichotómiájára épülő hagyományos keresztény elképzelések alapján. Ezt az evidenciának tűnő belátást igen meggyőzően alátámasztja Kosztolányi saját fogalomhasználata is; az *Ének a semmiről* szerzője ugyanis – nagyfokú tudatossággal – „kétosztatú” túlvilág helyett „osztatlan”, homogén másvilágról beszél, amely nem a túlcserélődő boldogság, de nem is a meghaladhatatlan gyötrelem tereuma. S amikor ily módon, giccses és horrorisztikus képzetektől megtisztítva, megidézi a halál magánvalóságát, gondolatmenete váratlan fordulatot vesz: látszólag irracionális módon kommunikációt indítványoz az élők és a holtak között („ha félsz, a másvilágra íj át”). Ám valójában szó sincs itt obskurus eszmék térnyeréséről: a „léthatár” két oldalán állók közötti párbeszédet Kosztolányi pragmatikus megfontolásból kezdeményezi – annak érdekében, hogy rábírja az elmúlással perben-haragban lévő potenciális halottakat (akik – bevallottan vagy bevallatlanul – halálfélelemmel küzdenek): békéljenek meg sorssal. (E megbékélés egyben az aktuális, evilági lét értelemmel történő felruházásához is hozzájárulhat, hiszen erre éppen a lét esetlegességének higgadt belátása nyomán tehetünk szert. Ez az attitűd egyben segítséget nyújthat az egyéni lét mindennapi küzdelmeiben rejülő hiábavalóság tudatosításához is. Így a Semmi és a lét közötti – az „evilági”, tényleges életet szorongással telítő – ellentmondás veszít erejéből, ami azt is jelenti, hogy az individuum létmódja fokozatosan közelít a különbségek nélküli egység nyugalmaához.)

S a költő vagy a lírai én javaslata nem ésszerűtlen, ha arra gondolunk, hogy e különös dialógus-kísérlet eredménye csak egyféle lehet: a megszólítottak „nem felelnek, úgy felelnek”. Hallgatásuk – a közhely szerint – beleegyezés; közvetett bizonyágtétel arra nézve, hogy „nem lehet rossz” a (jónak sem, csak pozitív értelemben közömbösnek mondott) Semmi. Ha a nemlét kínszenvedés, méltatlan, elviselhetetlen állapot volna, a holtakat nem jellemezhetné „konok nyugalom”, amely az élők számára a legkevésbé sem természetes kondíció; sőt: az itteni világban kegyelmi adományként értékelhető. Hallgatás helyett felkiáltásnak, hangosan elégedetlenkedésnek a Semmi országát benépesítő emberek; viszont, ha nem szólnak, annak az az oka, hogy nincs miért lázadniuk. S ha ők kibírják, nekünk, élőknek sincs miért aggódnunk; a menedékkeresés és a Semmi-felejtés jogosulatlan.

Persze azt is látni kell, hogy ez a filozofikus színezetű – bár kissé bizarra sikeredett – gondolatfutam nem ujjongásról, lelkesedésről, inkább beletörődésről árulkodik. Az olvasóban, értelmezőben óhatatlanul felmerül a gyanú, hogy vajon nem a költő (vagy a lírai én) akarja-e tompítani, elnyomni saját halálfélelmét – annak göröcsös bizonygatásával, hogy a Semmi – a léttel szemben – nem rossz? Esetleg az, aki ilyen sorokat ír le, nagyon is szereti az életet, és „csak” (vagy mindenek előtt) az a problémája vele, hogy szűk, hogy véges, hogy elmúlik? Hogy törekény és egy bizonyos ponton túl már nem „élhető” méltósággal? Hogy egy adott tapasztalattömegén túl már elviselhetetlenül sok az élő számára a lehúzó valóság, és túl kevés az inspiráló lehetőség, és ez óhatatlanul elfáradáshoz, fásultsághoz vezet? – „Túl a Mindenben” az élet imádója is kezdi lassanként szoktatni magát a halálhoz...

Mórocz Gábor
Magyar Napló

Irodalom

- Camus, A. (1991). Sziszüphosz mítosza. In uő, *A pestis*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Csejtei Dezső (2002). *Filozófiai metszetek a halálról*. Budapest: Pallas Stúdió - Attraktor.
- Heidegger, M. (2001). *Lét és idő*. Budapest: Osiris.
- Kolakowski, L. (1994). *Metafizikai horror*. Budapest: Osiris-Gond.
- Kosztolányi Dezső (1975). *Összegyűjtött versei*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó.
- Németh G. Béla (1998). Költői számadások („...bírnjuk mi is, ha ők kibírják”) In uő, *Írók, művek, emberek*. Budapest: Krónika Nova Kiadó.
- Szabó Dezső (1991). Pro mansardo. In uő, *Az egész látóhatár*. Budapest: Püski.

„Majd írj rám Fészen, és megdumáljuk...”

Tanár–diák kommunikáció a Facebookon, az iskolai kapcsolat online kiterjeszhetőségének lehetőségei és kockázatai

I. rész

A nemzetközi szakirodalomban (és kisebb mértékben a hazai kutatásokban is) kiemelt figyelem alakult ki az elmúlt másfél évtizedben a web 2.0 és különösen a közösségi oldalak pedagógiai lehetőségei, az infokommunikációs eszközök és a megváltozó tanárszerepek összefüggései iránt. Ezek a kutatások elsősorban (a hazaiak kizárólag) az oktatás átalakulására, a web 2.0 tudásközvetítői funkcióra fókuszálnak (Redecker, 2009; Woo és Reeves, 2007; McLoughlin és Lee, 2008; Dabbagh és Kitsantas, 2012; Dawley, 2009; Bobish, 2011; Rudd és mtsai, 2006; Kárpáti, 2004). Nem csak az oktatás folyamata tehető azonban a kutatás tárgyává, s néhány munka erejéig a pedagógiai szakirodalomra is hatottak azon szociológiai kutatások, melyek a web 2.0 használata és a felhasználók identitásának, szerepeinek összefüggéséről szólnak (Hew, 2011; Mazer és mtsai, 2007, 2009).

Bevezetés

Saját tanári tevékenységem során azt tapasztaltam, hogy az iskolai helyzetekben kibontakozó tanár–diák kapcsolat lehetőségei jelentősen bővíthetnek az iskolán kívüli terepeken (különösen a közösségi oldalakon) létrejövő tanár–diák interakciók során. Kibővül a tanár–osztály, és különösen bizonyos diákok és a tanár közötti kapcsolat funkcióiban, lehetséges céljaiban és a résztvevők szereplehetőségeiben, amely (különösen a tanár részéről) egy összetett „patchwork-identitáshoz” vezethet (Preuss-Lausitz, 1997).

Kutatásomban arra keresem a választ, hogy tanár és diák a Facebookon hogyan mutatja meg különböző „arcai” egy tanár–diák kapcsolatban, s a különböző tanár–diák kommunikációs aktusok mely oktatási–nevelési (vagy más) célokra irányulnak, illetve hogyan egészítik ki egymást, vagy éppen milyen problémák merülhetnek fel ezek konzisztenciája kapcsán.

Egy kutatás két aspektusa

Kutatásom célja tehát, hogy feltárjam, hogy a tanár–diák viszonyt hogyan alakítja a Facebookon (is) zajló kapcsolatuk, kommunikációjuk, s mindez milyen hatással van az oktatási–nevelési folyamatokra. Kutatásom tárgya tehát kettős: kérdéseim vonatkoznak egyrészt a tanár–diák viszonyra, másrészt tanár és diák Facebook-használatára.

A tanár–diák viszony alakulását elsősorban a kapcsolatukban megjelenő és formálódó szerepek meghatározásával próbáltam megragadni. Az erről való gondolkodás lehetőségeit és kutatásom erre vonatkozó eredményeit egy másik cikkemben publikáltam (Sárospataki, 2018).

Ebben az írásban elsősorban arra fókuszálok, hogy a Facebook milyen hatással van tanár és diák közt kibontakozó helyzetekre és a pedagógiai folyamatra, hogyan működik a Facebook az oktatás–nevelés sajátos kommunikációs terepeként. Megpróbálok fényt deríteni arra, hogy milyen tanár–diák kommunikációs aktusok jellemzők a közösségi hálóra (ezek közül is elsősorban a szokványostól eltérő helyzetekre fókuszálok), s ezek hogyan egészíthetők ki, vagy éppen hogyan kerülhetnek ellentmondásba az osztálytermi vagy más valós térben megvalósuló tanár–diák interakciókkal.

