# iskolakultúra

2

X. évfolyam, 2000. február

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

2000 -04- 18

**Szerzők**

**Bényei Judit**
kutató, KLTE,
Neveléstudományi Ph.D
Program, Debrecen

**Demeter Tamás**
tudományos munkatárs,
MTA Filozófiai Intézet,
Budapest

**Fóris Ágota**
Ph.D hallgató,
PTE, Pécs

**Gárdonyi Máté**
katolikus lelkész, Ph.D
hallgató, teológus,
Veszprémi Hittudományi
Főiskola

**Gúti Erika**
tanár, 501. sz.
Szakképző Iskola,
Komló

**Halmai Tamás**
egyetemi hallgató,
PTE-BTK, Pécs

**Kajtár István**
egyetemi tanár,
PTE Jogi Kar, Jogtörténeti
és Római Jogi Tanszék

**Miltényi Miklós**
pedagógus,
Budapest

**Nagy Péter Tibor**
szociológus, történész,
Oktatáskutató Intézet,
Budapest

**Nyíri András**
tanár, Közgazdasági
Politechnikum, Budapest

**Somorjai Eszter**
egyetemi hallgató,
PTE-BTK, Pécs

**Szíjjártó Imre**
magyar lektor, Maribori
Egyetem, Jugoszlávia
Magyar Nyelv és
Irodalom Tanszék

**Sz. Molnár Szilvia**
irodalomtörténész,
ELTE, Budapest

**Takács Viola**
docens, PTE-TKI,
Pécs

**Vastagh Zoltán**
nyugalmazott egyetemi
docens, PTE-TKI,
Tanárképzők Szövetsége
elnöke, az MTA
Pedagógia Bizottság tagja,
az MTA Pedagógusképző
albizottság elnöke, PAB
Pedagógiai
Munkabizottság elnöke

**Kiadja a Pécsi Tudományegyetem**
Főszerkesztő:
**Géczi János**
E-mail: geczi_janos@mail.matav.hu

A szerkesztőség munkatársai:
**Andor Mihály** E-mail: H7942and@ella.hu
**Csányi Erzsébet** (Újvidék)
E-mail: grabovac@EUnet.yu
**Kamarás István**
**Kojanitz László**
E-mail: kojanitz.laszlo@om.hu
**H. Nagy Péter** E-mail: h.nagy@freemail.c3.hu
**Reményi József Tamás**
*olvasószerkesztő*
E-mail: remenyi.jozsef.tamas@matav.hu
**Sebők Zoltán**
**Szakály Sándor**
**Takács Viola** *szerkesztő*
**Tarján Tamás**
**Tóth László** (Dunaszerdahely)
**Trencsényi László** E-mail: trenyo@dpg.hu
**Vágó Irén**

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
E-mail: blaize@freemail.hu
Szerkesztőségi titkár: **Staub Anikó**
E-mail: stauba@tki.jpte.hu
Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
**Tóth József** *rektor*

Szerkesztőség:
Pécsi Tudományegyetem,
Iskolakultúra szerk.,
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Telefon/fax: (06-72) 501-578;
E-mail: geczi_janos@mail.matav.hu
WWW: tki.jpte.hu/ikultura

A folyóirat kiadását támogatja:
**Oktatási Minisztérium**

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Levél- és Hírlapüzletági Igazgatóság, valamint egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető a szerkesztőség címén közvetlenül, illetve az LHI-nél. 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.) az Osiris Könyvesboltban (Budapest V., Veress Pálné u. 4–6.), valamint az Írók Könyvesboltjában is.
HU ISSN 1215 5233

Nyomás:
**Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs**
Felelős vezető: **Molnár Csaba**
*Lapzárta: 1999. január 15.*

# iskolakultúra

00/2

tanulmány

**Bényei Judit – Szíjártó Imre**
A televízió társadalomképe és az iskola **3**

**Takács Viola**
Médiumpedagógia szak Pécsett **12**

**Vastagh Zoltán**
Az iskolai oktatás hatékonyságát növelő kooperatív, kiscsoportos oktatás **19**

**Somorjai Eszter**
A „színi hatás" **26**

**Nagy Péter Tibor**
Hittanoktatás az ötvenes években **38**

**Nyíri András**
Szomorú trópusok közelében **47**

**Perjés István**
A berámázott világ **56**

**Kajtár István**
Jog és iskola **71**

szemle

**Fóris Ágota**
Kezdeti lépések a lexikográfia-oktatásban **83**

**Miltényi Miklós**
Makettek a történelemtanításban **88**

**Gárdonyi Máté**
A vizuális nevelés teológiai megközelítése **99**

**Gúti Erika**
Idegen nyelvek tanítása Hollandiában **102**

kritika

**Demeter Tamás**
Nézetek ütközőpontján **111**
*(Neumer Katalin: Gondolkodás, beszéd, írás)*

**Halmai Tamás**
A megértés horizontja **114**
*(Kulcsár Szabó Ernő: A megértés alakzatai)*

**Sz. Molnár Szilvia**
A líraolvasás lehetőségei **117**
*(Menyhért Anna: „Én"-ek éneke)*

satöbbi

Satöbbi **119**

*Bényei Judit – Szíjártó Imre*

# A televízió társadalomképe és az iskola

*A rendszerváltás óta eltelt tíz évben nemcsak a politikai és gazdasági viszonyok változtak meg körülöttünk, a kultúra közvetítő rendszerei is átalakultak. Magyarország bekapcsolódott a nemzetközi kommunikációs áramlásba, egyszersmind nyitottabbá vált a globalizációs folyamatok előtt. Ezeknek a történéseknek a legfontosabb katalizátorai és egyben cselekvő résztvevői a tömegtájékoztatási eszközök. Ezek közül világszerte a televíziónak van a legnagyobb hatása. (1) Az állami televíziós csatornák monopóliumának megszűntével szinte ellenőrizhetetlen mennyiségben zúdulnak ránk a képek és az információk. Röviddel a televízió tömeges elterjedése után, az 1960-as évek legelejétől megindultak azok a kutatások, amelyek az új médiumnak a gyerekekre és a fiatalokra kifejtett hatását próbálták vizsgálni és elemezni.*

Ezt a hatást legtöbbször az agresszióval hozták összefüggésbe, így a legtöbb adat a televíziónak a néző indulatait, érzelmi világát befolyásoló hatásával kapcsolatosan gyűlt össze. *(2)* Az 1960-70-es évek kutatói szemléletét a televízió feltételezett negatív szerepe miatti félelem és gyanakvás jellemezte, és ezt a szemléletet az oktatáspolitika is a magáénak vallotta. Az 1980-as évek eleje óta ez a viszony sok tekintetben megváltozott. A médiaipar egészét mint bonyolult társadalmi, politikai és gazdasági képződményt és mint a kultúra átadásának egyik legfontosabb eszközét kezdték kutatni. Egyre több ország közoktatási rendszerében jelentek meg a tömegkommunikációs médiumokkal foglalkozó tantárgyak azzal a céllal, hogy az iskola segítséget nyújtson a médiumok befolyásának leginkább kitett fiatalok számára.

A Nemzeti alaptanterv hatályba lépésével, valamint a kerettantervek elkészültével most a magyar oktatási rendszerben is megjelenik egy új műveltségi terület, amely a dokumentumban ‚Mozgóképkultúra és médiaismeret' elnevezéssel kapott helyet. A témakör ebben a formájában, sőt tantárgyként sem új, hiszen a magyar tantervekben Európában is egyedülálló módon már az 1960-as években közismereti anyagként szerepelt. Lényeges változás következhet be azonban éppen abban, hogy milyen módon és megközelítéssel jelenik meg a mozgókép és a médiumok világa az iskolában. Az előbbi terület – a klasszikus értelemben vett filmkultúra – az eddigiekben is a tanterv része volt, a meghatározó fordulatot éppen az elektronikus médiumokkal foglalkozó órák jelenthetik a jövőben. Mivel a piaci törvények irányította média új jelenség a magyar társadalomban és mivel a tömegtájékoztatásban az elmúlt néhány évben kezdődött el a közszolgálati és a kereskedelmi társaságok közötti szétválás, kevés kutatási eredmény áll rendelkezésre a nézői szokásokról, az egyes csatornáknak és műsoroknak a fogyasztókra gyakorolt hatásáról. A hasonló felmérések azonban fontosak lennének ahhoz, hogy az iskola világába beépülő tantárgy tankönyvei, taneszközei, szemléltető eszközei valóban hatékonyan szolgálják azt a célt, amelyet a ‚Mozgóképkultúra és médaismeret' terület szakértői és a tárgyat tanító pedagógusok kitűztek: a tárgy neveljen a médiumok értő használatára.

## A kutatás célja és módszerei

A kutatást három szakaszban bonyolítottuk le három különböző, a kutatási céloknak megfelelő módszerrel. Az első szakaszban kérdőíves vizsgálatot végeztünk debreceni, illetve Debrecen környéki általános iskolások és középiskolások részvételével. A kérdőívek felvételével és értékelésével párhuzamosan tartalomelemzésnek vetettük alá azokat a tankönyveket, amelyek számunkra érdekesek voltak. Ezek a téma jellegéből adódóan a ‚Mozgóképkultúra és médiaismeret' tankönyvei, továbbá azok a tankönyvek, amelyek „jelenelvűek", azaz a kortárs társadalmi élet jelenségeivel foglalkoznak: a társadalomismeret és az idegen nyelv tankönyvei. Interjúkat készítettünk továbbá a tárgyat valamilyen formában tanító pedagógusokkal.

‚Médiaismeret' című kérdőívünkkel azt igyekeztünk feltárni, miként gondolkodnak a tizenévesek a televízióról, illetve az általa közvetített valóságról. Kérdőívünk leginkább hangsúlyos kérdései arra vonatkoztak, hogy a gyerekek miféle képet nyernek a világról az iskola és milyet a televízió segítségével. Olyan jelenségekkel kapcsolatos kérdéseket tettünk fel, amelyek egyrészt a közvéleményben és a médiumokban is nagy hangsúlyt kapnak, másrészt az iskolában tananyagként szerepelnek. Arról akartunk tehát adatokat kapni, hogy milyen jellegű, szerkezetű, mélységű és differenciáltságú a televízió által a valóságról alkotott kép, illetve mennyire hatékony az iskolának az a – megítélésünk szerint egyébként újkeletű – erőfeszítése, hogy a jelenkor világáról adjon ismereteket. Elképzelésünk az volt, hogy az iskola és a médiumok által nyújtott ismeretek minőségének összevetésével juthatunk elemezhető információkhoz egyfelől a közoktatás nyújtotta világképről, másfelől a média hatásáról.

A tankönyvek tartalomelemzésével az volt a szándékunk, hogy képet kapjunk néhány tantárgy oktatási taneszközei által képviselt értékrendszerről. Számos tankönyvet átnéztünk ebből a szempontból, de nem mértük fel azt, hogy ezeket a könyveket hány iskola használja, illetve mennyi gyerek tanul belőlük. Ennek az az oka, hogy az oktatás szervezeti rendszerének az oktatáspolitikában, illetve a tankönyszerzőkben és a könyvkiadóknál megnyilvánuló szándékait kívántuk vizsgálni. Értékeltük a könyvek szöveganyagát abból a szempontból, mennyire használnak érthető nyelvezetet, milyen a szövegek és a képek aránya, milyen eseményekről van szó (a legújabb filmek a mozgóképes tankönyvekben, politikai történések a társadalomismeret tankönyvekben stb.). Végső soron azt szerettük volna megragadni, milyen képet adnak ezek a kiadványok a jelenről.

A kutatás harmadik lépcsőjét azok az interjúk jelentették, amelyeket a ‚Mozgóképkultúra és médiaismeret'-et tanító pedagógusokkal készítettünk. Ugyancsak a szándékot vizsgáltuk ezekben a strukturálatlan beszélgetésekben, azt ugyanis, hogy milyen előfeltevésekkel és oktatási-nevelési célokkal rendelkeznek a tanárok a filmmel és a médiumokkal foglalkozó tárgy tanítása során.

## A kérdőíves vizsgálat

Kutatási beszámolónkban a kérdőíves felmérés folyamatát és néhány tanulságát szeretnénk ismertetni.

*A vizsgálat résztvevői*

A mintába debreceni középiskolák második osztályában és általános iskolák hatodik osztályában tanuló diákokat választottunk abból a meggondolásból, hogy a Nemzeti alaptanterv eredetileg a hetedik évfolyamon jelölte ki a ‚Mozgóképkultúra és médiaismeret' tanításának kezdeti és a tizedik évfolyamon a befejező pontját. Ily módon tehát képet kaptunk arról is, hogy a tantárgy tanulását megkezdő diákok milyen előismerettel rendelkeznek, valamint összehasonlítható adatokat nyertünk egy későbbi felméréshez,

amelynek a célja az lesz majd, hogy a tizedik osztályból kilépők milyen tájékozottsággal rendelkeznek a médiumokról.

A kontrollcsoportot egy-egy Debrecenhez közeli közép- és általános iskola diákjai adták, ugyancsak a hatodik és a tizedik évfolyamból.

A mintában a különböző iskolatípusokban tanuló diákok arányának nagyjából megfelelően, véletlenszerű választással 4 gimnázium, 6 szakközépiskola és 3 szakmunkás-

| | |
|---|---|
| Gimnázium | 130 fő |
| Szakközépiskola | 184 fő |
| Szakmunkásképző | 75 fő |
| Középiskolai kontroll | 7 fő |
| Általános iskola (Debrecen) | 103 fő |
| Általános iskolai kontroll | 46 fő |
| Összesen | 565 fő |

*1. táblázat. A minta iskolatípusok szerinti megoszlása és a kontrollcsoportok*

képző intézmény 389 második évfolyamos tanulója szerepelt az 1998-99-es tanévben, az alapsokaság 9,4%-a. A középiskolai kontrollcsoportot egy Hajdú-Bihar megyei kisváros, Hajdúnánás középiskolásai alkották. Az általános iskolai mintát kisebbre terveztük. Arra törekedtünk, hogy eltérő körülmények között működő iskolákból válogassunk, hiszen az általános iskolások sokkal inkább heterogén csoportot képviselnek érdeklődésük és szociális helyzetük szempontjából. Három olyan iskola diákjait kérdeztük, amelynek pedagógusai az eddigiekben nagyobb elkötelezettséget mutattak a ‚Mozgóképkultúra és médiaismeret' iránt. Az általános iskolai kontrollcsoportot szintén a térség egy kisvárosa, Nyíradony adta. Itt a minta az alapsokaság 3,7%-a volt.

*A minta néhány jellegzetessége*

A 389 középiskolás közül 197 fiú és 191 lány volt (1 fő nem válaszolt erre a kérdésre). Az általános iskolásokból 61 volt a fiú és 42 a lány. A minta nemek szerinti megoszlása az első esetben megfelel az adott populáció megoszlásának. Az általános iskolásoknál a kisebb minta miatt ez kissé egyenetlenebb a fiúk javára.

A továbbiakban a kérdőív 6. kérdésére adott válaszokat emeljük ki azzal a szándékkal, hogy érzékeltessük, miként próbáltuk felmérni a megkérdezettek háztartásaiban meglévő elektronikus eszközök jelenlétét és ezek használatának mértékét. A kérdésre adott válaszokat a későbbiekben megpróbáljuk egybevetni a médiumhasználat más, tartalmi mutatóival.

A tárgyi feltételek terén az első négy helyen szereplő javak esetében nincsenek jelentős különbségek a két minta között. Színes televízióval, magnóval és videóval rendelkezik a háztartások többsége. Egy 1996-os országos vizsgálatban közölt adatokhoz

| | középiskolások | általános iskolások |
|---|---|---|
| 1. színes televízió | 98,7% | 100% |
| 2. magnó | 96,9% | 98,1% |
| 3. videó | 81% | 77,7% |
| 4. autó | 66,1% | 62,1% |
| 5. számítógép | 44,5% | 54,4% |
| 6. CD-lejátszó | 39,6% | 47,6% |
| 7. internet-hozzáférés otthon | 4,6% | 10,7% |

*2. táblázat. Tárgyi feltételek a közép- és az általános iskolások otthonaiban*

viszonyítva a mi felmérésünk adatai eltérést mutatnak: színes tévéje az ottani minta 85% -ának volt, videója pedig a megkérdezettek felének. *(3)* A kocsival is hasonló a helyzet. Az 5. és 6. helyen levő számítógép és CD-lejátszó sem ritkaság manapság a 11-17 évesek családjában. Itt viszont már különbséget mutat a két minta: viszonylag nagy az eltérés az általános iskolások családja javára, ahol egyébként a szülők iskolai végzettsége magasabb. A számítógépnél ez a különbség 9,9%, a CD-lejátszónál pedig 8%. Még szembetűnőbb a különbség a lakosság egésze szempontjából luxusszolgáltatásnak számító internet-hozzáféréssel kapcsolatban: az eltérés több mint kétszeres a középiskolás minta rovására. Ennek mindenképpen oka lehet a diplomások eltérő aránya (a nők esetében 4,6%-kal, a férfiaknál pedig 8,5%-kal többen voltak az általános iskolások szülei között) és a némileg különböző foglalkozási megoszlás az általános iskolai csoport javára. A középiskolai minta esetében ez nagyjából megfelel az országos átlagnak, a másik azonban kiugróan jobb. Ez főként az általános iskolai minta fönt említett szociológiai sajátosságaiból következik.

Azt is megfigyelhetjük, hogy a többi elektronikus eszköz viszonylag egyenletes eloszlásához képest az internet-hozzáférés igen alacsony szinten áll. Ez jelentheti ugyanakkor a nagy különbséget a családok lehetőségei között az információs szolgáltatásokat illetően. A további elemzésben megpróbáljuk megtalálni az internettel-hozzáféréssel rendelkezők értékválasztásainak sajátosságait, ami talán szintén közelebb visz az elektronikus médiumok használatának és hatásának vizsgálatához.

Mintáink háttérváltozóit elemezve megállapíthatjuk, hogy a megkérdezett gyerekek szüleinek szakképzettsége és a családok életszínvonala az országos átlag fölött helyezkedik el. Ez Debrecen vidéki nagyváros jellegéből adódik: Debrecen a régió kulturális és gazdasági központjaként az országos átlagnál számos tekintetben jobb feltételeket nyújt lakosainak. Ezt a körülményt figyelembe kell majd vennünk a médiahasználattal kapcsolatos kérdések elemzése során.

## A kérdőív főbb vonásai

*A megkérdezettek tévénézési szokásai*

Jelen kutatásunk elsősorban nem a gyerekek tévénézési szokásainak felmérésére irányult, tehát nem az érdekelt bennünket a leghangsúlyosabban, hogy ki mikor és menynyit néz tévét. Noha a kérdőíven szerepelt egy erre vonatkozó kérdés – „Hétköznap/munkaszüneti nap mennyi időt töltesz tévénézéssel?" –, mi most nem a mennyiségi mutatókra voltunk kíváncsiak, illetve nem a szabadidő eltöltésének szerkezetét vizsgáltuk.

Mégis érdemes egy pillantást vetni az erre a kérdésre adott válaszokra, hiszen láthatjuk, hogy a gyerekek idejük nagy részét a képernyő előtt töltik. Különösen tanulságosak ezek az adatok a nemzetközi összehasonlítás fényében.

| | 6. osztályosok | 10. osztályosok |
|---|---|---|
| Hétközben | 209 perc/nap | 134 perc/nap |
| Hétvégén | 383 perc/nap | 298 perc/nap |

*3. táblázat. A tévénézéssel töltött idő percben – a debreceni mintában kapott válaszok alapján*

TV-nézési adatok a világban *(4)*:

USA, 1997-98-as becsült átlagos napi idő:
2-11 évesek: 180 perc
12-17 évesek: 184 perc

Spanyolország, 1998-as napi átlag:
4-7 évesek: 144 perc
8-12 évesek: 159 perc
13-17 évesek: 165 perc

Csehország, 1998-as napi átlag:
3-7 évesek: 99 perc
8-12 évesek: 128 perc
13-17 évesek: 140 perc

Argentína (Buenos Aires körzete), 1998-as napi átlag:
4-8 évesek: 185 perc
9-12 évesek: 209 perc
13-19 évesek: 180 perc

*Az ismeretek és forrásaik*

A kérdőív leghangsúlyosabb és számunkra legizgalmasabb részét azok a kérdések alkották, amelyekkel a gyerekek ismereteinek jellegét vizsgáltuk, illetve azt, hogy ezek az ismeretek milyen forrásból származnak. Olyan tényanyagra igyekeztünk rákérdezni, amelynek bizonyos elemei a gyerekek által nézett tévéműsorokban előfordulnak – mint például az FBI (‚X-akták'), a görög mitológia hősei (a ‚Herkules' című tévésorozat) – vagy gyakorta szerepelnek a hírműsorokban (klónozás, UFO-jelenségek, a NATO-tagországok). A kérdőív 24. pontjában egy táblázatot kellett kitölteni, amelynek vízszintes rovatában bizonyos témákat jelöltünk meg, a gyerekektől pedig azt kértük, hogy függőleges rovatába írják be, erről a témáról milyen százalékban származik az ismeretük a szülőktől, a testvérektől, a barátoktól, a televízióból, könyvekből, újságokból, moziból, az iskolából vagy egyéb helyről.

A kérdőív kérdéseinek másik csoportja arra vonatkozott, hogy az elektronikus médiumok világról alkotott képe hogyan és milyen módon van hatással a gyerekek cselekedeteire, aktív választásaira. A 9., 10. és 11. pontban kérdeztünk a gyerekek kedvenc olvasmányaira, filmjeire és elfoglaltságaira. Az előzetes értékelés során kitűnt például, hogy az olvasás mint szabadidős tevékenység erősen kötődik az iskolai feladatokhoz: a válaszadók többsége kedvenc olvasmányául csakis kötelező regényeket jelölt meg. A 19. kérdésre – „Írd le, hogyan képzeled el tíz-tizenöt év múlva a lakásodat, kedvenc tárgyaidat, munkádat, szabadidődet" – a legtöbben a televízió által közvetített értékrend alapján válaszoltak. A számítógépes elemzés vélhetőleg megerősít bennünket abban a feltevésünkben, hogy az iskola nyújtotta értékválasztások elszakadni látszanak az iskola világán kívüli normáktól.

A feltevések és az eddigi vizsgálatok alapján a televízió leginkább a gyerekek érzelemvilágára hat. A kérdőív harmadik csoportjának kérdéseivel azt szerettük volna kideríteni, hogy a válaszadók milyen típusú műsorokat kedvelnek (14. és 18. kérdések) és kiket tartanak példaképeiknek (16. kérdés). Más, a televízió műsorára vonatkozó kérdésekre adott válaszok összevetésével próbáljuk majd kideríteni, hogy milyen mintákat, értékrendet közvetít a televízió a nézőkhöz, és mi az, amire a műsorkínálatból a fiatal nézők a legfogékonyabbak. A 24-es kérdésben megjelölt témák több csoportra oszlanak. Nagy részük a szocializációra, a társadalmi együttéléssel, kisebbségekkel kapcsolatos ismeretekre vonatkozik: illem, emberi jogok, férfi-női szerepek, más kultúrák, homoszexualitás, politika, vallás, bűnözés. Az információ jellegű ismereteket a matematika és a történelem köréből választottuk, de itt is inkább az alkalmazott ismeretekre gondoltunk és így is fogalmaztuk meg a kérdést („Mennyi lesz a kamat a pénzeden, ha...”). Az ifjúsági szubkultúrához kapcsolódó témákra is rákérdeztünk: divat, kedvenc zene,

drog, szexualitás, pályaválasztás. Mivel a témák rendkívül sokfélék, ezt a kérdést, illetve a kapott válaszokat az értékrend és a szocializáció vizsgálatánál is hasznosítjuk.

A közép- és általános iskolai minta ismét mutat jellemző különbözőségeket és hasonlóságokat, ezért érdemes őket külön bemutatni.

A középiskolások tehát ismereteik legfontosabb forrásainak a televíziót, a szülőket és az iskolát tekintik. Az „egyéb" források is előkelő helyet foglalnak el s bár ezt kevesebben (körülbelül harmadnyian) jelölték meg, az általunk megadottak közé be nem sorolható tényezőnek jelentős szerepet tulajdonítottak.

| Forrás Sorrend » | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Televízió | Politika<br>Drog<br>Bűnözés<br>Emberi jog.<br>Homoszex.<br>AIDS<br>Magyarságk.<br>Más kult.<br>Művészet | Zene<br>Matematika<br>Divat | Szexualitás<br>Férfi-női sz.<br>Címer<br>Pályavál. | Illem<br>Vallás | Történelem | | | | |
| Szülők | Illem<br>Divat<br>Vallás<br>Férfi-női sz.<br>Pályavál. | Politika<br>Bűnözés<br>Emberi jog.<br>Szexualitás<br>AIDS | Homoszex.<br>Magyarságk<br>Címer<br>Művészetek | Történelem<br>Drog<br>Matematika<br>Más kultúra | Zene | | | | |
| Egyéb | Zene<br>Szexualitás | Illem<br>Vallás<br>Drog<br>Homoszex.<br>Férfi-női sz.<br>Más kult.<br>Címer | Történelem<br>Emberi jog.<br>AIDS<br>Pályavál.<br>Divat | Művészet<br>Matematika<br>Politika | Bűnözés<br>Magyarságk. | | | | |
| Iskola | Történelem<br>Címer<br>Matemat. | Magyarságk<br>Művészet<br>Pályavál. | Illem<br>Vallás<br>Más kult. | Homoszex.<br>AIDS | Drog<br>Emberi jog<br>Férfi-női sz.<br>Politika | Divat<br>Szexualit. | Zene | Bűnözés | |
| Barátok | | | Zene<br>Drog | Divat<br>Bűnözés<br>Szex<br>Férfi-női sz.<br>Magyarságk | Illem<br>Homoszex.<br>AIDS | Vallás<br>. | Politika<br>Emberi jog.<br>Matematika<br>Más kultúra | Történelem<br>Címer<br>Művészet<br>Pályavál | |
| Újságok | | | Bűnözés<br>Politika | | Divat<br>Matematika<br>Művészet | Zene<br>Emberi jog<br>Címer<br>Más kult.<br>Pályavál. | Illem<br>Történelem<br>Vallás<br>Homoszex.<br>Férfi-női sz.<br>AIDS<br>Magyarságk. | Drog<br>Szexualitás | |
| Könyvek | | Történelem | | Emberi jog | Vallás<br>Címer<br>Más kult.<br>Pályavál. | Politika<br>Drog<br>Homoszex.<br>AIDS<br>Magyarságk.<br>Matematika<br>Művészet | Bűnözés<br>Szexualitás | Illem | Divat<br>Zene<br>Férfi-női sz. |
| Testvérek | | | | Zene | Szexualitás | Illem<br>Bűnözés<br>Férfi-női szerepek | Divat<br>Drog<br>Címer<br>Pályavál. | Politika<br>Vallás<br>Homoszex.<br>AIDS<br>Matematika<br>Más kult. | Történelem<br>Emberi jog.<br>Magyarságk.<br>Művészet |
| Mozi | | | | | | Történelem | Művészet | Divat<br>Zene<br>Emberi jog.<br>Férfi-női sz.<br>Magyarságk. | Illem<br>Politika<br>Drog<br>Bűnözés<br>Vallás<br>Szexualitás<br>Homoszex.<br>AIDS<br>Címer<br>Matematika<br>Más kultúra<br>Pályavál. |

*4. táblázat. Az ismeretek forrásai a középiskolai mintánál*

A legtöbb területen a televíziót találjuk az első helyen, mint a leginkább meghatározó információhordozót. Az itt szereplő témák változatosak. Egy részük a mindennapi élet világához tartozik: politika, bűnözés, drog, homoszexualitás, AIDS. Éppen ezért nem meglepő, hogy a jelenelvűséget megtestesítő televízió fontos szerepet játszik a közvetítésükben. A másik csoportba tartozó ismeretek már inkább tekinthetők olyanoknak, amelyek mélyebben meghatározzák és áthatják személyiségünket és a világhoz való viszonyunkat: emberi jogok; a más kultúrákról, etnikumokról, kisebbségekről származó ismereteink; a művészetekről és a magyarságról szóló ismereteink. A legkisebb, bár így is viszonylag fontos szerepe a televíziónak az olyan ismeretek terén van, mint az illem, a vallás, a pályaválasztás és a történelem.

Az illemmel, a vallással és pályaválasztással kapcsolatos ismeretek közvetítésében a szülők szerepe a legfontosabb. Ők egyébként minden témában meghatározóak. Az első helyen állnak a már fölsoroltakon kívül még a divathoz való viszony és a férfi-női szerepek kialakításában is. Viszonylag legkevesebbet a drogokról, más kultúrákról, etnikumokról, kisebbségekről, a zenéről, a történelemről és a matematikáról hallanak tőlük a gyerekeik, azaz azokról a témákról, amelyek a korosztály érdeklődéséhez, illetve az iskola világához kötődnek inkább. A más kultúrákhoz, etnikumokhoz és kisebbségekhez fűződő negatív vagy pozitív viszonyulás kialakulásában a megkérdezettek szerint a televízió és az iskola is nagyobb szerepet játszik, mint a szülői ház.

Milyen témákban van meghatározó befolyása az iskolának? Elsősorban a történelem, a matematika és az olyan tényszerű ismeretek megszerzése terén, mint a magyar címer felismerése. Fontos még a hatása a magyarságkép kialakulásában, a művészeti nevelésben és a pályaválasztásban, illetve az erkölcsi nevelés terén: az illem és a vallás oktatásában. Az iskolából ezek szerint a jelenelvű ismeretek többé-kevésbé kiszorulnak és nem kap túl nagy hangsúlyt a nemi szerepekre való szocializáció sem, ami pedig ebben az életkorban nagy fontossággal bír. A férfi-női szerepek értelmezése egyébként is jelentős változásokon ment át az utóbbi évtizedekben a társadalomban, ennek a problémának a feldolgozásában az iskola is nagyobb szerepet vállalhatna. Talán az egészségügyi nevelés javuló hatékonyságának és a társadalmi, tömegkommunikációs kampányoknak köszönhetően azonban az AIDS-ről és a homoszexualitásról is hallanak a gyerekek az iskolában. Ezt a kérdőívben szereplő egyéb kérdésekre adott válaszok is megerősítik.

Most nézzük végig a kevesebb befolyással bíró ismeretforrásokat. Meglepő módon a kortárs csoport, a barátok szerepét a diákok nem tartják semmilyen téren elsődlegesnek. Amiben hallgatnak a barátokra, az leginkább az ifjúsági szubkultúrához kötődő témákat jelenti: zene, drog, divat, bűnözés, szexualitás, férfi-női szerepek. A barátok szerepét a magyarságkép kialakulásában viszonylag kevesen tartották fontosnak, de azok hangsúlyosan, így került ez a tárgykör az előbb említettekkel egy szintre a sorrendben.

Az újságok és a könyvek hasonló súllyal vannak jelen a középiskolások információszerzésében, bár nem tulajdonítanak nekik túl nagy jelentőséget. Más kérdésből tudjuk, hogy az újságok esetében főként az ifjúsági és a férfi-női magazinokra gondolnak, illetve a napilapokra és a bulvársajtóra. Így nem véletlen, hogy az innen származó ismereteik közül a legfontosabbnak a bűnözéssel és a politikával kapcsolatosakat jelölték meg. Az általuk leginkább olvasott könyvek között pedig a kötelező olvasmányok és a populáris regények állnak az első helyeken. Valószínűleg a könyvnél mint ismeretforrásnál a tankönyvekre is gondoltak. A könyv szerepe ennek ellenére sem meghatározó, csak a történelem kapcsán sorolták előkelő helyre. A testvérek szerepe elhanyagolható, csak az ifjúsági szubkultúrához kapcsolódó zenei ízlésben és a szexuális élet kérdéseiben hatnak a válaszadókra. A mozit mint ismeretforrást szinte egyáltalán nem tartották fontosnak megkérdezettjeink. Funkciója valószínűleg a szórakozás és a rekreáció, amint ezt kedvenc filmtípusaikból megítélhetjük. A középiskolások által leginkább kedvelt filmműfa-

jok a vígjáték, a kaland- és a romantikus filmek. Az általános iskolások válaszaiban néhány helyen megfigyelhetünk hangsúlyeltolódásokat, ami főként az életkori sajátosságokból ered, de megítélésük ismereteik forrásairól tendenciájában megegyezik a középiskolásokéval. A legfontosabb forrás itt még a szülői ház, némileg megelőzve a televízi-

| Forrás Sorrend » | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Szülők | Illem<br>Divat<br>Vallás<br>Férfi-női sz.<br>Drog<br>Pályavál.<br>Emberi jog.<br>Művészetek<br>Címer | Politika<br>Magyarságk.<br>AIDS<br>Más kultúra | Bűnözés<br>Szexualitás<br>Történelem | Homoszex | Matematika | Zene | | | |
| Televízió | Zene<br>Bűnözés<br>Homoszex.<br>Magyarságk.<br>Politika | Emberi jog.<br>Más kult<br>Művészet<br>Vallás<br>Szexualit. | Férfi-női sz.<br>Drog<br>AIDS<br>Divat | Matematika<br>Címer<br>Történelem | Illem | | Pályavál. | | |
| Egyéb | Szexualitás<br>Más kult. | Vallás<br>Drog<br>Homoszex.<br>Férfi-női sz.<br>Címer<br>Zene<br>Divat<br>Bűnözés<br>Matematika<br>Pályavál.<br>AIDS<br>Emberi jog. | Illem<br>Politika | Művészet | Magyarságk.<br>Történelem | | | | |
| Iskola | Történelem<br>Matematika | Illem | Vallás<br>Címer<br>Magyarságk.<br>Pályavál.<br>Művészet<br>Emberi jog. | Politika | Drog<br>Más kult.<br>AIDS<br>Divat | Homoszex. | Zene<br>Férfi-női szerepek | Bűnözés<br>Szexualit. | |
| Barátok | | | Homoszex. | Zene<br>AIDS<br>Szex<br>Más kultúra . | Pályavá-lasztás | Bűnözés<br>Illem<br>Címer | Politika<br>Művészet<br>Vallás<br>Divat | Történelem<br>Férfi-női sz.<br>Magyarságk.<br>Emberi jog.<br>Matematika | Drog |
| Könyvek | | Történelem | Matematika | Pályavál. | Vallás<br>Címer<br>Bűnözés<br>Szexualitás<br>Művészet<br>Magyarságk | Politika<br>Drog<br>Más kult.<br>Divat<br>Férfi-női sz. | Emberi jog<br>Homoszex<br>Illem | | Zene<br>AIDS |
| Újságok | | | | Divat<br>Emberi jogok | Homoszex.<br>Politika<br>Férfi-női sz. | Vallás.<br>Matem.<br>Művészet<br>Magyar-ságkult. | Bűnözés<br>Címer<br>Drog<br>AIDS<br>Más kult. | Zene<br>Illem | Pályavál.<br>Szexualitás<br>Történelem |
| Testvérek | | | Zene | Férfi-női szerepek<br>Illem | Emberi jog | Szexual.<br>AIDS | Történelem<br>Matematika<br>Pályavál. | Politika<br>Vallás<br>Drog<br>Más kult.<br>Címer<br>Divat<br>Művészet | Bűnözés<br>Magyarságk.<br>Homoszex. |
| Mozi | | | | Drog<br>Bűnözés | Zene | Történe-lem | Magyarságk<br>Szexualitás | AIDS<br>Pályavál. | Illem<br>Politika<br>Vallás<br>Homoszex.<br>Címer<br>Matematika<br>Más kultúra<br>Művészet<br>Férfi-női sz.<br>Emberi jog.<br>Divat |

*5. táblázat. Az ismeretek forrásai az általános iskolai mintánál*

ót. Az „egyéb" forrás is hasonlóképpen, viszonylag kevesek intenzív válaszai alapján került a harmadik legfontosabb helyre. Az iskola itt is a negyedik helyen áll és talán még kevésbé játszik szerepet a mindennapi élet problémáinak kezelésében. A szexualitásról, az AIDS-ről és a férfi-női szerepekről is kevesebb szó esik az iskolában ebben az életkorban. Az általános iskolások általában minden forrásnak kicsit nagyobb szerepet tulajdonítottak, mint a középiskolások. Az intenzívebb válaszadás egyébként a kérdőív egészére jellemző volt az ő esetükben. Ez a tendenciákat azonban nem érintette jelentősen.

A barátok szerepe itt sem mondható elsődlegesnek véleményük szerint, főként a szexualitáshoz (homoszexualitás, szexualitás, AIDS) kötődik. Hat még a zenei ízlésre, a más kultúrákról szerzett ismeretekre és némiképpen a pályaválasztásra is. A könyvek szerintük valamivel fontosabbak az ismeretszerzésben, mint az újságok. Nagy valószínűséggel a legtöbben tankönyvekre gondoltak. Egy megelőző kérdés alapján róluk is tudjuk, hogy elsősorban kötelező olvasmányokat, ifjúsági regényeket és ismeretterjesztő könyveket olvasnak. Az ő életükben még kicsit nagyobb jelentősége van a könyveknek, mint ahogy azt a 16-17 évesek között tapasztaltuk. Az általuk leggyakrabban forgatott újságok az ifjúsági magazinok, a bulvársajtó termékei és a napilapok. Testvéreik szerepét ők sem értékelték túl sokra. Leginkább a zenei ízlés és a férfi-női minták átadásában látják jelentőségüket. A mozifilmek befolyását kicsit többre tartják, mint a nagyobbak, főként a drog és a bűnözés terén szereznek innen információkat. Kedvenc filmműfajaik a vígjáték, az akciófilm, a kalandfilm, és kedvelik a rajzfilmeket is.

Összességében a most nem ismertetett kérdések elemzése alapján is elmondhatjuk, hogy a televízió a család mellett fontosabb szerepet játszik a fiatalok gyakorlatias ismereteinek, mintáinak alakításában, mint az iskola, amely nem reagál kellőképpen a mindennapi élet kérdéseire. Az iskola megmarad a száraz, tényszerű ismeretek átadásánál és mindezt a hagyományos nyomtatott, illetve verbális ismerethordozók segítségével teszi. A televízió a képiség izgalmasabb világának köszönhetően jobban vonzza a diákokat, ezért fontosnak gondoljuk, hogy kellő ismeretekkel rendelkezzenek a képi forrásokból származó információk természetéről és működéséről. Mindenképpen szükséges tehát, hogy az elektronikus médiumok által hordozott ismeretek megtalálják súlyukat az iskola által közvetített, szervezett és kanonizált tudás mellett. Ehhez azonban az iskolai tudás jellegét és az oktatás szemléletét is újra kellene gondolnunk.

## Jegyzet

*(1)* A tanulmány alapját képező kutatást a Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Ph.D programjának médiakutató csoportja végezte a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógia Intézet közreműködésével. A kutatást a Közoktatási Minisztérium finanszírozta „A közoktatás aktuális problémáit elemző kutatások" támogatására kiírt 1998-as pályázata segítségével. Szaktanácsadó: Szekeres Melinda (KLTE Szociológia Tanszék).

*(2)* A kutatási eredményekről szóló beszámolók friss és széleskörű jegyzékét nyújtja a következő kiadvány: Johan CRONSTRÖM (vál.): *Bibliography. Children and Violence Research. A selection, 1989*. In: The UNESCO: *International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom*. 1999.

*(3)* VITÁNYI Iván: *A magyar társadalom kulturális állapota. Az 1996-os vizsgálat zárójelentése*. Maecenas Kiadó, 1997.

*(4)* Cecilia von FEILITZEN és Ulla CARLSSON (szerk.): *Children and Media, Image Education Participation* 71-73. old. In: The UNESCO: *International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen*. 1999.

*Takács Viola*

# Médiumpedagógia szak Pécsett

*A Pécsi Tudományegyetemen új szak, a médiumpedagógia létrehozásán dolgozunk. A munkát két éve kezdtük el a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézetében, s az Egyetemi Tanács 1999. novemberi jóváhagyása után adtuk be akkreditációs kérelmünket. Röviden ismertetjük terveinket.*

A képzés szintje: egyetemi alapképzés. A szak indításának tervezett oktatási formája: nappali tagozatos, első alapképzés. A képzési idő 10 félév, 1450 összóraszám. Kötelezően szakpárban kell felvenni bármely tanári szakkal. (Ha a hallgató valamely tárgyat a másik szakja kapcsán már tanult, akkor teljesített vizsgáját érvényesnek tekintjük. E szak csak szakpár egyik szakjaként vehető fel!) Az oklevélben szereplő szakképzettség megnevezése: ... -médiumpedagógia szakos középiskolai tanár (mivel csak szakpárban vehető fel, valamilyen- és médiumpedagógia szakos.) Szakirányú továbbképzésben a felvételhez szükséges előképzettség: középiskolai tanári oklevél, ha szakirányú továbbképzés is lesz, de a szakot nappali tagozatos alapképzéssel kívánjuk indítani! A tervezett hallgatói létszám 30 fő. A képzési cél: a médiumpedagógia szak általános célja olyan tanárok képzése, akik a nyomtatott, képi és auditív rendszerek elméletét és gyakorlatát ismerik, alkalmazásukra felkészültek, a médiumokhoz tudatosan, kultúráltan viszonyulnak, de legalább még egy középiskolai tanári szakkal is rendelkeznek. A képzés célja továbbá, hogy a leendő tanárok magas szinten műveljék az informatikát, legyenek képesek az audiovizuális vagy nyomtatott taneszközök megtervezésére is, mindezeket kreatívan alkalmazzák a másik szakjukat jelentő szakterületükön és egyúttal alkalmassá váljanak a ‚Mozgóképkultúra és médiaismeret', valamint a ‚Vizuális kultúra' egyes részterületeinek az általános, illetve szakképzést folytató intézmények 5-12. évfolyamain való tanítására is, valamint széles műveltséggel, háttérismeretekkel rendelkezzenek a kapcsolódó tudományterületeken.

### A szakképzettség várható hasznosítási területe, a szakemberszükséglet

A médiumpedagógiával foglalkozó szak megindítása egyrészt azért szükséges, mert a Nemzeti Alaptanterv életbelépésével hiányszakmává válik a médiumokhoz értő tanár. A NAT műveltségterületeinek egyike, a ‚Művészetek', egyik részterületként tartalmazza a ‚Mozgóképkultúra és médiaismeret'-et. Korábban egyetemeinken (főiskoláinkon) ilyen szakos képzés nem folyt, most pedig szükség van rá. A helyi tantervekbe az iskoláknak be kell építeniük ezt az ismeretanyagot, bár nem szükségszerű, hogy a tantárgy neve is ez legyen. Az indítani kívánt szak a NAT-ban szereplő ‚Vizuális kultúra' részterület bizonyos elemeit is tartalmazza.

Az Oktatási Minisztérium 1999. októberében – a közoktatási törvény módosítása alapján – elkészítette a kerettantervek szakmai koncepciójának dokumentumát. Ennek értelmében új ismeretkörök modulszerűen jelennek meg az alap- és középfokú oktatásban. E modulok tanítása kötelező, s az is kötött, hogy mely évfolyamokon. Így a 7-8. évfolyamon minimálisan 10 órás, a 9-10. évfolyamon minimum 20 órás, a 11-12. évfolyamon pedig legkevesebb 15 órás modult kell fordítani a ‚Mozgóképkultúra és médiaismeret' oktatására. Ez azonban csak az egyik oka annak, amiért a szóban forgó

szak elindítását szükségesnek tartjuk. Rendkívüli fontosságú, hogy minden tanár, szakjától függetlenül, ismerje, használni tudja munkájában a médiumokat. Az ezredfordulón műveltségünk, sőt egész életünk szerves része a rádió, a televízió, az újságok, a számítógép, illetve az Internet használata s hatásuk életvitelünkre, viselkedésünkre. Ilymódon elképzelhetetlen, hogy a közoktatás nélkülözze a médiumokat, az informatikai ismereteket. Használatuknak a tanításba kell beépülnie, mégpedig hozzáértő, e területen művelt, tudatos tanáregyéniségek révén. Példaképpen említve, ha a CNN híradóban ma jelentik, hogy Athén egyik lakóháza alatt megtalálták *Perikles* sírját, azt holnap a történelemtanárnak – videókazettára felvett anyagról – meg kell mutatnia az osztályában, ahol ókori történelmet tanít.

A médiumokkal foglalkozó új szak kurzusait bármilyen szakpár esetén ajánljuk a tanárjelölteknek, sőt bizonyosakat majd kötelezővé is kívánunk tenni.

Nem kívánunk olyan tanárokat képezni, akiknek nem lesz közvetlen tanítási teendőjük az iskolában! Ez az oka annak is, hogy nappali képzésben nem javasoljuk felvenni a most bevezetésre kerülő médiumpedagógia szakot másképpen, csak szakpár egyik szakjaként, illetve majd a kötelező tanártovábbképzésben kiegészítő, harmadik szakként.

A ‚Művészetek' műveltségterület összesen körülbelül tíz százalékos arányban ajánlott a NAT-ban, így átlagosan három százalék esik a ‚Mozgóképkultúra és médiaismeret' részterületre. Tehát ilyen tárgyat tanító tanárra nem tömegesen lesz szükség, a médiumokhoz értő mindenfajta szakosra azonban igen!

Nagy valószínűséggel lesznek olyan hallgatók, akik csak egy szakot vennének fel, mert nem akad számukra megfelelő szakpár, ha azonban lesz médiumpedagógia szak, ezt szívesen választják második szakként.

A kerettantervekkel foglalkozó, fent idézett dokumentum szó szerint tartalmazza a következő szöveget: „Az új típusú ismeretek igen sokféleképp kapcsolódnak a pedagógusok szaktárgyaihoz (például a mozgóképkultúra és médiaismeret tanításához az egyik iskolában a rajz-, a másikban a magyartanár rendelkezik előképzettséggel)."

*Ha a CNN híradóban ma jelentik, hogy Athén egyik lakóháza alatt megtalálták Perikles sírját, azt holnap a történelemtanárnak – videókazettára felvett anyagról – meg kell mutatnia az osztályában, ahol ókori történelmet tanít.*

A Pécsi Tudományegyetemen telepítendő új szak egycsapásra lehetővé teszi mindazon kurzusok létesítését, amelyek eme új kultúra elsajátítását a jövendő tanárok számára lehetővé teszik. A médiumpedagógia szakot a Tudományegyetem Tanárképző Intézetében kívánjuk megalapítani, „A" szakként, bármely tanári szakkal párosítva. E – Pécsett új – szakmát háromféle funkcióra szánjuk, fokozatos bevezetéssel:

– kezdetben nappali alapképzésben, egy tanári szakpár egyik szakának. Például magyar nyelv és irodalom – médium szakos tanár;

– később bevezetve, nappali tagozaton bármely szakpár esetén néhány kötelező stúdiumként. Például kémia-biológia szakos tanár, aki több féléven át tanult különféle médiumpedagógia kurzusokon, s azokból vizsgázott is;

– oklevéllel záruló szakirányú továbbképzésként. Elsősorban a kötelező tanártovábbképzés egyik alternatívájaként, kiegészítő szak gyanánt. Mivel ebben az esetben az általános tanári képesítést nyújtó tárgyak nem szerepelnek, ez ajánlható lesz nem tanár diplomások kiegészítő szakjaként is. (Például hazánkban nem megoldott az egyetemi oklevéllel záruló PR képzés, s erre a szak tervezett tartalma alapján nagy lesz a várható igény!)

Úgy gondoljuk, hogy napjaink és még inkább a közeljövő információözönében, amikor a médiumok annyira befolyásolják az emberek életét, létfontosságú az olyan spe-

cialisták képzése, akik szakértelmüknél fogva föltérképezik, leleplezik a manipulációt. Különösen szükséges ez a jövő nemzedéket nevelő tanárok esetében.

Olyan szakot kívánunk létesíteni, amely elegendő háttérműveltséget nyújt, ugyanakkor egy szűken vett szakterület praxisát tanítja meg a nagymennyiségű gyakorlati óra révén.

Szembe kell néznünk azzal a ténnyel is, hogy a tanári képesítést megszerzett fiatal szakemberek egy – általában legkiemelkedőbb – része rendre elhagyja a tanári pályát, esetleg meg sem kezdi azt. Esetünkben évente 30 médiumpedagógia szakos fiatal végezhet. A Baranya megyei helyi médiumok – rádió, televízió, sajtó – munkaerőszükséglete ezek legjobbjaiból kielégíthető lesz.

Minthogy helyben sok nemzetiségi – szerb, horvát, német – állampolgár él, a médiumoknak e nyelveken is működniök kell a régióban. Másfelől pedig a határhoz közeli területről lévén szó, a határon túli magyarokkal is törődni kell. Ezen okok miatt tervezzük, hogy a szak indulása után gondot viselünk egyfelől a PTE nemzetiségi hallgatóinak foglalkoztatására is (a felvehető 30 fő között igyekszünk néhány nemzetiségi számára is helyet biztosítani), másfelől a ljubjánai, zágrábi, újvidéki egyetemekkel már most is meglévő kapcsolatokat majd az új médiumpedagógia szakra is kiterjeszteni.

## Nemzetközi trendek az új szakon

Noha a tanítás technológiájának két termékét, a tanítógépeket és a programozott oktatást *Szókratész*ig, illetve *Comenius*ig vezetik vissza egyes szerzők (*Burrhus F. Skinner*: A tanítás technológiája. Gondolat Kiadó, 1973), lényegében az ötvenes-hatvanas évektől vált általánossá – az egyre fejlettebb médiumok alkalmazásával – főleg az Egyesült Államok, majd az Egyesült Királyság területén az audiovizuális anyagok, később számítógéppel segített tanítási programok alkalmazása a közoktatásban. A hetvenes évekre az UNESCO és a magyar kormány támogatásával hazánkban is létrejött – Országos Oktatástechnikai Központ néven – az audiovizuális médiumok fejlesztési intézete, ahol több mint húsz éven át e szakma speciális szakértelmét nemzetközi segítséggel elsajátító kutató pedagógusok dolgoztak és számos tanfolyamon gyakorló tanárokat is tanítottak. Sajnos a rendszerváltás körüli időben a nevezett intézmény megszűnt. (A közoktatás tantárgyainak volt szerkesztői közül ma nyolcan különböző egyetemeken oktatnak.)

## Rokon szakok fényében

Hazai egyetemeinken már több helyütt működik a médiumokkal foglalkozó program. Eltérések azonban vannak köztük; például az ELTE főleg filmelmélettel foglalkozó szakembereket képez, a Magyar Iparművészeti Főiskolán multimédia specializáció van. Tudomásunk van a szombathelyi és az egri főiskola főiskolai szakalapítási kérelméről. A Pécsi Tudományegyetemen nem az a fő cél, hogy film-, újság-, CD-készítő tanárok tömege kerüljön ki e szakról (noha bizonyos hallgatóink bizonyára ilyenekké válnak), hanem hogy a rendelkezésre álló választékhoz, anyagokhoz korszerű tudás és ízlés birtokában nyúljanak majd.

A létrehozandó szakon nem elsősorban filmelméletet kívánunk oktatni s nem is elsősorban multimédia oktatóanyagok létrehozását akarjuk tanítani, még kevésbé a „hagyományos” oktatástechnika-oktatástechnológia képzést szorgalmazzuk. Helyette minden médium elméletét és gyakorlatát akarjuk bevonni a képzésbe, a következő karakterisztikus módon.

Először: nagyon sok gyakorlati foglalkozást tervezünk.

Másodszor: a médiumokról szóló stúdiumokat elméleti tanulmányokkal alapozzuk meg a nyelvészet, kultúratörténet és lélektan tekintetében, de mindenkor a tanítási gyakorlat vonatkozásában.

Harmadszor: igen nagy óraszámot szánunk a számítógépes gyakorlatnak, informatikának.

Negyedszer: rendszerben építkezünk. A Pécsi Tudományegyetem Pollack Mihály Műszaki Főiskolai Kara mind középfokú, mind főiskolai szintű hasonló tartalmú képzést vezet(ett) be, s terveink szerint ezek folytatásaként is értelmezhető az indítandó egyetemi képesítést nyújtó szak.

Ötödször: különös tekintettel kívánunk lenni a nemzetiségiekre, oly módon, hogy a felvételnél prioritást – pozitív diszkriminációt – adunk nemzetiségi hallgatóknak.

Az általános tanári képesítést is megadja a médiumpedagógia szak, tehát e szak hallgatójának nem kell a másik szakján teljesítenie a tanári képesítéshez szükséges kurzusokat! (A „másik” szak szakmódszertanát ott kell teljesíteni, a médiumpedagógiáét e szakon belül.)

| Tantárgycsoport | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 6. | 7. | 8. | 9. | 10. | Ö |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| I. Pedagógiai alapozó tárgyak | | | | | | | | | | | 16SZ |
| 1. Pedagógiai filozófia | 2k | | | | | | | | | | |
| 2. Neveléstörténet | 2k | | | | | | | | | | |
| 3. Neveléstan | 2k | | | | | | | | | | |
| 4. Didaktika | | 2k | | | | | | | | | |
| 5. Kognitív pedagógia | | | 2k | | | | | | | | |
| 6. Nevelésszociológia | | | | 2k | | | | | | | |
| 7. Szakmai szocializáció | | 2k | | | | | | | | | |
| 8. Képességfejlesztő tréning | 2g | | | | | | | | | | |
| II. Pszichológia | | | | | | | | | | | 8SZ |
| 9. Általános pszichológia | | | 2k | | | | | | | | |
| 10. Fejlődéspszichológia | | | 2k | | | | | | | | |
| 11. Neveléspszichológia | | | | 2k | | | | | | | |
| 12. A kapcsolatteremtés lélektana | | | | | 2k | | | | | | |
| III. Nyelvészet | | | | | | | | | | | 8SZ |
| 13. Bevezetés a nyelvészetbe | 2k | 2k | | | | | | | | | |
| 14. Alkalmazott szövegtan | | | 2k | 2k | | | | | | | |
| IV. Kultúratörténet | | | | | | | | | | | 6SZ |
| 15. Művelődéstörténet | | | | | 2k | | | | | | |
| 16. Művészetek története | | | | | | 2k | | | | | |
| 17. Médiumok története | | | | | | | 2k | | | | |
| V. Informatika | | | | | | | | | | | 24SZ |
| 18. Számítógépes hardver | | 3 g | 2g | 1g | | | | | | | |
| 19. Számítógépes szoftver | | 1g | 2g | 3g | | | | | | | |
| 20. A számítógép és környezete | | | | 2g | 2g | | | | | | |
| 21. Számítógépes napi újdonságok | | 1g | 1g | 1g | 1g | | | | | | |
| 22. Multimédia | | | | | 2g | 2g | | | | | |
| VI. Médiumok – elmélet, gyakorlat | | | | | | | | | | | 30SZ |
| 23. Public Relations | | | | | | 2k | | | | | |
| 24. A közírás műfajai, | | | | | | | 1k | | | | |
| sajtószerkesztés, -elemzés | | | | | | | 1g | | | | |
| 25. Rádiós műfajok, műsorszer- | | | | | | | 2k | | | | |
| kesztés, hanganyagok elemzése | | | | | | | 1g | | | | |
| 26. Filmesztétikai alapfogalmak | | | 2k | | | | | | | | |
| 27. Médiaelmélet és -gyakorlat | | | | | 2k | 2g | 2g | 2g | 1g | | |
| 28. A mozgókép dramaturgiája | | | 1k | | | | | | | | |
| 29. Képi műsorszerkesztés | | | | | | | 2k | 3g | | | |
| 30. A fotográfiai kép | | 1k | | | | | | | | | |
| 31. Filmelemzés | | | | 1g | 1g | 1g | | | | | |
| 32. Képi oktatórendszerek | | | | | | 1k | | | | | |
| | | | | | | 1g | | | | | |
| Mestermunka | | | | | | | | | 4 | | |
| Szakdolgozat | | | | | | | | | | 4 | |
| Összesen | 13 | 13 | 13 | 13 | 12 | 11 | 11 | 5 | 5 | 4 | 100 |

*1. táblázat. Óra- és vizsgaterv*

## Óra- és vizsgaterv

Az 1. táblázatban közöljük a tantárgyak nevét, úgy, hogy a tárgyakat úgynevezett tantárgycsoportokba osztottuk. A tantárgyak jellegét jelzi – elméleti, gyakorlati –, hogy „k”, mint kollokvium, vagy pedig „g”, mint gyakorlati (szemináriumi) jegy szerepel-e az adott négyzetben a szám után. A tantárgyak időbeosztása a következő módon olvasható le a táblázatról: az első sor tartalmazza a tíz félév felsorolását, s minden tantárgy sorában

| Tantárgy | Oktató | Műhely |
|---|---|---|
| I. Pedagógiai alapozó tárgyak | | |
| 1. Pedagógiai filozófia | Bohár András | PTE |
| 2. Neveléstörténet | Sándor László, Stirling János | PTE |
| 3. Neveléstan | Kocsis Mihály | PTE |
| 4. Didaktika | Takács Viola | PTE |
| 5. Kognitív pedagógia | Csapó Benő | JATE |
| 6. Nevelésszociológia | Reisz Terézia | PTE |
| 7. Szakmai szocializáció | Balázs Éva | PTE |
| 8. Képességfejlesztő tréning | Huszár Zsuzsa | PTE |
| II. Pszichológia | | |
| 9. Általános pszichológia | Vágó Irén | PTE |
| 10. Fejlődéspszichológia | Vágó Irén | PTE |
| 11. Neveléspszichológia | Vágó Irén | PTE |
| 12. A kapcsolatteremtés lélektana | Vágó Irén | PTE |
| III. Nyelvészet | | |
| 13. Bevezetés a nyelvészetbe | Szépe György, Szűcs Tibor | PTE |
| 14. Alkalmazott szövegtan | Kárpáti Eszter | PTE |
| IV. Kultúratörténet | | |
| 15. Művelődéstörténet | Géczi János | PTE |
| 16. Művészetek története | Aknai Tamás | PTE |
| 17. Médiumok története | Geréb Anna, Gyenes Zsolt | Magyar Film-intézet, Ghandi Gimnázium |
| V. Informatika | | |
| 18. Számítógépes hardver | Drommer Bálint | ELTE |
| 19. Számítógépes szoftver | Drommer Bálint | ELTE |
| 20. A számítógép és környezete | Drommer Bálint | ELTE |
| 21. Számítógépes napi újdonságok | Drommer Bálint | ELTE |
| 22. Multimédia | Drommer Bálint | ELTE |
| VI. Médiumok – elmélet, gyakorlat | | |
| 23. Public Relations | Zeller Gyula | PTE |
| 24. A közírás műfajai, sajtószerkesztés, -elemzés | Mányoki Endre | Képzőművészeti Főiskola |
| 25. Rádiós műfajok, műsorszerkesztés, hanganyagok elemzése | Szakáts Ildikó | Magyar Rádió |
| 26. Filmesztétikai alapfogalmak | Péterffy András | MTV, ELTE |
| 27. Médiaelmélet és -gyakorlat | Horváth Ádám | Színház- és Film-műv. Főiskola |
| 28. A mozgókép dramaturgiája | Péterffy András | MTV, ELTE |
| 29. Képi műsorszerkesztés | Péterffy András | MTV, ELTE |
| 30. A fotográfiai kép | Gyenes Zsolt | Pécs, Ghandi G. |
| 31. Filmelemzés | Reményi József Tamás | PTE, Iskolakultúra |
| 32. Képi oktatórendszerek | Takács Viola | PTE |

*2. táblázat. A tantárgyak oktatói*

bizonyos félévnek, féléveknek megfelelő helyen álló szám a heti óraszámot jelenti. A vizsgarend úgy olvasható le, hogy a kollokviumok a heti óraszám után a megfelelő sorban vannak jelölve, a szigorlatok pedig SZ jellel a tantárgycsoport megnevezésénél a megfelelő félév helyén láthatók.

Mindez, félévenkénti 13 héttel számolva, 1300 óra, az iskolai gyakorlatok száma 150 óra, mindösszesen tehát 1450 óra.

A 32 tantárgy tanítását 24 oktató látja el. Szám szerint kilenc külső óraadó oktatót kell foglalkoztatni a tíz félév során, ők vállalták a tanítást. Tizenöten a PTE munkatársai.

Más felsőoktatási intézményben dolgozik 5 fő (ELTE, JATE, Képzőművészeti Főiskola, Színház- és Filmművészeti Főiskola), egy-egy külső oktató pedig a Magyar Rádió, a Ghandi Gimnázium, illetve a Magyar Filmintézet munkatársa. Az informatika tárgyak oktatását hamarosan PTE-oktató veszi át, a speciális igényekre történő felkészülés után.

Az összes oktató 77%-a a PTE munkatársa, az összes oktató 41%-a a JPTE-n belül a Tanárképző Intézet munkatársa. 24 oktató közül 8-nak van tudományos minősítése, 4 fő Széchenyi Professzori Ösztöndíjas, 3 oktató PhD minősítése, 1 fő DLA minősítése folyamatban van és négyen egyetemi doktorok.

## A szakindításhoz szükséges infrastruktúra

A első évben 30 hallgatóval számolunk. Mivel a nappali alapképzés után nemsokára megindítjuk a szakirányú továbbképzést is, ez nem jelent tárgyi többletigényt, sőt az eszközpark jobb kihasználását teszi lehetővé, hiszen az oktatás nem egy időben történik.

Az oktatási helyiségek rendelkezésre állnak az elméleti előadások céljára. A speciális igényeket alább részletezzük.

Első változatban a teljeskörű beszerzés költségeit mérjük föl.

Az egyik teremben 15 gépből álló számítógéprendszert kell telepíteni (a gyakorlati foglalkozások két csoportban, kétszer 15 fővel folyhatnak). Ha a számítógépek – mai áron számolva – mintegy kétszázezer forint értékűek lesznek, úgy univerzálisan használhatók, az összes nyomtatott és sajtóanyaggal kapcsolatos munka elvégezhető rajtuk. Ezen kívül megtakaríthatóvá válik a video teljes vágóberendezése is, mivel digitális, számítógépes vágást tesz lehetővé. Ugyanez a berendezés a CD-írást s ilymódon a multimédia anyagok létrehozását is biztosítja. A számítások szerint összköltségben ez ma mintegy ötmillió forintot jelent, amely tartalmazza a gépek telepítését, a csatlakozó interfészeket, CD-írót, programvásárlásokat.

