

57096

1384

11

iskola kultúra

2000 02

IX. évfolyam, 1999. november

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Andor Mihály
szociológus, szerkesztő,
MTA Szociológiai Kutató
Intézet

Bóta Margit
pszichológus,
KLTE Pszichológiai
Intézet, Debrecen

Budai Ilona
Óbudai Népzenei Iskola

Garai Zsolt
egyetemi hallgató,
JPTE, Pécs

Fóris Ágota
PhD-hallgató, JPTE,
Pécs

H. Nagy Péter
egyetemi tanársegéd,
JPTE, Pécs, szerkesztő,
Iskolakultúra

Iványi Jozefa
hallgató,
Miskolci Egyetem BTK

Kamarás István
egyetemi docens,
szerkesztő,
Veszprémi Egyetem

Kovács Imre
tanár,
Hódmezővásárhely

Láng Eszter
egyetemi docens,
KLTE, Debrecen

Loboczky János
tanszékvezető főiskolai
tanár,
Eszterházy Károly
Tanárképző Főiskola,
Filozófiai Tanszék, Eger

Lőrinczné Thiel Katalin
főiskolai docens,
Eszterházy Károly
Tanárképző Főiskola,
Eger

Mihály Ottó
egyetemi docens,
ME BTK
Neveléstudományi
Tanszék, Miskolc

Nagy József
egyetemi tanár,
JATE, Szeged

Prudits Ella
festőművész,
Budapest

Szabó Endréné
osztályvezető,
Budapest Főváros
Önkormányzata

Szilvássy Orsolya
főiskolai adjunktus
Körös Főiskola, BTOI,
Szarvas

Vári Erzsébet
műfordító,
Budapest

**Kiadja a Janus Pannonius
Tudományegyetem**
Főszerkesztő:
Géczi János

A szerkesztőség munkatársai:
Andor Mihály
Csányi Erzsébet (Újvidék)
Kamarás István
Kojanitz László
H. Nagy Péter
Sebők Zoltán
Szakály Sándor
Takács Viola szerkesztő
Tarján Tamás
Tóth László (Dunaszerdahely)
Reményi József Tamás
olvasószerkesztő
Trencsényi László
Vágó Irén

Szerkesztőségi titkár: **Staub Anikó**
Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Tóth József rektor

Szerkesztőség: Janus Pannonius
Tudományegyetem, Iskolakultúra
szerk., 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.;
1065 Budapest, Paulay Ede u. 55.
Telefon/fax: (06-1) 322-1679
(hétfői napokon)

Levelezési cím: Janus Pannonius
Tudományegyetem, Iskolakultúra
szerk., 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.;
1396 Budapest, Pf.: 482
e-mail: geczi_janos@mail.matav.hu
Telefon/fax: (06-72) 501-578

Terjeszti a Hírlap-előfizetési és
Elektronikus Posta Igazgatóság
(rövidítve: HELP), valamint egyéb
alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címén közvetlenül.
Előfizetési díj számonként 200,- Ft.
(Teljes évfolyam 2400,- Ft.)
Megjelenik havonta. Lapunk
példányai megvásárolhatók a Mentor
Könyvesboltban (Budapest VII.,
Lövölde tér 7.), a Pedagógus
Könyvesboltban (Budapest VI.,
Múzeum krt. 3.) és az Osiris
Könyvesboltban (Budapest V.,
Veress Pálné u. 4-6.).
HU ISSN 1215 5233

Nyomdai előkészítés: **AduPrint Kft.**
A nyomás az **AduPrint Nyomdában**
készült. Felelős vezető: **Tóth Béláné**
Lapzárta: 1999. október 15.

Nagy József
Egyéniségfejlesztés 3

Szabó Endréné
A főváros mint iskolafenntartó 19

Krausz Katalin
Művészet és freudizmus 26

Iványi Jozefa
A Bauhaus pedagógiájáról 33

Prudits Ella-Vári Erzsébet
Az egyetemes virágzás festője 42

Lőrinczné Thiel Katalin
Maszkjáték és stílus (Nietzsche és Hamvas) 49

Loboczy János
A modern hermeneutikai filozófia és az „esztétikai nevelés” 57

Andor Mihály
A könyv mint a kulturális tőke mutatója 62

Kamarás István
Mikor lőhető le a zongorista? 71

H. Nagy Péter
Szociális struktúrák – az önépítés alakzatai 80

Garai Zsolt
Az oktatási mező és játékosai 87

Bóta Margit
Tehetségnevelés: a család szerepe és kapcsolata az iskolával 89

Mihály Ottó
Dilemmák és tézisek, avagy tézisek a dilemmákról 94

Szilvássy Orsolya
A művészetpedagógia filozófiája 99

Budai Ilona
A néphagyomány szerepe a pedagógiai munkában 102

Kovács Imre
Ének-szóval 107

iskolakultúra

99/11

Láng Eszter
Barangolások az északi reneszánsz útjain **108**

Fóris Ágota
A rendkívüli és az átlagos elme **112**

satöbbi Satöbbi **115**

Egyéniségfejlesztés

A közhellyé ismételt tény, mely szerint „minden ember egyszeri és megismételhetetlen egyéniség”, azt sugallja, hogy az egyéniséggé fejlődés egzisztenciális jelentőségű folyamat. Ezt erősíti az a ma már általánosan elfogadott felismerés is, hogy a variabilitás a túlélés, a fejlődés alapvető tényezője. Ezért a szokástól eltérően a különbségek kezelésének nem a különbségek figyelmen kívül hagyása, a hozzá való alkalmazkodás, avagy a kiegyenlítési törekvés a megfelelő szervező elve, hanem az egyéniséggé fejlesztés.

Az egyéniségfejlesztés, vagyis az individualizáció (az egyéniség kialakulásának, fejlődésének segítése) mint a különbségek kezelésének célja, integrációs elve azt jelenti, hogy a személyek fajspecifikus és kultúraspecifikus közös sajátságainak fejlesztése, kialakulásának elősegítése mellett az egyéni különbségek fejlesztése is alapvető nevelési feladat. Ennek a tanulmánynak az a célja, hogy az ilyen értelemben vett változás lehetőségeit és előnyeit megmutassa.

Az egyéni különbségek problémája

Az intézményes nevelés már több száz évvel ezelőtt szembekerült a tanulók közötti különbségek problémájával. A zseniálisan egyszerű válasz: a tanuló életkoronkénti szétválasztása, évfolyamokba sorolása. Ezáltal elegendően homogén csoportok (osztályok) jöhetnek létre az akkori követelményeknek megfelelő eredmények elérésére. Az életkori elven szerveződő évfolyamrendszer és osztályrendszer mindaddig eredményesen működött, amíg a felnövekvő népességnek csak egy része járhatott iskolába, akik pedig nem tudtak az évfolyamokkal együtt haladni, lemorzsolódtak. A kötelező népoktatás bevezetésével azonban gyökeresen megváltozott a helyzet. Minden gyereket be kellett iratni az iskolába, és az évfolyamok fokozatos benépesülésével azok is bent maradtak, akik nem akartak vagy nem voltak képesek az évfolyamok mindenkire érvényes, egységes követelményeinek megfelelni. Ekkor vált érzékelhetővé, hogy az azonos naptári életkorú tanulók között is kezelhetetlenül nagyok a különbségek.

Például az iskolába lépés előtti hatéves gyerekek értelmi fejlettségüket tekintve $\pm 2,5$ évvel különböznek egymástól. Nem számítva a fogyatékosokat is magában foglaló legfejletlenebb, valamint a legfejlettebb 5–5 százaléknyi gyereket. (1) Ez azt jelenti, hogy az első évfolyamra olyan hatévesek is belépnek, akik a 3,5 évesek és olyanok is, akik a 8,5 évesek átlagos fejlettségének felelnek meg. Ez az ötévnyi különbség 10 év alatt mintegy 10 esztendőre növekszik (az olvasó gondolatban hasonlítsa össze egy kitűnő 16 éves gimnazistát egy nyolcadik osztályból túlkorosként kimaradt szintén 16 éves, olvasni is alig tudó fiattal). A különbségek a 19. század végétől váltak egyre súlyosabb problémává, és a 20. század végéig a hagyományos évfolyamrendszer csődjéhez vezettek. (2) Mindenekelőtt idézzük fel az elmúlt száz év fontosabb megoldási kísérleteit, hogy megérthessük: miért nem jutott a Világ kielégítő, a problémát számottevően csökkentő megoldáshoz, ami elvezethet annak felismeréséhez, hogy milyen lehetőségek maradtak, milyen irányokban érdemes tovább kísérletezni.

A megoldási kísérletek problémái

A középfokú és a felsőfokú szakképzés különböző speciális kompetenciákat fejlesztve ebből a szempontból eleve különbözővé nevel (specializáló nevelés), vagyis az egyéniség-gé fejlődést szolgálja. Itt az egyének fejlettségbeli különbségei már másként kezelhetők, mint az általánosan nevelő intézményekben. Ezért a továbbiakban csak az utóbbiakról lesz szó, ahol a fejlettségbeli különbségek egyre súlyosabb problémákat okoznak. Ezeknek az intézményeknek az a funkciója, hogy a felnövekvő generációkat olyan általános fejlettségi szintre vezesse el, amely elegendő ahhoz, hogy a várható fejlettségű társadalomban boldogulni tudjanak (boldogulási minimum): készek és képesek legyen beilleszkedni (a perifériára szorulást, a deviáns szubkultúrákba kényszerülést elkerülni), speciális kompetenciáikat elsajátítani, hozzátartozóikat és tágabb közösségeiket szolgálni, önmaguk fejlesztését megvalósítani.

E funkció teljesülése mindenkinek elemi léterdeke, az ehhez szükséges fejlettséggel, felkészültséggel mindenkinek rendelkeznie kell. Ebből következik az intézményes nevelés egy-ségre törekvése. Amint a csoportképzésről szóló tanulmányban olvasható (3), az eredményes szociális nevelés kiinduló feltétele, hogy meghatározott létszámú csoportok és intézmény tagjaként éljenek a felnövekvők. Az osztálylétszám tetszés szerinti csökkentése, az „egy pedagógus – egy nevelt” idea nemcsak gazdasági, gazdaságossági probléma, ahogyan sokan hirdetik, hanem az eredményes szociális neveléssel szemben álló nézet is. Ebből az következik, hogy a problémák megoldását meghatározott méretű csoportok, osztályok, intézmények kereteiben kell keresni. Ez nem jelenti azt, hogy az individualizált oktatás különböző módjainak, különösen a tanulók egymást tanító tutoriálásának vagy a számítógépes oktatásnak nincsen fontos szerepe, de az egyéniségfejlesztés, az individualizáció más jelent, amint az olvasó erről majd meggyőződhet.

A tanulók fejlettségbeli különbségeiből fakadó problémák megoldását célzó kísérletek és a szűkebb, tágabb körben elterjedt kezelési módok rendkívül szerteágazóak. Az elemzés eredményessége érdekében célszerű az áttekintést segítő valamilyen szempontrendszert követni. Azokat a változókat emelem ki, amelyek szerint a különbségek az eredményességet és hatékonyságot befolyásoló tényezőként legmarkánsabban jelentkeznek. Ezek: a tanulók életkora (években kifejezve) és fejlettsége, valamint a nevelés szervezeti keretei, tartalma, módja, időtartama és eredménye (a növendékek fejlettsége). Az életkor, a tartalmak és a szervezeti keret adja a merev és a rugalmas évfolyamrendszert. Ezekben belül tekintem át az iskolatípusok, az osztályok, az osztályokon belüli és kívüli csoportképzés szerepét, hatását a nevelés tartalmával, módjával, időtartamával és eredményével (a fejlettséggel) összefüggésben.

Merev évfolyamrendszer

A több száz éve létező merev évfolyamrendszer az ipari társadalmak létrejöttének, működésének és fejlődésének alapvető feltétele és eszköze. A tanulók életkor szerinti évfolyamokba sorolása, vagyis az életkor szerinti homogenizálás nélkül nem lehetett volna megvalósítani a kötelező népoktatást, az intézményes nevelést, az egyre magasabb életkorra kiterjeszkedő tömegoktatást. A fentiekben felidézett problémák kezelése újabb és újabb homogenizálást eredményezett. Ezek azonban mindig azzal a következménnyel jártak és járnak, hogy amennyiben valamilyen szempontból homogénebbé válik a rendszer, más szempontból viszont megnövekszik a heterogenitás.

Az általánosan képző intézményrendszerben különböző iskolatípusok jelentek meg, amelyek különböző szempontok szerint válogatták szét az azonos korú növendékeket. Lehetett ez a növendékek neve, a szülők tandíjfizetési képessége, az alsóbb évfolyamokon elért eredmény (fejlettség) vagy bármilyen más, lényegében mindig a tanulók közötti különbségek szerint

válogattak. Ennek eredményeként az iskolatípusokon belül többé-kevésbé növekedett a homogenitás, ugyanakkor nagyobb lett az iskolák közötti heterogenitás és ezáltal az életkori populációkat tekintve a tanulók fejlettség szerinti különbségei is növekedtek. Továbbá a tartalmak szerint is számottevő különbségek érvényesültek a különböző általánosan képző iskolatípusokban (Magyarországon például annak idején a polgári iskola és a gimnázium megfelelő évfolyamai között. A kilencvenes években pedig az általános iskola 5–8. évfolyama, valamint a 7–8. évfolyama és a nyolcosztályos, illetve a hatosztályos gimnáziumok megfelelő évfolyamai között). Ez pedig a továbbtanulási esélyegyenlőség súlyos korlátozása.

Mivel az általános képzés különböző iskolatípusai nagymértékben a szülő társadalmi státusa, jövedelme szerint valósította és valósítja meg a homogenizálást, a demokratizálás eszménye és folyamata az ilyen iskolatípusok megszüntetésére, egységes általánosan képző iskola létrehozására törekedett. Ennek köszönhető például a volt szocialista országokban az uniformizált kötelező iskola, a fejlett országokban a komprehenzív iskolatípus létrejötte. A következmény: az iskolán belüli heterogenitás növekedése, a tanulók közötti fejlettségbeli különbségek csökkenésének elmaradása. (4) Az egységes általánosan képző iskolatípuson belül létrejönnek az elitiskolák, ha ez a rendszeren belül nehézségekbe ütközik, a tehetősek magániskolák működtetését teszik lehetővé. Ha ezt törvény tiltja, magántanárokkal növelik a továbbtanulási esélyt.

A 19. század végén Angliában a homogenizálás sajátos, iskolán belüli rendszere jött létre, mely képesség szerint sorolta osztályokba az azonos évfolyamú tanulókat (leggyakrabban háromszintű képesség szerinti osztályokba). Ez a rendszer sok országban elterjedt, de sehol sem tudott kizárólagossá válni. Az utóbbi évtizedekben pedig gyorsan csökken az arányuk. Számos indirekt változata közül legismertebb a valamely tantárgy kiemelt tanítására szervezett osztály, amely az iskolán belül a többi osztályhoz képest lényegében indirekt módon képesség szerinti homogenizálás.

Nagyon sok kutatás történt e rendszer hatékonyságát értékelendő. (5) A szétválogatott tanulók és a heterogén osztályokba járók között nem lehetett kimutatni figyelmet érdemlő különbséget. A fejlettebb képességű osztályokba járók valamennyi előnyhöz jutottak, ezzel szemben a gyöngébb képességűek még jobban lemaradtak, mint a heterogén osztályokba járó fejletlenebb tanulók. A szétválogatott tanulók közötti különbség növekedett. Ez a rendszer nem alkalmas eszköz a tanulók közötti különbségek kezelésére. A szétválogatás szociális gettókat hoz létre, ellentétben áll az esélyegyenlőség elvével és hátrányosan befolyásolja a szociális nevelés eredményességét.

A tanulók fejlettség szerinti csoportosítása az osztályon belül lényegében a fentiekhez hasonló jellegű és következményekkel járó gyakorlat, ha a szétválogatás állandó vagy tartós és valamennyi tanórán érvényesül. Magyarországon például létezik olyan gyakorlat, mely szerint az osztályon belül a különböző fejlettségű (tanulmányi eredményű) tanulók pad-sorokba vannak szétválogatva.

A 19. század végén Angliában a homogenizálás sajátos, iskolán belüli rendszere jött létre, mely képesség szerint sorolta osztályokba az azonos évfolyamú tanulókat (leggyakrabban háromszintű képesség szerinti osztályokba). Ez a rendszer sok országban elterjedt, de sehol sem tudott kizárólagossá válni. Az utóbbi évtizedekben pedig gyorsan csökken az arányuk. Számos indirekt változata közül legismertebb a valamely tantárgy kiemelt tanítására szervezett osztály, amely az iskolán belül a többi osztályhoz képest lényegében indirekt módon képesség szerinti homogenizálás.

Általánosabban elterjedt, különösen Amerikában az osztályon belüli fejlettség szerinti csoportosításnak az a módja, amely csak néhány tantárgyra (rendszerint a matematikára és az olvasásra) vonatkozik, általában 2–3 csoportra tagolják az osztályt, és ez a szervezési mód csak az idő egy részében működik. Továbbá gyakran értékelik a fejlődést, és ha lehet, áthelyezik a tanulókat másik csoportba. A kutatások szerint az eredményesség szerény mértékben jobb a csoportbontás nélkül működő osztályokhoz viszonyítva, de a különbségek nem csökkennek, inkább növekszenek. (6) Említést érdemel az osztályközi fejlettség szerinti csoportképzés. Két-három párhuzamos osztály tanulóiból képeznek csoportokat (rendszerint matematikából). A tanítás a heterogén osztályokban folyik, a gyakorlás pedig a fejlettséget figyelembe vevően a csoportokban.

Összefoglalva: Ha a merev évfolyamrendszert érintetlenül hagyva képezünk fejlettség szerinti iskolákat, osztályokat, illetve osztályon belüli, osztályközi csoportokat, a nevelésre használt időt nem differenciálva, akkor a közoktatási rendszer eredményessége, hatékonysága nem javul, a tanulók közötti fejlettségbeli különbségek nem csökkennek, hanem inkább növekszenek. Az iskolák és az osztályok szerinti szétválogatás az esélyegyenlőség és a szociális nevelés szempontjából kifejezetten hátrányos. A jövőre nézve ennek a szervezeti gyakorlatnak a folytatása nem kívánatos. Ha az osztályon belüli és az osztályközi fejlettség szerinti csoportképzés az idővel is operál, vagyis annak csak kisebb hányadában működik, az idő nagyobb részét heterogén osztályban töltik a tanulók, akkor ennek a szervezeti keretnek az alkalmazása nem veszélyezteti a szociális nevelés eredményességét. Ez a szervezési mód a valamivel jobb eredményességet és a tanulók aktuális fejlettségét figyelembe vevő nevelés előnyei miatt továbbfejlesztésre érdemes.

Rugalmas évfolyamrendszer

A merev évfolyamrendszer csődjének egyik szembetűnő tragikus következménye az évismétlés. Léteznek adatok, melyek szerint egyes országokban az évismétlők aránya az első évfolyamokon a 20–25 százalékot is elérte. Általában azonban a szélsőségesen lemaradó 5–15 százaléknyi (a -2s alatti) tanuló jut az évismétlők sorsára. A másik véglet a legfejlettebbek problémája. Ezek évfolyamkihagyással szabadulhatnak ki az évfolyamrendszer Prokrusztesz-ágyából. Arányuk azonban jelentéktelen, már amelyik országban egyáltalán szokásos az évkihagyás. A probléma azonban rendkívül jelentős, mert a merev évfolyamrendszer visszafogja a fejlettebb tanulók haladását, kibontakozását (a témáról később lesz szó, most maradjunk az évismétlésnél).

Az évismétlés azt jelenti, hogy a tanuló kiesik a merev évfolyamrendszerből, egy évvel fiatalabb tanulók közé kerül, egy plusz tanévet kap, hogy lemaradását behozza. A kutatások azt mutatják, hogy ez csak keveseknek sikerül. Általában az a helyzet, hogy az évismétlők nem profitálnak többet egy év alatt, mint azok, akiket elégtelen tanulmányi eredményük ellenére tovább engednek. Mindkét esetben az osztály leggyöngébb tanulóit maradnak.

Az évismétlés következményeit, a vonatkozó kutatásokat tanulmányozó Goodlad (7) arra a következtetésre jutott, hogy az évismétlésnek a merev évfolyamrendszer az oka. A fent idézett adatokra hivatkozva belátható, hogy a kezdeteknél jelenkező ötévnvi, majd a magasabb évfolyamokon egyre növekvő fejlettségbeli különbségeket lehetetlen azonos rendelkezésre álló idő alatt eredményesen kezelni. Ezért Goodlad arra a radikális következtetésre jutott, hogy (legalábbis az elemi iskolákban) az évismétlés kiküszöbölése érdekében fel kell számolni az évfolyamrendszert, létre kell hozni az „évfolyam nélküli elemi iskolát”. Ennek az a lényege, hogy nincsenek évfolyamra szabott, a tanév végéig mindenki által elsajátítandó követelmények. Aki gyorsabban halad, az a következő tanév anyagával foglalkozhat, aki lassabban, az a következő tanévben fejezi be az elmaradt témák feldolgozását. Jövőbe mutató felismerés az is, hogy a különböző életkorú tanulókból szerveződő osztályok és azokon belül a csoportok nem képesség, általános fejlettség, tanulmá-

nyi eredmény alapján jönnek létre, hanem az egyes tantárgyakban mutatott előrehaladás szerint. Az ilyen iskolák meglehetősen nehéz és bonyolult feladatok elé állították a pedagógusokat. Továbbá a lassabban és gyorsabban haladók különböző időigénye ugyan az elemi iskolán belül kezelhetővé vált, az évismétlés kiküszöbölődött, az elemi iskolát azonban eltérő életkorban fejezték be a tanulók. Mindez oly mértékű gyökeres és átmenet nélküli változást igényelne, hogy a folyamatos haladást lehetővé tevő, évfolyam nélküli iskola modellje nem terjedhetett el. Tanulságai azonban a jövőre nézve figyelmet érdemelnek.

Az eddigiekből az látható, hogy a problémákat és megoldási módjait vizsgálva ismételtén az idő kérdésével kerülünk szembe. Talán nem véletlen, hogy mindez végül is elméleti szintű értelmezéshez vezetett. *Carroll (8)* híressé vált formulája az időtényezővel modellezi az iskolai tanulást. Magyar jelöléssel: $E = F_i / S_i$, ahol E: a tanulás, a fejlődés, a nevelési Eredménye (Elért fejlettség), F_i : a tanulásra felhasznált idő, S_i : az elsajátításhoz szükséges idő. A felhasznált idő függ a lehetőségtől (mennyi idő áll rendelkezésre) és a tanítás minőségétől. A szükséges időt az öröklött adottság, a fejlettség (az elsajátítás előfeltételét képező kiinduló fejlettség) és a motiváltság határozza meg.

A modell azt jelenti, hogy elvileg bárki bármit elsajátíthat, ha a tanuláshoz szükséges idő rendelkezésre áll és azt fel is használja. Gyakorlatilag azonban az emberi élet kevés lehet a „bármi” elsajátításához, az iskolában pedig a szükséges idő nem vagy csak részben áll rendelkezésre, mert a felhasznált időt a merev évfolyamrendszer mindenki számára egységesen határozza meg. Mivel minden tanuló adottsága, fejlettsége és motiváltsága más és más, ennél fogva az elsajátításhoz szükséges idő is különböző. A formulából az következik, hogy ha a felhasznált idő mindenki számára azonos, akkor az elsajátítás eredménye, vagyis a tanulók fejlettsége, fejlődése szükségszerűen különböző lesz. Ez az eredmény akár közhelynek is minősíthető. A következmény azonban alapvető jelentőségű. Az öröklött adottság nem befolyásolható, az elsajátításhoz szükséges aktuális fejlettség mint előfeltétel pedig csak előkészítő tanulással javítható, amihez szintén idő kell, marad tehát a motiváltság, ami viszont nem könnyen javítható. Mindebből az következik, hogy a merev időkeretek rugalmassága, a tanulók különböző „szükséges idejéhez” alkalmazkodóvá alakítása nélkül reménytelen a fejlettségbeli különbségekből fakadó problémák megfelelő kezelése.

Felismerve, hogy a szélsőséges fejlettségbeli különbségek a szükséges idő által döntően meghatározottak, az évismétlés és évkihagyás, valamint Goodlad, korát megelőző évfolyam nélküli elemi iskolája után újabb és újabb elgondolások születtek. Ezek közül négy érdemel kiemelt figyelmet: a fejlettség szerinti beiskolázás, az előkészítő (preventív) évfolyam, a felzárkóztató évfolyam és a teljes elsajátítás (a megtanítás, a mastery learning) stratégiája. Az előkészítő és a felzárkóztató évfolyam plusz tanévet ad a lassan fejlődő tanulóknak. Magyarországon az 1999-ben módosított törvény szerint a fejletlenebb tanulók első iskolai évüket előkészítő évfolyamként végzik, és ezt követően lesznek első osztályosok. Azok a tanulók, akik 16 éves korukig nem tudták eredményesen elvégezni a nyolcosztályos általános iskolát, egy- vagy két-éves felzárkóztató képzésben részesülhetnek. Ezt követően vehetnek részt szakképzésben. A felzárkóztató évfolyam célszerű lehet az elemi iskola végét követően is.

Az már a századfordulót követően nyilvánvalóvá vált, hogy a fogyatékosok nem képesek a merev évfolyamrendszer egységes követelményeinek megfelelni. Az 1905-ben minisztériumi felkérésre elkészült *Binet-Simon*-féle híres intelligencia-teszt eredetileg azzal a céllal született, hogy az értelmi fogyatékosokat különválassza, hogy csak a „normális” gyerekek lépjenek be az iskolába. A mintegy 2–3 százalékot kitevő nyilvánvalóan szervi, értelmi fogyatékosok ilyen módon saját lehetőségeiknek megfelelő nevelésben részesülhetnek (érvényesülhet a szükséges idő elve). A kötelező évfolyamok benépesülésével azonban egyre többen szorultak ki a merev évfolyamrendszerből. Kisegítő iskola és más elnevezésű speciális intézményekbe kerültek a retardáltak, a nehezen tanulók, a nevelési problémákat okozók. Ez a szegregáció a szociális nevelés eredményességét súlyosan korlátozza. Ennek a problémának a kezelését szolgálja az úgynevezett integrált nevelés, amely ezt a réte-

get és az iskolába járásra képes fogyatékosokat a normál osztályokban fejleszti. Ez azonban a merev évfolyamrendszerben súlyos nehézséggel, következményekkel jár.

Ennek a problémának a kezelését segíti a fejlettség szerinti beiskolázási modell, amelynek elméleti alapjait az Unesco Oktatástervezési Intézetében (IIEP) dolgoztam ki, (9) majd az Unesco hamburgi intézetében dolgoztam fel a megvalósítás hazai és külföldi tapasztalatait. (10) A modell szerint az iskolakötelessé váló gyerekek mintegy negyede (a legkevésbé fejlettek) egy évvel később, fejlettebben lép be az iskolába. Mód van arra is, hogy a kötelező iskolába lépés életkoránál csak néhány hónappal fiatalabb, legfejlettebb gyerekek ne várjanak még egy évet, beléphessenek az iskolába. Ez a rendszer Magyarországon 1985 óta működik. Az első évfolyamokon az évismétlés ezáltal jelentéktelen mértékűvé vált. A modell szerves része a preventív (előkészítő) évfolyam. Ennek törvényi lehetősége csak 1999-től válik valóra. Számos más országban is lazul a merev naptári életkor szerinti beiskolázás szerkezete.

Világszerte nagy visszhangot váltott ki az „időprobléma” sajátos kezelése, a teljes elsajátítás, a megtanítás stratégiája (mastery learning). (11) Az alapgondolat a fent ismertetett Carroll-féle modellből indul ki. Amennyiben a felhasznált idő kötött, és ennek következtében az elsajátítás különböző színvonalú lesz, akkor az elsajátítás színvonalát kell rögzíteni, ebben az esetben különböző mennyiségű felhasznált időt kell a tanulók számára lehetővé tenni. A teljes elsajátítás (a mastery) szintjét a téma feldolgozása után megírt teszten 80–90 százalékban határozták meg. Aki ezt a szintet nem érte el, az korrekciós oktatásban részesült mindaddig, amíg a teljes elsajátításig el nem jutott. Az első kísérletek a korrekciós tanításhoz tanórán kívüli időt használtak. Néhány hetes kísérletben ez működött, és eredményt is hozott, de a rendszeres tanórán kívüli kiegészítő elfoglaltság nem lehetséges. Ezért a diagnosztikus felmérés után a tanórák keretében iktattak be korrekciós oktatást, azok pedig, akik elérték a kívánt szintet, tutorként segítettek társaikat, illetve gazdagító, elmélyítő programokban vettek részt.

A hipotézis az volt, hogy ha rendszeresen megvalósul a teljes elsajátítás, akkor a tanulók gazdagabb előfeltétel-tudása csökkenteni fogja a korrekcióra felhasznált időt. A kutatások azonban nem igazolták ezt a hipotézist, a korrekcióra szükséges idő inkább növekedett, és ez érthető. Ugyanis a szokásos tantervi követelmények nem csökkentek. Sőt: a gazdagító programok révén még növekedtek is. A lassú tanulóknak végeredményben ugyanannyi felhasználható ideje volt, mint a hagyományos oktatás esetén. Ha ebből eleinte a teljes elsajátítás érdekében többet használtak fel, a további témákra egyre kevesebb idő maradt, egyre több korrekciós idő vált szükségessé. A merev évfolyamrendszer Prokrusztész-ágyából a mastery learningben részesülők sem menekülhettek. A mozgalommá, divatáramlattá nőtt ötlet kimúlt. Mindezt azért volt érdemes felidézni, mert a teljes elsajátítás követelménye a jövő szempontjából további megfontolásra, továbbfejlesztésre érdemes.

Optimális egyéniségfejlesztés

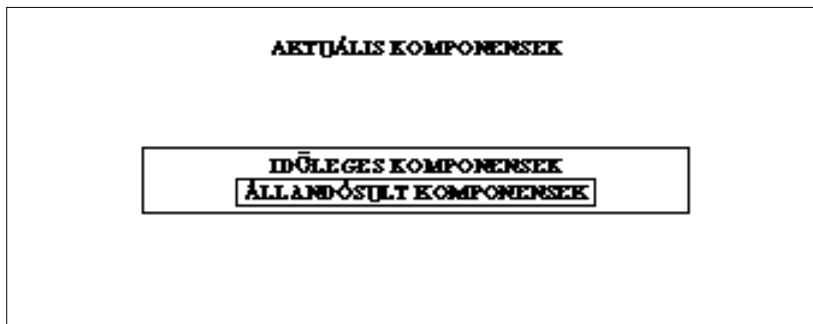
A fenti vázlatos áttekintés azt jelzi, hogy a reformpedagógiai mozgalmakat (témánk szempontjából leginkább figyelemre méltó előzmény a Jena-plan) követően is folyamatosan keresték a fejlettségbeli különbségekből fakadó problémák megoldását. Száz év alatt rengeteg elgondolás és tapasztalat halmozódott föl. Ennek ellenére sem történt számottevő javulás a fejlettségbeli különbségek kezelésében az intézményes nevelés tömeges gyakorlatát tekintve. Felmerül a kérdés, nem téves-e maga a cél. Miben is áll ez a cél? Az életkorhoz kötött évfolyamok osztályaiba bekerülő tanulók szélsőségesen nagy fejlettségbeli különbségei gátolják a nevelés kívánatos eredményességét, hatékonyságát. A cél ebből következően az osztályokon belüli különbségek csökkentése, a homogenizálás. Ennek három gyökeresen különböző módja alakult ki. Az egyik a tanulók szétválogatásával, a másik fej-

lesztő beavatkozásokkal (korrepetálással, felzárkóztatással, kompenzálással és hasonló eljárásokkal), a harmadik pedig az időbeli korlátok feloldásával a különbségek csökkentése. Mint a fenti példák is mutatják, az első két irányzat nem vezetett kielégítő eredményre. Az időkorlátok feloldásával operáló eljárások részleges eredményeket kínálnak. Ennek a fő oka feltehetően nemcsak az, hogy homogenizálással lehetetlen számottevően javítani az eredményességet, a hatékonyságot, hanem az, hogy a homogenizálás téves és káros cél. Amint a bevezetőben előrebocsátottam: a cél, az eszköz nem a homogenizálás, hanem a különbözővé, egyénissé fejlődés segítése, vagyis a boldogulási minimum optimális elsajátítása és az e fölötti különbségek növelése. Ez nem azt jelenti, hogy a téves cél érdekében kidolgozott eljárások sokasága nem hasznosítható az egyéniségfejlesztés érdekében. Ellenkezőleg: az optimális egyéniségfejlesztés többek között valamennyi eddig kidolgozott eljárás minden használható elemének működtetését jelenti.

A boldogulási minimum fogalmának bevezetése Carroll modelljének kiegészítését is jelenti. E modell plauzibilitása és sikere abból fakad, hogy szakított a korábbi szemlélettel, mely szerint a szükséges idő az elsajátítandó tartalomtól függ. Azt mutatta meg, hogy bármilyen tartalom elsajátításának eredményessége attól függ, hogy a felhasznált idő mennyire közelíti meg a szükséges időt. Csakhogy a szükséges idő nemcsak az adottságtól, a kiinduló fejlettségtől és a motiváltságtól függ, hanem attól is, hogy mit kell elsajátítani és milyen tartóssággal.

E tanulmánysorozat tulajdonképpen a pszichikus komponensek elsajátításáról szól, amelyek a motívumrendszerek, a képességek, a kompetenciák, a személyes tudat működésének, valamint a viselkedés tanult belső feltételei. Vagyis a mit tanítsunk, mit sajátítson el a tanuló kérdésre nem a felhalmozott információkból és viselkedésből indulunk ki, hanem a személyiségből, annak elsajátítandó kompetenciáiból, motívum- és képességrendszeréből, a személyes tudatból és az ezek működéséhez szükséges pszichikus komponensekből. Ennek szolgálatában választhatunk az aktuálisan érvényes információkból és az aktívandó viselkedésekből.

Az elsajátítás tartóssága megvalósíthatatlan alapelveként szerepelt a régi didaktikákban. A memóriakutatás a rövid távú, a hosszú távú és a nagyon hosszú távú memória megkülönböztetésével új lehetőségeket kínál. Bár e lehetőség pedagógiai hasznosítására történetek kísérletek, (12) de gyakorlati hasznosulása még várat magára. Az elsajátítás tartósságát tekintve három szint különböztethető meg: az aktuális, az időleges és az állandósult pszichikus komponensek, komponensrendszerek.



1. ábra

A pszichikus komponens(rendszer)ek tartóssága

Az aktuális komponensek az aktivitás eredményességét, a megértést, az élményszerzést szolgálva néhány másodperc, perc, óra, esetleg nap múlva megszűnnek létezni. (A tapasztalat figyelembevételével a lebomlás itt jelzett időtartama hosszabb, mint amennyi időt a

pszichológusok a rövid távú memóriához rendelnek.) Minden pszichikus komponens aktuális komponensként kezdi meg létezését. Számuk egy ember életében mérhetetlenül nagy, és túlnyomó többségük léte ezzel véget is ér. Létezésük értékelése közvetlenül kialakulásuk (a befogadás, a belátás, a megértés, a csinálás) után lehetséges.

Amint az 1. ábra mutatja, egy kisebb hányaduk a tartós memóriába kerül. Az időleges komponensek néhány óra, néhány hónap, esetleg néhány év múlva aktíválhatatlanná válnak. Feltehetően nem törődnek, csak elfelejtődnek. Az időleges elsajátítás eredményessége úgy értékelhető, hogy az értékelés tárgyát, időpontját előre tudva föl lehet rá készülni. A legtöbb pedagógiai értékelés, vizsga az időleges komponensek működését értékeli. Természetesen az értékelt komponensek között vannak olyanok, amelyek már korábban állandósultak, és lehetnek olyanok is, amelyek a fölkészülés eredményeként váltak állandósulttá. Erről azonban az időleges értékelés nem szolgáltat információt.

Az állandósult komponensek sok évig, esetleg egész életre szólóan bármikor aktíválhatók. Az időleges, az inaktív komponensekhez képest töredéknyi mennyiséget képviselnek. Az ember személyiségét, aktivitásának eredményességét, hatékonyságát túlnyomóan az öröklött és az állandósult tartóssággal elsajátított komponensei határozzák meg. Ehhez képest az időlegesen aktív és az inaktív komponensek (utóbbiak főleg az újratanulás megkönnyítéséhez és az intuícióhoz járulnak hozzá) kiegészítő szerepet játszanak. Az állandósult komponensek értékelése úgy történik, hogy az értékelésről az értékelendőknek semmiféle előzetes információjuk nem lehet. Egy egyetemi oktató a végzős hallgatókkal megíratta a felvételi tesztjükét. Megütközve tapasztalta, hogy öt éves egyetemi képzés után az eredmények gyengébbek lettek. Holott ezen nincsen semmi csodálkozni való. A felvételi vizsga tárgyát előre ismerték a jelöltek, arra alaposan felkészülhettek. E tudásuk jó része csak időleges volt. Az oktató ezzel szemben nem mondta meg előre, hogy tesztet fog íratni. Ennek következtében a végzős hallgatók csak az állandósult tudásukról adhattak számot.

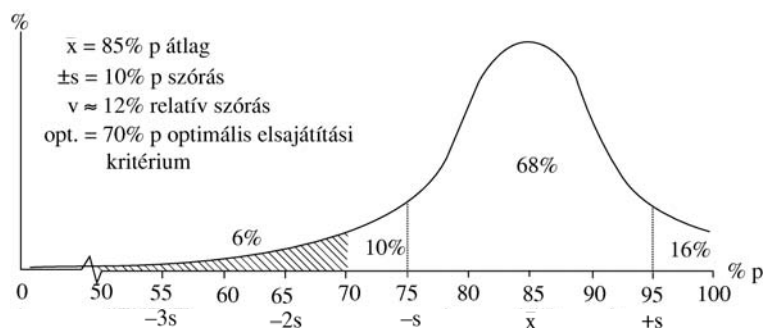
Az eddigi elméletek, kísérletek és gyakorlatok a hagyományos ismeretközpontú tantervek anyagának időleges elsajátítását törekedtek mindenki számára lehetővé tenni. Ez a törekvés mind ez ideig megvalósíthatatlannak bizonyult, ugyanis ez eleve reménytelen vállalkozás. Ha ezzel szemben a kompetenciák működéséhez szükséges állandósult komponensek képezik az egységes, a közös alapot, akkor ezeket kell minden ép tanulóban az optimális elsajátítás tárgyává tenni. Az időlegesnek szánt komponensek sokaságát pedig az eddigi módon kell tanítani és értékelni. Tudomásul véve, hogy ezeket mindenki különböző mennyiségben és szinten sajátítja el. Az, hogy mindebből kiben mi válik állandósult tudássá, az nem cél, hanem az egyéniséggé válás elősegítője. A kognitív képességek és készségek fejlesztéséről szóló tanulmány anyaga és a példák ábrái azt mutatják, (13) hogy az állandósult komponensek optimális elsajátítása több éves, esetenként évtizedes folyamat.

Az eddigiek során többször használtam az optimális elsajátítás kifejezést. Az állandósultnak szánt komponensek optimális elsajátítása az egyéniség optimális fejlesztésének további feltétele. Azt jelenti, hogy a tanulás, a gyakorlás, a működtetés függetlenül attól, hogy a tanuló hány éves és hányadik évfolyamra jár, mindaddig tart, amíg a tanuló az optimális elsajátítás kritériumát el nem éri. Kérdés: mi az állandósult komponensek optimális elsajátításának kritériuma, hogyan határozható meg.

A hatéves magyar gyerekek átlagos testsúlya 18 kg, a szórás ± 2 kg. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek mintegy kétharmadának (68%-ának) a testsúlya 16–20 kg. Ez tekinthető ebben az életkorban fajspecifikus (antropológiai) optimumnak. A gyerekek mintegy 14%-a 14–15, és további 14%-a 21–22 kg. Ezek az optimumtól eltérő súlyú gyerekek. Az optimumtól szélsőségesen eltérő testsúlyúak a 12–13 és a 23–24 kg súlyúak (arányuk mintegy 2–2%), valamint a 12 kg alatti és a 24 kg fölötti gyerekek (arányuk mindössze néhány tized százalékot tesz ki). A relatív szórás $2:18=0,11$, vagyis 11%. Egy másik példa: A hatévesek átlagos testmagassága 117 cm, a szórás 10 cm, a relatív szórás pedig 8,8%.

A fajspecifikus öröklött sajátságok relatív szórása általában 10 százalék körüli, és a népesség mintegy kétharmada az átlagtól legföljebb ± 10 százalékponttal tér el. Ezt neveztem a bevezetőben fajspecifikus optimumnak. Az ide tartozó személyek szóban forgó öröklött komponense optimálisnak mondható. Az ettől lefelé és fölfelé újabb 10–10 százalékponttal eltérő mintegy 14–14 százalékpontnyi személy tartozik a jelentős egyéni különbség kategóriájába. Mintegy 2,5–2,5 százalékpontnyi eset tartozik a szélsőséges egyéni különbségek körébe.

A személyiség tanult komponenseinek relatív szórása az elsajátítás kezdetén 100%-nál is nagyobb lehet. Az elsajátítás, gyakran az évekig tartó gyakorlás, használat eredményeként a relatív szórás fokozatosan csökken, majd (mint az öröklött sajátságok esetében) általában 10 százalék körüli szórás elérésével következik be az optimális elsajátítás. Az optimális elsajátítás kritériumául $-1,5$ szórást és 10 százalékos relatív szórást előírva a tanulók mintegy 94 százaléka jut el legalább az optimális elsajátítás alsó határáig. Ha szemléltetésül százalékpontban fejezzük ki az elsajátítás eredményét, és az egyszerűség érdekében kerek számokat használunk, akkor 85 százalékpontos átlag és ± 10 százalékpontos szórás esetén az optimális elsajátítás kritériuma 70 százalékpont ($-1,5s = 15\%p$ és $85 - 15 = 70\%p$). Ebben az esetben a relatív szórás $10/85 = 11,76\%$.



2. ábra

A tanulók közötti különbségek alakulása optimális elsajátítási kritérium esetén

A 2. ábra szerint a tanulók mintegy 94%-a éri el az optimális elsajátítást, amiből 16% a 95%p fölötti eredményt elérők aránya. Ez a professzionális szint (ami itt a százalékpont skála zártsága miatt kevésbé szemléletes, de nyitott, például standard skálát elképzelve világosabbá válik a megnevezés értelme). A modell szerint a tanulók mintegy 6 százaléka nem lehet elérni a legalább 70 százalékpontos kritériumot.

Első tekintetre ez a modell emlékeztet a teljes elsajátítás (mastery learning) modelljére. Ám az utóbbi esetében a kritérium 80–90 százalékpont. Nincsen indokolva, hogy miért éppen ennyi. Az optimális elsajátítási modell 10% körüli relatív szórást alapul véve az öröklött sajátságok relatív szórásából indul ki. A legfontosabb azonban az, hogy a teljes elsajátítás modellje a teljes tantervi anyagra vonatkozik, ami miatt használhatatlannak bizonyult. Az optimális elsajátítás követelménye viszont csak az állandósultnak minősített komponensekre érvényes. A többi elsajátítása az egyéni különbségek lehetőségének körébe tartozik.

Bizonyára feltűnt, hogy a fenti példák az oktatás, az értelmi nevelés köréből származnak. A szociális és a személyes neveléssel kapcsolatos fejlettségbeli különbségek ügye szerencsére nem szerepel a homogenizálási törekvések között. Ez ugyanis még az oktatásra vonatkozó homogenizálási szándéknál is képtelenebb, sőt káros vállalkozás lett volna. Az optimális egyéniségfejlesztés további feltétele, hogy érvényesüljön az oktatáson túli területeken is. Ez a feltétel valószínűleg legjobban akkor ragadható meg, ha az aktivitás sza-

bályozását választjuk szempontul. Ebből kiindulva az alábbi témák szerint vizsgálható az optimális egyéniségfejlesztés lehetősége, feladata: affektív különbségek (öröklött szabályozás), habituális különbségek (tapasztalati szabályozás), kognitív különbségek (értelmező szabályozás), tehetségbeli különbségek (speciális szabályozás), tudati különbségek (önértelmező szabályozás). Ebben a tanulmányban csak az affektív és a habituális szabályozással kapcsolatos egyéniségfejlesztési feladatokat tárgyalom. A továbbiak elvileg hasonló egyéniségfejlesztő feladatokat jelentenek. Kifejtésük azonban terjedelmi okok miatt nem fér bele ebbe a tanulmányba.

Affektív különbségek

Az előző tanulmányokban már szó volt az affektív apparátusról mint a személyiség aktivitását szabályozó öröklött rendszerről, annak funkcióiról (jelzés, visszajelzés, előrejelzés az érzelmek különböző fajtáival, ugyanezek hatására érzelmi kommunikáció, valamint az aktivitásra késztetés), továbbá mint önszabályozó rendszerről, annak motivációs szerepéről. Most ennek a szabályozásnak a működési különbségeire, az affektív különbségek tárgyalására kerül sor. Az aktivációs feszültség (arousal) affektív (bioelektromos) energiával működik, aminek a termeléséhez ingerekre van szükség. Az emberek öröklötten különböznek aszerint, hogy kinek mennyi ingerre van szüksége (ingerszükséglet) ugyanannyi ingerület, affektív energia előállítására. Öröklötten különböznek abban is, hogy az aktivitások megvalósulásához milyen erejű energiával rendelkeznek (érzelemereősség). A feszültség-ingadozás gyorsasága, „kilengésének” mértéke is egyénenként különböző (érzelemingadozás), végül az affektív energia diffúziója szempontjából is öröklött különbségek jellemzik az embereket (koncentrálttság).

A magatartásban, viselkedésben megnyilvánuló, egyénre jellemző affektív különbségek több mint kétezer éve ismert, leírt sajátságok. *Galénosz* négyféle temperamentumú embert különböztetett meg: kolerikus, melankolikus, szangvinikus, flegmatikus. Ezek a kategóriák mind a mai napig élnek, az iskolázott népesség köznyelvi szókincsét képezik annak ellenére, hogy a szakma többször is mellőzni törekedett. *Jung (14)* introvertált és extrovertált névvel új temperamentumtípusokat írt le, amelyek általánosan elfogadottakká váltak. Ma már ezek a fogalmak is széles, szakmán kívüli körben ismertek. *Eysenk (15)* két ortogonális dimenzióval modellezett négy temperamentumtípust: introverzió–extroverzió és stabilitás–labilitás. Párosítással négy alapkategóriát generált: introverzió+labilitás, extroverzió+labilitás, introverzió+stabilitás, extroverzió+stabilitás. A továbbiak szempontjából ezek megnevezése nem fontos. Az érdemel figyelmet, hogy dimenziókat képezett, és azok kategóriáit párosította, továbbá az, hogy egy új dimenzió kategóriáit vezette be (labilitás – stabilitás). A hatvanas-hetvenes években kísérlet történt arra, hogy a viselkedéstudomány módszereivel kutassák és ennek megfelelő szóhasználattal, fogalmakkal írják le a temperamentummal kapcsolatos témakört. A nyolcvanas évektől visszatérően próbálkoznak a temperamentum mint biológiai, pszichikus rendszer kutatásával, leírásával. A legújabb terjedő modell szerint *Kagan (16)* egy dimenzió két kategóriája alá sorolja a típusokat: gátlásos, gátlástalan (inhibited, uninhibited). A kiterjedt kutatások sokféle szempontú és burjánzó terminológiájú leírásaiban általában fölfedezhetők a korábbi alapkategóriák tartalmai, ezért az újakat mellőzöm, és az eredeti, a köznyelv által is befogadott megnevezéseket fogom használni.

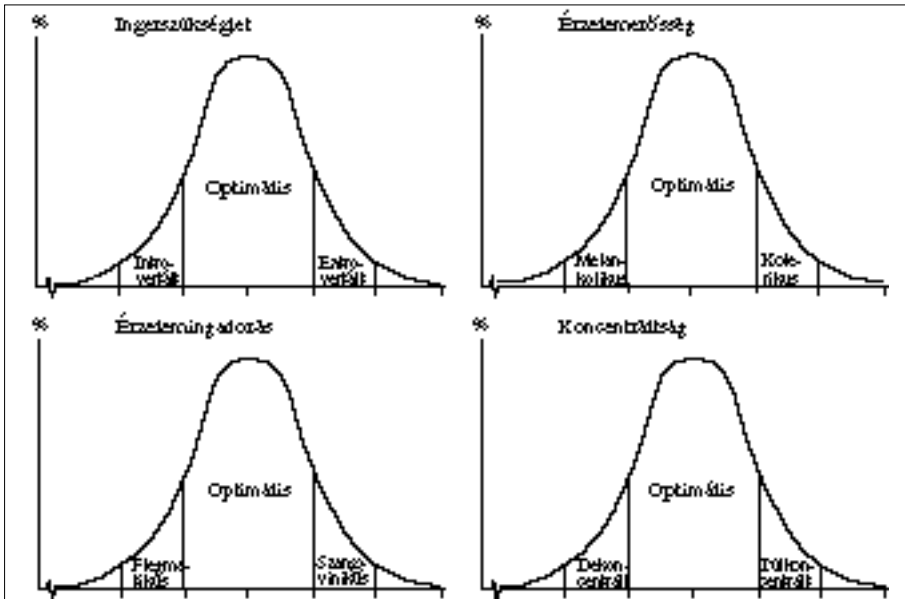
Követve Eysenk dimenzióba sorolási törekvését, Galénosz típusai két dimenzióba sorolhatók: melankolikus–kolerikus és flegmatikus–szangvinikus. Jung két típusa eleve dimenzióként adott: introvertált–extrovertált. Eysenk labilitás és stabilitás kategóriái is eleve dimenziót képeznek. Ennek a dimenziónak a típusait célszerűbb dekoncentráltágnak és túlkoncentráltágnak nevezni. A szakirodalomból végül is ezt a négy dimenziót emeltem ki. Ezek a dimenziók tulajdonképpen az affektív apparátus önszabályozó és ezáltal a személyiség aktí-

vitását is öröklötten szabályozó működésének az alapvető, fent megnevezett változói, szempontjai. A változókhoz hozzárendelve a dimenziók kategóriáit, az alábbiakat kapjuk.

Ingerszükséglet:	INTROVERTÁLT	EXTROVERTÁLT
Érzelemerősség:	MELANKOLIKUS	KOLERIKUS
Érzelemingadozás:	FLEGMATIKUS	SZANGVINIKUS
Koncentrátság:	DEKONCENTRÁLT	TÚLKONCENTRÁLT

Amint az előző alcím példái szemléltetik, az egyéni különbségek nem dichotomikusak, hanem általában normális eloszlásúak. Az affektív különbségek is ilyenek. A terület szakirodalmára arról tanúskodik, hogy a kutatók minden áron egymástól független típusokat, esetleg dichotomikus dimenziókat keresnek. Ezért ismételtlen összekeverednek az egyéni különbségek a szélsőséges eltérésekkel (a klinikai esetekkel). Továbbá nem egyértelmű, hogy az egyének többsége csak elhanyagolható mértékben különbözik a fajspecifikus optimumtól a szóban forgó dimenzió, szempont szerint. A normális eloszlást tekintve elméleti modellnek, a fenti négy szempont szerint az egyének mintegy kétharmadának optimális az ingerszükséglete, az érzelemerőssége, az érzelemingadozása és a koncentrátsága, amint a 3. ábra mutatja

A nyolc típushoz elméletileg 14–14 százaléknyi egyén tartozik. A $\pm 2s$ alatti és fölötti mértékben eltérő 2–2 százaléknyi személyek kezelésre szoruló esetek, a $\pm 3s$ alatti és fölötti néhány tized százaléknyi emberek súlyos betegek. Ezek az endogén pszichózis enyhe és súlyos esetei. Az enyhébb tünetekkel a pedagógusnak is dolga van: föl kell ismerni legalább azon a szinten, hogy javasolhassa a kivizsgálást. Az ingerszükséglet szerint depresszióról vagy eufóriáról, az érzelemerősség szerint akinetikus vagy hiperkinetikus tanulókról lehet szó és így tovább. Mivel az affektív apparátus működésére mind a négy szempont (dimenzió) érvényes, ezért az alapeseteknek számos variációja lehet attól függően, hogy hány szempont szerint van eltérés az optimumtól és ezek kombinációjában melyik eltérés dominál. Elképzelhető, hogy például Kagan gátlásos típusa a négy dimenzió $-2s$ és $-3s$ közötti, a gátlástalan típusa pedig a $+2s$ és $+3s$ közötti eseteket jelenti. Ezek után röviden felidézem a négy szempont szerinti nyolc típus legfontosabb jellemzőit, majd az egyéniségfejlesztés feladatait ismertetem.



3. ábra
Az affektív különbségek modellje

A készenléti feszültség fenntartásához ingerek kellenek. Ez az ingerszükséglet. Azonos erejű és tartalmú inger különböző mértékű feszültséget gerjeszthet. Vannak, akik ugyanannyi ingerből több, mások kevesebb ingerületet állítanak elő. Az emberek öröklötten különbözőnek aszerint, hogy készenléti feszültségük fenntartásához mekkora az ingerszükségletük. Ezt a jelenséget sokan felfedezték, az empirikus kutatásokban is mindig egyértelműen elkülönülő kategória. Az értelmezések és a megnevezések ugyan különbözőek, a lényeg azonban azonos: az emberek között két jól megkülönböztethető csoport létezik: az extrovertáltak, akik kifelé fordulók, keresik a társaságot, élénkek, folyton tesznek-vesznek, nyüzsögnek és az introvertáltak, akik befelé fordulók, kerülnek a társaságot, visszafogottak, elmélyedők, külső megnyilvánulásaikban passzívak. Különböző kutatások azt is feltárták, hogy az introvertáltak érzékenyebbek a fájdalomra, különböző ingerekre, az extrovertáltak pedig érzékeltlenebbek. Szemléltetésül a citrompróbát szokás említeni. Ugyanannyi citrom az introvertáltakból sokkal több nyálat választ ki, mint az extrovertáltakból. Amint a 3. ábra mutatja, a készenléti feszültség fenntartásához az emberek többségének optimális az ingerszükséglete. Kisebb hányadukra érvényes az introvertált és extrovertált megkülönböztetés (a néhány százaléknyi szélsőséges eset pedig pszichózisra erősen hajlamos vagy ilyen betegségben szenved: depresszióban/melankóliában, illetve mániásak/eufóriásak).

Az érzelemerősség szerinti különbség azt jelenti, hogy vannak emberek, akiknek az idegrendszere az optimálisnál mindig kevésbé/jobban telített energiával. A „mindig” azt kívánja jelezni, hogy öröklött tulajdonságról van szó, továbbá azt, hogy az inger aktuálisan változó ereje az optimálisnál rendszeresen kisebb/nagyobb erejű ingerületet gerjeszt. Az alacsony érzelmi energiával működő embereket nevezük melankolikus egyéniségeknek, akik az alacsony erejű késztetés miatt problémakerülők, engedelmeskedők, semmittevésre, kishitűsre hajlamosak. A nagy érzelmi energiájúak a kolerikus személyek, akik készséggel vállalnak föl problematikus, nehéz helyzeteket, vezetők, „a gyertyát két végén égetők”, túlzott önbizalomra hajlamosak.

Az érzelemingadozás szempontjából az emberek abban különböznek egymástól, hogy az érzelem ereje milyen gyorsan és mekkora mértékben képes a változásra. A szangvinikus személyek érzelmei szélsőségesen hullámzóak, erős dühkitöréseket hirtelen lecsöndesedések követnek, problémákra, ingerekre rendkívül gyorsan és élénken, nagy erőket mozgósítva reagálnak. (Ez a tulajdonság a hisztéria enyhe változatának tekinthető.) A flegmatikus emberek viszonylag erős ingerekre is enyhén reagálnak, közömbösek, ugyanakkor magabiztosak, szilárdak, megfontoltak.

A koncentráltóság szerint az emberek abban különböznek egymástól, hogy milyen mértékben és milyen tartósan képesek összpontosítani a felmerülő problémákra, célokra, szándékokra. A dekoncentrált személyiség hajlamos arra, hogy hamar föladjja, abbahagyja az adott tevékenységet, egyéb ingerek eltereljék a figyelmét. Ugyanakkor az egyéb ingerekre való nagyobb nyitottság lehetővé teszi, hogy olyan ingereket is észrevegyen, amelyek segíthetik a sikeres viselkedést (és amelyektől a túlságosan erős koncentráció esetén eleshetünk). A megosztott figyelem is bizonyos mértékű dekoncentrátságot feltételez. A túlkoncentrált személyiség beszűkülésre, szakbarbárságra, rugalmatlanságra hajlamos, ezzel szemben viszont kitartó, a részletekben mélyre hatoló, célratörő.

Egyéniségfejlesztési szempontból legalább három ok miatt szükséges ismerni, hogy a tanulóknak milyen az ingerszükséglete. Ha optimális, nincsen speciális tennivalónk. Ha a tanuló introvertált vagy extrovertált, akkor ezt mindenekelőtt mint öröklött adottságot tudomásul kell vennünk, és nekünk kell ehhez alkalmazkodnunk. El kell fogadnunk, sőt lehetővé kell tennünk, hogy az introvertált a neki túlzóan erős ingerkörnyezetből félrehúzódhasson, illetve lehetővé kell tennünk, hogy az extrovertáltak kielégíthessék fokozott ingerszükségletüket. Ez nem azt jelenti, hogy az elzárkózást, a kirekesztődést, illetve a szeretlenséget elfogadnunk vagy táplálnunk kellene. Az ésszerű mértékű és helyénvaló önkorlátozás elsajátításának segítése alapvető nevelési feladat.

Az ingerszükséglet szerinti öröklött különbségek nem érték kategóriák. Az introvertáltakból egyaránt válhatnak problémaérzékeny, elmélyült alkotó, de zárkózott, üresjáratú spekulációkba bonyolódó, önző személyiségek is. Hasonlóképpen: az extrovertáltak hajlamosak arra, hogy felszínes, túlnyüzsgő, az érvényesülésben a kapcsolatokat kihasználó, mások érdekeit, a konkrét helyzetet felületesen mérlegelő, „bohém” személyiséggé alakuljanak, de arra is, hogy a közösségeket összetartó, szervező, másokat segítő, nyíltszívű személyiségekké fejlődjenek. Mindez a szociális közegtől, az egyéniségfejlesztéstől függ.

Feltételezhető: az introvertáltak és az extrovertáltak hajlamosak arra, hogy a szélsőségesen szokatlan élmények, erős konfliktusok, a tartósan ingerszegény vagy túlingerlő környezet hatására depressziós, illetve eufórikus tüneteket mutató megbetegedjenek, pszichiátriai kezelésre szoruljanak. Ezért a feltűnően introvertált és extrovertált tanulókkal kapcsolatban az a nevelő feladata, hogy védje őket a szélsőséges élményektől, konfliktusoktól és környezeti ingerektől, illetve óvatosan, fokozatosan segítse elsajátítani ezek kezelésének módjait, szükség esetén pszichiátriai vizsgálatot kezdeményezzen.

Az itt felmutatott összefüggések értelem szerűen érvényesek az érzeleméresség, az érzelemingadozás és a koncentrátság szerinti öröklött különbségekre is. Ezért a sajátos tartalomra figyelve röviden tárgyalhatjuk azokat.

A melankolikus egyéniségektől nem helyes a szokásos, és főleg annál nagyobb erőfeszítést igénylő feladatok megoldásában lelkes lendületet elvárni. Ez kishitűvé, szorongóvá alakíthatja őket. Ugyanakkor kitartást, precizitást, megbízható következetességet igénylő feladatokkal, viszonyulással és biztonságot nyújtó közegben pozitív egyéniség jöhet létre. A kolerikus személyiség könnyen válik diktatórikussá, agresszív, beképzeltté, ha teljesítményét környezete elvtelenül magasztalja, erőszakos viselkedését eltűri, féli. Ugyanakkor nehéz helyzeteket megoldó, nagy produktívású, kiváló vezető személyiséggé fejlődhet, ha kellő önismeret és önkontroll alakulhat ki benne.

Ez azonban csak korlátozással kevésbé érhető el, mert az akadályok inkább frusztrálják, erőszakos megoldásokra, jobb esetben a korlátok kényszerű tudomásul vételére készítetik, semmint hogy pozitív irányú tanulást eredményeznének. Leginkább az erőszakkal elért teljesítmény észrevétlenül hagyása, el nem ismerése segíthet. Érettebb intellektus esetén pedig ennek az öröklött sajátágnak a tudatosítása, az ebből származó konfliktusok elemzése, újabb konfliktushelyzetek megfigyeltetése, elemzettetése tehet jó szolgálatot.

A szangvinikus egyéniségek hajlamosak arra, hogy agresszív, összeférhetlenné, alacsonyabb fejlettségi szinten verekedővé, garázdává váljanak. Megfelelő szociális közegben viszont problémaérzékeny, kezdeményező, megoldásra készítő konfliktuskiváltó, nagyfokú és rugalmas érzékenységgel egyéniséggé fejlődhetnek (amely sajátág például a sikeres művészeti tevékenység fontos feltétele). A flegmatikus egyéniségek könnyen válhatnak érzéketlenné, közömbössé, érzelmileg kiüresedetté, akik nem is veszik észre, hogy

Az ingerszükséglet szerinti öröklött különbségek nem érték kategóriák. Az introvertáltakból egyaránt válhatnak problémaérzékeny, elmélyült alkotó, de zárkózott, üresjáratú spekulációkba bonyolódó, önző személyiségek is. Hasonlóképpen: az extrovertáltak hajlamosak arra, hogy felszínes, túlnyüzsgő, az érvényesülésben a kapcsolatokat kihasználó, mások érdekeit, a konkrét helyzetet felületesen mérlegelő, „bohém” személyiséggé alakuljanak, de arra is, hogy a közösségeket összetartó, szervező, másokat segítő, nyíltszívű személyiségekké fejlődjenek. Mindez a szociális közegtől, az egyéniségfejlesztéstől függ.

tapintatlanságukkal másoknak fájdalmat okoznak, akik esetleg hidegvérű bűnözőkké, gyilkosokká torzulhatnak. Ugyanakkor a pozitív nevelő közeg higgadt, megbízható, a problémákat nyugodtan megfontoló, válságos helyzetben a „fejét nagyon nehezen elvesztő”, monotóniatúrést kívánó foglalkozásokban produktív egyéniségekké fejlődhetnek.

Mivel a koncentráció az érzelem tartalmától függően alakul, ezért ez a tulajdonság csak jóval a születés után nyilvánulhat meg a különböző tartalmú ingerek vételének begyakorlása révén. A biológiai fejlődés mint feltétel is nyilvánvaló, hiszen az idegsejteket összekapcsoló hatalmas mennyiségű végződés szigetelésében, ezért a koncentrációban nyilvánvalóan szerepet játszó velőshüvely létrejötte a születés utáni években gyorsul fel és egészen húszéves korig tart. Emellett a koncentráció képességének fejlődésében jelentős szerepet játszik a környezet. A rendkívül gyorsan és gyakran változó környezet átfolyó ingerei vélhetően nem segítik a koncentráció képesség fejlődését, dekoncentrált egyéniség lehet a következmény. A beszűkült közeg folyton ismétlődő azonos ingerei viszont feltehetően beszűkülő, elmerevedő túlkonzentráltságot segítenek elő. Mindez azonban nem azt jelenti, hogy a dekoncentrált és a túlkonzentrált egyéniségek közötti különbségeknek nem lennének örökléslévi okai. E vonatkozásban azonban az érés és a környezet nyilvánvalóan nagyobb szerepet játszik, nagyobb lehet a szociális közeg, a nevelés pozitív vagy károsító hatása. A dekoncentrált egyéniség kedvezőtlen körülmények között szétesővé, kapkodóvá, megbízhatatlanná, szertelenné alakulhat, a kedvező hatások viszont sokirányú érdeklődésűvé, a látszólag oda nem tartozó információkat is észrehevővé, gazdag szociális kapcsolatokat ápolóvá, megosztott figyelművé fejlődhet.

