

KORUNK

MIT KAPTAM ISKOLÁMTÓL? •
ISKOLA — PÁLYAIRÁNYÍTÁS —
NEMZETGAZDASÁG • KÉRDÉSEK
AZ IRODALOMTANÍTÁSRÓL • A
KÖZÖSSÉGI ÉLMÉNY MELEGE •
SZEMPONTOK A FELNÖTTOKTA-
TÁS ETIKÁJÁHOZ • MOLTER,
A LEHETŐSÉGEK FÁRADHATAT-
LAN KERESŐJE • ÉLETMODELL
ÉS ISKOLA • BALOGH EDGÁR
PRÓBÁI • TERMÉSZETTUDOMÁ-
NYOS ÉS ISMERETTERJESZTŐ
KÖNYVKIADÁSUNK 1978 — 1980 •

1981 • 9



A Szocialista Művelődési és Nevelési Tanács folyóirata



KORUNK

XL. ÉVFOLYAM, 9. SZÁM • 1981. SZEPTEMBER

- *** Iskola — pályairányítás — nemzetgazdaság 649
DEMÉNY DEZSŐ • Életmodell és iskola 650
*** Mit kaptam az iskolámtól? (Toró Tibor, Cs. Gyimesi Éva, Tolna Éva, Fey László és Tóth Bálint hozzászólása; Szilágyi Júlia bevezető soráival) 655
VERESS KÁROLY • Pedagógia és politika 660
CSÖGÖR ENIKŐ—MÁTÉ ENIKŐ—SZ. TAMÁS JÚLIA—TONK MÁRIA • Egy felmérés tanulságai 665
*** Kérdések az irodalomtanításról (Bíró Zoltán, Gagy József, Csutak Jutka, Bara Katalin, Bodó Julianna és Túros Endre beszélgetése; Murvai László nyilatkozata; Aradi József bevezetőjével) 669
DÓCZY PÁL • Szempontok a felnőttoktatás etikájához 680
*** Balogh Edgár próbái (Régi beszélgetések folytatása — Balogh Edgár válaszol Kántor Lajos kérdéseire) 683
BORCSA JÁNOS • Molter, a lehetőségek fáradhatatlan keresője 691
DEMETER JÁNOS • A társadalmi együttélés szabályai jogrendszerünkben 695
VÁRÓNÉ TOMORI VIOLA • A közösségi élmény melege I. 699

JEGYZETEK

- VIOREL COSMA • Enescu és szülőföldje (V. Z. fordítása) 705
SZILÁGYI JÚLIA • Utóirat Baróti Pál életéhez 706
HERÉDI GUSZTÁV • Véleményem szerint... 707
SZABÓ ILONA • Kell a törődés 708

SZEMLE

- DÁVID GYULA • Természettudományos és ismeretterjesztő könyvkiadásunk 1978—1980 710
BALLA ZSÓFIA • „Mint a mókus fent a fán” 713
LÁSZLO FERENC • Nemzedékváltás a Bartók-életrajzírásban 717
K. L. • Nagy László: Szárny és piramis (Könyvről könyvre) 720
M. Z. • Ferenczi Gyula—Horváth Attila: Korszerű oktatásemélet. Rendszerelméleti didaktika (Könyvről könyvre) 721

LÁTÓHATÁR

Keszi-Harmath Sándor: A demográfiai kutatás feladatai (Viitorul social); R. Gy.: A kettős visszatükrözés a designban (Magyar Filozófiai Szemle); M. B.: „A szülői mesterség” (Era socialistă); P. J. A.: Újdonság a mikroelektronikában (Hetí Világ-gazdaság); B. A.: Árukodó nyelvbottlások (Time); L. S. J.: Az év fiatal komputer-
agya (The Sunday Times Magazine)

SZERKESZTŐK—OLVASÓK

ILLUSZTRÁCIÓK

Árkossy István (655), Balázs Péter, Buday György, Finta Edit, Simon Sándor

KORUNK

ALAPÍTOTTA Dienes László (1926) — SZERKESZTETTE Gaál Gábor (1929—1940).
Főszerkesztő: Gáll Ernő • Főszerkesztő-helyettes: Ráczy György

Felelős titkár: **RITÓOK JÁNOS**

Szerkesztőség: Kolozsvár-Napoca, Mócok útja 3.

Telefon: 2 18 36 (főszerkesztő); 1 60 30/117 (titkárság); 1 60 30/125 (szerkesztők).

Postacím: 3400 Cluj-Napoca, căsuța poștală 273. Republica Socialistă România.

Iskola — pályairányítás — nemzetgazdaság

Mindaz, ami az elmúlt évtized folyamán gyökeres változást hozott az oktatásban, a szakemberképzésben, a Román Kommunista Párt kezdeményezésének, a pártfőtitkár személyes irányításának, útmutatásainak köszönhető. Tanárok, tanítók, szakoktatók, tanulók tapasztalják mindennapi munkájukban, mit jelent a gyakorlatban az a figyelem, amelyet a legmagasabb párt- és államvezetés az iskolának a társadalmi haladással, gazdasági felemelkedéssel szorosan összefüggő ügye iránt tanúsít.

Amikor csaknem egy évtizede, a tanügyi káderek országos konferenciáján Nicolae Ceaușescu elvtárs leszögezte: „Az iskolánk előtt álló alapvető feladatok egyike az, hogy struktúrájában és tartalmában megfeleljen a gyakorlat követelményeinek, a gazdasági és társadalmi élet különböző szektorai időszzerű és távlati igényeinek“, valójában megfogalmazta azt az alapelvet, amely az azóta végbement és korántsem lezárult folyamat lényegét fejezi ki. Ezek az útmutatások az oktatási hálózat egészét mint didaktikai és pedagógiai célrendszert alárendelik a gazdaságfejlesztést szolgáló munkaerőképzés kielégítésének országos viszonylatban és minden egyes megye vonatkozásában, szem előtt tartva az 1980—1985-ös tervfeladatokat, amelyeket az RKP XII. kongresszusán elfogadott irányelvek előírnak.

A pártfőtitkárnak az RKP Központi Bizottsága 1973. június 18—19-én megtartott — az oktatás fejlesztését és tökéletesítését megvitató — plenáris ülésén elhangzott útmutatásait követve, évről évre újabb intézkedések jelzik az iskola és a gyakorlat, az oktatás és a termelés integrációs folyamatának állomásait. Az 1980—1981-es tanév első harmadában tartott tanácskozás, amelyen részt vettek a Nevelés- és Oktatásügyi Minisztérium vezető káderei, a megyei tanfelügyelőségek képviselői, valamint szakemberek az egész országból, Aneta Spornic docens-doktor elvtársnő, nevelés- és oktatásügyi miniszter leszögezte, hogy a pártfőtitkár által tudományosan megalapozott, világosan kifejtett iskolairányítási koncepció birtokában biztosítottak a feltételei e koncepció alkalmazásának. Beszédében kitért arra, hogy a tanulók magas szintű kiképzését olyan nagy mértékben meghatározza szakmai irányításuk módja, hogy ha a pályairányítást az arra hivatottak nem végzik kellő körültekintéssel, s ezért a tanuló több sikertelen próbálkozás után köt ki valamelyik liceumban, nem válik a szakmáját szerető munkássá. Helyes pályairányítást csak abban a meggyőződésben lehet végezni, hogy a társadalmi érdekek felismerése és szolgálata a személyiségfejlődés szerves része: minden pszichoszomatikai szempontból normális egyed alkalmas — ha kellő útmutatásban, képzésben részesül — bármely társadalmilag hasznos tevékenységre, elsősorban éppen a termelőmunkára.

A Nevelés- és Oktatásügyi Minisztérium által a tanügyi káderek, szülők, tanulók tájékoztatására rendszeresen kiadott füzetek, amelyeknek új sorozatából — *Pregătirea forței de muncă a cincinalului* — az első szám már meg is jelent, hasznos tudnivalókkal szolgálnak mindazok számára, akik érdekeltek abban, hogy az új oktatási szemlélet és gyakorlat alaptendenciájával és alkalmazási módjával lépést tartsanak. Az *Invățămîntul liceal și tehnic-profesional* című folyóirat gondozásában 1981 tavaszán megjelent tájékoztató például ismerteti a minisztériumnak azt a párt nemzetiségi politikája szellemében foganatosított intézkedését, miszerint „az együttélő nemzetiségek fiataljai, akik anyanyelvükön kívánnak olyan profilú liceumban képezést nyerni, amilyen a megyéjükben nem működik, beiratkozhatnak más megye megfelelő profilú liceumába“.

Az anyanyelvű oktatás gyakorlásának jogát és lehetőségét, amelyre példa a fent idézett rendelkezés, abban az összefüggésben lehet reálisan értékelni, hogy a XII. kongresszuson elfogadott irányelvek alapján kidolgozták a gazdasági-társadalmi fejlesztés területekre felosztott tervét az 1981—1985 közötti szakaszra, beleértve minden megye munkaerőszükségletét 1985-ig, továbbá azt a prognózisvázlatot, amely 1990-ig jelzi, hogy a megyéknek milyen arányban kell egyeztetniük területük beiskolázási tervét a megyében létező, illetve létesítendő termelőegységek tervfeladataival. A nevelés- és oktatásügy 1980 februárjában megtartott kongresszusának résztvevői a jelenlegi tennivalókat ennek a közeljövőnek a távlatában vitatták meg.

KORUNK

Életmodell és iskola

Bármennyire is jelentős régebbi iskolatörténet-, neveléstörténet- és pedagógusportré-írásunk anyagfeltárása esemény- és eszmétörténeti, személyi, tárgyi, módszertani vagy szervezeti-intézményi vonatkozásban, iskoláink célrendszerének és eszköztárának gyakorlati hatékonyságát, életpálya- és személyiségformáló, nyelv- és művelődésközösség-alakító hatásmechanizmusait csak érintőlegesen tárgyalja. Pedig kezdeti polgárosodásunk talaján haladó művelődéspolitikai vértetben kis- és nagytársadalmi látásmóddal már Apáczai beméri az iskola ösztársadalmi szerepkörét, felmutatva iskoláztatásunk, tanulóifjúságunk s pedagógustársadalmunk — egyes vonatkozásaiban még ma is időszerű — tudomány- és művelődéspolitikai, iskola- és nevelészociológiai problematikáját.¹ Századok során a kérdésben maradi és újító, utópista és forradalmár, kívülálló és hivatásos nevelők és művelődéspolitikusok egyházi és világi, nemzeti és nemzetellenes, népi és osztályérdekek szempontjait érvényesítik. Újabb művelődés-, illetve iskolatörténetírásunk az adósságtörlesztés útjára lépett ugyan, mind az alkalmazott szemléletet és módszert, mind pedig a kérdésfelvetést és a forráskutatást illetően.² Nevelésügyünk állapotrajza s anyanyelvű ifjúságtudományunk és pedagógiánk tudományközi bekapcsoltsága azonban jelentős fáziskéséssel küzd. S jóllehet az oktatásemélet vonalán világszintig sikerült felzárkózni³, más téren a kérdések kidolgozottsága sok hiány- és kérdőjelt hordoz. Ide sorolható a szocialista értékrend jegyében formálódó neveléstudományunk etnokulturális problematikája is, s ennek keretében az iskolai alapozású eszményrendnek a társadalmi gyakorlatunkkal történő szembesüléséből származó kérdéskötege.

Életmodell és személyiség. Az életmodellt történelmileg és társadalmilag behatárolt s az egyén társadalmi gyakorlatának egészét vagy annak részeit előmin-tázó személyiségi értékkepletként értelmezzük. Mint ilyen, vonatkozhatik nemcsak a kultúrkörök szerinti vagy etnikus kötődésű életszemléletre, embereszemély-, életmód- és életelv-változatokra, de ezeken belül a mindenkor nemzedéki és nemzedékközi kapcsolatok során alakuló különböző szintű viselkedési formákra is. Megközelítési szempontok függvényében eltérő vonásokat felmutató sokarcú képlet, melynek gyakorlati szerepe mindenekelőtt korszak- és rendszerváltások folyamán mutatkozik meg a felettes társadalmi alakzatok s a társadalmi praxis részéről igényelt ember-, illetve művelődési eszmény kérdéseként. S mint a társadalmi rendszerváltások s mindenfajta egyéni és közösségi helyzetváltozás idején a társadalmi alkalmazkodás, társadalmiasulás, deviancia és akkulturáció alapvető személyiségdinamikai szabályozója. Ezért válhatott — módosult jelentéstartalmakkal (eszménykép, életeszmény, életelv, életterv, életstílus, életforma stb.) — a filozófiai eszmélés kezdete óta sokoldalúan elemzett témává s egyes pedagógiai célrendszer-tanok törzsfogalmává.⁴ Alakulását, szerkezetét és működési jellegzetességeit számos fejlődéslélektani és személyiségtani, művelődéstörténeti és etikai munka elemzi.⁵ Empirikus életfelfogás, életmód-, életút- és értékvizsgálatok pozitív és negatív életmodellek sajátos szóródását jelzik.⁶

Részünkről az életmodellt személyiségi alrendszerként tételezzük. Cselekvésdinamikai szerepkörének alakulásában az iskolai nevelői célzatú társas és csoportszintű visszacsatolós közlésváltás (kommunikáció) alapozó hatását hangsúlyozzuk. Az iskolai alapozású életmodellnek a gyakorlatlaltal történő szembesítése pedig nagymértékben pontosíthatja iskoláink hatékonyságára, egyén- és közösségformáló hatásmechanizmusaira, ifjúságunk és egész társadalmunk pályadinamikájára vonatkozó ismereteinket.

A személyiségnek fejlődéstörténete van. Bontakozása során az információkötegeket s azok értéktöltetét egyéni adottságok és környezeti feltételek függvényében modellé alakítja, s cselekvésszabályozóként működteteti. Információtömbök olyan rendszereként, amely valamilyen formában az életút szinte minden szakaszában hat. Nem feltétlenül a megvalósulás értelmében, de vonatkoztatási alapként, mérték- és eszményként. S nem is egyszer s mindenkorra rögzült szerkezetiséggel és működési szinttel. Egyéni és társadalmi beágyazottságánál fogva sokszor nagyfokú nyitottsággal. Adott esetben társadalmi változásokhoz idomuló, régebbi helyzetet változtató cselekvésszabályozóként, s gyakrabban a társadalmi rend elvárásaihoz simuló szimbolikus képletként. Az így értelmezett életmodell szerkezete értékekre

vonatkozó értesülések, beállítódások és magatartások mennyiségi és minőségi rendje. Működése információtümbjeinek, a hordozó személyiségnek az adott társadalom törekvésrendszeréhez befolyásoló viselkedésében nyilvánul meg. Alakulása szerkezeti elemeinek változása információfelvétel (bemenet) s ezek feldolgozása és alkalmazása (kimenet) során. Hatékonysága pedig cselekvésszabályozó erő az egyén mindenkori helyzeteiben: tanulásához és munkájához, családjához, közösségéhez s egyéb csoportalakulathoz fűződő viszonyában, az embertársakkal szemben tanúsított bánásmódban, magatartásban s mindenfajta társas viselkedésben. Más szóval: a mindennapi élet gyakorlatában megvalósított életmód, életstílus vagy életminőség szerepeiben és helyzeteiben.

A személyiség fejlődéstörténete folyamán cselekvésvezérlő rendszerként, de életmodell-vonatkozásokkal épül ki a pozitív vagy negatív töltésű én-, más-, társadalom-, ember- és világkép is. Az önellenőrzés, önértékelés és felelősségtudat tartópilléreként szervülnek a társadalmi normák, s az egyén nagy- és kistérsadalmi státusának az szerepének kialakulásával pedig valós szakaszába érkezik a teljesítményelvű önmegvalósítás, a személy igénye az egyéni adottságok gyakorlati érvényesítésére.

Iskola, nevelő, tanuló. Az egyén társadalmi betagozódása kiscsoportok, intézmények és szervezetek keretei között ható életmodellek erőterében történik. Számuk nagy, jellegük különböző, de szerepsúly tekintetében alapvetőnek mindinkább az iskola által sugallt minták bizonyulnak.

Minden tanuló egy osztály tanulója, minden osztály egy iskola osztálya, és minden iskola egy tantestület, népcsoport, illetve állam hatalmi-politikai és gazdasági függvényrendszerében működik. Mint ilyen azonban a társadalmi világrend alrendszerként is hat, illetve a közvetlen felettes rendszer szükséglet-, érdek- és értékrendje szerint kezelt információk felhasználása céljából intézményesített szervként. Ebben a minőségben az iskola társas szerkezetű keretben (osztályban), nevelők és tanulók együttműködésével, a társadalmi újratermelés vonalán egyéni és társadalmi jellegű képességfelerősítést végez oktatási-nevelési tananyag és nevelői modellek alapján. A társadalmi információáramoltatás jól meghatározott pontján értéktartalmak elsajátítását társadalmiasítás és társadalmiasulás útján a társadalmiság érdekében. Az iskolának ez a szerepköre létének kezdete óta megvolt, de súlya és mérete nyomtatékosabban napjainkban növekedett meg. Jelzi ezt mind a szocialista, mind pedig a polgári új művelődésmélelet, művelődésgazdaságtan és oktatáspolitikák. A közgazdasági értelemben vett dologi szemlélet mindegyre veszít érvényéből. A művelődés-, illetve iskola- és oktatásgazdaságtan pedig a bontakozó tudományos-műszaki forradalom körülményei között a szubjektív emberi beruházás elhatározó szerepét bizonyítja. S azt, hogy a tanulásra és művelődésre, termelésre és állandó önfejlesztésre kényszerült holt napi ember távlatában az iskola sorsdöntő láncszem nemcsak az egyéni életmodell tekintetében, de az egyén közvetítésén keresztül a népek önfenntartó és önmegtartó törekvéseiben is.

Az iskola ugyan felettes hatalmi rendszer alrendszerként működik, de a nevelőtestület, növendéki szinten pedig a kiscsoport jellegű alakulatok (iskolai osztály, önképzőkör, baráti csoportok stb.) minden tagja térben és időben szétágazó egyéni információs hálózattal is rendelkezik. Ezek (nevelők, tanulók) a változás haladó mozgásvonalán társadalmi és történelmi dinamikát szabályozó mélyáramokból származó értesüléseket, műszaki, politikai, erkölcsi, viselkedési és életviteli irányzatokat és normákat, mozgalmakat és divatjelenségeket is forgalmazhatnak.

Kis és nagy iskoláinkban nem egy nevelő személyiségének vagy hivatali vezetőjének vezérlő munkaköze számára olyan életmodell sugallt, melynek információtümbjei a társadalom gyakorlatában — hátrányos, olykor egyenesen ellenséges körülmények ellenére is — a humánumot és igazságosságot, a műszaki haladást és nemzeti szabadságot, az önrendelkezést és a népek közötti megértést, a történelem igaz nagyjainak tiszteletét, a munka megbecsülését, nép és anyanyelv, könyv és iskola szeretetét és védelmét szolgálták.

A valóságban iskola és diák között több-kevesebb feszültség is kialakulhat. Viselkedési normasértés történhet mindkét részről. S van olyan eset, amikor kenyértörésre kerül sor. A szembenállás különböző szintű és jellegű lehet, származhat a nevelő személyiségi vagy szakmai alkalmatlanságából, a hivatalos és a nem hivatalos kultúra közötti értékösszeütközésekből, személyes ellenszenvből s nem utolsósorban a nevelői életmodell szintjét a diák képességei által meghaladó, vagy azt befogadni, ahhoz alkalmazkodni képtelen adottságokból. Mindezek ellenére: tömegében az emberi életpályának van egy olyan hatásmechanizmusa is, mely elfeledteti az iskolai élet kisebb-nagyobb kellemetlenségeit, viszont az iskola és a nevelő személyisége sugallta értékeket mindegyre modellként idézi és követi.⁹

A pedagógiai közlésváltás ethosza. Egyetemes érvényű tapasztalat, hogy minden nép ragaszkodik iskoláihoz, értelmi és érzelmi világában iskoláinak sajátos ranghelyzete van. Az iskola- és oktatásgazdaságtan, illetve -szociológia¹⁰ ma ezt olyképpen magyarázza, hogy a népek anyanyelvű iskolái fenntartásának forrása nem valamiféle társadalomfeletti hatalom kegyes jóindulata vagy nagylelkűsége, hanem a saját munkájuk által megvalósított érték-többlet. A ragaszkodásnak iskoláinkhoz és nevelőinkhez ténylegesen van ilyen társadalomontológiai tartalmú indoka. Hasonlóan ahhoz az érvhez, amely szerint bizonyos modellekhez igazodó egyéni és népi létünket s társadalmunk humán és műszaki műveltségét iskoláink munkája alapozza meg. Ez mind igaz. De a ragaszkodásnak modellhez és iskolához érzelmi ágyazata is van. Az érzelmi töltés forrásvidéke pedig — az idevágó szociológiai, lélektani és közléseleméleti kutatások szerint — az iskolai életre jellemző kistérszociológiai együttselekvés és együttes élmény a különböző jellegű személyközi és csoportszintű közlésváltási (kommunikációs) helyzetek, alkalmak és alakzatok környezetében¹¹.

Az életmodell-alakulás s az iskolával kapcsolatos magatartásformálódás tekintetében legelhatározóbbnak a pedagógiai közlésváltás nevelő jellegű hatásai tekinthetők. Az iskola keretében közvetlenül vagy közvetve adott tényezőrendszerrel van szó. Azokról a közlésváltási helyzetekben (tanítási óra, gyakorlat, önképzőkör, szakkör, közös munka és játék stb.) működő eljárásokról (közlés, beszélgetés, vita, előadás, kérdve kifejtés, problematizálás, kísérletezés, ellenőrzés stb.), melyek erőterében a különböző szintű és jellegű közlésváltási csatornák (közvetett, közvetlen, verbális, nem verbális) útján a tanuló mindennapi feladatát végzi, megszabott intézményi keret irányított és spontán kapcsolatrendjében.

Minden iskolában érvényesül bizonyos művelődési tartalmak, viselkedési és szerepköri elvárások társadalomra és növendékre vonatkoztatott értékrendszerére. Adott a növendékanyag kíváncsisága, érzékenysége, fogékonysága és értékrendi tisztaságsszintje. Bizonytalansági állapota, illetve megkapaszkodási igénye személyhez, társához, családjához, tárgyához és szerephez, ismereti és egyéb tudattartalmakhoz. Cselekvésre, tettekre, teljesítményre, önmegvalósításra, felnőtségre, életrendezettségre vonatkozó igénye és késztetettsége. Adott nyitottsága és beállítódása a fokozott közlésváltásra, és adott az iskolai osztályba tartozó azonos évfolyamos csoport többé vagy kevésbé rejtett érintkezési és információs hálózata, kapcsolatrendje, közlésváltási alakzata, csoportlétköre és sajátos betajoltsága. Ez a tényező-együttes működhet úgy, hogy a forgalmazott intézményes információ-tömbök kihívása és a befogadó ifjak elvárásainak, illetve az utóbbiak kihívása és előbbiek elvárásainak találkozási vonalán e két információs arcvonalt „anyagcseréje“ folytán elindulhat és kibontakozhatik az életmodell-képződés. Ugyanis: az iskolai munka társas terének ebben a sávjában épülhet be a közlésváltásnak az a sajátosan pedagógiai alakzata, mely a nevelői ethosz, a pedagógikum emberközpontúsága jegyében az életmodell-képződést az emberi értékek kibontakoztatása vonalán humanizált módszerek, illetve technológiák útján indíthatja meg. A kölcsönös elvárások és kihívások, az intézményes tantestületi köztudat és tanulói-társadalmi, spontán köz- és egyéni tudat párbeszédének egy olyan — humanizáltságban minden más közlésváltási alakzatot meghaladó — szabályozódási szintjén, ahol a tudásra, viselkedésre és fejlődésre tájolt közvetlen, személyes érintkezési keretben a kölcsönös őszinteség, szeretet, tisztelet és megbecsülés, megértés, megértetés és önkéntesség alapján folyó együttműködés serkentheti az önmegvalósítás bonyolult folyamatát. A nevelő az adott művelődési anyag birtokában, az ifjúkori személyiség ismeretében, a személyközi és csoportmunkában olyan nevelődési és tanulási helyzeteket szervezhet, amelyekben az információközvetítést szabályozó humanizált módszerek, taktikák és stratégiák csoportszinten az alkotó feszültség légkörét biztosíthatják. Olyan helyzeteket, ahol a forgalmazott információ-tömbök érték-tajoltsági, iskola- és társadalombetajoltsági távlataikkal életmodellé rendeződhetnek.

Az előbbi állítás feltételes módja védekezés az idealizálás esetleges vádjával szemben. Való igaz: a pedagógiai közlésváltási alakzat gyakorlati humán értékeltetéséhez kevés másfajta (szülői, baráti, orvosi stb.) közlésváltási alakzat mérhető. Ahhoz sem fér kétség, hogy a mindennapok szintjén csak benne rejlt tendenciaképpen hordozza ezt az értékideált. Gyakorlatilag azonban már ez is biztosíték arra, hogy a tanulóban életrevaló modellek körvonalazódhatnak. A személyközi és csoportszintű pedagógiai közlésváltási alakzat ideáltípusa ugyanis — szövegkörnyezettől függően — csak kisebb-nagyobb mértékben közelíthető meg. Előnyös, ha ez a közelítés nem zárja ki a sokarcú élet problémáit s a gyermek- és ifjúkori sajátosságokhoz történő nevelői alkalmazkodást, a hatékony szervezés és szabályozás vonatkozásában pedig szem előtt tartja a kiscsoportok belső és külső dinamikáját, a közlésváltások sajátos jel- és jelentésrendjét. Nem utolsósorban pedig annak tu-

datát, hogy a társas alakzatok élete ellentmondások és konfliktusok rendszerén épül. Eredményessé az „én”, a „másik” s a „mi” ismerete által válik, és annak a feszültségnek a kiegyenlítésében, amely a rokon- és ellenszenv, hagyomány és haladás, kudarc és siker, együtteség és önállóság, teljesítmény és lemaradás, biztonság és bizonytalanság, zártság és nyitottság között áll fenn¹².

Az iskolai társas közeg. Az életmodell tehát a valóságban társas szövedékbe ágyazott közlésváltási hatások terméke. Az egyéni életmodell-formálódásnak ugyanis állandó és mély személyközi és kisközösségi összefonódásai vannak egy konkrét iskola társadalmilag és történelmileg meghatározott világában. Iskolai osztályban adott életközelsége van, tűzhelye és műhelye. Érzelmi, értelmi és indulati önszabályozódása. A másra és önmagára vonatkoztatottság, a másokért- és önmagáértvalóság szakadatlan pergőtűzébe, dolgok sajátos jel- és jelentésrendjével, az érlelődés halk neszeivel és hangos viszontagságaival. Megértő, intő és maró tekintetek. Meg-, félre-, fel-, ki- és elismerések. Ablaktörés és osztályarok. Vesszőfutás és csiszolókorong. Gesztusvilág és arcjáték. S a fejtartás kínos beidegzítése. Könyvek, elidegenülés és derűs összelelkezők. Beszélgetések és együtteslelkvés. Miérték és kiérték, hogyanok, mennyik és milyenek. Viták, veszekedések és versengések. Bizonytalanságok, félelmek és szorongások, sértődések és megnyugtató feloldódások. Kötődések, barátkozás és ellenségeskedés. Megszégyenítések és megbocsátatások. Párbeszédok és monológok. S a kavargó mikrokozmosz csendes derűi. Fűrészlelések és reszelések, faragások és szegecselések a tervék és álmok kék fényű termeiben. Kődök és árnyak, sejtelmek és rettenetek felhőzetén át-átsuhanó kristályosodások. Jelzőlámpák apró fényei... Zöld, Piros, Jobb, Bal, Fenn, Lenn, Jó, Rossz, Igazság, Hazugság. Arcok, szemek és fülek, Kanyarok, árkok és szakadékok. Behibásodás. S a széttört kristályok szilánkjai. Csalódások és gyalázatok forró acél-fürdői. Barátok s nevelők tekintete. Kődök és felhők gomolygásának kitisztulása. Tér és idő megnyíló jelvilága. Én és más, mi és ők. Ki és mi, ez és az, kiért, miért és hogyan, most és hol biztos elrendeződései.

A gondolkodásban, érzelmekben és törekvésekben jobbra szennyeztelen gyermek vagy ifjú számára jellemző helyzet és alkalom az iskola társas közegében alakuló világ. Helyzet, mely arra is alkalmas, hogy a feldolgozott információ-tömegek olyan életmodellé szerveződjenek, mely a benne rejlő értékirányulások folytán hordozóját kisebb vagy nagyobb mértékben az egykori iskola számára is elkötelezze. Nem máról holnapra végbemenő folyamat. S talán olyanok is vannak, akiktől mindez nemcsak idegen, de akik számára inkább az ellenkezője valós. A lényeg az, hogy a modell nevelői vezéreltsége fokozatosan önálló növendéki szabályozottsággá minősül az iskolához való érzelmi, értelmi és indulati kötődés vonalán, értékrendi betajoltsággal, iskolaközösségi és népi betajoltsággal.

Az így értelmezett pedagógiai közlésváltási alakzat természetéhez az is hozzátartozik, hogy viszonylagosan védtelen és toleráns a pedagógiai szabályozás résein beáramló külső információkkal szemben. Még akkor is, ha ezek az értesülések adott esetben nem az uralkodó kultúra és hatalom társadalmi teréből származnak, hanem a tantestület vagy az ifjúság körében kialakult, sajátos érintkezési hálózat útján kerülnek feldolgozásra. Iskoláink nagyjai és névtelen ezrei életmodell- és életmód-alakulásának sok kérdőjele oldható fel a közlésváltási alakzatok ilyen értelmű dinamikai összefüggésrendszerében. Az is, hogy a történelem során településterünket behálózó iskolaközpontok miért válhattak alapozóivá és műhelyeivé társadalmi és művelődési haladásunknak.

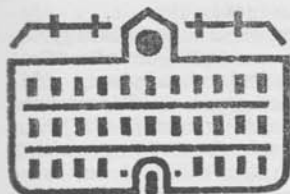
IRODALOM

1. Apáczai Csere János *Válogatott pedagógiai művei*. Bp., 1956.
2. Herepei János: *Adattár XVII. századi szellemi mozgalmaink történetéhez*, III. Szeged, 1971. — Bajkó Mátyás: *Kollégiumi iskolakultúránk a felvilágosodás idején és a reformkorban*. Bp., 1976. — Jakó Zsigmond—Juhász István: *Nagyenyedi diákok 1662—1848*. Buk., 1979. — Benkő Samu: *Sorsformáló értelem*. Buk., 1971. — Kosáry Domokos: *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Bp., 1980.
3. Ferenczy Gyula—Horváth Attila: *Korszerű oktatásmélet — rendszerelméleti didaktika*. Kvár, 1980.
4. Böhm Károly: Az „idea” és „ideál” értékelméleti fontossága. A Magyar Filozófiai Társaság Közleményei XV. Bp., 1905. — Fr. Giese: *Bildungs-ideale im Maschinenzeitalter*. Halle, 1931. — Ágoston György: *A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer*. Bp., 1976. — V. De Lands-

- heere etc.: *Définir les objectifs de l'éducation*. Liège, 1978. — A. Dan-csuly etc.: *Pedagogie*. Buc., 1979.
5. E. Spranger: *Lebensformen*. Halle, 1930. — L. Sève: *Marxizmus és személységelmélet*. Bp., 1971. — I. Sz. Kon: *Az ifjúkor pszichológiája*. Bp., 1979. — Gáll Ernő: *A humanizmus viszontagságai*. Buk., 1972. — M. Scheller: *Példakép és képmás*. In: *A formalizmus az etikában és a materiális értékética*. Bp., 1979. — Kornis Gyula: *A magyar művelődés eszményei I—II*. Bp., 1927. — Visy József: *Görög embereszmény és paideia*. Szeged, 1943. — Heller Ágnes: *A reneszánsz ember*. Bp., 1967.
 6. G. W. Morris: *Varieties of Human Value*. Chicago, 1956. — Varga Károly: *Magyar egyetemi hallgatók életfelfogása*. Bp., 1968. — H. Thomae: *Vorbilder und Leitbilder der Jugend*. München, 1966. — V. B. Olszenszki: *Személység és társadalmi értékek*. In: *Szovjet szociológia ma*. Bp., 1971. — D. Bazac etc.: *Geneză și dinamica idealului în adolescență*. Craiova, 1974.
 7. Fehérvári Gyula: *Az iskola szervezete és működése*. Bp., 1974. — Nagy József: *Köznevelés és rendszerelmélet*. Veszprém, 1979. — Mihály Ottó: *Nevelésfilozófia és célelmélet*. Bp., 1974.
 8. UNESCO: *Les aspects économiques et sociaux de l'éducation*. Paris, 1965. — Timár János: *Oktatás-gazdaságtan*. Magyar Pedagógia, 1967. 4. — Ágh Attila: *A termelő ember világa*. Bp., 1979.
 9. G. Bastin: *L'hécatombe scolaire*. Paris, 1966. — G. Snyders: *École, classe et lutte des classes*. Paris, 1976. — György Lajos (szerk.): *Öreg diák visszanez*. Kvár, 1926. — Hegedűs András: *Magyar írók pedagógiai nézetei*. Bp., 1976.
 10. Ferge Zsuzsa—Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Bp., 1974. — Kozma Tamás: *A nevelésszociológia alapjai*. Bp., 1977.
 11. A. Sz. Makarenko *Nevelésméleti művei I—II*. Bp., 1965. — Dékány István: *A pedagógiai eros*. In: *Mitrovics Emlékkönyv*. Bp., 1939. — Mérei Ferenc: *Az együttes élmény*. Bp., 1948. — P. Bourdieu etc.: *Rapport pédagogique et communication*. Paris, 1965. — Buda Béla: *A közvetlen emberi kommunikáció modern elmélete és ennek pedagógiai perspektívái*. Pedagógiai Szemle, 1967. — T. Parsons: *The School Class as a Social System*. In: A. M. Halsey etc. (szerk.): *Education, Economy and Society*. New York, 1968. — Pataki Ferenc: *Tanár szerep és diák szerep a szocialista iskolában*. Köznevelés, 1972. 13. — C. Weiss: *Az iskolai osztály szociológiája és szociálpszichológiája*. Bp., 1974. — Buda Béla: *Az empátia — a beleélés lélektana*. Bp., 1980.
 2. Mérei Ferenc: *Közösségek rejtett hálózata*. Bp., 1971. — Pataki Ferenc—Hunyady György: *A csoportkohézió*. Bp., 1972.



Buday György: Körösfői Riszeg alatt...
(Szegedi Kis Kalendárium, 1937)



Mit kaptam az iskolámtól?

— kérdésünkre számról számra várjuk, és közölni kívánjuk a válaszokat minden olvasónktól és munkatársunktól, aki akár sok, akár kevés évvel a megőrzött emlékek után — már vagy még — úgy érzi: kapott *valamit* az iskolájától. Mert van, tudjuk, aki olyan lakonikusan válaszolhatna kérdésünkre, mint egyik jeles költőnk: „Nem sokat!” Valóban nem könnyű adni és kapni *tudni* az iskolában, az iskolától, csak éppen szükséges. Szükséges továbbá számon tartani azokat a tovább építhető értékeket, amelyekből még mindig táplálkoznak és táplálják szűkebb-tágabb környezetüket azok, akik iskoláink legjobb hagyományaival feltarisznyázva indultak s indulnak újukra. Lehet, hogy egy emberöltő múltán a *Korunk* olvasói, kutatók és érdeklődők, ezekből a vallomásokból (is) rekonstruálhatják majd, mit és hogyan tanultak egy olyan félmúlt iskolában azok, akik ma a jobbító valóságalkítás szándékával, elszántságával és kompetenciájával feladatainkat vállalon és szívükön hordják.

Hogy ezúttal éppen tanárokat szólaltatunk meg, akik az oktatás különböző szintjein helytállásukkal bizonyítanak, tanúsítják iskolájuk átörökített értékeinek rugalmas életképességét — nyilván nem véletlen. Számunk súlypontjának egészével törlesztésnek szánjuk az ő vallomását is, emlékeztetőül az adósságra, amelyről a *Korunk*nak és szerzőinek nem szabad megfeleledkezniük.

Sz. J.

Toró Tibor • Érteni és értetni

Valamikor, székelyudvarhelyi diákéveim alatt, talán azért, mert a Hargita aljában a csillagok fényesebben ragyognak, mint máshol, csillagász szerettem volna lenni. A dolog valahogy úgy történt, hogy kedves matematika—fizika szakos tanárom, Mátéffy Béla, aki észrevette érdeklődésemet a csillagos ég titkai iránt, külön foglalkozott velem, saját gazdag könyvtárából könyveket adott, aztán megvitattuk az olvasottakat, ő adta a kezembe az első csillagterképeket. Ma is emlékszem, pedig idestova már elmúlt annak harminc esztendeje, hogy a Mátéffy Bélától kapott csillagterképeket magammal vittem a Madarasi-Hargitára egy si-edzőtáborba — 1950 februárjában. Ott fenn, a közel 2000 méteres hegycsúcson, minden este használva csillagterképemet, meglepetéssel tapasztaltam, hogy mennyivel több csillag látszik, és mennyivel fényesebben ragyognak ott a csillagok, mint az udvarhelyi kollégium udvaráról nézve. Mint említettem, már három évtized telt el azóta, de a hargitai csillagok ragyogásának varázsa bennem ma is elevenen él. Ez a kanti csoda, mely akkor bámulatba ejtett, számomra azóta is mindig a „hazavezérlő” csillagokat jelenti. Az egyetemen, Temesváron azonban az atomok bűvkörébe kerültem, és atomfizikával kezdtem foglalkozni. Nem mintha halványodott volna a csillagok ragyogása, inkább az atomok vonzása lett számomra erősebb. Akkor persze még nem tudtam, hogy a csillagok ragyogásának a titka is az atomokban rejlik. Immár két és fél évtizede dolgozom ezen a pályán, és az utóbbi években visszatértem ifjúkori álmaimhoz. De most már mint atomfizikus jutottam el megint a csillagokhoz, és foglalkozom is olyan tudományágakkal, mint a nukleáris asztrofizika és a neutrínókozmológia. Ami talán a legjobban vonz ezen a pályán, az, hogy lehetőségem adódik áttekinteni az egész „világot”, a leg-

kisebb anyagi részecskétől, az arisztokratikus neutrínótól a galaxiakon át a végtelen Univerzum ma még rejtett mélységéig. Lehet, hogy ez a szintézisvágy és teljességre törekvés olyan szellemi örökségféle, mely az erdélyi gondolkodókat mindig is foglalkoztatta. Szűkebb székegy pátriám, „a vadgalamb-búgásos, zöld-erdő-zúgásos” szép Erdővidék, hol gyerekkorom és ifjúságom éveit töltöttem, adta az egyetemes magyar kultúrának Apáczai Csere Jánost, aki *Encyclopaediájában* először próbálta megteremteni az anyanyelvi tudományos szintézist. Minden idők legnagyobb erdélyi matematikusa, Bolyai János pedig éppen itt, Temesváron, másfél évszázaddal ezelőtt, a világon legelsőként teremtetete meg „új, más világot”, a tér abszolút, igaz tudományát, és ugyanakkor fogalmazta meg a fizika és a geometria új szintézisének, a fizika geometrizálásának gondolatát is. A Bolyai kezdetétől uton többen próbáltak haladni: Riemann, Einstein, Eddington, a maiak közül pedig Pauli, Schrödinger, Klein, Lichnerowicz, Heisenberg, Ivanyenko, Wheeler, Weinberg, Salam és sokan mások, azzal a szándékkal, hogy megteremtsék az összes fizikai erők és kölcsönhatások egységes térelméletét. Számomra különleges elégtétel és öröm, hogy a magam szerény eszközeivel és lehetőségeivel követhetem ezt az utat, ugyanakkor ennek szépségeit, nehézségeit és elért eredményeit másokkal is megismertethetem. Meg vagyok győződve arról, hogy bámulatos gyorsasággal változó korunk hazai magyar kultúrájában talán több szükség van ma egy korszerű tudományos szintézis megteremtésére, mint eddig bármikor. Hiszem és valom azt, hogy egy ilyen anyanyelvi szintézis megteremtése nemcsak szükséges, de minden bizonnyal lehetséges is. Ehhez szeretnék a magam területén minden rendelkezésemre álló eszközzel (szóban és írásban) a továbbiakban is hozzájárulni. Természetesen vállalkozásunk nem könnyű, de adjon erőt ebben a munkában Erdővidék másik nagy fiának és udvarhelyi vendiák elődömnök, Benedek Eleknek utolsó üzenete: „fő, hogy dolgozzanak”, mely ma sem veszítette időszerűségét, és valójában egyetlen követendő út fiatalnak, időseknek egyaránt. „Itt és most” — erre azért van nagy szükség, hogy meg tudjuk érteni korunkat, és annak nagy kérdéseit másokkal is megértessük. Ennek fontosságát számunkra a legtöbbszörben talán kedves barátom és régi székiudvarhelyi kollégista társam, a Küküllők vidékének kitűnő költője, Kányádi Sándor fogalmazta meg, ekképpen: „*aki megért / s megértet / egy népet / megértet*“.

Cs. Gyimesi Éva • Akik szerettek ...

Egyszer amúgy is írtam volna az iskoláról, hiszen hozzá köt tanári hivatásom, de ez a szerkesztői körkérdés most arra kényszerít, hogy az emlékképek és élmények szín- és hangulatgazdagságának a lehető legelvonatott párlatát közöljem. Az emlékezés nem lehet elfogulatlan, mert az iskolai évek egyet jelentenek a gyermekkorral, az ifjúsággal, de meghatottságomba keserű íz is keveredik: a becsapott gyermekekre gondoló felnőtt iróniája.

Jórészt az ötvenes években jártam iskolába, s végig egyetlen, jól meghatározott eszmény jegyében nevelődtem. Ebben a közösségközpontú gondolatkörben mindaz benne foglaltatott, ami egy lelkesülésre különben is hajlamos gyermeket magával ragadhat: egyenlőség, szabadság, testvériség és a többi. Mondhatom, hálás tanítvány voltam. Mások már régen normális, házibulizó serdülők voltak, mikor nekem az úgynevezett szervezeti munkától még időm se volt a tükörbe nézni. Akkor nemcsak amaz eszménynek, hanem az iskolának is elköteleztem magam: arról ábrándoztam, hogyan adom majd tovább nevelőként az emberiség e kétségkívül meg nem haladható, legszebb hagyományát.

Az idő ijesztően korán meghaladott. Egyszer csak azon vettem észre magam, hogy ebben a szellemben gondolkodni, szólni, cselekedni bizonyos határon túl már nem tanácsos, hogy meggyőződésem az adott helyzetben anakronisztikus, sőt nevetséges. Egyik tanárom visszahallott megjegyzése — „kis hülye forradalmár” — arra is rádöbbentett, hogy ő és a többi tanárok nem azonosak az iskolával és azzal a látszattal, amelyet szolgálnak.

Ezért is nehéz írnom az iskoláról úgy általában. Az intézménytől mint örök eszköztől a társadalmi rendnek, el kell választani azokat a személyiségeket, akik elsősorban önmagukat képviselve hagynak a gyermekben maradandó nyomot. Akik a kiosztott szereppel nem azonosulnak feltétlenül, nem válnak eszközemerekké, akik ellensúlyozni tudják az egynemű ráhatás töménységét, következőképpen a választás lehetőségét is jelentik a gyermek számára. Ha mást nem, a józan szembenézést a valósággal. Vagyis az erőt és a becsületet. Mert a gyermek intézménye-

sített félrevezetése általában a gyengeség jele, de személy szerint ezt elősegíteni már több mint gyengeség. Am hagyjuk az ilyenfajta élmények megítélését a történelemre. Számomra ebből feledhetetlen az a korai tanulság, amelynek értelmében tanárként igyekszem sohasem mondani, írni, cselekedni azt, amit nem a legszemélyesebb meggyőződéseim diktál.

A Brassai Sámuel Középiskola hagyományápoló és -teremtő szelleméről is tartozom írni. Ezt rendkívül megkapó külsőségek, ahogy ma egyesek mondanák, rítusok is kifejezték: az osztályok hét végi komoly szolgálatváltásától a ballagások örök emlékü sajátos szertartásáig, a Brassai-díjtól a Juhász Máté emlékére később alapított jutalomig, az iskola számára külön nyomtatott ellenőrző könyvecskék önértékelő erejéig. Számomra az a pillanat, amikor az iskola nevét (ideiglenesen) megszüntették, e hagyományoktól való megfosztás pillanata is volt: szégyenkezve álltam Brassai Sámuel és Berde Mózsa akkor még az előcsarnokban álló (később visszaállított) szobra előtt.

Ami még személy szerint maradandó emlékem az iskolából, az néhány arc-kép. Azé, aki írni-olvasni tanított, a Sáríka tanító nénié, Demeter Sáráé a tizenégyes iskolából. Nyilvánosságra méltóbb szavakat talán tudnék róla mondani, de forrabbakat nem annál a versnél, amelyet akkoriban neki írtam. Első osztályfőnöknőmé, Kabán Annamáriaé, aki számomra maga volt a megtestesült emberi méltóság, a gyöngéd Demeter Margité és a nyereségig becsületes Somai Rudolfé, akik aztán a Brassaiiban voltak osztályfőnökeim. Jakab Zoltánné egyénisége, ragyogó magyarórái nemcsak feledhetetlenek, de tartozom neki azzal, hogy bevalljam, döntők voltak pályaválasztásomban is. És rajtuk kívül hálásan őrzöm mindenki emlékét, aki elsősorban nem nevelni akart, hanem egyszerűen csak szeretett.

Tolna Éva • Ezért lettem tanár

A Kőrös szép, de jobb ha indulunk tán [...] Fel hát az útra, társaim, siessünk!

(Janus Pannonius: *Búcsú Váradtól*)

Siettünk, mert siettettek.

Mesebeli három szűk esztendőnkben — mert ennyi jutott középiskolai oktatásra a nagyváradi Klasszikus Magyar Vegyes Líceum 1955-ben érettségizett diákjainak —, ha tudást kevesebbet is, de hitet, magatartást, meg nem alkuvást annál többet tarisznyálhattunk.

Tizenhat éves „botcsinálta felnőttek” a változó világban, a gyorsuló időben? És mégis helytálltunk valamennyien. Mert ez az iskola *iskola* volt a szó valódi értelmében.

Adott. Mindenből adott. Kíváncsivá tett bennünket. S bár morzsánként kaptuk a tudományt, az irodalmat, a görög-római mitológiát, a csillagászatot, a trigonometriát, arra elegendő volt, hogy valamennyit megízleljük, s (így) megkívánjuk, valamelyiket hivatásunkká válasszuk.

Az ötvenes évek Váradja, Ady szelleme, a színház vonzása, a Szacsvey utcai bentlakás — csak most tudom felmérni igazán, hogy miért lettem tanár, s éppen a magyar nyelv és irodalom tanára. „Csak egy tollvonás volt a bűne”... „Szent lázadások, vágyak [...] örökös urának maradni”... „Ha bátrak voltok, akik meretek”... „Számadó Ernő a legnagyobb élő magyar költő” — kiáltottuk világga.

Maradt-e valami bennem az *éretlen* ifjúságból?

Felix qui potuit rerum cognoscere causas (Vergilius)

Kicsengetési kártyánk mottóját most kezdem megérteni.

Mert helyettes tanárként is (immár 21 éve) valódi értelmét látom a munkámnak, még akkor is,

ha évről évre más és más gyermek szívébe kell befalaznom magam —

ha a családalapításon bús merészség —

ha az ötvenkét igazgatóm közül csak egyetlenegyre emlékszem, Tóth Istvánra —

ha tanárra gondolok, ezt elsősorban Öcsi bácsi, András Ágoston jelenti —

s még mennyi *ha!*

De:

A végtelen mezőket hó takarja

S a zöld berekre is, hol lomb viritott,

Most téli zúzmarás lepel borul rá.

Fey László • Türelem és haladó szellem

Idős emberek visszaemlékezéseit gyakran rózsaszín árnyalattal vonja be a megszépítő messzeség. Egy olyan kérdés, hogy „mit kaptam a hajdani iskolámtól”, különösen nagy erővel csábít a nosztalgiára, a múlt szépítésére. Nem szeretnék ebbe a hibába esni. Jól emlékszem, mennyi kifogásom volt az alma mater ellen, bírálataim nagy részét máig is helyénvalónak tartom. Egy ilyen rövid visszapillantás keretében mégsem a hibákról akarok írni, hiszen nem az a lényeges, amin az ember útközben átlép, hanem amit a tarisznyájába tesz. És hát bőven volt mit utra-
valóul magammal vinnem a marosvásárhelyi Református Kollégiumból, mikor 1943-ban elballagtam.

Elsőként említem a társadalmi tájékozódást. Szeretett matematikatanárunkról, Tóth Sándorról tudtuk, hogy kommunista, hiszen le is tartóztatták, el is ítélték. Eppen ez tette hitelessé szavait, mikor a szemünket nyitogatta a valóságra. Szigeti József vezetésével az önképzőkörön Ady és József Attila forradalmi verseit elemeztük, s a népi írók műveit olvasva az akkor olyan égetően esedékes föld-reform kérdését vitattuk. Még városi szintű nyílt leckéjének is Turi Dani alakja, a parasztság sorsa állt a középpontjában. Néhány tanárunk liberális gondolkodású szabadkőműves volt, ami szintén haladó álláspontnak számított a fasiszmus dühöngése idején. Látókörünket szélesítette másik két irodalomtanárunk is, Molter Károly és Balogh László, akik a kötelező tananyagot félretéve, kérésünkre bármikor szívesen beszéltek a világirodalom nagyjairól: Tolsztojról, Dosztojevszkijről, Zoláról, Anatole France-ról.

Talán furcsa, hogy egy vegyész elsősorban az irodalomtanárainak hálás a kapott útravalóért. Úgy vélem azonban, hogy az ember mesterséget tanulhat, sőt cserélhet is később, de a kultúra értékelését és szeretetét zsege korban kell megtanulnia. Ezért szeretettel gondolok Piskolti Gábor rajztanáromra is, akinek ügyetlen kezű tanítványa voltam ugyan, de aki a művészettörténeti órákon megszerettette velünk a képzőművészetet. Kár, hogy a mai tanulóknak nem adatik meg ez a lehetőség.