Feltétlenül szükséges állandó műszaki alkalmazott, úgynevezett rendszergazda, aki felügyeli és folyamatosan karbantartja a számítógéprendszert, ez fél státuszt jelent egy középfokú végzettségű embernek.

Hang- és képanyag készítéséhez is beruházásokra lesz szükség, ami fokozatosan valósítható meg. Kezdetben a számítógépes rendszerrel konzerv anyagokból kell dolgozniuk a hallgatóknak. A hanganyagokhoz öt riportermagnó, három jó minőségű mikrofon kell csak. Állókép készítéséhez színes hőmásoló és az egyéb anyagokhoz is szükséges xerox másológép szükséges, amely az írásvetítő-transzparens készítését biztosítja, valamint teljes fotolabor és egy jóminőségű fényképezőgép. Mindezek közül a xerox gép a legnagyobb tétel. A többi eszköz mintegy egymillió forintot igényel.

A videofelvételek készítésének feltétele minimum kétkamerás, félprofi stúdió létrehozása, amely becslés szerint – mai áron – négymillió forint lehet. Kezdetben a pécsi tévéstúdióval kötendő bérleti szerződésre gondolunk, s csak később saját berendezésekre. (Ezeket pályázatok útján, illetve a szak bevételéből kívánjuk biztosítani.) Egyébként videostúdió használatára első alkalommal az ötödik félévben kerül csak sor. Azaz távlatilag mintegy tízmilliós beruházást tesz szükségessé a szak működtetéséhez

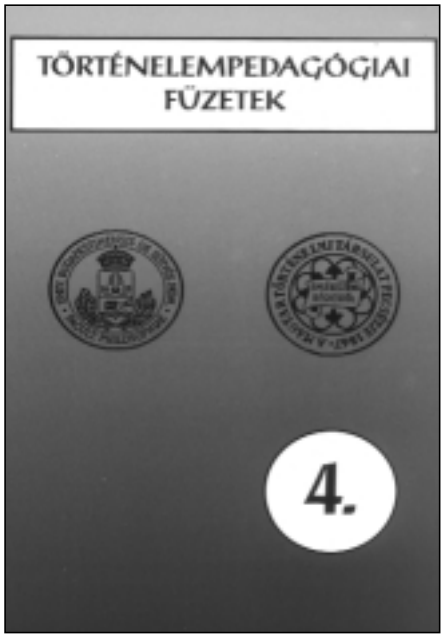
nélkülözhetetlen eszközpark létesítése, amely összeg két, legkésőbb három éven belül kerül felhasználásra.

Az első évben azonban készen kell állnia a számítógéprendszernek, amely új beruházás esetén ötmilliós kiadást jelentene.

Vizsgáljuk most azt az esetet, ha nem törekszünk új beszerzésekre, hanem az egyetemen meglévő infrastruktúra jobb kihasználásával oldjuk meg a szak eszközigényét.

A Pécsi Tudományegyetemen van mind hálózatban működő számítógéprendszer, mind pedig videostúdió. Tehát belső együttműködés kérdése, hogy ezeket használhassák az új szak hallgatói is. Ilymódon a műszaki beruházás teljesen megtakarítható, esetlegesen belső (egyetemi) szerződésekkel megoldható.

Még szólni kell a taneszközbankról, ugyanis a hallgatók gyakorlati munkáinak révén a szak nem csupán fogyasztója, de termelője is lenne a javaknak. Minden hallgató rendszeresen kap feladatokat a fő szakjának valamely tananyagrészéhez illeszkedő taneszköz készítésére. Ehhez a feltételeket (anyag és eszköz) az egyetem biztosítja. Elkészítés és értékelés, elbírálás után a munka (írásvetítő-transzparens, diakép, CD, videofelvétel, nyomtatott anyag stb.) az egyetem tulajdona marad. Ezt úgy kívánjuk megszervezni, hogy magát a feladatot a szaktanszékekkel való egyeztetés alapján adjuk ki, majd e tanszékek másolatban megkapják az anyagot. Így azt reméljük, hogy mind Intézetünkben, mind pedig a szaktanszékeken idővel felhalmozódnak az elkészített taneszközök.




A Ciceró Kiadói, Kereskedelmi és Szolgáltató Kft.
és a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának kiadványaiból

*Fenyő D. György*

# A hódító alakja: évszázadok Don Juanja

*Az újkor megteremtette a maga mítoszait. A reneszánsz terméke Faust, az emberi megismerés hőse, Hamlet, az intellektuális önelemzés vívódó alakja. A barokk alkotta meg Don Quijotét, az eszmény megszállottját, Don Juant, a férfiúi hódítás ideálját. A szentimentalizmus alkotása Werther, a szív anti-hőse, a romantikáé Kohlhaas Mihály, az igazság bajnoka. Don Juan mellett Casanova vagy Szindbád is a hódító férfi ismert irodalmi példája. Miben áll azonban a Don Juan-figura különleges volta?*

A többi hódító, nőfaló, nőcsábász és szívtipró egy meghatározott alak volt, akár történeti személy, mint Casanova, akár irodalmi-mesei figura, mint Szindbád vagy az irodalom ezer más, hasonló figurája. Casanovának nincs metafizikai mélysége: történetében nem jelenik meg a túlvilág, alakja a gyönyörű férfié, de nem a férfiasságnak mint életelvnek a szimbóluma. Legendás nőhódító – de nem több annál. Szindbád pedig a mesék világából érkezett: inkább egzotikus, mint valóságos, inkább mesei, mint mitologikus, inkább vágyakozás, mint megtestesülés.

Don Juan velük szemben – és az irodalom és kultúrtörténet talán minden más szerelmes hősével szemben – elemi erejű, magával ragadó. Don Juan különleges ereje az érzékisége: borzongató és megadásra késztető. Szexuális ereje több, mint normális férfierő, mert kimeríthetetlen. De ez az erotikus erő nem csupán ösztön, nem egyszerűen fizikai képesség, hanem a szerelem legmagasabb rendű megnyilvánulása. Ezért tud Don Juan mindig szép szavakat is mondani, ezért lebilincselő a tekintete, ezért ígérnek a nők örök hűséget és feltétel nélküli szerelmet neki. És ezért képes ő is szerelmet vallani és adni, mégpedig mindannyiszor komolyan és meggyőződéssel. Mert ő hisz is benne, minden egyes szerelmi vallomását azzal a hittel mondja el, hogy igazat mond. Don Juan a kiolthatatlan életszeretet példája is: minden pillanatában habzsolja és élvezi az életet. A pillanat, a perc művésze, aki a mulandóságot nem valamely örök alkotással akarja legyőzni, hanem az idő legteljesebb kihasználásával, azzal, hogy élete minden egyes pillanatában teljes életet él. Ezért nem tűr senkit, aki ezt megakadályozná, aki ellenállna életszomjának és végeredményben őneki.

És ezért másik fő motívuma a Don Juan-mítosznak a halál. A korai feldolgozásokban mindig eljön Don Juanért a halál, mindig alászáll a pokolra, minden korábbi – nem huszadik századi – mű alapkérdése a megsemmisülés is. Történetében szerelem és halál, életvágy és megsemmisülés szervesen összekapcsolódik, az evilági és a túlvilági lét egymás kontrasztjában jelenik meg. Azért van Don Juan alakjának metafizikai tartalma, mélysége, mert arról is szól: le lehet-e győzni szerelemmel a megsemmisülést.

Abból a több mint kétezer műből, amely a mai napig Don Juan alakjáról készült, csak egy kis töredék olvasható magyarul is, és természetesen csak ezek még kisebb töredéke remekmű. Áttekintésünkben a továbbiakban csak néhány alkotásról lesz szó, elsősorban a talán legfontosabbakról: néhány drámáról, egy operáról, egy verses regényről, végül pedig néhány filozófiai-esztétikai gondolatmenetről.

*Tirso de Molina* (1571 vagy 1583 vagy 1584-1648), egy 17. századi spanyol barokk

drámaíró háromfelvonásos drámájában jelenik meg Don Juan először az irodalom történetében: ‚A sevillai szédelgő és a kővendég' a dráma címe (1624). A színhely Spanyolország és Itália, a főhős pedig egy nemes úr, Don Juan Tenorio. A mind cselekményekben és fordulatokban, mind érzelmekben és jellemekben gazdag darab a mítosz későbbi feldolgozásainak legfőbb mozzanatait szinte mind megjeleníti vagy megelőlegezi, illetve a későbbi feldolgozások egyike sem maradt érintetlen Tirso de Molina drámájától, néhány mozzanatot mind átvettek e legkorábbi Don Juanból.

Lényegében két történet összegyúrásából keletkezett Tirso de Molina drámája: az egyik a szép férfi hódításainak, a másik a sírjából kőszoborként visszatérő, ártatlanul lemészárolt hős bosszújának története. Mindkettőnek megvannak az előzményei a spanyol népköltészetben és irodalomban, de e két fő elemet olyan szervesen kapcsolja össze a spanyol drámaíró, hogy ettől fogva elválaszthatatlanul összeforrnak.

Tirso de Molina művében fontos ellenpontja Don Juan állhatatlanságának és kiszámíthatatlanságának az igazságos és megbocsátó király. A dráma során Don Juan apjának, Don Diego Tenoriónak a hűségéért több ízben megbocsát Don Juannak, magas rangra emeli, előkelő házasságot ígér neki. A dráma végén pedig a szédelgő által megcsúfolt és megzavart szerelmes párokat egymásnak adja, Isabela hercegnő Octavio hercegé lesz, Donna Annát De La Mota őrgróf veszi el, Aminta, az esküvőjéről elcsábított parasztlány mégis hozzámegy vőlegényéhez, Batricióhoz, és vélhető, hogy Tisbeát, a szép halászlányt szintén összebékíti a rá sóvárgó halászlegények egyikével. A dráma tehát egy világos erkölcsi rend létéről, megtöréséről és e rend helyreállításáról szól. Don Juan maga is tudatában van annak, hogy lovagi mivolta és erkölcsi kötelességei szerint nem így kellene élnie, mégis elragadja kaland- és hódításvágya. A mű végén azonban a megcsúfolt halott bosszút áll, az Úr a pokolra küldi a szédelgőt, a király pedig helyreállítja a földi világ egyensúlyát.

Ebben a felfogásban Don Juan bűnös, mert erkölcstelen, mert nyilvánvaló etikai, magatartásbeli és illembeli normákat hág át. Tragikus és komikus jelenetek egyaránt vannak a műben, az előkelők szerelme, gyalázata és bosszúvágya fenséges és tragikus, a szolgák, az egyszerű parasztok és halászok szerelme, vágyakozása, csalódása és bosszúvágya inkább földi, kisszerű és komikus. A cselekmény sok fordulatot tartalmaz, sok az álruha, bajvívás, halál, félreértés és félreismerés, ebből a későbbi szerzők bőven meríthettek. (A dráma műfaja a spanyol irodalomban meglévő comedia de capa y espada, magyarul a köpeny és a kard komédiája.) Az evilági történetet és a túlvilági erőket egyaránt megjeleníti a színpadon, a főhős a pokolra jut, így teljes világot állít a színpadra. (Ezt Theatrum mundinak nevezték, Világszínháznak, és ez volt a nagy barokk drámairodalom célkitűzése.) A darabnak sikere volt és megteremtett egy nagyszabású irodalmi hőst, a hódító archetípusát.

*Moliére* (1622-1673) komédiát írt Don Juan történetéből (‚Don Juan vagy a kőszobor lakomája', 1665). Ennek a vígjátéknak az egyes jelenetei komikusnak hatnak ugyan, a szolga darabzáró monológja szintén humorba oldja a darabot, egészében mégis inkább rémülettel tölt el bennünket, nézőket ez a Don Juan, mintsem hogy megértő nevetéssel néznénk tetteit. A hódítás ugyanis ennek a Don Juannak csak egyik, lényegében alárendelt tulajdonsága. Ez az ember nem hisz senkiben és semmiben, nem szent előtte sem isten, sem ember, sem az élet, sem a halál, sem az apja, sem a felesége, sem az adott szó, sem a fogadkozás. Cinikus, aki számára nem léteznek értékek. Az élet csak játék számára, és ebben a játékban kap szerepet minden szép női test, amit meglát. Donna Elvirát megszökteti egy zárdából, feleségül veszi, majd otthagyja, elmenekül tőle. Amikor az egyik csinos parasztlányt meglátja, házasságot ígér neki, amikor a másikat, akkor azt akarja feleségül venni. Közben szétdúlja Donna Elvira hitét, a paraszt-pár, Peti és Sári szerelmét, saját apjának fia iránti bizalmát. Nincs súlya számára semminek, örül ugyan, amikor a vízből kimentik és életben marad, de az életét is kockáztatja egy vadide-

genért, csak mert látja, hogy az túlerővel áll szemben. A fél éve megölt Parancsnok szobrához véletlenül vetődik el és egy puszta ötletének engedelmeskedve hívja el magához vacsorára. Bár saját ötletét sem veszi komolyan, de amikor a Parancsnok megjelenik nála, a játékot azért végigjátssza. Végül a szobor magával viszi a pokolba, mintegy büntetésképpen azért, ahogyan élt.

Don Juan cinizmusának mélyén istentagadása áll. Ezért nem hisz igazán az erkölcsi elvek komolyságában és érvényesülésében, ezért képes alakoskodni és hazudni bármely pillanatban. Szolgájával, Sganarelle-lel egymást jól kiegészítik. Don Juan nem hisz semmiben, de ezt a kiábrándult és cinikus viselkedést következetesen és néha nagyszabásúan képviseli – nem fél, nem félti a saját életét sem. Sganarelle állandó vitapartnere urának, ostorozza őt erkölcstelenségért, tudja, mi az erény és a bűn (vagy legalább azt, hogy mit tartanak annak), de kisstílű, gyáva, esendő. Nem kérdőjelezi meg a helyes viselkedés normáit, de erkölcse a hétköznapi ember erkölcse. Tudja, hogy ura erkölcstelenül cselekszik, de kiszolgálja őt.

A Don Juan-téma legteljesebb, legismertebb és legnagyobb szabású feldolgozása nem is drámában, hanem *Wolfgang Amadeus Mozart* (1756-1791) ‚Don Giovanni' című operájában (1787) történt. Don Giovanni útját nőiességükben megbántott nők és férfiasságukban megbántott férfiak szegélyezik. Mindenkiben a sértettség és a bosszúvágy munkál, ezért Don Giovanni esküdt ellenségei lesznek. De hiába minden kard, fegyver, harag, ők mind nem tudják Don Giovannit legyőzni. Veszte saját gőgje lesz, az, hogy nála nagyobb erőkkel, a pokollal is szembeszáll. Meglátja a temetőben a Kormányzó síremlékét, tréfából és gőgből meghívja magához vacsorázni, a megjelenő Kormányzónak megígéri, hogy viszonozza a látogatást, és elmegy hozzá vacsorázni. A látogatásra azonban már nem kerül sor: Don Giovannit megérinti a halál. De még ebben az utolsó pillanatban is változtathatna életén, a Kormányzó megadja neki ezt a lehetőséget: „Mutass megbánást, változtasd meg élted! Ez az utolsó pillanat!" Don Giovanni azonban büszkén visszautasítja: „Nem, nem; nem bánok meg semmit, távozz tőlem!" Ezt követően viszont a Kormányzó átadja őt a pokol erőinek, a Démonok kara ráolvassa bűneit, megfenyegeti az örök szenvedéssel, és végül a pokol tüze elnyeli Don Giovannit. Illetve: csak majdnem végül. Mert nem a nagyszabású hős pokolra kerülésével, hanem kisstílű üldözőinek boldogságával ér véget az opera. Azt is gondolhatnánk: minden rendbe jön a mű végére, a rossz elnyerte méltó büntetését, a jók megkapták az elégtételt és a jutalmukat. Donna Anna és Don Ottavio a gyászév leteltével házastársak lesznek, Donna Elvira Zerlina és Masetto berendezik a maguk kicsiny, de boldog életét, Leporello, a szolga jobb gazdát talál majd magának. Mindenki örül, minden jól végződött – csak éppen a mindenkit felkavaró, nagyszabású hős, Don Giovanni tűnt el örökre a földi életből.

*Don Juan cinizmusának mélyén istentagadása áll. Ezért nem hisz igazán az erkölcsi elvek komolyságában és érvényesülésében, ezért képes alakoskodni és hazudni bármely pillanatban. Szolgájával, Sganarelle-lel egymást jól kiegészítik. Don Juan nem hisz semmiben, de ezt a kiábrándult és cinikus viselkedést következetesen és néha nagyszabásúan képviseli – nem fél, nem félti a saját életét sem.*

Arról, hogy Mozart operájának milyen hatása volt, sőt, milyen kultusza alakult ki a 19. században, többek között a romantikus író, *Ernst Theodor Amadeus Hoffmann* egy elbeszélése tudósít. E. T. A. Hoffmann (1776-1822) ‚Don Juan' címmel, ‚Meseszerű történet, amely egy rajongó utasemberrel esett meg' alcímmel írt elbeszélést (1813) Don Giovanniról. A novella élet és művészet viszonyáról szól, arról, hogy a művészet (és

mindenekelőtt a zene) képes arra, hogy az embert – mégpedig a zenét igazán értő, ihletett embert, a lelkében művészt, aki fogékony az „éteri mezők" iránt, vagyis az igazi romantikust – más világokba ragadja át. Amit a nyárspolgárok (például a novella utolsó jelenetében szereplő Okos férfi, Jelentéktelen férfi és Mulattarcú férfi) egyszerű idegsokként és halálként fognak fel, azt ő az örök szerelmi szenvedély igazi megjelenésének érzi. A művészet itt: ajtó, amely az ismeretlen és végtelen, de lényegi világok felé vezet át. Ugyanakkor a művészet: maga a felkorbácsolt szenvedély, amely igazabb minden más, kisszerű és hétköznapi emberi érzelemnél. Végül pedig a művészet: élet és halál kérdése, melybe az igazi művész belepusztul, de amely egyedül képes arra, hogy az ember igazi, legbelső világát feltárja.

*Alekszandr Szergejevics Puskin* (1799-1837) egyfelvonásos drámát írt Don Juan történetéből ‚Don Juan kővendége' címmel (1830). A dráma furcsasága abban áll, hogy Don Juan egyfelől bátran, sőt vakmerően cinikus és kegyetlen, mégis Donna Annának elmondott szerelmi vallomásai olyan gyönyörűek, hogy nehezen hihetjük el, hogy aki mondja, hazudna. Ha pedig nem hazudik, úgy a szerelem legmagasztosabb megszólaltatója ő. Avagy, harmadik lehetőségként, ahogy ő maga is állítja, Donna Anna hatására megváltozott, bevallja korábbi bűneit, őszintén és teljes szívével képes szeretni – de éppen abban a pillanatban, amikor életében ez a nagy fordulat megtörtént, akkor áll bosszút a Komtur Don Juan korábbi bűneiért, azért, amit megváltozása előtt tett. Hogy e két értelmezés közül melyiket fogadjuk el, arról Puskin nem igazít el, a dráma maga is rendkívül szűkszavú, utolsó jelenetének vége pedig különösképpen az. (A dilemma eldöntésénél figyelembe kell venni azt is, hogy Don Juan a dráma szerint költő, akinek szerelmes dalait Laura boldogan énekli, és e daloktól a hallgatók elragadtatott kiáltásokban törnek ki.)

*Max Frisch* 20. századi svájci drámaíró (1911-1991) ‚Don Juan vagy a geometria szerelmese' (1953) című drámájában olyan Don Juant állít elénk, aki a 17. század első felében élt, de tud arról, hogy irodalmi hőssé vált, maga is beszél Tirso de Molina színdarabjáról. Mi több, ő maga teremti meg saját mítoszát. Don Juan története most arról szól, hogy képes-e egy jelentékeny ember megőrizni önmagát a tőle idegen szerepektől. Ebben a küzdelemben végül az elvárások győzedelmeskednek. Don Juan az abszolútumot kereste egész életében, ezért is lett csábító. Nem elégedett meg ugyanis a társadalmi elvárások diktálta szerelemmel, hanem a szerelemben is a tökéleteset kereste. Ebben a drámában nincs túlvilág, nincs igazságszolgáltatás, nincs pokol, amely elnyelje a bűnöst, csak egy legenda van, amely alkalmas arra, hogy azt az illúziót ültesse az emberekbe, mintha lenne igazság.

*George Byron* (1788-1814) ‚Don Juan'-ja (1818-1824) egészen különös mű, eltér a Don Juan-figura hagyományos ábrázolásaitól. Először is műfaja miatt. A verses regényben – a műfaj jellegénél fogva – az epikum, a cselekményábrázolás lírai elemekkel van átszőve. Az elbeszélő közli érzelmeit, viszonyát az általa elmondottakhoz, gyakran a tárgyhoz nem tartozó reflexióit, nem titkolva szubjektivitását. A műfajt a romantika énkultusza hozta létre, mégpedig Byron verses regényei, a ‚Childe Harold' és a ‚Don Juan'. Néha énekeken keresztül alig hallunk Don Juanról, sokkal inkább filozófiáról, politikáról, közéletről, a társasági életről, a korabeli Angliáról, irodalomról, a szerző sorsáról és érzéseiről, a versírás nehézségeiről. És beszél – némileg kapcsolódva Don Juan sorsához – a rabszolgaságról, az emberkereskedelemről, a török-orosz háborúról, Nagy Katalin cárnőről, Szuvorov orosz hadvezér dicsőségéről, az angol diplomáciai életről. Mindezek között olvashatunk Don Juanról, de csak mindezeknek – vagyis a szerző világlátását, értékítéletét és lírai énjét közvetlenül kifejező részeknek – alárendelve.

Formailag a mű töredékes, Byront korai halála megakadályozta abban, hogy befejezze. Az első énekekben a szerző 12 énekesnek ígéri művét (a klasszicista szabályosság-igény jegyében), a mű végül 16 énekből áll, de úgy, hogy befejezetlenül marad. A 12. ének tá-

ján pedig azt közli a szerző az olvasóval, hogy eddig csak az előhangot olvasta, most jön majd a valódi és teljes mű, olyan monumentális, amilyen a 12 énekes előhang után jöhet.

Műfaj tekintetében még félrevezetőbb a szöveg. Eposzt ígér, Homéroszéhoz hasonlítja művét, de semmiben nem emlékeztet az antikvitás eposzaihoz. Hangját tekintve is „elegyes" mű a Don Juan: alaphangja az irónia, de a humor, a szatíra, az érzelmesség, a kalandregények izgalmas hangja, az egzotikumok borzongató ábrázolása egyaránt fontos alkotóeleme.

Don Juan itt tehát nem cselekvő hős, az események vele történnek, de nem miatta. Szépsége megejtő, de nem hívja ki maga ellen az alvilág erőit. Fontos motívuma a műnek az utazás: Spanyolország – Görögország – Törökország – Oroszország – egy hosszú utazás Európán: Lengyelországon, Németországon keresztül – végül Anglia a helyszín. Don Juan ide-oda vetődik és megismer világokat, szokásokat és szerelmeket. Szeretői között van nála idősebb és vele egykorú, van cárnő és nemes leány, szerelme egyszer érzéki fellángolás, máskor meghitt szeretet, van egy éjszakára szóló kapcsolat és huzamos együttélés. A vágy, megkívánás, szeretet, megszerzés, birtoklás, féltékenység, meghittség, vágyakozás, kölcsönösség és egyenlőtlenség sok-sok változatát látjuk. Olvashatunk török háremről és az angol társasági szerelemről, a férfifaló cárnőről és egy éppen serdülő kisleány távoli vágyakozásáról, szerelmes együttlétről és erotikus álomról. Vagyis a szerelem megannyi változatát mutatja be Byron úgy, hogy mégsem ez a legfontosabb számára. Don Juan története ürügy, hogy a világ ezer jelenségére reflektáljon.

Igazi romantikus hős, igazi romantikus cselekmény, igazi romantikus hangnemkeveredés és igazi romantikus formátlanság – mindez együtt Byron ‚Don Juan'-ja.

*Stendhal* (1783-1842) a 19. század elején szisztematikusan, ugyanakkor szépíróként elemezte a szerelem érzését ‚A szerelemről' című érdekes-furcsa lélektani esszéjében (1821). Beszél a szerelemről mint szokásról és mint lelki folyamatról, felsorolja keletkezésének fokozatait, bemutatja a szerelem változatait, a szokásokat, a különböző népek szerelmi lelkületét, beszél a házasságról, az erényről és a kudarcokról, történeteket mond el híres szerelmekről és elemzi az irodalomban ábrázolt szerelmeket.

Négyféle szerelmet különböztet meg Stendhal: a szenvedélyes, a kedvtelésből űzött, a testi, valamint a hiúság vezérelte szerelmet. Az esszé egyik fejezetében az igazi szerelem két hősét mutatja be: Werthert és Don Juant. E két nagyszabású és kivételes emberben – Goethe, illetve Mozart teremtményében – a férfiaknak a szerelemben mutatott kétféle magatartását állítja szembe egymással. Werther a bensőséges szerető, Don Juan a hódító; Werther számára a kapcsolat minősége a fontos, Don Juan számára a kapcsolatok mennyisége; Werther a szerelemben a két fél egyenrangúságára törekszik, Don Juan szerelmeiben a férfi fölényben van a nővel szemben; Werther érzelme csöndes, de mély, Don Juané hangos, látványos, színpadias; Werther meleget ad, Don Juan lángol; Werther hosszú időn át szeret, Don Juan gyorsan meghódít; Werther számára a szerelmes együttlét folyamata fontos, Don Juan számára a megszerzés pillanata. Magából az esszéből is úgy tűnik, igazabbnak, átéltebbnek és mélyebbnek tekinti Stendhal Werther érzéseit, regényeit olvasva azonban egyértelmű ez az állásfoglalás. A ‚Vörös és fekete' hőse, Julien Sorel Don Juanként mindenütt hódítani akar, de igazán csak Wertherként érzi boldognak magát de Rénalné oldalán. ‚A pármai kolostor' főhőse, Fabrizio is eljut oda, hogy kolostorbeli, csöndes és meghitt szerelme jelenti élete legboldogabb korszakát.

*Soren Kierkegaard* dán filozófus (1813-1855) azt kutatja mindenekelőtt, hogyan kerülheti el az ember, hogy sémák szerint éljen, vagy másképpen: miképpen válhat az ember élete egyedivé és érvényessé. Úgy véli, saját korában, a 19. század közepén eltömegesedik az ember, tucat-életet él, pedig az lenne a feladata, hogy önmagát, személyiségét kifejtse, hogy egzisztenciává, vagyis autentikusan élő emberré váljon. Az egzisztenciává válásnak három különböző lehetősége van, amelyek egyre magasabb szinten helyezkednek el: az esztétikai, az etikai és a vallási stádium. Az esztétikai stádium embere meg

akarja formálni saját életét mint műalkotást, az etikai stádium embere az egyetemes erkölcsi normák szerint akar élni, a vallási stádium embere alárendeli a maga életét egy nála magasabb rendező elvnek: az istennek. Az esztétikai stádium legtökéletesebb megvalósítója Don Juan, az etikaié Agamemnón, a vallásié Ábrahám. Így jutunk el tehát Don Juan alakjához, akiről részletesen beszél ‚Vagy-vagy' című összefoglaló munkájának ‚Mozart Don Juanja' című fejezetében (1843).

Don Juan „az érzékiség zsenije", a Mozart-opera pedig „az érzéki zsenialitás" legadekvátabb megszólaltatója. Sőt, Kierkegaard azt állítja, hogy a zene képes legtökéletesebben kifejezni az érzékiséget mint eszmét, mégpedig azért, mert anyaga – bizonyos hangok elrendezése az időben – a legelvontabb és legérzékibb minden művészetek közül. Márpedig, mondja, az a tökéletes műalkotás, ahol az eszme és az anyag teljes összhangban van, vagyis az adott eszme a leginkább az adott anyagban fejeződhet ki, és megfordítva: az adott anyag legtökéletesebben annak az eszmének a kifejezésére alkalmas. Mozart operáját ilyennek tartja, és így eljut addig a végkövetkeztetésig, hogy nemcsak a legjobb operának tartja a Don Giovannit, hanem minden idők legtökéletesebb műalkotásának.

*Albert Camus* (1913-1960) nagy filozófiai esszéjének, a ‚Sziszüphosz mítosza' című könyvnek az egyik fejezete szól Don Juan alakjáról (1942). Camus könyve abból a tételből indul ki, hogy az emberi lét abszurd, mégpedig azért, mert egyfelől véges, másfelől viszont tudatos. Ezért a legautentikusabban azok élhetik az életüket, akik e kikerülhetetlen végesség tudatában formálják meg azt. ‚Az abszurd ember' című fejezetben három példát hoz erre az abszurd létezésre, három egymástól nagyon különböző, de egyaránt a létezés abszurditásából kiinduló életstratégiát: a Don Juanok, a színészek és a hódítók (gyarmatosítók) életstratégiáját.

*A donjuanizmus lényege, hogy az élet elmúlásával az élet élvezetét szegezi szembe. Minden nőt szeret, anélkül az illúzió nélkül, hogy a szerelem – bármely szerelem – örökké tartana. Igaz szerelmet ad és igaz szerelmet kap, legfeljebb az változik, hogy kit szeret éppen és kitől kapja a szerelmet. Don Juan életszeretete, jókedve, vidámsága nem más, mint az élet kihasználásának öröme és ezáltal a mulandóság legyőzése.*

A donjuanizmus lényege, hogy az élet elmúlásával az élet élvezetét szegezi szembe. Minden nőt szeret, anélkül az illúzió nélkül, hogy a szerelem – bármely szerelem – örökké tartana. Igaz szerelmet ad és igaz szerelmet kap, legfeljebb az változik, hogy kit szeret éppen és kitől kapja a szerelmet. Don Juan életszeretete, jókedve, vidámsága nem más, mint az élet kihasználásának öröme és ezáltal a mulandóság legyőzése. Éppen ebből fakad Don Juan istentagadása. Azért élvezi ki az életet, mert nem hisz a túlvilágban, nem hisz az örök életben, nem hisz a transzcendenciában. Az emberi élet mulandó, ezt megérezzük, megtapasztaljuk, ennek abszurditását átéljük, miért hinnénk hát valami örök létben, örök igazságokban. Ezért nem is az erkölcs kategóriáiban gondolkodik. Nem erkölcstelen, nem is erkölcstagadó, hanem egyszerűen kívül van a hagyományos erkölcsi kategóriákon. Az élet létezik számára, a maga mulandóságában és kiélvezni való szépségében. Don Juan kiindulópontja tehát az emberi lét abszurditása, Don Juan magatartása pedig az erre az abszurditásra adott érvényes válasz.

Don Juan minden feldolgozásban a csábító, a hódító, az érzéki zseni, a kimeríthetetlen életszeretet és nőszeretet hőse. Problémátlan a szexuális identitása és biztonsága, tetőtől talpig férfi, a szerelem „férfi-oldalát" testesíti meg. Ember, de nem hétköznapi ember. Igazi hős: szurkolunk neki, csodáljuk, irigyeljük, megborzongunk tőle.

A Don Juan-motívum: irodalmi vándormotívum. Minden újabb feldolgozása módosít rajta, áthelyezi hangsúlyait, új elemekkel bővíti, másokat háttérbe szorít. Minden új Don Juan-mű újraértelmezi az alakot és módosítja a motívumot. Minden egyes művet újként kell szemügyre vennünk, azt keresni bennük, amit csak az a dráma vagy vers fogalmaz meg. Mert ezáltal kerülhetünk valamivel közelebb ahhoz, hogy a szerelem ezernyi változatából néhányat megismerhessünk, közelebb juthatunk az ezernyi változatú szerelem szellemi-intellektuális megértéséhez.

A Szalay Könyvkiadó és Kereskedőház kínálatából

*Somorjai Eszter*

# A „színi hatás”

## *Színház és dráma viszonya egy Vörösmarty-drámában*

*„Azonban van becse a' puszta színi hatásnak is. Ollyan ez, mint mindennapi kenyér, melly nélkül színházaink, ezen kicsi központosított képmásai a' roppant világnak, meg nem élhetnének.” (1) Ezzel a hasonlattal próbálja meg Vörösmarty drámaelméleti munkájának alapfogalmát körülhatárolni. Hangsúlyozzuk, próbálja meg, mert egész dolgozata nem más, mint a színi hatás fogalmának első meghatározása, vagyis arra tett kísérlet. Így aztán számunkra is nehéznek tűnik Vörösmarty drámáiban a színi hatás ‚Elméleti töredékek'-ben kifejtett ismérveinek nyomon követése.*

Tisztában kell lennünk azzal is, hogy az elmélet kidolgozása Vörösmarty színházi munkásságának késői szakaszára tehető; ez a tény segítségünkre lehet, amennyiben dolgozatunkban valamifajta fordulópontot próbálunk meg kimutatni a korai drámákhoz képest a ‚Czillei és a Hunyadiak'-ban.

*Horváth János* is hangsúlyozza azt az éles határt, mely alapvetően megváltoztatta Vörösmarty gondolkodásmódját a dráma műneméről. Ezt a fordulópontot ő 1833-ra teszi, amikortól állandó magyar társulat működik a Várszínházban, de tehetjük későbbre is, egészen 1837-ig, amikor a Pesti Magyar Színház (1840-től Nemzeti Színház) megnyílik és ezt az időpontot néhány hónappal megelőzve az Athenaeum hasábjain Vörösmarty publikálni kezdi a ‚Dramaturgiai Töredékek'-et. *(2)* A kérdés mármost az, hogyan sikerül ezt az elméleti fordulópontot a drámák szövegében is kimutatni, cáfolva ezzel a dramaturgiai fejlődés hiányát hangsúlyozó szakirodalmat. *(3)*

„A harmincas években Vörösmarty drámaköltészete sajátos fordulatot vesz: figyelme nem csupán a dráma, de a színpad, a színházi igény, szükséglet, divat felé is fordul (...). Háttérbe szorult egyfelől a Salamon, A bujdosók nemzeti eszmeisége, a Shakespeare-követés helyes drámairói célkitűzése, s mindezt a német rablóromantika selejtes eszközei, érdemtelen eszmeisége váltotta fel, s szó sincs többé a Csongor és Tünde merész kezdeményezésének folytatásáról. Másfelől azonban Vörösmarty ezúton ismerkedett meg közelebbről a színpad igényeivel, s immár gyakorlatból, előadásra szánt darabjainak érvényesüléséből győződött meg a színi hatás nélkülözhetetlenségéről, s a színműírói gyakorlat, az eleven színpadi élet számontartása vezette el a francia romantikus drámához”. *(4) Tóth Dezső* megállapításairól később lesz szó, egyelőre azt lenne fontos leszögezni, hogy az említett időszak előtt elsősorban nemzeti kötelességtudat vezeti Vörösmartyt, míg utána a színházi hatásmechanizmus is egyre jobban felkelti érdeklődését.

A fentebb vázolt szempont szerint vizsgálva a drámákat markánsan szétválaszthatóak az ‚Elméleti töredékek' előtt és után írott drámai szövegek. Azt mondhatjuk, hogy a korai drámákban, mint például a ‚Salamon király'-ban és még látványosabban ‚A bujdosók'-ban a színi hatás nem tűnik fel elsődleges szempontként, ezzel szemben „a Czillei és a Hunyadiak a legjobban megkonstruált magyar történelmi dráma.” *(5)* Ezt a merész kijelentést próbáljuk meg elemzésünkkel alátámasztani, nem azt mondva tehát, hogy a ‚Czillei és a Hunyadiak' minden tekintetben tökéletes mű, hanem azt, hogy a Vörösmar-

ty által definiált színi hatást tekintve Vörösmarty legsikerültebb alkotása. Tartózkodunk tehát attól, hogy a „költői belértéket” *(6)* vizsgáljuk. Reményeink szerint a színi hatás fogalmán keresztül formaiként ragadható meg a tematikus értelmezés, egyrészt jelenetről jelenetre haladva, amikor az ismert és új információ jeleneteket felfűző szerepét vizsgáljuk, másrészt a jeleneteken belül, amikor a beszéddel végrehajtott cselekvést, az illokúciós aktusokat írjuk le.

A ‚Salamon király’ és ‚A bujdosók’ elemzése során hamar szembetűnik, hogy az olyan illokúciós aktusok, melyek a ‚Czillei és a Hunyadiak’ reprezentatív jeleneteit strukturálják, teljes mértékig hiányoznak. Ez azért megdöbbentő, mert azokat is olyan konfliktusos *(7)* drámaként kellene értelmeznünk, melyben két hatalmas, tehát eszközzel rendelkező fél küzd egymással. A legnagyobb különbség a konfliktus ábrázolásában ragadható meg, mely *Shakespeare* hatásával is magyarázható. Mint megjegyeztük, Vörösmartyra történelmi drámájának megírásakor kevésbé hatott Shakespeare, viszont a ‚Salamon király’ esetében mutatható ki legerősebben a királydrámák befolyása. *(8)* Ezekre jellemző, hogy a konfliktusok nyílt csatákban ábrázolódnak, melyek egyrészt a színen, másrészt a dráma terén kívül történnek, ezért van szükség olyan sok hírnök felléptetésére. Ebből is adódik a három dráma cselekményességének különbsége. Míg a ‚Salamon király’-ban tényleges cselekvésekbe, azaz szerzői utasításokba rendeződik a cselekmény, addig ‚A bujdosók’-ban a konfliktus nem tárgyiasul, mivel Kontnak nincsenek eszközei, a ‚Czillei és a Hunyadiak’-ban viszont reprezentatív illokúciós aktusok által működik a konfliktus. A ‚Salamon király’-ban és ‚A bujdosók’-ban is csupán két helyszín adódik, ahol a konfliktus kibomolhatna, de az előbbiben ezek mindig békéltető gesztusok, ebből adódóan a retorikus meggyőzés dominál bennük, az utóbbiban pedig Kont előbb pszichológiai, utóbb fizikai kényszer alatt van, így hát nem történhet meg a konfliktus kirobbanása. Ebből következik, hogy a ‚Salamon király’-ban a tényleges konfliktus elsősorban narráció útján, folyamatos interpretációkkal jut el hozzánk, ‚A bujdosók’-ban pedig a cselekvéstelenségben, lírai monológokban fejeződik ki. A ‚Czillei és a Hunyadiak’ dramatizálása éppen azért a legsikerültebb, mert nem a királyi tekintély, nem a reprezentatív hatalom ellen irányul, azt csupán eszközként használja fel céljai eléréséhez, a konfliktus tehát nyílt színen fejlik ki.

A ‚Czillei és a Hunyadiak’ című utolsó, ténylegesen történelmi drámaként aposztrofált szöveg a szorosabb olvasat során sok meglepetést rejteget, és színi hatás, jellemformálás tekintetében korántsem tűnik gyenge alkotásnak. Megpróbáljuk bebizonyítani, hogy valójában nincs szó túl hosszú expozícióról, drámai korrajzról, amiként a szakirodalom értelmezi a ‚Czillei és a Hunyadiak’ első négy felvonását, hanem egyetlen drámai cselekedet – Czillei leszúrása – van részletesen, gondosan körüljárva, tehát dramaturgiáját a ‚Bánk bán’-nal és a ‚Hamlet’-tel rokoníthatjuk.*(9)* Olyan erényei is vannak a drámának, melyek hiányáért Vörösmarty többi drámai alkotását gyakran kárhoztatjuk. Horváth János ezt ennyivel intézi el: „bár jellemző ereje, Vértesy szerint, ebben mutatja a legnagyobb fejlődést.” *(10)* Ez a megjegyzés elemzésünk szempontjából nagyon fontos lesz, hiszen a lentebb vázolt igen tudatos szerkesztés is azt támasztja alá, hogy Vörösmarty nagy előrelépést tett a drámai jellemzés, cselekményszerkesztés terén. *Trombitás Gyula* például azért kárhoztatja Vörösmartyt, mert „intenzív tragikus hatását hasonlóképen sokszor akadályozza meg a véletlennek gyakori szerepeltetése”*(11)*: ennyiben igaza van talán legszembetűnőbben ‚A bujdosók’ esetében, melyben az egész dráma mozgatója a véletlen elkerülés, félreértés, baleset, ami viszont meglepő módon nem jellemző a ‚Czillei és a Hunyadiak’-ra, ahol a történések könnyen levezethetőek egymásból. Az átgondoltság elsősorban abban mutatkozik meg, hogy a darabot mozgató motiváció kellőképpen egységes, egyszerű és általános érvényű, gondoljunk akár a két Hunyadi közti rivalizálás körvonalazására, a Gara Mária kezéért László és a király közt folyó versengés sejtetésére vagy Agnes jellemzésére, akit nyugodtan nevezhetünk Vörös-

marty legsokoldalúbb nőalakjának. A darab egy hatalmi harc megelevenítése, amelyben minden fontosabb szereplő a legmagasabb posztra törekszik. Az egész dramaturgia bizonyos szertartásos jelenetekre épül: a temetés (II. felv.), az országgyűlés (III. felv.), a kulcsátadás (IV. felv.) vagy még inkább a felmentés (V. felv.) mozzanata. Ezen pillérek vannak alátámasztva a felsorolt jelenetek közti hézagokat kitöltő dialógusokban, ahol „a nyelv nem a való világra történő utalás eszköze, hanem a beszélők meghatározott kontextusokban vállalt elkötelezettségeire utal.” *(12)* Ebből a szerkesztésmódból következik, hogy a „nagy” jelenetekben elhangzó illokúciós aktusok a szereplőkhöz hasonlóan bennünk is szélesebb értelmezési kört indítanak el. Mivel tehát minden fontosabb szereplő motivációja a korábbi daraboknál átgondoltabban, meggyőzőbben van végigvezetve, részesei tudunk lenni az eseményeknek.

Már rögtön a felütésben igen bravúrosan egy jelenet közepébe érkezünk, ahol az illokúciós aktus, mely egy másik illokúciós aktus megtételére szólít fel, már elhangzott. Az első mondat ezen illokúciós aktus elutasításának kinyilatkoztatása: „... az nem lehet.” Azaz Gara nem hajlandó segítséget küldeni a nándorfehérvári ütközetbe, sőt a későbbiekben Lászlót is megpróbálja eltéríteni a harctól. Garának ez az első tette egyértelműen meghatározza későbbi viszonyulását a Hunyadi-párthoz, épp ezért felesleges rögtön „félre”-mondatokkal egyértelműsíteni a köztük lévő viszonyt és ezzel a néző interpretációs szerepét leszűkíteni. Vörösmarty rendkívül gyakran használja ezt az eszközt, egyértelműsítve ezzel a helyzetet, gyakran teljesen felszámolva az interpretációs lehetőségeket. Drámairói gyakorlatlansága elsősorban itt érhető tetten: úgy tűnik, folyamatosan retteg attól, hogy az értelmezési lehetőségek annyira széjjelviszik a cselekményt, hogy nem lesz képes azt később összeterelni. A „félre”-mondatok dramaturgiai szerepe abban áll, hogy segítségükkel más jelentést társítsunk a színpadon elhangzó kijelentéseknek, melyek sok esetben, akárcsak itt, túlmagyarázáshoz vezetnek. Ezeket az információkat elég lenne a korábbi jelenetekből kikövetkeztetnünk, vagy utólag, mint ez esetben Hunyadi László monológja alatt, a jelenetet átértelmeznünk. Ez az utólagos átértelmezés úgy működik, hogy mivel a későbbiekben világossá válik számunkra László kérésének jelentősége, ítéletet alkotunk Gara László viselkedéséről.

A továbbiakban az első felvonásban felvonulnak a fontosabb szereplők, és mind kifejtik álláspontjukat a nándorfehérvári csatáról, ezen ítéletükkel meg is határozva a többi alakhoz fűződő viszonyaikat és motivációikat. Ennyiben igenis fontos a „pórok” szerepeltetése, akik jól ellenpontozzák a főnemesek véleményét, így ebben a jelenetben a Hunyadiak eddigi népszerűtlensége ellentétébe csap át. Azért van erre szükség, mert egyébként úgy éreznénk, hogy a Hunyadi-párt jóval gyengébb, elszigetelt. Belőlünk is ellenérzést váltana ki, ha csak elítélő vélemény hangzana el róluk, még ha valójában tisztában is vagyunk vele, hogy csupán az ellenpárt: Czillei, Gara, Ujlaky, Giskra és Bánfi részéről. Persze ennél polemizáltabb ez az oldal, és ez már első fellépésükkor kiütközik, nemcsak Gara „félre”-mondataiban, de Giskra és Ujlaky ellentétében, mely nagyon finoman, a jellemkomikum segítségével van körvonalazva. A jelenet során olyan beszédaktusok hangzanak el, melyekhez egyik félnek sincs meg a jogosultsága: „Ő veszni fog [mármint Hunyadi János]; / (...) Országgyűlést tartunk minél előbb, / és ott felosztjuk köztünk a hatalmat.” Ezek az illokúciós aktusok attól válnak ironikussá, hogy nincsenek meg a körülmények, illetve, a beszélő nem jogosult a kijelentés megtételére és így a hallgató nem hajlandó azt elfogadni. *(13)* Gara ironikus „félre”-mondata is erre utal: „Milyen szerények!”, de még sokkal gyakoribb, hogy Ujlaky kikényszeríti Giskrából azokat az illokúciós aktusokat, amiket aztán megkérdőjelez, idézőjelbe tesz, a komikum pedig abból adódik, hogy ez a játék csak Giskra számára nem tűnik fel. Mindazonáltal bár Ujlaky kijelentései vágynak tűnnek csupán, idővel mégis valóra válnak, mégpedig éppen úgy, ahogy tervezi: „A’ király / A’ fő, de benne ő az akarat.” (mármint Czillei). De ezzel már túlságosan előre, az országgyűlési jelenethez ugrottunk.

Előtte azonban meg kell vizsgálnunk a szereplők Hunyadi János halálához való viszonyát. Vitatkozni szeretnék Horváth Jánossal, aki az egész második felvonást feleslegesnek tartja: „csak patetikus, teátrális hatást keres.” *(14)* Már magában ez bizonyíték arra, hogy Vörösmarty drámaszerkesztésében egyre fontosabb szempont lesz a színi hatás, de egyet kell értenünk azzal, hogy ez még nem elég ok akár egy jelenet, nemhogy egy felvonás beékelésére. Ám ha észrevesszük, hogy Hunyadi János a dráma mintegy feléig uralja a dramaturgiát, hiszen bár sosincs színen, mindenkit a hozzá való viszony határoz meg *(15)*, drámai súlyának hangsúlyozásához fontos adalék lesz a temetés teátrális ceremóniája. A Hunyadi-ház fejének középpontba állítása azért is fontos, mert egyébként megbillenne a dráma egyensúlya a politikai és számbeli fölénnyel rendelkező Czillei-párt javára. Ennek legfontosabb következménye az lenne, hogy László sosem juthatna olyan pozícióba, hogy méltó ellenfele legyen a királynak és Czilleinek. Így viszont, ahogy lassan legyőzi apja emlékét, az országgyűlési jelenettől kezdődően a végső tettig, Czillei megöléséig bezáróan végképp férfivá érik, felnő apjához és azonos dramaturgiai súlyra tesz szert.

Vizsgáljuk hát meg részletesebben a második felvonást. A halálhír kétszer hangzik el a színpadon, először még az első felvonásban. A néző azonos helyzetben van a szereplőkkel, ugyanakkor kap meg egy új információt, mint azok, és ez elősegíti az azonosulást. Vagy mégsem? Egy lakoma közepén értesülünk Hunyadi haláláról, ahol tehát nemcsak a hír, de közlésének módja is hat mind a jelenlévőkre, mint a nézőkre. Az azonosulást éppenséggel megnehezíti, hogy Czillei Hunyadi halálára mondott pohárköszöntője felborítja a gyásszal kapcsolatos konvenciókat, és a színpadon és nézőtéren lévő közönséget is felháborodásra kényszeríti. Czillei gúnyos megnyilatkozásával illokúciós aktust hajt végre, a cselekményt indítja be azzal, hogy a két politikai párt nyílt szembenállását nyilvánosságra hozza. Ebben annál kevésbé sem kételkedünk, hiszen csak Hunyadi keresztezte tervük megvalósítását, ahogy azt Ujlaky is, Gara is nyíltan kimondta: csak az ő halálát kell megvárniuk, „mi már / Nem késhetik soká.” A lakomajelenetben nem történhet meg a halál tragikumával való szembenézés, hiszen figyelmünket más köti le. Mégis ezzel a tudással birtokunkban lépünk tovább a lakomát ellenpontozó következő jelenetbe és találjuk magunkat szembe a második felvonásban a tudatlanokkal, akik még dicsőítik azt, akiről mi már tudjuk, hogy meghalt. Ez a momentum hozzásegít minket ahhoz, hogy míg a jelenlévők felkészületlenül, hirtelen zuhannak bele a gyászba, mi, akiket a halálhír már nem ér váratlanul, külső szemlélők maradjunk, meg tudjuk figyelni a jelenlevők reakcióit is.

*Vörösmarty drámaszerkesztésében egyre fontosabb szempont lesz a színi hatás, de egyet kell értenünk azzal, hogy ez még nem elég ok akár egy jelenet, nemhogy egy felvonás beékelésére. Ám ha észrevesszük, hogy Hunyadi János a dráma mintegy feléig uralja a dramaturgiát, hiszen bár sosincs színen, mindenkit a hozzá való viszony határoz meg, drámai súlyának hangsúlyozásához fontos adalék lesz a temetés teátrális ceremóniája.*

A folyamatos nézőpont- és hangnemváltások is ezt erősítik, hiszen az érzelmi azonosulás folyamatát állandóan megtörve segítik a cselekmény egészének átlátását. Itt végképp tetten érhető Shakespeare erős hatása, elsősorban persze a sírásó-jelenetben, melyben Vörösmarty majdnem teljes sorokat átvesz a ‚Hamlet’-ből, de abban a technikában is, ahogy körüljárja, sok nézőpontból láttatja az eseményt. Előbb belép a hírnök és közvetíti a pápának a nándorfehérvári diadalhoz kapcsolódó üzenetét, majd elindul egy könnyed évődés a pórok között. Ezt a felhőtlen, problémamentes állapotot töri meg a

halálhír, és rögtön utána, a beállt döbbenetet kihasználva még erősebb érzelmi sokk ér minket, amikor megjelenik a gyászoló család. A gyászmenetet a temetéssel újra a pórok jelenete köti össze, melyről az az érzésünk, hogy csak egy pillanatra szakadt meg, felsejlik benne a könnyed hangvétel emléke és így tragikomikus a hatása. A temetés egyértelműen központi helyre kerül, a gyászmenet megelőlegezi a patetikus hangvételt, egyúttal kiválóan előkészítve a jóslat pillanatát, mely fontos szerepet tölt be a cselekményszervezésben. Kapisztrán beszédét is illokúciós aktusnak tekinthetjük, hiszen többféle értelmezést indít el és így a jóslathoz való viszonyuláson keresztül egy cselekménysor bontakozik majd ki, mely előremutat a távoli jövőbe (hiszen jóslat) és valószínűleg csak a trilógia harmadik részében fejlett volna ki. Vörösmarty jó érzékkel csak rövid ideig tartja fenn ezt az állapotot, de erőteljes lezárást szerkeszt, hiszen Kapisztrán mindannyiunk szeme láttára meghal és ezzel a jóslat jelentősége megnő, a végakarathoz, az utolsó kinyilatkoztatáshoz fűződő konnotációk is előtérbe kerülnek, így az esetleges ironikus értelmezés lehetősége végképp kiküszöbölődik.

A két testvér vitája új nézőpontot hoz be és visszaránt minket a földre, amikor elhangzanak a jóslat első interpretációi, melyek természetesen kiegészülnek a mi olvasatunkkal. Mátyás egyik legfontosabb érve amellett, hogy király lesz, így hangzik: „A’ jós, midőn elmondá jóslatát, / Reám tekintett haldokló szemekkel.” Tehát megint dialógusba foglalt instrukcióról van szó, amelyet nem támaszt alá szerzői utasítás. Ebben az esetben teljes mértékig eldönthetetlen számunkra, hogy megtörtént-e az a fontos mozzanat, melyre Mátyás hivatkozik. Mindenesetre már azok sincsenek egy véleményen a jóslat értelmezése tekintetében, akik jelen voltak, részesei voltak a szertartásnak, nemhogy azok, akik később érkeznek (Gara, Bánfi, Giskra), tehát nem is lehet tudni, hogy vajon egy interpretáció interpretációját halljuk-e tőlük. Mind László, mind Gara megkérdőjelezi a vitában a jós jogosultságát, alkalmasságát, de Bánfi kimondja a jóslat mint illokúciós aktus jelentőségét: „De ők azt elhivék.” Azaz voltak olyanok, akik úgy értették az illokúciós aktust, mint ami cselekvésre szólít fel. Innentől kezdve tehát már nem az a kérdés, hogy jogosult volt-e a jós a beszédaktus megtételére, hanem hogy akik azt illokúciós aktusnak értették, képesek-e beindítani a cselekménysort, vagyis nyilvánvalóan a Hunyadi testvérekre koncentrálódik a figyelem. A Hunyadi testvérek vitáját is egy illokúciós aktus zárja le: a sír felett megesküsznek, hogy nem lesz köztük testvérháború, László egyben megkérdőjelezi a jóslat illokúciós értékét, szemben Mátyással, aki így egyedüli letéteményesévé válik a jóslat esetleges következményeinek. Ez tehát az első cselekvés, amelyet a jóslat ösztönöz.

Ezután erős hangnemváltással a sírások jelenete következik, melynek funkciója azonos a ‚Hamlet’-ben betöltött szerepével: a halállal való találkozás feszültségének feloldása úgy, hogy groteszk nézőpontból látjuk viszont. *(16)* Ezt követi a már említett jelenet, melyben az ellenpárt tagjai lépnek fel (Gara, Bánfi, Giskra), akik ugyancsak ellenpontozásként szolgálnak, Giskra pedig újabb komikumforrásként. A felvonást egy török monológja zárja, és így már teljes a kör, Hunyadi János összes viszonyulásáról képet kaptunk: család és barátok, ellenségek; nemesek és pórok; papok és sírások; törökök és magyarok. Horváth János kiemeli a zárójelenetet, nagyon szellemes és vörösmartyas gesztusnak tartja azt a szelíd gúnyt, amivel egy kívülálló jellemzi az egész belső harcot, melynek szintetizáló jellegét az is erősíti, hogy felvonásösszegző szöveg. Érdekes megfigyelni, hogy Horváth János, tőle nem meglepő módon, milyen erősen Vörösmartyt hallja ki itt, és az író egységes, saját korára is vonatkoztatható megnyilatkozásaként értelmezi a monológot.

A harmadik felvonás második jelenete a Czillei és Agnes közti ellentétet villantja fel, hogy később visszatérjen még rá. A jelenet tétje tulajdonképpen az, hogy melyikük tudja maga mellé állítani a gyenge akaratú királyt. Agnes korábban érkezik a királyhoz és tudomásunk van arról is, milyen ajánlatot tett Czillei a lánynak, így egyértelművé válik

előttünk a szituáció, megsejtjük a mondatok mögötti többletjelentést. Éppen ezért megint feleslegesek a „félre”-mondatok, izgalmasabb lenne, ha nagyobb teret kapna a Czillei és Agnes közötti vita, mely többet elárulna a habozó királyról, aki nem tudja keresztülvinni akaratát. Czillei lesz a jelenet győztese, de a konfliktust nem ejti el Vörösmarty, sejteti velünk, hogy lesz még következménye, hiszen Czillei egyelőre nem tudta a lányt eltávolítani a király közeléből.

Itt kell megjegyezzük, hogy Agnes igen izgalmas, egyedi karaktere a drámának, aki kapcsolatban áll majd' az összes központi szerepet betöltő férfival. Kölcsönös vagy egyoldalú szexuális érdeklődés húzódik mindegyik mögött, de mindegyik nagyban eltér a többitől. Három közülük egyoldalú, egymást ellenpontozó: tiszta rajongás fűzi Agnest Lászlóhoz és Mátyást Agneshez, ez elsősorban a Mátyás-Agnes jelenetekből derül ki, mely jó alapot teremt a két testvér rivalizálásának elmélyítéséhez. A dialógus azt sugallja, hogy a konfliktust Mátyás gerjeszti, akinek kisebbségi érzése van, míg László véleményét nem tudjuk, de az eskü során úgy érzékeljük, hogy számára ez nem jelenik meg problémaként. Másfajta ellenpont Czillei viszonya, akit testi vágy hajt Agnes felé. Mátyás rajongó kamaszszerelme és a vén Czillei kéjencsége tehát a Hunyadiak és Czillei erkölcseinek ellentétére világít rá. Ez a két magatartásforma mintha a király érzelemvilágának két végpontja lenne, melyek között szerelmi élete mozog: ugyanúgy jellemző rá a gyermeki, ártatlan infantilizmus, mint a szexuális kéjelgés, ennek mértéke a környezet befolyásolásával változik. Mivel személyisége szembe van állítva Hunyadi Lászlóéval, Vörösmarty tudatosan nem csupán a Gara Máriához fűződő szerelmi viszonyában érzékelteti a különbséget. Agnes Mátyás előtt elejtett megjegyzéseiből egyértelművé válik számunkra, hogy Hunyadi Lászlót tartja az ideális férfinak, akit azonban ő sosem érhet el, csak álmodozik róla. Amikor az ötödik felvonásban belopakodik a királyhoz és ott elalszik, a király ébreszti fel és neki első szava ez: „Lászlóm!”, melyet a király természetesen magára ért, ugyanakkor Agnes a szerzői instrukció szerint csak két sorral lejjebb eszmél fel, amikor bocsánatot kér a királytól. Itt tehát félálomban akár Hunyadi Lászlóra is gondolhatott, mindkét értelmezésnek van jogosultsága, és a második különleges feszültséget visz a szövegbe, hiszen ekkorra Agnes nemcsak a király, de László közelébe is odaférkőzött. Az ötödik kapcsolat lehetne az egyetlen érett, letisztult, felnőtt szerelmi viszony, de ebből Agnes kilépett. Az ok nehezen hihető, úgy tűnik, inkább önigazolás lenne ez annak leplezésére, hogy valójában a csillogás szédítette el a lányt, ennyiből igaza van Horváth Jánosnak, amikor azt állítja, hogy Ledér sorsára emlékeztet Agnesé. *(17)* A két kölcsönös szerelmi viszony az időben ellenpontozza egymást: a Henrikhez fűződő viszony a dráma idején kívül, előtte és utána történik, tehát van múltja és jövője, a királyhoz fűződő viszony jelen idejű, végigkövetjük majdnem a kezdetétől a végéig.

*Agnes tehát különleges helyet foglal el Vörösmarty drámai életművében: míg Jolánka, Gara Mária, Rózsa és Júlia majdnem hasonmásai egymásnak, mind „a tűnő leány motívumát támasztja fel újra”, nincs egyénített jellemük és drámai súlyuk. Ezzel szemben Agnes olyan erősen és annyiféleképpen kötődik a cselekményhez, hogy sosem feledkezhetünk meg szerepéről.*

Agnes tehát különleges helyet foglal el Vörösmarty drámai életművében: Jolánka, Gara Mária, Rózsa és Júlia majdnem hasonmásai egymásnak, mind „a tűnő leány motívumát támasztja fel újra” *(18)*, nincs egyénített jellemük és drámai súlyuk. Ezzel szemben Agnes olyan erősen és annyiféleképpen kötődik a cselekményhez, hogy sosem feledkezhetünk meg szerepéről, még akkor sem, ha Vörösmarty nem ad eszközt a kezébe, vagy mondjuk inkább úgy, hogy azt hamar elveszi tőle. Igaz ez a már vázolt

jelenetre ugyanúgy, mint ötödik felvonásbeli hasonmására, amikor Vörösmarty kimenekíti Agnest a konfliktusból. Ha a három dráma közül bárhol is előzményt próbálunk találni Agnes alakjára, akkor nyilván Sophia, Salamon felesége lehetne az az egyedüli nőalak, akinek célja is van és eszköz is van a kezében. Sophia alakja sokkal kevésbé kidolgozott, megokolt, mégis erősebb befolyása van férjére, Salamonra, de ez nyilván összefüggésbe hozható azzal is, hogy Viddel együtt fejtik ki hatásukat a királyra.

A harmadik felvonás és az egész dráma központi jelenete az országgyűlés, melynek előkészítése nem az azt megelőző két jelenetben, de már korábban vázolt módon az első és második felvonásban történik meg. Elemzésünkben is központi jelentőségűvé válik ez a jelenet, mert ezen a ponton tudunk igazán rávilágítani a beszédaktus-elmélet segítségével arra, hogy milyen egységes hatású jelenetet szerkeszt Vörösmarty. *(19)* Az egész jelenet tulajdonképpen két részre oszlik, az első rész az előcsarnokban, a második a gyűlésteremben történik. Az első helyszín funkciója az előkészítés: ahogy beljebb jutunk a törvényhozás szentélyébe, úgy nő a hivatalos, ceremoniális jellege a megnyilatkozásoknak. Az is világossá válik, hogy ennek a ceremóniának minden pontja az előkészítés során, melynek néha mi is fültanúi vagyunk – például amikor a még ki nem nevezett Ujlakyt Czillei főkapitánynak szólítja, mintha ő adná a tisztséget –, pontosan le lett tisztázva. Tekinthetjük tehát egy „színház a színházban”-jelenetnek is, hiszen a nyilvánosságnak szánt teátrális gesztusról van szó, ahogy azt Szilágyi is megfogalmazza: „Titkos tanácsban / Kiadva már az ország’ tisztei: / Mi hátra van, hazudság és szemét. / Mit tátsam én itt számat szótalan?”

