

## A görög istenek nyomában

*Hogyan tanítsunk a görög istenekről Kerényi Károly alapján*

*Ma már nem szükséges különösebb bátorság ahhoz, hogy valaki kijelentse: ő bizony nem hisz a görög istenekben. E kijelentés tartalma annyira magától értetődő, hogy konkrét megfogalmazása alighanem meglepetést váltana ki. Hogyan juthat eszébe valakinek manapság még a lehetősége is bármi effélének? Persze, hogy nem hiszünk a görög istenekben!... – Am ha engedjük hatni magunkban e kijelentést, akkor hamarosan észleljük igazi jelentését. Ekkor megszólíttá válik és eszmélődő töprengésre késztet.*

**M**i már nem hiszünk a görög istenekben. Mi (már) más isten(ek)ben (sem) hiszünk. Csakhogy a görögök komolyan vették isteneiket. Ennek feltételezése nélkül a görög kultúra érthetetlen lenne. Ha viszont elfogadjuk, hogy isteneiket komolyan vették, akkor azt nem értjük, miért, hogyan teheték ezt. Miként hihettek abban, hogy „mitológiai alakok” léteznének?

Szókratészt tiszteljük. Platón által megörökített alakja, tanítása, pere és halála kulturális öntudatunk alapeleme. Szókratész számára a görög istenek nem költői alakok voltak. A görög filozófiáról nem lehet leválasztani a görög isteneket mint poétikus, oda nem illő elemeket. – Valljuk meg, zavarban vagyunk: nem értjük, hogy az emberi szellem oly nagy alakjai, mint Homérosz, Platón, Arisztotelész és a többiek, miként vehették komolyan az isteneket?

Márpedig a görögök komolyan vették isteneiket. Aki erről megfélekedzik, az nem veszi komolyan a görögöket, és szájából hamis szólam, hogy „kultúránk a görög kultúra és műveltség örököse”. Hogyan? Javitott, átszerkesztett változatában? Isteneik nélkül? Miként lehetünk örökösei a görög kultúrának – kihagyva belőle a számukra oly fontos isteneiket, kulturális önazonosságuk alapelemeit? Mi lenne a görög kultúra a görög istenek nélkül? Kottakép hangzó zene nélkül?

A görög templomok ma már csak műemlékek, amelyeket illik megcsodálni. De legyünk őszinték: mit csodálunk rajtuk? Az arányokat? A díszítést? Fennkölt nyugalmukat a délszaki verőfényben? Bizonyára mindezt. De mit érnek a görög templomok azok nélkül, akik számára, akik által és akik üdvözlésére emelték őket? Mit jelentenek a görög templomok a görög istenek nélkül? Kinek jutna eszébe *Bach*ot a szép, kalligrafikus kottairása miatt csodálni, anélkül, hogy meghallgatná, amit a kotta jelez? De hát a görög templom is jel: jelzi az isteneket. S milyen szépen jelzi őket, mutatja helyüket, őrzi emléküket! A görög templom nem látványosság, hanem élet-jel. Csal, aki szándékosan eltekint a jelzettől, egyszersmind pedig csalatkozik, mert nem érzi át annak megtisztító fájdalomát, hogy egykori istenek elhagyott helyén áll. A szép és nemes, fergeteges és fenséges, veszélyes és szeszélyes görög istenek társasága nélkül – egyedül.

Mi már nem hiszünk a görög istenekben. Am ha közel lépünk egy görög istenszoborhoz, vagy elcsendesedünk egy görög templomban, akkor osztályrészünk lehet a sejtlemes-különös felismerés: nem azért nem hiszünk bennük, mert „nincsenek”. Hiszen itt ez a szobor, amely ma is hat, mert él, vonz és megszólít. Itt ez a templom, ahol megannyi ember fordult isteneihez, és ez meghagyta láthatatlan, ezért kitorolhatetlen jelét a kövekben, az ívekben, a templom atmoszférájában. (1) Mindez néma bizonyság – és elnémító

bizonyosság: mi azért nem hiszünk a görög istenekben, mert elhagytak bennünket. A görög istenek azért nincsenek jelen a nekik emelt templomokban, mert „elszöktek”. S velük együtt elmúlt a görög élet és elhalt az az istenekben gazdag televény, amely ezt az életet táplálta. Nekünk már csak az emlék maradt, amiből, nem tudván, mit is érintünk valójában, így-úgy válogatunk, szemezgetünk. Ami pedig tanulmányaink, emlékeink rostáján és szeszélyes igényeink hangulatán fennakad, azt e nemes kifejezéssel illetjük: „görög kultúra”, s tiszteljük, mint „szellemi jelenvalóságunk egyik gyökerét”.

Kik voltak a görög istenek? Kik voltak a görög halandók halhatatlan társai? Kik voltak azok az istenek, akiknek köszönhetjük a görög kultúrát? Egykor éppoly valóságosak voltak, mint amilyen valóságos mostani hiányuk. Ma tényleg nem léteznek. De akkor tényleg léteztek, hiszen íme, létezésük bizonyítéka: a görög kultúra, amelynek mi vagyunk az örökösei...

Mi már nem hiszünk a görög istenekben – de hinnünk kell a görögöknek, akik valóságosnak tartották isteneiket. Ámde mit jelent hinni a görögöknek? Semmi mást, mint komolyan venni őket – isteneikkel egyetemben. A feladat nem könnyű, de, ha jogos örökösnek akarjuk tekinteni magunkat, vállalkoznunk kell rá. Választhatunk vezetőt is, akad bőven. Mi *Kerényi Károlyt* választjuk, hogy segítségével megtudjuk, kik is voltak azok a halhatatlan görög istenek, akik számunkra immár nem-létezők.

### Istenek valósága és a kultúra

Mindenekelőtt meg kell fontolni Kerényi figyelmeztetését, mely szerint egy idegen vagy történelmi léptékkal mérve távoli kultúra vallásának megértése csak annak előzetes figyelembe vételével lehetséges, hogy a vallás külön világ, mely sajátos vizsgálatot követel, ám e sajátos világot,

„valahányszor egy bizonyos helyen és időben megjelenik, magában foglalja egy harmadik világot: egy bizonyos embercsoport műveltségének világa.” (2)

Vallás és kultúra összekapcsolódása a vallás megértésének egyik alaptétele. Az antik vallásokra hangsúlyosan érvényes, hogy szervesen beleágyazódnak az antik kultúra világába:

„Történeti tény ... az antik vallás és az antik műveltség összefüggése. Ez az összefüggés két irányban is pozitív módon mutatkozik: az antik ember eszméit az istenekről, és isteneik kultuszát az antik műveltség határozta meg. Másfelől ez a kultusz és ezek az eszmék határozzák meg és hatják át az egész antik életet. Az antik műveltségben élni e műveltség felbomlásának ideje előtt annyit jelentett, mint »vallásosan« élni... abban az értelemben, hogy az antik ember mártír- és hitvalló-pátosz nélkül, de állandóan ráteszi személyét az istenekre, vagyis olyan lelki valóságként éli és tapasztalja meg vallásának isteneit, melynek realitásában soha nem kételkedik.” (3)

Ám nem csak a megértendő vallásokra jellemző a kulturális beágyazottság, hanem a vallásokat a jelenben megérteni akaró emberre is, aki szintén egy kultúra gyermeke, egy későbbi kultúráé. Az idegen vallás megértése mindig valamely konkrét műveltség koordinátarendszerében zajlik, vagyis nem semleges szellemi térben, steril laboratóriumban. A kulturális meghatározottság tekintetében a jelenben álló nem lehet fölényben a múlt emberéhez képest, hiszen csupán konkrét kultúrájuk különbözik, de bármely tevékenységüknek, világlátásuknak, filozófiai értékelésüknek az előzetes kulturális hangoltsága közös faktum. Következésképpen a kutatás folyamatából soha nem zárható ki sem annak a kornak a sajátos műveltsége, fogalmisága, szellemi preferencia-rendszere, amelyben a vizsgálatot végzik, sem magának a kutató embernek a konkrét önrítelizése, személyességének sajátos dimenziója.

„Itt ez a sapientia prima: feláldozni azt a naiv elképzelést, hogy eszméink sajátos műveltségünk szűk határain túl is minden további nélkül érvényesek.” (4)

Kerényi „naiv álláspont”-nak nevezi azt, amely saját előföltevéseinek, magától értődőségeinek és plauzibilitási rendszerének előzetes számbavétele nélkül folytatja vizsgálatait, illetve saját kulturális-filozófiai rendszerének fogalmiságát kritika nélkül alkalmasnak véli a vallási jelenségek mint vallási jelenségek vizsgálatára.

Ez a naivitás jellemzi például a modern valláspszichológiát. E diszciplína tárgya „a mítikus jelenségek valóságának érzése”. Kérdése pedig így hangzik: illúzió vagy valóság az, amire az antik vallási érzés irányul, illetve ami ezt az érzést kelti. Mármost az előföltevésekre irányuló kritikai reflexió hiányában ez a pszichológia eleve illúzióknak tekinti a vallási jelenségek alapját és irreálisnak magát a vallást. Kerényi *William James*-re hivatkozva állítja, hogy a modern vallásfilozófia illuzionista:

„A kutató tudatosan vagy öntudatlanul abból az előre megalkotott véleményből indul ki, hogy minden vallási élmény alapja illúzió. ... A valláspszichológus nem tesz mást, mint azt, hogy ezeket az illúziókat feloldja, s ha végül, mint feloldhatatlan elem, csak az illúzió valóságának érzése marad meg, ezzel az érzéssel szemben is az illuzionizmus alapjára helyezkedik. A reá vonatkozó kérdést ez a vallásléktan így veti fel: hogy van az, hogy egy illúziót 'valóságosnak' lehet érezni?” (5)

Nyilvánvaló, hogy ez a kérdés már eleve dönt a vallási tapasztalat realitásáról, még mielőtt elkezdené annak vizsgálatát, mit tekintettek isteneknek maguk a görögök. Ismétlünk: számukra tény volt isteneik realitása. Nem költészet, nem álom, nem illúzió, hanem valóság. Hogyan lehetséges ez: ezt kell megérteni, nem pedig a magunk spontán módon magától értődőnek tekintett realitás-fogalma alapján – mely szerint istenek létezése lehetetlen – ítélni. Komolyan kell vennünk a görögöket – ha isteneikben nem hiszünk is!

### „Kezdetben volt a tapasztalás...”

Kerényi Károly idézett tanulmányában nem csupán az előzetes értékelés befolyásoló erejének tudatosítását tartja fontosnak a vallás történeti jelenségeinek vizsgálatakor, hanem annak figyelembe vételét is, hogy a vallás sajátos jelenség. A modern valláspszichológia tévedése nem csupán abban áll, hogy eleve illúzióknak tekinti a vallási tapasztalatot, hanem abban, hogy a lelki jelenségek tanulmányozását a természettudományok mintájára képzelvén el e jelenségek megfigyelésekor ugyanazt a semlegességet követeli meg a kutatótól, mint ami, mondjuk, a matematikai kutatás esetén nem csupán elvárható, hanem egyszersmind nyilvánvaló és természetes, egyszóval „tárgyszerű”. E téves, a vallás és a pszichikum esetében nagyon is „tárgyszerűtlen” beállítódás következtében éppen a lelki jelenségek mint lelki valóságok sajátosságavész el, holott:

„a »lelki valóság« ismertetőjele éppen az, hogy nem »hagy hidegen« bennünket. Matematikai igazságokról vagy égitestek távolságairól való ismereteink egész pontosak lehetnek, s mégis hidegen hagyhatnak, egészen »lelki valóság« nélkül valóak lehetnek számunkra. Egy misztikus élmény pedig éppen »lelki valóság« mivoltával különbözhetik egy közönséges hallucinációtól.” (6)

A normális emberi lélek rendelkezik azzal a „valóság-érzéssel”, mellyel maga különbözteti meg „valóságait” az „illúzióitól”.

„A lélek – ezt nem lehet elégszer hangsúlyozni – természete szerint az objektívnek ad hitelt és nem a szubjektívnek... »Valóságos« a számára az, ami a »csak lelkinél« több.” (7)

Hasonló biztonsággal különbözteti meg Kerényi szerint a normális lélek az irrealitást:

„Az »irrealitás-érezés« ugyanolyan valóságosan jelentkezik a lélekben, mint a »valóság-érezés«. Vallási vonatkozásban ez az a kételkedés, amelyet a »hit« győz le. A lélek azonban egészen közvetlenül ismeri fel mind a kettőt: az irrealitást és a realitást...” (8)

Ilyen egyszerű volna? Valóban rendelkeznek a lélek ezzel a képességgel? Akkor tehát

a miénk is rendelkezik? Csakugyan biztonsággal meg tudjuk különböztetni az irreálisat és a reálisat? Ámde akkor mi miért mondjuk a lélek valóságérzésének biztonságával irreálisnak azokat az isteneket, akiket a görögök – a lélek valóságérzésének ugyanazon biztonságával – reálisnak mondtak? Valljuk meg, titokban mindig is hajlottunk arra, hogy régebbi korok emberét naivnak véljük, hiszékenynek, vele szemben pedig önmagunkról úgy véljük, józanok és reálisak vagyunk, elvégre mi már nem hiszünk mindenféle istenekben... Lám csak, még a nagy görögök is, minden tudományuk és bölcsességük, művészetük és okosságuk ellenére, milyen naivan gondolkodtak az istenekről. Mi józanok vagyunk, mi tudjuk, mi a realitás. – Ugyanakkor mégiscsak nehéz azt állítani, hogy a valóságot észlelő emberi orgánus, a „szellem” és a „lélek” ilyen jelentős mértékben megváltozott volna. Kerényi ennek az ellenkezőjét mondja: az emberi lélek „közvetlenül”, vagyis valami konkrét kortól függetlenül ismeri fel a reálisat és az irreálisat. Így csak egyetlen ésszerű magyarázata van annak, hogy mi irreálisnak tekintjük azokat az isteneket, akiket a görögök reálisnak észleltek: mi már nem találkozunk a görög istenekkel. A görögök nem naivabbak nálunk, miként mi sem vagyunk realistábbak a görögöknél, hanem a dolog jóval titokzatosabb: maga a realitás változott meg, megszűnt az istenek realitása. Hangsúlyozzuk: megszűnt, vagyis nem valami soha nem létezőről derült ki végül, hogy soha nem is létezett, hanem valami egykor létező szűnt meg tovább létezni. Aki az eddigieket nem így érti, szükségképpen a görögök fölött álló ítélőnek tartja magát, ez pedig Platónnal és a többiekkel kapcsolatban több mint szerénytelenség. – A lelki tapasztalás realitásának kérdésére még visszatérünk.

Kerényi így folytatja: Minden vallás

„»lelki valóságok« rendszere, és minden élet, amelyet úgy él le valaki, hogy a személyét állandóan ráteszi istenekre, eszmékre, vagy bármi másra, ami éppen ezáltal bizonyul »lelki valóságnak« – minden ilyen élet vallásos életnek nevezhető.” (9)

A kérdés elkerülhetetlen: Vajon mi mire tesszük föl életünket? Miféle istenekre, ki, vagy mi az, akinek/aminek valóságosságában soha és semmilyen körülmények között nem kételkedünk – ezért életünket tesszük rá? Kik és milyenek a mi isteneink? Bizonyos: nem a görögök istenei, hiszen számunkra ők nem valóságosak. Nem tesszük rájuk személyünket. De hát kik voltak azok az istenek, akikre a görögök életüket tették?

### A görög vallás mint tapasztalás (10)

Mi a jellegzetessége a görög „theos” szónak a bibliai „Isten”-nel szemben? *Martin Buber* abban látja a bibliai Isten lényegi tulajdonságát, hogy megszólítható: Isten a névé vált megszólítás. (11) – Vajon ilyen értelemben megszólíthatók-e a görög istenek, illetve a legfőbb istenség? – teszi föl a kérdést Kerényi.

*Jakob Weckernagel* megfigyelte, hogy a klasszikus görögben nem létezett istennel kapcsolatban a megszólító mód. Csak jóval később, zsidó és keresztény szerzőknél bukkan fel a vocativus: théé. Még a nominativusban álló „theos” mint megszólítás is meglehetősen késői fejlemény. A klasszikus görögben csak az egyes isteneket lehet vocativusban megszólítani, a „theos”-t nem.

A klasszika-filológus *Ulrich von Willamowitz-Moellendorff* szerint a „theos” nem alany, hanem állítmány, praedicatum. Eredetileg nem a „theos”-ról állítanak valamit, hanem a „theos”-t állítják, jelentik ki valamiről. A görög nyelvben lehetséges, de nem sajátosan görög a „theos”-ról állítani valamit, például azt, hogy agathós, jó. Sokkal inkább valamely eseményről magáról állítják, hogy „theos”, nem pedig az esemény „láthatatlan” szereplőjéről. A „theos” egy isteni eseményt jelent, amelyet az „ecce deus!” felkiáltással üdvözölnek. (12)

E felkiáltás azt jelenti, hogy az eseményben valami isteni mutatkozott meg, egy isteni

esemény ment végbe. A bibliai és a görög isten-tapasztalat közötti különbség szembeötlő: a görög „theos” csak azt jelenti, ami a világban megtörténik és semmi többet: a „theos” nem a világon túlról tör be a világba. Itt és most isten történik. Ha a görög istenek nem „történtek”, halottak voltak. (13)

Így például Zeusz, a görög „főisten” nem a keresztény „Isten” értelmében vett főisten, hanem az a roppant történés az egyes „istenek” mélyén, amelyből ezek előlépnek. Amikor valami nagyon jelentős történik: az Zeusz. *Walter F. Otto* kutatásai kimutatták: Zeusz indoeurópai istenség; Indiában: Dyaus-pita, a germánoknak: Ziu, a rómaiaknak: Jupiter = Diespiter. Mindezek a nevek a fénylést jelölik; jelentésbeli rokonságuk a fényvel és a nappal (dies) bizonyítottan tekinthető. (14)

Amikor tehát „Zeusz” történik, akkor, ha nem is mindig a napfény ragyog fel, de valami olyan esemény megy végbe, amely kapcsolatban áll a fényvel. Zeusz, az összes többi görög istenséghez hasonlóan saját maga van abban az eseményben, ami ő maga. *Paul Kretschmer* feltárta: a „zeusz” név eredeti tartalma, nyelvi formája szerint maga a fénylés, nem csak az égben, és nem csak a nappali fény megjelenése, hanem bármely boldogságot és örömet sugárzó ragyogás, s csak később jelöli azt, aki a fényt felragyogtatja.

Az ilyen esemény mindig konkrét, sőt, jegyzi meg nyomatékkal Kerényi, eredendően konkrét [Ur-konkrét]. Sok mindent lehet gondolni istenről – mindezek a gondolatok azonban nem konkrétak. Maga a ragyogás a konkrét – akár egy gondolat felragyogása is. Ez az epifánia, az isteni eredendően konkrét [ur-konkrét] megjelenése. És ez „theos”.

Sok minden „theos”, ami megtörténik. Minden nagy esemény, amit „Zeusznak” hívnak (különbség nélkül arra, hogy mi az esemény tartalma), felragyogás: ajándék az embereknek, akik nyitottak észlelésére. Ez az isteni epifánia, amely megelőzi a tartalmat közlő, a „kivitelezett kinyilatkoztatást”. Mivel a görög „theos” nem a történésben tevékeny s nem is a történés mögött rejtő entitás – eredetileg nem az esemény ágense, hanem maga az esemény mint erő-megnyilvánulás a „theos” –, ezért a görög „isten” nem a hit láthatatlan tárgya:

„A görög istenek – a Sókratés előtti kozmosz világintéző alakjai: az »ösképek, minták szoborerdője« – valóságuk foka és jelentősége tekintetében leginkább a platóni ideákkal hasonlíthatók össze. A róluk való ismeret magasabb rendű, mint a platóni ismeretelméletben a „pistis”, a pusztán »elhívés« (Állam 511c) ... A „pistis” tárgya legfeljebb az istenektől jövő kinyilatkoztatás, biztatás, ígélet vagy a róluk szóló tanítás lehet. Létük elfogadására, a »vallásra« egyáltalán nincs görög szó, mert a görögség egyeteme számára az istenek valósága nem kevésbé szilárd, mint a világa, amelynek aspektusait reprezentálják. A velük szemben való normális magatartás: „eulabeia”, óvatosság. Ez éppannyira nem fejez ki külön hit-elemet, mint eredetileg a latin religio sem. Az istenekről való ismeret alapját a görögöknél a „theória”, a „szemlélés” szó vallási, majd pusztán szellemi értelemben való használata sejteti. ... Az istenek világa, majd az ideák világa: ezek nemcsak történeti és logikai sorrendben állanak az új (értsd: Platón Phaidon-jában elbeszél) lélek-mítosz előtt, hanem valóságértékben is.” (15)

### Eszme és „theos”-tapasztalat

A görög „isten” nem valami eszme, elvont gondolat, nem a valóság szellemi reflexiója nyomán kimunkált, majd önállóan tételezett avagy naivan megszemélyesített és kivetített szubjektív tapasztalat, amely végső soron merő illúzió, hanem a világ valamely sajátos reális arculata. Éppoly valóságos és éppoly kevésbé csupán elgondolt, mint a világ maga. A „Hermész, a lélekvezető” című tanulmányban (16) már a vizsgálendő kérdés megfogalmazása is ezt tanúsítja:

„A kérdés, amelyre választ keresünk, a legegyszerűbben így hangzik: »Mi jelent meg a görögöknek Hermészként?« [A kérdés feltételezi, hogy] „a Hermész névnek valóban megfelelt valami, valamilyen realitás, mindenképpen lelki, de alkalmasint több is ennél. ... Történeti tényként kell elismernünk, hogy a görögök számára Hermész nevű istenük nem az a merő semmi volt, mint a mai ember számára, nem is valami alakatlan erő, hanem egy pontosan meghatározott valami, s legalábbis Homéros óta jól felismerhető személyiség.” (17)

A mitológémák ábrázolásai kirajzolják Hermész alakját. Ezt az alakot vizsgálja a valástörténész. Ez az alak azonban – az iméntiek értelmében – nem a költői képzelet szüleménye, de nem is pusztán valami időtlennek tapasztalt realitás történetileg esetleges emberi ábrázolása, mely realitás más kulturális hagyományban más ábrázolást nyer. Hermész

„ilyen-volta történelmi adottság, amelyet komoly és becsületes történelmi módszerrel semmi másra nem lehet visszavezetni; sem egy fogalomra, sem egy »erőre«, sem egy »szellemre«... de semmiféle olyan eszmére sem, amely magvában ne tartalmazná már Hermész ilyen-voltának valamely vonását”. (18)

Hermész tehát nem egy semleges és mintegy megnevezésre váró, „nyelv előtti”, nyelven kívüli valóságnak egy kontingens szellemi kultúrában használt „alkalmi” megnevezése, hanem egy önálló, öntörvényű, azaz autonóm „világ”, amelynek megvan a maga nyelve, s csak azáltal fejezhető ki. Hermész világa csak Hermésszel válik láthatóvá. Aki nek nem mutatkozik meg Hermész, annak számára nem válik láthatóvá ez a bizonyos világ, Hermész világa.

„A világ e felfogásának és alakjának forrása, amely a Hermész név kimondásakor áttetszően fölbuzog – és fölbuzgott, bár kevésbé áttetszően, a név kimondása nélkül is –, ez Hermész.” (19)

Kerényi ezáltal elhatárolja értelmezését az antik istenek eszmeként való fölfogásától, mely szerint „bizonyos mértékig minden istenalak magában foglalja – legalábbis valamely magasabb rendű szempontból – a dolgok lényegét” (Karl Philipp Moritz), illetve amely „minden dolgok lényegét” pillantja meg a görög istenalakokban: „az értelmét a lét egy-egy tartományának, melynek éltető szelleme – de vele egy anyagból való szelleme, mintegy szellemi összefoglalása – az illető istenség” (Walter F. Otto). Az utóbb említett Otto számára például Hermész egyfelől „egy olyan létformának a szelleme, amely a különböző feltételek között is mindig megisméltődhet”, másfelől azonban a világ egy egészen konkrétan „világ-ias” aspektusának a szelleme is, amely mindig mint egy külön világ tárul fel előttünk: „az éjszaka szelleme”.

A szerző a klasszikus hagyomány feltárása után így válaszol az elején feltett kérdésre, hogy mi jelent meg a görögöknek Hermészként:

„a világ egy sajátos felfogásának és alakjának személy fölötti forrása.” (20)

Ez a világ-felfogás különbözik attól, mely „kizárólag természettudományosan érzékelhető érzéki hatásokat képes fölfogni.” (21)

A világ felfogásának görög módja

„nem tartja lehetetlennek, hogy létezhet egy érzékelhetetlen vezető és kísérő, aki az emberi tudatban másféle hatásokat is kelthet: olyan hatásokat, melyek megérthetőek, a természettudományok megfigyeléseinek és megállapításainak semmiben nem mondanak ellent, mégis túlmenni a világnak... ma általánosan elterjedt felfogásán. Az élet útján vezető Hermésszel – ezt tudjuk meg a klasszikus hagyományból – a világ egy sajátos aspektussal gazdagodik: a hermészi aspektussal... Olyan aspektus ez, amely teljességgel reális, és megmarad a világ természetes felfogásának keretein belül. Valamennyi út mint hermészi játéktér, a véletlenül osztályrészsül jutó – mint hermészi anyag – átalakulása találás-és-rablás – a megszerzés hermészi módja – révén hermészi mesterművé, amely egy kissé mindig a szemfényvesztés műve is: gazdagsággá, szerelemmé, költészetté s mindenfajta kibúvóvá a törvények, viszonyok, sorsfordulatok akadályai és korlátai közül – hogy volnának ezek csupán lelki realitások? Együttesük teljes világ, és a világok egyike: az, melyet Hermész nyit meg előttünk.” (22)

### A görög vallási tapasztalat realitása

A görög „isten”-ek a valóság, a természet, az emberi létezés, a „külső” és „belső” valóság karakterisztikus és drámai aspektusainak, élményeinek, megéléseinek, megtapasztalásainak artikulációi. Nem kivetítései, projekciói, mert a görögök nem valami szubjektív megélésnek tulajdonítottak pszeudo-objektivitást, hanem valami sűrű, dús, tartalom-

ban gazdag, túlsorduló objektivitást tapasztaltak meg. (23) Azokat az átélt tapasztalatokat nevezték isteneknek, melyek során valami elemi erővel találkoztak (például a szépség, a tisztaság, az erő, az értelem stb. megnyilvánulásával). Az „elemi erő” azt jelenti, hogy másra nem, csak önmagára visszavezethető. Ezért elemi, önmagában álló, zárt elegység. Az ilyen realitás görög neve: „theos”.

Amikor a görögök valami széppel, szépséggel találkoztak, úgy érezték, hogy egy sajátos elemi valóság-erő-dinamika, a szépség vagy a szép jelentkezését, megnyilvánulási formáját tapasztalják. Egy és ugyanazon valóság, a szép különböző formában és mértékben jelentkezik az emberi tapasztalatban. Ezt a végső valóságot, mellyel számos módon találkozhat az ember, ezt a végső valóságot, mely végső és elemi, azaz „isten”, nevezték „Aphrodité”-nek.

A „szép” tehát a valóság egyik elemi tartománya, s ezért névvel illelhető: „Aphrodité”. Minden, ami szép, ennek a valóságnak – Aphroditének – a megjelenése. A szépség mindig magának Aphroditének a megjelenése volt, de nem filozófiai értelemben, vagyis mintha léteznék egy szubsztancia, mely „független” önmaga megjelenéseitől, hanem minden szép megjelenés: Aphrodité.

A szép elemi módon objektív. Ez azt jelenti, hogy vagy megmutatkozik az embernek, vagy nem mutatkozik meg, és úgy mutatkozik meg, ahogyan ő maga akarja. Még a művész sem kényszerítheti ki, mert nem alkotója, hanem jószerevével szolgálja a szépséget; s ha „alkotása” sikeres, akkor tudja csak igazán, hogy a szépség odaajándékozta magát neki, vagyis nem az ő vésője faragta ki, hanem „a szép” vezette vésőjét. (24)

A görög istenek realitása: sajátos transzcendens realitás, amely a világ egy bizonyos reális megtapasztalását teszi lehetővé:

„Ha egyébként nem tudtuk volna... tapasztalunk kellett: másképpen fogjuk fel a világot egy antik isten révén, mint nélküle. A mitológia nyelvén: minden isten egy világ eredete, amely nélküle láthatatlan volna, az ő révén azonban feltárul a természettudományos világkép fölé emelkedő látványa.” – „Ily módon Hermész sem csupán fölvilágító eszméje egy világnak: az eredete is egyben, amelynek révén ez a világ keletkezett, s amelynek révén érthetővé lesz. Mint a világ megértésének alapja, természetesen eszme is...” (25)

### A vallási tapasztalat tárgyának realitása

Ha az antik vallás olyan lelki valóságok realitásának állítása, amelyekre az ember egész életét felteszi, akkor esetében így fogalmazható meg a pszichológiai probléma: ha a görögök egészen közönséges és normális módon érzik „valóságosnak” isteneiket, akkor „miféle valóságérzés ez?”, vagyis: mi alapján ítélték valóságosnak és nem illúzióknak isteneiket?

„Ha valami lényegeset akarunk mondani az antik vallásról, meg kell találnunk a lélek mértékét, amellyel megállapítja, mi »valóságos« és mi »irreális« a számára.” (26)

A rémképek, illúziók és a reális lelki valóságok közötti különbség nem más, mint a szóban forgó jelenségeknek a lélek szférájához viszonyított transzcendenciája. Az őrlt lélek rémképei „csak lelki valóságok”, velük szemben a vallási értékű „lelki valóságok” egy másik,

„nem lelki módon, a lelkünkön kívül is »valóságosak«. »Transzcendálnak«, megfelel nekik valami odaát is, a lélek határain túl: a szellemi birodalmában, ahol például a matematikai igazságoknak van alapjuk, vagy a természetben. E két birodalom egyikében van transzcendens támasztékuk.” (27)

Míg a „csak-lelki valóságok” az ideg orvos megítélése alá tartoznak, addig a lélek belső mértékét, amelynek

„segítségével a »valóságosak« az »irreálisak« megkülönbözteti... a pszichoanalízis útján nem lehet megtalálni, mert ez a mérték a transzcendencia.” (28)

A „merőben lelki” és a „valóságosan transzcendens” valóság közötti különbségről, illetve – és az ember szempontjából ez a valódi nehézség – a két tartomány megkülönböztetésének a zsidó vallási tapasztalat közegében a „hamis” és „igazi” próféták kapcsán felmerülő vallásfilozófiai problémájáról a következőket írja Martin Buber: A hamis – tudniillik a hamis biztonsággal eltelt, és JHWH szövetségét-ígéretét az ígértevetőt „jogszerűen” kötelező szerződésként értelmező, a történelmi veszély és katasztrófahelyzet idején is az emberi döntéstől-megtéréstől független „objektív” üdvösséget hirdető – próféták

„nem csupán azért beszélnek, hogy elnyerjék az emberek tetszését, hanem saját álmuk és csalóka képzelődésük kedvéért is, nem mintha határozott szándékkal csalnának, hanem inkább mert ők maguk is elmerültek a vágyak csalóka világában. Pszichológiailag kifejezve: a hamis próféták a saját tudatalattijukat teszik meg Istennek, az igazi próféták tudatalattiját viszont az igaz Isten keze formálja, hiszen Isten minden pszichikailag létező és földéríthető dolog szempontjából föltétlenül transzcendens, és éppen Isten transzcendenciáját élék meg kényszerűségként.” (29)

A döntő tehát egy valóságos találkozás, egy nagyon is konkrét Valóságnak a roppant megtapasztalása. Ez a Valóság nem úgy valóságos, mint egy darab kő, vagy az Ararát hegye vagy a tenger, hanem ezeknél telítettebb módon, leküzdhetetlen dinamikával: hirtelesen és kikerülhetetlen eseményként. A kőnek fizikai súlya van, a hegyet és a tengert fizikai méretek jellemzik: roppant nagyok, hatalmasak, kiterjedtek. A próféták által megtapasztalt valóságnak „létsúlya” van, mindent magához vonzó, cselekvő léte-ereje, amit a lélek és a szellem érzékel, mégpedig, ne áltassuk magunkat, halálos pontossággal. Úgy érzékeli, mint a felvillanó igaz gondolat erejét, amely kötelez; mint a létet termő műalkotás szépségét, amely megrendít és gazdagít; vagy mint a parancsoló lelkiismeret szavát, amely hol szelíden, hol szigorúan sürget és ösztökél. Mihelyt ezek megjelennek-megszólalnak, nyomban és réstelenül betöltik a lélek terét, ezért nem lehet kitérni előlük, mert nincs hova. Csak ellenállni lehet nekik makacs tagadással – ami azonban egy valóságot tagad. Nem álmot, nem illúziót, hiszen azokat nem kell tagadni – tudván tudjuk rólok, hogy nem léteznek: nincs ontológiai súlyuk, azaz kötelező értelmük, megtartó erejük. Álomképekre, illúziókra csak örültek teszik fel életüket. A józan görögök és egy egész nép, a Biblia népe, nem. A próféták és az apostolok sem.

Térjünk vissza a görögökhöz! Az Ég és Föld nászáról szóló mitikus elbeszélés nyilvánvalóan csupa erotikus elemből épül fel és kitalált, ugyanakkor az antikvitás embere számára még más módon is „valóságos”. A pszichológiai probléma tehát ez: „hogyan juthat egy közönséges emberi valóság, például egy mitikus elbeszélés ilyen hatalomhoz, hogyan lehet ilyen »lelki valósággá«”? Másképp fogalmazva: „hol van az illető lelki valóság súlypontja? Az elbeszélésnek általános, mindenki számára valóságos értelmében, vagy az elbeszélésben, a kitalálásban magában?” A kérdés vejeje az „értelem” kifejezés. Ezt kell pontosan megfogalmazni. Mit ért Kerényi a mitikus elbeszélés „értelmén”? Nos, nem okvetlenül valami racionalist, tételt vagy tant.

„Értelemnek» nevezem ebben a vonatkozásban azt is, ami talán csak egy egészen irracionális elbeszéléssel volt teljesen kifejezhető. És ez mint »értelem« mindig transzcendens is, sohasem »csak-lelki«: alapja és támasztéka van az elbeszélő lelken kívül is.” (30)

A kitalált elbeszélés mint elbeszélés természetesen fikció, a mítosz mint elbeszélés emberi alkotás. Tudja ezt a mítosz megalkotója és tudják a hallgatói is,

„nem volnának normális, beszámítható emberek, ha ezt nem tudnák” – jegyzi meg Kerényi –, „de ettől egészen el tudnak tekinteni, mert számukra a mítosz egy másik oldaláról tekintve fontos. Nem abban van a súlypontja számukra, hogy egyes ember alkotása, hanem abban, hogy valamilyen módon mindenki »valóságosnak« találja.” (31)



Gondolatmenetét így összegzi a szerző: a görög vallás a valóság egy sajátos érzékelése, mely nem más, mint

„a Kosmosznak mint összefüggő – hézagatlan és szakadatlan – háttérnek az érzése a lélek valóságai mögött. Kosmoszon azt értve, amit ez a görög szó kifejez: a természet valóságát, amely egy szellemi rend érvényességét is magában foglalja.” (32)

Ezt a rendet a természetben és a szellemi szférában minden nép érzekelte és meg is ragadta, bár nem mindegyik „görög módon, a szellemnek azzal a világosságával és valóság bíró erejével.” (33)

De valamennyi nép által észlelt és kultúrában megfogalmazott világregd „szellemi”, amennyiben mint rend mindig a szellemi rendező tevékenységének gyümölcse. E tevékenység különböző formáit különböző „gondolkodási formáknak” szokás nevezni, s valamely gondolkodási formának és a neki megfelelő világréképnek a szerkezetét mint kultúrát le lehet írni ugyanúgy, „mint egy nyelv szerkezetét”, véli Kerényi. (34)

A vallás és a kultúra szoros kapcsolata ellenére

„a valóságérzés nem pusztán a renden, hanem egyszersmind a rendezetten, nem egyedül a világrékép, hanem a világvalóság alapul. Idővel a világrékép változik, s ilyenkor mindig azt hiszi az ember, hogy a valóságos »világhoz« jutott közelebb.” – Egy „vallási eszme valósága sohasem nyugszik egyedül a gondolkodási formán, hanem külön azon is, hogy ezt a formát érvényesnek érzik. Más szóval: azon az intuitív biztosságon, hogy az illető formában a világ igazi valósága jut kifejezésre.” (35)

Az „intuitív” kifejezés fölöttébb veszélyes, ezért tisztázásra szorul:

„Az »intuitív« szóval csak azt a negatívumot hangsúlyozom itt, hogy ez a biztosság közvetlen, nem származik sem tisztára logikai spekulációból, sem különböző tapasztalatok öntudatlan összegzéséből.” (36)

### A görög „theos” és a bibliai kinyilatkoztatás

Miben különbözik a „theos” megnyilatkozása a zsidó-keresztény kinyilatkoztatástól? Kerényi válasza: egy „nem kivitelezett kinyilatkoztatás” megjelenése a világban – ez „isten” görögül. (37) Ilyen esemény például egy gyermek születése: egy új lény tűnik fel a világban – olyan ez, mint amikor felragyog a napfény. Az isteni ragyog fel a fiatal lányban és fiúban. Ez fénylik az erős-férfias életben és ez sugárzik az időskor bölcsességében. Mindig sajátos módon ragyog fel, egy-egy istenségként: a leányban mint Artemis, az ifjában mint Apollón. A harcosban – éles, villódzó, végzetes fényként – Ares villan fel. (38)

Minden „theos” a forrása egy-egy valóságterületnek, amely általa ragyog fel, akkor, amikor sajátos mivoltát az emberek észlelik. Az így, a klasszikus görög kort megelőző évszázadok tapasztalata által nyert ismeretek eredményezték – szobrokban megformálva, templomban és szent helyeken tisztelve – a görög „isten”-eket. (39)

Az antik vallás a valóság egy sajátos, dinamikus érzékelésén alapul. Amíg a vallási lét-érzékelés eleven, addig eleven az események isteni fényének érzékelése. A görögség az egész mitológiáján keresztül számtalan ilyen eseményt vallott meg, nem történeti eseményeket, hanem időtlen történeteket, amelyek bármikor újra és újra végbemehettek. Teljesen mindegy volt, mikor ragyogott fel a „theos”, ha egyszer „theos” volt az, ami felragyogott. (40)

A görög vallási tapasztalat egyebek között abban különbözik a zsidó-keresztény vallási tapasztalattól, hogy annak összefüggő linearitásától eltérően részint sporadikus: bárhol és bármikor megtörténhet; részint ciklikus: az egzisztenciálisan releváns eseményekben (születés, nász, betegség, halál stb.) újra és újra megtörténik. A görög vallástörténet – a lét dinamikája mint a szent epifániája megtapasztalásának történetláncolata – nem alkot üdvösségtörténelmet, egységes kifejtlet felé mutató rendezett eseménysort, melynek

egyres történetei sajátos történelmi helyi értékkel rendelkeznek: akkor és ott fontosak, ahol megtörténnek, vagyis nem helyezhetők az idősor más pontjára, illetve – ugyanez, csak másképpen – sajátos jelentéssel bírnak egy fokozatosan kibontakozó egész számára, pontosabban létrehozzák ezt az egészt, melynek epizódjai. Ha a görög vallási tapasztalatot állandóan hullámozó, roppant tengerhez hasonlítjuk, mely csak a helyzetét változtatja szüntelenül, miközben a helye változatlan, akkor a zsidó-keresztény vallási tapasztalat egyre duzzadó folyamathoz hasonlít, mely néhány – ködbevesző, távoli – forrásból fakad, majd fokozatosan nagyobbodik, míg végül mindent betölt: „Isten lesz minden mindenekben...” (1Kor 15,28)

A görög létérzékelésben a vallás nem kognitív tartalmat jelent, hanem a lét sajátos dinamikájának megnyilvánulását, mely mindenkor az embertől függetlenül, szabadon történik. Ilyen körülmények között nem alakulnak ki vallási tanok. A görög vallásnak – már amennyire értelmes e kifejezés: „görög vallás”, mert helyesebb lenne „görög vallási tapasztalat”-nak nevezni – nincs „dogmatikája”, vallási tanítása. Ez a „vallás” folyamatosan történik (és sohasem történik meg, azaz definitív módon és érvényességgel, mint a kereszténység esetében).

