

L. Nagy Katalin
Zenei nevelés – 2000 3

Gonda János
A zenei nevelés alternatív műhelye 13

Hartai László – Jakab György
A mozgóképkultúra és a médiaismeret tanításának
céljai és feladatai 19

Tarján Tamás
„Csupa merő színház...” 29

Suppné Tarnay Györgyi
A pedagógusok és az olvasás 34

Nagy Mária
Új törekvések a dán oktatásban 41

Havas Péter
Nemzetközi környezeti nevelési tanácskozás
Savonlinnában 47

Cserné Adermann Gizella
Erővonalak és távlatok 58

Fischerné Dárdai Ágnes
Történelemtanítás a rendszerváltás után
nemcsak Magyarországon 61

Bihari Péter
Marc Bloch és a történész mestersége 63

Ságvári György
„Huszárok” 65

J. Szikra Éva
Tájképi kertek Magyarországon 72

Horváth Pál
Hittudományi kézikönyv kezdőknek és
haladóknak 74

Kamarás István
Kongatás félrevert harangokkal 78

Hansági Ágnes
Aszinkronia az irodalomtanításban 84

H. Nagy Péter
Mozaik a kortárs irodalomról 89

Bednatics Gábor
A polifón hagyomány megszólaltatása 90

Menyhért Anna
Nesze Neked (,Olvasó?) Posztmodern 93

iskolakultúra

96/12

Golden Dániel
„Tiszán innen, Dunán túl – ez a posztmagyar” 96

Kulcsár-Szabó Zoltán
Derrida „megkísértése” 100

Szabó Pap Edit
A könyvtárhasználat tanterveiről 104

Theisz György
Informatika és számítástechnika tantervek
a NAT-hoz 107

Csákány Antalné
Mi lehet az alacsony teljesítmények mögött? 110

Tringer Ágoston
A villamos energia a lakosság véleménye tükrében 116

Satöbbi 122

Görgényi Frigyes
A halberstadti pap

Zenei nevelés – 2000

Kihívások előtt az ezredforduló zenetanítása

„Visszanézni a megtett útra, akár hegyek közt, akár az életben, nem szerettem soha. Mindig csak arra néztem, ami előttem volt.”

Kodály Zoltán (1)

Ma a zenepedagógus társadalomnak ebben kellene leginkább a kodályi példát követni: csak arra nézni, ami előttünk van. Ebből azonnal világos lenne a sürgető gyakorlati feladat: a szellemi örökséget nem (v)agyonőrizni kell, hanem továbbépíteni, a ma értékeivel gyarapítani.

Kodályi (v)agyonőrzés

A század- és ezredfordulóhoz érkezett magyar zenei nevelés nemigen kerülheti el létező gyakorlatának *szembesítését* az alapjául szolgáló kodályi elvekkel.

Kodály zenepedagógiájában is azt tette, amit az életben: csak arra nézett, ami előtte volt és látott! Mégpedig jóelőre! Már 1947-ben megírta *Százéves terv* címen ismert írását, melyben „megjósolta” a magyar zenei közoktatás 2000-ig terjedő ívét: „Ha a *szaktanítás elve* 1968-ra megvalósul..., remélhetjük, hogy mire 2000-et írunk, minden általános iskolát végzett gyermek folyékonyan olvas kottát.”(2)

Csakhogyné ő ezt az önálló ismeretszerzés kulcsának, *eszköznek* tekintette, mely minden gyerek kezébe adható. Így szerette volna elérni, hogy a szájhagyomány-kultúra idejének elmúltával az irodalom önálló olvasásának mintájára a zeneirodalom olvasása is mindenki számára adott lehetőség legyen. Az értők így csinálták, de a *lehetőség* a félreértő – bár jó szándékú – tanárok kezében gyakran vált *kötelezővé*, vagyis eszközből céllá.

Félfidőhöz érkezett a program, melynek torzulásairól *Szabó Helga* mértékadó írásával (3) 1980-ban a szakmai sajtó (4) hasábjain hosszú ideig tartó vita kezdődött. Azóta más-más alkalomhoz kötve, hol hangosabban, hol halkabban, hol szakmai folyóiratban, hol politikai napilapban, hol racionálisabb, hol szenvedélyesebb hangvétellel, hol segítő, hol bíráló szándékkal, de a mai sajtóban is folyik a „szembesítés” és eredményéről a vita.

Tisztában kell lennünk azzal, hogy amit *Tóth Anna* a Kodály-módszer csődjeként emleget a Népszabadságban nemrégiben megjelent cikkében, (5) az valójában csak a *közoktatásban (a nem zenei tagozatos osztályokban) folyó ének-zenei nevelés csődje*. Ezt azonban el kell ismernünk a cikkben is említett két tény alapján:

1. a gyerekek tömege saját életében valóban nem fogyasztja a zenét, nem vált „közön-séggé”, vagyis a kodályi „Legyen a zene mindenkié!” gondolat megvalósításához minden jószándékunk ellenére sem tudtuk eljuttatni őket;

2. gyerekeink valóban nem énekelnek (pláne nem örömmel) még azokon az alkalma-kon sem, amelyek az *ő életük mai hagyományait* és dalra fakasztó érzelmi élményeit je-lenthetik (1. a saját ballagásukon). Mert hogy a fonóban nem énekelnek, az ma érthető.

Távol került életüktől a néphagyomány. De hogy saját ballagásukon nem éreznek olyasmit, amit kifejezni a szó hatalma már kevés, az már tényleg „csöd”, bár nem csupán zenepedagógiai...

Új megoldásokat kell hát keresni jó célokhoz. Tudjuk: minden új viták keresztüztüében születik. De egy vita akkor jó, ha *valamiért és nem valami ellen* történik. Mindegy hát, hogy mi a „fedőneve” a jelenlegi vitának (a „Kodály-módszer csődje”, vagy „Kodály, az erőszakos”, „Botfülü gyermek nincs” stb., hogy csak néhányat említsek), amiről igazán szól, az a *hagyomány és újítás* vaglyagosságig élezett kérdése.

A hagyomány értelmezése is különböző lehet:

- negatív megközelítésben *konzervativizmust* jelenthet az egyik oldalról;
- pozitív olvasatban *értékmegőrzést* a másik oldalról.

A jövő valahol a kettő közötti *egészséges arány* megteremtésében van.

Egy biztos: bármilyen örök érték továbbadására is vállalkozzunk, ha az oktatás minden feltétele megváltozott körülöttünk, nem tehetjük ugyanúgy! A Kodály-koncepció alapértékeit sem lehet változatlan formában megőrizni!

Társadalmi kihívások és pedagógiai válaszok

„Kétségtelen, hogy a társadalmi változás a zenei szak- és tömegnevelés teljes átállítását kívánja.”

Kodály Zoltán (6)

A magyar oktatásügy számára az utóbbi évek legnagyobb kihívását a Magyarországon lejátszódott társadalmi/politikai változások jelentették, amelyek alapvetően átalakították a közoktatás szerkezetét és ennek következtében tartalmát is.

Az addigi egységes állami iskolák mellett megjelentek a magán-, egyházi, alapítványi, kisebbségi, nemzetiségi stb. iskolák, és a 8+4-es mellett létrejöttek a 6+6-os, 4+8-as, sőt 8+2-es tagozódások is. Az egész iskolarendszer *vertikálisan és horizontálisan* is megváltozott. A *kötelező iskoláztatás* kora 16 év lett.

Az egységes iskolaszervezet megszűnésével a kötelezően tanítandó egységes tartalom is tarthatatlanná vált. Az új társadalmi igényeknek megfelelő új tartalmak kidolgozása előtt el kellett dönteni, mi legyen az a *közös*, amelyet a kötelező iskoláztatás idejére az állam minden állampolgára részére garantál.

Ezekre próbált előzetes elméleti alapozással választ adni az 1995 őszén elfogadott új *Nemzeti Alaptanterv* (NAT), és az Országos Közoktatási Intézet Program és Tantervfejlesztő Központjának elméleti háttérével kidolgozásra, majd 1998 szeptemberétől bevezetésre kerülő, ún. *helyi tantervkínálat*.

A NAT új vonásai:

- központi tantervi szabályzás helyett – igazi „core” curriculumként – sokféle helyi tanterv kidolgozásához ad alapot; (7)
- közös kötelező tartalom helyett közös követelményeket;
- évfolyamokra lebontott követelmények helyett nagyobb életkori szakaszokra (1–6. és 7–10.) megfogalmazott követelményeket;
- tantárgyak helyett ún. műveltségi területeket, óraszámok helyett időarányokat jelöl meg stb.

Míndez teljesen új környezetet jelent iskolai *ének-zene tanításunk*, s így szükségyszerűen új képzési feladatokat és tartalmakat a felkészítő *szakképzés számára*. Mindkettőhöz az oktatási struktúra és tartalom összefüggésében kell *újragondolnunk* zenei nevelésünk alapkérdéseit, vagyis azt, hogy *mit, mikor, miért igen és miért nem, hogyan és hogyan ne tanítsunk* az iskolában és a tanárképzésben.

Nem látjuk a *fű*-től a *mi*-t ...

„Az anyag osztályokra tagolása nem jelent éles határt. A tanulók különböző készsége és képessége, a helyi viszonyok, a módszer, e határokat a szükséghez képest módosíthatják!”

Kodály Zoltán (9)

Nem tévedés! A fenti mondatok nem a NAT helyi tanterveikhez készült útmutatókból valók. Ezeket is Kodály írta, 1944-ben! Ezt is kellene idézni, ismerni és követni ma, amikor a „hogyan tovább?” kérdésre oktatáspolitikai szükségszerűségből tantervi „reformmal”, szaktárgyi koncepciómódosítás helyett tantervi koncepcióhoz való alkalmazkodással tudunk csak válaszolni. Ha tudunk. Mert azt nehezen lehet reformnak nevezni, hogy az 1978-as tanterv szaktárgyi/zenei logikáját kifejező jó rendszer (Zeneművek → Ismeretek- és készségfejlesztés anyaga) helyett most sem igazán jól elkülönülő, sem igazán jól illeszkedő, kicsit „művi” kategóriákba soroljuk be kb. ugyanazon ismeretanyagot.

Hiába halmozódott fel sokféle tudomány sokféle tudása az ezredfordulóra, hiába hoztak új eredményeket a segéd tudományok, nemigen vettünk róluk tudomást. Ma is azt akarjuk

tanítani, amit a zenéről mi tudunk, nem magát a zenét/zenélést. Ma is a mi tanítási folyamatunkat tervezi a tanterv, nem a gyerekek tanulását. Pedig a gyerek és zene egyformán fontos kell legyen e folyamatban.

Mindaddig, amíg korszerűsítési törekvéseink abban merülnek ki, hogy ugyanazon ismeretanyagból mit tanítsunk előbb, mit később, mikor tanítsuk a *ré*-t, hol a *fű*-t, s a gyermekek „zenei akcelerációjának” mért ismerete helyett a tanyanyag természetes tagolódási fokozatai alapján szabjuk meg az egyes osztályok elvégezhető anyagát, addig valóban nem látjuk a *fű*-től a *mi*-t kérdését.

Vagyis: amíg a tantervi megújítás és az énektanárok próbálkozása az énektanítás gondjait kizárólag önmaga határain belül kívánja megoldani, addig legfeljebb lépegetni, de nem előrelépni, legfeljebb változtatgatni, de nem megújítani tudunk. Talán nem is kell, hiszen ami életképes, az magától is megújul, ami nem, azt meg felesleges újítgatni. Egy tanár azonban – ha alkotó értelmi-

ségi – nem adhatja fel korszerű szakmai ismereteinek korszerű érvényesítését.

A jelenlegi helyzetben – tudomásul véve, hogy tényekkel nem lehet vitatkozni – ez azt jelenti, hogy meg kell tanulni szakmailag kezelni őket. A *lehetséges lépés* most a szűkülő időkeretek jobb kihasználása, illetve hagyományos és új zenetanítási értékeink átadása érdekében módszereink és a tanításhoz való hozzáállásunk megváltoztatása.

Mit jelent mindez a zenetanítási gyakorlatban?

Nem kell feladnunk az *értékalapú* Kodály-koncepció lényegét, hogy

– „legyen a zene mindenkié”, de olyan úton, hogy az

– „ne gyötirelem, hanem gyönyörűség legyen” a gyerek számára.

Ez azzal a tanulsággal jár, hogy nem taníthatjuk a korábbi teljes zenei anyagot belezsúfolva a mostani alacsonyabb óraszámra. Eképpen ugyan megőrizhetnénk az évtizedek csiszolta értékes anyagot, de eltévesztenénk a célt.

Hiába halmozódott fel sokféle tudomány sokféle tudása az ezredfordulóra, hiába hoztak új eredményeket a segéd tudományok, nemigen vettünk róluk tudomást. Ma is azt akarjuk tanítani, amit a zenéről mi tudunk, nem magát a zenét/zenélést. Ma is a mi tanítási folyamatunkat tervezi a tanterv, nem a gyerekek tanulását. Pedig a gyerek és zene egyformán fontos kell legyen e folyamatban.

Ha nem akarjuk elveszíteni a *jó zenével jó zenére nevelés* minőségét a mennyiség miatt, akkor

– *új arányokat* kell találnunk a különböző zenei tevékenységek (éneklés, zenehallgatás, improvizáció, írás-olvasás stb.) között a mindenkori helyi igényektől és lehetőségektől függően;

– máshová kell tennünk a *hangsúlyokat* az iskolatípus céljától függően (pl.: a *zenei írás-olvasás* a hallásképzéssel együtt továbbra is központi szerepet tölt majd be akkor, ha egy zenei továbbtanulásra felkészítő iskoláról van szó, de nem kell, sőt nem is szabad ugyanolyan mértékig csiszolnunk – esetleg az élmény rovására – egy heti 1–2 órás énekenét tanító iskolában, esetleg egy nem túl képzett énektanárral egy befejezett képzést nyújtó, 1–10. osztályos helyi iskolában, ahol a gyerek szervezett keretek között folyó iskolai zenei neveléssel többé már találkozni nem fog). Itt a cél éppen ezért életre szóló út-
ravaló, *nem* pedig befejezett iskolai *anyagtudás!* Nem mindent az órán kell megoldani, *hanem* ott kell *mozgósító élményt* adni arra, hogy később a gyerek éljen azzal a „zenezsákkal”, amit az iskolából magával vitt az életbe;

– meg kell újítanunk a *zenei anyanyelv* anyagát a Kodály halála óta eltelt idő új népzeneutatói eredményeinek az iskolai énekórák anyagába való beépítésével, (10) illetve e zenei anyanyelv használatát a valóságból már alig ismert néphagyomány „meg-
élési” helyeinek megteremtésével;

– az *énekes műzenei* anyag is kiszélesíthető az eddig tanítottak anyagán túlra (pl. gregoriánnal, vallásos népekekkel, reneszánsz szemelvényekkel stb.), s ezzel ellensúlyozható a csak folklorra alapozott zenei írás-olvasás miatti korábbi túlsúly;

– az énekesen kívül a *hangszeres népzene* is beépíthető a tanításba ott, ahol ez élő hagyományként ma is jelen van a közvetlen környezetben, vagy ahol erre igényt tart a gyerekek/szülő;

– kiegészíteni a tanítás magyar népdalanyagát kisebbségeink és nemzetiségeink népzenei anyagával, nem csupán politikai egyenlőségük, hanem zenei egyenrangúságuk, –értékűségük miatt is. A toleranciára és a kölcsönös tiszteleten alapuló együttélésre való nevelés egymás zenei értékeinek megismerésével a zenében is megalapozható és megalapozandó.

Nem elég azonban csupán a tartalmak megújítása (tehát például a népzeneből az új kutatási eredmények felhasználásával új népdalok, rétegek megismertetésével, énekelhető műzenei réteg kiszélesítésével), ha nem hangolódunk át az új Nemzeti Alaptantervnek alapvetően az egész embert minden képességével együtt fejleszteni akaró, minden műveltségterület/tantárgy együttes hatásával megvalósítható ún. „közös” követelményeire. Ebben a cél nem a szaktárgyi tudás megszerzése, hanem elsősorban a többivel együtt egy más emberi minőség és más minőségű emberi(bb) élet létrehozása.

Minden jó zenetanár tudja, hogy ez az, ami a kodályi szellemiség lényege lenne a zenetanításban: „Zene nélkül nincs teljes ember... ezért a zene ügye az általános iskolában nem is a zene ügye elsősorban.” (11) Számunkra ebben az értelmezésben hát nincs új a NAT alatt.

Ha erről viták helyett nem sikerült eredményeinkkel meggyőznünk társadalmi környezetünket, talán épp e célt, a koncepció lényegét tévesztettük szem elől.

Kodály persze szintén több énekórát kérne, mint azt tette is, harcolna a zenei tagozatokért, mint az tette is, de az egyes cikkekben említett „erőszakosságából” sem telne arra, hogy azt mondja: Csak akkor legyen a zene mindenkié, ha ki-ki engem tanul heti hat órában! Híven követni Öt és nem a formai kereteket kell. Tartsuk meg értékeit és higgyünk benne, ha jól csináljuk, a gyerek/szülő/iskola fogja saját érdekében kérni vagy kikövetelni a sok énekórát, mert a mi győzködésünk nélkül meggyőződtek annak előnyeiről. Ekkor lesz igazi közös örömteli zenélés!

De ha egy új társadalom új igényeit megjelenítő új Nemzeti Alaptantervre, a benne megjelenő új közoktatási törekvésekre és tartalmakra, valamint a bennük megjelenő és az

ezekből fakadó, szemléletváltást is igénylő új képzési feladatokra a tanárképzés még mindig nem reagál, akkor korszerű, élményt adó, sikeres iskolai énektanításra a jövő évtizedekben nem számíthatunk. (A módszertani képzés ugyanis továbbra is többnyire a korábban egységes iskolarendszer egységes anyagának egységes tankönyveire készít fel, miként azt az elmúlt évtizedekben tette.)

A tanárképzésről

„Az iskolákban akkor lesz jó zenetanítás, ha előbb jó tanárokat nevelünk.”

Kodály Zoltán (12)

Kodály ezelőtt ötven esztendővel, New Yorkban elhangzott gondolata ebben a helyzetben is igaz, mely szerint az iskolákban majd akkor lesz jó zenetanítás, ha előbb jó zenetanárokat nevelünk. De a „Ki a jó zenész?”-hez hasonlóan meg kell hozzá válaszolnunk azt a kérdést is, hogy ki a jó zenetanár az ezredforduló zenetanításában?

A jó zenész *kellékeit* a kodályi definíció négy pontban foglalta össze:

1. kiművelt *hallás*;
2. kiművelt *értelem*;
3. kiművelt *szív*;
4. kiművelt *kéz*.

„Mind a négynek párhuzamosan kell fejlődnie állandó egyensúlyban... De önálló munkára az első három pont nélkül nem juthat el senki... A harmadik pontra nem látok órát egy iskola tantervében sem. Pedig ebben van a legtöbb fogyatékoság... Talán a lélektan az egyetlen tanítható alapja. A többit az élet adja, nagy írók műveinek olvasása, nagy művészek alkotásainak tanulmányozása. ...Nézz körül alaposan az életben, más művészetekben és tudományokban is...” (13) – hangzik a kodályi tanítás.

A fentiek alapján a „*Ki a jó zenetanár?*” kérdésre is választ adhatunk:

- a zenén túl más művészetekre és tudományágakra is nyitott; hazai és nemzetközi látószöggel rendelkezik;
- élményeit és naprakész tájékozottságát saját személyiségébe és a mindennapi tanítási gyakorlatba beépíteni tudja;

– a változó körülményekre biztos szaktudás és önálló szemlélet birtokában rugalmasan, öntörvényűen reagáló kreatív alkat;

- környezetével zeneileg és nyelviileg egyaránt jól tud kommunikálni;

– zeneileg és pedagógiaileg egyaránt jól képzett és tájékozott széles látókörű – nem csak tanár – értelmiségi.

Két szóban: a tanítás művésze.

A fentiek alapján a „Ki a jó zenetanár?” kérdésre is választ adhatunk:

– a zenén túl más művészetekre és tudományágakra is nyitott; hazai és nemzetközi látószöggel rendelkezik;

– élményeit és naprakész tájékozottságát saját személyiségébe és a mindennapi tanítási gyakorlatba beépíteni tudja;

– a változó körülményekre biztos szaktudás és önálló szemlélet birtokában rugalmasan, öntörvényűen reagáló kreatív alkat;

– környezetével zeneileg és nyelviileg egyaránt jól tud kommunikálni;

– zeneileg és pedagógiaileg egyaránt jól képzett és tájékozott széles látókörű – nem csak tanár – értelmiségi.

Felsorolásnak ez sok, pedig csak egy természetes egységet bontottunk részeire, mert felkészíteni a képzésben csak e részek ismeretében lehet. Ezek majd csak egy új szemléletű tanárképzés után alkothatnak újra egészet, kibocsátva az ezredforduló kihívásainak megfelelni tudó, az elmondottak alapján jól képzett zenetanárokat.

Ehhez lenne szükséges egy korszerű képzésben:

– a zenén túl más művészetekre is rálátatni képes, a köztük lévő természetes kapcsolatokat felfedezni és struktúrájában is megteremteni tudó képzés;

– az új magyarországi és európai törekvések és újító (énekes műzenei, hangszeres népzenei, zenetudományi és eurózenekutatási, improvizációra nevelési, nemzetiségi, jazz és populáris műfajokra vonatkozó) tartalmak (14) legalább a korrekt szakmai ismeretek szintjén történő beépítése;

– más zenetanítási módszerek (*Orff, Dalcroze, Suzuki, Willems, Gordon* stb.) eredményeinek és saját zenetanításunk hatékonyabbá tételéhez hozzájárulni tudó alkotó felhasználási lehetőségeinek megismertetése;

– a Kodály-koncepció adaptálása a jelen társadalmi igényeihez;

– a Kodály-módszer hangsúlyainak a jelen feladataihoz illesztése (pl.: a változó iskolaszervezet következtében folyamatosan változó tankönyvek új anyagainak önálló elsajátításához az ismeretszerzés kulcsát jelentő relatív szolmizáció hangsúlyossá tétele; hiszen semmi nem garantálja, hogy a diploma megszerzése után is a képzés során feldolgozott tankönyvek anyagát kell majd tanítani, azt pedig még kevésbé, hogy a pedagógusok pályájuk végéig ugyanazt a tankönyvcsaládot használhatják majd. A gyors tanulást és zenei értelmezést is segítő szolmizáción kívül ugyanis mindehhez jelenleg nincs más biztos „kulcs” a kezükben);

– a zenei képességek és a tudás mérésére alkalmas mérésmódszertani alapismeretek (az ún. alampénevelési vizsgára való eredményes felkészítéshez);

– tantervelméleti ismeretek (a helyi tantervek adta nagyobb szabadsággal való élni tudáshoz, a helyi tantervek készítéséhez, alkotó adaptálásához, illetve a helyi zenei tantervek írásához).

„Es ist des Lernens kein Ende” (15)

„*A tanuláshoz nincsen vége.*” (Schumann) – mindehhez azonban mindnyájunknak – képzőknek és képzendőknek – folyamatosan tanulnunk kell. Értékeink megőrzése sem történhet változatlan formában, továbbfejlesztésükhöz pedig új ismeretekre van szükségünk. E továbbfejlesztés már annak a következő nemzedéknek a feladata, amely a kodályi tanításokat már csak a tanítványok tanításaiból és könyvből ismerheti. Így a hagyomány és újítás egészséges arányának megtalálásában számunkra *lehetséges út* a gyakorlat visszajelzésein túl:

– a *vissza* a „tisza forráshoz”, vagyis a pedagógiai interpretációk nélküli, eredeti kodályi gondolatok tanulmányozásához,

– és *előre* a kutatómunkával (nemzetközi szakirodalmival is!) megalapozott újításokhoz.

Ezek nélkül a szűk prakticista szemlélet vagy a mindenkori divatirányokra való spontán reagálás kiszolgáltatottjává válhat közoktatásunkban a zenei nevelés. Viták helyett ehhez a munkához kellene az egyéni gondolkodást sem kizáró összefogással hozzájárulni!

Ajánlott irodalom

A következőkben a vonatkozó „források” tematikus rendszerben való közlésével mindkét úthoz segítséget kívánunk nyújtani. Szándékos, vagy óvatlan félreértések elkerülésére: fentiekkel nem eklektikus curriculumot javasolunk megvalósítani amerikai mintára, csak a globális tudást kívánjuk szolgálni. Ami elégséges alap lehet egy

korszerű magyar zenepedagógia felépítéséhez, amellyel elérhető, hogy Kodály zenei „boldogságpedagógiáját” a világ létező zenei értékeivel gazdagítva közös kincsként tarthassuk meg a 21. századra, s hogy „ne kiközveztet úton menjünk téves irányba...” (16)

Kodály-irodalmak:

- Dobszay László: *Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról.* Kodály Intézet, Kecskemét, 1991.
 Kodály Zoltán: *A zene mindenkié.* Zeneműkiadó, Budapest, 1975.
 Kodály Zoltán: *Visszatekintés I-II-III.* Zeneműkiadó, Budapest, 1974. és 1989.
 Kodály-méreg. Szerk.: Breuer János. Gondolat Kiadó, Budapest, 1982.
 Szőnyi Erzsébet: *Kodály zenei nevelési eszméi.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.

Pedagógiai elméleti forrásmunkák:

- Ballér Endre: *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században.* A tantervelmélet forrásai 17. köt. Szerk.: Horánszky Nándor. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1996.
A Guide to the Hungarian National Core Curriculum. Ministry of Culture and Education, Budapest, 1996.
 Helyi tantervépítő kézikönyv. Szerk.: Dr. Szebenyi Péter. Raabe Könyvkiadó Kft., Budapest, 1996.
 Jelentés a magyar közoktatásról – 1995. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1996.
 Káldi Tamás–Kádárné Fülöp Judit: *Tantervezés. Útmutató a helyi tanterv kiválasztásához, szerkesztéséhez, írásához.* Iskolaszolga, Budapest, 1996.
 Nemzeti Alaptanterv. Művelődési és Közoktatási Minisztérium – Korona Kiadó, Budapest, 1995.
 Tanterv. Szerk.: Szebenyi Péter. Educatio Kiadó, Budapest, 1994.

Zenepedagógiai elméleti (kutatási) irodalom:

- Czövek Erna: *Emberközpontú zenetanítás.* Zeneműkiadó, Budapest, 1975.
 Kokas Klára: *A zene és mozgás együttes felhasználása a személyiségformálásban.* Pedagógiai Szemle, 1980. 6. sz., 528–538. p.
 Kokas Klára: *Beszámoló egy komplex esztétikai nevelési kísérletről.* In: *Kodály-szemináriumok 1970–1980.* Szerk.: Erdeiné Széles Ida. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982, 213–231. p.
 Kokas Klára: *Gyermekek zene-befogadása és önkifejezése különböző művészi formákban.* Kodály-szeminárium, Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét, 1984.
 Kovács Géza: *Zene és mozgás összefüggésének gyökerei.* Kézirat. Kodály-szeminárium, Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét, 1980.
 Kúrti Jarmila: *Kreativitásfejlesztés kisiskoláskorban.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1982.
 Laczó Zoltán: *Kodály Zoltán koncepciójának hatása a legújabb zenepszichológiai kutatások tükrében.* Előadás a II. Nemzetközi Kodály Szimpóziumon. Az ének-zene tanítása, 1976, 1. sz., 10–22. p.
 Lantos Ferenc–Apagy Mária: *A zenei és vizuális adottságok összefüggése és fejleszthetőségük.* In: *A zenei tehetség gyökerei.* Szerk.: Czeizel Endre és Batta András. Mahler Marcell Alapítvány, Arktisz Kiadó, Budapest, 1992, 249–286. p.
 L. Nagy Katalin: *Pedagógiai kutatás és zenetanítási gyakorlat.* Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986. Olvasható a KZI könyvtárban.
 Négyesiné Pásztor Zsuzsa: *A zene megközelítése mozgás segítségével.* Kodály-szeminárium, Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét, 1980.
 Poszler György: *Az esztétikai kultúrától az esztétikai nevelésig.* In: *Műveltségkép az ezredfordulón.* Szerk.: Marx György. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1980, 153–193. p.
 Sági Mária: *A zenei élmény hatása a személyiségre.* In: *Sági Mária: Esztétikum és személyiség.* 1981, 19–44. p.
 Viktor András: *A Kodály-koncepció pszichológiai-fiziológiai alapjai.* Kodály-szeminárium, Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét, 1972.

Alternatív zenepedagógiai irodalom (magyar):

- Bakoyi Anna: *Irányzatok, alternativitás az óvodai nevelés területén.* Tárogató Kiadó, Budapest, 1995.
 Kísné Kenesei Éva: *Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában.* Tárogató Kiadó, Budapest, 1994.
 Kocsárné Herbolj Illdikó: *A Kodály-koncepció és a XX. század zenéje.* In: *Kodály-szemináriumok 1970–1980.* Szerk.: Erdeiné Széles Ida. Tankönyvkiadó, Budapest, 213–229. p.
 Szőnyi Erzsébet: *Zenei nevelési irányzatok a XX. században.* Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.
 Kokas Klára: *A zene felemeli a kezeimet.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1992.

Kitekintés. Alternatív angol nyelvű zenepedagógiai irodalom

Zenetanítási módszerek:

- Andress, B.: *Promising practices: Prekindergarten music education.* Reston, VA: MENC, 1989.
 Carley, I. (ed. by): *Orff Re-echoes.* OH: American Orff-Schulwerk Association, vol. 2., Cleveland Heights, 1985.

Choksy, L.–Abramson, R.–Gillespie, A.–Woods, P.: *Teaching Music in the Twentieth Century*. NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1986.

Choksy, L.: *The Kodály Context*. NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1981.

Frazee, J.–Kreuter, K.: *Discovering Orff: A Curriculum for Music Teachers*, Schott Music Co., New York, 1987.

Hoffer, C. R.: „Suzuki Talent Education.” In: *Introduction to Music Education* (2nd ed.), Wadsworth, Inc., Belmont, California, 1993, 129–131. p.

Joseph, A. S.: „A Dalcroze Approach to Music Learning in Kindergarten.” Doctoral Dissertation. PA–Carnegie–Mellon University, Pittsburg, 1982.

Kendall, J.: *Talent education and Suzuki*. VA: MENC, Reston, 1966.

Kraus, E.: *Zoltán Kodály's legacy to music education*. In: Carder P. (ed.): *The eclectic curriculum in American music education...* (2nd ed.), VA: MENC, Reston, 1990, 79–92. p.

Laczó Zoltán: *Listening to Music with Primary Classes: Curriculum Reform and Experiment*. The Canadian Music Educator, Spring, 1983. Vol. 24. No. 3., 7–17. p.

Lawrence, W.–Raebeck L.: *Orff and Kodály Adapted for the Elementary School*. IA: William C. Brown, Dubuque, 1985.

International Viewpoints. Comte, M. (ed.), ASME Monograph Series, Music Education, No. 3., 1994.

Regner, H.: *Music for Children: Orff-Schulwerk, American Edition*. Schott Music Co., Vol. 1: Pre-school (1972), vol. 2: Primary (1977), vol. 3: Upper Elementary. New York, 1980.

Steen, A.: *Exploring Orff. A Teacher's Guide*. Schott Music Co., New York, 1992.

Warner, B.: *Orff-Schulwerk. Application for the Classroom*. NJ., Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1991.

Curriculumok:

Abdullin, Edvard: *Music Education in the General School and the Preparation of Music Teachers in Russia*, State Pedagogical University, Moscow, 1996.

Anderson, W.–Lawrence, J. E.: *Integrating Music into the Classroom*. Wadsworth Publishing House, Belmont, California, 1985.

Campbell, Patricia Shehan: *A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning*. Shiermer Books, New York, 1991.

Carder, P. (ed.): *The eclectic curriculum in American music education: Contributions of Dalcroze, Kodály and Orff* (2nd ed.), VA: Music Educators National Conference, Reston, 1990.

Daniel, K.: *Kodály in Kindergarten: 50 Lesson Plans, Curriculum, Song Collection*. IL, Mark Foster Music Co., Champaign, 1981.

Eisner, E. W.: *Cognition and Curriculum*. Basis for Deciding What to Teach, Longman, New York, 1982.

Gordon, E.–Woods, D.: *Jump Right In: The Music Curriculum*. IL, G. I. A. Publications, Inc., Chicago, 1990.

Hocheimer, L.: *A Sequential Sourcebook for elementary School Music Education*. MMB Music, Inc., Saint Louis, Missouri, 1980.

Music Curriculum Bulletin (1985), Salem, Oreg.: Oregon Department of Education The School Music Program: Description and Standards (2nd ed.) (p. 55.) Reston, VA: MENC, 1986.

Multikulturális zenetanítási anyagok:

Anderson, W. M.–Campbell, P. S.: *Multicultural Perspectives in Music Education*. VA.: MENC, Reston, 1989.

Campbell, Patricia Shehan: *A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning*. Shiermer Books. A Division of Macmillan Inc., New York, 1991.

Carder, Polly: *The Eclectic Curriculum in American Music Education*. Contributions of Dalcroze, Kodály and Orff. Music Education National Conference, Reston, 1990, 169. p.

Cohn, A. L.: *From Sea to Shining Sea, A treasury of American Folklore and Folk Songs*, Scholastic, Inc., New York, 1993.

George, L. A.: *Theaching the music of six different cultures* (Revised ed.). MMB Music, Inc., Saint Louis, Missouri, 1987.

Kemp, H.: *Where in the World: Folksong Warmups from Many Lands*. Augsburg Fortress, Minneapolis, 1989.

Krull, K.: *Gonna Sing My Head Off! American Folk Songs for Children*. Alfred A. Knopf, New York, 1992.

Kodály-viták/polémiaiák irodalma:

Szabó Helga: *Torzulások a kodályi zenei nevelés általános iskolai alkalmazásában*. Muzsika, 1980. 2. sz., 1–6. p.

Iskolai énektanításunk jelenéről és jövőjéről. (Vita.) Muzsika, 1980:

3. sz. Eősze, Lukin, Trencsényi, Vargyas;

4. sz. Balázs, Bartalus, Dobszay;

5. sz. Borsai, Forrai, Szesztay;

6. sz. Demény, Kovács, Péczai;

7. sz. Czine, Ittész, Kokas;

8. sz. Körtvélyes, Pogány, Németh;
 9. sz. Papp, Tusa;
 10. sz. Bakonyi, Rajeczky;
 11. sz. Feuer, Ujfalussy.

Apagyi Mária: *Hol a művészetpedagógiai érték mostanában?* Muzsika, 1992. 11. sz., 14–17. p.

Ittész Mihály: *Kodály országa?* Forrás, 1992. 12. sz.

Sinor, Jean: *Who is a good music teacher?* Bulletin of the International Kodály Society, Vol. 20. 1995. No. 2. p. 5–11.

Ujfalussy József: *Kérdőjelek a zenei művelődésben.* Magyar Tudomány, 1980. 7. sz., 537–544. p.

A Kodály-módszer csődje a közoktatásban. Tóth Anna: *Saját ballagásukon sem énekelnek a diákok.* Népszabadság, 1996. júl. 18.

Támadják Kodályt. A modernizálás ürügyén... Új Magyarország, 1996. júl. 22. *Ittész Mihály – Wojciech Jankowski: Botfűlűek pedig sehol nincsenek.* Új Magyarország, 1996. júl. 23.

Turmezeyné Heller Erika: A szabad választás lehetősége. Népszabadság, 1996. júl. 26.

Brewer János: *Kodály, az erőszakos.* Népszabadság, 1996. júl. 26.

Dr. Szabó Helga: *Csődben a Kodály-módszer?* Népszabadság, 1996. júl. 26.

Dr. Szabó Helga: *Nemzeti kincsünk védelmében.* Új Magyarország, 1996. júl. 27.

Egyéb:

Kodály Zoltán zenepedagógiai eszméi a nemzetközi gyakorlatban. (1993), Válogatott bibliográfia a KZI gyűjteményéből. Szerk.: *Szögi Ágnes.* Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet (angol–magyar nyelven), Kecskemét, 1993.

Jegyzet II.

(1) *Kodály Zoltán: Előszó.* In: *Visszatekintés* (a továbbiakban: Vt.) I., 1952, 5. p.

(2) *Kodály Zoltán: Százéves terv.* In: *uo.*, 209. p.

(3) *Szabó Helga: Torzulások a kodályi zenei nevelés általános iskolai alkalmazásában.* Muzsika, 1980. 2. sz., 1–6. p.

(4) Muzsika, 1980. A vita anyagát a tematikus bibliográfiában a I. *Kodály-viták/polémia*k címszó alatt.

(5) Ld. például: *Tóth Anna: A Kodály-módszer csődje a közoktatásban.* In: Népszabadság, 1996. júl. 18.

(6) *Kodály Zoltán: Reflexiók a zeneoktatás reformtervezetéhez* (1952), In: Vt. I., i. m., 255. p.

(7) L. erről a „curriculum” címszó alatt leírtakat: *Káldi–Kádárné: Tantervezés.* Budapest, 1996, 18. és 186. p.

(9) *Kodály Zoltán: Iskolai énekgyűjtemény.* In: Vt. I., i. m., 134. p.

(10) L. erről: *Dobszay László: A népzene kutatás újabb eredményei és zeneoktatásunk.* Parlando, 1996. 1. sz., 12–16. p.

(11) *Kodály Zoltán: Közönségnevelés.* In: Vt. I., i. m., 318. p.

(12) *Kodály Zoltán: A komoly zene népszerűsítése.* In: *uo.*, 283. p.

(13) *Kodály Zoltán: Ki a jó zenész?* In: *uo.*, 183. p.

(14) L. ezen újító tartalmak ajánló bibliográfiáját a szerző *A NAT újító tartalmai az ének-zenetanításban* című, az Iskolakultúra későbbi számában megjelenő tanulmányában.

(15) „A tanuláshoz nincsen vége” (*R. Schumann*) In: Vt. I., i. m., 284. p.

(16) *Dolszay László: A Kodály-módszer és zenei alapjai.* In: *Kodály után. Tünődések a zenepedagógiáról.* Kodály Intézet, Kecskemét, 1991., 101. p.

A Pedagógus Szakma



Megújítása Projekt

megvásárolható és megrendelhető könyveiből

- 001 Andódy Tiborné – Pusztai Jánosné: **Így teszem ... jól teszem?** – Illetmankönyv általános iskolásoknak. Korona Kiadó. Ára: 220,- Ft
- 004 Arday István: **Bolygónk sorsa a kezünkben van** – Válogatás a globális problémákból általános iskolás és középiskolás diákok számára. Calibra Kiadó. Ára: 169,- Ft
- 005 Axmann Judit – Tóth Gézáné: **Fizika munkafüzet a hatosztályos gimnáziumok I-II. osztálya számára.** Magazin Kiadó. Ára: 152,- Ft
- 006 Bánréti Zoltán: **Mozgékony mondatstruktúrák – Rendező szabályok.** A magyar generatív mondatok alapjai középiskolások számára. Korona Kiadó. Ára: 379,- Ft
- 013 Borsányiné Dányi Katalin – Halácsy Éva: **Biológia és egészségtan.** Magazin Kiadó. Ára: 585,- Ft
- 014 Both Mária – Csorba F. László: **Tudománytörténet I.** – Tanulási segédlet középiskolásoknak. Gondolat Kiadó. Ára: 900,- Ft
- 015 Both Mária – Csorba F. László: **Tudománytörténet I.** – Szöveggyűjtemény. Gondolat Kiadó. Ára: 499,- Ft
- 016 Budai Éva: **„Színház az egész világ...”** – Tanulási segédlet a színház- és drámatörténet tanuláshoz középiskolásoknak. Korona Kiadó. Ára: 341,- Ft
- 019 **Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez.** Berényi Pálné: Munkatankönyv a nyelvtan tanuláshoz. Tárogató Kiadó. Ára: 201,- Ft
- 020 **Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez.** Dávid Anna: Munkatankönyv a beszédtemák feldolgozásához. Tárogató Kiadó. Ára: 240,- Ft
- 021 **Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez.** Dávid Anna: Szöveggyűjtemény feladatokkal. Tárogató Kiadó. Ára: 192,- Ft
- 022 **Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez.** Nagy Géza – Sz. Tóth Gyula: Munkafüzet az irodalom tanuláshoz. Tárogató Kiadó. Ára: 229,- Ft
- 023 **Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez.** Oláhne Borzován Edit: Írás munkafüzet. Tárogató Kiadó. Ára: 224,- Ft
- 024 **Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez.** Réder Erika: Dalok gyűjteménye feladatokkal. Tárogató Kiadó. Ára: 185,- Ft
- 031 Erdősi Zsuzsanna – Orosz Antal: **Maribella I.** Spanyol nyelvű képeskönyv. Tárogató Kiadó. Ára: 401,- Ft
- 032 Erdősi Zsuzsanna – Orosz Antal: **Maribella II.** Spanyol nyelvű képeskönyv. Tárogató Kiadó. Ára: 471,- Ft
- 033 Farkas Gyula – Varga Tibor: **A természettudományos kutatás menete, módszerei és technikája** – Oktatási segédlet középiskolásoknak. Gondolat Kiadó. Ára: 509,- Ft
- 034 Fatalin László – Varsics Zita: **A tudományos modellalkotás alapjai I.** – Tanulási segédlet középiskolásoknak. Calibra Kiadó. Ára: 245,- Ft
- 049 Kissné Karacs Róza: **Tudsz helyesen közlekedni?** – Tanulási segédlet általános iskolásoknak. Magazin Kiadó. Ára: 330,- Ft
- 091 **Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez.** Sz. Tóth Gyula: Pedagógiai útmutató. Tárogató Kiadó. Ára: 1.229,- Ft
- 092 **Correspondances. Program a francia nyelv tanításához és a francia nyelvű kultúra közvetítéséhez.** Sz. Tóth Gyula: **Tanterv.** Tárogató Kiadó. Ára: 559,- Ft
- 129 Mialaret, Gaston: **Az oktatástudományok.** Keraban Kiadó. Ára: 334,- Ft
- 153 G. Havas Katalin: **Logikus!** Korona Kiadó. Ára: 313,- Ft
- 156 Husén, Torsten: **Az oktatás világproblémái.** Keraban Kiadó. Ára: 556,- Ft
- 170 Bánréti Zoltán: **A lényeg: kiolvasható.** Szövegértési és olvasási képességfejlesztő feladatok középiskolások számára. Korona Kiadó. Ára: 275,- Ft
- 180 Arató László – Pála Károly: **Beavatás.** Irodalom- és szövegértelmzés. Keraban Kiadó. Ára: 517,- Ft

(A könyvek ára a 12%-os ÁFÁ-t is tartalmazza.)

Az egyes kötetek megrendelhetők és megvásárolhatók:
a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programirodájától

(1055 Budapest, Szent István krt. 1. IV. em. 6.,
Telefon: 111-0525, Ügyintéző: Farkas Lászlóné)

A zenei nevelés alternatív műhelye

A Nemzetközi Kreatív Zenepedagógiai Intézet hosszabb előkészítés után 1993 elején alakult meg a Budapesthez közeli Tatabányán.

A nem iskolaszerűen működő intézmény – magyar és külföldi előadók közreműködésével – periodikusan váltakozó kurzusokat, posztgraduális tanfolyamokat, bemutatókat, tanácskozásokat rendez.

Tematikailag a programban minden szerepel, ami összefügg az általános művészetoktatás, elsősorban a zenepedagógia kreatív, alternatív törekvéseivel és irányzataival (komplex művészeti nevelés, rögtönzéspedagógia, audiovizuális képzés, zeneterápia és zenepszichológia, számítógépek és egyéb elektronikus segédeszközök alkalmazása a zeneoktatásban, jazz, népszerű zenei műfajok iskolai oktatása stb.).

Az Intézet feladatának tekinti a Magyarországon kevésbé elterjedt irányzatok – például a Dalcroze-, Orff- és Willems-módszer – hazai népszerűsítését, s ugyanilyen fontosnak tartja a jelentősebb magyar törekvések külfölddel való megismertetését. Kreatív zenepedagógiai műhelyként az Intézet ezt a tevékenységet mindenfajta módszerbeli elkötelezettség nélkül kívánja folytatni. Az alapvető cél tehát az értékes és újszerű pedagógiai eszmék, irányzatok bemutatása és népszerűsítése, az elszigetelt kísérletek reflektorfénybe helyezése, s ami ehhez természetesen legkapcsolódik: a megvitatás, az elemzés, s ha szükséges, a gyakorlás alkalmainak megteremtése. A napjainkban megfigyelhető sokirányú pedagógiai progresszivitás mögött általában közös a szándék, a vezéreszme, amely röviden így foglalható össze: *kreativitás–nyitottság–tolerancia–komplexitás*.

Az alternatív zenepedagógiáról

Amíg a hagyományos zeneoktatás elsősorban a művek előadásával, vagyis a reprodukálással foglalkozik, addig az alternatív pedagógiában a nonreproduktív tevékenység kerül előtérbe. A toleráns, megengedő pedagógiai gondolkodás azonban semmiképpen sem fordulhat szembe a hagyományos zene értékeivel. Éppen ellenkezőleg, arra törekszik, hogy a művek tanítását gazdagítsa, sokrétűbbé és hatékonyabbá tegye. Ha a tanulás játékosabb és nyitottabb, a személyiség kreatívabbá válik, harmonikusabban fejlődik. Mindez folyamatosan bebizonyosodik a hazai alternatív műhelyek, az audiovizuális improvizációval foglalkozó pécsi művészeti szabadiskola, az Orff-módszert alkalmazó iskolák, a különböző alternatív programokat kínáló budafoki zeneiskola, vagy az úgynevezett zenes játszóházak esetében, hogy csak néhány példát említsünk.

A *komplex művészeti-esztétikai nevelés* a gyermek empatikus hajlamaiból, a különböző művészetek közötti analógiákból és asszociatív lehetőségekből indul ki. Közvetlenül fejleszti a fantáziát, a spontaneitást, a memóriát, a logikát és a reagálási készséget. Mentséltan a személyiségfejlődés egészére pozitív hatású. Ide tartoznak a különböző audiovizuális irányzatok, a zenét rajzzal, festéssel kiegészítő tevékenységek, amelyek gyakran lélektani szempontból sem érdektelen szerkezeti és többnyire meglehetősen absztrakt improvizációkban valósulnak meg. Ennek a koncepciónak másfajta megnyilvánulása a

zenét valamilyen mozgással kombináló törekvések sokasága (koordinált mozgásrendszerek, szabad mozgás- és táncimprovizációk, gesztusrendszerek, mimes formák, euritmia, orkesztika stb.). Itt említhető meg a szolfézst a Dalcroze- vagy a Willems-módszer szellemében mozgással kiegészítő képzési forma is. Sokféleképpen kapcsolható zene és irodalom is, a verslábak egyszerű integratív lehetőségeitől egészen a mind népszerűbb drámaimprovizációkig, zenés színházi rögtönzéseikig. A komplexitásra, a művészetek összekapcsolására való törekvés egyébként szinte valamennyi progresszív nevelési rendszerben felfedezhető.

A *rögtönzéspedagógiának*, az improvizáció pedagógiai célú alkalmazásának ma már külön irodalma és módszertana van. Egyre inkább kiderül, hogy az interpretációs készség fejlesztését igen hasznosan egészíti ki a rendezőelveken nyugvó, szerkezeti rögtönzés, sőt, haladó fokon az egyszerű komponálás és zenei szerkesztés is. A *jazzoktatás* értelemszerűen szintén ebbe a csoportba tartozik. Tény azonban, hogy a jazz, a maga sajátos nyelvezetével, improvizációs technikájával, ritmikájával szuverén pedagógiai területet jelent. A gyermekek jazzoktatása azonban más, mint a hivatásos jazzképzés; műfajilag kevésbé bezárkózó és célratörő – ebből következően sokkal több ponton érintkezik az alternatív zenepedagógiával és a komplex művészeti nevelés általánosabb formáival.

Az *ifjúsági zene* (rock, pop, blues, folk és country zene) egyre szerveesebb helyet kap az alternatív pedagógiában. Az új koncepció a népszerű zenei műfajok korábbi iskolai diszkriminációja helyett az értékek felmutatására törekszik. A sokféle igénytelen és silány zenei megnyilvánulással szemben színvonalas és hivatásos produkciókra irányítja a figyelmet – alapvető célja tehát az ízlésnevelés. Mindez szükségszerűen felveti a különböző műfajok közötti belső kapcsolatok kérdését, ami viszont átvezet a zenekultúrák kölcsönhatásának, a *multikulturális jelenségeknek* a témakörébe. Ez az alternatív pedagógiának egyelőre még kevésbé feltárt, a jövőben azonban izgalmas területe lehet.

Hasonló a helyzet a *kortárs zene pedagógiájával* is. Régebben minden kornak megvolt a maga zenei nyelvezete, uralkodó stílusa; a muzsikusok ezt művelték, saját koruk zenéjét játszották. Ma ez nincsen így. Fontos és megoldatlan kérdés, hogyan illeszthető a zeneoktatásba szerveesebben, milyen módszerekkel vihető közelebb a tanulóhoz a mai zene. Ez is az alternatív zenepedagógiára váró feladat. Bizonyos haladás már történt ezen a téren, de sok még a tennivaló.

Az alternatív szellem – esetenként helyesebb lenne reformszellemnek nevezni – az oktatás valamennyi ágához hasonlóan a zenetanításban is észrevehetően terjed. Egyre több az alternatív módszer és képzési forma, ami sokfajta experimentális, progresszív, nemegyszer avantgárd törekvésekben jut kifejezésre. A Nemzetközi Kreatív Zenepedagógiai Intézet nem kíván minősíteni, pedagógiai értékrendeket felállítani – ezt elvégzi majd az idő és a pedagógustársadalom. Az Intézet alapvető feladata, mint említettük, a progresszív eszmék felerősítése és áramoltatása.

Programok és előadók

Nevének és szellemének megfelelően az Intézet nyitott és kreatív programokat kínál, amelyek az alternatív pedagógia már vázolt témakörein alapulnak. A periodikusan ismétlődő kurzusok mellett akadnak speciális témájú, alkalomszerű előadások, tanácskozások. A résztvevők összetétele elsősorban a programok témájától és jellegétől függ: különböző szintű intézményekből érkező pedagógusok és tanárjelöltek, amatőr és hivatásos muzsikusok, fiatalok és idősek, magyarok és külföldiek. Esetenként más területekről is mutatkozik érdeklődés. Így például a komplex művészeti nevelési programokat a Gyógypedagógiai Főiskola tanárai is látogatják, míg az Orff-rendezvények iránt a tanárképző főiskolák és az óvónőképzők hallgatói is érdeklődnek. A programok helyszíne általában Tabánya, de vannak közös rendezvények más intézményekkel, más városokban is. A kur-

zások zöme hat–hét napos, de van rövidebb, ritkábban pedig egyhetesnél hosszabb rendezvény is. A következőkben néhány különösen jelentős – többnyire meg is ismétlődő – programról és azok előadóiról esik szó.

Komplex kreatív kurzusok

Kokas Klára kreatív kurzusai még az Intézet hivatalos megalakulása előtt indultak. Kokas a komplex művészeti nevelés és a zenepszichológia világszerte elismert szakembere, aki a kodályi örökségből kiindulva teljesen egyéni nevelési rendszert alakított ki. Ebben egyformán helyet kap a hangszeres zene és ének, a mozgásimprovizáció, a meserögtönzés, a rajz és a festés, mégpedig oly módon, hogy az egyik tevékenység mintegy gerjeszti, inspirálja a másikat. Ennek a rendszernek az egyik, de nem kizárólagos területe a fogyatékos és pszichés gátlásokkal küzdő gyermekekkel való foglalkozás. A komplex kurzusokon közreműködik a kecskeméti Kodály Intézet két tanára, *Für Éva* (ének, hangképzés, mozgás) és *Szabó Orsolya* (zongora, mozgásanalízis), valamint *Mészáros Ágnes*, illetve *Koltai Éva* (a képzeletjátékokat kiegészítő rajz, festés, mintázás).

Orff-rendezvények

A Carmina Burana szerzőjének pedagógiai rendszere külföldön igen népszerű – a salzburgi Mozarteum Zeneakadémia külön Orff Intézetet is létesített a módszer elmélyítésére és terjesztésére –, Magyarországon viszont kevésbé ismert. A programban ezért gyakoriak az Orff-rendezvények, melyeknek visszatérő előadója *Manuela Widmer*, az Orff Intézet egyik vezető tanára, a gyermekek zenei nevelésével és tánc-képzésével foglalkozó kurzusok közismert szakembere. Az Orff-módszer a beszéd, a zene és a mozgás spontán kapcsolatára épül. Fontos szerepet játszanak ebben a különböző improvizációs gyakorlatok és a főképp ütőhangszeres közös muzsikálások. Az egyik kurzuson a kiskőrösi zeneiskola 24 tagú Orff-együttese, az ország egyetlen ilyen jellegű zenekara tartott bemutatót *dr. Fodor Katalin* vezetésével. 1994 nyarán bővült a program: *Michel*

Widmer az Orff-Schulwerk koncepciójának továbbfejlesztésén alapuló zenés improvizációs kurzust tartott, míg a neves magyar zeneszerző, *Sáry László*, a Színház- és Filmművészeti Főiskola tanára egy speciális, általa kidolgozott, kreatív zenei tréninget vezetett.

Nemzetközi jazztáborok

A jazztáboroknak Tatabányán régi, jóval az Intézet létrejötte előtti időkre visszanyúló hagyományai vannak. A ma már Európa-szerte ismert, nagyszabású jazz-találkozókra 1980 óta kerül sor. Egy-egy rendezvényen 8–10 külföldi és magyar tanár, valamint 50–60

Ennek a koncepciónak másfajta megnyilvánulása a zenét valamilyen mozgással kombináló törekvések sokasága (koordinált mozgásrendszerek, szabad mozgás- és táncimprovizációk, gesztusrendszerek, mimes formák, euritmia, orkesztika stb.). Itt említhető meg a szolfézst a Dalcroze- vagy a Willems-módszer szellemében mozgással kiegészítő képzési forma is. Sokféleképpen kapcsolható zene és irodalom is, a verslábak egyszerű integratív lehetőségeitől egészen a mind népszerűbb dráma-improvizációkig, zenés színházi rögtönzésekig. A komplexitásra, a művészetek összekapcsolására való törekvés egyébként szinte valamennyi progresszív nevelési rendszerben felfedezhető.

fiatal muzsikus vesz részt. A külföldi vendégtanárok közül *Wayne Brasel*, *Richard Dunscomb*, *Stjepko Gut*, *Jasper van't Hof*, *Erich Kleinschuster*, *Charlie Mariano*, *Fritz Pauer*, *Ed Thigpen*, *Ernie Wilkins* és a magyar származású *Tommy Vig* nevét említjük meg. Az élvonalbeli magyar jazzmuzsikusok java része közreműködött a táborokban; többek között *Babos Gyula*, *Berkes Balázs*, *Csepregi Gyula*, Gonda János (a tábor művészeti vezetője), *Kőszegi Imre*, *Lakatos Antal*, *Lakatos Dezső*, *Pege Aladár*, *Szakcsi Lakatos Béla* és *Tomsits Rudolf*. 1995-ben már néhány kiemelkedő fiatal muzsikus-tanár is bemutatkozott, így *Balázs Elemér*, *Egri János*, *Oláh Kálmán* és az Oláh Szextett fúvós tagjai.

A tábori program középpontjában hangszeres műhelymunka, combo- és big band gyakorlat áll; ezt elméleti előadások, pár napos mesterkurzusok, növendék- és tanár-koncertek, valamint társművészeti bemutatók egészítik ki. Az utóbbiak közül kiemelkednek azok a közös zenei és festészeti rögtönzések, amelyeken a tábori zenekarok és az Óbudai Festőiskola tagjai vettek részt *Gyémánt László* festőművész vezetésével. Újabban a kurzus utolsó napjaiban megrendezésre kerülő nemzetközi jazzfesztivállal gazdagodott a program: így a növendék- és tanár-koncertek bekerültek a fesztivál műsorába.

Rögtönzéspedagógia

A hagyományos zeneoktatáshoz kiegészítő formában kapcsolódó, általános improvizációs kurzusok az intézeti program fontos részét alkotják. Gonda János számos rendezvényen tartott improvizációs kurzust, amelyen a klasszikus zene és a jazz improvizációs gyakorlatával, elméletével és történetével foglalkozott. 1996 májusában Pécsen immár második alkalommal Országos Improvizációs Találkozó volt, amelyet a pécsi Művészeti Szabadiskola ezúttal az Intézettel közösen rendezett meg. A Szabadiskola két vezetője, *Apagyi Mária* zenetanár és *Lantos Ferenc* képzőművész tanár évtizedek óta foglalkozik a zene és a vizuális művészetek közös alapjainak kutatásával. Eközben kidolgozták a zenei és vizuális improvizáció módszeres tanításának alapvető szempontjait, amelyeket iskolájuk tanítási gyakorlatában folyamatosan meg is valósítanak. A háromnapos találkozó programjában rögtönzéselméleti és -módszertani előadások, bemutatóórák, improvizációs hangversenyek szerepeltek. Ezt egészítette ki a Szabadiskola munkáját bemutató kiállítás. Az előadásokat Apagyi Mária, Gonda János és Lantos Ferenc tartotta, a koncerteken *Gyöngyössy Zoltán*, *Király Csaba*, valamint a Szabadiskola tanárai és növendékei működtek közre.

Nemzetközi Alternatív Zenepedagógiai Tanácskozás

Kiemelkedő fontosságú volt az a nemzetközi tanácskozás, amelyet az Intézet és a Magyar Zenei Tanács közösen rendezett meg 1994 áprilisában. Ez a rendezvény igen jól tükrözte az Intézet alapvető törekvéseit. A túlnyomórészt külföldi szakemberek mindegyike egy-egy, Magyarországon kevésbé elterjedt pedagógiai módszer vagy irányzat képviselője volt, akik előadást tartottak saját témájuktól, majd a szintén pedagógus hallgatóság bevonásával csoportos konzultációkon vettek részt. A találkozó célja tehát az volt, hogy a résztvevők nem csak egyetlen módszerről, hanem az alternatív zenepedagógia egészéről nyerjenek átfogó képet. A meghívott előadók között szerepelt *Marie-Laure Bachmann* (Dalcroze-módszer), *Jacques Chapuis* (Willems-módszer), *Phil Ellis* (számítógépes zenepedagógia), *Esztényi Szabolcs* (kortárs zene, improvizáció), *Scheily Mária* (euritmia) és *Manuela Widmer* (Orff-módszer).

Zeneterápia, zenepszichológia

Az utóbbi évtizedekben orvosok, pszichológusok, gyógypedagógusok alakították ki azt a pszichológiai gyógymódot, amely a zene és általában a művészetek lélektani hatá-

sának az alkalmazásán alapul. A terápiák és művészetek kapcsolatának elmélyítése, valamint új kapcsolódási lehetőségek megismertetése és bemutatása céljából 1995 augusztusában a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán *Művészetek–Szimbólumok–Terápiák* címmel nagyszabású nemzetközi konferenciát tartottak, amelyet a Zenepedagógiai Intézet a Pszichagógosz Integratív Pedagógiai Pszichológiai Művészeti Társasággal közösen rendezett meg. A mintegy félszáz előadó közül *Bagdy Emőke*, Esztényi Szabolcs, *Karl Hörmann*, *Laczó Zoltán*, *Konta Ildikó*, *Nagy Márton*, *Gerhard Kadir Tucek* és *Urbánné Varga Katalin* nevét említjük meg. Az előadások és bemutatók többek között a zenepedagógia és gyógypedagógia kapcsolatával, az ősi keleti zeneterápiával, a csoportanalitikus táncterápiával, a kontakt improvizációval és a komplex művészeti terápiával foglalkoztak – nagyjából részét olyan témakörökkel, amelyek más vonatkozásban is szerepelnek az Intézet programjában.

Menuhin program

Az Intézet behatóan támogatja a Nemzetközi Menuhin Alapítvány MUS-E európai programját, amelyet *Yehudi Menuhin* kezdeményezett és mindmáig személyesen ösztönöz. A gyermekek nevelésével foglalkozó nyitott, megengedő szellemű pedagógiai program alapvető célja a hátrányos tulajdonságok kifejlődésének megakadályozása, illetve ezek pozitív mederbe való terelése. A program keretében különböző országok kiválasztott iskoláiban a gyermekek sokrétű és intenzív művészeti képzésben részesülnek (mozgás és tánc, pantomim, improvizáció, ének, rajz, mintázás, kreatív zenei játékok, zenehallgatás stb.); a személyiségfejlődésükben végbemenő változásokat pedig pszichológusok kísérik figyelemmel. Az Intézet a nemzetközi programban részt vevő tanárok továbbképző tanfolyamaiban, az úgynevezett tréningsemináriumoknak a megrendezésében is közreműködik.

Egyéb programok

Rendkívüli érdeklődést keltett *Földes Imre*, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola tanárának kurzusa. A közismert szakember 1994 őszén, naponkénti váltakozással a zeneoktatás egy-egy meghatározó fontosságú területével foglalkozott, elemezve a jelenségeket, problémákat és azok mélyebb gyökereit.

Más jellegű előadásorozatot tartott *Mandel Róbert*. A népszerű muzikus és hangszer-történész a különböző zenei korszakokat tekintette át, különös tekintettel egyes korok stílusának és jellegzetes hangszereinek belső kapcsolataira. Ennek a kurzusnak már „multikulturális felhangjai” is voltak.

1995 nyarán *Multikulturális hatások és nemzeti kisebbségi hagyományok a zeneoktatásban* címmel tartott előadásokat *Patricia Shenan Campbell*. A washingtoni egyetem nemzetközi híró professzorának kurzusán a multikulturális, világzenei tendenciák mellett szóba kerültek a különböző kreatív zenei nevelési módszerek, s ezek kölcsönhatásai is. Teljesen újszerűek voltak azok a kiegészítő előadások és demonstrációk, amelyeket magyar szakemberek tartottak néhány hazai kisebbség zenekultúrájáról, s ezek pedagógiai vonatkozásairól. *Kovalcsik Katalin*, a Zenetudományi Intézet munkatársa a cigány folklor improvizációs és variációs technikájáról, *Borbély Mihály*, a főiskolai jazztanszék tanára a magyarországi délszláv népzene hagyományairól, *Szabó Tibor*, a Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskola igazgatója pedig intézetének multikulturális örökségéről tartott előadást, illetve pedagógiai bemutatót. Mindezek a rendkívül fontos és aktuális témák most először kerültek szóba kurzuson, nemcsak az Intézet keretében, hanem országos viszonylatban is.

A népszerű zenei műfajok iskolai oktatásával foglalkozó posztgraduális tanfolyamokat Gonda János vezeti. E kurzusoknak az a célja, hogy a nemrég megjelent, a *Populáris ze-*

ne antológiája című könyv és zenei gyűjtemény nyomán ezen a területen is következetes módszertani munka kezdődjék. A kurzusokon az iskolai zenetanároknak, a más és más úton haladó szakembereknek módjukban áll megfigyelni és megvitatni egymás módszereit, elvonva a különböző bemutató tanítások tapasztalatait.

