

UD
SZ

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

2022 / 7–8.

A CSONGOR ÉS TÜNDE TANÍTÁSÁNAK ÚJ FÓKUSZAI

A magyartanítás válsága – egy vita tanulságai

A néphagyomány pedagógiája: az etnopedagógia

Liliom – egy diákelőadás születése

Környezeti problémáinkról – újabb német könyvek gyerekeknek, fiataloknak

A politikai befolyás megjelenése a Ratio Educationisban

Szemle, Napló

HOFFER ÉVA (1917–2016): PÁLYA-ÉLETRAJZ



A képekről (V. A.)

E lapszámunkban Konczer Kinga magyar- és drámatanár, osztályfőnök így kezdi történetét: „A 2021/2022-es tanévben a Forrai először indult a Regionális Diákszínjátszó Találkozón (RDT), a 10.b osztály drámáival Molnár Ferenc Liliom című drámáját értelmeztük újra.”

Nyár elején kaptam hírt arról, hogy Budapest belvárosában megrendezik a búcsúelőadást, és hogy érdemes megnézni. Elmentem, megnéztem.

Régen voltam színházban – és ez az volt. Elvitt magával, összelélegeztünk, majd visszaengedett: vigyem, amit átéltünk. Tele volt a nézőtér. Sokan szülők, barátok is.

Úgy értem, tényleg közösen voltunk ott. A színpadon a játsszók 5-10 perc alatt megalkották, és ismerőssé, lakhatóvá tették a játékuk terét. A lassan ketyegő, mégis egyetlen szörnyű pillanat alatt letelő időt is. És így otthon voltunk, és így valóban beszélgettünk. Nekem például nem volt szükségem arra, hogy odafigyeljek az amatőr diákszínjátszásban egykor többféle résztvevőként összegyűjtött gyanakvó viszonyulásaim (főként a pedagógiai együttérzést játszó didaxis gyakori jelenléte miatti unalmam és elutasításom) okoskodására a fejemben. Persze ab ovo sincs szükség ilyesmire – de egészen más, ha a néző rendszabályozza magát e tekintetben, és egészen más, ha azok, akik meghívják őt adott térbe és időbe, komolyan veszik a dolgot, és maguk is odamennek – egy nagy közös levegővel –, ahová engem invitálnak. Köszönöm, hogy láthattam ezt az előadást.

A lapszámbeli fotók egy 2022. április 12-i főpróbán és előadáson készültek a RaM Színházban. A fotós Bancsi Krisztina, az akkori 11.b osztály tagja.

A képek a címlapon, illetve a 10., 29., 42., 67., 80–86., 132., 137., és 151. oldalakon láthatóak.

ÚJ **ÚJ**
SZ Pedagógiai
Szemle

72. évfolyam
2022 / 7–8.

MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG



TARTALOM



A képekről

LÁTÓSZÓG

- 5 **HOFFER ÉVA:** Pálya-életrajz

TANULMÁNYOK

- 11 **DEÁK MÁRTON:** Taníthatatlan klasszikusok?
– A mitikus funkció működése a *Csongor és Tündében*

MŰHELY

- 30 **KISS DÁVID:** „Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd.” – Kiegészítések és kommentárok az irodalomtanítás körüli vitákhoz

- 43 **SÁNDOR ILDIKÓ:** Az etnopedagógia fogalma – a színhagyományozó kultúra közvetítésének terminológiai kérdései

PEDAGÓGIAI JELENETEK

- 56 **KONCZER KINGA:** Drámapedagógiáról és diákszínhátszrásról röviden – a *Liliom* című előadás születésének tükrében

KÖZELÍTÉSEK

- 68 **BÓDYNÉ MÁRKUS ROZÁLIA:** Környezeti problémák megjelenése újabb német ismeretterjesztő gyermek- és ifjúsági irodalmi munkákban – 1–2. rész

- 108 **HORVÁTH GÁBOR:** A politikai befolyás megjelenése a Ratio Educationisban – Párhuzamok napjainkkal

SZEMLE

- 133** **DONÁTH PÉTER:** Konszenzuskereső reformer a válságok és szélsőségek korában. Imre Sándor a nemzeti együttműködés akadályairól, művelődéspolitikai szerepvállalásról, a köznevelésről, s a magyar pedagógiáról (**Mohr Szilárd**)
-

ABSTRACT

137

NAPLÓ

- 138** **TRENCSÉNYI LÁSZLÓ:** ÁMK – Tanoda – Agóra. Régi és új változatok a komplexitásra és nyitottságra (Sarud, 2022. június 12.)
-

- 152** Szerkesztői jegyzet
-

*A címlapon látható fotó eredetije
2022. október 5-én készült a budapesti Kossuth téren*

- B4** Walton Viktória szolidaritási beszéde a Szülői Hang Közösség nevében (részlet)
-

UJ
Pedagógiai
Szemle

Szakmai közreműködő:
Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság:

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*
K. NAGY EMESE | **KÉRI KATALIN** |
KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA |
NAGY ÁDÁM |
PODRÁ CZKY JUDIT |
SÁNDOR ILDIKÓ |
TÓTH GÉZA | **VARGA ATTILA**

Szerkesztők:

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA | **VESZPRÉMI ATTILA**

E-mail: info@upszonline.hu
Weboldal: <http://upszonline.hu>
Facebook: [facebook.com/ujpedszemle](https://www.facebook.com/ujpedszemle)

Felelős kiadó

A Miskolci Egyetem rektora:
Prof. dr. Horváth Zita

Megjelenik a Miskolci Egyetemi Kiadó
gondozásában
3515 Miskolc-Egyetemváros

Megjelenik kéthavonta

ISSN 1215-1807 (nyomtatott)
ISSN 1788-2400 (online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI

BANCSI KRISZTINA

12. osztályos diák | Forrai Metodista
Gimnázium és Művészeti Technikum |
Budapest

HORVÁTH GÁBOR

zongoraművész, zongoraművész-tanár |
zongoratanár | Debrecen (alapfokú
művészeti iskola)

BÓDYNÉ MÁRKUS ROZÁLIA

német és történelem szakos tanár | PhD –
ELTE BTK Germanisztikai Doktori Iskola
(irodalomtudomány) | adjunktus | EKE
Német Nyelv és Irodalom Tanszék a

KISS DÁVID

magyartanár | Gödöllői Református Líceum
Gimnázium | tanársegéd | EKKE |
doktorjelölt hallgató | EKKE
Neveléstudományi Doktori Iskola

DEÁK MÁRTON

irodalom-, történelem- és drámatanár |
Forrai Metodista Gimnázium és
Művészeti Technikum | Budapest

KONCZER KINGA

magyar–dráma szakos tanár |
Forrai Metodista Gimnázium és
Művészeti Technikum | Budapest

HOFFER ÉVA (1917–2016)

óvónő, gyermekpszichológus | magánóvoda |
kórházi óvoda, ORFI Heine-Medin Osztály |
Faludi utcai Gyermekpszichológiai
Szakrendelő

MOHR SZILÁRD

doktorvárományos | PTE BTK „Oktatás és
Társadalom” Neveléstudományi Intézet

HOFFER JÁNOS PhD

matematikus | informatikus

SÁNDOR ILDIKÓ

néprajzkutató | docens | Magyar Táncművészeti
Egyetem | a Hagyományok Háza Népművészeti
Módszertani Műhelyének vezetője

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

címzetes egyetemi tanár | ELTE PPK |
ügyvezető elnök |
Magyar Pedagógiai Társaság



HOFFER ÉVA

Pálya-életrajz

LÁTÓSZÖG

Az alábbi írást Lányi Katalin juttatta el lapunkhoz, ő pedig dr. Lakatos Zoltánné Ecker Katalin óvónőtől, a fővárosi Óvodatörténeti Múzeum¹ életrehívójától kapta. Az írást kísérő levél szerint: „Kissé kacifántos a szöveg összeállítása, ám gondolom, szakmailag és az érdeklődőknek érdekes lehet, (némi átformálással) szakmai emléket jelenthet.”

Sajnos sem az emlékirat szerzője, Hoffer Éva, sem a szöveget a feledéstől megmentő Ecker Katalin nem él már, így ezúton is szeretnénk megköszönni Lányi Katalinnak, hogy rendelkezésünkre bocsátotta és a közönség számára is megismerhetővé tette ezt az izgalmas korrajzot és hiteles szakmai példát. A Pálya-életrajzot változatlan formában, a minimálisan szükséges nyelvi gondozással közöljük, a szöveghez kapcsolva a szerző fia, Hoffer János reflexióit és visszaemlékezését.

Mindig is óvónőnek készültem. Magam nem jártam óvodába, nem is láttam óvodát, sem kívülről, sem belülről. Mai mentalitásommal azt gondolom, hogy tudattalanul az édesapámat akartam követni, tehát gyerekeken segíteni. Édesapám gyermekorvos volt, és hivatásának áldozata lett.² Én akkor 4 éves voltam, anyám nem ment újból férjhez, így testvérré sem volt kilátásom, nagyon magányos gyerek voltam.

Az Állami Brunsvik Teréz óvónőképzőbe jártam 1931–1935-ig, tudva és tapasztalva, hogy ez rendkívül konzervatív, katonás, merev, porosz szellemű iskola. Az egyetlen, aki friss levegőt hozott be, Kenyeres Elemér pszichológiatanár volt. Sajnos meghalt 1933-ban. Amit a gyakorlóóvodában láttam, meg azokban a fővárosi óvodákban, ahová hospitálni

jártunk, az mind gyerekelles volt. A pedagógiai célkitűzés az engedelmesség, a szófogadás volt, a gyerekek önállósága, kreativitása, önkifejezése, lelki igénye teljesen háttérbe szorult. Ekkor pedig már működtek modern pedagógiai és pszichológiai irányzatok: Montessori, Claparède, Piaget, melyek a fejlődés-lélektanon alapultak.

Tudtam, hogy az óvónőképzőn kívül kell ismereteket szereznem, sokat olvastam, eljártam a Gyermektanulmányi Társaság előadásaira, a Magyarországi Pszichoanalitikus Egyesület szemináriumaira, az Individuálpszichológiai Társaság előadásaira. Megnéztem a Családi Iskolát (Nemesné Müller Márta), a Montessori-iskolát és -óvodát (Burchard Erzsébet), mindenre odafigyeltem, ami a modern, liberális nevelést hirdette.

¹ A gyűjtemény a Fővárosi Gyakorló Óvoda és Továbbképzési Intézményben (1068 Budapest, Városligeti fasor 30.) található.

² Anyai nagyapám, dr. Vajna Ármin gyermekorvos volt a Zsidó Kórházban (Szabolcs utca). Úgy tudom, hogy egy műtét során általános szepszist kapott. Akkor még nem volt antibiotikum, behalt. (Hoffer János kiegészítése)

Diploma után nem volt könnyű elhelyezkedni. Egy fél évig a Nemzetközi Gyermekmentő Szövetség (a budapesti megbízott Vajkai Rózsi volt) Mária Valéria telepi (ma József Attila telep³) óvodájában dolgoztam, ingyenes gyakornokként. Ez talán a város legnyomorúságosabb negyede volt, az óvoda amolyan gyermekmegőrző, ahol fűtve volt, és egyik nap babfőzeléket, másik nap krumplifőzeléket kaptak a gyerekek. Játék, foglalkozás nem volt, csak meséltünk, énekelünk. A jótékonyági alapból meg lehetett talpaltatni a cipőjüket.

A következő félévben egy haladó szellemű magánóvodában voltam alkalma-

zott. Azután megnyitottam saját magánóvodámat, a Csáky u. 5.-ben (ma Hegedűs

Gyula u.). A magánóvodákat akkor „játészóotthonnak” vagy „gyermekfoglalkoztatónak” nevezték, engedélyt kellett kérni hozzá, elvben szakfelügyelő ellenőrizte (nem emlékszem, hogy egyszer is járt volna ott), és higiénikus szempontból a kerületi tisztiorvos. Az adófizetést komolyanvették. Ízlésesen, csinosan rendeztem be az óvodát, könnyű asztalokkal és székekkel (a fővárosi óvodákban ekkor még hosszú asztalok mögött támlás padokban

szorongtak a gyerekek), sok játékkal és munkaanyaggal. Kb. 20 gyerek járt oda, bő tere nyílt a fantáziának és kreativitásnak, volt torna, ének, ütőhangszerekkel kísérvé, vers, mese és sokféle manuális foglalkozás; bábozás, dramatizálás, tehát minden olyan foglalkozás, ami ma már minden óvodában természetes, de ez 60 évvel ezelőtt volt! Szabadság volt, de nem szabadosság. A viselkedés alapszabályait elsajátították a gyerekek, és megtanulták az egymás iránti toleranciát. Az óvoda hangulatára jellemző, hogy 1987-ben összehívtunk egy találkozózt (furcsa módon a háborúban szétlőtt lakásban megtaláltam azt a füzetet; melyben a névsor volt),⁴ és

egyik nap babfőzeléket, másik nap krumplifőzeléket kaptak a gyerekek

kb. 25-en össze is jöttünk, nagyon jó hangulatban, többé-kevésbé volt is emléküik az

óvodáról ezeknek a tanár-, orvos-, nyelvész- stb. embereknek. Mai napig is tartom a kapcsolatot néhányukkal, akik már nagyszülők.

Az ostrom után folytattam az óvodát a Csanády u. 5.-ben,⁵ majd a mostani lakásomban⁶. Közben férjhez mentem,⁷ megszületett a lányom.

1949-ben meghívtak a SZOT-óvoda vezetőjének. Egy tehetséges belsőépítésszel magánvillából alakítottuk ki az óvodát a

³ József Attila-lakótelep.

⁴ Őrzöm ezt a füzetet, amiben az óvodások nevét, lakcímét, születési dátumát jegyezte be a mamám. Sok ismert név van benne. És még csekély számban, de él vagy élnek óvodásai. Becslésem szerint kb. 10-11 éven át volt óvoda, a véskorszakban egy ideig nem működött. (Hoffer János kiegészítése)

Langer Klára és/vagy Reismann Mariann készített az óvodásokról fényképeket. Nagy sajnálatomra ezeket a mamám a kecskeméti Fotómúzeumnak ajándékozta. Néhány felirat nélküli kép maradt mutatóba. (Hoffer János kiegészítése)

⁵ A háború után a szüleim rövid ideig itt laktak. (Hoffer János kiegészítése)

⁶ Pozsonyi út 36. A mamám élete végéig (majdnem 70 évet) lakott ebben a lakásban. (Hoffer János kiegészítése)

⁷ A házasságkötés 1944. április 24-én volt. Ekkor az apám munkaszolgálatos volt, a sárga csillag viselése 1944. április 5-től volt kötelező. (Hoffer János kiegészítése)

Gorkij fasorban.⁸ Együtt terveztük meg a berendezést, a felszerelést, magam választhattam ki a munkatársakat. Nagy felelősség volt a SZOT funkcionáriusainak fenntartott óvodát vezetni; én úgy érzem, hogy tudásom legjavát adtam bele, és az óvoda kitűnően működik. Azonban egy év után páros lábbal rúgtak ki, egy mondvacsinált fegyelmi keretén belül. Ez akkoriban igen sok emberrel megesett. Elhelyeztek a Beruházási Bank üzemi óvodájában, vezetőként. Itt egy-két évig dolgoztam, megszületett a fiam, és otthon maradtam. Gyes, Gyed nem volt még, szűkösen éltünk. Közben tanítottam a Dolgozók Óvónőképzőjében (Burchard Erzsébet volt az igazgató), meg a Teleki Blanka gondozónőképzőben, melyet Pikler Emmi szervezett meg tanyasi lányok számára, és Halász Jenny igazgatótt.

Csípőficammal születtem, és bár gyerekkoromban helyrehoztak, a két szülés

után gyakran voltak panaszaim, és sokat voltam kórházban. Így érlelődött meg bennem az a gondolat,

hogy gyermekkórházban akarok dolgozni, és küzdeni a hospitalizációs ártalmak ellen. Hiszen a felnőtt is milyen kiszolgáltott, tehetetlen, és elhagyott a kórházban, hát még a gyerek!

Valaki összeismertetett dr. Szívós Annával, aki az ORFI I. Heine-Medin utókezelő osztályának főorvosa volt. Kiderült, hogy ő már évek óta kérelmezi, hogy kapjon az osztályára egy pedagógust, aki a hónapokig-évekig bent fekvő és kezelést kapó béna gyerekek lelkével is foglalkozik.

Csodálatos módon 1957 januárjában megkaptam ezt az állást, úgy, hogy a II. ker. valamelyik óvodájában voltam státuszban, a munkahelyem pedig az ORFI I. Heine-Medin osztálya volt.

Sokat olvastam és tanultam hozzá, és kialakítottam egy új szakot, ami aztán a felsőoktatásban tanszéket kapott: a pszichopedagógiát. Megtanultam, hogy mit jelent a béna gyerekeknek, az addig aktív, futó-ugráló gyerekeknek egyszerre tehetetlenné és kiszolgáltatottá válni. Milyen depressziós hangulatban vannak, milyen befelé fordultak, vagy éppen dacosak, agresszívak, milyen kevésbé kooperábilisak a kezeléssel, a gyógytornával szemben, ami gyakran fájdalmas és kényelmetlen. Kiterveztem, hogy mivel lehet nekik örömet nyújtani, megmaradt készségeiket aktivitásba fordítani, a kórterem szürkeségét feloldani. Beszereztem, illetve összekoldultam a foglalkozásokhoz szükséges anyago-

A felnőtt is milyen kiszolgáltott, tehetetlen, és elhagyott a kórházban, hát még a gyerek!

kat, és kórteremről kórteremre járva csináltam az „óvodát”, melynek keretében meséltem,

mondtam, dramatizáltunk, aztán rajzoltunk, kivágtunk, ragasztottunk, varrtunk, és egyéb manuális munkákat csináltunk. Mindez nem volt egyszerű, mert volt olyan gyerek, aki felülni sem tudott, volt, aki csak hason fekvve tudott részt venni, volt olyan; akinek egyik, vagy mindkét keze volt béna. De, amit nyújtani tudtam, az hatalmas örömet adott nekik, lelkiállapotuk javult, és optimizmust nyújtott a jövőre nézve. Sokat beszélgettünk a helyzetükről, a kilátásaikról. Később

⁸ Városligeti fasor 39–41. A telken ma már az 1965-ben épült óvodaépület látható.

szerveztem számukra programokat: a Fenyves úti iskola színjátszó köre jött el előadást tartani, az ELTE bölcsészhallgatói tartottak irodalmi délutánt, más előadókat is beszerveztem. Azután sikerült hetenként egyszer a kórház autóbuszával elvinni a gyerekeket várost nézni.

Tíz évet töltöttem ebben a munkakörben, közben externáltam az I. Gyermekklinika pszichológiai ambulanciáján (vez.: Liebermann Lucy), előadásokat hallgattam, tanultam. Ekkor már enyhült a pszichológia elutasítása (ami a Rákosi-korszakban üldözendő burzsoá ideológiának minősült).

1967-ben kerültem dr. György Júlia pszichológiai rendelésére, már gyermekpszichológusként. Ez az ambulancia akkor még igen mostoha körülmények között működött, SZTK-rendelőben, iskolai tantermekben, majd végül a Faludi 5.-ben,⁹ Fővárosi Gyermekpszichológiai Szakrendelő néven. Itt már sokan

dolgoztunk, a rendelő híre hamar közzismert lett. György Júlia nemcsak nagy tudású gyermekpszichiáter volt, hanem kiváló oktató is, és a gyermekvédelem úttörője. A legkülönbözőbb problémákkal hozták a szülők, és küldték a pedagógusok a gyerekeket, a bepisiléstől kezdve a kriminalitásig. Orvosunk is volt, tehát testi, lelki és szociális szempontból vizsgáltuk és kezeltük eseteinket. Mindig foglalkoztunk a szülőkkel is. Belső szemináriumon beszéltek meg eseteinket, együtt gondolkodtunk, adtuk át egymásnak tapasztalatainkat, módszereinket. Majd később nyitott szeminárium lett, sok hallgatóval, irodalmat és eseteket referáltunk, olykor meghívott előadókkal is.

Másodállásban dolgoztam Nevelési Tanácsadóban, majd amikor 1981-ben nyugdíjba mentem, több Nevelési Tanácsadóban is dolgoztam.¹⁰ A múlt évben a Fővárosi Pedagógiai Intézet egy olvasószemináriumát itt, az én lakásomon vezettük az FPI egyik munkatársával.



Gyermeknyaraltatás a Szabadság-hegyen, 1943-ban

⁹ Budapest, XIII. kerület, Faludi utca 5. Az épületben ma a Heim Pál Gyermekkórház Mentálhigiéniai Központja működik.

¹⁰ Egészen biztosan dolgozott az I., a II. a IV. és a XIII. kerületi Nevelési Tanácsadóban, kapcsolata volt a III. kerületi Nevelési Tanácsadó vezetőjével, és időről időre a százhalombattai Nevelési Tanácsadóba is hívták esetmegbeszélésre. (Hoffer János kiegészítése)



Fiával, Jánossal 1955 körül

Hoffer János így emlékezik:

Hoffer Éva, lánykori nevén Vajna Éva Sára 1917. június 24-én született Budapesten. Édesapja gyermekorvos volt, aki a mamám születése előtt az I. világháborúban katonaeorvosként működött. 1921-ben egy általa végzett műtéti beavatkozás során megfertőződött, és nem lévén antibiotikum, meghalt. Így a mamám és a nagymamám egyedül maradt, ami akkor sok nehézséggel járt, hiszen a családos nők nagy részének egyáltalán nem, vagy csak csekély önálló keresettel járó tevékenysége volt. Nagymamám súlyos cukorbetegség mellett más betegséggel is küzdött. A mamámat a nyilatkozatában leírtakon túl a gazdasági tényezők és a numerus clausus arrafelé terelték, hogy minél előbb olyan szakmája legyen, ami két ember megélhetését lehetővé teszi. Akkor az óvónőség középfokú képzettséghez volt kötve (így arra nem vonatkozott a numerus clausus), ezért az óvónőképzőt választotta.

Annak elvégzése során és után a felsoroltakon kívül részt vett gyermeknyaralásokon, és ahogy ő említette, „hospitalt” Lichter Rut (Preisich Gábor építész felesége) magánóvodájában.

A cikkben említett munkái közül a legérdekesebb, legizgalmasabb a Heine-Medin kórházi óvónőség volt, amit teljesen egyedül és önállóan csinált. Rengeteg dolgot kellett kitalálnia, ahhoz, hogy a legkülönbözőbb egészségügyi helyzetben lévő gyermekek a több hónapos kezelés alatt is óvodapedagógiai fejlesztésben részesüljenek. Ahogy ő említette, itt nem a gyerekek jártak az óvodába, hanem az óvoda ment a gyerekekhez a kórtermekbe. Jól emlékszem, hogy sok helyre ment el „tarhálni”, hogy az üzemben hulladéknak tekintett maradékokat, kis hibás anyagokat adják oda neki, mert abból az óvodában még a gyerekek alkotni tudnak. Így került textil a Textilipari Minőségellenőrző Intézetből, tévnyomatos színes papír valamelyik nyomdából, a Budapesti Nemzetközi Vásáron megmaradt színes reklamanyag a kórházi gyerekek kezei közé. Ebben az időben elvégzett egy bábkészítő tanfolyamot is, készültek bábok, amikkel a jobban mozgó gyerekek

bábszínházat tartottak azoknak, akik nem tudtak járni. És természetesen zenéltek, énekeltek, ő furulyázott hozzá.

Ugyanekkor lektorálta Karlócainé Kelemen Marianne „Papírmunkák, hajtogatások” könyvét. Ez azzal járt, hogy az esti órákban a számára nem világos leírású hajtogatásokat elmondatta Marianne nénivel telefonon, vállával a füléhez szorította a kagylót, két kézzel hajtogatott hangosan ismételve a vonal túlvégéről jövő utasításokat.

A gyermekbénulást elkapó gyermekek kinőtték az óvodáskort, így nem volt indokolt egy idő után óvónő foglalkoztatása. 1963 és 1965 között mint externa-lista részt vett az I. sz. Gyermekklinika Pszichológiai Osztályának gyakorlati munkájában, ott pszichológia-előadásokat hallgatott abból a célból, hogy a közben iskoláskort elért gyermekbénulásos gyerekek hospitalizációs problémáit, elszakíthatósági és kisebbségi érzéseit terápiával kezelni tudja.

Ezt követően részt vett a dr. György Júlia vezetésével megalakult rendelő munkájában gyermekpszichológusként, mely akkor az Apáthy István kórházhoz tartozott, és amelynek a Május 1. úti (ma Hermina út) Általános Iskola igazgatója, Gáti Ferenc adott otthont. Ez volt az elődje a későbbi Faludi utca 5. alatt működő Fővárosi Tanács Gyermekpszichológiai Szakrendelő Intézetnek. Itt leginkább óvodáskorú gyerekekkel foglalkozott.

Közben a '70-es évektől rendszeresen publikált az Óvodai Nevelés folyóiratban, később szülőknek szóló nevelési cikkeket írt a Népszabadság vasárnapi mellékletének Otthon rovatába. A Csalládi Lapban 1985–1990 között megjelent cikkeit saját unokái – az én gyermekeim – ihlették. Több gyermekpszichoterápiás tárgyú írása jelent meg tankönyvekben. Munkásságáért György Júlia-díjat kapott.

2016-ban, 99 éves korában hunyt el.





DEÁK MÁRTON

Taníthatatlan klasszikusok?

A mitikus funkció működése a *Csongor és Tünde*ben

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

A tanulmány, Vörösmarty Mihály *Csongor és Tünde* című drámájának iskolai interpretációja kapcsán, azt igyekszik körüljárni, milyen fókuszokat jelölhetünk ki a mű tanórai feldolgozása során. Kiindulópontja, hogy a *Csongor és Tünde* a magyar ősköltészet feltárására tett egyedülálló kísérlet, amit a szerző Árgirus királyfi meséjén keresztül valósított meg, és hogy a műfaji, műnemi, dramaturgiai nehézségek logikus velejárói ennek a kísérletnek. A két szöveg párhuzamainak és különbségeinek vizsgálatán keresztül a három világszint, a valós, a mesei és a mitikus viszonyait vizsgálja. A szöveg központi szimbólumainak, az aranyalmáknak, az álomnak és a ciklusnak a vizsgálatával számos példán bizonyítható a három világszint összefonódása. A tanulmány állítása továbbá, hogy a három szint kapcsolatát, összjátékát Iser fikcionalitáselméletének segítségével érthetjük meg igazán. A szerelmet mitikus erőként megjelenítő felfogásával pedig, filozófiatörténeti kontextusban is igyekszik elhelyezni a szöveget.

Kulcsszavak: *ősköltészet, mítosz, mese, drámai költemény, emberiségköltemény, világfa aranyalma, ciklikus szerkezet, fikció, imaginárius*

BEVEZETÉS

Az irodalomtanítást érintő legfontosabb és legégetőbb bizonytalanságok nagy része összefut abban a jelenségben, amit találoán a tanterv fókuszátlanságának nevezhetünk (Knausz, 2014). Mivel valójában sem a tanár, sem a tanterv készítője nem tudja, mi az irodalomtörténeti kánon tanításának hosszú távú célja, szándéka, pedagógiai haszna, ezért a művek tanítása önmaga céljává válik, úgy tűnik fel, mintha a szövegek önmaguktól tölténék meg tartalommal az

irodalomtanítás folyamatát. Ugyanez az oka annak is, hogy a kánon megváltoztatásához kapcsolódó viták jellemzően abból az irányból indulnak: mit veszíthetünk azzal, ha egy klasszikus műreket kihagyunk a tanmenetből? Milyen szókincsromlást okoz a nyelvhasználatban, ha Jókai nem lesz többé kötelező, milyen hatással lehet egy generáció nemzetudatára, ha nem olvassák a Bánk Bánt? Ezeknek a vitáknak az útvesztőjében csak eltévedni lehet, kijutni aligha, győzni pedig biztosan nem. Pedig a helyesen feltett kérdésekkel kezelhetőbbé válna az iskolai kánon problémája is.

*Mit nyerünk azzal, ha tanítunk egy-egy nagy klasszikust? Egy lelkiismeretes lista összeállítása után csak mérlegelnünk kellene, mi illeszkedik a tanítási koncepciónkba, tanulóink érdeklődéséhez, és milyen tantervi célokat érhetünk el vagy erősíthetünk meg a segítségével. Kijelenthető, hogy az alaptantervekre sosem volt jellemző az effajta megengedő attitűd – a 2020-as NAT pedig élen jár a 19. századi szövegtörzsek visszakövetelésében –, most mégis arra tennék kísérletet, hogy végiggondoljam, mi lehetne a fókuszban Vörösmarty *Csongor és Tündéjének* tanítása-kor, ha az irodalomtanítás gyakorlatát nem pusztán a kronológia és a kerettantervi óraszámok határoznák meg.*

Ez esetben ugyanis Vörösmarty drámája nagyon sok kapcsolódási lehetőséget ígér. Helye lenne a 2020 óta nagyobb hangsúlyt kapott magyar őstörténet tárgyalásánál, a mitológiához, a mítoszok szimbolikájának működéséhez kapcsolódóan. Tárgyalhatnánk a mű kapcsán az eposz műfajának történeti jelentőségét, hogy miért vágyott annyira a 19. század egy magyar őseposzra, és hogy miért nem kaphatta meg. Izgalmas irodalomelméleti fejtegetésre is alkalmat adna a műnemi besorolás problémája kapcsán, a lírai beszédmód és a drámai forma találkozásánál. Felmutat-

Ha van ezek között a szempontok között olyan, amit a tanítási gyakorlatunkban valóban hasznosnak, előremutatónak érzünk, tegyünk az érvényesítésére egy kísérletet.

hatnánk a népmesének mint archetípusnak a működését, illetve játékát a szöveg-hagyományban Árgirus és Csongor történetének akár szövegszintű összevetése során. A tanulmány ezen a gondolatvázlaton halad végig, azzal a szándékkal, hogy ha van ezek között a szempontok között olyan, amit a tanítási gyakorlatunkban valóban hasznosnak, előremutatónak érzünk, tegyünk az érvényesítésére egy kísérletet, de csak azért ne tanítsunk semmit, mert kötelező, hiszen, ha nem akarunk semmi fontosat mondani diákjainknak egy irodalmi műről, akkor végül valóban nem fogunk róla mondani semmit.

A továbbiakban tehát amellett igyekszem érvelni, hogy a *Csongor és Tünde* sok szempontból hallatlanul izgalmas, gyakran az irodalom alapműködésére rávilágító műfajelméleti és strukturális dilemmákig vezethet el, azonban az oktatás folyamatá-

ban ezekhez rendkívül nehéz hozzáférfni. Ennek oka egyfelől az a széles körben ismert és ezért itt hosszabban nem elemzett tény, hogy diákja-

ink nem tudják elolvasni a szöveget,¹ és ha mégis megteszik, nem értik, így aztán értelemszerűen nem is szeretik. Ez felveti a témában felmerülő egyik legsúlyosabb kérdést: szabad-e a szöveg órai jelenléte nélkül irodalmat tanítani? A kérdésre adott válaszok széles skálán mozognak.

¹ Az Oktatási Hivatal összefoglaló jelentése szerint a PISA-felmérések további tendenciaszerű romlást mutatnak az olvasott szövegértési kompetenciák terén. (https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2020_v6.pdf) Miközben a hazai és nemzetközi felmérések átlagosan 20-25%-ra teszik a funkcionális analfabéták számát az országban. (Vö. *Csoma és Lada*, 2002).

Többen törnek lándzsát a részletek tanítása mellett (Cserhalmi, 2000, 54. o.), míg a hétköznapi gyakorlatában a pedagógus, bármennyire is tiltakozzon ennek ki-

mondása ellen, rendszeresen tanít történeteket, magának az irodalmi szövegnek a jelen-

léte nélkül. Ennek oka abban keresendő, hogy a teljes tantervi szövegtörzs elolvasása egyszerűen nem várható el a diáktól, a 2020-as NAT pedig tovább növelte a mennyiséget.

Ha a tanár hajlandó legyőzni zsigeri – és különben teljesen természetes – bölcsészidegenkedését, akkor a szövegrészleteken keresztül megvalósuló műismeret olyan lehetőségeket rejt, melyekre azonnal nem is számíthatunk. A sikerhez persze meg kell ragadnunk minden rendelkezésre álló lehetőséget a képregénytől kezdve az illusztrációs feladatokon keresztül a parafrázisig.

A nehézségek másik nagy csoportját egy szemléletbeli probléma hozza létre. A pedagógus eleve drámai szöveggé interpretálja a *Csongor és Tündét*. Ennek oka, hogy a középiskolai fogalomhasználat során értelemszerűen a gyakorlati szempontokat tartja szem előtt, így a szöveg terjedelme és formája miatt automatikusan drámaként kerül tárgyalásra, esetleg kiegészítve a széljegyzettel, hogy beszédmódja erősen lírizált, ami a diákok számára amolyan „furcsán beszélő színdarab”-ot jelent. A módszertani gyakorlatban természetesen léteznek lírai és drámai szövegeket elemző eljárások, ezek azonban

viszonylag nehezen ötvözhetőek, következetes használatuk pedig könnyen szétszalaszthatja a szöveget lírai és drámai részekre, azt a benyomást keltve ezzel, hogy sehová

sem tartozó,rontott szöveggel van dolgunk. Tovább erősítheti ezt a hatást, amikor a tan-

óra során világossá válik, hogy a *Csongor és Tünde* esetében a drámai művek feldolgozásakor bevett elemzési módszerek nem alkalmazhatóak igazán sikeresen. Bajosan és csak igen erőltetetten jelölhetőek ki például a dráma klasszikus szerkezeti egységei a darab körkötőssége miatt, sem hagyományos értelemben vett konfliktusa, sem tetőpontja nincsen – még a drámapedagógia eszköztára is részben csődöt mond itt.

A jelenleg hatályos magyar nyelv és irodalom kerettanterv² nyolc tanórát szán Vörösmarty megismerésére, ebben pedig hat nagy formátumú lírai mű mellett képviseli el a *Csongor és Tünde* tárgyalását, ami nyilvánvaló képtelenség. Ennek ellenére javaslom, hogy időzzünk el a szövegnél, abban a reményben, hogy a fent leírtaknak megfelelően olyan irodalmi ismeretekhez is hozzásegíthet minket a mű tárgyalása, amik távolabb esnek a szigorúan vett magyar romantika témakörétől.

A *Csongor és Tünde* alábbiakban következő újraolvasásának az lenne a tétje, hogy sikerül-e a tanórán a művet olyan *koherens szöveggé* felmutatni, ahol a műnemi és műfaji kihívások nem hátráltatják az egészséges értelmezést, hanem éppen egymásra játszásukban tárul fel egy harmadik, összetettebb jelentés, ami egyszersmind

még a drámapedagógia eszköztára is részben csődöt mond itt

² https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf

indokolttá tenné közös jelenlétüket. *Ennek érdekében a szövegben működő szimbólumok részletes vizsgálatára, illetve a történet alapját képező mese és a dráma mitikus jelentésének kapcsolatára helyeztem a hangsúlyt.* Fontos szempont továbbá, hogy a szakirodalomban gyakori, jellemzően három világszintet megkülönböztető értelmezésekkel részben vitázva a három szintet nem tovább bontani, hanem épphogy közelíteni igyekszem egymáshoz, abban a reményben, hogy így könnyebben feltárulhat valódi természetük. Ezeket a nézőpontokat alkalmazva igyekszem körüljárni, miért és hogyan lehet érdemes tanítani a *Csongor és Tündét*.

A ROMANTIKA EPOSZIGÉNYE. MŰFAJ ÉS BESZÉDMÓD

Előjáróban fontos jelezni, hogy a *Csongor és Tünde* sajátos keletkezéstörténete, műfaja és beszédmódja mellett felvethető a korszakolás problémája is. Megfontolandó, hogy a *Csongor és Tündére* a romantika és a népiesség közti, egyfajta kapocsként tekintünk (Gere, 2013, 52. o.). Tisztázni kell azonban, hogy ez a határszerep, ami az értelmezés során a darabot még sok más szempontból is jellemzi majd, egyben el is távolítja a klasszikus romantika és népiesség fogalmainktól. A *Csongor és Tünde* újraolvasásának egyik legnagyobb buktatója lehet, ha nem tud távol tartani magától egyfajta rossz népiesség-olvasatot, amit elsősorban Balga nyelvi meghatározottsága közvetít az olvasó felé. Ha megadjuk magunkat

annak az olcsó értelmezésnek, amit a nevetséges paraszt figurája, a repülő sült galamb vagy a vicceskedő házastársi erőszak első pillantásra felkínálnak, a teljes dráma könnyen rossz népszínművé degradálódhat. Mindez persze nem jelenti, hogy Balga ne lenne szerves része a mű szerkezetének. Földhözragadtsága nélkül a szöveg világszintjei nem is léphetnének játkba egymással. De azt ezzel együtt is érdemes tudatosítani, hogy a mű elsősorban filozófiai alkotás és ennek alárendelődik nemcsak a dramaturgia, amiről természetesen még részletesen lesz szó, de maga a történetmondás is.

A népi töredékekre alapozott epika nem csupán bevett szövegtípus eljárása volt a korszaknak, de gyakran a műalkotás elvárt eleme is (Dávidházi, 2004, 130. o.). A *Csongor és Tünde* ismert kapcsolata a korábbi *Árgirus királyfi*-val mégis több szempontból kivételnek tekinthető. Egyfelől, ahogy arról később részletesen szó lesz, az Árgirus-történet nem annyira saját

egyik legnagyobb buktatója lehet, ha nem tud távol tartani magától egyfajta rossz népiesség-olvasatot

történetével, hanem inkább a varázsmese ethoszával szabályozza a darab cselekményének alakulását,

másfelől pedig, és ez a fontosabb, a *Csongor és Tünde* eleve nem is törekszik a szövegelmélet megújítására – eszközként használja fel, hogy felmutasson mögötte egy másik jelentésréteget. Egyedülálló kísérlet ez, hogy a költői beszédmód révén újratereítsen egy rendkívül homályos és távoli magyar ősmítoszt, melynek alapmotívumait a népköltészetben, azon belül elsősorban a népmesekincsben reméli felfedezni.

Gyulai szerint az *Árgirus* feldolgozását ennek elkészültét megelőzően tíz éve tervezte már a költő (1985, 33. o.), vagyis bőven a *Zalán futása* előtt létezett már egy koncepció. Hogy a nemzet ősi mítoszkincese egyedül a népi kultúrán keresztül válhat hozzáférhetővé, általánosan elfogadott nézet volt a korszakban, Vörösmarty újítása abban áll, hogy a népmesére nem maradékként, nem egy teljes ősi mítoszvilág cserépdarabjaként tekint, ezért nem is rekonstruálni akarja azt. A *Csongor és Tünde* sokkal inkább mélyfúrás, ami az *Árgirus históriájában* nem vázlatot lát, nem feldíszítésre váró alapötletet, hanem őseredeti tartalmakat, aminek szimbólumaiból, eseményszerkezetéből, mint valamiféle kódból hívhatóak elő az ősköltészet mítoszvilágának jellegzetességei. Nem újjáépítés, hanem keresztülolvasás történik, mintha *Árgirus* történetében eleve meglett volna minden, amihez mi már csak a *Csongor és Tündén* keresztül férhetünk hozzá. Mikor Vörösmarty belefogott a kísérletbe, hogy klasszikus görög-római mintájú és nemzeti témájú eposz helyett nemzeti ősköltészetet teremtsen egy mese alapján, az első mozzanatok vélhetően azonnal nyilvánvalóvá tették számára, hogy új műfajra is szüksége lesz.

Ezen a ponton érdemes visszatérnünk a darab taníthatóságának egyik problémás aspektusához. Az irodalomtanítás értelemszerűen igyekszik kerülni a kivételeket, olyan terminológiára van szüksége, ami a természettudományok analógiájára, képes meghatározni egy adott mű felismerhető jellegzetességei alapján annak műfaját. A

Csongor és Tünde formabontó műnemi viselkedése okozta besorolási problémát feloldja a drámai költemény műfaji kategóriája. Definíciója szerint jellemzően erősen lírai, de drámai formában írt műveket jelentene, amelyeknek azonban legfontosabb közös jellemzője a filozófiai telítettség, a létkérdések vizsgálata, vagyis a definíció tematikusan alkalmaz műfaji megkötést, aminek abszurdítását jól mutatja a konkretizálásra törekvő *emberiségköltmény* megnevezés is.

Tény, hogy a *Csongor és Tünde* szerkezete valóban zavarba ejtő. Drámai formája ellenére beszédmódja olyan fokon lírai,

ami folyamatosan kizárja az élőbeszéd-szerűséget, tehát a drámához kapcsolódó klasszikus szerzői alapállás, vagyis, hogy a szerző elrej-

tőzzön közönsége elől (Frye, 1998, 210. o.), teljesen lehetetlenné válik. Sőt a szöveg erős és rendkívül tudatos líraisága valamilyen formában visszajátssza a költőt a színpadra, és a néző bizonyos értelemben a lírai beszéd kihallgatója lesz, hátulról nézi a jóst, a varázslót, aki a világ titkait mormolja maga elé. Ez a beszédhelyzet ténylegesen meg is jelenik az ötödik felvonásban, amikor Ilma és Tünde az Éj monológiát hallgatja ki:

Ilma Érthetetlen hangokat
mormol ajka.

Tünde Álmodik
S a pataknak elbeszéli
halhatatlan álmait.

Hogy az Éj pontosan milyen értelemben álmodik, arra a későbbiekben még vissza-

mintha *Árgirus* történetében
eleve meglett volna minden, amihez
mi már csak a *Csongor és Tündén*
keresztül férhetünk hozzá

térünk, ezen a ponton csupán azt szükséges rögzíteni, hogy a beszélői pozíció semmi esetre sem a drámáé. Tévednénk ugyanakkor, ha a lírikus beszélő pozícióját erőltetnénk a szövegre. A valóságban furcsa és izgalmas beszédhelyzetről van szó, és eredetileg ez sarkallhatta az irodalomtörténetet, hogy drámai költeményről és a romantika kevert műfajairól beszéljen a *Csongor és Tünde* kapcsán. Minket most jobban érdekel, hogy milyenné formálja ez az átmenetiség a költő és közönsége közti kapcsolatot. Leginkább az lehet az érzésünk, hogy kinyilatkoztatást hallunk, amit mégsem nekünk szánnak, a *Csongor és Tünde* elbeszél a hallgatók feje felett, ha úgy tetszik, háttal beszél. Bár ez, a hétköznapiától elidegenített beszéd a 19. század színházában általános volt, észre kell vennünk, hogy a szöveg rá is játszik erre az antidramaiságra. A szereplők feltűnően sokszor hallgatják ki egymást, vagy beszélnek el egymás mellett, de mindezt nem a színházi dramaturgia szabályai szerint, a komikus hatás vagy a konfliktus fokozása érdekében teszik. Mintha a hang egyedi szabályoknak engedelmessé a darab világában, abban pedig, hogy mi és kinek a számára válik meghallhatóvá, izgalmas lehetőséget jelent a lírizált és a hangsúlyosan nem lírikus beszéd mód egymás mellé játszása. Gondoljunk csak Csongor és Balga dialógusaira.

Azért fontos mindez, mert egyfelől ékes példája lehet a tanórán a műnemi besorolás viszonylagos önkényességének, másfelől rámutat, hogy a mindenkori

alkotó nem az irodalomtudomány kategóriái szerint alkot, hanem olyan beszédmodot keres, ami hitelessé teszi a szöveg szándékát.

A MITIKUS SZINT RECEPCIÓ-TÖRTÉNETÉHEZ

„Vörösmarty a régi magyar hagyományból öröklött mesei keretet a saját életküzdelmeivel hitelesült keserű bölcselő költészettel tölti ki.” (Nemeskürty, 1997, 38. o.) Ez az olvasat majdnem egy évszázadon át meghatározta a darab értelmezését, és alapvetően megakadályozta, hogy a *Csongor és Tündét* autonóm szövegként értékeljük a hagyományban betöltött

a mindenkori alkotó nem az irodalomtudomány kategóriái szerint alkot

szerepének hangsúlyozása helyett. Eszerint ugyanis a mesei keret valamiféle kitöltésre, beteljesítésre szorul,

hogy az irodalom valódi anyagává váljon.

Az értelmezésben a fordulatot a szöveg mitikus síkjának előtérbe állítása hozta meg. A szakirodalom sokféle módon megközelítette már ezt a kérdést; közös kiindulópontnak tűnik Fried István felosztása. A *Három ellenző világ* című tanulmányában (Fried, 1980, 16–24. o.) három jelentés- és világszintet különböztet meg a szövegben. Egy földi, hétköznapi világot, egy mesei szintet és a mítosz létszintjét. Ez a megközelítés rendkívül meggyőző, és sok problémát megold a szöveg dramaturgiai és motivációs nehézségeiből, melyeket a korábbi szakirodalom előszeretettel sorakoztatott fel a szöveg színpadi alkalmatlanságának bizonyítékaként (Gyulai, 1985, 186. o.).

A további értelmezéstörténet szempontjából elvitatathatlan Fried megállapításainak fontossága, most mégis az elmélet korlátaira szeretném felhívni a figyelmet. A három világ ilyen szisztematikus és merev szétválasztásának ugyanis vannak problematikus következményei. Vegyük példaként a mitikus szinten mindenképpen központi szimbólumnak számító aranyalmafa kérdését. Fried szerint az almafa a földi létben almafa, a mese világában a vágott és megvédelmezendő csodagyümölcs termőhelye, a mitikus szinten pedig a világ tengelye, maga a világfa. Ehhez hasonló módon társít a tanulmány három szerepet Mirigynek vagy az ördögfiaknak is. A szöveg azonban aligha támasztja alá a három világ ilyen határozott elválasztásának lehetőségét, hiszen az első felvonásban az érkező Csongor meglátja a fát és így szól:

Csongor: „*Ah, de mit látok? középen
Ott egy almató virít,
Csillag, gyöngy és földi ágból,
Három ellenző világból,
Új jelenség, új csoda.*”

Vagyis a vándorútjáról hazatérő fiú, aki az egész mű során kétségbeesetten igyekszik majd eljutni a vágott boldogsághoz, a létezés mitikus szintjére, megpillantva az aranyalmafát minden különösebb nehézség nélkül rávágja, hogy szüleinek kertjében bizony a germán mondavilágból jól ismert világfa áll. Milyen pozícióból szólal meg itt Csongor a hármas felosztás szerint? Ekkor még igen keveset tudunk róla, és bár nemcsak vándorútja, de hazatérése

is megengedi, hogy a mesei szinten foglaljon helyet, a szövegnek ezen a pontján még semmi esetre sem lehet részese a mitikus szintnek. Ha tehát felismeri a fát, abban annak a bizonyítékát kell látnunk, hogy a földi és a mitikus világ közti átjárás nem beavató funkcióváltásokon vagy a cselekmény sarokpontjain dől el. A váltások ennél jóval strukturálatlanabbak és esetlegesebbek, mintha a mese elemei időnként felvillantának a mitikus szint jelenlétét.

A hármas felosztás arra mindenképpen

alkalmas, hogy diákjaink maguk földéritekessék a szöveg jelentésszintjeinek szerkezetét. A szereplők, tárgyak, motívumok elhelyezése a három világ-

a földi és a mitikus világ közti átjárás nem beavató funkcióváltásokon vagy a cselekmény sarokpontjain dől el

szinten nem különösebben nehéz feladat, de felvethet ennél jóval fontosabb kérdéseket: pontosan *hogyan kapcsolódnak* össze egymással a szövegszintek, avagy *hogyan köthetőek* össze egymással. Azt feltételezem, hogy egy ilyen feladatblokk után a tanórán is kiderülne, hogy a *Csongor és Tünde* három jelentésszintje nem zárt blokkonként elkülönülve, hanem folyamatos átjátszásban, mozgásban teremti meg világának sajátos, mitikus és álomszerű alaphangulatát.

ÁRGIRUS HISTÓRIÁJA

A mesei szint elemeinek felismerésével van a legegyszerűbb dolgunk, ugyanis ehhez rendelkezésünkre áll Gersei Albert bizonytalanul datálható 16. századi szövege, *História egy Árgirus nevű királyfiról és egy tündér szűz leányról* címmel. A szövegkritikai kiadás igazi filológiai útvesztőt tár fel,

sem a szerző, sem a keletkezés időpontja nem igazolható biztonsággal.³

Az első szembeszökő különbség a széphistória és a *Csongor és Tünde* története közt a helyszín leírása. Acleton király kertjében járunk, amely Tündérországból van valahol. Vörösmarty semmilyen a térre vonatkozó információt nem ad; Csongor már mindenütt járt a világon, és most hazatért. A szerelmesek egymás utáni kutatásának öröktől való jellege sem a históriából való, a fa nem Árgirus miatt

nő az udvaron, és a tündérlány sem indokolja a jelenlétét. Érdekes elem, hogy a hét hattytűből Árgirus taláalomra ragad meg

egyét, vagyis bármelyik tündérlány iránt szerelemre lobbanhatna. Ebből az esetlegességből őriz valamit Csongor figurája is. Ledér vagy a kút leányalakja azért lehetnek a csábítás eszközei, mert míg Tünde Csongort keresi, addig Csongor magát a szerelmet, aminek nem tud nevet adni.

Horváth János 1942–44-es előadásában igen lelkiismeretesen végigszemlézi az *Árgirus-história* és a *Csongor és Tünde* kapcsolatát, és bár főként a szereplőkre és helyszínekre koncentrálna, az elbeszélés módját illetően úgy fogalmaz, Gergei profánsága, nyersége helyén Vörösmarty eszményi, szellemi, tiszta szerelmet fest (*Horváth*, 1969, 73. o.). Valóban szembeűnő, hogy a história igen nyíltan közli a szerelemben eltöltött éjszaka eseményeit. Elhangzik többek között „*Venusnak játéka*”,

illetve a szüzesség elvesztésére utaló – „*vérem kiontását tőled én nem száonom*”.⁴ Vörösmarty nál sokkal óvatosabb körülírással találkozunk, bár Mirigy szövegébe beíródik az aktus ígérete, ahogyan majd később látni fogjuk. A megfogalmazás módjától függetlenül az, hogy Csongor és Tünde között valóban történik-e testi érintkezés, korántsem lényegtelen kérdés (*Zentai*, 2007, 170. o.). Az aranyalmák ugyanis az együtt töltött éjszaka után a fán maradnak. Érdekes értelmezési lehetőséget

míg Tünde Csongort keresi, addig Csongor magát a szerelmet, aminek nem tud nevet adni

nyújthat, ha az almák éppen az aktus hatására maradnak a fán, vagyis megtapadnak, és nem tűnnek el, ahogyan ezt normális

ciklusonként különben megteszik. Azért is lényeges ez a kérdés, mert az öreg király – akinek a románc klasszikus szabályai szerint (*Frye*, 1998, 160. o.) meddsége miatt lenne szüksége a hős közbelépésére – Gergei történetében igen megőrül az almáknak. Ez pedig bizonyíthatná a fentebb vázolt értelmezést, ha a figura Vörösmarty nál egészében nem hiányozna.

A hármas útra vonatkoztatható szöveg helyeket meg tudunk jelölni a históriában is. „*Az változóhelynél ott megtalálisz*”⁵ búcsúzik a tündér Árgirustól, csakhogy odáig ember nem juthat el. A változóhely jelentősége kiemelt fontosságú, nemcsak iránymutatásként hangzik el, a hős kutatását segítő javaslatként, (*Propp*, 1975, 45. o.) de azt a pontot is jelölheti, ahol a hős új státuszba és ezzel a másik világba is át-

³ Internetes kritikái kiadás: <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/argirus-historiaja/pr01.html>

⁴ Gergei Albert, *Árgirus históriája*, 65. versszak.

⁵ *Uo.*, 79. versszak.

léphet. A változóhely szép kert, ahol olvasztott rézszínű folyó csörgedez, innen kapja a nevét. Világos, hogy a változóhely is áttételes jelentést kap, a hármas út a döntés helyszíne, a lelki változása, ahol a boldogság elérésére irányuló utak találkoznak. Csongornak azonban a kör közepén kellene továbbhaladnia.

Egészében megtartja Vörösmarty az álom-motívumot, igaz ennek is szétbontja a szereplőit. Az özvegyasszony álruhájába

Mirigy bújik, a
Balgának öltözött
Kurrah pedig csu-
pán nem ébresztü
fel gazdját ahe-
lyett, hogy ő maga

altatná el. Annyiból okoz a csere feltűnést a két szöveg között, hogy az Árgirusnak szánt homályos utalás a tündértől, miszerint kardját a kisebbik helyről a nagyobbikra akassza, meglepő módon szó szerint megvan a *Csongor és Tünde* szövegében, a negyedik felvonásban, akár valami varázsigé.

Irma: „Mond, hogy egy szeggel magasbra, villogó kardját akassza”

Gergei még segít a kód megfejtésében. Eszerint a nagyobbik szeg Árgirus nyaka, a kisebbik pedig a szolgálé, akinek a királyfi annak rendje-módja szerint ki is oltja az életét. Csongor azonban olyan hirtelen támad a Balgának öltözött Kurrahra, mint aki nagyon is jól ismeri Árgirus meséjét, más oka ugyanis aligha lehet rá, hogy a mondottakból a szolga bűnösségére következtessen. Még ha számíthatott is arra Vörösmarty, hogy közönsége jól ismeri a történetet, igazán különös ez a reakció. Felmerülhet, hogy rejtett kódról van inkább szó,

ami csak a másik szövegen keresztül válhat hozzáférhetővé.

Összességében a históriát olvasva az az ember érzése, hogy a mese világos, lineáris szerkezetét a *Csongor és Tünde* szándékosan kanyarítja újra meg újra körkörösré. Egyértelmű például, hogy az ördögfiak és varázsszerszámaik a ravaszúsággal elnyert mágikus háttér epizódját töltik be, így viszik előre a cselekményt. Ezzel szemben Kurrah, Bezeg és Duzzog vélhetően már a cselekmény

kezdeté előtt funkciót hordoztak, hiszen Csongor érkezésekor Mirigy már a fához van kötve.

Az ördögfiak beírása

a történetbe újra és újra megtörténik, szándékuk ellenére segítő, majd akadályozó és végül újra segítő szerepben, ami látványosan továbberosítja a drámai szerkezet körkörösségét, tükrözhetőségét. Nehéz lenne amellet érvelni, hogy Vörösmarty nem szándékosan alakítja a történetet önmagába visszatérő, centripetális szerkezetűvé (ld. Frye, 1998, 293. o.).

Említettem már, hogy a *Csongor és Tünde* teljes szövegének elolvasását valószínűleg hiábavaló lenne megkövetelni a diákoktól, és talán hiba is. Az Árgirus-história régies nyelvhasználata mellett egészében szintén túl hosszú, azonban a belőle készült feldolgozások között könnyen találhatunk olyat, amely tanórai felhasználásra alkalmassá teszi a mesét.⁶ A rajzfilm elegendő kiindulópontot nyújt ahhoz, hogy a diákok maguk gyűjtsék össze a szereplőket, mesei kulcsjeleneteket, és ezeket összekössék a

⁶ Richly Zsolt 2003-as *Árgyélus királyfi* rajzfilmje elérhető a Magyar Televízió archívumában.

Csongor és Tünde kijelölt szövegrészleteivel. Az előzőekben részletezett szövegösszefüggések nagyobbik részét saját tanulói felismerésként segíthetjük napvilágra, ami értelemserűen hasznosabb, mint a puszta tanári magyarázat.⁷

A MITIKUS SZIMBÓLUMOK MŰKÖDTETÉSE

A továbbiakban – hasznosítani szándékozva a fentieket – a darab hagyományos, cselekményközpontú elemzése helyett a szöveg szimbólumainak közelebbi vizsgálatát javaslom egy esetleges tematikus terv alapjaként. A *szimbólum*

kifejezést abban a klasszikus értelmében használom a továbbiakban, misze-

rint az a képet egy érzékfeletti ideával kapcsolja össze, és ezzel azoknak egyetemességét hangsúlyozza (*Lajosi*, 2001, 68. o.). Ez esetben ráadásul olyan szimbólumokkal lesz dolgunk, amelyek, bár önmagukban nem számíthatóknak könnyen hozzáférhetőnek, rendszeres világ-irodalmi jelenlétük során bizonyos rutinra tettünk szert a megfejtésükben

1. A Világfa és aranyalmák

A mitikus motívumokat bizonyos értelemben összefogja a dramaturgiailag és nyelvileg is középpontba állított aranyalma. Látványos példája annak, hogyan válik a jellegzetes naiv mesei elemből mitikus szimbólum, ahogyan persze arra is,

milyen alakokat vehet fel a mitikus, miattát átmege a meseibe. A világfa motívuma közismert az európai mitológiákban, közös bennük, hogy a fa a világok közti átjárhatóságot, egyben az univerzális természeti rendbe vetett hitet képezi le. Közülük a legismertebb az Ygdrassil, ami gyökereivel és ágaival tartja egyben a fizikai világok sokaságát. Törzse körül terül el az emberek világa, és odújában éli túl az első emberpár az istenek alkonyát (*Dörmötör*, 1995, 20. o.). Az Árgirus-történetnek, ahogyan számtalan más népi alapmesének, almafája őrzi ennek az ősfának az arctípusát, de a *Csongor és Tünde* szövegében,

a fa gyökereit rágják egészen a Ragnarökig, de soha nem érnek munkájuk végére

ben, az ötödik felvonásban, az azonosság explicit módon kimondottá is válik. Ezzel a szöveg általános érvényűként jelenti ki

és tartja fenn a kapcsolatot a mese és a mítosz világa között.

Mirígy: „Ág, ki hitvány görbe ág vagy,
Hol pokolban ágaznál el,
Hogy gyöködhöz nem jutok?
Vagy kívánod, ezt a földet
Hogy keresztül vájjam érted!
Megteszem!”

A skandináv mondák szerint a világ kőrifáját alvilági lények, szörnyű kígyók sokasága pusztítja. A fa gyökereit rágják egészen a Ragnarökig, de soha nem érnek munkájuk végére. Úgy tűnik, Mirígy szerepében a mesei szint minden ártó szándéka egyesül, de ha ezen kívül egy mitikus ősgonosz attribútumait is birtokolja, akkor a motivációját firtató, már említett

⁷ Én a szerelmes éjszakát, a hármas utat és az ördögök szerepét szoktam szövegszinten is kiadni összehasonlításra.

dramaturgiai kifogások egyből okafo-gyottá válnak, ahogyan senki nem tenné fel azt a kérdést sem, hogy milyen szán-dékkal rágcsálják a kígyók az örökkévaló-ságig a fa gyökereit, hiszen a válasz maga az ártó szándék (első felvonás).