Értekes útravalóként tartom számon az iskolában tanult türelmet, toleranciát, a másság tiszteletét. Katolikusként keresztesen iratkoztam be a Református Kollégiumba, de soha senki sem érezte velem azt, hogy én ott idegen vagyok. Sőt amikor érettségiztem, az iskola legnagyobb kitüntetését az iskola vezetősége — amelyben természetesen a református egyház is képviselve volt — olyan diáknak ítélte oda, akiről köztudomású volt, hogy ateista és baloldali, amely körülményeket az egyház aligha írhatta a javára. Dicséretükre legyen mondvá, az ember munkáját értékelték, nem a hovatartozását. A mai fiatalok bizonyára fel sem fogják, milyen nagy dolog volt akkor, ha valaki — vagy éppenséggel egy testület — felülemelkedett a felekezeti elfogultságokon. Bár a gyermekeik éppily értetlenül hallgatnák majd, amit a nemzeti elfogultságról mesélhetnek az öregek! S ha már a felekezetről esett szó, hadd tartsam szerencsémnek, hogy megismerkedtem a kálvinizmus puritán, ceremóniamentes, racionalizmus felé hajló hagyományával, amit bár más filozófiai alapon, ma is követek.

A türelmesség és a haladó szellem más vonatkozásban is megnyilvánult az iskolában. Román és zsidó osztálytársaink is az alma mater egyenjogú és egyenrangú gyermekeinek érezhették magukat, sok barátot találtak a más ajkú, illetve vallású osztálytársaik között. Voltak ugyan szórványosan nacionalista és antiszemita megnyilvánulások, hiszen a hivatalos szervek szították a gyűlölködést kívülről és felülről, de nálunk a fasiszta eszmék nem vertek gyökeret, a tanulók nagy többsége visszautasította a provokátorokat, és védelmére kelt megsértett osztálytársainak.

Mikor Tóth Sándort mint kommunistát perbe fogták, a közvélemény melléje állt, kollégák és szülők jártak közben az érdekében, és bizonyára ez is hozzájárult az enyhe ítélethez.

Hálás vagyok a sorsnak, hogy a barbárság néhány évét egy ilyen, viszonylag csendes szigeten vészeltem át, mégpedig életemnek éppen azokat az éveit, mikor leginkább ki voltam szolgáltatva a fasiszta ideológia romboló hatásának. Mikor a faji és nemzeti gyűlölet a tetőfokára hágott, mi az egymás megbecsülésének szel-
lemében nevelkedtünk.

Utólag csodálkozom, hogyan tudták megvédeni tanáraink ezt a szigetet a barna, fekete és zöld színű ártól. Hiszen kegytől alárendeltségükben rájuk nehezedt a fasiszta állam és a konzervatív egyház nyomása. Ők azonban nem a kényelmes, de olcsó és szegényteljes „parancsra tettem” utólagos mentegetőzés lehetőségére spekuláltak, hanem a lelkiismeretük szerint cselekedtek. Kényszeríthették

Szigeti Józsefet, hogy leventeoktató legyen, de ahogyan ő a foglalkozást vezette, az antifasiszta propaganda volt. A tanterv által Herczeg Ferencre szánt órákon a népi íróról beszélt. Ezek a tanárok, a hétköznapok hősei túltették magukat hivatalos utasításon, tanterven, pillanatnyi politikai konjunktúrán; az örök értékeket szem előtt tartva, ők a humánum szellemében, a Bolyaiak szellemében neveltek minket. Szeretném remélni, hogy ezt a szellemet még sokáig élteti tovább az ősi kollégium, amely ma Bolyai Farkas nevét viseli.

Tóth Bálint • Szakmai szempontból

1962—1974 között voltam a kolozsvári 11-es számú Középiskola, majd Líceum növendéke. Nehéz volna arra a kérdésre válaszolni, hogy ez a tizenkét év mit jelentett, mit adott számomra. Természetes módon következik belőle egy nagyon határozott „otthonézés”. (Idézhető lenne impresszionista módon a Puskin — ma Egyetem — utcai „Szent Jóska” udvara vagy a Farkas utcai épület fizikumának sajátos szaga.) Lírai idézetek helyett azonban inkább az utolsó négy év konkrétumainál maradnék. Szempontjaim természetesen sajátosak, vitathatók.

A líceumi évek számomra legjelentősebb nyeresége a szűk értelemben vett szakmai előkészítés. A „tizenegyes”-nek évtizedek óta legerősebb oldala a matematikai-fizikai szakfelkészítés. Meg kell itt említenem Lázár Irén matematika- és Tellmann Jenő fizikatanárom nevét — hálával —, mint akiknek szakmai felkészülésem alapjait köszönhetem, és akiknek irányítására, befolyására vagyok ma matematikai érdeklődésű reménybeli fizikus. E szűk szakszempontokból nézve: szerencsés osztály voltunk. Szaktanárainknak volt kikkel, miért foglalkozniuk. A kilencedik osztályban összeállott egy olyan csoport, amely szívesen, jókedvvel, eredményesen dolgozott ott együtt. Természetesen nem hiányzott a versenyszellem sem, de ez nem „lóversenyszellem” volt. Az egyetemi évek során valamilyen felmérhettük az iskolai közös játszva-felkészülés fontosságát.

Mi voltunk az első „szuprareál” fizika osztály: a „nagyiszupra” (utánunk jött a „kicsiszupra”, majd a „miniszupra”). A szuprareál vállalkozás sikere vitatható. (Akkoriban természetesen örvendtünk neki, büszkék voltunk rá.) Én ma már a reál—humán tagolódást sem szeretem. A klasszikus iskolaforma híve lettem, becsületes latin-, történelem- és matematikaoktatással. Persze, a matematika-szaktanárnak más a véleménye: jobban lehet egy megrostált társasággal dolgozni. Én valahogy úgy látom, hogy a matematika éppen olyan „humán tantárgy”, mint amilyen „reál tantárgy” a latin.

Az iskola szelleme? Bizonyos értelemben konzervatív. (Rokon értelemben azaz, ahogy Szabó Lőrinc valahol szellemesen szembeállít „újkonzervativizmust” „óradikalizmussal”.) Szemben például a Brassai* liberális szellemével. Ezt a fajta konzervativizmust — aminek részletesebb taglalására sem helyem, sem módom nincsen — természetesen értéként fogom fel. Bizonyára szükséges feltétele a minőség oktatásnak, különös tekintettel a kényesebb dolgokra (mint például a matematika).

A líceumi évek nagy eseményei a tantárgyolimpiák voltak. Jókedélyű, kellemes játékok. Persze akkoriban is akadtak makulák az „olimpiai szellem” — például külső szempontok a helyezések eldöntésében. De, mondjuk, nem ez volt a jellemző. A versenyek szerepe az volt, hogy a diákoknak kedvet csináljon az értelmes munkához (ehhez természetesen a sikerélmény is hozzájárult). A versenyek döntő szakaszán tartalmas, értékes ismeretségek köttetnek. Mindezt csak azért írom le, hogy szembeállítsam vele azt, ahová ezek a versenyek zülhetnek, ha a versenyerköles, a szigorú szelekció, a minőségi igény csökken, és eluralkodnak a külső szempontok, a formális részvétel, a fedezet nélküli presztizshajhászás. A versenyek manipulálása csak a kedvszegés funkcióját töltheti be.

Nem véletlen, hogy csak a szakmai felkészítésről írtam. Tudniillik ez az, amiről iskolámra visszaemlékezve egyértelműen jókat írhatok.

* A kolozsvári Brassai Sámuel Líceumról van szó.

Pedagógia és politika

Pedagógia és politika kölcsönös összefüggése Platón nevelési elméletétől napjainkig minden kiemelkedő gondolkodót foglalkoztatott. Hisz nevelni annyit jelent, mint a gyermekből felnőtt embert formálni, az anyagi és szellemi javak termelőjét, aki ezt a lényegi funkcióját mindig egy meghatározott emberi közösségekben teljesíti. Tehát minden termelő egyén egyúttal állampolgár is, Arisztotelész kifejezésével élve: „politikus állat”. Különböző történelmi korokban azonban másmásképpen értelmezték termelő és politikai viszonyát. A politikust mint vezetőt, irányítót, szervezőt általában elvonatkoztatták a konkrét termelőtől, sőt szembeállították vele. A modern ipari társadalmak viszonyrendszere azonban újszerű követelményeket támaszt ezen a téren is. A termelőnek bizonyos körülmények között vezetővé kell válnia, a vezetés pedig feltételezi a termelés technikai-technológiai tényezőinek ismeretét.

Hogyan, milyen körülmények között hozható létre a termelés és a vezetés új típusú egysége, és milyen szerepe van ebben a pedagógiának? — ezek a kérdések alkotják Gramsci gondolatrendszerének (Antonio Gramsci: *Válaszút a pedagógiában*. Bp., 1979) egyik fő vonalát; megválaszolásuk a pedagógia és a politika viszonyának talán a legteljesebb kifejtését képviseli a marxista filozófiai szakirodalomban. Gramsci pedagógiai gondolkodása nem csupán az elmélet általános fejlődéstörténetének egyik szakasza, hanem napjainkban is aktuális és aktualizálható; szocialista viszonyaink közepette pedig éppenséggel kiaknázható egységes, filozófiai-politikailag megalapozott felfogás.

A hegemonia fogalma

1932-ben írt egyik levelében Gramsci tétélesen megfogalmazza: „a gyakorlat legmodernebb filozófiájának leglényegesebb vonása éppen a »hegemonia« történelmi-politikai felfogásában rejlik.” (42.) Gramsci a politikában (mint az uralom és vezetés gyakorlatában) kétféle magatartástípust határoz meg: a diktatórikust és a hegemonikust. Az erőszak és a kényszer alkalmazásában, a törvényhozási vagy állami és rendőri beavatkozásban megnyilvánuló diktatúrával szemben a hegemonia a „helyezés”, a „kulturális irányítás” mozzanatát tartalmazza. A hegemonikus jellegű uralom — vezetés, amely a vezetők és a tömegek „konszenzusán”, egyetértésen alapul, ezért politikai téren nyitást jelent a demokrácia irányába. A hegemonia gyakorlása ezért stratégiai jellegű megfontolásokat feltételez, amelyeket Gramsci Machiavelliről szóló jegyzeteiben így fogalmaz meg: „Hogyan lehet a leghatékonyabb módon vezetni (bizonyos célok érdekében), és hogyan lehet erre a vezetőket legjobban felkészíteni?”, más szóval: „hogyan ismerhető fel célszerűen a kisebb ellenállás vonala, hogy megnyerjük a vezetettek vagy kormányozottak engedelmességét.” (80—81.) E stratégiai célok megvalósítása kapcsán szükségszerűen felmerül a vezetők nevelésének kérdése mint pedagógiai probléma. A pedagógiai célrendszer itt egy tágabb, világnézeti megalapozott szociológiai felfogás elemeként fogalmazódik meg: „Azt akarjuk-e, hogy mindig legyenek kormányozók és kormányozottak, vagy pedig úgy akarjuk a feltételeket alakítani, hogy ne legyen szükség e megosztottságra? Tehát abból a premisszából indulunk-e ki, hogy az emberi nem öröktől fogva megosztott, vagy pedig abból, hogy a megosztottság bizonyos feltételek mellett kialakult történelmi tény?” (81.)

Gramsci a hegemoniaelv érvényesítésének perspektívájából módszertanilag szembefordul a polgári filozófiának minden olyan törekvésével, amely az emberiség társadalmi és politikai megosztottságát örök érvényűnek tekinti. De túllépi azoknak a dogmatikus marxistáknak a felfogását is, akik az emberi nem megosztottságát mint történelmi tényét pusztán a munkamegosztás termékének tekintve, „technikai szükségességként” kezelik, ezért a megosztottság felszámolását is pusztán műszaki-gazdasági kérdésként tételezik, s elhanyagolják lényeges politikai és kulturális vetületeit. A hegemonia vagy a „kulturális irányítás” gondolatának fontossága a gyakorlat filozófiájában éppen az ökonomizmus mechanisztikus és fatalista felfogásának módszertani túlhaladásában nyilvánul meg.

Gramsci felfogásában a „kulturális irányítás“, a „kulturális társadalmi egység“ megteremtésének gondolata kapcsolja össze a pedagógiai és politikai célkitűzéseket. Ebben a kölcsönhatásban a politika pedagógiává, a pedagógia politikává válik. Minden hegemonia jellegű viszony — írja Gramsci — „szükségképpen pedagógiai viszony“, ami azt jelenti, hogy a hegemonia gyakorlása, a vezetők és vezetettek közti konszenzus megteremtése feltételezi a tömegek műveltségi szintjének állandó emelését, a vezetők és vezetettek közti műveltségbeli különbségek eltörlését, vagyis együtt jár a kultúra demokratizmusával.

Mindezek alapján a pedagógia fogalmának körét Gramsci lényegesen kiszélesíti. Az egész társadalomban meglévő „általános pedagógiai, politikai viszony“ról beszél, a tanító és tanítvány közti kapcsolatokra épülő aktív viszonyról, amelynek keretében a szó legáltalánosabb értelmében „minden tanító egyben mindig tanuló is, és minden tanuló mindig tanító“. (39.) A pedagógiai viszonyoknak Gramsci egyetemes jelleget és politikai szabályozó funkciót tulajdonít, mert egyaránt fennáll egy szervezeten belül az elit és a tömegek, az értelmiség és a nem értelmiség, az irányítók és az irányítottak, a kormányzók és kormányozottak, a vezetők és vezetettek között, valamint nemzetközi síkon, világméretben is, „nemzetek és kontinensek civilizációjának bonyolult kapcsolatában“.

Az értelmiség

Elméleti munkássága folyamán Gramsci mindvégig megkülönböztetett figyelmet szentelt e kategória tanulmányozásának. Az értelmiség szerepének a kérdése, akárcsak a hegemonia fogalma, stratégiai jellegű probléma Gramsci számára, amely a diktatúra—hegemonia szembeállításakor válik igen fontos kérdéssé.

Gramsci elméletileg, a szocialista forradalom stratégiáját illetően a demokrácia felé hajlik, s a szocializmusra való átmenetet a hagyományos, kiforrott polgári demokrácia keretei között a munkásosztálynak a polgári társadalomban létrehozott hegemoniájaként képzei el. Ezért konkrétan és állandó jelleggel foglalkoztatja egy olyan új típusú értelmiség kinevelésének a gondolata, amely határozott szerepet vállal a munkásosztály hegemoniájának megteremtésében.

Gramsci is felteszi a korabeli polgári szociológiában gyakori kérdést: vajon az értelmiség önálló és független társadalmi csoport-e, vagy pedig minden társadalmi osztály és csoport rendelkezik a saját szakosított értelmiségével? E kérdésfeltevés mögött két értelmiségi kategória megkülönböztetése húzódik meg: a hagyományos (nem elkötelezett) és az organikus (elkötelezett) értelmiség elhatárolása. Minden értelmiségi csoport organikus értelmiségként jön létre. Ilyen értelemben az értelmiség nem osztály, hanem olyan szerves kategória, amelyet minden uralkodó és vezető osztály kialakított magának azért, hogy kiművelje osztálytudatát, és rákényszerítse akarát az alárendelt osztályokra (vagy elfogadtassa az akaratát a vezetett osztályokkal). Ugyanakkor az új társadalmi csoport mindig már létező értelmiségi kategóriákat talál, a „hagyományos értelmiséget“, amelyről úgy tűnik, hogy az uralkodó társadalmi csoporttól független, autonóm kategória. Valójában ez a függetlenségi állapot olyan illúzió („társadalmi utópia“), amelyet a hagyományos értelmiségi kategóriák „önértékelésében“ a kialakult „testületi szellem“ és „történelmi folytonosságuk“ érzékelése táplál.

Gramsci szerint az értelmiségi tevékenység a társadalmon belül betöltött sajátos funkció, amely a társadalom általános szervezésére és ezen belül a különböző tevékenységek szakosodására irányul. Így az értelmiség és a termelés világa közti viszony olyan közvetett viszony, amelyet a felépítmények összessége közvetít. Az értelmiségi szerepet betöltő csoportok tehát „a felépítmény funkcionáriusai“, s abból, hogy Gramsci tevékeny szerepet tulajdonít e csoportoknak a társadalom szervezésében, irányításában, a társadalmi alakulat belső meghatározottsági viszonyrendszerében a felépítmény aktív szerepének elméleti hangsúlyozása következik.

Gramsci szembeállítja az új értelmiség jellemzőit a hagyományos értelmiséggel. A történelem folyamán kialakultak olyan társadalmi csoportok, amelyek hagyományosan termeltek értelmiségiakat. Ilyenek a parasztság, a falusi kis- és középpolgárság, a városi kis- és középpolgárság stb. E társadalmi csoportok különbözőségében rejlenek az úgynevezett „humán“ és „szakmai“ értelmiségi csoportok elszakadásának társadalmi gyökerei is. Míg a falusi tömegek hagyományosan „humán“ értelmiséget termelnek, a városi középrétegek inkább a „szakmai“ értelmiségi csoportok soraiból gyarapítják. Ugyanakkor a parasztságra az jellemző, hogy nem termeli ki a saját „organikus“ értelmiségét, és nem asszimilálja a tradicionális értelmiség semmilyen rétegét, de nagyrészt soraiból emelkednek ki az önálló társadalmi „kaszttá“ szerveződő értelmiségi csoportok tagjai. Ez a magyarázata

annak, hogy évszázadokon át, bár a parasztság állandóan biztosítja az értelmiségi utánpótlás társadalmi alapját, ő maga egyetlen korban sem válik vezető osztállyá a társadalomban.

A „humán“ és „szakmai“ értelmiség különbségében a „klérus“ és a „laikus“ értelmiség szembenállása húzódik meg. A modern társadalomban is, ott, ahol a „klérus“ mint hagyományos értelmiségi kaszt tovább él, intézményesített munkamegosztás jön létre a kaszt és a laikus értelmiség között a fiatalság nevelésében. A kaszt végzi a fiatalok értelmi és erkölcsi nevelését, az általános humán műveltség elsajátíttatását és világnézeti megalapozását, a laikus értelmiségre tartozik a fiatalok oktatása az egyetemeken, a szakosítás és szakemberképzés.

Gramscit elsősorban az a kérdés foglalkoztatja, hogy milyennek kell lennie annak az új típusú értelmiségnek, amelyben a „humán“ és a „szakmai“ típus újból egyesül, és politikai tartalmat nyer. Az *értelmiség és a kultúra szervezése* című írásában ezt írja: „Az új értelmiség létformája nem állhat többé az ékeesszólásból, az érzelmeik és szenvedélyek külsőséges és pillanatnyi ösztönzöjéből, hanem abból, hogy tevékenyen részt vesz a gyakorlati életben mint alkotó, szervező, »permanens meggyőző«, mert nem pusztán szónok — és felette áll az elvont matematikai szellemnek; a technika-munkától eljut a technika-tudományig és a történeti humánus szemléletig, amely nélkül az ember csak »szakember« marad, és nem válik »vezetővé« (szakember + politikus).“ (47—48.)

Gramsci értelmiségelméletében tehát a technikai és a humán műveltség újszerű összefüggésbe kerül. Az új értelmiségi típusnak az alapja a technikai képzés, de ebben az értelemben a „technikus“ fogalomköre tágabb jelentésű. Az értelmiség kérdése nem állhat meg a konkrét műszaki ismereteket elsajátító és alkalmazó szakbarbár technikus szintjén, hanem el kell vezetnie az illető tudomány fogalomrendszerének és módszertanának átfogó ismeretéhez, onnan pedig a tudomány és az emberi gyakorlat történetének megismerése által egy olyan humán műveltséghez, amely erkölcsi és magatartásbeli normákban materializálódó egységes világnézetben csúcsosodik ki. A technikai ismeretanyag tehát annyiban válik tényleges műveltségé, amennyiben humanista magatartás elemeként humánus célok és érdekek szolgálatába állítódik, vagyis a humanizmus technikájává válik. A képzsének ezen a fokán az értelmiségi szervező-vezető funkciót betöltő politikussá minősül, aki a szakmai részproblémát képes mindig emberközpontú, átfogó koncepció elemeként szemlélni, vagyis a szakmát emberi érdekek szolgálatába állítani, a technikát humanizálni.

Gramsci szerint az új értelmiséget formáló alakulat a politikai párt, amely a polgári társadalom szintjén megvalósítja a konszenzust a vezető, uralmi-hatalmi csoportok és a vezetett alárendelt tömegek között. Ezért a politikai párt az egyes társadalmi csoportok értelmiségi kategóriái kialakításának sajátos módja. Olyan értelmiségeket nevel, akiknek feladata meggyőzni a tömegeket arról, hogy beleegyezésüket adják az irányításhoz és vezetéshez, tehát tevékenységük a hegemonia létrehozására irányul. Ugyanakkor a politikai pártban nem a közvetlen technika, hanem a filozófia és a politika terén termelődnek ki az értelmiségek, vagyis az előzetesen csak egyszakmájú szakmailag képzett értelmiség itt érlelődhet kiforrott világnézettel rendelkező politikai vezetővé, egy meghatározott társadalmi csoport humánus érdekeit szolgáló organikus értelmiséggé.

Gramsci a világnézeti-filozófiai kérdésnek igen fontos szerepet tulajdonít. Kimutatja, hogy az immanens „filozófiák“ legnagyobb gyengesége éppen abban áll, hogy nem tudnak ideológiai egységet teremteni az „egyszerű“ emberek és az értelmiségek között, vagyis nem szerves jellegűek. Az organikus értelmiség nevelő tevékenységének eredményeként a filozófiának „kulturális mozgalommá“, „hitté“, „vallássá“ kell válnia a tömegek szintjén, vagyis kollektív erkölcsi-politikai magatartásformává. A gondolkodás szerves voltáról és megalapozott kultúráról csak akkor beszélhetünk — írja Gramsci *A történelmi materializmus és Benedetto Croce filozófiája* című művében —, „ha az értelmiség és az egyszerű emberek között kialakul ugyanaz az egység, amelynek lennie kell az elmélet és a gyakorlat között, azaz, ha az értelmiség szervesen a tömegek értelmisége lenne, tehát ha kidolgozná és összefüggésbe hozná azokat az elveket és problémákat, amelyek a tömegek gyakorlati tevékenysége során felmerülnek, alkotván így egyetlen kulturális és társadalmi blokkot“. (70.) Az elméletnek és a gyakorlatnak ezt az összhangját Gramsci felfogása szerint a gyakorlat filozófiája valósíthatja meg, mert ez az a filozófia, amely tényleges tömegalapra törekszik. Nem az a célja, hogy az egyszerű embereket a köznapi gondolkodás „primitív filozófiájának“ szintjén tartsa, hanem egy olyan „szellemi-erkölcsi blokk“ kialakítására törekszik, amely politikailag lehetővé teszi a tömegek és nemcsak néhány kisebb értelmiségi csoport szellemi fejlődését.

Az iskola

Gramscinak az értelmiség társadalmi-politikai funkciójáról megfogalmazott nézetei a nevelési-oktatási célok és intézmények tartalmára vonatkozó elképzelésekben konkretizálódnak. Gramsci az állam és az iskola között lényegi összefüggéseket tár fel. Általában megállapítja, hogy „minél kiterjedtebb az iskolai hálózat, és minél több »vertikális fokozata« van az iskolának, annál összetettebb az adott állam kulturális élete, civilizációja”. (48.) Gramsci az államnak új, hegemónikus funkciót tulajdonít, amely alapján az államot „nevelőként” kell felfognunk annyiban, amennyiben „a civilizáció új típusának vagy színvonalának a megteremtésére törekszik”. (87.) A pedagógiai célkitűzések meghatározásához Gramsci szembeállítja a „spontaneitást” és a „tudatosságot” mint a pedagógia történelmi fejlődése folyamán kialakult két ellentétes nevelési irányzatot, a tudatos beavatkozás mellett foglalva állást. Tágabb értelemben a spontaneitás és tudatosság problémája mind az állam, mind pedig a politikai párt szintjén felmerül. Pedagógiai szempontból tekintve az állam úgy jelenik meg, mint a felépítmény spontán fejlődési folyamatainak aktivizálója, a politikai párt pedig a tömegek, a polgári társadalom spontán törekvéseinek tudatosítója. Az állam és az iskola között így közvetlen összefüggés létezik: az iskola bizonyos szférákban ugyanazt teszi, amit az állam koncentráltan tesz az egész társadalomban. Az iskola és a tanító „molekulárisan” alakítja a társadalmat, meghatározott területen képviseli és gyakorolja a kényszer hatalmát, hozzájárulva a születő új nemzedékeknek az életre való felkészítéséhez. Ezért Gramsci az iskola kérdését technikai és egyben politikai problémának tekinti. Az iskola stratégiai szempontból olyan jelentős intézmény, amelynek elsődrendű szerepe van a munkásosztály hegemóniájának létrehozásában.

Az iskolának az a történelmileg konkrét típusa, amelyben az ifjúság oktatása és nevelése megvalósul, szervesen összefügg az illető korszaknak vagy társadalmi csoportnak a kultúráról alkotott elképzelésével. Gramsci 1916-ban az *Avanti* és az *Il Grido del Popolo* című lapokban írt több cikkében foglalkozik a kultúra kérdésével. Mindenekelőtt elveti a kultúra enciklopédikus tudásként való felfogását. „A kultúra egészen más dolog — írja Gramsci —, a magunk belső énjének megszervezése, fegyelme, saját személyünk birtokbavétele, olyan magasabb rendű öntudat megszerzése, amelynek révén az embernek sikerül megértenie a maga történelmi értékét, rendeltetését az életben, jogait és kötelességeit.” (98.) Példaként a francia felvilágosodás enciklopédistáit említi, akik számára a műveltség nem volt csupán „az intellektualizmus pedáns és száraz megnyilvánulása”, hanem „egy polgári szellemi internacionálé”, a legjobb előkészítése a nagy francia forradalomnak.

Gramsci ifjúkori élménye alapján is a human típusú iskolához vonzódik. Számára ez jelenti az eszményi iskolát, amely tág, átfogó, világnézetileg és módszertanilag megalapozott műveltséget nyújt az ifjúságnak. Felfogása szerint a human iskolának nem az a konkrét célja, hogy minden évben egy bizonyos mennyiségű „elegáns humanistát” bocsásson ki. A technikai és szakmai iskoláktól abban különbözik, hogy „érdekmentes” iskola, amelynek célja, bár konkrét, nem mechanikusan, hanem „eszmeiségében konkrét”. „Olyan fiatalokat akar felkészíteni — írja Gramsci —, akiknek esztük a helyén van, akik készek arra, hogy felfogják a valóság minden jelenségét, akik megszokták a bírálatot, az analízist és a szintézist; hozzászoktak ahhoz, hogy a tényekből jussanak el az általános fogalmakhoz, és az így szerzett általános fogalmakkal ítéljék meg az újabb tényeket.” (107.) Egyes tantárgyaknak, mint amilyen a latin és a görög nyelv, a human iskolákban betöltött oktató és nevelő szerepét külön kiemeli Gramsci, hangsúlyozva azt, hogy olyan szintetikus filozofikus tapasztalatot nyújtottak a történelemről, amelynek megszerzése a modern iskolákban csak azáltal lenne lehetséges, ha a klasszikus stúdiumokat megfelelő funkciót betöltő tantárgyakkal helyettesítenék.

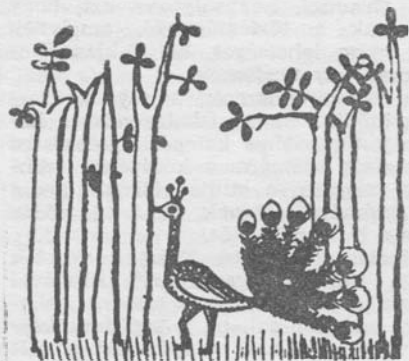
Gramsci erőteljesen bírálja korának polgári iskolarendszerét, amelynek szerkezeti felépítésében a társadalmi tagozódás tükröződik. Ez az iskolarendszer három iskolatípust foglal magában, s mindegyik egy társadalmi kategória képzésére szolgál: a szakmai iskolák a munkásság és parasztság számára, a középfokú technikai (nem manuális) szakiskolák a kispolgárság számára, a human iskolák pedig az uralkodó osztályok és értelmiségi csoportjaik számára léteznek. Ez a tagozódás egyszálalúvá teszi és privilegizált helyzetbe juttatja a human iskolát.

Gramsci az iskola és a kultúra demokratizálásáért harcol. Ezért a vezetők képzését szolgáló hagyományos human iskolával mint „oligarchikus” iskolával szembeállítja a demokratikusabban szervezett szakmai iskolát. De a szakmai iskolák is csak akkor telítődnek igazán demokratikus tartalommal, ha a segédmunkásból nem pusztán csak szakmunkást képeznek, vagyis ha nem csupán azt a célt

szorgálják, hogy még inkább megmerevítsék és kikristályosítsák a társadalmi határokat vezetőik és vezetettek között, hanem, ha csak „elvontan” is, de megteremtik a feltételeit annak, hogy a szakmunkások vezetőkké váljanak. Ilyen értelemben a modern társadalmakban a vezetők képzését nem lehet kizárólag a hagyományos humán iskolákban elvégezni, különösen a munkásosztály új típusú értelmiségi rétegének kialakítását nem. Ezt jelzik az oktatás és iskolaszervezés újabb tendenciái is, amelyek arra irányulnak, hogy az „érdekmentes”, „formatív” humán iskolatípusokat felszámolják. Minden gyakorlati tevékenység megteremti a maga szakiskoláját úgy, ahogy minden szellemi tevékenység létrehozza a maga kulturális köreit. A humán iskola nem megy tovább a műveltség alapjait képező történelmi szemlélet, az általános értelmi képességek és folyamatok kifejlesztésénél, az egységes világnépek kialakításánál. Ezzel szemben a korszerű politikai vezető típusának, a modern vagy komplex nemzeti társadalmak gyakorlati tevékenységei irányítására specializált személyzetnek az általános szakmai műveltség minimumával is rendelkeznie kell, amely politikai felkészültsége mellett szakmai tájékozottságot is biztosít szerepe betöltéséhez.

Az új típusú értelmiség effajta jellemzéséből adódik Gramscinak „az emberi nem kulturális egysége” gondolatához kapcsolódó pedagógiai eszménye: „a munka egységes iskolája”, amelyben létrejön a különböző irányú nevelési utak egysége. Ebben az iskolában a munka válik „immanens alapelvvé”, célja az oktatás és a munka összhangjának megteremtése, amelynek alapján egyaránt biztosíthatja a fiatalok számára valamilyen „vezetőképesség” és „termelőképesség” megszerzését. A jövőbeni generációknak ez az új típusú iskolája Gramsci szerint a szó tág értelmében vett humanisztikus iskola lesz, amely szellemi és gyakorlati alkotómunkára, öntevékenységre nevel. Falai között az emlékezésre alapozó skolasztikus oktatást az „alkotó korszak”, az „önálló független munka” váltja fel. Gramsci ezt az iskolát aktív és alkotó iskolának nevezi. Az aktív iskola tanító és tanítvány tevékeny együttműködésén alapul, az alkotó iskola pedig ennek betetőződése. A keretei között megvalósuló nevelés új alapelve: „új aktivizmus, egyidejűleg új konformizmus.” Ez azt jelenti, hogy a tanuló kutató-alkotó tevékenysége teljesen szabadon valósulhat meg, teret engedve az önálló, spontán erőfeszítéseknek is. Az új iskola tehát a szabadság és a szabadságra való nevelés iskolája, de ez nem jelent célszerűtlenül csapongó szabadosságot is. Ezért van szükség az új típusú konformizmusra. A spontán autonóm törekvések a tanító baráti, vezető, irányító tevékenységének eredményeként így összhangba kerülnek a társadalmi célokkal és elvárásokkal; a tanuló szabad, alkotó munkáját áthatja a társadalomba való megfelelő integrálódását lehetővé tevő tudatosság. Gramsci külön kiemeli azt, hogy ez az iskola nem a „felfedező és feltaláló” iskolája kell hogy legyen, nem az a célja, hogy a tanulók mindenképpen új igazságokat tárjanak fel, hanem az, hogy már megtörtént felfedezések útjainak újbóli bejárásával elsajátítsák az alkotás és kutatás technikáját, módszertani mechanizmusait, valamint a szakmai tájékozódásra vonatkozó organikus útmutatásokat.

Ez az egységes iskola „molekuláris” szinten olyan új kapcsolatokat teremthet a szellemi és ipari munka között, amelyek fokozatosan kiterjedhetnek majd az egész társadalmi életre.



Buday György: Zöld erdőbe, zöld mezőbe
(Szegedi Kis Kalendárium, 1934)

Egy felmérés tanulságai

Neveléslélektani megállapítások bizonyítják, hogy az anyanyelvi műveltség szintje befolyásolja a tanulás eredményességét, és a pusztán megértésen túl az alkotó gondolkodás fokáig elsősorban anyanyelvén juthat el a tanuló. Azt a nyelvi változatot, melyet az első osztályba lépő előbbi környezetében használt, melynek szókincsét, nyelvtani szerkezetét a világra eszmélés első benyomásaival egyszerre sajátította el, az iskolában fokozatosan alkalmassá kell tennünk arra, hogy segítségével a tanuló behatolhasson a legbonyolultabb tudományokba. Csak ilyen módon lehet az anyanyelv az egyéni képességek kifejlődésének eszköze s biztosítéka annak, hogy nyelvi gátlások fellépése nélkül, személyiségcsorbulás nélkül teljes értékű felnőttekké váljanak a ránk bízott gyermekek. Természetes tehát, hogy nevelőtársaink úgy vélik: „Nemcsak a magyartanár — minden nevelő gondja és feladata az anyanyelv oktatása-művelése.”

Cikkünkben ezeknek a gondoknak, feladatoknak a megoldásához szeretnénk hozzájárulni néhány, számadattal igazolható tény bemutatásával.

A Kolozs megyei tanfelügyelőség kezdeményezésére az 1979—1980-as tanévben a magyartanárok V. és IX. osztályokban végeztek felmérést azzal a céllal, hogy megállapítsák — nyilván hozzávetőlegesen —, hogyan értékelhető a különböző iskolákban folyó munka a fogalmazási, illetve a helyesírási szint összevetésével. A felmérés fontos tanulságokkal szolgált a gyakorlat számára, ezért ugyancsak a tanfelügyelőség kezdeményezésére a felmérést az 1980—1981-es tanévben megismételtük, s a feladatok pontosabb körvonalazása érdekében a jövő tanévben is sort kerítünk rá. Az eredmények összevetéséből adódó tanulságokat igyekeztünk összefoglalni.

Az V. osztályban a tollba mondott szöveg a következő volt:

A PÁNKÓ TÖRTÉNETE

Hol volt, hol nem volt, volt egy házikó. Abban lakott anyó és öregapó.

Egy napon apó azt mondta:

— Anyó, süssél vajaspánkót!

Anyó megszitálta a lisztet, és megsütötte a finom tésztát.

Apó enni akart, de a pánkó megégette a kezét. Anyó fogta, és kitette az ablakba.

A pánkó gondolt egyet, leugrott, és gurult, gurult...

Találkozott egy...

Fogalmazási feladatként a tanulóknak folytatniuk kellett a mesét saját elképzelésük szerint. Minden dolgozatot két szempontból értékelt a javító tanár: az egyik jeggyel osztályozta a tollbamondásban és a fogalmazásban előforduló hibákat (három helyesírási hiba miatt egy jegyet vontunk le minden iskolában egységesen), de csak egyes osztályzatig, tehát ötven hibára is egyest adtunk; a másik jeggyel a fogalmazást értékeltük, figyelembe véve a dolgozat nyelvi erényeit vagy hibáit, az eredeti gondolkodásra való törekvés megvalósulási fokát.

Az V. osztályban összesen 1878 dolgozatot osztályoztunk, 1046 kolozsvári és 832 vidéki tanuló kapott dolgozatára minősítést. A tanulók helyesírási és fogalmazási készségének szintje 5,47. A helyesírásra kapott osztályzatok a következőképpen csoportosíthatók: 1—2-es osztályzatot 706 tanuló, 3—4-es osztályzatot 342 tanuló, 5—6-os osztályzatot 385 tanuló, 7—8-as osztályzatot 305 tanuló, 9—10-es osztályzatot 140 tanuló érdemelt. Ha figyelemmel kísérvük az eredményt, megállapíthatjuk, hogy 1048 tanuló érdemelt elégtelen osztályzatot, vagyis 55,80%, és a tanulóknak csupán 7,45%-a minősíthető 9—10-es osztályzattal. A helyesírási gyenge eredménye azt bizonyítja, hogy az V. osztályos tanulóknál nem vált automatizmussá a helyesírási készség. Ha a tanuló figyelme megoszlik — mondatot szerkeszt és ír —, a helyesírási háttérbe szorul. Ha csak a tollbamondást követi, kevesebb a hiba, mint az általa szerkesztett szövegben.

Élénk, jó fantáziájú, gazdag szókincsel rendelkező szerzőre vall a következő fogalmazás részlete:

A pánkó gondolt egyet, leugrott és gurult, gurult, mig az úton találkozott egy lepénnyel. A lepény megkérdezte a pánkótól:

— Hová, merre, kis pánko?

— Megyek villágá, mert otthon megakartak eni! — mondta a pánko.

— Gyere velem én is oda indultam!

Amint így mennek kettesbe, a pánko azt mondta:

— Én most felmászok a fára, hadd lám mi történik a világba.

Pánko nagy serényen felmászott a fára és szét tekintet. Az erdő másik végébe ült egy farkas, úgy ki volt éhezve, hogy látszotak a csontjai és az oldalbordái. A farkas már összeszedte erejét és indult az erdőbe. Pánko hívta a lepényt a fa tetejére. Lepény nagyon csúszot. Éppen csak, hogy felért, jött a farkas, összeszedte a maradék erejét és megrázta a fát. Szegény lepény úgy megijedt, hogy lepotyant a fárol, a farkas elébe. A farkas nézegette, aztán bekapta, és továbbment. Pánko leszállt a fárol és ment tovább. Beérkezett a faluba. A faluba meglátot egy elhagyot házat, abba beköltözött...

A dolgozatban a helyesírási hibák száma nagy, ezért egyest érdemelt, a fogalmazásra kapott jegy 9-es. A dolgozatokra általában érvényes, hogy a fogalmazás összehasonlíthatatlanul jobb, mint a helyesírás. A fogalmazásra kapott jegyek értékrendbe állítva a következők: 1—2-es osztályzatot 80 tanuló, 3—4-es osztályzatot 227 tanuló, 5—6-os osztályzatot 577 tanuló, 7—8-as osztályzatot 696 tanuló, 9—10-es osztályzatot 298 tanuló érdemelt. Megállapíthatjuk, hogy az osztályzatok többsége 7—8-as. A helyesírási és fogalmazási általánosokat összevetve: a helyesírási általános 4,49, a fogalmazásoké 6,45.

A gyenge eredmények okait az V. osztályt megelőző időszak nyelvi nevelésében kell keresnünk. Mindannyian tudjuk, hogy az okok annyifélek, ahány család, ahány óvónő, tanítónő, ahány felnőtt beavatkozhat a gyerek anyanyelvi nevelésébe.

Mindenkinek első nyelvmestere az édesanya, s a család többi tagja. Felelőtlen az a mester, aki hibás, rossz tudományt ad át a rábízottaknak. Ahhoz, hogy a vád ne érhesse a szülőket, tudatosan művelniük kell azt a nyelvet, melyet a mindennapi használat közben átadnak gyermekeiknek. Ezen alapvető követelményen túl minden szülőnek tudnia kell, hogy a későbbi tízesek, illetve ismeretek megszerzésében segíti gyermekét az, aki tudatosan foglalkozik a gyermek nyelvi műveltségének gazdagításával, tökéletesítésével. Akinek otthon rendszeresen olvastak, majd akiket az olvasási készség kialakulásának mértékében olvastattak, akikkel a szülők elbeszélgettek az olvasottakról, azoknak a kifejezőkészsége (írásban-beszédben) gazdagabb, érdeklődésük intenzívebb, jobban olvasnak, könnyebben tanulnak.

Szabó György Pál cikkében (*Korunk*, 1980. 11.) a lelkiismeretes tanítót említi, aki sokat tehet az anyanyelvi műveltség érdekében. A felmérések eredményei, valamint ezekkel egybehangzóan sokirányú tapasztalat alapján mérlegelve a tanító munkáját, kimondhatjuk, hogy meghatározó érvényű. A helyesírási készség kialakításában döntő jelentőségű a tanító fegyverre kényszerítő szigora. Ha a tanuló nem szokja meg, hogy az írásnak törvényei vannak, melyeket megszegni nem szabad, akkor később a gimnáziumi osztályokban a tanár esetleg korrigálhat, de újra kialakítani jól azt, ami már kialakult rosszul, kétszeres erőfeszítést követel.

A tanítóknak nemcsak magyarból, hanem minden más, anyanyelven tanított tantárgyból rendszeresen javítaniuk kell az írásbeli feladatokat, a helyesírási hibákat értékeléskor nem szabad figyelmen kívül hagyniuk.

Nem vállalkozhatunk arra, hogy az elemiben történő anyanyelvi nevelés eredményes eljárásait itt összefoglaljuk, terjedelmes szakirodalom áll rendelkezésére minden tanítónak, melyet ha saját tapasztalataival kiegészít, más eredményhez kell jutnia, mint amit ez a felmérés mutat. A hibák okainak keresésekor nem hagyhatjuk figyelmen kívül tankönyveinket sem, melyek leíró jellegűek, szabályközpontúak. A tanítók által használt változatos módszerek és eljárások biztosítják azt, hogy ezek ne csupán betanult szövegek maradjanak, hanem a gyakorlatban alkalmazhatók is legyenek.

A IX. osztályos tanulók szintén két feladatot kaptak, amelyet három jeggyel értékelték a javító tanárok, külön osztályzatot adtak helyesírási, nyelvhelyességi, fogalmazási hibákra. A feladatok a következők voltak:

1. LEGKEDVESEBB IDŐTÖLTÉSEM

(Képzeld el, hogy kedvenc elfoglaltságodról beszélsz a barátodnak, s próbáld meggyőzni, hogy ő is tartson veled.)

2. Javítsátok ki az alábbi szöveg nyelvhelyességi hibáit:

— Szervusz Pista!

— Szerbusz!

— Hogy még vagy?

— Köszönöm, jól. Éppen a moziban indultam, ahol nagyon érdekes filmet vetítenek. Nem-e jössz te is?

— Most nem tudok jönni, mert holnapra még több leckéimet el kell készítenem. Pedig hallottam, hogy ez egy jó film. Megyek is, nehogy elve-
szítem az autóbust.

Akkor nem még megyek én sem. Hazamegyek, este majd adok neked
egy telefont.

A IX. osztályban is a helyesírási készség felmérésének eredménye a leg-
gyengébb: 5.22. Az osztályzatokat értékrendbe állítva: 1—2-es osztályzatot 110 ta-
nuló, 3—4-es osztályzatot 84 tanuló, 5—6-os osztályzatot 169 tanuló, 7—8-as osztály-
zatot 262 tanuló, 9—10-es osztályzatot 89 tanuló érdemelt. Összesen 714 tanuló dol-
gozatát minősítették a javító tanárok. A tanulók fogalmazási készsége jobb —
6.20, a minősítések sorrendje a következő: 1—2-es osztályzatot 14 tanuló, 3—4-es
osztályzatot 122 tanuló, 5—6-os osztályzatot 244 tanuló, 7—8-as osztályzatot 223 ta-
nuló, 9—10-es osztályzatot 111 tanuló érdemelt.

A tanulók nyelvhelyességi ismeretei is hiányosak, a hibás szöveg javításának
általánosa 6.40. A jegyek megoszlása a következő: 1—2-es osztályzatot 47 tanuló,
3—4-es osztályzatot 84 tanuló, 5—6-os osztályzatot 185 tanuló, 7—8-as osztályzatot
299 tanuló, 9—10-es osztályzatot 99 tanuló kapott. A tanulók a szövegben a nyelv-
helyességi hibákat nem vették észre, nem javították ki, sőt ők maguk is szerkesz-
tettek a nyelvhelyesség ellen durván vétő mondatokat, például: En kézilabdázásra
járok. Beszélj rá szüleidet, hogy vegyenek egy lemezjátékot, majd szerzünk le-
mezt melléje. Most már ő is szabad ideje alatt könyveket olvasott. En ezelőtt
hat évvel kesztem rendszeresen sportolni az atlétikát. Nem akarta megszakítani
az ő szabad idejű foglalkozását. Így aztán a vakációban és szabad idejünkben...
En nagyon kedvelem a sportot, mert az egy egészséges valami. Jól kifejleszti a
testet a belső szerveket a tüdőt a szívet és az izomzatot. Ezenkívül nagyon sok
versenyen vesz részt különböző szinteken.

Az V—VIII. osztályt végzettek elégtelen osztályzatának száma nagy, 194 ta-
nuló, a tanulók 27,17%-a kapott elégtelen vagy ennél gyengébb osztályzatot. Tehát
az V—VIII. osztályban folyó anyanyelvi és anyanyelvű oktatás sem teljesíti kellő
mértékben nyelvművelő feladatát.

A gimnáziumi, majd a középiskolai osztályokban a nyelvművelés tantárgyi
koncentrációra épülő nevelési eljárás, nem korlátozódhat az anyanyelvi tantár-
gyak óráira, hanem át kell fognia az egész oktatási folyamatot. A magyar és nem
magyar szakosnak egyformán feladata, hogy az ismeretek átadásán kívül nyelvet,
ennek segítségével pedig gondolkodást tanítson és fejlesszen. Egzakt gondolkodás-
ra és gondolat kifejezésre nem szoktathat tanulókat az a tanár, aki nem ismeri
alaposan saját tantárgya anyanyelvi terminológiáját, nem elég tájékozott szakmája
fogalmazás- és kifejezőmódjában, gondolkodási, logikai rendszerében.

A szakfolyóiratok, szakcikkek jelentős segítséget nyújtanak a különböző tu-
dományágak magyar nyelvű tanításában, ezeket nemcsak a tanárnak — főként
középszintűk fokon —, a tanulóknak is olvasnia kell. A nem magyar szakos tanár
nem elégedhet meg azzal, hogy a felelő tanuló egy szóban válaszoljon a feltett
kérdésre, esetleg megismételve az egyszavas vázlatot, melyet az előző órán felír-
tak a táblára. Minden, anyanyelven tanító tanárnak — szakmájától függetlenül —
egyaránt gondja kell hogy legyen mind a szóbeli, mind az írásbeli fogalmazás, a
helyesírási és a nyelvi hibák javításában pedig folytatnia kell a tanítók munkáját.

Az anyanyelv iskolai művelésében a legfontosabb feladat a magyar szakos
tanáré. Az V. osztályban legsürgősebb dolga megállapítani külön minden tanuló
tudásszintjét — hasonlóan Csokonai tanár úrhoz, aki „ott kezdette a világosítást,
ahol [a tanuló] felfogható eszéét állani észrevette”. A nyelvtant, a helyesírást, a
stilisztikát úgy kell tanítanunk, hogy egyik se legyen rideg tananyag, holt tehát
tanítványaink számára, hanem az ösztönösen megtanult anyanyelv tudatos haszná-
latát szolgálja. Ebben, reméljük, segítségünkre lesz az az új nyelvtankönyv, mely
az előrejelzések szerint nem nyelvtani szabályokra épül, hanem elsősorban nyelv-
művelő jellegű lesz.

Úgy kell szerveznünk az anyanyelvi órákat, hogy a tanulók minél önállóbban
dolgozhassanak, minél több feladat megoldása készítse gondolkodásra őket. A
mondatelemzést szervesen kapcsoljuk össze a fogalmazással, hogy a tanulók azon-
nal alkalmazzák a megszerzett ismereteket, felismert törvényszerűségeket. Ne csak
irodalmi szövegeket elemezzünk, hanem a mindennapi élet beszédhelyzeteiből ki-
emelt mondatokat is.

A IX—XII. osztályban szintén kell végeznünk helyesírási gyakorlatokat, de
ezek szervesen épüljenek bele az irodalomtanítás folyamatába. Fogalmazások, dol-
gozatok javításakor a tanulók szövegeinek hibáit használjuk fel példaanyagként.
Az anyanyelv tanításában a legnagyobb segítséget a klasszikusoktól kapjuk. A ma-

gyartanár legyen mestere azoknak a módszereknek, melyek lehetővé teszik, hogy a hajdani vagy kortárs nagy szellemek meghódítsák, műveik erkölcsi, művészi értékein kívül az anyanyelv kincseivel gazdagítsák, formálják tanulóinkat.

Az anyanyelv tanárának rendkívül bonyolult munkáját Deme László így körvonalazza röviden: „Elsősorban az ő feladatuk az, hogy a »homo sapiens« — azaz a szerszámkészítő és gondolkodó ember — minél inkább »homo logicus«-szá fejlődjék — azaz értelmesen gondolkodó és értelmes közlésre képes, szellemileg is alkotó egyénné —, sőt némileg »homo aestheticus«-szá is — azaz olyan emberre, aki a szépet is kedveli és keresi a hasznos és célszerű mellett.“ (Deme László: *Nyelvi és nyelvhasználati gondjainkról*. Pozsony, 1970, 138.) A feladat rangjához méretezett tekintélyt kell kivívnia a magyartanárnak tantárgya és saját maga számára ahhoz, hogy munkája eredményes legyen. Példásan kell fogalmaznia szóban, hogy érezzék a kollégák, van miért ráfigyelniük, meghallgatniuk nyelvüvelől tanácsait.

Az anyanyelvi nevelésben nagy szerepe van az iskolai újságnak. A nagyközönségnek szánt szépirodalmi próbálkozások, tanulmányok megírása az évharmadi dolgozatoknál igényesebben teszi próbára a tanulók alkotó gondolkodását.

Az anyanyelv ápolásának feladata nem korlátozódik, nem is korlátozódhat csak az iskolára, ezt a feladatot egymaga nem tudja megoldani. Ebben a munkában részt kell vállalniuk a közművelést szolgáló intézményeknek. Meggyőződésünk, hogy szülő, óvó- és tanítónő, tanár, a gyermek számára anyanyelvi környezetet jelentő minden felnőtt, még a nagyobb diák is szívesen olvassa, hallgatja az elmés, érdekes nyelvüvelő cikkeket, tanulmányokat.