1996 februárjában *Jacques Chapuis*, a lyoni Willems Intézet professzora, a Nemzetközi Willems Egyesület elnöke az Intézet meghívására immár másodszer látogatott Magyarországra. Chapuis kurzusának célja az *Edgar Willems* által kidolgozott zenei nevelési program bemutatása volt. A Magyarországon alig ismert módszer kiterjed a zenetanulás egész folyamatára, kezdve a zenével való ismerkedés kreatív formáitól – Willems ezt „előhangszer-oktatásnak” nevezte – a hallás-, ritmus- és improvizációs érzék fejlesztésén át egészen a különböző fokozatú hangszeres képzésig és énektanításig.

A mai magyar zeneszerzés jelentős eseménye volt egy másik program, amelyre 1996 októberében került sor. Földes Imre vezetésével a pedagógus-komponisták három generációjának, az idősebb, a közép- és a legfiatalabb nemzedéknek több jeles képviselője mutatta be és elemezte műveit, s szólt alkotói elképzeléseiről. A fontosabb irányzatok, kompozíciós technikák mellett a résztvevők megvitták a mai zeneszerzés időszerű kérdéseit (művek megszólaltatása és fogadtatása, nemzetközi kapcsolatok, mai zene a zeneoktatásban, notációs problémák stb.). Figyelembe véve a kortárs zenének az átlagosnál is nehezebb helyzetét, ennek a programnak különös fontossága volt.

A fentiekben összefoglaltuk a program meghatározó jelentőségű eseményeit. A visszatérő, ismétlődő kurzusok ellenére az Intézet szellemében és tevékenységében teljesen nyitott. Ez azt jelenti, hogy az Intézet együtt kíván haladni a változó világgal, követni kívánja a művészetekben bekövetkező változásokat, reagálni szeretne az új jelenségekre, pedagógiai eszmékre – tehát a programjaiban is állandó megújulásra törekszik. Ezért a jövőben is szívesen fogadja a szakmai és nem szakmai körökből érkező ötleteket, programjavaslatokat és bírálatokat.

Az Intézet művészeti vezetője Gonda János, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola tanszékvezető tanára. A programok kialakításában a változó összetételű, neves szakemberekből álló Művészeti Tanács működik közre. Speciális témakörök esetében a rendezvények támogatására a témák elismert szakembereit kérik fel. Az Intézet a tatabányai Erkel Ferenc Zeneiskolával közös épületben működik. Itt található az Intézet állandó irodája, s itt kerül megrendezésre a kurzusok jelentős része. Az Intézetet Tatabánya Megyei Jogú Város Önkormányzata létesítette. Szakmai támogatók: Magyar Zenei Tanács; Magyar Jazz Szövetség; Magyar Zeneiskolák Szövetsége; Zenetanárok Társasága. A Kreatív Zenepedagógiáért Alapítvány kuratóriumi elnöke *Tusa Erzsébet* zongoraművész, zenepedagógus – támogatja az Intézet folyamatos működését, elősegíti tevékenységének kiterjesztését, a már tervbe vett új létesítmények (pedagógiai könyvtár és kiadó, stúdió stb.) létrehozását. Az Alapítvány nyitott, amelyhez bármely bel- és külföldi természetes és jogi személy csatlakozhat, ha egyetért az Alapítvány céljaival és azt támogatni kívánja.

A mozgóképkultúra és médiaismeret tanításának céljai és feladatai

A Nemzeti Alaptanterv bevezetésével új helyzet alakult ki a film- és médiaoktatásban. A NAT ugyanis Mozgóképkultúra és médiaismeret néven önálló (és egyenrangú) tananyagként fogadta be a magyar közoktatás rendszerébe ezt a területet.

Ez a jogi értelemben nagyon fontos lépés megteremtette a lehetőségét annak, hogy a korábbinál jóval szélesebb körben történjen film- és médiaoktatás Magyarországon.

*Mivel ebben az esetben egy új műveltségi (rész)terület megjelenéséről van szó, ezért a Mozgóképkultúra és médiaismeret rendszerének ismertetése előtt érdemes néhány alapvető kérdést tisztázni.**

Diakjaink életében egyre fontosabb szerepet tölt be a tömegkommunikáció. A fiatalok egy része több időt tölt az elektronikus médiumok előtt, mint az iskolában, ami azt is jelenti, hogy a média a szocializációs folyamat meghatározójává is vált. A különböző médiumok átforgalmazzák a nyelvet, az öltözködést, az ízlést, a vágyakat, a hősöket, a ritusokat, illetve az alkotást és a befogadást egyaránt. A tömegkommunikáció mélyen áthatja a mindennapi életet, és kikezdheti a magánélet autonómiáját. A média lassan elengedhetetlen emberi szükségletként viselkedik, mintegy „valóságként” érvényesül. A „látható” már-már megkülönböztethetetlen a „megtörténttől” – vagyis a kép részben átvette a hatalmat a valóság felett.

Miért került be a Nemzeti Alaptantervbe a Mozgóképkultúra és médiaismeret?

Úgy gondoljuk, hogy az iskola nem mondhat le alapvető nevelő (szocializációs) szerepéről: más szóval nem hagyhatja védtelenül és gondozatlanul diákjait napjaink audiovizuális információrobbanása közepette. Úgy gondoljuk, hogy a közoktatásnak mindenképpen választ kell adnia a tömegkommunikáció kihívásaira.

Egyrészt a lehetőségekből fakadó kihívásokra, ami azt jelenti, hogy a tömegkommunikáció mind nagyobb szerepet játszik az ismeretszerzésben, a nemes és kevésbé nemes szórakozásban, valamint az „aktív politikai lényé”, az állampolgárrá válásban. A média világa ugyanis eddig sohasem birtokolt lehetőséget kínál a közönségnek: a szabad és demokratikus kommunikáció esélyét.

Másrészt a manipulációs hatásokból következő kihívásokra, ami ugyanakkor azt jelenti, hogy a tömegkommunikáció felhasználásával bármely közösség megfertőzhető, manipulálható: a média elhanyagolhatja vagy éppen meghamisíthatja az ismereteket, előnyben részesítheti az olcsó és alantas szórakozást, manipulatív szocializációs mintákat közvetíthet, veszélyes politikai indulatokat gerjeszthet, vagy éppen tompultságot válthat ki.

* Részletek a Fővárosi Pedagógiai Intézet és a Korona Kiadó gondozásában a közeljövőben megjelenő útmutatóból.

Milyen előzményei vannak a Mozgóképkultúra és médiaismeret oktatásának?

A hatvanas évek elején a remekművek sokaságát termő filmművészet követelte jogos helyét az oktatásban, míg a kísérleti adásokon éppen csak túllendülő televíziózásról ekkor még nem esett szó. Annál több volt a vita a reális lehetőségekről, az óraszámokról és tanügyi keretekről, a tananyagról és a módszerről, aminek eredményeként beindul a *filmsztétika* oktatása.

A filmesztétika kötelezően bekerült minden középiskolás tanuló magyar nyelv és irodalom tananyagában. A kezdetben kísérletinek tekintett, majd tíz kiadást megért munkáltató tankönyv pedig a tematikát és a metodikát jelentette a filmoktatás terén továbbra is képzetlen, nem kis részben magukra hagyatott magyartanárok számára.

A Mozgóképkultúra és médiaismeret bevezetésével kapcsolatban rendkívül tanulságos megismerkedni az akkori tapasztalatokkal. 1969-ben az Országos Filmesztétikai Tanácskozás a következőképpen értékelte az akkor már öt év óta zajló, kísérletinek nevezett oktatás tapasztalatait, amelyben 1964–69 között hetvenezer középiskolás vett részt: „A résztvevők erősen kételkedtek az irodalomórák keretében történő filmoktatás helyességében, hiszen a »filmművészet helyes értékelését éppen a széleskörűen elterjedt, megkövesedett, irodalmias szemléletmód gátolja«. Javasolták, hogy az elaprózott, alacsony óraszám helyett tömbösítve kellene az időt a tanításra felhasználni, esetleg egy általános művészeti tárgyat, a »poliesztétikát« oktatva. Sokan úgy vélték, hogy már az általános iskolában el kellene kezdeni a programot. A legtöbb felszólaló kitért a szaktanárok képzésének hiányára, amely gyakorlatilag lehetetlenné teszi a színvonalas munkát. A miniszterium képviselője ugyanakkor úgy vélte, hogy az iskolarendszer nem tudja befogadni a filmesztétikát. Ezzel szemben voltak akik úgy gondolták, hogy éppen a filmoktatás jelentheti majd az oktatás egészének tartalmi-módszertani megújítását.”

A nyolcvanas évek közepétől az oktatási rendszer liberalizálódását kihasználva a filmesztétika oktatásának teljes átértelmezésén dolgozott – kezdetben egymástól függetlenül, majd a *Mozgóképek az oktatásban* elnevezésű munkaközösség koordinálásával – néhány szakmai csoport. A különböző tantárgykísérletek, valamint a külföldi tapasztalatok feldolgozása nyomán született meg az a koncepció, amely a Nemzeti Alaptanterv Mozgóképkultúra és médiaismeret anyagában olvasható.

Az új program legfontosabb sajátossága, hogy a filmesztétika oktatása mellett kiemelt hangsúllyal megjelent a *médiaismeret*, a tömegkommunikáció oktatásának rendszere. Didaktikai megfontolásból ugyan továbbra is a filmet tekintjük az oktatás alapjának, de a társadalmi szükségletek szempontjából (a diákok életében játszott szerepük alapján) a különböző médiumok világának bemutatása az általánosabb feladat. A médiaismeret fogalma azonban ma még nem fogalmazható meg egyértelműen (szakmai értelemben is vitatott, hogy mi tartozik ehhez a területhez), így a jelenlegi szakaszban inkább csak az oktatás fő irányait lehet meghatározni. A NAT-ban elsősorban a mozgóképekre helyeződött a hangsúly (televízió, video stb.), de a helyi tantervek szintjén nem kizárt az írott sajtó, rádió stb. bevonása sem.

Mit jelent a Mozgóképkultúra és médiaismeret?

A Mozgóképkultúra és médiaismeret rendkívül szerteágazó művelődési területre utaló megnevezés, amely esztétikai, nyelvtudományi és részben szociológiai kategóriákkal írható le. Mindez azt is jelenti, hogy ez a tárgy interdiszciplináris megközelítést igényel, s leendő tanárának sokirányú alapképzettségre lesz szüksége.

A különféle mozgóképi „szövegek” értelmezéséhez szükséges történeti, nyelvi, művelődéstörténeti ismeretek, illetve a tömegkommunikáció természetrajzának elemi ismerete egyaránt része a NAT-ban olvasható tananyagnak.

1. A legfontosabb tudáselemek:

- a) mozgókép-„írás”, mozgókép-„olvasás”;
- b) a mozgókép esztétikája és technikája;
- c) a mozgókép művelődéstörténete;
- d) az elektronikus médiumok, elsősorban a televízió társadalmi és kulturális hatása.

2. A film és a média viszonya

Az oktatás fontos vonása, hogy nem a tömegkommunikáció, hanem a film felől közelíti meg tárgyát. Ugyanakkora filmek elemzése és a kreatív gyakorlatok jó alapot nyújtanak a média „termékeinek” értelmezéséhez, illetve a tömegkommunikációs rendszer működési mechanizmusainak megértéséhez.

Az aktív mozgóképi kommunikációs készség megszerzésére a letisztultabb, bizonyos szempontból gazdagabb filmi „beszédmód” szállítja a kezelhetőbb, mértékadó mintákat, amelyek értelmezésével könnyen megközelíthető az audiovizuális kommunikáció bármely területe. Ezért a tanulmányi időszak során a diákok számos filmet tekinthetnek meg, köztük a filmművészet alapértékeit képviselő magyar és külföldi alkotásokat, rövid és kísérleti munkákat stb. Ez az élmény jelenti azt a bázist, amelyre a különböző médiumok elemzése épül, és amely arra is ösztönzi a diákokat, hogy önálló alkotásokat is létrehozzanak (a fotótól, a képregények át a filmig) a szóban forgó területen.

A Mozgóképkultúra és médiaismeret oktatásának tagolása*1. A „nyelvtan”. Mozgóképirás és -olvasás:*

- a) a mozgóképi szöveg megértése;
- b) a mozgóképi szövegek olvasását lehetővé tevő kódok megfigyelése és megkülönböztetése;
- c) mozgóképi szövegek létrehozásához szükséges kifejezési készség;
- d) a gyakorlatok révén a formaérzék és kreativitás fejlesztése.

2. Művészeti ismeretek:

- a) az alkotás és a befogadás folyamatainak tudatosítása;
- b) a mozgókép elemi kifejezőeszközeinek felismerése, azok hatásának értelmezése;
- c) a művészi hatás összetevőinek, a jelentés szintjeinek felismerése;
- d) elemzési készség fejlesztése.

3. Művelődéstörténet:

- a) az audiovizuális médiumok kialakulásának művelődéstörténeti összefüggései;
- b) a különböző médiumok technikai fejlődésének története;
- c) a tömegkommunikáció kulturális-társadalmi (kölcson)hatása;
- d) a filmművészet fejlődésének alapvető állomásai;
- e) a mozgókép különböző alkalmazási területei.

4. Kommunikációs rendszerek:

- a) az audiovizuális média alapvető sajátosságainak tanulmányozása;
- b) tudatos, szelektív befogadói stratégiák kialakítása;
- c) a média hatásmechanizmusainak felismerése;
- d) a műsorelemzés képességének fejlesztése.

Az alapvető követelmények teljesítésén túl az érdeklődés, a tantárgyi integráció, illetve a tanári felkészültség függvényében az egyes iskolák maguk határozzák meg a műveltségi terület belső arányait, súlypontjait.

A mozgóképkultúra és médiaismeret helye a Nemzeti Alaptantervben

A Nemzeti Alaptanterv minden eddigi tantervi szabályozástól eltérő alapelve az, hogy a „tartalmakat és követelményeket átfogó műveltségi területek és részterületek kereté-

ben, nem pedig tantárgyakban rendezve fogalmazza meg. Lehetőséget nyújtva az iskoláknak arra, hogy tantárgyaikat önállóan alakítsák ki, válasszák meg és csoportosítsák.”

A NAT nem indokolja részletesen, hogy miért a műveltségi területek megadott rendszerezését választotta a tantervi szabályozás kiindulópontjául, jóllehet kétségkívül számos más felosztás is elképzelhető lenne. Az eldönthetetlen elméleti viták helyett olyan választási lehetőséget kínál és biztosít a helyi tantervek készítői számára, amely az előírt követelményrendszer szabályozó elvén túl a valóságosan létező társadalmi igények, pedagógiai erőforrások felmérésére készítet, önálló és integrált tantárgyi formákat eredményezhet, amelyek a gyakorlatban mutatják az elképzelések életképességét.

Példaként kínálkozik a „művészetek” műveltségi köréből hiányzó, onnan kiemelt „irodalom”, amely az anyanyelvvvel együtt önálló műveltségi területet alkot a dokumentumban, de amely felveheti, integrálhatja a mozgóképet, a táncot és a drámát is, ha ezt egy adott iskolában szerencsésnek tartják, és a megvalósítására vállalkoznak.

A Mozgóképkultúra és médiaismeret „természetes szövetségese” tehát az

- irodalomnak,
- a vizuális ismereteknek,
- a társadalmi ismereteknek,
- az informatikának,
- s természetesen önálló tantárgyként is meghatározható.

A műveltségi területek és részterületek sokféle módon összekapcsolódhatnak tehát, de az óraszámok korlátozott volta és a szakképzett tanárok hiánya erős akadálya lesz a NAT-ban körülírt, a hagyományostól eltérő új tartalmak gyors beépülésének.

A NAT műveltségi területeinek rendszerében logikus lépés a Mozgóképkultúra és médiaismeret anyagát és követelményrendszerét a *művészetek* fejezetben megjeleníteni. Részben azért, mert a filmesztétika-oktatás gyakorlatát éleszthetné újra, másfelől azért, mert a kreatív képzésre eredendően nyitottabb művészetoktatási tradíció talán könnyebben befogadhatja a terület műelemzésen túlmutató módszereit.

Ugyanakkor fontos annak a tudatosítása, hogy a Mozgóképkultúra és médiaismeret *nem a vizuális kultúra alfejezete*, hanem önálló részterület.

A Mozgóképkultúra és médiaismeret oktatásának feltételei:

- képzett *tanárok*;
- alkalmas *taneszközök* (könyv, szöveggyűjtemény, mozgóképes „szövegek”);
- technika;
- rugalmasan adaptálható *tantervek*;
- értékelést segítő feladatok, *vizsgakövetelmények*.

E feltételek nélkül a Mozgóképkultúra és médiaismeret nem oktatható szakszerűen és eredményesen.

Az olvasó – mivel e feltételek nagyobb részét nem látja saját szűkebb környezetében biztosítottak – arra gondolhat, hogy a Mozgóképkultúra és médiaismeret NAT-ból adódó oktatási követelményével egyelőre nem lehet komolyan számolni. Kétkedése bár indokolt, mégis gyengíthető talán, ha

- tekintetbe veszi, hogy a követelményrendszer csak a Nemzeti Alaptantervre épülő helyi tantervek bevezetését követő második évben, vagyis 2000-ben érvényesítendő;
- tájékozik a most induló nappali és posztgraduális tanárképzésekről;
- kézbeveszi a rövidesen (1996–97) megjelenő tankönyveket és tanári segédkönyveket;
- megismerkedik az Országos Közoktatási Intézet megbízásából készülő tantervekkel;
- kapcsolatba kerül a Mozgóképkultúra és médiaismeret megyei képviselőivel (1997 végére minden megyében képzett – helyi – szakember szervezi és segíti a regionális továbbképzést, a terület iskolai integrációját).

Az óraszámokról

A Nemzeti Alaptanterv előzetes vitáiban a gyakorló pedagógusok többsége az új szabályozásban is meg akarta ragadni azt az elemet, amely számára talán a tartalmi kérdéseket is megelőző fontosságú: hány órát fordíthat majdan a tárgy oktatására? A viták során azonban nyilvánvalóvá vált, hogy a Nemzeti Alaptanterv alapján egyértelműen nem lehetséges kiszámítani az egyes műveltségi területekre vagy részterületekre jutó tényleges óraszámokat, az óraszámok pontos kiszámítása a helyi tantervek feladata.

A helyi döntések számára kialakított tantervi mozgáster:

- a szabadon felhasználható órakeretek;
- a lehetséges tantárgyi kombinációk sokasága;
- az arányok javasolt, s nem kötelező volta.

Ezek biztosítják, hogy az iskolák önállóan határozhassák meg helyi tanterveikben a tanítás rendjét. Ez azonban azzal jár, hogy a NAT nem írja elő – s a dokumentumból nem is olvasható ki –, hogy egy adott iskolában mennyi időt (s milyen tantárgyi keretben) kell esetünkben a Mozgókép-kultúra és médiaismeret oktatására fordítani.

A NAT-ban körvonalazott arányokat, a hatályos oktatási törvényt és az iskolákban kialakult oktatási tradíciókat figyelembe véve becsülhető csak meg, hogy a Mozgókép-kultúra és médiaismeret oktatására az egyes iskolákban a helyi tantervek készítői mekkora órakereteket biztosíthatnak évente az egyes évfolyamokon – ott ahol csupán a minimumkövetelmények teljesítése a cél, ott ahol az Alaptantervben írt részletes követelményeket kívánják figyelembe venni, és ott, ahol a terület oktatását kiemelt fontosságúnak ítélik:

	<i>minimum</i>	<i>átlagos</i>	<i>kiemelt</i>
7–8. évfolyam	15–20	25–30	45–50
9–10. évfolyam	20–25	35–45	65–75.

Az integrált tárgyakban megjelenő mozgóképek oktatás tantervi programjaiban a kiemelt óraszámú változattal nem érdemes számolni. Az ilyen tantárgyi programok vagy a minimum követelmények teljesítését, vagy az átlagos szint elérését célozhatják meg.

A Nemzeti Alaptanterv a 8. és a 10. évfolyam végére fogalmazza meg a terület részletes követelményrendszerét, oktatása tehát a 7–10. osztályokban *javasolt*. (Számos érv szól amellett, hogy az alacsonyabb évfolyamokon, a kisiskolás korban is foglalkozzon az iskola a mozgóképek oktatással, noha a NAT ilyen értelmű szabályozást nem tartalmaz.)

Elképzeltető, hogy valahol csupán a 8., másutt esetleg csak a 10. évfolyamon foglalkozzanak a mozgóképekkel, mint ahogyan az is, hogy bizonyos iskolákban az irodalomra szánt órakeretet, másutt a társadalomismeret- vagy akár a „művészeti” órák *egy részét is* felhasználják a mozgókép-kultúra és médiaismeret oktatására. Amiképpen az is elképzelhető, hogy lesz, ahol az időkezelés s a térábrázolás, a színtan, a narráció vagy éppen a totalitáriánus rendszerek rokon vonásainak oktatására a mozgókép-kultúra- és médiaismeret-órák bizonyulnak a legalkalmasabbnak. Vagyis a szóban forgó műveltségi részterület oktatása évi 15 és évi 75 órában egyaránt elképzelhető, természetesen erősen eltérő mélységben és tartalmakkal.

Rendkívül fontos, hogy akár önálló, akár integrált keretben oktatják a Mozgókép-kultúra és médiaismeret anyagát, az lehetőleg *tömbösített* formában történjék, legalább két-három tanóra összevonásával.

A NAT és a helyi tanterv viszonya

A NAT közös követelményekben megfogalmazódó műveltségképe közvetlenül, az Alaptanterv filozófiája pedig áttételesen hordozza az *egységes kultúra elvét*. A tantárgyak

rendszerében oly nehezen megjeleníthető összefüggések kibontására a NAT eredendően, szellemiségében készlet felhasználóit, a helyi tantervek összeállítóit. Azt sugallja számukra, hogy az egyes műveltségi részterületek határait kitágítva, azokat nem csupán a megszokott szűk keretben működtethetik az oktatásban.

Mivel a mozgókép nem függetleníthető a kortól, amelyben születik, létrehozása nem csupán a tehetség vagy a szándék függvénye, hanem a technikáé, a műszaki kultúráé és a gazdasági-jogi környezeté is, ezért a Mozgóképkultúra és médiaismeret mindenképpen integratív megközelítést igényel. A minőségibb oktatás mindig is igényelte a tantárgyak közötti átjárhatóságot. A Nemzeti Alaptanterv esélyt ad a merev tantárgyi keretek meghaladására. Ennek az egyik feltétele azonban éppen a világosan átgondolt helyi tanterv megfogalmazása.

A követelményekről – példák segítségével

A Nemzeti Alaptanterv az egymásra épülő fejlesztési követelmények rendszerében fogalmazza meg a korszerű műveltség elvárható tartalmait, a személyiség fejlesztésének életkorral összehangolt tervét.

Nézzük meg az egyes műveltségi területekre, illetve részterületekre vonatkozó *részletes és általános*, valamint az oktatás egészére vonatkozó *közös* követelmények kapcsolatának értelmezését egy, a Mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyköréből vett példa segítségével. A 8. osztály végén megadott részletes követelmény a *művészeti ismeretek* tantárgyára vonatkozóan így fogalmaz: „Jellegzetes megoldások a történetmesélésben, a drámai szituáció felépítésében és a képalkotásban”; a fejlesztési követelményekről ez olvasható ugyanott: „A mozgókép elemi kifejezőeszközeinek felismerése, a film hatásmechanizmusainak tudatosulása”.

Legyen a „jellegzetes megoldások” és az „elemi kifejezőeszközök” példája a mozgóképi ábrázolás egyik alapvető eszköze, az *utalás*.

Tudjuk, hogy a film írásmódját – hasonlóan az utalásban megnyilvánuló élménygonddal működéshez – az indulattal és dinamikával telített, de töredékes cselekvéssorok, az események maradványainak felbukkanása, az egésztest képviselő részletek jellemzik. A történetek mesélésekor, a helyzetek felépítése és lefotografálása során mindig el kell dönteni, hogy az elbeszélő az adott pillanatban miről tájékoztatja nézőjét közvetlen, s miről közvetett eszközökkel, mit mutat, s mit nem mutat meg. Az utalás fogalma elemi szinten értelmezhető azzal a példával, ahogyan az *arcközeli* alatt *kattogó kerekek* az „*utalás a vonaton*” érzetét keltik, de mindez összetettebb formában is bemutatható.

Nem csupán a filmek, hanem a hírműsorok vagy a reklámok szövevényeinek felfejtésével is könnyedén bemutatható az utalás szerepe a mozgóképi ábrázolásban. Egy olyan képsor megtervezése és elkészítése pedig, amelynek egyértelműen utalnia kell az ágyon fekvő beteg ember jelenlétére egy szobában, miközben sohasem mutatjuk ténylegesen az illetőt, szintén elvezet az utalás lényegének, és az ábrázolásban betöltött szerepének megvilágításához.

Az *utalás* tehát a mozgóképi ábrázolás olyan alapvető eszköze, amely a Mozgóképkultúra és médiaismeret részletes követelményeiben közvetlenül ugyan nem jelenik meg, de amelyet a *helyi tanterv* alapján íródó részletes tantárgyi tervnek már tartalmaznia kell.

Jól tudjuk, hogy az *utalás* nemcsak a mozgókép, hanem minden *dramatikus*, illetve *ábrázoló művészet* sajátja, így az irodalomé, a színházé vagy a képzőművészeteké, ám alkalmazása a zenei formák esetében erőltetett volna. Ilyenformán az utalás nemcsak az önálló, hanem az irodalommal vagy a vizuális kultúrával integrált mozgóképközpontú programban is megkerülhetetlen tananyag.

Mint a példa is mutatja, a Mozgóképkultúra és médiaismeret NAT-ban előírt részletes követelményei sem fogalmazzák meg többnyire „egy az egyben” az oktatás tényleges,

kézzelfogható tartalmait, de egyértelműen *utalnak* azokra. A részletes követelmények nem rögzítik tételesen a fogalmi apparátust, mint ahogyan az interpretálandó műveket sem, mert ez

- meghaladná a NAT terjedelmi kereteit;
- merevebb szabályozási eszköz lenne, mint ami a NAT szemléletéből következik.

A *kommunikációs készség* fejlesztését nem a művészi közlésformák elsajátításától reméli az oktatás. Kiinduló példánknál maradva, az *utalás* a metakommunikációban éppen úgy tettenérhető, mint a köznapi szóbeli érintkezésben vagy a kommunikáció majd minden megjelenési formájában. Ezért az iskolai oktatás egészét átható, az egyes műveltségi területek mindegyikében a lehetőségek szerint megjelenő ún. közös követelményrendszer az *utalást* latensen a *kommunikációs készségek* fejlesztésében tartalmazza.

A Nemzeti Alaptantervben megjelenített *közös követelmények* közül a Mozgókép-kultúra és médiaismeret jelentős tényező lehet az *egyetemes*, az *európai* és a *nemzeti kultúra* megismertetésében, a *más kultúrák iránti fogékonyság* és *fogadókészség* kialakításában, a *kommunikációs kultúra* oktatásának minden vonatkozásában, a *lelki egészség* kialakításában és a *tanulási kultúra* fejlesztésében.

A követelmények rendszere iskolai szakaszonként

Az előzőekben vázolt *általános követelményekből* és az Alaptanterv részletes követelményeiből kiolvasható a Mozgókép-kultúra és médiaismeret oktatásának fogalmi rendszere, fejlesztési stratégiája, tárgyszemlélete, de a dokumentum műfaji sajátosságaiból adódóan szükséges a szöveg értelmezése, további konkretizációja, elsősorban az életkori sajátosságok mentén:

7–8. osztály

Kezdetben bizonyos alapozó, előkészítő tematikát, erősen gyakorlati, kevésbé elméleti megközelítést igényel a fejlesztés, „csinálás, önfeledt” élmény-időszakot, feltöltődést.

A tananyag:

- az elbeszélő (lineáris szerkezetű) kifejezőmód fontosabb elemeit tartalmazza;
- a mozgóképi szövegek nagy csoportjainak felismerését,
- a műfajok (tömegfilm/szerzői film) elkülönítését,
- a művek/műsorok szétválasztását célozza.

A filmpéldánknál kifejezetten ellenjavallt az irodalmi adaptáció; a lényeg, hogy a gyerekek megérezzék a kifejezési forma szuverenitását, másságát. Később is a kreatív, gyakorlati megközelítés marad túlsúlyban, de a fejlesztést szolgáló feladatok itt már a mozgóképi kommunikáció természetrajzának feltárására szolgálnak.

Tudjuk, hogy a film írásmódját – hasonlóan az utalásban megnyilvánuló élménygondolkodáshoz – az indulattal és dinamikával telített, de töredékes cselekvéssorok, az események maradványainak felbukkanása, az egészet képviselő részletek jellemzik. A történetek mesélésekor, a helyzetek felépítése és lefotografálása során mindig el kell dönteni, hogy az elbeszélő az adott pillanatban miről tájékoztatja nézőjét közvetlen, s miről közvetett eszközökkel, mit mutat, s mit nem mutat meg. Az utalás fogalma elemi szinten értelmezhető azzal a példával, ahogyan az arcközeli alatt kattogó kerek az „utazás a vonaton” érzetét keltik, de mindez összetettebb formában is bemutatható.

Az elemzés a filmértés alapelemeire összpontosít:

- a történet, az exozicció és a lezárás;
- a cselekmény és
- az elbeszélés.

A tanmenet kialakításának az eltérő életkori és mélységi szinteken egyformán fontos mozzanata, hogy a *szerkezet*, a *történet*, a *cselekmény*, a *jelenetezés*, a *dramaturgia* tanulmányozása után értelmezhetőek csupán az ábrázolás jellegzetesen filmi eszközei: a *szerpjáték*, a *környezet*, a *kamerapozíció* és a *képkivágás*, továbbá a *megvilágítás* vagy a *montázs*.

A technikai képírás fejlődését, a reprodukciós és távközlési technikák kulturális hatásának vázlatos áttekintését tartalmazza a művelődéstörténeti, illetve a kommunikációs rendszerekre vonatkozó tananyag, amely elektronikus „környezetismeretként” épít a diákok mindennapi tapasztalataira. A használati módok elkülönüléséről és sokféleségéről van szó: tömegszórakoztatás, művészet, hírközlés, dokumentáció, agitációk, publicisztika, oktatás, kutatás. Köznyelv és magánmózi.

Itt részben a tanulók televízió–video–mozi–komputer–multimédia fogyasztói szokásait, kedvteléseit is megfigyeljük.

9–10. osztály

A kreatív-élményszerű megközelítés módszertani szerepe valamelyest csökken, a tudatosítás, az értelmezési készség fejlesztése az elsődleges cél. Legyen a diák „hivatásos néző”.

Tematikusan:

- a látvány értelme, a látvány összetevői: a *kompozíció*;
- az esemény értelme, az esemény összetevői: a *montázs*;
- a történet értelme, az elbeszélés stratégiái: a *dramaturgia*;
- a látható ember, illetve hogyan jelenik meg a filmen az, *ami nem látható*.

A mozgókép legfontosabb kifejezőeszközeinek tudatosítása

- a film képzetes tér-idő egységei, a képi és hang szekvenciák létrehozása;
- a montázselv;
- a szerepjáték;
- a verbális és non-verbális kódok;
- a környezet;
- a képkompozíció;
- a világítás;
- a kiemelés és elhagyás hatásmechanizmusa.

Az elemzési munka elsősorban az önálló, hiteles filmekre alapozódik, az ábrázolt világ, a stílus és a szerzői szándék, a forma és értelem, a stílus és világkép összefüggéseinek felismerése a cél. Az oktatási időszak végén a bemutatásra kerülő műveket részben a magaskultúra kísérletező, nyelvújító darabjaiból, másrészt viszont a tömegkultúra archetipikus jegyekben gazdag műveiből kell választani. A tömegkultúra művelődéstörténeti, esztétikai alapjait a mozgóképkultúra példáin kell bemutatni.

A tananyag a televíziós műfajok, elsősorban a hírműsorok, élő adás, a reklám és a klip, és részben a szappanopera, a sorozatok és a magazinok jellegzetességeit feltárva, az audiovizuális média közvetlen és közvetett üzenetének értelmezését, a manipulációs technikák felismerését célozza.

A tematika szerves része a tömegkommunikáció szociológiai szempontú megközelítése, a valóság–virtuális valóság, információs társadalom, multimédia, interaktivitás kérdése, az alkotás és a befogadás hagyományos formáinak átformálódása, de inkább csak a problémafelvetés szintjén. A részletesebb tárgyalás ezen a területen a NAT által nem szabályozott 11–12. évfolyamra vár.

A mozgóképi szövegek kiválasztása

A mozgóképkultúra oktatása nem nélkülözheti a vetített anyagot, a műveket, amelyeket szerencsés esetben celluloidon, mozi-környezetben, többnyire azonban videón lehet elérni. A kiválasztott, bemutatásra és feldolgozásra kerülő műveket *teljes terjedelmükben kell* vetíteni, a részletek csak a későbbi, elemző munkát segíthetik. Mivel ez értelemszerűen nem képzelhető el órakeretben, a Mozgóképkultúra és médiaismeret oktatásához (függetlenül attól, hogy az integrált vagy önálló formában történik) szükség van a diákok bizonyos, tanidőn túli részvételére, miként a *Hamlettel*, a *Pál utcai fiúkkal* vagy az *V. szimfóniával* sem órakeretben találkozhat a tanuló.

A kiválasztásra kerülő művek spektruma széles, és a lista több okból sem adható meg tételesen. Egyfelől nem mindegy, hogy a területet az adott helyen milyen mélységben, illetve önálló vagy integrált formában oktatják, másrészt számos olyan mű „használható” valamely mozgóképpel kapcsolatos kérdés feltárására, amelyek filmtörténeti jelentősége hasonló súlyú. A televíziós műsorok, művek kiválasztása természetesen még kevésbé kanonizálható.

Fontos, hogy a stúdiómozgóképek alatt vetített mintegy 20–80, vagyis nagyjából évi 5–20 film segítségével a tanulók megismerkedjenek:

- a filmtörténet legfontosabb irányzataival;
- a műfajokkal;
- néhány jelentős alkotó alapműveivel;
- kiugró értékek sorával.

A válogatás túlnyomórészt szerzői vagy „stílus” filmeket tartalmazzon, de nem lehet elutasító a tömegfilmmel szemben. A vetítésre kiválasztott filmek sorrendjének megállapításánál inkább *kerülni kell a kronológiát*, mintsem ragaszkodni ahhoz. A film gyorsan öregszik, napjaink diákjához a mai film nagyobb eséllyel szólhat. A ciklikusan visszatérő, különböző filmtörténeti korszakokat, iskolákat képviselő művekre alapozva bizonyos idő után felépíthető a tanmenetben a filmtörténet kronologikus rendszere. A kép-olvasási készség fejlesztését – akár ahistorikus szemlélet rovására is – előnyben kell részesíteni.

A mozgóképi szövegek kiválasztásánál pontosan tudnunk kell, hogy

- milyen céllal akarjuk felhasználni azokat a tanításban;
- tekintettel kell lennünk a diákok előképzettségére és
- a beszerzési/vetítési lehetőségekre.

A kiválasztás szempontjai

A filmtörténeti, stílustörténeti tájékozottság fejlesztése:

- valamely korszakot (iskolát, stílust),
- valamely ismert (vagy kevésbé ismert) alkotó munkásságát,
- valamely műfaj jellegzetességeit akarjuk oktatni?

Szerkezettani, narratológiai, dramaturgiai ismeretek fejlesztése:

- a mozgóképi szövegek irodalmi előzményeire,
- a történetre épülő, vagy éppen a történetet elvető narratív struktúrákra,
- az expozíció, a konfliktus és a lezárás típusaira,
- az utalás, a véletlen szerepére,
- a hősválasztásra,
- a cselekménybonyolításra vagyunk kíváncsiak?

A filmnyelvi eszközök tanulmányozása:

- a szerepjátszókkal kapcsolatos kérdéseket (amatőr-hivatásos, karakter, gesztusok),
- a mozgóképi dialógust,
- a fotografálást, a nézőpontok kiválasztását, a megvilágítást, a fény hatását,

- a lefényképezett környezetet,
- a mozgókép akusztikus terét,
- a mozgóképi anyag szerkesztését, tempóját, ritmusát akarjuk szemügyre venni?

A mozgóképi szövegek hitelességének vizsgálata:

- a mozgóképen ábrázolt világ és a valóság viszonyát,
- a virtuális valóság problémáját,
- a mozgókép manipulatív technikáit mutatnánk be?

A mozgókép és más művészetek viszonyának tanulmányozása:

- a színház és a film kapcsolatát,
- a fotó és a film kapcsolatát,
- a szépművészetek és a film/video kapcsolatát,
- a mozgókép és a zene kapcsolatát akarjuk felderíteni?

A mozgókép tömegkulturális hatásának vizsgálata:

- a tömegfilm és a szerzői film közti különbségnek,
- a mozi, az art-mozi, a mozi és a televízió, a video és a televízió hatásának,
- az egyes használati módok elkülönülésének és sokféleségének,
- a nyílvanosság átalakulásának,
- a mű és a befogadó kapcsolatát átformáló interaktivitásnak,
- a tömegkulturában azonnal intézményesülő eredetinek a tanulmányozása?

A diákok előképzettségének, korosztályi és kulturális meghatározottságának figyelembevételével:

- a választandó mű problematikája „közeli” vagy idegen a hallgatóság számára;
- a választandó anyag verbális és képi megoldásai összhangban vannak-e a megcélzott korosztály vélhető élettapasztalataival;

- szembesíteni kívánjuk-e a hallgatóságot bizonyos tabukkal?

Az elemzés egymásra épülő szintjeiből melyeket kívánunk bejárni:

- az élményszintet;
- az értelmezés szintjeit;
- a műbírálathoz szükséges szintjét?

Az életkorral és a feldolgozás mélységével összhangban az egyes szintek egyszerűsödnek a mozgóképolvasás elsajátításának természetes fázisait adják, s ez segít a tanmenet felépítése során éppen úgy, mint az egyes művek kiválasztásában.

Nagyon lényeges, hogy a mozgókép, de a filmművészet eredményeit illetően sem alakult ki semmiféle tágabb közmegegyezés az életkor függvényében elvárható ismeretek, képességek, tehát a *műveltségi minimum* mértékéről, szerkezetéről. És itt nem is elsősorban a tananyagba kerülő filmek listájáról van szó. Természetesen vannak vitathatatlan remekművek, vannak megkerülhetetlen alkotók és filmek, természetesen van valamiféle laza, mégis kézzelfogható szakmai egyetértés a film történetében kiemelkedő fontosságú művek tekintetében, van számos szellemes és életképességét már a filmklubokban is bizonyított sorozat, de ezek az összeállítások esetünkben csak kiindulásként alkalmazhatóak.

A film éppen 100 éves, a rendszeres televíziózás évtizedekkel fiatalabb. Ma még nagyon nehéz volna egyértelműen meghatározni a „letisztult, iskolaképes tudanyagot”, azt, hogy mi volna az elvárható tudás Mozgóképkultúrából és médiaismeretből. Mi a jelles, és ki bukik majd meg? – ez ma még nem tudható egzakt módon.

A tárgykör ismeretanyagának, fejlesztési és minimális követelményeinek korrekt értékeléséhez szükséges gyakorlati tapasztalatokat, a tényleges viszonyítási alapot csak a terület oktatási gyakorlatának elterjedésétől várhatjuk. A jól kodifikált, egzakt mérési módszerek kialakítása ezért lassú folyamatnak ígérkezik.

„Csupa merő színház...”

Egy sikermodell a félmúltból

Kis verseskötet jelent meg 1913-ban, Bohóc sipka címmel. Valahogy eljutott Ady Endréhez is. Belelapozott, összefogta pár másikkal, és szokásosan tömör bírálatot küldött a Nyugatnak. Nem láthatott bele a következő évtizedekbe – de a jelenből megsejtette a jövőt, a lírikusban már portretizálta a színpadi szerzőt.

Ady, mint mindig, magáról is beszélt, önmagához mérte a siheder költőt, *Bókay János*. Ennyi volt a mondandója: „Kedves, finom és elegáns poémák a Bókay-versek, írójuk szeretnivaló ifjú és én boldogan nézem, hogy dalosan, jókedvűen susogja el francia parkban azokat a fájdalmakat, amelyekért az én időmben a magyar polkra kellett járnunk”.

Mindössze huszonegy éves volt akkor az induló lírikus – aki később nem a költészetben tüntette ki magát. A hasonló nevű orvosprofesszor, a nagy gyermekgyógyász fia (és az édesanya második házassága révén az író *Ábrányi Kornél* nevelt fia), ifjabb Bókay János fényes darabírói évtizedében – nagyjából 1934 és 1945 között – is kedves ember, elegáns úr s akkor már ünnepelet szerző volt, mellesleg közismert bohém, akinek legfőbb szenvedélye a napi száz szál finom cigaretta. Meg a színház, persze a francia stílus. Az a vígjátéktípus, melyben dalosan, jókedvűen lehet elsusogni az életet; főleg a férfi és nő szerelemben viselt dolgait.

Viszonylag későn, negyvennégy éves korában mutatták be első fontosabb vígjátékát, aztán még pár esztendőnek kellett eltelnie, míg életének úgymond legdöntőbb fordulatáig jutott: a Vígszínház élére került. Akkor azt nyilatkozta sűrűn: minden, ami addig történt vele, csak előkészület volt. Nemsokára viszont már egyetlen szót sem volt hajlandó mondani színházról, igazgatói regnálásról: direktorsága pünkösdi királyságnak bizonyult.

A nagy nyüzsgést követően, 1945 után csönd volt körülötte. A (siker)irodalomba két színházi könyv hozta vissza őt még egyszer: a *Bohémek és pillangók* című, máig közkedvelt *Puccini-életrajz*, valamint a *János vitéz* színpadi pályafutását bemutató *Egy rózsaszál*. 1961-ben, hatvankilenc éves korában hunyt el, július 16-án, éppen a születésnapján.

Vígjátékai ma nehezen hozzáférhetők, régi újságokat, muzeális kéziratokat kell búvárolni értük. Az egyiket, a legjobbat azonban nemrég budapesti társulat játszotta, 1991 tavaszán tartott premierrel: jellemző módon egy színész, *Agárdi Gábor* rendezte a Várszínházban a *Négy asszonyt szeretek* felvonásait. Ez a darab – mintegy az összes többi képviselve – egyértelmű tanújele az írói világlátásnak és a dialógusépítő technikának. Tisztán vegyelemezhető a túlzottan is vágyott siker pezsgése. Bókay nem volt tehetségtelen színházi alkotó. Immár majdnem teljes feledésbe merült életműve a maga idejében megérdemelni látszott az életmű minősítést. A színműveiből süttö szemlélet és mentalitás szakmai és erkölcsi tanulságai ma is megszívlelendők: a színpadi szerző és a közönség, az író és a befogadó egy bizonyos kapcsolatformájának modellje rajzolódik ki. Mivel mindig élénk kritikai figyelem övezte, legalább két bírálói magatartásra, attitűdre is fény derülhet az alábbiakban. Az engedékeny *Schöpflin Aladáréra* és a kérlelhetetlen *Németh Lászlóéra*.

Bókay komédiái szinte egymásból fakadnak, egymás folytatásai. Színművei sorából csak egyetlenegy rí ki, *Az utód*, amely valóban minden tekintetben kivétel. Egyébként ál-

landó mintára készítette általában elsöprően sikeres műveit. Alapállása rokonszenves, színházcentrikus: „Nagyon sokat bízok a színészre... Mielőtt leülök színdarabot írni, előbb megkeresem a szereposztásomat. Megállapodom a színházzal, megbeszélem a szerepeket a színészekkel és csak miután megtaláltam a szerintem legideálisabb szereposztást, merem megírni a darabot. Már ott tartok néha, hogy azokra a külföldi színházakra is gondolok, ahol már darabjaimat játszották. Látok, hallok valahol egy színészt... rajta keresztül látom meg a problémát, amely köré a darab jegecesedik. Ha *Bajor Gizi* nincs, so-hase írom meg a *Feleséget*. Ha az ismeretlen *Karády Katalin* nem vacsorázik egy nyári estén véletlenül mellettem egy Duna-parti vendéglő teraszán és nem hallgathatom, nézhetem órák hosszat, talán nem születik meg bennem az *Első szerelem* Gabija...”

Az író egyik fő érdeme, esetleges mai játszhatósága mellett a legfőbb érv ez a színész-központság. Mai utódai általában legfőljebb csak álmodhatnak az ilyesfajta tervező elő-készületekről. Az idézetből – mely egy 1940-es cikk részlete – kitűnik: Bókay nem föltétlenül mutatkozott szerénynek. Akkor volt mire szerénytelennek lennie. Akiről *Deák Zoltán* azt írhatta ugyanebben az esztendőben a *Film, Színház, Irodalom* hasábjain, hogy „Páratlan Bókay-dömping – Európa színházaiban több mint száz városban játsszák darabjait”, az meg is engedhette magának, hogy osztrák, cseh, német színészekben – kissé még a posztmonarchikus színházi struktúrában – gondolkodjék. A színikritikus Németh László egyik bírálatának (melyben *Barabás Pál* vígjátékát, *A 2000 pengős férfi* címűt marasztalja el, mondván, az „sokkal inkább egy kétmillió pengős nő...”) ezért lehet egy félmondatban főként Bókay felé bökött tőrészúrása ez: „...ki nem akarna vígjátékíróvá átképződni, mióta írónk vannak, akiknek egyszerre négy vígjátékuk megy a legközelebbi világvárosban...” Németh korábban már nem hagyott kétséget afelől, hogy szerinte „ha az ünnepelt pesti drámaíró a szerelemről ír: az is csak szatócsbolt”. (Ez a suhintás *Vaszary Jánost* is érte.) *Egyed Zoltán* a francia bulvárszínház 130 darabot gyártó csillagára, az utóbb a Concourt Akadémiába is beültetett író–színész–filmes sikeremberre utalva a magyar *Sacha Guitry* elnevezést adományozta Bókaynak – ám ő is célozgatott bohózatainak „anyagias természetére”: „Bókay rettenetesen szereti önmagát mint író. Nem tudom, de azt képelem, hogy állandóan kimutatást hord magánál külföldi előadásainak szérieseiről, és bámulusos, de abban a többi szerzőtől ő sem különbözik, hogy jobban szereti az 500-as számot, mint a 25-öst...”

Milyen darabokat adott is át a színházaknak Bajor Gizi „házaszerzője”, a kedvelt karakterszínész *Rajnai Gábor* legodaadóbb tisztelője? Megbízható kalauzaink a kritikusok. Schöpflin Aladár mondhatni valamennyi Bókay-premierről írt, a Nyugat (majd a Magyar Csillag) mellett általában a Tükörbe is. Akkoriban nem számított főbenjáró bűnnek, ha valaki két–három orgánumnak is adott bírálatot ugyanarról az előadásról. Természetesen a később „konzervatív haladár”-nak gúnyolt („megsírverselt”) Schöpflin pontosan föl-mérte, milyen közönség olvassa a Nyugatot és milyen a másik lapot, de az egymástól kö-zelítésben, stílushajlékonyságban különböző két írás egyike sem zárta ki a másikat. Hat-van évvel ezelőtt az sem keltett megütközést, hogy a Nemzeti Színházban több bemuta-tóval érdeklelt Németh László rendszeresen, zavartalanul ostorozta kritikáiban *Németh Antal* színházát. Az érdekszférák akkoriban is kiépültek – más volt azonban (a kulturális politikától a magánszínházak működéséig) az a közeg, amelyben az előfeltevések, köl-csönösségi és szembeállító viszonylatok, sorsokat fordító következtetések és következmények hatottak.

Az 1936-os *Megvédtem egy asszonyt* (Belvárosi Színház) sikert aratott, túl nagy feltű-nést Bókay mégsem keltett, mivel a két évvel korábbi regényeredeti alapján dolgozott. A jó tollú *Bisztray Gyula* épp akkora teret szentelt a műnek, amekkorát megérdemelt: „...talpraesett, kerek vígjátékötlet a megrögzött agglegényről, aki a női becsület védel-mében veszi el a féltett függetlenségét.” Már ekkor is kiteszik, hogy bár Bókay alapöt-letei igen jók, azokkal aztán – úgy a második felvonástól kezdve – alig tud valamit kez-

deni (Molnár *Ferenc* dörzsölheti a tenyerét: ő megmondta, hogy mindig itt kezdődik a baj, és a harmadikban jön a krach). Példánkban az addigiakhoz képest terjedelemre is kurta-furcsa harmadik részben szegény Bory Péter csak komoly jellemerőszak és egy jó adag írói cinizmus folytán szerelmesedik bele a férjét otthagyo Bakosnéba (Macába – Bókay szereti az ilyenféle „könnyű” neveket).

Ez a darab a Bókay-vígjátékok leggyöngébb vonulatából való. Hemzseg az erőltetett szöviccek garmadájától. Ma bizonyára előadhatatlan, akárcsak a *Ragaszkodom a szerelemhez* (1938, Belvárosi Színház), az *Első szerelem* (1940, Vígszínház) és a *Hazudj nekem* (1941, Vígszínház). Tökéletesen mindegy, melyikről írta (az 1940-esről írta) a toleráns Schöpflin: „Hézagok, apró repedések mutatkoznak az épületen...”

Az 1937-ben bemutatott *Szakíts helyettem* (Belvárosi Színház) ezzel a dialógussal kezdődik, midőn János, az inas lép be doktor Timár Ferenc rendelőjébe: „– Parancsol a nagyságos úr? – *Van még valaki a váróteremben?* – Nem. Már mindenkit kidobtam.” Igazán gyorsan csiholt nevetés! Kár, hogy az orvos a biztonság kedvéért még vissza is kérdez: „– *Kidobta a betegeimet?*” Persze nem – csak két könyvügnököt, egy autóügnököt és egy rádióügnököt.

A továbbiakban is fűrgén követik egymást a (szó)viccek, amelyeket főleg a nő és a férfi viszonyával kapcsolatos, nem épp mély bölcsekedés táplál. Például: „...ha meguntam volna, úgy kidobnám szegényt, hogy a szemem se rebbenne. Tudod te, öregem, milyen okos, erős és elszánt a férfi egy olyan asszonnyal szemben, akit már megunt?! Éppen az a baj, hogy szeretem...” Úgy fest, Bókay – erkölcsi értelemben, társadalmi lényként – határozottan férfiellenes, ilyképp inkább az asszonyközönségnél keresheti a gyorsabb és olvatagabb sikert. Darabjaiban mindig a nők a becsületesebbek, céltudatosabbak, eszesebbek, mélyebben érzők, a dolgokat elboronálók. A férfi mellékes személy, pusztá alany: vagy meg kell nőszülnie, vagy otthagyják. Vagy megérdemli a sorsát, vagy nem. Így is az ő baja, úgy is az ő baja.

Molnár Ferenc szellemessége, *Herczeg Ferenc* a jelent is historizáló előkelősége, *Szomorú Dezső* túlfinomult eleganciája meg sem kísérti e műveket. Ne is folytassuk az összehasonlító névsort, mert minőségileg megtévesztő. Bókay izlése sem közelíti meg az iméntiekét. Lili, akivel szeretője, Szegedi Miklós gyávasága folytán annak barátja, Timár doktor kénytelen szakítani, így fordul az orvoshoz, és ilyen választ kap: „– Szóval ismeri a nőket? – *Kicsit ismerem őket.* – A veséjükbe lát? – *Lehet így is mondani*”.

Doktor Timár Ferenc – nőorvos.

A *Szakíts helyettem* azt a befejezést szánja morális leleplezésnek, hogy végül Feri doktor lesz a szerető, Lili férje, Demján Sándor viszont nem válik, sőt a házibaráttra tukmálja nejeének mindennapi társasági és nem társasági szórakoztatását, így ő maga békében, pizsamásan szivarozhat odahaza. Szegedi Miklós ügyvéd úr pedig megúszta. Ő egy nyertes férfi. Nyertes vesztes.

A Bókay-darabok állandó szociális közegében, a nem egészen legfelső felső tízezerben (amely talán még elérhető példa, minta a középső kétszázazernek) ez a dolgok menete: az egyik legfőbb gond, hogy az egyébiránt kiváló szerető az ebéd utáni ledőlés óráiban is vallomások követelésével zargatja a szunyókálót; a másik legfőbb gond, hogy mikor kezdődik a Davis Cup (azaz a *déviszköp*) mérkőzés a Szigeten. Ebben a végül is simogató életanyagban Bókay szereti a polgári közönséget jólesően irritáló, de nem sebző – társaságilag épp megengedett – szavakat. Minden lehető alkalommal leírja, kimondatja: *szerető*; a szeretőd vagyok, a szeretőd, igenis a szeretőd!

Alakjai sokszor fejtegetik – ez lesz egy újabb írói bűvszó –: a férfinak vagy a nőnek (első sorban a férfinak) jogos szüksége van a házastársa „kontratípusára”. Remek, meggyőző szó! De nem jön rosszul az sem, ha a Lilivel szakítani óhajtó Feri „Vége köztünk mindennek!” felkiáltására az asszony így reagál: „Anarchia! Bolsevizmus!” Már mint a szeretősi játékszabályainak fölrugása. Az író a „vörös rémet” könnyedén bepolitizálja az ágyba.

Schöpflin a szokásos véleménycsomagolgatása ellenére ezúttal is a vígjáték lényegére tapintott: figuráival „szinte per tu vagyunk... Képtelen a kiindulópont, mely azonban mulattató bonyodalom kiindulópontja tud lenni; légüres térben lejátszódó cselekvény, amelyben azonban benne van a polgári morál szatírája... Nem tudja még olyan olajozottan használni (*a francia bohózat mintát – T. T.*), vannak kisiklásai, de végeredményben eléri célját, a mulattatást. Közben elárulja azt is, hogy van morális ítélete, olyan, amelyet a közönség vall, ha nem is mindig követ”. Ebben az utolsó mondatban világosan kifejeződik a Bókay-művek optikai kettősjátéka: bírál is, nem is. Villámlik a tekintete, s közben kacsint.

Az 1938-as *Rossz asszonyról* szólva mintha csak tovább írná Schöpflin Aladár a bírálatot – nem is kell újra mártania a tollát: „Nem hatol mélyre sem jellemrajzban, sem hőmérsékben, szórakoztatni akar, nem felrázni vagy megdöbenteni, játszik témájával, színpadi pedigéréjű alakokat apró vonások felrakásával élethűvé igyekszik tenni, ismerős helyzeteket felfrissít, tudja, hogy a közönség vonakodik a nagyon újtól és merésztől, ezért nem is nagyon keresi az újságot. Erkölcsi ítélete könnyedén liberális, megmutatja a mélyebb lelki erkölcs fölényét a társadalmi konvenció fölött, de nem hangsúlyozza túl az ítéletet, megadja a magáét a túlsó oldalnak is...” Ezt a kettősséget Ady hajdan Molnárra olvasta rá, dicsérve az igenként hangzó nem (vagy a fordítottja) kimondásának korfestő, megvesztegető ügyességét.

A *Rossz asszony* története ennyi: dédelgetett úrifíú és szegény gépirólány összeszerelmesednek, de többoldalú ellenzéssel kell megküzdeniük. A *Feleségről* (Nemzeti Színház Kamaraszínháza) sem mondhat mást 1939-ben Schöpflin: „Csalódásig hasonlít mintáihoz...” E mintát a korszak magyar filmje a színházat megelőzve préselte a tudatba.

Az eddig említett fogyatékoságok rontják a *Négy asszonyt szeretek* (1940, Nemzeti Színház) vígjátéki hatékonyságát is. E reprezentatív darabban a hirtelen karriert befutó építész főszereplő, Gábor – akinek a cím egyben a vallomása is – ilyen „ajándékba kapott” bölcsességekből okulhat: „...a szerető változó, a feleség állandó. Olyan, mint egy öböl, amelybe visszafut a hajó idegen vizekről, friss honvágygal telve. A feleség erős... Ugyanazzal tartja meg férjét, ami miatt az hűtlen lett hozzá. Megcsalta, mert megszokta – megtartja, mert megszokta. Ez csak logikus?” Logikus. De a nyitott házasságok mai világában sem feltétlenül tanácsos az öböl-elmélettel előállni. Ahol ez morálfilozófiának kevés, ott költészetnek sok (a két összevetett szó idézőjelbe értendő).

Bár a darab kulisszaszerűségét jól látta, a hűséges Schöpflin a szándék nemesebb elemeire vetette a hangsúlyt: „...az az érzésünk, Bókay nem bohózatot akart írni, hanem magasabb típusú vígjátékot...” (Erre vallhat az is, hogy Dobay Gábor nevének hangalakjából a Bókay János nevet: talán a Bajor Gizi iránti vallomásokot halljuk ki.) Németh Lászlónál nincs mese, „az irodalom konzerváló szere nélküli romlékony gyümölcs” az ő asztalán a darab. Humorának frivolságát is kipécézi: „...a műbútorgyáros minden hasonlatát az asztalosiparból veszi – ki nem tartja elragadónak? S amikor potrohosodó aglegény létere a nőcskének úgy ajánlja magát, hogy öreg gyalu jól gyalul, még a fiatal leánykák is értik, hogy a gyalu kicsoda voltaképp. Ilyen gyalu van a darabban vagy kétszáz...” Mégsem tagadja – bárha viszolygva fogadja el –, hogy Bókay művének a korábbiakhoz hasonlóan dupla erkölcsisége ér valamit, s ha nem is időálló alkotás: jó színházi portéka a *Négy asszonyt szeretek*.

Megfelelő dramaturgiai beavatkozásokkal napjaink komédiát kereső magyar színháza ama kiindulópontra építhet (a Várszínház próbálkozására emlékezve: építhetett volna). Az egykori lakáskérdés, lakásnyomorúság és a mai lakótér-szükség egymás keserves paródiái. A darabban Gábor és Magdi egyszobás, kicsinyke bérleményüket, melynek a bérével is adósak, úgy rendezik be nem kevés műszaki leleménnyel, hogy gombnyomásra az íróasztalból tüzhely, a szekrényből ágy, az égadta világon sehová nem nyíló „ajtóból” „másik szoba” lesz. Ezzel a fényűzéssel csalják lepre a bőkezű munkaadót, Vállay

bútorgyárost, az öreg gyalut. Szerepében *Csontos Gyula* csinált annak idején „briliáns kóklermutatványt”. Az első felvonás látványos és mulatságos színpadi technikája szcenikailag is vonzerő.

Mivel ez a darab rögzült bele legkevésbé Bókay állandó vígjátékszínterébe, szociális környezetébe, könnyűszerrel s eleve ironikus felhangokkal billenthető át égetően aktuális problémájával, a lakáskérdéssel a jelenbe. (Igaz ugyan, hogy a tíz-tizenöt évvel ezelőtti „lakás-drámák” helyét is a hajléktalanság drámái veszik át egyre inkább a magyar színpadokon. Másfél-két évtizede *Bereményi Géza Léghőmérő* című színművének kiskatonája azért járt – a stációs dráma szabályai szerint – ajtóról ajtóra, hogy valamelyik lakásba befogadják őt és menyasszonyát albérlőként. Mára a potenciális hajlékadók egy része is utcán lenne, fedél nélkül. (Az Új Színházban ma már a *Csongor és Tünde* is hajléktalansági dráma – az is –, a hajlékra gúnyral utaló *Üllak* címen.)

A *Négy asszonyt szeretek* mellékszereplői is karakteres mulattatást, perszifláló színeket biztosíthatnak. Dugógyárosról esik szó, a ki nem vacak kis dugókat, de egyenesen pezsgősdugót forgalmaz! Időtlenül jellegzetes a kokott, a gépíró, a szobalány stb. Ami pedig a legfőbb – a darab Bajor Gizi játéka miatt színháztörténetileg is számon tartott bravúrja –: egy kiváló színésznő négy szerepet alakíthat. Gábor ugyanis négy különböző személyben szereti (a külvilág megtévesztése és saját egzisztenciájuk rendezése céljából) a maga egyetlen feleségét. A megnégyszerezett női figura: a nem identitásos, a kényszerűen megosztott, a mímelésekben élő ember, akinek legalább megmaradt a groteszkumra fogékony humora. Bár a darab a harmadik felvonásra veszt lendületéből, az életkedv, az életerő középfajú színműveként is fölfogható.

Az a darab, amelyben Bókay János végre „komoly problémát dob fel” a Vígszínház színpadára, *Az utód* volt 1942-ben (megint egy nagy formátumú Csontos-„kóklerséggel” az *előd* figurájában). Más-más megfogalmazásban több bíráló leírta: „a probléma kifejezetten lélektani.” Közelebbről, *Thurzó Gábor* szavaival: „Elmenni nagyon nehéz dolog.” Távozni a tevékeny élet, sőt az élet terepéről. Az öreg professzor szándéka szerint unokája férjének adja át kutatóműhelyét, miközben a körülmények sajnálatosan nélkülözik – kisszerű adjunktusi ármánykodás következtében – a generációváltás méltóságát. Bókaynak „legtisztább és legszükszavúbb” munkája ez, még Németh László is úgy látja: „Gyári vígjátéktrükk helyett egy szemernyi költői igazság ragyog a kipróbált színpadi munkában.” A sok férfiszerep bizonyos társulati, szerepköri feszültségekkel teli viszonyok közt lehetne jó lecke színházaink számára. Érdekes, értékes a dráma, tény azonban: drámairodalmunk ismertebb, gyakrabban elővett, magasztosabb tárgyú generációs drámái – Némethől például *A két Bolyai* – elszívják előle a levegőt. Pedig biztató lenne újra kísérletezni vele: találó bemutatása a nemzedéki bipolaritásnak.

Gyárfás Miklós egy indulatos cikke így dörgött 1969-ben: Bókay „megfelelően ismerete a mesterség alapműveleteit. Jelent-összeadásban, kivonásban, hatás-szorzásban, osztásban *Shaw-val* éppen olyan jogosan érezhette magát egyenrangúnak, mint ha *Fodor Lászlóval*, Vaszary Jánossal vetette volna egybe színpadtechnikáját. Bókay János éppen úgy fejszámolóknak tekintette *Shaw-t*, mint *Ambrus Zoltán*, *Kosztolányi Dezső* vagy *Karinthy Frigyes*. Nem vette észre a szédületes különbséget, ami a számtan és a matematika között van”.

A nagy példakép, George Bernard Shaw oldalán tartott Gyárfás-védőbeszéd helyesen állítja: a számtan kevesebb a matematikánál. Bókay János, a számtan embere jól számoló darabokat írt – ami mégiscsak eredmény a rosszul számoló darabokhoz képest.