A bemutatott nyolcféle affektív különbség (és azok itt nem tárgyalt, valamilyen szabályok szerint kombinálódó változatai) az emberek kisebb hányadát jellemzik. Feltételezhető, hogy nevelődésüktől, neveltetésüktől függően belőlük kerülnek ki a szűkebb és tágabb közösségek sajátos területeken kiemelkedően értékes és hasznos, vagy a káros, ön- és közveszélyes személyek. Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy a nagy többséget képviselő, optimális affektív energiával működő személyek nem lennének kitéve a szociális környezet károsító hatásának, vagy nem emelkedhetnek a legkiválóbbak közé. Csak arról van szó, hogy a fenti öröklött sajátságok valamelyikével megáldott/megvert emberek megfelelő közegben hajlamosabbak mind az eredményesebb előnyös, mind pedig a hátrányos fejlődésre.

Az öröklött affektív különbségekből fakadó előnyös egyéniségfejlesztés a családi és az intézményes nevelés állandó, folyamatos feladata a megfelelő individualizációs közeg, hatásrendszer, elvárások és értékelések által. A gyakorlati tennivalók kísérleti kidolgozása és elterjesztése az egyéniségfejlesztés eredményességének ígéretes lehetőségévé és eszközévé válhat.

Habituális különbségek

Azok a tárgyi és szociális feltételek (lehetőségek és korlátok), amelyek lehetővé teszik, illetve akadályozzák az öröklött szükségletek és aktivitási hajlamok kielégítését, folyamatosan gazdagítják a tanult habituális motívumok (rutinok, szokások, minták, attraktív és averzív attitűdök, szenvedélyek) készletét. A habituális motívumok gyarapodásukkal arányosan egyre gyakrabban befolyásolják a szándéktalan döntéseket, vagyis az aktivitás (a magatartás, a viselkedés) szabályozását. Végül kialakul a habitus, amely az egyénre jellemző módon szabályozza a tapasztalati szintű magatartást (döntési aktivitást). A motívumokról szóló tanulmány utolsó részében megtalálható a habitus kialakulásával kapcsolatos alapvető információ. (17) Itt most a személyek habitus szerinti, vagyis a habituális különbségekről, az ezekből adódó egyéniségfejlesztő feladatokról lesz szó.

A habituális különbségeket mennyiség, zárttság, érték és tartalom szerint célszerű figyelembe venni. A habitus komponensei (rutinok, szokások, minták, attitűdök, szenvedé-

lyek) születésünk után fokozatosan gyarapodnak. Például állandó, egyhangú, kiszolgáló közegben a habitus komponenseinek mennyisége szegényes maradhat. Ezzel szemben a változatos, önállóságra, önkiszolgálásra, aktivitásra készítő közegben megfelelő, esetleg gazdag komponenskészlet halmozódhat föl.

A születést követő 15–20 év alatt felhalmozódó habituális motívumrendszer fokozatosan strukturálódik, habitussá zárul. Kiépül a tapasztalati személyiségünk, a második természetünk, ennek részeként a habituális motívumrendszerünk, amely fontos szerepet játszik sajátos egyéniségünk kialakulásában, aktivitásunk szabályozásában. Az egyéniség meghatározó jelentőségű sajátsága a habitus zártsága. Szilárd szokásrendszerű, zárt közegben a habitus túl szorossá, merevvé zárulhat, bigott egyéniség jöhet létre. A nyitott, változatos tárgyi és kulturális környezet segítheti a toleráns, esetleg az adaptív habitusú egyéniséggé válást. (A kialakult nézetet felidézve: a bigott egyéniség a saját habituális motívumaitól eltérő motívumok által szabályozott viselkedésű egyéniségekkel szemben intoleráns, elítélő, a saját motívumrendszerének elfogadását elváró, esetleg a másokra ráerőszakoló. A toleráns egyéniség habitusa szilárdan zárt lehet, de mások egyéniségét tudomásul veszi, önmaga motívumrendszerét másokra nem akarja ráerőszakolni. Az adaptív habitusú egyéniség nemcsak toleráns, hanem viszonylag könnyen tanul új habituális motívumokat, attitűdjei ellenkező előjelűvé alakulhatnak.)

A habituális motívumok érték szerint is különbözőek: önmagunk és mások számára hátrányos, semleges vagy előnyös magatartást aktiválhatnak. Az érték a motívum tartalmától függ: a rutin, a minta, a szokás, az attitűd, a szenvedély önmagában véve értékfüggetlen. Tartalmától függően azonban például a szófelismerő rutinok előnyösek, ezzel szemben a szokássá vált gunyoros mosoly hátrányos; az olvasás szokása és szenvedélye előnyös, a droghasználat szokása, majd szenvedélye káros.

A pedagógiai pszichológia (educational psychology) kézikönyvei általában külön fejezetet szentelnek a kulturális különbségeknek, amelyeket a rasszok, etnikumok, a szocio-ekonomiai (szociális osztályok) és hasonló szempontok szerint tárgyalnak. Arról adnak ismereteket, hogy ezeket a szempontokat tekintve mekkorák a tanulmányi különbségek. Ismertetik továbbá a különbségek csökkentését célzó (felzárkóztató, korrekciós, együtt nevelési stb.) kísérleteket, programokat, a hatékonyságelemző kutatásokat. Az eredmények kiábrándítóak. A fentiek alapján már tudjuk, hogy a tanulmányi különbségek kiegyenlítése, számottevő csökkentése általában eredménytelen és értelmetlen erőfeszítés. Miért lenne ez lehetséges, ha a kulturális meghatározottságokból indulunk ki?

Magyarországon az iskolába lépő cigány gyerekek átlagosan 2 évvel vannak elmaradva a nem cigány gyerekektől mind a kognitív, mind a habituális (magatartásbeli) fejlettségüket tekintve. A regresszióanalízis azt mutatja, hogy ennek az elmaradásnak semmi köze nincs ahhoz, hogy cigánynak születtek. A lemaradás oka a családi nevelés és ezzel összefüggésben a szülők iskolai végzettsége. Azok a nem cigány gyerekek, akiknek a szülei hasonló szinten iskoláztak és hasonló a családi nevelés is, ugyanilyen mértékű lemaradással kezdik meg a tanulmányaikat. (18) A családi nevelés különbségei habituális különbségeket eredményez. Eltérőek a kognitív, a szociális, a perszonális szokások, minták, attitűdök. Ezek eltérő magatartásban, viselkedésben, iskolához való viszonyban nyilvánulnak meg.

A cigány gyerekek elmaradásának kezelésében mindazok az eljárások alkalmazandók, amelyek a fentiekben használhatóknak minősültek. Ez azonban mind nem elegendő, ha a motívumrendszerüknek azok a komponensei változatlanok maradnak, amelyek negatívan befolyásolják az iskolai nevelés eredményességét. Ezeket az értelmi, a szociális és a perszonális nevelést akadályozó motívumokat megfelelő kutatásokkal ki lehet választani, és kísérletet lehet tenni a nevelést előnyösen befolyásolóvá alakításukra. Ugyanakkor az egyéni különbségek kezelésének célja ebben a vonatkozásban is az egyéniség fejlődésének segítése. Vagyis a motívumrendszer összes többi sajátos komponensét folyamatosan

megerősítve, fejlesztve és az egyéni sajátosságait, identitásuk többiek általi elfogadását elősegítve remélhető a fejlődésbeli elmaradás kezelése. A cigány gyerekek természetesen csak példaként szerepeltek, velük kapcsolatban vannak megbízható adataim. A következtetés mindenfajta kulturális hátránnyal iskolába járó tanulóra érvényes lehet.

Jegyzet

- (1) NAGY JÓZSEF: *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980.
- (2) Lásd például GOOD, T. L., BIDDLE, B. J., BROPHY, J. E. (1975): *Teachers make a difference*. Holt, Rinehart & Winston, New York.; WEINERT, F. E., HELMKE, A. (1988): *Individual Differences in Cognitive Development: Does Instruction Make a Difference?* In: Hetherington, E. M., Lerner, R. M., Perlmutter, M. Child Development in Life-Span Perspective, Lawrence Erlbaum Associates, Publisher, Hillsdale etc.; GLASER, R. Adaptive Education: Individual Diversity and Learning. Holt, Rinehart and Winston, New York etc., 1997.
- (3) NAGY JÓZSEF: *Csoportképző hajlam és nevelés*. Iskolakultúra. 1997. 10. sz. 3–13. old.
- (4) Néhány ország kivételével, lásd BATHORY ZOLTÁN: *Tanulók, iskolák, különbségek: egy differenciális tanításelmélet vázlatja*. OKKER Kiadó, Budapest, 1997.
- (5) Lásd például: FINDLEY, W. G., BRYAN, M. Ability grouping: 1970 status, impact, and alternatives. University of Georgia, Athens, 1971; GOODLAD, J. I.: *A place called school*. McGraw-Hill, New York, 1983; OAKES, J. *Keeping track: How schools structure inequality*. Yale University Press, New Haven, 1985; SLAVIN, R. E. Achievement Effects of ability grouping in secondary schools: A best evidence synthesis. John Hopkins University, Baltimore., 1990.
- (6) DEWAR, J.: *Grouping for arithmetic instruction in six grade*. Elementary School Journal, 1964. 63. sz., 266–269; WEINSTEIN, C. S.: *Reading group membership in first grade*. Teacher behaviours and pupil experience over time. Journal of Educational Psychology, 1976. 68. sz., 103–116; BORG, W. R.: *The Evaluation of Ability Grouping*. Co-operative Research Project. No. 577. Utah State University, 1964; McPARTLAND, J. M., COLDIRON, J. R., BRADDOCK, J. H.: *School structures and classroom practising elementary, middle, and secondary schools*. John Hopkins University, Baltimore, 1987.
- (7) GOODLAD, J. I., ANDERSON, R. H.: *The Nongraded elementary school*. Harcourt, Brace & World, Inc., New York etc., 1959, 1963.
- (8) CARROLL, J. B.: *A modell of school learning*. Teachers College Record, 1963. 64. sz., 723–733.
- (9) NAGY JÓZSEF: *A kompetenzáló beiskolázási modell*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1974.
- (10) NAGY JÓZSEF: *Articulation of pre-school with primary school in Hungary: An alternative entry model*. Unesco Institute for Education, Hamburg. 1989.
- (11) BLOOM, B. S.: *Learning for mastery*. (UCLA-CSEIP). Evaluation Comment, 1, 2. 1968; BLOOM, B. S.: *Human characteristics and school learning*. McGraw Hill, New York, 1976; BLOCK, J. H. and ANDERSON, L. W.: *Mastery learning in classroom instruction*. Macmillan, New York, 1975; BLOCK, J. H., ARLIN, M.: *Time, equality, and mastery learning*. Review of Educational, 1984; NAGY József (szerk.): *A megtanítás stratégiája*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.
- (12) Lásd például GAGNÉ, R. M.: *Learning Hierarchies*. American Psychological Association, Berkeley, 1968; NAGY JÓZSEF: *A tudástechnológia elméleti alapjai*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1985; NAGY JÓZSEF: *Értékelési kritériumok és módszerek*. Pedagógiai Diagnosztika, 1993. 2. sz., 25–49. old.
- (13) NAGY JÓZSEF: *A kognitív készségek és képességek fejlesztése*. Iskolakultúra, 1999. 1. sz. 14–26. old.
- (14) JUNG, C. G.: *Psychological types*. Harcourt Brace, New York, 1924.
- (15) EYSENK, H. J.: *The structure of Human Personality*. Methuen, London, 1953.
- (16) KAGAN, J.: *Unstable Ideas: Temperament, Cognition, and Self*. Harvard University Peers, Cambridge etc., 1989.
- (17) NAGY JÓZSEF: *A kognitív motívumok rendszere és fejlesztése (II.)*. Iskolakultúra, 1998. 12. sz. 59–76. old.
- (18) NAGY 1980. i. m.

A főváros mint iskolafenntartó

Az 1998/99-es tanévben 111 882 fő, az ország középfokú iskolába járó diákjainak egynegyede tanult Budapesten. Többségük (61%) a Fővárosi Önkormányzat fenntartásában működő iskolákat látogatta, a többiek más fenntartók iskoláiba jártak. Az eloszlás azonban igen jellegzetes: ameddig a gimnazisták zöme (82%) kerületi, egyházi vagy alapítványi iskolába járt, addig a szakközépiskolások 84%-a, a szakmunkástanulóknak pedig 89%-a fővárosi intézményben tanult.

Az adatokból láthatóan a Fővárosi Önkormányzat egyik sajátos feladata olyan intézménytípusok működtetése, amelyekben a fiatalok szakképesítést szerezhetnek, ezért a szakképzésnek az évtized elején kezdődő válsága különösen érzékenyen érintette a főváros oktatásügyét. A válságot több tényező egyidejű érvényesülése okozta. Az egyik az oktatási és képzési rendszer merevsége. A szakmunkásképzés túlságosan korai életszakaszban kezdődött, az általános iskola után nem mélyítette tovább az általános műveltséget, ráadásul túlspecializált képzést adott. A másik a gazdasági környezetben lezajlott tulajdonosi szerkezet változása, és az ipari termelés ezzel párhuzamos csökkenése. A szocialista nagyvállalatok szétesése olyan gyakorlati képzési válságot eredményezett, amelyet a tanműhely vásárlást támogató kamatmentes hitelekkel is csupán az évtized közepére sikerült a Fővárosi Önkormányzatnak megoldania. A gondokat fokozta, hogy a rendszerváltást követő években gyorsan növekedett a munkanélküliség, ami a budapesti pályakezdeket sem hagyta érintetlenül. És végül egészen új jelenség az a nagyméretű demográfiai csökkenés, amely a hetvenes évek közepén született népes korosztályoknak az iskolarendszertől való kilépésével kezdődött el.

A válság elemei mellett egyéb változások is rászorították a fővárost, hogy szisztematikusan átgondolja oktatáspolitikáját. A tulajdonviszonyok átalakulása során felgyorsult a kis- és közepes méretű vállalkozások elterjedése. A gazdasági átalakulás következményeként az iskolarendszerű szakképzés mellett jelentős számú, oktatással és képzéssel foglalkozó vállalkozás jött létre. E cégek tevékenysége nemcsak minőségi versenyt jelentett a képzési piacon, hanem egy-egy profilban kizárólagos szakképzési kínálatot is. A piacgazdaság követelményei kiélezték a munkaerő minőségével szemben támasztott versenyt, ezzel egyidejűleg felértékelték a széles, általános műveltségen alapuló, korszerű szakmai ismereteket.

A válság és a változások hatásainak kezelésére a főváros – kétéves előkészítés után – 1995-ben elfogadott egy szakképzési koncepciót. Az alábbi dolgozat arról számol be, hogy a koncepció elfogadása óta eltelt három és fél évben bekövetkezett demográfiai és gazdasági változások, a közoktatási és szakképzési törvények módosulásai, valamint az európai integrációs folyamatok közepette igazolódnak-e a megfogalmazott célkitűzések.

Az iskolák

Az ország középfokú intézményhálózata a kilencvenes évek közepére intenzíven bővült, s ez a tendencia – kisebb ütemben – a kilencvenes évek második felében is folytatódott, annak ellenére, hogy a gyereklétszám nem nőtt. Az összes intézményen belül, az egyre fokozódó lakossági igény miatt alapvetően a szakközépiskolák és a többcélú (például gimnázium és szakközépiskola, szakközépiskola és szakmunkásképző) iskolák aránya emelkedett. Az évtized első öt évében a gimnáziumok száma 37, a gimnázium és szakközépiskolák száma

86, a szakközépiskolák száma 16 százalékkal emelkedett. 1995 és 1998 között az emelkedés üteme csökkent (gimnáziumok 5%, gimnázium és szakközépiskola 31%, szakközépiskola 8%), annak ellenére, hogy egyre alacsonyabb létszámú korosztályok hagyták el az általános iskola nyolcadik osztályát, és kezdték a középiskola első évfolyamát.

Az országos tendenciák a főváros középfokú intézményeire is jellemzőek. Az 1995/96. tanévben 328 intézmény (ebből 236 szakképző iskola) működött Budapesten. Ezzel szemben az 1998/99. tanévre a középfokú intézmények száma 337-re, ezen belül a szakképzést folytató iskolák száma pedig 248-ra emelkedett. Elmondható tehát, hogy az iskolarendszer sem országosan, sem Budapest egészét tekintve nem reagált a változásokra.

Az országos és a budapesti tendenciáktól eltérően a Fővárosi Önkormányzat a vizsgált időszakban 14,4%-kal csökkentette saját intézményei számát. Míg az 1995/96. tanévben 174 középfokú intézményt működtetett, addig az 1998/99. tanévben már csak 148-at. A csökkenés valamennyi iskolatípust érintette, és a szakképzés koncentrálásának volt a következménye. A koncentrálás azt jelentette, hogy egy-egy szakmát a korábbinál kevesebb iskolában lehet elsajátítani. Ezt a megoldást a demográfiai helyzet kényszerítette ki: sok iskolában nem volt annyi jelentkező, amellyel osztályt lehetett indítani. A demográfiai hullám méretét mutatja, hogy annak ellenére nem volt elég jelentkező, hogy a főváros a szakképzés területén az övezetéhez tartozó 6 várost és 37 községet érintő agglomerációt tekintve regionális, egyes szakmákban pedig országos kiterjedésű feladatokat lát el. Az 1995/96-os tanévben a főváros fenntartásában 33 budapesti és Pest megyei, illetőleg 81 országos beiskolázású intézmény volt. (Az 1998/99-es tanévben 24 budapesti és Pest megyei, 73 pedig országos beiskolázású.)

Az 1995/96. tanévben Budapesten a középiskolák és szakiskolák 53%-ának a Fővárosi Önkormányzat volt a fenntartója, 28%-ának a kerületi önkormányzat, 4%-ának központi költségvetési szerv, 2%-ának egyház és 13%-ának alapítvány. Ezen belül a szakképző intézmények 71%-át tartotta fenn a Fővárosi Önkormányzat. Az 1998/99. tanévben a középiskolák és szakiskolák 26%-ának a kerületi önkormányzatok, 5%-ának központi költségvetési szerv, 5%-ának az egyházak, 17%-ának alapítvány, 2%-ának egyéb magánszemély, 44%-ának a Fővárosi Önkormányzat a fenntartója. Ezen belül a szakképző intézmények 12%-ának a fenntartója kerületi önkormányzat, 26%-ának egyház, alapítvány és egyéb szervezet és 62%-ának a Fővárosi Önkormányzat.

Fenntartó szervezet	gimnázium		gimn. és szakközépiskola		szakközépiskola		szakmunkásképző		szakiskola		Összesen	
	száma	száma	száma	száma	száma	száma	száma	száma	száma	száma	száma	száma
kerületi önkorm.	61	63	2	6	4	4	2	2	23	14	92	89
fővárosi önkorm.	10	9	24	25	79	70	45	39	16	6	174	149
központi kv. i. szerv	4	5	2	3	5	6	2	3	-	-	13	17
egyházak	7	15	-	-	-	1	-	-	1	2	8	18
alapítvány	15	17	2	3	14	25	6	7	4	6	41	38
egyéb	-	3	-	-	-	3	-	-	-	-	-	6
Összesen:	97	112	30	37	102	109	55	51	44	28	328	337

Budapesti Középfokú Iskolák fenntartói szerint

Mint az a fenti adatokból is jól látható, a szakképzési koncepció elfogadása óta eltelt időszakban az intézmények összevonása miatt Budapesten 9%-kal csökkent a Fővárosi Önkormányzat iskolafenntartói súlya. Különösen a szakközépiskolai képzés területén érzékelhető, hogy a nem önkormányzati fenntartók egyre nagyobb arányban részt kívánnak venni a körzeti feladatellátást is szolgáló, bár más intézménytípushoz képest költségigényesebb középfokú szakképzés intézményeinek fenntartásában. Az 1995-ös évhez viszonyí-

tott nagyobb arányú elmozdulásnak alapvetően a finanszírozással összefüggő okai vannak, ugyanis a normatív állami támogatás mellett a Munkaerő-piaci Alap decentralizált szakképzési alapjából jelentős forrásokhoz juthatnak a szakképzésben résztvevők.

Nem csak az iskolák száma változott, hanem az iskolatípusok is átalakultak; kialakultak a vegyes profilú intézmények. 1995-ben a Fővárosi Közgyűlés 19/1995. (IV. 18.) számú önkormányzati rendeletével 26 szakképző iskolában engedélyezte gimnáziumi képzés folytatását. Ezen intézmények többsége közgazdasági, egészségügyi szakmacsoportos képzést folytatott, s így személyi és tárgyi feltételeik lehetővé tették, hogy azok a fiatalok is gimnáziumi képzésben részesülhessenek, akiket a kerületi önkormányzatok által működtetett gimnáziumokban férőhelyhiány miatt nem vettek fel. Az úgynevezett „ÉS” gimnáziumok számának szakközépiskolákban történő növelését a demográfiai hullám lakossági igényekhez igazodó átvezetése tette szükségessé, illetve az, hogy az egészségügyi szakképző iskolákban az új OKJ szerinti, érettségire épülő szakképesítések bevezetésére időben felkészülhessenek.

Az 1998/99. tanévben a 97 szakképző iskola 28%-a szakközépiskolaként, 18%-a szakközépiskola és gimnáziumként, 10%-a szakközépiskola–szakiskola és gimnáziumként, 11%-a szakközépiskola–szakmunkásképző és gimnáziumként, 25%-a szakközépiskola és szakmunkásképzőként, 4%-a szakközépiskola–szakmunkásképzőként és szakiskolaként, 3%-a szakmunkásképzőként és 1%-a speciális szakiskolaként működött. Mindez azt jelenti, hogy a fővárosi önkormányzat intézményei közül már csak 32% tiszta profilú (ezen belül 28% csak szakközépiskolaként, 3% szakmunkásképzőként és 1% speciális szakiskolaként működik), 68% pedig vegyes (szakközépiskola–gimnázium–szakiskola) profilú.

A tanulók

Már volt szó a demográfiai hullámról. Ez azonban nem egyformán érintette a különböző iskolatípusokat.

Iskolatípus	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99
gimnázium	37 274	36 231	36 101	36 238
szakközépiskola	53 784	56 374	56 948	57 337
szakmunkásképző	23 428	21 228	18 931	15 940
szakiskola	4 139	3 569	2 839	2 367
Budapest összesen	118 625	117 402	114 819	111 882
Ebből: Fővárosi Önkormányzat				
gimnázium	6 743	6 693	6 652	6 600
szakközépiskola	46 623	47 498	47 576	47 219
szakmunkásképző	22 086	19 842	17 252	14 262
szakiskola	2 351	947	375	337
Fővárosi Önkormányzat összesen	77 803	74 980	72 055	68 438

A tanulókételek alakulása

Az adatokból megállapítható, hogy ameddig 1995–1998 között Budapesten összességében 6%-kal csökkent a középfokú oktatásban résztvevők létszáma, addig a Fővárosi Önkormányzat által működtetett iskolákban 12%-kal. Ha csak a szakképzést nézzük (tehát gimnáziumi tanulók nélkül), akkor fővárosi szinten 8% (81 351 főről 75 644 főre), a Fővárosi Önkormányzat szakképző iskoláiban 13% (71 060 főről 61 838 főre) a csökkenés. Látni kell azonban, hogy a csökkenés nagy része a szakmunkásképzésben következett be, és a szakmunkásképzés 90–95%-át a fővárosi önkormányzat látja el. Az érettségit és szakmai képesítést is adó szakközépiskolákban a tanulók száma nőtt: fővárosi szinten 6%-kal (53 784 főről 57 337 főre). Ezzel szemben 32%-kal (23 428 főről 15 940 főre) csökkent

a szakmunkásképzésben résztvevők száma. A Fővárosi Önkormányzat által fenntartott szakképző intézményekben a szakközépiskolai létszám kis mértékben (1%) növekedett, viszont az úgynevezett „ÉS” gimnáziumban 2%-kal, a szakmunkásképzésben 35%-kal, szakiskolában 85%-kal csökkent a tanulói létszám.

Az 1995/1996. tanévben a gimnáziumokban történő továbbtanulás aránya a fővárosban lényegesen magasabb volt, mint az országos átlag. Az általános iskolát a fővárosban eredményesen végző 22 ezer tanulóból 37% a gimnáziumban (országos átlag: 26,6%), 34% a szakközépiskolában és az úgynevezett „ÉS” gimnáziumban (országos átlag: 32,6%), 21,7% szakmunkásképzőben (országos átlag: 31%), szakiskolában pedig az országos átlaggal egyezően 7,3% folytatta tanulmányait. Ez az arány az 1998/1999-es tanévre tovább módosult a szakmunkásképzők és a szakiskolák rovására. A gimnáziumokban továbbtanulók százaléka 1,3%-kal magasabb, a szakközépiskolában 0,7%-kal, a szakmunkásképzőkben 43,6%-kal, a szakiskolákban pedig 59,1%-kal alacsonyabb volt, mint az 1995/1996-os tanévben. E módosulásokat a következő táblázat adatai szemléltetik.

Intézménytípus:	1995/1996				1998/1999					
	9. évfolyam fp-i lakos		Nem fp-i lakos	Összes	9. évfolyam fp-i lakos		Nem fp-i lakos	Összes	Meg- esztési %	
	66	36	66	36	66	36	66	36		
gimnázium	7 896	39,1	1 580	9 476	34,4	7 910	44,5	1 685	9 595	39,4
szakközépiskola	7 670	38,0	3 435	11 105	40,3	7 479	42,0	3 541	11 020	45,3
szakmunkásképző	3 725	18,5	1 995	5 720	20,8	2 043	11,5	1 178	3 221	13,2
szakiskola	886	4,4	340	1 226	4,5	337	2,0	144	301	2,1
Összesen	20 177	100,0	7 330	27 527	100,0	17 789	100,0	6 348	24 337	100,0

A választott középiskola típusa

Az adatokból megállapítható, hogy a budapesti általános iskolát eredményesen befejezők változatlanul az általános műveltséget nyújtó középiskolákat részesítik előnyben, míg az agglomerációból, illetve az ország egyéb területeiről a fővárosban továbbtanulók az érettségit és szakmai képesítést nyújtó szakközépiskolákat, kisebb részük a gimnáziumot, illetve a szakmunkásképzőt.

Az általános képzés és a szakmai képzés szétválása szükségessé teszi a szakképző évfolyamok tanulólétszámának külön vizsgálatát is. A tanulóknak egyre nagyobb hányada tesz érettségi vizsgát, nyilvánvaló azonban, hogy nem minden érettségizett kerül be egyetemre vagy főiskolára. A végzetek egy része érettségi után szakmát fog tanulni. (Az OKJ-ben szereplő szakmák jelentős része, mintegy fele érettségihez kötött.) A szakmai képzésben résztvevő, érettségivel rendelkezők, továbbtanulók létszáma az 1995/96-os és 1998/1999-es tanévekben a következők szerint alakult:

	1995/1996		1998/1997		1997/1996		1996/1995	
	szak- képzésben	szak- közép- iskolában	szak- képzésben	szak- közép- iskolában	szak- képzésben	szak- közép- iskolában	szak- képzésben	szak- közép- iskolában
13. évfolyam	1404	3288	1394	3930	1391	6623	1302	6865
14. évfolyam	1138	486	1335	1024	1160	1307	1118	1982
15. évfolyam	-	-	-	48	76	181	65	199
Összesen	2562	3774	2729	7022	2627	8111	2485	9046
Mindösszesen	8336		9751		10 738		11 331	

Érettségi utáni szakképzés

A tendenciából látható, hogy míg a szakmunkásképzőkben továbbtanuló érettségizettek létszáma 3,0%-kal csökkent, addig a szakközépiskolák szakképző évfolyamain, a szakmai képesítés megszerzésére felkészülők létszáma összességében 56,6%-kal (5774 főről 9046 főre) emelkedett.

A hazai, így a fővárosi képzési rendszer gazdasági-társadalmi környezetét alapvető, ám nehezen áttekinthető és prognosztizálható változási folyamatok jellemzik. A szerkezetváltás nehezen kirajzolódó körvonalai külön is rendkívüli feladatok elé állítják az intézményes képzési rendszert, hiszen a képzési szisztémát szerkezeti és minőségi tekintetben egyaránt a gazdasági-társadalmi változások kívánalmainak megfelelően kellene átalakítani. A gazdaság szerkezetváltozásának a képzés szempontjából feltétlenül számításba veendő paraméterei azonban nehezen körvonalazhatók.

Bizonyos azonban, hogy az új képzési szükségletek már megjelentek. Mindezt a képzési rendszert használó állampolgárok maguk is érzékelik. A sokféle új impulzus hatására az iskolai és iskolán kívüli képzési rendszer átalakulása is megindult. A feladat most többek között éppen az, hogy mélyebb elemzésekkel feltárjuk, számításba vegyük, valójában hol tartanak a strukturális változások, mely területeken sikerült a képzési szerkezet átalakítását többé-kevésbé egybehangolni a gazdasági-társadalmi változások követelményeivel, illetve milyen területeken mutatkoznak strukturális jellegű vagy más természetű zavarok, a képzés jelenlegi szakmaszerkezete és tartalma mennyiben igazodik a munkaerőpiac keresleti igényeihez.

Az oktatás-képzés eredményességének megítélésében jelentős mutató a lemorzsolódás, illetve az évismétlők, a kimaradók arányának vizsgálata. A Fővárosi Pedagógiai Intézet az 1996/97-es tanévtől folyamatosan vizsgálta a Fővárosi Önkormányzat szakképző iskoláiban a lemorzsolódást. A lemorzsolódás főbb okai a következőkben összegezhetők: gyenge előképzettség, tanulási problémák, gyenge tanulmányi előmenetel, téves pályaválasztás, elidegenedés a szakmától, személyiségzavarok, beilleszkedési zavarok, szociális, egészségügyi okok.

Az 1995/96. tanévben végző évfolyamnál átlagosan a szakközépiskolákban a lemorzsolódás mértéke 18,1%, a szakmunkásképzőkben 25–30% között mozgott, míg az 1997/98. tanévben a szakközépiskolákban már 19,8%, a szakmunkásképzőkben 28–35% között volt. Az átlagtól való eltérések a szakközépiskolai szakok, szakmacsoportok, illetve a szakmunkásképzésben a gazdasági ágazatok vonatkozásában többnyire szélsőségesek. Legmagasabb a gépgyártás, karbantartás, villamosipar szakmaiban, esetenként a 40%-ot is eléri. A szolgáltatási szakmák megtartó képessége lényegesen kedvezőbb, itt 10% alatti lemorzsolódás is regisztrálható.

A tanév eleji létszámokban az évismétlők aránya a szakképzés valamennyi iskolatípusában a következő tendenciájú: az 1995/96. tanév eleji gimnáziumi létszámban 2%-os (1990-ben 1,5%), a szakközépiskolai létszámban átlagosan 3%-os (1990-ben 4%), a szakmunkásképző iskoláknál 5,6% (1990-ben 4%) volt. Az 1997/98-as tanévben a gimnáziumokban 1,8%, szakközépiskolákban 3,13%, szakmunkásképzőkben 9,5% (ebből az általános iskolát végzettek 11,6%-a évfolyamismétlő volt). A lemorzsolódási vizsgálatok külön is kitértek a 9–10. évfolyamos tanulók körére. Megállapítható, hogy e két évfolyamon „tragikusán” sok az iskolát elhagyók száma. (Az 1997/98-as tanévben beiskolázott létszám több mint egynegyede.)

A pedagógusok

A pedagógusok intézménytípusok szerinti létszámának alakulása – a finanszírozási gyakorlattal egyezően – a tanulónak az adott intézménytípusban bekövetkező létszámváltozását követi. Ennek megfelelően a fővárosban 1995–1998 között 9 427 főről 9 757 főre, 3,5%-kal nőtt a középfokú oktatási intézményekben oktató pedagógusok száma. Ezen

belül 9,3%-kal növekedett a gimnáziumokban, 13,3%-kal a szakközépiskolákban és 30,8%-kal csökkent a szakmunkásképző- és szakiskolákban.

A Fővárosi Önkormányzat által működtetett intézményekben a pedagóguslétszám 13,2%-kal növekedett az „ÉS” gimnáziumokban, 28,0%-kal a szakközépiskolákban és csökkent 31,8%-kal a szakmunkásképző- és 83,8%-kal a szakiskolákban.

Intézménytípus	1995/1996 IS	1996/1997 IS	1997/1998 IS	1998/1999 IS
Gimnázium	3601	3690	38 268	3936
szakközépiskola	4087	4273	4411	4598
szakmunkásképző	1557	1308	1151	1100
szakiskola	212	166	149	123
Budapest összesen	9427	9437	9337	9757
Ebből: Fővárosi Önkorm.				
gimnázium	505	528	562	572
szakközépiskola	3532	3663	3691	3631
szakmunkásképző	1457	1223	1051	993
szakiskola	105	52	28	17
Főv. Önk. összesen:	5569	5414	5332	5213

A pedagóguslétszám alakulása

Az 1995/96. tanévben a gimnáziumokban a pedagógusok 95,2%-a középiskolai tanári, 3,1%-a általános iskolai tanári, 0,7%-a szakmai tárgyra képesített, de pedagógiai végzettség nélküli és 0,6%-a tanítói képesítéssel rendelkezett, 0,4% nem rendelkezett pedagógiai végzettséggel. A szakközépiskolákban középiskolai tanári végzettséggel a pedagógusok 57,8%-a, szakmai tárgyra pedagógiai képesítéssel 27,9%-a, szakmai tárgyra nem pedagógiai képesítéssel 7,8%-a, általános iskolai tanári végzettséggel 6,1%-a, tanítói végzettséggel 0,4%-a rendelkezett. A szakmunkásképző iskolában középiskolai tanári végzettségű 23,2, általános iskolai tanári végzettségű 12,1%, szakmai tárgyú képesítésű 20,8%, gyakorlati oktató, illetve szakoktató 43,9% (684 fő). Ez utóbbiból 10,1% középiskolai és általános iskolai tanári végzettséggel, 76,0% szakmai tárgyra képesítéssel és 13,9% szakmunkás képesítésű szakoktató.

A pedagógusok szakképesítés szerinti összetétele az 1998/99-es tanévben a következők szerint alakult: a gimnáziumban a pedagógusok 94,7%-a középiskolai tanári, 4%-a általános iskolai tanári, 1,3%-a szakmai tárgyra képesített tanári végzettséggel rendelkezik. A szakközépiskolákban középiskolai tanári végzettséggel a pedagógusok 58,1%-a, szakmai tárgyra pedagógiai képesítéssel 28,4%, szakmai tárgyra nem pedagógiai képesítéssel 6,9, általános iskolai tanári végzettséggel 6,2%, tanítói végzettséggel pedig 0,3%-a rendelkezik. A szakmunkásképző iskolában középiskolai tanári végzettségű 24,9%, általános iskolai tanári végzettségű 12,5%, szakmai tárgyú képesítésű 20,4%, tanító végzettséggel 0,5% és gyakorlati oktató, illetve szakoktató 41,7% (483 fő). Ez utóbbiból 6,6% középiskolai és általános iskolai tanári végzettségű, 81,8% szakmai képesítésű és 11,6% szakmunkás képesítésű szakoktató.

A pedagógusok szakképesítés szerinti összetétele tehát mindhárom intézménytípusban kis mértékben javult. Összességében megállapítható, hogy a szakképző intézményekben növekedett a középiskolai tanári végzettséggel és csökkent a szakoktatók körében a szakmunkás képesítéssel rendelkezők száma. Szakmunkás végzettségű oktatók csak a szakmunkásképző iskolák pedagógus állományában vannak jelen 11,6%-kal.

Az egy pedagógusra jutó létszám az országos és budapesti átlaggal szemben a Fővárosi Önkormányzat iskoláiban magasabb, annak ellenére, hogy a szakiskolák kivételével a

szakközépiskolákban 13,2-ről 13,0-ra, a szakmunkásképzőkben pedig 15,2 főről 14,6 főre mérséklődött.

Intézménytípus	1995/96.		1996/97.		1997/98.		1998/99.	
	Országos	Budapest	Országos	Budapest	Országos	Budapest	Országos	Budapest
Gimnázium	10,9	10,4	10,7	9,8	10,5	9,4	10,3	9,4
szakközépiskola	13,2	13,3	13,5	13,2	13,5	12,9	13,4	12,4
szakmunkásképző	15,0	15,0	15,6	16,2	15,3	16,4	14,6	14,5
szaktiskola	16,0	26,1	15,5	24,6	16,2	26,7	15,0	24,3
Összesen (átlag)	13,0	12,8	13,0	12,5	12,9	12,2	12,6	11,5
Főv. Önkorm.								
gimnázium	13,3		13,2		15,2		10,0	
szakközépiskola	12,7		12,9		16,2		12,5	
szakmunkásképző	11,8		12,8		16,4		14,4	
szaktiskola	11,5		13,0		14,6		17,8	
Főv. Önk. össz. átlag:	13,6		13,6		13,5		13,2	

Az egy pedagógusra jutó tanulólétszám alakulása

Az adatokból kibontakozó kép azt sugallja, hogy a főváros mint iskolafenntartó rugalmasabban és racionálisabban reagált a demográfiai és gazdasági helyzetből fakadó változásokra, mint Budapest többi iskolafenntartója.

Az elmúlt években a főváros szakképzésében olyan folyamatok indultak el, amelyek eredményeképpen alapvető intézményi struktúrák változtak meg, s amelyek hosszú távú hatásait ma még nem lehet egyértelműen megítélni. Tény, hogy a bemutatott időszakban a fővárosban visszaszorult a szakképzés minden olyan területen, amely nagyüzemi keretek között gyakorolható foglalkozásokra képez, és amelyekben jelentősen csökkent a tanulók érdeklődése, a munkáltatók aktuális igénye. Tény az is, hogy a tanulólétszám oly mértékben csökkent, a fővárosi gazdasági szféra olyan passzivitásba vonult a gyakorlati képzés területén, hogy az már az egész intézményhálózat működtetését veszélyeztette. A piacgazdaság pedig jelentősen megváltoztatta a szakképzés gazdasági szerepét, társadalmi megítélését. Ezen folyamatokat, tendenciákat figyelembe véve a Fővárosi Önkormányzatnak tehát szükséges volt megtennie mindazokat a lépéseket, amelyek feladatátcsoportosítást, intézmény-összevonást, illetve egyes szakképesítések tekintetében a képzési kapacitások csökkenését eredményezte.

Végül fontos hangsúlyozni azt is, hogy e fenntartói racionalizálások hozzájárultak a rendszer egy részében a szolgáltatások színvonalának az emelkedéséhez, az intézményi kínálat gazdagításához, a szolgáltatások igénybe vevői számára pedig a szabad választás sokféle lehetőségeinek biztosításához is. A közoktatás és ezen belül az iskolarendszerű szakképzés átalakulási folyamata még egyáltalán nem zárult le. Az intézmények feladatrendszerének áttekintése, beiskolázási területük újragondolása, az iskolai tanműhelyek hatékonyabb működtetése, a lakossági és a munkapiaci igények közelítése stb. olyan feladatok, amelyek minden iskolafenntartótól folyamatos alkalmazkodást kíván a változásoknak megfelelően, oktatáspolitikájának pedig újra és újra gondolasát igényli.

Művészet és freudizmus

Valóban képesek az álmaink megmutatni a jövőnket? A bibliai József álmai sem csak szimbolikus mesék? A neveltetésünk, gyermekkorunk valóban meghatározó erővel befolyásolja sorsunkat? De van-e akkor szabad akarat? Kik is vagyunk valójában?

Hányszor használjuk naponta a lélekelemzés, tudatalatti, elfojtás, kivetítés fogalmait, gyakran anélkül, hogy pontosan tudnánk, a *Freud* indította pszichoanalitikus iskola terminusait visszhangozzuk. A freudizmus olyan mértékben hatja át mindennapjainkat, ahogyan például a darwinizmus vagy az einsteini relativitáselmélet alapfogalmai épültek be a köztudatba. Egyfelől azért, mert olyan jelenségeket ragadtak–ragadnak meg a világból, amelyek mindennapos élményeink, másfelől pedig az általuk kínált magyarázatok is heurisztikus jellegűek, azaz szélesebb körben használhatók.

A freudizmus a századforduló terméke; annak a tudományos fejlődésnek a lélekre vonatkozó ismereteit fogalmazza meg, amely a felvilágosodás racionalista, rendszerező világszemléletét viszi tovább. Arra tesz kísérletet, hogy megtalálja a lélek, az emberi pszichikum „alapszabályait”, feltárja alapszerkezetét, ezeket összegezve pedig a megállapított törvényszerűségeket egységes rendszerbe állítsa. Ilyen módon empirikus, megfigyelésekre építő tudomány, amely az elmekórtan tudományából vált ki. Freud maga is idegyógyász volt, és eseteit elemezve jutott arra a következtetésre, hogy a pszichés elváltozások, kóros tünetek leggyakrabban a gyermekkor megrázkódtatásaira vezethetők vissza. Freud rájött, hogy nem pusztán a betegségek tüneteit lehet csoportosítani és osztályozni, hanem a betegséget kiváltó okokat is le lehet írni, és bizonyos törvényszerűségeket lehet levonni ezekből. Fontos megállapítása, hogy az egyén lelki betegségeit végső soron a társadalomra kell visszavezetni, vagyis a társadalom betegíti meg az embert. Azt tapasztalta, ha pácienseit szorongásuk okairól faggatja, tüneteiket a gyermekkor fájdalmas élményeinek kihatásai okozzák. A gyermekkor azért szükségszerű forrása ezeknek a tüneteknek, mert a gyermek kiszolgáltatott, tiszta lelkébe, a tabula rasa-ba a környezet, a család, illetve a tágabb társadalom ír be olyan jeleket is, amelyek erőszakosan elfojtják e tiszta, gyermeki lélekben meglévő ösztönkésztetéseket (ezt a folyamatot szokás szocializációnak nevezni).

A Rousseau-i nevelésemélet is azért született, mert láthatóvá vált az egyes ember konfliktusos viszonya a társadalommal. Ám *Rousseau* még a természetbe visszavitt, a természetes környezetben nevelődő személyiségben látta az egészséges társadalmi lény kialakulásának feltételét (*Rousseau* 'Emil, avagy a nevelésről' című regénye szól erről); ekkor fel sem merült, hogy a természet–nevelő–nevelt hármasságából a nevelő a társadalom igényeit szükségképpen közvetíti, mert azok rá is kényszerítő erővel hatnak: olyan törvényszerűségek erejével, melyek a természet jelenségeit is szabályozzák. Fel sem merült, hogy a társadalom „bennünk van”. A természettudományok fejlődése egy meghatározott nézőpontból a természet „megszelídítésének” története; e folyamat során azonban a társadalom, azaz a természetet együttesen „legyőzni, megszelídíteni” kívánó organizmus számtalan korláttal keríti körbe az egyes egyént, vagyis az organizmus tagjait. A szocializáció egy másik nézőpontból tehát az egyes emberben születésekor meglévő, a természetből eredő ösztönök legyőzésének, megszelídítésének folyamata, más szóval a bennünk lévő „természeti törvények” fölötti uralom fokozatos kiterjesztése.

A fentiekből is látható, hogy a szocializáció folyamata élet–halál harc, az emberiség fennmaradásának előfeltételeként fogalmazódik meg. Freud úgy látja, hogy ez a küzdelem nemcsak pozitív hatású, hanem nagyon gyakran éppen a „természet”, az ösztönök ellenében

hat: a szocializáció, a nevelkedés során elsajátított magatartási formák elsődleges korlátok, amelyek a személyiség megnyomorodását okozhatják vagy okozzák. A társadalmi méretű fejlődésnek, jóllehet a természet erőinek leigázása előrehaladásnak tűnik, nagy ára van, amelyet mindannyian megfizetünk: személyiségünk eredendő vágyait, késztetéseit el kell fojtanunk, le kell szorítanunk a tudatalatti szférájába. Ez azonban csak látszólag sikerülhet: a tudattalan minden cselekedetünk mögött ott munkál, és befolyása annál hatékonyabb, minél kevésbé ismerjük fel jelenlétét. Freud szerint a tudatalatti „legyőzésének” is az a módszere, mely a természet egyéb erőinek leigázásában bevált: ezeket az erőket meg kell figyelni kísérletileg, fel kell őket tární, néven kell őket nevezni, egyszóval tudatossá kell őket tenni. Freud ilyen módon alapvetően hisz az emberi értelem mindenhatóságában, és a feltérítési folyamat segítségével a pszichoanalízis módszerét dolgozta ki. A beteg lélek, a kereső ember vezetője a terapeuta (az analízist vezető orvos), aki *Dante* Vergiliusaként alászáll a Pokolba, azaz a tudatalattiba száműzött, eltemetett emlékek közé), és e Pokolból a pácienssel együtt a (szintén) hármass osztatú tudat (felettes én–én–tudattalan) (1) magasabb rétegeibe emeli az elfojtott ösztönöket, vágyakat, élményeket, félelmeket, hogy a szellem napvilágánál hatástalanítsa azokat.

A freudi elméletből következően mindenki többé-kevésbé beteg, szenved eredeti késztetéseit elfojtása miatt, és a szublimáció (az ösztön megszelídítése) segítségével a benne lakozó erőket kreativitásra válthatja át. A hármass felosztású tudat egyes elemei (a felettes én, az én és a tudattalan) állandó mozgásban vannak, ezért egymáshoz való viszonyuk is állandóan változik. Bizonyos élmények hatására a kordában tartott, ellenőrzött Pokol feltámadhat, és rátörhet a fegyelmezett, szocializált tudatra. Ekkor a betegség manifesztálódik.

Freud szerint az elfojtott ösztönök javarészt a szexuális élményekben ragadhatók meg. A zsidó–keresztény kultúra évszázadokon át bűnnek minősítette a testiséget és a hozzá kapcsolódó mindennapos tapasztalatokat. Az evés, az ivás, a pihenés, a testi megelégedettség csak a gyermekkorban élvez elfogadott, megtűrt státuszt, a felnőttkorra ezeket háttérbe kell szorítanunk. Ha ez a folyamat megreked a gyermekkori szinten, a felnőtt használhatatlan tagja lesz a társadalomnak.

Miből fakad az egyes ember életének az a megközelítése, mely értéket, pontosabban hasznot vár el az embertől, s mely semmit nem ismer el, ami ezen kívül esik? Lehetőséges, hogy a pszichikailag beteg ember annak a feszültségnek az áldozata, hogy vágyai nem elégíthetők ki, vagy kielégített vágyai nem illeszthetők be a társadalmi szokásrendszerbe, illetve a hasznossági szemléletbe? És miért is kell mindig társadalmilag hasznosnak lenni?

Emberi lét nincs, nem létezhet a társadalmon kívül, és feltétel nélkül csak a gyermek kaphat – az ő ártatlansága is ebből a nem-tudásból ered. Másfelől viszont az ember nem tud téttlen lenni; ha azonban cselekvése a társadalom kárára van, ebből is büntudata támad. A freudizmus egyik alapvető felismerése tehát bizonyos szempontból megegyezik a kereszténység dogmájával: az ember mindenképpen hordozza a büntudatot. Freud azt is felismerte, hogy megingott a társadalmi értékek fogalma is, hogy elveszett az értékek bizonyossága, s így nem tudható, mi az, ami a társadalom kárára, s mi az, ami javára van. Ez a bizonytalanság a büntudat kiapadhatatlan forrása maga is, hiszen szilárd értékek hiányában az ember bármikor elkövethet bűnöket. Ez az állapot a szorongás.

A freudi elmélet a személyiség válságának kifejeződése. Nem pusztán azt regisztrálja, hogy az elfojtott „természeti erők” nem tűnnek el teljesen, hanem azt is, hogy hiba is ennek az ösztöntartalomnak a totális visszaszorítása. A természetes ösztönök, késztetések az ősi, tiszta értékek forrásául is szolgálhatnak.

Freud tisztán látja a meghasonlott, szenvedő, a társadalomba nehezen beilleszkedő személyiség problémáját. Ő az egyén felől közelít a betegséghez, az embert nem a csoport egy atomjának tekinti, hanem megismételhetetlen egyediségnek: problémáinak megoldását is

magának a személyiségnek kell megtalálnia a terapeuta segítségével. Ilyen módon Freud a romantika személyiség-felfogását viszi tovább.

A 19. század második felének társadalmában bekövetkezett az az állapot, amelyben a közösséget nem egyéniségek, hanem elszemélytelenedett „csavarok” alkotják. A hagyományos közösségi formák és normák elvesztek, felbomlottak, Nietzsche kifejezésével: Isten meghalt, és helyét az új isten, a Mammon vette át. Ezzel egyidejűleg a személyiségre parancsoló erővel nehezedik a többi embertől való különbözőzés társadalmi, kívülről ható parancsa is: légy önmagad, valósítsd meg a benned lévő lehetőségeket, és szabadítsd fel ösztöneidet. Ehhez azonban az egyes ember nem kap társadalmi támogatást, mert a társadalom maga valójában az egységesítés, az uniformizálódás felé halad, és továbbra is nagyon nehezen tűr el bármiféle eltérést, devianciát, sőt bünteti is az ilyen magatartást. Ezzel újabb hasadás támad a felszínen érzékelhető, az eredetiséget hangsúlyozó követelmények és a mélyben valóságosan ható társadalmi parancsok között. A francia forradalom ábrándjainak beteljesületlensége kézzel foghatóvá válik, az ember magára marad ezekkel a problémákkal. A világ valóságos folyamatai és hatalmai, az érdekek tényleges hálózatai eltűnnek a látszatok kulisszái mögött, s az ember ezt a lelki borzongást vagy úgy próbálja feloldani, hogy az illúziók világába menekül, vagy pedig saját belső világát növeszti naggyá. Az előbbi reakció a manipulált személyiséget eredményezi, az utóbbi pedig a romantikus vonásokat továbbfejlesztő, úgynevezett „expresszív” személyiséget.

Az expresszív személyiség saját értékeit hozza felszínre, mintegy pótolva a világ hiányosságait. Ez a személyiség típus elszigetelten létezik, és szenvedéseire adott reakciója is magányos, elszigetelt, individuális. A megoldást önmagában keresi. Szenvédeseit ugyanakkor a társadalommal való diszharmonikus kapcsolatából eredezteti, és ezt a szorongató irracionális kísérletet igyekszik az értelem segítségével feloldani. Ez a racionális kísérlet a pszichoanalízis, amely kezdetben ezt az „expresszív” személyiséget vizsgálja, és próbálja gyógyítani.

Jellemző mozzanat, hogy amíg a magabiztos, a világot átlátó polgár a felvilágosodás eszméinek birtokában Prométheusz (2) tekinti a maga mitológikus szimbólumának, addig a 19. század végének szorongó individuuma az Ödipusz-mítosz (3) hőst tekinti előképének, a titokzatos, büntető végzet ellen hiába lázadó hős figuráját. Ez a mítosz lesz a pszichoanalízis alapvető szimbóluma (az úgynevezett Ödipusz-komplexus a freudizmus alapvető lélektani fogalma, jelentése a tudat alatti nemi vonzalom a másik nembeli szülő iránt és az ebből fakadó gyűlölet az azonos nemű szülővel szemben). A lélekelemzés és a művészet a huszadik század eleje óta állandó, termékeny kölcsönhatásban van, sőt korábbi műalkotások magyarázó elvévé is vált.

*

A pszichoanalízis a századfordulón született meg Bécsben. De vajon miért éppen ekkor és ott? S miért Budapesten talál első követőire?

Az Osztrák–Magyar Monarchiában összetorlódtak a történelmi fejlődés egymás utáni hullámai, és így itt a társadalmi ellentmondások még nagyobb erővel nehezettek rá az egyénre. Itt nem ment végbe a klasszikus polgári fejlődés (ahol végbement, ott is számtalan ellentmondást, feszültséget szült). A hagyományos feudális értékekre rátelepültek vagy inkább azok mellett megjelentek a polgári értékek, s ez a tény szükségképpen hatott mindkét értékrendszerre. A magyar fejlődés még szembeötlőbben ellentmondásos: a nemesség, azaz a dzsentri őrzi a nemesi hagyományokat (hiszen egyebe sincs), az uralkodó erkölcsi normákat ő határozza meg, másfelől a nagyvárosi polgárság az a réteg, mely az új társadalmi forma és erkölcs hordozója. Magyarországon és a Monarchia területén általában a polgárság nagyrészt idegen, német vagy zsidó származású. Az uralkodó erkölcsöt képviselő nemesség kétszeresen is idegennek tekinti ezeket a nagyvárosi polgárokat: idegenek nyelvükben, szokásaikban és az általuk végzett munka szempontjából egyaránt. A kisebbségben lévő „idegenek” minden lehetséges módon igyekeznek asszimilálódni (a polgárság és a dzsentri kapcsolatáról pontos képet fest *Mikszáth* a ‘Noszty fiú esete Tóth Mari-

val' című regényében; a műben nincs összebékülés, nincs happy ending), de az asszimiláció egyik oldalról sem tökéletes: a befogadók idegenkednek az újtól, az asszimilálódó idegenek pedig nem tudnak teljesen idomulni. Az „idegenek” körében együtt van hát a szorongó személyiség minden társadalmi előfeltétele: régi közösségeit elvesztette, újak még nem alakultak ki, viszonyai áttekinthetetlenek, ugyanakkor az alkalmazkodás kényszere nem hagy teret a lázadásnak, problémáival magára marad, és egymagában igyekszik ezeket feloldani. (Jó példa erre az asszimilálódó-lázadó polgári típusra Ignotus, a századforduló zseniális kritikusa, aki páciensként került kapcsolatba a pszichoanalízissel.)

A századfordulós Bécs világát ezért is jellemzi, hogy kérdésessé vált az emberek közötti megértés és megérthetőség. Az értelmiséget a nyelv, a kifejezés, a kommunikáció természete és korlátai foglalkoztatták (*Wittgenstein* nyelvfilozófiája, *Arnold Schönberg* komponáláselmélete).

A pszichoanalízis alapműve, Freud korszakalkotó munkája, az Álomfejtés 1896-ban jelent meg. A hatás eleinte a tudomány berkeiben volt erős, Budapesten szinte azonnal felismeri jelentőségét a gyógyításban *Ferenczi Sándor*; Freud egyik első magyar tanítványa, aki 1912 óta publikált a Nyugatban, s az első Freud-tanulmányt a Nyugat 1917-ben közli. A freudizmus hatása világszerte azonban az 1920-as években bontakozott ki. A francia irodalomban is hasonlóképpen tört át: *André Breton*, a szürrealizmus egyik kiemelkedő alakja a háború alatt orvostanhallgatóként a pszichiátriai osztályon találkozik először Freud nevével, s ekkor hall a pszichoanalízis módszeréről. Majd megismerkedik egy másik orvostanhallgatóval, *Aragonnal*.

Miért talál visszhangra a művészetben a pszichoanalízis? Egyfelől nyilván azért, mert a művészet tárgya mindig is az emberi lélek, a cselekvés mozgató rugóinak vizsgálata volt, másfelől pedig azért, mert a szorongó, válságba került személyiség magára ismer a pszichoanalízis által felvázolt képben.

A pszichológiai hitelességre való törekvés az irodalomban jóval korábban megindult már, gyakorlatilag azzal egy időben, hogy a polgárság színre lépésével az önálló személyiség, a sorsáról határozni képes, tudatos ember alakja a társadalomban felbukkant. Először a fejlődésregény (például *Goethe* 'Wilhelm Meister' című műve), majd az úgynevezett lélektani regény (például *Stendhal*, *Balzac* művei), illetve az analitikus dráma (*Csehov*, *Ibsen*) foglalkozik a pszichológiai okok feltárásával. A század végén jelentkező naturalizmus újabb lépést tesz az ösztönök felszabadítása és a társadalmilag meghatározott egyén viszonyainak feltárása felé. A pszichoanalízis tudományosan is ráirányította a figyelmet az ösztönök, elsősorban is a szexuális ösztön szerepére, illetve a lelki működés olyan területeire, melyeknek korábban alig tulajdonítottak jelentőséget (például az álmok, az elszólások, az asszociációk). Általában felszabadítóan hatott a művészetekre az, hogy a rejtettet, a latens ki kell mondani. Megszaporodott a vallomások, lírai, „exhibicionista” szemléletű művek száma. A pszichoanalízis hatására fedezte fel a művészet a gyermekkor szerepét is. A pszichoanalízis mintegy tudományosan igazolta a lázadó, kiútkereső személyiség válságát, másfelől pedig formát is adott a lázadásnak és a megoldásoknak is.

A pszichoanalízis talán a legjelentősebb hatást a szürrealizmusra gyakorolta. Ennek a stílusirányzatnak a két meghatározó személyiségéről, Bretonról és Aragonról már említettük, hogy orvostanhallgatóként korán felismerték az új módszer és szemléletmód jelentőségét. A mélypszichológia segítségével tudatosan fordítottak hátat a képmutatásnak, céljuk volt, hogy a magunkban hordozott igazi kísérteteket, szörnyeket felkutassák. Azt állították,

A századfordulós Bécs világát ezért is jellemzi, hogy kérdésessé vált az emberek közötti megértés és megérthetőség. Az értelmiséget a nyelv, a kifejezés, a kommunikáció természete és korlátai foglalkoztatták (Wittgenstein nyelvfilozófiája, Arnold Schönberg komponáláselmélete).

hogyan az avantgárd nem folytatása semmi korábbiak, hanem gyökeresen újnak a kezdete: önmagából (a tudatalattiból) merít. Szerintük a világot az ébrenlét és az álom egysége alkotja. Breton ennek érdekében 1920-tól feljegyezi álmait. A szürrealizmus kiáltványa 1924-ben pontosan kifejti az álom jelentőségét. Eszerint a szürrealisták azért vadásszák az álmot, mert az álom az emberiséggel egyidős, mert az irracionális is álomszerű, mert az álom kreatív tett. Egyszóval azt állítják, hogy az álom többé-kevésbé azonos a költészettel. Ugyancsak ők ismerik fel a művészetnek azt a képességét, hogy az álommunkához (Freud szakkifejezése) hasonlóan él az élmény sűrítésének, az áttolásának (szimbolikus megfogalmazásának), az ábrázolásnak (megjelenítés), illetve a megformálásnak, az értelmezésnek az eszközeivel. 1923–1924-től az álmok után figyelmük középpontjába az automatikus írás került, amely a pszichoanalízis gyógy módját, a szabad asszociációt költői módszerre tette. Ebben az esetben igyekeztek a tudatot minél teljesebben kikapcsolni, mindent leírni, rögzíteni, ami eszükbe jutott. A közvetlenül a pszichoanalízisből eredeztethető módszerek között szerepelt még az elmebetegségek szimulációja (ez fontos eszköz például Dalínál, az Atavisztikus maradványok eső után című képe a téves eszmerendszer művészi megfogalmazása, de Dalí nagy eredetisége többek között a paranoid-kritikus attitűd alkalmazásában rejlett). Szürrealista, tehát az álmok és a tudattalan tartalmát feltáró, a szabad asszociáció módszerét alkalmazó film elsőként 1929-ben született: *Buñuel* 'Az andalúziai kutya' című művéről van szó. Szövegkönyve álomból kiindulva készült, Buñuel és Dalí együttes munkája. A szürrealista filmnek a későbbiekben is Buñuel volt a legnagyobb mestere.

Ferenczi Sándor az első magyar lélekgyógyász, aki Freuddal személyes ismeretségben is volt a század első évtizedétől. 1911. február 12-én a Budapesti Orvosi Társaságban felolvasást is tartott 'Szuggesztió' címmel, de elutasító fogadtatásra talált. Magyarország kezdetben nehéz terepnek bizonyult, de aztán megszűnt Ferenczi magánya. Mecénást is sikerült találnia *Freund Antal* kőbányái gyáros személyében, s hamarosan mások is ráéreznek a módszer felszabadító hatására, így például *Berény Róbert* festő, a *Nyolcak egyike*, *Csáth Géza* író, *Hollós István* orvos, Freud lelkes híve és mások. A már említett zseniális kritikus, *Ignotus* 1912 őszén *Ady Endrét* is rávette, hogy analizáltassa magát Ferenczivel. *Csáth Géza*, *Kosztolányi Dezső* unokatestvére, maga is gyakorló ideggyógyász, 1912-ben jelentette meg orvosi művét *Az elmebetegségek pszichikus mechanizmusáról* címmel. A háború után a Nyugat már sok cikket közöl a pszichoanalízisről, többek között 1925-ben *Ignotus* fordításában Freud 'Önéletrajz'-át. *Ignotus* tevékenységét a pszichoanalízis magyarországi megismertetésében Ferenczi már egy 1908-as cikkében nagyra értékelte: „Itt említtem fel, hogy egy jeles magyar író (*Ignotus*), úgy látszik, felfedezte az álomferdítés és álombeli cenzúra tényét, bizonyosság reá a következő verstöredéke: ...mint az ember, gyáva álma is. / Az élet úgy megtöri és veri, / Hogy üdvét megálmodni sem meri.”

A hatás, mint látjuk, már korán kétirányú, bár a pszichoanalízis kezdettől fogva „nyersanyagként” kezeli a műalkotásokat a mítoszoktól kezdve a kortársak alkotásaiig. A magyar irodalomban az első világháború tájkán, majd a háború után egyre erősebben kimutatható a lélekelemzés hatása. A tendencia az, hogy az első, izgatott felfedezést a mélyebb, a világgépbe és az alkotásba beépült, szemléletté változott integrálódás követi. A művészi felismerés elsősorban a tudatalattit, az ösztönös megjelenítést ragadja meg. Ez jellemzi *Kaffka Margit* 'Mária éve' című, 1912-ben a Nyugatban megjelent regényét. A főhős, *Laszlovszky Mária* nem tudván összebékíteni álmait és a valóság kisszerűségét, öngyilkosságba menekül. Ugyancsak a pszichoanalízis korai felszabadító hatását tükrözi *Babits Mihály* 'A gólyakalifa' című regénye; az elfojtás, álom, kettős tudat foglalkoztatja. *Babits* később is megőrzi érdeklődését a pszichoanalízis iránt, az önelemző versei mindvégig a lélektani analízis útját követik (például a 'Psychoanalysis Christiania'), de a 'Jónás könyve' is ezen a nyomon halad (gondoljunk az alászállás, pokoljárás motívumára). *Kosztolányi* érdeklődése nemcsak unokatestvére miatt fordul a lélekelemzés felé; a 'Szegény kisgyermek panasza' (1910) a gyermekkor meghatározó élményeit veszik sorra, a pszicho-

analízis elméletét is jól ismerő művész pedig olyan lélekábrázolásra, az ösztönök dominanciájának olyan ábrázolására képes, mint a 'Nero, a véres költő' (1922), a 'Pacsirta' (1924) és az 'Édes Anna' (1926). A művészetébe tudományosan is beépült lélekelemzés hatását leginkább az 'Esti Kornél' (1933) tanúsítja, mely mintegy az alterego, a hasonmás lélektani vizsgálatával újrateremteni igyekszik a művészi személyiséget. *Karinthy Frigyes* is első perctől vonzotta az új szemléletmód, egészen nyilvánvalóan tanúsítják ezt 'A rossz álmom', 'Feltámadás', 'Az ítélet' című írásai, de a 'Tanár úr kérem' (1916) is ide sorolható a gyermekkor élményeinek felidézésével. *Füst Milán* 'Nevetők' (1920) című regénye az ellenőrizhetetlen ösztönök gyilkossá fordulásáról beszélnek.