Mit tudunk a pedagógia és a Facebook kapcsolatáról?

Mint már a bevezetőben említettem, az online pedagógia lehetőségeiről szóló munkák elsősorban módszertani vonatkozásúak. A Facebookot és más közösségi oldalakat az *oktatás* új közegeként mutatják be. Bár a Facebook használata és a diákok tanulás iránti elkötelezettsége közötti összefüggés nem egyértelmű, mivel esettől függően segítheti, vagy gátolhatja is a tanulást (Junco, 2012), a közösségi oldalak számos lehetőséget biztosítanak tanár és diák számára. A nemzetközi szakirodalom rávilágít arra, hogy az online tanulás lehetővé teszi a tanulás tanulását és a kollaboratív tanulást, teret ad az egyéni tanulási utak kibontakozásának (Redecker, 2009), az ismeretek közös tudáskonstrukció eredményeként jelennek meg (Woo és Reeves, 2007). A személyes tanulás és a tanár személyes visszajelzései nagyban hozzájárulhatnak a tanulási motiváció növekedéséhez (Dabbagh és Kitsantas, 2012). Dawley (2009) az online tanulás egyik fő előnyeként mutatja be az információk áramlásának hálózatosodását, melynek során a tanulási folyamat előrehaladásának felelőssége megoszlik (Bobish, 2011), nem kizárólag a tanárt terheli, hanem más résztvevők is kulcsszereplővé válhatnak, a diákoknak is fejlődhet saját tanulásuk megszervezésének képessége. Más szóval a diákok oktatási folyamatban érvényesülő empowermentje valósulhat meg a Facebookon történő tanulás által (McLoughlin és Lee, 2008). Ehhez kapcsolódva a Facebook és az oktatás összefüggéseit tárgyaló írások sokszor a tanári szerep átalakulásaként ragadják meg a Facebook újszerű tudásközvetítő lehetőségeit (Rudd és mtsai., 2006; Kárpáti, 2004). Tanári szerepről ilyenkor (kissé leszűkítő módon) abban az értelemben beszélnek, hogy a tanár milyen módon, mely pozícióban vesz részt a tanulási folyamat alakításában.

Bár a fent áttekintett írásokból kiolvasható, hogy nem pusztán a tanulási folyamat változásáról beszélhetünk, hanem a tanár–diák kapcsolat, és az abban megjelenő szerepek átalakulásával is számolhatunk, ennek részleteivel kevésbé foglalkozik a pedagógiai szakirodalom. A szociológia (és a pszichológia) újabb eredményei azonban ezekre az alapvetőbb jelenségekre irányítják a figyelmünket. Wilson és mtsai. (2012) összefoglaló írásában számba veszi a Facebook használatával kapcsolatos kutatásokat, s ezek alapján a következő fő kérdések, témák rajzolódnak ki:

- ki, miért és hogyan használja a Facebookot?
- énbemutató, identitás
- hogyan hat a Facebook a személyes kapcsolatokra, a közösségekre?
- a használat kockázata, személyes tartalmak

E kérdéseket, témákat a szakirodalom egyelőre nem tárgyalja bővebben pedagógiai kontextusban. Ahogy Wilson és munkatársai (2012) is írják, a kutatások a fentiek közül pl. a harmadik kérdést számos közegben, viszonylatban vizsgálják (többek között orvos–páciens, üzleti kapcsolatok stb.) a tanár–diák kapcsolatot azonban nem említik példáik között.

Vannak olyan tágabb kontextusú munkák, melyek érintőlegesen foglalkoznak a fent ismertetett négy kérdésből az elsővel, valamint a negyedikkel is. Az elsőre lehet példa Junco (2012) már idézett írása, mely (bár elsősorban a tanulási folyamatról szól) azt emeli ki, hogy (ugyan előnye és hátránya is lehet a diákok életében, pszichoszociális fejlődésében a Facebook használatának) a tanár nem zárkozhat el a Facebook használatától, valamelyest be kell vonódnia ebbe a közegbe, hogy jobban megértse a diákok gondolkodásmódját, viselkedését. A negyedik kérdéssel (a Facebook használatának kockázatával) foglalkozik érintőlegesen Lannárt és Szekszárdi (2015) tágabb kontextusú írása. Eredményeik szerint, a pedagógusok is valamelyest, de (ami az általuk kiemelt eredmény) a szülők azoknál sokkal inkább kockázatosnak tartják, ha a tanár a Facebookon lép kapcsolatba a diákokkal.

A fenti kérdések, témák közül azonban elsősorban a második az, amellyel valamelyest foglalkozik az iskolapszichológia (pl. Tókos, 2006) és a pedagógia. Hogy a többi kérdés nem fókuszált a pedagógiában, azt Hew (2011) összefoglaló írása is tükrözi: az általa áttekintett munkák nagy része a Facebook és a tudásközvetítés kapcsolatát vizsgálja különböző módokon, ezeken kívül (csak) a tanár énbemutatása és hitelessége közti összefüggés vizsgálatáról szóló írásokat találhatunk. Utóbbiakat példázzák Mazer és munkatársai (2007, 2009) munkái. Eredményeik szerint (szemben Junco [2012] meglátásával) nem kulcsfontosságú, hogy a tanár használja-e a Facebookot, hanem a lényeg az, hogy amit a Facebookon látnak a tanárról a diákok, konzisztens-e azzal, amit az iskolában tapasztalnak. Ugyanakkor a tanár jelenléte a Facebookon, az online térben megvalósuló énbemutatása növelheti hitelességét, annak esélyét, hogy a diákok azonosulni tudnak vele, ezáltal olyan klímát teremtsen az iskolában, amelyben a tanulók bevonódottabbak, motiváltabbak, s így a tanulás is hatékonyabb.

Látható tehát hogy a nevelés, a tanár–diák viszony és a Facebook kapcsolatáról szóló munkák elsősorban a tanár Facebookon való (puszta) jelenléte és az iskolai helyzetek közti összefüggést vizsgálják, azt is elsősorban az oktatás hatékonyságának tükrében. Nem nagyon találunk olyan kutatást, amely részletekbe menően értelmezné a tanár–diák kapcsolatok Facebookon zajló alakulását, az ottani kommunikációt. Ebben kíván hiánypótló lenni ez az írás.

A kutatás ismertetése

A kutatás módszertana: a self-study

Kutatási metodológiának a hazai kutatási térben még elég ritka *self-study*t választottam (LaBoskey, 2004; Lassonde és mtsai, 2009), tehát saját tanári gyakorlatom epizódjait tettem kutatás tárgyává a Facebookon született szövegek elemzése és az ezek alapján megtervezett interjúk keretében. Tény, hogy a módszertani választást a kutatáshoz rendelkezésre álló (szegényes) erőforrásaim is motiválták, azonban úgy gondolom, hogy a *self-study* nem csak praktikus, hanem kifejezetten releváns is a kutatási kérdéseim megválaszolására.

A fő ellenvetés e módszertannal szemben az a (részben jogos) vád lehet, hogy egyrészt, a saját praxisom szűk körében folyó kutatás nem általánosítható a szó szorosabb értelmében, tehát a szó klasszikus értelmében nem reprezentatív, másrészt, az, hogy egyszerre kutatója és résztvevője is vagyok az elemzett eseteknek, szöges ellentétben áll a tudományos közgondolkodásban meggyökeresedett „kivülálló kutató” képével (illúziójával), tehát kutatásom nem valid és nem reliábilis (e szavak hagyományos értelmében). Ezekre a problémafelvetésekre már a magyar nyelvű szakirodalomban is találunk válaszokat (Mészáros, 2014. 42.; 2017), de röviden én most csak két dolgot emelnék ki.

Egyrészt úgy vélem, hogy az ebben az írásban megfogalmazott gondolatok, de még a konkrét esetek is sok olyan tanulságot hordoznak magukban, melyhez más kutatók és pedagógusok kapcsolódni tudnak, így ebben az értelemben beszélhetünk e kutatás általánosíthatóságáról. Az eredmények bemutatásában igyekszem szétválasztani azt, hogy melyek azok, amelyek elsősorban az én tanári gyakorlatom szűkebb kontextusában érvényesek, és melyek azok, amelyek bármely tanári gyakorlat esetében relevánsak.