A pedagógusok és az olvasás

Helyzetkép a magyar tanítók olvasási motivációiról és szokásairól az 1990-es évek elején

A rendszerváltás óta Magyarországon a közoktatás tartalmi-szervezeti megújulásának időszakát éljük. Ezt jelzi sok más mellett az alternatív pedagógiai programok megjelenése és elterjedése, a pedagógiai kísérletezési kedv felélénkülése, új módszerek és szervezeti formák kipróbálása, a pedagógusok szakmai önállóságának erősödése.

A központi szabályozókat felváltja a Nemzeti Alaptanterv, amely a nevelés és képzés alapelveit, céljait és feladatait határozza meg, melyeket azután a helyi tantervek pontosítanak. Ez az elképzelés minden egyes pedagógus tevékeny, alkotó közreműködését igényli az adott oktatási intézményben közvetítendő nevelési és oktatási tartalmak, alkalmazott módszerek kialakításában. Növekszik a pedagógus személyének jelentősége az iskolai munka eredményességében, a tanulók személyiségének komplex fejlesztésében.

Különösen fontos, hogy a pedagógusok mennyire tudnak megfelelni e feladatoknak, azonosulnak-e a megváltozott szemlélettel, milyen az értékrendjük, hogy állnak emberiség és tudásbeli hitelesség dolgában? Milyen a kultúrához és az olvasáshoz való viszonyuk, hogyan gondolkodnak az önművelésről, önképzésről, s mit tesznek érte? Az olvasáson alapuló általános és szakműveltségük megalapozott-e, s kellően nyitottak-e az új ismeretekre, ismerik és alkalmazzák-e az önálló ismeretszerzés, információkezelés módszereit, gyakorlatát? Mindezekből mit hasznosítanak önmaguk és tanítványaik számára? S nem utolsósorban fontos megismerni, hogy a pedagógusok hogyan látják önmagukat, hogyan értékelik pedagógiai tevékenységüket, mely körülmények gátolják őket az optimális tevékenység végzésében?

A „pedagóguskutatás” igénye az 1980-as évek végétől egyre sürgetőbben jelentkezett, (1) melyhez kapcsolódóan többek között a fenti kérdésekre kerestem választ az 1990-ben, három különböző nagyságrendhez tartozó 12 település 15 pedagógusközösségében, a 6–10 éves gyermekekkel foglalkozó nevelők körében végzett kérdőíves vizsgálatomban. Hajdú-Bihar, Békés, Szabolcs, Jász-Nagykun-Szolnok s Somogy megyékben a vizsgálati mintában részt vevő 300 pedagógusnak a 79 kérdésre adott válaszai nagy segítséget jelentettek a problémakör megismeréséhez, a helyzetkép felvázolásához, s az elmozdulás szükséges irányainak megjelöléséhez.

A vizsgálat előzményeként említendő az 1970-es években *Tánczos Gábor* (2) és *Károlyi Ágnes* (3) pedagógusok körében végzett vizsgálatait, az 1980-as évek közepén *Suppné Györgyné*, (4) az 1990-es évek elején pedig *Lőrincz Judit* és *Vidra Szabó Ferenc* (5) tanítójelöltek körében végzett kutatásait.

Bevezetőként lássunk néhány jellemző adatot a mintáról! A tanítói (pedagógusi) pályára közzismert elnöiesedése mutatható ki a vizsgáltak körében is: a felmérés egészében részt vevők 96%-a nő, 76%-uk családban él, 45%-uk két, 27%-uk egy gyermeket nevel. Ez a tény már előrevetíti a később kirajzolódó problémákat, mint például azt, hogy a család, a gyermeknevelés, a háztartás gondja a jelenlegi hagyományos társadalmi, családi munkamegosztás szerint a nő-felelőség-anya gondja, amely jelentős fi-

gyelmet, időt, energiát von el a szakmai tevékenységtől, s az azzal eredendően összefüggő művelődési tevékenységtől.

A vizsgált személyek életkori megoszlására országosan jellemző a 30–40 év közöttiek dominanciája (36%), a pályakezdők (27%) és a 40 év fölöttiek (23%) közel azonos aránya. A nyugdíjhoz közelállók, illetve a nyugdíjkorhatárt meghaladók 14%-kal zárják a sort.

A pedagógusok iskolai végzettségét vizsgálva: 67%-uk tanítóképző főiskolán szerzett diplomát, 18%-uk középfokú tanítóképzőt, 8%-uk tanárképző főiskolát végzett, s 7%-uk képesítés nélkül tanít. Ezek az arányok igen kedvezők, ugyanis a pedagógusok több mint kétharmada rendelkezik a viszonylag legkorszerűbb felkészültséggel és szemlélettel, akiknek nyitott, aktív jelenléte termékenyítőleg hathat a pedagógusközösség egészére, amelyben dolgoznak. Idősebb kollegáik gazdag szakmai, módszertani tapasztalatai, s a friss erő együtt alkalmassá teheti e közösségeket feladataik ellátására. A képesítés nélküliek alkalmazásának kényszere a gyermekek létszámának csökkenésével remélhetően azóta megszűnt.

A pedagógusok szakmai igényességének egyik mutatója a továbbképzéseken való részvétel. A vizsgálat időszakában az országos minta minden településtípusban közel azonos arányban – 25%-ban – élt e lehetőséggel, főképpen a szakjellegű, illetve az intenzív szervezett pedagógusképzési formákhoz kapcsolódva. A nyelvtanulás a tanítók körében ekkor még nem vonzó, mindössze 1,9%-uk vett részt nyelvi képzésben. A távolmaradók zömükben a pályakezdők, illetve a nyugdíjhoz közel állók: mindkét esetben érthető ez a magatartás. A továbbképzésben való részvétel szándékát a pályakezdők mindegyike jelezte, amint erre energiájuk szabadul fel, illetve számukra új ismeretek elsajátítására nyílik lehetőség.

A vizsgálat a művelődéshez való viszonyt, a művelődés indítékainak felderítését a pedagógushivatás felől közelíti meg. A vizsgálati szempontok a válaszadókat önmaguk megismerésére, önértékelésre is készítették, melynek szükségességét megértették, s ezt a pálya különböző szakaszaiban tevékenykedők meg is fogalmazták.

A tanítók pályaválasztási indítékaik között első helyen fogalmazták meg a gyermekek szeretetét mint a pálya gyakorlásának alapfeltételét. A megkérdezetteknek csak mintegy fele készült tudatosan a pályára, melyre főként a nevelés és ismeretátadás lehetősége vonzotta őket. Közel egyharmaduk nevelőik, szülei tanácsára választotta a pedagóguspályát, s több mint 20%-uk legfőbb motivációja a főiskolai végzettség, a nyári szünidő, illetve az a tény volt, hogy más továbbképzési lehetőség nem kínálkozott számukra. E kedvezőtlen helyzet fő okai közül többek között ki kell emelnünk a pedagóguspálya erkölcsi és anyagi megbecsülésének elégtelen mértékét, a kiemelkedő pedagógusegyéniségek hiányát, a kontraszelekció érvényesülését a pályára kerülők körében.

A pályáról alkotott képpel és a gyakorlattal összecseng a pedagógusoknak a pálya legfontosabb feltételeiről, feladatiról alkotott véleménye:

országos adatok (%)

– gyermekszeretet	18
– nevelés	17
– ismeretátadás	17
– rátermettség	14
– felkészülés	4
– jó légkör	3
– eszközellátottság	3
– türelem	3
– pedagógiai szabadság	2
– önállóság	2
– önművelés	2

A Békés és Hajdú megyei pedagógusok esetében az országos adatokhoz viszonyítva kissé melegebb, gyermekcentrikusabb kép jelenik meg, ugyanakkor egyformán problémának tűnik a felkészülés, az önművelés és a pedagógus önállósága fontosságának háttérbe szorulása, belső igényének hiánya.

A megkérdezettek 65%-a szerint a művelődés szoros kapcsolatban van a pedagóguspályával, közel egyharmaduk (!) azonban nem minősítette ezt az összefüggést, illetve érkeztek olyan válaszok is, melyek szerint a pálya gyakorlásának nem feltétele (!) a művelődés. Akik élnek a művelődés lehetőségével, azok számára ez önmagukkal szemben támasztott igény, ám igen magas azoknak a száma (47%), akik valamilyen külső indíték – például társadalmi elvárás, igazgató, szaktanácsadó, kollégák, barátok, tanulók készítésére – hatására művelődnek. A külső indítékok között meghatározó a kollégák és a tanítványok szüleinek elvárása.

A műveltség megszerzésének és folyamatos bővítésének alapvető eszköze az olvasás, ezért döntő fontosságú az olvasáshoz való helyes viszony kialakítása a tanulóknban. Az iskola feladata nemcsak az olvasás technikájának és készségének elsajátíttatása, hanem a könyvnek mint információforrásnak, a szocializációt segítő, magatartásmintákat adó, etikai, esztétikai értékeket nyújtó eszköznek a használatára megtanítani a tanulókat. Ez csak a nevelés-oktatás folyamatában lehetséges, elméleti, módszertani és gyakorlati ismeretek nyújtásával, készségek kialakításával a többkönyvű oktatás keretében. E módszer alkalmazása nagymértékben segíti a pedagógus szakmai önállóságát, a gyermekek egyéni érdeklődésének kielégítését, a gyermeki személyiség fejlődésének kibontakozását, a tehetséggondozást.

A vizsgálat eredményei arról tanúskodnak, hogy a pedagógusok előtt nem ismeretes, hogy mit jelent a többkönyvű oktatás fogalma. Legtöbben a tankönyvcsalád, a munkáltató tankönyvek használatát értik alatta, amely valójában az „egykönyvűséget” jelenti. Jóllehet, az 1970-es évek óta gazdag irodalma van e kérdésnek, a megkérdezettek közül láthatóan sokan nem ismerik a szakirodalmat, s úgy tűnik, a pedagógusközösségekben sem foglalkoznak súlyának megfelelően a problémával.

Arra a kérdésre, hogy a megkérdezetteknek mi a véleményük a többkönyvű oktatásról, a könyv munkáltató használatáról, többségében negatív válasz érkezett (pl. nem értik, nem ismerik, nem jó, nehéz megoldani). Akik „fontosnak” ítélik a többkönyvű oktatást, azok zöme viszont félreérti a kérdést. Ennek megfelelően alakul az alkalmazás kérdése is: a megkérdezettek túlnyomórészt nem, alkalmanként vagy „muszáj”-ból (58%) élnek ezzel a lehetőséggel. Néhányan, akik a módszert helyesen értelmezik és alkalmazzák, a következő valóságos problémákat sorolják fel az akadályozó tényezők között: az iskolai könyvtár hiánya vagy nem megfelelő volta, az oktatási segédletek hiánya, a kötött és túlméretezett tanterv, magas osztálylétszám, s az a tény, hogy a tanulók nem szeretnek olvasni. A tanítók a kérdést általában „kívülről” kezelik, s nem látják saját felelősségüket, feladataikat a probléma megoldásában.

A tanítók értékrendje fontos szempont művelődési szokásaik alakulásában. A vizsgált minta értékválasztása a célértékek vonatkozásában a következő:

	<i>tanítók (%)</i>	<i>magyar lakosság (rangszám)</i>
– béke	56	4,88
– családi biztonság	13	3,88
– szeretet	9	9,99
– munka öröme	8	8,67
– anyagi	7	6,81
– boldogság	6	5,98
– tudás	1	12,70

A tanítók rangsora nem elsősorban intellektuális beállítódást tükröz, hanem a hagyományos női nemi szerepeknek megfelelő értékrendről tanúskodik, ahol a tudás helye nem az értelmiségi életmódnak megfelelő helyen van. A tanítók körében az 1970-es évek elején végzett vizsgálatok (6) eredményeihez képest máig nem történt lényegi elmozdulás.

Ha ezeket az adatokat összehasonlítjuk az MTA Szociológiai Intézete Értékszociológiai Műhelyének a magyar lakosság körében, vizsgálatommal egy időben (1990) végzett felmérése átlagos rangszámaival, jelentős eltéréseket tapasztalunk a preferálás sorrendjében (7) A tanítóknál még nem jelenik meg a szemléletváltás például a tudás helyének megváltozásában.

Az eszközértékek alakulása a vizsgálat tárgya szempontjából kedvezőbb képet mutat:

	<i>tanítók (%)</i>	<i>magyar lakosság (rangszám)</i>
– önálló egyéniség	27	9,72
– felelősségtudó	14	7,19
– alkotó szellemű	11	10,60
– fegyelmezett	7	9,07
– segítőkész	6	8,99
– őszinte	5	6,52
– szorgalmas	4	—
– tudását gyarapítja	3	—
– jókedélyű	2	9,82
– engedelmes	1	11,11
– megbocsátó	0	11,24

Az önálló személyiség preferálása, s a rangsorban – bár alacsony szavazati aránnyal – a 3–8. helyen levő, tudását gyarapító, alkotó szellemű személyiség képe biztató s közelebb áll az MTA-vizsgálat eredményeihez. Pozitív eltérésként értékelhető, hogy az engedelmeség alacsony aránnyal szerepel a pedagógusok válaszaiban.

A tanítók fontossági sorrendben a következő tanácsokat adják tanítványaiknak útravalóul elkövetkezendő életükre:

– emberség	60%
– lelkiismeretes munka	19%
– egészséges életmód	10%
– ismeretgyarapítás	4%
– érvényesülés	2%
– olvasás szeretete	2%
– érdeklődés a politika iránt	1%
– hit	1%
– művészetkedvelés	1%.

E rangsorban úgy tűnik, a tanítók hagyományos, jelenleg reális életfelfogása, életmódja tükröződik, melynek továbbadása ma már nem elegendő a felnövekvő nemzedék számára.

A pedagógusok tevékenységük legfontosabb részének az oktatást (34%) tekintik, ezt követi ugyancsak kiemelt helyen a nevelés (32%). Ez a sorrend nem felel meg a korszerű személetnek, a 6–10 éves gyermekekkel való foglalkozásnak, azonban az ismeretátadás közismerten preferált gyakorlatára utal. A feladatok között jóval kisebb mértékben, de számon tartják a gyermekekkel való tanórai és tanórán kívüli személyes kapcsolattartást (14%), az önművelésre való felkészítést (6%), az ifjúságvédelmet (6%), a könyvtári

munkát (5%) és a tehetséggondozást (3%). A vizsgálat eredményei egyértelműen arra utalnak, hogy az ország különböző régióinak különböző nagyságrendű településeiben a tanítók még nem ismerték fel a gyermekekkel való egyéni foglalkozás fontosságát a személyiségfejlesztésben, (8) s nem is gyakorolják azt a szükséges mértékben. A pozitív elmozdulást segíthetik a szülők iskola iránti elvárásai, amelyekről az Oktatókutató Intézet a magyar felnőtt lakosságot reprezentáló, 1000 fős minta alapján 1990 májusában végzett vizsgálata eredményeiből is képet nyerhetünk. A szülők elvárásaiban ugyanakkor még a hagyományos értékek a meghatározók: a tisztességre, erkölcsre való nevelés és az értelmi nevelés vannak az első helyeken. Azonban az iskola feladatainak viszonylagos fontossági sorrendjében a szülők kiemelték az egyéni képességek és a gondolkodás fejlesztését is (9).

A nevelési, oktatási feladatok, problémák megoldásában általában a kollégák között alakul ki véleménycsere; az iskolavezetés, a szaktanácsadók kevéssé igénylik a pedagógusok ilyen irányú aktivitását. Ez a helyzet nem ösztönzi a tanítókat a naprakész tájékozottságra, önművelésre, a szakmájukat megújító próbálkozásokra. Esetenként nyilvánvaló, hogy a sikeres, főként módszertani újításokat nem nézik jó szemmel, nem segítik eléggé, így azután a „járt utat járatlanért” fel nem cserélő, maga körül nyugalmat kívánó pedagógusi magatartás kerül túlsúlyba.

Az év tíz hónapjára vonatkozóan a tanítók napi időmérlege vizsgálatának eredményeiből kiderül, hogy a pedagógusok iskolai elfoglaltsága átlagosan 6 óra, a felkészülésre fordított időátlag 1,5 óra, a társadalmi feladatok ellátásra pedig átlagosan 0,5 óra jut. A háztartás vezetése, a gyermekek nevelése átlagosan 6 órát vesz igénybe, a szabadidős tevékenységekre fordított idő átlagban 2 óra. Ezek az arányok módosulnak a pályakezdők esetében, akiknél a felkészülésre és a szabadidős tevékenységekre fordított idő magasabb (átlagosan 2,5, illetve 4 óra), amit a háztartás és gyermeknevelés még kevésbé jelentkező gondja tesz lehetővé. Úgy tűnik, ezen az időmérlegen belátható időn belül jelentős módosulás nem várható, a művelődésre fordítható átlagosan napi 3,5 óra, s a nyári szabadság gazdaságos felhasználása elégséges kell legyen az általános tájékozódáshoz, a szakmai és az általános műveltség megfelelő mértékű gyarapításához.

Nézzük meg, hogyan értelmezik, mire használják a tanítók a munkájuk végzéséhez szükséges felkészülésre fordított időt? A felkészülési idő 3/4 részében óravázlatot írnak, füzeteket, feladatokat javítanak, szemléltető anyagokat készítenek. Átlagosan 15 percet fordítanak szakkönyvek, szakfolyóiratok tanulmányozására, a fennmaradó időt a tanórak anyagának átnézésével, taneszközök előkészítésével, adminisztrációval töltik.

A tanítók valamely szakmai feladat megoldásakor elsősorban szakkönyveket, kézikönyveket és folyóiratokat használnak, s az önálló feladatmegoldásra törekednek. Szépszámmal vannak azonban még olyanok is – főképp az idősebb korosztályból –, akik megpróbálják megkerülni ezt a munkát, s a feladatot adótól, illetve kollégától, baráttól próbálják megszerezni a szükséges információkat. Könyvtárhoz a megkérdezetteknek csak mintegy az 5%-a fordul segítségért, ami azt mutatja, hogy a könyvtár nyújtotta lehetőséggel még kevéssé élnek, illetve a könyvtáros személye még nem elfogadott a tanítók körében, így tanítványaiknak sem adnak önálló kutatást igénylő feladatokat, nem ösztönzik őket a könyvtár használatára.

A művelődésre legtöbb alkalmat a szabadidős tevékenységek adnak. A tanítók szabadidejükben leginkább olvasni szeretnek, s ezzel közel azonos mértékben főzni, sütni. Szabadidejüket az időráfordítás és a kedvtelés sorrendjében a következőkkel töltik el: családi együttlét, tévézés, zenehallgatás, kirándulás, kötés, kertészkedés, társaság, varrás, utazás, séta, tánc. Az otthonokban kivétel nélkül van rádió és tévé, kevés kivétellel lemezjátszó és magnetofon, s a családok egyharmada videolejátszóval is rendelkezik. Általában jellemző a szabadidő családi körben, az otthonon belül való eltöltése, a megkérdezettek alkalmanként látogatnak színházi előadásokat, akkor is, ha a településükön van rá lehető-

ség. A mozi szerepét szinte teljesen átvette a televízió, a múzeumok, kiállítások, hangversenyek látogatása szinte elenyésző mértékben fordul elő a mintában, ami a tanítók általános életvitelét jellemzi, megfelel az értékrendjüknek és a hagyományos női szerepeknek.

A megkérdezettek tájékozódó jellegű olvasásra naponta átlagban 25 percet, szórakozó jellegű olvasásra 30 percet fordítanak. Házi könyvtáraikban átlagosan 250 kötet könyv található, a konkrét kötetszámok 0–500 között mozognak – a megkérdezettek 27%-ának csak 0–50 kötet között van saját könyve! Az 1970-es években végzett vizsgálatok átlagosan 200 kötetet jeleznek; az elmúlt húsz évben tehát e tekintetben sem történt lényeges fejlődés a tanítók körében, bár a könyvtárak csak a legutóbbi időben emelkedtek jelentősen. Ez a helyzet a tanítók igénytelenségéről tanúskodik, még akkor is, ha könyvtárhasználattal pótolhatták a hiányokat.

A házi könyvtárak összetételét a szépirodalom, ezen belül is a regények és az ifjúsági irodalom dominanciája jellemzi, verseskötet pedig csak néhány található a gyűjteményekben. A pedagógiai, pszichológiai szakirodalom 10, az ismeretterjesztő irodalom átlagosan 40, míg a kézikönyvek átlagosan 15 kötettel képviseltetik magukat az otthoni könyvtárakban. Az adatok hagyományos szemléletet tükröznek e kérdésben is, illetve arról tanúskodnak, hogy a tanítók otthon kevésbé foglalkoznak szakmai tevékenységgel.

A könyvtárakat a házi könyvtárak „meghosszabbításaként” is számon szoktuk tartani. Jelen esetben, amikor nyilvánvaló, hogy az otthoni könyvtárak nem felelnek meg sem a szakmával való lépéstartás, sem az általános műveltség követelményeinek, a tanítók művelődésében fokozott szerepet kell vállalniuk a könyvtáraknak. Mi a helyzet e tekintetben? A minta kétharmad része a lakóhelyéhez közel lévő közművelődési könyvtár tagja, megközelítően 5%-a ezen kívül valamely szakkönyvtárnak is használója. Országos méretekben gondot jelent, hogy iskolai könyvtárnak csak a mintában szereplő minden kilencedik (!) pedagógus olvasója.

Ennek okai között szerepelhet az iskolai könyvtárak hiánya, illetve nem megfelelő felszereltsége és működése, ami a pénz hiányán túl az iskola és az iskolafenntartó helytelen szemléletét is tükrözi. További gondot jelenhet az iskolai könyvtárosok szakképzetlensége, mely remélhetően az 1993. évi közoktatási törvény rendelkezése alapján belátható időn belül megszűnik. Nem szabad felmenteni azonban magukat a pedagógusokat sem az iskolai könyvtárak elkerülése miatt, hiszen azok fejlődése, fejlesztése elsősorban használatuk, illetve az irányukban megmutatkozó elvárások függvénye. A helyzetképhez hozzátartozik, hogy a tanítók 12%-a egyetlen könyvtárnak sem tagja!

A könyvtárhasználatot nemcsak látogatottságának gyakoriságán lehet mérni, hanem azon is, hogy mely szolgáltatásait veszi igénybe az olvasó. A tanítók többnyire a kölcsönzés lehetőségével élnek (74%), egyharmaduk alkalmanként a helyben olvasás keretében a folyóiratokat, kézikönyveket is igénybe veszi.

Katalógusokat, bibliográfiákat csak minden 17., illetve 25. tanító használ, a tájékoztató szolgálathoz (referenzs szint!) minden 18. tanító fordul. Irodalomkutatás, zenehallgatás, könyvtári rendezvényeken való részvétel stb. egy-egy említés erejéig szerepel csak a

*Nézzük meg, hogyan értelmezik,
mire használják a tanítók
a munkájuk végzéséhez
szükséges felkészülésre
fordított időt? A felkészülési idő
3/4 részében óravázlatot írnak,
füzeteket, feladatokat javítanak,
szemléltető anyagokat
készítenek. Átlagosan
15 percet fordítanak
szakkönyvek, szakfolyóiratok
tanulmányozására,
a fennmaradó időt a tanórák
anyagának átnézésével,
taneszközök előkészítésével,
adminisztrációval töltik.*

mintában. A könyvtárhasználatnak ez az alacsony szintje azt is jelzi, hogy nem tartják fontosnak a könyvtári szolgáltatások megismerését és használatát, így tanítványaik felé sem tudják a helyes személetet és ismereteket közvetíteni.

A megkérdezettek olvasmányválasztásának alapvető szempontja az egyéni érdeklődés, amelynek az esetek többségében a szórakozás, kikapcsolódás a célja. A munkához kötődő olvasmányok az összes olvasmány mennyiség 13%-át képezik. Leggyakrabban regényeket, életrajzokat, útleírásokat, szakácskönyveket olvasnak, helyesírási és értelmező szótárt forgatnak. Elvétve vesznek kézbe drámát, verseskötetet, térképet, adattárakat, képzőművészeti albumokat. Legszívesebben a közepes terjedelmű, időrendi cselekményű, sok párbeszédet tartalmazó, jól végződő, lezárt történeteket olvassák. Olvasmányaikról nem készítenek feljegyzéseket. A periodikák közül a Nők Lapja, Családi Lap, a megyei napilap, a Tanító a legolvasottabb, a Köznevelést csak minden hatodik, a Módszertani Közleményeket minden tizenhatodik, a Pedagógiai Szemlét minden huszonkettedik tanító olvassa.

A tanítók műveltségüket, önművelésüket kritikusan szemlélik, annak szintjét általában közepesnek, hiányosnak ítélik, s csak 22%-uk minősíti jónak, megfelelőnek. A hiányosságok okait a megkérdezettek főként az idő hiányában látják. Problémaként említik az ízlésüknek nem megfelelő színház- és moziműsorokat, s a kulturális célokra fordítható pénz csökkenését. Jelentős okként hivatkoznak a háztartással kapcsolatos feladatokra, melyek időt, erőt, energiát vonnak el a művelődéstől. Jó néhányan azonban kritikusan bevallják kényelemszeretetüket, lustaságukat is.

Összefoglalásként megfogalmazható, hogy a közoktatás előtt álló feladatok megoldása a pedagógusoktól, az adott iskolák pedagógusközösségeitől, s a pedagógusképző intézményektől nagyobb szakmai felelősséget, nyitottságot, igényességet, aktivitást, együttgondolkodást igényel. Minden egyes pedagógust érdekeltté kell tenni a nevelés-oktatás hatékonyságának növelésében, a tanulói személyiség komplex fejlesztésében. Minden tapasztalatra, értelmes elgondolásra szükség van, különösen az alapozás idején, a 6–10 éves gyermekek helyes indításában. Mindez nem engedi meg a kényelmet, s a szellemiekben folyamatosan gyarapodó értelmiségi életmódot, a tanítói pályakép átértékelését feltételezi.

A pedagógusok alapvető feladata a műveltségkövetítés, amelyben egész személyiségükkel, magatartásukkal vesznek részt. Minél műveltebbek, annál nagyobb hatásfokkal képesek közvetíteni a műveltséget. A jelen és a jövő társadalmának kulcskérdése pedagógusainak szemlélete, magas szintű általános- és szakműveltsége, megfelelő etikai magatartása. A pedagógusok döntő szerepet játszanak a minden értéket előállító ember átfogó nevelésében, így meghatározzák a társadalom fejlődésének irányát és ütemét. Ezért a társadalomnak – fontosságuk hangoztatása mellett – biztosítani kell a pedagógusok valódi rangját, hogy azok válasszák hivatásuknak a tanári pályát, akiknek belső igénye teljesítményképes tudásuk folytonos gyarapítása, továbbadása.

Jegyzet

- (1) Szövényi Zsolt: *Pedagógusképzés-fejlesztés „pedagóguskutatás” nélkül?* Felsőoktatási Szemle, 1987. 5. sz.
- (2) Tánccs Gábor: *Mit olvasnak a pedagógusok?* Valóság, 1973. 2. sz.
- (3) Károlyi Ágnes: *Pedagógusok-információ-könyvtár.* NPI, Budapest, 1974.
- (4) Suppné Györgyné: *Tanítójelöltek könyvtárhasználati kultúrája.* Felsőoktatási Szemle, 1986. 5. sz.; *Suppné Györgyné: Tanítójelöltek ismeretszerzésének jellemzői és fejlesztésének lehetőségei.* Felsőoktatási Szemle, 1986. 10. sz.; *Suppné Tarnay Györgyi: Tanítójelöltek kulturális tevékenysége.* Kultúra és Közösség, 1987. 2. sz.
- (5) Lőrincz Judit–Vidra Szabó Ferenc: *Minerva papjai?* OSZK KMK, Budapest, 1994.
- (6) Tánccs Gábor: *Mit olvasnak a pedagógusok?*, i. m.; Károlyi Ágnes: *Pedagógusok-információ-könyvtár*, i. m.
- (7) Füstös László–Szakolczai Árpád: *Értékek változásai Magyarországon 1978–1993.* Szociológiai Szemle, 1994. 1. sz.
- (8) Vékerdy Tamás: *Az értékszocializáció néhány kérdése.* In: *Iskola és pluralizmus.* Szerk.: Mihály Ottó. Edukáció, Budapest, 1989.
- (9) Halász Gábor: *Mit vár a társadalom az iskolától?* Új Pedagógiai Szemle, 1991. 6. sz.

Új törekvések a dán oktatásban

Az alábbi írás – Innováció a dán oktatásban címmel – tíz éve jelent meg az Oktatáskutató Intézet sajnálatosan rövid életű sorozatának, az Oktatásügyi Kutatásoknak első számában. Amikor nemrégiben véletlenül kezembe akadt, és belenéztem e ma már ósréginek tűnő időket idéző fogalmazványba, sajátos felismerések törtek rám. Az írás egy naiv és lelkes utazó tudósítása egy, a hazaitól akkor szinte minden elemében idegen oktatási rendszer gazdagnak és harmonikusnak tűnő világából, azzal az íráson átsütő gyermeteg reménnyel, hogy hátha egyszer majd nálunk is ilyen izgalmas és mozgalmas lesz az iskola világa. A mai olvasó számára viszont ennek a dán oktatási innovációt bemutató írásnak már nincs egyetlen olyan fogalma vagy szereplője sem, amely vagy aki ne lenne ismerős és azonosítható a mai magyar oktatási rendszerben. A történetet a mai magyar rendszerről azonban e megmosolyogtató lelkesültséggel ma bizonyára senkinek nem jutna eszébe elmesélni.

Ezt – azon túl is, hogy talán egy tíz évvel ezelőtti dán szerző is visszafogottabb lett volna iskolarendszerük bemutatásában (bár a dánok ma is töretlenül büszkéek oktatási rendszerükre) – az is indokolhatja, hogy a mai magyar rendszerben – ha az iskola megújulásának összehasonlíthatatlanul jobbak is a feltételei, mint tíz évvel ezelőtt voltak – két kérdés mindenképpen megoldatlannak tűnik. Az egyik (s talán legfontosabb) egyformán érinti és sújtja az ország különböző régióit, az iskolák valamennyi típusát: ez a tanulók számának súlyos, tartós és belátható időn belül vissza nem fordítható csökkenése, ami az oktatási szolgáltatás (legalábbis az ifjabb korosztályok számára nyújtandó iskolarendszerű képzés) tartós szűkülésének távlatát (távlatatlanságát) ígéri. A másik – és ennek hatása már igen sokféleképpen érinti a különböző földrajzi és társadalmi környezetű iskolákat –: a Magyarországnál kb. fele akkora népességű Dánia – legalábbis az egy főre jutó bruttó hazai termékről adott hivatalos statisztikák szerint – kb. nyolcszor olyan gazdag ország, mint hazánk.

A hazai pedagógiai innovációs kultúrának és lehetőségeknek a tíz évvel ezelőttihez mért tagadhatatlan gazdagodása feletti örömmünket azonban nemcsak az oktatási rendszer kényszerű szűkülésének távlata és a pénzügyi lehetőségek korlátozottsága csökkentheti, hanem az is – és ez a legfőbb oka annak, hogy írásomat a mai magyar olvasó figyelmébe ajánlom –, hogy meglehetősen messze vagyunk még attól, hogy a pedagógiai kezdeményezések olyan differenciált rendszere, a sokféle érdek egyeztetésének olyan kifinomult technikái és a résztvevők akkora türelme, egymás iránti bizalma és együttműködési készsége kialakult volna, mint ami a legutóbbi néhány évtizedet szerencsésebb körül-

A tanulmány azoknak az ismereteknek a felhasználásával készült, amelyeket 1986 februárjában–márciusában dániai tanulmányutam során gyűjtöttem. A tájékozódásomat szolgáló személyek nevének, foglalkozásának, a felhasznált dokumentumok és tanulmányok bibliográfiai adatainak a felsorolása, úgy érzem, erősen nehezítené az olvasást. Az érdeklődő vagy hitetlenkedő olvasónak dániai útjelenlésem megtekintését javaslom, amely egy listát is tartalmaz azokról a tájékoztató anyagokról és tanulmányokról, amelyeket tanulmányutamról magammal hoztam. Az útjelenlés és a hivatalos dokumentumok az Oktatáskutató Intézet dokumentációjában találhatóak. A jelen tanulmány egyébként csak a népiszkolai innovációval foglalkozik, s nem tér ki a jóval erősebb szakmai ellenőrzöttségű gimnázium vagy az alapvetően munkáltatói szakszervezeti érdekszférában szerveződő szakképző intézmények innovatív tevékenységére.

mények között átélt északi országban mindennapos valóság. Bevezetőmet abban a – remélhetőleg megint csak nem hamisnak bizonyuló – reményben zárom, hogy a magyar oktatás a dániaiak megfelelő irányban fejlődik, s ezért ez a tíz évvel ezelőtti írásom tanulságos és szórakoztató olvasmány lesz a magyar oktatás megújulása iránt érdeklődő és annak gazdagodásában bízó mai olvasó számára.

Az innováció a dán oktatás fejlesztésének kulcsfogalma. Az oktatásügy minden területén, a tanításmódszertani újítástól a jelentős szervezeti átalakulásig a változások alapvetően belső fejlesztéssel, helyi kísérletek során, a tanárok aktív és kezdeményező részvételével születnek. Ez persze nem azt jelenti, hogy minden változtatási szándék és elképzelés csak a tanárok agyában születik meg, csupán azt, hogy az oktatási rendszer valamelyik pontját megújítani kívánóknak elsősorban a tanárokat – illetve a tanárok egy meghatározott csoportját – kell meggyőzniük az adott változtatás szükségességéről, és őket kell valamilyen formában rávenniük a változtatásban való tevékeny közreműködésre.

Ilyen, az oktatást megújítani kívánó személy, csoport vagy intézmény pedig sok van Dániában is. Elsősorban természetesen maguk a *tanárok* ezek, akiknek szakmai munkájához többé-kevésbé hozzá is tartozik az új módszerek, új megoldások keresése. E tevékenység segítésére az oktatási minisztériumban 1969-ben egy külön, a minisztériumi hierarchiába be nem tagolt önálló költségvetésű szervezet hoztak létre, a Népiskolai Innovációs Tanácsot. A részben pedagógiai kutatókból, részben az iskolázásban érintettek érdekképviselőiből (tanár- és szülőszakszervezet) és a népiskolát irányító minisztériumi igazgatóság képviselőjéből álló tanácsot a miniszter által kinevezett pedagógus professzor vezeti. A tanács kéthetente ülészik, s dönt a beérkező pályázatokról. Ha egy tanár pályázatát elfogadják, az a kísérlet (többnyire 2–3) évére heti 1–2 óraszám kedvezményt, a kísérlet végén pedig jelentésírási kötelezettséget jelent. A kísérletről szóló jelentést az Innovációs Tanácson kívül a helyi oktatásirányítók és a helyi tanártovábbképző központok is megkapják.

A tanács állandó titkársága – amely összesen négy emberrel dolgozik – gondoskodik arról, hogy a pályázati lehetőségekről, a tanács éves munkájáról, az elfogadott pályázatok átfogó ismertetéséről, az innovációs tevékenységre fordított pénzüsszegek nagyságáról szóló információk minden iskolához eljussanak. A kísérletet valójában senki sem ellenőrzi vagy értékeli, erre egyedül a tanároknak a tevékenységüket összegező jelentése szolgál. Ennek elkészítéséhez viszont, ha igénylik, a titkárságon dolgozó konzulensek (magasabb képesítéssel, esetleg tudományos fokozattal rendelkező volt tanárok) segítséget nyújtanak. A külső értékelésnek egyetlen formája létezik: ha valamely területen túl sok kísérlet születik, a tanács egy tudományos kutatót megbíz azzal, hogy – esetleg kiegészítő vizsgálat szervezésével – fontolja meg, a kísérletező tevékenység nem tesz-e szükségessé az adott területen szabályzatmódosítást, új törvényjavaslat elkészítését, azaz a kísérletező tevékenység nem érte-e el azt a határt, ahol már inkább az új megoldás fogadható el normaként.

A tanács általában nem törekszik az innovációs tevékenység kifejezett befolyásolására, döntései azonban időnként mégis ilyen irányba hatnak. Azokat a hetvenes évek végén fellendülő tanári kezdeményezéseket például, amelyek a népiskolai felsősztályos tanulóknál rohamosan tejredő „iskolaunalom” fékezésére, az unatkozó tanulók megnyerésére törekedtek, a jelenlegi liberális-konzervatív oktatási kormányzat, érthető módon, nem nagyon támogatja. (A jelenlegi oktatáspolitikai szerint inkább a szigorúbb tanulmányi fegyelemnek és a gazdasági recesszió/stagnálás körülményei között csökkenő elhelyezkedési és továbbtanulási esélyeknek kellene az unatkozó tanulókat jobb belátásra bírniuk.) A tanács így az utóbbi években nem támogatja az ilyesfajta tanári kísérleteket. Megnövekedett viszont a támogatásra az esélye azoknak, akik a kormányzati politika által erősíteni kívánt idegennyelv-tanítás területén kívánnak kísérletezni. A hetvenes

évek második felétől egyébként évente 100–200 kísérleti jelentkezés fut be (a szám egyre növekszik), s az anyagi lehetőségektől függően ennek felét, kétharmadát fogadja el a tanács. Az elutasítottak a helyi kormányzathoz is fordulhatnak támogatásért, az utóbbi időben ennek az aránya is rohamosan növekszik.

A kísérletező tanároknak persze nemcsak ebben az intézményesített keretben van lehetőségük újító tevékenység gyakorlására (bár központilag finanszírozott órakedvezmény megszerzésére csak itt). Az iskolai oktatás szervezése általában meglehetősen tág teret biztosít a helyi elképzeléseknek (a minisztérium csak tantervi kereteket dolgoz ki, a tankönyvek kiválasztása az egyes iskolákban történik stb.), de a törvény még ezektől a megkötöttségektől való eltérésre is lehetőséget biztosít, amennyiben kimondja a kísérletező tevékenység szabadságát. A tanári szabadság kontrollját ezen a területen az iskolai szintű irányító testületek: a szülői érdekképviseletet biztosító iskolatanácsok és a tanárok tanácsai jelentik, amelyeket külön meg kell nyerni a megszokott gyakorlattól való nagyobb eltéréshez (például új választható tantárgy beindításához, új szellemű tankönyv bevezetéséhez, munkarendbeli újításhoz stb.). Ily módon a különben egységes kilencosztályos népiskola a valóságban nagyon sokféle gyakorlat szerint működik, melynek áttekintését a minisztérium Népiskolai és Tanárképző Főiskolai Igazgatóságán félállásban alkalmazott – félállásban pedig tanító – központi szakfelügyelők-szaktanácsadók végzik. (A tanárok számára fontos szakmai előrelépést jelentő szakfelügyelői posztra egyébként mindig többször tízszeres túljelentkezés van.) A szaktanácsadó éves írott jelentésében beszámol arról, hogy szaktárgya tanításában milyen általános jelenségek mutatkoznak, milyen jellegű újítások születnek, s hol fedezhetők fel problémák. A tanárokat, iskolákat külön nem értékelő jelentéseket az igazgatóság dolgozói, illetve a miniszter is elolvassa, s azokat a tanárképzésben és -továbbképzésben oktatók is felhasználják.

Felléphetnek újító szándékkal és elképzelésekkel a *szülők* is. Erre a törvény az iskolatanácsokban való képviselői szerepük útján biztosít lehetőséget. A jogszabályok az iskolai élet fontos ügyeibe való komoly beleszólást tesznek lehetővé az iskolatanács számára (az igazgató, illetve a tanárok alkalmazása, tantervi és tananyag-választási kérdések, iskolai költségvetés). A gyakorlatban azonban ennek az iskolai szintű irányításnak a szülők ma még a „gyenge pont”-ját jelentik. A közelmúltban lezajlott szülői képviselő választások országosan azt mutatták, hogy a szülők nagyon csekély mértékben érdeklődnek az érdekeiket kifejezésre juttatni kívánó intézmény iránt. A választásokon az egyes iskolákban alig több szülő gyűlt össze, mint amennyiből nálunk is kitelne egy iskolai szintű választmány. Valószínű, hogy a szülőknek e hivatalos fórumon keresztül gyakorolt, innovációt ösztönző szerepe sem túlságosan jelentős.

Ha egy szülő valami mást, újat szeretne gyermeke számára az iskolától, és erről többé-kevésbé határozott elképzelései is vannak, valószínű, hogy érdekei érvényesítésére más formát használ, például elképzeléseinek megfelelő magániskolát keres vagy éppen alapít – másokkal szövetkezve. A magániskola az egyéni különbözőségeket és a társadalmi egyenlőség eszméje iránt egyaránt elkötelezett dán társadalompolitika jellegzetes, nagy múltú intézménye. Teret enged és levezetést kínál az állami iskolával szembeni szülői elégedetlenségnek és a marginálisnak tekinthető ideológiai vagy szakmai érdekeknek, avangárd újító törekvéseknek, ugyanakkor a páratlanul liberális iskolaalapítási feltételekkel minél szélesebb rétegek számára nyitva hagyja ezt a lehetőséget. Magániskolát bárki alapíthat, aki egészségügyi szempontból elfogadható iskolaépületet (vagy épületrészt) talál, továbbá az első három évre minimálisan 12, 20 illetve 28 tanulószámmal rendelkezik, és vállalja, hogy dán nyelvet, angolt és matematikát biztosan tanít majd az iskolában, illetve bizonyos óraszám-kötelezettséghez tartja magát. A magániskolák költségeit az állam kb. 85%-ban fedezi. Az alkalmazott tanárok képzéséhez a kormányzat nem ragaszkodik, de a tanári fizetések 85%-át csak abban az esetben hajlandó megtéríteni, ha azokat a helyi iskolafenntartók a minisztériumi bértarifa alap-

ján számolják, azaz a magániskolák sem fizethetnek többet a tanáraiknak, mint amennyit képesítésük és munkában eltöltött éveik alapján az állami iskolák fizetnének.

A magániskolák a kísérletezés és újítás színterei, hatásuk az állami oktatásra is jelentős. A korábban erős poroszos hagyományokkal rendelkező dán iskola második világháborút követő megújulásában például nagyon fontos szerepet játszottak az angolszász oktatási hagyományokat átvevő magániskolák kísérleti tapasztalatai. Ma az oktatáspolitikusok szívesen hivatkoznak a lakosság körében egyre népszerűbb ún. reáliskolákra – a magániskolák egyik típusára –, amelyek szigorúságukkal a hatvanas–hetvenes évek szociáldemokrata oktatáspolitikájának következtében – szerintük – túlságosan fellazult fegyelmű és csökkenő színvonalú állami iskolák megújulását is ösztönözhetnék.

A helyi oktatásirányítók is felléphetnek elképzeléseikkel az iskolával szemben, akár annak működési rendjét, tárgyi-személyi feltételeit illetően, akár a tanítás belső tartalmi kérdéseivel kapcsolatban. Ennek azonban a helyi döntéshozatal bonyolult érdekegyeztetéssel működő gyakorlatához kell illeszkednie, azaz az érdekeltet az újításhoz meg kell nyerniük. Ha valami átfogó, több iskolát, esetleg a község összes iskoláját érintő újításról van szó, az érdekegyeztetésnek új formáit, fórumait is meg kell teremteniük, hiszen a meglévők a megszokott, normális működésre méretezettek. Egy koppenhágai kerület oktatástügyi vezetői például a helyi tanács tizennégy iskolájára vonatkozólag kívánták kidolgozni az iskola megújításának tervét, s az iskolákat innovatívabb szelleművé tenni. A helyi tanács képviselői és a helyi politikusok a kerületben az érdeklődő szülők és tanárok számára találkozót szerveztek, amelyeken az iskola és a közösség, a tanítás, a gyermeki személyiségfejlődés, a technológiai kihívás és hasonló témakörökben vitákat rendeztek. A viták összegezésével a helyi oktatásirányítók néhány tételben kidolgozták, melyek azok az alapelvek, amelyeken a jövő iskolájának a kerületben nyugodnia kell. A tanárok iskolai tanácsai az alapelveket nagy egyetértéssel fogadták, és az elképzeléseket a tanács oktatási bizottsága is támogatta. Ezután a helyi irányítók hét munkabizottságot alakítottak a különböző résztemák kidolgozására (pl. hogyan szolgálhatná az iskola megfelelőbb módon a helyi közösséget; hogyan lehet a szülői és tanulói részvételt növelni az iskolai munka alakításában; hogyan lehet a kilenc kötelező és a 10. választható évfolyam között nagyobb folyamatosságot biztosítani; hogyan lehet egységesebbé tenni az oktatást stb.), és ezzel párhuzamosan az egyes iskolák is munkacsoportokat hoztak létre annak vizsgálatára, hogy saját helyi körülményeik között hogyan tudnák az elfogadott alapelveknek megfelelően tevékenységüket megújítani. E tevékenységükhöz a helyi oktatásirányítók persze óraszámkedvezményt is biztosítanak.

Mindaddig olyan esetekről volt szó, amelyekben az újító szándék meghatározott, konkrét iskolára, iskolákra vagy az iskolai gyakorlat egy adott, konkrét mozzanatára irányult. A dán oktatási rendszerben sem ismeretlenek azonban az átfogó, az iskolarendszer egészére vagy egy alrendszerére irányuló változtatási szándékok, az átfogó, új iskolakonceptiók. Ezek elsősorban az oktatásban érdekelt két nagy csoportjától várhatók: a tudósoktól és a politikusoktól. A tudomány és a pedagógiai gyakorlat intézményesített kapcsolata nem tekint túlságosan hosszú múltra vissza az országban. 1955-ben alapították meg a Danmarks Paedagogiske Institut (DPI) nevű pedagógiai intézetet az iskolai gyakorlat problémáinak kutatására, segítésére, és 1963-ban hozták létre a Danmarks Laer-erhøjsskol (DLH), a népiskolai tanárok továbbképzésének és a népiskolai oktatás tudományos (elsősorban módszertani) segítésének intézményét.

A DPI kutatásszervezési gyakorlatának felvillantásával lehetne talán szemléletesen illusztrálni azokat a szerepeket, amelyeket a tudomány játszhat a pedagógiai gyakorlat megújításában. Ezek a szerepek valójában a két szféra (tudomány és gyakorlat) lehetséges kapcsolódásait jelentik. Leggyakoribb az a kapcsolat, hogy a gyakorlat segítséget kér a tudománytól. A DPI éves kutatási tervének kialakításában fontos szerepet játszik a Képviselők Tanácsa elnevezésű testület, amelyben különböző érdekszervek képviselői

(tanár szakszervezet, szülők, helyhatósági képviselők) foglalnak helyet. A testület kutatási témákat javasol, az „élet”-ben előforduló problémák megoldására. Például egy jelenleg is folyó, a testület javaslatára elindított kutatás azt vizsgálja, hogy milyen pszichológiai, társadalmi hatásai vannak annak a kísérletnek, amely az iskolaelőkészítő, iskolai első és második osztályosok egy csoportban történő tanítását próbálja ki. Az éles politikai és szakmai viták közepette a felkérés a kutatásnak nyújtott anyagi támogatással is megerősítő képviselők az objektív tudománytól várják a végső döntést. A kutatók lehetősége (és felelőssége) a gyakorlat megújításában így jelentős, bár valószínűleg nem olyan korlátlan, mint amilyennek tűnik. Hiszen az objektív döntés végül is nem nagyon lehet más, mint amiben az érintett szereplők meg tudnak egyezni.

Nem ritka az a kapcsolat sem, amikor a tudósok kutatási eredményeiket és kutatói meggyőződésük alapján üdvöztetőnek tartott megállásukat át kívánják ültetni a gyakorlatba. Ilyenkor pedagógiai kísérletet indítanak, ami jelentős szervező-egyeztető munkát igényel, hiszen kísérletre vállalkozó iskolát (iskolákat) kell találniuk, s annak (azok) számára kísérleti feltételeket (gyakorlatilag plusz pénzeket) kell biztosítani. Ehhez külső szervektől (pl. helyi tanácsoktól) támogatást kell szerezniük. Ha e feltételek megvalósulnak, a kutató hozzákezdhet elképzeléseinek a gyakorlatba való átültetéséhez. Ilyen kísérlet folyt a hetvenes évek elején a DPI egyik kutatójának irányítása mellett, amely kísérlet néhány pedagógiai érték köré próbálta szervezni az oktatást (individualizált, a tanulók aktív együttműködésére alapozott oktatás, tantárgyi integráció, önelemző tanári munka stb.). Az ilyen típusú tudományos befolyásoló tevékenység is korlátozott: a kísérletnek a kutatás pénzügyi támogatásának megvonása véget vetett.

Végül léteznek ún. alap kutatások, amelyben a tudós hangsúlyozottan a saját hatáskörében kíván maradni, kutatási problémáját elméleti problémaként definiálja. Ezen a területen (pedagógiai kutatások) azonban ilyenfajta alap kutatások nem nagyon léteznek; a kutatás hasznának mindenképpen a gyakorlatban kell megmutatkoznia. Az ún. alap kutatások előbb-utóbb

– az előbbi két megoldás egyike szerint – kapcsolatot keresnek a gyakorlattal.

A *politikások* közvetlen iskolamegújítási törekvéseire nem sok példa van a szakmai kérdésekben a külső politikai-hatalmi beavatkozást elutasító, az oktatásirányítás decentralizáltságát értékékként kezelő dán oktatáspolitikai gyakorlatban. Az oktatáspolitikai alakításának szabályozott menetében, a kialakult csatornákon keresztül (parlamenti viták, a miniszter lehetősége új tantervi bizottságok kinevezésére, új fejlesztő kutatások rendelése, szakmapolitikai viták kezdeményezése a sajtóban stb.) természetesen sokféle lehetőség van a politikások számára az iskolai innováció befolyásolására. Nem túlságosan gyakoriak az olyan közvetlen beavatkozási törekvések, mint amilyen például egy kísérleti is-

Az iskolai oktatás szervezése általában meglehetősen tág teret biztosít a helyi elképzeléseknek (a minisztérium csak tantervi kereteket dolgoz ki, a tankönyvek kiválasztása az egyes iskolákban történik stb.), de a törvény még ezektől a megkötöttségektől való eltérésre is lehetőséget biztosít, amennyiben kimondja a kísérletező tevékenység szabadságát. A tanári szabadság kontrollját ezen a területen az iskolai szintű irányító testületek: a szülői érdekképviselőket biztosító iskolatanácsok és a tanárok tanácsai jelentik, amelyeket külön meg kell nyerni a megszokott gyakorlattól való nagyobb eltéréshez (például új választható tantárgy beindításához, új szellemű tankönyv bevezetéséhez, munkarendbeli újításhoz stb.).

kola felállítása volt a hatvanas évek közepén. Az akkor még nem kötelező 8–10. osztályokban az oktatási tartalmak kikísérletezése, a szokványos akadémikus tantárgyak mellett a szakmaorientált tantárgyi képzés kísérleti bevezetése, a 8–10. osztályokban tanító tanárok számára módszertani segítség nyújtása céljából létrehozott iskola ötlete az oktatási minisztériumban, a miniszter személyes ösztönzésére született. Felállítását törvény írta elő, amihez – a törvényelőkészítés szabályai szerint – meg kellett nyerni az érdekelt felek (munkáltatók szövetsége, szakszervezeti kongresszus) egyetértését és a parlamenti többség támogatását, majd találni kellett egy helyi tanácsot az iskola megépítésére.

Ezután a kísérlet már a helyi körülmények és adottságok logikája alapján működött inkább. A miniszternek a hivatalból történő távozása után az iskola további fejlesztése nem folytatódott. A gyakorlati tárgyak fokozatosan háttérbe szorultak az iskola tevékenységében. A kísérletre vállalkozó tanárok napi munkájában egyre inkább előtérbe kerültek a különböző tantárgymódszertani kísérletek, a környezet érdeklődése csekély, illetve esetleges volt, így az iskola szakmódszertani központként igen kevésbé tudott működni stb. Az eredeti célok háttérbe szorulásával egy időben az adott körülmények között a kísérletnek sajátos új jellege kezdett kialakulni: a tanárok nagy sikereket értek el korszerű oktatási segédanyagok készítésében és az individualizált oktatás megvalósításában.

Napjainkban is tanúi lehetünk egy kísérletnek a dán oktatáspolitikában, amelyben a politikusok megpróbálják az iskolát megújítani kívánó elképzeléseiket, új iskolakoncepciójukat a gyakorlatba átültetni. A kezdeményezés egy korábban ilyen feladatra nem nagyon vállalkozó testületől jön: a Tanárok Szakszervezetétől. Az erősen baloldali politikai irányultságú választott vezetőség – főként az 1958-ban a kommunista pártból kivált kis csoport által alapított új párt, a Szocialista Néppárt tagjai – a jelenlegi liberális-konzervatív kormányzat politikájával való elégedetlenségük kifejezésésképpen saját oktatáspolitikai koncepció kidolgozására vállalkoztak. *Az iskola jövője, a jövő iskolája* című tervezettől azt remélik, hogy új oktatási törvény megalkotásához vezethet. A tervezet az iskola és közösség szorosabb kapcsolatának kialakítására, az individualizált és túlintellektualizált tantárgyi oktatással szemben a kreativitásra és a munkára nevelés elemeinek előtérbe állítására, a tanári közösségek erősítésére stb. törekszik. A szakszervezeti vezetők kiterjedt propagandatevékenységet folytatnak, hogy a tanárokat a tervezet számára megnyerjék, több száz gyűlést, tanácskozást szervezetek a témáról, propagandafilmeket készítettek. Néhány helyi tanácsot is megnyertek a kísérletben való részvételre. Jelenleg saját kutatóintézet felállítását tervezik, amely alkalmas lenne a kísérlet részleteinek tudományos kidolgozására, segítésére, eredményeinek értékelésére.

Az előzőekből talán kiderült, hogy az innováció a dán oktatáspolitikában nem csupán szakmai, hanem legalább annyira politikai kérdés. Hiszen nemcsak az a célja, hogy az iskolai gyakorlat *jobb* legyen, mint volt, de az is, hogy lehetőleg mindenki számára *elfogadható* is legyen, hiszen az innovációs tevékenység az azt kezdeményezők számára valamelyes lehetőséget is biztosít a megszokott gyakorlattal szembeni elégedetlenségük konstruktív levezetésére. Kis túlzással azt is mondhatnánk, hogy az oktatás fejlesztése, megújítása Dániában olyan, mint egy nagy nemzeti játék, amelybe bárki bekapcsolódhat, amelyben bárki részt vehet. Mint minden játéknak, persze, ennek is pontosan kidolgozott szabályai vannak, amelyek – a sok résztvevő miatt – meglehetősen bonyolultak is. A játék-hasonlat talán azért is alkalmazható, mert úgy tűnt, hogy a játékosok általában szívesen játszanak, élvezik a játékot. Biztosan nem minden gyerek szeret a nap minden órájára bemenni az iskolába, biztosan a tanárok sem élvezik iskolai munkájuk minden mozzanatát, a szülők sincsenek folyamatosan elragadtatva gyerekek iskolai ellátásától, és a politikusok sem kevésbé elégedetlenek az iskola működésével, mint másutt. Az iskolai élet alakításában való részvétel – esetenként talán csupán elvi – lehetősége azonban kialakítja az érintettek személyes érdekeltségét és felelősségvállalását az intézmény fenntartásában és megújításában.

Nemzetközi környezeti nevelési tanácskozás Savonlinnában

„The Northern Call for Environment”

1991-ben az észak-európai országok (Finnország, Svédország, Izland, Norvégia, Dánia) kormányai megállapodást kötöttek a környezeti nevelés fejlesztésének összehangolásáról. Az akkor elkészült a MUVIN projekt az öt ország környezeti nevelésének fejlesztését fogja egybe. A program 1993-ban indult be. A MUVIN projekthez több, mint kétszáz iskola kapcsolódik az elemtől a komprehenzív mamutiskoláig.

A MUVIN olyan folyamat, amely segíti:

- a térség országai pedagógusainak kommunikációját (a közvetítő nyelv az angol);
- a természeti erőforrások konfliktusainak pedagógiai alkalmazását;

- a helyi pedagógiai innovációkat (semmiféle központi akarat nem nehezedik a „végekre”);

- a nordikus sajátosságokat, amelyek elsősorban a környezeti nevelés hagyományos értékelésében, a decentralizált iskola-rendszer és a helyi kezdeményezések erősítésében, a problémaközpontú közelítésben és a tantárgyköziségben nyilvánulnak meg.

A MUVIN projekt második évében elsősorban a tudományos kutatásokkal erősödött.

A környezeti nevelésnek köszönhetően reneszánszukat élik a kognitív kutatások. A metodikai kultúra megújulásában fontos szerepet játszik a kritikai gondolkodás, a cselekvési kompetenciák és a konfliktuskezelés fejlesztése. Sok beszámoló érintette ezeket a területeket.

A MUVIN projekt által kidolgozott és kormányzati szinten elfogadtatott alapeszme: „Vannak környezeti problémáink, tehát szükségünk van a nordikus térségben a hatékony környezeti nevelésre.”

A MUVIN projekt sajátosságait tömören foglalta össze *Soren Breiting* dán szakértő, akinek magyarországi projektje igen sikeres.

A környezeti nevelés hagyományos (régi) és új nemzedéke a MUVIN projekt tükrében (Soren Breiting alapján)

A környezeti nevelés előző változata:

- Meghatározó közelítésmód: „Mi (tanárok, szakértők, környezetvédők) tudjuk, hogy mi a legjobb megoldás...”
- Vezetés, irányítás szükséges.
- Meg kell állítsuk (lefékezzük) a fejlődést.
- A jelen mércéje a múlt.
- A természettel való harmónia keresése.
- A természet önmagában érték.
- Megvédjük a természetes területeket.
- Érveink a természetvédelemhez: sajnálatot érzünk az állatok iránt.
- A lehető legkisebb kárt szabad csak okoznunk a természetnek.

Új generáció a környezeti nevelésben:

- A meghatározó kezelésmód: „Minden ember érdekelt abban, hogy környezetvédelmi problémákról döntsön...”
- Demokratikus részvétel szükséges.
- A lehetséges fejlődésnek több alternatívája van.
- A jövőképek rendkívül fontosak, még az utópia is.
- Értékrendünk aból táplálkozik, hogy megtaláljuk a világunkat, benne a természet használatának legmegfelelőbb módját.
- Természetvédelmi területeket alkotunk.
- Érveink a természetvédelemhez: sajnálatot érzünk a jövő nemzedéke iránt, ha nélkülözniük kell a kihalt állatokat.

- Az emberi társadalmak és a természet két külön szféra.
- A környezeti nevelés legfőbb tantárgyai a természettudományok.
- Összpontosítsunk a természeti ökológiára.
- A környezeti nevelésben a legfontosabb a természet közvetlen meg tapasztalása.
- Az emberi egészség szerepe nem különösebben fontos a környezeti nevelésben.
- Az emberi élet minősége és a környezet minősége egyensúlyban van egymással.
- Az emberi szükségletek tényszerű fogalmak.
- A fenntartható használatnak a természet adta korlátok között kell maradnia.
- A különböző értékekre irányul.
- Nem hangsúlyos az emberek egyenlősége.
- Az ember és a természet egymástól elválaszthatatlan.
- Semmit ne tégy a természet ellen, ami visszafordíthatatlan következményekkel jár.
- A környezeti nevelés legfőbb tananyaga humaniorák és a társadalomtudományok anyaga.
- A környezeti nevelésben a legfontosabb a humánökológia.
- A környezeti nevelésben központi jelentőséget kap a helyi közösség közvetlen tapasztalata.
- Az emberi egészség fogalma és megőrzése fontos a környezeti nevelésben.
- A jelenlegi és a leendő generációk szükségletei között egyensúlynak kell lennie.
- Az emberi szükségletek normatív fogalmak.
- A fenntartható használat annak az általunk megszabott mértéke, hogyan ítélkezünk javainkról és használatukról a jövő generációk előtt.
- Az érdekek konfliktusára és a társadalmi konfliktusokra irányul.
- Hangsúlyos az emberek egyenlősége.

A MUVIN projektben tanárok és tanulók tízezrei vesznek részt, akik az egyes iskolákban sokféle elképzelést valósítanak meg. Az iskolák között laza együttműködés, információcsere létezik. Gyakran a különböző osztályok is kapcsolatot tartanak egymással: leveleznek, meglátogatják egymást. Hangsúlyos szerepe van a szülők bevonásának a munkába, akik általában pozitívan viszonyulnak a MUVIN projekt iránt.

Rendkívül fontos, hogy az egyes elképzelések kapcsolódjanak egymáshoz, ami az elektronikus E-mail levelezések útján valósul meg. A jól kiépített számítógépes hálózatok által Izland és Norvégia, Svédország és Finnország városkái közelebb kerülnek egymáshoz.

Az egyes helyi projektek általában helyi környezeti problémákra épülnek, valós közösségi szándékokat és szükségleteket fejtenek ki. A projektek hátterében kirajzolódik a természeti erőforrások és a helyi társadalom szükségletei közötti konfliktusok.

A tanácskozás alap gondolata és filozófiája éppen ezt kívánja körülményezni: mit jelent pedagógiai szempontból a természeti erőforrások és az érdekek konfliktusa.

A nordikus filozófia

A tanácskozást belengte és átjárta a rúnák, valamint az egykori ősi északi énekek és mondák ígérete. A rendezvény jelképei *Selma Lagerlöf* szépséges tájversei, valamint a Nils Holgerson-i repülő ludak voltak, amelyek égi szárnyalása a tisztaságot, a szabadságot és a titkok varázslatát jelentti. Az előadások közti szünetekben gyakran felhangzottak magnóról a természet hangjai: a sirályok vijjogásai, a hullámok és a sziklák zenekara. A képzőművészet és a táncművészet is jelen volt itt: két kitűnő finn művészeti terapeuta ősi hangszerekkel kísért mozdulatköltészete, rögtönzött táncai a nordikus érzelmeket fejezték ki: a tájak zord és kemény szépségével küzdő életközösségeket, az északi élet fényeit és

titokzatosan sötét magányosságát. A tudós gondolatokat versek és széppróza részletek illusztrálták, ezáltal a számos, különféle nyelveket beszélő pedagógus azonos hullámhosszra hangolódott.

A nordikus filozófia a skandináv népek természetszeretetére és egyszerűségére épül. Az élet kivételes lehetősége elemi erők harcából születik meg: a gránitsziklák, a hegyóriások, a süvöltő szelek, a jég és a fjordok zuhogó hullámai adják a díszleteket a drámához. A mai skandináv környezeti nevelés arra az érzelmvilágra épül, amely a zord és erőt árasztó északi természet és a helyi társadalmak erőszakos szükségleteinek, érdekeinek konfliktusából fakad. Ezeknek a konfliktusoknak a nyílt kezelése a tár-

sadalomtól alázatot, önkorlátozást, valamint a jövő nemzedékekre való folytonos hivatkozást és irántuk érzett tiszteletet követel. A mai skandináv környezeti filozófia a jövőre irányul, a jövő nemzedékeinek esélyeit és jogait fejezi ki.

A tanácskozás valamennyi napjának délelőttjén előadások és viták zajlottak. Az előadók Európa-

szerte ismert környezeti nevelési szakértők, tudósok, kutatók, művészek voltak.