A két világháború között a pszichoanalízis a magyar irodalomban a legközismertebb, az életművet, sőt a személyes életet is befolyásoló, maradandó hatást *József Attilára* gyakorolta. A harmincas évek elejétől járt analízisbe, ellenszolgáltatásként terapeutájának, *Rapaport Samunak* az 'Ideges gyomor- és bélbajok kezelése és gyógyítása' (1932) című orvosi művét stilizálja. Köztudott, hogy a költő Freud, illetve a lélekgyógyászat más művelőinek munkáit is ismerte, egy idő után, mondhatni, képzett pszichoanalitikus lett. Neki nem kellett elfojtott gyermekkori sérelmeket, kitalált komplexusokat keresnie életében: a pszichoanalízisben kezdetől fogva saját problémáira ismert. Hosszan sorolhatnánk azokat a műveit, amelyekben konkrétan is nyomot hagyott a freudi szemlélet, mindenesetre ezek a művek 1935-től nagy mértékben uralják költészetét. Hogy csak a legismertebb és legtipikusabb verseit soroljam, álljon itt néhány cím: 'Kései sirató', 'Ha a hold süt', 'A bűn', 'Mint a gyermek'. Vitatott, vajon saját elhatározásából, mintegy öngyógyításként vagy pedig analitikusa, Gyömrői Edit tanácsára írta-e meg a 'Szabad-ötletek jegyzéke' két ülésben című vallomását 1936-ban. E pszichológusnő iránt érzett szerelmében a lélekelemzés módszerével háborzongató mélységeket tár fel (például 'Gyermekké tettél', 'Majd megöregszel', 'Magány', 'Ki-be ugrál' stb.). 1936-ban megjelent 'Nagyon fáj' című kötetének is van ilyen önelemző, összegző jellege, melynek alaprajzát a „történelmi”, a fejlődésében vizsgált személyiség rajza adja. De elméleti cikkekben is megpróbálta tisztázni a társadalom és a lélek viszonyát; ilyen az Egyéniség és valóság című, 1932-es cikke, Az ifjúság nemi problémái 1932-ben íródott, a Hegel, Marx, Freud pedig 1934-ből vagy 1935-ből való.

Freudnak az európai művészetre gyakorolt hatása szinte áttekinthetetlen. Hatott *Kaffkára*, hatott a már emlegetett szürrealistákra. *Thomas Mann* a freudizmusban az Én védelmezőjét látta a fasizmus előretörésével szemben. *Stefan Zweig* műveiben a pszichoanalízis módszerével az ösztönök elfojtását is vizsgálja, például 'A szenvedély könyve' című, 1922-es novellagyűjteményében. Erősen hatott az amerikai irodalomra is; *Eugene O'Neill* szinte minden jelentős színpadi műve a freudizmus nyomán jár (a legismertebbek a 'Kü-

A művészi felismerés elsősorban a tudatalattit, az ösztönös megjelenítését ragadja meg.

Ez jellemzi Kaffka Margit Mária évei című, 1912-ben a Nyugatban megjelent regényét. A főhős, Laszlovszky Mária nem tudván összebekéteni álmait és a valóság kisszerűségét, öngyilkosságba menekül.

Ugyancsak

a pszichoanalízis korai felszabadító hatását tükrözi Babits Mihály: A gólyakalifa című regénye; az elfojtás, álmom, kétfős tudat foglalkoztatja. Babits később is megőrzi érdeklődését a pszichoanalízis iránt, az önelemző versei mindvégig a lélektani analízis útját követik (például a Psychoanalysis Christiania), de a Jónás könyve is ezen a nyomon halad (gondoljunk az alászállás, pokoljárás motívumára).

lönös közzjáték' – melyről Karinthy is megemlékezik az 'Így írtok ti'-ben –, 'Utazás az éjszakában', 'Amerikai Elektra', 'Vágy a szilfák alatt' stb.).

Összegzőképpen annyit elmondhatunk: nem volt még egy olyan tudományos felfedezés, amely ilyen hosszasan és ilyen mélységesen felforgatta és ilyen erősen megtermékenyítette volna a művészetet. Ebben az értelemben hatása ma is jelen van, elindította a személyiség felszabadításának azt a folyamatát, amely az egyenjogúságért küzdő feminizmust éppen úgy eredményének tudhatja, mint a gyermeknevelésben tapasztalható új szemléletet, az úgynevezett gyermekközpontú pedagógia megjelenését.

Jegyzet

(1) Freud az emberi lélek világát a következő képletre redukálja: egyfelől van a tudattalan szféra, melyet Es-nek (ösvalaminek vagy ösztönnek) nevez. A második meghatározó elem a tudatos szféra, azaz az én területe. Végül a harmadik réteg a felettes én hatásköre.

(2) Prométheusz a titánok egyike a régi görög mitológiában, aki ellopta a tüzet az égből, és az embereket megtanította annak felhasználására; büntetésül Zeusz a Kaukázus sziklához láncolta, ahol egy saskeselyű marcan-golta.

(3) Ódipusz az antik görög mitológia egyik tragikus sorsú hőse. Egy jóslat beteljesedvén rajta, tudtán kívül megöli apját, majd feleségül veszi saját anyját. Amikor sorsát megérti, önbüntetésül mindkét szemét kiszúrja.

A Bauhaus pedagógiájáról

A Bauhaus néven ismert építészeti és művészeti iskola mindössze tizennégy évig működött, 1919–1933-ig, eredetileg Weimarban. Néhány év múltán Dessaubába tette át a székhelyét, de 1932-ben itt is kénytelen volt beszüntetni működését: rövid életű tevékenységének Hitler hatalomra jutása vetett véget. 1933-ban, a tanárok és növendékek egy része a nácizmus elől Amerikába emigrált, a többiek szétszóródtak a világban. Az iskola Amerikában éledt újjá, de módszere, gyakorlata másutt is meghonosodott. A Bauhaus neve azóta fogalommá vált, olyan iskola volt, amely oktatási módszereivel, elméleti és gyakorlati munkájával az alkotótevékenység valamennyi területén maradandó nyomot hagyott.

Az iskola megalakulása

Az Állami Bauhaus a szász nagyhercegi Képzőművészeti Főiskola és az Iparművészeti Iskola egyesítésével jött létre. Alapvető törekvéseként a művészetek között elveszett egység újratemetését vállalta, a civilizáció szükségleteinek megfelelően. Alapítója Walter Gropius, egyike a legjelentősebb modern építészeknek, aki 1919-ben Az Állami Bauhaus eszméje és felépítése című manifesztumában fogalmazta meg az iskola irányadó nézeteit. Az akadémiai oktatási forma ellen fordult, ezáltal nevelési programjában talált megoldásra az elszigetelt műtermi művész régi és akut problémája, akinek nincs vagy csak igen laza a kapcsolata a gyakorlati élettel.

Gropius az előző századok folyamán szétvált képző- és iparművészeti tevékenység integrációjával egy új típusú iskolát teremtett. Szeme előtt az építészet, szobrászat és festészet szintézise lebegett, az a „Gesamtkunstwerk”, amelynek létrehozásán a szecesszió is fáradozott. Ugyancsak a szecesszióban alakultak meg az első Werkbund-ok, Werkstätt-ek, a középkori kollektív műhelyek szellemét feltámasztani kívánó művészi csoportosulások, amelyek – mint ahogyan a Bauhaus manifesztuma is –, azt az eleven művészi egységet hirdetik meg, amelyik elmélyült és odaadó kézműves tevékenységen alapul: „(...) A régi művészeti iskolák ezt az egységet nem teremthették meg. Hogyan is teremthették volna meg, hiszen a művészet nem tanítható. Az iskolákat újra a műhelynek kell felváltania. Legyen végre ismét építő a mintarajzoló és iparművészek rajzoló-festő világa! Ha az alkotótevékenység iránt vonzalmat érző ifjúság megint azzal kezdi pályáját, hogy kézműves szakmát tanul, mint régen, a jövőben a terméketlen „művész” nem íteltetik többé tökéletlen művészkedésre, készségei megnyitják előtte a kézművesség útját, ahol jelesen alkothat. Építészek, szobrászok, festők: vissza a kézművességhez! Mert nincs „hivatásos művész”! Nincs lényegi különbség művész és kézműves között.

A művész a kézműves magasabb szintje. Az ég kegyelme a megvilágosodás ritka pillanataiban, amelyek az akarattól függetlenek, a művész keze munkájával önkéntelenül is művészetet teremthet, elengedhetetlen azonban valamennyi művész számára, hogy a művesség alapjaival tisztában legyen

Hozzuk létre tehát a kézművesek új testületét, az osztályelkülönülés gögje, a művészek és kézművesek közé falat emelő fennhíjázás nélkül! Akarjuk, gondoljuk el, teremtjük meg közösen a jövő új épületét, amely egy alakban lesz minden építészet, plasztika, festészet,

s a kézművesek millióinak keze nyomán emelkedik majd egykor az ég felé, mint egy új, eljövendő hit kristály-jelképe.” (1)

A Bauhaus a korabeli akadémiákkal szemben, munkája során figyelembe vette mindazt a változást, amely a 19. század közepétől kezdődően, de még inkább a 20. század eleje óta a művészet és a technika világában végbement.

Néhány év alatt az iskola munkája az „új egységhez”, a művészet és a technika egységéhez igazodott, továbbfejlesztve a korábbi kezdeményezéseket. A gépi tömegtermelés előretörése új helyzetet teremtett a tárgyalkotásban, az építészetben és egyáltalán a mindennapi élet megnyilvánulási formáiban. A század első éveit a technológiai és építészeti forradalom, a rohamos racionalizálódás és tömegtermelés, a standardizálás és sorozatgyártás kezdetét jelentették. Az alkotók, építésszek, festők, szobrászok, iparosok és tanárok nagy bizalommal és lendülettel álltak a kihívás elébe. (2)

1907-ben megszületett a Deutscher Werkbund, amely „a kézimunkának a művészet, az ipar és a kézművesség összefogásával történő nemessé tételét” tűzte ki célul. (3) Ez volt a fiatal Gropius szellemi és szakmai közege. A Werkbundban kibontakozó program hatására juthatott arra a meggyőződésre, hogy a gépi termelésre tervezett standard forma minőségét csak jelentős kvalitású művészek együttműködése garantálhatja. Már

1916-ban memorandumot küldött a Szász Nagyhercegi Államminisztériumnak, ‘Javaslatok egy az ipar, kézműipar és a kézművesség számára művészeti tanácsadást nyújtó tanintézet alapítására’ címmel.

Berlinben 1918–19 telén megalakult a Művészeti Munkatanács, az Arbeitsrat für Kunst, amelyben építésszek és képzőművészek teremtettek fórumot az új művészet és az új építészet eszméinek, esztétikájának kidolgozására és propagálására, valamint tervet alkottak a művészetek és a kézművesség tanítására. Ebben eltörölték a professzori címet és visszaállították a régi mester–tanonc viszonyt, ezeknek a régi elnevezéseknek a felújításával, ami jól elhatárolta az új

oktatást az akadémikus konzervatív oktatási rendszertől. Ennek élére nevezték ki 1918 decemberében Gropiust.

Hasonló várakozások töltötték el azokat a művészeket is, akik 1918-ban megalakították a Novembergruppe-t, amely radikális követelményeiben többek között a művészeti iskolák alapvető átalakítását is hangoztatta. Tágabb területről gyűjtötte össze a művészeket, mint az Arbeitsrat: írókat, filmeseket, színházi művészeket és zenészeket is vonzott, többek között tagjai voltak Gropius mellett Klee és Kandinszkij is, akik a későbbiekben a Bauhausban tanítottak.

Az események véletlen egybeesése Gropius segítségére volt. A weimari Képzőművészeti Főiskola tanári kollégiuma ugyanis még 1917-ben beadvánnyal fordult az államminisztériumhoz. Álláspontjuk szerint Németország művészeti akadémiái elavultak, új építészeti, iparművészeti tanszékek létesítésére lenne szükség. A vezetői posztra Gropiust javasolták, aki a tanszékek vezetését nem fogadta el, azonban indítványozta a képző- és iparművészeti iskolák összevonását. 1919 áprilisában átnyújtották Gropius kinevezését a Staatliches Bauhaus in Weimar igazgatói hivatalába.

A Bauhaus, bár nem Gropius vezette végig, az ő műve volt: „Ösztönösen raktam össze ezt a nevet (Bauhaus) – emlékezett vissza 1969-ben. – Nem akartam a Bauhütte kifejezést használni, mert ez a fogalom kizárólag a középkorhoz kötődik. Új, paradox kifejezést akar-

tam, amely tágabb értelmű. A „bauen” igen tág jelentésű szó a német nyelvben: az ember a jellemet is építi. (4)

Az iskolát alkotó közösségnek tekintette, vallotta, hogy az egyén alkotóereje csak harmonikus közösségben bontakozhat ki szabadon, sémáktól mentesen. Bár az évek során sok akadállyal és támadással kellett megküzdnie, sikerült az iskolát a kor áramlatába kapcsolnia.

Az iskola műhelyeinek termékeiből, mestereinek és tanítványainak munkáiból 1923-ban rendezett kiállítás megmutatta, hogy az intézet termelő és termékeny munkaközösséggé alakult. A Bauhaus műhelyei lényegében laboratóriumok voltak, melyekben a kor használati tárgyainak sokszorosításra érett mintadarabjai készültek, az intézményben a gyárilap és a kézművesség számára szükséges munkaerők új típusa nevelődött: a tanítványok alapos műhelygyakorlat és kimerítő elméleti tudás megszerzése után hagyták el az intézetet.

A Bauhaus oktatási kísérlet volt, lehetőségek, megoldások keresése, kutatása.

A Bauhaus belső felépítése

A Bauhaus-iskola belső felépítése kezdettől fogva hierarchikus volt: a csúcson az igazgató, Walter Gropius személyében, aki az intézményt érintő minden szervezeti, személyi és tanulmányi kérdésben döntési joggal rendelkezett.

A tanári kar két részből állt: a művésztanárokból és a kézművesmesterekből. „A Bauhausnak az a szándéka, hogy a hallgatókat két irányból ösztönözze: a művészi és kézműves munka felől egyaránt. Mivel ma nem ismerünk olyan személyeket, akik mindkét területen egyforma otthonossággal mozognak és elég magas színvonalon, minden hallgatónak, akárcsak eddig, két mestertől kell tanulnia, egy művészi és egy technikai irányítótól. (5) Az iskola szervezeti felépítését tükröző és a középkori céhrendszerre utaló növendék–tanár titulusok – „tanonc”, „mesterlegény”, „ifjúmester”, „mester” – amelyek 1926 végéig, a Bauhaus főiskolai szintre emeléséig érvényben voltak, a művészet szintézisének eszményi korszakára, a középkorra s az akkori gyakorlatra utaltak.

Az alapító okirat kimondja, hogy a Bauhausban „céhszerű mester- és segédpróbát” – vagyis vizsgát – kell tenni a Mestertanács vagy idegen mesterek előtt: ez jelenti a Bauhaus-diplomát. A Mestertanácsnak az igazgató volt az elnöke, a testület tagjai a Bauhaus művésztanárai voltak, akiknek rangsorolását az adta meg, milyen hírnevet és rangot vívtak ki maguknak a Bauhausba kerülésük előtt. Ez az elv az iskola légkörének gazdagítását és presztízsének emelését célozta. A kézművesmesterek nem voltak a Mestertanács tagjai, nem volt szavazati joguk, csak alkalmi tanácsadók lehettek, akár a diákok képviselői.

Az oktatás

A Bauhausban 17-től 40 éves korig jelentkezhetett bárki. Fennállása alatt a Bauhausnak összesen 1250 hallgatója volt, általában egyszerre száz, a sikeres időszakokban ennél több. Sokukat először csak féléves próbaidőre vették fel, és gyakori volt a féléves próbaszemeszter után az eltanácsolás. Kötelező volt a műhelyeket és a formamesterek előadásait látogatni, a képzés minden szakaszát határidőre teljesíteni kellett. Hogy a realitásokat minél jobban érzékeljék, a hallgatóknak mindent meg kellett tenniük, hogy eladható tárgyakat készítsenek. Az anyagot az iskola ingyen bocsátotta rendelkezésükre. Minden, amit alkottak, a Bauhaus tulajdona volt, de ha eladták, jogdíjként bizonyos százalékot kaptak a bevételből. Olyan helyzet jött létre, hogy a Bauhaus-növendék tanult ugyan, mégsem kellett ezért fizetnie, hanem éppen ellenkezőleg, amint elkezdett egy műhelyben tanoncként dolgozni, munkájáért csekély órabért is kapott. Noha tanuló volt, közreműködhetett a kísérleti munkákban, vagyis kezdettől fogva bevonták a Bauhaus-tevékenységbe.

A Bauhaus olyan új iskola típusa, amely nem, úgymond az „életre nevel”, hanem közvetlenül a gyakorlati életbe állítja a növendékeit. Az elméleti és gyakorlati oktatással mesterséget tanultak, a produktív műhelyekben megrendelésre dolgoztak, rendszeres kísérleteket folytattak, az architektúra-osztályban, a tervezőhivatalban pedig épületeket terveztek és irányították azok kivitelezését.

Ennek a felosztásnak megfelelően a képzés folyamata is három szakaszra tagolódott.

Az első két szemeszterben a növendékek az úgynevezett előtanfolyamot látogatták. Az előtanfolyam célja részben a tehetségkutatás: a hallgatók mindenféle anyaggal próbálkozhattak, szín- és formatanulmányokat folytathattak, hogy a félév végére eldönthessék, melyik anyaghoz és milyenfajta megmunkáláshoz vonzódnak a leginkább, melyik műhelyben folytathatják tanulmányaikat a legsikeresebben. E tanfolyam során arra törekedtek, hogy minden előítéletet és előzetesen kialakult mechanizmust, gondolkodásbeli és manuális egyaránt száműzzenek a hallgatókból, eloldják őket a beidegzett sémáktól és hagyományoktól, hogy a lehető legteljesebben felszabadítsák személyes fantáziájukat és kezdeményezőképességüket.

A Bauhaus előkészítő tanfolyama méltán vívott ki nemzetközi elismerést. Bár nem választható el sem a későbbi műhelymunkától,

sem a Bauhaus-oktatás végső céljától, az építészképzéstől, elmélete és gyakorlata az általános művészetoktatás szempontjából máig alapvető jelentőségű.

Az előkészítő tanfolyam sikeres elvégzése után a hallgatók szabadon választott tanműhelybe kerültek. Volt kőfaragó, asztalos, fém-, kerámia-, üvegfestő, falfestő, tipográfiai és szövőműhely. A Bauhausnál folytatott tanulmányok alapját a műhelyek, a hároméves műhelygyakorlatok képezték. Hogy a kézművesképzést teljesíteni lehessen, szükségessé vált, hogy minden műhely élén egy művésztanár (formamester) és egy iparos oktató (kézművesmester) álljon.

A tanítványok oktatása a műhelyekben három szakaszra oszlott. Az első volt az inas-, a második a legény- és a harmadik az ifjú mester képzés. A legény- és a mester-

Hasonló várakozások töltötték el azokat a művészeket is, akik 1918-ban megalakították a Novembergruppe-t, amely radikális követelményeiben többek között a művészeti iskolák alapvető átalakítását is hangoztatta.

Tágabb területről gyűjtötte össze a művészeket, mint az Arbeitsrat: írókat, filmeseket, színházi művészeket és zenészeket is vonzott, többek között tagjai voltak Gropius mellett Klee és Kandinszkij is,

akik a későbbiekben a Bauhausban tanítottak.

vizsga letétele kézművesipari kamara előtt zajlott.

Amikor Gropius a műhelyeit „kísérleti laboratóriumoknak” nevezi, a tanfolyamon felvetődő tér- és formaviszonylatok kikristályosodására és gyakorlati felhasználására gondol. Az előző korokban szétvált képző- és iparművészeti tevékenység közös nevezőre hozásával egy olyan magas szintű műhelyiskolát teremtett meg, amely az emberi alkotóerők kibontakoztatását szervezett keretek között oldotta meg, és a lehetőségekhez mérten a társadalom szolgálatába állította.

Az építészeti oktatás, az építészképzés valójában a Bauhaus-oktatás végső célja. Gyakorlati megvalósítása az építkezésen, gyakorlati munkaterületen való kétkezi munkától a szabad kiképzésen át az építészetben, a Bauhaus kísérleti telepén az építészmérnöki alkalmazásig terjed az Iparkamara vagy a Bauhaus mesterlevelének kézhezvétele után. Az építés azért lehetett a Bauhaus-oktatás végső célja és értelme, mert az emberi alkotótevékenységet, a valóság alakítását a legmagasabb szinten képviselte és jelképezte. Nem minden tanítvány járta végig az utat az előkészítő tanfolyamtól egészen az építészetig, készsége és tehetsége alapján ki-ki megtalálta a maga számára a legmegfelelőbb oktatási területet. A tapasztalat szerint a módszerében kiváló előkészítő tanfolyam és az eredményes építészeti

munka között sem feltétlenül szükségszerű a kapcsolat. Mégis, a hajlamhoz igazodó nyitottság és a legkülönbözőbb anyagokkal, eszközökkel folytatott „építkezés” a Bauhaus-munkát igen szerencsésen befolyásolta. Ez az „építkezés” és kísérletezés, amelynek specializált elmélyítése a szakmai ismeretek elsajátításával párhuzamosan a különböző műhelyekben folytatódott, az egész embert megmozgatta. A tárgyilagos kézművesség a szellemi tevékenységet nem szorította háttérbe: a kettő, egymással szoros kölcsönhatásban állva, mindig a célszerű megoldásokra összpontosított. A könyvelési, költségvetési és szerződéskötési, gazdasági alapfogalmak oktatásán túl, folyamatos előadásokat szerveztek a művészet és a tudomány múltat és jelent felölelő valamennyi területéről. A különböző műhelyekben folyó munkáról a vezető mesterek előadás-sorozatokat tartottak, megismertetvén, összegezvén eredményeiket, munkájukat, s ezt a célt szolgálták a kiállítások is, amellett, hogy az iskola így módon tartott folyamatos kapcsolatot a „külvilággal”.

Pedagógiai alapelemek

Századunk első harmada a pedagógiai forradalom időszaka: az iskola középpontjába a gyermek és érdeklődése kerül. A mechanikus tanítást a játék, a tett, az alkotás öröme kerestül fejlődő egyéni cselekvőképesség, kezdeményezés kibontakoztatása váltja föl. A Bauhaus ezeket az új nevelési módszereket át tudta vinni az oktatás felső szintjére.

A századfordulón kibontakozó első jellegzetes reformtörekvés, amely a kor kultúra- és világlátásában gyökerezett: a művészetpedagógia volt. Ez az irányzat az „életfilozófiának” és a korszak modern művészeti törekvéseinek szellemi atmoszféráját sugározta, és egyben azoknak sajátos pedagógiai vetületét képezte. A koncepció – amely Julius Langehn (1851–1907) és Alfred Lichtwark (1853–1904) művészettörténész nevéhez fűződik, a későbbi nagy reformpedagógiai tendenciáknak is egyik alapvető, integrált, fontos módszertani elemévé vált. Az irányzat képviselői élesen bírálták a hagyományos iskola egyoldalú intellektualizmusát, megütközve figyelték a tömegizlés hiányosságait, a nagyiparilag előállított giccs térhódítását. Felfogásuk szerint a hagyományos iskola nagy hiányossága, hogy nem törekszik a gyermek alkotóképességének fejlesztésére.

A század első évtizedében Németországban kiteljesedő rajzoktatási, komplex képzőművészeti reform a következőkre ügyelt: a gyermekek az oktatás során kapjanak lehetőséget a spontán önkifejezésre, ezért ne csupán a természetűség legyen a főbb követelmény, a rajz ne csak melléktantárgy legyen, hanem szintetizáló tevékenységforma, amelyben fontos szempont a különböző kézimunka, kézműves technikák és eszközválaszték megismerése, a manuális munkavégzés, a cselekvés új motivációjú érvényesítése: a kreativitás által előtérbe kerül az önkifejezés.

A „New School” típusú oktatási formában, mint a később kialakult Waldorf iskolatípusban is, a személyiséggé válás fontos eszközeinek tekintették a művészetet. Az intézmény egész életét áthatották az esztétikai-művészeti tevékenységformák: előadóestek, kiállítások rendezése. Mindehhez szervesen kapcsolódott az egyes képző- és iparművészeti technikák elsajátítása, és fontos szerep jutott az esztétikus környezet nevelő hatásának is. Maria Montessori olaszországi óvodáiban két alapelv érvényesült: a gyermeki aktivitás és szabadság, spontaneitás, önálló cselekvésformák előtérbe állítása, valamint az alapvető kultúrtechnikák előkészítése, megalapozása, az alak, színérzet, forma, kiterjedés érzékeltetése, érzékszervi fejlesztő eszközök segítségével.

A fentiekben vázolt, nagyjából a múlt század utolsó évtizedeitől az első világháborúig tartó fejlődési periódus egyik jellegzetes vonása a gyermeki egyéniség, önállóság, szabadság kibontakoztatásának minél teljesebb elősegítése volt, a hagyományos iskola szerkezetének, belső világának, tananyagának radikális átalakítása útján. Ez a folyamat a húszas évektől új elemmel: a közösségi életforma megteremtésének igényével gazdagodott.

Ezt a törekvést tükrözi az 1918/19-es nagy német összeomlást követő – elsősorban a weimari Németország északi részében kibontakozó – reformpedagógiai mozgalom, amely „életközösségi” (Lebensgemeinschaft) vagy „közösségi iskola” néven vált ismertté. A munkára nevelés a kézimunkától a különböző kézműves technikák elsajátításán át a bonyolultabb technológiák (házépítés, papírgyártás) elvégzéséig terjedt. Kialakultak a különböző műhelyekkel, munkatermekkel rendelkező iskolák. Nem az ismeretek felhalmozása, hanem a képességek fejlesztése volt a cél. A munkaiskolák kialakulásával – mint például Georg Kerschensteiner és Celestin Freinet munkaiskolája – újabb megfontolás egészíti ki a fejlődési sort: a különböző technikák elsajátításával és a közös munkavégzés, az együttműködés, kooperáció segítségével lehet és kell a gyerekeket jövőendő hivatásukra, az életre felkészíteni.

„Döntő jelentőségű a gyerekek előképzése. A legfiatalabbaknál kellene mindent kezdeni, azoknál, akik még nem kaptak helytelen képzést. A tágan értelmezett építési munkához – amelyre a Bauhaus törekszik – jó előkészítést adnak a műhelymunkára alapozódó új iskolatípusok, mivel ezek az egész embert tudatosan fejlesztik, míg az eddigi iskolák a csaknem kizárólagos szellemi munkával megbontották az egyéniség harmóniáját” – írta maga Gropius is. (6)

„New School” típusú oktatási formában, mint a később kialakult Waldorf iskolatípusban is a személyiséggé válás fontos eszközének tekintették a művészetet. Az intézmény egész életét áthatották az esztétikai-művészeti tevékenységformák: előadóestek, kiállítások rendezése. Mindehhez szervesen kapcsolódott az egyes képző- és iparművészeti technikák elsajátítása, és fontos szerep jutott az esztétikus környezet nevelő hatásának is. Maria Montessori olaszországi óvodáiban két alapelv érvényesült: a gyermeki aktivitás és szabadság, spontaneitás, önálló cselekvésformák előtérbe állítása, valamint az alapvető kultúrtechnikák előkészítése, megalapozása, az alak, színérzet, forma, kiterjedés érzékelteése, érzékszervi fejlesztő eszközök segítségével.

A különböző típusú kísérleti iskolák, reformpedagógiai módszerek tehát azt célozták, hogy kialakítsák a gyermekkor új nevelérendszerét. A serdülő azonban legnagyobbreszt a hagyományos szakoktatás kiszolgáltatottja maradt: ismereteket közöltek vele, de nem tisztázták helyét a környező világban és embertársai között, és nem világosították fel tanulmányai anyagához és tartalmához való viszonyáról sem. Ezen a hiányon akart segíteni a Bauhaus, amennyiben nem a „szakmát” állította a tanulmányok középpontjába, hanem az embert. A szó „rég” értelmében vett „iskolán” fogalmi és tartalmi szempontból egyaránt túlhaladva – bár külsődleges okokból a szemeszterbeosztás még megmaradt –, „valódi munkaközösség jött létre, amelynek célja, hogy a mindenkiben benne rejlő energiák szabad kollektívában egyesüljenek. Meg kellett végre szünnie az olyan oktatóintézménynek, amelyben ‘nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk’: magának az iskolának kellett az élet szerves, gazdag és eleven részévé válnia. Az ilyen kollektíva életpraxist jelent, a kollektíva tagjainak éppen ezért nemcsak önmagukat és saját alkotóerőiket kell megfelelően kibontakoztatniuk, hanem egyszersmind alkalmazkodniuk kell a környezet adta lét- és munkafeltételekhez. Ez az általános önkibontakoztatás – amelynek során a külső körülmények is döntő tényezőt jelentenek – a Bauhaus pedagógiai programjának, vagy megfelelőbb szóval a Bauhaus-munkának az alapja.” (7)

A Bauhaus pedagógiai szempontból alapvető fontosságú eredménye, hogy a művészi hajtalmot az ember immanens részének tartotta – „mindenki tehetséges” alapon –, és az aka-

démiák merev módszerével szemben szabad utat biztosított az egyéniség kibontakoztatására. Céljuk: elevenen megőrizni a felnőttben a gyermek érzelmi hitelességét, megvesztegethetetlen megfigyelő-képességét, fantáziáját és teremtőerejét. A pedagógiai gondolkodásban itt az a felfogás uralkodott, hogy minden egyes fiataalt úgy kell tanítani, hogy eredeti, saját karakterének megfelelően fejlődjék, és ezáltal megőrizze kreativitását. Másfelől meg kell ismertetni a művészi alkotás minden olyan törvényszerűségével, amelyeket uralni kell ahhoz, hogy eredeti és újszerű elgondolásait képes legyen megformálni. A Bauhaus-oktatás fókuszában mindig a személyiség állt, és mindennél fontosabbnak tartották az individuális karakterjegyek kibontakoztatását és megőrzését.

„A régi akadémiai művészképzés elkedvetlenítette a növendéket, még mielőtt alkalma nyílt volna arra, hogy kudarcot valljon. Nem vagyunk Michelangelók, még Whistlerek sem. De ha sikerül továbbfejleszteni azt az érzéki közvetlenséget, amely kisgyermek korunkban tarka játékszereinkhez való viszonyunkat jellemezte, ha fel tudjuk fokozni ezt az anyagokkal és tulajdonságaikkal való termelő érintkezésben, akkor először érezhetjük magunkat magasabb rendű lényeknek.” (8)

Tanár és tanítási típusok

A Bauhaus egyik legizgalmasabb és legjelentősebb kísérlete az volt, hogy kiemelkedő művészei munkáit, folyamatos alkotómunkájukkal párhuzamosan vállalkoztak pedagógiai munkára is.

Vaszilij Kandinszkij ötvenhat éves volt, amikor Gropius meghívta a Bauhausba, már tekintélyes művészi múlt és élettapasztalat állt mögötte. 1912-ben A szellemről a művészetben című tanulmánya nagy hatást keltett a művészek között, számos fiatal ez a könyv és a szerző neve vonzott az iskolához. Nagyra értékelte a hallgatók egyéni tehetségét és személyiségét, sohasem érezte fölényét, intenzíven figyelt a diákjaira, tanácsaival segítette munkájukat. Tanítványai mindenekelőtt tiszta érvelését, logikáját, tárgyszerűségét tisztelték. Kandinszkij mindenképpen a Bauhaus egyik legtekintélyesebb személyisége volt, akinek jelenléte rendkívüli mértékben emelte a Bauhausban folyó oktatás és munka színvonalát.

Paul Klee tizenegy évet töltött az iskolánál, 1920-tól 1930-ig. Eleven magatartás-mo-dellként, s nem szabatosan megfogalmazott pedagógiai utasításaival hatott leginkább. Klee képviselte legtisztábban azt az alkotói magatartást, amely a legteljesebb mértékben független formálódásra készítet: az önállóságra nevelő és autonómiára szoktató pedagógiát. Ő is azok közé a mesterek közé tartozott – a maga „folyosómesteri” mivoltában –, akik ritkán vagy egyáltalán nem mutatkoztak a műhelyekben, emberi-művészi autonómiára szoktatva tanítványait.

A tanári magatartás és oktatási módszer egy másik típusát képviselte Johannes Itten, a tapasztalt svájci művésztanár, az egyetlen képzett pedagógus a Bauhausban, és az egyetlen mester, aki a reformpedagógia hagyományait tudatosan alkalmazta. 1919-ben kezdte el az előkészítő tanfolyam vezetését, így módot kapott arra, hogy a tevékenység felszabadító és készségfejlesztő hatásáról vallott elgondolását a gyakorlatban is kipróbálja. Különleges érzékeléssel puhatolta ki, hogy a növendéknek mihez van leginkább tehetsége (szín, ritmus, irány stb.), és a továbbiakban ennek a készségnek kifejlesztését tartotta alapvető nevelői feladatának. Oktatási módszere az „átélni, megismerni, tudni” hármas elvén nyugodott, így a tevékenységet az ember pszichikumához és fizikumához, a kettő koordinálásához kapcsolta. Ennek a kettős kapcsolódásnak adott nagyobb hangsúlyt különböző gimnasztikai gyakorlatokkal: órái testgyakorlással, légző-, és mozgásgyakorlatokkal kezdődtek, amelyeknek során a művészi kifejezéssel analóg elemeket tudatosított a hallgatóiban: a ritmus, a lendület, az intenzitás érzékelésével kerülni olyan állapotba, amelyben koncentráció és az alkotómunka a leginkább lehetséges.

Gertrud Grunow és Lothar Scheyer pedagógiai módszere szorosan összefügg Itten tanítási módszerével. Grunow a tánc, a mozgás és a zene által próbált kialakítani a tanítványokban egyfajta belső koncentrációra és harmóniára irányuló készséget, Schreyer pedig különböző maszkok, eszméket szimbolizáló figurák színpadi performance-szerű megjelenítésével tanította a növendékeket a gesztusok mágikus használatára.

1923-ban került a Bauhausba Moholy-Nagy László, aki az előtanfolyam teljes szemléltetváltását hozta magával, a minden újra való nyitottság friss levegőjét – az anyaggyakorlaton azonban továbbra is Itten módszereit követte. Hiányzott belőle az idősebb mesterek tipikus német méltósága és távolságtartása. Hatalmas lendülettel vetette bele magát az oktatásba. Pedagógiáját az a törekvés jellemezte, hogy teljes embert neveljen, ne részterületek specialistáit. Tudományos szemléletet, a biológia, matematika, technika felé való nyitást, objektivitást hozott az oktatásba, a fényképezés technikáján keresztül újfajta optikai látásmódot. Korszakalkotóan új szellemmel díszítette fel a fényképezést, a tipográfiát, akárcsak Oscar Schlemmer a színházművészetet és a balettet.

Az új tanár-generáció másik csoportját a mesterekké vált hallgatók alkották (például Herbert Bayer, Breuer Marcell, Gunta Stölz stb.). A végzős növendékek közül kinevezett fiatal mesterek, az előttük járó generáció nagyjaitól eltérő pedagógiai módszert követtek. Számukra elképzelhetetlen lett volna egy olyan fogadalom, mint amelyet Muche tett, amikor – 1920-ban – festőművész létére a textilműhely élére került: „Megígértem magamnak, hogy soha az életemben nem fogok saját kezemmel textilrajzot készíteni” – az új mesterek ennél sokkal elfogulatlanabbak és sokoldalúbbak voltak. Valójában egyaránt otthonosan mozogtak a gyakorlati műhelyproblémákban, az anyagok kezelésében és a művészi komponálásban. Ezek a fiatal mesterek sokkal kevésbé specializált, sokkal kevésbé behatárolt ismeretekkel rendelkeztek, mint kézművesmester elődeik, és elsősorban az ipari formatervezést és a gazdasági szempontokat követték. Az első növendék, akit 1923-ban Jungmeisteré, tehát oktatóvá neveztek ki, Josef Alberts volt. Azt az új, megváltozott körülményt tudatosította hallgatóiban, hogy már nem a világnézet határozza meg a pedagógiai és művészi munka értékét, hanem a gazdaság szempontjai.

Az a sokféle oktatási (és) szemléletmód, amely a különböző emberek, egyéniségek tanári kinevezéséből adódott, lényegében egy közös ponton találkozott: a tanároknak a növendékekkel való kapcsolata semmiben sem emlékeztetett arra a merev, ellenőrző-korrigáló gesztusokon alapuló viszonyra, amely az akadémiai stílusú oktatást jellemezte. Megkövesedett pedagógiai rutin helyett mozgalmassá, játékos együttműködést valósítottak meg a hallgatókkal. És ez nem csak egy újfajta iskolai oktatás kísérletéből adódott, hanem abból a tényből, hogy a Bauhausban való részvétel életmódot is jelzett. A Bauhaus mint egy kis világ, az élet minden szféráját magába foglalta: a lakás, étkezés, munka, tanulás, szórakozás, sport és kikapcsolódás lehetőségeit. Ezeknek a „tereknek” a kombinációi, valamint az iskola rendezvényei és eseményei jelzik a Bauhaus közösségi szellemét.

A Bauhaus utóélete

A Bauhaus története nem zárult le 1933-ban. Utóélete, kisugárzása elsősorban azoknak a tanároknak és növendékeknek köszönhető, akik utat-módot találtak rá, hogy a módszert és gyakorlatot szervezett keretek között, didaktikailag megalapozva adják tovább.

Gropius 1937-től 1953-ig a cambridge-i Harvard Graduate School of Design építészeti fakultásának tanára és vezetője. Ez alatt az idő alatt mintegy 250 tanítványa hagyta el az iskolát, akik különböző egyetemeken, főiskolákon és tervező intézetekben oktatóként működtek tovább. 1937-ben Gropius közvetítésével került a Harvard Egyetem építészeti fakultására Breuer Marcel, és ugyancsak ő egyengette Moholy-Nagy László amerikai útját. Moholy-Nagy teremtette meg 1937-ben, Chicagóban a Bauhaus utódját, a New

Bauhaus-t, majd megszüntével, egy évvel később az Institute of Designt. Az oktatást a Bauhaus-módszer alapján szervezte meg.

Egyik legaktívabb segítőtársa Kepes György, aki Moholy-Nagy halála után, 1946-tól a Massachusetts Institute of Technology Visual Design tagozatának vezetőjeként a „vizuális művészetek” egész körét átfogó tevékenységet fejtett ki. Josef Alberts 1933–1949 között a Black Mountain College tanáraként Észak-Carolinában messze kisugárzó pedagógiai tevékenységet folytatott. 1950 és 1959 között a Yale University professzora.

A Bauhaus-koncepció továbbfejlesztésének jegyében alakult meg 1950-ben az ulmi Hochschule für Gestaltung. Az oktatási tervben a gropiusi indítás Hannes Meyer szélesebb tudományos alapokon nyugvó kezdeményezéseire támaszkodva egészül ki. Az iskola önállóan működött, majd beleolvadt a stuttgarti műegyetem szervezetébe.

A Bauhaus volt tanárai közül Johannes Itten 1926-ban Berlinben magániskolát nyitott, itt tanított Mucse is 1928 és 1938 között.

A Bauhaus magyar munkatársa, Kállai Ernő 1946-ban a budapesti Iparművészeti Akadémián kapott rövid időre katedrát. Bortnyik Sándor budapesti Műhelye magániskolaként működött 1928-tól 1938-ig.

Ennek a világ legkülönbözőbb részeibe utat találó, máig eleven „mozgalomnak” az alapjait vezette meg a Bauhaus, fennállásának tizennégy éve alatt.

Jegyzet

- (1) WALTER GROPIUS: *A weimari Állami Bauhaus manifesztuma*. In. *A Bauhaus*, szerk.: Mezei Ottó. Gondolat Kiadó, Bp., 1975.
- (2) BRAUN, FELDWEG: *Ipar és forma*. Corvina Kiadó, Bp., 1978. 42.old.
- (3) BRAUN, FELDWEG: im. 43. old.
- (4) FORGÁCS ÉVA: *Bauhaus*. Jelenkor Irodalmi és Művészeti Kiadó, Pécs, 1991. 39. old.
- (5) FORGÁCS ÉVA: im. 62. old.
- (6) GROPIUS, WALTER: im.
- (7) MOHOLY-NAGY LÁSZLÓ: *Az anyagtól az építészetig*. Corvina Kiadó Bp., 1968. 17–18. old.
- (8) MOHOLY-NAGY LÁSZLÓ: im. 1968. 247. old.

Irodalom

- A Bauhaus – Válogatás a mozgalom dokumentumaiból*. (Szerk.: Mezei Ottó) Gondolat Kiadó, Budapest, 1975. „Bauhaus” szám: *Művészettörténeti és dokumentációs Központ Közleményei III*. Múzeumok Központi Propaganda Irodája, Budapest
- FORGÁCS ÉVA: *Bauhaus*. Jelenkor Irodalmi és Művészeti Kiadó, Pécs, 1991.
- FORGÁCS ÉVA: *A Bauhaus és a művészet új fogalma*. Valóság, Budapest, 1973/6. 21–32. old.
- ITTEN, JOHANNES: *A színek művészete*. (Ford.: Karátson Gábor) Göncöl Kiadó, Budapest, 1997.
- KLEE, PAUL: *Pedagógiai vázlatkönyv*. Corvina Kiadó, Budapest, 1980.
- Magyar könyv a Bauhausról*. Világosság, Budapest, 1976/4. sz.
- MOHOLY-NAGY LÁSZLÓ: *A festéktől a fényig*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1979.
- PASSUTH KRISZTINA: *Moholy-Nagy László*. Corvina Kiadó, Budapest, 1982.
- Párhuzamok? A Bauhaus és a Whitemas*. Kritika, Budapest, 1985/9. sz.
- PUKÁNSZKY BÉLA–NÉMETH ANDRÁS: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.

Az egyetemes virágzás festője Pavel Filonov (1883–1941)

Bár 1987 novembere és 1988 áprilisa között a Múcsarnokban, illetve az Iparművészeti Múzeumban 'Művészet és forradalom' címmel rendezett kiállításon láthattuk Filonov néhány alkotását, és azóta könyvborítókön is visszaköszön egy-egy műve, a festő neve és munkássága korántsem közismert Magyarországon, pedig legendás személyisége volt a századelő s a húszas–harmincas évek orosz művészeti életének.

Ízig-vérig modern, ugyanakkor az orosz hagyományokat és a németalföldi nagy mesterek, *Bosch, Breughel, id. Lucas Cranach* művészetét is idéző, szomorúan szépséges képi világának felfedezése sokáig váratott magára, kiváltképp szülőhazájában, hiszen életműve múzeumok raktáraiba, archívumokba zártan vagy magánembereknél rejtőzködve fél évszázadra kitörlődött az orosz kollektív kulturális emlékezetből, és csak a nyolcvanas évek végére válhatott nyilvánossá. Ekkor rendezték meg ugyanis Filonov első retrospektív életmű-kiállítását Oroszországban, majd 1990-ben Moszkvában orosz fordításban is megjelent *Nicoletta Misler* és *John E. Bowl*t eredetileg angol nyelvű reprezentatív albuma, melyben a szerzők jó minőségű reprodukciók, értő tanulmányok mellett eredeti dokumentumokat is közreadnak a festő elméleti munkáiból – ezek nélkülözhetetlenek egy filozófiai rendszerre épülő alkotói pálya megértéséhez. S bár az életmű feltárása, bemutatása Európa-szerte már korábban megindult, (1) e rendkívüli tehetségű alkotó csak lassan foglalja el méltó helyét Európa művészeti életében, nálunk pedig még szinte teljesen ismeretlen.

A kocsis és mosonő fiaként született festő csodálatra méltó következetességgel járta végig művészi útját, minden helyzetben csakis hivatástudata belső hangjára figyelve. Befogadását részint képi világának bonyolultsága nehezítette, részint az, hogy ha együtt is működött olykor a festő a korabeli művészi csoportosulásokkal, s mélyen hatottak is rá a korszak jelentős eszmeáramlatai, művészete csak kevesekével rokonítható. S bár 1917 után őszintén azonosult a proletárművészet ideáljával, az újító törekvéseket törvényen kívül helyező sztálini kultúrpolitika erősödő támadásainak idején sem kötött lényegi kompromisszumot. Mindezen túl nem mindennapi, a művészi tevékenységnek teljességgel alávetett életvezetése is szerepet játszott abban, hogy Filonov – még életében, és mint látni fogjuk, művészi törekvéseivel éles ellentétben – a többség elől elzárt világgá, az értő kisebbség körében pedig mítosz és legenda hőisévé vált.

A legismertebb orosz avantgárd művészek (*Kandinszkij, Malevics, El Liszickij, Larionov, Goncsarova, Tatlin* stb.) korabeli és közelmúltbéli Európa-szintű elismertségét megkönnyítette, hogy bár különböző utakon haladtak, kísérleteik, akárcsak Nyugaton élt avantgárd kortársaiké, a hagyományokkal szembeforduló absztrakt művészet irányába mutattak. Az egyik legdinamikusabb tízes évekbeli csoportosulás, az Ifjak Szövetsége (Szozjuz mologyozsi) tagjaként Filonov a legkonokabb, legmerészebb avantgardistának indult, sőt többdimenziós, sokarcú alakokat ábrázoló képeivel, amelyekkel a múltó–előrehaladó idő megragadására törekedett, festőtársainál radikálisabb kísérletezőnek számított, ám a korabeli avantgárd mozgalmak szándékaitól eltérően, ő élete végéig hű maradt a figuratív ábrázoláshoz. Ez is magyarázza a modernizmus oroszországi csoportosulásaihoz és a különféle művészeti intézményekhez fűződő, olykor „szeretve tagadó” viszonyát. A hagyományos figuratív ábrázolásmódtól ugyanakkor el is távolítja Filonovot, hogy művei-

ben „a figuratív eljárás önmagát kezdi tagadni” (lásd *Leonyid Heller*). „Művészetem a maga ‘tökéletes kidolgozottságában’ (Filonov analitikus elméletének egyik kulcsfogalma ez) annyira különbözik mindenki más festészetétől, mint az élő virág a mű narancsvirágtól” – mondotta egyszer önmagáról a festő, s valóban, szigorú elméleti alapokon nyugvó festői munkásságának organikus energiája, kaotikus látomásossága olyan megmagyarázhatatlan hatást kelt, mintha a vászon minden részecskéje eleven volna. Filonov – orosz kontextusban szinte példátlan módon – 15–16. századi nagy elődei: *Dürer*, *Altdorfer*, *Grünewald*, *Bosch*, *Breughel* hagyományát keltette életre, s nagy jelentőséget tulajdonított a vonalnak, a kompozíció komplexitásának; a horror vacui, a semmitől való félelem készítésére, a kép minden pontja kitöltésének. Avantgárd művésztszáival ellentétben sohasem volt képes a múlttal való radikális szakításra. Ebben talán közrejátszott az is, hogy bár Moszkvában született, művésszé érlelődését a szimbolizmus fellegvára, Pétervár provokatívabb, összetettebb, szinkretikusabb kulturális tradíciója formálta, s hogy e városnak élő kapcsolata volt a korabeli nyugat-európai művészeti törekvésekkel (ennek bizonyítására elegendő az Ermitázs modern gyűjteményére gondolnunk). Ugyanakkor a pétervári Művészeti Akadémia a 19. századi orosz realisták hatása nyomán a moszkvai-nál erőteljesebben követelte meg a rajztechnikák elsajátítását, és az itt tanult *Vrubel* utat nyitott a szimbolista művészet számára is.

Filonov Pétervárrott előbb a századforduló legjelentősebb orosz illusztrátorának számító *Lev Dmitrijev-Kavkazkij* grafikai műhelyét látogatta (innen eredeztethető etnográfiai, orientalista érdeklődése, melynek hatására 1908-ban kaukázusi, majd Konstantinápolyon át palesztinai utazást tett). Ezután a Művészeti Akadémia vendéghallgatója volt, mindössze két esztendeig. Az Akadémiára csak többszöri próbálkozás után kerülhetett be, s mivel nem akart alkalmazkodni az alma materben uralkodó hagyományelvű alkotói normákhoz, előbb eltanácsolták az intézményből, majd visszavétele után hamarosan saját elhatározásából szakított tanáraival. Évekkel később, naplójában így emlékezett vissza életének erre a korszakára: „Az akadémiai professzori kar már a kezdet kezdetén ellenállásra kényszerített engem. Az első naptól kezdve a magam módján kezdtem dolgozni. Csupáncsak *Cionglinszkij* professzorra tudok tisztelettel és szeretettel emlékezni: nem zavart meg önálló tevékenységemben, sőt hangos lelkesedéssel üdvözölte munkáimat. Nemegyszer előfordult, hogy a műhelygyakorlatokon egy-egy próbálkozásom igen nagy hatással volt rá, s meglepetten kiáltott fel a teremben: ‘Nézzék csak, nézzék, mit csinál! Ilyenekből lesznek a *Cezanne*-ok, *Van Gogh*-ok, *Holbeinek* és *Leonardók!*’ Mindazonáltal a festő tanulmányai mindkét helyszínén, igen tudatosan, magas szintű grafikai és anatómiai ismeretekre, nagy technikai biztonságra tett szert, olyan „mesteri” tudásra, mely jelentős szerepet játszott a „tökéletes kidolgozottságról” szóló koncepciójának megalapozásában, és amely lehetővé tette, hogy úgy is tudjon természet után alkotni, mint mások: az ‘A. F. Aziber a fiával’ és a ‘J. N. Glebova’ (1915) című portréi valóság-hű ábrázolások, igaz kissé hideg és elidegenítő hatást keltenek. Ugyancsak elidegenítő hatásúak a harmincas években uralkodóvá vált szocialista realizmus követelésére született képei, Filonov megkínzott lelkiismerete olyan analitikus, hideg realizmussal felelt a korszak kihívására, hogy a valóság megszépítése az ellentettjébe fordult. A korabeli kritika szerint például az ‘Élmunkásnők a „Vörös hajnal” gyárban’ (1931) című festmény ábrázolásmódját az élmunkásnőkhöz méltatlan, komor hangulatú pszichologizálás jellemzi. Bár a festő nagyra értékelte a 19. századi orosz realisták (*Repin*, *Verescsagin*, *Szurikov*) szakmai tökéletességét, az említett két időszakot leszámítva soha nem készített realista képeket, ezt sem kísérletező kedve, sem analitikus elméletből következő művészi gyakorlata nem engedte.

Az Akadémiát 1910-ben elhagyó Filonov rövid ideig még a szimbolista művészet, elsősorban a romantikus hagyományhoz is kötődő *Vrubel* hatása alatt állt, ám ehhez gyorsan hozzá kell tennünk, hogy Filonov naplóiban, elméleti munkáiban sohasem tett említést az őt ért hatásokról, mint ahogy képei konkrét értelmezését sem könnyítette meg be-

fogadói, értelmezői számára: írásai művészetelméleti alapvetésként olvasandók. John E. Bowlt szerint (2) a 19. századi tradíciókat az önkifejezés, az öntükrözés szuverén voltában, a képzelőerő kötetlenségében megújító *Vrubel* és a fiatal Filonov rokonsága elsősorban abban áll, hogy szubjektív szemléletük sohasem tárulkozik fel teljességében a befogadó számára, s mindketten nagy jelentőséget tulajdonítottak a forma kontúrjait körülhatároló vonalaknak.

Míndehhez még hozzátehetjük, hogy Vrubel kontrasztokra épülő ábrázolásmódjával, a formák különböző mozzanatokra bontásával egyfajta ritmikus szimultán szerkesztésmódra törekedett, megújította az ikonfestészet hagyományát, természetábrázolása pedig a világmindenség kaotikus ősállapotát idézi olykor. Mindezt, mi lényegesen összefügg az orosz „Ezüstkor”-nak nevezett szimbolista korszak filozofikus létszemléletével, radikális formában fejlesztette tovább Filonov.

A tízes évek elején az ifjú festő – Kassákhhoz hasonlatosan – gyalogszerrel bebarangolta Itáliát, Franciaországot és Németországot. A németalföldi festészet hatása minden bizonnyal ennek az európai kirándulásnak volt köszönhető. Hazatérése után az „Ifjak szövetsége” elnevezésű avantgárd csoportosuláshoz közeledett, átmeneti együttműködésüket az is ma-

gyarázza, hogy a kör tagjai (Malevics, Matjusin, Majakovszkij, Hlebnyikov) érdeklődést mutattak a naív festők, a népművészet és a keleti művészet iránt. S bár Filonov kötődése nem volt hosszú életű – 1914-ben írt első manifestumában már különállását hangsúlyozza – részt vett kiállításokon, 1913-ban a költővel együttműködve kosztümöket és dekorációt készített a Vlagyimir Majakovszkij című tragédiához, illusztrációkat készített Hlebnyikov gyűjteményes kötetéhez, melynek két versszövegét, mintegy visszatérve a középkori kódexmásolók hagyományához, s előremutatva a posztmodern kultúra eljárásai felé, rajzos formában újraírta. A művészetek, kultúrák és korszakok közti átjárás hirdető újító gesztusával kubo-futurista kortársaihoz

A művészetek, kultúrák és korszakok közti átjárás hirdető újító gesztusával kubo-futurista kortársaihoz hasonlóan Filonov azzal is kísérletezett, hogy a betűk sajátos megformálásával, különféle színhatásokkal, egyes hangokat kiemelő képi szimbólumok révén hangsúlyossá tegye a szöveg ritmusát, sajátos hangeffektusait, a látvány, a hangzás és a szövegszerű jelentés egységét teremtve meg ily módon.

hasonlóan Filonov azzal is kísérletezett, hogy a betűk sajátos megformálásával, különféle színhatásokkal, egyes hangokat kiemelő képi szimbólumok révén hangsúlyossá tegye a szöveg ritmusát, sajátos hangeffektusait, a látvány, a hangzás és a szövegszerű jelentés egységét teremtve meg ily módon. (Itt jegyezzük meg, hogy Filonov még egyszer felelevenítette a középkori könyvkészítő mesterek hagyományát, midőn a harmincas évek elején tanítványaival létrehozta a Kalevala illusztrált kiadását).

1915-ben Filonov ‘Hosszan énekelt prédikáció az egyetemes virágzásról’ címmel ritmikus prózában írt, saját rajzaival illusztrált kétrészes poémát is megjelentetett Hlebnyikov „modorában”. Egyetlen költői munkáját bonyolult, szimultán képalkotása, szinkretikus szemlélete, s az archaizmusokat lefordíthatatlan, teremtett nyelvvel megújító stíluskeveredés rokonítja Hlebnyikov költői világával. Köztudomású, hogy a keresztnevét ószláv tövekből képzett, az ‘egész világ’-ot jelentő *Velemirre* változtató költő ‘Zangezi’ című, szintén a recitált prédikáció hangnemében előadott grandiózus ’fölkötes elbeszélését’, „különböző színű, különböző szerkezetű szótömbökből faragta ki”, (3) a megszokott értelmén túli (zaumnij) többletjelentéssel ruházva föl a különböző nyelvekből és nyelvéllapotokból (elsősorban az archaikus ószláv tövekből) képzett újító szavait, Filonov több nézőpontot és hagyományt egyesítő analitikus képi szemléletéhez ugyancsak igen hasonlóan. A köl-

tő és a festő történelem- és művészetszemlélete a nyelveket, kultúrákat, hagyományokat keverő-egyesítő szociális-erkölcsi indíttatású kozmikus létmagyarázat felé mutat. (4) A világot egyesítő költői-festői varázslat ugyanakkor mindkettőjük művészetelméletében és gyakorlatában a világ: a létezők és a dolgok egzakt törvényeinek számbavételével történik, s a formabontó kísérleteken túl ezzel a szemléletmóddal is radikálisan eltávolodnak a szimbolizmus szintén egyetemességre törekvő, ám az ontológiát misztikával is egyesítő művészetfilozófiájától.

A „tökéletesen kidolgozott kép”-ről írott manifesztumával Filonov erőteljesen elhatárolta magát a véletlenszerűségnek is teret adó, az improvizációt alkotói elvvé emelő kubo-futurista irányzattól (és ez utóbbiak vonatkozásában Hlebnyikovtól is), s egyúttal megalapozta az analitikus művészetről szóló elméletét. A hagyományos értelemben vett művészeget elutasító avantgárd mozgalommal szemben ő éppen a pontosságra, a magas színvonalú mesterségbeli tudásra helyezte a hangsúlyt. A tökéletes illúzió létrehozásának követelményét pedig csak állhatatos és öntörvényű munkával, szigorú önfegyelmel tartotta megvalósíthatónak. A szentéletű ikonfestő mesterek módjára Filonov nagyra becsülte a kézművesmunkát, s az ikonfestőkhöz hasonlóan képeit is közkinccsnek tekintette, sohasem írta alá és sohasem adta el őket. Puritán műteremszobájában őrizte évek, évtizedek múltán újra, meg újra átdolgozott festményeit – az analitikus művészet általa tervezett múzeuma számára, amely a sztálini kultúrpolitika miatt nem valósulhatott meg. A középkori avagy a romantikus-szimbolista művészetfelfogással szemben azonban Filonov nem tekintette szentnek a művészi alkotást, sem kiválasztottnak az alkotó személyét, műhelyfelfogása a reneszánsz ideálhoz hasonlítható, melyben a „mester”–„tanítvány” viszony nem tekintélyelvű hierarchián alapszik, a köztük lévő különbséget az teszi, hogy a mester olyan személy, aki a mesterségbeli tudás, vagyis a „kidolgozottság” titkának birtokában van. Ugyanakkor a festő felfogása szerint a „mestermunka” nemcsak technikai tudást követel az alkotótól, hanem a művész lelki-szellemi energiájának teljes koncentrációját is. Ugyanígy a mester–tanítvány viszonyban sem a szakmai tudás átadása a legfontosabb, hanem a lelki-szellemi és morális egyesülés, mely a testvériség, az önkorlátozás és az önfegyelem mellett hitet tevő művészek demokratikus közösségén alapszik.

„Az ‘alkotás’ ősi, összekuszált jelentését a ‘kidolgozottság’ fogalmával cserélem fel – írta kiáltványában. – Az ‘alkotás’ szó ebben az új értelmében az anyag szisztematikus megmunkálását jelenti”. A festő nem szerette, ha nagy szavakat használnak a művészi tevékenység kapcsán: „a lényeg annak tudásában van, hogy mit tegyünk, s hogy miképp csináljunk valamit (csak az ostobák fogalmaznak így: ‘alkossunk’, ‘teremtsünk’, ‘fessünk’)” – írta egyik levelében. (Figyeljük csak meg, mennyire azonos az érvelése az irodalmi avantgárd nyomán kialakuló „formalista iskola” elméletével arról, hogy az irodalmi mű létrehozása nem más, mint az ‘anyag’ különféle ‘eljárásokkal’ történő megmunkálása).

A fentiek következtében jutott lényeges szerephez művészi gyakorlatában a precíz vonalvezetés: Filonov olyan vésőszerszámként értelmezte a vonalat, amely felhasítja a külvilágot, körülhatárolja a forma kontúrjait, és belülről bontja apróbb részekre a formát, a dolgok, lények és a természet lényegéig jutva így el. Filonov későbbi felhívása értelmében: „úgy vágd körül megfigyeléssé és írásműved tárgyát, mintha szikével dolgoznál”. (Csak érdekességként jegyezzük meg, hogy Flaubert a művet áthasító késhez hasonlította a stílust.)

Filonov tehát az alkotói energia koncentrációján, kitaró munkán, szaktudáson, s az intellektus analízáló tevékenységén alapuló proletárművészetnek tartotta tevékenységét. Ezzel függött össze az is, hogy lelkesedéssel fogadta a proletárforradalmat. Sokakhoz hasonlóan úgy gondolta, hogy az analitikus módszer lehetővé teszi a felszabadított ember számára, hogy olyan új, tudományosan pontos képe legyen a világról, amellyel helyrehozhatók a múlt tudományos hibái, a proletármunka alkotói energiájának maximális koncentrációjával, majd transzformációjával pedig minden munkás művészi tárgyat hozhat majd létre, és így tömegessé válik az alkotómunka. Nem véletlen, hogy az analitikus művészet mű-

zeumáról szóló koncepciójában saját iskolája professzionális alkotásai mellett helyet kívánt adni a naiv és népművészek, gyerekek, illetve lelki betegek munkáinak is.

Filonov eredeti elméletének gyakorlati következményét kell látnunk abban is, hogy művészi útkeresésében félúton helyezkedik el a tárgyias ábrázolásmód és az absztrahálás közt, mert a több nézőpontból történő analitikus megfigyelés a jelenségek, tárgyak, témák legbensőbb lényegét kutatja, s ehhez szükség van elvonatkoztatásra is. Egy 1923-ban született nyilatkozatában így fogalmazott ezzel kapcsolatban: „Tudom, látom, s intuícióm is azt sugallja, hogy nemcsak két lényegi tulajdonsággal, formával és színnel rendelkezik egy tárgy, hanem látható és láthatatlan jelenségek egész világa is jellemzi, ez utóbbiak emanációi, reakciói, kapcsolódásai, végtelen számú – nyilvánvaló vagy rejtett – további attribútumok meghatározzák ábrázolásunk tárgyát, s persze mindezek genezise is mindenkor jelen van minden dologban...”

A kompozíció, narráció területén létrejött korabeli kísérletekkel rokonítható az idő és a tér problémájának újszerű felvetése Filonov vásznain. Az idő, a térbeliség és a mozgás ábrázolhatóságának kísérletei jellemzik a korabeli (orosz és európai) kubista, futurista, lucsista törekvéseket is, melyeknek objektivitása azonban nem fogadható el Filonov számára, sőt, mint már említettük, olykor felszínesnek értékelte e mozgalmakat, minthogy a „kidolgozottságot” feláldozták az olcsó, első látásra szembetűnő hatások kedvéért. „Még ha használja is olykor (Filonov) a ‘széttagolt mozgás’ (kubista-futurista) módszerét – írja Leonyid Heller –, az ő megközelítése sokkal teljesebb. Analitikus módszeréből következően többször is nekifog minden elem megmunkálásának, újabb és újabb rétegeket fest egymásra, hogy ezáltal mindig új minőséget adjon a képnek. A motívumok ismétlődnek és átalakulnak. A kész festmény a motívumok és ezáltal az analízis különféle állapotait mutatja be. A megjelenített tárgyak, alakok ideje, múltjuk, jelenük, sőt sejtetett jövőjük egyesül, összeolvad a téma idejével: az egész szimultán módon jelenik meg, az összekuszálódó erővonalak által egyesítetten. Ezt látva olykor azok a térszerű erővonalak jutnak eszünkbe, amelyek *Larionov* és *Goncsarova* sugarakból álló képein a tárgyakat veszik körül. Filonovnál ezek ‘az idő sugarai’.