Másrészt, bár a kutatás érvényességét bizonyos szempontból tényleg veszélyezteti az én elfoglalt nézőpontom, ugyanakkor viszont: nincs, aki mélyebben belelátna a kutatott folyamatokba, mint én. Az elemzett szövegek kontextusuk nélkül szinte értelmezhetetlenek lennének egy külső nézőpontú elemző számára, illetve sok esetben olyan értelmezéseket is sugallanának, amelyek a kontextus ismeretében nem relevánsak. Kihangsúlyoznám, hogy ezzel nem azt állítom, hogy a kutatott interakcióknak egyféle érvényes értelmezése van, és annak én vagyok birtokában. Én is többféle értelmezést igyekszem találni egy-egy helyzetre, a hermeneutikai megismerés körkörös haladási módjával, a szereplők megszólaltatásával, az értelmezéseim megvitatom más kutatókkal stb. és pont azzal növelem a kutatásom érvényességét, hogy ezeket az értelmezéseket egymás mellé helyezem, összevetem, egyszerre tartom érvényesnek. Ezzel az írást a narratív kutatások szemléletmódjához közelítem (Andrews és mtsai, 2013; Huber és mtsai, 2013; Dhunpath, 2000), mégha nem is ezt a látásmódot érvényesítem elsősorban.

Itt ejtenék szót nagyon röviden a módszertan etikai kérdéseiről is. Mint azt az e kutatáshoz kapcsolódó másik írásomban is megemlítem (Sárospataki, 2018), megfontolásra érdemes etikai kockázatot jelent a kutatási terep (Facebook) és a *self-study* módszertana is (Piacenti és mtsai, 2014). Egyrészt a résztvevők a kutatott tartalmakat az iskolai, vagy akár a személyes kommunikáció keretében hozták létre, nem kutatási anyagnak szánták. Másrészt, mivel szerző és résztvevő is vagyok egyben, ezért viszonylag könnyebb beazonosítani a résztvevőket. Továbbá probléma lehet a tanár és a kutatói szerep összeegyeztetése, különösen, hogy a résztvevők, amennyiben olvassák a munkámat, az hatással lehet tanári munkám pedagógiai folyamataira, egy-egy esetleges félreértelmezés miatt akár kifejezetten rossz irányba mozdítva kapcsolatunkat.

Ezeket a problémákat a résztvevők (és kiskorúak esetén szüleik) alapos tájékoztatásával (és írásos beleegyezésével) előztem meg. Mélyebben szinte csak olyan diákokat vontam be a kutatásba, akik az elemzés, interjúztatás idejében már nagykorúak voltak, tehát a kutatás egyes részlépései során is maguk tudtak felelősséget vállalni a részvételükkel kapcsolatos döntésekben. Ezt az írást is részben etikai megfontolások alapján alakítottam: nem elemzem a kapcsolatok teljes történetének egészét egyik diákkal kapcsolatban sem, az egymáshoz kapcsolódó szövegeket külön esetekként mutatom be, és olyan szövegrészleteket választottam példának, amelyekben a beazonosíthatóság lehetősége viszonylag kisebb.

A kutatás körülményei és a Facebookon való jelenlétem értelmezése

Mivel saját tanári gyakorlatomat kutatom, az alábbiakban röviden összefoglalom, hogy milyen kontextus jellemző (a Facebookon zajló) tanári tevékenységemre. Egy Budapest környéki négy, illetve öt évfolyamos állami gimnáziumban tanítok. Az iskolának közepes-jó tanulmányi eredményei vannak országos viszonylatban, a térségben a „jobb iskolák” közt tartják számon. Bő ötszáz fős diáksága nagyrészt a jobb módú középosztályból kerül ki, kisebb részt a térség perifériáján található szegényebb településekről vagy egy budapesti lakótelepről származnak.

Ez az első munkahelyem, ahol diplomaszerezést követően rögtön elhelyezkedtem, negyedik éve tanítok itt, fiatal, harminc év alatti pályakezdőként. Második éve vagyok

osztályfőnök és további 11 osztályt tanítottam biológiára, kémiára vagy magyarra, tehát körülbelül 350 diákkal kerültem kapcsolatba tanórák keretében.

Részben a kutatás kontextusaként fogalmazható meg, részben azonban már a kutatási kérdések körüljárására, a helyzet elemzésére is lehetőséget teremt a Facebookon való jelenlétem pontos leírása. Amikor a pályára kerültem, létrehoztam egy külön Facebook-fiókot „Sárospataki BarnaBá” néven. (Ez a „keresztnev” végül ragadványnevemmé is vált, az iskolában [!] is a legtöbb diák így hív – szemben azzal, hogy a többi tanárt a hivatalos megszólítással illetik [!].) Ezen a profilon keresztül tartom a kapcsolatot a diákokkal. Céлом ezzel az volt, hogy a magánéletemet és a munkát ilyen módon szétválasszam, azonban ez az elhatárolás (már akkor is) több szempontból csupán szimbolikus, jelzésértékű (volt), valamint e határ az évek során egyre elmosódottabbá vált, mint az az alábbiakból is látszik:

- A magánéleti Facebook-oldalam is teljesen nyilvános. A diákok számára hozzáférhetőek tehát az ott megjelenített tartalmak. Az, hogy ez nem csak elvi lehetőség, hanem többen látogatták is ezt az oldalt, az már az első évek során is kiderült, több olyan dologra kérdeztek rá pl. a múltammal kapcsolatban, amelyről a töredékes információkat a „privát” Facebookomról szereztek. (Erre éppen abból a megfontolásból adok lehetőséget, amelyet az elméleti áttekintésben is említettem: az énbeutatás és hitelesség összefüggésével kapcsolatban.) Ez az átjárhatóság tovább nőtt, amikor létrejött egy olyan Facebook-csoport, ahová tanárokról készített mémeket tesznek fel a diákok. Ezen az oldalon (újraértelmezett módon) meg is jelentek a másik Facebookomról származó tartalmak.
- A tanári Facebook-oldalamon rögtön az első bejegyzésben arra buzdítom a tanulókat, hogy osszanak meg velem bármilyen, a tanuláshoz nem kapcsolódó tartalmakat. Ezzel, bár viszonylag formálisan, de kijelöltem egy szélesebb keretét a tanári Facebook-profilom funkcióinak, melynek során hangsúlyossá tettem, hogy nem pusztán a szorosabb értelemben vett tanári szerepemben kívánok jelen lenni ezzel a profillal az online térben.
- Néhány volt tanítványommal ismerősök lettünk érettségi után a másik Facebookomon is. (Ezt adott esetben a többi diák is láthatta, hiszen ezt az információt a Facebook megjeleníti az üzenőfalon, volt olyan alkalom, amikor reakció is érkezett rá.)
- Nemrégiben regisztráltam az Instagramon (csak egy fiókkal) s ezen jelenleg több diák követőm van, mint az élet más területéről származó ismerősöm.

Más szempontból viszont éppen ellenkezőleg, kiemelődött a határ a két Facebook-profil közt:

- Több diák jelölte be a másik profilom is, ilyenkor nem jelöltem vissza őket, és röviden leírtam, hogy miért nem, illetve, hogy érettségi után semmi akadály.
- Gyakran fordult elő, hogy egy diák választ várt a Messenger¹-üzenetére, de nem kapott, mert hosszabb időn keresztül csak a másik fiókba voltam bejelentkezve. Ilyenkor volt, hogy ezután az online beszélgetésünkben tematizálódott is a „kettős élet”, az, hogy van magánéletem is, amikor nem vagyok elérhető a diákok számára.

A diákokat sosem én jelölöm be, hanem mindig ők engem (bár erre bátorítom őket szóban). A diákokkal a kommunikáció több facebookos csatornán is folyik. Vannak közérdekű információk, hirdetések, melyeket az üzenőfalamba teszek ki (pl. szabadidős program szervezése, több osztállyal egyszerre íratott pótdolgozat stb.). Ezek a

¹ A Facebook világával kapcsolatos kifejezéseket a Függelék végén definiálom. A Függelék írásom második részében, az Iskolakultúra 2018/8-9. számában fog megjelenni.

legritkábbak. Minden osztállyal létrehoztunk egy Facebook-csoportot, melynek elsődleges célja a tanulási (illetve egy esetben az osztályfőnöki) munka szervezése. Azonban ezeken is folyik nem csak a tanulással kapcsolatos kommunikáció. Továbbá lehetősége van a diákoknak „rámírni” a Facebookon, tehát chatbeszélgetéseket folytatok számos diákkal. Ezek a chatelések a legtöbb diákkal alkalmasszerűek, ritkán fordulnak elő, csak egy-egy személyes tanulmányi ügy kapcsán. Néhányukkal azonban rendszeres, hosszabb beszélgetések is kibontakoznak (a kutatás elsősorban ezekkel foglalkozik).