A görög „theos”- és a bibliai kinyilatkoztatás-tapasztalat közötti különbség abban ragadható meg, hogy az előbbiből hiányzott egy döntő találkozás-esemény, egy olyan meghatározó és jelentőségteljes történeti epifánia, amely egyszer s mindenkorra kiemelkedett volna az epifániák sorából. Mivel nincs normatív istentapasztalat, ezért az egyes „theos”-tapasztalatok megőrzik önállóságukat, amelyet az általuk megmutatkozó egyes istenek személyiségével azonosít a görögség. Ez a görög politeizmus, amely (mint minden politeizmus)

...minőségi és nem mennyiségi fogalom. Tehát nem sokistenhítet jelent, hanem azt, hogy hiányzik egy olyan egységesítő és meghaladó véglegesség [uniting and transcending ultimate], mely meghatározóná sajátos jellegét. A politeista isteni erők mindegyike végső igénnyel lép fel [claims ultimacy] abban a helyzetben, amelyben megjelenik.” (41)

Ezzel szemben a bibliai népét éppen a normatív istentapasztalat jellemzi, amely szükségképpen történeti, ezért a görög vallási szellemtől eltérően, amely híján volt a történelmiség tapasztalatának, a bibliai hit alapvetően és lényegi módon történeti. Martin Buber így fogalmazza meg a bibliai és a pogány (politeista) istentapasztalat különbségét:

„Izrael Te-tapasztalatának közvetlensége, az elemi szinguláris istentapasztalat annyira erőteljes, hogy fel sem merülhetett az (isteni) erők valamiféle pluralitásának képzete. Ezzel szemben a pogány az az ember, aki nem ismer rá Istenre annak megjelenési formáiban, jobban mondva: az ember olyan mértékben pogány, amilyen mértékben nem ismer rá Istenre a megjelenési formáiban.” (42)

### A „theos”-tapasztalat és a „vallás”

A lét dinamikája számtalan különböző formában vált a görög ember tapasztalatává. Amikor e számtalan eseményt, a „theos” történéseit elmesélték, összegyűjtötték, rendszereztek, akkor keletkezett a mitológia, amely a „theos” megtörténéseinek, a mítoszoknak – a reflektált epifániáknak – a további, immár a szisztematizálás érdekében végzett reflexiója.

A vallási tapasztalatok rendszerezésének, rögzítésének igénye és a rájuk irányuló (teológiai vagy filozófiai) reflexió a vallási tapasztalás kanalizálásával, algoritmizálásával, végső soron pedig közvetlenségének megroppanásával, eleveenségének elapadásával jár. Ugyanis a „theos”-történések azok a mozzanataik, azok a gesztusok, amelyek az ember számára eredendően kiszámíthatatlanok voltak, a rítusban immár rögzített, meghatározott formában jelennek meg. Ezáltal a bármikor megtörténni képes tapasztalatnak és befogadásának helyére a „vallás” lép a maga történetileg konkretizált formájában, az emberi rendszer-érzék által is megkövetelt szisztematizálásában. (43)

Ebbe a folyamatba állítja bele Kerényi a kereszténységet: a görög istentapasztalat esemény-voltának rituális elmerevedését csak egy új isten-történés törhette föl:

„Egy új esemény vált szükségessé, amely éppen esemény-volta révén ragadta magával az embert. A Jeruzsálemben történtek váltak ezen eseményé. A kereszténység és a görög vallás közötti különbség ez: hogy a kereszténység egyszeri eseményhez van kötve.” (44)

### A „theos”-tapasztalat sorsa és a „modern” ember

Ha a görög vallás a természet mint valóság idea-arcának megtapasztalása volt, ahogyan Kerényi fogalmaz, akkor érthetővé válik, hogy a görög világ eltűnével miért „szöktek” el maguk az istenek is. Ha eltűnt az a természeti valóság és az embernek a természettel való gazdag tapasztaló viszonya, akkor objektíve tűntek el a görög istenek: az ember szétrombolta, kitörölte a valóság azon aspektusait, amelyeket az érzékeny görög istenek tartottak életben. Ha egyszer a ligetekben autók dudálnak és száguldoznak, akkor a liget nem alkalmas többé a kényes görög istenek megmutat(koz)ására.

A görög istenek realitása annak a világnak a realitásával azonos, amelyben megtapasztalták őket, s amelyet éppen ezen istenek által lehet megtapasztalni, illetve amely világ éppen a görög istenek megjelenési terepül, otthonául szolgált. A görög panteon elmúltával egyszersmind ez a világ is szertefoszlott; és megfordítva: a görög világ elmúltával istenei is – megnyilatkozási terep nélkül maradván – elszöktek... Nem egy kultúra tűnt el egy semleges lét neutrális közegében, helyet adva a konkréciónak és a fakticitás iránt közömbös „lét” újabb és újabb megvalósulásának, értelmezésének – azaz új kultúráknak új istenekkel –, hanem a létezés, fájdalom! egy szépséges és harmonikus formája tűnt el, s ezáltal – minthogy a lét a létezésben reális – maga a „lét” lett más: olyan, amilyenek itt és most, a görög istenek nélkül(inek) tapasztaljuk.

A mai ember nem azért nem találkozik a görög istenekkel, mert „nem hisz” bennük, hanem azért, mert az ő belső, de még inkább külső világában már nincs „hely” a görög istenek megjelenése számára: az ember egyre több helyre teszi be a lábát, egyre szertelenebb mozdulatokkal tölti ki a létezés terét, s ezáltal egyre kevesebb helyet-alkalmat és lehetőséget hagy bármi olyasvalaminek a spontán megnyilatkozására, ami az egykori görög istenek valósága volt. (45) A modern ember oly mértékben magához ragadta a kezdeményezést (vagy legalábbis úgy véli – de ez a roppant érzékeny görög istenek szempontjából közömbös), hogy hovatovább lehetetlenné tesz minden egyéb, nem-emberi spontaneitást. Ahol pedig még találkozik ilyennel, ott tüstént igyekszik megszüntetni (például a természet meghódításával). A Kerényi által említett görög lelki mérték és kozmosz-tapasztalat híján a modern ember nem képes a görög istenek észlelésére. Számára a görög istenek: semmik, egy poétikus naivitás fantáziadús alkotásai, amit a szellemi esendőség jelének tekint s jól nevelt nagyvonalúsággal elnéz annak a klasszikus kornak, amelynek világáról már csak tiszteletének tárgyaként tud.

A történelmiséggel szemben – a megfelelő tapasztalat híján – közömbös görög „theos”-tapasztalat sorsa, elmúlása sajátos módon magának a történelmiségnek az egyik lehetséges megtapasztalása. A görög „theos”-tapasztalat túlságosan finom, valóság-érzé-

---

*A mai ember nem azért nem találkozik a görög istenekkel, mert „nem hisz” bennük, hanem azért, mert az ő belső, de még inkább külső világában már nincs „hely” a görög istenek megjelenése számára: az ember egyre több helyre teszi be a lábát, egyre szertelenebb mozdulatokkal tölti ki a létezés terét, s ezáltal egyre kevesebb helyet-alkalmat és lehetőséget hagy bármi olyasvalaminek a spontán megnyilatkozására, ami az egykori görög istenek valósága volt.*

---

keny volt, és a transzcendencia iránti minden érzékenysége ellenére túlságosan szerette világát és kötődött hozzá. Istenei történelemmé lettek – nem tudván történelmivé válni, mert olyan terepen pergették örökkévaló idejüket, a szépen megformált kozmosz-természetben, amely nélkülözi a történelmiség drámáját. A görög istenek sorsának perspektívájából így fogalmazhatunk: csak az az isten győzedelmeskedhetett a mindent felkutató, mindent felforgató és mindenben túllépni akaró emberrel szemben, aki a transzcendencia és a történelmiség dimenziójába helyezte megjelenésének súlypontját. Ezzel kilépett a természetből és belépett – ismerjük el: a görög istenek fortélyosságát messze meghaladó leleményességgel – oda, ahova az ember soha nem idegenként merészkedik, mert a leg-sajátabb természetét: az emberi személy szabad döntéseinek sorozatába, az egzisztenciába. Előbb egy nép, majd az egyes ember egzisztenciájába.

A görög istenek, Kerényi elemzése szerint, annak a világnak a „szereplői”, amelyben a görögök éltek – s ebben van erejük és gyengeségük. Erejük: éppoly valóságosak, mint a görög világ és létezés – és gyengeségük: a görög világ és létezés elmúltával, mintegy életképtelenné válva, avagy nem tudván alkalmazkodni a megváltozott egzisztencia-keretekhez, „elszöknek”. Ezzel szemben a zsidó-keresztény Isten nem a természetben mutatkozik meg primer módon, hanem a kinyilatkoztatásban, a természet „mint olyan” létrehozásában és az üdvösségtörténelemben, ezért az ember és természet viszonyának megváltozása, az emberi természetátalakító tevékenység következtében Isten valósága nem sérül: a természet ténye, ami a kinyilatkoztatás, változatlan, a történelem pedig továbbra is az, ami, még ha másképp értelmeződik is. Isten transzcendenciájának a zsidó-keresztény eszméje, amely meghaladja a görög transzcendencia-gondolatot, s ehhez tár-sulva a vallási hit gondolata, Istent megóvja attól, aminek a görög istenek áldozatául estek: az ember létátalakító tevékenységének.

De vajon meddig? Meddig tart ki a hit?...

## Jegyzet

(1) GADAMER a görög istenszobrok kapcsán így fogalmaz: „El kellene ismerni, hogy például az antik istenszobor, amelyet a templomban nem műalkotásként állítottak fel az esztétikai reflexióis élvezet számára, s melyet ma a modern múzeumban állítanak ki, az úgy, ahogyan ma előttünk van, tartalmazza a vallási tapasztalat világát, amelyből származik, s ez azzal a jelentős következménnyel jár, hogy világa még most is hozzátartozik a mi világunkhoz. Mindkettőt a hermeneutikai univerzum fogja át.” (GADAMER, Hans-Georg: *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata.* (ford.: BONYHAI Gábor. Gondolat, Bp, 1984. 13. old.)

(2) *Valláslélektan és antik vallás.* In: KERÉNYI Károly: *Halhatatlanság és Apollón-vallás. Ókortudományi tanulmányok, 1918–1943.* Magvető, Bp, 1984. 263–275. old., idézet helye: 264. old.

(3) i. m. 270. old.

(4) i. m. 264. old.

(5) i. m. 268. old.

(6) i. m. 269. old.

(7) i. m. 273. old.

(8) i. m. 273. old.

(9) i. m. 269–270. old.

(10) *Die griechischen Götter.* In: SCHAEFER, Albert (Hrsg.): *Der Gottesgedanke im Abendland.* Kohlhammer Stuttgart, 1964. 13–20. old.

(11) A *Két párbeszéd* című írásában arra az ellenvetésre, hogy nem illő lépten-nyomon az „Isten” szót használni, mert már oly sokszor visszaéltek vele, holott a Legfőnségesebbet jelöli, BUBER így felel: valóban ez minden emberi szó közül a legtöbb terhet hordozó, ezért beszennyeződött és szétfeszlett; ámde mégis a valódi Isten jelöli, akit az emberek magányukban és megpróbáltatásuk idején „megszólítanak” [anrufen], aki csakugyan „hallja [hören] kiáltásukat”, s így e kifejezés immár „az esdeklő fölkiáltás [Anruf] szava, a névvé vált szó minden emberi nyelvben és mindörökre”. BUBER, Martin: *Begegnung. Autobiographische Fragmente.* (Mit einem Nachwort von Albrecht Goes) Verlag Lambert Schneider, Heidelberg, 1986. (4. Aufl.). 66. kk. old. – vö. Liget 1989/3. sz. 112–113. old.

(12) Például EURIPIDES *Helena* című tragédiájában Helena így kiált fel: „Óh, istenek! Mert theos az, amikor a szerelem viszonzásra lel!” Idősebb PLINIUS idézi MENANDER mondását: deus est mortali iuvare mortalem – azaz: ahol halandók egymásnak segítenek, vagyis valamiként orvosolják halandóságukat, ott „isten” valósul meg.

(13) *Die griechischen Götter*, 15–16. old.

(14) „A kutatások kezdetétől fogva felismerték az indoeurópai *deiws* »ég« gyököt az »istent« jelölő szavakban (latin *deus*, szanszkrit *déva*, iráni *div*, litván *diewas*, ógermán *tivar*) és a főbb istenek nevében: *Djausz*, *Zeus*, *Jupiter*. Az isten eszméje közösnek mutatkozik az égi szentséggel, vagyis a fénnel és »transzcendenciával« (magasság), kiterjesztve pedig az uralkodás és teremtőerő eszméjével, közvetlen értelmében: a kozmogóniával és az apasággal. Az Ég (istene) legkiváltképpen az *Atya*: vesd össze az indiai *Djauszpitar*, a görög *Zeus Patér*, illír *Daipatüres*, latin *Jupiter*, szkíta *Zeusz-Papaiosz*, thrák-frigiai *Zeusz-Papposz*.” (ELIADE, Mircea: *Vallási hiedelmek és eszmék története I.* Osiris–Századvég, Bp, 1994. 166–167. old.)

(15) *Halhatatlanság és Apollón-vallás. Platón Phaidónjának megértéséhez.* In: KERÉNYI Károly: *Halhatatlanság és Apollón-vallás. Ókortudományi tanulmányok, 1918–1943.* Magvető, Bp, 1984. 113. old.

(16) KERÉNYI Károly: *Hermész, a lélekvezető. Az élet férfi eredetének mitológemája.* (ford.: TATÁR György) Mérleg, Európa, Bp, 1984.

(17) *Hermész, a lélekvezető.* 5. old.

(18) *Hermész, a lélekvezető.* 54. old.

(19) *Hermész, a lélekvezető.* 64. old.

(20) *Hermész, a lélekvezető.* 63. old.

(21) *Hermész, a lélekvezető.* 63. old.

(22) *Hermész, a lélekvezető.* 63–64. old.

(23) A vallási tapasztalással kapcsolatos kivetítés gyanújával nem kívánunk foglalkozni, mert a görög theosztapasztalat egészen más ontológiai paradigmát feltételez, amelyben a kivetítés fogalmának nincs értelme. A projekció-elméletnek mindenestre elegáns és világos kritikáját adja Paul TILLICH: Az ember vallási tapasztalatát szükségképpen olyan fogalmakban írja le, amelyek végesek, vagyis a transzcendencia leírására a végeség ontológiai elemét és kategóriáját használja fel, hiszen ezzel tud operálni. A projekció-elméletek azt állítják, hogy „az istenek egyszerűen a végeesség elemeinek, a természeti és emberi elemeknek a központos kivetítései [imaginary projections]. Ezek az elméletek nem veszik számításba azt, hogy a kivetítés mindig kivetítés valamire – egy falra, egy vászonra, egy másik létezőre, egy másik valóságra. Nyilvánvalóan teljes értelmetlenség azt állítani, hogy amire kivetítünk, az is kivetítés. A vászon nem kivetítés; a vászon fogadja a kivetítést. Az a valóság, amelyre az isteni képzetek kivetítődnek, nem kivetítés. Ez a lét és az értelem végeességének megtapasztalása. [It is the experienced ultimacy of being and meaning.] Ez a végső meghatározottság valósága. [It is the realm of ultimate concern.]” TILLICH, Paul: *Rendszerezés teológia.* (ford. SZABÓ István) Osiris tankönyvek, Osiris Kiadó, Bp, 1996. 178. old.

(24) Martin BUBER szerint minden műalkotás eredete egy-egy találkozás azzal a konkrét formával, amely a művész által akar műként megjelenni; vö.: BUBER, Martin: *Én és Te.* (ford.: BÍRÓ Dániel) Európa, Bp, 1991. 13. kk. old.

(25) *Hermész, a lélekvezető.* 65. old.

(26) *Valláslélektan és antik vallás.* 271. old.

(27) *Valláslélektan és antik vallás.* 271. old.

(28) *Valláslélektan és antik vallás.* 273. old.

(29) BUBER, Martin: *A próféták hite.* (ford. BENDL Júlia) A Kútnál. Atlantisz, Bp, 1991. 216. old., kiemelés: G. Cs. L.

(30) *Valláslélektan és antik vallás.* 272. old.

(31) *Valláslélektan és antik vallás.* 272. old.

(32) *Valláslélektan és antik vallás.* 274. old.

(33) *Valláslélektan és antik vallás.* 274. old.

(34) *Valláslélektan és antik vallás.* 274. old.

(35) *Valláslélektan és antik vallás.* 274. old.

(36) *Valláslélektan és antik vallás.* 274. old.

(37) *Die griechischen Götter.* 17. old.

(38) *Die griechischen Götter.* 18. old.

(39) *Die griechischen Götter.* 18–19. old.

(40) *Die griechischen Götter.* 19. old.

(41) TILLICH: i. m. 185. old.

(42) *Der Glaube des Judentums, Werke, IV.* 188. old.

(43) *Die griechischen Götter.* 19. old. KERÉNYI buberi értelemben beszél a vallásról (hivatkozik is BUBERre), vagyis az emberi biztonságvágy, a kiszámíthatatlant kiszámítani akaró törekvésnek tekinti.

(44) *Die griechischen Götter.* 19. old.

(45) Genitivus subiectivus és genitivus obiectivus értelmében egyaránt, vagyis a görög létezés az isteneknek a valósága volt (olyan valóság, amiben szívesen mutatkoztak meg, amelyből még nem „szöktek el” – gen. subiect.), és a görög létezésben valóságosak voltak az istenek (a görög létérzékelés kellően érzékeny volt ezen istenek megtapasztalására – gen. obiect.).

## A magyar irodalmi szociográfia az 1930-as években

*Trianon élménye sokkolta a magyar közgondolkodást. Hogyan lehet egy európai középhatalomból kis közép-európai országgá válni; hogyan lehet elveszíteni az ország kétharmad részét; hogyan lehet lemondani sok millió magyarról és sok száz magyar településről; hogyan lehet feldolgozni a világháború elvesztését, két forradalom, egy ellenforradalom és egy idegen megszállás élményét?*

A hivatalos válasz erre a revízió gondolata volt, a külső területi revízióé. A húszas évek politikája és szellemi élete vagy a vereség feldolgozásával volt elfoglalva, vagy egy korábbi állapot visszaállítását álmolta meg. A harmincas évek elejének gazdasági válsága azonban magára a megmaradt országra fordította a figyelmet. A szegénység, nyomor, munkanélküliség, földnélküliség, hajléknélküliség volt egy új, fiatal nemzedék alapélménye. Ezért ők nem egy külső területi revízióban gondolkodtak, hanem belső és társadalmi revízióban: felül kell vizsgálni, mondták, a magyar társadalom szerkezetét, mindenekelőtt a földtulajdon kérdését, de minden más társadalmi jelenséget is: a polgárosodást, a városfejlődést, az asszimilációt, az iparfejlődést, a tanyavilágot, a politikai és vallási mozgalmakat, a migrációkat és emigrációkat, a magyar nép teljes anyagi és szellemi állapotát. A húszas évek vádjai után ők az önvád hangját szólaltatták meg, és a belső önelemzés és önkritika útját jelölték ki a magyar jövő egyetlen lehetséges útjaként. Az önvizsgálat e kérlelhetetlen igénye komoly szociális lelkiismerettel volt megalapozva: ezek a fiatal emberek úgy érezték, az ő felelőségük, hogy írástudóként feltárják a magyar társadalom bajait, bemutassák azokat, és hogy ezzel a magyar társadalom fejlődését egészséges irányba tereljék.

A népi írói mozgalmat tehát olyan nemzedéki mozgalomként határozhatjuk meg, amely az 1930-as években azért jött létre, hogy a gazdasági válság élményétől kísértve érvényes társadalmi választ adjon a Trianon okozta sokkra. A válaszok nem voltak ugyan egységesek, az írók szemléletétől függően nem csekély eltérések adódtak, mégis a lényegyet illetően egyetértettek: a magyar jövő záloga a falu és a parasztság, ennek fejlődését pedig az igazságtalan birtokviszonyok, mindenekelőtt a nagybirtokrendszer akadályozza. Magyarországon felemás módon ment végbe a polgárosodás, és az lenne a kívánatos, ha a földdel rendelkező parasztság fokozatos, lassú felemelkedésével, szervesen és belülről történe meg, ha késve is, a magyar polgárosodás.

Szociális indulat jellemezte a mozgalom tagjait, törekvés a kendőzetlen igazmondásra, és mindenekelőtt a szociális felelősségérzet. Később e mozgalomból eljuthatott valaki a jobboldali radikalizmushoz, út nyílt innen a baloldali szocializmus felé, ám önmagát a mozgalmat inkább harmadik utasnak látjuk: mind a kapitalizmus, mind a szocializmus elutasításával egy sajátos magyar út keresése jellemzi, a magyar parasztságra mint nemzetfenntartóra tekint. A nemzeti-faji gondolat elvihette egyes szerzőit az 1940-es években a nemzeti szocializmus felé, a szociális-társadalmi kritika logikusan vezethetett a társadalmi szocializmus felé – abban a szűk évtizedben azonban, amelyet vizsgálunk, mindkettő inkább csak lehetőség volt. Ezekben a művekben nem is a megoldás módja volt a leghangsúlyosabb, hanem az igazmondó diagnózis és a fájdalmas felkiáltás: nézzetek ide, ilyen az ország most!

A népi írói mozgalom egészénél szűkebb is, tágabb is az a kör, amelyet ebben a tanulmányban megvizsgálunk: szűkebb azért, mert figyelmen kívül hagyjuk a fikciós irodalmat (novellákat, regényeket), amelyek a mozgalom áramában keletkeztek, figyelmen kívül hagyjuk az értekező prózát is (például *Németh László* egész tevékenységét), és nem foglalkozunk a mozgalom politikai történetével sem. Pusztán az általuk felfedezett és nagyon magas színvonalon művelt irodalmi szociográfia műfaját vizsgáljuk. Ezért tágabb is a tanulmány látóköre, mint maga a mozgalom: olyan művekről is beszélünk, amelyek e műfajba tartoztak, de szerzőjük nem tekinthető népi írónak (például *Nagy Lajos*).

A mozgalom jelszava még az 1920-as évek végén keletkezett: „Ki a faluba!” (*Fábián Dániel* és *József Attila* fogalmazták meg a Bartha Miklós Társaság röpiratának címében.) Sokan elindultak, hogy megismerkedjenek a falu világával, és több társaság, folyóirat és mozgalom született ezzel a céllal, többek között a Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma, amelynek *Radnóti Miklós* is tagja volt. Kiindulópontnak talán *Fülep Lajos* művészettörténész, zengővárkonyi református lelkész tevékenységét tekinthetjük, aki nagy hatású cikksorozatban hívta fel a figyelmet a Dél-Dunántúlon egyre terjedő egykézés szokására (egy családban csak egy gyereket vállaltak). Az ő nyomán írta *Illyés Gyula* a 'Pusztulás' című cikkét ugyanerről (1933), és talán innen számíthatjuk a magyar irodalmi szociográfia kezdetét. 1933 és 1938 között azután egyre-másra jelentek meg a műfaj legfontosabb alkotásai.

### Nagy Lajos: 'Kiskunhalom' (1934)

Nagy Lajos könyve szociográfiai regény – a fiktív cím ellenére egyértelmű, hogy a könyv az író szülőfalujáról, Apostagról, egy Duna-Tisza közötti faluról szól. Módszere a modern expresszionista irodalomban és a filmben kidolgozott, Nagy Lajos által nagyon kedvelt szimultanista technika. A falu egy napját írja le, 1933. augusztus 17-ét az első, pirkadati kapavágástól a másnap hajnali első kapavágásig. Ebben a keretben az idő előrehaladása biztosítja a történelem egységét, és persze a hely, az alföldi falu, még akkor is, ha egyes eseményszálak kivezetnek a faluból, a környékbeli tanyákra, a két kilométerre folyó Dunához, a legközelebbi kikötőhelyre, Dunavecsére, vagy éppen Budapestre.

Nagy Lajost elsősorban az emberi sorsok izgatják, történetek, amelyeket a falubeliek mondanak, pletykák, rémhírek és érdekességek. Sok-sok novella csírája van ebben a könyvben, talán néhány regény anyaga is, de a könyv megmarad műfajok és hangnemek határán: regény, életkép-füzér, novella-füzér, anekdota-füzér, szociográfia, vallomás, esszé egyformán lehetne belőle. És van benne leírás, történetmondás, belső monológ, párbeszéd egyaránt. Váltogatja a nézőpontot: habár érezhető a szerző-tudósító jelenléte, mégis az egyes szereplőket gyakran más szereplők szemszögéből látjuk, az ő véleményüket halljuk. Empátia és kívülállás egyaránt jellemzi a könyvet.

### Veres Péter: 'Az Alföld parasztsága' (1934)

*Veres Péter* 1934 őszén, egyhónapos börtönfogságában, amelyet egy cikkéért róttak ki rá, írta 'Az Alföld parasztsága' című esszéjét. Hosszan mesél arról, hogyan látja ő – részben belülről, hiszen maga is szegényparaszti családból származott – az alföldi parasztságot és a tájat, a falvakat, a munkát, a mindennapi életet, az embereket, az alföldi nép kultúráját, nyelvét, művészetét, zenéjét, táncait, öltözködését, mozgását, tisztálkodását, táplálkozását, szokásait, a gyerekek nevelését, a szórakozásokat, azután a nép erkölcsét, a tulajdonhoz és a szexualitáshoz való viszonyát, vallását, a katolikusok és a reformátusok szokásait, a szektákat és a parasztság viszonyát a politikához és más társadalmi rétegekhez. Meglepő, milyen kevés értéket talál a parasztság kultúrájában; a falvakat csúnyának, az időjárást ellenségesnek, a termelést elmaradottnak mutatja. Parasztságunknak nincs

önálló antropológiai karaktere, nem egységes az értékrendje és társadalmi helyzete, nyelve durva és műveletlen, iparművészete nincs, zenei érzéke nincs, színművészete egyáltalán nincs, öltözködése egyszerű, járása gyarló, a gyerekeket alig neveli, szórakozási lehetősége kevés, vallása teológiai értelemben nincs, a politika iránt közönyös, jövőképe nincs. Mit tekint mégis értéknek az alföldi parasztokban? Mindenekelőtt az egyszerűséget, a romlatlanságot, a munkabírást, a tájhoz és körülményekhez történő alkalmazkodás képességét. És ezeken a pontokon az esszé támadóvá válik: támadja a modern városi életet, a polgári világot, mert az, úgymond, megrontja, felbomlasztja a falu egyszerű és közvetlen világát, átformálja, munkátlanná és erkölcsstelenné teszi a parasztokat. Úgy látja, hogy a városi polgár dologtalan, ráérő és henye, csak az érzékei és szexuális vágyai izgatják, és mint ilyen elrontja a paraszti világot, ha érintkezésbe kerül vele. Az esszé város- és polgárellenes érzülete nagyon erős, leplezetlen, és érezhetően nagyobb bajnak érzi Veres Péter ezt a „modern” hatást, mint a hagyományos paraszti elmaradottságot, szegénységet, nyomort.

*A „Puszták népe” a népi írói mozgalom máig legtöbbet olvasott, legelőbb könyve. Köszönhető ez Illyés Gyula különlegesen szép nyelvének és annak, hogy a könyvben a szociográfia önvallomással keveredik. Lírai ez a könyv, olyan személyes életírás, amely észrevétlen vezeti el az olvasót egy teljesen ismeretlen világba. Ez a világ a Dunántúl nagy uradalmi pusztáinak világa, vagyis azoknak a nagybirtokokhoz kötődő, uradalmi gazdasági egységeknek az élete, amelyek emberek lakóhelyei és életterei egyben. „Néha egész faluszámba menő cselédlakások, istállók, fészerek, magtárak együttesét jelenti, amelyet azért nem lehet tanyának nevezni, mert a tanyán csak egy-két család él, ezeken meg száz-kétszáz is.”*

### Illyés Gyula: „Puszták népe” (1934–1935)

A „Puszták népe” a népi írói mozgalom máig legtöbbet olvasott, legelőbb könyve. Köszönhető ez Illyés Gyula különlegesen szép nyelvének és annak, hogy a könyvben a szociográfia önvallomással keveredik. Lírai ez a könyv, olyan személyes életírás, amely észrevétlen vezeti el az olvasót egy teljesen ismeretlen világba. Ez a világ a Dunántúl nagy uradalmi pusztáinak világa, vagyis azoknak a nagybirtokokhoz kötődő, uradalmi gazdasági egységeknek az élete, amelyek emberek lakóhelyei és életterei egyben. „Néha egész faluszámba menő cselédlakások, istállók, fészerek, magtárak együttesét jelenti, amelyet azért nem lehet tanyának nevezni, mert a tanyán csak egy-két család él, ezeken meg száz-kétszáz is”. A dunántúli pusztán van iskola, van templom vagy legalább kápolna, rendszerint a kastély egyik szárnyához ragasztva. Ott vannak a gazdaszettek, ispánok, gépészek lakásai, az istál-

lók, a cselédek lakásai. Vagyis külön zárt világok, teljes termelő egységek, külön szabályokkal, életritmussal, szokásokkal és hiedelmekkel. Ezt a világot ismerteti meg Illyés könyve: a pusztá történelmét, a pusztai emberek lelkületét, a belső hierarchiát, a munkát, fizetséget, a pusztá irányítását, a napi és heti időbeosztást, az év rendjét, az ünnepeket, a hiedelmeket, a vallást, a cselédek szokásait, táplálkozását, magatartását, jövedelmét, gyereknevelését, a szerelmi és házassági szokásokat, a pusztai emberek egészségügyi helyzetét, a babonákat, a házakat, a pusztai kultúrát. És ezen háttér előtt kirajzolódik egy feltörekvő család története, Illyés családjáé, amely mindenáron ki akar törni ebből a világból, tagjai ambíciózusak – szemben a cselédemberek hihetetlen és a kívülálló számára érthetetlen, védekezésképpen megtanult közönyével. Illyés rekonstruálja saját élményeit: hogyan látta meg először a nagyobb falut, milyen élményei voltak először a városról, milyen kinokat élt át mint pusztai gyerek a városi iskolában, hogyan szedte össze min-



den erejét családja annak érdekében, hogy a fiú, a tehetséges „legkisebb fiú” szinte népmesébe illő módon felvergődjön abból a szegénységből, amelybe született.

Ebből az elbeszélő pozícióból következik a könyv két nézőpontja: a szemtanúé, a résztvevőé, ki egy tagja a puszták népének, valamint a másik nézőpont: az innen kiemelkedett íróé, aki a maga felelősségteljes értelmiségi szemszögéből már kívülről visszaként a pusztá világára.

### Szabó Zoltán: *‘A tardi helyzet’ (1936)*

*Szabó Zoltán* egy falu gazdag, részletező szociográfiai feltérképezésére vállalkozott *‘A tardi helyzet’*-ben. Tard az Alföld és az északi hegyvidék, a Bükk találkozásánál fekszik, Mezőkövesdhez közel, a palóc vidéken belül a Matyóföldön. Külső képe szerint a falu szép, rendezett, lakói őrzik a népviseletet, az asszonyok szép és jellegzetes, keresztöltéses népművészeti hímzéseket készítenek, a lányok összejárnak a fonóban és énekelnek, a legények be-bejárnak hozzájuk, szóval: a felszínen minden rendben lévőnek, majdnem idillinek tetszik. Am ha közelebről megnézzük a falut, azt, ami a szép házakon belül van, akkor mérhetetlen szegénységre és perspektívátlanságra bukkanunk.

A könyv legfőbb érdekessége éppen ez a „közelebről”. Látszik, hogy Szabó Zoltán több időt töltött a faluban, hogy jól ismeri lakóit, belülről látja a családok életét, belenézett szekrényükbe, leült vacsoránál az asztalukhoz, elment az iskolába, a fonóházakba, a jegyzői hivatalba, sokat beszélgetett az emberekkel.

Az az értelmezési keret, amelyben Szabó Zoltán az életforma jellegzetességeit magyarázni próbálja, egy kétpólusú erőter, amely egyfelől a hagyományos falu és faluközösség erői, a még romlatlan, egységes tudatú és világgépű tradicionális világ, másfelől az ezt bomlasztó, polgárosító-kapitalizáló külső hatások között feszül. Egészséges élet a faluközösségben lehetett, de ma már csak ennek maradványai, elemei, funkciójukat veszített vagy funkciójukat váltott részei élnek tovább: a népművészet és a népdal. Am hiányzik mögülik az egységes világnézet: megmarad a hímzés, de már nem mint az emberek ön-kifejezésének formája, hanem mint pénzé tehető népi iparművészeti termék.

### Szabó Zoltán: *‘Cifra nyomorúság’ (1937–1938)*

Szabó Zoltán a *‘Cifra nyomorúság’*-ban az Északi-középhegység nyugati részének szociográfiáját írja meg, a Börzsöny, Cserhát, Mátra és Bükk hegységek vidékét, a Palócföldet, térben Szobtól Miskolcig, a négy meghatározó várossal: Balassagyarmattal, Salgótarjannal, Egerrel és Miskolccal.

Alap gondolata, hogy e gyönyörű és szelíd táj és a vasárnap még hordott népviselet a parasztság nagy nyomorát takarja. Ennek okát mindenekelőtt a földkérdés megoldatlanságában látja, vagyis abban, hogy – Magyarország más tájaihoz hasonlóan – a nagybirtok, illetve a túl kicsiny, ezért egy családot eltartani nem képes törpebirtok között nem jöhetett létre önállóan termelő, életképes paraszti birtok, és ezzel együtt a lassan polgárosodó, öntudatos, modernizálódó kistermelői réteg. Ennek következménye az emigráció négy formája: a kivándorlás Amerikába; a sommások elvándorlása az ország más részeibe nyaranként idénymunkára; ahol lehet, ott a heti vagy napi ingázás Budapestre; vagy – negyedszer – a paraszti életforma elhagyása és felcserélése a bányamunkás-proletár életformával. A paraszti társadalmat felbomlónak látja, a polgárosodást szervesen kívülről érkezettnek, a munkásságot megosztottnak.

A táj négy nagyvárosa négy várostípust jelent, példázva ezzel a palóc vidék átmenetiségét. Balassagyarmatot a régi megyei világ és a közigazgatás élteti („a megyeháza”), Salgótarjánt a modern bányászati-ipari termelés („a vállalati irodaház”), Eger a hagyományok, a katolicizmus és az iskolák („a templom”), Miskolcot a kereskedelem („a főutca”).

### **Kovács Imre: 'A kivándorlás' (1938)**

A könyv a századforduló nagy kivándorlását elemzi, mert úgy látja: az 1930-as évek közepén új, arányaiban az előzőhöz hasonló, a nemzet léte szempontjából tragikus kivándorlási hullám fenyeget. Áttekinti a magyar kivándorlás előzményét, az európai kivándorlást az 1800-as évek elejétől, és arra a következtetésre jut, hogy az első kivándorlók, az angolok, németek, nyugat-európaiak birtokosai lettek az Újvilágnak, míg a későbbi kivándorlók, a kelet-európaiak ott is szolgáskorba jutottak. A magyar kivándorlás az 1870-es években kezdődött, és az utolsó békeévig, 1913-ig tartott. Összesen mintegy 1,8 millióan távoztak az országból, általában azzal az illúzióval, hogy meggazdagodva hazatérnek majd. Volt három év, 1905, 1906 és 1907, amikor évente több mint 170 ezren keltek útra, hogy Amerikában próbáljanak szerencsét. Ilyen mértékű lakosságvesztést semmi nem pótolhat, ezért Kovács Imre nemzeti katasztrófának látja a kivándorlást. Gondolatmenete részint azért meggyőző, mert mindvégig szigorúan ragaszkodik a statisztikai, demográfiai adatokhoz, de meggyőző azért is, mert nem fogadja el a kivándorlók morális elmarasztalásának nagyon kényelmes álláspontját, hanem azt hangsúlyozza, hogy a kényszer, a gazdasági és szociális nyomorúság lökte hajóra azokat a szegényeket, akik elmentek itthonról. Az okok között legfontosabb a földkérdés megoldatlansága, a nagybirtokrendszer, ezért mielőbbi földosztást követel. Emellett a magyar mezőgazdaság intenzifikálásában, a mezőgazdasági szakképzésben, a parasztság politikai-szakszervezeti mozgalmainak legalizálásában, a kollektív szerződések rendszerében, a szociális gondoskodás rendszerében (például a 16–18 órás (!) munkanap helyett a 12 órás (!) munkanap bevezetésében) látja a magyar mezőgazdaság felvirágoztatásának útját.