Az előcsarnokban tehát már egymásnak feszülnek az indulatok, elkezdődik a kakasviadal, mely aztán véresen komollyá válik a tárgyalóteremben. A szó szoros értelmében kakasviadalról van szó, hiszen Giskra felléptetésével az egész háborúság saját maga paródiájába megy át, hozzásegítve így minket ahhoz, hogy a hatalmi ellentéteket felnagyítva érzékeljük. A legkomikusabb példa erre, amikor a „győzhetetlen” – ez állandó jelzője – Giskra Hunyadi László elébe áll, aki tudomást sem vesz róla. Vörösmarty ehelyütt is kihasználja a helyzetet, hogy a Hunyadi testvérek személyiségét kontrasztba állítsa egymással, méghozzá úgy, hogy jellemzése során erős túlzásokkal él. Ennek ironikus kifejtéséhez felhasználja a jóslat egy újabb interpretációját: „Ő a’ mi jósolt koronás urunk.”, melyre Giskra válasza: „E’ pondró és király!”, jelezve ezzel, hogy Mátyás menynyire kis pontja ennek a gépezetnek. A Hunyadi-párt kapva kap az alkalmon, elértik a megjegyzést és az ellenfelek csaknem egymásnak mennek. László és Czillei fellépésével a bocsánatkérés gesztusa megakadályozza az indulatok kitörését. Egyelőre pedig marad egymás sértegetése, melyből kiemelkedik László medvés anekdotája, előrevetítve Czillei sorsát: „... Vigyorgó arczczal társaságba ment. / Nyájaskodott, mosolygott, és ölelt: / De a’ mosolyban meglátszott foga, / ’S ölelgetés közt véres körmei / Nyomot hagyának a’ kegyelteken. / És utczu medve! rá ismert a nép”

Közvetlenül a gyűlés előtt a dráma terén kívülről behozott információ tovább fokozza a gyűlés feszültségét, a hírnök ugyanis arról tájékoztatja Lászlót, hogy Czillei és Giskra haddal indult Nándorfehérvár felé. Mind az ő, mind a mi számunkra világossá válik, hogy az eddig többféle hangvételben megfogalmazott ellentét a gyűlésen nyílt csatává válik, hiszen a Hunyadiak léte került veszélybe. *(20)* ‚A bujdosók’ első felvonásának kulcsjelenetével való összehasonlítás során kiderül, hogy ugyanannak a technikának – szócsata a színpadon és tényleges csata a dráma terén kívül – sokkal átgondoltabb, koncentráltabb alkalmazásáról van szó. Kont arra érkezik haza a király hajdúi elleni csatából(!), hogy Zsigmond igyekszik elrabolni feleségét. Hirtelen belekerül a ‚Bánk bán’ alapkonfliktusába, hiszen a király hibáit egyszerre érzékeli közéleti és magánéleti szinten. Mostantól elkerülhetetlen a kritikai hang a király minden cselekedetével szemben, de ez a konfliktus már nem fokozható, egy ilyen erős indítást nem bír el a szöveg. A ‚Czillei és a Hunyadiak’-ban és a ‚Bánk bán’-ban lassan, körültekintően vázolt a konf-

liktus, míg Kontnak ekkora sérelem láttán az első pillanatban nyíltan kéne fellépnie a király ellen, ehhez azonban nem kaphat eszközt, hiszen ezzel a lojalitás intézménye kérdőjeleződne meg. Kontnak tehát magába kell fojtania tiltakozását, vagyis önmarcangoló, lírai hős válik belőle. Azt mondhatjuk tehát, hogy megtörténhet a lojalitáshoz való dialektikus viszony felvázolása, de csakis egy hosszú, egész műre kiterjedő érvrendszer alapján, azaz a király alkalmatlanságának részletes bemutatásával, ahol a hős a döntésig nem juthat el az utolsó felvonás előtt, mert azzal a konfliktus súlyát kérdőjelezi meg. Kontnak erre nincs lehetősége, mert az első felvonásban cselekvőképes állapotba jut, de természetesen a szöveg így nem írható tovább. Mivel azonban le kell vezetni a feszültséget, a színpadon meglévő konfliktus áthelyeződik a dráma terén kívülre, a kint folyó csatáról a hírnök – Csóka, Kont szolgája – tájékoztat minket „félre”-mondatok segítségével. Így szolgáltat igazságot Vörösmarty Kontnak.

Ezzel szemben a ‚Czillei és a Hunyadiak’-ban nem enyhíti, de fokozza a két párt között fennálló feszültséget, hogy Czillei és Giskra sereget indított Nándorfehérvár felé. Ez újabb bizonyíték arra, hogy az országgyűlés nincs döntéshelyzetben, bár a jelenet látszólag arra fut ki, hogy a király – vagy még inkább az ellenpárt – és Hunyadiék között alku köttessék, melynek első gesztusa a baráti találkozó a Hunyadiak territóriumán. Azt, hogy a döntés nem a helyszínen született – mint a ‚Salamon király’-ban –, hanem már előre el volt tervezve, mi sem bizonyítja jobban, mint hogy a sereg már sokkal korábban elindult, hogy odaérjen a csúcstalálkozó idejére. Az is alátámasztja ezt, hogy ez az egyetlen illokúciós aktus a jelenetben, mely nem a királytól, hanem Gara szájából hangzik el, tehát a királlyal való előzetes megbeszélés nélkül határozódik el; talán ebből adódik, hogy éppen ez az a pont, ahol az előzetes koreográfiát meg tudják majd törni a hazai terepen a Hunyadiak.

Az egész jelenet tehát közelít egy alkotmányos monarchia működéséhez, szemben ‚A bujdosók’-kal, ahol a hatalmi gépezet diktatórikus módszerekkel irányíttatik. V. László szerepe csakis arra korlátozódik, hogy kimondja az előre megszabott illokúciós aktusokat, hiszen egyedül ő jogosult például kinevezni. Eltérni azonban nem tud a koreográfiától, mert egy jól szervezett hatalmi struktúra csakis a megtárgyalt mondatok kimondását engedélyezi. A király nyitóbeszéde után például így dicséri Czillei Garát: „Becsületedre válik e’ beszéd.”, amikor pedig a koreográfiában pillanatnyi zavar áll be egy köznemes fellépésével, Gara, Czillei és a törvényességért felelős, semleges Ország együttesen visszaállítja a ceremóniát, rákényszerítik a királyt a további beszédaktusok kimondására:

Király: Legjobb barátom menni kénytelen.
Gara: Hallgassuk őfelségét a királyt.

A következő zavar László felszólalásával következik be, Czillei ki is használja az alkalmat, hogy a királyt ellene uszítsa, mely nyílt konfliktusba is torkolhatna, ha László nem kényszeríti ki egész magatartásával, hogy a király engedélyt adjon neki, legitimálja felszólalását. Beszéde azért is érdekes, mert bár saját érdekei szerint beszél, nem maga mondja ki az illokúciós aktust, de beszédével másokat kényszerít erre. Ő csupán leírja apja hőstetteit, hogy aztán hívei megértve a beszéd által sugallt illokúciós aktust, maguk pereljék vissza neki a végvárakat. Igaz, éppen saját csapdájába esik bele a Hunyadi-család. Czillei az örökbefogadás beszédaktusát éppen azért tálalja előkészítés nélkül, hogy a meglepetés erejével hasson. Ő is illokúciós aktust hajt végre, mellyel egy másik megtételét kényszeríti ki László előtt: bármennyire is szeretné, a király jelenlétében nem áll más út, mint a gesztus elfogadása.

A negyedik és ötödik felvonásban kiegyenlítődnek, sőt a Hunyadiak javára mozdulnak el az erőviszonyok. Tulajdonképpen a harmadik felvonásbeli országgyűlési jelenetet ter-

ritoriális harcnak is felfoghatjuk, ahol a Czillei-párt akkor követi el a taktikai hibát, amikor engedi, sőt kényszeríti a királyt Nándorfehérvárra menni. Ők nyilván úgy gondolják, hogy a sereg segítségével könnyedén saját területükké tehetik Nándorfehérvárt, erre utal a negyedik felvonás első jelenete, melyben Czillei Lambergerrel a várfoglalás esélyeit latolgatja, majd nem sokkal utána a Hunyadiak tanakodnak az ellenlépésekről. Világos tehát, hogy a harc kimenetele azon múlik, hogy a seregnek sikerül-e bejutnia a várba, tehát a következő nagyjelenet, melyre kifutnak a történések, a király fogadása, a kulcs átadása. A Hunyadiak helyzeti előnyét abból sejthetjük, hogy a korábbiakban egy sokkal nagyobb, erősebb seregnek sem sikerült már elfoglalnia a várat, valamint abból, hogy László kezében olyan információk vannak, melyek megnövelik tényleges hatalmát.

A király fogadásának jelenetében Hunyadiék győzelmét éppen Czillei ármánykodása okozza. Mivel sikerült feltüzelnie az ingatag, fegyelmezetlen királyt Mária iránt, ő már semmi mással nem törődik, mint hogy mihamarabb a nő közelébe kerülhessen. Mivel Hunyadi Lászlón keresztül tudja csak elérni célját, minden történést jóváhagy. Így Hunyadiék kezébe kerül az irányító szerep, ők diktálják a koreográfia menetét, ezért sikerül kizárniuk a megszálló hadat:

Király: Én bízom bennetek. De, Hunyadi, / Jőj csak, mutasd be a' szép hölgyeket.
László: Örömmel! (éljenzés) A' nép üdvözöl, királyom!
Király: Üdvözöllek nép és katonák! (újra éljenzés, majd Lászlóhoz) Jól szóltam így?

V. László tehát teljes mértékben megbízik a Hunyadiakban, fenntartás nélkül elfogadja az ő irányító szerepüket, mely ellen Czillei hiába küzd. A király befolyásolható, gyenge jellemét jól mutatja, amikor egy nagyvonalúnak szánt gesztussal lemond Máriáról, amire nem is volt jogosultsága, hiszen sosem volt az övé. (21) Kiszolgáltatottságát gyerekekre jellemző illokúciós aktusokkal próbálja leplezni: „Megtiltom jövőre, / Hogy így beszélj velem.” Ezen a ponton már végképp világossá válik, hogy semmilyen téren sem lehet Hunyadi László méltó ellenfele, aki így végképp veszélyessé vált. Erre a felismerésre Czillei túl későn jut el, már nincs ideje kivédeni a csapást.

Már szóltunk a két párt territoriális harcáról, mely a felvonás utolsó jelenetében kap jelentőséget. Meglepően sok szó esik a vár berendezéséről és feltűnően hangsúlyos helyen. A merénylet előtt közvetlenül Czillei és Hunyadi László semlegesnek tűnő témáról beszélget, mely, ha az előzményeket megfigyeljük, sokkal többet elárul Czilleiről. A negyedik felvonás zárása ellenpontozza a vele szimmetrikusan elhelyezkedő első felvonás utolsó jelenetét, melyben először elhangzik Hunyadi János halála. Ez egy lakomajelenet, melyben Czillei feltűnően jól érzi magát, hiszen saját közegében van. Ezen felvonás végi megnyilatkozásai teszik számunkra kétségtelenné velejéig gonosz jellemét és célját, hogy a Hunyadiakat elpusztítsa. A negyedik felvonásbeli jelenetet ennek a kéjes tivornyának az emléke ellenpontozza, hiszen itt Czillei szenved a berendezés, az ételek, az italok, az ivócimborák híján. Vörösmarty nem titkolja eszmei mondandóját: a fegyelmezett, hazafias Hunyadiak puritán körülmények között, csak a haza szolgálatának élnek, míg Czillei a tivornyákban, fényűzésben, ármánykodásban emészti fel pénzét, energiáit és végül életét is, hiszen az idegen környezetben védtelenül marad, László kénye-kedvének van kiszolgáltatva. Így kapnak különös jelentőséget a Czillei halála előtti beszélgetés szavai, válik érthetővé, hogy Lászlónak a helyzeti előnyt kihasználva sikerült csak Czilleit legyőznie:

Czillei: (...) csakhogy, megbocsáss, / Ti harczfiak még rosszul bútoroztok. / Ha egyszer Bécsbe, vagy váramba jőnél –
H. László: Az régi vágyam. Várad' belsejéről / Csodát beszél a’ hír.

De térjünk még vissza a merényletet megelőző egyik jelenetre, melyben a Hunyadipárt tart tanácskozást. László ekkor teszi publikussá Czillei merénylő levelét, mellyel az a célja, hogy legitimálja Czillei elleni esetleges fellépését. Ugyanazt a technikát követi, amit már megfigyeltünk nála a harmadik felvonásban: a tények közlésére szorítkozik, mert tudja, hogy ennek segítségével sikerül beszédaktust kicsikarnia a többiekből, és tényleg jóformán mindenki felajánlkozik gyilkosnak. László tehát eléri, hogy a gyilkosság kollektív cselekedetté váljon, még akkor is, ha ő követi el egyedül. Könnyedén kijelentheti tehát, hogy ő nem támogatja a merényletet, ezzel csupán nagyvonalú gesztust tesz. Maga mögött tudhatja a pártsemleges Országot is, Szilágyi pedig megígéri, hogy a királyt akár fogva is tartja, amíg nem bocsát meg Lászlónak. Ezzel a gesztussal tulajdonképpen az utolsó jelenetet előlegezi meg, hiszen a király beleegyezésének kikényszerítése nélkül a gyilkosságból inkább kára, mint haszna származik. László tehát biztosra megy, nyilván számít az ellenállásra, nem okoz neki nagy lelkiismereti törést Czillei halála, mondhatjuk, hogy csak arra koncentrál, hogy kegyelemben részesüljön. Mária például Garától próbál olyan illokúciós aktust kicsikarni, mely szavatolja Hunyadi László biztonságát. Az, hogy Gara ezt még lánya kedvéért sem teszi meg, ugyancsak értelmezhető beszédaktusnak: kész arra, hogy kiszolgáltassa Lászlót alkalomadtán.

*A ‚Czillei és a Hunyadiak’ azért „nem vált a magyar drámairodalom elismert klasszikus alkotásává”, mert nem tragédia, ahogy a ‚Salamon király’ és ‚A bujdosók’ sem. Éppen ezért a szakirodalomban felvetett ‚Julius Caesar’ helyett a királydrámákkal próbáljuk meg rokonítani, amit a több szálon futó cselekmény, a történeti korrajz is alátámaszt. Ezért fontos, hogy mindhármat középpontos dráma helyett konfliktusos drámának értelmezzük, így a kor nagy klasszikusával, a ‚Bánk bán’-nal szemben egy másfajta szerkesztésmódot érzékelhetünk benne.*

Erre a tényre rímel a dráma utolsó mondata is: „A’ vér vért kiván!” , mely nyilvánvalóan hangsúlyosabb a király tétova megbocsátó gesztusánál, mely kényszer hatására mondatik ki: „Mit szóljak? itt ők a hatalmasok!”, sugallva ezzel, hogy egy másik szituációban mostani kijelentését kész elfelejteni.

Reményeink szerint sikerült érzékeltetnünk, milyen következetesen konstruálódik a hatásmechanizmus, milyen könnyen egy sorba rendezhető a több helyen túlbonyolítottként aposztrofált cselekményvezetés. *(22)* A dráma mégis megbicsaklik bizonyos pontokon, de ennek oka nem a dilettantizmus, sokkal inkább a teljes tudatosság, hiszen tetten érhető, hogy Vörösmarty fejében ott volt már a drámatrilógia terve, melynek utolsó darabját is elkezdi felépíteni már az első drámában: „Mátyás szerepeltetése a Czillei és a Hunyadiakban erre vall, ez a Mátyás ugyanis a cselekményben semmiféle szerepet sem játszik, funkciója mindössze az, hogy a majdani nagy király, az aranykorszak uralkodója, már ebben a történetben jelen legyen mint a főurak harcát kívülről, már most magasabb szempontból szemlélő, eredeti magatartás-lehetőség. A tragikus mozzanatokban bővelkedő dráma szerkezetének mélyén tehát a »nagy Mátyás király« uralkodásának eljövetelébe – értsd: a reformkori törekvések teljes megvalósulásába – vetett hit húzódik.” *(23)* Ez nem elsősorban azért probléma, mert a trilógiának csak az első része készült el, sokkal inkább azért, mert a dráma értelmezését teljesen félrevitte, hogy egy egységnek kezelte Vörösmarty. A trilógia nem követel, nem is követelhet egységes cselekményfűzést, mivel minden darabjának magában kell megállnia a színpadon, a cselekménynek saját expozícióból kell kifejlenie. Ezért tűnik úgy, hogy a dráma

megoldatlanul, elvarratlanul hagy sok szálat, például az ötödik felvonásban feltűnő okirat, mely birtoklójának szabad kezet ad a Hunyadiak legyilkolására, regényes utat jár be Czilleitől utódjáig, Garáig, aki tájékoztat minket arról, hogy a történetnek lesz még folytatása.

Tulajdonképpen a tragédia fő cselekményszála sem jut nyugvópontra, ezért a kérdés az, hogy értelmezhetjük-e a szöveget önmagában vagy automatikusan hozzá kell olvasnunk a történelmet, hiszen így tragikus felhangot kap a trilógia első része is: eszerint László tragédiájáról van szó, mely azonban nincs megírva, jobban mondva a trilógia második részébe tolódik, ha egyáltalán az arisztotelészi állásponttal szembehelyezkedve tragédiaként értelmezhetjük. (24) Ha a megírt szövegre támaszkodunk csupán, csakis Czillei tragédiájaként olvashatjuk a szöveget, mely azonban az arisztotelészi elvek szerint megint csak nem az, hiszen félelmet és szánalmat aligha kelthet egy nagyon hitvány ember boldogságból boldogtalanságba jutása. *(25)* Spiró György ki is jelenti, hogy a ‚Czillei és a Hunyadiak’ azért „nem vált a magyar drámairodalom elismert klasszikus alkotásává”, mert nem tragédia *(26)*, ahogy a ‚Salamon király’ és ‚A bujdosók’ sem. Éppen ezért a szakirodalomban felvetett ‚Julius Caesar’ helyett a királydrámákkal próbáljuk meg rokonítani, amit a több szálon futó cselekmény, a történeti korrajz is alátámaszt. *(27)* Ezért fontos, hogy mindhármat középpontos dráma helyett konfliktusos *(28)* drámának értelmezzük, így a kor nagy klasszikusával, a ‚Bánk bán’-nal szemben egy másfajta szerkesztésmódot érzékelhetünk benne.

Vigyázni kell egy olyan általános érvényű kijelentéssel, mely a szöveget azért tekinti sikertelennek, mert a korszak tragédia iránti igényét nem elégíti ki. Igaz ugyan, hogy az érvényben lévő klasszicista esztétikák nem kedveznek a középfajsúlyú drámáknak, s Vörösmarty drámai szövegei a korszak drámáról alkotott elképzeléseit összegző ‚Bánk bán’-nal szemben inkább előfutárnak tekinthetők, ez azonban nem hozható összefüggésbe közvetlenül a Spiró által említett politikai fordulóponttal, a szabadságharc bukásával. Ez azt eredményezné, hogy a dolgozat bevezetésében említett kanonikus, de nem feltétlenül adekvát értelmezéshez jutnánk el, mely a drámai szöveget az író egységes megnyilatkozásaként értelmezi és elsősorban saját korára vonatkoztatja.

Azt mondhatjuk tehát, hogy a Vörösmarty-szövegeket, elsősorban a részletesen elemzett ‚Czillei és a Hunyadiak’-at, a szakirodalom elsősorban nem drámaként elemzi, értéküket főképp, sőt szinte kizárólag „költői belértékük” alapján kapják, a színi hatás, dramaturgiai szempont csupán ötletszerűen merülnek fel. Az irodalomkritika tehát nagyban felelőssé tehető azért, hogy a drámaszövegeket elsősorban nem a színi hatás formai oldaláról ragadják meg, még akkor sem, amikor a szövegek erre alkalmasak volnának.

## Jegyzet

*(1) Elméleti töredékek.* In: VÖRÖSMARTY Mihály összes művei – Dramaturgiai lapok (kritikai kiadás). Akadémiai Kiadó, Bp, 1969. 9. old.

*(2)* Az Athenaeumban még mint Elméleti töredékek jelent meg (u.o.: 281. old.).

*(3)* vö. HORVÁTH János véleményével: „Czillei és Hunyadiak Vörösmarty utolsó drámai műve, egyáltalán nem mutat haladást korábbiakhoz képest (...) Bayer szerint ez a leggyöngébb drámája, voltaképp drámai korrajz. (...) Gyulai röviden végez vele: visszaesés ez a történelmi rajzba, s visszaesés technikai tekintetben is” (Horváth János: Vörösmarty drámái, Irodalomtörténeti Füzetek 63., Akadémiai Kiadó, Bp, 1969. 133. old.), valamint „Az ellentmondások annál feltűnőbbek, mert nemcsak azokban a drámákban bukkanunk reájuk, amelyeket Vörösmarty a Dramaturgiai töredékek megírása előtt írt, hanem a későbbiekben talán még több és elvi szempontból lényegesebb ellentétet figyelhetünk meg.” (TROMBITÁS Gyula: Vörösmarty dramaturgiája. Bp, 1913. 71. old.)

*(4)* TÓTH Dezső: *Vörösmarty Mihály*. Akadémiai kiadó, Bp, 1974. 232-233. old.

*(5)* SPIRÓ György: *A közép-kelet-európai dráma*. Európa Kiadó, Bp, 1986. 91. old.

*(6) Dramaturgiai töredékek*. Bp, 1969. 9. old.

*(7)* BÉCSY Tamás kategóriái vannak segítségünkre a definiálásban. In: BÉCSY Tamás: *A dráma esztétikája.* Bp, Kossuth Kiadó, 1988. 64–72. old.

*(8)* vö.: „A jellemzés módjában, a cselekmény elrendezésében, a szenvedélyek rajzában mind Shakespeare olvasása mutatkozik...” (Jakabfy László: Az angol irodalom és a Vörösmarty-Bajza-Toldy Triász. Bp, 1941.)
*(9)* „Viszont túl sokat tartalmaz a Czillei és Hunyadiak expoziciója, mely három bő felvonásra terjed és amelyet már Toldy is megrótt.” (Trombitás Gyula, Vörösmarty dramaturgiája. Bp, 1913. 68. old.)
*(10)* HORVÁTH János, 1969. 133. old.
*(11)* TROMBITÁS Gyula, 1913. 69. old.
*(12)* KÁLMÁN C. György: *Az irodalom mint beszédaktus*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1990. 59. old.
*(13)* lásd AUSTIN kitételét erről: „Az adott esetben érintett személyeknek és körülményeknek alkalmasaknak kell lenniük az előhívott konkrét eljárás felidézésére.” „'Kinevezlek!' – mondom, amikor már ki vagy nevezve, vagy amikor már mást neveztek ki arra a posztra, vagy ha nem vagyok feljogosítva a kinevezésre...” „Ahhoz, hogy a hajónak nevet adhassak, elkerülhetetlen, hogy én legyek az a személy, akit erre kijelöltek” (Austin, John L.: Tetten ért szavak. Akadémiai Kiadó, Bp, 1990. 35. old., 54. old.
*(14)* HORVÁTH János, 1969. 134. old.
*(15)* Hasonló, de egész szövegre kiterjedő dramaturgia ma: KISS Csaba: De mi lett a nővel? (Színház 1996.)
*(16)* Itt természetesen BAHTYIN karneváli kultúráról tett megjegyzéseire hivatkozunk (ld.: Bahtyin, Mihail: Francois Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája. Európa Kiadó, Bp, 1982.). „A nevetés nem kapcsolta ki a rettegést, nem győzte le azt és nem szabadított meg tőle, de levezette azt a már-már kibírhatatlan feszültséget, amely a halál és az azt elkerülhetetlenül követő túlvilági elítéltetés tudatából fakadt.” (Gurevics, A. J.: A középkori népi kultúra. Gondolat Kiadó, Bp, 1987. 309. old.)
*(17)* HORVÁTH János, 1969.: „Vörösmarty ezúttal is, mint Ledér alakításában, tud részvétet kelteni iránta, nem engedi egészen belezuhanni az erkölcsi megsemmisülésbe.” (137. old.)
*(18)* HORVÁTH János, 1969. 141. old.
*(19)* Úgy tűnik, Vörösmarty régóta készül erre a jelenetre, melynek csupán üres helye található a Bujdosókban, ahol Zsigmond ellen a legnagyobb vád, hogy Kontot és társait úgy ítélte el, hogy nem hívott össze országgyűlést. Természetesen ez az országgyűlés sokkal jobban lefedi Vörösmarty korának berendezkedését, mint az ábrázolt korét. vö.: „Úgy hisszük: maga az a tény, hogy Vörösmarty egy nagyszabású (a téma egyetlen korábbi feldolgozásában sem szereplő) országgyűlési jelenetet állított műve középpontjába, némileg szintén (mert a Bujdosók írásakor is kimutathatók ilyen összefüggések – megj. tőlem: SE) összefüggést azzal, hogy éppen a dráma írásának idején került sor az 1843/44. évi országgyűlésre” (Vörösmarty Mihály összes művei 11., Drámák VI. szerk.: Horváth Károly, Tóth Dezső, Akadémiai Kiadó, Bp, 1966. 302. old.)
*(20)* KISS Csaba egyik darabjának dramaturgiája adódik összevetésül. A Shakespeare királydrámák (Hajónapló 1996.) szövege a rózsák háborúját vázoló Shakespeare-darabok parafrazálása, melyben a csaták leírása dialógusba íródik át, a történelmi tények szolgálnak a szócsatákhoz érvekként. Itt is ilyesmiről van szó, hiszen László felszólalásának az a tétje, hogy megkapja hozzá a jogot, hogy megvédje magát az ellenpárt nyílt támadásával szemben.
*(21)* vö.: „Odaadom! – mondom, holott a dologgal nem is én rendelkezem” (Austin, John L, Bp, 1990. 54. old.)
*(22)* vö.: „A cselekvény egyszerűségét utolsó drámájában találjuk meg legkevésbé, melynek különben is sok szálból font főcselekménye a 'sok idegen nemű részekből' nem emelkedik ki elég hatásosan.” (Trombitás Gyula, 1913. 65. old.)
*(23)* SPIRÓ György, 1986. 90. old.
*(24)* „... először is világos, hogy nem szabad derék, erényes embereket úgy bemutatni, amint boldogságból szerencsétlenségbe hullnak, mert ez nem félelmetes vagy szánalmat keltő, hanem felháborító” (Arisztotelész: Poétika XIII.) vö.: Trombitás Gyula észrevételével, aki a Dramaturgiai töredékek megállapításai alapján vizsgálja a szöveget: „a dráma hősének sem egészen rossznak, sem egészen jónak lenni nem szabad; drámáiban mégis az ilyen alakoknak egész sora lép elénk. Czilleinek Hunyadi László ellen indított titkos támadása nem egyéb, mint egy teljesen ártatlan, derék ifjú ellen megindult hajtóvadászat, mert hiszen Lászlóban nemhogy bűnös tragikus szenvedély, hanem még hiba sincsen ...”
*(25)* ARISZTOTELÉSZ: Poétika XIII.
*(26)* SPIRÓ György, 1986. 91. old.
*(27)* vö.: HORVÁTH János, 1969. 134-138. old.
*(28)* ld.: 7. jegyzet

*Nagy Péter Tibor*

# Hittanoktatás az ötvenes években

*Sokan írtak már a fakultatív hitoktatás tervéről, a kötelező hitoktatás eltörlésének átmeneti kudarcáról, nem szükséges itt elismételni a magyar történettudomány megállapításait a '45 utáni koalíció ezen sajátos „meccséről". A történeti közgondolkodásban az 1947-es kudarc és az 1949-es siker egyaránt bekerült a demokrácia sztálinista felszámolásának politikatörténetébe.*

A pillanatnyi történéseken túl ugyanakkor van néhány olyan elem, amelyre érdemes felhívni a figyelmet. Először is 1946-os beszédében *Rákosi Mátyás* az angol (tehát nem a szekularizált francia vagy a szovjet!) példára hivatkozva pendítette meg a kötelező hitoktatás eltörlését, a Szabadság vezércikke már az iskolán kívüli fakultatív hitoktatás mellett foglalt állást. A megfogalmazódó felekezeti válaszok a teológiai alapon álló teljes elutasítástól – melyet akkor még *Mindszenty* mellett *Ravasz* is képviselt – a népszavazás felvetéséig (hódmezővásárhelyi lelkészkonferencia) terjedtek.

Az MKP-kongresszus ugyan levette napirendről a fakultatív hitoktatás kérdését, de az állam és egyház iskolapolitikai konfliktusa révén újra és újra szóba került az. 1947 elején a kisgazdapárt kezdeményezte a fakultatív hitoktatást. Szimbolikus erejű – minthogy a hagyományos frontok átrendeződését jelzi –, hogy Ravasz református püspök az Uj Ember katolikus hetilapban adott 1947. március 2-i interjúban hozza szóba a kötelező hitoktatást – bár Ravasz itt már elképzelhetőnek tartja, hogy az ezt nem kívánó szülők gyermekeit az állami és községi iskola mentesítse e kötelesség alól. (Az elképzelés szerint tehát a hitoktatás alól kell különböző módon felmentést kezdeményezni. Nem merül fel, hogy az iskolarendszer nagy részét jelentő felekezeti iskolákban, az egyiskolás – de felekezeti iskolás – településeken is fakultatív lehetne a hittan…) A minisztériumi változatból kitűnik, hogy a felmentett tanulók számára általános hit- s erkölcstant kellett volna szervezni. A törvényjavaslat szerint a fakultativitás az egyházi iskolákra is kiterjed. A fakultatív hitoktatásról szóló javaslatot a miniszter meg kívánta ismertetni az egyházi iskolák tantestületeivel s a szülőkkel is, ami igen jelentős konfliktusokra vezetett.

A kötelező hitoktatás elleni harcban olyan vezető kommunista értelmiségiek, mint *Losonczy Géza* és liberális-radikális értelmiségiek kerültek egy frontra. *Ortutay* (aki a fakultatív hitoktatás kisgazdapárt-beli kezdeményezéséért kapott a baloldaltól kultuszminiszteri tárcát) rendkívüli határozottságról tett tanúságot, a tiltakozó akciók ellenére készítette el a törvényjavaslatot – e szempontból lényegtelen, hogy be volt-e avatva abba, hogy a koalíció visszakozni fog. Másfelől az sem érdektelen, hogy a katolikus püspöki kar elmarasztalta a legfontosabb kisgazda politikusokat, *Balogh páter*t és *Varga Béla*t, hogy nem követték a püspökkari instrukciót a kötelező hitoktatás védelmében. Balogh a csanádi püspöktől külön megrovást is kapott, mert a fakultatív hitoktatás mellett nyilatkozott. Megjegyzendő, hogy *Nagy Ferenc* miniszterelnök az Ortutay-Losonczy-*Justus-Darvas* bizottság egyházpolitikai javaslatát ugyan nem fogadta el – de a javaslaton belül a fakultatív hitoktatás bevezetésével egyetértett…

A református egyház – egy vezércikk tanúsága szerint – a Ravasz-féle értelemben vett „fakultatív" hitoktatáshoz ekkor már hozzájárulását adta volna, az evangélikus álláspont viszont egyértelműen elutasította a hitoktatás rendjének megváltozását. S hamarosan a Református Zsinat is visszakeményített, leszögezvén, hogy ha a szülő a gyermeket meg-

kereszteltette, akkor döntött neveléséről: ezáltal a gyerek az állam törvényei szerint a református egyházhoz tartozik, az ő számára tehát a hitoktatás nem fakultatív. A protestáns egyházak álláspontja nem különült el világosan a katolikustól, sőt látványos együttműködési lépések következtek. (E lépések közül nem került nyilvánosságra a legmarkánsabb: az, hogy a református főgondnok 1947-ben levelet írt az Actio Catholica főigazgatójához, melyben a reformátusok harckészségét és alkalmazkodását ígéri a katolikusok részéről „adandó haditervhez". Mindenesetre a koalíció a vallásoktatás fakultatívvá tételét levette a napirendről, ezzel is megkönnyítendő a kisiskolákra nézve már ekkor, az egész rendszert tekintve 1948 elején eldöntött államosítást előkészítő állam-egyház tárgyalásokat, illetve a felekezeti iskolai tanítók bevonását az egyházellenes propagandába. Fontos tény ugyanakkor, hogy Ortutay – aki az egész történetet a kisgazdapártban elindította – nem mondott le miniszteri megbízásáról. (A 19. század bajor, belga, holland stb. állam-egyház konfliktusai az állam visszavonulása esetén általában a miniszter lemondását váltották ki...)

A református egyházzal folyó 1948. tavaszi (az iskolaállamosítást előkészítő) tárgyalásokon Ortutay – az egyház külön kérése nélkül – megígéri (és a megegyezés szövegébe beveteti) a kötelező vallásoktatás megőrzését. Az állam képviselői még azt is kijelentik Révész püspök aggodalmára válaszul, hogy a tanítónak nem áll jogában a hitoktatás tanítása elől elzárkózni. Az egyházak vezetői tehát azt gondolhatták, hogy az egyházi tulajdont képező egyházi iskolarendszer feladásáért cserébe megőrizhetik a kötelező hitoktatást. E jelenséggel kapcsolatban a történetírás és a politikai publicisztika általában az egyházak megtévesztésének kétségtelen tényét emeli ki – mondván: az állam és a kommunista párt vezetői már az ígéret megtételének pillanatában tudták, hogy ígéretüket nem fogják betartani. Noha ez az alapvető értékelés igaz, két megjegyzés mégiscsak ide kívánkozik.

*A protestáns egyházak álláspontja nem különült el világosan a katolikustól, sőt látványos együttműködési lépések következtek. (E lépések közül nem került nyilvánosságra a legmarkánsabb: az, hogy a református főgondnok 1947-ben levelet írt az Actio Catholica főigazgatójához, melyben a reformátusok harckészségét és alkalmazkodását ígéri a katolikusok részéről „adandó haditervhez".*

Egyrészt az a tény, hogy ezen ígéret elfogadásával az egyházak megint – akárcsak a *Horthy*-korszakban – valami olyasmit fogadtak el, ami az ő igényeiknek s nem a tényleges helyzetnek felelt meg. Magyarán: mesterséges volt. A második világháború „életformája" – a szó legborzalmasabb és leghétköznapibb értelmében is – bizonyította a szekularizáció kiterjedtségét, az 1945 utáni választásokon felvállaltan ateista pártokra milliós munkás-, sőt parasztrétegek szavaztak – egész pontosan a szavazatok negyven százaléka esett „ateista" pártokra –, az iskolaállamosítás körül hatalmas (az egyházi iskolák mellett tüntetőkkel mindenképpen összemérhető) tömegeket vittek az utcára. Az egyházak semmiképpen nem gondolhatták, hogy a kötelező hitoktatás a lakosság egészének támogatásával találkozik.

Korabeli adatokból tudjuk, hogy 1939/40-ben például már csak a 6 évesnél idősebb katolikusok 43 százaléka vett részt a vasárnapi szentmiséken. Közvéleménykutatásokból tudjuk, hogy az 1930 és 1939 között született – tehát a negyvenes években tízéves – nemzedék emlékei szerint az apák 42, az anyák 58 százaléka járt hetente istentiszteletre. (TÁRKI Mobilitásvizsgálat) A nemzetközi trendek sem a kötelező hitoktatást pártoló szellemi csoportok javára alakultak. A második világháború győztes hatalmai, az ENSZ Biztonsági Tanácsának állandó tagjai a felekezeti hitoktatás kötelezőségét saját ország-

gukban már régen eltörölték. (Nem árt emlékezetünkbe idézni, hogy 1945 után a magyar politikai élet számára az egyházpolitika „szovjet modell”-jének nem lehetett alternatívája a német vagy osztrák modell, legfeljebb az angolszász és a francia.)

Az első megjegyzésünk tehát az, hogy az egyházi fél eleve olyasmit vett bele az állammal kötött alkuba, melynek társadalmi vagy nemzetközi támogatottsága egyaránt kisebb volt, mint a szabad vallásgyakorlás követelményének. Azaz: az egyházak továbbra sem „a szabad egyházak szabad államban” elképzelés talajára helyezkedtek, hanem továbbra is hatósági segítséget vártak volna egyik fontos hitéleti aktivitásuk – mármint a hitoktatás – publikumának biztosításához is. Ezt az állami segítséget nemcsak a megállapodásokat aláíró felekezetek igényelték, de elfogadta azt a megállapodást elutasító katolikus egyház is: a híres püspökkari határozata, mely megtiltotta a papoknak, szerzeteseknek, szerzetesnőknek az igazgatói, tanári, tanítói állások elfoglalását az állami iskolában, nem vonatkozott a hitoktatókra.

A másik oldalról és a jövő felől nézve viszont: talán nem véletlen, hogy épp a kötelező hitoktatásra vonatkozó elemet mondta fel a megállapodásból az állami fél, mert úgy láthatta, hogy ezzel sokkal kisebb társadalmi feszültséget kelt, mintha a – valóban csak a hívők által gyakorolt – egyházi aktivitásokat korlátozná. (A szovjet modellben magát az egyházi hitéleti tevékenységet korlátozzák: templomokat zárnak be, alakítanak át stb. Utóbbi Magyarországon ugyan előfordul, de nem jellemző.)

A másik megjegyzésünk az, hogy nem teljesen pontosak azok a történetírói, illetve politikai elemzések, melyek egyszerűen az egyházak „becsapatásáról” írtak. Erre három szövegszerű bizonyítékunk is van.

Egyrészt magán a tárgyaláson Ortutay kijelentette, elkerülhetetlen, hogy „a vallásoktatás kérdése, tekintettel a szabad egyházak híveire, valamint a felekezeten kívüliekre, valaminő formában új rendezés alá vonassék”. Ezt sehogy másképp nem lehet értelmezni, mint úgy, hogy a vallásoktatás belátható időn belül ha nem is válik deklaráltan fakultatívvá, de szervezett formában lehetővé válik a „kimaradás”.

Szintén a tárgyaláson hangzott el, hogy a jelenlegi vallástanárokat utódlási jog nélkül veszi státuszba az állam. *Alexits* államtitkár kijelentése persze ekkoriban elsősorban megnyugtatóan hatott – tudniilik a mondatban az igére („átveszi”) figyelt mindenki. A módhatározó („utódlási jog nélkül”) azonban semmi kétséget nem hagy a távlati célokról. (Egyház és Világ, 1991. 6. sz. 16. old., *Majsai Tamás* forrásközlése)

A harmadik tény, – amit két forrásból is tudunk –, hogy Bereczky püspök már ekkor az iskolából való kivonulást, a templomi hittant javasolta – azaz nyilvánvalóan érzékelte, hogy az állami iskola a formális törvényi garanciák ellenére sem lesz megfelelő közeg a hitoktatásnak. (Theológiai Szemle, 1992. 2. sz. 99. old., Egyház és Világ, 1990. 13. sz. 16. old.)

A tény azonban tény: az 1948-as fordulat, az iskolaállamosítás a kötelező hitoktatást még nem érintette. A fordulat 1949-ben következett be, amikor a hitoktatás az alkotmány, illetve az Elnöki Tanács döntésének megfelelően megszűnt kötelező tárgy lenni.

Ahhoz, hogy megítélhessük, hogy a kötelező hittan eltűnése, illetve az iskolai hittantanulási lehetőség adminisztratív akadályozása 1949 után a lakosság mely rétegeit és milyen mértékben érintette, valamilyen becslést kellene arról adnunk, milyen arányban egyházias a korabeli szülőnépesség. Korabeli felmérésekkel, közvéleménykutatásokkal nem rendelkezünk, készültek azonban a kilencvenes években olyan közvéleménykutatások, melyek többek között afelől tudakozódtak, milyen gyakorisággal jártak a megkérdezett személy szülei istentiszteletre, amikor ő tízéves volt. Ennek alapján azután végezhetünk bizonyos becslést. A TÁRKI 3000-es mobilitásvizsgálatából nyertük az alábbi adatokat. Hogy az egyes korcsoportok nehogy önkényesnek tűnjenek, a megfigyelési időpontokra átfedéses korcsoportokat alakítottunk ki. Először úgy csoportosítottuk az adatokat, hogy megvizsgáltuk: az 1948 és 1952, 1951 s 1955 stb. között tizedik

életévüket betöltött gyerekek szüleinek körében hogyan csökkent a heti templomjárók aránya.

| Megfigyelési időpont | Apák | Anyák |
|---|---|---|
| 1948-52 | 40,5 | 58,1 |
| 1951-55 | 32,2 | 49,6 |
| 1953-57 | 30,5 | 47 |
| 1956-60 | 23,8 | 42,7 |

*1. táblázat. A heti istentisztelet-járók aránya*

A trend teljesen egyértelmű. Már az 1948-1952-es időszakban is kisebbségben vannak azok a gyerekek, akiknek mindkét szülője hetente járna istentiszteletre, az 1956-1960-as időszakban pedig a gyerekek már csak negyedének jár édasanyja is, édesapja is istentiszteletre, s több mint felüknek egyik sem.

A klasszikus szekularizációs hipotézis a szekularizáció egyik legfontosabb komponensének a városiasodást tartja. Az erőltetett szekularizáció hipotézise viszont az 1948/49 utáni politikai nyomással magyarázza a változásokat. Éppen ezért érdemes megvizsgálnunk a falvak és városok népének szekularizációs tendenciáját s kissé korábbra is tekinteni.

| Megfigyelési időpont | Falusi apák | Falusi anyák | Városi apák | Városi anyák |
|---|---|---|---|---|
| 1941– 45 | 44,8 | 58,9 | 29,6 | 52,5 |
| 1943– 47 | 46,4 | 57,7 | 25,3 | 53,4 |
| 1948– 52 | 47,9 | 59,2 | 28,3 | 60,7 |
| 1951– 55 | 48,2 | 61,1 | 35,1 | 52,1 |
| 1953– 57 | 41,5 | 54 | 37,7 | 41,7 |
| 1956– 60 | 37,7 | 55,1 | 25 | 32,6 |

*2. táblázat. A heti istentisztelet-járók aránya a falusi és városi tízévesek szülei körében*

Először is világosan látszik, hogy az ötvenes évek elején a népesség istentiszteletjárási szokásai a Horthy-korszak végéhez, illetve a koalíciós korszakhoz képest falun egyáltalán nem változtak. A városokban viszont – minden előzetes várakozással ellentétben – emelkedett a heti istenetiszteletjárók aránya. Ez azt jelenti, hogy a frissen nagy tömegben beköltöző népesség átmenetileg hozza magával szokásait.

Egy – eddig nem említett – felmérés, melyet a Soros Alapítvány, az OTKA és az AMFK támogatásával készíthettünk el, a budapesti népesség szüleinek istentiszteletjárási szokásaira kérdez rá. A korabeli budapesti apákra a következő viszonyok a jellemzőek: az istentiszteletre sosem járók az alsó társadalmi csoportok mintegy felét teszik ki, a teljesen iskolázatlanok körülbelül egyformán szekulárisak, mint a szakmunkások. Az érettségizetteknek csak valamivel több mint negyede tartozik ide. Ha azonban együttesen vizsgáljuk a teljesen szekularizált és évente egyszer istentiszteletre látogatókat, már feltűnik a jellegzetes u-görbe: a társadalom alján az iskolázatlanok között lényegesen kevesebb mint 60 százalék a szekulárisak aránya, ez a szakmunkások körében 66,3 százalékra nő, hogy az érettségizettek körében megint csökkenésnek induljon.

A foglalkozási pozíciók bizonytalansága miatt a társadalmi létrán való elhelyezkedés és a heti istentiszteletjárás összefüggésének kimutatása más módon (tehát foglalkozással való összefüggésben) nem hozott különösebben értelmes adatokat. Ráadásul sok tekintetben „adatszolgáltatási redundanciára” lehetett gyanakodni: a szakmunkásként alkalmazottakat gyerekeik általában szakmunkásképzőt végzettnek titulálták. A közhiedelem-

mel ellentétben a felekezeti hovatartozás sem mutat igazán érdekes adatokat, a minta mérete csak a katolikus-protestáns dichotómia vizsgálatát engedte meg, itt pedig nem mutatkozott szignifikáns különbség.

| | Soha | Évente | Évente néhányszor | Havonta néhányszor | Hetente vagy gyakr. |
|---|---|---|---|---|---|
| Kevesebb, mint 8 | 48,2 | 7,5 | 26,6 | 6,6 | 11,0 |
| 8 ált., v. 4 polgári | 53,0 | 8,5 | 3,8 | 17,6 | 17,0 |
| Szakmunkásképző* | 48,3 | 18,0 | 18,2 | 0 | 15,4 |
| Érettségi felett | 29,3 | 16,4 | 34,1 | 5,2 | 14,5 |
| ÖSSZES | 43,3 | 13,4 | 22,7 | 6,3 | 14,4 |

*3. táblázat*

(* Szakmunkásképző akkor még aligha lehetett, tehát nyilván valamilyen tanonciskola.)

A hittan fakultatívvá válását követően a hittanra járás természetesen csökkenésnek indult. *Tomka Miklós* adatai szerint 1949-ben – a fakultativitás első évében – 80 százalékos volt a részvétel. A tény, hogy az 1950-51-es tanévben az általános iskolásoknak még 72 százaléka járt hittanra, nagy belső különbségeket takart: Vasban, Győrben például 72 százalék, Csongrádban 24 százalék. Budapesten viszont csak 9,8 százalék a hittanra járók aránya. Az utóbbi egyébként kerületenként erősen változik: legmagasabb volt a jelentkezők aránya a III., XIV., XVIII. és XIX. kerületekben, ahol a tanulóknak 20 százaléka óhajtott hitoktatásban részt venni, a legalacsonyabb a VIII., XV. és XVII. kerületben, ahol az arányszám 3 százalék körül mozgott.

Az 1950. őszén átfogóan kibontakozott hittanellenes politikai gyakorlat után azonban a zuhanás óriási, országosan már csak 26,4 százalék, Budapesten mindössze 1,8 százalék jár hittanra az általános iskolások közül. (A budapestiek harmada ezután még ebből is lemorzsolódik) Budapesten 1952-53-ban a hittanos diákok a tanulólétszám 1,5 százalékot tették ki – az antiklerikális nyomás eredményeképpen azonban ez az 1953-54-es beíratás idejére egynegyedére (!!!) csökkent. Az 1953-ban (a *Nagy Imre*-kormány hivatalba lépése előtt) megtartott hittanbeíratásokon mindössze 665 főt regisztráltak Budapesten, ahol 175 ezer általános iskolás volt. Ha ez igaz, akkor fél százalék alá csökkent a hittanra beíratottak aránya. Az országos átlag viszont 13 százalék volt.

A hittanra járók számát nemcsak a „rendszer általános ateizmusa", de a párt- és kormánypolitika közvetlenül is befolyásolta. A kormányváltás hatása – Nagy Imre miniszterelnöksége – azonnal megmutatkozott. 1953. augusztusában hittan-pótbeíratásokat tartottak. Budapesten tizenkétszeresére, országosan pedig kétszeresre nőtt a beíratottak száma. 1954. tavaszára a rendszeresen járó gyerekek száma a jelentkezéshez viszonyítva Budapesten 50 százalékkal csökkent. Az 1954-55-ös tanévben országosan 35,7 százalékra, Budapesten 7,7 százalékra nőtt a hittanra járók aránya. 1955-ben országosan a hittanra járók aránya állítólag elérte a 40 százalékot. A politika újabb hullámvölgyet generált, hiszen az 1956-os beiratkozás országosan 30,18, a fővárosban 6,9 százalék

Az iskolai hitoktatás visszaszorítására válaszul egyre fontosabbá vált a templomi oktatás. 1952/53-ban Budapesten csak 4144 elsőáldozó volt, 1953/54-ben már 7776. Miközben az iskolai hittanosok száma Budapesten néhány százas vagy párezres nagyságrendű volt, addig a „különböző vallási formákba" – a referens statisztikai kimutatása szerint – 37 202 főt vontak be.

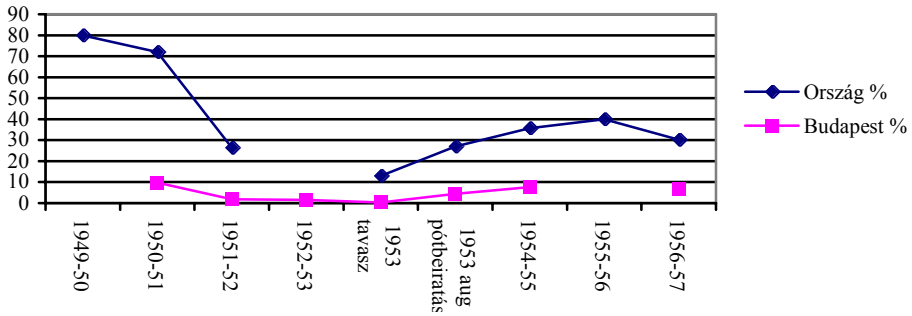
„Az iskolai hitoktatáson kívül, jelentős számú iskolásokat bevonva, csaknem minden plébánián folyik a templomi hitoktatás, az úgynevezett katekizmus magyarázás. ... Általában egész Budapest területén az izraelitákat és a protestánsokat kivéve csak a katolikus templomokat véve, 161 helyen, átlagos és hozzávetőleges számítás alapján 17100 főre

tehető azoknak a száma, akiket a templomi katekézis félórákon részesítenek vallásnevelésben." A referens szerint „egyházi formák keretében részt vesznek a hitéletben. Ez a beiskolázottak 10 százalékát teszi ki, amely az iskolai hittanra járókkal együtt 14 százalék körül mozog."

A fenti adatokat összefoglalva:

| | Ország % | Budapest % |
|---|---|---|
| 1949-50 | 80 | ? |
| 1950-51 | 72 | 9,8 |
| 1951-52 | 26,4 | 1,8 |
| 1952-53 | ? | 1,5 |
| 1953. tavasz | 13 | 0,38 |
| 1953. aug. pótbeiratás | 27 | 4,5 |
| 1954-55 | 35,7 | 7,7 |
| 1955-56 | 40 | ? |
| 1956-57 | 30,2 | 6,9 |

*4. táblázat*




*1. ábra. A hittanra járás közvéleménykutatási adatai*

Az egyházügyi igazgatás adataiból kielégítően tájékozódhattunk arról, hogy egy-egy évben hányan járnak hittanra, de semmilyen információt nem kapunk a hittanjárók társadalmi összetételéről, valamint arról sem, hogy végül hányan vannak azok, akik gyerekéletük folyamán valamikor jártak hittanra. Utóbbiak aránya ugyanis értelemszerűen sokkal magasabb, mint az egyes években államigazgatásilag mért arány. Természetesen, minthogy a Horthy-korral ellentétben a rendszeres istentiszteletre látogatás nem kötelező, a tízévesek aránya is érdekes. A 3000-es TÁRKI-minta segítségével arra is választ kaphatunk, melyik korcsoportban hányan járnak iskolai vagy templomi hittanra, illetve havonta néhányszor vagy gyakrabban istentiszteletre. (Templomi hittan a szó egyházjogi értelmében ekkor nincsen – van viszont olyan rövid tanfolyam, mely például konfirmációra készít elő...) Megfigyelési csoportként ez alkalommal azt a tizenegy évfolyamot választottuk, akik 1949 és 1959 között voltak tíz évesek.

Ha évről évre csúsztatásos korcsoportokban vizsgáljuk a fenti adatok összefüggését, kiderül, hogy a havi néhányszor vagy annál gyakrabban istentisztelet-járó csoport arányának csökkenésével jár együtt a leginkább az iskolai hittanrajárók arányának csökkenése. Ez azt jelenti, hogy bár igaz, hogy az egyes konkrét években a politikai represszió hatására az iskolai hittanra járók aránya radikálisan lezuhanhatott, ugyanakkor a teljes

gyerekkorra, a teljes tanulókorra szóló „korcsoport-visszaemlékezés” már azt tanúsítja, a szekularizációval, a vallásos nevelés iránti egyéb igények csökkenésével párhuzamos az iskolai hittan csökkenése az ötvenes évek egészében. (Nincs értelme ugyanis annak a feltevésnek, hogy a gyermek istentisztelet-látogatását ugyanolyan mértékben befolyásolta volna a pártállami „elvárás”, mint az iskolai hittanon való részvétel. ) S nem is feltétle-

| | |
|---|---|
| Iskolai hittanra jár | 74,7 |
| Templomi hittanra jár | 64,6 |
| Legalább az egyik hittanra jár | 87,7 |

*5. táblázat. Hittanra járás*

| | Apa | | Anya | | Gyerek | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | %-ban | %-ban a ritkának a kevésbé ritkához való hozzászámolásával | %-ban | %-ban a ritkának a kevésbé ritkához való hozzászámolásával | %-ban | %-ban a ritkának a kevésbé ritkához való hozzászámolásával |
| soha | 27,7 | 27,7 | 14,6 | 14,6 | 8,1 | 8,1 |
| évente | 11,4 | 39,2 | 6,8 | 21,4 | 4,4 | 12,6 |
| évente néhányszor | 21,9 | 61 | 16,5 | 37,9 | 9,3 | 21,9 |
| havonta néhányszor | 8 | 69,1 | 12,3 | 50,2 | 9,1 | 30,9 |
| hetente | 27,1 | 96,2 | 39,8 | 90 | 59,8 | 90,7 |
| hetente többször | 3 | 99,2 | 6,8 | 96,8 | 6,1 | 96,9 |
| naponta | 0,8 | 100 | 3,2 | 100 | 3,1 | 100 |

*6. táblázat. Istentisztelet-látogatás*

nül marad ez így: a hatvanas években az iskolai hittan aránya némileg gyorsabban csökken, mint a templomjáróké.

Az iskolai hittant nem egyszerűen a Budapest-vidék dichotómia befolyásolja, hanem a települések mérete is. Ezt mutatja az alábbi táblázat, mégpedig külön az ötvenes évek elején és végén.

| | 1949-1955 | 1956-1960 |
|---|---|---|
| Ország | 80,1 | 68,7 |
| Budapest | 57,5 | 44,0 |
| Megyei városok | 70,8 | 45,5 |
| Egyéb városok | 78,7 | 60,0 |
| Kisebb települések | 85,6 | 81,3 |

*7. táblázat*

Ha elkészítjük a csúsztatásos táblázatunkat s görbénket is, az egyik legfontosabb tanulságunk az lesz, hogy csak a város-falu különbség mutatható tisztán ki, a városméret nem igazán fontos. A vidéki nagyvárosok hittanjárását mutató vonal közelít a budapesti vonalhoz. Valamennyi városias településen a meredek csökkenés a hatvanas évekig tart.

Természetesen indokolt az apa iskolázottsága és a gyermek iskolai hittanjárása közötti összefüggés rekonstruálása. Itt azonban már az elemszám vészes csökkenése miatt az egész ötvenes éveket egyben kell megvizsgálnunk s néhány iskolázottsági csoportot is

össze kellett vonnunk. (Az országos adat a TÁRKI 3000-es mintáján, a budapesti a már említett saját felvételen alapul.)

| | Ország | Budapest |
|---|---|---|
| kevesebb, mint 8 osztály | 85,3 | 82,3 |
| 8 általános | 73,6 | 51 |
| Szakmunkásképző | 64,6 | 48,9 |
| Érettségizett | 59,1 | 28,6 |

*8. táblázat.* A hittanra járók édesapjának iskolázottsága

Az ötvenes években nagyjából két blokkot különböztethetünk meg: a hittant a kevéssé iskolázottak látogatják 75-85 százalékos arányban, bár a nyolc általánost-négy polgárit végzett apáknak Budapesten csak a fele járatja hittanra gyerekét.

A „szakmunkásképző"- és annál magasabb végzettségű népesség nagyjából egy tömbben, 60 százalék körül áll. Megállapíthatjuk, hogy ez az összefüggés akkor is igaz, ha külön vizsgáljuk a falusi és a városi népességet. A falusi iskolázatlanok 87, a 8 általánost vagy annál többet végzettek viszont csak 78 százalékban járatták hittanra gyermeküket. Budapesten viszont az érettségizettek kevesebb mint harmada cselekedett így.

| | Iskolai hittanra járatja | Teljes népesség |
|---|---|---|
| Értelmiségi, vezető | 28,3 | 16,1 |
| Egyéb szellemi | 34,2 | 6,4 |
| Önálló | 88,4 | 15,6 |
| Szakmunkás | 45,3 | 32,5 |
| Segédmunkás | 71,3 | 29,4 |

*9. táblázat*

Az apák foglalkozási összetételét megvizsgálva szinte egyértelmű lejtőt kapunk, minél magasabban áll valaki az ötvenes évek budapesti foglalkozási hierarchiájában, annál kevésbé járatja hittanra gyermekét. A „régi" társadalmi csoportok nagyobb vallásossága – ezzel a módszerrel s ekkora mintán – csak a kisiparosok, kiskereskedők viselkedésében tükröződik. (Későbbiekben olyan vizsgálatokat tervezünk, mely a minta növelésével lehetővé teszi a régi értelmiségi-középosztályi rétegek és az új értelmiség-új középosztály kettéválasztását.)

A fenti adatok arra az összefüggésre utalnak, hogy a hittanra járás akadályozásával kapcsolatos látványos politikai konfliktusok egy sokkal alapvetőbb és mélyebb tendenciát, a társadalom spontán, illetve az életviszonyok változásával és nem a politikai akarattal összefüggő szekularizációját fedték el a kortársak szemében. Ez – mondjuk így – érthető. Semmi okunk sincs azonban arra, hogy ennek s hasonló összefüggéseknek feltárásától és megértésétől történészként vagy oktatástörténészként is elzárkózzunk.

E munka a Magyary Ösztöndíj, az AMFK, az OTKA és a Soros Alapítvány közös finanszírozása keretében készült.

## Irodalom

BALOGH Margit – GERGELY Jenő: *Egyházak az újkori Magyarországon (1790-1992).* História – MTA Történettudományi Intézet, Bp, 1993

BALOGH Sándor: *A fakultatív vallásoktatás és az egyházak*. Századok, 1973. 4. sz. 906-940. old.

BARANYAI Lipót: *A fakultatív hitoktatás kérdése.* Bp, 1947

BOLYKI János – LADÁNYI Sándor: *A református egyház. In: A magyar protestantizmus 1918-1948*. Bp, 1987.
*Források Budapest múltjából*, Bp, é.n.
FÜRJ Zoltán: *A protestáns egyházak és a fakultatív hitoktatás kérdése (1946-1947)*. In: PSZ, 1990. 2. sz. 112-127. old.
GERGELY Jenő: *A katolikus egyház Magyarországon 1944-1971.* Kossuth Könyvkiadó, 1985.
HAMILTON, Malcolm B.: *Szekularizáció.* In: Hamilton: *Vallás, ember, társadalom.* Bp, 1998.
IZSÁK Lajos: *A katolikus egyház társadalompolitikai tevékenysége 1945-1956 között.* Századok, 1985. 2. sz. 423-466. old.
SZÁNTÓ János: *Vallásosság egy szekularizált társadalomban.* Új Mandátum, 1998. 323. old.
TOMKA Miklós: *Magyar katolicizmus*. OLI KTA, Bp, 1991.
TOMKA Miklós: *Vasárnapok, ünnepek, vallásgyakorlat. Megjegyzések a templomba járás szociológiájához.* In: Világosság, 1982. 5. sz.

## Felmérések

ISSP Panel, adattulajdonos: TÁRKI
*Társadalmi mobilitás felmérés*, adattulajdonos: TÁRKI
Az 1919 és 1939 között születettek vallásos neveléséről végzett budapesti felmérés, adattulajdonos: Mónus Illés Alapítvány
Felmérés a hittannal és egyházi iskolával kapcsolatos attitűdről a felnőtt budapesti lakosság körében, adattulajdonos: Mónus Illés Alapítvány

*Nyíri András*

# Szomorú trópusok közelében

## *Etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája-e a cigányságé?*

*Szuhay Péter ‚A magyarországi cigányság kultúrája' című könyve nem egy forró égövi tájra, nem egy történelem nélküli népcsoport „bűnbeesés előtti" kultúrájának megismerésére invitálja az olvasót. Nem a brazíliai Mato Grosso bozótosainak szépségesen szomorú és egyhangú világa tárul fel előttünk különleges izgalmakat rejtő módon. Nem a mesefolyamok óceánjának partjaihoz érkeztünk el. Itthon, belföldön vagyunk, ahol otthonosan mozog a fehér utazó. Posztindusztriális civilizáció, felemás társadalom a fejlett és a hiányokkal küzdő Európa határvidékén, ahol egy ország, szétbomló struktúrákkal és tíz évvel a rendszerváltás után, „ugrani készül", azaz dicséretes lépéseket tesz az eurokompatibilitás elérése felé.*

A múgy mérsékelt éghajlat, mérsékelt szépségekkel. Nem kell kultúrantropológusnak lenni ahhoz, hogy megállapítsuk, ehelyütt egy sajátos, vegyes kultúrájú térséggel van dolgunk, ahol többféle hagyományréteg, vallás, nyelv és etnikum alkot gazdagon szőtt kontextust, melyben jócskán vannak feltérképezetlen zónák, félig-meddig zárt világok és persze ott lakó emberek is, akiket alig ismerünk, jóformán csak tudomásunk van róluk. Egy egzotikumoktól mentes kárpát-medencei habitat. S mégis mintha világrészek és világok választanának el bennünket egymástól. Ezen a ponton jutott eszembe, nem távoli, sanda párhuzamokat keresve, a híres francia etnológus tanulmánykötete, melynek ez alkalomból kölcsönvettem a címét. *(1)*

Sugallata kiindulásként abban foglalható össze, hogy kinek milyen országkép vagy világkép kedves, azt bízzuk rá, de nem ártana közelebbről, hitelesebb információk alapján is megismerni és feltérképezni a körülöttünk lévő valóságot, amely olykor a dolgokat jelenti, olykor pedig azt, amit közölnek róla. Mindenesetre sokan vannak, akik nem annyira támaszkodni, mint inkább hivatkozni szeretnek rá. Létrehozva így a maguk igényeinek megfelelő valóságképet, mely cselekvéseiket és a politikai akaratképzést is motiválja, s ennek során a többségi akaratra (és sztereotípiákra) döntő érvként szoktak hivatkozni. Ezért is indokolt egy adott témában szembeállítani és érvényre juttatni a különféle interpretációkat és valóságértelmezéseket a társadalmi kommunikációban, ily módon próbára téve az „értelmezések hatalmát". Különösen olyan alapkérdésekben, amelyekben nem pusztán az eltérő álláspontok sokasága, hanem maga a vitaalap is problematikus: vagy pontosításra szorul, vagy kétséges, vagy eleve elutasításra talál. Ily módon a társadalmi konszenzusnak nevezett közjóféleség aktív formálására is sokkal kevesebb az esély. Akár távoli népek, akár más, jól körülhatárolható embercsoport, esetünkben a magyarországi cigányság kultúrája képezi a vizsgálat tárgyát.