Mindez számszerűleg úgy néz ki, hogy:

- 487 Facebook-ismerős.

Ebből az következik, hogy legalább 100, de inkább 150 olyan tanuló van, akit nem tanítottam, de bejelölt Facebookon. Ezt be lehet tudni annak is, hogy sokan gyűjtik a Facebook-ismerősöket, de egy értelmezési lehetőség az is, hogy ezek a diákok annak ellenére, hogy nem tanítom őket, keresik velem a kapcsolatot, melynek egyik kézenfekvő módja ez.

- 15 Facebook-csoport.

Ez azért több, mint a tanított osztályok száma, mert bizonyos osztályokat több tantárgyra tanítok, illetve a fakultációs csoportoknak is van külön csoportja.

- 2 osztályszintű csoportbeszélgetés.
- Kb. 275 diákkal folytattam Messenger-üzenetek formájában kétszereplős beszélgetést, és ezeken kívül van még jópár néhány fős csoportbeszélgetés.

A kutatás során tehát tulajdonképpen történeteket elemeztem, olvastam és írtam újra. A Facebook-csoportokban és a Messenger-üzenetekben folyó kommunikáció szövegeit képernyőfotókként mentettem, és a szövegek mellett kiegészítéseket, értelmezéseket fogalmaztam meg, kategóriákba soroltam a megjelenő szerepeket és a kommunikációs aktusokat, a jellemző célok, cselekvésmódok szerint. Az elemzést tovább árnyalta, hogy a doktori kutatásom kapcsán etnográfiai terepnaplót vezetek tanári tevékenységre, melyben sokszor kitértem a Facebookon zajló interakciókra is, amely tovább gazdagította az elemzett szövegek narratív kontextusát és felidézte számomra a szövegek alakulása-kor megfogalmazódó érzéseimet és értelmezéseimet.

Ebből az látszik, hogy a diákok nagyobb része, körülbelül háromnegyede élt azzal a lehetőséggel, hogy „négy szemközt” keressen meg a Facebookon. (Bár kisebb részben én kezdeményeztem a kommunikációt, pl. valamilyen egy főt érintő tanulmányi kérdésben.)

A 275 beszélgetés között 15-20 olyan van, amely terjedelmében és tartalmában számottevőbb (10 000-110 000 leütés közöttiek). Ezek között található az is, melyekben intenzívebb tanár–diák kapcsolat rajzolódik ki. Kutatásom során ezekkel a szövegekkel foglalkoztam elsősorban, továbbá az osztállyal folytatott csoportbeszélgetést és egy másik osztály Facebook-csoportjában zajló kommunikációt elemeztem. Továbbá (a szövegelemzést követően) két diákkal végeztem személyes interjút és az osztályomban folytattam fókuszcsoporthoz tartozó interjút.

Ezen az úton a diákokkal alakuló viszonyom történeteinek narratívái fogalmazódnak meg, s egy narratív tudáshoz érkeztem el (vö. Andrews és mtsai, 2013; Huber és mtsai, 2013; Dhunpath, 2000), de részben terjedelmi okokból, részben etikai okokból kevésbé teszem láthatóvá ezeket a történeteket. Az egyes eseteket (melyekből több mint kétszázat

dolgozatom fel) kiemeltem történetükből, és témák, szereptípusok, jellemző kommunikációs aktusok, célok alapján csoportosítottam. Törekedtem általános törvényszerűségek azonosítására, mely eleinte sokkal nehezebb volt, mint azt a kutatás előtt gondoltam, mivel minden diákkal, diákcsoporttal teljesen egyedi történet szerint alakult a kapcsolatom, de végül sikerült bizonyos összegzéseket megfogalmazni.

E szövegben sem érvénytelenítem teljesen a kutatási eredmények narrativitását, elsősorban abban a tekintetben nem, hogy a diákokkal való kapcsolatomat egy sematizált történetként mutatom be. A kutatási eredmények bemutatása azonban elsősorban elemző jellegű, melyben az egyéni történeteket felszabdalom és láthatatlanná teszem, egyrészt etikai megfontolásokból, másrészt annak érdekében, hogy átláthatóbb, összegző tudást fogalmazzak meg.

Lehet-e átfogóan beszélni a Facebookon zajló tanár–diák kapcsolatáról?

A kutatás egyik nagy kérdése, hogy lehetséges-e egyáltalán egységében láttatni ezt a sok, egymáshoz lazán kapcsolódó, de alapvetően egyedi forgatókönyv szerint alakuló tanár–diák kapcsolatot? Hasonló kérdés, hogy a Facebookon zajló kommunikáció keretében változó viszonyok „íve” megrajzolható-e egy fejlődéstörténetként, vagy más szóval: kimutatható-e egy irány, amelynek végpontjában a Facebook használatának (pedagógiai) következményei, céljai jelennek meg?

A kutatás elején úgy képzeltem, hogy bizonyos jól megragadható „törvényszerűségek” fennállnak a tanár–diák Facebook-kapcsolatban, a kutatás közben azonban arról kellett meggyőződnöm, hogy minden diákkal és diákcsoporttal egyedi viszonyulási módok, különböző résztvevői attitűdök és más-más kommunikációs szokások, rituálék jelennek meg. Ezért most úgy gondolom, hogy az összegzés során több lényegi elemétől megfosztom azt a komplex képet, ami kirajzolódott a kutatás végére az összesen több mint kétszáz eset (elemi diskurzus) értelmezése közben.

Ugyanakkor célom, hogy valamiféle könnyen átlátható és hasznosítható kivonatát mutassam be a tapasztalatoknak. Ezért felvillantva az elemzett szövegek egyediségét, a narratívák nemlineáris és (inter)szubjektív alakulását, párhuzamos igazságait, mégis elsősorban a tapasztalatok összegzését fogom ebben az írásban megfogalmazni. Egyrészt keresem az egyes szövegek, történetek közös vonásait, a visszatérő elemeket, másrészt pedig egyfajta leltárát készítem a Facebookon zajló tanár–diák kommunikáció jellemző aktusainak.

A Facebookon folytatott tanár–diák kapcsolatok történetének vázlata

Írásom átfogó keretét az adja, hogy felvázolom, hogy jellemzően hogyan alakulnak tanár–diák kapcsolataim a Facebookon. Ennek elbeszélése során a kapcsolatot egy olyan történetnek tekintem, melynek megragadható kezdete, elindulása, valamilyen irányba történő haladása, fejlődése és adott esetben lezárása, vége van. Teszem ezt annak ellenére, hogy tudom: ez a fajta szemlélet csak egy narratív konstrukció, s részben láthatóvá is teszem ennek a fajta történetmondásnak sematizáló jellegét azáltal, hogy a kezdet–fejlődés–lezárás mozzanatait helyenként elbizonytalanítom a részletek kifejtése során.

A Facebookon zajló tanár–diák kapcsolataim történetének vázlata a következőképpen néz ki. A kapcsolat úgy indul, hogy a diák beszélgetést kezdeményez, és valamilyen tanulmányi kérdésben kér segítséget, viszonylag távolságtartó, de az osztálytermi kommunikációhoz képest közvetlenebb stílusban. Ha több ilyen beszélgetés is előfordul, a hónapok, évek során a stílus egyre közvetlenebbé válik, az alá-fölrendeltség mértéke csökken, a témák egyre távolodnak a tanulmányi kérdésektől. Ez a folyamat jellemzően

az érettségiig tart, majd a kapcsolat fokozatosan leépül, valamelyest kiüresedik, végül gyakorlatilag megszűnik. A továbbiakban ennek a röviden összefoglalt történetvázlatnak fogom minden lépését körüljárni, adott esetben megkérdőjelezni egyértelműségét.

Egy másik fontos prekonceptióm volt, hogy a Facebookon zajló tanár–diák kapcsolat egyfajta öntörvényű, az iskola világával csak lazán összefüggő történet mentén alakul. Bár ebben a gondolatban is sok igazság van, az alábbiakban többször rámutatok arra, hogy a Facebookon zajló kapcsolat története bár valóban sok tekintetben különvált az osztálytermi kapcsolat történetétől, legalább annyira össze is fonódik vele.

Ki kezdeményez és hogyan?

Mindig is központi kérdés volt számomra: a gyakorlatomra jellemző közvetlen, személyes stílus honnan ered? Eleinte meggyőződésem volt, hogy a diákok a kezdeményezők ebben, és én ehhez az igényhez alkalmazkodva helyezkedem a személyes kapcsolat szerepeibe. Ezt az elgondolást a Messenger-üzenetek újraolvasása is megerősítette bennem (Függelék: 1. példa). Azonban az interjúk során jelentősen árnyalódott ez a kép.