Filonov képeinek belső kompozíciója az ismétlődés, a szaporítás és a transzformálás törvényének van alávetve. Eltűnik a centrális kompozíció: szétszóródnak a ‘központok’. Egy arc hol szemből, hol profilból vagy háromnegyedes oldalnézetben látszik, megsokszorozódnak a kezek, a falvak olyan perspektívában ‘fordulnak ki sarkaiból’, hogy minden apró részletüket egyszerre láthassuk. A nagy figuratív kompozíciókon, mint amilyen a ‘Férfi és nő’ (1912–1918), az egyes alakok különböző attitűdökben és szituációkban mutatkoznak meg előttünk, a tárgyakat és életük szimbólumait kerülgetve változó életkorban ‘haladnak át’ a képen. Létezésük a maga szétterülő folyamatában anélkül tárulkozik föl a néző szeme előtt, hogy első pillantásra felismernék valamiféle vezérfonalat, vagy határozott ‘témát.’ (5)

Filonov „Egyetemes rügyfakadás” néven egy filozofikus rendszert is kidolgozott, amelynek éppúgy meghatározó szerepe volt a festő már említett egyetlen költői alkotásának megszületésében, mint analitikus elmélete kialakításában, illetve a mester 1914 és 1928 között megalkotott grandiózus képciklusának létrejöttében. A természetbéli „virágzás” analógiájára (a szó betű szerinti és metaforikus értelmében) Filonov a világegyetemnek olyan kozmológiai–etikai értelmezését alkotta meg, amelynek minden önálló életet élő eleme, valamennyi létező energiája átjárja egymást, s így válik teljessé. „Rügyfakadás” a művészet is – az univerzum része – vallotta Filonov, s egy önálló művészi téma organikus fejlődése is. A festő elképzelése szerint a megfestett tárgyat, témát megremegetti, életre kelti önön energiája a vásznon, és olyan fenoménként jelenik meg, amely valamennyi létező aspektusával állandó kölcsönviszonyban áll. Filonov felhívja a figyelmet arra, hogy ez az eredmény csak úgy jöhet létre, ha a művésznek előbb sikerül megtalálnia a téma legbensőbb lényegét, hogy aztán onnan haladjon a láthatóbb, nyilvánvalóbb sík felé. Sohasem szabad séma vagy már létező kánon alapján megformálni ábrázolásunk tárgyát – vélte –, ha-

nem a tárgy belső, természetes logikájából következő történetet kell megjeleníteni, az így létrejövő dinamikus növekedést és a létezés élő mozgását.

Jól példázza ezt a törekvést Filonov 'Az egyetemes rügyfakadás virágai' címmel festett, szinte programadónak számító, színekben tobzódó, magasba törő vonalak által uralt festménye (1915), amely az újraébredő természet egyfajta katedrálisát tárja elénk. Az absztrakt megjelenítés révén a kép egyszerre képes felidézni a természeti létezés különböző szintjeit: a szövetek burjánzását, a csokorba font virágok színpompáját, a gyümölcsöskertek paradicsomi állapotát, illetve a felbontott s mégis egységet sugalló formák között sejtelmesen megbújó emberek (avagy termékenységestenek?) alakját. Az égszínkéssel áttört derűs színek a kora nyár világát tárják elénk, ám a kép megannyi pontján komorabb, az elmúlást idéző színárnyalatok is megjelennek.

Az 'Egyetemes rügyfakadás' eszméje jegyében született 1913-ban a 'Királyok tora' című, döbbenetes hatású festmény, melynek alaptónusát a vér színe vagy a pokol lángjait idéző vörös határozza meg. Hlebnyikov Ká című elbeszélésében így jellemezte ezt az általa igen nagyra értékelt képet: „A művész holttetemek torát, a bosszú torát festette meg. A bánat örületében, mint holdfényben fürdő holtak fenségeseen és jelentőségteljesen ették a zöldegeket”. A különféle pózokba merevedett, lemeztelenített földi hatalmasságokat ábrázoló apokaliptikus vízió ellenpárjaként említhetjük Filonov húsvéti tort ábrázoló képét ['Asztalnál (Húsvét)', 1912–13]. Miként az előző festménye, e kép centrumában is ott található az egyházat jelképező hal, ám míg az előbbin a gyászos, komor téma ellenpólusként szerepel ez a motívum, az utóbbin rend és nyugalom uralkodik, s a remény színei (világoskék, fehér, piros, zöld) a meghatározóak. A kép előterében ülő, egymás kezét titokban megérintő, az evilági szerelmet idéző pár mellett a Feltámadás virágai, narciszok díszítik az asztalt, s a háttérben látható a halálon győzedelmeskedő, felemelkedő Krisztus. Az égi és földi világot két angyal választja el egymástól, az asztal végén koccintó három különböző korú, az emberi életet megjelenítő férfi mögött muzsikálva, táncolva. (Itt, e táncoló angyal-figurával kapcsolatosan érdemes kiemelni egyes alakok másutt is megjelenő, sajátos kéz- és lábmozdulatait, amelyekkel Filonov a naturalisztikus ábrázolásnak fittyet hányva líraiságot, esetenként tragikumot kölcsönöz megjelenített lényeké, s ezzel az ikonfestészet lényegre törő absztrahálását idézi fel).

E festményről azért is érdemes részletesebben szólnunk, mert a mű szín- és formavilágában, alakjainak megformáltságában az ikonfestészet, a lubok és a primitív orosz modernizmus majd minden alkotója (Larionov, Malevics, Goncsarova, Chagall, Tatlin stb.) kísérletezett a neoprimitív ábrázolásmóddal. Filonov alkotóművészetében a neoprimitivizmus sosem járt együtt a tradicionális paraszti világ iránti nosztalgikus szemlélettel. Chagall-lal vagy Goncsarovával ellentétben a falusi témák megjelenítése mindig mentes az örömteli, derűs mozzanatoktól, paraszti alakjai, kiket szinte sosem a „természet lágy ölen” ábrázol, nehéz munkában megtört emberek, s többnyire szomorúság, megalázottság sugárzik belőlük. A festő idealizálástól tartózkodó művészi alapállása a későbbiekben sem változott.

De nem volt könnyű sorsa a festőnek sem: szigorú életvezetése méltán tette alakját legendássá. A. M. Efrosz művészettörténész „apostoli” titulusa egy olyan mestert illet meg (a szó legteljesebb értelmében), aki a szent életű ikonfestőkhöz hasonlóan, valódi aszketika módjára, mint már említettük, mindent alárendelt művészetének, életét következetesen művészetelmélete szerint alakította, ám álmai megvalósulásában csalódnia kellett.

*A kép egyszerre képes felidézni
a természeti létezés különböző szintjeit: a
szövetek burjánzását,
a csokorba font virágok színpompáját, a
gyümölcsöskertek paradicsomi állapotát,
illetve
a felbontott s mégis egységet sugalló
formák között sejtelmesen
megbújó emberek (avagy
termékenységestenek?) alakját.*

A húszas években Filonov lakásán összejáró tanítványai egyike, Jevgenyij Kibrik visszaemlékezései szerint a feddhetetlen erkölcsű művész húsz négyzetméternél alig nagyobb, csak a legszükségesebb bútorokkal berendezett szobában élt és alkotott, melynek falait saját képei borították, s mint már említettük, évek, évtizedek múltán újra meg újra átdolgozta őket. S miután az akadémiai tanári címet is visszautasította, technikai szövegek fordításával keresett pénzt a megélhetéshez; nyelveket pedig autodidakta módon tanult. Filonov matrac nélküli vaságy deszkáin pihent 16 órás, szinte étlen-szomjan eltöltött intenzív munkanapja után (fekete kenyér, krumpli volt minden tápláléka, s mahorkát szívott). Pavel Filonovra is pontosan illenek *Marina Cvetajeva* Natalja Goncsarováról írott szavai: „A nem művész mindenestül az életben él, az élet a tét számára, az élet, úgy, ahogy van; itt pedig – az élet olyan, amilyennek lennie kell. A vászon: a vagyok. Minden előző csak út a vászonhoz.”

Filonov esetében a hagyományos orosz képi kifejezőmódokhoz való visszanyúlást az is motiválhatta, hogy a festő gondolkodásmódjára nagymértékben hatott a korábban már említett Nyikolaj Fjodorov időfelfogása. Az időt is anyagi eredetű létezőnek képzelő filozófus a halál legyőzéséről álmodott. Úgy gondolta, hogy az emberi tudás szintézise révén „tudományosan feltámaszthatók” a holtak. Ennek érdekében egy olyan szent hely létrehozását hirdette elgondolása szerint, mely megvalósítja a múzeum, a katedrális és a csillagvizsgáló együttesét, és ebben az emberiséget testvériségben egyesítő fantasztikus építményben szűnhet meg a különbség ember és ember között. Etikai értelemben a feltámadás feltételévé az emberek közti szociális–szellemi egyenlőség és a nemzedékek közötti, a hagyományok továbbvitelében is kifejeződő harmonikus kapcsolat válik.

1919-ben Filonovnak egy nagy, minden irányzatot bemutató tárlat keretében lehetősége nyílt arra, hogy a széles nyilvánosság előtt mutassa be az „egyetemes rügyfakadás” filozófiai elmélete jegyében született ciklusa jó néhány darabját, a húszas években pedig, miközben részt vett Pétervár kulturális életének szervezésében, az ‘Analtikus Művészet Mesterei’ (MAI) elnevezéssel saját alkotóműhelyt hozott létre. Az évtized második felében azonban a perifériára szorult, műveit idegennek, érthetetlennek nyilvánították, s a későbbiekben számos tanítványának üldöztetés jutott osztályrészül. Filonov alkotóműhelye megszűnt, a harmincas évek fordulóján a művész önálló kiállítását hosszas huzavona után betiltották. Képeit nem tárhatta a későbbiekben a közönség elé, s múzeumi tervei napjainkig nem valósultak meg.

Utolsó éveiben teljesen elmagányosodott. A „művészet munkásainak” járó juttatásokról lemondva, nyomorúságos körülmények között tengődve szakadatlanul dolgozott, s a leningrádi Művészeti Akadémia ülésein továbbra is fellépett a művészi szabadság védelmében. 1941-ben a leningrádi blokád idején éhen halt.

Jegyzet

(1) John E. Bowlt, a festőről szóló albuma megjelenítése előtt, a hetvenes években több cikket is írt Filonovról angol nyelvű szlavista, illetve művészeti folyóiratokba. Az ő munkásságán kívül érdemes megemlítenünk J. KRIZ prágai kutató viszonylag korán, 1966-ban publikált könyvét Filonovról. A Filonovval kapcsolatos írások bibliográfiáját lásd NICOLETTA MISLER, JOHN E. BOWLT: *Filonov – Analiticeszkoe iszkusstvo* című albumában, Szovetszkij Hudozsnik kiadó, Moszkva, 1990. 236–240. old. Írásunkban sok ponton támaszkodtunk LEONYID HELLER: *Les artisans du temps. Filonov, Platonov, Hlebnikov et quelques autres cimen a Cahiers du Monde russe et soviétique* nevű, Párizsban megjelenő szlavista folyóirat 1984. október–novemberi számában publikált nagyszerű tanulmányára.

(2) v. ö. BOWLT: *Filonov és a modernizmus* – Misler–Bowl: i. m. 65. old.

(3) VELEMIR HLEBNYIKOV: *Zangezi*. Helikon, Bp., 1986. 5. old., fordította: Szilágyi Ákos

(4) A probléma kifejtését lásd részletesebben L. Heller tanulmányában. Tinyanov tanulmányából tudjuk, hogy Hlebnikov valójában „leszistának” (oroszul: ‘bugyetljanyinnak’) nevezte magát. V. ö. Jurij Tinyanov Hlebnikovról. In: Hlebnikov: i. m. 53. old.

(5) Leonyid Heller: i. m. 358. old.

Maszkjáték és stílus Nietzsche és Hamvas Béla életművében

Az a megállapítás, hogy Nietzsche stílusának egyik meghatározó jegye a „maszkjáték”, eléggé közismert és kevésbé vitatott. Az azonban nem eléggé feltárt, hogy a magyar Hamvas Bélára mily nagy mértékben hatott – Kierkegaard és mások mellett – Nietzsche életművének ezen jellegzetessége. A kérdés az, vajon milyen mélyebb oka van annak, hogy szándékosan vagy öntudatlanul, de Hamvas életművében is összefügg a stílus és a maszk problematikája?

Jól tudjuk, hogy a 19. században Kierkegaard és Nietzsche nyomán új horizontok nyíltak meg a filozófiás előtt. Az is közismert, hogy a háttérben az autonóm létezés lehetősége és a személyes sors problematikája áll. Ebben az összefüggésben a gondolkodó egzisztenciája, a gondolkodás, illetve a megszülető művek többé nem választhatók el egymástól. A filozófus éli művét, életét pedig igyekszik művé formálni. Ez a felismerés Hamvas Béla számára is nyilvánvalóvá tette, hogy a Kierkegaard és Nietzsche nyomában járó minden reflexiója – irányuljon az a történelemre, a korra, a többi emberre vagy a tudományra, illetve valamilyen filozófiai problémára – végső soron önreflexió. Ebben a felismerésben ugyanakkor ott rejtőzik annak belátása, hogy minden kérdés, minden probléma az egzisztencia mélyéig hatol, s a szubjektivitás által nyer megfogalmazást. Ami ezzel együtt jár, az Hamvas számára is nyilvánvaló. Tisztában van vele, hogy aki a szuverenitásra törekszik, az bizonyos értelemben elszigetelődik, s ahogyan Kierkegaard és Nietzsche is tisztában volt azzal, hogy létük „kivételel”, úgy Hamvas is ráeszmél arra, hogy az az életérzés, amellyel jelen van a világban, nem szokványos. Ennek a kivételes érzésnek Kierkegaardhoz és Nietzschéhez hasonló tartalmat ad, felfokozott öntudattal kompenzálja az elszigeteltség és a magányosság érzését. „A nagy ember titka nem az, hogy örült, ellenkezőleg, az, hogy egészséges. Nem az, hogy ő a kivétel, hanem az, hogy ő az egyetemes és a normális. A kivétel a többi (1) – írja. Az autonóm létezés lehetőségének vágya összekapcsolódik az autentikus létezés iránti vágyakozással. Minden önmarcangoló, önironizáló gondolat forrása e projektum, illetve paradox módon épp a szenvedélyességig felfokozott öntudat. Míg Kierkegaard-nál és Nietzschénél is tapasztalhatjuk számos jelét e magatartásnak, addig mindez Hamvasnál is megfigyelhető. Nietzsche szeretné, hogy ne tévesszék össze másokkal, (2) Kierkegaard pedig „költői és elegánsan szólva, kívülállónak”, aki ír, „mert az írás számára luxus, és ez annál kellemesebb és meggyőzőbb számára, minél kevesebben veszik és olvassák”. (3) Hamvas szándékosan hazugnak, pseudoegzisztensnek nevezi magát; „A hazugság nem abban van, amit mondok, hanem abban, hogy a magam számára annak kimondására az igazság jogát hazudom. Pseudoegzisztens voltam.” (4)

Az önreflexióba ágyazva ugyanakkor valamennyiüknél megjelenik az éles kritika, illetve tömegkritika. Autenticitásra és autonomitásra vágyó lényük szembeesül a közösségi lét inautentikus vonásaival, visszásságaival, pseudojellegzetességeivel. A „nyájélet” nietzschei, az „általános ember” kierkegaard-i, illetve a „tömeg” fogalmának *Ortega*t is idéző hamvasi fogalma (5) mindezt alátámasztja.

Az eddigiekből következik, a stílussal szorosan összefüggő problematika, a rendszerben való gondolkodás kritikája. Az egyes, az individuális mindhármuknál kitüntetett az ál-

talánossal szemben. Hamvast is intenzíven foglalkoztatja a gondolati rendszerek, a filozófiai rendszerépítkezés problémaköre. A 'Szellem és egzisztenciá'-ban így ír erről: „Egészen bizonyos, hogy olyan filozófiai gondolkodás van kialakulóban, amely először és mindenekelőtt elveti a rendszert. Attól a pillanattól kezdve, hogy az ember pszichológiája és a szellem konstruktivitása között levő összefüggést átlátta, és a részletekbe menően követte, a rendszer értelme tökéletesen elveszett. Filozófiai szisztéma lehetséges, de csak az olyan ember számára, aki azt hiszi, hogy csak egy rendszer van, egy igaz, érvényes és abszolút.” (6) Kierkegaard és Nietzsche hatása egyértelműen kimutatható. Amikor Kierkegaard a hegeli típusú gondolkodás bírálójaként fellép, akkor éppen annak a felismerésének ad hangot, mely szerint a rendszer és a lezárt lét megfelel ugyan egymásnak, de a lét természetétől idegen a zártság. Van olyan lét, amely nem pusztán gondolkodás, azaz nem érvényes többé a lét = gondolkodás rendszerfilozófiai tétele. Kierkegaard rávilágít arra is, hogy a rendszerben elvész a szabadság, arctalan az individuum, értelmét veszti a jövő felé való elrugaskodás szándéka. A zárt rendszer nem a „közvetlenség”, hanem a „közvetítés közege”, a rendszer „kizár és felvesz”. (7) Nietzsche hasonlóképpen idegenkedik a rendszerben való gondolkodástól. „Úgy vélem, eljárt azon jóhiszemű lelemény fölött az idő, hogy a szubjektum és objektum között adekvát viszony bármely módja létezhet; vagy az objektum olyasmi, ami belülről nézve szubjektum.” (8) Nietzsche számára a „szubjektumra” és az „objektumra” vonatkozó kijelentések nem adekvátak a valósággal. Kierkegaard és Nietzsche is épp a rendszerben való gondolkodás megkérdőjelezése alapján újra és újra felteszi a kérdést arra vonatkozóan, hogy valójában mi a filozófia és mi a tudomány?

Hamvas jól látja, hogy mindez a descartes-i kétely nyomán kibontakozó és a hegeli abszolútumkereső rendszerfilozófiában kicsúcsosodó filozófálás kritikája. „A filozófia nem a gondolati törvényszerűségek alapján végrehajtott redukcióban, hanem közvetlen megnyilatkozásokban tárul fel. A filozófia nem az egyéni elkülönülésben, hanem a személy teljes egységében valósul meg” (9) – írja. Az így felfogott filozófia szándéka szerint már nem rendszerépítő, (10) nem spekulatív, az embert nem pusztán gondolati úton kívánja megragadni mint egy objektumot, hanem egzisztenciálisan, megmutatva „a szellem harmadik magatartásának lehetőségét; [...] – megállni a végtelenben.” (11) Hamvas „a szellem harmadik magatartásának” típusát Kierkegaard-hoz és Nietzsche-hez köti, ugyanakkor kettőjük vélekedésétől némiképp eltér konklúziója. Amikor ugyanis elveti a filozófia hagyományos támpontját: „a tudományos tényekhez való ragaszkodást, az idealisztikus tájékozódást és az eszmekódexet”, (12) akkor „eltérve” Kierkegaard-tól és Nietzsche-től, vissza kíván térni az úgynevezett „eredeti rendhez”. A rendszerszerű gondolati építmények véleménye szerint akkor jelennek meg, amikor a rendről (az egészről, a teljességről) való tudat elvész. Rend az – vélekedik –, ami „önmagát önmagából szabályozza”, állandóan „rendezi” és „rendben tartja”. Ez pedig csak a lét egészéről mondható el, a lét egészét viszont valóban nem lehet átfogni a gondolkodással. Hamvas renddel kapcsolatos gondolatai csak hagyomány-felfogása alapján érthetők. Prekonceptiója szerint ugyanis az „eredeti emberi alapállás” a „rend” fogalmához kapcsolható, mely isteni eredetű, s melyre a szent könyvekből következtethetünk. „A rend pedig nem található ki, mert az minden helyen és időben azonos és adva van, és pedig a világgal és a létezéssel együtt. A hagyomány rendje preegzisztens, vagyis a kezdetek kezdete előtt megvolt, és a világ a rend gondolatából keletkezett.” (13)

Míndemellert tévedés lenne azt hinni, hogy a rendszerben való gondolkodás kritikája, a filozófia és a tudomány mibenlétére irányuló kérdés a filozófia és a tudomány szerepének, funkciójának lebecsüléséből fakad. Sem Kierkegaardnál, sem Nietzsche-nél nem mondható ez el. A helyzet inkább az, hogy a tudomány értelmetlenül és korlátlanul felnagyított szerepét, illetve önmagába vetett hitét éri bírálat. Amikor például Nietzsche „A nem-morálisán fölfogott igazságról és hazugságról” (14) című írásában ostromozza az intellektus embeberrel túlmutatató missziójában hívó racionalistákat, akkor éppen ő az, aki ugyanitt körül is határolja a tudomány szerepét; „A fogalmak építményén eredetileg, amint láttuk, a nyelv mun-

kálkodik, utóbb pedig a tudomány. Ahogyan a méh egyszerre épít is sejteket, s tölti is meg a már elkészülteket mézzel, éppúgy dolgozik a tudomány szüntelenül a fogalmak kolumbáriumán, a szemlélet nyughelyein, egyre újabb és magasabb emeleteket épít, megerősíti, tisztogatja és megújítja a régi sejteket, s legfőképpen eme szörnyen magasra tornyozott építmény rekeszeinek megtöltésén fáradozik, azon tehát, hogy az egész empirikus világot, más szóval az antropomorf világot szétossa e rekeszekbe.” (15) Nietzsche azonban afelől sem hagy kétséget, hogy ez a „torony”, a tudomány építménye lakhatatlan, s a „cselekvés embere” kénytelen a torony mellett a „kunyhóban” élni. E felfogás szerint az életnek megvannak a maga szabályai, melyeket semmilyen tudományos ész-rendszer és semmilyen etikai eszmekódex nem tud tökéletesen leképezni. Nietzsche tehát épp a modern tudomány megismerésre vonatkozó pozitívista szemléletű egyeduralmát bírálja, mely szemlélet eredményeképpen elértéktelenedett a metafizikai alapokon nyugvó tudás, illetve tapasztalás. Nietzsche ezen jelentőségére világít rá Jürgen Habermas az ‘Erkenntnis und Interesse’ című (16) írásában. Habermas szerint a pozitivisták tudományról alkotott felfogása épp Nietzsche fel-tűnésével válik ambivalenssé. Míg ugyanis az érzékelhetőség határán kívül eső tartomány-ra irányuló felismerés („der metaphysischen Erkenntnis”) a pozitivisták számára nem létezik, addig Nietzsche – szót emelve a metafizikai intuiciónál – korántsem annyira biztos a tudományos megismerés bizonyosságainak stabilitásában. A görögökre hivatkozva intuitív megismerésről, érzésekről, s az „esztétikai viszony” mint egyáltalán „helyes percepció” jelentőségéről ír. A „metaforaalkotás ösztönével” is rendelkező így felfogott ember Nietzsche szerint „más teret keres magának, ahol hatását kifejtheti, s új medret, és ezt a mítoszban, illetve egyáltalán a művészetben találja meg, ahol is szüntelenül összezavarja a fogalmak rubrikáit és celláit, akképpen, hogy új [név-] átviteleket, metaforákat, metonimiákat terem, minden módon azon van, hogy az ember létező nappali világát olyan tarkán, szabálytalanul, szélsőes – összefüggéstelenül és csábítóan jelenítse meg az új meg új alakban, amilyen az álom világa.” (17)

Az autonóm létezés lehetőségének problematikája összefügg a stílus kérdésével. Az időbeliségben zajló élet ugyanis a maga irracionálisával, töredékességével nem lel abszolút nyugvópontra, ahonnan „bejárhatná saját tudatát” és abszolút tudásra tehetne szert. A létezésen való töprengés így pusztán körülírás, sífírozás „kifejtés”, a gondolkodó saját gondolkodásának kifejtése.

Az eddigiekből is látható, hogy az autonóm létezés lehetőségének problematikája összefügg a stílus kérdésével. Az időbeliségben zajló élet ugyanis a maga irracionálisával, töredékességével nem lel abszolút nyugvópontra, ahonnan „bejárhatná saját tudatát” és abszolút tudásra tehetne szert. A létezésen való töprengés így pusztán körülírás, sífírozás „kifejtés”, a gondolkodó saját gondolkodásának kifejtése. Jaspers, Kierkegaard és Nietzsche gondolkodását is ilyen „kifejtésnek” nevezi. A kifejtés viszont „közvetett közlés”, olyan, mint egy álarc, hiszen épp az idői létezés okán „ezt a közlést a maga létrejövésében a mindenkori egzisztencia eredetéből kell megragadni” – írja. Így aztán annyi kifejtés van, ahány megszólalás, de egyetlen kifejtés sem fejt meg magát a létet, mint egészet. (18) Jaspers utal rá, hogy Nietzsche is és Kierkegaard is ilyen közvetett közlést alkalmaz az idői létezésben esetlegessé és relatívvá váló igazság kifejezésére. S valóban, Nietzsche maszkjai – melyeket legmarkánsabban az ‘Ecce homo’-ban vonultat fel – sorra kimondatnak, hogy azután egyenként szabadulhasson meg tőlük egy önleplező és egyben önfeltáró, ám végső soron affirmatív processzusban. Kierkegaard ugyanakkor bizarr írói álneveket, inkognitót alkalmaz. Kierkegaard inkognitói – Viktor Eremita, Constantinus Constantinus, Johannes de Silentio, Vigilius Haufniensis, Anti-

Climacus, Johannes Climacus – jelentéssel bíró búvóhelyek, valójában maszkok, melyek elrejtene, de ugyanakkor mégis megmutatnak valamit abból az alapzatból, ami maga a lét az emberben. Az ingoknitók olyan szerepek, melyeket az életben lehet játszani, de amelyeket miután ‘végigjászottuk’ őket, el kell dobni. Különös a párhuzam a személy, az egyéniség latin jelentése a persona, illetve az álarc, a maszk fogalma között. A latin persona ugyanis nem csak személyt, jellemet, de álarcot, szerepet is jelent. Kant 1800-ban az ‘Opusz posztumum’ (19) című írásában utal erre az összefüggésre. Lukretiust idézi, amikor írja: „Eripitur persona, manet res”. Azaz az álarc elrántatik, a dolog marad. A persona kettős jelentése jelzi az emberi létezés maszkírozottságát. Az álarc mögött meghúzódó személy (persona) épp maszkjainak felmutatásával és leleplezésével láttatja magát. Ez a láttatás ugyanakkor Nietzschénél sem egy végső valóság pontosan körvonalazható bemutatása, hanem inkább keresés, kutatás, melyben nyilvánvaló, hogy az önmagát és világát értelmező ebben a keresésben is csak „a maradandó világa utáni vágyakozás” jegyében akarja az igazságot. Ez a vágyakozás Nietzsche megfogalmazásában nem más, mint egy tévedés története. Az ismert történet címe: „Hogyan lett végül az »igazi világ« – mese”, (20) s tulajdonképpen arról szól, hogy a filozófusok, „a fogalom – bálványszolga urak” egy látszatvilágot hoztak létre, mely látszatvilág (Metafizika) valójában hamis, hiszen olyan ész-előítélet rendszert kényszerít ránk, mely elfedi a valódi világ természetét, s „bizonyos értelemben belebonyolódva látjuk magunkat a tévedésbe.”

Nietzsche dekonstrukciója, éles szembefordulás a metafizikai spekulációval, melynek eredménye egy fájdalmas – tragikus konklúzió; az ész-uralmú rendszerépítkező gondolkodás tulajdonképpen az elevenségétől és a szenvedélytől fosztja meg a világot. Gadamer Nietzsche új stílusú filozofálását a következőképpen értékeli: „Az, hogy a tudat és az öntudat nem nyújt egyértelmű bizonyítékot, s az, hogy ami számára szándékoltan elgondoltként (Gemeintes) megmutatkozik, talán elmaszkírozott, talán feje tetejére állított, ami valóban benne van, Nietzschétől fogva olyan módon vésődött bele a modern gondolkodásba, hogy azt mindenütt újra és újra felismerjük, nem csak abban az excesszív, önpusztító dezilluzionálásban, mellyel Nietzsche az én maszkjait egymás után lerántva, végül eljut oda, hogy nincs többé maszk, de többé nincs én sem.” (21) A világ értelmezése tehát nem szűkségtelen, de Nietzsche óta illúzióitól megfosztott, s egyáltalán nem mentes a kockázattól. Az értelmezés nehézsége, esetlegessége és a szavak általi maszkírozottsága azonban óvatosságra int, s legfőljebb csak a „közvetett közlés” lehetőségét villantja fel. Az álarc ezért a közvetett közlés egy-egy formája, hiszen az idői létezésben abszolút módon nem tárható fel maga az igazság, mert „a közlést a maga létrejövésében a mindenkori egzisztencia eredetéből kell megragadni.” (22)

Hamvas Béla Nietzsche és Kierkegaard stílusának maszkírozottságából sok mindent megértett és átvett. Az arlequin-attitűd – mely a „közvetett közlés” szerepének lehetőségét villantja fel – Hamvas stílusának is egyik fő jellegzetessége. ‘Arlequin’ című esszéjében a bohóc az, aki a létezés paradox jellegét felismeri, s a bohóc-mivolt álarca mögé bújva nyilvánítja ki véleményét. A bohóc azonban csörgősipkát visel, ezért az általa kimondott igazságokat nem veszik tőle komolyan, kinevetik. A csörgősipka – „a kivétel a többi” életérzését keltve – ugyanakkor lehetővé teszi a világ maszkírozottságának (‘ál-arcos’ jellegének) leleplezését is. Az így létrejövő közös nevetés, mely a szarkazmus kettős értelmét rejti és sejteti, már újra Nietzschét idézi. Hamvas esszéjében egyértelművé teszi, hogy az arlequini magatartás tulajdonképpen a létezés paradox jellegének felismeréséből táplálkozik, de amely paradox jellegről a világ nem akar tudomást szerezni. „A világ azt hiszi, ha valamit sokan mondanak, az igaz. Például, ha mindenki örült, azt hiszi, hogy aki józan, olyan bolond, hogy meg kell verni. A világnak sejtelve sincs arról, hogy Arlequinhez képest éppen úgy nemlétezésben van, mint a dráma többi szereplője Rómeóhoz és Hamlet-hez képest.” (23) Az emberekben azonban furcsa mód igen erős a vágy, hogy maguk is maszk-

kot öltsenek, elleplezve vele saját nem-tudatosult maszkírozottságukat. Farsang, vagy karnevál idején az emberek álarcot viselnek, s a feltűnő álarc alatt maszkjaiktól maguk is megszabadulnak. „Arlequin évszaka a farsang. Karnevál herceg, vagy aki ugyanaz, Dionysos ünnepe, az évnek ez a mágikus és paradox ideje, amikor az emberek bolondnak öltöznek és táncolnak, és nevetnek, és nagyokat esznek, és isznak. Ez az a bizonyos lelket felizgató karnevál és dionysosi entuziazmus, amikor a létezésnek mágikus paradoxája fellobban, és az utcára rohan, és az emberekből elemi módon kitör, és amikor meg van engedve, hogy minden ok és előzmény nélkül egymás fülébe haraphassunk.” (24) A karnevál-gondolatot Hamvas azonban továbbfűzi. Háromkötetes regényében, a ‘Karnevál’-ban már arról van szó, hogy az egész élet maga egy nagy karnevál, ahol az emberek maszkot viselnek és szerepeket játszanak, s ahol a főszereplő, a tízezer bőrű lélek – Bormester Mihály – azon fáradozik, hogy ezektől a maszkoktól fokozatosan megszabaduljon. Bormester Mihály „sorskatalógusa”, a tízezer bőrű lélek szenvedélyes erőfeszítése a maszknélküliség állapotának elérésére tulajdonképpen a dionüszoszi Saturnáliák (25) viszonyára mutat vissza. Hamvas és Nietzsche mitológiai hátere ebben a vonatkozásban is közös. A dionüszoszit idéző alakban Bormester Mihály figurájában egy termékenyítő, elevenítő, állandó extázisra felszólító erő van jelen, s ennek az erőnek minden megnyilvánulása tulajdonképpen egy-egy maszk. A regény azonban tulajdonképpen egy monumentális vallomás, ahol maga az író – Hamvas – keresi Én-jét. Hol előretéknél, hol visszaemlékezik, hol az elbeszélő maszkja mögé búj, hol a belső hang (lelkiismeret) álarcá mögé rejtőzik, míg végül rájön, hogy a teljes fedetlenség, maszk-nélküliség olyan állapot, melyben már az Én szó sem használható. A karnevál álarcos játéka mögött, illetve a maszk védelme alatt megmutatkozik az emberek igazi valósága, amelyet a hétköznapi élet „ál-valósága” elfed. Nietzsche ‘Zarathustrá’-jából azonban tudjuk, hogy „nem volt ez mindig így”. A „közvélemény korának” általánosító-összemosó arctalan ál-világával ellentétben „valamikor mindenki bolond volt”. (26) Ezt azonban Nietzsche szerint már csak a „legnagyobb rókák” tudják, akik, magánvéleményük hangoztatásával viszont épp az arlequini attitűdöt realizálják.

A „maszkjáték” problematikája tehát szervesen összefügg a stílussal. Mondhatjuk azt is, hogy a maszkok levételének formája nem más, mint maga a stílus. Nietzsche és nyomában Hamvas a legtöbb esetben nem argumentál, még kevésbé levezet, hanem pusztán gondolatot konstituál, majd ezt a konstitúciót különféle oldalról világítja meg, ‘eljátsszik’ a gondolattal. S mivel nem kijelentésekkel és tételes igazságokkal van dolgunk, így nyílik mód az egymásnak esetenként ellentmondó vélekedésekre, az öniróniára és az önapotheozisra is. Mindez azonban az írói szabadság vonatkozásában egy fontos stílusbeli következménnyel jár. Ha egy gondolat, bizonyítást nem igénylő hipotézis, akkor egyfelől végig lehet gondolni azt, hogy milyen körülmények közepette lehetne elfogadni az adott gondolatot, másfelől ugyanazzal a konstitúcióval szabadon lehet ironizálni és humorizálni is. Hamvas is így „játsszik” saját hasznosságának vagy feleslegességének gondolatával – „felhasználhatatlan vagyok mint Csuang-Ce göröcsös fája.” (27) Írói mivoltával és saját

A ‘maszkjáték’ problematikája tehát szervesen összefügg a stílussal. Mondhatjuk azt is, hogy a maszkok levételének formája nem más, mint maga a stílus. Nietzsche és nyomában Hamvas a legtöbb esetben nem argumentál, még kevésbé levezet, hanem pusztán gondolatot konstituál, majd ezt a konstitúciót különféle oldalról világítja meg, ‘eljátsszik’ a gondolattal. S mivel nem kijelentésekkel és tételes igazságokkal van dolgunk, így nyílik mód az egymásnak esetenként ellentmondó vélekedésekre, az öniróniára és az önapotheozisra is.

„visszatérésének” gondolatával pedig szinte ironizál. Nietzsche saját „okosságát”, „bölcse-ségét”, sőt egész dionüszoszi lényét veszi célba. Az önfeltárásnak ezt a formáját – ami nemcsak Nietzsche, hanem Hamvasra is jellemző – hasonlíthatjuk az ókori jóslatkérés epidauroszi hagyományához. Nietzsche és Hamvas esetében is olyan típusú orákulum-ké-rési gyakorlatról van szó, melyben a jóslatot kérő és a jóslatot adó egy és ugyanazon sze-mély. Mindketten megteremtik egyetlen hallgatójukat, saját magukat, s így mondhatni mindketten orákulumként fordulnak saját magukhoz. Az epidauroszi Aszklépiosz szentély ha-gyománya (28) volt ehhez hasonlatos, ahol az orákulumot kérő egyben maga volt a jós, egy-szerre felvállalva a prófétész és a püthia szerepét. A jóslatkérés ezen formáját „álomjós-lás”-nak nevezték, mivel a jóslatkérő maga vált püthiává, s így külső közvetítőre nem volt szükség, a megszólaló belső hang maga volt a jóslat. Ez a jóshang nem adott pontos tudó-sítást a jövődőről, de mindenképpen jelzés volt, amelynek megfejtése a jóslatkérőre várt, hasonlóan a *Hérakleitosz*tól ismert töredékhez: „Az Úr, akie a jóshely Delphoiban, nem mond ki semmit, nem rejt el semmit, hanem jelez.” (29)

A Nietzsche-nél és Hamvasnál megszólaló „jóshang” ezért olyan kíméletlen, mert mind-két esetben saját magukra irányul. Kettőjük eljárás módja sok hasonlóságot mutat föl. Ön-maguk orákulumként való feltárása/elrejtése, egyszerre „önítélkezés” és „önmege-rősítés”, ám ugyanakkor prófécia, az „álomjós-lás” sorsmeghatározó processzusához hasonlóan. Mindketten így akarják igenlő véleményüket, s egyúttal igazlelkűségüket felülvizsgálni, felmutatni. E vizsgálatban mindketten meg akarnak szabadulni a ressentiment kellemet-len érzésétől. E tekintetben is egyértelmű a Hamvasra gyakorolt nietzschei hatás. Hamvas az Interview-ban utal is milderre. Szerinte Nietzsche „ressentiment-kritikát” tanított, ami leginkább valamiféle radikális „egzisztencia-mosáshoz” hasonlítható. A ressentiment em-bere Hamvas számára „szubegzisztens”, aki „célját csak úgy éri el, hogy megmozdítja az alvilágot. Irigység, méreg, gyűlölet, bosszú.” (30) S az ‘Ecce homo’-ban ugyanez: „Sem-mitől sem lehet megszabadulni, semmivel sem lehet megbirkózni, semmit sem lehet visszalökní – sebet ejt minden. Ember és dolog tolakodóan közel férköznek egymáshoz, az élmények túlságosan mélyre hatolnak, az emlékezés gennyes seb. A betegség maga is egyfajta ressentiment.” (31)

A ressentiment bosszantó érzésétől azonban nem könnyű megszabadulni. A múlttal va-ló szembenézés, a kérdésekre adott válaszok általi önfeltárási és önleplezés (metanoia) tulajdonképpen a létezésen való töprengés is. A létezés bizonyos értelemben taníthatatlan, leginkább az önmagához visszatértnak a megnyilvánulása. Ez viszont egy olyan logikai kör-forgást tételez, melynek végső értelme az, hogy a kérdező nem tud igazán távolságot tar-tani, hiszen nem tud ‘kilépni önmagából’, mert a kérdés megfogalmazásakor már eleve egy bizonyos szintű és mértékű létmegértést projektál. Ennek eredményeképpen és ezt felis-merve Nietzsche is, Hamvas is ironizál önmagával, mintegy „félrebeszélve” jósolja meg saját sorsát. Nietzsche kérdése: „Miért vagyok én sors?”, illetve Hamvasé: „Mégis mi az, amikor az ember azt mondja, hogy élet?” is erről árulkodik.

Mindketten elvégezve az idő lajstromozását, kaput nyitnak a jövőre is, elbeszélik saját sorsukat, ha töredékesen is, de elmesélik saját történetüket. *Pierre Klossowski* ezt fabulá-nak nevezi. A „fabula egy önmagáról beszélő esemény, valami, ami megtörténik, vagy ami-nek történnie kellett.” A jóslás ugyanis ‘félrebeszélést’ is jelent, amennyiben a fabula szó a latin fari igére vezethető vissza. „...félrebeszélve jósolni meg a sorsot, mert a fatum, a sors egyben a fari befejezett melléknévi igeneve is” – írja Klossowski. (32) A történet mint ‘félrebeszélés’ egy belső vívódás eredménye. Nietzsche-nél és Hamvasban is küzd a mű-vész az íróval, a költővel, a tudóssal, s végső soron magával az emberrel. Mind megannyi maszk, megannyi búvóhely. 1885. május 20-án Nietzsche nővérének küldött levelében le is írja mindezt: „[...] *Schopenhauert* vagy *Wagnert* ajánlhatom a németeknek, majd Zarathustrákat eszelek ki, az csak pihenés nekem, de még inkább búvóhely, ahol egy da-rabig megint nyugton ülhetek.” (33) Maszkjai, azaz „búvóhelyei” mögött azonban ott van

maga Nietzsche, aki szeretné, hogy „ne tévesszék össze mással”, s aki szeretne maszkjai fölé emelkedni, hogy végre elmondhassa, ki ő. Az ‘Ecce homo’ az utolsó kísérlet arra, hogy a közelgő „örület” előtt birtokba vehesse önmagát. Hamvasnál nem ennyire drámai a helyzet, de az önvizsgálat igénye, s a valódivá, igazzá válás vágya, az „áldialógus” kérdéseiből és válaszaiból egyértelműen kiderül; „...környezetem sem közel, sem távol, nem engedélyezte, „hogy önmagam legyek” és nem volt módom lényem igazságát megvalósítani...” – írja az ‘Interview’-ban. (34) A maszkok levételének története, azaz ‘fabulája’ mindkettőjüknél erről a szenvedélyes küzdelemről tudósít némi eltéréssel, csapongóan, töredékesen, de mindvégig magasztos hangulatban.

Különös, hogy a maszkok mögött Hamvas és Nietzsche esetében is más okokból ugyan, de a meg nem értett, a félreértett és a megsebzett magányos ember képe látszik. Nietzsche az „alküonikus hangú”, „könnyű léptű” lázadó, akiben „új egységbe olvad minden ellentét”, aki messzi „azúr magányában” hordozza a „feladat sorsot”, aki „nemet cselekszik és mégis a tagadó szellem ellentéte.” (35) S Hamvas, akinek legnagyobb ellensége az ‘elhazudott ember’ a „parabola-lét” nyitottságával és sebezhetőségével igyekszik realizálni az alapállást, az emberi „status absolutust...” szintén egyedül, magányosan.

Az aforisztikus, töredékes, esszéisztikus beszéd, mint közvetett közlés, az orákulumszerű rejtőzködés és többértelműség, az önapotheózis és önirónia mind megannyi lehetősége a „magánvéleményt” hangoztató konfesszióknak, annak az írás- és beszédmódnak, melynek során végül is lekerülnek a maszkok. Hamvas Béla számára Kierkegaard és főleg Nietzsche stílusa meghatározó volt azzal együtt, hogy Hamvas alkatilag is vonzódott a két 19. századi klasszikus filozófusi magatartásához és gondolkodásához.

Jegyzet

- (1) HAMVAS BÉLA: *Silentium. Titkos jegyzőkönyv*. Unicornis. Vigilia, Bp. 1987. 187. old.
- (2) V.ö.: NIETZSCHE: *Ecce homo*. Göncöl, Bp. é.n. 15. old.
- (3) KIERKEGAARD: *Félelem és reszketés*. Európa, Bp. 1986. 11. old.
- (4) HAMVAS BÉLA: *Interview*. In: Patmosz I. Életünk, Szombathely, 1992. 240. old.
- (5) V.ö.: HAMVAS BÉLA: *A vízöntő*. In: Hamvas Béla: *A láthatatlan történet*. Akadémia Bp. 1988. 16–39. old.
- (6) HAMVAS BÉLA: *Szellem és egzisztencia*. Pannónia, Pécs, 1988. 53. old.
- (7) V.ö.: S. Kierkegaard *írásaiból*. Gondolat, Bp. 1982. 203–213. old.
- (8) NIETZSCHE, F.: *Az értékek átértékelése*. Holnap, 1994. 65. old.
- (9) HAMVAS BÉLA: *Szellem és egzisztencia*. 48. old.
- (10) Meg kell itt jegyezni, hogy például Heidegger nem minden vonatkozásban ért egyet Jaspers vélekedésével, mert a Mit jelent a rendszer és hogyan jutnak el a rendszeralkotáshoz a filozófiában? című tanulmányában éppen Nietzsche és Kierkegaard rendszerhez fűződő nézeteit veszi nagytól alá. Megállapítja, hogy kettőjük megközelítése egymástól eltérő. Szerinte Kierkegaard nem filozófiai alapokon, hanem vallási alapokon utasítja el a rendszert, s ráadásul még Hegel is félreérti. Heidegger megállapítja: „A rendszerről való megalapozott filozófiai lemondás alapvetően más, mint a rendszer iránti pusztán közömbösség, mint a rendszer kérdésével szembeni pusztán tanácstalanság.” (Filozófiai Figyelő, 1986/1. 39–94. Martin Heidegger: Mit jelent a rendszer és hogyan juthatunk el a rendszeralkotáshoz a filozófiában?)
- (11) HAMVAS BÉLA: *Szellem és egzisztencia*. 51. old. (Kiemelés tőlem: T. K.)
- (12) U.o. 61. old.
- (13) HAMVAS BÉLA: *Patmosz II. Életünk*, 1992. 231. old.
- (14) Nietzsche ezen írása, mely a Tragédia születése című mű után két évvel íródott (1873-ban), nem volt publikus, azt csak hagyatékából tették közzé. V.ö.: TATÁR SÁNDOR: *A fordító reflexiói*. In: Athenaeum I. 1992. 3. sz. 16–19. old.
- (15) NIETZSCHE, F.: *A nem-morálisan fölfogott igazságról és hazugságról*. In: Athenaeum I. 1992. 3. sz. 12. old.
- (16) V.ö.: JÜRGEN HABERMAS: *Erkenntnis und Interesse*, Suhrkamp, 1968. Frankfurt, 356–357. old.
- (17) NIETZSCHE, F.: *A nem-morálisan fölfogott igazságról és hazugságról*. 12. old.
- (18) V.ö.: KARL JASPERS: *Ész és egzisztencia*. In: *Ész, élet, egzisztencia II-III*. Szeged, 1992. 350–351. old.
- (19) V.ö.: Kant’s *Gesammelte Schriften XXI.*, Kant’s Handschriftlicher Nachlass VIII, Opusz posztumum I. Berlin-Leipzig 1936. 142. old.
- (20) V.ö.: NIETZSCHE, F.: *Bálványok alkonya*. In: Ex symposion. 1994. Nietzsche különszám. 5–7. old.
- (21) GADAMER, H.: *Die philosophischen Grundlagen des zwanzigsten Jahrhunderts*. 1987. 11. old.

- (22) JASPERS, K.: *Ész és egzisztencia*. In: *Ész, élet, egzisztencia. II-III.* 351. old.
- (23) HAMVAS BÉLA: *Arlequin*. In: Hamvas Béla: *Silentium. Titkos jegyzőkönyv*. Unicornis 135. old.
- (24) U.o. 143. old.
- (25) Saturnaliák: Saturnus ünnepe, mely december 17-én kezdődött, s több napig tartott. Ez az örömműnep Saturnus uralkodása alatt a Latiumban volt aranykor emlékére zajlott.
- (26) NIETZSCHE, F.: *Imígyen szóla Zarathustra*. Bp. Grill. 1908. 17. old.
- (27) HAMVAS BÉLA: *Interview*. 254. old.
- (28) V.ö.: HÉVIZI OTTÓ: *A daimonion*. In: *Gond*. 12. 83–85. old.
- (29) HÉRAKLEITOSZ: *Töredékek 97*. [B.93] In: *Görög gondolkodók 1*. Kossuth 1992. 38. old.
- (30) HAMVAS BÉLA: *Interview*. 272. old.
- (31) NIETZSCHE, F.: *Ecce homo*. 31. old.
- (32) PIERRE KLOSSOWSKI: *Nietzsche, a sokistenhit és a paródia*. In: Athenaeum 1992. 82. old.
- (33) *Nietzsche levele nővérének 1855. május 2-án*. In: Athenaeum 1992. 1/3. 239. old.
- (34) HAMVAS BÉLA: *Interview*. 287. old.
- (35) V.ö.: NIETZSCHE, F.: *Ecce homo*.

A modern hermeneutikai filozófia és az „esztétikai nevelés”

Milyen értelemben használom a hermeneutikai művészetfilozófia és az esztétikai nevelés kifejezéseket? Az elsőt főként Gadamer művészetelmélete nyomán használom, amely a műalkotások létmódjának analízisével mintegy a művészet antropológiáját írja le. Az „esztétikai nevelés”-t azért használom idézőjelesen, hogy ezzel egyrészt Schiller szóhasználatára utaljak, másrészt a különböző pedagógiai programok és nevelésemlekek egyik részterület-megnevezésére. Előadásomból vélhetően az is ki fog derülni, hogy számomra az esztétikai nevelés közkeletű didaktikus értelmezése nem kis mértékben ironikus jelenség.

A „művészeti értékközvetítés” kifejezést illetően zavarban vagyok. Ez a megjelölés bizonyos kétértelműséget takar. Utalhat egyfelől a művészet értékközvetítő szerepére, másfelől a sajátos művészeti értékek közvetítésére. Számomra az a probléma mindkét lehetséges értelmezéssel, hogy a művészetet valamiféle közvetítő közegnek tekintti, amely így óhatatlanul is eszközjellegűvé degradálja a műalkotások saját világát.

Gadamer a művészetben nem valamilyen visszatükrözést, esetleg a valóság illúzióját, vagy éppen „elvalótlanítást” lát, hanem a „lében való gyarapodást” (Zuwachs an Sein). Számára ezért nem fogadható el az a felfogás, amely a műalkotást úgynevezett esztétikai tárgynak tekinti, és egyfajta objektumként állítja szembe az alkotói és befogadói szubjektummal. Ebből következően Gadamer a műalkotás létmódját járja körbe, nem csupán az egyes speciális esztétikai kérdések, ágazati esztétikák elsősorban formai kérdéseit állítja a középpontba. Amikor a művészetről mint játékról, szimbólumról és ünnepről ír, akkor is azt láthatjuk, hogy a művészetek sokrétű létvonatkozásait tárja fel. Ez a szemlélet annyiban szolgálhat tanulsággal az esztétikai nevelésben, hogy az esztétikum, illetve a műalkotások világát így nem pusztán életidegen káprázatnak vagy idealizált valóságnak, esetleg szórakoztató életpótléknak tudjuk láttatni a diákokkal, hanem létezésünk minőségét is érintő szférának. Ez azonban nem jelenti azt, hogy Gadamer eliminálná a művészet autonómiáját. Arra is felhívja a figyelmet, hogy amikor valamit műalkotásnak nevezünk és esztétikailag élünk meg, akkor az esztétikai tudat absztrakciós tevékenységének pozitív teljesítményéről beszélhetünk. Ez az úgynevezett esztétikai megkülönböztetés teszi láthatóvá a tiszta műalkotást, különíti el a mű esztétikai minőségét olyan tartalmi mozzanatoktól, amelyek például morális vagy vallási állásfoglalásra készítetnek bennünket. Gadamer felfogása tehát éppen azért olyan termékeny, mert egyszerre mutatja fel a művészet autonómiáját és világra vonatkoztatottságát. Az esztétikai tudat absztrakciója a műalkotással való találkozásnak csak az egyik oldala, a másik az, amikor a művet beillesztjük saját világába, vagyis a tartalmi vonatkozások minél szélesebb horizontú feltárásával a mű jelentésgazdagságát hívjuk elő. Ezzel összefüggésben használja Gadamer az esztétikai meg nem különböztetés kifejezést. Azt a jelenséget nevezi így, amikor a művészet tapasztalatában, a művészi élményben nem korlátozódunk csupán a tiszta esztétikumra.

Az 'Igazság és módszer'-ben (1) Gadamer bizonyos mértékig a hegeli esztétika irányába mozdul el, amikor a művészeteket más létezési szférákkal hozza összefüggésbe. „A szép

aktualitását”-nak (2) viszont főképpen a szimbólumról szóló fejezete nyilvánvalóvá teszi, hogy nem kritikátlan elfogadásról, valamiféle újhegelianizmusról van itt szó. *Hegel* alapvetését, mely szerint a művészet „az eszme érzéki látszása”, nem fogadja el. A mű ugyanis mint mű, nem pedig mint egy „üzenet átadója” szól hozzánk. A művészetet nem lehet a fogalmi megismeréshez vezető alacsonyabb lépcsőfoknak tekinteni. Ennyiben Gadamer következetesen védelmezi a művészet autonómiáját, és így nagyon is „korszerű”.

Ugyanakkor látszólag „korszerűtlen” Gadamer, amikor a klasszikus esztétikai gondolkodáshoz hasonlóan a különböző művészeteket egységes szemlélettel kezeli. A műalkotások „antropológiai” bázisának feltárása az említett fogalmak mentén éppen azt teszi lehetővé, hogy a minden műalkotásban ott rejlő közös mozzanatok ne az erőszakolt egységítés, hanem a szerves jelenléti formájában kerüljenek a felszínre.

A művészet időbeliségét és térbeliségét ugyan behatóan vizsgálja, de teljesen kikerüli az „időbeli” és „térbeli” művészetek megkülönböztetést. Ennek a jogosságát két mozzanattal támasztom itt alá. A zene első megközelítésben pusztán időbeli folyamat. Ha azonban arra gondolunk, hogy a zene nem csupán dallam, hanem akkordokból „összeálló” harmónia, akkor egyáltalán nem képzavar arról beszélni, hogy a zene is rendelkezik saját „térbeliséggel”. Kórusművek megszólaltatása kapcsán a zenészek például gyakran használják azt a kifejezést, hogy az egyes szólamoknak „fel kell rakni” egymásra az akkord hangjait. Zenehallgatás közben pedig az időben korábban hallott motívumot lényegileg egybe kell hallani a későbbivel, tehát a zene különböző időpilanatait mintegy szimultán módon, egyetlen erőterbe kell „összegyűjteni”, hogy egyáltalán élvezhessük a zenei folyamatot.

Másfelől a képzőművészeti alkotások sem csak a teret formálják, mindig valamilyen időbeli folyamat egy pillanatát rögzítik. A befogadás pedig itt is hosszabb-rövidebb időtartamot vesz igénybe: gondoljunk egy műemlék „bejárására”.

Vajon rendelkezik-e a mindig változó arcú mű saját identitással? Nem folyik-e szét a műalkotás befogadásának végtelen számú aktusában? Gadamer bírálói gyakran azt vetik a modern hermeneutika szemére, hogy a „mindig más” mű képzete egyrészt az értelmezés teljes anarchiájához vezet, másrészt cseppfolyóssá teszi a műalkotás fogalmát. A műnek a játékkal összefüggésben kifejtett hermeneutikai identitása véleményünk szerint cáfolja az előbbi ellenérvet.

Az előbbi fejtegetések nyomán feltehető a kérdés, vajon rendelkezik-e a mindig változó arcú mű saját identitással. Nem folyik-e szét a műalkotás befogadásának végtelen számú aktusában? Gadamer bírálói gyakran azt vetik a modern hermeneutika szemére, hogy a „mindig más” mű képzete egyrészt az értelmezés teljes anarchiájához vezet, másrészt cseppfolyóssá teszi a műalkotás fogalmát. (3)

A műnek a játékkal összefüggésben kifejtett hermeneutikai identitása véleményünk szerint cáfolja az előbbi ellenérvet. A hermeneutikai identitás az, amely létrehozza a műegységet. Ez a műegység azonban nem jelent elkülönültséget attól, aki a mű felé fordul. Ennyiben elválaszthatatlan a megértéstől, hiszen a művészet tapasztalatában „valamit mint valamit” (etwas als etwas) értek meg, az identitást a műértelemből állapítom meg. (4) Gadamer igen találóan hozza itt fel a zenei improvizáció példáját. Az orgonista sohasem képes kétszer „ugyanazt” improvizálni azonos témára. Műről beszélhetünk-e itt, vagy csupán az előadóművész zenei ötleteinek laza füzérééről, afféle ujjgyakorlatról? A hallgató mindenesetre a különböző improvizációk minőségéről ítélkezik: valamilyen műegységet, esztétikai önazonosságot pillant meg. Gadamer tehát mintegy a befogadás oldaláról kiindulva kezdi ki a klasszikus, zárt műalkotás-fogalmat.

A hermeneutikai identitást a befogadás szemszögéből közelítettük meg. A hermeneutikus kör jegyében az ellenkező irányú utat is bejárhatjuk. A műalkotás tapasztalata, valódi befogadás akkor történik meg, ha a befogadó „együtt játszik” a művel, erőfeszítést tesz annak megértésére. Elfogadja a mű által megjelenő kihívást, amely választ követel. Az együtt játszó a művészet „játékához” is hozzátartozik. Minden mű hagy a befogadója számára egy játékeret, amit neki kell kitöltenie. (5) Irodalmi szövegek interpretációja esetében is azt a szituációt láthatjuk, hogy az interpretáló mintegy maga is „belép” a szövegbe. Az interpretálás kifejezés egyébként már etimológiájában is a közbeszólásra, különböző beszélők közötti közvetítésre, a tolmács funkciójára utal. (6) Az irodalmi szövegeknél már maga az olvasás is sajátos „együtt játszást” követel: „Az irodalmi szövegek olyan szövegek, amelyek hangzását az olvasáskor hallanunk kell (*kiemelés tőlem – L. J.*), még ha talán csak belyk hallással is, és amiket, ha szavalják őket, nemcsak hallunk, hanem magunkban együtt is mondunk.” (7)

A műalkotások megértése és értelmezése mint sajátos olvasni tudás Gadamernél nem csak az irodalmi műalkotásokra vonatkozik, hanem más művészeti ágakra is. Amennyiben például valóban kitesszük magunkat egy festmény vagy szobor hatásának, akkor az egyszerűre csak elkezdd beszélni, a mű mintegy beszélgetésbe von bennünket. Ez persze nem pusztán spontán módon lép működésbe. Fáradozásunk nélkül a mű néma marad, a képzőművészeti alkotásra is vonatkozik, hogy meg kell tanulnunk látni. Egy műemlék épületre sem tekinthetünk úgy, mint egy fényképre, hanem be kell járnunk azért, hogy lépésről lépésre magunkban felépítsük. Vagyis a műalkotások értelmezése során művészi érzékenység és egyfajta tanultság egymásba fonódó működéséről beszélhetünk.

A gadameri hermeneutikának egyik közismerten kitüntetett vonása az is, hogy a művészetet múlt és jelen egyidejűségként jellemzi. Ennyiben a hagyomány megőrzésének egyik legjelentősebb formája. E gyakran hangoztatott alapelv mellett ritkábban vesszük észre a következő összefüggést. Tévútra visz az az elképzelés, amely a klasszikus művészethez képest „elfajulással” vádolja a modern művészeteket. Ez a felfogás többnyire azt is feltételezi, hogy a történelmi műveltségünk megtanult szókinccse a művészetrel való találkozásakor mintegy automatikusan „együtt szól” a művel. Gadamer ezzel szemben azt hangsúlyozza, hogy ez a művek megértésének csupán az egyik oldala. Aki elzárkózik a modern művészetek nyelvtől, az a régi korok nagy művészetét sem érti meg igazán: „Nem lehet eléggé hangsúlyozni: aki azt hiszi, hogy a modern művészet elfajzott, az a régebbi korok nagy művészetét sem tudja igazán megérteni. Lássuk be, hogy a műalkotásokat előbb meg kell tanulnunk betűzgetni, majd olvasni, s csak aztán kezdenek beszélni. A modern művészet arra figyelmeztet, hogy a betűzgetés és az olvasás elsajátítása nélkül a régi művészet nyelvét sem hallanánk.” (8) *Schönberg*, a XX. századi dodekafón zene úttörője például egy rádióelőadásában, 1931-ben elsősorban *Bachot* és *Mozartot* említi, mondván, tőlük tanulta a legtöbbet. Bachról beszélve az „önmagukat kísérni képes hangjegycsoportok kitalálásának művészetét” emeli ki, ezenkívül azt, hogy miként lehet „egyetlen magból kibontakoztatni a teljes egészet”. (9)

Témánk szempontjából figyelmet érdemelnek azok a gondolatok is, amelyeket Gadamer az Igazság és módszernek Az esztétikai képzés problematikussága című fejezetében fogalmaz meg. Egy korábbi előadásomban (10) már részletesen beszéltem a képzés (Bildung) értelmezéséről. Most csak annyit, hogy nála a fogalom humanista tradíciója kap hangsúlyt, a képzés nem technikai készségek kifejlesztése, hanem annak folyamata, hogy „általános szellemi lényé” tesszük magunkat. Ebből az alapállásból nagyon is érthető, hogy Schillerhez, a ‘Levelek az esztétikai nevelésről’ (11) kezdeményezéseire fordul vissza. Gadamer egyfelől fordulópontnak tartja, hogy Schiller az ízlés *Kant*nál kifejtett transzcendentális gondolatát morális követelménnyé alakította át. Az esztétikai nevelésnek a játékoszton révén a formaoszton és az anyagoszton harmóniáját kell megteremtenie. Másfelől Gadamer úgy látja, hogy a schilleri esztétika ontológiai alapja az, hogy a művészet szép látszat, amely

éles ellentétben áll a valósággal. A modern civilizáció embere, aki elidegenült viszonyok béklyói közt él, csupán a művészet világában élhet szabadon teljes emberként, a művészet révén való nevelés művészetre való neveléssé válik. Gadamer azután éppen ezt a művészetontológiát utasítja el: „Az eszmény és az élet kibékítése a művészet révén csupán részleges kibékítés. A szép és a művészet csak mulékonny és megszépítő csillogást kölcsönöz a valóságnak. A kedély szabadsága, melyhez felemel bennünket, csupán egy esztétikai államban, s nem a valóságban létező szabadság. Így a lét és a Kell kanti dualizmusát megszüntető kibékítés alatt egy mélyebb, megoldatlan dualizmus szakadéka tátong. Az elidegenedett valóság prózaisága az, amivel szemben az esztétikai kibékítés költőiségének saját öntudatra kell törekednie.” (12) Azért idéztem ilyen hosszan, hogy némi fenntartásomat jelezsem Gadamer kritikájával kapcsolatban. Bizonyos értelemben éppen a 20. század rettenetes katalizmái, de a technikai világcivilizációnak az emberi viszonyokat elgépiesítő hatásai is kétségtelenül felerősítik az igazi erkölcsi és politikai szabadság gyakorlati megvalósíthatóságával kapcsolatos radikális kételyeket. Ebből a horizontból tekintve

*Bizonyos értelemben éppen a 20. század
rettenetes katalizmái,
de a technikai világcivilizációnak
az emberi viszonyokat elgépiesítő hatásai
is kétségtelenül felerősítik az igazi
erkölcsi és politikai szabadság gyakorlati
megvalósíthatóságával kapcsolatos
radikális kételyeket. Ebből
a horizontból tekintve a schilleri
esztétikai állam nem egyszerűen utópia,
hanem az emberi szabadság
megvalósításának egyik lehetséges
birodalma, amely feloldhatatlan
ellentétben áll
az úgynevezett társadalmi valósággal.*

a schilleri esztétikai állam nem egyszerűen utópia, hanem az emberi szabadság megvalósításának egyik lehetséges birodalma, amely feloldhatatlan ellentétben áll az úgynevezett társadalmi valósággal. Abban föltétlen igazat adhatunk Gadamernek, hogy az olyan fogalmak, mint az utánzás, a látszat, a varázslat, álmom és ehhez hasonló más kifejezések „vonatkozást előfeltételeznek egy igazi létre, melytől az esztétikai lét különbözik. Az esztétikai tapasztalat fenomenológiai elemzése viszont arra tanít bennünket, hogy az esztétikai tapasztalat egyáltalán nem ilyen vonatkozások alapján gondolkodik, hanem valódi igazságnak tekinti, amit tapasztal.” (13)

Schillernek a szépség-fogalma ugyanakkor szintén nem pusztá látszatként tünteti fel a művészetet, amely megszépíti a valóságot. Inkább egyfajta platóni ihletésű, metafizikai szépség-felfogással találkozhatunk itt, amely szerint a szép legfőbb eszménye realitás és

forma legtökéletesebb szövetsége, az esztétikai nevelés feladata pedig az, hogy szépségekből szépséget csináljunk. (14)

Visszatérve Gadamer művészetfilozófiájához, még egy fontos mozzanatra hívnám fel a figyelmet. A művészet megértése mindig egyúttal valamilyen tradíciót is tovább éltet. Ez részben egyéni teljesítmények függvénye, hiszen magunknak kell kibetűzni a művek értelmét, másfelől mégis egy potenciális közösségnek a teljesítménye. A műalkotásokkal történő találkozás ugyanis sajátos kommunikáció: „A kommunikáció nem ezt jelenti: megragadni, felfogni, leigázni és rendelkezésünk alá vonni, hanem egy olyan közös világban való részesedést jelent, amelyben megértjük egymást. Az, amit műnek nevezünk, nyilvánvalóan nem választható el a közös részesedés ezen áramától, melynek révén a mű beleszól saját korába vagy utókorába.” (15)

A hermeneutikai művészetfelfogás segítséget nyújthat az olyan műelemzésben, amely elkerülheti az egyoldalúan strukturalista, a szövegnek pusztán szemiotikai analízisét éppúgy, mint azt a pozitivistá módszert, amely az alkotó életrajzi adataiból és a kor részletes bemutatásából vezeti le a mű élményvilágát. A hermeneutika nem kínál olyan mód-

szert, amely mechanikusan alkalmazható lenne a legkülönbözőbb alkotások interpretációja során. Magának az értelmezőnek kell megtalálni – az esztétikai tapasztalatból kiindulva – azt az interpretációs eljárást, amely egyaránt számba veszi a mű belső koherenciáját, struktúráját és gazdag jelentésvonatkozásait. Olyan magatartásról van itt szó, amely nem csak kikérdezni akarja a műveket, hanem hagyja magát a mű által kikérdezni. Amikor ironikusnak neveztem az esztétikai nevelés didaktikus felfogását, akkor arra céloztam, hogy az iskolákban még mindig gyakori az a szemlélet, amely a műalkotásokat valamiféle öröknek tekintett esztétikai normarendszer jegyében kategorizálja, valamint többnyire morális értékek reprezentánsaként emeli piederesztálra, s ezzel valódi elevenségüktől fosztja meg őket.