Csongor: „*Csillag, gyöngy és földi ágból,
Három ellenző világból,
Új jelenség, új csoda.*”

A szakirodalom által egyik leggyakrabban idézett szövegrészletben nemcsak a fa vilá-gokat összekapcsoló funkciója válik egyér-telművé, de érdekes olvasati lehetőségeket nyújt a három világ természetét illetően is. A gimnazisták számára tálalt olvasat sze-rint (ld. *Kerényi*, 2005) a felsorolás az ele-mekhez köthető,

amennyiben az éteri világot az égből a csil-lag, valamiféle köztes dimenziót a vízből az

igazgyöngy, úgy anyagi-fizikai valóságunkat a föld reprezentálja. Érdemes lehet összehangolni ezt az állítást Fried István korábban már emlegetett megközelítésével (*Fried*, 1980). A három világ kétféle ma-gyarázata szerkezetileg teljes mértékben egybeesik. Ahogyan a földi világban a víz visszatükrözi az éjszakai égbolt csillagait, úgy viszonyul a szerkezet a valóság elemei-ből építkező mítoszt visszatükröző mesé-hoz. Éppen ez az összefüggés mutat rá, hogy a három világszint statikus szétvá-lasztása akadályozhatja a mélystruktúrá-hoz való hozzáférést.

És végül, hogy a *Csongor és Tünde* al-mafája a világok közti átjárásért is felel, azt a szöveg az első felvonásban szintén expli-cit kijelenti.

Tünde: „*E kies fát mily hiába
Ültetem vad föld porába,
Kedvesemre nem találok.
A fa kincseket terem,
A fő kincs, a szerelem,*”

A szerelmesek világát összekötő epifánia-pontot, a bepillantás lehetőségét az iste-nibe az aranyalmafa teremti meg, de nem a romantikus szöveghagyomány tipikus átjárójaként viselkedik, amire fel lehet mászni, vagy aminek át kell bújni a gyö-kerei között,⁸ hanem a szöveg tanúsága szerint, Csongor figyelmét kell felkeltenie. A ciklusban bolyongó ember ugyanis ön-maga erejéből nem képes hozzáférni az életén túli világhoz. Mégis rajta múlik,

hogy életre kelti-e az aranyalmákat, melyek az egyedüli utat kínál-ják az ő életén túlmu-tató világ felé.

Ezzel el is érkeztünk az aranyalmák problémájához. Az almák szemiotikája végtelenül sokféle és szerteágazó, itt első-sorban mégsem bibliai vagy mitologikus ismereteinket kell mozgósítanunk. A bűnbeesés vagy a Hesperidák a nyil-vánvaló kapcsolatuk ellenére sem biztos, hogy hatékonyan segítenék a kép értelme-zését. Találó módon egy viszonylag hétköz-napi metaforát kell kibontanunk az értelmezéshez. Az aranyalmák, melyek a két vi-lágot összekötő fán teremnek, nem mások, mint Csongor és Tünde szerelmének gyü-mölcsei. Izgalmas példája ez a köznyelvi metafora egyértelmű mitikus eredetének. A fához hasonlóan az aranyalma mitikus jelentésszintje is beíródik a szövegbe, de

a földi világban a víz visszatük-
rözi az éjszakai égbolt csillagait

⁸ Nyilván az sem véletlen, hogy Mirigy éppen ezzel próbálkozik.

sokkal kevésbé feltűnő módon Mirígy elejtett megjegyzéseiben, az első felvonásban:

Mirígy: „*Három izben elvirágzik
Ez naponnan, este rajta,
Mint a szűz emlői bimbók,
Oly kis almák duzzadoznak.
...
Mint mondtam, az éj ha jő,
Érni kezd a fán az alma,
S mint egy most szült lánykafő,
Oly arannyá duzzad halma.*”

A szüzesség és a szülés, a virágzás és a megérés magában is nyilvánvalóvá tenné az almákhoz kapcsolódó

áttételes jelentést a létezés ciklusában, ráadásul az almák csak akkor maradnak a fán,

ha Csongor és Tünde együtt töltik az éjszakát. Mirígyet az teszi egyértelműen démonikusá, hogy tudja mindezt, és hogy célja éppen az almák megszerzése vagy legalábbis az almaérés megakadályozása, amiről fiatalságának visszaszerzését reméli.⁹ Mirígy szándéka tehát a létezés láncának megszakítása, ezzel pedig funkciójában Madách Luciferéhez közelít.

2. Az álom

A mesei hős elé állított próbatétel jellegzetes esete, hogy nem szabad elaludnia.

A hős ilyenkor rendszerint elalszik. Amíg Árgirus kiválasztottságát éppen azzal bizonyítja, hogy nem alszik el, és megragadja az

egyik hatyút, addig Csongor komoly erőfeszítései ellenére is elalszik a fa tövében.

A varázsmese szabályai szerint ezzel le kelene maradnia a Tündével való találkozásról, mégsem ez történik. A szövegben megkettőződik az álom-jelenet, és csak a második alkalommal, a negyedik felvonásban jár az említett következményekkel. Mivel ennek az ellentmondásnak a feloldására a szöveg semmilyen lehetőséget nem kínál, arra kell gyanakodnunk, hogy az álom itt nem a klasszikus mesei funkciójában szerepel.

Ahogy korábbi esetekben, itt is egy dramaturgiai képtelenség segít a megértésben.

Csongor komoly erőfeszítései
ellenére is elalszik a fa tövében

Csongor minden alkalommal álmból felriasztva látja Tündét,¹⁰ úgy is utal rá, mint akit álmaiban lát. Ha ehhez

hozzá vesszük, hogy az első felvonásban Csongor elalszik a fa alatt, majd az ötödikben ugyanott felébred, akkor érvényes olvasattá válhat, miszerint Csongor végig álmodik (l. második felvonás):

Csongor: „*Mint sugár, mely egyik égből,
Egy világi messze végből,
Más világba szökeve hat,
Jöttem, vagy csak álmodám...*”

Csongor beszédmódjára különben is jellemző, hogy bizonytalan az érzékeiben, gyakran megkérdőjelezi, ami előtte van, nehezebbé esik pontosan szétválasztani a valót az elképzelttől. Zentai Mária tovább-

⁹ „*Tán le hull a kor homálya, Almádat ha tizelem.*” Mirígy szavait különösen pikánsá teszi, hogy bár nincs rá meggyőző adat, hogy Vörösmarty ismerte-e a germán mondavilág történeteit, egy skandináv történet szerint, amikor Loki ellopta az istenek aranyalmáját, azok öregedni kezdtek, vagyis elvesztették halhatatlanságukat. Az aranyalma archetípusa tehát fenntartja a kapcsolatot a továbbélés lehetőségeivel, és ami az istenek számára örök élet, az a halandók számára a szerelem. I. Dömötör, 1995, 48.

¹⁰ Először a fa alatt ébreszti fel Tünde, a hajnal országában nem is találkozhatnak. A harmadik találkozást Csongor átálusza, a negyediknél ismét Tünde kelti fel.

megy, rámutat, hogy Csongor a cselekmény minden lényeges pontján elalszik, ha pedig mégis ébren van, rendszeresen rossz döntéseket hoz (*Zen-tai*, 2007, 172. o.).

Vagyis az álom, a fához hasonlóan kozmikus méretűvé növekszik, az olvasás szervezőelve lesz. Dramatur-

giailag valóban teljesen értelmezhetetlen, hogy Tünde miért kötözteti a manókkal a fához Csongort (ld. *Gyulai*, 1985, 176. o.). Az álom-motívum működtetése szempontjából azonban világos, hogy csak így tudja keretessé tenni a szerkezetet, ezzel együtt visszaállítani a világ rendjét, hiszen Csongor az általa szabadon engedett Mirigy helyére kerül.

3. A ciklus

A tavasz mítoszára jellemző újjászületés képei (*Frye*, 1998, 169. o.) nem a hagyományos módon jelennek meg a *Csongor és Tündében*. A szöveg nem felhívja a figyelmet a ciklikusságra, hanem olyan módon tartja azt homályban, ahogyan a cikluson belül kóborló Csongor érzékeli, megfoghatatlan, homályos rendezőelveként a világnak. Úgy is fogalmazhatunk, a szöveg nem teszi témájává a ciklust, de minden szintjén alárendelődik annak.

A *Csongor és Tünde* szerkezetét tekintve egyértelműen a ciklikusság a fő

szervezőelv. A klasszikus elbeszélések lineáris történetmesélésével szemben a ciklikus jellegű mű nem beszél el egy történetet, ha-

nem a világ működéséről árul el valamit, emiatt a befejezhetetlenség, elbeszélhetetlenség érzetét kelti. Éppen ezért a ciklikus szerkesztés nem

lehet pusztán szerzői szándék kérdése. Világos, hogy a halhatatlanság témájáról nem lehet olyan történetet elmondani, melynek eleje és vége van. A szövegnek ez a befejezhetetlensége még a legalapvetőbb mesei cselekményelemet, a szerelmeseik egymásra találását is képes transzformálni. Csongor és Tünde nem most találkoznak először, keresésük kozmikus és örökké tartó. Hétköznapi szóhasználatban: aki álmainkban él,¹¹ azzal már találkoztunk (*Fried*, 2001, 82. o.).

A drámaszerkezettel kapcsolatban a szakirodalom alaposan körbejárta a körösség kérdését, ezért ezen a ponton csak utalunk rá, hogy a darab időszervezete egy ún. kozmikus napot (*Kerényi*, 1992, 11. o.) ölel fel. Térben pedig ugyanaz a kerítés jellemzi, ami Csongor cél utáni kutatását is kétségessé teszi.¹² A mesei hagyományhoz szintén szorosan kapcsolódó hármassal kapcsolatban is érdemes észrevenni, hogy Csongor kérdése, „*Ó, de melyik nem közép itt?*” (második felvonás), éppen arra a pontra vonatkozik, ahol áll. Az utazók egyértelművé teszik, hogy a három út

Csongor a cselekmény minden lényeges pontján elalszik, ha pedig mégis ébren van, rendszeresen rossz döntéseket hoz

nem most találkoznak először, keresésük kozmikus és örökké tartó

¹¹ „S aki álmainkban él, A dicsőt, az égi szépet Semmi földön nem találtam.”

¹² Szabó Borbála 2016-os átdolgozásának találoán a *Kerengők* címet adta.

egyike sem vezet az égi széphez, de Ilma szavaiból úgy tudjuk, hogy a középső jut el a célhoz. Csongornak azért kell a kozmikus tágitott térben keringenie, hogy visszataláljon önmagához. Az a tény, hogy a hármas utat Csongor varázskörként látja, miközben az sem világos, hogy ő honnan érkezik,¹³ pontosan mutatja, hogy a hősnek ugyanúgy nincs rálátása a ciklusra, mint az olvasónak a saját létezésére. Ennek belátásával azonban a befogadó beavatottá válik, ebből a perspektívából mintegy képességet nyerve a mitikus szinthez való hozzáféréshez.

Igazat kell adnunk annak az állításnak, miszerint a dráma olvasásának nem juthatunk a végére (*Lajosi*, 2001, 73. o.), ahogyan Csongor utazásának sincs meghatározott eleje és vége, ahogyan az Éj sem lesz megnevezve, és ahogyan monológja is a cél hiányát hangsúlyozza. Tulajdonképpen az egyetlen konkrétan megnevezett fogalom, mely alapja lehet egy általános jelentés kialakításának, maga a szerelem.

Elsőre túlzásnak tűnhet ezeknek a kérdéseknek a felvetése a tanórán, de valójában diákjainknak számos mozgósítható ismerete van a témában. Ha nem is tanítottunk a germán mondavilágról, a Marvel

Thor-fimjeiből jól ismerik a világfát, a szivárványhidat és Lokit, a romantika világirodalmából sokat tudnak a világok közti átjárók működéséről, az álom-motívum pedig a mai napig termékeny vándortoposza az ifjúsági irodalomnak is.

A SZERELEM EREDETMÍTOSZA

„What people call ‘love’, is just a chemical reaction that compels animals to breed. It hits hard, then it slowly fades, leaving you stranded in a failing marriage.”¹⁴

„Love has meaning, yes. Social utility, social bonding, child rearing... We love

people who have died.

Where’s the social utility in that? Maybe it means something more, something we can’t... yet understand. Maybe it’s

some evidence, some... artifact of a higher dimension that we can’t consciously perceive. I’m drawn across the universe to someone I haven’t seen in a decade... who I know is probably dead. Love is the one thing we’re capable of perceiving... that transcends dimensions of time and space. Maybe we should trust that, even if we can’t understand it yet.”¹⁵

leghatározottabban felvetik az anyagi és a szellemi világ kettősségének problémáját

¹³ Gere Zsolt tanulmányában Héraklész választásához, az Y-példázathoz köti a hármas út szerepeltetését. Ebben az összehasonlításban még feltűnőbb, hogy Csongor előtt nem két út áll, vagyis ő nem az egyiket érkeztet, hanem a szerzői utasítás szerint fellép a hármas útra, belép a varázskörbe (*Gere*, i. m., 248. o.).

¹⁴ Rick and Morty, 2014 január, season 1, episode 6. – *ford.* Amit az emberek szerelemnek neveznek egy kémiai reakció, ami az állatokat szaporodásra kényszeríti. Keményen beüt, aztán lassan elhalványul, és ott hagy téged egy tönkrement házasságban.

¹⁵ Interstellar, 2014, ford. A szerelemnek van értelme, igen. Szociális haszna, szociális kötődés, gyermeknevelés. Szeretjük a halottainkat, milyen társadalmi haszna van ennek? Talán ez valami több, valami, amit még nem értünk. Valamilyen bizonyítéka a magasabb dimenzióknak, amiket nem vagyunk képesek tudatosan érzékelni. Keresztülutaztam az univerzumon valakiért, akit tíz éve nem láttam és valószínűleg halott. A szerelem az egyetlen számunkra is érzékelhető dolog, ami átlép időn és téren. Talán meg kellene próbálnunk bízni benne, akkor is, ha nem értjük.

A szándékosan mai középiskolások kortárs kulturális közegeből választott két idézet egymás mellett, jól mutatja, hogy a szerelem definiálására tett kísérleteink a leghatározottabban felvetik az anyagi és a szellemi világ kettősségének problémáját. Olyan nyilvánvalóan materiális és spirituális jelenség egyszerre, hogy bár a vele kapcsolatban megfogalmazott kérdések egyidősek az emberiséggel, megfogalmazásához semmivel nem jutottunk közelebb. A szerelem részletes eszmetörténeti összefoglalása egyértelműen túl nagy vállalkozás lenne és feldolgozhatatlan mennyiségű szöveget ölelné fel. Nagyjából körülhatárolhatóan látszik azonban egy szerelem-mitológia, ami az érzésnek önmagán és az érzőn is túlmutató jelentőséget tulajdonít, és látni fogjuk, hogy a *Csongor és Tünde* szerelemfelfogása kiválóan beillik ebbe a sorba.

A szerelem anyagi és szellemi kettősségéből fakad, hogy összeegyeztethetetlen önmagával. Miközben valóban a fizikai reprodukcióra igyekszik rákényszeríteni az alanyt, olyan lelki folyamatokat indít el, amiket az képtelen anyagi természetűnek tekinteni. Ezek alapján érthető, hogy a szerelem irodalmi leírásának legősibb és máig leggyakoribb alakzata az ellentét.¹⁶

A *Csongor és Tünde* nem kisebb kérdésre keresi a választ, mint az emberi élet értelmének, a boldogság elérésének módjára. Ez önmagában még nem emelné ki a létfilozófiák sokaságából, csakhogy a szöveg részben választ is kínál a kérdésre.

A darab szerint ugyanis az emberi élet célja a szerelem, vagy talán pontosabb, ha az mondjuk, a szerelem tartja meg az emberiséget a létezésben. A szövegbe számtalan módon újra és újra beíródik a szerelem elmesélhetetlensége. Abban, ahogy a szöveg nem előrehalad, hanem önmagát ismétli (*Lajosi*, 2001, 75. o.), láthatóvá válik egy koncepció, mely a világirodalmat mint a szerelem megfogalmazására irányuló, ezért szükségszerűen sikertelen próbálkozások sorát értelmezi.

Szorosan a termékenység felől értelmezve a fogalmat, ahogyan a Rig-véda egyik teremtéshimnusa teszi, amikor a szerelmet az első létezőként írja le, az állítás logikailag megkérdőjelezhetetlen.

*„Meggzületett a szerelem, a lélek
magva és ura minden ösztönöknek,
nemlétig erő gyökerét a létnek
ma is a vágyban keresik a bölcsek”¹⁷*

A himnusz nem csupán első létezőnek tekinti a szerelmet, de a létezés előtti- nek, amiből a létezés vágya egyáltalán megszületik.

Egyedülállóan izgalmas kísérlet az anyagi és a szellemi paradoxon feloldására Schopenhauer híres tanulmánya (*Schopenhauer*, 1918), amely ráadásul nem spirituális, hanem nagyon is racionális kiinduló hipotézissel dolgozik. A szerelmet a faji akarat egyéni leképeződésének tekinti, így egyér-

¹⁶ Odi et amo. Quare id faciam, fortasse requiris.
Nescio, sed fieri sentio et excrucior. (Catullus, LXXXV)
*/Gyűlölök és szeretek. Kérded tán, mért teszem én ezt,
Nem tudom, érzem csak: szerteszakít ez a kín./* (Ford.: Devcesei Gábor)

¹⁷ Szabó Lőrinc fordításában, in. Hans Joachim Störig: *A filozófia világtörténete*, Helikon, Budapest, 2005.
Fórizs László fordításában az utolsó sor: *„Abban a vágy, mi föltámadt először”*. In: *Rigvéda teremtéshimnuszok*. Szerk. Fórizs László. Farkas Lőrinc Imre kiadó, Budapest, 1995.

telmúen függetlenítve az egyént saját érzelmeinek következményeitől. Schopenhauer ezzel megoldja azt a problémát is, hogy az egyszeri szubjektum hogyan lehet képes a faj létezésének akár csak elgondolására, ha az minden tekintetben túlmutat az ő arasznyi létén. Eszerint a válasz szerint nem képes rá, öntudatlanul teszi meg, miközben azt hiszi, egyéni vágyai hajtják. Tanulságos párhuzamokat vonhatunk eddigi fejtegetéseinkkel, ha figyelembe vesszük például, hogy „*két szerelmes növekedő hajlama voltaképp már életakarata az új egyénnek, amit képesek és akarnak is nemzeni*” (Uo., 8. o.). Csongort is egy ilyen definiálhatatlan késztetés hajtja keresztül a cselekményen, mindenfajta támpont nélkül hagyva a hőst. Csongor bolyongásának kozmikus jellegét szintén magyarázhatjuk úgy ebben a felfogásban, mint a végtelenhez viszonyított véges létező kitettségét,¹⁸ aki különleges módon mégis beelát, vagy inkább megsejt valamit az őt irányító folyamatokból és választ keres rájuk.

Erről a pontról válik nyilvánvalóvá a kapcsolódás a *Csongor és Tünde* egyetlen nagy szövegutódjával, *Az ember tragédiájával*. Bár kétségtelen, hogy Éva terhessége nem hoz semmilyen megbékítő fordulatot, éppen ellenkezőleg, a küzdelem örökévalóságát és az ellene való lázadás értelmetlenségét bizonyítja. Mégis a szöveg expliciten kimondja, hogy Lucifer visszahőköl, amikor megsejti, milyen érzelm kapcsolja össze az emberpárt. A szerelemnek ilyen határozott fókuszba állítása azért is

figyelemre méltó, mert bár bibliai történetről lévén szó a szöveg végig feltételezte ezt a végkifejletet, az mégis csattanószerűen hat. Az összevetésben kimondható, hogy a *Csongor és Tünde* végtelen sötétben pislákoló szerelem-fogalma, a mindent legyűrő és megrontó entrópia elleni egyetlen hatalom *Az ember tragédiájában* szintén legyőzi Lucifert, ahogyan pedig az a fentiekből következik, Ádám sem egyénként győzedelmeskedik, sőt

a szerelmet a faji akarat egyéni leképeződésének tekinti

a saját szempontjából képtelenség lenne győzelemként értelmezni a jelenetet. Nem ő győz, hanem Lucifer veszít, az emberiség elnyeri a további létezés lehetőségét. Az irodalomtanítás kronologikus szemléletének egyik nagy problémája, hogy alig engedi meg a tematikus vizsgálódásokat – egy szerelem-tematikát azonban még így is össze lehet állítani a kilencedik-tizedik évfolyam tantervéből, aminek elegáns és nagyszabású lezárása lehet a *Csongor és Tünde* szerelemfelfogása. Annál is inkább megfontolandó ez a lehetőség, mivel az új érettségi feladattípusai között szerepel a tematikus esszé, aminek gyakorlati megvalósulásáról, gyakorlati példáiról még szinte semmit nem tudunk.

A MESE ÉS A MÍTOSZ

A mese műfajának újragondolására is szükség lehet, hiszen a mese nemcsak megőrzi a mitikus alakzatokat – ahogyan láttuk, maga Vörösmarty is az Árgirus-histórián keresztül fér hozzá a mitikus szint-

¹⁸ „*vágya ugyanis úgy viszonylott minden más vágyához, mint a faj viszonylik az egyénhez, tehát, mint végtelen a végeshez.*” Uo., 13.

hez –, de kötetlen formájának köszönhetően képes ezeket újraírni, kontextusfüggetlenül működtetni. A mitikus szint túlsúlya szembeötlő a darabban, ennek oka azonban nem az, hogy a filozófiai tartalom itt helyezkedik

el, hanem hogy a mesei szint eleve csak eszköz a mitikus felfedéséhez. A mese átmeneti

konstrukcióként működik (*Iser*, 2001, 42. o.), ami folytonos oda-vissza mozgásával tart fenn egy átjárót a valóság és a mitikus között. Elemeit természetesen a valóságosból nyeri, de alkalmazása ezen elemek „nem ugyanolyanként való visszatérése” (*Blumenberg*, 2006, 129. o.), ezzel pedig a mitikus játékba hozása. Így aztán jelentése sem a mese jelentése, csak lehetőség a mítosz jelentésének feldolgozására. Ezért van, hogy az explicit elmesélt mítosz az olvasó számára csak mese lesz, elveszti képességét, hogy önmagán túlra mutasson.

A három szint szerkezetének további feltárásához érdemes lehet segítségül hívni Iser híres hármását, a valós, a fiktív és az

imaginárius fogalmait (*Iser*, 2001, 21. o.). Vitan felül áll, hogy a varázsmese lépten-nyomon bejelenti saját fikciójellegét, erre saját

eszközkészlete van, jellegzetes figurák, akadémák, sőt jellegzetes szófordulatok is. Azonban a fikciót bejelentő határátlépésekkel – miközben felhívja a figyelmet arra, hogy nem valóságos – el is altatja a gyanakvásunkat, azaz ártalmatlanabbnak látszik, mint amilyen. Éppen ez a tétnélkülisége teszi képessé arra a mesét, hogy

pillanatokra láthatóvá tegye a mitikus fogalmi szintjét.

A valós és a lehetetlen vegyítéséből létrejövő mitikus célja nem kevesebb, mint a feldolgozhatatlan valóságnak a feldolgozható

formába öntése, a világgal való szembenézés. A határátlépés egyetlen lehetséges eszköze pedig, a mese. Ha visszaem-

lékszünk, ez a szerkezet beleíródik a *Csongor és Tündébe*; Tündének azért kell elültetnie a fát, hogy felhívja magára Csongor figyelmét, és a hármas út vándorainak kapcsán is felsejlik, hogy éppen a fikciót nélkülöző világmagyarázataikba buknak bele. Figyelemre méltó továbbá, hogy az olvasóhoz hasonlóan, maga Csongor is a valóság és az álom szétválasztásának problémájával küszködik, ahogyan azt a szimbólumoknál már jeleztem.

Ahogyan arra már szintén tettem utalást, azt hiszem, hogy helytelenül jártak el mindazok a tanulmányok, amelyek Fried alapján megkülönböztették és három különböző csoportba sorolták a valós, mesei

és mitikus regiszterhez tartozó elemeit a szövegnek, ezek ugyanis csak egyszerre érthetőek meg, feldarabolásuk épp a három szint

játékát rejtje el. Beszélhetünk ugyan az álomnak valós, mesei és mitikus funkciójáról, de nem beszélhetünk az álomról önállóan, mint mesei vagy mitikus fogalom. Másképpen nem is lehetséges hozzájutni a szöveg jelentéséhez, mert ha ezek a világszintek önállóan is jelentenének valamit, vagyis ha a darabot három részre lehetne bontani, akkor soha nem juthatnánk el a

a varázsmese lépten-nyomon bejelenti saját fikciójellegét, erre saját eszközkészlete van

el is altatja a gyanakvásunkat, azaz ártalmatlanabbnak látszik, mint amilyen

mitikus szintig, hiszen az önmagában nincsen jelen, az imagináriushoz hasonlóan csupán a mesein, a fiktíven keresztül válik hozzáférhetővé. És éppen ebben ragadhatjuk meg a *Csongor és Tünde* korszakos jelentőségét, hogy olyasmiről szól, ami szövegszerűen nem lehet jelen, hiszen a mítosz elmesélése meseivé változtatná azt, és megszüntetné, vagy legalábbis újra eltávolítaná annak jelenlétét. Ha nem is tett volna többet, már csupán az a tény, hogy a szerző felismerte a szövegszinteknek ezt a rendhagyó játéklehetőségét, már magában is elévülhetetlenné és pótolhatatlanná teszi a darabot.

KONKLÚZIÓ

A tanulmány a hagyományos tantervi szempontok helyett új fókuszokat kínál fel a *Csongor és Tünde* újragondolásához, tanórai tárgyalásához. A kiindulópontja, miszerint a dráma a magyar ösköltészet feltárására tett kísérlet lenne, megfontolandó alapja lehet egy Árgirus királyfi széphistóriáján alapuló részletes összehasonlító

elemzésnek. A két szöveg párhuzamainak és különbségeinek vizsgálatán keresztül a három világszint, a valós, a mesei és a mitikus viszonyrendszere feltárható és az irodalmi hagyomány működésének alapvető tulajdonságaira világíthat rá. Azt, hogy a három világszint mozgása milyen nagymértékben egyezik a valós, az imaginárius és a fiktív viszonyával Wolfgang Iser nagy hatású tanulmánya szerint, továbbgondolandó megfigyelésnek gondolom, aminek a bizonyításához további műveket is be kellene vonni a vizsgálódásba. A dráma szerelemfelfogásának részletesebb vizsgálata alapjává válhat egy szerelem-tematikának, ami segít elhelyezni a művet az irodalomtörténet folyamatában. A szerelemnek mitikus őserőként való ábrázolása különben is jótékonyan hatna a középiskolás korosztály témaérzékenységre, mert a száz évnél régebbi szerelmi líra jellemzően nem hozza lázba a diákokat, így legalább szembesülnének egy kerek koncepcióval.

IRODALOM

- Schopenhauer, A. (1918): *A nemi szerelem metafizikája*. Franklin-Társulat, Budapest.
- Cserhalmi Zsuzsa (2000): *Amit az irodalomtanításról tudni kellene...* Korona, Budapest.
- Csoma Gyula és Lada László (2002): Az olvasás éve és a funkcionális analfabetizmus. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 3. sz., 90–94.
- Dávidházi Péter (2004): *Egy nemzeti tudomány születése*. Akadémiai, Budapest.
- Fried István (1980): „Három ellenző világban...” *Tiszatáj*, 34. 1. sz., 16–24.
- Fried István (2001): „s a ki álmaimban él...” In: Egyed Emese (szerk.): *Álmodóink, Vörösmarty – Tanulmányok*. Erdélyi Múzeum Egyesület, Kolozsvár.
- Gere Zsolt (2013): *Szebb idők – Vörösmarty epikus korszakának rétegei*. Argumentum, Budapest.
- Gergei Albert (1986): *Árgirus históriája*. Szépirodalmi, Budapest.

- Dömötör Tekla (szerk., 1995): *Germán, kelta regék és mondák*. Móra, Budapest.
- Gyulai Pál (1985): *Vörösmarty életrajza*. Szépirodalmi, Budapest.
- Blumenberg, H. (2006): *Hajótörés nézővel*. Atlantisz, Budapest.
- Störig, H. J. (2005): *A filozófia világtörténete*. Helikon, Budapest.
- Horváth János (1969): *Vörösmarty drámái*. Akadémiai, Budapest.
- Kerényi Ferenc (2005): *Vörösmarty Mihály – Csongor és Tünde*. Akkord, Budapest.
- Knausz Imre: *A fókusz, mint oktatáselemleti kategória*. Előadás a VII. Miskolci Taní-tani Konferencián 2014. február 7-én.
- Lajosi Krisztina (2001): „három ellenző világból”. A Csongor és Tünde újraolvasásának lehetőségei. In: Egyed Emese (szerk.): *Álmodóknk, Vörösmarty – Tanulmányok*. Erdélyi Múzeum Egyesület, Kolozsvár.
- Kerényi Ferenc (szerk, 1992): *Matúra klasszikusok*. Ikon, Budapest.
- Nemeskürty István (1997): *Elérhetetlen, tündér csalfa cél*. Hungarowax, Budapest.
- Frye, N. (1998): *A kritika anatómiája*. Helikon, Szekszárd.
- Propp, V. J. (1975): *A mese morfológiája*. Gondolat, Budapest.
- Vörösmarty Mihály: *Csongor és Tünde*. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/22800/22896/> (2022. 09. 10.).
- Iser, W. (2001): *A fiktív és az imaginárius*. Osiris, Budapest.
- Zentai Mária (2007): Álmodóknk hármas útján. In: Szegegy-Maszák Mihály (szerk.): *A magyar irodalom története II*. Gondolat, Budapest.





KISS DÁVID

„Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd.”

Kiegészítések és kommentárok
az irodalomtanítás körüli vitákhoz

MŰHELY

BEVEZETÉS

Bő száz évvel ezelőtt, fogarasi diákjainak írta meg Babits Mihály a fentebb idézett gondolatot is bennfoglaló tanulmányát, *Irodalmi nevelés (Egy tantárgy filozófiája tanulók számára)* címmel. Ebben a pedagógiai és irodalomtörténeti jelentőségű írásában Babits a stilisztika és a retorika stúdiumáról, az irodalmi nevelésről, vagy ahogy ma mondanánk: a magyartanításról értekezik.

Az irodalmi múlt, olvasás, történelmi emlékezet, stílus, nyelv- és gondolatkinés fogalmi éppúgy meghatározó elemek az irodalomtanításról szóló mai diskurzusban (vö. *Fűzfa*, 2016; *Kispál*, 2019; *Herédi*, 2021a; *Kiss*, 2021a; *Kiss*, 2021b; *Kiss*, 2022), mint Babits korának irodalmi nevelésről alkotott felfogásában (vö. *Babits*, 1917; *Szűts-Novák*, 2019).

A fogalmi keret tehát adott, ahogy végső soron állandónak nevezhetjük az irodalmi nevelés célkitűzéseit is: „gondolkodni és beszélni: nem lehetne rövidebben és

mégis teljesebben megjelölni egész középiskolai tanításunk célját” (*Babits*, 1917).

Úgy véljük, hogy a rohamtempóban változó technikai környezet, és az ennek talaján fejlődő digitális kultúra radikális változásokat eredményez(ett) a pedagógia majd’ minden területén, így az iskolai irodalomtanításban is; „a magyartanár [...] azzal a ténnyel szembesül, hogy tantárgyának társadalmi és iskolabeli presztízse egyaránt megrendült az utóbbi évtized(ek)ben [...], amikor a szónak, a szövegnek, a betűnek a szerepe erősen felértékelődni látszik a társadalom életében és az önérvényesítésben.” (*Fűzfa*, 2016, 13. o.)

A digitális kultúrában a *nyelv* új (vizuális és auditív eszközökkel kiegészült) kódjait alkalmazzuk, másképp olvasunk (vö. *Kiss és Szűts*, 2021), ezért (*Babits* gondolatait parafrázálva) azt mondhatjuk, hogy tanárként „feladatunk nem más, mint a digitális kultúra multimediális terében is hatékony, információkeresést és értelmezést segítő olvasás és írás tanítása” (*Kiss*, 2021, 70. o.).

A digitális kultúrában a *nyelv* új (vizuális és auditív eszközökkel kiegészült) kódjait alkalmazzuk, másképp olvasunk (vö. *Kiss és Szűts*, 2021), ezért (*Babits* gondolatait parafrázálva) azt mondhatjuk, hogy tanárként „feladatunk nem más, mint a digitális kultúra multimedialis terében is hatékony, információkeresést és értelmezést segítő olvasás és írás tanítása” (*Kiss*, 2021, 70. o.).

Az irodalom tantárgy presztízsveszítése és (a diákok megváltozott és rendkívül gyorsan változó kulturális közegéhez viszonyított) maladaptív működése rendszerszintű problémákra, dilemmákra mutat(ott) rá, s az irodalomtanításban mindez a *régi* (állandó, kardinális) nevelési célok (mint például az olvasóvá nevelés) új, egyelőre megoldatlan kihívásaihoz vezet(ett). *Szekszárdi Júlia* (2021)

szerint „a tananyagközpontúság, a lexikális tudás, a versenyéhség nem teszi lehetővé, hogy reflektáljunk a

látható (vagy nem látható) változásokra. Az autonómia és a kritikai gondolkodás, a reflektálni tudás, a problémamegoldás készsége és képessége [...] a leglényegesebb célja a nevelésnek” (8. o.). Mindezek után *Füzfa Balázssal* (2016) együtt tehetjük fel a kínzóan aktuális kérdést: „Alkalmas-e arra az irodalom tantárgy, [...] hogy ezeknek a kihívásoknak megfeleljen?” (13. o.). Gondolatkísérletünk erre a kérdésre próbál választ adni, miközben dialógust folytat Babits Mihály idézett munkájával, ütköztetve a költő irodalmi neveléssel kapcsolatos nézeteit a napjainkban formálódó szakmai

viták álláspontjaival és a tantárgy nevelési-oktatási célkitűzéseivel, gyakorlatával.

A „MAGYARTANÍTÁS-VITÁK” – AZ EGYETÉRTÉS POLIFÓNIAJA

„Sokat beszélnek az irodalmi nevelésről és sokszor ellenséges hangokon.”
(*Babits*, 1917)

Az ismeretátadás, a kronologikus tananyagelrendezés, a kánon, a kötelező olvasmányok, a populáris kultúra, az élményközpontúság és a módszertani megújulás témái évtizedek óta folyamatosan szervezik az irodalomoktatás körüli szakmai tanácskozássokat. Az utóbbi években leginkább a klasszikus szerzők taníthatósága, tehát a kánon körüli viták és vélemények váltak

gyakorivá, ám ezek (ahogy arra *Milbacher Róbert* is rámutatott) sokszor figyelmen kívül hagyták az iro-

dalomtanítás válságának a kánonon kívüli eső összetevőit. Így érthető, hogy „mind a válság, mind pedig a kétségbeesett kísérletek az irodalmi kultúra megmentésére többek között a listaként felfogott kánonfogalom kimerüléséből következnek” (*Milbacher*, 2021). Ha az irodalomtanárok eleve gyakorlatilag kudarcra ítélt vállalkozásként fogják fel a rájuk rótt tantervi kötelezettségeknek való megfelelést (jelesül a *teljes* kánon átfogását), akkor az negatívan befolyásolhatja saját pályaeértékelésüket és szaktárgyuk tanításának helyzetének megítélését (vö. *Herédi*, 2021a; *Kispál*, 2022).

figyelmen kívül hagyták az irodalomtanítás válságának a kánonon kívüli eső összetevőit

A *Nemzeti alaptanterv* 2020-as módosítása okán kialakult heves szaktanári tiltakozás,¹ valamint a különböző szakmai médiumokban azóta megjelenő, sokszor elkeseredett hangvételű megszólalások is azt bizonyítják, hogy a „magukra hagyott, tanácstalan tanárok próbálnak a lista végére érni, amelynek sem nagyságát, sem értelmét nem képes belátni senki, ami értelemszerűen frusztrációhoz, saját szakmai kompetenciánk devalválódásához vezet(ett)” (*Milbacher*, 2021).

Azt, hogy mindez mennyire aktuális jelenség, jól mutatja a *Válasz Online* internetes folyóirat hatásbain idén kibontakozott vita (újratermatizálva többek között a kánon problémáját), melynek forrása *Nényei Pál* gimnáziumi magyartanár *Fejtől búzlik a magyar közoktatás, az éhbér csak következmény* című, júliusi esszéje, mely (talán a tudatos szerzői intenció miatt vagy annak ellenére) kifejezetten provokatív hatott, s több választ is generált, szintén pályán lévő tanároktól.

A vita összefoglaló áttekintésével képet kaphatunk nemcsak az elit(?)gimnáziumi (irodalom)tanítás (napjainkban is mélyülő válságot mutató) helyzetéről, hanem a kérdésben érintettek nézeteiről, a tanítás mindennapi kihívásairól, és tágabban a minket körülvevő oktatáspolitikai környezetről is. A vitát alkotó írások összegző bemutatásakor

azon elemek értékelésének szentelünk nagyobb figyelmet, melyek témánk szempontjából relevánsak, azaz az irodalomtanításhoz, azon belül is az alapvető fogalmakhoz (*olvasás, írás, tudás, műveltség*) kötődnek, nem törekszünk tehát teljességre az áttekintés során.

Nényei a gimnáziumi oktatás válságának sarokköveiként azonosítja az évszázadokig meghatározó szerepű klasszikus (humán) műveltség eltűnését, a *tudás* relativizálódását, az iskola és a diák viszonyának hangsúlyeltolódását (a diákot körülrajongó attitűdöt), a kimenet színvonaltalanságát, a személyesség helyett a módszertan(ok) favorizálását és a megélt jelenlét hiányát. Írásának hangvétele leginkább a rezignált és a kimerően gunyoros között mozog (különösen, mikor megszólaltatja az oktatás szereplőit), s nem árnyalja a diákokról és az iskoláról festett képet (mikor a szereplők jellemzését adja). A szerző problémaérzékenységét azonban jól jelzi az, hogy írása végén, legfontosabb megállapításainak összegzésekor helyesen mutat rá az oktatási rendszer anakronisztikus jellegére, s az egyedüli kiutat a gyökeres megújulásban jelöli ki.

Horváthné Vass Ildikó írásos reakciójának címadásával is ráerősít erre az anakronisztikus rögzültségre; a *Mamutok vagyunk és itt az olvadás! – egy mezei*

¹ Erről bővebben lásd: *A Magyartanárok Egyesülete állásfoglalása a Nemzeti alaptanterv 2020. január 31-én nyilvánosságra hozott szövegéről*. Letöltés: <https://magyartanarok.wordpress.com/2020/02/01/a-magyartanarok-egyesulete-allasfoglalasa-a-nemzetialaptanterv-2020-január-31-en-nyilvanossagra-hozott-szovegerol/> (2022. 08. 14.).

tanár válasza Nényei Pál elitpozíciós cikkére cím még nagyobb nyomatékkal jelzi a régóta esedékes megújulás elkerülhetlenségét.

A szerző leginkább az érettségi (különösen az előrehozott vizsga) megítélésének, a tanárszerep megváltozásának és a műveltség fogalmának vonatkozásában helyezkedik szembe Nényeivel, s válaszában már sokkal inkább az

irodalom (és történelem) tanítását helyezi a fókuszba, a példákat zömükkel a humán tárgyak köréből veszi, így valójában az ő írásával veszi kezdetét a magyartanítás-vita. Horváthné választát a *middle ground* talaján állva alkotja meg, a (nem, vagy elégtelenül működő) megszokotthoz való ragaszkodás helyett az elengedést, az elhatárolódás helyett pedig az alkalmazkodást szorgalmazza.

A vitát (jelen állás szerint) lezáró írást *Definíciók káosza – reakció Nényei Pál és Horváthné Vass Ildikó esszéire* címmel Polyák-Pásztor Diána készítette, aki válasza felütésében is erősen kritikus hangon szólal meg mind az oktatásírányítás, mind a magyartanárok felé.²

Esszéjében maga is a kultúrelitizmussal szemben (például a gimnázium Nényei-féle ethoszával kapcsolatban) az alkalmazkodás és megújulás mellett foglalt állást, s az üdvös magatartást a szakma részéről „az anakronisztikus is-

kolarendszer kudarcát mutató jelenségek helyett új indikátorok kijelölésében” látja.

E harmadik írás olvasásakor a nyelvi regiszterben történő elmozdulást is érzékelhetünk, Polyák-Pásztor szintűgy igényesen megírt, de köznapibb nyelvezetű

figyelemre méltó esszéje az egyetértés jelentős disszonanciáktól mentes polifóniáját hozza létre

szövegében ugyanis helyet kapnak olyan kifejezések is, mint a *kontent* és a *cringe*, jelzésszerűen megnyitva ezáltal a

vita terét (a nyelvi megformálás és az utalásrendszer vonatkozásában) azok felé (is), akiknek a nevelése és tanítása a vitában tétként jelenik meg.

Osztjuk Polyák-Pásztor Diána (2022) meglátását, aki szerint „a tanár és az iskola szerepéről zajló szakmai viták az oktatásügy válságának kellemes tünetei”, kiegészítve azzal, hogy a szakmai diskurzus ilyen mértékű fellendülése egyúttal a tanári nyitottság és a szaktárgy gondozásához, alakításához fűződő tudatos gondolkodás meglétének indikátora is, s nem lenne szabad elhanyagolni a különböző vélemények és álláspontok meghallgatását üdvözlő társadalmi-politikai környezetben.

Ugyanis a három szerző sok ponton (például a megújulást halogató oktatás és iskolarendszert illetően) megegyezők, ám a tudás, ismeret, műveltség vonatkozásában néhol mégis markánsan eltérők, figyelemre méltó esszéje az egyetértés jelentős disszonanciáktól mentes polifóniáját hozza létre, felpezsdítve és

² A szerző szerint a *Nemzeti alaptanterv* (tehát közvetve az oktatásírányítás, az oktatáspolitikai szereplők és döntéshozók köre) a tanárt *autonóm értelmiségi helyett biodíszletként* kezeli, a szaktárgyának múltba meredtségével szembesülni nem akaró tanár pedig *elismeri létezését értelmetlenségét*.

továbbhitelesítve a magyartanítás körüli szakmai és tudományos beszédet.

A továbbiakban az irodalomtanítást meghatározó, problémásnak mutakozó fogalmakat (*nemzeti identitás, ismeret, kánon és műveltség*) a bemutatott írások (valamint Babits idézett esszéje, saját korábbi munkáink és az utóbbi években megjelent tanulmányok) alapján értékeljük, ezáltal talán új nézőpontokkal, érdemi kiegészítésekkel járulhatunk hozzá a véleménycseréhez.

A NEMZETI MÚLT, ISMERET, MŰVELTSÉG, OLVASÁS FOGALMAI AZ OKTATÁSBAN

„Nem tanítunk mesterséget és nem képesítünk semmi mesterségre.

Nem tanítunk ismereteket, vagy a feledésnek.”

(*Babits*, 1917)

„Közhely, de olvasni és gondolkodni tanítanék, olvasni, értelmezni és értékelni.”

(*Arató*, 2012)

Egy pályakezdő, fiatal magyartanár ma joggal vállalhatná látszólagos értetlenségét, és fogalmazhatná meg azt a (nagyon is a probléma elevevébe vágó) kérdést, hogy vajon mi magyarázza az irodalmi (és nemzeti) múlt túlhangsúlyozását, s ezzel egyidőben például a populáris kultúra, az ifjúsági irodalom vagy a kortárs művek alulreprezentáltságát a gimnáziumi irodalomtanításban. Sőt akár tovább is mehetne a kérdésfeltevésben: helyes-e hónapokon keresztül mondjuk a felvilágosodás irodalmánál

időzni, és eközben teljesen figyelmen kívül hagyni az olyan kulturális fenoménokat, mint korábban a *Harry Potter*-sorozat vagy napjainkban a *Percy Jackson*-regények népszerűsége? Megéri-e szinte kizárólag az irodalmi műltra szűkíteni az irodalomoktatás horizontját, szinte tudomást sem véve a ma kulturális termékeiről? A nemzeti identitás megalapozása szükségszerűen egyet kell-e jelentsen a magyar irodalmi múlt ilyen széles körű befogásával és lexikális ismeretanyagának bevéásával? Tekinthe-tünk-e a napjainkat átható populáris kultúra működésére és mintázataira is olyan ismeretként, műveltségként és erőforrásként, mely elősegítheti a diákok kulturális (és akár nemzeti) identitásának megszilárdítását? Mi visz minket ma közelebb szerteágazó nevelési és oktatási célkitűzéseink megvalósításához?

Nemzeti identitás, múlt, ismeret

„Az emberi öntudat alapja az emlékezet: a nemzeti öntudaté a történelmi emlékezet.”
(*Babits*, 1917)

Talán nem meglepő a kijelentés, miszerint „a hazafiság vagy hazaszeretet formálása, erősítése történelmi korszakokon keresztül az iskola kijelölt, többé-kevésbé egyértelműen deklarált céljai között kiemelt helyen szerepelt és szerepel ma is” (*Bábosik*, 1998). Az is könnyen belátható, hogy ezt a célt leginkább a humán tárgyak szolgálják (vö. *Bábosik*, 1998).

Már a 2012-es *Nemzeti alaptanterv* is „a köznevelés feladatát alapvetően a *nemzeti műveltség, a hazai nemzetiségek*

kultúrájának átadásában, megőrzésében, az egyetemes kultúra közvetítésében, az erkölcsi érzék és a szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítésében” (NAT,

2012, 10639. o.) jelölte meg, a pedagógiai folyamat egészét átható fejlesztési területként kezelve a nemzeti öntudat és hazafias nevelés kérdéskörét.

A *Magyar nyelv és irodalom* műveltségterület egyik központi eleme a nemzeti identitás formálása, ugyanis „az irodalmi művekkel folytatott aktív párbeszéd révén jön létre a kapcsolat a múlt, a jelen és a jövő között. A jelentős művek szembesítik a befogadót az élet alapvető kérdéseivel, biztosítva a kultúra folytonosságát, folyamatos megújulását [...] hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákokban megteremtődjék a hagyomány elfogadásának és alakításának párhuzamos igénye.” (NAT, 2012, 10660. o.)

A Nemzeti alaptanterv 2020-as módosítása az előző rendelet általánosabb megfogalmazásával szemben már explicit módon utalja a nemzeti identitás

megegerősítését a *Magyar nyelv és irodalom* műveltségterület kö-

rébe, nagyobb hangsúlyt helyezve az irodalmi múlt és hagyomány átörökítésének értékközvetítő funkciójára, nemzeti összetartozást és közgondolkodást meghatározó jellegére, ugyanis „a magyar irodalom tantárgy tananyaga olyan normatív értékeket közvetít, amelyek a

társadalom döntő többségének értékvilágát tükrözik” (NAT, 2020, 300. o.).

A közoktatás tartalmát és nevelési céljait meghatározó dokumentum alapján tehát azt várhatjuk, hogy az előírt irodalmi tananyag (kánon, alkotók, művek, olvasatok rendszere)

maradékalanul eleget tesz a hazafias nevelés elvárásainak, normatív és többségi volta miatt egységesítő hatást fejt ki. Mi azonban úgy véljük, az alaptanterv nem veszi kellőképpen figyelembe a nemzetet alkotók (így a diákok) kulturális heterogenitását, sem a szociális kompetenciák fejlesztésének tananyaggal szembeni elsőbbségét a nemzeti identitás megszilárdításában.

Arató Lászlóval (2012) értünk egyet, aki szerint „a nemzeti identitás erősödését, a nemzet tagjainak és rétegeinek szót értését [...] inkább a különböző csoportok közötti dialógusra, megértésre, empátiára nevelés segíthetné elő. A nagy mennyiségben megadott központi tananyag inkább a törésvonalak elmélyítését eredményezheti.” Ez a központi tananyag elsősorban (iroda-

lom)történeti jellegű

– hatékonyságát

azonban megkérdőjelezi az a beállítódás, miszerint napjaink-

ban „a hétköznapi tárgyokban és eseményekben kevésbé éljük át a múlttal való szerves folytonosságot” (*Fenyő D.*, 2015, 72. o.).

A normativitással kapcsolatban „a leginkább általános érvényű – és talán legsúlyosabb – probléma pedig az, hogy

explicit módon utalja a nemzeti identitás megerősítését a

Magyar nyelv és irodalom műveltségterület körébe

gyakorlatilag a »felső középszintű« kultúrája

amit ma az iskola »közös nemzeti kulturális kincsünk« gyanánt megtanulandónak, elsajátítandónak mond, az gyakorlatilag a »felső középosztály« kultúrája” (Victor, 2020, 7. o.), amit nem tekinthetünk a szó szoros értelmében többségi kultúrának, és ami „nem nemzetegyesítésre, hanem csak a kulturális hegemonia megteremtésére [...] alkalmas” (Kaposi, 2021, 8. o.).

Fűzfa Balázs néhány éve provokatív kérdések egész sorával mutatott rá az irodalom tananyag és a kánon múltbeliségének problematikájára:

Vajon mi magyarázza ezt az értelmetlen visszafordulást a múltba? Demagóg érvek a nemzet-és/vagy a nyelvvesztés félelme miatt? Vajon mivel magyarázható, hogy a magyar oktatási rendszer végső központosítása sem termel ki a pedagógustársadalomból annyi autonóm akaratot – minimum tiltakozásképpen –, amennyivel legalább a módszerek tekintetében merhetné vállalni a saját szabadságtörekvéseit? Gyávaság az oka ennek, túlterheltség, kényelem? (Fűzfa, 2016, 12. o.)

Az irodalom tárgy döntően történeti stúdiumként való rögzültségéről számos kiváló írás született az utóbbi néhány évben (vö. Kúspér, 2019; Kispál, 2019, Herédi, 2020, 2021b; Kispál, 2022), mi is évről évre tematizáltuk azt a diskurzusban (Kiss, 2020, 2021a, 2022). Éppen ezért

eltekintünk ennek a problémakörnek a részletesebb tárgyalásától, csupán egy megjegyzéssel egészítenénk ki a korábbi gondolatokat, ezzel a tananyagkiválasztás és -elrendezés (oktatás)politikai tényezőire irányítva a figyelmet.

A mára szinte folyamatossá váló, az újítást sürgető szakmai megszólalások ellenére is fenntartott tantárgyi struktúra mögött (a kultúra- és kánonközvetítés és zserű megfontolásai mellett) ugyanazt a szándékot feltételezzük, ami által „hazánkban az elmúlt évtized egyik központi kérdésévé az identitáspolitikai célokat szolgáló emlékezetpolitika” (Kaposi, 2021, 8. o.) vált. Félő, hogy ez a szándék még inkább múltbeliségében szilárdítja meg az irodalomtanítás elemeit, az olvasóvá nevelésnek a diákok világát az oktatási folyamatba integrálni kívánó megfontolásaival szemben túlhangsúlyozva azok értékközvetítő és ismeretközlő jellegét, s a globalizáció szükségszerű velejárójaként megjelenő kulturális diverzitástól, a nemzeti kultúra „felhígulásától” való félelmében még kevésbé enged teret az elitkultúrán kívüli termékeknek.

A középszintű magyarárttségi 2024-től érvényessé váló módosítása³ (ami a *Gyakorlati szövegalkotás* vizsga-

rész helyett egy *Irodalmi feladatlapot*, „műveltségort” tartalmaz) még inkább

történeti jellegében erősíti meg az irodalomoktatást, mely leginkább a (*Négyei* felfogásában haszontalan, de értékes)

³ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erttsegi/vizsgakovetelmenyek2024/magy_nyelv_es_irod_2024_e.pdf

klasszikus humán műveltség ismeretanyagának átadásában érdekelt, fenntartva a készségfejlesztéssel szemben a szerzői-életrajzi és irodalomtörténeti, lexicális tudás primátusát. *Horváthné Vass Ildikó* esszéjében nem tér ki a 2024-től hatályba lépő érettségire, ám a klasszikus műveltséganyag erőltetése helyett a gondosan szelektált ismeretek közvetítése mellett érvel.

Befejezésül röviden kitekintünk a kánon és az olvasás kérdéseire, rámutatva azok oktatásirányítás általi meghatározottságára.

Kánon és olvasás

„Beszélni és gondolkodni tehát egyszerre tanulsz és folyton és lassan. De amihez egész iskolai pályádon állandó gyakorlással szoktatnak, annak lassankint némileg tudatosá is kell válnia benned. Olvasmányaid segítenek ehhez.” (*Babits*, 1917)

Az utóbbi évtizedekben napirenden lévő kánon- és olvasmányviták jellemzően bizonyos szerzők (például Jókai vagy Katona) taníthatóságának kérdései (vö. *Adamikné*, 2015; *Fenyő*, 2017; *Kiss*, 2022), a kánon tudatos szűkítése (vö. *Arató*, 2000), annak populáris művekkel való dúsítása (vö. *Manxhuka*, 2016; *Kiss*, 2020) és a differenciált olvasmánylisták igénye (vö. *Gordon Györi*, 2009; *Arató*, 2012) körül bontakoztak ki. Az irodalom-tananyag előző fejezetben tárgyalt történeti meghatározottsága magával hozza a klasszikus olvasmányok populáris és kortárs szövegekkel szembeni hegemoniáját is (erre utalhat *Polyák-Pásztor Diána* is, mikor az irodalom

tantárgyat a *nagymamától örökölt csend-élet*hez hasonlítja).

Hogy milyen, az olvasóvá válást (vagy épp nem válást) meghatározó szerep jut az iskolai olvasmányok rendszerének, jól jelzi, hogy ez „rögzíti elsőként mű és szerző, mű és irodalomtörténet, nemzet és irodalom valamely viszonyát, megelőzi és előkészíti az olvasás összes lehetséges stratégiáját. Akár elfogadjuk, akár meghaladni vágyjuk, élethosszig tartó viszonyítási pontként hagy nyomot bennünk” (*Balogh*, 2017, 272. o.). A közoktatás klasszikus kánonja azonban általában negatívan jelöli ki az „olvasói” életpályákat, a jelentős művek olvasásához hiányzó rutin, *amihez az egész iskolai pályán állandó gyakorlással kellene szoktatni* a diákot, eleve kérdőjelessé teszi az alkotások befogadhatóságát.

A meglévő kánon elavultsága és olvasóvá nevelésben betöltött szerepének devalválódása miatt elmarasztaló tanárok és kutatók épp e fentebb megfogalmazottak fényében hiányolják azoknak az aktuális, a mai diákok kultúrafogyasztásához közelebb álló, sokszor multimédiális jellegű (filmekben, sorozatokban tovább élő) műveknek a megjelenését az iskolában, melyek az olvasási rutin megszerzéséhez járulnak hozzá (vö. *Hansági*, 2018) és élményt nyújtanak (vö. *Manxhuka*, 2016; *Kiss és Szűts*, 2021). Ez a gyakorlat „befogadóorientált, élményközpontú, a popkultúrát is a tanításba beépítő, a véleményekre és az intertextuális kapcsolatokra figyelő, a komputeres világot a tanításba beemelő, egyfajta hipertextuális irodalomtanítást” eredményezhetne (*Kerber*, 2002), melyben jelenleg az oktatási kánon megújulásának

egyetlen tartós, adaptív változással ke-
csegtető útját látjuk.

E változás megvalósulásának azon-
ban elengedhetetlen feltétele az előíró
tanterv helyett egy jóval megengedőbb
központi szabályozás (erre röviden *Pol-
lyák-Pásztor* is utal), az oktatásirányítás
decentralizált, autonómiára építő para-
digmája (vö. *Nahalka*, 2020), s ezzel
párhuzamosan a szubszidiaritás elvének
egyre nagyobb arányú térnyerése.

S ha van kötelező, azt mindenestül az
oktatásirányítás határozza-e meg? [...] Nem
bízhathatnánk a kötelező olvasmányok
kiválasztását a tanárra? Vagy nem lenne
járható út az is, hogy – a tanárral
való egyeztetés alapján – maga a tanuló
választhasson? A téma legmélyebb réte-
géhez ez a kérdés vezet: egészen pontosan
kik számítanak »kanonizált« írók-
nak-költőknak, akiket úgymond min-
denkinek kötelező (volna) tanulnia
(*Victor*, 2020, 7. o.).

Ez azt jelentené, hogy az oktatásirányí-
tás (legalább részben) kiengedi saját ke-
zéből a listaként felfogott kánon megal-
kotását, és a mindenkire kötelező érvé-
nyű, uniformizált olvasmányok kijelö-
lése helyett a szűkebb nemzeti kánont
iskolánként, osztályonként, tanulócsor-
portonként eltérő, sokszínű, *saját* káno-
nokká alakító lo-
kális gyakorlatot
pártolná, ahogy
annak szükséges-
ségére a Magyar-
tanárok Egyesüle-
tének elnöke már tíz évvel ezelőtt rámu-
tatott, hangsúlyozva a szubszidiaritás el-
vének fontosságát:

elengedhetetlen feltétele az előíró
tanterv helyett egy jóval megenge-
dőbb központi szabályozás

[...] azt is lehetővé tenném, sőt szorgal-
maznám, hogy a nagy klasszikusok fel-
dolgozásában is nagyobb szabadsága le-
gyen a tanárnak: Aranyt is, Petőfit is,
Csokonait és Berzsenyit is, Babitsot és
Kosztolányit is, Adyt és Móriczot is kell
tanítani, de az, hogy kinek az életművé-
ben merüljenek el jobban a diákok, az
nagymértékben függjön az adott tanu-
lócsoporttól, annak alakulástörténeté-
től, olvasói beállítottságától is. (*Arató*,
2012)

Mindehhez azonban az oktatásirányítás-
nak le kellene mondania arról a szerepé-
ről, hogy a kánont ideológiai megfonto-
lások és a hagyományosan értelmezett
nemzeti narratíva mentén formálja és
rögzítse. Irodalmi nevelésről írott esszé-
jében Babits Mihály is a fokozatosság
elvét hirdeti az olvasmányok tekinteté-
ben, szerinte az egyszerűbb *stílusú* alko-
tások felől az egyre összetettebb szövegek
felé haladva, az „apró” meséktől a ma-
gyar irodalom nagy klasszikusaiig kell és
érdemes eljutni (vö. *Babits*, 1917).

ÖSSZEGZÉS

„Hazánkban az irodalomoktatás válsága
a mai napig nem megfelelő módon ke-
zelt, fel nem számolt jelenség” (*Kispál*,
2019, 29. o.). Írá-
sunk bevezetőjé-
ben ennek a vál-
ságnak több össze-
tevéjét (a tan-
anyagközpontúsá-
got, a lexikai tudás elsődlegességét, a di-
gitális kultúra hatását, az olvasás megvál-
tozott fogalmát, az irodalom tantárgy

presztízvesztését) vonultattuk fel, abba a kérdésbe sűrítve e tényezőket, hogy alkalmas-e az irodalomoktatás (gyakorlata, rendszere) arra, hogy ezt a válságot leküzdje, s tudjon a 21. század folyamatosan változó kulturális és technológiai környezetében is hatékonyan *gondolkodni és beszélni tanítani*. „Sajnos

azt mondhatjuk, a magyar irodalom tantárgy kiüresedett, s ilyen formájában anakronisztikus” (*Kispál*, 2019, 30. o.).