### **Kovács Imre: 'A néma forradalom' (1937)**

Mit is jelent ez a rejtélyes kifejezés, a „néma forradalom”? Kovács Imre úgy látja, hogy a 19. század közepével vége a parasztság társadalmi forradalmainak, mert vége a benne lévő erőnek, életnek. Holott a középkorban voltak nagy forradalmak: a husziták, *Budai Nagy Antal*, *Dózsa György*, *Thököly* és *Rákóczi* kurucjai, *Hora* és *Closca*. Amikor viszont a szegényparasztság a 19. század utolsó harmadában szervezkedni kezdett, azt az uralkodó osztály csirájában elfojtotta. Ezért nem maradt más útja a három millió magyar agrárproletárnak, mint az önpusztítás. Így indult meg a kivándorlás, az egykézés, és így terjedtek el a szekták. A kivándorlást, amely mindenekelőtt a Tisza-vidéket és a Tiszántúlt tizedelte meg, másik könyvében már elemezte Kovács Imre. Az egykézés (egy családban csak egy gyerek), majd – ahogy a korabeli rigmus szövege – az „egyke után egy se” mindenekelőtt a Dunántúlra, annak is déli részeire jellemző. Az Ormánság és a Sárköz fokozatos kihálásának lehetünk szemtanúi, falvak tűnnek el örökre Tolnában, Baranyában és Észak-Dunántúlon is. Veszélyként pedig arról szól Kovács Imre, hogy német telepések vásárolják meg az elhagyott magyar parasztházakat és földeket, hogy eltolódnak a Dél-Dunántúl etnikai arányai, és Magyarországon a magyarság lassan, de fenyegetően kisebbségbe szorul. Nyilván a 30-as évek agresszív német politikája, *Hitler* fellépése és politikai törekvései láttatták Kovács Imrével a magyarországi németiséget, a svábokat úgy, mint egy hódító nagyhatalom előretolt haderejét.

Az egykézés nemcsak számbelileg, de fizikailag, biológiailag és lelkileg is rombolja a nemzetet: az asszonyok betegek lesznek a sok művi vetéléstől, hamar megöregszenek, a falvak elöregednek és életképtelenné válnak, egészségtelen családi viszonyok alakulnak ki („szüle-uralom”, „vő-rendszer”, falun belüli, beltenyészet-szerű házasságok, a módosabb parasztszámcsökkenése a nőszüléstől, a paraszt-válások), szóval: „Dekadencia, leargia, passzivitás: ez a baranyai magyarság” – írja, de az egész Dunántúlra érti Kovács Imre a diagnózist. Mindennek okát a földhiányban, a magyar birtokrendszer egészségtelenségében látja.

telen arányaiban látja, földosztást sürget, dán, holland példák szerinti életképes kispaszti birtokok sokaságától várja a magyar vidék feltámadását.

### Féja Géza: *„Viharsarok”* (1937)

A Viharsarok Magyarország egyik legelmaradottabb vidéke, a Tiszántúl déli része, Békés, Csanád és Csongrád megye. *Féja Géza* e könyvében mindenekelőtt tudós és politikus: a leírásokra, a hangulatok és árnyalatok ábrázolására kevésbé törekszik. Fontosak viszont számára a politikai történések: alaposan elemzi a 48-as földosztás féloldalasságát, a 19. század utolsó harmadának agrárszocialista mozgalmait, *Áchim L. András* tevékenységét, saját korából pedig a választójogot, a politikai önszerveződés színtereit (az olvasóköröket, gazdaegyleteket, könyvtárakat stb.), a mezőgazdasági szakoktatást. Mindennek pedig alapos társadalomvizsgálat adja a hátterét: megvizsgálja a földesurak, a középosztály, az értelmiség, a középparasztság, a kisbirtokos gazdák, a nincstelen szegények és cselédek rétegét. A hatalmon lévőköt felelőtlennek, a középosztályt tehetetlennek, a falusi értelmiséget behódolóknak látja. A parasztságból felkerülő erkölcsi felelősségét külön hangsúlyozza, mert úgy látja, hogy a szegénységből kikerülők, attól való félelmükben, hogy újra lesüllyedhetnek, a legkevésbé sem vállalnak szolidaritást az alul lévőkkel.

A könyv legterjedelmesebb részében településről településre halad, és néhány oldalban felrajzolja egy-egy város vagy falu társadalmát, birtokviszonyait, iparát, kereskedelmét és jövőbeli lehetőségeit. Egyaránt talál fejlődő, dinamikus várost (Orosháza), talál fejlődésképtelennek látott közigazgatási székhelyet (Gyula), szerencsétlen, tengődő falut (Doboz), új telepítésű, életképes mintatelepet (Csabacsüd) – és így tovább.

### Az irodalmi szociográfia a korszak szellemi életében – rokon törekvések

A szociográfia irodalmi műfajjá emelkedése egyike volt a népi írói mozgalom legjelentősebb tetteinek. A szerzők hamarosan megalakították a Szolgálat és írás munkaközösségét (1936), amely feladatául tűzte ki, hogy feltérképezze Magyarország társadalmát. Megindult a *„Magyarország felfedezése”* című könyvsorozat (1936-tól) Cserépfalvi Imre kiadásában. A *„Válasz”* című folyóiratban (1934–1938) pedig Sárközi György körül csoportosultak azok a fiatal alkotók, akik e nagyszabású programot magukénak vallották.

Az irodalmi programnak nem csekély politikai indítéka és természetesen következménye is volt. Ezért látható, hogy különféle mozgalmak, politikai pártok és egyházi csoportok is részt vettek a falukutatásban, illetve törekvéseikben részben találkoztak a népi írókéval. A történelem és a magyar eszmetörténet tanulmányozása igazíthat el csak igazán ezeknek a gyakran rövid életű, ám a korban jelentős, ezért az egyes szerzőkre nagy hatással bíró irányzatoknak és mozgalmaknak az útvesztőjében. Kiemeljük ezek közül a Márciusi frontot, amely 1937. március 15-én bontott zászlót, és amelynek felhívása – új 12 pontja – lényegében azokat a törekvéseket foglalta össze, amelyeket a szociográfiai irodalom már megfogalmazott. Hogy mennyire a levegőben lévő, akkor nagyon égető kérdések voltak ezek, arra bizonyíték lehet a mozgalomban részt nem vevő, de azzal rokonszenvező József Attila szintén ekkortájt, 1937 tavaszán írt verse, a – mint mondani szokás róla – az ország helyzetét „legtényszerűbben, láttelepszerű, szinte szociográfiai” pontossággal és teljességgel bemutató *„Hazám”*.

A korban a falukutató mozgalomnak nemcsak politikai, hanem szellemi társai is akadnak. A zenében *Bartók Béla* és *Kodály Zoltán* gyűjtik a magyar és nem magyar népdalt, járják a falvakat jegyzetfüzettel és gramofonnal, teremtik meg a modern és az ősi, népi zene összekapcsolásának programját, a „tisztá forrásokhoz” való visszanyúlás elméletét és – főként – gyakorlatát: saját műveiket. A képzőművészetben elsősorban az 1934-ben meghalt *Derkovits Gyula*, az alföldi festők, főleg *Nagy István*, és az őket összekötő *Dési Huber*

*István* művészete tűnik rokon törekvésnek. Fontos a magyar néprajz ekkori fejlődése is: *Malonyay Dezső* összefoglaló monográfiája, „A magyar nép művészete” még egy korábbi korszak terméke, ám *Ortutay Gyula* legfontosabb írásai ekkor kezdenek megjelenni.

### A szociofotó

A fényképezést a múlt század legvégén kezdték a társadalmi valóság megismerésének szolgálatába állítani. A fényképezés technikai feltételeinek javulása (kevesebb előkészület, mozgékonyabb fotográfus) megteremtette a lehetőséget, az újságírás fejlődése gazdaságilag igényelte, századunk szociális-társadalmi igazságtalanságai és egyenlőtlen-ségei pedig égetően szükségessé tették, hogy a fényképezőgép dokumentálja a társadal-mi igazságtalanságok, a nyomor, szegénység és elesettség megannyi példáját. Magyaror-szágon az 1920-as években vett nagy lendületet a szociofotó – eleinte a világháború utáni szegénységet fényképezték, majd a húszas évek közepétől a városi proletariátus került az érdeklődés középpontjába. Jelentős téma volt az ország élete a világháború után, a Tri-anonban Magyarországtól elcsatolt területek élete (főleg Szlovákia – akkori nevén Szlovenszko –, Erdély, Kárpátalja), majd a harmincas években a falukutatás megindulá-sával párhuzamosan a magyar vidék elesettsége. Nagy lökést adott a mozgalomnak a harmincas évek elejének gazdasági válsága, amely addig soha nem tapasztalt nyomorú-ságot eredményezett.

---

*A szociofotónak általában propagandisztikus-agitatív célja is volt (az uralmon lévők lelkiismeretének felébresztése, a munkásság öntudatra ébresztése és szervezkedésének segítése), és gyakran összekapcsolódott a szociáldemokrata vagy a kommunista mozgalmakkal.*

---

A szociofotónak általában propagandisz-tikus-agitatív célja is volt (az uralmon lévők lelkiismeretének felébresztése, a munkásság öntudatra ébresztése és szervezkedésének segítése), és gyakran összekapcsolódott a szociáldemokrata vagy a kommunista moz-galmakkal. De létezett a pusztán publicisztikai vagy művészi szociofotó is. A szociofo-tó művészileg sokat merített a Bauhaus irányzatából, *Kassák Lajos* avantgárd köréből, emellett nyugat-európai – minde-

nekelőtt osztrák, német és angol – példák-ból. Ezek a művészi hatások jelentékenyen hoz-zájárultak ahhoz, hogy a fényképek komoly esztétikai értékkel is bírnak, nem pusztán jó szándékú dokumentációi Magyarország szegényeinek. Elsősorban újságokban jelentek meg e fényképek a társadalom mélyrétegeiről, emellett néhány kiállítást is szerveztek, vetítettképes előadásokat rendeztek, fotóalbumokat adtak ki, és gyakran felhasználták a fotót montázsok és plakátok készítéséhez.

A szociofotó ugyanis tudatosan az országnak azt az arcát mutatja, amit szívesebben el-felejteneink. A néprajzi érdekű, népies falu-képpel szemben a kubikosok és agrárproletá-rok arcát és kezét; a szép tiszai tájjal szemben az ott robotoló hajóvontatókat; a mosoly-gós kisgyerekekkel szemben az éhezőket, felriadtakat, utcára kiverettek; a világváros fé-nyeivel szemben a nyomortanyák, vagonlakások, éjjeli menedékhelyek és razziák vilá-gát. A magyar szociofotó legjelentősebb alkotói: *Balogh Rudolf* (néhány képpel), *Tábo-ri Kornél*, *André Kertész*, *Irene Blühova*, *Gyagyovszky Emil*, *Szélpál Árpád*, *Lengyel La-jos*, *Haár Ferenc*, *Földi Rózsi* (*Rosie Ney*), *Tabák Lajos*, *Frühof Sándor*, *Kárász Judit*, *Lakatos Vince*, *Langer Klára* és mindenekelőtt *Escher Károly*, *Sugár Kata* és *Kálmán Kata*. Legjelentősebb eseménye és talán legmeggrázóbb albuma *Kálmán Kata* „Tiborc” cí-mű fotóalbuma (1937), amelyhez *Móricz Zsigmond* írt bevezetőt és *Boldizsár Iván* kísé-rőszöveget. Az albumban arcokat látunk, és minden képhez egy-egy életrajzot, sorsot, megannyi Tiborc panaszát.

## A nő mint narrátor

### *A szerzőség problémája Mészöly Miklós 'Az atléta halála' című regényében*

*Mészöly Miklósé a 20. századi magyar próza sok tekintetben újító életműve, amelynek megítélése sokkal összetettebb feladat, mint első látásra tűnik. Arra vállalkozik ez az írás, hogy egy regény befogadástörténetében eddig részleteiben fel nem tárt szempont szerint új olvasat lehetőségét nyissa meg és egyben rámutasson a kortárs magyar próza narrációs technikáinak egy jellemző változatára. Ennek a szempontnak a lényege abban a kérdésben foglalható össze, hogy milyen prózatörténeti hagyományokra épül, és mi a szerepe 'Az atléta halála' című regény szövegében megjelenő fiktiiv elbeszélő nemének, vagyis annak, hogy a regény lapjain a fikció szerint egy „női” szöveg íródik.*

**N**em elszigetelt jelenség sem a magyar, sem a nemzetközi prózában a női történetmondó, elegendő Németh László Kárász Nellijére, Weöres Sándor Psychéjére, Esterházy Péter Csokonai Lilijére vagy Závada Pál Jadvigájára gondolnunk.

„Az atléta halála” című regény szövege 1960 júliusa és 1961 januárja között készült, de a kézirat nem kerülhetett kiadásra Magyarországon. Így először 1965-ben franciául jelent meg a Seuil kiadónál, majd németül 1966-ban a Hanser Verlagnál és csak a regény európai sikere után láthatott napvilágot 1966-ban a Magvetőnél. Sokat változott az irodalomhoz és az irodalmi művek interpretációjához való viszony „Az atléta halála” megjelenése óta, és talán az a legfőbb jellegzetessége az ezredvég irodalomértésének, hogy a kritika legkevésbé sem gondolható el egységes tevékenységként. Zavarbaejtően sokszínű a különböző elméletek palettája, és az értékpluralizmus nevében hajlamosak vagyunk végleg lemondani arról, hogy eligazodjunk az egymással összeegyeztethetetlen irányzatok arzenáljában.

Megközelítésünk valahol az olvasó szerepét alábecsülő klasszikus kritika és a „szerző halála”-konceptiót kidolgozó Barthes-i elképzelés (1) szélsőségei között helyezhető el. Az irodalmi mű kommunikációfajta, a szemiotikai megközelítésben jel, amelyben a közlőnek és a befogadónak egyaránt fontos szerepe van. Az olvasás elméletét, vagyis az interpretációnk kulcsmozzanatát úgy határozhatjuk meg, mint egy olyan rábeszélő stratégia feltárását, amely a szerzőtől indul ki és amelynek az olvasó a célpontja. Az interpretáció tehát nem más, mint azoknak a rábeszélő stratégiáknak a feltárása, amelyekre az olvasó válaszol akkor, amikor az olvasás folyamatában elsajátítja a szöveg világának állításait.

Barthes, aki az olvasó születését a szerző halálával azonosítja, a következőkben foglalja össze az olvasó szerepét: „Tudjuk most már, hogy egy szöveg nem szavak egyetlen vonalra illeszthető sorozata, amelyek sorra átadják egyetlen jelentésüket, mintegy teológiai mintára (azaz Szerző-Isten üzeneteként), hanem sokdimenziós tér, amelyben sokféle írás verseng és fonódik össze, s ezek közül egyik sem eredeti: a szöveg idézetek szövedéke, amelyek a kultúra ezernyi forrásából rajzanak elő... van egy olyan hely, ahol e sokféleség egybegyűlik, ez pedig nem a szerző, mint eddig mondogatták, hanem az ol-

vasó: az olvasó az a hely, amelybe az írást alkotó idézetek beleíródnak... a szöveg egységét nem az eredete, hanem rendeltetése adja.” (2)

Ez a megfigyelés akkor különösen fontos számunkra, ha a műben megjelenő narrátorra, vagyis Hildire, úgy tekintünk, mint a körülötte szöveggként működő világ olvasójára, aki bizonyos értelemben olvasónaplót készít, egymás mellé teszi, egymásba játszatja a különböző emléktanyagokat, amelyek szöveggként kezdenek működni benne. (Ez a magyarázat sem teljesen légből kapott, hiszen egyes elméletek az olvasást írásként, vagyis a szöveg megkonstruálásaként helyezik előtérbe.) Hildi olvasata azonban meglehetősen hiányosnak bizonyul, hiszen a modern irodalom alapvető technikáját alkalmazva szövege az elemek nem elemzett egymás mellé rendelése mentén alakul, és ezzel az olvasóra, vagyis önnön konstrukciójának befogadójára bízva a belső kapcsolódások felfejtését. Ezzel tehát fel is vázoltuk a Mészöly Miklós nevű szerzőtől „Az atléta halála” című regényben megkonstruált narrátoron, Hildin keresztül a befogadóig húzódó ívet mint jelen olvasat legfőbb vázát.

Ha egy mű interpretációjának jelentős részét képezi az olvasó tapasztalata, mennyiben más az, ha az olvasó nő? És mi a jelentősége annak, ha a műben megjelenő narrátor, akit fentebb mint potenciális olvasót jellemeztünk, nő? Ahogy *Virginia Woolf* fogalmaz: „a nézőpont különbsége, a mérce különbsége.” (3) De mi ez a különbség? Ez a különbség mint olyan sohasem adott, hanem létre kell hozni. „A különbség a különbözőség útján jön létre. A nők tapasztalatának és a női olvasó tapasztalásának autoritására való döntő és szükséges hivatkozás ellenére a feminista kritikát az foglalkoztatja, hogy a női olvasó hipotézise mi módon változtatja meg egy adott szöveget illető felfogásunkat, tudatosítván bennünk szexuális kódjainak fontosságát.” (4)

#### Az elbeszélés kerete

A regény legelső mondata számos, az elemzés szempontjából kulcsfontosságú kérdést implicál: „Tulajdonképpen az Állami Sportkiadó kért meg rá, hogy valami emlékezősfélet szerkesszek az életéről, ne hosszút és ne túlságosan szakszerűt.” (5) Az olvasóban elsőként az a kérdés merül fel, hogy ki beszél, kinek az elmondásában ismerjük meg a történetet és van-e a narrátornak hitele. A regény narrátoráról ebből a mondatból nem tudunk meg sokat, a róla tudatosított legfőbb információ, hogy kapcsolatba kerül a hivatalos irodalommal. Sportkiadóról lévén szó, nem szépirodalmi szöveget kell írnia, és nem is szakszerű leírást egy sportoló életéről és teljesítményéről. A narrátor ezen a ponton máris elválik a regény szerzőjétől, ugyanakkor a kerettörténet felütésével kapcsolatba is kerül a szerzővel, hiszen a narrátor és a hivatalos irodalom viszonya már a regény megjelenésének idejében és a mai olvasó számára is nyilvánvaló allúziókat tartalmaz Mészöly Miklós és a hivatalos szocialista irodalom viszonyára. A kezdő mondat egy másik szempontból is lényeges, a „tulajdonképpen” és az „emlékezősféle” szavak előrevetítik a narrátor bizonytalanságát, amely végigvonul a szöveg egészén. Ahhoz, hogy értelmezni tudjuk a regény keretét, szükségesnek látszik, hogy egymás mellé helyezzük azokat a szöveghelyeket, ahol a narrátor utal a számára kirótt feladatra és értelmezi önnön elbeszélői attitűdjeit.

A regény első oldalain az elbeszélői helyzetről és a narrátor személyéről a már fent említettek mellett kiderül, hogy Hildi mindössze nyolc héttel Őze Bálint halála után kezdi írni emlékezősféletét. Már a második oldalon tisztázódik, hogy nő a narrátor, aki az atléta élettársa volt tíz évig. Mindjárt a szöveg legelején figyelmezteti olvasóját, hogy az objektivitás csak illúzió, és utal arra, hogy emlékezősfélete öntörvényű: „Ez az írás csak magamnak emlékeztető.” (6) „Talán nevetségesen hangzik, de nekem ezek az összefüggések is fontosak.” (7) A narrátor reflektál arra, hogy a személyes történet mögött háttérbe szorul mindaz, amit történelminek nevezhetünk.

A regényben három időréteg váltja egymást, egyfelől az emlékezés, a beszámoló megírásának ideje, másfelől Öze Bálint férfikora, a versenyek, illetve családjával való viszonya. A harmadik időréteg a gyermekkor mitológiája, a tardosi ötösfogat története. A kerettörténetet elemezve számunkra itt az elbeszélés ideje meghatározó, meg kell találnunk azokat az utalásokat, amelyek vezetnek az olvasót, hogy elhelyezze időben a történeteket. Másképpen feltéve a kérdést: hogyan jelenik meg a történelem a személyes történet mögött? Mi a viszonya az egyéni létnek a történelemhez?

A kisregényben elszórtan található időmegjelölések alapján pontosan rekonstruálható a történések ideje és az elbeszélés idejének kezdete. Jellemző azonban, hogy csak az események egymáshoz való viszonya teremti meg az időben a történetek pontos idődimenzióit, nyoma sincs az időben lineárisan haladó történetmondásnak. A tardosi ötösfogat történetéből tudjuk, hogy Bálintnak 12 évvel 1940 után, vagyis 1952-ben kell találkoznia Picivel. E találkozást követő napokon utazik Bálint és Hildi Égettő völgyébe, vagyis 1952-ben. Az Állami Sportkiadó felkérését említve Hildi a következőket írja: „Lassan nyolcadik hete, hogy megtaláltuk a holttestét a vlegyászi Égettő völgyében.” (8)

Az elbeszélés ideje tehát az ötvenes évek, a Mészöly regényének keletkezését megelőző évtized, és ha rejtetten is, de számos ponton felfeslik az emlékezés személyessége és képet kaphatunk az 50-es évek kulturális, politikai körülményeiről, és ezen a ponton válik a legnyilvánvalóbbá a szerző és narrátor viszonya. A regény zárómondatainak csattanója egyszerre vonatkozatható Hildi elbeszélésére és Mészöly Miklós regényére: „De ezzel még mindig nincs befejezve. Egy adat még ide kívánczok. Sajnos, túl sokáig írtam ezt a krónikát – és elkéstem vele. Legalábbis egy időre, ahogy udvariasan közölte velem a Sportkiadó. Az történt ugyanis, hogy időközben megjelentettek egy életrajzot Bálintról, A Mi bajnokaink nagy példányszámú és népszerű könyvsorozatban, A bátaikoslosi hős címen. Bangó és Bartosi írták, közösen.” (9)

Az Állami Sportkiadó felkérése és elutasítása keretezi Hildi elbeszélésének szövegét. A Hildi által rekonstruált történet szándéka szerint sem tud megfelelni a sztálinista éra hősteremtő ideáljának, és erre Hildi több helyen utal, például amikor Bálint sógornője számon kéri rajta, hogy is képzelet, hogy jogosult Bálint életéről bármit is megírni, akkor a következőket írja: „Az volt az érzésem, hogy valami megkozmetikázott legendát szeretne Bálint köré szőni, annak a különös stilizációnak a szellemében, ami a bábszínházat is jellemezte, szerintem.” (10)

Hildi emlékezéséből mind a stilizáció, mind a legendateremtés teljesen hiányzik, így nem is felelhet meg a korszak hivatalos elvárásainak. Sokkal inkább jellemző rá az őszinte emlékezés; nem hőst teremt, hanem a maga teljességében próbál megérteni egy embert, felvázolni egy életet, akkor is, ha közben tisztában van ennek lehetetlenségével. „Mindenesetre addig fogom csonkítani ezt a könyvet, míg olyan félreérthetetlen nem lesz, mint ő volt, amikor megtalálták.” (11)

A könyv záradékának egy másik fontos mozzanata, hogy a végül hivatalosan megjelentett könyvet „Bangó és Bartosi írták, közösen.” Ez a hangsúlyos szöveghely arra utalhat, hogy a hivatalos irodalom előnyben részesíti a kollektív emlékezést az öntörvé-

---

*A női egó sajátosságai, amelyek pontosan és szövegszerűen megfogalmazódnak Mészöly regényében, lehetőséget teremtenek a szerző számára, hogy önmagán kívül, egy fiktív narrátor megteremtésével vonjon kétségbe bizonyos érvényben lévő művészi normákat. Mészöly regényében tehát a női egó a maga speciális tulajdonságaival és a férfi egó megértésének kísérletével az emberi lét teljességének megragadására tesz kísérletet és ugyanakkor a szerző kezében eszköz arra, hogy új prózairói technikákkal kísérletezzon.*

---

nyű emlékezettel szemben, egyben rákérdezve arra, lehet-e kollektív emlékezés alapköve egy szubjektív beszámoló. Egyáltalán, lehetséges-e kollektív emlékezés? A hivatalos verzió két személy által íródik, a szubjektívizmusról, az individualizmusról lemondani képtelen változatot pedig elutasítják. Ugyanehhez a kérdéshez tartozik, hogy mennyiben lehet hiteles a közemberként való ábrázoláshoz képest a magánember, az egyéni tudat ábrázolása. Az ironikus befejezés, a heroizálással szemben megfogalmazott finom kétely mögött egyértelmű szerzői állásfoglalást is sejthetünk. Jellemzően a hivatalosan elfogadott szövegváltozatot két férfi írja, a női szöveg kiadatlan marad, akár azok a naplójegyzetek, amelyeket Hildi Bálinttal való megismerkedése után rövid idővel megsemmisít.

Az ötvenes évek hangulata nemcsak az elemzett utalások szintjén ábrázolódik, hanem magának a regény témaválasztásának is háttere, hiszen talán soha sem volt olyannyira fontos mítoszképző szerepe a sportnak, mint az ötvenes években. A sportról való beszéd, egy sportoló életrajza már puszta a témából fakadóan a legenda befogadásának elvárási horizontját képezi az olvasóban, aminek gyökeresen ellentmond az egyértelmű fogalmazás, a szintiszta felmagasztalás hiánya a szövegben.

Mészöly a regény kerettörténetével vonja be észrevétlenül mégis az objektív körülményeket, a társadalmi viszonyokat egy olyan szövegbe, amely „emlékezésféle”, „személyes hangú”, és amely látszólag figyelmen kívül hagyja a történelmet. A regény kerete ugyanakkor kapcsolatot teremt szerző és elbeszélő, valóság és fikció között.

### Hildi, a regény narrátora

Mi a jelentősége a regényben annak, hogy a narrátor nő? Igaz-e az, amit *Karátson Endre* állít, hogy a „regény narrátora csak a szerelmes nő szemével látja a főhöst, s csak azoknak az áttekinthetetlenül kusza érzelmi szálaknak a felfejtésére szorítkozik, melyek, míg élt, az atlétát állandó lelkiismeret-furdalásban tartották.” (12)

A szöveg legelején, amikor Hildi tárgyilagosságról és elfogultságról beszél, egy megjegyzésében másfajta tudást tulajdonít a nőknek: „Az igazi megértésben mindig van egy csöpp gyengeség is. Az ilyesmi persze manapság nem hangzik jól, gyáva okoskodásnak ítélik, de a nők tudják, hogy nem így van. Másképp van. Egy mindenestre biztos: ez még nem az a könyv, amit írni szeretnék róla. Tétova adatgyűjtés inkább, hogy végre megismerjem azt, akivel tíz évig együtt éltem; a férfit, a kamaszt, a gyereket – mindet együtt.” (13)

Ez a szövegrészlet exponálja azt a kérdésfeltevést, amely nő és férfi kapcsolatára irányul. A megismerés tétje nemcsak Őze Bálint élettényeinek felsorakoztatása, hanem az is, hogy női szemmel, nőként megértse a férfit. A narrátor feltételezi egy női tudás megletét, talán éppen a mérce különbségét, amellyel másféle igazságok tárhatóak fel. Az emlékezés tétje a férfi, a kamasz és a fiú megismerése, és a szerető tekintetbe az anya tekintete vegyül: „Én csak azt tudom, hogyha újra szülehetnék, őt akarnám fiannak. Talán mint anya, nagyobb alázattal tudnám elviselni, hogy él valaki mellettem, akit mindenél jobban szeretek, de aki ugyanakkor se mellettem, se más mellett nem él igazán. Pedig az alázat belőlem sem hiányzott, a szeretőből.” (14)

A regény szövege már az első oldalakon lehetővé tesz egy olyan értelmezést, amely szerint az elbeszélhetőség kételye leginkább férfi és nő kapcsolatának elbeszélhetőségére vonatkozik. Az elbeszélés értelmezhető úgy is, mint férfi és nő kapcsolatának továbbéltetése az emlékezés által. A narrátor beszédmódjának egyik meghatározó eleme a szoros érzelmi kötődés Bálinthoz, ám a szöveg konstrukciójában a feszültségforrás éppen abból fakad, hogy a narrátor kimondottan is kettős, egymásnak ellentmondó szándékokkal rendelkezik, egyszerre akarja önmaga számára tisztázni Bálinthoz mint a férfihoz, a szerelméhez való viszonyát, másfelől pedig eleget akar tenni a külső igényeknek, amelyek a realizmus tárgyilagosságát, objektív egyértelműséget követelnek meg tőle. A tárgyilagosság, a félreérthetlenség ugyanakkor Bálintnak is a legfőbb attribútuma: „Már



rég elfogadtam, hogy ő ilyen. S éppen ez a szüksézává, megértő tárgyilagosság volt az, ami miatt nem is lehetett igazán összeveszni vele.” (15) Hildi számára tehát nemcsak a külvilágnak való megfelelés miatt fontos a tárgyilagosság, hanem egy módja is annak, hogy közelebb kerülhessen Bálint, a férfi lényegéhez.

Jellemző módon a narrátor neve csak viszonylag későn derül ki, amikor megidéződik egy múltbéli történet, és akkor is Bálint mondja ki Hildi nevét. Hildi élete csupán háttér Bálintéhoz képest, és csak annyit kíván feltárni belőle, amennyit Bálint miatt feltétlenül szükséges. Értelmezésem szerint ennek az írói eljárásnak a legfontosabb szerepe ebben a műben, hogy minél nagyobb távolság teremtsjön elbeszélő és az elbeszélte történet között. A fikció szerint az általunk olvasott mű szerzője Hildi, aki azonban minél inkább megpróbál háttérbe húzódni. E gesztus mögött, hogy szándékként jelentkezik a visszahúzóds, Mészölynek egy alapvető gondolata rejlik, amit egy helyen az „anonimitás csábításának” nevez. (16)

Idézhetünk egy másik szöveghelyet, ahol Hildi szembeállítja a női és férfi percepciót, és a férfiaknak magabiztosságot tulajdonít a kétellyel szemben: „A férfiak (legnagyobb göggel persze a politikusok) szeretik azt állítani, hogy az események közben is tévedhetetlenül tudják, mi a világ értelme, a körülmények igaz jelentősége akkor és abban a pillanatban.” (17) Ezek a mondatok azt sugallják, hogy a dolgok értelmének megragadhatósága felett érzett kétely elsősorban női tulajdonság. A regény narrátora, éppúgy, mint sok más Mészöly-regény elbeszélője, sok tekintetben korlátozott. Szerepe az adatgyűjtés, a hiteles történet megalkotása, a tanúskodás, de meg van fosztva attól a lehetőségtől, hogy értelmezzen, vagy ha értelmez, akkor mindig csak önmaga számára alkot magyarázatokat és hangsúlyozza, hogy értelmezési kísérletei szubjektívek.

A szövegrészletek egymás mellé helyezése után fel kell tennünk a kérdést, milyen kép bontakozik ki a női egőről az önreflexiók fényében és hogyan hat olvasatunkra ez a kép. A női megértés, a narrátori reflexiók szerint, két dologban különül el a férfi megértéstől, nevezetesen a tárgyilagosság hiányában és a felerősödött kételyben, a magabiztosság hiányában. Ebben a két jellemzőben találjuk meg Mészöly Miklós művészi elképzeléseinek magvát, egyfelől a tárgyilagosság vágya mögötti elfojthatatlan szubjektivitást, és a lét megragadhatóságában való kételkedést. A női egő sajátosságai, amelyek pontosan és szövegszerűen magfogalmazódnak Mészöly regényében, lehetőséget teremtenek a szerző számára, hogy önmagán kívül, egy fiktív narrátor megteremtésével vonjon kétségbe bizonyos érvényben lévő művészi normákat. Mészöly regényében tehát a női egő a maga speciális tulajdonságaival és a férfi egő megértésének kísérletével az emberi lét teljességének megragadására tesz kísérletet és ugyanakkor a szerző kezében eszköz arra, hogy új prózáirói technikákkal kísérletezzen.

Nő és férfi kapcsolata a regény minden rétegében megjelenik és központi szerepet játszik. A tardosi ötosfogat történetében Pici és Bálint viszonya meghatározó, Bálint férfikorában pedig Rékával, a sógornőjével való kapcsolata. A narrátor semelyikbe sem nyer olyannyira bepillantást, hogy pontosan rekonstruálhassa és érzékelhesse ezeket a viszonyrendszereket.

### Elbeszélő tudat és emlékezés

Az itt következőkben azokat a szöveghelyeket próbáljuk megkeresni és értelmezni, ahol a narrátor az emlékezés módjára és egyben az elbeszélhetőség problémáira reflektál. Az első narrátori megjegyzés arra vonatkozik, hogy a tények ismerete nem segíti azt a folyamatot, amelynek során az emlékképekből szöveg lesz. Egy pontosan megrajzolt emlékkép felvázolása után a narrátor megjegyzi: „Ezek tények. De tudom, hogy ettől a papír még nem lesz engedelmesebb. Sőt, mintha még ellenállóbb lenne és gyanakvóbb.” (18) A narrátor elsőként felvetett problémája tehát nem más, mint hogy miként lesz a tu-

datban pontosan megőrzött képből szöveg. Ennek a megjegyzésnek elsősorban az olvasás módja miatt van jelentősége. Véleményem szerint az olvasót sokkal kevésbé foglalkoztatják a narrátor műhelyproblémái, mint a saját szövegértésének nehézségei. De a fent említett narrátori kétely az olvasó számára a következő üzenetet fogalmazza meg: A szöveg (ez a szöveg) úgy jön létre, hogy az emlékező szavakká próbálja átfordítani az emlékképeket, amelyek elevenen élnek a tudatában. Ez a tudás az olvasóban önkéntelenül is kialakítja azt a vágyat, hogy minél pontosabban rekonstruálja a maga tudatában ezeket a képeket és így az olvasóban egy fordított folyamat zajlik az olvasás közben, mint a narrátorban írás közben. Nem véletlen, hogy központi szerepe van a szövegben egy fényképnek mint emlékeztetőnek. Mindezek még csak csírái annak az elbeszélő-technikának, amelyet Mészöly a „Film”-ben valósít meg a maga teljességében.

A képekké transzformált emlékezés is a hitelességhez tartozik, amelynek igénye mindvégig ott él a narrátorban. A hitelességnek, az emlékekhez való hűségnek több példáját is megtalálhatjuk a szövegben. Egy helyen Hildi Bálint árnyékként jellemzi önmagát: „Ő lépked előttem, én meg nem tágitok a lábnymától.” (19) Egy másik helyen pedig az adatgyűjtés fontosságát hangsúlyozza a narrátor, sugallva ezzel, hogy a hitelesség és a teljesség feltétele az, hogy a részletek helyükre kerüljenek: „De hát ez is csak adat, egy a sok közül. S valahogy ezt is a helyére kell majd tennem, hogy megkapja az igazi értelmét.” (20) A visszatérés Bálint kamaszkorának helyszíneire ugyancsak a nyomozás, az adatgyűjtés természetéhez tartozik. Az emlékezés egyfelől tehát úgy realizálódik, mint nyomozás az eltűnő részletek után.

A hitelesség vágya szembeállítódik az emlékezés szükségszerű torzításaival, és folyamatosan jelen van a kérdés, vajon mennyire pontosak a képekből megteremtődő mondatok. „Úgy találtam, hogy még mindig túl sok a rögtönzött föltevés, a hasonlítás, az önkényes vonatkoztatás benne. Bár a kísértés is sok, hogy ezt-azt belemagyarázzak a történetekbe.” (21)

A narrátor belső vívódásait kívülről ható kényszerek is erősítik. Az egyik ilyen külső hatást már említettük a regény kerettörténetének elemzésekor. A narrátor tisztában van saját feladatával, tudniillik, hogy szövegével legendát kellene teremtenie, amely példaként állítható az ifjúság elé. A legendák azonban sokkal egyértelműbbek annál, mint amit a narrátor saját hősről állítani tud. Az elbeszélés eddig felsorolt nehézségeihez hozzá tartozik az is, amit Hildi fogalmaz meg: „minden mozzanata kettős bennem – most már. Az én emlékeimre rámosódnak az övéi.” (22) A narrátor tudatában összemosódnak saját emlékei Bálint emlékeivel, hiszen közös létük, kapcsolatuk egyik meghatározó eleme Bálint emlékeinek, történeteinek újramondása, közös megértése.

Az itt elmondottak alapján az elbeszélés sajátosságai közül a következőkre reagál Hildi: a képszerűsége, a nyomozásra, a legenda megteremtésére és a kettős emlékezésre. Az emlékezés és a narráció sajátosságait összegyűjtve azt láttuk, hogy a narrátor megjegyzéseinek kettős célja van: egyfelől hangsúlyozza jelenlétét, amely így közvetlen kapcsolatot teremthet a narrátor és az olvasó között, másfelől hangsúlyozza az emlékezés folyamatát mint történetét. Azt is mondhatjuk, hogy az emlékezés folyamata a regény legfontosabb „cselekménye”, hiszen a regény valójában szakít a magyar próza hagyományos cselekményközpontúságával. Van-e itt történet? A hagyományos értelemben vett történetmondásnál sokkal fontosabb szerepe van egy ember vagy egy közérzet minél sokoldalúbb leírásának, és nyilvánvaló ennek a formai következménye, az emlékképek kollázsszerű összeszerkesztése.

Az itt felsorolt elbeszélésmódok egyik legfőbb hozadéka, hogy az olvasóban megszűnik a valóság állandóságának képzelete. A részletek sokoldalú megjelenítése közben elmarad az egész értelmezése.

