iskolakultúra

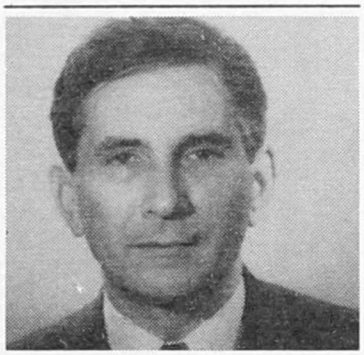
TÁRSADALOMTUDOMÁNY

Az Országos Közoktatási Intézet
folyóirata
III. évfolyam, 10. szám

A TARTALOMBÓL Budaházy Éva: A szintézisteremtés útjai ✔✔ *Poór Zoltán:* Szép időnk van... ✔✔ *Sava Babic:* Petőfi és a szerbek ✔✔ *Csepeli György:* A poszt-szocializmus gyermekei ✔✔ *Gabnai Katalin:* A képzők képzéséről ✔✔ *Angi István:* A magyar gregorián reneszánsza ✔✔ *Bodóczky István:* Vizuális nevelési feladatgyűjtemény

Számunk szerzői

Aczél Anna, főisk. adj., Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, Budapest



Angi István, egy. tanár, Gh. Dima Zeneakadémia, Kolozsvár

Sava Babic, író, műfordító, Újvidék – Budapest

Bognár Mária, tud. munkatárs, OKI, Budapest

Budaházy Éva, tanár, Medgyessy Ferenc Gimnázium, Debrecen

Budai István, főisk. tanár, Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom

Csepeli György, egy. tanár, ELTE BTK, Budapest

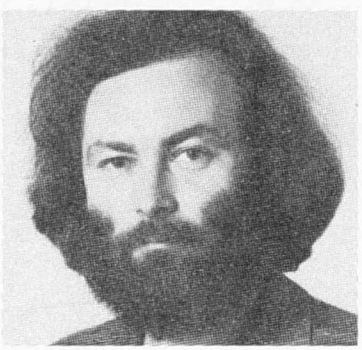
Csongor Anna, szociológus, Autonómia Alapítvány, Budapest

Erdélyi Erzsébet, tanár, Arany János Gimnázium, Nagykőrös

S. Faragó Magdolna, pszichológus, MKM, Budapest

Fuchs Lívia, főisk. adj., Magyar Táncművészeti Főiskola, Budapest

Gabnai Katalin, főisk. docens, Színház- és Filmművészeti Főiskola, Budapest



Gosztonyi Géza, szociális munkás, ESÉLY Családsegítő Szolgálat, Budapest

Hegyesi Gábor, tszv. főisk. docens, Bárczi G. Gyógyped. Főisk., Budapest

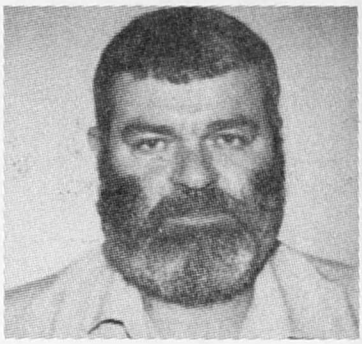
Herczog Mária, szoziológus, Országos Kriminológiai és Kriminalisztikai Intézet, Budapest

Lévai Miklós, egy. docens, Miskolci Egyetem

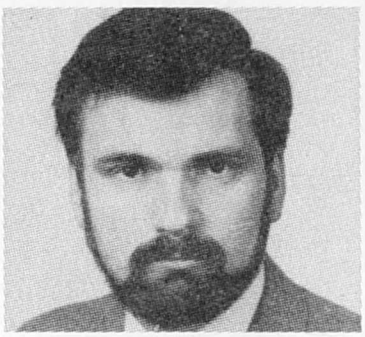
Loránd Ferenc, tud. főmunkatárs, OKI, Budapest

Mányai Judit, főisk. docens, Bárczi G. Gyógyped. Főisk., Budapest

Nobel Iván, tud. főmunkatárs, OKSZI, Budapest



Pál Tamás, szociológus, Ezredforduló Alapítvány, Budapest



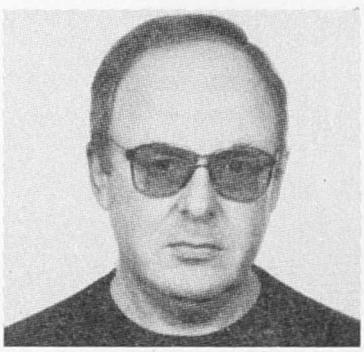
Poór Zoltán, tanár, Arany János Ált. Iskola, Kecskemét

Pőcze Gábor, tud. munkatárs, OKI, Budapest

Sebők Zoltán, művészettörténész, Budapest Galéria

Sneé Péter, esztéta, Budapest

Somorjai Ildikó, szociológus, Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom



Szitányi György, szell. szabadfoglalkozású, Gödöllő

Talyigás Katalin, szociális munkás, JOINT, Budapest

Török Iván, pszichológus, Népjóléti Képzési Központ, Salgótarján

ISKOLAKULTÚRA
Társadalomtudomány
III. évfolyam 1993/10.
Az Országos Közoktatási Intézet folyóirata

Főszerkesztő:
GÉCZI JÁNOS

A szerkesztőség munkatársai:
ANDOR MIHÁLY
DIPPOLD PÁL
GABNAI KATALIN
KAMARÁS ISTVÁN
KORMÁNY GYULA
MÁNYOKI ENDRE
MÁTIS LÍVIA
SALLAI ÉVA
SCHILLER ISTVÁN
SEBŐK ZOLTÁN
SZAKÁLY SÁNDOR
SZEKSZÁRDI FERENCNÉ
SZENDREI JÁNOS
SZÉKELY SZ. MAGDOLNA
TAKÁCS VIOLA
TRENCSÉNYI LÁSZLÓ
VÁGÓ IRÉN
ZALÁN TIBOR

*

ASZTALOS ILDIKÓ (Kolozsvár)
FÜLÖP YVETTE
GULYÁS LÁSZLÓ
SZEBERÉNYI BEÁTA
TOLNAI SZABOLCS
VARGA PIROSKA

A borítót és a belső tipográfiát tervezte:
HELLE MÁRIA

Kiadja az Országos Közoktatási Intézet
Budapest, Dorottya u. 8. 1051

Felelős kiadó:
ZSOLNAI JÓZSEF főigazgató

Szerkesztőség:
Budapest, Dorottya u. 8. 1051
(Postacím: 1393 Budapest, Pf.: 701/420)
Telefon: (1) 138-29-38
Telefax: (1) 118-63-84

Szerkesztőségi fogadónapok:
kedd, szerda, csütörtök 10-14 h

Terjeszti a szerkesztőség. Előfizethető a szerkesztőség címén közvetlenül, vagy átutalással MNB 232-90174-4273 pénzforgalmi jelzőszámon. Előfizetési díj számonként 100,- Ft. (Teljes évfolyam 2400,- Ft; Természettudomány 1000,- Ft, Társadalomtudomány 1000,- Ft, Matematika-Informatika-Technika 400,- Ft.) Megjelenik kéthetente.

HU ISSN 1215-5233

A nyomás az MSZH Nyomda és Kiadó Kft. Nyomdájában készült.

Felelős vezető:
Nagy László igazgató

Lapzárta: 1993. április 28.

iskolakultúra

AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET
FOLYÓIRATA
III. évfolyam, 1993/10.

Tartalom

Budaházy Éva: *A szintézis-teremtés útjai (2)* **Poór Zoltán:** *Szép időnk van (14)* **Sneé Péter:** *Otthont találni (21)* **Sava Babic:** *Petőfi és a szerbek (28)* **Loránd Ferenc:** *Az innovatív beállítódás és gondolkodás formálása a pedagógusképzésben (32)*

SZEMLE

Az Első Szociálpedagógiai Konferencia **Bognár Mária:** *Szociális ismeretek, szociális tudás a nevelőmunkában (42)* **Talyigás Katalin:** *A szociálpedagógia történetéhez (43)* **Csepeli György:** *A poszt-szocializmus gyermekei (44)* **Pál Tamás:** *Hogyan garantálhatók a gyermeki jogok? (46)* **S. Faragó Magdolna:** *A szociálpedagógiai tudás az oktatáspolitika intézményrendszerében (49)* **Budai István:** *A szociálpedagógus-képzés kezdetei Magyarországon (54)* **Gabnai Katalin:** *A képzők képzéséről (56)* **Bognár Mária:** *Segítő szakmák és az iskola (58)* **Hegyesi Gábor:** *Szociálpedagógia és a szociális munka (59) Szekcióbeszámolók* **Aczél Anna – Mányai Judit:** *A család és az intézmények kapcsolata (63)* **Lévai Miklós:** *Deviancia (64)* **Herczog Mária:** *Gyermekvédelem (64)* **Csongor Anna:** *Kisebbségi kérdések (66)* **Talyigás Katalin – Török Iván:** *Önkéntesek munkája, karitatív tevékenység (67)* **Gosztonyi Géza:** *Lakóhely és szociálpolitika 468)* **Somorjai Ildikó:** *Képzés (71)* **Loránd Ferenc:** *Csellengők – kallódók (72)* **Pőcze Gábor:** *Toleráns iskola (73) A konferencia ajánlásai (75)* **Erdélyi Erzsébet – Nobel Iván:** *Dispua Gion Nándor A postás, aki egy ujjal tudott fütyülni című novellájáról (78)* **Szitányi György:** *Tiszatáj '92 (82)* **Fuchs Lívia:** *Jel (86)* **Sebők Zoltán:** *Comedia Tempio (87)* **Angi István:** *A magyar gregorián reneszánsza (88)*

HÍREK *(91)*

MELLÉKLET **Bodóczky István:** Vizuális nevelési feladatgyűjtemény

A szintézisteremtés útjai

BUDAHÁZY ÉVA

„...valami titkos és mély egység tengerén...,
egymásba csendül a szín és a hang s az illat." - írja híressé vált Kapcsolatok című szonettjében Charles Baudelaire. És a legegyszerűbb érzéki tapasztalatokra figyelő ember is ösztönösen tudja, hogy igaza van. Még inkább így van ezzel a művészettel nap mint nap szembesülő tanár. Hisz munkája éppen az, hogy a különböző kultúrák, stílusok, művészeti ágak és műfajok, alapvető formák és gondolatok-hangulatok világában eligazítsa, vezesse tanulóit. Ez a munka egyrészt nagy intellektuális felkészültséget igényel, másrészt egy rugalmas személyiséget feltételez, aki maga is képes szintézisben látni a világ jelenségeit. A legoptimálisabb feltételek mellett is érezzük azonban az irodalomoktatásunk és a más művészeti tantárgyaink tanítása között támadt űrt. Ha a kört tovább bővítjük, a szakadék még nagyobb lesz. A történelem oktatásának menete például időben szakad el az irodalomtanítástól. Egyéb tudományok eredményeit (lásd a statisztika, számítástechnika, pszichológia stb.) be sem építjük munkánk menetébe. Tanítványaink jórészt ismerethalmazt kapnak tőlünk, melyeket vagy van igényük rendezni, vagy sem.

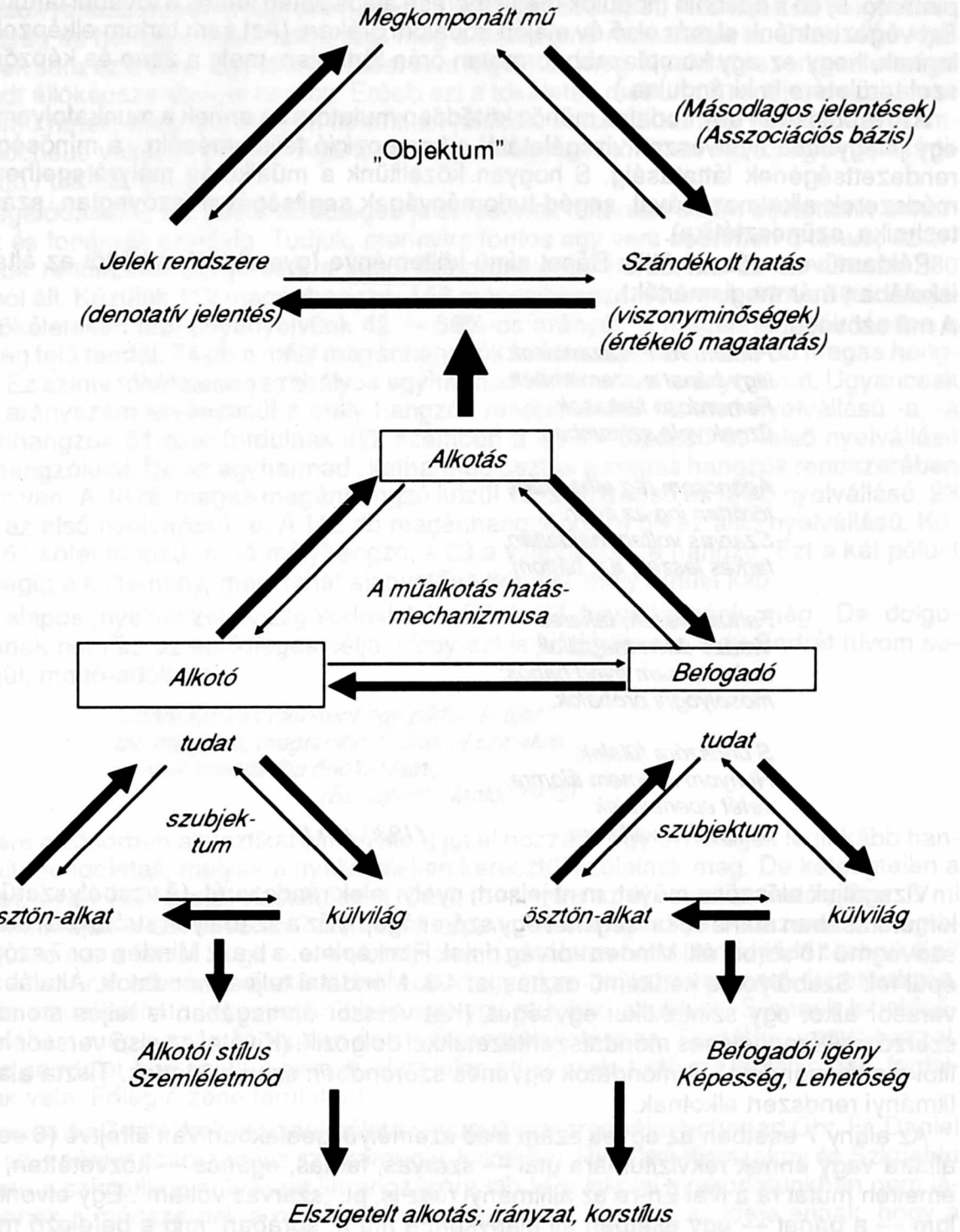
Szemlélet, módszer, lehetőség a gimnáziumi irodalom- és művészeti oktatásban

A törekvés ennek a helyzetnek a feloldására mindig is benne élt a magyar pedagógiai „kísérletekben". (Magam is részese voltam néhánynak, s nem kis tapasztalatot nyertem általa.) Jelen munkámmal is annak konkrét módjait kutatom, hogyan lehetne eredményesebb tanári gyakorlatunk. Hogyan érhetnénk el, hogy tanulóink valóban lássák a művészetek elhanyagolhatatlan szerepét életünkben. Ne csak megtanulják, de meg is tapasztalják a jelenségek közötti összefüggést műalkotások elemzése közben. Ne csak megtanuljanak néhány alapvető fogalmat, amely a műalkotás világára vonatkozik („értékhangsúlyos közép" — Arisztotelész, „szemléleti világegész" — József Attila, „pszichikai univerzum" — Chagall stb.), hanem szemléletesen, rendszerbe foglalva táruljon fel előttük mindez. Ez a feladat óriási. A következőkben leírt gondolatmenetem és módszerismertetésem nem oldja meg a problámát, de minndenképpen segít javítani a jelen helyzeten.

Az irodalom tanítása gimnáziumi gyakorlatunkban jórészt irodalomtörténetre épül. Nem áll szándékomban a historizmus szerepét megkérdőjelezni. Sőt, fontosságát hangsúlyozom. Mégis szívesen időzöm el a gimnázium első osztályában tanítandó bevezető esztétikai jellegű fejezetnél. Véleményem az, hogy ennek rendszerét kellene először is átgondoltabbá, szemléletesebbé és tanítási idejét is hosszabbá tenni. Itt alapozhatjuk meg ugyanis tanulóink szintetikus, egységesítő látásmódját. (Módszereim is ehhez a bevezető fejezethez kötődnek elsősorban.)

Megéri elidőznünk e témánál, s csak akkor lépnünk át a történetiség szférájába, ha tanulóink már megértették a műalkotás hatásmechanizmusának kerek, nem hierarchikus rendszerét, és sajátos élményeik is vannak e területen. Épp ezért e fejezet megbeszélését én a következő séma alapján kezdem:

Középpontba helyezvén az alkotó-alkotás-befogadó hármasát tudatosíthatjuk, mennyire része a művészet ősidők óta életünknek. Már ösztönvilágában hordja minden egészséges személyiség az alkotás vágyát (szemben a rombolás ösztönével). Hogy ez hogyan realizálódik egy-egy művész életében, egy-egy kor szellemiségében, az a historikus megközelítés feladata. A történetiség követése segíthet annak láttatásában is, hogy milyen módon alakul a befogadói igény egyes korokban. (Sokat segíthet ennek feltárásában a történelem, a filozófia, a szociálpszichológia, a művészettörténet.)



De a műalkotás *„teremtett világa"* nemcsak korhoz kötötten létezik. (Ha így lenne, ma már senkit nem érdekelne például Shakespeare vagy Goethe.) Mintegy túlemelkedik saját korán, időtlen objektivitássá nemesül.

Célszerű tehát vizsgálódásainkat magával a műalkotással kezdeni. Érdekes *archetipikus jelenségekre* hívhatjuk fel tanulóink figyelmét. Kiindulási pontként a választás motiváltságára figyelünk. Hisz minden alkotó egy *jelegészből* és egy adott *világegészből* választ témát. Ezt komponálja, elrendezi. Ezzel a denotatív jelentéskörhöz újabb szimbólumokat társít, műve köré egy asszociációs báziskört teremt. Viszonyminőségeket is használ, amelyekkel szándékoltan hat. Így jön létre az ő teremtett világa. Alapstruktúrák évszázadokon, sőt évezredeken át képesek élni, hatni, jelentést hordozni. Gondoljunk néhány egyszerű példára: kör, háromszög, spirálvonal —, vagy 3, 4, 7 —, kék, piros, fehér —, ellentét, párhuzam, ismétlés stb. Az alapformák, színek, számok stb. koronként is hol erősödő hatásúak, hol egészen aregresszívek. Rendszerük mindenesetre jól ta-

pintható. Ilyen s hasonló modulok megismerése alapszinten fontos a további tanuláshoz. Ezt végezhetnénk el már első év elején irodalom órákon. (Azt sem tartom elképzelhetetlennek, hogy ez egy komplexebb formatan órán történjen, mely a zene és képzőművészet területére is kirándulna.)

A továbbiakban egy irodalmi műhöz kötődően mutatom be ennek a munkafolyamatnak egy jelegyüttes nyelvészeti vizsgálatától a kompozíció felismeréséig,, a minőségek elrendezettségének láttatásáig. S hogyan közelítünk a műalkotás mélyrétegeihez is új módszerek alkalmazásával, segéd-tudományágak segítségével (szövegtan, számítástechnika, szünesztétika).

Példaművem József Attila Bánat című költeménye (gyerekeink a költőt az általános iskolában már megismerték).

A mű szövege:

Futtam, mint a szarvasok,
lágy bánat a szememben.
Famardosó farkasok
üznek vala szívemben.

Agancsom rég elhagyám,
törötten ing az ágon.
Szarvas voltam hajdanán,
farkas leszek, azt bánom.

Farkas leszek, takaros.
Varázs-üttön megállok,
ordas társam mind habos;
mosolyogni próbálok.