A kommunikáció kezdeményezése valóban a diákokra jellemző, ennek azonban nem annyira személyes, hanem inkább egyszerű technikai okai vannak: pl. kérdésük van a dolgozat időpontjával, vagy a feladott leckével kapcsolatban. Az e helyzetekben jellemző viszonylag közvetlen szerepbe helyezkedés és a lazább stílus azonban nem feltétlenül tekinthető a diák kezdeményezésének, vagy a Facebook hatásának. Mint arra az egyik interjúalanyom is rávilágított, esze ágában sem lett volna úgy írni nekem, ahogy írt, vagy talán nem is írt volna, ha nem olyan közvetlennek ismer meg az iskolában, mint amilyen tanárszemélyiségként engem látott. Ezzel a kijelentéssel az osztályomban végzett fókuszcsoportos interjú egyik eredménye is egybevág. A diákok azt osztották meg, hogy szinte első pillanattól kezdve látták, hogy nem egy autoriter személyiséggel van dolguk. (Ahogy ott megfogalmazódott: nem egy tipikus tanárral.) Szintén figyelemre érdemes, hogy tanári profilom üzenőfalán az első bejegyzés üzenete az (mint azt már fentebb is írtam), hogy osszanak meg a diákok velem olyan online tartalmakat, amelyek az ő szubkultúrájukhoz köthetők. Tehát levonhatjuk a következtetést, hogy a kezdeményezés mégiscsak tőlem származik, abban az értelemben, hogy feltűnően szélesre tárt ajtót mutatok. S bár ezen a diák magától lép be, ez az aktus legalább annyira értelmezhető válaszként, mint kezdeményezésként.

A stílus közvetlensége azonban, úgy gondolom, nem csak az én stílusomból következik, hanem a Facebook szövegeinek stiláris jellemzőiből is. A fókuszcsoportos interjú során az első téma, ami felmerült, hogy a diákok gyakran kellemetlenül érzik magukat, mert nem egyértelmű számukra, hogy milyen stílusban nyilatkozzanak meg a Facebookon. Megfogalmazásuk szerint, ha a hivatalos levelezés stíluskészletét alkalmazzák, az a Facebook kommunikációs környezetétől lenne idegen, ha viszont az közösségi oldalakra jellemző nyelvi regiszterbe helyezkednek, az a tanár–diák kapcsolat formális és sok esetben távolságtartó, udvariasságra törekvő normáival kerülne összeütközésbe. Ugyanakkor azt is megosztották, hogy az én esetemben ez nem jelent problémát, egyértelmű számukra, hogy a velem folytatott online kommunikációban, nyugodtan használhatják a Facebook stíluskészletét. Tehát részben megint az én magatartásomból, de ugyanakkor legalább annyira a Facebook belső szabályaiból következik az üzenetekben tetten érhető közvetlen stílus. Ugyanakkor, és ez a Facebook egy fontos hatása a tanár–diák viszonyra, a Facebook által lehetővé tett és valamelyest diktált kommunikációs normák visszahatnak a tanár–diák viszony normarendszerére, és kikezdi annak távolságtartó magatartásmintáit az online és a valós térben egyaránt.

Összefoglalva az eddigieket: látszólag a diák kezdeményez, és az általa preferált közvetlen stílusban, valójában azonban inkább én teszem meg az első lépést (az iskolai

környezetben). A szerepek és a kommunikáció közvetlensége részben szintén az én stílusomból, részben viszont a Facebook íratlan szabályaiból következik.

A Facebookon zajló kommunikáció célja a kapcsolat indulásakor

A kommunikáció indulásának azonban mégis kell valamilyen apropó (ami miatt a diák belép az általam nyitott ajtón). Ez pedig (mint már láttuk) jellemzően valamilyen tanulmányi kérdés.

Ismét azt tapasztaljuk tehát, hogy a facebookos kommunikáció alakulásában egyrészt fontos szerepe van a Facebook, mint közeg sajátosságainak, azonban ezen sajátosságokból adódó előnyök kiaknázása nem független az iskolai interakcióktól, tanári működésem mikéntjétől.

A tanár–diák kapcsolat alakulása a Facebookon, a változás iránya

A kapcsolatfelvétel tehát a leggyakrabban a fentebb ismertetett forgatókönyv szerint zajlik le. (Emellett természetesen sok kivétel is akad, melyek részletezésére itt most nincs mód.) Ezek után kezd bizonyos diákokkal kialakulni egy intenzívebb kapcsolat, melynek számos különböző, az adott kapcsolatra jellemző aktusát lehet elkülöníteni. A kapcsolat jellegének és a résztvevők szerepeinek változása azonban többé-kevésbé egységes az elemzett (természetesen az én tanári működésem során tapasztalható) esetekben: a kapcsolat egyre közvetlenebb lesz, a tanár–diák viszony hierarchiája egyre csökken.

Az ezirányú változás (akár csak az én gyakorlatomra jellemző) törvényszerűsége azonban (szintén) megkérdőjelezhető, hiszen igaz, hogy az elemzett Messenger-beszélgetésekben ez történik, de több mint kétszázötven további diáknál ez nem következik be (igaz, azoknál gyakorlatilag semmi sem következik, tehát a Messengeren keresztül történő kapcsolatfelvétel egyszeri (vagy néhányszori) eset). Ugyanakkor ez a tendencia nagyon jól kirajzolódik az osztályommal folytatott csoport-beszélgetésben is, és a másik kutatott osztály Facebook-csoportjában úgyszintén.

Tehát én is azt találtam a kutatásom során (összhangban a bevezetőben már idézett írásokkal), hogy a Facebook egy hasznos csatornája a tudásközvetítésnek. Azonban ne álljunk itt meg az értelmezésben, mivel az is tanulságos, hogy konkrétan mely és milyen tantárgyi feladatokhoz köthetők ezek a kapcsolatindító beszélgetések. Bár nyilvánvalóan számos feladattípus során kellett diákjaimnak otthon tanulniuk, ezek közül kettő az, ami az esetek jelentős százalékában a Messengeren folytatott tanár–diák kommunikációm indításának tárgya volt. Az egyik a (gyakorlási célokat szolgáló, többször is kitölthető) hosszú online tesztek (Függelék: 1. példa), a másik a biológiai terepgyakorlattal egybekötött projektmunka (Függelék: 2. példa). Mindkettőre jellemző, hogy a diák nagyfokú önállóságot, valamint, ebből adódóan, a tanár differenciált segítségét, azaz mentor szerepét igényli. Tehát a diákok nem egy akármilyen tantárgyi feladat kapcsán „írtak rám”, hanem egy olyan munkával kapcsolatban, amelynek megoldásában a Messenger nagyon adja magát mint a differenciált tanulás egyik lehetséges felülete.

A változás egyirányúsága szintén nem teljesen egyértelmű, több esetben fordulnak elő szünetek, megtorpanások. Például tanári pályám harmadik évének elején (tanulva korábbi hibáimból) valamivel visszafogottabb, „tanárosabb” stílust vettem fel a korábbiakhoz képest. Bár ekkor sem voltam kifejezetten távolságtartó, a viszonylagos hátralépésem érezhető a Facebookon is. Ami érdekes, hogy ez nem elsősorban az én kommunikációm-ban érhető tetten. Ebben az időszakban egyszerűen (számomra félig-meddig érthetetlen módon) nem kezdeményeznek velem beszélgetést (olyan gyakran, mint korábban) azok a diákok sem, akikkel intenzív kapcsolatban voltam a korábbi évben. (Ismét egy példa az iskolai események és a facebookos történések összefüggésére.)

Sárospataki Barnabás

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Folytatás a 2018. 8-9. számban.

Széljegyzetek a román *Toldi*hoz

Mint minden Toldi-rajongónak, nekem is vannak kedvenc soraim az eposzból. Itt van például mindjárt az Első ének elején az a bizonyos „ösztvér kútágas” a „hórihorgas gémmel”, amiről Arany Jánosnak a következő kép jut eszébe: „Óriás szűnyognak képzelné valaki, / Mely az öreg földnek vérit most szája ki...” Vagy itt van, alig néhány sorral később a „forgósziel”, amint „...az útát nyalja, sebesen haladva, / Mintha füstokádó nagy kémény szaladna”. Talán nem kell különösebben bizonygatnom, milyen bivalyerős, avantgárd költőket állva hagyó, képregénybe kívánczó költői képekről van szó. Az ilyen képek bizony egy életre beleégnek az olvasó retinájába, pedig nem is látjuk, „csak” olvassuk őket!