Nagyon lényeges, hogy a sajtóban nyelvileg hibás mondat, vagy semmiképpen sem egyező alany—állítmány ne forduljon elő. De ez még nem elég. Hiányzik például az *Utunkból* a „Csipegető“-féle rovat, a beszélt nyelvben gyakran ismétlődő hibák szembeállításra a helyes formával. Ugyanez hiányzik a *Napsugár*ból, a *Jóbarát*ból, de sorolhatnók valamennyi sajtótermékünket.

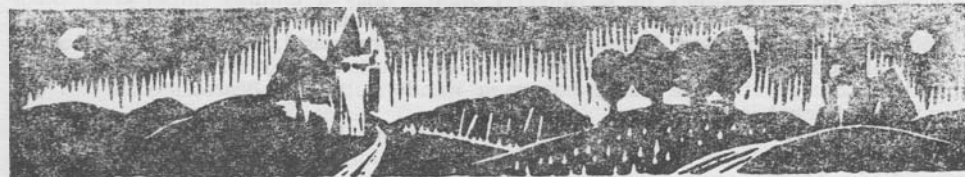
Színészeink tapasztalhatták: leglelkesebb közönségük az iskolás, mégis ritkán szólnak hozzá Pinokkió közvetlenségével. Vidéki vendégzerepléseik műsorán nem szerepel kis- és nagyiskolások számára összeállított előadás, pedig akiknek eszébe jutott Weöres csengő-bongó gyermekverseivel kiállni a tanulók elé, érezhették a közönséggel való azonosulás ritka pillanatait. A magyar irodalom erre a célra kimeríthetetlen forrás.

A televízió magyar adása is rászánhatna egy kevés időt bizonyos időközökben jól sikerült nyelvi vetélkedők közvetítésére.

Mind a feladatokat, mind a lehetőségeket csak vázlatosan érintettük, annak bizonyítására, hogy a felmérés jelezte állapot nem szükségszerű. Lehet rajta változtatni, és kell is.

A bevezetőben jeleztünk néhány olyan tény, mely az anyanyelvi műveltség fontosságát igazolja. Befejezésképpen két olyan idézettel egészítjük ki a megkezdett gondolatsort, mely nem kíván részletesebb magyarázatot: „Nem szabad egy pillanattig sem elfelejtenünk, hogy aki a második nyelvet tanulja, annak már kialakult fogalmai vannak, és rendelkezik a gondolkodás eszközeivel — az anyanyelvével. Csak a gondolkodás egy másik anyagi kifejezését sajátítja el, de továbbra is anyanyelvén gondolkodik. Ebből következik az állandó viszonyítás objektív jellege s ebből eredően az újonnan elsajátított nyelv tényeinek és szabályainak összehasonlítása az anyanyelv ismert tényeivel és szabályaival.“ (A *nyelvi interferenciák didaktikai felhasználása*. Tanügyi Újság, 1977. 12.)

A másik idézet így szól: „Egyik nyelvből a másikba csak az értelemmel felfogható információ ültethető át a maga teljességében: az érzelmi szféra sohasem azonos, esetleg hasonlóval helyettesíthető. Csak az értelmi üzenet fordítható le, az érzelmi vagy affektív csupán megközelíthető.“ (Henri Wald: *Limbaș și valoare*. Buc., 1973. 88.)



Buday György: Jőstét, jőstét... (Szegedi Kis Kalendárium, 1937)

Kérdések az irodalomtanításról

„...Éveknek kellett eltelniük, amíg rászántuk magunkat erre a beszélgetésre. Úgy éreztük, egyszer végre meg kell fogalmaznunk »tanári közérzetünket«, fel kell tennünk a bennünket foglalkoztató kérdéseket. Tudjuk, hogy e kérdések jó része megválaszolatlan marad. Lehet, hogy nem is a legjobb kérdéseket tettük föl. Lehet, hogy fölösleges kérdéseket tettünk föl. Mégis úgy érezzük, nincs más választásunk, mint kérdezni: a pályakezdéssel járó gondokat jobb megosztanunk egymással, jobb egymást »örölni« velük, mint magunkban őrlődni, forrongani. Alig néhány éve végeztünk, még nem volt időnk az oktatás taposómalmában megkeseredni. Talán helyzetünk is kedvezőbb, mint sok más fiatal kollégánké: városban, s ami még ennél is fontosabb, ugyanabban a városban (Csíkszeredában), egymás elérhető közelségében »vívódhatunk és vívhatunk«. Van köztünk mindenféle: ipari líceumi, általános iskolai, sőt kiegészítő osztályban is tanító tanár. Többféle nézetből, sőt ellenzétekből láthatjuk tehát önmagunkat, helyzetünket és a magyar irodalomtanítás sorsát egy, a régi önmagára semmiben sem hasonlító — mert minden vonatkozásában »integrált« — iskolában. 1981 március 11-i »magánbeszélgetésünket« magóra vettük, majd leírtuk. A leírt szöveg »tiszázatlan-ságai« a kérdések továbbgondolására sarkalltak: csak úgy, a »magunk használatára« ártírtuk, kiegészítettük a magnószöveget. Az egész együtt — tudjuk — nem több, mint néhány tanár pályakezdésének tétova, »belső használatra szánt« öndokumentációja.

Ha a *Korunk* szerkesztősége úgy gondolja, hogy mindez mást is érdekelhet, ha önmegfogalmazásunk e töredékes dokumentuma esetleg másokat is helyzetük végiggondolására tudna készíteni, ezt mégis örömmel fogadjánk. Kérjük, használják fel mint nyersanyagot a legjobb belátásuk szerint.

E szabadkozó üzenet kíséretében kaptuk kézhez a csíkszeredai fiatal tanárok »magán-kerekasztalának« nyersfogalmazványait. »Úgy gondoltuk«, az ott kimondott helyzetek és megfogalmazott kérdések általánosabb érvényűek, semhogy a csíkszeredai »lelkismereti kerekasztalt« a körülülők egyszerű magánügyeként engedhetnének elszilgyedni egy valamivel kevésbé kerek hivatali asztalfiókban. Mivel Csíkszeredában a tanterv, a tankönyvek »konceptiótlanságáról« is szó esett, felkértük Murvai László minisztériumi szaktanfelügyelőt, hogy ismertesse a Nevelés- és Oktatásügyi Minisztérium álláspontját az anyanyelvi nevelés és — ezzel összefüggésben — a magyar irodalomtanítás kérdésében.

A. J.

Az én osztályomban nem folyik tanítás

Bíró Zoltán: 1979-ben mindenféle szép célokkal és módszerekkel fölfegyverkezve jöttem el az egyetemről. Hideg zuhanyként ért mindjárt az első órán a »gyakorlati« felismerés: öt—nyolcadik osztályos diákjaim egyáltalán nem tudnak »kommunikálni«. Bizonyos helyzetekben bizonyos jól begyakorolt mondatokat »ki tudok hegedülni« belőlük, de ezen túl — semmi. Ezeknél az általános iskolás gyerekeknél a kommunikációs aktus — legyen az fogalmazásírás, felelés vagy a tanárral való kötetlen beszélgetés — mindig a lehető legkínosabb »feladat«, amit kerülni kell, amit csak akkor vállalnak, ha nagyon muszáj... Nem tudom, nektek volt-e hasonló élményetek. Ért-e más is hasonló meglepetés?

Gagyfi József: Én az átvett osztályokkal jártam így. Mindent előlről kellett velük kezdenem. Az első négy-öt órán csak olvastunk, mint az elemiben. Mert elfogadhatóan 30-40 százalék ha olvas, a többi csak silabizál. Hogy ne csak elfogadhatóan olvasson, hanem értse is a szöveget, olyan osztályonként kettő-három ha akad. Mindez líceumi — igaz, ipari líceumi — osztályokban. Mikor meguntam az olvastatást, beszélgetni próbáltam, fogalmakat tisztázni... Míg végül kiderült, hogy én nem tanítok, és ők nem tanulnak: az én osztályaimban nem folyik tanítás, és milyen dolog ez?! Milyen tanár az, aki nem tanít!? A gyerekek mondták.

Én is, ők is pocsekul éreztük magunkat

Csutak Jutka: Átvett osztályokkal valóban »drasztikusabb« az ember. Kezdő tanárként kemény munkára fogtam őket, rengeteg fogalmazást írtam. Hetedikben

nem tudtak verset elemezni: felírtam a táblára egy verselemzési modellt, és szigorúan megköveteltem, hogy ragaszkodjanak hozzá. Tudom, hogy ez nem szép dolog, és nem is vezet mindig eredményre... De hát valahogy csak el kellett kezdeni!

Bíró Zoltán: Hatodik-hetedikben átvett osztályokkal sokszor kényszerültem én is „vegetálásra“. Jóval több idő és energia kellett volna hozzá, hogy ne csak tanítsak, hanem közben elvégezzem a saját munkám számára elengedhetetlen alapozást. Elmondtam hát az elmondanivalót, a gyerekek meghallgattak, majd viszszafeleltek, és ettől függetlenül én is, ők is pocskéul éreztük magunkat.

Megtiltottam nekik

Bara Katalin: Sokszor gondolok arra — főleg amikor ún. „jó tanulók“ felelnek, akik csak mondják, mondják a leckét —, hogy jó, jó, ezt szépen megtanulták, de mit érnek vele, mire jó ez nekik? Mit érünk el mi azzal, hogy néhányan ilyen szépen bevágták a „leckét“? És a tankönyv — illetve a tanár — szavaival elmondott „lecke“ miért mindig a „tények“: életrajzi adatok, irodalomtörténeti pletykák, a művek adalékainak felmondására korlátozódik? Talán mert egyedül ebben van már rutinjuk? Nagyszerű dolgozatokat írnak például Adyról vagy Petőfiről, de ezek többnyire arról szólnak, hogy milyen nagy hős volt ez vagy az a költő, mennyi mindent „vittek véghez“... és még ráadásul verseket is írtak!

Bíró Zoltán: Az az egészen a „legájtóbb“, hogy látszólag könnyű megfelelni a tantervi követelményeknek. Felszólítom a „jó tanulót“, aki öt perc alatt tökéletesen fogalmazott, gördülékeny szöveget rögtönöz az adott témáról. Nincs tehát baj sem a „fogalmazási készséggel“, sem a „beszédkészséggel“. Csak akkor jövök zavarba, amikor más alkalommal ismét felszólítom, és egészen más témáról ugyanazt a szöveget, ugyanazokat a mondat típusokat, ugyanazokat a nyelvi kliséket hallom vissza.

Bodó Julianna: Nem tudom, honnan, de már az ötödikesek is nagyon jól tudják — a tizedikesek meg már egyenesen unják —, hogy Petőfi „a szabadságharcban halt meg“, és ettől nagy költő, József Attila pedig „a proletariátus ügyéért harcolt“, és ő meg ezért nagy költő. Olyan sztereotípiák ezek, amelyeket mindenkire és mindenre rá lehet húzni. Aki ezeket a fogalmakat és nyelvi kliséket „elsajátítja“, az bármelyik költőről és bármelyik versről a tankönyvbéli kívánalmaknak megfelelő szöveget tud rögtönözni.

Túros Endre: Millió irányból árasztanak el bennünket az ilyen és ehhez hasonló sztereotipizáló nyelvi formák. És igen nehéz védekezni ellenük. Hetedikben például, valahányszor József Attilát tanítom, már előre borsózik a hátam: a gyerekek a világ legtermészetesebb módján csúsznak bele a burzsoá—proletár ellentétbe. Fel sem ölik bennük a lehetőség, hogy a vers mint vers is jelenthet valamit, az egész kimerül abban, hogy proletár meg burzsoá...

Bodó Julianna: En egyszerűen megtiltottam nekik, hogy József Attilával kapcsolatban ezt az „ellentétet“ használják.

Csutak Jutka: Nem vagyok biztos benne, hogy teljes mértékben ki lehet iktatni ezt az ellentétet. Végül is egyike azoknak az összefüggéseknek, amelyek nélkül nem lehet megérteni József Attila költészetét. En csak arra ügyelnék, hogy ez az ellentét ne szorítson ki más, fontos összefüggéseket.

Bodó Julianna: Véleményem szerint ez a séma már eleve kiszorít minden más összefüggést. Nyilván semmi kifogásom az ellen, hogy valaki ilyen kategóriapárokkal éljen, ha a konkrét, versbeli összefüggések ezt megkívánják. De hogy kizárólag csak erre szorítkozzanak, azt nem szabad megengedni. Azt egyenesen tiltani kell!

Önmagunk ellenében is

Gagyfi József: En nem hat-hetedikeseknél, hanem kilenc-tizedikeseknél tapasztalom ugyanezt. Elolvasunk egy művet, abban csak az erkölcsi vonatkozásokra reagálnak. A fekete—fehér, jó—rossz dimenzió *belül* tudják csak értelmezni a dolgokat. Ami ezen *túl* van: a „miért szép“ vagy „milyen ez a mű“ kérdése soha fel nem vetődik bennük.

Bara Katalin: Mindannyian arról beszélünk — ha nem is mondjuk ki mindig —, hogy *valaminek* az *ellenében* próbálunk tenni valamit. Minek az *ellenében*? Nem is olyan egyszerű kérdés. Tulajdonképpen önmagunk ellenében is. Sokat küszködtem nemcsak a diákjaimmal, hanem önmagammal is, hogy valahogy megpróbáljunk letérni, kénytelenek legyünk lemondani erről a roppantul csábító útról, amelynek

végén az írók személyi adatai és a korabeli állapotok jellemzése helyettesíti magát a művet. Nem azt mondom, hogy az életrajz teljesen érdektelen, de folyton ebbe az irányba „csúszunk el“.

A történelmet nagyszülő-szinten ismerik

Túros Endre: Ennek szerintem az a magyarázata, hogy ha komolyan vesszük az irodalomtanítást, nem mondhatunk le arról, hogy időben is elhelyezzük az éppen soros irodalmi jelenséget: a hiányzó történeti fogalmakat is az órán belül kell bepótolni. És nagyon gyakran „beleragad“ az ember a történelemértelmezésbe, ezzel telik el az óra. A vége az lesz, hogy a „történeti elhelyezést“ sikerül ugyan valamennyire kimeríteni, de közben valahol elsikkad a mű. Nem azt akarom mondani, hogy ez a követendő gyakorlat, de ez van, és ez semmi esetre sem véletlen.

Gagyi József: Már csak azért sem lehet véletlen, mert az én diákjaimnak például nincsenek történelmi fogalmaik. A történelmet — ezen belül: a magyar nemzeti-ség történelmét, s még szűkebben: a székelység történelmét — ún. „nagyszülő-szinten“ ismerik. A történeti tudat náluk „népköltészetként“ funkcionál. A történeti tudást hiedelmek képviselik, s minthogy ezek a hiedelmek nem konfrontálódnak semmiféle tudományos ténnyel — lévén hogy ilyen tényekkel az iskola nem vérteti fel őket —, bizony néha egészen hajmeresztő a hiedelmeknek ez a „költészete“.

A Szívek harcát hozzák nekem

Bíró Zoltán: Vajon amit mi eddig „nyelvi klisének“, „sztereotípiának“, „elemzési sémának“ neveztünk, az tulajdonképpen nem ugyanannak a „népköltészetnek“ vagy hiedelemrendszernek a másik oldala?

Gagyi József: Nem tudom. Attól függ, melyik iskolát vesszük alapul. Az én tanulóim otthon intenzíven dolgoznak a mezőgazdaságban. Néha úgy érzem, olyanok, mint egy „hagyományos paraszttársadalom“. Vagyis érvényes rájuk mindaz, ami a hagyományos paraszttársadalmakra: viselkedésben, gondolkodásban, életminőség-modellben, az erkölcsi kérdések megítélésében, az iskolához, a kultúrához való viszonyukban a gyerekek mintegy „reproduktálják“ a felnőtteket. Az iskola nagyon elenyésző hatással van rájuk. Nyilván az irodalomhoz, irodalomtanításhoz való viszonyuk is „sajátos“. Csak egy példa: a *Szívek harcát* hozzák nekem, hogy milyen jó és milyen érdekes. Számukra itt kezdődik és itt végződik az irodalom...

A tantervvel csak egyetérteni lehet

Bíró Zoltán: Azt hiszem, abból a hallgatólagos megegyezésből indultunk ki, hogy a tantervben megfogalmazott általános célkitűzésekkel csak egyetérteni lehet. S valóban, ha elolvassuk a tantervet vagy *A Hétben* időszakosan megjelenő pedagógiai írásokat, a megfogalmazott követelmények — szép magyar beszéd, helyesírás, ízlésnevelés, s nem utolsósorban a kijelölt tananyag megtanítása — igaznak és követendőnek tűnnek fel. Az alapelvek tehát „helyesek“. Akkor miért bizonyul mégis illuzórikusnak a gyakorlati alkalmazásuk? Bara Kati azt mondta, „valaminek az ellenében“ próbálunk tenni „valamit“. Jó volna árnyaltabban is szemügyre venni ezeket a „valamiket“.

Nem érdem, hanem kényszer

Bara Katalin: Azt mondtam, mindannyian valamiféle „erőfeszítésről“ beszélünk, és nem vesszük észre, hogy erőfeszítéseink tárgya nemcsak *rajtunk kívül* van.

Gagyi József: Kialakul az emberben egy olyan védekező mechanizmus, hogy másokban vagy a körülményekben keresse a bűnbakot: „A gyerekek hülyék, képtelenek arra, hogy...“, „Érthetetlen, kiismerhetetlen egy nemzedék...“, „Bezzeg, amikor én jártam iskolába, a fegyelem, a tudásszint, a tanterv, a tankönyvek, az órakeret stb. ...“ Valós tényeket nagyítunk fel, hogy tehetetlenségünket igazoljuk. Pedig jobb lenne, ha bevallanánk: *ezt* az anyagot *én* ezeknek a diákoknak *úgy, ahogyan követelik*, képtelen vagyok megtanítani. És akkor: *én* ezeknek a gyermekeknek *mit és hogyan* tudnék megtanítani?

Bíró Zoltán: Akinek problémát jelent a tanítás, annak a helyzete elkerülhetetlenül kitermel, kikényszerít valamiféle módszert...

Gagyi József: A konkrét helyzet — „az adottságok sokkja” — valóban „kitermel” valamilyen módszert. De ehhez idő kell. Tanárkodásunk első időszakát inkább az állandó újrakezdés, kísérletezés jellemzi. És ez nem érdem, hanem kényszer.

Magyart tanulni, az „nem kunszt”

Bíró Zoltán: Persze arról is szó van, hogy az egyetemen semmilyen módszeres képzést nem kaptunk, amire az iskolák „új helyzeteiben” támaszkodni lehetne. Elsősorban nem a módszertani leckéket hiányolom, mert azok elég kevésbé igazitanak el a felmerült problémák megoldásában. Inkább a megfelelő elméleti képzés hiányát rovom fel... De itt most nem a tanári felkészültségünk hiányaiból adódó kényszerhelyzetre gondoltam. A kérdés az, hogy pályakezdésünk — nem éppen tág — „ollójába” fogva hogyan tudjuk saját elképzeléseinket érvényesíteni. Tudjuk, az olló egyik szarát a tantervi követelmények alkotják. Nehezebb az olló másik szarát azonosítani: eligazodni a megfogalmazott célokkal szembeszegülő tényezők — az ún. „objektív akadályok” — bonyolult szövevényében. Hogy csak az eddig elmondottakra utaljak: a rendelkezésre álló órakeret valósággal eltörlül a megvalósítandó célok mellett, a célok „feszítettségébe” viszont belejátszik a „gyermekanyag” minősége, az alapozás eredményessége, az alapkészségek adott szintje — sokan még öt-nyolcadik osztályban sem tudnak folyamatosan olvasni és elfogadhatóan írni, a beszédkulturáról és az irodalmi ízlésről jobb nem beszélni. Már ennyi is elég ahhoz, hogy rövidzárlatot okozzon. Hát még ha ehhez hozzávesszük az oktatás körülményeit, a szemléltetőeszközök krónikus hiányát, a tantermek hagyományos térbeli elrendezését, ahol legfeljebb prédikálni lehet, mint a templomban, de hangsúlyt teremteni, közös munkát végezni aligha! És ami talán még ennél is megfoghatatlanabb: az az anyanyelvtanítás légköre. Valahogy ezen a téren semmi sem kedvez az igényességnek. Magyar nyelvet és irodalmat tanulni — az ugye „nem kunszt”. Mi tagadás, más szakos tanárkollégáink is nemegyszer ezt a nézetet vallják. Nem csoda, hogy a helyes és szép beszéd igénye „sincs benne a levegőben”. És akkor a tanár mind beszélhet gyönyörűen az órán — ha vett magának annyi fáradságot, hogy megtanuljon szépen beszélni, mert ezt sem tanítják sehol —, és hirdetheti a grammatika arany szabályait, sőt akár be is magoltathatja őket, és számon kérheti, hogy a „nebulók” alaposan „bevágták-e” a bevágnivalókat, ha munkáját közöny veszi körül, ha a gyermekek otthon, a családban eleve nem találkoznak a szép és helyes beszéd igényével. Mit tesz ilyen körülmények között a magyartanár? Visszavonul a biztos fedezékbe: vakon követi a tanterv előírásait, és ortodox módon ragaszkodik a tankönyvhöz...

A kommunikáció még kinosabb lesz

Gagyi József: Biztonsági stratégia. Az első három évben, amikor ügyis óratervet és óravázlatot kell írni, „kidolgozza” magának a lediktálandó anyagot, amit aztán minden osztályban „lead” — és visszakövetel.

Csutak Jutka: Ez a lehető legrosszabb megoldás.

Bíró Zoltán: Ami azt illeti, nálam nem vált be. Rá kellett jönnöm, hogy megtaníthatom a tankönyvet, eleget tehetek a tanterv valamennyi követelményének, a „kommunikációs helyzeten” mindez fikarcnyit sem változtat. Sőt, a kommunikáció még „kinosabb” lesz, mintegy „kiteljesül” a közlési képtelenség. Nyilván van egy-két kivétel, de a többség esetében ez a stratégia gyakorlatilag csődöt mondott.

Tankönyvek, tanterv ellenében?

Bara Katalin: Mert a tananyag egy halmaz. Nincs koncepciója. Vegyük például a liceum első tagozatát, ezt a kritikus két évfolyamot. Itt nagy tömegek tanulják az irodalomtörténetet, mindenről egy kicsit, s aztán vagy folytatják a XI. osztályban, vagy nem. Ha a tantervben nincs koncepció, akkor magunknak kell megteremtünk az összefüggéseket. Ki-ki a saját egyéni felfogása szerint próbál valamit elérni: vagy ötletszerű, alkalmankénti megoldásokat keres, vagy maga próbál valamilyen összefüggő elképzelést kidolgozni — a tankönyvek ellenére és a tanterv ellenében.

Bíró Zoltán: Én nem várnék ilyen sokat a tantervtől! Senki előtt nem titok, hogy a benne körvonalazódó elképzelések egyes elemei nem tényleges kutatóprogramok

vagy elméleti vizsgálódások nyomán fogalmazódtak meg: a tantervi koncepciót részint az előző időszakok tanterveiből örököltük, részint pedig az anyanyelvi nevelés és irodalomoktatás — szakszerűbben: komplex esztétikai nevelés — máshol kidolgozott tételeit alkalmaztuk a tízosztályos általános oktatás és „integrált” iskola adottságaihoz. Az előbb azt mondtam, a tanterv célrendszerével csak egyetérteni lehet. A kérdés most az: mennyire érdemes egyetérteni vele, vajon minden esetben célravezető-e egyetérteni vele?

Irodalomtörténet — történelmi tudat nélkül

Túros Endre: Ebben a „konceptiótlan konceptióban” van egy nagyon érdekes dolog. Az irodalomtörténet még nem is olyan régen a középiskola utolsó évében, a tizenkettedikben zárult. A hozzánk időben közelebb álló anyag az utolsó évekre jutott, amikor a diák szellemi fejlődésében már elérte azt a szintet, hogy „hozzá tudjon férni”. Az új tanterv szerint ugyanezt a szintet a tizedik osztály végén kellene hogy elérjük. És összehasonlíthatatlanul gyengébb nivójú osztályokkal, mert ez a tíz osztály nem „szelektált”, hanem „általános”. Pontosabban, ezekben az osztályokban már nem is általános, hanem tömegoktatás folyik. Ahhoz, hogy a tizedik osztály végére, bármilyen minimális szinten is, de megvalósíthassunk valamit — nem is a tanterv, hanem mondjuk a saját magunk elképzeléseiből, céljainból —, ahhoz már az ötödiktől meg kellene kezdeni az alapozást. Valamit sejtetni kellene abból, hogy van valamilyen irodalomtörténet-féle, hogy Balassitól József Attiláig óriási út van...

Gagyfi József: Irodalomtörténet — történelmi tudat nélkül?

Túros Endre: Eppen ezt a hiányzó történelmi tudatot kellene megalapozni öt-nyolcadikig, hogy a kilencedikben már legyen mire építeni...

Van-e rendszer a tananyagban?

Csatak Jutka: Véleményem szerint a nyolcadikos anyag lehetőséget nyújt bizonyos irodalomtörténeti fogalmak tisztázására. Tisztázására, nem pedig bevezetésére, mert ez utóbbit jóval korábban kellene kezdeni. Ilyen koncepcióra azonban a legjobb akarattal sem lehet ráakadni sem a tantervben, sem az öt-hat-hetedikes tankönyvekben.

Bara Katalin: Érdemes lenne egyszer szakszerűen megvizsgálni, van-e rendszer a tananyagban, illetve rendszeresség a tankönyvek elemzéseiben. Nem arra gondolok, hogy a magas és mély hangrendű magánhangzók százalékos arányából feltétlenül következtetni tudjunk az üzenetre, hanem arra, hogy a tananyag milyen rendszeres felépítésben tartalmazza az elemzéshez szükséges apparátust, illetve az elemzés mennyire van tudatában a saját szempontjainak, mennyire tartja tiszteletben a saját „logikáját”. Néha azt sem ártana tudatosítani, mi az, amire „most éppen” nem figyelünk oda. A „mindenről egy kicsit, minden műről valamit” elv alapján — rohamunkában — írt és újraírt tankönyvek egy-egy tál „vegyszalátára” emlékeztetnek. Az eredményt ismerjük. Kétségbeejtő könnyedséggel keverünk össze neveket, címeket, műfajokat — és: századokat! Ahogy mondtátok: ha ennyire nem érzik-látják a gyermekek a történelmet — még századunk utóbbi évtizedeinek történelmét sem! —, hogyan érezhetnék-érthetnék az irodalmi kifejezésformák történetiségét, ember—stílus—mű korhoz kötöttségét?

Az én tanulómat nem rontja el a rossz tankönyv

Bíró Zoltán: Azt hiszem, nyugodtan kimondhatjuk: tankönyveink — és itt első-sorban az ötödik-nyolcadik osztályos tankönyvek anyagára gondolok — sok kívánnivalót hagynak maguk után. Mégpedig kettős vonatkozásban: egyrészt problematikus a válogatásuk, másrészt — ami sokkal súlyosabb — éppen az irodalmi művek elemzése és a nyelvtani témák feldolgozása tekintetében hagynak bennünket fedezetlenül.

Gagyfi József: Örömmel nyugtázzhatom, hogy az én — „iparba integrált” — tanulómat nem rontja el a rossz tankönyv, de sajnos a jó sem javítaná meg őket. És ilyen típusú liceumba jár a kilenc-tizedikesek nagy része. Ahol a gyermekek túlnyomó többsége nem olvas egyáltalán semmit, ott a tankönyv is „néma” marad.

Bíró Zoltán: A mi dolgunk éppen az, hogy „megszólaltassuk”. És éppen ehhez az „erőfeszítéshez” nem kapunk semmilyen elméleti vagy módszertani segítséget. A

tantervet, tankönyvet összeállítók „közhiedelme” szerint ugyanis a „megszólaltatáshoz” nem kell különösebb tanári erőfeszítés. A tankönyv önmagát „szólaltatja meg”...

Többet érne a kevesebb

Gagyi József: Ezért nem tudok mit kezdeni az irodalomtörténettel. Irodalomtörténetet tanítani ilyen feltételek mellett — illuzórikus. Meggyőződésem, hogy kilenczikedikben sem erre — vagy mindenesetre nem kizárólag erre — volna szükség. Inkább arra, hogy mint öt-nyolcadikban, konkrét szövegeket elemezzünk. Ilyen körülmények között hatékonyabb a „műközpontúság” stratégiája. Én legalábbis ezt az utat választottam.

Bara Katalin: Véleményem szerint meg kellene szűrni a tananyagot. A tanárok nagy többsége amúgy is erre kényszerül. Egyszer reálisan fel kellene mérni, kiknek tanítunk, és ennek megfelelően mit akarunk elérni. A sok felületes ismeret helyett többet érne a kevesebb, de alaposabb... és mélyebb.

Bíró Zoltán: Igen, de erre jön a kétségbeesett kérdés: mi lesz az általános műveltséggel?

A szájbarágható tanulságok sorsáért aggódnak

Bara Katalin: Az irodalmi olimpiákon gyakran látványos méreteket öltő „érzelmes mellébeszélések” szerintem elsősorban mégis az elemzési tudás és gyakorlat hiányaival magyarázhatók.

Bodó Julianna: Nem hiszem, hogy akadna valaki köztünk, aki ne érezné, hogy az általános műveltség hagyományos értelmezése revízióra szorul. Ma már nyilvánvalóan nem azt az embert tekintjük műveltnek, aki fölületes biztonsággal „mond fel” bizonyos adatokat bizonyos helyzetekben.

Bíró Zoltán: Én itt nem is az adatokra gondoltam, hanem arra, hogy sokak fejében az előregyártott „mondanivalók” szajkózása is — általános műveltség. Elsősorban nem attól félnék tehát, hogy a tankönyvekből a „kevesebbet, de alaposabban” elv alapján fontos életrajzi adatok fognak kimaradni, hanem a „szájbarágható” tanulságok sorsáért aggódnak. Mert ebben a felfogásban a „mondanivaló” is az irodalmi ismeretek egy fajtája. Tankönyvnek, tanárnak meg nyilván az a feladata, hogy ezeket az ismereteket előre megfogalmazza a tanulónak, könnyen emészthető formában a „szájukba rájja”. Ezt mindenki magától értetődőnek tekintti.

Az irodalmi érzék hiányzik

Csutak Jutka: Bara Kati azt mondta, az elemzési tudás és gyakorlat hiányzik. Gagyi a történeti tudás hiányában kényszerült „műközpontúságra”. Én úgy látom, nem is azok a bizonyos elméleti vagy történeti fogalmak hiányoznak, sokkal inkább egyfajta irodalmi érzék, egyfajta irodalomtudat — nem is tudom pontosan megfogalmazni, hogy mi; úgy látszik, a tanárnak sincsenek bizonyos dolgokra kész fogalmai...

Bíró Zoltán: A fogalmat elég nehéz körülírni. Úgy gondolom, az „irodalmiság” felismerésének képességéről, az „irodalmiság” megérzésének, megragadásának képességéről van szó...

Csutak Jutka: ...szóval valahogy rávezetni a gyerekeket arra, hogy az irodalom, az valami más, mint a valóság, és a kettőt nem lehet „egy az egyhez” megfeleltetni egymásnak. Ez persze bizonyos gondolkodási műveleteket feltételez, amelyeket, sajnos, szintén nem sikerül kialakítani, egyfajta elvonatkoztatási készséget, ami egyszerűen nincs. Ennek aztán az a következménye, hogy nem tudunk mit kezdeni a verssel... Nem mondom, értem el valamelyes eredményt azzal az osztállyal, amelyet ötödiktől én tanítok — most hetedikesek —, de nem tudom, elégedett lehetek-e magammal.

Túros Endre: Kétlem, hogy a volt humán tagozat csökevényeként megmaradt néhány történelem—filológia osztály kivételével egyáltalán el lehet-e érni valahol a kívánt szintet. Az ottani eredmények meg annyira egyediek, hogy szinte szóra sem érdemesek.

Bara Katalin: Mint felső tagozatos tanár, nagyon szeretnék már egyszer olyan tanulókkal dolgozni, akik bejárták a Csutak Jutka által felvázolt utat, vagyis van

valamicske fogalmuk arról, hogy mi is az az irodalom, vagy mi az a művészet, esetleg az irodalom mint művészet mire való... és csak ezután, ezeken a kérdéseken túl essen szó akár irodalomtörténetről, akár műelemzésről.

A szép mindent megmagyaráz, vagyis nem magyaráz meg semmit

Bíró Zoltán: Akkor hát újra feltenném a nyitva hagyott kérdéseket. Hogyan lehetne szerintetek kiküszöbölni a tankönyvek leegyszerűsítő magyarázatait? Hogyan lehetne már a kilenc-tizedikben odáig eljutni, hogy az irodalmi művek többet jelentsenek pusztá etikai kategóriáknál? Hogyan lehetne kialakítani az irodalmi művek befogadásának, „megszólaltatásának“ nemtudomhányadik „érzékét“?

Bara Katalin: Talán a mostani tizedikes tankönyv első fejezetének koncepcióját lehetne kiterjeszteni az egész kilenc-tizedikes irodalomtörténettanításra. Vagyis: a tanuló először a művekkel — és nem életrajzokkal, általános eszmékkel — találkozna, ahonnan az elemzés után mint jól ismert „pontról“ tekinthetne „körül“ a tágabb összefüggésekre, magára a történeti folyamatra. Az elemzést, elemzéstét én az irodalomtanítás kulcskérdésének látom. Ha valóban olvasókat akarunk nevelni, nem mondhatunk le a mű élményszerű megismeréséről, ahol az élmény: az értelmezésben való önálló előrelépés. A tanterv jelenleg pontosan ennek az önállóságnak nem biztosít kifizetési lehetőségét. Gyakorlatilag lehetetlenné teszi, hogy megfelelő időt „szorítsunk ki“ egy-egy műre, és nem jut idő a műelemzés tanítására sem.

Bodó Julianna: Ha a gyerekeket a megértés, a befogadás mikéntjére akarom megtanítani, ehhez legelőször is a sztereotípiákat kell leépítenem. „A költő nagyon szépen fejezi ki magát...“, „gyönyörű szavakba foglalta a mondanivalóját“ — az ilyen „magyarázatok“ azért rendkívül veszélyesek, mert úgy tüntetnek fel minden művet, mint egyazon szabvány szerint készült mintadarabokat. Ha minden vers, minden dolgozat téma és minden irodalomóra már hivatalból is csak „szép“ lehet, akkor itt a „szép“ mint egyetlen — minden mást kizáró — kategória „mindent“ megmagyaráz, vagyis nem magyaráz meg semmit. Ezért kell sztereotípiák helyett — modell. A műelemzésben használatos modellek legnagyobb előnye, hogy nem valamilyen előregyártott elemzésképletet, nem egyfajta merev szabályrendszert kényszerítenek rá a gyermekekre, hanem az értelmezési lehetőségek változatos, rugalmasan, sőt alkotó módon felhasználható — mégis szigorú és következetes — „logikáját“. Az elemzési sémák sok más passzív és haszontalan ismerettel együtt gyorsan kihullanak emlékezetünkéből. A dinamikus modell épp a rugalmas használatban válik sajátunkká, tartós beidegződésünké.

Az ember állandó „kettősségben“ lebeg

Csutak Jutka: A tankönyv végül is egy keret, amit úgy alkalmazok, ahogy tudom, és ahogy a feltételek megengedik. Én annyiféle irodalmat tanítok, ahány osztályom van. Ahol alacsonyabb az értelmi színvonal vagy tudásszint, ott rendszerint az érzelmi mozzanatokot „ugrasztom ki“. Tehát előbb „előkészítek“, s csak utána kezdek „műelemezni“. Az előkészítésnek minden osztályban megvannak a fokozatai, amit nem lehet felülről előírni. Ezt magamnak kell kikísérleteznem. Én például a művészi képből indulok ki. Úgy próbálom magát a képet közelebb hozni, tényleges — és nem belemagyarázott — jelentésekkel telíteni, hogy a képzeletükre bízom magam. Ezek a gyerekek érzelmileg roppant nyitottak, saját asszociációikat, élményeiket, hangulataikat könnyebben tudják mozgósítani, mint a kívülről kapott értelmezés fogalmi rendszerét. Így könnyebben ráhangolódnak a művészi képre. Csak ezután kerülhet sor a versszöveg elemző vizsgálatára.

Gagyí József: De hogyan lehet így eljutni a fogalmi kategóriákhoz? A liceumi osztályok anyaga a már „előzőleg megtanult“ irodalmi, esztétikai, társadalomtudományi kategóriák „alapján“ építkezik. Az ember állandó „kettősségben“ lebeg, sohasem tudja, „mire épít“, s ha már a „tetőt“ is felhúzta, vajon nem onnan fog-e a következő percben visszazuhanni az alapokig? E lebegő nézőpontból látunk mindent: diákat, tantárgyat, tantervet, tankönyveket. Mit tegyen a tanár? „Adja le“ továbbra is konok céltudatossággal az előírt anyagot? Vagy — természetesen az érzelmi előkészítés rovására — próbáljon mindig újra alapozni, bevezetni, tisztázni, s aztán hajrá, vissza a napi anyaghoz. Végtelen újrakezés az egész — az irodalomtanítás „magas Déva vára...“

Sajátos szakszókincse van

Csutak Jutka: Azt kérdezed, van-e átmenet az ötödik-hetedikben divó irodalom-olvasás és a felsőbb osztályokban bevezetett irodalomtörténet között? Én most itt újra csak a nyolcadikos tankönyvre hivatkoznék. Ez a tankönyv jelen formájában többféle törekvést sűrít magába. Az egyik éppen az irodalomtörténet irányába mutat. Nem „igazi” irodalomtörténet, csak amolyan „kóstoló”. Jó-e, elég-e, sok-e? — erről lehet vitatkozni. És arról is lehet vitatkozni, hogy összebékíthető-e az a törekvés azzal a másikkal, amelyek ebben a tankönyvben szintén jelen van, és szerintem az előbbinél sokkal fontosabb. Arra gondolok, ami ebben a tankönyvben az igazi újdonság a korábbi tankönyvekhez képest: a *műközpontú szemlélet* jelentkezésére, az irodalom sajátos voltának, az irodalmiságnak a megsejtési kísérletére. Mellesleg ez a tankönyv tudatosította először, hogy az irodalomtudománynak, mint bármely más tudományagnak, sajátos szakszókincse van. Az irodalmi jelenséget nem lehet más területnek fogalmaival körülírni, mert ezáltal éppen az irodalom sajátos volta sikkadna el.

Gagyi József: Mindez szép és jó. De „fog-e” ez a szemlélet azokon a gyerekeken, akik bevallottan nem olvasnak és nem tanulnak...?

Csutak Jutka: Valóban, ez a fajta irodalomtanulás nemcsak a te diákjaidat állítja komoly nehézségek elé, hanem valamennyi, az előző évek tankönyveiben divó irodalomszemlélethez szokott tanulót. Hiszen ez a nyolcadikos egyáltalán nem vagy alig találkozott a „miért szép” kérdésével, neki a „műelemzés” a cselekmény és a „mondanivaló” elmondásán kívül legfeljebb azt jelenti, hogy X író vagy Y költő művészi eszközökkel is él. Ezért kellene az irodalmi érzék kialakítását már az ötödiktől elkezdenünk, s az egész irodalomtanítás és -tanulás „alapjává” tennünk. A megfelelő elemzési készségek és jártasságok erre az alapra épülhetnének rá.

Ne csak a tanárok szemszögéből legyen hasznos

Bíró Zoltán: A tanítás mindenképpen azok számára jelent problémát, akik „akarnak valamit”. Például: a műközpontú elemzést szeretnék a tanórákon meghonosítani. E törekvésben én — éppen a Csutak Jutka által elmondottak alapján — többet látok, mint az adatok, a sztereotípiák elleni harcot vagy az irodalmiság megsejtését. Azt a lehetőséget látom, hogy amire törekszünk — az irodalmi érzék kialakítása —, ne csak a „felül állók”, az átadni akarók szempontjából legyen „hasznos”, hanem esetleg a befogadók, a tanulók szükségleteit, igényeit is képes legyen kielégíteni. Aki ezt a lehetőséget ösztönösen vagy tudatosan ki akarja aknázni, annak nincs könnyű dolga, mert a tanterv célrendszerének szellemében ugyan, de mindenképpen a tankönyvek *ellenében* kell dolgoznia. Mert a tankönyvek az „irodalmi közhasznos” iránti elfogultságunkról tanúskodnak. Hogy az irodalomnak lehetne valamiféle szerepe a gyermekek szocializációs-perszonalizációs folyamataiban? Hogy az irodalom minden egyes gyermek érzelmi-értelmi fejlődéséhez is hozzájárulhatna? Ez valahogy kiesett a tankönyvek látószögéből.

Nem azt mondják, amit gondolnak

Túros Endre: Manapság nagy divat, hogy olyan témákról írassunk fogalmazásokat, amelyek — úgymond — közel állnak a gyerekek világához. És mi az eredmény? Ugyanolyanok lesznek, mint amilyeneket órán jegyre írnak. Ha ezt a már-már ösztönös „közegellenállást” sikerülne valahogy leküzdeni, akkor tudnánk őket olyan kommunikációs helyzetbe hozni, ahol önmagukat adnák...

Bíró Zoltán: Mégis van egy olyan tapasztalatom, amely felvillant bizonyos lehetőségeket. Megfigyeltem, hogy van ezekben a gyerekekben egyfajta „közlési vágy”, hogy ne mondjam: „közlési kényszer”. Szeretnek dolgokat elmondani, leírni, elmesélni. De mivel rendszerint meghatározzuk a „beszéd” tartalmát és formáját — azt mondjuk: írjatok fogalmazást *Vihar a pusztán* címmel, az első részben kijelentő mondatokkal, a másodikban felkiáltó mondatokkal, a harmadikban kérdő mondatokkal stb. —, visszafojtja, gátlás alá helyezi önmagában ezt a közlési vágyat. Ha valahogy el tudnám egyszerűen érni azt, hogy a gyerek *ne nekem* írjon, akkor a leggyengébbek is megtáltosodnának, és értékes szövegeket produkálnának. Persze itt az „értékes” igencsak vitatható minősítés, mert nem a tantervi követelmények szerinti értékekről van szó. Én — legalábbis egyelőre — a közlési képességek sok irányú fejlesztésében látom a lehetséges kiutat. Csakhogy ehhez elmélet kell, s csak aztán jöhet a módszerek kidolgozása. Semmiesetre sem fordítva.

Törmelékek közt fanyalognak

Gagyfi József: Talán valamivel közelebb kerültünk annak megértéséhez, miért nem lelkesednek a mai kilenc-tizenkettedikes diákok. Egyáltalán van-e miért lelkesedniük? Átélik-e az irodalmat, van-e részük esztétikai élményekben, vagy adatok, részek, törmelékek közt fanyalognak? Még jó, ha el tudjuk hitetni velük, hogy az irodalomért, az eszményekért lelkesedni — fontos dolog. Mint annyi másra, erre is csak bólogatnak. En ezt tartom az irodalomtanítás kulcskérdésének: az értékválasztás légkörét és felelősségét. Mert az irodalomtanártól függ (tőle is), hogy a következő nemzedékeknek minek a láttára, hallatára dobban meg a szívük...

Axiómák vagy előítéletek?

Bíró Zoltán: Az eddig elhangzottakból, azt hiszem, most már körvonalazódott a két legfontosabb axióma — vagy miért ne mondjuk ki nyíltan: előítélet —, amely meghatározza napjaink irodalomtanítását. Az *egyik*: még mindig hiszünk abban, hogy elegendő elmondani valamit a diáknak, és az mindjárt meg is tanulja az elmondottakat. Pedig az *egyén* — legyen az diák vagy felnőtt — a legritkább esetben tanulja meg azt, amit neki megtanítani akarnak. Hogy mit tanul meg, az nem csupán a tanártól függ és nem csupán az egyén tanulási szándékától, hanem a „tanuló” környezetétől is. Attól a kiscsoporttól, családtól, amelyben saját norma-és értékrendszerét kialakította. A *másik* „axióma”: mindig valamilyen szép és nemes célt tűzünk ki magunk elé. Például azt, hogy mindenki beszéljen szépen, mindenki olvasson — a maga és mások számára — érthetően, mindenki legyen tisztában — legalább nagy vonalakban — irodalomtörténetünkkel, és legyen fogalma az alapvető művekről. De nem vesszük észre, hogy ezek a célok „keresztülnéznek” a diák személyiségén, legjobb esetben formálandó tárgyként kezelik, amelyen jól meghatározott műveleteket kell elvégezni. Az fel sem merül, hogy az irodalom- vagy nyelvóra a személyiség önkifejezési igényeit is kielégíthetné.

Az integrált iskola — az valami egészen más

Gagyfi József: Ehhez én még egy harmadikat is hozzá tudnék tenni: a tanár többnyire azt hiszi, hogy valamiféle „egységgel” dolgozik. Pedig mi sem áll távolabb ettől. Mindenki külön helyet foglal el az osztályban, az osztályon belüli kiscsoportokban, s ez a hely gyakran éppen a család társadalmi hovatartozását, anyagi helyzetét, életmódját, igény szintjét képezi le, de belejátszik ebbe az ingázásnak vagy a tömegkommunikációs eszközöknek való „kitettséggel” is. Amióta a liceum alsó tagozatára is bevezették a tömegoktatást, a tanulók már kilencediktől „szakosodnak” további pályaelképzeléseik szerint. Ilyen körülmények között az iskola a legkülönbözőbb célok, életvitel, életminőség-modellek, jövőelképzelések adminisztratív módon egybefogott tömege.

Bíró Zoltán: Az említett hamis előfeltevéseket azért is nehéz felülvizsgálni, mert hiányzik a jelen állapottal való alapos számvetés. Céljaink, módszereink megvannak, de — elnézést ezért a csúnya és antipedagógus kifejezésért — a „gyereksanyagot”, amelyet úgymond alakítanunk, „formálnunk” kellene, egyáltalán nem ismerjük.

Gagyfi József: Ehhez még valamit szeretnék hozzátenni. A mai iskola nem az ott-látottak, tapasztaltak egyszerű meghosszabbítása. Az „integrált” iskola — különösen az ipari, a liceum alsó tagozatára gondolok — valami egészen más. Miért más és mennyiben más — ez itt az igazi kérdés. Az mindenesetre máris nyilvánvaló, hogy a tíz, húsz évvel ezelőtti iskolában kialakult tanári reflexek az oktatás válsághelyzeteiben legfeljebb az önigazoláshoz elegendőek, a bonyolult társadalmi problémák megoldásában — nem hatékonyak. Vagy legalábbis ez a kérdés: mennyire hatékonyak?

Kulcskérdés — a szakosított munkaerőképzés

Murvai László: Ezelőtt tizenöt évvel ún. reál—humán liceumok működtek. Ma a szakosított munkaerőképzés az oktatás kulcskérdése. Az ipar fejlesztése létkérdés, szükség van magas fokon képzett szakemberekre. Ez a technikai, szakmai központú oktatás túlsúlyát vonja maga után. A liceumi oktatás — harminckét profil keretében megvalósuló — tíz alaptípusából az ipari típus ma az osztályok 75

százalékát, a mezőgazdasági-ipari és erdészeti 10 százalékát, az ipari kémia 5 százalékát, a fennmaradó hét típus (gazdasági és államigazgatási, jogi, egészségügyi, matematika—fizikai, természettudományi, pedagógiai, filológia—történelmi és művészeti) pedig mindössze 10 százalékot képvisel.

De az oktatási reform ugyanakkor az általános és kötelező oktatás időtartamát is megnövelte. Itt két ellentétes tendencia találkozott. Utközésük olyan feszültségeket teremtett, amelyeket a régi típusú iskolaszervezés nem képes feloldani. A két szempontot csak úgy lehetett egyszerre érvényre juttatni, ha a szakemberképzés nagy részét az iskola vállalja magára. A mindennapi élettel, a termeléssel és a kutatással egybekapcsolott iskola feladata szerint a szakemberképzésen túl a társadalmi szükségletnek és az egyén képességeinek, érdeklődési körének egyaránt megfelelő anyagi és szellemi javak termelése.

Nemcsak cél, hanem eszköz is

Az anyanyelv tanítását ebben a konstellációban kell tovább-, illetve újragondolnunk. Mindenfajta műveltség, tehát a technikai műveltség is nyelvi anyagra épít. A mérnök, technikus gondolatait, kommunikációját szintén nyelvi rendszer normái szabályozzák, a számítógépek programjait sem lehet elszakítani az adott nyelvezet logikájától. A nyelvtan, a nyelvhelyességi normák ismerete az emberek közti erkölcsi viszonyok alakításában és a propagandában ugyancsak nélkülözhetetlen. A világos, szabatos érvelés a meggyőzés leghatásosabb formája. A fel-lazult nyelvi forma udvariatlan, akár erőszakos magatartásról is tanúskodhat. Az anyanyelv helyes, szabatos ismerete, a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség tehát az oktatás számára nemcsak cél, hanem eszköz is.

Központi helyet foglal el a tantárgyak rendszerében

Ez a sajátos összefüggés teszi nélkülözhetelenné az anyanyelvnek mint tantárgynak a tanítását. Mivel anyanyelven az *irodalmi nyelv*használat normatív szintjét értjük, ebbe a tantárgyba természetes módon beletartozik a magyar irodalom főbb korszakainak, fejlődéstörvényeinek, esztétikumának tanulmányozása. Persze ezzel együtt a magyar nyelv rendszerének, működésének tudatosítása is. A kettőt nem lehet elválasztani egymástól. A fiatal nemzedék értelmi, érzelmi, erkölcsi világát a nyelvi és irodalmi nevelés folyamatában rendszeresen fejlesztjük az óvodától az egyetemig. Nem véletlen, hogy az anyanyelv és irodalom oktatása központi helyet foglal el a tantárgyak rendszerében. Tanítására az iskola első napjaitól az érettségiig mintegy 2000 tanórát fordítanak.

Széles körű véleménykutatásra támaszkodik

A tanítási folyamat megszervezését, a tanítás anyagát — a tantervek határozzák meg. A tantervek az egységes oktatási folyamat és az életkori sajátosságok alapelveire épülnek. „Előírják“ a tananyagot, a tantárgy cél- és feladatrendszerét, az adott iskolai fokozat követelményrendszerét, ezenkívül módszertani útmutatókat tartalmaznak. A tantervi anyag kiválasztása az anyanyelvtanításban is meghatározó szerepet játszik. Eppen ezért a válogatás széles körű véleménykutatásra támaszkodik. Gyakorló tanárok, kutatók, nyelv- és irodalomtudósok, kritikusok javaslatai alapján döntjük el, mi legyen végül a tanítás anyaga, mi kerüljön a tantervbe. Ugyanilyen széles körű apparátus dolgozik a tantervek tökéletesítésén, s keresi a legkedvezőbb, leghatékonyabb tanítási és tanulási formákat: gimnáziumi és liceumi szinten egyaránt. A liceumi oktatás éppen az 1980-ban hatályba lépett tantervekben irányoz elő szervezett nyelvi nevelést.