S ünőszóra fülelek.
Hunyom szemem álomra,
setét eperlevelek
hullanak a vállamra. *(1930. jún.)*

Vizsgáljuk először a művet, mint jelsort, nyelvi jelek rendszerét. (A szabályszerűségek kimutatásában máris sokat segíthet egy számítógép!) Ez a szabályos strófákba rendezett szövegmű 16 sorból áll. Minden sorvég rímel. Rímképlete: a b a b. Minden sor 7 szótagból épül fel. Szabályos a kétütemű osztás is: 4/3. Mondatai teljes mondatok. Általában két verssor alkot egy szintaktikai egységet. (Két verssor önmagában is teljes mondat.) A szerző mellérendeléses mondatszerkezetekkel dolgozik. (Kivétel az első verssor hasonlítói mellékmondata). A mondatok egyenes szórendben szerkesztettek. Tiszta alany-állítmányi rendszert alkotnak.

Az alany 7 esetben az egyes szám első személyű igealakban van elrejtve (6 esetben állatra vagy ennek rekvizítumára utal — szarvas, farkas, agancs — közvetetten, de kiemelten mutat rá a lírai Én-re az állítmányi rész is, pl. „szarvas voltam". Egy elvont fogalom — a bánat — egy esetben áll alanyként a mű 2. sorában, míg a befejező mondat alanya tájelem, növény: eperlevelek. Az alanyi rész vonzatokban viszonylag szegény. Öt jelző bővíti mindössze: lágy, takaros, famardosó, ordas, setét. Ebből kettő — lágy, setét — nem az egyes szám első személyű alany bővítménye.

Az állítmányi rész jóval gazdagabb. 9 cselekvő igei, 4 összetett és 1 névszói állítmány adja a szintagmatikus rendszerek alapját. Viszonylag kevés — 3 db — tárgy jelzi a cselekvés irányát. Annál erőteljesebb a határozók jelenléte. A cselekvés-történés körülményeit 2 db mód-, 7 db hely-, 2 db időhatározó színezi. De minden igei állítmány önmagában is utal időmeghatározásra. A határozók gyakran rímszópárok: szememben — szívemben.

A vers mondattani rendszere *tökéletes kiegyensúlyozottságot* hordoz tehát. Jelzi, hogy a szövegmű az egyes szám első személyű alanyról szól elsősorban. Róla állít egy gazdag cselekvéssorba ágyazottan valami üzenetet.

A cselekvéssornak nem elsősorbann az irányát vagy eredményeit erősíti ki, hanem a körülményeit. Bár a leghangsúlyosabb helyen, a mű fókuszában tárgyas szerkezet áll: „azt bánom". Ez mindenképpen magához vonzza figyelmünket, sőt erősíti az időmegha-

tározások rendszerében (múlt, jelen, jövő) a jelen idő szerepét. A fent jelzett kiegyensúlyozottság és homogenitás mellett szól még a szövegmű modalitása is. Csak állító kijelentések sora ez a vers. Egyetlen kérdést sem fogalmaz meg. Nyelvtani szerkesztettsége nyugodt állóképszerűséget hordoz. Erősíti ezt a tökéletes metrumok rendje, a szabályos kétütemű hetes, melynek mélyén nemritkán jambusi sorok lüktetnek, vagy jambus-jambus, trocheus váltások élnek. / Agancsom rég elhagyám / törötten ing az ágon / (/ titá-titá-tá-titá / titá-titá-titá-ti /

Vizsgálódásunk, s a jelsor elsődleges jelentésének feltárása során eljutottunk a morfémák és fonémák szintjéig. Tudjuk, mennyire fontos egy vers esetében a tónus, az árnyalatok rendszere. Ezt jórészt a jelsor hangrendisége hordozza. Ez az alkotás 280 hangból áll. Közülük 112 magánhangzó, 168 mássalhangzó. Arányuk 40% : 60%. Majdnem tökéletesen fedi anyanyelvünk 42 — 58%-os arányát. A magánhangzók tónusa a mélység felé tendál. 74 db a mély magánhangzók száma, szemben a 38 db magas hangzóval. Ez szinte tökéletesen szabályos egyharmad : kétharmad arányt mutat. Ugyancsak ez az arányszám érvényesül a mély hangzók rendjén belül. Az alsó nyelvállású -a, -á magánhangzók 51-szer fordulnak elő, szemben a 23 db középső és felső nyelvállású mély hangzókkal. De az egyharmad : kétharmad osztás a magas hangzók rendszerében is jelen van. A 38 db magas magánhangzó közül 15 db középső és felső nyelvállású, 23 pedig az alsó nyelvállású -e. A 112 db magánhangzóból 74 db az alsó nyelvállású. Közülük 51 sötét tónusú -a, -á mélyhangzó, s 23 a világosabb -e hangzó. Ezt a két pólust futja végig a költemény, mely tehát alapvetően komoly, mély tónust kap.

Az alapos nyelvészeti vizsgálódást kétségtelenül folytathatnánk még. De dolgozatomnak nem ez az elsődleges célja. Hogy azt is kifejthessem, Ady Endrét hívom segítségül, mottó-adóként:

"Jönni szokott időnként egy piktor, ki újat
lát, megfesti, megtanítja önöket új színekre,
s evvel megtanítja önöket látni."
(Budapesti Napló, 1905)

A vers elsősorban akusztikai élményként jut el hozzánk. Így érzékeljük leginkább hangulatait, gondolatait, melyek a nyelvi jeleken keresztül szólalnak meg. De kétségtelen a művészi nyelv képi ereje, vizualitása is. Látni tanít, mint az új színeket festő piktor. S mi megtanulhatjuk-e látni a verset? Nemcsak képeit, hanem egész jelrendszerét. S megtaníthatjuk-e ezt a látást Segít-e ebben napjaink csodálatos ütemben fejlődő technikája? Ilyen, s hasonló kérdések ösztönöztek arra, hogy elgondolkozzam annak lehetőségén, hogyan vizualizálható legegyszerűbben egy-egy művészi struktúra. S ennek lehetőségeit találtam meg a számítógépben és a színmegfeleltetésben. Tisztában vagyok azzal, hogy a gondolat önmagában nem új. Hisz jeles művészek, tudósok foglalkoztak, foglalkoznak vele. Főleg a zene területén!

(Newton és Castel frekvenciaelméleten nyugvó színorgonája; Schnbart Chr. Fr. Daniel XVIII. sz.-i német költő-zenész színkorongja, kvintköre; Rimszkij-Korszakov és Szkrjabin kísérlete a szintetikus művészet létrehozására stb.) De iskolai gyakorlatunkban nem látom ennek a módszernek a nyomait. Pedig nagyon is itt lenne az ideje annak, hogy a technika adta lehetőségeket humán tudományok is merészebben alkalmazzák. A jelenségek egységben szemlélésének élményét nyernék vele tanulóink.

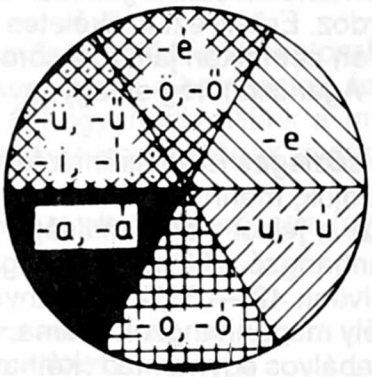
Álljon itt mindjárt egy példa szemléltetőül. Játsszunk el kicsit a fenti költemény „színeivel". Módszerünk egyszerű. A vers magánhangzó sorát, mint jelsort, feleltessük színekkel a színskála szerint. (A feleltetés önkényesnek tűnhet, nem alapszik kidolgozott tudományos téziseken. Rendszerének alapja az, hogy a legintenzívebb színt, a lambda= 780-tól 627 nm tartományig terjedő pirosat feleltetem meg a felső nyelvállású legmagasabb magánhangzókkal, az -ü, -ű-vel és -í, -í-vel és így tovább.)

Így hoztam létre a magánhangzók „hangulatkorongját".

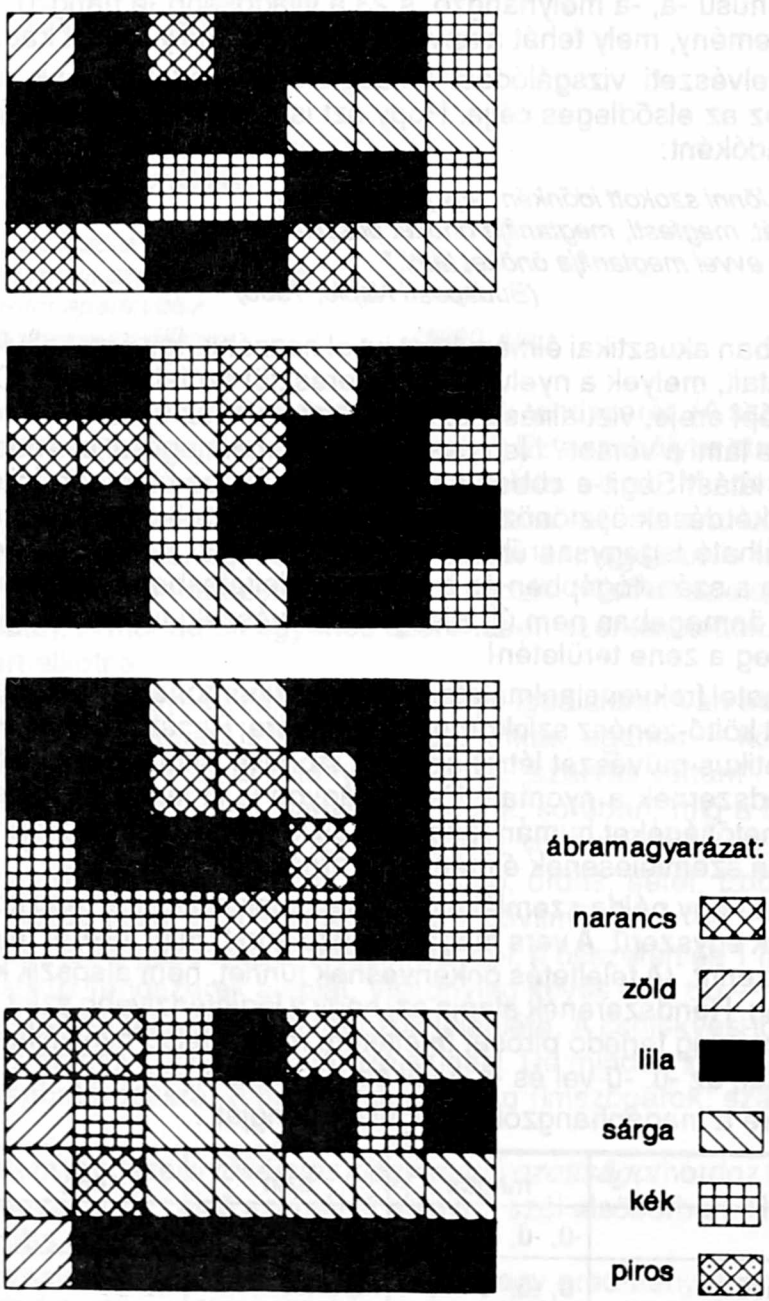
	magas	szín	mély	szín
felső nyelvállású	-ü, -ű, -i, -í	vörös	-u, -ú	zöld
középső nyelvállású	-é, -ö, -ő	narancs	-o, -ó	kék
alsó nyelvállású	-e	sárga	-a, -á	ibolya

Rendezzük a kapott színsort szabályos hetes egységű sorokba és négysoros „strófákba".

„Hangulatkorong:"



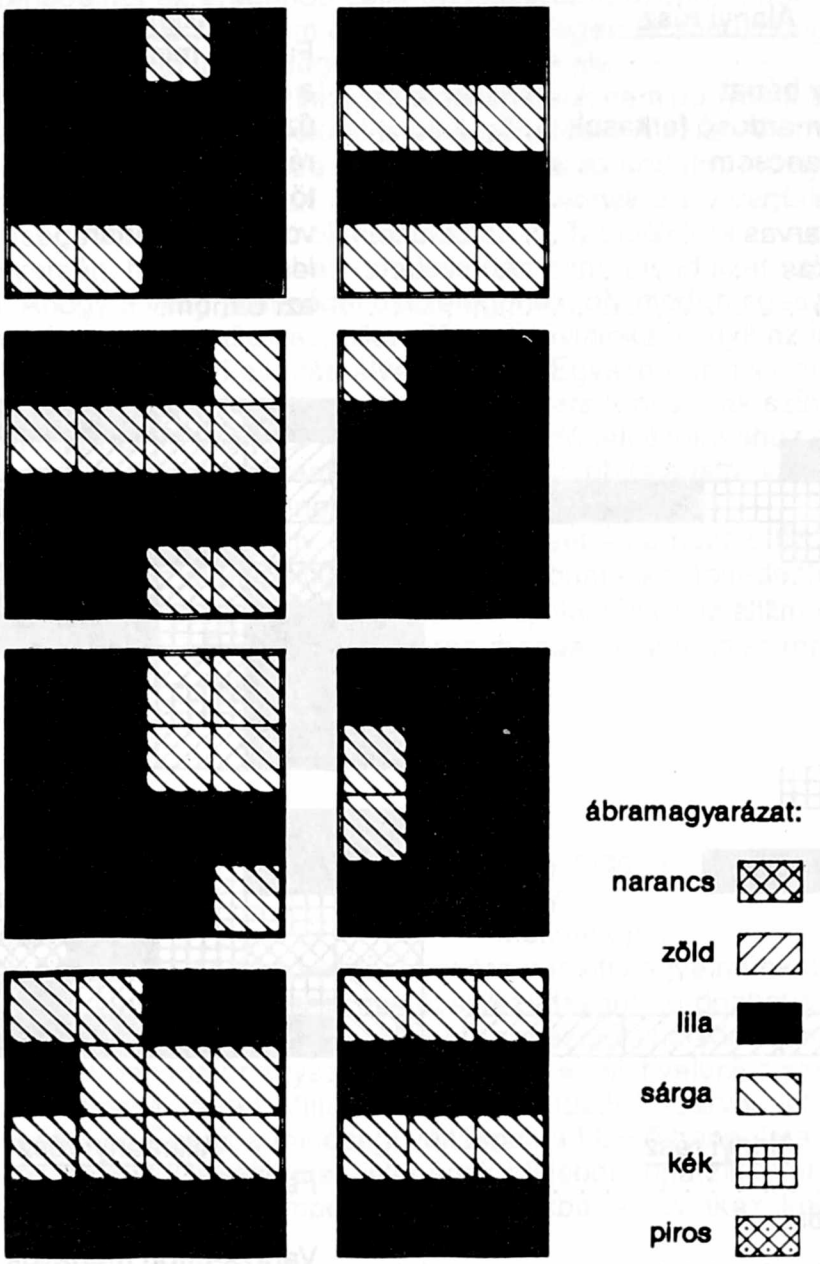
S máris előttünk a vers magánhangzókészlete színekben. Íme:



1. ábra

Első ránézésre is látjuk, hogy ez a vers "lila" tónusú. (Hogy milyen arányban, azt a gép egy egyszerű program beírása után máris megmondja.) Még egyértelműbb a színkép, ha csak magas-mély, azaz sárga-ibolya megfeleltetést használunk. (Azért használjuk e két színt, mert láthatóan ezek adják a vers két szélső pólusát, dominánsait. A sárga és ibolya egyébként komplementer színek. Szinte törvényszerűen, a belső hiányérzet feloldására, előhívja egyik a másikát. József Attila költeménye uralkodóvá emelte az "ibolyát", de ellenpontozza a sárgával.)

Tördeljük a hetes sorokat az ütemhatár mentén. Ezt a képet kapjuk:



2. ábra

A tökéletes kompozíció látványa lenyűgöző. Egyértelműen színesítve áll előttünk a három szakaszon át folyamatosan, ritmusosan "mélyülő" vers tónusa. Az első szakasz 9, a második 8, a harmadik 7 világos egységet hordoz csupán. A feloldó negyedik pedig majdnem tökéletes harmóniája a magas-mély megfeleléseknek. Itt található a vers egyetlen magas hangrendű sora, melyre válaszként felel a zárósor mélysége. A sorkezdetek, a felütések és a rímszavak elrendezése is tökéletes, egynegyed-háromnegyed megfelelésű. Azaz négyszer magas, 12-szer mély hangrendű. Ez főleg a rímszavaknál erős komponáló elem. A kezdő strófa rímszavai mély-magas, mély-magas lüktetésűek. (A záró strófa viszont magas-mély, magas-mély variáns!) (Közöttük 8 mély rím.)

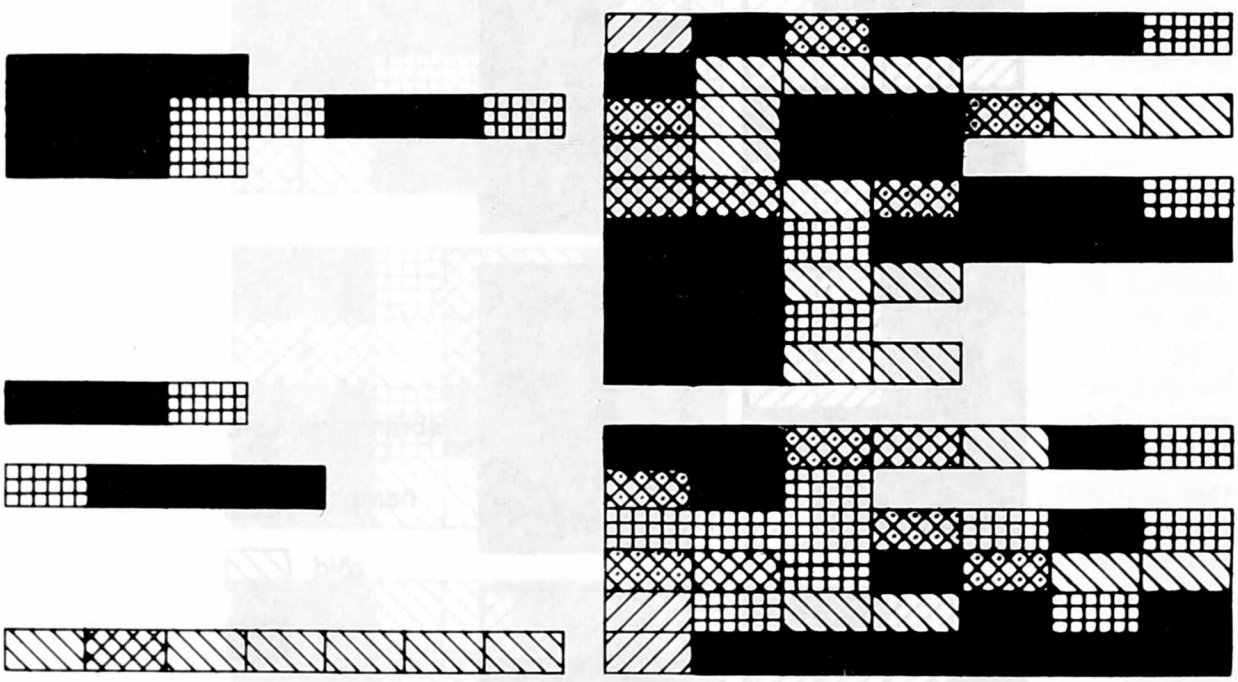
Az elrendezés, a komponálás ilyen képi kivetítése nemcsak öncélú játék (bár annak is izgalmas). Könnyed utat nyit a jelsorból a komponáláson át a másodlagos jelentések, az asszociációs bázissor megfejtéséhez, József Attila világának különös „harmóniájához". Színesítve látjuk a tökéletes egységeken belüli vibrálást, a disszonáns elemek jelenlétét. Az éppencsak fel-felvillanó vörösöket Pl. 6. sor: „törötten ing" (titá-titá), 4. sor: „Űznek vala szivemben" (táti-titá, titáti) stb. A nyugtalanság vibrációja ez.

Még árulkodóbb képet kapunk, ha alanyi és állítmányi részre bontva ábrázoljuk a művet.

Így:

A vers tördelve

Alanyi rész	Állítmányi rész
1.	Futtam, mint a szarvasok,
lágy bánat	a szememben.
2. Famardosó farkasok	űznek vala szívemben.
3. Agancsom	rég elhagyám,
. . . . .	törötten ing az ágon.
4. Szarvas	voltam hajdanán,
farkas	leszek,
. . . . .	azt bánom.



3. ábra

Alanyi rész	Állítmányi rész
5.	Farkas leszek,
takaros.	
6.	Varázs-üttön megállok,
ordas társam	Mind habos;
. . . . .	mosolyogni próbálok.
7.	S ünőszóra fülelek.
8.	Hunyom szemem álomra,
setét eperlevelek	hullanak a vállamra.