## Jegyzet

- (1) BARTHES, Roland: *A szerző halála*. In: R. B.: *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások*. Osiris, Bp, 1998, 50–55. old.
- (2) BARTHES: i. m. 53. old.
- (3) WOOLF, Virginia: *Collected Essays, I*. 204. old.
- (4) CULLER, Jonathan: *Dekonstrukció. Elmélet és kritika a strukturalizmus után*. Osiris Kiadó, Bp, 1997. 67. old. (CULLER itt Elaine SHOWALTER-nek a *Towards a Feminist Poetics* című könyvéből idéz.)
- (5) MÉSZÖLY Miklós: *Az atléta halála*. Jelenkor – Kalligram, Pécs – Pozsony, 1998. 7. old.
- (6) uo. 16. old.
- (7) uo. 24. old.
- (8) uo. 7. old.
- (9) uo. 225. old.
- (10) uo. 93. old.
- (11) uo. 112. old.
- (12) KARÁTSON Endre: *Mészöly Miklós és a Camus-i közérzet*. In: K. E.: *Baudelaire ajándéka*. Jelenkor, Pécs, 1994. 300. old.
- (13) MÉSZÖLY Miklós: *Az atléta halála*. Jelenkor – Kalligram, Pécs – Pozsony, 1998. 7. old.
- (14) uo. 8. old.
- (15) uo.
- (16) MÉSZÖLY Miklós: *Párbeszédkísérlet (A kérdező: Szigeti László)*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony, 1999. 32. old.
- (17) MÉSZÖLY Miklós: *Az atléta halála*. Jelenkor – Kalligram, Pécs – Pozsony, 1998. 44. old.
- (18) uo.
- (19) uo. 33. old.
- (20) uo. 47. old.
- (21) uo. 111. old.
- (20) uo. 189. old.

## Irodalom

- AGÁRDI Péter: *Jegyzetek Mészöly Miklós prózájáról az Alakulások című kötetet olvasva*. Kritika, 1977/2. sz. 14–15. old.
- BARTHES, Roland: *A szerző halála*, In: R. B.: *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások*. Ford. BABARCZY Eszter. Osiris, Bp, 1998. 50–55. old.
- BÉLÁDI Miklós: *Az elbeszélő illetékessége*. Jelenkor, 1978/1. sz. 81–86. old.
- BÉLÁDI Miklós: *Mészöly Miklós: Az atléta halála*. Kritika, 1966/5. sz. 49–53 old.
- CULLER: Jonathan: *Dekonstrukció. Elmélet és kritika a strukturalizmus után*. Ford. MÓDOS Magdolna. Osiris Kiadó, Bp, 1997.
- FOUCAULT, Michel: *Mi a szerző? Világosság*, 1981/7. sz. Melléklet, 26–31. old.
- GENETTE, Gérard: *Az elbeszélő diskurzus*. Ford. SEPEGHY Boldizsár. In.: *Az irodalom elméletei I.*. Szerk.: THOMKA Beáta. Jelenkor Kiadó, Pécs, 1996. 61–98. old.
- KARÁTSON Endre: *Mészöly Miklós és a Camus-i közérzet*. In: *Baudelaire ajándéka*. Jelenkor, Pécs, 1994. 297–308. old.
- KÖNCZÖL Csaba: *A Pontosság romantikusa*. In: K. Cs.: *Tükörszoba*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp, 1986. 218. old.
- KULCSÁR SZABÓ Ernő: *A küszöbhelyzet nehézségei*. In: *Kortárs*, 1998/3. sz. 119–123. old.
- KULCSÁR SZABÓ Ernő: *A magyar irodalom története 1945–1991*. Argumentum Kiadó, Bp, 1994.
- KULCSÁR Szabó Zoltán: *A múlttól úgyse tudunk jobban hullámozni (A Családáradás javaslata a Mészöly-olvasásra)*. Kalligram, 1996/1. sz. 52–56. old.
- MENYHÉRT Anna: *Esti Kornél Énekel-e? A szerzőség kérdése Kosztolányi Esti Kornél éneke című verse kapcsán*. Jelenkor, 1998/1. sz. 56–63. old.
- MÉSZÖLY Miklós: *Az atléta halála*. Jelenkor – Kalligram, Pécs – Pozsony, 1998.
- MÉSZÖLY Miklós: *Párbeszédkísérlet (A kérdező: Szigeti László)*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony, 1999.
- POMOGÁTS Béla: *A magány atlétája*. In: P. B.: *Regénytükrök: Harminchárom új magyar regény*. Kozmosz, Bp, 1977. 222–230. old.
- SÜKÖSD Mihály: *Mészöly Miklós regényírása*. Mozgó Világ, 1995/8. sz. 117–123. old.
- THOMKA Beáta: *Mészöly Miklós*. Kalligram, Pozsony, 1995.

## Presztízs és stigma többnyelvű környezetben

*A nyelv nemcsak a gondolatok megformálásának és kifejezésének eszköze, hanem a nyelvet használó közösség jelképe (1) is, feladata pedig jelezni (és elfogadtatni) a csoport számára elérhető (vagy neki tulajdonítható) társadalmi státust. Az utóbbi több szempontból fontos tulajdonság: egyrészt egyenértékű a hivatalos elismeréssel, ami erősíti a nyelv társadalmi helyzetét, másrészt pozitív hatással van a társadalom egészére.*

A presztízs (prestige) és a stigma/stigmatizáció (stigmatization) két a nyelvi attitűdöktől (language attitudes) el nem választható, egymással ellentétes fogalom. Az attitűdök társadalmi eredetűek, de erős hatással lehetnek többek között a szociolingvisztikai jellegű nyelvi változásokra. Ez azért lehetséges, mert kapcsolatban állnak az identitásjelzéssel (acts of identity), azzal, ahogyan a beszélő valamely nyelvi csoporthoz való tartozását jelzi. (2) Az attitűdök meghatározásából következik, hogy az alábbiakban vizsgálandó jelenségek szintén társadalmi eredetűek: a presztízs az egyén/csoport valamilyen pozitív (vagy olyannak tartott) tulajdonsága alapján megszerzett társadalmi elismertség, a stigma pedig ennek ellentéte. Minden nyelv életképessége függ tőlük: minél nagyobb a presztízse és minél kisebb a stigmatizáltsága, annál tágabb a használati köre, ebből kifolyólag pedig nagyobb a fennmaradási potenciálja. (3) A nyelvi kisebbségek (language minorities) esetében ez kiemelten fontos, mert a többnyelvű közösségek (4) bilingviseinek nyelvválasztását, ennek függvényeként pedig a kisebbségi nyelv megmaradását vagy visszaszorulását döntően befolyásolja a viszony a kisebbségi nyelvhez az államban, illetve a különböző társadalmi csoportokban. (5) A nyelvi attitűdök milyensége ugyanis növeli/csökkenti a kisebbségi nyelv fennmaradási esélyeit.

Írásunkban egy 1997-ben, szerb nyelven tanuló újvidéki magyar főiskolai és egyetemi hallgatók körében végzett szociolingvisztikai kutatás (6) folytatásának (rész)eredményei olvashatók. E vizsgálat célja a vajdasági magyar közösség sajátos rétegének, az általános iskola felsősei, középiskolások és a felsőoktatási intézményekbe járók kétnyelvűségének és ebből eredő jellegetességeinek feltárása. Ez a munka a presztízs-stigma kettősséget az általános iskola felső, magyar tannyelvű tagozataiba járó alpopulációján, illetve az innen véletlenszerűen kiválasztott mintán vizsgálja.

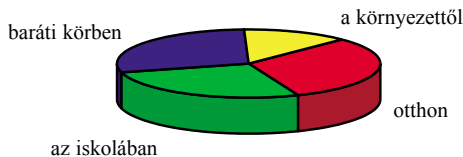
A vizsgálati alanyok (53 lány és 39 fiú) Tisza menti településeken (Becsén, Péterrévén, Moholon, Szenttamáson) élnek, tehát a tömbmagyarságból kerültek ki: 91,42 százalékuk magyar, 5,71 százalékuk szerb anyanyelvűnek vallotta magát. Az utóbbiak vegyes házasságból (7) származnak, de nem mindegyik vegyes házasságból származó megkérdezett tartja magát szerb anyanyelvűnek. A szülők anyanyelvét tekintve az anyák 91,42 százaléka, az apák 87,14 százaléka magyar, 4,28, illetve 8,57 százaléka szerb, 0, valamint 1,42 százaléka horvát. (1. ábra)

A presztízs-stigma ellentét vizsgálata a beszélőközösség szintjén kérdőíves módszerrel (8) begyűjtött adatokon zajlott, célja pedig annak megállapítása volt, hogy milyen tényleges, esetleg szimbolikus szerepet tölt be az első, illetve második nyelv az általános iskoláskorúak kommunikációjában (9), ezen ugyanis lemérhető, mekkora az anyanyelv



1. ábra: 1) az édesanyák anyanyelve; 2) az édesapák anyanyelve

presztízse, esetleg stigmatizáltsága a vizsgált mintában/közösségben. A többnyelvű csoportok legfontosabb tulajdonságainak egyike, hogy nyelveik eloszlása, egymáshoz való viszonya (10) aszimmetrikus: az első a közösség eredeti nyelve, egyben fő azonosító jegye, a második járulékos, gyakran az állam hivatalos nyelve. E különbség megmutatkozik az elsajátítás időpontjában is: az első nyelvet az egyén otthon anyanyelvként, a másodikat leggyakrabban a családon kívül, a környezet nyelveként tanulja meg. Azért leggyakrabban, mert az adatok mást mutatnak: az alanyok a szerbet körülbelül azonos arányban sajátították el otthon (31,42 százalék), az iskolában (27,14 százalék) és baráti körben (28,57 százalék), de nem kicsi azoknak a száma sem, akik a szomszédoktól, illetve a környezet-től tanulták meg (12,85 százalék):



2. ábra

Érdeemes kitérni arra, hogy sokan odahaza tanultak meg szerbül, holott a megkérdezettek többsége egynyelvű, magyar családból származik. Ez a tény első pillantásra riasztónak tűnhet, mert esetleg a nyelvcsere (language shift) kezdetét sugallja, itt azonban inkább egyszerűen arról van szó, hogy a szülők jónak látják korán, gyakran még óvodába indulás előtt megismertetni gyermeküket a környezet nyelvével. (11) Ez a hozzáállás nem ritka a többnyelvű közösségekben.

A presztízs és a stigma közötti ellentét szintjének meghatározására vonatkozó kérdések néhány kategóriába sorolhatók.

Egyrészt: az alany melyik nyelvet helyezi előtérbe az adott szituációban:

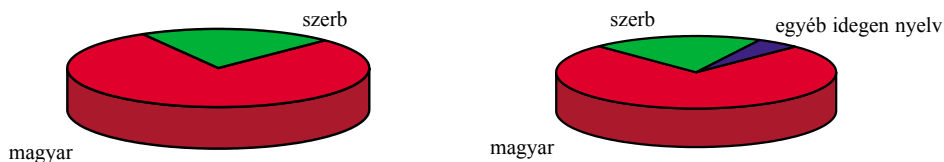
- művelődési szférában;
- nyilvánosságban;
- kognitív folyamatok és expresszív nyelvhasználat terén?

Azután: milyen a vizsgálati alany véleménye anyanyelvről?

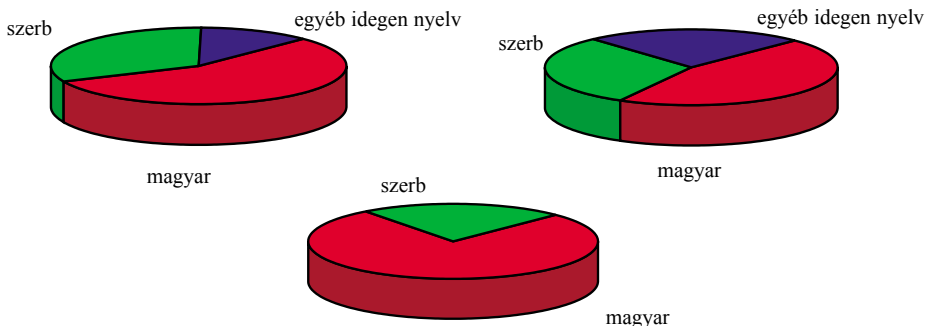
S végül: milyen a környezet nyelvét anyanyelvként beszélők viszonya a kisebbségi beszélőhöz?

Az első és a második nyelvnek egy közösségen belüli használata jól tükrözi a presztízs és a stigma szintjét. A vizsgált csoportban uralkodó viszonyokra többek között azokból a válaszokból lehet következtetni, amelyek a művelődési szférában (12) érvényesülő szokásokra vonatkozó kérdésekre születtek. E téren kiderült, hogy a megkérdezett általános iskolások 87,14 százaléka magyar és szerb nyelvű napilapot egyaránt olvas (13), 22,85 százalékuk pedig magyar és szerb nyelvű hetilapot is, vagyis, habár az anyanyelvű lapok dominálnak, sajtótermékeket mindkét nyelven olvasnak, továbbá 5,71 százalékuk idegen, általában német és angol hetilapot is forgat. (3. ábra) A szépirodalmat első-sorban magyarul olvassák (84,28 százalék).

Az elektronikus média (rádió, televízió) adásai esetében hasonló a helyzet (4. ábra): a

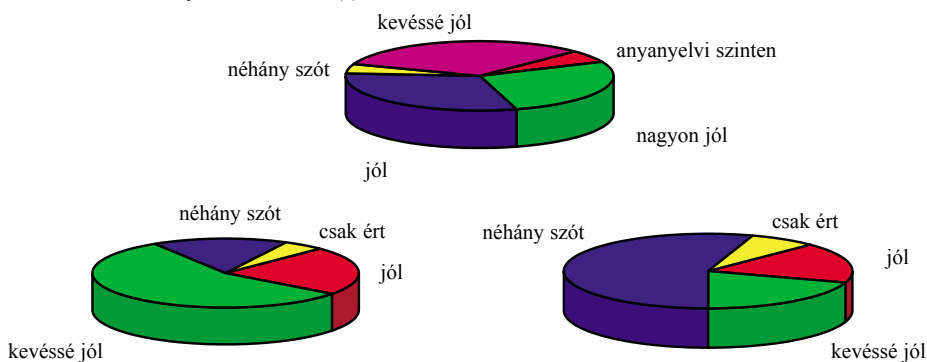


3. ábra: 1) napilapok; 2) hetilapok



4. ábra: 1) játékfilmek; 2) szórakoztató műsorok; 3) hírek

játékfilmeket az alanyok 90 százaléka leggyakrabban magyarul (magyarországi adókon) követi, de 60 százalékuk szerb nyelven is, továbbá 47,14 százalékuk nézi a műholdas csatornák idegen nyelvű műsorait. Szórakoztató műsort elsősorban magyarul (92,85 százalék) néznek, de követik az ilyen jellegű szerb (52,85 százalék), illetve idegen nyelvű adásokat is (20 százalék). Feltűnő, hogy az általános iskolások érdeklődnek a híradók iránt: 82,85 százalékuk nézi a magyar nyelvű (ebben az esetben nem kizárólag magyarországi) tájékoztató műsorokat, ugyanakkor a megkérdezetteknek csak 24,28 százalékát érdeklik a szerb nyelvű híradók(!).



5. ábra: 1) szerb nyelvű; 2) német nyelvű; 3) angol nyelvű beszédképesség szintje

A különböző nyelvekben való jártasságot illetően elég érdekes, sőt az idegen nyelvekkel kapcsolatban elgondolkodtató kép rajzolódott ki. (5. ábra) Az elvárásnak megfelelően a vizsgálati csoport szerb, illetve második nyelvű beszédképessége a legjobb: 5,71 százalék (ugyanannyi, amennyi szerb anyanyelvűnek vallja magát) anyanyelvi szinten, 25,71 százalék nagyon jól, 28,57 százalék jól, 30 százalék pedig kevésbé jól beszéli a nyelvet, 4,28 százalék viszont alig néhány szót tud. Az írással, olvasással túlnyomó többség

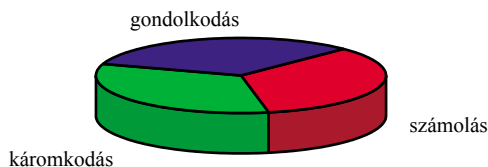
ségüknek (94,28 százalék) nincs gondja. Az idegen nyelvek közül németül az alanyok 20 százaléka jól, 48,57 százaléka kevésbé jól beszél, 14,28 százaléka alig néhány szót ismer. Angolul 10 százaléka jól, 11,42 százaléka kevésbé jól tud, legtöbben (31,42 százalék) azonban alig néhány szóig jutottak el. Mindkét idegen nyelv esetében az alanyok 4,28 százaléka csak érti a nyelvet. Az írás- és olvasáskészséget illetően a helyzet a következő: németül a tanulók 12,85 százaléka, angolul 20 százaléka ír és olvas, 5,71 százalék, illetve 8,57 százalék csak olvas, 18,57 százalék, valamint 60 százalék se nem ír, se nem olvas.

A nyilvánosságbeli használat jól tükrözi a nyelv társadalomban elfoglalt helyét, így presztízsének vagy stigmatizáltságának fokát. Az erre vonatkozó kérdéskor a megkérdezetteknek meg kellett jelölniük, hogy a felsorolt helyzetekben melyik nyelvet használják leggyakrabban. A válaszok azt mutatják (*1. táblázat*), hogy általában mindkettőt, ha azonban választaniuk kell, akkor az anyanyelvüket részesítik előnyben.

	csak magyart	csak szerbet	mindkettőt
boltban	14,28	1,42	82,85
orvosnál	18,57	12,85	65,71
a postán	25,71	14,28	58,57
rendőrségen	5,72	32,85	47,14
idegen megszólításakor	12,85	12,85	68,57

1. táblázat (százalék)

A kognitív folyamatok és az expresszív nyelvhasználat nyelvének kérdése csak közvetetten kapcsolódik e tanulmány témájához: arról szolgáltat adatokat, hogy milyen mértékű a nyelvcsere a vizsgált csoportban, ugyanis mind a kognitív folyamatok, tehát a gondolkodás és a számolás, mind az expresszív nyelvhasználat (káromkodás) nyelvének kiválasztása spontánul történik. A nyelvcsere megléte, illetve mértéke viszont utal a nyelv társadalmi elfogadottságára vagy megbélyegzettségére. E tekintetben az eredmények több mint megnyugtatóak: a megkérdezettek 97,14 százaléka számoláskor, 92,85 százaléka káromkodás közben, 91,42 százaléka pedig gondolkodás közben a magyart használja. (*6. ábra*)



6. ábra

A vizsgálati alanyok anyanyelvükről alkotott véleménye adja talán a legreálisabb képet arról, milyen a nyelv perspektívája a kisebbségi beszélőközösségben, nyelvük megmaradása ugyanis elsősorban a csoport tagjainak hozzá való viszonyulásától függ. A megkérdezettek óriási többsége (98,57 százalék) büszke anyanyelvére, egy sajátos, a többségtől eltérő vonásokkal rendelkező csoporthoz való tartozásuk kifejezőeszközét látják benne, ebből kifolyólag pedig fontos nekik, hogy környezetükben használhassák (87,14 százalék). Ugyanakkor, s ezt kifejezett pozitívumként kell értelmezni, nyitottak a környezet nyelve iránt is: természetesnek tartják, hogy tudniuk kell szerbül (87,14 százalék) – „együtt élünk, meg kell értenünk egymást” (14) –, de elvárják, hogy a többségi csoport tagjai „legalább egy kicsit” tudjanak magyarul (78,57 százalék), mert „így illene”.

Egy-egy kisebbségi közösség megmaradása vagy beolvadásának gyorsasága a fentiek kivül attól is függ, hogyan viszonyul hozzá a többségi csoport: elfogadja-e valami-

lyen mértékben, vagy elutasítja. E tekintetben szintén főleg pozitív élményeik vannak a megkérdezett általános iskolásoknak, hiszen háromnegyed részük még nem tapasztalt olyat, hogy rászóltak volna, ne beszéljen magyarul, és eddig nem csúfolták őket nemzeti hovatarozásuk miatt sem (2. táblázat):

	rászóltak már, ne beszéljen magyarul	csúfolták már, mert magyar
igen	22,85	14,28
nem	75,71	82,85

2. táblázat (százalék)

A többnyelvű csoportokban a nyelvek különböző helyzetet foglalnak el: meghatározható első és második, erős és gyenge nyelv. (15) Minél tágabb a használati köre, amit elsősorban a társadalmi, politikai és történeti tényezők befolyásolnak – továbbá a magán-, kulturális, tudományos szféra, a hivatali jellegű anyanyelvi kommunikáció lehetősége, az ezzel összefüggő hivatalos státusz, az oktatásban elfoglalt pozíció, demográfiai, földrajzi stb. adottságok –, annál erősebb a nyelv és fordítva. E szempontok alapján a szakirodalom a többnyelvű csoportoknak két alaptípusát határozza meg:

- az első nyelv erős, a második gyenge;
- az első nyelv gyenge, a második erős.

A vizsgált mintában a kétnyelvű csoportok ritkább első változata mutatható ki: az anyanyelv-első nyelv erős, a második-környezetnyelv gyenge. Ennek kézenfekvő a magyarázata: a vizsgált alanyok életük nagy részét még olyan környezetben töltik (iskola), amely kétnyelvű ugyan (mivel vannak szerb tannyelvű tagozatok is), ők azonban legtöbbször anyanyelvüket használják, tehát olyan kétnyelvűségben élnek, amelyben a magyar/anyanyelv/kisebbségi nyelv dominanciája erőteljesen felismerhető. (16) Ennek a ténynek nagy fontossága van, ugyanis, ha ebben a korban a kisebbségi gyerekek anyanyelvének az iskolában (amely számukra lényegében a társadalom kicsiben) nincs kedvező fogadtatása, ha nem szerepel tannyelvként és nem oktatják tantárgyként (a kisebbségi és többségi gyerekeknek egyaránt!), akkor ez mindkét csoportnak azt sugallja, hogy nemcsak a kisebbségi nyelvet beszélő egyének, hanem a kisebbségi közösség egésze is kevésbé értékes, mint a többségi. Ami ezt illeti, a vizsgálatban részt vevők iskoláiban a magyar nemcsak tannyelv és tantárgy (a magyar osztályokban), hanem megvan annak a lehetősége is, hogy a szerb tagozatokba járók fakultatív tantárgyként tanulják a magyart. Ez a tárgy eredetileg a vegyes házasságokból származó és elméletileg kétnyelvű gyerekeknek volt fenntartva, gyarapszik azonban azoknak a(z) egynyelvű) szerb tanulóknak a száma, akik szintén élnek ezzel a lehetőséggel, ami arról tanúskodik, hogy, legalábbis ott, ahol a felmérés készült, a kisebbségi nyelv még társadalmilag elismert.

A 12–15 éves általános iskolás kisebbségi csoport szociolingvisztikai vizsgálatának eredményei azt mutatják, hogy e korosztály mindennapi kommunikációjában az anyanyelvnek domináns szerep jut attól függetlenül, hogy mindannyian, kisebbségiek lévén, kétnyelvűek. Ez az állapot azonban idővel szükségszerűen változni fog, mert a megkérdezettek nagy része olyan környezetekbe/közösségekbe kerül majd (középiszola, egyetem stb.), ahol a magyar ritkábban használható, illetve ahol nem a magyar a kommunikáció elsődleges eszköze. Ettől eltekintve a nyelvcsere (language shift), tehát az, hogy egy közösség egy másik, általában a többségi nyelvre tér át, hosszú távon nem áll fenn. Figyelemre méltó még, hogy a mindennapi kommunikációban az általános iskolások általában az anyanyelvüket választják, mert jelzi, hogy egy konkrét beszédhelyzetben a vizsgálati alany miként definiálja önmagát: a saját nyelvet beszélő kisebbségi csoporthoz tartozónak érzi-e még magát, vagy már beolvadt a többségi közösségbe. A minta nyelv-választási szokásai a közösség egészében uralkodó nyelvmegtartás (language mainte-



nance) tényére is utalnak: a vajdasági magyar közösség még saját, eredeti nyelvét beszéli. A vajdasági magyar közösség egészére nézve fontos, hogy a vizsgált csoportban az anyanyelvnek nyilvánvaló presztízse (overt prestige) van.

A vajdasági magyar kisebbség általános iskoláskorú mintájának vizsgálati eredményei összevethetők a korábban említett, egyetemisták között elvégzett kutatás néhány vonatkozásával. A megkérdezett egyetemisták túlnyomó többsége, az iskolásokkal szemben, a környezettől/a szomszédoktól tanulta meg a szerb/második nyelvet. A nyelvtanulás náluk is általában még a beiskolázás előtt megkezdődött. A nyelvhasználati szinterek elemzésének eredményei azt mutatják, hogy míg az általános iskolások kétnyelvűségében az anyanyelv domináns, addig az egyetemisták a szerbet/államnyelvet előnyben részesítő kétnyelvűségben élnek. Ez azzal magyarázható, hogy a 12–15 évesek környezetében (az iskolában) akadály nélkül használható a magyar nyelv, az egyetemen viszont szinte soha, kivéve a magyar anyanyelvű kollégákkal, illetve tanárokkal való társalgást. Mindkét vizsgálati csoportban az anyanyelvnek identitásmegőrző szerepe van, az egyetemisták szerint is nyilvánvaló presztízzsel rendelkezik, a felfelé irányuló mobilitás eszközének azonban elsősorban a környezetnyelvet tartják.

### Jegyzet

- (1) SKUTNAB KANGAS, Tove: *Bilingvizam da ili ne. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva*. Beograd, 1991. 364. old.
- (2) TRUDGILL, Peter: *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. JGYTF Kiadó, Szeged, 1997. 58. old.
- (3) HERMAN József: *Gondolatok a közösségi kétnyelvűségről*. Magyar Nyelv, 1987/4. sz. 450. old.
- (4) TRUDGILL: i. m. 84. old.
- (5) KISS Jenő: *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1995. 142–143. old.
- (6) BENE Annamária: *Vajdaság, egyetem, kétnyelvűség*. Iskolakultúra, 2000/5. sz. 3–13. old.
- (7) Vegyes házasság = itt: két különböző, magyar és szerb nemzetiségű személyek házassága
- (8) Az adatok begyűjtésére használt kérdőív az egyetemisták között végzett felmérésben alkalmazott ív némileg módosított, a korosztályhoz igazított változata.
- (9) BARTHA Csilla: *A társadalmi kétnyelvűség típusai és főbb vizsgálati kérdései*. Magyar Nyelvtör, 1996/3. sz. 274. old.
- (10) HERMANN: i. m. 451. old.
- (11) Természetesen vannak olyan esetek (sőt ez egyre gyakrabban fordul elő), amikor a magyar szülők kizárólag szerbül tanítják meg gyermeküket, mert úgy gondolják, csak ezen a nyelven fog boldogulni, ilyen alany azonban nem fordult elő a vizsgálatban, mert ezek a gyerekek szerb tannyelvű tagozatokon tanulnak.
- (12) A művelődési szféra itt az írott és az elektronikus médiumokra, a szépirodalomra, valamint bizonyos nyelveken való jártasságra vonatkozik.
- (13) Természetesen nem napi rendszerességgel, ez azonban az általános iskolásoktól nem is követelhető meg.
- (14) Idézőjelben a megkérdezettek véleményei találhatók.
- (15) HERMANN: i. m. 450. old.
- (16) FÜLEI-SZÁNTÓ Endre: *Bomló kétnyelvűség*. In: KONTRA Miklós (szerk.): *Társadalmi és területi változatok a magyar nyelvben*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Bp, 1992. 39. old.

## Az iskolai hittanoktatás visszaszorulása

### *Hipotézisek a hatvanas és hetvenes évekről*

*Az ötvenes évek végéig a párt egyházpolitikája, valláspolitikája, oktatáspolitikája és az ezekben megnyilvánuló nyomás-engedés politikája, úgy fest, közvetlenül befolyásolják az iskolai hittanra járók számát. A hatvanas évek elejétől azonban a hittanra járók száma folyamatosan és évről évre csökken.*

Az ÁEH-s adatok alapján a csökkenés ugyan – egy szinten maradó fél évtized kivételével – folyamatos, de üteme csökken: azaz az 1949–1955-ös időszak „zuhanását” az 1955–1965-ös évtized még mindig gyors csökkenése kíséri. Az 1965–1971-es időszakban szinten marad a hittanjárók száma, ezután nagyon lassú csökkenés tapasztalható. (1)

1949	80	1977	5,61
1955	40	1978	5,13
1960	25	1979	4,49
1965	10	1980	4,36
1971	9,7	1981	4,10
1972	9,02	1982	3,84
1973	8,46	1984	3,39
1974	7,69	1985	3,41
1975	6,90	1986	3,21
1976	6,17	1987	3,18

1. táblázat. A hittanra járók aránya az ÁEH adatai szerint

Tomka Miklós becslése szerint a hetvenes évek közepén az iskolai hittan 6–7 százalékos értékét a templomi hittan mintegy 10–12 százalékra egészítette ki, azaz: könnyen lehetséges, hogy a hetvenes évek elején kialakult arány stabilizálódott. Azaz a tanulók egy kilencede-egytizede járt hittanra, de „a templom felfedezése” során mind nagyobb részük nem az iskolában, hanem a templomban tette ezt.

Hogy e folyamatos csökkenés magyarázatát megadjuk, lépésről lépésre kell haladnunk: először az egyházpolitika, azután a „világnézetpolitika”, majd az oktatáspolitikát végül az értelmiségpolitikát, hullámhegyeit és hullámvölgyeit vizsgáljuk meg. Kérdésünk: „Hogyan kellett volna” ezeknek kihatniuk a hittanra járók számára. Ahhoz, hogy e politikák történetét végigkísérjük, át kellene tanulmányoznunk az ÁEH és a párt agitprop osztályának iratanyagát, valamint a korszak legfontosabb ideológiai-értelmiségi folyóiratait, a Világosságot, a Kritikát, a Valóságot, az Élet és Irodalmat stb. Erre most nem vállalkoztunk, az alábbi elemzés tehát nyilvánvalóan töredékes. (A részletes levéltári és sajtóelemzésen alapuló elemzést az időszak hossza, a megnövekedett sajtónyilvánosság, a kutatási korlátozások és az egyháztörténeti, köztörténeti, illetve ideológiatörténeti folyamatok feldolgozatlansága egyaránt nehezítik.)

## Az egyházpolitikai magyarázat

Ha az egyházpolitika tényei hatnának a hittanban résztvevőkre, akkor több olyan dátum is volna, melynek hatással kellene lennie a hittanra járókra. Ilyen az ÁEH függetlenségének visszaállása, tehát a helyi tanácsi egyházi funkcionáriusok hatalmának megerősödése 1959-ben. Ekkoriban (1959. február 17-én) tiltakozik a katolikus püspöki kar a hitoktatással kapcsolatos sérelmei ügyében. Hatnia kellett a MSZMP KB Politikai Bizottsága 1960. március 1-i határozatának, amely ugyan a hittanról nem szólt, de az egyházak megengedhetetlenül megnövekedett aktivitásáról igen. Ezekben az években már alig vannak politikai perek, de az 1960–61-es egyházi perek sorában, 1961. június 19-én – a Budapesti Fővárosi Bíróság „a népi demokratikus államrend megdöntésére irányuló szervezkedésnek” minősíti az iskolán kívüli hitoktatást és több éves börtönbüntetéseket oszt. (A katolikus püspöki kar a lelkészekhez írott levelében elhatárolódik a „felőlten elemektől” – azaz az elítélt hitoktatóktól.) (2)

Az 1962-es amnesztiának viszont elvileg társadalmi felbátorodáshoz kellene vezetnie. 1964-ben a megállapodásnak a Vatikánnal – s e megállapodás nyilvános megjelenésének – bátorítónak kellene hatnia. Az 1965-ös ideológiai KB-határozat demonstratívan hátrасorolta a vallásellenes harcot a célok közül – ez szintén gyengítené a hittan visszaszorítására törekvők pártbéli támogatását. Mi több, új fogalom jelent meg az egyházpolitikával kapcsolatos ideológiában: „a politikai együttműködés”. (3) 1966-ban a katolikus püspöki kar mellett működő Országos Hitoktatási Bizottság megalakulása, mely ellenőrzi az egyházmegyei hitoktatási bizottságok működését, illetve az, hogy e központi szerv létrehozását az állam nyilvánvalóan engedélyezte, információval szolgálhatott a helyi tanácsi vezetők számára. Az MSZMP KB 1967. július 4-i határozata kimondta, hogy a népfront szervezése során több figyelmet kell fordítani az egyházak bevonására. Ennek nyomán a papok közéleti aktivitása megélénkülésének szerte az országban nyilvánvalóan az aggodalmak oszlása irányába kellett hatnia.

Hatnia kellett volna az 1970. április 14-i KB agitprop bizottsági határozatnak, miszerint „a magyar sajtó és könyvkiadás fejlődésével lépést tartva rendszeresebbé és céltudatosabbá kell tenni az elméleti polémiát, a fontos és nyilvánosság előtt is tárgyalható egyházpolitikai témák elemzését. A vita erősítse és ne gyengítse a párt szövetségi politikájának bázisát, fokozza a differenciálódást az egyházak soraiban, serkentsen az egyházak beilleszkedési törekvéseit, történelmi önkritikájukat és a beilleszkedés teológiai igazolására irányuló törekvéseket”. (4)

A Mindszenty-probléma 1971 eleji rendezése, melynek nemcsak Mindszenty távozása, hanem a neki adott állami kegyelem is a része volt, még azt is mutathatta, hogy a párt és a kormány még a rendszer legneuralgikusabb pontja – azaz „56 emléke” – kérdésében is kész alávetni magát a nemzetközi és belpolitikai „enyhülés” (azaz a gazdasági reformhoz nélkülözhetetlen nyugati támogatás és belpolitikai együttműködés megszerzése) érdekeinek. A hiányzó püspökök kinevezése a hetvenes évek folyamán, valamint Kádár

*A hiányzó püspökök kinevezése a hetvenes évek folyamán, valamint Kádár János vatikáni látogatása 1977-ben nyilvánvalóan nem bátoríthatta az egyházzal – vagy a hitoktatókkal, a hitoktatásra járókkal – konfrontálódni szándékozókat. A nyolcvanas évek látványos politikai enyhülésének, a nagy nyilvánosság előtt megrendezett filozófiai és történelmi konferenciáknak, a vezető egyházi tisztviselők egymást érő kiténtetéseinek, a papképviselők – a hetvenes évek eleje óta Vatikán által is támogatott – „politikai” aktivitásának hatnia kellett volna a félelem múlására.*

*János* vatikáni látogatása 1977-ben nyilvánvalóan nem bátoríthatta az egyházzal – vagy a hitoktatókkal, a hitoktatásra járókkal – konfrontálódni szándékozót. A nyolcvanas évek látványos politikai enyhülésének, a nagy nyilvánosság előtt megrendezett filozófiai és történeti konferenciáknak, a vezető egyházi tisztviselők egymást erő kitüntetéseinek, a papképviselek – a hetvenes évek eleje óta Vatikán által is támogatott – „politikai” aktivitásának hatnia kellett volna a félelem múlására.

Mindezek az események azonban nem változtatnak a hittanra járók számának egyenes csökkenésén. Úgy tűnik, hogy az állam és egyház viszonya, az egyházpolitika „pululása” nem hatottak ki a hittanra járók számának változására.

### A „materialista ideológia szerepe”

Ha nem az egyházpolitika frontját, hanem a „vallás-ellenes” publicisztikai és ideológiai orgánumokat, mondjuk így, a „valláspolitikát” vizsgáljuk, szintén fontos változásoknak lehetünk tanúi. Nyilván hosszabb ideológiatörténeti elemzést igényelne, hogy pontosan mi történik a hatvanas években az ideológiai életben e vonatkozásban, így csak néhány – nem annyira eszmetörténeti, mint inkább felszíni – jelenségre hívjuk fel a figyelmet. (Mínt hogy a Kádár-korszak eszmetörténete gyakorlatilag megiratlan, mást nem is nagyon tehetnének.)

A *Molnár Erik*-vita – mely a szakfolyóiratokból a széles körben olvasott értelmiségi folyóiratokba például, a Valóságba, sőt a hetilapokba is átterjedt – nyomán „hasadás” következik be a korábban központból vezérelt és mindig is döntő ideológiai legitimációs funkciót ellátó „történeiszfrontban.” E hasadás lényege annak megkérdőjelezése, hogy a 16–18. század *Habsburg*-ellenes küzdelmei egyértelműen progresszívek volnának. Ha viszont nem azok, akkor a katolicizmus elleni érvkészletben meggyengül a Habsburgokkal való összefonódottság vádjának súlya. (5)

A hatvanas évek elején, az 1958-as párthatározat egyik félmondatának alapján egy mindenki számára meglepően színvonalas értelmiségi folyóirat, a Világosság kezdi meg működését. A színvonal egyik titka, hogy az ötvenes évek jelszavas antiklerikalizmusát felváltja egyfelől a világegyházakon belüli áramlatok s a vatikáni politika sajtóbázison nyugvó (persze igen kemény hangvételű és tendenciózus) szemlézése, másfelől a – máig teljes értékűen használható – (például *Hahn István* vagy *Komoróczy Géza* által írott) vallástörténeti tanulmányok közlése, valamint a felvilágosodás antiklerikális örökségének bemutatása. Utóbbi olyan jól sikerül, hogy a párton belüli baloldal aggódni kezd: az értelmiségben a polgári liberális ideológia iránti fogékonyság növekedni kezd. (Avagy a történelmileg még „el nem végzett” polgárosodás gondolatvilága a marxista értelmiségre is fenntartás nélkül vonzóan hat.)