Nem biztos, hogy a művészet tökéletesíti az emberiséget, de újból és újból impulzusokat ad, felfrissíti az emberi szellemet. Azt hiszem, minden műalkotás-befogadó viszonyra érvényes az, amit *Italo Calvino* szellemesen így fogalmazott meg: „Én azt várom az olvasóimtól, hogy olyasvalamit találjanak a könyveimben, amiről magam mit sem tudok, de ezt csak azoktól várhatom, akik olyasmiről kívánnak olvasni, amiről ők nem tudnak semmit.” (16)

Jegyzet

- (1) GADAMER: *Igazság és módszer*. Ford.: Bonyhai Gábor. Gondolat, Bp. 1984.
- (2) GADAMER: *A szép aktualitása*. Ford.: Bonyhai Gábor. T-Twins, Bp. 1994.
- (3) Vö. E. D. HIRSCH: *Gadamer értelmezéelmélete*. Ford.: Novák György. In: A hermeneutika elmélete. I-II. Szerk.: Fabinyi Tibor. Szeged, 1987. 385–407. old.
- (4) Vö. GADAMER: *A szép aktualitása*. I.m. 38–42. old.
- (5) R. Ingarden kitöltetlen helyek-ről beszél az ábrázolt tárgyiasságok rétegében. Vö. Az irodalmi műalkotás. Ford.: Bonyhai Gábor. Gondolat, Bp. 1977. 253–262. old.
- (6) Vö. GADAMER: *Szöveg és interpretáció*. Ford.: Hévízi Ottó. In: Szöveg és interpretáció. Szerk.: Bacsó Béla. Cserépfalvi, Bp. 1991. 32–33. old.
- (7) I.m. 33. old.
- (8) GADAMER: *A szép aktualitása*. I.m. 74. old.
- (9) Lásd KUNDERA: *Improvizációk Sztravinszkij emlékére*. Ford.: V. Tóth László. Magyar Lettre Internationale. 1994. nyár. 43. old.
- (10) Lásd LOBOCZKY JÁNOS: *Műveltség és erkölcsiség – a Bildung mint a humanista tradíció része (Megjegyzések Gadamer hermeneutikai interpretációjához)*. In: Letzte Worte – Végső szavak. A kaposvári erkölcsfilozófiai és -nevelési konferencia előadásai. Szerk.: Czirják József, Jávorszki András, Szabóné Gondos Piroška. Kaposvár, 1997. 384–391. old.
- (11) In: SCHILLER: *Válogatott esztétikai írásai*. Vál.: Vajda György Mihály. Bp. 1960.
- (12) GADAMER: *Igazság és módszer*. I.m. 77. old.
- (13) Uo.
- (14) Vö. SCHILLER: *Levelek az ember esztétikai neveléséről*. Ford.: Szemere Samu. 16. levél.
- (15) GADAMER: *Épületek és képek olvasása*. Ford.: Loboczky János. In: *A szép aktualitása*. Vál.: Bacsó Béla. T-Twins, Bp. 1994. 167–168. old.
- (16) Idézi H. R. Jauss. In: H. R. Jauss: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Irodalomelméleti tanulmányok. Vál.: Kulcsár-Szabó Zoltán. Osiris, Bp. 1997. 34. old.

A könyv mint a kulturális tőke mutatója

Szociológiai kutatások sora bizonyítja, hogy az előnyös társadalmi helyzetű csoportok az iskolán keresztül átörökítik társadalmi helyzetüket, ugyanakkor alig tudunk valamit e jelenség kulturális antropológiai jellegzetességeiről. Mert – mint az előző mondatban rejelő állításból kiderül – véleményem szerint sokkal inkább kulturális, mint gazdasági jelenséggel állunk szemben, amely bonyolultabb, homályosabb és nehezebben átlátható, mint a pusztán gazdaságilag meghatározott folyamatok. (1)

Részben persze kötődik a vagyonhoz, amennyiben a pénz lehetőséget teremt azoknak a kulturális meghatározottságoknak a hatékonyabb érvényesítésére, amelyek az átörökítés mozgató rugói. Egy egyszerű példán lehet érzékeltetni ezt: jobb idegen nyelvtudással fog rendelkezni az, akit családja az illető nyelvterületre küld nyelvet tanulni hosszú időre, mint az, aki – pénz híján – saját országában a közoktatás keretében vagy olcsó nyelvtanfolyamon sajátítja el a nyelvet. Később, a munkaerőpiacon a jobb nyelvtudású nagyobb valószínűséggel szerez olyan állást, amelyben a munkával járó sok nemzetközi kapcsolattal tovább tökéletesítheti nyelvtudását, és ezzel végül behozhatatlan előnyre tesz szert kevésbé szerencsés társánál. Ez a helyzeti különbség természetesen jövedelmében is meg fog mutatkozni, ami lehetőséget teremt arra, hogy „története” a következő generációban megismétlődjék.

Mindezek ellenére azt lehet mondani, hogy a vagyoni helyzet hatása nem döntő, és csak részben határozza meg az átörökítés sikerét. Ennek az állításnak az érvényességét olyan kutatások igazolják, amelyekben közel azonos anyagi helyzetben lévő családokat hasonlítottak össze. Például egy 1963-as párizsi vizsgálat kapcsán *Paul Clerc* megállapította, hogy az azonos jövedelmű családok gyerekei közül azok tanulnak jobban, akiknek magasabb iskolai végzettségűek a szülei. (2) Ez persze „csak” egy kutatás volt, mert a társadalomtudományokban ritkán adódik alkalom arra, hogy egy hipotézist a valóságban „végzett” kísérletekkel igazoljanak vagy cáfoljanak.

A szocializmusnak nevezett szerencsétlen történelmi kísérlet azonban Magyarországon megteremtette ezt a ritka „laboratóriumi” alkalmat, és cáfolhatatlan bizonyítékokat szolgáltatott a fenti kijelentés igazolásához.

1945-tel induló rendszerváltás, különösen az 1947-es fordulat után, mostohán bánt a korábbi elittel és középosztállyal. A termelőeszközök tulajdonosait megfosztották tulajdonuktól; a közhivatalnoki kar tudása leértékelődött, funkciója átalakult, személyi állománya kicserélődött; a szakértelmiség egészében „gyanússá”, és előbb-utóbb – deklaráltan is – megbízható munkás-paraszt származású káderekkel lecserélendővé vált. Konceptációs kirakatperek, adminisztratív korlátozások, fenyegető politikai kampányok, voluntarista intézkedések alakították a valóságot és puhították az értelmiséget addig is, amíg elkészül a „cserecsapat”.

Az értelmiség különböző csoportjait más-más módon „figyelmeztették”. A Standard- és a MAORT-pernek – a tulajdonviszonyok átrendezésére irányuló fő célja mellett – egy olyan üzenete is volt, amely nyilvánvalóvá tette a műszaki értelmiség előtt, hogy a szakértelem

másodlagos jelentőségű. Ez az üzenet azután állandó megerősítést kapott, amikor az államosított vállalatoknál tömegével nevezték ki a diploma nélküli főmérnököket. (Még a hatvanas években is voltak olyan vállalati „főmérnökök”, akiknek nem hogy mérnöki végzettségük nem volt, de diplomájuk sem.)

Megkapta az „eligazítást” a legnagyobb létszámú értelmiségi csoport, a pedagógustársadalom is. Az iskolaigazgatói kinevezések vizsgálatából látható, hogy 1945 után az általános iskolák élére tömegével tettek huszonéves, középfokú végzettségű néptanítókat, holott merítési bázisul ugyanannyi jól képzett, felsőfokú végzettségű polgári iskolai tanár is rendelkezésre állt. (3) A közoktatás 1945 utáni expanziója óhatatlanul a színvonal csökkenésével járt, és mivel a megnövekedett tanulólétszám oktatásához sem a személyi, sem a tárgyi feltételek nem biztosították, ez az ellentmondás kitűnő politikai játékkeret nyitott a pedagógusok, e legnagyobb értelmiségi csoport gerincének megtörésére. (4)

1948-tól beindították a szakérettséginek nevezett gyorstalpaló középiskolát. „...rajta keresztül kívánták döntően megváltoztatni az egyetemi hallgatóság összetételét. A cél az volt, hogy az egyetemi hallgatónak legalább a fele, de inkább 60 százaléka munkás és paraszt fiatalokból kerüljön ki. Ehhez pedig a középiskolásoknak a származási összetételét is meg kellett volna változtatni, ami csak hosszú évek alatt lett volna lehetséges. Ezt hidalta át a szakérettségi rendszere azzal, hogy kezdetben egy, később két év alatt készítette fel a munkás és paraszt fiatalokat egyetemi tanulmányokra”. (5)

Ezzel párhuzamosan a Magyar Dolgozók Pártjának központi vezetősége 1949. február 2-án határozatot hozott, amelyben bevezette a továbbtanulásra jelentkező fiatalok származás szerinti kategorizálását, és kimondta, hogy a munkás- és dolgozó paraszti származásúak előjogot élveznek a felvételeknél. (Ezt ugyancsak párthatározat szüntette meg 1963-ban.) És hogy az arányok változásában azonnal is történjen valami, az egyetemeken 1949-ben véghezvitt tisztogatási kampány során számtalan középosztályból származó diákot távolítottak el mint megbízhatatlant. Mindezt kiegészítette sok korábbi középosztályhoz tartozó személy internálása, kitelepítése, állásvesztése, kvalifikálatlan munkára kényszerítése, miközben lakásaikat elvették vagy társbérletesítették. Ami pedig a jövedelmet illeti: a helyzet úgy alakult, hogy a volt középosztály életszínvonala nem volt magasabb, sőt sok esetben alacsonyabb volt az igen szegényesen élő ország átlagánál.

És mindezek ellenére – mint két erre irányuló vizsgálat is kimutatta (6) – a háború előtti középosztály második vagy harmadik generációjában már nagyrészt visszaállította korábbi társadalmi helyzetét. (7) Ameddig az 1990-es népszámlálás szerint országos átlagban a 30 éven felüli férfinepesség 11 százaléka végzett felsőoktatási intézményben, addig az egyik vizsgált kisváros, Pápa volt középosztályából származó családfők 66 százaléka. (8) És épp ez a pápai vizsgálat szolgáltatott adalékot arra is, hogy nem a vagyon a döntő tényező. A háború előtti középosztályhoz tartozott a tulajdonosoknak egy olyan csoportja (a kereskedők és az iparosok egy része), amelynek vagyona és jövedelme átlag fölötti, iskolai végzettsége azonban alacsony volt. Az ő utódaik sokkal kisebb arányban kerültek vissza a középosztályba. „Ennek az az oka, hogy a vagyont, termelési eszközt 1945 után nem tudták átörökíteni, iskolai végzettségük az esetek egy részében elég alacsony volt, tehát kulturális tőkével sem tudták pótolni az elveszített egzisztenciális alapokat”. (9)

Családi örökségek

Statisztikai vizsgálatokból származó eredmények ugyancsak a kulturális tényezők szerepére utalnak. Az 1992-es társadalmi mobilitás vizsgálat adatai azt mutatják, hogy az 1950-es évek első felében értelmiségivé váló apák gyerekei kisebb arányban lettek diplomások, mint akár az előtűnik, akár az utánuk járó korosztály. Csakhogy „ami az első nemzedékben (az apák között) emelkedést jelent, az a következő generációban visszaüt, és éppen az újonnan értelmiségivé lett apák gyermekei hullanak ki legnagyobb valószínűséggel származá-

si rétegükből. Ezt bizonyítja, hogy amíg az elsőgenerációs értelmiségi apák fiainak mindössze 35 százaléka lesz maga is diplomás, addig a nem elsőgenerációs apák gyermekeinél ugyanez az arány 48 százalék”. (10)

Hogyan történik hát ez az átörökítés? Az első – igen homályos – megközelítéssel azt lehetne mondani, hogy miközben sok mindent elvettek ezektől a családoktól, sok lehetőségtől adminisztratív úton elzárták őket, volt valami, amit nem tudtak elvenni, és volt valami, amitől nem tudták őket elzárni. Ezzel a valamivel igen sokat foglalkozott *Pierre Bourdieu*, aki olyan új fogalmat vezetett be, mint a kulturális tőke, és olyan fogalmakat töltött meg sajátos tartalommal, mint habitus, ethosz vagy kulturális örökség. És bár a kulturális tőke (örökség) fogalma igen erős magyarázó erővel rendelkezik, és sok jó gondolatra ad alkalmat, mégsem szünteti meg a „Hogyan történik hát ez az átörökítés?” kérdése nyomán keletkező hiányérzetet. Érzy ezt Bourdieu is, amikor ezt írja: „A kulturális örökség legfontosabb és iskolai szempontból legerősebben ható része, akár szabad műveltségről, akár nyelvről van szó, hajszálcsovésséggel adódik át (*kiemelés tőlem – A. M.*) még minden módszeres erőfeszítés, minden

*Másodlagos fontosságú,
hogy egy értelmiségi gyereke elsajátítja
vagy elutasítja apja erkölcsi elveit,
vallását,
esztétikai ízlését, politikai hitvallását,
hogy milyen lesz
a személyiségstruktúrája,
hogy korai szocializációja harmonikus
személyiséggé teszi vagy agresszívá,
netán neurotikussá - ha egyszer maga is
értelmiségi lett. Az én kérdésem az, hogy
miért és hogyan lett ő is értelmiségi.*

nyílt beavatkozás nélkül is”. (11) Érthető ez a homályosság, hiszen sokkal nehezebben megfogható „javak” átadásáról van szó, mint például a vagyon, ezért aztán az átadás mechanizmusait is nehezebb tetten érni. (Milyenek ezek a „hajszálcsovék” és mi közlekedik rajtuk?) Különösen akkor, ha a nyilvánvaló mechanizmusoknál rejtettebbeket keresünk: „A kulturális kiváltságok hatását többnyire csak legszembevetőbb formáiban ismerik fel: protekció és jó kapcsolatok, segítség igénybevétele az iskolai munkában, különórák, az oktatásról és az érvényesülési lehetőségekről való tájékozottság. Valójában közvetlen, de még inkább közvetett módon minden család átad gyermekeinek egy bizonyos kulturális tőkét és egy bizonyos ethoszt, hallgatóla-

gos és bensőleg magáévá tett értékrendszert, ami – többek között – meghatározza az egyénnek a kulturális tőkével és az iskolarendszerrel szembeni magatartását”. (12) Ez az ethosz nem más, mint „az iskolával, az iskolai műveltséggel és a tanulmányok révén elérhető jövőbeni érvényesüléssel szembeni beállítottság”. (13) Még közelebről: „...a középrétegek gyermekei családjuknak nemcsak az iskolai tanulásra való buzdítást és bátorítást köszönhetik, hanem a társadalmi emelkedés, valamint az iskolában és az iskola révén elérhető siker ethoszát is”. (14) Vagyis olyasmiről van szó, amit a szocializáció címszóban szoktak összefoglalni.

A szocializáció számtalan részterülete két fő csoportba, „a kulturális átörökítés és a szociális integráció” (15) csoportjába sorolható. Vizsgálatom szempontjából engem most csak az első érdekel. *Somlai Péter* alapos áttekintését adja a kultúra átörökítési mechanizmusainak. Megtudhatjuk, hogy a kultúra átörökítési mechanizmusai az utánezason, a modellkövetésen, az azonosulásán, a kényszerítésen, az internalizáción, az áthagyományozódás kollektív mintázatain (hagyomány, divat) keresztül hatnak – úgy általában, az emberiségénél. A szocializációt sokoldalúan és alaposan leíró elméleti munkák azonban keveset mondanak arról, hogy egyazon társadalom különböző csoportjainál milyen tartalmak „mennek át” ezeken a mechanizmusokon. A tartalom szempontjából másodlagos fontos-

ságú, hogy egy értelmiségi gyereke elsajátítja vagy elutasítja apja erkölcsi elveit, vallását, esztétikai ízlését, politikai hitvallását, hogy milyen lesz a személyiségstruktúrája, hogy korai szocializációja harmonikus személyiséggé teszi vagy agresszív, netán neurotikussá – ha egyszer maga is értelmiségi lett. Az én kérdésem az, hogy miért és hogyan lett ő is értelmiségi. Feltételezhető, hogy ez a mindenkire érvényes szocializációs mechanizmusokon átmenő nem mindenkire érvényes tartalmak következménye. De hogy mik ezek a tartalmak, és hogyan „mennek át”, erre nézve nincs olyan kész és kidolgozott tudományos válasz, mint az általános mechanizmusokra.

A szocializációval kapcsolatos eredmények átfogó vizsgálatára vállalkozó Somlai Péter is így látja: „A társadalomelmélet megkülönbözteti tehát a mikro -s makroszintű jelenségeket, de nem tudjuk szisztematikusan elvégezni ezeket a megkülönböztetéseket, illetve megállapítani azokat az összefüggéseket, hatásokat, amelyek a jelenségnek e két szintje között vannak. Véleményem szerint három irányban folytak és folynak ígéretes kísérletek erre”. (16) Rögtön leragadnék az általa említett elsónél: „Az egybehangolás egyik iránya az életformák, illetve a szubkultúrák értelmezése felé halad. Többen próbálkoztak azzal, hogy a szocializációt valamely társadalmilag specifikus életforma vagy életmód (például munkáséletmód vagy polgári életforma mintázatának elsajátításaként értelmezzék. Az életforma tartalmaival – például a lakáskörülményekkel és a fogyasztással, a családi munkamegosztással, az ízléssel és a szabadidő felhasználásának módjával, a kommunikációs stílussal és nyelvhasználattal – egy olyan jelenségszintet próbáltak leírni a szociológusok és szociográfusok, amely középen, a mikro- és makrostruktúrák között helyezkedik el. [...] Mindazonáltal e leírások minielméletei nem illeszkedtek egybe, s ezért nem is sikerült az új vizsgálati eredményeket visszacsatolni a társadalmi integráció elméletébe”. (17)

Jómagam, aki az iskolaválasztás vizsgálata során mintegy „belebottlottam” a kulturális örökség problémájába, meg sem kíséreltem, hogy bármiféle elméletet faragjak, még „minielméletet” sem. Ez talán egy későbbi, szisztematikus kutatás célja lehetne. Ugyanakkor az ELTE Szociológiai Intézete kutatási adatainak (18) elemzése során rábukkantam egy olyan elemre, amely jó (statisztikailag is használható) mutatója lehet a kulturális tőkének.

A könyv – még mindig

A könyvkiadás, a vásárlási és olvasási szokások, valamint – nem utolsósorban – a könyvek ára igen sokat változott az elmúlt tíz évben, ezért hajlamosak vagyunk azt hinni, hogy a könyvfogyasztás avagy egy családi könyvtár nagysága, ma már oly mértékben eltérített a kulturális színvonalától, hogy semmit nem mond róla. A drága ajándék-könyvekkel telezsúfolt, ajándékboltta átalakult könyvesboltok, a könyvfogyasztó hagyományos értelmiség relatíve lemaradt jövedelme, a polcokat nagy példányszámban elöntő szemét, az irodalmi művek kis példányszáma mind azt sugallja, hogy a családi könyvtár nagysága már nem lehet mércéje a kultúrának. Hol vannak már azok a furcsa arányok, amikor a megélhetési költségekhez képest nevenségesen alacsony ösztöndíjamból húsz példányban vehettem volna meg *Kemény Zsigmond* 1968-ban megjelent ‘Zord idők’-jét, amelynek ára 27 forint volt (vászonkötésben!).

A látszat azonban csal, és ezt az alábbiakban azzal fogom bizonyítani, hogy egy igazán „komoly dolgot”, az iskoláztatás egész életet eldöntő jellegzetességeit vizsgálom meg a családi könyvtárak nagyságának fényében.

Az 1998-ban érettségizettek egy része jelentkezett továbbtanulásra, és mind szülei könyvtára (átlagosan 868 kötet), mind sajátjuk (173 kötet) szignifikánsan nagyobb volt, mint a továbbtanulásra nem jelentkezőknél (583, illetőleg 118 kötet). Ugyancsak szignifikáns különbség mutatkozott a felvettek és az elutasítottak könyvtárainak nagysága között, és még a felvetteken belül is aszerint, hogy főiskolára vagy egyetemre mentek (1. táblázat).

	A családi könyvtár átlagos nagysága (db)	Saját könyvtár átlagos nagysága (db)
egyetemre vették föl	1100	205
főiskolára vették föl	822	163

1. táblázat

A felsőfokú intézménybe felvettek könyvtárainak nagysága

Ezek az adatok azonban elfednek egy fontos elemet, a gimnázium és a szakközépiskola közötti különbséget, amelynek számtalan egyéb következménye van. Az a tény, hogy egy gyerek az általános iskolából gimnáziumba vagy szakközépiskolába megy, nagy mértékben befolyásolja további sorsát, hiszen gimnáziumból – amely kinyilvánítottan a továbbtanulásra felkészítő iskolafajta – eleve többen jelentkeznek felsőfokra. De nem csak többen jelentkeznek, többit is vesznek föl: 1998-ban a gimnáziumban érettségizettek 45 százalékát vették fel egyetemre vagy főiskolára, a szakközépiskolában végzeteknek csak 15 százalékát. Mivel több politikai rendszert átívelő mobilitási adatok igazolják, hogy a társadalom felső rétegei mindig igyekeztek helyzetüket utódaikban reprodukálni, ezért joggal feltételezhető, hogy a nagyobb kulturális tőkével rendelkező családok gyermeküknek is nagyobb kulturális tőkét szánnak, ezért inkább gimnáziumba küldik őket. A szülők iskolai végzettsége szerint igazolható ez a feltételezés (19), kérdés azonban, hogy a családi könyvtárak és „alkönyvtárak” (a gyerek saját könyvei) nagyságában is tükröződik-e mindez.

Nos, a gimnáziumban érettségizetteknél a családi könyvtár átlagosan 970 kötetes (ezenkívül a gyerekeknek 182 saját könyve van), a szakközépiskolában érettségizetteknél a családi könyvtár átlagosan 590 kötetes (és a gyerekeknek 124 saját könyve van). A különbségek a T-próba szerint mindkét esetben statisztikailag szignifikánsak. (20) Ez az alapvető különbség azután megjelenik a továbbtanulásra jelentkezők és nem jelentkezők, a felvettek és elutasítottak meg a főiskolára és egyetemre felvettek között.

A gimnázium átlaga a közös érettségi és felvételi írásbelin*	A családi könyvtár átlagos nagysága (db)	A saját könyvtár átlagos nagysága (db)
10 pont fölött	1381	235
9,00–9,99 pont	1297	201
8,50–8,99	923	172
7,00–8,49 pont	914	199
7 pont alatt	829	159
nincs pontszám	785	160

*Forrás: Neuwirth Gábor teljes adatsora, amelynek első része megjelent a Köznevelés 1999. 13. számában)

2. táblázat

Gimnáziumban érettségizettek könyvtárainak nagysága a gimnázium presztízse szerint

Úgy tűnik, hogy a családi könyvtárak nagysága nem csak ezt a „durva” különbséget tükrözi, hanem finomabbakat is. Erről akkor győződhetünk meg, ha külön vizsgáljuk meg a gimnáziumban érettségizetteket. Köztudott, hogy a gimnáziumok nem egyformák, és ez abban is megnyilvánul, hogy sikeresebben vagy kevésbé sikeresen készítenek föl a továbbtanulásra. Ez tükröződik abban, hogy az iskolázottabb szülők nagyobb arányban juttatják be gyerekeiket a magasabb presztízssű gimnáziumokba, mint a kevésbé iskolázottak. (21) A családi könyvtár nagysága is követi ezt a differenciálódást (2. táblázat) A gimnáziumok rangsorbeli helyének csökkenésével egyenesen csökken az odajáró gyerekek családjában a könyvtár nagysága. Egészen konkrétan ez azt jelenti, hogy a budapesti Fazekasban, Apáczai Csere Jánosban, Radnótiiban, Szent Istvánban, Német Nemzetiségi Gimnázium-

ban és a székesfehérvári Teleki Blankában érettségizettek (ezek voltak 10 pont fölöttiek 1998-ban) szüleinek átlagosan 1381 kötetes könyvtáruk van. Ezzel szemben a „minősítetlen” gimnáziumokban (ahol nem írtak közös érettségi/felvételi dolgozatot, ezért nincs pontszám) érettségizettek családjainak átlagosan csak 785 kötetes könyvtára van. A különbségek szignifikánsak. A gyerekek saját könyvtárában is nagyjából hasonló különbségek jelennek meg, ám ezek nem érik el a statisztikailag szignifikáns eltérés fokát.

Tovább differenciálódik a kép, ha megnézzük, milyen különbségek vannak a gimnáziumban érettségizettek további „sorsa” szerint (3. táblázat).

Gimnáziumban érettségizettek könyvtárai a továbbhaladás lépésőin

A gimnáziumban érettségizett	A családi könyvtár átlagos nagysága (db)	A saját könyvtár átlagos nagysága (db)
nem jelentkezett felsőfokra	675	132
jelentkezett felsőfokra	1037	195
nem vették föl	852	160
fölvették	1131	214
főiskolára vették föl	949	193
egyetemre vették föl	1051	227

3. táblázat

Gimnáziumban érettségizettek könyvtárainak nagysága a gimnázium presztízse szerint

Mind a saját, mind a családi könyvtár nagyobb a továbbtanulni akaróknál, mint a nem akaróknál; a sikeresen felvételizőknél, mint a föl nem vetteknél; az egyetemre menőknél, mint a főiskolára felvetteknél – és mindegyik különbség szignifikáns. De még ezzel sem értünk a differenciálódás végére, ugyanis még akkor is találunk különbséget, ha aszerint nézzük a könyvtárakat, hogy milyen presztízssű felsőfokú intézménybe vették fel a gyereket. A legelőkeltebb intézmények csoportjába (ahol a túljelentkezés ötszörös vagy több), mind a családi könyvtár nagysága (1381 kötet), mind a saját (422 kötet) jelentősen nagyobb a többinél.

A két szülő legmagasabb iskolai végzettsége	A családi könyvtár átlagos nagysága (db)	A saját könyvtár átlagos nagysága (db)
mindkettő egyetem	1748	268
apa egyetem, anya főiskola	1413	210
apa főiskola, anya egyetem	1492	215
mindkettő főiskola	1132	200
csak apa diplomás	896	157
csak anya diplomás	928	192
mindkettő érettségizett	721	146
csak az egyik érettségizett	547	127
mindkettő szakmunkás	414	98
csak az egyik szakmunkás	366	77
mindkettő szakképzetlen	274	78

4. táblázat

Könyvtárak nagysága a két szülő iskolai végzettsége szerint

Azt tudjuk, hogy a szülők iskolázottsága befolyásolja, milyen arányban mennek a gyerekek gimnáziumba vagy szakközépiszkolába, milyen arányban akarnak továbbtanulni, ezt a továbbtanulást főiskolán vagy egyetemen képzelik-e, sőt azt is, hogy próbálkozásuk mennyire sikeres. (22) Érdemes hát megnézni, hogy a családi könyvtárak nagysága mennyire hűen követi a szülők iskolai végzettségét. A 4. számú táblázatból látszik, hogy a „követés hűsége” szisztematikus, és az is, hogy mechanikussága – társadalmi tényről lévén szó – megdöbbentő. Mind a családi, mind a saját könyvtár azoknál a családoknál a legnagyobb,

ahol mindkét szülő egyetemi diplomás, és az iskolai végzettség csökkenésével a kötettség megy lefelé. Az is kiderül ebből a táblázatból, hogy azonos végzettség esetén az anya hatása erősebb a könyvtárak nagyságára, mint az apáé. Ha például az anyának van egyetemi diplomája, és az apának főiskolai, akkor nagyobb a könyvtár, mint a fordított összetételben (és ugyanez a helyzet akkor, ha csak egyikük diplomás). Mindez egészen pontosan megfelel egy másik vizsgálat eredményeinek, amelyből az derült ki, hogy az anya iskolai végzettsége a középiskola kiválasztásában ugyanilyen szerepet játszik. (23)

Ugyancsak az említett vizsgálat mutatta ki azt, hogy nemcsak a szülők iskolai végzettsége hat a gyerekek középiskola-választására, hanem a nagyszülőké is. (24) Az 1998-ban érettségizetteket vizsgáló ELTE-kutatás ugyanezt mutatja a könyvtárak nagyságával (5. táblázat).

Az apa és az apai nagyapa iskolai végzettsége	A családi könyvtár átlagos nagysága (db)	A saját könyvtár átlagos nagysága (db)
Nagyapa diplomás		
1. apa egyetemet végzett	1723	234
2. apa főiskolát végzett	1207	195
3. apa érettségizett	797	*
4. apa szakmunkásképzőt végzett	*	*
5. apa 8 osztályt végzett	*	*
Nagyapa érettségizett		
6. apa egyetemet végzett	1266	235
7. apa főiskolát végzett	1289	173
8. apa érettségizett	872	177
9. apa szakmunkásképzőt végzett	552	*
10. apa 8 osztályt végzett	*	*
Nagyapának érettségénél kevesebb		
11. apa egyetemet végzett	1322	205
12. apa főiskolát végzett	912	177
13. apa érettségizett	634	140
14. apa szakmunkásképzőt végzett	472	106
15. apa 8 osztályt végzett	12	12
Szignifikáns különbségek csoportok között (Scheffé-próba)	1 3,8,9,12,13,14,15 11 9,13,14,15 7 9,13,14,15 2 9,13,14,15 6 9,13,14, 15 8 9,14,15 12 9,14,15	1 9,14,15 6 9,14,15

* Kis elemszám

5. táblázat

A könyvtárak nagysága két generáció iskolai végzettsége szerint

Bár a családi könyvtár nagysága közötti különbségek nem minden csoport viszonyában szignifikánsak, az alapvető tendencia, amely az adatokból kirajzolódik, eléggé egyértelmű. A nagyapák egy-egy iskolai végzettségi sávján belül az apák szerint ismétlődnek meg a különbségek. A gyerekek könyvtárai között nincs ennyi szignifikáns különbség, jöllehet a tendencia ugyanaz. Mindenesetre jól látható, a kulturális tőke fölhalmozódó természete.

Az 5. táblázatban is megjelenő értelmiségen belüli különbségeket felerősíti, ha mindkét szülőt egyszerre vizsgáljuk abból a szempontból, hogy hányadik generációs. (25) Ha mindkét szülő egyetemet végzett és legalább második generációs értelmiségi, akkor mind

a családi, mind a gyerek saját könyvtára átlagosan minden eddiginél nagyobb. A 6. táblázat még azt a különbséget is tükrözi, amely az egyetemi és a főiskolai végzettség között van, és ezzel újabb adalékot szolgáltat a kétféle diplomának egy másik vizsgálatban igazolt kulturális eltéréseihez. (26)

A szülők értelmiségi generációs foka	A családi könyvtár átlagos nagysága (db)	A saját könyvtár átlagos nagysága (db)
mindkettő egyetemet végzett legalább 2. generációs	2352	347
anya egyetemet végzett legalább 2. generációs, apa bármi	1727	298
apa egyetemet végzett legalább 2. generációs, anya bármi	1549	199
mindkettő egyetemet végzett 1. generációs	1657	252
egyik legalább 2. generációs főiskolát végzett	1313	266
anya 1. generációs egyetemet végzett, apa főiskolát	1291	195
apa 1. generációs egyetemet végzett, anya főiskolát	1220	203
mindkettő 1. generációs főiskolát végzett	993	140

6. táblázat

A könyvtárak nagysága a család eredete szerint

Az eddigi adatok ismeretében joggal gondolhatjuk, hogy ha egy iskolázatlan családból jövő gyerek gimnáziumba megy, majd utána eljut az egyetemig, akkor ezt valószínűleg inkább köszönheti – tehetségből, sajátos érdeklődésből, egyedi jellemvonásokból stb. – fakadó saját kulturális tőkefelhalmozásának, mint a családi kulturális örökségnek. Ezt a feltevélezt is igazolják a könyvtárak. Ha megvizsgáljuk a gimnáziumból egyetemre felvett gyerekeket, akkor azt látjuk, hogy ameddig a családi könyvtárak nagysága szignifikánsan különbözik a szülők iskolai végzettsége szerint, addig a gyerekek saját könyvtárának nagysága nem. Még akkor sem, ha a szakképzetlen apa gyermekét hasonlítjuk össze az egyetemi diplomás apa gyerekével. Mindez úgy lehetséges, hogy a szakképzetlen szülők egyetemre felvett gyerekei a saját társadalmi csoportjukra jellemzőnél jóval nagyobb könyvtárral rendelkeznek.

Jegyzet

(1) Egy 1997-ben végzett empirikus kutatás igazolta, hogy a gyerekek iskoláztatásában döntő szerepe a szülők iskolai végzettségének van, és nem a pénznek (lásd ANDOR MIHÁLY: *Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága*. Iskolakultúra, 1998. 8. sz., 15–16. old.

(2) PAUL CLERC: *La Famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième*. Population, 1964. 4. sz.

(3) ANDOR MIHÁLY: *Alkalmazkodás és karrier: az iskolaigazgatók kiválasztásának mechanizmusai*. Ifjúsági Szemle, 1987. 5. sz.

(4) ANDOR MIHÁLY: *Dolgozat az iskoláról I-II*. Mozgó Világ 1980. 12. sz. és 1981. 1. sz.

(5) KOVÁCS M. MÁRIA–ÖRKÉNY ANTAL: *Szakérettségisek*. Mozgó Világ, 1981. 5. sz.

(6) GÁTI TIBOR–HORVÁTH ÁGOTA: *A háború előtti kisvárosi középosztály utótörténete*. Szociológiai Szemle, 1992. 1. sz.; UTASI ÁGNES–A. GERGELY ANDRÁS–BECSKEHÁZI ATTILA: *Kisvárosi elit*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest, 1996.

(7) Hasonló következtetésre jutott mobilitás-vizsgálataiban ANDORKA RUDOLF is (A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon, Budapest: Gondolat, 1982.)

(8) GÁTI TIBOR–HORVÁTH ÁGOTA, i.m. 90–91. old.

(9) GÁTI TIBOR–HORVÁTH ÁGOTA, i.m. 94. old.

(10) BUKODI ERZSÉBET: *Az iskolázottsági esélyek alakulása*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal, 1995. 13. old.

(11) BOURDIEU, P. (1967): *A kulturális örökség átadása*. In Ádám György (szerk.) *A műszaki haladás problémái*, Budapest: KJK. 1967. 299. old.

(12) BOURDIEU, P., i.m. 291–292. old.

(13) BOURDIEU, P., i.m. 300. old.

(14) BOURDIEU, P., i.m. 302. old.

(15) SOMLAI PÉTER: Szocializáció, Budapest: Corvina, 1997.

(16) SOMLAI PÉTER, i. m. 118. old.

(17) SOMLAI PÉTER, i. m. 119. old.

(18) Az ELTE Szociológiai Intézete a Soros Alapítvány támogatásával adatfelvételt végzett az összes 1998-ban érettségizett továbbtanulásáról (vagy tovább nem tanulásáról). A könnyebb kezelhetőség kedvéért a teljes 60 ezren felüli sokaságból összeállítottak egy 5116 fős reprezentatív mintát, és az ezt tartalmazó SPSS system file-t kaptam meg az intézetigazgató Csáko Mihály szíves jóindulatából másodelemzésre. Ehhez az adatbázishoz kidolgoztam és hozzáillesztettem két további változót, amelyhez az adatokat Neuwirth Gábortól, az Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda munkatársától kaptam, aki évek óta készíti a középiskolák Köznevelésben megjelenő rangsorait. A két új változó a következő: a középiskolák rangsorbeli helye a közös érettségi/felvételi írásbeli eredménye alapján; illetőleg a felsőfokú intézmények rangsora a túljelentkezés nagysága szerint.

(19) Lásd ANDOR MIHÁLY: *Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben*, Iskolakultúra, 1998. 8. sz. 16–17. oldal

(20) A továbbiakban az átlagok közötti eltérés szignifikanciáját mindig a T-próba (két csoport esetén) vagy a Scheffe-próba (kettőnél több csoport esetén) szerint adom meg, ezért külön nem fogom jelezni.

(21) Lásd ANDOR MIHÁLY: *Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben*. i. m. 20. oldal

(22) Az 8 általánost végzett apák 100 általános iskolát befejező gyereke közül 11 megy gimnáziumba, ebből 6 jelentkezik továbbtanulásra, és három vesznek föl: kettőt főiskolára, egyet egyetemre. A szakmunkás apák 100 általános iskolát végzett gyerekeiből 20 megy gimnáziumba, közülük 13 jelentkezik továbbtanulásra, és hatot vesznek föl: fele-fele arányban egyetemre és főiskolára. Az érettségizett apák 100 általános iskolát végzett gyerekeiből 39 megy gimnáziumba, ebből 31 jelentkezik továbbtanulásra, és közülük 16-ot vesznek föl: fele-fele arányban egyetemre és főiskolára. Főiskolai diplomás apák 100 általános iskolát végzett gyerekeiből 64 megy gimnáziumba, közülük 57 jelentkezik továbbtanulásra, 32 nyer felvételt: 19 egyetemre, 13 főiskolára. Egyetemet végzett apák 100 általános iskolát végzett gyerekeiből 79 megy gimnáziumba, közülük 73 jelentkezik továbbtanulásra, 46 nyer felvételt: 32 egyetemre, 14 főiskolára. (ANDOR MIHÁLY: *Az iskolákon át vezető út*. Új Pedagógiai Szemle, 1999. 10. sz.)

(23) Lásd ANDOR MIHÁLY: *Az iskolaválasztás társadalmi meghatározottsága 1997-ben*. i. m. 17–18. oldal

(24) Lásd ANDOR MIHÁLY: *Az esélyek újratermelődése*. EDUCATIO, 1998. 3. sz., 434. old.

(25) Az ELTE-kutatásban azt az adatot vették föl, hogy a nagyszülőnek volt-e diplomája vagy érettségije. Ily módon csak azt lehet tudni, hogy a szülő első vagy legalább második generációs értelmiségi, azt nem, ha harmadik generációs vagy régebbi.

(26) Lásd ANDOR MIHÁLY: *A kétféle diploma*. Iskolakultúra, 1999. 1. sz.

Mikor lőhető le a zongorista? A művészeti értékközvetítés erkölcsi dilemmái

Egy vadnyugati kocsmában a következő felirat figyelmezteti a vendégeket: Ne lőj a zongoristára, tudása legjavát nyújtja! Ebben az értékrendszerben a szakember életét kockáztatja, ha a művészeti értékek közvetítése közben nem állítja képességei legjavát a közjó szolgálatába. Mi, kívülállók, nem vettünk részt e közösség – vagyis a kocsmai közönség – művészeti kánonjának kialakításában, csak valószínűsíthetjük, hogy ez a tudás nem merülhet ki holmi klimpirozásban, vagyis hogy az erkölcsi ítélezés esztétikai mérce alapján hozott ízlésítéssel kombinálódik. A dolog azonban korántsem intézhető el ennyivel. Ugyanis az sem mindegy, hogy mit játszik a zongorista legjobb tudásával, és az sem, hogyan játssza azt.

Nagyon valószínű, hogy lelőhető a zongorista akkor is, ha a megszokott country-zene helyett Bachot játszik vagy akárcsak dél-amerikai tánczenét, és talán még akkor is, ha a megszokott zenét szokatlan modorban játssza, ami ugyan nagyon tetszik egy-két vájt fülű és mindenféle másságra kíváncsi vendégnek, de nagyon nem tetszik a megszokottat váró, s az ettől való eltérést vadnyugatiatlannak, amerikaiatlannak, a közjó elleni fellépésnek, ízlésterrornak érző, az idegent nehezen szenvedő vagy egyenesen gyűlölő törzsvendégeknek. És valószínűleg az sem számítana melegségnek, ha a zongorista mindezt nevelő célzattal, a törzsközönség látókörét tágítandó, ízlésüket pallérozandó tenné, a rutinszerűhöz valami újat hozzátéve, értékérzékenységük növelésének vagy az esztétikai természetű transzcendálásra késztetés szándékával.

Ízlésterror vagy olvasóvá avatás?

Eddig csak a kocsmavendégek fülével hallgattuk zongoristánkat, ám ne feledjük, hogy a kocsmába betérő zenekritikus, pedagógus és a kocsmá felettes szervező művészeti előadója is előránthatja övéből a coltot, ha a hivatásos művészetközvetítő mércéjével nem találja megfelelőnek a minőséget. Márpedig a művészi érték közvetítésekor az eredeti mű óhatatlanul torzul, és általában redukálódik az érték. Nem könnyen megválaszolható – és nemcsak esztétikai, hanem etikai természetű – kérdés, hogy mennyire kell számolnia ezzel a közvetítőnek. Nem jelenthetjük ki magabiztosan, hogy bizony a kocsmá törzsvendégeinek erkölcsi kötelességük önmagukat alkalmassá tenni a kocsmában közvetített művészet befogadására (hogy minél kisebb legyen a közvetítés közben óhatatlanul bekövetkező értékcsökkenés), hiszen még az sem egyértelmű, hogy ugyanezért mennyiben tehető felelőssé a hivatásos művészetközvetítő és a műértő befogadó.

Az esztétikai érzékenység ugyanis bizonyos mértékig genetikai adottság, ám kétségkívül fejleszthető is. Igaza van *Honffy Pálnak*, hogy az iskolai irodalomtanítás keretében – amely lényegét tekintve olvasóvá nevelés –, amennyire lehetséges, képessé kell tenni a tanulókat a műalkotás befogadására, vagyis az önátadásra és megnyílásra, az önmegőrzésre és távolságtartásra, a másság iránti nyitottságra, az elmélyedésre és alázatos viszonyu-

lásra. (1) Kérdés azonban, nem tiltakozhat-e a személyi szabadságjogaiban önmagát korlátozva érző tanuló az esztétikai érzékenységre nevelés ellen azzal érvelve, hogy kedvenc zenéje, szappanoperája vagy horrorja megtekintéséhez, kedvenc krimije vagy érzelmes regénye olvasásához nincsen szüksége ilyenfajta befogadói készségekre. Elfogadható-e a pedagógiának az az ellenérve, hogy az effajta készség – ha máshoz nem – a tananyag elsajátításhoz mindenképpen szükséges. Ezzel szemben jogosnak tűnik az a replika, mely szerint a diák e nélkül is fel tudja mondani a leckét. Nem érvelhetne azzal a diákok személyi jogait képviselő ombudsman, hogy az iskolai irodalomoktatás tulajdonképpen nem más, mint intézményesített ízlésterror, az iskolai műértelmezés pedig – dolgozat vagy feleltetés formájában – a diák-olvasó legitimebb ügyeibe való beavatkozás? És minél fogékonyabb a diák az irodalom iránt, annál inkább az?

Elsőre talán képtelenségnek tűnhet az a vád az iskolával szemben, hogy remekműveket közvetít, de annak idején *Hankiss Elemér* joggal beszélt a remekírók rémuralmáról (2) abban az esetben, amikor a tankönyvek és a tanárok üres vagy erősen ideologikus ítéletekkel „érvelnek” a diákokra rátukmált remekművek mellett. Úgy vélem, a mai napig aktuális Hankiss kérdése, hogy „állampolgári kötelesség-e lelkesedni a Zrinyiászárt?”, és még inkább jogos azt követelni, hogy lehessen az iskolában is a „tökéletes” művek tökéletlenségéről is dialogizálni, főleg akkor, ha valakit éppen esztétikai érzékenysége indít ilyen fajta kérdésfelvetésre. És miért ne kérdezhetné meg a diák, hogy miért nincs szó irodalomórán az ő kedvenceiről is? Ha a tanár azzal felel, azok nem képviselnek művészi értéket, miért ne kérdezhetné meg, hogy van-e egyáltalán rossz ízlés, rossz szükséglet, rossz igény? Valóban csak a magas művészi értékek képviselik a közjót, a közízlést tükröző értékek nem?

Közkönyvtár, köztévé és a közjó

És ha az iskolában mégis csak indokolt lenne a remekművek kizárólagossága, indokolható-e ez a gyakorlat a közkönyvtárakban? Indokolható-e, hogy a közkönyvtárakban az erősen korlátozott beszerzési összeg nagyobb részét nagyon kevesek által olvasott remekművekre fordítsák? Nem jogos-e az az igény, hogy az alig keresett örök értékek rovására akár tucatnyit is vegyenek az adófizető pénzből a tiszavirág életű, de éppen most nagyon keresett bestsellerekből?

Ennyit a mít-ről, és most jöjjön a hogyan! Vádolható-e csalással, hamisítással a műveket nem hitelesen tolmácsoló zongorista? De mi tekinthető a hitelesség kritériumának? Az eredeti szöveghez, vagy az eredeti intencióhoz való hűség? A tolmácsoló önmagához való hűsége vagy a közízléshez való igazodása? Hazudik-e a közvetítő, ha nem ízlésének, felkészültségének és alkatának megfelelő művet tolmácsol? Ha csak a kottából játszik, s nem belülről?

A zongorista műsorát talminak találó műtétessel szemben a zongorista – mentve, ami menthető, ha becsületét nem is, legalább életét – hivatkozhat közönsége szükségleteire és ízlésére, valamint az őt alkalmazó tulajdonosra. Érvelhet *György Péterrel* úgy, hogy „tudomásul kell venni, hogy a kocsmai zenélés egyáltalán nem úri szalon, hanem nagyon is plebejus dolog. (3) Igaz, György Péter hozzáteszi, hogy „a plebejusság nem jelenti, hogy le kell tolni a gatyát” (4). Ugyanakkor a Duna Tévé példájával érzékelteti az érték, valamint a népszerűség, sikeresség, eladhatóság igen bonyolult viszonyát: „Én például a Duna Televíziót több szempontból a legjobb magyar tévének tartom. Első osztályúak például filmjei. De lassan százalékban már nem is kimutatható a nézettsége. A Duna Tévé – ironia nélkül mondom – nagyon nemes, nacionalista, felvilágosító kampányt folytató televízió, amely egészen egyszerűen úgy viselkedik, mintha nem televízió lenne. Teljes önellentmondás kellene legyen azok számára, akik csinálják. Elkötelezik magukat amellet, hogy tradicionális, konzervatív, nacionalista kulturális identitást szegeznek szembe a kultúrmocsokkal, és nem törődnek azzal, hogy ez az identitás is nézettségi indexek függvénye.” Keverhető-e gyöngy

a moslékba? Eltartható-e a jól eladható szemétből a ráfizetéses érték? Részesülhet-e a giccsadóból az, aki az általa kiadott giccs bevételéből ad ki remekműveket is?

Sugárzik-e eszközként az érték?

Ha a nép nem váltható is le, legalább megváltható-e? Formálható-e ízlése? Ez a kérdés kétféleképpen vetődött fel a keményebb, majd puhább pártállami diktatúra idején. Egyfelől mint a polgári ízlés szocialistává átformalása, másfelől mint a fejletlen ízlés fejlesztése a magas kultúra értékeinek segítségével. És természetesen ez a kétféle felfogás többféleképpen is ötvöződött: mechanikusan és meglehetősen rafináltan. A polgári ízlés szocialistává pallérozása jegyében először is el lehetett takarítani a „polgári szemetet” (a vadabb időben akár még *Jókait* is), majd jöhetett helyébe (szelidebb időben eléje) a szovjet és a szocialista irodalom. És megszületett a szocialista bestseller is, mely felvehetette a versenyt az ízlést továbbra is uraló romantikával és a *Cronin*, *Mitchell*, *Dallos* és *Passuth* műveivel jellemezhető kispolgári lektúrral. Egyik változata a társadalmi regényt, a krimi és a kalandregényt egyszerre képviselő „egy az egyben” szocialista eszmeiségű *Berkési*-regények, a másik pedig az érzelmesebb és romantikusabb, a szocialista eszmeiséget kisebb dóziszban adagoló *Szilvási*-regények. Ami nem sikerült a szovjet regények esetében – hiszen a magyar olvasó már minden „ov”-vagy „szkij-” végződésű nevet viselő író esetében gyanakodni kezdett, – sikerült a szocialista bestsellernek. Berkesinek még az ellenforradalmat leleplező regényét is megbocsátották nagyszámú rajongói, szegény *Ajtmátov* viszont hiába „bizonygatta”, hogy regényei nem a szocialista brigádmozgalom értékrendjében születtek.

Egyébként a szocialista brigádmozgalom és a különböző olvasómozgalmak, valamint ezek manipulatív összekapcsolása kitűnő példái voltak egyfelől az értéknek eszközzé degradálásának, másfelől az ezt a helyzetet

valódi művészi értékek közvetítésére felhasználó „ellenmanipulációnak” is. Mind a szocialista izés fejlesztését célzó olvasómozgalmakban, mind a szocialista brigádmozgalom kulturális vállalásainak keretében valódi művészi értékek is szerepeltek, ám maga a kontextus és az eszköz-szerep jelentékenyen befolyásolta az érték megvalósulásának esélyét. Ezek a művek sokak számára egyszerűen kötelező olvasmányok voltak, ismét sokak számára az érdek-érvényesítés lehetősége. Ha a brigádtagok megvették vagy elolvasták a ‘Csendes Don’-t vagy a ‘Rozsdatemető’-t – az előbbi mint szocialista eszmeiségű szovjet irodalmat, az utóbbit mint munkás témájú szocialista realista regényt – közelebb kerültek a szocialista brigád cím elnyeréséhez, ami pénzzel és egyéb előnyökkel járt. Mivel a címet többször is el lehetett nyerni, a rutinos brigádtagok második-harmadik alkalommal már „forintosítani” tudtak egy-egy olvasmányt vagy színház-látogatást. A brigádnaplóba beragasztott színházjegye, a megvásárolt könyv felmutatása vagy az olvasmány rövid tartalmának a brigádnaplóba való beírása igazolta a feladat végrehajtását, az olvasómozgalmak esetében pedig olyan ellenőrző-kérdések megválaszolása, mint „Mi volt az ellenforradalmárok tikos jelszava?”, „Hány éves volt Bim?” (Ezek a bornírt kérdések egy kitűnő *Ajtmátov*-regényt kompromittáltak.)

Vádolható-e csalással, hamisítással a műveket nem hitelesen tolmácsoló zongorista? De mi tekinthető a hitelesség kritériumának? Az eredeti szöveghez, vagy az eredeti intencióhoz való hűség? A tolmácsoló önmagához való hűsége vagy a közönléshez való igazodása? Hazudik-e a közvetítő, ha nem ízlésének, felkészültségének és alkatának megfelelő művet tolmácsol? Ha csak a kottából játszik, s nem belülről?

Ebben az olykor teljesen átlátszó, olykor ravaszul manipulált politikai-ideológiai propaganda tevékenységben a népművelőknek és a könyvtárosoknak eléggé egyszerű végrehajtó szerep kínálkozott, de közülük sokan megpróbálták az ellenszéllel is előre vitorlázni. Szovjet irodalom címen *Okudzsavát, Ajtmatovot, Bulgakovot*, szocialista irodalom címen *Fejest, Sántát, Semprunt, Aragont, Paralt, Hrabalt* olvastattak. KISZ-tagok és brigádtagok tízezrei olvasták műveiket, s még olyasmí is előfordult, mint Jászberényben a hetvenes években, hogy Jászberény ötven szocialista brigádjának mintegy félezer tagja elolvasta és megbeszélte a 'Mindig van remény' című Örkény-novellát. (5) Már-már hajlamosak lennének kijelenteni, hogy ha ezek az olvasmányélmények nem kerültek volna az értéket eszközzé alacsonyító kontextusba, a magyar olvasástörténet legsikeresebb értékközvetítő akciója lett volna, csak hogy az igazság az, hogy másképpen nem, csakis ily módon manipulálva lehetett sikeres ez az ügylet. Ez persze nem zárja ki azt, hogy a manipuláció ellenére – és természetesen az ellen-manipulációnak is köszönhetően – akár tízezrek is igazi értékhez és élményhez juthattak.

Az ehhez hasonló, az érték védelmében történő, a kockázatot is vállaló, erkölcsi kiállást is jelentő „ellen-manipulációt” hiányolhatjuk manapság, amikor a mai szabad világban már nincsenek sem brigád-vállalások, sem olvasómozgalmak, de nem is került helyükbe valami ízlésesen harsány és szellemes, csak orientáló, de nem manipuláló ösztönei társasjáték, melynek keretében – immár önként és dalolva – tömegek olvasnának *Ajtmatovot, Bulgakovot, Örkényt, Illyést, Pilinszkyt, Esterházyt, Nádaszt* és *Rushdie-t*. Úgy tűnik, hogy e helyett sokan azt hangoztatják a demokrácia védelmében, hogy „ha ez kell nekik, egyék meg”, „ha ilyen mocskos az élet, jogosult a horror már este nyolckor vagy akár délután is”, és úgy gondolják, ha egy kisfiú azzal szólítja meg a könyvtárost, hogy „kérek anyukámnak valami jó kis gyilkosságot”, akkor a legnagyobb aljasság lenne *Dosztojevszkijt* vagy *Diirrenmattot* küldeni a napi robotban megfáradt anyukának, de még *Agatha Christie* sem lenne fair, mivel anyukája ma már keményebb olvasmány-drogokhoz szokott.

Könyvtárosi agresszió vagy olvasói plaszticitás?

A „valamit hozzáadni a világhoz”, „a létben való gyarapodáshoz hozzásegíteni” kötelességének attitűdje mára eléggé megritkult a művészetközvetítők körében. Sokkal erősebben van jelen „a kereslethez igazodni” felfogás, pedig „az ízlés befolyásolása emberi jogok korlátozása” felfogás nem vesz tudomást az ember plaszticitásáról. Ez az érvelés már a szocialista ízlésformálás korszakában is erőteljesen jelentkezett, könyvtáros berkekben is. Úgy is, mint a nagyérdemű olvasó elvtelen körüludvarlása, de úgy is, mint az ideológiai manipuláció ellen-elmélete. Ekkor, vagyis a hetvenes évek közepén, végeztük el a következő kísérletet, bizonyítandó, hogy az emberi méltóságot nem sértő, a dialógus jegyében történő ízlés-befolyásolásra igenis lehetőség van: két közművelődési könyvtárban (a jászárokszállásiban és a miskolciban) fél évre eltűntettük a szabadpolcról a lektúrt, s figyeltük, mi történik. Kollégáink egy része heves olvasói reakciókat, feljelentéseket, sőt még tüntetést is jósolt. Amikor az olvasók nem találták kedvenceiket, vagy nem vittek haza semmit, vagy kockáztattak: egyesek a könyvtárosoktól kértek „valami hasonlót”, akik mindig az értéket képviselő irodalomból ajánlottak, vagy pedig maguk választottak „próba-szerencse” alapon. Amikor pedig visszahozták a kedvenceiket helyettesítő könyveket, a könyvtáros megkérdezte tőlük, hogy tetszett. Félév elteltével helyreállt a rend, mi azonban komoly tanulások birtokába jutottunk. (6) Azt, hogy a meglehetősen drasztikus beavatkozás ellenére egyetlen olvasó sem maradt el a könyvtárból, hogy egyetlen olvasó sem sértődött meg, és hogy sokan megelégedtek a „pótlékkal”, ma már egy kicsit másképpen értelmezem, mint annak idején, amikor ebben a könyvtárosi ízlésformáló tevékenység

lehetőségét láttuk bizonyítva. Ma már nyugtalanítónak tartom a jussát (kedvenc olvasmányait) az ő adójából működő public librarytól követelő polgár feltűnő hiányát.

Egy Nitsch-kiállítás olvasatai

Kell-e, lehet-e arra a zongoristára löni, aki nem egy átlagkocsmában zenél, hanem egy – nevezük így – alternatív kocsmában, amelynek törzsközönségét elsősorban a megszkottól eltérő, számára nem csak szórakozást, hanem elmélyülést és katartikus élményt is jelentő zene vonzza. Olyan zene, mely az ide betévedő átlagembert idegesíti és/vagy felzaklatja és/vagy megbotránkoztatja, amelyet sokan nemzetietlennek, ízléstelennek, istentelennek, vallásgyalázónak, provokatívnak, gusztustalannak tartanak. Lelőhető-e ez a zongorista a közlés, a közjó, a nemzet, a kulturális hagyományok, a jó ízlés vagy a vallásos érzékenység és a keresztény értékrend nevében? Hasonló, de ennél is bonyolultabb eset a Fővárosi Önkormányzathoz tartozó Kiscelli Múzeumban – pontosabban a múzeumhoz tartozó egykori trinitárius kolostor máig is romos, több mint kétszáz éve nem használt templomában – 1999. július 1. és 11. között megrendezett *Hermann Nitsch*-kiállítás. Itt a világhírű bécsi akcionista 1998-as prizendorfi hatnapos misztériumjáték-akciójának rekvizitumait lehetett megtekinteni *Orgia-misztérium Színház* címmel, és videón pedig magát az akciót is. Mindez a 250 éves óbudai Szent Péter és Pál plébánia jubileumi kiállításának tözsomszédságában zajlott. Egyébként a művésznek más műveit már 1996-ban is lehetett látni ugyanitt. Nitsch eddig majdnem mindenütt felborzolta a kedélyeket, s csaknem mindenütt erősen megosztotta még a művészetkedvelő értelmiséget is, de nem mindenütt váltott ki olyan heves reakciókat, mint Ausztriában vagy Magyarországon. Például Rómában és Párizsban jobban tolerálták Nitsch – *Vadas József* kifejezését használva – „vérrel festett misztériumát”, pedig a francia fővárosban egy működő katolikus templomban lehetett megtekinteni. Magyarországon már a megnyitó napján mintegy negyvenen tiltakoztak. *Macskásy Izolda* képzőművész utal arra, hogy az alkotó „istenkáromló művészetét bemutató” tárlat a Soros Alapítvány, a Fővárosi Önkormányzat és a Nemzeti Kulturális Alapítvány támogatásával jött létre. Mint írja „a frissen leölt állatok vérével, vizelettel, bélsárral keveredő oltárkelyhek, miseruhák és egyéb szent tárgyak bemutatását korábban az osztrák püspöki kar is elítélte, (7) s a kiállítás azonnali bezárását kéri *Semjén Zsolt* egyházi ügyekért felelős államtitkártól. (8) *Semjén* a következő napokban a kiállítás bezáratását kérő levelek százait kapja, de még ennél is erőteljesebb nyomás nehezedett rá, amikor az úgynevezett történeti, vagyis a katolikus, a református, az evangélikus és a zsidó egyházak vezetése és vezetői tiltakoztak. A magyar Katolikus Püspöki Kar – hangsúlyozva, hogy „nem kíván művészfilozófiai vitába bonyolódni” – mind a keresztény értékrend, mind a jó ízlés nevében tiltakozik a kiállítás ellen, mert a bemutatott rekvizitumok „kimerítik az obszcenitás, a brutalitás és a káromlás tényét”, és sajnálatosnak tartják, hogy a Fővárosi Képtár a lelki és szellemi újjáépítés helyett a kollektív perverzitás bemutatásának és az esztétikai értékek tudatos rombolásának nyitott kaput”. (9) *Gyulay Endre* katolikus és *Harmati Béla* evangélikus püspök azzal érveltek, hogy a humánetikával ellentétes vallás-és embergyalázó alkotások nem valók közönség elé. (10) Tovább nehezítette az államtitkár helyzetét, hogy több civil szervezet – az Erőszakellenes Fórum, a Magyarországi Jogsértettekért Egyesület, a Létminimum Alatt Élők Társasága, a Raoul Wallenberg Egyesület, az Alba kör, a Dél-dunántúli Regionális Állat- és Természetvédő egyesület, a katolikus Bokor Közösség és a Polgárok Érdekszövetsége elfogadhatatlannak tartja „az erőszak kultuszának propagálását”, mely „sérti nem csak a katolikus hívőket, de lélekmérgező, botránnyokozó, undorkeltő hatása miatt minden jóérezsű embert”. *Semjén Zsolt* a kiállítás megtekintése után úgy nyilatkozott, hogy a kiállítás „vallásgyalázó provokáció, mely sérti a hívők érzékenységét, megengedhetetlen, hogy az adófizetők pénzéből ilyesmit finanszírozzanak”, s a kiállítás idő előtti bezárását sem tartotta lehetetlennek. (11) A Nemzeti Kulturális Alap képzőmű-

vészeti kuratóriumának elnöke szerint a kuratórium kizárólag szakmai szempontok alapján döntött arról, hogy a kiállítás megrendezését 250 000 forinttal támogatja. (12) Semjén arra kérte a főváros liberális polgármesterét, hogy kérjen bocsánatot a katolikus vallású emberektől és tegyen szimbolikus gesztust azzal, hogy a hivatalos nyitvatartási idő előtt fél órával bezárják a kiállítást. *Demszky Gábor* – leszögezve, hogy kifejezetten viszolyog Nitsch művészetétől –, kijelentette, hogy a művész erkölcsi megítélését magánügyek tartja, s nem találja jogosnak „adminisztratív eszközökkel a saját ízlésünk kedvéért feléleszteni a pártállami idők cenzúráját”. A kiállítást az első öt napon nyolcszázán nézték meg, az utolsó napon már ezren. A vendégkönyvbe beírók túlnyomó többsége az „undorító”, „mocskos” és „felháborító” kifejezéseket használja. (13)

A budapesti Nitsch-ügynek tucatnyi értelmezését gyűjtöttem össze:

– egy kulturaközvetítő intézményen belüli rivalizáló (a katolikus plébánia történetét és a Nitsch-művet bemutatni kívánó) érdekcsoportok konfliktusa került a legszélesebb nyilvánosság elé;

- a liberális ellenzék provokálja
- a kormányt;
- a magyarságot;
- a vallásos embereket;
- a keresztényeket;
- a katolikusokat;
- a jó ízlést;
- az emberi méltóságot;
- az egyházak és a kormány hatalmukat

és erős szövetségüket fitogtatva megleckéztetik a liberálisokat;

– a kormányt képviselő államtitkár az egyházak csapdjába kerül;

– a modern művészet kedvelői szabadságjogainak korlátozása a konzervatívizmus jegyében;

– egy csekély kisebbséget jelentő szubkultúra ízlésterrorja a hagyományos ízlésű többség felett;

– a vallási giccs és a tévében nap mint nap látható erőszak ellen eddig nemigen tiltakozó egyházak képmutatása.