Heti négy órában tanítják majd

Az irodalomoktatás is az új iskolarendszerhez igazodik (gondolok itt elsősorban az 1980—1981-es tanévben érvénybe lépő új liceumi tantervekre). A tízosztályos oktatás általánosítása, valamint a liceum második fokozatán a tizenegy-tizenkettedik osztályokban folyó szelektív oktatás egyeztetése miatt a lineáris tantervek helyébe koncentrikusaknak kellett lépniük. Az új óratervek szellemében a liceum első fokozatán a magyar irodalmat heti három óra helyett heti négy órában tanítják,

ami olyan fejezetek közbeiktatását teszi lehetővé, amelyek tárgyalására eddig nem volt lehetőség. Másrészt a tantervben megjelölt irodalmi alkotások alaposabb elemzése így könnyebben megvalósítható.

Minden válogatás szubjektív

Az új tantervek kidolgozása két alapvető szempont tisztázását és érvényesítését követelte meg. Először azt, hogy az irodalom a nemzetiségi kultúra egyik alapvető megnyilvánulási formája. Másodszer azt, hogy az irodalom nem légüres térben keletkezett, tartozik, kötődik valahová, valakikhez. A gyökereket nyilvánvalóan a magyar irodalom klasszikus alkotásaiban kell keresnünk. A tradícióról való lemondás fölmérhetetlen károkat okozna. De mit tanítsunk a kortárs írók műveiből, időben hol kell megállnunk, és főleg milyen szempontok alapján válogassunk? Ezt pró és kontra évekig lehetne vitatni. Végső soron minden válogatás szubjektív. Az egyetlen követésre méltó szempontnak az látszik, hogy minél sokszínűbb irodalmi anyag álljon a tanuló rendelkezésére, hogy ne alkothasson magának egyoldalú, torz képet a kortárs magyar irodalomról. Új irodalmunkat erős szálak kötik az ország mai társadalmi valóságához. Az irodalom fejlődéstörvényeit csak a hagyomány és a maiság dialektikájából bonthatjuk ki.

A tanterveket ötévenként ki kell egészíteni

Ami ma megfelelő, holnap túlhaladottá, korszerűtlenné válhat. Ezért a tanügyi törvény előírásai szerint a tanterveket ötévenként ki kell egészíteni, át kell dolgozni. Ráadásul közben új jelentős művek is születnek. A válogatás végső soron — modell. Teljességigényű akkor lesz ez a modell, ha a tanár az érdeklődés fölkelését tartja a legfontosabbnak. Meddig mehet el ez a fajta oktatásmodell? Melyek a korlátai? Elképzelésében ehhez a modellhez az érvényben levő tizenkettedikes tankönyv — és tanterv — áll a legközelebb. Véleményét nem kívánja „ráerőszoakolni“ a tanulóra. „Megtöltja“ neki, hogy ismereteket szajkózzon.

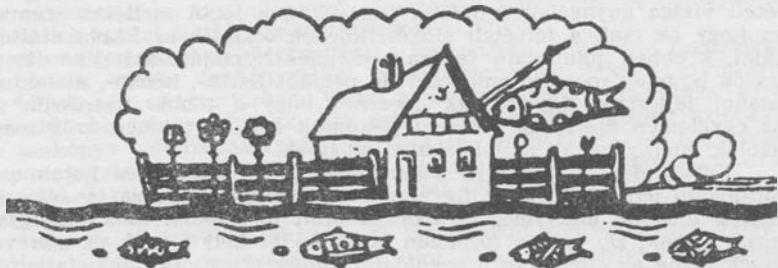
Egy vers nem azért jó, mert a tankönyv tárgyalja

Mi történik akkor, ha a tanuló nem hisz az információknak? Még ebben az esetben sem célravezető a tankönyv „tekintélyére“ hivatkozni. Egy vers nem azért jó, mert a tankönyv azt tárgyalja. A tanár ebben az esetben próbáljon úgy meggyőző lenni, hogy elgondolkoztassa a tanulót.

A választ a tanárnak kell megadnia

A tanítás gyakorlata még számos ilyen vagy ehhez hasonló kérdés megoldását követeli meg. Ezek egy részét már sikerült megnyugtató módon tisztázni. Más kérdéseket a közeljövő oktatási gyakorlatában kell majd megoldani. Az új tantervek kapcsán felmerülő gondok körvonalazásával az anyanyelvtanítás bonyolult folyamatát szerettem volna érzékeltetni.

Még egyszer hangsúlyozom: a tanterv csak keret. A fölmerülő kérdésekre a választ a tanárnak kell megadnia — az iskolai munka mindennapjaiban.



Buday György: Elmehezt a házam előtt... (Szegedi Kis Kalendárium, 1934)

Szempontok a felnőttoktatás etikájához

*A műveletlen föld csak gazt terem:
A lélek is csak úgy emelkedik:
A józanság tisztább világához,
Ha tudományok és ismeretek
Tárából gazdag zsákmányt gyűjt magának.*

BERZSENYI DÁNIEL

A felnőttek oktatása, nevelése századunk pedagógiájában nem annyira újdonsága, mint inkább fontossága miatt a neveléstudomány előterében követel helyet magának. A sokat emlegetett információrobbanás arra a felismerésre vezetett, hogy a közép- és főiskolák tananyagát tovább terhelni nem lehet. Az ismeretanyagának mindössze kisebb és főleg alapvető részei tarthatók meg a korlátozott mederben, ami szerény lehetőség, ha azt vesszük, hogy például az orvosi ismeretek tára tíz-évenként megkettőződik. Így hát parancsoló szükségesség a továbbtanulás, a „permanens nevelés“.

Hiba volna élesen elkülöníteni az oktatást és a nevelést, hiszen az is nevel, aki felnőtteket tanít. Mégis az árnyalatok bizonyos mértékig feljogosítanak arra, hogy hol egyik, hol másik szó használatával éljünk.

A társadalom napjainkban sokkal igényesebb; mélyebb etikai, nagyobb szellemi és magatartásbeli törvényeket támaszt, mint bármikor, roppant felelősséget hárítva nevelőre, oktatóra. Nincs olyan társadalmi réteg, foglalkozási ág, ahol a felnőttek nevelése, szakmai képzettségük fokozása, továbbképzésük ne róna feladatokat a pedagógusokra, szociológusokra, intézményekre és vállalatvezetőkre egyaránt. **A felnőttek nevelése korunkban közügy, állami érdek és feladat, amelyet át-meg átszönek az etikai megfontolások és követelmények.**

A tömegkommunikációs eszközök, főként a sajtó, de a könyvkiadás is, több irányból közelítik meg a problémát, a használt elnevezések változatossága is erre mutat. Olvasunk közművelődésről, kulturalizálásról, tudományterjesztésről, továbbképzésről, permanens nevelésről stb.

Régi megállapítás, hogy az egyén nevelése a szülői házban, napközi otthonban kezdődik, s a beiskolázottsági szakaszon át egészen a „meglett“ korig ível. Mégsem hiba kiragadva tárgyalnunk a felnőttek nevelését. A főiskolások felnőttek, ezért rájuk is vonatkozik néhány mondanivalónk. De gondolnunk kell az ún. látogatás nélküli, levelező és más, kötetlenebb oktatási formákat igénybe vevő hallgatókra is, mert a felnőttnevelés intézményesített keretei között tanulnak.

A szakképesítés nagyobb része a felnőttkorra esik, az egyetemek, főiskolák tanulói kivétel nélkül valamely szakma, élethivatás megkezdésére, majd tisztes betöltésére készülnek. Szerencsés — és bizony ritka — esetben hoznak magukkal elégséges alaptudást a középiskolából. Ennek a jelenségnek az elemző kritikájára ezúttal nem térek ki. De azért egy biológiai példával szemléltetett észrevételt megengedek magamnak. A csikó aránytalanul fejlett lábai már a születés pillanatában jelzik, hogy azonnal lábra kell állnia. A csecsemőnek törzséhez, végtagjaihoz viszonyítottan nagy koponyája mutatja, hogy végtére is „észlény“ jött a világra. A középiskolák utolsó egy-két évében a diákok már csak a rettegett főiskolai felvételi vizsga anyagából fejlesztik tudásukat, a többi mellékes számukra; a valóság az, hogy ők csak a felvételi előkészítőjének tekintik az iskola utolsó évcinek munkáját, s ebben jóindulatú tanáraik csendes hozzájárulását élvezik, akik többnyire szülőik is, tehát megértő emberek. Ha például fizika-, kémia-, matektudásukat aránytalanul fejlesztik, úgy fognak „beérni“, hogy a többi „testrészükhöz“ satnya marad. Az egyetemen ezért sok mindent pótolniuk kell. A tátongó örök másrészt a középiskolák tananyagának zsúfoltságából adódnak.

Kétségtelen: a korszerű szakműveltség és szakképzés hatalmas területeit bebarangolni lehetetlen, mert figyelmüket a legfontosabbakra tanácsos koncentrálniuk, arra a tudásra, amelynek birtokában mint mérnökök, tanárok, ügyvédek stb. dolgozni fognak. De már a főiskolán is óvakodni kell a szűk és merev szakmaiságtól, ennek pedig az ellenszere a sokoldalú önművelésre való lankadatlan kedv felkeltése és ébren tartása.

A szakmai kiképzés tartalmára, módszertanára vonatkozó tanácsokkal, útmutatásokkal nem láthatjuk el az olvasót, hiszen „ahány ház, annyi szokás“, ahány szakma, annyi módszer, metodológia szükséges. Mindössze általánosságokra szorítkozunk, ami mindig kockázatos vállalkozás, mert nem konkrét, és nem minden téren érvényesíthető.

Az a tanár, aki saját tárgyát más, éppoly fontos szaktárgyak rovására abszolutilizálja, s a diák idejét, figyelmét minden mástól elvonja — műveletlen embereket nevel. Az ilyen, etikai szempontból is elmarasztalható, erőszakos pedagógusnak eszébe sem jut, hogy az egyetemi hallgató mégiscsak ifjú ember, akinek más jogos kulturális igénye, kedvtelése, szabadidő-szüksége is lehet. Ezért ugyancsak kiérdemli a szakbarbár minősítést. Szakmai és pedagógiai inkompetenciájáról nevezetesen az a professzor — és ismerek ilyen —, aki a vizsgán számadatok tömegét követeli, jóllehet a gyakorlatban erre elvételre lehet szükség, és ha igen, akkor a szakkönyvek táblázatai könnyen kiségitenek.

Egy rövid neveléstudományi tanulmánynak nem lehet célja a pedagógusok korholása, etikai leckéztetése. Mégsem állhatom meg, hogy el ne mondjam: a kiváló ideggyógyász tanártól, Miskolczy Dezsőtől hallottam először a pedagógiai alázatról. Valóban, nem tűndökölni kell a katedrán, nem elkápráztatni a hallgatókat vélt vagy valódi nagy tudásunkkal, hanem inkább azt kell érzékeltetni, milyen parányi az egyetlen ember által birtokolt ismeretanyag a szüntelenül terebélyesedő tudományok egyetemességéhez képest.

A felsőoktatás problémáival világszerte foglalkoznak, mert megoldhatatlannak tűnnek. Sajnos, a kérdések csak egyes vetületeit tárgyalják. Vitatják az egyetemek és más felsőfokú iskolák kötelező előadásainak jelentőségét, értelmét, a szemináriumok módszertanát, a vizsgáztatás ésszerűsítését és egyebeket. E vitairatok jó része nem kísérleti kutatások, jól szervezett anketók eredményét hasznosítja. Általános értékű, átfogó főiskolai reform létrehívására nem elegendők, nem is alkalmasak.

Tanulságos volna annak vizsgálata, vajon miért nem vonja maga után, miért nem emeli magához a gazdasági és a társadalmi fejlődés az oktatás színvonalát. Ennek egyik oka az, hogy hajlamosak vagyunk a konzervativizmusra, úgy nevelünk, ahogy minket is neveltek. Ott kísért a múlt a gondolkozásunkban, felfogásunkban, az oktatómunkánkban. Sok a felvetett probléma. Egyben azonban elvileg mindenki egyetért: a megoldás nem lehet mennyiségi jellegű. Nem az információk közlésének fokozása, a tankönyvek telegyömészölése s az órák számának növelése a járható út.

Jó volna, ha a főiskolák és a továbbképző intézmények nem támasztanának több igényt a tanulók teherbíró képességével szemben, mint amennyit elviselni pszichés károsodás nélkül lehetséges — erre int egy pszichiáter. Az alacsony mérce ellankadáshoz, az egyén értékcsökkenéséhez vezet. A túlzott igény a tanult tárgynak, ha nem éppen a szakmának gyűlöletét plántálja főként a fiatalok oly érzékeny lelkébe. A megállapítás logikus és eléggé hangzatos; igen ám, de ki állapítja meg, mennyi az a „több“, vagy mennyi az a „kevesebb“? Annál is inkább nehéz ennek megállapítása, mert a tanulók értelmi képességei sem egyformák.

Ami az egyetemi hallgatókat, sőt a továbbképzés útján haladókat illeti, számítani kell a mennyiségileg túlaradt igények lélektani romboló hatásával, kiváltképpen, ha szüntelen rémitgetéssel, zsarnoki megnyilvánulásokkal kisebbrendűségi érzéseket keltenek, önvádat ébresztenek bennük. Máskor pedig valamilyen védekező-gátló hatás folytán a tanuló passzivitása lesz a következő. Felvetődik a kérdés: hogyan szeressék a szakmát, a foglalkozást, amelyet szeretetre nem méltóan tanítanak szeretetre nem méltó pedagógusok, akiket mégis megvédelmezhetünk, mert olykor túlhajszoltak és kimerültek, olyannyira, hogy igazságtalanság volna egykönnyen pálcát törni felettük. Végtére is e tekintélyt romboló világban lehet-e etikai szárnyalást várni olyanoktól, akiket mindegyre visszahúz a tanügyi reformok gyors egymásutánja, kezdeményező törekvéseik félreértése és fékezése, tekintélyük csorbítása s egyéni életük sok-sok nehézeke.

A diákhumor és lelemény az elégedetlenség levezetéséül különféle reakciókkal felel. Mérlegre teszik vaskos tankönyveiket, s kilogrammban fejezik ki, milyen súly nehezedik rájuk egy szemeszterben. Vagy: a megtanulandó oldalszámot adják össze, s elképesztő eredményre jutnak. Mi más tehetnének? Égetően szükséges lenne egy-egy tankönyv adathalmazának megritkítása, szelektálása. A baj onnan származik, hogy a jegyzet- és tankönyvíróknak nincs mersük a „lomtalanításra“, arra, hogy hagyják el mindazt, ami elavult, és ami talán még érvényes, de nem nélkülözhetetlen. Arra kellene biztatni a szerzőket, és fel lehetne jogosítani erre a tanárokat is, hogy az alapelveket tanítsák, az ismereteket adagolják úgy, hogy a lényeges maradjon, a pelyvát pedig szét fújni. Ezt a műveletet pedagógusok végezzék, mert a diák nem mindig képes elkülöníteni a lényegest a lényegtelenről,

azt látjuk nem is egyszer: éppen ez utóbbit, vagyis a haszontalant vési legmélyebben az emlékezetébe.

Egyébiránt az információk roppant tömege a tanárookra is nyomasztólag hat. Ettől a tehetőtől azzal igyekeznek megszabadulni, hogy ádáz módon küzdenek (például a főiskolai tantervek, órarendek kidolgozásakor) azért, hogy egy-egy tantárgyra — mert mindenkié a „legeslegfontosabb“ — minél nagyobb óraszám jusson. A tankönyvtervezők és -szerzők, mint említettem már, az oldalszámot növelik lankadatlanul, a jelszó a sportpályáról kölcsönzött buzditáshoz hasonlít: „Mindent bele! Mindent bele!“

A „rövidre szabott“ tankönyveket pedig már a reneszánsz kori tudós magiszterek is kedvelték. A német Conradus Ritterhausius így ír Molnár Gergely 1556-ban Kolozsvárt megjelent latin nyelvtankönyvéről: „Laus brevibus tabulis“ — dicséret a rövid könyveknek. Érdekes kultúrtörténeti adat, hogy Dimitrie Eustatievici 1757-ben írt *Gramatica rumineasca* című kéziratos munkájára is hatott Molnár rövid könyvecskéje.

A gyakorlati kiképzés jelentősége túlonúl ismert. Mindössze emlékeztetünk, hogy a tisztán elméleti tudás elhalványodik, s ha nem rögzül az egyéni tapasztalat emlékképeihez, akkor az évek folyamán szertefoszlik az élet, a szakma hullámvéréseiben. Célszerű, hogy a tanuló gyakorlati tevékenységében az elméletivel arányos megszervezés, a hatékonyság, az életszerűség legyen az irányelv. Ezért tanácsos rámutatni a szakmai gyakorlat buktatóira, a konfliktushelyzetekre is. Az életben helyesen tájékozódó, egészséges gondolkodású emberré neveljük tanítványainkat!



Buday György: Salome (1937)

Balogh Edgár próbái

(Régi beszélgetések folytatása)

Balogh Edgár válaszol Kántor Lajos kérdéseire

Országos, sőt közép-kelet-európai jelentőségű vállalkozásokban és fordulatokban gazdag, nemzetközileg jegyzett pályája során Balogh Edgár szinte megszámlálhatatlanul sok interjút adott. Eggyel szaporítani ezt a listát nem túlságosan ösztönző kísérlet. Ha most mégis csatlakozom az interjúkészítők-höz, ennek kettős-egy oka van. A hetvenötödik születésnap csak alkalom, az ok ennél mélyebb: gondolkodásom fejlődésében, eszményeim, közösségi elveim s a gyakorlati tevékenységről vallott elképzeléseim (stratégia és taktika) alakulásában fontos szerepet játszottak vitáim Balogh Edgárral — melyeknek több mint húszéves történetét kellene immár megírnom. Természetesen nem voltunk egyenlő vitafelek. Amikor 1959 nyarán én még az egyetem padjában ültem, s védtem a Madáchról írt államvizsga-dolgozatom szempontjait, ő ezt az egyetemi katedráról mint a bizottság tagja hallgatta. (Nem volt tanárom, a vitát sem velem folytattam tehát.) De már előbb találkoztunk a *Korunk* szerkesztőségében, amolyan volöntörként — a szót ő használta, a korábbi sajtógyakorlatnak megfelelően — 1958 decemberétől jártam be a főtéri helyiségbe, hallgattam szerkesztői intelmeit, figyeltem filippikáit a szerkesztőségi megbeszéléseken, és berzenkedtem irodalmi ítéletei ellen, nem utolsósorban nemzedéki alapon, a még csak csirájában létező „Forrás” védelmében. Lászlóffy Aladár, Szilágyi Domokos, Bálint Tibor és más társaink korai művei mellett kavdoskodva, szembeállítva őket a Balogh Edgár kor- és pályatársainak soros alkotásaival, egy másfajta kor- és irodalomeszmény megnyilvánulásaival. S ahogy csökkent közöttünk a távolság a már közös munkahelyen, közös gondokban, az irodalmi életben, s a kollegiális viszony mondhatni az atyai barátság formáját öltötte (Balogh Edgár tágszívűségének köszönhetően), úgy élesedtek vitáink apró ügyrendi és lényegi közösségi kérdésekben. A különbséget kikapcsoló heves és hangos szerkesztőségi szópárbajok (például 1968-ban) vagy a sokszor kegyetlen kérdésfeltevések egy-egy közös vidéki utunkon, két erdélyi város között autózva, a legélesebben megőrződött emlékeim közé tartoznak. (A *Szép szó* című elbeszélésben Balogh Edgár megpróbálkozott az egykori szerkesztőségi csatározások felidézésével, ám ezt az írását — a *Szárnyas oltár* harmadik részét — én mind stiláris szempontból, mind a jeleníti pontossága, hitele tekintetében revízióra szorulóan érzem, csupán jelzéseket találok benne a hatvanas évekből; éppen a lényeg, az élet halványul el benne, az álláspontok túlságosan átszűrten, az ellentéteket összeszó-összebeépítő stilizátor szemüvegén át mutatkoznak.)

Folytassuk tehát beszélgetéseinket, ezúttal nyilvánosan, s éppolyan őszintén, mintha a Mátyás király szobrára néző szerkesztőségi helyiségben vagy a Gyulai bácsi vezette hivatali „Moszkovics”-ban ülnénk.

— *Alljunk meg néhány gondolat erejéig a Sarlónál. Nem a tényekre akarok rákérdezni, egyrészt mert ezekről többször is írtál, az Erdélyi Helikon Kuncz-korszakában éppúgy, mint Gadl Gábor Korunkjában, több ország magyar nyelvű lapjaiban, részletesebben pedig önletrajzi emlékezősöd első kötetében, a Hét próbában. Nem ártana persze újra elmondani a régi eseményeket, annál is inkább, mert életműved mindmáig egyik legemlékezetesebb mozzanata a húszas-harmincas évek messze kiható csehszlovákiai magyar ifjúsági mozgalmának szervezése-irányítása. De beszéljünk inkább arról, ami e vállalkozás mögött mint indító szándék és remény rejtőzött, s beszéljünk a történelmi tanulságokról. A Sarló volt a Te első népszolgálati elképzelésed. Kisebbségi helyzetben a hagyományt, az anyanyelvet őrző tömeg — a falu — megismerését vélted a legfontosabbnak, Te, a városból (Szeben, Temesvár, Pozsony soknemzetiségű világából) érkező ifjú értelmiségi. (Azt hiszem, azóta tapad nevedhez némi gyanú a „narodnyicizmus” miatt.) Biztál az ifjúságban — önmagatokban —, a forradalmi lendületben. A sarlós mozgalmon belül és azon kívül is hadakoztál a különféle beszűkülések ellen — de amikor mások úgy ítélték meg, hogy a Sarló nem szolgálja (nem jól szolgálja) az ügyet, elfogadtad a döntést, részt vettél az önfelszámolásban. Én ezt a Hét próbából tudom — és az 1963-ban írt emlékezősödből is hiányolom a katarzist.*

Engedd megkérdezmem: Te, aki olyan nagyszerű dolgot teremtettél, társaidal együtt, mint a máig is idézett (Móricz Zsigmondra, József Attilára is kiható!) Sarló, sosem éreztél önvádat azért, hogy engedtétek (segítettetek?) megfojtani saját gyermeketeket? Érzem, kegyetlenül éles a kérdés, de hiszem, ilyenekre van szükségünk, ma inkább, mint bármikor. És hogyan látod, a forradalmi lendület elnyomhatja-e az egészséges kétely szavát, mozgalmi fegyelem és önálló gondolkodás kiéshetheti-e egymást?

— Kár így kihegyezni a szavakat. Eszem ágában sincs hamut szórni a fejemre. A Sarló mint diák-kisközösség felbomlott, amint belső szociometriai erőterébe fogadta korának és környezetének nagy ellentmondásait, melyek megoldására nem egy egyesületi keret, hanem csakis egy széles népmozgalom lehetett képes. Annál nagyobb volt viszont szellemi erjesztő hatása magára a kommunista pártéletre, melybe legjobbjait bekapcsolódtak népi-nemzetiségi elképzeléseikkel. Meg kellett ugyan ott is vívni a küzdelmet szűk és illuzionista felfogásokkal, miközben maga a Sarló-hagyaték is megszabadult korlátaitól, az eredmény azonban az a népfre fronti hazafiasság volt, melynek hullámai már csak Erdélyben értek el, miután kiutasítottak Csehszlovákiából, s apám földjére kényszerültem. Elég hivatkoznom a morva-osztravai Magyar Napra, melynek szerkesztőségében ott voltak a régi Sarló gondolataival és belátásaival viselős írók, kutatók és művészek, vagy hivatkozhatom a csehszlovákiai magyar fiatalság Tavaszai Parlamentjére, ahol folytatódott mindaz, aminek utat törtünk, akkor már a népmozgalom szélességében.

És miért tagadnám meg akár a magyarországi népi írók, falukutatók mozgalmait, a belőlük sarjadt Márciusi Frontot vagy a Vásárhelyi Találkozót Romániában? Mindezekben magasabb fokra jutott a sarlós-indulás, az új viszonyokra ébredt s a dolgok új logikáját kereső, a népfreonttá szélesült munkásmozgalom oldalára álló fiatal magyar értelmiség felvonulása. Láncolat ez, folytonosság, amely kizárja a nosztalgiát régebbi szakaszok kísérletező kezdetei iránt. Különben a fasiszta nyomás alatt szerre szétfeszlettek ezek az alkalmi csoportosulások is, de a faszizmus bukása után mégis ezekből a népi garnitúrákból telt ki mindaz, ami most már a megerősödő munkáshatalom alatt indította új fejlődésnek a népi-nemzetiségi életet. A Vásárhelyi Találkozó elemeit sikerült a Magyar Népi Szövetségben újra egybefonni éppen azok kezdeményezésére, akik Romániában is egy Sarló-szerű nemzetiségi alakulat, a népi demokrata MADOSZ gyakorlatában gyökereztek.

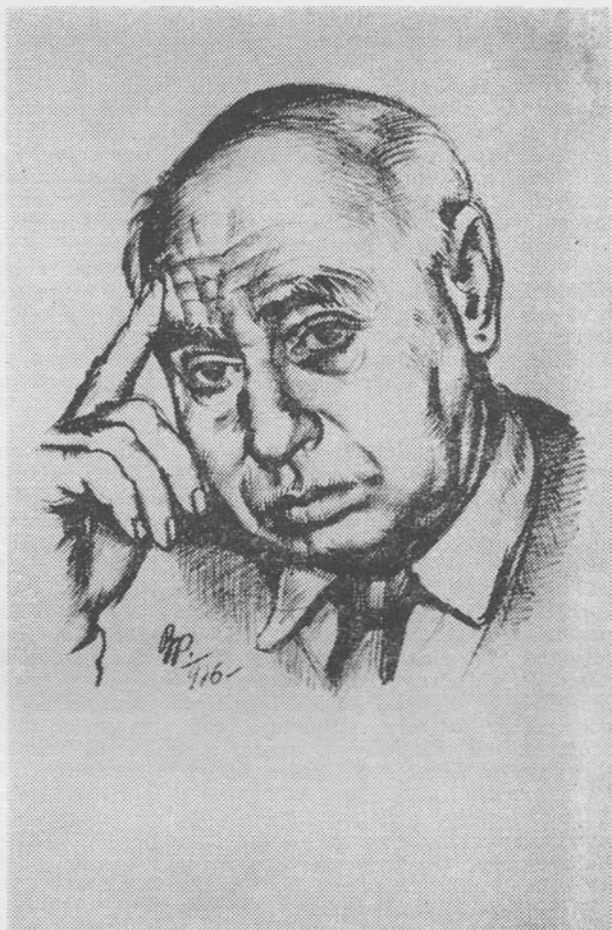
Önbírálatra ott van szükség, ahol a teljes népi felelősség, a népfreontiság, a népmozgalom demokráciája időnként megcsorbult, s így a haladó magyar értelmiség nagy hagyatékra, legyen az a Sarló vagy a MADOSZ, a Márciusi Front vagy a Vásárhelyi Találkozó össznépi, össznemzetiségi tanulsága, háttérbe szorult. Kutass utána, s nézd meg, vajon az én politikai pályám, közéleti szerepem a pályáiv különböző szakaszain nem ilyen buktatókon tört-e meg?

— Tudom, számodra az ifjúság (nemcsak a Te ifjúságod) mindennél fontosabb. Visszaemlékszem fiatal szerkesztő koromra, amikor Te a publicisztika tanáráként s a Korunk felelős szerkesztőjeként, a hatvanas években, az akkori új nemzedékből lelkes csapatot gyűjtöttél magad köré (Farkas Árpádék, Gálfalvi Györgyék csapatát!), felvértezted őket saját harcaid tapasztalatával, a közügyek szeretetének szépségével, a publicisztikába vetett hittel. Intelmek című könyvedben, vitairatodban a náluk fiatalabbakhoz szóltál, hogy immár katedrán kívül is hirdethesd a közösségi-nemzetiségi elkötelezettséget, a mai korparancsot.

Ugy találod-e, újabb évtized múltán, hogy a mai fiatalok meggyőződők szónoki-publicisztikai fordulatokkal? Lehet-e csupán a bizonyosságokat — bizonyosságainkat — elébük tárni? Nem volna-e meggyőzőbb, ha elvétél reményeinkről, bukásainkról is beszélénk nekik, hasonló hévvel, ahogy Te tudsz szólni? Vajon ezzel gyengítenék-e jogosan megkívánt, korszerű elkötelezettségüket?

— Fiatalságunk újabb és újabb rajai kegyetlen bírálattal tekintenek ország és világ dolgaira. Szűkebb írói köreik, gondolkodók bezárkóznak reménytelenségükbe, belső tartalékaikat zárt jelképrendszerbe foglalják, vonzza őket az értetlenségből fakadó értelmetlenség mágiája. Nem általánosítók. A fiatalság névtelen többsége egyszerűen dolgozik, szakszerűen illeszkedik be a műszaki haladásba, éppen csak megnyilatkozása nincsen. Ez is baj. Igazad van abban, hogy pusztán szöveggel, szólamokkal, szónoki fordulatokkal nem jutunk el a kölcsönös megértésig.

Mégsem önmarcangolással, hibáink vagy hiányaink sötét rajzával, nem panasszal és jajongással fordulok a fiatalok felé. Ez felelőtlenség volna éppen velük szemben, akik már életszínvonalbeli eredményeinkből rajtolnak, még ha nem is biztosak abban, hogy merre. Az elidegenedést, az elzárkózást, tagadó szellemüket



Balázs Péter rajza

csak úgy segíthetjük fordulatot kibontakozásra, közügyi állásfoglalásra, a társadalmi élet folytatásának ésszerű vállalására, ha rá tudjuk őket kapcsolni a régebbi mozgalmak és törekvések félbemaradt teljesítményeinek folytatására. Ezért üdvözöltem örömmel minden olyan ifjúsági megnyilvánulást, mely érdeklődéssel fordul a közéleti harc hagyományai felé, megkeresve mindazt, ami a búcsúzó, elöregedett nemzedékek céltudatában, programjaiban egészséges volt, s amit a körülmények nem engedtek egészében valóra váltani. A szocialista nemzetiség fejlődéstörténetének eredményeiről és hátramaradt, még teljesítendő feladatairól van szó, nem is szólva a műszaki haladás teremtette új igények közügyi vállalásáról.

Minden gondolati, nyelvi, formai kísérletezést értékelek, de valahol, mégpedig minél szélesebb arcvonalon, a növekvő fiatal értelmiségnek (s ide számít a korszerű ipari és mezőgazdasági dolgozó is) meg kell találnia maga körül a tömeget, amelyet nyelvvel, írásával, szakmájával szolgálnia kell, teljes emberségben. Nem a régi mozgásformák ismétlésére gondolok, hanem mindannak korszerű továbbvitelére, ami a fiatalok energiáit a közügy, a közfejlődés javára fordíthatja. Maradjunk abban, hogy éppen e cél végett a fiatalsággal meg kell ismertetnünk, hol és mit végeztünk eredménnyel, s hol bicsaklott el és hagyott hátra megoldatlanságokat becsületes igyekezetünk, hol maradtunk adósak a korszerű közéleti követelmények teljesítésével, s hol és mit kell nekik újrakezdniük. Csak a légtér, a nihi, a megfoghatatlan elvontság, a vak befeléfordulás, a felelőtlen elit-szektaság örvényeiből szabaduljanak ki ifjú tehetségeink, s találják meg a népszolgálat útját.

Minden új elinduláshoz természetesen a megváltozott valóság új számbavételére van szükség. Minden régi törekvésünk, minden egykori mozgalmunk akkor és

ott ért el sikereket, ahol felmérte a társadalmi helyzetet a népelet tényeit, a társadalmi mozgások törvényeit. Szociográfiai nemzedék voltunk, s az osztályharc, az antifasiszta népharc, a népi demokrácia és szocialista országépítés szakaszain át hozzá is járultunk a valóság átalakításához. Az ipari fejlődés, az urbanizáció s a vele járó demográfiai eltolódások azonban merőben új szükségletet támasztanak, s ennek kielégítésére csak az lehet alkalmas, aki az új valóságot minden szempontból, tehát mind gazdaságilag és társadalmilag, mind tömeglélektanilag át tudja tekinteni, mégpedig a komoly bírálat nemzetiségi, országos és nemzetközi felelősségével. Ezért javasolom, kívánom, hirdetem öregen is a társadalmi valóságismeret szorgalmazását az új értelmiség új körülményei között.

Ide tartozik a szocialista művelődés ügye is, ahol sajátos népi jelképrendszerünk, nyelvi, zenei, szokásbeli hagyatékunk megismerése és korszerű felhasználása éppen olyan feladat, mint a műszaki tudás megszerzése. Folklor és technika nem egymást kizáró, hanem egymásba illeszkedő két fogalomkör, akárcsak — hasonlóként mondom — a helyes helyszíni talajismeret s a műtrágya ésszerű használata. Konkrétan kimondva: nemzetiségpolitikánk helyes folytatásába esik akár a táncházak kultusza, akár anyanyelvünk szókincsének bővítése a műszak új kifejezéseivel.

— *Mint mondtad, visszaemlékezéseid régóta esedékes harmadik kötetén dolgozol, egy újabb korfordulótól, 1944 őzétől követed benne saját pályád és a közösség, a romániai magyarság történetének eseményeit. Régóta esedékesnek mondom ezt a vállalkozást — nem mintha egy pillanatra is „nyugalomba” vonultál volna, a nyugdíj-kor elérése óta. (Elég a Romániai Magyar Irodalmi Lexikonért kifejtett heroikus munkádra utalnom.) Am ezzel a múltba tekintéssel éppúgy tartozol magadnak, valamennyiünknek, mint ahogy tartoztál a Hét próbával, életed csehszlovákiai szakaszának megváltásával. Nemegyszer írtál ugyan már a negyvenes-ötvenes-hatvanas években átélt próbákról, megpróbáltatásokról — még regényformában is (a Szép halál, Szép élet és Szép szó a budapesti Szépirodalmi Könyvkiadónál a Szárnyas oltár címet kapta) —, az összefüggések feltárásával, a belső indítékok és a külső körülmények magyarázatkereső elemzésével azonban adósnak vagy. Akár azt is mondhatnám, egy nemzedéki adósság törlesztését várjuk tőled; azok, akik a világháborús romokon, a húszas-harmincas évekből magukkal hozott kommunista hittel egy új társadalom felépítésére vállalkoztak, s negyvennégy őszétől a romániai közéletben különböző vezető tisztségeket töltöttek be, akik a Magyar Népi Szövetség, a Bolyai Egyetem, az új demokratikus magyar sajtó megszervezésének koronatanúi voltak — már nemigen írhatják meg a nagy remények korát. Nagy István, Kacsó Sándor emlékiratának már megjelent kötetei nem jutottak el a mába fordult közelmúltig. Várakozásunk tehát rendkívüli a Hét próba és a Szolgálatban folytatása iránt.*

Változik-e most készülő könyvednek a módszere az előzőekéhez képest? Megpróbálsz-e a későbbi fejlemények tükrében is nézni, lemérni, amit 1944-ben itt Kolozsvárt elkezdtetek?

— *Módszerem ifjúkorom két évtizedének felidézésekor, vagyis emlékirataim eddig megjelent két kötetében az volt, hogy a maga korába helyezve, a környezet rajzával együtt, mintegy nemzedéki vallomásként írjam meg az igazat, úgy, ahogy láttam, ahogy hittem, ahogy végigéltem. Egy emlékiratnak őszinte tanúvallomásnak kell lennie, utólagos belemagyarázások, átforgatások, szépítések vagy torzítások nélkül. A most készülő harmadik kötet, a Vörösmarty szavával jelzett és egy nemzedékre értett Férfimunka újabb évtizedet fog át, 1945-től 1955-ig tükrözve a Magyar Népi Szövetség tündöklését és bukását. Így kell kifejeznem magam, mert életem legszebb, máig örömmel idézett öt esztendeje volt az, amelyet a romániai magyarság nemzetiségi tömegszervezetének vezetésében mint kommunista eltölthettem, s a következő öt bőrtönesztendő ezt a közéleti szerepet és örömet zárta le. Most is ragaszkodni akarok ahhoz a módszerhez, amely a korhűségből indulva magyaráz, vagyis azzal a lelkiülettel fogalmaz, ami akkori énem felfogása és cselekedtető indítéka volt.*

Mit értelemzek át valami mai divat sugallatára?

— *Úgy gondolom: helyesen jártunk el a helyzetek követelményei szerint, amikor a régi magyar úri klikkek kalandorpolitikája helyébe a magyar dolgozók össznépi mozgalmát állítottuk, s a ránk törő királyi, tábornok-kormányzati és gárdista reakcióval szemben a román demokrata erőkkkel szövetkeztünk, kifejlesztve nemzetiségi intézményeink hálózatát, majd ebben a vértetben beilleszkedtünk a közös haza szocialista rendszerébe. Sajnos, a Magyar Népi Szövetség története még megíratlan, ezért sietnem is kell, hogy emlékiratom idevágó kötetét idejében bevégezhessék.*

sem. S a következő öt év megpróbáltatásai közepette társaimmal együtt nem buktattuk-e el a „titoista“ meg „rajkista“ vádemelés nevetséges koncepcióit, majd egy második menetben a Magyar Népi Szövetség terhére rótt kifogásokat? Nem is lehetett ezen az alapon minket (értem a Magyar Népi Szövetség velem együtt letartóztatott többi vezetőjét is) megbélyegezni, s amiért végül is elítéltek, az 1944-es antifasiszta mozgalom egyes szövetzetségi mozzanatait is tisztázta a szabadulásunk után tárgyilagosan lefolytatott rehabilitációs per. Személy szerint újra szabadon folytathattuk munkánkat, közéleti szerepem azonban véget ért. Mint író, tanár, szerkesztő, már nem szervezeti keretekben, hanem csak egyszemélyben küzdhettem tovább ifjúkorom épen megőrzött eszményeiért.

Nincs okom módszerváltoztatásra emlékirataim folytatása tekintetében. Emberi gyengeségeimet, gyarlóságaimból fakadó konfliktusaimat vagy lelkiismereti kérdéseimet sem tagadom el, de nem önéletrajzra törekedtem és törekszem, ahol a személy áll előtérben pozitívumaival és negatívumaival, nem egyéni konfessziót írok, hanem a hagyományos erdélyi emlékirást akarom folytatni, ahol a személy közügyben tanúskodik, utólag is vállalva mozgalmi hovatartozásának, közéleti és közületi törekvéseinek érteit. Katarzist, gyónást, lelki fordulatot azoktól várok, akik bármely oldalról gátoltak tiszta szívből, ésszerű meggondolásokból sarjadó igyekezteinkben.

— *Emlékeztetni szeretnék egy régi vitára, Szabédivel, amely tulajdonképpen nem zárult le a Termésben. A 48-as Erdély című zsebkönyvre és a Termés 1942. tavaszi számában megjelent kritikára utalok: Szabédi László A megállított nap címmel bírálta néhányotok (Nagy István, Jordáky Lajos, Balogh Edgár, Krenner Miklós) állásfoglalását, két — Szabédi szerint különböző — történelmi helyzet (1848, illetve 1942) azonosítását, a nemzeti elfogultságok egyoldalú megítélését. Ebben a polémiában tulajdonképpen nemzeti jelleg és internacionalizmus viszonyáról volt szó. Szabédi félreérthető fogalmazását, elfogultságát az asszimiláns-kérdésben aligha lehet tagadni (jóllehet az erőszakos asszimilálás s a nemzetiségek feletti egységes nemzet eszméjét marasztalta el, elsősorban!); de elfogultság szől-e Szabédiből akkor, amikor abszurdnak nevezi azt a kérdésfeltevést, mely szerint „vajon Erdélyi lehetőségeibe nem Bem, az idegenből idevetődött forradalmár-katona pillantott-e mélyebben bele, mint Kossuth s általában a nemzeti illúziókra olyannyira hajlamos erdélyi magyarság? Nem kellene-e szembenéznünk — tenném ma hozzá e kérdéshez — a mozgalmi illúziókkal is, amelyek hosszú időn át a kívülről érkezőt hitték csálhatatlannak? Gondoljuk meg: Szabédi a negyvenes évek elején, a szovjetellenes háború idején, a legális sajtóban, Kolozsvárt Lenint idézi, megdöbbenően időszzerű kommentárral: „Kikutatni, tanulmányozni, kifürkészni, kitalálni, megragadni a nemzeti sajátosságot minden egyes országban.« (Leninnek ugyanis az volt a véleménye, hogy a szocialista mozgalom nemzetközi egysége »nem a különféleleg megszüntetését követeli, sem a nemzeti különbségek megsemmisítését« — ezt ő »zavaros álom«-nak minősítette —, hanem az alapvető elvek »olyan alkalmazását, mely helyesen módosítja ezeket az elveket a részletekben, helyesen alkalmazza és hozzáidomítja a nemzeti és állami különbségekhez.«)*

Ujabb negyven év tanulságaival gazdagabban hogyan nézel vissza ma e régi vitára? Elfogulatlanság, „hatalmas barátkozás“, nemzeti türelmetlenség s az asszimiláció felkinált lehetősége tekintetében vajon alaptalan volt-e Szabédinak a kortársakhoz szóló figyelmeztetése?

— Szabédi László végtelenen tévedett, amikor apám szász elődeivel akarta megmagyarázni egy kiteletemet, melyben Bem nemzetiségi politikáját különbnek értékeltem Kossuthénál. Semmiféle asszimiláns-kérdésnek köze ahhoz nem volt, hogy az utókor egyébként nemcsak a lengyel Bemnek, hanem a magyar Teleki Lászlónak vagy Szemere Bertalannak is igazat ad Kossuth — később részéről is átfogalmazott — nemzetiségi koncepciójával szemben. Ez a tény különben semmit sem von le Szabédi László írói és gondolkodói nagyságából. Más téren is megtörtént, hogy egy-egy gondolatából elindulva kísérleti képzelgésai támadtak, pontosan ebben az állandó szellemi kerengésben rejlett minden értéke is. A vita különben barátságunkat nem befolyásolta, annál kevésbé, mert mindig több volt az, amiben egyetérttünk, mint amiben ütköztünk.

Éppen az idézett Lenin-tétel árulja el, hogy a lényegben rokonlelkek voltunk Szabédival. Hiszen diákkoromban ez vonzott a kommunista táborba: Lenin tanítása arról, hogy a tudományos szocializmust helyesen alkalmazni, hozzáidomítani kell a nemzeti sajátosságokhoz, s nem a különbségek megszüntetése, hanem a más-másféle nemzeti lét összeegyeztetése a kellő mozgalmi feladat. Végeredményben nem a zavaros asszimilációs-vita (melyhez még az is hozzá tartozik, hogy történe-

tesen nem is voltam asszimiláns, bár ez lényegtelen), hanem a népben-nemzetben-nemzetiségben való gondolkodás azonossága kapcsolt össze bennünket, már az antisziszta ellenállásban is.

Egyszer már legyen világos, hogy a kommunista mozgalmon belül is voltak áramlások és sarkulások, s mert ifjúkorom óta népiséget és humánumot azonosítottam a tudományos szocializmussal, kommunista lelkiismeretem tisztá. Már Fábry Zoltán lapjában a balosságot elítélő Lenin-szöveget közöltem, és a szocialista humánumot hirdető Makszim Gorkijra szavaztam, s a népfrontiságot Gaál Gábor lapjában sem taktikainak, hanem lényegbelielléne vallottam, állandóan — egy életen át — ütközve a dogmatikus beszűkülésekkel. Ez a döntő, még ha kifelé egyként jelentkeztünk is belső vitafeleinkkel, soha fel nem adva népi-humanista igényeinket. Legszebb emlékeim Szabédi Lászlóval kapcsolatban éppen ama vitákig nyúlnak vissza, amelyekben közös felfogásunk kristályosodott ki.

— *Ady műve olyan indíttatás volt számodra, amelyben ifjú korod reményeitől az öregkor csalódásáig mindig általánál idézhető, új erőt adó példát. Rendkívül izgalmas az, ahogyan a politikus Adyt látta: „Ady sohasem volt hatalmon, és nem tartozott hatalmon levő vagy hatalomra törekvő szervezethez. Egymaga — mint teljes politikai arzenál — állt ki, agítált, bíralt, buzdított, szövetkezett a népért, az emberségért [...] Mármint: lehetséges-e valaki hatalmon, szervezeti kereten kívül is politikus? Nevezük talán Adyt a nép-ügy virtuális politikusának? Avagy a politikai partizán rangját-jelentőségét érdemelte ki? Avagy utólagosan (előrelátása, egészséges jóslatai, terveinek, koncepciójának — igazának — beválása alapján) lehet és kell politikusnak elismernünk? Ha majd vitafeleim sarokba szorítanak, talán beleegyezem ebbe a fogalmazásba is: Ady a legnagyobb magyar politikus post mortem.“*

No de: a politika mégiscsak gyakorlati tevékenység. S ha valóban az, vajon nem fából vaskarika a „politikus post mortem“?

— *Miért véljem a politikai magatartást pusztán fából vaskarikának, ha történetesen nem jut hatalomra, vagy ha azt elveszti? A hatalom a gyakorlatnak csupán egy formája, része, szakasza megfelelő körülmények között, de gyakorlata politikai magatartás mindig, még ha csak szóra, írásra, irányításra szorítkozik is. Ady Endre népi-közügyi hatékonysága holta s a forradalmak bukása után is, az ellenforradalom és burzsoá-földesúri stabilizáció vagy akár a fasiszta uralom alatt is termékeny maradt, elősegítve a néphatalmat, s utódai akkor is politikusok, ha nem páholyokból, hanem a népet új igényeiből kiindulva viszonyulnak a hatalomhoz.*

No de itt szegezem le, hogy váltig nem értek egyet olyan gondolkodókkal, akik magát a hatalmat mint kategóriát nem veszik komolyan, nem igyekeznek azt a történelmi szükség s a népigények szerint megszerezni, abban részesedni, azt támogatni, felelősen a tömegek képviselőitől belül gyakorolni. Hatalom és demokrácia nem szétválasztható és összeegyeztethetetlen fogalom, hanem azonos is lehet, s annak kell lennie. Bár régóta nincs is már közéleti tisztességem (1949-ig voltam a Magyar Népi Szövetség alelnöke, a Bolyai Tudományegyetem rektora és a román nemzetgyűlés tagja), politikai magatartásom egyedi különállásban is a régivel azonos, igényt tartva mindenkor a néphatalombeli érvényre.

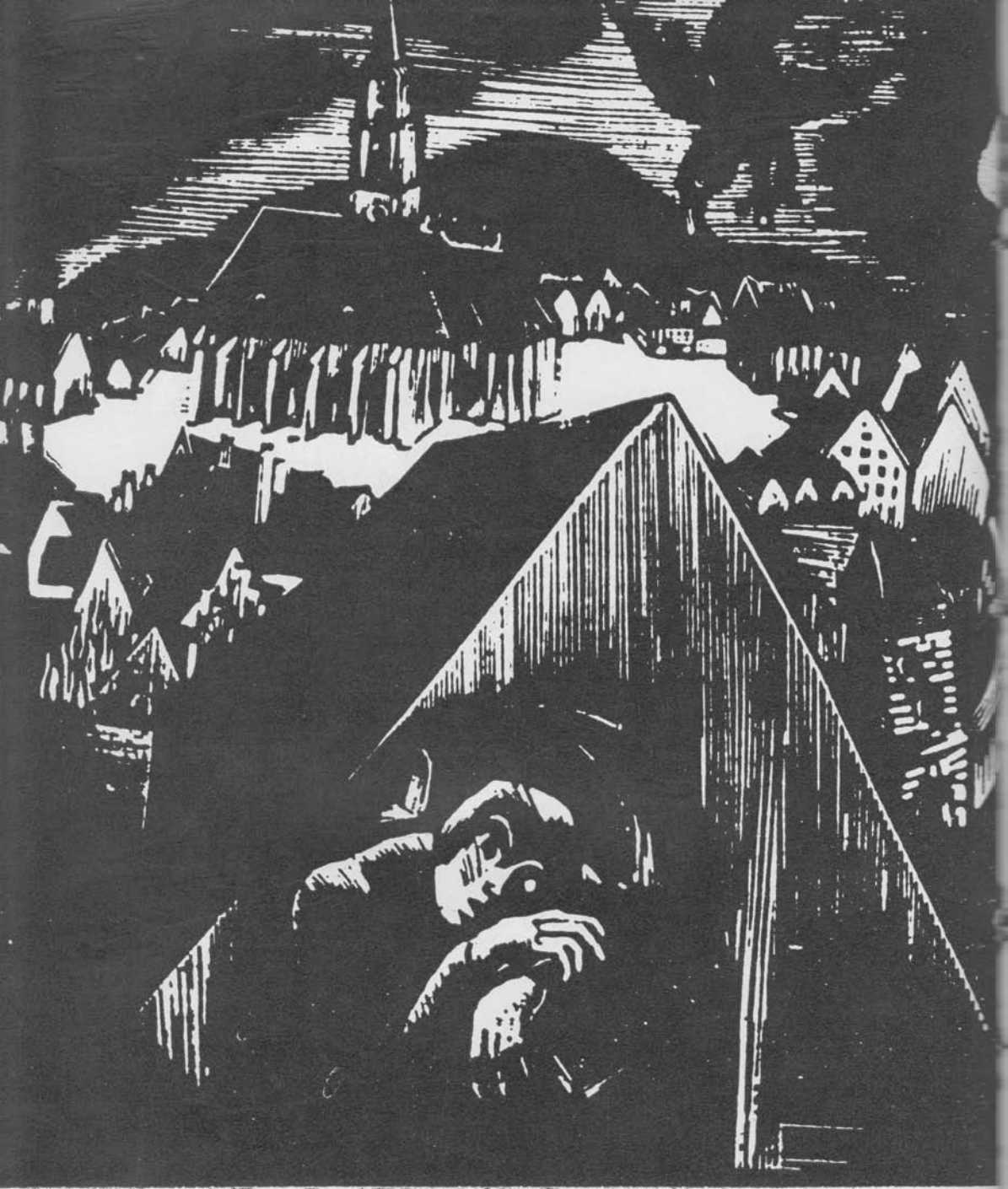
— *Mennyiségileg, a rá fordított munkaórákat — az évek számát — tekintve, a legtöbb időt aprómunkával voltál kénytelen eltölteni. Szerkesztőként, publicista-ként, legutóbb pedig mint a Romániai Magyar Irodalmi Lexikon kigondolója, megszűllött szervezője-mindenese „apromunkáddal“ ugyancsak példát adtál, figyelmeztetél, hagyományörzésre mozgósítottál.*

De nem ellentmondás-e, ha egy forradalmár a hagyományápolásban találja meg az egyéni és közösségi önkifejezés eszközeit? Tudom, írói kamaszkora óta becsülöd, nagyon szereted Sütő Andrást, hiszel a szavában. Az ő löcsiszarja, a drámai hős Kolhaas Mihály figuráját hogyan értelmezed? Utolsó szavaival ő a műnzeri út mellett tett hitet.