Jelen esetben a vizsgált tárgykör nemcsak a tudományos diskurzus világát, hanem a saját életvilág egy fontos szeletét, ilyen-olyan módon a közérdeket, hosszabb távon pedig egy eddig még nem megszilárdult plurális berendezkedés további sorsát, esélyeit is érinti, s ezáltal talán közérdeklődésre is számot tarthat.

## Valami nincs sehol, avagy a könyv problémaháttere

Lenne itt néhány kérdés ennek kapcsán, melyek megválaszolását aligha úszhatjuk meg a nyilvánosság bevonása és valamiféle konszenzusa nélkül, ha a földrész jobbik felén képzeljük el a boldogulásunkat. Ki és mihez akar itt integrálódni a jövőben, anélkül, hogy számot vetne avval, hogy tágabb értelemben kivel és milyen alapon kommunikál? Függetlenül attól, hogy a vágyott és sokat hivatkozott „európai" rend nem homogén, hanem gyökeresen eltérő felfogásmódok és gyakorlatok érvényesülnek a berkein belül (mondjuk, például, a kulturális autonómia terén). Hogy is van ez a mi és ők? Ki a cigány? Ki a magyar? Omniózus kérdések. Ki és milyen alapon dönti ezt el? Miképpen garantálja az állam, ha valaki nemcsak individuális alapon kívánja eldönteni hovatartozását? Mi szabja meg a jogosultságot bizonyos javak elosztásánál: az elvileg egyenlőnek tekintett egyén szempontjai (rászorultsága, teljesítménye) vagy csoportoknak is lehetnek igényeik, például speciálisan halmozódó hátrányaik okán? Szükség van-e pozitív diszkriminációs mechanizmusokra oktatási, szociális és egyéb területeken? Beszélhetünk-e egyáltalán etnikus kultúráról? Mivel járna az, hogy többek szerint elég lenne, ha csak az „etnikai jellegű" besorolás érvényesülne egyes helyeken? Sokak szemében persze más alapelvek és bánásmódok érvényesek a kisebbségekre nézve itthon és mások a határon túl („Extra Hungariam…" a régi formula e provinciális felfogás citálására). Mások úgy vélik, maga a palackba zárt nacionalista szellem, ha etnikai jellegzetességekre is hivatkoznak emberek egyazon kultúrához tartozásuk jegyében (állampolgári jogegyenlőségen alapuló etnikailag semleges állam koncepciója). S vannak már modellek (valóságban és papíron) a többkultúrájú politikai közösség működtetésére is.

Néhány éve nálunk is megilleti a „népfelség joga" a kisebbségeket (1993. LXXVII. törv.). A cigányságot ekkor, itteni történelme során először, sajátos politikai (nemzetiségi) közösségként legitimálták. Mi az oka annak mégis, hogy épp a legszámottevőbb kisebbség az, mely pillanatnyilag nem sok hasznát látja a kisebbségi önkormányzatiságnak, azaz a halványan jelölt kulturális autonómiának? Vajon csak az, hogy a „politika" a rendszerváltás ideológiájának megfelelően – a többségi félelmek által is kondicionáltan – ennyi kompromisszumra volt kész? Vagy az is szerepet játszik, hogy a tagolt és heterogén cigány közösségek között még nem jött létre valamiféle közös kulturális azonosságtudat? Röviden, még nincs cigány kultúra, mivel a feltételek még nem értek meg ehhez. Hol tart a kettős (hármas?) követelményű integráció és egyáltalán mennyire lehetséges ez mint perspektíva? Ha valaki azt mondaná, hogy márpedig ez nem lehetséges, akkor ad absurdum el lehet menni odáig, hogy az etnikai sajátosságok nem relevánsak, ezek a jövőben „demokratikus úton" el is tűnhetnek, mondjuk úgy, ahogy a parasztság sem akarta megőrizni paraszti mivoltát. (Itt kizárólag a paraszti életforma fejlődési zsákutcáira gondolunk a modernitás korában, véletlenül sem tévesztve össze mindezt a „kollektivizálások" likvidáló eljárásaival). Így akár az úgynevezett „nem létező etnikumok életvilága"-paradigma szerint is lehet majd értekezni róluk. Etnikumok, melyek valamilyen oknál fogva már/még nem jutottak el a tartós, önálló társadalomszervezet fejlettségi fokára. Ugyanakkor sajátos értékeket halmoztak/halmoznak fel. Ilyenek éppenséggel (bizonytalan alanyok, bizonytalan állítmányok: voltak is – vannak is, meg nem is) például a gasconok, oxitánok, „mesterségesen újraélesztett" azonosságtudattal, vagy nálunk a kunok, akik valaha külön területi autonómiával is rendelkeztek. Persze ezek megbecsülése így is figyelmet érdemelne s tudományos feldolgozásuk méltó és fontos feladatnak ígérkezne. Mindamellett azért jogos kíváncsiság ébredhet bennünk, mi erről az érintettek véleménye.

Mondhatjuk-e ezek után á la *Széchenyi*, hogy cigány kultúra nem volt, hanem lesz?

Könnyen belátható, hogy pusztán jogi szemlélettel itt nem jutunk messzire, jóllehet semmi okunk, hogy lebecsüljük ennek fontosságát. Nagyobb tömbök vannak itt előttünk,

melyek megmozgatásához a jogi tudásanyag és eszközrendszer nem elégséges. Ezért csak röviden utalnék bizonyos nehézségekre, melyekkel mindezek kapcsán szembetalálkozhatunk. Kétségkívül jókora zavarok és tisztázatlanságok vannak mind a hagyományos nemzetállami, mind a hagyományos liberálisnak nevezett felfogás oldalán egyaránt. *(2)* A jogtudat meglehetősen labilis, a közélet pedig általában nem az egyéni autonómia szempontjait helyezi előtérbe. Az etnikai érzékenység is eléggé egyoldalú, az előítéletesség mértékének növekedéséről pedig különféle adatok láttak napvilágot az utóbbi időben. Kisebbségi kódex létezik ugyan, csak éppen tervezet formájában, s világos üzeneteiről sem mondható el, hogy keresztül-kasul átjárták volna a hétköznapok világát és a kommunikációs csatornákat. A közoktatás szerepéről e lapokon viszont érdemes lenne többet is beszélni, melyet van szerencsém közelebbről is ismerni. Számos cikk és tanulmány jelezte már eddig is e téren, a kemény bírálatok mellett, hogy „valami nincs sehol". Az iskola nem képes ez ügyben pontos és méltányos információkkal szolgálni a különböző tudásterületeken (és a tanulói csoportok igényeinek megfelelően) s ez idáig képtelen volt önállóan képet alkotni honfitársaink egy jelentős részének történetéről, hagyományairól s arról, hogy mennyiben és miképpen járultak hozzá az újkori nemzeti kultúra összteljesítményéhez. Ez a szándék legfeljebb törvények, brosúrák generális megfogalmazásaiban vagy a kevés számú, szimpatizáns szakember tanulmányaiban és tervezeteiben lelhető csak fel. Iustitia és az oktatásügy elvont megszemélyesítése helyett feltehetjük úgy is a kérdést, hogy miért nem tudtak, mertek sokkal többet tenni programszerűen e téren azok, akik legalább elkötelezettek voltak ilyen irányban, hogy megszűnjön a „tematikai gettóba zárás"? Miért van a cigányság a közműveltségből szimbolikusan is kirekesztve? Hol vannak a többségnek is szóló interkulturális oktatási programok? S persze hol és melyik „ratio educationis"-a érvényesül itt a NAT-nak?

*Az iskola nem képes ez ügyben pontos és méltányos információkkal szolgálni a különböző tudásterületeken (és a tanulói csoportok igényeinek megfelelően) s ez idáig képtelen volt önállóan képet alkotni honfitársaink egy jelentős részének történetéről, hagyományairól s arról, hogy mennyiben és miképpen járultak hozzá az újkori nemzeti kultúra összteljesítményéhez.*

Az oktatásügy tehát egyelőre messze van attól, hogy fel tudja készíteni az új nemzedéket az adott több-etnikumú és több-kultúrájú társadalomban való kiegyensúlyozott együttélésre. A helyzet tehát nem könnyű, konfliktus pedig van számtalan, amit a mindenkori illetékesek nem szívesen tesznek az ablakba. A világsajtó egyébiránt főként csehországi esetekkel példálózik mostanában – egyelőre.

De ki is tehet majd arról, ha külföldi sajtóbeszámolók is „rontani" fogják az ország imázsát?

Mármost az alapkérdések fontossága talán túlzott elvontságra és kissé Tiborcos hangvételre is ragadtathat bennünket, amit a továbbiakban igyekezni fogunk kerülni. Nyilvánvaló az előbbiekből következően, hogy ez a nem egyszerű, későmodern helyzet, a társadalmi nyilvánosság sajátos működtetésén túlmenően, legalábbis speciális felkészültségű szakemberek után kiált, mert másokkal együtt én is úgy vélem, nem sok jóra vezet, ha csak sommás előítéletekre és eddigi leegyszerűsítő sémáinkra hagyatkozunk, magyarán mondva, ha pusztán a többség belátására bízzuk mindezen kérdéseknek a megválaszolását. Ha valaki túlzónak tartaná e szavakat, annak csak annyit: naponta bizonyságot szerezhetünk afelől, hogy egy-egy társadalmi alrendszer (benne pedagógus, gyámügyes, nőgyógyász, rendőr, jogász és államigazgatási dolgozó, nem beszélve a szavazópolgár-

ról) hiábavaló és eredménytelen kommunikációt folytat honpolgártársai jelentős hányadával. Az „eredmények” felsorolását ezúttal mellőzném. Ráadásul kudarcot kudarcra halmoz, jobb esetben a szándékoktól függetlenül, mivel hiányos tudáskészlettel, hamis fölényérzettel vagy jobbára lekicsinylő módon lép kapcsolatba a magyarországi cigányság kultúrájával. Tegyük hozzá előre, ha valaki „véletlenül” megjegyezné, hogy ő éppenséggel nem kultúrával szokott kapcsolatba lépni, akkor vagy nem veszi komolyan magát vagy nagyon is ezt teszi. Ami lehet a fent említett trópusoknál is szomorúbb, de a lényegen nem változtat. Zsenge jogállami viszonyaink közt – a legkülönfélébb szociológiai, munkaerőpiaci, oktatási, jóléti stb. adatok ismeretében – a „helyzet” ezen a téren, ebben a kommunikációs mezőben is eléggé kiszámíthatatlan. Persze mentőöv gyanánt még mindig nyúlhatnánk ahhoz, hogy tételezzük fel, talán a „helyzetkép” változik pozitívan, azaz mi magunk és a közvélemény legalább tisztában vagyunk erről szóló tudásunkkal, annak korlátaival, ebből eredően a dolgok konzekvenciáival s bizonyos értelemben mindezek tarthatatlanságával.

Nos, ne siessünk azzal a feltételezéssel!

A legkevesebb, amit a kommunikációs eszközrendszer (beleértve: iskola, sajtó, nyilvánosság, egyéb kultúraközvetítési módok) felhasználásával tenni lehet, ha érzékenyebbé teszik a közvéleményt bizonyos problémák irányában. Ennél már jóval több, ha kutatásokra támaszkodó pontos információk alapján is képes valaki megfogalmazni a helyzetképet s szembefordulni a homogenizáló, hazug közhelyekkel, az „ősi hagyományok” szelektálatlan mítoszaival. Ennél is több, ha új, alkalmasabb fogalmak s egy másfajta értékrend szerint fel lehet tárni a többségi társadalommal való bonyolult viszonyrendszert is. Nyilván van még számos egyéb közbülső fokozat, amit nem tudnék itt hiánytalanul felsorakoztatni, végső soron a következőkben tudnám mégis összefoglalni, amit még fontosnak és praktikusan kivitelezhetőnek gondolok. Nem bátorság dolga, hanem elvárható ma már a társadalmi szerveződések világában, hogy a hozzáértők és az érintettek csoportjai – ki-ki a maga területén – önállóan is képesek legyenek egy életrevalóbb kultúra-felfogás jegyében újrafogalmazni a „dolgok rendjét”, azaz folyamatosan, helyben is élni tudjanak az „értelmezés hatalmával”. Lásd például a szegedi cigányprogramot, még ha bizonyára nem is hibátlan. *(3)* (Itt legalább egy aktív roma kezdeményezés készült, másutt pedig épp aktív romaellenes kezdeményezéseket készítenek elő.) Tanárok, jogászok, egészségügyi, szociális és önkormányzati dolgozók, tehát hatóság és civilek, maguk is hozzá tudnak segíteni ahhoz, hogy egyenrangúvá és vállalhatóvá váljon egy ez idáig kifejletlen, rejtőzködő kultúra a nem túl távoli jövőben, amelyhez pillanatnyilag még az érintetteknek is meglehetősen ambivalens a viszonya. Tudván, hogy a valódi, otthonosabb integrációnak ez még mindig csak az előszobáját jelenti. Nekünk, többségieknek pedig egyelőre sejtelmünk sincs, hogy mi mindent tanulhatunk és meríthetünk majd innen. Éppen ez keltett bennem nagy várakozást a könyvvel szemben, hogy milyen téren és hogyan lesz képes mindezen törekvéseket valamilyen módon támogatni.

Előfeltételként meg lehetne fogalmazni néhány további professzionális követelményt, szakmai erényt, amivel jó, ha bír az illető, aki szintetizáló igénnyel fog neki – egymaga – egy olyan vakmerő vállalkozásnak, melynek során, egyebek mellett, elemzi a jelenkori kulturális identitásformák problémáit, vizsgálja az interetnikus folyamatok és konfliktusok lehetséges okait és előtérbe állítja a hagyomány „csinálásának” és reprezentációjának a sajátosságait. Ezek már önmagában is cifra dolgok, melyek megértéséhez nem elégséges a „bevált” fogalmakkal és tradicionális formák közt történő kommunikáció, s a régi narratívákra történő hivatkozás. Nemkülönben akkor, ha mindezt ráadásul egy olyan kisebbséghez való viszonyban, sőt kölcsönviszonyban értelmezi, mellyel szemben a többség az utóbbi időben legfeljebb a tolerancia újszerű, olykor „líraian hangolt” attitűdjének sűrű hangoztatásával találkozott, ennek is a köznyelvben divatszóvá vált, többnyire lehangoló árnyalatával.

Röviden, csupán egy bekezdés erejéig szeretnék még kitérni egy ismert szakmai dilemmára. Az antropológus-etnográfus munkája közben olyannyira közel kerülhet kutatása tárgyának világához, mely adott esetben az ő világképét, felfogását sem hagyja érintetlenül, ahogy mondani szokták, ha evvel párhuzamosan próbálja végiggondolni a dolgokat. Magam nem lévén jártas a szakirodalomban, közvetve találkoztam csak az *Evans-Pritchard*-féle megfogalmazással, miszerint a kutató, miközben leírja egy másik kultúrához tartozó népcsoport viszonyait, önmagáról, saját előfeltevéseiről és alapvető viszonyulásáról is számot kell, hogy adjon. Tehát egy ponton akarva-akaratlan maga is közel kerül a közéleti szorítóhoz, ahol beavatkoznak, ahol megköttetnek a társadalmi szerződések, ahol a többség demokratikus csoportnyomásával nyomatékosítja a javak megfelelő újraelosztását s ahol a politika rendszerint a közvélemény szolgálólányául szegődik. Könnyű lenne ezek után megjelölni a kutatás és értelmezés „tiszta" módszertani logikájának a menetét az ettől való elhatárolódásban.

Laikusként nem is állt szándékomban együgyű módon számba venni, kiből lesz a feladatra szabott szakember, ezt döntsék el ők maguk, a szerzőről azonban – kerülve a nekrológszagú méltatást – szükségesnek tartok megemlíteni néhány dolgot vázlatosan.

## A szerző és koncepciója

A szerző szakterületének kétségkívül sokoldalúan felkészült tagjai közé sorolható, aki a néprajz, a kulturális antropológia körében e tematikában kutatóként is ritka gazdag tereptapasztalatra tett szert. Ez már egy komoly előélet és sansz egy ilyen típusú munka megalkotásához. A szerző él is vele, s könyve – úgy hiszem – eddigi szakmai tevékenységének főbb stációiról is számot ad, ilyenformán a bőséges empirikus anyagnak, amit megmozgat, többnyire maga is gyűjtője, résztvevő megfigyelője és értelmezője. Akár elővigyázatosságból, akár mértéktartásból döntött így, méltánylandó, hogy elsősorban azoknak a fontos résztémáknak a feldolgozásával állt elő ebben a kötetben, melyeknek maga is „első kézből" kutatója és interpretátora volt előzőleg. További szakmai virtusként tartható számon, hogy dokumentumfilmes társszerzőként, tematikus fotóanyagok összeállítójaként a nyolcvanas években kibontakozó vizuális antropológiai irány elméleti és gyakorlati animátoraként is nevet szerzett. Nagy és széleskörű publicitásban részesülő tematikus kiállításokat szervezett és gondozott az elmúlt időszakokban, a Néprajzi Múzeumban. Egyik fő szorgalmazója volt és maradt egy leendő cigány bázismúzeum létrehozásának. Tanulmányaiban vitázó és vitatott szereplője annak a folyamatnak, melynek során az etnikai azonosságtudatra és a szabad identitásválasztásra egyaránt építő felfogás jegyében a cigányság kulturális integrációját igyekszik előkészíteni. Nem tudós outsider tehát, hanem maga is az „etnikai küzdőtér" egyik markáns álláspontjának képviselője.

Lássuk, mindezek fényében, mire vállalkozott a szerző, s mire képes a könyv.

Az továbbiakban tehát a kötet (Szuhay Péter: ‚A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája', Panoráma, Budapest, 1999. 205 old.) tárgyát, felépítését, a szerző szándékait és szemléletmódját, valamint szerkesztési koncepcióját igyekszünk szemügyre venni. Megkíséreljük számba venni a borúra s derűre egyaránt okot adó mozzanatokat, megpróbáljuk megbecsülni a vállalkozás jelentőségét, újszerűségét s nem utolsó sorban mérlegelni kívánjuk pedagógiai hasznosíthatóságát.

Mi különbözteti meg e kötetet – kérdezhetnénk – a hasonló témaválasztású „honismereti" munkáktól, melyek a hagyományos néprajzos leíró módon vetítenek elénk állóképeket egy népcsoport változatlannak gondolt életmódjáról és szokásvilágáról? A kérdésben cinizmus rejlik, hiszen nem mondhatjuk, hogy számos ilyen tárgyú feldolgozás látott volna eddig napvilágot, ami összehasonlítási alapul szolgálhatna. Egyrészt hamar kiderül, hogy ez a fajta feldolgozásmód távol áll a szerzőtől, ilyenformán nem sok értelme

lenne az elvont, akadémikus mérlegeléseknek. Továbbá az sem állt szándékában, hogy munkája cigány önismereti tükör gyanánt mindenáron egy pozitív önmegerősítést szolgáló kalauz legyen, népszerűsítő formában megírva, a fontos tudnivalók kivonataival (történelem, nyelv, szokások, dalok, ételek stb.).

Az előszó tanúsága szerint a legfőbb indokok, melyek a munka létrehozásában szerepet játszottak, ekképp összegezhetők. A mai magyar társadalomban a legkritikusabb helyzetben lévő kisebbség a cigányság, melyet nemcsak fokozódó gazdasági és szociális hátrányok sújtanak, hanem a közgondolkodás negatív diszkriminációja is, mellyel legalább olyan nehéz felvenni a küzdelmet, mint az előbbiekkel. Fel kell tehát tárni az előítéletek „mögötti valóságtartalmat és bizonyítani az állítások képtelenségét." Ezek a túlnyomórészt ellenőrizetlen állítások (mondhatnánk akár feltételezett kollektív bűnösségekkel kapcsolatos kollektív vádaknak is) rendszerint a következő témák körül forognak, melyekre kellő visszafogottsággal igyekszünk csak utalni: 1. munkakerülés, 2. genetikai másság, 3. tolvajlás, 4. nyerészkedés, 5. higiéniai ügyek stb. A homogenizáló sémákat, az előítéletesség kóbor motívumait és toposzait ugyanis kulturálisan örököljük. A többségi társadalom képviselői, a fentebb már említett alrendszerekben, nagyon nehezen mondanak le e sablonokról és minimálisan sem hajlandók megértéssel fogadni a kisebbség értékrendjét, melynek következményei a napi érintkezés során az enyhébb lefolyású „kommunikációs zavaroktól" a helyi hatóságok által nyíltan vagy hallgatólagosan megerősített kollektív kirekesztésig terjednek. A közéletet mérgező előítéletességgel szembeni felvilágosító szándékú és színvonalas fellépés tehát alapvetően fontos.

Kérdés mármost, miben nyújt többet és mást ez a könyv a szokásos pozitív szándékú, előítéleteket oszlatni kívánó ismeretterjesztő propagandánál?

Véleményem szerint ezt elsősorban a módszertani eljárások gazdag választékában és az újszerű szemléletmódban kell keresni. Például abban, hogy „valóságos csoportok konkrét történésein és esetein keresztül", vagyis esetleírások formájában kívánja feltárni a valóságdarabokat. Így próbálja megadni vagy beadni a maga „ellenmérgét" az említett hétköznapi tudattartalmakkal szemben. Ennek érdekében a leghathatósabb fegyvert, az empirikus tapasztalatot mozgósítja célirányosan, mely a kötet fő forrását és hivatkozási alapját képezi. Valós és hiteles információkként ezek szolgálhatnak alapul az érvelésekhez. Ez adja az egész vállalkozás egyik kiemelkedően fontos ismertetőjegyét, vagy ahogy ő nevezi: „megértési és megoldási technikáját". S ebből adódik a világosan kivehető módszertani szándék a szövegközlések jelentős részében: kerülni az ideologikus diskurzusokkal történő igazolást és a prekoncepciózus, didaktikus tárgyalásmódot.

Nem kíván tárgyáról teljes képet adni, mivel a cigányságon belüli diffúz és szerteágazó viszonyok ezt amúgy sem tennék lehetővé, „legfeljebb bizonyos tendenciák és trendek kijelölésére" van mód. Téves szempontnak gondolnám, ha valamiféle hiánylistával szembesítenénk a szerzőt szerkesztői válogatásának mérlegelésekor (például a cigány történelem bemutatása, ennek ezer ága az őstörténet kérdéseitől a jelenkori polgárjogi küzdelmekig; a cigány holokauszt; nem szól a roma vonatkozású filmekről, egyáltalán a média szerepéről, a cigánykutatások történetéről, vagy *Jango Reinhardt* jelentőségéről sem stb.). Többre jutunk, ha azt nézzük meg, mennyire árnyaltan dolgozta fel a maga által választott, lényegesnek tartott vonatkozásokat.

A kötet voltaképpen egy igen sokrétű interkulturális kalauz. Egy olyan „konfliktuskezelő" kézikönyvvel van dolgunk, mely az alapvető tájékozódáshoz nyújt nemcsak ismereteket, hanem – mint fentebb említettük – „megértési és megoldási technikákat" is. Ugyanakkor sajátos tankönyvi jegyeket is hordoz. Bizonyos vonatkozásban megtalálható benne az etnikai viszonyok történetisége, bár elsősorban a jelenre koncentrál, nem érdeklődik a kulturális jelenségek ősisége és archaikus volta iránt. Nem kívánja eldönteni, van-e cigány mitológia, volt-e cigány eposz. (Sokszor cáfolták már, hogy nem volt magyar mitológia sem, ahogy buddhista logika sem létezik). Mindenekelőtt a kultúra modern

fejleményeit, hétköznapiságát állítja előtérbe. Olyan kultúraértelmezéssel dolgozik, mely nemcsak a dalokat, meséket, szokásokat és hiedelmeket vizsgálja, hanem a munkakultúrát, a foglalkozási és megélhetési stratégiákat is bemutatja. (Ellenméreg: ad 1. munkakerülés). A kulturális sajátosságok hangsúlyozása azért is alapvető, mert véleménye szerint az etnikai identitás létrejöttének, formálásának a kulturális rendszer a talapzata, illetve háttere. Nem minden kulturális közösség etnikai közösség, viszont az etnikai közösségek mindenekelőtt kulturális (nem vérségi, politikai, vallási stb.) közösségek. Ilyen alapon beszél a cigányság etnikus kultúrájáról. Erre érkeznek persze a régi-új vádak, hogy aki etnikumban gondolkodik, az etnocentrikus, amivel magam nem értek egyet. Ez a felfogás élesen szemben áll az etnikai vonásokat másodlagosnak vallók nézeteivel, akik cselekvési stratégiáikat vagy esetleges törvényjavaslataikat nem ezen az alapon fogalmazzák meg. E szemléleti különbségek ugyanakkor nem írhatók le pusztán politikai elkötelezettségek mentén.

Úgy vélem, az a fajta kulturális antropológiai szemléletmód, amelyet a szerző és munkája képvisel, nemcsak a hétköznapi kommunikációból hiányzik. Nem ártana, ha további népszerűsítő munkák, tananyagok révén mielőbb az oktatás világát is áthatná, elfogadott „nyelvjárássá" lenne, vagyis fogalmai, fontosabb elemei részeivé válhatnának az iskolai kommunikációnak.

Megközelítésmódja igen összetett, mert nemcsak a kíméletlen többség látószögéből, hanem a különböző cigánycsoportok kulturális viselkedése felől is vizsgálja a jelenségeket, a cigány-cigány viszonylatok sokrétű megkülönböztetésével. Ezenkívül a cigányok és nem cigányok bonyolult kapcsolatára is rávilágít, a jelenkor előzményének tekinthető 19. század végétől kezdve a tárgyalást. Ez azért fontos alapvetően, mert e könyv is igazolását adja annak, hogy a cigányság csoportjai egyfelől mindig a többségi társadalommal való viszonyban fogalmazták meg identitásukat, másrészt saját „külön bejáratú" önmeghatározásukra is mindig fenntartották maguknak a jogot. Az is elemzés tárgya, hogy miért maradt fenn mind a mai napig ez a „kétoldali" identitástudat, mely érthető és indokolt a külső társadalommal szembeni önvédelem szempontjából. A társadalomfejlődés jelenlegi fokán viszont hátráltatója lehet egy nyitottabb identitás kialakulásának.

*A kulturális sajátosságok hangsúlyozása azért is alapvető, mert véleménye szerint az etnikai identitás létrejöttének, formálásának a kulturális rendszer a talapzata, ill. háttere. Nem minden kulturális közösség etnikai közösség, viszont az etnikai közösségek mindenekelőtt kulturális (nem vérségi, politikai, vallási stb.) közösségek. Ilyen alapon beszél a cigányság etnikus kultúrájáról.*

Kiemelten fontos és újszerű tematikai aspektus a szimbolikus megjelenítések, reprezentációs formák múltbeli és jelenbeli ábrázolása, elemzése. Pedagógiai szempontból komoly hasznot lehet remélni attól, hogy összehasonlításra alkalmas módon kerülnek bemutatásra a korábban elterjedt és kurrens szemléletmódok jellegzetességei: a hatósági, a tudományos, a nem-tudományos, az irodalmi „képek" és leírások, valamint a különböző önképek. További ellenméreg (ad 2. genetikai másság) a pedagógia napi praxisában is uralkodó nézetek és berögzöttségek egyik abszurditására vonatkozóan, mely azt feltételezi, hogy genetikailag kódolt a cigányságon belül a devianciára való hajlam. Ez nagyjából arra a gondolkodásmódra vall, ami távoli múltra tekinthet vissza, például a „kalandozó" magyarok utódairól is szívesen gondolkodtak ilyen homogenizáló sémák szerint a más kultúrához tartozó krónikások. Úgy tűnik, ilyen – nem éppen büszkeségre okot adó – ezeréves „érzékenységeket" mi is bevettünk hagyományaink közé, ami ráadá-

sul nemcsak a mindennapok leegyszerűsítő beszédmódjában él tovább. A diszkriminációs felzárkóztató programok hallgatólagos vagy kimondott előfeltevései között is találhatunk ehhez fogható, még ennél is rafináltabb és megtévesztőbb „felismeréseket", amikor avval indokolják az elkülönítést, hogy a cigány gyerekek kultúrája (szokásai, gondolkodásmódja stb.) nem teszi alkalmassá őket a mindenkinek szóló oktatási folyamatokban való részvételre. Valójában ez már a modern asszimilációs stratégia jegyében dívik, melynek kudarcáért ugyancsak az említett nebulók tehetők felelőssé.

Egyébiránt egy meglehetősen tág célcsoportnak szól a könyv, akik munkájuk során kerülnek kapcsolatba cigány kisebbséghez tartozó emberekkel. Ebből adódóan merülnek fel olyan problémák, mellyel a szerzőnek is nehézségei támadnak nemcsak a könyv műfaji meghatározása, hanem esetenként nyelvezete kapcsán is. Magam tankönyv helyett inkább oktatási segédkönyvnek nevezném, melyet egyáltalán nem tartok degradálónak, sőt ebben a műfajban a nélkülözhetetlenek közé sorolnám. Úgy vélem, a kvázitankönyv jelleg azért mégis igaz, mert egy sajátos tematikai válogatás szerint próbál „a magyarországi cigányságról összegyűjtött ismeretek lényegi összefoglalója" lenni. Megértési és megoldási technikák elsajátítását helyezi kilátásba. Tehát rendszerezett és összefüggő információkat óhajt közölni egy adott témakörben, felmutatva bizonyos történeti és historiográfiai vonatkozásokat, utalásokat téve – ennek célirányos szelekciójával – a szakirodalmi háttéranyagra, segítve mindezt a műfajnak megfelelő alkalmazott nyelvhasználattal. Ebből adódik, hogy ebben a formában nem is lehet egy jól meghatározott intézményes oktatás segédeszköze. Ezzel szemben ajánlatos lenne forrásként felhasználni további pedagógiai célú adaptációkhoz. Az intézményes színterek közül a tanító- és tanárképző főiskolák, egyetemek, egészségügyi szakiskolák, szociális képzés, munkahelyi továbbképzések és nem utolsósorban a tanár-továbbképzések így is jó eséllyel befogadhatják. Ez utóbbi műfajra vonatkozóan véleményem szerint érdemes lenne mielőbb kitalálni egy olyan verziót, mely erre a célra alkalmassá tenné, s ezt követően elindítani az akkreditációját.

Pedagógiai-módszertani szempontból további nagy erőssége, hogy szöveggyűjteményként is használható, mivel tematikus szemelvényeket (irodalmi, tudományos, hétköznapi stb.) is közöl, melyek sok esetben eltérő álláspontokat állítanak szembe egymással, teret engedve így az olvasói (tanulói) értelmezéseknek. Egy értő tanár rögtön felhúzza a szemöldökét, mert meglátja és kiaknázhatja az ebben rejlő előnyöket, például a kooperatív tanulási technikák elsajátíttatása terén. Erénye még, hogy „képeskönyvként" – eredetinek mondható fotóválogatással – alkalmas vizuális terepet kínál az ilyen irányú értelmezések céljára, a könyvben foglaltakhoz és az önálló feldolgozáshoz egyaránt.

## A könyv egységeiről

Mindenekelőtt a címválasztásról. Kissé bonyolultnak tartom, noha minden egyes szava, fogalma alaposan átgondolt és a koncepciózus kapcsolatosságot sugallja. Mégis úgy gondolom, egy ilyen speciális kézikönyvnek, mely nem kifejezetten tudományos vagy monografikus igénnyel, az ennek megfelelő kifejtésmóddal és terminológiával íródott, szerencsésebb lett volna tömörebb műcímet adni. A szándék – a szembeállítás – érthető, de a szerző alcímként is nyugodtan utalhatott volna arra a mondhatni stratégiai jellegű vitapontra, ami az etnikus kultúra/szegénységkultúra megkülönböztetésben és dilemmában kifejezésre jut. Helyesen tette ugyanakkor, hogy nem foglalt állást ehelyütt, inkább hangsúlyosan jelezte és nyitva hagyta, rábízta ennek eldöntését az olvasóra, ezzel együtt a fő üzenet (=cím) befogadását megkönnyíthette volna, így viszont egy nehézkes és túlzsúfolt nyelvi megfogalmazással találja magát szembe az olvasó.

Az ‚Előszó'-ban kifejezetten bántó, hogy ide nem illően és szokatlanul kollokviális stílusban idéz fel egy gyilkosnak mondható cigány-viccet. Nem biztos, hogy például a ma-

gyar arisztokrácia valamely vonatkozásban történő feldolgozásához feltétlenül Taszilóvicceket is kellene mondogatni. Azonkívül alkalom arra, hogy némelyek esetleg egyedül csak erre emlékeztessenek a könyv kapcsán.

Nem könnyű olvasmány a ‚Fogalmak tisztázása' című alfejezet, de e nélkül nincs miről, jobban mondva, nem érdemes beszélni. Pontos, egyértelmű fogalomhasználat, informatív leírások a hatósági cigány-minősítési módszerek és az önmeghatározások konfliktusairól. A „relatív cigány" különben sem hagyja, hogy egyszeri meghatározásokba foglalják. Az identitásválasztás útjai kifür-készhetetlenek. A szerzőnek, helyeselhetően, az a célja, hogy bemutassa azokat a szempontokat és értelmezési kereteket, melyek alapján eldönthető, hogy az adott pillanatban ki minek tartja magát.

Az ‚Alakuló értékrendek' című alfejezet, véleményem szerint, lehetett volna határozottabb a különféle irányzatok (szervezetek, képviselőik) nevesítésében, megkönnyítve a tájékozódást. ‚A jelenkor előzményei – történeti fejtegetések' során a jelenkor legfontosabb kérdései közé tartoznak a foglalkozási, megélhetési viszonyok. Ma a piacgazdasági átmenet idején tíz- és százezrek kénytelenek még a korábbi proletarizált életviszonyok nyújtotta lehetőségeknek is a feladására. Mit csinálnak azok az emberek, akik kiszorultak a munkaerőpiacról? Milyen a „piac alatti" cigány társadalom tényleges tagolódása?

Erről is szól a ‚Jelenkori gazdaságtörténet' című fejezet. „Szomorú trópusi" történet, hogy itt Közép-Európában újra tömeges méreteket öltött a gyűjtögető-zsákmányoló életforma. Ennek ellenére mégis azt kell megállapítani, hogy elképesztő alkalmazkodási képességről tesznek tanúbizonyságot egzisztenciát vesztett emberek tízezrei, akik a szegénység kultúrájában, a szegénység gazdaságában tevékenykednek. Találhatunk egy taxatív felsorolást is ezekről a túlélést segítő technikákról és jövedelemforrásokról (gyűjtögetés-szedegetés, guberálás, szelektív hulladékgyűjtés, alkalmi munkák, mezőgazdasági termelés, feketegazdaság, vállalkozói tevékenységek, „bankszakma" ad 4. stb.). Emeljünk ki a ‚Gazdasági típusok' esetleírásos példatárból néhány mozzanatot. Tiszakanyár: pálinkakereskedés, benzinüzlet a kishatárforgalomban, gagyi, uborka. Nagycserkesz: önálló paraszti létforma, dinynye, dohány. Bogács: Cs-lakások, döghúsevés. Érezhetően különböző hátterek, attitűdök, sorsok.

*„Szomorú trópusi" történet, hogy itt Közép-Európában újra tömeges méreteket öltött a gyűjtögető-zsákmányoló életforma. Ennek ellenére mégis azt kell megállapítani, hogy elképesztő alkalmazkodási képességről tesznek tanúbizonyságot egzisztenciát vesztett emberek tízezrei, akik a szegénység kultúrájában, a szegénység gazdaságában tevékenykednek.*

‚A cigányok etnográfiája'. Csupán egy utalás az ‚Öltözködés' alfejezetnek az eltérő tisztaságképzetekről szóló problematikájára (ellenméreg ad. 5): „Adott kulturális csoportok saját közegükben a saját tisztaságukról megfogalmazott normáik között normálisan élnek." Egyes emberek, akik például kevesebbet mosakszanak, világképükben nem a tiszta-mocskos ellentétpárban jelölik ki az értékeket, hanem a tiszta-tisztátalan viszonylatban.

‚Az értékrend' fejezetben a lopásról (ellenméreg: (?) ad 3. tolvajlás) mint kulturális szokásról. A büntető jellegű („büntetésbeli") lopásról, mely csak a haragosra vonatkozhat, azt írja, hogy érdemszerző jelleggel bír. Egy korrekt antropológiai leíró kontextusban persze ez semmiképpen sem értelmezhető homogenizálóan. Ugyanakkor valószínűleg a könyv legproblematikusabb mondata itt található (111. old.): „A lopás [...] a csoporton belül az ember értékmérőjévé is válhat." Hétköznapi értelmezésben – nagy

valószínűséggel – a megrögzött másság-védelmezők se fognak e mögé felsorakozni. Hacsak nem tekintjük eleve értékesnek mindazt, ami ősi.

‚A kulturális egységesülés' alfejezetet a cigányság integrációjának módozatairól és ennek lehetséges forgatókönyveiről túlságosan soványnak érzem. Az esetleges kulturális és politikai egységesülés esélyeiről szólván nagyobb teret szentelhetett volna e témának.

‚Az egészségügy és a cigányok'. Védőnők, nőgyógyászok, háziorvosok és egészségügyi dolgozók és mások figyelmébe (ad 5.). Tananyagrészletek: „A roma populáció egy részhalmazát sem szabad homogénnek tekinteni." Továbbá itt sem biztos, hogy az anyasággal, nemi szerepekkel kapcsolatos archaikus minták jelentik a jövő követendő útját. A zártság egyre inkább felbomlóban van.

‚Esettanulmányok – különös történetek'. Olvasmányok, például „Miért lopta el felesége holttestét R. Mihály?", „Miért látogatták meg B. Miklóst a ny.-i kórházban egyszerre tizennégyen?" (Akárcsak E. Kusturica: Macska-jaj)

‚Útmutató a cigányságról szóló fotók használatához'. Legnagyobb sajnálatunkra a cikk témájául szolgáló fotók nincsenek itt. Csak egyet-kettőt találtunk meg elszórva másutt (például 43., ill. 45. old.) Kár, hogy a lényeg, a látnivaló nem jelenik meg.

Az ‚Olvasókönyv'-ből a félelmetes tanulságoktól hemzsegő ‚Csövesek – csicskák' leírást ajánlanám a nagyközönség figyelmébe, mely arra (is) példa, hogyan asszisztál az intézményes igazságszolgáltatás a nyílt diszkrimináció mellett az ároktői romák és a miskolci hajléktalanok között támadt konfliktus során. Úgy tűnik, lehetnek még aktualizálható vonatkozásai a jövőben. Erről dokumentum-összeállítás is készült. Példaértékű beszámolónak tartom.

Apróbb kifogásaim az egyébként célszerűen összeállított bibliográfiával kapcsolatban: a fejezetekben szemelvényként megadott szövegek könyvészeti adatai egy-két esetben hiányoznak, pl. Seres G.: Tiszta Környezet (?), idézve 87. old., vagy Bosnyák B.: Cselédek Oros községben (?), idézve 92. old.

Megjegyzés: Akaratlanul is támadhat az a furcsa benyomás az emberben, hogy a kiadó profilja – merő véletlenségből – egyfajta „idegenforgalmi kiadvány" jelleget kölcsönöz a könyvnek.

Jelenkori kényes etnikai és társadalmi konfliktusaink megértéséhez a kötet: nélkülözhetetlen forrás és megoldó kulcs. Azoknak is, akik munkájuk során találkoznak boldog cigányokkal és azoknak is, akik evvel ellentétes tapasztalatokra tesznek szert. Üdvözölni kell ezt a végre-valahára vérbeli és sokoldalú szakembertől származó interkulturális olvasókönyvet, mely a megismerést és a megértést, a mindennapi konfliktuskezelés leghatékonyabb módozatait helyezi előtérbe. Remélhetőleg gerjesztő hatása lesz a pedagógia egyes szakágaiban. Persze sokat azért ne várjunk, mert ezzel kapcsolatosan van egy jókora nehézség: az úgynevezett megértési technikák elsajátítása valószínűleg nem fog menni mindenkinek. Az előítéletek tárháza sokkal több, olcsóbb és könnyebben felhasználható formát kínál a másik „megismeréséhez". De a piacon végre megjelent egy hamisítatlan közszolgálati termék. S a kérdés, azt hiszem, mégiscsak az: ki kit győz meg?

## Jegyzet

*(1)* Claude LÉVI-STRAUSS: *Szomorú trópusok*. Európa Könyvkiadó, Bp, 1973.
*(2)* egyebek közt KIS János: *Túl a nemzetállamon*. In: Beszélő, 1996. márc.-ápr.
*(3) Szeged cigánysága és a Szegedi Cigányprogram.* In: Régió, 1997. 3-4. sz. 81-110. old.

*Perjés István*

# A berámázott világ

## *A kerettantervek néhány elvi kérdéséről*

*„Valamit még akartam mondani, egy szót, azt a bizonyosat... nem, a világ nem lesz bölcsebb, sem boldogabb, ha kimondom azt a szót, s nem lesz szegényebb, ha lezuhanunk most és nem mondom ki soha. (...) Mi ez a szó? Az igazság. A meggyőződés, hogy az embereket nevelni lehet, s más egyebet nem is lehet kezdeni velük, csak nevelni és tanítani...” (1)*

Történt egyszer, hogy *Márai Sándor* repülőre ült, hogy egy napra visszatérjen Kassára, a szülővárosába. A gép sokáig körözött a város felett, s volt néhány perc, amikor úgy tűnt, ezt az utazást bizony nem feltétlenül ússzák meg élve. Ám e baljós pillanatokban valami mégis láthatóvá vált, mert az odalenti világ nem rejtegethette tovább a hazatérő előtt igazi határait. Az égbeszökő templomtorony, a valaha végtelen hosszúnak érzett utcák és az egykor hatalmasnak tetsző házak – innen a magasból – többé már nem ígérhették az Egészet a gyermekkor világot kóstolgató nagy kalandjának. Nem volt titok többé, hogy a világ megismerésének az az időbe és térbe szorított fizikai és szellemi horizont adott keretet, ami csak innen „felülről”, az emberi megismerés természetének megtapasztalásával vált láthatóvá. De mégis, hiába tudunk e horizontok létezéséről, a gyerekeket mégiscsak az „odalenti” házak és terek tanítják meg élni. S amíg ott vannak, lábuk alatt szilárdan áll a „Garrenek műve”, a látóhatár szegélyezte Város.

A konklúzió, hogy az embereket nevelni kell és tanítani, mert alig is lehetne egyebet, nem ment föl a válasz alól: megtervezhetjük-e innen a magasból, az emberi megismerés természetének tapasztalatával, az „odalenti” tanítást és a tanulást? Szabad-e rendet „csinálni” mértani aggályossággal megszerkesztett tanítási-tanulási tervekkel, a kerettantervek divatos gondolatával?

A válaszhoz elég volt feltennem magamnak a tantervelmélet három mesebeli kérdését: milyen hatással lesz a kerettantervek bevezetése a didaktikai háromszög szereplőire, azaz a tanulókra, a tudásgyarapodásra és a pedagógusra. Másképpen fogalmazva, vajon javul-e a gyerekek iskolai életminősége, növekszik-e a tudásfelhalmozódás üteme, és fejlődik-e a tanárok pedagógiai ethosza a kerettantervek ünnepélyes leleplezését követően?

Nos, a (nevelés)tudomány és a józan ész azt diktálja, hogy nem tanácsos kerettantervekkel rámázni az iskolai világot.

Persze, ahogy elnézem, oktatáspolitikai szempontból végső soron úgyis mindent lehet.

### Kerettanterv és életminőség

Vegyük most szemügyre a kerettantervek ügyét az életminőség szempontjából. A harmadik évezred globálisan összekapcsolt világában – állítja a Budapest Klub első jelentése – csak a planetáris tudatosságú új világkép fog eligazítani. Mint ahogy eddig is, most is segítenek majd az új világképben megszülető mítoszok, amelyekben „az ember tudása, reményei és vágyai egyesülnek olyan térképpé, amely eligazít bennünket életünk válaszútjainál.” *(2)* Századunk jónéhány mitológiája viszont mára alkalmatlanná vált az

iránykereséshez. A jelentés ide sorolja a jelenlegi viszonyok visszafordíthatóságának mítoszát, a nemzetállamiság abszolutizálásának mítoszát, az egyének különállásának mítoszát s végül a hierarchikus rend mítoszát. A hierarchikus rend mítoszában reménykedők a rendet törvényekkel és szabályokkal, valamint ezek betartatásával vélik megteremteni, s ezért a parancsok olyan sorozatát adják ki, amelyeket köteles mindenki ismerni és betartani. Ám ami működik egy hadseregben, az korántsem válik be az iskolában, ahol a hajlékony struktúrák és a csapatmunka biztosítja az igazi stabilitást.

Kár, hogy a jelenlegi oktatáspolitika az iskola tartalmi és strukturális szabályozását továbbra is a hagyományos hierarchia rendjével képzeli el. Mert ugyan hangsúlyozzák a stabilitás és a rugalmasság egyensúlyát, de végül mégiscsak azt olvassuk, hogy a stabilitás elsősorban a 8+4-es iskolaszerkezet támogatását jelenti, és ehhez az iskolarendszerhez készülnek majd olyan kerettantervek, amelyek megmondják, „hogy egy-egy pedagógiai ciklusban milyen tantárgyakat, azon belül milyen ismereteket kell oktatni, milyen óraszámban." Gondos elöljáróink arra is ügyelnek, hogy levegyék vállunkról saját pedagógiai ethoszunk, nevelésfilozófiánk megnevezésének nyűgét, mivel a kerettantervek és az iskolai életünk összeillesztéséhez 2-3 pedagógiai rendszert is szándékoznak csomagolni. S még ha el is fogadom, hogy iskolai életünk naptárszerűen kitalált minőségbiztosítása a pontosan végrehajtott technológiai parancsok sorozatán áll vagy bukik, de azt a komoly történelmi pedigrével bíró jezsuita rögeszmét, hogy mindenütt ugyanaz a magas életminőség biztosítható egy posztmodern korban, bevallom, kissé avíttnak vélem. Egy 500 milliárdos költségvetésű „iskolaüzemben" a technológiai felfogású zárt minőségértelmezés engem a gyorsétermek képletére emlékeztet, ahová azért térünk be, hogy műanyag tálcáról ehessük puszta kézzel a papírzacskóban pihenő, sebtiben zsemlékbe gyömöszölt fasírtszerűségeket. Az ilyesféle olcsó kaland biztonságát a visszacsatolásokra, ellenőrzési pontokra felépített rendszer vigyázza. Másképpen szólva az, hogy mindenütt hibát szimatolunk, abból indulunk ki, hogy ami elromolhat, kedves Murphy, az el is fog romlani. Tehát minél több ellenőrzési pontra strázsát kell állítani és elejét venni minden mellényúlásnak. Ebben a vízióban a választás illúzióját legfeljebb a földrajzi hely és az ott mutatkozó közönség adja. Ha az egyforma iskolákban egyforma kerettantervekkel, egyforma tantárgyi struktúrákkal, egyforma pedagógiai rendszerekkel adják elő egyformán a világot, egyszer még szobra lesz a Szülőnek, aki elindult, hogy Jó Iskolát keressen a gyerekének.

*Tehát minél több ellenőrzési pontra strázsát kell állítani, és elejét venni minden mellényúlásnak. Ebben a vízióban a választás illúzióját legfeljebb a földrajzi hely és az ott mutatkozó közönség adja. Ha az egyforma iskolákban egyforma kerettantervekkel, egyforma tantárgyi struktúrákkal, egyforma pedagógiai rendszerekkel adják elő egyformán a világot, egyszer még szobra lesz a Szülőnek, aki elindult, hogy Jó Iskolát keressen a gyerekének.*

A technológiai minőségfilozófiával szemben az iskolában találóbbnak gondolom az emberi erőforrások minőségelvét. A különbözőség értékének elfogadását, a tanulható életminőség dinamikáját, a kreatív tudatosságú iskolai együttélés „bizonytalanságát".

Vajon mit mondhatott volna *Kolumbusz*, ha megkérdezik tőle, miért is szállt hajóra, mit keres, mit vár a jövőtől? Talán egy nyugtalanító geográfiai titkot remélt megfejteni? Talán kincsekre és dicsőségre vágyott? Talán egy álmot akart valóra váltani? Végül is mindegy már, miért is adott parancsot valaki több száz évvel ezelőtt az indulásra. A közkedvelt fordulattal élve, kicsit így volnánk mi is a megismerés szabályozásával.

Amikor ugyanis Kolumbusz elindult, nem tudta, hogy hová tart. Amikor megérkezett, nem tudta, hogy hol van. Amikor pedig visszatért, nem tudta, hogy hol volt – s mindezt más pénzéből tette. Aligha lehetünk nála bölcsebbek itt, a közoktatás hajóján. Hogy pontosan mit is keresünk, arról nem sokat mondhat a tudomány, az oktatáspolitika, a pedagógus, de még az apukák és anyukák sem. S ezt a választ hiába várjuk a gyerekektől, mert ők sem igazíthatnak egyenesen útba bennünket.

„Az oktatás – rejtett kincs" a címe annak a jelentésnek, amelyet a *Jacques Delors* vezette nemzetközi bizottság készített az UNESCO számára. Ez a jelentés négy alapelv köré csoportosítja a 21. század közoktatási feladatait. A hajó ebben a jelentésben is feltűnő metaforája szerint „bizonyos értelemben az oktatásnak egyszerre kell nyújtania egy komplex és állandóan változó világ térképét, és iránytűt is a navigáláshoz." *(4)* A bizottság négy dolgot ajánl megtanulni és megtanítani: megismerni, azaz hozzájutni a világ megismeréséhez szükséges eszközökhöz, dolgozni, azaz hatni tudni a környezetre, együtt élni, azaz együtt tevékenykedni a többi emberrel és végül élni, hogy a megszerzett autonómiánk, ítélőképességünk és felelősségérzetünk birtokában megvalósíthassuk igazi álmainkat. A pedagógiai célok ilyesfajta kiterjesztése egyben azt is jelenti, hogy elérési útjaik narrációjában a tanuló és tanító önállóan és kölcsönösen is kiveszi a részét. S ha elfogadjuk, hogy a tanterv nem más, mint a valóságosan létező konkrét iskola és a szimbolikus iskola pedagógiai elvonatkoztatása, akkor azt is el kell fogadnunk, hogy a megismerésre, a munkára, az együtt élésre és az életre tanító tantervnek el kell veszítenie az „én tudom előre, mi lesz neked jó" tetszetős egyszerűségét.

Hogy mi történne akkor, ha az egyén életminőségét növelő tudatos tevékenysége helyébe a tömeg tudattalan tevékenysége lépne, arról *Hamvas Béla*tól is sokat olvashatunk. A tömegember – ahogy írja – „nem lévén birtokában még a kezdetleges megkülönböztetéshez szükséges eszközöknek sem, állandóan összetéveszti magát valami vagy valaki mással, és ennek a másnak a véleményét vallja és életét éli, mialatt saját magáról való tudata félig feloszlottan az ösztönök zavaros mélyében lebeg." *(5)* A filozófus Hamvas nem kifejezetten vár sok jót a Vízöntő korszakának irányított tömegétől. A legújabb szervezetelméleti kutatások viszont adnak némi reményt az eltömegesedés rémével szemben. Úgy tűnik, hogy a kellően nagy csoportokban, ha nem kényszerítjük rá az egyéneket, akkor azoknak eszük ágában sincs önként végrehajtani a közös célból adódó feladatokat, még akkor sem, ha ezzel mindannyian jobban járnának. *(6)*

Talán eljön majd a pillanat, amikor a rendteremtés bajnokai a különbözőségre, a differenciálásra alapozott minőséget hirdetőkre sem fognak úgy nézni, mintha ezüstkanalat loptak volna. Mert bár igaz, hogy egy perrendtartásszerű aprólékossággal megszerkesztett égből jövő cél-feladat-követelményrendszer megnyugtató látvány. De csak akkor, ha a Káosz szemével nézzük.

## Kerettanterv és megismerés

A századvég információs robbanásai, „katasztrófái" nem múlnak el nyomtalanul. A kérdések pedig egyre gyarapodnak. Hogyan lehet intézményesen kezelni és a jövő generációinak szolgálatába állítani az egyre félelmetesebb mértéket öltő információs „galaxist"? Hogyan lehet társadalmi méretekben elsajátíttatni a tudás aktív megkonstruálását?

Annyi bizonyos, hogy a megismerés továbbra is az élet evolúciós alkalmazkodási programjainak legfejlettebb változata. Az életbenmaradás feltétele a természeti és civilizációs környezethez való gyors alkalmazkodás. A környezet megváltozása idézi elő a megismerés differenciálódásának szükségességét: finomodnak a gondolkodási formák, kognitív stílusok és problémamegoldási stratégiák s ezzel együtt növekszik a megismerés hatékonysága is. Az a nyugtalanító kérdés, hogy mi határozza meg az ember viselkedését, mindig is foglalkoztatta a pszichológia laikus és szakértő művelőit. A

többfelé húzó kutatások abban egyetértettek, hogy az embert mint környezetét modellező lényt tekintsék, viselkedését pedig belső (mentális) modelljei révén elemezzék. A tudatot kutatók fogalmi apparátusában sok esetben találkozhatunk metaforákkal. Ilyen metafora az elme és az agy megkülönböztetése, mely előbbivel a megismerő embert, az utóbbival pedig az emberi megismerést azonosíthatjuk. A két metafora közötti különbséget jól érzékelteti például, hogy *Damasio* egy egész könyvet *(7)* szentelt arra, hogy *Descartes* tévedésére rámutasson. „Je pense donc je suis." – állítja Descartes, ezzel szemben Damasio megfordítja a mondatot: „Je suis donc je pense". Azaz hogy a lét igazi lényege a gondolkodás és a gondolkodás tudata. Viszont cserébe azért, hogy szemétkosárba ajánlja a Descartes-i számítógépes metaforát, az elméről a következő tetszetős tételt fogalmazza meg:

– a szervezet idegrendszeri reprezentációkat képes kialakítani,
– ezek a reprezentációk képzetekké válnak,
– e képzetek a gondolkodási folyamatban manipulálódnak, és
– a viselkedést úgy befolyásolják, hogy segítik a jövő megjósolását, a tervezést és a döntést.

*Dennett (8)* három fő állomásra osztotta azt az evolúciós folyamatot, aminek utolsó szakaszát az emberi elme működése uralja. Az első állomáson azokat a nem-gondolkodó, de intencionális lényeket találjuk, amelyek jó nyomkövető és megkülönböztető képességekkel bírtak. A következő szakasz intelligens, nem-gondolkodó élőlényei már képesek voltak jeleket, reprezentációkat elhelyezni, „szétszórni" a belső és külső világukban. Végül az ember lett az, aki képes már önmagára is reflektálni, s benne a mentális tartalmak olyan pozícióba kerülhetnek, hogy képesek az egész rendszert uralni – és ezzel a viselkedést is befolyásolni.

Ahhoz, hogy ez bekövetkezhessen, *Calvin (9)* szerint két feltételnek kell teljesülnie: egyrészt a meglévő viselkedési repertoárnak olyan mértékben kell hajlékonynak lennie, hogy azt mind a természeti, mind a társadalmi környezetben lehessen alkalmazni, másrészt pedig egy olyan szintaktikailag „bioprogramozott" nyelvre van szükség, amely a szemantikai próbát is kiálló gondolati modelleket képes generálni.

A gyakorta emlegetett reprezentáció fogalma ad kulcsot a tudás fogalmához is. *Eysenck* és *Keane (10)* abban az esetben ajánlják a tudás címkéjét valamire ráragasztani, ha az valamilyen konkrét formában mentálisan reprezentált információ, és valamilyen módon szervezett és strukturált. A belső, szimbolikus reprezentáció formája szerint beszélhetünk analóg mentális reprezentációkról, ezek mint vizuális képek nem diszkrétek, laza szabályok szerint szerveződnek, konkrétak és modalitásfüggőek. A propozicionális reprezentációk nyelvszerűek, egy szituáció mögötti fogalmakat ragadják meg, diszkrétek, szigorú (absztrakt) szabályok szerint szerveződnek és egyedi módon utalnak a dolgokra. A tudás strukturális jellemzésére a szerzőpáros két felosztást idéz. A szemantikus és epizodikus memória, valamint a deklaratív és procedurális tudás tipológiája, ha formális értelemben nem is ígér éles elhatárolódásokat, arra mindenképpen jó, hogy külön kezeljük a világban lévő dolgokra és a közöttük lévő különbségekre vonatkozó szemantikus, az egy adott időponthoz kötődő eseményre vonatkozó epizodikus tudást, valamint a megfogalmazott, kimondott deklaratív és a csak nehezen kimondható, a cselekvés hogyanjáról szóló procedurális tudást.

A tudás ilyetén való szétdobozolása sem feledtetheti Descartes inverz állítását. Végső soron ugyanis azért van szüksége az agynak a külvilágból a testen át érkező információkra, hogy a legsikeresebb alkalmazkodási stratégiát alkalmazva irányíthassa a testet, azaz cselekvőképes tudást birtokoljon. Ez a diszpozicionális reprezentációkként tárolt tudás bizonyos tekintetben mindig aktív, cselekvőképes, elemei potenciális állapotban vannak, melyek időnként úgy aktivizálódnak (írja Damasio), mint egy Patyomkin-falu. A tudás hasznosítása a gondolkodási manipulációkban történik meg. A problémameg-

oldás, a következtetés és a döntéshozatal gondolkodási típusaiban egyaránt a tudás hasznosítása folyik.

A problémamegoldási módszerek csoportosítását legújabban a tudásalkalmazás jellegéből vezetik le:

– ismeretszegény szituációban univerzális, gyenge módszerek, pl. eszköz-cél-elemzés,

– viszonylag ismeretlen probléma, illetve kevés specifikus ismeret esetén általános tervek, amelyek alproblémákra osztják a fő problémát,

– jobban ismert problémák esetén specifikus tervek és sémák alkalmazása,

– specifikus vagy általános terv híján specifikus múltbeli tapasztalatok kiválasztásával, analogikus úton.

A következtetést három bevált perspektívából, az absztraktszabály-elméletek (vagy szintaktikai elméletek), a konkrétszabály-elméletek és a modellelméletek oldaláról vehetjük szemügyre. Az első elmélet értelmében az emberek a kijelentéslogikában használatos szabályokat alkalmazva jutnak deduktív következtetésekhez, ám ennél jóval gyakoribb az, hogy az emberek inkább konkrét szabályokat alkalmaznak, azaz a következtetéseikig konkrét, korábbi ismeretek felidézésével jutnak el. A modellelmélet szerint a következtetés három szakaszban megy végbe: előbb a megértett premisszákból megalkotjuk a modellünket, majd e modellből vonunk le következtetéseket, legvégül pedig olyan alternatív modelleket keresünk, amelyekben a levont konklúzió nem érvényes.

A következtetések tárgyalásánál különös figyelmet érdemel a deduktív és az induktív következtetés. A közöttük levő különbség a szemantikai információ mennyiségében ragadható meg, amennyiben csak az utóbbi esetben növekedik az információtartalom. Végül azt se felejtsük el, hogy a deduktív és az induktív gondolkodás klasszikus párosa mellett egyre nagyobb figyelmet szentelnek a valószínűségi összefüggések felismerési képességének, az úgynevezett korrelatív gondolkodás vizsgálatának is. *(11)*

*A tudás ilyetén való szétdobozolása sem feledtetheti Descartes inverz állítását. Végső soron ugyanis azért van szüksége az agynak a külvilágból a testen át érkező információkra, hogy a legsikeresebb alkalmazkodási stratégiát alkalmazva irányíthassa a testet, azaz cselekvőképes tudást birtokoljon. Ez a diszpozicionális reprezentációkként tárolt tudás bizonyos tekintetben mindig aktív, cselekvőképes, elemei potenciális állapotban vannak, melyek időnként úgy aktivizálódnak (írja Damasio), mint egy Patyomkin-falu.*

A döntéshozatal lényege a lehetséges válaszalternatívákból a legmegfelelőbb kiválasztása. Döntéseinkben a színtiszta racionalitás és a kvázi-racionalitás keveredhet. *(12)* A magasan intellektuális, racionális döntés során költség-haszon elemzéseket kell végezni, mérlegelni a lehetséges következményeket, súlyozni a nyereségeket és veszteségeket. A kvázi-racionális döntéseinkben már az úgynevezett szomatikus markerek is helyet kapnak. A döntésekhez rangsorolni kell a dolgokat, a rangsoroláshoz pedig értékekre, kritériumokra van szükség. Ez utóbbiakat állítják elő a szomatikus markerek. Ez esetben tehát az „első megérzéseinkre” hallgatunk, például ha egy lehetséges válaszra saját testünk (szomatikus) egy negatív képet jelez vissza (markíroz), akkor az illető választ negatív érzések kísérik és a válasz jobbára kiesik a lehetséges alternatívák köréből. Ezáltal csökken a válaszrepertoár és könnyebbé válik maga a döntés. A szomatikus markerek egy része velünk született (a fizikai túlélés kellemes testi állapotait jelölő ingerek képében), mások a nevelés és a szocializáció hatására alakultak ki agyunk prefrontális kérgében. „Annál a szerencsés többségnél, aki egy viszonylag egészséges

kultúrában nevelkedett, az automatikus szomatikus marker eszköz a nevelés révén az adott kultúra racionalitási standardjaihoz igazodik. Annak ellenére, hogy gyökerei a biológiai szabályozásban találhatók, az eszköz az adott társadalomban túlélést biztosító kulturális előírásokra hangolódott." *(13)* A helyes döntés tehát valóságos vagy átvitt értelemben is életet menthet. Az érzelmi elme (emotional mind) és a racionális elme egymást kiegészítve és egymással versenyezve próbál felülkerekedni a túlélés veszélyein és konstituálja állandóan újra a selfet. Mivel a self, ez a reflexív tudatosság mindig a már elmúlt létállapot pillanatát képes csak „összerakni", reménytelenül kergeti a számára elérhetetlen jelent, s ebből a ravaszul „kiagyalt" mókuskerékből soha nem szállhat ki, ha nem akarja megfosztani magát a létezéstől.