N yilvánvaló, hogy – értesülvén Gelu Păteanu (Gyalu bácsi) *Toldi*-fordításáról, illetve magam is próbálkozván versek fordításával – leginkább arra voltam kíváncsi, mennyire sikerült a fordítónak visszaadni egy másik nyelven ezeket a nekem oly kedves sorokat. Nos, az „ösztvér kútágas...”-ból románul ez lett: „De departe pare un țințar ce suge / Din bătrîna glie, sînge viu și dulce”; a „forgósziel”-ből pedig ez: „Nu vezi cum gonește tot pe drum de țară, / Volbura cea neagră, cu luciri de pară”. Mint látjuk, az öreg föld vére a románban „megédesült” (dulce=édes), és a füstokádó nagy kémény egyszerűen eltűnt. Az első esetben tehát hozzátett (talán a rímkényszer miatt is) az eredetihez, viszont a másodikban elhagyott az eredetiből a fordító. Persze, tudjuk, hogy minden fordítás ferdítés is egy kicsit, és amúgy sincs egyedül üdvözítő filozófia a fordításelmélet(ek)ben. Tudta ezt Gyalu bácsi is, mert fordítói jegyzeteiben arról panaszkodik, hogy kötött ritmus esetén az egytagú (egy szótagos) magyar szavakat milyen nehéz visszaadni a hosszabb román szavakkal. (Csak érdekességképpen jegyzem meg, hogy a Shakespeare-t fordító Aranyak ugyanez volt a gondja, amikor a hihetetlenül tömör, sűrű szövésű angol drámai jambusokat kellett tolmácsolnia!) Nincs is semmi baj Gelu

Păteanu ferdítéseivel, mert maga az összehatás igazán remek!

Három évvel ezelőtt amerikai rokongyerekek csíkszentdomokosi házunk napaliójában, a fehér falra kivetítve nézték diafilmen a *Toldit*. (Tökéletesen beszélnek magyarul, magyar könyvekből hallgatták az esti mesét is.) Filmvetítés közben Julcsi lányom olvasta Arany János felező tizenketteseit. Több tucatnyi képkocka után megszólalt Levente (a nagyobbik amerikai gyerek): „Ne haragudj, Julcsi, de egy szót se értek az egészből!” És szavahihető magyartanártól tulajdonképpen ugyanezt a panaszt hallottam, vagyis Csokonai például inkább érthető a mai (magyar) gyerekek számára, mint Arany! Én rajongásig szeretem Arany nyelvi játékát, talán ezért is olvastam olyan nagy érdeklődéssel a román változatot (vajon mi maradt meg az eredeti nyelvi sziporkákából), sőt odaadtam a könyvet a csíkszeredai Spektrum Oktatási Központot vezető feleségemnek is, aki szerint a román változat „érthetőbb”, mint a magyar. Pedig...

Pedig a román változat sem könnyű falat! Nagyon izgalmas Gelu Păteanu fordítói vallomása arról, miként keresett ő nyelvet a román változathoz, a román népköltészetben találva meg végül a *Toldi*hoz leginkább passzoló, adekvát nyelvet. Én nyilván maximálisan megbízom a feleségem értékítéletében, de talán egy román

anyanyelvű, a költészetet hivatásként gyakorló olvasó lenne hivatott kimondani az áment Gelu Păteanu *Toldi*-fordítására! Lenne is szerény javaslatom. Tudjuk, hogy a román *Toldi*-nak Szőcs Géza az egyik felelős kiadója. Azt is tudjuk, hogy Szőcs Géza fordította Mircea Dinescu, a legeredetibb kortárs román költő verseit (illetve Mircea Dinescu fordította-dolgozta át románra Szőcs Géza verseit). Dinescuról viszont tudjuk, hogy nagy rajongója a román folklórnak. Érdemes lenne küldeni neki is egy példányt Gyalu bácsi fordításából azzal a kéréssel, hogy mondjon véleményt a fordításról. Illetve mondja el azt is, mit tud közvetíteni a magyar irodalom 19. századi remeke a mai, 21. századi román olvasónak!

Mert erről is beszélni kell! Tudjuk, hogy a francia nyelvű *Toldi* milyen negatív kritikát kapott. És még ma is, magyar értékelői is – ugyan elismerve Arany nyelvi remeklését – folyton fölelmegetik a *Toldi* korszerűtlenségét. Nos, az ilyen kritikával én nem tudok mit kezdeni, azaz: felfoghatatlan számomra, amikor progressziót kérnek számon egy irodalmi alkotáson. (Erre ott van a vezércikk – egyáltalán: a publicisztika – műfaja.) Ugyanakkor azt is elismerem, hogy Gyulai Pál és a népnemzeti iskola „túltolta” egy kicsit a *Toldizást*, a benne kifejezésre jutó eszmét („Merjünk nagyot álmodni!”) tartva követendő útnak. Az most indifferens, hogy alapvetően egyet tudok érteni ezzel a filozófiával (bár Aranynak még a „Merjünk kicsik lenni!”-t is elhiszem, egyszerűen azért, mert hitelesen tud érvelni mellette például *A nagyidai cigányokban*). Szóval roppant kíváncsi lennék, hogy a mai, 21. századi román olvasó vajon mit tud kezdeni a

*Toldi*ből kikövetkeztethető filozófiával, vagy pedig...

Vagy pedig ő is irodalomként olvassa az irodalmat, és főleg a *Toldi* költői értékeire figyel, mint jómagam. Mert a Gelu Păteanu-féle fordításban bizony rengeteg, született költőre valló nyelvi lelemény található, melyekre nem lehet süket a költészet iránt fogékony román olvasó sem. Tekintve, hogy ez a rövid ismertető egy magyar folyóirat számára íródik, ezeknek a (román) nyelvi leleményeknek a felsorolásától eltekintek, remélve, hogy azokat hamarosan felsorolva látom majd egy román anyanyelvű recenzens román folyóiratban közölt könyvismertetőjében!

Befejezésül: említettem az imént, hogy a feleségem egy oktatási központ ügyvezető igazgatója. El is határoztam, hogy az én román *Toldi*mat ennek az oktatási központnak ajándékozom, hiszen a Jánosi Andrea rajzaival ékesített magyar–román nyelvű kötet túl szép ahhoz, hogy elkeveredjen a könyvespolcomon. Lehet, hogy furcsának fog tűnni, amit mondanó vagyok, de ez a könyv tárgyként is dísz lehet(ne) akármelyik oktatási intézménynek. Ha olvasni is fogják (magyar és román diákok egyaránt), akkor igazán elmondható lesz, hogy érdemes volt kiadni a kéziratban lappangó fordítást! S talán a túlvilágon Gelu Păteanu is megnyugszik egy kicsit.

Arany János (2018). *Toldi. (În românește de Gelu Păteanu, Jánosi Andrea rajzaival.)* Budapest: Magyar PEN Club Kiadó.

Lövétei Lázár László
Székelyföld (Románia)

„Egyszóval... a költészet” – Arany-verselemzések

Arany János szerepe az irodalomoktatásban megkérdőjelezhetetlen, mással nem helyettesíthető. Születésének bicentenáriuma megfelelő alkalmat teremtett arra, hogy, miként Milbacher Róbert fogalmaz, a „kissé avíttasnak, és valljuk meg, kicsit unalmasnak tartott szerző életművét”, költészetét új perspektívából szemlélve rájöhessünk, Arany Jánosnak a magyar irodalomban betöltött szerepét nem kizárólag a múltból táplálkozó hagyománytisztelet indokolja. E szemlélet újraformálására vállalkozik az alábbiakban ismertetett „Egyszóval... a költészet” – Arany-verselemzések című tanulmánykötet is.

Arany 200. születésnapjának alkalmából a Petőfi Irodalmi Múzeum 2017 májusában nyitotta meg az *Őnarckép álarcokban* című kiállítását, mely amellett, hogy a költőóriás pályáját mutatja be életrajzi rendet követve, értelmezi az Aranyhoz kapcsolódó kultusz létrejöttét, valamint megvizsgálja és szemlélteti Arany sokszínűségét, szerepbéli változatosságát. Az alábbiakban bemutatott kötet az említett kiállítás által az életműből kiemelt versek értelmezésére fókuszál. A 2018-ban, a PIM gondozásában megjelent kötet célja az, „hogy az Arany-irodalom legfrissebb eredményeinek figyelembe vételével egyszerre újítsa meg, frissítse fel a szövegek értelmezését, és kínáljon fel lehetőségeket az életmű egészének megértéséhez.” Vaderna Gábor bevezetője – *Arany bűvész* címmel – emellett hangsúlyozza, hogy a kötet a szélesebb nyilvánosságon túl az iskolai oktatás számára kívánja közvetíteni a legújabb kutatásokat, teszi ezt úgy, hogy mind a szövegek kiválasztását, mind a kötet egészének szerkesztését a pedagógiai hasznosíthatóság szempontjából végzi.