— *Más a hagyományápolás, és más az irodalmi lexikon. Előbbinek is nyilvánvalóan híve vagyok, mert mint történelmi materialista nem a semmiből indulok ki, mint az állat vagy az elidegenedett, sehova nem tartozó, önmagának tényező individualista, hanem előző korok és emberek, konkrét esetünkben saját nemzeti múltunk, elődeink felgyűlt és bírálatilag kiválasztott értékeire támaszkodom, társadalmi és népi-nemzeti, nemzetiiségi folytonosságot tudatosítva s a fejlődés törvényszerűségeit a jövő javára érvényesítve. Jaj annak a falunak, város-*



BUDAY GYÖRGY: KUBIKUSOK (1936 körül)



BUDAY GYÖRGY: SZÁJ LE HOLLÓ, SZÁJ LE (Székely népballadák, 1935)

nak, tájnak, népnek, országnak, nemzetnek és nemzetiségnek, amely magát nem igyekszik magasabb fokon reprodukálni, aminek előfeltétele természetesen a múlt hagyatékának mindenkori számbavétele és őrzése.

Az irodalmi lexikonnak is van múltbeli gyökere. Sohasem volt titok például, hogy már a *Romániai Magyar Irodalmi Lexikon* előkészületeinek megkezdésekor hivatkoztunk Bod Péter kétszáz éves *Magyar Athenására*, s szerkesztés közben ugyancsak figyelembe vesszük az eddig megjelent lexikonok adatait és módszereit. Az új lexikon mégis egészen más, annak a helyzetnek megfelelően, amiben készül, s ahol szerepet vállal. 1919-től máig terjedőleg a romániai magyarság egész írásbeliségének foglalatát adjuk, vagyis nem korlátozzuk magunkat a szépirodalomra, hanem betudjuk tárgykörünkbe a tudományos irodalmat is mind humán, mind reál változataiban, s kiegészítjük mindezt a művészetek idevágó vonatkozásaival. Lévnén a nemzetiség mint történelmi jelenség mai állapotában információs egység, hiszen földrajzi, gazdasági és közigazgatási értelemben csak a román nemzettel és más együttélő nemzetiségekkel együtt határozható meg, ilyen enciklopédikus számbavétel a szülőföldhöz, hazához való kötődés, az itt vállalt és írásbelileg kifejezett közügyiség hasznos eszköze. Nem meddő múltbanzés, hanem a jelen kerestmetszete, de nem önmagáért, hanem közös jövőnkért.

Ha már — kissé ide erőltetve — Sütő András lócsiszárját emlited, megmondom, hogy Kolhaas Mihály sértődésében Katona Bánk bánjának idegrengető sértődését éreztem újra. Ez a „bánk sértődés“ környékez engem is, valahányszor — s különösen a lexikon szerkesztése közben — oktanlan félreértések vetnek gáncsot, hozzá nem értések akadályoznak és késleltetnek. No de ki akarom bírni, maradék életcéloknak tekintve a négy kötet megjelentetését. Egyre sértődöm, de bizakodásom őriz, és türelemre int.

— *Te mindig is az építőkhöz tartoztál — nemcsak képletesen, hanem mint a kolozsvári műemlék-bizottság elnöke. Követ köre rakni — ez az életelv áll közel hozzád, úgy hiszem, s döbbenettel fogadsz minden olyan választ, amely a kő kövön nem marad gyűlöletében fogant, annak világméretű gyakorlatát erősíti. Jelképesnek érzem e tekintetben a kultúrák találkozását, egymásra- és egymásbaépülését őrző Platea Luporum, a kolozsvári híres Farkas utca, a mai Kogălniceanu utca történetét, s azt, amit Te a magad eszközeivel, lehetőségeid szerint tettél az utóbbi évtizedekben az utca régi és újabb kincseinek megbecsüléséért. A Korunk Évkönyv 1981 ismét ráirányította a figyelmet ezekre a kérdésekre. Az 1967-ben írt Korunk-cikk mai utóhangjában beszélés a történelmileg igazról és folyamatosról, az érvekről és vágyakról. Nem hallgatod el kételyedet sem az írás értelmében, ott, ahol „a gondolatok és tények körjorgása hiányzik“.*

Honnan szerzes mégis energiát az újabb kérdésekhez, újabb érvek kereséséhez? Nemcsak a kövek, hanem a kövek közt élő emberek érdekében...

— Miért csak engem kérdezel? Ami engem hajt, az a hivatástudat, s ez szerény nemzetiségi életünkben is többször tízezer cselekvő közéleti ember sajátja. Ahogyan közügy az energiatermelés vagy az állattenyésztés, úgy közös társadalmi feladat és kötelesség a nemzetiségi igények szolgálata is, a nyelvművelés, iskoláztatás, könyvszerzés és könyvkiadás, helytörténet, szakszókincs-bővítés, színház, rádió és televízió anyanyelvi tökéletesítése meg annyi más, ami megőríz, és az állampolgári feladatok megfelelőbb teljesítésére tesz alkalmassá. Hős, aki bár a *Napsugár* terjesztésében, egy dalkör vagy színjátszó csoport alakításában az ifjúság felkarolásában helytáll, s én sem akartam sohasem lemaradni ott, ahol tehettem valamit.

Tudod, hányszor sikertelenedtek el terveim, mi szakadt le mindabból, aminek a létrehozásában részt vettem, de akadt eredmény is, és ami késik, az még nem múlik, csak akadjanak mindig követőink. Ma már nincs tudományág, ahol ne működne román vagy más kartársaikkal együtt magyar szakemberek is, s ami értékünk gyülik és felhalmozódik, előbb-utóbb közületi formákat is ölthet mind a nemzetiség, mind az ország javára. Ahol a lehetőségek ostroma sikerül, érik a mi vetésünk is a közönsben, s amit magam nem érhetek meg, azt is látom már, abban is hiszek. Csak az aprómunkában való helytállás türelme hozhatja magával az összeszedés, a demokratikus önmegvalósítások magasabb alakzatait, éppen a közösséghez való mindenkori hozzájárulásban szervezve új és újabb barátokat minden bizalmatlansággal és következetlenséggel szemben.

Mindez általánosság, de benne van a közhely, a közmondás igaza, mihelyst több a szólamnál, s a szavaknak munkabeli, cselekvésszerű fedezete van. A pusztá grafománia a nemzethalál tünete a történelemben, ne is elégedjünk meg ma, a társadalmi felemelkedés, a tudományos-műszaki forradalom pezsgő korában a csak-

írással. A tollnak közügyi felelőssége van, az írásnak folytatódnia kell az életben, erre való, másként nincs is értelme. Ez életet engem, ez éltesse a folytatókat.

— *Életpályád egyik nehéz, de jellemző pillanatában a boldogság kategóriáin gondolkodtál, s mihelyt alkalmad nyílt ismét a közlésre, elmélkedésednek ezt az eredményét tártad olvasóid elé. Legalább három országban a közélet, az irodalom elismert „nagy öregjeként”, közmegebecsüléstől övezetten (amit ellenfeleid, ellen-ségeid is kénytelenek tudomásul venni), nem akármilyen könyvek és tanítványok birtokosaként — 75. születésnapodon boldognak érzed-e magad? A börtönben ki-dolgozott boldogságkategóriákat változatlanul érvényeseknek tartod?*

— Talán bizony nem akarunk mindnyájan boldogulni? Nem akarunk szemé-lyileg és családirag, nemzetiségileg és országosan, nemzetközi békében és ember-ségben boldognak lenni?

De profundis, Jilava kazamatáiból kiáltva, próbáltam valamikor a boldogság kategóriáit számba venni, ami eléggé példázza, hogy éppen a boldogtalanság szüli a vágyat, szárnyalja fel a képzeletet, serkent boldogságra. S amikor minden ember jogos óhaját szolgáljuk, akkor már a közboldogságot keressük, s ez mindig az emberség alapelve volt. Igaz, lehet, hogy amit és ahogyan akkor megfogalmaztam (később az *Utunk* közölte), az kevesebb is, több is volt a megvalósíthatónál, benne rejlett még a szocialista kezdetek chillasztikus vágyakozása, mintegy utópisztikus elképzelése annak, hogy már maga a szocializmus megold mindent. Újabb negyed-század elteltével világosabban látszik, mi volt reális, és mi haladta meg a lehe-tőségeket, avagy mit akasztott el valami ellenerő. Maga a törekvés azonban, a humánium kikövetelése az időtől, maradjon csak változatlan.

Ami a magam betöltött háromnegyed százados korát s a magam boldogságát illeti, hát igazán csak egyedi véletlen, hogy még élek, nyugodt családi körülmé-nyek közt, önfeláldozó feleséggel, új családokat alapító fiúkkal, frissen induló unokákkal. Munkám is van, dolgozni tudok, s ez karban tart. Ne de ez nem dönt el semmit sem közös nagy dolgainkat illetőleg, hiszen az ellenkezője is véletlenek játéka volna. Ami törvényszerű, az nem egyedi, hanem mindig a közös. Küzdel-meimben sohasem maradtam magamra, s nemcsak a hátralévő munkámban bí-zom, hanem mindazok igyekezetében, akik — ha a varázslatos boldogság szót hiába nem is veszik fel — valójában a közösség zavartalan boldogulását mozdítják elő.



Buday György fametszete a Nyíri és rétközi parasztmesék című sorozatból

Molter, a lehetőségek fáradhatatlan keresője

1. Molter Károly publicisztikájának (*Buborékharc. Cikkek a marosvásárhelyi Tükörből [1918—1926]*. Buk., 1980) egyik mai olvasata megkövetelné, hogy előzőleg tájékozódjunk a jelzett időszak eszme- és irodalomtörténeti tájain, hogy valamely esély reményében tájolóhassuk be az életmű és szerves részét egy nagyobb összefüggésrendszerbe, hogy értékét pontosabban megállapíthassuk. Az átfogó jellegű, árnyalt és tudományos szemléletű monográfiák és tanulmányok hiánya azonban mindezt alig teszi lehetővé.

A viszonyítási alap, az összehasonlítás lehetőségei is szegényesek, mert az akkori publicisztika ugyancsak nehezen hozzáférhető; legértékesebb részének újrakiadására lenne szükség, hogy bővebb betekintést nyerhessünk a jelzett időszak világába, és helyesen ítélhessük meg egy-egy írónk ilyen irányú teljesítményét. Továbbá szükség lenne az olyan jelentős újságírói oeuvre újból a köztudatba építésére is, mint amilyen például a nagy folytatóé, a harcos Kacsó Sándoré a harmincas években.

2. Az új helyzetbe került romániai magyarság első pillanataiban felvetődő központi problémája az önmegőrzés és a történelmi fejlődés törvényszerű tendenciáival való szinkronban levés, az ezek erőterében zajló aktivitás.¹ „...létünk csak annyiban értékes, fennmaradásunk pedig csak annyiban fontos, amennyiben be tudjuk bizonyítani, hogy tetteink általános szempontból valóban szükségesek” — idézi Méliusz monográfusa, Szávai Kovács Katona Jenő.²

Az adottságok és történelmi lehetőségek felismeréséből táplálkozva születik meg az első ilyen irányultságú szellemi cselekedet, a *Kiadító Szó*, amely „az ország alkotmányos politikai életébe való bekapcsolódásra [...] és a békés, építő munkában való részvételre szólítja fel a romániai magyar dolgozókat”³.

(Nem érdektelen megjegyezni, hogy alig egy évvel később, 1922-ben jelenik meg egy hasonló eszmeiségű felhívás a *Tűz* című, Bécsben megjelenő hetilapban. A Gömöri Jenő szerkesztette lap — egy időben kritikai rovatát Gaál Gábor vezeti! — a magyar irodalom egyetemes orgánuma kívánt lenni; a szóban forgó fölívás a magyarságot a szomszéd népek közti kultúrcsere elindítójának tekinti.)

A politikai-közéleti cselekvés mezején, a gyakorlatban azonban a történelmi-leg helyes és haladó jellegű felismerések és elvek megvalósulása késlekedik vagy módosulást szenved.

Az új történelmi-politikai helyzet és a különböző osztályoknak, rétegeknek az ehhez való viszonya, érdekszférája határozza meg az első évtized eszmeáramlatainak kialakulását és működését. A reakciós-konzervatív eszmékkel együtt éltek és hatottak a polgári radikáliszmuséi és a demokratikus népi törekvésekéi, mint a munkásosztály érdekeit kifejező eszmék.

A kezdeti években a transzilvanizmus koncepciója volt a legerősebb és leginkább átfogó jellegű erkölcsi-politikai és szellemi „irányzat”. Rendkívül összetett-szövevényes egység volt — polgári jellegű és sok tekintetben progresszív. „A transzilvanizmus egyidőben jelentett közösségi cselekvésideált és írói valóságlátást, közügyi aktivitás-etikát és művészi krédót.”⁴

3. A kezdeti években úgy tűnt, mintha az írás, az irodalom menedéket nyújtana. Mindenki ír ezekben az években — mondja (egy kis túlzással) a korszak kitűnő ismerője, Jancsó Elemér. 1919—1925 között több mint ötven magyar napilap jelenik meg Erdélyben; az igazi irodalmi értékek megszületése, akárcsak a hazai irodalmat olvasó-támogató közönség kialakulása azonban még várat magára.⁵

A nagy irányvessztettségben — ami elsősorban a társadalmi és közösségi psziché szintjén jelentkezett — és a közéleti benutságban a publicisztika lesz, már a kezdeti években, az irányjelző és kezdeményező. „Mikor a gyakorlati politika és a közügyi aktivitás még csak szemlélte az eseményeket, a közösségi megkapaszkodásvágy már kigyöngyözött egy rendkívül magas szintű publicisztikát, amely demokratikus vétetéllel és átfogó problémaérzékenységgel lépett küzdelembe az ittmaradás, az építő és önmegőrző cselekvés, a kisebbségként is teljes életet élés történelmi igényének tudatosítása érdekében.”⁶

4. A fiatal Molter még az új történelmi-politikai helyzet kialakulása előtt, 1918 forradalmas őszén fölívillantja a társadalmi átalakulás Károlyi és Lenin nevével jelezhető útját. Polgári radikális és októbrista eszméi tehát nem egyik nappól a másikra, a politikai fordulatokkal egyszerre tűnnek föl; világnézeti radi-

kalizálódása hosszas folyamat eredménye, melyre Ady és a haladó európai szellemek háború alatti magatartása lehetett hatással. Mert tisztánlátásról tanúskodik a munka és a jövő békés építésének programja, melyet 1918 novemberében hirdet meg: „... az egyetlen radikális gyógymód és életfenntartó eszköz a munka“ (7.); „Hagyják csak pihenni az ösöket. Mi jobban szeretjük az unokáinkat, a gyermekeinket és a jövőnket, mint csodálkozni az őseinken és akár egykedvűséggel a köldökünknek nézni. Azok az ösök, kik e hazát megszerezték és fenntartották, nagyon is derék emberek voltak, annyira, hogy minden bizonnyal megundorodtak azon utóbbiakról, akik őket kamatoztatják. Mi is undorodunk már, akik megtanultunk keményen dolgozni, és lelkünkben hordozzuk egy világbontás veszedelmes tűzcsóvját és a katasztrófa után egy áldott világlejlődés csíráját. Alig várja a munkás magyarság, hogy szétüthessen a sok szavalóhajnok és távbeszélő uraság közt, akik kongó szólamaikkal és pudvás, kopott verikli-melodíáikkal senkit sem fognak már táncra csalogatni és elzsongítani.“ (8.) Másutt, ugyancsak ezekben a zavaros-bizonytalan napokban írja, a legjobb polgári humanistákkal egybehangozva: „És szemforgató lator az, aki azt tanítja, hogy a nemzetek élete, a haza sorsa milliányi életégyesség halálát kívánja. Ellenkezőleg: millió élet fönnmaradása, ápolása, ennek az értéknek a teljes kitermelése adja a hazát, ezt a boldog, szeretetteljes tömegegységet. Ebből a tudatból ered az az ösztönös érzésünk, hogy amikor az életet nemzi az élet, ujjongó gyönyör születik, de amikor az élet halálra válik, keserves veszteség érzete és a gyász könnye türemlik fel a szemekben.“ (10.)

5. A *Tükkör* című napilap 1913-ban indult Marosvásárhelyen. (A Dienes László-kötet jegyzetanyagában mint hetilapot említik⁹) 1918-tól Morvay Zoltán szerkeszti, megszűnéséig, 1926-ig. Ebben a lapban jelentek meg a most újraközölt Molter-írásművek. 1918-ból és 1919-ből hármát-hármát, 1920-ból kettőt, 1921-ből hármát olvashatunk a kötetben; a következő négy év terméséből összehasonlíthatatlanul többet — kilencvennyolcat — válogatott a kötet összeállítója. Az 1980-ban jegyzett bevezetővel együtt tehát összesen százötven Molter-cikket tartalmaz a kötet.

„Életem legmegrendítőbb korszakát idézi föl ez a kisebbségi tükkör, egy életformaváltozás rianását, sorsfordulását, amikor minden cselekedetünket az élni-akarás diktálta“ (5.) — olvassuk a bevezetőben. A tényeknek és adottságoknak éles szemű meglátója (spectatora) és helyre tevője ebben a nagyon bonyolult, összekuszálódott időszakban Molter, s a lehetőségek fáradhatatlan keresője. Személyes meggyőződését, állásfoglalását soha nem rejti el. Tisztán látó a köz- és irodalmi élet csatározásaiban és a koreszmék között, értékek rendszerezője, ítéleteiben határozott szavú, megbízható, mert mércéje nem a provincializmusé, látóköre pedig nem „tyúkhorizont“ (ahogy néha dühében nevezte a húszas évek szűk látókörűségét).

6. Az írás felelősségteljes, józan elkötelezettje. Látja és tudatosítja a születő irodalom fő fogyatkozását, az „irodalmi aprópénzesörgetést“, és siettetni az igazi (erdélyi) értékek megalkotását, de ebbéli igyekezetében nem tesz engedményt az álértékeknek: feltételezi a szigorú szelekciót és a súlyos önkritika jelenlétét. (22—23.) A hibák elhallgatását azzal magyarázni, hogy szüksége volt irodalmunknak az „üvegházi melegre“, gyenge mentség. Pajtás-kritika folyt a kezdeti években — alapítja meg Molter (112.), holott a kritika kötelessége „rákényszeríteni az erdélyi tollakat, hogy a legjobbat nyújtsák erejükhez képest“. (64.)

A kritika ugyanis — mondja a következő periódus kimagasló alakja, Gaál Gábor — nem vidéki műfaj: „Kritika csak ott van és csak ott lehet, ahol az emberek és a tehetségek, az írók tehát és a kritikusok, száz százalékban megszűntek vidékiek lenni. Mert, mint mondtuk, a vidékiesség korántsem középszerűséget jelent, hanem az elme és a kedély törését, mely elsősorban abban mutatkozik, hogy a vidéki emberben torz a tükrözése a jónak, az igaznak és a szépnek, a helyesnek és a helytelennek, és ennek következtében torzak és helytelenek a vidéki ember állásfoglalásai és viselkedései. A vidéki tehetség és a vidéki kritikus torz relációba állítja önmagát, illetve értékeléseit: *saját magán keresztül ítéel*. Márpedig mi jöhet ott létre, lehet-e ott kritikáról beszélni, ahol a vidéki ember személye a norma?“⁹

Ismert (és vitatható) azonban Gaál Gábornak az ún. kisebbségi kritikáról alkotott koncepciója, hogy ti. amennyiben ez ítéel és levág, nincs semmi értelme az adott körülmények között: „A kisebbségi kritika nem vidéki szempontokat és nem is elfogultságot jelent. A kisebbségi kritika a sokfajta kritikának egy neme: az, amelyik nem írja és nem írhatja ki magát teljesen. A kisebbségi kritika a bírálat ama formája, melyben a kisebbségi helyzet hősi ellenállásainak gátlásai és tudatos célkitűzései a formáló erők — erkölcsi és esztétikai jogosultsággal.“¹⁰

(Spectator ugyancsak a szigorú szeretet tisztá kritikai hangjáról beszél, amelyet az egyéni és csoportérdekeknek beárnyékolni nem megengedett dolog.¹¹)

A klasszikusaink által kialakított értékrendszer feltékeny őrzője Molter, s az író feladatának tekinti, hogy nőjön föl ezek mellé az értékek mellé: „Egyelőre írók kelljenek. Akik egy-egy világot hívnak elő a belsejükből, akik utat mutatnak a derengésben, akiknek nevét legalább akkora súllyal vessék a jelen serpenyőjébe, mint a régieké, az el nem felejtettekét, az óriásokét, akik bizony még mindig — örömmel szégyellem magam — úgy elfeküsznek az olvasóközönségen, mintha mi nem is volnánk. Legyőzni őket lehetetlen. De föltörni melléjük férfimunka volna!” (23.)

Talán ehhez a gondolathoz vezethető vissza a kritikával kapcsolatos elvárása, hogy ti, a kritikus az íróhoz képest legyen konzervatív, hiszen — érvel Molter — ha előbbi a modernebb, akkor az alkotás meg sem születik. (112.)

Határozottan emeli föl szavát az ún. „kölyökirodalom” ellen, amely felszínes elevenséggel próbálja megtéveszteni közönségét, felelőtlenül eldobja a folytonosság követelményét és az emberi szellem egyetemes értékeit anélkül, hogy törekedne ezzel legalább összemérhető értéket alkotni. (24—25.)

A kezdeti években az irodalmunkat és irodalmi életünk jelenségeit figyelemmel követő írásaiban a Balogh Ernő, Ligeti Ernő, Tompa, Áprily neve fordul elő leggyakrabban; majd a következő periódusban — ezt a *Szellemi beháború* című gyűjteményes kötetben¹² követhetjük nyomon — az Olosz Lajos, Tamási Áron, Berde Mária, Balázs Ferenc, Kisbán Miklós, az újabb nemzedékből Dsida Jenő és Szemlér Ferenc, Salamon Ernő és Kovács György neve szerepel. A magyarországi irodalomból érezhetően a *Nyugat* első nemzedéke áll közel hozzá; az ún. divatos írók pedig megkapják tőle a bírálatot: Molnár Ferencet írómesterembernek nevezi (118.), Herczeg Ferencről pedig nyíltan kimondja, hogy sohasem lépett epokálisan kora elé, kortárs közönségét nem előzte meg ismeretlen területek művészi fölfedezésével. (39.) A kortárs világirodalomból elsősorban a németet követi példás következetességgel; Gerhart Hauptmann, Thomas Mann — és Anatole France jelent igazi mércét és példát számára.

A klasszikus hagyomány, amint láttuk, irodalomszemléletének, értéktételezésének tengelyét alkotja. Érthető tehát tiltakozása minden olyan törekvéssel szemben, amely ezt megcsönkítani-meghamisítani akarja. A Horthy-Magyarország irodalompolitikájával szemben is, mikor például Madáchot kisebbítik meg: „S lassanként előkerül a rémítő divat — vajon mikor kerül Petőfi sorra? —, hogy valás és világnézet szerint osztályozzák szentjeinket [klasszikusainkat], míg ideát éppen vallásunk és kultúránk miatt áll a torna, és mi éppen azokra a zsenikre hivatkozunk szent jogaink védelmében, akiket odaát a rövidlátás kikezdezt.” (157.)

Helyesen ítéli meg az irodalmi mű lényegét, amikor a benne egyesülő két alapelvről beszél: a műalkotás „önbecsü értékéről” és a kor kritikájáról, az író hovatartozásáról, amely ugyancsak benne foglaltatik a műben. (97.) Mai fogalmakkal úgy mondhatnók, hogy az esztétikum erkölcsi vonatkozásokat is magában foglaló szféra. A történelmi tárgyú művektől is e kettősséget kéri számon: „Csak nyilvának jeleníteni tudó nagyok a múltba, béleljék a jelent az emlékezés biborával, szorítsanak tréningre egy hosszú, mostoha jövőre, élesszenek újra nagy célokat, és zengjék a jövőt a méltóságos múltnak a zászlói alatt, de —

De ugyanakkor vegyenek ostromt a kezükbe. És verjék ki a templom pitvarából a múlttal kifárkodó kéregmagyarokat. Akik a múltból akarnak maguknak jövvelmező jövőt összekaparni.” (40.)

Azon tisztánlátók egyike Molter, akik nagyon korán hirdetik nálunk Bartók Béla forradalmi művészetét, 1922-ben, Bartók marosvásárhelyi útját megelőzően írja le ezeket a sorokat is: „Ertem, megértem, az úttörő ingénium kellemetlen és minden megrajzolt köröcskét zavaró. De ha már egyszer egész világ magáénak ismerte, elég volt a kicsi kenyérrigyek lármájából. El kéne már ismerni, hogy Bartók Béla alkotó forradalma tovább él a tömegek tiszteletében, mint a politikai és protekciós nullák szívós hepciáskodása.” (26.)

7. A törpe és az igazi humánus törekvésekhez és értékekhez méltatlan kor-szaknak következetes ostromozója Molter. Ilyen periódusokban tenyészik a korrupció; a megvesztegetéseknek és az általános züllésnek, értékvesztésnek szinte áttekinthetetlen rendszere fojtogatja az egyént. Válságos évek voltak. Az alternatívák igazi és egyértelmű arca nehezen ismerszik föl ilyenkor, de az írástudó számára csak egyetlen lehetőség marad: rámutatni a kor törpességére és föltárni minél tökéletesebben a látszatvilág működését. Hittel vállalni a harcnak a nemét. „...érdemes-e ez a küzdelem? Verekedésre születünk-e, huszadik századbeli magyarok, vagy alkotásra? Érdemes-e pocskolni a drága nyugat-csipkézte keleti szóttest, a magyar lelket [...] a földszínen buborékok, jelszavak szappanszaga émelyít, és tombolva ünnepléti magát az emberanyag jelentéktelenebb és erkölcsstelenebb legkisebbsége. Buborékok harca folyik itt, érdemes-e részt venni benne?

Hohó, de mennyire érdemes! Nem buboréknak állni és szállni üresen és szagosan, önmagának és a gondtalanságnak tetszetősen. Hanem kétfőrára belefújni a buborékok sorába egy szájjal, kettővel, millióval, hadd legyen szellő, szél, sőt vihar e fúvásból, és hadd takarodjék e szagos sereg a tisztaság és tisztesség viharától a semmiségbe. (172—173.) Néhány sorral lennebb pedig: „Mérhetetlen honvágyat éreznek minden ország tömegei a becsület után, sóvárgás ül az arcokon, és csillanó szemek üdvözlik a bátor szót, mely a jellemek diktatúráját követeli a jellemtelenek fölött.“ (173.)

Íme, Molter tájékozódásából, érdeklődési köréből a tömegek sem maradnak ki. Az „elégületlen, ezerfejtű proletariátus impozáns“ erejéről cikkezik például 1923 májusában. (81.) Október emléke kitörülhetetlenül él tudatában. A hatalomból, a saját sorsa tudatos megtervezésének munkájából kizárt tömegek nevében szólal meg többször; tisztán látja a világ kiáltó társadalmi és nemzeti igazságtalanságait, és szilárd meggyőződése, hogy meg lehet szüntetni a zsarnokságot kitermelő rendszert. Pontos a húszas évekről adott diagnózisa: „úgy tekintünk napjainkra, mint a lelki kegyetlenségek és az idegtortúrák klasszikus idejére. A test sanyargatása ritkább és ocsmányosságában kiáltóbb divat már, de ennek mintegy pótlásaként válogatottabbnál cifrább lelki tortúráknak vetik alá az apró zsarnokok, a fiókkényurak a megcsúfolt ember, az istenarc méltóságát. A lelket kínpadra feszíteni, ezt szabad, ennek semmi akadályja nincs, ennek jajja el se hallik a hatalmakhoz, és ha el is hallatszik, eltakarják a panaszost a cinizmus rongyaival és a perfidia kajánságával.“ (176.) Vagy: „Mintha a legtöbb országban már nyíltan mondanák: tisztességes emberek, álljatok félre, vagy vigasztalódjatok a múlttal... vagy járjatok a sőhivatalokba, most a mi dárídónk adódott, most van itt a mi időnk, melyben zsák a foltját immár megtalálta. Alig látszik különbség fajok vezetése közt, mert a tőke szemérmertlensége határt nem ismer.“ (177.)

Érthető tehát, hogy ellensége mindenfajta diszkriminációnak és fajörületnek, irracionális eszmének. A humánus és a szociális igazság nevében emeli föl szavát ezek ellen.

8. A publicista formaművészetére is figyelniünk kell. Olyan hátrányos helyzetből is sikerült erényt csiholnia, amelyet egy marginális, kisvárosi napilap korlátozott lehetőségei nyújtottak munkatársának. A párhuzam kedvéért fölvilanthatjuk az irodalomkritikus és esztéta Gaál Gábor nevét, aki — más körülmények között — szintén a szűkös lehetőségek közepette gyöngyözött ki különös műfaji változatokat.

Nem idegen Moltertől — amint a publicista Gaáltól sem! — a szépírói eszközöket is igénybe vevő példázat és kroki, és a fikcióra alapozó vagy esszébe hajló publicisztikai írásmű sem. Szellemi frissesség és világosság jellemző cikkeire; tömör előadásmódjuk nagy feszültségek nyelvi hordozója. Nemes pátosz fűti néha írásait, máskor pedig szatirikus élűek. Egy helyütt éppen azt teszi szóvá, hogy a megsokasodott komizságok és emberi gonoszágok idején („a sanda szemek országában“) „nehéz lett megint *nem* írni szatírát“. (166.) Másutt pedig egy-egy jelentéktelennek tűnő hétköznapi tényből, jelenségből indul ki, és szinte észrevétlenül vált át a magas fokú reflexió tereire.

Kövessük Molter publicisztikáját figyelemmel, jelenre függesztett szemmel. Megéri!

JEGYZETEK

1. Vö. Szávai Géza: *Helyzettudat és irodalom*. Kvár-N., 1980. 12.
2. *I. m.* 13.
3. In: Varró János: *Kós Károly, a szépíró*. Kvár, 1973. 84.
4. Vö. Bosnyák István: *Szóakció I. Újvidék*, 1980. 14—15.
5. Nagy György: *A kezdeti transzilvánizmusról*. Korunk, 1973. 11:1655.
6. Jancsó Elemér: *Kortársaim*. Buk., 1976. 98—99.
7. Nagy György: *A „közös sorsépités“ gondolata*. Korunk Évkönyv 1974. 56—57.
8. In: „*sejtelve egy földindulásnak...*“ Buk., 1976. 370.
9. Gaál Gábor: *Válogatott írások I.* Buk., 1964. 158.
10. Gaál Gábor: *Vidéki történet*. Buk., 1977. 55.
11. Vö. Méliusz József: *Az illúziók kávéháza*. Buk., 1971. 188.
12. *Tanulmányok, cikkek, kromik (1918—1944)*. Buk., 1968.

A társadalmi együttélés szabályai jogrendszerünkben

Aligha van jogrendszerünknek olyan ága, amelyik valamilyen formában, közvetve vagy közvetlenül ne írna elő *társadalmi együttélési szabályt*, vagy — hogy osztályjellegű is kidomborítsa — *szocialista együttélési szabályt*. Természetesen a jogot a maga egészében is a társadalmi együttélés rendezésének tekintjük, amihez mindig hozzágondoljuk, hogy az adott gazdasági-társadalmi rendszer feltételei között érvényesül. A probléma éppen az, hogy a törvények, törvényerejű rendeletek vagy más normatív rendelkezések bizonyos jogszabályokat kifejezetten és más jogszabályoktól eltérően társadalmi együttélési szabálynak neveznek. Ilyen esetekben nyilván *sui generis* jogszabályokról van szó, amelyeknek a léte, esetleg a funkciója is sajátos körülményeket tételez fel, és ennek következtében külön elméleti rendezésre és magyarázatra tarthat igényt. A jogtudomány — és más társadalomtudományok — érdeklődése azért is indokolt volna, mert az a törvényhozási gyakorlat, amely a jogszabályok bizonyos körét társadalmi együttélési szabálynak tekint, az utóbbi évtizedekben kiszélesedett, és új elgondolásbeli vagy fogalmazási változatokat hozott létre. E kétségtelen igény ellenére a kérdés eddig mégsem keltett kellő érdeklődést, s azok is, akik mindennapi munkájuk során bele-beleütköztek, beérték az észlelésével és pragmatikus kezelésével. Alkalmi viták és hozzászólások ugyan elhangzottak a kérdésben, de — amint utalásaink szemléltetni fogják — alapvető és átfogó elmélet nem alakult ki.

Tekintsük át vázlatosan a probléma lényegének jellegzetesebb elemeit, amelyek tisztázásától a kérdés egészének a megválaszolása függ. Mindenelőtt vegyük számba magukat a szóban forgó jogszabályokat: tartalmukat, hasonlóságukat és különbségeiket s nem utolsósorban helyüket a jog különböző ágazataiban. A jelenleg hatályban lévő *Büntető törvénykönyv* „Különös rész”-ének tizenegy címéből az egyik, a IX. szó szerint azokat a bűncselekményeket sorolja fel, amelyek bizonyos társadalmi együttélési szabályokat sértenek meg. Ezeket tárgyük szerint négy fejecetre tagolja: a család elleni bűncselekmények; a közegészség elleni bűncselekmények; a veszélyben lévők megsegítésével kapcsolatos bűncselekmények; a társadalmi együttélés bizonyos vonatkozásait sértő egyéb bűncselekmények.

Az első fejezet legelső (303.) szakasza a bigámiát ítéli el, és bünteti 5 évig terjedhető elzárással, majd a házasságtörés (304.), a családelhagyás (305.), a kiskorúakkal szemben alkalmazott rossz bánásmód (306.) és a kiskorúak gondozására vonatkozó intézkedések megszegésének szankcionálása (307.) következik. A közegészség védelmét illetően a törvény a társadalmi együttélés ellen irányuló cselekményként bünteti a ragályos betegségek megelőzésének, valamint leküzdésének megghiúsítását (308.), a nemi betegséggel való fertőzést szexuális kapcsolat útján (309.), a fertőző állati és növényi betegségek megelőzésére és leküzdésére hozott intézkedések be nem tartását (310.), a vízfertőzést (311.), a kábítószer-forgalmazást (312.), az élelmiszerek vagy más termékek hamisítását (313.).

A társadalmi együttélés szabályainak oltalma jegyében büntetendő gyermeknek vagy magatehetetlen személynek az elhagyása (314.), a kötelező segítség meg nem adása (315.), illetve a hatóságok értesítésének elmulasztása (316.). A IV. fejezet a nacionalista-soviniszta propaganda és a faj- vagy a nemzetigűlölet-szítás inkriminálásával (317.) indul, majd egy sereg olyan jogszabállyal folytatódik, amelyek az emberi kapcsolatok hasonló megítélése alá eső elemi feltételeket veszik védelmükbe, mint pl.: a vallásszabadság akadályozása vagy a vallásgyakorlás megzavarása (318.), a sírok és síremlékek meggyalázása (319.), a jó erkölcsök megsértése és a közcsendháborítás (321.), dulakodás, verekedés (322.), bűncselekmény elkövetésére való szövetkezés (323.), nyilvános izgatás, bűncselekmények feldicsérelése (324.), obscén tárgyak, rajzok, írások vagy más hasonló anyagok előállítás és terjesztése (325.), koldulás (326.) és csavargás (327.), a prostitúció (328.), kerítés (329.), szerencsejáték (330.).

A *Büntető törvénykönyv* mellett a társadalmi együttélés legnévennevezettebb és jogilag legmeghatározottabb szabályait a 153/1970. sz. törvényerejű rendelet foglalja össze, amely címe szerint is a *társadalmi együttélés szabályaira*, a köztudomány és a közcsendre vonatkozik. Ez több olyan bűncselekményre kiterjed, amelyet részben

vagy egészében a *Büntető törvénykönyv* említett szakaszai is minősítenek. Ilyen például a polgári kötelességek alóli kibúvás, a megelhetés munka nélkül való biztosítása élődsi életmód folytatása céljából, a nemi kapcsolatok gyakorlása haszon-szerzésért, a tiltott szerencsejátékok szervezése, megengedése, az azokban való részvétel. Mint kihágást bünteti a nyilvános helyen elkövetett olyan cselekedetet, taglejtést (gesztust) vagy olyan sértő, obszcén kifejezést, amely megbotránkoztatja az állampolgárokat.

Joggal vetődik fel a kérdés, és okozhat fejtörést nemcsak elméletileg, hanem a konkrét esetek elbírálásánál is, hogy a jogi szabályozás ilyen nyilvánvaló párhuzamossága esetén melyik törvényt alkalmazandó. A probléma fontolgatása már azért sem érdektelen, mert a *Büntető törvénykönyvben* e cselekmények vétségnek, a törvényerejű rendeletben viszont kihágásnak minősülnek, s nyilván különböző megítélés alá esnek az eljárás és a megtorlás szempontjából is. Valószínű, hogy a készülő új büntető törvénykönyv és általában a törvényhozás tökéletesítése, amelyet az RKP 1977. évi országos konferenciája tűzött napirendre, feloldja az ilyen ellentmondásokat. A gyakorlat azonban láthatólag addig sem akad fény túl-ságosan a két szinten történő szabályozás zátonyán, s esetenként a tett súlyossága és körülményei alapján a vétségként vagy a kihágásként való megtorlás útját választja.

A példák, ha talán nem is teljeseek, a lehető legkézzelfoghatóbban szemléltetik, hogy a román jog bizonyos bűncselekményeket és kihágásokat mint sajátosan a társadalmi együttélés normáinak megsértését tünteti fel. A büntető jogszabályok sajátos technikai szerkezetének megfelelően csak a büntethető cselekményt és annak jogi következményeit határozzák meg, de ezek félreterheltenül utalnak ama viselkedési módokra is, amelyek a törvényhozó megítélése szerint szocialista társadalmi-gazdasági rendszerünkben elengedhetetlen szabályai mindenféle társadalmi együttélésnek. Arra a kérdésre, hogy a jog miért éppen ezeket a cselekményeket szemelte ki, hogy például miért éppen a házasságtörés vagy egy szerencsejáték szegi meg a társadalmi együttélést, és a család miért nem, a törvények nem szolgálnak sem magyarázattal, sem közvetlenül megjelölt ismértvvel. A jogszabályok természeté és szerkezete különben erre nem is nyújt alkalmat, ilyesminek legfeljebb egyik-másik törvény indokolásában volt vagy volna helye. Az idézett szakaszokból a cselekmény leírásán és következményein kívül amire következtetni lehet, az csupán annyi, amennyi a szabályozások tárgyainak hasonlóságai és különbségei megengednek. Ha ezekből indulunk ki, kétségtelenül csak az ötlük szemünkbe, hogy a társadalmi együttélés körébe azok a viszonyok tartoznak, amelyek az emberek mindennapi érintkezéséhez és zavartalan, kiegyensúlyozott fenntartásukhoz kapcsolódnak. Amint láttuk, ezek főleg a családi élettel, az emberek közötti nyilvános érintkezéssel, a magánélet nyugalmával függnek össze, s ideológiai és etikai forrásukat az uralkodó társadalmi és politikai elvekből merítik.

Van a román jogban a társadalmi együttélés szabályainak egy olyan neme, amely az idézett példákon túlmenő, kivételes figyelemre tarthat számot. Megkülönböztető vonása az, hogy maga az együttélés megkövetelte viselkedés, amire a törvény utal — mit kell tenni vagy mitől kell tartózkodni bizonyos esetekben —, nincs sem közvetlenül, sem közvetve meghatározva. Annak megállapítása, hogy konkrétan miről van szó, mi az a viselkedés, amelyet a törvény megkövetel, azokra tartozik, akiket a rendelkezés érint. Mindenekelőtt azokra, akik a jogszabályban megjelölt esetekben egymással jogviszonyba lépnek. Amennyiben a kérdés valamilyen célból, valamilyen formában a jog végrehajtására hivatott szervek elé kerül, ezeknek lesz föladatuk a helyes magatartás elbírálása. Így például a *Családjogi törvénykönyv* 72. szakasza előírja, hogy az örökbefogadás megengedhetetlen az örökbefogadott kizsákmányolása végett vagy más olyan célból, amely ellentétes a törvénnyel vagy a szocialista együttélés szabályaival. Azoknak tehát, akik örökbe fogadnak, saját társadalmi tájékozottságukra és jogi öntudatukra támaszkodva kell felismerniük, hogy adott esetben mi is értendő kizsákmányoláson és a szocialista együttélés szabályain, s aszerint kell alkalmazkodniuk elhatározásukban. Hasonlóképpen magukra vannak utalva azok a szervek is, amelyek az örökbefogadás törvényességét elbírálják. Ha az adott, alkalmazandó magatartási szabály elismerésében és értelmezésében ellentét állna elő az örökbefogadó és az illetékes gyámhatóság között, a törvény alkalmazása szempontjából nyilván a gyámhatóság felfogása maradna az irányadó. Az ilyen ki nem töltött váltóhoz hasonlatos társadalmi együttélési szabályra való hivatkozás bőven van más törvényekben is. Jelentőségüket nemcsak felismerésük és értelmezésük nehéz és igényes feladata, hanem gyakoriságuk s máig tartó hatályuk is növeli. Idézhetnénk a *Sajtótörvényt* is, amely megtiltja olyan anyagok közlését és terjesztését, amelyek

sértik a jó erkölcsöt, vagy a társadalmi együttélési szabályok megszegésére büntetendők. A bíróságok szervezeti törvénye 3. szakasza arra kötelezi a bíróságokat, hogy tevékenységüket „a szocialista együttélés szabályai iránti tisztelet” szellemében gyakorolják. A fizikai és jogi személyekről szóló 31/1954. számú törvényerejű rendelet 1. szakasza szerint „A fizikai személyek polgári jogait abból a célból ismerik el, hogy személyes, anyagi és kulturális érdekeiket a közérdekkel összhangban, a törvények és a szocialista együttélés szabályainak megfelelően érvényesíthessék”.

A jogalkalmazó szerveknek megvan ugyan az a törvény adta lehetőségük, hogy maguk azonosítsák és értelmezzék azt az együttélési szabályt, amelynek alapján határozniuk kell, de a társadalom nem közömbös az iránt, hogy ez a tevékenység miként megy végbe. A szakirodalom kezdettől figyelmeztetett a társadalmi együttélés szabályainak meghatározatlanságából származható zavarokra, és elkerülésük érdekében alkalmilag vitákat kezdeményezett. A hozzászólások hasznosnak bizonyultak, mert rendszerint a gyakorlatban felmerült kérdésekhez kapcsolódtak, s elméleti következtetéseikben a végrehajtás tanulságai tükröződtek. A jogalkalmazásnak nyújtott segítségen kívül a szakirodalom érzékeltette azt is, hogy ha a törvényhozás bizonyos ajtókat nyitva hagy, azokon elkerülhetetlenül más, nem kifejezetten jogászai okfejtések is beléphetnek, és a hézagok áthidalása érdekében a felépítmény más, távolabb eső rétegeiben kell támpontot keresni.

Mivel a társadalmi együttélés szabálya mint tartalmában meg nem határozott fogalom először a Szovjetunió 1936. évi alkotmányával vonult be a törvényhozásba, érthető, hogy a lényegének kutatásával kapcsolatos első elméleti reflexiók is a szovjet szakirodalomban jelentkeztek. A szovjet alkotmány előírta, hogy az állampolgárok kötelesek — a törvények és a köztulajdon mellett — tiszteletben tartani a társadalmi együttélés szabályait is. Egy jogelméleti vita során Vilnyanszkij professzor a szocialista szokásokkal azonosította a jogszabályokat, P. E. Nedbajlo professzor minden társadalmi normát a társadalmi együttélés szabályának nevezett, amelyek közül egyesek nincsenek jogilag is szabályozva, s a törvények csak ezekre utalhatnak. Ilyen irányba mutat Szabó Imre 1964-ben kifejtett álláspontja is, amely a szocialista társadalmi együttélésre való jogi hivatkozásban a jogi és a nem jogi szabályok közti határ elmosódásának jelét is látja. A jogszabályok követésének erkölcsi jellegével kapcsolatban fejti ki azt a nézetét, hogy: „Előterbe kerül a szocialista társadalmi együttélés szabályainak összessége, egész rendszere mint realitás, amelyben fő vonásaival a szocialista jog és a szocialista erkölcs szabályai egyaránt és egymást fedően bevonulnak, előre jelezve az emberiség történetének azt a jövő szakaszát, amelyben kialakul a társadalmi együttélés szabályainak a jog és az erkölcs megkülönböztetését fölöslegessé tevő homogén egysége.” (*Társadalom és jog*. Bp., 1964. 144.)

A kérdés elmélyítésének legkiemelkedőbb hazai elméleti eseménye volt az 1962-ben Kolozsváron, az Oktatásiügyi Minisztérium megrendezte jogi kollokvium. Ez, Ion Ceterchi professzor, jelenlegi igazságügy-miniszter kezdeményezésére és irányításával alapos, sokoldalú vitára bocsátotta a kérdést. Az ő — a jogszabályokról általában szóló — bevezetője után többen, köztük néhai Bíró Lajos professzor s jómagam, közös tanulmányban fejtettük ki álláspontunkat; eszerint a társadalmi együttélési szabályok nem jogi, hanem főleg erkölcsi és más magatartási szabályokkal azonosíthatók, amelyeket bizonyos konfliktusok megoldásánál a jog igénybe vesz. Jogi meghatározatlanságuk lehetővé teszi, hogy a jogalkalmazás során számolhassanak az általános fejlődéssel előállott nézetek, szokások, gyakorlatok változásaival is. Megjegyeztük azonban — s ezt ma hangsúlyozottabban ismétlem —, hogy ez, előnyei mellett, bizonyos kockázattal is jár. Mindenesetre a társadalomtudományokban jártas, szakmailag képzett, művelt, korrekt jogalkalmazókat tételvez fel.

Alapjaiban ilyen konklúziókra jutott dr. Varró Domokos is 1977-ben megvédett doktori disszertációjában. Varró kísérletet tett arra, hogy szakszerű kérdéssel kikérje az emberek bizonyos rétegeinek a véleményét, s a közvéleményre támaszkodva jusson el végkövetkeztetéseihez. Szociológiai kutatásai korlátozott lehetősége miatt azonban az összegyűjtött válaszok nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. A kérdések témába vágók és szakszerűen fogalmazottak voltak, s nemcsak érdekesek, hanem tanulságosak is azok a válaszok, amelyeket az egyes társadalmi és foglalkozási kategóriák (munkások, szövetkezeti tagok, értelmiségiek — jogászok, orvosok, tisztviselők, tanulók) adtak arra a kérdésre, hogy konkrétan milyen magatartási szabályokat tekintenek a társadalmi együttélés alapvető feltételeinek. A szakirodalmat és a szociológiai kutatás eredményeit is felhasználva dr. Varró Domokos túllépett a korábbi, inkább alkalmi hozzászólásokon, és eddig talán a legösszefoglalóbban fogalmazta meg a tényt, hogy azok a társadalmi magatartási szabályok, amelyekre a jogszabályok hivatkoznak, felölelnek minden

társadalmi magatartási szabályt (erkölcsit, illemszokást, politikait stb.), amennyiben az utaló jogszabály tárgykörébe esnek. Amikor tehát felelnünk kell arra, hogy egy örökbefogadás, egy lakásviszály vagy sérelem hogyan viszonyul a társadalmi együttélés szabályaihoz, nagy körültekintéssel kell eljárni, s nem hagyható figyelmen kívül a felépítmény egyik köre sem. Elméletileg és gyakorlatilag is a legkiemelkedőbb támpontot a jogalkalmazásnak az a közismert pártdokumentum nyújtotta, amely *A szocialista etika és méltányosság elveinek és szabályainak törvénykönyve* címmel vonult be országunk társadalmi és politikai történelmébe. Aprólékos, részletező megfogalmazása, gazdag példaanyaga, elvi rendszerezése révén sok esetben találó feleletül vagy analógiaként szolgál.

A problémában rejtőző, de a jogi vitákban gyakran kiugratható ellentmondások természetessé teszik, hogy a társadalmi együttélés törvényileg meg nem határozott mibenléte a jogalkalmazó szervek irányítására, ellenőrzésére hivatott szerveket is foglalkoztassa. A Legfelsőbb Törvényszék 1959. február 6-án kelt, 289. számú elvi jelentőségű határozatában próbálta meghatározni a társadalmi együttélés jogilag is megkövetelt szabályainak a lényegét. A társadalmi együttélés szabályai — hangzik a határozat inkább példázón, mint fogalmilag — megkövetelik, hogy az állampolgárok működjenek együtt, és viselkedjenek elvtársiasan, a kölcsönös tisztelet jegyében, tanúsítsanak öntudatos magatartást a közérdek, a szocialista tulajdon, valamint tiszteletet minden állampolgár becsülete, méltósága, nyugalma, munkája s annak gyümölcse iránt.

Végezetül a határozat a társadalmi együttélés elemi szabályai közé sorolja a társadalomban megnyilvánuló erkölcstelen viselkedésnek és az állampolgári méltóság hiányának az elítélését.