Másképp próbálják a megismerés titkát megfejteni a szociokulturális evolúcióval operáló elméletek. Ha ugyanis abból indulunk ki, hogy a megismerés az ember legmagasabb szintű túlélési technikáinak összessége, akkor korántsem mellékes, hogy a „kihelyezett tájékozódási pontok" miféle környezetbe ágyazódnak bele. A természetes környezethez való alkalmazkodás evolúciósan kifejlődött eszközei, az ösztönök nemegyszer jó válaszokra késztetnek a mesterséges környezet kihívásaira is. Kétségtelen viszont, hogy a mesterséges környezet életvilágában, egyedül a társadalomban lehet azt megtanulni, hogyan kell engedelmeskedni az ösztönök feletti túlélési stratégiáknak s azt is, hogyan kell ezeket továbbadni az utánunk következő nemzedékeknek. Ám a lassabb, de árnyaltabban működő értelmi intelligencia és a gyorsabb, de pontatlanabb érzelmi intelligencia ötvözetéből előálló megismerési stratégiák sem csodaszerek. Gyakran mondanak csütörtököt ezek a stratégiák is (lásd háborúk, önpusztító társadalmi játszmák, ökológiai katasztrófák stb). Talán közelebb juthatunk titkukhoz, ha magát a mesterséges környezetet is megvizsgáljuk: hogyan változik az a társadalmi környezet, amihez alkalmazkodnunk kell, s ebben mennyire segíthetnek bennünket a másik típusú környezethez való alkalmazkodási mechanizmusaink.

Egy stabil és kiszámítható környezethez könnyebb hatékony alkalmazkodási stratégiákat kifejleszteni, mint egy változékony, kiszámíthatatlan közeghez. A szociokulturális evolúcióelméletben gyakran találkozhatunk a társadalmi struktúra és a társadalmi változás kapcsolatának vizsgálatával. Ez az elmélet szakít a statikus egyensúlyállapotok leírásával és úgy véli, hogy a társadalmak differenciálódása nem lineáris folyamat, nem arról van szó, hogy egyre differenciáltabb társadalmak jönnek létre, hanem arról, hogy a differenciálódás formája változik meg. Ez azért is látszik fontosnak, mert a társadalom tagolódásának formáján áll vagy bukik, hogy megváltozik-e egy adott társadalmi struktúra, és ha igen, képes-e ez az új formáció stabilizálódni. *(14)*

Ezt a felfogást látszik követni a szociokulturális evolúcióelmélet kiemelkedő képviselője, *Hayek (15)* is. Ő is az ösztönök és az értelem határmezsgyéjén keresgél, amikor azt állítja, hogy a genetikailag öröklött ösztönök a vándorló életmódot folytató, több millió év alatt kifejlődött életformához illeszkedtek. A szűk közösségben élőket a közös, konkrét élettér (élelem, menedék, veszélyforrások) azonos megítélésében támogatta. E kollektivista ösztönök egyszerű, de igen hatékony eszközei voltak a túlélésnek. Az egyre népesebb közösségek új szabályokat igényeltek, melyeket már a hagyomány, a tanítás és az utánzás örökít tovább. Ezek a szabályok már nem kívánták meg a közös értelmezést s gyakran ellenpontozták az ösztönök diktálta lépéseket. A szabályok „értelme" fokozatosan halványult el s a gazdasági közösségekben absztrahálódott minták szerinti cselekedetek már nem is igénylik a tudatosítást. Az így kihelyezett (szétszórt) információk újbóli összegyűjtésére aztán külön társadalmi intézmények létesültek, s immáron ők hordozzák és képviselik azon mintákat, tradíciókat és tudást, amelyekből mindenki a saját érdekeinek megfelelően juthat információkhoz.

Elgondolkodtató elméletet dolgozott ki minderről *Comte (16)* is, aki a gondolkodás és a megismerés kultúrtörténetét három szakaszra bontotta. A teológiai vagy fiktív stádi-

umban az ember a dolgok végső oka után kutat. E keresés juttatja el a fetisizmus, a politeizmus és a monoteizmus világmagyarázataihoz. A második metafizikai vagy absztrakt stádiumban megmarad az abszolút ismeretek keresése, ám ezeket már a természetben vélték megtalálni. A pozitív vagy reális stádiumot a racionális pozitivitás jellemzi. Az abszolútumról lemondó ember csak a törvényeket keresi, képzelőerejét a megfigyelésnek veti alá. Elméletét *Scheler (17)* fejlesztette tovább. Véleménye szerint ezek az állomások nem a tudás fejlődésének történelmi stádiumai, hanem szellemi magatartásmódok és megismerési formák. Scheler úgy vélte, hogy a különbségek dacára az embereket mégis összeköti egy közös ösztön, amit úgy hívunk, hogy tudásvágy. Ebből a mindenkiben ott lakozó ösztönből ágazik el az iskola világában is oly ismerős elméleti világnézet és praktikus gondolkodás, és ez az ösztön hordozza magában a fent említett három tudásforma alapmotívumait: az öncélú (vallásos) kíváncsiságot, a lét fölötti uralom (metafizikai) vágyát, valamint a természet és társadalom (tudományos) megismerésének óhaját.

Mondhatnánk, hogy a kulturális evolúció lényegét tekintve nem áll mesze a darwini evolúciótól, hiszen mindkettő az erőforrások leghatékonyabb kihasználására épül. Az egyéni érdekek szerint újrastrukturált információk nyomán újabb struktúrák, tradíciók, intézmények keletkeztek és a viselkedési módok újabb variációi gyökeresedtek meg. A tanult szabályok lassacskán egyensúlyképesek lettek a velünk született reakciókkal s ezzel meg kellett tanulnunk szimultán élni az ősi együttműködésre épülő mikrokozmikus közösségeinkben éppúgy, mint a versenyen alapuló társadalmi makrokozmosz világában. Ez utóbbiban a verseny az előre nem látható események bekövetkeztének minél pontosabb jóslásáért folyik. A társadalmi evolúció versenyében mindamellett érvényesül a gazdaságosság szempontja is: érdemes olyan szabályokat betartani, amelyek biztosítják például a felek fizikai túlélését, így nem kell erre külön életenergiákat tartalékolni. A szokások, a morál és a törvények tehát végső soron úgy is felfoghatók, mint a hatékony jövőbelátás zálogai.

A tudás evolúciója pszichológiai és szociológiai elméleteinek egyik leghatásosabb integrálására *Karl Popper* vállalkozott. Mint mindenki, ő is azt a nem csak tanárokat, diákokat és oktatáskutatókat lázba hozó kérdést tette fel magának, hogy miképpen is növekszik a tudásunk. Képlete egyszerű: „a tudás problémákból indul és problémákban végződik (ha egyáltalán végződik valahol)." *(18)* Azaz a kiindulási probléma ($P_1$) megoldására létrejön egy kísérleti elmélet (KE), amit hibakereső kritikai vizsgálatok tesznek próbára (HK), s mindezek eredményeképp kialakul egy új probléma ($P_2$). Popper tetradikus sémája tehát a következő:

$$P_1 \rightarrow KE \rightarrow HK \rightarrow P_2$$

E látszólagos egyszerűség mögött egymással versengő elméletek küzdenek azért, hogy közülük a legjobb fennmaradjon. Ebben a túlélésért folytatott versenyben helyettünk csupán objektív tudásunk, elméleteink halhatnak meg. Az objektív tudás találgatásokból, hipotézisekből, elméletekből áll össze, általában könyvek, előadások, műalkotások formájában mutatkozik és az objektíven ismert problémákra előhívott, egymással versengő megoldások eredménye. Ezzel szemben a szubjektív tudás főként velünk született lehetőségekből, diszpozíciókból és ezek módosításaiból áll. A tudás ilyetén való kettéválasztása az eddig egységesnek vélt tudati világ felbontását is eredményezi. Így az első világ, a fizikai testek és fiziológiai állapotaink világa mellett van egy második világ is, a mentális állapotok világa (a szubjektív világ helye), s végül ott a harmadik világ, az emberi elmék produktumainak világa (az objektív világ). „Nem érthetjük meg a 2., azaz a mentális állapotainkkal benépesített világot anélkül, hogy megértenénk, hogy a fő funkciója az, hogy 3. világbeli dolgokat termeljen, és hogy közegként szolgáljon, amely-

re hathatnak a 3. világbeli dolgok. A 2. világ nemcsak az 1. világgal áll interakcióban, ahogy Descartes gondolta, hanem a 3. világgal is; és a 3. világbeli dolgok csak a 2. világon keresztül tudnak az 1. világra hatni, amely egyfajta közvetítőként működik." *(19)*

S itt érkezünk el a Popper keret-mítoszához, ami egyben a kerettantervek és a megismerés viszonyára is rávilágít. A 2. és 3. világ kapcsolatának ugyanis az a lényege, hogy ez utóbbitól mindig többet kaphatunk, mint amennyit mi magunk „beletettünk". Az objektív tudás az a keret, ahol összemérhetők a gondolatok, az elméletek, s valóban a legjobb válasz marad csak „ringben". A valóságos térbe és időbe zárt iskola fizikai 1. világában is létrejön ez a tudásbeli pluralizmus. A tanterv, mint a 3. világbeli objektív tudás és a tanítási-tanulási folyamatok (2. világbeli szubjektív tudás) interakcióiban növekszik tehát mind az objektív, mind a szubjektív tudás. Feltéve, ha helyesen értelmezzük a tantervek szerepét a tudáshordozó világokban. A tanterv tehát minden esetben elvonatkoztatás, mégpedig a 3. világ objektív tudásának foglalata, olyan dokumentum, amely mindig többet nyújt, mint amit visszatáplálunk belé. Ebből adódik legitimitása, azaz használhatósága. Az objektív tudású tanterv soha nem szobatudósok irkálási dühének gyümölcse, hanem a tudás alapproblémáiból megszülető elméletek versenyének lenyomata. A tárgyalt pszichológiai, szociokulturális és filozófiai értelemben a tudás gyarapodásának olyasféle evolúciós terméke, amelynek az a sorsa, hogy a túlélés és az alkalmazkodás reményében tartalmai folyamatosan megküzdjenek az újonnan megszülető tartalmakkal. Többek között ezzel is magyarázható, miért is készültek olyan nehezen, körülményesen az iskolák helyi tantervei, miért is adaptáltak bőségesen más tantervi elemeket, miért is nem húzhatók egy kaptafára ezek a dokumentumok.

*Az objektív tudású tanterv soha nem szobatudósok irkálási dühének gyümölcse, hanem a tudás alapproblémáiból megszülető elméletek versenyének lenyomata. A tárgyalt pszichológiai, szociokulturális és filozófiai értelemben a tudás gyarapodásának olyasféle evolúciós terméke, amelynek az a sorsa, hogy a túlélés és az alkalmazkodás reményében tartalmai folyamatosan megküzdjenek az újonnan megszülető tartalmakkal. Többek között ezzel is magyarázható, miért is készültek olyan nehezen, körülményesen az iskolák helyi tantervei, miért is adaptáltak bőségesen más tantervi elemeket, miért is nem húzhatók egy kaptafára ezek a dokumentumok.*

S így válik érthetővé a Nemzeti alaptanterv tízéves kálváriája is. Az objektív tudás létezésére alapozott NAT-filozófia ab ovo meghatározza a tanterv összeállításának folyamatát: az alaptanterv legitimitását objektivitása adja, azaz a műveltségterületek egymással versengő és egymással kiegyező „térfoglalása". Mivel a konkrét, fizikailag létező, ám egymástól mindig különböző iskolákkal a NAT közvetlenül nem léphet interakciós viszonyba, ezért a tudásgyarapítás „szabályait" a helyi tanterveken keresztül közvetíti. A tanterv mint műfaj tehát mindkét dokumentum esetében keretként is szolgál: azt a játékteret szimbolizálja, ahol a tudás gyarapodását jelentő „megnevezési verseny" folyik. Úgy tetszik, a kerettantervek megálmodói kissé viszolyognak ettől a világtól. A kerettantervek számukra a 2. világ termékei, egy preferált szubjektív tudásmező kellékei. Nincs olyan kifogástalan kormányprogram, olyan kapitális oktatáspolitikai koncepció, amelyik feledtetni tudná saját 2. világbeli diszpozícióit, a tudás gyarapodásának autonóm természetét. A 2. világbeli kerettantervek egy statikus, fejlődésképtelen tudásállapotot vetítenek előre, ugyanis az

általuk kínált keretek lényege épp az a statikus rend, amit csak elfogadni lehet, tágítani, megváltoztatni már bajosan. Egy iskolatípushoz rendelt tanulóidőhöz, tantárgyakhoz, óraszámokhoz, pedagógiai értelmezési korpuszokhoz kötött kerettantervben nincs sok esély a „megnevezés versenyére", a folytonosan változó természeti és civilizációs környezethez való értelmi és érzelmi alkalmazkodásra. Félő, hogy az így „rendbe rakott" iskolákban újra erőre kap az instrumentális tanulás nagy versenyszáma, amikor a szülők, a tanárok és a gyerekek idővel jutányosan jutnak majd hozzá az érdemjegyekben (össze)mérhető dobogós helyekhez.

## Kerettanterv és pedagógiai ethosz

A kérdés, amire minden tantervhez értő figyel, így szól: halála-e e tettnek az okoskodás? A talán soha véget nem érő iskolás években megedződött gyerekek és a tanítás évtizedeiben hajókötél-idegeket hizlaló pedagógusok között nemritkán éles a választ illető véleménykülönbség. A diákok magától értetődően érvelnek a „tettek oldalán" azzal, hogy miért is tanuljanak olyasmit, ami őket vajmi kevéssé érdekli, pontosabban, amire később talán soha nem is lesz szükségük az „életben". A tanárok viszont éppolyan joggal állítják az „okoskodás oldalán" azt, hogy az életpálya kiválasztásához olyan gazdag információbázisra (átszármaztatott tudásra) kell szert tenniük famulusaiknak, hogy azok helyes döntéseket tudjanak hozni. Amíg tehát egy diákot az egyéni érdek(lődés) arra inspirál, hogy saját tervezett és/vagy folyó akcióihoz (tevékenységeihez) gyűjtsön funkcionálisan hasznos információkat, addig tanárának érdek(lődés)e jobbára arra irányul, hogy a diákot annyi információval lássa el, hogy az képes legyen a racionális viselkedésre, tudásának élethosszig tartó gyarapítására, ha tetszik, a megismerés örökös versenyére.

Akárhogy is csűrjük és csavarjuk a dolgot, a helyzet az, hogy mindkét fél kasszasikerű érveket képes felsorakoztatni, csakhogy győztesen kerüljön ki az iskolai környezet kialakításáért folytatott versenyből. Magam még ha szeretném, sem tudnám végérvényesen eldönteni az iskoláért folytatott torna sorsát, mi több, úgy vélem, én is azokhoz tartozom, akik abban érdekeltek, hogy ebben a viadalban lehetőleg soha ne is hirdessenek győztest. Amíg ugyanis a releváns tudás megszerzéséért vívott verseny (amit bátran nevezhetünk mindezek után kognitív evolúciónak is) túlélésre és egyre újabb stratégiák kiagyalására bírja az iskolai élet szereplőit, addig van reményünk arra, hogy maga az iskola sem kallódik el a világ (*Bourdieu (20)* szavaival élve) legitim megnevezésének monopóliumáért dúló intézményesített harc közepette.

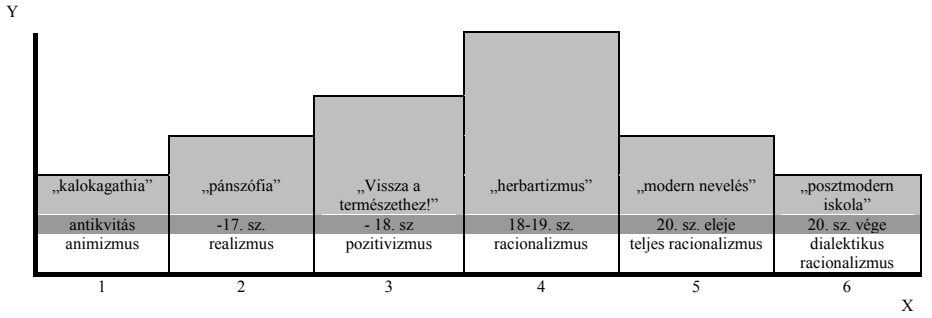
Vizsgáljuk most meg azt is, hogyan transzformálódik át egy konfigurációs térbe (s itt főleg az iskolai környezetre gondolok) a valóságként megélt tér, azaz a kulturális és civilizációs környezet a nevelés történetének nagy korszakaiban. A folyamat már csak azért is figyelmet érdemel, mert a transzformáció eszköze a tanterv, melynek megkonstruálását viszont az éppen uralkodó elmélet, pedagógiai ethosz határozza meg.

A pedagógiai ethosz történeti alakulását nevelői gondolkodásba ágyazott evolucionista felfogásban tárgyaljuk. Ezt az utat járta *Imre Sándor* is, aki a nevelői gondolkodást mint külön kategóriát mutatta be az 1928-ban napvilágot látott ‚Neveléstan' című művében. In medias res jegyzi föl, hogy „a nevelést csak az végezheti jól, akinek a gondolkodása nevelői gondolkodás. Ennek keletkezéséről, megkülönböztető jellemvonásairól, alaptételeiről azért kell tájékozódnunk, mert gondolkodásunk nevelői jelleme így válik tudatossá, s így ismerjük fel azt az utat, amely a neveléssel való tudományos foglalkozáshoz vezet". *(21)* E gondolkodást szerinte két alaptétel irányítja, az, hogy „az egyén és a közösség élete folytonos és fokozatos fejlődés" és hogy „a nevelés hosszú folyamat, sok tényezője van s eredménye a különféle tényezők együtthatásából áll elő". Ha tovább boncolgatjuk a szerző tételeit, megállapíthatjuk, hogy a megismerés az élet

alapvető jelensége, és az ember civilizációs aktivitása egy stabil, kiszámítható társadalmi környezet kialakításához közelít. A természetes környezet mintáiból, sémáiból merítő civilizációs környezet tehát egy olyan konfiguráció, amelyet a (közösségi) túlélés alapszabályai tartanak össze, s ezeket elsajátítva biztosítható a környezet viszonylagos állandósága. Hasonlóan a természetes környezethez való alkalmazkodáshoz, itt is a velünk született („előhuzalozott") és főleg a – kezdetben hiányként jelentkező – tanult stratégiákhoz kell folyamodnunk. Ezt a hiánypótlást nevezzük tág értelemben nevelésnek, szükségszerűségét pedig – Imre Sándor kifejezésével élve – nevelői gondolkodásnak. Amikor tehát a természetes környezet megismeréséről és a mesterséges környezet túlélési szabályait hordozó kultúra átörökítéséről beszélünk, akkor egyben a nevelői gondolkodás szubsztanciális elemét, a folyamatos aktivitást is elfogadjuk. Ezzel együtt pedig azt is, hogy a környezet megismerése egyrészt az információk rendszerezett befogadását, másrészt ezek új variációk szerinti rendezését jelenti. Nyugodtan állíthatjuk tehát, hogy az evolúciós nevelői gondolkodás pedagógiáiban a megismerő tevékenység mindenütt kiemelt szerepet kap és az értelmezési különbségek éppen abból adódnak, hogy az illető pedagógia milyen szubsztanciális környezetet helyez a többi elé.

*Bachelard* az új tudományos gondolkodás filozófiájának vázlatában a tömeg természettudományos fogalmi fejlődésével követte nyomon a tudományos megismerés evolúcióját. A szerző úgy véli, hogy a megismerés fejlődési útja az animizmussal kezdődik, ahol is a fogalom jelentését a közös percepciós élmény általánosításából vezetik le. A realizmus naiv szubsztancializmusa minden valóságosról azt feltételezi, hogy egyforma erővel az, és nem veszi figyelembe, hogy „a létezés nem monoton függvény, amely mindig és mindenütt azonos módon jelentkezik". *(23)* Az empirikus tapasztalatokból felépülő pozitivista megismerés erejét annak a feltételezésnek köszönheti, hogy a tapasztalat végérvényes és nincs olyan új tapasztalat, ami ellentmondana a réginek. A racionalista megismerés egy olyan szellemi struktúra terméke, melyből felépíthető a tudományos valóság, mégpedig úgy, hogy a valóság fel nem tárt részeihez fogalmi meghosszabbításokkal jutunk el. A teljes racionalizmus szülte megismerés, hasonlóan a pozitivistához, csakis egyetlen irányból – ezúttal az empirizmus kizárásával – építkezik. Végül a dialektikus/diszkurzív racionalizmus megismerés-fogalma jut el e tudományos megismerés legmagasabb fokára, ahol a tudományos ismeretek és a szellemi struktúrák egyaránt megkérdőjelezhetők s ahol minden fogalom szavatossága csak a megcáfolás pillanatáig terjedhet. A dialektikus racionalizmus fogalmi készlete lágy, plasztikus, nem törekszik szubsztanciális kizárólagosságra.

Ezzel elérkeztünk ahhoz a pillanathoz, hogy a megismerés fejlődését neveléstörténetileg is interpretáljuk. Az alábbi ábra abszcissza tengelyén kronológiai sorrendben követik




*1. ábra*

egymást a megismerés fejlődésének egyes állomásai, az ordináta tengelyen pedig a fogalom tényleges használatának gyakorisága, egymáshoz viszonyított súlya olvasható le.

Vegyük most sorra az egyes fogalomértelmezéseket.

Az antikvitás kalokagathikus animista szemlélete a tevékenységet az emberre irányuló intencionális aktusok soraként fogja fel. Az ókori görög gondolkodás nevelésfilozófiai alaptézisei a tevékenységet a gondolkodás közös javában, a prótagóraszi emberközpontúságban, az emberi idea megvalósításában (test és szellem, etikum és esztétikum), az arisztotelészi középértékelméletének nevelési gyakorlatában, a dialógusban, a szofisztika tranzakcionális relativizmusában, a szókratészi erényként értelmezett tudásért való aktivitásban, valamint a pedagógiai elmélet és gyakorlat egymástól viszonylagosan önálló aktivitásában értelmezik. *(24)*

Az európai kultúra pánszofikus realizmusa a Mindenható Isten törvényeinek evilági „reprezentációjára" törekedett. *Comenius* pedagógiai rendszerét ezért is hatotta át olyan erővel a mindenhatóság földi transzformációja, a pánszófia. A teremtés tevékeny aktusát utánozva a comeniusi megismerés is a mindenre kiterjedő megismerést hangsúlyozta. A vallásos megismerést Scheler már idézett rendszeréből levezetve a megismerés indítékai, céljai, hordozói és módja szerint is jellemezhetjük. Eszerint a vallásos megismerés indítéka az, hogy önmaga szellemi valóját egy személyes szent hatalomban találja meg, célja az üdvözülés, a tudás hordozói az egyházak, a szekták és vallásos közösségek, a megismerés módja pedig a szent, isteni gondolatok átvétele.

A felvilágosodás természetelvű pozitivizmusa a cselekvő megismerést az élettapasztalatok gyarapítására használja. A *rousseau*-i természetelvűség előnyben részesíti a természeti környezetet a társadalmival szemben, ugyanakkor viszont kitart az aktivitás emberorientáltsága mellett. Ezt az emberre figyelő megismerést Scheler metafizikusnak vélte, mivel indítéka a létező világra való rácsodálkozás, célja a személyiség tökéletesítése, hordozói a különböző filozófiai iskolák, a megismerés módját pedig a lényeglátó ész határozza meg.

A neveléstudomány születésének nagy bábája, *Herbart* jelképezi a tudományos igényű pedagógiai rendszerek felvirágzását. A megismerő tevékenység fogalma innentől a felépített szellemi struktúrák racionalizmusának van kiszolgáltatva. *Norbert Kluge (25)* a pedagógiai rendszerek első modelljeit a kantiánus, a fichteiánus és e kettőt együttesen képviselő filozófiai irányzatokból eredezteti. Itt helyezi el *Ernst Christian Trapp,* Johann Friedrich Herbart*, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher* és *Wilhelm Dilthey* pedagógiáját. A rendszeres pedagógia történetének második korszakában *Wilhelm Flitner, Theodor Ballauf* és *Hubert Henz* rendszere nyomán a kultúrfilozófiai, az egzisztencialista és a vallásfilozófiai paradigmákat elemzi. Az általános pedagógia rendszeres szemléletének harmadik állomásának tartja a kritikai racionalista (*W. Brezinka*), az empirikus-racionalista (*Karl Jozef Klauer*), valamint az emancipatorikus-metakommunikatív (*Klaus Schaller*) megközelítéseket. A scheleri tudományos megismerés mintájára a megismerő tevékenység indítékát abban a feltételezésben kereshetjük, hogy a természet, a társadalom és a lélek irányítható, célja, hogy univerzális, matematikai szimbólumokkal írja le, ragadja meg a világot, a tudás hordozói a tudományos közösségek, fő módszerei pedig a megfigyelés, a kísérlet, a dedukció és az indukció.

A gyermek évszázadának kikiáltott 20. század modern nevelésének teljes racionalizmusa már lazított a tudományos megismerés fogalomkezelésének feszességén. Egyre fontosabb az a valóságos környezet, amelyre hatni igyekszünk. A teljes racionalizmus fogalomhasználata az iskola strukturális szabályozottságától (iskolarendszerek) az iskola tartalmi szabályozottságáig (tantervi szabályozás) mindent felölel. Akár a reguláris iskolákat, akár a reformpedagógiákat vesszük szemügyre, azt találjuk, hogy általában egy-egy elméleti rendszer (szellemi konstrukció) „helyeződik ki" a társadalmi térbe, s ott húzza meg a megismerés határait. A 20. század pedagógiai tudatosságában – *Zrinszky*

*László* szavait idézve – „két tendencia került szembe egymással: a technikai racionalitás, mely az optimális hatékonyság elérése érdekében csak azokat a megismerő tevékenységeket, mozzanatokat legitimálja, melyek az ésszerűen kitűzött célok felé a lehető leggazdaságosabban vezetnek el, és egy ezzel szembehelyezkedő, az organikus alakulás jelentőségét, az érzelmi szféra, az öncélúan játékos tevékenységek szerepét hangsúlyozó irányzat. Nagyon leegyszerűsítve a következő analóg (de korántsem puszta megfelelési) viszonyba állíthatók a következő ellentétpárok: racionalizmus-irracionalizmus, intellektualizmus-emocionalizmus, institucionalizmus-individualizmus, szcientizmus-miszticizmus, normativitás-kreativitás, hagyományőrzés-újítás, eredményorientáció-folyamatorientáció, zártság-nyitottság, programozott tanulás-kötetlen beszélgetések. A reformpedagógiák és az »alternatív« irányzatok általában az antagonizmusok második tagja felé húztak, a hivatalos, »akadémiai« konzervatív irányok pedig az első tag felé." *(26)*

A századvég posztmodern pedagógiájában már a dialektikus/diszkurzív racionalizmus megismerés-értelmezése hódít. A természeti és társadalmi környezet fokozódó szimbiózisa következtében egyre elmosódottabbak az értékhatárok és a minőségek. Ennélfogva a cselekvő megismerés alkalmazkodásban és beavatkozásban megjelenő „legjobb" stratégiái is átláthatatlanok és inkoherensek lettek. A megismerés definíciós nehézségei nem csupán a popperi tudáselmélet evolúciós versenyhelyzetére figyelmeztetnek, hanem egyben arra is, hogy az iskolai megismerésben érzékelhető (tantervi) káosz nem egy álnokul kiagyalt pedagógiai katasztrófa, hanem egy posztmodern korszellem tudásgyarapodásának diszkurzív racionalizmusa. Ebből az állapotrajzból kiindulva kézenfekvő megoldásnak tetszik az iskolai megismerés technológiai zártságának kerettantervi megerősítése, ám ugyanilyen erővel az organikus tudásgyarapodás iskolai transzformációjára (a helyi tantervek implementációs folyamatának biztosítása) is vállalkozhatunk. Az evolúciós megismerés folyamatában a kerettantervi szabályozás technológiai szemléletű racionalizmusa visszalépés egy korábbi fejlődési fokra, s e választás helyességéről sem a tudomány, sem a józan ész nem kezeskedhetik. Ám a közfelfogáshoz igazodó oktatáspolitika szempontjából kétségkívül védhető a kerettantervek bevezetéséről szóló döntés, mivel ha áttekintjük a magyar pedagógiai megismerésfogalom episztemológiai keresztmetszetét, azt is meg kell állapítanunk, hogy a fogalom használatában továbbra is a herbarti értelmezését tekintik a pedagógusok mérvadónak. (Erre hívja fel a figyelmet a diagramm legmagasabb oszlopa.) A magyar pedagógia szellemi horizontját továbbra is az értékelvű, tradicionális tekintélyelvű pedagógia szellemi konstrukciója uralja, és a megismerő tevékenység fogalmába elsősorban a szubjektív szellemi konstrukciók elsajátítása és az akadémiai tudás megszerzése fér bele.

*A századvég posztmodern pedagógiájában már a dialektikus/diszkurzív racionalizmus megismerés-értelmezése hódít. A természeti és társadalmi környezet fokozódó szimbiózisa következtében egyre elmosódottabbak az értékhatárok, és a minőségek. Ennél fogva a cselekvő megismerés alkalmazkodásban és beavatkozásban megjelenő „legjobb" stratégiái is átláthatatlanok és inkoherensek lettek.*

**A kerettantervezés tanulságai**

Összefoglalva a kerettantervek ügyét oda lyukadtunk ki, hogy bár oktatáspolitikai szerepük hatásosságához nem férhet kétség, ám a megismerés evolúciójának történetében nagy valószínűséggel inkább csak neandervölgyi állomások.

A (nevelés)tudományt faggatva azért juthatunk erre a következtetésre, mert:

– olyasféle technokrata minőségelvet csempész be az iskolába, amelynek statikus merevsége a középszerű életminőség kitermelésével bosszulja meg majd magát,

– a tudás evolúciójában egy kirívóan fejlődésképtelen tudásállapotot vetít előre, mely legkevésbé sem szolgálja az objektív tudás gyarapodását, s végül

– nem látszik alkalmasnak egy neveléstörténetileg meghaladott, tekintélyelvűségre és végrehajtásra szocializáló pedagógiai ethosz hegemóniájának fellazítására.

A józan ész pedig azért int a kerettantervek ügyében óvatosságra, mert minden szervezet életben maradásának döntő feltétele, hogy olyan környezetet alakítson ki maga körül, amely nem haladja meg alkalmazkodásának határait, ugyanakkor olyan képességekre is szüksége van, amelyekkel hatékonyan reagálhat életkörnyezetének gyors és nem várt változásaira is. S mivel az ember is olyan szervezet, amely automatikus túlélési mechanizmusokkal felszerelkezve, „előre huzalozva" érkezik erre a világra, s e mechanizmusok idővel biztosan összefonódnak a nevelés és a kultúrálódás hatásaival. Ennek következtében olyan döntési stratégiák fejlődnek ki, amelyek elősegítik a túlélést, javítják annak minőségét és alapját képezik a személy(iség), a self megkonstruálásának. Bombabiztos megoldásnak persze az számítana, ha mindehhez az összes szükséges információ a rendelkezésünkre állna, ha „mindenütt ott lehetnénk" (és a tanárnak példának okáért a hátán is volna szeme), ám ezen tulajdonság sajnálatos hiányában meg kell elégednünk a környezet minél hatékonyabb kihasználásával. A hatékonyság jelen esetben azt jelenti, hogy egy probléma felmerülésekor a sokféle lehetőség közül a legkisebb energiabefektetéssel kell választanunk. Ezzel időt spórolunk és nem pazaroljuk hiába életenergiáinkat. „Legokosabb" tehát, ha a döntéshez szükséges információk egy részét mi magunk helyezzük ki oda, ahol a probléma jelentkezhet, azaz az iskolai megismerés helyi tantervi környezetébe. A kerettantervekkel sakkban nem tartott iskolai megismerés kiválóan alkalmas arra, hogy az ember modellezze és szimulálja eljövendő cselekedeteit, ráadásul még azt is eléri, hogy „maga helyett a hipotézisei haljanak meg". Olyasféle kultúrába ágyazott viselkedésorientáló mentális tájékozódási pontok „kihelyezését" kell tehát az organikusan kialakuló helyi tantervekben magunk elé képzelnünk, amelyek hozzásegítenek a megfelelő döntések és akciók kiválasztásához és véghezviteléhez.

És végül ne feledjük, a jó tanterv csak mellékesen keret. S ez még akkor is igaz, ha „felülről" el is mosódnak a megismerés iskolás határai.

Ha én oktatáspolitikus volnék, a világ rendbehozatalához okvetlenül egy szertárban fognék hozzá.

Sosem felejtem el azt a pillanatot, amikor hozzá kellett fognom a tantervileg előírt rovargyűjtemény előállításához. És azt sem, ahogy engedelmesen követtem a képekkel kísért utasításokat a befogástól a leporolásig. Emlékszem a szívközépre szúrt pillangók zavarbaejtő szépségére, ahogy katonás rendben ott sorakoztak moccanatlanul a neveik fölött. Akkor úgy tetszett, a világ ugyanígy befogható, és ünnepélyesen berámázott képéből végre nem rebbennek el ezek a csodálatos szárnyak. Most már hiába is keresném szépségüket, mert az üvegeken egyre csak Sztavrogin szavai kopognak:

*„Üveg alatt, tűhegyre szúrva*
*ragyog, ragyog a lepketábor.*
*Önök ragyognak, uraim." (27)*

## Jegyzet

*(1)* MÁRAI Sándor: *Kassai őrjárat.* Helikon Kiadó, Bp, 1999. 21. old.

*(2)* LÁSZLÓ Ervin: *Harmadik évezred. Veszélyek és esélyek.* A Budapest Klub első jelentése. Új Paradigma Kiadó, Bp, 1998. 55. old.

*(3)* PÁLINKÁS József: *A magyar közoktatás fejlesztésének főbb célkitűzései.* Új Pedagógiai Szemle, 1999. 3. sz.
*(4) Oktatás – rejtett kincs*. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó – Magyar Unesco Bizottság, Bp, 1997. 71. old.
*(5)* HAMVAS Béla: *A láthatatlan történet.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1988. 21. old.
*(6)* OLSON, Mancur: *A kollektív cselekvés logikája.* Osiris Kiadó, Bp, 1997.
*(7)* DAMASIO, Antonio R.: *Descartes tévedése. Érzelem, értelem és az emberi agy.* ADUPRINT Kiadó, Bp, 1996.
*(8)* DENNETT, Daniel C.: *Micsoda elmék. A tudatosság megértése felé.* Kulturtrade Kiadó, Bp, 1996.
*(9)* CALVIN, William H.: *A gondolkodó agy. Az intelligencia fejlődéstörténete.* Kulturtrade Kiadó, Bp, 1997.
*(10)* EYSENCK, Michael W. – KEANE, Mark T.: *Kognitív pszichológia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1997.
*(11)* CSAPÓ Benő: *Az iskolai tudás.* Osiris Kiadó, Bp, 1998.
*(12)* MÉRŐ László: *Mindenki másképp egyforma. A játékelmélet és a racionalitás pszichológiája*. Tercium Kiadó, Bp, 1996.
*(13)* DAMASIO, Antonio R.: i. m. 198. old.
*(14)* KARÁCSONY András: *Bevezetés a társadalomelméletbe.* Rejtjel Kiadó, Bp, 1997.
*(15)* HAYEK, F. A.: *A végzetes önhittség.* Tankönyvkiadó. Bp, 1992.
*(16)* Idézi ELIAS, Norbert: *A szociológia lényege* (Napvilág Kiadó, Bp, 1998.) c. könyvében.
*(17)* SCHELER, Max: *Az ember helye a kozmoszban.* Osiris Kiadó, Bp, 1995.
*(18)* POPPER, Karl: *Test és elme. Az interakció védelmében.* TYPOTEX kiadó, Bp, 1998. 21. old.
*(19)* POPPER, Karl: i. m. 17. old.
*(20)* BOURDIEU, Pierre: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése.* Gondolat Kiadó, Bp, 1978.
*(21)* IMRE Sándor: *Neveléstan.* OPKM, Bp, 1995. 23. old.
*(22)* IMRE Sándor: i. m. 28. old.
*(23)* Gaston BACHELARD: *A nem filozófiája. Az új tudományos gondolkodás filozófiájának vázlata.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1997. 51. old.
*(24)* ZRINSZKY László: *A nevelésfilozófia harmadik évezredének végén.* Magyar Pedagógia 2. sz.
*(25)* KLUGE, Norbert: *Bevezetés a rendszeres pedagógiába.* Keraban Kiadó, Bp, 1994.
*(26)* ZRINSZKY László: i. m. 131. old.
*(27)* PILINSZKY János: *Sztavrogin visszatér.* (részlet)

*Kajtár István*

# Jog és iskola

*A jog nem pusztán normák tiltó, parancsoló vagy megengedő rendszere, hanem egyúttal évezredek óta a társadalom működéséhez szükséges rendezettség biztosításának és a hatalom és állam megszervezésének egyik nagyon fontos eszköze is. Szabályvilág, amely a modern fejlődésben fokozottan terjed ki az életviszonyok döntő többségére. Így regulációjának tárgya az oktatás világa is, az ismeretátadás műhelyeinek, a különböző szintű iskoláknak struktúrája, rendje és működése.*

A jog és az iskolák kapcsolatrendszerének ez azonban csak egyik vetülete. Maga az állam-jogtudomány is igényel képzési helyeket, ismereteire képző „iskolákat", egyetemeket, akadémiákat és főiskolákat. Ezek természetesen specializált felsőoktatási intézmények. A jog mint ismeretanyag azonban már korábban is beépülhet az alsó- és középfokú oktatásba, a „polgári", „állampolgári", „jogi" (alap)ismeretek tantárgy(rész) révén, közelebbi kapcsolatban a történelemoktatással.

**Az iskolák joga**

Az oktatási tevékenység szabályozása a magyar iskolatörténet kezdeti századaiban zömében az egyházak és a városok hatáskörébe tartozott.*(1)* Így a katolikus elemi iskolák felügyeletét a kánoni vizitáció biztosította, *(2)* a protestáns iskoláztatás a saját egyházi közösségeihez kapcsolódott. Az egyetemek is az egyház bábáskodása mellett jelentek meg a térségben. *(3)* A városok igen széles körben foglalkoztak ezekkel az oktatási kérdé-sekkel. *(4)* Az országos törvényhozás ugyan időnként rendelkezett bizonyos oktatási kérdésekről (így például 1748: VII. tc., XII. tc., 1550: XIX. tc., 1723: CV. tc., 1741: XLIV. tc.), ez azonban rendszerré, következésképpen oktatásfelügyeletté korántsem állhatott össze.

Az oktatásügy modernizálásában és átfogó állami szabályozásában az 1777-ben kiadott ‚Ratio Educationis' *(5)* jelentett döntő fordulatot. Kidolgozásában döntő szerepe *Ürményi József*nek, a Királyi Kancellária előadó tanácsosának volt. *(6)* A terjedelmes munkálat három részből áll: az iskolák szervezeti és gazdasági irányításának általános rendje, az oktatás szervezete és anyaga, az iskolák szabályzata, másképpen az ügyintézési fegyelem biztosítása. A széles értelemben vett igazgatási rendelkezések kiterjednek az anyanyelvi iskoláktól a kisgimnáziumokon, a gimnáziumokon keresztül a királyi akadémiákig és a királyi egyetemig. Néhány gondolat valóban felvilágosult, ma is megfontolandó. *(7)* 1806-ban a ‚Ratio'-t újra kiadták, nem minden részletében előnyös változtatásokkal.

A magyar oktatásügy végleges polgári rendje hosszú vajúdás után alakult ki. 1791-ben, 1827-ben országos bizottságot küldtek ki a Diétán szabályozására. *(8)* Az elkészített tervezetek azonban nem kerülnek tárgyalásra, és hasonlóképpen nem lett törvény az 1843 -44. évi országgyűlésen kidolgozott 216 §-os népnevelési törvényből sem. *(9)*

1848 meghozza a polgári társadalom és államgépezet kiépítéséhez szükséges döntő áttörést, a részletek szabályozására azonban már nem marad idő. Az áprilisi törvények

közül a XIX. tc. (a magyar egyetemről) és a XX. tc. (a vallás dolgában) lakonikusan rendelkezik. *(10)* Az 1848-49. évi népképviseleti országgyűlésen *Eötvös József* beterjesztett egy 20 §-ból álló törvényjavaslatot az elemi oktatásról, ez azonban nem vált törvénnyé.

A neoabszolutizmus idején több rendelkezés látott napvilágot, így br. *Geringer* 1849. október 9-én közoktatásra vonatkozó rendelkezése, majd *Thun Leó* gr. kultuszminiszter 1855. április 25-i újabb szervezetet megállapító rendelete.

A kiegyezés után a népoktatásügynek az alapja lett az 1868. évi XXXVIII. tc. „a népiskolai közoktatás tárgyában". Igazgatási kérdéseket szabályozott az 1876: XXVII. tc. „a népiskolai hatóságokról", amelyben nagy jogkört állapított meg az 1876. évi VI. tc. „a közigazgatási bizottságról". A tanítók jogviszonyait ebben a korszakban számos kérdés érintette, az 1908. évi XLVI. tc. az elemi népiskolai oktatás ingyenességét szabályozta.

A középiskolákkal foglalkozott az 1883: XXX. tc., míg a meglévő budapesti tudományegyetem mellett a kolozsvári, illetve a pozsonyi, valamint a debreceni tudományegyetemeket az 1872: XIX. tc. és az 1912. XXXVI. tc. alapján állították fel.

Külön kiemelést érdemel az 1868: XXXVIII. tc. és alkotója, br. Eötvös József (1813-1871) miniszter, különösen akkor, hogy, ha az egész európai térség közoktatási jogalkotásával vetjük össze és meggondoljuk, hogy a törvény nyolc évtizeden keresztül jelentette a korszerű magyar közoktatás fundamentumát.

A tanügyi igazgatás szervezete végső soron mégsem bizonyult egységesnek, hiszen a tankerületi főigazgatóságok mellett tanfelügyelőségek is tevékenykedtek, és az államon felül a hitfelekezeti iskolákban egyházi tanfelügyelet is érvényesült.

A polgári korszak 20. századi szakaszában jogszabályok sokasága foglalkozik az oktatás különböző fokozataival. Nemzetépítő ereje volt az 1926. évi VII. tc.-nek a mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról, a középiskolákat szabályozta az 1934. évi XIV. tc. és a történelmi sorsfordulókhoz igazította az egyetemi infrastruktúrát az 1921. évi XXV. tc. *(11)*, az 1940. évi XXVIII. tc. *(12 )*. Külön kiemelést érdemel az 1935: VI. tc. a közoktatásügyi igazgatásról, amely racionalizálta, modernizálta és egyben integrálta az eddigi széttagolt *(13)* tanügyi igazgatást, a királyi tankerületi főigazgatóságok kezében.*(14)*

A polgári korszak oktatási intézményeinek a modernizáció mellett megvoltak a tradicionális gyökerei is. Így például a Pázmány Péter Tudományegyetem joganyagában *(15)* a 17. századi alapítólevéltől kezdve számos hosszú időt megért jogszabály található fel.

A törvényhatóságok is jelentős mértékben hozzájárultak az önkormányzati oktatási intézmények belső rendjének szabályozásához. Így például a polgári korszakban 1930-ig Budapest székesfőváros közgyűlése 36 esetben adott ki normatív szabályozást, szabályrendeletet, utasítást, szabályutasítást, normatív határozatot, míg a fővárosi tanács 19 helyi jogszabállyal gyarapította ezt a kört. *(16)*

Az oktatási igazgatás legmagasabb szintű szerve a magyar királyi Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium volt. Szervezete a polgári korszakban fokozatosan differenciálódott, 1917-ben a következőképpen alakult *(17)*: Elnöki osztály. Elnöki iroda. I. ügyosztály: Katholikus egyházi ügyek. II. ügyosztály: A protestáns és más nem katholikus felekezetek ügyei. III. ügyosztály: Művészeti ügyek. IV. ügyosztály: Egyetemek. Főiskolák és tudományos intézetek. V. ügyosztály: Középiskolák. VI/A. ügyosztály: Polgári iskolák és szakoktatási intézetek. VI/B. ügyosztály: Tanítóképző-intézetek. VII/A. ügyosztály: Elemei népoktatás szervezése. VII/B. ügyosztály: Az elemi népoktatás pedagógiai ügyei. VII/C. ügyosztály: Állami népoktatási intézetek. VII/D. ügyosztály: Nem állami népiskolai intézetek. VIII/E. ügyosztály: Szakirányú népoktatási ügyek. VIII/A. ügyosztály: Közalapok pénzügyi és jogi ügyei. VIII/B. ügyosztály: Főpapi javadalmak összes ügyei. IX. ügyosztály: Közalapok gazdasági ügyei. X/A. ügyosztály: Tanítói nyugdíjintézetek és gyámalapok ügyei. X/B. ügyosztály: Tanári nyugdíjintézetek

ügyei. A XI. ügyosztály foglalkozott a minisztérium összes építkezési ügyeivel és az azzal kapcsolatos műszaki kérdésekkel. Ehhez a szervezethez járultak a segédhivatalok és a számvevőség. Az ügyosztályok létszáma nem volt magas *(18)*, az egész minisztérium apparátusa azonban több száz főre rúgott (1913: 619). *(19)*

1943-ra a minisztérium szervezetében az ügyosztályok fölött megjelentek a csoportok és a főcsoportok. *(20)*

A VKM a kormányzaton belül tárcaügyekben gyakorta tett előterjesztéseket *(21)*, a miniszteriális bürokráciát pedig aktaforgalma karakterizálja. 1867-ben a VKM központi igazgatásának aktaforgalma 18147, 1900-ban 105666, 1913-ban pedig 117036. *(22)*

A magyar oktatásügy polgári korszaki színvonalát a pedagógusok, a tanügyi igazgatás tisztviselői mellett a kultuszkormányzat nagy alakjainak tevékenysége is meghatározta. Kiragadva Eötvös mellett *Pauler Tivadar*t, *Trefort Ágoston*t, *Klebelsberg Kunó*temlíthetjük. Utóbbi kultúrpolitikus tevékenysége a teljes oktatási vertikumot átfogta, a tanyasi népiskoláktól kezdve az egyetemekig. *(23)*

A polgári korszak oktatási rendszerén a legnagyobb rést az 1948. június 16-án kihirdetett 1948: XXXIII. törvénycikk jelentette. *(24)* A szocialista korszakban több szakaszban jelentek meg megalapozó jogszabályok az oktatással kapcsolatban, kezdve az 1951. évi 14. és 15. sz. törvényerejű rendelettel *(25)*, folytatva az 1961: III. törvénnyel a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről és az 1985. évi I. törvénnyel az oktatásról. Ezek bevezető részükben híven tükrözik az adott időszak oktatáspolitikai elképzeléseit. *(26)* Ugyanakkor összességében nagyon tekintélyes joganyag foglalkozott az oktatási igazgatás részleteivel. 1978. március 15-én például a korabeli hivatalos összeállítás szerint *(27)* közel 570 jogszabály volt hatályban. *(28)* A miniszteriális szervezet is állandó változásnak volt kitéve. *(29)* 1949 és 1999 között kilencszer változott a szervezet, sőt 1952-53-ban külön közoktatásügyi, illetve felsőoktatási minisztérium működött. *(30)*

## Iskolajog az ezredfordulón

A Magyar Köztársaságban az oktatást az alkotmányból kiindulva szabályozza a jog. „70/F. § (1) A Magyar Köztársaság biztosítja az állampolgárok számára a művelődéshez való jogot. (2) A Magyar Köztársaság ezt a jogot a közművelődés kiterjesztésével és általánossá tételével, az ingyenes és kötelező általános iskolával, képességei alapján mindenki számára hozzáférhető közép- és felsőfokú oktatással, továbbá az oktatásban részesülők anyagi támogatásával valósítja meg."

Ennek a rendszernek két alapvető pillére az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról és az 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról. *(31)* Az oktatásügy ezek rendszerében plurális lett, amelyek keretében jelentős szerepet kaptak az állami és önkormányzati iskolák mellett az egyházi és alapítványi oktatási intézmények, egyetemek és főiskolák is. Az ezredfordulóra az általános oktatásban a nemzeti alaptanterv, a felsőoktatási intézményekben az integrációk megvalósítása jelent feladatot és problémákat. *(32)*

## A jogászképzés színterei

A jogászképzés egyetemi szinten Magyarországon már a 14-15. században megjelent a pécsi (1367) és az óbudai egyetemen, de tartós intézménynek csak a *Pázmány Péter* esztergomi érsek által Nagyszombaton 1635-ben alapított, a jezsuitákhoz kötődő egyetem bizonyult. *(33)* A jogi fakultás 1667-től működésének évszázadai alatt hű tükre volt a kor jogpolitikai és tudományos irányainak. *II. József* uralkodása elején Budára, majd Pestre került. A magyar jog- és államtudományok számos kiváló művelője kapott katedrát a fakultáson. *(34)* A jogi karok száma 1872-ben a kolozsvári, majd a század elején az 1912-ben alapított pozsonyi, illetve debreceni karral bővült. A trianoni katasztrófa

után a két utóbbi egyetem 1921-ben ideiglenesen Szegedre és Pécsre került. Az állam- és jogtudori címet adó *(35)*, az „előkelő" ügyvédi, bírói, királyi ügyészi és kvalifikáltabb köztisztviselői állásokra képesítő *(36)*, az egyetemek jogi fakulásain folyó „első osztályú jogászképzés" mellett létezett a gyakorlati, elsősorban a közigazgatásra képesítő jogi oktatási műhelyek – a jogakadémiák hálózata. Ezek doktori szigorlatot nem vethettek ki, de oktatói állományuk kiváló szakemberekből állt, akik között sok egyetemi magántanár működött, akikből később nyilvános rendes egyetemi tanárok kerültek ki. Az akadémiák sokszor felekezeti alapon működtek, múltjuk a 16-17. századra nyúlt vissza. *(37)* A 19. század sok jeles jogásza és politikusa kapta falaik között szakmai képzését, így *Deák Ferenc* a győri, *Szemere Bertalan* és *Kossuth Lajos* a sárospataki jogakadémián.

A közigazgatással kapcsolatban egyetemi képzést lehetett végezni a Műegyetem Közgazdasági Karának közigazgatási osztályán *(38)*, az államgépezet elemi (községi) szintjén képesítettek a jegyzői tanfolyamok és a községi közigazgatási vizsga. *(39)*

A polgári korszak letűnte után a szocialista korszak jellegzetes „gyorsított kiképzőtáborait" állították fel az igazságügyi és államigazgatási káderutánpótlás biztosítására. Ilyenek voltak a „Bírói és Államügyészi Akadémia" (1949-1953) és a Tanácsakadémiai szervezet (1952-1971-1977). *(40)* A jogakadémiákat felszámolták, a debreceni jogi kart szüneteltették, a pécsi tudományegyetemen negyedszázadon keresztül az állam- és jogtudományi kar őrizte az egyetem fennmaradását, küzdve a megszüntetés veszélyével. Az 1951. évi 26. törvényerejű rendelet a végző jogászoktól elvette a tradicionális doktori címet, amelyet csak az 1956. december 1-én hatályba lépő 1956. évi 26. tvr. adott vissza. A hallgatói létszámok csökkentek, hiszen a „jog és állam elhalását" közeli eseménynek kiáltották ki. A hatvanas évektől kezdve a jogászképzés tradicionális műhelyei, az állam- és jogtudományi karok helyzete stabilizálódott, bár a jogi oktatás gyakori reformjai következtében a képzési idő, a tanterv permanensen változott, és szinte egy évfolyam sem fejezhette be a szerint a koncepció szerint tanulmányait, amelynek jegyében kezdett.

A rendszerváltozás után a jogállamiság, a piacgazdaság és az integrációs törekvések jegyében a jogászok iránti társadalmi igény megnövekedett és felértékelődött „Juszticia papjainak és papnőinek" presztízse. Növekedett a képzési helyek száma, hiszen az ezredfordulóra a budapesti, miskolci, a pécsi és a szegedi állam- és jogtudományi karok mellett részt vesz a képzésben a Pázmány Péter Katolikus Egyetem jog- és államtudományi kara és a KLTE Jog- és államtudományi intézete, továbbá a győri (ELTE) és a kecskeméti (JATE) tagozat. *(41)* A jogászképzés intézményrendszere feszített munkafeltételek mellett, nem csekély terhelés és a kor hazai és nemzetközi kihívásai közepette készül az ezredfordulóra. *(42)*

## Polgári és jogi ismeretek az iskolákban

Természetesen Magyarhon különböző szintű, nem speciálisan a jogászképzésre szakosított tanintézeteiben, iskoláiban a jogi (elsősorban alkotmányjogi) ismereteket a tanulók közvetetten is egyes részleteiben megismerték és elsajátították – nevezetesen amikor az egyetemes és magyar história fejezeteit tanulmányozták, ahol – példaként véve – az ‚Aranybulla', a ‚Pragmatica Sanctio' vagy az 1848-as átalakulás kapcsán, de a kiegyezéssel is összefüggésben, a köztörténetbe ágyazva közjogi ismereteket is közvetítettek. A tanulóifjúságban megérlelt fogékonyságot a történeti közügyek alakulása, a változatos, egykori politikai folyamatok iránt a jelen alkotmányos-jogi alapismereteinek megismertetésekor is fel lehetett használni.

Volt azonban a jogi ismeretek elsajátítatásának egy közvetlenül ható része a 18. századtól kezdve a hazai oktatásban.

Az első példánk *Losontzy István (43)* ‚Hármas kis tükré'-ben található, amely nagyon sok kiadást megért több mint háromnegyed évszázadon keresztül, és a művelődés és

tudomány legelemibb szintjén fáradozó tanulókat célozta meg. A második rész Magyarország „polgári állapotjáról" tartalmazott kérdéseket és feleleteket, az első szakasz a királyról, a második szakasz az országnak tagjairól, a harmadik szakasz az országnak főtisztjeiről, a negyedik szakasz az ország igazgatásáról, az ötödik a cummunitasokról vagy helységeiről, a hatodik szakasz pedig a religióról vagy vallásokról közölt ismereteket. *(44)*

Az állampolgári nevelés kapcsán a közjogi ismeretek szükségességét az újkorban igen sokan hangsúlyozták. *(45)* A sárospataki gimnázium alsóbb osztályaiban 1798-tól 1848-ig több kiadásban is használják a feudális magyar magánjog és perjog magyar nyelvű rövid összefoglalójaként *Kövy Sándor* ‚A magyar törvények rövid summája a gyermekek számára' c. könyvét *(46)* Ezek a tendenciák figyelemmel kísérhetők a magyar oktatásügy modernizációjára irányuló törekvésekben, jogszabályoknál és tervezetek esetében.

A ‚Ratio Educationis' 1777-es kiadása a kisgimnáziumok anyagában *(47)* és a királyi gimnáziumok tananyagában tesz erről említést. *(48)*

A kisgimnáziumok esetében a hivatkozott 129. § a következő címet viseli: ‚A természetjog alapelvei, valamint a polgári életben gyakrabban adódó jogi esetek oktatása a hazai törvények és jogszabályok oktatása alapján'. Ebből idézünk hosszabban:

„A tanulók számára hasznos, sőt nélkülözhetetlen a másik ismeretkör: a természetjog, illetőleg a polgári élet különféle ügyeiben való okos cselekvés tudománya. A közoktatási szervezet célja ugyanis a jó állampolgárok nevelése, ezért feltétlenül szükséges, hogy a felnövekvő fiatalokat megtanítsák mindazokra a kötelességekre, amelyeket teljesítve majd kiérdemlik a jó állampolgár nevet. A kötelességeket viszont a természetjog tárgyalja, ezért ésszerű, hogy véssék eszükbe e jog – számukra a későbbi jövőben oly hasznos – alapelveit, élénk vágyat és érdeklődést keltsenek bennük e tudomány iránt, hogy önállóan tanulmányozhassák ennek szabályait és azokat saját életvitelükben érvényesítsék is, ha majd eljutottak a felnőttkorba...

*Az állampolgári nevelés kapcsán a közjogi ismeretek szükségességét az újkorban igen sokan hangsúlyozták. A sárospataki gimnázium alsóbb osztályaiban 1798-tól 1848-ig több kiadásban is használják a feudális magyar magánjog és perjog magyar nyelvű rövid összefoglalójaként Kövy Sándor ‚A magyar törvények rövid summája a gyermekek számára' c. könyvét. Ezek a tendenciák figyelemmel kísérhetők a magyar oktatásügy modernizációjára irányuló törekvésekben, jogszabályoknál és tervezetek esetében.*

Amint tehát minden embert meg kell tanítani megfelelő módon ezekre a kötelességekre, éppen így minden jó állampolgárnak *(49)* ismernie kell hazája törvényeit, amelyeknek előírásai szerint bonyolítandó le a társadalmi élet legtöbb ügye, ilyenek a szerződések, megegyezések, végrendelkezések, bérbeadások, stb. Mindezek alapos okot szolgáltatnak arra, miért is kell megismertetni velük a tanulókat.

Egyáltalán nem jogtudósok nevelése itt a cél: ezért csupán csak érintőlegesen kell foglalkozniuk a tanulóknak olyan alapelvekkel, amelyek ismerete nélkül annak biztos veszélye fenyegetné őket, hogy később majd kibogozhatatlan perekbe keverednek, saját tulajdonukat pedig közben elvesztik.

De abból a szempontból is szükséges a jog tanítása, hogy a gyermekek szokják meg már kiskoruktól fogva az átgondolt cselekvést és a saját ügyeikről való gondoskodást. Ezáltal magukat sok kártól és perlekedéstől kímélhetik meg. E tanulmányba is csak az értelmesebbeknek engedjünk betekintést, elsősorban azoknak, akik eredményes munká-

juk tanújelét adták a természetjog, valamint Magyarország és az örökös tartományok történetének tanulásában, közülük is főként azok számára, akik – befutva a kisgimnáziumi pályát – nem haladnak már tovább.

E tantárgy oktatása nyomban a geometriát követi, és az utolsó évben heti két órát vesz igénybe. Össze kell azután állítani e speciális célnak megfelelő, mind a természetjogot, mind pedig a magyar jogszokások tételeit tartalmazó tankönyvet."

Más oktatásstratégiai koncepció tárul elénk a gimnáziumok „alapozó" jogi stúdiumait tartalmazó l51. § alapján, amely ‚A természetjogi bevezettetés a hazai jogszokások ismeretébe' címet viseli:

„A rendkívüli tanulmányok anyagába tartozott a kisgimnáziumban a természetjog és az ország jogszokásainak tanulása. Itt viszont ez minden tanuló számára kötelezővé válik a gimnázium utolsó két félévében, figyelembe véve azokat a különféle társadalmi helyzeteket és élethivatásokat, amelyeket a bevezetés felsorol.

Igaz ugyan, hogy később egyeseknek – átkerülve a gimnáziumból az akadémiára vagy a tudományegyetemre – alkalmuk lesz majd a természetjog tanulmányozására. Mégis igazságtalanság lenne, ha e néhány tanuló miatt azok nagy tömegei lennének megfosztva ezektől, a jövő életük számára jelentős segítséget nyújtó ismereteiktől, akik számára a tanulás a gimnáziummal véget ér." *(50)*

A reformkorszak jogászi értelmisége nagy hangsúlyt helyezett az állampolgári ismeretekre és az iskolai elementáris jogi ismeretekre. Az 1840:IX.tc. a mezei rendőrségről intézkedett, alig két esztendővel megalkotását követően Tolna megye elemi iskoláiban katekizmus formájában, kéziratos leegyszerűsített alakban már tanították *Zsoldos Ignác*: ‚Mezei rendőrség' című könyvecskéjét. Veszprém megye közönsége 1842. szeptember 5-én ajánló levelet intézett Tolna vármegye közönségéhez és ebben a következőket írja: „Minél örvendetesb volt a nemzeti ipar s gazdaság fenntartása s virágoztathatása nézetéből már nélkülözhetlenné vált 1840: IX. törvény czikkelynek alkotásárol annak idején értesülnünk, annál inkább szivünkön hordoztuk annak eszközlését, hogy ezen Üdvös Törvény a Köznép fogalmához alkalmazva, a helységbeli iskolákban is tanitván, már a kisdedekkel megismertethessük azon fenyitéket, melly mások tulajdona bitangolóira törvény által kimondott – s ez által a már már szokássá vált e rosszat csirájában orvosolhassuk. Ugyan azért a Megyénkbeli Egyházi Hatóságokat hasonló munkának készítésére s az Oskolákbani tanitatására felszólitván, sikerült a Helveciai Vallástételt Követő Dunántuli Superintendentiátol – Zsoldos Ignác Megyei fő Jegyzőnk által illy Czim alatt ‚Mezei Rendőrség' készített könyvecskét kötözve kapnunk: mellynek tanittatása a tisztelt Superintendentia által, Körében meg is rendeltetett."*(51)*

Az 1843. évi népnevelési törvényjavaslat szerint (148. §) okvetlenül tanítani rendeltetik a magyar polgári viszonyok ismerete, ide értvén különösen az úrbéri és mezei rendőrségi törvényeket főbb vonatkozásaikban. *(52)* Eötvös József pedig az elemi oktatásról szóló 1848-as törvényjavaslatában (10. §) különös tárgyként említi a polgári jogok és kötelességek ismereteit. *(53)*

A tizenkilencedik századi dualista kori magyar liberális államban a közoktatás egyik alappilléreként a népiskolai közoktatás tárgyában kiadott 1868: XXXVIII. tc. az egyes alsófokú iskolai fokozatokban fokozott mértékben, más-más oktatási célt kitűzve követelte meg a joggal kapcsolatos alapismereteket.