Ami egyértelmű vizuális élményként megjelenik, az magától beszél, üzen nekünk. Az alanyi rész, mely többségében az egyes szám első személyre utal, csupa mély tónusú, szinte teljesen lila. Súlyosság, mélység, elvont mélabú, a Bánat színe. Egyetlen alanyi rész világos, "napszínű". Ez az utolsó mondat alanyi része: Setét eperlevelek .... Egyetlen olyan alanya ez a műnek, amely környezetre, a külső tájra, a természetre utal. Igaz, fo-

galmi síkon ez a természeti alany is sötét — pontosabban „setét"! — de még ez is világosabb a belső tájnál, a költői lélek belső köreinél. Az ellenpontozás zseniális megoldásával állunk szemben.

És az állítmányi rész? Csupa vibrálás, csupa mozgás. A mindössze 36 "lila" egységet ellenpontozzák a fel-felvillanó sárgák, narancsok és vörösek, melyek e versben a kín, fájdalom, az űzöttség, a széttört álmok színei (űznek, szívemben, törötten ing), vagy disszonáns módon társítanak egy cselekvéssort a "farkas-léthez" (mosolyogni, ünőszóra fülelek). S milyen fontos kompozíciós elem a zöld! A legmegnyugtatóbb szín csak sorkezdeten fordul elő, de ott nagyon hangsúlyos (a mű elején s végén). A statikus alanyi résszel szemben tehát egy lüktető, sok-sok belső feszültségről árulkodó állítmányi részt látunk színképünkön. Elemzése rengeteg tanulságot szülhetne.

Dolgozatom terjedelme és eredendő célja (módszertan!) azonban nem kívánja meg, hogy ezzel foglalkozzam, de remélem ennyi példa is elegendő ahhoz, hogy a színmegfeleltetés módszerében rejlő lehetőségekről képet kapjunk.

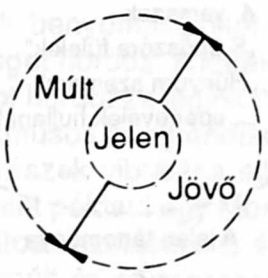
Azok a programok, melyekkel a színképek előállíthatóak nem bonyolultak, a számítástechnikában alapfokon járatos tanulókkal is elkészíthetőek. A százalékszámító programok pedig természetesen még egyszerűbbek, de általuk az irodalmi mű nyelvi felépítettsége teljesen feltérképezhető. Bátran élhetnénk tehát ennek a szövegfeldolgozó módszernek a lehetőségével gimnáziumi oktatásunkban is. Tanulóink talán azt is megsejtenék a munka folyamán, hogy az emberi gondolkodás nem hasad szét szükségszerűen szakterületekre. Ahogy a világ jelenségei összefüggnek, oly módon egészíti ki egymást minden tudományág is. A számítástechnika világa új távlatokat is nyit az irodalom kutatásában , vagy akár a művészi alkotás élvezésében. Egyszerűbb és bonyolultabb feladatok megoldásában, képiesítésében is segíthet. A vers tónusának színes megjelenítését egyszerű úton érhetjük el általa. A teljes kompozíció felvázolásához már hosszabb elemző munka vezet, s a gépi programozás is bonyolultabb feladattá válik. Csak példaként és igen röviden villantom föl ennek a lehetőségét.

Példaművünket tekintsük most úgy, hogy időkezelését és a hozzá fűződő "minősítő" elemeket vizsgáljuk. Már az alanyi-állítmányi részekre bontáskor fölfedezhettük az alkotás központi részének tökéletes komplementerekre építkezését) az állítmányi rész 4., 5. egységének sárga-lila, kék-sárga ritmusát, azaz magas-mély-magas rendezettségét). Ez a leszek — azt bánom — leszek részeket jelenti.

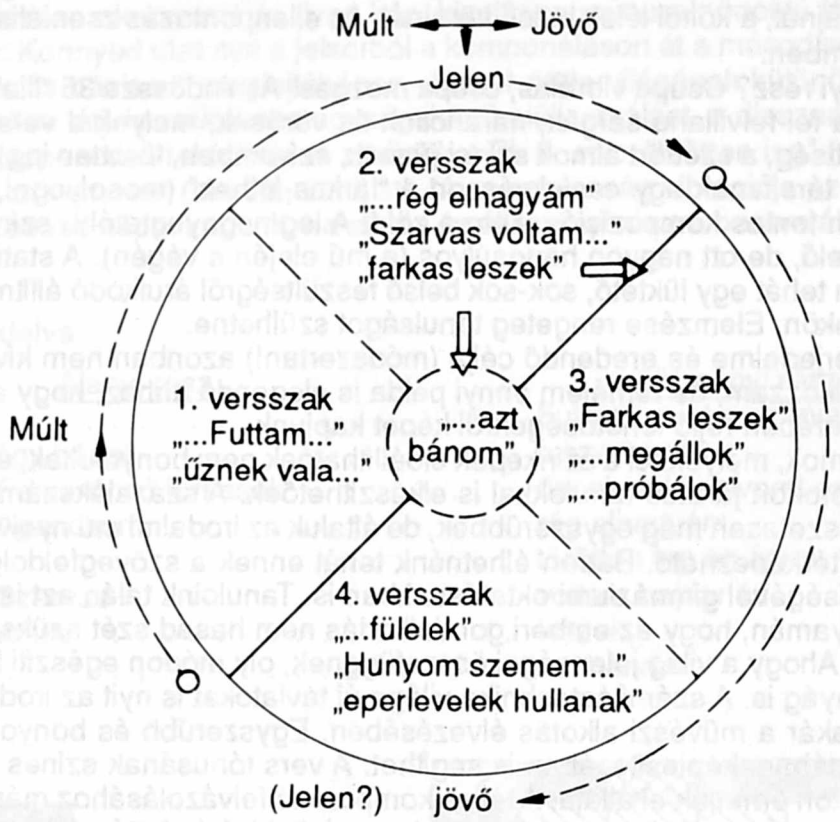
lila—sárga
lila — kék
lila—sárga
Azaz:
„...farkas leszek, ... mély-magas
azt bánom . . . . . mély
Farkas leszek" . . . . . mély-magas

Ez a tökéletes hangszerelés a mű középpontjára irányítja figyelmünket. A színekben is megjelentetett ellenpont a mű egészének szervezettségét hordozhatja. S ha igeidők szempontjából vizsgáljuk a művet, meg is találjuk az abszolút jelenidőt itt, az alkotás mértani centrumában. Egyben tömör egyszerűséggel közli e helyt velünk a szerző a címben jelölt Bánat okát is. Minősít József Attila. A múlt időhöz fűződő szarvas-lét ütközik a jövő farkas-lét lehetőségével. Ennek a minőségi váltásnak a kísérő hangulata a bánat, mely a mű központi részéből, a versszületés jelenének idejéből sugárzik szét a művön. Így tekintvén a költeményre, egy körkompozíció jut eszünkbe. A következőképpen:

A mű körkompozíciós időszerkezete I.
(értékek ütközése)
Egyszerűsítve:



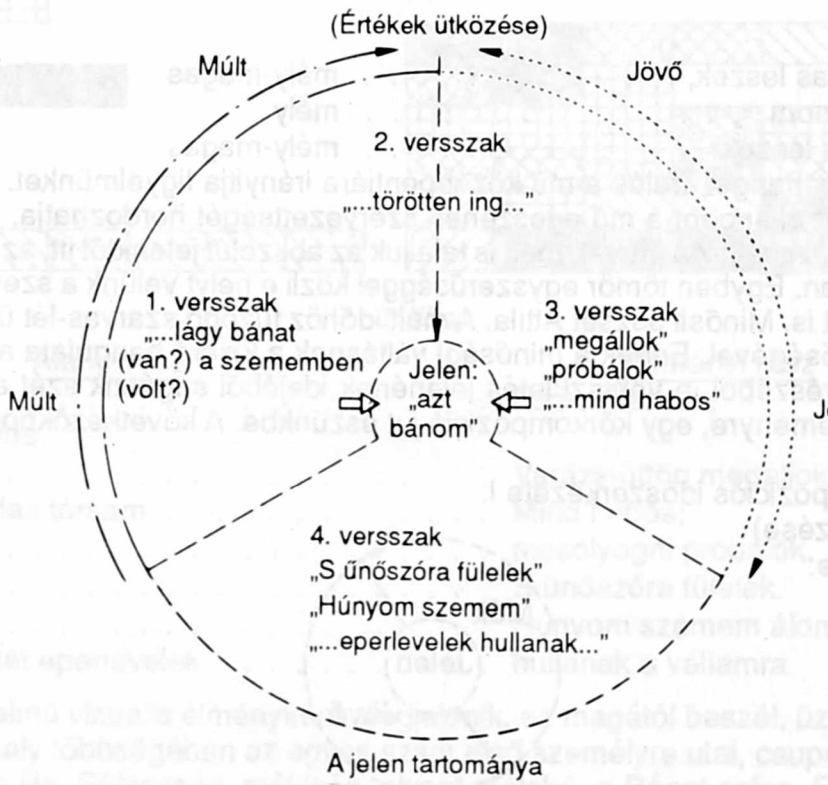
4.ábra



5. ábra

(Számítógépünk ezt az alapsémát egyszerűen elkészíti. Színmegfeleltetéssel látványossá is teszi.) A műalkotás egészen leegyszerűsítve jelenik meg előttünk. (Sőt! Túlontúl leegyszerűsítettük. Hisz érezzük, hogy a múlt és jövő képei is hordoznak jelenidős, vagy időben elhelyezhetetlen igealakokat).

Módosítva: a mű körkompozíciós időszerkezete II.— A jelenidő „vonzáskörzete"



6. ábra

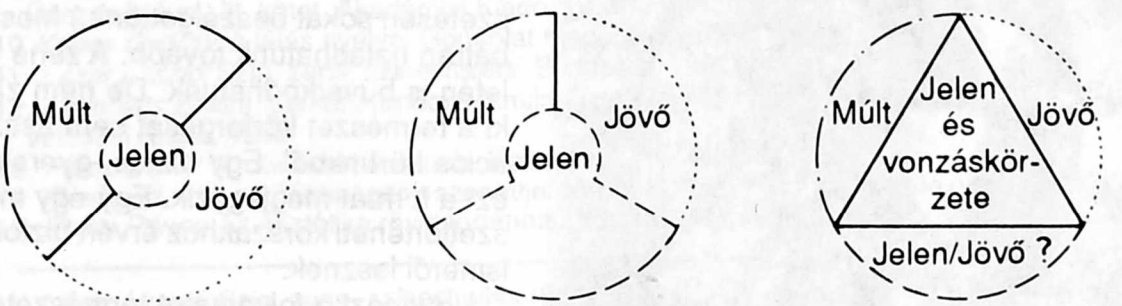
Így szemlélvén művünket egy olyan kompozíciót kapunk, ahol ez az ősi, szimbolikus forma — a kör — nagyjából 3 egyenlő részre bomlik. A jelen tartománya a mű harmadik harmadában és origójában található. Ezt a részt öleli át, takarja be végzetesen a múlt és a jövő.) Ezt a képletet a gépünkkel szintén elkészíthetjük.) Az idősíkokhoz képeket is társít a szerző; önmagát jeleníti meg jelkép-állatokon keresztül: múlt-szarvas, jövő-farkas. A metamorfózis még nem zajlott le, de a lehetősége is fájdalommal, bánattal tölti el József Attilát. Ez a bánat a jelen pillanat bánata.

És a „múlt" bánata? Hisz verse így indul: „Futtam, mint a szarvasok, / lágy bánat a szememben. / Famardosó farkasok / űznek vala szívemben." A múlt sem sematikusan egyszínű tehát. A fájdalmasan kettéhasadt lélek már szarvas minőségében is hordoz farkas-jegyeket.A jövőkép is disszonáns. A farkassá, ragadozóvá (negatív minősítés) vált ember őriz valamit szarvas létéből: „Farkas leszek, takaros...", „mosolyogni próbálok", „S ünőszóra fülelek." A műalkotás értékszerkezete és időkezelése is arra sarkall tehát, hogy fedezzük fel a vers polifóniáját. A jelen időpillanatára építő költemény zárt körkompozíciós rendszerében végig ott vibrálnak a múlt és jövő képei, ellenpontozódnak egymással, de önmagukon belül is ellentéteket hordoznak. (Ennek körkompozíción történő megjelentetése már komoly számítástechnikai jártasságot igényel. De az eredmény igazán látványos.)

Merész társítással a kompozíciót a körbe rajzolt háromszög képletével is ábrázolhatjuk. Az univerzum, a törvény, az önmagába visszaérkezés kör-szimbóluma a lélek felfelé törekvésének „piramis"-szimbólumával egészül így ki.

Nézzük meg még egyszer struktúra-sémáinkat!

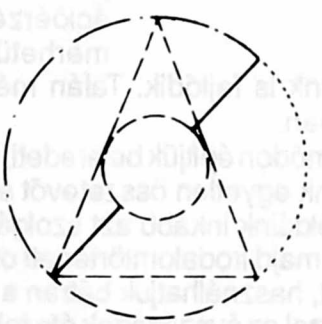
Ezeket színezve, egymásra vetítve egy olyan képet kapunk, amelynek középpontja



7. ábra

hangsúlyos, a körbe írt kis koncentrikus kör. A kör tartományát fölfelé törő diagonál osztja ketté, és szeletekre, cikkekre tagolják a háromszög vonalai:

Eddig jutván elemzésünkben, a jelegyüttesről — a műalkotásról — már igen látványos

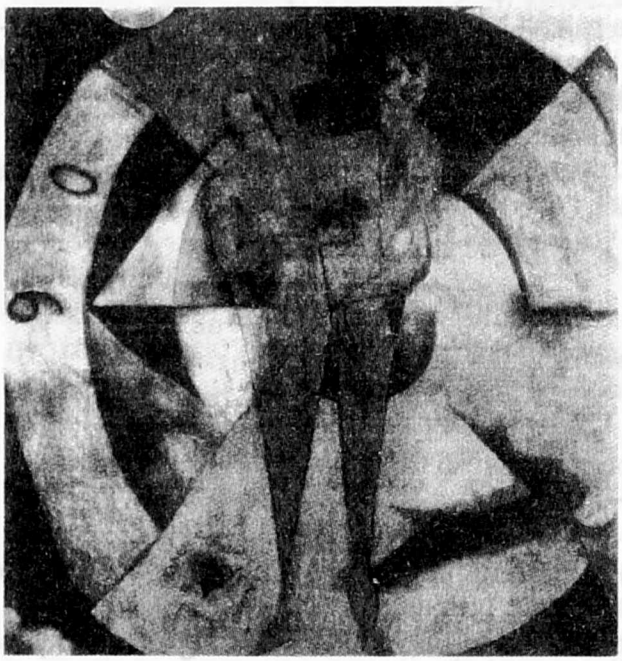


8. ábra

képünk van. Össze is foglalhatjuk benyomásainkat. Egy olyan műalkotást ismertünk meg, mely tökéletes elrendezettséget hordoz. A tökéletes komponáltság a magánhangzók szintjén az 1/3-2/3 osztottságot hordozza leginkább. Mély tónusa a címben jelölt lelkiállapotot festi alá. A rímszavak ritmusos hangrendisége 1/4-3/4 megfelelésű. Az alanyi részek komorságát az állítmányi részek vibrálása ellenpontozza. Mindez olyan vizális élményt eredményez színesítve, mint például egy Mondrian festmény. Ez a tökéletes ritmusban építkező vers az idő sajátos kezelésére is épít. A jelen pillanat homogén „bánat"-hangulatába be-bevillantja a múlt és az elképzelt jövő képeit. Ettől disszonáns és többszólamú az alkotás. De ez a disszonancia a legtökéletesebb kör-formába épül bele.

(Felkeltheti ez a körbezártság feszült érzetét is!) Főleg ha a metaforák szerepét vizsgáljuk. Hisz önmaga teremtette világának közepén maga József Attila áll egy lelki kettősség vonzásában. Szarvas léte még fogva tartaná, de valami arra sarkallja, hogy ő is farkassá váljon az időben. *A fájdalmas kettészakítottság a formák terén jelentkező harmadoló, negyedelő ritmust megtoldja a felezővel (duálé). Ezt támasztja alá a hangsúlyos kétüteműség is.*

Mindez olyan egyértelműen csalja vonzáskörébe művészeti ismereteink tárházából a legkülönbözőbb alkotásokat, hogy az asszociáció folyamatát észre sem vesszük. Máris sorakoznak tudatunkban a hasonlóan komponált művek. Tanítványainknak is megéri a hosszú, aprólékos elemző munka, mert vizuális és akusztikai élményekkel gazdagodnak. No meg a felismerés élményével, hogy azok a ritmusok, osztások, amelyek József Attila művében megtalálhatóak, fellelhetők még sok más alkotásban is. Akár általuk ismert zene, rajz, festmény hordozhat hasonló struktúrát. Mindezt szemléletessé és könnyen befogadhatóvá a számítógép és a színek világa tette. S ha oly szerencsések vagyunk, hogy iskolánk még egy színes scannerrel is kiegészíti számítógépparkját (de megteszi egy írásvetítő is), akkor máris bemutatunk egy hasonló szerkesztettségű festményt.



9. ábra

A festményt Chagall Apollinaire tiszteletére készítette. A kompozíciós elv magától beszél. A sötét-világos tónus, a kör, az „idő", a dualizmus — anima és animus — már mind ismertek tanulóink előtt. (Hisz vizsgálódásaink közben természetesen sokat beszélgettünk.) Mostmár bátran haladhatunk tovább. A zene területén is búvárkodhatunk. De nem zárjuk ki a természet körforgását sem asszociációs körünkből. Egy biztos, gyerekeink ezt a formát megjegyzik. Egy-egy művészettörténeti korszakhoz érvén biztos felismerői lesznek.

Ugyanezt a folyamatot természetesen más struktúrákkal is végigjátszhatjuk. Felismerhetjük a horizontális forma nyugalmát, a vertikális szerkesztés feszültségét, a pont, a háromszög szimbolikáját. Színeket társítván hozzájuk asszociációérzékenységünk tovább nő. Ráismerhetünk a sötét tónusok mély hangjára, s talán zenei érzékenységünk is fejlődik. Talán még a „színeshallás" képessége is felszínre bukkan tanítványainkban.

Eredményeinket természetes módon építjük be eredeti, háromszögekből komponált kezdő vázlatunkba. Nem abszolutizálunk egyetlen összetevőt sem, s nem emelünk ki szükségtelenül egyetlen módszert sem. Példáink inkább azt szolgálják, hogy az egységben látás képességét fejlesszük. Erre építjük majd irodalomtörténeti oktató munkánkat is. Végig segítségül hívhatjuk a társtudományokat, használhatjuk bátran a számítógépet a művészetek oktatásában is, de foglalkozhatunk ezzel az évszázadok óta folyton jelenlévő, széles körben mégsem elterjedt tudománnyal, a szünesztétikával is. Befejezésül errről szólnék még, hisz véleményem szerint a művészeti tárgyak oktatását a leginkább segítheti.

A szünesztétika olyan kísérleti tudomány, mely ősidők óta foglalkoztatja az emberiséget. Newton óta viszont tudósok, művészek, esztéták, pedagógusok és főleg pszichológusok és pszichiáterek kutatják a "fényátömlesztés" módszerét és a színeshallás képességét, mely leginkább gyermekkorban adott. Ennek a módszernek segítségével komplex művészeti élmények birtokosai lehetnénk. De felhasználhatnánk nyelvi kommunikációnk fejlesztésére is. Élménygazdag műelemző órákat tarthatnánk a segítségével. A hang (zenei és beszédhang) előhívhatja színes megfelelőjét. Így egy zenemű vagy költemény vizualizálható. Dr. Lázár László, a téma ismerője és kutatója épp ezért ajánlja pedagógiai alkalmazásra. Miben látja ő e módszer jelentőségét? Tőle idézek: "A művészeteket

nyeként a tanulók lelkivilágára utaló individuális megnyilatkozások... A szín döntő szerepe a belső érzékenység fejlesztésében... Új szimbolikus jelrendszer kidolgozásának lehetősége. Beépíteni a művészeti jellegű tantárgyak tanításánál, mint mindenütt jelenlévő elemet." (1)

Ezzel próbálkoztam én is, s a módszer kipróbálását ajánlom művészeti tárgyat tanító kollégáimnak. De nem csak nekik. Hisz az élmény igazán akkor erőteljes, ha a hanghoz társult vizuális élmény egy színes monitoron megjelentethető, sőt egy színes nyomtató segítségével sokszorosítható is. Így tanulóink kézbe is vehetnék a színes verset vagy dallamot, és saját színérzékenységüktől függően alakíthatnák, elemezhetnék. Ehhez természetesen lelkes, művészetkedvelő számítástechnika szakos kollégák is kellenek.