A határozat pusztán példázó jellege miatt sem meríthette ki a lehetőségek teljességét. Még kevésbé elégíthet ki ma, amikor a több mint húszéves társadalmi s eszmei fejlődés és tapasztalat több irányba is kiszélesítette a társadalmi együttélés igényeit. Ma már nehéz volna csupán példászerűen is felrajzolni a társadalmi együttélés körét anélkül, hogy ne említenénk a munkaviszony olyan előtérbe nyomult oldalait, mint a munkavédelem vagy a környezetvédelemből elengedhetetlenül következő kölcsönös segítség és figyelmesség követelményei. A jogkereső közönség azonban tudatában van annak, hogy a társadalmi együttélés szabályainak „bianco váltóit” a végrehajtó szervek egymagukban, a legjobb igyekezetükkel sem tölthetik ki maradéktalanul. A végrehajtás tapasztalatainak és útkereső szándékának az eddigi útbaigazításon túl szüksége van a probléma elméleti elmélyítésére és — természetesen nem utolsósorban — az elmélet s a végrehajtási gyakorlat alapján a fennálló jogszabályok törvényhozási rendezésére és tökéletesítésére.



Buday György: Boldogasszony búcsúja

A közösségi élmény melege I.

Fiatal barátunk azt kérdezte egyszer tőlünk, a házaspártól, hogy mi is tulajdonképpen a haszna-eredménye a mi legendásan szép ifjúkori közösségeinknek. Az uram az Erdélyi Fialalok, magam pedig a Szegedi Fialalok tagjaként kötődünk egybe, s így lettünk a kérdés címzettjei is.

Ifjúkori közösségeink ma lassan a legendák kódébe vesznek, hadd mondjam hát el én is írásban, ahogy ez a legenda bennem tovább él. Vallomásom fájdalmas időszerűségét mindegyre fokozzák az újabb és újabb veszteségek, melyek az egyre öregedő élők sorából ragadnak el résztvevőket vagy közeli barátokat — mint a legutóbb e folyóirat hasábjain is elbúcsúztatott Bálint Sándort. A távozók sora tragikusan korán kezdődött Radnóti Miklós és Reitzer Béla mártírhalálával, de az újabb korszak immáron természetes halálai is egyre sűrűbben ritkítják a túlélők sorait. Így távoztak el az erdélyiek sorából László Dezső, Jancsó Béla, Balázs Ferenc, Jancsó Elemér, Mikó Imre, a szegediek közül pedig a fentiekén kívül Erdei Ferenc, Ortutay Gyula és Hont Ferenc, hogy csak a legkiemelkedőbb egyéniségeket említsen.

A közösség, amelyhez Tomori Violaként tartoztam, a két világháború közt éppen a pontos időfelezőben verődött össze a húszas évek végén, és átnyúlva a harmincas évekre, főként azok első felében volt a legtevékenyebb. A kiindulásnál — a mi kettőnk személyétől függetlenül — bekapcsolódásunkat megelőzően már komoly kontaktus volt a két diákcsoport között. Ezek a kapcsolatok is elsősorban személyi jellegűek voltak, mint ahogy munkánkban végig a közös gyakorlati tevékenység volt az összekötő, s a lényeg a résztvevők személyi viszonyulásai szerint alakult. Ez a lényeg pedig valami nagy, meleg vonzódás volt a néphez, mégpedig elsősorban tagadhatatlanul a parasztsághoz.

Ha egyetlen mondattal akarnám megfogalmazni akkori összekötő hitvallásunkat, akkor ez a testvériség vállalása a nép minden rétegével. Mégpedig úgy, hogy minél elnyomottabb volt, annál nagyobb szeretettel fordultunk feléje. Ebben a furcsa, fordított arányú érzelmi telítődöttségben szinte éreztük, hogy dobog a lábunk alatt a föld, ahogy dacosan éppen azokhoz járunk, akikről a disznótoros város úri és módos köreiben beszélni sem volt illendő. Akiktől a város a maga zsírját begyűjtötte. A Szegedet környező falvak és tanyák lakosságának zöme bérlő volt a város óriási kiterjedésű földjein, s a nyomorúság, a teljes anyagi kiszolgáltatottság és tehetetlenség kényszerítette rá, hogy a drága bérletekhez ragaszkodjon. Sőt azok összegét sokszor — tavaszi árveréskor egymásra licitálva — maga a bérlők tömege verte fel, mert más kereset nem kínálkozott. A parasztság történetének ezt a szakaszát utóbb többen megírták (köztünk nevelkedettek is, mint Erdei Ferenc), de én most elsősorban a mi közösségünk hajnali eszmélkedésének összeverődésére, hős kori tetteink döbbenetére és felismeréseire emlékezem, úgy, ahogy azt a húszas és harmincas évek fordulóján magunk éltük át.

A fejlődés ritkán egyenes vonalú és egyszerű. Buday Györgyöt, a mi akkori vezetőnket a művészettörténet ma elsősorban mint fametszőt tartja nyilván, aki ebben a közben népszerűvé vált műfajban ma is egyedülállót tud alkotni a szintetizáló portrék sorozatával. Abban azonban, ahogy ez a különleges tehetség egész drámai költeményeket fogalmaz meg egy-egy, a világsajtót is bejáró arcképből, abban benne van ifjúságának balladási stílusa, mely éppen az akkori feszültségek kifejezésének eszközeül választotta az éles, fekete-fehér ellentétet. De előbb volt a feszültség, és aztán kinlódta ki hozzá a kifejezési eszközt, mint ahogy előbb volt a közösség, melynek ő vezetője és szervezője lett, s aztán alakultak ki az egyéni életpályák. Ezeknek sem mindegyike vált látványossá, de az egyszerűbb sorsokon át is máig sugároz az a közösségi meleg, amelynek boldog, irigyelt részesei lehettünk.

Eppen azért, mert már nagyon sokat írtak erről a közösségről, igyekszem a legkorábbi időkről írni a legrészletesebben. A későbbiekéről már több a hozzáférhető dokumentum. Elsősorban a saját írásaink (tanulmányaink és cikkeink), Buday, valamint Radnóti művészi alkotásai. Az idő, amelyről szólok, a húszas évek vége s a harmincasok eleje és közepe.

Az 1920-as évek derekán Szegeden a református diákság a Bethlen Gábor Kör-be tömörült. Programja elsősorban diák szociális munka volt. A kör elnöke Suba Károly jogász, s legközelebbi munkatársai Jancsó Béla és Csögör Lajos orvostanhallgató. Jancsó Béla lelkes híve volt akkoriban az Ady—Móricz—Szabó Dezső nevét zászlóként használó ifjúsági mozgolódásnak, s utánuk még évekig az-zal kezdődött a „belépés” ebbe a lelki közösségbe, hogy az új tagok a Bethlen Gábor Kör nyikorgó ajtájú könyvszekrényéből valóságos kötelező olvasmányként kapták kölcsön az ő műveiket. Ez a ma már szerénynek látszó mozgolódás fontos szerepet töltött be az akkori ifjúság nevelésében. Jómagam is otthon és az iskolában azt tanultam, hogy „úrilány” nem olvas Adyt. S bizony nemcsak a tanári és szülői előítéletekkel kellett megküzdenem, hanem a belémnevelt és az akkori középosztály módján értelmezett szeméremérzéssel is, amíg Móricz Zsigmond realizmusát meg tudtam szeretni. Máig emlékszem a heves mozdulatra, ahogy a napsütéses verandán ülve a földhöz vertem a *Sárananyt*, amikor szüleim déli pihenője alatt lopva olvastam a Budaytól kapott könyvet, s az olvasmány az ar-comba kergette a vért. Aztán gondolatomban megvillant a kicsit gúnyos mosoly, amellyel Buday mindig számon kérte az olvasmányt, s végül is a dacos „csak azért is” győzött. Pedig volt ellenhatás bőven. Bátyám például, a pár évvel idő-sebb vegyész, még a haladó Szent-Györgyi Albert tanáregédjeként is irtózva látta „eltévelyedésemet”, s az egész akkori szabódezsős parasztromantikától féltette a hűgát ilyenformán: „Csak nem akarsz a Farcády Judit sorsára jutni?” Hogyne féltettek volna minket jó szüleink, hiszen engem még a festőakadémiára sem engedtek, ahova eredetileg készültem. Matematika szakos tanárjelöltként kellett be-iratkoznom az egyetemre, mert akkor szerintük még ez volt az egyetlen „tisztes-séges nőnek való pálya”.

Igy munkált köztünk a kis könyvtár, melynek polcain a fentiek mellett sokat olvasott más kedves költőink sorakoztak. Köztük Aprily Lajos, Bartalis János és Tompa László. Erdélyi szellem vegyült az Alföld izes realizmusába. A kör elnöke ekkor már Buday György volt, akit Suba, Jancsó és Csögör maguk jelöltek utódnak, amikor tanulmányaik végeztével visszatértek Erdélybe. Buday a roman-tika felől erősen a realizmus felé kanyarodott. Tudatosan szervezte be az idő-közben az egyetemre bekerült sok alföldi fiút. Realizmusa annyira erős volt, hogy az alig megszerzett hivatalos keretek védelmében a tényleges mozgalommá nőtt tevékenységnek olyan nevet talált, amely természetesen nyitotta tágra a kapukat a hozzánk csapódó más vallású diákok előtt is. Egy londoni tanulmányútján szer-zett módszertani ismeretei alapján megszervezi az angol settlement munka mintá-jára — alföldi feladatokhoz alkalmazkodva — a „tanyai agrársettlement” munkát. Ez a munka évekig tartott, s a környékbeli falvak és tanyák népének felkeresé-sét, megismerését, spontán népművelést és önkéntes szociális segítségnyújtást vagy legalábbis annak kísérletét jelentette. Sokan vettünk benne részt, felfedezve a ma-gunk számára a paraszti élet nyomorúságát, az irodalmi szűrőn át bennünk eleinte hamisan kialakult romantikus szépségeszmény valódi hátterét. A parasztság életébe bekapcsolódva, velük együtt éltük át a társadalmi tehetetlenség és kiszolgáltatottság konkrét élményeit.

Első feladatként azt tűztük ki magunk elé, hogy pártatlan vizsgálódást foly-tassunk, és minden állásfoglalás nélkül, tudományos alapon állapítsuk meg a városok, falvak és tanyák helyzetét. Az első években jelentős mennyiségű adatot gyűjtöttünk, úgyhogy megkísérelhettük azokat a sajtó útján és nyilvános vitákon közzétenni. Ebben az erőfeszítésünkben, hogy felébredszük a közérdeklődést, nagy-mértékben segítségünkre voltak azok az előfutárok, akik felhívták a közönség figyelmét a mi módszereinkre. 1929-ben és 1930-ban előadássorozatot szervez-tünk, hogy a fiatal szakemberek legjobbjainak bevonásával megbeszéljük a szo-ciográfiai módszereket, és hogy ráébredszünk azokra a szomorúan szenzációs ada-tokra, melyek végül behatoltak az egész magyar sajtóba. A napilapok és folyó-iratok beszámolóí folytán előadásainknak mindenütt nagy visszhangja volt, s ez bizonyos mértékben hozzájárult ahhoz, hogy ettől kezdve az Alföld és különösen a tanyák népének életét és helyzetét reálisabban lássák. Egy kiadványsorozatban megjelentettük vitáink eredményeit és bizonyos, hasonló természetű speciális tanulmányokat. [...]

Mindjárt valljuk meg: munkánk 1928 évi kezdete óta azt tapasztaltuk, hogy számunkra, talán kissé túlságosan lelkesedő fiatalok számára a szigorú vizsgálati módszer, a tudományos analízis lehetetlen. Túlságos lelkesedésünkben nem tudtuk megőrizni a fényképező lencse érzéketlen objektivitását a paraszti élet ezer apró vagy óriási tragédiájának felismerésében és regisztrálásában. Akarva, nem akarva aktív segítséggel kellett közbelépniük szerény anyagi erőnkhez mérten. Eközben közvetlen kapcsolatba kerültünk az étellel, s nemcsak tudományos vizsgálataink

tárgya kínálta önként saját magát, hanem ugyanakkor az idő is sürgette a gyakorlati szociális tevékenységet. Ettől kezdve ez a kétféle munka párhuzamosan haladt. A tanácskéresek, panaszok, a magára hagyott parasztságból előkivánczó kerő levelek valósággal elárasztottak minket. [...]

Hadd mondok el néhány személyes példát a fentiek illusztrálására. Az egyik Tápén történt, ahová kis közösségünk másik női tőrzstagjával, Arvay Erzsébettel hetente kijártunk. Ez volt a mi „körzetünk”. Rendszerint vasárnap mentünk ki, de jómagam néha még hétköznap is kiszaladtam, amikor a tanulmányaim engedték. Apróbb-nagyobb „ügyintézéseink” voltak, a mi önként vállalt szolgálataink, amelyekhez hozzá tartoztak a mi „nőies módszereink” is. Ez abból állt, hogy ismerős üzletekből maradék anyagokat szedtünk össze vagy vásároltunk meg olcsó áron, s ruháscskákat varrtunk belőlük tápéi kisgyermekeknek, vagy a tápéi asszonyokkal foltozó délutánokra ültünk össze. Közben felolvastunk nekik vagy politikai beszámolót tartottunk, mert a szoba háttérébe be-behúzódtott néhány férfi is. Egy ilyen beszámolóra Buday jött velem, s azzal kezdte: „Végre megbukott a Bethlen-kormány.” Az asszonyok felkapták a fejüket, és bizony nehezen lehetett megmagyarázni nekik, hogy ez miért „végre”, és miért jó nekik. Egy másik alkalommal Radnóti Miklós írt kéresemre egy mesét, amely burkoltan szintén politikai oktatást tartalmazott (*Mese a szomorúfűzfáról*). Ezeket a szűk körű kis baráti összejöveteleken alakult ki annak a szüksége, hogy tartsunk nagyobb szabású előadást az egész falunak. Lelkesen meg is szerveztük, s ki is vonult egy jókora baráti társaság. Illedelmesen elkértem előre az állami iskola egyik termét, s a faluban meghirdettük egy vasárnap délután 3 órára az előadást.

Vidám kivonulásunkat, mint egy dongó méhraj, várta a falu az iskola előtti téren összegyülekezve. Az asszonyok csecsemőkkel a karjukon, férfiak, gyermekek, öregek vegyesen. Kérdésemre, hogy miért nem ülnek be a terembe, azt válaszolták: mert be van zárva. Izgatott kérdezősködésemre aztán megtudtam, hogy az Alföldkutató Társaság (amelyet hivatalos kontraszervnek szántak a hatóságok, az ifjúság egyre forradalmibb parasztszimpátiája ellen) betiltotta az előadást. Jellemző a helyzet akkori kavargására és ideológiai kavartására, hogy én, a református lázadó egyből a katolikus plébános bácsihoz fordultam, aki dacos bátorsággal rögtön megnyitatta az egyházi iskolát, s annak egyik termében tartottuk meg akkor egyik legforróbb hangulatú, nagy sikerű előadásunkat. Falusi nincstelenek és városi diákok ott igazán együtt éreztük a magunkénak az ez alkalommal is elszavalt egyik kedves versünknek, Juhász Gyula *A tápai Krisztusának* meleg sorait:

*Az ország útján függ, s a földre néz,
Arcán szelid mosoly a szenvedés.*

*A falu népét nézi csöndesen,
Amint ballagva munkából megyen.*

*Az ősi népet, mely az ősi föld
Zsellére csak, és várja az időt,*

*Mikor saját portáján úr leszen,
Mikor az élet néki is terem.*

*A magyar Krisztus, a falusi szent
Hiszen nekik is megváltást izent.*

*Olyan testvéri áldással tekint
Feléjük, és biztatja hiveit.*

*Feje fölött a nyárfa is magyar,
A fecske is, és egy a zivatar,*

*Mely őt paskolja, s a falut veri,
Es folyton buzgó őt szent sebei*

*Nem a magyarság sorsát hirdetik?
És ki segít már, ha ő sem segít?*

Forró hangulatú előadásainkon egyébként hasonló előzmények hatására gyakran annyian gyűltek be a falu és a tanyák népéből, hogy rendszerint a folyosón is álltak, és emiatt az előadóterem ajtaját nyitva kellett tartani. Ez maga után vonta, hogy a hideg téli időben az idősebb parasztemberek feltett kalappal ültek a teremben. Ezt aztán hivatalosan fel lehetett róni nekünk. Amikor egy másik betiltás ellen tiltakoztunk, így hangzott a vád: tiszteletlenségre nevelik a közönységet. „Kalappal a fején ül a hallgatóság!” Nyíltan még a vádlónak is nehéz volt megfogalmazni a „gyanú” és a hatósági bizalmatlanság okát, hiszen irodalmi értékű műsorokról volt szó.

A falu szemléletének alakítása összefonódott a magunk alakulásával. Cselekvés közben alakítottunk és alakultunk. Hogy volt mit fejlődni, arra ismét egy személyes példa: tápéi barátnőim közé tartozott egy bizonyos Annus néni. Ez az Annus néni engem, a későbbi néplélektani kutatót különösen vonzott, mert szinte szemléltető példája volt a homályosan kavargó hitnek és hiedelemnek. Ő volt az egészséges elmaradt falu egyik „gyakorló” vajákosa. Pogány hivatás és kereszt-



Buday György fametszete (1936)

tyén „hivatal“ nem egyedülálló példája még abban az időben. Maguk a parasztok úgy hívták ezeket a rendszerint magányos, idős asszonyokat, hogy „szent boszorkányok“. Nos, erről a viszonylag városközelben élő „boszorkány barátónmról“ sokát meséltem Ortutay Gyulának, aki igen korán talált rá közülünk későbbi hivatására, s már akkor kibújt belőle a későbbi néprajzos. El is jött velem Annus nénihez abban a reményben, hogy majd bőséges anyagot gyűjt magának. Hiába volt azonban minden igyekezetem, hogy az előzőleg köztünk már kialakult baráti hangot Ortutay számára gyümölcsöztessem, sehogy sem akart beszélni az új jövevény előtt. Hiszen rólam is tudta, hogy érdeklődő kíváncsiságom és elnéző barátságom mögött éppen az ő hiedelmei ellen is törő erők munkálnak. Nem tudhatta, hogy nem ellensége-e az új vendég. Végül Ortutay a gyógyító eljárásokról szóló beszélgetésbe egy ügyes fordulattal belelopott egy más vidéken mástól tanult mondókat. Felcsillant erre az Annus néni szeme, mondván: „Hát maga is tudó?“ S már öntötte is viszonzásul a ráolvasó mondókat a maga tárházából.

Alakulásunk önmaga is iskolapéldája lehet egyén és közösség viszonyának, a tevékenység közben alakuló kiscsoport döntően visszaható erejének. Ez, éppen az összekovácsolódás folyamatában olyan irányt és értelmet szab az egyén fejlődésének, hogy annak során éppen az jusson szóhoz az egyénből, ami mint képesség megvolt ugyan benne, de a kifejlődéshez szükséges energiát a közös tevékenység életető, gyarapító erejétől kapta.

Maradjunk egy pillanatra Buday példájánál, aki a fő kovász volt, de aki maga is ebben az energiákat kanalizáló és erőket fejlesztő termékeny közösségben találta meg művészi egyéniségét. Kolozsvárról Szegedre származott diákként, joghallgatóként nagyon magányosnak érezte magát. Kezdetben egyedül járta a Tiszaparti füzeseket, s rajzolta a téli, kopasz törzseket, különös emberalakokat látva belebunkós, göcsörtös bogaikba. Fákból és rajzokból próbált embertársakat teremteni magának, miközben idegenként hanyódott a disznótoros város bálozó, „bajtársi“ életet élő jogásztársadalmában. (Később, amikor már mi, régi magánosok többen tartoztunk a magunk alkotta közösséghez, ezeket az akkor még a nagy többségben lévő bajtársakat magunk közt „sujtásos“ és „csuklóforgató“ magyaroknak hívtuk.)

A diákságból lassan kivált egy-két alak, akik a régi kolozsvári kisdíák szép, meleg élményeit idézték Buday számára. Elsősorban Jancsó Béla, akivel még Kolozsváron összebarátkozott, s aki ugyanabba a református kollégiumba járt, mint ő, csak három évvel feljebb. Erre a középiskolás korra esik az az idő, amikor Imreh Lajos az *Ifjú Erdély* című folyóiratot Kolozsváron megindítja. Hogy az ifjúságnak magának is helyet adjanak a szerkesztésben, *Somvirág* címmel minden számban olyan négyoldalmi anyag jelent meg, amelyet ténylegesen Buday állított össze, de a formai szerkesztést, ellenőrzést Imreh Lajos kívánsága szerint egy fiatal felnőtt, Járossy Andor végezte. Ezekben az években még szó sem volt falumunkáról, inkább a modern művészetek iránt érdeklődő, rajzolgató fiút fűzték a lelkesedés ifjúkori érzelmei ehhez a körhöz. Buday még később, érett művészként is szívesen emlegette például, hogy az akkor kötött barátságok alapján később

Jancsó Béla öccse, Jancsó Elemér Párizsból küldött neki egy csomó fényképet a Notre-Dame kimeráról, amikor *Mai kimerák* című sorozatán dolgozott. Jancsó Elemér akkor és ott Párizsban került a marxizmus vonzásába.

Igy vezettek ifjúkori élmények, a személyes kapcsolatokon keresztül, egy olyan közösségi csirához, mely a húszas évek derekán Jancsó, Csögör és Suba szegedi közös internatusi szobájában kezdett növekedni. Ez a néhány barát közt létrejött kézfogás adta most már Jancsóék távozása után feladatként Buday kezére a Bethlen Gábor Kör vezetését: „Rajtad áll, hogy csinálj belőle valami becsületos, értékes dolgot.”

A Tisza-parti magányos séták keresései után így sarkallta most már a vállalt szerep is Budayt a kör kiszélesítésére. Az egyetemi questurában kiírt névsor alapján tudatosan toborozta az Alföldről jövő tagokat, akik közül különösen a paraszti származásúak egyre többen vonzódtak a táncoló, mulatozó fiatalok helyett a komolyabb kérdésekkel foglalkozó kis csoportokhoz. Önként adódott a nép felé fordulásnak az a formája, mely az alföldi parasztságban találta meg mindazt, amire egy ifjúkori, rajongó érzelmektől fűtött, tette vagyó közösségnek szüksége volt. Nekünk éppúgy szükségünk volt rájuk, akiket dajkáló (hogy ne mondjam, világmegváltó) hajlamainkkal körülrajongtunk, mint nekik, a magukra hagyott, a társadalmi nyomás alatt tehetetlenül nyomorgó tanyasiaknak és falusiaknak a felőlük forduló érdeklődésre és szeretetre.

Irodalmi hatások és az erkölcsi szerep keresése szerencsésen keveredett egyseknél a származásukból fakadó, másoknál pedig épp az idegenség és a magányos ráutaltság okából ható érzelmekkel.

A közös élményeket végtelen viták követték, amelyek visszahatottak ránk. Minél hevesebben védjük pillanatnyi egyéni álláspontunkat egymás között, annál fontosabbá vált számunkra a közösség értékelése, melyhez igazodtunk, mely vitáink során alakult. A közösség egyéniséget formáló paradox hatására fejlődött ki a tagok személyisége, alkotóereje. Így vált egyszeriben kiforrott művésszé Buday György is, az *Alsóvárosi búcsút* ábrázoló fametszet-sorozatával, melyre eleinte még a nevével sem akarta ráírni, annyira közös volt az élmény. Sőt az élmény is közösen foglaltuk szavakká, alkotássá azonban ilyen magas színvonalon csak az ő, közben kikristályosodott stílusában válhatott művészetté. A *Boldogasszony búcsúja* című fametszetsorozat 1931-ben jelent meg, s elnyerte a Bibliofil Társaság zsűrije által adományozott címet: az 1931-ik év legszebb magyar könyve. Muzgalmunk ezzel a lépéssel új határkőhöz érkezett. Egyebek közt talán ez is indokolja, hogy hosszabban időztem annak az embernek a pályakezdésénél, aki végig irányítója, eleven kovásza maradt közösségünknek. Együttal ez az esemény is szemlélteti, hogyan fonódik egybe egymást görgetve egyén és közösség sorsa. Ezen a szép kiadványon szerepel először kiadóként „A Szegedi Fiatalok Művészeti Kollegiuma”. Formailag ezzel pecsételődött meg a belső érés folytan szükségképpen külsőleg is mindig újjászülető közösségünk harmadik létezési formája. Mielőtt még továbbkísérnénk a kifelé elsősorban kiadványsorozatban jelentkező harmadik fejlődési fázist, vissza kell térnünk a középső fokozathoz.

Az agrársettlement-korszak, mely a középső összekötő éveket jellemezte, ismét iskolapéldája annak, hogyan születik az új a régiből, és hogyan él tovább a régi az újban is. Ebben a középső korban (a húszas évek legvége és a harmincas évek eleje) már nem volt elég a közvetlen kapcsolat teremtése a parasztsággal, hanem kifelé is hangot akartunk adni megrázó tapasztalatainknak. Feszült bennünk a sok élmény, és szeretettük volna azok hatása alatt a mások szemléletét is átalakítani. Erőfeszítések tettünk előadások és sajtó útján a közérdeklődés felkeltésére. Ezeket az előadásokat, vitaesteket a városban rendeztük, párhuzamosan a tanyasiaknak és falusiaknak rendezettekkel, de merőben más céllal. Fel akartuk hívni a figyelmet a valóságra. Jó eszköznek bizonyult erre a fénykép is, és így köri helyiségünk falait azokkal raktuk tele. Kiállításokat is rendeztünk, grafikonon és fényképeken mutatva be munkánk adatait. Valósággal megrázó volt egy fényképsorozat, melyet egyik barátunk, Kárász Judit készített, párhuzamos képeken állítva szembe a város és a falu életét (például: elegáns lakkcipős láb mellett az éles tarlón gyalogoló földműves meztelen lába).

Irodalmi érdeklődésünkben tovább élt a kötődés Erdélyhez. Tamási Áron- és Tompa László-estet rendeztünk. Ezeket az elsősorban irodalmi jellegű esteken is éleződött azonban az egyre osztályharcosabb szemlélet. Mindannyiunk „Aronkája” — akivel a nyilvános est előtt és után forró hangulatú, szűk körű beszélgetésen tisztáztuk meggyőződésünket — ott, a mi irodalmi estünkön olvasta fel először a nyilvánosság előtt *Rendes feltámadás* című novelláját. Volt is botránkozó visszhang a másnapi sajtóban, de annak mi csak örültünk. Éppen a minél hangosabb visszhangot akartuk. Akkor még szinte élvezettel cicáztunk a hatóságokkal, de

közben egyre több gondot okoztunk szüleinknek. Itt ismét érdemes rámutatni, hogyan használja fel a régít a születőben levő új. Néhány társunk túl hangosan szájalt magánbeszélgetés során egy olyan utcasarkon, ahol a rendőrség egyik spiclije fülelt. Eppen május elseje előestéje volt, és ilyenkor különleges óvintézkedéseket tettek. Három barátunkat azonnal letartóztatták, és egy éjszakát a rendőrségen töltöttek, de másnap reggel sietve engedték őket szabadon, nemcsak azért, mert valóban ártatlanok voltak minden május elsejei zavargás szervezésében, hanem azért is, mert kiderült, hogy a szülők közt tisztas egyetemi tanár, sőt városi ügyész is volt. Atyáink ugyan nem nagyon örültek sem az efféle kalandoknak, sem a tőlük elkanyarodó fejlődésünknek, szükség esetén azonban nem hagytak minket cserben. Hogy otthon mit kaptunk, az más lapra tartozik. Az én — egyébként nagyon szelíd és jószágos — édesapám például felháborodva dobta tűzbe Radnóti Miklós nekem dedikált első kötetét (*Újmódi pásztorok éneke*), ezzel a megjegyzéssel: „Hogy mer neked egy ilyen istentagadó könyvet dedikálni?”

„Egyetemi atyáink“ közt is voltak, akik kiálltak értünk a kari üléseken — különös módon elsősorban két katolikus pap: Sik Sándor és Várkonyi Hildebrand. A természettudományi és bölcsészeti kar ülésein ott ültek akkoriban egymással szemben a zöld asztal körül Horger Antal és Sik Sándor meg Imre Sándor, de ott ült Szent-Györgyi Albert és a támogatását élvező ifjú Bay Zoltán is, a modern fizika előharcosa, és az a csak egzakt tudományoknak élő matematikus Riesz Frigyes is, aki bölcs mosollyal és elnézéssel szemlélte a tudomány elefántcsonttornyából a mi „hancúrozásunkat“. Mi pedig fiatal erőink érzetében eleinte valóban játékosan élveztük az ütközéseket. A szembenállás lassan kezdett elszántabbá válni, különösen Radnóti Miklós és Hont Ferenc intenzívebb barátságának hatására. Őket eleinte mint új barátokat vonzotta a már meglévő, falumunkát és irodalmi esteket szervező közösség, de lassan a legszorosabb belső maghoz kovácsolódtak, amely egyúttal velük együtt, éppen az ő hatásukra is fejlődött, alakult tovább.



Buday György:
Tiszapart (1936 körül)

Enescu és szülőföldje

Aki figyelmesen olvassa George Enescu emlékezéseit, nyilatkozatait, szüleihez-rokonaihoz írt leveleit, de főleg önéletrajzi jellegű írásait, annak lépten-nyomon felhívjuk, milyen elevenen élt a szülőföld, a moldvai táj képe a zeneszerző gondolatvilágában. Nostalgiaját, majd — élete vége felé — honvágyát minden biztonnal erősítette az is, hogy túl hamar elszakadt Liveni, Cracalia, Mihăileni vidékétől, túl hamar került a nagyvárosok forgatagába; s ezért tért vissza művészetével is mindig az ősforráshoz. Az alkotásait elemző zenetudósok nem ok nélkül állapítják meg, hogy a szülőfalu, tágabb értelmezésben a szülőföld vágya már első műveiben megszólal, s az *Opus 1* sajátos román hangulatokat idéző szimfonikus költeményétől az *Opus 32* román népi dallamokat feldolgozó hangversenyvitányáig zenéje egyazon hűség jegyében fogant.

Jellemző, amire ezzel kapcsolatban Bernard Gavoty emlékezik. Feljegyzése szerint Enescu, nem sokkal halála előtt, így vallott az idézett *Opus 1*-ről (*Poème Roumain*): „Ebben a zenekari szvitben néhány gyermekkori emlékemet próbáltam kifejezni [...]. Még ma is hazám tájainak illatát érzem benne.“

Enescu életének legboldogabb szakasza kétségtelenül a gyermekkor volt, a szülői ház elhagyásának fájdalma ellenére. Ránk maradt egy, a maga nemében páratlan dokumentum: a gyermek George Enescu levelei Bécsből és Párizsból az itthon maradtakhoz (legtöbbjüket Romeo Drăghici gyűjtötte össze és adta ki *George Enescu. Bibliografie documentară* című, 1974-ben megjelent kötetében). Bécsben szorgalmasan tanul a jövődébéli nagy muzsikussal, de gondolatai szüntelen hazaszállnak. „Máskor, ha írsz még, vedd el egy papírost, és fessd le nekem az egész házat, ott fenn a dombon“ — kéri Tinca nagynénjét 1889. október 17-én. S hogy apjától elvált és Mihăileni-be költözött édesanyját mulattassa, egy rajtot küld neki: „Ez az a ló az esztana mellől, cövekkel a nyakában, mert megijedt a villámtól, s kitépte a cöveket, amihez hozzá volt kötve.“ Folyton eszébe jutnak az otthoni lovak, s majdnem minden leveléhez csatol egy-egy ilyen „illusztrációt“; Tinca egyszer azt is írja neki tréfásan, hogy már egész ménes gyűlt össze otthon az általa küldött lovakból.

Mi sem természetesebb, mint hogy a szülőfalu, a gyermekkor tüneményes világa soha nem fakuló emlékeket hagyott a zeneszerző lelkében, és ihletőleg hatott alkotómunkájára. A moldvai táj képe ott lebeg Enescu legtöbb művében, amire a címek, alcímek külön is felhívják a figyelmet (például: *Falusi szvit*), legnagyobb alkotásaiban pedig mindez a honi föld és természet apoteózisává magasztosul (*Román rapszódia*, *Voix de la nature* stb.). Kisebbségi darabjai számtalan meghitt „hangképet“ festenek az elhagyott otthonról, s az azt körülölelő tájról (*Napkelte*, *Patak a kert alatt*, *Éji harangszó*, *Költöző madarak* stb.), a bennük megszólaló nostalgia azonban hovatovább tragikus életérzéssé mélyül: a honvágy és az idegenben bekövetkező halál sejtelme öltözik hangokba az idézett *Opus 32*-ben (*Hangversenyvitány*).

Enescu sehosem érezte magát inkább otthon, mint szülőföldjén, Liveni, Cracalia, Mihăileni vidékén, 1910-től pedig Tescani-ban. Itt írta, nem sokkal végleges távozása előtt, *Csönd* című kórusművét, amelynek mély nyugalomvágyát és nyugalmát vallomásként értelmezhetjük.

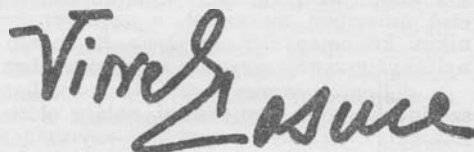
Szerette a moldvai parasztházak tornácát, ahol elmerülhetett a természet szemlélésében. „Földszintes házban laktunk, amelynek festett fatornácán száradó hagymakoszorúk lógtak“ — emlékezett vissza Bernard Gavoty előtt egy beszélgetésük során, amelyet magnószalag örökített meg. S amikor színajai villáját építtette, sajátkezű ceruzarajtot adott át Radu Dudescu tervezőnek a toronyról, melynek ablakaiból — itt berendezendő dolgozószobájából — a környező erdőkre akart látni; s persze arra is megkérte az építész, hogy szerkesszen a villának paraszti stílusú tornácot. A román zene múzeumában látható két szimbólumértékű fénykép, amelyek között fél évszázad az időbeli távolság: az egyik Costache Enescut

ábrázolja cracialiai háza tornácán, családja és a névnapja alkalmából köszöntőt mondó falusiak körében; a másikon George Enescu áll villája tornácán, és a szinajai hegyekben gyönyörködik — mintha az egész román föld, az egész szülőháza szépségét inná fel tekintetével.

Liveni és Cracalia, Mihăileni és Tescani ihlető ereje azonban, bár hasznos újra és újra felidézni, közismert mozzanata Enescu életműve létrejöttek; s ugyanezt elmondhatjuk a szinajai hegyekről, erdőkről is. Hogy mit jelentett a zeneszerző számára — akárcsak költő-szellemtestvére, Eminescu számára — a tenger, azt viszont a halála után nyilvánosságra került dokumentumokból tudtuk meg tárgyszerűen; sejtteni nyilván azelőtt is sejtettük. Enescut ugyanaz a mély nosztalgia töltötte el a tenger iránt, mint a *Csak egy vágyam maradt* klasszikus strófáinak íróját, s az örök hullámszásban, a habok és a part küzdelmében az ember és a természet, sőt talán inkább az ember és a sors harcát látta. Avagy nem a sors hangja csendül-e ki a *Vox maris* zenéjéből, mesterünk csodálatos hattyúdálából, amelyet 1948-ban a Fekete-tengeren tett utazása ihletett? Ez az utazása volt végső távozása, s ezért szólt meg oly tragikus felhangokkal a műben a szülőföldről, a hazától vett búcsú fájdalma.

George Enescu egész zeneszerzői életműve egyetlen monumentális vallomás a hazaszeretetről, egyetlen fároszként világló példája az emlékeinkhez, az önmagunkkal való azonossághoz ragaszkodásnak.

V. Z. fordítása

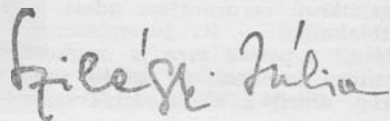


Utóirat Baróti Pál életéhez

Már megint gyászolunk. Két ravatal között, két friss sír között oly szűk a hely, hogy egyre szorosabban kell állnunk, egyre riadtabban és egyre elszántabban; egyre összetartóbban. Két gyászjelentés között oly kevés az idő, kifáradnak a szavak és elapadnak a könnyek, nem győzik gyérülő csapatunkat követni a változó Házsongárd mind meredekebb kaptatóján, felfelé, kifelé.

Lehetséges, hogy eltelt egy negyedszázad azóta, hogy egy higgadt tekintetű, megnyugtató szavú fiatalember, mosolyogva a gólya zavarán, eligazította a magyar szak tantermei, zsvajgó diáknépe, tanári szobái és hirdetőablái között koválygó elsőévest, aki voltam? Ez volt az első találkozásunk. Az utolsónak hadd tekintsem a soha el nem maradó kártyát, amelyen, mint minden decemberben, Bukarestből kíván kellemes ünnepeket, boldog új évet! Beteg volt már ekkor. Nem tudta, nem tudtuk, mennyire beteg. És nem jön több baráti üdvözet Baróti Páltól.

Barátságunk első tíz évében sokat terveztünk, még többet vitatkoztunk: fürkészünk a jövőt. Közös ügy, tennivalók, lelkendezés, csüggedés, dac, önuralom fűzött össze oly szorosán, hogy sose kellett az összetartozástudat, a ragaszkodás szavait kimondani. Tartózkodó volt, fegyelmezett, szemérmes. Irtózott a hangzatos nyilatkozatoktól. Került minden olyan szót, amelyet az erkölcsi kopás méltatlanná tett a szerényen és szenvedéllyel szolgált anyanyelvhez. Makacs maximalizmussal irtotta a felesleges jelzőket, a pongyola mondatokat; a nyelvhelyességben felfedezte az erkölcsi törvényt, a maga végvári vitézségét. Elavultnak vélt virtusokról bizonyította be, hogy a legidősebbek. Ezért volt pontos, komoly, megbízható. Számítani lehetett rá — milyen jóvátehetetlen kár, hogy ezt most, e rettenet szülte alkalom mondatja ki velünk! Közös szándékunkból — jobbitsunk a világon — Baróti Pál a legkevésbé látványos módozatokat vállalta. Egyetlen szerepet vállalt, karakterszerepet: a munkát.



Véleményem szerint...

A tavaly hónapokon át régi újságokat tanulmányoztam az Egyetemi Könyvtárban. A könyvtárosnő már emlékezett ra, mit olvastam előtte való nap, s mihelyt meglátott, hozta is a szükséges lapkollektiót. Pár hét múltán megkérdezte: — Ugye-bár a *Korunk*nál dolgozik? Nohát akkor ismeri-e a legrégebb *Korunk*ot? — Természetesen — válaszoltam, s a lap első, 1926-ban megjelent számaira gondoltam.

Magabiztos feleletem hallatán a könyvtárosnő mosolyogva tűnt el, majd jó idő teltén régi-régi sárga újságköteget tett elém. — No, ezt is ismeri?

Diadalmas kérdésre mit sem tudtam felelni, hiszen egy olyan *Korunk*ot helyeztet az asztalra, amelyről eddig mit sem tudtam, s úgy vélem, mások sem igen, hiszen az eddig megjelent *Korunk*-irodalom alig tesz említést róla. (Jordáky Lajos: *A romániai magyar sajtó történeti útja*. In: *Korunk Évkönyv 1974*.)

A lap még a múlt század hatvanas éveiben jelent meg, s formátuma nagyjából a mai *Utunkra* emlékeztet. Noha hetenként csak 3-4 alkalommal jelent meg, alapjában véve napilap jellegű volt.

Ami első rápillantásra szembetűnt, nyomban meg is mosolyogtatott, régi idők üzenete volt: „Delizsánsz indul Kolozsvárról a Biasini szálló elől Nagyváradra, Désre, Tordára...” Biasini szálló, delizsánsz... Petőfi jutott eszembe, s oly sok más utazó, egykori naplók, útirajzok, feljegyzések s még mi minden, ami ehhez a szállóhoz s a delizsánszhoz fűződik emlékezetemben.

Nagy érdeklődéssel olvastam napok hosszában a lapot, s a kis hirdetésektől a folytatásos tanulmányokig jó néhány írása fölött eltöprengtem, tünődtem, kérdéseket tettem föl magamban. Leginkább az foglalkoztatott, hogy vajon Dienes László tudott-e erről a lapról, s amikor induló folyóiratának címet keresett, ez a múlt századi közlemény befolyásolta-e a címadásban? S ha ő nem is hallott erről az újságról, vajon a baráti köréből valaki ismerte-e, s egyáltalán, honnan származik a *Korunk* cím, miként „született“?

Mindez azonban csak irodalomtörténeti csemege volna, és a „korunkológiát“ a genezist illetően gyarapítaná új színfolttal, ha valaki tisztázná, hogy volt-e egyáltalán kapcsolat a régi és a legrégebb *Korunk* között. Minél többet olvastam az újságot, annál jobban fölkellette az érdeklődésem. Ugy sikerült, hogy elsőnek a hatvanas évek elején megjelent lapokba pillantottam bele. Sajátos korszak hangvétele csapott meg. Előjáróban hadd mondjam el, hogy a Bach-korszak különösen érdekelt egy időben, talány volt számomra, hogy a szabadságharcban elbukott nemzet miként állt talpra, hogyan volt képes a sorait rendezni, s a sortűzek, bitófák, tömeges bebörtönzések ellenére mily módon tudta a passzív rezisztencia fegyverét oly egységesen és eredményesen a császári önkény ellen fordítani, hogy az uralkodó és kormánya végül is kénytelen volt az egykori „vesztesekkel“ tárgyalásztalhoz ülni. Mondjunk bármit 1867-ről és Deák Ferencről, marad az örök tanulság: a háborúvesztés nem jelent végső vereséget! Mert ha egy nép kitart szabadságvágya mellett, és megőrzi küzdőképességét, akkor a Bach-féle rémuralom feltételei közepette is képes a béke eszközeivel — ha nem is teljesen — elérni céljait.

Solferino után vagyunk. A legendás hírű Garibaldi és Türr István vezénylete alatt az egyesült olasz-francia-magyar csapatok nagy vereséget mértek az osztrák armádiára, Észak-Olaszország fölszabadult a kétféjű sas uralma alól. Ausztria először tapasztalhatta — századok után —, hogy mit jelent, ha korábbi támogatói nem segítik, sőt az ellenfél oldalán egész emigráns ezredek harcolnak olyan elszántsággal, hogy Garibaldi, az „Italia unita“ megvalósítója kijelentette: győzelmei jó részét a magyaroknak köszönheti. (Az olasz szabadságharc vezérének neve azóta vonult be a népdalokba, mesékbe.)

A vereség után itthon sajátos erjedés kezdődött. A Bach-korszak jege olvadásnak indult, a bécsi kamarilla egyezkedő tárgyalásra fanyalodott. A történelemből tudjuk azonban, hogy Ausztriának nem volt elég egy vereség, továbbra is a győztes fölényes álláspontjáról tárgyalt, s mereven ragaszkodott sok-sok elavult, reakciós politikai elvhez, intézményhez, az osztrákok teljes uralmát kívánta biztosítani. A következők szabadságharcosok azonban „nem engedtek a 48-ból“ (akkor keletkezett ez a mondas), és sok huzavona után a tárgyalások végül is megszakadtak. Pár év múltán Ausztria újabb vereséget szenvedett Königrätznél a poroszoktól, nagy területeket veszített el, s Bécsnek végleg le kellett mondani százados álmáról, hogy maga hozza létre minden németek egységes birodalmát. Kénytelen-kelletlen most már más alapon kereste a kiegyezés útját.

A Solferinót követő tárgyalások egyik sokat vitatott pontja az alkotmány volt. A többségi balszárny a 48-as vívmányok nagyobb részét érvényre akarta juttatni, ezzel szemben a császár és környezete hallani sem akart a „rebellió gyümölcseiről”, különösen a forradalmi alkotmányról nem. Jellemző, hogyan érvelt ez utóbbi mellett az egykori *Korunk*. Azt fejtette, hogy ha 48 forradalmi népe — noha 49-ben megfosztotta trónjától a királyt — most uralkodójának ismeri el, és jogfolytonosságát sem tagadja, akkor Ferenc József is tartozik kölesönösségi alapon annyival, hogy elismeri a 48-as alkotmányt, mint az új korszak, a haladás alap-törvényét, s annak érvényesítését szavatolja.

Meglepő az a szenvedélyes, bátor és okos érvelés, amellyel a legrégibb *Korunk* a vitába bekapcsolódott; a korszak kutatóinak igazi csemege. Alig néhány írás elolvasta után világossá válik, hogy a *Korunk* nem az engedékenyebb Deák-párthoz tartozott, hanem a radikális Teleki László vonalához. De az is kitetszik a lap tanulmányozásából, hogy a pár évvel későbbi cikkek szelídebbek; úgy látszik, a passzív ellenállás erőtartalékai megfogyatkoztak, a békülõ hajlam teret nyert, aminek bizonyára oka volt. Tény, hogy a lap hangvételének alakulása hozzájárulhat ama máig is vitatott kérdés megvilágításához, miért lett öngyilkos (ha valóban az lett) Teleki László, miért látta úgy, hogy esélyei megcsappantak.

Sokat lehetne írni még a hajdani *Korunk*ról: ki állt mögötte, miféle érdekcsoport, párt, üzleti kör, mettől meddig jelent meg, miért szűnt meg, meddig terjedt földrajzilag a hatóköre? Továbbá: kik voltak szerkesztői, közelebbi és távolabbi munkatársai, milyen műfajú írásokat közölt, minő kérdésekkel foglalkozott legtöbbet, melyik tájegységre irányult a figyelme különösképpen, hány példányban jelent meg, és milyen anyagi hasznot hajtott kiadóinak, mit jelentett az olvasók s általában szellemi életünk, közírásunk számára?

Nem tartom feladatomnak, hogy minderre válaszoljak, nem foglalkoztam annyira behatóan a lappal. Csupán azt tartottam kötelességemnek, hogy fölhívjam rá a figyelmet. A *Korunk*-kutatásnak érdemes volna kiterjednie tehát erre az alig említett, csupán lexikonból ismert múlt századi ósre, s a különböző *Korunkok* vonulatát egy olyan előddel egészíteni ki, amely minden tekintetben méltó a Dienes László és a Gaál Gábor fémjelezte laphoz. Erős a gyanúm ugyanis, hogy a két háború közti *Korunk* szerkesztői ismerték a még régebbi elődöt, s tudatosan választották, vállalták annak címét és hangvételét.

A kérdés tisztázása azonban már az irodalom- és sajtótörténet fõadata. Remélem akad kutató, aki vállalkozik rá.

Haradjevics

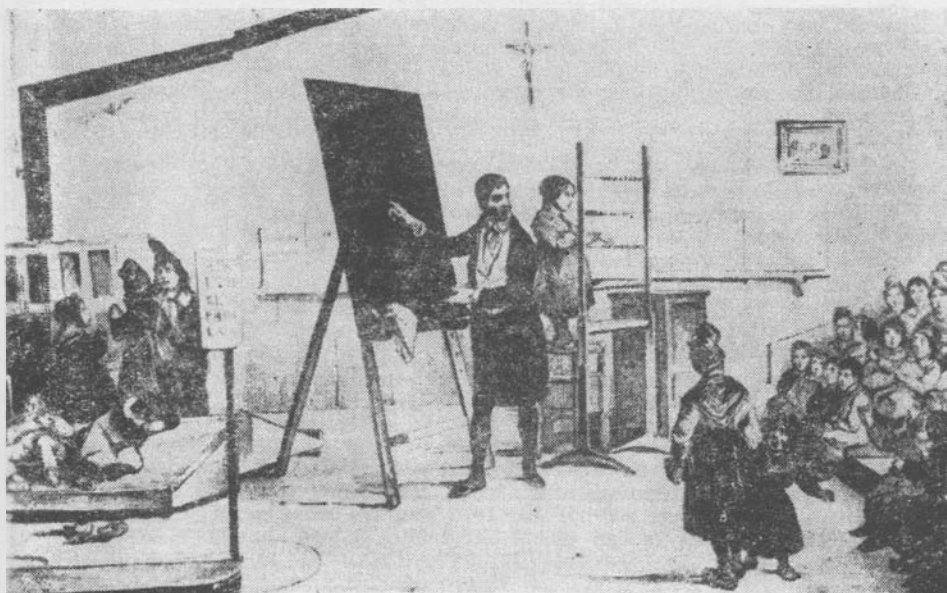
Kell a törődés

Nem könnyű a pedagógusnak. Szakmája, hivatása egész embert követel — és nem akármilyent! —, munkája fáradságos, ráadásul gyakran az eredmény sem igen mutatja a belé fektetett energiát. E pálya megítélése a végletek közt mozgó: hol az egekig dicsérik, hol szidják — jól tudjuk, hogy a maga fény- és árnyoldalával mindkét minősítésre rászolgál. A sötétben látók ma is „a nemzet napzásomái”-nak nevezik a pedagógusokat (főleg a tanítókat), s hajlamosak elfeledkezni arról, hogy a nehéz-szép pedagógusi hivatás mennyi elégtételt nyújthat hittel, szeretettel szolgálójának. Az óvodától az egyetemig... Ezt a foglalkozást csak az válassza, aki elhivatottságot érez iránta, s nem kevés önfeláldozásra is hajlandó. Egy csöppnyi fanatizmus sem árt, hiszen az áldozatos munkához ez is kell; az önzetlenség szintén „kötelező” tulajdonság, továbbá kitartás, hűség, igazságosság és a többi. Micsoda pálya az, amely ennyi jó tulajdonságot kíván? S eddig csak e hivatás érzelmi összetevőiről volt szó; nem kisebb követelmény a szakmai megújulás képessége, a szellemi nyitottság, készség az örökös tanulásra, ismeretgyarapításra, szorgalom — és lehet folytatni a végtelenségig. Természetesen egy emberben ritkán találkoznak mindezek a jó tulajdonságok, kifejlesztésükért, gyarapításukért azonban érdemes mindent elkövetni. A jövő nemzedék érdekében is, hiszen nem egy diák éppen tanára példáját óhajtván követni, választja a pedagógusi hivatást.