A harmadik megemlíthető jelenség, hogy a hatvanas évek közepén – természetesen nem függetlenül a nyugati baloldali filozófia mozgásaitól – a fiatal Marxra irányul a figyelem. A fiatal *Marx*szal való azonosulás révén a fiatal magyar értelmiség úgy zárkozhat fel a világ élvonalához, úgy fordulhat szembe a hivatalos ideológiával is, hogy közben nem kell az antimarxizmus adminisztratív bármikor veszélyessé váló ösvényére lépnie. A fiatal Marx munkásságának egyik középpontja pedig a valláskritika. (6)

Hogy e tanulmányoknak milyen szoros köze van az „valláspolitiká”-hoz, a valláshoz való viszonyhoz, mutatja az alábbi idézet – történetesen egy Világosság-beli *Ágh Attila*-tanulmányból. E szerint a valláskritikának két ága van: „Az egyiket felvilágosítónak, a másikat liberálisnak is nevezhetnénk. A felvilágosító irányzat, beleértve az antik és a modern felvilágosítókat egyaránt, a vallást tudatos tevékenység eredményének tekinti, amely az emberek becsapására, kihasználására irányul. A liberális felfogás viszont a vallást a társadalmi élet szükségszerű mozzanataként értékeli, különböző történelmi vagy antropológiai okok következtében. Koncepciójuk minden nyilvánvaló különbsége elle-

nére egyaránt klasszikus példái ennek a felfogásnak *Hegel* és *Feuerbach*, akiknél nem hiányzik a vallás racionalista kritikája, de ugyanakkor kimutatják szükségszerű mozzanatait is... A vallás társadalmi funkciójának feltárására irányuló kísérleteik miatt Marx sokkal inkább a liberális valláskritika vonalához kapcsolódott, s saját koncepcióját Hegel és Feuerbach elméletének kritikai felülvizsgálatán keresztül alakította ki”. (7) Ezt az érvelést akár „tértől és időtől függetlenül” írhatta volna a filozófiatörténész – az alábbi mondatot viszont nyilvánvalóan a politizáló értelmiségi írta: „A marxi valláskritika ismertetésének különösen nagy jelentősége van azért, mert az utóbbi évtizedekben a marxista valláskritikára a felvilágosító magatartás nyomta rá bélyegét. Lenin ugyan határozottan szembeszállt ezzel az elképzeléssel, hogy a vallás propagatív úton felszámolható a szocializmusban, az a szemlélet mégis általánossá vált, aminek a valláson túlmenő társadalmi-ideológiai okai voltak. Filozófiai szinten a felvilágosító megközelítés ma is megmutatkozik abban, hogy a vallást csak „tudatformaként”, elméleti rendszerként, azaz csak a tükrözés mikéntjét tekintve tárgyalják, a mindennapi tudattal és praxissal való összefüggéséről, abba való beleágyazottságáról alig esik szó. Végképp homályban marad a felvilágosító értelmezésben a vallás regulatív funkciója, konkrét társadalmi szerepe, kompenzációs attitűdje, szervező-közösségteremtő funkciója stb. A fiatal Marx munkásságában viszont a vallás mindhárom szintje, a mindennapi tudattal és praxissal való összefüggése, közösségi-intézményi funkciója és elméletileg rendszerezett, ideológiakusan tükröző formája egyaránt szerepel, s ezért tanulmányozása segítséget adhat nekünk ahhoz, hogy leküzdjük a felvilágosító álláspont egyoldalúságát.” (8)

A fenti szöveg alapvető fordulatot tükröz, olyat, amelyben a racionalista, „leleplező” valláskritika átadja helyét a vallás társadalmi szerepe elemzésének.

1965-ben – nyilván nem függetlenül az 1964-es Vatikánnal kötött megállapodástól – a legtekintélyesebb magyar marxista filozófusok, például *Lukács József* is bekapcsolódtak a nemzetközi marxista – katolikus párbeszédbe. Az erről szóló elemzések már a vallás és a kapitalizmus egymástól való elhatárolhatóságáról szólnak. Ilyen értelemben a vallás és a szocializmus nemzetközi párbeszédén (melynek legfeljebb elmeélesítő, illetve demonstratív jelentősége van, közvetlen politikai haszna édeskevés) kívül az antikapitalista eszmei együttműködés lehetősége is felmerül. (Vagyis az együttműködés potenciálisan sokkal szélesebb, mint amikor a „béke” volt az egyetlen használható közös szó.) Perspektívában ennek alapján jöhet létre a vallás és a marxizmus társadalompolitikailag közös értékeinek megtalálása, ami az 1980-as években sokszor az antikapitalista vagy antiindividualista ideológiákhoz illeszkedett. A vallás elhalásának gondolata rendkívüli történelmi távlatba kerül (ezt az ideológia úgy oldja meg, hogy például *Lukács József* egyik cikkében nem „a magyar szocializmus” felépítéséhez köti a vallás elhalását, ahogy a korábbi párthatározat, hanem a kapitalizmus világméretű vereségéhez, amely a *Brezsnyev*-korszak hivatalos előrejelzése szerint nem a jövő hét problémája.)

A már idézett 1965-ös KB-határozatból érdemes hosszabban is idéznünk:

„Az utóbbi időben azt tapasztaljuk, hogy sok helyen nem látják világosan tudományos világnézetünk terjesztésének feladatait, helyes módszereit akkor, amikor hazánkban az állam és az egyházak viszonyának további normalizálására került sor.

Hazánkban az állam kész továbbra is együttműködni az egyházakkal a társadalmi élet számos területén. A szocialista nemzeti összefogás keretében a kommunisták és a párton kívüli materialisták együtt dolgoznak a hívőkkel. Állami és társadalmi szerveinkben és intézményeinkben együttműködünk egyházi személyekkel is. Továbbra is bíráljuk azonban az egyház képviselőinek politikai állásfoglalásait és tevékenységét, amikor az egész nép érdekeit kifejező politikánkkal ellentétes törekvéseket tükröznek. Fontos, hogy a kommunisták képesek legyenek a politikai együttműködést összeegyeztetni a tudományos világnézet következetes képviselésével és terjesztésével. Annál inkább, mert az egyházak is a politikai együttműködés mellett természetesen saját világnézetüket terjesztik.

A tudományos világnézet terjesztése csak akkor lehet eredményes, ha a vallás mai érveit cáfolja meg és ezekre marxista választ ad. Figyelembe kell venni, hogy a teológia, a hitvédelem komoly erőfeszítéseket tesz a modern tudomány és a vallás kiáltó ellentétének áthidalására, a vallás »korszerűsítésére«, a

tudományos materialista világnézet elleni harcra. Alkalmaznunk kell a felvilágosítás legváltozatosabb módszereit; a természet- és társadalomtudományi felvilágosítást, a valláskritikát, az előadásos propagandát, a marxista világnézet és az általános műveltség terjesztésének minden formáját.

A technikai és tudományos haladás szembetűnő eredményei, összekapcsolódva a forradalmi mozgalmak kibontakozásával, a szocialista világregszer létrejöttével, mind szembetűnően bizonyítják, hogy az ember képes birtokba venni, megismerni és a maga szolgálatába állítani a természet és a társadalom korábban vakon ható, „titokzatos” erőit, törvényszerűségeit. A vallástól való elfordulás önmagában még nem jelenti a marxizmus, a szocializmus felé való fordulást, nem eredményez tudományos materialista meggyőződést és aktív, társadalmi felelősségtudattól áthatott magatartást. Szocializmust építő társadalmunkban kedvezőek a körülmények ahhoz, hogy a vallástól való eltávolodás ne rekedjen meg a világnézeti közömbösségnél, hogy a korábbi hívő, aki tekintetét a „túlvilágra” vetette, saját társadalmi létének tudatos alakítójává váljon. Mégpedig közösségi emberré, aki bekapcsolódik a szocializmus építésének tervszerű folyamatába, tudatosan alakítja valóságát. Ezért is fontos a szocialista humanizmusnak, a szocializmus új erkölcsének terjesztése, felfogásának korszerű szembeállítására a vallásos felfogással és erkölcsiséggel.

A vallásosságot évezredekken keresztül táplálta, életben tartotta a kizsákmányolás kíméletlen társadalmi rendszere, a dolgozó ember kiszolgáltatottsága a rajta uralkodó és számára kiismerhetetlen társadalmi és természeti erőknél. Ezért a vallásosság társadalmi gyökereinek kiirtásában a legfontosabb a kizsákmányolás megszüntetése. Ez önmagában még kevés azonban ahhoz, hogy az emberek teljesen megszabaduljanak a titokzatosnak vélt erőknél való kiszolgáltatottság érzésétől.

A vallásosság csak az ember társadalmi és egyéni életéről való sokoldalú gondoskodással, a társadalom részéről megnyilvánuló segítőkészséggel, az embernek a szocialista kollektívába, a szocializmus építésébe, a közéleti tevékenységbe való bevonásával küzdhető le. Hiszen a hívő emberek többsége nem valamiféle elméleti megfontolásból vallásos, hanem azért, mert egyéni életkörülményei, családi nevelése, a gond, a testi vagy lelki szenvedés, a tudatlanság, a régi szokások hatása alól nem tudja kivonni magát, mert lelki vigaszt vél felfedezni a vallásos hitben. Csak a széles körű társadalmi tevékenységnek a konkrét tudományos felvilágosítással való összekapcsolása révén érhetjük el, hogy a vallásos ideológia elleni harcunk ne rekedjen meg a vallástól már amúgy is eltávolodott emberek körénél, hanem megtalálja az utat, a felvilágosítás meggyőző érveit és eszközeit a hívőkhez is. Ezért kell szembeállnunk a vallás elleni harc kapcsán tapasztalható szektás türelmetlenséggel és elvtelen opportunizmussal is.”

Az idézet talán hosszúnak tűnik, de nyelvezete és logikája olymértékben jellemző a korra, hogy az efféle szövegeket nem ismerő fiatalabb olvasók kedvéért talán érdemes volt egészében idemásolnunk.

Látható, hogy míg az egyházakkal kapcsolatban a szöveg még differenciál a támogató és ellenszegülő egyháziak között, már szót sem ejt adminisztratív eszközökről. A vallás és az egyházpolitika egymással való összefüggése – az 1958-as határozattal ellentétben – már teljesen ismeretlen. A világnézeti harc markánsan megoszlik a vallástól már eltávolodottak és a még vallásosak vonatkozásában. Immár egyforma hangsúlyt kap az aufklerista, felvilágosító és társadalmi viszonyok objektivitását hangsúlyozó szemlélet. A szöveget nem annyira a materialista és ateista világnézet iránti harcos elkötelezettség, mint inkább a tudományos-technikai forradalom objektív szekularizáló hatásába vetett hit hatja át.

Mindezeknek a változásoknak azonban nyoma sincs a hittanra járók számában.

### **Az oktatáspolitikai magyarázat**

Az 1961-es oktatási törvény (és a mögötte álló párthatározatok és nemzetközi minták) nyomán az iskolai „világnézeti nevelés” olyan átfogó támogatottságot kap, olyan egyértelmű követelménnyé válik, mely mindenképpen témánkhoz tartozik, s nyilvánvalóan magyarázhatná a világnézeti nevelésért felelőssé tett iskolák hittan iránti toleranciájának csökkenését. (A hatvanas évek oktatáspolitikáját jellemző kutatók, például Halász vagy Setényi az ideologikusságot tartják a hatvanas évekbeli politika egyik lényegének.)

A hatvanas évek elejének pedagógiai tankönyvei és pedagógiai szakirodalma a világnézeti nevelést elsősorban a vallásos neveléssel szemben határozta meg. A valláselleneséget ez a pedagógiai felfogás az egész nevelési folyamat egyik lényegévé tette. Mindez

olyan oktatási rendszerhez illeszkedett, amelyben a „nevelésnek” deklaráltan nagyobb volt a „becsülete”, mint az „oktatásnak”, az oktatásirányításban nagyobb volt az általános tanulmányi felügyelők befolyása, mint a szaktárgyi szakembereké. Az oktatási rendszernek nem volt feladata alkalmazkodni a jelen társadalmi valóságához, hiszen abból kellett kiindulni, hogy a ma iskolába járó gyerekek már a kommunizmus idején lesznek felnőttek. (9)

A hatvanas évek közepén azonban nyilvánvaló fordulat következik be. E tanulmányom nem kíván részletesen vitatkozni Mészáros István „Ateista nevelés” című könyvével és a „Kimaradt tananyag” című háromkötetes monográfiájával, de úgy vélem, hogy a folytonosság az ott idézett dokumentumok alapján sem igazolható, nemhogy az 1948–1989-es időszak vagy akár az 1958–1972-es időszak vonatkozásában.

A hatvanas évek közepétől ugyanis az iskolában megnövekszik az egyes szaktárgyak súlya, a tantárgy-pedagógiák becsülete, azt is mondhatjuk, relatív autonómiája. A történelem, a fizika, a biológia tanítása természetesen továbbra is része a világnézetű nevelésnek, de immár nem csak annak a része, hanem saját tudományos paradigmája által is determinált. Pontosan ennek, vagyis az iskolai tantárgyak meginduló „dezideologizálódásának” nyilvánvaló következménye a „Világnézetünk alapjai” című középiskolai tantárgy kísérleti (1965), majd az arra felkészült helyeken véglegesnek szánt (1969) bevezetése. (10) Elkülönült világnézetű tárgyra csak akkor lehet szükség, ha az oktatási rendszer egésze már nem egyetlen hatalmas világnézetű nevelés, hanem sokféle tudományág ismereteinek és sokféle nevelési hatásnak az összessége. E szaktudományosság hatása olyan erős, hogy még a világnézet-oktatók egy része is filozófia-történet oktatásá akarná alakítani a tárgyat. A tárgy kezdeményezői ezt a törekvést elhárították, amire véleményünk szerint két okuk lehetett: tarthattak attól, hogy a szintetizáló jelleg ezzel megszűnne; tarthattak attól, hogy egy ilyen tárgy esetében nem a pozitív összefüggő világkép, az egyetlen hittudományos világnézet bemutatásának szakmai koherenciája, a korábban tanult ismeretekkel való tantárgyi koncentráció lesz a cél, hanem ismét azoké lesz a szó, akik egyik vagy másik világnézet bűnös, illetve téves mivoltának bemutatásában jeleskedtek, jelezvén konfliktust ott, ahol a Párt már régen nem akart konfliktusokat generálni.

A „Világnézetünk alapjai” bevezetése tehát nem folytatása a hatvanas évek elején „dülő” monolit világnézetű nevelésnek s ezenkívül – ebben is vitám van Mészáros Istvánal – már csak azért sem tekinthető valamiféle „materialista hittanoktatásnak”, mert a tanulmányok végén, összefoglaló jelleggel szerveződik – ilyen értelemben „a világnézetünk alapjai” mint 18 évesek számára szervezett tárgy nemcsak a leginkább az általános iskolában zajló iskolai fakultatív hittannak nem konkurrensé vagy ellenpontja, hanem a többi gyermekkori vallási hatásnak sem. A „Világnézetünk alapjai” tantárgy – a hatvanas évek végéhez adekvát világnézetű nevelési forma – nem is nevezi meg a vallásos világnézetet kitüntetett ellenfélként. Ellenfele már nem a vallásosság – a korábbi rend –, hanem az „új világ”, az ideológiai bizonytalanság, „káosz”, mely a legkülönbözőbb szellemi áramlatok által befolyásolt tinédzserek világképét jellemzi. (Emlékezzünk vissza, az 1965-ös párthatározat is szükségesnek látja hangsúlyozni, hogy a vallásosság elvesztése még nem azonos a marxista világnézet felépülésével.)

A vallás értelmezésében és a világnézetű nevelésben már lezajlott fordulatot utólag erő-

---

*A hatvanas évek közepétől az iskolában megnövekszik az egyes szaktárgyak súlya, a tantárgy-pedagógiák becsülete, azt is mondhatjuk, relatív autonómiája. A történelem, a fizika, a biológia tanítása természetesen továbbra is része a világnézetű nevelésnek, de immár nem csak annak a része, hanem saját tudományos paradigmája által is determinált.*

---

síti meg s teszi lényegében hivatalossá az MSZMP KB *Aczél György* vezetete Agit-Prop Bizottságának – az egyházpolitika kapcsán már idézett – 1970. április 14-i határozata. E szerint a vallásellenes propagandát „fokozatosan a marxista leninista világnézet pozitív és polemikus formában történő megvilágításává kell átalakítani”. (11) Az 1972-ben egy PB ülésen tartott Aczél-referátum bizonyos baloldali fordulatot tükröz. „Az eddigieknél nagyobb eredményeket kell elérnünk abban, hogy az iskolai tananyag egésze marxista világnézetünket közvetítse.” Ez a követelmény az iskola egészének reideologizását jelentette. Mindez szoros összefüggésben állt – ahogy az egész 1972-es párthatározat is – a reformmal szemben kibontakozott támadásnak, mely végül magát Aczélt is félreállította. (Persze nem a feledésbe, hanem csak a miniszterelnökhelyettesi pozícióig.) (12)

Rendkívül figyelemreméltó azonban, hogy a „Világnézetünk alapjai” tanításának hatásfokával elégedetlen pártvezető szerint a „világnézetünk alapjai tananyagának is közelebb kell kerülnie társadalmi életünkhöz, mai társadalmi valóságunkhoz, jobban választ kell keresnie és találnia a ma kérdéseire, jobban kell ösztönöznie a gyakorlati aktivitásra, a társadalmi elkötelezettségre”. Azaz a marxista filozófiának indult tárgyat nemhogy még világnézetibbé nem akarta tenni Aczél, hanem kifejezetten az aktuálpolitika népszerűsítését szánta neki. Utóbbi még csökkentette is a tárgy materialista világnézeti s ekképpen „objektíve” ateista és vallásellenes hatásrendszerét.

Az 1972-es párthatározat után azután teljes erővel megindult az oktatási rendszer reideologizása. „A világnézeti-politikai nevelés a felsőoktatás folyamatában” igénye az akadémikus, illetve egyetemi szaktudományossággal szemben előretört. (A belső folyamatok mellett tudnunk kell, hogy a szocialista országok művelődési minisztereinek 1970-es berlini konferenciája elhatározta, hogy közös nemzetközi vizsgálatban dolgozza fel a felsőoktatási intézményekben tanuló fiatalok kommunista nevelése témakörét. A célt nyilván alaposan indokolta, hogy Kelet-Európa egyetemi ifjúsága meglepően érzékeny volt Párizs 1968-as jelszavaira, s ugyanakkor fennhangon tiltakozott a prágai tavasz egyesített eltiprásával szemben.)

Az 1974. május 28-i Agit-prop osztályülés már elégedetten állapíthatta meg, hogy valamennyi tanszék világnézeti nevelő munkája szerepet játszik a hallgatók világnézeti arculatának kialakításában. Évek óta először ismét első helyre kerül az ellenfelek sorában a vallásosság: „ma is hatnak a legkülönbözőbb forrásokból származó nem marxista nézetek (vallásosság, nacionalista történelemszemlélet, kispolgári egoizmus, stb.)” (13)

A fentiekől sok tekintetben függetlenül a „Világnézetünk alapjai” tárgyat 1973 őszén bevezették valamennyi iskolában. Az e körül folytatott viták azonban egyértelműen azt tükrözték: a hagyományos vallásosságot egészen elhanyagolhatónak tartják a 18 éves ifjúság körében. (14) A cél nem a vallás cáfolata, hanem mindenképpen a marxista világnézet elsajátítása volt. Mi több, amikor a két koncepció képviselői egy 1975-ös OPI-beli tanácskozáson együtt léptek fel, a tantárgyakban és a „Világnézetünk alapjai”-ban megnyilvánuló világnézeti nevelés teendői kapcsán már nem is esett szó ateista nevelésről, vagy vallásosságról.

Nagyot ugorva az időben felidézhetünk még egy 1982-es általános iskolai felmérést is. A pedagógusok a világnézeti nevelés terén elszenvedett kudarcaik fő okaként 46 százalékban a család hatását, 27 százalékban a társadalom és a külvilág hatását, 10 százalékban más személyek hatását s mindössze 8 százalékban az egyház hatását említették! (15)

Úgy vélem, ha az olvasó túlzottan körmönfontnak tartja is érvelésemet a világnézeti nevelés belső osztovonalairól, egy nyilvánvaló tényt senki nem tagadhat: a Párt nem állhatott „titkos kapcsolatban” másfélszázezer pedagógussal, azaz a tény, hogy a párt vezetői, illetve vezető orgánumai nem beszéltek arról, hogy az egyházakat vagy éppen a vallásosságot ellenségesnek tartják, elkerülhetetlenül úgy kellett, hogy hasson, hogy az iskolában csökkenjen a motiváció a hittan további visszaszorítására. Másrészt nem tagadható, hogy az iskolai dokumentumok – például történelemtankönyvek, magyartanköny-



vek, illetve tanári útmutatók, a pedagógusok által eligazítóként olvasott Köznevelés – nyelvezetében is rejtetté válik a vallásellenesség. Harmadrészt általában is csökkent – 1985 után pedig közismerten megszűnt – a helyi tanácsok alkalmazói munkáltatói hatalma a pedagógusok felett – a Párt és állam kezében tehát meggyengültek azok az eszközök, amelyekkel a hittanítással szemben kellően fel nem lépő pedagógust megbüntethette volna.

Mindezzel együtt természetesen nem állítom, hogy az oktatáspolitikai nem volt hittanellenes. Az oktatáspolitikai központ az volt. A „világnézeti nevelés” érdekköre természetesen konkurensének tekinthette a hittant, a nem vallásos pedagógusok arányának növekedése nyilvánvalóan nem kedvezett a hittannak, a helyi tanácsokban, helyi pártbizottságokban továbbra is ott működtek azok, akik nyomáscsoportot jelentettek a hittan visszaszorítására stb. Az oktatáspolitikai hittanellenességéről azonban bizonyosan nem állítható, hogy egyforma vagy éppen növekvő lett volna 1958-tól a rendszerváltásig.

Ilyen értelemben a hittanosok arányának folyamatos csökkenését oktatáspolitikai okokkal nem magyarázhatjuk.

### Az értelmiségpolitika mint magyarázat

Nyilvánvaló tény, hogy a hatvanas években megenyhült a párt és a nem kommunista értelmiség viszonya. Ez az enyhülés nem csökkentette, ellenkezőleg, növelte az egyes értelmiségi csoportok között zajló vitákat. A magyar értelmiségen belüli frontok azonban fokozatosan átrendeződtek, és éppen az egyház, illetve a vallás funkciójának megítélése szempontjából. Míg ugyanis az ötvenes években a rendszerrel való értelmiségi szembenállás egyik meghatározó ideológiája a vallás, formája a vallásgyakorlás volt – olyannyira, hogy a tanácsi apparátus alkalmanként maga is úgy értékelhette, hogy a gyerekek hittanra való beíratása, majd e gyerekek kimaradása valójában a rendszerrel szembeni demonstráció és nem világnézeti alapállás kérdése –, addig a helyzet a hatvanas évek során alapvetően megváltozott. A „kicsi vagy kocsi”-vita, a „frizdsiderszocializmus”-vita, a könnyűzenéhez, valamint a szexuális forradalomhoz való viszony gyökeresen átrendezte a frontokat. A rendszerben lévő polgárosodási, liberalizálódási, nyugatosodási lehetőségek mellett kiálló értelmiségiek nemcsak a „rég rendszer” híveivel kerültek szembe, hanem a modernizációtól, annak életvitelétől tartó tradicionális egyháziassággal is. Ez a markáns tradicionalizmus lényegében lehetetlenné tette, hogy a nem kommunista értelmiség az egyháznak juttatandó jogokat és lehetőségeket is belefoglalja a hatvanas évek végétől formálódó, a kommunista értelmiséggel, illetve a pártközponttal kötött informális társadalmi kompromisszumba.

Az értelmiségpolitikában, az értelmiségen belüli frontok átrendeződésében rendkívüli szerepet játszott, hogy az ideológiai kulcstudomány szerepét játszó történettudomány – a később 1968-asnak elnevezett, 1965-ben elhatározott gazdasági reform megindulásával szoros összefüggésben – a 19. századi magyar kapitalizmus értékeit, attitűdjeit „rehabilitálta”. (Itt elsősorban a *Berend-Ránki* kör műveire utalunk.) Míg mondjuk Lengyelországban vagy akár (lényegesen később) Bulgáriában a történelmi gondolkodás „megújulása” tárgyát tekintve olyan korokra (főképp a középkorra) koncentrált, amikor az egyház vezető szerepet játszott, addig Magyarországon éppen az a korszak – a 19. század utolsó harmada – vált mintaadóvá, amikor az egyházak társadalmi és politikai szerepe csökkent. S amikor a gazdaságtörténeti rehabilitációt követően megindult az eszmetörténeti „rehabilitáció” is, kiderült, hogy a magyar polgárosodás „feltáratlan” értékei – pl. a radikálisok, liberálisok, szociáldemokraták – sem hozzák közelebb az egyre sokszínűbben tájékozódó értelmiséget és az egyházakat. (16)

Az utóbbi, tehát az eszmetörténeti rehabilitáció a hetvenes években csak megkezdődik s elsősorban a nyolcvanas években teljesedik ki: Ekkoriban már nemcsak feldolgozások

jelennek meg a szociáldemokráciáról, radikalizmusról és liberalizmusról, hanem – az értelmiségi könyvpiac igazi eseményeként – maguknak a radikális és szociáldemokrata, illetve 19. századi liberális (s részben konzervatív) gondolkodóknak válogatott (persze szovjetellenes, oroszellenes felhangjuktól gondosan megtisztított) tanulmányai, kötetei is megjelennek.

Ugy vélem, hogy az értelmiségpolitika, illetve a magyar értelmiség tájékozódási irányának számbavétele kielégítően képes megmagyarázni, hogy feltehetően miért nem íratja az értelmiség hittanra gyerekeit. Így ezzel az eddigi magyarázatoknál lényegesen közelebb jutottunk a hitoktatás aránya csökkenésének megértéshez. Ha ugyanis elfogadjuk azt a tényt, hogy a szocializmusban a tiszta pártkarrieren kívül az értelmiségi karrier a társadalmi felemelkedés útja, akkor tudomásul kell vennünk, hogy a helyi társadalmakban a középrétegek számára az értelmiség és az értelmiség gyerekeknevelési szokásai adták a mintákat. Ez viszont kihathatott a hittanra járók számának országos visszaszorulására is.

Ha ezután igazolni vagyunk képesek, hogy az értelmiség valóban alacsonyabb arányban járatta gyerekeit hittanra, talán megtaláltuk az egyik alapvető magyarázatot.

Korabeli felméréseink a hittanjárás társadalmi háttéréről nincsenek. A kilencvenes évek elején a TÁRKI háromezres elemszámú, a felnőtt magyar lakosság legfőbb demográfiai mutatóira reprezentatív mintán felmérést készített, melyben a gyerekkori iskolai hittanjárás is tudakolták. (17)

Azok, akik 1949 és 1960 között voltak 10 évesek, 75 százalékban, akik 1961 és 1975 között, azok 39,2 százalékban, akik pedig 1975 után, azok 15 százalékban látogattak iskolai hittant!

Ezek a számok látványosan magasabbak, mint ami a hittanbeiratás iskolai adataiból ki-tűnik. Ennek az a magyarázata, hogy a hittanbeiratások csak azt regisztrálják, hogy a tanuló az adott évben beiratkozott-e. A kérdőívre válaszolók viszont egész gyermekkorukra emlékeznek vissza, tehát ha csak egy évig járt hittanra, akkor is emlékszik erre a tény-re. A fő trend viszont hasonló az ÁEH-s adatokhoz.

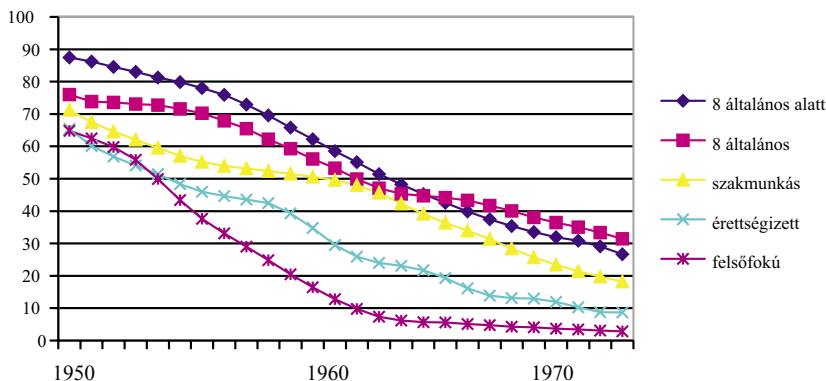
Ahhoz, hogy e trendben az értelmiségiek – vagy legalábbis az iskolázott szülők – szerepét megvizsgáljuk, három nagy korcsoportot kellett kialakítanunk, hogy az elemszám túl alacsonnyá ne váljék. (Ugyane megfontolásokból nem térünk ki a nyolcvanas évekre.) Az alábbi táblázat vízszintes sorában a „virtuális” megfigyelési időpont, a függőle-gesben pedig az iskolai végzettség olvasható. Például az 1950-es években tízéves diákok, ha apjuk 8 általánosnál kevesebbet végzett, 84,2 százalékban, ha 8 általánost végzett, 75,8 százalékban jártak iskolai hittanra stb. A görbén viszont 15 éves csúszóátlag látha-tó, hogy világosan kirajzolódjanak a tendenciák)

	1950-es évek	1960-as évek	1970-es évek
8 általános alatt	84,2	53,1	31,9
8 általános	75,8	47,8	36,0
szakmunkásképző	61,9	47,1	20,1
középiskolai	57,1	24,6	9,5
felsőfokú	57,9	8,8	3,4

2. táblázat. Az apa iskolázottsága és a gyermek iskolai hittanjárása (TÁRKI)

Az ötvenes években a hittant nagyjából a kevéssé iskolázottak látogatják. A csökkenés nyomán a hatvanas és hetvenes években az iskolázottabb tömb szétszóródik, azzal az egyértelmű jelentéstartalommal, hogy minél iskolázottabb volt az apa, annál kevésbé járatta hittanra gyerekeit. (Ez azért figyelemreméltó, mert az istentisztelet-járásai gyakorlati adatok általában a szakmunkásképzőt végzeteket mutatják a legszekularizáltabbnak,

ez „alatt” és „felett” az istentisztelet-látogatás átlagosan intenzívebb. Ábránk viszont azt mutatja, hogy az iskolázottabbak a hittanra nem járás mintáját mutatják a társadalomnak.



1. ábra

Megjegyzendő, hogy miközben az egész népességben általában a szülők körében kétszeresére növekedett a közép- és felsőfokot végzettek aránya, addig a hittanosok körében csökkent.

Ezután ésszerű feltennünk azt a kérdést, hogy a vallásos nevelés, vallásos szocializáció általában – azaz az iskolai hittantól immár függetlenül – hogyan alakult az egyes társadalmi csoportokban. Azaz: a társadalom iskolai és iskolán-kívüli vallásos nevelési aktivitása egymással azonos vagy egymástól eltérő irányokat mutat-e. Ez azonban már egy következő tanulmány tárgya.

## Jegyzet

- (1) TOMKA Miklós: *Magyar katolicizmus*. OLI KTA, Bp, 1991.
- (2) BALOGH Margit – GÉRGELY Jenő: *Egyházak az újkori Magyarországon (1790–1792)*. História – MTA Történettudományi Intézete, Bp, 1993.
- (3) *Az MSZMP határozatai és dokumentumai 1963–66*. Kossuth Könyvkiadó, 1970. 144. old. és A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének, Politikai Bizottságának és Szervező Bizottságának fontosabb határozatai. Szikra, 1951.
- (4) uo.
- (5) Id. MÉSZÁROS István: *...Kimaradt tananyag... Diktatúra és egyház I–III*. Márton Áron Kiadó, Bp, 1993. 112. old.
- (6) Valóság, 1966/2. sz. 1–9. old.
- (7) Valóság, 1963/2. sz. 109–111. old.
- (8) Világosság, 1965. 394. old.
- (9) uo.
- (10) HALÁSZ Gábor: *Az oktatáspolitikai szerkezete a hatvanas-hetvenes években*. Medvetánc, 1984/2–3. sz. SETÉNYI János: *Az 1961. évi III. (oktatási) törvény politikai vázlat*. In: Neveléstörténeti füzetek 11, OPKM, Bp, 1992.
- (11) Lásd Pedagógiai Szemle 1968-as évfolyama
- (12) Id.: MÉSZÁROS i. m. 111. old.
- (13) RÉVÉSZ Sándor: *Aczél és korunk*. Sík Kiadó, Bp, 1997.
- (14) Id.: MÉSZÁROS i. m. 120. old.
- (15) Magyar Pedagógia, 1975. 278–289. old.
- (16) Világosság, 1986. 370. old.
- (17) Valóság, 1964/7. sz. 74. old., 1973/12. sz. 16. old., 1975/3. sz. 11. old.
- (18) SZANTÓ János: *Vallásosság egy szekularizált társadalomban*. Új Mandátum, Bp, 1997.

A felhasznált közvéleménykutatási adatok tulajdonosa a TÁRKI. A tanulmány az Oktatáskutató Intézet, az OTKA, a Soros Alapítvány, a Széchenyi Professzori Ösztöndíj támogatásával készült

## Tehetséges gyerekek gondolkodási készségének fejlesztése

*Bár a gondolkodási készségek fejlesztése mindig is fontos célja volt a pedagógiának, az elmúlt másfélszáz évben a tömegoktatás elterjedésével és az utóbbi néhány évtizedben lezajlott információrobbanással különösen azzá vált.*

A tömegoktatás a gondolkodási készségek fejlesztésével kapcsolatban többek között az egalitarizmus-elitizmus ellentétét vetette fel, minthogy a tömegoktatás paradigmájában szükségképp felmerült a kérdés, vajon kell-e egyáltalán – és ha igen, milyen módszerekkel lehet – valamennyi diák gondolkodási készségeit fejleszteni (vagy esetleg csak bizonyos alapismereteket kell átadni a többségnek, az intellektuálisan és/vagy társadalmilag értett elitnek pedig ezen túlmenően a gondolkodási készségeit is fejleszteni kell). Bár a kérdésre adott válasz esetenként nagyon erősen összefüggött az egyes társadalmak általános kulturális, valamint politikai-ideológiai elképzeléseivel, sok helyütt „a tömegoktatás nem lépett túl az ismeretek mechanikus reprodukálásán és egyszerű készségek kialakításán, az elitoktatás céljai között viszont megjelent a képességek kiművelése, a gondolkodás fejlesztése is”. (1) Az idézett mondatban az elitoktatás kitétel kétféleképpen érthető: úgy is, mint az elit társadalmi rétegek számára szolgáló, és úgy is, mint „képességeikben elitnek”, vagyis a tehetségeseknek fenntartott elit szintű oktatás. A tehetségesek számára szóló, a tömegoktatást színvonalában is meghaladó oktatásban tehát a tehetséggondozás és a gondolkodási készségek fejlesztése így természetes módon egybekapcsolódott. (Mindamellet nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy a gondolkodási készségek fejlesztésének eszméje a modernebb korokban – mint tömegoktatási cél – mind a demokrácián alapuló amerikai társadalomban, mind pedig a kommunizmus eszméin építkező Szovjetunióban megjelent: bár gyökeresen eltérő ideológiai alapokon, mindkét országban jelentős erőfeszítéseket tettek annak érdekében, hogy a gondolkodási készségek minél hatékonyabb fejlesztését minél nagyobb tömegeknél valósítsák meg.)

Az ötvenes-hatvanas évektől kezdve jól nyomon követhető információs robbanás ugyanakkor a pedagógiában a tartalomtudás és a műveleti tudás kérdését vetette fel nagy erővel és sürgetőleg. A világ legkülönbözőbb tájain egyre világosabbá vált, hogy az a faktuális ismeretanyag, amelyet az iskola nyújtani tud, csak egyre rövidebb távokon használható s marad hatékony, sőt, a felgyorsult változások és fejlődés miatt többnyire már akkor sok elemében elavult, amikor a gyerek kilép a közép- vagy felsőfokú iskola kapuján. Ebben a helyzetben világossá vált, hogy a hosszú távon leginkább alkalmazható és konvertálható tudás, amelyhez az iskola hozzájuttathatja a gyereket, a műveleti tudás, némi egyszerűsítéssel és kognitív szempontból megfogalmazva: leginkább maga a gondolkodási készség. Nyilvánvaló volt, hogy erre az oktatással kapcsolatos kihívásra kiemelt felelősséggel kellett válaszolnia a pedagógiának a tehetséges diákok esetében, hiszen mind az ő egyéni érdekük, mind pedig az állami érdekek azt kívánták, hogy legalább ők minél hosszabb távon érvényes, minél inkább a változó körülmények közepette is konvertálható, tehát minél gazdaságosabban alkalmazható tudással fejezzék be iskolai éveiket. Vagyis a gondolkodási készségek fejlesztésének kérdése és a tehetségesek

képzése ezen a vonalon is szükségképpen találkozott egymással. Nem véletlen, hogy a tehetségesek pedagógiájáról szóló művekben az utóbbi másfél évtizedben rendre megjelentek a tehetségesek gondolkodási készségeinek fejlesztésére vonatkozó könyvfejezetek vagy akár az önálló, csak e kérdéskört taglaló hosszabb-rövidebb írások. Csupán példaképp: *Davis* és *Rimm* világszerte ismert tehetségpedagógiai-tehetségpszichológiai kötetének legújabb kiadásában – a korábbi kiadásoktól eltérően – a szerzők külön fejezetet szentelnek a gondolkodási készségek fejlesztésének, és így jár el többek között *Diana Montgomery* is a 'Tehetségesek oktatása' című könyvében. (2–3) Vagy példának okáért: a tehetségpedagógiában és tehetségpszichológiában jól ismert *Sally Reis* önálló tanulmányt közölt a tehetséges gyerekek gondolkodási készségeinek fejlesztését szolgáló programot kidolgozásának módszertanáról. (4)

A tehetség értelmezésében és felfogásában mindig is jelentős szerepet játszottak a kogníció (kognitív működésmód) s ezzel együtt az intelligencia mibenlétéről alkotott elképzelések. Akár megfelelően indokolható tudományos érvekkel, akár nem, úgy tűnik, mind a kutatók, mind a laikusok hajlottak s mai napig is hajlanak arra, hogy minden magasabb rendű emberi teljesítményt ilyen vagy olyan módon, de visszavezessenek a kognitív folyamatokra is. (Az is jelen esetben azt jelzi, hogy mint köztudott, természetesen sok más faktorra is visszavezetik a tehetséget, a tehetséges „működésmódot”, például különféle személyiségjegyekre, a környezet különféle hatásaira stb.; ezekkel azonban nem kívánunk foglalkozni.)