Hogy a kérdéskör izgalmas, azt saját példám is mutatja. Iskolánkban, a debreceni Medgyessy Ferenc Gimnáziumban lelkes kutatógárda kezdte meg működését. Célunk: szünesztétikai kutatások, felmérések végzése. Az eredmények hasznosítása oktató munkánkban. Konvencionálisabb módszereink kiegészítése a szünesztétika kínálta lehetőségekkel.

IRODALOM

1. *Arisztotelész:* Poétika. Magyar Helikon, 1963.
2. A szín. A színjáték művészete. Népművelési és Propaganda Iroda, Budapest, 1983.
3. *Baudelaire:* A világirodalom ars poeticái. Gondolat Kvk., 1965.
4. *Benedek István:* Az ösztönök világa. Minerva, 1987.
5. *Cassou, Jean:* Chagall. Corvina, 1987.
6. *Gyulai Elemér:* A látható zene. Zeneműkiadó, Budapest, 1965.
7. *Hankiss Elemér:* Pszichológia és Irodalomtudomány. Valóság, 1967. 3. sz.
8. *Hamvas Béla:* Pathmosz I. Szombathely, 1992.
9. *József Attila:* Irodalom és szocializmus (Művészetbölcseleti alapelemek). József Attila Összes Művei, III. kötet. Akadémiai Kiadó, 1958.
10. *Kepes György:* A látás nyelve. Gondolat Kiadó, Budapest, 1991.
11. *Lázár László:* Szín, zene, színeshallás. Budapest, 1991.
12. *Latinovits Zoltán:* Verset mondok. Tanulmányok, nyilatkozatok, műsorok. Múzsák Közművelődési Kiadó, 1985.
13. *Piper, David.* A művészet élvezete. Helikon Kiadó, 1988.
14. *Rimbaud, A:* A magánhangzók szonettje. Napfény és hús. Kozmosz könyvek, 1989.
15. *Zoltai Dénes:* Az esztétika rövid története. Kossuth Kvk., 1987.

(1) *Lázár László:* Szín, zene, színeshallás (Bp. 1991.) 11-12. oldal. (Dolgozatom csak erre az egy szakirodalomra utal konkrétan. Természetesen sok tanulmány adott még inspiráló gondolatot. Ezeket az irodalomjegyzék tartalmazza.)

Szép időnk van...

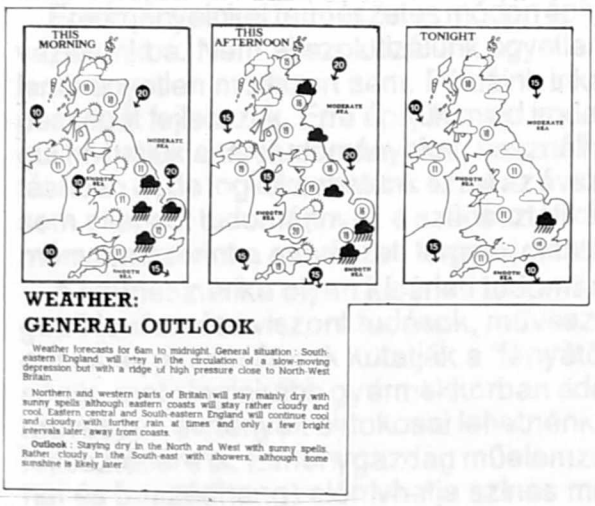
Autentikus anyagokra épített nyelvórák az „Időjárás" témakörben

POÓR ZOLTÁN

Gyakran megesik, hogy liftben, üzletben, autóbuszon az összezártságból eredő kényszerhallgatást a „Szép időnk van..." kezdetű mondattal oldjuk fel. Az időjárás szinte minden kultúrában a személytelen, közhelyszerű, üdvözlésszámba vehető, interakciót kezdeményező legnépszerűbb témák egyike. A legtöbb nyelvi tananyag különböző mélységben ugyan, de érinti a témát. Gyakran előkerül az időjárás országismereti összefüggésekben, a napirenddel, az öltözködéssel, a szabadidővel és hobbival kapcsolatban is. Nyelvtani kategóriák is jól szemléltethetők időjárási információt közlő mondatokkal. Gondoljunk itt a rendszeres vagy pillanatnyi jelenségekre, amelyeknek több nyelvben igeidő-, vagy igeszemléletspecifikus vonzata van. Jól jön az időjárás a feltételes mód tanításánál is. Általában maximalitásra törekvő tanárként igyekszem minden elérhető információhordozót alkalmazni egy-egy nyelvi vagy társalgási téma feldolgozásakor. E téren az egyik leghálásabb téma az időjárás. Mivel a tankönyvek általában nem tárgyalják a témát minden vonatkozásában, gyakran fejlesztem a tanulók szókincsét és készségeit autentikus anyagok didaktizált alkalmazásával. Jelen munkámban egy BBC televíziós időjárás-jelentés feldolgozásának folyamatát mutatom be, amelyhez hasonló módon nem csupán a 13–14 éves általános iskolás tanítványaimmal, hanem főiskolai hallgatókkal is dolgoztam.

Mivel több tananyaggal és több tanulócsoporttal alkalmaztam már a bemutatandó gyakorlatsort, úgy gondolom, az érintett tankönyvek megnevezése nem érdekes, hisz bármely kurzus kiegészíthető autentikus médiumok alkalmazásával.

Minden esetben angol újságokból kivágott időjárást előrejelző cikkekkel bővítem tanítványaim szókincsét. (1–2. ábra) A cikkeken az alábbi munkalaphoz hasonló feladatokkal dolgozunk.



1. ábra

WHAT WILL THE WEATHER BE LIKE IN BRITAIN TONIGHT ?

1. Fill in the chart when reading the weather forecast in the newspaper

	weather
North-Britain	
West-Britain	
Eastern coast	
Central areas	
South-East	

2. Ask "yes-or-no" questions about the weather tonight

3. Paraphrase the weather forecast with the structures:
   It's going to .....
   There's going to be .....
   It will .....
   There will be .....

2. ábra

A fenti és a hozzájuk hasonló gyakorlatok egyrészt az információ lényeges elemeinek megértését, másrészt egy stílusában nehéz nyomtatott prognózis egyszerűbb nyelvi szerkezetekkel való kifejezését segítik.

Természetesen az adott tanulócsoport nyelvi szintjéhez, didaktikai érdekeihez kell minden alkalommal igazítani a felhasznált autentikus ismerethordozó alkalmazásának módját.

Gyakorlati és szakirodalmi tapasztalataim alapján azt vallom, hogy nem az autentikus anyag nyelvezetét, hanem a feldolgozási gyakorlatsoron a módszereket kell az adott csoport készségszintjéhez igazítani. Az autentikus anyagok didaktizálásában éppen az a vonzó és motiváló a nyelvtanár és a tanuló számára, hogy fokozatossággal és a lényeget megcélzó feladatokkal a célnyelvi ország olvasói, hallgatói és nézői számára közölt információk birtokába juthatunk. Ez fokozza a tanuló sikerélményét.

Miután megfelelőnek érzem a tanulócsoport szókincsét, megértési és tematikus információátadó készségét írásban és szóban, sor kerülhet a következő televíziós időjárásjelentés videóspecifikus feldolgozására.

Jelen tanulmányban egy 1987 nyarán rögzített vasárnap reggeli prognózisra épül a tanítási-tanulási folyamat.

„... There is a warm front moving down the country. There is a centre of low depression right up in Iceland and another one out in the Atlantic. So waves of fronts are coming through the country already bringing cloud and rain up here in the North and to Northern Ireland.
There's a bit of hill-fog in central and hilly areas but it will clear possibly by now.
We're getting sun down here in the South-East at the moment.
There's not a cloud in the sky outside.
Let's have a look at the temperatures for this afternoon and we can see that things are warming up a little bit.
It was quite cool last night.
Temperatures down to 5 or 6° C.
It was 40° F, but much better today.
As the day goes on, the rain will move down and by midday a line from Cardigan Bay accross to Middlesborough....
... there should be cloud and rain right up that line. Quick look at this evening picture and we can see that the only area of sun and light clouds this evening is gonna be in the South-East.
Elsewhere the prospects are not too good...."

Ennek az 59 másodperces felvételnek első megtekintésekor a tanulók egy párosítási feladatot végeznek el. (3. ábra) A munkalapon látható térképek, amelyek egy-egy napszak időjárási helyzetét mutatják, s emlékeztetnek a képernyőn látott ábrákra, a számozott mondatokhoz illenek. Ezen mondatok szintén egy-egy napszak és terület jellemző időjárási helyzetét írják le, s megközelítő pontossággal el is hangzanak. Ez a feladat a figyelmet és a hallás utáni megértést fejleszti.

A második, „Igaz-hamis" gyakorlat ugyan emlékezetre építő, nézés utáni feladat, de természetesen lehet nézési feladatként is alkalmazni.

A lényegértésre és a hallott információ alkalmazására építenek a szerepjátékok a harmadik feladatban. (4. ábra) Minden tanuló kap egy szerepkártyát, amelyen A és B, C és D, valamint E és F tanulónak egy-egy élethelyzetet írtam le, s a szerepkártyák szerinti napi tervük megvalósíthatósága az időjárástól függ.

A kártyán adott, hogy ki hol, Anglia melyik táján él és milyen tervei voltak aznap reggelre, délutánra, vagy estére. Az időjárás-jelentés ismételt megnézése után egy szituációs játékban meg kell egyezniök a programot illetően a prognózistól függően. Itt tehát már a témaspecifikus beszéd- és tárgyalási, valamint vitakészség is terítékre kerül.

Ez természetesen olyan feladat, amelyhez más témákban a tanulóknak hozzá kell szokniuk.

Nyelvoktatásunknak nem csupán az a feladata, hogy az írás- és szóbeli nyelvi kommunikációs készségek legtöbb szintjét fejlessze, s a célnyelvi ország mindennapi életének valóságába bevezesse a tanulót, hanem tegye őt arra képessé, hogy a saját ma-

Viewing guides to a weather forecast (July 1987)

1. Match the maps with the sentences below and fill in the boxes like this: A3

① There's a bit of hill-fog in central and hilly areas but it will clear possibly by now.

② It was quite cool last night. Temperatures down to 5 or 6°C It was 40°F, but much better today.

③ We can see that the only area of sun and light cloud in this evening is going to be in the South East.

2. True or false ?

____ a) It's rainy in the North and foggy in the South

____ b) There will be rain in the central area, too, because the rain will move down

____ c) It will be raining all over Britain in the evening except in the South-East

3.ábra

gyarországi életéről a célnyelvi hallgató számára érthető tartalommal és nyelvi eszközökkel, a kulturális komparativitás tükrében közöljön információt. Ezen készségek kialakítására a prodzsektek (vagy projektek) nagyon hasznos módszernek bizonyulnak.

A brit tévés időjárásjelentés után tehát érdemes kipróbálni a magyar írott és elektronikus sajtóban megjelenő időjárásjelentések angolra való átültetését.

A prodzsekt-munka egyik lényeges eleme az a lélektani kondíció, miszerint a tanuló abba a helyzetbe éli bele magát, hogy ő egy célnyelvi produktumot hoz létre. Egy olyan materializált, kézzelfogható terméket, amelynek elkészítéséhez pár- vagy csoportmunkában megszerzik a szükséges információt, a korábban elsajátított nyelvi minták, klisék segítségével megszerkesztik annak nyelvi tartalmát.

3

Student A

You live in the North of Britain.
Your friend and you were going to spend Sunday in the wood.
You were going to make an excursion.
- Phone your friend
- Discuss the weather with him/her
- Agree on not going out

3

Student B

You live in the North of Britain.
Your friend and you were going to spend Sunday in the wood.
You were going to make an excursion.
- Your friend is phoning you
- Discuss the weather with him/her
- Suggest him/her not to go out

3

Student C

You live in the Central area of Britain.
Your Mum/Dad and you were going to work in the garden this Sunday morning.
- Discuss the weather
- Agree on when going to the garden

3

Student D

You live in the Central area of Britain.
Your daughter/son and you were going to work in the garden this Sunday morning.
- Discuss the wather
- Suggest when to go to the garden

3

Student E

You live in Brighton.(South-East)
You meet your friend in the shop and decide on having a walk in the evening.
- Meet in the shop
- Discuss the wather
- Suggest to have a walk along the seaside in the evening

3

Student F

You live in Brighton.(South-East)
You meet your friend in the shop and decide on having a walk in the evening.
- Meet in the shop
- Discuss the weather
- Agree on your friend's suggestion

4. ábra

A 4. gyakorlatban az A csoport azt a feladatot kapja, hogy szerkessze meg a „The Newest Reporter", vagy bármely, kitalált vagy létező angol nyelvű helyi lap számára az időjárásjelentést az előző esti tv-híradó prognózisa alapján. (5-6. ábra)

A mellékelt tanulói prodzsekt a következő, videón bejátszott magyar nyelvű közlemény alapján készült:

„.... Az éjszaka viszont még nagyrészt derültnek, csillagfényesnek és országszerte igen hidegnek ígérkezik. Legfeljebb a déli országrész lesz enyhébb, ha az ottani felhőzet a várakozásunkkal ellentétben nem húzódik ismét vissza, ami bizony előfordulhat.

Délelőttre változó felhőzet, mérsékelten napos idő, kora délutánra nulla — mínusz négy fok várható.
Délután fokozatos felhősödés kezdődik, de ennek ellenére estig jelentős havazás még nem várható."

4

Group A

Watch this tv-forecast and edit a weather-forecast for a newspaper.
Use the map of Hungary, stick on the signs, write in the temperatures...
.... and write some sentences about the weather expected.

Éjszaka : derült, nagyon hideg
Délen lehet, hogy enyhébb lesz
Reggel : -10°C, -8°C, -6°C, -13°C
ÉNY DK ÉK
DNY
Délelőtt : felhős, mérsékelten napos
-2°C, 0°C, -2°C, 0°C, -4°C
ÉNY DNY DK ÉK
Délután : fokozatos felhősödés (developing clouds)
Estig nem várható havazás

5. ábra

Mivel ez a 30 másodperces anyanyelvű anyag szintén egy sajátos nyelvezeten hangzik el, szükségesnek tartottam a feladatlapon jegyzetekkel segíteni a tanulók munkáját.

A tanulók újságprognózisa nyelvezetében — a hibákkal együtt — és formájában az azt elkészítő gyerekek egyéniségét, tudását, nyelvi készségszintjét tükrözi. Tehát az a tanuló sajátja. Ez szintén fontos jellemzője a prodzsektnek.

A B csoport egy tv-stáb helyzetébe éli bele magát. Ők az újságban magyarul olvasott időjárásjelentés alapján készítenek tudósítást helyi televízió angol nyelvű információs műsora számára, amelynek bármilyen jól hangzó nevet találhatunk ki. Például: „Watch It", „Hungarian Screen", „Local News" ... stb. (7. ábra)

Ennek a feladatnak — videóprodzsektnek — a végrehajtásához természetesen az átlagosnál egy kicsit jobban felszerelt iskolában könnyedén elérhető videókamera szükséges. Ha kamerát még szülőktől, más intézményektől sem tudunk kölcsönözni, a feladat hangszalagra rögzített rádióműsor formájában is megvalósítható. (8. ábra)

Mivel a prodzsektek valóságos tárgyak, hang- és videófelvételek bizonyos fokú imitációi, azok elkészítéséhez színes tollak, rajzok, képek, térképek, olló, ragasztó, aláfestő zene is szükséges. Ezekről általában én gondoskodom, hisz a tanulók az esetek többségében még csak nem is sejtik, hogy prodzsektmunkát készítek elő nyelvileg, s a következő órán mi vár rájuk.

A videóprodzsektek közül hadd idézzem fel az egyik produkciót:

„Good evening everybody!
Let's see what's the weather going to be like tonight and tomorrow.
Tonight clear sky and cool weather are likely to be with temperatures about two degrees centigrade.
Tomorrow morning the weather will be dull.
In different places it'll be snowing.
Midday the sky will be cloudy with intervals and here and there stop the snowing.
The winds from the north and northwest in Transdanubia will be strong.
The maximum temperature will be about zero degree centigrade or thirty-two Fahrenheit.
Thanks for your attention.
Good night."

WEATHER FORECAST

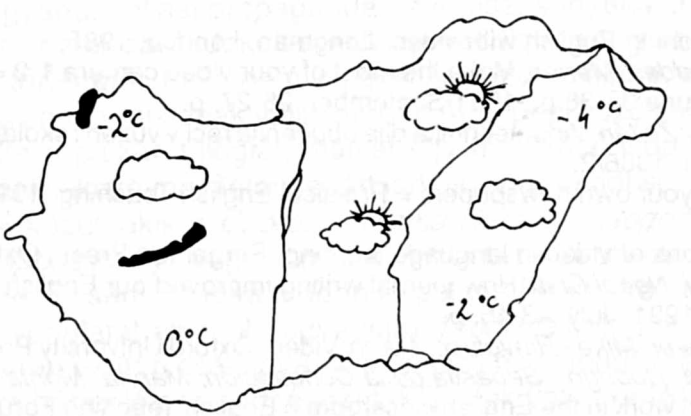
Weather forecast for tomorrow:

At the night: the weather is very cold.

In the morning: it will be very cold in the North West and South West with temperatures around minus 10 °C. In South East it will minus 6 °C. In North East it will be minus 13 °C.

At a. m. : it will be cloudy and sunny. In the North West it will be minus 2 °C. In South West it will be 0 °C. In South East it will be minus 4 °C.

In the afternoon: it will be developing clouds. Until night there will not be any snow.



Pomázi Diána

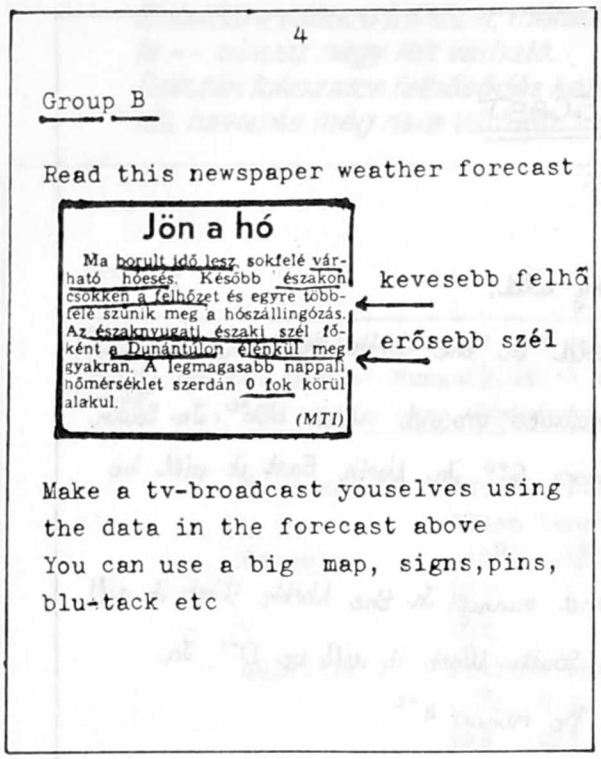
Katkics Krisztina

6. ábra

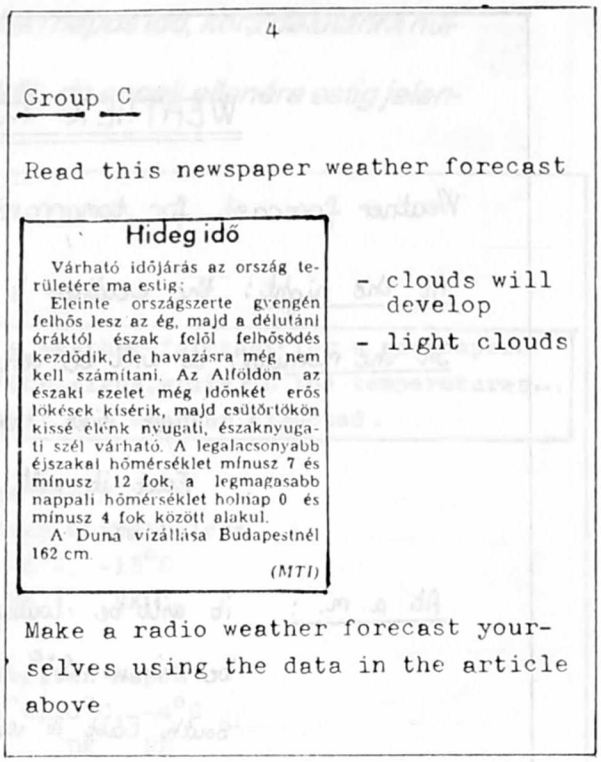
Természetesen akár az írott, akár a videós prodzsektben van nyelvi és lehet szerkesztési, esztétikai hiba is. Nem hiszem azonban, hogy a prodzsektmunka lenne az a műfaj, amelynek a hibaelemző, korrigáló szakasszal kell végződnie. Az alkotás örömét ronthatja el a hibavadászó tanári attitűd.