A vélemények többségéhez egyben morális ítélet is kapcsolódik:

- művészet címén értékromboló álművészet létrehozása és közvetítése;
- a művészet (Nitsch művészi alkotása és a műveket közvetítő tárlat);
- egy hatalmi érdekcsoport (párt, kormány, egyház);
- egy kulturális érdekcsoport (kulturaközvetítők, egy ízlésirány képviselői);
- egyéni érdekek (a kiállítás rendezőjéé) eszközévé silányult;
- akár képvisel művészi értéket Nitsch akciója és rekvizitumai, akár nem, akár vallás-
gyalázó szándékú és tartalmú, akár vallásos, sérti a nagy többség emberi méltóságát, ér-
zéseit, érdekeit és értékeit.

Nitsch műve kétségtelenül él a végletes megfogalmazásnak és megformálásnak a közízlést mindenütt irritáló eszközével. Művészi eszközökkel nem egyszerűen csak felkavarni akar, hanem botrányt is óhajt. Ugyanakkor azt is világosan kell látni, hogy hazánk lakosságának 99 százaléka a korántsem ennyire provokatív és az ennél egyértelműbben remekműveket is elutasítja (ha nem is mindig ilyen hevesen), köztük keresztény

művészek alkotásait is. Persze nem csak hazánkban van ez így, de ma még Budapesten inkább, mint Párizsban, s Budapesten már kevésbé, mint Belgrádban, Szófiában, Kijevben vagy Moszkvában. Mindent összevetve *Fellini*, *Bergman*, *Esterházy* vagy *Pilinszky* tetszésindexe nem sokkal magasabb, mint Nitsch műveié. A Kiscelli Múzeumban látható kiállítás mind az értelmiséget, mind a műkritikusokat megosztotta. *Heller Ágnes* filozófus szerint „Nitsch eleve botrányt akart, megkapta”. Heller azonban hozzáfűzi ehhez azt is, hogy „eldönteni, hogy amit csinál, erkölcsstelen vagy sem, értelmetlen dolog. Egy demokráciában egy múzeumi kiállítást adminisztratív betiltani nem lehet. Nitsch ellen korszerűtlen preconcepciókkal ostobaság harcolni”. (14) *Vadas József* műkritikus szerint „Nitsch produkciója kizárólag ide (15) kíváncszott. E passióban elválaszthatatlanul összefonódik a pogány állapot- és terményáldozat, Krisztus keresztre feszítése mint a megváltás zálogának története, illetve a huszadik század megannyi holocaustja, amelyek mártírjait vértanúként tartjuk számon”. (16) *Szkok Iván*, a Magyar Képző- és Iparművészek Országos Szövetségének elnöke szerint „Nitsch mintha csak filozofikus töprengéseit tenné láthatóvá. De gyorsan hozzáteszem: a művészi munka és annak befogadása, megértése igen gyakran fájdalmas és keserves”. *Kertész Ákos* író úgy érzi, hogy „ezt a vérgőzös századot ilyen sokkolóan, így, vérben tocsogva kell búcsúztatni”. *Horányi Attila*, akit a Magyar Rádió Kossuth Klub című műsorában a riporter mint katolikus esztétát szólaltatott meg, azt fejtegeti, hogy csak az értelmezheti vallásgyakorlásnak a művet, aki részleteit egészéből kiemeli. Ő egyébként művészeti térben (a trinitárius templom) művészeti akciót lát a tárlatban. Ugyanebben a beszélgetésben *Fitz Péter*, a Fővárosi Képtár igazgatója azt emelte ki, hogy a Nitsch-mű emberi érzésekről, szenvedésről és megtisztulásról szól. *Szöllősy Ágnes* katolikus művészettörténész szerint ez a tárlat olyan, mintha *Pilinszky* szövegei jelennek meg képileg. Nitsch szimbolikája katarzist erősítő, a modern művészetet ismerő vallásos ember számára abszolút elfogadható” (17) *Hegyi Gyula* katolikus újságíró (és az MSZP képviselője) szerintem jogosan javasolja azt, hogy szakmai kérdésekben az egyház a témához értő katolikus laikusoknál tájékozódjon. Szomorúsággal tölti el, hogy a ‘Krisztus utolsó megkísértése’ című film után ismét egy mélyen vallásos ihletettséggű (bár amúgy vitatható szellemiségű és minőségű) mű kapcsán tört ki a botrány. (18)

Üdvös botrányoztatás

Annak idején, amikor *Scorsese* filmjét Budapesten bemutatták, nem katolikusok, hanem a Hit Gyülekezete hívei tüntettek a Művész mozi előtt. Válaszképpen *Mártonffy Marcell* bencés szerzetessel ‘Ellentüntetetés’ címmel vitacikket írtunk a film problémafelvetése védelmében, sajnálkozva, hogy művészi értékét tekintve a film erősen egyenetlen. (19) A katolikus egyház csak évekkel később tiltakozott, amikor – már a Hornkormány idején – a Magyar Televízió is be akarta mutatni a *Scorsese*-filmet, méghozzá kora esti kezdéssel. Akkor a televízió vezetése levette a filmet a műsorról. Sok katolikus értelmiségi jobban örült volna, ha egyháza vezetése csak a film késő esti lejátzását javasolja, valamint annak, ha érettebb és hitükben szilárd híveiknek kifejezetten ajánlja az elgondolkodtató művet, majd pedig érdemben foglalkozik a filmmel és a vele kapcsolatos pro és kontra véleményekkel a katolikus sajtóban. Úgy érzem, ez a fajta hozzáállás lett volna a szerencsésebb a Nitsch-tárlat esetén is. Természetesen jogos lett volna a tiltakozás, ha ez a mű akkora nyilvánosságot kap, mint kapott volna a *Scorsese*-film az MTV-1 műsorán este nyolc órai kezdettel, de még akkor is, ha a Nemzeti Múzeumban vagy a Múcsarnokban akarták volna megrendezni. Úgy tűnik, mintha ez esetben sem számoltak volna a nagy egyházak vezetői azzal, hogy a művészet – akár a pogányok számára a kereszt – olykor óhatatlanul botrányt okoz. Még a második vatikáni zsinat előtt megjelent és mai szemmel eléggé konzervatív morálteo-

lógijában B. Häring (a később a Vatikán szemében is botrányhőssé váló neves morálteológus) úgy definiálja a botrányt, mint olyan szabad emberi cselekvést, mely alkalmas arra, hogy akadállyá váljék az embertársuk üdvösségének útjában. Mielőtt e kritériumok alapján próbálnánk meg minősíteni a budapesti Nitsch-tárlatot és az erre adott reakciókat, érdemes továbbolvasni B. Häring művének 'Botrány' című fejezetét: „A szentírás a botrány kifejezést olyan cselekvésre alkalmazza, mely bűnre vezető alkalmat is jelenthet, de döntés elé is állíthatja az embert”, majd így folytatja a szerző: „Krisztus tudatosan nem kerülte el a botrány okozását, (...) botránkoztatásának elsődleges célja az volt, hogy őt látván megtérjenek, vagy bűnökben továbbélve megátalkodjanak.” (20) Mielőtt kijelentenénk, hogy a magát kereszténynek valló Nitsch botrányokozó gesztusával egyesesen Krisztus-követő (vagyis keresztény) módon viselkedik, olvassuk még tovább a redemptorista szerzetes művét: „Bizonyos körülmények között a botrányt súlyossá tehetik azok a cselekedetek, melyek önmagukban ugyan erkölcsileg helyesek, vagy közömbösek, az erkölcsi rossz látszata miatt azonban megzavarhatják az emberek bizonytalan lelkiismereti döntését.” (21) Úgy tűnik, hogy a Nitsch-kiállítás esetére ez a kijelentés is igaz. Nem könnyű tehát eldönteni, hogy „üdvös és eredményes botránkozásra” alkalmas, vagy éppen üdvösséget akadályozó volt-e ez a kiállítás. Egy bizonyos, viszonylag könnyen kikerülhető volt ez a „bűnre vezető alkalom”. És akik mégsem kerültek el, kifejezetten botránkozni mentek.

„Bizonyos körülmények között a botrányt súlyossá tehetik azok a cselekedetek, melyek önmagukban ugyan erkölcsileg helyesek, vagy közömbösek, az erkölcsi rossz látszata miatt azonban megzavarhatják az emberek bizonytalan lelkiismereti döntését.” Úgy tűnik, hogy a Nitsch-kiállítás esetére ez a kijelentés is igaz. Nem könnyű tehát eldönteni, hogy „üdvös és eredményes botránkozásra” alkalmas, vagy éppen üdvösséget akadályozó volt-e ez a kiállítás.

Egy bizonyos, viszonylag könnyen kikerülhető volt ez a „bűnre vezető alkalom”. És akik mégsem kerültek el, kifejezetten botránkozni mentek.

giai küsszótárában. (22) Amikor az egyházak és az államtitkár – túláltalánosítva – a keresztény értékrend, a humánus és a vallásos emberek nevében szóltak, nem emelkedtek eléggé magasra, ahonnan átláthatóbb lett volna a korántsem homogén összkép. Jó lett volna, ha David Flusserrel vallják és alkalmazzák azt az elvet, hogy „saját vallásunk megfigyelési pontjának túlhaladása módszerünk sikerének feltétele”. (23) Úgy vélem, hogy a túlhaladásra képesség még egy ilyen sokkoló műalkotás esetében is képesé tesz az Isten irányába való transzcendálásra,

Nem szabad a kocsmát a zongoristával azonosítani. Akik így tesznek, azok közül sokan kielégületlenségükben, kudarcuk miatt vagy bánatukban – mint ama juhász, aki ártatlan szamarát bünteti – a zongoristára lőnek. Ahelyett, hogy a költőre hallgatva túllépnének e mai kocsmán: az értelemig és tovább. „A modern pluralista társadalomban nem az a feladat elsősorban, hogy egyoldalúan őrizkedjünk a morális értelemben vett botrányokozástól, hanem, hogy pozitív tanúságot tegyünk ott is, ahol ez a szó bibliai lét-

elemben botrány lesz a környezet számára”, fejezik be Rahnerék a „botrányt” értelmező lexikoncikküket.

Irodalom

- (1) Személyes közlése
- (2) HANKISS ELEMÉR: *Érték és társadalom*. Magvető Kiadó, Bp., 1977. 231–250.old.
- (3) Eredetiben a „televíziózás” szerepel. A következmény nélküliség kultúrája. (Bóta Gábor interjúja György Péterrel) In: Magyar Hírlap, 1999. május 15.
- (4) U.o.
- (5) *Mindig van remény*. In: Örkény István emlékkönyv. (Szerk. Fráter Zoltán–Radnóti Zsuzsa), Pesti Szalon Könyvkiadó, Bp. 1995. 293–301. old.
- (6) ARATÓ ANTAL–KAMARÁS ISTVÁN: *Olvasmánykínálat és izlésformálás*. In: Jászoknáság, 1975. 3–4.sz. 59–68. old.
- (7) Csak egyes püspökök tiltakoztak, az osztrák katolikus egyház hivatalosan nem tiltakozott. Hetek, 1999. Júl. 10. 6. old.
- (8) Internetto, 1999. július 1.
- (9) Új Ember, 1999. Július 11.
- (10) Magyar Hírlap, 1999. júl. 7.
- (11) Magyar Hírlap, 1999. júl. 6.
- (12) U.o.
- (13) Magyar Hírlap, 1999. júl. 7.
- (14) BURKUS JÓZSEF: *Szellemtelenség és gyűlölet jegyesek*. In: Hetek. 1999. júl. 17. 9.old.
- (15) Az egykori trinitárius templomba.
- (16) VADAS JÓZSEF: *Vérrel festett misztérium*. In: Magyar Hírlap, 1999. július 5. 8.old.
- (17) Személyes közlése.
- (18) HEGYI GYULA: A katolikus értelmiségről. In: Magyar Hírlap, 1999. július 7.
- (19) KAMARÁS ISTVÁN–MÁRTONFFY MARCELL: *Ellentűntetés a beszakadó Jézus mellett – Scorsese filmje ürügyén*. In: Filmkultúra, 1990. 3.sz.
- (20) HÁRING, BERNHARD: *Krisztus törvényei*. EFO Kiadó, Pannonhalma–Róma, 1999. 377–378.old.
- (21) U.o.: 382.old.
- (22) RAHNER, Karl–VORGRIMLER, Herbert: *Teológiai kasszótár*. Szent István Társulat, Bp. 1980. 70–71.old.
- (23) FLUSSER, David: *A judaizmus és a kereszténység eredete*. Múlt és Jövő, Bp. 1999. 367.old.

Szociális struktúrák – az önépítés alakzatai

A társadalom és a jog autopoietikus felépítése

A társadalomtudományok önkorrekciós logikája semmiképpen sem nélkülözheti a konstruktivitás azon elgondolását, amely ellenszegül a szubsztanciaképzés mindenkori gyakorlatának. Éppen ezért sokféle oktatási területet átjárhat a rendszerelméleti gondolkodás Luhmann-féle megközelítése.

Az utóbbi két évtizedben egyre nagyobb érdeklődés mutatkozik az önreferenciális problémák iránt. A szociológiai elméletek több ponton fordulnak a konstruktivizmus körésem egyöntetű paradigmájának irányzataihoz. Egyik előadásában *Niklas Luhmann* a következőképpen fogalmazott: „Az újabb elméletek (...) azt jelzik, hogy maga a realitás is önreferenciális, cirkulárisan felépített, és ezen vonatkozásának a megfigyelése elkerülhetetlen. Ennek következtében megnőtt az érdeklődés az úgynevezett autopoietikus rendszerek, vagyis az olyan rendszerek iránt, amelyek folyamatosan újateremtik magukat, s közben nem pusztán szerveződésük módját választják meg, vagyis nem pusztán strukturálják magukat, hanem még az alkotóelemeik, legutolsó egységeik, atomjaik, vagy egyéneik maguk is egységként konstituálják önmagukat. Ezek a rendszerek – egy definiálhatatlan, hártatlan, komplex alap fölött mintegy lebegve – olyan egységek kombinálódásából alakulnak ki, amelyeket önmaguk hoznak létre sejtként, vagy idegi impulzusként, avagy cselekvésként, vagy éppen szóként. Ezért nevezik ezeket *Humberto Maturana* javaslata nyomán autopoietikus rendszereknek.” (1) Niklas Luhmann „művelői konstruktivizmusa” a *Maturana* és *Varela* által kidolgozott biológiai önépítő rendszerek elméletét alkalmazza a társadalomtudományok kérdésmegközelítésére és funkcionális alapelveire. (2) A *Jogfilozófiák* sorozatban megjelent *A társadalom és a jog autopoietikus felépítése* (3) című tanulmánykötet „elsősorban Luhmann tevékenységére összpontosítva” a kibontakozó konstruktivizmus perspektívájában megfogalmazódó kérdésekről és vitapontokról ad áttekintést.

Cs. *Kiss Lajos* bevezetője vázolja azt a tudománytörténeti horizontot, melyben a társadalomelméleti gondolkodás radikális fordulata végbement. Eszerint „a modern társadalomban a fakticitás tapasztalásának újfajta módozata jelent meg”, (4) mivel a centrum nélkülivé váló világ nem gondolható el olyan független létezőként, mely normatív modellként szolgálhatna a szociológiai leírás számára. Ennek eredményeként bármilyen megfigyelés csupán alternatív valóságkonstrukciókat hozhat létre, minthogy „maga az elmélet is a megfigyelni és leírni szándékolt tárgy részévé válik, de nem a klasszikus tudásszociológia eredendő létbeágyazottságának, illetve létfüggőségének az értelmében, hanem abból a megfontolásból, hogy a világ kívülről nem figyelhető meg, mert egyetlen megfigyelés sem képes önmagát a megfigyelés tárgyától megkülönböztetni, illetve ezt csak egy következő megfigyelés teheti, amelyre újlag érvényes az önmegkülönböztetés lehetetlensége, s a sor folytatható a végtelenségig. A megfigyelések mindig csak a világban mehetnek végbe.” (5) Már ezen a ponton hangsúlyoznunk kell, hogy az ismeretelméleti konstruktivizmus eme alapvétele összecseng azzal, hogy az újkori hermeneutika szerint az értelmezés nem statikus alany/tárgy-viszonyt feltételez, hanem a kérdező és a kérdett dolog ontológiai elválaszthatatlanságát vonja be a játékba. Fontos azonban, hogy e

látszólagos hasonlóság ellenére különbség mutatkozik az idegenség megtapasztalhatóságának gyakorlatában, s éppen ez lehet az egyik kérdés, melyet az eltérő válaszok alapján érdemes szem előtt tartanunk.

A Bevezetés másik kiindulópontja a társadalmon és kommunikációs hálózatokon belül elkülönült részrendszerek státusát érinti. Ugyanis a fenti szemléletváltozásból következik, hogy a modernitásban olyan önjárteremtésen nyugvó autonóm részrendszerek épülnek ki, melyek maguk is önreferenciális egységek. Ilyen a jog is, mely annak köszönheti érvényességét, hogy egészen egyszerűen „jogi műveleteket alkalmaznak jogi műveletek eredményeire. A jog érvényességét nem lehet a jogrendszeren kívül, transzcendens igazolások formájában előállítani, majd onnan a jogba bevezetni. (...)» a jogon kívül nem létezik jog, tehát a rendszer társadalmi környezetéhez való viszonyában nincs a jognak sem inputja, sem outputja.«” (6) (Természetesen számtalan analógia idézhető lenne ennek alátámasztására. Luhmann egyszerű példájával élve magát az életet is megragadhatjuk önjárteremtésként, azaz autopoiéziszként: „az élet életet szül, és kívülről semmi sem adhat hozzá további életet. Az élet önreferenciális zárt reprodukcióként rendezkedett be. Az autopoiézisz kifejezést először erre alkották meg.” (7) A kötetben szereplő írások többször(ösen) újrafogalmazzák ezt az előfeltevést és feltetlik a kérdést: hogyan érintkeznek, érintkezhetnek-e egyáltalán az egyes részrendszerek. Tágabban fogalmazva: lehetséges-e az autopoiézisz elve alapján működő világban rendszerek közötti kommunikáció.

Mielőtt rátérnénk a kiadványban szereplő tanulmányokra, érdemes egy rövid kitérőt tennünk. Az imént vázoltak alapján úgy tűnhet ugyanis, hogy az önépítő rendszerek elmélete univerzalizisztikus modellt kínál a világ jelenségeinek leírására. El kell oszlatnunk e félreértést. Éppen ellenkezőleg: Maturana és Luhmann is abból indul ki, hogy nem lehetséges teljes, mindent átfogó megismerés. Sőt, e parciális játéktérben az

egy-egy elméletet sem vihetők át azonos módon egyik tudományterületről a másikra. Nem arról van tehát szó, hogy az autopoiézisz jelensége mentén egyformán konstruálható meg az élet, a társadalom, a jog stb. területe; hanem arról, milyen strukturáltságot mutatnak a szociális rendszerek akkor, ha önépítő folyamataikat és belső működésüket nem valamely instanciához, hanem saját maguk által létrehozott funkciók referenciáihoz mérjük. E konstruktivizmus által kijelölt paradigma éppen azt a lehetőséget zárja ki, hogy valamilyen értelmezendő egységet visszavezessünk annak rendszerén túlra, s e külső középpont vagy eredet alapján építsük fel annak határait. *Siegfried J. Schmidt* szerint „megismerésünk nem egyfajta objektív valóságot képez le, hanem konstruál valamit, amit valóságként ismerünk el.” (8) Éppen ezért érdemes eljátszani a gondolattal: milyen következményekkel találkozunk magunkat szembe, ha olyan területeket próbálnánk leírni az autopoiézisz kérdésirányai mentén, mint pl. az irodalom. Ebben az esetben ugyanis elterelődhetne a figyelem azokról a jelenségekről, melyek pusztán kívülről határozzák meg az irodalmi szisztémát. Kulcsár Szabó Ernő idézve: „A kérdés inkább az, hogyan reagál ezekre a tényezőkre az irodalom mint önmegalkotó rendszer. Hisz az irodalmiságban forgalmazott nézetek logikája maga ad hírt

*A Bevezetést Karácsony András
‘Konstruktivizmus
a társadalomelméletben’ című
tanulmánya követi, amely
a konstruktivizmus paradigmáján belüli
„áramlatok” elkülönítésével kezdődik.
E történeti eszmeifuttatás szerint a
társadalmi (fénomenológiai)
konstruktivizmus középpontjában Berger
és Luhmann tevékenysége áll.
Az említett szerzők mindenekelőtt arra
keresnek választ,
hogy miképpen lehetséges társadalmi
rend. Nézetük szerint
a válaszhoz az intézményesülés,
a tárgyasodás és a legitimációs
folyamatok vizsgálata vezethet el.*

arról, hogyan «esztétizál» az irodalom külső meghatározottságból származó szerep-összetevőket és miként válaszol az autopoietikus rendszer «feltörésére» irányuló hatásokra.” (9) Vagy a kérdés így is átfogalmazható: ha az autopoietikus rendszerként elgondolt irodalmi-ság radikálisan ellenszegül egy külső centrumok mentén felépített történeti konstrukciónak, akkor ténylegesen nem lehet más, csak irodalom.

De térjünk vissza fentebbi kiindulópontunkhoz. A Bevezetést *Karácsony András* ‘Konstruktivizmus a társadalomelméletben’ című tanulmánya követi, amely a konstruktivizmus paradigmáján belüli „áramlatok” elkülönítésével kezdődik. E történeti eszmefuttatás szerint a társadalmi (fenomenológiai) konstruktivizmus középpontjában *Berger* és *Luhmann* tevékenysége áll. Az említett szerzők mindenekelőtt arra keresnek választ, hogy miképpen lehetséges társadalmi rend. Nézetük szerint a válaszhoz az intézményesülés, a tárgyi-asodás és a legitimációs folyamatok vizsgálata vezethet el. Az ismeretelméleti konstruktivizmus elsősorban az autopoietikus rendszerek modellezésére (*H. v. Foerster*), *Piaget* kognitív pszichológiájára, valamint *Maturana* és *Varela* biológiai munkáira támaszkodik. Ez az irányzat a kognitív, konstruált, fiktív és interszjektív valóság leírhatóságára tesz kísérletet. Az empirikus konstruktivizmus áramlata a tudományos típusú tudást vizsgálja, s ennyiben szorosan kapcsolódik a tudásszociológiához, az etnometodológiához, a mikro-szociológiához és egyes antropológiai elképzelésekhez. Ez a konstruktivizmus is a társadalmi világ iránt érdeklődik. A szociológiai elméleteket ily módon a társadalomhoz és nem a tudományhoz kapcsolja; mégpedig azért, mert „a szociológiai alapfogalmak, modellek az elemzési területekhez tartoznak, azokban lehorgonyoztak, és azokra kell ezeket visszavezetni.” (10) A tanulmány ezen irányzat egyes felismeréseit, például *Knorr-Cetina* következtetéseit összeköti *Gadamer* koncepciójával, mely szerint a megértés átfordítási folyamat, nem pedig behelyezkedés valami adottba. A konstruktivizmus negyedik áramlata *Niklas Luhmann* műveleti konstruktivizmusa. *Karácsony András* írásának ezen része mintegy bevezeti a kötet gerincét képező *Luhmann*-összeállítást. Kitér azokra a rendszer- és kommunikációelméleti fogalmakra, melyek alapján a „műveleti konstruktivizmus” felépíti saját gyakorlatát. Elsősorban a megfigyelés, az ön- és idegenreferencia, illetve a realitás vezérfonala mentén mutatja be *Luhmann* hipotézisét. Eszerint a rendszer és környezete közötti aszimmetrikus megkülönböztetés az autopoieízis egyik alapja. „A rendszer önleírása konstrukció, mert az önreferencia és az idegenreferencia további megkülönböztetési lehetőségek elvileg végtelen sorára utal, s a valóság más megkülönböztetésekkel másféleképp is felépíthető.” (11) A konstrukciók valóságában tehát egy rendszer számára a realitás fogalma saját műveleteinek végrehajthatóságát jelenti.

Az irányzati struktúrák ismertetése után *Karácsony András* tanulmánya az autopoieízis fogalmának differenciálódását járja körül. Utal többek között arra is, hogy a szociális rendszerek elemi művelete, a kommunikáció hogyan értelmezhető *Luhmann* elmélete alapján. E konstrukció szerint az információ –közlés–megértés egymásra vonatkozásakor jön létre kommunikáció, mely körforgóan zárt rendszer. „*Luhmann* felfogása a kommunikáció fogalmát eloldja a tudat fogalmától. Noha kommunikációról nem beszélhetnénk, ha nem lenne tudat, a gondolatok egymásra következése (mely a tudatot jellemzi) nem ugyanabban a rendszerben fut le, mint a kommunikációról kommunikációra történő haladás. A tudat sohasem képes önmagát teljesen átfordítani kommunikációba. Egy kommunikatív sorrendiség minden pillanatában több a tudat, mint amit kommunikálni képes. Csak a kommunikációval «kezdődik» a társadalom; a gondolat mindig a tudatba bezárva marad. Ha ezt az eszmefuttatást elfogadjuk, úgy már nem olyan meglepő, amikor *Luhmann* – provokatív éltől nem mentesen – így fogalmaz: csak a kommunikáció képes kommunikálni, s az ember hozzágondolja a magáét.” (12) Mivel a kommunikáció valószínűtlen (nem bizonyos a megértés!) és tervezhetetlen irányú folyamat, ezért a társadalmi-kulturális evolúció során kialakulnak azok a közegek, melyek erősíthetik a kommunikáció valószínűségét (ilyen például a nyelv vagy a könyvnyomtatás).

A Luhmanni rendszer- és kommunikációelmélet ismertetése után a tanulmány röviden kitér a szociokulturális evolúció elméletére, mely a szerkezetváltozásokat magyarázza a variáció – szelekció – restabilizáció szelektív mechanizmusainak megkülönböztetésével. „Evolúcióról akkor beszélhetünk, amikor szerkezetváltozások a variációk, szelekciók és restabilizációk nem egyeztetett összjátékából alakulnak ki, mely események nem tervezhetők, nem is prognosztizálhatók.” (13) Luhmann elmélete tehát az evolúciót nem egyenesvonalúan növekvő differenciálódásként értelmezi, hanem a differenciálódási formák változásaként írja le. Ez egyben azt is jelenti, hogy ami az evolúció során nem választódott ki, az nem tűnik el, hanem megmarad lehetőségként. Ugyanakkor a szelekciót maga a rendszer irányítja és azokkal az összefüggésekkel stabilizálódik újra, melyek fenntartják az autopoieízist.

Karácsony András tanulmányának zárófejezete a konstruktivista elképzelések határfelteleire utal. Rendkívül fontos annak hangsúlyozása, hogy több összetevő (például a hagyomány) gátat szab a valóságkonstrukciók végtelenségének. Nem véletlen tehát, hogy ezen a ponton – Gadamerhez kapcsolódva – megfogalmazódik a hermeneutika illetőségi köre is, hiszen egy adott hagyomány „erőteljesen összehangolja a valóságkonstrukciókat.” (14)

Átgondolt szerkesztői stratégiára vall, hogy a bevezetőnek szánt részek és Luhmann dolgozatai közé bekelelődik egy függelék, amely az autopoietikus felfogás alapfogalmainak definícióit tartalmazza. Ez nemcsak a kötet olvasását könnyíti meg, hanem egyben hozzájárul az előfeltevések „tisztázásához” is, ami elengedhetetlen feltétele a konstruktivizmusról szóló beszéd kialakításának. Ugyanakkor a Függelék szerepeltetése azért is indokolt, mert több olyan kifejezést definiál, melyek más diszkurzusban mást-mást jelentenek („elvárás”, „értelem”, „kód”, „program” stb.). E „szótár” használata emellett megkönnyíti a konstruktivista fogalomrendszer elsajátítását, miközben azzal is szembesül olvasója, hogy a tanulmányok állításai folyamatosan aktualizálják az előfeltevéseket, így „értelmük” folyamatos interakcióban bontakozhat ki.

A kötet második részében Niklas Luhmann ‘Szociális rendszerek’ című könyvének három részlete kapott helyet. Ezek az autopoieízis, az értelem és a társadalom fogalmának értelmezhetőségére épülnek. Luhmann az önreferenciális rendszerek struktúráképző folyamatait a komplexitás és a környezetre való nyitottság szempontjai mentén fejti fel. Kitér arra a dilemmára is, mely a csatlakozóképeség elsajátítása, az egyoldalú ellenőrzésről való lemondás és az önmegfigyelés differenciaképző eljárása során nyílik fel a szociális és pszichikai rendszerek szerveződésében: „Az önmegfigyelés egyúttal az autopoieízis operatív mozzanata, mert az elemek reprodukciója során biztosítani kell, hogy ezek az elemek a rendszer elemeiként, és ne valami másként reprodukálódjanak. Az önreferenciálisan zárt rendszereknek ez a koncepciója s ilyen felfogása nincs ellentmondásban a rendszerek környezetre való nyitottságával. Az önreferenciális művelési mód zártsága sokkal inkább a lehetséges környezeti kapcsolatok kibővítésének a formája. Ez a forma – azáltal, hogy a műveletek meghatározására alkalmasabb elemeket hoz létre – fokozza a rendszer számára lehetséges környezet komplexitását.” (15) Luhmann interpretációja ezen a ponton eltér azon klasszikus elméletektől, melyek szembeállítják egymással a zárt és nyitott rendszereket; de Maturana felfogásától is, aki a rendszer és környezete kapcsolatába mindenkor beleérti a megfigyelőt mint önálló rendszert. Luhmann szisztémájában ez a kapcsolat az értelem alapzatát feltételezi: „Az értelem minden belső műveletnél lehetővé teszi a magára a rendszerre, valamint a többé-kevésbé feldolgozott környezetre vonatkozó utalások folyamatos együttvitelét.” (16) Az értelem evolúciójának ilyen jellegű felfogása teszi lehetővé a szociális és pszichikai rendszerek komplexitását, mert azok magát az önreferenciát is értelem formájában dolgozzák fel; azaz „az értelem a világ formájává válik számukra, és ezzel fogják át a rendszer és környezet különbözőségét.” (17) Az értelemrendszerek világkonstituáló stratégiái ugyanakkor feltételezik magának az értelemnek a destabilizációját az önreferenciális folyamatok révén. Pontosabban: a statikusságtól való mindenkori elmozdulás szükségszerűségét. Az értelem tehát folyamatos mozgásként jelenik meg a rend-

szer számára, mely biztosítja az önreferenciális szerveződés aktualitás-feldolgozását és a differenciákra vonatkozó információáramlást. „Végezetül, az értelem mint evolúciós universalis az önreferenciális rendszerképződés zártsága tételének is megfelel. Az önreferenciális rend zártsága itt azonos jelentésűvé válik a világ végtelen nyitottságával. Ez a nyitottság ugyanis az értelem önreferenciális jellege révén jön létre, és általa folyamatosan újraaktualizálódik. Az értelem újra és újra értelemre utal, és sohasem valami másra az értelemszerűből kiindulva. Az értelemhez kötött rendszerek ezért nem képesek az értelemmentes átélésre és cselekvésre.” (18)

Luhmann rendszerelmélete a fentiekből kiindulva megkísérli értelmezni a társadalom fogalmát mint a szociális teljességének az egységét. „(...)a társadalom az az átfogó szociális rendszer, mely minden szociálisat magába foglal, és ezért nem ismerhet szociális környezetet. Ha mégis felbukkan valami, ami szociális – ha tehát újszerű kommunikációs

*A rendszerszintű megfigyelések
alapjelenségeinek kifejtése után
a kötet harmadik része
az autopoiesisz gyakorlati
következményeit alkalmazza
a jogra, annak szerveződésére
és hermeneutikájának leírására.
Luhmann A jog szociológiai megfigyelése
című tanulmánya
a jogrendszer társadalmi funkcióját
értelmezi. Eszerint a jognak
környezetéhez való viszonyában nincs
sem jogi inputja, sem jogi outputja: „A jogi
követelmény
a rendszer egységét és zártságát
szimbolizálja.” (22) A tanulmány
a normativitás elvárásmoduszának
funkcióját járja körül;
a joggyakorlatot olyan autopoietikus
rendszerként értelmezve,
melyben folyamatosan variálódik
a normatív elvárás szerkezet.*

partner vagy téma merül fel –, akkor a társadalom bővül általuk. Hozzánőnek a társadalomhoz. Nem helyezhetők kívülre, nem kezelhetők a társadalom környezetének ügyeként, mert a társadalom mindaz, ami kommunikáció. A társadalom az egyetlen szociális rendszer, amelynél ez a különös tényállás fellép.” (19) Mindebből következik, hogy a társadalom nem képes kommunikálni környezetével, saját működésén belül nem létezik környezeti kapcsolat; vagyis teljes mértékben zárt rendszer és ez különbözteti meg minden más rendszertől. Ugyanakkor a társadalom képes érzékelni környezetét, mindenkor rá van utalva azokra az érzékelőkre, melyek közvetítik számára a környezetet. „Ezek az érzékelők az interpenetrációk (kölsönös áthatások) teljes értelmében felfogott emberek mint pszichikai és testi rendszerek.” (20) Vagyis az interpenetráció jelensége teszi lehetővé, hogy az autopoietikus rendszerekben megnyíljanak a környezeti kapcsolatok. Ez azt is jelenti, hogy „(...)az információk műveleti folyamatba rendezésének funkciósjai egymástól elválasztottként

álljanak fenn és ennek ellenére mégis összekapcsolódjanak; vagyis olyan rendszerek jönnek létre, melyek környezetükre való vonatkozásukban egyszerre zártak és nyitottak. (21)

A rendszerszintű megfigyelések alapjelenségeinek kifejtése után a kötet harmadik része az autopoiesisz gyakorlati következményeit alkalmazza a jogra, annak szerveződésére és hermeneutikájának leírására. Luhmann A jog szociológiai megfigyelése című tanulmánya a jogrendszer társadalmi funkcióját értelmezi. Eszerint a jognak környezetéhez való viszonyában nincs sem jogi inputja, sem jogi outputja: „A jogi követelmény a rendszer egységét és zártságát szimbolizálja.” (22) A tanulmány a normativitás elvárásmoduszának funkcióját járja körül; a joggyakorlatot olyan autopoietikus rendszerként értelmezve, melyben folyamatosan variálódik a normatív elvárás szerkezet. Eszerint minden jogi struktúra onnan nyeri pozitívívását, hogy magára a jogra támaszkodik; ugyanakkor a jog „saját érvényességi elvének instabilitására” (23) alapozódik, hiszen mindenkor csak a következő dön-

tésig érvényes. A jogszolgáltatás tendenciaváltozásai mindazonáltal legitimációs deficitekhez vezethetnek, hiszen „a jog pozitívitásának kérdése a jogrendszer számára megválaszolatlan kérdés, mivel e kérdésben sohasem kerül sor döntésre.” (24) Luhmann tanulmányának zárása a rendszer reflexiójáról áttér a helyes döntés kérdésének vizsgálatára, mely a jogdogmatika szerkezeti változásait érinti. Elsősorban arra utal, hogy a következményekhez való igazodás egyidejű elvárása és lehetetlensége miatt tekinthető rendszerspecifikumnak a jog döntéseméletében.

A kötetben szereplő utolsó Luhmann-szöveg A jog mint szociális rendszer címet viseli. A tanulmány a jogot olyan, a társadalomban létező rendszerként értelmezi, amely saját kóddal rendelkezik: „A kódolás döntő jelentőségű a jogrendszer szempontjából, mivel a rendszert saját, belsőleg létrehozott kontingenciával látja el. Mindaz, ami a jogi relevancia területére belép, vagy jogos, vagy jogtalan; és ami e kódoknál nem engedelmeskedik, az csak akkor lehet jogilag jelentékeny, ha a jogosságra és jogtalanságra vonatkozó döntések esetén előzetes kérdésként relevánssá válik.” (25) A jog ilyen jellegű működésének következményeit Luhmann írása a rendszerhatárokon keresztül mutatja be; ott válik érzékelhetővé ugyanis a jog specifikus szűrőhatása. Luhmann gondolatmenete világossá teszi, hogy az adott rendszeren belüli kommunikáció fenntartása (a jogászok érvelése) szociológiai szempontból redundanciák összjátékára, a műveletek meglepetéshatásának csökkentésére alapozódik. E variabilitásnak köszönheti a rendszer, hogy érvelési kultúrája képes megnyitni a jog szisztémáját a merev környezeti rendszerekhez történő alkalmazkodás számára. A jogrendszer autopoietikus felfogása teszi lehetővé Luhmann szerint annak összekapcsolását a társadalmi evolúció elméletével. A tanulmány zárófejezetei az epigenetikus módon végbemenő evolúció során kialakult intézményesülés és kiválasztódás folyamatait értelmezik a joggyakorlat időbeli változásának függvényében. Eszerint a variáció és a szelekció elkülönülése, a reflexiók lehetőségek kialakulása vezet el a jogi tudás komplexszé válásához. Érdekes, hogy Luhmann történeti példái között olyan is akad, amelynek interpretációja rokonítható Foucault egyes meglátásaival. Az ókori Athén joggyakorlatának rövid ismertetése ugyanis párhuzamba állítható Foucault Oidipusz király-elemzésével, amely szintén a jogi struktúrák megváltozására hívja fel a figyelmet az adott korszakban. (26)

A társadalom és a jog autopoietikus felépítése című tanulmánykötetben szereplő írások (27) bizonyossá teszik, hogy a szociális rendszerek megfigyelésének elméletében és gyakorlatában olyan paradigmaváltás zajlott le, melynek reflektált nyelvi hozadéka alapvetően járul hozzá az autoritativ sémák lebontásához. Luhmannat parafrázálva: talán itt nyílik először lehetőség arra, hogy „a szociológiai leírásban mutatkozó tempóvesztést” (28) ellensúlyozza elvárás és tapasztalat kölcsönhatása; vagy e kölcsönös áthatás „illúziója”.

Jegyzet

(1) NIKLAS LUHMANN: *A szociológia és az ember*. ford.: Bittera Dóra. in: U. ó.: *Látom azt, amit te nem látsz*. Osiris Kiadó. Bp., 1999. 126. old.

(2) NIKLAS LUHMANN: *Soziale Systeme*. Suhrkamp. Frankfurt a. M., 1985.

(3) A borítón a felépítése szó, míg a belső címlapokon a felépítettsége kifejezés szerepel.

(4) CS. KISS LAJOS: *Bevezetés*. in: *A társadalom és a jog autopoietikus felépítése. Válogatás a jogi konstruktivizmus irodalmából*. szerk.: Cs. Kiss Lajos és Karácsony András. ELTE. Bp., 1994.

(5) Uo. 8. old.

(6) Uo. 9. old.

(7) NIKLAS LUHMANN: *A szociológia és az ember*. 128. old.

(8) SIEGFRIED J. SCHMIDT: *A világunk – és ez minden*. ford.: Hárs Endre. Helikon 1993/1. 14. old.

(9) KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Az új kritika dilemmái*. Balassi Kiadó. Bp., 1994. 103. old.

(10) KARÁCSONY ANDRÁS: *Konstruktivizmus a társadalomelméletben*. in: *A társadalom és a jog autopoietikus felépítése*. 18. old.

(11) Uo. 21. old.

(12) Uo. 24. old.

(13) Uo. 25. old.

(14) Uo. 27. old.

(15) NIKLAS LUHMANN: *Szociális rendszerek. Autopoiézisz.* ford.: Cs. Kiss Lajos. in: A társadalom és a jog autopoietikus felépítése. 36. old.

(16) Uo. 37. old.

(17) NIKLAS LUHMANN: *Szociális rendszerek. Értelem.* ford.: Cs. Kiss Lajos. in: A társadalom és a jog autopoietikus felépítése. 39. old.

(18) Uo. 40. old.

(19) NIKLAS LUHMANN: *Szociális rendszerek. Társadalom.* ford.: Karácsony András. in: A társadalom és a jog autopoietikus felépítése. 45–46. old.

(20) Uo. 47. old.

(21) Uo. 47. old.

(22) NIKLAS LUHMANN: *A jog szociológiai megfigyelése.* ford.: Karácsony András. in: A társadalom és a jog autopoietikus felépítése. 51. old.

(23) Uo. 54. old.

(24) Uo. 54. old.

(25) NIKLAS LUHMANN: *A jog mint szociális rendszer.* ford.: Karácsony András. in: A társadalom és a jog autopoietikus felépítése. 57–58. old.

(26) V. ö.: MICHEL FOUCAULT: *Az igazság és az igazságszolgáltatási formák.* ford.: Sutyák Tibor. Latin Betűk. Debrecen, 1998. 23–43. old.

(27) A kötetben az említetteken kívül két olyan tanulmány szerepel még, melyekre e rövid ismertetés nem tudott kitérni. Mindkettő szerzője Gunther Teubner. A Társadalomirányítás reflexív jog révén című dolgozat az említett meglátásokból kiindulva elsősorban a rendszer-autonómia kérdése köré szerveződik, az információ és az interferencia jelenségei felől közelít a szociális rendszerek elemi nyitottságához. A Vajon hiperciklikus-e a jog? című tanulmány mindenekelőtt Luhmann tételeinek értelmezése kapcsán jut el a jog struktúráinak, folyamatainak, határainak és környezetének hiperciklikus felfogásáig, a reprodukív összekapcsolódás formáinak körkörös alakzataig. A kiadványt bibliográfia, név- és tárgymutató egészíti ki.

(28) NIKLAS LUHMANN: *A konstruktívizmus megismerésprogramja és az ismeretlenül maradó realitás.* ford.: Kiss Lajos András. in: U. ö.: Látom azt, amit te nem látsz. 62. old.

Az oktatási mező és játékosai

„Mert nehéz sértetlenül elhaladni azoknak tömör sorfala közt, akik az egyik oldalon túl sok szabadságot, a másikon viszont túl sok autoritást követelnek.”
(Hobbes)

E dolgozat két pedagógiai antinómia, illetve egy kettős dialektikájú probléma körüljárására vállalkozik. A pedagógiai tevékenységet kommunikatív folyamatként felfogva, annak két szereplője a tanár (közlő, feladó) és a diák (befogadó) – mindketten potenciálisan kettős aspektussal rendelkeznek.

A tanítás alapja, az arisztotelészi kérdés –, hogy tudniillik lehetséges és legitím-e az emberről szóló tudás –, mindig csak valamiféle koncepció keretén belül releváns. *Pierre Bourdieu* „mező-elmélete” alkalmas elemző keretként. Bourdieu a mező-fogalmát kezdetben kifejezetten oktatási mezőként használta a hetvenes évek előtt, később megszűnt az ilyesfajta privilegizáló-szűkített értelme. Mi itt most csupán a „keret” kölcsönözzük tőle, hogy a pedagógiai folyamat mint kommunikációs aktus két szereplőjének „mezőpozícióját” megfelelően árnyalhassuk.

A vázolni kívánt dialektika első (azaz-hogy egyik – mivel a köztük zajló aktus kölcsönös) tagja, a tanár, pedagógiai attitűdjét tekintve egy két, igen szélsőséges végpontú skálán mozog. Ez a már említett két dichotómia (antinómia) közül az első: a tanár hagyományos értelemben (és ismétlem: igen szélsőséges értelemben) vagy áttetsző médiumként („transzparensként”) vagy karizmatikus autoritásként (példaképként) jelenik meg a tanítványokhoz való viszonyában. Vagy az elsajátítandó ismeretek „személytelen” közvetítője, vagy egoista-(ön)személyközpontú, a „laikusokkal” (diákjaival) és a katedráról leszóó „dogmakinyilatkoztatásról” van szó – bár a két attitűd bármelyik szerepbe beleilleszhető. Létezik tehát egy pozitív, illetve negatív (pejoratív) értelemben vett

1. jellegűen > (pozitív értelemben vett) közvetítő, és

2. (pozitív értelemben vett) közvetítő > jellegűen, valamint

3. túlhangsúlyozott > (pozitív értelemben vett) karizmatikus, és

4. (pozitív értelemben vett) karizmatikus > túlhangsúlyozott négyes reláció együttes.

A dialektika másik tagja a tanítvány, akihez második dichotómiánk tartozik: a diák, aki vagy mint az objektiváció tárgya, vagy mint szubjektum („végső, megformált állapotában”) individuum jelenik meg. Ez utóbbi individuum is megtart valamit alárendelt (szubjektív) aspektusából – azaz ez a dichotómia (antinómia) is relatív értékekkel bír. A tanítvány tanulmányai során különféle vizsgarendszereken megy keresztül, „[a] vizsga pedig az a technológia, amellyel a hatalom (...) az objektiváció mechanizmusába kényszeríti bele” (*Michel Foucault*). Ennek nyilvánvaló hátrányai mellett megvannak az előnyei is: lehetővé válik az egyének leírása, összehasonlítása – természetesen büntetése, sőt az uniformizáció is. Vázlatosan ezek azok a premisszák, melyekre Bourdieu mezőelméletét raszterként feszítjük ki.

Bourdieu elméletének alapjait tekintve (miszerint a mezőnek mint ágensei és intézményei „csatamezejének” megvan a saját (mező)specifikus tőkéje, melyen belül – az állandó küzdelem ellenére – objektív cinkosság uralkodik, és melynek tétje az „alárendelt” ágensek „uralkodóvá” válása, más szóval minél nagyobb mennyiségű tőke begyűjtése), *Pokol Béla* összefoglaló tanulmányait használtam fel.

Az oktatási mező több szinten elképzelhető: az iskola egy nagyobb társadalmi struktúra ágenseként; a kar/szak/évfolyam/osztály stb. mint iskola – mint mező – ágense; az osztályban ülők mint mező ágensei. Az itt vizsgált konkrét tanár–diák viszonyban ez utóbbiról van szó. E viszony természetesen csak a többi, átfogó szint háttérként való figyelembevételével lehetséges; a nevelés, az osztályterem, az oktatási intézmények az oktatási mező, illetve az oktatási mezőnek a hatalmi mezőhöz való viszonyának függvényei.

A társadalom mint mező játékosokat termel ki önmaga számára – ugyanígy az oktatási mező is. Az oktatás játékként felfogva a mező ágensei (a tanár és a diák) közt objektív cinkosság jön létre. Ez az a pont, amely a „hagyományos értelemben vett” nevelést a közös munkától elválasztja. Az osztályterem mint mező tétje (célja) – mint fent említettem – az „alárendelt” (subjecta) ágensek „uralkodóvá” tétele, azaz a tudás elsajátításán és bizonyos vizsgák letételén keresztül kellő mennyiségű kulturális tőke birtokosává lenni, „bensővé” válni a mezőn belül. Ez az egyetlen olyan típusú mező, mely(b)en a szokásossal éppen ellentétes az „uralkodók” (a tanárok), a tőke (tudás, kompetencia stb.) birtokosainak célja: nem az „alávetettek” kirekesztése, hanem ellenkezőleg: „kasztjukba” beemelése. Így bizonyos értelemben – a „külső” mezőkön való helytállásra felkészítő funkcióját tekintve – az oktatási mező egyfajta „metamezőként” működik. Ez a bensővé válás okozza azt, hogy még a szubverzív szellem – Bourdieu-vel szólva, a mező uralkodóinak szemszögéből „eretnek” – tanítványok is

tisztában vannak (az objektív cinkosság révén) a közös játékszabályokkal, azokat (az alapokat) többnyire nem érintik. Ez nem is céljuk. Ha a diák felismeri, hogy a tárgy történet elsajátítása fontos számára (hiszen csak így, belülről, kompetensként képes „átstrukturálni” az intézményt), a megfelelő pedagógiai érzékkel (szintén mezőspecifikus kompetencia!) rendelkező tanár képes előnyére fordítani ezt az igényt, tehát képes a diákot motiválni.

Az oktatásnak voluntáris (akarati) interakciós aktusként – szükségképpen ezen „akarati” aspektusa mellett az „önkéntest” is tartalmaznia kell – mind a tanárt, mind a diákokat tekintve. Ez az a tengely, mely körül az egyrészt „transzparens” tanár-engedelmes diák, másrészt a domináns tanár-kezelhetetlen tanítvány szélsőséges modellje forognak.

A húszas évek – bizonyos értelemben máig hatással bíró – projektje, *Helen Parkhurst* Dalton-terve volt az egyik első, a fenti értelemben véve, „voluntáris” pedagógiai kísérlet. A tanár és diák közti együttműködés a laboratóriumi módszerben gyümölcsözőnek

bizonyult: a tanár itt már nem az autoritatív, mindentudó-tekinthetetlen figura, mint a hagyományos iskolai tradícióban. Itt már leginkább olyasmi, amit „moderátornak” nevezhetnénk, olyan személy, aki mintegy munkatársként ügyeli-korrigálja az önállóan dolgozó diákok munkáját. Az, hogy nem a tanár dolgozik a gyerek helyett, több tekintetben is forradalmilag hat. Az oktatási folyamat így, mivel látni a célját, felkelti és ébren tartja a tanulói érdeklődést. A pusztán feladatok helyett nagyobb hangsúlyt kap a feladatokhoz kapcsolódó társa-

Az oktatási mező több szinten elképzelhető: az iskola egy nagyobb társadalmi struktúra ágenseként; a kar/szak/évfolyam/osztály stb. mint iskola – mint mező – ágense; az osztályban ülők mint mező ágensei. Az itt vizsgált konkrét tanár–diák viszonyban ez utóbbiról van szó. E viszony természetesen csak a többi, átfogó szint háttérként való figyelembevételével lehetséges; a nevelés, az osztályterem, az oktatási intézmények az oktatási mező, illetve az oktatási mezőnek a hatalmi mezőhöz való viszonyának függvényei.

dalmi tapasztalás; az izolált tananyagrészek helyett – a Dalton-tervről szólva kissé anakronisztikus kifejezéssel – „interdiszciplináris” tanterv jön létre a különféle tárgyak „részleges egyezéseivel” (lásd fentebb!) lázongó magatartását. A „beavatottság” érzését megélő diákság munkabíró képessége nő, így fokozatosan terhelhető – persze az egyéni képességekhez, tempóhoz mérten (melyet a módszerből fakadó individualizálódás folytán a jó tanár optimálisan meg tud ítélni, egyénenként). A feladattervek és teljesítménylapok nem csak a diák számára segítenek a feladatok átállásában, valamint az időbeosztás megtervezésében, hanem a tanár számára is hasznosak: általuk még adminisztrálhatóbbá, összehasonlíthatóbbá, s ha kell, büntethetőbbé (Lásd Foucault fentebb!) válik a diák, elkerülve viszont az uniformizálás veszélyét.

A módszer egyik jelszava, az együttműködés részben erre a (tanár–diák) viszonyra utal, részben a diákok közti kooperációra – mely felelősségre szoktat, közösségi életre nevel. A Dalton-terv tehát, mint Parkhurst írja, az egyéni és társadalmi tapasztalatot próbálja meg bevinni az iskola fa-

lai közé. Ez a még ma sem általánosan megvalósultnak mondható szándék azt a jogos vágyat szorgalmazza, mely az iskolát visszahelyezné abba a közegbe, melyben mint intézmény létrejött, és melytől szemmel láthatólag elválasztott. Egy ilyesféle, nem dogmatikusan alkalmazott, tudatosan a tanulói hatékonyságot célzó módszer (természetesen a Dalton laboratóriumi tervek hibáit elkerülve) képes lehet visszanyerni azt az érdeklődést (érdeket) az oktatásban mező „játékosai” számára, mellyel már valóban játékosává válnak – nem pedig, mint Bourdieu koncepciója feltételezi, harcossá.

Irodalom

BOURDIEU, PIERRE: *Sociology in Question*. SAGE Publications, London – New Delhi, 1993.

BOURDIEU, PIERRE: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Bp., 1978.

FOUCAULT, MICHEL: *Felügyelet és büntetés: A börtön története*. Gondolat, Bp., 1990.

PARKHURST, HELEN: *A Dalton-terv*. Tankönyvkiadó, Bp., 1982.

POKOL BÉLA: *Bourdieu elméletének alapkategóriái. A társadalmi mező fogalma*. In: Elméleti szociológia, Miskolc, 1995. 2. sz.

Garai Zolt

Tehetségnevelés: a család szerepe és kapcsolata az iskolával

Ma is keveset tudunk arról, hogy a családi hatások milyen mechanizmussal, milyen utakon fejtik ki hatásukat. Ennek valószínűleg az lehet a magyarázata, hogy rendkívül nehéz és hosszadalmas lenne tudományos és objektív eszközökkel nyomon követni a családi interakciókat, mikrotörténeteket és mindezek lelki lenyomatait, arról már nem is beszélve, hogy az állandó monitorozás módosítaná a család megszokott életrendjét. Ezért maradnak az eddig bevált módszerek: interjúk, kérdőívek, skálák, családrajzok, közvetlen és rövid ideig tartó megfigyelések, esetleg kísérleti helyzetek, irodalmi alkotásokból a családregények, illetve önéletrajzi írások.

Pedig a családnak mint primer szocializációs színtérnek a fontosságát minden társadalomtudós (pszichológus, szociológus, irodalmár, történész stb.) elismeri (Bagdy, 1986; Ariés, 1987; Neményi, 1988; Satir, 1994). A szülői háznak, a családi neve-

lésnek meghatározó szerepe van a tehetséges gyerekek fejlődésében is (Albert, 1983; Czeizel, 1997; Davis-Rimm, 1985; Harsányi, 1994 stb.).

A személyiség alakulásának, fejlődésének nyomon követhetlenségét, kifürkészhetet-

lenségét vallja *N. Ginzburg* itáliai esszéíró, akinek a szemében a fejlődés nem más, mint misztérium; tehát nem tudhatjuk pontosan, hogy az ember hogyan fejlődik, hogyan hat rá a környezete, és hogy milyen lehetőséget ragad meg. Egyetlen lehetőséget lát, mégpedig azt, hogy szeressük a gyermekünket és ebben a meleg elfogadásban (és nem követelésben) és segítségben a gyerekek kell megtalálnia a saját maga számára legkiegítőbb és legmegfelelőbb utat. Így határozza meg a nevelést: „olyan kapcsolat, amit létrehozunk önmagunk és gyermekeink között, egy bizonyos légkör, amelyben az érzéseink, ösztöneink és gondolataink kivirágzanak” (*Ginzburg, 1985, 98. old.*). Mindezek a gondolatok a humanisztikus pszichológia gondolkörébe is jól beilleszthetők.

Azon túl, hogy valóban nehéz meghatározni a fejlődés fontos mozzanatait, mégis szinte mindannyian rendelkezünk arra vonatkozó tapasztalatokkal, hogy milyen alappillérek, építőkövek és nevelési keretek, feltételek kellene a harmonikus fejlődéshez, a képességek kibontakoztatásához. Így születtek meg a tehetséggel kapcsolatban is azok a kívánalmak, amelyek a hatékony nevelés feltételeit foglalják magukban. Harsányi összegző írásában például a következő szükséges feltételeket ajánlja a tehetséges gyerekek neveléséhez: céltudatosságot rugalmas következetességgel, lelki kultúrát, szenzitivitást, empátiát, társadalmi-, érintkezési-, kapcsolatteremtési-, kommunikációs kultúrát, emberséget, mozgékony szellemiséget, nyitottságot, akció- és reagálóképességet, az odafigyelés képességét (*Harsányi, 1994, 139. old.*).

A család szerepével foglalkozó kutatók persze más-más arányban tulajdonítanak szerepet az öröklődésnek a képességek alakulásában, így van, aki az öröklődés szerepét nagyjából elhanyagolhatónak tartja (például *Howe*), mások viszont nagy mértékben meghatározónak tartják. A pszichológia örök kérdését (öröklődés avagy környezet) találhatjuk meg a tehetség kérdéssel kapcsolatban is, és az elfogadható álláspont természetesen az, hogy mindkettőnek meghatározó szerepe van. Az egyik (az öröklődés) mindig adott, míg a másik (a nevelés) rajtunk, szülőkön, nevelőkön múlik.

A tehetséges gyerekek képességeinek felszínre hozatalában és fejlesztésében a családnak, a folyamatos és pozitív szülői hatásnak feltétlenül központi szerepe van. Ugyanezt vallják és látják gyakorló pedagógusok, akik a másodlagos szocializációs szinten, az iskolában a családi nevelés hatásait közvetlenül is le tudják mérni. De milyennek kell lennie a családnak, hogy a tehetségpotenciálok megnyilvánulhassanak, láthatóvá, majd kézzel foghatóvá váljanak? Hogyan látják ezt a pedagógusok? Vizsgálatunkban azért választottuk őket, mert munkájuk során különböző képességű és nagyon eltérő családi hatásokkal találkozhatnak, azaz bőséges tapasztalattal rendelkeznek ezzel a kérdéssel kapcsolatban.

A vizsgálat

Vizsgálatunkban 122 pedagógustól kértünk írásbeli választ két kérdésre:

1. Milyen eszközökkel tudja leginkább elősegíteni a család a tehetség kibontakozását?

A 336 választ 5 nagy és 20 alkategóriába soroltuk be. A válaszok gyakoriságát és százalékos megoszlását az 1. táblázat mutatja be.

Az eredmények értelmezése

A szakirodalmi adatokkal egyezően a pedagógusok is a család harmóniáját, érzelmi közvetítő szerepét, a biztatást, az odafigyelést, a gyerek munkája iránti érdeklődést, a közös élményeket tekintik a legfontosabbnak, pontosabban ezen kategóriák valamelyikét a tanárok 99,98%-a fontosnak tartotta. Az általuk adott 336 válaszból 122 válasz esik ezen nagy kategória valamelyikére, ami annyit jelent, hogy válaszaik több, mint egyharmada kerül ezen nagy kategóriaszámba. Ezen belül is a kiegyensúlyozott, jó családi légkör ugrik ki 54 %-kal, vagyis a tanárok több, mint fele ezt a tényezőt tartja elengedhetetlennek a gyerekek képességeinek kifejlődésében. Ez az egy alkategória (I.1.) egyébként közel egyötödét (19,64%-át) öleli fel a válaszokból összeállított összkategóriának, a három alkategória együttvéve pedig 36,31%-ot (lásd a táblázatot, illetve a kategóriák %-os megoszlását).

Kategóriák	Válasz- gyakoriság	A tanárok %-os megoszlása	A kategóriák %-os megoszlása
I. ÉRZELMI FEJLŐDÉS	122		36,31
1. Harmonikus család (érzelmi háttér, biztonságérzet, nyugodt légkör, jó kapcsolat)	66	54,09	19,64
2. Erzelmi támogatás (támasztás, támogatás, segítőkés, elismerés, odafigyelés, érdek- lődés a gyerek munkája iránt)	43	35,24	12,80
3. Közös élmények (közös programok, együtt járás)	13	10,65	3,87
II. SZELLEMI FEJLŐDÉS	112		33,31
1. Tanulási feltételek biztosítása, érdeklődés kieltérítése, szűke- sített tevékenység biztosítása	26	21,31	7,73
2. Anyagi támogatás	25	20,49	7,44
3. Könyvek, folyóiratok, szakirod.	13	10,65	3,86
4. Különórák, szakkörök, tanfoly.	12	9,83	3,57
5. Eszközök, tárgyak (pédiculuszámológép, hangszer)	8	6,55	2,38
6. Kulturális éltettség (színház, hangverseny stb.)	12	9,83	3,57
7. Szülők iskolázottsága	7	5,73	2,09
8. Ingeregettség	9	7,37	2,67
III. KÖZVETÍTŐ SZEREP	49	14,58	
1. Mások elfogadása (tolerancia, hóbortok)	20	16,39	5,96
2. Példaadás, modellek (személyes példák, célbejuttatás élethely)	16	13,11	4,76
3. Értékek átadása (a tudás mint érték, helyes értékrend kialakítása)	9	7,37	2,67
4. Önállóság	4	3,27	1,19
IV. SZOCIALIZÁCIÓS SZÍNTER	29	8,65	
1. Jó kapcsolat a pedagógussal	23	18,85	6,84
2. Iskola, pedagógus tudatos megismerése	6	4,91	1,79
V. TEHETSÉGKIDŐZÁS	24	7,15	
1. Tehetség képességfejlesztése	13	10,65	3,87
2. Tehetség felismerése	7	5,73	2,09
3. Szakember segítség	4	3,27	1,19

1. táblázat

A következő nagy kategória a szellemi fejlődés biztosítása, amelynek 8 alkategóriája van, és ami az összválasztásnak a másik, közel egyharmadát jelenti, a pedagógusok 336 válaszból 112 esik ezen kategóriaosztály valamelyikébe. A kategóriákra kivetített %-os megoszlása 33,31% (lásd a kategóriák %-os megoszlásának táblázatát), ami azt is jelenti, hogy a tanárok közül szinte valamennyien fontosnak tartották valamelyik alkategóriát, vagyis a tehetség kibontakozásához és fejlesztéséhez anyagi támogatásra, eszkö-

zökre (számítógép, hangszer), könyvekre, különórákra, kulturális lehetőségekre (mozi, színház, hangverseny, kiállítás, utazás) is szükség van.

A III. kategória a család közvetítő szerepe, amely 14,58%-os súllyal szerepel a lehetséges kategóriákon belül. Fontos tehát az értékek közvetítése (ezen belül is a tudásnak mint értéknek a közvetítése, a példaadás, a szülői modell, illetve a tehetségnek mint máságnak az elfogadása, tolerálása. Mindezeket 49 ízben tartották lényegesnek (a lehetséges 336 választásból).

Kategóriák	Válaszgyakoriság	A tanulók % -os megoszlása	A kategóriák % -os megoszlása
I. Általános, folyamatos, jó kapcsolat, információcsere, együttműködés	56	45,90	30,61
II. Célok tisztázása, egyeztetése, közös álláspont, azonos követelményrendszer	27	22,13	14,75
III. Munkamegosztás, közös tehervétel, a fejlődés közös értékelése	27	22,13	14,75
IV. Pedagógus tanácsa, szakmai, módszertani segítségnyújtás	18	14,75	9,85
V. Tehetség központosított jelzése	17	13,99	9,30
VI. Tehetség, képesség felismerése	15	12,29	8,20
VII. Szülők anyagi támogatása	5	4,09	2,74
VIII. Támogatás, odafigyelés, elfogadás	5	4,09	2,74
IX. A tanuló megismerése	4	3,27	2,30
X. Közös programok	4	3,27	2,30
XI. Pályaválasztás	3	2,45	1,64
XII. Gyermekeszközök	2	1,63	1,11

3. táblázat

A IV. kategória, a másodlagos szocializációs szintérnek a megválasztása 8,65%-ot képvisel, vagyis a szülőnek tehetséges gyermeke érdekében jól meg kell néznie, hogy milyen iskolát, és milyen pedagógust választ, ezen túlmenően pedig törekednie kell jó kapcsolat kialakítására a pedagógussal.