Vaderna bevezetőjét Szilágyi Márton Arany-életrajza követi, mely a hagyományos biográfiákkal szemben a költő életútját determináló társadalomtörténeti kérdéseket járja körül. Ezen újító törekvésnek köszönhetően a dátumok, helyszínek,

főbb életesemények szikár felsorakoztatása helyett az olvasó megértheti a költő egyes élethelyzeteiben motiváló belső késztetéseit, a döntési kényszerekben hozott választások mozgatórugóit, mindezt a költővé válás távlatából értelmezte. Az életrajz olvashatósságát segíti elő a társadalomtörténeti nézőpont érvényesítése (olyan kérdések bemutatásakor, mint például a nemesi öntudat és a paraszti létforma között húzódó feszültség, a többször véglegesnek és megrekedtnak tűnő társadalmi státuszról történő kimozdulás lehetőségei, vagy az irodalmi életben való elismertség identitásformáló hatása), az Arany-szemléletekből idézett részletek beépítése, az életpályának a nagyközönség számára kevésbé ismert elemeire való elemző ráközelítés.

Ha az olvasó mégis hiányolná Arany János életének főbb eseményeit időrendbe szedve, az életrajz után egy kihajtható, négy oldalas idővonalat talál, amely a költő életére vonatkozó dátumok mellett a kor lényeges, az életrajzhoz szinkron kötődő történelmi, irodalomtörténeti, művészettörténeti adatait is tartalmazza, mindezt illusztratív ábrákkal kiegészítve. Ez az idővonal a diákok számára is rendkívül látványos összefoglalót nyújthat.

Az életrajzot nyolc tanulmány követi, melyek az iskolai oktatás szempontjából közismertebb (pl. *Toldi, Ágnes asszony*),

valamint ritkábban tanított (pl. *Buda halála*, *Vojtina Ars poeticája*) műveket értelmeznek új megközelítésből. Ezen írások mindegyikének szerzője tanár vagy a közoktatás iránt elkötelezett egyetemi oktató, ami szintén támogatja a közérthetőség és az iskolai alkalmazhatóság megfogalmazott céljait. A tanulmányok a költői életműnek eltérő szegmenseiből merítenek, ezáltal Arany műfaji, tematikai, poétikai sokszínűségét hivatottak bemutatni. A kötet záróesszéje, Szabó T. Anna munkája végül az „Eleven-e Arany János?” kérdésre keresi a választ, miközben megvizsgálja, miképpen él ma is köztünk a költő, s művei miként formálják a magyar költészet szemléletét, nyelvezetét, motívumrendszerét.

Mielőtt rátérnék a szövegelemzések és az esszé tartalmi bemutatására, fontosnak tartom kiemelni a kötet formai kivitelezésének különlegességét. Németh Zoltán borítóterve és az egyes elemzésekhez kapcsolódó illusztrációi modern szemléletes-séggel idézik fel az Arany János-i szövegvilágokat, miközben a kötet egészének fekete-fehér-zöld színárnyalataival, a térelválasztó elemként funkcionáló fóliapapírokkal együtt egységes külsőt biztosítanak a kötet egészének, ezáltal növelve a beavatódás érzetét Arany költészetébe. E kötet igényes tudatossággal szerkesztett kompozíciójának másik sajátossága, hogy

Melyik más mű képezhetné a kötet első szövegelemzésének alapját, mint a Toldi? Arató László középiskolai tanár a következő kérdés köré építi fel írását: „Miféle történet is valójában a Toldi?”, azt vizsgálja tehát, milyen műfaji hagyományok érvényesülnek Arany János talán legismertebb alkotásának értelmezésekor, s ezeket milyen inter- és paratextuális, valamint szövegen belüli poétikai és tematikus elemek támasztanak alá. Arató rávilágít a Toldi szövegének a dráma műnemi sajátosságait idéző jellegére, Aranyt a „jelenetkezés nagymestere”-ként, sőt némi tudatos túlzással élve a „legnagyobb magyar drámaíróként” aposztrofálja, aki – köztudomásúan – egy drámát sem írt.

a verseket elemző tanulmányok mindegyikének terjedelme hét oldal, az utolsó lapon zöld háttérrel olvasható a bázisszöveg vagy annak egy részlete, ami megkönnyíti az elemzés olvasását, megértését. Emellett az írásokba beillesztett idézetek félkövér és margóig futó szedése, a könnyen

olvasható betűtípus, a szellős szövegelrendezés, valamint a további képanyag is azt idézik elő, hogy az olvasó elfelejti, hogy egy tanulmánykötetet tart a kezében, ehelyett egy, az Arany-költemények által fejezetekre osztott novelláskötet olvasásának attitűdjét ölti magára.

Az említettekkel összefüggésben a tanulmány továbbá arra is vállalkozik, hogy felszámoljon olyan, a szöveg több évtizedes tanítása során megmerevedett konvencionális értelmezéseket, mint például a „farkaskaland” epizodikuságát. A tanulmány rámutat a *Toldi* szövegének szigorú ok-okozati rendjére, a farkast és a bikát legyőző jeleneteknek a szövegben elfoglalt szervességére, kihagyhatatlanságára. A tanulmány utolsó sorai további elemzendő kérdéseket vetnek fel (pl. az állatmotívumok szerepével kapcsolatban), melyek kibontására a kötet keretein belül, sajnos, nincs mód.

A *Bolond Istók* jellemzően nem tananyag az általános és középiskolákban. Z. Kovács Zoltán tanulmányában a következőt írja erről az elbeszélő költeményről:

„Arany János irodalomtörténetileg egyik legnehezebben megragadható és ezzel összefüggésben egyik legmodernebb műve.”, majd felteszi a kérdést: „Mit is értünk egyáltalán Arany Bolond Istók-ján?” A szerző Arany művének igencsak komplikált keletkezési körülményeinek felvázolásából indul ki annak érdekében, hogy megvizsgálja, mennyiben tekinthető töredékesnek a verses regény. A címszereplővel összefüggésben a név eredetének vizsgálata után a „bolondság” tulajdonságát értelmezi a mű egyes énekeiben, majd Bolond Istók figurájának az irodalmi hagyományban betöltött szerepét részletezi. E nézőpontot tágítva, mivel a *Bolond Istók* tekinthető az első magyar verses regénynek, rámutat a műfaj egyik sajátos összetevőjére, az „elbeszélés mikéntjének fontosságá”-ra, majd a műfaj hagyományának a magyar irodalomban való folytonosságára hoz példákat. Végül a mű zárlatát bemutatva a tanulmány szerzője levonja következtetését: a Bolond Istók nem tekinthető töredéknek, hiszen bár a két ének igen különböző, „a hangnem által egységes, önmagába visszatérő verses regényről” van szó.

Az előzőhöz hasonlóan a harmadik tanulmány is olyan mű elemzését végzi, amely a középiskolai oktatásra vonatkozó kerettantervben nem jelenik meg. Szilágyi Márton a *Buda halálát* a tervezett, de el nem készült *Csaba-trilógia* szemszögéből értelmezi, a szerző célja feltárni a motívumok vizsgálatán keresztül annak okát, vajon Arany miért nem fejezte be nagyszabású vállalkozását. Az Istenkard-metaphora tanulmányozása után a fátum működésének a keresztény világkép hiányával való összeegyeztethetőségét az elbeszélő költemény istenképének értelmezésével teljesíti ki. A hun történelem magyar nemzeti keretek között történő interpretációjával az egyén választásának döntő jelentőségére irányítja Szilágyi a figyelmet, amikor a címszereplő Budának és testvérének, Etelének konfliktusát részletezi. Miután Arany nemzeti kontextusba illesztette művét, az európai hagyományba ágyazása, ezzel a szöveg eposzként való kiteljesítése

– ahogy arra a tanulmány szerzője rámutat –, csupán kísérlet maradt.