Az alábbiakban vázlatosan ismertetem egyik-másik jelentősebb előadást:

Matti K. Makinan építész, a Helsinki Egyetem Építész Karának professzora *A konfliktustól a kultúráig* című, diáképekkel kísért előadása arra a gondolatra épült, hogy minden táj egy dialógus eredménye, amely a természet és a helyi kultúra között zajlik. Egy finn poétára, *Eeva-Liisa Mannerre* hivatkozott, akinek szép gondolata valahogy így hangzik: „Ha az emberi teremtmény valahol otthont talál, az ott lesz, ahol képes megérteni a saját környezetét.” A milióépítészet erős irányzat a finn társa-

dalomban, sőt, a finn művelődési minisztérium pedagógiai programmá nyilvánította azt. A milióépítészet olyan folyamat, amelyben az épített környezet és a természet közötti dialógusban a szelíd és természetbarát megoldások uralkodnak. A Helsinki Műszaki Egyetemen önálló tanszéke és kutatóközpontja van e témának, amelynek pedagógiai kulcsszavai: integráció, interakció, megbeszélés, kérdésfeltevés, multidiszciplináris közelítés. A milióépítészet pedagógiai sajátosságai közül *Matti K. Makinan* kiemelte azt, hogy különböző szinteken, de minden életkorban szükséges ezzel foglalkozni:

1. A milióépítészet különleges területe a szakképzés, a mérnök- és művészképzés.

A milióépítészet különleges területe a szakképzés, a mérnök- és művészképzés. A milió azt a harmonikus együttest jelenti, amelyben a természeti és az épített együttesen alkot a civilizáció és a természet számára egyaránt fenntartható rendszert. Ehhez megfelelő technológiák, a harmónia iránti fogékonyság, művészi erő és képzelet is szükséges.

A milió azt a harmonikus együttest jelenti, amelyben a természeti és az épített együttesen alkot a civilizáció és a természet számára egyaránt fenntartható rendszert. Ehhez megfelelő technológiák, a harmónia iránti fogékonyság, művészi erő és képzelet is szükséges.

2. A milióépítészet általános területe a közoktatás, ahol az óvodától az iskola-

köteles kor végső határáig be kell épülnie a tananyagba. A milióoktatás sokféle tantárgy, sokféle módszert követelő nevelési helyzet finom integrációja. A tananyagunk mindenképpen a helyi konfliktusokra és azok megoldási változataira kell épülnie. A tanulók ismerjék és a gyakorlatban is használják az integrált milió fogalmát. Döntéseikben, választásaikban igyekezzenek a természeti és az épített környezet összhangjára és szépségére törekedni. Legyenek igényesek e téren, az állampolgári magatartásukba felelősen épüljön be ez a törekvés. Ne csak a meglévő dolgok védelmére, hanem újabbak létrehozására és megalkotására is legyenek nyitottak.

3. Az iskolarendszeren kívüli lehetőségek: nyári táborok, szabadegyetemek, nép-főiskolák és városi (önkormányzati) lakossági fórumok. Széles együttműködés szükséges a civil szféra – városvédők, városfejlesztők – és a helyi önkormányzat között.

Olli-Pekka Heinonen, Finnország közoktatási minisztere rövid és ragyogó retorikájú előadásában arról szólt, hogy a fenntartható fejlődés egyik eszköze a nevelés. Utalt *Yrjö Sepenmaa* professzor kijelentésére, amelyet a Finn Erdészeti Múzeum megnyitóján mondott beszédéből idézett: „Az erdei tájkép nem egyszerűen egy kép, hanem dráma.” Ez a gondolat jelzi, hogy a környezet észlelése, megértése és a környezetről szerezhető tudásunk meghatározza hozzáállásunkat, s később cselekedeteinket is. Rendkívüli jelentőségű e téren a művészet és a tudomány szintézise, amely a kognitív és az érzelmi megismerés és kifejezés összhangját is jelenti. *Leonardo da Vinci* példája kifejezi a tudós és a művész lehetséges egységét és különleges kombinációját. A specializáció, a tudomány és a művészet szétválása és mesterséges elszakítása mély szakadékokat hasít a racionalitás és az emocionalitás között. A környezeti nevelés terén a legjelentősebb kihívás számunkra ennek a szakadéknak az áthidalása. A természet és az épített környezet önálló entitások, amelyekhez mi különféle módon és különböző értékrendekkel közelítünk. Finnországban a környezeti problémák egészen a közelmúltig különböző politikai szektorokhoz tartoztak: a közgazdaságtan, a mezőgazdaság, a közlekedés, az energiagazdálkodás mind más-más stratégiát alkalmazott. 1993-ban létrehozták a Fenntartható Fejlődés Nemzeti Bizottságát, amely összehangolja a különböző szektorok stratégiáit és programjait. A Bizottság elnöke a mindenkori miniszterelnök, s hat további miniszter (közöttük a környezetvédelmi) is tagja, ami jól mutatja, hogy Finnországban a kormányzati munka szerves részét jelenti a fenntartható fejlődés megteremtése.

A finn közoktatás-politikai stratégia – illetve a közoktatás fejlesztésének központi hajtómotorjává – hasonlóan más északi

államokhoz – az elmúlt tíz évben a környezeti nevelés vált. Ezt a folyamatos változást mutatják a következő jelenségek is:

- környezeti nevelés fejlesztésének politikai támogatása;
- környezeti nevelés jelentésének alakulása;
- megfelelő tantervek kifejlesztése;
- kezdeményezések felkarolása az eredményesség és hatékonyság érdekében;
- nemzetközi együttműködés elősegítése.

A legjelentősebb finnországi politikai döntés a fenntartható fejlődés pedagógiai-nevelési vonatkozásaival kapcsolatban az 1995. decemberi államtanácsi határozat volt, amely a 21. század kihívásait figyelembe véve határozta meg a közoktatás és az egyetemi kutatások főbb alapelveit és irányait. E szerint a fenntartható fejlődés az életvitel egy lehetséges módja. Az intézmények napi gyakorlatába a komprehzív iskoláktól egészen az egyetemekig be kell épülnie a fenntarthatóság értékrendjének megfelelő szokások kialakításának. Az Európai Közösség más országaival összhangban a fenntartható fejlődésnek a pedagógiai és kutatási programok részévé kell válnia, nemcsak mint alapelvek, hanem mint az együttműködés tárgyának és céljának is.

A finnországi épített környezet minőségének megőrzése és javítása a falusi és a városi települések fejlesztési feladatát képezi. Az Egyesült Nemzetek Isztambulban megrendezett HABITAT Világtalálkozóján arra a következtetésre jutottak, hogy a jövő a további városiasodásé, ami további, példátlan méretű ökológiai és kulturális konfliktusokat okoz majd.

Az észak-európai polgárok büszkének demokratikus vívmányaikra és társadalmik döntéshozó rendszereire. E társadalmak az egyenlőség és a nyitottság hagyományos liberális értékeit képviselik. Ezeknek az értékeknek a megtartása kemény munka eredménye. Az új társadalmi és politikai kihívások következményeként az észak-európai társadalmak újra kell fogalmazzák ezeket a hagyományos értékeket. A nemzetközi együttműködés európai normáihoz igazodva, a nemzetköziség újabb tapasztala-

latai alapján át kell értékelniük a demokrácia és az egyenlőség hagyományos értékeit, s ennek ugyancsak megvannak a maga nevelési vonatkozásai.

A MUVIN projekt megtanítja a legfiatalabbakat arra, hogy mennyi érdekkonfliktust okoz a természeti erőforrások használata. A projekt elsősorban a helyi környezeti konfliktusok felismerésére és elemzésére épül. A tudományköziség, a környezeti konfliktusokhoz való nyílt és demokratikus közeledés hozzásegíti a tanulókat a rejtett értékek és érdekek felismeréséhez. Serkent az új megoldások keresésére, mint amilyen például a jelenleginél fokozottabban környezetbarát ipari termelési módszerek és életvitel kialakítása.

A hatékony környezeti nevelés előfeltétele a tantervfejlesztés és az ahhoz vezető döntéshozatali folyamat reformja. Ennek kulcseleme a tanítási-tanulási folyamat egységes szemlélete. *Pauli Arola* professzor úr szerint a természeti erőforrások használatából eredő konfliktusokat eltérően határozzuk meg, mert eltérően észleljük azokat. A meghatározásuk attól függően változik, hogy milyen fogalmaink vannak a természetről és milyen képet alkotunk a társadalomról. Mi valójában készen kapjuk ezeket a fogalmakat, amelyek láthatatlan kereteket vonnak körénk. Úgy élünk, mint a halak az akváriumban, mintha semmi sem lenne az üvegfalon – azaz ezeken a fogalmakon – kívül.

Az Európai Közösség tagországai aláírták a fenntartható fejlődésről szóló közös programot. E program egyik kiemelkedő hatékonyságú eszköze a környezeti nevelés. Az Európai Közösség nagy problémáját jelentik a környezeti nevelés terén a tanárképzés hiányosságai és rendszertelensége. Sokan vannak, akik egyetértenek abban, hogy a környezeti nevelés fejlesztésének elsődleges feladata a tanárképzés reformja.

Karsten Schnack professzor, a Royal Danish School of Educational Studies (Dánia) egyik vezetője *Miért összpontosít a környezeti nevelés az érdekek konfliktusára?* címmel tartott előadást. Gondolatmenete szerint a hagyományos környezeti nevelés a természetről szól, de nem tisztázza

a természet fogalmának jelentését. A természet önmagában még nem környezet. Akkor válik azzá, ha bevonjuk az emberi érdekszféránkba. A kőolaj, a szél, a szén önmagukban nem erőforrások, csak az emberi társadalom használja ezeket ilyen célra. Az eutrofizáció önmagában még nem környezetszennyezés, csak akkor lesz azzá, ha az emberi érdekek megjelennek és az eutrofizálódó tavat szennyesnek tekintik.

Mindezeknek a konfliktustípusoknak be kell épülniük a környezeti nevelési tantervek anyagába. A tanterveket így ki kell egészítenünk a társadalmi vonatkozások, az egyéni és a társas szükségletek, valamint a különböző folyamatok és szervezetek bemutatásával. Utalni kell itt a frankfurti filozófiai iskola egyik nagy alakjára, *Oskar Negt*re, aki megalkotta a szociológiai képzelet (sociological imagination) fogalmát. A környezeti nevelés eredményesen használhatja fel a gyerekek (és a nevelők) alkotóképességét arra a célra, hogy társadalmi jövőképeket hozzunk létre azokból a tapasztalatokból, amelyeket a gyerekek valóság elemzésével szereznek. Ez a társadalmi képzeleti munka állampolgári kultúrát, lélektani és szociológiai ismereteket, tapasztalatokat igényel.

Az érdekek konfliktusának fogalma központi jelentőségűvé lépett elő a mai környezeti nevelésben. Németországban politikai nevelésnek, másutt – így az észak-európai országokban is – állampolgári nevelésnek nevezik azt a folyamatot, amely elősegíti a felelős állampolgárrá válást.

A régi görög kultúrában *idiotos*nak neveztek azt a politikust, aki a polisz ügyeivel foglalkozott. A szó pontos jelentése szerint olyan magánszemélyt jelent, aki nem tartozik a közösségbe. Mai értelemben az állampolgári nevelés arra irányul, hogy gyerekeink ne váljanak *idiotosokká*, azaz politikusan alkossanak közösségeket.

Néhány éve Dániában bevezették az akció kompetencia fogalmát. Ez azt jelenti, hogy szembefordultak a viselkedésmódifikációs törekvésekkel, azzal, hogy a nevelés egyetlen igazi célja a magatartás módosítása, befolyásolása. A dán iskolákban sokféle kampányt szerveztek víz- és energiata-

karékossággal, a szemétkézeléssel és egyebekkel kapcsolatban, abban a meggyőződésben, hogy mindez majd megváltoztatja a gyerekek szokásait, magatartását, ami azonban általában csak részben és akkor is csak rövid ideig következett be, amennyiben nem építettünk a gyerekek belső késztetésére, szükségleteire és indítékaira.

A nevelést nem redukálhatjuk csupán a viselkedés megváltoztatására, hanem a viselkedést át kell alakítanunk akcióvá.

A környezeti nevelés és a kritikai gondolkodás szoros kapcsolatban van egymással. Ahogyan ez ma már közismert, az általános nevelés olyan folyamat, melynek következtében a józan ész minősítetté válik. A technokráciával ellentétben a demokrácia a józan ész tiszteletén alapul. A kritika vagy a kritikai gondolkodás nem azt jelenti, hogy valaki negatív módon viselkedik vagy ellenzéki. A kritikai gondolkodás a jelenséget a saját körülményeivel összefüggésben nézi, felfedezi a jelenség feltételeit és bepillant az észlelés által megragadható felszín mögé is, ahol a rejtett összefüggések húzódnak meg.

A kritikai gondolkodás szükségessé teszi a tudást és az elméleti ismereteket is, hiszen csak ezek közös rendszerében működik. Az akció kompetencia nem egy készség, nem egy életeszemély, amely szerint mindannyian egy akciófilm hősei vagyunk és a különböző helyzetekben igen aktívan kell megnyilvánulnunk. Az akció kompetencia annak felismerése, hogy személyesen és másokkal együtt kell felelősen cselekednünk egy humánusabb világért.

A környezeti nevelést jónéhány évvel ezelőtt sokan szükségtelennek és feleslegesnek látták. Mára azonban ez a vélemény erősen megváltozott. A kritikai gondolkodás és az érdekkonfliktusok felismerése minőségileg új helyzetet teremtett. Ezzel kapcsolatban három dologra kell figyelmeztetni:

Beszédében Karsten Schnack a környezeti nevelés esztétikai vonatkozásairól is szólt. Utalt arra, hogy az esztétika képes átrendezni az észlelési folyamatok eredményeit, s önmagunkat és környezetünket más érzelmi vonatkozásokba emelni.

Hangsúlyozta, hogy nem tudhatjuk azt, hogy a jövő milyen lesz, de ismerjük azokat az előfeltételeket, amelyek a jelen túléléséhez szükségesek, amelyek váratlan és az életet veszélyeztető hatások leküzdéséhez kellenek.

A képzelet a környezeti nevelés „szíve”. Nemcsak a lehetséges jövőről, hanem a jövő társadalmáról is szükséges álmokat szövögetnünk. Emlékezzünk *Yoko Onora* és *John Lennonra*, akik a Central Parkban egy kerek köre vették rá a jövőt igenlő egyetlen szavukat: *Imagine... Képzeld el...*

A környezeti nevelés előkészíti a gyerekeket az aktív és felelős életre, arra a vitára, amely az érdekek konfliktusából kerekedik ki. Ebben az emberi lények éppúgy szerepelnek, mint a képek és a jelképek, valamint a víziók.

Peter Posch a *Klagenfurti Egyetemről* *A társadalmi változás és a környezeti nevelés* címmel tartott nagy érdeklődést kiváltó előadást. Gondolatmenete középpontjában a fejlett ipari társadalmak életfeltételeinek és modelljeinek megváltozása állt. Kijelentette, hogy nagymértékben csökkent a szocio-ökonomiai rendszerek problémamegoldó kapacitása. Ezt illusztrálja a közszolgáltatások privatizációja, a környezeti minőség iránti biztonság devalválódása, társadalmi biztonság hanyatlása és valamennyi állampolgár személyes biztonságának csökkenése.

A kockázat és a komplexitás növekedése destabilizálja a hagyományos hatalmi és a társadalmi struktúrákat és növeli az emberek egymástól való kölcsönös függését. A sokféleség növekedése előidézi az emberek mind nagyobb egymásra gyakorolt befolyását, és e folyamaton keresztül a lehetséges értékek szaporodását. Az egyéniség sohasem tapasztalt virágzásának korát éljük, amelyben – *Frank Sinatra* szavaival – diadalt arat „az én utamat járom” elve.

A társadalomban nő a komplexitás és az egyéniség felértékelődése, ami az iskolákat, illetve a tanítási-tanulási folyamatot kemény kihívások elé állítja:

1. Az első kihívás: a szabályok felrúgása

Nincs társadalom, amely életben marad szabályok és megállapodások nélkül. Gon-

doljunk csak a családi szocializációra, amely az egész későbbi szerep- és normakészletet megalapozza. A családok tekintélykapcsolatai az utóbbi harminc évben drámaian meglazultak és szétbomlottak. Az, hogy a gyerekek mely példákat követik és melyeket utasítják el, ma már nem a szülői döntések függvénye. A gyerekek az iskolában az iskolai elvárások által kínált kulturális választék és a társadalmi tapasztalatokból összerakott normakészlet ütközőpontjára kerülnek.

2. Második kihívás: a társadalmi folyamatosság

A hagyományos társadalmi kötelekék folyamatosan veszítenek stabilitásukból, törvényességükből, csökken a társadalmi kontroll és a folyamatosság szerepe. A társadalmi kapcsolatok folyamatossága többé már nem az együttműködő magatartás és a társadalmi felelősség nélkülözhetetlen feltétele. A nagyvárosokban mindannyian észleljük az erőszak növekedését, amely egyidejűleg a társas kapcsolatok gyengülésével is egyútt jár. Vajon meg tudja-e az iskola erősíteni azt, hogy az együttműködés kifizetődőbb, mint az, hogy kiszállunk a játékból?

3. Harmadik kihívás: a dinamikus minőségek

Mind több és több egyén válik képessé arra, hogy homályos helyzetekben is tájékozódjék, s meghatározzon problémákat, elfoglaljon pozíciókat és felelősséget vállaljon azokért. Ezt különböző utakon lehet elérni:

a) felértékelődnek bizonyos kulcs-képességek, mint például a csoportmunkában való részvétel hatékonysága, az anyanyelvi és idegennyelvi kommunikáció könnyedsége, a probléma felismerésének és megoldásának képessége;

b) egyre több tanulónak okoz nehézséget az, hogy a pozitív jövőképeket nem tudja összekötni az iskolai tapasztalataival és ezáltal elveszíti személyes motivációs erejét, indítékait. Jelenleg 25 millió munkanélküli van az Európai Közösségben, aki ilyen hervasztó világképpel bír.

Ezzel szemben, ha a fiatal megtapasztalja az elégedettséget és a teljes értékű életet, akkor felébred a személyes identitás iránti igénye, melynek köszönhetően ke-

vésbé van kiszolgáltatva munkahelyének. A sikeres, pozitív önértékelésű fiatal fokozatosan megismeri a társadalomban való részvétel lehetőségeinek gazdag választékát, amelyek segítik őt abban, hogy tevékeny állampolgárrá, illetve dinamikusabbá és alkalmazkodóképebbé váljon.

4. Negyedik kihívás: a tudás kritikája és az önálló véleményalkotás

Sokan felismerték, hogy az ipari társadalmakban a kockázatok felismerése és megértése az érvelési folyamatok során történik. A kockázattudat elméleti ismertenek nyugszik vagy tudományos hátterű, hiszen nincs közvetlen személyes tapasztalati alapja: a kockázat következményei nem megfigyelhetőek. Ennek eredményeként a tudományos ismeret szerepe fantasztikus mértékben felértékelődött, hiszen ennek birtokában válik lehetségessé a különböző kockázatok becslése. A különböző nemzetek iskolarendszerei a tudás közös kincstárához a kritikus gondolkodás kulcsait kínálják.

A környezeti nevelésben rejlő lehetőségek

A környezeti nevelés az ezredfordulón valóságos pedagógiai mozgalommá válik, megmutatva, hogy a nevelés kihívásaira konstruktív válaszokat képes kínálni. A MUVIN projekthez igen hasonló vonásokat mutató ENSI projekt már harmadik fázisába lép. Az ENSI az Iskolai Kezdeményezések és Környezet elnevezésű program, valamint az OECD Pedagógiai Kutatások Központjának támogatásával jött létre, s ma már tizenhét európai és Európán kívüli országban ismert. Az ENSI projekt olyan tanuláselméleten alapul, amely a környezeti tudatosság és a közvetlen környezet problémáinak felismerésére, illetve ezek megoldásában való személyes részvételre irányul.

Peter Posch előadásában néhány konkrét példában mutatta be az ENSI szellemiségét:

1. Az egyik településen azzal kezdődött a munka, hogy a gyerekeket megkérték arra, hogy gyűjtsenek tapasztalatokat a lakóhelyükről: az utcákon sétálgatva feljegyezték,

hogy mit láttak, gyűjtötték a járókelők, a vásárlók véleményét is, egyszerű kérdőíveket készítettek erre a célra. Elemezték a választásokat és az elhangzott ötleteket a megvalósíthatóság szerint csoportosították. A tervezési szakasz után következett a megvalósítás. Az ablakokba virágládákat raktak. Fákat, dísznövényeket ültettek. A szennyezett és piszkos portálokat letisztították, a tereken és a bevásárlóközpont közelében kellemes utcai találkozóhelyeket és beszélgetősarkokat alakítottak ki. A városi hivatalokhoz és az önkormányzathoz kérelmet nyújtottak be azzal kapcsolatban, hogy az erdőszettel együttműködhesse a fatelepítések érdekében; egy ornitológust hívtak, hogy ismeresse velük a település madarait stb.

Nagyszerű zenei aláfestéssel és diákekkel kísért bemutatót tartott *Meri-Helga Mantere* asszony, a Helsinkii Egyetem pedagógusképzéssel foglalkozó tanára. Előadása *Szív és művészet – a művészetre alapozott környezeti nevelés* címmel hangzott el. Az előadó úgy vélte, hogy a környezeti nevelők számára nagy kihívást jelentenek az olyan kérdések, mint:

– hogyan neveljük gyerekeinkből bölcsőbb földi állampolgárokat, mint mi vagyunk?

– hogyan teremtsünk olyan tanulási helyzeteket, amelyek érzelmileg megérintik a tanulókat, felkeltik a szellemi izgalmat és indítékokat kínálnak a fenntartható életvitel kialakításához?

– hogyan mutassuk meg azt, hogy a környezet nemcsak kényszerű alkalmazkodást és fárasztó felelősséget követel tőlünk, hanem gyönyörűségei kreatív lehetőségeket is kínál?

– hogyan mozgósítsuk a társas és a társadalmi erőket arra, hogy etikusabb és esztétikusabb falusi és városi környezeteket alkossanak?

Ezekre a kérdésekre nincsenek véglegesen lezárt válaszaink. Amit válaszként adhatunk, azt a tudomány és a művészet területéről, illetve kulturális és nevelési hagyományainkból szedegetjük össze és egyeztetjük tanári tapasztalatainkkal.

Mantere asszony a továbbiakban a művészetek modern értelmezéséről szolt, és

arról a szerepükről, amely révén az ember képessé válik érzelmei és benyomásai kifejezésére, a környezetével való összhang megteremtésére. Hangsúlyozta a művészet felemelő, katartikus erejét. A művészet felfrissíti a megfáradt lelket, egyensúlyt és harmóniát teremt, segíti a személyiség belső fejlődését, külső kapcsolatait.

A művészet szoros, személyes, nem racionális kapcsolatot tart a képzelettel. Képes megragadni az ember legmélyebb és tudatalatti érzéseit, késztetéseit. Hatalmas erőket képes felszabadítani, amelyek felébresztik bennünk a létezés egyetemességének, az élők és nem élők összetartozásának érzését. A művészet nélküli nevelés száraz, színtelen és a legtöbb fiatal hidegen hagyja. Az ökológia tanára mesterien kombinálhatja a tanórákon a művészet adta eszközöket. Nagyon sok művészeti hatást nem is nevezünk művészetnek, mivel azok „mindössze” a hétköznapi életünk esztétikai és spirituális minőségét biztosítják. Mindezek szükségesek ahhoz, hogy környezetünkkel érzelmegazdag és személyesen közeli kapcsolatban maradhassunk és korlátok nélkül élvezhesük a környezettel való együttlétünket.

A kognitív tudományok környezeti nevelésre gyakorolt jótékony hatását több alkalommal is érzékelní lehetett a tanácskozás során. Az egyik délutáni szekció a gyerekek környezetészlelésének sajátosságait bemutató vizsgálatok áttekintését választotta témájául. Kiemelkedően érdekes volt e téren *Hannele Rikkinen* és *Margaret Robertson* finn–ausztrál kutatópáros vizsgálata, mely mintegy másfélszáz gyerek adatait vette elemzés alá. A vizsgálat a környezetkép sajátosságait vette szemügyre a fiúk és a lányok esetében, összehasonlítva a finn és az ausztrál gyerekek által megrajzolt és elmesélt világot. A mentális térképek rajzoltatásával érdekes és újszerű módszert alkalmazott a két kutató.

Roy Williams a Sussex-i Egyetem kutatója *A táj, a jelképiség és a mitológia szerepe a kultúra és a természet párbeszédében* című, diákekkel tarkított előadásában a tájépítést rejtett összefüggéseire, a műalkotásként kialakuló tájak jelképiségére hozott fel gyönyörű példákat. A nyílt és

zárt formák, a magasságok és mélységek, a kerek és szögletes formák érzelmi hatását elemezte, majd részletesen rátért a keltarómai mitológia növény- és állatjelképeire. A druidák rituális helyeinek szimbolikája a mai építészetet is megihletti. Utalt az ősi mondákra, s bemutatta ezek érzelmi és erkölcsi üzenetét a természet és az emberek kapcsolatának szempontjából.

Phillip Payne, ausztrál egyetemi kutató a természetkép sajátosságait vizsgálta gyerekeknél. Feltárta a gyerekek naiv filozófiájának a természetre vonatkozó utalásait, azok eredetét. Beszélt a mély-ökológia néhány kimagasló alakjának (pl. *Nash*, *Mercant* és mások) költőien szép szimbolizmusáról, amely a természetet antropomorfizálja és jogokkal ruhazza azt fel. Gondolatmenetében a gyerekekkel folytatott beszélgetéseit és saját elképzeléseit hozta szintézisbe, meglepően meggyőző erővel.

Leif Östmann dán kutató a természettudományos nevelés és a környezeti tudatosság kiépülésének kapcsolatát tárta fel komplex módszerrel végzett vizsgálatai alapján. A tartalom- és szövegelemzés módszerével a természettudományos tárgyak tankönyveit boncolgatta, miközben kitért a képek és ábrák szerepére is. Előadásában egyszerű következtetéseket vont le a mai természettudományos neveléssel szembeni követelményekkel kapcsolatban. Deklarálta, hogy a természettudományi nevelésnek elő kell segítenie a környezeti tudatosságot, amihez az ökológiai ismereteket, a természettudományok értéktartalmát és az ismeretek szociális beágyazódottságát tartja elsődlegesnek.

Pekka Hynninen, *Veijo Ilmavirta* és *Mauri Ahlberg*, a Rantasalmi Környezeti Nevelési Intézet és a Helsinki Egyetem munkatársai *Ökológiai életmód, esettanulmányok* című előadásukkal léptek fel. Az esettanulmányok bemutatásával (dia, videó, kerekasztal-beszélgetés) a környezeti nevelés iskolarendszeren kívüli formáinak néhány érdekes és fontos lehetőségét tárták fel. Az esettanulmányok a következő területekről tudósítottak:

1. Az időperspektíva fogalma és a forráskönyv születése egy túravezetési gya-

korlatból bontakozott ki. A bemutatás során egy geológiai tanösvény időtávlatairól kaptunk érdekes áttekintést.

2. Az időperspektíva fogalma és a természeti erőforrások egy geológiai kiállításon kerültek kapcsolatba egymással. Tanulságos volt a konkrét múzeumpedagógiai megoldások bemutatása.

3. Az időperspektíva fogalma és az egykori paraszt nemzedékek életét bemutató kiállítás képet ad az ökológiai szellemű életvitel alakulásáról a múltban.

4. Az időperspektíva fogalmát akár egy tő életén keresztül is vizsgálat alá lehet venni.

Helmi Jarviluoma és *Noora Vikman* kutatók, a Tamperei Egyetem munkatársai a környezeti nevelés széles lehetőségeinek érzékeltetése céljából hangképeket mutattak be. A hang-nevelés egy olyan akusztikus ökológiai közelítésmód, amely során a gyerekeket érzékenyebbé lehet tenni az akusztikus észlelésre és a környezet hang- és rezgésinformációira. A módszer, amelyet itt bemutattak, egy kanadai kutatótól, *R. Murray Schafertől* ered. A fenntartható fejlődés tényezőinek egyike a hang. A kulturális antropológiai és kultúrszociológiai kutatások még nem terjedtek ki kellőképpen a környezet hangjainak civilizációs elemzésére. A hangképek a környezet rezgéseit, a hangok és hangzások sokaságát, a zajt és a lármat, valamint a természetes és mesterséges hangok szépségét mutatták be.

A savonlinnai tanácskozás értékes részét képezték az igen változatos műhely-beszélgetések.

A pedagógusképzés a környezeti nevelés kulcsterülete. A továbbképzés végtelen és áthatolhatatlan dzsungeléből a pedagógusképzés modernizációja lehetne a kivezető út. Szó esett azokról a megoldásokról, kurzusokról és kísérletekről, amelyek a pedagógusképzés különböző szintjein a leendő pedagógusokat a környezeti nevelési feladatokra készítik fel. Fontos feladat a pedagógus környezeti nevelési kompetenciáinak elemzése, a nevelő értékrendjének, a pedagógusetikának a környezetetikával összefüggő területeinek vizsgálata. Az elhangzottak azért is voltak fontosak szá-

munkra, mert Magyarországon a pedagógusképzés éppen most kezd megbirkózni a környezeti nevelésre való felkészítés hatalmas és újszerű feladatával, melynek tartalmi csomópontjai a környezetszociológiai áttekintés, a pedagógiai transzformáció technikáinak megismerése, a modern tantervelmélet és értékelés szempontjai, az ökológiai és humánökológiai alapok lerakása (ahol ez szükséges), a globális, a multikulturális, a fejlődésre és a jövőre irányuló nevelési irányzatok sajátosságainak áttekintése.

A környezeti nevelés minőségének értékelése az egyes kritériumrendszerek kidolgozásának és azonosításának technikai részleteivel kezdődik. Ezeknek a szempontoknak figyelembe kell venniük az adott nemzeti, regionális és helyi viszonyokat, a környezeti nevelés konkrét céljainak és lehetőségeinek sajátosságait. A minőség értékelése a bemeneti és kimeneti állapotok leírásával, a dokumentumok, források jellemzésével, a feltételek és erőforrástípusok értékelésével, az egyes tevékenységfajták és eredmények bemutatásával történik. A tanácskozáson sokféle kritériumot és eltérő értékelési szerkezeteket, mintázatokat ismerhettünk meg. Ezek közös sajátossága az, hogy mindegyikben helyet kap az idő, a hely, a cél, az erőforrás, a módszer, a közösségi-társadalmi beágyazódottság. A kizárólag kognitív követelmények már igen távol esnek a számonkéréstől.

Az egyes vizsgák a környezeti nevelési tartalmakat a tantárgyblokkokban vagy a tantárgyakban jelenítik meg. Külön kategóriát képviselnek a projektek, amelyeknek értékelése komplex módon történik. Az értékelés egyik kitüntetett irányzata az *akciókutatás*, amelyet elsősorban az OECD ENSI iskolák és tagországok követnek. Az OECD ENSI a környezeti nevelés értékelésekor kitér az országos politikai szintekre is, amennyiben kiterjedten készít úgynevezett nemzeti jelentéseket az egyes országok környezeti nevelésre irányuló politikai döntéseinek jellegzetességéről. Magyarországról e vonatkozásban 1995-ben készült el a nemzeti jelentés.

A MUVIN tapasztalatainak összegezése rendkívül intenzív munkaszakaszban zajlott. A tanácskozásra mintegy másfélszáz MUVIN-pedagógus és -szakértő jött el, akik posztereket, a növendékeik projektjeit reprezentáló kiállítást, általában angol nyelvű helyi kiadványokat és a projektek eredményeit bemutató brosrúákat hoztak magukkal. Az, hogy a MUVIN-mozgalom napjainkra igen sokszínűvé vált, az egyes nemzeti-kulturális különbségek megtartásának igyekezetével, az alkalmazott módszerek változatosságával magyarázható. A helyi projektek sokaságában mindenekelőtt a városi és a természeti környezetvédelmi akciók, a helyi területfejlesztések és más konfliktusforrások pedagógiai transzformációi jelennek meg.

A MUVIN-mozgalmat a *nemzetközi együttműködés* jellemzi, a sok száz iskola sok-sok pedagógusának összehangolt továbbképzése, amelyben az érintett országok egyetemei és pedagógusképző intézetei játszanak döntő szerepet. A lényegében kormányzati pénzforrásokból táplálkozó rendszert elektronikus információs hálózat köti össze Izlandtól Dániáig, Finnországtól Norvégiáig. A MUVIN-projekthez tartozás büszkeséggel tölti el az embert és méltóságot ad neki. A MUVIN-ban a hagyományos polgári értékek és az ökológiai kultúra ötvöződnek. A projektbe bekapcsolódott iskolák pedagógusai megtervezik a helyi folyamatokat, majd a megvalósítást követően részletes beszámolót írnak. Mindez elég sok „papírmunkával” jár, ami nem örvend valami nagy népszerűségnek. Ugyanakkor a MUVIN-tevékenység egyik hozama a sok-sok akciókutatás jellegű beszámoló, amely a környezeti nevelési és egyéb pedagógiai vizsgálódások valóságos kincseshányója.

Az ökológiai életformák műhelyében finn, svéd, dél-afrikai és litván beszámolók hangzottak el. Az ökológiai életforma a fenntarthatóságra, a biodiverzitás megőrzésére, a harmónia és az egyensúly megteremtésére irányul. A beszámolóban nem az elvekről, hanem a gyakorlatról és annak korlátairól volt szó. Az előadók bemutattak néhány megvalósult ökológiai falut: a

hazai Gyűrűfűhöz hasonlítható a Dél-Afrika elhagyott és kiürült aranymezőinek helyén létesített közösségi település. Itt a bennszülötteknek környezetbarát agrártechnikát, fenntarthatóságot biztosító hulladék- és energiagazdálkodást tanítanak a szakértők.

A finn modellek elsősorban a hagyományokba kapaszkodást mutatják be. A régmúlt finn gazdálkodás, építézet, a hagyományos eszközök a tradicionális erdőszet és vadgazdálkodás mellett szó esett a népi konyha művészetéről és a szaunáról is. A szaunafürdés különleges hatással van az emberi kapcsolatokra, a konfliktuskezelési technikákra. Lélektani megfigyelések és vizsgálatok adatai bizonyítják, hogy a közösségi helyként működő szaunák kiváló alkalmat biztosítanak a társas kapcsolatokhoz. A szaunafürdő normálterápiás mechanizmusokkal segíti az emberek közötti megértést, a nemek másságának elfogadását, a nemzedékek közötti feszültségek csökkenését, és emellett még egészséges is.

A tanácskozás tapasztalatainak magyarországi hasznosíthatósága:

1. A MUVIN-modell tanulságos a Dunamenti országok környezeti nevelési együttműködésének kialakítása szempontjából.

2. Az észak-európai környezeti nevelés hangsúlyeltolódásait a hazai szakmai körök észre kell, hogy vegyék. Az európai környezeti nevelésben a társadalmi beágyazódottság, az állampolgári nevelés, a konfliktuskezelés, a társas technikák, a kognitív szerveződés sajátosságai fonto-

sabb problématerületek, mint a természettudományok, az ökológia vagy a környezetvédelem bármely műszaki-technikai kérdése. A magyarországi környezeti nevelésnek – elsősorban a pedagógusképzésben és a továbbképzésben – az ökológia felől a humánökológia felé, a természettudományoktól a társadalomtudományok irányába kell elmozdulniok. Ezt a mozgást mindenekelőtt a kutatásoknak és fejlesztéseknek kell kezdeményezniük.

3. Megállapodások születtek finn, svéd, dán, norvég és izlandi iskolákkal az

együttműködésről, közös kutatásokról, egy egyetemekkel történő, lehetséges közös akkreditációs folyamatról – elsősorban a környezeti nevelési PhD programok és más posztgraduális kurzusok terén.

4. Csopod Éva és jómagam számos magyarországi információval gazdagíthattuk a tanácskozást. Szorosabbra vontuk az OECD ENSI kapcsolatokat, hiszen közvetlen alkalmmal nyílt konzultálni Peter Posch úrral a magyarországi OECD ENSI együttműködés további távlatai-

ról és a szeptemberi konzultatív tanácskozásról.

5. Kialakítottuk egy lehetséges multikulturális kognitív kutatás hálózatát, melyben többen jelezték részvételi szándékukat. Kiepült a SZOKRATESZ program keretében létesíthető együttműködés hálózata is. Végül pedig jónéhány angol nyelvű kiadvány, kézirat, könyv kerül e tanácskozásnak köszönhetően Magyarországra.

Havas Péter

*Magyarországon
a pedagógusképzés éppen
most kezd megbirkózni
a környezeti nevelésre való
felkészítés hatalmas és
újszerű feladatával, melynek
tartalmi csomópontjai
a környezetszociológiai
áttekintés, a pedagógiai
transzformáció technikáinak
megismerése, a modern
tantervelmélet és értékelés
szempontjai, az ökológiai és
humánökológiai alapok
lerakása (ahol ez szükséges),
a globális, a multikulturális,
a fejlődésre és a jövőre
irányuló nevelési irányzatok
sajátosságainak
áttekintése.*

Erővonalak és távlatok

A pedagógiai értékeléssel kapcsolatos kutatásokról

Az Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education (ADMEE) a pedagógiai értékelés módszertanának fejlesztésére alakult társaság. Olyan egyesület, amelynek keretei között kutatók, tanárok és más, képzéssel foglalkozó szakemberek találkoznak rendszeresen azért, hogy eszmét cseréljenek a tanulók, az oktatási programok, a képzési rendszerek és a tanárok munkájának értékeléséről.

Az ADMEE-nek európai és kanadai tagozata működik. Az európai szekció tagjainak többsége a frankofon országokból kerül ki, de nagy számú portugál és néhány kelet-európai kutató is csatlakozott a társasághoz.

Az ADMEE évente négyszer jelenteti meg *Mesure et évaluation en éducation* (Mérés és értékelés a pedagógiában) című periodikáját, melyet az értékelés elméletéről és gyakorlatáról szóló tanulmányok, kutatási beszámolók, interjúk és riportok töltenek meg.

A társaság rendszeresen szervez kollokviumokat értékelési szakértők számára, és évente megrendezi kongresszusát, amelyen a téma szakemberein kívül megjelennek a társtudományok (szociológia, közgazdaságtan, etnográfia stb.) azon képviselői, akik érdeklődnek a pedagógiai értékelés kérdéseiről.

A X. konferencia

A X. konferencia, melyet 1996. szeptember 18–20-a között tartottak, az első kerek évforduló volt az ADMEE történetében, ezért a társaság tagjai időszerűnek találták az értékeléssel kapcsolatos kutatások elmúlt tíz évének áttekintését is.

A tanácskozás helyszínéül ezúttal Grenoble-t választották, a rendezést a grenoble-i Pierre Mendes France Egyetem Neveléstudományi Intézete vállalta. A háromszáznál több résztvevő között megjelentek a frankofon világ legismertebb, pedagógiai értékeléssel foglalkozó kutatói. Néhány név a résztvevők közül: *J. M. De Ketele* Belgiumból, *J. Cardinet* Svájcban,

J. Ardoino, J. M. Barbier, C. Hadji és *G. Berger* Franciaországból.

A tanácskozáson elhangzott előadások a különböző az értékelési paradigmák logikája alapján fűzhetők fel. Beszámolóinkban is ezt a logikát követjük.

A filozófiai paradigma

Az egyes előadásokban nagy hangsúlyt kapott a filozófia hatása az értékeléssel kapcsolatos nézetek alakulására.

Az értékelmélet oldaláról közelítve az értékelést és a mérést, szükségszerűen megjelenik az érték-determináció kérdése azáltal, hogy a mérés során a távolságot határozzuk meg a „van” és az „ilyennek kellene lennie” között. A pedagógiai értékelésben – *M. Lecoite* hipotézise szerint – a technikai szempont elfedi az etikai szempontot, jóllehet ez utóbbi az értékelés valódi működtetője. Ennek oka abban lehet fel, hogy a technikai oldal a látható, a racionális, míg az etikai tényező komplex és ambivalens. Az értékelés értékekkel végzett művelet, értékteremtés és értéktulajdonítás. A működő értékrendszer azonban nem eléggé explicit, gyakran ellentmondásos. Az előadók javaslata szerint a pedagógiai értékelésnek az eddigiekkel ellentétes irányban kellene haladnia, s vissza kellene térni a technika elsődlegességétől az értékelési „politika”, az értékelés céljainak primátusához.

A pedagógiai értékelés lényegének megértéséhez hasznos összevetni a tudományos, a gazdasági és monetáris, a szociális és morális érték-képzés jellemzőit. Közös vonásuk többek között, hogy az érték-kép-

zés minden területen intellektuális és mentális folyamat, szocio-kulturális művelet, amely társadalmi konvencióra épül. Az értékkeremtés az adott értéket elfogadó emberek együttműködésén és egyeztetésén nyugszik. A pedagógiai értékelésben a fentiekől sok szempontból különböző helyzet alakul ki. Az értékeket vagy nem-értékeket egy hierarchikus intézmény teremti vagy vezeti be, ahol szabályok és etalon nélkül lehet mozogni a kvalitatív és kvantitatív között, melyben a mérés az elsődleges tevékenység. A pedagógiában fordulatra lenne szükség: az érték világos megfogalmazásának meg kellene előznie a mérést; előbb kellene meghatározni az értékelés tétjét, mint megadni az értékelés szabályait, a hatalommal rendelkező magányos értékelőt az értékelés szereplőinek kollektív és megosztott felelősségével kellene felváltani. Ez utóbbi azt jelenti, hogy az értékelésben vegyen részt mindenki, aki részt vesz az értékelés által érintett tevékenységben. Az előre kiosztott értékelő-értékelt szerepet váltsa fel a kölcsönös értékelés, de nem a „szemet szemért” értelemben, hanem abból a logikából kiindulva, hogy a tanulás maga interakcióban zajlik, így az értékelésben is ennek az együttes tevékenységnek kell megvalósulnia.

Ennek a gondolatsornak szinte a folytatásaként jelennek meg az értékeléssel kapcsolatos szociálpszichológiai kutatások.

A szociálpszichológiai paradigma

Az értékelés interszubjektív jellegének kiemelése a szociálpszichológiai nézőpontú előadások mindegyikében érzékelhető volt. A kognitív szociálpszichológiai kutatások szerint a tanulás olyan dinamikus folyamat, amelyben a felek egymás kölcsönös megértésére, az egymás gondolataiban való olvasásra törekszenek. A tanuló eredményei mindig függenek attól a szociális kontextustól, amelyben az értékelést végzik. Ebből a szempontból eleve lehetetlennek tűnnek azok a törekvések, amelyek a tanulás eredményeiről objektív mérleget akarnak készíteni, s az ismeretsajátítás szintjét „abszolút” módon kívánják mérni.

Ilyen értelemben megkérdőjeleződik a vizsgák jelentősége, melyek helyébe olyan értékelési módokat kellene találniuk a kutatóknak, amelyek közelebb vannak a való éléhez. Ezt az álláspontot képviselik a kognitív pszichológia kutatói is.

A kognitív pszichológiai paradigma

A fenti gondolatok folytatásaként kiemelésre érdemesek azok a kognitív pszichológiai kutatások, amelyek kimutatták, hogy a tudományos ismeretek elsajátításában két párhuzamos mező működik. A tanuló rendelkezik egy iskolán kívüli előzetes tudással, mellyel az ugyanazon tárgyra vonatkozó iskolai tudás gyakran nem érintkezik. Az iskolai tudás más struktúrában épül, mint a hétköznapi tudás. Innen adódik az a jelenség, hogy a tanuló jó eredményeket ér el az iskolai értékelésben, de az életben mégis úgy viselkedik, mint aki semmit nem tanult. Ezért sürgetik a kognitív pszichológusok is az életközeli értékelést.

A metakognitív kutatások az önértékelés erősítését szorgalmazzák. Az önértékelés szükségszerű velejárója a reflexív tanulásnak, amelyben a tanuló vállalja a felelősséget saját kognitív folyamatainak irányításáért.

A szociológiai paradigma

A fenti paradigma alapján folytatott kutatások a tanuló, a curriculum és az intézmény értékelésének szociológiai szempontjait vizsgálják. A tanulót középpontba állító mikroszociológiai kutatások többek között kimutatták, hogy a családi milióból örökölt értékek is meghatározzák, hogy a tanuló milyen módon kíván megfelelni az iskolai követelményeknek. A curriculummal kapcsolatos vizsgálatok elsősorban azt kívánják feltárni, hogy milyen társadalmi tényezők játszanak közre abban, hogy egyes tudományterületeken a tanulók jobb eredményeket érnek el, mint más diszciplínákban. Az intézményértékelésre vonatkozó kutatások közül a tanácskozáson azok kaptak hangsúlyt, amelyek olyan ér-

tékelési rendszert kívánnak kidolgozni, amelyben minden érdekelt fél részt vesz. Külön érdemes megemlíteni ebben a témában G. Figari munkáit.

Az értékelésre vonatkozó egyéb paradigmák

A gazdaságossági paradigmára épülő munkák azt vizsgálják, hogy milyen feltételek mellett érhető el a tanulók a legrövidebb idő alatt a legnagyobb előrehaladást, úgy, hogy közben ne növekedjen a gyengék és a jók közötti távolság. Ezek a kutatások nem tudják megkerülni a „jó tanár”, illetve a tanári hatékonyság értékelésének kérdését.

A döntési paradigma szerint az értékelés célja különböző szintű döntések előkészítése. Az értékelés döntéselőkészítő szempontjának kiemelése különösen a curriculum értékelésével és az intézményi értékeléssel kapcsolatos kutatásokat jellemzi.

A rendszerelméleti paradigmát alkalmazó kutatások az értékelést mint a pedagógiai rendszer szabályozásának alapját vizsgálják.

A docimológiai paradigma kezdetben a hagyományos vizsgák kritikájából indult ki. A vizsgáztatás során keletkező anomáliákat a docimológia a pszichometria mérési módszereit alkalmazva próbálta megoldani. A docimológia mai kutatói kiléptek a „Gauss-görbe” bűvköréből, és az értékelés szerepét elsősorban a tanulás individualizálásának elősegítésében keresik.

A pragmatikus paradigma a szokásos pedagógiai gyakorlatot tükrözi. Az értékeléssel kapcsolatos vizsgálatok inkább bírálják, mint alkalmazzák ezt a paradigmát, amelynek jellemzője, hogy kevés figyelmet fordít az operacionalizálásra, az értékeléshez szükséges adatok összegyűjtésének módjára. A fenti vizsgálatok azt is kimutatják, hogy a pragmatikus paradigma alapján készült értékelés alacsony szintű érvényességet és megbízhatóságot mutat.

Külön kell szólni az értékelés értékelésével kapcsolatos előadásokról. A témával foglalkozó kutatók kifejtették, hogy az értékelés hatása gyakran gyenge. A vizsgálá-

tok azt mutatják, hogy az alacsony hatások oka lehet a nagy időbeli távolság, amely az értékelést és az értékelés alapján születő döntéseket elválasztja egymástól. A másik ok módszertani jellegű, az értékelési módszerek nem megfelelő megválasztásának, illetve alkalmazásának következménye. Példa erre, hogy az iskolai értékelést az esetek többségében inkább használják az osztály viselkedésének szabályozására, a tanár hatalmának bemutatására, mint objektív tényeken alapuló fejlesztési stratégiák kidolgozására. Az értékelés hatékonyságának javítása érdekében annak formáló és racionalizáló hatását kellene erősíteni. Ehhez meg kell találni az értékelő és az értékelt között az optimális távolságot (külső vagy belső értékelés), s meg kell teremteni a lehetőséget arra, hogy minden érintett részt vegyen az értékelés folyamatában. A hatékony értékelés nélkülözhetetlen feltétele az episztemológiai szigor érvényesítése az adott helyzetben, ezen belül is az ide tartozó jelenségek körének pontos behatárolása és a nem neurotizáló hatású kvantifikáció használata.

Melyek tehát az értékeléssel kapcsolatos kutatások legfontosabb erővonalai?

J. Cardinet ezeket az erővonalakat a következőkben véli kirajzolódni:

- a tanuló szempontjából fontos cél, hogy a tanuló uralja saját tanulási folyamatait, ki tudja dolgozni saját tanulási projektjét, tanulási céljait és stratégiáit, az ön-értékelés képességének kifejlesztése által növekedjen az autonómiája;

- a tanárok számára a kutatások tanulsága, hogy az oktatás individualizálása mellett az értékelés individualizálására is szükség van. A tanulók különböző kognitív stílusához alkalmazkodó tanítási módok alkalmazása megköveteli a tanártól a diagnosztizáló értékelés szakszerű használatát;

- a döntéshozók, az irányítók számára nem elsősorban a tanulók ismereteinek tiszta, objektív mérésére van szükség, hanem olyan ismeretekre, amelyek birtokában biztosabb döntéseket hozhatnak az egyes oktatási rendszerek működése szempontjából. Ebben segíthet az intézmény- és

a curriculumértékelés módszereinek kidolgozása.

A frankofon területen megjelent, értékeléssel kapcsolatos publikációk témáinak vizsgálatok a tanácskozás résztvevői megállapították, hogy ezek a munkák elsősorban a tanuló vagy a tanulás és a tanár vagy a tanítás értékelésével foglalkoznak. Igen alacsony azon dolgozatok aránya, amelyek az értékelés elméleti hátterét, az

intézmények vagy a képzési programok értékelését választják témaként, holott ezek azok a területek, ahol a legnagyobb igények jelentkeznek. A frankofon kutatásokat az angolszász országokkal összehasonlítva látható, hogy ezen a téren a kutatások jelentős késésben vannak az angol nyelvtérülethez képest. Ez a kritika egyúttal felvillantja a kutatások távlatait is.

Cserné Adermann Gizella

Történelemtanítás a rendszerváltás után nemcsak Magyarországon...

„A rendszerváltás óta sem Keleten, sem Nyugaton nem vagyunk már ugyanazok.”

A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (International Society for History Didactics) a München melletti Tutzingban tartotta 1996. szeptember 29-e és október 3-a között soros tanácskozását.

A Társaság 1980-ban alakult huszonöt európai, észak-amerikai és ázsiai ország részvételével abból a célból, hogy elősegítse az iskolában folyó történelmi nevelés összehangolását, a történelemtanítás céljáról, lehetőségeiről, feladatairól folyó eszmecsere, hogy szorgalmazza a világszerte igen nagy számban megjelenő történelemlétkönyvek, történelmi tárgyú népszerűsítő művek, taneszközök, térképek, atlaszok, kézikönyvek megismertetését, közös projektek, programok elkészítését. A Társaság évente rendez konferenciákat, és ötévente képviselteti magát a Történelemszaki Világkongresszusán is. A rendszeres találkozások, valamint a Társaság évente kétszer megjelenő folyóirata lehetőséget teremtenek a nemzetközi tapasztalatok kicserélésére, a nemzeti látószög szélesítésére, a globális dimenzióban való gondolkodásra. Ez utóbbit szolgálja az a válogatott bibliográfia is, amely a történelemdidaktika legfrissebb nemzetközi eredményeiről tájékoztat.

A nemzetközi konferencia résztvevői három témakörben tanácskoztak. A *Törté-*

nelemtudat és történelemtanítás az egykori szocialista országokban témacsoport orosz, lengyel, cseh, magyar, és az egykori NDK előadói hazájuk rendszerváltás utáni történelemtanítását, a tantervek, tankönyvek helyzetét ismertették. A lengyel történészek a német kisebbség oktatásáról, nemzetiségi identitásuk formálásáról, a lengyel történetírásban mélyen gyökerező előítéletekről, pesszimista és túlzottan emocionális történelemszemléletük meghaladásának szükségességéről szóltak. Az orosz delegáció tagjai a hazájukban zajló nagyszabású tankönyvírói, -felújítói munkáról számoltak be, amit a magukkal hozott több tucat tankönyvvel gazdagon illusztráltak is.

Jelen sorok írója a Nemzeti Alaptanterv általános, illetve az Ember és Társadalom műveltségterület részletes bemutatása után azokról a problématerületekről szólt, amelyekre a közeljövőben feltétlenül választ, megoldást kell találni. Ezek a következők voltak: Megőrizhető-e a történelemtanítás és a tantárgy színvonala óraszámának tervezett csökkentése mellett? A társadalmi

és állampolgári ismeretek milyen súllyal szerepelnek a majdani tantárgyi szerkezetben? A történelem tanításának a NAT által szabályozott kezdő (7.), és záró (10.) évfolyamai, és a mai iskolaszerkezet (8+4) feszültségéből fakadó anomáliák feloldhatók-e? Van-e megfelelés a tanári szakmai kompetencia és a felsőoktatás jelenlegi képzési rendszere között? Igazodik-e a tankönyvpiac a változó körülményekhez?

A nyugat-európai (német, francia, belga, olasz) történelemdidaktikusokat elsősorban az érdekelte, hogy a magyar történelemtanítás nemzetközileg is elismert módszertani eredményeit hogyan lehet továbbvinni, hogyan lehet a történelemtanításban elengedhetetlennek tartott paradigmaváltást végrehajtani, eltűntek-e történelmünk fehér foltjai? Új Nemzeti Alaptantervünk milyen módszertani konzekvenciákkal jár? NAT-konformak-e tankönyveink, gazdagodott-e didaktikai apparátusuk? A tengerentúlról érkezettek pedig elsősorban a történelemtanításnak a nacionalizmushoz, a nemzetiségi, kisebbségi kérdéshez, a toleranciára való neveléshez való viszonya érdekelte.

A konferencia második témája az egyesítés utáni Németországban folyó történelemtanítással foglalkozott. Az ülés leglátványosabb, szikrázó vitákat sem nélkülöző percei a egykori megosztott Németországból érkező kelet- és nyugatnémet didaktikusoknak voltak köszönhetőek, akik kölcsönösen kísérletet tettek történelemtanításuk gyenge és erős pontjainak feltárására, illetve egy közös, előremutató együttműködés megteremtésére. A polémia kulturáltsága, a vitában szigorúan szakmai (nem politikai) szempontok vállalása pedig példát és ösztönzést adhatott a résztvevők számára a szükségszerűen ható érdekellentétek kompromisszumkereső megoldására. A fentebb szereplő mottó is e vita végkövetkeztetéseként hangozott el.

A harmadik téma *A hidegháborútól a »melegedő békéig«: a rendszerváltás következményei Keleten és Nyugaton* címet viselte. Német, japán, svéd, kanadai, fran-

cia, amerikai és olasz történészek szóltak hazájuk történelemtanításának a rendszerváltás utáni új jelenségeiről, témáiról, illetve az új megközelítési módokról. Így hallhattunk arról, hogyan kell(ene) a menekült-, a bevándorló- és az idegenkérdést az iskolában tanítani? Hogyan és milyen mélységben szükséges – elsősorban a jelenismereti stúdiumok keretében – a századvég feszítő gondolataival – mint például a gazdasági recesszió, környezetszennyezés, munkanélküliség, drog, korrupció, a nőkérdés, az energiaforrások kimerülés stb. – foglalkozni? Milyen szerepe lehet a válás- és erkölcsoktatásnak a toleranciára, a világméretű társadalmi szolidaritásra való nevelésben?

A szekciókban zajló eszmecsere vég-eredményeként ajánlások, illetve további kutatásra ösztönző kérdések sora fogalmazódott meg. A továbbiakban azokat a gondolatokat emelem ki, amelyek egyrészt ösztönzést adhatnak a magyar történelemtanítás számára, másrészt amelyek – mint az elkövetkező évek-évtizedek valószínűsíthető trendjei – új elvárásokként is megfogalmazódtak. Ezek: Milyen szerepe lesz/lehet a történelemnek egy egységesülő világban? Milyenek legyenek a lokális, a nemzeti, a regionális és a világtörténelem arányai? Mit tehet a történelemdidaktika a „jövőképesség” tanítása, a jó polgárra nevelés érdekében? Meg tudja-e akadályozni, hogy az európai nemzetek régi ellenségképei helyébe ne léphessenek újak? Képes-e lazítani a régi periodizációs gyakorlaton, amely elsősorban Európára, más világrészek civilizációira viszont nem mindig érvényes? Tud-e az iskola multiperspektivikus szellemben tanítani, a történelem nagy kérdéseire akár többféle választ is adni?

E kérdések bár a mában gyökereznek, mégis a jövő felé mutatnak, hisz a 2000-ben Oslóban megrendezésre kerülő Történészek Világkonferenciáján a Társaság többek között ezekre a kérdésekre kíván választ adni.

Fischerné Dárdai Ágnes

Marc Bloch és a történész mestersége

Fel kell tenni a kérdést: mi lehet az oka annak, hogy egy jó ötven évvel ezelőtt lezárult történész-életművet napjainkban is jelentősnek, aktuálisnak, vitára ingerlőnek tartunk? Nyilván ember és mű – történészek esetében rendszerint figyelemre sem érdemes – összhangjáról is szó van.

„Akárhol haljak is meg, Franciaországban vagy idegen földön, s akármely pillanatban: szeretett feleségemre – ha ő már nem lenne életben, gyermekeimre – bízom, hogy a temetésemet elrendezzék, ahogyan ők helyesnek tartják. Teljesen világi szertartás legyen, az enyéim tudják, hogy más szóba sem kerülhet. Mindazonáltal szeretném, hogy egy barát ezen a napon, a halottasházban vagy a temetőben, az alábbi szöveget olvassa fel:

Nem fejeztem ki olyan óhajt, hogy a síromnál héber imát mondjanak el, még akkor sem, ha annak ritmusai annyi ösömet, még apámat is elkísérték az utolsó útján. Egész életem során a legjobb tudásom szerint a szellem és a kifejezés teljes őszinteségén fáradoztam. A hazugságra való hajlamot – bármi szolgáljon is ürügyként – a lélek legrosszabb betegségének tartom. Egy nálam sokkal nagyobb emberhez hasonlóan azt kívánom, hogy sírkövemen az egyetlen felirat csupán az alábbi két egyszerű szó legyen: *dilexit veritatem* [Szerettem az igazságot]. Ezért nem viselném el, hogy a végső búcsú ezen órájában, amikor minden embernek kötelessége a saját létezésének összegezése, az én nevemben olyan ortodoxia formáihoz nyúljanak vissza, amelynek hitét magam nem osztom.

Ennél is jobban ellenemre volna azonban, ha bárki ebben a tisztesség-vezette cselekedetben gyáva önmegtagadást látna. Ezért a halállal szembenézve kijelentem: zsidónak születtem, sohasem akartam ezt a tényt eltagadni, sosem volt okom rá, hogy ilyet tegyek. Nem a héber próféták nagy-lelkű hagyománya-e – melynek legigazibb lényegét a kereszténység magáévá tette és továbbvitte – az egyik legfontosabb, amiért ebben a legrettenetesebb barbárságtól

sújtott világban élni, hinni és küzdeni érdemes?

Mint olyan ember, akitől minden vallási formalizmus éppolyan idegen, mint minden állítólagos faji kötelék, egész életemben egyszerűen franciának éreztem magam. Hazámat, amellyel régi családi tradíció, szellemi örökség és történelem kapcsolott össze, mindig szerettem és legjobb tudásommal szolgáltam – képtelen volnék bármilyen más országban élni és lélegezni. Soha nem éreztem, hogy zsidó voltom ezeket az érzéseket a legcsekélyebb mértékben is befolyásolta volna. Két háborúban nem adatott meg számomra, hogy meghaljak Franciaországért. Mindenesetre teljes őszinteséggel tanusíthatom: úgy halok meg, ahogy éltem, jó franciaként.

Ezután – ha a szöveg hozzáférhető – öt kitüntetésem laudatioját olvassák fel.”

Az üldözött (1) *Marc Bloch* (1886–1944.) 1941. március 18-án, Clermont-Ferrandban fogalmazta e sorokat, végrendeletét. Neve régóta ismerős a történelem iránt érdeklődők előtt; ma már nyugodtan leírhatjuk, hogy a 20. század egyik legjelentősebb társadalomtudósát tisztelhetjük benne. Művei – *Kosáry Domokos* válogatásában – először 1974-ben jelentek meg magyarul (*A történelem védelmében*) a Társadalomtudományi Könyvtár néhai csudálatos sorozatának egyik darabjaként. Újabban a történészhallgatók folyóirata, a *Sic itur ad astra* foglalkozott Bloch életművével (az első cikket *Bronislaw Gere-mek* írta), majd 1996-ban az Osiris Kiadó készített újabb válogatást történelemelméleti írásaiból *A történész mestersége* címmel. Bloch tehát idehaza is jelen van, de csonkán: egyetlen nagy munkája sem olvasható magyarul, sem az úttörő *Les rois thaumaturges* (A csodatevő királyok), sem

a korszakalkotó *La société féodale* (A feudális társadalom), sem a szintetikus igényű *Les caractères originaux de l'histoire rurale française* (A francia agrártörténet eredeti jellegzetességei).

Pályája, melyet két világháború szakított meg, jellemző a kor európai értelmiségére, ám ahogy helyzetét átélte, már korántsem általános. Bálványozta *Jean Jaurès*t, de 1914-ben – korántsem lelkesen, inkább az elkerülhetetlent tudomásul véve – bevonult a francia hadseregbe. Hátrált, harcolt, s történész-szemmel figyelte a nagy háborút. 1914–15-ös visszaemlékezéseinek egyik megdöbbentő része ama bajtársa halálának leírása, akinek betegségét – érthetetlen breton kiejtése miatt – az orvosok nem ismerték fel időben. 1940-ben „a francia hadsereg legidősebb századosaként” vonult be újra, majd az ellenállási mozgalom mártírként, a Gestapo áldozataként végezte életét. A most kiadott történelemelméleti kötet is a háború alatt, részben arra reagálva született.

Bloch nem politizált, de elefántcsonttoronyba sem vonult. Sohasem habozott levonni a jelen tanulságait a történetírás, a történelem tanulságait pedig a jelen számára. Sokakkal ellentétben egyetlen pillanatra sem vált nacionalistává, számára a középkor világa (is) csak európai lehetett. (Lásd: *Az európai társadalmak összehasonlító történelméről*, az 1974-es és az 1996-os kötetben!) Nagy figyelemmel kísérte az angol és a német történelmet és történettudományt. Román történész könyvéről ugyanúgy írt recenziót, mint *Váczy Péter* egyik kötetéről.

Szakmailag Bloch ma egyszerre korszerű és korszerűtlen. Korszerűtlensége – paradox módon – úttörő mivoltából fakad: a gazdaság-, társadalom- és eszmetörténet primátusa, (2) a hosszútávú folyamatok vizsgálata mára – éppen a Bloch által alapított *Annales*-körnek köszönhetően – ugyanúgy belénk ivódott, mint mondjuk a freudi tudatalatti. A nagy műveket is számos ponton meghaladták az újabb kutatási eredmények (pl. a hűbériséggel kapcsolatban *Susan Reynolds Fiefs and Vassals* című 1994-es könyvére kell utalni). Úgy

gondolom, igaza lehetett *Georges Duby*nek, amikor azt írta *A történész mesterségéről*: „Ez a nagy szöveg előregegett.” Bloch ugyanis élvezetesen, hihetetlen társadalom- és természettudományos műveltség birtokában, példák sokaságával világít meg napjainkban nem túl lényeges problémákat. Emiatt fejtegetései olykor túlzottan szerteágazók, olykor kissé „akadémikusak”.