A 11.§ 3. h. a polgári jogok és kötelességek rövid ismertetését írja elő a hitfelekezetek népiskoláiban a tantárgyak minimumával kapcsolatosan.*(54)*

A felsőbb népiskolákban a fiúk számára a hazai alkotmánytant írja elő a 64.§., míg a polgári iskolák számára gyakorlatibb a képzés, így ott a 74. § o. a köz-, magán- és váltójog tantárgyakat rendszeresíti. A tanítóképezdéknél a megfelelő oktatói felkészülésről is gondoskodik. *(55)*

A fenti célkitűzéseknek megfelelően alakultak a tantervek és utasítások is. A törvény-

ben az elemi népiskolák V. és VI. osztályában a történeti tárgyak körébe sorolták be a „polgári jogok és kötelességek ” ismertetését. Ezzel nemzetközi szinten is élen járt a magyar közoktatás. Az 1905-ös ‚Tanterv és utasítás' *(56)* a tárgy oktatásának célját abban jelöli meg, hogy „a tanulókat értelmi fejlettségükhöz mérten az állami élet intézményeivel és alkotmányunk alaptörvényeivel megismertesse, lelkükben a törvénytiszteletet meggyökereztesse, a nemzeti érzést ápolja s őket rávezesse, hogy majdan polgári jogaikkal élni tudjanak és polgári kötelezettségeiket a maguk és az összesség érdekében híven teljesítsék". A gondolatok maradandóak – a megfogalmazás jellegzetes századvégi veretű, liberális gyökerekre visszautaló. Ugyanakkor az ‚Elemi népoktatás enciklopédiájá'-nak III. kötete a Franklin Társulat kiadásában 1915-ben jelent meg és ‚Polgári jogok és kötelességek' elnevezést viselő címszava utal a dualista rendszer egyre mélyülő válságára is. Szerzője megállapítja: „Vigyázni kell azonban, hogy a beszélgetés ne kalandozzék el a községi vagy országos pártpolitika terére. Ha azonban a pártpolitika valamely kérdése szóba kerül, (s azt, hogy pártok vannak, hallgatással mellőzni nem szabad) a tanító tőle telhetőleg igyekezzék tanítványaival megértetni minden tisztességes politikának azt az alapelvét, hogy »másnak becsületes meggyőződését még akkor is tisztelni kell, ha a mi meggyőződésünktől eltér«. Nem hagyhatja figyelmen kívül a tanító azt sem, hogy tanítványai között alkalmasint vannak, talán nagy számmal is olyanok, akiknek az a közvetetlen környezete, mely igen nagy befolyást gyakorol reájuk, a mai közrenddel vagy társadalmi renddel elégedetlen. Gondolja meg, hogy ezeknek a környezete talán az ellenkezőjét mondja a gyermek előtt mindannak, amit ő az iskolában a hazáról, a magyar nemzetről, a köztehervisselésről, a katonai szolgálatról, stb. beszél. Ezzel számolni kell, s ez ellen már eleve védekezni kell, aminek az a legjobb módja, ha a tanító arra az álláspontra helyezkedik megbeszélései alkalmával, hogy mindenben megkeresi az erkölcsi igazságosságot, s a jogi szükségességet vagy legalább a célszerűséget. A gyermek ily módon látni fogja, hogy ha környezetéből a keserűség beszél, tanítójából az erkölcsi felfogás és a jog szólott hozzá. Íly módon az ifjúságot rá lehet vezetni arra, hogy az iskolából az életbe kilépve kötelességeit ne csak kényszerűségből, de józan megértéssel, belátással teljesítse, a jogaival pedig okosan élni tudjon."

*A törvényben az elemi népiskolák V. és VI. osztályában a történeti tárgyak körébe sorolták be a „polgári jogok és kötelességek" ismertetését. Ezzel nemzetközi szinten is élen járt a magyar közoktatás. Az 1905-ös ‚Tanterv és utasítás' a tárgy oktatásának célját abban jelöli meg, hogy „a tanulókat értelmi fejlettségükhöz mérten az állami élet intézményeivel és alkotmányunk alaptörvényeivel megismertesse, lelkükben a törvénytiszteletet meggyökereztesse, a nemzeti érzést ápolja s őket rávezesse, hogy majdan polgári jogaikkal élni tudjanak és polgári kötelezettségeiket a maguk és az összesség érdekében híven teljesítsék".*

A módszertani alapvetés is megszívlelendő, amint arról cikkünk bevezetőjében szóltunk már: „A tanítás a földrajz és a történet körében szerzett ismeretekhez kapcsolódik s azokat szükség szerint összefoglalja és a célban kitűzött követelményeknek megfelelően kiegészíti."

A jogi ismeretek a közgazdasági ismeretekkel párosítva még hangsúlyosabb szerepet kaptak jellegüknél fogva a felső kereskedelmi iskolákban, a képzés szakirányú jellegére tekintettel. *(57)* A polgári korszak végén fokozott figyelmet fordítottak arra, hogy a pedagógusok megismerkedhessenek a magyar államélet alapvető elemeivel, ehhez a

megfelelő publikációk is rendelkezésre álltak. *(58)* Az állampolgári ismeretek a közelmúltban a rendszerváltozás után fontos szerepet töltöttek be a magyar oktatásügyben. *(59)* A nemzeti alaptanterv kiadásáról rendelkező kormányrendelet *(60)* a részletes rendelkezések előtt így határozza meg ennek az ismeretnek a jelentőségét:

„A társadalomismeret egyik oldala a múltismeret, a másik a jelenismeret. A Társadalmi és állampolgári ismeretek – felhasználva a szociológia, a közgazdaság, valamint a politológia és a jogtudomány néhány, nevelési szempontból megkülönböztetett fontosságú elemét – egyrészt fejleszteni hivatott a fiatalok társadalmi tájékozottságát és tájékozódási képességét; másrészt alapot ad a demokratikus közéletben való tudatos részvételre és felkészíti a tanulókat a gazdasági jelenségek értő szemléletére, a tudatos gazdasági szerepvállalásra."

Az állampolgári ismeretek követelményei a 8. évfolyam végén valóban elősegíthetik jó pedagógiai munkával párosulva az alkotmányjogi tájékozódást. *(61)*

## A legfontosabb jogszabályok

– Ratio educationis (1777, 1806.)
– 1868: XXXVIII. tc. A népiskolai közoktatás tárgyában.
– 1872: XIX. tc. A kolozsvári magyar királyi tudományegyetem felállításáról és ideiglenes szervezéséről.
– 1876: XXVIII. tc. A népiskolai hatóságokról.
– 1883: XXX. tc. A középiskolákról és azok tanárainak képesítéséről.
– 1907: XXVI. tc. Az állami, elemi népiskolai tanítók alapilletményeinek szabályozásáról és az állami népiskolák helyi felügyeletéről.
– 1908: XLVI. tc. Az elemi népiskolai oktatás ingyenességéről.
– 1912: XXXVI. tc. A debreceni és a pozsonyi magyar királyi tudományegyetem felállításáról.
– 1921: XXV. tc. A kolozsvári és pozsonyi m. kir. tudományegyetem ideiglenes elhelyezéséről.
– 1924: XI. tc. A középiskolákról.
– 1926: VII. tc. A mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról.
– 1926: XXIV. tc. A leányiskolákról és a leánykollégiumokról.
– 1934: X. tc. A Magyar Királyi József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem szervezéséről.
– 1934. XI. tc. A középiskoláról.
– 1935: VI. tc. A közoktatásügyi igazgatásról.
– 1940: XXVIII. tc. A Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem újjászervezéséről és a Magyar Királyi Horthy Miklós Tudományegyetem felállításáról.
– 1948: XXXIII. tc. A nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonba vétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában.
– 1951. évi 14. számú törvényerejű rendelet az általános gimnáziumról.
– 1951. évi 15. számú törvényerejű rendelet a tankötelezettségéről és az általános iskoláról.
– 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.
– 1985. évi I. törvény az oktatásról.
– 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról.
– 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról.
– 1999. évi LII. törvény a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról.

## Irodalom

*„Tanító nagyapám, Rónaszéki Nándor emlékére"*

WOLFF, N.: *Népoktatásügyi közigazgatás.* II. Átdolgozott kiadás. Bp, 1904.
SERÉNYI A.: *A tanügyi jog*. Pécs, 1928.

KUBINSZKY L.: *A vallás- és közoktatásügyi jog vázlata*. Bp, 1947.
HENCZ A.: *A művelődési intézmények és a művelődésigazgatás fejlődése*. 1945-1961. Bp, 1962.
*A művelődésügyi igazgatás kézikönyve*. Összeállította: DÖRNYEI I. – NAGY stb. V. I. kötet, Oktatásügyi igazgatás, Bp, 1970.
ÁDÁM A.: *Az államigazgatás és közoktatás irányítás*. Bp, 1976. (Az oktatásügyi irányítás elméleti és gyakorlati kérdései.) Tanulmányok, sokszorosított.
VEREBÉLYI I.: *A közoktatási igazgatás központi irányítása*. Bp, 1978.
*Az oktatási igazgatás kézikönyve*. Bp, 1980.
*Kalauz a legfontosabb közoktatási jogszabályokhoz és a közoktatási törvényhez*. Szerk. PRÁFF Csaba, Bp, 1994.

## Jegyzet

*(1)* A javaslatot közli: Az 1848/49. évi népkéviseleti országgyűlés. Szerk.: BEÉR János, Bp, 1954. 618-620. old.
*(2)* Encikl. II. kötet, 291-293. old., további részletek és jogszabályok: RÉCSI E.: *Közigazgatási törvénytudomány kézikönyve, az ausztriai birodalmi törvényhozás jelen állása szerint különös tekintettel Magyarországra*. Első kötet. Bp, 1854. 116-118. old.
*(3)* Így az 1875. évi XXXII.tc, az 1891. évi XLIII. tc., az 1907. évi XXVI. tc., illetve az 1907.év XXVII. tc.
*(4)* 148 §-ból áll, szerkezeti felosztása jól tükrözi átfogó jellegét: I. fejezet a tanítás kötelezettségei, szabadsága. II. fejezet a népoktatási tanintézetek köre és állíthatása, III. fejezet a hitfelekezetek által felállított népoktatási tanintézetek, IV. fejezet a magánosok és társulatok által felállított népoktatási tanintézetek, V. fejezet a községi népoktatási tanintézetek, A – elemi népiskolák, B – felső népiskola, C – polgári iskolák, VI. fejezet az állam által állított népoktatási tanintézetek, VII. fejezet a tanítóképzdék, VIII. fejezet a népiskolai hatóságok, IX. fejezet a tanítókról.
*(5)* CSIZMADIA A.: *Eötvös József kultuszkormányzati és jogalkotó tevékenysége*. Gazdaság és jogtudomány. 1971. 285-321. old. FELKAI L.: *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*, Bp, 1979.
*(6)* Ausztria 1869-ben, Poroszország 1845-ben alkotja meg népoktatási alaptörvényét, amely a XX. század elején is hatályban van. Szászország 1835 után 1892-ben már harmadik törvényét bocsátja ki, Franciaországban a rendszerváltozások következtében a Harmadik Köztársaságban 1882 és 1886 között három törvény is rendelkezik, a Balkánon pedig törvények sora küzd nem sok eredménnyel az analfabétizmussal. Lásd: Encikl. I-III. kötetek megfelelő címszavai.
*(7)* Előbbiek illetősége több megyére terjed ki, az utóbbié egy-egy vármegyére. KAJTÁR I.: *A modern magyar állam infrastruktúrájának kiépülése a XIX. században* (A dél-dunántúli régió és Pécs példáján) Pécs, 1996. 27. old.
*(8)* Encikl. I. 256., 264. Ez természetesen az illető felekezet egyházi szervezetéhez igazodott. Példaként kiragadva: A római katolikusoknál az egyházi főfelügyelet jogát a püspökök gyakorolták, a püspöki kar 1876-ban szabályozta az egyházmegyei tanfelügyelői hivatalok hatáskörét és szervezetét. A reformátusoknál a századfordulón 1904-ben az országos zsinat VI. tc. szabályozta „A köznevelési és közoktatási szervezetről”.
*(9)* Eligazodást jelenthet: A magyar törvények és egyéb jogszabályok mutatója. 1939. évi kiadás. Szombathely, 1939.
*(10)* 1970-ben katonaként a Duna-Tisza közén magam is találkoztam egy ilyen elhagyatott tanyasi iskolával, melynek tárgyi emlékei visszaadtak valamit oktatásügyi- civilizatorikus minőségéből.
*(11)* A kolozsvári és pozsonyi tudományegyetem ideiglenes szegedi és pécsi áthelyezéséről intézkedve.
*(12)* A Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem újjászervezéséről és a Magyar Királyi Horthy Miklós Tudományegyetem felállításáról.
*(13)* MEZNERICS I. – TORDAY L.: *A magyar közigazgatás szervei 1867-1937*. Bp, 1937, 290-292. A reform előtt a széttagoltság igen nagy méreteket öltött. Szervezetileg ugyanis a tankerületi főigazgatóságon kívül működtek a tanfelügyelőségek, a polgári iskolai tankerületi királyi főigazgatóságok, a VKM iparoktatási főigazgatóság, a kereskedelemügyi minisztériumi iparoktatási főigazgatóság, a felsőkereskedelmi iskolák királyi főigazgatósága és a tanító és tanítóképző intézetek főigazgatósága.
*(14)* MEZNERICS I. –TORDAY L.: Im. szerint. 289-293. old. Ennek politikai hátterét kiválóan megvilágítja NAGY Péter Tibor: *Kis magyar oktatás-igazgatás-történet*. In: Magyar Közigazgatás, 1992/IV. 247-251. old., aki etatista ambíciókról és második államosításról beszél.
*(15)* Amely valamilyen módon 1947. december 31-én még hatályban volt, 17 származott a kiegyezés előttről, 10 a 19. századból, a 18. századból és 1635-ből egy privilégiumlevél. Németh Gyula: A Pázmány Péter

Tudományegyetem igazgatására vonatkozó hatályos jogszabályok és elvi határozatok gyűjteménye. Bp, 1949. Ugyanennek a munkának alapján megállapítható, hogy a kiegyezést követő 8 évtizedben 33 törvény, 25 kormányrendelet, 238 VKM rendelet, 8 más miniszteri rendelet szabályozta valamilyen módon az ország első egyetemének viszonyait. Ehhez járult az autonóm jogalkotás 22 tanácsi határozattal, 113 rektori és 6 dékáni normatív határozattal kiegészítve.

*(16)* KAJTÁR István: *A fővárosi jogalkotás történeti áttekintése.* Kézirat. Pécs, 1990. 56-59. old.

*(17) Magyarország tiszti czím- és névtára.* XXXVI. évfolyam, 1917. 422-426. old.

*(18)* Például a IV. ügyosztály 6 fő mellett 3 szolgálattételre beosztott tisztviselőből állt és az V. ügyosztályban a szolgálattételre beosztottakkal együtt 9 fő teljesített szolgálatot.

*(19)* In: KAJTÁR I.: *A közszolgálat személyzete 1919-1944. A magyar közszolgálat. Közigazgatási szakemberképzés a XX. században.* Bp, 1995.16. old.

*(20)* Így például a nevelési és oktatásügyi főcsoport alatt volt a VI. csoport közép- és népoktatási feladatokkal megbízva. Lásd: *Tiszti czím és névtár 1943.* L. évfolyam, 453-454. old.

*(21)* Az Országos Levéltárban a minisztertanácsi jegyzőkönyvek fennmaradt mutatói alapján 1938-ban kb. 271 előterjesztése volt a miniszternek a kormányüléseken.

*(22) Magyar Statisztikai Évkönyv.* Új folyam. XXII. 1914. Bp, 1916. 319. old.

*(23)* 1875-1932-ig élt, 1922 és 1931 között volt miniszter. Lásd: Tudomány, kultúra, politika. *Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917-1932).* Bp, 1990. Klebelsberg Budapesten, Berlinben, Münchenben és Párizsban tanult, az államapparátus különböző igazgatási szintjein szerzett gyakorlatot.

*(24)* Végrehajtásáról intézkedett a 8.000/1948.VKM rendelet (R.T. 1456)

*(25)* Az általános gimnáziumról, illetve a tankötelezettségről és az általános iskoláról. Ez utóbbi helyezte hatályon kívül a polgári korszak oktatási törvényeit, többek között az 1868: XXXVIII. törvényt.

*(26)* 1961. III. tv.: „A szocialista világnézet és erkölcs alapján neveljenek iskoláink igazi hazafiakat, jellemes és törvénytisztelő állampolgárokat, akik forrón szeretik hazánkat, népünket, odaadással szolgálják a szocializmust, a békét, a népek testvériségének ügyét, építik és védik a nép államát.”. 1985. évi I. tv.: „A Magyar Népköztársaságban az oktatás az általános műveltség és a szakmai ismeretek megszerzését és bővítését, az ifjúságnak, valamint a tanuló felnőtteknek szocialista, humanista szellemű, az igaz hazafiság és a nemzetköziség eszméit érvényesítő nevelését szolgálja.”

*(27)* Az oktatási igazgatás kézikönyve. Bp, 1980. Közreadja az Oktatási Minisztérium.

*(28)* Ezek közül 6 törvény, 45 tvr., 4 NET. határozat, 34 kormány (Mt) rendelet, 57 kormányhatározat, 83 miniszteri rendelet, 298 miniszteri utasítás, 41 miniszteri iránymutatás és egy SZOT szabályzat.

*(29)* KISS T.: *A magyarországi kulturális minisztériumokról.* 1867-1993. Bp, 1993.

*(30)* BÖLÖNY J.: *Magyarország kormányai 1848-1987.* Bp, 1987.

*(31)* Jellegzetes, hogy a kormányváltás óta az oktatási miniszter 1999. szeptember elejéig 48 rendeletet adott ki.

*(32)* 1999. évi LII. törvény a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról.

*(33)* Természetesen a magyar jogászok közül sokan jártak külföldi egyetemeken. Lásd erre nézve SZABÓ Béla: *„Magyarországiak jogi stúdiumai külföldi egyetemeken (1520-1800)”* c. kandidátusi disszertációját 1993-ból.

*(34) A Királyi Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem története. Az egyetem 300 éves fennállásának ünnepe alkalmából.* 2. kötet. ECKHART F.: *A jog- és államtudományi kar története. 1667-1935.* Bp, 1936.

*(35)* A korábbi diplomatikai szabályoknak megfelelő oklevélszöveg máig is használatos, legyen példa a JPTE egy 1992-ben kibocsátott állam- és jogtudományi doktori oklevelének mai fordítása. „Mi, a Janus Pannonius Tudományegyetem Rektora és Tanácsa köszöntjük az olvasót. Elődeink dicséretes rendelése, hogy azok, akik az alapvető ismeretekben és a szaktanulmányokban magukat kiművelték, és erről tanúbizonyságot tettek, tudományuknak és képzettségüknek törvényes bizonyságát nyerték el. Mivel tehát ...(adatok), az állam- és jogtudományok valamennyi ágának tanulmányozására több éven át szorgalmas és odaadó munkát fordított és az állam- és jogtudományok egészéből előírt vizsgákon képzettségét és a jogban való jártasságát előttünk ... eredménnyel bebizonyította, azért nevezett ...-t az alant írt évben, hónapban és napon az ÁLLAM- ÉS JOGTUDOMÁNYOK DOKTORÁVÁ avattuk, ezzel feljogosítottuk mindama tevékenységek gyakorlására, amelyeket az állam- és jogtudományok doktorai kifejtenek, és alkalmassá nyilvánítottuk azokra a hivatalokra és köztisztségekre, amelyekhez ez a fokozat szükséges. Mindezek hiteléül gondoskodtunk arról, hogy részére ez az Egyetem pecsétjével ellátott és a szokásos aláírásokkal megerősített oklevél kiadassék.”

*(36)* Különösen az 1883. I. tc. a köztisztviselői minősítésről) előírásainak alapján

*(37)* A számos jogakadémia közül (Győr, Kassa, Kolozsvár, Nagyvárad, Pécs, Pozsony, Debrecen, Máramarossziget, Sárospatak) a XX. század közepére csak az Egri Érseki Joglíceum, a Kecskeméti Egyetemes

Református Jogakadémia és Miskolcon a Tiszai ág. h. ev. egyházkerület jogakadémiája maradt fenn. Az egyetemek létesítésével sok jogakadémia beolvadt a jog- és államtudományi karokba. Az irodalomra ld. *Magyar Jogi Lexikon IV. k.* Bp, 1903. 436-450.l. és legújabban: STIPTA I.: *A miskolci jogakadémia szerepe a régió jogászképzésében. Miskolc a millecentennarium évében.* 2. kiadás, szerk. DOBROSY I., Miskolc, 1997. 383-391. old. és RAJCZI.: *Déldunántúl főiskolája a XIX. században. A Pécsi Püspöki Líceum/jogakadémia története. Dunántúl településtörténete 8. k.* 1991. 229-238. old.

*(38)* 1934: X. tc.

*(39)* 1900: XX. tc. és CSIZMADIA A.: *A községi jegyző jogállása és magánmunkálatainak értékelése a polgári korban.* In: Jogtörténeti Tanulmányok VI. Bp, 1986. 81-95.old.

*(40)* LOSS S.: *Rendhagyó jogászképzés az ötvenes években. A Bírói és Államügyészi Akadémia 1949-1953.* Publ. Univ. Miskolc. Sect. jur et pol T. ll. 1955. 89-95. old. Beér J.: A helyi tanácsok kialakulása és fejlődése Ma-gyarországon (l945-l960). Bp, 1962. 480-484. old. A Tanácsakadémiák decentralizáltságát 1971-ben összevonták, 1977-ben megalakult az Államigazgatási Főiskola az l977. évi 3.számú törvényerejű rendelet értelmében. Vö.: *Államigazgatási Főiskola 1977-1997.* Bp, 1997.

*(41)* A helyzetet a különböző költségtérítéses másoddiplomás levelező képzések tovább bonyolítják. Ugyanakkor ugrásszerűen növekszik a hallgatók száma: a pécsi jogi karon pl. az l934/35-ös tanév I. szemeszterében 971, 1970-ben 720, 1980-ban 932, 1990-ben 1019 fő, 1997-ben 2444 hallgató járt a különböző tagozatokra, In: *75 éve Pécsett.* Pécs, 1998. 7. old., vö. KENGYEL M.: *Jogászképzés a rendszerváltás után.* Magyar Jog, 1999. 2. 91-93. old.

*(42)* A klasszikus jogászképzés természetesen kiegészül az Államigazgatási Főiskolával és a speciális rendészeti (jogszolgáltatási részvételi) ismereteket nyújtó, 1970-ben létrehozott Rendőrtiszti Főiskolával.

*(43)* 1709-1780.

*(44)* A kérdésekre legyen példa a következő felsorolás: K: Az országgyűlés hol tartatik? K: Hány státusokból áll az ország? K.: Ezek státusok mily rendet tartanak a Diétán? K.: Ezen tábláknak kik a Praesesei? K.: Milyen dolgok folytattatnak a Diétán?, K.: A Diétán végeztetett dolgok ki által erősíttetnek meg? K.: Akik a Diétán meg nem jelennek mi a büntetésük? Maga Losontzy István 1709-1780-ig élt, a Hármas Kistükröt számtalanszor kiadták, nemzeti szemlélete miatt a Bach korszak elején még be is tiltották.

*(45)* Br. MALCOMES Gy.: *Állampolgári nevelés.* Bp, 1932. Jellemző, hogy olyan ellentétes beállítottságú politikusok utalnak erre, mint Sándor Lipót főherceg, nádor 1795-ben, vagy a reformkorszakban báró Wesselényi Miklós. ld.: Magyar Pedagógiai Lexikon. Bp, 1993. 62-63. old.

*(46)* Ez a bevezetés mellett három részből áll: Első rész: A Lakosoknak Személybéli Minéműségekről és Jussaikról, Második rész: A Jószágbéli Jussokról, Harmadik rész: A Perek Folytatása Módjáról.

*(47)* Ratio, Második szakasz, Ötödik fejezet: „A további tananyag, amely nem mindegyik tanuló számára, hanem csak némelyeknek hasznos vagy szükséges 129. §." Tulajdonképpen az anyanyelvi iskolák tananyaga sem zárhatta teljesen ki a mindennapi jogéleti minimum ismeretét, hiszen pl. a városi anyanyelvi iskolák szabályozását rögzítő első szakasz negyedik fejezetében a 94. § oktatandó tananyagként adja meg (8.) „mindazt, ami az erényre, a becsületességre és a józan polgári életre vonatkozik, ezek ismerete minden számára egyformán szükséges." A Hármas Kis Tükör anyagának ismeretében közjogi ismeretek is közlésre kerülhettek.

*(48)* Ratio, Harmadik szakasz, Harmadik fejezet 152. §

*(49)* Ennek megfelelően a tanulóknak kötelességei vannak a társadalommal szemben: 246.§ „ S mivel a tanulók mindannyian ugyanannak a királynak az alattvalói, ugyanannak az országnak a tagjai, ezért se nemzeti, se vallási megkülönböztetéssel nem szabad megosztani vagy szétszakítani őket, hanem inkább mindannyian egyesüljenek egyetértésben és testvéri összhangban, szem előtt tartva a haza szolgálatát és a legfelsőbb Lény tiszteletét." az uralkodóval szembeni, inkább alattvalói, mint állampolgári színezetű kötelezettségekre utal a 247. §. „A fejedelem iránti kötelezettségek olyan szentek, hogy semmiféle egyéni tett, sem az élet, sem a vagyon, sem rokoni kapcsolat nem helyezhető az uralkodónak fogadott hűség elébe, akinek érdekeiért magunkat áldozatul adni és a hűséget saját vérünkkel megpecsételni szívesen vállalt szent cselekedet legyen."

*(50)* A felvilágosodás és abszolutizmus egyesítése az alattvalóról gondoskodó alaphangú megfogalmazásban világosan megfigyelhető.

*(51)* Közli NAGY J. T.: *A mezei rendőrségről* (Jogszabály és népi jogismeret.) In: Wosinsky Mór Múzeum évkönyve XVIII., Szekszárd, 1992. 237-246. old.

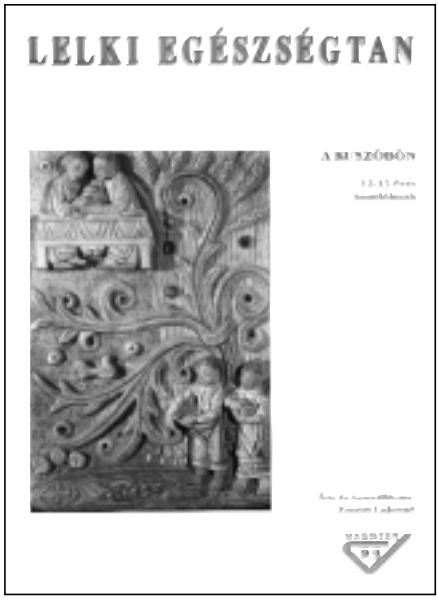
*(52)* Encikl. II. 289. old.

*(53)* BEÉR J., CSIZMADIA A.: Im. 619. old.

*(54)* Ezt keresztül viszi a hasonló fokozatú, más fenntartó által működtetett elemi népiskolákban, Pl. 55.§ l. A polgári főbb jogok és kötelességek tanítása címmel.

*(55)* Sajátos különbséget téve a VII. fejezetben a tanítók és a tanítónők ilyen irányú képzettségét illetően.

*(56) Az elemi népoktatás enciklopédiája.* Szerk. KŐRÖSI H. és SZABÓ L. 3. kiadás, Bp, l915. 67- 69. old.
*(57)* 28.383/1927. V.K.M. (V.K.H.K. 120), vö. CSIZMADIA A. és társszerzők: *Jogi ismeretek a közgazdasági középiskolák 3. osztálya számára. I-II.* Bp, 1951.
*(58)* Így például 1942-ben az Országos Közoktatási Tanács kiadta a Nemzetnevelők Könyvtára sorozatban Egyed István: Magyar államélet c. munkáját. Ennek fejezetei alapvető ismereteket közöltek a pedagógusokkal.
*(59)* Példaként hivatkozhatnánk a következő munkákra: BALLA Á. – SZEBENYI: *Állampolgári ismeretek az általános iskola VIII. osztálya számára*. IV. kiadás, Bp, 1995.; KUKORELLI I.– SZEBENYI: *Állampolgári ismeretek középiskolásoknak.* Bp, 1988.
*(60)* 130/1995 (X. 26.) korm. rendelet, melléklet. Kiemelten kezeli és összekapcsolja a gazdasági ismeretekkel az állampolgári ismereteket.
*(61)* Az alkotmány, a választási rendszer, a magyar állampolgárok alapvető jogai és kötelezettségei, a demokratikus kormányzati rendszerek, az országgyűlés, a miniszterelnök, az igazságszolgáltatás, a helyi önkormányzat, a belső rend védelme, a honvédelem, a művelődés hazánkban, az egészségügy és a szociálpolitika, a Magyar Köztársaság külpolitikája és külkapcsolatai jelentik a fő tárgyakat. Az igazságszolgáltatással kapcsolatban eredetinek tűnnek a feladatok: Rendezzenek az osztályban egy bírósági tárgyalást. Készítsenek interjút egy ügyvéddel. A polgári peres eljárás és a büntetőeljárás közti különbség. Legyenek tisztában azzal, hogy valamennyi magyar állampolgárt megilleti a védelemhez és a jogorvosláshoz való jog.




A Magister ’93 Kiadó kínálatából

# Kezdeti lépések a lexikográfia-oktatásban

*Idegennyelv-szakos hallgatóként és később is sokszor hallottam csoporttársaimtól, sőt tanáraimtól is, amikor valamit nem találtak egy szótárban: „ez a szótár nem jó". De van-e jobb, van-e másik szótár? „Rossz-e" az a szótár? Mi a rossz benne? Talán nem abban a szótárban kéne keresni azt a bizonyos dolgot? Másfajta szótár is létezik? Tudjuk-e, milyen szótárt és hogyan célszerű használnunk egy adott feladat megoldásához?*

A IX. Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia lexikográfia szekciójában *Kiss Gábor*, a ‚Magyar Szókincstár' (1999) főszerkesztője javasolta, hogy a szekció idején az ötleteket, kérdéseket és javaslatokat gyűjtsük össze. A javaslatok között szerepelt, hogy célszerű lenne Magyarországon valamilyen formában a lexikográfus-képzés elindítása. E képzésre valószínűleg még várni kell egy darabig, viszont tanóra keretében is lehetséges a nyelvész hallgatók bevezetése a lexikográfia történetébe, elméletébe és gyakorlatába.

A JPTE Nyelvtudományi Tanszéke adott lehetőséget, hogy lexikográfia-szemináriumot és lexikográfia-történet előadást tartsak kísérleti jelleggel magyar nyelv szakos és hungarológia, illetve alkalmazott nyelvészet specializációban résztvevő hallgatók számára. Az 1998/99-es tanév második félévében szemináriummal kezdtem. Mivel lexikográfia oktatásához tankönyv nem volt, magamnak kellett a tematikát összeállítanom. (A KLTE Alkalmazott Nyelvészet tanszékén folyik számítógépes lexikográfia és a JATE Francia Tanszékén szótárhasználat oktatása, mindkettő választható módon.)

A lexikográfia szűkebb értelemben szótárírást, szótárszerkesztést jelent. Tágabb értelemben egy nyelv különböző szintjei lexikális anyagának gyűjtését, szótörténetet, adott történelmi kor vagy szerző lexikai repertoárjának összeállítását, szótártörténetet vagy szótárelméletet. A lexikográfia összetett dolog, mint minden más tudomány. Felosztása többféleképpen lehetséges, így beszélhetünk diakrón (történeti) és szinkrón kutatásról, illetve elméleti és gyakorlati lexikográfiáról.

**Miért szükséges a lexikográfia-oktatás?**

A szótárak adott célra készülnek és a különböző típusú szótáraknak adott jellemzőik vannak. A modern korban modern típusú szótárak születnek. A 20. század második felében és különösen a 90-es években rendkívüli mértékben felgyorsult a műszaki fejlődés és az információáramlás. Ismereteink egy része rövid idő alatt elavul, túlhaladottá válik. Ennek következményeként arra vagyunk kényszerítve, hogy életünk végéig folyamatosan új és új információkat szerezzünk. Az informatikusok a Gutenberg-galaxis végét jósolják, az új korszakot pedig Computergalaxis néven emlegetik. A mindennapos nemzetközi érintkezés, a folyamatos információcsere szükségessé teszi az idegen nyelvek használatát, ennek pedig egyik leglényegesebb infrastrukturális feltétele az egy-, két- és többnyelvű szótárak létezése. A nyelv folyamatosan változik, az új szavak és kifejezések rögzítése a szótárak feladata. A szótárak iránti igényt a lexikográfia úgy képes kielégíteni, hogy konkrét felhasználási célokra speciális szótárakat hoz létre. A bevezetőben feltett kérdések egy részére tehát adott a válasz: a legjobb szótár sem alkalmazható nem hoz-

záillesztett problémák megoldására, keresni kell az adott, megfelelő célra készített szótárakat. Az utóbbi tíz évben gyökeres változáson ment keresztül a szótárkészítés és a szótárhasználat. Ez a változás a folyamatosan fejlesztett számítógépeknek köszönhető, melyek nagymérvű felhasználását az 1960-70-es években kezdték a lexikográfiában. Azóta a számítógépes szótárak mindenki számára elérhetővé váltak, kezelésük leegyszerűsödött, sőt praktikusabb, mint a könyv alakban kapható szótárak használata. A szótárkészítés jelentős finanszírozást igényel, ennek következtében kialakultak a nagy szótárkészítési központok. Megnőtt az információhordozók jelentősége, és ezen információhordozók között az egyik legjelentősebb a szótárak, legújabb változatukban az elektronikus szótárak megjelenése. (A szótár néven nemcsak az egynyelvű és kétnyelvű szótárakat, hanem a lexikonokat, enciklopédiákat stb. is értjük.) A világ globalizálódása, ezzel egyidőben pedig a kis nyelvek újraéledése, a nyelvi jogok, a nyelvpolitika, a kétnyelvűség elismerése és előretörése, a különböző szakmák részterületeinek hihetetlen mértékű fejlődése szükségessé teszi nemcsak a különféle típusú szótárak kiválasztásának és használatának tanítását, hanem magára a szótárszerkesztésre való felkészítést is, hiszen a megnövekedett igényekhez igazodó szótárak készítésében a felnövekvő nyelvésznemzedéknek jelentős részt kell vállalnia.

A fentiek figyelembevételével a kurzus részletes tematikáját az alábbi módon állítottam össze:

1. A lexikográfia tárgya, meghatározása, kapcsolata más diszciplínákkal (lexikológiával, szemantikával, etimológiával, grammatikával, stilisztikával, számítógépes nyelvészettel).

2-3. Lexikográfia-történet. Kor szerinti felosztás: a) ókor és középkor, a glosszáriumtól a szótárig, a vulgáris-latin glosszáriumok; b) humanizmus és reneszánsz; c) az első nagy európai szótárak; d) a 18-19. századi lexikográfiai kodifikáció; e) a 20. századi kezdeményezések a lexikográfiában.

4-5-6. Elméleti kérdések. A lexika meghatározása. A lexika kiterjedése és a lexikális kompetencia karakterei. Lexika és grammatika. Diakrón és szinkrón szótárak. Archaizmusok és neologizmusok. Lexika és nyelvhasználati variációk. A lemmatizációs kódok fontossága. Földrajzi variációk, szociális variációk. A lexikális jelentés és a szótárak. Alfabetikus sorrend és konceptuális sorrend. A konceptuális sorrend karakterei és motivációi. A szótárak metanyelve. Szótártipológia, szótártípusok (enciklopédiák és nem-enciklopédiák, általános és speciális, történeti, egynyelvű, kétnyelvű szótárak, tájnyelvi szótárak).

7-8. Gyakorlati kérdések. A szótárcikk struktúrája, grafikus, fonetikai és fonológiai információk, morfo-grammatikai információk, lexikográfiai és logikai definíciók.

9-10. Számítógépes lexikográfia. Terminusok, a számítógépes lexikográfia fejlődéstörténete, a számítógépes lexikográfia központjai, problémák, kézi és félautomata lemmatizáció, gépi szótárak, gyakorisági szótárak.

11-12. A magyar, az olasz, a spanyol és az angol lexikográfia.

**Lexikográfia-történet**

Az ókor és középkor tárgyalása együtt történik, hogy a történeti folytonosság látható legyen. Szó esik többek közt arról, hogy az első kétnyelvű dokumentumok Mezopotámiában a Kr. e. 2. évezredben talált ékírásos táblák, amelyeken sumér szavak listája található akkád nyelvű magyarázatokkal, tanítási céllal. A lexikográfia e korokban nem a lexika szisztematikus rögzítését jelentette, hanem úgynevezett glosszák *(1)* összeállítását. Az ókorban az írott szó nem volt elterjedt, ennek következtében a tudás vulgarizációja nem kívánta meg a szótárak létrejöttét. A glosszák fejlődése során fontos pillanat volt a kétnyelvű glosszáriumok *(2)* születése. Később, amikor a latin nyelv a papság

számára is idegenné lett a mindennap használt nyelvhez képest, szükségessé vált a lexikai készlet közvetítése a klasszikus és vallásos szövegek megismeréséhez. E glosszáriumok néhány esetben már alfabetikus struktúrát mutatnak. A kétnyelvű glosszáriumok szaporodásának nyelvészeti következménye az újlatin lexika gazdagodása úgynevezett technikai kifejezésekkel, amelyek a glosszákban általában meghatározások és parafrázisok voltak.

A humanizmus és reneszánsz idején a humanistáknak az a törekvése, hogy közvetlen kapcsolat jöjjön létre a közönség és az antik írások között, meghatározta a poliglott *(3)* és a kétnyelvű szótárak létrejöttét, amelyek sokkal inkább nómenklatúrák *(4)*, mint a korabeli nyelvhasználat dokumentumai voltak. A 17. század a modern lexikográfia kezdete, amelyet a szótárak modern típusú feldolgozásától számítunk, emiatt részletesen foglalkozunk a ‚Vocabolario degli Accademici della Crusca' (Velence, 1612) összeállításával és történetével, amely minden más európai szótár modellje és archetípusa. A germán nyelvek szótárai is e szótár modellje alapján készültek. A 18-19. században folytatódott az előző században elkezdődött szótárkészítési koncepció. A használat gondolata lassú fejlődésnek indult a nyelvészek munkájában és méginkább a lexikográfiai kodifikációban. Franciaországban ekkor született *Diderot* vezetésével az ‚Enciklopédia, avagy a Tudományok, Művészetek és Mesterségek Szótára' (Párizs, 1751-1772), amelynek felépítésével és történetével részletesen megismerkednek a hallgatók. A 20. század új utakat és törekvéseket hozott a lexikográfiában. Jellemző az új típusú thesaurusok *(5)* és számítógépes szótárak megjelenése, amelyekre a történeti bemutatáson túl a kurzus utolsó időszakában visszatérünk, hogy a gyakorlati oldalról is részletesebben foglalkozzunk velük.

*Foglalkozunk egyes nyelvészeknek a lexikáról alkotott felfogásával. Például Ferdinand de Saussure a lexika alábbi felosztását alkalmazza: langue (szociális természetű rendszer) és parole (az individualizmus realizációja), aminek nyomán egyes kutatók a lexika terminus kettős értelmezése mellett foglalnak állást: jelenti egyrészt a szavak együttesét, amellyel egy nyelvi közösség tagjaival kommunikálunk, másrészt szűkebb értelemben egy szövegnek az aktualizált lexikáját.*

**Lexikográfia-elmélet**

A lexikográfiában nem könnyű elválasztani egymástól az elméleti és a gyakorlati részt. A lexikográfusok figyelmének középpontjában a lexika *(6)* áll a térhez, az időhöz és a használati változatokhoz igazodva. A szótárakban a lexika regisztrációja legtöbbször szó szinten történik. A lexikográfusok vizsgálatának tárgya az, hogy hogyan alakulnak a kapcsolatok a szó mint lexikai egység és a szó mint lexikográfiai regisztrációs egység között, és milyen tényezőktől függ a szavak szótárba kerülése.

A kurzus keretében többféle szótártipológiai felosztást vizsgálunk meg és analizáljuk a szótárak metanyelvének jellemzőit. Tanulmányozzuk a szótárak makro- és mikrostruktúráját, a szótárak makrostrukturális és mikrostrukturális elemeinek leírását. (A makrostruktúra a szótár lemmáinak sorbarendezett együttese. A mikrostruktúra minden szócikk és minden szócikkre vonatkozó állandó sorbarendezett információinak együttese.)

Foglalkozunk egyes nyelvészeknek a lexikáról alkotott felfogásával. Például *Ferdinand de Saussure* a lexika alábbi felosztását alkalmazza: langue (szociális természetű rendszer) és parole (az individualizmus realizációja), aminek nyomán

egyes kutatók a lexika terminus kettős értelmezése mellett foglalnak állást: jelenti egyrészt a szavak együttesét, amellyel egy nyelvi közösség tagjaival kommunikálunk, másrészt szűkebb értelemben egy szövegnek az aktualizált lexikáját egy meghatározott szociális csoport cseréjének keretében. A franciák számára a két különböző terminus kétféle valóságot fed: lexique és vocabulaire. Az első a nyelvre (langue) vonatkozik, a második a beszédre (discours). Ennek alapján a lexikai egységet lexémának (lexéme) nevezik: a lexémák, amikor a beszédben realizálódnak, szavakká (vocables) válnak. A szavak együttese alkotja a szótárt (vocabulaire). Egy szöveg szótárának (vocabulaire) alapfeltétele egy olyan lexika (lexique) létezése, amely ugyanazt a szöveget alkotja.

Az, aki egy diakronikus művön dolgozik, mint amilyen egy történeti szótár – amely a programjához híven egy nyelv lexikájából minden szó történetét veszi sorra, követve a jelentések és a használat fejlődését –, rájön, hogy nem túl könnyű meghúzni a határt két kor lexikája között. A lexikográfia foglalkozik egyes jelentős írásbeli művek, illetve szavaik datálásával, emiatt egy terminus besorolása mindig kötött a kiválasztott szövegek valamelyikében dokumentált jelenlétéhez. (Tehát mindig lehetséges a revízió, azaz a korábbra datálás.) Ugyancsak gondot jelent a lexikai egységek jelentésváltozásainak nyomon követése, így a szavak történeti analízisének eszköze, az etimológia, elegendő lehet a különböző szemantikai tartalom megvilágítására egy átlagos terminusnál. A jelentésváltozás a szinkron műveknél is feladat a lexikográfus számára (például egy a jelenlegi nyelvet leíró szótár esetében), amikor igen kicsi időintervallumban vizsgálja az időtengely mentén a lexikát vagy annak egy részét. A diakrón és szinkrón perspektíva között a határok nagyon elmosódottak a lexikográfus számára. A szótáríró a szinkrón regisztráció során a szavakat mint lemmákat *(7)* rögzíti és különböző jelölésekkel látja el. Ezek azok a jelölések, amelyek a szótárak rövidítésjegyzékében szerepelnek, de nincs pontos meghatározásuk. (Például archaikus lehet egy szó, ha adott benne szereplő hangot x évtől y évig használták csak.)

Foglalkozunk a funkcióhoz kötött nyelvváltozatok (alkódok) és a használati szituációhoz kötött nyelvváltozatok (regiszterek) lexikológiai jelentőségével. Minden nyelvi alkód megfelel egy speciális lexikának: gondoljunk a „mesterségek" nyelvének lexikájára, a műszaki nyelvre, a pénzügyi nyelvre, az orvosi nyelvre. Ezeket az alkódokat hívják tematikus nyelveknek *(8)*, mivel témákhoz, különféle érdeklődési területekhez kötöttek: a tematikus nyelvek lexikájának nagyságából következik, hogy nem létezik olyan szótár, amely mindent képes lenne összegyűjteni, és ez alól az úgynevezett „tematikus szótárak" sem kivételek, amelyek egy adott terminológia egy részét gyűjtik csak össze. Egy szótár szócikkeinek számbeli mérete, nagysága tehát az alkódokból származó szócikkek szűkebb vagy tágabb értelmezésétől függ.

A lexikográfiai regisztráció számára igen érdekes terület a földrajzi változatok vizsgálata. A nyelvi változatokat foglalja magában és a beszélők kisebb vagy nagyobb területi eloszlásával kapcsolatos (regionális nyelvek, dialektusok, helyi nyelvjárások). A standard nyelvtől való eltérések prozódiai, fonológiai, morfoszintaktikai és lexikális szinten jelentkezhetnek. A regionális lexika az irodalomban létrehozhatja az úgynevezett üres tárgy esetét, amikor a dialektális eredetű népi szavak terminológiája különböző területeket érinthet: a mezei élet, a ház, a gasztronómia, a helyi szokások szavait. A regionális szavaknak két fajtája lehet: akaratlan regionalizmusok, vagyis amelyeknek nincs stilisztikai funkciójuk, illetve regionalizmusok stilisztikai funkcióval, vagyis helyi színhez kötöttek. A lexikográfiai regisztrációban a regionális-dialektális elemeket nem mindig jelölik megfelelően. A legnagyobb tolerancia a gasztronómia és a helyi szokások terén tapasztalható: például panettone/pizza, azért, mert a megnevezett dolog (jelölt) a

fontos és nem a megnevező jel. Szó esik még a szótárak metanyelvéről, a különböző szótártípusokról is. A szótártipológia kérdéskörében különféle felosztásokat tanulmányozunk és a különböző típusú szótárak jellemzőit vizsgáljuk. Például konkrét példák alapján összehasonlítjuk egy történeti és etimológiai szótár minőségét, makro- és mikrostruktúráját. Beszélünk a betűrendes szótárakról és a konceptuális sorrend szerint felosztottakról is.

**Gyakorlat, számítógép, kitekintés**

Gyakorlati oldalról megközelítve a lexikográfiát, az elméleti részben bemutatott problémákat konkrét példákon vizsgáljuk meg. Részletesen elemezzük a szótárak struktúráját, egyes konkrét szótárakat tanulmányozunk, a különféle típusúaknál a makrostruktúrát és a mikrostruktúrát is. Adott vagy véletlenszerűen választott lexika alapján „szótárakat" készítünk 2-3 fős kiscsoportokban. Megvizsgáljuk például az egyes szinonimaszótárak közti különbségeket és az e témához kapcsolódó fogalmi meghatározásokat (szinonima, parafrázis, hiponima, kohiponima stb.). Kitérünk a tematikus szótárakra, foglalkozunk a műszaki, a tudományos, a gazdasági lexikával, a tematikus szótárak lexikájának összegyűjtési nehézségeivel, a szaknyelvi ismeretek szükségességével. Szótár-kritikákat olvasunk 20. századi szerzők tollából és korábbi századokból is.

A már a bevezetőben említett gyors informatikai fejlődés következtében időt kell szánnunk az elektronikus szótárkezelés és szótárkészítés bemutatására. A kurzuson belül nincs idő és lehetőség egyes elektronikus szótárak számítógépen való kipróbálására, de ez nem is ennek az órának a feladata. Szó esik a számítógépek fejlődéséről, a számítógépes nyelvészetről, számítógépes szótárak csoportosításáról, lehetséges használati, illetve készítési módjukról. Megpróbálom érzékeltetni a számítógépes szótárak és az Internet kapcsolatából születő új lehetőségeket a szótárkészítés és -használat területén. Megismerkednek a hallgatók a nagy magyarországi és európai számítógépes szótárkészítési műhelyekkel.

A lexikográfia alapjai és általános kérdései univerzálisak, de szükségesnek látszik néhány konkrét nyelvterületen áttekinteni a tárgyalt kérdéseket. Kísérletképpen a hozzám legközelebb álló nyelveket választottam.

A kurzus teljesítésének feltétele egy körülbelül tíz oldalas dolgozat megírása. A dolgozatok témáját közösen egyeztetjük az egyes hallgatókkal. Mivel célom, hogy az órát látogató diákok elmélyedjenek a lexikográfia szakirodalmában, képesek legyenek az önálló információgyűjtésre és az információk feldolgozására, ezenkívül maguk képesek legyenek kiválasztani és használni a számukra legmegfelelőbb szótárt, a dolgozatok értékelésénél elsődlegesen két szempontot tartok fontosnak: az adott témához kapcsolódó szakirodalom ismeretét; a hallgató önálló meglátásait és észrevételeit.

Igen szerteágazó témákról születtek dolgozatok, a legjobban sikerültek közül említek néhányat: *Milorad Pavič* ‚Kazár szótár'-ának elemzése; a ‚Magyar Szinonimaszótár' és a ‚Magyar Szókincstár' összevető elemzése; *Herczeg Gyula* ‚Olasz-magyar nagyszótár'-ának elemzése és a korabeli kritikák; a kínai szótárírás; vagy például a kopácsi halászat szakszókincsének összegyűjtése.

A kurzus első szemesztert követő második meghirdetésére ismét nagy érdeklődés mutatkozott, közel negyven hallgató vette fel a szabadon választható speciális kollégiumként meghirdetett lexikográfia-történet előadást. Várható, hogy a hallgatók TDK-, illetve diplomamunkának választanak a kurzusokhoz csatlakozóan felajánlott lehetőségekből.

**Jegyzet**

*(1)* A lap szélére vagy a sorok közé írt jegyzet.
*(2)* Szójegyzék, újabban irodalmi műszavainak, kifejezéseinek általában betűrendes jegyzéke.
*(3)* Többnyelvű.
*(4)* Kifejezés-gyűjtemény, névmutató, szójegyzék.
*(5)* A szókincs nagy részét felölelő szótár, kincsestár.

*(6)* Szókincs, szókészlet.
*(7)* Címszó.
*(8)* MASSARIELLO MERZAGORA, Giovanna: *La lessicografia*. Zanichelli, Bologna, 1983. 44. old.

### Irodalom

GÁLDI László: *A magyar szótárirodalom a felvilágosodás korában és a reformkorban.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1957.
KISS Gábor – Zaicz Gábor (szerk.): *Szavak-nevek-szótárak. Írások Kiss Lajos 75. születésnapjára.* MTA Nyelvtudományi Intézete, Bp, 1997.
KISS Jenő: *Társadalom és nyelvhasználat.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp, 1995.
KOMLÓSI-KNIPF Erzsébet – BDAR-SZABÓ Rita: *Egy német-magyar szóképzési lexikon koncepciótervе.* Modern Nyelvoktatás, V. évf. 1999. 2-3. sz. 26. old.
MASSARIELLO MERZAGORA, 1983.
ORSZÁGH László (szerk.): Szótártani tanulmányok. Tankönyvkiadó, Bp, 1966.

### A szövegben említett szótárak

DIDEROT, Denis (szerk.): *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers.* Párizs, 1751-1772
HERCZEG Gyula: *Olasz-magyar szótár.* Akadémiai Kiadó, Bp, 1978.
KISS Gábor (szerk.): *Magyar Szókincstár.* Tinta, Bp, 1999.
O. NAGY Gábor – RUZSICZKY Éva: *Magyar Szinonimaszótár*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1978.
PAVIČ, Milorad: *Kazár szótár.* Forum Könyvkiadó, Újvidék, 1987.
*Vocabolario degli Accademici della Crusca.* Velence, 1612.

***Fóris Ágota***

# Makettek a történelemtanításban

*A történelem tantárgy alapvető jellegzetességei közé tartozik, hogy színes, változatos és könnyen igazítható a mindenkori diákok életkorához mind a tananyag kiválogatásával, mind pedig az oktatás során alkalmazott eszközök és módszerek megválasztása révén. A tantárgy továbbfejlesztésének egyik iránya éppen ennek az eredendő sokszínűségnek a minél teljesebb kibontakoztatása a tananyag terén a kultúrtörténeti szemlélet felé, az eszközök és módszerek tekintetében pedig a diákok alkotó- és elemzőmunkájára építő, sokoldalú szemléletesség, élményszerűség irányában.*

Mindez segítheti az árnyaltabb és egyre hitelesebb korkép kialakítását is. A kultúr-történeti szemlélet számos új eljárás mellett igényli a tárgyi világ szemléltetési célú felhasználását is, hiszen a tárgyakban – legyenek azok művészeti alkotások vagy használati eszközök – egy adott korszak és kultúrkör szinte koncentráltan jelenhet meg. A tárgyaknak egyszerre lehet technikatörténeti, vallástörténeti, művészettörténeti vagy gazdaságtörténeti vonatkozása is.

A tárgyi világot az oktatás során elsősorban makettek formájában jeleníthetjük meg. A makett lehet létező dolgok másolata, valaha létezett alkotások rekonstrukciója, tipikus események, szituációk bemutatása, valamint mindenféle emberek. Sajátos csoportot alkotnak a modellek, amelyek alkalmasak szerkezetek működésének bemutatására is.

A makettek többsége tantárgyunkban az eredetinek kicsinyített másolata – például épületek –, egy kis részük nagyítás – például pénzek, ékszerek –, még kisebb részük eredeti méretű. A makettek anyaga többnyire nem azonos az eredetivel – lehet papír, fa, fém, gipsz, agyag, műanyag.

A tantárgyunkban legfontosabb makettfajták a következők: egyedi épületek és egyéb építmények, települések, járművek, eszközök, művészeti alkotások, ékszerek, pénzek és emberalakok.

A makettek legkomplexebb formája az életkép. Ez egy kor, egy embercsoport életének lehetőség szerinti teljességét mutatja be: ennek megfelelően épületek, eszközök, állatok, növények és különféle jellemző tevékenységeket végző emberalakok alkotják. Egy ilyen életkép elkészítése sokféle információ megszerzését, rendszerezését és alkotó felhasználását feltételezi a készítők részéről és ugyanezt adja a kész életkép elemzői számára. Tartalmazza a természeti és az épített környezetet, az életmód meghatározó elemeit (termelés, vallás, szórakozás stb.), bemutatja a kultúra különféle területeit (művészet, öltözködés) és még számos fontosnak és jellemzőnek értékelt összetevőt. Ilyen életképek összeállítására az őskor különböző fejlettségű szakaszai, valamint az ókor és a középkor kínálják a legtöbb lehetőséget. Az életkép megjelenési formája többnyire a dioráma, tehát egy térhatású elemekre építő életszerű jelenet. *(1)* Az életkép olyan témakörök szemléletes megelevenítésére alkalmas, mint amilyen az őskori embercsoportok élete, az athéni agora, a Forum Romanum vagy egy középkori városi vásár. Amíg a dioráma jellemzően néhány szereplős életkép, addig a terepasztal a legnagyobb lélegzetű összeállítások formája: több tucat figurát alkalmazó, méreteiben a méteres nagyságrendet is elérő szemléltetési eszköz, amely például ütközetek bemutatására, a piramisok építésének folyamatára vagy a honfoglalás nyomon követésére alkalmazható. A dioráma és a terepasztal is elkészíthető elsősorban papírból, és mindkettő alkalmas a további feldolgozásra: diára vagy videóra rögzíthető és a későbbiekben már ilyen új formában használható az oktatás során. A makettek a történelmi ismeretterjesztésben már régóta központi szerepet játszanak, hiszen makettek és tárgymásolatok nélkül a múzeumi kiállítások többsége szinte el sem képzelhető. Annál feltűnőbb, hogy a történelemtanításban nem terjedtek el, pedig szemléltetési értékeik a fenti vázlatos áttekintésből is könnyen kiolvashatóak.

**Nemcsak kuriózum...**

Mint tudjuk, minden pedagógiai elmélet annyit ér, amennyi belőle az oktatás gyakorlatában megvalósul. Az elméletek tárgyiasulásának legfőbb formái: a tankönyv, valamint az oktatási eszközök, módszerek és eljárások összessége. Ezeken keresztül válik realitássá a tanár szemlélete és egyénisége csakúgy, mint a történettudomány és a tantárgypedagógia újabb eredményei.

Hogy a makettek hatékonyan segíthetik a történelemtanítást, az sosem volt kérdéses az elmélet szintjén. Valódi áttörés azonban ennek ellenére sem történt.

Amikor ilyen nagyarányú ellentmondás tapasztalható egy eszköz oktatási lehetőségei és a tényleges alkalmazás alacsony foka között, akkor elsősorban a pedagógia terén kell keresni az okokat. Véleményem szerint a magyarázat ez esetben is hasonló, mint sok más kérdésben (például a film területén). Hiába mutatható ki ugyanis elméletben egy eszköz hasznossága, ha az uralkodó pedagógiai szemlélet és az abból táplálkozó oktatási gyakorlat nem kedvez a tényleges alkalmazásnak.

Az elmúlt évtizedekben az oktatásban a történelem hatalmas tényanyagából elsősorban az adatszerű ismeretekre helyezték a hangsúlyt és ennek megfelelően a politika-, a had- és a gazdaságtörténet játszották a főszerepet a tanagyag kiválogatásakor és a tankönyvek írásakor. Az ilyen adatszerű ismeretek törvényszerűen kitermelték a megtanításukhoz leginkább idomuló módszereket és eszközöket (például kérdvekifejtés, folyamatábraszerű vázlatok, írásvetítő). Az adatszerű ismereteket pedig a vizuális szemléltetés különféle formáival kívánta a gyakorlat „emészthetőbbé tenni” a gyermekek számára. Ezek közül is – nem véletlenül – éppen a vetített fólia futotta be a legnagyobb karriert, hiszen ez bizonyult a legalkalmasabbnak az adatszerű ismeretanyag megjelenítésére (grafikonok, táblázatok, diagramok, folyamatábrák és egyéb absztrakt vizuális sémák formájában). Jellemző, hogy az eszköz használatának kezdeti időszakában

– az 1970-es évek végén – az írásvetítő elnevezés ragadt rá, pedig a vetített fólia az írás kivetítésénél sokkalta többre is alkalmas. Ez a kor a képességfejlesztést is elsősorban az úgynevezett történelmi megismerési képességekre szűkítette (és ezért a feladatok többsége az értelmi képességek körében mozgott. Mivel pedig az ismeretmennyiség lényegében mindig megtaníthatatlan méretűnek bizonyult a rendelkezésre álló időkeretben és a megcélzott korosztály számára, a szemléltetésben is olyan formákat részesítettek előnyben, amelyek nem igényeltek sok időt: a vetített diaképet, de elsősorban a tanár által otthon elkészíthető fóliát, amely sok esetben lényegében táblapótló szerepet töltött be. Az olyan, már akkor is ismert időigényes módszerek, mint a szerepjáték, az agyagtárgyak készítése vagy a makettépítés a fenti felfogásmódba és oktatási gyakorlatba értelemszerűen nem férhettek bele.

Ma azonban változóban van a múltban egyeduralkodó szemléletmód. Ha a történelemtanítás elsődleges céljának nem egy feldolgozhatatlan ismerettömeg oktatását jelöljük ki, hanem széleskörű, a történelem bázisán megvalósítható képességfejlesztést, akkor ennek a célnak megfelelőbb tanagyagot állíthatunk össze – amelyet összefoglalóan kultúrtörténetinek nevezhetünk – és következő lépésként a célhoz és tanagyaghoz alkalmazkodó új oktatási módszereket és eszközöket dolgozhatunk ki. A kultúrtörténeti szemléletű, képességfejlesztő orientációjú történelemtanításban pedig a makettek már szervesen beépülve tölthetik majd be sajátos szerepüket. A pedagógiai szemléletmód ilyen irányú megújulása ad aktualitást annak, hogy végiggondoljuk a makettek oktatási lehetőségeit tantárgyunkban, már csak azért is, mert ezt az igényt az újabb elméletek is kiemelt jelentőséggel kezelik: „Elő kell segíteni a történelmi kultúrához kapcsolódó manuális tevékenységek meghonosítását az iskolákban. (Pl.: modellezés, ólomkatonakészítés, terepasztalkészítés, demonstrációs eszközök tervezése és készítése stb.)” *(2)*

A makettek azért is különösen értékesek a pedagógia számára, mert sok lehetőséget kínálnak a gyermekek alkotó tevékenységére. Ez teheti a történelemtanításban kiemelten fontossá a maketteket, hiszen itt az alkotó tevékenységekre igen kevés tér adódik. Amit tehát a makettek az oktatásnak nyújtani tudnak, az több még annál a pótolhatatlan szerepnél is, amit a szemléltetés terén jelentenek. A makettek elkészítése, összeállítása ugyanis a gyermekkorban joggal tekinthető a történelemhez kapcsolódó valódi alkotótevékenységnek, s értéke hasonló ahhoz, amit későbbi életkorokban a forráselemzés vagy egy tanulmány megírása jelenthet. Ilyen pedagógiai tartalmakra az adathalmazszemléletű történelemtanításnak sem ideje nincs, sem igénye nem alakul ki. A maketthasználat, de főleg a makettek elkészítése ugyanis időigényes tevékenység. A kevesebb adattal szemben azonban a másik oldalon a gyermekek érdeklődésén és tevékenységén keresztül vezető tanulás, az élményszerű ismeretszerzés elve és gyakorlata áll. Az ilyen oktatás egyben a gyermekek képességeinek is jóval sokoldalúbb fejlesztésére alkalmas, mint amire a túlzott igényeket megfogalmazó és végül szinte szükségszerűen mechanikussá váló adatcentrikus oktatás képes lehet.

*Amit tehát a makettek az oktatásnak nyújtani tudnak, az több még annál a pótolhatatlan szerepnél is, amit a szemléltetés terén jelentenek. A makettek elkészítése, összeállítása ugyanis a gyermekkorban joggal tekinthető a történelemhez kapcsolódó valódi alkotótevékenységnek, s értéke hasonló ahhoz, amit későbbi életkorokban a forráselemzés vagy egy tanulmány megírása jelenthet.*

A szakirodalmat áttekintve megállapítható, hogy a makettek mindig jelen voltak a hazai módszertani gondolkodásban. Ennek a jelenlétnek mintegy csúcspontjaként 1981-ben külön kötet is megjelent a tárgyban, ami egyetlen eszközhöz kapcsolódva amúgy igen ritkán fordul elő. *Porcsalmy János* ‚Eszközsorok a történelemtanításban' című könyvében a makettekre épülő iskolamúzeum megteremtése terén kifejtett több mint két évtizedes alkotótevékenysége összefoglalását adja. Sajnos azonban a bemutatott látványos makettek sem ösztönözték a történelemtanárokat a követésre, hiszen a könyvben nagyméretű, egyedi (többnyire fából épített) makettek készítését szemlélteti a szerző. Mint a gyakorlat az azóta eltelt időben bizonyította: nem lehet elvárni, hogy a pedagógusok elkészítsék az oktatáshoz szükséges makettjeiket. Az egyedi példa így megmaradt érdekes kuriózumnak, de követőkre nem talált. Az iskolai munka realitása azt mutatja, hogy a pedagógusok a minél könnyebben felhasználható – vagy elkészíthető – szemléltetési eszközöket igénylik. Mindezek az okok vezettek oda, hogy a makettek ügye a könyv figyelemfelkeltő és példamutató ereje ellenére sem mozdult előre a megjelenése óta eltelt majd két évtizedben. A szerző által megfogalmazott egyik alapelv azonban ma, a megváltozott viszonyok között is érvényes. E szerint a makettek új értelmet nyernek akkor, ha azokból fejlődéstörténeti sorozatokat állítunk össze. Ezzel ugyanis a primer szemléltetésen túlmenően a történelem időbeli – és egyben szellemi – fejlődését is reprezentálhatjuk és elemezhetővé tehetjük a diákok számára, szemléletes lehetőséget adva az összehasonlító elemzésekre. A makettsorok segítségével folytatott elemzési tevékenység a történelmi megismerésnek és gondolkodásnak az iskola viszonyaihoz igazodó, sajátos formája.