A tanulók nyelvi és személyiségi megnyilvánulásai a prodzsektben így is tükröződnek. A tévesztések kiemelésére nincs szükség, de a belőlük levonható tanulságok természetesen a további oktató-nevelő munkához adhatnak szempontokat.

Mivel eddig jól sikerültek az ismertetetthez hasonlóan szerkesztett óráim, őszintén ajánlom a módszerek kipróbálását más nyelven és más tematikájú autentikus anyagokkal is.



7. ábra



8. ábra

Ma már egészen könnyedén hozzá lehet jutni autentikus videófelvételekhez, hisz nyitottak az égi csatornák, s külföldi kollégák is szívesen segítenek tv-műsorok rögzítésével.

Érdeklődő kollégáknak magam is tudok segíteni angol, német, francia, olasz, spanyol, portugál, orosz, finn, norvég, dán, lengyel és román televíziós időjárásjelentésekkel.

IRODALOM

Allan, Margaret: Teaching English with video. Longman, London, 1985.

Allan, Margaret - Geddes, Marion: Make the most of your video camera 1-2 = Practical English Teaching, 1991. June 35-36 p.; 1991 September. 26-27. p.

Bakonyi István - Poór Zoltán: Videotechnika dlja obucenija reci v vuzah i skolah Vengrii = Russkij Jazik za Rubezom, 1986/2.

Baxter, Chris: Make your own newspapers = Practical English Teaching, 1992. September 26-27.p.

Brumfit, C: Applications of video in language learning. Pergamon Press, Oxford, 1982.

Ching, Lai Phooi - Ai, Ngooi Chiu: How journal writing improved our English classes = English Teaching Forum, 1991. July. 43-45. p.

Cooper, Richard - Laver, Mike - Rinvolucri, Mario: Video. Oxford University Press, Oxford, 1991.

Fernandéz Carmona, Rodrigo - Sebastiá de la Concepción, Marina -Montanés Brunet, Elvira: Developing project work in the English classroom = English Teaching Forum, 1991. July. 45-47. p.

Fried-Booth, Diana L.: Project work with advanced classes = ELT Journal, 1982. January. Vol. 36. No.2. 98-103. p.

Fried-Booth, Diana L.: Project work. Oxford University Press, Oxford, 1986.

Haines, Simon: Projects for the EFL classroom. Resource material for teachers.

Hill, David: Project process: an approach to project work = Modern English Teacher, 1988. Summer, Vol.15. No.4. 8-11. p.

Hutchinson, Tom: Introduction to project work. Oxford University Press, Oxford, 1991.

Jones, Ken Simulations in language teaching. Cambridge University Press, Cambridge, 1982.

Lonergan, Jack: Video a nyelvoktatásban. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1988.

Poór Zoltán: Feljegyzések Brightonból = Pedagógiai Technológia, 1987/4. 47-52. p.

Poór Zoltán: Videóprodzsektek a gyermek-nyelvoktatásban = Audiovizuális Kommunikáció, 1991/3-4. 135-136.

Poór Zsuzsánna: Szimulációs nyelvtanítás általános iskolai tanulócsoportokban = Módszertani Közlemények, 1985/4.

Porter-Ladousse, Gillian: Role play Oxford University Press, Oxford, 1*987.*

Schwerdfeger, Inge: Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt, 1989.

Stempelski, Susan - Tomalin, Barry: Video in action. Prentice Hall, 1990.

Otthont találni

Pier Paolo Pasolini: Medea

SNEÉ PÉTER

Két Pasolinit ismerhet a magyar nézõ. 1989-ig jószerivel az egyikről hallott csupán, vagy ha bejáratos volt valamelyik féllegális filmklubba, láthatott is tõle néhány mûvet lopott kópián, illetve rossz minõségû, feketén készült videomásolaton. A másikkal sem sûrûn találkozhatott, inkább csak a filmmúzeumban és a filmtörténeti sorozatok sikerdarabjaiként örvendezhetett az úgynevezett élettrilógiának (a Decameronnak, a Canterbury meséknek és Az ezeregyéjszaka virágainak), valamint a Máté evangéliumának. Pontosabban szólva a nézõk legalább három csoportja két különbözõ Pasolinit ismert, és mindössze annyi közöset talált bennük, amennyit a mûvek „problémás" volta jelenthetett, hiszen a most hetven éve született és tizenhét esztendeje elhunyt olasz mester egyetlen alkotását sem lehetett indulatok híján szemlélni.

Pasolini legbékésebb és legkönnyebb hangvételûnek ígérkezõ filmjei is gondot okoztak – ha a lelkes nézõknek nem, akkor a hivatalból lelketleneknek, azaz a cenzoroknak bizonnyal. A *Máté evagéliuma* például megkapta ugyan a zsûri különdíját az 1964-es velencei filmfesztiválon és hozzá még a Katolikus Filmhivatal Nagydíját is, ám itthon nyomban felmerült a gyanú: vallási propaganda az egész, s igyekeztek korlátozni forgalmazását. Csakugyan ezrek zarándokoltak el félig-meddig szervezetten, hogy megkönnyezzék Isten fiának történetét, talán nem is figyelve igazán a filmre, s aligha gyanítva, hogy annak rendezõje kommunistának vallja magát. Arról pedig szó sem eshetett volna, hogy ugyanõ készítette a pajzán trilógiát, melyet egy más közönség ismert, amelyik fõként ezért a bátran föltárulkozó mezítelenségért járt moziba. Akadtak persze olyanok is a mûvelt benfentesek közül, akik a *Csórót,* a *Mama Romát,* a *Rogopag* harmadik epizódját (*A túrót*), Az *Oidipusz királyt*, vagy éppen a *Jómadarak és madárkáka T*kedvelték. Mást nemigen láthattak ők sem. Furcsa módon a „polgári filmek" közül, melyek életmûvének eltérõ, második vonulatát alkották, egyedül a *Teoréma* bemutatóját engedélyezték nálunk, holott ezekben azután csakugyan élesen és közvetlenül bírálta a polgárság létébõl szerinte a világra háramló szörnyûségeket. Elijedtek volna radikalizmusától?

Az tény, hogy Pier Paolo Pasolini a szélsõségig provokatív mûvész volt. Legendákat meséltek kegyetlen szigoráról, mellyel stábját irányította. Örökösen készen állott elméleti, ideológiai vitákra is. Szikár, feszes arcán azonban nincsen nyoma a gonoszságnak; a magány faragta keményre, s nem a krakélerség. Indulatait zsarnoki apjától örökölhette, a katonatiszttõl, míg mûveltségét és kifejezõkészségét inkább anyjától, a tanítónõtõl. Idegenségérzete viszont nemcsak e gyakori lelki kettõsségben gyökerezhetett, hanem fiatalsága egyik alapélményében, fivére tragikus halálában. Guido Albertót, egy partizáncsoport tagját 1945-ben jugoszláv kollégái ölték meg. Miként lehetne otthonra lelni a mai világban? — erre a kérdésre nem talál érvényes feleletet. Amit tapasztal, s amit lát századunkról, nem kedvezett a nyugodalmas, harmonikus életvitelnek. Eleve lemondott hát róla, s dacosan vállalta többiekétõl elütõ egyéniségét. Mássága nem a saját neme iránti vonzalomban csúcsosodott ki, az legföljebb a pletykalapoknak szolgált csemegéül, energiával teli, mozgékony alkata és a szabályoknak fittyet hányó nonkonformizmusa lehetett szálka sokak szemében. Ideológiai támasztékot kereshetett Marxnál, de azzal csak társadalmi küldetéstudata erõsbödött, hajlama az anarchizmushoz közelítette. Mindenben kételkedni és elutasítani az autoritásokat – ösztöne diktálta így, s szikrázó intellektusa ehhez csupán a fegyvert adta. Muníciója pedig bõven akadt. *Roberto Longhi* pro-

fesszornál tanult művészettörténetet a bolognai egyetemen, s a teljes itáliai kultúrát igyekezett magába szívni. Minden érdekelte, hiszen maga is eredendően sokoldalú alkotó. Méltatóinak leggyakrabban visszatérő kifejezése az „all round", a mindenirányúság. Még felsorolni is sok, hány dolog, mennyi műfaj foglalkoztatta. Tudós művelője volt a nyelvelméletnek, szemiotikai kérdésekben élesen polemizált *Umberto Ecóval*, jelentős publicisztikai és tanulmányírói tevékenységet folytatott, szerkesztette a Nuovi Argomentit. Szellemi tájékozódását olyan nevek jelezhetik, mint *Vicoé*, *Crocéé*, *Freudé* és *Gramscié*. Előbb költőként lett közismert, több mint féltucat kötete jelent meg és kísérletet tett a friuli dialektus meghonosítására az irdalomban. A konvenciókat elvető, lázadó versei olykor igen közel kerültek a közvetlen hatásokkal operáló közéleti megnyilatkozásokhoz, amiből azután kései műfajváltását magyarázta. A tősgyökeres ravennai család sarja azonban írt önéletrajzi ihletettségű prózát, drámát és természetesen forgatókönyveket is. Emellett rajzolt, és maga is szerepelt a vásznon. Azon kevesek közé tartozott, akik először megalkották saját filmelméletüket, majd a gyakorlatban tettek vele próbát. Harmincas éveinek végén jár, mire az első mozgóképes alkotás kikerül a keze alól. A *Csóróval* mindjárt első díjat nyer Karlovy Varyban. És következnek sorban a többiek... Olyan híres alkotókkal dolgozik együtt, mint *Rossellini, Godard, Visconti, De Sica, Rossi, Monicelli*, rendezőasszisztense volt többek között *Bertolucci* is, s filmjeinél közreműködött *Modugno* és *Morricone, Rotunno* és *Guarneri,* valamint *Moravia, Ungaretti, Pallaci, Ferreri,* hogy a színészekről ne is szóljunk.

A neorealizmus lassú agóniájának idején kezd el forgatni, méghozzá sajátos elgondolástól vezérelve. Úgy véli, hogy a valóság költői megjelenítése túlélte önmagát. Ki kell iktatni tehát a fölössé vált jelrendszert, a nyelvi megformálást, mivel a valóság önmagától is kifejeződik. A tét nélküli, hamis játszadozással szemben az egyéniségek érvényre juttatására törekszik, s megkísérli feloldani a szerep és a szereplő hagyományos kettősségét. Olyan alakokat keres, akiknek karaktere egybevág a történet kívánalmaival, akiktől tehát nem követel művészi teljesítményt a megálmodott figura életre keltése. Se szeri, se száma felfedezettjeinek, az amatőrök tudása kétes persze, noha jelenlétük súlya vitathatatlan. Filmjeiben a színészi munka talán háttérbe is szorul valamelyest, ám a szegénységét kárpótól a forgatókönyv kidolgozottsága és a megjelenítés varázsa. Az események alakítása és láttatása ugyanis igen sajátos, reá vallanak a beállítások éppen úgy, mint a kameramozgás, de főként és mindenekelőtt az elibénk táruló látvány.

Sokoldalúsága folytán szokás őt összművészeti (Gesamtkunstwerk) hajlandósággal gyanúsítani. Csakugyan szembeötlő, mennyire festőiek képkivágatai. *Giotto, Masaccio, Piero della Francesca, Pontormo, Caravaggio* festményei nélkül elképzelhetetlenek lennének filmjei, s nemcsak a lassú panorámázások, a kevés mozgású, frontális beállítások tükrözik a piktúra kedvelését, az utolsó kellékig minden jelentéssel bír a számára, mint kifejező és mint artisztikus tárgy egyaránt. Kiváltképpen fontos ez a filmes pályafutásának delelőjén készült *Medeánál*. Wolffi értelemben a látást értelmezésnek tekintve radikálisan átformálja az euripidészi szöveget. Megfejeli egy, a *Jómadarak és madárkákból* ismerős rezonőri kommentárral, melyet Jason nevelőjével, a kentaurral szólaltat meg, kinek kettős — állati és isteni — természete remekül idomul a mondandó korszerű meghasonlottságához, mintegy illusztrálja azt.

Pasolini keveset törődik a históriával, eszében sincs élni a filmes történetmondás eszköveivel, alig bukkanunk cselekményelemekre a majd kétórás műben. Mellőzi, illetve jelképes gesztusokká redukálja az aranygyapjú elrablásának meséjét, és bátran enged a kihagyásos szerkesztés csábításának. Felnőttnek tekinti hát nézőjét, és számít partnerségére. Beéri egy szimbolikus utalással, hiszen tudja, hogy nem kell mindent megmutatnia. A gyermekgyilkosságok részletezése helyett például megelégszik egy kés felvillantásával, a film naturalizmusa ugyanis nem azonos a borzalmakban való örökös tobzódással, utóbbiaknak csupán annyiban lehet és van helye, amennyiben kifejezőeszközzé válnak, miként utolsó filmjében a *Salo, avagy Sodoma 120 napjában*.

Még egy szerkesztési jellegzetességre figyelhetünk föl a *Medeánál*. éspedig az ismétlésre. A könnyen megjósolható rendszerint valóban bekövetkezik — tanítja Jason nevelője —, csupán az a kérdés, mennyi hibát követünk el és ezeknek mik a következményeik. Bizonyos előrelátási képesség birtokában vannak a hősök éppúgy, mint történetük nézői,

mivel nemcsak Medea látnok, hanem a többiek is, a hősök részint isteni sugallatra, részint saját bölcsességük miatt (a bölcsesség viszont érzelmi, ösztönös jellegű inkább, mintsem tudatos meggondoláson alapszik), a nézőket pedig rutinjuk ruházza fel ilyen tehetséggel. Gyanítjuk, sejtjük mindannyian a bekövetkezőt, ezért kettősen jelenik meg szinte minden: ahogyan a képzelet láttatja velünk (azaz a hősökkel) és ahogyan a „valóságban" beköszönt. Csekélyke eltéréssel egymástól, mert az ember ekkor még majdnem teljes, s nem hasadott meg véglegesen egy ösztönös és egy civilizált „értelmes" lényre. Vagyis éppen e hasadás a film témája, ez az, ami *Pasolinit* megragadta az ősi történetben. Nem a kaland és nem a szerelmes nő áldozathozatala, majd minden határon túllépő, esztelen bosszúja foglalkoztatta, hanem a két világ szembenállása, a civilizáció előttié és a civilizációsé. Ennek bemutatásánál dominál azután pazar ábrázolóművészete, hogy a szereplők játéka kissé már el is halványul a miliő érzékeltetése közepette.

Különös adottsággal bír a háttér kiválasztásában és a környezet kialakításában, mintha csak a tájból nőnének ki figurái és formálódna történetük, hogy később abban őrződjék meg emlékezetők is. A barbár kolkhiszi táj Szicíliára, vagy méginkább Észak-Afrikára emlékeztet. Ördögien fehér sziklák mindenütt, kopár és kietlen a vidék, mintha csak a Holdon járnánk. A munkálkodásnak kevés a nyoma, az ember éppen csak megérintette még a földet, de nem formálta át teljesen és véglegesen a saját képére és hasonlóságára. Minden esetleges, utak nincsenek, a kényelem ismeretlen fogalom, a lakások barlangok, oduk inkább, a királylány ágya akár egy jászol és isteneik temploma sem különb egy lomtárnál. Albérlők vagyunk e bolygón csupán, nem öntelt birtokosok. A jelmezek patchwork anyagokból különféle primitív technológiával összeróttak, sem ezek, sem a kellékek nem ismerik a mértani tökéletességét. Nem szabályosak, mivel nincsenek még szabályok sem. Hiányzik a normativitásra való hajlam belőlük, akár használóik életvezetéséből és az alkalmi, ki tudja meddig tartó, fölcserélhetőnek látszó szokásokból, melyek bizony mai szemmel visszataszítóak, nevetségesek vagy ellentmondásosak.

Pasolini fantasztikus képessége ez a kultúra alá ásás, a művész és a tudós intenciói ebben remekül harmonizálnak. Olyan légkört teremt, mely mind hatásában, mind hitelességében rendkívül erős, pedig igen egyszerű eszközökkel dolgozik. Nem könyvtárakban búvárolja össze az elődök jellemzőit, hanem újrateremti azokat abból, ami a keze ügyébe kerül. Az egyes sajátosságokat remekül megválasztott zenével emeli ki, s a különbségeket dialektusokkal érzékelteti. Szakrális szertartásai torz és töredékes darabjai a későbbi nagy kultuszoknak, ismerősek és ismeretlenek egyszersmind. Legnagyobb leleménye azonban a címszereplő kiválasztása. Kultúránk legfőbb hordozóinak, megtestesítőinek egyikével játszatja el a démoni erejű barbár asszonyt. *Maria Callas* félprofiként ragyog elő a sok hiteles amatőr közül anélkül azonban, hogy elhomályosítaná őket. Ugyanakkor pontosan mutatja kultúránk kétarcúságát is, hiszen a törékeny énekesnő félelmetes szenvedélyek életre keltésére képes.

Evvel a féktelen, noha önmagában teljes világgal áll szemben a korinthosziak szilárd, polgári világa. Jason jövendőbeli apósa, Kreón a bölcsesség maga. Józan, mértékletes férfiú, ki szilárd otthonra vágyik és nem csapong másfele. Ha Medeá színe a zöld, úgy vetélytársnőjéé a lila, s *Pasolini* számos esztendővel megelőzve a ma olyannyira elterjedt videós színharmonizálást, ragaszkodik a tónusok következetes érvényesítéséhez. A film második fele e két ellentétes kolorit jegyében készült. Szegényesebb tehát, mint az első rész, hiszen a fehérről közismert, hogy valamennyi árnyalatot tartalmazza. A környezet is behatárolt, épületek, falak emelkednek körben, a természetes perspektíva oda. Szűkítést érzünk mindenütt, holott amit látunk, az egy csodálatos épületegyüttes, a protoreneszánsz egyik jelképe. Ez az antikizáló és már a művészetek tavaszát idéző téralakítás most mégis fenyegető és fogyatékos, legalábbis az előzőek „bármi lehet"-jéhez képest. Mintha a szabályosság, a precíz következetesség és a gondos egyensúlyozás (Pisa!) valamiképpen nyomasztóbb volna a fantáziadús formátlanságnál, az éppen hogy formálódni kezdődőnél. Sejtelmünket az elméletíró rendező igazolja, kijelentvén, hogy ő a kultúra felől magyarázza a természetet, a gyengébb, a szűkebb szükségképpeni közvetítésével a nagyobbat és hatalmasabbat.

„A testemmel szeretem a világot" — modogatta *Pasolini* és ez az empirikus beállítódás igencsak érződik filmjein. Nemcsak a mese alkalmankénti kilúgozódására gondolunk,

vagy az ideologikus elemek éles különválasztására, hanem a megjelenítés szemérmetlenségére is. E téren sem törődik a konvenciókkal, nem ismeri el a szemérem jogát az ábrázolás befolyásolására, s ezenképpen hitelesíti saját működését. Jason és Medea ölelkezéssel búcsúzik, a korosodó nő boldogan kap a szép fiatal férfi után, örül neki, mégha gyanítja, vagy tervezi is a jövőt, s a másiknak sincsen ellenére a dolgot, mindketten élvezik. Ez nem a megszokott érzelgős gyöngédség, a vágy kiélése inkább. A *Medeát* követő „élettrilógia" egyik legfőbb vonzereje nálunk – említettük már – pajzán szabadsága volt, de erre hivatkozva tiltották be a „polgári filmek" vetítését is, mondván: azok már a pornográfia határát súroló obszcenitásokkal vannak tele. Hogy a *Dekameron* esetleg gerjedelmeket kelthet, elképzelhető, hiszen sugárzik belőle az életimádat, ám hogy akár a *Disznóól*, akár a *Salo* bárminő szexuális ingerületet váltana ki, azt nem hihetjük. Való igaz, ezek témái a perverzitások, bár nem arról szólnak. Előbbi az ösztönök tobzódásának kvázi természetes és civilizációsan mesterkélt változatai állítja párhuzamba, levonván a csöppet sem szívderítő következtetést jövőnket illetően, utóbbi pedig irgalmatlan summázata mindannak, amit világunkról gondol, ahol az élet megrablása azzal tetőztetik be, hogy személyiségünk elragadása után megfosztatunk saját halálunktól is. Megkülönböztethetetlen, jelentőség nélküli, tucattárgyakká silányulunk, melyek használata és megsemmisítése teljes részvétlenség közepette megy végbe.