Nem állom meg, hogy ne hozakodjak elő az Osiris (akkor még Századvég) másik jeles kiadványával, *E. H. Carr Mi a történelem?* című művével (1993, eredeti kiadás: 1961). Edward Hallett Carr a történettudomány Blochkal összemérhető nagysága volt, noha nem volt akkora szemléletformáló ereje és kisugárzása, mint neki. Legismertebb, minden nagy könyvtárban fellelhető opusza a Szovjetunió 1917 és 1929 közötti történetét dolgozta fel tizennégy (!) kötetben. A csaknem kortársának számító Blochra legfeljebb baloldalisága hasonlított; élete azonban a két világháborúval együtt is az övétől eltérően alakult, tudósként pedig a hagyományosabb történetírást művelte. Akárhogy is, én inkább Carr könyvét ajánlanám a téma bevezetéseként: kérdésfeltevésai izgalmasabbak, példái meggyőzőbbek. Bloch alig foglalkozott a tények problémájával, valamint az okság és szükség-szerűség kérdésével, míg Carrnál ezek a legjobb oldalak.

A Bloch-kötet az Osiristől megszokott színvonalon, jó fordításban, *Benda Gyula* nagyon informatív utószavával jelent meg. (Hasonló utószó Carr esetében sem ártott volna.) Az idők változása legfeljebb a magyarázó jegyzetek 1974-hez viszonyított csökkenésében érhető tetten. Bloch például azt írja: „Öreg középkorászként, megvallom, nem ismerek csábítóbb olvasmányt egy cartulariumnál”, ám a recensens pironkodva bevallja: középkorú ugyan, de nem középkorász – sőt, latinból sem volt éppen eminens –, egyszóval: fogalma sincs, mi a cartularium.

Ismertetésemet ugyanazzal a kívánsággal fejezem be, amit húsz évvel ezelőtt, első nyomtatásban megjelent írásom végén

kívántam, az 1974-es Bloch kötetről szólva: az egyetlen méltó dolog a *La société féodale* mielőbbi magyar fordítása lenne, hogy végre ne töredékekkel, hanem a legjobb műveivel legyen jelen szellemi életünkben. Talán már nem kell újabb húsz évet várnunk...

Bihari Péter

Jegyzet

- (1) Érdekesség, hogy Bloch ugyanolyan asszimilált elzászi zsidó családból származott, mint a nevezetes *Dreyfus* kapitány, akinek nagy perét gyermekféjjel követte figyelemmel. Bloch apja neves klasszika-filológus volt.
- (2) *A francia agrártörténet* lényegében gazdaságtörténeti, a *Feudális társadalom* társadalomtörténeti, *A csodatevő királyok* eszme- (modernebbül: mentális) történeti mű.

„Huszárok”

Egy könnyűlovas csapatnem évszázadai (Kiállítás a Hadtörténeti Múzeumban)

„...A huszár hiteles alakját idézzük meg, ahogy a valóságban is létezett, és ahogy elképzelték, ahogy látni akarták minden időben. Felidézzük igazi katonaként és Hány Jánosként, látjuk majd a csatatereken és operetszínpadon, látjuk érdemermekkel díszített harctéri hősként és népi hősként. Bemutatjuk megőrzött tárgyi emlékeit, fegyvereit, viseletét, személyes holmiját, ereklyéit – okulására és szórakoztatására a huszárt élőben soha sem látott utókornak” – invitálja leendő látogatóit a Hadtörténeti Múzeum legújabb kiállítására, amely a millezcentenáriumi évforduló jegyében, június 27-én nyílt meg.

A hét teremben, több mint 500 nm-en megrendezett tárlat a huszárság had- és kultúrtörténetét mutatja be, a legrégebb koroktól egészen századunk közepéig. A kiállított reprezentatív muzeális anyag, a gazdag egyenruha kollekción, a fegyverek, festmények, szobrok, könyvek, érmek sora, számos eredeti irat, és a nem kifejezetten hadtörténeti elsődlegességű, különböző műfajú tárgyak, amelyek spektruma a népművészettől a giccspáron át a magas nivójú iparművészetig terjed, mind egy-egy sajátos oldaláról ismertetik meg a látogatóval a huszárság múltját s némileg a jelenét is.*

A huszár alakját mára csak a történelmi emlékezet őrízte meg. A magyar hadtörténelem utolsó, hivatalos hadrendi számmal is rendelkező huszáralakulatát az 1950-es évek elején szüntették meg. Aki mai, valódi huszárokat szeretne látni, annak külföldre kell elutaznia. És ha szerencséje

van, Franciaországban, Dániában vagy éppen Dél-Amerikában, találkozhat még díszes egyenruháikban pompázó huszárokkal. De vigyázat! – ők is már csak nevükben és parádéra szánt küllemükben huszárok, hiszen vagy királyi, elnöki testőrök, vagy éppen régi hagyományaikat őrző hajdani huszáralakulatok mára ejtőernyőssé, páncélossá, deszantossá átminősített katonái. Esetleg műkedvelő bandériumok, bajtársi egyesületek tagjai. Szerencsére, ez utóbbiakkal már itthon is találkozhatunk, hála az egyre gyarapodó huszár hagyományörző egyesületeknek.

A huszárok története a 14–15. században kezdődött. Ekkor tűntek fel mint szabad lovasok az Oszmán Birodalom által fenyegetett Magyarország déli tájain. Nevük több áttétel révén a latin „cursarius”, azaz rabló, prédáló, fosztogató jelentésű szóból származik. Huszár szavunk ennek elszlávosodott hangalakját őrzi, hiszen a

* A kiállítás 1997. október 31-ig látogatható a budapesti Hadtörténeti Múzeumban.

szerb „gusar” szó közvetlen átvételével keletkezett. Huszárokat nagyobb számban *Mátyás* király fogadott be hadaiba, ők képezték serege könnyűlovas részét, vagy ahogy maga nevezte: „második rendjét”. Különösen a török fékentartásában szántak komoly szerepet a huszároknak, de részt vettek *Mátyás* más hadi vállalkozásaiban is. A gyors mozgású, állandóan harc-készültségben tartható, amúgy igénytelen, olcsó fenntartású, mindemellett igen leleményes harcosok, akik nem riadtak vissza gyér fizetségüket egy-egy ellenséges területre vezetett portyával kipótolni, *Mátyás* halála után is nélkülözhetetlenek maradtak a Magyarországra be-be csapó, hasonló katonai adottságokkal rendelkező török könnyűlovasság ellensúlyozására.

A török korban kezdték azonosítani külföldön is a huszárokat a magyar könnyűlovassággal. Először *I. Ferdinánd* a schmal-kaldeni háborúban vette igénybe a huszárok szolgálatait, akiket – mint írja – „magyar királyságunk végeiről rendeltünk, s mivel hűségesen szolgáltak nekünk, szolgálatukra ezután is szükségünk lesz”. Nagyobb számban a 17. században fogadtak fel magyarországi könnyűlovasokat. Ezek a laza szervezésű huszárcsapatok, az akkori „magyar hadinép” gyakran hajdúkkal vegyülve, vállalkozó szellemű parancsnokok vezetése alatt szegődtek el – ha sikerült zsold ellenében, ha nem, zsákmányra – egy-egy hadjárat időtartamára. Az ötszáz fős csapatok a hadi év végével aztán fel is oszlottak, hogy a következő hadi év elején újra alakulhassanak. A harmincéves háborúban (1618–1648) összesen 98 könnyűlovas csapta került ki a magyar korona országáiból.

A 17. század végén, a törökellenes visszafoglaló háború, s a vele szinte párhuzamosan zajló 1688–1697-es francia háború idején kezdődött a huszárság újabb története. Ekkor következett be az a szemléletbeli változás, amely a huszárságnak nemcsak a Habsburg Birodalom haderejében, hanem a szövetséges s az ellenséges hatalmak hadaiban is helyet, viszonylagos állandóságot, s egyúttal zsoldot, kosztot, kvártélyt biztosított. A visszafoglaló hábo-

rú során magyar lovas katonák (huszárok) ezrei küzdöttek a törökkel szemben: a régi magyar hadszervezet keretei között kiállított mintegy 6000 végvári, s ugyanennyi vármegyei lovas mellett már megtalálhatóak voltak a frissen szervezett huszár regimentek is.

A 18. század a huszárság fénykora. A korszak háborúiban fontos szerephez jutott Európa minden számottevő hadseregében. Hol felderítésre, hol az ellenfél folytonos zaklatására, máskor rajtaütésszerű betörésekre vagy a megvert ellenség üldözésére használták a huszárokat. A huszár ejtette foglyul az ellenséges futárokat, zavarta az ellenséges szállítási vonalakat, őt vették igénybe megtévesztő manőverekre, a század második felében pedig a nehézlovasság támogatására, váratlan erőfölény megszerzése érdekében közvetlen lovasrohamokra is. Mindezen harctevékenységekben legfontosabb eredményeket, a gyorsaságot, a váratlanságot, az (egyéni) intuíción alapuló képességet használták fel.

Többnyire magyar lovasokból álló külföldi huszáralakulatokkal először a 17–18. század fordulóján találkozunk az európai hadrendben. A franciák nyitották meg a sort 1692-ben. Ott is – és még több európai országban is – Magyarországról elkerült huszártisztek szervezték meg az első huszáralakulatokat. A leghíresebb francia–magyar huszár, *Bercsényi László* 1720-ban alapította a ma is létező 1. hadrendi számot viselő ezredét. A század háborúiban mindvégig jelentős erőt képviselt a porosz huszárság is. Az első porosz huszárszvadront 1721-ben állították fel. A huszárság révén lett a német hadtörténelem fontos szereplője *Székelly Mihály* és *Werner Pál*, mindketten tábornokok. Más német fejedelemségek is szerveztek huszáralakulatokat: Bajorországban már 1688-ban, Hessen-Kasselben 1706-ban, Württembergben 1735-ben, Hannoverben 1757-ben állítottak lábra ezredeket. Spanyolországban *Perényi Mihály* állított fel huszárcsapatot 1705-ben, és ugyanekkor a portugáloké is. Voltak huszáraik az orosz cároknak is már a század első felében, míg Dániában 1737-ben, Hollandiában 1745-

ben, Svédországban 1758-ban, Angliában, kezdeti kísérletezések után, 1802-ben jelennek meg a huszáralakulatok a hadrendben. A huszárok áthajóztak a „Óceán” másik partjára is. Kovács Mihály szervezte meg az amerikai hárszárságot. A 18–19. században 35 államban voltak szervezett és fizetett huszár csapatok.

A magyar huszárság ekkori története a Habsburg birodalmi haderő keretei között zajlott. Amikor Mária Terézia trónra lépett, nyolc ezredben összesen mintegy 6000 huszár állt fegyverben. A huszárság Mária Terézia négy évtizedes uralkodása alatt vált egyenrangúvá a lovasság egyéb csapatnemeivel. A királynői korszak három nagy háborúja, az összesen 17 háborús esztendő pedig bőven osztogatta a lehetőségeket, ahol a huszár tettekkel is bizonyíthatta egyenrangúságát. Huszárként emelkedett a legmagasabb katonai méltóságra, az Udvari Haditanács elnöki posztjára Hadik András, a század egyik leghíresebb katonája. A század második felében stabilizálódott a Habsburg haderő szerkezete. A birodalom, egyéb fegyverés csapatnemek mellett, 10–12 huszárezred fenntartására volt képes. Az ezredeket hadrendi számmal és tulajdonosok nevével különböztették meg egymástól.

A magyar huszárok végigharcolták a 19. század háborúit is. A század elején, ahogy a szövetségek kötöttek, úgy kerültek szembe bajjossal, oroszsal, legtöbbször a franciákkal, s Európá szinte minden had-

seregének katonáival. Legendás idők voltak, számtalan dicsőséget hoztak a magyar huszárnak, a történelem lapjai huszárbravúrok, huszárcsínyek sorát őrzik ezekről az évtizedekről. Ismerősünk Simonyi óbester, a napóleoni háborúk egyik legvitézesebb katonája, és számos más tiszt és közhuszár is, az alvitézek, akiknek hőstetteit gyakran a korabeli újságok is közreadták. A háború befejezte után 12 huszárezred maradt fegyverben. A kizárólag magyarországi ki-

egésztetésű, zömében magyar anyanyelvű legénységgel rendelkező ezredeket a korabeli hadi rend szerint a birodalom területén szétszórva állomásoztatták.

A magyar huszárok történetének legfényesebb fejezetét az 1848–49-es szabadságharc huszársága írta be a történelmünkbe. A forradalom kitörésekor Magyarországon csak néhány huszáralakulat – az 1. Császár, a 2. Hannover, a 3. Ferdinánd, illetve Erdélyben a 11. Székely határőr huszárezred – tartózkodott. A kormány egyik fő törekvése, a birodalom távolabbi pontjain lévő ezredeket hazahozatala volt. És a huszárok jöttek vagy szöktek. Az első harcolva hazaszökő alakulat Lenkey Jánosé volt. 1848 szeptemberéig hazavezényelték a 9. Miklós, a 6. Württemberg, a 4. Sándor ezredet és a 10. Vilmos huszárezred két osztályát.

A magyar huszárok történetének legfényesebb fejezetét az 1848–49-es szabadságharc huszársága írta be a történelmünkbe. A forradalom kitörésekor Magyarországon csak néhány huszáralakulat – az 1. Császár, a 2. Hannover, a 3. Ferdinánd, illetve Erdélyben a 11. Székely határőr huszárezred – tartózkodott. A kormány egyik fő törekvése, a birodalom távolabbi pontjain lévő ezredeket hazahozatala volt. És a huszárok jöttek vagy szöktek. Az első harcolva hazaszökő alakulat Lenkey Jánosé volt. 1848 szeptemberéig hazavezényelték a 9. Miklós, a 6. Württemberg, a 4. Sándor ezredet és a 10. Vilmos huszárezred két osztályát.

colva hazaszökő alakulat Lenkey Jánosé volt. 1848 szeptemberéig hazavezényelték a 9. Miklós, a 6. Württemberg, a 4. Sándor ezredet és a 10. Vilmos huszárezred két osztályát. A szeptemberi fordulat után azonban már lehetetlen volt a békés hazatérés. Ekkor kezdődtek meg a legendás huszárszökések, így jutottak haza a 8. Coburg huszárok, a Vilmos huszárezred

másik fele, és egy osztálynyi huszár a 12. Nádor huszárezredből. A magyarországi születésű legénység mellett a tisztikar csak mintegy felerészben volt magyar, illetve magyarhonos. A birodalom különböző tájairól származó nem magyar huszártisztek egy része azonban így is híven szolgált a választott hazáját és harcolta végig becsülettel a magyar szabadságharcot.

1848 őszén az Országos Honvédelmi Bizottmány hat új huszárezred felállításáról rendelkezett. Az ezredek a már meglévő önkéntes lovasscapatokból és a lovassági szolgálatra sorozott regrutákból szervezték meg, s bár hadrendbe állításuk a felszerelés és főként a fegyverhiány miatt csak 1849 elejére sikerült, egyes századaik már 1848 decemberében is a frontokon voltak. Az ezredek hadrendi számuk mellé, mintegy névadóként – a honvédseregben nem lévén ezredtulajdonosi funkció – történelmi nagyjaink vagy az alapító nevét vették fel. Az új ezredek hadrendi számaikkal és névadóikkal így festettek: 13. Hunyadi, 14. Lehel vezér, 15. Mátyás király, 16. Károlyi, 17. Bocskai István és 18. Attila huszárezred.

A Ferenc József-i kor első két évtizede háborúk sorát hozta a birodalomra, s kijutott a háborúsdívből a huszároknak is. Az 1859-es itáliai háborúban az 1., a 10. és a 12. ezred vett részt, az 1864-es dán hadjáratban a 9. huszárezredet vetették be, a poroszok ellen pedig tíz huszárezredet küldtek ki a frontokra. Ezek a háborúk – a modern háborúk előhírnökeként – a lovasság harci alkalmazása területén egy sor szükségszerű változást hoztak a huszárság számára is. 1873-ban, a nagy hadseregreformmal alakult ki a huszárságnak az első világháború végéig megmaradt hadrendi szerkezete.

Az 1868-as kiegyezéssel teremtődött meg a lehetőség a magyar királyi honvédség keretein belül huszáralakulatok felállítására. Elsőként 28 lovas-, és 4 dzsidás századot szerveztek. 1871-ben a századok számát 40-re emelték, majd 1874-ben 10 ezredet szerveztek belőlük. Így alakult meg az 1. budapesti, a 2. debreceni, a 3. szegedi, a 4. szabadkai, az 5. kassai, a 6. zalaegerszegi, a 7. pápai, a 8. pécsi, a 9.

marosvásárhelyi és a 10. varasdi magyar királyi honvéd huszárezred. Az 1886-os hadseregreformot követően szerveztek meg – a haderő harmadik vonalát képező népfelkelés keretében – a honvéd huszárezredekhez igazított, majdan ezredekre kiegészítendő 10 népfelkelő huszárosztályt. Az első világháború előestéjén az Osztrák-Magyar Monarchia hadereje összesen 16 közös (császári és királyi), 10 magyar királyi honvéd és 10 magyar királyi népfelkelő huszárezredet számlált.

Míg egyrésztől a huszárezredek számának a lovasság egyéb csapatnemhez viszonyított látványos gyarapodása figyelhető meg, s változatlanul megvan a huszárság presztízse is a lovasságon belül, a harcászati, majd a technikai eszközök katonai alkalmazásának erősödésével a lovasság stratégiai szerepe is fokozatosan háttérbe szorult. A hadügyek legfőbb irányítója, *Albrecht* főherceg így summázta a folyamatot 1869-ben: „A lovasság segédfejelettséggé vált, s bármennyire is fájdalmas a felismerés, a lovasság 1805-től vagy 1815-től hasonló nagyszerű tömeghatása visszavonhatatlanul elmúlt.” Mindezen folyamatok szükségszerűen nyomot hagytak a huszárság hadszerzetén, fegyverzetén és nem utolsósorban küllemén is.

Ahogy változtak a lovassággal szembeni követelmények, úgy jelentek meg a „hőskorszak” klasszikus struktúrájához képest szokatlan, új szakágak, beosztások a huszárezredekben. Létrehozták az ezreden belül a lovasutász-szakasznyi erővel a törzslovasságot, a parancsok és jelentések gyors továbbítására pedig a távíró járőröket. 1908-ban kezdték meg a géppuskás osztagok szervezését. Ebben a szervezési rendben a világháború kirobbanásakor a lovasezredek törzsből, két osztályba összefogva 6 századból, a pótkeretből, s az új időkhöz igazodva utászzakaszból és géppuskás szakaszból álltak. Egy lovasezred élelmezési létszáma, a 60 fős géppuskás osztaggal együtt a tízes évek elején a közös hadseregben 1073, a magyar honvédségben 460 fő.

Az első világháború gyilkos csatáiban huszárok ezrei haltak hősi halált. A mo-

dem kor gépi háborúinak nagy határfokú tűzfegyvereivel szemben a lován rohamozó huszár védtelenné, kiszolgáltatottá vált. Bár a háború elején még sor került nyílt lovasütöközetekre is az osztrák–magyar és az orosz lovasok között, de csakhamar a huszárok is lövészárkokba kényszerültek.

A statisztika megdöbbentő adatai szerint a huszárezredek veszteségei a négy háború év alatt elesettekben és eltűntekben mintegy 30 000 fő. Megsebesült 13 000, hadifogságban esett 6000 huszár.

A háború és a forradalmak után újjászervezett huszárság 2 lovas dandárból, ezen belül négy, neves történelmi személységek illetve régi híres huszárok neveit viselő ezredből állt. (1. Ferenc József, Jász-Kun, 2. Árpád fejedelem, 3. Nádasdy Ferenc, 4. Hadik András huszárezred.) Egy-egy ezredben 2 lovas géppuskás-, 2 lovas karabélyos-, 1 lovas távbeszélő-, és 1 lovas árkász-század volt. A lovasok gyakorsági kiképzést is kaptak. Amikor a második világháború előestéjén a gyorsított hadseregfejlesztés eredményeképpen átalakult a lovasság szervezeti rendje, a lovasdandárok és lovasezredek már egyáltalán nem emlékeztettek a régi huszárregimentekre. Az összesen két lovasdandár továbbra is két-két lovasezredből állt, de kiegészült két kerékpáros-zászlóaljjal, egy lovas és egy gépvontatású tüzérosztállyal, egy páncélos-zászlóaljjal, egy gépkocsizó utászszázaddal és egy fogatolt távbeszélőszakasszal. A huszárezred két lovas osztályra tagolódott, egy-egy osztály három lovasszázadból állt. Az ezred ezenkívül közvetlen géppuskás századdal (12 géppuskával), páncéltörő és hegyi ágyús. üteg-

gel (4–4 löveggel), továbbá árkász- és távbeszélőszakasszal rendelkezett.

A lovasságot mint fegyvernemet hadműveletekben utoljára a második világháborúban vették igénybe. Aktív katonai szerepük megszűnése természetes történelmi szükségszerűség volt. Az évszázadok azonban nem múltak el nyomtalanul. A huszárság után hihetetlenül gazdag tárgyi kultúra halmozódott fel, szinte kínálva magát a múzeumi megmutatásra.

született is néhány kiállítás belőlük ebben a században. Folytassuk tehát kis „huszártárlat-történelemmel”!

A gazdag kollekciónak az első nagyszabású huszárkiallítást az invenciózus Szendrei János jóvoltából – szerencsés érzékkel – külföldön rendezték meg, Párizsban, a világkiállítás magyar pavilonjában, 1900-ban. Gondoltak persze a budapesti közönségre is. A párizsi bemutató előtt rövid időre közszemlére tették a tárgyakat az Iparművészeti Múzeumban, és bemutattak egy kisebb tárlatot Bécsben is. A kiállítás történeti anyaga a néhány évvel korábbi ezredévi kiállítás hadtörténeti részében már szerepelt. A rendezők azonban igyekeztek aktualizálni is a témát, és a bemutatót kortársi anyagokkal, főleg festményekkel, kislasztikákkal bővítették. A felkért művészek – Komlóssy Ede, Révész Imre, Barsi Adolf, Tury Gyula és mások – megfestették a francia, holland, porosz, szász meg természetesen a magyar huszárokat is. A festménycsokor legfontosabb üzenete, mint ahogy az egész kiállításnak is, a huszárság egyetemes jellegének hangsúlyozása, s benne a magyar hozzájárulás elsődlegességének kiemelése. Ügyes reklámfogás volt a

A lovasságot mint fegyvernemet hadműveletekben utoljára a második világháborúban vették igénybe. Aktív katonai szerepük megszűnése természetes történelmi szükségszerűség volt. Az évszázadok azonban nem múltak el nyomtalanul. A huszárság után hihetetlenül gazdag tárgyi kultúra halmozódott fel, szinte kínálva magát a múzeumi megmutatásra. született is néhány kiállítás belőlük ebben a században. Folytassuk tehát kis „huszártárlat-történelemmel”!

Zsolnai-gyár szerepeltetése a kiállításon. A *Mach Lajos* és *Abt Sándor* tervezte porcelánfigurákat a helyszínen árusították – a párizsi közönség pedig kapva kapott az alkalmon, és vásárolt... A világkiállítás bezárásával a „Huszárterem” anyaga szétzóródott, illetve visszakerült a múzeumokba. A festmények a Ludovika Akadémiára kerültek, ott egy részük a második világháborúban megsemmisült, eltűnt. Néhány kép, köztük talán a leghíresebb, *Vágó Pál* hatalmas vászna is, a Hadtörténeti Múzeumba került. Ma, felújítva újra látható a múzeum dísztermében. Mint ahogy Barsi Adolf *Francia huszárok elfoglalják Texelnél a befagyott holland flottát* című festménye is a Zsolnai-porcelán huszárok társaságában.

A párizsi bemutató után szünet következett. A huszár emlékek múzeumi raktárak mélyére kerültek, kimagasló, főként történeti értékeket képviselő példányaik pedig történeti kiállításokra. Tematikus kiállítás azonban évtizedekig nem készült. A hallgatást a sárvári Nádasdy Múzeum törte meg 1986-ban. A frissen helyreállított várban kiállítást rendeztek a huszárság történetéről, amely egyúttal a magyar „huszármúzeum” megszületését is jelentette. A múzeum huszár gyűjteménye – főként a Huszármúzeum Baráti Kör jóvoltából – azóta is gazdagodik. Mára jelentős gyűjteménnyé vált, főleg az ereklye jellegű tárgyak jóvoltából. A Hadik-huszárok emlékére sikeres huszár kiállítást rendezett – a város jelentős huszár hagyományaira alapozva – a nyíregyházi Jósa András Múzeum is. Ennek igazi értékét a helytörténeti tárgyú anyagok adják. A ma is látogatható két tárlat jobbára a 20. századot mutatja be bővebben.

A Hadtörténeti Múzeum kiállítása a huszárság történetének komplex bemutatását tűzte ki célul, ezen belül egy kifejezetten hadtörténeti szempontú, hiteles feldolgozás élvezett elsődlegességet. Ez a rész a kiállítás mintegy kétharmadát teszi ki. Milyen volt ennek a valós történelemnek a társadalomban való leképeződése, milyen szerepet játszott a huszárság mint a legmagyarabbnak tartott katonaság közgondol-

kodásunkban, s ez a szerep miképpen volt képes tárgyiasulni az évszázadok során? – ez képezi a kiállítás második szintjét. Egy harmadik szint – mintegy az előző kettő szintéziseként – a ma élő huszárhagyományokat mutatja be.

A történeti rész bemutatásánál tárgyaink jellege nem tette lehetővé a kronologikus eseménytörténeti feldolgozást. Kézenfekvőnek kínálkozott viszont egy-egy nagyobb tematikus egység köré csoportosítani az anyagot. Így kapott rendező szerepet a hadszervezet, a kiképzés, a hadellátás, az anyagi kultúra, a huszártiszti egzisztencia, az ezredek belső élete, a hierarchikus viszonyok, a hagyományok, a huszár hőstettek témája. A plasztikusabb bemutatást enteriőrök is segítik. Persze az időrendre is ügyeltünk. Az első terem a korai évszázadoké, nagyjából a 17. századdal bezárólag. A másodikban a huszárság fénykorának tartott 18. század kapott helyet igen értékes tárgyaival, a harmadikban pedig fél évszázad, a 19. század első fele, benne a napóleoni háborúk és 1848–49 huszársai jelennek meg. A negyedik terem szembe-tűnő tárgygazdagságával követel magának figyelmet. Ez a terem a Ferenc József-i koré, míg az ötödikben a 20. század a téma, a maga két háborújával.

A hatodik és hetedik teremben gyűjtöttük össze a huszárhagyományok emlékeit, a huszárság művelődéstörténetének igen gazdag tárgyi kultúráját, többek között a nép- és iparművészet huszárokat ábrázoló tárgyait, továbbá különböző játékokat, használati és dísz tárgyakat. Itt mutatjuk be az igazán színpompás, nem igazi huszár, de ihletésében kifejezetten huszáros viseleteket is. Ezek igen széles skálát képviselnek – a magánbandériumok huszársájkainak díszruhájától a törvényhatósági alkalmazottak magyaros divatú hivatalos egyenruhájáig kötelező volt a klasszikus huszár-egyenruha utánzása. Ritkaságánál fogva mindenképpen figyelmet érdemel a *II. Rákóczi Ferenc* hamvainak hazahozatala alkalmából felállított, némi történelmi csúsztatással „Bercsényi-huszároknak” nevezett miskolci díszbandérium huszáros egyenruhája.

A kiállítás hetedik terme mindemellett egy érdekes, a múzeumokban talán szokatlan kezdeményezésnek is a helyszíne lett. Az előkészületek során merült fel – egyrészt arra keresve a választ, vajon mi maradt meg napjainkra a régebbi korok maszszív huszárhagyományaiból, és mi az, ami ezekből ma tárgyiasítható, másrészt, nem titokoltan, üzleti céllal – egy „kiállítási bolt” üzemeltetése, amely tartalmilag és látványban is a kiállítás szerves tartozéka. Az összeférhetetlenségi szempontok tisztázása után a „bolt” működni kezdett. Az ott megvásárolható tárgyak kisebb része nem műtárgynak számító régiség, nagyobb hányaduk ma készült másolat, amelynek eredeti példányaival a kiállítási vitrinekben már találkozott a látogató. Ólomkatonák, jelvények, játékok, huszáros nép- és iparművészeti munkák, kortárs festők huszárokat ábrázoló képei, régi metszetek mívés másolatai kerültek a vitrinbe és a pultra.

A kiállításon számos nagy értékű tárgy látható. Több híres huszár személyes tárgyait is őrzik a vitrinek, köztük is talán a leghíresebbét, az Udvari Haditanács elnöki tisztéig emelkedett Hadik András szabályját, pecsétjét és Mária Terézia által aláírt ezredesi kinevezését, aztán a legvitézebb

huszár, Simonyi óbester szabályját. Ugyancsak itt látható a 12. huszárezred ezredtulajdonosának, *József nádornak* az emlékszabályja, amelyet ezrede tisztjeitől kapott, s amelynek kimagasló történeti értékét a markolatba gravírozott nevek adják. A nevek között ott találjuk az 1848–49-es szabadságharc számos kimagasló személyiségének, többek között *Görgey Artúr*nak aláírását. A személyes jellegű tárgyak mellett a csapatnemre vonatkozó értékes ereklyék és tárgyegyüttesek is megtalálhatók a kiállításon. Közöttük is kiemelkedőek a huszárszászlók, és a hajdan rendkívüli műgonddal készített zászlószalagok. Szerepel a kiállításon minden lényeges egyenruhátípus, amelyek a 19–20. századi huszárvisélet keresztmetszetét adják. Számos értékes festmény, metszet, grafika ad különleges színhatást a kiállításnak. Különösen *Barabás Miklós*, *Lotz Károly* festményei méltók a figyelemre.

A műtárgyak túlnyomó többségének a Hadtörténeti Múzeum a tulajdonosa. A kiállítás azonban nem jöhetett volna létre a magyarországi múzeumok és a nevük mellőzését kérő magángyűjtők segítőkészsége, szakmai közreműködése nélkül.

Ságvári György

Tájképi kertek Magyarországon

Történeti kertkiállítás a Műemlékvédelmi Hivatalban

*„A történeti kert olyan építészeti és növényi alkotás, amely történeti vagy művészi szempontból közérdekű. Mint ilyen, műemléknek tekintendő”
– határozza meg az ún. Firenzei Charta a történeti kert fogalmát.
1981-ben a Műemlékek és Történeti Együttesek Nemzetközi Tanácsának (ICOMOS) és a Kert- és Tájépítészek Nemzetközi Bizottságának (IFLA) Kertek és Kertegyüttesek Bizottsága az 1964-es Velencei Charta kiegészítéseként létrehozta a történeti kertek chartáját.*

Míg a Velencei Charta a műemlékekre vonatkozó általános elveket rögzíti, addig a Firenzei Charta figyelembe veszi a kertek sajátosságait, specifikus problémáit: „A történeti kert olyan építészeti alkotás, amelynek anyaga növényi, tehát élő, s mint ilyen, pusztuló és megújítható.” S éppen ez a lényegi különbség a kétféle műemlék között.

A kertekre is érvényesek mindazok az általános jogi- elvi és módszertani szempontok, a kutatással, inventarizációval kapcsolatos feladatok, valamint a rekonstrukció, a helyreállítás, a restaurálás szabályai, melyek az építészeti emlékekre vonatkoznak. Ehhez kiegészítésként még figyelembe kell venni a kertépítészet jellegzetes térkompozícióit éppúgy, mint szobrászati-építészeti díszítőelemeit. Nagyon hosszú ideig tartott, amíg a szakemberek meg tudták teremteni azokat a jogi feltételeket és meg tudták fogalmazni azokat az elveket, melyek nélkül ma nem lehetne megóvni ezeket a kultúrtörténeti értékeket.

Magyarországon az 1960-as évek közepén indult meg a történeti kertek, műemléki környezetek védelme az Országos Műemléki Felügyelőség keretein belül. Ezt a tevékenységet 1992-től az Állami Műemlékhelyreállítási és Restaurálási Központ (ÁMRK) Táj- és Kertépítészeti Osztályának kertépítészeti végzik.

Sajnos még ma is csak szűk szakmai kör ügye a kert-műemlékvédelem, mégis jelentős sikereket könyvelhetünk el ezen a téren. Megtörtént a több mint 150 történeti kertünk feldolgozása, védetté nyilvánítása (gyakori esetben a természetvédelem-

mel közösen), s az elmúlt évtizedekben nem egy jelentős helyreállítással dicsekedhettünk (Nagycenk, Seregélyes, Pácin, Hédervár stb.).

Emellett a kutató- és tervező munka mellett, ahogy azt a Firenzei Charta szintén kimondja, „A történeti kertek iránti érdeklődést minden olyan akcióval serkenteni kell, ami ennek az örökségnek az értékelését, jobb megismerését, megbecsülését elősegíti...” Ennek az ismeretterjesztő tevékenységnek az egyik formája a kiállítások szervezése.

1986-ban Alcsúton a Kápolnában nyitottuk meg első kerttörténeti kiállításunkat *Szép Magyar Kertek* címen, amelyet később több is követett Budapesten és néhány vidéki városban, kastélyegyüttesben.

Az 1996. szeptember 2-án Budapesten, az Országos Műemlékvédelmi Hivatal aulájában megrendezett kiállításunk témája *A tájképi (angol) kertek Magyarországon*. Az ún. tájképi kertek a 18. és 19. században váltak divattá Európában, melyeket az első angliai példák nyomán gyakran angol kertnek is neveznek. Angliában már a 17. században költők, filozófusok, művészek kezdték hirdetni a „szabad” táj és természet szépségét, mialatt Franciaországtól a cári Oroszországig tovább épültek az abszolutizmust megtestesítő, pompás barokk parkok.

A tájképi kertek megjelenése elképzelhetetlen annak a mélyreható filozófiai, társadalmi, gazdasági és kulturális változásnak a hatása nélkül, amely egész Európán végigsöpört.

A felvilágosodás eszméi – különböző eszmeáramlatokkal színezve – a 18. szá-

zad utolsó harmadában jutottak el hozzánk. Az ettől az időszaktól a 19. század végéig terjedő periódus volt a magyar kertművészet egyik legvirágzóbb, legtermékenyebb korszaka. Védett parkjaink nagyobb részét ekkor építették, illetve alakították át a korábbi barokk kerteket az új stílus jegyében, a természetet „utánzó”, a tájképfestészetet „másoló” kertekké. Ezeknek a kerteknek nagy része – legfontosabb stílusjegyeiket megtartva – máig fennmaradt. Növényállományuk és kertépítészeti térkompozícióik jól rekonstruálhatók, építészeti, szobrászati elemeik felújíthatók, pótolhatók.

A tájképi kert egyfajta státusz-szimbólummá vált a magyar főurak körében. Külföldi utazások hatására, angol és német mintafüzetek felhasználásával, külföldről hívott építésszek, kertépítésszek segítségével jöttek létre ezek a parkok. Egy részüket a már meglévő barokk kert átalakításával (Kis-marton, Körmend, Hédervár) hozták létre, másrészt óriási kastélyépítési láz tört

ki, elsősorban a nyugati országrészen (Lovasberény, Bodajk, Alcsút, Seregélyes). A megbízók és a tervezők a tájképi stílus minden fontos jegyét és esztétikai elvét igyekeztek alkalmazni. A hely kiválasztásában, a park és a környező táj, a park és az épület kapcsolatában, az útvonalvezetésben, a kerti terek és átlátások képzésében, a kerti építmények és a víz alkalmazásában, valamint a növényanyag összeállításában a nyugati példákat követ-

ték. A nehézséget csak a szerényebb anyagi lehetőségek és a jellegzetesen kontinentális éghajlati viszonyok jelentették. Kezdetben elsősorban a hangulati hatás – melankólia, borzongatás – volt a cél. A különböző egzotikus tájakra jellemző építmények (török mecset, görög templomok, obeliszek), romok fontos elemei ezeknek a kerteknek (Tata, Csákvár, Hotkóc).

A 19. század közepe táján a lényegi összefüggések tisztázódtak. Nyugodt kapcsolat alakult ki az épület és a kert között; letisztult formákat, kompozíciókat és megfelelő növényfajokat alkalmaztak. A romantikus elemek, antik épület- és szobordíszek továbbra is kedveltek maradtak (Alcsút, Nagycenk, Margitsziget). Ezt a korszakot mint a klasszikus tájképi kertek korát jellemezhetjük.

A század utolsó harmadában az épületeken, kerti házakon egyre több gótizáló elem jelenik meg, majd később reneszánsz és neobarokk formákat is alkalmaznak az építésszek. A kastélyok

közvetlen közelében megjelennek ismét a merevebb, geometrikus kialakítású kert-részletek, nyírott sövényekkel, barokkos medencékkel. Ez az ún. pleasure-ground (Tiszadob, Szabadkigyós). Az egyes irányzatok, korszakok közti határok természetesen időnként elmosódnak, s azok együtt élnek egy ugyanazon kerten belül.

A tájképi parkokban igen fontossá vált a növények szerepe, díszítő értéke, s ehhez nagy gyűjtőláz és növényhonosítási moz-

*A felvilágosodás eszméi
– különböző eszme-
áramlatokkal színezve –
a 18. század utolsó
harmadában jutottak el
hosszánk. Az ettől
az időszaktól a 19. század
végéig terjedő periódus volt
a magyar kertművészet egyik
legvirágzóbb, legtermékenyebb
korszaka. Védett parkjaink
nagyobb részét ekkor építették,
illetve alakították át a korábbi
barokk kerteket az új stílus
jegyében, a természetet
„utánzó”, a tájképfestészetet
„másoló” kertekké. Ezeknek
a kerteknek nagy része –
legfontosabb stílusjegyeiket
megtartva – máig
fennmaradt. Növény-
állományuk és kertépítészeti
térkompozícióik jól
rekonstruálhatók, építészeti,
szobrászati elemeik
felújíthatók, pótolhatók.*

galom is társult: nálunk is sorra terjedtek el olyan fák és cserjék, amelyekről korábban csak a botanikusok hallottak. Nagy lendületre kap az üvegházak építése is. Ez a növénygyűjtési láz vezetett az ún. gyűjteményes kertek kialakulásához, melyeknek elsősorban növényhonosítási, s kevésbé kertépítészeti, esztétikai szerepük volt (pl. jeli arborétum).

Kevés eredeti tervrajz, térképlap, ábrázolás és leírás maradt fenn ezekből az időkben, így elég nehéz meghatározni azoknak az alkotóknak a körét, akiknek a nevéhez fűződnek ezek az emlékek: *Charles de Moreau, Bernhard Petri, Heinrich Nebbien* nevét lehet kiemelni az itt működő építészek, kertépítészek közül.

Feltehetőleg gyakran tervezték meg a parkot a kastély építései is (*Pollack Mihály, Ybl Miklós*). Néhány főúri család és

kiemelkedő személyiség – az *Esterházyak, Széchenyiek, Viczayak, Károlyiak, Erdődyek, Zichyek*, illetve *József nádor* – is elévülhetetlen érdemeket szerzett az új kertépítészeti stílus elterjesztésében.

A kiállításon kronologikus sorrendben, nagyméretű színes fényképeken mutatjuk be a legjelesebb parkokat, rövid történeti ismertetéssel. Néhány korabeli tervrajz, ábra, festmény, illetve szökőkutak, padok és növények idézik fel a történeti hangulatot. Most először sikerült egy színvonalasabb kiadványt is megjelentetni az ünnepélyes megnyitóra.

Mint a korábbi alkalmakkor is, a Kertészeti és Élelmiszeripari Egyetem Tájépítészeti, -Védelmi és -Fejlesztési Kar oktatói és hallgatói segítettek megszervezni és sikerre vinni a kiállítást.

J. Szikra Éva

Hittudományi kézikönyv kezdőknek és haladóknak

Valamikor 1949 körül a hazai politikai és tudományos élet bölcs irányítói úgy határoztak, hogy a teológia nem tudomány, hanem valami sajátos átmenet a filozófiai idealizmus és irracionálisizmus, valamint a reakciós klerikalizmus és kárhuzatos babonaság között, amelynek többé nincs helye a szocializmus építésének nekigyürköző szellemi életünkben. E nagylátó döntés eredménye közismert: a hittudomány még ma sem bevett és megbecsült egyetemi és akadémiai stúdium, műveltségünkben pedig drámai módon és mértékben koptak ki a hit dolgai.

Ilyen előzmények után felbecsülhetetlen a jelentősége annak, hogy olyan, színvonaláról közismert laikus kiadó, mint az Osiris, vállalkozott arra, hogy egyetemi tankönyvei sorozatában egy teológiai bevezetésnek is helyet adjon. Újszülött angolmán világunkban – ők tudják, hogy miért – éppen *Alister E. McGrath* munkájára esett a választásuk, az elegáns, kívánatos küllemű kötet megjelenése azonban mindenképpen fontos szellemi esemény, amelyet, reméljük, hogy több hasonló fog követni. McGrath egyébként előszava szerint tökéletesen tisztában volt vállalkozása nehézségeivel, s amit létrehozott, az egy korrekt,

információkban gazdag, szerkezetileg jól felépített munka, amely a keresztény hit első áttekintésére kétségkívül alkalmas, bár helyenként szívesen feltételezném azt, hogy a hazai olvasók tájékozottsága még ma is jelentősen meghaladja azt az előzetes tudást, amit a szerző angolszász világában közönségéről gondol. Ebből a kötet szerzői szándéktól eltérő használatának valószínűsége is következik: lehet, hogy az angol vagy az amerikai fiatal akkor veszi McGrath munkáját a kezébe, ha teológiai stúdiumokra készül, idehaza azonban inkább a nem teológus, a bölcsész, a hit dolgai iránt érdeklődő laikus, a művelt

nagyközönség, az igényes pedagógus számára jelenthet e munka szellemi tájékoztatást, a hittani tanulmányokhoz azonban ez a könyv magában még előkészületnek sem elegendő.

Magával a mű anyagának töredékességével, részlegességével és nagyon is alapfokú jellegével előszava bizonyosságra szerző is tisztában volt, sőt pedagógiai megfontolásokra hagyatkozva tudatosan vállalta is azt. Ez a szándék magyarítja azt is, hogy a munka a tárgyalt anyagot először elmélettörténeti módon közelíti meg, majd erre építi a hitforrások számbavételét és a dogmatikai értelmezés fogalmi építményét. Ami az első főrészt, a történeti és elmélettörténeti bevezetést illeti, talán nem lett volna túlságosan merész, ha McGrath magának Jézusnak az alakjával és tanításával, az apostoli ősegyház korának vizsgálatával kezdi áttekintését, az a megoldás viszont, amely a patrisztikus kor történéseit néhány gondolkodói portré és dogmatikai döntés felvillantásával oldja meg, igen termékenynek és áttekinthetőnek bizonyul. A tartalom és az arányok tekintetében sokkal avatatlanabb kézzel íródott, amit a középkorról olvashatunk: szerzőnk a skolasztikáról már-már a komolytalanság határát

súroló hangon beszél, a fontosat a lényegtellel keveri, *Rimini Gergely* módfelett jelentéktelen alakját fontosként, a *Szent Tamásé* mellett emlegeti, míg igen jelentős

elmékről hallgat, a reneszánsz kritikai jelentőségét pedig a középkorral kapcsolatos szűkszavúsága fényében erősen túlértékeli és túldimenzionálja. A reformáció korával foglalkozó részekben viszont a protestáns szerző hitvallásos elfogultságát és egyoldalúságát érezzük: a hitújítás és képviselői felértékelése önmagában még bocsánatos bűn volna, ha maga a szöveg nem sugallná azt a meggyőződést is, hogy a reformáció az igazi, az eredeti kereszténység helyreállta, természetes és történetileg pozitív fejlemény – ami egy reformált hittankönyvbe talán illik, de egy tárgyilagos (és egyetemes) teológiai bevezetés esetében nehezen elfogadható, amiként az a megállapítás is, hogy a keresztény teológia legtermékenyebb periódusa *Luther* és *Kálvin* működése, hiszen másoknak erről nagyon is más a véleménye. Ezek után már aligha meglepő,

hogy a modern teológiatörténet McGrath értelmezésében protestáns teológiatörténet. A katolicizmussal szembeni „ellenérzés” víziója a harmadik világot emlegetve vagy szerzői álom, vagy súlyos aránytét-

Ami az első főrészt, a történeti és elmélettörténeti bevezetést illeti, talán nem lett volna túlságosan merész, ha McGrath magának Jézusnak az alakjával és tanításával, az apostoli ősegyház korának vizsgálatával kezdi áttekintését, az a megoldás viszont, amely a patrisztikus kor történéseit néhány gondolkodói portré és dogmatikai döntés felvillantásával oldja meg, igen termékenynek és áttekinthetőnek bizonyul. A tartalom és az arányok tekintetében sokkal avatatlanabb kézzel íródott, amit a középkorról olvashatunk: szerzőnk a skolasztikáról már-már a komolytalanság határát súroló hangon beszél, a fontosat a lényegtellel keveri, Rimini Gergely módfelett jelentéktelen alakját fontosként, a Szent Tamásé mellett emlegeti, míg igen jelentős elmékről hallgat, a reneszánsz kritikai jelentőségét pedig a középkorral kapcsolatos szűkszavúsága fényében erősen túlértékeli és túldimenzionálja.

vesztés, az a megállapítása pedig, hogy a modern (protestáns) teológiában a német hittudomány helyett Amerikáé lett a vezető szerep, vagy a teológia fogalmának félreértését feltételezi, vagy egyszerűen nem igaz. Az újkori teológiatörténet vizsgálatakor számomra érthetetlen, hogy mit keres az anyagban a marxizmus, miért érti és magyarázza félre a szerző a modernizmus fogalmát és miért nem tudósít minket arról, hogy modern katolikus gondolkodás, például neoskolasztikus eszmeiség is létezik. McGrath számára a dialektikus teológia neortodoxia név alá rejtőzik, *Bultmann* és ami utána van, az pedig semmivé lesz. Komoly aránytévesztés, hogy helyette van Isten, halott teológia, feminizmus, posztmodern, színes teológia és posztliberalizmus, az általa akceptált modern katolicizmus pedig azt a forradalom-teológiát jelenti, aminek katolicitása és teológia-mivolta manapság köztudottan kérdéses. Ugyanez az aránytévesztés megfigyelhető a szerző által emlegetett gondolkodók esetében is: *Daly*, *Bonino* vagy *Cone* egy amerikai teológiai bulvársajtó nagyságai csupán, akiket *Schleiermacher*, *Barth* vagy *Pannenberg* mellett emlegetni igen merész dolog. A kötéssel kapcsolatos gondjainkat csak fokozza, hogy az anyag tolmácsolásában a fordító is bakot lőtt néha: a szerzetesrend nem „vallási rend”, ha pedig *Roberto Bellarmini* nevét nem tudjuk hibátlanul leírni, legalább azt kellene tudnunk, hogy a bíborosokat nem választják, hanem kinevezik (kreálják). Illendő volna tudni azt is, hogy *Marx* hivatkozott művének címe *Gazdasági-filozófiai kéziratok*, a szövegben emlegetett német, spanyol és más boldogtalan szerzők műveit pedig megadnunk, még csak tévedésből sem angolul (ezt McGrath tehette meg a maga angol szövegében, de attól még *G. Gutierrez* műve nem *Theology of Liberation*, hanem *Teología del Liberación*, és *Schleiermacher*, *Otto* vagy *Pannenberg* sem angol könyveket írt).

McGrath könyvének második, az előbbinél terjedelmesebb része a teológiával mint tudománnyal és annak forrásaival

foglalkozó számvetés. Kár, hogy már az elején azt olvassuk, hogy e teológia *kizárólagos* forrása a Biblia, hiszen ezt csak a keresztények kis hányada, a protestáns kereszténység hívei vallják, azt pedig, hogy a katolikus felfogás is közelít manapság ehhez a nézethez, el sem tudom gondolni, hogy a szerző honnan veszi. Az a terminológia is vitatható, amely rendszeres teológiáról beszél, bár a keresztények többsége ezt dogmatikának nevezi, s máshol is illendő lett volna a hittudomány rendszerének alapfogalmait felekezeti változataiban is jelezni. Ugyancsak kár volt Aquinoi Tamás hitfelfogását odáig banalizálni, hogy az elmarasztalólag legyen összevethető Luther felfogásával. Tömör és szakavatott viszont az az összefoglalás, amit Isten Igéjéről, a teológia forrásaként felfogott *Bibliáról* kapunk, azzal a csekély szépséghibával, hogy fontos német munkák itt is angol címükön, azaz félrevezető vagy a magyar olvasó által nehezen azonosítható formában szerepelnek. A teológia forrásaiként felfogott értelem McGrath felfogásában erősen felnagyítottnak tűnik, a hagyomány viszont lekicsinyelt értékű, és figyelmen kívül marad az a tény is, hogy a kettősforrás-elmélet az ortodox és a katolikus kereszténységben olyan dogmatikai alapon nyugvó végérvényes tanítás, amelyet például a II. Vatikáni Zsinatnak eszében sem volt kiigazítani.

A könyv harmadik része a tanítás rövid foglalatát adja az olvasó számára. Isten e szerint háromszemélyű egy, személyes, szenvedhető és mindenható: kár volt viszont még a fejtegetés elején McGrath-nak azon töprengenie amúgy feminista módon, hogy vajon Isten férfi-e vagy talán nő, hiszen ez a kérdés nem a dogmatika, hanem a divatos tengerentúli értelmetlenségek körébe való. A következő nagy téma a Szentháromság dogmatikai értelmezése, ám hogy e dologban a mértékadó véleményeket *Szent Ágoston*, *K. Barth*, *R. Jenson* és *J. Macquarrie* képviselné, a Barth megközelítése pedig egyenesen egyedülálló volna, azt aligha tudom elfogadni. Ízléses tárgyilagosságról különben sem árulkodik az, hogy McGrath a *leg-* szócskát szinte

mindig Luther, Kálvin és Barth nevével kapcsolja egybe, az utóbbi mértéktelen felértékelése pedig még a mai protestáns teológiatörténet világában is szellemi baklövésnek látszik. Korrekt és kiváló viszont a krisztológiai rész, talán azzal az egyetlen szépséghibával, hogy A. Schweitzer korszakos művét (*The Quest of the historical Jesus*) nem volna szabad úgy magyarítani, hogy *A történeti Jézus-kutatás*, mert az erősen mást jelent, azt pedig még viccként sem kellene leírni, hogy – talán – Bultmann Jézus-megközelítése éppen a *Vermes Gézáéval* összevetve hitetlen.

A keresztyén dogmatika üdvtani részének rövid összefoglalása után ismét hitvallást és olvasót próbáló rész, az emberi természetéről, a bűnről és kegyelemről szóló fejtegetés következik. Amit ezekről és a predestinációról McGrath ír, bántóan egyoldalú, olyan, mintha a kötet nem a keresztyén, hanem a keresztyén teológiába való bevezetésként értelmezné önmagát, s ugyanez a felekezeti partikularizmus járja át az egyháztani részeket is. Egy általános teológiai bevezetésben az is furcsa, ha a szerző a szentségtani részben nagy természetességgel két szentségről beszél, alig említve, hogy a keresztyének többsége közel kétezer éve a szentségek számát hétben határozza meg, s a protestáns felfogás ehhez képest viszonylag újkeletű beszűkítése a keresztyén tanítás tágabb elveinek. Az előbbieknél megint kiegyensúlyozottabb a keresztyéniségről mint a világ vallásainak egyikéről szóló rész, majd az eszkatológiai problémák rövid áttekintése, ami a könyv anyagát zárja.

Mindent egybevetve, hasznosan forgatható, de időnként angolszász és protestáns elfogultságokkal és egyoldalúságokkal megtűzdelt mű McGrath könyve, s gyanítom, hogy a szerző néha nem igazán biztos kézzel tud fontos és nem fontos, klasszikus és ma felkapott eszmék és irányzatok között válogatni, a teológiatörténet tényeit

pedig gyakran felszínesen ítéli meg. McGrath más, apró gyarlóságai is mosolyt fakasztanak: ilyen Szent Anzelm elképzelt száz *dollárja*, vagy másutt az a megjegyzés, amely az előbbi képzavar és anakronizmus alapjául szolgáló kanti száz tallér tisztos példáját J. Macquarrie ötletének mondja vagy klasszikus teológiai gondolatokat tulajdonít mai, jószerével a nagyvilágban ismeretlen angolszász szerzőknek.

Elégedetlenkedő és maliciózus megjegyzéseim ellenére ugyanakkor ki kell mondanom, hogy a kötetet jó, hasznos, informatív és tisztességes munkának gondolom, amely a felekezeti, nyelvi és kulturális optika torzításai ellenére sikerrel szolgálja vállalt feladatát: bevezeti az olvasót a hittudomány sajátos, gazdag és színes világába. Apró elnézéseik mellett a fordító és a szerkesztő is komoly munkát végeztek. Talán egy dologért kár, hogy elmulasztották: az angol eredeti bibliográfiáját ki kellett és lehetett volna pótolni a magyarul is hozzáférhető irodalommal, s illő lett volna azokat az eredeti német, francia stb. adatokat is megadniuk, amelyekre a szerző angol fordítások birtokában joggal nem hivatkozott s talán érdemes lett volna a teológiai kifejezések magyarító jegyzékét is némileg kiegészíteni, kibővíteni a magyar olvasó kedvéért.

Végül szeretném hinni, hogy e teológiai tankönyvet más, hasonló, bibliai, dogmatikai, vallásbölcseleti munkák kiadása követi majd, segítve, hogy a hittudomány ismét elfoglalhassa helyét szellemi életünkben és a felekezetközi tájékozódás és párbeszéd világában.

McGrath, Alister E.: *Bevezetés a keresztyén teológiába*. Osiris Tankönyvek, Osiris Kiadó, Budapest, 1994, 440. p.

Horváth Pál

Kongatás félrevert harangokkal

Könyvek új vallási jelenségekről

A harangot többféleképpen lehet félreverni: készakarva, hogy hangja másst jelentsen, mint rendesen, és lehet alkalmatlanság miatt. Akár a szektákról és kultuszokról, akár a New Age-jelenségről (vagyis az új vallási mozgalmakról – a továbbiakban: ÚVM) van szó, a felvilágosításra vállalkozó szerzőnek nehéz dolga van, mert egyaránt szükséges a teológiai, filozófiai, történeti, szociológiai, kultúranropológiai és lélektani megközelítés, hogy csak a legfontosabbakat említsem.

Ha a feladatnak, mondjuk, egy másfajta nézőpontokat is felvállaló teológus vág neki, aligha tudja biztos kézzel kiválasztani, a kultuszellenes szervezetek támadó, valamint az ÚVM-akat védelmező és propagáló jellegű írások közül/mellől a tárgyilagos, tudományos/társadalomtudományi megközelítéseket. Úgyszintén nagyon nehéz megtalálni egy ilyen könyvben egyfelől a tájékoztatás, az eligazítás és a hitvédelem, másfelől az érdekesség és szakszerűség helyes arányát. A recenzens feladata sem sokkal könnyebb, még akkor sem, ha vallásszociológiával is foglalkozik (de nem teológus, filozófus stb.). Magam is segítségre szorultam, és szerencsére kaptam is a Szent Ignác Kollégium vallástudományi diákkörének tagjaitól (elsősorban *Török Lászlótól* és *Solymosi Norberttől*, az ÚVM magyarországi egyházainak és csoportjainak vezetőitől és tagjaitól, valamint *Sáry Gyulától*, *Tomcsányi Teodórától* és *Vekerdy Tamástól*).

Gál Péter *A New Age – keresztény szemmel* című könyve a nagy sikerre való tekintettel – az első kiadást három hét alatt elkapkodták – „jelentősen javított és bővített” kiadásban jelent meg (Lámpás Kiadó – Szegletkő Kiadó, Abaliget–Budapest, 1994. 400 p., 390 Ft). A könyv ugyan bővült, de nemigen mélyült. A szerző hatalmas anyagot mozgat meg, sokrétű tapasztalattal rendelkezik, műve mégis meglehetősen egyenetlen teljesítmény. Sok-sok eredeti szöveget olvas és elemez, ehhez képest – legalább is a jegyzetek erről tanúskodnak – elég keveset használ fel az

ÚVM-kutatók legjelesebb képviselőinek műveiből. Szerepelnek viszont forrásai között a *Nők Lapjában*, a *Képes Újságban* és a hasonló orgánumokban szereplő cikkek, interjúk. Talán csúsztatások is előfordulnak ebben a könyvben, ám reméljük, hogy csupán „csúszkálások”. Ezek eléggé gyakoriak, ami persze érthető, hiszen nagyon sikamlós a terep.

Már a bevezetőben is rengeteg minden kevereg-kavarog itt. *Szörényi Levente* és *Hoppál Mihály*, *Rudolf Steiner* és *Zsuzsa Budapest* (utóbbi Amerikában élő magyar származású boszorkány), a *Családi lap* és az *Új Elixír*, a *Bánréti-féle* program tankönyvében a varázslatokról író *Kelemen Péter* és *Pap Gábor* Csontváry-elemzései – mind-mind „New Age jelenség” címen. A hazai előfutárok között pedig – egy király, egy huszár alapon – *Nemere István*, *Hernádi Gyula*, *Hamvas Béla*, *Popper Péter* és *Szepes Mária*. A vezető nyugati New Age-ideológusok között pedig felbukkan *Karl. F. Weizsäcker* is.

Megnyugtatóbb teljesítmény *A New Age megértése* című fejezet. Mint vallást jellemezve (összevetve a keresztény vallással, ami lehetséges, de eléggé kockázatos eljárás) a szerző megállapítja, hogy a New Age (a továbbiakban NA) Isten helyébe az erőt, a teremtő–teremtett viszony helyébe a monizmust, a megtérés helyébe a tudatátalakítást, az ima helyébe a pozitív gondolkodást, az evangéliumi egyszerűség helyébe a meggazdagodást, az Istenben való bizalom helyébe az önbizalmat, a törvény helyébe az intuíciót, a megváltás helyébe az önmegváltást állítja, s könyvét mind-

emellett még a szinkretizmus, a panteizmus, és a világ gyógyításának felvállalása jellemzi. Ezután harminckét jellemző jegyet sorol fel azzal, hogy ha ebből hármat-ötöt valahol felfedezünk, ott legalábbis az NA-szellemiség jelen van. Nos, próbáljuk meg! Vajon kijön-e a következő, nem három-öt, hanem nyolc jegyből a NA-szellemisége: panteizmus, lázadás külső tekintéllyel szemben, a tudatalatti hatalma, a homoszexualitás igenlése, a feminizmus támogatása, meditáció, bibliai részletek önkényes átértelmezése, Jézus lefokozása. Ugye, kedves olvasó, nem jön ki?

Még gyengébb lábakon áll a NA elterjedésének történelmi és emberi feltételeivel foglalkozó fejezet, például azzal a szekularizáció-meghatározással, amelynek az a lényege, hogy a nyugati kereszténység védelmi helyzetbe került, s engedményeket tett a világnak, vagy azzal a megállapítással, hogy „a szorongó lelki üresség szomjasan issza be a panteista tao, a hinduizmus, a buddhizmus és a monista okkultizmus tartalmait. Ebben a folyamatban válik szemünk előtt a monista liberálissá, sőt anarchistává”. Akár csúsztatott, akár elcsúsztott a szerző, bizony, nehezen védhető pozícióba került itt!

A NA gyökerei között az ókori gnoszticizmus, a szabadkőművesség, a teozófia és antropozófia, a jóga és a guruzizmus, az okkultizmus és a mágia, valamint a modern pszichológiai iskolák és Jung szerepelnek. A gnózisban otthon van a szerző, a többi területen viszont megint el-elcsúszik. A szabadkőművességről – mint zsidó-keresztény kinyilatkoztatás mentes humanizmusról – írottakban a tények előítéletekkel, másod- és harmadkézből vett információkkal és rémképekkel keverednek, valamint olyan – bizonyos hazai politikai megnyilatkozásokból is ismert – mítoszokkal, melyek szerint „ők, akik a Világbankon, a Nemzetközi Valutaalapon, az amerikai Külkapcsolatok Tanácsán, az ENSZ-en stb. keresztül hatnak világszerte”. Eléggé vakmerően leegyszerűsítő, s nem kellőképpen bizonyított kijelentés az is, mely szerint „Rudolf Steiner szubjektívizmust, etikai individualizmust és erkölcsi relati-

vizmust hirdet”. Nem tartom lovagias eljárásnak egy Steiner-szövegelemzésbe belevágni ilyen mondatokat: „Ezeket a nézeteket egy sokkal rövidebb tétel formájában találjuk meg egy kevéssel fiatalabb kortársának, *Aleister Crowley*-nak, az 1947-ben meghalt híres európai boszorkánymesternek a jelszavában: Tégy, amit akarsz!”.

Ami a NA definícióját illeti, Gál szerint a „modern áltudományos szinkretista álvallás”, amelynek jellemzői pedig a monizmus, a panteizmus, a gnózis, a mágia, az okkultizmus, a keresztényellenesség és a világalalom. A gnózis, a monizmus és a panteizmus a neves NA-kutató, *E. Miller* meghatározásában is szerepel, ám őszintén a NA szervezetek, egyházak és egyének laza szerkezetű metahálózata, inkább spiritualitás, mint vallás, a jellemző jegyek közé pedig odasorolja az intuíciót, az evolúciót és a reinkarnációt is. A „Szekta-e a NA?” kérdésre felelve a szerző megemlíti, hogy – és itt újabb csúsztatás vagy elcsúszás figyelhető meg – elég sok olyan irányzat van benne, melyet szektásnak nevezhetünk, sőt némelyeket destruktív szektáknak minősítettek egyes országokban, és itt Gál megemlíti a Krisna-tudatúakat is, akiket ugye a magyar parlament félrevezetett képviselői is destruktívnak minősítettek. Ez esetben már az is vitatható, hogyan kerül a NA-jelenségbe ez az egyház, melyre egyáltalán nem jellemző az Új korszak várása, s a komolyabb szakkönyvek nem is sorolják a NA-jelenség körébe. Egyébként is talán túl sok minden kerül a itt NA-ba. Nem hinném ugyanis, hogy itt lenne a helye a számmisztikának, a Hatha-jógának, az ezoterikus zenének, a tenyérjósáknak, a telepátianak, hogy csak néhányat említsek a terjedelmes kataszterből.