Diákkoromra visszaemlékezve nagy szeretettel és hálával gondolok kedves magyartanárómra, a nagyváradai tanítónőképző kiváló pedagógusára, F. Diósszilágyi Ibolyára. Szememben ő az eszménykép — s nem a „megszépítő messzeség“ ködfátyolán át tűnik annak. Nemcsak tanított, nevelt is: önismeretre, közösségünk megbecsülésére, szeretetére, hűsége; belénk oltotta a szép szeretetet. A heti öt magyarórán mi mindenre jutott ideje! Ma már szinte hihetetlennek tűnik. Irodalomtörténet (tankönyv híján kézzel írtuk, amíg behorpadt az ujjunk); kis magyar nyelvtörténet (nyelvünk eredete, jövevényszavaink, fontosabb nyelvemlékeink stb.); minden óra elején öt-tíz perc nyelvtani elemzés (a négysoros szöveget a szünetben, óra előtt a soron levő tanuló írta fel a táblára), és ha az illető szöveg vers volt, verstanilag is elemeztük (főléje rajzoltuk a verstani jeleket, elkülönítettük a verslábakat stb.); a kötelező olvasmányok szigorú és következetes számon kérése (külön füzetünk volt erre a célra, megadott szempontok szerint elemeztük olvasmányainkat, s a jól sikerült elemzéseket ösztönzésül — vagy dicséretként? — felolvastuk az osztály előtt). Az anyagismereten túl tanárnőnk kíváncsi volt szellemi érettségünkre is. Ezt bizonyítják az effajta házi feladatok: *Lucifer alakja Az ember tragédiájában*, *A férfi és a nő szerepe a Tragédiában*. Sort kerített néha arra is, hogy egy-egy szép verset felolvasson (úgy szerettük hallgatni, olyan szépen mondott verset), azután megbeszéltük. Az irodalomtörténet-tanítás során mindig felhívta figyelmünket a párhuzamokra (a világirodalmiakra is), a nagy összefüggésekre, a fontosabb irodalmi irányzatokkal külön foglalkoztunk, s — amit szeretnék kiemelni — a történelmi háttér ismertetése sohasem maradt el. Hiányos történelmi tudásunkat ekképpen igyekezett pótolni. Erősen közéleti ihletésű irodalmunkat enélkül nehéz volna megérteni. Ezt ő jól tudta, s eszerint cselekedett. Kedvelte a szintéziseket (előszóval adott ilyen természetű házi feladatokat, később sok hasznát láttuk), a tömör, szabatos fogalmazást. A nyelvhelyességi és helyesírási hibákkal szemben könyörtelen volt. A gyengébb helyesírástú tanulóknak minden órára öt sort kellett másolniuk — a számonkérés sohasem maradt el. Mindez a tanítónőképző I., II., III. osztályában! És ahogy a gyengébb képességű tanulókat mozgósítani tudta!

Ma már világosan látom, mi volt a „titka“. Igényesség, gazdag tárgyismeret, hivatástudat — és mindezekkel együtt: szeretett minket. Ennyi.

Szabó Ilona



Kisdudóvó a XIX. században (francia fametszet)

Természettudományos és ismeretterjesztő könyvkiadásunk 1978—1980

Immár harmadszor gyűlünk össze a *Korunk* jóvoltából*, hogy természettudományos és ismeretterjesztő könyvkiadásunk helyzetét áttekintsük, s megpróbáljunk megoldásokat keresni a problémákra. Tesszük ezt annál is inkább, mert már az első, 1975-ös megbeszélésen konkrét perspektivaként állt előttünk az országos méretű — egy világjelenség hazai vetületeként jelentkező — tudományos-műszaki forradalom, amely épp az 1975 óta eltelt időben tette szükségessé az egész oktatási rendszer új alapokra helyezését (hogyan milyen módon és eredménnyel, az nem tartozik ide, de magával a ténnyel feltétlenül számolnunk kell), s a most vizsgált időszakban jelentek meg azok a fontos pártdokumentumok, amelyek az 1981—1985-ös időszakra irányelveket, és 2000-ig terjedően általános orientációkat fogalmaznak meg. A témával foglalkozni tehát kötelességünk.

Attól félek azonban, hogy ehhez mérten döntési lehetőségeink — főleg az itt jelenlévőket illetően — igen szűkre szabottak. Tulajdonképpen nem is vállalkozhatunk másra, mint az előzőleg már felmért 1970—1974-es és 1975—1977-es időszak eredményeinek rögzítésére, s a tennivalók közül azoknak a kijelölésére, amelyek a mi hatáskörünkön belül megvalósíthatók. Nagyon fontos azonban tudatában lennünk, hogy az a munka, amelyet különböző kiadói szerkesztőségekben végzünk, milyen nagy fontosságú problémakör része, s hogy — még változatlan külső körülmények között is — mennyire szükséges a mi számunkra adott tevékenységi kör lehetőségeinek maximális kihasználása.

Lássuk először az utóbbi három év teljesítményeit.

A romániai magyar könyvkiadásból részt vállaló 14 könyvkiadó s a központi és megyei művelődési intézmények kiadói teljesítménye (zárójelben a témánk szempontjából bennünket közelebbről érdeklő címeikkel) a következő képet mutatja:

	1978	1979	1980
Politikai	23 (—)	31 (3)	24 (—)
Kritérium	103 (11)	110 (7)	95 (5)
Dacia	31 (7)	30 (4)	31 (4)
Albatros	5 (1)	7 (1)	4 (—)
Ceres	2 (2)	2 (2)	6 (6)
Creangă	17 (—)	14 (—)	19 (—)
Eminescu	—	3 (—)	1 (—)
Facla	3 (—)	5 (—)	3 (—)
Litera	1 (—)	3 (—)	2 (—)
Műszaki	—	3 (3)	5 (5)
Tanügyi	2 (—)	7 (—)	6 (—)
Tudományos	7 (5)	5 (4)	3 (3)
Zenei	3 (—)	—	1 (—)
Orvosi	—	—	—
Összesen	197 (26)	220 (24)	200 (23)

Hadd emlékeztessünk itt az előző három év összesített adataira, amikor a kiadói össztermés és a természettudományos meg ismeretterjesztő művek aránya a következő volt: 1975-ben 230-ból 42; 1976-ban 220-ból 40; 1977-ben 213-ból 25. Ugy látszik tehát, a helyzet az előbbi időszakhoz képest nemhogy javult volna,

* Elhangzott a március 13-i *Korunk*-délelőtti, mint annak vitaindító előadása. Az első hasonló megbeszélés anyagát 1976. 1—2. számunkban közöltük (A tudományos könyv — munkaeszköz).

hanem rosszabbodott, s ami külön meggondolkoztató: 1977 óta szinte felére csökkent épp az a könyvkiadási reszort, amelynek pedig a tudományos-műszaki forradalom hazai eseményei következtében *növekednie* kellett volna.

Persze itt nem szabad megfeledkeznünk egy tényezőről, s talán a szerkesztőkollégák ezt igazolják is (vagy esetleg megcáfolják), hogy ti, oktatási rendszerünk átstrukturálódása ebben az időszakban a szakliceumi tankönyvek írásának-fordításának területén vette igénybe meglévő szakunkaerőinket. De nem elhanyagolható vonatkozás az sem, hogy könyveink nyomdai előállításában az utóbbi években fokozottan észlelhető nehézségek szintén a természettudományos-műszaki könyvek terén érezhetőek leginkább, ahol a szedés, a tördelés, az illusztrációs anyag nyomdai kivitelezése nagyobb gonddal jár, s a nyomdaipari vállalatok részéről nagyobb idegenkedést vált ki. Erre talán elég két példát felhoznom (bizonyára van több is): a Ceres Könyvkiadónál a román—magyar és magyar—román mezőgazdasági szótár, a Kriterionnál a még ma is korrektúrafázisban lévő *Kémiai kislexikon* példáját.

A nehézségek tehát nagyobb mérvűek ezen a területen, de épp azért kell fokozottabb mértékben tudatosítanunk e terület jelentőségét az országos fejlődés egésze szempontjából. Ebben a vonatkozásban politikai kérdés az, hogy ne engedjük magunkat a nehézségek nyomása alatt összetörni.

A különféle központi és megyei művelődési intézmények hozzájárulása az utóbbi hároméves időszakban egészen minimálisra zsugorodott:

	1978	1979	1980
Etnológiai Intézet	3 (-)	2 (-)	2 (-)
Arad megye	1 (-)	—	—
Bihar megye	3 (-)	4 (-)	1 (-)
Hargita megye	9 (4)	3 (2)	6 (1)
Maros megye	—	—	2 (-)
Kovácsna megye	4 (-)	2 (-)	3 (-)
Szatmár megye	—	1 (-)	1 (-)
Összesen	20 (4)	12 (2)	15 (1)

Ennek oka, hogy a megyei szervek könyvkiadási lehetőségei az állami könyvkiadói hálózaténál még jobban összeszűkültek. Emlékeztetni szeretnék arra, hogy az első (1970—1974) időszakból még olyan mezőgazdasági kiadványokra tudunk hivatkozni Hargita megyéből, amelyek példányszáma (az egy megyében való terjesztettség köztöttsége ellenére) többszöröse volt a Ceres által ugyanolyan könyvtípusban elért országos példányszámnak. Ebből a most vizsgált időszakból is idézhetjük — ismét csak Hargita megyéből — egyrészt a dr. Csedő-féle gyógynövénykönyv példáját, amely azt tanúsítja, hogy nem lehetetlen érdemleges tudományos hozzájárulás megyei szintről, másrészt azokat az egészségügyi felvilágosító füzeteket (ilyeneket korábban az Orvosi Könyvkiadó jelentetett meg magyarul), amelyek a megye viszonylatában olykor két-három kiadást, több tízezres példányszámot érnek el — de sajnos, csak a megyében hozzáférhetőek.

A másik fontos kérdés a *tematika*. Már az 1975-ös kerekasztal-megbeszélésen nyomatékkal vetődött fel, hogy természettudományos és ismeretterjesztő könyvkiadásunkat az országos fejlődés szükségleteihez és tematikai elvárásaihoz kell igazítanunk. Ez a kiadók részéről fokozottabb szervező (szerző)felkutató, kézirat-ösztönző, tervező) munkát igényel. Persze, nem lehet mereven évről évre, sőt hároméves periódusban sem számon kérni a teljes tematikát. Éppen ezért úgy hiszem, hasznos lesz az összehasonlítással 1970-ig visszamennünk:

	1970—1974	1975—1977	1978—1980
1. Mező- és erdőgazdaság	25	7	2
2. Technika	16	7	11
3. Állattan, állattenyésztés	14	3	7
4. Biológia, növénytan	12	17	10
5. Orvostudomány	11	3	1
6. Matematika	7	4	3
7. Fizika	7	7	3
8. Csillagászat, földrajz	3	6	2
9. Ásványtan	1	1	1
10. Kémia	—	3	4
11. Általános ismeretterjesztés	20	32	29

Az 1970—1974 közötti időszakból adott ranglista tehát, kivéve belőle a 11-es pontot, a továbbiakban a következőképpen alakult (a számok a témaköröket jelentik):

1975—1977: 4, 1, 2, 7, 8, 3, 6, 10, 5, 9

1978—1980: 2, 4, 3, 10, 6, 7, 1, 8, 9, 5

— amiből az olvasható ki, hogy a műszaki jellegű könyvek időleges visszazuhanása, majd bizonyos feljövése mellett a mező- és erdőgazdasági, az állattani és állattenyésztési ágazat döbbenetes visszaszorulása s az általános biológia, a növénytan és a kémia előretérése következett be. Úgy hiszem, ehhez — épp az utóbbi hónapok hazai gazdaságpolitikai elemzéseinek összefüggésében — nem kell külön kommentárt fűzőm. Nagyon fontos azonban a helyzet tudatosítása és alapvető megváltoztatása.

Ami a műszaki könyvkiadást illeti, tíz év távlatából kellően kikristályosodott az, hogy milyen vonatkozásban számíthatunk a meglévő keretek — elsősorban a Műszaki Könyvkiadó — kihasználására. Ez alatt az évtized alatt néhány, a műszaki alapokaderek továbbképzését elősegítő segédkönyv (4) és ismeretterjesztő mű, szótár (4) mellett a Műszaki Könyvkiadó középfokú szakmai munkákat jelentetett meg: kettőt-kettőt a géplakatos, a kazánfűtő, a rádió- és tv-műszerész, a villany-szerelő és a kőműves, illetve egyet-egyet a fakitermelő, a lakatos, a műszerész, a hegesztő, a gépkocsijavító, az öntő, a fonodai munkás és a bányász szakmák számára. Ezenkívül kiadott két magasabb szintű szakmunkát: Rohonyi Vilmos könyvét a fogaskerék-meghajtásokról és a Tenkei Tiborét a marásról.

Nem tudok válaszolni arra a kérdésre, hogy ez a teljesítmény mennyiségileg hogyan viszonyul a Műszaki Könyvkiadó lehetőségeihez, ahol egyetlen szerkesztő vállalra nehezedik egy nem könnyű és Bukarestben még nehezebben betölthető feladatkör. Erre a kiadónak, illetve a magyar kiadványok szerkesztőjének kellene választ adnia — kár, hogy nincs jelen a megbeszélésen. Fel kell vetnünk azt a kérdést, hogy az új oktatási rendszerben, egész ifjúságunk tömegméretű átrétegződésének, a gyakorlati pályák felé irányításának időszakában — ismerve a nehézségeket, amelyekkel a Tanügyi és Pedagógiai Könyvkiadó küzd épp a magyar nyelvű műszaki tankönyvek létrehozása terén — biztosíthatják-e ezek a keretek az ifjú nemzedék szakmai továbbképzését, az iskolapadokban és műhelyekben elsajátított szakmai ismeretének elmélyítését. A műszaki könyvek általunk ismert példányszámai (2000, 3840, 4170, 4230 stb.) azt mutatják, hogy ez iránt az irodalom iránt növekvő olvasói érdeklődés kezd mutatkozni. De intenzív és szívós munkára van szükség ahhoz, hogy műszaki könyvkiadásunk — ide kapcsolva a mezőgazdasági és állattenyésztési ágazatok felőlelő könyvkiadásunkat is — felnőjön az immár 2000-ig tekintő országos gazdaságpolitika előirányozta feladatokhoz.

Persze, hadd tegyem hozzá újra, amit már az elején hangsúlyoztam: hogy e problémák tudatosításának elsősorban a magasabb szinteken, a döntésképes fórumokon kell megtörténnie. De a végrehajtás fórumain is tisztában kell lennünk velük, hogy a körülményeken alapvetően változtató döntések megszületéséig a fentiek tudatában dolgozzunk.

Es itt térnek át egy másik, az előbbi találkozókön is felvetődött kérdésre: az *eredeti munkák* és a *fordítások* viszonyára. Nyilván senki sem kardoskodhat általánosságban beszélve a fordítások ellen. A fordítás — különösen a most vizsgált területeken — a szellemi kooperáció jelentős eszköze: átvesszük azt, ami valahol már kész és hasznosítható eredmény, s közkinccsé tesszük egy olyan nyelven, amelyen az olvasókhoz könnyebben eljut. De épp a szellemi kooperáció teszi szükségessé azt, hogy a magyar könyvkiadásban működő szerkesztők és kiadói vezetők figyelmesen kutassák fel azokat a szerzőket, akik ebbe a szellemi kooperációba magyarul művelt szaktudományuk oldaláról kapcsolódhatnak be. Nem valamiféle elzárkózási tendenciáról van tehát szó, amikor ezen a téren az eredeti művek kiadásának kérdését felvetjük, hanem — éppen ellenkezőleg — arról az igényről, hogy romániai magyar tudományos és műszaki szerzőink az eddignél nagyobb mértékben vegyenek és vehessenek részt a tudományos-műszaki forradalomban mindnyájunk előtt álló hatalmas feladatok megvalósításában.

Mi most a helyzet? A Műszaki Könyvkiadónál eredeti és fordítás aránya (csak a szakmunkákat véve számításba) a következőképp alakult:

1970—1974: eredeti 2 — fordítás 13 (egyébnél 2 — 0)

1975—1977: eredeti 0 — fordítás 6 (egyébnél 3 — 0)

1978—1980: eredeti 1 — fordítás 4 (egyébnél 0 — 1)

Nézzük meg ugyanezt az arányt a Ceres Könyvkiadónál, ahol a helyzet valamivel jobb:

1970—1974: eredeti 9 — fordítás 9

1975—1977: eredeti 8 — fordítás 2

1978—1980: eredeti 2 — fordítás 2

Talán érdemes végigtekinteni konkrétan a megjelenések címlistáján, és megkérdezni: megtettünk-e mindent a fenti elv érvényesítéséért? Nem hagyunk-e kalódnál értékes tudományos erőket, nem csúszunk-e sokszor a fordítás könnyebb ellenállásának vonalára? Jenei Dezső néhány évvel ezelőtti, a romániai magyar műszaki könyvkiadás három évtizedét áttekintő dolgozatában több mint negyven magyar műszaki szerző nevét találtam. Vajon ezekre ma éppen annyira nem lehet számítani, amennyire a Műszaki Könyvkiadó adatai tükrözik? És hol van az említett évtizedekben kialakult új műszaki értelmiség?

Lehet, hogy paradoxálisnak tűnik, de a többi kiadót rövidebben fogom „elintézni”. Egyrészt azért, mert ezeknek a természettudományos és műszaki könyvszükséglet kielégítésében csak mellékes szerep juthat (komplex profiljuk következtében eleve nem szentelhetnek nagyobb teret és figyelmet ennek a tematikának), másrészt pedig, mert ezek a kiadók kezdettől fogva inkább népszerűsítőként jelentek meg a területeken.

A Kriterion gondozta *Korunk Könyvek* a természet- és társadalomtudományi közgondolkodás általános kérdéseinek sorozatba foglalását tűzte ki célul, és ezt a szerepet kell a továbbiakban átgondoltabban, a társadalmi tudat és a tudományosság területeire átfogóbban kitekintve betöltenie. A *Kriterion Kézikönyvek* néhány sikeres kislexikon után az utóbbi években jórészt két- és egy nyelvű szótárak kiadásával jelentkezett, amelyek fontosak ugyan, de témánk összefüggésében épp a kislexikonoknak volna sajátos funkciójuk. A *Téka* sorozat évi 1-2 kötettel járult és járul természettudományos gondolkodásunk múltjának, nagyjai szellemi örökségének megismertetéséhez. S végül egy új sorozat, a *Kriterion Kiskalauz* az ifjúság tudásvágyból és szórakozásigényből következő sokféle szellemi és gyakorlati érdeklődését kívánja kielégíteni, s közben természetesen teljesíteni azt a feladatot, hogy az előbb mondottak keretében az igényeket — esetleg szórakoztatva — kapcsolja hozzá ahhoz a világhoz, amelynek jelenségeivel az olvasó másutt mint tudásanyaggal találkozhat (gondolunk itt az olyan rendkívül fontos kiadványokra, mint például Fülöp Géza *Az információ nyomában* című kötete).

A Dacia *Antenna* sorozata és e sorozaton kívül megjelent természettudományos könyvei átgondolt tudománypolitikai koncepcióról tanúskodnak. Mondhatnám: könnyű nekik, hiszen épp azzal a hatalmas előnnyel rendelkeznek, ami a Műszaki Könyvkiadó munkáját annyira megnehezíti: a szerzők jelentős rétegének közvetlen kapcsolatával. Ami a jövőre nézve megfontolandó, az a magyar szerkesztője révén szintén Kolozsváron székelőnek tekinthető Tudományos és Enciklopédiai Könyvkiadó kiadványaival való átfedések kérdése. A megjelent könyvek jegyzékéből úgy tűnik: az utóbbinak jó néhány kötete pontosan beillik a Dacia *Antenna* sorozatába — viszont talán az e kereteken túllemelkedő tudományos művek kiadása is könnyebbé válnék a Dacia számára, ha a szerzők tudományos könyvkiadó támogatására is számíthatnának.

Dávid Gyula

„Mint a mókus fent a fán“

Család és iskola legfontosabb felkészítési és integráló funkcióját így írja le Háber Judit és H. Sas Judit a *Tan-könyvszagú világ** bevezetőjében: „Felkészítés annak tudására, hogy hol, milyen termelési és társadalmi viszonyok között élnek, hogyan kell élni, mit kell jónak és rossznak tartani, hogyan kell viselkedni; milyenek az emberek, férfiak, nők, felnőttek, gyerekek; kinek mi

a joga és kötelessége, hogyan kell »kezelni« embereket és tárgyakat; milyenek legyünk egyáltalán mi, emberek; mit büntet és mit jutalmaz a világ.“

A gyermek nevelésében a szülők elsősorban az iskolát tekintik a társadalom szavatoltan legobjektívabb, leghatékonyabb integráló tényezőjének. Az arány fordított: minél kevesebbet ad (vagy adhat) a család gyermekének, annál inkább várja el és hárítja át a felkészítés minden vonatkozását az isko-

* Akadémiai Kiadó. Bp., 1980.

lára. Ez utóbbira hárul tehát, hogy az eredendően egyenlőtlen esélyeket (örököltségek, családi körülmények, kulturális- és életmódkülönbségek stb.) legalább az elemi iskolában az egyenlő tudás, a viszonylag egyenlő lehetőségek világává változtassa; hogy a doktrínér társadalmi egyenlőség elve helyett a reális, az emberi képességek és a tudás közös esélyével ajándékozza meg az ifjú embert. Az iskola mint modellt adó intézmény (nemcsak a létező, hanem a kívánatos társadalom képét is nyújtva) egyben a társadalom önmagáról alkotott imagóját is fölmutatja. Az idézett könyv az elemi iskolás tankönyvek elemzésével azokat az objektivációkat mutatja föl, amelyek kézzelfoghatóan kifejezik az iskolai szocializáció tartalmát. A tankönyv a kultúra átadásának egyik legközvetlenebb eszköze; a felnőtt életre való felkészítés értékeleit egy olyan modellben adja meg, amely eligazítások, irányelvek, előírások és normák rendszerére épül. Ez utóbbiak — jellegükből következően — engedelmességet követelnek, s amint a tanulmányírók H. P. Freyre hivatkozva megállapítják, „minél nagyobb a modelltől szolgáló szocializációs személy-intézmény (ágens) információs, pozíciós, érzelmi hatalma, szankcionálási lehetősége és kontrollkapacitása, annál valószínűbb a szocializált személy konformitása.“

Nem mindegy tehát, miként és mihez konformálódik a gyermek. Az elemi iskolai évek döntő mozzanatot jelentenek a magatartásnormák és a tudatosság viszonylatában. A gyermek már meg akar felelni a normáknak (a szankciók elkerülése végett); később is az ekkor elsajátított normák működnek személyiségében, akár tudatlanul is. A szocializáció fokát az is meghatározza, hogy az iskola (esetünkben a tankönyv) mennyire teljes viselkedésmintát nyújt.

Mint a tanulmányokból kiderül, a tankönyv a felnőtt attitűdöt érvényesíti; a társadalom önmagáról kialakított képét (azt, hogy milyen, és hogy milyennek akarja önmagát láttatni) kötelező érvénnyel vési be a még „ártatlannak“, tehát tudástól, morális előfeltevésektől mentesnek tekintett gyermeki tudatba.

Riesmann szerint — akire a szerzők hivatkoznak — hagyományos, lassan változó társadalmakban a meg nem változtatható, merev, kanonikus szabályok átadása a jellemző. Modern társadalmakban „etikai rendszerekkel, ideológiákkal, előírt magatartási sémákkal“ már a változáshoz való rugalmas alkalmazkodás képességét fejlesztik. A

szerzők kérdésfelvetése ebben is releváns: „A világ, amelyben élünk — és a gyerekek is élnek — mozog, változik, konfliktusokkal, ellentmondásokkal, feszültségekkel terhes. Azaz változtatásra vár. Vajon a tankönyvek ezt a mozgást, a valóság bemutatásának, megkérdőjelezésének, a változás és a változtatás szükségességének feladatát mennyire teljesítik? Készít-e a tankönyv kérdésre, vitára, az állandóság, vagy a változás dominál-e? Nemcsak az a probléma tehát, hogy a tankönyv ábrázolta környezet megfelel-e a társadalom tényeinek, hanem hogy szocializációs szisztémája inkább egy hagyományosan merev és változatlan előírásokkal operáló társadalom szükségleteit, vagy egy változó társadalom szükségleteit elégíti-e ki?“

Mivel a pedagógiai cél az, hogy dinamikus világban élni tudó embert neveljen az iskola, fel kell készíteni a gyermeket arra — amit különben is tapasztal! —, hogy rossz dolgok is vannak: betegség, halál, baleset, árvíz, szegénység, van tekintélyelv és hatalmi helyzet, alárendeltség, önzés, gyávaság is — és hogy mindezekhez viszonyulni kell, az önmagához való reflexív viszonyt is beleértve. A gyermeknek meg kell tanulnia, hogy nem olyan egyszerű jó és rossz dolgok tartományait kijelölni; hogy az egyéni döntés elengedhetetlen és kockázatos is ugyanakkor. Persze, ennek a reflexív viszonynak a megteremtését semmiképp sem segíti például az a tankönyvnyelv, amely sztereotípiákat besúlykoló jelzős szerkezetekkel, gyakorító képzőkkel (pl. huncut szemű kislány, büszkén lengő zászló, vidáman hazaérkező apa, könnyeit száritgató nagymama stb.) hamis, azaz érzélgős társadalomképet nyújt, sztereotipizált gondolkodást alakít ki. A „lelki selypítés — mint a szerzők írják —, az ékesítő nyelvi kifejezések egy színtelen, hétköznapi nyelvi szöveg ráaggatott tartozékai, és ettől, természetesen, nem válik mesévé, de a valóságtól el-távolodik.“

Milyen valóság körül frognak a tánc-lépések?

Háber Judit előbb az elemi iskolai tankönyvekből kirajzolódó társadalmi struktúrát, a foglalkozások, jövedelem, fogyasztás kérdéseit elemzi, azaz „a munka világát“. Bár az olvasmányok mindegyike MA játszódik, az előforduló szakmák skálájában az értelmiségi szakmák a legkisebb számban vannak jelen. Pedig a gyermekek többsége fizikai foglalkozású családban él, tehát nem lehet az értelmiségi foglalkozásokat eleve ismertekként kezelni. Azok a foglalkozások kerülnek be a

tankönyvekbe elsősorban, amelyek jól példázzák az erényeket, pl. az áldozatvállalást, s főként a fizikai szakmák felé terelik a gyerekeket. A fizikai foglalkozások többsége is hagyományos (bányász, öntő, traktorista), épp ami új, mai, ami a gyermekeket foglalkoztatja, az hiányzik (automata gépsor, számítógép, autószerelés, tv-szerelés). A foglalkozások nemek szerinti megoszlása is konzervatív: 53 konkrét foglalkozásból 14-et képvisel nő (s ezek is a hagyományosan „női“ foglalkozások). A munka világában döntő többségben férfiak vannak, nekik van szakmájuk, foglalkozásuk — a nők „háztartanak“ elsősorban.

Az elemzett tankönyvek, mint kiderül, a pedagógiai cél közvetlen megvalósítására törekedve, túlértékelik a gépi munkát, nincs sehol fizikai erőfeszítés, nincs pizsok, fáradtság, nehézség. Mindenki jól és áldozatkészen dolgozik; a munka „becsület és dicsőség dolga“, nem az öröme, az alkotásé, nem egyéni vállalkozás; a dolgozó személyes tulajdonságai, emberi kapcsolatai nem jelennek meg: a munka itt egy közösség *egyidejű*, de nem közös tevékenysége.

A „mosolygó szemű vajúr“ társadalmában valójában (egy 1970-es statisztika szerint) 74,3%-ban fizikai dolgozók, 25,7%-ban szellemi dolgozók a munkavégzők. A tankönyvben a társadalmi struktúra ezzel szemben a következő: 57,1%-ban a szereplőknek nincs foglalkozásuk (szülő, nagyszülő, illetve 2,9 „hős“), a fennmaradó szereplők foglalkozási aránya: 53% szellemi (ebből 26% pedagógus!) és 47% fizikai munkát végző. Ezzel szemben a munkafajtákból fizikai van több, és árnyaltabb a szellemiekkel szemben. Ami a munkamegosztást illeti, a tankönyvekből nem derül ki, hogy különböző élethelyzetek, tudáskülönbségek, társadalmi hierarchia, alá- és fölérendeltség, jövedelemkülönbség létezne. Csak munkafajták vannak, de olyasmi, ami konfliktuslehetőséget hordoz, nincs. (Szegény gyerekek is csak múlt időben léteznek.) A tankönyv, miközben a fizikai munkát igyekszik problémamentesnek, jónak, szépnek, követendőnek föltüntetni, a szereplők arányszámával mégis azt sugallja, hogy a társadalomban fontos személyek a szellemi munkát végzők. A bemutatott szerszámok, eszközök 26,5%-a szellemi munkához, 21,6%-a gépi-városi munkához, és 17,6%-a mezőgazdasági munkához szükségesítettik. A fogyasztási tárgyak azonban nem funkcionális szerepkörben, hanem státuszszimbólumként vannak jelen, az elérhető és a problémamentesen elérhető életszínvonal szimbólumaként. A hang-

súly nem az emberi szükségleten van tehát, hanem a birtoklás tényén; a cél az életszínvonal („a másik“) utolérése, a konformitás, az, hogy mindenki éppolyan legyen, mint más.

A második kérdéskör, amelyet Háber Judit „az emberek világaként“ nevez meg, az emberi kapcsolatok, erkölcsi tanítások, értékek területe. A felnőttséghez elengedhetetlen az adott társadalomban uralkodó szokások, normák ismerete — írja a szerző —, de ezek a normák önmagukban értékközömbösek. A tankönyv feladata az illik — nem illik, szabad — nem szabad, kell — nem kell tudatosításában a tisztán szokásbeli és az erkölcsi szférák különválasztása. A vizsgált tankönyvek azonban összekeverik a kettőt, a szokások is morális jelleget kapnak, a morális tanácsok pedig belemosódnak a szokásokba. Arról nem is szólván, hogy van olyan intelem, amit lehetetlen betartani (pl. minden osztálytársat szeretni). Az intelmek rendezelve azonban a konformitás és az engedelmeség; mi több, a gyermektől elvárják, hogy szívesen engedelmeskedjék. Ezt sugallja a kiszűrt jó gyerek — rossz gyerek modellpár: a jó gyerek tiszta, szép, kisportolt, rózsás, bátor, gyöngéd, pontos, szorgalmas, helytálló, ügyes, segítőkész, érdeklődő, őszinte, türelmes, fegyelmezett, szerény, megértő, kötelességtudó, udvarias, szőfoglaló, jókedvű. A rossz gyerek: rendetlen, szőfoglalatlan, lusta, durva, góromba, hangoskodó, tiszteletlen, irigy, verekedős, árulkodó, rongáló, csaló, ápolatlan, piszkos, fésületlen, szakadt ruhájú. Ezen a világképen belül a kötelességteljesítés nem kerül semmivel sem konfliktusba, tehát nincs morális nevelődés sem, a szereplők eleve jók vagy rosszak. Ezt húzza alá az a tény, hogy az olvasmányok hangvétele 14,2%-ban patetikus, 82,1%-ban leíró, csupán 3,7%-ban játékos, humor pedig egyáltalán nincs! A szorgalom erénye ugyan az első közt szerepel — az okosság, értelmesség, emberi jóság már nem.

Az emberi tevékenységek, kapcsolatok, eszközök mint egy „zárt és leszűkített világ kifejezései“ jelennek meg a tankönyvekben — állítja a könyv másik szerzője, H. Sas Judit. A tankönyvnek tudatosítania kellene, hogy „eltérő munka eltérő eszközöket kíván és enged meg a társadalom különböző rétegeiben, és eltérő életmódot alakít ki“, tehát eltérő szokásokat, hagyományt, kultúrát stb.-t. Persze ha „a munka világában“ minden egyforma és egyenlő, akkor — és ennyiben a tankönyv is lehet következő — miért lennének ezzel a tárgyi világgal való összefüggésükben az emberi viszonyok árnyal-

tabbak? Egy érzelem- és kezdeményezésszegény világkép persze nem teremtheti meg az önként vállalt kapcsolatok kialakításának és a konfliktusok megoldásának a képességét. Konfliktusok pedig adódnak, a legkisebb közösség, a család szintjén is.

A tankönyv megadja ugyanis a családmódellet; milyenek kell lennie a férfinak, nőnek, s ez az elvárás társadalmilag rögzített viszonyrendszerből adódik. Az elemi iskola éveiben alakul ki a gyerekekben a nemi szerep, amelyre minden más emberi szerep épül majd. Frey szerepelméletéből idézi Sas Judit: „A szocializációs folyamat mint kulturális értékek és normák átadásának, hagyományozásának globális mechanizmusa mikroszociológiai síkon a szerepátvitelben (role taking, role learning) transzformálódik.“ A tankönyvekben változt a nemi szerepek milyensége nem közömbös, ha figyelembe vesszük, hogy szocialista társadalomról van szó, amelyben a magántulajdon megszüntetése átalakította a családstruktúrát, a család összetartó erejének tartalmát, különösen, hogy a mezőgazdaságban dolgozók száma csökkent, tehát azon családok száma is sokkal kisebb, amelyekben a termelési szervezet egyben családszervezetként is felfogható, s általában a munkamegosztásbeli változás legfontosabb jellemzője a nők részvételi arányának módosulása — fejtegeti a tanulmányíró. Ennek következtében a kétgenerációs (szülő—gyermek) család-típus az uralkodó, s a társadalom ideológiai programja is a nemek egyenlőségét, a személyiségformálás egyenlő feltételeit, a gazdasági, vallási, szokásbeli kényszerek helyett a szabad választást, a társadalmi nyitottság megteremtését hirdeti meg.

A családmódellet kialakításában a biológiai tényező lehet és szokott lenni a kiindulópont. Összehasonlító kultúr-antropológiai vizsgálatok szerint (amelyeket a könyv ismerteti) a primitív kultúrákban 82%-ban a lányokat gondoskodóbb magatartásra (anyáskodásra), ugyanakkor a fiúkat 87%-ban nagyobb teljesítményorientációra és nagyobb önbizalomra nevelik. Az élettani faktort tehát a társadalmi tényezők fölerősítetik vagy gyöngíthetik.

Az olvasmányok szereplői — Sas Judit elemzése szerint — többségükben férfiak, bár a társadalomban valójában több a nő. A számarány is (a meghirdetett ideológia ellenére) a férfivilág képét rögzíti: több dolog történik velük, többen foglalkoznak velük — tehát fontosabbak. Ha Edward T. Hall kutatásaira gondolunk, amelyek az ember térérzékelésére, térbeli helyzetére és

az ehhez kapcsolódó társadalmi-pszichikai következményeire vonatkoznak, akkor világossá válik, hogy nem mindegy, milyen lakó- és munkahely illet meg valakit. Meghatározza és kifejezi (ez is, sok egyéb mellett) az egyén társadalmi habitusát és szabadságának fokát. A tankönyvbéli képlet szerint: férfiaknak és nőknek kijelölt tartózkodási helyük van, a férfiak általában „kint“, a nők „bent“, a világgal való kontaktus lehetősége így az utóbbiak számára kisebb. A gyár, mező, iroda, utca a férfiak helye.

Az olvasmányok témái is férfivilágot mutatnak: 60%-uk a munka, munkaerőkölcs, termelés, osztályharc, háború, osztályharcos ünnepek, kötelességtudó életvitel példázata. 12,5% a családdal foglalkozik, és 27,5% jut a játék, szórakozás, pihenés, barátkozás, világlátás, kultúra, munkán kívüli erkölcsi kérdések, emberi kapcsolatok világára.

A vizsgált 274 szereplő között 10 (!) férfi és nő van, aki számára az adott tevékenység nemcsak kötelesség, hanem öröm is.

A személyiségjelek így alakulnak az előbbiekből adódóan: felnötteknél 204 tulajdonságból 100% (!) pozitív tulajdonság. Negatívak csak a történelmi múltban vannak. A gyermekeknél 301 tulajdonságból 82,8% pozitív, a többi negatív. A statisztikailag leggyakoribb tulajdonságok felnötteknél: gyöngédség, segítőkészség, kötelesség- és felelősségtudat, megértés, szorgalom. (Sosem lusták, fáradtak, rosszak vagy szomorúak.) Gyerekeknél: segítőkészség, szorgalom, jókedv, gyöngédség, felelősség- és kötelességtudat. Ez a tulajdonságsorozat a régi világok gyermekdivatjára emlékeztet: az infánsnő királynői ruhában, miniatűrízálva — apró felnöt. A gyermekekre aggatott tulajdonságok a csonka, még-nem-kész felnöt. 453 tulajdonságból mindössze 14-szer derül ki valakiről, hogy okos (egyszer sem, hogy művelt), 9 esetben, hogy őszinte, és egyszer, hogy szép (!). A tulajdonságok megoszlása is a férfivilágra jellemző: férfiaknak, fiúknak inkább vannak tulajdonságaik, karakterük, nőknek, lányoknak még a fenti vázlatból kisejlt személyiségük sincs, amellet, hogy életük zártabb, szerepük amúgy is kevésbé fontos... Az előbbi személyiségjegyeknek megfelelően a családképben nincs súrlódás, véleménykülönbség is alig, nehézség egyáltalán nincs. Ha az anya tanul, gyermekei és férje elvégzi a házimunka egy részét, azt sugallva, hogy most jót tesznek, de olyasmit, ami nem tartozik rájuk.

A könyv zárórésze nem ad receptet arra nézve, hogyan kell tankönyvet

irni; a vonzó, szépen illusztrált gyermekkönyvek szolgálhatnak némi példával. Az elemzett tankönyvek inkább a hagyományos, a régi, semmint az ideáltipikus, a társadalomban már nyomokban föllelhető modellt erősítik. A könyvekbéli modell a felnőttek és a társadalom tökéletes, bírálatot nem igénylő világa, a hibamentességé, ahol „a szü-

kösségnek, nehéz munkának, nehéz életnek örülő környezetvilág a változtatás szándékát tagadó tekintélyvel sugallja“. Az ideális Molnár családban a hét végén beszámolni egymásnak: „Egy hét munkája, öröme száll ajkról ajkra, s akik hallgatják, boldogok...“ — és mindenki oly vidám, „mint a mókus fent a fán“.

Balla Zsófia

Nemzedékváltás a Bartók-életrajzírásban

Szabolcsi Bence több nyelvre, így románra is lefordított kismonográfiája (1956, 1958, 1961) után Ujfalussy József vállalkozott annak az immár terjedelmesebb, újabb s nagyobb ismeretanyagot összefoglaló Bartók-könyvnek a megírására, amely nemcsak a mű egységét hangsúlyozza — az ilyen meg olyan előjelű megosztási kísérletekkel, a szektás „két Bartók“ nézettel egyszer s mindenkorra leszámolva —, hanem az élet és a mű egységét is, amely életrajz és egyben a mű életrajza is. 1964. május 19-én kelt előszavában Ujfalussy így írt: „Tudom, hogy a részletes és minden ízében megbízható, végleges tudományos összefoglalás ideje még nem jött el.“ Könyve e kitétel ékes cáfolata: nemcsak az ideje jött volt el a teljes igényű összefoglalásnak, hanem végre az embere is jelentkezett. Az ugyanabban az előszóban említett, „házagokat áthidaló feltevések“ egyike-másika néhány éven belül igazolódott; a Bartók-irodalom új adatokkal, új meglátásokkal — következőképp új „házagokkal“ és új „áthidaló feltevésekkel“ is — gazdagodott, amelyek a könyv 1970-es második, majd 1976-os harmadik kiadását tették szükségessé. Ez utóbbi, újólag javított, tetemesen bővített kiadás előszavában azonban a halk szóval, de kérlelhetetlen eltökéltséggel fogalmazó tudós kijelentette: monográfiája „utolszor“ áll olvasói elé, „hogy ideig-óráig újból megkísérelje pótolni, s ezzel csak annál feltűnőbben jelezze a valóban tudományos, a művek alapos zenei elemzését is magában foglaló monografikus feldolgozás hiányát“. Kijelentése megdöbbenést keltett. Nem a művének értékét kicsinyítő kitétel okán — azt az Ujfalussy-olvasó a hatalmas erudícióval és az egyéni látás erejével egyaránt fölvertezett tudós csak-stílusjegyének tartja; ekkora tudós lehet ennyire szerény! Hanem az „utolszor“ szóval. Már csak azért is, mert mi sem volt természetesebb (és kényelmesebb), mint hogy úgy

képzelnék: Ujfalussy professzor ezután is bár ötvenként összegyűjti számunkra az újabb adalékokat és nézeteket, megválogatja őket, és a javát szakszerűen újraértelmezve behozza majd tudatunkba; elég lesz csak őt olvasnia az olvasónak.

Fogadni mernék — merhetek: aligha akadna botor vállalkozó, aki tartja ezt a fogadást! —, hogy amikor az „utolszor“ leírta, tudta, hogy ki teremti meg az öt év múltán esedékes, új Bartók-monográfiát. Ujfalussy József nemcsak jelentős szerzője, nem is csak élenjáró csapatmunkása a Bartók-kutatásnak és a magyar zenetudományosságnak, hanem előretökélő stratégiája is: nem hagyta volna fedezetlenül ezt a fontos hadállást. Akár személyi áldozat árán, egyéb, számára fontosabb kutatások és munkakörök rovására is megmaradt volna a Bartók-életrajz periodikusan újra- meg újrakezelve írójának, ha nem biztos benne, hogy amikor művének negyedik kiadása időszerűvé válna, a fiatal zenetudós-nemzedék egyik kiválósága megjelenteti a maga — s egyben nemzedéke — összefoglalásának első kiadását.*

A stafétatob s a vele járó felelősség átvevője Tallián Tibor. Nevét csillaggal jelzi az 1979-es *Ki kicsoda a magyar zeneéletben?*, ami arra vall, hogy adatait nem küldte be, közlésükhöz mégis ragaszkodott a szerkesztő, lévén „zeneéletünk néhány vezető személyiségének“ egyike, aki mint olyan kivételes bánásmódot érdemel. Az eljárás nemcsak Tallián korán kivívott rangját jelzi, hanem a szerkesztő biztos judiciumára is vall. Az 1946-os születésű zenetudós ugyanis korántsem valamely vezetői állás okán került a kevés kivételezettek közé, hanem igenis: műve és a benne mutatkozó egyértelmű ígért érdeméért. Még csak az sem áll az akadémiai Ze-

* Tallián Tibor: Bartók Béla. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1981.

netudományi Intézet fiatal munkatársára, hogy sokat közölt volna, hogy jelentkezéseinek föltűnő szaporaságával muzsikálta volna be magát a köztudatba. Sokkal inkább jelentkezéseinek átütő pertinenciájával, minden írásában — zenekritikaiban, könyvrecenzióiban is — megnyilvánuló stílusával, amely nemcsak a fogalmazás bravúros mechanizmusában nyilvánul meg, hanem a gondolkodás hibátlan logikájában is, és amelyet tabukat nem ismerő, a fedezetlen tekintélyt szíves örömet kihívó, a tudományos véleménynyilvánítás jogával és kötelességével bátran élő személyiségre vall. Tallián az a szerző, akinek a máris-nagyságot adott esetben épp hiányzásának föltűnő volta érzékelteti: melyik komoly *Muzsika*-olvasó nem fájlalja, hogy kivált a kritikai rovat munkatársai közül?

Amiben több Tallián 1981-es Bartók-könyve közvetlen előzményéhez, az Ujfalussy harmadik kiadásához képest: 1976 óta megjelent, sőt részben ma is kiadatlan dokumentumok, újabb értelmezések bedolgozása az összképbe. Előbbi kategóriában kiemelt helyen említendő az a Bartók-írások, amelyek első ízben 1976-ban, a Benjamin Suchoff gondozta, *Béla Bartók Essays* című kötetben jelentek meg Londonban, így a Harvard Egyetemen tartott előadások szövege. (Utóbbiak nem egy kitétele szomorúsággal tölti el az érdekelte olvasót: nagy kár, hogy nem ismerhette meg a világ harminc évvel korábban ezeket a hallatlan jelentőségű szövegeket, például Bartóknak az atonalitásról, a bitonalitásról, a polimodalitásról és a polimodális kromatizmusról szóló elméleti fejtegetéseit, amelyek nemcsak a Bartók-zene helyesebb értelmezését tehetnék volna jóval korábban lehetővé, hanem Bartóknak önmaga és a század ténjéről alkotott végső fölfogását is hamarabb juttathatták volna tudomásunkra!) A mindmáig kiadatlanok közt a legdöbbenetesebb írás Bartók 1934-es, német nyelvű cikke, amelyben a totális állam és a művészet kapcsolatáról mond súlyos prófétaaszavakat. Nem állom meg, hogy ne idézzem bár egyetlen mondatát e zaklatott és fölzaklató szövegnek: „Oly korban, melyben megtörténhet, hogy állami segítséggel könyveket égetnek, képeket rombolnak, előadásokat hiúsítanak meg, nekünk, művészeknek egyetlen kérésünk lehet csak az államhatalomhoz: legyen velünk szemben teljesen semleges, és szíveskedjék bennünket békén hagyni.“ Az Amerikába való kivándorlás mozzanatát is merőben újképpen tüntetheti föl Tallián olyan kiadatlan levél birtokában, amelyben Bartók így

ír kiadójának: „Megállapítom, hogy az US-zenekarok legnagyobb része engem valósággal bojkottál; hogy itt van két új zenekari művem [...], amit még csak meg sem tudok hallgatni; hogy New Yorkban való bármilyen elfogadható szereplésre még csak a legkisebb remény sincs. [...] Ezek-e azok a nagy lehetőségek, amikkel Ön engem egész családostul idekecsegtetett? Én az utóbbi tizenöt év közönye alapján ilyennek láttam az itteni helyzetet, azonban Ön regélt mindenféle csodás dolgokról, aminek az lett a vége, hogy mint zeneszerző-zongorista meg sem tudnék tisztességesen élni itten.“ Végül egy újabb keltű, értelmező könyvet is kiemelek Tallián bibliográfiájából, John McCabe *Bartók Orchestral Music* című, 1974-es kalauzát, amelynek Bartók egyik legsikertelenebb művéről, a *Négy zenekari darabról* szóló jellemzése újlagos, jótékony figyelmeztetés: Bartók-képünk csak gazdagodna, ha többet olvasnók a mellette elkötelezett, rajta már-már freudi ragaszkodással csüggő magyarázók mellett az elfogulatlan, tiszta szívvel ítélő-bíráló szerzőket is.

Amiben más Tallián könyve az előzményhez képest: részint nemzedékére, részint az ő személyiségre valló más-ság; képtelen volnék a kettőt különválasztani. Akárhol ütjük föl, a legismeretesebb tények magyarázatában is lenyűgöző látásmódjának és látatásának — olykor kihívásig menő — frissességével, merészségével. Ahol csak teheti, feszít, visszakerdező, újraértelmez. Szerzőkkel való személyes tengelyakasztásra nem ér rá, de sokakat ignorál, és szívesen bont le megcsontosodott nézeteiket is, hogy a tényeket és az érveket újrendezve a maga értelmezését építse föl olvasójának tudatában. Asszociációs köre a Bartók-tudomány és a zene körén túl is tág, társítási készsége eleven, fogalmazása pontos, határozott. Egy-egy mellékmondatában, zárójeles megjegyzésében olyan továbbgondolásra, sőt továbbkutatásra ösztönző meg-látások jelennek, amelyekből — ha bő-tollú cikkírócska volna — külön tanulmányt iparkodhatott volna össze, vagy — másképpen megközelítve — amelyek elmélyült előtanulmányok végső sum-máját töményítik bravúrosan. Ott van például az 1929-es szovjet hangverseny-út mozzanata. Ujfalussy professzor tíz vagy még több oldalon írja le, természetesen bő kor- és helyrajz keretébe ágyazva a jól ismert adatokat, külön oldalt szentelve a RAPP-korszaknak és bealkonyulásának — veretes értekező prózában, tanulságosan és olvasmányosan, Tallián erről szóló szűk másfél oldala ezzel a meglepő — ám ellenőriz-

hető, igaz! — mondattal kezdődik: „Sem előbb, sem később, csak a húszas évtized végén képzelhető el, hogy Bartók Béla koncertútra menjen a Szovjetunióba. Még tartott az új országban az új művészet kora...” — és azzal végződik, hogy „Későbbi oroszországi utaktörvei a fellépti díj-fizetések megoldhatatlansága miatt hiúsultak meg”. Bármenyire önkényesen ragadtam ki ezt a példát, azt hiszem, meggyőzi az olvasót arról, hogy bár a csúcra följutott tudós művét ezután sem nélkülözhetjük, a nyomába lépő elsőkönyves pályatárs fogalmazásának más milyensége is olyan új minőség, amelyet szintűgy nem nélkülözhet ezután senki sem, aki ad arra, hogy a maga Bartók-képe megközelítőleg teljes és korszerű legyen. (Szándékosan emeltem ki olyan életrajzi epizódot, amelyhez Tallián nem új adalékok alapján szólt másképpen hozzá.) Ami a művek magyarázását illeti, előbb onnan meríték összevetésre alkalmas példát, ahol Tallián maga hivatkozik az előtte járóra. A *Concertó*-ról írja: „Németországban 1950 táján, a neoavantgarde idején, Magyarországon pedig, ahol a kései Bartók-stílust egy időben kijátszották a korábbi ellen, 1960 után, a korábbi bálványozás ellenhatásként bizonyos tartózkodás érződött a művel szemben; még Ujfalussy is, kimondatlanul, de mentegeti a *Concertót*, rámutatva annak szerves illeszkedésére előzményeihez. Talán ma már mellőzhető a védelem: van már akkora stílárius türelmünk...” Az utalás nem válik a szerző előnyére. Kimerítő és tág kitekintésű elemzésében Ujfalussy valóban „megmagyarázta”, hogy a *Concerto* nem a stílárius megalkuvás zenéje, aminek egyesek egykor vélték, sőt hirdették, de Tallián maga is mentegeti a művet, „kimondottan”: „Sok magyarázó motívuma lehet az új, a legutolsó stílus világosságának. Közöttük van nyilván az önmegértetés szándéka több éves elzártság után, idegen környezetben. Nem azért, mintha Bartók közönségének kegyét keresné; legutolsó stílusa sem kompromisszumok szülőtte. Hanem mintha egyszeriben nem érezné magát ellenzékben...” Nem, nem ilyenek azok az — olykor csak villanászerű — aszociációgazdag, eredeti tettek és képek, amelyek Tallián írását oly izgalmassá teszik, amelyek alkotó velegondolkodásra kényszerítik olvasóját! Hanem, például, amikor megmagyarázza, hogy „miben volt egyedülálló »sansza« valamennyi szecessziós-népi irány között éppen a magyar zene népi szecessziójának”. Vagy amikor ezt az érzékletes „kettős portrét” fogalmazza Bartókról: „A fiatalember, akit Budapesten

aranykeretes cvikker, egyik percben halott, másik percben felvillanó szem, németesre nyírt haj és összeszorított száj Leverkühn-maszka rejtejt, amint vonatra ült a Felvidék vagy Erdély felé, levetette személyiségét, s visszaváltozott kedves, közvetlen, türelmes tanáremberré, aki a paraszток körében — és csakis körükben — különös érzékét mutatta a *human relations*-nek.” Vagy, *A fából faragott királyfiról* szólván: „A szűzsé, ha lehántjuk róla a meseburkot, meglepően rokon a monarchikus Bécs és Prága azidőbeli szorongásaival.” (A táncjátékok egyébként Bartók elől is védi, aki később valamelyest elidegenedett ettől a művétől: „Az érzelmi fedezet, amit Bartók keserű évei alatt összegyűjtött, visszasugárzik a történetre s annak központi hőisére, magához emeli a naiv bábhistoriát. Mi, érzelmesebb lelkek, ezért nem osztjuk a későbbi Bartók idegenkedését saját romantikájától.”) Vagy az op. 15 jelzetű *Öt dalról*: „a szövegek veszedelmes közelségbe csúsztatják ahhoz, amit expresszionista giccsnak lehetne nevezni.” Így tovább, eladdig, hogy könyve vége felé ezeket a bátran-bölcsen figyelmeztető mondatokat vési emlékeztünkbe: Bartók „nem volt ideológus (Kodállal ellentétben); a kelet-európai történelmi kérdéseket a zene egységes közegében látta meg s oldotta meg. Szinte naiv szakszerűsége következtében művészi problémaként élte meg a társadalmi problémákat, s így azok művészi és emberi megoldásához e tájon mindenki másnál közelebb jutott. Tökéletes, polgári szakszerűségében lett Bartók az eszményi kelet-európai polgár...”