A legfrissebb magyartanítás-viták nemcsak a magyartanítás, hanem általánosan a közoktatás anakronisztikus jellegében látják a sokat hangoztatott válság gyökerét. A tananyagtartalmának, szabályozásának, önmaga szerepének korszerű meghatározásában és újrapozicionálásában akadályozott vagy múltban ragadt irodalomoktatás szakmai diskurzusát éppen ezért még mindig leginkább az *ismeret*, a *kánon*, a *műveltség*, az *elit*- és *tömegkultúra* fogalmai mozgatják. A *Válasz Online* hasábjain kirajzolódott vita egyik fontos tanulsága *Polyák-Pásztor Diána* (2022) szerint: „az, hogy mennyire különböző módon viszonyulunk hivatásunk, tantárgyunk kihívásaihoz, egyértelműen rámutat arra: a társadalom jelenleg rendkívül

bizonytalanul fogalmazza meg, milyen funkciót szán nekünk a működésében”.

Az irodalomtanítást múltbeliségében rögzítő, az egyéb oktatási célok (mint például az olvasóvá nevelést) a

általánosan a közoktatás anakronisztikus jellegében látják a sokat hangoztatott válság gyökerét

nemzeti identitás kialakításának és megerősítésének alárendelő, a szinte kizárólag klasszikus irodal-

mat előíró és lexikai ismeretek bővítésében élő történeti szemlélet és gyakorlat struktúrája ma már elégtelennek bizonyul, s rendszerszintű változásokat sürget. „Egészen addig, míg nem történnek meg ezek a mélyreható, strukturális változtatások, a tantárgy is képtelen a megújulásra, képtelen kielégíteni 21. századi igényeket” (*Kispál*, 2019, 30. o.).

Pedig, visszatérve Babits Mihály eszéjére, az irodalomtanítás feladata nem tűnik bonyolultnak: *olvasni és beszélni*, az egyszerűbb szövegektől az összetettebb művekig, a könnyen érthető *stílus*-tól a nagyobb hozzáértést megkövetelő *stílusig* haladva.

„Ezt a jó stílust, amely csak jó gondolkodás alapján épülhet, kell elsajátítanod, ezt gyakorlod, ezért olvasol, írsz, beszélsz nyolc éven át és azután is még sok éven át. Oktatásodnak ez a fő célja...”
(*Babits*, 1917)

IRODALOM

Adamikné Jászó Anna (2015): Jókai időszerűsége. I. rész. *Könyv és Nevelés*, 17. 2. sz., 72–88. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/jokai-idoszerusege> (2022. 08. 14.).

Arató László (2000): Dialógus a szakadéokban – Vita a magyartanításról. *Beszélő*, 5. 7–8. sz., 57–61. Letöltés: <http://beszelo.c3.hu/cikkek/dialogus-a-szakadekban> (2022. 08. 14.).

- Arató László (2012. 08. 21.): Gondolkodni tanítanék. *Litera*. Letöltés: https://litera.hu/magazin/interju/olvasni_es_gondolkodni_tanitanek.html (2022. 08. 14.).
- Babits Mihály (1917): *Irodalmi problémák*. Nyugat folyóirat, Budapest. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/10900/10903/html/02.htm> (2022. 08. 14.).
- Bábosik István (1998): Nemzettudat – nemzeti szocializáció – hazafiság. *Iskolakultúra*, 8. 4. sz. 40–48. Letöltés: http://real.mtak.hu/61926/1/EPA00011_iskolakultura_1998_04_040-048.pdf (2022. 08. 14.).
- Balogh Gergő (2017): Gondolkodás és beszéd, írás és olvasás kultúrtechnikái a magyar népiskolai oktatásban, 1869–1925. *Irodalomtörténet*, 98. 2. sz., 252–276. Letöltés: http://real-j.mtak.hu/11298/2/IT_2017-2__PDF_LQ.pdf (2022. 08. 14.).
- Fenyő D. György (2015): Hogyan olvasnak a fiatalok? *Gyermeknevelés*, 3. 1. sz., 60–73. Letöltés: <https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.1.60.73> (2022. 08. 14.).
- Fenyő D. György (2017): *Jókait és a Bánk bánt levennem a kötelezők listájáról*. Letöltés: https://edu-line.hu/kozoktatasi/Jokait_es_a_Bank_bant_levennem_a_kotelezoek_LZSLXJ (2021. 01. 31.).
- Füzfa Balázs (2015): Élményközpontú irodalomtanítás a harmadik évezredben. In: Kispálné Horváth Mária (szerk.): *Módszertani irányok a pedagógusképzés fejlesztésében Nyugat-Dunántúlon*. Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely. 89–113. Letöltés: <https://www2.itworx.hu/cgi-bin/itworx/download.cgi?vid=606&uid=-1&do-kid=404> (2022. 08. 14.).
- Gordon Győri János (2009): Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány – Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Könyv és Nevelés*, 11. 2. sz., 27–35.
- Hansági Ágnes (2018): *Láthatatlan limesek – Határjelenségek az irodalomban*. Tempevölgy könyvek 30., Balatonfüred.
- Herédi Rebeka (2020): Az irodalomtanítás kérdései és válaszai a 21. században. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2020. Reformpedagógiai és tantárgy-pedagógiai tanulmányok. [Tanulmányok a csoportos tanulás szervezés sajátos gyakorlatairól]*. Magánkiadás, Békéscsaba. 41–50.
- Herédi Rebeka (2021a): Az irodalomtanítás 2021-ben: célok, kötelező olvasmányok, Nemzeti alaptanterv, érettségi. In: Medovarszki István (szerk.): *Tantárgy-pedagógiai kaleidoszkóp: 2021. Pedagógiai, neveléstudományi és szakmódszertani tanulmányok*. Magánkiadás, Békéscsaba. 71–80. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7312/1/71_80_Herédi.pdf (2022. 08. 14.).
- Herédi Rebeka (2021b): A kánon és a kultusz problematikája az irodalomoktatásban. In: Szentesi Zsolt (szerk.): *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 24. köt.). Tanulmányok az irodalomtudomány köréből = Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum [„Félig mély csönd és félig lárma” – Ady Endre 100]*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 73–83. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7294/1/73_83_Herédi.pdf (2022. 08. 14.).
- Horváthné Vass Ildikó (2022. 07. 18.): Mamutok vagyunk és itt az olvadás! – egy mezei tanár válasza Néneyei Pál elitpozíciós cikkére. *Válasz Online*. Letöltés: <https://www.valaszonline.hu/2022/07/18/kozoktatasi-gimnaziumok-erettsegi-horvathne-vass-ildiko-essze/> (2022. 08. 14.).
- Kaposi József (2021): Terebélyes árnyék. *Új Pedagógiai Szemle*, 71. 9–10. sz., 5–8. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=710910006> (2022. 08. 14.).

- Kerber Zoltán (2002): A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 10. sz., 45–61. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-hk-Kerber-Magyar.html> (2022. 08. 14.).
- Kispál Dániel (2019): Az irodalomtanítás válsága: A konstruktivista irodalomtudomány és az irodalomtanítás lehetséges kapcsolódási pontjai a 21. században. Kusper Judit (szerk.): *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 22. köt.) = Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum [Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban]*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 21–30. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4548/1/22_31_Kispal.pdf (2022. 08. 14.).
- Kispál Dániel (2022): Az irodalomtörténet tanításának áthagyományozódása a magyar irodalom tantárgy oktatásában, pozitívista elemek a pedagógusnézetekben. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel és Kusper Judit (szerk.): *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 11–22. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7327/1/11_22_Kispal.pdf (2022. 08. 14.).
- Kiss Dávid (2020): Olvasóvá nevelés és a populáris irodalom – Eltérő irodalmi regiszterek szerepe a tanításban a Nemzeti alaptanterv tükrében In: Fodor József Péter, Mízera Tamás és Szabó P. Katalin (szerk.): *„A tudomány ekként rajzolja világát” Irodalom, nevelés és történelem metszetei II*. Doktórandszok Országos Szövetsége, Irodalomtudományi Osztály, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 38–59. Letöltés: https://www.eltereader.hu/media/2020/08/dosz_atudomanyII_nyv.pdf (2022. 08. 14.).
- Kiss Dávid (2021a): Irodalomtanítás a digitális fordulat határán. *Korunk*, 32. 2. sz., 66–72.
- Kiss Dávid (2021b): „Elsajátítás-használat-felhasználás”: Gondolatok a digitális irodalomoktatás hatékonyságáról. *Szabad Piac, Gazdaság-, társadalom- és bölcsészettudományi folyóirat*, 4. 2. sz., 46–61.
- Kiss Dávid (2022): Kánonközvetítés és olvasóvá nevelés az irodalomtanításban: a Jókai-paradoxon. In: Herédi Rebeka, Kispál Dániel és Kusper Judit (szerk.): *Irodalom és kanonizáció: Tanulmányok a magyartanítás módszertanairól*. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 95–107. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7326/1/IrKa_2022_digit.pdf (2022. 08. 14.).
- Kiss Dávid és Szűts Zoltán (2021): A populáris irodalom helye és szerepe az olvasás- és élményközpontú irodalomtanításban: Értekezés a digitális tanulási környezet és a populáris irodalmi művek kapcsolatáról. *Hungarológiai Közlemények*, 22. 3. sz., 62–75. Letöltés: <https://hungarologiai.kozlemenyek.ff.uns.ac.rs/index.php/hk/article/view/2256/2258> (2022. 08. 14.).
- Knausz Imre, Lannert Judit, Szekszárdi Júlia, Tarné Éder Marianna és Földes Petra (2021): Együttműködés, motiváció, műveltség – Oktatási víziók kultúraváltás idején Kerekasztal-beszélgetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 71. 11–12. sz., 5–18. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=711112006> (2022. 08. 14.).
- Kusper Judit (2019): Kötelezők, kortársak, klasszikusok. Javaslatok tantervi-tartalmi szabályozók megújítására a magyar irodalom tantárgy kapcsán. In: Uő (szerk.): *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 22. köt.) = Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Litterarum [Kánonok és kultuszok a gyermek- és ifjúsági irodalomban]*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 31–38. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4549/1/32_39_Kusper.pdf (2022. 08. 14.).
- Manxhuka Afrodita Meritta (2016): Aktualizált klasszikusok, avagy a legújabb populáris regényekben rejlő pedagógiai lehetőségek. *Iskolakultúra*, 26. 6. sz., 67–75. Letöltés: <http://real.mtak.hu/42008/1/05.pdf> (2022. 08. 14.).

- Milbacher Róbert (2021): A lista mámoráról (Irodalmi kánon és oktatás). *Élet és Irodalom*, 65. 1. sz. Letöltés: <https://www.es.hu/cikk/2021-01-08/milbacher-robort/a-lista-mamorarol-.html> (2022. 08. 14.).
- Nahalka István (2020): A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, 70. 7–8. sz., 99–142. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=700708012> (2022. 08. 14.).
- Nemzeti alaptanterv (2012): A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 2012. évi 66. sz. Letöltés: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2022. 08. 14.).
- Nemzeti alaptanterv (2020): A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020. évi 17. sz. Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8da918a399a0bed1985db0f/-megtekintes> (2022. 08. 14.).
- Nényei Pál (2022. 07. 14.): Fejétől búzlik a magyar közoktatás, az éhbér csak következmény. *Válasz Online*. Letöltés: <https://www.valaszonline.hu/2022/07/14/kozoktatasi-gimnaziumok-erettsegi-nenyei-pal-essze/> (2022. 08. 14.).
- Polyák-Pásztor Diána (2022. 07. 26.): Definíciók káosza – reakció Nényei Pál és Horváthné Vass Ildikó esszéire. *Válasz Online*. Letöltés: <https://www.valaszonline.hu/2022/07/26/kozoktatasi-gimnaziumok-erettsegi-polyak-pasztor-diana-essze/> (2022. 08. 14.).
- Szűts-Novák Rita (2019): Új utak az Imre Sándor-kutatásban: Imre Sándor művelődéspedagógus Pintér Jenő irodalomtörténészhez írott leveleinek (1913–1940) biográfiai jelentősége. *Közelítések*, 2019. 3–4. 104–117. Letöltés: https://uni-milton.hu/wp-content/uploads/2020/07/kozelitesek_2019_3-4.pdf (2022. 08. 14.).
- Victor András (2020): Szubszidiaritás a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 70. 11–12. sz., 5–14. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=701112006> (2022. 08. 14.).



SÁNDOR ILDIKÓ

Az etnopedagógia fogalma – a szájhagyományozó kultúra közvetítésének terminológiai kérdései

BEVEZETÉS

A pedagógiai folklorizmus terminológiája máig kiforratlan, bizonytalanságokkal terhelt. Írásomban áttekintem a leggyakoribb megnevezéseket, azok értelmezési körét, és a mögöttük kirajzolódó koncepcionális vitákat, esetleges pongyolásokat. A nemzetközi és a hazai példák segítségével rendszerbe foglalom a néprajz-néphagyomány-pedagógia háromszögébe illeszthető kifejezéseket, és javaslatot teszek a jelenség-egész tudományos megnevezésére.

Trencsényi László már az 1992-ben, Jászfényszaru megrendezett konferencián hangsúlyozta: „El kell végezni a néprajzi fogalmak pedagógiai értelmezését [...]”.¹ Itt utalt arra a problémára is, hogy „a terminológiahasználat sokszor önkényes, ki-ki saját gyakorlatát igazolja egy-egy divatos szóval, olykor eltérő gyakorlat igazolódik azonos fogalmakkal”.²

Nem hozott jelentős előrelépést terminológiai szempontból a NAT 1996-os bevezetése sem, pedig ez az esztendő

fordulópontot jelentett a hazai pedagógia történetében. Ekkor önálló, kötelező tantárgyakként (hon- és népismeret, valamint tánc és dráma) is megjelentek az oktatási palettán a korábban elszórtan, alternatív útkeresések formájában megfogalmazódó törekvések a népi műveltség tananyagárá, tantárggyá emelésére. Árulkodó jelenség, hogy a NAT indulását megelőző nagyszabású, az érintettek teljes körét átfogó konferencia előadásából szerkesztett tanulmánykötet címe *Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában*, vagyis tárgyát a címadásában – egy összefoglaló-szintézis megnevezés hiányában – felsoroló formában tudta csak megnevezni.³

Magam is számtalanszor szembesültem a fenti problémával és annak minden nehézségével: hogyan tudnám előadásaim, írásaim általános tárgyát (népi műveltség a pedagógiában) átfogó, értéksemleges módon megnevezni? Amikor az *Útravaló* tanulmánykötetek⁴ alcímében szerkesztőtársammal a kissé nehézkes *hagyományközvetítés* kifejezést

¹ Trencsényi, 1993, 97. o.

² Uo.

³ Karácsony és Kraiciné, 1998.

⁴ Benedek és Sándor 2006; 2010.

Ha megpróbáljuk rendszerezni a mintegy 30-40 kifejezést, ami a néphagyomány és a pedagógia kapcsolatára utal a konferencia előadásaiban, három nagyobb kategória rajzolódik ki:

1. a néphagyomány egy részterületének tanítására utaló kifejezések, valamint a rész/egész megnevezésének kérdése,
2. a néprajztudomány szakkifejezései,
3. pedagógiai terminusok.

1. Részterületek, a rész-egész viszony megnevezései

- *folklóroktatás*
- *népköltészet oktatása*
- *a „hagyományos hangszeres zenepedagógia”, a „népzene-tanulás hagyományos módja”, népiéneke-tanulás*
- *néptáncoktatás/-tanítás, táncoktatás, a gyermektánc*
- *népszokások szerepe az oktató-nevelő munkában*
- *a népi játék (szerepe) az oktatásban*
- *népművészet oktatása (szűkebb értelemben; tárgyalgatás, díszítőművészet jelentéssel), és ez utóbbi szinonimájaként a kézművesség, kézművesoktatás, valamint annak kisebb egysége, a népi szöveg oktatása*

A *folklóroktatás* egyértelműen a szellemi kultúrára utal a néprajzon belül, elhatárolva azt a tárgyi kultúrától. Szabóné

Gulyás Éva előadásából⁵ azonban kiviláglik, hogy a Jászberényi Tanítóképző Főiskola néprajz szakkollégiuma keretében a hallgatók tárgyi és szellemi néprajzot egyaránt hallgattak, ezt egészítette ki a muzeológia és műtárgyvédelem, valamint terep- és múzeumi gyakorlat. Mindezek együttesére helytelen a *folklór*, *folklorisztika* szavak használata, mert a curriculumban a néprajz valamennyi fontosabb ága megjelenik.

A népzene és a pedagógia kapcsolata/összefonódása többféleképpen is szerepel a konferencia anyagában. A *hagyományos hangszeres zenepedagógia* elnevezéssel Agócs Gergely⁶ saját terepmunkán alapuló kutatási eredményeit vázolta föl, a vonós hangszeren játszó cigányzenész családok gyermekeinek egykori hangszertanulási intézményeibe, módszereibe ad

betekintést.⁷ A *népzene-tanulás hagyományos módja* Juhász Zoltán⁸ azt a kérdést feszegeti, hogy a hagyományozó hangszertanulás

metodikája átültethető-e a modern intézményes zenetanítás keretei közé. Bodza Klára *népi ének tanulásról* szól⁹ a rendezvényen. A vokális és hangszeres zene megkülönböztetése nemcsak tudományos megközelítésben indokolt, hanem a (nép)zeneoktatás gyakorlatában is, hiszen az alapfokú művészeti iskolában külön tanszakon tanulnak az énekesek és a hangszeresek.

⁵ Karácsony és Kraiciné, 1998, 271. o.

⁶ Uo., 137. o.

⁷ Agócs Gergely PhD-disszertációjának egy fejezete ezt a témát mutatja be részletesen.

⁸ Karácsony és Kraiciné, 1998, 142. o.

⁹ Uo. 151. o.

Szintén többféle elnevezést mondhat magának a *néptáncpedagógia* fogalomköre. Ezek közül a *gyermektánc*¹⁰ külön magyarázatra szorul, hiszen több annál, aminek első ránézésre látszik, vagyis az életkori megszorításnál. Az elnevezés a 20. századelő mozdulatművészet-pedagógiájából és a kor gyermekművészet-koncepciójából ered. Néptáncpedagógiai vonatkozása pedig a „Gyermektáncok” címen megjelent legkorábbi, gyermek korosztályra irányuló néptáncpedagógiai szakkönyv,¹¹ melynek szerzői közt egyaránt megtaláljuk a hazai mozdulatművészet és a néptáncpedagógia jeles alakjait (Szentpál Mária, Magyar Gizi, Györgyfalvai Katalin, Osskó Endréné, Szigeti Károly és Kaposi Edit). Nem kérdéses, hogy a táncot itt szűkebben, néptáncként kell értelmeznünk, hiszen tanítandó anyagát egyértelműen a táncfolklórból meríti. Itt jegyzem meg, hogy a konferencián Tímár Sándor a *mozgáskultúra* elnevezés használatával¹² szélesebb kontextusba helyezi a néptánc tanítását, ezt igazolja az is, hogy a népi játékoknak szintén kiemelt szerepet tulajdonít.

Az „egész” megnevezésére használt fogalmakról – *hagyomány, néphagyomány, hagyományos, magyar néphagyomány, népi kultúra, néprajz(i ismeretek)* – a következő pontban szólok részletesebben, hiszen azok elsődlegesen a néprajztudományhoz kapcsolhatók.

2. Részterületek, a rész-egész viszony megnevezései

- *bonismeret, népismeret, néprajz, antropológia (kulturális antropológia)*
- *hagyomány / néphagyomány / hagyományos/magyar néphagyomány*
- *népi kultúra*
- *néprajz(i ismeretek)*

A *néprajz* megnevezés német tudománytörténeti előzményekre utal, melyekhez a hazai tudományterület kialakulását követő évtizedekben ezer szállal kötődött. Ezzel szemben a (*kulturális*) *antropológia* az újabb keletű angolszász orientációt jelzi. A két diszciplína tárgya, módszerei bár közeli rokonságban állnak, szinonimaként mégsem használhatóak.

A *nép* és a *hagyomány* szakkifejezésként való használata számos veszélyt rejt magában, jelentésük meghatározása és elhelyezése mégis megkerülhetetlen a terminusok rendszerében. Összeköti őket, hogy a köznyelvben sokféle, folyamatosan változó, így a jelentések rendkívül széles körét felölölő szavakról van szó. A szakmai közbeszédben pontosításokra és megfontolt, kritikus használatokra (fogalomkritika)

van szükség.

A *nép* előtagot a legtöbb részterület használja tárgya megnevezésekor (*néptánc, népköltészet* stb.), s ezzel azt a szándékát fejezi ki, hogy a magas vagy másként hivatásos művészetől, műveltségtől megkülönböztesse. Magát a tudományterületet a *néprajz* szó (mely

szélesebb kontextusba helyezi a néptánc tanítását

szélesebb kontextusba helyezi a néptánc tanítását

¹⁰ Karácsony és Kraiciné, 1998, 129. o.

¹¹ Sz. Szentpál, 1959.

¹² Karácsony és Kraiciné, 1998, 133. o.

az *ethnographia* tükörfordítása) jelöli. A *nép* kifejezést a szakmabeliek egy része szélesebb, másik csoportjuk szűkebb értelemben használja. Györffy Istvánnál¹³ a *nép* az alsóbb, alávetett társadalmi rétegeket jelöli, szembeállítva az „*úri*”-val, s nála a *nép* úgy viszonyul a *nemzeti*-hez, hogy annak – mint politikai közönségnek – részhalmozát képezi (ekként megkülönböztetve néphagyományt és nemzeti hagyományt). Andrásfalvynál¹⁴ azonban egy szélesebb jelentéstartalommal találkozunk, gyakran kötőjellel azonosítja a Györffynél egymástól megkülönböztetett két elemet: *népi-nemzeti*.

Árnyaltabb körülírást kapunk Kósa Lászlótól,¹⁵ aki a közös nyelv, a lokális összetartozás (egy település/táj/ország) mellett az alábbi három tényezővel egészíti ki a *nép* fogalmát (és egyben szűkíti pl. Andrásfalvyhoz képest):

- alávetett osztályok, rétegek,
- megélhetésüket a kétkezi munka adja,
- a kultúrához mint hagyományhoz való viszonyuk hasonló, ennek alapja az azonosság, a folytonosság.

Az *etnosz* kifejezés – bár a pedagógiai terminológiában nem bukkan föl – alkalmas lehet a „*nép*” előtag kiváltására. A részterületek esetében nem lenne szerencsés az *etnozene*, *etnotánc* vagy *etno-*

művészet kifejezés (bár a tudományosságban az *etnomuzikológia*, *etnokoreológia* stb. mára bevett fogalmak). Annak tudatosítása azonban hasznunkra lehet a továbbiakban, hogy az *etnosz* „[...] olyan emberek történelmileg kialakult együttese, akik közös, viszonylag stabil kulturális vonásokkal rendelkeznek, tudatában vannak egységüknek, valamint más hasonló együttesektől való különbözőségüknek”. Ez pedig történeti kategória, így annak ellenére változásra képes és változó jelenség, hogy „a kulturális állandóság látszatát keltheti”.¹⁶

A *hagyomány* vagy *hagyományos* kifejezést a köznyelvben (így számos pedagógiai munkában is) az „*ösi*”, sőt a recens kultúrában már nem

megtalálható műveltségi elemek megjelenésére használják, néprajzi szempontból helytelenül. Külön ügyelni kell arra, hogy a hagyomány ne legyen a *népi* színonimája, hiszen hagyományból sokféle van.

Nyíri Kristóf a hagyományt „a szóbeliség viszonyainak tudásmegőrző intézményeként” tartja számon, mely a „társadalom folytonosságának és fennmaradásának előfeltétele” a kulturális örökség nemzedékről nemzedékre történő átadásával.¹⁷ A fogalom az anyagi kultúra elemeit éppúgy felöleli, mint a szokásokat, cselekvéseket, eljárásmodokat, vagyis a társadalmi gyakorlatot. Ugyancsak számításba kell venni a hagyomány sajátos viszonyát az újításhoz:

az *etnosz* kifejezés alkalmas lehet a „*nép*” előtag kiváltására

¹³ Györffy, 1939, 5–11. o.

¹⁴ Andrásfalvy, 2004.

¹⁵ Kósa, 1984, 11–13. o.

¹⁶ A Magyar Néprajzi Lexikon *etnosz* címszava. Lásd: <http://mek.oszk.hu/02100/02115/html/1-2051.html>

¹⁷ Nyíri, 1994, 7. o.

a szerző ezt érzékeltetvén a hagyományt „a feltételek függvényében szükségképpen változván, de a változatlanság tudatával” működő jelenségként írja le. Nyíri az archaikus társadalmak kizárólagosan a szóbeliségre épülő kultúráját (elsődleges szóbeliség) az *elsődleges hagyomány* fogalmával nevezi meg.

A könyvnyomtatással széles körben elterjedő írásbeliség kontextusában a szóbeliség szerepe és működése jelentősen megváltozik; ez a másodlagos szóbeliség kora, melyhez rendelve *maradék-hagyományról* és *műhagyományról* beszélhetünk. „A könyvnyomtatással a hagyományok szerepe egyre veszít fontosságából, a *kifejezés* maga, a 'hagyomány' szó egyre tágabb jelentéseket nyer.”¹⁸

Népismeret – „a hazai néprajz az etnográfának az az ága, mely a saját nép és népi környezet tanulmányozását helyezi középpontba”.¹⁹ A további fogalmak közül *magyar néphagyomány* és a *honismeret* kapcsolható leginkább ide. A honismeret kifejezésbe – amely

egykor szakköri formában nagy népszerűségnek örvendett – a néprajzi jelenségek megismerése és viz-

sgálata mellett a nyelvjárás és a helytörténet témaköreit is bele kell értenünk. Eszerint a néprajzzal szorosan érintkező, ám annál bizonyos tekintetben tágabb fogalom, ugyanakkor szűkíti tárgyát, hiszen területi megszorítással él, a lokális sajátosságokra koncentrál. Szlovákiában a közelmúltban *regionalitás* elnevezésű curriculumot vezettek be – erre a későbbiekben még kitérek.

Említésre méltó, hogy az 1996-os konferencia fogalomhasználatából kirajzolódó tendencia szerint a *néprajz* kifejezés társul ahhoz a pedagógiai irányhoz, ahol a hangsúly jellemzően az oktatás, a néphagyományról szóló ismeretek átadásán van. A *hagyomány* kifejezéssel ezzel szemben jellemzően az élményközpontú, elsősorban művészetpedagógiai vonulatot jelölik (örzés, örökítés, ápolás, éltetés stb.). Ez a megállapítás azonban már átvezet bennünket a pedagógiai elnevezések vizsgálatához.

3. Pedagógiai vonatkozású kifejezések

– *tanítás – nevelés – oktatás – tanulás, elsajátítás, ismeretek, fakultatív tantárgy – örökítés – átadás – hagyományörzés – hagyományápolás*

A pedagógiai megnevezések a széles értelemben vett pedagógia rendszerében a célok-módszerek-keretek koncepció-

lis különbségeit érzékeltetik.

Az első csoportban szereplő szavak – *oktat, tanít, nevel, ismeret, elsajátítás, tanulás*

– a pedagógia pontosan meghatározott, széles körben ismert és használt szakkifejezései. A fogalomhasználat eltérései (pl. népzeneoktatás – zenei nevelés) az intézményes nevelés-oktatás (óvoda, iskola), szerepéről, a tanár, a diák és a tananyag egymáshoz való viszonyáról vallott nézetekekről árulkodnak. (Vö. Falus és szerzőtársai összefoglaló munkáját, amelyben a

Szlovákiában a közelmúltban *regionalitás* elnevezésű curriculumot vezettek be

¹⁸ Nyíri, 1994, 28. o.

¹⁹ Andrásfalvy, 2004, 107. o.

fenti alapfogalmakat, belső viszonyrendszerüket tárgyalják.)²⁰

Az *átadás* és az *örökítés* nem szakkifejezés ugyan, de pedagógiai irányultság olvasható ki belőlük, amennyiben tudás, műveltség tovább-

adására utalnak. A *hogyan* kérdését hangsúlyozva a paraszti műveltség belenevelődő, szájhagyományozó, indirekt, szemlélődésen,

utánzáson, cselekvésen és élményen alapuló eljárásait igyekeznek a közoktatás keretei közé illeszteni a néphagyományból merített tartalmakkal egyetemben.

A továbbiak – *ápolás, őrzés, éltetés*²¹ – fókuszában a kulturális tartalmak (pl. jeles napi szokások, néptánc) állnak. A kifejezések árnyalatnyi különbségei igen fontos szemléletmódbeli kérdésre irányítják a figyelmünket: vajon a (mindenkori) kortárs pedagógia reprodukzív ('öriz') vagy adaptív ('éltet') viszonyt alakítson ki a néphagyomány jelenségeivel kapcsolatban? Átalakítható-e, s ha igen, milyen mértékben és milyen módon egy-egy népszokás, dal, játék, mese? Mekkora szabadsággal rendelkezik e tekintetben a pedagógus, és milyen tudással kell fölvertezni őt, hogy kellő szakértelemmel vegye birtokba és továbbítsa a diákoknak a népi műveltséget? És mindezek mögött a leglényegesebb:

mivégre tesszük, mi a célunk a néphagyomány tartalmainak közvetítésével?

A néprajztudomány képviselőit hosszabb idő óta foglalkoztatja a kérdés, hogy a recens kultúrában milyen szerepet kap-

hat a népi műveltség. Györfly nagy hatású, sokat hivatkozott röpiratában 1939-ben így fogalmazott: „a néphagyománynak [...] azt a szerepet szánjuk,

hogy minden vonalon alapjául szolgáljon a magasabb rendű műveltségnek.”²² Úgy fél évszázaddal később Kósa László a népi kultúra jelenét és jövőjét felvázoló rövid eszmefuttatásában így ír: „Ma a hagyományos népi kultúra majdnem teljes egészében élményanyag.”²³ Kósa arra is rámutat, hogy előtérbe került „az újratanulás társadalmi méretű megvalósítása”.²⁴ Ennek okán összefoglalta az újratanulást érintő vitás kérdéseket. Andrásfalvy az ezredforduló táján adta közre idevonatkozó gondolatait, nála is hangsúlyos a kritikus területek számbavétele. A néphagyomány mint az intézményes pedagógia keretei között közvetíthető tudás, műveltség dilemmái, paradoxonai az 1996-os konferencián²⁵ ugyancsak kiemelt szerepet kaptak több előadónál, gyakorta Kósa és Andrásfalvy állításait megerősítve, sőt, ezeket továbbgondolva.

²⁰ Falus, 2007.

²¹ A „néphagyomány-éltetés” kifejezés nem szerepel ugyan a tanulmánykötetben, de Papp Kornélia hosszú évek óta ezt a kifejezést használja, szentendrei és pomázi óvodák írott programjuk címében is ezt szerepeltetik.

²² Györfly, 1939

²³ Kósa, 1984, 109. o.

²⁴ Uo., 134. o.

²⁵ Leghangsúlyosabban, több ponton is érintve a témát és határozott állásfoglalást adva: Ágh, Kraiciné, Gabnai, Vasvári, Barsi (*Karácsony és Kraiciné*, 1998).

KONCEPCIÓK ÉS MEGKÖZELÍTÉSEK

Van-e helye az iskolában a néprajzi vonatkozású tartalmaknak (és módszereknek)? Hasznára válik-e a felnövekvő nemzedékeknek egy megszánt kultúra jelenségeit tanítani, azaz a nemzeti és általános emberi művelődés olyan értékeit képviselik-e, amelyek nélkülözhetetlenek a jövőben? Mekkora a jelentősége a magyar nemzeti kultúra-műveltség rendszerében a néphagyományban gyökerező jelenségeknek? Lehet-e általa korszerű műveltségesszéményt kialakítani, avagy a haladás gátjává válik?²⁶

Ha az első kérdésre igen a válasz, akkor érdemes végiggondolni, vajon önálló tantárgyként kapjon-e helyet, vagy inkább a műveltségi területek, tantárgyak rendszerébe ágyazva. Többek véleménye szerint az 1996-os NAT-ban a néprajzi anyag nem áll össze szerves egésszé – lásd Ágh Zsófia bírálatát, ill. Barsi Ernő határozott állásfoglalását a tantárgyakba integráló néprajztanítás mellett. E nézetek képviselői a néphagyományt műveltségégszéknek tekintik (vö. „kultúraturomány”), pedagógiai alkalmazásának célja a Gyórrfynél megfogalmazottakkal rokon: alapvetés az emberi kultúra megismeréséhez, birtokbavételéhez (ebben megegyezik Andrásfalvy, Ágh, Trencsényi stb. véleménye).

Megítélésem szerint a néphagyomány egésze nem tanítható, nincs is

szükség minden elemét, vonatkozását továbbadni. A (tananyag)válogatás – és természetesen annak interpretációja – értékszempontok mentén történik. Ideköthetőek az alábbi megválaszolóvá váró kérdések:

A néphagyományról közvetítsen ismereteket az iskola (óvoda), avagy a mindennapi tudás, a művészi önkifejezés regiszterében különböző technikák birtokbavétele legyen a cél?

Az affektív tényező és a mindennapi tudás oktatásbeli felértékelődését hangsúlyozzák Kraiciné, Vasvári, Andrásfalvy, Gabnai, Trencsényi – jogos azonban Makovics Erika félelme is „a néprajz nem szűkülhet le gyakorlati oktatásra”.

Milyen esztétikai értéket képviselnek a néphagyomány, elsősorban a népművészet egyes területei?

Túl- és alulértékelő vélekedések, sőt, egyenesen a népművészet önállóságát és eredetiségét megkérdőjelező hangok is hallatszanak a vita során. Ezen túl Andrásfalvy további veszélyforrásokra hívja föl a figyelmet: az igénytelenség, illetve

a népművészet pártolói hangsúlyozzák, hogy az önálló, kimagasló esztétikai értéket képvisel

az idealizálás/idillizálás nyomán giccsbe hajló hagyományőrzés és a túlzott követelményeket kitzúzó (be-

mutatók, fellépések és versenyek kényszerűsége, az életkorhoz és a tudásszinthez nem igazodó anyagmennyiség és minőség). A népművészet pártolói hangsúlyozzák, hogy az önálló, kimagasló esztétikai értéket képvisel, miközben olyan, sokféle formában (szó, mozdulat,

²⁶ Az e fejezetbeli név- és véleményemlétek az eddig is tárgyalt konferenciakötetre utalnak: Karácsony és Kraiciné, 1998. Ezért a forrásukat külön itt nem jelzem.

zene, tárgyak) megnyilvánuló elemi művészi kifejezőmódokat jelent, melyek hatásrendszerükkel jól illeszkednek a gyermeki személyiség kibontakoztatásához.

A magyar népi műveltség tanítása magában hordozza-e a nacionalizmus/etnicista bezárkózás veszélyét, vagy a saját kultúra megismerése, értékeinek megmutatása hozzájárul más kultúrák tiszteléséhez?

Az ideológiai, erkölcsi és esztétikai értékszempontok megkerülhetetlenek a válaszadás során, különösen, ha azt is szem előtt tartjuk, hogy a néprajz és a pedagógia a maga sajátos módján egyaránt (időről időre változó) álláspontot képvisel a fenti kérdésekben.

NEMZETKÖZI KITEKINTÉS

USA; kulturális antropológiai (etnológiai) vonulat

Az Egyesült Államokban az 1950-es években az oktatás rendszerszintű kudarcai nyomán fogalmazódott meg a kérdés: hogyan tudja a kulturális faktor/tényező (eltérő nyelvek, etnikumok, kultúrák) megismerése és megértése hatékonyabbá, sikeresebbé tenni az oktató-nevelő munkát? A „népek olvasztótégelyének” iskoláiban ugyanis egyaránt gondot okozott a nyelvi különbözőség (spanyol ajkú amerikaiak) és az angolul jól beszélő, de a fehérekétől eltérő kulturális hátterű (afroamerikai, indián) diákok tanítása. A fenti kérdésre pedagógusok és kulturális antropológusok közös munkával keresték a választ.

Az Államok délnyugati részén spanyol ajkú, afroamerikai, indián és „yankee” kultúra vizsgálata (1959, New Mexico) nyomán arra jutottak, hogy a tanítási módszerek és a tantárgyak (tananyagok) függenek attól, mely népesség, milyen etnikum hozta létre és alkalmazza azokat, összességében az etnikus közösségre jellemző, hogyan strukturálja az oktatást. Ezeket a megállapításokat antropológusok terepmunka tapasztalatai és az ezt kiegészítő iskolai kísérletek alapján (tér, idő, közösségi kapcsolatok stb.) igen szemléletes példákkal is alátámasztották.

A kutatás és az iskolai modellkísérlet eredményeit bemutató, 1968-ban megjelent kötetben²⁷ Burger a pedagógia és az *etnológiai antropológia* metszetén kirajzolódó diszciplína megnevezésekor ingadozik. Előzményként említi Patricia Grinager *educanthropology* (edukantropológia; a *nevelés* és az *antropológia* szavak összevonásából) kifejezését, majd a későbbiekben az *applied educational ethnology* (alkalmazott nevelési etnológia), *cross-cultural educational methods* (kultúrák közti nevelési módszerek) és az *ethno-pedagogy/etnopedagógia* kifejezéseket használja.

összességében az etnikus közösségre jellemző, hogyan strukturálja az oktatást

Meghatározást azonban kizárólag az *etnopedagógia* kifejezéshez ad.

A kötetben több egymással rokon megfogalmazást olvashatunk az etnopedagógia mibenlétéről:

- a kultúrák közti tanítás során alkalmazott megoldásokra vonatkozó szak-

²⁷ Burger, 1968.

kifejezés („a term to describe teaching techniques when applied across cultures”), másutt ugyanez rövidebben: kultúráközi nevelési/pedagógiai módszerek („cross-cultural educational methods”)

- a nevelésben alkalmazott kulturális antropológia(i ismeretek) elnevezése az *etnopedagógia*

Burger írásában szükségesnek látja a szóösszetétel mindkét elemét külön is meghatározni:

Etno: kultúrákhoz tartozó, kultúráközi (relating to cultures/across cultures)

Pedagógia: a tanítás mesterségének művészete vagy tudománya („the art, science or profession of teaching”)

Etnopedagógia: a kultúráközi (vagyis az etnikus sajátosságokból fakadó, kulturális sajátosságokat figyelembe vevő) pedagógiai tevékenység.

G. N. Volkov és követői

Az amerikai pedagógiai antropológia kibontakozásával nagyjából egy időben, egyes források szerint²⁸ G. N. Volkov használta elsőként az *etnopedagógia* kifejezést. Annyi bizonyos, hogy Volkov 1967-ben megvédett doktori disszertációja címében már szerepel ez a szó. Ugyancsak ő 1971-ben az Orosz Tudományos Akadémia Családi és Nevelési Intézete keretében Etnopedagógiai la-

boratóriumot hozott létre (ezzel az elnevezéssel). Volkov „Etnopedagógika” című orosz nyelvű összefoglaló munkája először 1974-ben látott napvilágot Cse-bokszáriban, majd 1999-ben Moszkvában a pedagógiai közép- és felsőoktatás hallgatói számára írt jegyzet formájában,²⁹ Volkov munkássága az egykori szovjet tagköztársaságokban, mindenekelőtt Közép-Ázsiában talált követőkre, az ezredforduló környékén pedig a Balkánon is.

Az orosz kutató meghatározása szerint az etnopedagógia tárgya a népi (etnikus) nevelés sajátosságainak, törvényszerűségeinek vizsgálata. Ennek érdeké-

Egyes források szerint G. N. Volkov használta elsőként az *etnopedagógia* kifejezést.

ben a pedagógia és a kulturális hagyományok kölcsönhatásait, a társadalmi és nevelési folyamatokat elemzi, tanul-

mányozza a népi kultúra által alkalmazott nevelési eszközöket, megoldásokat. Az etnopedagógia a szellemi kultúra (folklor), a nyelv, a vallás, a szokások, a közösség viszonyrendszerének tanulmányozásával adhat választ arra, hogy egy adott etnikai csoporton belül melyek a nevelés, a felnőtté válás eszközei, módzatai. Fontosabb témakörei:

- a gyermek mint a nevelés tárgya és alanya;
- a nevelés szerepe/funkciója (pl. munkára való felkészítés, erkölcsi nevelés);
- a nevelés tényezői (természet, játék, közösség, művészetek, vallás stb.);
- módszerek (példaadás, parancs-utasítás, gyakorlás stb.);

²⁸ Tufekčić, 2012.

²⁹ Volkov 1974, 1999.

- eszközök (elsősorban a szövegfolklor bizonyos műfajai – szólás, közmondás, találós, hiedelemmonda, eposz);
- szerveződés (munkaközösségek, ifjúsági ünnepek).

1994-ben az UNESCO a Család Évét hirdette meg. Ez alkalmából Tartuban konferenciát rendeztek³⁰ skandináv, finn-ugor (exszovjet) és balti résztvevőkkel; folkloristák, szociológusok, etnológusok tartottak előadásokat.

Az esettanulmányok a családon belüli hagyományozódás, az etnikus nevelés módszereit,

sajátosságait mutatták be (tudásátadás mágikus specialisták, mesemondás, énekhagyomány stb. területén). Az előadásokban a *népi pedagógia* (folk pedagogy – narodnaja pedagogika) és az *etnopedagógia* (ethnopedagogy – etnopedagogika) kifejezéseket használták a szakemberek.

A szlovák iskolarendszerben *Regionális nevelés és hagyományos népi kultúra* címen jött létre tantervi ajánlás 2014-ben.³¹ A fakultatív, meglehetősen szabad keretekkel körvonalazott stúdium az UNESCO szellemi kulturális örökségvédelmi törekvések jegyében fogalmazódott meg. A szellemi kulturális örökség fogalma tágabb ugyan, mint a népi kultúra, ám Közép-Európa országaiban elsősorban a néphagyomány jelenségeivel forrt egybe. A „Regionalitás” több tantárgyba integrálva kaphat helyet az

iskolában, sőt, a tanórákon kívüli munkaformákat is lehetőségnek tekintti (kóruséneklés, kirándulás, iskolai szabadidős tevékenységek). Céljai között a (helyi) hagyományos népi kultúra megismerése mellett hangsúlyozza a multikulturalitást, más kultúrák tiszteltetését, valamint a népművészeti-esztétikai vonatkozásoknál a tanuló személyiségének kibontakoztatását és a tehetséggondozást. Szintén az etnopedagógiai kifejezést használja a 2009-es brazil „Educafro”

program.³² A Brazíliában élő feketék/afroamerikaiak aránya a közoktatásban 50%, de a felsőoktatásban tovább-

A Brazíliában élő feketék/afroamerikaiak aránya a közoktatásban 50%, de a felsőoktatásban továbbtanulók részaránya ennek töredéke.

tanulók részaránya ennek töredéke. A program ezt kívánja kedvező irányba megváltoztatni. Az *etnopedagógiai* kifejezést használja az etnikai sajátosságokat figyelembe vevő oktatási rendszer, hangsúlyosan az esélyegyenlőségi kérdések antropológiai alapon megvalósuló oktatásáról beszél, koncepciójában az USA-ban az 1950-es években kibontakozott, etnológiai-antropológiai hátterű etnopedagógiai irányzathoz kapcsolódik.

ÖSSZEGZÉS

A tudás szájhagyományozó átadása és az intézményes oktatás-nevelés viszonya a 20. század közepétől a világ számos táján a szakmai érdeklődés fókuszába került. A pedagógiatudomány, a néprajz,

³⁰ *Rüütel és Kuutma*, 1996.

³¹ Források: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-prvy-stupen-zs/prierezove-temy/regionalna-vychova-tradicna-ludova-kultura/>, valamint http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/regionalna_vychova.pdf.

³² Forrás: <https://www.scribd.com/document/274618778/Ppp-lei-vestibular>.

etnológia és antropológia metszéspontjában álló kérdések kutatói több-kevesebb következetességgel az *etnopedagógia* kifejezéssel nevezik meg ezt az interdiszciplináris kutatási területet.

Az etnopedagógia vizsgálja a szájhagyományozó tudásátadás jellegzetességeit a tartalmak és a módszerek vonatkozásában, az egyes etnikumok/kultúrák eltérő nevelési eljárásait, és ezeket összeveti a kortárs

intézményes oktatással, neveléssel. A pedagógiai fogalmak bázisán, a néprajz-etnológia módszereivel

(terepmunka, részt vevő megfigyelés) végzett kutatómunka a jelenkor gyakorlati pedagógiai tevékenységeiben használható. Az etnopedagógiai kutatások és diskurzus lehetséges három fő iránya a gyakorlati pedagógiában:

1. A szájhagyományozó tudástartalmak beemelése az intézményes oktatás-nevelés keretei közé;
2. A hagyományozó tudásátadás módszereinek tudatos, tervezett alkalmazása az oktatás-nevelés során;
3. Az eltérő etnikumokhoz tartozó tanulók kultúrájukból fakadó különbözőségének figyelembevétele és az ennek köszönhetően létrehozható hatékonyabb, sikeresebb oktató-nevelő munka.

A „társadalmi méretű újratanulás” valamennyi nép-hagyomány-pedagógiai jelensége elhelyezhető és értelmezhető Trencsényi László háromdimenziós modelljének³³ koordináta-rendszerében.

1. Funkciója szerint hol helyezkedik el a *szocializáció* és a *perszonalizáció* végpontokkal jelölt tengelyen?
2. Módszerei, az alkalmazott eljárások szempontjából mennyiben az ismeretközvetítő, kognitív tanítás és a kultúrarekonstrukciós, illetve a cselekvés- és élményközpontú jel-

retközvetítő, kognitív tanítás és a kultúrarekonstrukciós, illetve a cselekvés- és élményközpontú jellemzők határozzák meg?

3. A szájhagyományozó műveltséghez való viszony a rekonstruáló (változtatás nélküli továbbadás szándéka) és az adaptív, neologista folklorizmus mezőjében hol helyezkedik el?

A nemzetközi példákat is figyelembe véve célszerűnek látszik, hogy a néphagyomány/néprajz témakörébe tartozó pedagógiai tevékenységek rendszerezését és korszerű, fogalmi szempontból kritikus újragondolását az *etnopedagógia* fogalmának bevezetésével végezzük el. E fogalom alkalmas lehet a homogenizálás veszélye nélkül összekapcsolni az egymást átfedő, egymással párhuzamos (olykor egymással szemben álló) kifejezéseket a néphagyomány pedagógiájára vonatkoztatva.

alkalmas lehet a homogenizálás veszélye nélkül összekapcsolni az egymást átfedő kifejezéseket

³³ Trencsényi, 2013, 47. o.

IRODALOM

- Andrásfalvy Bertalan (2004): *Hagyomány és jövődő*. Antológia Kiadó, Lakitelek.
- Benedek Krisztina és Sándor Ildikó (szerk., 2006): *Útravaló. A néphagyomány módszereinek közvetítése az óvodában*. Hagyományok Háza, Budapest.
- Benedek Krisztina és Sándor Ildikó (szerk., 2010): *Útravaló 2. A néphagyomány módszereinek közvetítése az iskolában*. Hagyományok Háza, Budapest.
- Burger, H. G. (1968): "Ethno-Pedagogy": *A Manual in Cultural Sensitivity, with Techniques for Improving Cross-Cultural Teaching by Fitting Ethnic Patterns*. Southwestern Cooperative Educational Laboratory, Inc., New Mexico.
- Falus Iván és mtsai. (2007): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Győrffy István (1939): *A néphagyomány és a nemzeti művelődés*. Egyetemi Néprajzi Intézet, Budapest.
- Karácsony Molnár Erika és Kraiciné Szokoly Mária (szerk., 1998): *Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában*. Budapesti Tanítóképző Főiskola.
- Kósa László (1984): *Hagyomány és közösség*. Kozmosz Könyvek, Budapest.
- Nyíri Kristóf (1994): *A hagyomány filozófiája*. T-Twins, Budapest.
- Rüütel, I. és Kuutma, K. (szerk., 1996): *The Family as the Tradition Carrier*. Conference Proceedings 1–2. Tallin.
- Sárkány Mihály (1977): *Etnosz* [szócikk]. In: Ortutay Gyula (szerk.): *Magyar néprajzi lexikon I. (A–E)*. Akadémiai, Budapest. 745. o.
- Sz. Szentpál Mária (szerk., 1959): *Gyermektáncok. Néptáncgyakorlatok, játékok, játékfűzések, néptáncok az úttörő- és az általános iskolai táncszakkörök részére*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Trencsényi László (1993): A tiszta forrás vize – kólásdobozból. *Iskolakultúra*, 3. 6. sz., 90–96.
- Tufekčić, A. (2012): *Osnove etnopedagogije*. Dobra knjiga – Centar za napredne studije, Sarajevo.
- Virág, Irén (2019): The Pedagogical Work of Vieth and GutsMuths. *Acta Educationis Generalis*. 9. 1. sz., 71–77.
- Volkov G.N. (1974; 1999): *Etnopedagógika*. Csebokszari (1974); Moszkva (1999).
- Rumo à construção coletiva do Projecto Político Pedagógico – Educafro*. <https://www.scribd.com/document/274618778/Ppp-lei-vestibular>.
- Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra*. <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-prvy-stupen-zs/prierezove-temy/regionalna-vychova-tradicna-ludova-kultura/>.
- Štátny vzdelávací program. Regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra*. http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/regionalna_vychova.pdf.



KONCZER KINGA

Drámapedagógiáról és diákszínjátszásról röviden – a Liliom című előadás születésének tükrében –

PEDAGÓGIAI JELENETEK

A Forrai Gimnáziumban a dráma tagozat még friss, a 2019/2020-as tanévben alakult ki a heti négy drámaórával rendelkező képzés végleges felépítése. Iskolánkban a dráma tagozatos diákok egy fél osztályt tesznek ki, az osztály másik fele rajz tagozatos. A 2021/2022-es tanévben a Forrai először indult a Regionális Diákszínjátszó Találkozón (RDT), a 10.b osztály drámáival Molnár Ferenc *Liliom* című drámáját értelmeztük újra.

KARANTÉN UTÁN – A 21. SZÁZADBAN

A 10.b a saját osztályom, így ők már az egyhetes gólyatáborban nagy dózisban kaptak a drámás alapjátékokból (ismerkedés, ön- és társismereti foglalkozások, bizalomjátékok). Emellett a rajzos csoportra való tekintettel rengeteg kreatív foglalkozást iktattunk be (zenére festés, bábkészítés, bábozás stb.). A 9. év elején az improvizációs gyakorlatokig jutottunk, majd elkezdtük az *Antigoné* egy, a gyerekek ötletén alapuló megvalósítását (munkacím: *Céges Antigoné*). Ekkor csapott le a covid, karanténba kerültünk – és bár egy ideig még a kiscsoportos oktatás lehetőségét kihasználva pöntekenként bejártunk az isko-

lába próbálni, és el is készültünk a darabbal, sosem adtuk elő. Amikor az Országos Diákszínjátszó Egyesület az elmaradt regionális találkozók helyett videófelvétel készítését kérte, még egyszer nekifutottunk – de a lelkesedés addigra alábbhagyott. Tudtam, hogy 10. osztályban mindenképpen kell valami, ami az elmaradt bemutatóért kárpótolja a gyerekeket.

Itt meg kell állnom, hogy a covid-karantén dologról a saját gondolataimat, tapasztalataimat leírjam – a közös alkotás szükségességét és fontosságát megerősítendő. Ezek a gyerekek elvesztettek másfél évet az életükből. Mi, felnőttek is, persze, de mivel az idő egyre gyorsabban telik, ahogy öregszünk (másfél évet egy gyerek sokkal hosszabbnak él meg), és mivel a kamaszkorban alakul ki az identitás (korábban 14–18, ma már a 12–21 év közötti időintervallumra teszik ezt a szakaszt), nekik sokkal nehezebb volt. Kimaradtak azok a folyamatok, amelyek igen lényegesek a személyiség alakulásában és a szocializációban; sokan elmagányosodtak. Az egyetlen könnyen elérhető kapcsolódási felület az amúgy sem veszélytelen közösségi média lett, amely így az identitásképzés első számú eszközévé lépett elő – már akinél eddig nem volt az.

Ha pedig már eleve az volt, akkor a kizárólagossága vált veszélyessé. Hosszan sorolhatnám, hogy az iskolapszichológus (ha van) naptára miért van folyamatosan tele, a tinédzserek pánikbetegek, depressziósak, céltalanok – de ezeket feltárták a szaklapok. Ami a mi munkánk szempontjából fontos, az az, hogy egyrészt folyamatosan kellett magamat figyelmeztetnem: *volt* karantén. Nekem mint felnőttnek ugyanis nagyon könnyű volt a „visszatérés”, és azt gondolom, hogy ez általános jelenség. A gyerekek azonban nemcsak kimaradtak valamiből, hanem kicsúszott a lábuk alól a talaj – a közösség megtartó ereje, a szerepek, minták felfedezése; annak definiálására való törekvés, hogy „ki vagyok én egy közösségben”, „hogyan viszonyulok magamhoz (különböző közösségekben mindig más a szerepem)” stb.

Emellett elmaradt az érintés, a test(beszéd) tudatos használata, ezzel együtt a határok megismerése és feszegetése ebben is – ezért tartottam fontosnak, hogy megkérjem iskolánk igazgatóját, szakkör keretén belül tudjunk biztosítani mozgásórákat a 10. évfolyamos drámásoknak – s mivel az órarendben idén nekik kivételesen csak két drámaóra szerepelt, az igazgató úr igent mondott a kérésre.

A kreatív mozgást Benkovics Sándor tanár úr tartotta – januárban az órák alakultak át pró-

bákká, miután az alapozó tréningen túlvoltak a gyerekek. Ezen felül tanórákon kívül is találkoztunk, hiszen szorított az idő: tudtuk, hogy március végén RDT, és addig el kell készülnünk az előadással.

Szeptemberben még csak annyit tudtam: ha készítünk előadást, akkor a mozgásnak is szerepet szánok. Arra nem számítottam, hogy a közös alkotás az egyéni képességek/készségek fejlesztésén, a közösség összehangolásán túl milyen hatalmas mértékben segít a diákoknak abban, hogy kisebbé válhasson bennük és köztük a karantén/covid – és az ezekből fakadó szorongások – miatt keletkezett űr. Persze eddig is tudtam, hogy a közös alkotás elengedhetetlen a tanítás/oktatás, a demokráciára nevelés terén, most azonban azt gondolom, hogy a szocializáció egyik legjelentősebb eszköze.

A 21. századi készségek és képességek fejlesztése – ez volna a cél az iskolákban. Sajnos nálunk még mindig él – kisiskolás kortól – a hagyománya annak, hogy a kitűnő bizonyítvány a cél, hogy mindent egyedül kell megoldania a gyerekeknek (mert majd az életben is egyedül lesz, nem számíthat másra) és így tovább. Holott már régen tudjuk, hogy mindenkinek megvan a maga „adománya”, mindenki másban tehetséges, és sokan sokkal hatékonyabbak csapatmunkában, nem beszélve arról, hogy ezt is várják később a munkahelyeken: a „team work” kulcskifejezéssé vált. Nemcsak

elmaradt az érintés, a test(beszéd) tudatos használata, ezzel együtt a határok megismerése és feszegetése

a tudás kell, hanem az is, hogy kompromisszumokat tudjon kötni valaki, hogy ne sérüljön meg, ha

nem az ő ötlete a „nyerő”, hogy tudja, hol kell még fejlődnie, hol vannak a határai, mikor kihez kell fordulnia segítségért, hogy merjen kérdéseket feltenni, és merjen válaszolni, ötletelni.

A kissé hosszúra nyúlt kiterő természetesen nem teljes körű elemzés.¹

MIÉRT ÉPPEN A *LILIAM*?

A *Liliom* messze nem 10. osztályos tananyag – és eredetileg nem is szándékoztam feldolgozni ezzel a csapattal. Ál-mom volt, persze, régóta, hogy majd egy 11–12. osztályos csoporttal nekifutunk. Akkor mi történt?

Eredetileg improvizációkon alapuló életjátékra² gondoltam, mert ezt tartom a korosztály számára ideális műfajnak. Az életjáték készítése során a gyerekekkel az őket foglalkoztató kérdések feltárása után szűkítjük a kört, míg meglesz a fókusz (a kérdés, amely mindannyiukat egyformán foglalkoztatja). E köré épülnek az improvizációk, amelyek rögzítéséből, összefűzéséből jön létre az előadás.

Azonban októberben egy foglalkozáson, amelyen az instrualást kezdtük tanulni, és már kötött szöveggel dolgoztunk, a diákok a *Liliomból* kaptak részleteket. Zseniális, ezerféleképpen elmondható, rövid és ütős mondatok, párbeszédnek vannak a drámában – ezekből válogattam hetet, és

a gyerekek párokban húzták ki a megtanulandó sorokat. Ennél a gyakorlatnál nem feladatuk az értelmezés, csupán a szöveget kell megtanulniuk. A rövid párbeszédet először semlegesén mondják el, majd kapnak egy-egy instrukciót, amely soha nem érzem „átélésére” szólít fel, inkább a játékmódra, stílusra vonatkozó ún. technikai instrukció.³ Az első egy-két instrukciót ilyenkor mindig én adom, aztán a gyerekek adhatják egymásnak – például 'A' ül, és meredten nézi az ajtót, 'B' kering 'A' körül (és ha 'A' megmozdulna, nem engedné ki az ajtón) stb. A gyakorlat nagyon jól sikerült – megszületett az a csend, amikor mindenki érzi, hogy valami fontos történt.

Ezen a dupla órán a Károli Gáspár Református Egyetem drámapedagógus hallgatói hospitáltak, és el voltak ragadtatva a létrejött jelenetektől. Az előkészítő feladatot nem mindannyian látták (egy dupla órányi csendes improvizáció és helyzetgyakorlat, amelyben egyáltalán nem volt szöveg, és egyszemélyes megmutatások történtek), de az óra után mind azt mondták, hogy ezzel a csoporttal meg kell csinálni a *Liliomot*. Bevallom, nem voltam meggöygyve – a

¹ A drámapedagógia általános céljait számos szakirodalom részletesen tárgyalja. Gabnai Katalin *Drámajátékok – Bevezetés a drámapedagógiába* (Helikon Kiadó, Bp. 1999) című könyve alapján ezek a következők: személyiség-fejlesztés („emberépités”); készségfejlesztés; feszültségoldás; konfliktuskezelés; önismeret, önértékelés és empátia fejlesztése; a világról alkotott elképzelések, a gondolkodás rugalmasabbá tétele; a problémamegoldó képesség fejlesztése (a különböző szituációkban a saját válaszok megtalálása); csoportépítés (közösségépítés), a közösségért való aktivitás elősegítése (annak felismerése, hogy a társadalmi folyamatok megváltoztathatók); a kreativitás fejlesztése; a tervezett munkára való szoktatás; a mozgás és beszéd fejlesztése; valamint az esztétikai érzékenyítés.