Lényeges kiemelni ezt, hiszen *Pasolini* gondolkodásának középpontjában alighanem az élet és a halál kettőssége áll. Amennyire kétségbeesett szeretettel csüng az életen, annyira fontos szerepet tulajdonít a halálnak, mivel az emeli ki az egyes ember tapasztalatait az időből és teszi értelmezhetővé. A halál tehát – miként azt egy kitűnő tanulmányban olvashatjuk – fegyver és tanúságtétel a szemében, esély a történelem irrealitása elleni tiltakozásra. Elgondolását saját tragédiája igazolta, egy suhanc verte agyon 1975. november másodikán. Zsebéből noteszlapok kerültek elő, temetését követően pedig újabb kötetei jelentek meg. Ekként még csak azzal sem vádolható, hogy borúlátása bénítólag hatna. Nem bizakodott ő sem, de tette, amiről úgy vélte, hogy tennie kell. Nevezehető ezért akár az önmegvalósítás hősének is, aki megváltását a művészetektől várta, csakhogy személyiségtipológiába tévednénk így. *Pasolini* azonban nem magatartásával példázat elsősorban, hanem alkotásaival. Úgy hitte, a polgári létforma elpusztítja a szentséget, mert összemos, egyformává csiszol mindent és irtózik a kockázatvállalástól. Műveivel ő az ellenkezőjét hírleli: szükséges a különbözőség, kell a kockázat, mert csupán ezekkel nyerheti vissza szakrális jelentőségét az élet. Az az igazi realista — hangzik el a *Medeában* is —, aki misztikus, és megfordítva.

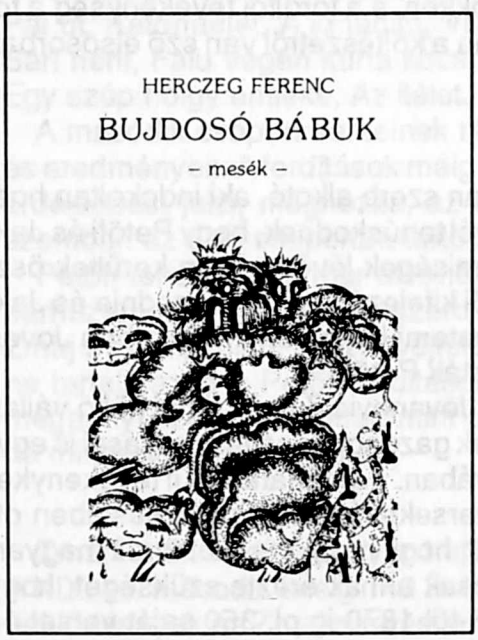
Filmográfia

Csóró (1961), fekete-fehér játékfilm 116', operatőr: Tonino Delli Colli. (Karlovy Vary, 1962. I. díj)
Mamma Roma (1962), fekete-fehér játékfilm 105', operatőr: Tonino Delli Colli. (XXII. Velencei Filmfesztivál és az Olasz Filmklubok Szövetségének díja)
A túró (1962-1963) (a ROGOPAG harmadik epizódja), fekete-fehér játékfilm 35', operatőr: Tonino Delli Colli
A düh (1963), fekete-fehér játékfilm 50', (a film második részét Giovanni Guareschi rendezte)
Rögpgyűlések a szerelemről (1963-1964), fekete-fehér dokumentumfilm 90', operatőr: Mario Bernardo, Tonino Delli Colli
Helyszínkeresés Palesztinában a Máté evangéliuma című filmhez (1963), fekete-fehér dokumentumfilm, operatőr: Aldo Pennelli, Otello Martelli
Máté evangéliuma (1964), fekete-fehér játékfilm 137', operatőr: Tonino Delli Colli. (XXIV. Velencei Filmfesztivál, a zsűri különdíja, a Katolikus Filmhivatal Nagydíja, a Cineforum Díja, a Filmkritikusok Nemzetközi Egyesületének Díja)
Jómadarak és madárkák (1965-1966), fekete-fehér játékfilm 80', operatőr: Tonino Delli Colli, Mario Bernardo
A Föld a Holdról nézve (1966) (nincsen adat)
A boszorkányok (a film harmadik epizódja) (1966), színes játékfilm 30', operatőr: Giuseppe Rotunno
Oidipusz király (1967), színes játékfilm 104', operatőr: Giuseppe Ruzzolini
Jegyzetek egy Indiáról szóló filmhez (1967-1968), fekete-fehér 32', operatőr: Federico Zanni, Roberto Nappa
Mik a felhők? (1967-1968) (nincsen adat)
Szeszély olasz módra (a film harmadik epizódja) (1968), színes játékfilm 22', operatőr: Tonino Delli Colli

Teoréma (1968), színes játékfilm 104', operatőr: Giuseppe Ruzzolini
A papírvirág jelenete (1968-1969) (nincsen adat)
Szerelem és düh (a film harmadik epizódja) (1969), színes játékfilm 12', operatőr: Giuseppe Ruzzolini
Disznóól (1968-1969), színes játékfilm 98', operatőr: Tonino Delli Colli, Armando Nannuzzi, Giuseppe Ruzzolini
Medea (1969-1970), színes játékfilm, 110', operatőr: Ennio Guarnieri
Jegyzetek egy afrikai oresztiádához (1969-1970), fekete-fehér játékfilm 65', operatőr: PPP, Giorgio Pelloni, Mario Bagnato, Emore Galeassi
Sana falai (1970-1971), színes dokumentumfilm 16', operatőr: Tonino Delli Colli
Dekameron (1970-1971), színes játékfilm 110', operatőr: Tonino Delli Colli (XXI. Berlini Filmfesztivál Ezüst Medve)
Canterbury mesék (1971-1972), színes játékfilm 121', operatőr: Tonino Delli Colli (XXII. Berlini Filmfesztivál, Arany Medve)
Az ezeregyéjszaka virágai (1973-1974), színes játékfilm 121', operatőr: Giuseppe Ruzzolini (Cannes, 1974. A zsűri különdíja)
Salo, avagy Sodoma 120 napja (1975), színes játékfilm 144', operatőr: Tonino Delli Colli

Kedves Pedagógusok, kedves Szülők!

A Pátria Kiadó figyelmükbe ajánlja a "Bujdosó bábuk" című Herczeg Ferenc-mesekötetét, melyet a 8-12 éves gyermekek könyvespolcára szántunk. Úgy gondoljuk, ez a korosztály ma nincs ellátva színvonalas ifjúsági könyvekkel, és hasznos lehet, ha már viszonylag korán valós irodalmi értéket kap. A könyv az 1993-as Ünnepi Könyvhétre jelenik meg, egy rajzpályázat is fog kapcsolódni hozzá, értékes nyereményekkel, melynek felhívását később tesszük közzé. Előzetesen megrendelni a kiadó címén lehet: 1088 Budapest, Szentkirályi u. 47. Tel.: 2100-580



Kedves fiatal barátunk!

Nagy szeretettel adjuk át Neked ezt a könyvet, Te, aki már megtanultál olvasni, és a szüleid, nagyszüleid esti halk meséi után önállóan akarsz felfedezni új meséket, új kalandokat. Hogy megtanuld, milyen csodálatos érzés, ha valaki egy jó könyvvel egyedül maradva szabadon engedheti fantáziáját, gondolatait. Szeretnénk, ha Herczeg Ferenc mesekönyve az első "komoly" könyv lenne a könyvespolcodon, az életedben. Ezek a mesék már nem a csodálkozó szemű óvodásnak íródtak — a helyzetek, a történetek segítenek eligazítani a világban, hogy tudjál jól választani lehetőségek, emberek, érzelmek és értékek között. Tedd el jól, és ne szégyelld elővenni később, középiskolai időkben sem, mert lehet, akkor még nagyobb szükséged lesz rá, mint most...

Ára: 195,-Ft

Petőfi és a szerbek

SAVA BABIC

A szerbek Petőfi költészete iránti érdeklődését két irodalmon túli mozzanat határozta meg jelentősen: szerb származása és az a tény, hogy a harctéren esett el. Talán nincs is olyan Petőfiről szóló szöveg, amelyben erre nem történik utalás, mert furcsának tűnt — a XIX. századról lévén szó — hogy a legnagyobb magyar költő származására nézve nem magyar. Még ellentmondásosabbnak és hihetetlenebbnek tűnt: amellett, hogy a költő apja szerb és a vezetékneve Petrovics, édesanyja Hrúz Mária is szlovák. Az erről szóló szerb híradások nagyon óvatosan és szinte szkeptikusan fogalmaztak, egyáltalán nem voltak meggyőződve ezen adatok hitelességét illetően. Tény, hogy Petőfi Sándor Petrovics Sándorként született és hogy apja szerb volt, anyja pedig szlovák, aki soha nem tanult meg jól magyarul, s hogy evangélikus lelkész keresztelte. S a nagy költő mégis született magyar volt, katolikus és republikánus. E tényeket amelyeket életműve igazol, valamikor folyamatosan megkérdőjelezték. Magáról a költészetről keveset tudtak, rövid volt szárnyalása. A tragikus vég hívta fel a költőre a figyelmet. Attól függetlenül, hogy a XIX. század második fele nem kedvez a forradalmaknak, Petőfi tragikus sorsa az „ifjúkor" ösztönzőereje, egy olyan példa, amely a súlypontot a költő életéről magára az életműre tette. Ezután már a fordításé volt a szó.

A két irodalmon kívüli tényező már a regényíró Jakov Ignjatovicnál jelen van, aki személyesen ismerte Petőfit és emlékezéseiben feljegyezte a vele való találkozást. Még lényegesebb, hogy éppen ő volt a Letopis Matice sprske szerkesztője, ahol először jelent meg Petőfi-vers fordításban. A későbbi nagy szerb költő, Jovan Jovanovic Zmaj, 1855-ben lefordította és megjelentette *A csárda romjai* című verset. S innen számítjuk Petőfi költészetének szerb nyelvű recepcióját.

A XIX. század első felében magyar nyelvű irodalmi műveket szinte egyáltalán nem fordítottak szerbre. A Magyarországon élő művelt szerbek többsége tudott magyarul, nem hiányolta a fordításirodalmat, a magyar irodalmat magyarul ismerhette meg. Két dráma (Kisfaludy Károly, Balogh István), két regény (Kármán József, Jósika Miklós) és egy vers (Garai János) jelent meg szerbül. Az ötvenes évek második felében az irodalmi folyóiratokban megváltozott a helyzet, a magyar fordítások számosabbak és értékesebbek, s többé már soha sem fogynak ki teljesen, bár a politikai viszonyoktól, a szerbek és a magyarok együttműködésétől függően a számuk csökken, s a fordítói tevékenység a folyóiratokból részben önálló kötetekben jelenik meg; ha a költészetről van szó elsősorban Petőfi és Arany János műveire kell gondolni.

*

A költő, drámaíró és festő Djura Jaksic az első olyan szerb alkotó, aki indokoltan hozható kapcsolatba Petőfi költészetével. A kutatások arról tanúskodnak, hogy Petőfi és Jaksic rokon lelkek voltak, mindketten nyugtalan szellemiségek lévén, sűrűn kerültek összetűzésbe környezetükkel. Petőfinek sikerült a költői kifejezésben kiteljesednie és Jaksic többször hivatkozott Petőfi egy-egy versére. Egyetemi hallgatóként Bécsben Jovan Jovanovic szobatársa volt és egyazon kötetből olvasták Petőfit.

Szerencsés körülménynek számít az, hogy Jovan Jovanovic Zmaj a fiatal költő vállalkozott arra, hogy magyarból is fordítson. Költészetének gazdagodásával fordításai is egyre méltóságteljesebb helyet foglaltak el a szerb kultúrában. Fáradhatatlanul tevékenykedett: lapokat, folyóiratokat indított és szerkesztett, verseket írt; folyóiratközléseiben ott találjuk a fordítást is. Bár komoly bírálatok érték amiatt, hogy nagyon sokat fordít magyarból - ezeket figyelmen kívül hagyta. Merthogy, nemcsak annak érezte szükségét, hogy verseket írjon, hanem annak is, hogy fordítson. 1855-től 1870-ig pl. 350 saját verset és 115 fordítást tett közzé. Ebből 41-et magyarból fordított le, közülük 21 Petőfi-vers volt. 1870 után még 32 magyar verset fordított le, tehát összesen 73-at, Petőfitől 28-at. Ha

ezekhez hozzászámítjuk Petőfi János vitézét és Arany Toldiját (mindhárom részt), valamint A Murány ostroma és Madách Ember tragédiája című művét, akkor egy tiszteletreméltó fordítói életmű áll előttünk. E jeles költő fordításai különösen Petőfi és Arany műveinek köszönhetően utat nyitottak a magyar irodalomnak a szerb kultúrában.

Zmaj tehát lefordította a János vitézt és Petőfi 28 versét. Kikövetkeztethető-e ezekből a szerb költő Petőfi-képe? Ha csupán az eredeti versek keletkezési idejét vesszük figyelembe akkor is érdekes adatokhoz jutunk. 1843-ból egy vers; 1844-ből két vers és a János vitéz; 1845-ből két vers; 1846-ból két vers; 1847-ből 18 vers; 1848-ból három vers. Csupán 1842-ből és 1849-ből nem született Petőfi-fordítás. Szembetűnő, hogy 1847-ből, amikor Petőfi alkotói ereje teljében volt Zmaj messzemenően több verset fordított le. Ennek az adatnak már önmagában is súlya és jól behatárolható jelentése van, s ha tudjuk, hogy Petőfi 1847-ben 160 verset írt, azonnal felmerül a kérdés melyik tizennyolcat fordította le Zmaj és miért éppen ezeket. A polgári gondolkodású Zmaj csak egy bizonyos pontig követhette Petőfi poétikáját. Az 1847-es év választóvonal, eddig Petőfi és Zmaj világa hasonló; Petőfi azonban tovább fejlődött és sor került ama vulkánikus erupcióra, amelyet Zmaj nem várt, beérte volna változásokkal is. Ez az a pont, ahol a két költő különbözik egymástól. Ez a különbség mutatkozik meg Zmaj versválasztásában. Természetesen azt is tudnunk kell, hogy Zmaj nem ismerhette Petőfi valamennyi versét, mert a cenzúra következtében nem láttak napvilágot. Zmaj csak 1848 januárjáig tudta követni Petőfi gondolkodását, tovább nem! A későbbiekben Petőfi eszméi Zmaj számára elfogadhatatlanok voltak. Az utolsó versek, amelyeket Zmaj lefordított a mérsékelt Petőfit tükrözik és bár 1848 januárjában születtek, inkább az 1847-es versekhez állnak közel.

Laza Kostic és Zmaj voltaképpen új fordítói hozzáállást képviseltek: ennek lényege a fordítói hűség, amely egyben alkalmazkodás is az új kultúrához, annak részleteiben. Zmajnál azonban még feltűnnek a korábbi módszerének nyomai. Mégis, pompás képletre talált, amikor úgy nyilatkozott, hogy arra törekedett, hogy „szerbesítse és nem arra, hogy magyartalanítsa" az eredeti alkotást. Mindez tükröződik Petőfi verseinek fordításában. Az iménti szemszögből tekintve roppant érdekesek a fordításokhoz csatolt jelzések. Szinte bizonyossággal állítható, hogy a fordítások két csoportba sorolhatók — az elsőbe azon versek, amelyekhez a „Petőfitől", „Petőfiből" és „Petőfi" jelzések tartoznak. A második csoporthoz a „Petőfi nyomán"-jelzés kapcsolódik. Az első csoport versei valódi fordítások, Zmaj arra törekszik, hogy hűséges legyen az eredeti alkotáshoz, a második esetben nagyobb szabadsággal nyúl az eredetihez.

Az első csoport versei: János vitéz, Egy telem Debrecenben, Élet, halál..., Homér és Oszián, Kutyák dala, Farkasok dala, Dalaim, Három fiú, Az éj, Szent sír, A téli esték, A sivatag lakói.

A második csoport versei: A csárda romjai, Az őrült, Az ember, A rab oroszlán, Pató Pál úr, Katonaélet, A jó tanító, Világosságot!, A XIX. század költőihez, A hold elégiája, Sári néni, Falu végén kurta kocsma, Víz és bor, Mi a szerelem, Szabadság, szerelem, Egy szép hölgy emléke, Az ítélet.

A második csoport verseinek részletes elemzése megvilágítja Zmaj fordítói eljárását és eredményeit. A fordítások máig tartó recepciója a Zmaj és a Petőfi iránti állandó jellegű érdeklődést jelzi, méghozzá, az imént említett kreatív fordítás vonatkozásában. Ezzel szemben az első csoportba tartozó fordítások elévültek.

Petőfi tehát, Zmaj (már ötvenéves korában nemzeti költőként tisztelték) fejlődésével párhuzamosan került be a szerb kultúrába és hatott arra. Amióta 1880-ban megjelent Zmaj Pevanija című összegyűjtött verseskötete, nincs olyan válogatás *művei*ből, amely ne tartalmazná a Petőfi-fordításokat is. Zmaj versei és fordításai megtalálhatók voltak megannyi szerb családban mint olyan ritka művek, amelyeket nemcsak hogy olvasták, de mintaképül is szolgáltak.

*

Zmaj Petőfi-fordításai olyan hatással voltak, hogy csakhamar új fordítók is jelentkeztek. A XIX. sz. második feléig 148 Petőfi-verset fordítottak le és a János vitézt. A szerbek érdeklődésének és Zmaj sikeres fordításainak hatására a horvátok (sajnos nem kiemelkedő alkotók) az azonos időszakban 32 Petőfi-verset fordítottak le. A legfigyelemreméltóbb fordítók magyarországi szerbek voltak; közülük is váratlanul felbukkan egy-egy fordító,

mint az elbeszélő és regényíró Stevan Sremac, akinek egyik fordítása személyes életviszonyaira, lelki összeomlására utal (a fordítás - Ti bese ... Te voltál egyetlen virágom - csak Sremac, halála után jelent meg). Laza Kostic nevéhez is fűződik egy sikeres fordítás: Szabadság, szerelem, K ljubavi, k slobodi.

Zmajt követően Blagoje Brancic az aggályos és türelmes fordító emelkedik ki, aki nagyon jól ismerte Petőfi költészetét, és valamelyest módosította Zmaj Petőfi-képét, bár fordításainak korántsincs olyan erejük, mint Zmaj fordításainak, átköltéseinek. Mégis, Brancic fordítói példája az az út, amelyen a szerb fordításirodalom feltartózhatatlanul halad: a tudás, a mérték és a tehetség útja.

Ilyen fordítói teljesítmények után azonban értékvesztés következik. Több olyan fordító jelentkezik, aki Petőfiben csak az egyszerűséget és a könnyedséget látja meg, következésképpen így is fordítja és értékteleníti el verseit. Petőfit azonban már őket megelőzően nagy költőként ismerhette meg a szerb olvasó, a szerb kultúra.

Az I. világháború megváltoztatta a közízlést. Petőfi költészete többé már nem váltotta ki a korábbihoz hasonló érdeklődést (Zmaj verseinek és fordításainak újraközlését kivéve). A Nyugat költői és Ady Endre kerülnek az érdeklődés homlokterébe. 1920-tól 1941-ig mindössze 5 új fordítás jelenik meg. Az egyetlen igazán figyelemre érdemes Veljko Petrovic fordítása a II. világháború előestéjén (Egy gondolat bánt engemet...). De ez csak sokkal később, 1957-ben jelent meg.

A II. világháború után Petőfi újra él, de nem igazán költészete valódi értékeit, hanem politikai és forradalmi nézeteit tekintve. Most az *Akasszátok föl a királyokat* és *A márciusi ifjakat* fordítják.