**Papírmakettek, gipszöntvények**

A makettek köréből két olyan terület látszik kiemelésre érdemesnek, amely hatékonyan egészítheti ki a történelemtanítás eszköztárát és megfelel az egyszerűség, a könnyű kezelhetőség igényeinek is. Az egyik a papírmakettek, a másik a gipszöntvények világa. Mindkettő elsősorban a 9-12 éves életkorban tölthet be fontos szerepet. Mindkettő alkalmas arra, hogy építsen a gyermekek aktivitására, teret ad az alkotótevékenységre és olcsó alapanyagokat igényel.

E két makettfajtáról érdemes részletesebben is gondolkodni, míg a többi, kisebb jelentőségűt elég lesz csak áttekinteni.

A papírmakett olcsó, tömegesen előállítható, teret ad a gyermekek alkotótevékenységének és nagyon sokféle szemléltetési célra felhasználható: elsősorban épületek, építmények, települések és emberalakok megelevenítésére. Éppen az épületek azok, amelyeknek megjelenítésére a kétdimenziós képek nem a legmegfelelőbbek. Márpedig az építmények szerepe egy teljesebb szemléletesség megteremtése esetén – amire a makett alkalmas – jóval nagyobb is lehetne, mint manapság. Hiszen a különféle építmények makettjei igen változatos elemző munkára alkalmasak, mivel szinte magukba sűrítik egy-egy korszak technikai eredményeit, valamint jelentős művészettörténeti, eszmetörténeti, településtörténeti – összefoglalva: sokoldalú kultúrtörténeti és társadalomtörténeti – tartalommal bírnak.

Az elsődlegesen ismeretterjesztési céllal tervezett, az 1980-as években megjelent többféle makettkivágó füzet nagyon színvonalas megoldásokat alkalmaz – bizonyos tekintetben a papírmakettek felsőfokát képviselik. Sajnos azonban tematikájuk nem igazán illeszkedik az oktatás igényeihez. Az Országház vagy az Operaház papírmakettjeinek összeállítása sok órai munkát igényel s végül is csak építészettörténeti szemléltetésre lennének felhasználhatók. *(3)*

A közelmúltban megjelentek a speciálisan a történelemtanítás céljaira kidolgozott papírmakettek is. Ezek egyszerű kivitelű rajzos megoldást alkalmaznak és többségük nem színes kivitelű (ami egyben lehetőséget ad arra, hogy a gyerekek

maguk színezzék ki), továbbá füzet helyett könnyebben kezelhető, különálló lapokból állnak. Ezeknek a maketteknek a tematikája már elég változatos – templomok, vár, jurta, hintók – és figyelembe veszi az elkészítés egyszerűségét is. *(4)*

Nagyon fontos szerepet tölthetnének be a történelemtanításban a korhű emberalakok is. A papírból elkészíthető emberfigurák lehetőségei szinte végtelenek. Érdemes azt is figyelembe venni, hogy papírból sokkal nagyobb figurákat készíthetünk, mint bármilyen másféle anyagból (akár fémből, fából vagy műanyagból). A térbeliség hiányát a részletgazdag, színes kidolgozással ellensúlyozhatjuk. A legkézenfekvőbbek talán itt is a katonafigurák, de minden más emberalak is elkészíthető. Bemutathatjuk ebben a formában például a különböző ősemberi csoportok életét, egy középkori falu és város mindennapjait, de megeleveníthetünk egy római gladiátorküzdelmet vagy kocsiversenyt is. Általánosságban pedig elmondható, hogy épületek makettjeinek szemléltetési értéke megnövelhető, ha méretarányos, korhű viseletű emberfigurákkal is kiegészítjük azokat.

Különféle eszközöket is elkészíthetünk papírból. A lehetőségek közül itt most csak az egyik nagy jelentőségű csoportot, a közlekedési eszközöket emelem ki. Ezek is olyan komplex alkotások ugyanis, amelyek egy kor szinte egész szellemiségét reprezentálhatják az oktatás során, hiszen egyesül bennük a technikatörténet, a gazdaságtörténet vagy a hadtörténet számos vonatkozása. A legrégibb időkben talán a hajók voltak a legfontosabbak ebből a csoportból. Ezek fejlődési sorát feldolgozhatjuk az egyiptomiaktól a görög és római hajótípusokon, majd a viking hajón át az új világot feltáró karavellákig. A haditechnika fejlődése is szemléltethető papírmakettekkel. Elkészíthetjük az ókori „tankot”: a harci szekeret; a római kori ágyút: a kőhajító gépet; a faltörő kost, és ne hagyjuk ki a mondabeli trójai faló makettjét sem. Mint a példákból is látható, talán éppen az eszközök esetében érvényesíthető a legjobban a már említett fejlődéstörténeti sorozatokra épülő szemléletmód.

A papírmakettek nagyon fontos sajátossága, hogy fénymásolással egyszerűen sokszorosíthatók és tetszés szerint manipulálhatók (kicsinyíthetők, nagyíthatók). Erre a lehetőségre építeni kell a jövőben. Ez azt jelentheti, hogy a legtöbb esetben elég csak egy – akár kicsinyített formátumú – alaplapot beszerezni, és arról azután korlátlan számú, tetszés szerinti méretű másolatot készíthetünk. Ebben a kicsinyített, fénymásolásra szánt alaplap formájában kerülhetnének be a papírmakettek a legegyszerűbben magukba a tankönyvekbe, ami alapfeltétele annak, hogy valóban az oktatás szerves részévé, mindennapi oktatóeszközzé válhassanak.

*Ebben a kicsinyített, fénymásolásra szánt alaplap formájában kerülhetnének be a papírmakettek a legegyszerűbben magukba a tankönyvekbe ami alapfeltétele annak, hogy valóban az oktatás szerves részévé, mindennapi oktatóeszközzé válhassanak.*

Ha élünk a lehetőséggel, hogy a papírmaketteket maguk a gyermekek is elkészíthetik, akkor ez azt is jelenti, hogy lemondhatunk a tartósság követelményéről (ami az egyik gátló tényezője volt mindeddig a makettek elterjedésének). Ha ugyanis a makettek oktatási hasznosítása során azok összeállítása is a velük kapcsolatos tevékenységek része, akkor minden újabb évfolyamnak el kell készítenie a saját aktuális makettjeit. Ennek a célnak pedig a fénymásolással sokszorosított makettek is teljes mértékben megfelelnek. Ez gyökeresen más koncepciót jelent, mint az évtizedekig használható, tartós famakettekből összeállított iskolamúzeumok létesítésének – általánosan elterjedt gyakorlattá amúgy sem váló – törekvése.

A fénymásolásra építve számos olyan makettet is elkészíthetünk, amelyekre más

módon aligha gondolhatnánk. Fénymásolatban sokszorosított formában ugyanis az olyan, nagyszámú ismétlődő elemből álló vagy éppen nagyméretű és bonyolultabb makettek is elkészíthetővé válnak, amilyen a kínai nagy fal és egy római vízvezeték hosszabb részlete vagy egy vaskori település és egy kora középkori magyar falu. Ugyancsak a fénymásolásos sokszorosításra építve állíthatunk össze sok emberalakos maketteket, például a piramisépítést, csatajeleneteket, a római Forum vagy egy középkori piac életképeit. Az ilyen, sok elemből álló makettek, életképek, terepasztalok elkészítésekor a diákok együttműködésére építhetünk. Ennek megfelelően előbb mindenki a maga kis részét készíti el és a kész alkotás a részelemek összeillesztésével áll össze. Hiszen jóval könnyebb és rövidebb időt igényel egy húsz oszlopból álló templomot megvalósítani, ha minden gyermeknek csak egy oszlopot kell elkészítenie. Ha pedig a gyermekek egyik része egy-egy jurtát, másik csoportja egy-egy félig földbevájt kunyhót készít el, miközben a harmadik részük az ember- és állatalakok kivágását és színezését végzi, akkor egy órai munkával egy 15-20 építményből és ugyanannyi emberalakból álló honfoglalás kori magyar falut is összeállíthatunk. De egy várat is jóval könnyebb felépíteni, ha mindenki csak egyik részelemét készíti el. Néhány tárgy esetében az egyszerű fénymásolat is makettértékű szemléltetési eszközt eredményezhet, gondoljunk a pénzekre, az ékszerekre vagy a kitüntetésekre.

A legegyértelműbb a papírpénzek esete, hiszen ezek fénymásolata valóban az eredeti makettjeként funkcionál. A fénymásolással ráadásul kétoldalas bankókat is készíthetünk, ami más módon csak jóval nehézkesebben lenne megoldható.

A fémpénzek esete is hasonló: fénymásolatok felhasználásával kétoldalas pénzérméket is készíthetünk – és az illúzió még teljesebbé tehető, ha a képeket mai pénzekre ragasztjuk fel. A pénzek kiváló szemléltetőeszközök, hiszen egyszerre képzőművészeti alkotások, történeti dokumentumok és használati tárgyak. A pénzek felhasználhatók szerepjátékok során, de forráselemző és rendszerező feladatok alapjaként is.

Ékszereket és kitüntetéseket akkor érdemes fénymásolni és kivágással kiszabadítani a két dimenzióból, ha ezeket viselni akarjuk például szerepjátékok kellékeként. Ilyenkor kartonlapra ragasztva, ezüst és arany festéssel élethűbbé varázsolva tehetnek jó szolgálatot, – már csak azért is, mert más formában aligha juthatnánk hozzájuk.

A papírmakettek tankönyvekbe integrálása azért is különösen fontos feladat – és egyben könnyen megvalósítható lehetőség –, mivel, mint az e fejezetből is látható, ez az a makettfajta, amely, szemléltetési értékein túlmenően, a legtöbb lehetőséget kínálja a gyermekek alkotó tevékenységére. *(5)*

A papírmakettekkel kapcsolatos érdekes hír, hogy már az interneten is elérhetők ilyen jellegű anyagok. A világ nagy gyűjtőinek egy része az internetre tette féltett gyűjteménye legértékesebb darabjait – például múlt századi öltöztető babákat – és ezeket kinyomtathatjuk, majd fénymásolással sokszorosíthatjuk. Ezen a módon a papírmakettek és általuk különböző kultúrák az egész világon elérhetővé válhatnak, és így ez a nagy múltú makettfajta éppen a legújabb technika segítségével kelhet új életre.

Napjainkban olyan új eszköz jelent meg a történelemtanítás területén, amely gipszöntvények sorozatgyártását teszi lehetővé. Tárgyi formájú szemléltetési eszközök nagy tömegben való – egyszerű, gyors és egyben olcsó – előállítására ma a gipszkiöntő eszköz kínálja az egyetlen lehetőséget.

A gipszkiöntő eszközben rejlő pedagógiai értékek kihasználására mindezidáig még kísérletek sem történtek, pedig az óvodától az elemi iskolán át az alapfokú képzés egyes tantárgyaiig – történelem, művészettörténet, biológia – sokféle területen lehetnének hasznosíthatóak a gipszöntvények különféle formái.

A történelemtanításban azonban a gipszöntvény mégsem számít teljes újdon-

ságnak. Esetenként – elsősorban inkább történeti játszóházakban – ezt a hatásos szemléltetési lehetőséget is alkalmazzák lelkes pedagógusok, elsősorban pénzek vagy ékszerek készítésére. Erre eddig alapvetően kétféle megoldás kínálkozott: az eredeti formát előbb fából vagy gipszből ki kellett faragni, majd a formát agyagba nyomva negatívot készíteni, és ezt azután gipsszel kiönteni, illetve esetleg valamiféle tárgyat – például domborművet – használva fel az anyagminta előállítására. Ezen eljárások esetében azonban maga a másolat elkészítése aránytalanul sok időt és energiát emészt fel, és az eredmény szükségszerűen igen szerény: épp csak felismerhető pénzek vagy ékszerek legfeljebb néhány példányban. A gipszkiöntő eszköz ezt a sok felesleges kézművesmunkát szükségtelenné teszi, és a segítségével készített öntvények részletgazdagságát is nehéz lenne más módon utolérni.

A gipszöntéssel előállítható tárgymásolatok köre a történelemtanításban igen széles: készíthetünk ezen a módon műalkotásokat (domborműveket, szobrokat), ékszereket, pénzeket és különféle használati tárgyakat, de átdolgozhatunk akár (például őskori vagy egyiptomi) festményeket is domborműves formára. Természetesen gipszöntvények formájában nem csak szűkebben vett tárgymásolatokat készíthetünk, hanem egyéb, szemléltetést célzó oktatási eszközöket is. Így például az oly fontos emberalakok esetében az eredeti ábrázolások többnyire nem mindenben felelnek meg a pedagógiai felhasználásra, vagy nem is léteznek olyan alkotások, amelyekre szükségünk van. Ilyenkor magunknak kell megtervezni a figurát az eredeti ábrázolások és a történészi rekonstrukciók minél több elemét beépítve a mintába (például őskori vagy a honfoglalás kori emberalakok esetében).

A most elsőként elkészült ‚Tárgymásolatok a 9-15. századi történelem és művészettörténet szemléltetéséhez' című gipszkiöntő készlet elsősorban a 9-12 éves életkorú gyermekeket célozza meg. *(6)* Tizennégy féle eredeti, korabeli tárgy másolatát készíthetjük el segítségével gyakorlatilag korlátlan példányban. Amikor a választás a tárgymásolatokra esett, egyben a készletben szereplő tárgyak köre is önmagától adódott, hiszen elsősorban a tartós anyagból készült és az évszázadok viharaiban is fennmaradt művészeti alkotások – ékszerek, szobrok, domborművek –, valamint pénzérmék közül válogathattunk. Ezek pedagógiai értékei közül kiemelésre érdemes, hogy igen széles kultúrtörténeti tartalmak hordozói: a művészettörténeti mellett vannak eszmetörténeti (például vallástörténeti), életmódtörténeti és eseménytörténeti vonatkozásaik is. A tárgyak kiválogatásának egyik alapelve az volt, hogy azok a primer szemléltetésen túlmenően is minél többféle elemző vagy szimulációs tevékenység alapjaiként legyenek felhasználhatóak. Ennek megfelelően a készletben nyolc darab tárgy kapcsolódik a honfoglalás körüli időkhöz, s mivel többségük ékszer, szerepjátékok kellékeként is hasznosíthatóak.

A gipszkiöntő eszközt a gyermekek hazavihetik és a másolatokat otthon készíthetik el. Az iskolai munkában azután már a kész tárgyak juthatnak szerephez.

A gipszöntvények formájában a „kézzelfogható történelem" válhat valóra, hiszen ezen a módon az amúgy csak képeken látható tárgyak a maguk háromdimenziós valóságában is a gyermekek kezébe adhatóvá válnak. Ezzel a történelmi szemléltetés előtt valóban egy új dimenzió nyílik meg az iskola számára is.

Az eddigiekben ismertetett két, legnagyobb jelentőségű makettfajta szerencsésen egészíti ki egymást. A papírmakettek elsősorban az építmények és emberalakok megjelenítésére alkalmasak lényegében méretbeli korlátok nélkül. Ezzel szemben a gipszkiöntővel kisebb tárgyak, művészeti alkotások és emberalakok készíthetők el. Mindkét forma alkalmas a gyermekek önálló – akár otthoni – alkotó munkájára és a sorozatgyártás megvalósítására. Olyan, az új pedagógiai szemléletet megtestesítő tanulási források tehát,

amelyeknek nem kell a tanterem falai közé szorulniuk: jól szolgálhatják a történelmi játszóházak és nyári táborok mellett az otthoni tanulás megújulását is.

### A makett-szemlélet

A két legfontosabb makettfajta után – amelyek között már speciálisan a történelemtanítás céljaira kidolgozottakat is találunk – érdemes még néhány további lehetőséget áttekinteni, hiszen tantárgyunkban – széles kultúrtörténeti perspektívájából következően – számos olyan makett is hasznosítható szemléltetési célokra, amelyek eredetileg nem az oktatás számára készültek.

Feltűnő jelensége a közelmúltnak a különféle – elsősorban művészettörténeti tematikájú – tárgymásolatok nagyarányú elterjedése. Sokféle tárgymásolat kilép hagyományos terepéről, a múzeumi boltok polcairól, és dísztárgyként kínálja magát. Elsősorban ókori szobrok másolataira, honfoglalás kori ötvösmunkák feldolgozásaira, kerámiatárgyakra és fegyvermásolatokra figyelhetünk fel. Ezt a tendenciát követve a múzeumi boltokban is egyre nagyobb a makettek és tárgymásolatok választéka. *(7)*

Reneszánszukat élik az elemekből összeállítható műanyagmakettek és a különféle műanyag emberalakok is. Olyannyira, hogy külön boltok is nyíltak már e hobbi hódolóinak. E makettek kiemelten törekednek a részletekbe menő élethűségre, ezért többnyire még a történelmi hitelesség legkényesebb igényeit is kielégítik, s a közöttük számos, a történelemtanításban felhasználható darabra bukkanhatunk. Ilyenek például a hajózás történetét feldolgozó makettek – olyan, egyedi jelentőségű darabokkal, mint a Santa Maria, a Mayflower vagy a Titanic – és mindenekelőtt a különféle hadieszközök: tankok, repülőgépek, hadihajók.

Ma már szinte a történelem összes fontosabb korszakához találhatunk ólomból vagy műanyagból formázott emberfigurákat. Bár hagyományosan még mindig a katonák vannak többségben, azért sok egyéb területhez is kínálnak emberalakokat. Így a csatajelenetek mellett különféle életképeket, diorámákat is összeállíthatunk segítségükkel. Az ilyen élethű emberfigurák az oktatófilmeknek is értékes részei lehetnek a jövőben: így az egyik legrégibb szemléltetési forma – az ólomfigura – a legújabb technika révén – a videóval – kelhet új életre.

Végezetül érdemes megemlíteni, hogy a makettek körébe sorolhatjuk a történelmi hitelességet figyelembe vevő bábokat és a gyermekek által viselhető, korabelit utánzó ruházatot is.

Mint látható, a kínálat oldaláról nincs akadálya a makettek oktatási felhasználásának. Külön a történelemtanítás céljára készült papírmakettek és gipszkiöntő eszköz, valamint múzeumi tárgymásolatok és egyéb makettek, másolatok egész tömege áll a pedagógusok rendelkezésére, várva az oktatási hasznosítást.

A makettek oktatási felhasználásának részletkérdésihez az érdeklődők az irodalomjegyzékben felsorolt munkákban találhatnak támpontokat. Itt csak a kérdéskör néhány vonatkozásának áttekintésére van lehetőség. A makettek legfontosabb pedagógiai értékei az eddigiekből már kiformálódhattak: betöltik a szemléltetés funkcióját, egy részük alkalmas alkotótevékenységre, könnyen összekapcsolhatók a szemléltetés egyéb formáival (például szerepjátékok, szimulációk részei lehetnek, videóra feldolgozhatók).

Kétféle, komplex felhasználási formát érdemes lehet részletesebben is bemutatni. Az őskor tárgyalásakor például a vaskori települések életét papírmakettekre épülő szimulációs játék keretében is feldolgozhatjuk. Ehhez szükség van egy különféle természeti viszonyokat megjelenítő terepasztalra mint alaplapra (amelyen legyen hegy, folyó, tenger, alföld), épületek makettjeire és emberalakokra. A 4-5 fős csoportokra osztott gyermekek a szimuláció első részében kiválasztják a település alapításához legalkalmasabbnak tartott helyszíneket (például tengeri kikötő, vasbánya, folyó átkelője). Ezután elkészítik a különféle tevékenységekre

épülő településeiket (például halászfalu, bányászfalu, kereskedőtelep). A szimuláció a továbbiakban az egyes, gazdasági tevékenységeikben eltérő falvak kultúrájának: művészetének, hitvilágának, mindennapi életének megformálásából, majd egymásnak történő bemutatásából állhat.

Az olyan kisméretű tárgyak, amilyenek az ólom- vagy műanyagfigurák, általában jobban alkalmazhatóak diorámák részeként, mint önmagukban (míg a nagyméretű, részletesen kidolgozott papírfigurák – például középkori lovag, szamuráj vagy janicsár – egymagukban is megfelelő szemléltetési eszközök). Egy dioráma elkészítéséhez először is válasszunk megfelelő témát.

Legyen ez példánkban az 1944. június 6-i normandiai partraszállás, amely a hadtörténelem legnagyobb hadművelete és a második világháború döntő jelentőségű eseménye. A jelenetet egy 60x50 cm méretű falapra építsük fel. A természeti környezet megformálásához agyagot, gipszet, homokot, gipszbe mártott szövetet használhatunk. A part menti akadályokat fadarabokból és drótból alakíthatjuk ki. A német erődöket és a partraszállító hajókat papírból készíthetjük el. Ugyancsak papírból készülhetnek a katonafigurák is, melyeknek elég csak az egyik oldalukat kidolgozni. A térbeliség illúzióját növelhetjük, ha a távolabbi részeket üveglapra festjük. Fákat drótra ragasztott festett vattából vagy szivacsdarabokból alkothatunk. A diorámát kiegészíthetjük készen kapható elemekkel: műanyag katonákkal, tankokkal is. Védelemként célszerű az egészet üvegbúra alá helyezni.

Az oktatási célra szánt makettek tervezésekor törekedni kell arra, hogy minél több pedagógiai tartalmat koncentráljunk az adott eszközbe. Önmagában valamely nem konkrét középkori vár papírmakettje inkább csak játék, amely oktatási célra is hasznosítható. Pedig pedagógiai értékei könnyen megnövelhetők, ha például alkalmas néhány jellegzetes bástyatípus elkészítésére, vagy éppen ha az egyik lakótorony belső szerkezetét, berendezését is bemutatjuk egy kihajtható falrész segítségével. Ahol arra lehetőség van, ott fejlődéstörténeti sorozatokat is célszerű összeállítani (bemutatva például, hogy hogyan épült át a diósgyőri vár tipikus lovagvárrá).

De a pedagógiai tartalmat növelheti a makettek komplex alkalmazása is. Vannak esetek, amikor a minőségi változást egyszerűen az egyedi makettek megsokszorozásával is elérhetjük, például úgy, hogy több épületből egy települést alakítunk ki. Egy római őrtorony egyedi makettként is hasznos lehet. Komplex maketté úgy bővíthető, ha a limes egy hosszabb szakaszát mutatjuk be, amelyben erődök mellett a védművek, az emberalakok és a természeti környezet is szerepet kapnak.

Érdekes módon azt láthatjuk, hogy a makettek szemlélete néhány újabb ismeretterjesztő könyvben is erőteljesen érvényesül. Legjobb példa erre egy könyvsorozat két kötete, amelyek településtörténeti fejlődési sorokat mutatnak be, 14 darab nagyméretű rajzon foglalva össze egy-egy tipikus települési forma változásait az őskortól napjainkig *(8)*. Ezek a rajzok olyan hatást keltenek, mintha makettsorozatot látnánk. Más könyvekben is egyre nagyobb szerepet kap a makett-szemlélet: amikor például épületeket mutatnak be rajzos formában, a szerkezetet és a berendezést is láttatva, vagy szemléltetve a vízimalom működését, vitorláshajók, tankok, tengeralattjárók belső felépítését. Ha a makett eredeti értelmében térbeli formában megjelenő eszköz is, azért láthatóan a makettek által közvetített szemléltetési lehetőségeket a tébeliségnek csak az illúzióját nyújtó könyveknek sem kell teljes egészében nélkülözniük. A minél teljesebb korkép kialakítása érdekében a makettszerű rajzoknak is egyre nagyobb szerep jut az ismeretterjesztésben, és annak nyomán remélhetőleg a tankönyvekben is. Az ilyen makettszerű rajzok azért is különösen fontosak, mert jóval könnyebb valamit – például egy várost, egy hajót – lerajzolni, mint azt akár csak papírmakettként megvalósítani. (E rajzokat makettként aligha készíthetnénk el)

A szemléltetés egészét – az alkalmazott eszközöket és módszereket – legcélravezetőbb rendszerként vizsgálni. Csak így mutatható ki, hogy mi lehet a makettek sajátos helye és szerepe a többi szemléltetési formához viszonyítva. Ha a szemléltetés mai megoldásait és jövőbeli eszközeit áttekintjük, feltűnhet, hogy azok többnyire a képi szemléltetés valamilyen formáját jelentik: állóképeket, mint a dia és a fólia, mozgóképet, mint a videó és a virtuális valóság még kevésbé kézzelfogható képeit a számítógépen. A makettek ebben a rendszerben alapvető és más formában nem helyettesíthető szerepet tölthetnek be. A makett ugyanis éppen a képek hiányosságait segíthet kiküszöbölni a térbeliséggel, a kézzelfoghatósággal, a különféle alkotó- és szimulációs tevékenységekre való alkalmasságával. A makettekkel megteremthető élményszerűség túllépést jelenthet a puszta szemléletességen és a gyermekek aktív, alkotó jellegű tevékenységeire épülő megismerést hozhatja előtérbe. De a kézbevehető tárgyak magában a szemléltetésben is másféle dimenziót nyitnak, mint a nyomtatott vagy virtuális képek. Minél nagyobb lesz a különféle képek szerepe, annál fontosabbá kell válniuk a valóság más rétegeit prezentálni képes eszközöknek és módszereknek, mint amilyenek a makettek, a szerepjátékok és a szimulációk.

A maketteket azért is sajátos hely illeti meg az oktatási eszközeink között, mert amíg a legtöbb ilyen eszköz a tanár munkájának – a tanításnak – a segítésére szolgál, addig a makettek esetében a hangsúly a gyermekek felé tolódik el. A makettek a gyermekeknek készülnek és a tanulás folyamatát kívánják érdekesebbé, változatosabbá tenni. Ebből következően a makettek tervezésekor és fejlesztése során a történelmi és pedagógiai követelmények mellett, sőt talán elsősorban is, a gyermek véleményét célszerű figyelembe venni. Azt érdemes továbbgondolni, ami a gyakorlat során alkalmasnak bizonyul a gyermekek érdeklődésének felkeltésére és amivel láthatóan szívesen tevékenykednek. (Ez igaz a többi, hangsúlyosan a gyermekekhez szóló – az ő érdeklődésükre és aktivitásukra építő – oktatási formára, például a számítógépes szimulációkra vagy a szerepjátékokra is. Hiszen a kedvetlenül végzett szerepjátéknak vagy makettekkel folyó munkának sok értelme nincsen.)

A makettek nagy előnye, hogy akár már holnap beépíthetők az oktatásba, s nem kell éveket várni arra, hogy az elméleti felismerést kövesse a gyártás, mint oly sok hasonló esetben (például az oktatófilmekkel vagy a számítógépes oktatóprogramokkal kapcsolatban). A makettek ott vannak az üzletekben és csak a hasznosításra várnak. Pedagógiai alkalmazásuknak lényegében csak egyetlen – bár nem elhanyagolható – feltétele van: a történelemtanároknak el kell fogadniuk, hogy az alapfokú képzésben a makettekhez kapcsolódó tevékenységek egyenértékűek az adatok megtanulásával. A makettekre szánt idő többszörösen hasznosul, és a segítségükkel megszerzett tudás végül is szilárdabbnak bizonyulhat, mint az adathalmaz-szemléletű oktatás felejtésre ítélt ismerettömege. A makettek segítségünkre lehetnek abban, hogy a történelemtanítás ne fulladjon bele az adatokba és érdekes tantárgyként jelenhessen meg az iskolában. Amit pedig a makettekkel való munka a képességfejlesztés terén az oktatásnak adni képes, az semmilyen más formában nem pótolható. A makettek egy adott korosztály – a 9-12 évesek – és egy adott tananyagrész – az őskor, az ókor és a középkor – feldolgozásának sajátos oktatási eszközei lehetnének.

A múzeumokban dolgozó szakemberek már régóta tisztában vannak azzal, hogy makettek nélkül a történelem nem szemléltethető. Megérett az idő arra, hogy az iskola is elfogadja ezt az alapvető felismerést és a gyakorlatban is érvényesítse, hogy a történelem makettekkel jobban oktatható, mint nélkülük.

## Jegyzet

(1) ŐSZ Gábor: *Modellezés a történelemórákon.* Történelem, 1995. 4. sz. 20-21. old.

(2) ZSOLNAI József: *A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja.* Iskolakultúra,

1992. 6-7. sz.
(3) A Magyar Média kiadásában jelentek meg többek között a következő makettkivágó füzetek: *Opera, Országház, gödöllői Grassalkovich-kastély, mándi templom és nemesborzovai harangláb, botpaládi falusi porta, mándoki görögkeleti templom.*
(4) *Kivágósok*. Készítette VÁRADI István és GÖRÖG Júlia. Többek között a következő papírmakettek jelentek meg: *Niké szentély, Salamon temploma, római kocsi, jurta, jáki templom, középkori vár és vásár, reneszánsz és barokk hintó, barokk öltöztető baba.* Továbbá ÉK Erzsébet viselettörténeti öltöztető babái (egyiptomi, magyar viselet 1848-ból, magyar népviseletek).
(5) SZŐCS Tibor: *Játsszunk Hellászt!* (Munkáltató tankönyv) Calibra Kiadó, Bp. Papírkivágók külön lapokon mellékelve: *görög öltöztető babák, szoborportrék (összerakós játék), Dionüszosz maszk.*
(6) Tárgymásolatok a 9-15. századi magyar történelem és művészettörténet szemléltetéséhez. Tervezte: MILTÉNYI Miklós. A gipszkiöntő eszköz az alábbi 14 féle tárgymásolat öntőformáját tartalmazza: *szkíta aranyszarvas, hátrafelé nyilazó lovas, a nagyszentmiklósi kincs korsója, sasos és növényi motívumos övveret, sasos hajkorong, pártadísz, nehézfegyverzetű lovag, Szent István király, Árpád-házi király abroncskoronás feje, Károly Róbert aranyforintja, lovagfej a budavári gótikus szoborleletből, magyar címeres dénár, Mátyás királyt ábrázoló dombormű.*
(7) Ókori szobrok gipszmásolatai például: Periklész, Arisztotelész, Szophoklész, kariatida az Akropoliszról, Pallasz Athéné, milói Vénusz, diszkoszvető – továbbá: egyiptomi, azték, maja domborművek és szobrok, kínai agyagkatonák, honfoglaláskori ékszerek és díszek.
(8) *Hambeck (Egy hanza-város északon) és Barmi (Egy mediterrán város)*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1993.

## Irodalom


FOGHTŰY Krisztina – HARANGI Anna (szerk.): *Múzeumpedagógia*. Korona Kiadó, Bp. 1993.
FUX Kornél – HÖLGYÉNÉ Angelotti Zsuzsanna: *Magyar pénzérmék és papírpénzek*. Történelemszakköri füzetek 14., Tankönyvkiadó, Bp, 1981., valamint FUX Kornél: Numizmatikai anyag alkalmazása az oktatásban. Történelemtanítás, 1980. 5. sz. 17-20. old. (Mindkét közleményhez hasznosítható képanyag van mellékelve.)
KERTÉSZ Viktorné: *A történelem megszerettetése az alsó tagozaton.* Történelemtanítás, 1985. 5. sz. 15-19. old.
KONCZ Erzsébet: *Történelemtanítás egy múzeumban*. Történelemtanítás 1989. 4. sz. 7-9. old.
MILTÉNYI Miklós: *Képesség- és személyiségfejlesztő módszerek a történelemtanítás megújításában.* In: Új törekvések a történelemtanításban. Szerk. V. MOLNÁR László, Keraban, Bp, 1993. 153-172. old.
LOVAS Márta (szerk.): *Történeti játszóház füzetek. 1. – Honfoglalás*, Magyar Nemzeti Múzeum.
PORCSALMY János: *Eszközsorozatok a történelemtanításhoz.* (Ősközösség, ókor, középkor.) Tankönyvkiadó, Bp, 1981.
SZABOLCS Ottó (szerk.): *Történelemtanítás és múzeum*. (Az 1975. évi debreceni országos konferencia rövidített anyaga.) OPI, Bp, 1976.
TRENCSÉNYI László – VÁRADI István: *Ókori görögök, mai gyerekek*. Tankönyvkiadó, Bp, 1987.
VIZI László Tamás: *A világ legolcsóbb hadserege.* (Az ólomkatonák felhasználása a történelem tanításához.) Történelemtanítás, 1987. 1. sz. 22-23. old.
ZEITLER Gabriella: *Játékos szemléltetési lehetőség a történelemtanításhoz.* (Papírkivágó az öltözködés történetéhez, felhasználható képanyag-melléklettel.) Történelemtanítás, 1982. 4. sz. 21-24. old.


***Miltényi Miklós***

Iskolakultúra 2000/2

# A vizuális nevelés teológiai megközelítése

*Egyház és képzőművészet az európai kultúrtörténetben egymással szorosan összefonódó fogalmak. Ez a tény a mai közoktatásban vizuális neveléssel, illetve hitoktatással (vagy vallási ismeretek oktatásával) foglalkozó pedagógusok számára szükségessé teszi az egyház által közvetített hit és a művészi kifejezés viszonyára való reflexiót.*

A vizuális nevelésben elengedhetetlen, hogy a műalkotások elemzése során – a bibliai és egyháztörténeti alapismereteken túl – szóba kerüljön az istenhit mint inspirációs forrás, a kortárs teológiának pedig számot kell vetnie a művészetben kifejeződő hitélmény jelenlétével az egyházi életben. A következő gondolatmenet célja tehát, hogy a vizuális nevelés, vizuális értékközvetítés témáját elhelyezze a katolikus teológia értelmezési horizontjában.

Mivel a katolikus egyház a legkorábbi időktől úgy tekintett a képzőművészetre, mint a hitre nevelés kitüntetett útjára, a teológus azzal a reménységgel vállalkozik e művészetelmélettel határos terület felderítésére, hogy a ma tapasztalható szakadás a képzőművészet és az intézményes egyház között talán nem végleges. Az egyházi mecenatúrára vonatkozó történelmi források azt mutatják, hogy ez a kapcsolat sohasem volt feszültségmentes, hiszen a művészi szabadság összeütközésbe kerülhetett a megrendelő igényeivel vagy éppen a dogmatikai kötöttségekkel. *(1)* Az 1999-ben Budapesten rendezett *Hermann Nitsch*-kiállítás keltette botrány (illetve a botrányt kiváltó megbotránkozás) azonban az egyházi tanítás és a művészi kifejezés mai viszonyát nem pusztán problémásnak, hanem kibékíthetetlen ellentétnek mutatta.

Ma a műalkotások jelentős része – szemben a néhány száz évvel ezelőtti helyzettel – nem a templomok számára, nem az egyház mecenatúrájában (úgy is fogalmazhatunk: nem egyházi jóváhagyással) készül s ennek nemcsak az az oka, hogy ezt a mecénási szerepet átvették a bankok és a nagy gyűjtemények. Mert amíg *Caravaggio* ‚Máté evangelista és az angyal' című képe a szakrális tér szerves részét képezi a római S. Luigi dei francesi-templomban, addig például a bécsi Kunsthallében néhány éve rendezett ‚Engel, Engel' című kiállítás anyaga (ahol az angyal mint a másság szimbóluma jelenik meg, például transzvesztitákkal, punkokkal azonosítva) már nem lenne behelyezhető egy használatban lévő templomba. *(2)* Azt mondhatnánk, hogy ma ugyanaz a reprezentáció (példánkban az angyal) egészen eltérő interpretációt nyer az egyház illetve, a művész vagy művészettörténész részéről.

Ez a szakadás reményeink szerint mégsem végleges. Ha *Chagall* üvegablakai hiteles kifejezői a transzcendenciának egy gótikus katedrálisban, ha *Matisse* öregkori keresztútja revelatív erejű egy kis kápolnában, ha *Le Corbusier* műve szakrális térként funkcionál Ronchamp-ban, akkor van esély arra, hogy a modern egyház is képes befogadni az aktuális képzőművészeti megnyilvánulásokat, a művészi kifejezés szabadságát pedig nem csorbítják a hagyományból eredő speciális igények.

Hit és művészet viszonyában a művészet természetesen nincs szolgálólány-szerepre kárhoztatva. A vizuális élménynek sohasem (még egy szakrális térben sem!) „feladata", hogy hitet ébresszen a befogadóban, de elősegítheti-

azt. A vallásos hangoltságot nem lehet azonosítani vagy helyettesíteni az esztétikaival, ám a kettő felerősítheti egymást. A műalkotáson nem kérhető számon valamifajta konzekvens dogmatika (amint a népi vallásosságon sem sikerült soha). Ez persze ellenkezőleg is igaz, hiszen egy temetési szertartás célja sem esztétikai élmény nyújtása a kántor éneke vagy a rítus által. Ezek a felismerések az alapjai annak a magatartásnak, amely az egyház szempontjából a művészetek autonómiáját állítja.

A kortárs teológia ebben a tekintetben lényegesen különbözik a korábbi megfontolásoktól. Érdemes összehasonlítani az egyházi tanítóhivatal két megnyilatkozását a művészet tárgyában: a tridenti zsinat dekrétumát a szentképekről, illetve *II. János Pál* pápa egyik legújabb tanítását. A két dokumentum közötti különbség már formailag is sokatmondó. A zsinati dekrétum tulajdonképpen jogi szöveg – az egyház törvénye –, amely szabályozza a szakrális teret díszítő képek, szobrok megrendelésének, engedélyezésének és kivitelezésének módját, meghatározza azokat az elvárásokat, amelyeket a hivatalos egyház az alkotóval szemben támaszt, egyfajta kánonja tehát a barokk „ars sacra”-nak. A pápai irat ezzel szemben már műfajában más üzenetet hordoz, ‚Levél a művészekhez’, egy olyan embertől, akit személyesen is megérintett a művészi kifejezés szabadsága és nagyszerűsége.

Tartalmilag még nyilvánvalóbb a változás. A 16. század nagy zsinatának határozata azt szabja a képzőművészet feladatául, hogy segítse elő a hívők számára a hit titkainak megismerését, a célkitűzés tehát lényegében a középkori Biblia pauperumok képprogramját teszi mértékké. Az ábrázolásnak ehhez a magasztos célhoz kell méltónak lennie (ennek a programnak a jegyében festették át a Sixtusi Kápolnában *Michelangelo* ‚Utolsó Ítélet’-ét). Korunk pápája – maga is költő, dramaturg és színész, tehát művészember egykor – nem pusztán megérti a művészek vágyát a szabad önkifejezés után, hanem azonosulni is mer a művész szerepével, ebből fakad megfogalmazásainak merészsége. Míg *VI. Pál* pápa két évtizede mint nagy műgyűjtő és mecénás szólt a művészekhez, II. János Pál ugyanezt kollégaként teszi. Szemében az alkotás folyamata a teremtés nagyszerű művébe való bekapcsolódás, részesedés a Teremtő Isten örömében: „És látta Isten, hogy minden, amit alkotott, igen jó” (Ter 1,31).

A művészetnek tehát lényegileg köze van a hithez, s ha a mai teológia autonómiát ad a művészi megnyilvánulásnak, ezt azzal a reménynyel teszi, hogy a művészet, mint médium valami nagyon fontosat ad hozzá az emberi személy szabad és felelős kibontakozásához. Röviden úgy fogalmazhatjuk meg a közvetítés tartalmát, hogy a művészet a hitre nevelés, a hit felé tájékozódás útjává válhat. Semmiképpen sem a vizuális nevelésben erőszakosan érvényesítendő elvárásról, egy mégoly „szent” ideológia sulykolásáról van itt szó – sokkal inkább lehetőségről, amely a műalkotás befogadásán keresztül Isten és ember találkozását készítheti elő. A hit ugyanis, amennyiben az egész emberi egzisztenciát érinti, igényli a vizuális közvetítést is. Hiszen az

*Semmiképpen sem a vizuális nevelésben erőszakosan érvényesítendő elvárásról, egy mégoly „szent” ideológia sulykolásáról van itt szó – sokkal inkább lehetőségről, amely a műalkotás befogadásán keresztül Isten és ember találkozását készítheti elő. A hit ugyanis, amennyiben az egész emberi egzisztenciát érinti, igényli a vizuális közvetítést is. Hiszen az a transzcendencia-élmény, amit a műalkotás önmagában, pusztán létével kifejez, ugyanazt az önmagunk határain való túllépést implikálja, mint a hitélmény.*

a transzcendencia-élmény, amit a műalkotás önmagában, pusztán létével kifejez, ugyanazt az önmagunk határain való túllépést implikálja, mint a hitélmény. Az Istennel való találkozás, amely a szív legbensőbb bensőjében játszódik le, lényegét tekintve ineffabilis, kimondhatatlan. A művészi kifejezés pedig éppen azt éri el, amire a nyelv csak töredékesen képes.

A hitélmény mint a műalkotás által létrejött kimondhatatlan találkozás a keleti egyház tradicionális ikonfestészetében a legnyilvánvalóbb. Az ikonnak egyértelműen szakrális funkciója van. A nyugati művészetben a reneszánsszal kezdődő fejlődés egyre inkább kódoltan közvetíti a szakralitást: a természet, az emberi test, az arc vagy egyszerűen az anyag szentségén át. Végsősoron ebben a tényben jelölhető meg a nyugati egyház fokozódó idegenkedésének oka a folytonosan változó művészeti irányzatokkal szemben. Nem lehet kizárólag a művészi szabadság rovására írni tehát, hogy a szakrális térbe, a vallásosság összefüggésébe behelyezhető műalkotások száma manapság csekély, minősége pedig igen változó. Inkább a szakralitás ilyen kódolásának immár több évszázados hagyománya az ok. Éppen ezért a modern hitoktatásnak és a felsőfokú teológus-képzésnek az is feladata, hogy rámutasson a kortárs művészet nagyon is szakrális gyökereire, illetve hogy utat nyisson a műalkotásoknak a hívő ember szívéhez és a keresztény közösség liturgikus életéhez. A hit zarándokútján járó embernek ugyanis kisgyermekkorától kezdve szüksége van a művészet inspirációs forrására, hogy a szent tanítás ne csak az eszét érintse meg, hanem egész személyiségét alakítsa.

Hit és művészet, egyház és művészet találkozási pontja tehát adott: a szakralitás az, mely átüt a világ nyilvánvalónak és egyértelműnek tetsző struktúráján s arra készteti a papot és a művészt, hogy a kor emberét – felemelve a hétköznapiság szintjéről – szembesítse a benne is rejlő szentséggel. A pápai levél ezzel kapcsolatban olyan misztériumról, szent titokról beszél, amelyből a művészi megjelenítés valamit felszínre hoz. A művész tevékenysége ezért feladat és szolgálat egyben – egyszóval hivatás. Amennyiben tehát a képzőművész (és tulajdonképpen a vizuális nevelésben közreműködő pedagógus is) valóban totális élmény megragadására törekszik és nem mond le a szakralitás jelenvalóvá tételéről, a maga eszközeivel – teológiai szakkifejezéssel élve – a legtöbbet teszi a világ üdvösségéért: minden kor emberét a „köztünk élő Szenttel” való kapcsolatkeresésre hangolja. *(2)*

## Jegyzet

*(1)* Bőséges példát hoz művész és egyházi megrendelő konfliktusaira: WITKOWER, R. – WITKOWER, M.: *A Szaturnusz jegyében. A művész személyisége az ókortól a francia forradalomig.* Bp, 1996. A katolikus egyház és a kortárs képzőművészet konfliktusait elemzi a *Kunst und Kirche* 1989/4, tematikus száma: Konfliktfeld Kunst-Kirche.

*(2)* A kortárs képzőművészet legújabb recepciója a modern teológia részéről: PFEIFFER, H.: *Gottes Wort im Bild. Christusdarstellungen in der Kunst*. Wuppertal, 1986.; MENNEKES, F. – RÖHRIG, J.: *Crucifixus*. *Das Kreuz in der Kunst unserer Zeit.* Freiburg im Br., 1994.; az 1563. december 3-4-i ülésen elfogadott határozat kritikai szövege: *Conciliorum Oecumenicorum Decreta*. Bologna, 1962. 774-776. old., magyarul: *Az egyházi tanítóhivatal megnyilatkozásai*. (szerk. FILA B. – JUG L.) Kisterenye-Bp, 1997. 372-373. old.; *Lettera di Giovanni Paolo II agli artisti.* Cittá del Vaticano, 1999> kommentárok: VERDON, Th.: *Contemplare il mistero*. In: Il Regno 44 (1999) 315-317. old.; *Die Kunst schlagt eine Brücke zur religiösen Erfahrung.* In: *Deutsche Tagespost* Nr. 51/52 17-19. old.

***Gárdonyi Máté***

# Idegen nyelvek oktatása Hollandiában

*A gazdasági, technikai és a szociokulturális tényezők megváltozásának eredményeként a holland társadalom internacionalizálódott nyelvi aspektusa, az idegen nyelvek ismerete kulcskérdéssé vált az államban, ugyanis egyre többen fejezték ki aggodalmukat – főképpen a kereskedelmi és gazdasági szektorok képviselői –, hogy az idegen nyelvek tanításával (a továbbiakban: INYT) kapcsolatos hatályos intézkedések elavultak, nem elégítik ki az idegen nyelvek iránt megnövekedett igényt, valamint az INYT minőségi és mennyiségi szabályozása nem megfelelő a versenyképességhez szükséges szint eléréséhez.*

A parlament a lakosság idegen nyelvi kompetenciájának felmérését, valamint a nyelvi hiányok leküzdését tűzte napirendjére. 1988. december 16-án a ‚Borders open? Mouth shut?' [Nyitott határok? Csukott szájak?] címmel megrendezett konferencián – amelynek célja a súlyos problémák megvitatása volt – az ipari organizációk kérésére a holland tudományos és oktatásügyi, külügyi, kereskedelmi és gazdasági szektorok képviselői vettek részt. A konferencia tagjai egy koherens nemzeti akcióprogram elkészítése felől döntöttek.

Ennek eredményeként 1989. tavaszán prof. *T. J. M. van Els* megbízást kapott egy idegen nyelvekre vonatkozó nemzeti akcióprogram elkészítésére. Feladata az idegen nyelvek iránti kereslet és kínálat felmérése, valamint egy keretmunka elkészítése volt. A kutatás az úgynevezett Rezonancia Csoport és a Munka Csoport szakértőinek bevonásával folyt. Van Els szerint a program legfontosabb jegye: a holland társadalom egészét érintő nyelvpolitikai program készült és az oktatási szektoron kívül a kereskedelmi szektort is érinti, valamint minden olyan magán- vagy közintézményt, amelyeknek bármiféle kapcsolatuk van vagy lehet az idegen nyelvek oktatásához és használatához.

A projekt első fázisa alatt a kutatások az államtitkár által kijelölt Munka Csoporttal való konzíliumok alapján zajlottak. A cél az idegen nyelvek iránti kereslet és kínálat, valamint a felhasználói kör felmérése volt. A problémák feltárásának forrása nemcsak a kereslet és a kínálat összehasonlítása volt, hanem az írásbeli forrásmunkákban és a médiában előkerülő, az idegen nyelvi ellátottságról szóló panaszok összegzése is. A projekt köré szerveződött Munka Csoport és Rezonancia Csoport tagjai – akik kereskedelmi és gazdasági szakemberek, valamint az INYT szakértői – maguk is jelezték a problémákat. A kutatást a két csoport közötti véleménycserék, értékelések alakították.

A program két részből áll: a javaslatok listájából és az idegen nyelvek iránti kereslet és kínálat átfogó összegzéséből.

A klasszikus nyelvek oktatását nem tartalmazza az akcióprogram, annak ellenére, hogy az elősegíti és kétségtelenül megkönnyíti az újlatin nyelvek oktatását és tanulását.

A mesterséges nyelvek tanítása is kívül esik a program hatókörén, például az eszperantó, pedig ezek a nyelvek megoldást jelentenének a kommunikációs problémákra a piacgazdaságban. A holland kormánynak meg kellene vizsgálnia lehetséges nemzetközi szerepüket, még mielőtt beépülésüket az oktatási rendszerbe teljes mértékben figyelmen kívül hagynák.

A holland mint első nyelv tanítása is kimaradt a programból, annak ellenére, hogy a jelentés előkészítése során számos alkalommal rámutattak annak alapvető szükségességére; az akcióprogramban az anyanyelvtanítás közvetlenül csak az INYT-vel összefüggésben kap szerepet. A holland mint második idegen nyelv tanítása a speciális esetek közé tartozik: szintén kizárták az akcióprogramból, mert a program kizárólag az idegen nyelvek tanítására helyezi a hangsúlyt otthon és külföldön, ugyanakkor a Holland Tudományos és Oktatásügyi Minisztérium egy különálló projektcsoportot állított fel a holland mint második nyelv oktatása miatt. Megfontolás tárgyává tették az etnikai kisebbségi nyelvek tanítását mind a bevándorló, mind az őslakosok számára az alapfokú képzés befejeztével: az idegen nyelvek tanítására vonatkozó politikának figyelmet kell fordítania az etnikai kisebbségek nyelvére is.

Végezetül: a holland jelnyelvet is kizárták az akcióprogramból, bár társadalmunkban a süket emberek természetes kommunikációs eszköze. Magától értetődik, hogy a kormánynak meg kell győződnie arról, hogy ezen a területen garantáltak a megfelelő intézkedések.

Az akcióprogram bevezetése nem jelentette a már működő oktatási kerettervek megszüntetését vagy azokét, amelyek a kormány terveiben már szerepeltek; a Basic Education szisztémájára vonatkozó politikai döntést vagy az úgynevezett kétlépcsős rendszert a felsőfokú oktatásban nem kérdőjelezték meg.

## Az akcióprogram folyamata és üteme

A szakértők az előkészítőszakaszban az idegen nyelvek iránti társadalmi igény felméréséhez a hetvenes évek mindenre kiterjedő ITS [Alkalmazott Társadalomtudományok Intézete]-felmérésének munkatervét használták fel, amely az idegennyelv-elsajátítás iránti igény kialakulásának eseteiről szól:

– az ember egy kényszerszülte helyzetben kénytelen idegen nyelven megszólalni;

– az embernek problémát okoz az idegen nyelv használata (az igény kialakulásának oka a nyelvi elégtelenség);

– az idegennyelv-ismeret utat nyit a jelenleg még elkerült nyelvi területek/piacok felé (az igényt a nyereségvágy szüli).

Az igény utóbbi típusát – amely az európai egységesülési folyamat elősegítésében kap jelentőséget – sokkal nehezebb volt felmérni, mint az előbbi két típust. A Munka Csoport ezért a kereskedelmi, ipari és más érdekvédelmi csoportok jelzéseire, valamint a kulturális missziók beszámolóira erőteljesen támaszkodott. A jelentések majdnem minden esetben a külföldi kapcsolatok elégtelen kiaknázásának egyik okaként a megfelelő idegennyelvi szakértelem hiányát említették.

*Első tanulmány*

Az oktatási rendszer egészét szektorokra osztva – beleértve a magánvállalkozásokat és az etnikai kisebbségi nyelvek oktatását – a szakértők a célintézményekben az INYT típusának és fokának függvényében a kötelezően választott és ajánlott idegen nyelvek közötti sorrendiséget vizsgálták. A sorrendet az órák számának és a résztvevők számának kombinációjából állapították meg. A központi kérdés az volt: hány embert érint oktatási szektoronként az idegen nyelvek elsajátítása és mennyi időt fordítanak rá? Például az általános iskolások általában csak az utolsó két évben tanulnak angol nyelvet. Évenként kb. 190 000 gyerek fejezi be tanulmányait és mindegyikük tanul kötelezően angolul. A középiskolákban merőben más a helyzet. Oktatási szektoronként változnak a kötelezettségek és mások a választási lehetőségek is az egyes intézményekben, akárcsak nálunk. Némely helyen csak egy idegen nyelv kötelező, míg máshol ez az egy is csak választható. Bizonyos megszorításokkal az iskoláknak minden esetben lehetőségük van arra, hogy az idegen nyelvi órákat mindenki számára kötelezővé tegyék, de nem ismert, hogy hány iskola teszi ezt meg valójában. Lássunk két példát: senki sem tudja pontosan, hogy hány LBO iskolai tan-

menetében szerepel a német nyelv, mint ahogy azt sem, hogy azok a MAVO-s tanulók, akik a francia nyelvet a vizsgák előtt leadják, hány évig tanulták azt.

Az idegen nyelvi órák tartalmát tekintve a dolgok sokkal bonyolultabbak. Az órai tevékenységről szektortól függetlenül nagyon kevés a rendelkezésre álló információ. A tevékenységek néhány eleme azonban viszonylag jól dokumentált, mint például az intenzív olvasás, hiszen számos oktatási szektorban az állami írásbeli vizsga részeként írják elő. A vizsgálat alatt más forrásokra, mint például az iskolai belső vizsgákról szóló jelentésekre, a tanfelügyelőség beszámolóira és a konferenciákon elhangzó véleményekre is támaszkodtak az elemzők.

A korlátok ellenére az első tanulmány az INYT tartalmának és sorrendjének kialakítását tette lehetővé. Ezeket az információkat az idegennyelv-ismeret állami eloszlásának felvázolására használták fel a második tanulmányban.

*Második tanulmány*

Ebben a program készítői az idegennyelvtudás eloszlásáról gyűjtöttek információkat Németalföld lakosságának egészét tekintve. A feldolgozás során a Központi Statisztikai Hivatal (CBS) 1977-es csoportjának eredményeit használták. A csoport tagjai olyan diákok voltak, akik középiskolai tanulmányaikat 1977-ben kezdték meg különböző középfokú oktatási intézményben.

A diákok információi alapján – amelyek iskolai karrierjükre és az INYT-ban való részvételük adataira vonatkoztak –, és a csoport tagjainak 1989-re franciából, németből és angolból elért eredményei alapján lehetséges volt az oktatás általános színvonalának megállapítása. Öt elérési szintet jelöltek meg a szakértők 0-tól (jelöli, hogy a tanuló nem tanult idegen nyelvet) 4-ig (a tanuló felsőfokú intézményben folytatja idegen nyelvi tanulmányait).

A második tanulmány a különböző bevándorló csoportok nagyságának áttekintésével fejeződik be.

*Harmadik tanulmány*

A harmadik tanulmány az idegennyelvismeret iránti igényt mérte. Az INYT szakértői az alábbi forrásokból merítettek: 1978-ban a Holland Oktatásügyi Minisztérium kérésére a Holland Alkalmazott Társadalomtudományok Intézete széleskörű kutatást végzett az idegennyelv-ismeret szükségességéről az országban. Ez volt az ún. ITS-felmérés. Ezt követően 1987-ben az ITS újabb felmérést végzett az idegennyelv-tudás szükségességéről a MEAO, az MMO és az MTO intézményeiben. Mások a középiskolai oktatás és a felsőfokú oktatás közötti átmenetet vizsgálták. Ez idő alatt a Holland Nyelvtanárok Egyesülete is bekapcsolódott a munkába. Mindez azonban még mindig kevésnek bizonyult. A fennmaradó információk főleg az ipari és kereskedelmi szektorokból érkeztek. Egyike ezeknek a Fenedex [Németalföldi Export Föderáció] és az NCW [Munkáltatók Németalföldi Keresztény Föderációja] közös jelentése volt. A VNO [Németalföldi Ipari Föderáció] és az SMO [Társasági és Vállalkozói Alapítvány] felől beérkező felmérések is értékes információkat tartalmaztak.

*Némely helyen csak egy idegen nyelv kötelező, míg máshol ez az egy is csak választható. Bizonyos megszorításokkal az iskoláknak minden esetben lehetőségük van arra, hogy az idegen nyelvi órákat mindenki számára kötelezővé tegyék, de nem ismert, hogy hány iskola teszi ezt meg valójában. Lássunk két példát: senki sem tudja pontosan, hogy hány LBO iskolai tanmenetében szerepel a német nyelv, mint ahogy azt sem, hogy azok a MAVO-s tanulók, akik a francia nyelvet a vizsgák előtt leadják, hány évig tanulták azt.*

Ezek után rövid pótfelmérés készült különböző társadalmi szektorok (kormány, kereskedelem, ipar) szakértőinek bevonásával, akiket arról kérdeztek, hogy saját szektoraikon belül hogyan értékelik az idegen nyelvek iránti igényt és egyebek között arra is felkérést kaptak, hogy reflektáljanak az ITS felmérésének 10 évvel ezelőtti eredményeire és jelezzék, hogy azok ma milyen mértékben relevánsak. Némi fenntartással a következő általános konklúziót vonta le a Munka Csoport: az ITS 1978-as felmérése óta, amely bizonyos területeken már jelezte az idegennyelv-ismeret hiányosságait, az idegennyelv-tudás iránti igény nem csökkent, inkább tovább nőtt.

A kivitelezés „menetrendje" a következőképp alakult:

1.) A financiális keret meghatározása: a projektum országos bevezetéséhez nem volt meg a megfelelő anyagi keret, ezért a „Task Force" kísérleti projektumok elkészítéséhez látott.

2.) Kampány az idegennyelv-tudás szükségességéről: a feladat végrehajtója a Task Group [Kivitelező Csoport] volt.

3.) A potenciális actorok megnyerése és ösztönzése.

4.) A Monitor Group [Megfigyelő Csoport] felállítása: feladatuk a periodikus kiértékelés, tanácsadás és a feladatok szabályozása, esetleg jelentés vagy összesítő áttekintés készítése volt.

5.) Az információs hálózat kiépítése: feladatuk az érdeklődők kíváncsiságának kielégítése és a javaslatok felvétele volt. Az információs hálózat az oktatásügyi és tudományos minisztérium által létrehozott Holland Nyelvi Akadémiával és a LINGUA szervezettel egyetértésben épült ki. Az Akadémia kész volt együttműködni az INYT minőségének javításában, új kurzuskönyvek kibocsátásában és nemzetközi tapasztalatainak átadásában.

Az egyetemek is részt vállaltak a kutatásban; a bölcsészkarok idegen nyelvi tanszékei a teljesítményszintet határozták meg. A program meglehetősen extenzív volt. Például Van Elset a Washingtoni Idegen Nyelvi Centrum is meghívta egy nemzetközi vitasorozatra. A rendezvény ‚Az idegen nyelvek oktatáspolitikájának fejlesztése az USA-ban' címet kapta. Az SLO szintén dolgozott a programon ‚Foreign Languages in the Second Phase of Second Education' (Idegen nyelvek a középfokú oktatás második szakaszában) címmel.

## Az akcióprogram nyolc területe

*Kormány, kereskedelem és ipar*

A kormány felelős az idegen nyelvek oktatásának és az oktatás financiális lehetőségeinek megteremtéséért, ugyanakkor „fogyasztója" is a szaknyelvi idegen nyelvi ismereteknek. Ezért szabályoznia kell, hogy bizonyos beosztásokban milyen nyelvi referenciákkal kell rendelkeznie egy-egy jelöltnek, illetve biztosítania kell – amennyiben szükséges – a nyelvtanulás/nyelvi képzés feltételeit is. Törvényhatósági szinten javasolt nem született holland állampolgár alkalmazása fordítói feladatok ellátására, aki egy vagy több etnikai kisebbségi nyelvet is beszél. Normalizálni kell a tolmácsok holland és idegen nyelvű szaktudását. Érdektársulásba kell lépni a kereskedelmi és ipari partnerekkel a szükséges idegen nyelvi szaktudás szintjének meghatározására, hiszen a megfelelő idegen nyelvi szakértelem elengedhetetlenül szükséges új piacok meghódítására.

A kormánynak mint az INYT „támogatójának" rövid időn belül meg kell határoznia az angol nyelv helyzetét az alapfokú oktatásban, fel kell mérnie az igényeket a középfokú oktatási intézményekben (ez elsősorban az angol, német és francia nyelveket érinti).

*Az alapfokú oktatástól a felsőfokú oktatásig. Rövid áttekintés*

1986-ban vezették be kötelezően az alapfokú oktatási intézményekben az angol nyelv oktatását. Az Alapfokú Oktatási Törvényről (Wet op het Basisonderwijs /WBO/, 1986) 1990. július 3-án kiértékelő jelentés készült, amely hangsúlyozta, hogy a középfokú oktatási szektor

elégtelenül használja fel az általános iskolai oktatásban szerzett angol nyelvi ismereteket. Ezért egy felügyelőség dolgozott a problémák feltárásán és kezelésén, valamint a helyes minták összegyűjtésén.

Az elemzők rámutattak arra, hogy a tanított idegen nyelvi anyag tekintetében az alsó-középiskolákban nagy a megoszlás. A kemény magot a grammatikai szerkezetek tradicionálisan meghatározott korpusza képezi. Másrészt a szókincs, kiejtés, helyesírás, olvasás és a hallás utáni szövegértésre és az íráskészségre fektetett viszonylagos figyelem, a választott szövegek típusa és a társalgási témák feldolgozása a gyakorlatban meglehetősen eltérő. A háttérben egy lassú áthelyeződési folyamat indult meg, amely a nyelvi formák hangsúlyozásától halad a gyakorlati alkalmazás felé, a meggyőzés konfliktusáig.