² „Az életjátékok a diákok mindennapjait, életproblémáit, illetve a világról a személyes tapasztalataik alapján megfogalmazható véleményüket jelenítik meg. [...] az előadásban meghatározó személyesség, őszinteség [...] épp abból adódik, hogy a játékosok maguk is kitalálói, alakítói a felvetett problémáknak, a megjelenített helyzeteknek, az elhangzó szövegeknek, a fellépő figuráknak.” (Sándor L. István (2004): *Kamasz színház. Drámapedagógiai Magazin – különszám színjátszóknak* [2004], 35. o.) Ha életjátékot készítünk, azt általában improvizációk alapján tesszük.

³ Vö. Perényi Balázs *Az improvizáció hatáselemei* című írásával (in: PERÉNYI Balázs: *Improvizációs gyakorlatok*. Vajdasági Magyar Művelődési Intézet, Zenta, 2009, 20–23. oldal).

darabot korainak ítéltém, és tudtam, a választott párbeszédék varázsa hamar el tud múlni, ha nem megfelelő korcsoporttal dolgozom egy szöveggel. Az is bennem volt, hogy általánosságban a diákszínjátásában, de 10. osztályban még mindenképpen nagyon fontos, hogy mindenkinek ugyanannyi szerepe legyen – és ezzel a darabbal ez egyszerűen nem megoldható. Az őszi szünetben azonban a csoportból többen is elkezdték olvasni a *Liliomot*, annyira megfogta őket ez az óra – és amikor novemberben a gyerekek közül páran élém álltak, hogy ők ezt szeretnék, úgy éreztem, akkor lehetséges, hogy valóban egymásra találtak: a szöveg és a játszó. Egy utolsó körben még azokat is megkérdeztük, akik nem néztek utána a darabnak, vagy nem olvastak bele – természetesen elmondtuk, miről szól, milyen szerepek vannak benne –, illetve elmondtam azt is, hogy bármennyire szeretném, hogy azonos mennyiségű szövege/szerepe legyen mindenkinek, ez ebben az esetben (szinte) lehetetlen. Miután ők is lelkesek voltak, decemberben belevágtunk. Olyannyira nem voltunk biztosak abban, hogy mi lesz a végeredmény (lesz-e?), hogy nevet sem választott a csoport, így az RDT-re való nevezésnél maradt a „munkánév”: *Tízbé*. Biztos vagyok abban, hogy a covidnak/karanténnak, az egyéni szorongások/problémák felerősödésének nagy szerepe volt

abban, hogy a gyerekek nem életjátékokat szerettek volna. Nem akartak a saját problémáikkal foglalkozni – vagy azért, mert a fókuszkérdés valahogy megfogalmazhatatlanná vált, vagy egyszerűen azért, mert úgy érezték, eleget foglalkoztak az utóbbi időben magukkal.

el voltak ragadtatva a létrejött jelenetekről

Az biztos, hogy nem akartak a covidról, a karanténról, a magányról játszani – szá-

mukra most az volt megkönnyebbülés, hogy eltávolodhattak egy kicsit a hétköznapoktól, és egy szerep/darab segítségével ki tudtak lépni a világukból, ami talán túl szűkké vált az utóbbi időben. A kapcsolódást is segítette a szerepben-lét: egymáshoz fordulni/érni szerepből könnyebb, és

a kapcsolódást is segítette a szerepben-lét: egymáshoz fordulni/érni szerepből könnyebb

nem túlzás azt mondani, hogy a társas érintkezéshez való visszatalálást is támogatta a közös

munka. A próbafolyamat során nem csak a szerep lett az övék; a fókuszba végül olyan kérdések kerültek, amelyekről a konkrét szerepeken túl is fontos beszélni.

DRÁMAPEDAGÓGIA ÉS SZÍNHÁZCSINÁLÁS

A szakdolgozatomat annak idején ebből a témából írtam, és nem véletlenül választottam a mottót Mezei Évától: „Nem, nem művészeket akarok. Én boldog tűzoltókat akarok!”⁴

A diákszínjátás drámapedagógiai gyakorlatnak tekinthető, amennyiben

⁴ Idézi Gabnai Katalin. (GABNAI Katalin: *Üttörő-munka a felsőfokú és a középfokú drámaoktatásért. Adalékok a képzéstörténehez*. In: *Összegző tanulmányok*. Megjelent az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet által kiírt *A drámaoktatás helyzete a köznevelésben és a színházi nevelés a köznevelés eredményességéért* TÁMOP 3.1.15-14-2014-0001 azonosító számú kiemelt projekt eredményeként.

valóban olyan diákszínjátszásról beszélünk, amely a diákokat érintő kérdéseket helyezi a középpontba, az alkotó tevékenységet segíti, és oktatási-nevelési célokkal is rendelkezik. A választott idézet ezt hivatott röviden elmondani.

A diákok természetesen (dráma)órán is megnézik egymás munkáját, de az nyilván védett helyzet – bár vannak „nézők” és megmutatók. Ám abban a pillanatban, hogy kilépünk a drámaóra biztonságos kezei közül, a valódi nézők elé, a nyilvánosság elé, mégiscsak változik valami.

A közös alkotás a tanár és a diák számára is valami furcsa, meghatározhatatlan közegben zajlik. Tanár vagyok, drámapedagógus, aki demokratikusan, mindenkét meghallgatva akar dönteni – de rendező is vagyok, akinek össze kell fognia a csapatot, a munkát. Egy koncepció alapján kell haladni, a készülő előadás (produktum) felől is gondolkodni. Természetes, hogy egy előadásnak sokkal inkább kell esztétikai minőséggel rendelkeznie, mint akár egy órai drámajátéknak, jelenetbemutásnak stb. – hiszen a színház szabályainak is meg kell felelnie. És ezt nem csak én mint felnőtt szeretném. A gyerekeknek *igényük* van erre. Ezért mozog a diákszínjátszás valamiféle köztes területen. Egyrészt nem célja a hivatásos színházal való versengés, az annak megfelelni vágyás, a színésznevelés. Ugyanakkor a

egy harmadik kislány rendező-asszisztensként szeretett volna jelen lenni

diákszínjátszásnak (és sokszor egy irodalom- vagy drámaórának) is jót tesz, ha bátran használja a színházi eszközöket, és színházat akar létrehozni.⁵

PROBLÉMÁK, AKADÁLYOK – „KIHÍVÁSOK”

A csoportból két kislány nem akart részt venni az előadásban, ők nem jártak mozgásórára sem. Az egyikük nem vállalta, hogy tanórán kívül bármilyen tevékenységben részt vegyen (az RDT-re végül eljött, mert nem volt azon az előadáson gitárosunk). A másik kislány nehezen barátkozott meg a mozgással – jövőre azonban már szeretne ő is részt

venni az alkotómunkában. Ezen túl egy harmadik kislány rendező-asszisztensként szeretett volna jelen lenni – ő minden próbán ott volt, követte az eseményeket, segített és a sűgő szerepét is ő töltötte be majdnem minden előadáson.

Két dolog nehezítette a felkészülést: egyrészt a nevezéskor még érvényben volt, hogy csak védettségi igazolvánnyal rendelkezők vehetnek részt a találkozón. Nálunk volt négy oltatlan lány (később egyikük beoltatta magát a verseny miatt, egyikük pedig átesett a covidon, és lett védettségsíjja), így kettős szereposztással készültünk. Mint fentebb említettem, a nem egyenlő mértékű szöveg/megjelenés/szerep miatt pedagógiailag nem volt ideális választás a *Liliom*,

Két dolog nehezítette a felkészülést: egyrészt a nevezéskor még érvényben volt, hogy csak védettségi igazolvánnyal rendelkezők vehetnek részt a találkozón. Nálunk volt négy oltatlan lány (később egyikük beoltatta magát a verseny miatt, egyikük pedig átesett a covidon, és lett védettségsíjja), így kettős szereposztással készültünk. Mint fentebb említettem, a nem egyenlő mértékű szöveg/megjelenés/szerep miatt pedagógiailag nem volt ideális választás a *Liliom*,

⁵ Bethlenfalvy Ádám több munkájában is arra törekszik, hogy a színházi eszközökkel való munka a (dráma)órán alkalmazható, alkalmazandó gyakorlattá váljon. Célkitűzése a színházi nevelésével azonos: a színházat mint eszközt használni arra, hogy önálló gondolkodásra tanítson. Nemrég megjelent kötete, a *Dráma a tanteremben* „tanári kézikönyvként” is használható (L'Harmattan Kft., Bp., 2020).

ezt is próbáltuk a kettős szereposztással át-hidalni. Visszatekintve ez akkor kiváló megoldásnak, mindenki számára elfogadható kompromisszumnak tűnt, de végül ilyen rövid idő alatt kivitelezhetetlennek bizonyult, ráadásul belső feszültséget is szült. Egyrészt egy kislány januárban kiszállt, mert diszkriminációnak érezte az oltott-oltatlan megkülönböztetést: ő lett volna Ficsúr. Így a 9. osztályosok közül kértünk fel egy fiút, hogy jöjjön Hugónak, Ficsúr szerepét pedig Fruzi kapta, aki addig Hugóra készült. Végül kiderült, hogy kár volt aggodnunk: a fiú, akit felkértünk, két próba után nem jött többé, és Fruzi játszotta mindkét szerepet – elsőprő sikerrel.

Amikor február végén kiderült, hogy nem kell védettségi igazolvány a versenyre, a dupla szereposztás indokolatlanná vált. Sok esetben magától oldódott meg a „probléma”: az előbb leírtak mellett (Fruzi nem Hugó vagy Ficsúr, hanem Hugó ÉS Ficsúr lett), de ekkor jutott el a főhősnőt (Juli) alakító kislány arra a pontra, hogy bizonytalan, és nem szeretné a főszerepet. Az első szereposztásban Zsófi kapta Juli szerepét, így a szerep visszatallt hozzá; Norka pedig Lujza lett (Juli lánya). Tehát február végén, három héttel a verseny előtt lett végleges a szereposztás. Az már csak hab volt a tortán, hogy március első két hetében a címszerepet játszó Máté covidos volt.

Mari dupla szereposztása azonban kevésbé oldódott meg sikeresen: három előadás után úgy volt, hogy egy másik kislány játssza majd Mari szerepét a továbbiakban. Egy héttel a budapesti RaM Színházban lévő – már az RDT

utáni – fellépés előtt kiderült, hogy annak ellenére nagyon szeretné a szerepet, hogy még nem tudja a szöveget. Pár nappal előadás előtt próbáltunk újra, ekkor, bár majdnem teljesen tökéletesen tudta a szöveget, még a mozgás gyakorlása is hátra lett volna – hiszen az csak akkor jöhet, ha a szöveg már megvan (azaz „szövegbiztos” a kislány). Végül maradt az eredeti felállás. A csoport egyhangúlag szeretne volna, ha nem történik csere – és végül a kislány is belátta, hogy jobb lesz így mindenkinek. Egyedül nála érzem azt, hogy nem volt megelégedve a szerepével, ezt meg is beszéltek, ugyanakkor azt is sikerült megbeszélni, hogy lehetett volna Mari, ha az elmúlt hónapokban figyelni Mari mozgását és tanulja a szövegét.

A MUNKAFOLYAMATRÓL

Volt tehát kihívás bőven – de szerencsére legalább ekkora lelkesedés is.

A munkafolyamat első lépése a szöveg meghúzása volt – végig kellett gondolkodnunk, mi az, ami színesíti játékkal, mozgással, mozdulattal is helyettesíthető; mi

Linzmann és Hollunderné
karakterénél egyéb
praktikákhoz folyamodtunk

az, ami valóban fontos; mi az, ami elhagyható. Szempont volt emellett a szöveg-húzásnál az is, hogy lehetőleg ne kelljen senkinek hatalmas mennyiségű szöveget megtanulnia, és az, akinek amúgy is kevés a szövege, ne veszítsen sorokat. Két esetben, Linzmann és Hollunderné karakterénél egyéb praktikákhoz folyamodtunk a szerep(lés) növelése érdekében, illetve azzal, hogy mindig mindenki

a színen van, nem csak a járások megkönnyítése és az előadás valóságtól való elemelése volt a cél. Véleményem szerint nagyon sokat tud a csoport tanulni arról, hogy mit jelent a színpadi jelenlét, hogy tud valaki úgy jelen lenni, hogy „nincs jelen” – nem beszélve arról, hogy figyelniük kell egymásra, tehát a csoportkohéziót is nagymértékben erősíti, ha mindenki a színen van.

Mivel a mozgás szerepét megnöveltük, a szöveget együtt húztuk meg Benkovics Sándorral, és együtt ötleteltünk a különböző megoldásokon. Ahogy az lenni szokott: az első ötletek nagyon gyakran (és gyorsan) alakultak át, sokszor egyszerűen együtt kellett lennünk, hogy megszülessen egy mozdulat, még többször a gyerekek találták ki/találtak rá a tökéletes megoldásra. A „tökéletes” a diákszínjátásban az, amit a gyerek magáénak tud érezni, és ami „jól áll” neki (akárcsak a versmondó versenyre való készüléskor: az a fontos, hogy a szöveg a „versmondóé” tudjon lenni).

A valóságtól való elemelés ennél a darabnál szinte adja magát. Mivel maga Molnár is megtette ezt a szürreális 6. kép⁶ beszűrésével, keresnünk kellett egy értelmezési keretet, amibe illeszkedik ez a „hivatal-jelenet”. A keret később született meg, folyamatosan alakult a próbák alatt, és végül az egész szerkezetet meghatározta: kezdődött azzal, hogy Hollunderné szerepének értelmezése és

megnövelése volt a célunk. Ha Hollunderné Muskátné kiegészítő ellentétpárja, akkor álmódoszhat arról, hogy „*Mi lett volna, ha...*” (azt az életet választja ő is). Így került be egy némajáték, amelyben nem morog, nem takarít, hanem kirúszozza magát és kacérkodik – a szerepet játszó kislánynak nagyon tetszett, hogy kipróbálhatja magát ebben a szerepben is, és bár nagy kihívást jelentett számára, szinte érezhető volt, ahogy egyre jobban bele tud lazulni. Később már tudatosan kerestük az álmokat/lehetőségeket, hogy minden „kép”

után, a következő „kép” elé egy-egy „közjáték” kerüljön, ami támogatja az értelmezést.

A főszereplő kislány bátyját, Danit kértük

meg, hogy metronómfelvételeket készítsen a közjátékok alá – jelezve a jelenetek szürrealitását. Végül ő állt elő az ötlettel, hogy mi lenne, ha inkább óra ketyegne ilyenkor – így az idő végtelenségével és visszafordíthatatlanságával is tudtunk játszani.

A *fókuszkérdés*, az előadás fókusza az, ami minden rendezői koncepció alapja: a kérdés, ami köré épül az előadás. A hirtelen kezdet miatt, bevallom, ilyen nekünk nem volt. Az alap pusztán az volt, hogy találjunk párhuzamos sorsokat: hogyan tudjuk a karaktereket egymással viszonyokba helyezni? Később döböntünk rá, hogy a fókuszunkba így a „(női) sorsok” kerültek, és amikor a gyerekekkel beszélgettünk arról, hogy mennyiben befolyásolja az ember sorsát az, hogy hová

ő állt elő az ötlettel, hogy mi lenne, ha inkább óra ketyegne ilyenkor

⁶ Molnárnál nem jelenetek/felvonások, hanem képek vannak, és a 6. képben Liliommal a túlvilági hivatalban beszélgetnek a bűneiről és a bűnhődéséről.

született, akkor szűkült a fókusz tulajdonképpen (talán) erre a kérdésre: Ki lehet-e törni a környezet által megszabott sorsokból? S bár a *Liliom* mint dráma esetében is egyértelműen ez a fókuszkérdés, nálunk a fókusz egy picit elmozdult a női szerepek irányába.⁷

A párhuzamos sorsok, kiegészítő elmentétpárok alapján összekötöttük Muskátnét és Hollundernét; Julit és Marit; majd Muskátnét és Marit; végül Julit és Hollundernét. Lujza sorsa lehet kérdőjeles (Julivá vagy Marivá válik-e: kitörhet-e – s a kitörés egyetlen lehetősége még mindig a jó házasság-e, mint Mari esetében). A férfisorsok esetében Ficsúr (tolvaj) és Hugó (feltörekvő, szorgos hordár) Liliom két útja lehetett volna, de számára Hugó útja elérhetetlen. A hivatali beszélgetésből kiderül, hogy Ficsúr is („*Lopni kellett volna [...]?*”) – ő nem volt akkora gazember.

Fontos, hogy Liliomot az anyja nevelte fel – az apját nem ismerte. Erről beszélgettünk a legtöbbit: mit jelent neki a család? Milyenné akar válni, és miért nem sikerül(het) ez? Ártatlan-e? A névadásból tűnhetne akár így is – hiszen a liliom a tisztaság jelképe. Ugyanakkor mérgező növény – enni tilos belőle, ám a néphit szerint tilos zárt térben is tartani, mert akár az illata is halált okozhat. A kívül szép, belül mérgező liliom lehetne egy értelmezés; ám itt inkább a bezártság lesz az, ami közelebb hoz minket ahhoz, hogy megértsük Liliom működését. Őt, aki csak rendes családapa szeretne

lenni – és nemcsak amiatt képtelen erre, mert nincs mintája ehhez. Mindemellert a jól működő családi minták hiánya ennek a generációnak sajnos testközeli problémája – ezt is meg tudtuk beszélni.

EGY KIS SZÍNHÁZ: TÉR, ÉRTELMEZÉSI KERET

Linzmann – Ficsúr és Liliom „áldozata” – mint isten van jelen; ő az, aki „ítéletet hoz” Liliom felett, öngyilkosságba kergeti. Az ő emberei az evilágon és a túlvilágon is: a Kapitány és a Rendőr. Az eredeti műben a túlvilági jelenetben három hivatalnok kérdezi ki Liliomot – ehhez egyrészt kevesen voltak a diákok, másrészt jelentést tudott hordozni az, ha a másvilági hivatalnokok az evilági rendőrökkel azonosak (és a számuk nyilván kettőre csökkent). Akiknek a sorsával „játszanak” (a környezet befolyásoló hatása), annak az arcát fehérre festettük – jelezve, hogy velük „báboznak”, szinte tehetetlenek. A bábmester színre lépése az elején (Kikiáltó) is ezt a hatást erősíti fel: egy vásári komédiát nézünk – és a mi életünk sem más, mint egy vásári komédia. Itt megint segített az alacsony létszám: a Kikiáltót és Linzmannat ugyanaz a kislány játszotta, erősítve ezzel az „isteni” értelmezést: a Kikiáltó a színészekkel/emberekkel bábozik – nekünk.

A teret ennek a koncepciónak megfelelően alakítottuk ki: a hagyományos ún. kukucskáló színpadot (mintha lebontották volna a 4. falat és a nézők a valóságot

⁷ Természetesen a bántalmazó kapcsolatról is beszélgettünk – fel lehet-e oldozni Liliomot? Mint ismeretes, Molnár a felesége – vagy az egész világ? – bocsánatának reményében írta a darabot. Erről is beszélgettünk, valamint arról is, hogy mit szólhatott az akkori Vígszínház polgári közönsége, amikor a szokásos „jól megcsinált darab” helyett „külvárosi körképet” látott...

látnák) kilenc szék vette körül, minden oldalon három. Ezzel tudatosítottuk a nézőben, hogy ez nem valóság – emellett a játékeret a közzjátékok folyamán az óratyegés és a fény elhalványulása alakította át szürreális térére, hogy jelezze:

ezek álmok, gondolatok kivetülései. Idekerült a 6. kép, a túlvilági hivatal, közzjátékká alakulva. Azonban míg a többi némajáték volt, ez szöveges; mivel a hivatal a két világ közötti tér. A két oldalsó szék soron bábként ülnek a szereplő gyerekek, csak akkor „élednek fel”, amikor a jelenetben vannak. Ez nagy fokú koncentrációt igényel, amellett, hogy fizikailag megterhelő. A szemközi három széken a Kapitány, Linzmann (istenként, közép) és a Rendőr – ők nyitott szemmel, de az előttük folyó játékra nem reagálva, jelezve, hogy képesek a két világ közötti átjárni. Mögöttük egy lepedő kifeszítve, amely a purgatórium lesz Liliom számára, és ahol a büntetés megkezdése előtt árnyjáték formájában újra lejátsszódik az egész kapcsolata Julival, miközben a túlvilági hivatalban faggatni próbálják.

A darab végének megjelenítésén sokat gondolkodtunk. Liliom megüti a lányát, ahelyett, hogy valami jót tett volna – és elmegy. Az anya és a lánya a padon ülnek az utolsó képben, és az anya azt mondja: lehetséges az, hogy megüti az embert és az nem fáj. Mindig tartok egy kicsit a tragikum megjelenítésétől a diákszínjátásban, ezért úgy gondoltam, fel kell oldani valamivel ezt a képet – nem hagyhatjuk „úgy” a gyerekeket. Idekerült végül, a bábjáték

értelmezést is megsegítve, Szilágyi Domokos egy versének részlete, megzenésítve. Érdekes, az RDT két szűrije ké-

egy vásári komédiát nézünk – és a mi életünk sem más, mint egy vásári komédia

sőbb kiemelte a lezárást: az egyikük a feloldást feleslegesnek, a másikuk pedig éppen ellenkezőleg: pontosan odaillőnek találta.

A közös alkotásban, egy dráma vagy bármilyen műsor összeállításában az a pillanat a legfelemelőbb, amikor mindenki megérzi: meglesz. Bár még nem látszik a vége, de érezzük, össze fog állni, létre fog jönni valami, ami számunkra fontos. Ez általában akkor jön el, amikor már a „feladás” fázisa is közel van – fáradtak vagyunk, a hitünk kezd elveszni; egyre több a megválaszolatlan kérdés; egyre inkább azt érezzük, az eddigi megoldások valahogy ügyetlenek; az időnk kevés és így tovább. A mi esetünkben ez a pillanat a „hosszú próbán” jött el, amikor szombat délelőttől dolgoztunk, és bent is aludtunk a gyerekekkel az iskolában. Ekkor még mindig csak az előadás felénél jártunk (ha lineárisan nézzük), de már összeállt a kép: minden jelenet megvolt, igaz, még csak fejben.

EREDMÉNYEK – 1. RÉSZ

Hogy mi az, ami kiderül a próbák alatt? Egyrészt az, hogy ki milyen alkat, hogyan dolgozik, hogyan figyel a másikra/magára. Többen voltak, akik végigkísértek minden lépést, azaz a teljes munkafolyamat alatt jelen voltak – a Rendőrt alakító kislány, Dóri szinte segédrendezővé lépett elő, annyira együttlátta az előadást.

Hogy mit tanultunk, amellet, hogy elkészült egy előadás, amivel ki kellett állni, megszólalni, odafigyelni egymásra és így tovább? Én nagyon sokat. Utólag azt kell mondanom, nagy vállalás volt, és amit biztosan elrontottam, az a kettős szereposztás – magyarázhatnám az oltott-oltatlan mizériával, de felesleges.

A gyerekek elmondása és a megfigyeléseim alapján még az alábbiakat „tanultuk”:

Konfliktuskezelést. Ki így, ki úgy oldotta meg (ez is egyéni és csoportos tanulás), mindenesetre rengeteg beszélgetés zajlott, olyan emberek között is, akik amúgy nem-igen szoktak egymáshoz szólni.

Öszertartást, együttműködési képességet. A drámacsoporton belül van három kislány, akik elkülönülnek a többiektől – egyikük sajnos nem is vett részt az alkotásban. A másik két kislány azonban nyitott, és a többiek is nyitottak feléjük. Nem mondom, hogy innenől mindenki mindenki örök barátja, mert természetes, hogy csoportok alakulnak ki egy osztályon belül. Az viszont biztos, hogy mostantól van kapcsolat, van átjárás – és ezt a gyakorlatok, órai feladatok ideig-óráig voltak csak képesek elérni.

Elfogadást. A csoportban az egyik kislány nem tudott mit kezdeni egy társával, kifejezetten idegesítette. Anélkül, hogy részletezném, a leginkább a rendkívüli módon eltérő családi háttér és nevelés lehetett az, ami miatt ez így alakult. (Addig fájult a dolog, hogy év elején már pofákat vágott a kislány, ha beosztották ezzel a társával.) Év végére ez elsimult – és most ismétlem magam: nem lettek barátnők, de a kislány végre másként tudott nézni társára, és elfogadta, sőt egyes tulajdonságaiért tisztelni is kezdte őt.

Munkamorált. Nagyon fárasztó és kemény munka áll mögöttünk – rövid határidővel nagyot vállaltunk. Szinte mindenki végig teljes erőbedobással dolgozott.

Felelősséget. Odafigyelést. Az eredmény mindenkin egyformán múlik. Mindenki felelős mindenkiért – és mindenki oda is figyelt a másikra.

Önbizalmat. A kislány, aki visszaadta Juli szerepét, év végén azt mondta, most már vállalná. A tehetsége eddig is megvolt hozzá, most a bizonytalanság kezd eltűnni. Egy másik kislány örült a Hollunderné-szerepnek, nem mertte volna a Muskátnét bevállalni, de az, hogy végül egy jelenetben „álmodhatta” azt, hogy ő Muskátné, és lehetett kihívó, sokat segített neki.

Ön- és társismeretet. A társismeretről már volt szó – de az önismeret ebben az esetben legtöbbször összefügg a közösséggel. Volt, aki megtanulta, az indokolatlan makacsság nem vezet sehova: a kislány, aki látszólag az oltott-oltatlan megkülönböztetés miatt kiszállt, később megbánta – ő lett az egyik ságónk, és végig lelkiismeretesen segített. Az év végi beszélgetés során az is kiderült, hogy inkább a félelem („nem vagyok elég jó”) volt az, ami visszatartotta a szerepléstől, holott folyamatosan biztattuk – az ő mozgása fejlődött a leglátványosabban, emellett gyönyörű hangja van. Jövőre biztosan szerepel, ezt mondta a záróbeszélgetésben. A Marit nagyon játsszani akaró kislány is elmondta, hogy meg volt sértődve, amikor a versenyre a kisebb szerepet kapta, és „csak azért sem” figyelt a próbákon (ez így is volt: sosem jött oda, csak a saját jeleneteinél, telefonozott, sokszor elkéredzkedett). Hiába mondtuk

neki, hogy a RaM-ban övé a nagyobb szerep, és az sokkal nagyobb falat lesz, mint az RDT, hiszen 600 ember előtt fog játszani – az utolsó hétig nem csinált semmit. Vele is megbeszélték a gyerekek a dolgot – úgy tűnik, megbékélt, de azért maradt benne tüske, én érzem. Van tehát feladat a következő tanévben is, bőven.

A leglátványosabb tanulás/fejlődés azé a kislányé, aki tavaly még nem tudott úgy beszélni, hogy ne nevesse el magát vagy ne hadarjon; nem tudott egy helyben állni, folyton dülöngélnie vagy matatnia kellett. Rendőrként végig a színen volt, az egész szerepe mozdulatlanságot kívánt, és szigorúan kellett megszólalnia minden alkalommal. Megcsinálta. De még hogy! És annak ellenére, hogy a szöveget le kellett rajzolni számára, hogy megtanulhassa, az egyik első volt, aki tudta.⁸ (Mindemellett ő volt az, aki mindvégig mellettem volt, és rengeteg ötletet dobott be.)

Név nélkül említem meg azt a diákot, akinek a szülei odajöttek hozzám egy előadás után, mondván, hogy évek óta sikertelenül próbáltak segíteni gyermekükön (nem szeretném részletezni, miért). Azt mondták, köszönik, amit tettem. Mert sikerült. Mondtam, hogy nem én tettem, és ez nem álszerénység (tudom, hogy részem volt benne). Ehhez mindenki kellett, de legfőképpen az a diák, akivel megtörtént a „csoda”. Ez a *mi* ereje.

EREDMÉNYEK – 2. RÉSZ

A Regionális Diákszínházi Találkozó a *Liliommal* ezüst minősítést kapunk.

A gyerekek nagyon boldogok és büszkék voltak – természetesen mi, tanárok is. A legnagyobb öröm, hogy a Tízbé a kiemelkedő összjátékért különdíjat kaptak. Megérdemelten.

Óriási lökést adott ez nekik – a következő tanévben is menni szeretnének (megyünk is), de kihívás is nekik az ezüst: jövőre nem adják alább, mondták. Találkoztak olyan emberekkel, akiket érdekel a színház, akik nyitottak, és mernek lökötek lenni – ezt is hozta a verseny.

ZÁRÓSOROK

Mindazt, amit leírtam, talán a Julit játszó Zsófi foglalta össze a legpontosabban:

Ha valaki odajött volna hozzám 2021 november-december környékén, és azt mondta volna nekem, hogy egy drámai kisgyakorlatból több helyszínen előadott darabot fogunk rendezni, nem hiszem, hogy elhittem volna. [...] Minden próba eszméletlenül hangulatos volt, viszont amikor hajnali 1-ig próbáltunk az iskolánk harmadik emeletén, az teljesen más volt. Ekkor kezdtük rendesen összerakni, hogy ki hogy képzeletben el az adott jelenetet, ki mit hogyan csinálna, és lassacskán, de végül sikerült úgy-ahogy elkészülni kettő jelenettel. Nem volt meglepő, hogy a zsűrik is észrevették, milyen összhangban vagyunk. Nagyon sok belső poént szereztünk a darab összerakásának folyamatából, ami biztosan velünk fog maradni egy jó ideig. Mindig voltak kisebb-nagyobb nehézségek, de mi mindet egy óriási lépéssel

⁸ Ő olvasási nehézségekkel küzd, amellyel kiváló értelmező.

, még akkor is, amikor járni sem tudtam.⁹ [...] A Liliom nagymértékben feldobta az idei évünket a covid ellenére is. Hálás vagyok, hogy játszhattam benne.

*

Külön köszönetet szeretnék mondani az előadás(ok) létrejöttéért a következőknek: *Gánóczy Andrea (tangó és beszéd), Fügedi László (Tom Waits felfedezése), Tordaj-Szuhánszki Laura tanárnő (a dal gyakorlása), és nem utolsósorban: Pál Dániel 12.b osztályos tanulónk (az időmotívum felfedezése).*

A SZÍNLAP

Molnár Ferenc: *Liliom* (külvárosi legenda 7 képből). Rendezte: Koncz Kinga, Benkovics Sándor. Zene: Váci Virág (Szilágyi Domokos: *Játék*)
Szereplők: Liliom – Vízahányó Máté
 Bánk. Juli – Pál Zsófia Kíra.
 Muskátné – Bende Dorka. Mari – Filep Dóra. Hugó/Ficsúr – Takács Fruzsina.
 Hollunderné – Vrbanac Noémi.
 Kapitány – Buzogány Borka. Rendőr – Fekete Dóra. Linzmann/Kikiáltó – Dávid Kamilla. Lujza – Papp Luca Nóra



⁹ A bűcsűelőadást 2022. június 12-én tartottuk az Óvóhelyen, Zsófi előtte balesetet szenvedett, a lábkörme begyulladt, nem tudott lábra állni. Nagy mennyiségű Lidocainnal az előadás első felében nem érezte a fájdalmat. Elképesztő, hogy a közönség nem vette észre, ahogy megy ki a fájdalomcsillapító hatása – a kis tér miatt Liliom még egyszer véletlenül a sérült lábába is belerúgott... Ha tudtam volna, hogy ennyire komoly a sérülése, természetesen lefújom az előadást. Utólag azt mondom, hőstett volt – nem tudta volna elengedni a *Liliomot* bűcsű nélkül, és tudta, hogy a csapatnak is szüksége van rá.



BÓDYNÉ MÁRKUS ROZÁLIA

Környezeti problémák megjelenése újabb német ismeretterjesztő gyermek- és ifjúsági irodalmi munkákban

1. rész – Három újabb könyvről

KÖZELÍTÉSEK

„[...] because technology cannot rebuild nature.”
(Friedrich Schmidt-Bleek)¹

BEVEZETÉS

Írásomban az újabb német gyermek- és ifjúsági irodalom körébe tartozó könyveket vizsgállok. Olyan ismeretterjesztő munkákat, amelyek ökológiai kérdésekkel foglalkoznak. Az elemzett öt könyvet a budapesti Goethe Intézet állományából választottam, 2018 és 2020 között jelentek meg. Elsősorban azt igyekszem feltárni, hogy korunk ökológiai válságával szembenézve a könyvek szerzői milyen érvelési stratégiákkal igyekeznek az olvasóikat cselekvésre, illetve életmódjuk megváltoztatására motiválni, és hogyan próbálnak reményt kelteni.

Írásom első részében három, második részében két további művet mutatok be részletesen, végül összehasonlítom az elemzett művekben kirajzolódó elvi álláspontokat és érvelési mintákat egy olyan könyv koncepciójával, mely húsz évvel

korábban, 2001-ben jelent meg és ökológiai témájú oktatási segédanyagokat tartalmaz. (Írásom a fenntartható fejlődésre nevelés feltételeit és akadályait is érinti.)

A német nyelvű, ökológiai témájú gyermek- és ifjúsági irodalom

A környezeti problémákat tárgyaló német gyermek- és ifjúsági irodalom kezdetei az 1970-es évekre nyúlnak vissza.² A gyermek- és ifjúsági irodalomnak erre a szeletére a szakirodalom megállapításai szerint az évezredforduló előtt az oktató-tanító hangvétel túlsúlya volt jellemző, még erősebben, mint az a gyermek- és ifjúsági irodalomról általában elmondható. A gyermek- és ifjúsági irodalmat kezdettől jellemzik a didaktikus célkitűzések, hiszen túlnyomórészt felnőttek írták és írják gyermekek és kamaszok számára. Természetesen ezekben a művekben más, nem-didaktikus célkitűzések, hiszen

¹ Ld. még a 25. lábjegyzetet.

² Berbeli Wanning és Anna Stemmann (2015): Ökologie in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Gabriele Dürbeck és Urte Stobbe (szerk.): *Ecocriticism. Eine Einführung*. Böhlau Verlag, Wien–Köln–Weimar, 258–270.

túlnyomórészt felnőttek írták és írják gyermekek és kamaszok számára. Természetesen ezekben a művekben más, nem-didaktikus célkitűzések egész sora is megjelenhet. Mégis tagadhatatlan, hogy végső soron felnőttek elképzeléseit és az általuk képviselt értékeket hivatottak a felnövekvő generációk felé közvetíteni.

A didaxis az évezredforduló óta a környezeti problémákkal foglalkozó fikcionális művekben valamelyest enyhült, az

ábrázolás esztétikai minősége került fokozottan előtérbe. Jelen írásomban ismeretterjesztő munkákkal foglalkozom, a gyermek- és ifjúsági irodalomnak egy olyan részével tehát, amely az idesorolható publikációk nagy számához képest viszonylag ritkán áll a kutatói érdeklődés előterében.

Az ismertetendő könyvek bemutatásakor az egyik szempont az lesz, hogy az ismeretterjesztés, amely az oktató hangvételt csak kivételes esetekben tudja nélkülözni, mennyiben párosul bennük nevelő céllal.

Megállapítható, hogy a gyermekirodalmi művekben mindig is jobban vigyáztak arra, hogy a kiskorú befogadók érzelmi biztonsága ne sérüljön, mint az ifjúsági irodalomban. A szerzők a gyermekeket általában nem akarják olyan egzisztenciális

veszélyekkel szembesíteni, amelyek a tehetlenség érzését keltik, és pozitív kilátás hiányában reménytelenséget keltenek.

Az ifjúsági irodalomhoz sorolható művek ilyen vonatkozásban sokkal kevésbé óvatosak. A serdülőknak szóló könyvek gyakrabban hajlanak arra, hogy nagyobb pszichikai terhet rójanak

olvasóikra.³

A gyermek- és az ifjúsági irodalom közti határt a német szakirodalomban jelenleg 12 éves kor-

nál szokták meghúzni.⁴ A bemutatandó könyvek ismertetésekor mindezért arra is kitérek majd, hogy szerzőik a környezeti problémákról szólva mennyire igyekeznek elkerülni, hogy az olvasók biztonságérzete megrendüljön.

A kezdetekkor az atomenergia hasznosításának a veszélyei éppúgy megjelentek ifjúsági könyvekben, mint a '80-as években az erdők pusztulását okozó savas eső.⁵ Ez a két probléma Németországban országos szintű politikai probléma volt, s meg is hozta a megfelelő politikai válaszokat. A savas eső jelenségére az NSZK a kén kibocsátást csökkentő hatékony környezeti szabályozásokkal reagált, az atomenergia polgári hasznosítása elleni több évtizedes lakossági tiltakozás pedig 2011-re ahhoz a döntéshez

a gyermekeket általában nem akarják olyan egzisztenciális veszélyekkel szembesíteni, amelyek a tehetlenség érzését keltik

³ Jana Mikota: *Umweltschutz in der Kinderliteratur II*. Letöltés: <https://www.footnoters.de/umweltschutz-in-der-kinderliteratur-ii>

⁴ A német gyermek- és ifjúsági irodalom történetére vonatkozóan elsősorban a következő művekre támaszkodom: Winfried Kaminski: *Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur. Literarische Phantasie und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Juventa, Weinheim–München, 1998.; Günter Lange (szerk.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur* [2 kötet]. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2000.; Isa Schiorsky: *Schnellkurs Kinder- und Jugendliteratur*. DuMont, Köln, 2003.; Reiner Wild (szerk.): *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. J. B. Metzler, Stuttgart–Weimar, 2008.; Tobias Kurwinkel és Philipp Schmerheim (szerk.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. J. B. Metzler, Heidelberg, 2020.

⁵ Pl. Gudrun Pausewang: *Die Wolke*. Maier Verlag, Ravensburg, 1987.; Tillmann Stottele és Sonja Ruf: *Kein Herbst ohne Blätter. Jugendaktionen gegen Umweltzerstörung*. Spectrum Verlag, Stuttgart/Fellbach 1992.

vezetett, melynek értelmében 2022 végéig az összes németországi atomerőművet le kell állítani.⁶ E két kérdéskörtől eltekintve elmondható, hogy a gyermek- és ifjúsági irodalomban tárgyalt környezeti problémák sokáig eseti vagy helyi jellegűek voltak az egyes könyvekben. Visszatérő minta a cselekményben, hogy egyének vagy vállalatok megsértenek bizonyos környezetvédelmi szabályozásokat, s ennek felfedésében elkötelezett fiatalok is részt vesznek. Az ilyen típusú történetek alkamasak voltak arra, hogy a fiatal olvasókban megteremtsek vagy erősítsék a környezeti problémák iránti érzékenységet, anélkül, hogy frusztráló tényekkel kellene szembebesíteni őket. Ugyanakkor a cselekményes, sokszor krimiszerű történetek kellően izgalmas olvasmányoknak bizonyultak, és happy enddel zárulhattak.⁷

Az éghajlatváltozás, a nyersanyagforrások kimerülése, a víz-, talaj- és légszennyezés, az óceánok és erdők élővilágát fenyegető veszélyek mind-mind jelen voltak azokban az ismeretterjesztő munkákban, amelyek az 1980-as és a 2000-es évek között megjelentek. E könyvek olvasói összességében mégis azt a benyomást nyerhették, hogy mindezek a problémák súlyosságuk ellenére kezelhetőek maradnak.⁸ Aki gyermekként vagy kamaszként e könyvekből tájékozódott, többségükből

azt a bizakodást meríthette, hogy az emberek racionális válaszokat fognak adni a kihívásokra, és így a politikai akarat és a technológiai fejlődés egymást segítve meg hozza majd a megoldásokat.

Az ökológiai problémák az évezredforduló óta

Az elmúlt tizenöt évben ennek a bizakodásnak egyre szűkül a valóságalapja. Aki a környezeti témákkal foglalkozni kezd, általában hamar megérti, hogy az ökológiai válság átfogó jellegű, és hogy mindaz, amit a politika és a technológiai újítások eddig világszerte el tudtak érni, eltörpül a válság nagyságrendjéhez képest. A klímaváltozás, amely manapság a politikai cselekvés előterében van, jellemzően olyan probléma, amely csak komoly

többségükből azt a bizakodást meríthette, hogy az emberek racionális válaszokat fognak adni a kihívásokra

nemzetközi összefogással lenne megoldható, a világpolitika pedig jelenleg éppen ellenkező irányba látszik haladni. Ugyanakkor a klímaváltozás csak egy az egymást kölcsönösen felerősítő környezeti problémák sorában (mint például a tiszta édesvízkészletek apadása, a talajerózió, a sivatagosodás stb.), amelyek nagy része lényegében nem éri el sem a fősodratú média, sem a politika ingerküszöbét.

Az állampolgárok környezetbarát magatartásformáinak kialakulását az információ hiányán túl leginkább két tényező

⁶ Lehet, hogy ez az időpont Oroszország Ukrajna elleni háborúja miatt ki fog tolni.

⁷ Jana Mikota: *Umweltschutz in der Kinderliteratur*. Letöltés: <https://www.footnoters.de/umweltschutz-in-der-kinderliteratur>

⁸ Példaként a Tessloff Kiadó WAS IST WAS [Mi Micsoda] sorozatát említeném, melynek számos kötetét a magyar olvasóközönség is ismeri. Felix Sutton: *Unsere Erde*. Tessloff Verlag, Nürnberg, 1981.; Hans Reichardt: *Naturkatastrofen*, 1984.; Rainer Crummenerl: *Meereskunde*, 1993.; Rainer Crummenerl: *Das Wetter*, 1999., Rainer Crummenerl: *Luft und Wasser*, 2001., és még számos további kötet.

akadályozza. Az egyik, hogy olyan struktúrákban élünk (településszerkezet, infrastruktúra, energiaellátás, gazdaság), amelyek a természeti

erőforrások túlhasználatára épülnek. A másik tényező, hogy az egyéni cselek-

vésnek alig-alig vannak érzékelhető hatásai a tömegtársadalmak globalizált világában.

Vannak ugyan olyan lehetőségek a hétköznapi magatartásformák megváltoztatására, amelyek, ha elterjedt rutinná válnának, számos területen javulást hozhatnak. Ezek azonban sok odafigyelést, időt, energiát és nem egy esetben anyagi ráfordítást kívánnak meg, ezért a velük való „vesződés” korunkban leginkább középosztályi időtöltésnek tekinthető. A nehézségek önkéntes vállalásának pedig határt szab az a tudat, hogy túl kevés ember viselkedik hasonlóan. A társadalom és a gazdaság más szempontok szerint szerveződik.

Az alább ismertetendő, gyermekek és fiatalok számára íródott német könyvek vizsgálatakor éppen ezért az volt az egyik fontos szempont számomra, hogyan próbálnak a szerzők a környezetbarát magatartásformák terjedését gátló beállítottságok, a tájékozatlanság, a hamis illúziók, a közönyösség és a reményvesztettség ellen hatni.

A KÖNYVEKRŐL

A budapesti Goethe Intézet állományából választott öt ismeretterjesztő könyv közül három egy-egy környezeti jelenségre összpontosít: a víz, az élelmiszerellátás és a

klíma kérdéskörére. Két könyv átfogó tájékoztatást kíván nyújtani a klíma- és környezetvédelemről, ezek közül az egyik a

a képi ábrázolásnak legalább olyan nagy szerepe van a bemutatott folyamatok megértésében, mint a szövegnek

gyermek-, a másik az ifjúsági irodalomhoz sorolható (e kettőt írásom második részében, alább tárgyalom).

Az ifjúságnak szánt műben viszonylag kevés kép található, ezek egyszerű fekete-fehér vonalrajzok – ebben a kötetben a szöveg illusztrációk nélkül is megállja a helyét. A másik négy munkában a színes és minden esetben igen igényes illusztrációk egységet alkotnak a szöveggel. Meg kell jegyeznünk azt is, hogy a könyvek alkotói egy illusztrátor kivételével valamennyien nők. A három specifikusabb témájú művet az alábbi fejezetekben a tematika szerinti címadással tárgyalom.

HÁROM ÚJABB KÖNYV ISMERTETÉSE

Víz

Christina Steinlein és Mieke Scheier *Ohne Wasser geht nichts! Alles über den wichtigsten Stoff der Welt* [Víz nélkül semmi sem működik! Minden, amit a világ legfontosabb anyagáról tudni kell] című munkája⁹ kiváló ismeretterjesztő könyv, amelyben a képi ábrázolásnak legalább olyan nagy szerepe van a bemutatott folyamatok megértésében, mint a szövegnek.

Tárgyilagos és lényegre törő stílusban ismerteti a víz jelentőségét az élővilágban, biológiai szerepét az emberi szervezetben, a

⁹ Beltz & Gelberg, Weinheim – Basel, 2020. A kiadó a honlapján 7 éves kortól ajánlja a könyvet.

víz szerepét a földtörténetben és az élet kialakulásában, a víz fizikai és kémiai tulajdonságait, természetes előfordulását, a talajvíz, a folyók, tavak, tengerek tulajdonságait, a víz időjárás és éghajlati funkcióit, természetes körforgását, a vízzel kapcsolatos szakmákat, a német háztartásokra átlagosan jellemző vízfogyasztást és ennek fő területeit, valamint a vizet mint veszélyforrást. A könyv kitér arra, hogy hogyan használták az emberek a vizet a régebbi korokban, és hogy milyen változások következtek be a vízhasználat módjában és volumenében az iparosodás nyomán. Szól a vízi közlekedés módjairól és a kalózkodás történetéről és mai formáiról is. A vízzel kapcsolatos infrastruktúrát (csatornák, víztisztító berendezések) áttekinthető, szemléletes rajzok jelenítik meg.

A szerzők azt is tárgyilagos stílusban mutatják be, hogy az emberi tevékenység hogyan apasztja a tiszta édesvízkészleteket, és hogy ez milyen következményekkel jár a növények, az állatok és az emberek számára. A mezőgazdaság vízigényével kapcsolatban szólnak a vízszegény és a vízben gazdag régiók különbségeiről, foglalkoznak a „virtuális víz” fogalmával (azaz azzal, hogy az áruk előállítása, szállítása, tárolása mekkora vízfelhasználással jár), és néhány alapvető élelmiszer és hétköznapi használati tárgy példáján megmutatják, hogy táplálkozásunknak és civilizált életformánknak milyen nagy vízigénye van. Foglalkoznak a talajvíz helyzetével. Az emberek sok helyütt túl sok talajvizet vesznek ki

eredeti előfordulási helyéről, és a talajvíz szintjének a csökkenése súlyos következményekkel jár, éppúgy, mint a talajvíz elszennyeződése. Központi helyet foglal el a könyvben a vízjogi kérdéseknek és a tiszta ivóvízkészletek egyenlőtlen eloszlásának a tárgyalása – öt oldalpár jut a témának. Ezen a ponton a tárgyilagos, adatközlő jellegű szövegrészeket olyan rajzok kísérik, amelyek növelni hivatottak a vízhiánytól szenvedők iránti empátiát. „A vízhez való jog emberi jog, amely mindenkit megillet” – ezt a címet viseli az az oldalpár, amelyen a kutak privatizálásából hasznot húzó vállalkozó spanyol nyelvű transzparensek felmutató tüntetőkké áll szemben, miközben a kísérő szöveg példaként a kutak privatizálására tett bolíviai kísérletet említi, amit az érintettek tiltakozása végül megghiúsított.¹⁰

A könyv utolsó harmada tárgyalja azokat a témákat, amelyek a klíma- és környezetvédelemmel kapcsolatos munkák „klasszikus” témáinak tekinthetők. Ezt a részt a vízzel mint veszélyforrással

a tiszta ivóvízkészletek egyenlőtlen eloszlásának a tárgyalása

(jeges utakkal, cunamikkal, áradásokkal) foglalkozó oldalpár vezet be. A tengerek

szennyeződése (vegyszerek, trágya és műanyag szemét következtében), a klímaváltozás és következményei szerepelnek itt – de mellettük reménykeltő tények is. „Szerencsére az emberek nem fogynak ki az ötletekből” – ez a címe a könyv azon részének, amely a klímaváltozás negatív hatásai elleni védekezés módjait, a víz

¹⁰ A Cochabamba nevű bolíviai nagyvárosban 2000-ben kirobbant lakossági tiltakozások „vízháború” néven váltak ismertté.

megtakarítására és hatékonyabb újrafelhasználására irányuló erőfeszítéseket, a víz-energia és az árapály áramtermelésre való hasznosítását ismerteti. Az utolsó néhány oldalon azok a tippek következnek, amelyek követésével mindennapjainkban hozzájárulhatunk a víz túlhasználatának és szennyezésének a csökkentéséhez. A könyvben bemutatott összefüggéseknek megfelelően itt nemcsak a látható víz megtakarítása és szennyezéstől való védelme szerepel, hanem a láthatatlan is. Arra nézve is útmutatást kap ugyanis az olvasó, hogy hogyan csökkentheti az általa vásárolt termékekben rejlő virtuális víz mennyiségét „tudatos vásárlás” révén (88–89. o.), és arra is, hogy a talaj szennyezésének kerülésével hogyan tud a talajvíz védelméhez hozzájárulni, amely az ivóvízkészletek egyik fő forrása (90–91. o.). A tudatos vásárlás fontos szempontjait a következőképpen részletezik a szerzők: a gyümölcsből és zöldségből, ha csak lehetséges, olyat vásároljunk, amelynek szezonja van, és amelyet a régiókban termesztettek. Minél rövidebb a szállítás során megtett út, annál környezetkímélőbb a termék. Az is probléma, hogy számos, a nagyáruházakban eladásra kínált termék olyan országokból származik, amelyek vízhiánnyal küszködnek. Az egyéb fogyasztási cikkekkel kapcsolatban megjegyzik, hogy „sajnos szinte teljesen lehetetlen kizárólag hazai árukkal fedezni a szükségleteinket. De mindenki felteheti magának a kérdést, hogy muszáj-e egyáltalában olyan sok mindent vásárolnia. [...] Csak olyasmit vásárolj, amit sokáig tudsz használni és aminek sokáig tudsz örülni! Egyes dolgokat esetleg használtan is beszerezhetsz, a bolhapiacra vagy hirdetések nyomán” (89. o.).

A könyv nemcsak kiváló ismeretterjesztő munka, hanem tárgyilagos stílusa mellett szemléletformáló hatása is. Segít tudatosítani a víz értékét és a tiszta édesvízkészleteket fenyegető veszélyeket, és azt sugallja, hogy a környezeti problémákat nem lehet a szociális és politikai problémáktól elkülönítve szemlélni. Erősíti az olvasóban annak a tudatát, hogy globalizált világunkban mindaz, amit teszünk, a világ más részein élő emberek életminőségére is hatással lehet. Egyszerű mondatai és szemléletes rajzai folytán már kisiskolások számára is emészthető olvasmány lehet.

Táplálkozás

A táplálkozással és annak környezeti hatásaival foglalkozik Annette Maas és Miro Proferl *Mein weitgereister Erdbeerjoghurt. Wie unsere Ernährung die Umwelt beeinflusst* [A világot átvágó gyümölcsjoghurt. Azaz: Hogyan hat a táplálkozásunk a környezetre] című könyve.¹¹ A sokszínű és kedves-hangelatos illusztrációkkal ellátott könyvben az olvasók rengeteg fontos információhoz jutnak az emberi test működésével, a táplálkozással, az élelmiszerek előállításával kapcsolatban, és bepillanthatnak a „kuliszszák mögé”, megtudhatják, honnan jön, hogyan készül mindaz, amit megesszünk. Megismerik az alapvető élelmiszereket, az élelmiszeripar működését, a mezőgazdasági üzemek típusait, a globális hektárban (gha) mért „ökológiai lábnyom” fogalmát és az élelmiszerek előállításának környezeti hatásait.

A mezőgazdaságról szólva a könyv szerzői az idejétmúlt nosztalgikus elképzelések minden maradványától búcsút vesznek:

¹¹ arsEdition, München, 2020. A kiadó a honlapján 10 éves kortól ajánlja a könyvet.

„Az élelmiszergyártás iparág, éppúgy, mint a játékszerek előállítása vagy az autóipar” (8. o.). A családi gazdaságok száma Németországban évről évre csökken, a nagy mezőgazdasági üzemek összes földterülete növekszik (10. o.). Figyelemre méltó, hogy a mézzel foglalkozó fejezetben azt olvashatjuk, a méhek számára manapság a városok, és nem a vidék biz-

tosítják az élőhelyek nagyobb részét. „Vidéken egy méhraj átlagosan 30 kg mézet állít elő, a városokban

átlagosan 47 kg-ot. A városokban többféle élelemhez jutnak, többféle virággal találkoznak. Vannak ugyanis parkok, növényekkel teli balkonok, kertek és sétányok, és az utak szélén vadvirágok nőnek. Vidéken nagy földterületeken már csak egyféle növényt termesztnek, például repcét. Ráadásul mérgeket alkalmaznak azoknak a gyomnövényeknek az elpusztítására is, amelyek a méhek számára táplálékot jelentenek, és a vegyszerek a méheket is károsítják. Vadvirágos réteket már alig-alig találni” (43. o.).

A szerzők röviden ismertetik a hagyományos (nagyüzemi) és a biogazdálkodás közötti különbségeket, mindkettő előnyeit, hátrányait. Megtudjuk ugyan, hogy az elérhető árú élelmiszerek sok ember számára való előállítása a nagyüzemi mezőgazdaság révén lehetséges, a fenntarthatóságra törekvő gazdaságok jellemzése azonban egyértelművé teszi, hogy a szerzők szimpátiája az övék. „Aki ökögazdaságot vezet, igyekszik azt a

természettel összhangban és környezetkímélő módon működtetni” (11. o.).

Az ökológiai lábnyom tárgyalásakor a Földet bankszámlához hasonlítják: a tartalékoknak meg kell haladniuk a tartozások (az elhasznált természeti erőforrások) értékét. A „Mennyit bír el a Földünk még?” kérdést a következőképpen válaszolják meg: „Ha a

Föld felületét igazságosan felosztanánk az emberek között, akkor minden embernek 1,8 globális hektárnyi jutna belőle, ami

kb. 3 futballpálya nagyságának felel meg. Ahhoz azonban, hogy a Földön élő fajok sokfélesége megmaradjon, fejenként csak 1,4 hektárnyi szabadna elhasználnunk. Világszerte jelenleg átlagosan 2,2 globális hektárnyi elhasznált földterület jut egy emberre. Az Európai Unió egy polgára átlagosan 4,7 gha-t használ el. Ebből az következik, hogy pillanatnyilag 1,7 Földre lenne szükségünk ahhoz, hogy az igényeinket fedezzük” (12. o.). Tehát adósságra verjük magunkat – állapítják meg a szerzők, és ismertetik azt is, melyek a negatív mérleg legjelentősebb tételei. Ezek között is a táplálkozás szerepel első helyen; az elhasznált

erőforrások 35%-áért felelős (13. o.).

A továbbiakban az olvasó azt is megtudja, hogy ez miből

adódik. Az élelmiszerek tárolásához, tisztításához és a csomagolóanyagok előállításához szükséges energián túl az élelmiszerek és alapanyagaik szállítása is igen jelentősen megnöveli azok ökológiai lábnyomát. Néhány szemléletes, térképekkel illusztrált

mérgeket alkalmaznak azoknak a gyomnövényeknek az elpusztítására is, amelyek a méhek számára táplálékot jelentenek

adósságra verjük magunkat – állapítják meg a szerzők

példán mutatják be a szerzők, hogy egyes élelmiszerek milyen abszurd távolságokat tesznek meg oda és vissza a Föld körül, például azért, hogy a cégek olcsó munkaerővel végeztethessék el a feldolgozás manuális részét. Ezen a ponton bukkan fel a könyv címében szereplő gyümölcsjoghurt, amelyben – az összes alapanyagát és csomagolóanyagát tekintetbe véve – esetenként összesen 9000 kilométernyi megtett út is benne rejlik, mire a hűtőszekrénybe kerül. Minél több feldolgozási fázison megy át egy élelmiszer, összességükben annál több kilométert tettek meg az alkotóelemei (17. o.).

A könyv azonban nemcsak a Föld, hanem a fogyasztók egészségét is szem előtt tartja. Az élelmiszerreklámok és a trükkös csomagolások nemcsak azt takarják el a fogyasztó elől, hogy az olasz paradicsompüré adott esetben

valójában kínai paradicsomból készült, hanem azt is, hogy az élelmiszerek jelentős része mennyi káros anyagot (például

cukrot) tartalmaz. A könyv szerzői az olvasót arra biztatják, hogy ne dőljön be a reklámoknak, hanem igyekezzen beszerezéseit a minél kevésbé feldolgozott, minél kevesebb csomagolással ellátott, friss és szezonális, bio- és fairtrade élelmiszerek felé elmozdítani.

Természetesen a táplálkozás és a klímaváltozás összefüggéseit is tárgyalják a szerzők. Nem meglepő, hogy itt a húsfogyasztásról szólnak a legrészletesebben, de a rizstermesztés negatív éghajlati hatásaira is kitérnek, és más növények termesztésének a szén-dioxid-mérlegét is közlik. Be-

mutatják a legfontosabb emberi táplálkozási típusokat, köztük a vegán, vegetáriánus és nyerskoszton élők táplálkozási szokásait is. Nem reklámozzák egyiket sem, de kategorikusan amellet foglalnak állást, hogy a német állampolgároknak lényegesen kevesebb húst, különösen pedig kevesebb marha- és disznóhúst kellene fogyasztaniuk. „Ami sok, az sok! Évente átlag 61 kg húst fogyasztunk el. Ez túl sok!” A táplálkozástudomány jelen álláspontja szerint évi 31 kg bőven elegendő lenne (25. o.).

A *Mein weitgereister Erdbeerjoghurt* rendkívül informatív és gondolatébresztő ismeretterjesztő munka, mely a széles körű tájékoztatást és a súlyos kérdések tárgyalását könnyed, derűs modorban képes megvalósítani. Nem dramatizál, nem kelt világvége-hangulatot, de kategorikusan rá-

mutat a káros gyakorlatokra – ezzel együtt pedig a jobb alternatívákra is. Nagyüzemi sertés- és marhahús helyett a szabadföldi tartású

a német állampolgároknak lényegesen kevesebb húst, különösen pedig kevesebb marha- és disznóhúst kellene fogyasztaniuk

szárnyasok, a fenntartható halgazdaságokból származó hal vagy a vadhús fogyasztását ajánlja, a tengerentúlról behozott gyümölcsök és zöldségek helyett a hasonló adottságokkal rendelkező, Németországban termesztett fajták kipróbálását. Tényszerű és pragmatikus, bizakodó hozzáállást sugalló, leginkább 10 és 16 éves kor közötti olvasók számára íródott munka, de az illusztrációk jellege és az egyszerű mondatokból felépülő, mégis rendkívül információgazdag szöveg 10 év alattiak és 16 év felettiak számára is élvezetes olvasmánnyá teheti.

Klíma

Kristina Heldmann *Ohne Eis kein Eisbär* [Ha nincs jég, nincs jegesmedve] című munkája az előzőekben ismertetett két könyvvel ellentétben kimondottan aktívista indítatású (alcíme: „Klimawissen zum Mitreden” [Tudivalók a klímáról. Olyanoknak, akik befolyásolni szeretnék a fontos döntéseket]).¹² Bár a kiadó a honlapján 8 éves kortól ajánlja a könyvet („valamint az egész családnak”), a szöveg mennyisége és összetettsége miatt inkább 10 évnél idősebb gyerekek lehetnek az ideális célközönség.