Ezután előbb a józan ész, majd a Kinyilatkoztatás mérlegére kerül Gál Péter könyvében a NA, és el kell mondanunk, hogy ezek a fejezetek a jobbak közé tartoznak, aztán a *Csoportok, eszmék, iskolák* című fejezetben megint a csúszkálás következik. Alig hiszünk a szemünknek, amikor azt olvassuk, hogy a krisnások család- és gyermekellenessége a szerzőt a hitleri és a

kommunista nevelési célkitűzésekre emlékezteti. Ez már több, mint lovagiatlanság! Ez már inkább szektásság. De hemzsegnék a hibák a többi fejezetben is. Így például a Transzcendentális Meditáció (TM) nem *Maharishi* találmánya, hanem több ezer éves módszer. Nem igaz, hogy *Maharishi* szövegeiben nem sok szó esik Istenről, aki szerint pedig Istenről beszélni jó. A TM nem elmélkedési technika, hanem gondolatlan túl jutás, a gondolat lecsendesedése. A TM során nincs mantra vibrálás, a szidhi tökéletességet jelent és nem démont, és így tovább. Azt a megjegyzést pedig, hogy „A TM nagyméretű szervezeteinek bevétele szépen növekszik, de a földi paradicsom egyre késik”, a könyv e fejezetét kéresemre áttanulmányozó TM tanár így kommentálta: „A mozgalom minden bevételét az oktatás, az egyetemek fejlesztésére fordítja. Azon dolgozunk, hogy a földi paradicsom megvalósuljon, és még az ellendrukerek élete is jobb legyen. A könyv nagyobb lektori beavatkozást érdemelt volna. Az írás hangulatában szemernyi keresztény szeretet nem tartalmaz.”

A *Dianetika* fejezetben Gál Péter azt írja, hogy „*Hubbard*-t kiutasították Amerikából, csoportjait többfelé betiltották”. A *Dianetika* szerzőjét, a Szcientológia Egyházának alapítóját sosem utasították ki az Amerikai Egyesült Államokból. Csoportjait ugyan valóban több helyen betiltották, de ezek a betiltások a bíróságok ítélete alapján mindenütt jogellenesnek bizonyultak. „A nagy pénzek, nagy visszaélések, nagy botrányok mozgalmának is nevezhetnénk a Szcientológiát. A vádpontok mindig ugyanazok: bünszövetkezés, adócsalás, döntésre képtelen személyek behálózása, erőszak, az orvosi gyakorlat jogosulatlan üzése, pénzügyi visszaélések” – írja Gál Péter, de azt nem teszi hozzá, hogy ezeket a pereket rendre az Szcientológiai Egyház (a továbbiakban ScE) nyerte meg. (Megjegyzem, a legutolsót Olaszországban most, 1995 februárjában.)

Hogy hogyan kerül ebbe a fejezetbe az akupunktúra, arra könnyebb válaszolni, hiszen a *Természetgyógyászat* is ott „szégyenkezhet” a *Tűzőnjárás* és a *Sátánizmus*

fejezetek között, de arra már aligha, hogy mit keres itt a *Csoportdinamika*. Már az is nagy merészség, hogy Gál a keresztény körökben rossz hírben álló New Age-fogalomhoz kapcsol megint egy eddig még „semleges” fogalmat, hiszen a pavlovi kondicionálás elvei itt is hatnak. E fejezet szerint a csoportdinamika lényege az, hogy az avatott orvos az egyén vágyait felhasználva ráhangolja őt a kívánt tudattartalmak befogadására. Ugyanakkor a csoportdinamika fogalomnak számos fontos vonatkozása érintve sincsen, például az, hogy a csoport egyensúlyra törekvő rendszer, mely önszabályozással igyekszik ezt az effektust elérni, hogy tagjainak kölcsönös függősége állandó feszültséget, viselkedésszabályozó pszichikus mezőt teremt, és ezek a csoport céljától, kereteitől, vezetőjétől függően más-más formában nyilvánulnak meg.

A határesetek fejezetben pedig *Makovecz Imre*, *Molnár V. József*, *Oláh Andor* és *Jankovich Marcell* is szerepelnek. No comment.

Bár a *Biblia alapján* és *A New Age eszközei a hit mérlegén* című fejezetekben kevesebb a csúszkálás, elgondolkodtat, hogy sem a *Biblia* alapján, sem a hit fényénél nem pillant meg a szerző semmi olyasmit a NA-ban, amit mégiscsak valamiképpen értéknek lehet tekinteni benne, olyan komoly katolikus teológusok megtesznek, mint például *Alexander Ganoczy*, aki arra szólít fel minket, hogy „tanuljunk bátran a geomantika, az asztrológia, a buddhizmus és a tao természet tiszteletéből”. Számomra úgy tűnik, hogy Gál Péter még a pápánál is pápább akar lenni, hiszen *II. János Pál* a NA-ban megjelenő gnosztikus nézetekről – cseppet sem hízelgően, de Gálnál jóval tárgyilagosabban – nyilatkozva azt mondja, hogy „a gnózis sosem hagyta el a kereszténységet, mindig együtt élt vele, olykor filozófiai irányzat formájában, de inkább vallási vagy hamis vallási módozatban, bár soha nem vallotta magát szemben állónak azzal, ami a kereszténység lényege”.

A *Végezetül* fejezetben Gál *Emilio Tardif* domonkost idézi, aki szerint „Az evangéliumot a Szentlélek sugalmazta, a

New Age-t pedig a Sátán”. Amennyiben egy Isten és egyetlen emberi faj van, s Istenhez következésképpen többféle út, többféle nyelv vezet, akkor az előbbi állítás nehezen védhető, nem beszélve arról, hogy a Szentlélek – mint tudjuk Szent Páltól – ott fúj, ahol akar. Ezek után meglepően nagylelkűnek mutatkozik a szerző, hiszen jó pontokat is ad a NA-nak.

1. általa is eljuthat oda az ember, hogy legalább foglalkozni kezd lelkével (Hogy is van ez? A Sátán segítségével?);

2. támogathatja a nemzetközi felelősségtudatot;

3. pozitív önkép felismerésére segíthet.

Majd gyorsan hozzát teszi: „Nem állítható azonban, hogy ezek és egyéb előnyei gyökeresen ne lennének meg a keresztény világszemléletben.” Ezt olvasva még élesebben érezzük a könyv nagy adósságát, azaz hogy nem tért ki arra, mit jelent az NA az általa érintettek – köztük keresztények – számára, miféle hiányokat akar, tud pótolni, ha időlegesen és tökéletlenül is.

Tarnay Brunó Katolicizmus és kultuszok című könyve (Bencés Kiadó, Pannonhalma, 1994, 200 p. 264 Ft) ugyancsak második, javított, átdolgozott kiadásban jelent meg. Tarnay Brunó munkásságát és személyiségét igen magasra értékelem, sokat tanultam tőle, e témában is. Nagyon fontos és nagyon problematikus könyve első kiadása után hosszasan beszélgettünk, s ő példamutató nyitottsággal és megértéssel fogadta csak barátainak kijáró kritikámat. Akkor arra kértem, ne siesse el a második kiadást, alaposan dolgozza át könyvét. Több oka is lehet annak, hogy ez több vonatkozásban nem történt meg. Az egyik nyilván a szolgálat attitűdje, az, amit az előszóban is megemlít: „meghívások határokon belül és kívül”, s az „aggódó hozzátartozók könnyei”. Tarnay akkor is nagy szolgálatot tett volna, ha csupán teológiai reflexiót ad a minket komolyabban érintő új vallási áramlatok alapszövegeire, ám – miként Gál Péter – ő is igen széles frontot nyitott, rövid idő alatt egy szál magában alig teljesíthető feladatot vállalt. A kevesebb sokkal több lehetett volna. Ezt egyéb-

ként a Távlatokban e könyvről megjelent recenziómra (az abban leírtakat most csak részben ismétlem meg, s azokat ki is egészítem) adott (és jelentősen lerövidítve megjelentetett) válaszából is kitűnik: ebben ugyanis elmélyülten foglalkozik R. Steiner antropozófiájával, míg könyvében éppen csak érinti azt. Ha valakit, Tarnayt igazán alkalmasnak tartom, hogy alaposan szemügyre vegye az antropozófiát.

Könyve alapállása rokonszenvesebb, mint Gál könyvéé, s ezt egyértelműen érzékeltetik a következő idézetek: „keresztény szellemben mindenkivel lehetséges a párbeszéd”; „a »destruktív« kifejezés még politikai körökben is visszatetszést keltett”; „a vallásos érzület és hajlam emberiségünk egyik legveszélyeztetettebb sajátága”; „a visszáságok, ferdeségek fellelhetők a történelmi egyházak vagy az ún. szabadegyházak történeti formáiban is”; „az új vallási áramlatok kihívást, figyelemzetést jelentenek az ígéhirdetés, a lekipásztorság számára”; „a katolicizmus ezekben az áramlatokban is felismeri azt, ami tapogatózó keresés”. Tarnay nem eretnekezik, nem bélyegez meg, nem kiált rendőrré, a jó és a rossz gyümölcs megkülönböztetésére a katolicitást mint egyetemességet, az „ép, fogékony emberi szívet és elmét” elegendőnek tartja. A könyvnek ez a bevezető része mintaszerű. Jól tapogattja ki a szellemi gyökereket (a gnózisban, az emanációs panteizmusban, a mágiában stb.), és mindenestül egyet lehet érteni a záró diagnózissal is: „Életünk és világunk torzulásaira hevesen, gyakran patológikusan reagálunk”; „Létezésük szimp-tóma: beteg társadalmaknak, beteg egyházi és világi intézmények működésének tünete”, és azzal is, hogy a részletesebb elemzést csak interdiszciplináris kutatással lehet elvégezni.

Bajunk „csak” azzal lehet, ami az eleje és a vége között, illetve a teológiai reflexiókon kívül található. Ez alól bizonyos főkig kivétel a *Mit keresnek az emberek, mit nyújtanak a szekták* című fejezet, amely ha nem is makulátlan, de legalább valamelyest pótolja a megfelelő szociológiai, szociálpszichológiai megközelítés hiányát.

Tarnay felsorolja ugyan a magyarországi új vallási áramlatokat, ám az ezek közül legdinamikusabban tért hódító Hit Gyülekezetéről alig-alig esik szó. Majdnem húsz oldal jut a Családra (ez bizonyos mértékig magyarázható is, hiszen ez a mozgalom sok szempontból látható az „állatorvosi ló” szerepében), ám a hazánkban sokkal nagyobb hatású Krisna-tudatúak mozgalomára csupán egy oldalt szán (ráadásul tele hibával), pedig ez esetben módja lett volna a kulturanropológus *Tasi Istvánnak* a Krisna-vallást és a kereszténységet összehasonlító könyvecskéjére is reflektálni.

Az *Antropozófia* című fejezetben Tarnay szerint R. Steiner célja „a titkos tudás (nem a hit!) útját megmutatni az érzékek feletti világgal való kapcsolat révén”. A szerző azt állítja magáról, hogy áttanulmányozta az Akasa-krónikát, mely a világ és az ember történelmét, evolúcióját tartalmazza. A név más változatban is szerepel: Agasa, a hétezer évvel ezelőtt reinkarnálódott egyiptomi bölcs, akivel *Ruichard Zenor* lelkész telefonbeszélgetést folytatott. Rejtély, hogyan kerül Agasa Akasához, s mi köze mindennek Steinerhez, hiszen az indiai Akasa-krónika kifejezés egyszerűen arra utal, hogy a világban megtörtént dolgok mögött álló szellemi teremtő erő révén bepillantást lehet nyerni teremtett világunk múltjába. A következő bekezdésben szereplő hét helyett Steiner háromszor hét korszakot különböztet meg, s korszakai semmilyen ellentétben nem állnak azzal, amit akár a történelemből, akár a földtörténetből tudunk, inkább *Teilhard de Chardin* gondolatmenetéhez hasonlítanak. Igen meglepő Tarnaynak az a kijelentése, hogy Steiner „embertanára nem érdemes sok szót vesztegetni”, ugyanis sok ponton mutat ez az antropológia megfelelést *Arisztotelész* és a középkori skolasztika ember-képével. A „Waldorf-iskolában nem hitoktatás, sőt nem is valóságoktatás folyik” – írja a továbbiakban Tarnay elismerően, ám elhallgatja, hogy a Waldorf-iskolákban kezdettől fogva minden felekezet saját hittanát taníthatja, az ún. szabad hitoktatást a felekezeten kívülieknek szervezik, ez pedig Európában első-

sorban a kereszténységbe vezet be. Szó sincs arról, hogy ezen iskolák „idealisztikus célkitűzése, hogy azt az állítólagos képességet kell a fiatalokban kibontakoztatni, amellyel az érzékfeletti világ elérhető”, hanem – ahogy a Waldorf-pedagógia kiváló magyar képviselője írja – éppen „legyökereztetni őket a földi világba”, s ebbe még az üzleti levél megfogalmazása is belefér. Ez a pedagógia egyáltalán nem utasítja el továbbá a fejlett oktatási módszereket, de a legfejlettebbnek a személyes hatást tartja, lélektől lélelig. Szó sincs itt a második fázisban a gyermek éntudatának kialakításáról, mint célról, sem arról, hogy a harmadik az erkölcsi nevelés ideje lenne. Szó sincs önkényes *Biblia-fordításokról*, nem igaz, hogy a gyerekek saját szavukkal imádkoznak. A furcsa hangzású „éter” és „asztrál” kifejezéseket Steiner valóban a teozófus köröktől vette át, ám később maga nevezi ezeket teozófus tolvajnyelvnek. És így tovább.

Sajnos, az antropozófiával foglalkozó öt oldal nem az egyetlen „peches” részlete a könyvnek. Sok a hiba a Szcientológiai Egyházra vonatkozó oldalakon is, amely a nem szerencsés „*Destruktív kultuszok*” című fejezetben kap helyet. Ami a szervezet katonai jellegét illeti, ebből csak a tege-rész-egyenruha igaz. Pontatlan a kulcsfogalom, a „Thetan” leírása, ugyanis ez maga a személy, az én. „A kritikát gyakorlóval szemben nincs kímélet: társadalmi megbecsültségét és hivatali pályáját meg kell semmisíteni. Erre szolgál a piszkos trükkök módszere” – írja Tarnay, ám számomra úgy tűnik, inkább arról van csak szó, hogy fényt derítenek arra, ha egy kritikus nem mond igazat, és ezt természetesen dokumentálják is. Tarnay hosszan idézi a ScE elleni pereket, de nem említi az általuk megnyerteket, s elfelejti megemlíteni, hogy az Amerikai Egyesült Államokban a ScE is megkapta az adómentességet.

A Családot – amellyel a szerző igen részletesen foglalkozik – meglehetősen statikusan mutatja be, pedig ez az ÚVM sokféle stádiumon ment át. *Berg* tanításait és a Család gyakorlatát is a „trial and error” módszer jellemzi: sok mindent ki-

próbáltak, és beszüntettek. Jelentősen változott a külvilághoz való viszonyuk és belső szervezeti felépítésük is. Ebben az ÚVM-ben semmiképpen sem jellemző a lélektani terror, a csatlakozást ma már hosszabb – akár éves – várakozás előzi meg, s szabadidő megvonásról és a gyerekek testi fenytéséről sincs szó már. Az alapító gurutól származó idézetek többsége a Család militáns korszakából való. Elgondolkodtató az, hogy a Családban nevelt gyerekek állapotáról szóló pozitív nyilatkozatok a szerző szerint túlságosan általánosak, nem teljes értékűek, pedig ezek éppen az e témával foglalkozó pszichológusoktól és szociológusoktól származnak.

Eléggé sikerületlen Tarnay Brunó könyvében a NA-jelenség „bemutatása” is. „Keletkezése összefügg a hatvanas évek diáktüntetéseivel és a kaliforniai ifjúsági mozgalmakkal” – írja róla a szerző, helyesen, de nem mutat rá a hippizmus és a NA közti igen lényeges eltérésekre. A hagyományos szekták „rendbeszedése”, tipológiája is hiányzik a könyvből, pedig erre jó néhány reménytelen kísérlet olvasható a szakirodalomban. Nagyon hiányzik az „agymosás”-kérdés megfelelő tárgyalása, a *Viták* című fejezetben pedig nagyobb teret és hangsúlyt kaphattak volna az új vallási áramlatokat előítéletek és emberi jogokat sértő támadások, amelyekből – a történeti egyházak részéről is – hazánkban sem volt hiány.

A *Felhasznált irodalom* jegyzéke önmagáért beszél egyenlenségeivel, esetlegeségeivel és hiányaival együtt, mert a nagyon fontos művek mellől nagyon fontos művek hiányoznak belőle, elég csak a vallásszociológia élő klasszikusainak, *E. Barkernek* vagy *B. Wilsonnak* a nevét megemlíteni. Sok mindenben nem is annyira a szerzőt, mint a kiadót terheli a felelősség, például azért, mert nem kérte lektor közreműködését a kötethez. Úgy tűnik, hogy ez esetben Tarnay nagyon magára maradt, nem állt mögötte műhely, pedig az egyébként remek könyveket is közrebozsító Bencés Kiadó tanulhatott volna a szerencsétlen *Balducci*-könyv (*Sátánizmus és rockzene*) szakmai kudarcából.

A *Szekták* című füzet egy semlegesnek tűnő szervezet, a Budapesti Ismeretterjesztő Társulat kiadványa (Szerk.: *Lugossy Győző*. Budapest, 1994, 79 p.), amely a CLARITAS (dokumentációs és információs központ a társadalomellenes kultuszokkal szembeni védelemre) programja keretében jelent meg. A kötet alapjául a *Les sectes en France* szolgált, s a belső borítón a kiadó köszönetet mond annak a *Németh Gézáknak*, aki ebben a kérdésben közismert volt félműveltségéről és elfogultságairól. (Tőle vették át többek között a Krisna-fejezet *Nevelés* szakaszát is, jóllehet köztudomásúan elvesztette a krisnásokkal szembeni perét.) Mindennek alapján nemigen remélhet az olvasó a könyvtől tárgyilagos tájékoztatást. Nem is kap. Azt azonban el kell ismerni, hogy a bevezető jóval elfogultabb, mint a nyolc szekta „ismertetése”.

A szekták a könyv szerint a „mentális manipuláció változatos módszereit alkalmazzák” és többségük mögött „transznacionális szervezetszerű és finanszírozású tökeerős szervezetek, illetve üzleti vállalkozások állnak”. A szekták elleni fellépést természetesen csak a liberális kritika hozta összefüggésbe a keresztény nagyegyházak féltékenységével. A civil- és a közhatalmi szféra autonómiájáért való határozott kiállás – írja a bevezető – „nem ment a fel az emberi méltóságot és szabadságot másként megbéklyózó társadalomellenesség elutasításától. Eszébe jut-e bárkinek is a szabadságjogokra apellálni, tegyük fel, a kábítószer-élvezéssel, a prostitúcióval, a nyíltan fajgyűlölő szervezkedéssel s az antiszociális destrukció más válfajaival szembeni törvényes korlátozások kapcsán?” Hogy melyek ezek a más válfajok, az két bekezdés után válik világossá: a család- és társadalomellenes szekták. Mindez a „claritas”, vagyis a tisztánlátás jegyében! Végül nagylelkűen megjegyzi a szerkesztő, hogy nem kívánják a minálunk bejegyzett kultuszok tevékenységét korlátozni, céljuk csak a szülők, nevelők és népművelők felvilágosítása. Az ismeretterjesztés *Alain Vivien* francia szenátor cikkével kezdődik, melyben a szektákat a testi elidegenítés és a lelki nyomás kis

gulgájainak nevezi. A szenátor úgy véli, hogy a szekták a homályban szeretnek maradni, hogy a pénz mindig a középpontban áll. Következésképpen „a szektákról”, s nem egyes szektákról beszél félművelt, uszító írásában, amely tele van hamisításokkal, rágalomokkal, s melynek megbélyegző kulcsszavai a „vásári karizma”, az „aber-rált nihilizmus”, a „készruha ideológia”, a „morális leromlás”.

Bár az ezután következő fejezetekben kétségkívül akadnak tények is, úgy vélem, felesleges lenne a füzetke részletes elemzése. Elég csak arra utalnom, hogy a Csáládót csupán korai fázisában mutatja be, s a „flörthalászat” abbahagyását 1983 helyett 1988-ra teszi. Ami a krisnásoknak tulajdonított nevelési elveket illeti, újabb elvesztett per elé nézhetnek a szerkesztők. Még annyit: alig másfél oldalt kap a dunaföldvári Holic-csoport is, Németh Géza tollából. Ez az egyetlen szekta ha-

zánkban, amellyel szemben rendőrségi eljárás is folyt (ahogy a szerkesztő írja: „részleges eredménnyel”). Sajnos azonban erről, a legvalószínűbben káros tevékenységet is folytató szektáról esik a legkevesebb szó, pedig a „kárvallott szülők” kétféle közösségbe is tömörültek, s felvették a küzdelmet gyermekeikért. (Németh Géza is segítette, „animálta őket”, tapasztalatom szerint kellő elfogultsággal és egyoldalúsággal.)

S hogy ez a beszámoló mégis jól végződjön, örömmel teszem közzé a jó hírt a Budapesti Ismeretterjesztő Társulat *Szekták, új vallási mozgalmak* című újabb kiadványáról, melyet immár egészen más felfogásban, hozzáértő szerzőkkel – és ami a fenti kiadványokból feltűnően hiányzott – szaklektorok jóváhagyásával készül a szektákról, új vallási mozgalmakról.

Kamarás István

Aszinkrónia az irodalomtanításban

A közhelyek emlegetésének beletörődő szkepszisével, talán megkockáztatható: némi cinizmussal is szokás maïnapság azt emlegetni, hogy honi irodalomértésünk, kvázi létében erősen megkérdőjelezhető befogadói kultúránk úgy érkezett el az ezredforduló küszöbére, amiként nagyjából-egészéből a – megelőző – század fordulóját átlépte.

A virtuális valóság interaktivitásával együttélő posztmodern kor embere számára minden korábbinál nyilvánvalóbbként mutatkozik meg az a folyamat, amelyben az irodalom – mint médium – autonóm szisztémaként, a különféle médiaterületek (film, video, televízió stb.) felbukkanásával párhuzamosan, az idők folyamán fokozatosan átforgalmazta, átalakította a maga funkcióit. (És itt lényegesnek látom aláhúzni: nem funkció-vesztésről van szó.) Innen szemlélve talán még elképesztőbbnek látszik az az *aszinkrónia*, amelyet az elmúlt évtizedek hivatalos irodalompolitikája, oktatása és tankönyvei a mimetikus valóságleképezés marxista esztétikája nevében, a lényegileg művészetidegen értékrendszerek esztétikaiként való

feltüntetésével teremtettek. Hogy az „ábrázolás hűségére”, a leggyakrabban a biográfiai személyként értett „szerző” „morális állásfoglalására” kifutó kérdésfeltevések mögött meghúzódó funkcionális irodalomfogalom atavisztikus értelmezéseinek súlyos teherterhelést ránk nehezded öröksége éppen nem tartozik azon kérdések közé, amelyek egy szűk szakmai közvélemény belügyének lehetne minősíteni, azt az elmúlt évek NAT körüli, szélesebb társadalmi nyilvánosság előtt dúló vitái bizonyították. Hiszen amikor az irodalomtanítás lehetséges szerepvállalásainak kérdése került mérlegre, ha gyakran teljesen reflektálatlanul is, de lényegileg és nyilvánvalóan ezen szemléletformák álltak csatarendbe. Az emlegetett aszinkrónia tünetei

persze sokarcúak, hiszen a vita mindig csak látszólag módszertani.

Mert míg az irodalomtudomány az elmúlt nagyjából két évtized alatt eljutott egy, a nagyvilággal kompatibilis, nagyon is kívánatos irányzati sokféleség állapotába, addig a nyolcvanas évek, akkor valóban korszerű irodalomszemléletet képviselő reformtankönyve pontosan annak a tanártársadalomnak az ellenállásán bukott meg (és erre a későbbiekben még vissza

kell térnünk), amely ugyanakkor, elviekben mindig is deklarálta a szakma megújításának szükségességét. Miközben a legkiválóbb pedagógiai műhelyekben rendre megszülettek azok a biztató jelként hasonlóképpen ezt a szemléleti sokféleséget mutató oktatási programok, amelyek felszámolni igyekeztek az aszinkroniából fakadó anomáliákat, összességében talán ma még nagyobbak tűnhet fel a szakadék, mint valaha.

Gyakorló tanárként szeptemberről szeptemberre kény-

telen vagyok szembesülni azzal, mennyit is ér ma a gimnáziumi magyar érettségi. Vagy hogy még pontosabban, és talán sokak számára fülsértően élesen fogalmazak: gyakorlatilag nem ér semmit. Évtizedes szokásunkká lett azon siránkozni, hogy az iskolapadból kikerülve az érettségizett, sőt, a magyar szakra felvételiző diák számára is – ami ugyebár egyrésztől tanári munkánk eredményének „krémjét” érinti, másrésztől viszont bajainkra tekintve pusztán a jéghegy (rémisztó!!!) csúcsa – gondot jelent egy ép magyar mondat megszerkesztése, nem is beszélve egy szövegéről, legyen az pályázat vagy éppen séggel önéletrajz, hogy itt most csak a leg-

egyszerűbb és legszükségesebb dolgokról essék szó. Pedig az elmúlt néhány évben a társadalom elvárásai, illetve a munkaerőpiac igényei drasztikusan átformálódtak: az informatizált, posztindusztriális társadalom elsősorban kompetenciákra tart igényt, az alkalmazás, az applikáció elsődlegessége – a legszélesebbre nyitva ezen fogalmak értelmezhetőségi és érvényességi körét – ma már nálunk is ténykérdés.

Persze a deficit nem csupán e szorosabban

vett kommunikatív kompetencia hiányában jelentkezik. És ez is csak tünet. Az irodalmi szövegekkel való „beszélgetésben” hasonlóképpen zavar van: ott van zavar, hogy lényegében nincs „beszélgetés”. S hogy a legtágabban értett szövegolvasás kompetenciája hiányzik (amivel természetesen együtt jár a vákuum egyfajta „tájékozódási képesség” tekintetében is), az persze nem a diák bűne. A hiba a mi készülékünkben van. Az, hogy a *hogyan* és a *mit* (tanítsunk) kér-

dése eredendően nem kettő, hanem egy, nem kétséges: *egységes*. Hiszen az az egy egység, ami meghatározza, végső instanciájában *szemléletforma: irodalomszemlélet – szövegészemlélet – világszemlélet*. (Félreértés ne essék: itt most nem a tanári szak tudás didaktikai, metodikai komponensének fontosságáról van szó, semmi esetre sem ezt kérdőjelezném meg. Mindösszesen annak belátását hiszem kulcsfontosságúnak: „olvasztatói stratégiánkat” mindenkor megelőzi a saját *olvasói* stratégiánk, ez előbbi csak az utóbbira ráépülve, azon képes szervesülni.) Mert az aszinkroniának az a tünete, amellyel megint csak szemlélítve, de szembesülni vagyunk kénytele-

Mert míg az irodalomtudomány az elmúlt nagyjából két évtized alatt eljutott egy, a nagyvilággal kompatibilis, nagyon is kívánatos irányzati sokféleség állapotába, addig a nyolcvanas évek, akkor valóban korszerű irodalomszemléletet képviselő reformtankönyve pontosan annak a tanártársadalomnak az ellenállásán bukott meg (és erre a későbbiekben még vissza kell térnünk), amely ugyanakkor, elviekben mindig is deklarálta a szakma megújításának szükségességét.

nek, hogy a maturandusok jelentékeny többsége számára az intézményesen közvetített magyar irodalom kb. *József Attila*, jó esetben *Radnóti Miklós* magasságában ér véget – nagyvonalúan megfelelkezve *Szabó Lőrincről*, *Márai Sándorról*, és természetesen a sor folytatható –, távolról sem kizárólag mennyiségi kérdés. Vagyis, amiként a tankönyvháború egyik érve hangzott: az anyag zsúfoltsága legfeljebb ha a problémák valós gyökerének elfedését szolgálta, de azt is úgy, hogy persze közben kilógott a lóláb. Az ugyanis könnyen belátható (persze durván sarkítva és leegyszerűsítve a kérdést): az irodalmi szöveget a biográfiai személyként értett szerző alanyi közléseként, a valóság ábrázolásaként tételező, valójában a 19. századtól megörökölt szemléletmód alapján például az *Iskola a határon* még olvasható (értsd: *rekonstruálható*), esztétikailag is méltányolható „iskolatörténetként”, vagy visszaemlékezésként, de mondjuk a *Termelési regény* már valószínűleg sehogyan sem. Nem óhajtunk ugyan vitába szállni azzal a megállapítással, hogy az irodalom-elmélet az egyetem falai közé való; az azonban már korántsem tehető megkérdőjelezhetővé: ahogyan és amit irodalomnak olvasunk, és az, ahogyan arról beszélünk, amit irodalomnak olvasunk, vagyis irodalomszemléletünk, végső soron mégiscsak (elméleti) iskolázottságunkból ered. Az az aszinkron pedig, amely ebben a tekintetben az elmúlt évtizedek tanárképzési szisztémája és lehetőségei következtében előállt, rendre roppant kínos helyzetbe hozza (és ezzel még jó pár esztendeig számolnunk kell) az immáron megkerülhetetlen, oktatási szférát érintő reformok tervezőit és végrehajtóit.

Ilyen körülmények között nem méltányolható eléggé egy olyan vállalkozás, amely igen rangos szerzőgárdát felvonultatva, az akkor még megjelenés előtt álló NAT, illetve az (azóta ismét módosuló) új közoktatási törvény kihívásaira felelve, szándéka szerint a korosztályok tanítására való felkészülésben, az iskolaprogramok, a helyi tantervek összeállításában, a tananyag szervezésében kíván a gyakorló ta-

nárok, tanárjelöltek számára segítséget nyújtani. Egyrészt az irodalomtanítást, annak strukturálását általában is érintő tanulmányokkal, másrészt lehetséges tanítási stratégiák, szövegolvasatok bemutatásával, már működő programok dokumentálásával. Mindezt azzal a törekvéssel társítva, hogy átfogja, átláthatóvá tegye az oktatási folyamat egészét, az alapiskolától az első középiskolán át a felső középiskoláig. Hogy persze ennek az egyébiránt tiszteletre méltó szerkesztői maximalizmusnak mennyi lehet a gyakorlati hozama, azt már nem az ünneprontó pragmatizmus teszi kérdéssé. Mert éppen ezzel a maximalizmussal, a válogatás talán túlságosan is sokféle, jellegében is eltérő feladat, szerep megoldását, betöltését vállalja magára. No és amiből gyakran szerepzavar támad. Ezek után az pedig már végképp bajosan volna körülhatárolható, hogy valójában kikhez is szólhat, kiket célozhat meg ez a színvonalában is roppant eklektikus tanulmánygyűjtemény. Az írások elrendezése ugyanis (leszámítva az első, tematikus alapon szerveződő csoportot) a három, egymásra következő képzési szakasz logikáját követi. A helyzetfelmérésnek is informatív, áttekintő jellegű szerkesztői előszó ebből kiindulva hangsúlyozza a tanulmányok, a három szövegcsoporthoz eltérő irányultságát: vagyis a súlypontozási különbségeket *mit* és *hogyan*, a *szaktudományos* és *didaktikai* problémafelvetések változó arányainak tekintetében. Tehát míg a második fejezet kitérően ez utóbbi, addig a negyedik, zárószakasz az előbbi tárgyterülethez kapcsolható. Éppen e kettős irányultság szempontjából a szerepzavar egyrészt ott válik nyilvánvalóvá, ahol a szerző sem egyik, sem másik vonatkozásban nem tud érdemlegeset mondani, másrészt pedig a lehetséges olvasókör tekintetében. Nem feltétlenül csak arra gondolok, hogy a kisiskolások irodalmi, kommunikációs nevelése eredendően más tanári kompetenciákat kíván meg, vagyis más szakma, mint a felső középiskolai irodalomtanítás. Arra is: amíg a gyakorló tanár információszükséglete feltehetőleg inkább – mintegy diplomamegújító igénnyel – az elmúlt néhány év szak-

tudományos fejleményei felé mozdul el, addig egy tanárjelölté erőteljesen a másik irányba. A kötet mindkét igény kielégítésére kínál persze – és valóban a legavatottabb szerzők tollából – mértékadó írásokat, példaképpen itt most csak *Szegedy–Maszák Mihály Ottlik-értelmezésére*, vagy *Hargitay Emilnek a Balassi-kutatás újabb eredményeit összefoglaló írására* utalnék, ugyanígy a másik oldalon *Zsolnai Józsefné, Arató László, Márton János* vagy *Pála Károly* tanulmányait említhetném.

E kettős irányultság egyfelől megérthető. Nemcsak, mert tanári munkánk során a két komponens szétválaszthatatlanul épül egymásra: az eredményességnek mindkettő feltétele (bár a sorrendiség kérdése azért fontos: amennyiben „olvasatói” stratégiánk csak „olvasói” stratégiánkon képes szervesülni), hanem azért is, mert az irodalomtanítás mindkét területen óriási hiátusokkal küszködik, amelyeknek felszámolása mára valóban létkérdéssé vált. Hogy a válogatás erre egyáltalán kísérletet tesz, az már önmagában is dicséretes.

De bármennyire is feltételezi egyik a másikat, végeredményben mégiscsak két különböző kompetenciáról van szó, és ezzel összefüggésben kétféle szükségletéről, igényről. Ezért aztán lehetséges, hogy szerencsésebb lett volna a kettő szétválasztása, a szerepek egyértelmű elhatárolása. Talán akkor nem vált volna motívummá a szerepzavar, s kirostálódhattak volna azok a szövegek, amelyek így mintegy negatív visszacsatolásként működnek, az autoritás pozíciójából megerősítve az

aszinkronia bizonyos tüneteit. Azok a tanulmányok ugyanis – és most a teljesség igénye nélkül, csupán néhány jellemző mozzanat kiragadására szorítkozom –, amelyek például a művészi tükrözés mibenlétének tanulmányozására buzdítanak, „szembeállítva a műalkotást a tükrözött valósággal” (I., 474.p.), vagy a valóság képének összevetésére a „lírai vers *igazságtartalmával*” (I., 283.p.), amelyek az irodalmi műalkotásban „a gondolat közvetítésének (...) módját” (I.,

568. p.) látják, a verset pedig arra alkalmasnak, hogy „a költőnek az apjával kapcsolatos ambivalens érzéseit szemléltesse” (I., 194. p.), amelyek olyan kérdéseket tesznek fel: „Milyen művészi eszközzel fogalmazza meg a költő az érzéseit?” (I., 206.p.), amellet, hogy reflektálatlan, implicit előfeltevésekkel sokszor nyilvánvaló önellentmondásba kerülnek explicitté tett, deklarált elméleti kiindulásukhoz képest, a legkevésbé sem alkalmasak arra, hogy modellértékűekként szolgálják a tanulmánygyűjtemény célkitűzéseit. A belső egyenetlenségek el-
lentmondásossága ta-

*E kettős irányultság
egyfelől megérthető.
Nemcsak, mert tanári
munkánk során a két
komponens szét-
választhatatlanul épül
egymásra:
az eredményességnek
mindkettő feltétele
(bár a sorrendiség kérdése
azért fontos: amennyiben
„olvasatói” stratégiánk csak
„olvasói” stratégiánkon képes
szervesülni), hanem azért is,
mert az irodalomtanítás
mindkét területen óriási
hiátusokkal küszködik,
amelyeknek felszámolása
mára valóban létkérdéssé vált.
Hogy a válogatás erre
egyáltalán kísérletet tesz,
az már önmagában is
dicséretes.*

lán éppen abban a kontrasztban válik különösen élessé, amelyet a válogatás tematikai alapon szerveződő „felütése”, a tanulmánygyűjtemény színvonal tekintetében is legki-
egyenlítettőbb fejezete teremt. Ez az öt tanulmány ugyanis olyan távlatot állít elének, amelyben egy a korszerű, már az ezredforduló felé tekintő tantárgymodell (és funkcióértelmezés) lehetséges útjai is kirajzolódnak. Alapot adva és irányt mutatva a továbbgondoláshoz, a konkrét, helyi szükség-

leteknek megfelelő alkalmazáshoz. Nem csupán az új oktatási struktúra kereteit töltik meg tartalommal, de oly módon teszik világossá azokat a fogalmakat, amelyeket most kell megtanulnunk, hogy eközben a bennük rejlő lehetőségek is körvonalazódnak. Másfelől, mert a mozgóképolvasás méltó helyére kerülése, és nem utolsósorban a produktív megértő magatartás, a posztmodern irodalomtudomány és a hermeneutika játékba hozása, amely elismeri az értelmezés nyitottságát, egyértelműen az ezredvég – szinkron – horizontját jelenti.

A válogatásnak az a célkitűzése, hogy az oktatási folyamat egészét áttekinthetővé tegye, leginkább azokban az írásokban látszik megvalósulni, amelyek az egyes, már működő programokba engednek bepillantást. Az sem véletlen, hogy ezek a szövegek a tanulmánygyűjtemény minden más szempontból is legsikeresebb írásai közé tartoznak, és valóban képesek betölteni azokat a funkciókat, amelyeket a kiadvány magára vállalt. Nemcsak, mert sokszínűségükben mind a műközpontú, mind pedig a történeti elvű megközelítésmódok alternatíváira kínálnak példát. (Bár: ez a bevett opozíció, a műközpontú és a történeti illetően szembeállítása, tekintetbe véve azt is, melyiken mit szokás érteni, roppant félrevezető lehet. Hiszen a történeti elv gyakran éppen egy gyökerében atemporális történelem- és hagyományértelmezést takar, vagyis a hagyományt nem (velünk) történőként értelmezi, hanem saját, jelenbeli pozícióját mintegy az időből „kirefektáltként” fogja fel.) De azért is, mert azt bizonyítják, az egymástól eredendően különböző előfeltevérendszer, éppen belső koherenciájuknál fogva képesek hatékony, működőképes modelleket létrehozni.

Bár a válogatás intenciója szerint nem törekszik irodalomtörténeti teljességre,

mégis talán egyik legnagyobb erényének tetszik, hogy jelentősen tágítja az irodalomoktatás kánonját. A legszerencsésebb esetekben úgy emelve be a 20. század második fele, azaz a közelmúlt és jelen jelentős alkotásait, hogy ezzel egyidejűleg képes a (velünk) történő hagyomány premisszájából kiindulva, arra a belátásra irányítani a szövegek olvasójának figyelmét: a jelen, a megszülető irodalmi műalkotás mindig és szükségszerűen átírja a múltat. Vagyis – és itt most megint csak néhány kiragadott példánál maradva – a bár jellegükben és irányultságukban számottevő különbségeket mutató *Bodor-, Petri- vagy Esterházy-olvasatok* nem egyszerűen a „korpust” bővítik. Kivétel nélkül azzal szembesítenek, hogy jelenünk (befogadói, értelmezői) *pozícióként* úgy adott, hogy azt reflektálatlanul hagyni ugyan lehet (és erre is ékes példákkal szolgál a kötet), de megkerülni, kilépni belőle nem.

Talán nem minden alap nélkül merül fel mármint a kérdés: vajon összességében véve, hatását tekintve nem a negatív visszacsatolások lesznek-e erősebbek, és a szakma megújítását célzó szándék nem szívárogo-e el lassanként a *mit és hogyan* dichotómiája mögé elbújó, de annál szívósabb *semmit és sehogyanban*? Mert hogy abba a fáradságos munkába belefogjunk, amit önnön előfeltevéseink korrekciója, átírása, módosítása jelent, ahhoz legalábbis annak belátása szükségeltetik: hogy *vannak* előfeltevéseink.

Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás I–II.*: PAUZ Kiadó – Universitas Kulturális Alapítvány, Budapest, 1994.

Hansági Ágnes

Mozaik a kortárs irodalomról

A magyar irodalomkritikát érintő viták, melyek e diszciplína értelmezhetőségét, helyzetét és feladatait hivatottak kommentálni, sok esetben igen nagy hevülettel lángoltak fel. Nincs ez másként – néhány kivételtől eltekintve – a Jelenkor 1996. első félévi számaiban sem Bónus Tibor és Takáts József dolgozatai kapcsán.

Epolémiába Margócsy István is bekapcsolódott s több, rendkívül konstruktív megállapítása, észrevétele mellett a következő „szerény javaslattal” élt: „Beszéljünk sokféleképp az irodalomról, familiárisan, fogalmilag s metaforikusan egyaránt, s legfeljebb annyit kérjünk egymástól: beszéd közben *gondoljunk* is valamire, *gondolkodjunk* valamiről; s ne gyanúsítsuk a másikat azzal, hogy ha másként beszél, akkor nyilván olvasni sem tanult volt meg.” (1) A szerző egy másik (igencsak) szimpatikus állítása pedig így hangzott: „A fogalmi-módszertani pontosság vagy legalábbis következetesség a nem-tudományos kritikában is elsődrendű követelmény lenne: éppen avégett, hogy tényleg megértsük, mit is gondol a másik – amaz igény, mely a tudományossággal szemben a kritikairás *szépségét* célozza meg, csakis akkor vehető komolyan, ha önmagával szemben a fogalmiságnak legalább minimumát azért betartja... S mindez újfent azért, mert a kölcsönös megérthetőség valóban komolyan veendő valami.” (2) Talán nem túlzás Gadamer egy mondatát idéznem itt, hiszen véleményem szerint Margócsy István ennek adta példaértékű újrafogalmazását e vitában: „A jóakarat mindig fennáll, amikor a megértést tűzzük ki célul.” (3) Az iménti fejlemények (idézetek) felől, úgy gondolom, érdemes újraolvasnunk Margócsy István kritikakötetét s közben feltennünk a kérdést: a szerző írásai elébe mennek-e és alátámasztják-e a fentebbi állítások hermeneutikai tapasztalatát?

A *Nagyon komoly játékok* címet viselő kötet a kortárs irodalomról ad áttekintést, de ahogy a szerző az előszóban írja: „Sok és sokféle író és költő van benne felsorakoztatva, hol kisebb, hol nagyobb terjedel-

mű darabokban, többféle megközelítésben.” S valóban: e korpusz nem egységes, irányzatokra lebontható, egyetlen történeti sémába illeszthető irodalomtörténetről beszél, hanem az egyes alkotások nyelvviségén és poétikai összetevőin keresztül látatja a legújabb kori magyar irodalom (egyik) alternatív történelmét. Mindvégig szem előtt tartva annak *lehetséges* és nem kiténtetett mivoltát: „Akiket idézek, azokat mind nagy és jelentős költőnek tekintem; hozzátévén természetesen, hogy nem csak azokat tartom nagy és jelentős költőnek, akiket idézek.” E lábjegyzetben megfogalmazott gondolat számomra azért tűnik jelentőségteljesnek, mert egyszerre képes megmutatni az olvasó felől értett „egyszemélyes” irodalomtörténet legitimitásának látszatát és annak mindenkori relativálhatóságát. Vagyis e konstrukció szerint a kritikus nem is vállalhat más szerepet, mint hogy közvetítsen az elemzendő szövegiség nyelvisége és az olvasó feltételezett horizontja között. Persze e kontaktus megteremtése akkor lesz sikeres, ha az elemző „eltűnik” (s legyen szó akár Bodor Ádám, Márton László, Esterházy Péter stb. prózájáról, vagy Kukorelly Endre, Bertók László, Rakovszky Zsuzsa, Parti Nagy Lajos stb. lírájáról), a szövegeket hagyja, engedi beszélni és közvetítni más szövegek vagy tradíciók horizontjához. Margócsy István írásaiban, elemzéseiben ez azért is lehet sikeres, mert minden biztonnal egy történetileg „kipróbált” nyelv értelmezi a kortárs művek hagyománybeli meghatározottságát és fordítva: a jelen által véli leírhatónak, értelmezhetőnek a tradíció történéseit. Ily módon nem csak a művek immanens poétikumára tekint, s nem csak az alkotások világszerűségének hatáslehetőségeit veszi számba a szerzői

„élménytovábbítás” szempontjából, hanem engedi továbbgondolni, -értelmezni, -fogalmazni a művet, sőt ez utóbbit szeretné megalapozni. Ebből a szempontból Margócsy István könyve felel a feltett kérdésekre: láttatja a másságot (az éppen értelmezett művet/műveket), nyílttá teszi az interpretációban a maga érdekelttségét, előfeltevéseit; ugyanakkor olvasási stratégiákat, értelmezési lehetőségeket kínál az olvasóknak: elgondolkodtat és hagy gondolkodni. Tehát nem tagadja meg a teóriát: arra tekint, amire más is nézhet; arról szól,

ami megosztható; s a dialógus során más-ként pillant önmagára.

Margócsy István: *Nagyon komoly játékok*. Pesti Szalon, Budapest, 1996.

H. Nagy Péter

Jegyzet

(1) Jelenkor, 1996. 5. sz., 474. p.

(2) Uo., 473. p.

(3) Vö. Gadamer, Hans-Georg: *Szöveg és interpretáció*. In: *Szöveg és interpretáció*. Szerk.: Bacsó Béla. Cserépfalvi, Budapest, é. n., 17–43. p.

A polifón hagyomány megszólaltatása

*Ha szem előtt tartjuk a történetiségnek az elvárás és tapasztalat aszimmetriájára épülő, Koselleck meghatározta kategóriáját – amely azt foglalja magában, illetve azt eredményezi, hogy „minden történeti fordulatot az új spontán fellépése és szukcesszív észlelése közötti, esemény és hatás, korszakküszöb és korszaktudat közötti hiátus jellemez” (Jauß, H. R.: *Az irodalmi posztmodernség. Literatura, 1994. 2. sz.*) –, akkor be kell látnunk azt is, hogy a művek és recepciójuk viszonya hasonló feltételek mellett szerveződik. A fogadtatás ugyanis éppen a korszaktudatnak a reflexív feldolgozás aktív segítségével által történő felismerését jelentheti egy olyan rendszer keretein belül, amelynek a legfőbb – értelmezhető és értékelhető – jellemzőjét a nyelvi megnyilatkozás mikéntje és az értekezői nyelv figurativitása adja (miközben a két tényező nem ugyanazt jelöli, még ha átfedések vannak is közöttük). A korszaktudatról nyújtott belátások feltárása pedig mindig megnyitja az utat a korszakküszöb generálta kérdések megfogalmazása és a lehetséges, de sohasem végleges válaszok előtt.*

Az Alföld Stúdió hatodik antológiáját tekintve is hasznosnak bizonyulhat a fentiek figyelembevétel. Nemcsak azért, mert metodológiaiilag az e kötetben olvasható írások a figuratív szövegalkotás és a nyelviség mentén rendszerezhetők, hanem azért is, mert az utólagosság tapasztalatát – mind a bennük tárgyalt művekkel, mind pedig saját előfeltevéseikkel kapcsolatban – áttételesen alátámaszthatják. Ez az utólagosság viszont megszabja azt a kontextust, amelyben a hagyományösszefüggés kínálta folytonosság teremtődik meg, illetve tárul fel. Ez az alap lesz

azután a felelős az olyan *nemzedéki* sajátosságok megértéséért, amelyek horizontjában beláthatók az előző irodalomtörténeti „események” újraértett távlatai, illetve maguk a korszakváltó szituációk is.

Nemzedéki jelenségként is felfogható kötet tehát *Az újraértett hagyomány*, legalábbis abban az értelemben, ahogyan azt az az örökletesnek nevezhető irodalomértelmezői attitűd fogja fel, amely feltehetőleg szellemtörténeti sajátosság a magyar irodalomtudományi diszkurzusban, és amelynek legfőbb jellemzője a *katégoriák* szerinti osztályozás igénye minden, akár a

primer, akár a *szekunder* oldalhoz sorolható, együttesen fellépő alkotó esetén. Mindezt azonban nem azért vélem fontosnak hangsúlyozni, mivel nem tartom jogosnak és használhatónak az ezen módszer szerinti megközelítést, hiszen az európai gondolkodás számára (metafizikusan?) a csoport-

tosítás, az *iskolák és körök* szerinti osztályozás mindenkor adott metodológiai előfeltevés volt, és maga az irodalomtudomány is élt – néhol használható, néhol kevésbé használható módon – ezzel a szintéziselvű olvasási stratégiával. Ami viszont veszélyt jelenthet minden ilyen látásmódnál, az az egy csoportba sorolt szerzőket minősítő *ad hominem* érvelés- és értékeléstechnika. Ennek a technikának az a legnagyobb hibája, hogy az újként vagy fiatalként említett nemzedéket *homogén* társulásként fogja fel, amelynek tagjait egy (esetleg néhány) vezéreszme, illetve elméleti irányzat irányítja (és akik ráadásul egy reprezentatívnak nevezhető gyűjtemény

vagy folyóirat köré tömörültek) – némileg a deklaratív önlegitimáció és kvázi-politikai „hatalomátvitel” indítatásából. (A helyzet illusztrálásának céljából a Jelenkor-, illetve ÉS-beli *kritika-vitához*, valamint a legutóbbi Debreceni Irodalmi Napoknak az Alföld 1996. 2. számában közölt kérdéseire utalnám az olvasót.)

Hogy mennyire alaptalanok a fenti (lehetséges) vádak, arra *Az újraértett hagyomány* írásai kiváló példát nyújtanak. A

Természetesen egyetlen itt olvasható írás sem lép(het) ki abból a hagyomány-összefüggésből, amelyet jórészt az őt megelőző kritikai és irodalomtörténeti feldolgozás alakított ki, hiszen még a hatás-ellenhatásként elgondolt korszakváltás horizontjában sem látszanak pusztán „ellenpólusnak” ezek a szövegek. Az utóbbi évtizedek kritikai gondolkodása ugyanis nyilvánvaló nyomokat hagyott Az újraértett hagyomány kérdésirányain. Egy ilyen szignifikáns példa lehet a hetvenes évekkel kezdődő prózairodalom recepciójának továbbélése, hiszen e kötet tanulmányai közül a prózai műveket értelmező darabok komolyabb narratológiai elméleti háttérrel sejtetnek a diszkurzus eddigi történetét illetően.

„hely szellemisége” által összekötött tanulmányok és esszék ugyan elméleti felkészültségük és érdeklődésük miatt hasonló indítatású szövegeknek mutatkozhatnak, ám ha figyelembe vesszük, hogy mindezek a teoretikus előfeltevések egy bizonyos korszak jelölőiként

fordulnak elő, akkor inkább annak a módszertani igénynek kell eleget tennünk, amely az „egyidejű egyidejűtlenségek” (R. Koselleck) tapasztalatát előtérbe helyezve tudatosítja az irodalmi diszkurzus terrénját körülölelő paradigmák különbözőségeit és a korszakok időbeli feltételezettségéből fakadó következményeket.

Természetesen egyetlen itt olvasható írás sem lép(het) ki abból a hagyomány-összefüggésből, amelyet jórészt az őt megelőző kritikai és irodalomtörténeti feldolgozás alakított ki, hiszen még a hatás-ellenhatásként elgondolt korszakváltás horizontjában sem látszanak pusztán „ellenpólusnak” ezek a szövegek. Az utóbbi évtizedek kri-

tikai gondolkodása ugyanis nyilvánvaló nyomokat hagyott *Az újraértett hagyomány* kérdésirányain. Egy ilyen szignifikáns példa lehet a hetvenes évekkel kezdődő prózairodalom recepciójának továbbélése, hiszen e kötet tanulmányai közül a prózai műveket értelmező darabok komolyabb narratológiai elméleti háttérrel sejtetnek a diszkurzus eddigi történetét illetően. Ez nem azt jelenti, hogy a líraelmélet hiánya folytán a gyűjtemény költészettel

foglalkozó oldala, ha saját hibáján kívül is, de kevésbé sikerültebb, mint az epikát elemző írások, hanem azt, hogy ezekben az esetekben maguknak a tanulmányoknak kell fel-, illetve árajzolniuk a 20. századi magyar líratörténetet és -elméletet, nem pedig többé-kevésbé már meglevő instancekat követve kiegészíteniük azt.

A szinte minden egyes szövegben fellelhető korszaktudat egységesítő hatása megragadható, ha azokat a tapasztalatokat vesszük szemügyre, amelyek a posztmodern diszpozíció sajátosságainak tekinthetők. Ez a fajta kortapasztalat pedig nem kizárólag ontológiai jellegű – vagyis nem csupán a létmegértés helyzetéből fakadhat –, de nem is pusztán az irodalmi posztmodernség lehetőségeit taglalja. Hiszen például retrospektív helyzetű történeti álláspont figyelhető meg az irodalomtörténetet revidáló tanulmányok esetében (elsősorban *Schein Gábor*, *Bazsányi Sándor*, *Kulcsár-Szabó Zoltán* és *Bónus Tibor* írásaira gondolok), néhol posztmodern olvasási stratégiák alkotják az értelmezés főbb irányát (*Palkó Gábor*, *H. Nagy Péter*, *Oláh Szabolcs*, *Valastyán Tamás* és *Jászberényi József* dolgozatai ilyenek), illetve az elméleti jellegű tanulmányoknál is ezekre lehetünk. *Szilágyi Márton* a 19. századi és a kurrens diszkurzus jelenségei között von párhuzamot, *Katona Gergely* kötetzáró tanulmánya pedig az irodalmi szövegértés modernség utáni dimenzióit taglalja *Wolfgang Iser* könyvével kapcsolatban. Még azok a „konzervatívabbnak” nevezhető darabok is erről a korszakváltásról tanús-

kodnak, amelyek mind megnyilatkozási módjukat (*Szabó Csabánál az esszé*, *Aczél Ákosnál a regényelemzés*), mind pedig az általuk tárgyalt műveket tekintve a modernség korábbi fázisának egyénítő jegyeit hordozzák.

A nemzedéki vonások azonban még a fenti csoportosító megközelítés sugallatának ellenére sem egységesek, hiszen – túl azon, hogy maga a posztmodern állapot sem épül az *egység* „nagy elbeszélésére” – a korszaktudat homogenitásának képze a kérdésirányok különbözőségének tudatosításával érvényét veszti. Vagyis *Az újraértett hagyományban* közölt dolgozatok sem állhatnak össze a deklaratív célzatú, tömeges egyszólamúság mentén, hanem igazi hermeneutikai (értve ez alatt e szónak a legtágabb vonatkozási körét) igénnyel lépnek fel. Belátván azt az alapvető – korszaktudat eredményeként kezelhető – tapasztalatot, hogy a tradíció sokrétű értelmezésében nem ők képviselik az egyetlen autentikus irányt és beszédmódot, hogy a megértés időbeli perspektíváját szem előtt tartva, a jövő horizontjának átalakító és meg-megújuló folyamataiban megszólalásuk – mely egyben a múlt megszólítása is – nem az utolsó szó jogának érvényesítése kíván lenni.

Az újraértett hagyomány. Az Alföld Stúdió Antológiája. Szerk.: *Keresztény Tibor* – *Mészáros Sándor* – *Szirák Péter*. Debrecen, 1996.

Bednatics Gábor

Nesze Neked (*,Olvasó?'*) Posztmodern

Az Ikon Kiadó a 20. század egyes irányzatait és alakjait bemutató ismeretterjesztő sorozatának címéül a „Nesze Neked” kifejezést választotta. A sorozatot az angol névrokon kiadó (Icon Books Ltd., Cambridge) eredetileg „For Beginners” – „Kezdőknek” cím alatt jelentette meg, a magyar fél pedig ezt valószínűleg nem érezvén elég figyelemfelkeltőnek, valami igazán frappánsat, szembeötlőt igyekezett találni. Nos, ez sikerült, de a címválasztás különféle problémákat vet fel.

A „nesze neked” kifejezés annyit jelent, hogy a megszólított kap valamit, vagy történik vele valami, ami várakozásainak nem felel meg. Közeli rokona az „úgy kell neked”-nek, azzal a különbséggel, hogy a „nesze” az átnyújtás gesztusát („ne”+„sze” nyomatékösítő szó) jeleníti meg. A „nesze neked” úgynevezett lappangó alanyos természetéből következik, hogy nem kell feltétlenül megmondanunk, mit is „kap” a megszólított. (A lappangó alany iskolapéldája a „Majd lesz neked, Jancsi!” mondat, ahol az alanyt az állítmányhoz hozzáértjük, de a mondatot nem egészíthetjük ki pontosan, nem úgy, mint a tapadásos alany – „Terítve van” – esetében. Jancsi itt megszólított, és a mondat többi részétől veszszó választja el. Ami pedig lesz neki, az mondjuk lehet a nemulass.) A *Nesze Neked Posztmodern* címben vesszót nem találunk, így azt nem gondolhatjuk, hogy a posztmodern szólítódik meg; a fentiek következtében azt az enyhe fenyegető éllel bíró „Nesze Neked (*,Olvasó'*) posztmodern”-ként kell értenünk.

Komolyra fordítva a szót, nagyon jellegzetesnek tartom a címválasztást, több szempontból is. Egyrészt alkalmazkodik a magyar közvéleménynek a posztmodernhez (de a többi kötet témáihoz – Freud, feminizmus – is) füzödő ambivalens viszonyához. Másrészt jól illik a kötethez magához is: az olvasó kap is valamit meg nem is, illetve mindenképpen valami szokatlant kap: a könyv képregény formájában íródott. Felépítése megfelel a klasszikus comics-ének, ahol a szereplők szövege

a melljük rajzolt „buborékokban” olvasható, a lap alján pedig a narrátor magyarázza és összeköti az eseményeket – jelen esetben a különféle elméleteket.

A képregényt mint műfajt gyakran elmarasztalóan értékeli, a nyolcvanas években Magyarországon gyakori vitéma volt, hogy vajon a képregényolvasás elszegényíti-e a gyerekek olvasáskultúráját, vagy talán éppen ellenkezőleg, fejlesztí fantáziájukat és ismereteket ad át szórakoztató formában. (1) Több felmérést végeztek könyvtárlátogató gyerekek körében, amelyekből kiderült, hogy ha egy regényt eredeti és képregény változatban is a kezükbe adnak, akkor a képregény a sikeresebb. A felmérések idézik gyerekek véleményét, miszerint a szereplők neve a rajzok segítségével könnyebben megjegyezhető. (2)

Az kétségtelen, hogy például a nyelvoktatás számára a képregényforma nagyon jól hasznosítható: a szöveg konkrét szituációba helyezése, a gesztusok érzékletessége megkönnyíti az idegennyelvű kifejezés jelentésének egyértelmű azonosítását az anyanyelvi kifejezéssel a nyelvtanulás kezdeti fázisában, s a képek nézegetése közben az információ ravasz módon belopakodik a nyelvtanulók memóriájába. Mindenkinek ismerős az a feladattípus is, amikor a nyelvtanulóknak a képek alapján kell egy történetet elmondania, azaz a képek segítségével idézi fel a már tanultakat. A *Nesze Neked Posztmodern* is a képregénynek erre a „szórakoztatva tanító” funkciójára épít: nagy információmennyiséget közöl vázlatosan és némiképp – a

műfaj adottságaiból következően – felületesen, de jól befogadható módon. Másrészt viszont, mivel mint olvasási mód a képregényolvasás nem egyezik a folyamatos szöveg olvasásának módjával, a képek az utóbbihoz szokott olvasót inkább kizökkentik, mintsem segítik szövegértését.

A könyv terjedelméhez képest hatalmas név- és fogalomanyagot mozgat leegyszerűsített formában. Csak egy rövid lista azokról a szerzőkről, akiknek az arca is többször megjelenik a könyvben (természetesen a „hozzájuk rendelhető” elméletekkel, illetve alkotásokkal együtt): *Marx, Picasso, Cézanne, Lyotard, Malevics, Mondrian, Pollock, Duchamp, Warhol, Baudrillard, Saussure, Jakobson, Lévi-Strauss, Barthes, Derrida, Foucault, Lacan, Irigaray, Kristeva, Feyerabend, Fukuyama, Schwarzenegger, Madonna, János Pál pápa, Ronald Reagan és Margaret Thatcher*. Álljon itt ízelítőül néhány azokból a problémákból is, amelyeket a könyv mint posztmodern korunk legjellemzőbbjeit emel ki: Disneyland; cyberspace; virtuális valóság; pénzvilág; fogyasztói társadalom; Öböl-háború; Benetton-reklámok; rap; karaoke; edzőcipő mint szimulakrum; *A bárányok hallgatnak; Twin Peaks*; a harmadik világ posztmodernizmusa. Mint a felsorolásból is kiderül, a könyv főként a képzőművészetre és a különféle elméletekre épül, irodalomról szinte nem esik szó benne.

A *Nesze Neked Posztmodernben* a modern és a posztmodern „nagy alakjai” arckukkal együtt vannak jelen. Például Marx a feje mellé rajzolt buborékban a következőket mondja: „Amit termelünk, mindig mérföldekkel előtte jár annak, amit gondolunk.” A lap alján a narrátor röviden elmagyarázza, mi is az a dialektikus materializmus. (Más kérdés, hogy csak egy „nyugati” könyv teheti meg, hogy a posztmodernről szóló fejtegetéseit Marxszal kezdje.) Később *Baudrillard* a két öt ábrázoló, egymás mellé tett kép közötti buborékban közli, hogy „a művészet mára teljesen átjárta a valóságot”, a narrátor pedig: „Ezen azt érti (mármint Baudrillard – M. A.), hogy a művészet és a valóság közötti határ

egyértelműen eltűnt, minthogy mindegyik beleomlott az egyetemes szimulakrumba.”

Ugyanakkor viszont előfordul, hogy az egyes oldalakon több „szereplő” is jelen van, de nincsen mindegyikük mellé odaírva, ki is az illető. Így a visszatérő arcmások kapcsolják össze a különböző gondolatokat, tudományos és művészeti területeket. Például a „nagy elbeszélések”-ről szóló résznél a már korábban emlegetett Lyotard, Kristeva és Derrida láthatók egy multinacionális építővállalat munkásaiként, védősisakban, overalljukon „Po-Mo Dekonstru Rt.” felirattal, s egy-egy magvas mondatot buborékolnak a téma kapcsán, de ismertnek tétélezett arcmásuk mellé nem írták oda a neveket még egyszer. A nem oly fejlett vizuális memóriával rendelkező olvasó (mint például jelen sorok írója), ha tudni akarja, kit is kell számításba vennie az adott téma kapcsán, ilyenkor elkezdi visszalapozni egy olyan helyig, ahol arc és név együtt szerepel.