Az V. kategória a tehetségek gondozásával kapcsolatos, azaz a szülőnek fel is kell ismernie, fejlesztenie is kell gyermeke tehetségét, szükség esetén pedig szakember segítségét is igénybe kell vennie. Mindezeket a pedagógusok 24 alkalommal nevezték meg, ami a kategóriák eloszlásában már csak 7,15%-ot jelent, de nagyon fontos, hogy külön hangsúlyt kapott.

I. Érzelmi fejlődés	3	6	, 3	1
II. Szellemi fejlődés	3	3	, 3	1
III. Közvetítő szerep	1	4	, 5	8
IV. Szocializációs szintér	8	, 6	5	
V. Tehetséggondozás	7	, 1	5	

2. táblázat

A kategóriák százalékos megoszlásának áttekintő táblázata

Család és iskola

A család és iskola kapcsolatát úgyis fel foghatjuk, mint az elsődleges és másodlagos

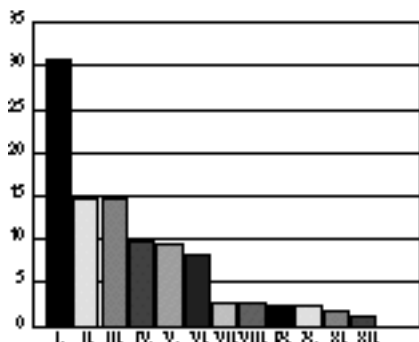
szocializációs hatások összehangolását, illetve annak szükségességét. Ennek az iskolai életben a pedagógusok óriási szerepet tulajdonítanak, jogosan, hiszen az iskolában hatékonyan oktatni és nevelni csak együttműködve lehet és a tehetséges gyerekek vonatkozásában ez különösen így van.

Ezért vizsgálatunk második kérdése az volt, hogy „Miben tud hatékonyan együttműködni a pedagógus és a szülő a tehetség kibontakoztatásában?” (Ugyanezt a kérdést a másik oldalról – a szülők oldaláról – is érdemes lenne megvizsgálni és összevetni a pedagógusok véleményével, ami további vizsgálati terveik között szerepel.)

Eredmények: a pedagógusok a feltett kérdésre összesen 183 választ adtak, és ezen válaszokból kialakított kategóriák a 3. táblázatban láthatók.

A táblázat adataiból láthatjuk, hogy a pedagógusok a folyamatos kapcsolattartást, információcsere, együttműködést, a dolgok közös megbeszélését, egymás tájékoztatását, a közös beszélgetéseket, a jó kapcsolatot jelölik meg leggyakrabban A lehetséges tizenkét kategóriából ez a kategória 30,61%-os súllyal szerepel, tehát igen hangsúlyos.

Válaszgyakoriság alapján a következő kategóriát (II.) a célok tisztázása, egyeztetése, az azonos követelményrendszer, közös állás-



pont kialakítása képezi 27 szavazattal, vagyis a tanárok több, mint egy ötöde (22,13%-a) adta ezt a választ. Szintén 27-es gyakorisággal következnek a III. kategória, amely a munka megosztását, a közös teherviselést, a problémák közös megoldását, a fejlődés közös értékelését foglalja magában, ezt a nevelők szintén 22,12%-a tartja fontosnak. Viszonylag magas számban (18-an) jelölték be a IV. kategóriát, vagyis azt, hogy a szülő fogadja el a pedagógus tanácsait, szakmai, módszertani segítségnyújtását a tehetséges gyerekre vonatkozóan, ami természetesen nem meglepő, hiszen gyakorló pedagógusokról van szó, akik nyilvánvalóan ezt az együttműködést a saját oldalukról nézik. (Érdekes lehetne ugyanezt a kérdést megnézni a szülők szemszögéből is.) Az V. és VI. kategóriával már az előző kérdéshez kapcsolódóan is találkoztunk, vagyis a tehetséget és képességeket fel kell ismerni, és fejleszteni, ezek összesen 32-szer jelennek meg a 183 válaszhoz viszonyítva. A szülők anyagi támogatása, a támogató, odafigyelő, elfogadó magatartás, a tanulók személyiségének megismerése, közös programokon való részvétel, a pályaválasztás elősegítése, a gyermekek szeretete együttvéve 23 választ eredményezett.

- I. Állandó, folyamatos, jó kapcsolat, információszere, együttműködés (30,6%)
- II. Célok tisztázása, egyetértés, közös álláspont, az erre kötelezőnyilvánítás (14,7%)
- III. Munkamegosztás, közeledés, a fejlődés közös értékelése (14,7%)
- IV. Pedagógustanácsok, szakmai, módszertani segítségnyújtás (9,8%)
- V. Tehetség, képesség, fejlettség (8,3%)
- VI. Tehetség, képesség, fejlődés (8,3%)
- VII. Szülők anyagi támogatása (2,7%)
- VIII. Tanácsok, odafigyelés, elfogadás (2,7%)
- IX. A tanulás megismerése (2,2%)
- X. Közös programok (2,2%)
- XI. Pályaválasztás (1,6%)
- XII. Gyermek szeretet (1,1%)

Mindezen kategóriák egymáshoz viszonyított súlyát a következő oszlopdiagramon figyelhetjük meg:

Irodalom

- ALBERT, R. S.: *Genius and Eminence*. Pergamon Press, Oxford, 1983
- ARIÉS, PHILIPPE: *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Bp., 1987
- BAGDY EMŐKE: *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Tankönyvkiadó, Bp., 1986
- CZEIZEL ENDRE: *Sors és tehetség*. Bp., 1997
- DAVIS, G. A.–RIMM, S. B.: *A tehetséges gyermek nevelése a családban*. in: *A tehetségfejlesztés pszichológiája* (szöveggyűjtemény). KLTE, Debrecen, 1996
- FREEMAN, J.: *Gifted Children Growing up*. Cassell, Heinemann, Portsmouth, NH, 1991
- GINZBURG, N: *The Little Virtues*. Manchester, England: Carcanet, 1985
- GRANT, B.: *The Place of Achievement in the Life of the Spirit and the Education of Gifted Students*. Roeper Review, Vol. 18, No. 2, 132–134., 1995
- HARSÁNYI ISTVÁN: *Tehetségvédelem*. Magyar Tehetségvédő Társaság, Bp., 1994
- HOWE, M. J. A.: *The Origins of Exceptional Abilities*. Blackwell, UK, 1990
- NEMÉNYI MÁRIA (szerk.): *A család*. Gondolat, Bp., 1988
- SATIR, VIRGINIA: *A család együttélésének művésze*. Bp., 1994

Bóta Margit

Dilemmák és tézisek avagy tézisek a dilemmáról

A pedagógiának éppen annyira nincs lényege, mint a filozófiának, az irodalomnak vagy a politikának. (1) Mindegyik az, amivé ragyogó eszű emberek éppen formálják őket. Nincsen semmilyen közös mérték, amelynek segítségével eldönthető volna, hogy Comenius, Pestalozzi, Herbart, Dewey és Makarenko közül ki a „valódi pedagógus”. A „pedagógiákat” nem tekinthetjük az „igaz”, a „helyes” pedagógiától való eltérésnek, avagy megvalósulásnak, csak szociológiai „eredményességükről”, „beválásukról” tehetünk bizonyos megállapításokat.

A jelen „tézisekben” nevelésen azt a teljes intencionált hatás- és tevékenységrendszert, folyamatot értem, amely a különbözőképpen értelmezett személyiségnek (és az intenciók érdekében környezetének), „fejlesztő” jellegű befolyásolását végzi, beleértve az olyan, az „értelem”, a kognitív szféra, avagy még szűkebben a „tudás” „fejlesztésére” irányuló folyamatokat is, amelyek közvetlen céljaikat tekintve mintegy függetleníthetik magukat a személyiség egészére irányuló intencióktól. A nevelés csak az adott kultúrába ágyazottan és egyénhez kötötten létezik. (A „kultúra” fogalmába itt – az egyszerűség kedvéért – azokat a tényezőket, feltételrendszereket is beleértem, amelyeket a „kultúra” és „civilizáció” fogalmainak egyébként jogos szembeállításakor a „civilizáció” fogalma alá sorolhatunk.)

A tézisekben elválasztom egymástól a nevelésfilozófia, a nevelélmélet és a neveléstan fogalmait. A nevelésfilozófia és a nevelélmélet tárgya értelmezésében azonos pusztán a tárgy kezelésének absztrakciós szintjében és ennek a következtében a központba állított, hangsúlyozott összefüggések tekintetében különíthetők el. A nevelélmélet (nevelésfilozófia) értelmezésében olyan a tudományosság igényével fellépő rendszerezett tudás, amely a nevelés általánosítható összefüggéseinek feltárására, leírására, értelmezésére, magyarázatára, ezen összefüggések rendszerezett, koherens kifejtésére törekszik és – akarva, akaratlanul – orientálja a neveléstant. A neveléstan felfogá-

som szerint a nevelés orientálását, a nevelés gyakorlati elveit, feladatait, szabályait, módszereit központba állító előíró jellegű – a tudományok eredményeit is felhasználó – elméleti igényességű program. (A magyar pedagógiai gondolkodásban – a német filozófiai és tudományfilozófiai hatásoknak és a metafizikai jellegű értékelméleti előfeltételeknek megfelelően – ez az előíró, szabályalkotó logikát követő neveléstan öltötte magára a nevelélmélet mezét is.)

Dilemma: Lehetséges-e a fenti értelemben vett nevelélmélet mint tudomány?

Tézis: Annyiban mindenképpen lehetséges, amennyire a társadalomra (avagy annak valamely jelenségszférájára, alrendszerére, aspektusára, funkcionális tevékenységnyalábására) vonatkozó elméletkonstrukciót tudományként interpretálhatjuk.

Az „annyiban” itt, egy olyan – a modern tudományfilozófiában, tudományelméletben nagy erővel rendelkező – korlátozást fejez ki, amely minden társadalomtudományra vonatkoztatható. Ha ezt a korlátozást zárójelbe tesszük, azaz abból indulunk ki, hogy különböző megszorításokkal, de lehetségesek társadalomtudományok, akkor azt állíthatjuk, hogy lehetséges nevelélmélet is. Másképpen: ha nem hisszük, hogy a nevelélmélet az „igaz és hamis” értékduáljában kifejeződő kemény feltételeknek megfelelően tudomány, hanem csak azt feltételezzük, hogy a tudományosság funkcionális-módszertani kritériumait követve a nevelélmélet képes „tudományosan” feltárni, leírni, magyarázni stb. azt, amit nevelésként defi-

niáltunk, akkor azt mondhatjuk, hogy lehetséges tudományos nevelésemélet. Pontosabban: mivel a „tudományosság” mindig paradigmatis (eltérő előfeltevései, módszerei stb. következtében eltérő elméleti konstrukciókban rögzít), tudományos igényű neveléseméletek lehetségesek.

Ezek a neveléseméletek szükségképpen történeti-összehasonlító elméletek, mert a nevelés (amit tudományos igénnyel tárnak fel stb.) csak, mint paradigmatis (eltérő nevelési valóságok szinkron, vagy egymásba átcusúzó, egymást követő rendszereiként létezik. Azaz: a neveléseméletek (tudományos paradigmák) neveléseket (gyakorlati paradigmákat) próbálnak feltárni, elemezni stb.

Példaként: A „modern nevelés elmélete” mint tudomány nem létezik (létezhet), mert – ha a „modern” fogalmát korszakként értelmezzük, ezen a korszakon belül egymást paradigmatisan tagadó „nevelési rendszereket” is találunk;

– ha a „modern” fogalmát bármely kritérium(ok) mentén definiálva használjuk, egyfelől máris elméleti paradigmát alkotunk a „tudományossághoz”, és így egy más definíciójú „modern” fogalommal dolgozó nevelésemélet másképp fogja „elmesélni” a „modern nevelést”; másfelől, mivel a „modern” (bármely definíciót alkalmazunk) maga is csak „kultúrába ágyazottan” létezik, a „modern” különböző nevelési paradigmákat és – amint ez az alábbiakból világossá válik – különböző neveléstanokat produkál;

– a „modern”-re vonatkoztatva univerzálisnak és univerzalizálásában tudományos értelemben „igaznak” tekintett nevelésemélet létezését a tudományosságon belüli paradigmatis különbségek is kizárják.

A „modern nevelés elmélete” a tudományos igényű neveléseméletek számára valójában csak az így vagy úgy értelmezett „modernhez” köthető nevelési és neveléstan paradigmák feltárását, elemzését stb. jelentheti. Egyszerűen: ahogy több(sok) nevelésemélet létezik, több(sok) elméletünk van a „modern nevelésről” is.

Dilemma: Lehetséges-e a neveléstan mint tudomány?

Tézis: A neveléstan nem lehet tudomány, legfeljebb törekedhet arra, hogy – igen el-

térő módon értelmezve – tudományosan is megalapozza önmagát (vagy ennek látszatát keltse).

A neveléstan (azaz: a nevelés „megcsinálására” vonatkozó orientáló, szabályalkotó stb.) elmélet szükségképpen normatív megalapozást kíván. A nevelés természetéből fakadón ez a megalapozás nem történhet a tudományra jellemző, az „igaz és hamis” értékek alapján, sőt a tudomány funkcionális, módszertani elvei is csak kiegészítő, alárendelt szerepet játszanak. Ezt az állítást a valóságban létező és igen eltérő „tudományos” (hivatkozási) alapokkal rendelkező pedagógiai (neveléstan) paradigmák léte már önmagában is bizonyítani látszik. A neveléstan ugyanis nem „tudományosságának” mértéke, hanem a fenti értelemben vett nevelés befolyásolásában való hatékonysága legitimizálja. (Fontos, mégis alárendelt kérdés, hogy ebben az elfogadásban milyen szerepet játszhat a „tudományosságra” való hivatkozás.)

Az okokat magában a nevelés természetében kell keresnünk. A nevelés – éppen a kultúrába ágyazottsága miatt – „legitimizációs-függő” folyamat, tevékenység, történés. Azt ugyanis, hogy egy adott nevelés milyen „minőségű”, az elvárásoknak való megfelelés dönti el. Azaz a nevelés – ahogy *N. Luhmann* mondja – a „jobban” és „rosszabbul” értékduál mentén legitimizálódik. A nevelés eme jellegzetességét az alkotmányos és értékpluralizmus talaján álló társadalmak tették világossá, de ez a jellegzetesség a nevelés attribútuma, és – bár „letakarva” – a homogenizálásra törekvő társadalmi berendezkedésekben is jelen volt és van.

A nevelés egyénhez kötöttsége következtében végső soron ez a legitimizáció is egyénhez kötött. A nevelés alapvető, vezérlő normája a „megfelelés”. (Ezt a normát fejezi ki a napjainkban divatos minőségbiztosítási elméletekben hangsúlyozott „minőség=megfelelés” összefüggés is.)

A „megfelelést” a nevelés esetében is egy igen bonyolult, feszültségekkel terhes érdek- és értékrendszer motiválja, illetve igazolja. Ezért mondhatjuk, hogy a nevelés értékközvetítő, értékrealizáló, sőt értékteremtő folyamat. Ebben a bonyolult mezőben

legalább öt (mások is, de itt most elégséges ezekre hivatkozni) eltérő természetű norma játszik különösen fontos szerepet:

- az erkölcsi normák, amelyek a „jó–rossz” értékduál mentén;
- a jogi normák, amelyek az „igazságos–igazságtalan” értékpár alapján;
- a tudományos normák, amelyek az „igaz–hamis” értékek feszültségében;
- a technológiai normák, amelyek a folyamatra vonatkoztatott „hatékony–nem hatékony” skáláján;
- a gazdaságossági normák, amelyek a „megéri (gazdaságos) – nem éri meg (gazdaságtalan)”, avagy a fiskális jellegű „drága–olcsó” értékek mentén;
- intencionálják, orientálják, szervezik és értékelik a nevelés „megfelelését”.

A neveléstanok (s ez az egyes szerzők esetében éppúgy kimutatható, mint a neveléstani tipologizálások kritériumait illetően) valójában olyan – sok esetben a tudományosság funkcionális kritériumait is kielégíteni kívánó – orientációs és cselekvési programok, amelyek – eltérő determinációt tulajdonítva – a fenti normáknak megfelelő követendő szabályokat, eljárásokat adnak a nevelés számára. (Természetesen a „tudományos megalapozottság”, vagy az egy adott értékrendszernek való megfelelés (lásd: például liberális, szocialista, konzervatív), növelheti vagy éppenséggel csökkentheti az egyes „tanok” elfogadási esélyeit az adott normafajtát központba állító társadalmi csoportok esetében. Így például a tudományos „körök” elsősorban a tudomány normái, a világnézetileg alapozott etikai normákra épülő társadalomelméletekhez kötődő „körök” az etikai normák mentén legitimizálják a „megfelelést”). A neveléstanoknak tehát eltérő jellegű és egymással csak nehezen összeegyeztethető normák alapján kell pedagógiai normáikat megfogalmazniuk. A neveléstanok között jelentős különbségeket fedezhetünk fel a tekintetben is, hogy melyik norma dominanciája jellemzi. Azt azonban kizárhatjuk, hogy egy, csak a tudomány normái mentén konstruált neveléstan (ez lenne tiszta tudomány+technológia modell) akárcsak minimális elfogadottságra, minimális megfelelésre is számíton. (Egy „tis-

tán” a tudományos normákra szerveződő neveléstan „megfelelését” már egy a személyiségjogokra, de akár az „ízlésre” hivatkozó „ez nekem nem jó” ítélet is kizárhatja). A különböző normáknak történő megfelelés szükségszerűsége az egyik oka annak, hogy a neveléstanok eklektikusan használják a tudományt (a különböző tudományos paradigmákat és a különböző tudományok konkrét eredményeit) saját úgymond tudományos alapozásukhoz.

A fentebb említett normáknak az elméletképzésben megjelenő „harcát” jól nyomon követhetjük abban a vitában, amely a gyermeki jogokat központba állító neveléstan(ok) és az etikai alapozású tekintélyelvű pedagógiai paradigma képviselői között zajlik. Az etikai normákat (az esetek többségében a transzcendens forrású erkölcsi normákat) központba állító pedagógia számára a gyermeki jogokat (ezen keresztül az alanyáltalánosságot és általános kötelezőségeit képviselő jogi normákat) hangsúlyozó pedagógia egyenesen antipedagógiaként jelenik meg, hiszen e pedagógiákban a jogi normák alárendelhetők az etikai alapozású pedagógiai normáknak. (A diák jogai például a pedagógiaiilag értékelt „magatartáshoz” köttetnek, ami a jogi normák szempontjából képtelenség.)

Ha valaki a „jó” nevelésről folytatott vitákat azzal kívánja lezárni, hogy „a neveléstudomány és a pszichológia már feltárta a jó nevelés törvényszerűségeit” (ha nem is ezen a kategorikus módon, de lényegében -lehetőségeként állítva – ezt a tételt hirdeti a szcientista neveléstudományi paradigma), az több szempontból is egy mitikus történetet summázó állítással kísér meg legitimizálni egy adott (egyébként lehetséges) neveléstan felfogást. A mitikus elbeszélés egyik feltételezése, hogy létezik a neveléstudomány és a pszichológia. A neveléstudomány, illetve a pszichológia elméleti kérdéseiben némileg tájékozott szakember azonban tudja, hogy legfeljebb neveléstudományok, illetve pszichológiák léteznek. Az első kérdés, tehát: melyik neveléstudományi, illetve pszichológiai tudományos paradigmára kell gondolnunk? A nagy reményekkel kecsgetető állítás másik rejtett premisszája: a tudomány(ok) és a neveléstan – hogy most

a neveléstan(ok) és a tényleges gyakorlat(ok) közötti összefüggésről ne is beszéljünk – között közvetlen és egyértelmű kapcsolat létezik, azaz: a neveléstan (és ebből a nevelés teendői, folyamatai) deriválható a tudomány(ok)ból. Közismert azonban, hogy ez még a legszigorúbban vett műszaki folyamatok esetén sincs így. Ugyanazon tudományos felismeréshez eltérő technológiai folyamatok rendelkeznek és ezek eltérő eredményességet fognak mutatni az eredményességhez kapcsolódó kritériumok alapján. Ha ezen általános ellenvetéstől el is tekintenénk, nem tehetjük ezt, azzal a pragmatikus értelemben igazolt tudással, hogy a neveléstanok igen eltérő módon és igen csak eklektikusan kapcsolódnak (használják fel) az egyes tudományokhoz (és ezen belül az egyes paradigmákhoz). A neveléstanok például azt a pszichológiát (paradigmát) használják fel, amely az általa értékékként felfogott eredmény megvalósításához konformnak tűnik. Sőt, az egyes neveléstanok több pszichológiai paradigmából válogatják saját „igazolásukat”. Az így létrejövő „tudományos” alapozás aligha elégséges ahhoz, hogy a „jó” nevelést legitimizálja. A fenti állítás azonban azt is feltételezi, hogy a neveléstan(ok) legitimizációja egyetlen értékduál, a „tudományos–nem tudományos „(keményebben: az „igaz–hamis”) mentén zajlik. Ezt a feltételezést is el kell azonban vetnünk. Minden elemzés az mutatja, hogy a neveléstanokat erőteljesen meghatározzák a tudományoktól, a tudományosságtól független világnézeti, ideológiai, gazdasági, politikai, makro- és mikro-

szintű szociális és kulturális tényezők, illetve az ilyen jellegű hitek, ítéletek és előítéletek, hagyományok, ideák, vágyak.

Dilemma: Paradigmaváltás a pedagógiában: új paradigma, avagy paradigmák sokasága.

Tézis: A paradigmaváltás a pedagógia esetében sem egy új (a most érvényes, a most igaz) paradigma megjelenését, hanem a „régit” (de alakuló) és az „új” paradigmák kakofóniáját jelenti.

A szakirodalomban fellelhető tipológiai kísérletek alapján is könnyen belátható, hogy a pedagógiai paradigmák csak igen áttételesen kötődnek a tudományok eredményeihez. Azok a rejtett feltételezések, hogy a tudományok alapján megtalálható az „igaz” pedagógia, amely mintegy felváltja az elavult paradigmá(ka)t és egyetemes érvényűsége alapján megszünteti a most tapasztalható „elbizonytalanodást” (amely egyébként csak számunkra, az egyetlen „igaz” pedagógia világához szokott szakemberek számára szokatlan), már tudományelméletileg is képtelenség. Az a jelenségkör, amit akár globalizá-

*A „modern gondolkodás”
az autonóm emberi ész
univerzalizálásának hitére épült.*

*A „modernitás” másik alapeszméje a
társadalmi haladás szükségszerű
volta, míg a harmadik általános
feltételezés szerint a világ akkor lesz
az ember számára jobb, „emberibb”,
ha az emberiség
a tudományra alapozza
tevékenységét, létezését. A pedagógiai
nézeteket is összekötötte a
„felvilágosult, racionális, a haladás
iránt elkötelezett ember” eszményébe
és megvalósíthatóságába vetett hit.*

*A nevelés lényege, értelme, mibenléte –
bár a konkrét definíciók viták tárgyai
voltak – megkérdőjelezhetetlennek
tűnt: megvalósítani az „igazi”, a fenti
eszméknek megfelelő embert.*

ciónak, akár posztmodernnek, akár a „történelem végének” nevezünk, nem azt jelenti (nem is jelentheti), hogy a „nemzeti” pedagógiákat (ilyenek egyébként eddig is csak elnevezésükben léteztek) felváltja a globális paradigma, avagy, hogy a „modern nevelés neveléstanát” a „posztmodern nevelés neveléstanára” cserélhetjük. Ellenkezőleg: a neveléstanok még bonyolultabb, összetettebb legitimizációs mezőbe kerülnek, a megfeleléstüket biztosító különböző normák nyalábokba rendezése még nehe-

zebbé válik, és egy pluralista társadalomban szükségszerűen együtt élnek az egymást (egyik vagy másik norma mentén) kizáró neveléstanok, általánosabb értelemben: pedagógiák.

A neveléstudomány, a neveléstan területén megjelenő összeegyeztethetetlen sokféleség nem az e területen dolgozó gondolkodók, tudósok, kutatók „hibája”, nem a kutatók „csinálják” e „zürzavart”. Az elmélet, a programok helyzete pusztán megjeleníti azokat a változásokat, amelyek a 19. század vége, a 20. sz. fordulója óta bekövetkeztek.

A „modern gondolkodás” az autonóm emberi ész univerzalitásának hitére épült. A „modernitás” másik alapeszméje a társadalmi haladás szükségszerű volta, míg a harmadik általános feltételezés szerint a világ akkor lesz az ember számára jobb, „emberibb”, ha az emberiség a tudományra alapozza tevékenységét, létezését. A pedagógiai nézeteket is összekötötte a „felvilágosult, racionális, a haladás iránt elkötelezett ember” eszményébe és megvalósíthatóságába vetett hit. A nevelés lényege, értelme, mibenléte – bár a konkrét definíciók viták tárgyai voltak – megkérdőjelezhetetlennek tűnt: megvalósítani az „igazi”, a fenti eszméknek megfelelő embert.

A 20. század második felére azonban a „modernség” eme eszmerendszere elbizonytalanodott. A világ történései megkérdőjelezték a haladás elkerülhetetlenségébe, a tudomány mindenhatóságába, az ember „jobbá válásába” és az „igazi emberi természet” létrehozható nevelésbe vetett hitet. A posztmodern gondolkodás (avagy: napjaink tudományossága) kimutatván – az így vagy úgy elképzelt – „univerzális emberi természet” tételezésének haszontalanságát, használhatatlanságát, érvénytelenségét, a modern pedagógia (nevelésfilozófia, neveléstudomány, neveléstudomány) magabiztonságát is felszámolja. Ha a nevelésnek nincs valamiféle örök eszménye, valamilyen metafizikai alapozású etalonja az emberről, akkor mindaz, amit a nevelésről, a „mire” és „hogyan” kérdéséről gondolunk, tudunk, vélünk, maga is helyi értékű (kultúrához, nyelvhez, tradícióhoz, a szubjektumhoz kötött), véletlenszerű, esetleges „elbeszélés”.

Ha az „ember” nem valamilyen értékes vagy értéktelen természettel, eleve létező tulajdonságokkal rendelkező „létezés”, hanem csak valami, ami csinálódik, lesz, akkor a nevelésnek sincs, nem lehet valamilyen „igazi” célja, „igazi” módja. A nevelés nem az általában vett fejletlenebbtől a fejlettebb, a „rossztól” a „jóhoz” történő haladás, hanem különböző – az emberről alkotott különböző felfogásokhoz, eszményekhez, tudományos paradigmákhoz, metodológiai elméleti konstrukciókhoz is kapcsolódó – adaptációs stratégiák formálódását, megfogalmazását, a személyes tudás alakulását segítő eszköz, média. Ahogy maga a nevelés igen eltérő célokat követve, igen eltérő módon és struktúrákban létezik – s a mai plurális társadalmakban már nem is létezhet másként – úgy nem létezhet egységes, közös tan a nevelésről. Az ezredforduló posztmodern világában a neveléstanok valamiféle szintézis útján történő egységesítése ugyanúgy elképzelhetetlen, mint bármely más társadalmi tevékenység önreflexióját illetően. A pedagógia sokkal inkább új paradigmák megjelenése és a régi paradigmák átalakuló továbbélésének képét mutatja. Mintsem valamiféle új átfogó szintézis megjelenését.

Ami a hazai pedagógiai gondolkodást illeti – úgy látom – még jelen van (mind konzervatív, mind pedig szocialista értékmezőbe ágyazva) a metafizikailag – az objektív igazság és az örök emberi természet hitére alapozott, „nagyregénybe” vetett bizonyság, de ami valójában létezik, az csak „kis elbeszélések” még antológiává sem rendezett halmaza. Ez utóbbi talán lehetséges és értelmes feladat.

Jegyzet

- (1) A „Mesterek és tanítványok” Fórum a neveléstudományról c. konferenciára (Miskolci Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszék, Miskolc, 1999. május 15.) készített anyag némileg bővített és javított változata.
(2) Vö.: R. Rorty gondolatával. Professzionális filozófia, transzcendentalista kultúra. In: A filozófus az amerikai életben. Tanulmány Kiadó, 1995. 189. old.

Mihály Ottó

A művészetpedagógia filozófiája

Friedrich Schiller 200 évvel ezelőtt írt tanulmánya Levelek az ember esztétikai neveléséről (Über die ästhetische Erziehung des Menschen, 1795) magától értetődő elavultsága ellenére még ma is az egyik legmeggyőzőbb írás az esztétikumnak a kultúrában és a nevelésben betöltött kiemelkedő szerepéről. Ami a Levelekben meggyőző, az nem elsősorban az ember – a korabeli kontextusnak megfelelően egy üdv-történet részeként felfogott – nevelésére vagyis emancipációjára tett túlságosan is jóhiszemű javaslata, hiszen ezt ma már a nevelésesség kockázata nélkül senki sem vállalhatná magára; az effajta nagyszabású vállalkozások hitele éppúgy oda lett, mint ahogy a tiszta esztétikum mítosza is megkérdőjeleződött. Figyelemre méltó azonban Schiller azon érvelése, amelynek középpontjában az esztétikai élmény és a személyiség – valamint ezen keresztül a társadalom – harmonikus kibontakoztatása áll.

Ebben a tekintetben a Levelek a művészetpedagógia egyik fontos kordokumentuma, amely a személyiségfejlődés és az esztétikai tapasztalat összetartozását hirdeti és amellet érvel, hogy a „szép lélek” belső harmóniájának megvalósulása – ahogy ezt a sokat mondó kifejezés sugallja is – nem történhet esztétikai élmények nélkül.

Mindazonáltal Schiller műve szándéka szerint nem neveléseméleti értekezés, mutatja ezt az is, hogy nem konkrét pedagógiai kérdésekre keresi a választ és nem is a korabeli nevelésemleletek nyelvén szólal meg; nyelvezete és terminológiája a modernitás e szakaszában felvirágzó esztétikai diskurzushoz tartozik.

A szépről szóló elmélkedések sorában a Levelek Schiller harmadik írása. Ezeket a tanulmányokat Schiller nem annyira költő, mint inkább drámaíró mivoltában írta annak a koncepciózus alkotásmódnak megfelelően, amely a szépet mint művészeti, ezen belül pedig mindenekelőtt mint a színházművészetben megnyilvánuló szépet értelmezi. Schiller írása ezért nemcsak a közönségnek és a témában érintett tudományterületeknek szól, hanem saját egyéniségének művészi és lelki megformálásában is szerepet játszik. Goethe is megjegyzi például visszaemlékezéseiben, hogy Schillernek mindenről, amit végzett, elmélkednie kellett, ezért nem

tudott lemondani arról, hogy terveiről nagyon sokat beszéljen. (1)

A Levelek üzenete tehát igen összetett, de abban a kísérletünkben, hogy az írásból a nevelésemélet számára is hasznot húzzunk, mégsem úgy kell eljárunk, hogy elkülönítjük azt, ami esztétikai vonatkozású attól, ami „tisztán” pedagógiai. Hiú vállalkozás lenne ez már csak azért is, mert végeredményben mind a pedagógia, mind az esztétika függő – és amint a későbbiekben utalunk rá, a 20. század filozófiai gondolkodásában igen erősen összefüggő – diszciplína. Míg az előbbit erősen befolyásolja az a személyiségtelmezés, amely alapjául szolgál, addig az utóbbi nem lehet meg meghatározott ismeretelmélet nélkül. De nem ajánlatos merev elkülönítésük azért sem, mert a Levelek éppen a kettő összjátékának fontosságát emeli ki.

Az eredetileg a dán trónörökösöz – egy hároméves ösztöndíjért járó hála jeléül – írt levelek kiinduló feltételezése az ember és fejlődésének ellentétekkel teli kapcsolata. Schiller elképzelése szerint az ember természeti lényként a természeti állam alattvalója, ez fékezi természetes jellemét, önző és erőszakos voltát. A természeti állam azonban a morális fejlődés magasabb fokán lévő ember számára károsan korlátozó hatalom, amely akadályozza kiteljesedését a szabadság elérésében. Ebben az esetben az

emancipált embernek és az emancipált népnek erkölcsi joga van arra, hogy a természeti államot átalakítsa. Elítélően nyilatkozik a szerző a francia forradalomról: a forradalom morális erő híján eleve kudarcra ítélt kísérlet volt a természeti állapotból való kiemelkedésre, a társadalom az önzés, hitetlenség és féktelen haszonvágy tekintetében még mélyebbre süllyedt.

Schiller a forradalom sikertelenségéért mindenekelőtt a szegmentálódó kultúrát teszi felelőssé, amelynek az alsó néposztályok különösen ki- szolgáltatottak. A tudományos specializációban, a tudományok közti határok élesedésében, egy átláthatatlanabb államgépezet megjelenésében a részek elkülönülésének megszilárdulását látja. A változások az egyes ember és a nép számára belső harmóniájának, a totális személyiség lehetőségének elvesztését jelentik. Mivel Schiller gondolkodásában az individuális alapozza meg az általánost, a politikai viszonyok csak akkor változtathatóak meg radikálisan, ha a harmónia előbb az ember számára adott. Az embernek meg kell tanulni a harmóniát, esztétikai nevelésre van szüksége. Az a kijelentés, hogy az esztétika az egyéni és társadalmi szabadság lehetőségalapjaként szolgál, tulajdonképpen az esztétikumnak azt az egzisztenciálisan meghatározó szerepét vetíti elénk, amely később radikális formában *Nietzsche* filozófiájában bontakozik ki és amely a „művészet posztmodern hermeneutikai ontológiája felé” mutat. (2) Schiller a modern szubjektum elidegenedésére kínált gyógy módja azonban utópia marad, többek között azért, mert az esztétikum és elsősorban a

a modern egzisztenciát és tudást érintő válságjeleket Schiller már az ezerhétszázados évek végén érezte.

A széttagolódás mai szélsőséges állapotában lezajlott a tudás és a személyiség nem kognitív dimenzióinak különválása, sőt, komputerezált korunkban szembesülnünk kell azzal a jelenséggel, hogy – Jean-François Lyotard-t idézem – „a tudás a tudóhoz képest teljesen külsővé válik”. „Egyre inkább rombadól az a régi alapelv, hogy a tudás elsajátítása elválaszthatatlan az elmének és magának a személynek kiművelésétől (Bildung).

szép fogalma nem olyan stabil és sebezhetetlen, hogy alkalmas lenne a megváltás feladatára. A szép transzcendenciája ugyanúgy esendő, mint a szubjektumé.

Schiller korábbi esztétikai tanulmányai- ban is a szépben rejlő erő kérdését állítja a középpontba, de a *Levelek létrejöttében* nemcsak saját művei szolgálnak előzményként. *Kant* megállapításai adják az indítást akkor, amikor e potencia mibenlétét keresi. „Az ítélőerő kritikájá”-ban tárgyalt fényes analitikájához igen hasonlóan, mégis a romantikus esztétikák meggyőződését sejtető hangsúlyeltolódásokkal érvel amellet, hogy az igazi művészet a szép élményével a fantáziában megjelenő lehetőséget és az ész által képviselt szükségszerűt a szabad, önmagát alakítani képes ember ideáljának megfelelően köti össze. Mindez a társadalom számára is üdvös, hiszen így az egyén képességeit mindig a társadalom érdekeivel összhangban bontakoztatja ki. A művészet teszi így lehetővé a felvilágosodás szellemének megfelelő, a „Bildung” fogalma ál-

tal kifejezett érzelmi-szellemi-erkölcsi képzést, amely egyben népképzés is. A kiválóság szimbólumaitól övezve az ember fokozatosan emancipálódik, a művészet pedig győzedelmeskedik a természet felett. Ezt az utópisztikus állapotot Schiller esztétikainak nevezi, amely az egyes ember fejlődésére levetítve a természeti kötöttségektől való megszabadulást és a természet erkölcsi meghaladását jelenti.

Cáfolhatatlan, hogy a szerző az egységes perszonalításban egy olyan transzcendenciát gondol el, amely alól a modern természet- és társadalomtudományok mára

már kihúzták a talajt. A fentiekből viszont az is kiderül, hogy a modern egzisztenciát és tudást érintő válságjeleket Schiller már az ezerhétszázados évek végén érezte. A széttagolódás mai szélsőséges állapotában lezajlott a tudás és a személyiség nem kognitív dimenzióinak különválása, sőt, kompjuterizált korunkban szembesülnünk kell azzal a jelenséggel, hogy – Jean-François Lyotard-t idézem – „a tudás a tudóhoz képest teljesen külsővé válik”. „Egyre inkább romba dől az a régi alapelv, hogy a tudás elsajátítása elválaszthatatlan az elmének és magának a személynek kiművelésétől (Bildung). A tudás előállítóinak és használóinak viszonya az általuk előállított tudáshoz egyre inkább olyan formát ölt, mint amelyet az árutertermelők és a fogyasztók viszonya az általuk termelt és fogyasztott javakhoz már magára öltött – azaz értékformát.” [MI1] (3)

Az, hogy Schiller az esztétikumot teszi meg a személyiség fejlődésének kiinduló pontjává, visszavezethető a szépnékre arra a tipológiájára, amit egy szintén a szépnékre szentelt művében, az úgynevezett 'Kalliaslevelek'-ben részletez. Schiller elképzelése egy Kanttal való vitára ad alkalmat: Kanttól eltérően jóval többre értékeli a statikus, elméleti szépnél a dinamikus, ezzel a választásával az emberi egzisztencia eredendő veszélyeztetettségét, törekénységét veszi számba, ugyanakkor a személyiségnek azt a dimenzióját is érzékelteti, amely a bennünk lévő, a túlerővel is szembe szegülő akarat révén erkölcsi biztonságot nyújt. Schiller szerint a szép dolog elsődlegesen függőségünket mutatja meg, másodlagosan pedig azt, hogy szabadok vagyunk. A dinamikus szép erősebben hat az érzékekre, mint az elméleti szép, a félelmetes magával ragadóbb, mint a végtelen. Mennyivel szebb a háborgó tenger, mint a nyugodt vízfelület látványa. A nagyszerű, amikor az ember erején felül teljesítve legyőzi a természetet, elmarad a bukást vállaló hős önfeláldozással szemben. Az esztétikai tehát út a morálhoz és az etikához, hiszen a szép forma tapasztalatában jut osztályrészül az embernek az, hogy az időtől független létezőként érezze át integritását a társadalommal és az emberiséggel.

A kultúra legfontosabb feladata a Levelek szerint az, hogy biztosítsa a szép forma hatását, ami az embert eltávolítja a pusztán fizikai egzisztenciaként felfogott valóságtól. Schiller az érzelmek és az értelem szintézisét gondolja el a művészi élményben, hiszen azt írja, hogy a szép hatása nem közvetlen, kizárólag az indulatokra és érzelmekre apelláló tanítás, hanem egy szenvedélyektől mentes állapot: a valóságtól való eltávolodás, játék.

A játéknak ez a nagyon eredeti felfogása kivételes antropológiai érzékenységet tükröz és kivételes jelentőséggel bír a művészetpedagógia számára is. A jelekkel való játékból keletkező szép teremti meg azt a helyet, amelyben elfér még egy darab szabadságillúzió. Ide kapcsolódik *Heller Ágnes* megjegyzése 'A szép fogalmá'-ban „Csak ez (a játék) végezheti el a finomítás munkáját, mivel nem kényszerít.... A játék a boldogsághoz kapcsolódik. Nem abban az értelemben, amit az üdvösség jelent, hanem a negatív szabadság tapasztalatának értelmében, hogy az ember kötelezettségek nélkül él jól.” Majd hozzáteszi: „Feltéve, hogy mindegyiket komolyan, vágyainktól vezérelve megvalósítjuk, elérjük a boldogságot.” (4)

A játék a 20. század egyik központi fogalma, s mint általában az egy-egy korszakra jellemző kulcsszavak, nem egyértelmű kifejezés. Bár korábban szinte kizárólag csak pozitív kontextusokban jelent meg, az utóbbi években szaporodnak a negatív konnotációk. A játék tevékenysége fokozatosan veszít értékéből. Az úgynevezett posztindusztriális társadalmakban megjelenő posztmodern kultúra kritikáiban a játék többnyire a sokféleség mindenben eluralkodó lehetőségét, egyfajta eklektikus, fogyasztói szabadságot jelent. Alain Finkielkraut *A gondolkodás veresége* című könyvében arra hívja fel a figyelmet, hogy a játék a fiatalos kultúra nem is annyira ártalmatlan divatja. A mai játékoság a gyermeki és a fiatalos tulajdonságok erősítésével kiszolgáltatta az állam helyébe lépő irányíthatatlannak látszó fogyasztói logikának. Az egyre szélesebb körben ható azonosulás azzal, ami könnyed (könnyű, gyermeki) gyerekes, nem a játékban lévő felhőtlen

szabadsághoz, hanem egy infantilis befolyásolhatósághoz kapcsolódik. Az a kultúra, amelyben az öregesnek vélt klasszikus, főként verbális kultúra egyre inkább háttérbe szorul a könnyeden fiatalos, elsősorban a zenére, a könnyűzenére alapuló kultúrával szemben, nem hagy helyet a fejlődés semmiféle projekciójának. „Az egyre tökéletesebb felhasználói tudás és az egyre változatosabb fogyasztás folyamatában eltűnik az a képesség, amellyel az ifjúság a világról tiszta fogalmakat szokott alkotni.” Erre később sem kapnak lehetőséget, hiszen „minden felnőttpraktika arra irányul, hogy – a fiatalok színvonalára helyezkedvén – leszoktassa magát az intellektuális tevékenységről.” (5) A művészetpedagógia feladata ezért nem csak az, hogy esztétikai értékeket közvetítsen, hanem az is, hogy – a schilleri cél értelmében – kísérletet tegyen arra, hogy az esztétikumából származó erőt hasznosítsa és fenntartsa a játék kreativitását és a nevelésben betöltött pozitív szerepét.

Heller Ágnes írja idézett művében a ‘Levelek’-ről: „Schiller művének egyik legfontosabb eleme..., hogy elsőként látta meg az egyik legvégső rémálmot: a szépség nélküli világot. Ezt végiggondolván megrémült. Félelmében mi is osztozunk.” (6)

Jegyzet

- (1) Goethe és Schiller levelezése. Válogatta és az előszót írta Deák Tamás, Kriterion, Bukarest, 1984. 25. old.
- (2) BABETTE E. BABICH: *A művészet posztmodern hermeneutikai ontológiája felé: heideggeri igazság nietzschei stílusban*. In Pompeji 1990/3, 53. old.
- (3) LYOTARD, J-F.: *A posztmodern állapot*. In Habermas, J., Lyotard J-F, Rorty, R.: *A posztmodern állapot*, Századvég, Bp. 1993. 15. old.
- (4) Heller Ágnes: *A szép fogalma*. Osiris, Bp. 1998. 158. old.
- (5) FINKIELKRAUT, A.: *A gondolkodás veresége*. Osiris, Bp. 1996. 162. old.
- (6) Heller, Á.: i.m. 159. old.

Szilvássy Orsolya

A néphagyomány szerepe a pedagógiai munkában

Az Óbudai Népzenei Iskolában énektanárként dolgozom tizenhárom éve. Az én helyzetem azért is különleges ebben az iskolában, mert itt csak a magyar népi hangszerek oktatása folyik és természetesen az éneké, illetve a népdalé. Húsz éve vezetem a Vikár Béla népdalkört.

Eddigi tanári és művészi pályám során soha nem gondoltam, hogy parancsolója legyek a dalnak, hogy létezhet köztem és a népdal között más viszony, mint a népdal szolgálata. Ez olyan alapállás, amely már hosszú ideje (több mint 30 éve) meghatározza életemet.

Évek hosszú során kerestem a választ a népdal hiteles előadói stílusának, megszólaltatásának kérdéseire.

Az első kérdés természetesen a hogyan volt. Már pályám kezdetén szembekerültem egy-egy paraszt énekes egyéniség – Demse Dávidné, Jánó Anna, Simor F. Józsefné, Szilágyi István – európai esztétikán nevelkedett fül számára furcsa stílusának titkaival. Sokáig nem sikerült ésszel, a hagyományos esztétika fogódzójával megközelíteni ezt a dolgot. Ezért egy időre föl is adtam a reményt, hogy megmagyarázható az a jelenség,

amelyet jó hiteles, tiszta, népdal-népzenei stílusnak nevezünk. Ám ha a tudatos értelmi feltárást fel is adtam egy átmeneti időre, azt éppen a közeledés ösztönös lehetőségeinek kipróbálása miatt tettem. Ennek jegyében kezdtem különösen figyelni az eredeti paraszt énekesek dalolási stílusát. A tőlük szerzett tapasztalataim, megfigyeléseim, a velük töltött napok, beszélgetések, közös éneklések élmé-

nyeit a pedagógiai munkám minden napján fel tudom használni.

„A népdalt nem az iskola teremtette, hanem a falu, a mező. A rögökkel és nehéz sorsral küzdő, de szépre vágyó, életerős nép mindennapjaiból virágozott ki. Ezért volt elválaszthatatlan a nép életétől, közösségi alkalmaitól, ott szólt igazán és természetesen. Nem véletlen, hogy benne tükröződött az élet, amely létrehozta, és közösségi gyakorlatában fenntartotta, éllette” (Barsi Ernő)

Mit is képvisel a hiteles népdaléneklési stílus? A közösséget és az élet nagy élményeit, úgy, ahogyan ebben a kettősségben az

egyén megjelenik, egyszerre feloldva, de a közösség biztonságos világában fel is magasztosulva. A paraszti társadalmakban a stílus a köldökzsinór az egyén és a közösség között. A stílus az adott közösség meghamisíthatatlan egységének a záloga. A stílus ismeretében áll vagy bukik az oda tartozás vagy idegenység. A hiteles stílusban, a hagyományos közösség legjobb energiái születtek állandóan újjá. A stílus hordozta a közösség melegében felnövekvő

és minden ember számára elérhető emberi méltóságot. Így válhatott a stílus egy közösség megismételhetetlen arcának, lelki folyamatosságának zálogává. Innen nézve talán már érthető, hogy mi ígézett meg a hetvenes évek elején, mi csábított el a jó és hiteles népdaléneklési stílus keresésére. Megértettem, hogy a népdal, népzene jó stílusa olyan, mint a szerelem íze. Csak két egyenrangú fél találkozásakor jöhet létre az a magas hőfok, az a fehér izzás, ami egy férfi és egy nő találkozásánál a szerelem: az egyén, az egyéniség és a közösség találkozásánál a kikristályosodott stílus.

A népdal tanítását elképzelhetetlennek tartom néprajzi ismeretek átadása nélkül. Nemcsak nem értjük, de nem is tudjuk szeretni azt, amit nem ismerünk. A mai elgépiesedő világban pedig egyre kevesebb ismerete van a fiatalságnak a nép kultúrájáról, viseletéről, szokásairól. Egy népdalénekesnek is tanulnia és tanulmányoznia kell a nép egész műveltségét és történetét. Ebben is rendkívül fontos szerepet kell betöltenie a pedagógusnak, hogy felébressze tanítványaiban a kíváncsiságot.

Itt merül fel a második kérdés: mi is az egyéniség? Annak felismerése, hogy mi is az a „szerep”, amelyet csak én tudok betölteni azzal, hogy önmagamot őszintén eszméim szolgálatába állítom. Ahogyan nincs két egyforma ember, nincs két egyforma egyéniség sem. Természetesen minden egyéniség érvényesülhet, ha minden erejével a megfelelő stílusban akar maradni, és a legjobbat akarja nyújtani.

Ezért tartom fontosnak, hogy tanítványaim minél több adatközlővel találkozzanak, tőlük hallják, velük együtt „szájból” tanulják a dalokat. Ezért szerveztem meg számukra

közös fedémesi, hollóközi, egyházaskozári, boldogi, kartali, székelyföldi találkozásokat. Többen közülük olyan táborokban jártak itthon és a határon túl, ahol eredeti adatközlőkkel találkozhattak. Együtt figyeltük meg, hogy az eredeti adatközlők eszközként használják a hangjukat a mondánivaló kifejezésére. Nem a hangjukat akarják érvényre juttatni, hanem a dalt. A dal és az előadásmód együvé tartozik. Nem külön-külön „tanulják” a „mit és a ho-

gyant”. Ez a kettő náluk együtt szól a dalban.

Hogyha sok dalt tudnak „szájból” vagy felvételtől tanulni, szinte észrevétlenül szívják magukba a stílust, az vérükké válik. Egy idő után azt lehet észrevenni, hogy minden dalolásnál maguk is alkotnak, és úgy adják elő a dalt, ahogyan érzik: átereszti magukon.

Azok, akik kottából tanulják a dalokat, nem érezhetik a stílust, és így legtöbbször a dallamot is félreértik. A népdal tanulásának három lehetőségét tudom elképzelni: az eredeti adatközlőkkel való együtt éneklés; felvételtől való tanulás; a lejegyzésből, kottából tanulás. A két első „osztály” tapasztala-

tai nélkül a harmadik a legnehezebb. Ezért vagyok elkötelezett híve a szájból vagy felvételről tanulásnak.

A népdal tanítását elképzelhetetlennek tartom néprajzi ismeretek átadása nélkül. Nemcsak nem értjük, de nem is tudjuk szeretni azt, amit nem ismerünk. A mai elgépiesedő világban pedig egyre kevesebb ismerete van a fiatalságnak a nép kultúrájáról, viselkedéséről, szokásairól. Egy népdalénekesnek is tanulnia és tanulmányoznia kell a nép egész műveltségét és történetét. Ebben is rendkívül fontos szerepet kell betöltenie a pedagógusnak, hogy felébressze tanítványaiban a kíváncsiságot. Ilyen kíváncsiság vezetett bennünket 1998 augusztusában a tövisháti Szilágysámszonba, ahol a magyar népszokások közül is egyedülálló karácsonyi népszokást jegyeztünk le.

Tövishát néprajzi tájegység Romániában. Szatmár, Szilágyság és Máramaros találkozáspontjainál terül el, de nagy része Szilágy megyéhez tartozik. Nevét először Ilosvai Selymes Péter említi kusalyi tartózkodása idején, az 1570-es években. A tövisháti falvak nagy része Árpád-kori település. Ha a Várad-i regestrumban szerepeltek tövisháti falvak az 1220-as évekből, valószínűsíthető, hogy léteztek mint szabad királyi települések. Ezt az állapotot veszítik el az 1360-as évek elején, amikor Jakcs család királyi adományul kapja Meszesapát monostorát 6 faluval együtt. 1582-ben a Jakcs család kihal, és 1584-ben a Wesselényiek kezére kerül Tövishát. Ami a tövisháti kifejezést illeti, annyi bizonyos, hogy a hát, hátság szavak mint tájegység képzők ismertek a magyar nyelvben. Az előtag jelentheti a búzából kiagyomlálható tövist. De például a tövisháti ember galagonyavesszőből készült kerítését is töviskerítésnek nevezte. Nagyon sokféle szúrós növény élt és termelt a hepehupás szilágysági dombokon.

A vidék lakossága katolikus volt, erre utalnak műemlék templomai is (Menyő, Hadad, Kusaly). Korán áttértek a református hitre. Az új tanokat Derecskei Demeter, Batizi András terjesztette a vidéken, s olyan sikerrel, hogy Tövishát minden faluja református lett.

Amilyen békésen és szelíden helyezkednek el és férnek meg egymás mellett Tövishát

dombjai és völgyei, úgy alkalmazkodtak hozzá lakói is, szinte egymást segítve a megmaradásért folytatott küzdelemben. Tövishát népe a kezdetektől fogva forrón ragaszkodott szülőföldjéhez, hagyományaihoz, anyanyelvéhez. Semmilyen dülő ellenség vagy diktatúrák sötét árnyéka nem tudta szülőföldjéről elűzni, sem önazonosság-tudatában megrendíteni. Az itt élők fontos emberi jellemzői a szerénység, a gerincesség és az egyenes beszéd. A kimondott szó szent és sérthetetlen. Amint a szót kimondják, azt úgy is értik, nincs mögötte kétértelműség vagy félrevezető fondorlat. Ilyen embernek ismertem meg Szilágysámszonban Szilágyi Feri bácsit, a 72 esztendő parasztembert. Ő mesélte el nekünk a falu szép karácsonyi szokásait.

A szilágysámszoni karácsonyi ünnepi szokások öt napig tartottak. Eredetük homályba vész, az ötvenes évek közepe táján megszűntek az akkori kommunista vezetők hagyományellenes felfogásának következtében. Sámszonban három utca volt: Alszeg, Felszeg, Ilbát. Mindhárom utca rendezett karácsonyi bált a faluban. Ezek között csak annyi különbség volt, hogy Ilbát nem vágott „vágót”, egyebekben minden úgy volt, mint a másik két utcában. Az egész úgy kezdődött, hogy az egy utcabeli legények – a megkonfirmált fiútól a meg nem házasodottig – szüret után a lányfonókban megkérdezték, hogy hányan lesznek „bortöltő” fiúk. Egy nagyobb fiú számolta, s általában 15–20 ifjú legény jött ki, ide csaknem mindenki beszámított, annyira, hogy a cseléd fiúk már úgy egyeztek a gazdával, hogy a „bortöltés” előre ki volt alkudva. Ekkor elosztották egymás között, hogy mennyi bort kell összetölteni, hogy karácsonyra, az ötnapos mulatozásra megmaradjon legalább 500 liter tiszta bor. Ez a fejenként kb. 20–30 liter újbort két-három vasárnap összehordták egy nagyobb fiú apjának a pincéjébe, ahol ott volt az összes legény, az is volt a nevük, hogy bortöltő fiúk. Ezt a bort vasárnaponként megnézegették, karácsony előtt néhány héttel „lehúzták”, hogy tiszta legyen.

Aztán jött a vágóévés. Az egyik pénzesebb fiú apjától kölcsönkérték a 200–300 kilós tinó árát, amellyel legalább egy hónap-

pal előbb el kellett menni a hadadi nagyvársárra megvenni a vágónak valót. A megvásárolt tinó farkát 5–6 bortöltő fiú borral mosta meg annak jeléül, hogy karácsonyi vágó lesz belőle. A tinót hazahozták és az egyik módosabb fiú apjának az istállójába helyezték el. Szénát, abrakot szedtek össze, hogy karácsony szombatjáig jól meghízzon. Aztán jött a zenekar megfogadása. A felszegiek legtöbbször Mocsolyáról Varga Miklós Csillag bandáját, az alszegiek Akosról Ferdi Laci, vagy Béltrekről Karcsi bandáját keresték meg. A banda hat személyből állt: két prímás, két brácsás, cimbalmos és bőgős. Komoly pénzt kellett fizetni az ötnapos muzsikálásért.

Ezek után meg kellett keresni azt a verselő embert, aki megírta a hívogató verseket. Minden utcának megvolt a maga verselő embere. Négy-öt héttel karácsony előtt vittek nekik pár liter bort és megkérték őket, hogy két héten belül írják meg a verseket. A hívogató csapat két részből állt, az egyik Jézus születéséről és a karácsonyról beszélt, a másik pedig

felsorolta, hogy kinek a házában lesz a bál, ki a borgazda, kik lesznek a zenészek, milyen szépek a lányok, s hogy tudnak táncolni a menyecskék, s végül, hogy jól töltsék meg a bugyellárist, mert ezt a sok mindent ki is kell fizetni. Az elkészült verseket azután öt pár fiúnak kiosztották és a falu öt utcájára karácsony másodnapja hajnalán kiküldték őket. Hosszú pántlikával feldíszített hívogató pálca színezte a jól betanult hívogató verset. Lassan közeledett a karácsony. Néhány héttel előtte meg kellett fogadni két szakácsnőt, akik a vágót az ötnapos ünnepre megfőzzék. Aztán gondoskodni kellett a

borgazdáról. Olyan ember kellett, hogy legyen, aki jó nótás és jókedvű. Ő volt az, aki az ünnep alatt kulacsokkal, korsókkal állandóan az emberek között forgolódott, hogy senki ne szomjazzon. Még volt egy gond: a Felszezen Laci Mihálynál volt a karácsonyi bál. Ehhez kellett egy nagy ház, legalább 30 négyzetméteres szobával, ahol a hattagú zenekar és a táncolni akarók mulattak, aztán egy másik ház, ahol a férfiak asztal mellett daloltak, beszélgettek. A borgazda fizetése az volt, hogy minden bortöltő fiú tartozott neki vagy egy fél kaszanapszámmal, vagy

egy egész más napszámmal. Ezeket természetesen nyáron kellett letölteni, illetve amikor a borgazda igényelte. A vágót már várta a bálháznál egy mészáros, aki elkészítette a húst az ötnapos vendégségre, és átadta a szakácsnőknek.

Délre megérkezett a zenekar, és megkezdődött a bor lehozatala a hegyről. Két ökrös szekeret készítettek elő, egyiket két pár ökörrel a bornak, a másikat a muzsikásoknak. A bor lehozatalához már meghívták a fiatal házas embereket is, akik segítettek a hegyen az 500

literes hordó szekérré tételében. Itt már szólt a nóta és a zene, aztán indult a csapat: a Felszeg az Alszeg felé, az Alszeg a Felszeg felé, hadd lássa a falu, hogy a vágóra van mit igyon a vendég. Borlehozáskor elől ment a lovas szekér, utána a muzsikások, őket pedig a legények énekléssel kísérték. A faluba leérve a borgazda az utcán bámészkodókat megkínálta borral, bemutatva, hogy jó bor lesz a bornyúpörköltöz. A délutáni borlerakásnál újra találkozott az Alszeg a Felszeggel, most már a zenekaroknak kellett megmutatniuk, hogy melyik a jobb. Ekkor a prímások felmáztak a szekerekre, hogy

A délutáni borlerakásnál újra találkozott az Alszeg a Felszeggel, most már a zenekaroknak kellett megmutatniuk, hogy melyik a jobb. Ekkor a prímások felmáztak a szekerekre, hogy hallja a nép, hogy melyik húzza jobban. Csillag, az alszegieké, vagy Karcsi, a felszegieké. A borhozás azzal ért véget, hogy a bort betették a bálház pincéjébe, és átadták a borosgazdának, majd a zenészek sokáig szórakoztatták a bortöltő legényeket. Végre eljött karácsony hajnala, amikor a bortöltő legények elmentek egymást felkántálni, természetesen a zenészekkel együtt.

hallja a nép, hogy melyik húzza jobban. Csillag, az alszegieké, vagy Karcsi, a felszegieké. A borhozás azzal ért véget, hogy a bort betették a bálház pincéjébe, és átadták a borosgazdának, majd a zenészek sokáig szórakoztatták a bortöltő legényeket. Végre eljött karácsony hajnala, amikor a bortöltő legények elmentek egymást felkántálni, természetesen a zenészekkel együtt. A református énekes könyv 99. éneke a „Szívünk vígsággal ma bétölt” kezdetű kánta: Szívünk vígsággal ma bétölt, / Mert ígért szerént felkölt / Istenfélők számára. / Az igazság fényes napja, / Új Testamentomnak papja. / Eljött, kit sok szent vára. / Csillag, villag (!), ragyog már lám, / Melyet Bálám láta régen; / Fénylik, mint szép nap az égen.

Sámsonban csodálatos a karácsony hajnala, akkor is, most is, kicsik és nagyok együtt köszöntötték az Úr Jézus születését. A varázst az adta az egésznek, hogy minden csoport más-más énekkel kántált. A karácsonyi bál az ebéd után kezdődött és éjfélig tartott. A muzsikások 20–25 percig játszottak, utána volt egy 10–15 perces szünet. A bortöltő legények kötelessége volt mindenkit megtáncoltatni, nehogy valamelyik mellőzött lány vagy menyecske megsértődjön. Karácsony másnapja azzal kezdődött, hogy hajnalban mindhárom utca elindította a hívogatóját, akiknek az volt a feladatuk, hogy minden ház lakóját meghívják a bálba. A hívogatók díszre a hívogató pálcá volt, amelyre a lányok 18–20 hosszú pántlikát kötöttek. Ezzel a hívogató pálcával kéretőztek be a házba, maguk elé állították, rátették a kalapjukat, úgy mondták el a hívogató verset. A hívogatásnak a délelőtti templomozásra be kellett fejeződnie, és a háromszor öt pár hívogató a hívogató pálcával bevonult a templomba, pálcájukat a kis kar elé állították ki. Gyönyörűséges látvány volt az a 30 szebbnél szebb pántlikával feldíszített pálcá. A szokott időben aztán újra megkezdődött a bál, a legények berakták az asztalokat és mindenki leülhetett, hogy egy kiadós bornyúpörköltet elfogyasszon. A gazdaasszonyok felszolgáltak, a boros gazda is járt körbe a kulacsokkal, a zenészek meg húzták. Étellel, itallal ellátva mindenki jó han-

gulatban kezdhetette a táncot. Ilyenformán négy vacsorát kapott mindenki első, másod- és harmadnapon és apró péntek estéjén. A bál természetesen csak a felnőtteknek szólt konfirmálástól fölfelé. A gyerekek részére is tartottak egy félnapos bált, ami aprószentek napján délelőtt kezdődött, és délután 3 óráig tartott. Akkor ők is kaptak egy jó ebédet, és ezzel az apró szentek hazamentek, hogy estére jöhessenek a felnőttek s még egy végső vacsora után mindenki fizessen az ötnapos karácsonyi bálért. A fizetés úgy volt, hogy a bálházba bevitték egy kisebb asztalt, négy-öt nagyobb fiú apja azt körbeülte, és mindenki odament, hogy fizessen az ötnapos bálért, vacsoráért. Ebből a pénzből fizették ki a zenészeket és a vágót. Ha még maradt egy kevéske pénz, azt a legények elosztották egymás között. Így ért véget az ötnapos karácsonyi bál Szilágy-sámsonban december 29-én hajnalban.

A hagyományos szokások életszabályozó szerepe megszűnt, de én hiszek a népdal, a népzene és a tánc megtartó, személyiséget építő erejében. Az emberi hitel, a hitelesség visszaszerzése a 21. században is mindnyájunk nagy vállalkozása lehet. E hitelesség megteremtéséhez nem ismerek jobb iskolát, mint a népdal hiteles előadását. Ez az, ami eddig is a közösségről hozott nekünk a 20. században már-már elfelejtett híreket. Híreket arról, hogy a népdal stílusában egy hiteles stílus utáni törekvésben az ember, az egyén ébren tarthatja, megőrizheti, csiszolhatja lényé különleges, közösségi rendeltetését. Éppen ezért én a tanári munkámban a népdal és a népzene stílusának nem a múlttá merevített arcához, hanem a jövőjéhez szeretnék közelíteni. Úgy érzem, ezen az utamon kísérnek, utat mutatnak a Magyar Ilonák s a balladás, jázminos, nagykendős asszonyok.

Irodalom

Bogdánd '98. Művelődési Minisztérium Szatmár Megyei Művelődési Felügyelőség, Szilágysomlyó Tövisháti napok. Tövisháti Kulturális Társaság, Szilágycseh, 1998.

Szilágysági magyar népzene. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1979.