A cím hatásmechanizmusának a megértéséhez tudnunk kell, hogy a klímaváltozástól szenvedő jegesmedve a német közbeszélben az elmúlt 20–25 év során olyan szimbólummá nőtte ki magát, amely különösebb magyarázat nélkül képes mobilizálni a gyerekek és fiatalok érzelmeit.

A könyv szövegét olyan színes, festett, helyenként a teljes oldalpárt kitöltő ábrázolások kísérik, amelyeknek célja elsősorban a hangulati-érzelmi ráhatás, sokkal kevésbé a folyamatok szemléltetése, megértetése. Utóbbi funkciót ebben a könyvben a szöveg önmagában tölti be. A munka célja, hogy elegendő és megbízható információval lássa el a fiatal olvasókat egy olyan témáról, amellyel lépten-nyomon találkozunk, de amellyel kapcsolatban az információzönből és az egymásnak ellentmondó vélemények sűrűjéből nehéz kihámozni a releváns tudnivalókat. Nemcsak ismerete-

ket közöl, hanem újra és újra utal az ismeretek forrásaira, azokra a tudományos kutatásokra, amelyekben a klímaváltozással kapcsolatos nemzetközi tudományos konszenzus alapszik. Fontosnak tartom, hogy nemcsak a kutatások eredményeit, hanem módszereit, körülményeit is sokszor bemutatja a szerző. Mindezt mégis olyan jól követhető, élvezetes, nyelvi humorral áthatott stílusban teszi, amely bizonyára leköti az érdeklődő fiatal olvasók figyelmét.

A könyv három nagy részre tagolódik, amelyeket a domináns színek is látványosan elkülönítenek egymástól. A kék szín által meghatározott első 16 oldal azt tárgyalja, mit is jelent egyáltalán az *éghajlat* kifejezés, milyen tényezők alakítják az éghajlatot. A második, kb. 20 oldalt felölelő, piros színű rész a klímaváltozással és következményeivel foglalkozik, a harmadik, mintegy harmincoldalas, zöld színű szakasz pedig a „Klímavédelem” címet viseli.

„A természet olyan bonyolult rendszer, amely egymásba kapcsolódó körfolyamatokból áll. Ha valamelyik részében változás

nemcsak a kutatások eredményeit, hanem módszereit, körülményeit is sokszor bemutatja

történik, az sok más részében is változásokot okoz. [...] Mi történik, ha az éghajlat kibillen az egyensúlyából? Mi változik

meg? És miért?” (33. o.) Ezekkel a megállapításokkal és kérdésekkel kezdődik a könyv második szakasza. Ezután elsőként arra a gyakran hallható érve tér ki a szerző, miszerint éghajlatváltozások mindig is voltak, ezért felesleges riadót fújni. Igen ám, tudják meg Kristina Heldmann könyvének olvasói, azonban ezek a változások ezidáig mindig rendkívül lassan

¹² Verlagshaus Jacoby&Stuart, Berlin, 2020.

mentek végbe, szemben a jelenlegivel. Az is egyértelművé válik az olvasó számára, hogy az üvegházhatású gázok mennyiségének a megnövekedése az ipari forradalommal egyidejűleg kezdődött. Ezért apró korrekciók nem lesznek elegendők annak elkerüléséhez, hogy a modern civilizáció melléktermékeként elindított éghajlatváltozás tönkretegyje az ember életterét.

A munka első részében az üvegházhatás és az üvegházhatású gázok fogalmának a tárgyalását egy olyan kép kíséri, amelyben a zöld növényekkel és vízzel borított Földet ténylegesen üvegház veszi körül. „Földünk szerencsére nem pucéron és védtelenül járja útját a világűrben. Mintegy 10000 km vastagságú, különböző gázokból álló burok veszi körül: a légkör” (22. o.). A Föld ezen a képen otthonos lakhely az őt körülvevő végtelen sötét űrben. A légkör mint védőburok ilyen képi ábrázolása előkészítheti az olvasókban annak későbbi tudatosítását, aminek direkt kimondása egy gyerekkönyvben talán túlságosan nyomasztó lenne: A klímaváltozás nem csak a földi élet minőségét rontja le fizikai, gazdasági, társadalmi és politikai következmények sora révén. A légkört fenntartó folyamatok sérülékeny egyensúlyának a felborulása annak a védőburoknak az épségét is veszélyeztetheti, amely a Földön az életet egyáltalán lehetővé teszi.¹³

A könyv szövegének stílusa vállaltan szubjektív, nem szorítkozik a tárgyilagos is-

meretterjesztésre, hanem megszólítja és felszólítja az olvasóit. A szerzőről a fülszövegből megtudjuk, hogy két iskolás fia van, akiket maga is többször elkísért a Fridays for Future mozgalom tüntetéseire, ennek hatására kezdte őt foglalkoztatni a könyv gondolata. Nagy képzelőerővel, szemléletes példákkal, ugyanakkor sok adat és háttérismeret mozgósításával próbálja megértetni az olvasókkal, hogy a klímaváltozás hatásai belátható időn belül az ő komfortzónájukat is el fogják érni, a szegényebb, kiszolgáltatottabb országok lakosságát pedig már most is egzisztenciális kihívások elé állítják. A „Sivatagosodás” címet viselő oldalpáron például a következőket olvashatjuk:

Felhőtlen ég, napsütés és strandidő áprilistól októberig – az elmúlt néhány nyár szuper volt! A gazdálkodók és az erdészek egészen biztosan más véleményen vannak. A klassz időjárás olyan súlyos szárazságot okozott Közép-Európában, amilyenre 60 éve nem volt példa. [...] 2018 extrameleg nyara kellemetlenségekkel is járt ugyan a számunkra, mégis volt elegendő enniválónk, és a csapjainkból friss víz folyt. Egész jól átvészeltük ezt az időszakot, mert megvolt a lehetőségünk arra, hogy más országokból hozzuk be a kieső élelmiszertermenyt, mert nálunk állami segélyek és vészhelyzeti tervek enyhítik az érintettek gondjait, és mert nálunk még ritka kivételnek számítanak az aszályos évek.

¹³ A víz földi és légköri előfordulására vonatkozó egyes kutatások azt mutatják, hogy a víz folyékony halmazállapotú előfordulása annak a törékeny egyensúlynak az eredménye, amely a földtörténet során a szerves és szervetlen anyagok, az élő szervezetek és az üvegházhatású gázok kölcsönhatása folytán alakult ki. Ez az egyensúlyi állapot, amelyben a víz a Földön (sok más bolygóval ellentétben) nem csak jég és nem csak vízpára formájában lelhető fel, „nem magától értetődő és nem is marad fenn feltétlenül örökké”. Wolfram Mauser: *Wie lange reicht die Ressource Wasser? Vom Umgang mit dem blauen Gold*. S. Fischer Verlag, Berlin, 2007. (Buchreihe zur Zukunft der Erde, Stiftung Forum für Verantwortung, Hrsg.: Klaus Wiegandt), 44. o.

A szöveget kísérő illusztráció is azt a célt szolgálja, hogy a jóléti társadalomban élő gyerekek és fiatalok kedvelt időtöltéseit konfrontálja az azokat is fenyegető környezeti változásokkal. Strandot látunk, úszni és fejest ugrani készülő emberekkel, azonban a medence körül zöld gyeppel helyett sivatagi homokra tudják csak leteríteni a törölközőiket, és a medence alján kis pocsolányi víz látható csupán (53–54. o.). „Tudásfalatok” címmel minden témához rövid, infócsopokot is olvashatunk. Ezen az oldalon azt tudjuk meg ebben a rovatban, hogy a sivatagos területek mennyisége világszerte évente akkora területnyivel növekszik, mint két Bajorország, és hogy Spanyolországban is nagy területek válnak évről évre terméketlen száraz területekké. Ha a németek Európán belül szeretnék nyaralni menni, legkedveltebb célországuk Spanyolország. Vélhetőleg a könyv potenciális olvasói közül nem kevesen töltöttek már szép napokat ebben az országban. A „Tudásfalatok” közlése ezen a lapon így azt is tudatosítja bennünk, hogy az elsivatagosodás veszélye nem csak távoli országokat fenyeget, Európát pedig nem valamikor évtizedek múlva. Ami történik, az itt és most zajlik.

A „Klímavédelem” című fejezetet a következő mondatok vezetik be: „Ki-ki egye is meg, amit főzött! Megtudtuk, milyen hatással vagyunk mi, emberek az éghajlatra és felvázoltuk ennek néhány következményét bolygónkra nézve. Jó nagy adag leves – a kikanalazása még hátravan! Még szerencse, hogy sok olyasmí, ami a klímának javára válik, nekünk, embereknek is jót tesz. Ebben a fejezetben azokkal a dolgokkal foglalkozunk, amelyek a klíma és az emberek közös egészségét szolgálják, és megnézzük, hogyan birkózhatunk meg a kisebb és a nagyobb falatokkal” (56–57. o.).

A javaslatok között a szerző első helyen a „szén-dioxid-lábnyom” fogalmát vezeti be. Itt is felhívja a figyelmet az ipari és a szegényebb országokra jellemző átlagos szén-dioxid-lábnyom közötti nagy eltérésre. Sajnos, mint írja, nincsen olyan minősítési és jelölési rendszer az áruk és szolgáltatások világában, amely az adott termék által okozott szén-dioxid-kibocsátást jellemezné, és pedig az előállításához szükséges nyersanyagok kitermelésétől kezdve a termék teljes életútját végigkövetve. Ezt az értéket megállapítani csak rengeteg adat és bonyolult számítások alapján lehet. Mégis milyen jó lenne, ha minden termékhez és szolgáltatáshoz rendelkezésre állna ilyen adat, írja a szerző, hiszen sokan szeretnék már tudni, hogy mennyi szén-dioxid-kibocsátást okoz egy-egy fogyasztói döntésük. Az interneten elérhető különböző kalkulátorok segítségével elvileg bárki számára lehetséges ugyan, hogy megbecsülje életmódja szén-dioxid-lábnyomát, ehhez azonban tisztában kell lennie azzal, hogy miből mennyit fogyaszt, és honnan, milyen úton kerülnek hozzá a javak.

A személyes fogyasztói magatartás fontos területei közül a táplálkozás, a megtermelt hulladék, a közlekedés és az áramfogyasztás szerepelnek a könyvben. A táplálkozással kapcsolatban a regionális, szezonális és biobeszerezéseket, a marhahús kerülését, a hús és az állati fehérje fogyasztásának csökkentését javasolja a szerző. Táblázatot is közöl a különböző állati fehérjeforrások és egyes növényi alapú élelmiszerek átlagos szén-dioxid-lábnyomának az összehasonlításához. Meggyőzően érvel az állati eredetű fehérje bevitelének csökkentése mellett, amikor arról közöl számadatokat, világszerte mennyivel több ember táplálására lenne elég a megtermelt gabonamennyiség,

ha közvetlenül emberi fogyasztásra használnák fel, ahelyett, hogy nagy részét állatok takarmányozására fordítják (63. o.).

„Mi köze a szemétnek a klímavédelemhez?” – teszi fel a kérdést a szerző a 64. oldalon. Nemcsak a

szemét elégetése károsítja a klímát, hanem a szemételepeken való tárolása is. „A szemételepeken me-

tán szabadul fel, egy erős éghajlatváltoztató hatással bíró gáz.” A hulladékképződés és a vele járó éghajlatkárosító hatások csökkentését csak kis részben várhatjuk a hulladék-újrahasznosítási eljárásoktól. „A legjobb szemét az, ami nem is keletkezik.” Ennek az útjai: a tárgyak hosszabb ideig való használata, átalakítása, felújítása, javítása, egymás közti cserélése, kölcsönzése, továbbadása, használt áruk vásárlása, és minél kevesebb tárgy megvásárlása. „A vásárlás nem klímabarát dolog.” A „Tudásfalatok”-ból ezzel a témával kapcsolatban megtudhatjuk, hogy újabb időkben sok árut szándékosan

úgy gyártanak, hogy hamar tönkremenjenek, és ne lehessen őket megjavítani.

„Ez növeli ugyan egyesek profitját, viszont károsítja valamennyiünk kincsét, a Föld klímáját.”

A műanyag szeméttel kapcsolatban – a műanyag által okozott közismert környezeti károkon kívül – a szerző két olyan tényre is felhívja a figyelmet, amelyek speciálisan a klímát érintik: a műanyag gyártása és hulladékként való kezelése által okozott szén-dioxid-kibocsátás nagysá-

gára, és arra, hogy az óceánokban úszó műanyagtengerek csökkentik az óceánok szén-dioxid-felvevő képességét.

A közlekedésre vonatkozóan az olvasók a mindennapi rutinjaikra és a nyaralási célú

utazásokra vonatkozóan is kapnak tanácsot. Az iskolába vezető utat, ha lehet, gyalog vagy kerékpárral, esetleg tömegköz-

lekedési eszközökkel tegyék meg. Távolsági közlekedésben, ha csak lehet, kerüljék a repülést. Rövid szakaszokra, például két német város között semmi esetre ne szálljanak repülőre, hanem távolsági busszal vagy vonattal tegyék meg az utat. Még a benzin- vagy dízelmeghajtású autó is klímabarátabb megoldás a repülőnél. Az elektromos autókkal kapcsolatban a könyv nem vesz részt annak a divatos tévhitnek a terjesztésében, mely szerint az elektromos árammal működő járművek igazán környezetbarát közlekedési eszközök. Mivel az elektromos autók, motorok, rollerok és társaik

akkumulátorának az előállítása jelenleg csak rendkívül környezetromboló módon lehetséges, az ejárművek szén-dioxid-mérlege csak sokéves használat

nyomán válik előnyösebbé, mint a benzin- vagy dízelmeghajtásúaké.

A könyv az energiafogyasztással kapcsolatban is azt képviseli, hogy a technológiai fejlődésbe vetett bizalom nem elegetendő. A megújuló energia tárolása és szállítása még megoldásra vár. „A megújuló forrásokból származó energia kíméli a klímát. Még ennél is sokkal jobb azonban, ha

nemcsak a szemét elégetése károsítja a klímát, hanem a szemételepeken való tárolása is

nem vesz részt annak a divatos tévhitnek a terjesztésében, mely szerint az elektromos árammal működő járművek igazán környezetbarát közlekedési eszközök

egyszerűen kevesebb áramot fogyasztunk.” Az apró hétköznapi fogások mellett (ha nem használjuk az elektromos készülékeket, teljesen áramtalanítsuk őket; LED-lámpa használata; az energiatakarékos főzés trükkjei; háztartási gépek energiafogyasztási osztályai; túlfűtött lakás helyett meleg ruha; energiatakarékos szellőztetés) arra a kevésbé közismert tényre is kitér, hogy a filmek streamingje milyen óriási árammennyiséget emészt fel. „A streaming világszerte annyi áramot igényel, amennyi elegendő lenne Németország, Olaszország és Lengyelország valamennyi háztartásának az együttes ellátására.” A szöveghez társuló illusztráció itt is továbbbi hangulati elemeket ad hozzá az információkhoz: egy fiú alakja rajzolódik ki, aki egy kutya és egy kerékpár társágában ül a fényárban úszó várostól kissé távolabb. A csillagos eget nézik, csendben és sötétben. „Egyszerűen lekapcsolni” – ez a fejezet címe, amely szorosabban véve az áramra vonatkozik, a kép és a szöveg egysége azonban azt sugallja, hogy ugyanakkor egy átfogóbb életformaváltás lehetőségét is felidézi. Ehhez kapcsolódik a következő oldalpár üzenete, amely a környezetbarát várostervezés útjait villantja fel.

a gyerekek és fiatalok politikai akciói is komoly hatást érhetnek el

A zárófejezetek a fiatal olvasókat mint a politika iránt érdeklődő állampolgárokat szólítják meg. Mít tehetnének a gazdasági és politikai szereplők? Mekkora a felelősségük? Melyek a klímavédelmet szorgalmazó nemzetközi szervezetek, és milyen lépések vezettek a 2015-ös párizsi megállapodásig, amely két Celsius-fokban állapította meg a felmelegedés vállalható legnagyobb mértékét? Hogyan lehet a klímavédelem anyagi terheit a Föld országai között igazságosan elosztani? Milyen sikereket értek el máris azok a mozgalmak, amelyek ezidáig tenni

próbáltak az éghajlatváltozás megfékezéséért? Az utolsó oldal címe: „És most hogyan tovább?”

A jövő mindenkié! De elsősorban a tiétek.” A szerző itt a Fridays for Future mozgalom példájára mutat rá, amely megmutatta, hogy a gyerekek és fiatalok politikai akciói is komoly hatást érhetnek el. „Csak így tovább!” – biztatja olvasóit. Ugyanakkor arról is biztosítja őket, hogy a felnőttek mellettük állnak. Az éghajlatváltozással kapcsolatos vitáknak nem szabad egymás ellen fordítaniuk a nemzedékeket, a problémát a generációk összefogásával kell megoldani.















2. rész – Az újabb könyvek és a MIPS-modell

„[...] if you give nature the opportunity to grow [...]”
(Koen Olthuis)¹⁴

KÉT ÚJABB KÖNYVRŐL

Ahogy írásom első részében jeleztem: a budapesti Goethe Intézet állományából általam választott, elemzésre szánt öt ismeretterjesztő könyv közül három egy-egy specifikus jelenségre

összpontosít (ezeket ott tárgyaltam), két könyv pedig, melyekről alább szólok, átfogó tájékoztatást kíván nyújtani a klíma- és környezetvédelemről. E kettő közül az egyik a gyermek-, a másik az ifjúsági irodalomhoz sorolható.

Környezet- és klímavédelem gyerekeknek

Az 1. részben ismertetett könyvek témái (klímaváltozás és klímavédelem, vízhasználat, ételmiszer-ellátás) kisebb vagy nagyobb súllyal a most tárgyalandó két átfogó jellegű munkában is szerepelnek. Az e témákra vonatkozó konkrétabb közléseket ezért alább már nem fogom teljeskörűen ismertetni – inkább az arányok és

hangsúlyok különbségeire mutatok rá, ahol indokolt.

Rieke Kersting és szerzőtársainak *Der kleine Weltretter* [Hogyan segíthetsz megmenteni a világot?] című, elsősorban a 7–12 éves korosztályhoz szóló könyvének¹⁵ a címe számtalan hasonló publikáció címét

tanácsos-e a gyermekek számára
a világ megmentésének a
perspektíváját felvetíteni

idézi fel bennünk.

A könyvesboltokban manapság lépten-nyomon olyan kiadványokra bukkanunk,

amelyek a bolygó, illetve a világ megmentéséhez kívánnak a gyerekeknek és a fiataloknak vezérfonalat adni. E többszörös munka az olvasói célcsoportnak megfelelő pszichológiai-didaktikai módszerek alkalmazásával, nagy igényességgel lát neki ennek a feladatnak. A későbbiekben még visszatérek arra a kérdésre, hogy tanácsos-e, és ha igen, milyen megfontolásból indokolható a klímaváltozással, illetve az ökológiai válsággal kapcsolatban a gyermekek számára a világ megmentésének a perspektíváját felvetíteni.

A *Kleiner Weltretter* [a cím fordítása szó szerint: „A kis világmegmentő”]

¹⁴ A holland építész, az úszó házakat tervező Waterstudio.NL alapítója a vízen úszó településekre tervezett tengeri fákkal (sea trees) kapcsolatosan mondja: „Nature is so strong. If you give nature the opportunity to grow, it will take any space it can take.” [„A természet olyan erős! Ha lehetőséget adunk a természetnek a gyarapodásra, ki fogja tölteni a rendelkezésére álló teret.”] (Wetter und Architektur – Bauen für die Zukunft. Ariane Rieker 2014-ben készült dokumentumfilmje.)

¹⁵ rap Verlag, Freiburg, 2018. Alcíme: *Das Mitmach-Buch für junge Umweltschützer und KlimaRetterInnen* [Interaktív könyv ifjú környezetvédők és klímamegmentők számára]

illusztrációi részben fotók, részben rajzok. A könyvben az elejétől a végéig jelen vannak bizonyos kis, rajzolt állatok – az „áskabanda” – akik időnként, a könyv narratíváját kiegészítve, maguk is megszólítják az olvasót. A beszélő (egy felnőtt „hangja”) és az ászkák egymásnak adogatják a szót. Amikor az ászkák szót kapnak, mindig láthatóak is a zöld háttérre nyomtatott mondanivalójuk mellett. Háttérinformációt, tudásmorzsákat nyújtanak, tanácsokat adnak az olvasóknak.

Az ászkacsalád tagjait a könyv elején részletesen is megismerhetjük, mindegyiknek van neve és emberi karaktere. Részletes jellemzésük azonban, melynek révén az ászka-mese a komoly anyag humoros kerettörténetét lenne hivatott alkotni, nagyrészt funkciótlan marad a könyv során, az ebben rejlő lehetőségeket a szerzők a későbbiekben nem aknázzák ki. Az ászkák, akik, mint mesélik, már sok millió évvel az ember előtt a Föld lakói voltak, láttak már egyet s mást, és évmillió bölcességük birtokában nagyon nem tetszik nekik, amit az emberek a Földdel művelnek. Szerepeltetésük fontos és hatásos eszköz a szerzők részéről, ami növeli az olvasókban a Föld és élőrendszerei iránti tiszteletet, és rámutat, milyen rövid epizód pusztán az emberi történelem a földi élet történetében.

A könyv egy rövid bevezető és egy rövid lezáró fejezetre, köztük pedig két nagy részre tagolódik. Az első a „Milyen állapotban van a világunk?”, a második a „Most rajtad a sor!” címet viseli. A bevezető az ászkák bemutatkozásán kívül a könyv legfontosabb közlendőjét foglalja össze: „A Földünk drága kincs”, és első

blokkjának fő témáját vezeti fel: „Hogyan bánunk a Földdel?” Az állapotleíró blokk a „Klímaváltozás”, „Víz”, „Erdő”, „Talaj”, „Levegő”, „Szemét”, „Fajok kihalása” című fejezetekre tagolódik. A problémák vázolása után mindjárt egy-egy gyorstipp is következik „Elsősegély a klíma/a tengerek/az erdő/a talaj/a levegő számára/a szeméthegek ellen/a fajok védelme érdekében” címmel. Az ezekben olvasható praktikus, a mindennapi gyakorlatokra vonatkozó tanácsok a

könyv második felében számos további útmutatás keretében megismétlődnek majd, de az érdeklődő, a „Mit is tehetnk itt és most?” kérdést feszegető olvasó számára az ászkák már a problémák vázolásakor megelőlegezik legfontosabbnak tartott tanácsaikat.

Az első részben ismertetet könyvek tartalmával összehasonlítva itt az erdő, a talaj és a levegő állapotára, valamint a biodiverzitásra vonatkozó fejezetek nyújtanak sok új információt. Ilyen például a második blokk fejezetei között a legnagyobb terjedelmű, a „Kert, balkon és ablakpárkány” című, amely több mint 30 oldalon át vázolja annak a lehetőségeit, hogyan tud ki-ki, otthona adottságainak függvényében élőhelyeket teremteni.

„A kis világmegmentő” a korábban említett *Ohne Eis kein Eisbär* című munkához hasonlóan az ökológiai válság átfogó jellegére hívja fel a figyelmet. Míg azonban az erdő, a talaj, a légszennyezés, a vizek és a veszélyeztetett fajok problémái utóbbi munkában főként mint a klímaváltozást kiváltó vagy felerősítő jelenségek, illetve mint a klímaváltozás következményei kerülnek a figyelem előterébe, addig

a *Kleiner Weltretter* olyan problémakörök-ként ismerteti őket, amelyek 'saját jogon', a klímaváltozástól függetlenül is súlyosan veszélyeztetik a Föld élőrendszereit, és így az embert is.

Ez a munka a szén-dioxid-, víz- és energiatakarékos, valamint hulladékke-rülő életmód alapjainak ismertetésén kí-vül a környezeti nevelés terepein is tuda-tosan sokat nyújt. Igyekszik rávezetni a gyerekeket a természet működésének megfigyelésére és az erre való rácsodálko-zásra. Arra, hogy érdeklődéssel figyeljék a növényeket és az állatokat, foglalkozza-nak az élőlények kölcsönös egymásra-utaltságának jelenségeivel, tanulmányoz-zák a természetes körfolyamatokat a gya-korlatban is. Legyenek megfigyelői és ré-szesei a természet munkájának. Ültesse-nek virágokat, hadd vonzzák azok oda a beporzó rovarokat, etessék és védjék a madarakat, építsenek rovarhotelt és de-nevérodút, komposztáljanak, figyeljék meg a giliszták munkáját a talajban, használjanak összegyűjtött esővizet a kertgondozáshoz. Az ötletek és tanácsok sora még hosszan folytatható lenne.

A könyv záró sorai azt a problémát tárgyalják gyermeknyelven, hogy az egyéni cselekvés csekély hatásai és a fel-adat, „a világ megmentése” eltérő nagy-ságrendben mo-zognak.¹⁶ Mit le-het ezzel kezdeni a gyermeklélektan nézőpontjából, hogy az eredmény ne frusztrált közöny és ne önbecsapás, hanem reális helyzetfelmérés, megélt optimizmus

és motivált cselekvés legyen? A szerzők ar-gumentációja a következő:

Kedves olvasó, most már tudod, hogy mit tehetsz a világ megmentéséért. Kezdd hozzá! Most már ráérezted, hogy melyek azok az apró dolgok, amelyeken sok minden múlik. Nem fogsz tudni minden jó gyakorlatot egyszerre megvalósítani, válassz ki kezdetnek egyet vagy néhányat közülük. Amilyen rossz érzés tudni, hogy a Földünk nincs jól, olyan jó érzés tudni azt, hogy amit itt és most teszel, azzal segítesz rajta. Talán van olyan terület is a könyvben ismertetettek között, amely különösen érdekel téged, és amelyen má-sokkal együtt, esetleg egy egyesületben tevékenykedni szeretnél: fajok védelme, klímavédelem, erdők vagy más. Talán ép-pen te leszel az, aki egyszer egy szuper ta-lálmánnyal komolyan előrelendíted vala-melyik környezeti probléma megoldását. Add tovább mindazt, amit itt olvastál! A barátaiddal, szüleiddel, tanáraiddal együtt bizonyára még sok jó ötletetek tá-mad majd a környezet védelmére (216–217. o.).

Ezzel az óvatos értelmezéssel ellátva véle-ményem szerint a világmegmentő „szu-perhős” átértelmezett szerepe motiváló le-het a gyerekek szá-mára, olyan azono-sulási lehetőség, amely a környezet-ért tett lépéseket és meghozott áldozatokat „menő” dologként teszi megélhetővé. A könyv pedagógiája arra az érzelmi vi-

építsenek rovarhotelt és denevérodút

¹⁶ Vö. Lesku Katalin (2010): A fenntarthatóság mint gyermekfilozófiai probléma. *Iskolakultúra*, 20. 10. sz., 79–84. o.

szonyra épít, amely a gyermekekben a természettel való foglalkozás nyomán kiépülhet a növények és állatok, az élet apró jelenségei iránt, amelyek végső soron minden odaforduló, gondoskodó gesztusban az egész Földet, a csodálatos, de megmentésre váró bolygót jelentik. A világmegmentő szerep, a „szuperhős” szerepe ennek a belső útnak a gyermektársadalomban való elfogadtatását teszi könnyebbé.

Környezet- és klímavédelem fiataloknak

Anja Reumerschüssel *Klima- und Umweltschutz* [Klíma- és környezetvédelem] című munkája¹⁷ az előzőként tárgyalt könyvhöz hasonlóan átfogó áttekintést kíván adni a címében jelzett témákról, de idősebbeknek szól, mint a *Der kleine Weltretter*, a kamaszokat és a fiatal felnőtteket szólítja meg.

Felépítése is hasonlít a „Kis világmegmentő”-ére, amennyiben három nagy blokkja közül az első a problémákkal foglalkozik („Hogyan tesszük tönkre a világunkat?”), az utolsó pedig tanácsokat fogalmaz meg arra nézve, mit tehet az olvasó „a világ megmentéséért” („Hogyan mentheted meg a világot?”). A kettő közé ékelődő második blokk címe: „Amit jelenleg teszünk (és ami nem elegendő)”.

A bolygó állapotát erőteljes képekkel aggasztóként ábrázolja a szerző. Kiindulópontja a klímaváltozás és az üvegházhatású gázok kibocsátása, de érvelésében sok

más tényezőre is kitér: a víz túlzásnálatára, az élelmiszer-termelés, az ipar és a közlekedés földterületigényére, a víz-, légszennyezésre, az óceánok élőrendszereinek a pusztulására, a biodiverzitás csökkenésére. A szöveg jól láttatja a komplex összefüggéseket, ugyanakkor nem korlátozódik tényleírásra. Mint azt az alfejezetcímek is mutatják (pl.: „Közlekedés – egyre gyorsabban, egyre magasabbra, egyre szennyezőbben”, „Konzum – hogyan vásároljuk tönkre a bolygónkat”, „Pusztulás, szenvedés és környezet-szennyezés”): a szerző moralizálásra, a felelősök keresésére is hajlik, egyes szokásokról, magatartásformákról, attitűdökről le-sújtóan nyilatkozik, és attól sem riad vissza, hogy esetenként konkrét társadalmi csoportokat kritizáljon.

A megoldási javaslatok között természetesen ez a munka is végigveszi mindazokat a hétköznapi rutinokra vonatkozó javaslatokat, amelyek az energiatakarékos-ság, a víztakarékosság, a károsanyag-kibocsátás csökkentése, a víz- és légszennyezés

attól sem riad vissza, hogy esetenként konkrét társadalmi csoportokat kritizáljon

elkerülése végett megfontolandók, illetve a hulladékmentesség témáival, valamint a védett állatfajokkal kapcsolatos szabályok be-

tartásával és a természetjárásról illő kultúrális viselkedés normáival kapcsolatosak. Ezen túl azonban a *Der kleine Weltretter*-től eltérően nem a gyakorlati környezeti nevelésben tematizált problémakörök tartoznak a központi témái közé (mint a biodiverzitás, a természetes élőhelyek, a vadvilágok és a beporzó rovarok), hanem egy

¹⁷ Carlsen Verlag, Hamburg, 2020. (Reihe Klartext) A terjesztők 13 éves kortól ajánlják a könyvet.

olyan gyors átalakulásnak a feltételrendszerről beszél, amely a német, illetve az európai gazdaság működését a fenntarthatóság irányába mozdíthatná el. Főleg a középső blokk tárgyalja azokat a kérdéseket, amelyek a szerzőt a leginkább foglalkoztatják: Hogyan lehetne a gazdaságot fenntarthatóvá tenni, melyek ennek a politikai lehetőségei, és melyek az akadályai?

Úgy gondolja, hogy az egyén keveset tud elérni, ha a politika nem teremti meg az ökológiai irányú gazdasági-társadalmi átalakulás feltételeit. Hogy ez miért nem történt meg eddig Németországban kellő mértékben, arra magyarázatul két tényezőt említ meg. Egyrészt azt, hogy a politikusok sokszor nemcsak politikával foglalkoznak, hanem jól

megfizetett állásokat is betöltenek különböző cégeknél, ami akadályozza őket abban, hogy elfogulatlanul

tudják érvényesíteni a választóik és a környezetvédelem érdekeit (a szerző számára utóbbi kettő, úgy tűnik, lényegében fedi egymást). A másik, hogy a politikai döntéseket olyan lobbicsoportok is erősen befolyásolják, amelyeknek a tevékenységére a nyilvánosságnak nincsen sem befolyása, sem rálátása. Ők azok, mint írja, akik „a szálakat a háttérben mozgatják” (80–81. o.). Elsősorban ezekre a tényezőkre vezeti vissza a szerző azt, hogy a nagy károsanyag-kibocsátással járó iparágak, mint az autóiipar, a fosszilis energiahordozókra épülő energiaipar és a nagyüzemi mezőgazdaság jelentős állami szubvenciókban részesülnek, vagyis, ahogy a szerző kifejezi magát, „a politika jutalmazza a környezetszennyezést” (83. o.). Az erre szánt pénzeket ehelyett inkább a

tömegközlekedés és a megújuló energia-termelők kiépítésére, illetve a mezőgazdaságban a biogazdálkodás támogatására kellene fordítani (85. o.).

Figyelemre méltó, hogy a politikai legújabb javaslatokat tárgyaló középső blokkban a szerző minden témánál egy-egy olyan ellenérvet is felidéz és megválaszol, mely az adott javaslattal szemben gyakran hangot kap. A válaszok kategorikusak: „Tévedés.”, vagy: „Igaz, de amit javasolok, mégis szükséges”. Melyek a további javaslatok? A klímaválság leküzdésére hivatott nemzetközi fórumokon az eddigieknél radikálisabb döntéseket kell hozni, az üvegházhatású gázok kibocsátására vonatkozó vállalásokat kötelezővé tenni, be nem tar-

tásukat szankcionálni (89. o.). A megújuló energiaforrások felhasználását következetesen és sokkal nagyobb tempóban kell kiépíteni,

a tömegközlekedési eszközök használatát lényegesen olcsóbbá vagy ingyenesé tenni

mint eddig. Ugyanakkor jelentősen vissza kell fogni az áramfogyasztást (94. o.).

A tömegközlekedési hálózatot fejleszteni kell, a tömegközlekedési eszközök használatát lényegesen olcsóbbá vagy ingyenesé tenni (97. o.). Ez azonban valószínűleg még nem lesz elég ahhoz, hogy elvegye az emberek kedvét a személygépkocsik használatától, ezért – legalábbis a városok és főleg a belvárosok területén – azt drágábbá és nehezebbé kell tenni, esetleg sok területről teljesen kiltítani a gépkocsikat (99. o.). A gyaloglás, a kerékpár és más izomerővel hajtott közlekedési eszközök használata így egészségesebbé és veszélytelenebbé válna, a városokban pedig a soksávú autótutak és a parkolóhelyek helyén olyan közösségi terek, sportolásra, sétára, játékra alkalmas parkosítható területek

válnának szabaddá, amelyek a városokat élhetőbbé tennék (98–99. o.). A gépjárművek meghajtására elsősorban a biohulladék felhasználásával előállított üzemanyagokat propagálja a szerző, az elektromos járműveket nem tartja igazán környezetbarát alternatívának (100–102. o.).

A gazdasági tevékenység során és a háztartásokban keletkező szén-dioxid-kibocsátás csökkentésére a szén-dioxid-adó növelését javasolja (106–107. o.). Ismereti a kibocsátási tanúsítványok jelenlegi rendszerét, amelynek hatásossága csekély, főként a tanúsítványok átruházása miatt. Felsorol néhányat azon technológiák közül is, amelyek a légkörben lévő szén-dioxid kivonására lennének hivatottak, de egyértelművé teszi, hogy ezek egyrészt még kiforratlan technológiák, másrészt maguk is sok energiát és helyet igényelnek, ezért megoldásként nem helyettesíthetik az üvegházhatású gázok kibocsátásának a csökkentését (111–112. o.).

A szerző a további, az élelmiszerhulladék csökkentésére, a bio-élelmiszertermelés és az állatbarát állattenyésztés fellendítésére, a hulladékmennyiség csökkentésére, a természetvédelmi területek kiterjesztésére vonatkozó reformjavaslatok ismertetésekor is elsősorban a jogalkotóktól várja (nemzeti és EU-s szinten) a döntő impulzusokat. Azt is jónak tartaná, ha a bio- és ökotanúsítványok, minősítések és címkék áttekinthetetlen erdeje helyett létrejönne egy olyan egységes jelölési rendszer, amely a fogyasztók számára átfogó információt nyújtana arról, hogy mennyire tekinthető egy-egy termék környe-

zetbarátnak vagy éppen környezetkárosítóknak. Ez lehetővé tenné a termékek összehasonlítását és annak megállapítását, hogy melyik termék igényelte „különösen sok, illetve különösen kevés víz, energia vagy nyersanyag elhasználását”. A legjobb az lenne, ha a termék előállítása és forgalomba hozatala által okozott környezetterhelés az árban is megjelenne. Ez nem egy termék árát jelentősen megnövelné ugyan, de ennek is lenne haszna, akkor ugyanis

az is kiderül azonban, hogy ez az elképzelés messze van a jelen realitásától

az emberek jobban megbecsülnék a vásárolt tárgyakat, és ragaszkodnának hozzá, hogy azok javíthatók, alkatrészeik cserélhető

legyenek, és ne kelljen néhány év után eldobni őket (120–122. o.). A fejezetből az is kiderül azonban, hogy ez az elképzelés messze van a jelen realitásától. Aktuálisan Németországban (is) csak a háztartási gépek energiatakarékosságának a jelölésére létezik egységes és megbízható tanúsítványrendszer, amely viszont csak a készülékek használata során keletkező áramigényt jelöli, és semmit nem mond el arról, hogy mennyi víz, energia és nyersanyag felhasználásával járt a készülék előállítás és a boltba juttatása.

A fogyasztók informálását a szerző fontosnak tartja, mert a jövőt nemcsak a politikusok és a jogalkotók, hanem a fogyasztói döntések is alakítják. Az egyének mint fogyasztónak ezért nagy a felelőssége, és nagy a felelőssége úgy is mint cselekvőképes állampolgárnak, aki nemcsak a választásokon fejezheti ki politikai akaratát, hanem a tüntetések, politikai akciók, polgári engedetlenségi mozgalmak, tiltakozások számos formájával (194–202. o.).

A fiatalokhoz nemcsak mint felelős fogyasztókhöz és mint a politikában hangjukat hallató csoporthoz fűz reményeket, hanem úgy is mint a környezetvédelmet előmozdító új találmányok leendő megalkotóihoz. Újságíróként Reumschüssel a tudományos ismeretterjesztés területén is tevékeny, így szakszerűen tud ismertetni egy sor olyan találmányt, amelyek egyes környezeti problémák megoldására (pl.: műanyagszemét összegyűjtése és keletkezésének elkerülése, környezetbarát üzemanyag előállítás, különböző anyagok újrahasznosítása) újszerű módszereket próbálnak a gyakorlatba átültetni (138–142. o.). Itt ismerteti azt a Cradle to Cradle nevű (C2C) koncepciót is, amely a ténylegesen körforgásosnak nevezhető gazdaság alapmodelljét propagálja. Ez azt jelentené, hogy az elhasznált termékeket begyűjtik, és maradéktalanul újrahasznosítják. Használható részeit új termékekbe építik be, a többit pedig alapanyagaira bontják, és új gyártási folyamatok nyersanyagaként hasznosítják. Ez az elképzelés egyelőre gyerekcipőben jár, mert nem állnak rendelkezésre a széles körű alkalmazásához szükséges létesítmények, és az a mentalitás is hiányzik még az emberekből, amely elterjedését lehetővé tenné (138–139. o.).

Éppen ennek a beállítódásnak a kialakításán és terjesztésén dolgozik

a könyv. Ahhoz, hogy a párizsi klímacélokot elérjük, írja a szerző – és a „mi” itt a német állampolgárokat és az európai polgárokat egyaránt jelentheti –, sőt, hogy azokon túlmenően is tegyünk a klíma és a környezet védelmében,

meg kell változtatnunk a fontossági sorrendjeinket. Nem szabad, hogy továbbra is a gazdasági növekedés legyen a legfőbb cél a számunkra. Ehelyett környezetünk következetes védelmén kívül elsősorban jólétünk megőrzésére kell törekednünk (nem pedig e jólét gyarapítására), valamint a jólét létrehozására más országokban. Hiszen a fejlődő országok lakosai is szeretnének jobban élni. Jobban élni – ez az igény sajnos első körben a természeti erőforrások növekvő elhasználását, a fokozódó környezetrombolást generálja. Ha azonban az emberek elegendő élelemhez, megfelelő ruházathoz és egészségügyi ellátáshoz jutnak, akkor a környezetükkel is törődni fognak. Addig is jó példával kell elől járnunk, nem szabad annyit pazarolnunk és rombolnunk, mint eddig (143. o.).

Ennek az ideálnak felel meg a „fenntartható fogyasztói magatartás” normáit bemutató piramis, amelynek az elemeivel már az *Ohne Wasser geht nichts* és az *Ohne Eis kein Eisbär* című könyvekben is találkozunk. A piramis alján az áll: „Használjuk azt, amink van!” – a meglévő tárgyak minél tovább való használatának kellene tehát a legtöbb igényt fedezni. Erre épülnek a további lépcsőfokok: ha csak lehet, a

a meghibásodott tárgyak javítása

meghibásodott tárgyak javítása; tárgyak beszerzése

cseréje; tárgyak kölcsönzése/bérlése; használt tárgyak vásárlása; és végül, a piramis csúcsán az új termékek vásárlása, aminek minél kisebb szerepet kellene játszania (173–174. o., 177. o.). Következésképpen végiggondolva belátható, hogy ezek a magatartásformák az ipari államok jelenlegi gazdasági-társas-

dalmi működésével és igényeivel ellentétesek. Igazán széles körű elterjedésük recesszióhoz és munkanélküliséghez vezetne. A jövő azonban a természeti erőforrásokkal való takarékoskodásé, s a nyersanyagok maximális és minél többszöri újrahasznosítását biztosító igazi körforgásos gazdaságé. Ennek a jövőnek pedig éppen az itt ismertetett piramis által megjelenített fogyasztási normák felelnek meg.

A gazdag ismeretanyagot kínáló, gondosan felépített, világosan érvelő könyv szerzője, mint említettem, újságíró. Néhány évvel ezelőtt, a szélsőséges politikai nézetekről írt hasonló formátumú könyve nagy érdeklődést keltett és sok pozitív kritikát kapott.¹⁸ Nem vagyok azonban biz-

tos benne, hogy a klíma- és környezetvédelem témakörét célszerű ugyanolyan vehemens magabiz-

tossággal tárgyalni, mint a szélsőséges politikai nézetek térnyerését. Utóbbi esetben olyan jelenségről van szó, amelynek az elfogadottsága jelenleg (a jobb- és baloldali szélsőséges pártok parlamenti választáson elért eredményeit tekintve) országos átlagban 15% körül mozog, a középprétegek körében csak lassan nyer teret (még ha sajnos gyorsabban is, mint még néhány évtizede bárki gondolta volna), és amelyet a lakosok többsége idegenkedéssel fogad vagy egyenesen fenyegetésként érzékel. Ha feltételezzük, hogy szélsőséges nézetek azok körében is terjednek, akik távol maradtak a parlamenti választásoktól, mert a parlamentáris demokráciát egészében elutasítják, és tekintetbe vesszük a vallási

alapú szélsőségeket is, amelyek szintén nem tükröződnek közvetlenül a választási eredményekben, akkor is egyértelmű, hogy olyan jelenségekről van szó, amelyek a társadalom többségét kívülről, és nem belülről fenyegetik.

A klíma- és környezetvédelem szükségességéről viszont a német lakosság nagy része éppúgy meg van győződve, mint Anja Reumschüssel, csak a mikéntről térnek el erősen a vélemények.

A könyv prologussal kezdődik és epilógussal ér véget. Az előbbiben a 2070-es év klímakatasztrófa-sújtotta Németországnak disztópikus képe (14–19. o.), utóbbiban egy még időben a fenntarthatóság útjára tért emberiség és Németország utó-

minden nagyhatalom részt vett az összefogásban, élükön Európa és az USA, Oroszország és Kína – így az utópia

pikus leírása kap helyet. 2020-ban „az emberiség összefogott a bolygó megmentéséért, éppen úgy, ahogy

80 évvel korábban a szövetséges hatalmak összefogtak a náci ellen”. Minden fejlett ipari ország és minden nagyhatalom részt vett az összefogásban, élükön Európa és az USA, Oroszország és Kína – így az utópia (amely 2022 februárja óta különösen bizarrnak hat). Innentől kezdve minden intézkedés elbírálásakor az játszott a fő szerepet, hogy milyen hatással van az a bolygóra. Mindenki lemondásokra kényszerült, de a legtöbb dologról a gazdagoknak kellett lemondaniuk. A C2C-elveket immár következetesen alkalmazzák a gazdaságban. A környezetterhelő magatartásformákat tiltják, büntetik és adókkal sújtják. A tömegközlekedés, a napenergiával mű-

¹⁸ Anja Reumschüssel: *Extremismus*. Carlsen Verlag, Hamburg, 2018. (Reihe Klartext)

ködő elektromos járművek és más alternatív meghajtású közlekedési eszközök vetették át az autók helyét. A városok élhető közösségi terekké váltak. Húst alig fogyasztanak az emberek, ha egyáltalán, akkor az laboratóriumokban előállított mesterséges hús. Minden talpalatnyi helyen fák és ehető növények nőnek. A még hosszan, részletesen leírt idill *megteremtése* azonban, úgy tűnik, nem lenne hasonlóan idilli. „Ökodiktatúra, kiáltották egyesek még kezdetben”, írja a szerző, „és visszakiáltották azokat az időket, amikor még 200 km/h-val száguldozhattak az autópályán és évente kétszer nyaralni repültek. Időközben azonban ők is egészségesebben élnek, több idejük jut önmagukra, a barátaikra, a családjukra” (210. o.).

A szerző a környezetvédelmet olyan vehemenciával képviseli és helyezi minden más társadalmi érdek fölé, amivel jelenleg valószínűleg még a Zöld Párt szavazótáborának egésze sem tudna azonosulni. A Zöld Párt a legutolsó német parlamenti választáson nem egészen 15 %-ot ért el. Vélhetőleg jobb eredményt hozott volna a párt, ha (Ausztriához hasonlóan) Németországban is leszálították volna a választóképeség korhatárát 16 évre, mint azt sokan javasolták. Még ezzel együtt is egyértelmű azonban, hogy Reumschüssel ebben a könyvében egy kisebbség viszonyulását juttatja kifejezésre. Ezt azonban olyan magabiztossággal teszi, ami megosztóan hathat, és féltő, hogy a téziseivel szemben legalább annyi emberben kelt ellenérzést, mint amennyit meg tud nyerni nekik.

ÖSSZEGZÉS

Az ismertetett könyvek, fókuszuk, célközönségük és stílusuk különbségei ellenére sok közös vonással rendelkeznek. Az egyik, hogy a környezeti problémák vázolásán túl olyan magatartásformákra mutatnak rá, amelyek a problémák enyhüléséhez járulhatnak hozzá. Ezek közt olyan magatartásformákra is, amelyek az olvasók által közvetlenül megvalósíthatóak, így egy bizonyos szintig lehetséges a keletkezett feszültség csökkentése – racionálisnak tetelezett tevékenység révén. Mivel a problémák gyökerénél az esetek nagy százalékában olyan magatartási minták is állnak, melyek a fogyasztói társadalom működésével kapcsolatosak, fontos annak meghatározása, hogy az olvasóként megszólított gyermekeknek és fiataloknak milyen fogyasztói szerepet tulajdonítanak a szerzők. Megállapítható, hogy valamennyi könyv önálló fogyasztói döntéseket tulaj-

donít nekik. Szá-

az olvasóként megszólított gyermekeknek és fiataloknak valamennyi könyv önálló fogyasztói döntéseket tulajdonít

molnak velük úgy is, mint akik maguk is vásárolnak, és úgy is, mint akik hatni

tudnak a felnőttekre, és befolyásolni tudják családjuk fogyasztási szokásait. Mind egyik könyv olyan fogyasztási mintákat propagál, amelyek szembehelyezkednek az olcsó és sok esetben gyenge minőségű tömegcikkék térnyerésével, és a fogyasztásöztönzésre épülő gazdasági működéssel. Az öt könyv közül négy egyértelműen kimondja, hogy a környezet védelmének egyik leghatásosabb útja a vásárlások visszafogása.

Ugyanakkor arra nézve, hogy konkrétan milyen fogyasztói döntések lennének helyesek azon szükségletek esetében, amelyek mégis szükségessé tesznek beszerzéseket, a szerteágazó javallatok és ellenjavallatok némi tanácsstalanságot hagynak az olvasóban. Ha csak a táplálkozást nézzük: egyértelmű, hogy csökkenteni kellene az állati eredetű tápanyagok arányát. Viszont a növényi eredetű élelem ne távoli országokból érkezzon és ne legyen nagy vízigénye. Ha mégis, mint a rizs és az avokádó esetében, akkor legalább olyan vidéken termesszék, amely maga nem szenved vízhiánytól. A kínai és a pakisztáni rizs viszonylag jó választás, az indiai rossz (*Der kleine Weltretter* 119. o.). Tartózkodjunk a termékek azon végeláthatatlan sorától, amelyek pálmaolaj-származékokat tartalmaznak (*Ohne Eis kein Eisbär* 46–47. o.), és így tovább. A részben egymásnak ellentmondó tanácsok azt a félelmet kelthetik, hogy az ember a legjobb akarattal is hibás döntéseket fog hozni. Ami egyik szempont szerint segít a környezetet megóvni, az a másik szempont alapján károsnak minősülhet.

A Föld élőrendszereinek az állapotát valamennyi munka a ma általánosnak mondható tudományos konszenzusra alapozva aggasztóként mutatja be, és ezt nagyrészt az emberi tevékenységgel hozza összefüggésbe. Mindegyik könyvről elmondható, hogy az ember által okozott környezeti problémákat nem szűkítik le a klímaváltozás kérdésére, hanem (különböző súlyban ugyan) számos olyan problémát említene, amelyek önmagukban, klímaváltozás nélkül is indokolttá teszik a természet állapota iránti aggodalmat. A klímaváltozás elleni küzdelmet pedig nem

szűkítik le arra, hogy a megújuló energiaforrásokat, a gépjárműforgalom csökkenését és az elektromos járműveket propagálják. Azt a bizakodást sem osztják, mely szerint a technológiai fejlődésbe vetett hit elegendő alapot ad az optimizmusra. Valamennyi munka egyértelműen emellett foglal állást, hogy az emberi magatartás jelentős átalakulása nélkül nincs esély az ember számára élhető földi környezet fennmaradására.

Azzal kapcsolatban, hogy a problémákat mennyire drámai hangvételben ismergetik, illetve, hogy mennyire képesek derűt, bizakodást, érzelmi biztonságot közvetíteni az olvasóik felé, három fokozatot vélek látni a könyvek között, amelyek csak részben korrelálnak a kiadók és terjesztők által feltüntetett korhatárokkal. A víz és a táplálkozás témaköreit tárgyaló munkák, valamint a *Der kleine Weltretter* című könyv hangulatát abban a mondatban lehetne összefoglalni: „Komoly felelősségünk van.” Mindhárom esetben gyermekek számára íródott ismeretterjesztésről van szó, de az ajánlott korcsoport az egyik könyvnél 10 éves korral, a másik kettőnél 7 éves korral kezdődik, és ezek közül az egyiknél 12 éves korral már zárul is. Az *Ohne Eis kein Eisbär* című munka üzenetét abban lehetne összefoglalni: „Nyomasztó felelősségünk van.” Ezt a könyvet 8 éves kortól kezdve ajánlják. A 13 éves kor felettieknek szóló, tehát egyértelműen az ifjúsági irodalomhoz sorolható *Klima- und Umweltschutz* még fokozza a felelősség nyomasztó voltát, lehangelő klímaszenáriót jelenít meg arra az esetre, ha nem történik elég gyorsan érdemi változás, és azokra a társadalmi és politikai akadályokra is felhívja a figyelmet, amelyek a

változás útjában állnak. „Nyomasztó felelősségünk van, és akkor is cselekednünk kell, ha ez sokaknak nem tetszik.” – ebben lehetne összefoglalni a könyv üzenetét.

Mind az öt könyv globális összefüggésekben gondolkodik. Egyrészt igyekeznek a jóléti társadalomban élő olvasókat azzal szembeesíteni, ahogyan egyes környezeti problémák az előnytelenebb adottságú országok lakóit érintik. Másrészt megpróbálják tudatosítani azt, amire az átlagfogyasztó nem feltétlenül figyel oda: hogy a globalizált gazdaságban a termékek világának hátterében milyen bonyolult, és ökológiai

szempontból sokszor abszurd összefüggérendszer áll, amelynek

révén fogyasztói döntéseink kihatással vannak a világ számos más pontján létező ökoszisztémák és emberek sorsára.

Az ezer szálon futó kölcsönhatások feltérképezésére a kutatók az 1990-es évek óta olyan mértékegységeket alkottak meg, amelyek egy-egy fontos tényező mentén (vízigény, szén-dioxid-kibocsátás, földterületigény stb.) igyekeznek mérhetővé és összehasonlíthatóvá tenni a társadalmak, háztartások, termékek és szolgáltatások környezeti hatásait.¹⁹ A szemléletesség és a jobb kommunikálhatóság érdekében ezek a mértékegységek gyakran metaforikus nevet kaptak: „lábnyom”, „hátizsák”, „globális hektár”. Ezek közül egyik-másik felbukkan az itt ismertetett könyvekben is. Az ételmisszer-ellátással foglalkozó *Mein weitgereister Erdbeerjoghurt* témájából kö-

vetkezően a globális hektár fogalmát, a klímaváltozást tárgyaló *Ohne Eis kein Eisbär* természetszerűleg a szén-dioxid-lábnyom fogalmát mutatja be olvasóinak, a víz jelenlétét körbejáró *Ohne Wasser geht nichts* és a *Der kleine Weltretter* (118. o.) a virtuális víz fogalmával ismereteti meg őket. Az is egyértelművé válik az olvasók számára, hogy ezek a tudományos vizsgálódások céljára kidolgozott mértékegységek ezidáig nem voltak képesek arra, hogy a tudományos diagnózisok terepéről kilépve a hétköznapi gyakorlatokat befolyásolják. Nem váltak közismert és széleskörűen alkalmazott mér-

tékegységekké, amelyek befolyásolhatnák az egyéni fogyasztói döntéseket, és alig-alig jutot-

tak el a szakpolitikai döntéshozók szintjére, ami intézményi szintű figyelembevételüket tenné lehetővé. Említésük ezért az itt ismertetett könyvekben is illusztratív jellegű.

Az öt könyv áttekintése nyomán elmondható, hogy az egyéni magatartásra vonatkozó jobbító célú javaslatok és a változott problémák között csak töredékesen jelennek meg azok az intézményesült társadalmi formációk, amelyek a két szféra között közvetíteni tudnának. Az ismertetett könyvek olvasói értesülnek róla, hogy vannak egyesületek, civil szervezetek, politikai mozgalmak, pártok és nemzetközi szervezetek, amelyek a környezet védelme érdekében tevékenykednek. Arra vonatkozóan is olvashatnak buzdításokat, hogy kérjék felnőttek (tanárok, szülők) segítségét és tanácsát a továbblépéshez. Ugyanakkor az is világossá válik számukra, hogy csak egyes

Mind az öt könyv globális összefüggésekben gondolkodik.

¹⁹ A mértékegységekről lásd: Vetőné Mózner Zsófia (2012): A fogyasztási szemlélet jelentősége a természeti erőforrások és a CO₂-kibocsátások elszámolásában. In: *Fenntartható életmód-műhelytanulmányok*, 1. 1. sz., 1–31. o.

felnőttekkel lehet a környezet védelme ügyében együttműködni, sőt, hogy sok esetben éppen nekik, gyermekeknek és fiataloknak kell a felnőtteket tájékoztatni, „felvilágosítani” és a környezetvédelem ügyének megnyerni. Az ökológia ügyének elköteleződő gyermekek és fiatalok az ismertetett könyvek olvasása nyomán egy olyan kisebbség tagjaiként láthatják magukat, amely az elterjedt magatartási minták rovására szeretné a saját ideáljait terjeszteni és a „jó ügynek” minél többeket megnyerni. Ami láthatóan hiányzik, az a következetesen környezettudatos attitűdök és magatartásformák társadalmi beágyazottsága.

Azt a rossz érzést, amelyet a környezetkímélő magatartás hatásossága és az ökológiai problémák nagyságrendje közötti eltérés okoz, az ismertetett öt könyv nem tudja az olvasóban eloszlatni. Egyedül az utolsóként ismertetett *Klima- und Umweltschutz* című munka fogalmaz meg olyan javaslatokat, amelyek léptékükben megközelítik a globális környezeti problémák nagyságrendjét. Nem véletlen, hogy éppen ez az a könyv, amelynek retorikája véleményem szerint jelentősen el is távolodik a társadalmi és politikai tények világától.

MIPS – EGY HÚSZÉVES KONCEPCIÓ

Ökológiai hátizsákok és anyagigénylábnyomok

Az 1990-es években és a 2000-es évek elején a környezetvédelem iránt elkötelezett

emberek és intézmények előtt még reményteljesebb kép rajzolódott ki. Az Egyesült Nemzetek Szövetsége ambiciózus programokat dolgozott ki a környezetvédelem és a környezeti nevelés előmozdítására (így például a 2005 és 2014 közötti évtizedet a Fenntarthatóságra Nevelés Évtizedévé nyilvánította), és akkoriban úgy tűnhetett, nem esélytelen, hogy az ENSZ szervezetei a tudományos eredményekre alapozva meg tudják majd győzni a politika és a gazdaság képviselőit egy határozott irányváltás szükségességéről. Az Európai Unió, amely akkor még a jelenleginél kiemeltebb geopolitikai és gazdasági szereplő volt a világban, a környezetvédelem ügyének elszánt képviselői közé tartozott. A klímaváltozás jelentőségének a felismerése az 1990-es években olyan kiterjedt nemzetközi egyeztetéseket indított el, amelyekre korábban csak az ENSZ életre hívása és az Európai Unió létrejötte kapcsán volt példa.²⁰ A környezetvédelem iránt elkötelezettek az ezredfordulón még remélhették, hogy nemzetközi akciók és oktatási programok segítségével sikerül majd a környezettudatos attitűdöket és magatartásformákat olyannyira elterjeszteni, hogy azok, a többségi társadalmak által képviselt más etikai normákhoz hasonlóan, politikai táboroktól független, konszenzusos értékeket képviseljenek. Ez azt is jelentette volna, hogy minden országban kiterjedt intézményhálózat foglalkozik a fenntarthatósági célkitűzéseknek a gyakorlatba való átültetésével és azzal, hogy a tennivalókat a lakosság felé kommunikálja.

²⁰ Wolfgang Behringer: *Kulturgeschichte des Klimas. Von der Eiszeit bis zur globalen Erwärmung*. C. H. Beck, München, 2007. 259. o. (A könyv magyarul is megjelent: *Uő: A klíma kultúrtörténete – A jégkorszaktól a globális felmelegedésig*. Corvina Kiadó, Budapest, 2010. Vő. Lehoczky Annamária értő kritikáját (*Kövász*, 16. [2012] 1–4. sz., 93–102. o.)