Arany János balladaköltészete önálló, organikus egységet képvisel az életmű tanításán belül, melynek az *Ágnes asszony* az egyik leggyakrabban tanított darabja. Milbacher Róbert e balladát egyrésről a „női lét árnyoldalainak” személyes tragédia formájában történő manifestációjaként, másrésről a női alakok tetteire ható sors duális működéséket írja le, teszi mindezt egy műfaji és tematikus hagyománytörténeti keretbe ágyazva. A különböző balladai hősnők szerepét megismerve az olvasó előtt is világossá válik az, amire Milbacher már tanulmánya elején felhívja a figyelmet: „Arany János szerelmi költészetének hiányából korántsem következtethetünk arra, hogy ne foglalkoztatta volna a szebbik nem.” A szerző tanulmánya a bűn és bűnhődés motívumának a hagyományos interpretációt kiegészítő értelmezési lehetőségét kínálja, amennyiben az Ágnes alakjában megtestesülő egyéni bűnösség és áldozatiság kiterjesztődik az emberi lét teljességére, így ébresztve szánalmat és a rettenettől való szabadulás igényének érzetét az olvasóban.

Arany János költészetének iskolai keretek közötti oktatása akaratlanul szűkíti a mester életművéről kialakított képet. Z. Kovács Zoltán második kötetbeli tanulmánya a költői pályát átszövő alkalmi verseket mutatja be és elemzi, ezáltal árnyalva azt az általános felfogást, mely szerint „az életmű darabjai különböző típusú háttérrel, előzménnyel bírnak”. Az *Akadémiai papírszeletek* című munka olyan szövegeket mutat be, amelyek mindegyikére jellemző a rövid terjedelem, a kéziratosság, valamint az Akadémia színteréhez való kapcsolódás. Felvetődik a kérdés, vajon ezek az alapvetően nem közlésre szánt versek tekinthetőek-e irodalmi műveknek? E kérdés nem csupán az *Akadémiai papírszeletekkel* kapcsolatban termékeny, de a „Mi az irodalom?”, „Mi számít irodalmi műnek?” iskolai témájához is hasznosítható lehet. A kötet elején található életrajzzal összhangban e tanulmány szerzője rámutat a versek keletkezéséhez vezethető

belső motivációkra, majd részletesen ismerteti a papírszeletek formai, poétikai sajátosságait. Ezen írások lehetőséget kínáltak Aranyra arra, hogy a mindennapjait átjáró feszültségeket megfogalmazza, ironikus-humoros hangvétellel kifejezve feldolgozza, így a költemények, már csak rövidségük miatt is, remek kiegészítői lehetnek a magyarórán központi helyet elfoglaló Arany-műveknek, oldhatják az iskola által olykor túl komolynak ábrázolt Arany-képet.

Arany nagykorósi pályaszakaszának egyik meghatározó versét, az *Őszel* című művet Pethőné Nagy Csilla tankönyvíró és középiskolai tanár elemzi abból a szempontból, hogy a nagykorósi lírára jellemző elégikus hangvétellel és keserű iróniával megrajzolt értékhányos jelenábrázolást milyen élettapasztalatok ihlették. A homéroszi és az ossziáni világrendek szövegszinten folytonosan megmutató dichotómiájának értelmezésével feltárul a történeti olvasat szükségessége, ahogy Pethőné Nagy Csilla fogalmaz, e korszak „lírájának jellege minden bizonynyal összefügg a modernitást előlegező korszakváltással, melynek során felbomlik az egészsvű világkép [...], alapvető tapasztalattá válik a külső és belső világ egységének elvesztése”. Az idő- és érték-szembeállítás ismert verstípusainak szemléletes példáját nyújtja az *Őszel* című költemény, s e tanulmány elolvasása után a tanórai beépítése szinte magától értetődő lesz.

Ahogy láttuk, a kötet tanulmányainak mindegyike tájékoztat valamilyen aspektusból Arany János költészetének az irodalomtörténeti hagyományban elfoglalt helyéről, a költő által választott műfajoknak (pl. a verses regénynek), a versek főbb alakjainak, így például *Ágnes asszonynak*, *Bolond Istóknak* az utókor irodalmában betöltött szerepéről, továbbéléséről. Vaderna Gábor sem tesz másként, amikor Vojtina Mátyásnak, a „füzfoétiának” intertextuális kapcsolódáspontjait ismerteti a *Vojtina Ars poetica* című vers elemzése kapcsán. A pesti anekdotakincsből érkező Vojtina alakja

lehetőséget teremt Arany (és mások) számára az ars poetica műfajából adódó önreflexív megnyilatkozásra, miközben a művésszé válni képtelen Vojtina versbeszélőként való szerepeltetése megkérdőjelezi, elbizonytalanítja e szövegek igazságtartalmát. E kettős, első ránézésre egymást kizáró ellentmondás árnyalására vállalkozik a tanulmány szerzője. A költészet esszenciáját megfogalmazó, egyben a kötet címadó sorát tartalmazó versszak is felveti a vers, illetve a költészet egészének lényegi dilemmáját: „hazudnak-e a költők?”

A kötet utolsó szövegelemző tanulmánya az *Őszikék* ciklus egyik versének, a *Tamburás öregúr*nak a költészet és zene viszonyát előtérbe helyező elemzésére vállalkozik. Kucserka Zsófia a Kapcsos könyv filológiai háttéréből és az ahhoz kapcsolódó hagyományos értelmezésekből kiindulva kívánja módosítani azt a kötettről alkotott közkeletű nézetet, mely szerint Arany kései versei elsősorban a nyilvánosság, a közösségi költői szerep kizárásának céljával íródtak. Arany muzikalitását, költészetének gyakran zenei, népzenei ihlettségét az életmű egyes állomásaihoz köti a szerző – újabb izgalmas adalékokkal szolgálva az életrajzhoz –, miközben a befogadó oldalát sem zárja ki az értelmezésből. A szöveget az Orpheusz-hagyományba illesztő verselemzés kontinuitást teremt Balassi *ad notam* jelzésű versei és Arany költészete között.

Napjaink irodalomoktatásának egyik lényegi kérdése, miként tudja a tanár a kerettanterv által meghatározott kötelező minimumot megtanítani az érettségiig úgy, hogy még a huszadik század második felének irodalmára, illetve a kortárs művek oktatására is jusson idő. Az e problémát feloldó talán leginkább bevett gyakorlat az, amikor a tanár a klasszikus művekkel párhuzamosan ismerteti meg kortárs intertextusokkal diákjait. A kötet záró esszé széles tárházát adja azoknak a szerzőknek és műveiknek, melyekben felfedezhető Arany hatása, és ezzel kiváló segítséget nyújthat tanároknak és tanulóknak egyaránt. Szabó T. Anna írása

Arany János utóélete címmel több mint húsz költő tollából kínál Aranyt idéző sorokat. Számos szerző (a teljesség igénye nélkül: Babits Mihály, Weöres Sándor, Nemes Nagy Ágnes, Szabó Magda, Vas István, Jékely Zoltán, Takáts Gyula, Gergely Ágnes, Szilágyi Domokos, Kovács András Ferenc, Szabó Lőrinc) munkásságát részleteiben is bemutatja, rávilágít az Arany-hatásra, mely hol tematikusan kapcsolódik Arany költészetéhez, hol nyelvezetében, szóhasználatában vagy „vágásaiban és gondolatugrásaiban” idézi a mestert, vagy a költő különböző szerepei által felelevenített szemléletmódra reagál. Ezáltal rávilágít az intertextualitás működési mechanizmusára, annak korántsem mindig tudatos voltára, rákérdező és reflektáló jellegére. Az esszé szerkezeti ívét a felsorolt szerzők Aranyhoz és egymáshoz való kapcsolata határozza meg, a lezárást Szabó T. Anna mestere, Géher István, illetve saját maga Aranyhoz fűződő viszonyának exponálása adja. A felsorolt szerzők és műveik, a meglévő szövegérintkezések teremtik meg a folytonosságot Arany és

a jelenkor irodalma között, Arany tehát kortárs költő, közöttünk él, jelenünk az ő jelene is, vagy miként Szabó T. Anna fogalmaz:

„A dal nem vész ki.
Igen.
»Mindvégig«.
A halálig és tovább.
A költő teremt, mint az Isten,
mert igéje által újra és újra feltámad.”

Vaderna Gábor (2018, szerk.). *„Egyszóval... a költészet” – Arany-verselemzések*. Budapest: Petőfi Irodalmi Múzeum.

Irodalom

Milbacher Róbert (2017). Arany-metszés – Kétszáz éve született Arany János. *Élet és irodalom*, 59(9), 9.

Kodácsi Boglárka

Eötvös József Gimnázium