Amikor a tehetségről a gondolkodási készségek összefüggéseiben gondolkodunk, újra és újra abba a nehézségbe ütközünk, hogy az utóbbi területen még az alapfogalmak sem igazán tisztázottak, s így ezek összefüggései is jószerint feltáratlanok. A tudomány az elmúlt évszázad minden erőfeszítéseivel sem volt képes konszenzuálisan elfogadott meghatározásokat/magyarázatokot adni arra, hogy mit értünk pontosan a kogníción s mit a kognitív működésen, mi az intelligencia, mik a gondolkodási műveletek, mik is pontosan a

---

*A gondolkodás pedagógiai szempontból a kogníciónak az az összetettebb működésszintje, amelyben a szociális hatások is megjelennek, illetve ahol maga a működésmód is már szociális hatással bír (az első szint még benső, konstans szintnek, a szociális környezettől függetlennek tekinthető). Ezeken a szinteken a gondolkodás univerzális és szituációfüggő vonásai egymással kölcsönhatásban fejlődnek és működnek. Ezek azok a szintek tehát, amelyek a pedagógiai befolyásolás is – mint külső, szociális hatás – elképzelhető, amelyeken a gondolkodás tehát fejleszthető, tanítható.*

---

gondolkodási készségek stb. Témánk szempontjából különösen jelentős, elgondolkoztató tény, hogy az intelligencia és a gondolkodás kapcsolatainak és különbségeinek kérdése még a legmervadóbb munkákban sem igazán tisztázott, illetve hogy különféle szakirodalmi munkákban, sőt olykor még egy-egy munkán belül is ellentmondóak a meghatározások. Ennek az eklekticizmusnak a gyakorlati fejlesztőpedagógiában is megnyilvánuló egyik kellemetlen következménye, hogy „Az intelligencia fejlesztése, tanítása”, illetve máskor „A gondolkodás, a gondolkodási készségek fejlesztése, tanítása” s hasonló címen ugyanazokat a programleírásokat és gyakorlatokat találhatjuk meg. (5–6)

Az intelligencia legjelentősebb mai kutatóinak egyike, *H. Eysenck* három intelligenciáról – vagy mondhatnánk inkább, az intelligencia három működési/megnyilvánulási szintjéről, az intelligencia három vetületéről – beszél: a biológiai, a pszichometrikus és a szociális intelligenciáról (témánk szempontjából nem egészen érdektelen tény, hogy ezt a koncepcióját éppen a tehetség mibenlétét feltárni szándékozó jelentős könyvében, 'A zsenialitás' című művében is részletezően bemutatja a szerző, mintegy erre építve a

könyvben kifejtett tehetségelméletét). (7) A magunk részéről ezt a rendszert úgy értjük, hogy a kogníció mint általános – és valójában oszthatatlan – szellemi működés hipotetikusán úgy tekinthető, mint ami legalább három, egymással kapcsolatban lévő intelligencia-működésmódban manifesztálódik, amelyeket Eysenck horizontálisan jelenít meg, mi azonban vertikálisan is elképzelhetjük. A legelső, legrövidebb, de pozícióját tekintve a kognitív működésben legmeghatározóbb szint a biológiai intelligencia, amely lényegében a genetikai, biokémiai és fiziológiai hatások és jelenségek által befolyásolt/meghatározott intelligenciaszint, illetve ezek eredménye. A pszichometrikusan mérhető intelligencia ehhez kapcsolódik, és bár ezen a szociálisan nem befolyásolható alapon nyugszik, őt magát már különféle szociális hatások is befolyásolják. Végül a szociális intelligencia a legfelső szint, amely számos külső-belső faktor hatása alatt válik azzá, ami, és működik ilyen- vagy olyanféléképpen.

Nyilvánvaló, hogy bár a legelső szint is befolyásolható (például génebeszét, speciális inger-válasz tréningek stb. segítségével), a pedagógia eszközeivel csak a 2. és 3. szint, a pszichometrikusan mérhető és a szociálisan is manifesztálódó, illetve szociális hatásoktól is meghatározott intelligencia befolyásolható, fejleszthető, bár fontos figyelembe vennünk, hogy feltételezhetően nem egyforma mértékben, módokon és területeken.

Eysenck koncepciójából az is következtethető, hogy bár a legelső szint működése is a kogníció működésének része, ez még nem az, amit – legalábbis pedagógiai szempontból – gondolkodásnak hívhatnánk (éppúgy, mint ahogy a modulok szintjén zajló kognitív működést sem nevezné gondolkodásnak a kognitivisták egy más csoportja). A gondolkodás pedagógiai szempontból a kogníciónak az az összetettebb működésszintje, amelyben a szociális hatások is megjelennek, illetve ahol maga a működésmód is már szociális hatással bír (az első szint még benső, konstans szintnek, a szociális környezettől függetlennek tekinthető). Ezek a szinteken a gondolkodás univerzális és szituációfüggő vonásai egymással kölcsönhatásban fejlődnek és működnek. Ezek azok a szintek tehát, amelyeken a pedagógiai befolyásolás is – mint külső, szociális hatás – elképzelhető, amelyeken a gondolkodás tehát fejleszthető, tanítható.

A tehetségről és az intelligenciáról vallott felfogásokkal együtt legalábbis az elmúlt évszázadban folyamatosan változtak és változnak mai napig is a tehetség és az intelligencia kapcsolatával, illetve a kettő mérésével és egymásra vonatkoztathatóságával kapcsolatos felfogások, elképzelések is. E széleskörű vitán belül a legtöbbször érintett kérdések egyike az, hogy vajon a tehetséges teljesítmények valamilyen általánosan magas intelligenciára, vagy valamilyen kimagasló intelligenciaterületi részképességre vezethetők-e vissza. Többek között ez a kérdés foglalkoztatta *Galtont*, *Termant*, *Coxot*, *Spearmant*, hogy csak a kérdéskör korai legnagyobbjaiból említsünk néhányat. (8–11) Mint a későbbiek során oly sok kutatónak, *Terman*nak és munkatársainak is ellentmondóak voltak e téren az eredményei. *Terman* több mint 1000 fős tehetségesgyerek-mintájában például némi kiegyensúlyozatlanság volt fellelhető a gyerekek intelligenciastruktúrájában, de *Terman* ezt a jelenséget oly csekélynek értékelte, hogy igyekezett nem jelentőséget tulajdonítani neki. Mások, a mai kutatók közül például *Stanley* és *Benbow*, illetve *Winner* – vagy a hazai kutatók közül *Herskovits* és *Gyarmathy* – éppen az intelligencia különféle szempontokból értett kiegyensúlyozatlanságát találják gyakorinak vagy akár általánosnak is a tehetséges gyerekek körében, nem pedig az általánosan magas egyenletes intelligenciastruktúrát. (12–14) Ugyanakkor, még ha a tehetséges gyerekek intelligenciájának kiegyensúlyozatlanságáról szóló kutatói eredmények meggyőzőek is, a fent említett kutatások adatait áttekintve újra és újra azt találjuk, hogy azért a tehetséges gyerekek egy része – még ha e tanulói kisebbségnek csak kisebb része is – magas általános intelligenciát és ugyancsak kiegyensúlyozottan magas részintelligencia-értékeket mutat. Tehát ha nem jellemző is a tehetségesekre, azért akad közöttük egy olyan „kisebbségi” csoport, amelybe olyan gyerekek tartoznak, akiknek intelligenciája kiegyensúlyozott(an kimagas-

ló) – ebből következően jó esélye van arra, hogy ne csak egy, hanem több tehetségterületen is kimagasló teljesítményt érjen el.

Amint az intelligencia területén, úgy a tehetséges teljesítés – vagyis a tehetség társadalmi manifesztációja – terén is nagy változatosságot találunk a kiegyensúlyozottság, illetve kiegyensúlyozatlanság tekintetében. Ahogy arra *Feldman* vagy *Radford* is rávilágított, mind a csodagyerekek, mind a tehetséges fiatalok között találunk olyanokat, akiknek képesség-megnyilvánulása, vagyis tehetsége szigorúan területfüggő, és olyanokat is, akik több, olykor akár számos területen is képesek kimagasló teljesítményre. (15–16) Az iskolai keretek között ez utóbbiak azok a gyerekek, akik példának okáért éppúgy kimagaslóak a sport, mint a kémia és a szépirodalom terén, s közben, mondjuk, a szociális készségeik is jóval az átlagot meghaladók.

Míg a korai intelligenciaelméletek vagy -konceptiók kidolgozói az intelligenciát a személy valamely benső, többnyire konstans vonásaként értelmezték, addig a kognitivisták ugyan bensőnek, de nem feltétlenül konstansnak tételezték azt. A mai pedagógiai és pszichológiai kutatók közül pedig – legalábbis a nemzetközi tereken – ma már talán azoknak a csoportja a leginkább hangadó, akik az intelligenciát és a kogníciót szituativitásában látják és látatják, akár olyan szélsőségesen is, mint azt az irányzat szellemi atyja, *Vigotszkij* tette annak idején, amikor megfogalmazta, hogy az intelligencia lényegét tekintve szociális konstruktum, s mint ilyen, természetesen a fejlesztése is mindenestül a külső közegen múlik. (17) Az intelligencia akármelyik felfogásából indulunk is ki azonban, jó okkal feltételezzük, hogy azt a végeredményt találjuk, amelyről a fentebbiekben szó volt, vagyis:

– bármely elméleti keretben értelmezve és mérve is, lesznek tehetséges gyerekek, akik nyilvánvalóan egyenletlen intelligenciastruktúrákat mutatnak, míg lesznek, akik legalábbis bizonyos finomításokon belül egyenleteset;

– s lesznek gyerekek, akik egy szigorúan meghatározott területen képesek tehetségesnek számító teljesítmények létrehozására, míg más gyerekek több vagy akár számos különböző területen.

A gondolkodási képességek fejlesztése szempontjából egyáltalán nem mindegy, hogy a fejlesztőszakember egyik vagy másik fajta gyerekekkel, illetve gyerekcsoporttal kíván-e dolgozni. A gondolkodási készségfejlesztés alapkérdéseinek egy része ugyanis éppen ezzel kapcsolatos, amiben az egyenletes intelligenciaprofilú, illetve a több területen tehetséges gyerekek nyilvánvalóan kiválóak, a többi tehetségesek azonban nem feltétlenül: a metakogníció és a transzfer kérdésével.

Ahhoz, hogy ezt a kapcsolatot jobban megértsük, előbb még meg kell ismerkednünk egyrészről a gondolkodásikészség-fejlesztés, másrészről a tehetséges gyerekek kogníciójának néhány eddig nem tárgyalt vonatkozásával.

\*

A gondolkodásikészség-fejlesztés területén az elmúlt évtizedekben erőteljesen szétvált két irányzat, az úgynevezett direkt, illetve az infúziós fejlesztési irányzat. (18–21) A direkt gondolkodásikészség-fejlesztő programok a tananyagtól, tudomány- vagy művészeti területektől független gondolkodásikészség-fejlesztést vallják magukénak. A direkt gondolkodásikészség-fejlesztés elméleti alapjaiban egymástól nagyon különböző megfontolásokat találhatunk. Az izraeli *Reuven Feuerstein* például az általa fejleszteni kívánt, szociális depriváció miatt gyenge kognitív működést mutató gyerekek esetében úgy találta, hogy az iskola által követelt akadémikus ismeretek szorgalmazása a gondolkodási készségek fejlesztésében csupán terhet, sőt olykor áthághatatlan akadályt jelent. Ezek a gyerekek ugyanis, éppen elégtelen kognitív működésük miatt, reménytelenül néztek szembe az egyre halmozódóbb és egyre bonyolultabb struktúrájú iskolai akadémikus anyaggal. Feuerstein azt találta, hogy a szociális depriváció miatt gyenge kognitív telje-

sítményt mutató gyerekeknél magukat a tanuláshoz közvetlenül szükséges kognitív alapokat kell tisztán és közvetlenül megerősíteni ahhoz, hogy képesek legyenek aztán a tartalomfüggő iskolai tudás elsajátítására is. (22) Az amerikai *Robert Sternberg* viszont hármas intelligenciaelméletéből kiindulva, az átlagosak számára fejlesztette ki a maga ugyancsak direkt gondolkodásikészség-fejlesztő programját. (23) *Edward deBono* vállaltan eklektikus elméleti alapokon fejlesztette ki CoRT programját, amit a kognitív fejlesztésben – intelligencia-kiegyensúlyozottságtól vagy tehetségmanifesztációtól függetlenül – tulajdonképpen mindenki számára alkalmasnak tart. (25)

A kognitív pedagógia másik fő fejlesztési irányvonala az úgynevezett infúziós eljárás-mód. Az ezen az úton járók az iskolában oktatott tananyag tartalmán keresztül remélik hatékonyan fejleszteni a tanulók gondolkodását. Bizonyos, hogy ha megkérdeznénk, a legtöbb gyakorló pedagógus ezt az utat vallaná magáénak, hiszen valamilyen konkrétan körülírt szaktárgyat tanítanak az iskolában, tehát a napi munkájuk során ezen a módon igyekeznek a gyerekek gondolkodási készségeit fejleszteni. A téma kutatói, elméleti és gyakorlati szakértői között ma leginkább azok tartoznak a gondolkodásikészség-fejlesztésben az infúziós eljárás-módot támogatók közé, akik a *vigotszkiji* alapvetésekből kiindulva a kogníció, az intelligencia és a gondolkodás szituativitásának a szószólói, például *Lave* és *Greeno*. (25–26) Az irányzat szélsőségei azt állítják, hogy minden kognitív tevékenység szituációhoz kötött, s ennek mélyreható következményeit elemzik a tanulásban.

A gondolkodási készségek fejlesztésének elmúlt évtizedekbeli hazai szakirodalmában az infúziós modell preferenciáját találhatjuk. Az itthoni pedagógia benső fejlődési útjai miatt s talán külső körülmények hatására is, a tantárgyakon keresztül történő gondolkodásikészség-fejlesztésre vonatkozó szakirodalom ma viszonylag jól ismert és kidolgozott Magyarországon (27–29), míg a direkt eljárások módszereinek és eredményeinek ismertetésével vagy önálló direkt programok kidolgozásával lényegesen kevesebben foglalkoztak.

A gondolkodásikészség-fejlesztés akármelyik elméletének irányában indulunk is azonban el, kikerülhetetlenül szembe kell néznünk a transzfer, vagyis a tudás – legyen az tartalom- vagy művelési tudás – egyik területről a másikra való átvitelének kérdésével. Ahogy azt szinte minden szerző megemlíti: a gondolkodásikészség-fejlesztés pedagógiájának kardinális kérdése a transzfer.

Transzfer szempontjából a direkt gondolkodásikészség-fejlesztés esetében a fő kérdés az, hogy vajon a strukturált tartalomtudáson kívül eső területeken fejlesztett gondolkodási készségek miképpen transzferálhatók olyan, magasrendűen strukturált tartalomtudásba, amelyet az iskola, az egyetem nyújt, illetve a kimagasló emberi teljesítmények megteremtése, vagyis a tehetséges működésmód szükségképpen megkövetel.

A szituatív irányzat nagy kérdése pedig az, hogy ha minden kognitív működés tartalomköttött, akkor miképpen lehetséges, hogy az egyik területen megszerzett tudást, legyen az ismét csak akár tartalomtudás, akár művelési tudás, különböző hatékonysági fokkal, de végül is képesek vagyunk az eredeti tanulási kontextustól egészen más területekre is átvinni (ha ugyanis ez nem lenne így, akkor mindenféle tudást minden helyzetben újra kellene tanulnunk).

A fentebb említett s témánk szempontjából ugyancsak kiemelt fontossággal bíró kognitív folyamatok másika a metakogníció, vagyis a kognitív folyamatok tudatos, akaratlagos ellenőrzésének és irányításának képessége. *Flavell* 1970-es évekbeli elméleti alapvetése, illetve kutatásai nyomán nagy utat járt be ennek a jelenségnek a tanulmányozása. (30) Nem meglepő módon, a tehetséges gyerekek, s ezen belül különösen az intellektuálisan tehetséges gyerekek kutatói újra és újra azt találják, hogy ezek a gyerekek jobbak a metakognitív képességeikben, mint az átlagosak. (31)

A tehetség általános és néhány különlegesnek mondható jelenségét is, például a szellemileg fogyatékosok egyterületi tehetségét, különféle intelligenciaelméletekkel próbálták magyarázni az utóbbi évtizedekben. Napjainkban *Howard Gardner* többszörös intelligenciaelmélete az egyik legelterjedtebb és legnagyobb hatású ezek közül. (32) A több-



szőrös, egymástól függetlenül fejlődő és működő intelligenciák elméletének azonban mélyreható kritikáját adta néhány évvel ezelőtt *Mike Anderson*, aki a gardneri elképzelés számos gyengeségére mutatott rá. (33) Jelen témánk szempontjából pedig többek között azért kérdéses Gardner elmélete, mert a szerző nem képes igazán számolni az intelligenciaterületek közötti transzfer és a metakogníció tényével, rendszerében nem tudja azokat hol elhelyezni. Márpedig felfogásunk szerint az intelligenciaelméleteknek – s különösen azoknak, amelyek nemcsak az átlagosak, hanem az átlag feletti, közöttük a több (intelligencia)területen tehetségesek kognitív működése magyarázatának alapjául is kívánnak szolgálni – artikulálniuk kell, mit gondolnak az egyes intelligenciaterületek közötti vagy fölötti kognitív működések (mindenekelőtt a transzfer és a metakogníció) kérdéséről.

Feltételezésünk szerint a kiegyensúlyozott intelligenciastruktúrájú, illetve a több területen tehetséges személyek esetében mind a metakogníció, mind a transzfer az átlagosat meghaladó minőségben működik (feltételezésünket tanulmányunkban már korábban hivatkoztunk, a tehetséges gyerekek kognitív működésének specifikumairól szóló Shore – Kanevsky tanulmány támogatja meg). E tehetséges személyek több területen megnyilvánuló kimagasló teljesítményének magyarázatára – mármint az efféle tehetség-megnyilvánulás specifikumainak magyarázatára – jelenleg semmilyen tudományos elmélet nem lelhető fel sem a tehetség-, sem pedig a kognitivisták szakirodalmában, sem itthon, sem pedig külföldön, már csak azért sem, mert a szakemberek soha nem kezelik külön cél- vagy vizsgálati csoportokként az egyterületi és a többterületi tehetségeket. Ugyanakkor számunkra kézenfekvőnek látszik az a feltevés, hogy a többterületi tehetséges személyek, s közöttük is a több különféle intellektuális területen tehetségesek a bennük az átlagostól eltérő módon és/vagy hatékonysággal működő metakogníció, illetve transzfer segítségével könnyebben, de legalábbis hatékonyabban képesek a bármilyen környezetben elsajátított tartalomtudásról lehasított műveleti tudásukat (is) más területekre átvinni s ott újabb kontextusokba ágyazva alkalmazni. Vagyis, más kognitív műveletekkel együtt, talán éppen a (Shore és Kanevsky által bizonyítottan) jobban működő metakogníciójuknak is köszönhetően eredményesebben transzferálnak.

Szükségünk van erre a magyarázatra, merthogy többterületi tehetségességük, ezen belül annak eredete vagy speciális jellege az egyterületi tehetségességhez képest más (kognitív működésre vagy egyéb tehetség-meghatározó komponensekre – például személyiségvonásokra vagy szociális környezetre stb. – orientálódó) magyarázóelvekkel nehezen lenne megragadható. Példának okáért: nem valószínű, hogy egy olyan gyerek motivációja, aki két különböző területen egyszerre teljesít kimagaslóan tehetségesen, kétszer olyan erős legyen, mint valamelyik egyterületen tehetséges társáé, arra pedig, hogy valamennyi tehetségterületének ismereteit, tudnivalóit a felnövekedése során kétszer annyi ideig gyakorolja, mint egy másik személy, semmi esélye sincs, hiszen ahogy azt *Anders Ericsson* megállapítja, egyetlen területen is átlagosan tíz esztendő kell a tehetségességig („expert”-mivoltig) való fejlődésre. (34–36)

A tehetséges gyerekek számára kifejlesztett gondolkodásikészség-fejlesztés elméleti és gyakorlati alapjait taglaló tanulmányában Reis és Burns többek között *Berry Beyerre*,

---

*A gondolkodási képességek fejlesztése szempontjából egyáltalán nem mindegy, hogy a fejlesztőszakember egyik vagy másik fajta gyerekkel, illetve gyerekcsoporttal kíván-e dolgozni. A gondolkodásikészség-fejlesztés alapkérdéseinek egy része ugyanis éppen azzal kapcsolatos, amiben az egyenletes intelligencia-profilú, illetve a több területen tehetséges gyerekek nyilvánvalóan kiválóak, a többi tehetségesek azonban nem feltétlenül: a metakogníció és a transzfer kérdésével.*

---

a gondolkodásikészség-fejlesztő programok kidolgozásának specialistájára hivatkozva megemlíti, hogy az ilyen programok hatékonyságát gyakran jelentősen csökkenti az a tény, hogy kidolgozóik ötletszerűen kezelik a szakterület különböző alapelveit. (37) Tehát nem tisztázzák eléggé, hogy pontosan kiknek a gondolkodási készségeit akarják fejleszteni, mit értenek gondolkodási készségeken, konkrétan milyen gondolkodási készségeket kívánnak fejleszteni, illetve hogy milyen eljárásokkal és miért akarják az adott fejlesztőmunkát elvégezni. Gyakori hiba, hogy a tanárok túl sok képességet kívánnak rövid idő alatt fejleszteni, és hogy túl eklektikusak a feladataik.

Bár egy tehetséges gyerekeknek tervezett gondolkodásikészség-fejlesztő program kidolgozásakor természetesen igen sok vonatkozást kell megfontolni, abból a célból, hogy ne essenek a Reis és Burns által jelzett hibákba, az írásunkban eddig megfogalmazottakkal – és csak azokkal – kapcsolatban az alábbiak figyelembe vételét javasoljuk a jövőben hazai programfejlesztő pedagógusoknak.

Bármilyen gondolkodásikészség-fejlesztő program kidolgozásakor feltétlenül figyelembe kell venni, hogy a kognitív működéseknek csak bizonyos területei, bizonyos szintjei, bizonyos szervezetségi fokai nevezhetőek gondolkodásnak és befolyásolhatók pedagógiai eszközökkel. Az ezek alatti szintet/szinteket, illetve az ezen kívüli, de a gondolkodást befolyásoló vonatkozásokat nem szabad összekeverni a gondolkodással, mert azok még nem vagy már nem tartoznak oda, és így nem tartoznak a pedagógia illetékeségi körébe sem. Figyelembe kell venni, hogy a már és még gondolkodásnak nevezhető kognitív funkcióknak is legalább egy alsóbb és egy felsőbb szintje elkülöníthető: a pszichometrikusan mérhető és a szociálisan is manifesztálódó intelligencia síkján működő gondolkodási műveletek. Noha mindkettő befolyásolható pedagógiailag, jelentős különbségek is vannak közöttük a befolyásolhatóság módjában. A „kognitív pedagógiához” szükséges pedagógiai és kognitív tudományos keretek megfelelő szintjének szükségességét Csapó és Hammers is kiemelik a gondolkodás tanításáról szóló könyvük összegző fejezetében. (38)

A pszichometrikusan mérhető intelligencia inkább egyszerű, zárt feladatokkal tréningezhető, az utóbb említett, szociálisan leginkább befolyásolt és befolyásolható szint pedig komplexebb feladatokkal fejleszthető.

Az előbbi esetben világosan tagolt, pontosan az adott gondolkodási műveletre fókuszált feladatokkal folyhat a képzés vagy tréning, de ezek között a feladatok között szükségképpen sok mesterségesen létrehozott, „életidegen” gyakorlat is lesz. Az utóbbi esetben komplexebben folyhat a képzés: komplexebbek lehetnek a feladatok, az egész személységet és nem csak a kogníciót fejlesztők lehetnek a gyakorlatok, több, a való világból származó szociális tapasztalatra építhetnek a gyakorlatok, viszont ebben az esetben a holisztikusabb jelleg miatt tisztázatlanabbá válhat, hogy végül is igazából mit mivel fejlesztünk és mennyire hatékonyan.

Akár direkt, akár infúz gondolkodásikészség-fejlesztő programot dolgozunk ki, a transzfer kérdését tisztázni kell. A direkt gondolkodásikészség-fejlesztés esetén a kérdés az, a fejlesztőprogram miként segíti majd hozzá a diákokat, hogy a gondolkodás művelési tudásanyagának direkt fejlesztése során megtanultakat transzferálni tudják az iskolai tantárgyak és a való élet szituatíváé egészen más jellegű feladatainak megoldásaihoz. Az infúz gondolkodásikészség-fejlesztő program kidolgozásakor arra kell választ adnia a fejlesztőszakembernek, hogy az új, de erősen tantárgyi tartalmakhoz kötött gondolkodási művelési tudását miképpen tudja majd a gyerek más tantárgyi vagy normál élethelyzetekbeli szituációkra transzferálni.

Jó, ha a programot fejlesztő szakember figyelembe veszi, hogy a tehetségesen teljesítő gyerekek között vannak, akik kiegyensúlyozott intelligenciaprofillal, míg mások kiegyensúlyozatlannal rendelkeznek. Vannak gyerekek, akik több, egymástól akár lényegesen is különböző területen is képesek tehetségesen teljesíteni, míg mások csak egy, erő-

sen meghatározott területen. Hasznos lehet a program kidolgozásakor figyelembe venni azt a feltevést, hogy az utóbbi csoportba tartozó gyerekek ismeretszerzési, illetve ismeretalkalmazási stratégiái tartalomkötöttebbek, mint az előzőeké; a többterületi tehetségek nyitottabbak a nem szorosan tartalomfüggő feladatokkal szemben, kidolgozottabb metakogníciós és jobb transzferálási képességeik miatt könnyebben, hatékonyabban képesek a tartalomsemleges feladatokkal zajló fejlesztés eredményeit tartalomkötötten is alkalmazni.

Bár az eddigiekben nem volt róla szó, e ponton szeretnénk megjegyezni: természetesen a jelen dolgozatban taglalt vonatkozások tekintetében sem mindegy, hogy milyen korú gyerekekkel folyik a majdani fejlesztés. Az életkorral együtt változik a gyerekek érdeklődése, intelligenciájának szerkezete, tantárgyi vagy attól független tudásanyag, ez utóbbi bősége, strukturáltsága, a saját kognitív működésükről való ismereteik, ezek tagoltsága, strukturáltsága s természetesen mindezek viszonya egymáshoz és ezzel együtt az is, hogy az adott kognitív fejlődési szinten mennyire, miképpen tolerálják vagy preferálják az infúz vagy a direkt gondolkodási készségfejlesztési módszereket, tehát mennyire receptívek azokra. Az életkor azonban természetesen nem önmagában döntő: az érdeklődés iránya, illetve az egyterületi vagy többterületi tehetségesség is meghatározó. Általános alapelvekként az alábbiak szögezhetők le:

Minél fiatalabb a gyerek, minél kevésbé strukturált és specifikus érdeklődéssel és tudásanyaggal rendelkezik, annál inkább javasolható számára a direkt gondolkodásikészség-fejlesztő módszerek valamelyike; minél idősebb egy gyerek s minél specializáltabb és strukturáltabb ismeretanyaggal rendelkezik, annál inkább ajánlható számára az infúz, tantárgyon keresztül megvalósuló gondolkodásikészség-fejlesztés.

Minél kevésbé strukturált maga a terület, amelyben a gyerek tehetsége megnyilvánul, annál inkább javasolható számára a direkt gondolkodásikészség-fejlesztés.

Minél inkább egyterületi tehetségről van szó (aki tehát kevésbé hatékony metakognícióval rendelkezik más területeken és kevésbé hatékony a transzferálási készsége, mint a több területen tehetséges társainak), annál inkább az adott tehetségterületre összpontosító, infúz gondolkodásikészség-fejlesztéstől várható hatékonyabb eredmény. A több területen tehetséges gyerekek számára azonban a direkt gondolkodásikészség-fejlesztés is hatékony lehet, nekik tehát ez (is) ajánlható.

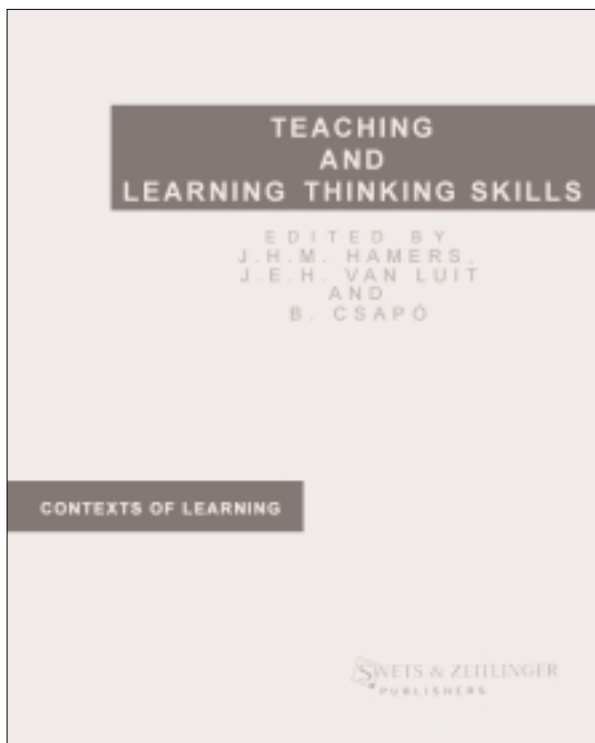
Ha tekintettel vagyunk a gyerek életkorára, általános intellektuális képességei és faktuális tudása jellegzetességeire, ezek viszonyára, ha tekintettel vagyunk érdeklődési körének jellegzetességeire, tehetségterületének jellegére, arra, hogy az adott gyerek egyterületi vagy többterületi tehetség-e, illetve hasonló szempontokra, akkor megszűnik a gondolkodásikészség-fejlesztés évtizedes dualisztikus problémája, nevezetesen hogy a direkt vagy az infúz gondolkodásikészség-fejlesztés-e a hatékonyabb, s helyébe más kérdések lépnek, például melyik gyerekek és miért, miképpen, mettől meddig (mely életkorban) lehet hatékonyabb az egyikféle fejlesztés, mint a másik, netán együtt a kettő (vagy valamely olyan program, amely mindkét megközelítésmód elemeit megpróbálja integrálni magában). Vagyis a hangsúlynak mindig az adott gyereken kell lennie, nem pedig azon, hogy egy fejlesztőprogram kidolgozója a gyerekek meghatározó vonásaitól függetlenül, pusztán elméleti síkon „jobbnak, hatékonyabbnak” találja-e a gondolkodási készségfejlesztés egyik vagy másik típusát általánosságban s mint olyat. A tanulmány korábbi részeiben megfogalmazottakat figyelembe véve jó okunk van azt feltételezni, hogy a gyerekek jelentősen különböznek egymástól a tekintetben, hogy mennyire tűrik a tartalomsemleges gondolkodási fejlesztési módszereket, illetve mennyire képesek a nem tartalomfüggő gondolkodási képzési formákban elsajátítottakat más területekre transzferálni (vagy mennyire képezhető-k-fejleszthetők éppen ebben), vagyis mennyire képesek az így elsajátított tudásukat a konkrét iskolai tantárgyakban, valamint a mindig összetett és bonyolult élethelyzetekben hasznosítani.

A gondolkodási készségek fejlesztésével néhány szakember, így például Robert Sternberg is egybekapcsolja a gondolkodásról való tudás bővítését, fejlesztését. A gondolkodásról való tanulás mint tevékenység a tehetségesek s azon belül is az intellektuálisan tehetségesek között igen kedvelt. Mivel jó intelligenciájuk, kognitív irányítórendszerbeli funkcióik átlagot meghaladóan hatékony működése – tehát jó metakogníciójuk és a többterületi intellektuálisan tehetségesek esetében az igen jó távoli transzferálási képességeik – miatt eleve nyitottabbak e témák iránt, számukra kifejezetten érdekesnek, vonzóknak tűnik fel a kognícióról, az intelligenciáról, a gondolkodásról magáról való ismeretszerzés. Az intellektuálisan tehetséges gyerekek gondolkodási-készség-fejlesztésének ez egy olyan metasztintje, amely mind a kutatók, mind a gyakorlati szakemberek részéről több figyelmet érdemelne az eddigieknél.

## Irodalom

- (1) CSAPÓ BENŐ: *Az értelmi képességek fejlesztésének történelmi-társadalmi kontextusa*. Iskolakultúra, 1999/9. sz. 3–15. old.
- (2) DAVIS, G. A. – RIMM, S.: *Education of the gifted and talented*. Allyn & Bacon, New York, 1997.
- (3) MONTGOMERY, E.: *Educating the gifted*. Cassell, London, 1996.
- (4) BURNS, D. E. – REIS, S. M.: *Developing a thinking skills component in the gifted education program*. Roeper Review, 1991/4. sz. 72–79. old.
- (6) PERKINS, D.: *Outsmarting IQ: The emerging science of learnable intelligence*. The Free Press, New York, 1995.
- (7) EYSENCK, H. J.: *Genius: The natural history of creativity*. Cambridge University Press, Cambridge, 1995.
- (8) GALTON, F.: *English men of science: Their nature and nurture*. Macmillan, London, 1874.
- (9) TERMAN, L. M.: *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press, Stanford, 1925.
- (10) COX, C.: *Genetic studies of genius: Vol. 2. The early mental traits of three-hundred geniuses*. Stanford University Press, Stanford, 1926.
- (11) SPEARMAN, C. E.: *The abilities of men*. Macmillan, London, 1927.
- (12) ACHTER, J. A. – LUBINSKI, D. C. – BENBOW, C. P.: *Multipotentiality among intellectually gifted: It was never there and already it's vanishing*. Journal of Counseling Psychology, 1996/1. sz. 65–76. old.
- (13) HERSKOVITS MÁRIA – GYARMATHY ÉVA: *Kiegyensúlyozatlan intelligenciastruktúrájú tehetséges gyerekek*. Pszichológia, 1994/4. 523–550. old.
- (14) WINNER, E.: *Gifted Children: Myths and realities*. Basic Books, New York, 1996.
- (15) FELDMAN, D. H. – GOLDSMITH, L. T.: *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. Teachers College Press, New York, 1991.
- (16) REDFORD, J.: *Child prodigies and exceptionally early achievers*. Harvester Wheatsheaf, New York, 1990.
- (17) ANDERSON, J. R. – REDER, L. M. – SIMON, H. A.: *Situated learning and education*. Educational Researcher, 1996/4. sz. 5–11. old.
- (18) CSAPÓ BENŐ: *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1992.
- (19) GORDON GYÖRI JÁNOS: *A közvetlen gondolkodási-készségfejlesztés pedagógiája az elmúlt évtizedek nemzetközi gyakorlatában*. Iskolakultúra, 1999/9. sz. 16–35. old.
- (20) CSAPÓ BENŐ: *Improving thinking through the content of teaching*. In: HAMERS, J. H. M. – VAN LUIT, J. E. H. – CSAPÓ BENŐ (Szerk.): *Teaching and learning thinking skills*. Amsterdam: Swets Zweitlinger, 1999. Swets Zweitlinger, Amsterdam, 1999. 37–62. old.
- (21) RÉTHY ENDRÉNÉ: *Az oktatási folyamat*. In: FALUS IVÁN (szerk.): *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1998.
- (22) FEUERSTEIN, R.: *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press, Baltimore, 1980.
- (23) STERNBERG, R. J.: *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. Harcourt Brace Jovanovich, San Diego, 1986.
- (24) DEBONO, E.: *Tanítsd gondolkodni a gyereked!* Park Könyvkiadó, 1995.
- (25) GREENO, J. G.: *A perspective on thinking*. American Psychologist, 1989/38. sz. 134–141. old. HAMERS, J. H. M. – VAN LUIT, J. E. H. – CSAPÓ BENŐ (Szerk.): *Teaching and learning thinking skills*. Swets Zweitlinger, Amsterdam, 1999.
- (26) LAVE, J.: *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge University Press, New York, 1988.
- (27) BALOGH, L.: *Feladatrendszerek és gondolkodásfejlesztés: Kísérlet a gimnáziumi nyelvtanulásban*. Tankönyvkiadó, Bp, 1987.

- (28) CHIKÁN ZOLTÁN: *A gondolkodás fejlesztése az anyanyelvi nevelésben*. Tankönyvkiadó, Bp, 1981. 2. kiad
- (29) KELEMEN LÁSZLÓ: *A gondolkodás nevelése az általános iskolában*. Tankönyvkiadó, Bp, 1973. 2. kiad.
- (30) FLAVELL, J. H.: *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of child developmental inquiry*. *Applied Psychology*, 1979/34. sz. 906–911. old.
- (31) SHORE, B. M. – KANEVSKY, L. S.: *Thinking processes: Being and becoming gifted*. In: HELLER, K. A. – MÖNKES, F. J. – PASSOW, A. H.: *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon Press, Oxford, 1993.
- (32) GARDNER, H.: *Frames of mind: The theory of multiply intelligences*. Heiman, London, 1983.
- (33) ANDERSON, M.: *Intelligencia és fejlődés: Egy kognitív elmélet*. Kulturtrade Kiadó, Bp, 1998.
- (34) BLOOM, B. S.: *Generalizations about talent development*. In: BLOOM, B. S. (szerk.): *Developing talent in young people*. Ballantine Books, New York, 1985. 507–549. old.
- (35) CSIKSZENTMIHALYI, M. – RATHUNDE, K. – WHALEN, S.: *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge University Press, New York, 1993.
- (36) ANDERS ERICSSON, K.: *The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues*. In: Anders Ericsson (Szerk.): *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, 1996. 1–48. old.
- (37) BEYER, B. K.: *Developing a thinking skills program*. Allyn and Bacon, Boston, 1988.
- (38) CSAPÓ B. – HAMERS, J. H. M.: *Converging aims and diverging means of teaching thinking: An epilogue*. In: HAMERS, J. H. M. – VAN LUIT, J. E. H. – CSAPÓ BENŐ (Szerk.): *Teaching and learning thinking skills*. Swets Zweitlinger, Amsterdam, 1999. 341–351. old.