Az 1991-ben életre hívott német Wuppertal Intézet munkatársai is abban a reményben dolgozták ki az „ökológiai hátizsákok” (ecological backpack, ökologischer Rucksack) és „anyagigénylábnymok” (material footprint, materieller Fußabdruck) koncepcióját, vagyis tulajdonképpen a MIPS-nek – „material input per unit of service”-nek – nevezett mértékegységrendszert a természeti erőforrások igénybevételének a kimutatására, hogy az indikátort majd széleskörűen alkalmazzák a termékek és szolgáltatások környezetterhelési szintjének a mérésére és jelzésére. Ezáltal a környezetterhelés mértéke befolyásolhatta volna egyrészt a befektetői, termelői és fogyasztói döntéseket, másrészt a politikai térben is megjeleníthette volna a környezetvédelmet mint objektíven mérhető szempontot. A MIPS-nek nevezett mértékegység a fent említett „globális hektár”, „szén-dioxid-lábnym” és „virtuális víz” fogalmaihoz hasonlóan a termékek és szolgáltatások teljes életútját végigkísérve jeleníti meg az igénybe vett természeti erőforrások mennyiségét, eltér azonban ezektől annyiban, hogy nem szűkíti le a figyelembe vett természeti javak és környezeti terhelések körét egy vagy néhány tényezőre, hanem egyenrangúként kezeli és tekintetbe veszi a természeti erőforrások minden típusát: a földterületet, a talajt, a

a környezetvédelem iránt
elkötelezettek az ezredfordulón
még remélhették

az „anyagtalánítás”-nak is
nevezett koncepció

vizet, a nyersanyagokat, a természeti erőket, a levegőt és a bioszisztémákat. Az ökológiai hátizsákok és anyagigénylábnymok koncepciója a természetes és az em-

ber által előidézett anyagmozgások arányából indul ki. Egyszerű és képszerű megfogalmazással élvezet vizsgálja, mennyi

elhasznált „természet” rejlik egy-egy termékben vagy szolgáltatásban. Ennek mérése és számadatban (kilogrammban) való megjelenítése arra hivatott, hogy motíválja az embereket az elhasznált természeti erőforrások mennyiségének a csökkentésére, azaz az antropogén anyagáramlás mértékének a visszafogására.²¹ A cél az lenne, hogy az emberek kevesebb természeti erőforrást éljenek fel, azaz képletesen és ténylegesen is több teret hagyjanak meg a többi élőlény számára.

A csökkentés és visszafogás azonban elsősorban a fejlett ipari országok feladata lenne. A kutatók becslései szerint (a 21. század első évtizedét alapul véve) a világszerte elhasznált természeti erőforrások mennyiségének az évszázad közepéig

mintegy felére kellene csökkennie ahhoz, hogy a természet még meg tudjon birkózni a terheléssel. Ez az

„anyagtalánítás”-nak is nevezett koncepció²² a fenntartható fejlődés célkitűzéseihez is illeszkedik. Olyan globális projekt, amelyen belül a fejlődő országok még felhatalmazást kapnának növekvő mennyiségű természeti erőforrás igénybevételére,

²¹ Friedrich Schmidt-Bleek: *Die 10 Gebote der Ökologie*. Ludwig Buchverlag, München, 2016.

²² Végh László: *Anyagtalánítás. Liget, 1993/ősz.*

ahhoz, hogy életszínvonalukat és technológiai fejlettségüket a fejlett ipari országokéhoz közelítsék. (A koncepciónak az is fontos eleme, hogy a fejlődő országoknak ugyanakkor lassítaniuk kellene vagy meg kellene állítaniuk népességük növekedését.) A fejlett ipari országoknak viszont jelentősen, ideális esetben tízedrészére kellene csökkenteniük az általuk elhasznált természeti erőforrások mennyiségét ahhoz, hogy a globálisan megcélzott 50%-os csökkentés elérhető legyen.

MIPS für KIDS

A koncepciót kidolgozó kutatók nemcsak azt remélték, hogy a politikai és gazdasági vezetők világszerte megnyerhetők e racionális és szolidáris célkitűzésnek, hanem a disszemináció módjaival is foglalkoztak, így többek között számos projektet megvalósítottak, amelyek, a fenntartható fejlődésre nevelés jegyében, az oktatási intézmények segítségével próbálták a gyerekekkel és fiatalokkal megismertetni az ökológiai hátizsákok és anyagigénylábnyomok elvét, és terjeszteni a hozzá tartozó szemléletet. A MIPS-elvet tárgyaló oktatási segédanyagok egyike a *Clever leben: MIPS für KIDS. Zukunftsfähige Konsum- und Lebensstile als Unterrichtsprjekt* [Éljünk okosan: MIPS gyerekeknek. Jövőképes fogyasztási és életstílusok mint oktatási projekt] című, 2001-ben megjelent munka.²³

A könyv pedagógusoknak szól, és olyan, óvodás és iskolás gyerekekkel

megvalósítható környezeti nevelési projektek ismertetését és segédanyagait tartalmazza, amelyek a MIPS-modellre épülnek. A munka első részében ezért a modell bemutatására kerül sor, a másodikban pedig azoknak a projekteknek az ismertetésére, amelyek különböző korcsoportok számára didaktizálják a MIPS-modellt. Ezek egyike a „Sarah világa” című szituációs játék. A gyerekeknek, a fiktív Sarah-val folytatott levelezés nyomán az a feladatuk, hogy olyan születésnapi partit szervezzenek a számára, amely minél kevesebb „természet” elhasználását igényli.

A projekt tehát a gyermekek fogyasztással kapcsolatos beállítottságait igyekszik befolyásolni. A koncepció részben eltér a környezetvédelem hagyományosnak mondható prioritásaitól, így például abban, hogy a „természetes” anyagokat (fa, gypot stb.) nem tekinti eleve környezetbarátabbaknak, mint a mesterségesen előállított anyagokat. Középpontjában az emberek által használt anyagok mennyisége áll,

ne egyes magatartásformák és anyagok tabusítására és mások idealizálására fusson ki

és az, hogy a természetből való kinyerésükhöz, megtermelésükhöz, előállításukhoz, szállításukhoz, használatukhoz és

hulladékként való kezelésükhöz mennyi természeti erőforrásra van szükség.

Az ökológiai hátizsákra vonatkozó számadatok lehetővé teszik, hogy a környezettudatos viselkedés ne egyes magatartásformák és anyagok tabusítására és mások idealizálására fusson ki, hanem objektív számítások alapján annak megfontolásában álljon, hogy adott szükséglet ki-

²³ ökom Verlag, München, 2001.

elégítésére milyen lehetőségek állnak rendelkezésre, és ezek közül melyik terheli a legkevésbé a környezetet. Az ökológiai háztársák összehasonlításával megtudhatjuk például, hogy egy bevásárlótáskányi pamutanyag ökológiai háztársákja közel nyolcszorosa a megfelelő mennyiségű műanyagénak. Pamutvászon táskás vásárlásaink anyagigénylábnyoma tehát csak akkor lesz kisebb, mint a műanyag táskás vásárlásoké, ha egy pamutvászon táskát legalább kilencszer annyiszor használunk, mint egy műanyag táskát (85. o.). Természetesen mérlegelni kell más szempontokat is: a műanyag, bár előállításának az ökológiai háztársákja kisebb, hulladékként jelent komoly problémát. Ruhanemű esetében az a szempont is számít, hogy egy pamut ruhadarab viselése kellemebb és egészségesebb a bőr számára, mint egy műszálas ruháé. A könyv szerzői ezért hangsúlyozzák: nem „ökomorál” prédikálásáról van szó, hanem olyan ismeretekkel és készségekkel párosuló etika kialakításáról, amely a fennálló lehetőségek mérlegelésére és új lehetőségek felkutatására indítja az egyént és a közösségeket. A „helyes magatartás” kialakítása nem tilalmakra épül, hanem szabadságot ad az egyéneknek arra, hogy az önként vállalt célkitűzés eléréséhez megkeresse a megfelelő utakat.

Ehhez illeszkedik a könyvben a holland Hanns Opschoor nevéhez fűződő „environmental utilization space” koncepció ismertetése is. Ennek lényege, hogy mindenki, illetve minden közösség, minden nemzet csak annyi természeti erőforrást vegyen igénybe, amennyi akkor járna neki, ha az ökoszféra túlterhelése nélkül rendelkezésre álló természeti erőforrásokat

egyenlően osztanak fel a Földön élő valamennyi ember között. E határokon belül mindenki szabadon alakíthatja a saját fogyasztási szokásait (39. o.).

A projekteket bemutató részben olyan érdeklődési területeket és ismereteket vonnak be a játékokba a szerzők, amelyek a gyermekek számára otthonosak lehetnek, mint például a vadon élő állatokkal és ember általi veszélyeztetésükkel kapcsolatos ismereteket, részben olyanokat, amelyekhez az általános iskolás gyerekeknek még kevésbé alakult ki érzelmi viszonya, így többek között a világ más tájain (pl. Indiában vagy Kazahsztánban) élő emberek életviszonyait. Az állatokhoz való érzelmi viszonyulás az európai gyermek- és ifjúsági kultúra szerves része. Az állatok mesék, könyvek, filmek, plüssfigurák révén a gyerekeket születésüktől kezdve kísérik. A más országokban, más kultúrákban élő emberek iránti empátia készsége még azokban a társadalmakban is csak később kezd felépülni a gyerekekben, amelyeknek a kultúrája egyáltalán nyitott erre. A könyvben megfogalmazott kettős célkitűzés („Csak annyi természetet használjunk el, hogy más embereknek és az állatoknak is elég maradjon belőle!”) tehát alkalmas arra, hogy az állatokhoz való pozitív érzelmi viszonyra alapozva legitimálja a környezet védelmét, és ugyanakkor a gyerekeket fogékonnyá tegye olyan emberek problémái iránt, akik az ő életviláguk és kultúrájuk határain kívül élnek.

Az ember élettére

A fenntartható fejlődés szükségességét szemlélteti annak a hangsúlyozása (amit a gyerekekkel a projekt munka során egy földgömb segítségével is illusztrálni lehet),

hogya a bolygó egész átmérőjéhez képest milyen elenyészően vékonyak azok a rétegek, amelyek az ember és minden más élőlény életterét jelentik, és az életet a Földön egyáltalában lehetővé teszik: a tengerek és óceánok, a talaj, a növénytakaró és a légkör.

A bolygónak ezek a „bőrrétegei” jelentik az életünk terét: az emberek lélegeznek, megmunkálják a földet, betakarítják a megtermesztett növényeket, laknak, dolgoznak, esznek és isznak, emésztenek és kiválasztanak, fát és fosszilis energiahordozókat égetnek el, vizet használnak legkülönbözőbb célokra, gyakran mély lyukakat ásnak a talajba, hogy nyersanyagokat nyerjenek ki, hogy ezeket feldolgozzák, majd az egész bioszférában szétterítsék. Az emberek „mindig is” így tettek. Mostanra azonban, a 21. század elejére, mi emberek nagyon sokan lettünk a Földön (14. o.).

Annak szemléltetésére, hogy a könyv publikálásakor aktuális, mintegy hatmilliárdos földi össznépeség hogyan viszonyul a bolygó nagyságához, ismét egy képpel élnek a szerzők: ha az emberek mind kézen fognák egymást, az emberlánc 220-szor körbeérne az Egyenlítő körül.

Ezekből a képekből kiindulva mutatják be a szerzők az ökológiai hátizsák fogalmát. „Senki sem élhet anélkül, hogy nap mint nap töltögesse a saját személyes ökológiai hátizsákját, de mindenki törekedhet arra, hogy a hátizsákjának a súlya elviselhető maradjon” (21. o.). Ha a termékek és szolgáltatások világára egy olyan

„mágikus szemüvegen keresztül” nézünk, amely nem a saját igényeink, illetve a megszokott kulturális és presztízsszem-pontok szerint, hanem a természet szemszögéből láttatja velünk a javakat, akkor meglepő felismerésekre juthatunk. A termékek életútját szemléltető folyamatábrák segítségével a könyv olvasója és a projektekben részt vevő gyerekek megértik, miért van az, hogy egy öt gramm tömegű aranygyűrű ökológiai hátizsákja 2000 kilogrammot tesz ki, az egytonnás személygépkocsié 70 tonnát, a 600 gramm tömegű farmernadrágé pedig 32 kilogrammot (úgy, hogy eltekintettünk a farmeranyag előállításának mintegy 8000 literes vízigényétől).

Az oktatási segédanyagokat tartalmazó könyv a MIPS-modell ismertetésekor természetesen egyszerűsítésekkel él, amennyiben például a MIPS-et azonosnak tekinti az ökológiai hátizsákkal, pedig utóbbi valójában csak egyik összetevője a MIPS mértékegységnek, azonkívül eltekint a termékek vízigényétől, amely átlagosan tízszer nagyobb szokott lenni, mint

nem a saját igényeink, hanem a természet szemszögéből

az ökológiai hátizsák egyéb természeti erőforrásokkal megtöltött része. A szemlélet, amelyet közvetí-

teni szeretne, ugyanakkor gyermekek számára jól érthető nyelven, markánsan fogalmazódik meg, mint azt a könyvben található egyik fiktív történetben elhangzó párbeszéd illusztrálja:

– Nem az lenne akkor a jó, ha az emberek mindig a legkisebb ökológiai hátizsákkal rendelkező termékeket vásárolnák meg?

– De, persze, hogy az lenne a jó. Minden dolog előállításához elhasználnunk egy darabnyi természetet. Amíg az elhasznált természeti erőforrások mennyisége csekély marad, addig ez nem okoz komolyabb gondot. Kisebb károsodásokat a természet ugyanis magától helyre tud hozni, mint ahogy egy kis seb is magától begyógyul a bőrön. A kivágott fák helyén újak nőnek, a víz megtisztul a talajban. Ha azonban túlságosan igénybe vesszük a természetet, nem képes már rá, hogy helyrejöjjön (27. o.).

Fontos annak megértése, hogy a természet ezekben a fejtegetésekben nem a civilizáció ellenpontját jelenti, azaz nem egy olyan teret, ahol az ember a civilizált életforma fáradalmait kipihenheti. Az ember része a természetnek, az emberi civilizáció (technoszféra) a természeti erőforrások egyre fokozódó igénybevételén és elhasználásán alapszik és a természetbe (az ökoszférába) juttatja vissza, többé vagy kevésbé átalakítva, azokat az anyagokat, amelyeket onnan kivon.

A *MIPS für KIDS* valamennyi, különböző korosztályok számára előkészített, egyenként vagy kombinálva felhasználható játékos oktató projektje ennek a ténynek a tudatosítását célozza meg.

A könyv szövegei ugyanakkor egyértelműen állást foglalnak amellyel, hogy a természet működése nem helyettesíthető a technika nyújtotta lehetőségekkel. A természet nyújtotta ezerféle „szolgáltatás”,

amelyeket mi, emberek percről percre igénybeveszünk, és amelyeket nagyrészt teljesen magától értetődőnek érzünk, az ökoszféra problémátlan működésén alapszik. Bármilyen magas színvonalat ér is el az emberi technika, az ökoszféra tartós sérülése esetén nem fogja tudni pótolni a természet nyújtotta szolgáltatásokat. Abban a dilemmában tehát, amelyet a közgazdászok úgy fogalmaznak meg, hogy vajon „a technológiai változás képes lesz-e a természeti környezet ember általi gyors ütemű és nagy léptékű megváltoztatásából fakadó alkalmazkodási kihívásokra választ adni – azaz helyettesíteni a csökkenő természeti tőkét”²⁴, a MIPS-modellt bemutató könyv a technoszkeptista álláspontot osztja: a technológiai tőke nem lesz képes helyettesíteni a csökkenő természeti tőkét.

A MIPS-modellt kidolgozó kutatók álláspontját, amely az itt ismertetett kötetben is tükröződik, Friedrich Schmidt-Bleek egyik könyvében így fogalmazta

meg: „Ahelyett, hogy a környezetterhelő technika káros hatásait más kör-

nyezetterhelő technikák segítségével tompítjuk (reaktív, utólagos környezetvédelem), inkább a technika, illetve egész életformánk anyagigényét igyekezzünk jelentősen csökkenteni (proaktív, megelőző környezetvédelem)”²⁵ A földi ökoszisztémák még képesek lennének az eddigi környezeti károsodásokat ellensúlyozni, a klímaváltozást is beleértve, ha az emberek hajlandóak lennének szűkebbre vonni

²⁴ Dombi Judit és Málóvics György (2015): A növekedésen túl – egy új irányzat hozzájárulása a fenntarthatósági vitához. *Közgazdasági Szemle*, 62. 2. sz., 202. o.

²⁵ Schmidt-Bleek, *I. m.*, 112. o. (lásd a mottónál, a cikk elején – *A Szerk.*)

környezetátalakító gazdasági ténykedésük határait, azaz *több teret adni a természetnek*.

MIPS a mindennapokban

Ha a „mágikus szemüveg” segítségével a gyermekek már kezdik látni a tárgyak és szolgáltatások látható világa mögötti láthatatlan valóságot, az elhasznált természeti erőforrások világát,

a következő lépésben azt is megtudhatják, hogyan lehet a hétköznapi életben az ökológiai há-

tízások tömegét csökkenteni. Mivel a gyerekeknek alig-alig van ráhatásuk a termékek életútjának arra a részére, amely a forgalomba hozatalt megelőzi, a kötet azokra a szakaszokra összpontosít, amelyek a termékek megvásárlása és hulladékká válása közé esnek. Az első lépés mindig annak az átgondolása, hogy milyen igény vagy szükséglet kielégítésére szolgál az, aminek a beszerzésén gondolkodunk, a második pedig az, hogy átgondoljuk, hogyan lehetne az adott igénynek vagy szükségletnek természeti erőforrás-kímélő módon megfelelni. Új termékek vásárlása helyett – ahogy arról már esett szó fentebb is – a tárgyak cserélgetése, megosztása, bérlete és bérbe adása, használt tárgyak vásárlása jelenti a kisebb ökológiai hátizsákot okozó megoldást, a tárgyak kidobása helyett pedig karbantartásuk, javításuk, tisztításuk. Természetesen a készülékek energiatakarékos használata és a végül mégis hulladékká váló tárgyak esetén a recycling lehetőségeinek a kihasználása is szerepel a tanácsok között.

A beszerzésekre nézve fontos szempont, hogy a megvásárlandó tárgy

élettörténetében minél kevesebb szállítás szerepeljen, valamint elhangzik az az általános tanács, hogy figyeljünk a beszerzésékkor a termékek ökológiai hátizsákjára. Ezen a ponton világossá válik, hogy a könyv szerzői az ezredfordulón abból az optimista feltevésből indultak ki, hogy a MIPS-fogalom vagy egy hozzá hasonló funkciójú mértékegység a rá következő

egy-két évtized során általánosan ismert és elfogadott mértékegységgé válik, és hogy intézetek és kutatások egész há-

lózata fog azzal foglalkozni, hogy a fogyasztókat – a globalizált gazdaság komplex folyamatait figyelemmel kísérve, az előállításra és forgalmazásra vonatkozó pontos adatok felhasználásával – folyamatosan megbízható információval lássa el a termékek és szolgáltatások világszerte rendelkezésre álló kínálatával kapcsolatosan. Ez nem történt meg, és így a fogyasztóknak jelenleg nem áll elegendő információ a rendelkezésükre ahhoz, hogy a természeti erőforrások kíméletét konkrét beszerzési döntéseiknél következetesen figyelembe vegyék, már csak azért sem, mert valamely természeti erőforrás megtakarítása sokszor egy másik természeti erőforrás fokozottabb igénybevételevel jár együtt. Így egy, a természeti erőforrásokra vonatkozó jelölési rendszer bevezetése a jelen információs helyzetben valójában csak a szélsőségek kiszűrésére lenne képes, azaz arra, amit Anja Reumschüssel fent ismertetett könyvében célként fogalmaz meg: tájékoztatni a vásárlókat arról, hogy mely termékek igényelték „különösen sok, illetve különösen kevés víz, energia vagy nyersanyag elhasználását” (lásd fentebb).

azokra a szakaszokra összpontosít, amelyek a termékek megvásárlása és hulladékká válása közé esnek

Az észak-rajna-vesztfáliai Wuppertal Intézet ma is létezik és dolgozik,²⁶ és részt vesz a fenntartható fejlődéssel foglalkozó nemzetközi szervezetek munkájában, azonban ajánlásai nem játszanak igazán fontos szerepet a német szövetségi kormány környezetpolitikai döntéseiben. A Franciaországban működött International Factor 10 Institute, amelynek az volt a célkitűzése, hogy a MIPS-moddal kapcsolatos kutatások eredményeit becsatornázza az EU döntéshozóinak a munkájába, 2009-ben jogutód nélkül megszűnt.²⁷ Az ENSZ 2015-ben megfogalmazott Fenntartható Fejlődési Céljai között, a bevezető részben szerepel ugyan a természeti erőforrások kímélete,²⁸ a konkrét célok között azonban csak egyes természeti erőforrások („tengeri erőforrások”, „szárazföldi ökoszisztémák”) kerülnek említésre,²⁹ és a természeti erőforrásokkal való takarékoskodás mint általános vezérelv nem kap különösebb hangsúlyt. Az ökológiai hátizsákok koncepciója a köztudatban sincs igazán jelen. Ezt jól mutatja, hogy a fejlődés olyan meghatározó trendjeivel kapcsolatban, mint az e-mobilitás vagy a digitalizáció, a „fenntarthatóság” szempontja sokszor anélkül kerül szóba, hogy az elektromos járművek, az elektronikus eszközök és az internet működését biztosító globális infrastruktúra természeti

az észak-rajna-vesztfáliai Wuppertal Intézet ma is létezik és dolgozik

erőforrásigényével kapcsolatos adatok széles körben ismertek lennének.

ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS

A fenntartható fejlődésre nevelés célkitűzései – olvashatjuk a 2001-es *MIPS für KIDS* bevezetőjében – eltérnek a környezeti nevelés hagyományosnak tekinthető célkitűzéseitől:

Nem arról van már szó elsősorban, hogy ismereteket közöljünk a környezet veszélyeztetett állapotáról, és begyakoroljuk az „ökológiai szempontból korrekt” viselkedés módjait. Arról van szó, hogy az embereket egy olyan jövő érdekében mobilizáljuk, amely nem az ökoszféra túlterhelését, hanem

megővását hozza magával. A fenntartható fejlődésre nevelés olyan kompetenciák kialakítását célozza meg, amelyenkre az egyénnek a 21. század világában szüksége van. Egy olyan világban, amelyet a globalizált gazdaság, a környezet veszélyeztetett és veszélyeket okozó állapota és a társadalmak közötti és a társadalmakon belüli egyenlőtlenségek határoznak meg.

A szerzők röviden megemlítenek egy sor olyan tényezőt is, amelyek a fenntartható fejlődésre nevelés sikerét hátrálthatják.

²⁶ <https://wupperinst.org/das-institut>

²⁷ <https://uia.org/s/or/en/1100038217>

²⁸ „Elhatározásunk, hogy a bolygót megvédjük állapotának leromlásától, többek között a fenntartható fogyasztás és termelés, a természeti erőforrásaival való fenntartható gazdálkodás és az éghajlatváltozással összefüggésben meghozott sürgős intézkedések révén úgy, hogy hozzájárulhasson a jelen és a jövő generációk szükségleteinek kielégítéséhez.” (Világunk átalakítása. Fenntartható Fejlődési Keretrendszer 2030, 3. o.)

²⁹ *Uo.*, 19. o.

Antropológiai és társadalmi tényezőket, valamint azokat a „kevésbé előnyös keretfeltételeket”, amelyeket az oktatási rendszer biztosít. „A sikert veszélyeztető számos tényező miatt a fenntartható fejlődésre nevelésnek olyan tudás és olyan mentalitás kialakítását kell megcéloznia, melyek akkor is megállják a helyüket, ha a társadalom végső soron feladja a fenntarthatóság projektjét” (17. o.).

Amit a 2001-ben megjelent könyv szerzői még csak lehetőségként vetítettek fel (a fenntarthatósági projekt kudarcát), azt az „ökológiai hátizsák” fogalmának a megalkotója, Friedrich Schmidt-Bleek egy 2015-ben adott interjúban már valószínűnek tartotta. „Nem igazán” – válaszolta arra a kérdésre, hogy optimistán látja-e a fenntarthatóság elérésének esélyeit a belátható jövőben.

Érzésem szerint, az európaiak csak akkor fognak kellő nyomást gyakorolni az óvatkodó politikusokra és gazdasági vezetőkre, ha már sokkal többen érzik közvetlenül a klímaváltozás negatív hatásait, esetleg a víz vagy élelem hiányát. Akkor azonban lehet, hogy már késő lesz, mert a technológia nem képes újra felépíteni a tönkretett természetet.³⁰

A MIPS-modell mellett szóló érvek azonban nem az optimizmus-pesszimizmus síkján elhelyezhető szubjektív várakozások körébe tartoznak. Az ember élete természeti erőforrások használatára épül. A 21. század egyik legfontosabb kihívása a világ 8 és 10 milliárd közötti népességének az ellátása elegendő élelemmel és tiszta vízzel.³¹ Abban, hogy a következő évtizedekben a rendelkezésre álló természeti erőforrásokon való osztozkodás lehetőleg békés módon történjen, kiemelkedő szerep jut a belátáson és szabad elhatározáson alapuló önkorlátozásnak, az egyének és a társadalmak szintjén egyaránt.

Ezen a ponton vissza szeretnék térni ahhoz a kérdéshez, hogy szabad-e a gyerekek és fiatalok lelki világát olyan célkitűzéssel megterhelni (a klíma vagy a bolygó, esetleg „a világ megmentése”), amely abban a formában, ahogyan az a párizsi éghajlatvédelmi egyezmény nyomán ma közkeletű (a földi átlaghőmérséklet növekedése az iparosodás előtti szinthez viszonyítva ne haladja meg az 1,5, vagy legrosszabb esetben a 2 Celsius fokot) a kutatók becslései alapján már egyre kevésbé tűnik elérhetőnek.³² Az éghajlat melegebbé válásánál még évtizedekig zajlik – még abban az esetben is, ha a Föld valamennyi

³⁰ „Are you optimistic about achieving sustainability in the foreseeable future?” – „Not really. Up to now politicians seem to lack the wisdom and courage to prepare and follow ways into hitherto uncharted ecological, social, technical, economical and financial territory. [...] My feeling is that only if a great many people in Europe begin to feel the pinch of climate change personally – or lack of water and food – will they put enough pressure on cowardly leaders in politics and business to plan and act for a future with a future. But that may be too late, because technology cannot rebuild nature.” Forrás: https://ec.europa.eu/environment/ecoap/about-eco-innovation/experts-interviews/friedrich-schmidt-bleek_en

³¹ Mauser, I. m.; Klaus Hahlbrock: *Kann unsere Erde die Menschen noch ernähren? Bevölkerungsexplosion – Umwelt – Gentechnik*. S. Fischer Verlag, Berlin, 2008. (Buchreihe zur Zukunft der Erde, Stiftung Forum für Verantwortung, Hrsg.: Klaus Wiegandt)

³² Weltklimarat warnt: Auch Anpassungen haben Grenzen. Die Folgen des Klimawandels sind bereits sichtbar. Die Zeit drängt und verlangt tiefgreifende gesellschaftliche Veränderungen (2022. 02. 28.). Letöltés: <https://www.forschung-und-lehre.de/politik/ipcc-4475>; Behringer, I. m., 263–264. o.

országa erőteljesen redukálja az éghajlat-módosító hatású gázok kibocsátását. A természeti környezet ennek megfelelően változni fog. Az olyan hozzáállás tehát, amely a klímaváltozás megtapasztalását kudarcként éli meg, nem fogja segíteni a mai gyerekek és fiatalok lelki egészségét az évszázad középső harmadában.

Az ökológiai mozgalmak képviselőivel és a klímaváltozás megfékezését sürgetőkkel kapcsolatban időnként hangot kap az a vélemény, hogy az ökológia és klímavédelem ügye nem egyszer vallási hitvallás jellegét ölti vagy vallás-pótlékként működik. Apokaliptikus víziókkal ijesztgetik az embereket, morális értékelésnek akarnak alávetni hétköznapi magatartásformákat, és a kiválasztottság tudatával igyekeznek a „jó ügy” táborát növelni.³³

Számomra többek között ezért megnyerő a MIPS fogalmára épülő pedagógiai koncepció. Egy olyan, katasztrófascenáriók és kiválasztottságtudat nélkül is működő tudásalapú etika kialakítására irányul, amely tudatosítja az ember függőségét az ökoszféra többi részeitől, és a saját igények kritikus felülvizsgálatára indítja az egyént. Ezekre az attitűdükre minden társadalomban szükség lesz a 21. század folyamán, függetlenül attól, hogy mennyivel növekszik majd a földi átlaghőmérséklet, és függetlenül attól is, hogy a technológia fejlődése mennyire tudja majd ellensúlyozni a környezet sokféle károsulásából származó hátrányokat.

A MIPS-modell hatásának nyomai fellelhetők a tanulmány első részében ismertetett öt gyermek- és ifjúsági irodalmi munka érveléseiben, leginkább azokon a pontokon, ahol azok szerzői a tárgyak minél tovább való használata és a vásárlások visszafogása mellett érvelnek. Szélesebb körű ismertséget és elfogadottságot azonban a MIPS-koncepció nem tudott elérni az elmúlt évtizedekben. Világos ugyanakkor, hogy az egyes emberek nem tudják addig érdemben érvényesíteni fogyasztói

apokaliptikus víziókkal ijesztgetik az embereket, morális értékelésnek akarnak alávetni hétköznapi magatartásformákat

döntéseikben a MIPS-modellt, amíg az intézmények, a politikai és gazdasági szereplők nem alkal-

mazzák azt. Ez elmaradt az évezred első és második évtizedében. Az „anyagtalánítás” szükségességét kevesen látták be azok közül, akik a gazdaságpolitikai döntésekre befolyással vannak. Ha az évezred harmadik évtizede megmutatja, hogy a nyersanyagszegény Európában a demokratikus országoknak nemcsak ökológiai, hanem elemi biztonságpolitikai érdekük is azt diktálja, hogy gazdaságuk nyersanyag- és energiaigényét jelentősen csökkentsék, talán az „anyagtalánítás” koncepciójának az aktualitását is többen fel fogják ismerni. A MIPS-modell megalapozó szemléletet addig is érdemes megjeleníteni a környezeti nevelésben.

³³ Behringer, I. m., Felix Butschek: *Wirtschaftswachstum – eine Gefährdung?* Böhlau Verlag, Wien, 2016.

HORVÁTH GÁBOR

A politikai befolyás megjelenése a Ratio Educationisban

Párhuzamok napjainkkal

BEVEZETÉS

A felvilágosult abszolutizmus egyik kiemelkedő alakja Mária Terézia, akinek oktatással kapcsolatos királyi rendelete a *Ratio Educationis*. Ez a magyarországi iskolázás történetében az első olyan dokumentum, amely az oktatás rendszerintű működtetésének szabályozását célozza meg. Jelen tanulmány bemutatja a Ratio Educationis oktatási rendszerének felépítését, és megvilágítja azokat a pontokat, ahol az uralkodó politikai hatalomgyakorlása befolyásolja az oktatást. Emellett rövid betekintést nyújt az intézményes zeneoktatás területére, és rávilágít a katolikus hatalom zeneoktatásban megjelenő befolyására. A tanulmány összefoglaló képet nyújt azon értékekről, amelyeket az oktatás biztosított a kor társadalmának. Az egyes fejezetekhez kapcsolt *Párhuzamok* című részekben a Mária Terézia tanügyi rendelete és a jelenlegi hazai oktatási rendszer problémái és megoldásai között felfedezhető összecsengésekre szeretnék rámutatni. Ezekben persze nem téveszthetjük szem elől, hogy az immár 245 éves Ratio Educationis által megha-

tározott szerkezetet és működést evidens módon igen nagy kihívás hitelesen összehasonlítani a mára kialakult oktatási rendszerrel. Ezzel együtt felfedezhetünk bizonyos hasonlóságokat, amelyek továbbgondolásra adhatnak lehetőséget.

A FELVILÁGOSULT ABSZOLUTIZMUS KORA

A felvilágosult abszolutizmus az 1700-as években vált jellemző uralkodási formává Közép- és Kelet-Európa országában. Miközben a centrális térségben lévő országokban (Hollandia, Anglia, Franciaország) eddigre megindult egy polgári és gazdasági fejlődés, amely révén bekövetkezett a társadalom és az államszervezet korszerűsítő megújulása, a periféria országokban (Skandinávia, Ibériai-félsziget, Itália, Közép- és Kelet-Európa államai) egy új kormányzási mód alakult ki, amelynek legfőbb célkitűzése a rendi struktúrától való eltávolodás és az állam hatalmának kiterjesztése volt (Poór, 1990).

Az új típusú hatalom a felvilágosodás eszméi alapján szervezte politikáját. Feladatának tekintette a modernizációt, a társadalom jobbá tételét, az oktatás és

az egészségügy fejlesztését. Az állam mindenkivel szemben azonos jogi normákat vezetett be, így természetesen a nemessel és a jobbággal szemben is. Az uralkodó merkantilista gazdaságpolitikát folytatta, azaz szabályozta a kiáramló, és felhalmozta az országba érkező nemesfémeket, – ennek eredményeként pedig fejlődésnek indult az ipar. Jobbágvédő intézkedéseket hozott, melyekben a jobbágy telkét és az ahhoz tartozó adókat is rögzítette. Így igyekezett elérni, hogy megteremtse a közbizony feltételeit, miközben fenntartja a feudális rendet.

A modernizációs folyamatokat a hatalom centralizálásával és az uralkodó erőskezű irányításával kívánta megvalósítani. Az uralkodó rendeletekkel kormányzott, és középszintű, illetve helyi végrehajtási szerveket hozott létre a törvények betartatására (*Stipta*, 2001).

Ebben az időszakban minden embert megilletett az önálló szabadsághoz való jog (élethez való jog, biztonsághoz való jog, szabad vallásgyakorlás, oktatáshoz való jog), valamint az állam biztosította mindenkinek számára az alapvető megélhetés feltételeit is (például a jobbágyvédelmi intézkedések egységesítették a jobbágyterheket), cserébe minden egyes alattvalótól lojalitást és szolgálatteljesítést követelt (*Wellmann*, 1939). A központi hatalom elítélte a partikularizmust, azaz minden olyan tevékenységet, amelyben az állam egységének széthúzását látta.

A RATIO EDUCATIONIS KELETKEZÉSÉNEK KÖRÜLMÉNYEI

Mária Terézia a *Ratio Educationis* című királyi rendeletében határozta meg a

megteremtse a közbizony feltételeit, miközben fenntartja a feudális rendet

Magyar Királyság oktatási rendszerének szerkezetét és működését. Ez volt az első olyan részletesen kidolgozott rendelet,

amely az oktatás szintereinek bemutatása mellett megszabta a tanított tantárgyak időrendiségét és az állami ellenőrzés folyamatát. Az oktatást közügyként, politikumként az állam fontos feladatának tekintette. A nevelés és oktatás ügyének felügyelete, irányítása kizárólagos felségjog, a rendelkezések végrehajtása pedig a főhatóságok (a Helytartó Tanács) feladata volt (*Nagy G.*, 1993).

Ezt megelőzően az oktatást a katolikus egyház működtette. Irányításával történt az oktatás kereteinek kiépítése és az iskolák vagyónának kezelése. A rendelet szerint az iskolákat fenntartói szempontból államosították, viszont azokban továbbra is a katolikus hitvilág felszentelt oktatói tanítottak. Ezt a helyzetet több katolikus egyházjogász is sérelmezte, mivel az önállóságuk csorbulását látták benne. Az állam és az egyház összefonódása ugyanakkor így még erősebb lett, és a vallásos nevelés továbbra is fontos szerepet töltött be (*Nagy E.*, 2012).

A tanulmányi rendelet kidolgozása szinte egy időben történt Bécsben, a helyi tanulmányi bizottság képviselőjében, és Pozsonyban, ahol a magyar kancellária képviselte a nemzeti érdekeket. Az uralkodó eredeti szándéka az volt, hogy

Magyarországot örökös tartományként olvassa be az osztrák mintára kidolgozott tanulmányi rendbe. Azonban sem az iskolák tárgyi körülményei, sem a személyi feltételek nem álltak rendelkezésre az egységesítéshez. Emellett a magyar nemzeti öntudat és a nemzeti identitás érzése is fokozódni kezdett ebben az időben. Ezen indokok szolgáltattak alapot Ürményi József és társai munkájának. A magyar kancellária képviselőiben ők készítettek el a hazai vonatkozású oktatási tervezetet (*Mészáros, Németh és Pukánszky, 2003*), melyben az uralkodó elvárásának megfelelően az abszolút államhatalom érdekeit szem előtt tartva egy centralizált rendszer kiépítését célozták meg (*Csóka, 1939*).

A Ratio Educationis eredetileg négyosztatú volt. Ürményiek szövege elsőként az iskolák igazgatását fejtette ki, második részében a gazdasági tényezőket részletezte, a harmadik részben a tananyagokat és módszereket taglalta, majd a negyedik részben a fegyelmezési eszközöket rögzítette. Később azonban az első két rész összevonásra került.

Mária Terézia elismerő szavakkal illette az elkészült oktatási tervezetet, majd engedélyezte annak helybenhagyását és további kidolgozását. A végső formáját 1777-ben nyerte el, ekkor adták ki Bécsben, elsőként német, majd később latin nyelven (*Friml, 1913; Rávasz, Felkai, Bellér és Simon, 1961*).

AZ OKTATÁSI RENDSZER ALAPJAI A RATIO EDUCATIONISBAN

A Ratio Educationis bevezetőjében az uralkodó a nevelés és az oktatás fontosságát hangsúlyozta. Kiemelte, hogy az oktatásügy az ország sarokköve, az általános jólét alapja, és a keresztény hitvallásnak megfelelően az „isteni Lény” tiszteletét hirdeti. Ezen cél eléréséhez Magyarország adottságaira három szempontból tekintett:

1. Társadalmi összetétel
2. Tudományágak és művészetek
3. Tanerő biztosítása

Az oktatási rendszer alapjainak letételéhez elsőként a társadalmi hálót térképezték fel: külön vizsgálták a nemzeti hovatartozást, a vallási meggyőződést és a polgároknak foglalkozásuk által a társadalomban betöltött szerepét. Feladatuknak tekintették, hogy az iskola képes legyen alkalmazkodni ehhez a sokféleséghez. Külön pontban rögzítették a tanító képességét arra vonatkozólag, hogy az anyanyelvén kívül az országban gyakrabban használt nyelveken is tudjon beszélni. Előírták továbbá, hogy az iskola és a közművelődés alkalmazkodjon a polgárok vallási szokásaihoz, és lehetőséget biztosítson a tanulásra minden polgárnak, foglalkozásuktól, rangjuktól, vagyoni helyzetüktől függetlenül.

A tudományterületek vizsgálatánál azt vallották, hogy a tanított tantárgyaknak és azok oktatása mélységének összefüggésben kell állnia a lakosok tár-

sadalmi helyzetével. Fontos követelmény volt továbbá, hogy egy adott iskolatípus befejezése után a tanuló alkalmas legyen magasabb szintű képzésben való részvételre is.

Az oktatás színtereit tekintve: a gyerekek először a népiskolákban kezdtek tanulni, majd a latin/grammatikai iskolában, gimnáziumban folytathatták tanulmányaikat. Ezt követően az akadémián, majd a királyi egyetemen csúcsosodott ki az oktatási piramis (Friml, 1913). A rendelet a tankötelezettséget is szabályozta, így a 6. életévet betöltött gyermeknek kötelező volt az iskola intézményében tanulnia, egészen 12 éves koráig.¹

AZ OKTATÁSI RENDSZER POLITIKAI KORMÁNYZÁSA

Az oktatási rendszer hatékony működésére a megfelelően képzett pedagógusokon kívül szükség van azokra az emberekre is, akik a rendszert irányítják és ellenőrzik. Azokra, akik intézkedéseket, döntéseket hoznak a hétköznapi és speciális oktatásszervezési ügyekben, gazdasági kérdésekben, valamint akik az intézményt képviselik a nyilvánosság előtt.

Erre a célra neveztek ki minden iskola élére igazgatókat. Az országot kilenc tankerületre osztották (Pozsony, Besztercebánya, Buda, Győr, Pécs, Nagyvárad, Kassa, Ungvár és Zágráb),

amely tankerületek élén a királyi tanulmányi főigazgatók álltak. A főigazgatók számadással tartoztak a királyi helytartó tanácsnak, amelynek munkáját az uralkodó egy személyben felügyelte és irányította (Kosáry, 1977). A királyi helytartó tanács minden hónap végén tárta

a felség elé azokat a jegyzőkönyveket, amelyeket a rendszeres tanácskozásokon vettek, így ő viszony-

lag frissen tájékozott volt a legfontosabb ügyeket illetően. A törvény kiemelte azt is, hogy a gazdasági ügyekben döntést kizárólag a király hozhat.

A tanszékek élére kinevezendő vezetőkre is csak javaslatokat tehetett a királyi helytartó tanács, a végső döntést az uralkodó hozta meg (Friml, 1913).

A népiskolákra – vagyis a mai értelemben vett általános iskolákra – különös gondossággal figyeltek. Úgy tartották, hogy a tudás első magvait itt ültetik el a gyerekekben, és felismerték, hogy itt zajlik a nevelésnek egy olyan fontos szakasza, amely a társadalom széles részét fogja érinteni. Éppen ezért, az itt zajló munkafolyamatok ellenőrzésére külön királyi felügyelőt állítottak, aki gyakran ellátogatott az iskolába, és minden tárgyi és személyi feltételt, valamint személyközi kapcsolatokat (akár a tanító és az igazgató kapcsolatát is) ellenőrzése alá vont. Kisebb ügyekben döntéshozatali képességgel bírt. Amennyiben a feltárt eseményt rendkívülinek találta, jelentette a feljebbvaló hatalmi szervnek,

gazdasági ügyekben döntést kizárólag a király hozhat

¹ HU-MNL-OL-F 539 Iskolaiügyi szabályrendeletek (1847–1855): Magyarázatok az esk. magas oktatásügyi minisztérium által tervezett népiskolák állapotát kimutató táblákat illetően. (14. pont). 1853. március 15.

a tankerületi királyi főigazgatónak. Feladatai közé tartozott az is, hogy ellenőrizze: a tanítók szigorú fegyelmet követhetnek-e a gyerekektől. A cél az is lehetett: fegyelmezett állampolgárt nevelni, aki tiszteli embertársait és a hatalom feljebbvalóságát (Friml, 1913).²

Láthatjuk tehát, hogy az uralkodó a munkafolyamatok ellenőrzésén keresztül szinte mindenhol megjelent, fegyelmet és tiszteletet parancsolva hatalmának. Bár az oktatás a nevelés ügyét, a közjót és a társadalom jobbá tételét kívánta szolgálni, a politikai érdek erős befolyással hatotta át a rendszert.

A főbb vezetők kinevezésének kérdéséről is az uralkodó döntött egy személyben. A rendszer kiterjedtsége miatt természetesen kisebb ügyekben önálló döntést is hozhattak a vezetők, de az ellenőrzési lánc miatt, a folyamatos elszámolási és elszámoltatási kötelezettség, továbbá a népiskolák kettős szintű felügyelete miatt joggal gondolhatjuk tolakodónak a hatalom jelenlétét.

Az abszolutista irányítás jegyeit fedezhetjük fel a királyi egyetemek szervezetében is, ahol a négy kar (orvosi, hittudományi, jogi, bölcsészeti) igazgatója mellett a humán és a szabad tudományok igazgatóját a király nevezte ki.

Feladataik között rögzítik, hogy „[h]a a tanárok valamelyike makacs viselkedést tanúsít, a tanács enemű vétsé-

géről az előleges kimerítő vizsgálat megajtése után és saját véleményének csatolásával a királyi helytartótanácsnak s ennek közvetítésével a királyi felségnek jelentést tesz” (Friml, 1913, 50. o.).

Ennek értelmében tehát a királlyal vagy annak képviselőjével szemben más véleményt nem volt célszerű állítani, inentől kezdve pedig az igazgatók hatásköre inkább csak látszólagos volt. Ugyanez vonatkozott az egyetemi tanárookra is, akiknek esetében szintén törvényben rögzítették a „makacs viselkedés” következményeit.

Külön figyelemre méltó, hogy az egyetemen a szabad és nemes művészek is képviseltették magukat. Emellett voltak hitszónokok is, akik a hit által tanított erkölcsi nevelést képviselték az akadémiákon. Meg kell említeni továbbá az akadémiai hivatalosolgát, a pedellust, aki a mai értelemben vett portás, karbantartó tevékenységét végezte el, valamint az akadémiai hatósági gyűlésen törvényszolgaként jelent meg (Friml, 1913).

A főgimnáziumok, gimnáziumok és grammatikai iskolák működése, szervezeti felépítése hasonló volt az egyetemi struktúrához. Az igazgatókat itt is királyi döntéssel választották, és gyakran a tanárok személye felől is az uralkodó döntött.

gyakran a tanárok személye felől is az uralkodó döntött

² Levéltári kutatásom során találtam egy, az 1850-es évek elején készített táblázatot, amely pontosan ezen személyközi kapcsolatok értékelésére szolgált. Ebben külön feljegyezték a vizsgált személy szorgalmát, ügyességét, tevékenységét is, amelyeket a kitűnő, jó és közepes minősítésekkel értékelték: HU-MNL-OL-F 539 Iskolaügyi szabályrendeletek (1847–1855), Magyarázatok az esk. magas oktatásügyi minisztérium által tervezett népiskolák állapotát kimutató táblákat illetően. (22. pont). 1853. március 15.

A tanárookra itt is szigorú szabályok vonatkoztak, és jelen voltak a hitszónokok és pedellusok is (*Friml*, 1913).

A népiskolák helyzete azonban rendkívül különös volt. Ahogy korábban említettük, ennél az iskolatípusnál kivételes gondossággal akarták segíteni az ifjú nemzedék tudásának gyarapodását. Az intézkedésekből azonban valami egészen más látszik.

Az oktatás legelső színterét földrajzi elhelyezkedésüktől függően három osztályba csoportosították:

1. Az elsőrendű nemzeti iskolák (elsőrendű népiskolák, főtanodák, elemi főtanodák)
2. A nagyobb városi nemzeti iskolák
3. A kisebb városi-falusi népiskolák

Az elsőrendű népiskola követendő példaként kívánt szolgálni a többi népiskolának. Ezekben képezték ki azokat a tanítókat, akik a felnövekvő generációt nemcsak tanították, hanem akár az iskolák élén vezetőként is szolgálhattak. (Itt fontos megemlíteni azt, hogy a tanárképzés színhelyül szolgáltak még az árvaházak is, ahol a fiúgyermeket ösztönözték a tanítói pályára.) A rendelet ebben az iskolatípusban nem határozza meg szigorúan a tanítók számát, azonban megjegyzi, hogy minden tantárgyat más tanárnak kell tanítania. A gyerekek tanultak itt szépírást, rajzot, zenét, mértant, számtant, hittant és idegen nyelvet. A törvény külön rendelkezik arról, hogy a tantárgyakat részletesebben, elmélyültebben kell tanítani, mint a többi népiskolában, továbbá a tanítóknak egységes módszert kell alkalmazniuk a tanítás folyamán. (*Friml*, 1913)

Az alkalmazott módszer(ek)ről részletesebb képet ugyan nem kapunk a törvényből, viszont tudjuk, hogy az 1770-es évek után a Habsburg Birodalom népiskoláiban már elterjedt az ún. „normamódszer”, amelyet Ignaz Johann Felbiger sziléziai apát dolgozott ki. A módszer öt elemből tevődött össze:

1. „osztálytanítás”: amikor a teljes osztály egészéhez szól a tanító;
2. „együtt olvasás”: a tanulók ekkor fennhangon együtt olvasnak;
3. „kezdőbetűs módszer”: a tanító a tananyag mondatainak csak a kezdőbetűjét írja fel a táblára, ez alapján kell a tanulóknak memorizálni az anyagot;
4. „táblázatos módszer”: a memorizálás alapjául táblázatok szolgálnak;
5. „katekizáló módszer”: kérdés-felelet formában történő tanulás-tanítás.

A módszert megismertették a magyarországi és erdélyi tanítókkal, akik a saját iskoláikban alkalmazni tudták azt. Így rövid idő alatt hazánkban is elterjedt tanítási módszerré vált. (*Szabó*, 2008)

A királyi felügyelő természetesen soha nem maradt távol ezektől az iskoláktól, mindent figyelt, feljegyzést készített, és továbbította azt a feljebbvaló hatalmi szervnek. Mellette az iskolaigazgatónak is hasonló feladat jutott; ő a tanárok és a gyerekek erkölceit is figyelemmel kísérte. Erről ún. „táblázatos kimutatásokat” készített a félévi jelentésekben. A cél tehát az uralkodói hatalom állandó jelenlétének fenntartása, a totális megfigyelés és a felügyelet az iskolák rendje, valamint a tanárok erkölcsi magatartása fölött.

A *másodrendű*nek mondott népiskolák nagyobb városokban helyezkedtek el, és ezekben mindösszesen öt tanító állt a gyerekek rendelkezésére. Egy latinnyelv-tanár, egy hitoktató és három másik tanár, akik tudományokra és jó erkölcsre tanították a diákokat. Az intézmények igazgatói az elsőrendű népiskolákból kerültek ki, az adott város nyelvét anyanyelvi szinten beszélték, de további követelmény volt irányukban a német nyelv ismerete is.

A tanítói állásra leginkább kántorokat és orgonistákat alkalmaztak, akiket a városi vezetőség és a lelkész személyesen választott ki. Figyelembe vették az elsőrendű népiskola igazgatójának ajánlólevelét és az elsőrendű népiskola befejezéséről kiállított bizonyítványt. Fontos megjegyezni, hogy a tanítók javadalmazása és ellátása a város saját felelőssége volt, az állam erre külön anyagi forrást nem biztosított. Amennyiben a város ennek nem tudott eleget tenni, a királyi felügyelő szerzetesrendek bevonásával kívánt segítséget nyújtani a helyi tanítóknak (Friml, 1913).

A *harmadik* rendben a kisvárosi és falusi iskolák álltak, ahol a helyzet kiábrándító volt. Itt már a hitoktatón kívül legfeljebb egy tanítót alkalmaztak. A tanított tantárgyak tekintetében is különböztek a többi iskolától, hiszen a törvény kimondja: „[itt] az ifjúságnak társadalmi helyzetéhez képest sokkal kevesebb ismeretre van szüksége; továbbá, több tanító fenntartásának költségeit rendszeresen nem bírják fedezni...” (Friml, 1913).

Itt az elemző szemével nézve az oktatási rendszerbe egy egészen durva tévedés

kerül. Talán kimondható ugyanis, hogy ha a társadalmi jólét és haladó szellem eszmeiségét valóban szolgálni akarja az oktatás ügye, akkor pontosan itt, a társadalom „alsó” rétegeiben kellene a legtöbb és legjelentősebb segítséget nyújtani az embereknek. Az államnak meg kellene teremtenie a lehetőséget arra, hogy az itt élő emberek magas színvonalú oktatást kapjanak, és a tudás mint eszköz birtokukba kerülve előrébb vigyék a társadalmat a fejlődés útján. Így viszont az oktatási rendszer széttagoltságát csak tovább erősíti, hogy „[...] a lakosság buzgóságán fog múlni, hogy gyermekeik olyan oktatásban részesüljenek, mely az ő viszonyaiknak megfelel”. (Friml, 1913, 70. o.)

Az országban természetesen működ-

tek olyan intézmények is, amelyek nem élveztek támogatást a tanulmányi közalapból. Ezek voltak az egyházi isko-

lák: az érseki és püspöki lyceumok, a szerzetesrendi iskolák, a papnevelő intézetek, a nemes ifjak akadémiai és konviktusai, és végül azok az intézmények, amelyek nem katolikus szellemben oktattak.

A lyceumok igazgatását a főpapok végezték, és ahogy a rendelet fogalmaz: „[...] semmiben sem függenek a tartományi királyi igazgatóktól...” (Friml, 1913, 71–72. o.). Ez azonban csak rész-igazság, mivel az állam ezekben az intézményekben is utat talált arra, hogy befolyását és hatalmát gyakorolja. A lyceumok igazgatóhelyetteseit a királyi egyetem tanácsa királyi jóváhagyással nevezte ki, így biztosította az állami jelenlétet az intézményben. Annak érdekében, hogy a tanítás szellemissége valame-

az adott város nyelvét anyanyelvi szinten beszélték

lyest megegyezzen az állami intézményekkel, csak olyan tanárokat lehetett alkalmazni a lyceumokban, akik a királyi egyetemen jeles minősítéssel szereztek meg a tudományos fokozatukat. Az itt tanított tan-

anyagra is erős befolyással volt az állam, ugyanis a tanított tételeket – csu-

pán az „egyöntetűség kedvéért” – a királyi akadémia tanácsa is átvizsgálta.

Láthatjuk tehát, hogy az uralkodó több szinten is biztosította befolyását az intézményben. Így az egyházi intézmények élére kinevezett főpap hatalma is csak látszólagos volt.

A szerzetesrendi iskolákat hasonlóan szötte át az uralkodói befolyás, mint a lyceumokat. A szerzetesek voltak azok is, akik a grammatikai iskolákban és a gimnáziumokban a tanítói feladatokat ellátták.

A papnevelő intézetek világa talán az egyetlen olyan színtere az egyházi intézményrendszernek, amely természeténél fogva megkívánja a vallási felekezet mindenre kiterjedő, teljes hatáskörrel történő irányítását. Ennek ellenére az állam ezen intézményekben is erőteljes jelenléttel szervezte meg az ellenőrzés folyamatát, ugyanis a tantárgyakba, az időbeosztásba, a tanulmányi előmenetel feltételeibe és még az intézményvezetők személyébe is beleszólt. Ez utóbbi tekintetében a rendelet kijelenti, hogy lehetőleg a királyi egyetem elvégzését követően kerüljön valaki erre a pozícióra.

A nemesi családból származó gyerekek oktatására külön intézményt létesítettek. Ők úgynevezett konviktusban, bentlakásos iskolában tanulhattak. Az uralkodói

befolyás itt is kiterjedt a tanulmányokra, a vezetők és a tanárok személyére egyaránt.

Az állam ezzel szemben a nem római katolikus egyházi iskolák belügyeibe nem kívánt beleszólni. Az intézmény vezetése

természetesen alá volt rendelve a tartományi királyi tanácsnak, és meghatározott időközönként jelentésköte-

lezettséggel tartozott felé. A rendelet kiemeli, hogy az uralkodói befolyás „[...] a tanulmányi és fegyelmi ügyek korlátait nem fogja átlépni” (Friml, 1913, 74–75. o.). Az államnak persze érdeke volt, hogy a tanulmányi egységesség végett ezekben az iskolákban is ugyanazon tantárgyakat ugyanolyan módszerekkel oktassák, és hogy a mindenkori uralkodó tiszteletére, elismerésére neveljék a tanulókat. Így tehát a tankönyveket is a királyi egyetem biztosította számukra. Másfelől azért is volt fontos a tanulmányi egységesség, hogy az innen kikerülő tanulók bármelyik magasabb intézménytípus oktatásába be tudjanak csatlakozni a későbbiek folyamán. Az uralkodó azonban a vallásgyakorlás teljes területén szabadságot nyújtott az intézmény számára (Friml, 1913).

Az oktatás gazdasági igazgatása, különös tekintettel a tanárok és a népiskolák gazdasági helyzetére

Egy oktatási rendszer alapvető működésének és működtetésének hajtóereje a gazdaság. Hiábavaló a lelkes és odaadó tanítók munkája akkor, ha az állam nem teremti meg a megfelelő feltételeket az oktatáshoz. Szükség van az oktatás színhelyéül szolgáló épületre, a gondnokokra,

az igazgatókra, a tanárookra, a tankönyvekre, de még az oktatás ellenőrzését végző személyekre is.

A tanárok jelenlétére és lelkiismeretes munkájára épül az egész közoktatási rendszer. A tanárokkal találkozik legtöbbit a „köznép”, és viselkedésük nemcsak az intézményről, hanem az oktatási rendszerről és a mindenkori hatalomról formált közvéleményt is megalapozza. Oktató és nevelő munkájuk során a felnövekvő társadalom ifjú tagjait képezik; szerepük egy életre meghatározó lehet bármelyik általa oktatott növendék életében.

A Ratio Educationis elismeri ugyan a tanárok fontosságát, de a fizetésük megállapításánál meglepően fogalmaz: „[...] Ami az évi fizetést illeti, elég gondoskodás történt, hogy a tisztességes megélhetés kifussa belőlük, túlságos mégsem legyen, mert a szerény otthon szorgalomra, a jutalmak versenyre szoktak sarkalni” (*Friml*, 1913, 77. o.). Az uralkodó a tanulmányi közalapból finanszírozta a tanárok fizetését, továbbá biztosította, hogy a szolgálati éveik elteltével arányosan emelkedjen a bérük. Fizetésük mellett jogosultak voltak ún. tiszteletdíjakra is. (Itt meg kell jegyezni, hogy a „versenyre buzdító jutalmak” mellett sem tűnik a fent említett felelősségteljes munkát végző tanár számára méltónak a 18. században értendő „szerény otthon” biztosító jövedelem.)

A népiskolák gazdasági értelemben igencsak kiszolgáltatottak voltak, ugyanis a lakóközösség számára nemcsak a tanár

személyének eltartása, elszállásolása jelentett feladatot, hanem az iskola felépítésének és gondozásának költségeit is ők fizették. Arról, hogy ezek az iskolák rendeltetészerűen működjenek, a királyi felügyelő gondoskodott.

Az elsőrendű népiskolák költségeit azonban a tanulmányi közalapból rendezték, sőt annak igazgatója meghatározott fizetést kapott az elvégzett munkájáért. Az egyes tanítók sorsa viszont közel sem volt ilyen jó, róluk itt is a lakóközösség gondoskodott, viszont ún. „tiszteletdíjakra” jogosultak voltak (*Friml*, 1913).

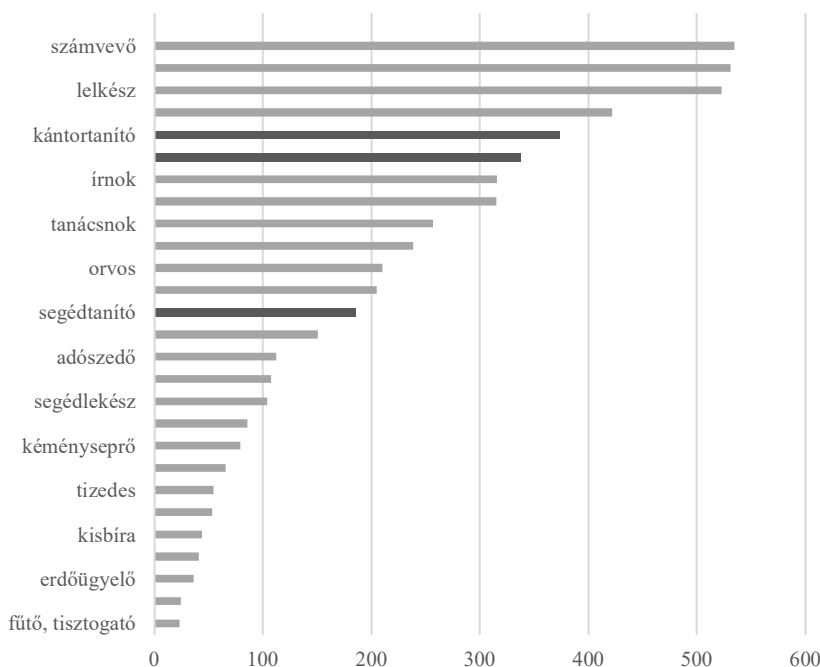
Azért, hogy mégis árnyaltabb képet kapjunk a tanári fizetés mértékéről, a témában levéltári kutatást végeztem. Kutatásom során találtam egy 19. század közepéről a Budai Főtanodából származó dokumentumot, amelyben a tanárok fizetését részletezték. Eszerint történt olyan, hogy a tanárok jövedelmét nem pénzben, hanem terményben vagy földbirtokban fizették ki. Ekkor egy táblázatban rögzítették, hogy az illető hány véka terményt vagy mekkora földterületet kap a kincstártól.³ Amennyiben viszont pénz formájában kapta meg a jövedelmét, akkor az évi 300–400 forint volt.⁴ Ennek nyomán további kutatást végeztem és összehasonlítottam a tanári fizetést a korabeli foglalkozások átlagfizetésével (*I. ábra*). A kutatás alapjaként a Magyar Tudományos Akadémia 1860. évi Pest-Solt megye településstatisztikai felmérését használtam.