Ez a megoldás, és maga az a tény, hogy a könyvnek saját arccal rendelkező „szereplői” a modern és a posztmodern képzőművészei és elméletírói, több problémát rejt magában. Egyrészt bizonyos fogalmak és jelenségek bizonyos arccal azonosítódnak inkább, mint bizonyos nevekkal. Kérdés az, hogy – sarkítva a dolgot – mire fog jobban emlékezni az olvasó a könyv elolvasása után: az arcra vagy a névre? Másrészt ezáltal a módszer által bizonyos arcok bizonyos fogalmakkal címkéződnek fel és viszont, azaz az arcok voltaképpen a „mögöttük” található fogalmak jeleivé válnak. Egyes nézetek szerint a képregény egyik őseinek tekinthetők azok a középkori festmények, amelyeken a feliratok úgynevezett mondatzalagokként jelennek meg, sokszor a képen szereplő szentek és angyalok szájából kigyózva. (3) A középkori kultúra egyik jellegzetessége, hogy a művek mindig ugyanazt a már ismert történetet mesélik, azaz csupán ikonikus jelei valami állandónak, ismertnek. (4) Valami hasonlóan lehetünk tanúi ebben a könyvben, ahol a posztmodern elméletírói képregényhősökké válnak, akiket mindig ugyanolyan ruházatukról és arckifejezésükről is-

merhetünk fel, akik voltaképpen mindig ugyanazt mondják, arcuk mindig valami változatlanul jelle. Az irónia egyrészt kétségtelen, ugyanakkor egyáltalán nem biztos, hogy az átlagolvasó ezt érzéklni fogja, s éppen a posztmodernről, a személyiség megsokszorozódásáról, az író és az olvasó haláláról, a szövegüniverzum és a jelentések végtelenné válásáról, a reprodukálhatóságról stb. való olvasás közben furcsa élmény arcok és szövegek identifikálódását figyelemmel kísérni. (Jobban „illik” talán a műfaj például a Freudról szóló képregényes életrajzhoz, amelyik a kis „Zsigi” gyermekkori élményeinek ecsetelésével kezdődik – *Nesze Neked Freud*, 1995.)

Eljutottunk tehát az utolsó kérdéshez: kik is a potenciális olvasói ennek a könyvnek, melyik az a réteg, amelyet megcéloz? Formája alapján inkább a fiatalabb olvasók, a diákok ízléséhez áll közel, de ehhez képest túl sok benne a megmagyarázatlanul hagyott fogalom, és némiképp esetleges, hogy mit tekint a könyv tudottnak. Az olvasó tehát például tudja, hogy mi az a genealógia, a konceptuális művészet és az installáció, de nem tudja, mi az alap és mi a felépítmény; nem tudja, ki *Andy Warhol*, de a „pop art pápája” magyarázatból ez nyilván(?) egyértelművé válik számára. Egy ilyen műfajú könyv esetében egyik dolognak a másikkal való magyarázata természetesen nem megkerülhető, de itt ezáltal éppen az kérdőjeleződik meg, ami a könyv legnagyobb érdeme. Nevezetesen az, hogy végre van egy olyan könyv, amelyik csökkenthetné a szakadékot a szűk szakmai „elit” és a „többiek” között. Ennek viszont ellentmond az a tény, hogy az „elitre” jellemző belterjességet a magyarázatok esetleges volta miatt a könyv igazá-

ból nem szünteti meg, azonkívül a vizuális és nem vizuális poénokat csak az tudja értékelni, aki tudja, hogy miről van szó.

Mindezekkel együtt a *Nesze Neked Posztmodern* segíthet abban, hogy a posztmodern kapcsán emlegetett nevek és terminusok végre bekerüljenek a köztudatba, erre pedig igazán nagy szükség van, különösképpen akkor, amikor a középiskolai oktatás keretében az irodalomtörténet 1945-tel gyakorlatilag befejeződik, (irodalom)elméletről szinte nem esik szó, a filozófiát az utolsó évben heti egy órában „tanulják”, a művészettörténet pedig nem tartozik azok közé a tantárgyak közé, amelyekre a legnagyobb hangsúly helyeződik. Ha a *Nesze Neked Posztmodern* elolvasása után valaki a kezébe vesz néhányat a könyv végén található angol, illetve magyar nyelvű bibliográfiában felsorolt „alapművek” közül, az máris siker.

Nesze Neked Posztmodern. Szöveg: Richard Appignanesi. Rajzok: Chris Garrat. Fordította: Farkas Zsolt. Ikon Kiadó, Budapest, 1995.

Menyhért Anna

Jegyzet

- (1) Vö.: *A képregény*. Válogatta és szerkesztette: Rubovszky Kálmán. Budapest, 1989.
- (2) Uo., 239–241. p.
- (3) Vö.: Radnóti Sándor – Szerdahelyi István: *Képregény*. In: *Világirodalmi Lexikon* 6. kötet. Budapest, 1979.
- (4) Vö.: Lotman, J. M.: *Jel és jelrendszer: a 11–19. századi orosz kultúra tipológiája*. In: *Szöveg, modell, típus*. Budapest, 1973, 281–306. p.

„Tiszán innen, Dunán túl – ez a posztmagyar”

A szegedi székhelyű deKON-csoport Irodalomelméleti és interpretációs sorozatának negyedik darabjaként látott napvilágot a Posztmagyar című kötet. A csoport tagjai a hazai irodalomtudományos életben az ún. posztstrukturalista elméletek közvetítőiként hívták fel magukra a figyelmet.

A kötet a csoport két prominens alakjának az utóbbi néhány évben született írásait gyűjti össze. Azonban a két író már rögtön a kezdet kezdetén furcsa ötlettel áll elő: ennek a könyvnek az erejéig lemondanak individuális szerzőfunkcióikról, hogy egy új, „közös” szerzőt állítsanak a szövegek mögé (írjanak a kötet cím fölé). Ennek megfelelően az itt következőkben a *Kovács Sándor s. k. Odorics Ferenc* jelölővel jelzett szerzőhöz rendelhető szövegkorpusz képezi majd a vizsgálat tárgyát.

Ez a gesztus összhangban áll azzal az elméleti állásponttal, miszerint a „poszton” lévő beszédnek pluralitásra kell törekednie. A kérdés csak az, hogy a jelentésszóródás feltételeit vajon a diskurzusban részt vevő szövegek szabad játékaának biztosításával, vagy már magukon az egyes szövegeken belül kell létrehozni? Ez utóbbi vélekedés szerint az igazi „posztbeszéd” az lenne, amely önmagán belül is képes volna reprezentálni a jelentés, az igazság önazonosságának megbomlását, azaz egy szövegben belül több, egymásnak többé-kevésbé ellentmondó pozíció képviselését, egyfajta „regiszterváltó beszédmódot” valósítana meg. A kötet által megkonstruált *Kovács Sándor s. k. Odorics Ferenc* nevű beszélő szerkezeti adottságainál fogva ennek az elvárásnak is megfelel.

A fenti koncepció következménye, hogy az egyes szövegeknél azután az eredeti kontextusra (a szerző személyére, a korábbi megjelenésre stb.) vonatkozóan semmiféle információt nem kapunk. (Itt azonban a gesztus értéke részben meg is kérdőjeleződik: a most összeolvadni szándékozó szerzők eddigi munkásságát figye-

lemmel kísérő olvasó jó eséllyel ismeri fel a viszonylag jól elkülöníthető beszédmód, a kérdéssírányok és a szakirodalmi tájékozódás alapján az egyes írások mögött megbúvó eredeti szerzőt. Ám ha a jószándékú olvasó erről az előzetes tudásáról hajlandó volna is megfeledkezni, újra és újra olyan szöveghelyekre ütközik, melyek maguk hívják fel a figyelmet eredeti szövegösszefüggésükből való kiszakított-ságukra egy-egy, a külső kontextusra vonatkozó utalással.)

A kötetet kezébe vevő olvasóban elsőként valószínűleg a következő kérdés merül fel: „Mi az, hogy posztmagyar?” *Kovács Sándor s. k. Odorics Ferenc* igen előzékekeny azonnal segítségünkre siet, mindjárt két szöveggel is, melyek az egyszerűség kedvéért mindketten épp a fenti címet viselik. „Áprilisban – amikor az eper az úr – van kitalálva / posztmagyar. / Amikor már nagyon elég magyarnak lenni. / Meg amikor már nagyon elég mondani posztmodern. / Amikor nyelv-kín van. / A posztmagyar keresztapu gondol. Gondolja akár olyan / együttlét, ahol lehet mondani valamit olyan, nem igazán rendes / magyar palikról, mint a Garaczilaczi, meg a Kukorelly, meg / aztán a többiek. Mert ezek olyan jók, meg mert ezekről nemigen / van mondva semmi se.”

Ezek alapján úgy tűnik, a posztmagyar valamiféle alternatívát szeretne kínálni egyfelől a „magyarhoz”, másfelől a „posztmodernhez” képest. Az előbbi mögött egyfajta helyi érdekű életfilozófia kidolgozására irányuló törekvést sejtethetnénk („A posztmagyar nem ismer népi-urbán di- / chotóm. Ha azt mondják zsidó: nem ért. Ha azt mondják nép: / nem ért. A poszt-

magyar érti ürge. Ilyen ürge-izé, aki beszél, / esz, esz banán, gondol, töröl, építget, sütteti has – akinek van / intelligens”), ez a szál azonban nem bizonyul túlságosan

hosszú életűnek. Az utóbbi ezzel szemben bizonyos kortárs filozófiai, irodalomelméleti nézetrendszerekhez való kapcsolódásra utal. További pontosítás, a nemzetközi posztmodernről való elhatárol(ód)ás helyett azonban a kérdés rövidrezárását kapjuk: „Név ne legyen posztmodern. Mért? Csak. / Legeyen posztmagyar.”

A vállalás konkrét részét tekintve pedig mintha a legújabb magyar irodalom jelenségeinek értő feltérképezését tekintené feladatának a szerző. Ebben végre meg is nyugodhatnánk (igen, ez értelmes célnak tűnik: új írónemzedékhez „jár” az új kritikusnemzedék), ám érdekes módon néhány jelölt vagy jelöletlen idézetet túlmenően a kortárs szépirodalom nem jut szóhoz ebben a kötetben. (Azokról a bizonyos „jó szövegekről” tehát a deKONok által továbbra sem igen van

mondva semmi; miközben a másfajta interpretációs eljárásokat működtető értelmezők által viszont egyre inkább...)

A második hasoncímű szövegből aztán azt tudhatjuk meg, hogy posztmagyar, mint

olyan, nem létezik, ez csak egy szó, melynek voltaképpen nincs is még pontos használati értéke (azaz: jelentése), „amelynek használati bizonytalansága beépül a szó jelentésébe, s amíg komolyabb, megbízhatóbb jelöltje nem kerül, maga a képlékenység és használói tanácstalanság lesz az értelme. Kedvező pillanat ez a beszédre, a jelentés előttiesség csendje, felelősségmentes beszédhelyzet.”

Ezzel kapcsolatban azonban felvethető a kérdés: vajon létezhet-e egyáltalán a jelentés előttiségnek ez a pozíciója, vagy minden szó már eleve jelentésszerű (ahogy azt a szerző máshol a betűről mondja), illetve megvalósítható-e a teljesen felelősségmentes beszéd? Azaz a „nyelv használható-e ártatlanul, ártalmatlanul?”

Ezek a kérdések a hagyomány szerepére irányítják a figyelmet, melyhez Kovács Sándor s. k. *Odorics Ferencet* a jelek szerint meglehetősen ambivalens viszony fűzi. Bár egyhelyütt a posztmodernéhez közel álló értelmezéssel találkozunk („A »posztmagyar« nem új. ... A poszt-

magyar régivé-, nem újjáépítéssel újít...”) a kötet egészére nézve a hagyománynak leküzdendő ellenfélként való felfogása a jellemző. Ehhez képest következik be aztán a nagy fordulat a kötetet záró allegori-

Ám a szerző nem elégszik meg a hagyomány megkerülhetetlenségének, lerombolhatatlanságának belátásával; megpróbál mégis valamiféle kiutat találni. Hiszen ha az autentikus szöveghez való hozzáférés a rárakódott hagyomány miatt eleve lehetetlen, akkor ez azt jelenti, hogy fel kell adnunk a mű jelentését egyszer s mindenkorra rögzítő tökéletes interpretáció illúzióját; a létrehozandó kommentár mindig egy másik szöveg lesz, melyet az interpretált szöveghez csak véletlenszerű, intézményes kapcsolat fűz. „S ha így van, akkor – a határaink szabta keretek ellenére – nincs határa az értelmezői tevékenységnek.” A szövegről beszélés illúziójának feladásával „megnyílik a lehetőség a beszélgetésre a szöveg jelen-létében: mint kávé az asztalon, gőzölög közepén”. Így végül a hagyomány szerepének átértékelése ellenére ismét az interpretáció korlátlan szabadságának téziséhez jutottunk.

kus írásban (*A másik szöveg, avagy értelmezés a határon*), melyben a szerző a tervezett Garaczi-értelmezés helyett az értelmezésre tett kísérlet kudarcának személyes történetét meséli el: elveszíti az értelmezésre szánt szöveget tartalmazó bördönd kulcsát. Az értelmező elől a szöveget a szó szoros értelmében elzáró bördönd a hagyományt jelképezi, melynek a szerző először totális megsemmisítésére gondol („Nekimegyek pajszzerral, kalapáccsal, vagy valami élessel”), ám ekkor hirtelen megtörténik a fordulat: „Akkor mégis az villant be, hogy milyen álltság: azért, hogy átmenetileg jól érezzem magam, képes volnék szétszedni a nagypapi táskáját! ... úgy kellene elolvasni és megértelmezni a Garaczit, hogy a táskának se legyen semmi baja.”

Ám a szerző nem elégszik meg a hagyomány megkerülhetetlenségének, lerombolhatatlanságának belátásával; megpróbál mégis valamiféle kiutat találni. Hiszen ha az autentikus szöveghez való hozzáférés a ráakódott hagyomány miatt eleve lehetetlen, akkor ez azt jelenti, hogy fel kell adnunk a mű jelentését egyszer s mindenkorra rögzítő tökéletes interpretáció illúzióját; a létrehozandó kommentár mindig egy *másik* szöveg lesz, melyet az interpretált szöveghez csak véletlenszerű, intézményes kapcsolat fűz. „S ha így van, akkor – a határaink szabta keretek ellenére – nincs határa az értelmezői tevékenységnek.” A szövegről beszélés illúziójának feladásával „megnyílik a lehetőség a beszélgetésre a szöveg jelen-létében: mint kávé az asztalon, gőzölög közepén”. Így végül a hagyomány szerepének átértékelése ellenére ismét az interpretáció korlátlan szabadságának téziséhez jutottunk.

A hagyományhoz való korábbi viszony („Permanens hagyománygyilkos vagyok”), valamint az előző okfejtés utolsó mozzanata (a jelentések rögzíthetlenségének felismeréséből azonnal cselekvési program gyártása) bizonyos értelemben az avantgárd mentalitást idézi. Mintha a posztmagyar több ponton is erős (neo)avantgárd kötődéseket árulna el: tulajdonképpen idesorolható a meglehető-

sen vegyes képet mutató, s ezért némileg erőltetettnek tűnő deKON-csoport megalkotása, a manifesztációk iránti vonzalom (vö. a posztmagyar (*Mi az, hogy posztmagyar?*), ill. a konstruktivista irodalomtudomány (*deKONstrukt-orálás*) fogalmak bevezetésének módját) vagy a performance-szerű előadásmód (*A betű nullfoka*). A posztmagyar ebben az összefüggésben tehát egy (neo)avantgárdal beoltott posztmodernt jelent.

A két programnyilatkozatnak tekinthető írást az irodalomelméleti tárgyú szövegek csoportja követi. Ezek közül kiemelendő az amerikai dekonstrukció, illetve az összefoglalóan konstruktivistának nevezett irodalomelméleti irányzatok bemutatása; mindkettő korábban kevésbé ismert, a hazai irodalomtudományos diskurzusban alig-alig jelenlévő szerzők munkásságára irányította rá a figyelmet.

Am talán ezeknél is érdekesebb az elméleti megfontolások gyakorlatra váltása: a viszonylag kis számú konkrét szövegértelmezés. A Shelley-, illetve Kármán-kommentárok kísérletet tesznek a hagyomány egy-egy többé-kevésbé rögzített darabjának új megvilágításba helyezésére, a jelen kérdésirányai felőli újramegyszólatására, radikális újraértelmezésére. S bár a javasolt interpretációk a hagyományos elemzői módszerekhez szokott olvasó számára sokszor meglehetősen „szokatlanok” tűnhetnek (pl. a *Fanni hagyományai* mint erotikus történet), éppen ez adja értéküket: az új eljárások segítségével sikerrel próbálkoznak a halott (vagy halódó) hagyománynak a mai olvasó számára való életre keltésével.

Az elméleti írások és a szövegelemzések magas teoretikus színvonala után némi meglepetéssel szolgál a kötet végén található két kritika beszédmódja. Ezekben a szövegekben reflektálatlanul marad a máskor/másoknál oly gondosan dekonstruált beszédhelyzet; a hatalmi pozícióból történő beszéd gyakorlata elég lehangoló eredményt mutat: az *Alföldy Jenő* által összeállított irodalmi fogalomtár kritikája (Fogalma(m) sincs...!) részletes érvelés helyett végül a hibásnak talált definíciók de-

monstratív felmutogatásába torkollik. Kétségtelen, hogy a felsorolt szócikkek meglehetősen távol állnak a szakmai elit közmegegyezésétől, azonban éppen az ilyenfajta kánonoknak öntelten magabiztos, ítélkező pallosként való suhogtatása az, amitől a szerzőnk által is előszeretettel idézett posztmodern teoretikusok oly gyakran intenek óva.

S érdekes az is, hogy a kritikák érvelési bázisában előforduló érvek között leggyakrabban az uralmon lévő (pontosabban a Kovács Sándor s. k. Odorics Ferenc által ilyennek deklarált) szakmai diskurzus fogalmaitól, beszédmódjától való eltérés, a logikai koherencia hiánya, valamint az ún. nyelvi sutaságok szerepelnek; azok a szempontok, melyek eltörlésére éppen a posztmagyar képviselői hívnak fel újra meg újra. Hiszen mindahányan ismerősek a deKON-csoport írásaival szemben felhozott kifogásokból, melyeket a szerzők ott és akkor, természetesen szigorúan teoretikus alapon, önérzetesen visszautasítanak (*A hagyomány virágai, avagy mit becsül le egy deKON?*). Nem világos, hogy mely posztmodernnek nevezhető ismeretelmélet, illetve etika teoretikus talaján állva tehetők olyan kendőzetlenül autoriter kijelentések, mint hogy „Ez már annyira képtelen ... hogy szép. A hülyeség esztétikája.” S meglepő az is,

amikor az egyébként a hagyományos (értelmezői) nyelv felforgatásában érdekelt szerző a magyar grammatika szabályaira hivatkozva minősít hibásnak/érthetetlennek bizonyos mondatokat (202–203., illetve 216. p.).

Annál is kevésbé érthető ez (persze csak ha mégsem akarunk olyan könnyen megszabadulni hétköznapi koherenciáigényüinktől), mivel máshol (*A szabadság enyhe mámor*) a szerző a kánonikus funkció által összetartott értelmezői közösség: az értelmezésben egzisztenciálisan érdekelt „hivatásos” olvasók, az irodalomtudósok szerepének pontos leírását adja. Ám a „nagy leleplezés” után közvetlenül, a kritikákban, az igaz vélekedések kiválasztódásának módját tekintve sikerül tökéletesen gyanútlanok mutatkoznia.

A posztmagyar tehát az olvasás tapasztalatában elméleti pozícióit tekintve meglehetősen heterogén, a különböző teoretikus vízvázlatztonkon olykor innen, olykor túl elhelyezkedő irányzatnak(?) mutatja magát.

Kovács Sándor s. k.–Odorics Ferenc: *Posztmagyar*. Ictus Kiadó, Szeged, 1995.

Golden Dániel

Derrida „megkísértése”

Jacques Derrida: Marx kísértetei

A több évtizedes késés után, a kilencvenes években lendült mozgásba a magyarországi Derrida-recepció, ami – egyebek mellett – avval a sajátossággal is járt, hogy egyfelől a francia filozófus legjelentősebb, legtöbbet hivatkozott munkái között jócskán maradt még fordítanivaló, legutóbbi (s – szaporaságukat tekintve – kissé már üzleti vállalkozás benyomását keltő) könyvei viszont egy-két év elteltével magyarul is megjelentek.

Derrida 1993-as művei közül 1995 végére már megjelent a *Spectres de Marx*, akárcsak az *Esszé a névről* címmel egybefogott *Passions, Sauf le nom* és *Khôra* című írások. (Az egyébként kiváló, és Derrida „magyar” nyelvének megte-remtésében a legnagyobb érdemeket szerző fordítói – Boros János, Csordás Gábor, Orbán Jolán – egyik törekvése láthatólag az, hogy ne egy filozófiai szaknyelvbe, hanem a magyar nyelv sokkal tágabb konnotációs közegébe „ültesse át” az eredetit – nyilván a derridai nyelvhasználatnak megfelelően. Ez bizonyos esetekben ugyanakkor igen veszélyes vállalkozás: a „discours” „beszélyként” való magyarítása nem feltétlenül szerencsés, hiszen ez utóbbi egyrészt jelöl egy szépirodalmi műfajt, másrészt elsorvadt értelmében inkább egyvalaki történetmondását jelenti, hiányzik belőle a „dis-” mozzanata s így – az idegen szóval ellentétben – nem konnotálja a beszéd heterogenitását.)

Hogy e művek fogadtatása azonban nem mindig a legszerencsésebb érdekeltségek által alakított diszkurzív térben történik meg, azt éppen a *Marx kísértetei* című könyv hazai „visszhangjai” fedhetik fel a legeggyértelműbben. Derrida 1993-ban Magyarországon tartott előadásait nem követte különösebb szakmai disputa, viszont az akkor még jobbára csak hírből ismert Marx-könyv a szélesebb nyilvánosságot (így például a Népszabadság kultúrrovátát) is „megkísértette”. Egyik budapesti előadása után Derrida igencsak meglepetten hallgatta a bátor Marx-„rehabilitációtól” lelkesült kérdéseket, s hiába hangsú-

lyozta folyamatosan (mint később kiderült, a könyvben is) a dekonstrukció és a rehabilitáció közötti – amúgy nem oly beláthatatlan – mindenkori különbséget, a hazai szellemi „közéletet” ez már nem érdekelte különösebben. Jellemző módon a könyv legpublicisztikusabb passzusai, „az »új világrend« (...) csapásainak” tíz pontban való felsorolása, illetve a (bár igen éleselméjű és ötletes, de mégiscsak – és éppen az e könyvben használatos értelemben vett – „igazságosságot” semmibe-évő) Fukuyama-bírálat hívták fel magukra a figyelmet (Fukuyama fölényeskedő hazai „recepciója” külön megérdemelne egy elemzést – annak példázataként, hogy miként helyettesítheti a dialógust vagy a mérlegelést az elfogult és érdekeltségeit leplezni sem próbáló „jobbantudás” terrorisztikus retorikája, amely a „civilizációk háborúinak” jóslatai mellett éppen Derrida Marx-könyvében vélte felfedezni saját stratégiájának igazolását).

A Marx, illetve a marxizmus (a kettő viszonyának bonyolult, ellentmondásos voltára Derrida többször felhívja a figyelmet) „örökségével” való szembesülés, ami a dekonstrukció szempontjából elsődlegesen textuális folyamat, ebben a könyvben már maga is (legalább) kétarcú, és Derrida történelemszemlélete, a múlthoz való hozzáférésről alkotott elgondolása eleve érvényteleníti a hazai recepció nosztalgikus szólalait. Derrida folyamatosan az „örökség” identifikálásának a problematikusságát tudatosítja. Az első fejezetben kibontakoztatott „kísértet”-metafora kontextualizálása is jelezheti ezt: a kísértet, mint a folyama-

tosan „megszólító”, de soha nem (teljesen) jelenlévő „másik” – „kísértet”-voltából adódóan – éppen az élet/halál-, jelenlét/távollét- stb. típusú oppozíciókat teszi lehetetlenné – s evvel a „rehabilitációs” gesztust magát. A „kísértet” alakja/alakzata folyamatosan visszatér a könyv elemzéseiben, méghozzá a folytonos kontextualizálás szövegekői játékában. Ez íródik bele például az utolsó fejezetben a Marx által megsejtett „fenomenológiai trükknek”, a „nem látszó látszásának” struktúrájába is. Ez a textuális-retorikai erőfeszítés persze magukat a kontextusokat sem hagyja érintetlenül (a szerzőnek ezek egymást deformáló, de egyben létesítő játékaról alkotott felfogásához a *Signature, événement, contexte* című írása szolgálthat teoretikus háttérrel). Derrida, aki – ahogyan erre Paul de Man figyelmeztetett – „különösségét”, provokatív „szerepét” az európai filozófiai diskurzusban nem kis mértékben annak „köszönheti”, hogy mindig a szövegek írásszerűségéhez irányítja vissza olvasóit, állandóan szövegközelben „dolgozik”, az itt exponált alakzatot a *Hamlet*, ennek különböző francia fordításai, *Blanchot*- és *Heidegger*-szövegek és természetesen Marx (elsősorban *A politikai gazdaságtan bírálata*hoz, *A német ideológia*, a *Gazdasági-filozófiai kéziratok*, a *Louis Bonaparte brumaire tizenmencadikája* és a *Kommunista Kiáltvány*), valamint (a) *Stirner*(t olvasó Marx) olvasásával és újraolvasásával vizsgálja. Újra és újra – „igazi” dekonstruktív kifejezéssel élve – „beoltja” e szövegeket fantomszerűen visszatérő kérdéseivel, megakasztva ezzel azok lineáris, „problémamegoldó” olvashatóságát – itt is az a jellegzetes írásmód működik, amit Orbán Jolán monográfiája elemzett kítűnően, rámutatva a filozófiai diskurzusban végzett „víruszerű” munka következményeire. Ez a narráció szintjén is jelölt „kísértet-szerűség”, a „válaszadás” halasztása-újraírása mint dekonstruktív gesztus itt óhatatlanul a hagyományhoz (az „örökséghez”) való viszonyulás attitűdjét is jelenti. A történeti megértés/hozzáfértés/aktualizálás/dialógus stb. alapvetően mégiscsak

hermeneutikai problémáját – akárcsak például a *Hans Robert Jauss*-féle irodalmi hermeneutika – Derrida az „igazságosság” biztosításában látja, amit – az e gondolatmenetet inspiráló *Force de loi* című írásban a jog és az igazságosság közötti különbségtételből kiindulva – csak az előreláthatatlansággal számolva lehet elérni, vagyis a múlt (pontosabban: a jelen-nemlévő) iránti olyan méltányoló gesztussal, amely mintegy „visszaadja” az igazságot a mindenkori „másiknak”. A (dekonstruktív nézőpontból) „anti-hermeneutikus” mozzanat itt abban mutatkozik meg, hogy – éppen a kiszámíthatatlanság és a jelen-nemlévő plurális „létmódja” miatt – a másikat sem lehet egy totalizáló diskurzusban, illetve a jelenlét bizonyosságában elgondolni. Vagyis az elvárások (elvárási horizontok) helyébe az „esemény” („Ereignis”) iránti „előzékenység”, a megadás struktúrája lép – éppen ezt világíthatja meg a „kísértet” kifejezés használata, hiszen az „örökség” olyasvalamiként tételendő, amivel úgy kell számolni, hogy nem identifikálható, viszont „látja” s folyamatosan megszólítja azokat, akik számára örökségként megmutatkozhat (ezt támasztja alá a *Hamlet*ből kölcsönzött „sisakrostély”-motívum Derrida értelmezésében). Ez az időket és kontextusokat túlhaladó „kísértet” az örökség – jelen-nemlétéből fakadó – mindenkori heterogenitását, vagyis akár a múlt „többszólamúságát” hivatott képviselni s a dekonstruktív értelemben felfogott „igazságosság” éppen az eme heterogenitásnak való megfelelésként gondolható el. Így válik az „igazságosság” a dekonstrukció egyetlen centrális szervezőelvévé, ami maga „dekonstruálhatatlan” s mint ilyen – minden más attitűdtől, fogalomtól vagy nézettől eltérően – egyedi: „a dekonstruálhatatlan igazságosság (...) bizonyít minden dekonstrukció dekonstruálhatatlan feltétele, de olyan feltétele, mely maga is dekonstrukció alatt áll, és az *Un-Fug* szétváltságában marad.” Az örökség (s így Marxé, illetve a marxizmusé is) tehát mindig plurális: „több mint egy van belőle, egynél többnek kell lennie.” Ezzel Derrida szöve-

ge eleve lehetetlenné teszi az említett „rehabilitációs” olvasatot, sőt eleve kritikáját nyújtja annak. Az örökség mindig valami „elvégzendő” feladatként áll az „örökösök” előtt, ám nem lehet, legalábbis az „igazságosság” károsodása nélkül, és a marxizmus „bukása” ellenére sem valamifajta filozófiatörténeti „tárgyként” kezelni. A marxi örökség heterogenitását Derrida éppen abban fedezi fel, hogy a – semlegesítő – filológiai „visszatérés” helyett fenn kell tartani a kísértet „visszatérésének” a lehetőségét, egyfajta „permanens forradalmat” (íme, egy példája annak, ahogyan az intertextuális dinamika lebontja a Marxról való beszéd és a marxi szöveg közötti referenciális viszonyt), vagyis a marxi kritika „kísértetével” való szembenézést – egy olyan „kísértéssel”, aminek igazi radikalitása Derrida szerint abban rejlik, hogy maga Marx felhív az elmélet mindenkori átalakításának szükségességére. Vagyis inkább a kísértet „visszatérésével” kell számolni, a hozzá való „visszatérés” stabilizáló (és az igazságosságot akadályozó) s így végsősoron az örökség „kizárulását” elősegítő stratégiával szemben.

Ez utóbbi művelet (akár mint filozófiatörténeti „kutatás”) eleve az örökségen való „munkától” (ami végső soron mégiscsak összhangba hozható a „történeti megértés” hermeneutikai fogalmával) zárkózik el, Fukuyama, illetve Fukuyama műveletének jelenségeit ennek egy példájaként olvassa Derrida. Fukuyama „evangéliumi” üdvtörténete, a „jó hír” bejelentése köré szerveződő retorikai stratégiája a „kísértetek” derridai interpretációja alapján úgy fogható fel, hogy az eszkatologikus bizonyosságot és annak rögzítését a jelen-nem-lévő heterogenitásának figyelmen kívül hagyása, a liberális demokrácia „eszményként” való stabilizálása teszi lehetővé. Óvatosan bár, de e ponton lehetne először mégis gyanakodni Derridával szemben is, aki Fukuyama üdvtörténetének cáfolata során a nyugati demokráciák „kudarcát” bizonyító társadalmi-politikai jelenségeket sorol fel, némiképp apokaliptikus szólamot csempészve a *Marx kísértetei* diskurzusába – ezt a veszélyt,

úgy látszik, Derrida érzékeli is, hiszen egy bravúros interpretációs manőverrel nem utasítja el a „messianisztikus” mozzanatot mint olyat, hiszen az üdvtörténeti narratívától elkülöníti a „messianizmus nélküli messiásit”, ami – hasonlóan a dekonstruálhatatlan „igazságosság” struktúrájához – a „megjósolhatatlan másság eljövételének” ígéretként, a bizonyosság birtoklása helyett a másság előtti megnyílásként értendő (bár ezt végül lehetetlennek nevezzi, de „a lehetetlennek e tapasztalata nélkül jobban tennénk, ha lemondanánk az igazságosságról és az eseményről is”).

A Fukuyama-bírálat elsősorban egyfajta episztemológiai keret vagy inkább a tudás eszkatologikus elgondolásának kritikájaként igazolható, amelynek a „történelem végéről” szóló jóslat kihirdetését lehetővé tévő, dichotómiákra épülő fogalmak esnek áldozatául („ideál”, „empirikus realitás” stb.). Csakhogy e bírálat több ponton olyasfajta – nem kis mértékben politikai – előfeltevések és érdekeltségek megnyilvánulásaival fűződik össze, amelyek aztán nem tudnak gátat szabni olyan kijelentéseknek, melyek erőteljesen eltávolítják e szókészletet a dekonstrukció pozíciójától. Például a Fukuyama-könyv sikerének oka it Derrida azokra hárítja, akik „elleplezik” a liberális kapitalizmus és a demokrácia diadalának „törekeny” voltát. Itt már nem kerülhető ki az ellenvetés: milyen pozícióból, honnan beszél az, aki az „elleplezés” műveletét fedezi fel egy könyv sikere mögött (vagyis áthelyezett érdekeket vél felfedezni a „jó hír” hátterében)? Ez már nem dekonstruktív attitűd, sokkal inkább egy rögzített (társadalom)kritikai szólam felbukkanását jelölheti a *Marx kísértetei* szövegében. Ezt támaszthatja alá az a hírhedt, tíz pontos felsorolás is, amely a nyugati demokráciákat „fenyegető” veszélyeket jelöli ki (ezzel megint csak inkább a kritikai „éberség” mozzanatát hangsúlyozva, mintsem valamifajta dekonstruálhatatlan „igazságosságot” – ezúttal a Fukuyama-féle jövendölés „kísérteteivel” szemben): az itt felsorolt érvek között árulkodó módon váltja fel az „igazságosság” szót a „jog” kifejezés megjelenése. E pontok már

közvetlenül a nemzetközi politika nyelvén szólalnak meg, melynek alakítói nyilván nem a Derrida-féle „igazságosság” biztosításában érdekeltek, de a filozófus itt saját jószántából lép át ebbe a diskurzusba. A nehézség számára itt talán abban rejlik, hogy ezt az átlépést túlságosan magától értetődően hajtja végre, nem problematizálja, s így beletéved egy olyan, erőteljesen „kritikai” pozícióba, amitől a dekonstrukció, önértelmezései alapján, ilyen formában távol kellene, hogy tartsa magát. S ezt az – olykor eléggé marxista ízű – kritikai hajlamot igencsak felerősítik a Fukuyama-bírálattal előhívott, akár visszataszítónak is nevezhető (és emellett – ami a nagyobb probléma – túlságosan is rögzített pozícióból elhangzó) kereszténységellenes, antikatolikus kinyilatkoztatások, ezekben a felettébb egyoldalú vádakban a „Szent Szövetség” és a „pápa” válnak mindenfajta leplezett, az evangéliumi „üzenetbe” rejtett hatalmi, a jövő (vagyis a jelen-nem-lévő) birtoklására irányuló törekvés metaforáivá.

Innen érthető meg talán a leginkább, hogy miért van szüksége Derridának a könyvben több helyütt is a dekonstrukció meghatározására, méghozzá a marxizmushoz való viszonyában, illetve a „kritikától” való elkülönítésben. Eszerint a dekonstrukció valójában a marxizmusban is jelen van, annak radikális (ön)kritikai komponenseként, a „permanens forradalom” szerkezeti hasonlóságot mutat a dekonstruktív dinamikával stb., de a dekonstruktív kérdések „nem kritikai kérdések. Inkább azoknak a kritikai korlátoknak, biztonsági korlátoknak a dekonstrukciói, amelyek a kritikai kérdezősködés szükséges és legitim gyakorlatát garantálják.” Ez a folytonos különválasztási kényszer akár gyanús is lehet, s ez a gyanú csak tovább erősödik attól, hogy mindig olyan pontokon bukkan elő, ahol a kiváló szövegelemzéseket, a „dekonstruktív olvasásnak” nevezhető (kon)textuális munkát háttérbe szorítják a társadalmi-politikai ítéletek. Derrida végül is nem marad hű az „általános szöveg” tételezéséhez sem, ahogyan például a kötet második bekezdésében ol-

vasható: „De soha nem kellene úgy beszél-nünk egy ember meggyilkolásáról, mint egy alakzatról...” ami tulajdonképpen nehezen is volna kifogásolható, de a dekonstruktív interpretációs eljárásoktól némiképp mégiscsak távolabb áll. (Bizonyíték-ként álljon itt egy idézet de Man egyik tanulmányából: „...a történeti tudás alapjai nem tapasztalati tények, hanem írásos szövegek – tetszelegjenek bár ezen szövegek háborúk vagy forradalmak képében.”)

A kérdés így végül is az marad, hogy a dekonstruálhatatlan „igazságosság” biztosításával, a „kísértetekkel” való együttélés megtanulásával szükségszerűen kísértésbe kell-e esnie a dekonstrukciónak – méghozzá a kritikai pozíció kísértésébe? Ebből a szempontból igen tanulságos ismét felidézni a könyv címében jelölt alapszituációt: úgy tűnik, a kritika ebben a könyvben – Marx, a marxizmus leplében – legalábbis megkísértette Derridát, amivel a marxi örökségen végzett munka azt is elárulja magáról, hogy Marx kísérteteivel valóban számolni kell. Ez a – nyilván nem szándékolt – retorikai ellentmondás viszont ismét kétirányú következtetéshez vezethet: egyfelől a legjobb bizonyítéka a könyv első fejezetében kifejtett „kísértet”-képletnek, hiszen Marx még a kísértésről tudatosan beszélő Derridát is megkísérti, ám – mint-hogy olykor kritikává rögzíti a dekonstrukciót – a „kísértés” egyben fel is számolja azt a dekonstruktív hozzáállást, ami a jelen-nem-lévőknek adományozott igazságosságot feltételezi. A kísértet tehát önmagát számolja fel kísértésével, vagyis teljes ellentmondásában olyan alakzatként „jelenik meg”, amely saját radikális „olvashatatlanságát” kínálja tanulságul. Hogy ez így persze pusztán a marxi „kísértés” látens kritikáját jelenti-e vagy egyben mindenfajta történeti megértés mélységes ambivalenciáját – a kérdés továbbra is „kísért”.

Derrida, Jacques: Marx kísértetei. Jelenkor Kiadó, Pécs, 1995.

Kulcsár-Szabó Zoltán

A könyvtárhasználat tanterveiről

„Ment-e a könyvek által a világ elébb?”

Vörösmarty Mihály

A Nemzeti Alaptantervben önálló műveltségterületként jelent meg az informatika. Elengedhetetlenül fontos, hogy a tanulók e műveltség alapjait az általános képzés során elsajátíthassák, hiszen ezek az ismeretek a jövő évezred technikailag fejlett társadalmában egy újfajta írásbeliséget jelentenek. Az információs technika óriási mértékű fejlődése a hagyományos információhordozók (könyvek, folyóiratok, enciklopédiák stb.) körét is kibővítette. Fontos, hogy a tanulók mind a hagyományos, mind az új technológiákon alapuló informatikai eszközök és információhordozók kezelésében jártasságot szerezzenek. A könyvtár használata mindenfajta műveltség megszerzéséhez nélkülözhetetlen, az ezzel kapcsolatos tudnivalókat a könyvtári informatika részműveltségi terület tanulása során sajátíthatják el a tanulók. Dolgozatom az OKI adatbankjába kerülő könyvtári informatikai tantervfejlesztéseket mutatja be.

Az 1970-es években a magyar televízió portréfilmet sugárzott *Szentgyörgyi Albertről*. A világhírű természettudós többek között az ismeretek megszerzésének új lehetőségeiről is beszélt. Vele együtt gondolkodhattunk el azon, hogy vajon tényleges tudást jelent-e az adatok „bemagolása”, szükség van-e arra az irtatlan mennyiségű információra, melyet egy mai diáknak tényszerűen ismernie kell, s melyről nap mint nap számot ad. A professzor szerint az adatok rögzítésére, számontartására a könyvek, a könyvtárak valók, az ember ennél sokkal bonyolultabb tevékenységet végez tudományos munkája során: az információkat rendszerezi, értékeli, megállapításokat tesz, következtetésekre jut, új eredményekkel gazdagítja a tudományos világot.

Való igaz: e gyorsan változó világban, a tudományok ilyen viharos fejlődése – s egyre újabbak születése – mellett elvárhatjuk-e egy 10–18 éves gyerektől, fiattól, hogy az általunk tanított összes tantárgy valamennyi ismeretére emlékezzen? Gondoljuk csak el: a szakmáját alaposan értő, művelt, tájékozott szaktanár vajon megállná-e a helyét, ha más tudományok ismereteit kérnék tőle számon? Talán nem nagy eretnenség kijelenteni – s megkövetelni sem fognak érte –, ha azt állítom: erre egyikünk

sem lenne képes. Diákjainktól mégis sokszor ezt várjuk el, ahelyett, hogy az összefüggések felfedeztetésére, a kérdezve gondolkodásra nevelnénk őket. És megtanítanánk: hogyan juthatnak el a szükséges információkhoz, és hogyan használhatják fel azokat. Szerencsére úgy tűnik, elindult egy szemléletváltás a magyar oktatásban is – ezt tükrözi az új Nemzeti Alaptanterv, melynek egyik műveltségi területe, az informatika foglalja magában a könyvtárhasználattal kapcsolatos elképzeléseket és követelményeket.

„A korszerű iskolarendszerben az iskolai könyvtár forrásközponttá válik (...) A könyvtár használata minden ismeretterületen nélkülözhetetlen, hiszen informatikai szolgáltatásai az iskolai tevékenység teljességére irányulnak” – fogalmaz a NAT.

Természetesen reális gondolkodásúnak kell lennünk, s nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy ennek az elképzelésnek személyi, anyagi és technikai feltételek híján Magyarország jó néhány iskolai könyvtára még nem felel, illetve nem felelhet meg. azt azonban mindenképpen tudatosítanunk kell nemcsak diákjainkban, hanem kollégáinkban: is, hogy a könyvtárhasználatra nevelés immár szerves része kell legyen az oktatásnak, hogy ezzel is biztosítsuk az egyenlő esélyeket a tanulók számára.

A könyvtári ismeretek oktatására való törekvés nyomait láthatjuk már a korábbi években is – például az általános iskola magyar irodalom tananyagába beépülve, de ez inkább csak a helyi iskolai könyvtár sajátosságainak bemutatására volt elég.

Az általunk készített könyvtárhasználat tantervek elsősorban az információkeresés és -tárolás korszerű módszereivel, a szellemi munka technikájával és etikájával, dokumentumismerettel foglalkoznak, de közvetett célunk az értelmiségi létre nevelés is. Elengedhetetlen, hogy a tantervtervek is végre fontosnak tartásuk a könyvtárban való jártasságra nevelni tanulóikat. Hiszen a Nemzeti Alaptanterv sem csupán egyetlen tantárgy ismeretanyaga közé illeszti a könyvtárhasználatot, hanem tantárgyközi ismeretként tárgyalja azt. Amire azért is szükség van, mert a könyvtárban és a dokumentumok világában való tájékozottság nem lehet öncélú, hanem a szellemi munka eszköze, szükséges és elengedhetetlen feltétele.

A könyvtárhasználat tantervet két változatban készítettük el, természetesen mindannyiszor figyelembe vettük a NAT elképzeléseit. Az óraszámok mindkét esetben elsősorban ajánlások, melyeket az informatika tantárgyakon belül a számítástechnikával egyeztetve kell kialakítani. Önálló órán a könyvtári- és dokumentumismeret témaköreit tanítsuk meg, a szellemi munka technikájának, etikájának megbeszélésére más órák keretén belül is sort keríthetünk. Gondolunk itt főleg azokra a tantárgyakra, ahol önálló kiselőadások, házi dolgozatok

készítésére van lehetőség, illetve a felsőbb évfolyamokon a fakultációkra, melynek egyik feladata így az esetleges tudományos pályára való irányítás, felkészítés is lehet. Ehhez szükség van az egy osztályban tanító tanárok hatékony és tervszerű együttműködésére, illetve a könyvtáros-tanár lelkes közreműködésére is. Az ő feladata nem csupán ezen tantárgyközi ismeretek egybehangolása, hanem az egyes tanárokkal való kapcsolattartás, a könyvtár anyagára épülő feladatok kijelölése és előkészítése is.

Az egyik tanterv elsősorban a hatosztályos gimnáziumoknak – a 7–12. évfolyamok számára – készült, de lehetőség nyílik arra is, hogy más iskolatípusok is használhassák, hiszen az első (7.) évfolyam előzetes ismereteket nem igényel. A hat év során a legelemibb könyvtári ismeretektől, a könyvek csoportosításának lehetőségeitől az önálló kiadvány megtervezéséig juthatnak el a diákok, megismerkedhetnek az egyes tudományokhoz kapcsolódó

kapcsolattartás, a könyvtár anyagára épülő feladatok kijelölése és előkészítése is.

Mindkét tanterv a szakmában használatos kifejezéseket használja, de természetesen ezek megtanítása nem feladatunk, hiszen nem könyvtárkezelői szakismeretek átadása a célunk, hanem a könyvtárak és az információhordozók ésszerű használatára szeretnénk nevelni diákjainkat. Bízunk abban, hogy a tanulók majd nemcsak főiskolai-egyetemi tanulmányaikat végezhetik minőségileg magasabb színvonalon, hanem esetleges tudományos munkásságuk is ösztönzést kaphat, mert nyitottabbak lesznek a világ jelenségeinek befogadására és értelmezésére.

ismeretek feltárásnak lehetőségeivel, a tudományos és szakkönyvtárak rendszerével, a korszerű számítógépes katalógusok és információs rendszerek sajátosságaival.

A másik tanterv az általános tankötelezettséget véve alapul az ötödiktől a tizedik osztályig veszi sorra azokat az alapismerteteket, amelyekre a mindennapi gyakorlati élet során szükség lehet, illetve a könyvtári kultúra kialakítását, az önművelés iránti igény felkeltését tűzte ki célul. A 11–12. évfolyam során lehetőség nyílik – főleg a fakultációs órák terhére – az ismeretek

alaposabb elmélyítésére, a továbbtanulást segítő könyv- és könyvtári ismeretek meg-alapozására.

Mindkét tanterv a szakmában használatos kifejezéseket használja, de természetesen ezek megtanítása nem feladatunk, hiszen nem könyvtárkezelői szakismeretek átadása a célunk, hanem a könyvtárak és az információhordozók ésszerű használataira szeretnénk nevelni diákjainkat. Bízunk abban, hogy a tanulók majd nemcsak főiskolai-egyetemi tanulmányaikat végezhetik minőségileg magasabb színvonalon, hanem esetleges tudományos munkásságuk is ösztönzést kaphat, mert nyitottabbak lesznek a világ jelenségeinek befogadására és értelmezésére.

A budapesti Móricz Zsigmond Gimnáziumban – már a NAT megszületése előtt –

a hatévolyamos osztályok tanulói (ugyan még a magyarórák keretén belül) könyv- és könyvtárismeretet is tanulnak, s az a tapasztalatunk, hogy ezek a gyermekek nem csak a kapott ismeretek visszaadására képesek, hanem a gondolkodva tanulás, a több információ közül a helyesnek tartottak kiválasztása, az érvelés, a vita sem okoz számukra nehézséget. Önálló feladataik megoldásához rendszeresen használják az iskolai és a közművelődési könyvtárat, s a megszerzett ismeretek és saját ötleteik ötvözésével színvonalas szóbeli és írásbeli munkákat készítenek, ami a legjobb bizonyíték arra, hogy a korszerű oktatásnak ma már elengedhetetlen, szerves része a könyvtári informatika is.

Szabó Pap Edit

Informatika és számítástechnika tantervek a NAT-hoz

Az Országos Közoktatási Intézet számítógépes tantervi adatbankot készít. Ebbe az adatbankba a NAT követelményeire épülő teljes iskolai, illetve műveltségterületi tantervek kerülnek. A tantervek mintául szolgálhatnak a helyi tantervfejlesztéshez. Az alábbiakban az informatika műveltségkör néhány készülő tantervét mutatjuk be.

Az 5–10. osztályok számára készülő egyik számítástechnika tanterv lényegében egy minimális program. Bizonyára sok iskola lesz, amelyik ezen műveltségi területet nem kezeli kiemelten. Számukra olyan tanterv szükséges, amely a NAT minimális követelményeit veszi célba.

Bár néhány hangsúlyos rész van benne, lényegében a NAT követelményeit tartalmazza. A tanterv tehát alapvetően a felhasználói nevelést célozza meg: olyan felnőtteket szeretne nevelni a tanulókból, akik biztonságosan eligazodnak a számítógépes környezetben, használni tudják annak kezelési útmutatóit, s problémáikat képesek úgy megfogalmazni, hogy annak alapján a szakember megoldást tud kínálni, végül pedig képesek a legalapvetőbb felhasználói programokat önállóan használni. Ehhez az alábbi területek kiemelése látszik szükségesnek:

- számítástechnikai eszközök és azok kezelése;

- az ember–gép kapcsolat eszközei;
- szöveg- és ábraserkesztés;
- algoritmizálás.

Ezekkel szemben háttérbe szorul a törvényt, a konkrét operációs rendszer és a számítástechnikai alapfogalmak egy része.

Az értékelésben gyakran szerepel olyan ajánlás, hogy a tanuló felhasználói kézikönyv vagy ahhoz hasonló dokumentációval dolgozzon. Ennek elsődleges célja az, hogy megtanulja azok használatát, hiszen már a tanulmányai ideje alatt is két-három verzió „lefutása” várható a hardver és a szoftver termékek vonatkozásában egyaránt. Ez a gyors változás csak a leírások biztonságos használatával követhető.

Ez a tanterv nem számol azzal, hogy a tantárgynak a 11–12. évfolyamban folyta-

tása lesz; a megadott keretek között, tehát önálló egészet alkot. Ha a folytatásra is lehetőség nyílik, akkor a már korábbi ismeretek mélyítése, a gyakorlottság javítása jöhet szóba, vagy hasznos lehet az is, hogy a diákok – az utolsó két tanévről lévén szó – saját érdeklődésüknek megfelelő szövegeket, dokumentumokat írnak, szerkesztenek, amelyeket tanulmányaik befejezése vagy a továbbtanulásuk során hasznosítani tudnak. Persze a multimédia vagy az internet ismertetésével is lehet folytatni, vagy olyan aktualitás is szóba jöhet, amelyről most – hat évvel a program első kifutása előtt – álmodni sem nagyon tudunk.

Az egyes témakörök címei még sorrend szerint is követik a NAT-ban szereplőket. A kidolgozás a téma szintjéig jut el, ami a tanári szabadság és a környezet változékonysága miatt most még aligha vihető értelmesen tovább. Más műveltségi területek eredményeire tulajdonképpen nem épít, de az adott korosztálytól elvárható nyelvi és matematikai ismereteket, készségeket felteveli.

A tanterv teljesen új, önálló elképzelés, amely nagyrészt saját tanítási tapasztalatokon nyugszik. Ez azt jelenti, hogy nagyobb részt hasonló formában már kipróbált témákról van szó, de a szerkezet egésze új.

A tanterv az alább szereplő óraszámokból adódó órakeretnek csak mintegy nyolcvanöt százalékát tölti ki, ami lehetővé teszi, hogy a könyvtárhasználat még ebben az órakeretben helyet kapjon. Ha erre nincs szükség, akkor a tanár némi időtartalékkal számolhat.

A tanterv az 5–7. évfolyamon 1-1, a 8–10. évfolyamon 2-2 órát igényel hetenként.

Ehhez a tantervhez mindenképpen szükséges egy olyan kiegészítés is, amely az átmenet időszakában azon évfolyamoknak szól, amelyek a hatodik osztályt követően kezdenek a NAT alapján tanulni. Számukra egy két évre szóló kiegészítő tantervet ajánlunk.

Az előző tantervhez tehát egy kiegészítés is készül: a 7–8. osztályok számára a NAT-ra való átmenet tanterve. Lényegében ez az előbb ismertetettnek kissé gyorsított ütemű, tömörített változata, így a 9–10. évfolyamon azzal folytatódik. Célját, szellemét, kiemelésait illetően annak megfelelő részével lényegében egyenértékű. Persze, éppen ezek miatt, a szokásosnál kissé odaadóbb munkát kíván tanártól, diáktól egyaránt.

Ez a tanterv is a jelzett óraszámokból adódó órakeretnek csak mintegy nyolcvanöt százalékát tölti ki, így lehetővé teszi, hogy a könyvtárhasználat még ebben az órakeretben helyet kapjon. Ha erre nincs szükség, akkor a tanár ebben is némi időtartalékkal számolhat, ami – kiegészítő tantervről lévén szó – minden bizonnyal jól jön.

A tanterv a 7. évfolyamon heti 2, a 8. évfolyamon heti 1 órát igényel.

Az 5–12. évfolyamok számára informatika tanterv készül, amely két részből áll; egy számítástechnika és egy könyvtár-informatika részből.

A teljes óraszám a NAT által meghatározott évfolyamokon: 1, 1, 1, 2, 2. A 11–12 évfolyamra csak a célokat és a követelményrendszert tartalmazza. A tantárgy időkeretének háromnegyed része számítástechnika, negyedrészt könyvtár-informatika.

Az 5–10. évfolyamok számítástechnika tanterve téma szintre kidolgozott és kerül a más tantárgyak által tanított tartalmakra vonatkozó konkrét hivatkozást, mivel az ilyen megköthetés jelentősen szűkíthetné a tanterv alkalmazhatóságát. Bizonyos helyeken szó van matematikai vagy fizikai ismeretekről, ezek azonban nem mutatnak a NAT-ban megfogalmazott alapszinten túl.

A tanterv témakörei és általában a témakörök címei is illeszkednek a NAT-hoz, továbbá a NAT-ban található témákhoz képest többletet csak a 11–12. évfolyam ajánlásainál tartalmaz.

Elősorban olyan tanulók tanulhatják ezen tervek alapján az informatikát, akik majd a mindennapi munkájuk végzésekor számítógép közelében lesznek, azt bizonyos feladatok elvégzésekor használják, de rendszerszintű ismeretekre nincs szükségük. Ezért igyekeznek a tanterv az egyes témákat a gyakorlat oldaláról megközelíteni. Legfontosabb – az alapismereteken túl – a szövegszerkesztés és a táblázatkezelés ismerete. A magasabb évfolyamok témaköreiben, a multimédia és a hálózatok használata látszik fontosnak.

Az egyes témakörök tanításának céljai a tanulók életkorához méretezettek, és remélhetőleg időtálló módon sikerült azokat megfogalmazni. A követelmények részben a célokból következnek, de a tartalmak is meghatározzák azokat. A tartalom azonban az idő folyamán jelentős és ma még nem látható változásokon is keresztül mehetnek. Talán sikerült olyan cél- és követelményrendszert megfogalmazni, amely még a tanterv alkalmazásakor is korszerűnek lesz mondható.

A könyvtárhasználati ismeretek oktatása során fokozottan jelentkezik az az igény, hogy a műveltségtartalom a tanórán és azon kívül is működőképes legyen. A tantervben tükröződnie kell egyrészt annak, hogy a könyvtár forrásközpont, másrészt annak, hogy az információ az életünket (az iskolában is) döntően befolyásolja. Az iskolában kell megtanulni azt a technikát, eljárást, attitűdöt, amely lehetővé teszi, hogy az egyén önállóan és felelősen tudja irányítani tevékenységét és – végső soron – a sorsát.

Már az 5–6. évfolyamon teljes körű könyvtárhasználóvá kell válni a tanulónak. Tudnia kell, hogy milyen szabályok szerint használhatja környezetének könyvtárait, ezekben el kell tudnia igazodni, meg kell tudnia oldani azokat a feladatokat, amelyek más műveltségterületek tanulása során kapnak.

A tanterv a saját tapasztalatokon túl az iskolai és a közművelődési könyvtárosok tapasztalataira, módszereire is épít.

A könyvtáros tanárnak tudnia kell, hogy a könyvtár miliő is: az állomány összetétele, elrendezése, az egész berendezés és a technikai felszereltség folyamatosan komplex hatást gyakorol a könyvtár használóira. Ebből következik, hogy a program azt is tartalmazza, hogy milyen legyen ez a miliő.

A tantervben kitűzött célokhoz hagyományos eszközöket is kapcsolhatunk a maguk sokféleségében, mert a diákok azokkal is megtanulhatnak keresni, szelektálni, rendszerezni, értékelni, és megtanulhatják felismerni saját használói érdekeiket.

Hagyományaink alapján joggal reméljük, hogy a könyvtárhasználat tanításával igazi örömet szerzünk diákjainknak, akik olvasóvá „szelídülnek” ebben a folyamatban.

Az adatbankba az 5–12. évfolyamok számára készül egy emelt szintű számítástechnikai tanterv is, amely az 5–6. évfolyamon minimális óraszámokat igényel, s heti 1 órát jelent, esetleg nem is a teljes tanév során. A tanult tananyag, tartalmában és témájában azonos az előző tanterv számítástechnika részével. Mivel jobb képességű és a téma iránt érdeklődő tanulók számára készült, jó ha a tanulók szabad idejüket minél előbb a gépteremben tudják tölteni.

Az intenzívebb oktatás a 7. évfolyamon indul, de a 7–8. évfolyam számára sincsenek előírva olyan témakörök, amelyek az alaptanterven túlmutatnak. Mindenképpen kívánatos azonban, hogy az ott megfogalmazott témákat a tanulók mélységükben

ismerjék és a gépet megbízhatóan kezeljék, valamint egy egyszerű programozási nyelv segítségével tudjanak feladatokat megoldani.

A 9–10. évfolyam során a tanulók további, kissé bonyolultabb programozási nyelvet tanulnak meg, amelyet a későbbiekben vagy továbbfejlesztenek, vagy saját belátásuk szerint újjal váltják azt fel.

A tantervben megfogalmazott célok azonban mégsem a programozási nyelvvel helyezik a hangsúlyt, sokkal inkább a rendszer ismeretére. A tanterv az egyes gépek hardver eszközeinek felhasználására, a hálózatok körében pedig a gépek közötti kapcsolódási lehetőségek felismerésére és annak kihasználására, az egyéb hardver elemek esetében pedig a legfontosabb funkciók biztos kezelésére összpontosít.

Mivel a NAT korcsoportok szerint tartalmazza az egyes témák feldolgozását, ez a célkitűzés a lehetőségekhez mérten biztosítja az átjárhatóságot, hiszen az 5–6. évfolyam tartalmában a NAT-minimumhoz illeszkedik. A 7–8. évfolyam anyaga nem lépi túl a NAT kereteit, csak mélységben kíván többletet, amit gyakorlással is el lehet érni. A 9–10. évfolyamon viszont olyan tanulókra számít, akik számára a tantárgy fontos, mert azt később szakmának tekintik, vagy olyan irányban tanulnak tovább, ahol magasabb szintű számítástechnikai ismeretekre van szükségük.

A tantervek készítői *Varga Zsuzsanna* könyvtárostanár, valamint *Nyirati László* és *Theisz György* számítástechnika szakos tanárok Székesfehérvárról.

Theisz György

Mi lehet az alacsony teljesítmények mögött?

Az általános iskolai fizikatanítás eredményességét vizsgáló tudásszintmérések összefoglaló adatai 1958–1994-ig

I. rész

Az alábbi táblázat az általános iskolai tanulók fizika tudására vonatkozó eredményvizsgálatoknak az elmúlt harmincnyolc évben összegyűjtött legfontosabb adatait tartalmazza. A táblázatból kiolvasható, mikor, milyen céllal, mely osztályban és eredménnyel történt a mérés, továbbá ki szervezte a mérést, valamint hol jelent meg arról beszámoló. A vizsgálatokra vonatkozó összefoglaló adatokat tartalmazó táblázat, és néhány rövid kérdésfelvetés cikkünk I. része, amelyet részletesebb elemzés és az eredmények lehetséges okainak elemzése követ az írás II. részében.

Anapi problémákkal küzdő pedagógus számára a régvolt események – azok megismerésén túl – abból a szempontból lehetnek érdekesek, hogy mit „üzennek” a mának, milyen tanulság vonható le belőlük a jelenre. Kiolvasható-e belőlük bármilyen tanulság? És ha igen, akkor mi? A tudásszintmérésekből természetesen leginkább azt szeretnénk megtudni, elsajátították-e a tanulók a tantervben megfogalmazott tananyagot, megfelel-e a tudásuk a tantervi követelményeknek.

Nem feledkezve meg arról, hogy pusztán a feladatlapok átlagából nem lehet közvetlenül a tanulók tudására következtetni, mert a mérés átlaga nagy mértékben függ nemcsak a feladatlap kérdéseinek milyenségétől, de még a feladatlap értékelésének módjától is, mégis, sok vizsgálat alacsony átlagát szemlélve aggodalmaskodó kérdések sokasága fogalmazódik meg. Emlékezve arra, hogy a legtöbb vizsgálat feladatlapjai csak nagyon egyszerű, alapvető tudnivalók létét vizsgálták, szorongva kutathatja sok tanár, milyen okok rejlenek a háttérben?

A jelenség azért érdemel feltétlenül figyelmet, mert a vizsgálatokban nem egy tanár egy osztályának tanulói tudtak kevesebbet az elvártnál, hanem reprezentatív módon kiválogatott iskolák több ezer tanulója vallott többé-kevésbé kudarcot.

Az ezt tükröző számok ismeretében pedig feltétlenül más megvilágításba ke-

rülnek a tanulók túlterhelésével, a tantervi célkitűzések helyességével kapcsolatos elvi, vagy akár a „számárháromszögek” használatával kapcsolatos látszólag módszertani jellegű viták. Más jelentést kapnak azok a nézeteltérések is, amelyekben azt kell eldönteni, hogy az esetenkénti kirívóan gyenge eredmények a gyerekek lustaságával, butaságával, esetleg a részletes követelményrendszer be nem tartásával magyarázhatók, vagy mégiscsak téveszme például az, hogy az általános iskolai oktatás színvonalát úgy lehet (kell) emelni, hogy ott olyan dolgokat tanítunk, amit eddig csak a gimnáziumban tanultak a gyerekek.

Mert addig, amíg csak néhány „rég”, „öreg” tanár emelte fel figyelmeztetőleg a szavát a józan ész és a tanári tapasztalat nevében, addig lehetett a véleményüket maradisággal, az újra való lustaság vádjával semmibe venni. De egy diagnosztikus vizsgálat eredményeire mégiscsak oda kell(ene) figyelni!

Felvetődik az a kérdés is, miért nem foglalkozott ezzel a szakma? Mert amennyire csak helyeselni lehet, hogy az IEA felmérésekben elért jó eredményeinktől – legalábbis egy idő után – hangos volt még a napi sajtó is, annyira érthetetlen az oktatás árnyoldalainak agyonhallgatása, a feltétlenül indokolt széleskörű tájékoztatás elmaradása. Mintha az, amiről nem beszé-

Év	Iskolák	Osztályok száma	Tanulók	Tanterv	Osztály	Szervező	Átlag	Hol jelent meg?	tematikája	A mérés célja
1957	7	—	201	1950	VII.	Bayer István KPTI	54	Term. Tud. tanítása, 1959/3., 7. p.	Az egész év tananyaga.	A tananyag elsajátítási fokának megállapítása.
1958	7	—	715	1950	VII.	Bayer István KPTI	46	Term. Tud. tanítása, 1959/3., 7. p.	Az egész év tananyaga.	Az írásbeli eredményvizsgálat módszereinek tanulmányozása.
1958	—	—	215	1950	VIII.	Bayer István KPTI	40	Term. Tud. tanítása, 1960/3., 136. p.	Az egész év tananyaga.	A tananyag elsajátítási fokának megállapítása.
1958	12	—	277	1950	VIII.	Kiss Árpád Ped. Tud.Int.	41	Pedagógiai Szemle 1960/3., 1960/7–8., 1960/9., 1961/7–8.	Összesen hat kérdés ¹ .	A tantervi követelmények és a tanulói eredmények összehasonlítása.
1959	—	—	546	1950	VIII.	Bayer István KPTI	40	Term. Tud. tanítása, 1960/3., 136. p.	Az egész év tananyaga.	Az írásbeli eredményvizsgálat módszereinek tanulmányozása.
1965	33	—	1064	1962	6.	Bayer István OPI	57	Fiz. Tan., 1965/6., 1966/1. és Bayer I.: <i>Fizikai alapfogalmak, fizikai feladatlapok.</i> OPI, 1973, 42. p.	Hét fény- tani óra anyaga.	Lehet-e 6. osztály- ban fizikát tanítani és kapcsolatot találni a tanítás módszere és eredménye között?
1965 szept.	—	43	1394	1958	8.	Bayer István OPI	46	Bayer I.: <i>Fizikai alapfogalmak, fizikai feladatlapok.</i> OPI, 1973, 44. p.	Mechanikai alap- fogalmak értelmezése kiszámításuk módja szavakkal és képlettel, számításos feladatok.	Hozott-e változást az új tanterv és az új tankönyvek bevezetése?
1966 szept.	—	49	1553	1962	8.	Bayer István OPI	61	Bayer I.: <i>Fizikai alapfogalmak, fizikai feladatlapok.</i> OPI, 1973, 44. p.	Mechanikai alap- fogalmak értelmezése kiszámításuk módja szavakkal és képlettel, számításos feladatok ² .	Az előző évvel azonos feladatlap alapján adott válasz az előző kérdésre.