Hadd idézzek egy olyan Ujfalussy-mondatot is, amelynek hasonlója nincs a Tallián-könyvben. A szlovák gyűjtés megjelenése körüli sok huzavona szomorú dokumentumaira való könyvészeti utalás után (!) a bölcs mester így írt az ügyről: „Részletezésétől megkíméljük magunkat, az olvasót, és kiváltképpen Bartók és a szlovák kultúra benső, felemelő kapcsolatainak emlékét.” Ez a tapintat — amely nem tévesztendő össze az elhallgatással! — korántsem jellemzi Talliánt, aki bizony kíméletlen tárgy-szerűséggel mond önálló véleményt olyan életrajzi mozzanatokról is, amelyeket (mivel történelmi háttérük még nem mindenki szívében oldódott békévé) rendszerint a „kényes” jeltövel illetünk. Nem bírálom Talliánt, csak tényként szögezem le — egyébként: Bartókkal kapcsolatos írásaim olvasói tudják —, hogy e tekintetben, bár életkorban hozzá állanék közelebb, pillanatnyilag Ujfalussy fölfogását tartom építőbbnek.

Csakis azért teszek egy-két kritikai megjegyzést is, hogy jelezzem: ha figyelmes olvasóként rőttem is egy-egy ceruzajelét a margóra, kifogásaim mennyire jelentéktelenek a könyv kapitális erényeihez képest. 9. lap: Nákó grófék nem szerb, hanem makedón eredetűek voltak. Uo.: a „Szerb (pontosabban délszláv-katolikus, bunyevác)” kitételben a szerb helyén horvátnak kellene állania, ezzel megtakarítódna a délszláv-katolikus jelző is. Uo.: arra az állításra, hogy a Bartókék vezette földművesiskola „sváb parasztfiúk képezdéje” lett volna, valószínűsítő indíciúként idézem Iulian Grozescu cikkét az *Albina* 1866. szeptember 7-i számából, amely szerint Bartók János „magyar nemzetiségű, de beszél románul, szerbül és németül. Annak ellenére, hogy nem olyan tökéletes ezekben a nyelvekben, mégis megtesz mindent, hogy tanítványainak anyanyelvükön magyarázhassa el a tananyagot.” Uo.: a tanulók létszáma csak eleinte volt „12”, 1863-ban például 24-re emelték; ezt a helytörténész Szócs Gyula egyik idevágó írásából (*Falvak Dolgozó Népe*, 1971. június 30.) tudom. 22. lap: Bartók korai romános darabja nem vall arra, hogy „kijelentésével ellentétben valami népies román zenét mégiscsak hallott gyermekkorában”, mert Bartók kijelentésében román népzénéről beszélt, darabja viszont román társasági, szalonzene utánérzése. (Id. Bartók Béla zeneegyletében bizonyítottan játszották Ivanovicu katonakarnagy műveit, talán más román szerzőkeit is.)

Végezetül azzal tartozom mind Talliánnak, mind soraim olvasójának, hogy kijelentsem: e könyvnek Ujfalussy könyvével való összehasonlítására bizonyos mértékig igazságtalanság volt részemről. Talliánnak ugyanis egy adott, nagyon is határozottan körülírt profilú sorozatba kellett beilleszkednie, amelyet *Szemtől szemben* címmel forgalmaz a Gondolat Könyvkiadó. Megítélesem szerint a szerző nem tisztelte szolgálait, talán még amúgy nagyjából sem a sorozat feszélyező előírásait. Terjedelemben és szerkesztésben igazodott ugyan hozzájuk, de nem szótt bele szövegébe annyi Bartók-idézetet, amennyit a „szabály” előírt. Ha ez így van, ahogy látom, akkor külön dicséret illeti a szerkesztőt, Hamburger Klárát, Tallián művének gondozása mellett — a kézirat értéke által teljességgel indokolt — rugalmasságáért is. A könyv ugyanis kéri a sorozatból! Nem az idézetek teszik az értékét, hanem az idéző szerző személyisége, a vele való szemtől szembeni találkozás Bartók-képünket továbbalakító hatása. Ezért végső soron mégsem igazságtalanság — vagy csak kevéssé az —, hogy a magyar Bartók-irodalom idevágó csúcsteljesítményéhez mértem. Legyen a Tallián második kiadása a sorozat terjedelmi korlátaitól és tipizáló béklyóitól teljességgel mentes, a műfaj bevált hagyományai szerint szerkesztett, jegyzetelt és függelékelt Bartók-monográfia! Az, ami ebben az első változatban is már csaknem teljes nagyszerűségében benne foglaltatik!

László Ferenc

KÖNYVRŐL KÖNYVRE

NAGY LÁSZLÓ: SZÁRNY ÉS PIRAMIS

„Ismét egy Nagy László-könyv a síron túlról.” A válogatást végző Csoóri Sándor, a hűséges barát és költőtárs a könyv bevezetőjében megmagyarázza, minősíti is azt, ami valóban meglepetésként kerül most az olvasó — és a képnéző, a képzőművészet szerelmese — kezébe. E kötetben ugyanis viszonylag kevés a szöveg (egy-egy vers, műfordítás kíséri, magyarázza a reprodukciókat), a rajzok, rézkarcok és festmények teszik izgalmassá az újabb Nagy László-i üzenetet. (A Magvető Könyvkiadó is megjelentetett egy hasonlóan szép kötetet, ezt Szécsi Margit, Nagy László költő-özvegye állította össze a spirálfüzetekben fennmaradt rajz- és szövegvázlatokból, feljegyzésekből. A *Kísérlet a bánat ellen* közvetlenül kapcsolódik az írói életműhöz, a műhelybe enged bepillantást.) Csoóri így jellemzi a *Szárny és piramis*-t: „Látászólag melléktermék: az el-elkalandozó kedv zsákmánygyűjtése a szomszédos mezőkről. Lényege szerint azonban jóval több ennél: egy

másik életmű töredéke. A betetözött költői sors mellett egy csirájában maradt festői pálya lehetőségének a vázlata. Egy lemondás vissza-visszajáró lelkifurdalása és kísértete.

Az egykori pápai diák a budapesti Képzőművészeti Főiskolán Kmetty tanítványa lett, Kmetty kedves, sokra tartott tanítványa. A költészet hívása azonban végül erősebbnek bizonyult, Nagy László nem fejezte be tanulmányait. A rajzhoz továbbra sem lett hűtlen, de a nagy művet a lírában alkotta meg. A „másik életmű“ most közönség elé kerülő darabjai mégis elgondolkodtatóak: mintha Kondor Béla testvérének (nem csupán szellemi, de a képzőművészeti kifejezésben is rokon!) rézkarait, festményeit néznénk. Számunkra különösen kedves — a jobbnál jobb íróportrék között — Kós Károly és Szilágyi Domokos arcképe.

A *Szárny és piramis* irodalom- és művelődéstörténeti jelentőségét Csoóri Sándor kitűnő előszava csak növeli. Innen idézünk egy emlékezetes mozzanatot: „Emlékszem az 1955–56-ban megtáltosodó *Új Hang* szerkesztőségében lezajló izléstükhözetekre. A folyóiratot Simon István és Bodnár György szerkesztette, de az „új hangot“ mindenben Juhász és Nagy László adta meg. A laphoz járó írók közül kizárólag csak nekik volt képzőművészeti tájékozottságuk és kultúrájuk. Ferenczy Béni félrelökött Petőfijét ki méltatta először diadalmas konokssággal és hozzáértéssel? Nagy László! S Kondor Béla apokaliptikus látomásai előtt is ő nyitotta ki velünk a szerkesztőség aajtáját, ablakait. Ama bizonyos Dózsa-sorozat a forradalomról, az első Kondoros-jelentkezés, a fejvesztettség roppant igézetével és erejével ugyanúgy borzongott végig az idegeinken, mint a minden szürkeséget, hivatalos és tompa realizmust elsöprő Juhász-i eposzok, Nagy László-i versek. Szédítő metaforákkal telítődött körülöttünk a levegő s a korszak.”

A képzőművészeti anyag inéltatása helyett Csoóri ezt a költői jellemzést választja: „Játék, tünődés, elragadtatás rajzban, boldog és boldogtalan irkafírka a sors lapszélére, az emberben örökké munkálkodó esztétikai igény dokumentuma. Ahogy a lakásában üresen maradt felületeket, belső kényszerből, ősi díszítő ösztönből telifestette, az idő üresen maradt felületeit se hagyhatta soha kopáran, berajzolatlanul.“ (*Magyar Helikon Könyvkiadó*. Bp., 1980.)

K. L.

FERENCZI GYULA—HORVÁTH ATTILA:

KORSZERŰ OKTATÁSELMÉLET. RENDSZERELMÉLETI DIDAKTIKA

Ferenczi és Horváth könyvének megjelenése jelentős esemény, nemcsak azért, mert nagyon igényelt, hézagpótló mű a hazai szakirodalomban, hanem főleg mert kimagasló koncepciójú, bátor hangvételű és alaposan dokumentált munka.

Már a könyv címe is jelzi, hogy benne az oktatáselméletnek a „szakosától“ eltérő, új megközelítéséről van szó. A szerzők magatartása, a problémák megközelítésének módja, az alkalmazott módszer, a kulcskérdések kiemelése — Mircea Malița szerint — azok a szintek, amelyek egy műben a változások és újítások hordozói. Ferenczi és Horváth könyvében ezek a feltételek messzemenően érvényesülnek. Magatartásuk egyik legfőbb vonása a bátorság, hiszen nem kevesebbre vállalkoznak, mint az oktatáselmélet egészének a legújabb tudományos eredmények és a legkorszerűbb tudományos szemlélet és módszer alapján történő tárgyalására és értékelésére. A szemléletmódváltás szükségességét hangsúlyozó előszavukban a következőket olvashatjuk: „Szemben a hagyományos atomisztikus-summatív fel-fogással, az objektív valóságot a maga teljes egészében átfogó, egyetemes jellegű általános tudománytani paradigmákkal, amely alkalmas arra, hogy a rendszerek hierarchiájában egy adott struktúrát, a »minden mindennel összefügg« elve alapján, a maga bonyolultságában, strukturális-relacionális és genetikai viszonylatban egyaránt feltárjon és értelmezzen — a rendszerszemlélet.”

Úgy tűnhetik, hogy olyan kérdések fejtegetése, mint a Kuhn-féle paradigma-felfogás, a rendszerelmélet, a kibernetika, a modellek és a modellezés, túllépi a mű kereteit. A könyv elméleti megalapozása, az olvasók ismereteinek kiegészítése, a kifejtett didaktikai kérdések esetleges félreértésének elkerülése föltétlenül indokolja, szükségessé és hasznossá teszi e problémák tárgyalását.

A modellek és a modellezés a szerzők alapmódszere, amely természetszerűen következik rendszerelméletükből, mind a mű egészének felépítésében, mind a rész-kérdések kifejtésében érvényesül. A grafikai illusztráció — valamennyi eredeti modell — jól kiegészíti a szöveget, nagymértékben elősegítve az egyes kérdések glo-

bális áttekintését és megértését. A kérdések megközelítése aktív, jellemző a gazdag elméleti (szakirodalmi) ismeret, a gyakorlat és a cselekvés egybevetése. A szerzők számos didaktikai kérdést átértékelve, újszerűen értelmeznek. Így például a didaktika alapelveit is új módon, a korszerű szemléletnek megfelelően fogalmazzák meg. Az új tanulásméleteket és technikákat szervelesen építik be a didaktika rendszerébe mint egészbe.

A könyv a tanulásmélete középpontjába a tanulót helyezi, vagyis az elméletek és technikák értékét a szerzők felfogásában az határozza meg, hogy azok mennyire hasznosak a tanuló szempontjából, mennyiben szolgálják ismeretelsajátító tevékenysége hatékonyságát, eredményességét. Nyilvánvaló, hogy az ismeretek minőségét tekintve is érvényesül az új szemléletmód. Ezzel összefüggésben — mint a korszerű oktatás egyik alapfeltételét — fejtik ki a tanulási folyamat operacionalizálásának kérdését is.

A műben messzemenően érvényesül az előítéletektől mentes kritikai magatartás és állásfoglalás. Az egyes didaktikai kérdések értékelésében és átértékelésében nagy figyelmet szentelnek a történelmi körülmények elemzésének, különösképpen a jelenlegi általános és a hazai sajátos társadalmi elvárásoknak. A szerzők állásfoglalása határozott, de nem lezáró jellegű; gondolkodásra, keresésre, kutatásra ösztönöz. Egyes részkérdésekben lehetnek fenntartásaink, eltérő véleményünk, de általános didaktikai felfogásukkal egyet kell értenünk.

A szerzők stílusa világos, okfejtéseik logikusak, művük mégsem könnyű olvasmány. Ez részben a tárgy jellegéből, a bonyolult összefüggésekből és kölcsönhatásokból, részben a pedagógiában még szokatlan megközelítés módjából adódik. Szokatlan az is, hogy a szerzők nagyon sok olyan — főként az új határtudományoktól kölcsönzött — szakkifejezést használnak, amelyekkel a pedagógiában még nem vagy csak ritkán találkoztunk. Kérdés: indokolt-e ez? Főltétlenül igen, mi több, természetes és szükségzerű. Az új szemléletmód következménye, hogy számos pedagógiai, didaktikai fogalom módosult, újak is megjelentek, s ezek egyértelmű megjelölésére a régi terminológia már nem alkalmas, használata sok esetben zavart okozna. Kifogásolhatjuk azonban, hogy használnak olyan idegen szavakat is, amelyek nem szakkifejezések, és nehezekebbé teszik a könyv olvasását.

„Nem volt szándékunkban csak »informálni«, az olvasót aktív munkatársnak tekintjük, aki a szerzőkkel együtt újra- meg újragondolja, értékeli, átveszi vagy éppen cáfolja a felvetett gondolatokat“ — vallják a szerzők. Ez termékeny módszernek bizonyult, s reméljük, hogy termékenyítően hat a gyakorló pedagógusok szemléletének alakítására és gyakorlati tevékenységére is.

Elismerés illeti a kiadót a könyv gondos és szakszerű szerkesztéséért, úgyszintén a technikai kivitelezőit is az alapos, szép és igényes munkáért. (Dacia Könyvkiadó. Kvár-N., 1981.)

M. Z.



Buday György:
Hideg síncs, mégis befagyott a tó
(Szegedi Kis Kalendárium, 1934)

A demográfiai kutatás feladatai

Hazánk nemzetközi tekintélyű demográfusa, dr. Vladimir Trebici professzor, *Románia népessége és a demográfiai politika* (VIITORUL SOCIAL, 1981. január—február) című tanulmányában azzal a céllal elemzi hazánk főbb demográfiai trendjeit, hogy ezek perspektívájában felmérje a népesedéspolitika célkitűzéseit, s hogy felleltározza a népesedéstudomány előtt álló feladatokat.

A népesedési jelenségek elemzését az 1946—1980 közötti időszakra terjeszti ki, felhasználva a népszámlálások adatait és a folyó statisztikai információkat. A tanulmány öt fejezetre oszlik: 1. A népesség száma és szerkezete; 2. A népesség halandósága; 3. A házasságkötések és válások; 4. A termékenység; 5. A demográfiai politika és a népesedéstudomány feladatai.

Az első fejezetben Trebici megállapítja, hogy hazánk lakossága 1946. január 1-én 15 744 000 fő volt, 1980. január 1-én elérte a 22 133 000 főt, vagyis a vizsgált időszak alatt 6 389 000 lélekkel gyarapodott. Az évi növekedés üteme 1 százalékos volt. Ahhoz, hogy elérjük 1985-ig a 23,4—23,7 millió lakost, a fenti növekedési ütem nem elég, el kellene érni az 1,3 százalékos ütemet. Az évi növekmény az 1979. évi 193 000-ról 230—235 ezerre kellene hogy emelkedjék.

Az eddigi viszonylag lassú ütemű növekedés következtében Románia népessége rövid idő alatt a demográfiai öregedés fontos szakaszán ment át. Az idős lakosság (egyezményesen a 60 évesek és idősebbek) aránya az 1930. évi 7,4 százalékról 1980-ban 13,2 százalékra emelkedett. Ugyanezen időszak alatt népességünk átlagos életkora 6,62 évvel s ún. medián életkora 7,88 évvel növekedett. A kor szerint számított eltartottsági arány 1980-ban 12 százalékkal volt magasabb, mint 1956-ban. Növekedett az a „nyomás” is, amelyet az idős korosztályok a munkabíró népességre gyakorolnak.

Mivel a demográfiai öregedés legfőbb oka a születések csökkenése (s nem a születéskor várható átlagos élettartam növekedése, mint ahogyan sokan gondolnák), Románia lakosságának megfiatalodása csak úgy mehet végbe, ha a születések tartósan emelkedni fognak, vagyis úgy, hogy a korpiramis alapját képező évjáratok kiszélesednek.

Az általános halandóság 1946—1979 között nagymértékben javult, ami a demográfiai tranzíció jelentős fázisát jelzi hazánkban. 1946—1947-ben 1000 lakosra még 20,4 haláleset jutott, 1964-ben ez a mutató elérte a 8,1 ezrelékes szintet. Az általános halandóság ezután lassú emelkedése a demográfiai öregedéssel kapcsolatos. Jelentős eredményeket könyvelhetünk el a csecsemőhalandóság csökkentésében is, ami az 1930—1939 közötti évek 175,4 ezrelékes átlagáról az 1975—1979 közötti időszakban 31,8 ezrelékes szintre esett. Ez azt jelenti, hogy a jelenlegi csecsemőhalandóság 5,5-szer alacsonyabb a háború előttinél.

A halandóság gyors csökkenése a születéskor várható átlagos élettartam erőteljes növekedését eredményezte. Ez a fontos demográfiai mutató a vizsgált időszak elején 42 év volt. 1956-ra elérte már a 63,17 évet, vagyis évente 2 élettévvel hosszabbodott meg. 1956 után a növekedés évi üteme lelassult, az 1961—1971 közötti időszakban 0,26, az 1971—1977 közötti időszakban 0,21 élettévvel. Annak érdekében, hogy 1985-re elérjük a születéskor várható 71 éves átlagos élettartamot, ahogyan ezt a XII. kongresszus körvonalazta, a növekedés évi üteme 0,15 élettévvel kell hogy elérjen. Akárcsak eddig, ezt a célt — nagyrészt a csecsemőhalandóság lecsökkentésével — még elérhetjük.

A házasságkötéseket és a válásokat a szerző azért elemzi, mert ezek befolyásolják a családok számát, a termékenységet s a törvényes születéseket. E demográfiai jelenségek elemzése során a szerző arra a megállapításra jut, hogy hazánkban a házasságkötési szokások kedvezően hatnak a termékenységre, mivel a házasságot kötő személyek fiatalok, s az 1000 lakosra jutó házasságok száma viszonylag magas. A válások emelkedése viszont negatív hatással van a családra, a házasság tartamára, s emiatt bizonyára a termékenységre is.

A demográfia központi kérdése — állapítja meg a szerző — a termékenység. Számos komplex tényező hatására hazánkban a termékenység az első világháború

után csökkenni kezdett. A második világháború után a politikai, gazdasági és társadalmi változások hatására a csökkenő irányzat — kisebb-nagyobb kilengésekkel — folytatódott. 1958—1966 között a csökkenés nagyon gyors ütemű volt. 1956-ban a teljes termékenységi szint még 2,89 gyermek volt, 1966-ra ez a szint 1,90-re zuhant, vagyis nem biztosította még a generációk utánpótlását sem. A fogantatott népesedéspolitikai intézkedések hatására ez a mutató 1967-ben 3,66-ra emelkedett, 1979-ben a teljes termékenységi szint 2,5 gyermek. A bruttó reprodukciós együttható 1,21, a nettó reprodukciós együttható 1,13 leánygyermek, vagyis a született leányok generációja 13 százalékkal magasabb volt az anyáknál.

Az anyák szüléskori átlagos életkora csökkenő tendenciát mutat az 1956. évi 27,65 életről 26 (1966), majd 25,5 (1979) életré. Egy sajátos helyzettel állunk szemben: a nők fiatalon mennek férjhez (21 év), s rövid idő alatt, kb. 25,5-ik életévükben már eléri a 2,5 gyermekes befejezett termékenységüket. Ezt a megállapítást igazolja továbbá az is, hogy a nők házasságuk első 4 évében gyermekeiknek 60—64 százalékát már megszülik.

Az 1966. és 1977. évi népszámlálások adatai lehetővé teszik a termékenység évjáratok szerinti vizsgálatát. Az ide vonatkozó adatok értelmében az 1875—1880-as időszakban született nők átlagosan 4,7-4,8 gyermeket szültek, az 1881—1885 közötti időszakban születettek 4,4-4,6 gyermeket, az 1911—1915 között született generációk már csak 2,9-3,2 gyermeket hoztak világra. A fiatalabb évjáratok viszont ennél is kevesebb utódnak adtak életet, mindössze 2,3-2,4-nek.

A termékenységre vonatkozó adatsorok azt bizonyítják, hogy a csökkenési tendencia már régóta tart, s a jövőben is folytatódni fog. A szerző ugyanakkor hangsúlyozza, hogy a demográfiai politika hathatós intézkedései, amelyek nagy erőfeszítéseket igényelnek, más irányt adhatnak ennek a tendenciának.

A bemutatott demográfiai trendek felhívják figyelmünket azokra az intézkedésekre, amelyek szükségesek ahhoz, hogy népesedési politikánk célkitűzéseit valóra válthassuk. Az e célkitűzések megvalósításához szükséges intézkedéseket és stratégiát — állapítja meg a szerző — csak tudományos felmérések és a demográfiai helyzet alapos ismerete alapján lehet kidolgozni. A népesedési tudományok, elsősorban a demográfia azonban mindeddig csak kismértékben adott választ ezekre a fontos kérdésekre.

A tanulmány szerzője szükségesnek véli a demográfiai kutatások kiszélesítését, a statisztikai adatok hozzáférhetőségét, a meglévő adatok és felmérések közlését, az adatgyűjtés és -feldolgozás kiterjesztését (példaként megemlíti a termékenységnemzetiségek és társadalmi csoportok szerinti nyomon követését s felbontását), a statisztikai sorok hosszú távú visszamenőleges rekonstrukcióját stb. E feladatok elvégzéséhez interdiszciplináris együttműködésre lesz szükség.

Trebíci professzor — amint láttuk — tanulmányában merleget készített népesedési politikánk eddigi gyakorlatba ültetéséről s a még megvalósításra váró feladatokról. A tanulmány további nagy érdeme, hogy témákat és ötleteket ad a népesedési kérdések kutatásához, amelyek arra hivatottak, hogy elősegítsék a demográfiai politikánk célkitűzéseinek eléréséhez vezető utak kidolgozását.

Keszi-Harmath Sándor

A KETTŐS VISSZATÜKRÖZÉS

A DESIGNBAN

(Magyar Filozófiai Szemle, 1981. 2.)

A kettős visszatükrözés jelentkezését az ipari formatervezésben (designban) Lissák György *Az esztétikum sajátosságának tükrözéseméletéből* kiindulva elemzi. Bár az idézett esztétikában Lukács György „külön” kérdésként az ipari formatervezés és a kettős tükrözés összefüggéseit nem elemezte, Lissák György szerint mégis „elegendő támpontot nyújtott” annak a véleménynek az alátámasztására, hogy „a kettős visszatükrözés esztétikai kategóriája jellemzi a designt is”.

A design-tevékenység eredményeit „felületesen” szemlélők erre az esztétikai összefüggésre alig figyelnek fel. Pedig,

mint Lissák György meggyőzően bizonyítja, a design „kiemeli a mozgás fő esomópontjait [...], s ezáltal meghaladja a mérnöki dezantropomorf formálást”. A formatervezett tárgyakban ugyanis „a humanizálás kétszeres”; akárcsak az építészetben, ahol Lukács György szerint „egy épület akkor válik esztétikává, ha belső viszonylatának, szerkezeti elemeinek érzékelése felidézésbe csap át, vagyis ha az arányok vizuálisan megvalósult rendszere képes arra, hogy az épület rejtett szerkezetét közvetlenül felfogható jellegé tegye számunkra”.

Ugyanis a designban a formaadást megelőzi „a rendszernek hasznossági szempontból való felállítás”. Ennek a dezantropomorf tevékenységnek a gyakorlati hasznosság a célja, ez a tevé-

kenység tehát még nem művészi, csak a második visszatükrözés fordítja át a dezantropomorf konstrukciót emberi vizualitásba.

Lissák gyakorló formatervezőként konkrét példára (villanymozdony tervezése) hivatkozva állítja, hogy az alkotás folyamatában a második visszatükrözés nem különül el élesen az elsőtől. A formatervező „a kezdet kezdetétől részt vesz” a tárgy kialakításában, nem egyszer úgy, hogy maga tervezi a konstrukciót is. Mint Lissák mondja: „a design a technikai célszerűt az ember számára könnyen áttekinthetővé és kényelmesen kezelhetővé” teszi. Az ipari formatervezésben tehát együtt jelenik meg a szépség és a hasznosság. A hasznostól a kellemeshez pedig a második visszatükrözésen át vezet az út.

Az ipari formatervezők ugyanazokat az elvont visszatükrözési formákat használják, mint más művészeti ágak: a ritmust, az arányosságot, a szimmetriát, az aszimmetriát. Ez a felhasználás pedig mindig „a konkrét formák által meghatározott tartalomnak alávetett [...]”. A kellemesség a design minőségi kritériuma.

Megint csak Lukács György véleményével — ezúttal a kellemességről alkotott felfogásával — összhangban Lissák a design kellemességét „az emberi egyén közvetlen »itt és most-jához« kapcsolódónak” látja. Mégis, vagy talán éppen ezért: az ipari formatervezés „nem hat sohasem katartikusán, nem az emberiséghez tartozás élményét tárgyasítja”.

A designban a dezantropomorfizáló tényező a használhatósághoz, az antropomorfizáló pedig a kellemesség mozzanataihoz kapcsolódik. Ezért válhat Lissák szerint a design a manipuláció eszköze. Ez magyarázza, hogy „hasznosság és kellemesség maradéktalan egyége csak a szocializmusban valósulhat meg — elvileg”. Lissák indokoltan hívja fel a figyelmet: „a formatervezőnek kötelessége felmérni, milyen további következményekkel jár a munkája”, mert a társadalmi erőforrásokat nem célszerű olyan eszközökre fordítani, amelyek nem „valódi szükségletet elégítenek ki”. R. Gy.

„A SZÜLŐI MESTERSÉG” (Era socialistá, 1981. 11.)

A gyermeknevelés és az oktatás világszerte jelentkező válságának néhány hazai aspektusát elemezve, Toma Mares és Stan Florea professorok rámutatnak a gyermeknevelés egyszálalúvá válásának veszélyére. A családban, olykor az óvodában is hol a morális jellegű, hol csak a memóriafejlesztő ismereteket tartják a

gyerekek számára kizárólagosan fontosnak.

A gyerekek túlterhelésétől való túlzott félelem alaptalan, kérdéseik megválaszolásának elodázása vagy kerülése helytelen pedagógusi magatartás, a gyerekek képességeinek súlyos lebecsülését jelenti. Általános nevelési stratégiáról nem lehet beszélni, és ennek hiányát leginkább a szülők érzik, akikre a gyereknevelés felelősségének java része, feladatainak zöme hárul. „Gondozásukon, ellenőrzésükön túlmenően kíváncsiságukra, számtalan »miért«-jükre is választ kell találniuk a szülőknek. [...] Válaszolni és magyarázni kell tudniuk. És ez még nem minden. Állandó türelemre, információs tevékenységük állandó újrabetájtására van szükség olyan kérdések irányában, amelyek a gyermeket érdeklik.”

Egyes helyzetekben a szülők legtöbbször saját tapasztalataikra, megérzéseikre vannak utalva, olykor nem áll szakember a rendelkezésükre, és — mint említettük — általános nevelési receptek sem léteznek. Mindez igen megnehezíti feladatukat. Ezen könnyíthetne a könyvkiadás, ha több, szülőknek szánt, gyermeknevelési, gyermekpszichológiai kiadványt jelentetne meg; hozzájárulhatna ilyen jellegű műsoraival a televízió és a rádió is konkrét esetekre irányuló kérdésfelvetésekkel és pragmatikus javaslatokkal. Sok a tennivaló a valóban korszerű, szellemes játékok tervezésében, kivitelezésében és ipari méretű gyártásában is. A játékok nagy része elavult, fantáziaszegény, nem tölti be a racionális gondolkodást és kísérletező kedvet, képzeletet fejlesztő szerepet, ami — pszichopedagógiai szempontból — a játékok tulajdonképpen rendeltetése volna.

Az iskolai oktatásban is lenne tennivaló. Sem az általános, sem a középiskolai oktatás, de az egyetemi sem tartja szem előtt a fiataloknak a családi életre való nevelését. Az e téren átadott és számon kért ismeretek ctenységűek a más, nem fontosabb diszciplinákban el-sajátítandó információáradathoz képest. Márpedig az ismeretanyagot is szelektíven kellene és csak úgy szabadna átadni. Az oktatásnak nem minden ma fontos ismeret átadása a feladata, hanem csak olyan ismeretek közvetítése, amelyek tíz-tizenöt év múlva — amikor a mai diák befejezi tanulmányait, és dolgozni fog — sem veszítették el tényleges információs értéküket. „Egy felesleges tantárgy — írja egy helyt Pavel Apostol — attól, hogy oktatási automata segítségével tanítják, még nem válik pedagógiai szempontból hasznos és hatékony tantárggyá [...]”. A régebbi pedagógiai irodalomban a pedagógiai eszményt gyakran vál-

tozatlanak és időtlennek tekintették [...] Számunkra az eszmény a társadalmi építés és az emberi önmegvalósítás érdekében végzett emberformálás terve.“ (Embertervezés 2000-re)

Íme, miért látják fontosnak a szerzők az oktatás, a tanterv újragondolását és megszervezését: „A pedagógiai középiskola azzá a laboratórium-intézménnyé alakulhatna, amely feldolgozza és interpretálja a környező földrajzi térségben összegyűjtött tényanyagot, amely pedagógiai módszereket javasol és dolgoz ki [...] De vajon lehetséges-e — teszik fel e szerzők az elgondolkozott kérdést — olyan nevelők, óvónők képzése, akik műveltségben és szakértelemben az érettségiző diákok átlagszínvonalát messze fölülmúlják, ha felkészítésük mindössze négy évig tart, és csak az utolsó két évben — a pszichológia keretében — készítik fel őket a gyermekekkel való munkára [...]?”

M. B.

ÚJDONSÁG A MIKROELEKTRONIKÁBAN (Heti Világgazdaság, 1981. 1.)

Az információtárolás korszerű eszköze a mai számítástechnikában a mágnesszalag, illetve a mágneslemez, amelyre a magnetofon működési elvéhez hasonlóan „veszik fel”, illetve „játsszák róla le” az információkat, csak éppen a magnetofonnál lényegesen nagyobb sebességgel. A sebességet azonban korlátozza, hogy végül is mechanikus úton kell megkeresni a megfelelő információt helyét.

Ezt a tárolási technikát forradalmasítja a mágneses buboréktár, amely ugyancsak különböző mágneses állapotok formájában tárolja az információt, mégpedig különleges összetételű, néhány négyzetcentiméteres területű vékony szeleten képzett mágneses szigetecskék — buborékok — segítségével. Az információ kikeresése azonban nem mechanikus úton történik, hanem úgy, hogy a szelethez kapcsolt tekercsekkel mágneses teret gerjesztenek a szeletben, amelyben maguk a mágneses buborékok mozognak és jutnak el a kiolvasó detektor elé. Ennek az eszköznek tehát nincs semmilyen mozgó része.

Az ún. „csúcstechnológiákban” — ilyen a buborékmémória-gyártás is — a szakemberek három szintet különböztetnek meg. Az elsőt az jellemzi, hogy egyáltalán meg tudnak-e csinálni egy darabot az adott berendezésből; a második szint, ha azt reprodukálni tudják; a harmadik pedig a piaci szempontoknak is megfelelő sorozatgyártás.

Tudományos berkekben 1967-ben lehetett hallani arról, hogy az amerikai Bell-

laboratóriumban — az USA egyetlen olyan elektronikai kutatóintézetében, amely független a félvezetőgyártóktól — buborékmémória előállításával foglalkoznak. Két évvel később be is jelentették az akkorra már szabadalmaztatott eszköz megszületését. Ezután tíz év telt el, amíg a piacon is megjelent az első, sorozatban gyártott buborékmémória.

A piacra hozatalért az élenjáró amerikai félvezetőgyártó, a Texas Instruments és az ugyancsak amerikai Rockwell cég vívott versenyt. Az első végül a Texasé lett, amely 1977-ben hozott ki egy — a szakemberek szerint meglehetősen szerény képességű — buborékmémóriát. Rockwell válasza egy sokkal különb, 256 kilobites buboréktár volt; ez 1978-ban jelent meg a piacon. Közben a Texas sem tétlenkedett, és még ugyanabban az évben piacra dobta a maga hasonló képességű eszközét. Nem akart kimaradni az üzletből az amerikai félvezetőgyártás legnagyobb megújítója, az Intel sem, amelynek 1976-ban Intel Magnetics néven alapított leányvállalata 1979 áprilisában egymillió bit tárolókapacitású buborékmémóriával „rukkolt ki”.

Az Egyesült Államokban tehát pár éve gyártanak sorozatban mágneses buborékmémóriát, s ezalatt kialakult e vadonatúj elektronikus alkatrész potenciális felhasználási köre. Ez a kör lényegesen szűkebb, mint a buborékmémóriával rokonságban álló integrált áramköröké, a szűkebb területen azonban nagyobbak az előnyök. A buborékmémória tömeges alkalmazásának első nagy területe: a szerszámgépek számítógépes vezérlése. A buborékmémória ugyanis jól tűri a finom vezérlőberendezések számára egyébként kedvezőtlen gyári környezetet, nagy tárolókapacitása pedig lehetővé teszi, hogy valamennyi művelet programját megőrizze, s ezért nem kell a gépeket leállítani az újabb munkafolyamatok beprogramozásának idejére. Emellett buborékmémória felhasználásával nincs szükség a szerszámgépvezérlés során még ma is gyakran alkalmazott lyukszalagra, amely könnyen megsérül vagy beszenyeződik. De ennél is fontosabb a buborékmémóriának az a tulajdonsága, hogy áramkikapcsoláskor sem „felejt el” az információkat, mint a ma használatos félvezető-mémóriák.

További sikerekre a buborékmémória főként egyéb vezérlőberendezések, illetve a kis számítógépek vagy az ún. „intelligens számítógép-terminálok” gyártójánál számíthat. A nagy számítógépeknél a szakemberek szerint továbbra is a megszokott mágneslemez marad az uralkodó. A buborékmémóriák idén várható 30 millió dolláros összforgalmának mintegy harmada jut a szerszámgépvezér-

lésre. A gyártók jövőre 40 millió dollár értékű összforgalomra számítanak, s ha az áttörés más területeken is sikerül, az eladások értéke néhány éven belül megtízszereződhet.

Ennek előmozdítására a jelenlegi legnagyobb teljesítményű buborékmemóriákat gyártó amerikai Intel cég szokatlan garanciát vállalt: bejelentette az egymillió bit kapacitású buborékmemória árának 1650 dollárról 995 dollárra csökkenését, 1981 augusztusában további 40 százalékkal mérsékeli az árat, 1982-ben pedig már 295 dollárért fogja kínálni a „második ipari forradalom” e parányi, óriási jelentőségű berendezését.

P. J. A.

ARULKODÓ NYELVBOTLÁSOK (Time, 1981. 13.)

Ez év februárjában egy királyi vilásgyűlésen Peter Balfour az éppen eljegyzését tartó angol trónörököshez fordulva azt kívánta, hogy élete legyen hosszú, és házassága Lady Jane-nel boldog. Jókívánsága távolról sem keltett osztatlan örömet, mert a herceg jegyese nem egyik korábbi szerelme, Lady Jane Wellesley, hanem Lady Diane Spencer volt. „Egészen örült vagyok” — mentegetőzt a bűnbánó Balfour. A múlt év októberében bomba robbant az egyik párizsi zsinagógában, Raymond Barre, Franciaország akkori miniszterelnöke e szavakkal ítélte el a terrorcselekményt: „Ez az aljas támadás, amely a zsidók ellen irányult, ártatlan franciákat sújtott.” Eلسzólásából nemcsak az derült ki, hogy szinte a zsidók se nem ártatlanok, se nem franciák, hanem az is, hogy a támadás kevésbé lett volna aljas, ha nem franciákat sebesít meg a bomba.

A szóhibák, a nyelvbotlások romboló hatással lehetnek azokra is, akik elkövetik, és azokra is, akik hallgatják. Chicago polgármestere egy feszült pillanatban e szavakkal akarta megnyugtani a lakosságot: „A rendőrség nem azért van itt, hogy rendetlenséget teremtsen, a rendőrség azért van itt, hogy megőrizze a rendetlenséget.”

A hibás fordításnak gyakran van hasonló hatása. II. Erzsébet angol királynőnek 1965. évi bonni fogadtatása előtt az NSZK elnöke, Heinrich Lübke angolra próbálta fordítani e német kifejezést: „Gleich geht es loss” (Nem sokára megkezdődik), s ezt mondta: „Equal goes it loose” (Az egyenrangú kiszabadult). 1962-ben ugyancsak Lübke az érkező indiai elnököt angolul üdvözölte, és a szokványos „How are you?” (Hogy van?) helyett azt kérdezte: „Who are you?” (Kicsoda Ön?), amire a ven-

dég öntudatosan válaszolt: „En India elnöke vagyok.”

Freud volt az első, aki megmagyarázta, hogy a nyelvbotlások nem véletlenszerűek. Elméletét később kibővítették. Richard Jarmajan például azt állítja, hogy a megfelelő szavaknak meg nem felelőkkel való felcserélése a beszélő pszichéjében levő „álompárbóból” adódik. Példának idézi azt az ír apácát, aki a vendégeskedő püspöknek teát töltve megkérdezte: „Hány lorddal parancsolja, drága cukrom?” (How many lords, my lump?). Egy másik lélekelemző, Ludwig Eidelberg azt állítja, hogy a nyelvbotlás az ídet (az ösztönös impulzusokat), az egót (az én-t) és a szupraegót (felettes én-t) foglalja magában. Egy fiatalember példájára hivatkozik, aki barátnőjével bement egy étterembe, és asztal helyett szobát rendelt. Ehhez aztán a tudós ezt a magyarázatot fűzi: „A »szoba« szóval kapcsolatos vágyak védelmeként mozgósított ellenkathexis jelent. Az »asztal« szót el kellett hagynia, mert egy elfojtott orális, agresszív, scopophilicus (céltratóró) vágy gyermekes kielégüléseként használhatta volna, amely a proödiszti anyával való azonosítással kapcsolatos.” Világos magyarázat!

Miért nevetetnek meg az ilyen nyelvbotlások? Talán azért, mert a megszokott beszédet annyira előre sejtethetőnek és unalmasnak tartjuk, hogy a váratlan, akaratlan kitérés kellemes felszabadulást okoz. Henri Bergson, a nevezetes filozófusa azt állította, hogy a nevetés tényét a normális emberi folytonosság és „folyékonyság” megszakadása váltja ki. Ilyesmí a nyelvbotlás is: elcsúszás a banánhéjon. Már csak azért sem lehetünk ellene, mert megtöri az egyhangúságot. Amikor a bemonód az elnök igazi neve helyett Hoobert Heevent mutatta be, talán azt is ki akarta fejezni, hogy a népnek elege volt Herbert Hooverból.

Az elszólásokból fakadó nevetésben van némi káröröm is: ez részint abból az élvezetből fakad, hogy tanúi lehetünk a beszélő zavarának, amint szemét ájtatosan forgatja, két kezét úgy mozgatja, mint a szárnyával csapkodó pacsirta — részint pedig abból, hogy elárulja rejtett vágyait vagy a dicséret mögül kisanidító bíráló szándékát. Pártjának egyik 1980-ban tartott gyűlésén Carter elnök Hubert Humphrey-t egy másik Huberttel tévesztette össze, aki közismerten nagy fecsegő volt, s ezzel akaratlanul kifejezésre juttatta igazi véleményét Humphrey-ről. 1954-ben, egy berlini konferencián Franciaország akkori külügyminiszterét e szavakkal közsöntötték: „Ez a kitünő kis francia tig-

ris, Georges Bidet“ (bidet = hátszló). Nevetésünk már nem annyira gunyoros, amikor a nyelvbortlás nem a beszélő titkos belső gondolatainak nyit ajtót, hanem jóakarátát és optimizmusát árulja el. Az Egyesült Államok követe 1948-ban egész beszédéből áradó optimizmusát azzal a reménnyel koronázta meg, hogy a zsidók és az arabok „igaz keresztény szellemben“ oldják majd meg ellentéteiket. B. A.

AZ ÉV FIATAL KOMPUTER-AGYA
(The Sunday Times Magazine, 1980. 1068.)

„Young Computer Brain of the Year“ — ezért a címért (és összesen 4000 fontnyi díjért) versenyzett az elmúlt évben sok angliai gyermek. A *The Sunday Times Magazine* által kiírt pályázat eredménye: sok jó ötlet az elektronikus számítógép újabb felhasználására, természetesen az ötletekhez mellékelt kipróbált programokkal (a gép számára előírt utasításokkal) együtt.

A díjnyertes pályamunka (16 éves fiú alkotása): cukorbetegnek inzulinadagját szabályozó házi számítógép. A betáplált adatok alapján a gép „megismeri“ betegének állapotát, és bármikor megmondja, milyen változtatások szükségesek az adagolásban.

A 15 éves aluli kategóriában győztes kislány a vak emberek vezető kutyával való ellátását akarta megkönnyíteni. A gépbe betáplálják a betanított kutyák nevét meg egy pár lényeges tulajdonságát, így a vevő hamar kaphat olyan kutyát, amelyet szeretne — sőt, ha a vásár nem sikerül, a gép a cseréket is lebonyolítja.

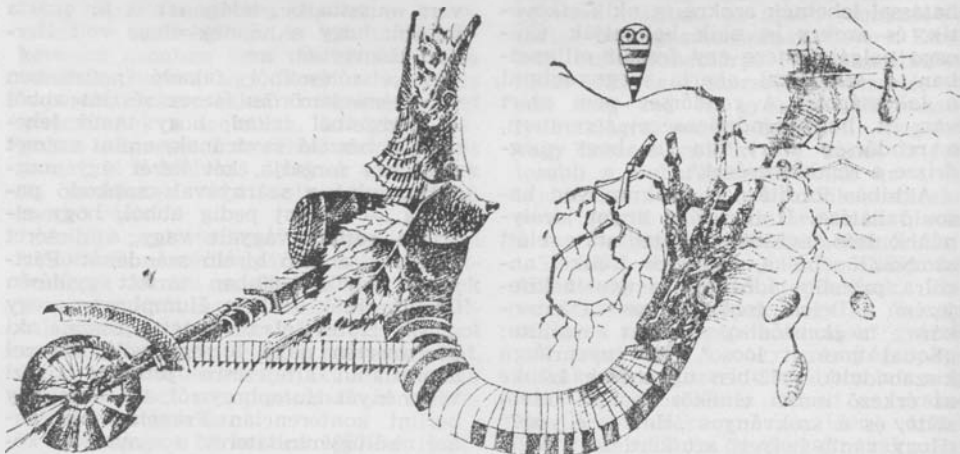


Finta Edit rajza

Díjaztak ezenkívül részlegesen süket gyermekek tanítására szolgáló programot és mozgássérültek számára toléskévezérlő programot is.

A tanulságokat összefoglalva: a díjazott és nem díjazott pályamunkák egyaránt tanúsítják, hogy a legtöbb gyermek világába természetesen épül be a számítógép, számukra a komputer izgalmas, de nem titokzatos eszköz. A pályázókat (akik közül senki sem tanul az iskolában informatikát, és legtöbbjük nem készül ezzel kapcsolatos pályára) lelkesítette a pályázati felhívásnak az a kitétele, miszerint csak a társadalom számára hasznosítható terveket fogadják el. A gyermekek meséken nevelkedett, gazdag képzeletvilága és fokozott érzékenysége a sérültek, betegek problémáira sok érdekes elektronikus eszköz feltalálójává teheti őket.

L. S. J.



Simon Sándor rajza

SZERKESZTŐK-OLVASÓK

GYÖRBIRO ISTVÁN nyugalmazott tanár (Sepsiszentgyörgy). — Sajnálattal értesültem a szerkesztőség leveléből, hogy a dálnoki református templom rovásfeliratával [Mike Bálint és Kósa Ferenc tanulmánya a *Korunk* ez év márciusi számában] kapcsolatos vitát lezártnak tekintik, s így az olvasattal foglalkozó írásom — az én „megfejtésem” — közlésére sem kerülhet sor. Az oly sok mindennel foglalkozó folyóiratnak — érthetően — nincs tere egy rovásírás-megfejtés vita hozzászólásainak hónapokon át húzódó közlésére, bár szerettem volna a nyilvánosság előtt legalább annyit elmondani, hogy csodálom azt az embert, a dálnoki templom négyszázötven évvel ezelőtti papját, aki felgerjedve a sok gót betűs latin felirattól a falra karcolta, rötta, festette szép magyar nyelven, ősi jelekkel, talán daczból, azokat a sorokat. Ez a szellem tartott fenn bennünket mostanig — s ezután? Több kell az ézből, erőből, kitartásból, összetartásból és a jövőbe vetett hitből.

SZTOJKA TAMÁS (Kászontalíz). — Csak most, eléggé későre köszönöm meg Önöknek, hogy folyóiratuk múlt év decemberi számában megjelentették *Kászon népesége* című dolgozatomat. Ennek azért örvendtem elsősorban, mert, úgy gondolom, ezáltal is talán segíthetek valamit ezen a vidéken, amely több törődést érdemel.

OLVASÓINKHOZ!

Kérjük, hívják föl barátaik, ismerőseik figyelmét is, hogy az utolsó évnegyedre szeptember 24-ig lehet előfizetni.

A középiskolásokat és a főiskolai hallgatókat arra kérjük, szervezzenek csoportos előfizetéseket is folyóiratunkra.

A KORUNK HÍREI

Július folyamán a Fórum Könyvkiadó meghívására Újvidéken járt Kántor Erzsébet és Kántor Lajos, ahol Radu Flora jugoszláviai román írónak Kántor Erzsébet fordításában és Kántor Lajos utószavával nemrég megjelent *Csapda* című regényéről tárgyaltak.

Augusztus 24-én a Szék községben rendezett első képkiallítást, Makár Alajos széki tárgyú festményeinek tárlatát Kántor Lajos nyitotta meg.

KORUNK GALÉRIA

Augusztus 22.: Méder Ilona festményei. — A megnyitón Vajda Zsuzsa, az Állami Magyar Színház tagja Kosztolányi-verseket, id. és ifj. Balogh Ferenc hegedűművész pedig Bartók-duókat adott elő.

Szeptember 5.: Röser Ferenc ötvösmunkái. — A megnyitón Gyulai Pál muzeológus bevezetője után Senkálzsky Endre érdemes művész Áprily- és Lászlóffy Aladár-verseket adott elő, Ágoston András (hegedű) és Weiss Ferdinánd (zongora) Veracini-, Brahms- és Bartók-műveket játszott.



Új könyvek

- AJAK, EMILE:** Előttem az élet. Regény. Bognár Róbert fordítása. Lektúra
- CSÜRÖS ISTVÁN:** A Nyugati-szigelhegység elővilága
* * * Jakobovits Miklós. A bevezetőt írta Borghida István. Kritérium Galéria
- KOSZTOLÁNYI BEZSÓ:** Válogatott versek. Válogatta Cselriné Lingvaj Klára. Az előszót írta Cs. Gyimesi Éva. Magyar Klasszikusok
- KOVÁCS JÁNOS:** Kétség és bizonyosság. Bírálatok, cikkek
- LÁSZLÓFFY CSABA:** Örökkévalóság libértáiban. Novellák, elképzetések
- LÁTÓ ANNA:** Honvágyam hiteles története. Szubjektív monográfia
- P. LENGYEL JÓZSEF:** Meztelen pillanatok. Novellák
- RADÓ FERENC—ORBÁN BÉLA:** A geometria mai szemmel
- SALAMON LÁSZLÓ:** Ember, hol vagy? Versek. Cserépfalvi Imre és Kácz Győző előszavával
- SZABÓ GYULA:** A sátán labdái. Történelmi tudósítás. IV. kötet. Rozsda a kardon
- SZENCZEI LÁSZLÓ:** A halál tanítványa. Regény. Romániai Magyar írók
- SZÉCHENYI ISTVÁN:** Közjóra való törekedések. Szemelvények. Összeállította és a bevezető tanulmányt írta Benkő Samu. Téka
- VAJDA JÁNOS:** Válogatott versek és prózai írások. Válogatta és az előszót írta Farkas Júlia. Magyar Klasszikusok
- VITA LÁSZLÓ:** Gazdasági-társadalmi hatékonyság a szocializmusban. Antenna
- VÖÖ GABRIELLA:** Tréfás népi elbeszélések