³ HU-MNL-OL-F 539 Iskolaügyi szabályrendeletek (1847-1855), Magyarázatok az esk. magas oktatásügyi minisztérium által tervezett népiskolák állapotát kimutató táblákat illetően. (25. alpont). 1853. március 15.

⁴ HU-BFL-VIII.333a 3.kötet. Általános ügyviteli iratok, nagydoboz (1860–1945), Pellet József bejegyzése a Budai Főtanoda naplójába. (212. pont, 1860.09.28.)

1. ÁBRA

Pest-Solt megye átlagfizetése, 1860



FORRÁS: saját szerkesztés⁵

A fenti ábrát Pest-Solt megye 44 településének összesen 641 fizetési adatából állítottam elő. A további vizsgálatomban a tanítói foglalkozásokat egybevettem, tehát tanítóként kezeltem a tanító, a rektor, a kántortanító, a segédtanító, az ideiglenes tanító és a nevelőnő foglalkozásokat.

A tanítói átlagfizetés ebben a megyében 323,96 Ft volt. Azonban a fizetés mértéke nagyban függött az adott

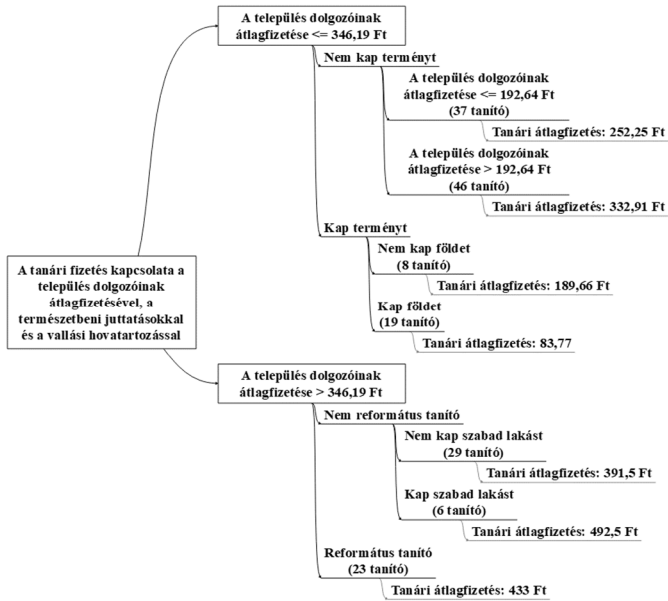
település népességétől, a természetbeni juttatásoktól és a tanár vallási hovatartozásától is.

Kutatásom további részében azokkal az adatokkal foglalkoztam, ahol ismert volt a város népessége. A fizetést befolyásoló legfontosabb tényezőket a következő regressziós döntési fán ábrázoltam (2. ábra).

5 Adatforrás: Pest-Solt megye 1860. évi településstatisztikai leírása.

2. ÁBRA

A tanári fizetés kapcsolata a település dolgozóinak átlagfizetésével, a természetbeni juttatásokkal és a vallási hovatartozással



FORRÁS: saját szerkesztés⁶

Az ábrából 73,12%-os korrelációs pontossággal olvashatjuk le, hogy a magasabb átlagfizetéssel rendelkező (>346,19 Ft) településen dolgozó nem református tanítók közül a szabad lakást kapó tanárok átlagosan 101 Ft-tal kerestek többet, mint azok a tanárok, akik nem kaptak szabad lakást. A többi településre pedig igaz volt az az állítás, hogy azok a tanárok, akik nem kaptak terményt, jelentősen többet kerestek átlagosan, mint a terményt kapó kollégáik.

Különösen keveset kerestek azok a tanítók, akik termény mellett földbirtokot is kaptak.

A tanárok fizetését Pest-Solt megye járásai szerint (Ceglédi, Kalocsai, Kiskőrösi, Dunavecsei, Kecskeméti) is vizsgáltam. Ezek közül a Kalocsai járásban (lásd a 3. ábrát is) 78,10%-os korrelációs pontossággal a következő megállapításokat tehetjük:

Ha az iskola

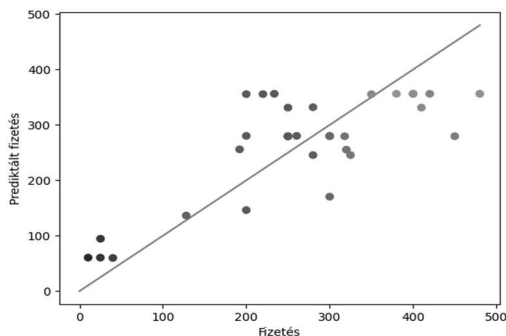
- nem tartozott egy felekezethez sem, akkor 279,57 volt a tanító alapfizetése;

⁶ Adatforrás: Pest-Solt megye 1860. évi településstatistikai leírása. Mintaszám: 168, tanári átlagfizetés: 326,1 Ft.

- római katolikus felekezethez tartozott, akkor 255,31 volt a tanító alapfizetése;
- református felekezethez tartozott, akkor 245,54 volt a tanító alapfizetése;
- kapott terményt, akkor az 185,7 forinttal csökkentette a tanító alapfizetését;
- kapott földet, az 0,65 forinttal növelte a tanító alapfizetését;
- kapott szabad lakást, akkor az 75,97 forinttal növelte a tanító alapfizetését

3. ÁBRA

A Kalocsai járás regresszióanalízise



FORRÁS: saját szerkesztés⁷

A Kiskőrösi járásban pedig (lásd a 4. ábrát is) 84,92% korrelációs pontossággal állapíthatjuk meg, hogy ha az iskola

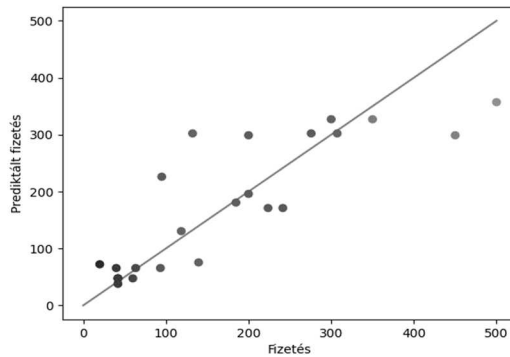
- nem tartozott egy vallási felekezethez sem, akkor a tanító alapfizetése 302,16 forint volt;
- római katolikus volt, akkor a tanító alapfizetése 357,1 forint volt;
- ágostai felekezethez tartozott, akkor a tanító alapfizetése 274,17 forint volt;
- izraelita felekezethez tartozott, akkor 317,41 forint volt a tanító alapfizetése;
- református felekezethez tartozott, akkor 298,88 forint volt a tanító alapfizetése;
- evangélikus felekezethez tartozott, akkor 292,28 forint volt a tanító alapfizetése;
- kapott terményt, akkor a tanító alapfizetéséből 105,2 forintot vontak el;

⁷ Adatforrás: Pest-Solt megye 1860. évi település-statisztikai leírása. Mintaszám: 32, tanári átlagfizetés: 263,99 Ft.

- kapott földet, akkor a tanító alapfizetéséből 131,06 forintot vontak el;
- szabad lakást is kapott, akkor 9,61 forinttal növekedett a tanító alapfizetése.

4. ÁBRA

A Kiskőrösi járás regresszióanalízise



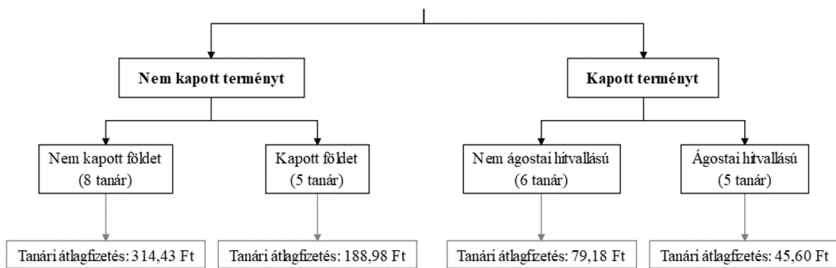
FORRÁS: saját szerkesztés⁸

A Kiskőrösi járás fizetési adatainak vizsgálata során a fizetést befolyásoló leg-

fontosabb tényezőket ábrázolom a következő regressziós döntési fán (5. ábra):

5. ÁBRA

A tanári fizetést befolyásoló tényezők a Kiskőrösi járásban



FORRÁS: saját szerkesztés⁹

⁸ Adatforrás: Pest-Solt megye 1860. évi település-statisztikai leírása. Minta szám: 24, tanári átlagfizetés: 173,475 Ft.

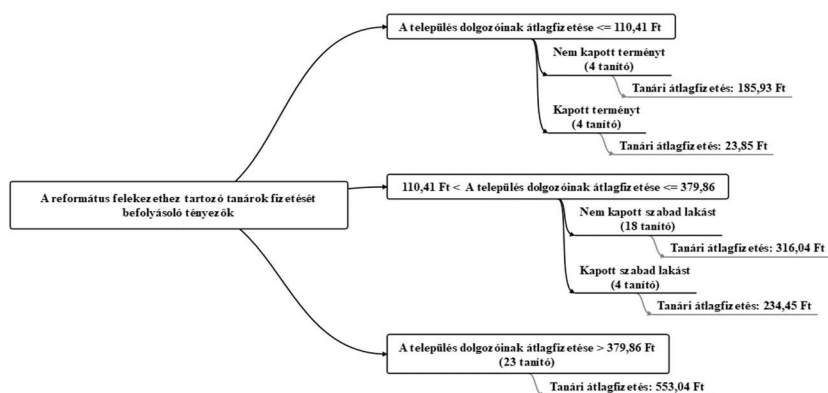
⁹ Adatforrás: Pest-Solt megye 1860. évi település-statisztikai leírása. Minta szám: 24, tanári átlagfizetés: 173,475 Ft.

A fenti ábrából láthatjuk, hogy legjobban a természetbeni juttatások befolyásolták a tanár fizetését. A földbirtokkal rendelkező és nem rendelkező, terményi szolgáltatásban nem részesülő tanárok átlagfizetési között 125,45 Ft különbség volt. Érdekes külön vizsgáljunk az ágostai hitvallású iskolák tanítóit, ugyanis esetükben a terményi szolgáltatásban részesülő tanárok átlagfizetése a

korábban felsorolt foglalkozások közül a harangozó fizetésével került egy szintre. A tanárok fizetését külön vizsgáltam az iskolák vallási felekezethez való hovatartozása tekintetében is. Ezek közt a leg-erősebb kapcsolatot a református felekezetenél találtam, 86,69%-os korrelációs pontossággal (6. ábra).

6. ÁBRA

A református felekezethez tartozó tanárok fizetését befolyásoló tényezők



FORRÁS: saját szerkesztés¹⁰

A fenti ábrán láthatjuk, hogy a szegényebb településeken a terményt kapó tanárok átlagfizetése 162 forinttal volt kevesebb, mint a terményben nem részesülő tanárok átlagfizetése.

Összességében tehát a tanári fizetés nagyban függött a település dolgozó-

inak átlagfizetésétől, a természetbeni juttatásoktól, a szabad lakhatástól és a vallási felekezethez való tartozástól egyaránt. Megyei vonatkozásban a többi foglalkozáshoz hasonlítva jó fizetésnek számított, azonban voltak olyan tanárok is, akik mindösszesen évi 10,4; 20; 40; vagy éppen 63 forintot kerestek, kaptak

¹⁰ Adatforrás: Pest-Solt megye 1860. évi település-statisztikai leírása. Mintaszám: 53, tanári átlagfizetés: 380,562 Ft.

terményt és földet, de a szabad lakhatás már nem minden esetben volt megoldott számukra. Azoknál a tanároknál, akik semmilyen természetbeni juttatásban nem részesültek, és szabad lakást sem kaptak, a fizetés évi 50 és 675 forint között lehetett – összesen átlagosan 399,5 forintot kerestek. A vallási hovatartozással összefüggésben a legszegényebb tanárok – akik évi 100 forint alatt kerestek – jellemzően református, ágostai vagy evangélikus hitvallásúak voltak. Az évi 400 forint fölött kereső tanárok pedig jellemzően római katolikus vagy református felekezethez tartoztak. A legtöbb kereső tanár a megyében egy olyan római katolikus tanító (kántortanító) volt, aki átlagosan évi 1350 forintot keresett minden természetbeni juttatással együtt és szabad lakhatással. Így tehát 1860-ban a tanári fizetés mértékéről és méltó voltáról nagyon nehéz általános ítéletet mondani.

IRÁNYÍTÁS ÉS FINANSZÍROZÁS – PÁRHUZAMOK

Az önkormányzattól a tankerületig

A 21. századi Magyarországon az oktatás területét érintő újraközpontosítási folyamat fordulópontja 2013. január 1. Ettől a naptól számítva a 2012. évi CLXXXVIII. törvény értelmében az önkormányzati fenntartású köznevelési intézményeket egyetlen központ alá (Klebsberg Intézményfenntartó Központ, KLIK), állami fenntartásba szervezték

át. Az önkormányzatok csupán működési jogokat gyakorolhattak: ők biztosították az iskola tárgyi feltételeit és a nem pedagógiai munkát végző személyek foglalkoztatását, míg az állam döntött az intézmény alapításáról, megszüntetéséről, a pénzügyi források kezeléséről, az igazgatók kinevezéséről és a pedagógusok foglalkoztatásáról is.

Néhány évvel később a 134/2016. (VI. 10.) Korm. rendeletben a megváltozott hatáskörű Klebsberg Központ alatt 58 tankerületet hoztak létre, ame-

lyekhez a korábbi KLIK feladatai közül számosat delegáltak: a tankerületek saját költségvetéssel rendelkeznek, és a korábbi önkormányzati

és állami fenntartói hatásköröket egyszerűen gyakorolják. A tankerületeken belül működik egy ún. tankerületi tanács is, amely a tankerület oktatásszervezési és gazdasági ügyeit véleményezi, és bizonyos esetekben javaslatokkal él. A területbe egy főt delegál a Nemzeti Pedagógus Kar, a többi delegált pedig az Országos Nemzetiségi Önkormányzatok Szövetségéből, az Országos Önkormányzatok Szövetségéből, a Nagycsaládok Országos Egyesületéből és a tankerület fenntartása alá eső intézmények diákönkormányzatából kerül ki. A delegáltak mindegyikét a terület maga jelölheti, személyükről a végső döntést azonban az oktatásért felelős miniszter hozza meg. Eszerint tehát a tankerületi tanács *nem működhet a legfelső politikai hatalom felügyelete és befolyása nélkül.*

A tankerület hatáskörét később a 308/2017. (X. 27.) Korm. rendeletben bővítették ki. Ez már az intézmények szakmai alapdokumentumait is szabályozza, amivel az önállóságukat jelentős mértékben csökkenti.

Láthatjuk tehát, hogy a politikai hatalom az iskolai vezetők hatáskörének leépítésével és a tankerületi központok jogainak növelésével éri el az irányítás központosítását.

Az iskolák kompetenciamérésének átlagolt eredményei – területi egyenlőtlenségek

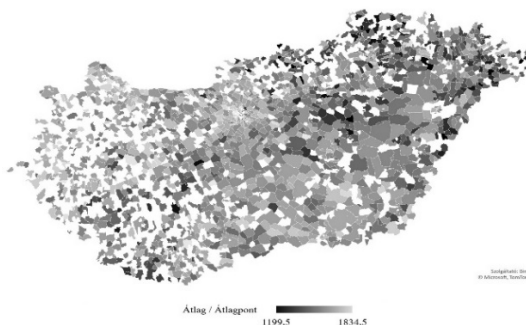
A Ratio Educationis által felvázolt intézményrendszerben az oktatás legelső színhelyei a népiskolák voltak. Ahogy

korábban láttuk, a kisvárosi és falusi iskolák a tanított tantárgyakban és a tanítók számában is elmaradtak az elsőrendű nemzeti iskoláktól.

Napjainkban a tartalmakban nem lehet ekkora különbség az általános iskolák között, hiszen a Nemzeti alaptanterv egyforma követelményt állít az iskolák elé, függetlenül azok elhelyezkedésétől. Az eredményességben azonban – a kompetenciamérések eredményét alapul véve – ennek ellenére komoly különbségeket tapasztalhatunk: Magyarország északi, észak-keleti, keleti és dél-nyugati kisebb városai és falvai között jelentős azoknak az iskoláknak a száma, amelyek az országos átlagnál lényegesen rosszabbul teljesítenek (7. ábra).

7. ÁBRA

Az általános iskolák kompetenciamérés-eredményei irányítószámra bontva. 2019. 8. évfolyam (szövegértés-matematika átlag)¹¹



FORRÁS: saját szerkesztés¹²

Szemléletesebb ábrát kapunk, ha mindent megyei bontásban is megvizsgáljuk,

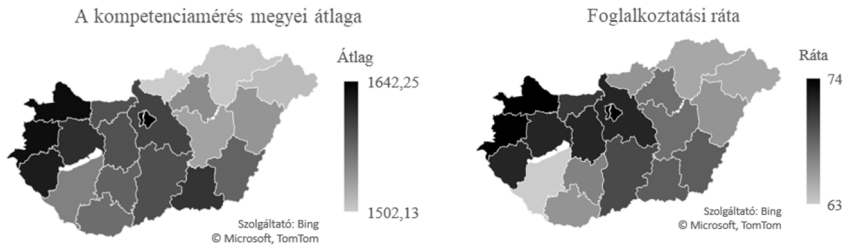
és összevetjük a foglalkoztatottsági ráta megyei adataival (8. ábra).

¹¹ Az ábra elkészítéséhez az általános iskola 8. évfolyamának a 2019-es kompetenciamérés szövegértés- és matematikaeredményeit vettem alapul. Az eredményeket irányítószámok szerint csoportosítottam. Mivel egy irányítószámhoz több iskola is tartozott, ezért az egyes csoportokhoz meghatároztam a kompetenciamérés eredményeinek az átlagát.

¹² Adatforrás: https://dari.oktatasi.hu/kir_okm_keres (szűrési paraméterek: 2019. 8. évfolyam).

8. ÁBRA

A kompetenciamérés megyei átlaga¹³, illetve a foglalkoztatási ráta megyei bontásban¹⁴



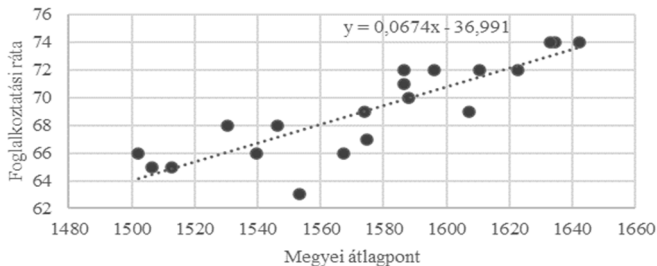
FORRÁS: saját szerkesztés¹⁵

A két térképet összehasonlítva megfigyelhető, hogy ahol alacsonyabb volt a foglalkoztatási ráta 2019-ben, ott a kompetenciamérés is gyengébben sikerült.

Ezt szemléltetendő, regresszióanalízissel meghatároztam a megyei átlagpontokat, a foglalkoztatási ráta függvényében (9. ábra)

9. ÁBRA

Kapcsolat a kompetenciamérés megyei átlagpontjai és a foglalkoztatási ráta között



FORRÁS: saját szerkesztés¹⁶

¹³ Adatforrás: https://dari.oktatas.hu/kir_okm_keres (szűrési paraméterek: 2019. 8. évfolyam); https://www.ksh.hu/docs/helysegnevtar/hnt_letoltes_2021.xlsx.

¹⁴ Adatforrás: <https://map.ksh.hu/timea/?locale=hu> (szűrési paraméterek: Mutató: Foglalkoztatás, munkanélküliség – A 15–64 éves népesség foglalkoztatási rátája; Területi felbontás: Megye; Év: 2019).

¹⁵ Adatforrás: https://dari.oktatas.hu/kir_okm_keres (szűrési paraméterek: 2019. 8. évfolyam); https://www.ksh.hu/docs/helysegnevtar/hnt_letoltes_2021.xlsx; <https://map.ksh.hu/timea/?locale=hu> (szűrési paraméterek: Mutató: Foglalkoztatás, munkanélküliség – A 15–64 éves népesség foglalkoztatási rátája; Területi felbontás: Megye; Év: 2019).

¹⁶ Adatforrás: https://dari.oktatas.hu/kir_okm_keres (szűrési paraméterek: 2019. 8. évfolyam); *illetve*: https://www.ksh.hu/docs/helysegnevtar/hnt_letoltes_2021.xlsx; *illetve*: <https://map.ksh.hu/timea/?locale=hu> (szűrési paraméterek: Mutató: Foglalkoztatás, munkanélküliség – A 15–64 éves népesség foglalkoztatási rátája; Területi felbontás: Megye; Év: 2019)

Az ábrából leolvasható, hogy az oktatás minősége ma sem független az iskola lokális helyzetétől.

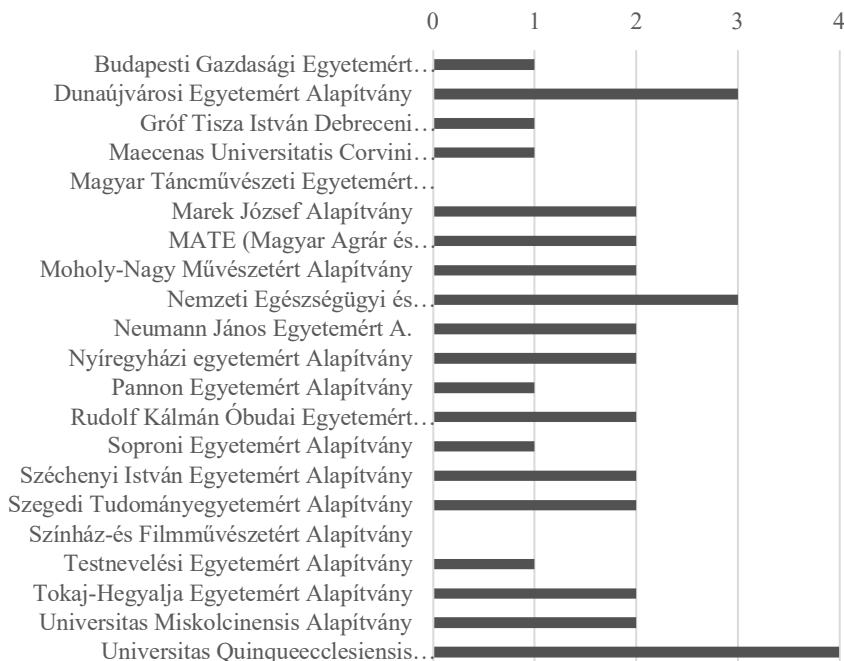
Az egyetemek alapítványba szervezése

2019-től megindult a felsőoktatási intézmények alapítványba szervezése. Az állam látszólag háttérbe vonult a felsőoktatás irányításától, és decentralizálta

azt. Az alapítványok kuratóriumába miniszterek és politikai szereplők kerültek. A 10. ábrán szemléltetni kívánom az egyes alapítványok kuratóriumában szereplő magas beosztású állami tisztviselők számát (miniszter, miniszteri biztos, miniszterhelyettes, államtitkár, polgármester, alpolgármester, miniszterelnöki megbízott, miniszterelnöki főtanácsadó, miniszterelnöki tanácsadó, országgyűlési képviselő, kormánybiztos).

10. ÁBRA

Politikai szereplők száma a kuratóriumi tagok között



FORRÁS: saját szerkesztés¹⁷

¹⁷ Adatforrás: <https://modellvltas.kormany.hu/alapitvanyok>.

Láthatjuk, hogy a legtöbb kuratóriumban két politikai szereplő vesz részt. A pécsi egyetem alapítványában (Universitas Quinqueecclesiensis Alapítvány) kiugróan magas számban vannak jelen, ugyanakkor az SZFE és a Magyar Táncművészeti Egyetem alapítványai-
ban közvetlenül nincsenek magas beosztású állami (jelenlegi vagy volt) politikai szereplő. Ugyanakkor a kuratóriumban lehetnek egyéb olyan tagok, akik politikaközeli háttérrel rendelkeznek.

Az állam a saját szerepét partneri együttműködésként fogalmazza meg, és az oktatás minőségét objektív teljesítménymutatók használatával értékeli (*Felsőoktatási Modellváltás*, é. n.). Közvetlenül nem az oktatás folyamatába szól bele tehát, hanem annak értékelésével közvetett módon irányítja azt.

Összességében tehát a felsőoktatás területén látszólag egy olyan privatizáció valósult meg, ahol a politikai vezetés közelebb került az oktatás ellenőrzéséhez és irányításhoz.

A pedagóguséletpálya-modell és a pályaelhagyás kapcsolata

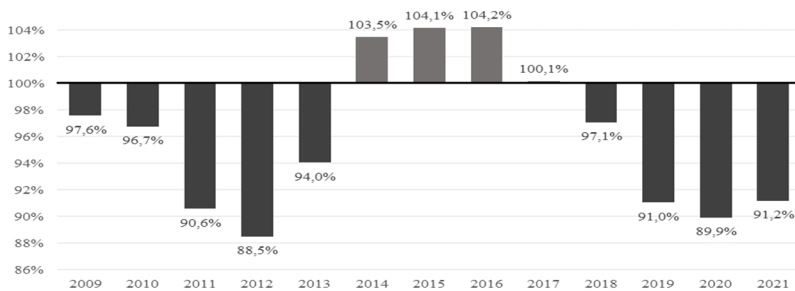
A tanárok jelenkori „életpályamodell” rendszere annyiban hasonló a Ratio Educationisban foglalt elképzeléshez, hogy a tanárok fizetése napjainkban is a szakmában eltöltött idő alapján növekszik.

A tanári illetmények megállapítása az úgynevezett „vetítési alap” segítségével történik, melynek összege jelenleg a 2014. évi minimálbér (101 500 Ft).

A pedagóguséletpálya-modell eredetileg a *mindenkori* minimálbért használta vetítési alapként, lehetővé téve, hogy a pedagógusbérek a nemzetgazdasággal együtt mozogjanak. Azonban 2015-től a vetítési alapot a költségvetési törvény határozza meg, és az összeget azóta is változatlanul hagyták, ami így nem követte a többi ágazat bérmozgásait (*Polónyi*, 2019). A 11. ábrán azt szemléltetem, hogy az elmúlt 12 év során hogyan mozgott a pedagógusfizetés az átlagbérehez képest.

11. ÁBRA

Hány százaléka a teljes átlagbére az oktatás¹⁸ átlagbére?



FORRÁS: saját szerkesztés¹⁹

¹⁸ Az oktatás nemzetgazdasági ágának átlagbérebe nemcsak a tanárok, hanem az oktatási tevékenységet végző intézmények munkavállalói is mind az oktatás nemzetgazdasági ágban kerültek számbavételre.

¹⁹ Adatforrás: https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0054.html

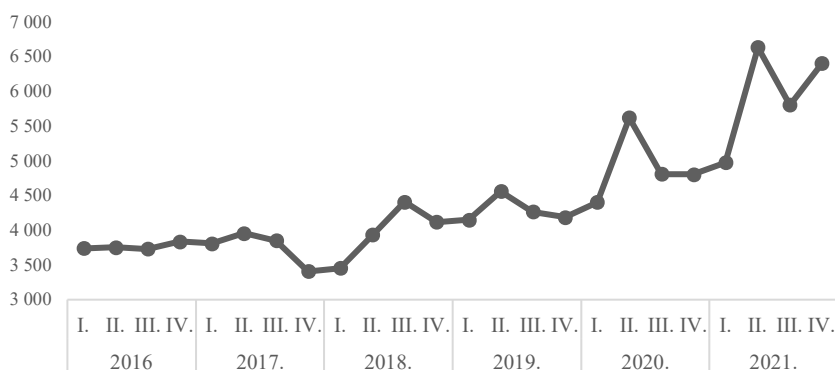
Láthatjuk, hogy 2009 és 2013 között, valamint 2018 és 2021 között az oktatásban dolgozók átlagbére jóval alacsonyabb volt, mint az összes foglalkoztatott jövedelméből számolt átlagkereset. 2009 és 2012 között 10%-kal csökkent az oktatási ágazatban dolgozók fizetésének az átlaghoz viszonyított aránya, azonban 2012 és 2016 között – összefüggésben a 2013. szeptemberében életbe lépett életpályamoddellel – nagy léptékű emelkedés volt tapasztalható.

2016-tól viszont – a vetítési alap fent leírt befagyasztása következtében – ismét erőteljes csökkenést láthatunk, amellyel a 2011-es és a 2012-es évek színvonalára jutottunk vissza. Ezzel együtt folyamatosan nő a pályaelhagyó tanárok száma, illetve a betöltetlen állásoké (12. ábra).

A következő ábrán a betöltetlen tanári állások alakulását szeretném szemléltetni, amelyet 2016-tól negyedéves bontásban tüntettem fel.

12. ÁBRA

Betöltetlen tanári állások negyedévenként



FORRÁS: saját szerkesztés²⁰

A grafikonon látható, hogy 2018 első negyedétől folyamatosan nő a tanárhiány – ami vélhetőleg egy komoly pályaelhagyási tendenciát tükröz –, és ebben ráadásul 2020-ban és 2021-ben ugrásszerű növekedést lehet megfigyelni.

A pályakezdeők pályaelhagyása (vagy pályára nem állása) természetesen csak azok opciója, akik nem részesültek Klebelsberg

Ösztöndíjban. Az állam ugyanis ezen ösztöndíjprogrammal kívánja enyhíteni a tanárhiányt úgy, hogy a támogatott hallgatókat a folyósítás idejével arányos ideig kötelezi a tanításra.

A tanárok anyagi megbecsülésének a hiánya tehát a rendszer egészét is érintő feszültséghez vezet (tanárhiány).

²⁰ Adatforrás: https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qli027c.html; illetve https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0159.html

PÉLDA A KÖZVETETT BEFOLYÁSRA: A RATIO EDUCATIONIS HATÁSA A ZENEOKTATÁSRA

A zeneoktatás helyszínéül az elsőrendű népiskolák szolgáltak. Ez volt az az intézménytípus, amelynek tantárgyai között helyet kapott a zenetanár által vezetett zenetanulás is. A zenetanár több hangszerre, de legfőképp orgonára tanította a legtehetségesebb gyerekeket (*Friml*, 1913). Az első ilyen elsőrendű népiskola, más néven főtanoda 1775-ben Pozsonyban nyílt meg, majd ezt követően később Budán.

A témában levéltári kutatást végeztem, mely során a Budai Főtanoda 19. századból származó irataiba volt szerencsém betekinteni. A kutatás eredményeként megállapítottam, hogy a zeneoktatás ének-zene óra formájában valósult meg. Kutatásom során találtam az egyéb közismereti tantárgyakra részletesen kidolgozott tanterveket is, azonban az ének-zene tárgynál csupán annyit jegyeztek be mind a négy évfolyamon, hogy „vallásos, erkölcsös dalok hallás utáni éneklése”.²¹ Ezek szerint a diákok többsége nem ismerte a zenei notációt, így joggal feltételezhetjük, hogy a mai értelemben vett zenei analfabetizmus (a zenei írás és olvasás készségszintű ismeretének hiánya) igen nagymértékű lehetett. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy az

a mai értelemben vett zenei analfabetizmus igen nagymértékű lehet

ének-zene óra mindennapos volt az órárendben. Az éneklés művelésére pedig a nap végén egy félórányi időt szántak.

A zenetanár szerepe a templomi kántornak jutott, aki egyebek mellett – közreműködés a szentmisén, a vallásos dalok kísérete orgonán, ministránsi és jegyzői tevékenység – tanítói feladatokat is ellátott az elsőrendű főtanodákban.

A kántortanító képzettségével kapcsolatos elvárásokról a „Pressburger Zeitung” 1799. október 16-án megjelent számából értesülhetünk, ahol a kántortanítói vizsga követelményeit foglalták össze. Eszerint az elméleti vizsgán meg kellett különböztetni az egyes zenei kulcsokat, hangokat és szólamokat, amelyeket tisztán kellett tudnia bemutatni a vizsgázónak az énekhangján. Ismernie kellett a módosító jeleket, előjegyzéseket, a hangnemeket, szüneteket, hanghosszabbító jeleket, ismételőjeleket és a

zenei szakkifejezéseket is. A gyakorlati vizsgán német nyelvű zsolnárokknak és fűgáknak a meghatározott szólamait kellett előadnia énekelve, miközben

önmagát kísérte zongorán. Ezen kívül volt még szóló- és párosének vizsgafeladat is (*Major*, 1928). Ezek alapján elmondhatjuk, hogy a zenetanár viszonylag magas szinten képzett volt az éneklés és a szolfézs–zeneelmélet területén. Ugyanakkor az iskolában tudásának csupán csekély részét osztotta meg a szélesebb tanulói réteggel, mivel csak a hallás utáni éneklést tanította.

²¹ HU-BFL-VIII.333a 3. kötet. Általános ügyviteli iratok, nagydoboz (1860–1945), Pellet József bejegyzése a Budai Főtanoda naplójába. (212. pont, 1860. 09. 28.)

Fontos továbbá látunk azt, hogy az oktatás rendszerében a latin és a német nyelv használata meghatározó jelentőségű volt (Pukánszky, 1996). Ez tükröződik a tantervekben, és alóla az énekkoktatás sem jelent kivételt. A kántortanító által tanított énekek is latin vagy német nyelven hangzottak el, vagyis az énekkoktatás a saját nemzeti értékek művelésére nem fordított figyelmet.

Felmerül a kérdés: milyen dalokat is énekelhettek ezeken az órákon? Erre pontos választ nem fogunk tudni adni, mivel sok esetben a kántor az általa komponált vallásos dalokat tanította. Ezek az énekek bizonyára kapcsolódtak a liturgiához, így lehettek himuszok, litániák, antifónák, rezponzóriumok, benedictiók, passiók is. Ezek mellett használhattak énekeskönyveket is, mint például Kájoni: *Cancionale Catholicum* vagy Kisdi: *Cantus Catholicum* (Halmos, 2020).

A zeneoktatás központi eleme az énekkoktatás volt. Hangszeren csak a kántor által legtehetségesebbnek megítélt tanuló tanulhatott, de ő is csak olyan szinten, hogy az énekelte dalokat megharmonizált formában le tudja kísélni orgonán. A tanítás során a virtuóz hangszerkezésre tudatosan nem fordítottak kellő figyelmet, ugyanis úgy tartották, hogy az csak megzavarná a gyülekezetet az éneklésben, és a liturgia át-szellemült hangulatát is rossz irányba befolyásolná.

A zeneoktatásra vonatkozóan tehát elmondhatom, hogy az énekkoktatás célja inkább a vallásos, hitű, erkölcsös állampolgárrá való nevelés volt, sem-

az énekkoktatás célja inkább a vallásos, hitű, erkölcsös állampolgárrá való nevelés volt

mint a zeneileg művelt és műértő társadalom kialakítása. Ezt bizonyítja az is, hogy tanári dalárda és egyházizene-egylet mű-

ködött az iskolán belül, amelyek még inkább elmélyítették az intézmény vallás iránt elkötelezett szellemiségét.²² Az intézményes zeneoktatást a későbbiekben egyre inkább kiszorította a human és reáltantárgyaknak tulajdonított jelentőség, így a komolyabb zenei tudást csak magánúton lehetett megszerezni, ami egyre inkább egy elit réteg kiváltsága lett.

Párhuzamok – Kihívások

Az ének-zene tantárgy napjainkban is a közismereti oktatás részeként jelenik meg az általános iskolákban, mint ahogy Mária Terézia korában az elsőrendű népiskolákban. A jelenkorban a gimnáziumok első két évében is folytatódik a tantárgy oktatása. Ma is jól képzett zenetanárok tanítják a tantárgyat, azonban több kihívásba ütköznek a tantárgy tanítása során.

Erre a problémára mutatott rá *Pintér Tünde Kornélia* „A zeneoktatásunk kihívásai és nehézségei általános iskolai és gimnáziumi énektanárok nézeti alapján” című tanulmányában. Kutatásában interjúkat készített zenetagozatos

²² HU-BFL-VIII.333a 3. kötet. Általános ügyviteli iratok, nagydoboz (1860–1945), Pellet József bejegyzése a Budai Főtanoda naplójába. (212. pont, 1860. 09. 28.)

és nem zenetagozatos általános iskolai és gimnáziumi tanárokkal. Az interjúk során a legtöbb tanár az óraszám és a tananyag aránytalanságát kifogásolta, valamint elmondták, hogy a szaktanterem hiánya akadályozza őket a tanításban. Sok tanár számolt be a tanulók zenetanulás iránt mutatott negatív attitűdjéről és tudásbeli hiányosságairól. Az interjú a számonkérés szigorúságára is rákérdezett. Itt azt tapasztalhattuk, hogy a nem zenetagozatos iskolákban nem jellemző a buktatás, helyette inkább a rosszabb érdemjeggyel ösztönzik a tanulókat. A tanórai motiválás során a legtöbb tanár nyilatkozatában arról olvashatunk, hogy élményszerű órátartással, igényes könnyűzene becsmpészésével és párosének-feladatokkal próbálják felkeltetni a tanulók zene iránti érdeklődését (Pintér, 2020).

A Ratio Educationis idejében az iskolában mindennap jelen volt az éneklés, napjainkban viszont heti egy vagy legfeljebb két órát biztosítanak annak művelésére. A tananyag már sokkal kidolgozottabb és részletesebb, mint Mária Terézia idejében: megjelenik a zenei írás-olvasás, a zenehallgatás, a ritmikai fejlesztés, a hallásfejlesztés, valamint később a zenetörténeti ismeretek is a tananyag részét képezik. Ugyanakkor fontos figyelembe vennünk, hogy az ismeretek közvetítése – a tanárok elmondása alapján – nehézségekbe ütközik a fenti idézett – komplex – okok miatt. Végeredményben tehát feltételezhetően ma is sokakat érintetlenül hagynak a közismereti ének-zene oktatás keretében tanult ismeretek.

Márpedig a jól szervezett zenetanulás – azt gondolom – kifejezetten fontos lenne a tanulók számára. Ma már számos ún. transzferhatását ismerjük, amely a személyiség egészére képes hatni. A zene egyszerre képes fejleszteni a kognitív képességet, a finommotorikus mozgáskészséget, a kreativitást, és nem utolsósorban az érzelm kifejezés segítésével az érzelmi intelligenciát is. Így tehát az ének-zene oktatása nem csupán a lexikális tudásuk gyarapodását jelenti, hanem a tanulók személyiségének fejlesztését is.

Összességében a komplex zenei tudást továbbra is a *közismereti oktatás keretén kívül*, például zeneiskolában vagy magánúton lehet megszerezni.

ÖSSZEGZÉS

A Ratio Educationist alapjaiban áthatja az abszolutizmus erőskezü, centralizáló, irányítani akaró szellemisége, amely hol erőteljesebb, ellentmondást – „makacs-

kodást” – nem tűrő módon valósítja meg akaratát, hol gazdasági és irányítási feltételekkel határozza meg (alkalmanként szűkíti) a mozgásteret. Ellentmondást fedeztem fel az oktatás célkitűzései és az ahhoz szükséges feltételek biztosítása között.

Ellentmondást fedeztem fel az oktatás célkitűzései és az ahhoz szükséges feltételek biztosítása között. A legékebb fogalmazásban olvashattam az oktatás fontosságáról alkotott eszméket, de az ahhoz szükséges feltételrendszer felállításában – mai szemmel nézve – komoly hiányosságokat azonosítottam. Az ural-

kode politikai ideológiája a teljes uralom igényével jelent meg az oktatás szervezeti és gazdasági felépítésében, így megállapítható: volt összefüggés az uralkodó politikai berendezkedése és az oktatás rendszere között.

A Ratio Educationis oktatástörténeti jelentősége ugyanakkor megkérdőjelezhetetlen. A szövegalkotók *globálisan* gondolkodtak az oktatás ügyéről, létrehozva egy olyan rendszert, ahol az iskolatípusok egymásra épültek, és a mindennapi életben használható tudást biztosíthatták a tanulóknak. A keletkezés idejét figyelembe véve a rendelet korát meghaladó, előremutató szellemiséget

képviselet azzal, hogy a rendszerben a tudás valamilyen formában minden egyes társadalmi réteghez utat találhatott.

Gondolhatunk itt az írás, olvasás, számolás széles rétegekkel való megismertetésének célkitűzésére. Ez alighanem önmagában is előremozdította a társadalom fejlődését. És megfordítva: ahogy a társadalom elindult e fejlődés útján, az az uralkodó felvilágosult eszmeiségét bizonyítja. Alátámasztja ezt Fináczy Ernő gondolata is, mely szerint: „[...] a Ratio jelentőségét nem is a megvalósítás [...] mértékében kell keresnünk, hanem abban, hogy új művelődési eszményt állított fel s ezzel a szellemi haladás folyamatát megindította” (Fináczy, 1927).

IRODALOM

- Csóka János Lajos (1939): A Ratio Educationis korszaka. In: Domanovszky Sándor (szerk.): *Magyar művelődéstörténet IV – Barokk és felvilágosodás*. Magyar Történelmi Társulat, Budapest.
- Fináczy Ernő (1927): *Az újkori nevelés története (1600–1800)*. Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Friml Aladár (szerk., 1913): *Az 1777-iki Ratio Educationis*. A kath. tanáregyesület, Budapest.
- Halmos Endre (2020): *Az ének-zeneoktatás története Magyarországon – Különös tekintettel a német nyelvű kultúrterületekről érkező hatásokra*. Argumentum, Budapest.
- Kosáry Domokos (1977): A kétszáz éves Ratio Educationis. *Magyar Pedagógia*, 77. 3–4. sz., 375–387.
- Major Ervin (1928): A Ratio Educationis és a magyar zeneoktatás. *Zene*, 9. 13. sz., 4.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest.
- Nagy Enikő (2012): A Ratio Educationis tudásértelmezése. *Acta Academiae Beregsasiensis*, 11. 1. sz.
- Nagy Géza (1993): Ratio Educationis és polgári fejlődés (1777, 1992). *Iskolakultúra*, 3. 8. sz., 28–33.
- Pintér Tünde Kornélia (2020): A zeneoktatásunk kihívásai és nehézségei általános iskolai és gimnáziumi énektanárok nézetei alapján. *Gyermeknevelés*, 8. 2. sz., 74–109.
- Polónyi István (2019): Az életpályamodell bevezetése után. *Új Pedagógiai Szemle*, 69. 5–6. sz.
- Poór János (1990): *Nyugat-Európa és a gyarmatbirodalmak kialakulásának kora (1500–1800)*. IKVA, Budapest.
- Pukánszky Béla (1996): A felvilágosodás győzelme. In: Pukánszky Béla és Németh András: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Ravaszi János, Felkai László, Bellér Béla és Simon Gyula (1961): *A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Stipta István (2001): Az abszolutizmus és a felvilágosult abszolutizmus államszervezeti jellegzetességei. In: [szerk.]: *Facultas Noscitur – 20 éves a jogászképzés Miskolcon*. Bíbor, Miskolc.

Szabó K. Attila (2008): Egy határkövet jelentő dokumentum: A Ratio Educationis. *Magiszter*, 6. 3–4. sz.

Wellmann Imre: Barokk és felvilágosodás. In: Domanovszky Sándor (szerk.): *Magyar művelődéstörténet IV – Barokk és felvilágosodás*. Magyar Történelmi Társulat, Budapest.

Törvények, rendeletek, kormányzati források

A köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vételéről: CLXXXVIII. – 2012. 12. 7.

Az állami köznevelési közfeladat ellátásában fenntartóként részt vevő szervekről, valamint a Klebelsberg Központtól: 134/2016. (VI. 10.) Korm. rendelet – 2016.

Az állami köznevelési közfeladat ellátásában fenntartóként részt vevő szervekről, valamint a Klebelsberg Központtól szóló 134/2016. (VI. 10.) Korm. rendelet módosításáról: 308/2017. (X. 27.) Korm. rendelet – 2017.

Felsőoktatási Modellváltás. Letöltés: <https://modellvaltas.kormany.hu/modellvaltas> (2022. 05. 25.)

Levéltári források

HU-BFL-VIII.333 Budapest Székesfővárosi II. Kerületi Margit Körúti Községi Népiskola iratai (1852–1873). Budai Országúti Elemi Főtanoda, Budai Török Utcai Elemi Főtanoda, 1873–1890. Budapest Fővárosi II. Kerületi Török Utcai Községi Elemi Népiskola, 1890–1945. Budapest Fővárosi (1892–től Székesfővárosi) II. Kerületi Margit Körúti Községi Elemi Népiskola, illetve 1941-től Népiskola (1852–1946). Általános ügyviteli iratok, nagydoboz (1860–1945), 3. kötet Pellet József bejegyzései a Budai Főtanoda naplójába.

HU-MNL-OL-F 539 Iskolaügyi szabályrendeletek (1847–1855), Birodalmi vallás- és közoktatásügyi minisztérium Erdélybe küldött miniszteri biztosa.





SZEMLE

DONÁTH PÉTER: KONSZENZUSKERESŐ REFORMER A VÁLSÁGOK ÉS SZÉLSŐSÉGEK KORÁBAN. IMRE SÁNDOR A NEMZETI EGYÜTTMŰKÖDÉS AKADÁLYAIRÓL, MŰVELŐDÉSPOLITIKAI SZEREPVÁLLALÁSRÓL, A KÖZNEVELÉSRŐL, S A MAGYAR PEDAGÓGIAÉRŐL. TREZOR KIADÓ, BUDAPEST, 2022¹

Mohr Szilárd: Megérteni Imre Sándort

A neveléstörténettel foglalkozó szakemberek vagy a tudományterület iránt érdeklődők számára Imre Sándor neve semmiképp nem csenghet ismeretlenül. A szélesebb olvasóközönségnek azonban mindenképp érdemes pár szóban bemutatni őt, hiszen Donáth Péter idén megjelent, *Konszenzusereső reformer a válságok és szélsőségek korában* című monográfijának középpontjában, melyről jelen recenzió szól, éppen ő áll.

Az 1877-ben Hódmezővásárhelyen született neveléstudós, oktatáspolitikus életútja sok tekintetben különlegesnek mondható. Tanulmányait német egyetemeken végezte, majd hazatérve előbb gimnáziumban, majd a kolozsvári egyetemen kezdett tanítani. Nem sokkal később már Budapesten építette karrierjét a Paedagogium tanáraként, később igazgatójaként, miközben a budapesti tudományegyetemen is oktatott. A háború alatt, 1916-ban a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) pedagógiai

osztályának előadója, 1918. november 19. és 1919. március 21. között Lovászy Márton és Kunfi Zsigmond közoktatásügyi miniszterek helyettes államtitkára volt, a Friedrich-kormányban pedig néhány napig megbízott kultuszminiszteri pozíciót is betöltött, majd éveken keresztül a tárca adminisztratív államtitkáraként működött. Karrierjében a törést Klebelsberg miniszteri kinevezése okozta, aki a népköztársaság alatt viselt tisztségei miatt nem kívánt vele együtt dolgozni. Így hosszabb időre kikerült az oktatásirányításból, majd előbb a Szegedre költözött Ferenc József Tudományegyetem professzora, Hóman Bálint kultuszminisztersége alatt pedig a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Közgazdaságtudományi Kara pedagógiai intézetének vezetője lett, majd 1941-től az egyetem rektora.² A második világháború időszakában ismét közel került az oktatásirányításhoz, hiszen 1943–44-ben az Országos Közoktatási Tanács

¹ A kötet 2022. szeptember végén bekerült a Magyar Elektronikus Könyvtárba. Innen letölthető: <http://www.mek.oszk.hu/23400/23444/>

² Dévényi Anna (2020): *Nemzetnevelés-parafrazisok. A nemzetépitéstől a hatalomkoncentrációig*. Kronosz Kiadó, Pécs.

alelnöki tisztségét töltötte be az akkor már élete alkonyán járó szakember (8. o.)

Imre Sándor munkássága ugyanakkor ennél jóval szélesebb: fontos nevelésfilozófus volt, aki határozott elképzelést vallott arról, hogy milyen szellemben és milyen módon kellene működnie a magyar oktatásnak. Példaként ki kell emelnünk, hogy a magyarországi nemzetnevelés koncepciója is Imre munkásságában gyökerezik, még ha az 1930-as és 1940-es években annak erőteljesen torzított változata köszönt is vissza az oktatáspolitikában.

Ami pedig még érdekesebb, hogy Imre életének egy szakaszában közel is került az oktatásirányításhoz, elképzelésének valamilyen mértékben meg is próbálhatott érvényt szerezni. Árnyalja viszont a helyzetét, hogy egy olyan válságos korszakban került fontos pozíciókba, mikor egymást követő, sokszor radikális

csoportok által generált gyökeres változások befolyásolták a mindennapokat. Ennek köszönhetően Imre Sándor személye és munkássága kettős megítélés alá került. A Tanácsköztársaság bukását követően lejárató hadjáratot indítottak ellene, melyet hiába követett egy Imre által megnyert per, ahogy fentebb láttuk, művelődéspolitikai karrierje megtört. S mégis, az 1936-os Pedagógiai Lexikon méltatóan, a következő sorokkal zárta Imréről szóló szócikkét: „[Imre Sándor] műveit a világosságra és egyszerűségekre törekvés, az élet figyelembevétele és a gyakorlatiasság, a nemzet szempontjának

állandó alkalmazása, a mélyreható és eredeti gondolkozás, az emelkedett és szigorú erkölcsi felfogás jellemzi.”³

Donáth Péter, az ELTE professor emeritusa nagy terjedelmű, közel hatszáz oldalas munkájában épp ezt a kérdést és az ebben rejlő ellentmondásosságot kívánja körüljárni, és Imre Sándor személyét, karakterét árnyaltabban bemutatni. Ahogy a szerző fogalmaz: „[...] néhány – eddig talán kisebb figyelmet kapott – vonással szeretnénk gazdagítani egy a szélsőségek korában is társadalmi, művelődéspolitikai konszenzusereső értelmiségi: a pedagógus Imre Sándor portréját, s a korabeli magyar társadalom képét” (11. o.). Donáth nem egy általános életrajzi elemekből épülő biográfiát kínál számunkra, hanem valami mást, és e tekintetben a kötet

alcíme is árulkodó: *Imre Sándor a nemzeti együttműködés*

Imre Sándor személye és munkássága kettős megítélés alá került

akadályairól, művelődéspolitikai szerepvállalásáról, a köznevelésről, s a magyar pedagógiáról. Így tehát ne várjuk, hogy a kötet által részleteiben megismerjük Imre Sándort vagy az ő életét, esetleg részleteibe menően Imre minden pedagógiáról alkotott elképzelését. A kötetben Imre művelődéspolitikai nézeteiről, valamint művelődéspolitikai munkásságáról, és még inkább annak körülményeiről olvashatunk. Így például megismerkedhetünk azzal, miként formálódtak Imre Sándor művelődéspolitikai nézetei, kikkel és milyen vitákba bonyolódott e kérdés kapcsán. Továbbá olvashatunk az első

³ Kenyeres Elemér (1936): Imre Sándor. In: Fináczy Ernő, Kornis Gyula és Kemény Ferenc (szerk.): *Pedagógiai Lexikon, I. rész Abádi – Juventus*. Révai Intézet, Budapest. 908.

világháború alatt a VKM-ben elvégzett munkájáról. A szerző igen részletesen feltárja ezen felül Imre későbbi, 1918 és 1922 közötti minisztériumi szerepvállalásának körülményeit, beleértve az ezt követő vitákat és Imre Sándornak az erre vonatkozó reflexióit egyaránt. Végül pedig megismerhetjük, hogy az idős, élete végén járó szakember milyen feltételek mellett és körülmények között vállalt újból fontos oktatásirányítási szerepet a második világháború éveiben az Országos Közoktatási Tanács alelnökéként.

A kötet tartalmi elemeinek további részletezése helyett néhány egyéb, fontos jellemzőjét emelném ki. Így például megkerülhetetlen érdeme a kiadványnak, hogy úgy veszi végig Imre Sándor művelődéspolitikai tekintetben releváns munkásságának szaka-

szait, hogy közben magát a főszereplőt szólaltja meg. Rengeteg olyan, eddig nem, vagy csak ke-

véssé ismert, publikálatlan szöveg került a könyvbe, amely egyenesen Imre Sándortól származik. Ugyanakkor mégsem egy „egyszerű” forráskiadásról van szó: ezen vendégszövegek, olykor akár oldalakon keresztül tartó idézések egy konkrét szöveget tesznek koherenssé. A szerző pedig, ha nem is feltétlenül minden idézet kapcsán, de nem engedi el az olvasó kezét, segítséget nyújt az Imre által leírt gondolatok értelmezésében, kontextusba helyezésében. Miközben megvan annak is a lehetősége, ha kellő háttérismerettel rendelkezünk, hogy közben magunk is értelmezzük mindazt, ami Imrével történt. Az idézetek segítségével tehát többet kapunk egy omnipotens szakértői

többet kapunk egy omnipotens szakértői narráció keretében előadott tényhalmaznál

narráció keretében előadott tényhalmaznál, s mindez jobban megismerhetővé teszi Imrének a könyvben megjelenő témákkal kapcsolatos gondolatait. Ebben a megismerésben támogat továbbá az is – ráadásul az objektív olvasatot is megerősítve –, hogy kortárs kritikusoktól, valamint támogatóktól és munkatársaktól is olvashatunk hosszabb-rövidebb szemelvényeket. Ezek az idézések abban is hasznunkra válnak, hogy jobban megértjük, milyen művelődéspolitikai térben mozgott Imre, és milyen kapcsolati hálóval rendelkezett, így kirajzolva a magyar neveléstörténetben elfoglalt helyét.

Ez a gondolat pedig már át is vezet oda, hogy miért beszélhetünk egy kifejezetten fontos és jól hasznosítható munkáról. Lévén, hogy jelen kötet számos új

forrást közöl, sok tekintetben képes új megvilágításba helyezni Imre Sándor személyét, munkásságát, ezért a kiad-

ványt a későbbi Imre-kutatások egyik alapvető másodlagos forrásának kell tekintenünk. Továbbá minden olyan kérdés vizsgálatát segíti, amelyeknek, ha nem is Imre Sándor személye vagy munkássága a fókusz, de kapcsolatban állnak vele. A teljesség igénye nélkül lehet ez akár az Erzsébet Tudományegyetem pedagógiai tanszékének története, akár a Paedagogium múltja vagy 1918–19 kultúrpolitikája stb. Mindezekben túlmenően a könyv valamennyi, a korszakkal foglalkozó (nevelés)történész számára hasznos munka lehet. A bizonyos tekintetben a mikro- és makrotörténet határára álló kutatás ugyanis emlékeztet minket arra, hogy (különösen a „szélsőségek

korában”) fokozott figyelmet kell szánunk az események megértésének, hiszen még a következetes Imre Sándor is képes volt önellentmondásába kerülni, például a budapesti iskolák államosítása kapcsán.⁴

A kiadvány értékei között ki kell emelni a kötet nagyon gazdag és értékes jegyzetapparátusát,

melyből ugyancsak sokat tanulhatunk. A jegyzetek nemcsak segítenek egy-egy kérdés még pontosabb értelmezésében,

de gyakran értékes részletinformációkkal gazdagítják a tudásunkat. Továbbá (bár a könyv terjedelme alapján nem okvetlenül ezt feltételezzük) a szerző csak egy jól lehatárolt témával foglalkozik, ezért sok érdekes, Imre munkásságával kapcsolatos kérdésre nem tér ki – e jegyzetek viszont útbiztosítanak, hogy mely szerzők dolgoztak fel alaposan az adott kérdést.

Szintén jelentősen gazdagíthatja szemléletmódunkat, pedagógiai gondolkodásunkat a kötet akkor is, ha nem neveléstörténészként, hanem az oktatás mindennapjaiban részt vevő aktorokként olvassuk a művet. Szembesülhetünk ugyanis azokkal a (nemcsak az oktatásban, hanem az egész társadalomban jelen levő) strukturális problémákkal, melyek

erőteljes áthallással bírnak napjainkra. Vagy talán annál is több közül van hozzászólás: ma már látjuk, hogy ezek a problémák a modern Magyarország számára évszázados távlatban is kihívást támasztó örökséget jelentenek. Emiatt ezekkel foglalkozni kell, megismerni a korábban vé-

tett hibákat, és meghallgatni, ha nem is kritika nélkül, minden olyan hangot, amely a megoldást elősegíthetné. Még ha adott gondolat

akár egy évszázaddal ezelőtt született is.

Összességében tehát elmondható, hogy Donáth Péter rendkívül fontos kötetet bocsátott közönség elé, amely nemcsak egy tudós-pedagógus művelődéspolitikai munkáját, de egy egész korszakot képes részleteiben, a maga összetettségében és bonyolultságában ábrázolni és megvilágítani. Számomra az elvégzett munkának különös értéket ad, hogy a kötet középpontjában álló személy saját szövegeinek idézése révén ismerhetjük meg az eddigieknél jobban Imre Sándort, és azt a világot, amelyben ő élt. Így egy neveléstörténeti szempontból releváns és sokoldalúan hasznosítható könyvet vehetünk a kezünkbe.

ezek a problémák a modern Magyarország számára évszázados távlatban is kihívást támasztó örökséget jelentenek

⁴ A budapesti népiskolák tanítói, tanárai között igen sok támogatóra talált a Tanácsköztársaság. Ezt később bűnnek és a gyermekek nevelésére nézvést kockázatosnak ítélték meg, ezért egy megoldási lehetőségként merült fel, hogy a Budapest által fenntartott iskolákat államosítsák, így növelve a befolyást és az ellenőrzést ezen intézmények és a tanerők felett. Jóllehet, egy ilyen kezdeményezés Imre Sándornak az iskola és a társadalom közti kapcsolatról alkotott elképzelésébe nem illeszkedett, a körülmények miatt mégis indokoltnak gondolta az államosítást, és annak kezdeményezője, elkötelezett támogatója volt. (354. o., illetve részletesebben a VIII. fejezet)

ABSTRACT

DEÁK MÁRTON: : Unteachable classics? – How mythical functions work in Csongor és Tünde

The study aims to examine the focuses in teaching Mihály Vörösmarty's drama, *Csongor és Tünde*, in connection with processing and interpreting classics in the classroom. My first thesis is that *Csongor és Tünde* is a unique experiment by Vörösmarty to explore the Hungarian folklore through the Hungarian folk tale *Árgirus királyfi* – and all difficulties concerning the generic class, the genre and the dramaturgy, are inherent in this experiment. Looking at similarities and

differences between the drama and the tale, I study the three levels, the real world, the world of the tale and the mythical world. Examining the central symbols, e.g. the golden apples, the dream and the cyclical time and structure proves the merge of these world levels. My other thesis is that Iser's fiction theory can help to reveal and understand the connection and interplay among the three levels. Moreover, love, represented as a mythical force, gives a perspective of philosophy history to the text.