*

Zmaj neve olyan fényes fordítói korszakot fémjelzett, amelyben Petőfi kifejezésre jutott és bekerült a szerb kultúrába. A következő fordítói korszak, amely a költőnek újra méltó helyet biztosít Danilo Kis nevéhez kapcsolódik. Kis kitünően ismerte a magyar irodalmat. Kitartóan fordította a magyar költészet nagyjait és a legkitartóbban Petőfit. Kis számára Petőfi mindenekelőtt nagy költő. Fordításaival bizonyítja is ezt. A szerencsés körülmények következtében Kis munkásságát egy a Petőfi verseinek válogatását tartalmazó kötet (Pesme, 1973) koronázta, amely pontosan Petőfi Sándor születésének 150. évfordulójára jelent meg. A verseket Mladen Leskovac válogatta (41 költemény) régebbi fordítók munkái is szerepelnek a kötetben (Zmaj, V. Petrovic). 17-17 verset pedig két kiemelkedő fordító, Danilo Kis és Ivan V. Lalic ültetett át. Az elemzések azt mutatják, hogy Kis precíz fordító. Legkiemelkedőbb fordításai a következők: Csokonai, A négyökrös szekér, Itt állok a róna közepén, A szél, Meglepő, hogy ugyanezt mondhatjuk el Ivan V. Lalicról, a költőről és műfordítóról is, aki nem tudott magyarul (D.Kis is segítette munkájában). Legjobb fordításai a következők: Befordultam a konyhára, Az Alföld, Legenda, A jó öreg kocsmáros, A nép nevében, A költészet, Szeretlek kedvesem. Ezzel a könyvvel Petőfi végérvényesen a szerb kultúra része lett, most kizárólag mint kiemelkedő költői nagyság. Lesz-e még korszak, amelyben érdeklődés nyilvánul meg Petőfi iránt?

*

Az elmúlt 150 év szerb irodalmában a Petőfi költészete iránti érdeklődés két szakaszra osztható. A választóvonal az I. világháború. Petőfi életútjával és költészetével az első világháborúig termékenyítően hatott, mert a nemzeti önállóságot és szabadságot illető radikális kérdésfelvetések példája volt. Bár a társadalmi erőviszonyok reális elrendeződése nem kedvezett a forradalmi változásoknak, a XIX. század második felének fiataljai a kiutat a liberalizmusban és a demokratikus változásokban látták, a Petőfi által képviselt és kifejezett forradalmi és megalkuvásnélküli eszmék csupán eszmények maradtak, amelyek inkább a poézisben, mint az életben öltöttek testet. Petőfi, lévén, hogy figyelmet szentelt az alacsonyabb, néprétegeknek, beemelte őket költészetébe, s azáltal, hogy mellőzte az addig érvényes "szalonnyelvet" és "fennkölt stílust", termékenyítően hatott azokra, akik a nemzeti szellem képviseletében léptek színre a XIX. század második felében. A Petőfi elkötelezettségéből következő általános szemlélet ösztönzőbb erejű volt az egyes verseiben kifejtettektől. Nagy a globális hasonlóság azon fordulat között, amelyet Petőfi eszközölt a magyar nyelv és a népköltészet alkalmazása terén valamint a száj-

hagyomány és a népi nyelv iránti új viszonyulás között, amelyet Vuk Karadzic reformja és az új irodalom fejezett ki. Petőfi költészete termékenyítő hatásának fennálltak az előfeltételei a magyar irodalommal szembeni, politikai ellenségeskedésekből kifolyó ellenállás ellenére is.

Jelentősebbek azok a kapcsolatok, amelyeket bizonyos értelemben az említett korszak költőinek alkotásaiban is tapasztalhatunk. A társadalmi fejlődés globális hasonlósága ellenére is, lényegesek a különbségek Petőfi kora — amely előkészítette és megvalósította a forradalmat — és a XIX. század második fele között, amikor az szerb költők alkotnak. Ez mindenekelőtt a Petőfi és Djura Jaksic közötti különbségekben tükröződik, amelyről már esett szó. Két különálló egyéniségről, két különböző alkotói elképzelésről, de ugyanakkor globális pszichológiai hasonlóságokról van itt szó, amelyek leginkább a környezettel szembeni ellenállásban fejeződnek ki. Hasonlóságok is találhatók a versekben, de csupán Petőfi korai költészetét illetően. Még lényegesebb, hogy ilyen vonatkozásban nem mutatható ki egyetlen Jaksic-költemény genézise sem. Számára Petőfi egy emberi és költői eszmény megvalósulása, akit azonban sohasem követett közvetlenül. Jaksic nem fordította Petőfit, de Zmajnak igen behatóan kellett foglalkoznia Petőfi költészetével, az egyes versekkel, válogatás, de különösképpen a fordítás alkalmával. Mindenek ellenére Zmajnál sem mutathatjuk ki Petőfi konkrét hatását, még a legkisebb mértékben sem. De felhívhatjuk a figyelmet Zmaj inspirálódásának három fajtájára, azaz a Petőfi-versek felhasználásának három módjára. Már korábban láttuk, hogy Zmaj vagy fordította Petőfit vagy pedig Petőfi *nyomán* dolgozott. Maga jelentette ki, hogy noha fordíthatna is, el kell térnie az eredetitől, azaz, alkotó módon kell viszonyulnia a fordításhoz - számára ezen utóbbi jelenti a valódi eljárást. Mindig jelezte, hogy a versének volt-e előképe, modellje. Amennyiben jelentős mértékben eltért az eredetitől, akkor nem fordítóként nem is szerzőként, hanem átdolgozóként jegyezte az alkotást. Így jelezte, hogy az eredetitől, amelyből kiindult, olyannyira eltávolodott, hogy már szinte felismerhetetlenek a kapcsolatok. Ez lenne, a *Petőfi* és a *Petőfi nyomán* jelzések után az eredetitől való eltávolodás következő fokozata. Így azonban nagyon nehéz kideríteni, hogy milyen nyelvű volt az eredeti, s hogy ki volt a szerzője. Példaként említhetjük Zmaj *De si za toliko* és Petőfi *Hol vagy te kedvesem* c. versét. Zmaj átvette a vers eszméjét, majd kiteljesítette és a felismerhetetlenségig adaptálta. Az eredeti alapján új költemény keletkezett. Zmaj elmozdítja a verset, az üzenet általánosíthatóságának szintjén jelentkezik ugyan megfelelés, de ez már nem Petőfi versének fordítása. Zmaj nem találta eléggé hatásosnak az eredetit, kellő hangsúlyúnak az üzenetet? Ezért végzett nemcsak részletekbe menő, hanem a vers egészének érintő, mondhatnánk rombadöntő változtatásokat? Meg kell említeni, hogy a változtatás olyan mértékű, hogy Zmaj nem jelzi Petőfi szerzőségét.

A Petőfi-vers hasznosításának második típusa a *Kazi mi, kazi* c. költemény kapcsán jelölhető ki. Itt is nehéz kimutatni a kapcsolatot, nehezebb mint az iménti esetben, mert olyan kombináció jött létre, amelyet csupán sejteni lehet. Petőfi verse a *Minek nevezzelek*, Zmaj költeményéhez csupán címében, azaz első versszakában kötődik. Ám ha figyelembe vesszük Petőfi *Szeretlek kedvesem* c. költeményét is, akkor új összefüggéseket tapasztalhatunk a három lábú verssorok és a rímelés, valamint Zmaj rövid sorai és rímei vonatkozásában. Noha nem közvetlen átvételről van szó, az indíttatás sejthető - ugyanakkor nem kell kizárni más lehetőségeket sem. Zmajt saját életkörülményei ihlették, de Petőfi költeményeinek hatása is felismerhető, annak ellenére, hogy ezt nehéz kimutatni közvetlenül.

A harmadik érintkezési típus kialakulása még bonyolultabb. Zmaj *Svetli grobovi* c. verséről van szó, amelynek közvetlen indítéka Djura Jaksic halála volt. Nem könnyű a vers genézisét követni, de valami mégis sejthető. Két kezdő költő bécsben Petőfit olvassa; Zmaj később is igen nagyra becsülte szerencsétlen barátját, folyóirataiban pedig megjelentette költeményeit; a pályatárs halála megrendíthette, a család megsegítése alkalom volt az alkotói koncentrációra és egy pompás vers megteremtésére. Mi sem logikusabb annál, minthogy figyelme kiterjedjen a költőre, akit közösen olvastak és szerettek. Zmaj választása korábban is Petőfi azon verseire esett, amelyben a költő leginkább az ember általános problémáival és az élet értelmével foglalkozott. Ezek: *Szent sír, Világosságot, Az ítélet, Az őrült, Az ember, Három fiú.* Zmaj fordította Petőfinek a költőkről és költészet

feladatairól szóló verseit is: *Szent sír, A XIX. század költői, Homér és Oszián, Dalaim* Ezek olyan olvasmányélmények, amelyeket Zmaj kamatoztatott, de egyúttal olyanok is, amelyeket nem véletlenül, hanem a hasonlóság alapján válogatott. Ha kiemeljük az említett verseket, s csupán csak ezeket olvassuk, gyorsan feltűnik, hogy a *Svetli grobovi* c. költeményt is besorolhatjuk e csoportba. Mindkét verscsoport élén a *Szent sír* c. költemény áll. *A Svetli grobovi* ritmikai vonásai teljesen megfelelnek a megrendült költő pszichológiai állapotának: az egyenetlen verssorok nem hűvös cizellált remeklésre törnek, természetességet és spontaneitást fejeznek ki, de a vers nagy része a nyolcasok arányszerkezetét tükrözi. Zmaj ezen eljárását a *Világosságot, Az ítélet és Az őrült*, c. versek fordításában követhetjük nyomon.

Az említett hatásmódok sokkalta fontosabbak és termékenyebbek az egyes verssorok vagy képek többé-kevésbé véletlenszerű kölcsönzésénél. A fordító kreatívan viszonyult már a kiválasztás és a fordítás alkalmával, amint pedig a költemény a sajátjává vált, megtartotta azt saját állományában, s alkotó módon felhasználta. Zmajnál tehát megtaláljuk a Petőfi-versekkel való alkotói érintkezés gazdag skáláját, kezdve az első fordításoktól (általában „Petőfi" „Petőfi nyomán" jelzések) egészen Petőfi verseinek átdolgozásáig („átdolgozta" jelzéssel) és olyan ihletésekig, amelyek mögött, ha öntudatlanul is, néhány vers vagy bizonyos verscsoportok állnak. Csak az első esetben beszélhetünk igazi fordításokról, a többi a költői szabadság különböző fokozatának tekinthető. Ennélfogva az inspiráció típusai ritkán jelentkeznek „tiszta" formában. A típusok kereszteződésére jó példa a *Nakraj sora - Falu végén kurta kocsma*: az egész vers átköltés („Petőfi nyomán"), nem így az első három versszak: Petőfi költeménye Zmajt arra ösztönözte, hogy három újszerű versszakot írjon, amelynek immáron nem Petőfi a szerzőjük.

Jaksichoz és Zmajhoz hasonlóan Mita Popovic is azon költők közé tartozik, akik közvetlenül ismerték Petőfi művét. A fordításban inkább Arany Jánoshoz kapcsolódott — tíz versét fordította le — míg Petőfinek csak egy versét, noha Petőfi egyes verseit bizonyára olyan könnyedén fordíthatta volna, amilyen könnyedén írta és tette közzé verseit (ezek beleillettek a korabeli folyóiratok versrovataiba). Mita Popovic verseinek problémája, hogy azok felületi perfekcionizmusukkal követik a Petőfi és Arany utáni magyar költészetet (több Aranyéhoz hasonló balladát írt) és arra irányulnak, hogy átültessék a szerb mikro-klímába azt a költészetértelmezést, amely voltaképpen apályt jelent a magyar költészet forradalmi felszárnyalása után. Röviden szólva, a szerencsétlen Mita Popovic epigon módjára követett egy epigon költészetet és megkísérelte átültetni azt egy mégis másfajta kulturális feltételek kereteibe. Jóllehet, ez is Petőfi költészetének felhasználása a szerb kultúrában, de jellegénél fogva nem adhatott alkotói eredményeket.

Petőfi a fordítások közvetítésével is hatott. Zmaj jobban hajlott az általános jellegű témák, az igazságtalanság és az egyenlőtlenség, az emberi élet értelmének taglalására - ezek a problémák foglalkoztatták Strahimir Kranjcevicet is. Versei, mint az *In tirrannos, Lucida intervalla, Zadnji Adam* Petőfi versvilágához közelítenek (s Madáchéhoz is). Szemmellátható ugyanakkor, hogy Kranjcevic *Lucida intervallája* (1893) a Petőfi-Zmaj *Luda (Az őrült)* c. költemény közvetlen hatására keletkezett; az őrült monológjának ötlete, aki perlekedik a világgal és annak igazságtalanságaival itt lucida intervallának neveztetik — a sötétségbe merülés előtt és után.

Petőfi-Zmaj *Zimnje veceri* (A téli esték) és Aleksa Santic *Pretpraznicko vece* c. versei között ugyancsak vonható párhuzam. Hasonló mindkét esetben a családi atmoszféra, a gyermekkori meleg szoba felidézése, a kinti hideg ellenében, s a tizenegy- és tizenkét szótagú sorokban foglalt leírások is. (Ne feledjük, hogy három műfordító is lefordította Arany *Családi kör* c. versét). De a hasonlóságok véletlenszerűek is lehetnek, mint ahogy Santic az emlékezést az ellenpont megteremtésére használja. Ám azon adat, amelyet az *Apostol* fordítója, Aleksandar Maric, tett közzé, miszerint Santic ösztönözte a fordításban, sem jelentéktelen Zmaj *Pevanija* c. kötetét, amely Petőfi verseit is tartalmazta, a XIX. században folytonosan olvasták és az olvasók világába úgy épült be, mint a költészet eszményképe. Így Petőfi kivételes helyet foglalhatott el a Zmaj költészetén nevelkedett olvasók nemzedékei sorának tudatában.

*

Az I. világháború, valamint az azt követő forradalmak után megváltozott a helyzet, s Petőfi immáron nem lehetett eszménykép, s nem hathatott termékenyítő erővel. A megváltozott viszonyok fokozatosan Petőfi költészete valódi értékeinek felismeréséhez vezettek: olyan fordítók jelentkeztek, akik megkísérelték minél pontosabban lefordítani az egyes költeményeket. Ha Petőfi költészete nem is hatott termékenyítően az alkotókra, kihívást jelentett a fordítóknak. A két világháború közötti szünet után újra szó eshet a kreatív fordítói hozáállásról.

Ugyanakkor szemügyre vehetünk egy másik irányulást is: a hazai költészet hatást gyakorol Petőfi verseinek fordítására. Ezt a visszahatást kimutathatjuk korábban is (Zmajnál, Brancicnál pl.), de a poétikai kifejezőeszközök és a versnyelv fejlődésével ez a fajta hatás csak később jutott igazán kifejezésre. Ezért fennáll a veszély, hogy az eredeti adaptálása a hazai költészet tudatalatti kliséit követi, tudniillik, egy fejlődőfélben lévő eredeti alkotásmód kliséit. Ilymód lehetetlen csupán a lefordított költemény alapján megállapítani a Petőfi és a hazai alkotók közötti párhuzamokat. Csakhogy a fordító előtt felmerülő követelmények szigorúbbak, így olyan fordítások keletkeztek, amelyek nem csupán Petőfinek a szerb nyelvbe való beépítését, hanem a mű közvetlen (s nemcsak pótinformációk segítségével való) befogadását is lehetővé tették. Az eredeti és a fordítás között nem formális, hanem lényegi a hasonlóság.

Az új fordítókat immáron nem Petőfi eszméi és azok alkalmazhatósága köti le, ők már, a distancia birtokában ítélkezhetnek a klasszikus költő kiemelkedő poétikai értékei felől, máig ható frissességéről és eredetiségéről. Okulva a fordítók előző korosztályainak negatív tapasztalatából, a maiak nemcsak a „tartalmat", az egyes szavakat, verssorokat és rímeket fordítják, hanem a funkcionális megfelelőség lehetőségeit kutatják, ami azt jelenti, hogy lemondtak az eredeti pontos átviteléről, hogy lényegi pontosságra tegyenek szert. Petőfi ebben a vonatkozásban is kitűnő kihívást jelent a fordító számára: látszatra természetes és spontán nyelvvel, valójában azonban megszervezett poétikai rendszerrel állunk szemben. A párhuzamosság mint a verssor vagy verssorok megszervezésének magasabb formája, függetlenül attól, hogy mondatrészekről vagy összetett mondatokról van-e szó, a párhuzamos elemek variációs ismétlése. Petőfi tehetségének és kifejezőerejének lényege. A költőhöz azon fordítók közelítettek adekvát módon, akik anélkül, hogy erőszakot tettek volna szerb nyelven, olvasóikat Petőfihez közelítették és nem fordítva. Ilymód még Petőfi "naív" versecskéi is felmutatták valódi értéküket.

*

Szerencsés körülmény, hogy Petőfit Jovan Jovanovic Zmaj fordította, aki tehetségével és népszerűségével integrálta a költőt a szerb irodalomba. Ma már megjelölhetők a Petőfi művének recepciójához vezető út főbb állomásai. A fordítók élén Zmaj áll. Őt folytatják Laza Kostic, Blagoje Brancic, Veljko Petrovic, Danilo Kis és Ivan V.Lalic. Ez a sorrend eltekint a lefordított versek számától, csupán az értékeket, az eredetihez való viszonyt tekinti mércének, amely természetesen a kortól függően változott. A sikeres fordításokból összeállíthatnánk egy, a nagy költőt méltóképpen bemutató kötetet; tekintettel arra, hogy egyes verseknek több jó fordítása is van, ez a gyűjtemény a szerb költészet és költői nyelv fejlődésének egyes dimenziót is felmutathatná.

Az innovatív beállítódás és gondolkodás formálása a pedagógusképzésben

LORÁND FERENC

Megkísérlem elmondani, mit tartok az innovatív magatartás lényegének, és meg is indokolni, hogy miért. Enélkül, úgy gondolom, aligha lehet arról meditálni, hogy mennyiben és miként fejleszthetők a leendő pedagógusokban azok a képességek, amelyek az innovatív pedagógiai gyakorlathoz szükségesek, illetve hogy miként lehet elősegíteni a leendő nevelőkben az innovációra hajló beállítódást. Történelmi és kultúrtörténeti okai vannak annak, hogy olyan szokatlannak és merésznek – némelyek szemében már-már anarchikusnak – tetszik az innovációt az iskolai gyakorlatra vonatkoztatni. Az iskola mint a közoktatás intézménye a mi kontinentális-európai gyakorlatunkban mindig is állami és/vagy egyházi központokból szabályozott intézmény volt, amely központi feladatok végrehajtására rendeztetett be. Ennek megfelelően mindig „felülről" irányíttatott. Ezt legfeljebb csak árnyalta, hogy az irányítás nem mindenütt és nem minden korban volt egyformán merev és átfogó.

Az innovativitás lényegéről

A „felülről lefelé" tendáló irányítás végpontjában a tanítók és a tanárok állottak, akik „vigyázó szemüket" mindig is „felfelé" vetették, hiszen megítéltetésük annak függvényében volt elismerő vagy elmarasztaló, hogy milyen hűségesen és milyen hatékonyan hajtották végre azt, amit a hatalom a tanügyirányítás közvetítésével elvárt tőlük.

Ezért olyan szokatlan az innovativitást a pedagógiai tevékenység fogalmához társítani.

Vajon miért nem hangzik éppily szokatlannak és idegennek innovatív orvosról, mérnökről vagy bármilyen tudósról és művészről beszélni? Sőt: az volna elképzelhetetlen, ha megkísérelnénk nem innovatív orvost, mérnököt, tudóst vagy művészt egyáltalán elgondolni. Miért? Mi az, ami szükségképpen innovatívvá teszi az orvost, a mérnököt, a tudóst vagy a művészt?