Budai Ilona

Ének-szóval

Ez az írás Berecz András, jeles népdalénekesnek könyvéről szól. Ismerjük a szerző korábbi nyilatkozataiból, hírül is adtuk annak idején: Berecz adatokat gyűjt a népdaléneklés esztétikájáról – maguktól a népdalok eredeti előadóitól. Úgy vélte akkor, hogy a hagyományörző népdalénekesekben nem csupán tehetségük munkál, hanem egy sajátos esztétikai öntudat, tudatosság is.

N ehéz dolog lehet könyvet írni a dalolásról. Arról az önfelelt, kicsattanó–magába hulló lélekállapotról, melynek formája a dal, viselete az éneklés. És szűk meghatározása az, hogy a művészet része. Miközben elcsodálkozom Berecz Andrásnak már-már népmesébe illő bátorságán, hirtelen két magyarázatot is találok vállalkozására: elsőül a tapasztalatát, hiszen a mezőt-hegyet járó étellel, barátkozással, tudakozással telt évek bokornyai ismerethez juttatták őt. Meg kellett írni, le kellett rajzolni a megismert madár röptét. A tapasztalatot emlegettem. De hát a vállalkozás másik magyarázata maga a tapasztalatlanság. Berecz András nem törődik azzal, hogy úri huncutság, legfeljebb komoly hiábavalóság a könyv manapság! Ő könyvet ír s kiadót keres!

Én három ajándékot kaptam a „Bú hozza, kedv hordozza” című könyvtől. Az első, hogy megérthettem: mennyire szertartásos, tehát kultúrában élő a népi énekes, és hogy dalolásának szabályai, fortélyai ésszerű rendbe szedhetők. Berecz András olyasmit tett, amit a legmagasabb polcra tesznek a filozófusok: metatudományt művelt. Vagyis a tudásról való tudást alkotta meg, amit közönségesen titoknak szoktak mondani. Bebizonyosodott, hogy a dalolásban alig van véletlen: testtartás, gesztus, hangerő jobbra szabályhoz kötöttek. S mindezen zenei „műszavak” is vannak.

A második tudománya a kötetnek, hogy türelmesen, a tények mozaiklapjaival illeszti egészszé számunkra a tudottat: hogy a dal művészetét életutak és sorsok táplálják, esendő emberi életek. Berecz András kiáll az életmény becsületéért, a dalok névre szóló kalandokkal, anekdotákkal egészülnek ki. Immár

írva vagyon a legmulandóbb, ami elvész a szerzővel: az intimitások és drámák mindennapi valósága. Egy dalnak – tudjuk meg a könyvből – nemcsak szövege és dallama, hanem jelentése, sőt jelentősége is van. Személyes gyökerű – közösségi lombozatú.

A harmadik szerencséje a (magamfajta) olvasónak, hogy kitisztul számára egy-két alkotás-lélektani homályosság. Míg az iskolázott interpretátorok elkenik vagy „túlködjölké” mesterségük fortélyait, addig a népi előadók csak-csak bevallják. Úgy lehet, hogy a tanulható, szertartásos felét nyugodtan lehet „tékozolni” a dalosságnak, de ami ezen túl van: a rátermettséget illő említetlenségben kell hagyni. Berecz András dalosai (adatközlői) nem dicsekvők és nem szerények, nem illegnek, nem mórrikálnak.

A „Bú hozza, kedv hordozza” szerzője azt hitte talán, hogy a romlandó szóbeliségéből az örök, betűkből fundált bibliotékába iktatja, örökíti dalos jóembereit, szóval segédkezik a kulturális túlélésben, azáltal, hogy az elakadt hagyományozást hagyománnyá fogalmazza. Mindez kívánatos volna, de a mai civilizációs diszlexia miatt a könyv csak díszesebb sírhely az efféle dolgoknak...

És mégis... Szívtelen és észére nem hallgató személy az, akit Berecz András nem győzött meg arról, hogy a dal elvesztése (kockázatása) a Paradicsomból való kiűzetésünk képletos megismétlődése volna.

BERECZ ANDRÁS: ...Bú hozza, kedv hordozza... Maggon kött énekesek iskolája 1. Vallomások, párbeszéddek, képek a hagyományos dalolásról, éneklésről. Jel Kiadó. 1998. 250 old.

Kovács Imre

Barangolások az északi reneszánsz útjain

Korábbi munkáiban Éles Csaba, az újkori európai művelődéstörténet, a kultúrfilozófia és esztétika jeles ismerője elsősorban a kulturális örökség elméleti kérdéseivel foglalkozott. E mostani kötet ('A genti oláltártól Wittembergig') immár a második olyan munkája (a szerző „legszebb reményei szerinti” művelődéstörténeti sorozat második megjelent kötete), mely a kulturális örökség „mibenlétét” tárja elénk, ezúttal a 15–16. század Németországának és Németalföldjének kultúráját vázolja fel.

Éles Csaba a rá jellemző szerénységgel „csak” tankönyvet kívánt írni. Ezzel kapcsolatosan a sorozat első kötetében, amely ‘A szépségtől a megszállottságig’ címmel a reneszánsz kori Itáliával ismertette meg az olvasót, már megfogalmazta tanári ars poeticáját: „egy vezető egyetemi oktató legfontosabb szakmai hivatása, hogy tankönyv(ek)et írjon. Ebben összegződik tudósi és nevelői szerepköre: ez tehát erkölcsi – ha úgy tetszik: hazafias – kötelessége is”.

A mű azonban nem tankönyvívíz! Két okból is. Egyrészt rendkívül széles körű irodalmat dolgoz fel és összegez úgy, hogy az adatok és tények sokasága összefüggő rendszerré áll össze: mindennek megvan az oka és megvannak a kapcsolódásai. Persze Éles Csaba nem vállalkozott valamiféle originális elemzőmunka elvégzésére e gazdag témakörrel kapcsolatosan, hiszen gyakorlati másodlagos forrásokból veszi információit. De milyen másodlagos forrásokból! A korról, a kor eszményeiről, civilizációs folyamatáról, stílusairól, népi és polgári kultúrájáról, történelméről, filozófiájáról és esztétikájáról, művészetéről megjelent munkák egész tárháza áll bátyaként műve mögött, részben az adott kor gondolkodóinak, részben a későbbi elemzőknek a tollából. A másik ok: rendkívül olvasható, élvezetes, világos, de soha sem leegyszerűsítő stílusa, a nyelv, az anyanyelv „profi” kezelése – ha szabad ilyen csúnya, de kifejező jelzővel élnem – sajnálatos módon csak ritkán érénye manapság tankönyvek és tudományos művek íróinak egyaránt.

Mintha regénybe kezdenénk, amikor a könyv elején a korabeli Németalföld bonyolult érdekviszonyok és érdektagozódások által szövevényes történetének olvasásába fogunk. Ez a mindössze tíz oldalban összefoglalt történeti háttér érzékletes tükret adja Németalföld tartományai és városai politikai-társadalmi változatosságának, sokféleségének. Nem véletlen tehát az első rész címválasztása sem ('A városok hazája'). A rövid történelmi séta a városokban és a fejedelmek tartományaiban szubjektíve is sok mindenre jó: a recenzenst például Habsburg Miksa és Burgundi Mária az uralkodói körökben ritkaságszámba menő szerelmi házasságának története és folytatása ragadta meg: fiuk, Szép Fülöp házasságából született az a Ferdinánd, aki bátyjától, V. Károlytól előbb megkapta az osztrák örökös tartományokat (1521-ben), majd 1526-ban magyar királlyá választotta a pozsonyi országgyűlés, és ugyanettől kezdve felesége, Jagelló Anna (II. Ulászló lánya) révén egyben cseh király is. (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy dicstelen időszaka ez a magyar történelemnek: vele kezdődött a Habsburg-család folyamatos uralma Magyarországon. Ekkor alakult ki az ország igazgatásának későbbi struktúrája: a legfontosabb ügyeket Bécsben kezdték intézni, noha volt Pozsonyban királyi tanács a nádorral az élén.)

A politikai-társadalmi mozgások a nemzetek Európáját forrják ki az évszázadok során: a könyv által vizsgált időszak a mai Hollandia, Belgium és Németország hosszú kialakulási folyamatának egyik jelentős idő-

szakát öleli fel. (A recenzenst – ismét csak szubjektíve – a ma Jugoszláviájához térítik gondolatai: itt a nyugat- és közép-európai országokhoz képest megkésve – talán épp körünkben játszódik le ez a megpróbáltatásokkal, vérrel, igazságtalanságokkal, vallási összetűzésekkel, reményekkel és reménytelenséggel terhes, hosszadalmas folyamat.)

Éles Csaba munkája azt sejteti, hogy Németalföld kultúrájának gyökerei gazdagságában rejlenek. Gazdagsága pedig kiváló mezőgazdasági eredményeiben és az ipar igen korai felvirágzásában. A vetésforgók alkalmazásának következményeképpen sohasem pihentek a földek, a termésátlag az elvetett mag tízszerese, a legmagasabb tehát Európában, és míg Európa nagy országaiban még 1700 körül is a lakosságnak legalább hetven százaléka a mezőgazdaságból élt, a kicsiny Németalföldön a kézműipar és a kereskedelem már a 15–16. században is a népesség negyven százalékának nyújtott megélhetést. Mégis talán sehol sem volt olyan kiáltó az ellentét a nyomor és a gazdagság között, mint itt: az

árak megduplázódását csak alig-alig követte a bérek emelkedése. Nem véletlen, hogy az 1566-i felkelés nemcsak a spanyolok túlkapásai, katolicizmusa és inkvizíciója, hanem a gabonaszpekulánsok ellen is irányult – mutat rá a szerző a 27. oldalon.

Ez az a talaj tehát, ahol a humanizmus bázisra lelt Németalföldön, először is Ausztriai Margit meheleni, majd Magyarországi Margit brüsszeli udvarában, és Leuwenben, a Három Nyelv Kollégiumában. Éles

Csaba Lipsiust mutatja be először, de *Rotterdami Erasmus*nál időzik el a leghosszabbban. Különösen a 'Balgaság dicsérete' című munkáját emeli ki, igazat adva a gyakran hivatkozott Huizingának: ez az a munka – mondja – mely valóban halhatatlanná vált. Talán azért, mert a szellemi mélység ragyogó humorral párosul e műben. De Erasmus gazdag életművéből pedagógiai munkái is kiemelkedőek. Éles erre már az előző kötet-

ben is felhívta olvasóinak figyelmét, ahol Erasmus 'A keresztény fejedelem neveltetése' című munkáját Machiavelli Fejedelmével veti össze, így fogalmazva: „Leegyszerűsítve a problémát azt mondhatjuk, hogy Machiavelli reneszánsz, Erasmus viszont humanista álamelméletet vetett papírra”. „Erasmus a kevés, de jó törvényekből vezet le mindent..., Machiavelli a jó hadseregből származtatja a jó törvényeket és a jó szövetségeket... Erasmus világa a passzív eszméké, ahol a bölcsesség a jó szolgálja, és az örökölt hatalom is ehhez teremt lehetőséget. Machiavelli glóbusza az aktív stratégiáé és taktikáé, ahol

a némiképp más profilú bölcsesség a meglévő és megszerzendő hatalom eszköze, alkalmasint helyet engedve még a jóságnak is...”.

Éles Csaba kiemeli, hogy Erasmusszal kezdődik az a történeti sor, amely a nevelés mindenhatóságát hirdeti: a biológiai és szociális determinációnál fontosabb a nevelés. Megbocsáthatatlan mulasztás tehát a gyermeknevelés elhanyagolása. A gyermekek a kisgyermekkorban a legfogékonyabbak, az

*Éles Csaba kiemeli,
hogy Erasmusszal kezdődik az
a történeti sor, amely a nevelés
mindenhatóságát hirdeti:
a biológiai és szociális
determinációnál fontosabb
a nevelés. Megbocsáthatatlan
mulasztás tehát
a gyermeknevelés elhanyagolása.
A gyermekek
a kisgyermekkorban
a legfogékonyabbak, az oktatás tehát
már igen korán elkezdhető. Bölcs
gondolatok ezek, csak egyetérthetünk.
(Mégis a mai kor kisgyermekét jut
eszembe: a felgyorsult életritmus és az
egyre vadabb életverseny miatt a
szülők gyermekeiket gyakran már
óvodáskoruktól fogva szisztematikusan
és kötött formájú képzésbe adják,
a gyermekkor szabadsága sokszor
csak illúzió.)*

oktatás tehát már igen korán elkezdhető. Bölcs gondolatok ezek, csak egyetérthetünk velük. (Mégis a mai kor kisgyermeke jut eszembe: a felgyorsult életritmus és az egyre vadabb életverseny miatt a szülők gyermekeiket gyakran már óvodáskoruktól fogva szisztematikus és kötött formájú képzésbe adják, a gyermekkor szabadsága sokszor csak illúzió.)

Erasmustól tehát sokat tanulhatunk – sugallja Éles Csaba. Ma is. Hogy a verés embertelen és éppenséggel eredménytelen módszer. Hogy a nőknek is művelődniük kell. Hogy önmagunkat is művelnünk kell. Mindezt a kötet szerzője úgy közvetíti, hogy az olvasónak is kedve támadjon elmenni egy jobb könyvtárba (budapestiek előnyben!) kikölcsonőzni a 'Nyájas beszélgetések'-et vagy 'A gyermek nevelés'-ét. A kötet végén található tájékoztató irodalom mindebben segítségünkre lehet.

Minél előbb tart az ember a könyv olvasásában, annál inkább feltűnik különös szerkezete: egyes fejezetek összefoglalóak a kor alapvető művészeti, szellemi, vallási áramlatairól, mások kiemelnek egy-egy, a korszakot meghatározó személyiséget, az ő sorsán és munkásságán át közelítve meg a vizsgált történelmi kort és helyet. *Jan van Eycket* (akinek sírfeliratából is tudhatjuk: „búbajos figurákat festett réti virág közt, / Élettel teli mind, színtelen egy sem akad”), *Hieronymus Boscht, id. Pieter Brueghelt*, az első részben. Bizony nem lehetett könnyű e kiemelés abból a korszakból, amelyben Németalföldnek csak egyetlen vetélytársa van: Itália.

Az első rész egyik összefoglaló fejezetről mindenképpen külön is említést kell tennem: a németalföldi 15–16. századi zenéről írottról (Franko-flamand zenekultúra). Ebben a művészeti ágban mindenképpen Németalföldé az elsőség! *Chastellain, Dufay, Binchois, Josquin Desprez, Agricola, Jacob Obrecht, Heinrich Isaac* (akit mi inkább olaszosan, Arrigo Tedesconak ismerünk), *Willaert, Jacobus Clemens Non Papa, Orlande de Lassus* (olaszosan Orlando di Lasso) fémjelzik a korszakot, olyan szerzők, akiknek művei ma is szerepelnek a hangversenyek repertoárjában.

A kereskedővárosok leírása általában igen megkapó a munkában. Csak kiragadottan: a könyv második részében Nürnbergről, az akkori középkori szárazföldi közlekedési csomópontról és nemzetközi jelentőségű vaskohászati központról megtudhatjuk, hogy 1500-ra szinte minden családnak saját háza volt, a városnak pedig tizennégy fürdőháza. Még korábban, 1368-tól állt fenn az aggok menhelye a munkából kiöregedett kézművesek számára. Ugyanettől az évtől kezdve már néhány utca kövel burkolt, és 1490-től utcaseprőket alkalmaztak. Városnegyedenként volt szervezett tűzvédelem és minőségellenőrzés a piacokon. A polgároknak közös halastava volt a böjti időszakokra, egyébként pedig naponta kétszer fogyasztottak húsételt. A vezető foglalkozásúak közé hellenisták, matematikusok, kartográfusok, tipográfusok, lakatosok, fegyverkovácsok, fémművesek, órások, mérlegkészítők, ékszerészek és mindenféle mechanikusok és ezermesterek sorolhatók. A polgárok szorgalmát és az idő fontosságát jelzi – jegyzi meg Éles Csaba –, hogy Nürnberg városában a 16. századtól kezdve az órák minden negyedórát elütöttek.

Ugyanígy olvasmányos, színes stílusban írja le az I. fejezetben Brüggét és a másodikban Augsburgot, s hozzá kapcsolva a Fuggerek történetét és szerepét a gazdasági és a politikai életben. Még olyan számunkra különösen érdekes vonatkozásokat is feleleget, mint a Fuggerek és a Thurzók közös üzleti vállalkozása a már elhagyott beszercebányai nemesfémlelőhelyek újbóli művelésbe vételére, valamint e szerződéses kapcsolat házasságok révén történő megerősítése.

A 15. századi német művelődéstörténet máig ható, korszakalkotó jelentőséggel bíró találmánya, a könyvnyomtatás, Gutenberg nevét tette halhatatlanná. A reformáció mozgalma és a könyvnyomtatás elterjedése kölcsönösen inspirálóan hatott egymásra – állapítja meg a könyv írója. A reformáció mozgalmát egyébként Éles elsősorban a nagy reformátorok munkásságán keresztül elemzi. Talán ez volt az egyetlen olyan területe a munkának, ahol a recensensnek hiányérzete támadt – persze nem

biztos, hogy ez egyértelműen Éles Csaba számlájára írható. Hiányzott számomra a reformáció és az ellenreformáció mozgalmának sommázata, ha lehet ilyen számon kérni e munkától egyáltalán. Igaz, Éles Csaba elsősorban a kor haladó mozgalmaira koncentrált, s mint ilyen, a reformációt, terjedésének okait a katolikus egyházi személyek és a katolikus egyház negatív megnyilvánulásaira adott válaszként érzékletesen tárlja. De hiányzik annak hangsúlyozása, hogy Németalföld déli része, ahol a rekatalizáció sikeresen végbe-

ment, épp e mozgalmakkal kapcsolatban is válhatott le, így jött tehát létre Belgium, s Dél-Németországban is megtörtént (igaz, később) a rekatalizáció. A szabadságharc tehát, amelyet Éles Csaba az első részben a spanyol uralom elleni harcra mutat be, igen erőteljesen összefonódik a protestánsok katolicizmus elleni harcával. Azt gondolom tehát, hogy ha a könyv másodszori kiadást is megér, érdemes majd 'A reformáció kezdete Németalföldön' című fejezet mellé a folytatást is megírni,

illetve a rekatalizáció elleni harcot is részletezni, hiszen ez a küzdelem végigvonul a 16. század teljes második felén.

Ahogy az első részből kiemelkedik Erasmus humanista szemlélete, úgy lesz főszerepe a második részben Luther személyiségének, életének, hitének: „Ami Luther életéből fontos, ami nevét maradandó emlékeztetővé tette... az német és egyetemes történet egyszerre”. Luther elsősorban vallástörténeti egyéniség. „Az irodalom ekkor még nem, de a vallás már régóta internacionális jelenség”. Éles Csaba így jellemzi: „Luther izzig-vérig reneszánsz ember volt, de

nem kizárólag magánemberként, hanem történelmi hivatása szerint: reformátorként is”.

Ami itt a művészettörténet vonatkozásában figyelemre méltó, az a Hauser Arnold által is osztott, széles körben elfogadott vélemény, miszerint a reformáció a képzőművészet ellensége, mivel a templomokban a vizuális „segédeszközök” elvetése a templomi képzőművészet kiiktatásához vezetett. De a következő évszázad mégiscsak annak bizonyítéka, hogy a reformáció és a festészet nagyon is jól megfér egymással, igaz, ez a festészet már nem az egyházhoz kötődik, ha-

nem világi művészet. (A 17. századi festészet Hollandia művészettörténetében az aranykort jelenti.) Ezt a kapcsolatot a szerző szépen elemzi Dürer és Lucas Cranach vonatkozásában.

Szándékosan nem írtam a könyv műelemzéseiről: ezek korrektek, szakszerű és ugyanakkor olvasmányos leírását adják a vizsgált kor és az egyes művészek legkiemelkedőbb alkotásainak, akár a képzőművészet, akár az építészet remekeinél maradunk. Néhány jóminőségű színes felvétel azonban, mint ami-

lyen a jól sikerült borítón is szerepel, a műélvezetet megtöbbszörözhetné volna. A szerző még ezt a hiányt is képes olykor-olykor feledtetni érzékletes leírásaival. Alljon itt végezetül egy a sok közül: a Louvre-ban található Erasmus-portré jellemzése a következőképpen hangzik: „A kompozíció a holbeini és általában az érett reneszánsz kori arcképfestészet egyik legfontosabb remekműve. El lehetne időzni a háttér ornamenseinél, a modell öltözékénél, de a legfontosabb részletek ezúttal is az arc (bal profil) és a kezek. Erasmus éppen (!) levelet ír. Négy gyűrűvel ékesített bal kezének és fejének nyu-

Ahogy az első részből kiemelkedik Erasmus humanista szemlélete, úgy lesz főszerepe

a második részben Luther

személyiségének, életének, hitének:

„Ami Luther életéből fontos, ami nevét maradandó emlékeztetővé tette... az német

és egyetemes történet egyszerre”. Luther

elsősorban vallástörténeti egyéniség.

„Az irodalom ekkor még nem, de a vallás már régóta internacionális jelenség”.

Éles Csaba így jellemzi: „Luther izzig-vérig reneszánsz ember volt, de nem kizárólag magánemberként, hanem

történelmi hivatása szerint:

reformátorként is”.

godt tartása, sem örömet, sem bánatot, egyáltalán semmiféle indulatot, érzelmet el nem áruló, kisimult arcvonásai, majdnem lecsukódó szeme, a hosszú orr, a gondozott külső, a sötét ruházat, tehát az egész kép eredeti helyszínének rendje és tisztasága összességében egy kivételes személyiséget tükröz. Olyan egyéniséget, akit taszít mindenféle külső és belső rendtelenség, szenny és betegség. Akinek egyedüli küldetése a tőle térben vagy időben távolabb élő emberek, az evangélium és az irodalom szolgálata. Ebben áll humanizmusa, ehhez szükséges – a rend és az egészség mellett – a függetlenség. Szuverénnek lenni, ha egyedül marad is: ez volt számára a legfőbb emberi érték és az egyedül biztos pont az életben. Nem ment

Spanyolországba és tanárnak I. Ferenc Királyi Kollégiumába, nem vonzotta Wittenberg reformer hevülete és igazából Róma bíborosi kalapja sem. Létezni, hogy írhasson, és írni, hogy létezhesen – ezt látta és festette meg benne a legifjabb Holbein. A bázei baráti közelség olyannyira gyümölcsözőnek tűnik ezen a képen, hogy alkotója nemcsak Erasmus legjobb portréját, hanem egyben az európai humanista eszményi típusát is meg tudta formálni.” (41–42. old.).

ÉLES CSABA: A genti oltártól Wittenbergig (Németalföld és Németország kultúrája a 15–16. században). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998, 152. old.

Láng Eszter

A rendkívüli és az átlagos elme

Héraklész, a görög mondák hőse, ifjúkorában vándorútra indult, hogy megkeresse a boldogságot. Az úton két asszonnyal találkozott.

Egyikőjük könnyű, léha életet kínált neki, tele gyönyörökkel, szerelemmel, semmittevéssel. A másik az erény útját ajánlotta, nehéz és fáradtságos utat, kemény munka után jóleső pihenést, megbízható barátokat, tiszteletet és dicsőséget. Héraklész az erény útjára lépett.

A Kulturtrade Kiadó Mesterelmék sorozatában jelent meg Howard Gardner ‘Rendkívüliek’ és Csikszentmihályi Mihály ‘És addig éltek, amíg meg nem haltak’ című könyve.

Howard Gardner neurológus, aki rendkívüliség-kutatással foglalkozik. Bevezetőjében betekintést nyújt a rendkívüliséggel foglalkozó tudomány kutatásaiba, az emberiség nagyjai mellett pedig sorra veszi az ember különböző életkoraiban az átlagos és a kiemelkedő teljesítményeket. Nemcsak a rendkívüli egyéniségek jelenlétével, hanem hiányukkal is foglalkozik. Mi tesz valakit rendkívüli egyéniséggé, tehetséges zenésszé, nagy hadvezérré, híres tudóssá? Mi az, amiért tehetséges gyerekek átlagos felnőttekké válhatnak, és az iskolában alulteljesítők kiemelkedő karriert futhatnak be?

Gardner a gyermek fejlődésének különböző szakaszait elemzi, amelyek közül az egyik legjelentősebb állomásnak tartja az

ötödik életévet. „Az ötéves gyermek a lehetőségek csúcán egyensúlyoz. Speciális helyzeténél fogva nagy dolgokra képes; már saját személyisége van, jellegzetes erővonalakkal. Közel van azonban már ahhoz, hogy belemerüljön az általános kultúra hiedelmeibe és gyakorlatába. Az a kérdés, hogy hogyan kombinálja természetes hajlamait a lehetőségekkel és a környező társadalmi kényszerekkel. Ez fogja eldönteni, hogy képes lesz-e új magasságokba jutni, és ha igen, olyan magasságok lesznek-e ezek, amelyeket a társadalom megbecsül, vagy olyanok, amelyek riasztják a társadalmat, vagy esetleg az egész emberiséget új lehetőségek felé viszik.” (35. old.) Az iskolai oktatást, az „inaséveket” nemcsak a felnőtté válásig kíséri végig, hanem a történelmi korok és a különböző társadalmak rendszerét, és az iskolában átadandó tudásanyagot is áttekinti. A diákok és inasok közti különbséget az alapján választja szét, hogy világunkat köz-

vetett módon, szimbólumok és jelrendszerek segítségével tanulják-e meg leírni, avagy konkrét, közvetlen kapcsolatba kerülnek-e mesterségükkel és azok tárgyaival. Amikor valaki a felnőttkort eléri, általában egy terület szakértőjévé válik, ami azonban nem jelent még rendkívüliséget. Gardner kifejti az összetett intelligencia fogalmát, megkülönbözteti a tipikus okosságot és a kivételes okosságot, és megpróbál feleletet adni arra, hogy az okosság mennyire függ a biológiai örökléstől, és mennyire a társadalmi környezettől, a neveltetéstől. A tehetség és a tréning fontosságának arányáról, a nagy teljesítményekről, a korai tehetségekről, és a tehetség felismeréséről és támogatásáról is részletes elemzést ad.

Négy rendkívüli lángelmét választott ki arra, hogy sorsukon keresztül bemutassa a zsenik négy fő típusát: a Mestert, a Teremtőt, az Önmegfigyelőt és a Befolyásolót. *Wolfgang Amadeus Mozart* mint alkotó mester, két területen nyújtott kiemelkedő teljesítményt: folyamatos alkotómunkát végzett, és más műveket zseniálisan interpretált. *Sigmund Freud*, mint teremtő, egy új általános elméletet alakított ki. *Virginia Wolf*, mint önmegfigyelő, Mozarthoz hasonlóan az egy területen végzett folyamatos és kiemelkedő munkájával tűnt ki a regényírás és esszéírás terén. *Mahatma Gandhi* mint befolyásoló, kockázatos útra lépett, hiszen nem láthatta előre cselekedeteinek eredményét. Az ő életútjukat kíséri figyelemmel a mű, sorsukban pedig kiemeli azt a pontot, amikor a társadalom, a világ számára is nyilvánvalóvá válik nagyságuk.

Csikszentmihályi Mihály műve 'Flow', azaz 'Áramlás' néven vált ismertté. A pszichológus professzor érdekes, objektív mér-

cével nehezen mérhető témát választott kutatásainak tárgyául: mit érez az ember cselekvés, pihenés, egyéb tevékenységek végzése közben, hogyan lehetünk harmonikus, kiegyensúlyozott személyiségek? Túllép azon a kérdésen, hogy mitől vagyunk boldogok, s továbbmegy ennél: mikor van áramlatélményünk? A flow-élmény vizsgálata a magyar szakirodalomban is tág teret nyert, az áramlat-élmény mérésére például az Iskolakultúra 1999. június-júliusi száma közölt példát és kérdőíveket. (Oláh Attila: A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. Iskolakultúra, 1999. 6–7. sz.)

A múlt században a pszichológusok meg sem próbálták mérni a boldogságot, mivel a szubjektív érzélem objektív mérését nem tartották lehetségesnek. Csikszentmihályi Mihály vizsgálta a boldogság jelentését, természetét, gyakoriságát, objektív mércét dolgozva ki a mérésekhez. Az áramlatélménnyel kapcsolatban saját és mások vizsgálatait, megállapításait foglalja össze könyvében. Megállapítja, hogy az anyagi helyzet és a boldogság között nincs egyértelmű kapcsolat. Önbecsülésünk, céljaink, boldogságunk között viszont szoros összefüggés van.

Azokat a kivételes alkalmakat, amikor érzéseink, vágyaink és gondolataink tökéletes összhangban állnak egymással, áramlatélménynek nevezi. Az áramlatélményt („flow”) a legkülönbözőbb tevékenységek során átélhetjük, ennek feltétele, hogy világos célokkal és egyértelmű feladatokkal találjuk szembe magunkat, és próbára kelljen tennünk képességeinket a feladat megoldásához. Ha túl könnyű a megoldandó feladat, unalom léphet fel, ha pedig túl nehéz, szorongás. Áramlatélmény elérésekor

Áramlatélmény elérésekor energiáink harmonikus egységbe kerülnek. Csikszentmihályi szerint életünket nem a boldogság, hanem az áramlatélmények teszik tökéletessé. Boldogságot áramlatélmény közben nem, csak utána érzünk, de boldogságérzet áramlatélmény nélkül is felléphet. Hogyan javíthatunk életünk minőségén, hogyan tudjuk elérni, hogy pozitív élményeink legyenek többségben, és ne pazaroljuk el pszichés energiáinkat felesleges morgolódásra, vitatkozásra?

energiáink harmonikus egységbe kerülnek. Csíkszentmihályi szerint életünket nem a boldogság, hanem az áramlatélmények teszik tökéletessé. Boldogságot áramlatélmény közben nem, csak utána érzünk, de boldogságérzet áramlatélmény nélkül is felléphet. Hogyan javíthatunk életünk minőségén, hogyan tudjuk elérni, hogy pozitív élményeink legyenek többségben, és ne pazaroljuk el pszichés energiáinkat felesleges morgolódásra, vitatkozásra? Egyrészt tanuljuk meg szeretni az elkerülhetetlen dolgokat, kivéve azokat, amelyek ránk vagy másokra károsak lehetnek.

Az áramlatélmény eléréséhez keményen kell dolgoznunk, tanulnunk, ennek következtében ideális esetben tudásunk és készségeink állandóan gyarapodnak. Nem mindenki képes azonban mindig az erény útját választani Héraklészhoz hasonlóan, hiszen a másik út sokkal kényelmesebb, és lényegesen kevesebb erőfeszítést kíván. Nehéz az unalom, a közöny állapotából kimozdulni, és aktív cselekvésbe kezdeni. A felmérések szerint az emberek többsége valamilyen kedvelt tevékenység, például kertészkedés, zenehallgatás, barátokkal való beszélgetés közben jut áramlatélményhez leggyakrabban.

Az áramlatélmény elérésének képessége nem egyszerűen csak életminőséget javító képesség, hanem bizonyos nehéz helyzetekben a túlélés lehetősége is. Azok az emberek, akiknek külső környezetük olyan rettenetes, hogy elviselhetetlennek érzik, a saját belső világuk felé fordulással, a környezetnek a tudatból való kizárásával, nehéz körülmények között is képesek áramlatélményhez jutni. Azok pedig,

akik például a matematika vagy a zene szimbólumrendszerének is birtokában vannak, még könnyebben vészelnék át bármilyen nehéz helyzetet.

Gardner és Csíkszentmihályi is felhívja a figyelmet arra, hogy merítsünk a tudomány által fölhalmozott tudásból, ismerjük meg a gondolkodók, a kutatók eredményeit, az általuk összegyűjtött adatokat és gondolatokat, amelyekről ugyan a jövőben kiderülhet, hogy nem teljesen helytállóak, de korunk tudása az általunk megismerhető legmagasabb szintű tudás. Minden mindennel összefügg, látszólagos egyéni szabadságunk választási lehetőségeivel a bennünket körülvevő világ jövőjét is megváltoztathatjuk. Gardner, Csíkszentmihályi és *William Damon* nevezték el ezt a jelenséget humán kreativitásnak.

Mindkét mű az amerikai és angol szakirodalom ismeretében született, talán az európai filozófia és gondolkodástörténet beemelése mindkettőnek tudományosabb jelleget kölcsönözne az ismeretterjesztő formával szemben. Ám jószívvel ajánlhatóak a téma iránt érdeklődőknek, s a könyvek végén felsorolt tekintélyes mennyiségű – elsősorban angolszász – irodalom felsorolása lehetőséget ad a rendkívüliség és az életminőség szakirodalmának mélyebb megismerésére is.

GARDNER, HOWARD: *Rendkívüliek*. Kulturtrade Kiadó, Budapest, 1998.

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY: *És addig éltek, amíg meg nem haltak* („Flow”). Kulturtrade Kiadó, Budapest, 1998.

Fóris Ágota

Junior Achievement

Az 1919-ben alapított Junior Achievement® mára a világ legrégebbi, legnagyobb és a leggyorsabban fejlődő, nem profitorientált oktatási szervezete lett, amely a világ 103 országában működik és az utóbbi 5 év során megduplázta tanulói létszámát.

A Junior Achievement® Magyarország alapítványt 1993-ban hozta létre üzletemberek egy csoportja. A JAM a magyar oktatási rendszerhez illeszkedő, átfogó, a hétköznapi élet problémáira választ adó közgazdasági, vállalkozási ismeretekkel látja el diákjait, előtérbe helyezve az üzleti élet gyakorlati problémáit. Négy év alatt az ország 19 megyéjének több, mint 140 iskolájában, óvodájában, 3500 általános- és középiskolás diák, óvodás tanul tananyagaink alapján.

A JAM programok célja az üzleti élet és az oktatás közötti kapcsolatrendszer kialakítása, amelyen keresztül a „tantermek” és a „vállalatok” között együttműködés jöhet létre. Célunk, hogy a külföldi oktatási anyagok magyar viszonyoknak megfelelő adaptálása által a diákok és tanáraik körében egyfajta üzleti gondolkodásmódot teremtsünk meg. A NAT követelményeinek megfelelő oktatási programunk által a diákok olyan szaktudásra tehessenek szert és fejlődjenek azon készségeik, amelyek felkészítik őket arra, hogy felelős tagjai és hatékony munkatársai legyenek, mind a társadalomnak, mind pedig leendő munkahelyüknek.

A JAM tantárgyait felkészített tanárok üzletemberekkel együttműködve oktatják országszerte. A lelkes tanári gárda sikereinek alapja, hogy a folyamatos felkészítés mellett elméleti és gyakorlati példákkal színesített tankönyvekkel látjuk el őket, melyet az iskolai oktatás során sikeres vállalati tanácsadók előadásai egészítenek ki. A diákok fantáziát látnak a programban, megvalósíthatják terveiket, kipróbálhatják önmagukat tanári és tanácsadói irányítás mellett.

A Junior Achievement tananyag-csomagjai

„Én és a világ” 1–4. évfolyam (Mi magunk, Mi családunk, Környezetem, Városom). Általános iskolai program, amelynek első részét óvodáknak is ajánljuk. A program

elkészítése és adaptálása során arra törekedtek, hogy a gyerekek egy-egy meseszereű történeten keresztül játszva ismerkedhessenek meg az alapvető közgazdasági fogalmakkal. A történetek bemutatását, a tanulók rögzítését poszterek, egyszerű, de ötletes segédeszközök, ábrákkal, képekkel tűzdelt füzetek segítik, felkeltve a kisdíjak érdeklődését a téma iránt.

Gazdasági gyakorlatok 7–8. évfolyam. A tanári, tanácsadói irányítás és a munkafüzet segítségével a JAM diákok betekintést nyerhetnek a gazdasági rendszerek világába, ismereteket szerezhetnek a pénzügyi tervezésről, a tőzsdéről, a megtakarítások/befektetések fontosságáról és a kereslet-kínálat viszony alakulásáról.

Üzleti gyakorlatok 8–9. évfolyam. Az üzleti gyakorlatok című tananyag átfogó közgazdasági szemléletet nyújt és fontos gazdasági fogalmakat vezet be. Ez a rugalmas program a pénzügy, a vállalkozásszervezés feltételeit, a kereslet-kínálat törvényét, a pénz szerepét mutatja be. A tananyag tartalmaz egy pályaválasztással és álláskereséssel kapcsolatos részt is.

Alkalmazott közgazdaságtan középiskolás diákok részére. A tananyag által a diákok összetett képet kaphatnak a gazdaság működéséről, az állam és a vállalatok felépítéséről, a bankrendszerekről, a vállalkozás lényegéről.

A program részei:

- elméleti tananyag, tankönyv segítségével
- gyakorlati ismeretek, munkafüzet példáival,
- számítógépes gazdaság szimulációs program (MESE),
- diákvállalkozás.

GLOBE. Ez egy fél éves, középiskolások részére készült program, amely az alkalmazott közgazdaságtan tananyagot egészíti ki. A program keretében a diákvállalkozások külkereskedelmet folytatnak a világ különböző pontjain működő diákvállalkozásokkal.

A JAM tanárképzési tréningje

Az akkreditált tanárképzés négy célra összpontosít:

– a gazdasági ismeretek tanításához szükséges üzleti szemlélet kialakítása, felerősítése a tanároknak;

– a JAM tananyagainak ismertetése, tananyagok oktatásának, számítógépes szimuláció alkalmazásának gyakorlása;

– diákvállalkozás programrész alkalmazása a gyakorlatban;

– együttműködés a vállalati szakemberekkel.

Orientációs tréningek során a tanárokat tájékoztatják a JAM programról, annak felépítéséről, tananyagairól és az együttműködési lehetőségekről.

Posztgraduális tréningek keretében kerül sor a JAM tananyagok ismertetésére, a 80 órás elméleti és gyakorlati foglalkozások során. A képzésbe sikeres üzletembereket is bevonnak.

Követő tréningeket évente két alkalommal tartanak a közgazdaságtant, vállalkozástant a JAM tananyagai alapján már tanító tanárok részére.

A JAM szabadidős rendezvényei

Nyári táborokban diákjaik ismert vállalatok szakembereivel találkozhatnak.

A MESE verseny a számítógépes és közgazdasági szimulációs gyakorlathoz kapcsolódó rendezvény, ahonnan az első 8 csapatot a számítógépes világbajnokságra is benevezik.

A legjobb JAM diákoknak lehetőségük van arra, hogy kijussanak a Junior Achievement International által szervezett Nemzetközi Diáktáborokba. Cél, hogy a JAM diákok és tanárok bekerüljenek a nemzetközi junioros hálózatba.

A Diákvállalkozások Kiállítása és Vására keretében a diákvállalkozások valódi vásáron mutathatják be és értékesíthetik saját készítésű termékeiket.

Múltunk öröksége

A „Múltunk öröksége” Alapítvány a gyermekmozgalmak haladó hagyományainak ápolására vállalkozott. Nyárvégi rostallói konferenciáján arról váltottak szót a szakemberek: vajon milyen lesz a gyermekmozgalmak helyzete az elérkező 21. században.

Zabhegyező – Gyerekanimátorok Egyesülete

Kiemelkedően közhasznú szervezet

Az Egyesület bemutatása

Animátornak azt a személyt nevezzük, aki másokat pozitív aktivitásra készítet. Gyermekanimátoroknak – ennek megfelelően – azokat hívják, akik tanítási órán kívül gyerekekkel foglalkoznak, hogy segítsék őket szabadidejük hasznos és értelmes eltöltésében.

A Zabhegyező – Gyerekanimátorok Egyesülete 1991 júniusában alakult, gyerekekkel nem hivatásszerűen foglalkozó fiatalok szakmai szervezeteként. A tagság kétharmada húsz évnél fiatalabb és csak néhányan idősebbek huszonöt évnél.

Az Egyesület alapelve a nyitottság, ennek megfelelően: egyrészt elhatározása alapján minden gyerekekkel foglalkozó fiatal beléphet a szervezetbe, másrészt a rendezvényeken való részvételnek nem feltétele az egyesületi tagság. Ezen alapelv megvalósításának érdekében az Egyesület jó kapcsolatokra törekszik minden hazai gyerek- és gyerekerdekű szervezettel.

A Gyerekanimátorok Egyesülete szakmai együttműködési szervezet, amelynek céljai:

– fiatalok felkészítése gyerekfoglalkozások vezetésére,

– gyerekanimátorok továbbképzése,

– módszertani anyagok terjesztése,

– gyerekanimátorok közötti kapcsolat- és információszervezés,

– hozzájárulni a magas színvonalú gyerekanimátor-kultúra kialakulásához és elterjedéséhez,

– közös rendezvények szervezése gyerekanimátorok, illetve azok gyerekközösségei számára,

– részvétel más szervezetek gyerekprogramjainak megvalósításában.

Az Egyesület rendezvényeinek költségét – a résztvevő gyerekek és fiatalok anyagi helyzetére és a fiatalok által végzett, nem honorált önkéntes munka nagy arányára való tekintettel – pályázati támogatásokból fede-

zi. Az Egyesület a társadalmi szervezetek költségvetési támogatására hivatott országgyűlési pályázati alapból kap működési támogatást.

Az Egyesület 5 éve folyamatosan játszótérházat működtet a budapesti Káposztásmegyer II. lakótelepen. A csoport tagjai rendszeresen vezetnek foglalkozásokat a Szünidő nyitórendezvényén, a Margitszigeti Atlétikai Stadionban is.

Az Egyesület stratégiai partnere diákcsoportokban az Országos Diák Unió.

Az Egyesület működése

Az Egyesület legfőbb döntéshozó szerve – a közgyűlés – pályázatok közül választja ki rendezvényeit, amelyek megvalósítását programigazgatóként azok javasloái vezetik. A programigazgató olyan egyesületi tag, akit a közgyűlés felhatalmaz az adott programon belül érvényesülő kizárólagos döntési joggal és felelősséggel.

Helyi animátorcsoportjaik rendszeresen rendeznek gyerekfoglalkozásokat, klubokat. Részt vesznek az egyesületi gyerekprogramokon, saját nyári táborokat szerveznek, ők alkotják a Nyárzáró Egyesületi Tábor résztvevőinek többségét. A helyi csoportok közti információáramlást és koordinációt a Helyi Csoportok Fóruma látja el.

Az Egyesület programjai szakmai színvonalának egységesítése és emelése céljából, kidolgozta és bevezette az Egyesületen belüli általános képzési és vizsgarendszert.

Zabhegy néven rendszeresen megjelenik tájékoztatójuk, amely tagjaik mellett partnereikhez is eljut, információkat tartalmaz rendezvényeikről, pályázatokról, olcsó szálláshelyekről, táborhelyekről.

Az Egyesület tagja a Gyermek és Ifjúsági Érdekegyeztető Tanács (GyIÉT) gyerek- és ifjúsági érdekű szervezetek tárgyalódelegációjának, megfigyelőként tagja a Gyermekkérdések Magyarországi Fórumának és együttműködik több tucat ifjúsági és ifjúsági érdekű szervezettel.

Az Egyesület tagjai az alábbi gyerek és ifjúsági célokért tevékenykedő szervezetek munkájában vesznek részt mint delegáltak:

– MaHolnap periodika szerkesztőbizottsága,

– Mobilitás Ifjúsági Szolgálat Tanácsadó Testülete,

– Nemzeti Gyermek és Ifjúsági Közalapítvány Kuratóriuma,

– Zánkai Gyermek és Ifjúsági Centrum Oktatási és Üdültetési Közhasznú Társaság Felügyelő Bizottsága,

– Zánkai Gyermek és Ifjúsági Centrum Oktatási és Üdültetési Közhasznú Társaság Tanácsadói Testülete,

– Pest Megyei Gyermek és Ifjúsági Alapítvány Kuratóriuma.

Székhely: 1142 Budapest, Alsóór u. 9/b.
Postacím: 1399 Bp., Pf. 701/200
Bankszámlaszám: 10102086-68635002-00000002

Adószám: 19669467-2-42

Honlap: www.c3.hu/~zabhegy

E-mail: zabhegy@c3.hu

Konferencia a Normafánál

A Pest megyei Pedagógiai Intézet hagyományos normafai konferenciájának középpontjában az egyén és közösség viszonyának pedagógiai értelmezése áll. Szót kapnak a hagyományos és „modern” nevelésközpontú iskolák.

A KOMA

a művészetpedagógiáért

A KOMA kuratóriuma szerződésben bízta meg az Academia Lid et Artis művészetpedagógiai egyesületet, hogy a közalapítvány hírlevele számára készítsen ajánló, illetve kritikai szakirodalmi szemlét a művészetpedagógia legújabb kiadványairól, módszertani innovációiról.

Fekete István száz éve

A 'Tuskevár' írójának századik évfordulójára készülnek az irodalom és a természet barátai. Dombóvár, a Molnár György Általános Iskola gyermekközösségei évek óta szerveznek programot az író emlékére. A centenáriumi évben széles körű társadalmi kezdeményezésben kívánunk készülni az évfordulóra, megannyi szakmai szervezettel, érintett egyesülettel,

társasággal együtt országos konferencián kívánnak dialógust kezdeményezni az író hagyatékának jegyében a környezeti és az irodalmi nevelés lehetséges összefüggéseiről. A konferencia jelképes értelmű munkacíme jelzi a progresszív pedagógiai kötődést: a Tüskevár mint a nevelés színtere. A program ideje: 2000. április.

Valaki felelős

Ez a címe a Szent Ignác Szakkollégium októberi konferenciájának, melynek témája az „egyházak és a civil társadalom felelőssége az ifjúság neveléséért”. A konferenciára a vendéglátók a legszelebb ökümené nevében hívtak előadókat és résztvevőket, így például a Regnum Marianum, az Opus Dei, a REFSz, az IDF, a Fidelitas, a Cserkészlet mellett szót adnak az úttörőmozgalom szóvivőjének is.

Gyermekirodalom

Komáromi Gabriella tankönyvet írt a magyar gyermekirodalom történetéről. Kiadója a Helikon. Több egyetemen és főiskolán iktatták tantervbe a gyermekirodalmat mint önálló, a pedagógia és az irodalom mesgyéjén elhelyezkedő diszciplínát.

Besenyőtelek

25 évvel ezelőtt, az elsők között, kísérleti státusszal avatták a Heves megyei Besenyőteleken a község általános művelődési központját. A jeles évfordulón az alapítók méltatták a negyedszázad előtti innováció jelentőségét, a fiatalabb ÁMK-k köszöntötték az „úttörőt”, a község igényes népünnepélyen ünnepelte önmagát.

Tanfolyam magyartanároknak

A Magyartanárok Egyesülete Újrafelfedezés és közvetítés címen 120 órás, akkreditált továbbképzési tanfolyamot szervezett tavaly és szervez idén is a TIT budapesti Kossuth Klubjában. E tanfolyam (kéthetenként, csütörtökön munkálkodó műhely) keretében az előadások, a közös műelemzések és a módszertani tapasztalatcsere mellett – az új továbbképzési rendszer szabályainak

megfelelően – az értékelés alapjául szolgáló önálló „produktumoknak” is születniük kell. Ez a kényszer számos értékes munkát eredményezett. Az alábbiakban közölt írás(ok) ilyen szemináriumi dolgozat(ok). Jó tucatnyi, előre megadott témából választhattak a képzés résztvevői. E témák közös vonása az volt, hogy mindegyik „a régieket megszólító újakra”, hajdani és mai művek párbeszédére, ha tetszik „intertextuális összefüggésekre” irányította a figyelmet. A jövőben szeretnénk rendszeresen közreadni hasonló továbbképzési „melléktermékeket”, melyek ékesen bizonyítják, hogy a különböző iskolákban dolgozó, gyakran fásultnak ítélt magyartanárok korántsem veszítették el nyitottságukat, kreativitásukat, önálló műértelmező képességüket.

Az Alternatív Pedagógusképző Műhely

akkreditált kurzuskínálata 1999/2000

„Kik vagyunk? Az Alternatív Pedagógusképző Műhelyben az 1980-as évek végének reformpedagógiai törekvései találtak egymásra. Már az első években megjelent az az igény, hogy alternatív módon és tartalommal képezzünk tanárokat. Azóta bebizonyosodott, hogy kurzusaink jól hasznosítható segítséget nyújtanak a hagyományos és nem hagyományos módszerekkel tanító pedagógusoknak is, mint azt az évek óta visszajáró résztvevőink bizonyítják. Az intézményesült tanár-továbbképzési forma kialakítása mellett egyenrangúan fontosnak tartjuk a nyitott szellemű, értelmiségi műhely megőrzését.”

Jellemzőik:

- Kurzusaik interaktívak.
 - A témákat több szempontból, több előadó részvételével közelítik meg.
 - A foglalkozásokon az előadások helyett a résztvevők saját élményű tanulása meghatározó.
 - Kurzusaikon műhelymunka folyik.
 - Kurzusaik lehetőséget adnak a pedagógus-ság mint értelmiségi létforma kiteljesítésére.
- Kurzusaikat az Oktatási Minisztérium akkreditálta

Várják jelentkezését!

Az APM munkatársai: Czike Bernadett, Fehér Márta, Juhász Nagy Ágnes Viktória, Kerégyártó Judit, Szebényi Csilla, Vég Katalin.

Az Alternatív Pedagógusképző Műhely akkreditált kurzusai

1. Multikulturalitás és interkulturális kommunikáció az iskolában 120 óra
2. Speciális bánásmódot igénylő gyerekek az iskolában 120 óra
3. Alternatív pedagógiák elmélete és gyakorlata 120 óra
4. Iskolamesterek, élő pedagógiai irányzatok I–II. 60–60 óra
5. Hatékony tanulásszervezési módszerek 120 óra
6. Kultúrkörök mint a NAT Társadalomismeret moduljának választható tantárgya 60 óra
7. Magánélettan mint a NAT Emberismeret moduljának választható tantárgya 60 óra
8. Honnan hová? – Értékek ma 60 óra
9. Isteni és emberi természet (Bibliai szövegfeldolgozás) 60 óra
10. Személyiségfejlődés és társadalomba illeszkedés 120 óra
11. Művészet művelve 120 óra
12. Alkalmazott dráma 120 óra
13. Humánökológia 120 óra

Egyéb programajánlatok:

Kézműipari technikák: Foltvarrás, kerámia, batikolás.

1999 szeptemberétől induló kurzusai:

- Speciális bánásmódot igénylő gyerekek az iskolában 120 óra
- Devianciák kezelése az iskolában
 - Integráció, sérült és ép gyerekek együtt nevelése az iskolában
 - Gyermekegészség és patológia

Terepintézmények: Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium, Gyermek Háza, Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola, Burattino Iskola.

Tervezett előadók: Buda Béla, Fohn Márta, Császár Ildikó, Lányi Marietta, valamint a terepintézmények munkatársai.

Kurzuszaghdák: Györík Edit, Kereszty Szusza, Vég Katalin.

Iskolamesterek, élő pedagógiai irányzatok I. 60 óra

Iskolák közelről:

- Alternatív Közgazdasági Gimnázium
- Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium

– Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola

– Carl Rogers Személyközpontú Iskola

A kurzushoz egy újabb 60 órás kurzus csatlakozik szervesen, melyen a résztvevők egy-egy választott iskola mentén mélyíthetik el tudásukat. (Iskolamesterek II.)

Tervezett előadók: Horn György, Györík Edit, Szeszler Anna, Gádor Anna.

Kurzuszaghdák: Gádor Anna, Györík Edit, Czike Bernadett

Kultúrkörök, ahogy a Rogers iskolában tanítják 60 óra

Az emberiségnek a folyvást bővülő, a korábbi ismereteket kiigazító vagy éppen cáfoló tudása mellett létezik olyan is, ami kevésbé érzékelhető, ám jelentősége ugyanakkora, mert az állandóságot képviseli. Ez a különböző kultúrkörök hagyománya. A kurzus során egy-egy kultúrkörből (magyar népszokások, pogány magyarság, zsidó, keresztény, görög, egyiptomi, római kultúrkörök), egy-egy témát, mesét, mítoszt, ünnepet kiemelve szervezzük a foglalkozásokat, melyeken a 6–12 éves korosztályban alkalmazható tanítási technikákat, módszereket mutatjuk be.

Tervezett előadók a tanítók.

Kurzuszaghdák: Korbai Katalin, Drinóczky Viktória.

Isteni és emberi természet (Bibliai szövegfeldolgozás) 60 óra

Várják mindazokat, akiket érdekel a Biblia, szívesen olvassák az iratokat és ismernek meg szövegértelmezési technikákat, elszántak a többszemponú gondolkodásra, vitára. Azokat, akik nyitottak a vallási hagyományok és a hozzájuk kapcsolódó többféle teológiai gondolkodásmód befogadására, akik feladatuknak érzik a Szentírásban megjelenő értékek közvetítését tanítványaik felé és ezt nem kívánják összekeverni a valóság hit közvetítésével.

Tervezett előadók: Szabó István György, valamint teológusok, filozófusok.

Kurzusgazdák: Kerékygártó Judit, Csata István.

Művészet művelve 120 óra

A résztvevők megismerkedhetnek az alkotó munka folyamatával, megmerítkezhetnek magában az alkotásban, és találkozhatnak a művészettörténet nagy alkotóival és műveikkel.

Gyakorlati foglalkozások: zene, festés, mozgás, kreatív írás, filozófia.

Elméleti foglalkozások: művészettörténet.

Tervezett előadók: Balassa Bálint, Bátorfi Andrea, Döbrönte Zoltán, Kenéz László Tamás, Magusin Anna, Pap Gábor.

Kurzusgazdák: Szebényi Csilla, Kenéz László Tamás.

Őszi bűvár

Lakmározó imádkozó sáska hívogatja a természetkedvelőket...

Megjelent a Természetbűvár magazin őszi száma!

Barangolásaink során nemegyszer rácsodálkozunk a sokszínű, sokarcú természetre. A mezei virágok, a bokrok és a fák formagazdagsága különösen bámulatos. Ezt a változatos-
ságot korántsem rendszertelenség uralja. Épp ellenkezőleg! Aki ennél többre kíváncsi, olvassa el A fák formaművészete című cikket.

A pillanat varázsa rovatban dr. Molnár Gyula országosan ismert természetfotós mutatkozik be.

Új tettekre hívunk! címmel a Természetbűvár Egyesület „Egy nevezetes fa – egy iskola” és „Egy tanösvény – egy iskola” akcióban való részvételre buzdít.

Dr. Varga Zoltán tanszékvezető egyetemi tanár az avatott szerzője A Kárpát-medence biológiai sokféleségét bemutató írásnak.

Egyes fa- és cserjefajok levelei már szeptemberben színesedni kezdenek, de ez a szemet gyönyörködtető színjáték a maga teljes szépségében csak októberben bontakozik ki – írja a népszerű Schmidt Egon, majd kézen fogva vezeti az olvasót a folyók és tavak mentén, a réteken, legelőkön, a kultúrtájakon, az erdők sűrűjében, a parkokban és arborétumokban.

A meteorológiai viszonyok minden élőlényre hatnak. Ez alól a madarak sem kivé-

telek ám! A madarak és az időjárás című cikk sok-sok „titokról” lebbenti fel a fátylat.

Az ország délnyugati részén utazva szinte hintáztat a táj: kisebb-nagyobb, lágy ívelésű erdőkkel, kaszálókkal tarkított dombok ölelkeznek egymással. Az Őrség a természet parkja.

Sziklageleccserektől a tűzárakig kalauzol az Anatóliai-magasföld szívében című, az amatőr geológusoknak különlegesen érdekességeket feltáró írás.

A Se-Quo-Yah irokéz indián fái címmel dr. Simon Tibor professzor ír a vadnyugati erdők és virágok érdekességeiről.

Gondolt-e már Ön arra, hogy a budapesti metróhálózat alagútrendszerét miféle különös „lakók” népesítik be? (Nem a hajléktalanokra célunk.) Állatok sokasága talál biztos menedéket ott.

Akvarisztika, terrarisztika, szobakertészet, filatélia a biohobby kedvelőinek.

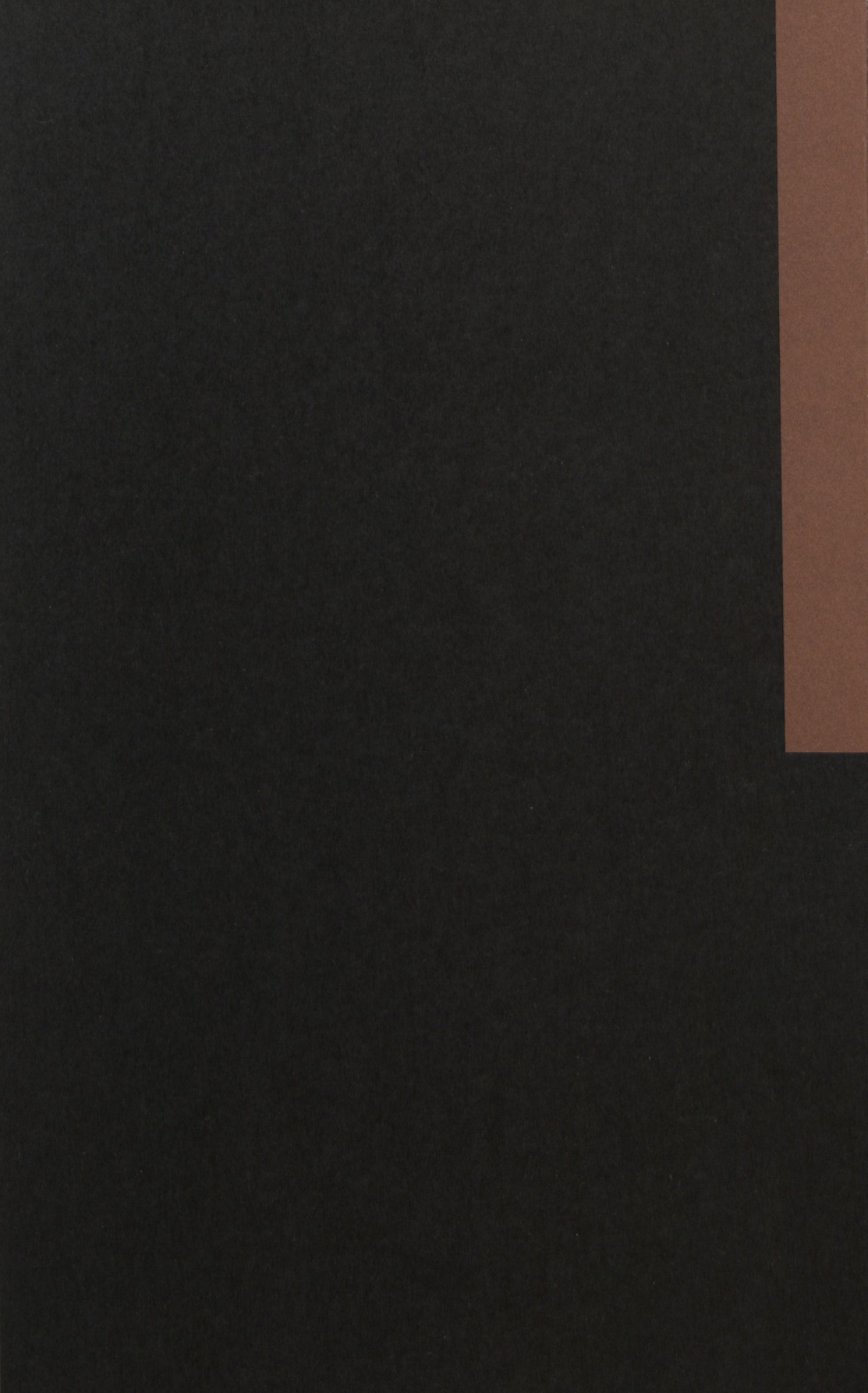
Virágkalendárium és a tengelicet bemutató poszter teszi gazdagabbá a Természetbűvár magazin őszi számát.

A Természetbűvár magazin minden természetkedvelő lapja, de leginkább iskolásoknak, pedagógusoknak ajánljuk.

Ára még mindig csak 148 forint.

Karácsony Sándor emléke

Debrecenben emlékülést szerveztek az egykori pedagógiaprofesszor emlékére. A budapesti Kandó Kálmán Műszaki Főiskolán, az egykori Zrínyi Miklós Főgimnázium épületében arra emlékeztek, hogy a nagy hatású magyar pedagógus 80 évvel ezelőtt itt kezdte meg pályájának meghatározó szakaszát, pedagógiájának kialakulására az itteni tanulókkal kialakult élményei voltak nagy hatással. A Péceli Kör rendezvényén egykori tanítványok emlékeztek tanárukra.



Nagy József

Egyéniségfejlesztés

A közhely ismételt tény, mely szerint „minden ember egyszeri és megismételhetetlen egyéniség”, azt sugallja, hogy az egyéniséggé fejlődés egzisztenciális jelentőségű folyamat. Ezt erősíti az a ma már általánosan elfogadott felismerés is, hogy a variabilitás a túlélés, a fejlődés alapvető tényezője. Ezért a szokástól eltérően a különbségek kezelésének nem a különbségek figyelmen kívül hagyása, a hozzá való alkalmazkodás, avagy a kiegyenlítési törekvés a megfelelő szervező elve, hanem az egyéniséggé fejlesztés.

Szabó Endréné

A főváros mint iskolafenntartó

Az 1998/99-es tanévben 111 882 fő, az ország középfokú iskolába járó diákjainak egynegyede tanult Budapesten. Többségük (61%) a Fővárosi Önkormányzat fenntartásában működő iskolákat látogatta, a többiek más fenntartók iskoláiba jártak. Az eloszlás azonban igen jellegzetes: ameddig a gimnazisták zöme (82%) kerületi, egyházi vagy alapítványi iskolába járt, addig a szakközépiskolások 84%-a, a szakmunkástanulóknak pedig 89%-a fővárosi intézményben tanult.

Krausz Katalin

Művészet és freudizmus

Valóban képesek az álmaink megmutatni a jövőnket? A bibliai József álmai sem csak szimbolikus mesék? A neveltetésünk, gyermekkorunk valóban meghatározó erővel befolyásolja sorsunkat? De van-e akkor szabad akarat? Kik is vagyunk valójában?

Iványi Jozefa

A Bauhaus pedagógiájáról

A Bauhaus néven ismert építészeti és művészeti iskola mindössze tizennégy évig működött, 1919–1933-ig, eredetileg Weimarban. Néhány év múltán Dessauba tette át a székhelyét, de 1932-ben itt is kénytelen volt bezünetetni működését: rövid életű tevékenységének Hitler hatalomra jutása vetett véget. 1933-ban, a tanárok és növendékek egy része a náciizmus elől Amerikába emigrált, a többiek szétszóródtak a világban. Az iskola Amerikában éledt újjá, de módszere, gyakorlata másutt is meghonosodott. A Bauhaus neve azóta fogalomná vált, olyan iskola volt, amely oktatási módszereivel, elméleti és gyakorlati munkájával az alkotótevékenység valamennyi területén maradandó nyomot hagyott.

Prudits Ella-Vári Erzsébet

Az egyetemes virágzás festője

Bár 1987 novembere és 1988 áprilisa között a Műcsarnokban, illetve az Iparművészeti Múzeumban Művészet és forradalom címmel rendezett kiállításon láthattuk Filonov néhány alkotását, és azóta könyvborítókön is visszaköszön egy-egy műve, a festő neve és munkássága korántsem közismert Magyarországon, pedig legendás személyisége volt a századelő s a húszas–harmincas évek orosz művészeti életének.