Keywords: *folklore, myth, tale, drama, world tree, golden apple, cyclical structure, fiction, imaginary, 'Menschheitsparabel'*





TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

ÁMK – Tanoda – Agóra Régi és új változatok a komplexitásra és nyitottságra

NAPLÓ

Fél évszázaddal ezelőtti történetre emlékeztünk június 11–12-én Sarudon – a közösségi házban és az interneten párhuzamosan szervezett júniusi konferencián. A falu egykori szegénysége ma jóformán a múlté. A Tisza-tó idegenforgalmi esélyeivel jól sáfárkodó település joggal nevezzi „Élményfalu”-nak magát.

A konferencián a csaknem fél évszázad előtti „hőskorszak” még élő főszereplői (helyi pedagógusok, népművelők) és az egykori ÁMK-mozgalom (a Vészi János könyvcímébe¹ foglalt, sci-fibe illő, bátor utópiának gondolt „*alfáknak*” *jövendölt innovációk*) szakértői, koordinátorai vettek részt. Persze nem egyszerű „bajtársi találkozó” volt ez az alkalom. Nem az ÁMK-k, az egykori Általános Művelődési Központok őszülő harcosainak, aktivistáinak nosztalgikus gyülekezése. A tradíciók és az új törekvések harmóniáját keresték a megszólalók.

Még valamit az alkalomról és a helyszínről. Mint Homérosz születése körül, a történeti emlékezetben ma is zajlik az elsősről a vita. Már javában működtek a legendás „húszak” (a pilotprogram

kedvezményezettjei), és Sarud prioritása vitán felül állt, amikor a tázláriak igazolták, hogy ők már ’71-ben integráltak iskoláinkat és művelődési házukat. Volt valami a levegőben a mára boldog békeidőknek tűnő hetvenes évek elején, amikor a kultúráközvetítés bizonyos ideológiai nyűgöktől szabadulni látszott. Pénz nem volt több, de már nem volt több a politikai ellenőrzés figyelme sem, inkább a művelt, „olvasó nép” eszméi jegyében fordult figyelem a kultúráközvetítés intézményeire. S ebben a pezsgésben, olvasztótégelyben született a gondolat, s születtek az integrált intézmények. Kerek volt mégis az emlékezés – az ÁMK-sztorit illetően gazdagon dokumentált – Sarudon. Hiszen június 21-én zajlott (1975-ben) az a tantestületi értekezlet, mely döntött az integrációról. Azaz születésnapra emlékezhettünk mégis. Valami „szputnyikot” vagy „pfizert” kaphattak a helybeliek kiegészés ellen. A kötetlen beszélgetésben megszólalván a kiegészésnek nyoma sem látszott, s nem volt a társaság feltétlenül tipikus.

¹ Vészi János: *Alfa születik*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 1980.

Akik ott lehetnek a találkozón, azoknak tehát majdnem kerek az évforduló. A moderátor, köszöntője alatt, képeket vetített. A résztvevők számára ismerős felvételek. Elmosódó portrék.

Ahogy emlékeink is kopóban. Ősz hajjal itt üldögélünk, s e hajszálaknak csak egy részét magyarázza az életkor, másik része azokból a perkedésekből, küzdelmekből ered, melyet „ÁMK-zászlók” alatt vívhattunk. Nyilván új idők, új kihívások, új jelenségek foglalkoztatják a kultúráközvetítők 21. századi nemzedékét. Számukra

mint tanulságokat, ősz hajszálakkal együtt, életünknek egy je-

lentős részét felidéztek Sarudon, a bölcsőhelyen. Szóba hoztuk a már elhunyt Vészi János, Jeney Lajos, Nagy Vera, Vatikó Éva s Pócze Gábor, az első nemzedék teoretikusainak és pártfogóinak nevét, munkásságát.

S az épületek! Elsők közt Sarud. Ebben az épületben működik ma két összevont osztály – cigány gyerekek egytől-egyig. Jeney Lajos építési dicsekvéseinek fontos eleme ma is látható, emlegetjük a Klebelsberg idején épült emeletes iskola és az 1973-ban (a Petőfi-emlékévben akciósan épített) klubkönyvtár közé emelt összekötő „nyaktagot”, mellyel Jeney szimbolikus tettet hajtott végre: egyesítette a közoktatásnak és a közművelődésnek nem csupán tereit, de szellemét is. A szomszédban, Besenyőtelten, nem sokkal ezután már épülhetett teljesen új konstrukció, még az akkor éppen (ezt is így magyarázta az építész) „nem használt” templomot is közművelődési célokra vették igénybe, a település aztán

nem sokkal rá kimaradt az „ÁMK-s” közbeszédből. Többet tudunk a némi iróniával nevezett alföldi „Vörös Kecelről”, a híres-nevezetes, ajándékba kapott Vasarely-pannával az épület homlokzatán. Bármennyire is maga Pozsgay, a miniszter nyitotta meg – mint a „jövő közintézményét” –, szét lehetett fűrészelni a komplex célokra létrehozott épületegységet. Jeney Lajos főépítész volt Mezőhegyesnek. A József Attiláról elnevezett ÁMK-t illetően ő képviselte, hogy a modern tömegépítéssel eszközeiből is lehet

stílusos középületet előállítani, típuspanelekből is – szemben a kibontakozó, mi ta-

gadás, pazarló organikus építészeti hullámmal. A baranyai Dobszán sok új építés nem volt (hacsak a tagközségben, Ceglédpusztán a Makovecz-iskola tervezte, ám hamar a gombaveszedelemben romló Faluházat nem említjük).

Szellemi és lelki beruházás volt annál inkább. Említsük a debreceni Újkert birtalmát, ahol az emlékezők szerint az uszoda egy pártfőtitkári látogatás, kávézás alatt létrejött alku nyomán épülhetett az együtteshez. Itt volt Földes, mely büszkén viselte Karácsony Sándor nevét, s méltó a nagy elődhöz. Zalaegerszeget szerettük mint érdekes megoldást – robot fogadta a belépőt. A Jeney-műhelyben nevelkedett Bocsarov Andrej is megpróbálkozott az organikus építészettel. Csorváson tervezett kacsalábon forgó palotát. (Hogy ezt hogy tudták szétszedni az új tulajdonosok?) Zsombó érdekes világ volt, a magyarországi falvak egyik legfiatalabbika, a tanyavilágból hirtelen kinőtt falu. A rossz minőségű talaj miatt

Jeney Lajos építési dicsekvéseinek fontos eleme ma is látható

ide nem mertek téeszt szervezni, a gazdák rátaláltak a gyümölcsfaültetés lehetőségeire – a gazdamesterséget már az ÁMK-ban tanulták, sőt, a '80-as években a tanácselnök NATO-kompatibilis telefonhálózatot szerzett be a településnek. Baja is itt van, a déli végvár. Kunszentmiklós Varga Domonkos nevét vette fel, utóda ma is a pedagógiában, kultúrában jelentős Varga fivérek egyike nevét viseli. Halásztelek nem csak a kreatív igazgató, Kovács László

emléke miatt fontos; a régi és új épület egybekapcsolása volt az építészeti bravúr, ahogy az agglomeráció lakóinak lélekszáma megnőtt. Sármellék

zarándokhely is volt, furcsa módon Apáczai-díjas igazgatója elvesztése után is ÁMK, hisz az óvoda és a közművelődés tartozik itt egybe, a község vergődővén iskolája nélkül. Martonvásár, a táncos lábú lányok s a gyerekszínjátékosok tették híressé. Csepel is sokáig őrizte nevében az *ÁMK* nevet, nagyvárosi környezetben vált nevezetessé. Pécsről ne feledkezzünk meg, a Kamarás István kedves kritikájával „pedagosaurusznak” nevezett, egybe-tervezett épületegyüttesről. Hogy a kertváros közepén elhelyezett komplexumot ma miként lehet házanként különbözőképpen kezelni – nem tudhatni. Mindenestre a „Csorba Győző Városi Könyvtár Apáczai Csere János Fiókkönyvtára” hosszú nevével máig vállalja a korábbi ÁMK-funkciót, élénk, többgenerációs kulturális élet zajlik itt. (A Nevkónak becézett egykori intézményből kiszakított egyik iskolában dolgozik N. E., annak idején igazgatóinak is fekete báránya, ma a PDSZ Jeanne d’Arcja,

annak idején igazgatóinak is fekete báránya, ma a PDSZ Jeanne d’Arcja

mindennap mond valamit a munkavállaló pedagógusok védelmében. S ne feledkezzünk meg a Karinthy ÁMK-ról Káposztásmegyeren, mely az ÁMK-k országos egyesületének utolsó elnökét adta.

Kiváló, tanácselnökökből lett lokálpatrióta polgármesterek emlékét idéztük. Szilágyi Menyhért, Laták Ede, Kassai Béla, Toller László már nincsenek az élők sorában. A mozgalom „vezéralakjai” közül a sarudi Bak József, Végh Mihály

és felesége, Manyi már csupán a helybeliek emlékezetében s a vendégekében is él.

A többiek? Soroltuk szomorúan a további veszteségeket, az ÁMK-mozgalom egykori meghatározó személyiségeit: Galambos Sándor Kunszentmiklóst alapította, Oroszy Zoltán Zalaegerszeget, Lakatos János Debrecent, elvesztettük Bordás Imrénét is, aki Tiszaörsön igazgatóhelyettesként volt meghatározó személyiség, Kovács László Halászteleken teremtett ÁMK-t, Udvaros Károly Martonvásáron, Ferge Jóska (csak így: Jóska) különleges emberségét szerette a mozgalom, minden „szakmai kulimász” nélkül mondott ki fontos dolgokat. Kálmán Ferenc Zsombó hőse volt, Hanczik Mátyás Mezöhegyesé. Szilágyi János és Bódis Éva a pécsi Nevkót vezették. Végül az egyesület elhunyt vezetői kerültek szóba. „Szegény” Németh Pistának (e jelzőt kapta) emlékezetes megnyilatkozása volt, amikor egy esztergomi szakmai találkozón a „minisztériumi elvtárs” azon aggályoskodott a '80-as évek elején egy legitimáló rendelet vitája során, hogy a „működés minimális feltételeit” meg kellene határozni (hány szögnek, hány széknek

stb. kell lennie), s erre ő: „zárják be akkor a nem megfelelő iskolákat is”. A kiküldött szigorúan nézett, de a rendelet megjelent. A csepeli Feith Bence is megküzdött saját bürokratáival. Csiba Gyulának egy szavajárása maradt „örökül”: „a bajai ember”. A martonvásári direktort emlegetvén idéződött fel példázata a „vakhangyáról”, mely a kiégésnek bizonyos szempontból antinómiája lehet: nem néz se jobbra, se balra, csak teszi a dolgát, halad előre.

Ennyi az emlékezet dolga, nézzük azokat az esélyeket, azokat a kulturális vonatkozásokat,

értékeket, melyeket a felsorolt elődök és munkatársaik dajkáltak:

miképp vannak jelen. Az idő elment, elment a vonat, kétszer ugyanabba a folyóba nem lehet lépni. Állami iskola, önkormányzati óvoda, civil közművelődés immár nem lesz egy egységes szervezet. De talán mégis vannak innovációk, melyek felmutatják azokat az értékeket, melyeket az ÁMK-k is hordoztak, s a feladat az, hogy az új formációknak továbbadjuk a tapasztalatokat.

Alább négy hozzászóló mondanivalóját igyekszem többé-kevésbé részletesen visszaadni.

Szabó Irma a földesi értéktár valódi és az ÁMK-értéktár virtuális őrizője, egyetemi oktató szólt először:

„Elment volna az „ÁMK-vonat”? Ebben nem vagyok biztos. Optimista vagyok, nem lehetnék más, jeles földim, Karácsony Sándor szerint a pedagógus nem lehet megkeseredett, s a felnőtteket is

jókedvre kell deríteni. Ha nem vagyunk optimisták, hogy teljesítjük a „feladatot”? Az „ÁMK-történelemben” 1970–80 közt kapcsolódtam. Ez adna mondanivalót. Egy kis visszaemlékezés. 2005-ben elkészítettem PhD-disszertációm *Utópia és valóság, elmélet és gyakorlat ellentmondásai az ÁMK-k fejlődéstörténetében* címen. Azt állítottam, s az opponensek el is hitték: az ÁMK-k harmadik nemzedékét követi még a negyedik. S joggal. Ez az „életen át tartó tanulás” generációja lesz – írtam. Miért lehetett ebben gondolkodni, miért voltam ebben biztos? Meg lehet-e állítani

a vonat? Sok munka született, melyből tanultam, s be lehetett bizonyítani: azok-

nak az általános iskolásoknak, akik ÁMK-kban tanultak (ahol iskolába járás mellett egyéb kulturális szolgáltatásokat is igénybe vettek), nos az ő kulturális szocializációjuk felnőttkorukra teljesebb. Művelődési aktivitásuk 20–25%-kal magasabb volt a nem ÁMK-s iskolákban végzetekénél. Ezt bizonyítani lehetett. S ha felnőttkorban e képességük megmaradt, ez tán öröklődik. Sokan írták: szívesen járatnák olyan iskolába gyerekeiket, ahol a tanulás színtere a tanóra, ám a tanóra kiteljesedik (ahogy Mihály Ottó fogalmazta: a kötelezőség és a szabadság birodalma közt nagy átmenetek és nagy találkozások működhetnek). Nem egyszerűen együttműködésről van szó, hanem a folyamatban gondolkodásról.

„A bölcsőtől a sírig” – együtt tervezték Földesen a munkaközösségeket, ideértve a „társadalmasítást” is, amiről Vészi János írt. A munkaközösségekben benne volt a sokoldalú megközelítés (óvónő, tanító,

Ez az „életen át tartó tanulás” generációja lesz – írtam.

könyvtáros, népművelő, de a helyi munkahelyek is képviseltették magukat: a matematikai munkaközösségben például ott ült a tévesz főkönyvelője is). Ez megkerülhetetlen volt, hiszen a helyi társadalom problémáira próbált válaszolni az ÁMK. Akkor úgy láttam, lesz negyedik nemzedék – most is így látom. Ebben az intézményben benne volt a képesség: valóban egy helyi közösség formálójává válhatott. A nemrég elhunyt Gelencsér Katalin kívülállóként azt írta 2006-ban: „az ÁMK olyan kulturális formákhoz vezet, melyben az egységre, egységességre törekvő műveltségfelfogás átlépi a hagyományos műveltségkép határait”. Ebben minden benne van. Az ÁMK mit adott? Egy településen magunkra eszméltünk. Láttuk, hogy azzal kell foglalkozni, amit a helyi társadalom kínál. Ez volt a „környezetfüggőség” elvem, s ennek három eleme: a „helyi-ség” (lokalitás), „megrendelhetőség” (azt kell kínálni, ami a helyi társadalomban megjelenik, amit igényelnek) s a „személyesség”, akár csoporttal, akár közös-

séggel tartjuk a kapcsolatot. Nem csak kultúraelsajátítók, de kultúraszervezők is. Bevonjuk őket a megvalósításba. Aki erre ráeszmél, az nem fogja elfeledni. Benne marad a tudatában. Aki megkóstolja, nem fogja elengedni, csak azért, mert szétválasztották az intézményeket. Vészi már ’74-ben megírta: nem épület kérdése, hanem a *folyamatokban való gondolkodásnak* van szerepe. A gyakorlatban eldől: különálló fogalmakat („a kultúra csakazértis egységes folyamat” – volt egy ÁMK-találkozó jellegűje) integrálni tudjuk a valóságban is. Sok intézménynek

bizony ilyen volt a gyakorlata, ha nem is oldhatott meg mindent. A településnek van megkerülhetetlen intézménye. Sokirányú a kommunikációja. Belső és külső is. Azért lesz jó az ÁMK-ban dolgozni, mert a gyerek odahívja egész családját, anyát, nagymamát, utána ők is önálló-sodnak, magánemberként is jöhetnek. A sokirányú kommunikáció lebontja a gá-takat, amelyek eltántorítanak őket, hogy felkeressenek egy intézményt. Egy településen egy jól működő intézmény megkerülhetetlen, elérhető. Ha funkcióit teljesíti, az élet teljesebbé tételét szolgálja. A dolga, hogy segítse az embereket a kultúra eszközeivel, hogy boldogabban élhessenek. Ennek alapján mindez több, mint magába foglalni különböző életkorú, eltérő társadalmi csoportoknak kínált szolgáltatásokat. Az ÁMK a generációkat hívta egy fedél alá. A különböző életkorban közösen vagyunk azonos szerepben: ez is beépül ez emberek tudá-

az ÁMK a generációkat hívta
egy fedél alá

tába. Ezt igénylik; aktivizálják saját magukat. Ezek kiemelt jellemzői ennek az intézménytípusnak.

De van abban is valami jogos, hogy valaki az ÁMK-kat a modern, mai kori vidéki, kisvárosi, halmozottan hátrányos helyzetűek agórájának nevezte. Ez már az átmentése az eszmerendszernek.

Említenék kutatásokat. Az első időszakban (’70-es, ’80-as évek) utat kellett törnünk. Egymástól tanultunk. 1980 körül alakult meg (a 10 év utáni deledőn) az ÁMK-k 25%-a. Már volt bázis, amit fel lehetett használni, Vankó Ildikó, Vaikó Éva, Vészi János, Csoma Gyula, Talyigás Katalin, Tóth Béla is írtak, később már egész apparátus (tárcaközi bizottság Kéri

Ildikó koordinációjában). Publikációk születtek, kritikusok is voltak. Utána már a sajátosságokat feltáró kutatások zajlottak. Az OPI Iskolafejlesztési Központjának munkái, Eszik Zoltán, Kovács László, Pócze Gábor írásai – sokat lehetett tanulni. Az OPI műhelyében megszületett a megállapítás: „a magyar társadalom intézményfejlődésének szerves következménye”. Ha hiszünk e tájékozott emberek állításainak, ha ez *szerves fejlődése* volt a magyar intézményrendszernek, akkor a szerves fejlődés lényegének megfelelően tovább tart, ha átalakult formában is. Ezt nem lehet megkérdőjelezni. Az volt a cél, hogy a magyar művelődésügy számára prototípusokat dolgozzunk ki. Erre jöttek létre munkabizottságok, kutatócsoportok. A legnagyobb kutatás Pécsen zajlott Mihály Ottó vezetésével. Az OSZK egész módszertani könyvsorozat, tizenkét kötetet

adott közre, Vaikó Éva a Népművelési Intézetben szöveggyűjteményt is, 1981 és 1985 közt volt a hőskorszak nagy kísérlete, a „húszak”-é. Különböző képzéseken vettünk részt – minderről a Népművelés hűségesen tudósított annak idején. A „húszak” is közösséggé szerveződtek, szakszervezetbe, országos egyesületbe is tömörültek, voltak találkozók, kiadványok (az *Alfa* újság, a bajai őszök kiadványai stb.). Mindezek segítették az intézményeket.

Összefoglalva: mit adott az országnak az ÁMK? Ebben az időszakban az ÁMK segített a körzetesített településeknek is. Megértették: ha jobb minőségű nevelési folyamatba engedik a gyerekeiket, az megnyugtató a szülőknek. Ezt is

számszerűsítve lehet nézni: a közigazgatási változásoknál sok település helyben saját ÁMK-t alapított – mert hatással volt a gyerekekre, szülőkre. Mit adott a pedagógusnak, szakembernek e kihívás? Az egységes folyamatszervezés az igazi integráció, nem csak gazdasági, építészeti. Hogy az új típusú intézményekre figyeltek? Hírnevet adott a településeknek, az érdeklődés középpontjába kerültek. Az egyes dolgozók is, az óvónő, a tanító, a népművelő, a könyvtáros. Azt nézte: mit tud hozzátenni a közöshöz. Olyan munkakörök alakultak, melyekben, bár mindenki saját munkáját végezte, mindenki felhasználta az adott, új lehetőségeket. Tanórát tartani kiállítási térben – ez újdonság volt. Ma már Földesen gyakorlat. A könyvtárba vitt óra. Hogy jó jegyet lehet kapni egy szakköri foglalkozáson nyújtott jó teljesítményért. Nem a tanórák központúságon volt a

a nem felosztható emberről szól

hangsúly, hanem az ismeretszerzés maga és ennek különböző helyei lettek fontosak. Most is biztos vagyok abban, hogy mindez ösztönzően hatott a kollégák szakmaiságára. Átgondolták, hogy lehet élményszerűbbé tenni – akár szülők, nagyszülők bevonásával – az iskolai ottlétet. Ezzel sokan megpróbálkoztak. Földesen azért volt más e fejlődés, mert az ÁMK létrehozása egybeesett időben Karácsony Sándor rehabilitációjával. Próbáltuk az ő eszmeisége és az ÁMK közti kapcsolatot megtalálni. Ki is kiáltottuk, hogy Karácsony eszmeiségétől nem idegen az ÁMK, az egységes művelődési folyamat, mely a *nem felosztható emberről* szól, ha különböző szerepben is vagyunk. Az ÁMK szellemiségében megtaláltuk

ezt a tanulás, művelődés szempontjából is ozthatalan embert, már az ősműben, az „Alfa születik”-ben. Ami nagyon hatott a pedagógusokra: az *illetékesség* kérdése. Ki az illetékes? Ez ösztönzött mindenkít.

Hogy váljon képessé arra, hogy elérje: legyen joga fejleszteni – a *másik szabadságának biztosításával*. A „mellérendelés” Karácsony-i gondolata az ÁMK vezető filozófiája volt, a partnerközpontúság, a „másik ember” tisztelete, a civil közösség alakulása. Ezek a meggyőződések még tán ma is megvannak. Földesen vannak. A település legvonzóbb ernyőszervezete most is.

Ami még az ÁMK-k nagy hozadéka: a benne dolgozóknak fontos volt megismerni a települést, elhelyezni az intézményt a település egészében. Ez az intézmény nem egyszerűen kitűző volt a polgármester gomblyukában; törődött vele. Az ÁMK megelőzte korát – helyi értéktárat ápolt, s munkája ezekre épült. Hogy mindezt ismerje, átörökítse, éltesse a település polgára.

Voltak nehézségek is. Amelyek most még inkább előtérbe kerültek. Nem volt komplex munkakör, a bérezési táblázatok eltértek (ezeken ma már mosolygunk), de mégiscsak Földes kezdte az ÁMK-szakszervezet megalakítását – amikor a közművelődés munkavállalói nem kaptak pedagógus-illetményföldet.

A túlsó partra mit hozhatunk? Tán ezt a Karácsony-i gondolatot, mely a debreceni mester sajátos nyelvezetével azt fejezi ki, hogy éppen az emberi különbözőség teremti meg az együttműködés szükségét: „Dolgozhatunk össze, mert nem vagyunk egyformák.” Ezt áthoztuk. Ahol nem maradt meg, ott az ÁMK sem volt hatékony. Azt mondom: lehetne ebben gondolkodni. Az ÁMK (ahogy Vészi

írta) az „alfa-modellnek” csak egy állapota, olyan modell is benne volt, hogy az állam, az önkormányzat csak egy alkotórésze az intézménynek. Lehet civileké, egyházé különböző fenntartásban. S lehetne szerződéses együttműködést kötni, válhatnának kerek egészé, egységben kidolgozva a folyamatokat. (Hisz tudjuk: „A vár lelke nem a falakban van.”) Meg lehetne ezt csinálni, csak másfajta gondolkodásmódra lenne szükség. Majd utódaink megcsinálják.

Benkő Fruzsina, az In Da House Alapítvány vezetője folytatta:

Szociális munkás vagyok, évekig dolgoztam Budapesten, gyermekotthonban, ifjúsági irodában, hátrányos helyzetűekkel, cigány gyerekekkel, fiatalokkal, magamba szívtam egy csomó elégedetlenséget. Mit ad a rendszer, mit nem ad? Hivatásomat nem tudtam úgy megélni, hogy majd azt mondjam: megérte. A gyermekvédelmi rendszer alkalmatlan arra, hogy valódi esélyeket adjon, tűzoltás történik, ahelyett, hogy ne is gyulladjon ki. 2013-ban született az elhatározás. 2014-ben Borsodban megtartottuk az első gyermekfoglalkozásokat. Létezett néhány civil minta. Az Igazgyöngy, a Toldi Tanoda már működött Lencse Máté vezetésével, Bagon a Bagázs, Bódis Kriszta a Hétes telepen gyerekeket fejlesztő programot vezetett, s ma is vezet Ózdon. Volt néhány kezdeményezés, melyhez tudtam kapcsolódni, példaképként tekinteni rájuk. Valami hasonlót szeretnék; Budapestről eljönni, s olyan helyen belevágni, ahová más nem menne. Az egyetlen elég sokat tanultunk arról (a Társadalomtudományi

Karon), hogy a társadalom milyen állapotban van, s hogy erre egyre rosszabb a helyzet, hogy elég sokat költenek el azért, hogy a hátrányos helyzetűek jobb helyzetbe kerüljenek, de valamiért mégse történik meg. Miért nem sikerül? Hol siklanak félre a dolgok? 2014-ben kezdtünk. Az álom: egy olyan gyerekprogram, mely kicsi korban kezdi őket fejleszteni rugalmas, fenntartható módon. Ritók Nórihoz hasonlót gondoltam, de más irányba mentünk, inkább megmaradtunk az oktatás, fejlesztés terén, de már több mint 200 gyerekkel.

Az In Da House önkéntes program. Ellensúlyozni akarjuk a cigány gyerekeket érő negatív hatásokat (rasszizmus, Pygmalion-effektus). De jó lenne, ha a pedagógusok olyan kedvesek és jókedvűek lenné-

nek, mint az ÁMK-sok, de a pedagógusok meg vannak fáradva, nem tudják kezelni a helyzetet, ahol csak hátrányos helyzetűek élnek, akik már az iskolába is többéves lemaradással kerülnek, ahol már alig van pedagógusvégzettségű ember. Ez már rendszerhiba. Visszatérve a rasszizmusra: ez nagyon befolyásolja a gyerekeket. A miénk önkéntes program: önkéntesek érkeznek, foglalkoznak a gyerekekkel, akik szeretik, hisznek, bíznak bennük, s nemcsak a negatívát kapják a többségi társadalom képviselőitől, hanem a pozitívát is, akkor tán nem peremre szorulva élik életüket.

Sok gyerek érintett a szegénységgel, képességnehézségekkel, minden harmadik gyereknek gondja a matek, minden ötödiknek a szövegértés. A romáknak rosszabbak a jegyei, függetlenül a szülők

iskolai végzettségétől. Ami még van: szomorú, de az általános iskola végére már nincsenek ezeknek a gyerekeknek állmaik. Elvesztítették őket. A tömegesített utakra fókuszálnak, szakácsok, pincérek, kozmetikusok, fodrászok – ezt képzeli róluk ma a többségi társadalom, illetve, terveik, ha vannak, attól függenek, milyen szakképzés van a környéken. Jobbára fizikai szakmák. A csillogó szemű kisgyerekekből 12-13 éves korukra szürke tekintetű depressziós gyerekek lesznek, akik nem hiszik, hogy bármire képesek.

Mit csinál az IDH Borsodban? Három faluban s egy cigánytelepen (Fügöd) van kora gyermekkori program, iskola-előkészítő és tanoda. (Nem az „állami” tanoda, ti. két éve költségvetési soron van a

a pedagógusok meg vannak fáradva,
nem tudják kezelni a helyzetet

gyermekvédelmi törvény alapján, de mi nem pályáztunk.) A kora gyermekkori programnak lényege: minél korábbi életkorban avatkozunk be, annál többet dolgoznak le a hátrányból. Ugye az „állami” Biztos Kezdet Gyermekházakba a szülőknek, gyerekeknek *be* kell menni, nem hozzájuk mennek *ki* valakik. Nem is igen használják, legalábbis mifelénk nem. Mi pedig *kimegyünk*. Nem várjuk meg, hogy a segítségre szoruló szülők jöjjenek (miközben apaként, anyaként „okéna” gondolják magukat). Mi „kiegészítjük” őket. Fejlesztőjátékokat, könyveket viszünk házhoz, ami e háztartásokban nem található. Montessori-torony nincs, csak játékaútó meg plüssállatka. Önkénteseink kiviszi a játékokat a családokhoz, s ott játszanak a gyerekekkel. Hatékony a program 0–5 évig. Fügödön olyan sok a

gyerek, hogy már nem bírjuk önkéntesekkel (nálunk 1 : 1 arány a törekvés), itt szakemberek járják a családokat. Az iskola-előkészítő programról is szólok. Ez a nagycsoportosokkal zajlik. Összegyűjti a kisbusz, s elviszi

őket a fejlesztőközpontba, ahol szocializációs játékokat játszanak, a

második félfélvben anyanyelvi, matematikai játékokat, illetve kis- és nagymozgások fejlesztése zajlik. Aztán a tanoda. Elkísérjük őket a középiskola végéig. A kamaszokat megtartani nagyon nehéz. Annyi a változás, mivel sok a gyermek, hogy mostantól kettéválík a tanoda, az első három évben egyéni foglalkozást tartunk, utána az ún. nagytanodában kiscsoportosan, kooperatív technikával dolgozunk. Emellett ott az egészségügyi program: fülészeti, szemészeti szűrés, akikkel baj van, őket szakemberhez juttatjuk. Egy optikának köszönhetően szemüveget kapnak. Táboraink vannak – minden gyereknek jár egy nyári tábor. Működik az adományozási program (tanszer, ajándék), idén nyitunk adományboltot, ahol olcsón tudnak vásárolni. Most még ruhavásár van kétszer egy évben. De ezt leválasztanánk a programról.

A növekedésünk... Kezdetben húsz gyerek jött, s júliustól decemberig 51 önkéntes segített havonta. Ehhez képest hamarosan át fogjuk lépni a támogatott gyerekeket illetően a kétszáz létszámot; immár több mint száz önkéntes közreműködésével már hetente foglalkozunk a rászorulókkal. Egy pici gyerekekkel fél-háromnegyed órát, nagyokkal két órát. Van vállalkozásunk, vendégház Perén, helyi

családdal. Három helyen dolgozunk. Encsen, Hernádszentandrás – s munkatársaink Budapesten egy közösségi irodában, más szervezetekkel közösen dolgoznak (az épület tulajdonosa fél emeletet

ingyen rendelkezésre bocsát beteg vagy hátrányos helyzetű emberekkel foglalkozó ci-

Táboraink vannak – minden gyereknek jár egy nyári tábor.

vileknek). Az IDH különössége: az alapkoncepció. *A kiszolgáltatott helyzetet megakadályozni.* S ehhez mindenkinek köze van. Nem várunk az államra, a mi önkénteseink általában irodai munkát végző emberek, fordító, építészmérnök, bölcsődei gondozó, civil aktivista, cégnél HR-es, sokféle ember van itt nálunk. A közös, hogy gyerekeknek akarnak segíteni. Nemcsak a gyerekekkel való munka közös, de az IDH épületének építése is. Módszertani munkacsoportunk is van, amelynek tagjai pl. a feladatlapok szakszerűségén öröködnék.

A pénzügyi fenntarthatóságról: nagyjából 70 milliós a költségvetés, több száz önkéntes kell, hogy ez működhessen: egy 12 fős, fizetésért dolgozó csapat van a háttérben, ahová tervezünk felvenni plusz embert. 70 millió, éveken belül 100 millió. Harmada magánszemély adománya, harmada vállalaté, harmada egy svájci magánalapítványé. Nem szoktunk nagyon pályázni. Mindenkit várunk, akinek még van szabad kapacitása egy kis világmegváltásra.

Somogyi Béla egykor volt debreceni ÁMK-igazgató, ma a városi-egyetemi Élmenycentrum alapító vezetője szólt ezután:

Kelet-Magyarországon maradunk, csak szerencsésebb pontjáról beszélünk. Különböző helyen élünk, a helyi feladatok más fókuszra irányítanak bennünket. '97 után „kiugrottam” az ÁMK-ból. Közben volt egy 14 éves periódusom a polgármesteri hivatalban, volt rálátásom a változásokra. 2008-ban indult az „agóra pályázat” EU-s pénzből; közművelődési tervek fejlesztését szolgálta. Az egyetemi központoknak volt egy „büntis” szakasz, voltak, akik nem kaphatták meg olyan egyszerűen a kétmilliárdnyi támogatást. A

„pólusvárosok”, ahol felsőoktatás van. Ez neheztől feltétel – de a helyzet igazán értékeremtővé vált. Nem az történt ugyanis, hogy a városi vezetés rábökött egy épületre vagy új telekre (a 15 agóra nagy része ilyen), hanem együttműködésre volt kényszerítve a város az egyetemmel. Mindkét félnek megfelelő projektet kellett nyújtani. Egy évig ment az ötletelés, mígnem az egyetem jalkiáltása elhangzott. 2005 táján a fizikatanári szakra egy jelentkező (!) jött, ez ijesztő volt. A természettudományos tárgyak utánpótlása eltűnni készülődött. Külföldi intézményjárás következett science centerekben. Megfogalmazódott: ilyesmit kéne csinálni. Közös formálódás után elfogadta a város. 2014-ben megépült az Agora Természettudományos Élményközpont. Olyan típusú épület, melyre Magyarországon nem volt példa (Győrben, Szegeden „öszvérmegoldással” oldották meg: Szegeden informatikai múzeum és közművelődés fonódott össze, Győrben az autóiparra koncentráltak. Miskolc visszalépett, a pécsiek a

olyan típusú épület, melyre
Magyarországon nem volt példa

pályázatig se jutottak el. Debrecenben megszületett az Agóra, s amit matek–fizika tanárként, ÁMK-iskolában dolgozóként nem tudtam megvalósítani, arra most itt volt a lehetőség! 2014-től vezetem az intézményt, én voltam az első dolgozója. Örülök neki, hogy én válogattam a kollégáimat; huszoneves, éppen egyetemet végzett fiatalokkal sikerült a csapatot feltölteni. Könnyebb lesz őket nem „áttanítani”, hanem eleve ebbe a munkakörnyezetbe beilleszteni. Nonprofit kft. – ez jelent könnyebbséget, de

nem jelent végtelen szabadságfokot; városi támogatás nélkül nem tudnánk megmaradni, ezek nem piaci keretek. Debrecen 75%, 25% az egyetemé (utóbbi az infrastruktúrát, rezsi költségeket biztosítja – ez most nagy segítség), a város a feladatokhoz szükséges forrásokat nyújtja, s jelentős a saját bevétel is. (Belépőjeggel jönnek a látogatók. Kevés ingyenes program van.) Tudományos élményközpont vagyunk: azt próbáljuk kompenzálni, hogy az iskolában minimális számú, ráadásul szeparált természettudományos órákat kapnak a gyerekek (ezt tanárként nagyon fájlaltam, hogy szét lett vagdalva, logikai összhang nélkül). Itt a központban a természetről mint integrált egészről szerezhetnek tudományos tapasztalatokat a látogatók.

Debrecen szerencsés: van zeneiskola, aki sportolni akar, ott a sportkör, de a természettudományban megakadt a dialog. Az iskolákban egy-két szakköri foglalkozás zajlik. Nos, a mi intézményünk Debrecenben, a régióban is tud segíteni, a „piramisnak” nemcsak az alján, de a

tehetséggondozásban is. Van egy interaktív játszótér, a Csodák Palotájához hasonlóan önállóan, eszközökkel ki lehet próbálni jelenségeket. Tartunk természettudományos bemutatókat. Fizikai, biológiai, kémiai tematikákban. Vannak laborjaink: speciális kémia, fizika, robotika – eszközök és jó minőségű terek (a debreceni botanikus kert kellős közepén vagyunk) – az izotóplabor helyén. Nem konkurencia ez az iskoláknak, nem jobb fizikaórát, kémiaórát akarunk tartani. Ha egy osztály jön tanulmányi kirándulásra, vagy nálunk tart órát a kolléga, jó volna, ha nem kontrasztot látnának a pedagógusok – mi nem ellenséget akarunk teremteni.

Hogyan indultunk? Fölvettük a kapcsolatot az egyetemmel, a néprajzi tan-székkal, s a modern élelmiszerklaszterrel (mely a még nem létező élelmiszerekkel kísérletezik, pl. gluténmentes ciroklesztel). Próbáljuk ezt együtt megmutatni! Ha nagyszüleim tudták, hogy disznótörkor hogyan tartósítunk, akkor vessük egybe ezzel. Hogy „szuvidálunk”, „konfitalunk”, és sokszor nem tudjuk, hogy ezt a szüleink is tudták (még én is): abálták a húst, lesütötték, s májusban is a bődönből ették. Nem tudták, hogy mi a fizikai-kémiai magyarázata. Ezt a komplexitást mutatjuk be.

Hogy például egy konyhában a gyerek ne csak az ételt lássa, picit lásson mögé, mi történik egy főzés során. Aztán a kiállítások. A festmények mellett információk. Lovas ember karikás ostort csattogat. Poszteren látható, mi történik, amikor csattan az ostor – a hangrobbanást is

Poszteren látható, mi történik, amikor csattan az ostor – a hangrobbanást is értse meg a látogató.

értse meg a látogató. Gyönyörű szinkavalkáddal a modern színösszeadás-kivonás tudományát demonstráljuk (akár azt, hogy egy nyomtató miképp dolgozik). Ilyen megközelítéssel végezzük a természettudományos ismeretterjesztést. Nem csupán tobzódik a látogató az interaktív játékokban; a bemutatók is ilyen szellemben zajlanak. Táboroztatunk nyaranta. 4-500 gyerek jön egyhetes táborba. Viszszajárnak, főleg, akiket intenzívebben motivál a természettudomány, de az is jön, aki azt hallotta, hogy ez jó. Intenzív a kapcsolatrendszer is.

Az ÁMK-gondolatban mi volt? Én a Megújuló Iskola Mozgalom (Loránd Ferenc egykori kezdeményezése) s az ÁMK-mozgalom révén viszonyulok így programokhoz, kapcsolatrendszerhez. A partnereket egyenrangú félként részessé tenni. Hogy tudjunk együtt dolgozni.

Új programunk: WATCH = Women at TECH. A környező ipari cégekkel hirdetjük. Még mindig alig váltak a nők a műszaki pályákra. 16 éveket, a fakultációt megelőző évben gimnazista lányokat szólítunk meg. Azt gondoltuk (ez is szemléletbeli lényeg): úgy indítjuk, hogy minden középiskola 10.

évfolyamát elhívjuk, hogy a többiek is lássák, mi az, amiben osztálytársaik részt vesznek, s visszavi-

hessék a megvalósított projekt munkát az iskolába (tanároknak is szerveztünk bemutatót, hogy értsék, a közösségnek végeztek munkát). A szülői kör a másik fontos elem. Számukra is szerveztünk beavatató programot. A szülők a lányokat rossz irányba motiválják: „nem kell

neked fiús szakmát választani”. Látható, hogy e programban mi zajlik, szerencsés lenne, ha lányukat segítenék ebben. 64 lány vett részt a programban, most tizenhat projekt munkát végeztek a National Instruments mentorálásával, komoly mérnöki feladatok szintjén is. 3D nyomtatás pl. A 16 éves lányok, ha motiváltak, ha megkapják a lehetőséget, s a partneriséget érzik, sok mindenre jutnak közösen. Nem elbújnak, hanem kijutnak a Campus Fesztiválra is, ahol bemutatják produktumaikat. Az egyetemmel, cégekkel azon dolgozunk: miképp ne engedjük el a lányokat, alumni-programként próbáljuk őket bevonni: nyári diák-munka, ősztől programokra várják őket – pályorientációs, rekrutációs célból – az egyetemen.

A tizenöt agóra közt nem vagyunk kakukktojás. Van agóraműhelyek közti együttműködés, évente 2-3 találkozó, ez is hajaz az ÁMK-találkozók tradícióira (Baja, Pécs), más környezetben látva látni a közös és egyéni vonásokat.

Az agórák az elmúlt három évben Felvidéken, Erdélyben, Újvidéken tanulmányúton építették a kisebbségek iránti szerepvállalásuk szerkezetét. A műhely

mentora a Nemzeti Művelődési Intézet. Tizenhárom agóra köz-művelődési intézmény. Ez termé-

szetes napi kapcsolat, mi is próbálunk ezzel élni. A Szakkör nevű programon a népi kismesterségekre volt lehetőség szakköröket szervezni. Bevállaltunk kettőt, látszólag távolit. Nemezelés és mézeskalács-készítés. A nemezelést egy iskolával közösen (a józsai Gönczy Pál

iskolában – itt erős a népi mesterségek iránti érdeklődés, feltételek is adottak). Mi annyit tettünk, hozzá, hogy itt is felmutattuk a természettudományos oldalát a dolognak; ha elgondolja valaki, miért is tapadnak össze a gyapjúszálak, már a profilunknál vagyunk. S ugyanígy a mézeskalácsnál is: hogyan lesznek a különböző ízek, különböző hőfokok hatására – ezt belső csapatépítésben alkalmaztuk. Közösségi, beszélgetős, zenehallgatós elemény volt.

Ezeket folytatjuk. Igyekszünk e műfajt a tudomány szintjén tartani. Erősek vagyunk csillagászatban, robotikában. Srácok járnak hozzánk hét éve, kiskamasz koruktól, most jöttek haza Portóból, a robotika Európa-bajnokságról, s tán Bangkokba is eljutnak.

Nagy kontraszt, de valakinek ez is feladata, hogy még további röptetést biztosítson. Vannak, akikért nagy cégek vadásznak, már többet tud némelyik, mint amit az egyetemen tanulnak, saját korszaltálynak mintaként mutatjuk be őket. Hisz a kortárs minta jóval hitelesebb. Hoznak mindig valakit a haveri körből.

Az agóra hasonló megfontolásból született, mint annak idején az ÁMK. Olyan

s ugyanígy a mézeskalácsnál is: hogyan lesznek a különböző ízek, különböző hőfokok hatására

tér, ahol komplexebben viszonyulnak, nem egyszerűen, csupán művelődési funkcióval, hanem úgy:

miképp segítsék a közösségeket. Közösségi művelődésről beszélünk. S hogy nem csupán a művelődési komponens kerül előtérbe, én ezt tekintem jellemző „ÁMK-komplex gondolkodásnak”. A közösségek igényeit támogatni – ez az erős hatás titka. Ez az aktivitás az agóra-mozgalomban is

nagyon erős. Az értékek ne egy kis közegben hasznosuljanak, hanem hozadéka duplikálódjék, multiplikálódjék, jussunk el sok helyre – a testvér-ágórák kapcsolatában ez van jelen. Szívesen bejelentkeznék ajándékként egyeztetett időben egy kis „varázslással” Hernádszentandrásra mi is.

Bak Józsefné ÁMK-alapító Sarudról Szabó Irmához csatlakozott hozzászólásában: Abszolút élő – vallotta – az ÁMK-eszme. A tudós elmék közt a helyiekről szólnék. Kezdetben kellett, akik meghallották őket. Itt van a „nyaktag” története. Pásztor Endre, a létrehozás idejének – a hetvenes évek eleje! – tanácselnöke azt is gondolhatta volna, amikor Jeney, az építész ezt az ötletet előadta: „elmész te...”. De érdemesnek tartotta foglalkozni vele, s lám, az eredmény máig itt van a találkozóra érkezettek fejében, szívében – nem visszakoztak.

Heinrich Tamás Benkő Fruzsinahoz szólt többek nevében: a vidéki magyar valóságot képviselik, s ennek ő nagy tisztelettel adózik.

Eszik Zoltán a debreceni ÁMK történetére emlékezvén idézte fel mai munkáját, s hogy a tudás mint ilyen nem válik külön az élet egyéb területeitől. Az a valódi tudás, amit át tudunk vinni a mindennapok világába. Ma ilyesmikben dolgozom – mondta –, s ehhez hallatlan iskola volt az ÁMK-tapasztalat.

A következő megszólaló *Varga János* nyugdíjas tanár volt. Az egykori Pávákör vezetője a cigány népzene egykori feldolgozóját, Csenki Imrét idézte. Egykori mestere szolgáltatott neki mintát, az ÁMK-működés második szakaszában,

amikor megjelent az „új népesség a sarudi parton”. (Ez az Illyés Gyulától vett idézet most a betelepülő cigányságra utal.) Így emlékezett a fejlesztőprogramokra: a nemzetközi hírű festő, Péli Tamás vezetett rajzsakkört, Rácz Györgyi, az akkori Országos Pedagógiai Intézet referense szervezte be. Én meg énekkönyvet készítettem kiegészítő anyag gyanánt az ének-zene tantárgyból. Ma már Zuglóban élek. Azt üzenem: legyetek büszkék mindarra, amit elkezdtünk, amíg tudtuk, csináltuk, mai napig látom, hasznos volt, s hasznos lenne mind a mai napig, Amikor olyan dolgokat látok, hogy a volt tanítványok, akiket mindenki lenézett, s amikor Pesten találkozunk, úgy üdvözlnek, mint egy rég nem látott havert, akkor mindig kihúzom magam. Nekem jó volt az ÁMK-ban dolgozni, igyekeztem minél jobbat nyújtani. Amikre rákapcsolódtam, igyekeztem legjobb tudásom szerint végezni. Hiányzik sok minden. A mai gyerekek közé már nehezen tudom elképzelni magamat.

Berényi Zoltán egykori sarudi iskolás, a BOSCH fejlesztő mérnöke szólt hozzá

legyetek büszkék mindarra,
amit elkezdtünk

az elhangzottakhoz. Miért volt nekem jó járni a sarudi ÁMK-ba? Sokáig nem kellett ezen gon-

dolkodni. Szerencsésnek érzem magam, hogy ott cseperedhettem fel. A legnagyobb legmarkásabb élmény az, amit úgy tudok megfogalmazni: számunkra az iskola nyitva volt, a szó szoros értelmében (átvitt értelemben is), nem csak iskolai időben, azon túl is, odajártunk vissza focizni, barátkozni, a termek is nyitva voltak, firkálhattunk a táblára, felállhattunk a színpadra, énekelhattunk, verseket mondhattunk, minden

marhaságot csinálhattunk. Sorsomat meghatározó élményem is van ezzel kapcsolatban. Emlékszem, hogy délutánonként azzal „csajoztam”, hogy kipakoltam a fizikai szertár eszközeit a

vitrinből (lehetett), „menőzhettem”, hogy bekapcsolhattam a motorokat, meg áramkört csinálhattam, Végh Mihály igazgató ezt engedte, meghatározta pályámat, egész életemet, amit ezzel a nyitottsággal kaptam. Fizikus lettem. Gépi tanulási algoritmusokkal foglalkozom fejlesztőközpontban. Még egy dolgot mondanék a nyitottsággal kapcsolatban: most tanultam meg azt értékelni (már gyerekeim is iskolások). Jó iskolába járnak, nincs panasz, kedvesek a pedagógusok, De 7.30 és 7.45 közt kell megérkezni. Nem egy örömteli dolog, amikor véletlenül öt perccel hamarabb érkezünk, s kinn a fagyban állnak a gyerekek, nem engedik be őket. Ennek kontrasztjában megjelenik: ez nálunk mennyire nem így volt, milyen gyerekközpontú volt akkor! Nyilván a kor szelleme más volt. Voltak ünnepek, azokra is emlékszem, mind a pávakörben, énekkarban énekelhettem, volt ott mozi, hétvégenként játszóház,

Ez nálunk mennyire nem így volt,
milyen gyerekközpontú volt akkor!

nemezeltünk, kézműves dolgokat csináltunk. Előfordultak színházi előadások is. Még volt rá figyelem, pénz, lehetőség.

Eléggé színésztették azokat az éveket. Kis falu volt Sarud. Utólag már

tudom, hogy kísérletek folytak, emlékszem a látogató kutatókra is. Kis falu – éreztük a hátrányát? Én nem. Gimiben is jól tanultam, jól vettem az akadályokat, a doktori iskolában is kiteljesedhettem. Biztos, hogy jó alapokat kaptam.

A *zárszóban* a következő találkozóra meghívhatókról, meghívandókról, s lehetséges projektekről, tevékenységekről esett szó. Most csak annyit erről, hogy: van még dolgunk. És kötelességünk, hogy még a legkisebbeknek is jusson, a legnehezebb esztendőket segítsük lélekkel túlélni. Erővel nem tudjuk az államosítást visszaforgatni. De lélekben meg akarjuk tartani a megtartandó értékeket. Hogy kezdhesünk még mondatot úgy: egy jobb korban... Szükség van erre, hogy különböző nemzedékek megfogassák egymás kezét.

Jó szelet a Tisza-tóral!



SZERKESZTŐI JEGYZET

Kilátástalan nyarunk volt. Hiába vártuk, nem akart esni az eső. A forráság szinte mindent kiégetett a kertben. Egy ideig locsolással próbáltuk megállítani a pusztulást, aztán feladtuk. A fű sárga, száraz és élettelen lett, mint késő ősszel. A fullasztó hangulatot tovább rontotta egy váratlan telefonhívás Zs. haláláról. Ő eredetileg jelmez- és díszlettervezőnek készült, majd később képzőművész tanár lett. Néhány évtizeddel ezelőtt több színelőadásom látvány- és jelmezterveit készítette, majd együtt tanítottunk, sőt közös könyvet is írtunk. Alig múlt hatvanéves, betegsége nem volt (vagy talán titkolta). Meghalt, váratlanul, megmagyarázhatatlanul. Döbbenetes volt, ahogy élettársa sírva elmesélte a haláleset körülményeit. Zs. egy elhúzódó belvárosi lakásfelújítás zajai elől menekülve egyedül kiköltözött Nagykovácsiba. Csendre, nyugalomra vágyott. És valóban csend lett körülötte, olyannyira, hogy több nap után táltak rá. Immár menthetetlen állapotban.

Augusztusi temetését a hőség és értelenség keserősége keretezte. Alig voltunk kéttucatnyian, csendben, szinte észrevétlenül búcsúztunk el tőle. A temetést követően néhányan, volt kollégák, bemenekültünk egy pohár hűsítőért a búfelejtőbe. A Zs.-hez kötődő emlékek föllevenítése után mindenki a saját problémáival hozakodott elő. Akaratlanul is előkerült az oktatás, az iskola világa. Jöttek a történetek.

Egyikük elmondta, hogy néhány évvel ezelőtt egy gyönyörű, impozáns kivitelezésű új iskolát kapott a településük. Tanévkezdéskor az épületet boldogan vette birtokba száz gyermek és ötven pedagógus. Alig telt el néhány hónap, az iskolafenntartó arról tájé-

koztatta az érintetteket, hogy szülői kezdeményezésre nagyszerű új lehetőségek állnak az iskola előtt. Egy alapítvánnyal sikerült szerződést kötni, így jövő tanévtől beindulhat – igaz, tandíjas keretekben – a kétnyelvű oktatás. Volt rá kereslet bőven, mivel az utóbbi években jelentős számú tehető család telepedett le arrafelé. A kéttannyelvű osztályokba *válogatott* gyerekek kerültek, *válogatott* szülőktől. Olyanoktól, akiket nem hozott zavarba a havi közel százezer forintos tandíj, amit még a tanítási szünetek időszaka is fizetni kellett. Kezdetben mindenki örömmel fogadta az alapítványi támogatás tényét, de ahogy múltak az évek, kiderült, hogy a beérkező források csak a kéttannyelvű képzésre fordíthatók. Az érintett szülők kérésére az alapítványi osztályok az iskola legfelső emeletére, a legszebb és legjobban felszerelt termekbe költöztek be. Később a bővülő kéttannyelvű képzés az egész felső emeletet elfoglalta. Le is zárták a *többiek* elől, ne zavarja az ottani munkát az alsóbb emeleten tanuló diákok jelenléte, zaja. A kéttannyelvűbe járó tanulók ugyanis másként viszonyulnak, nemcsak az iskola többi diákjához, de a pedagógusokhoz is. A kiválasztottak öntudata sugárzik tekintetükből, és annak tudata, hogy rájuk másfajta előírások vonatkoznak. Ők ugyanis *az új osztály* tagjai, akiknek kivételezett ellátás jár, hiszen szüleik fizetnek értük. Az iskola többi diákját lenézik, lekicsinylően beszélnek róluk. Már tizenévesen tudják és hirdetik, hogy szüleik miféle előkelő felsőoktatási helyet vásárolnak majd nekik. Nehezen viselik az erőfeszítést igénylő tanulást, és az esetleges pedagógusi számonkérésre nemegyszer cinikusan, visszavágással válaszolnak.

Volt kollégám azzal zárta mondandóját, hogy keserűségében azt kérte az iskolavezetőjétől: ő a továbbiakban ne kapjon órákat a kéttannyelvű képzésben, mert a fölényeskedő magatartással szemben eszköztelennek érzi magát. Egy másik volt kollégám a frissen módosított felsőoktatási felvételi rendelet kapcsán fakadt ki. Azzal indított, hogy az oktatásirányítás *tűt megint nem ott keresi, ahol elvesztette, hanem ahol világos van*. Ahelyett, hogy a leszakadók hathatós támogatását állítaná a középpontba, ezzel növelve a bejutásra eséllyel pályázók számát, inkább az egyszerűbb és olcsóbb megoldást választotta. A felvételi rendszert átírva, „a gyeplőt lovak közé dobva” eltörölte a minimális bekerülési pontszámot, a kötelező emelt szintű vizsgát, és könnyed mozdulattal a felsőoktatásra testálta a hallgatók kiválasztásának feladatát. Természetesen az egyetemeket irányító oktatási elit nyomására és vele egyetértésben. Ők ugyanis abban reménykednek, hogy a helyi döntések növekvő szerepe növelni tudja az egyre zsugorodó hallgatói létszámot. A nappali képzésben résztvevők számának folyamatos csökkenése miatt több intézményben kihasználatlan szellemi, tárgyi kapacitások maradnak. Az állami szerepvállalás átalakítása, az egyetemi világ alapítványosodása a csökkenő hallgatói létszámmal karöltve sok intézmény számára az anyagi ellehetetlenülés, a későbbi bezárás rémképét is előrevetítette. A felvételi rendszer megváltoztatása rövid távon reményt adhat a krónikusan létszámhiányos egyetemeknek, de hosszú távon (amellett, hogy viselik a felvételiztetés terheit) átvállalják vele az oktatáspolitikai felelősségét a csökkenő továbbtanulási létszámokért is. Így a változtatás a valódi problémát, a *minőségi közoktatáshoz való hozzáférés*

szükségét nem oldja meg. Sőt, az egyébként is lélegeztetőgépen működő közoktatás ezzel a döntéssel tovább gyengülhet. Az utolsó teljesítményre ösztönző eszközeit, a kötelező emelt szintű felkészítést, és az egységes érettségi-felvételi rendszerben viselt meghatározó szerepét veszíti el. Félő, hogy a visszatérő szóbeli felvételik felülírják a közoktatás általános felkészítési szempontjait, hiszen kérdéses, hogy a felsőoktatás képviselői mélységükben ismerik-e azokat a – sokszor változó – tantervi előírásokat, amelyek a középiskolai felkészítő munka homlokterében állnak. Az eddig kötelező emelt szintű kurzusok várható megszüntetése (lévén a felsőoktatás az emelt szintű érettségit nem kéri) pedig, amellett, hogy anyagi források kivonását teszi lehetővé az amúgy is szűkösen finanszírozott közoktatásból, továbbszűkíti a felzárkóztatás, esélyteremtés iskolai eszköztárát. Pont azt, amelynek gazdagsága a felsőoktatási felkészítés szempontjából hosszú távon a növekvő létszámot tudná biztosítani. Az már csak hab a tortán, hogy az egységes felvételi pontszámítás kiiktatása – a 100 felvételi pontról való döntés intézményi hatáskörbe utalása – a felvételizők számára nehezebbé teszi a bejutási esélyek mérlegelését, és szinte lehetetlenné a munkaerőpiac számára az egyetemi rangsorok értelmezését. Némán hallgattam a történeteket. Előbb a Zs.-vel folytatott utolsó telefonbeszélgetésem jutott eszembe, majd az oktatási ügyek alakulásában játszott személyes felelősségemet mérlegelte. Kivert a hőség. Megszóltak egy újabb temetés harangjai, és a forróság mind elviselhetetlenebb lett. Inni kértem ismét. *Milyen őszben reménykedhetünk?*

Kaposi József

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

Diákként és szülőként húsz átlagosan unalmas évnyitó beszédet hallottam eddigi életemben. Arra gondoltam, én is mondok egyet, mert hiszek a szavak erejében. Repülünk előre az időben mondjuk 2026. szeptember 1-jéig. Hallgassátok szeretettel egy állami általános iskola igazgatójának évnyitó beszédét valahol Magyarországon a jövőből.

„Kedves diákok! Szeretettel üdvözöllek benneteket ezen a szép napsütéses szeptemberi reggelen az iskolában! Beszédemet az oktatásügyi minisztertől származó idézettel szeretném kezdeni. »Ó, kapitány, kapitányom, a bösz út véget ért. / A hajó minden bajt kiállt, s mi elnyertük a célt.« Amint beléptetek az aulába, bizonyára észrevettétek az új bútorokat a társalgósarokban – igen, a felújítási munkálatok befejeződtek. A tisztasági festést sem a szülők végezték. Újra használható az épület összes mellékhelyisége. Rendbehozták a tetőt is, végre nem ázunk be. A piros vödrot, amit az aulában tartottunk nagy esőzések idején, visszaadhatjuk végre Juci néninek, hogy használja rendeltetésszerűen. Újra körünkben üdvözölhetjük Kata nénit és Tamás bácsit, akik a néhány évvel ezelőtti bátor kiállításukért kényszerültek elhagyni az iskolát. Emese néni végre újra a munkájára koncentrálhat, nem a sztrájkszervezésre. A tavaly nyugdíjba vonult Márta néni helyére is egy fiatal tanárnőt sikerült felvennünk. Az évnyitó után kezetekbe vehetitek a NAT2024 alapján készült tankönyveket, amelyeket az év végén nem kell leadni a könyvtárba, mert valóban ingyenesek. A felújítási munkálatok befejezése után máris megkezdődött a tanuszoda és a díszterem építése az iskola mellett.»

Na jó, ez túl szép álom. Ébresztő! Addig még sokat kell dolgoznunk. A változás rajtunk múlik! A 2022/23-as tanévet, a változás évét, ezennel megnyitom!

Walton Viktória szolidaritási beszéde a Szülői Hang Közösség nevében (részlet)