Az alsó-középiskolai oktatásban résztvevő tanulók számára az angol és a német vagy francia nyelvek kötelező tantárgyak. Jelenleg még nem határozták meg azt a szintet, amelyet a tanulóknak el kell érniük, annak ellenére, hogy sokuk számára az alsó-közép-iskola vége az idegen nyelvek elsajátításának végét is jelenti. Hasonló a helyzet a MAVO-ban is. Még nem született döntés arra vonatkozóan, hogy a középiskolai oktatás első szakaszának befejezésével a tanulóknak mekkora/milyen nyelvi kompetenciával kell rendelkezniük, és ami még rosszabb, nincs kapcsolat az úgynevezett első szakasz és a felsőfokú oktatási intézményekben szükséges nyelvi minimum-kompetencia között. A HAVO első szakaszában és a VWO-ban is választható az orosz és a spanyol nyelv is, ám ez a reguláris oktatásban meglehetősen ritka.

Az alapfokú iskola elvégzése után – noha kevésbé jellemző – tanítanak etnikai kisebbségi nyelvet: 25 iskola ajánl török nyelvet, 23 arab nyelvet és csak egynehányan ajánlanak portugál vagy spanyol oktatást. Az etnikai kisebbségek nyelvének marginális helyzetét változó státusza hangsúlyozza: néha tantárgyként, néha fakultációs tárgyként, ritkán más nyelvek helyett szerepel az intézmények tanmenetében. Az akcióprogram a középiskolák bármely típusában két idegen nyelvet tesz kötelezővé, amíg a VWO és a HAVO tanulóinak három (!) idegen nyelvet ír elő kötelezően a középiskola első szakaszában. Ez az INYT minőségi és mennyiségi megerősítését jelentené az első szakaszban, amíg a második szakaszban a részképzés szisztémája válna erősebbé. Ugyanitt a nemzeti vizsgarendszer felülvizsgálatát írja elő.

*Szükség van egy jól strukturált középfokú nyelvi szint meghatározására. Angol nyelvet és német/francia nyelveket kellene oktatni a középiskola első szakaszában, így az intézménytípusok közötti átjárás problémamentessé válna. A spanyol vagy orosz nyelvek, mint választható tárgyak szerepelnének, hasonlóan az etnikai kisebbségi nyelvek egyikéhez, míg más nyelveket egyetemeken, felnőttoktatási központokban, vállalati és magán nyelvi intézményekben kellene oktatni. Ez a döntés a LINGUA szándékát támasztja alá, amely a kevésbé használt és tanított nyelvek oktatásának támogatásáról szól, szemben a hollandok eddigi restriktív politikájával.*

A minőség megerősítése különösen az LBO-ban jutna szerephez. Jelenleg az LTO és az LHNO tanulóinak kilencven százaléka tesz egy idegen nyelvből vizsgát. A Basic Education bevezetése után azonban a tanulók már két idegen nyelvből jelentkezhetnének vizsgára. Ha a tanulók nem teljesítik idegen nyelvi vizsgakötelezettségüket az előírt szakaszban, nem folytathatják tanulmányaikat – szól az egyértelmű javaslat. Az etnikai kisebbségi

nyelvek pozíciója is javulna az első szakaszban. Mára az arab és török nyelvek is vizsgatárggyá váltak a MAVO-ban és az LBO-ban is. Továbbá ugyanott vizsgatárgyak kombinációjával (két vizsgatárgy eggyé olvasztásával) megoldottá válna az, hogy a tanulók két idegen nyelvből vizsgázzanak. Azonban ezt a javaslatot az oktatásügyi tanács és reprezentánsai elvetették. Számos iskola latolgatja a kétnyelvű oktatásra való áttérést. A ‚Shifting Borders' című dokumentumban előterjesztették, hogy az európai platform teljes körű anyagi támogatást és erkölcsi elismerést kap. Az órákat – csereprogramok révén – EU-tagállamokbeli tanár tartaná anya-nyelvén. Ez azonban már nemcsak az INYT-ra szűkül.

Az akcióprogramban megfogalmazott célok röviden az alábbiak: szükség van egy jól strukturált középfokú nyelvi szint meghatározására. Angol nyelvet és német/francia nyelveket kellene oktatni a középiskola első szakaszában, így az intézménytípusok közötti átjárás problémamentessé válna. A spanyol vagy orosz nyelvek mint választható tárgyak szerepelnének, hasonlóan az etnikai kisebbségi nyelvek egyikéhez, míg más nyelveket egyetemeken, felnőttoktatási központokban, vállalati és magán nyelvi intézményekben kellene oktatni. Ez a döntés a LINGUA szándékát támasztja alá, amely a kevésbé használt és tanított nyelvek oktatásának támogatásáról szól, szemben a hollandok eddigi restriktív politikájával. Továbbá: több időt kell fordítani az idegen nyelvek oktatására, ami az óraszámok emelését jelentené (!).

*Az etnikai kisebbségekre vonatkozó akcióprogram*

Az 1992-es Holland Nemzeti Akcióprogram támogatta a tudományos és oktatásügyi államtitkár kisebbségi nyelvekre vonatkozó politikai programját (1991), amely kimondta, hogy a kormány engedélyezi az etnikai kisebbségi nyelvek oktatását a középiskolákban (választható tárgyként, vizsgakötelezettséggel) és a török és arab nyelveken kívül a jövőben más nyelvekre is kiterjeszti. Valamint hangsúlyozta a bevándorlók kétnyelvű oktatásának támogatását, a Minderhedennotában [Kisebbségi Politikai Terv, 1983] meghatározott célcsoportok eltörlését és az oktatás kiterjesztését más bevándorló csoportokra is. (A Minderhedennotában meghatározott célcsoportok: lakókocsik, társadalmilag deklasszálódott réteg / molukiak / surinamiak és antillaiak / külföldi munkavállalók és családtagjaik mediterrán területekről / politikai menekültek / romák.) Az akcióprogram készítői megerősítették az irányelveket és további célként jelölték meg azt, hogy „ahol lehetséges, az etnikai kisebbségi nyelveket a tanterv részévé kell tenni és lehetővé kell tenni azt, hogy a tanulók vagy az előírt vizsgatantárgyak mellett, vagy más tantárgyak helyett jelentkezhessenek a kurzusokra" (92/3.13).

„Született holland tanuló is szabadon választhasson etnikai kisebbségi nyelveket fakultatív kurzusként, amennyiben ezek a nyelvek szerepelnek az iskolai tantervben, és adottak a körülmények" (92/3.14). Ezen kívül javaslat született az etnikai kisebbségi nyelvet tanítók továbbképzésére, valamint egy tanárképző főiskola felállítására vagy szak(ok) indítására módszertani és holland nyelvi készségek fejlesztése céljából (92/3.15).

A program pozitívan kezelte az etnikai csoportok többnyelvűségét, s ennek eredményeként 1993-ban az alapfokú oktatási intézményekben is lehetőség nyílt nemzeti teszt írására török és arab nyelveken. A tesztet a Holland Nemzeti Oktatásfejlesztési Központ állította össze.

A holland társadalomnak gazdasági előnye származik abból, hogy tagjai nemcsak európai, hanem más fontos világnyelveket: kínait, arabot, spanyolt stb. is beszélnek. Ugyanakkor az etnikai kisebbségi nyelvek tanításának lehetősége megteremti azt a feltételt, hogy a különböző idegen nyelveken beszélőket azonos módon kezeljék, és ne tegyenek különbséget más etnikai kisebbségi nyelvi csoportok használói között. Ezen kívül javasolt homogén nyelvi osztályok beindítása,

amennyiben szervezési, pedagógiai és pénzügyi megfontolásból is lehetséges. A minimum osztálylétszám változó lenne. (A jelenlegi javaslat: nyolc.)

*Szakirányú képzés*

Az SVM-program (a szakképző intézetek átalakítására és a szakirányok fejlesztésére irányuló program) is hangsúlyozta az INYT fejlesztésének szükségszerűségét. Az iskolák autonómiájuknál fogva ugyan könnyebben igazodnak a munkaerőpiacon keletkező szükségletek kielégítéséhez, azonban a piacgazdaság változása a tanulók lehetőségeit az elégtelen nyelvi ismeretek miatt meglehetősen szűkre szabja. Ezért a BOOB és más nemzeti szakmai testületek közös tervet dolgoztak ki az oktatási rendszer és a munkaerőpiac közötti kapcsolat javítására, ami aláhúzta az INYT reformjának szükségességét. A kormány az ‚Interim advisory committee on the education' című írással reagált a jelentésre, amelyben felelősséget vállalt az iskolákkal, ipari szektorokkal és magánszemélyekkel együtt az INYT-ért. A tanárok minőségi munkájának növelése érdekében két tárgy helyett egy tárgy oktatását javasolták (1990. augusztus 1-jével az átállás megtörtént), mivel a pedagógusok így több figyelmet tudnak fordítani a szakmai oktatás különböző szektorainak speciális igényeire. Az akcióprogram hatása az, hogy az iskolák a minőségi oktatás javításának érdekében jelenleg költségvetési hozzájárulást kapnak a kormánytól, amelyet a továbbképzések finanszírozására fordítanak. Ez főleg az MBO oktatóit érinti.

A nyelvtanárok szakmai továbbképzéséhez az intézmények kereskedelmi és ipari partnerei is hozzájárulnak. A követelmények meghatározása után az MBO-k-ban felzárkóztató kurzusok indulnak az első évben a tanulók azonos nyelvi szintre emelése érdekében, és intenzív kampány is folyik, amely az idegen nyelvek ismeretének kiemelkedő szerepét hangsúlyozza a piacgazdaságban. Az MBO intézményei és a szakmai felsőfokú képzést végző intézmények (közgazdasági egyetemek, külkereskedelmi és vendéglátóipari főiskolák) közös munkaprogramot készítenek, amely vizsgálja az idegen nyelvek gazdaságban betöltött szerepét, a külföldön töltött gyakorlati idő és tanulmányutak konzekvenciáit, az intézmények közötti csereprogramok hatékonyságát.

*Felsőfokú oktatás*

A felsőfokú oktatásban is áttértek az egyszakos képzésre, valamint megerősítették a posztgraduális képzés minőségi oldalát is. A kurzusok során a diákok elsajátítják a nyelv(ek)et és betekintést kapnak egy-egy általuk választott állam társadalmába és gazdaságába. (Tartalmában ez a magyar specializációs programnak felel meg). Ezáltal a diákok növelik esélyeiket a piacgazdaságban. További követelmény az idegen nyelvű szakirodalom-olvasás és javasolt meghatározott ideig szakmai-gyakorlati út külföldön, amelyet a LINGUA, COMETT, STIR és TEMPUS programok segítenek elő. A felsőfokú oktatási intézmények a továbbiakban egy jólstrukturált középiskolai nyelvi alapra kívánnak építeni, ezért elengedhetetlenné vált a középiskolai nyelvoktatás ismételt hangsúlyozása.

Más szektorokkal ellentétben ebben az oktatási szektorban a nyelvi programok kialakításában az intézmények nagyobb szabadságot élveznek, ennek eredményeként speciális kurzusok indulnak. A felsőfokú oktatási intézmények is csatlakoztak az idegen nyelvi ismeretek bemeneti követelményeinek egységesítéséhez, ami jelen esetben például az olvasáskészséget, a német, angol és francia nyelvekből a hallás utáni feladatmegoldást és más részkészségek fejlesztését érinti. Az idegen nyelvből hátránnyal induló tanulóknak – akkor is, ha ez csak parciális készségeket érint – kötelező a felzárkóztató kurzusokon való részvétel.

A felsőfokú oktatásban tanítók üdvözlik az úgynevezett kombinációs tanulmányok (jelenti az üzleti kommunikációt, a nemzetközi managementet stb.) fejlesztését,

ami főleg a kis nyelveket érinti. Ez az igény vonatkozik az arab, kínai, japán és orosz nyelvekre is ugyanúgy, mint az EU-nyelvek közé tartozó olasz, modern görög, portugál és dán nyelvekre.

*A magánszféra*

Az idegen nyelvekre vonatkozó ilyen széleskörű oktatáspolitikában a kormány által nem finanszírozott oktatás helye és szerepe is pontos meghatározásra várt. Ezért az akcióprogram szakértői az államilag nem szabályozott nyelviskolák által ajánlott nyelvkurzusokat független minőségi kontrollnak kívánták alávetni, így garantálva a minőséget és versenyképességet. A privát szervezetek és a kormány együttesen alakították ki az akkreditációs rendszert. Az iparban és a kereskedelemben dolgozók feladatát is kijelölték: figyelemmel kísérik az idegen nyelvek használatának és szerepének alakulását az idegen nyelvterületek képviselőivel való üzleti tevékenységeik során és állandó kapcsolatot tartanak fenn a tananyagfejlesztőkkel a nyelvek értékének alakulásáról. Ezek a szervezetek aktív szerepet vállalnak a szakmai idegen nyelvi képzés profiljának alakításában és ösztönözik az elemző kutatásokat.

*Általános referenciaterv*

Az akcióprogram készítői szerint össze kell hangolni a különböző oktatási szektorok céljait és el kell készíteni egy átfogó munkatervet, amelyben a kilátások, a középtávú és kimeneteli célok is tisztázottak A munkaterv részletes gyakorlati nyelvi szituációkat tartalmazna nyelvgyakorlatokkal és szerepjátékokkal, a cél a teljes nyelvi anyag szintekre osztása lenne.

Az oktatási szektorok közötti átmenet biztosítására normaszabályozásra és a követelmények általános meghatározására van szükség. A kormány javaslatára ezért a Task Group [Kivitelező Csoport] felmérést végezne azzal kapcsolatban, hogy vajon egy alaptanterv elkészítése hosszú távon hasznos lenne-e az iskoláknak?

*Oktatásmódszertan és tanítás*

Az oktatásmódszertani problémák megbeszélésével, és a tanórák gyakori látogatásával, majd értékelésével növelhető lenne az INYT eredményessége. A tanárképzők és tanítóképzők hallgatóinak ezért automatikusan kellene megkapniuk az angol nyelv tanítására képesítő jogosítványt. Minden nyelvgyakorló kurzuson kiemelt figyelmet kellene fordítani a törzsanyag meghatározására. Ez azt jelenti, hogy a tanárképzőkben nagyobb szerepet kapna a módszertan. A tanítóképző és tanárképző főiskolák szerint a tanítók nyelvi specializálódása a jövőben javítana az idegennyelv-oktatás szintjén, miközben olyan képességek is felszínre juthatnának, amelyek a tanárjelölteket további kutatásra ösztönöznék. Mindezek mellett javasolt a továbbképzések intézményen belüli megszervezése, valamint centralizált tesztfeladatsor és vizsgarendszer kiépítése. A továbbképzéseknek illeszkednie kellene az iskolák saját maguk által kialakított INYT-i profiljához. Az INYT-nak nagyobb anyagi ösztönzésre van szüksége, kiváltképpen a technika fejlődése miatt. A kormánynak tesztelnie kellene a tananyagok fejlesztését a piac részterületeinek figyelembe vételével: ez lehetővé tenné a speciális célcsoportok számára készülő tantervek fejlesztését is. Ösztönözni kell a kutatásokat. A vizsgaformák több változatát kellene kidolgozni.

**Az előterjesztések rövid összegzése**

(1) A középfokú oktatási intézményekben (LBO, HAVO/VWO) angol és német/francia nyelveket kell oktatni.

(2) Bizonyos körülmények között a HAVO/VWO tanulói vizsgát tehessenek spanyol nyelvből és lehetőség szerint – ha van rá igény – az etnikai kisebbségi nyelvek egyikéből is.

(3) A nappali és esti tagozatokon, valamint a felnőttoktatásban ösztönözni kell az idegen nyelvek iránti érdeklődést és biztosítani kell – ahol csak lehetséges – az olasz, portugál és orosz nyelvek iránti kereslet kielégítését (meglepő, hogy expo-

nenciálisan nő az érdeklődés az említett nyelvek iránt).

(4) Az idegennyelv-specifikusság a HBO, WO és az MBO intézményeiben jellemző leginkább. Úgynevezett „kombinációs tanulmányok" keretén belül fel kell ajánlani vagy a nemzetközi oktatási program részeként kell kezelni az idegen nyelvek oktatását. Ösztönözni kell a külföldi tanulmányutak szervezését és a nemzetközi kapcsolatok kialakítását és ápolását.

(5) Az idegennyelv-specifikusságot – amely a szakirányú oktatás része –, amennyiben iskolai kereten belül megoldható, az iskolákban kell garantálni, korlátozott lehetőségek, illetve a kis nyelvek esetében magánszervezeteken keresztül kell megoldani.

(6) A bevándorlók potenciális nyelvi ismereteit ki kell aknázni a piacgazdaságban.

(7) Meg kell határozni az oktatási szektorok mindegyikében az elérendő célokat és biztosítani kell mindenhol a lépcsőrendszerű oktatást.

(8) A (7)-es pont megvalósításához egy átfogó kerettervre van szükség.

(9) A keretterv elkészítésekor figyelembe kell venni a szakmaspecifikus igényeket.

(10) Össze kell egyeztetni a HAVO/VWO-ban zajló idegen nyelvi oktatást a felsőfokú oktatás igényeivel, ennek következményeként egy központilag szabályozott vizsgarendszert kell kialakítani.

(11) Elő kell segíteni a középfokú oktatási intézmények közötti átjárhatóságot.

(12) Felül kell bírálni az érettségi vizsga követelményeit a HAVO és VWO intézményeiben, szervezési és kivitelezési szinten is.

(13) Ösztönözni kell mind a tanulók, mind a tanárok idegen nyelvek és kultúrák iránti érdeklődését és elő kell segíteni szakirányú továbbképzésüket külföldi ösztöndíjak révén, a LINGUA-program segítségével.

(14) Szorgalmazni kell a kommunikatív idegennyelv-oktatást.

(15) Az anyagi fedezet biztosításával támogatni kell a tananyagfejlesztést és ösztönözni kell a számítógépes és információs technika által kínált lehetőségek kiaknázását a nyelvoktatásban.

(16) Ösztönözni kell a módszertani kutatásokat.

(17) Tanácsadással (esetleg tanácsadói munkacsoport felállításával) és tájékoztató kiadványokkal kell segíteni a tanulókat tanulmányi ügyekben, ezáltal emelkedne a nyelvek iránt érdeklődők potenciális létszáma és kevesebb lenne a rossz választás miatt bizonytalankodók száma is.

(18) A mindennapi idegennyelv-tanulás serkenti a rendszeresség kialakulását más területeken és elősegíti számos más mechanizmus (gondolkodás, rendszerezés, asszociációs készség) fejlődését.

A tanulmány a The Dutch National Action Programme on Foreign Languages, Recommendations and Policy Reactions, Ministry of Education and Science, 1992. alapján készült.

*Rövidítések jegyzéke:*

BOOB Bedrijfstaksgewijze overleg Onderwijs-Bedrijsleven (Az oktatás és az ipari ágazatok közötti konzultációs bizottság)
EIBO Engels in het Basisonderwijs (angol nyelv az alapfokú oktatásban)
HAVO Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (5 éves általános képzést folytató középiskola)
HBO Hoger Beroepsonderwijs (főiskola, magasabb szakirányú 4 éves képzés)
LBO Lager Beroepsonderwijs (4 éves köziskolai szakmai képzést folytató intézmény)
LHNO Lager Huishoud en Nijverheidsonderwijs (háztartásvezetést és kézműipart oktató szakközépiskola)
MAVO Middelbaar Algemeen Voortgezert Onderwijs (4 éves általános középiskolai képzés)
MEAO Middelbaar Economisch en Administratief Onedrwijs (közgazdasági és ügyviteli képzést folytató szakközépiskola)
MMO Middelbaar Middenstandsonderwijs (kereskedelmi szakközépiskola)
MTO Middelbaar Technisch Onderwijs (műszaki szakközépiskola)
VWO Voortgezet Wetenschappelijk Onderwijs (gimnázium, egyetemre készít elő, helyzete tisztázatlan: a középfokú és felsőfokú oktatási intézmények között áll, 6 éves)
WO Wetenschappelijk Onderwijs (egyetemi oktatás, 4 éves)

***Gúti Erika***

# Nézetek ütközőpontján

*A kortárs magyar filozófia kétségkívül egyik legjelentősebb kutatási programja a filozófiatörténetet a szóbeliség-írásbeliség kérdésköre felől közelíti meg, a filozófiatörténeti problémákat bizonyos kommunikációtörténeti csomópontok körül rendezve és elemezve. E megközelítésmód képviselői azonban egymástól gyakran egészen eltérő módszertani és teoretikus háttérrel kezelik az egyes kérdéseket, s ezért gyakorta jutnak eltérő következtetésekre. Ebből kifolyólag igen nehéz informatív közös jellemzést találni az egyes próbálkozások összefogására.*

*Neumer Katalin* könyve vitathatatlanul e megközelítésmód egyik legkiemelkedőbb terméke. A kötet – mely a Kávé Kiadó *Kelemen János* szerkesztette ‚Kávéház' sorozatának nyitó darabja – két részből áll, melyek között a szerző meglehetősen laza kapcsolatot létesít csupán; két gyökeresen eltérő filozófiai közeg között a kapocs szerepét az írás tölti be. Neumer könyvének első, terjedelmesebb része nyelv, gondolkodás és írás viszonyáról a 18. században elbeszélt filozófiai történetek komprehenzív képét kívánja megrajzolni. A második rész pedig azt a *Wittgenstein*-képet vizsgálja meg közelebbről, melyet az utóbbi években *Nyíri Kristóf* igyekezett megrajzolni. Pontosabban fogalmazva: Neumer Nyíri értelmezésének textuális hátterét veszi alaposan szemügyre, s ennek fényében értékeli Nyíri értelmezésének konklúzióit. Noha Neumer könyvének mindkét részét nyilvánvalóan Nyíri írásai inspirálták – jelesül az a törekvése, hogy felfedje a kommunikációtörténet relevanciáját a filozófiatörténeti vizsgálódások számára –, Neumer módszerei és céljai jelentékeny mértékben eltérnek. Míg Nyíri szándéka az, hogy egyfajta szociológiai hátteret teremtsen, melyben a kommunikáció technológiája tölti be a középponti szerepet bizonyos filozófiai jelenségek értelmezésében, addig Neumer azt próbálja megmutatni, hogy egy adott korszak (vagy egy adott filozófus) számára miképpen jelentkeztek ezek a problémák, s rekonstruálja a reflexióképpen született nézeteket.

Egy további, ám nem kevésbé jelentős különbség Nyíri és Neumer megközelítésmódja között az általuk választott elméleti háttérre való hivatkozással magyarázható. Nyíri vizsgálódásai egy olyan iskolába integrálódnak, melynek gyökerei egészen a 18. századig nyúlnak vissza, s képviselői közé *Jack Goody, Eric Havelock, Walter Ong* és újabban *Brian Stock* tartoznak. Az ő nézőpontjukból tekintve éles határ húzódik szóbeliség és írásbeliség között, s ennek következményei felfedhetők az individuális kognitív folyamatok történetéből éppúgy, ahogyan a társadalmi intézmények fejlődéséből is. Neumer vállalkozásának szellemi hátterében azonban inkább a freiburgi kiemelt kutatási irány – Übergänge und Spannungsfelder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit – felé mutató kapcsolódások fedezhetők fel. E program jellegzetességei homlokegyenest ellenkezőek az előbb említett, általában Ong és Havelock nevével fémjelzett megközelítésmód szempontjaival; így például tagadja annak oppozíciós szemléletmódját szóbeliség és írásbeliség viszonyára vonatkozóan, s nem ismeri el azt az igényt sem, hogy az ilyesfajta kommunikációtörténeti megfontolások elsőbbségre tarthatnának igényt az egyes értelmezésekben. Szóbeliség és írásbeliség, ebből a perspektívából, hasznos szempontjai lehetnek az értelmezésnek, de semmiképpen sem kizárólagosak.

A kötet első felében a szerző nézetek sokaságát rekonstruálja és ütközteti a jellemző csomópontok körül: beszélt és írott viszonya, az első (valamint az idegen-) nyelv elsajátításának problémája, a különböző írásformák viszonyai, gondolkodás, nyelv és írás

viszonya, a hangtalan és a hangos olvasás problémája stb. Meglehetősen nehéz feladat kritizálni Neumer vállalkozását, mivel leginkább történeti rekonstrukció, s mint ilyen igen alapos szövegelemzésen nyugszik. A kötet legfőbb erénye éppen abban áll, hogy a nyelv, gondolkodás, írás és relativizmus problémáiról alkotott korabeli filozófiai nézetek sokaságáról fest komprehenzív képet. A kötet viszonylag korlátozott területet fog át, nagyjából a 18. századi német gondolkodás történetét. Központi figurája *Herder*, de mellette a szerző részletesen elemzi olyan kevésbé ismert gondolkodók munkáit is mint *Adelung*, *Lambert*, *Wolff*, *Michaelis*, *Meier* és mások. A szerző azonban nem foglalkozik mélyebben a probléma nem-német megközelítéseivel. Annak ellenére, hogy hosszabb passzusokat szentel *Rousseau*-nak, *Condillac*-nak és egyebek mellett ugyancsak szóba kerül *Locke*, *Berkeley* és *Wilkins* is, az őket tárgyaló bekezdések kevésbé impresszívek, mint a német fejleményekre vonatkozó fejezetek.

A történeti fejezetek között az olvasó gyakorta „kritikai vizsgálódásokra" akadhat. Ezekben a rövid fejezetekben a szerző az előzőleg bemutatott érvelések történeti elemzéséhez fűz megjegyzéseket. Hadd említsek egy pontot, ahol Neumer kommentárjai és a saját álláspontom ellenkező irányba mutatnak (lásd különösen a 116-123. old.). A szerző – statisztikai adatokat idézve – arra az állítólagos tényre mutat rá, hogy az olvasás különböző formáinak a gondolkodásra gyakorolt hatása vélhetően kevésbé volt szignifikáns, mint ahogyan azt néha gondolják, mivel az írástudók száma viszonylag alacsony volt. Noha Neumer nem fogalmazza meg expliciten, hogy az írástudók alacsony száma elzárná annak a lehetőségét, hogy az olvasási szokásoknak a gondolkodásra gyakorolt jelentékeny befolyása mellett érveljünk, megjegyzései erre az álláspontra utalnak. Elfogadható persze, hogy az idézett statisztikai adatok megfelelnek a valóságnak, a következtetést ugyanakkor elhamarkodottnak gondolom. Valójában nem középponti tényező, hogy az általános statisztikai adatok mit mutatnak az olvasóközönségnek a populációhoz viszonyított nagyság tekintetében, mert ami valóban számít, az a tudás letéteményesének számító réteg olvasási szokásainak jellegzetességeiben rejlik. Úgy vélem, ahhoz, hogy az olvasási szokások szignifikáns kognitív következményei mellett érveljünk, azt kell megmutatni, hogy ezeknek a szokásoknak milyen vélhető jelentőségük van az eszmetörténeti változások tekintetében. Azaz nem az írástudásnak a populációhoz viszonyított arányaira vonatkozó statisztikai adatokra van szükség, hanem az olvasás művelt rétegen belül feltárható hatásainak finomabb szerkezetű leírására.

*Úgy vélem, ahhoz, hogy az olvasási szokások szignifikáns kognitív következményei mellett érveljünk, azt kell megmutatni, hogy ezeknek a szokásoknak milyen vélhető jelentőségük van az eszmetörténeti változások tekintetében. Azaz nem az írástudásnak a populációhoz viszonyított arányaira vonatkozó statisztikai adatokra van szükség, hanem az olvasás művelt rétegen belül feltárható hatásainak finomabb szerkezetű leírására.*

Ahogyan fentebb említettem, a második rész nem kapcsolódik igazán szervesen az elsőhöz; epilógusként szerepel a kötetben. Ebben a részben a szerző azt mutatja meg, hogy Nyíri érvelése Wittgenstein szóbeliséghez fűződő vonzódásait illetően bizonyos nehézségekkel szembesül. Neumer módszere eltér Nyíriétől s a szóbeliségnek Wittgenstein gondolkodásában elfoglalt helyét vizsgálja filozófiájának benső logikája szempontjából, ahelyett, hogy külső (szociológiai, kommunikációtörténeti) hatások jelentőségére hivatkozna. Első lépésben Neumer azon tétel mellett áll ki, hogy 1929 és 1932 között

Wittgensteinnél még bizonyosan nem fedezhető fel a szóbeli egyértelmű előnyben részesítése, noha egyfajta erősödő szimpátia kimutatható, különösen Wittgensteinnek korábban az írásbelihez fűződő erőteljes vonzódásának hátterével. Második lépésben a szerző Wittgenstein késői koncepcióját vizsgálja. E tekintetben Neumer egyetért Nyírivel azt a tételt illetően, hogy Wittgenstein késői filozófiája a beszélt nyelv befolyása alatt fejlődött, s ez a befolyás Wittgenstein számára mindvégig rejtve maradt. Egészen idáig a második fejezet Nyíri koncepciójának mintegy hátteréül szolgál. A harmadik lépésben azonban Neumer azt igyekszik megmutatni, hogy a szóbeli és írásbeli kifejezésmódok közötti különbségtétel nem alkalmas a világ leírására, s ezért kevéssé alkalmas eszköz a filozófia számára. Így fogalmaz: „Az írásos közlés élményekkel és képzetekkel járván együtt arra sarkalhat bennünket, hogy a mentalizmus érveit újragondoljuk. Emellett az írás mérlegeléssel, interpretációval, az értelmezési lehetőségek közötti választással, az értelmező egyén tudatosságával és akaratával kapcsolható össze. Mint ilyen pedig nem írható le pusztán ösztönszerű automatizmusként vagy mechanizmusként, mint azt viszont Wittgenstein a nyelvre jellemző szabálykövetés leírásakor rendszerint teszi. Ennyiben tehát Nyírinek igaza van, amikor úgy véli: Wittgenstein az írás problémáját koncepcionális okoknál fogva inkább kikerülte. Masfelől azonban kijelentéseinket a magunk részéről bizonyos óvatossággal fogalmazzuk meg, hiszen – mint Wittgenstein számos saját példáján is láthattuk – egy közlemény írásos volta nem szükségképpen vet fel megoldhatatlan filozófiai problémákat. Hogy a szóbeli-írásbeli megkülönböztetés lényeges-e, ez a mindenkori kontextustól, illetve nyelvjátéktól függ, hiszen akár ugyanazzal a szöveggel is többféle játék játszható.” (177. old.) Ebből következően az írott és a beszélt szembeállítása nem eléggé releváns ahhoz, hogy Wittgenstein késői filozófiáját pusztán ennek fényében értelmezzük: e kontraszt szerepet játszhat ugyan Wittgenstein értelmezésében, azonban ez a szerep nem annyira középponti, hogy robusztus interpretációt építhetnénk köré.

Neumer könyvének második része – s ebben megegyezik az elsővel – rendkívül alapos szövegelemzésre épül. A kötet különös érdeme, hogy a szerző az egyes nézeteket különböző kontextusokban ütközteti és számos nézőpontból mutatja be. Ez a stratégia az olvasó számára érdekes történetet kínál a nyelv, gondolkodás és írás viszonyáról egykoron megfogalmazódott gondolatokról. És talán ez a legszámottevőbb jelentősége a kötetnek: Neumer könyve jónéhány kapcsolatot tár fel az egyes nézetek között, olyanokat, amelyek felett egyébként könnyű átsiklani.

NEUMER Katalin: *Gondolkodás, beszéd, írás.* Kávé Kiadó, Bp, 1998.

***Demeter Tamás***

# A megértés horizontja

*A hazai irodalomtudományos nyilvánosság utóbbi másfél-két évtizedbeli szemlélet- és szerkezetváltozásainak tapasztalata – ma úgy látjuk – megkerülhetetlen érvénnyel íródott bele e korszak irodalomtörténeti emlékezetébe. Kulcsár Szabó Ernő tudósi (és tanári) teljesítménye e periódusban mindenekelőtt abban állt, hogy – elsősorban a konstanzi recepcióesztétika eredményeinek meghonosításával – hasonló mértékben segítette produktív megújuláshoz az irodalomértés nyelvét, mint ahogyan – talán nem keresett a párhuzam – az (utóbb éppen általa monografizált) Esterházy-korpusz az irodalmi beszédmódok alapvető átrendeződéséhez járult hozzá.*

Tizenhárom, folyóiratban 1995 és 1998 között publikált tanulmányt: elméleti írásokat, líraelemzéseket és könyvbírálatokat tartalmaz *Kulcsár Szabó Ernő* kötete, ‚A megértés alakzatai'. A Csokonai Kiadó „alföld könyvek"-sorozatának e harmadik darabja – *Szegedy-Maszák Mihály* és *Szirák Péter* igen magas szakmai mércét fölállító tanulmány-kötete után – újólag az irodalomtörténeti múlt és közelmúlt érvényes megszólíthatóságának, megszólaltathatóságának élményében részesít(het)i az olvasót.

A szerzői ajánlás a vizsgálódás tárgyterületét és a módszer(tudat) karakterét egyaránt vonzó szabatossággal határolja be: „Ez a könyv [...] elsősorban a költészettörténeti modernség néhány főbb ismertetőjegyének átértelmezésére tesz kísérletet. De az értő olvasó föl fogja ismerni, hogy az írásokat az a módszertani érdekeltség is összefogja, hogy elősegítse a mai irodalomtudomány két meghatározó irányzatának párbeszédét. [...] Hermeneutika és dekonstrukció mai vitájának tehát úgy mennek elébe e szövegek, hogy annak legalább egy részét a kölcsönös megértés helyzetévé változtassák." (Ha jól értjük, e szándék hallat magáról már a kötet címében is, amennyiben az az irodalomhermeneutikai gondolkodás központi kategóriáját [megértés] a *Paul de Man*-féle tropológiai szaknyelvben oly sűrűn alkalmazott terminussal [alakzat] társítja.) Annak bizonyossága pedig, hogy – az idősebb pályatárs szavaival – „a különböző, valóban jelentős tudományos irányok nem lerontják, hanem erősítik egymást a mű hatáskiváltásának, azaz élő voltának magyarázatában" *(1)*, olvasatunkban elsődlegesen azzal válik itt meghatározó módszertani tényezővé, hogy a tudománytörténeti kontextus reflektálása nem pusztán (a párbeszéd iránti) elvi elköteleződést von maga után, de interpretációs, applikációs hozadéka is jelentősnek látszik. *(2)*

A dekonstrukciós irodalomértés de Man-féle változatának hazai képviselete döntően az utóbbi évek irodalomtudományos fejleménye. *(3)* Elmondható, hogy ez a (nyelvi létmódjában elismert) irodalmi művet elsősorban retorikai teljesítményként, trópusok rendszereként fölfogó irodalomszemlélet máris jelentékeny súllyal határozza meg a 20. századi magyar irodalom (s kivált az irodalmi modernség) főbb formációit érintő rekanonizációs törekvések logikáját. A szerzőség kérdése és a líraolvasás hogyanja eközben éppúgy kitüntetett tárgyai ennek az irodalmi jelenségek mibenlétére rákérdező gondolkodásnak, ahogy például a lírai „én" és „te" viszonylogikája vagy a trópusok működésének természete is. Kulcsár Szabó Ernő könyvének két kiemelkedő írásában a líraértés ezen újabb nyomatékai alakítják a hangsúlyviszonyokat. Más-más tét és kérdésérdekeltség jegyében, ám mindkét dolgozat kezdeményező eréllyel nyúl lényegesnek tetsző költészettörténeti problémához. Az *Ady* költészetének egy gyérebben tárgyalt szakaszá-

val foglalkozó tanulmány (‚Az »Én« utópiája és létesülése...') legalább két ponton nyithat új utakat *(4)* az Ady-értelmezés előtt. Egyrészt azáltal, hogy fölhívja a figyelmet az elmúlt évtizedekbeli Ady-recepció olvasásmódjának azon „jellegzetességére", hogy az „amilyen mélyen megszilárdult, éppoly mélyen irodalomellenes" (mert valóságreferenciával, életrajzi köthetőséggel és rögzíthető versértelemmel számoló). Másrészt az egykorú magyar líra kontextusában elemzett példákkal igazolja: „az 1912-14 közti Ady-versek olyan fordulatról beszélnek, amely nagyon is telítve van felnyitatlan kérdésekkel". ‚Az (ön)függőség retorikája...' az Illyés-recepció 90-es évekbeli (el)hallgatásának felemás tapasztalatát ugyancsak történeti-poetológiai keretben igyekszik értelmezni. S meggyőző szöveginterpretációs érvvezetéstől támogatottan, ám éppen ezért vitára, újragondolásra, újraértelmezésre fölhívó érvénnyel állítja: „az Illyés-líra ma kevés olyan választ tart készenlétben, amelyek a lezáruló modernség korszakküszöbén új önmegértés tapasztalatában részesíthetné az olvasót".

A kötet irodalomtörténeti problémalátásának élességére jellemző, hogy az korántsem csupán a szűken vett irodalomtörténeti tárgyú dolgozatok kérdésfölvetését határozza meg. (A fentiek mellett ilyen a ‚(Fel)adott hagyomány?...' című, az „irodalom és keresztény tradíció kérdésé"-t az elmúlt évtizedek történeti/történelmi horizontjában – úgy hisszük – úttörő módon vizsgáló tanulmány.) A kötetbe beválogatott kritikai írások közül a *Németh G. Béla* könyvét méltató szöveg (‚Az exkluzív hely egyedisége...') azért különösen érdekes, mert a tudós által képviselt, „művelődés-, mentalitás-, recepció- és ízléstörténeti magalapozású s mindig temporális-poetológiai kifejtésű irodalomtörténet-felfogás" – hetvenes évekbeli – rekanonizációs teljesítménye itt éppenséggel egy hasonló nagyságrendűnek látszó rekanonizációs fordulat képviselete felől részesül a legteljesebb elismerésben. *(5)* De a kritika műfaji határait – a föladat komolyan vételével – a szerzőmonográfiák olvasására vállalkozó szakkritikák logikája is meghaladja. Ezekben ugyanis az értekezés igénye nem egyszerűen alapvető műfajhermeneutikai reflexiókkal alapozza meg a bírálat szakmai hitelét („a monográfia valóban kényes műveleti színtér az ezredforduló irodalomtudományában. Mindenekelőtt, mert olyan episztémé terméke, amely az egységes szerzői individuum életét, alkotói pályáját történetileg zárt – és ilyenként hozzáférhető – szociokulturális környezetben értelmezte", továbbá: „a kismonográfia műfaja nem magától értetődően alkalmas a szakmai teljesítőképesség teljes problémamegoldó potenciáljának mozgósítására"), hanem azzal is, hogy – mint *József Attila* vagy *Ottlik Géza* mű-vészetének tárgyalásakor – maga is (és nem kis részben az éppen recenzált szakmunka belátásai nyomán!) újragondolja, újraszituálja a fölvetett s még fölvethető historizációs dilemmákat.

*A kötetbe beválogatott kritikai írások közül a Németh G. Béla könyvét méltató szöveg (‚Az exkluzív hely egyedisége...') azért különösen érdekes, mert a tudós által képviselt, „művelődés-, mentalitás-, recepció- és ízléstörténeti magalapozású s mindig temporális-poetológiai kifejtésű irodalomtörténet-felfogás" – hetvenes évekbeli – rekanonizációs teljesítménye itt éppenséggel egy hasonló nagyságrendűnek látszó rekanonizációs fordulat képviselete felől részesül a legteljesebb elismerésben.*

Bár külön névmutató nincs az olvasó segítségére, mégis nagyon határozottan azt lehet érezni: *Humboldt*, *Heidegger*, *Gadamer*, *Jauss*, *Derrida* és de Man mellett a magyar *Kosztolányi* az, aki a kötet hivatkozási kánonjában kitüntetett helyet foglal el. Rendszerint akkor jut ugyanis szóhoz, amikor – az Ady-hatástörténet taglalása során vagy a

különböző műfordítás-teóriák szembesítése alkalmával – a lírai modernség kiemelkedő teljesítményeinek episztemologikus értelmezhetőségét vizsgálja a dolgozat észjárása; illetve amikor „a nyelv szubjektumon túli hatalma” produktív belátására keres példákat a gondolatmenet: „Hogy a két világháború közötti korszakban Kosztolányinál jobban senkit nem foglalkoztat irodalmunkban a nyelv(ek)ben elgondolt dolog és az elgondolás hogyanjának összefüggése, arra számtalan példát lehetne idéznünk. [...] e különlegesen fontos periódusban az ‚Esti Kornél’ írója vonta le legkövetkezetesebben [a] nyelv és szubjektum egymásrautaltságából adódó következtetéseket”. „Ma, a kánonképződés nyitott – s módszertanilag nagyon is karakteres irányzatok formálta – helyzetében” alighanem a legfontosabb kánonkérdések között kell számon tartanunk, vajon a közelmúltban poetológiai, nyelvszemléleti és (nem mellékesen) létbölcseleti szempontok mentén oly látványosan fölértékel(ődöt)t Kosztolányi-életmű – s vele a hazai irodalmi modernség – miként válik végül (jóllehet, sosem véglegesen) integráns részévé irodalmunk aktuális önmegértésének.

Amikor 1993-ban ‚A magyar irodalom története 1945-1991’ első kiadása napvilágot látott, azzal mintegy szimbolikusan is megnyilvánította magát az az értelmezői igény, amely irodalmunk újabbkori történetét elsősorban hermeneutikai belátások és befogadáselméleti megfontolások felől próbálta/próbálja szóra bírni. (Hozzátehetnénk: az olvasás mikéntjére figyelve, az olvasó „érdekét” szem előtt tartva.) „Az elmélettől áthatott történetírás és történetírással igazolt elmélet” e szintézises megjelenése óta pedig – szerkesztőként jegyzett munkák mellett – immár az ötödik saját tanulmánykötet jelzi: Kulcsár Szabó Ernő magas fokon reflektált módszerességgel kíván oda hatni, hogy a hivatásos, szakmai irodalomértés (vagyis az, amelyik – ideális esetben – nem pusztán elhivatott, de szakszerű is) végre tudományként vegye komolyan önmagát.

Tudományként, hogy az irodalom nyelvét, nyelviségét valóban mint nyelvművészetet vehesse azután komolyan – a méltányos és méltányló megértés szavatoltan rögzítetlen horizontjában.

---

KULCSÁR SZABÓ Ernő: *A megértés alakzatai.*
Csokonai Kiadó, Debrecen, 1998.

---

## Jegyzet

*(1)* NÉMETH G. Béla: *Egymást kiegészítve – nem egymás ellen*. In: KABDEBÓ Lóránt – KULCSÁR SZABÓ Ernő: *Az irodalomértés horizontjai*. JPTE – Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, Pécs, 1995, 18. old.

*(2)* Itt jegyzendő meg: Paul de Mant megszólító „levelében” maga JAUSS is a párbeszédigény jegyében nyomatékosítja: „a konstanzi és a yale-i iskolák között több a hasonlóság, mint amennyiről a két tábor dogmatikus hívei akár csak álmodnának”. JAUSS, Hans Robert: *Levél Paul de Manhez.* (Ford.: Kulcsár-Szabó Z.) In: uő: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris Kiadó, Bp, 1997, 397. old.

*(3)* Csak remélni lehet egyébiránt, hogy a külföldi irodalomtudományos törekvések hazai „visszhangjában” a gyanakvás, az elzárkózás és az elutasítás szólama idővel – ha elhalni nem is, de – halkulni fog majd. „Vagy igazat adunk a gúnyolódó Grillparzernek, ki azt mondotta, hogy Kantnak, ha magyarul ír, csak két példányban kellett volna megírni A tiszta ész kritikájá-t?” KOSZTOLÁNYI Dezső: *A klasszikusokról.* [1906!] In: uő: *Nyelv és lélek*. Szépirodalmi Könyvkiadó – Forum Könyvkiadó, Bp. – Újvidék, 1990. 360. old.

*(4)* Ha némi fönntartással is (mert nem gondolhatjuk, hogy ez „elég volna”), egyetértőleg idézhetjük a recenzenst: „Ha más hozadéka nem volna ennek a könyvnek, mint hogy minél többen próbálják meg keresztülrágni magukat az Ady-tanulmányon, már az is elég volna.” KÁLMÁN C. György: *Megérteni nehéz (de kell)*. (Ku-lcsár Szabó Ernő: *A megértés alakzatai*.) Élet és Irodalom, 1999. április 2., 15. old.

(5) Vö. pl.: „A hetvenes-nyolcvanas években Németh G. Béla s tanítványai a tragikum[,] illetve az irónia jegyében értékelték át a múltat, majd Kulcsár Szabó Ernő fölhívta a figyelmet az olyan felfogás egyoldalúságára, mely szerint »jelentős műalkotás elsősorban a léttel – és a létezés megkerülhetetlen tragikumával – való reflektált alkotó szembesülésből születhet«, miközben a posztmodern szemszögéből rendezte újra a huszadik századi magyar irodalmat.” SZEGEDY-MASZÁK Mihály: *Merre tart az irodalom(tudomány)?* Alföld, 1996. 2. sz. 10. old.

***Halmai Tamás***

Iskolakultúra 2000/2

# A líraolvasás lehetőségei

*A lírai alkotások értelmezésének és elméletének máig központi, sokat vitatott fogalma a „lírai szubjektivitás". Az 1970-es évek óta folyó legújabb kutatások messze eltávolodtak attól a felfogástól, amely szerint a „lírai alany" vagy „lírai én" csupán a műnem meghatározásának egyik kritériumát jelenti és az irodalomtudományban mára egyre nagyobb teret nyer a lírai szubjektivitás kérdéseinek azon vizsgálata, amely magukhoz a versekhez, illetve a versek megértéséhez segít hozzá.*

Líraolvasásunk hagyománya a „lírai én" *(Hegel)* és az „élmény" *(Dilthey)* fogalmának vonzáskörében alakult. Hegel esztétikájában a költészet a szubjektív én-kifejeződés művészete, amennyiben a költeményben egy konkrét szubjektum, a költő nyilvánul meg, és emberileg általános érvényű kijelentéseivel utánérzésre, átélésre készteti olvasóját. Ez az elképzelés azon a másikon alapul, amely egy lírai (vagy bármely irodalmi) szöveg énkijelentését egyfajta közvetítőként gondolja el az individuum (a költő) és az általános érvényű olvasat között. Ugyanide vezethető vissza Dilthey költészetelmélete is, amely, jóllehet a lírai alanyt szintén a költő személyével azonosítja, mégiscsak felismeri az élmény (bármely emberi élmény észlelete, tapasztalata) fiktív voltát és ennek értelmében kapcsolja össze élmény és költészet fogalmát. Ilyen értelemben a „lírai alany" és az „élmény" azon olvasás figurái, amely a lírai szöveg számára ezeket egységes (jelentésteli) centrumként tételezi.

Ennek az iránynak első kritikáját a szövegközpontú strukturalista iskolák dolgozták ki, melyek abból a szempontból vizsgálták egy szöveg struktúráját, hogy miképpen alakul benne nyelvileg a szubjektivitás: hogyan jön létre és miként jelenik meg. Ezzel a lépéssel azonban nemcsak a szubjektivitás kérdésének nyelvi perspektívái nyíltak meg, hanem a szöveg dimenziói is kitágultak: intertextuális teret nyitottak az irodalmi hagyományok kontextusában. A szubjektivitás ilyen irányú vizsgálatai annak történetére és nyelviségére nyitottak horizontot. Az irodalmi tradíciókra vonatkozó kutatások pedig oda vezettek, hogy magának a lírai szubjektivitásnak az identitása vált problematikussá. *(1)* Nem lehet ugyanis szem elől téveszteni, hogy a lírai szövegek alanya „kijelentő alany" és ezen mivoltában nem lehet úgy fiktív *(2)*, ahogyan egy regény elbeszélője fiktív. A lírai alkotás mint írott szöveg visszavonhatatlanul elválasztott szerzőjétől, ilyen értelemben az autobiografikus olvasat mint értelemadó olvasat többé már nem érvényes. Ám valahogyan mégiscsak kell olvasni a szerzőt (a feltüntetett nevet) és valahogyan hallani kell a lírai én hangját.

Az utóbbi évtized(ek)ben ilyen irányú kísérletek jellemzik a magyar irodalomtudományt is. Elsősorban a (széles értelemben vett, máig kitartó) modernség költészete igényelte a „lírai én" és „élmény" egységes képzetét megszüntető újraolvasást. *Menyhért Anna* tanulmánykötete is ennek szellemében született, a szerző többek között olyan költők alkotásait vizsgálja, akiket a fentebb vázolt, autobiografikus olvasatok fényében kanonizált a marxista irodalomtudomány és így váltak az irodalomoktatás „érettségi tételeivé" – megkérdőjelezhetetlen érvényességgel. *Ady Endre, József Attila, Kosztolányi Dezső, Szabó Lőrinc* és *Tandori Dezső* költészetét a líraolvasás lehetőségeit szélesebb értelemben elgondoló értelmezői iskolák alapján olvassa Menyhért.

A kötetben legtöbbször hivatkozott elméleti szerző, *Paul de Man* líraolvasásra vonatkozó írásai határozzák meg Menyhért értelmezési stratégiáját: „A »hang« érzékelése Paul de Man szerint a líraolvasás alakzatteremtő aktusainak alapja (»Az igény, hogy a

lírai szöveget megértsük, egybeesik a beszélő hang realizálásával«), vagyis líraolvasási hagyományainkból következik a »hang« beleolvasása a szövegbe, az általában az egyes szám első személyben álló igealakoknak az »alany« beszédeként való értelmezése és így a hang (vagy arc) megalkotása a szövegben; a grammatikai szerkezet antropomorfizálása, amelynek segítségével az olvasó megszólítottnak érezheti magát, mintegy a szövegnek tulajdonítva azt, ahogy saját szerepét kijelöli benne." *Adorno* esztétikája szerint a lírai hang realizálása egy én-adás (Ich-Setzung), egy tisztán nyelvi folyamat, amely a mindenkori líranyelv realitását létrehozni hivatott. Ez a felismerés nyitotta meg az utat afelé, hogy a „lírai én" diszkurzusa olvasójától függően alakulhasson. Az autobiografikus én eleve a műben benne értett (szerzői névvel ellátott) instancia, azonban ennek az autobiografikus gesztusnak az én-adás beszédaktusának retorikájával való összeolvasása létrehoz egy második, referenciális olvasatot, amely megakadályozza a szerzővel egységes „lírai én" és az „én" általános érvényű kijelentésének elgondolhatóságát, mert csak azt engedi nyelvi konstitúcióként értelmezni, amely az első (autobiografikus) olvasatban a szubjektivitás és élményszerűség inszcenírozásaként jelent meg. Visszatérve tehát Menyhért líraértelmezési eljárásához elmondható, hogy a szerző ennek tudatában beszél a költészetről.

A két olvasat együttműködtetése legsikerültebben Szabó Lőrinc ‚Tücsökzené'-jének értelmezésében valósul meg, hiszen éppen ebből a szempontból válik problematikussá a verskötet: „Általában nagyon kevés az olyan tanulmány, amely a ‚Tücsökzene' szövegeivel, illetve azok működési mechanizmusaival és felépítési elveivel – az időszemlélet sajátosságain kívül – foglalkozna; a vizsgálatok többnyire a műben felmerülő témák csoportosítására, felsorolására, illetve a témák életrajzi hátterének vizsgálatára koncentrálnak. Ennek oka érthető: a ‚Tücsökzene' alapvetően önéletrajzi fogantatású." Menyhért szerint ez a tény viszont nemhogy megkönnyítené az olvasást, hanem éppen megnehezíti, mert ellenáll a más (nem autobiografikus) olvasatoknak. Ugyanez a probléma Kosztolányi ‚Esti Kornél éneke' című verse kapcsán is felmerül, mivel a vers „státusza a prózai szövegekhez képest határozódik meg; mintegy bizonyítékul, illusztrációul szolgál arra nézve, hogy Esti Kornél valóban Kosztolányi alakmása, alteregója, mivel a vers Kosztolányi ars poeticája, amelyet Esti Kornél szerepébe bújva fejt ki, s így Esti Kornél nem más, mint Kosztolányi énjének kivetített másik fele." Itt még nehezebb feladatként mutatkozik az önéletrajzi olvasás hagyományának megtörése, mert a vers intertextuálisan is az autobiografikus olvasatot kontextualizálja. Mindkét esetben olyan „elemzés" vezet eredményhez, melyben a szerző a lírai szövegek szemantikai hálójában kérdez rá újra az irodalomtudomány által korábban rögzített tropusok értelmére, és a költemények retorikájának kibontásával, a fent említett második (referenciális) versolvasat létrehozásával vizsgálja felül a lírai szövegek autobiografikus olvasatának érvényességét. Az Ady-líra esetében a vissza-visszatérő szimbólumok

*A két olvasat együttműködtetése legsikerültebben Szabó Lőrinc ‚Tücsökzené'-jének értelmezésében valósul meg, hiszen éppen ebből a szempontból válik problematikussá a verskötet: „Általában nagyon kevés az olyan tanulmány, amely a ‚Tücsökzene' szövegeivel, illetve azok működési mechanizmusaival és felépítési elveivel – az időszemlélet sajátosságain kívül – foglalkozna; a vizsgálatok többnyire a műben felmerülő témák csoportosítására, felsorolására, illetve a témák életrajzi hátterének vizsgálatára koncentrálnak. Ennek oka érthető: a ‚Tücsökzene' alapvetően önéletrajzi fogantatású."*

ismerőssége és autobiografikus olvasata okoz nehézséget, ugyanis az irodalomtudományban az Ady-verseknek olyan olvasata kanonizálódott, amely a szimbólumokat közvetve és közvetlenül az „én”-re és annak viszonyaira vonatkoztatja. Az ilyen értelmezésekről írja a szerző: „Mindezen hadműveletek [tudnillik elemzések] célja annak az illúziónak a fenntartása, hogy az »én« az őt megjelenítő trópusok előtt és azokon kívül is létezik, vagyis önazonos, ismerős, akinek önazonosságát és ismerősségét a szimbólumképzés révén az olvasó újrafelismeri.” Ennek az illúziónak a lerombolását Menyhért a versek szimbólumainak (elsősorban a „lelkem” szimbólumnak), illetve a „szimbólum” *Peirce*-i elmélete alapján rögzült jelentésének újraszituálásával viszi véghez.

A Tandori-művek recepciójának áttekintése jó bizonyítékul szolgál arra, miként válhat egy szerző neve körül kialakult mítosz, egy szerzői név kanonizálása az olvasás trópusává. A Tandori-jelenséggel ilyen értelemben mindenképpen szembesülnie kell az olvasásnak akár a hetvenes, akár a nyolcvanas vagy kilencvenes évek Tandori-recepcióját tekintve. A mítosz a „kortársság” olvasási alakzatával sem kerülhető meg (amint ezt Menyhért erre vonatkozó kísérlete is bizonyítja), vagyis nem az a feladat, hogy a Tandori-jelenségről tudomást sem véve kezdjünk valamit az életművel (amelynek tetemes mennyisége már önmagában véve is mítoszgyanús), hanem éppen a Tandori-jelenség dekonstruktív újraszituálása jelenthetné a Tandori-művek olvasásának revízióját, amelyre *Farkas Zsolt* is vállalkozott.

Menyhért Anna tanulmánykötetének mindegyik itt említett példája azt bizonyítja a számunkra, hogy nemcsak a szerzői nevek és a művek, hanem azok olvasatai is ki vannak téve a kanonizáció folyamatának. Ezért válik a mindenkori kritika feladatává a történetileg távol került és idegenné vált olvasatok újraolvasása is – a kortárs alkotók olvasása mellett –, hogy azokat a megértés számára jelenkorivá tegye.

---

MENYHÉRT Anna: *„Én”-ek éneke.* Orpheusz Kiadó, Bp, 1998.

---

## Jegyzet

*(1)* STIERLE, Karlheinz : *Die Identität des Gedichts*. In: *Identität*. Hg. Odo Marquard und Karlheinz Stierle, *Poetik und Hermeneutik VIII*. Wilhelm Fink Verlag, München, 1979. 505-552. old.
*(2)* HAMBURGER, Käte : *Die Logik der Dichtung.* Klett-Cotta Verlag, München, 1957. 208. old.

***Sz. Molnár Szilvia***

## Zöldbetűs ünnepeink (Süni füzetek I.)

A kiadvány a természetvédelem szempontjából fontos jeles napokról szól. Az oktatási segédanyag tartalmazza a „zöldbetűs" ünnepek történetét, rövid leírását, valamint számos játékos vetélkedő, feladat ötletét. Haszonnal forgathatják tanárok, diákok, s mindazok, akik méltóképpen szeretnének megemlékezni a környezetvédelem jeles napjairól.

## A kövek története

Rendhagyó kiadvány, geológiai mesekönyv látott napvilágot a ‚Pangea füzetek' első köteteként. A mesét *Mirtse Zsuzsa* írta *Breuer László* (Sumi) tárlatvezetései alapján. ‚A kövek története' című könyvecske a Göncöl Alapítvány „Földanya ékességei" című ásványkiállításának kísérőfüzete, de önállóan olvasva is sok érdekes információval és vidám percekkel ajándékozza meg az érdeklődőt. A klasszikus mesekellékeket komoly tudományos ismeretekkel és humoros elemekkel ötvöző történetet *Mirtse Áron* illusztrációi teszik még élvezetesebbé.

BREUER Lász-ló – MIRTSE Zsuzsa: *A kövek története*. Pangea Egyesület, 1999.

## ‚Természet' – egy lap a természetről – a természetért

Ha kíváncsi arra,

– melyek a hazai és nemzetközi természetvédelem legégetőbb problémái,

– hol, merre járnak hazai kutatóink,

– mi történik a hazai állatkertekben és egyéb természettudományos gyűjteményekben,

– hogyan gondozhatja kedvenc társállatát,

olvassa a Természet magazint!

A magazin a Göncöl Alapítvány és a Fővárosi Állat- és Növénykert lapja, mely az egykori ‚Süni magazin' és a ‚Természet 'című lap összevonásából jött létre. Bővebb információkkal a következő telefonszámon állnak rendelkezésükre: (06-1)302-58-32 (06-1)269-16-41

## Zöld Kakas Ifjúsági tanácsadó Szolgálat

Alakult a budapesti IX. kerületi Hurok utcában, a hasonló nevű gimnáziumban. Célcsoportjuk azokból a 15-22 év közötti fiatalokból, fiatal felnőttekből áll, akik képtelenek segítség nélkül középfokú képzettséget megszerezni, szakmát tanulni, sikerrel elhelyezkedni és érvényesülni a munkaerőpiacon. (Ma Magyarországon a korosztály 25-30 százaléka tartozik e csoportba.)

Küldetésük: a középiskolai rendszerből önhibájukon kívül, különféle hátrányaik miatt kihulló fiatalok számára biztosítani a középfokú iskolai végzettség, valamint szakma megszerzését, biztosítani a munkaerőpiacon a sikeres érvényesülést vallják a prevenciós szemlélet alapvető fontosságát. „Előzzük meg a bajt!"

Vallják, hogy társadalmi felelősség a tartósan vagy időlegesen nehéz helyzetbe került társaink segítése életünk nehéz szakaszán való túljutáshoz. Szolgáltatásaik középpontjában a karrierterv realizálása áll. Ha valaki nincs tisztában azzal, hogy mit szeretne elérni, mik a lehetőségei és milyen feladatokat kell megoldania ehhez – esélye sincs a sikerre, nem tudja, hogy számára mi is a siker!

Mentálhigiénés tanácsadás és tréning klienseik túlnyomó hányadát alkalmassá kell tenni, arra, hogy felelősen legyen képes önmagáról gondolkodni, gondoskodni egyéni és kiscsoportos foglalkozásokat szerveznek. Klienseik számára képzési tanácsadás és tréning: mindenki a számára legmegfelelőbb iskolában érzi jól magát, segítenek abban, hogy e megnyugtató találkozó megvalósuljon. Munkaerőpiaci tanácsadás és tréning a munkaerőpiacon való érvényesülés előfeltétele a sikeres életnek. Lehetőséget kínálnak az ehhez szükséges ismeretek megszerzéséhez és jól körülírható készségek kialakításához.

a tartalomból

*Bényei Judit – Szíjártó Imre*

## A televízió társadalomképe és az iskola

A rendszerváltás óta eltelt tíz évben nemcsak a politikai és gazdasági viszonyok változtak meg körülöttünk, a kultúra közvetítő rendszerei is átalakultak. Magyarország bekapcsolódott a nemzetközi kommunikációs áramlásba, egyszersmind nyitottabbá vált a globalizációs folyamatok előtt. Ezeknek a történéseknek a legfontosabb katalizátorai és egyben cselekvő résztvevői a tömegtájékoztatási eszközök. Ezek közül világszerte a televíziónak van a legnagyobb hatása. Az állami televíziós csatornák monopóliumának megszűntével szinte ellenőrizhetetlen mennyiségben zúdulnak ránk a képek és az információk. Röviddel a televízió tömeges elterjedése után, az 1960-as évek legelejétől megindultak azok a kutatások, amelyek az új médiumnak a gyerekekre és a fiatalokra kifejtett hatását próbálták vizsgálni és elemezni.

*Takács Viola*

## Médiumpedagógia szak Pécsett

A Pécsi Tudományegyetemen új szak, a médiumpedagógia létrehozásán dolgozunk. A munkát két éve kezdtük el a Tanárképző Intézetben, s az Egyetemi Tanács 1999. novemberi jóváhagyása után adtuk be akkreditációs kérelmünket.

*Vastagh Zoltán*

## Az iskolai oktatás hatékonyságát növelő kooperatív, kiscsoportos oktatás

A nevelés (oktatás) alapvető funkciója ősidőktől fogva azonos maradt: a gyermekek felkészítése a sikeres felnőtt életre. A társadalom állandó – az utóbbi évtizedekben különösen felgyorsuló – fejlődése, változása azonban egyre jobban próbára teszi a családokban és az oktatási rendszer intézményeiben kialakult gyakorlatot.

*Nagy Péter Tibor*

## Hittanoktatás az ötvenes években

Sokan írtak már a fakultatív hitoktatás tervéről, a kötelező hitoktatás eltörlésének átmeneti kudarcáról, nem szükséges elismételni a magyar történettudomány megállapításait a '45 utáni koalíció ezen sajátos „meccséről". A történeti közgondolkodásban az 1947-es kudarc és az 1949-es siker egyaránt bekerült a demokrácia sztálinista felszámolásának politika történetébe.

9 771215 523004 000

200,– Ft (ÁFA