A Swets & Zeitlinger Kiadó kiadványaiból

## Informatika – Internet – pedagógusok

*1997 őszén, a Sulinet program megindítása után tettem javaslatot a közoktatásban dolgozó pedagógusok informatikával kapcsolatos attitűdjeinek ismételt felmérésére. A megelőző bő tíz évben három ízben vezettem kutatást ugyanebben a témakörben, és azt tapasztaltam, hogy az első riadalom okozta polarizálódást követően egy várakozó-kiváráó attitűd vált tömegessé, amelynek leple alatt csak lassan gyarapodtak a pozitív érzelmek. Úgy tűnt, hogy a tanárok viszonyulását jelentős mértékben az határozta meg, ami az iskolai innovációk esetében általában: az informatizálási programok is úgy vártak tőlük áldozatvállalást, hogy közben nem nyújtottak hozzá anyagi elismerést vagy támogatást.*

Az új kormányprogram ezen a ponton azonban örvendetesen eltérni látszott elődeitől, s ezért indokoltá tette a téma újrajvizsgálását. (1) Bevallom, a korábbi magyar és nemzetközi tapasztalatok alapján személyes várakozásom – mint kritikus szociológusé – eleve az volt, hogy újabb kudarcos programot fogok látni. Az elkészült eredményeket akkor apró-cseprő technikai akadályok miatt nem adtam közre, és azóta más témájú kutatásokat folytattam. Kollégáim és barátaim azonban azt állítják, hogy még mindig nem váltak teljesen érdektelenné az 1998-ban levonható tanulságok.

### Elméleti összefüggések

Köztudott, hogy az emberek általában több-kevesebb ellenállást tanúsítanak minden változással szemben, amely személyes életüket éri. Ennek ellenére életünk folytonos változások közepette telik. A változások elfogadására, különösen pedig elősegítésére való hajlandóság különböző mértékben van meg bennünk, és mértéke egyazon személyen belül is változó a helyzetünkől, az életkorunktól és egyéb tényezőktől függően. E hajlandóság attól is függ, hogy életünk mely területeit és milyen mélyen érintik a változások. A reagálás tudományos elemzése és értelmezése sokféle szempontból lehetséges: pszichológiai, szociálpszichológiai, szociológiai, sőt gazdasági elméletek alapján. Felhasználható hozzá a készségek fogalma, a rutin, a szerep, és megközelíthető a tanulásméлет oldaláról is. Értelmezhető a racionális döntésméлет nyomán mint szükséges ráfordítások és várható előnyök összevetésén alapuló magatartás, de úgy is, mint ideológiai állásfoglalások függvénye.

A modern társadalom alapvető ténye a változás, sőt a változások gyorsulása és gyakoribbá válása. A változások egyik legfontosabb típusa az, amit technológiai innovációnak nevezünk, s amely korunkban mindenekelőtt az információ- és kommunikáció-technika széleskörű elterjedését jelenti a gazdaság, a kultúra, a politika és a közélet, a mindennapi élet (szórakozás, sport, játék, személyes kapcsolatok) minden területén.

Ez a változás elkerülhetetlenül elérte az iskolákat is (Magyarországon lényegében csak a nyolcvanas években), és több módon érinti őket. Mint a műveltség és a tudás továbbadója az iskola intézménye nem térhet ki az informatikai-kommunikációs kultúra továbbörökítésének feladata elől. Ez részben általános szemlélet, részben pedig konkrét tudás átadását jelenti. Ugyanakkor – bármennyire önálló is – az iskola mint a társadalom élő

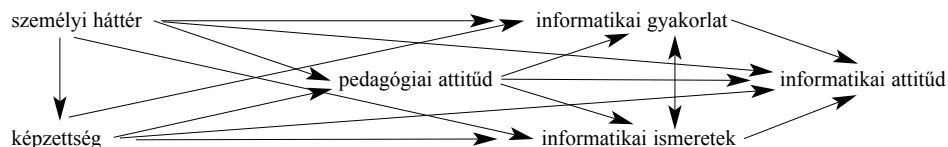
szervezetének egy darabja kénytelen e szervezet működésmódjához is igazodni, bizonyos határok között. Kétségtelen, hogy a tábla és a kréta még a mozgófilm és a kivetíthető fólia vagy számítógépes modellezés korában is uralni képes az iskolai oktatás technikáját, de az is nyilvánvaló, hogy egy olyan társadalomban, amely technikailag az információ hihetetlenül gyors továbbítására épül, s amelyben minden téren a gyorsabb információszerzés juttat a legnagyobb előnyhöz, egy idő után elfogadhatatlanná válik, hogy az információ nemzedékek közötti átadása nagyságrendekkel lassabban menjen végbe, mint a többi információs-kommunikációs folyamat. (2)

Kétségtelen, hogy ezen a ponton olyan kérdésekbe is beleütközünk, mint hogy hol a határa az ember tanulási sebességének, vagy az, hogyan befolyásolja a személyiség alakulását a tanulási folyamat felgyorsulása. Úgy vélem azonban, hogy e kérdések megválaszolatlansága nem zavarja meg világunk uralkodó trendjét, s így nem csökkenti a kihívást, amellyel az iskoláknak szembe kell nézniük. Másrészt jól látható, hogy a társadalom gyermek korú korosztályai mozognak a legkönnyedebb természetességgel az új technika közegeiben, vagyis az iskolával szembeni idegenségük csak nőhet attól – amint ennek sok jele is van –, ha az iskola ezen a téren nem zárkózik fel sürgősen a „kor” fő áramához.

Az iskola fölzárkózása azonban döntő részben a pedagógusokon múlik. Már Eötvös József is azt mondta, hogy a törvények segíthetik ugyan az oktatás színvonalának emelését, de csak a tanárok valósíthatják meg. A tanárok rendkívül nehéz helyzetbe kerültek: egyrészt kérdésessé vált, hogy amit állandó alapismeretként tanítanak, az egyáltalán tanítandó-e, másrészt pedig mára követelménnyé vált, hogy ami végül is tanítandó, azt más módon tanítsák, mint eddig. A liberális-demokratikus vigasz, amely szerint szabadon, maguk a tanárok határozzák meg az új tanítást, kevésbé boldogíthatja azokat, akiket arra készítettek fel szakmai szocializációjuk, hogy elsősorban alkalmazói, ne pedig alkotói legyenek a pedagógiának. (3) A kilencvenes években igen jelentős és meglepően gyors változásnak lehettünk ugyan tanúi a tanárok önállóságának fejlődésében, ez azonban még mindig a bennünket érdeklő területen volt a legcsekélyebb. (4)

### Kutatási módszerek

Hosszabb kutatássorozatba illeszkedő projektről lévén szó, ragaszkodtam a korábban használt eszközök alkalmazásához, hogy összehasonlításokat lehessen tenni korábbi állapotokkal, és meg lehessen állapítani időbeli változásokat. Ennek érdekében az attitűdök alakulását továbbra is azonos fogalmi rendszerben értelmeztük (1. ábra), és a korábbi kutatásokban használt kérdőívet adaptáltuk. (5)



1. ábra. Az informatikával kapcsolatos attitűdök vizsgált tényezőinek modellje

Az összehasonlítás törekvésének azonban természetes korlátot szabnak azok a változások, amelyek egy évtized alatt annyira átalakították az informatika szféráját Magyarországon, hogy bizonyos kérdéseket, amelyeket 1986-ban még feltehettem, 1998-ban egyáltalán nem vagy csak lényeges módosításokkal lehetett megfogalmazni. Ilyen hatásokra mind a szűkebben vett technikai kérdéseknél, mind az alkalmazás-orientált kérdéseknél számítani kellett.

Mivel a kutatás célja az éppen elindított új iskolai informatikai program bizonyos hatásainak feltárása volt, a megkérdendők körének meghatározásában az volt az alapve-

tó szempont, hogy kikre terjed ki a program. Az első körbe az ország valamennyi középiskoláját és az általános iskolák egy részét bevonták, a többi általános iskolára pedig a következő években kívánták folyamatosan sorra keríteni a programot. Mivel az egész magyar közoktatás tanáira fedezet híján nem lehetett kiterjeszteni a vizsgálódást, ezért jellemzően különböző helyzetekben tevékenykedő, s így várhatóan jellemzően különböző attitűdökkel rendelkező pedagóguscsoportokat vizsgáltunk: a tanítókat, a humánszakosokat és a reálszakosokat, valamint az informatika tanárokat, megkülönböztetve az általános iskolák, a szakmunkásképző intézetek, a szakközépiskolák és a gimnáziumok, valamint a különböző vegyes típusú középiskolák pedagógusait. (A minta összetételét az 1. táblázat mutatja.) (6)

szak	ált. isk.	szmk.	vegyes	szakk.	gimn.	együtt
tanító	304	–	–	–	–	304
humán	122	17	90	156	114	499
humán-reál pár	44	1	14	18	22	99
reál	133	11	63	135	114	456
szakmai	23	17	49	109	12	210
informatika	34	7	21	31	25	118
együtt	660	53	237	449	287	1686

1. táblázat. A kutatás mintájának összetétele

Mivel a kutatás az attitűdök változására irányult, magát a Sulinet programba való bekapcsolódást is olyan tényezőnek tekintettem, amely befolyásolhatja ezt a folyamatot, s ezért ezt is figyelembe vettem az iskolák kiválasztásában. Így összevethetővé vált az a két csoport, amelynek iskolájában (a kérdezéskor) már volt, illetve még nem volt Sulinet (53 százalék, illetve 47 százalék).

### Demográfiai jellemzők

A „személyi háttér” tényezői között a nem, az életkor, a családi állapot adatait szerepeltettük. A nők aránya az összes megkérdezett között 72,2 százalék, és mint várható, a szakmunkásképző intézetekben a legalacsonyabb (46,5 százalék), az általános iskolákban pedig a legmagasabb (76,5 százalék). A megkérdezettek átlagosan 40 évesek, és ebben iskolatípusonként csak kevéssé térnek el egymástól. Túlnyomó többségük (72,8 százalék) házas, az átlagos gyerekszám kettő. Ha azokat is figyelembe vesszük, akik még nem házasok, a gyerekszám átlaga 2 alá csökken. A pedagógusok mintegy ötödrésze nem abban a megyében él ma, ahol született.

A szülői háttérrel tekintve – amit a két szülő foglalkozási kategóriájával mértünk – két nagyobb csoportot lehet megkülönböztetni. Az egyik felemelkedő mobilitási utat járt be a szülők „szakmunkás – alsó szintű szellemi foglalkozású” kategóriájához képest (ez a csoport a megkérdezetteknek csaknem 40 százalékát teszi ki), a másik csoportnak már a szülei közül is legalább az egyik értelmiségi volt (25 százalék). Az utóbbiak aránya – a várakozásnak megfelelően – magasabb a gimnáziumokban és alacsonyabb a kisebb presztízsű középiskolákban, valamint az általános iskolákban, míg a felfelé mobil csoport aránya ezzel ellentétesen változik.

Képzettség tekintetében az iskolai végzettség szintjét, a szakot és az oklevelek számát vettük figyelembe. A férfi tanárok általában képzetebbek a nőknél, több mint 55 százalékuk egyetemi végzettséggel rendelkezik (ezen belül 22 százalék főiskolai + egyetemi végzettséggel), szemben a nők 44 százalékával (13 százaléknál kettős végzettségű aránnyal). A személyi háttér és a képzettség között fennáll az elméleti előfeltevéseknek megfelelő kapcsolat. (1. ábra)

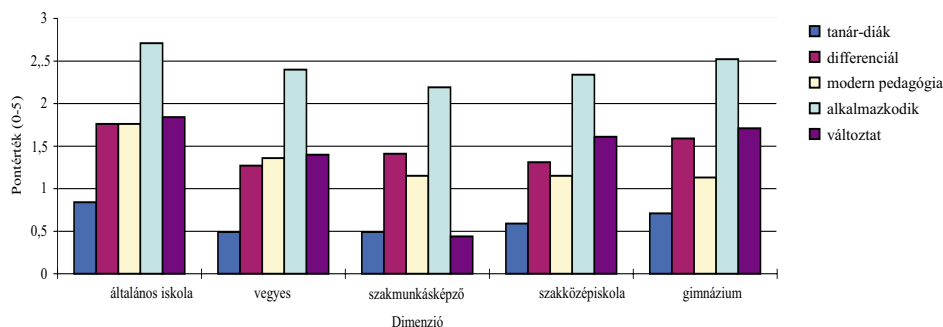


A Sulinetbe bekapcsolódott iskolákban a megkérdezettek legmagasabb végzettségének eloszlása a férfiakéhoz, a még be nem kapcsolódott iskolákban pedig a nőkéhez áll igen közel (tizedszázaléknyi eltéréssel), ez egyszerűen abból adódik, hogy a program a középfokú iskolákat célozta meg az első körben. Az is nagyon valószínű azonban, hogy az általános iskolák közül elsősorban azok igyekeztek bekapcsolódni, amelyekben a pedagógusok végzettsége magasabb szintű (hiszen átlagosan 10 százaléknyi csupán az egyetemet végzettek aránya).

A nők aránya átlagosan kétharmados ugyan, de iskolatípusonként és tantárgyanként eltérő. Feltűnő azonban, hogy a legritkábban minden iskolatípusban a számítástechnika/informatika tanárok között találunk nőket. Életkor szerint jellemzően ez a szaktárgy a legfiatalabb.

### Pedagógiai jellemzők

A pedagógiai attitűdök mérésére egy olyan kijelentés-sorozatot alkalmaztunk, amely öt dimenzióban egy-egy pozitív és egy-egy negatív magatartást fogalmazott meg, az elfogadást pedig ötfokú skálán (a teljes elutasítástól a feltétlen elfogadásig) lehetett kifejezni. Az öt pedagógiai dimenzió a következő volt: 1) a tanár-diák viszony, 2) a differenciált oktatáshoz való viszony, 3) a tanári alkalmazkodásra való hajlam, 4) a változtatásra való nyitottság, 5) a modern pedagógiához való viszony.



2. ábra. Pedagógiai attitűdök iskolatípusonként, dimenzióként

A megkérdezettek kiemelkedően az alkalmazkodó-képesség szükségességének elfogadásáról nyilatkoztak a legpozitívabban (2,52 átlagpontszámmal), egymáshoz nagyon hasonló közepes értékeket (1,65 és 1,43 között) kapott csökkenő rendben a változtatási hajlandóság, a differenciált oktatás és a modern pedagógia ismeretének szükségessége, végül messze lemaradva (0,69 átlagpontszámmal) a tanár-diák viszony partnerségként értelmezése zárja a sort.

Az összes dimenziót figyelembe véve azt állapíthatjuk meg, hogy az egyes iskolatípusok tanárainak pedagógiai attitűdje között egyértelműen különbség van, ha nem is nagy. (7) A tanár-diák viszonyban az általánosan képző iskolatípusok tanárai jóval többre értékeli a partnerséget a távolságtartásnál. A férfi és a nő tanárok között is eltérést találtunk, mégpedig a nők javára. Emellett a tanárok pedagógiai beállítódásai összefüggenek mind a saját gyerekeik számával, mind pedig családi állapotukkal. A házaspedagógusok mindkét nemből sokkal pozitívabb attitűdöt mutatnak egyedül élő kollégáiknál.

Tantárgycsoportonként tekintve is jellemző eltéréseket találunk. Kissé úgy fest, mintha a pedagógiai érzékenység a humán tárgyak tanáraitól lenne a legnagyobb (1,65 átlagpontszámmal), és a szakmai, valamint az informatikai tárgyak tanárai felé csökkenne a legala-

csnyabbra (1,39). Ez a trend csak az általános iskolákban nem érvényesül teljesen: ott az informatika-tanárok átlagpontszáma (1,81) közelebb áll a humán-, mint a reálszakos tanárokéhoz (1,89, illetve 1,61). Azt kell tehát megállapítanunk, hogy miközben a nemzetközi szakirodalom évtizedek óta hangoztatja az iskolai informatika-alkalmazás és a pedagógiai megújulás összekapcsolódásának szükségességét és jelentőségét, ez a kapcsolat a magyar iskolákban egyáltalán nem magától értetődő. Még az általában magas alkalmazkodókészség-mutató is azt mutatja, hogy furcsamód éppen a középiskolák informatika-tanári hajlamosak a legkevésbé alkalmazkodni új helyzetekhez pedagógiailag.

A személyi háttér elemei közül a nem mellett van némi hatása a felsőfokú végzettség szintjének is: a főiskolai végzettségűek pedagógiai attitűdje átlagosan pozitívabb, mint az egyetemet végzeteké. (8) A pedagógiai attitűdön tehát felismerhetők azok a hatások, amelyeket elméletileg feltételeztünk: erősen függ a személyes háttértől, és kisebb mértékben a felsőfokú végzettségtől is, mind annak irányától, mind pedig szintjétől.

### A pedagógusok informatikai ismeretei

Az informatikai ismereteket néhány szakkifejezés definíciójára vonatkozó mini-tesztel mértük. Három definíció közül kellett a helyeset kiválasztani a következő fogalmakhoz: mikroprocesszor, menü, adathordozó, terminál, internet, link, honlap, e-mail. Gyaníthatóan legalább részben az internet elterjesztésére indított programnak tudható be, hogy a régi alapfogalmak ismeretének szintjét messze meghaladja az újaké. (2. táblázat)

fogalom	tudja	nem tudja	rosszul tudja
internet	92,0	4,1	3,9
e-mail	80,6	15,1	4,3
adathordozó	74,8	17,2	8,0
terminál	62,9	29,2	7,9
honlap	51,6	33,5	14,9
menü	47,0	12,3	40,6
link	46,2	52,0	1,8
mikroprocesszor	19,6	16,6	63,8

2. táblázat. A pedagógusok informatikai ismeretei

Az eredmények magyarázatához a következő adalékokat találtuk:

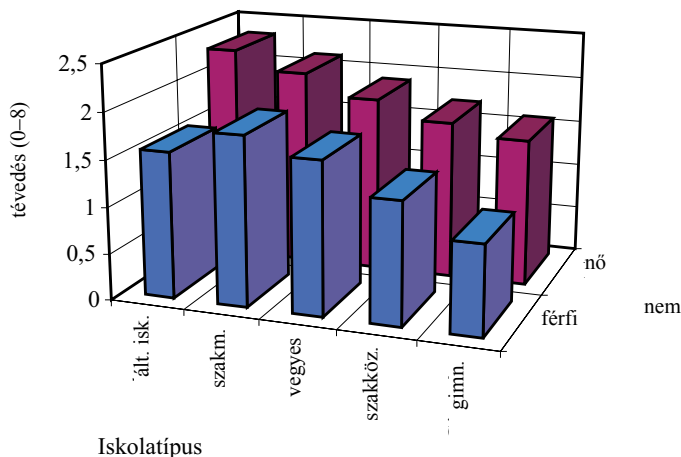
– Az ismeretek szintje függ attól, hogy milyen iskolatípusban tanító tanárokról van szó: az iskolatípusok presztízsrangsorában felfelé haladva az általános iskolától a szakképző intézményeken át a gimnáziumokig egy kissé mindig magasabb pontszámot találunk.

– A férfi tanárok ismereteinek szintje mindegyik iskolatípusban magasabb a nőknél: csak az 50 évnél idősebb férfi tanárok átlagos ismeretszintjét haladják meg a 30 év alatti tanárnők, a többi női korcsoport ismeretszintje a legidősebb férfi tanároké alatt marad. Érdekes adalék ehhez azoknak a válaszoknak az eloszlása is, amelyeket igaznak hisznek, de valójában tévesek. (3. ábra)

– Van egy csekély különbség a sulinet programba már bekapcsolódott (4,81) és még kívül lévő (4,56) iskolák tanárainak ismeretszintje között is.

– Az informatikai ismeretszint a képzettség szintjével is kapcsolatban van, de nem függetlenül más feltételektől. A főiskolai végzettségű pedagógusok ismeretszintje annál magasabb, minél magasabb presztízssű iskolatípusban tanítanak, az egyetemi végzettségűeknél viszont ilyen trend nem figyelhető meg.

– Felvetődhet az a kérdés is, hogy ha a megkérdezett pedagógusok annyira hajlamosak alkalmazkodni az új helyzetekhez, amennyire ezt a pedagógiai attitűdök vizsgálata mutatta, vajon az informatikai ismeretek szintjén megmutatkozik-e ez a hajlandóság. A



3. ábra. Informatikai tévedések eloszlása

válasz egyértelmű nem. Általában a pedagógiai attitűd szintjével is csak egyetlen esetben függ össze – gyengén – az informatikai ismeretek szintje: a Sulinetbe kapcsolódott gimnáziumok tanárainál. (9) Meg kell állapítanunk, hogy elméleti modellünket ezen a ponton helyesbítenünk kell: a pedagógiai attitűdök nem befolyásolják az informatikai ismeretek szintjét, tehát ezt a nyilat törölnünk kell az 1. ábrából (lásd a *Mellékletben*).

– A különböző tantárgyakat tanítók közül egyedül a humán szakosok informatikai ismeretei maradnak lényegesen az átlagos szint alatt (4,41-es átlaggal a 4,77-es összátlaghoz képest). De a gimnáziumi humán szakosok kivételnek számítanak: ahogyan általában a gimnáziumi tanárok (5,20), úgy ők is átlag fölötti ismeretszinttel rendelkeznek (5,18). Az általános iskolában a tanítók tudása lényegesen magasabb (4,24), mint a felső tagozaton tanító humán szakos kollégáiké (3,98). A reáltárgyak tanárai még a legalacsonyabb átlagot mutató általános iskolában is az összátlag fölöttiek.

Fontos adalék a nemek különbözőségéhez, hogy a férfi tanárok informatikai ismeretbeli fölényének egyik oka az, hogy közöttük nagyobb a reálszakos és szakmai tárgyat tanító (no meg persze az informatikai) tanárok aránya, mint a nők között. A humánszakos férfi tanárok viszont semmiféle tudásbeli előnyben nincsenek a nőkhöz képest, sőt, átlagosan kevesebb helyes választ adtak (4,29), mint kolléganőik (4,44).

### Az ismeretek forrása

Képzési és továbbképzési szempontból meglehetősen fontos kérdés, hogy milyen forrásokból szerzik informatikai ismereteiket a pedagógusok. Az ismeretszintre önálló hatással bíró tényezők közül a felsőfokú tanulmányok keretében szerzett formális képzettség a második legjelentősebb. (10) A formális informatikai képzés azonban nem önmagában jelentős, hanem az életkorral összefüggésben: hatását a fiatalabb életkor felerősíti, az idősebb gyengíti. A 30 évesnél fiatalabbak közül azok, akik nem kaptak formális képzést, így is többet ismernek az informatikai terminusok közül, mint azok a negyvenesek, akik pár órányi képzést kaptak.

A felsőfokú tanulmányokba illeszkedő képzésen túl a megkérdezetteknek összesen 56,3 százaléka vett részt legalább egyszer informatikai továbbképzésen, és 23,9 százaléka internetes továbbképzésen. Ezeket a továbbképzéseket annál hasznosabbnak tartják, minél többször vettek részt rajtuk. (11) Az internetes továbbképzéseket kicsit kevésbé

hasznosnak ítélik, mint az egyéb informatikai továbbképzéseket, különösen a humán szakosok. Ez annyiban feltűnő vélekedés, hogy – mint láttuk – azokat az alapfogalmakat, amelyek az Internet témakörébe tartoznak, többen és megbízhatóbban ismerik, mint a „hagyományos” számítástechnikai terminusokat.

Az informatika iránt érdeklődést mutató tanárok anyagi támogatása annyiban egyértelműen megvalósult, hogy minden iskolatípusban 80 százalék körüli azoknak a tanfolyami résztvevőknek az aránya, akik legalább részbeni térítést kaptak a részvételért, és ezen belül több mint 50 százalék teljes térítést kapott. Szinte elenyésző azoknak az aránya, akik csak órakedvezményt kaptak (2,0 százalék) – igaz, tartósabb anyagi megbecsülést (például keresetnövekedést) még 1 százalékban sem hozott az „egyéni befektetés”. A tanulás tehát „ ingyenes” ugyan – ha nem számítjuk az egyéni idő- és energiárfordítást –, az azonban továbbra sem világos, hogy ez miben is „térül meg”: későbbi jövedelemben vagy előmenetelben, nagyobb presztízsből, biztosabb foglalkoztatásban, nyugalmasabb munkahelyi viszonyokban vagy valami egészen másban.

Örvendetes tény, hogy a megkérdezettek fele foglalkozik autodidaktaként számítástechnikával, és további 12,7 százalékuk állítja, hogy régebben foglalkozott vele. Az informatika tanárok nyilvánvalóan minden iskolatípusban valamennyien közéjük tartoznak, de még a humán szakosok között is legalább 44 százalék az arányuk. A gimnáziumok ebből a szempontból is kiemelkednek a többi iskolatípus közül. Az általános iskolákban a reálszakosok között a gimnáziumi tanárokéhoz közeli az arány, csaknem másfélszer annyi, mint a humán szakosoknál.

A nők és a férfiak közötti arányt itt is ugyanaz jellemzi, mint a számítástechnikai ismeretek szintje esetében. A fiatalok mindkét nemben hajlamosabbak a számítástechnikával foglalkozni, de egy szempontból a nők megelőzik a férfiakat: míg a férfiak között a 40. életévtől kezd rohamosan csökkenni a számítógéppel autodidaktaként foglalkozók aránya, addig a nők között csak az 50. életév fölött zuhan le hirtelen.

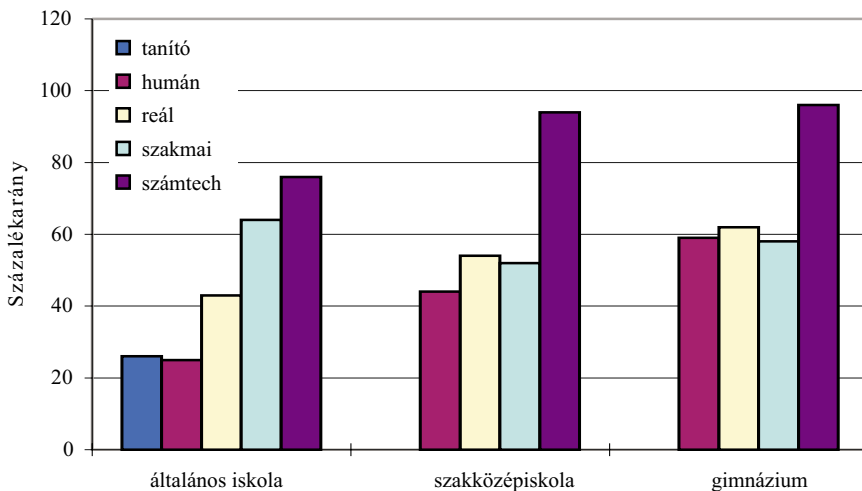
A nem és az életkor ugyan jelentős tényező, azt, hogy egy tanár ma képi-e magát autodidakta módon az informatika terén, mégis az befolyásolja a legerősebben, hogy mennyi formális képzést kapott e téren felsőfokú tanulmányai során. Ez azt jelenti, hogy az informális (autodidakta) tanulás és a formális tanulás viszonya mára megváltozott. Valaha az informális tanulás helyettesítette a hiányzó formális képzést, most viszont kiegészíti azt és függ tőle. Ismételten hangsúlyoznunk kell, hogy az informatikai önképzés arányai lényegesen magasabbak minden korábban mért adatnál, ami azt jelenti, hogy a kilencvenes évek első fele óta is jelentős változás ment végbe a tanári magatartásokban, s ez leginkább a formális informatikai képzés megerősödésének köszönhető. (12)

### A gyakorlati informatikai jártasság

Ha a számítógéppel való kapcsolat tartalmát vizsgáljuk, tekintetbe kell vennünk a játékokat, az írást, a tanulási lehetőségeket (például idegen nyelv), a programozást, a tanításban vagy a felkészülésben való felhasználást. Ezek közül a játékkal a pedagógusok mindig ambivalens viszonyban voltak. Azt ugyan alig több mint 10 százalékuk állítja csak, hogy soha nem próbált még ki számítógépes játékot, de 30 százalék alatt marad az aránya is, akik „sokszor” játszottak. A nagy többség – csaknem 3/5 rész – megmarad a távolságtartó „kipróbáltam” válasznál. De a játékot még így is többen próbálták ki, mint a legelterjedtebb köznapi felhasználást, a szövegszerkesztést. A megkérdezettek csaknem 1/3 része semmilyen szövegszerkesztő programot nem ismer, további 1/8 részük pedig téves nevet említ. Megbízható ismerettel nagyjából annyian rendelkeznek a szövegszerkesztők terén, ahány autodidakta van. (13) A jelenlegi autodidaktáknak több mint négyötöde ismer legalább egy, csaknem egynegyede pedig több szövegszerkesztőt. Ezzel szemben már azoknak is a fele vagy nem ismer egyet sem, vagy pontatlanul idéz fel

egyed, akik csak korábban foglalkoztak autodidakta módon a számítástechnikával. A többiek tájékozatlansága e téren eléri a 75–80 százalékot. Olyan gyakorlati készségre, ami egy CD-ROM installálásához szükséges, még azoknak is csak kétharmada tett szert, akik jelenleg is folytatnak önképzést, a többieknek pedig legfeljebb 10 százaléka.

A felsőoktatáson belüli képzés, a szakmai továbbképzés és talán a Sulinet-program hatására a közvetlen internetes tapasztalattal rendelkezők aránya (4. ábra) elég magas volt, amikor a program még csak első évének kétharmadánál-háromnegyedénél tartott. Bár a „közvetlen internetes tapasztalat” korántsem azonos a rendszeres Internet-használattal, jó eredménynek tűnik, hogy az általános iskolákban a közvetlen tapasztalattal rendelkezők legalacsonyabb aránya – a humán tanároké – is mintegy háromszorosa a rendszeres használók országos arányának. (14) Nemenként és korcsoportonként az internetes tapasztalatok említett száma kísérletiesen ugyanúgy oszlik el, ahogyan a számítástechnikai/informatikai ismeretek összes eddigi mutatói: a női kategóriák rangsora lényegében a férfiaké után következik, leszámítva azt az átfedést, hogy az ötven éven felüli férfiakat tapasztaltságban is megelőzik a legfiatalabb (30 év alatti) nők. Természetesen az internetezésben is a legfiatalabbak járnak az élen. A 30 év alatti pedagógusoknak csaknem negyedrésze (23 százalék) rendszeres Internet-használó, ami meghaladja a 17–29 éves népesség országos adatát (17 százalék), és nagyjából megfelel a diplomások már említett országos adatának. (15)



4. ábra. Az internetes tapasztalattal rendelkező pedagógusok aránya

Az iskolatípusonkénti elemzés azt mutatja, hogy a gimnáziumi tanároknak már több mint az egynegyede (27 százalék) rendszeres Internet-használó, a többi középfokú intézményben azonban ezek aránya egyértelműen alatta marad a diplomások közötti országos arálynak. Az általános iskolákban annyira alacsony az Internet-használó pedagógusok aránya, hogy még a teljes felnőtt lakosság átlagát sem éri el, a diplomásokénak pedig egyharmadánál is kevesebb.

Az internetes tapasztalatok forrásának további elemzése azt mutatja, hogy azokat mintegy kétharmad részben az iskolájukban vagy – feltehetőleg az iskola által szervezett vagy fizetett – tanfolyamokon szerezték. Kizárólag magánúton, azaz otthon, ismerősnél csak egynolcad részük (12,6 százalék) szerezte tapasztalatait, a felsőfokú intézményeket pedig 10 százalék sem említi, ahogyan egyéb intézményeket és forrásokat sem. Ez arra mutat, hogy a Sulinet programnak komoly jelentősége volt az internetes ismeretek elterjesztésében, még ha az eredményül kapott arányok alacsonyak is.

A viszonylag magas – vagyishogy abszolút értékben elfogadható – középiskolai arányszámok természetesen a magyar diplomások arányát kétszeresen meghaladó informatika-tanároknak (58 százalék) köszönhető, egyéb tárgyakat tanító kollégáik természetesen alaposan elmaradnak a magyar diplomás népesség szintjétől. A humán szakosok csak a felét érik el (12 százalék), a tanítók pedig alig haladják meg az egyötödét (5,2 százalék)! Ezek az adatok csupán újabb adalékot nyújtanak a magyar oktatásügy és mindenekelőtt a pedagógustársadalom minden képzeletet alulmúló helyzetéről. Hiszen ezeket a számokat nem is egyszerűen pillanatfelvételné kell értékelnünk, hanem úgy, mint egy rendkívüli forrásokat mozgósító program eredményeit! Más szóval: a legnagyobb presztízsű iskolatípus pedagógusai csak azáltal érték el Internet-használatban a magyar diplomások átlagát, hogy a kormány kivételesen nagy összeget fordított e terület fejlesztésére. Az általános iskolák pedagógusai pedig – akiken minden újabb kutatás szerint a legnagyobb mértékben múlik, hogy milyen lesz a következő évtizedek magyar társadalmának integrációja, gazdasági versenyképessége és kulturális alkotóképessége (16) – e rendkívüli erőfeszítés ellenére is messze elmaradnak a többi diplomás mögött.

E megfontolások nem egyszerűen az iskolai Internet-program tartós folytatását indokolják az iskolarendszer minden szintjén, hanem arra is ismételten felhívják a figyelmet, hogy ez a szükséges erőfeszítés sem lehet eredményes, ha nem társul az oktatási rendszer minőségének tartós és fenntartás nélküli támogatásával a mindenkori kormányzat részéről.

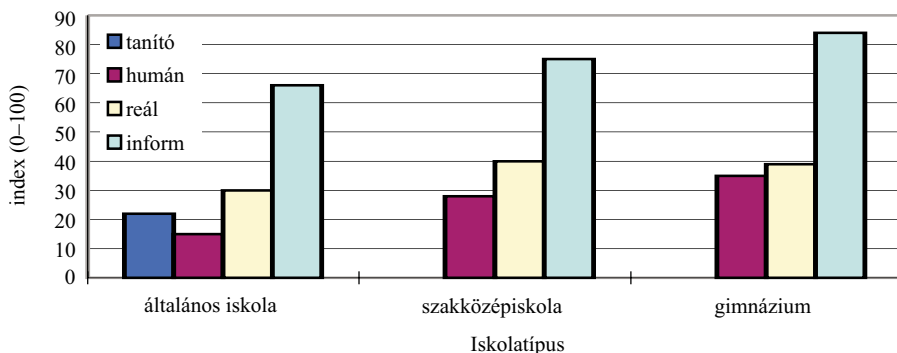
### Teljesítőképes tudás?

A tapasztalatok mennyiségénél is fontosabb, hogy mennyire vált a tanárok informatikai vagy ezen belül internetes tapasztalata használható képességgé.

A megkérdezett pedagógusoknak csaknem egyharmada (32,2 százalék) mondta azt, hogy használt már órán informatikai eszközt. A férfiak és a nők között ebben is határozott különbség van: a férfi tanárok 45 százalékaival szemben a nőknek csak 25,2 százaléka állította ezt. Az életkor viszont nem befolyásolja az órai alkalmazást, csak a tantárgyak: a tanítóknak 20,5 százaléka, a humántanároknak 21,8 százaléka, a reáltanároknak 37,2 százaléka, a szakmai tanároknak pedig 42,0 százaléka használt már órán informatikai eszközöket. Az arányok iskolatípusonként is változnak. Az általános iskolákban a humán tanárok között mindössze 10 százalék, míg a különböző középfokú iskolákban 25–28 százalék az informatika-alkalmazók aránya.

A kipróbált – pontosabban: az ilyennek mondott – eszközök között mindenütt nagy arányban vannak jelen a szövegszerkesztők és a táblázatkezelők, sőt a CD-ROM és a grafikai programok is. (17) A legkonzisztensebb válaszokat az internet használata tárgyában kaptuk. Azok aránya, akik azt állítják, hogy használtak már internetet tanórán, nagyjából annyi, mint ahányan bármiféle informatikai eszközt használtak (32,3 százalék). Ismét csak az látszik valószínűnek, hogy az internet középiskolai bevezetésével sikerült nagyobb áttörést elérni a tanárok között, mint a nyolcvanas években a személyi számítógépek bevezetésével. Visszatekintve megállapíthatjuk, hogy az első iskola-számítógépesítési programnak inkább véleményformáló szerepe volt, semmint konkrét informatikai vagy pedagógiai jelentősége. A Sulinet létrehozásával azonban valóban megjelent a hálózat az iskolákban és – ami még fontosabb – a nem-informatikus tanárok tevékenységében. Azok az arányok, amelyekről itt beszámolunk, nem magasak ugyan, de ahhoz elegendőnek látszanak, hogy mennyiségileg biztos pontot jelentsenek egy új pedagógiai technológia lehorgonyzásához. (5. ábra)

Az informatikai gyakorlottság összevont mutatója szerint a megkérdezettek 7,6 százaléka teljesen érintetlen ugyan, és nagyjából 50 százalék marad a skála alsó ötödében, 30 százalék azonban a közepesen gyakorlottak, 20 százalék pedig a gyakorlottak közé tartozik, s ezek között vannak olyanok is (2,7 százalék), akik minden szempontból maximá-



5. ábra. A pedagógusok informatikai gyakorlottsága

lis pontszámot érnek el. (18) A különbségek azonban nagyon nagyok, nemcsak általában, hanem az egyes pedagógus-kategóriákon belül is, és leginkább a tanított tantárgytól, nemtől, az életkortól, legkevésbé pedig az iskolatípustól függenek. (19) A sulinet jelenléte nem volt számottevő hatással rájuk – ám lehet, hogy csak az idő rövidsége miatt.