1.a. táblázat

¹ 1959 szeptemberben Kiss Árpád megismertette a mérést 330. I. gimnáziumba belépő, majd 1960 májusában az I. gimnáziumot befejező tanulóival. A feltejt 10 kérdés között mindkét alkalommal szerepelt a nyolcvendik kérdésnek szülő 6 kérdés is. Az I. gimnáziumot éppen megkezdők 36,6%-os, a tanév végén 35,7%-os eredményt értek el. (Az I. osztályban nem tanultak fizikát.)
² 1967 szeptemberében az 1958-as, majd 1968 és 1969 szeptemberében az 1962-es általános iskolai tanterv alapján tanult 650–650 II-os gimnázistá-
val is megérték a feltejtést. 1967-ben 52%, 1968-ban 61%, 1969-ben pedig 69%, lett a tanulói teljesítményátlag. 1967, 1968 és 1969 szeptembere-
ben kb. 600 III-os gimnazistát tanulóval is megértették ugyanazeket a teszteket. 1967-ben és 1968-ban 73%-os eredményt értek el az általános iskolai
tananyagot az 1958-as tanterv szerint tanuló diákok. Míg 1969-ben, az általános iskolában már az új tanterv szerint haladók 81%-ot teljesítettek.

Év	Iskolák száma	Tanulók	Tanterv	Osztály	Szervező	Átlag	Hol jelent meg?	tematikája	A mérés célja
1968	—	1819	1962	6.	OPI Did. Tsz. a Fiz. Tsz. közreműködésével	49	Bayer I.: <i>Fizikai alapfogalmak, fizikai feladatok</i> , OPI, 1973., 77. p.	Az egész év tananyaga – a 28 kérdésből 15 azonos volt az 1958-ban is feltett kérdésekkel.	A korábbi felmérésektől való eltérések okainak és tanulásainak vizsgálata.
1968	—	1701	1962	8.	OPI Did. Tsz. a Fiz. Tsz. közreműködésével	51	Bayer I.: <i>Fizikai alapfogalmak, fizikai feladatok</i> , OPI, 1973., 82. p.	Az általános iskolában tanított fizika tananyaga.	Az ismeretek tartósságának vizsgálata a 6. o. feladatlapon is szereplő kérdések alapján.
1970	209	7039	1962	8.	IEA és az OPI Értékelő Kp-ja	47	Báthory Z.: <i>Term.tud.os. oktatásunk helyzete</i> , MTA 1974. és Fiz. Szemle, 1989/9., 331. p., 1992/2., 66. p.	Az általános iskolában tanított fizika tananyaga.	Nemzetközi összehasonlítás feleletválasztós kérdésekkel (2. helyezést értünk el).
1973	60	1024	1962	6.	Varga L. – Zátanyi S. OPI Fiz. Tsz.	55	Fiz. Tan., 1974/4., 5. és <i>Fiz. tanításunk eredményessége, fiz. tanításunk jövője</i> , OPI, 1977., 47. p.	A <i>Témaközi és Témazáró Feladatok</i> (Tankönyvkiadó, 1973) megfelelő témazáró feladatlapjait töltötték ki a gyerekek.	Milyen mértékben teljesítik a tanulók a tantervi követelményeket?
1973	60	1114	1962	7.	Varga L. – Zátanyi S. OPI Fiz. Tsz.	63	Fiz. Tan., 1974/4., 5. és <i>Fiz. tanításunk eredményessége, fiz. tanításunk jövője</i> , OPI, 1977., 47. p.	A <i>Témaközi és Témazáró Feladatok</i> (Tankönyvkiadó, 1973) megfelelő témazáró feladatlapjait töltötték ki a gyerekek.	A témakörönkénti és feladatonkénti eredmények elemzése.
1973	60	1188	1962	8.	Varga L. – Zátanyi S. OPI Fiz. Tsz.	71	Fiz. Tan., 1974/4., 5. és <i>Fiz. tanításunk eredményessége, fiz. tanításunk jövője</i> , OPI, 1977., 47. p.	A <i>Témaközi és Témazáró Feladatok</i> (Tankönyvkiadó, 1973) megfelelő témazáró feladatlapjait töltötték ki a gyerekek.	Van-e különbség a fizikai ismeretek elsajátításában és az ismeretek alkalmazásában ért tanulói teljesítmények között?
1974	60	1050	1962	6.	JATE Ped. Tsz. Veidner J.	38	<i>Standardizált témazáró tesztek 15.</i> , Szeged, 1974. és Fiz. tan. 1972/2., 1976/1., 2.	A teljes tananyag, a tematikus egységek <i>minden</i> ismeretleme; témakörönként 4–5 feladatlap.	A tanulók tudásának értékelése, valamint az országos színvonal megállapítására alkalmas mérőeszköz kidolgozása.
1974	60	777	1962	7.	JATE Ped. Tsz. Veidner J.	36	<i>Standardizált témazáró tesztek 16.</i> , Szeged, 1974. és Fiz. tan. 1972/2.,	Az osztály teljes tananyaga, a tematikus egységek minden ismeretleme; témakörönként 4–5 feladatlap.	A pedagógusok megtanulják a standardizált tesztek használatát, megismerik az országos eredményeket.
1974	60	753	1962	8.	JATE Ped. Tsz. Veidner J.	42	<i>Standardizált témazáró tesztek 17.</i> , Szeged, 1974. és Fiz. tan. 1972/2.,	Az osztály teljes tananyaga, a tematikus egységek minden ismeretleme; témakörönként 4–5 feladatlap.	Annak megállapítása, mi a nehéz, ill. a könnyű a tanulóknak; információk keresése az új tantervhez.

1.b. táblázat

Év	Iskolák száma	Tanulók száma	Tanterv	Osztály	Szervező	Átlag	Min.	Hol jelent meg?	tematikája	A mérés célja
1978/ 1979	71	1800 (a korosztály 2%-a)	1978	6.	Zátonyi Sándor OPI Fizika Tsz.	62	—	A Fizika Tanítása 1979/4., 104. p.	A tantervi követelmények többsége. A felmérést a <i>Témazáró feladatlappal</i> végezték, közvetlenül a témakörök összefoglalása után.	Milyen mértékben teljesítik a tanulók a tantervi követelményeket? (Kiegészítő anyag alig.)
1979/ 1980	71	1800	1978	7.	Zátonyi Sándor OPI Fizika Tsz.	63	—	A Fizika Tanítása 1980/6., 168. p.	A tantervi követelmények többsége. A felmérést a <i>Témazáró feladatlappal</i> végezték, közvetlenül a témakörök összefoglalása után.	Milyen mértékben teljesítik a tanulók a tantervi követelményeket? (Kiegészítő anyag alig.)
1980/ 1981	71	1700	1978	8.	Zátonyi Sándor OPI Fizika Tsz.	68	—	A Fizika Tanítása 1982/1., 1. p.	A tantervi követelmények többsége. A felmérést a <i>Témazáró feladatlappal</i> végezték, közvetlenül a témakörök összefoglalása után.	Milyen mértékben teljesítik a tanulók a tantervi követelményeket? (Kiegészítő anyag alig.)
1979/ 1980	70	1816	1978	6.	Zátonyi Sándor OPI Fizika Tsz.	56	64	Zátonyi S.: <i>Eredményvizsgálat témazáró feladatlappal</i> OPI, 1982.; A Fizika Tanítása, 1980/5. 132. p.	A tantervi követelmények túlnyomó többsége, csak a törzsanyag. Eredményvizsgálat az egyes témakörök feldolgozása és összefoglalása után.	Milyen mértékben teljesítik a tanulók a tantervi követelményeket?
1980/ 1981	70	1793	1978	7.	Zátonyi Sándor OPI Fizika Tsz.	56	64	Zátonyi S.: <i>Eredményvizsgálat témazáró feladatlappal</i> OPI, 1982.; Módszertani Közlemények, 1982/4.	A tantervi követelmények túlnyomó többsége, csak a törzsanyag. Eredményvizsgálat az egyes témakörök feldolgozása és összefoglalása után.	Milyen mértékben teljesítik a tanulók a tantervi követelményeket?
1981/ 1982	70	1744	1978	8.	Zátonyi Sándor OPI Fizika Tsz.	65	71	Zátonyi S.: <i>Eredményvizsgálat témazáró feladatlappal</i> OPI, 1982.; A Fizika Tanítása, 1983/5., 149. p.	A tantervi követelmények túlnyomó többsége, csak a törzsanyag. Eredményvizsgálat az egyes témakörök feldolgozása és összefoglalása után.	Milyen mértékben teljesítik a tanulók a tantervi követelményeket?
1983/ 1984	70	1763	1978	6.	Zátonyi Sándor OPI Fizika Tsz.	58	69	Zátonyi S.: <i>Eredményvizsgálat a párhuzamos tankönyvet használó iskolákban</i> , OPI, 1986; Fiz. Tan., 1984/6., 173. p.	Csak a tantervi törzsanyag. Eredményvizsgálat közvetlenül az egyes témakörök feldolgozása és összefoglalása után.	Milyen mértékben teljesítik a párhuzamos tankönyvet használó tanulók a tantervi követelményeket?
1983	100	2563	1978	8.	IEA és az OPI Értékelő Központja	69	—	Köznevelés, 1988/16., 18. p.; Fizikai Szemle, 1988/9., 330. p., 1992/2., 66. p.; A Fizika Tanítása, 1986/2., 33. p.	Az általános iskolai tananyag feleletválasztós kérdésekkel.	Az elért eredményekkel a 14 éves tanulók a nemzetközi mezőnyben 1. helyezést értek el.

1.c. táblázat

Év	Iskolák száma	Tanulók	Tanterv	Osztály	Szervező	Átlag	Min.	Hol jelent meg?	tematikája	A mérés célja
1988	16	1702	1978	8.	JATE Ped. Tsz. Nagy József, Vidákovich Tibor és Zátanyi Sándor	42	49	Vidákovich Tibor: <i>Diagnosztikus pedagógiai értékelés</i> , Akadémia Kiadó, 1990; <i>Pedagógiai Diagnosztika</i> , Szeged, 1992., 37. p.	Az általános iskolai tananyag (Kiskunfélegyházi felmérés. Feladatlapok A–H-ig.)	Az iskolafokozat-záró diagnosztikus értékelés lehetőségének vizsgálata.
1990	—	2191	1978	6.	JATE Ped. Tsz. Nagy József, Vidákovich Tibor és Zátanyi Sándor	59	67	Fizikai Szemle 1991/5., 181. p.	A 6. osztály tananyaga. (Feladatlapok A–J-ig.)	A tesztlapok továbbfejlesztése.
1990	—	2012	1978	8.	JATE Ped. Tsz. Nagy József, Vidákovich Tibor és Zátanyi Sándor	51	57	Iskolakultúra 1991/1–2., 5. p.	Az általános iskolai tananyag minden lényeges eleme.	Tapasztalatok gyűjtése a tantervek, tankönyvek továbbfejlesztéséhez, új országos és helyi változatok kidolgozásához.
1991	—	1954	1978	8.	JATE Ped. Tsz. Nagy József, Vidákovich Tibor és Zátanyi Sándor	57	63	Módszertani közlemények, 1992/4. 199. p.	Az általános iskolai tananyag. (Tesztlapok A–H-ig.)	A tanulók ismereteinek, képességeinek, legfőbb jellegzetességeinek megállapítása, válasz keresése a felismert problémákra.
1991	16	363	1978	8.	Veszprém Megyei Ped. Int., Orosz S., Antal L., Lajner M., Mecseki L.	41	—	Orosz S.: <i>Kibocsátó tudás-szint Veszprém Megye Ált. Isk.-iban</i> , VMPI, 1992., 112. p.; <i>Iskolakultúra</i> , 1991/1–2., 72. p., 1991/7–8., 45. p.	A teljes ismerethalmaz legfontosabb elemei, melyek igazodnak a tantervi követelményekhez. (Tények, jelenségek, fogalmak, összefüggések törvények, fizikai mennyiségek.) Csak törzsanyag.	Visszajelzés szerzése a tantárgyi tevékenység három éves folyamatáról. (24-kérdéses tesztlap.)
1992	—	2445	1978	6.	JATE Ped. Tsz. Vidákovich Tibor, Zátanyi Sándor	63	—	Kézirat, nyomtatásban nem jelent meg	Az osztály tananyaga. (16-féle feladatlap: A/1–4, B/1–4, C/1–4, D/1–4.)	A tesztlapok továbbfejlesztése.
1992	—	2282	1978	8.	JATE Ped. Tsz. Vidákovich Tibor, Zátanyi Sándor	59	68	Kézirat, nyomtatásban nem jelent meg	Az általános iskolai tananyag. (16-féle feladatlap: A/1–4, B/1–4, C/1–4, D/1–4.)	Adatok gyűjtése, az alapműveltség vizsgálata előkészítése.
1992	25	897	1978	6.	Föv. Ped. Int. Zsebők Jánosné	63	69	Mit tudnak és mit nem a budapesti diákok? FPI, 1993.	A mérési eredmények az adott évben végzett országos mérésben önkéntesen részt vett budapesti diákok eredményei.	A budapesti diákok átlageredményeinek összehasonlítása az országos átlaggal.

I.d. táblázat

Év	Iskolák száma	Tanulók száma	Tanterv	Osztály	Szervező	Átlag	Min.	Hol jelent meg?	tematikája	A mérés célja
1992	41	812	1978	8.	FPI, Póta Mária	62	67	Mit tudnak és mit nem tudnak a budapesti diákok? FPI, 1993.	Az általános iskolai tananyag az adatról a JATE által szervezett felmérésben használt (16) feladattal.	A budapesti diákok teljesítményének összehasonlítása az országos eredményekkel.
1993	25	1554	1978	6.	FPI, Póta Mária	57	61	Budapesti Nevelő, 1994/1., 73. p.	A JATE által 1992-ben összeállított diagnosztikus felmérések feladataiból válogatott feladatok négy feladatsorban.	Az 1992-ben végzett mérés eredményeinek összehasonlítása az 1993. éviéivel.
1993	50	1579	1978	8.	FPI, Póta Mária	56	57	Budapesti Nevelő, 1994/1., 73. p.	A JATE által 1992-ben összeállított diagnosztikus felmérések feladataiból válogatott feladatok négy feladatsorban.	Az 1992-ben végzett mérés eredményeinek összehasonlítása az 1993. éviéivel.
1994	51	1339	1978	7.	FPI, Kerek Irméné	46	58	Budapesti Nevelő, 1994/1., 105. p., 1994/4., 64. p.	A JATE által 1992-ben összeállított diagnosztikus felmérések feladataiból válogatott, 7. o. tananyagra vonatkozó feladatok.	Tényfeltárás a 8. osztályban való javítás érdekében.
1994	147	—	1978	8.	Csapó Benő — B. Németh Mária	36	—	Új Pedagógiai Szemle 1995/8., 3. p.	Az általános iskolában tanult természet-Mely tényezők befolyásolják a tanulók természetismeret-tudományi vonatkozásait és alkalmazásukat.	a tanulók természetismeret-tudományi vonatkozásait és alkalmazásukat.

I. e. táblázat

lünk, nem is létezne. Így aztán úgy ültek el a nagy gondossággal megtervezett és végrehajtott vizsgálatok hullámai, hogy azok a legkisebb hatást sem fejtették ki a tanítás hétköznapjaira. Nem folyt vita se a szakfolyóiratokban és a kis példányszámban megjelent külön kiadványokban megjelent eredmények okairól, se a további tennivalókról.

És nem született válasz arra sem, hogy mit bizonyítanak ezek a vizsgálatok.

Az adatok összegyűjtésében nyújtott segítségéért ezúton mondok köszönetet Zátanyi Sándornak, Zsebők Jánosnénak, Pajor Józsefnének, Vári Péternek, Lukács Istvánnak és az ELTE TFK valamennyi könyvtárosának.

Csákány Antalné

A villamos energia a lakosság véleménye tükrében

A villanyról szóló cikkeink sorában ezúttal nem az áramról magáról, annak előállításáról és a kapcsolódó sokféle tevékenységről (környezetvédelem stb.) számolunk be, hanem arról, hogy e sok mindenről, ami az árammal kapcsolatos, mi a lakosság véleménye. Tavaly ismertettük annak a közvélemény-kutatásnak az eredményeit, amelyet a Magyar Villamos Művek Rt. végeztetett abból a célból, hogy megismerje a villamosenergia-iparággal szembeni fogyasztói elvárásokat, véleményeket. A felmérést idén megismételtük, így ez jó alkalom arra, hogy beszámoljunk az idei eredményekről, természetesen igyekezve kiemelni az új ismereteket és a lakosságot érdeklő legfontosabb elemeket. Talán nem érdektelen a kutatás technikai részleteiről szóló ismertetés sem.

A közvéleménykutatás célja

A piaczgazdaságban tevékenykedő valamennyi gazdálkodó szervezet működése alapvetően attól a piactól függ, amelyet kiszolgálnak. Működésük alapvető feltétele, hogy ismerjék ezt a piacot és annak valós igényeit elégítsék ki, s közben a piaci szereplők hosszú távú elégedettségét vívják ki tevékenységük során. Ezért a gazdálkodó szervezetek értékesítési-marketing tevékenységének első eleme mindig a piac-kutatás.

A piac ismerete azonban nemcsak méretének, fogyasztási jellemzőinek ismeretét jelenti, hanem az azt alkotó emberek véleményét az adott szervezetről, tevékenységéről is. A tapasztalatok szerint minél fontosabb egy szervezet tevékenysége a fogyasztók számára, annál inkább meghatározó lesz ezen vélemények ismerete a hosszú távú működés érdekében, hiszen a fogyasztók is kritikusabbak vele szemben. Egy olyan nélkülözhetetlen szolgáltatás esetében, mint a villamos energia, különösen fontossá válik a fogyasztók beállítódásainak megismerése, hiszen a nélkülözhetetlenség mellé a természetes monopolhelyzetből fakadó kiszolgáltatottságérzet is növeli a fogyasztók elvárásait. A villany esetében a vásárló nem tud választani szolgáltatót, emiatt nyilván kritikusabb és érzékenyebb, másfelől a legtöbb villamosenergia-felhasználási mód esetében he-

lyettesíteni sem tudja azt. A szolgáltatással kapcsolatos véleményének fokmérője tehát nem lehet vásárlási döntés, mint egyéb piaci adás-vétel során, hanem csak a szolgáltatással szembeni elégedettség. Ezért fontos a villamos iparág számára, hogy a fogyasztók a tevékenység lényegét tekintve elégedettek legyenek.

Ezen szempontok alapján a Magyar Villamos Művek Rt. idén másodszer végeztette el a tavalyi évben kezdeményezett közvélemény-kutatást. Elsősorban a szolgáltatás megítélésére, az árak kérdésére, a privatizáció hatására, a nemfizetésre és a takarékoság kérdéskörére voltunk kíváncsiak – csupa olyan téma, mely a lakosságot is igen élénken érdekli.

A kutatás főbb szempontjai, jellemzői

Felmérésünk egyik legfontosabb szempontja volt, hogy feltárja a tavalyi év óta bekövetkezett változásokat. Minden közvélemény-kutatás alapelve ugyanis egy előzetes prekonceptió, amit azután a tényleges eredmények vagy megerősítenek, vagy cáfolnak. A mi előzetes feltevésünk jelen esetben az volt, hogy az elmúlt egy év alatt éppen a fenti témákban igen jelentős változás állt be a lakossági véleményekben, ezért arra voltunk kíváncsiak, hogy melyek ezek a változások, és mik lehetnek ezek okai. Ennek érdekében a tava-

lyival lényegében azonos kérdőívet kaptak a MEDIÁN Közvélemény- és Piackutató Kft. kérdezőbiztosai. Az ismételt megkérdezés eredményei ugyanis igazolhatják vagy éppen cáfolhatják a véleményekben beállt változások feltételezését.

Az adatfelvétel 1996 július 5–9. között zajlott az ország településszerkezetét tükröző közel 100 település 18 éves és annál idősebb állampolgárainak személyes megkérdezésével. A véletlen mintavételből származó kisebb torzulásokat a népszámlálási adatok alapján matematikai módszerrel korrigálták, így a KSH által megadott 1200 fős minta jól tükrözte a lakosság tényleges összetételét. A közölt adatok hibahatára az adott kérdésre válaszolók számától függően 3–5% között volt. A minta nagyfokú reprezentativitása lehetővé tette, hogy a kiválasztott demográfiai változók függvényében (életkor, lakóhely stb.), valamint a keresztfeldolgozásból származó adatok segítségével keressük a jelenségek magyarázatát, végezzünk elemzéseket és vonjunk le következtetéseket. A kutatási adatok feldolgozását, a záró tanulmány készítését *Dr. Hoffmann Istvánné*, a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem professzora, a háztartások gazdaságtanának ismert szakértője végezte.

A lakosság véleménye a villamos energia jellemzőiről és költségeiről

Megállapítható, hogy a villamos áramnak vannak olyan jellemzői, melyek a lakosság számára természeteseek, ugyanis a tavalyi és az idei felmérés teljesen egybehangzó eredményeket hozott, vagyis az öt fő jellemző átlagos említése alapján a magyar lakosság szerint:

– megbízható	89,8%;
– pótolhatatlan	81,6%;
– költséges	70,9%;
– gazdaságos	70,7%;
– árarányos	40,7%.

Meg kell jegyeznünk, hogy természetesen az így kialakult kép nem teljes, az alapján nem lehet egy jellemző arculatot felvázolni. A fenti kérdéseket azért választottuk ki, mert leginkább az árral kapcsola-

tos vélemények alakulására, illetve annak a tudottan magas megbízhatóság-pótolhatatlanság mutatóhoz képesti változására voltunk kíváncsiak.

Mivel valamennyi változó szerint értékelve a kép nem módosul, így megengedhető az az általánosítás, hogy a magyar lakosság a villanyt megbízható, nélkülözhetetlen és gazdaságos szolgáltatásnak tartja, mely ugyanakkor költséges és nem áll arányban az árral. Ennek háttérében azonban érdekes módon nem a villanszámlának a háztartás költségvetésében betöltött szerepe áll, hiszen a magasabb jövedelműek kevésbé vélik az áram árát arányosnak a szolgáltatással, pedig ők arányosan kevesebbet fizetnek. A jelenség oka az iskolai végzettség, a családok nagysága, az életkor és a lakóhely okozta különbség lehet. Ezt támasztja alá, hogy a budapesti lakosok lényegesen elégedetlenebbek, igényesebbek a szolgáltatással szemben, mint a vidékiek. A szolgáltató számára fontos az a későbbiek során is megerősítést nyerő tanulság, hogy a villany egy olyan jellegzetes szolgáltatás, ahol a megítélést alapvetően érzelmi beállítódások befolyásolják, a gazdasági megfontolások alapján történő véleményalkotásnak tűnő ítélet háttérében igen gyakran indulati töltésű, emocionális beállítódás áll.

Érdekes eredményeket adott a felmérés a villamos energia előállítására és szolgáltatására költségeinek ismeretéről. A lakosság két jelentős költségnövelő tényezőt nem ismer el, ezek a tüzelőanyag és a környezetvédelem. Hasonlóan az előző kérdéshez, az iskolai végzettséggel arányosan nő az ismeretszint, a legalacsonyabb végzettségűek 30, illetve 36%-kal kisebb arányban tartják áralkotónak a fenti két költségelemet, mint a legfelsőbb végzettségűek. E jelenség arra enged következtetni az adatok elemzőit, hogy a lakosság környezettudatosságának formálásában rendkívül nagy szerepe van a közoktatásnak. Ugyanakkor fontos szerep hárul a villamosenergia-ipar tájékoztatási tevékenységére, hogy az az oktatás rendszerébe bekapcsolódva támogassa a környezettudatosság fejlődését.

Messzire vezetne, hogyha e helyen elemezni próbálnánk a korábbi évtizedek szociálpolitikai megfontolásokon alapuló energiaár-képzésének a lakosság gondolkodásmódjára gyakorolt hatását, annyit azonban mindenképpen érdemes megállapítani, hogy éppen a kevésbé iskolázott lakossági csoportoknál problematikus a villamos energia értékének megismertetése, hiszen bennük él leginkább az államtól kapott ingyenes juttatás képe, melybe nehezen tartoznak bele a reális költségek, a ráfordításokat, így például a környezetvédelmi kiadásokat fedező árak. E rétegek gondolkodásmódjára általában jellemző ez a felfogás, a „nekem legalább ez járjon” attitűd.

Az áremelések hátterének ismerete

Mint azt a bevezetőben említettük, a tavalyi évhez képest ismételt megkérdezéssel értékes információt nyerhettünk a lakosság tájékozottságának változásairól. Az összehasonlításból kitűnik, hogy javult a lakosság tájékozottsága, véleményalkotása következetesebb, kevesebb indulati elem színezi azt és nagyobb szerepet kap a tényleges adatokon alapuló véleményformálás. Ugyanakkor leszűrhető az a tanulság is, hogy az elsősorban a sajtóban zajló „nyilatkozatháború”, a költségekről és a szükséges áremelésről zajló állandósult vita megzavarja a lakosságot a konzisztens véleményalkotásban.

Külön kérdéscsoportban tudakoltuk a lakosság véleményét az áram áráról, illetve arról, hogy az elmúlt időszak áremelkedéseiben szerepet játszó okok közül melyeket tudják elfogadni. A lehetséges és választható okok között ténylegesen igazakat (pl. korábban központi ármeghatározás volt, piaci árak szükségessége stb.), illetve különösebb konkrét tartalom nélküli érzelmi kijelentéseket (pl. a kormány mindent megadózta, nőtt az ÁFA stb.) soroltunk fel. Általánosságban elmondható, hogy a tavalyi évhez képest nőtt a fennálló okok említésének aránya, és csökkent az érzelmi alapú említések aránya.

Érdekesek a területi alapú kiértékelés tanulságai is. A Budapesten és környékén élők tájékozottabbak az országos átlagnál, amit az is mutat, hogy ők lényegesen nagyobb gyakorisággal említik a múlt hatását a mai áremelésekben. A tapasztalatok alapján leginkább az észak-magyarországi régió lakosságára jellemző a kormányzati intézkedésekkel szembeni elvárások. Nem lehet véletlen, hogy a leginkább gazdasági válságövezetként ismert régió lakossága tulajdonít legnagyobb szerepet az állami beavatkozásoknak. Szintén e régió lakosságának a gazdasági problémákkal szembeni különös érzékenységét támasztja alá, hogy az itt élők kétszer akkora szerepet tulajdonítanak a nemfizetők miatti ármövekedésnek, mint más régiók lakossága.

A kutatás megállapításai szerint meglehetősen tájékozatlanságot árul el a lakosság az áremelésekben szerepet játszó szervezetek ismeretét illetően. Mivel ezekről a szervezetekről a lakosság ismeretei kis mértékben támaszkodnak közvetlen tapasztalataira, és sokkal inkább a tömegtájékoztatási eszközökön keresztül jut azokhoz, logikus a következtetés, hogy az érintett szervezeteknek többet kellene törődniük a maguk szerepének megismertetésével. A legfeltűnőbb, hogy a Magyar Energia Hivatal szerepét egyáltalán nem ismerik a megkérdezettek. Felmerül persze a kérdés, miért jó egy szervezetnek, ha ismerik és tisztában vannak a szerepével? Nos például az Energia Hivatal esetében, mely deklarálta a fogyasztói érdekvédelem egyik hivatalos szervezete kell hogy legyen, véleményünk szerint létfontosságú lenne, hogy a lakosság tisztában legyen a tevékenységével. Az ismeretlen szervezetekben ugyanis nem bízunk, nemhogy még problémánkkal is hozzá fordulnánk.

Az MVM Rt. jelentősége – szemben a tényleges folyamatokkal – a lakosság megítélése szerint még nőtt is az előző évihez képest, és az ár alakulására hatással levő szervezetek közül a legjelentősebbnek ítélik. Minél iskolázottabbak a válaszadók, annál inkább ez a véleményük és annál kevésbé tartják jelentősnek az áramszolgáltatók új külföldi tulajdonosainak szerepét.

Ebből a tényből számunkra, az adatok elemzőinek az a következtetés adódik, hogy a magánosítástól való félelem elsősorban érzelmi, főleg a tájékoztatatlanságból adódó okokra vezethető vissza. Talán nem alaptalan ugyanakkor az a vélemény, hogy az elmúlt időszakban zajló nyilatkozatháborúban éppen az MVM bizonyult a legvisszafogottabbnak, az iskolázottabb rétegek ezt a magatartást „jutalmazták” a megítélésükkel. Az is szerepet játszhat ebben, hogy az MVM Rt. nyilvánosság előtti megjelenése elsősorban az iskolázottabb rétegek által olvasott országos napi- és gazdasági sajtóban történik. A korábbi időszak paterналиsta gondolkodásmódját teherként cipelő beállítódást mutatja az a tény is, hogy a legkevesbé iskolázott rétegek tartják a kormányt leginkább felelősnek az áremelésekért. Egy elmaradt, vagy csak torzán, félig végbement gondolkodásmódbeli rendszerváltás jelei tapinthatók ki ezen vélekedések mögött.

A lakosság jelentős részének – kétharmadának – meggyőződése, hogy a mai áramárak már nem ráfizetések, sőt 60%-uk szerint több kevesebb nyereséget is tartalmaznak. Ez a tény bár meglepő, de tulajdonképpen érthető. Ugyanakkor fontos figyelmeztetés a tájékoztatás számára, hiszen ha a lakosság nagyobbik hányada ebben a tévhitben

él, akkor komoly feladatot jelent ennek el-
lenkezőjéről meggyőzni őket.

A lakossági fizetési készség várható alakulása

Közismert tény, hogy az energiaköltségek emelkedésével egyre inkább előtérbe kerül a

hátralékosok, a számlájukat fizetni nem tudók vagy nem akarók kérdése. Ha a sajtóból próbálunk képet kapni a nemfizetés okairól, úgy az az eléggé kézenfekvő vélekedés adódik, hogy a nagycsaládok, a kisnyugdíjasok és általában a szegény emberek köréből kerülnek ki a számlájukat nem fizetők. Az áramszolgáltatók tapasztalatai azonban – elsősorban az ELMŰ Rt.-é, ahol a legtöbb lakossági hátralék halmozódott fel – ezzel ellentmondanak. A közvetlen fogyasztói kapcsolatokkal rendelkező, és ezért fogyasztóikról pontos képet alkotni tudók szerint a nemfizetés inkább életmódbeli attitűd, a fizetés-nemfizetés sokkal inkább szocializációs mutatókkal, mintsem például a család egy főre eső jövedelmével jellemezhető. Főleg azoknak a rétegeknek van hátralékuk, amelyeknek a számlák ki-

fizetése, a közterhek viselése hátulra esik a kötelezettségek rangsorában, és ez nem feltétlenül függ össze a gazdasági helyzettel. Ezt a tapasztalatot erősíti meg a mostani felmérés is. A megkérdezettek 96%-a vélte úgy, hogy a

Érdekes eredményeket adott a felmérés a villamos energia előállításának és szolgáltatásának költségeinek ismeretéről. A lakosság két jelentős költségnövelő tényezőt nem ismer el, ezek a tüzelőanyag és a környezetvédelem. Hasonlóan az előző kérdéshez, az iskolai végzettséggel arányosan nő az ismeretszint, a legalacsonyabb végzettségűek 30, illetve 36%-kal kisebb arányban tartják áralkotónak a fenti két költségelemet, mint a legfelsőbb végzettségűek. E jelenség arra enged következtetni az adatok elemzőit, hogy a lakosság környezettudatosságának formálásában rendkívül nagy szerepe van a közoktatásnak. Ugyanakkor fontos szerep hárul a villamosenergia-ipar tájékoztatási tevékenységére, hogy az az oktatás rendszerébe bekapcsolódva támogassa a környezet-tudatosság fejlődését.

nemfizetők rosszul gazdálkodók, fegyelmezetlenek, és csupán mintegy 40%-uk vélekedett úgy, hogy nagycsaládosok, illetve nyugdíjasok. A lakosság nagy többsége tehát elítéli a nemfizetőket, türelmetlen az adósokkal szemben, mert sejti, hogy a szolgáltató kiesett bevétele előbbutóbb az ő számlájukon jelenik majd meg.

Érdekes eredményeket hozott a felmérés azon része, amelyben a saját villany-számlák becslést és tényleges összegére, valamint ezek jövő évi várható nagyságára kérdeztünk rá. Az adatokból arra következtethetünk, hogy a többszöri áremelések összezavarták a lakosságot a kiadások becslésében. A statisztikák szerinti kiadásokhoz képest a tényleges érték mintegy kétszeresére becsülik a villamosenergia költségek részarányát az egyes háztartások viszonylatában. Sajátos nosztalgia jellemző az átlag magyar lakosra: lényegesen kevesebbre becsülték tavaly is és idén is az előző évi számla nagyságát a ténylegesnél. Megállapítható, hogy a megkérdezettek átlagosan 40 %-nyi költségnövekedést várnak a jövő évre.

Vélemények a megtakarítási lehetőségekről

A fentiek, valamint az eddigi tapasztalataink is azt támasztják alá, hogy a villamos

energiával összefüggő legfontosabb elvárások az árral kapcsolatosak. Minden felmérés, megkérdezés azt mutatja, hogy a költségek azok, amelyek igazán érdeklik a

fogyasztókat, amelyekkel azok ténylegesen elégedetlenek. A szolgáltatás folyamatának minden egyéb elemével – a minőség, üzemzavarok száma, fogyasztói szolgálat stb. – alapvetően elégedettek a fogyasztók, egyedül az ár az, ahol ez nem így van. Mivel a villany egységára a fogyasztó számára adott, azon nem tud változtatni, kézenfekvő, hogy a másik oldal révén, az összefogyasztás csökkentése által igyekeznek költségeit csökkenteni. De vajon igyekeznek-e és tisztában van-e lehetőségeivel? Erre a kérdéskörré is választ kerestünk.

A tavalyi évhez hasonlóan megkérdeztük, hogy az egyes jellegzetes háztartási fogyasztások (világítás, hűtés, vízmelegítés stb.) területén ki-ki milyen mértékben látnak megtakarítási lehetőséget? A legfontosabb tanulság, hogy jelentős változás állt be a tavalyi évhez képest. A válaszadók

A tavalyi évhez hasonlóan megkérdeztük, hogy az egyes jellegzetes háztartási fogyasztások (világítás, hűtés, vízmelegítés stb.) területén ki-ki milyen mértékben látnak megtakarítási lehetőséget?

A legfontosabb tanulság, hogy jelentős változás állt be a tavalyi évhez képest.

A válaszadók többsége ugyanis sokkal pontosabban meg tudja becsülni, hogy melyek

az igazán jelentős fogyasztók, mint korábban. Míg tavaly a világítást és a televíziót sorolták az első helyre

(valójában ezen fogyasztások a részarányuk alapján inkább a rangsor végén találhatók),

addig mára ez a helyzet változott, s az emberek

a legnagyobb megtakarítási lehetőséget a hűtés-fagyasztás és a vízmelegítés területén látják, ami a lényegében megfelel a valóságnak. Reményeink

szerint e változásnak

a gazdasági kényszer miatti nagyobb érdeklődésen túl a villamosenergia-ipar jó néhány éve zajló és a jelek

szerint napjainkra beérő tájékoztató, tanácsadó tevékenysége az oka.

többsége ugyanis sokkal pontosabban meg tudja becsülni, hogy melyek az igazán jelentős fogyasztók, mint korábban. Míg tavaly a világítást és a televíziót sorolták az első helyre (valójában ezen fogyasztások a

részarányuk alapján inkább a rangsor végén található), addig mára ez a helyzet változott, s az emberek a legnagyobb megtakarítási lehetőséget a hűtés-fagyasztás és a vízmelegítés területén látják, ami a lényegében megfelel a valóságnak. Reményeink szerint e változásnak a gazdasági kényszer miatti nagyobb érdeklődésen túl a villamosenergia-ipar jó néhány éve zajló és a jelek szerint napjainkra beérrő tájékoztató, tanácsadó tevékenysége az oka.

Mivel minden tanácsadási tevékenységnek jelentős bizalmi vonzata van, fontos tudni, hogy a lakosság az energiatakarékoság tekintetében kitől vár el, illetve kitől fogad el szívesen tanácsot. Ezért rákérdeztünk erre is. A válaszadók túlnyomó többsége az áramszolgáltatóktól várja ezt a segítséget, és minél inkább iskolázott, illetve minél nagyobb lélekszámú településen lakik valaki, annál inkább. A kevésbé iskolázott rétegeknél, valamint a vidéki lakosságánál ugyanakkor tetten érhető egyfajta kormányzati szerepvállalás iránti elvárás is.

A szolgáltatókat tehát szakértőknek ítéli a lakosság, jobban megbízik bennük, mint például a készülékkereskedelemben vagy a javító, szerelő cégekben. Ugyanakkor valami miatt mégsem a szolgáltató a legnépszerűbb ismeretforrás a takarékosági tanácsadásban, hanem a napisajtó. A jelek szerint bár az áramszolgáltató mint szervezet hitelesnek, hozzáértőnek tűnik a lakosság körében, egyes negatív szemé-

lyes tapasztalatok miatt az emberek nem tartják a legalkalmasabb információforrásnak. Ami egy fontos jelzés, melyet a szolgáltató fogyasztói kapcsolattartásban dolgozó szakembereinek (pl. óraleolvasó, díjbeszedő, kirendeltségi ügyintéző) meg kell szívlelniük.

Összefoglalva, a kutatás számtalan hasznos adatot szolgáltatott arról, hogy egy mindenki számára létfontosságú közszolgáltatásról hogyan vélekednek fogyasztói. Számunkra, a felmérés megrendelőinek talán a legfontosabb tanulság az, hogy óriási felelősséget jelent befolyással lenni a szolgáltatás és a lakosság kapcsolatának alakulására. A felmérés szerint egyértelműen kimutathatók az állampolgárok véleményében a sajtóban megjelenő hírek, a médiában zajló viták, illetve minden olyan megnyilvánulás, amikor a villamosenergia-iparág a nyilvánosság előtt megjelenik. Az iparág és a társadalom között zajló „dialogus” fontos eleme a demokratikus folyamatok részét képező társadalmi kommunikációnak, s az iparág felelőssége is, hogy ez a kölcsönös érdekeknek és a békés együttélés elveinek megfelelően. A fentiekben ismertetett közvélemény-kutatás is ennek a dialogusnak az egyik eleme, s reményeink szerint hasznosan szolgálja ezeket az elveket, a villamosenergia-iparág és a magyar lakosság bizalmi viszonyon alapuló kapcsolatát.

Tringer Ágoston

Baranyai népmondák

Rejtett kincsek nyomában címmel új kiadásban jelent meg a Pannónia Könyvek sorozatban az a gyűjtemény, melyet annak idején a Pécsi Pedagógiai Főiskola Hagyománykutató munkaközössége (Dr. Vargha Károly, Dr. Rónai Béla és Muszty László) állított össze. Kiváló muníció helyi tantervek évadján...

Énekeljetek...

Énekeljetek – intette a néprajztudós Andrásfalvy Bertalan az ifjúságot, a gyermekeket, tantervek készítőit, az egész társadalmat, hiszen a gondolat anyanyelve mellett az érzelmek anyanyelvének kultúrája is nélkülözhetetlen az ember, az emberség megmaradásához. Mindez a Vass Lajos Népzenei Társaság által szervezett országos népzenei verseny budapesti döntőjén hangzott el. A nagyszabású dalostalálkozón több Pávakör, dalos együttes soraiban láthattunk, hallgathattunk gyermekeket. Néhány kifejezetten gyermekekből álló csoport is eljutott az országos döntőig; így a hantosi és a kazincbarcikai. Rajtuk kívül gyermekekkel lépett a színpadra: Bogács, Biharnagybajom, Csallókört, Látvány, Papkeszi, Tápé, Zákányszék, Zsám-bék, Öskü, Komoró.

Hon- és népismeret az oktatásban

A Nemzeti Alaptanterv megjelenése és az iskolák helyi tantervkészítési kötelezettsége sürgeti, hogy a legszélesebb körben áttekintsük a néprajzi ismeretek oktatása során felhalmozódott eddigi tapasztalatainkat és megvalósítandó feladatainkat. Ennek érdekében a *Budapesti Tanítóképző*

Főiskola, a Néprajzi Múzeum, a Néprajzi Oktatás Szakmai Fóruma 1996. október 4–5-én „Hon- és népismeret, a néphagyomány az oktató–nevelőmunkában” címmel kétnapos konferenciát szervezett gyakorló pedagógusok, néprajzszakemberek, múzeumpedagógusok, oktatáspolitikusok és köznevelődési szakemberek részvételével.

1. nap: „Hon- és népismeret, a néphagyomány – az óvodai nevelés, az alap és középfokú képzés és az iskolán kívüli művelődés területén”:

- a hon- és népismereti anyag helye és szerepe a *Nemzeti Alaptantervben*;

- a helyi tantervek elkészítésének segítése (hon- és népismereti tantervi modulok);

- a hon- és népismeret, a néprajz oktatásához kapcsolódó *szakmai kérdések* megvitatása, pl.:

- a néphagyomány nemzeti azonosság-tudat meghatározó, érték közvetítő és izlésformáló szerepe;

- helyi hagyományok ápolása;

- az eredetiség, a néprajzi hűség, a stilizálás, a feldolgozás kérdései;

- az életkori sajátosságok figyelembevétele;

- a néprajz *különböző területei* tanításának módszertani kérdései;

- a *tantervek, tematikák, könyvek, tankönyvek és egyéb információhordozók felhasználásának lehetőségei*;

- az *iskolán kívüli nevelés és művelődés* lehetőségei.

2. nap „Hon- és népismeret, a néphagyomány a felsőoktatásban, a továbbképzésben”:

- a néprajz szakos tanárképzés terve a *tudományegyetemeken, az oktatás módszertan kidolgozásának elvi kérdései*;

- a néprajz oktatása a *főiskolán*;

- a tudományegyetemek és a pedagógiai főiskolák *együttműködésének* lehetőségei;

- a néprajzi *továbbképzések, és a pedagógusok néprajzi továbbképzése*.

A konferencián a közoktatás és a néprajztudomány jeles szereplői fejtették ki álláspontjukat, mutatták be tapasztalatai-

kat határainkon innen és túl. Örömmel üdvözölték a Néprajzi Múzeum keretei közt megnyílt Néprajzi Oktatási Centrumot. Állásfoglalásban hívtak fel a szakmai igényességre, tudatos és tervszerű fejlesztésre.

Néptánc-kiadvány

Ratkó Lujza: „Nem úgy van most, mint vót régen...”. A tánc mint tradíció a nyírségi paraszti kultúrában című könyvében a szerző – szakítva a néptánc-szakirodalomra jellemző táncközpontú szemlélettel – a táncot nem önmagában, hanem a paraszti élet szerves részeként vizsgálja. A tudományos igényű, de olvasmányos nyelven megfogalmazott tanulmány alapos és színes leírást közöl a Nyírség táncalkalmairól, a táncéletről, a táncilletről, táncos szokásokról, emellett az egyes táncok motívikai, szerkezeti, stilisztikai elemzésén túlmenően részletesen taglalja a hagyományos muzsikálás e vidékre jellemző jegyeit, valamint pontos leírását nyújtja a tánckiviteleknek a gyermekkortól az öregkorig bezáródóan. Elsőként ad összefoglaló képet a Felső-Tisza-vidéki nagybőjti játék- és táncagyományról, feltárva annak rituális gyökereit, mélyebb összefüggéseit is. A tanulmány a századfordulótól napjainkig követi végig a nyírségi táncagyomány változásait, a tradíció felbomlásának folyamatát. A 478 oldalas, reprezentatív kivitelű kötetet a tájszavak szótára, a táncokkal kapcsolatos kifejezések gyűjteménye, 37 fotó, a 40 dallamból álló kottamelléklet, 13 rekonstrukciós viseletrajz, valamint a 7 táncfolyamatot leíró táncírástár teszi teljessé. A könyv nemcsak a néptánc, népzenevel foglalkozó szakemberek, néprajzkutatók érdeklődésére tarthat számot, hanem a gyakorló táncosok, néptáncoktatók, népzene-szek számára is sok új, a gyakorlatban is hasznosítható adatot, leírást közöl.

A könyv ára 1200 Ft, megvásárolható az igényesebb fővárosi könyvesboltokban, valamint megrendelhető a szerzőnél:

Ratkó Lujza, 4431 Sóstógyógyfürdő, Múzeumfalu, Pf.: 1.

Ajánlás

A Kaposvári Csokonai Vitéz Mihály Főiskola értékes könyvvel bővíti kiadványainak sorát. Megjelentette dr. - Schablauer Zoltánné dr. Kertész Katalin főiskolai tanár tanulmányát: *A kézfogótól a keresztelőig. Toponári népszokások* címmel.

A szerző tudományos szempontból igen érdekes vállalkozást tűzött ki céljává: bemutatni Toponárnak, egy Kaposvárhoz csatlakozó községnek múltját a századfordulótól napjainkig, ahogy az a kézfogótól a keresztelőig tartó életszakasz hagyományában tükröződik. A vállalkozás kitűnően sikerült: megelevenítette a község történetének egy szakaszát, ahogy azt az emberi élethez kötődő szokásokkal maguk az emberek írták. Ezzel elérte másik fontos célját is: a falu értékes népi hagyományainak megőrzését és átadását a mai nemzedék számára. Ez a feladat nagyon lényeges jelen életünkben nemzeti önbecsülésünk, teljes magyar műveltségünk szempontjából. Az évszázados hagyományainkat őrző népszokásaink funkciója volt, hogy az élet jelesebb napjait, ünnepeit kiemelje a hétköznapok szürkeségéből, s így segítsen szebbé tenni az egyébként minden korban nehézségekkel birkózó emberi életet. Ez a feladata ma is érvényes.

Azzal a kívánsággal ajánlom a könyvet az olvasók kezébe, hogy olvasmányos, élvezetes stílusával, tartalmával tegye szebbé mai társadalmunkban élő emberek életét.

Timaffy László

Tehetséggondozás és komprehenzivitás a szombathelyi Bolyaiban

Iker János szombathelyi iskolaigazgató és csapata a társadalmi igényeknek megfelelően többcélú iskolává fejlesztette a helyi tanárképző főiskola gyakorló iskoláját, a nyolcosztályos általános mellett nyolcosztályos gimnáziumi osztályok is nyíltak. A képességfejlesztés humanizmusa fejeződik ki abban, hogy az évfolyamok összevontan veszik ki részüket a készségi tárgyak (vizuális kultúra, ének-zene, testnevelés) óráiból. Ezen túlmenően az iskola tevékenységrendszerében igen fontos tényező az, hogy a hagyományos tanulmányi versenyekre való felkészítés mellett hangsúlyosan kiveszik részüket a gyakorlati vetélkedésekből is. Miközben az iskola 2000 tanulója elindult a városi matematikaversenyen – s hozta el a vándorszerleget –, ezen közben az elsősegélynyújtó vagy a polgári védelmi versenyekre, nemkülönben a sportversenyekre is felkészítik a tanulókat – a „mindenki tehetséges valaminben” elvet gyakorolva.

Közoktatási Szakértők Egyesületének Szakmai és etikai kódexe

I.

A Közoktatási Szakértők Egyesületének (továbbiakban: Egyesület) tagjai szakértői munkájukat a közgyűlés által elfogadott Szakmai és Etikai Kódex szerint kötelesek ellátni.

II.

Az Egyesület rendes tagja csak az országos szakértő listán szereplő szakértő lehet.

III.

A közoktatási szakértő szakmai ellenőrzésre, szakvélemények, javaslatok elkészítésére megbízást kaphat:

1. A Művelődési és Közoktatási Minisztériumtól az országos oktatáspolitikai célkitűzések elemzésére, a megvalósulás ellenőrzésére, intézmények vizsgálatára.

2. A kisebbségi önkormányzatoktól, a nemzeti vagy etnikai nyelven folyó nevelő-oktató munka vizsgálatára, egyéb szakértői feladatok ellátására.

3. A közoktatási intézmények fenntartóitól, a helyi oktatáspolitikai célkitűzések elemzésére, a nevelő-oktató munka színvonalának átfogó vizsgálatára, az önkormányzat közoktatási feladatellátásának, intézményműködtetésének racionalizálására; illetve intézmények pedagógiai munkájának vizsgálatára (átvilágítás), vagy egy-egy tantárgy, résztevékenység, tanórán kívüli nevelés színvonalának szakmai ellenőrzésére, tanácsadásra.

4. A közoktatási intézmény vezetőjétől, az iskolaszéktől, óvodaszéktől, nevelőtestülettől az intézményben folyó nevelő-oktató munka hatékonyságának vizsgálatára, javaslatok kidolgozására, az egyes pedagógusok szakmai ellenőrzésére.

A megbízásokat kiadók felé az Egyesület képviseli a tagok érdekeit; tag kezdeményezésére segíti, hogy a jelentések tartalmilag és formailag is szakszerűek legyenek és időben elkészüljenek. A jelentéseket a szakértőknek a megadott határidőn belül le kell adniuk a megbízónak, illetve garancia vállalás esetén az Egyesületnek.

IV.

Az Egyesület tagjainak szakértői megbízatásuk ellátásakor a következőkre kell figyelemmel lenniük:

1. Felelősséggel tartoznak munkájuk pontosságáért, jelentésük tárgyilagosságáért és szakmai hitelességéért, a hivatali titkok megőrzéséért, a személyiségi jogok és a pedagógiai etika tiszteletben tartásáért.

2. Vizsgálatkor az intézmény munkáját úgy kell áttekintetniük, hogy az a lehető

legkevésbé zavarja az ott folyó napi tevékenységet, a pedagógusokat és a gyermekeket.

3. A vizsgálat csak a megbízó által kért területre terjedjen ki, és csak a szükséges információk beszerzésére irányuljon.

4. A vizsgálatkor tartsa tiszteletben az eltérő szakmai álláspontokat is, és véleményének kialakításakor, jelentésének összeállításakor tüntesse fel álláspontjával leginkább szembenálló szakmai véleményeket és azok cáfolatait is.

5. Véleményének kialakításakor a szakmai érveken kívül semmilyen más szempontot – politikai, vallási, származási, magánéleti stb. – nem vehet figyelembe. Ha valami miatt összeférhetetlennek találja vizsgálatra jelölését, felkérését, vagy véleménye szerint adott esetben nem tudja garantálni tárgyilagosságát, el kell állnia a megbízástól.

6. A szakértői jelentésben kapjon a megrendelő eligazító, szakmailag megalapozott, a gyakorlatban is hasznosítható állásfoglalást, javaslatot. A szakértő konkrétan fogalmazza meg észrevételeit és javaslatait, szükség esetén jelöljön meg felelősöket is. Megállapításai tényszerűek legyenek és a megbízónak, illetve ellenőrzött pedagógusnak átadott vizsgálati jegyzőkönyve ugyanazokat a megállapításokat tartalmazza.

7. A szakértő a megbízótól a vizsgálat alá vont személytől kedvezményeket, előnyt, ajándékot nem fogadhat el.

8. A szakértői megbízás nem fogadható el attól a fenntartótól, intézménytől, amellyel a szakértő munkaviszonyban, egyéb jogviszonyban, szaktanácsadói munkakapcsolatban áll, vagy 3 éven belül hasonló kapcsolatban állt. Egyáltalán nem vállalható el megbízás annál az önkormányzatnál, intézménynél, ahol a szakértő átfogó intézményi, önkormányzati szakmai koncepció kidolgozásában vett részt. Nem fogadható el megbízás attól a pedagógustól, akivel a szakértő rokon, közeli ismeretségi viszonyban van. Nem végezhet a szakértő ellenőrzést annál a pedagógusnál sem, akivel haragos viszonyban áll. Szintén kizárt annak a közoktatási intéz-

ménynek a vizsgálata, amelynek vezetőjével, nevelőtestületével a szakértőnek rossz a munkakapcsolata.

9. A szakértő nem fogadhat el ellen-szakértői megbízást abban a megyében, ahol a kifogásolt szakvéleményt az a szakértő társa készítette, akivel közeli ismeretségi, illetve haragos viszonyban van.

10. Munkáltatói joggal rendelkező szakértők viszonzásági felkérése – megyei illetőségtől függetlenül – tilos.

V.

Az Egyesület feladatának tekinti, hogy tagjait szakértői megbízásokra javasolja. Az Egyesület a megbízónak javaslatokat ad a szakértő személyére. Az Egyesület közreműködésével megbízáshoz jutott tag bruttó tiszteletdíjának 10%-át a felkérő az Egyesület számlájára utalja (megbízási díj).

VI.

A közoktatási szakértők a pedagógia gyakorlat elismert szakemberi, ezért rájuk fokozottan vonatkoznak a pedagógusokra, mint közalkalmazottakra érvényes, jogszabályban rögzített magatartási és etikai normák. A Kódexben rögzített összeférhetlenségi előírásokat, jogszabályokat az Alapszabályt vagy a pedagógusetika normáit megsértő taggal szemben az Etikai Bizottság köteles az Alapszabály szerint eljárni.

Új központ az OKI-ban

A művelődési miniszter módosította az Országos Köztoktatási Intézet Alapító okiratát, s új központ életrehívásának igényét fogalmazta meg. Az eltérő fejlődésű, speciális nevelést igénylő tanulókkal összefüggő szakmai szolgáltatásokat az *Illyés Sándor* vezette Gyógypedagógiai Központ látja el. A hagyományos OKI-

központokban folytatódnak a NAT-implementációval összefüggő feladatok: a Program- és Tantervfejlesztési Központban (igazgatója *Mihály Ottó* – aki egyben az intézeti főigazgató) a tantervi adatbank számára rendelt NAT-konform tantervek menedzselése folyik. Várhatóan az év elején jelennek meg a „bankfiókokban” a minősített tantervek. Az Alapműveltségi Vizsgaközpontban, Szegeden *Nagy József* irányításával folyik a társadalmi-szakmai vita tapasztalatainak feldolgozása, az Érettségi-Vizsga Központban *Mátrai Zsuzsa* irányításával az érettségi-konceptióval összefüggő feladatok teljesítése van folyamatban. *Halász Gábor* irányításával a rendszeresen kiadásra kerülő *Jelentés (a közoktatásról)* új folyamának előkészítése folyik.

A győri Információs Irodában a szakmai információs rendszer kiépítésével vannak elfoglalva a munkatársak *Környei László* irányításával. A Veszprém székhelyű továbbképzési iroda a pedagógustovábbképzéssel összefüggő új feladatokra készül, az OKI máris nagyösszegű pályázatokkal ösztönözte a továbbképzéseket.

Pécsi tanárképzés

Zsolnai József a pécsi Janus Pannonus Tudományegyetem Tanárképző Intézetének igazgatója nagyszabású reformok kimunkálásához és végrehajtásához látott a baranyai székvárosban. A reformkonceptió lényege: érték közvetítés és képességfejlesztés a pedagógusképzésben is!

DCF

December 14-re összehívták a Diákjogi Charta Fórumát. A Fórum áttekinti: javult-e a diákjogok helyzete, gyarapodtak-e a Charta aláírói, szorul-e a mozgósító dokumentum korrekcióra.

Mesék évada

Gerlinde Ortner pszichológus. Tudja, hogy mit jelent a mese a gyermek számára. Ugy véli, hogy a terápiás munkában, a szülő-gyermek kapcsolatban segít, ha néhány típuskonfliktusra mesét fogalmaz, ajánl a mesélő szülőnek. 3–7 éves gyerekek szüleinek, nevelőinek ad tanácsot, mesei „mankót” a kapcsolattartáshoz, az élmények feldolgozásához. Hol sikerül az esztétikum magaslatára felemelnie ezeket az új értelemben vett „tantörténeteket”, hol bizony kilátszik a didaktikai lóláb (*Gerlinde Ortner: Gyógyító mesék – a gyermeki agresszió és félelem ellen és mindaz, amit a meséléskor a szülőnek tudnia kell.* A Magyar Könyvklub kiadványa) *Jankovics Marcell* tudja, s tőle rég tudjuk, hogy az évszázadok alatt kristályosodott folklór-alkotások, a népmesék biztonsággal teljesítik az esztétikai küldetésüket is, meg a nevelőiket is. Szép új mesekönyvvel jelentkezett a könyvpiacra. Az olvasó bizonyára a népszerű kecskeméti rajzfilmsorozat könnyed és ötlettel, valósággal iskolateremtő grafikusával készül újratalálkozásra. Bizonyos csalódás éri: alighanem a kiadó piacértékelése az oka annak, hogy egy-egy illusztráció elnehezül, ötlettelen, mármár (szerzőjéhez méltatlanul) giccsközele. Kár. (*Ágh István* összeállítása, Magyar Könyvklub kiadása).

A Trezor Kiadó új kiadásban adta ki *Könyv a meséről* címmel *Petrolay Margit* esszéjét a mese esztétikai és pedagógiai problémáiról.

Civil szervezetek és a NAT

Fóton a Magyar Pedagógiai Társaság meghívására a címbe foglalt kérdéssről, s együttműködési lehetőségekről tanácskoztak a közoktatás civil szervezetei. Egyetértés mutatkozott abban, hogy a civil szervezetek számára sok szempontból stratégiai

fordulatot jelent, hogy a közoktatási viták színtere a következő időszakban jórészt a tanári szoba, illetve a községháza, város-háza lesz.

Képviseltették magukat: Diákjogi Charta Fóruma, Diákönkormányzatok Komlói Egyesülete, Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma, Szülők Országos Egyesülete, Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete, Értelmi Fogyatékosok Országos Érdekvédelmi Szervezete, Magyar Tehetséggondozó Társaság, Iskolai Esélyegyenlőségért Egyesület, Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete, Magyar Óvodapedagógiai Társaság, ENCORE, VEGYEDE, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Történelemtanárok Egylete, 4 H Klubok Szövetsége, Magyar Úttörők Szövetsége, Nógrád megyei Gyógypedagógusok Egyesülete.

Pedagógiai Program

A baranyai Bükkösdön a nevelőtestület kérdőíven kérdezte meg a szülőket, gyerekeket, képviselőket: milyen iskolát szeretnének. A pedagógiai program társadalmi vitájában falugyűlést is összehívtak.

Jogi szótár!

A Közgazdasági és Jogi Könyvkiadónál megjelent *Dr. Biró Endre* munkája: *Magyar Jogi Kisszótár* (Jogi szakkifejezések, jogban használt idegen szavak, köznapi jelentésüktől eltérő tartalmú jogi fogalmak szótára.)

A *Magyar Jogi Kisszótár* a jogban leggyakrabban használt – önmagukban nem érthető – kifejezések, szavak és szóösszetételek jelentését, rövid magyarázatát tartalmazza. Azokról a leggyakrabban használt jogi kifejezésekről szól, amelyeknek megértéséhez szótár szükséges:

1. mert idegen szó

(például barter, inkasszó, arbitrázs, koncesszió, bróker, euthanázia, kliring, klauzula, precedens, szubdelegáció, repatriálás, prevenció, vis major, persona non grata, parafálás, opció, know-how, goodwill, konszignáció, obstrukció, moratórium...);

2. mert jogi szakszó

(például vélelem, bitorlás, fajtalanság, növedék, foglaló, jogerő, jelzalog, szolgáalom, kötelesrész, meghagyás, hatály, semmis, elbirtoklás, halmazat, jövedék, védjegy, üzletszerű kéjelgés, szavatosság, üzérkedés, növedékjog, mintaotalom...);

3. mert olyan szó, amelynek a köznapi és a jogi jelentése eltér

(például érvénytelenség, örizet, gyermeki jogok, beszámíthatóság, előzetes le tartóztatás, egyesülés, zár alá vétel, feles bérlés, megrontás, felróhatóság, vétkesség, özvegyi jog, magánvád, jogforrás, kuruzslás, üzletrész, zsarolás, elsőbbségi részvény, bánatpénz, tiszteletbeli konzul, gyámság, szomszédos jogok, szülői felügyelet...).

Civil jogalkalmazók, diákok, hallgatók, tanárok, könyvtárak, közintézmények és a jogban eligazodást igénylő minden polgár számára nélkülözhetetlen kézikönyv. Megrendelhető, megvásárolható 1.700,-Ft áron a KJK boltjaiban, valamint az ÁRBOC KFT-nél: *ÁRBOC Szolgáltató KFT, 1133 Budapest, Árboc u. 4. (3-as METRÓ Árpád-híd megállójánál.)* Tel/Fax: 269-8747.

Folyóiratunk évente tizenkét-szer jelenik meg, s a közoktatás minden pedagógusához szól. Talál benne tanulmányokat a hazai iskolaügyről, alternatív programokról, de a tudomány és művészet érdekes újdonságairól is. Ismertetünk új taneszközöket, egyes új módszertani eljárásokat. Recenziókat adunk közre új könyvekről és tankönyvekről. Lapunk interdiszciplináris módon, s a lehetőség szerint esszé-iztikus megközelítésben olyan témákat dolgoz fel, amelyek egy-egy iskolai tantárgy bizonyos anyagrészéhez csatlakoznak ugyan, de van általánosabb érvényű tanulságuk is, felkelthetik „más szakosok” érdeklődését. Szerzőink kiváló tudósok és művészek, pedagógiai kutatók és gyakorló tanárok. A teljes évfolyam előfizetési díja 2400 Ft.

Előfizethető a szerkesztőség címén, vagy átutalással.

Szerkesztőség:

1055 Budapest,
Szent István krt. 6.
IV/6.

Telefon:

(1) 111-0525
(1) 302-8293

Fax:

(1) 111-0525

ISKOLAKULTÚRA

ALAPÍTVÁNY

1055 Budapest,
Szent István krt. 1.
IV/6.

OTP V. ker.:

11705008-20429674