Ismeret és gyakorlat viszont összefügg. Azt nem állíthatjuk, hogy ez az összefüggés bármelyik irányban is egyértelműen oksági lenne. Nem tételezhetjük fel, hogy néhány alapfogalom bármilyen tökéletes ismerete maga után vonná az informatika gyakorlati kipróbálását, sem pedig azt, hogy az utóbbi mindenképpen megnöveli az ismeretszintet. Leginkább azt tételezhetjük fel, hogy ilyen alapvető ismereteket elég jól meg lehet szerezni pusztán azzal, ha az ember nyitott a „korszellem” diffúz hatására, ám kétségtelen, hogy minél pozitívabban viszonyul valaki a kor újításaihoz, annál több ragad rá ebből. Csakhogy annál hajlamosabb lesz arra is, hogy tetteleg is kipróbáljon valamit. Egy ilyen magatartásnak azonban már sohasem elegendő alapja egy diffúz hatás: ehhez célirányos elhatározás szükséges. Így tehát ismeret és gyakorlat kapcsolatának a jellege lényegileg valahol a személyiség attitűdstruktúrájában határozódik meg, s ennyiben mindig inkább strukturális, semmint oksági összefüggésről van szó. (20)

Az azonban semmiképpen sem triviális feltevés, hogy a pedagógiai attitűdök összefüggenek az informatikai gyakorlattal. Itt a személyiség olyan elemei közötti kapcsolatot tételezünk fel, amelyet érdemes bizonyítani, mert amennyiben fennáll, úgy az informatika-alkalmazás elősegítése érdekében az oktatás mellett előtérbe kell helyezni a szemléletformálást és az informatikától független pedagógiai attitűdök alakítását is.

Ez a feltevés azonban lényegében egyik pedagóguscsoportban sem igazolható. A pedagógiai attitűd és az informatikai gyakorlottság között nincs korreláció. (21) Magyarországon az informatikai tapasztalatszerzés a pedagógusokban nem kapcsolódik össze nevelési-szakmai attitűdjeikkel, hanem külsődleges marad azokhoz képest. Elméleti modellünket tehát nemcsak a pedagógiai attitűd és az informatikai ismeretek között feltételezett hatás nyílnak törlésével kell helyesbítünk, hanem a pedagógiai attitűd és az informatikai gyakorlat közötti nyíl törlésével is.

### Az informatikával kapcsolatos attitűdök

#### A hajlandóság

Az attitűdök durva eloszlását egyszerűen kifejezi az, hogy közvetlen rákérdezésre mennyire válaszolták azt a pedagógusok, hogy hajlandók informatikai eszközöket alkalmazni a tanításban. Az összes megkérdezettek 17,4 százaléka máris ténylegesen használ informatikai eszközöket, tehát attitűdjét teljesen pozitívnak tekinthetjük. Mindössze 3

kategória	nem hajlandó	feltételt szab	már használja
nő	3,8	81,5	14,7
férfi	2,7	66,3	31,0
<30 éves	0,8	77,5	21,7
30–39	1,4	76,1	22,4
40–49	2,8	76,5	20,7
idősebb	9,4	77,6	12,9
általános iskola	3,3	83,6	13,1
szakmunkásképző	8,9	71,1	20,0
vegyes	2,4	72,2	25,4
szakközépiskola	4,6	71,8	23,6
gimnázium	1,9	71,5	26,6
tanító	2,5	86,6	10,9
humán	5,9	80,3	13,8
humán + reál	2,1	78,9	18,9
reál	2,7	77,2	20,1
szakmai	1,1	72,7	26,1

3. táblázat. Az informatika oktatási alkalmazására való hajlandóság

százalékuk utasítja el teljesen, kétharmad részük (67,3 százalék) pedig „bizonyos feltételekkel” lenne hajlandó használni őket.

Azt nem tudhatjuk, hogy egynolcad részük (12,3 százalék) tartózkodása csupán a teljes elutasítás lepezésére szolgált-e, vagy éppen ellenkezőleg: olyan régi alkalmazókat takar, akik fölöslegesnek ítélték a nyilatkozást, vagy esetleg egyszerűen figyelmetlenség-ből siklottak át a kérdésen. Márpedig éppen ekkora hányad az, amely döntően befolyásolhatja az attitűdök trendjének megrajzolását. A kilencvenes évek közepén már 10 százalék fölött volt az alkalmazók és 10 százalék alatt az elutasítók aránya. Ha a nem válaszolók valójában elutasítók, akkor az utóbbi arány még romolhatott is, vagy legalábbis nem változott lényegesen. Ha egyéb okból nem válaszoltak, akkor inkább gyengült a szélsőséges elutasítás.

Hogyan alakulnak e válasz arányai a pedagógusok között a nem, az életkor, az iskola-típus és a tantárgyak szerint? (22)

Az a tény, hogy a „feltételeket szabó” csoport aránya mindegyik kategóriában kiugróan a legnagyobb, arra mutat, hogy a pedagógusok zöme továbbra is várakozó állásponton van, ugyanúgy, ahogyan a kilencvenes évtized első felében tapasztaltuk. Ugyanakkor világosan látszik, hogy a nők, a legidősebbek, a hagyományos szakmunkásképzők tanárai és a humán szakosok között jóval nagyobb arányban találunk elutasítókat, mint a többi kategóriában. Az alkalmazók aránya különösen a középiskolákban magas, többnyire az egy negyedet közelíti, vagy el is éri. Ez az eredmény legalább részben bizonyára a Sulinet-programnak köszönhető, mivel az az első évben elsősorban a középiskolákra irányult. Azt is figyelembe kell venni, hogy minden eddigi központi fejlesztés a középiskolákat állította az első helyre – feltehetőleg abból a természetes félreértésből, mely szerint a számítógép és az informatika valami olyan magas tudomány, amely „alacsonyabb szinten” nem kezelhető, s amely félreértést világszerte ezerszer megcáfolt mind a kisebb gyerekek gyakorlata, mind pedig a szakirodalom. Különösen a pedagógiai alkalmazások szempontjából érdemes erre tekintettel lenni, hiszen az alkalmazások egyik legeredményesebb területe éppen a gyogyepedagógiai képzés.

De mik a tanítási alkalmazási hajlandóság feltételei? Érdekes módon azt alig említi közöttük, hogy saját géppel rendelkezzen otthon a pedagógus (1,3 százalék), holott ez a felkészüléshez kézenfekvő lenne. Elsősorban iskolai tárgyi és személyi feltételeket szab-



nak. 42,2 százalék semmiképpen nem hajlandó alkalmazni számítógépre épülő eljárást addig, amíg az iskola felszereltsége nem „mindenben megfelelő”, 34,4 százalék pedig addig, amíg nem lesznek kész, színvonalas tananyagok. Ha ezekhez a csoportokhoz hozzávesszük azokat is, akik nem ennyire kategorikusan jelentették ki ezt, csak éppen nagyon fontosnak tartják, akkor az ilyen igények aránya csaknem kétharmadra (64,7 százalékra, illetve 60,6 százalékra) nő. A tárgyi feltételek követelése a több mint másfél évtizedes történet teljes hosszában részben az egyéni elutasítás kendőzésére szolgált. 1998-ban – faktoranalízist alkalmazva – az derült ki, hogy az igények különbségeinek mintegy felét három típus magyarázza meg: világosan elkülönül egy személyes feltételekre koncentráló igénykör (fizetés, órakedvezmény, saját gép); egy pedagógiai feltételeket szabó igénykör (új didaktika, kidolgozott tananyagok) és egy technikai feltételekre vonatkozó igénykör (felszereltség, személyzet). Abból, hogy az utóbbi két igénykörön belül a kész tananyagok, illetve a segédszemélyzet kapnak nagyobb súlyt, vagyis azok a feltételek, amelyek helyettesítik a pedagógus közvetlen munkáját, arra következtethetünk, hogy a megfogalmazott igények látensen továbbra is inkább a pedagógusok menekülő attitűdjét fejezik ki a tényleges alkalmazás elől. (3. táblázat)

#### *A vonakodás indokai*

Annak a magyarázatára, hogy miért vonakodnak sokan informatikai eszközöket alkalmazni a tanításban, hat zárt lehetőséget kínáltunk fel, amelyeket különböző mértékig tartottak fontosnak:

- „Sokan idegenkednek a bonyolultabb technikai eszközöktől.”
- „Nehéz megszervezni az órai alkalmazást, nincs rá idő.”
- „Nincsenek ehhez megfelelő programok.”
- „Sok tantárgyban nincs igazán szükség rá.”
- „Sok időbe kerülne beletanulni, és nem érne rá.”
- „Kínos, hogy sok diák jobban ért hozzá, mint a tanárok.”

A magyarázatok közül három inkább tárgyi feltételekre vonatkozik, vagyis lehetővé teszi azt az értelmezést, hogy a személyi attitűd pozitív, csak a feltételek hiányoznak. A másik három negatív személyes attitűdöt jelent. (23)

A megkérdezettek nem a tárgyi és a személyi feltételek hiánya szerint magyarázzák a helyzetet, hanem ezek valamilyen kombinációját használják. A legdöntőbb tényezőknek sorrendben a bonyolult technikától való idegenkedést, az óraszervezés nehézségét és a tanuláshoz szükséges idő hiányát tartják. (El kell ismerni, hogy ebben a rangsorban az időhiány – a kutatói szándék ellenére – inkább tárgyi feltételként szerepel.) A válaszok azonban az értékelő skála közepe felé tendálnak: szokás szerint kevés a szélsőséges válasz.

Feltűnő, hogy az egyes iskolatípusok tanárainak átlagos véleménye között alig van különbség. A tantárgy szerinti tanár-csoportok közötti eltérések valamivel érdekesebbek. A magyarázatok faktoranalíziséből kitűnik, hogy a személyi és a tárgyi tényezők megkülönböztetése mégiscsak jelentős. A tanítók között lényegében két vélemény típus áll a különbségek 50 százaléka mögött. Az egyikben a három személyi feltétel hiányára utaló magyarázat szerepel nagy súllyal, a másikban ezzel szemben a tárgyi feltételek hiányára utalnak. A humán szakos tanárok is hasonlóan gondolkodnak, csak a tárgyi feltételek között nem szerepeltetik nagy súllyal az óraszervezés nehézségét, feltehetően azért, mert nagyon kevesen szembesültek vele. Megfelel ennek az a tény, hogy a tárgyi feltételek között viszont arra hivatkoznak a leginkább, hogy sok tantárgyban nincs szükség az új technikára.

Lényegesen eltérő képet kapunk a reáltárgyakat tanítók véleményéről. Közöttük nem két, hanem három fő vélemény típus van jelen, s ezek a véleménykülönbségek 62 százalékát megmagyarázzák. Itt is a negatív attitűdök hibáztatása az egyik fő típus. A tárgyi feltételek hiányolása azonban határozottan kettéválik. Az egyik vélemény az óraszervezés nehézségét és a tantárgyi szükséglet hiányát hangoztatja, a másik pedig szinte kizá-

rólak a szoftverhiányt. A vélemények ilyen alakulása ismét azt mutatja, hogy a reálszakosok csoportja már érdemben ért ahhoz, amiről beszél. Az óraszervezés gondja náluk feltehetően tapasztalaton alapszik, és nem véletlen, hogy azok már nem beszélnek róla, akik a programokat hiányolják: ők azt már megoldották. Az informatika-tanárok körében az utóbbi véleménytípus ismét hiányzik: ők nem hiányolják a szoftvert, vagy el vannak látva, vagy el tudják látni magukat. A személyi feltételekre utaló véleménytípusban csak az idegenkedést és az időhiányt említik súllyal, a sokat tudó diákokkal szembeni kínos érzést nem tekintik komoly magyarázó tényezőnek. (4. táblázat)

tényezők	humán 1	humán 2	reál 1	reál 2	reál 3	inform. 1	inform. 2
idegen	0,722	-0,112	0,726	-0,131	0,001	-0,007	0,666
kínos	0,584	0,005	0,766	-0,002	0,000	0,138	0,460
nincs idő	0,709	0,175	0,581	0,397	-0,139	0,133	0,700
óraszerv.	0,316	0,480	-0,003	0,733	-0,279	0,752	0,147
tantárgy	0,116	0,728	-0,003	0,719	0,358	0,727	0,148
szoftverhiány	-0,221	0,721	-0,003	-0,003	0,912	0,565	-0,479

4. táblázat. Pedagóguscsoportok véleménytípusainak összehasonlítása. (faktorsúlyok)  
(Megjegyzés: 1. Az egyes véleménytípusokat döntően meghatározó együttthatókat kiemeltük. 2. A tényezőket úgy csoportosítottuk, hogy előbb a személyi, majd a tárgyi feltételek következzenek. Így első ránézésre is kiténik a kettéválásuk.)

Fenntartható tehát az a megállapítás, hogy az informatika-alkalmazás elkerülésének okát a különböző tanárkategóriák mind kétféleképpen – de nem pontosan ugyanúgy – magyarázzák. Az egyik magyarázat a tanárok negatív attitűdjére utal, a másik a tárgyi feltételek hiányára. E fő tendencián belül az egyes kategóriák abban térnek el egymástól, hogy saját helyzetüknek és tapasztalataiknak megfelelően mennyire tudják figyelembe venni a tényeket, és mennyire csak szokásos vagy önigazoló véleményeket hangoztatnak.

Megkockáztathatjuk azt a hipotézist, hogy a negatív attitűdöket inkább azok emelik ki, akikben magukban kevésbé vannak ilyenek, és fordítva: a tárgyi tényezőkre inkább azok hivatkoznak, akik maguk is „idegenkednek” az informatikától. Ezt természetesen nem jelenthetjük ki minden kategóriára, hiszen láttuk, hogy a reáltanárok és az informatika-tanárok hajlamosak gyakorlati tapasztalataikra építeni és saját helyzetüket kifejezni. A tanítók és a humán szakosok esetében azonban van bizonyos valószínűsége ennek a feltevésnek.

Közelítsük a saját hajlandóságot, illetve idegenkedést azzal, hogy ki mekkora tényleges tapasztalattal (gyakorlottsággal) rendelkezik. Akkor arra számíthatunk, hogy a gyakorlottság átlaga magasabb lesz a személyi feltételeket hiányolóknak, mint a tárgyi feltételeket hiányolóknak között. A kiválasztott pedagóguscsoport (tanítók + humán szakosok) statisztikailag valóban kettéválasztható a megfelelő attitűdöt hiányoló vélemény és a tárgyi feltételeket hiányoló vélemény mentén. A személyi okokat keresők gyakorlottsága átlagosan 28,89 pont, a tárgyi okokat keresőké 23,62. Ez azt jelenti, hogy feltevésünk igazolódik: akik maguk már több személyes energiát fektettek be az informatika elsajátításába, azok hajlamosabbak a személyes elkötelezettséget hiányolni a többiekben, míg akik kevesebbet, azok az önigazolás felé hajlanak és inkább tárgyi hiányosságokra hivatkoznak. A tanítók és humán tanárok jelentős részének a húzódozás okáról alkotott véleményét tehát befolyásolja, hogy saját maga mennyire barátkozott meg az informatikával.

#### *Közvetett elemzés: attitűd-kijelentések*

Ahhoz, hogy ne csak nagyon távoli közvetítéssel közelítsük meg az informatika iránti attitűdöket, egy sor olyan kijelentéssel kapcsolatban kértük a tanárok állásfoglalását, amelyek személyes viszonyulást fejeztek ki:

– „A magam részéről hajlandó leszek használni, ha a tantárgyamban bevezetésre kerül.”

- „Nem érzem már olyan fiatalnak magam, hogy a számítógép használatát megtanuljam.”
- „Én igazán nem fogom megakadályozni a számítógépek elterjedését az oktatásban, de elősegíteni sem tudom.”
- „Azt hiszem, kénytelen leszek megbarátkozni vele, mert látható, hogy úgylis el fog terjedni az oktatásban.”
- „Én nem szívesen támogatom a számítógépek terjedését, mert használatuk gépiesebé teszi az oktatást.”
- „Én személyes perspektívát látok a magam számára a számítógéppel való foglalkozásban.”
- Engem nem érintenek a számítógépek, mert az én tantárgyaimban nemigen lehet használni őket.”
- „Nekem mindegy, ki hogyan tekinti az internetet, de az biztos, hogy a magam tárgyában hasznos lehet az alkalmazása.”

Látható, hogy e kijelentések között egyaránt vannak pozitív és negatív viszonyt kifejezők, ezek fokozatai, és majdnem semlegesek is.

A válaszokból képzett összevont mutatóból (24) azt az érdekes eredményt kapjuk, hogy az egyes iskolatípusokban tanítók attitűdjait nem tekinthetjük eltérőnek, ám a tanított tárgyak szerinti csoportok attitűdje jelentősen eltér egymástól. (5. táblázat) Az informatika tanárok erős különbözősége triviális. Feltűnő viszont, hogy az általános iskolai humán tanárok pozitív attitűdje mennyire gyenge a humán- és reálszakot is tanítókéhoz, különösen pedig a tanítókéhoz képest. Mint átlagos pontszámuk mutatja, a tanítók a pedagógus-társadalom egyik legnyitottabb csoportját jelentik ezen a téren, amelyre egy dinamikus kormányzati fejlesztési politika jó eséllyel támaszkodhatna. Az általános iskolai fejlesztés visszafogása azonban azt a veszélyt hordozza, hogy lerontja ezt a pozitív attitűdöt, melyet rövid időn belül nem lehet majd újra létrehozni. (25) A pozitív attitűdök felépítésének nehézségét eléggé illusztrálta a magyar iskola-számítógépesítési programok immár másfél évtizedes története, és továbbra is tanulmányozható lesz az általános iskolai humán tanárokon.

iskolatípus	tanító	humán	humán+reál	reál	szakmai	informatika	együtt
általános iskola	42,1	29,2	46,6	42,2	45,5	65,9	41,2
szakmunkásképző	–	*	*	*	*	*	37,0
vegyes	–	38,6	49,9	41,3	44,8	51,1	42,3
szakközépiskola	–	34,6	27,9	43,5	44,6	66,0	41,1
gimnázium	–	43,6	44,8	42,2	56,1	60,8	44,7
együtt	42,1	35,7	43,4	42,4	44,4	62,9	41,7

5. táblázat. Az informatika iránti attitűd szakonként (attitűd-kijelentések alapján)

Talán még világosabban látható ez a helyzet, ha csak a kifejezetten negatív attitűdöket mutatók százalékarányát és az erős pozitív attitűdöt (60 százalék szint felett) mutatók százalékarányát vetjük össze kategóriánként. (6. táblázat)

attitűd	tanító	humán	humán+reál	reál	szakma
negatív	8,2	11,4	8,1	5,8	4,2
erős pozitív	33,8	28,3	32,3	36,5	36,9

6. táblázat. A szélsőséges attitűdöt mutató pedagógusok aránya tantárgyanként

Egy fokkal még finomíthatjuk megállapításainkat, ha nemcsak mennyiségi különbségeket veszünk figyelembe az attitűdskálán, hanem minőségeket is. Már többször utaltunk rá, hogy különböző jelek alapján bizonyos rejtett negatív attitűdöt tételezhetünk fel

egyesek semleges vagy tartózkodó megnyilatkozásai mögött. Ha ezeket fel tudjuk tárni, akkor kiderülhet, hogy a mennyiségi skála egyes szakaszainak nagyon is sajátos jelentésük van, amit figyelembe kell venni.

Abból indulhatunk ki, hogy az alkalmazási hajlandóságra vonatkozó kérdés csak egy elenyésző kisebbséget választott le nyíltan elutasítóként és egy valamivel nagyobbbat aktuális alkalmazóként. A túlnyomó többség (75–80 százalék) a „feltételesek” között maradt. Ennek a tömegnek az attitűd-kijelentésekre adott válaszait faktorelemzés alá véve egyértelműen elkülönül egy rejtett negativizmus és egy pozitív hajlam. Ha ezek alapján képzünk klasztereket, akkor végül egy nagyobb, összességében mintegy 40 százalékot kitevő pozitív és egy kisebb, alig negyedrésznyi rejtetten negatív attitűdű csoport különböztethető meg.

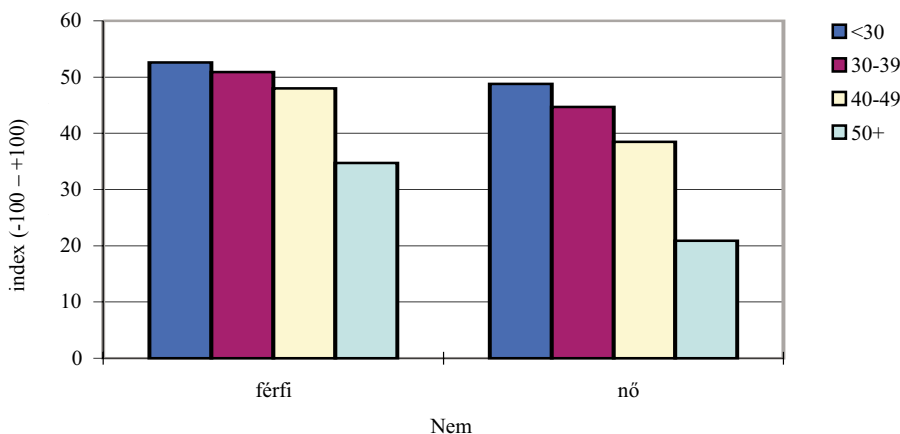
A kétféle megközelítés összekapcsolásával végül is a következő attitűdcsoportokat tudjuk meghatározni (26):

- egy maroknyi nyíltan elutasítót (3,6 százalék),
- egy tekintélyes méretű rejtett ellenérzésűt (28,7 százalék),
- egy kicsivel nagyobb pozitív hajlamút, amely nem fog ellenállni, „ha úgy adódik” (31,3 százalék),
- egy szűk hatodrésznyi erősen pozitívan viszonyulót (15,4 százalék)
- és végül az aktív alkalmazók jó ötödésznyi csapatát (21,0 százalék).

Fejlesztéspolitikai szempontból az egyik legfontosabb tény az, hogy az erős pozitív attitűdöt mutató csoport és az aktív alkalmazók között szinte alig van különbség az attitűd skálán kifejezhető mértékében. Ez azt jelenti, hogy jelentős pedagógusréteg áll készen az informatika fogadására, amelyet pusztán az különböztet meg az aktív használóktól, hogy még nem jutottak hozzá a használathoz. Előrebocsátjuk: a pozitív attitűd különösen nagy arányú az általános iskolákban – több mint a tanárok 50 százaléka –, ami megkérdőjelez minden olyan stratégiát, amely ezt az iskolatípust lassúbb haladásra ítélné viszonylag gyors felzárkóztatása helyett.

#### *Mitől függ az informatika iránti attitűd?*

Minden korábbi jellemzőt az életkor és a nem befolyásolt a legjobban. Itt egy kicsit módosul a kép. A legerősebb hatása most is az életkornak van, de a második legerősebb a tanított tantárgyé, és csak ez után következik a nem. A következő ábra szemléletesen bemutatja, miért van ez így.



6. ábra. Az informatika iránti attitűd nemenként, korcsoportonként

Míg az eddigi hasonló ábrákon a női korcsoportok igen csekély átfedéssel a férfiak után rendeződtek, addig itt azt látjuk, hogy a nők „fölszárkóztak” a férfiak mellé, és csak az oszlopok közötti távolság nagyobb. Mindkét nemből csak a legidősebbek maradnak el jelentősen, az idős tanárnők valóban egészen leszakadnak. Ez a kép biztató lehet abból a szempontból, hogy a nők könnyebben behozhatják hátrányukat a többi skálán – ismeretek, tapasztalatok, gyakorlottság –, ha pozitív attitűdjük megközelíti a férfi tanárokat.

Az életkor szerepét minden korábbi vizsgálatban is megállapítottuk. Az 1989. évi és az 1994. évi méréseket összehasonlítva azt találtam, hogy míg 1989-ben már a korai negyvenes éveikben járók is az átlagnál inkább tekintették magukat túl idősnek ahhoz, hogy elsajátítsák a számítógép használatát, addig 1994-ben a fővárosi általános iskolai pedagógusok között ez már nem volt tapasztalható. Igaz viszont, hogy továbbra is a 45. életévétől szűkölt fel hirtelen a magukat „túl idősnek” tartók aránya.

Nem egészen öt évvel később jelentős változást látunk. (7. táblázat) A pedagógusok később öregszenek, mint régebben. Valamennyi tantárgyi kategóriában a kategória életkorátlagát meghaladó korúak között fordul csak elő, hogy ne utasítsák el teljesen azt a kijelentést, hogy „Nem érzem már olyan fiatalnak magam, hogy a számítógép használatát megtanuljam”. Ha szigorúan csak az általános iskolai pedagógusok adatát vetjük össze az 1994. évi eredménnyel, még meggyőzőbb a változás képe. Az általános iskolák tanárai még magasabb életkorban kezdenek csak egyetérteni azzal, hogy „már nem elég fiatalok”, általában 55. évük körül (akárcsak az előbbi táblázatban a tanítók).

kategória	Túl öregnek tartja-e magát az informatika tanulásához?		
	nem (átlagos életkor)	igen (átlagos életkor)	átlagos életkor
tanító	36,5	55,5	38,4
humán	36,3	52,6	39,2
humán + reál	36,1	52,5	37,9
reál	38,9	50,8	41,5
szakmai	40,7	47,8	42,6

7. táblázat. Hány évesen érzi túl öregnek magát az informatikai tanuláshoz?

Megállapíthatjuk tehát, hogy a kilencvenes években a magyar pedagógusok körében csökkent az életkor visszafogó hatása az informatikával szembeni pozitív attitűdök kialakulására. Mivel azonban ez az általános iskolákban még hangsúlyosabb, mint a középiskolákban, nem gondolhatjuk, hogy a változás az újabb fejlesztési program, a Sulinet hirtelen hatásának köszönhető, hiszen az elsősorban a középiskolákat érintette az első évben. Nem tulajdoníthatjuk anyagi ösztönzés eredményének sem, hiszen megállapítottuk, hogy ilyesmiben továbbra is kevésbé részesültek a pedagógusok. Leginkább az iskolán kívüli diffúz technikai és kulturális hatások lassú beérését tételezhetjük fel. E hipotézis vizsgálata – amely természetesen jóval meghaladja e tanulmány kereteit – a társadalmi változások elmélete szempontjából igen fontos lenne.

Az elutasító és az erősen pozitív attitűd egyértelműen összefügg a pedagógiai attitűddel, az informatikai ismeretszinttel és a gyakorlottsággal is. (8. táblázat)

informatikai attitűd	gyakorlottság	ismeretszint	pedagógiai attitűd
negatív	9,45	3,30	1,27
erősen pozitív	48,71	5,27	1,70

8. táblázat. A pedagógiai attitűd, az informatikai ismeretszint és gyakorlottság átlagértékei a szélsőséges informatikai attitűdcsoportokban

A személyi háttér tényezőivel együtt regressziós modellbe foglalva őket megállapíthatjuk, hogy bár a nem és végzettség szintje csak kevésbé befolyásolja az informatikai attitűdöt, a pedagógiai attitűd majdnem olyan erős hatással van rá, mint az életkor és nagyobb, mint az ismeretek szintje. (27) A legszorosabb kapcsolatot a gyakorlottsággal mutatja, erről azonban be kell látnunk, hogy a kauzalitás iránya legalábbis kérdéses. A gyakorlottság ugyanis tipikusan időben, a tapasztalatok felhalmozódásával változó tényező, s eközben az attitűdök is kifejtik hatásukat. Valószínűleg pontosabb lenne kölcsönös hatásról beszélni, feltételezve, hogy a pozitív attitűdök elősegítik a tapasztalatok megszerzését, ám az is valószínű, hogy a pozitív tapasztalatok ilyen irányban módosítják az attitűdöket.

Ha megengedjük a kölcsönös hatás feltevését, akkor azt is el kell fogadnunk, hogy ha informatikai tapasztalatoknak teszünk ki egy csoportot, és úgy intézzük, hogy ez a tapasztalat lehetőleg pozitív legyen, akkor remélhetjük az attitűdök pozitív változását is. Ez még akkor is igaz, ha közben elfogadjuk, hogy a tapasztalatok befogadásához már kell egy bizonyos fokú hajlandóság, azaz pozitív attitűd.

Fényes bizonyíték erre az a tény, hogy azok között, akiknek van az iskolában hozzáférésük számítógéphez, jelentősen kisebb a nyílt vagy rejtett negatív attitűdöt hordozók aránya (30,4 százalék), mint azok között, akiknek nincs hozzáférésük (42,6 százalék). Nagyon elgondolkodtató kell hogy legyen a fejlesztéspolitikai döntéseknél, hogy a negatív attitűdök aránya több mint 10 százalékkal magasabb hozzáférés híján.

### És a Sulinet?

Milyen hatása volt az informatika iránti attitűdökre a Sulinet-programnak? A 9. táblázat arról győz meg, hogy egy év alatt semmilyen. A negatív attitűdök aránya nem tér el lényegesen a Sulinetbe bekapcsolt és még kívül lévő iskolák tanárai között. Az egyetlen eltérés a használók arányában van, ez azonban egyrészt triviális, másrészt láthatóan a pozitív attitűddel rendelkezőkből táplálkozik, lényeges változást nem okoz.

Sulinet	nyíltan negatív	rejtve negatív	pozitív hajlam	erősen pozitív	használó
nincs	4,0	29,9	33,9	17,0	15,1
van	3,4	28,3	29,1	13,1	26,1

9. táblázat. Az informatika iránti attitűdök a Sulineten belül és kívül

Változásokat majd akkor várhatunk, ha egy idő után a hatások beérnek. A hálózathoz való hozzáférés nagyon hasonló összefüggést mutat – csak kissé gyengébben –, mint a számítógéphez való hozzáférés. Ezért bízhatunk abban, hogy a megteremtett lehetőség és nyomában a belőle származó apróbb alkalmi tapasztalatok lassacskán a pozitív attitűdök felépítését is elő fogják segíteni.

### Jegyzet

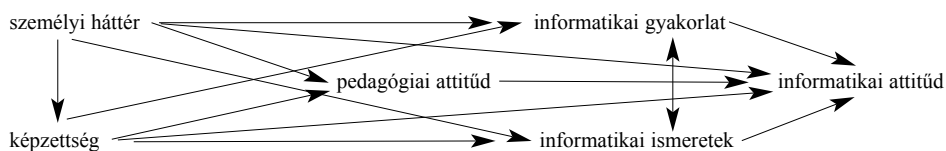
- (1) A kutatás lefolytatását a Soros Alapítvány támogatása tette lehetővé az 1998. év folyamán.
- (2) Ezek a szempontok a nemzetközi szakirodalomban már azelőtt felvetődtek és alapos vita tárgyává lettek, mielőtt a hazai iskolákban a számítógépek egyáltalán megjelentek volna. vö. például PAPERT et al., 1980.
- (3) Ennek sajátos magyar teherképeihez lásd ANDOR Mihály emlékezetes *Dolgozatát* (ANDOR, 1980).
- (4) Az informatikával szembeni attitűdökről összefoglalóan lásd: CSÁKÓ, 1997. Az természetesen továbbra is vitán felül áll, hogy akik viszont mégis erre adták magukat a tanárok közül, azok épp a kiemelkedően kreatív, nyitott, újat kereső személyiségek. Így is megérne egy kutatást, hogy az újabb tanári innovációs kedv valójában miben nyilvánul meg.

- (5) Az ábra nyilai tartalmilag hipotézisek: a feltételezett és a kutatásban ellenőrizni kívánt kapcsolatokat jelzik.
- (6) A mintavétel során előbb iskolatípusonként, megyénként iskolamintát vettünk, majd általános iskolánként egy-egy III. osztályos tanítót, VII. osztályban tanító humán (magyar, történelem, nyelv) és reál (matematika, fizika, kémia) tanárt, valamint szakképző intézményekben egy-egy szakmai tanárt, középiskolánként két-két III. osztályban tanító humán, illetve reál tanárt választottunk ki. A tantárgyak szerinti kategóriák értelmezéséhez hozzátartozik, hogy a mintavételhez eredetileg csak humán- és reál tanárokat kértünk kiválasztani, de a szakpárok miatt olyanok is előfordultak a megkérdezettek között, akik mind humán, mind reál tárgyakat tanítottak az adott tanévben. Nem láttuk értelmét önkényesen az egyik vagy a másik kategóriába sorolni őket, inkább bevezettünk egy vegyes kategóriát.
- (7) ANOVA elemzéssel számított  $\eta^2 = 0,200$ ;  $p = 0,000$  valószínűségi szinten.
- (8) Ez annyiban természetes, hogy a főiskolák szinte kizárólag a tanári pályára készítik fel, a bölcsészkarokról viszont sokféle nyílik út, és ez már a felvételi jelentkezés előtt befolyásolja a döntést.
- (9) A korrelációs együttható  $r = 0,188$ ;  $p < 0,01$  valószínűségi szinten.
- (10) Az ANOVA modellben ennek van a legnagyobb magyarázó ereje.
- (11) Természetesen ez nem jelenti automatikusan a hatás „felhalmozódását”: az is lehet, hogy éppen azok mentek el többször, akik már elsőre is hasznosnak érezték.
- (12) Ez még akkor is igaz, ha valaki feltételezi, hogy az önképzést egyesek „illendően” tarthatták bemondani akkor is, ha valójában nem gyakorolják – hiszen ez a válasz nem ellenőrizhető semmiféle dokumentumból.
- (13) A kapcsolat erőssége  $C = 0,543$  ( $p = 0,000$ ). A játék esetében  $C = 0,396$  ( $p = 0,000$ ).
- (14) A GfK Hungary mérései ezt férfiaknál 8, nőknél 6 százalékra teszik. Ha a diplomások közötti országos arányt vetjük össze (24 százalék), akkor már gyanakodnunk kell, hogy ezt mind megütik-e az egyes tanárkategóriák.
- (15) Továbbra is a GfK Hungary adataira hivatkozunk.
- (16) Legújabbban lásd ANDOR – LISKÓ, 2000.
- (17) A válaszok ezekben a kérdésekben nem konzisztensek: az egyes eszközökről összesen többen állítják, hogy használták/ják őket, mint ahányan általában kijelentették, hogy használtak/nak informatikai eszközöket a tanításban. További tisztázatlan kapcsolatok is adódnak: például sokan állították azt, hogy használnak CD-ROM-ot, akik saját bevallásuk szerint nem tudják installálni. Ezeket a belső inkonzisztenciákat csak interjúk készítésével lehetett volna feloldani, erre azonban nem volt fedezetünk.
- (18) A mutató valamennyi megkérdezett tapasztalatot figyelembe veszi a játéktól a szövegszerkesztő használatán át az internetig és a tanórai alkalmazásig. Az említett tapasztalatok e felsorolás sorrendjében egyre nagyobb értéket kaptak, hiányukat természetesen mindig 0-nak tekintve. A pontszámokat 0–100 skálára számítottuk át. Ezzel az eljárással olyan mutatót kapunk, amely ugyan kizárólag a jelen kutatáson belül értelmezhető, itt azonban lehetővé teszi mind a megkérdezettek különböző csoportjainak összehasonlítását a gyakorlottság szempontjából, mind pedig a gyakorlottság meghatározóinak elemzését.
- (19) Az ANOVA elemzés eredménye  $R = 0,4989$ ;  $p = 0,000$  – interakciós tagok nélkül.
- (20) Ha ezt az elméleti alapot fogadjuk el, akkor akár triviálisnak is tekinthetjük az elméleti változók ábrájában az informatikai ismeretek és az informatikai gyakorlat közötti kétirányú nyilat.
- (21) Egy-két esetlegességtől eltekintve. A nők esetében ( $r = 0,07$ ;  $p = 0,028$ ) és a tantárgyak szerinti csoportokat vizsgálva a reál szakos tanároknál ( $r = 0,129$ ;  $p = 0,000$ ) találunk szignifikáns, de elhanyagolhatóan gyenge kapcsolatot.
- (22) Ezekben a táblázatokban a nem válaszolók nem szerepelnek, ezért a százalékszámok nagyobbak az előbb közölnél, ami főleg a „feltételes” csoportban szembetűnő.
- (23) Igaz, az időhiányra való hivatkozás nem csak így értelmezhető, de eléggé nyilvánvaló, hogy a saját időfelhasználásáról ki-ki maga dönt.
- (24) A pozitív és a negatív véleményeket előjel szerint összesítve és súlyozva összevont mutató, amelyet a jobb áttekinthetőség kedvéért -100 és +100 pont között standardizáltunk. Így táblázatunk számai azt jelentik, hogy az adott kategória átlagosan hány százalékán áll a mérésünk által maximálisan kifejezhető negatív, illetve pozitív attitűdöknek.
- (25) Nem bocsátkozhatom bele ehelyütt annak az aszimmetrikus viszonynak az elemzésébe, amely az attitűdök pozitív befolyásolásának rendkívüli nehézsége és lerombolásuk könnyűsége között van.
- (26) Különböző szempontú kategóriánkénti különbségeiket lásd a *Mellékletben* közölt összefoglaló táblázatban.
- (27) A regressziós egyenlet:  $y = 48,303 - 0,048\text{végz} - 0,075\text{nem} - 0,233\text{kor} + 0,229\text{ped} + 0,192\text{ism} + 0,282\text{gyak}$ .

## Irodalom

- ANDOR Mihály: *Dolgozat az iskoláról*. Mozgó Világ, 1979/12. sz. és 1980/1. sz.
- ANDOR Mihály – LISKÓ Ilona: *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra, Bp, 2000.
- CSÁKÓ Mihály: *Az általános iskolai pedagógusok és az iskolai számítógépek használata*. Új Pedagógiai Szemle, 1997.
- PAPERT, Seymour és mtsai.: *Tool, tutor, tutee*. 1980.

## Melléklet



7. ábra. Az informatikai attitűdök meghatározóinak a kutatási eredmények alapján módosított modellje

kategória	nyíltan negatív	rejtve negatív	pozitív hajlam	erősen pozitív	használó
nő	4,0	28,7	36,1	15,7	15,5
férfi	2,8	28,4	21,7	14,7	32,4
<30 éves	0,9	22,4	30,2	23,7	22,8
30–39	1,5	25,1	31,5	18,2	23,6
40–49	3,0	28,0	34,1	13,3	21,6
idősebb	10,2	41,7	27,1	7,1	13,9
általános iskola	3,5	30,2	34,2	18,2	13,9
szakmunkásképző	9,1	36,4	29,5	4,5	20,5
vegyes	2,5	26,6	32,2	12,1	26,6
szakközépiskola	4,8	29,7	26,3	14,6	24,7
gimnázium	2,0	23,0	33,2	13,5	28,3
tanító	2,6	30,3	34,5	21,0	11,6
humán	6,2	31,1	35,4	12,8	14,6
humán + reál	2,3	24,1	36,8	16,1	20,7
reál	2,8	29,3	31,1	15,6	21,2
szakmai	1,2	29,6	27,2	14,8	27,2

10. táblázat. Az informatika iránti attitűd átlagértékei a pedagógusok különböző kategóriáiban