Munkája végzésekor az orvos, mérnök, tudós vagy művész egyaránt abból kell hogy kiinduljon, amit megváltoztatni, tökéletesíteni, megérteni, meggyógyítani vagy ábrázolni akar: a *valóságból.* Az orvos konkrét ember *konkrét állapotával* foglalkozik. Abból indul ki, ami *van,* ennek megállapításához és korrigálásához mozgósítja tudását. Minden eset arra készteti, hogy *adott viszonyokra vonatkoztassa* és minduntalan újrafogalmazza, amit megtanult és folyamatosan újra tanul az emberi testről, annak működéséről és működési zavarairól. Bolondnak tartanánk és messze elkerülnénk azt az orvost, aki otthon megfogalmazott vázlat vagy algoritmus szerint akarna minket diagnosztizálni és, mondjuk, felnyitott hasunkban kotorászni. Elvégre is a teendők a hastól függnek, amelynek állapotához képest az orvos fejében az előre elgondolt – és általánosságban megtanult – tevékenységek szükségszerűen módosulnak, s ha nem, csak azért nem, mert a talált valóság *visszaigazolta* a hipotetikusan megelőlegezett elgondolást. Vagy vegyük a mérnököt! Hidat, házat vagy gépet konstruál *adott terepre és adott funkcióra.* Eleve abból indul ki, hogy *egyedit* fog alkotni és *egyedi* körülmények közé, hogy tehát nem elég tevékenysége célját szem előtt tartania – ez csak a tevékenység motivációját beindító moz-

zanat –, hanem a létrehozandó objektum környezeti adottságaiból, a kivitelezéshez rendelkezésre álló számos objektív meghatározottságból, *az anyagból illetve anyagokból magukból kell kiindulnia,* hogy egyáltalán eldönthesse, mi úton-módon és milyen közelítő értékkel érheti el célját, illetve oldhatja meg a kapott vállalt feladatot.

Nem játszadozom a többi példával. Az eddigiekből is kitetszik, hogy ha az orvos, mérnök, tudós, művész tevékenységét szükségképpen, *sui generis* innovatívnak mondtam, akkor az innováció lényegét két, egymástól elválaszthatatlan tényezőben látom:

1. abban, hogy a cselekvés minőségi értelemben nem reproduktív, tehát *új minőség* létrehozására, másként fogalmazva: a régi minőség megújítására irányul, és

2. abban, hogy a cselekvő egyén a cselekvés céljának és menetének meghatározásakor a *tevékenység tárgyát és körülményeit képező konkrét valóságból indul ki, és e valósághoz viszonyul szuverén, alkotó módon.* Így lesznek céljai is *konkrétak,* és éppen ezáltal alkalmasak az innovatív cselekvés irányának, technológiájának és algoritmusának meghatározására.

A cselekvési cél természetesen feltételezi valamilyen elérni kívánt állapot eszmei „rajzát" is. A cselekvési cél nem „nőhet ki" pusztán a megváltoztatandó talajból, mert a változtatás *irányáról* maga a megváltoztatandó valóság mit sem árul el. Még tovább menve: már a valóság diagnosztizálása sem lehetséges egy „ideálkép" nélkül, mert a betegség csak az egészséghez viszonyítva betegség, a talaj alkalmassága az építkezésre csak az építendő objektum eltervezett adataihoz viszonyítva elemezhető. Amikor tehát az innováció lényegét egyfelől abban látom, hogy *új minőség* létrehozására törekszik, másfelől viszont abban, hogy eme törekvésében *az adott valóságból* kiindulva fogalmazza meg már a tevékenység célját is, nem tagadom a tevékenység irányát végső soron megszabó eszmények nélkülözhetetlenségét.

Az innovatív magatartás differentia specificája azonban éppen az, hogy a cselekvés tárgyát képező *valósághoz rendeli* a cselekvést, hogy *ez a valóság a kiindulópont,* amely azonban cselekvési kiindulóponttá csak akkor tehető, ha tudjuk, hová kívánjuk e valóságot fejleszteni. Az innovatív cselekvés nagyon is céltudatos, de *„alulról felfelé" építkezik.* Már a cselekvési cél sem pusztán a cselekvő egyén vagy csoport *szándékaitól* determinált, hanem annak a valóságnak a konkrét jellemzőitől is, amelynek a megváltoztatására a cselekvés irányul. A produktum épp ezért szükségképpen egyedi lesz, hiszen a körülmények és az adottságok összecsengése és összjátéka minden esetben szükségképpen egyedi. Az innovációnak *ebben az értelemben* differentia specificája az eredetiség.

Ki hát az innovatívan cselekvő ember? Aki valaminek a megváltoztatására irányuló cselekedeteit a tőle függetlenül létező, adott tényezőkből kiindulva tervezi meg és hajtja végre; aki az alkalmazkodás és a céltudatos változtatás szimbiózisát illetve dialektikáját tevékenysége magától értődő lényegi vonásának tartja.

És a pedagógus? Vajon a pedagógus nem ugyanígy jár-e el, amikor órát tart vagy besegít személyes fejlődési utak egyengetésébe, egyedi problémák megoldásába?

Az, hogy a pedagógus miként jár el, nem tőle függ elsősorban, hanem attól a *szereptől,* amelyet kötelezően játszania kell. Ez pedig az iskola illetve az intézményes nevelés *társadalmi funkcióinak* értelmezésétől függ, még pontosabban attól, hogy egy adott politikai *berendezkedés* milyen funkciókat szán az iskolának illetve az intézményes nevelésnek. A neveléstörténet azt bizonyítja, hogy minél *közvetlenebbül* rendelik alá maguknak – értsd: gazdasági és politikai érdekeiknek! – a társadalom uralkodó erői az oktatási rendszert, annál kevesebb a lehetősége annak, hogy az iskolák és óvodák nevelői a konkrét valósághoz igazítsák céljaikat és terveiket.

Az alárendelés *közvetlenségének* mértéke ui. a központi szabályozók részletességének és aprólékosságának mértékével korrelál, és fordított arányban áll az alternatívák és a helyi kezdeményezésű innovációk lehetőségével. Ahol a pedagógust illetve az iskolát utasítások („Tanterv és *Utasítás*" – kiemelés tőlem LF.) és egy-egy iskolatípusra országos érvénnyel kiadott központi dokumentumok (részletes tantervek, rendtartások, tanévnyitó utasítások) irányítják, ott alig marad legális lehetőség arra, hogy az iskola – azaz az együttműködő pedagóguscsapat – a maga adott, konkrét viszonyai függvényében tűzzön ki célokat és tervezzen meg tevékenységsorokat.

A központi utasítások révén szabályozott pedagógus tevékenységében is – csakúgy, mint az innovatív cselekvés lehetőségével bíró egyénekében ill. kollektívákában – a megváltoztatandó *valóság* és egy elővételezett *célképzet* a két főszereplő. Csakhogy viszonyuk épp fordított: a pedagógiai tevékenység számára ilyen körülmények között az egyházi vagy világi hatalom által kodifikált *eszmény* a kiindulópont: a konkrét cselekvési célok és eszközök ebből eredeztetnek. A pedagógiai cselekvés tehát *felülről lefelé építkezik*: a cselekvési célok és eszközök az „Eszményt" szolgálják, tőle függnek elsősorban, nem pedig a megváltoztatandó valóságtól. Az „Eszmény" így alárendeli magának a valóság megváltoztatását. Épp fordítva, mint az innovatív cselekvésnél, amelynél a cselekvési célok és eszközök nem az „Eszménytől", hanem a valóságtól függnek, amelynek megváltoztatásához az eszmények – immár kisbetűvel és többesszámban – az irányt mutatják. Az eszmények ezzel nem alárendelik maguknak a valóságot, hanem szolgálják.

Nem a pedagógiai tevékenység – mint olyan – zárja ki tehát az innovativitást, hanem e tevékenység egy bizonyos, meghatározott, jól leírható szabályozása. Sőt: a pedagógiai tevékenység a maga öntörvényű logikájánál fogva innovatív, és belső kényszerből kiált olyan szabályozási rendért (nem szabályozatlanságért és rendetlenségért tehát!), amely nem pusztán megengedi neki az innovativitást, hanem *éppen ezt követeli meg* tőle, és ehhez biztosítja számára a feltételeket.

A pedagógiai tevékenység természetével egyetlen megkötés vagy követelés fér össze: *a konkrétságé*. Azaz, hogy céljai, módszerei és eszközei – beleértve ebbe a szervezeti megoldásokat is – kötelezően igazodjanak az ott és akkor adott gyerekek és szüleik, a pedagógusok és a tárgyi világ differenciált adottságaihoz, állapotához.

Az innovatív képességek és beállítódás alakításának előfeltételeiről

A képességek és a beállítódás tevékenység közben fejlődnek, illetve alakulnak ki. Ez közhely. Mégis tartogat meggondolni való konzekvenciákat, ha a pedagógusokra alkalmazzuk. Eszerint a pedagógus pedagógusi beállítódása és képességei annak a pedagógiai gyakorlatnak a természetétől, milyenségétől függnek, amelyet ő valósít meg, illetve amelynek megvalósítására kényszerül. (Az eredmény – az előállt vagy elő nem állt beállítódás és képességek – nem attól függ, hogy miként vélekedünk a gyakorlatról, amely azokat kialakította.)

A fentiekből következik, hogy a pedagógusok innovatív cselekvésre való beállítódása és innovációs képességei általában fordítottan arányosak pedagógiai tevékenységük *rendeleti szabályozottságával*.

A hazai iskolai gyakorlat mind ez ideig nem kedvezett az innovatív beállítódás és az innovációs képességek kifejlődésének. Az erősen szabályozott tevékenység mindenekellőtt az engedelmes és precíz végrehajtás képpességeit és feltételes reflexeit termelte ki, és ezzel szinkronban a felsőbbség tiszteletére és többnyire félelmére is épülő hierarchiatisztelő, és ezt a tiszteletet a diákoktól is megkövetelő beállítódást és mentalitást. A szabályozott gyakorlat a jellemet és a tudatot is a saját képére formálta. Ezért nagy tévedés volna úgy képzelni a dolgot, mintha a pedagógusok túlnyomó többsége pedagógiai meggyőződése, beállítódása és emberi alkata ellenében cselekednék, amikor végrehajtóként cselekszik. A tanárok és tanítók olykor-olykor felerősödő elégedetlensége nem annyira tevékenységük beszabályozottságának ellenében keletkezik, mint inkább a rossznak ítélt szabályozók ellenében.

A pedagógusoknak a jó iskoláról, tanításról, tanár-diák viszonyról, fegyelemről stb. alkotott felfogása annak a gyakorlatnak idealizált vagy elvonatkoztatott terméke, amelyet naponta folytatnak. A felszínen az a látszat, mintha azért járnának el a pedagógusok a maguk gyakorlatában így vagy úgy, mert így vagy úgy gondolkodnak. Pedig alapvetően és eredendően a fordítottja az igaz: pedagógusi létük mindennapjai determinálják és tartják fogva – ha nem is egyedül és kizárólagosan – pedagógusi tudatukat. A kölcsönhatás és az ellentétek egysége itt is igaz: a pedagógiáról való gondolkodás, miközben terméke a pedagógiai gyakorlatnak, vissza is hat rá. De a *pedagógiáról való gondolkodás* nem

kizárólag a közvetlenül űzött pedagógiai gyakorlattól determinált. A gondolkodásra mások gondolkodása, mások tapasztalatainak a megismerése is hat.

Az innovációs mentalitás elsajátítása és az innovációs képességek kialakulása szempontjából a fentiekből mármost az következik, hogy ez a mentalitás és ezek a képességek is elsősorban az őket igénylő és termelő gyakorlatban születhetnek meg, hogy tehát nem alakíthatók ki pusztán „tudattól tudatig" ható eszközökkel, még ha ezek jelentősége nem is tagadható.

Csapdában volnánk? Ha egyszer az innovációs képességek innovációs logikára épülő gyakorlat nélkül nem alakulhatnak ki, akkor kik teremtik meg az innovációs gyakorlatot?

Nem vagyunk csapdában, csak nagyon nehéz helyzetben. Eltekintve most a nem elhanyagolható anyagiaktól, a nehézség lényege abban van, hogy azoknak kell innovációs logikára épülő gyakorlatot létrehozni, akikben ennek legfeljebb a szándéka van meg, temérdek ellentétes beidegződés és tétova vélemény közé ágyazottan. Csakhogy még a legtétovább lépések is egy új gyakorlat felé: képességtermelők! A pedagógusok azon erőfeszítések közben válnak mind alkalmasabbá az innovatív pedagógusi létezésre, amelyeket egy innovatív gyakorlat létrehozására tesznek. Hozzáértő, tudatformáló továbbképzések és jól előkészített tréningek persze segíthetik és kell is hogy segítsék ebben őket.

Némileg más helyzetben vannak a pedagógusjelöltek. Saját pedagógusi gyakorlatuk nem lévén, mindenekelőtt egykori és jelenlegi *tanulói gyakorlatuk* képességmeghatározó és attitűdformáló hatásával kell esetükben számolni. Az innovatív képességek és beállítódás megléte szempontjából ez sem alábecsülendő akadály. A hazai oktatási gyakorlat ui. az általános iskolai, a közép- és felsőfokú oktatási intézményekben egyaránt nagy általánosságban még ma is a közlés-befogadás-visszamondás (jó esetben az alkalmazás) pilléreire épül. Az önálló megoldáskeresésnek, felfedezésnek, szuverén problémameglátásnak, az alternatívákban való gondolkodásnak, az alkotó szellemi mozzanatoknak vajmi kevés hely jut a képző intézmények által vezérelt és vezényelt tanulási (és nem annyira megismerési) folyamatokban.

A tanulók az iskolában, a diákok a felsőoktatásban azonban nemcsak tantárgyakban rögzített ismereteket és megismerési illetve elsajátítási technikákat tanulnak, hanem *mintákat* is elsajátítanak. Így a tanári-pedagógusi mintát is. Ez pedig – mint erről már szó volt – az esetek többségében nem innovatív.

De nemcsak az egyes tanárokról van szó, hanem elsősorban magáról az iskoláról, a képző intézményről mint működő rendszerről.

Az eddigiekben, az innovativitás jellemzésének megkönnyítése érdekében eltekintettem attól a specifikumtól, amely a pedagógiai szakma jellegéből adódik, nevezetesen attól, hogy az *intézményi* nevelésben mindig alapvetően az *intézményegész* bír hatással és csak másodlagosan az ezt működtető egyének. Az *iskola* a meghatározó nevelési tényező, nem pedig az egyes pedagógus. (Ez a felsőoktatási intézményekben, más hangsúlyokkal, de azt hiszem, szintén igaz.)

Mit jelent ebben az állításban az „iskola"? Először azt a *működési rendet* (szabályokat, eljárásokat, tradíciókat, jogi és munkamegosztási viszonyokat), amely a mindennapi történéseket szabályozza, és kijelöli bennük az egyének helyét és cselekvési lehetőségeik határait; másodszor a *személyközi viszonyokat*, amelyeket alapvetően meghatároz a működési rend. (Gondoljunk csak arra, miként alakulnak a személyközi viszonyok egy autokratikusan és egy demokratikusan működő iskolában), de ezen belül vitathatatlan önállósággal is rendelkeznek a működésben részt vevő személyek egyéni kvalitásaitól függően.

Mivel a nevelés elsődlegesen a „neveltek" cselekvéseiben illetve cselekvései által valósul meg – tehát a tevékenységek rendszerében –, a nevelés innovatív jellege is csak a tanulók tevékenységének megszervezésében érvényesülhet, tehát az iskola mint egész *működésében*. Az egyes tanárok önmagukban aligha lehetnek innovatívak – függetlenül attól, hogy erre predesztinálja-e őket beállítódásuk, és hogy megvannak-e az ehhez szükséges képességeik –, ha az iskola mint rendszeregész nem innovatívan működik. Egy tanóra vagy egy tanulási folyamat – ezen belül – kétségtelenül rendelkezhet

bizonyos függetlenséggel. De hogy milyen korlátozott és ingatag ez a függetlenség, azt csak az tudja, aki próbált már „szél ellen innoválni".

Visszatérve mármost a tanárjelöltekre, az ő beállítódásukat az innovatív pedagógusi mivolt vagy létezési mód irányában nemcsak tanulói gyakorlatuk, nemcsak az egyes tanárok által nyújtott nyilván eltérő modellek, hanem mindenekelőtt egykori iskoláik egészleges létezési és reakció-módja, légköre determinálja. Tehát zömében egy erőteljesen beszabályozott vagy még mindig az 1985 előtti beszabályozottság bénultságában leledző létezési mód. (Mert hiába oldott és szüntetett meg sok centrális kötöttséget az 1985. évi oktatási törvény és ennek 1990-ben történt további liberalizálása, az iskolák túlnyomó többsége – számos ok következtében – nem tud mit kezdeni elnyert önállóságával és „szabadságával", és éppen az önmeghatározásban és önirányításban való járatlansága és bármiféle külső, esetleg elmarasztaló megítéltetéstől való félelme következtében a régi automatizmusokba kapaszkodik.)

Látjuk: a pedagógusjelöltek sem „érintetlenek" a centrális irányítás iskolai következményeinek hatásaitól. Aki innovatív pedagógusi magatartás kialakításához kívánja őket hozzásegíteni és e magatartás tudás-, és képességbeli megalapozásában kíván közreműködni, annak fel kell készülnie a polémiára.

De egyáltalán: olyasmi-e az innovatív beállítódás, amely „kialakítható"? És vannak-e specifikusan „innovációs képességek"? S ha mindkét kérdésre „igen" a válasz, mit tehet e tárgyban a pedagógusképzés?

A pedagógusképzés gyakorlatának, mikéntjének hatása az innovatív beállítódás kialakulására

A fenti alcím már jelzi: az a véleményem, hogy a pedagógusképzés felelőssé tehető a leendő pedagógusok innovatív beállítódásáért és innovációs képességeiért.

Az eddig elmondottakból az is egyértelműen következik, hogy ennek a felelősségnek csak akkor tud a pedagógusképzés megfelelni, ha önmagára is vonatkoztatja azt, amit pszichológiai és neveléselméleti órákon tanít, nevezetesen a *tevékenységek rendszerének* és mikéntjének meghatározó szerepét a beállítódás és a képességek alakításában.

Az innovatív pedagógusi *beállítódás* alapvetően annak a *megszokásnak* lehet csak a következménye, amely az *egyénnek a feladataival való találkozássorozatában alakul ki.* A beállítódás fogalma épppen azt fejezi ki, hogy valaki már „be van állítva" valamire, tehát így „működik" anélkül, hogy ezt minduntalan tudatosan akarnia kellene. A pedagógusképzés tehát mindenekelőtt azzal járulhat hozzá az innovatív beállítódás kialakításához illetve fejlesztéséhez, hogy olyan feladatok százaival és ezreivel szembesíti a jelölteket, amelyek csak innovatív módon oldhatók meg, és hogy a megoldásban éppen az innovativitást díjazza. Mit jelent ez?

Először is azt, hogy a diák módot és segítséget kap ahhoz, hogy tanulmányainak tartalmát – a kötelező penzumok figyelembevételével – és tanulásának folyamatát (a lépések egymásutánját) a saját konkrét jellemzőihez és saját aspirációihoz igazítsa.

Másodszor azt, hogy az egyetemi és főiskolai tanítás *metodikája* magában a tanulási folyamatban is kikényszerítse az *innovatív viszonyulást a megismerendőhöz illetve az elsajátítandóhoz.* Ennek az az előfeltétele, hogy a minimálisra csökkenjen a puszta reprodukálásban abszolválható teljesítmény, azaz, hogy a képzés céljában és követelményeiben olyan szellemi produktumok fogalmazódjanak meg, amelyek elemi feltételként tételezik ugyan bizonyos tények és technikák elsajátítását, ám csak eszközként ahhoz, hogy valamely önálló produktum megszülethessék.

Harmadszor azt, hogy a követelmények között jelentős arányban szerepeljenek olyanok, amelyek csak többek kooperatív munkájával teljesíthetők. Az innovatív pedagógiai folyamat ui. csak kollektív „játék" lehet, amelyben a pedagógusok közötti, a pedagógusok és a diákok közötti valamint a diákok egymás közötti kooperációinak meghatározó jelentősége van. A pusztán vagy zömmel receptivitásra és reprodukálásra berendezkedő oktatásnak, az elfogadó és engedelmes magatartás kialakítását preferáló nevelésnek igen-

csak megfelel a pedagógiai folyamatban részt vevők atomizált egymás mellett élése. Tanár-diák, diák-tankönyv párosokban jószerint végigfuttatható az egész folyamat. Nem így az innovatív folyamatok! Ezek természetüknél fogva kooperatívak, mert minimum az eszmecserét előfeltételezik. Képtelenség egyetlen magányos tanárnak innovatív módon megszervezni egy tanulócsoportban a munkát anélkül, hogy ez minden ott tanító kollégát ne érintene. Hiszen, ha igaz, hogy az innovativitás lényege a konkrét valóságból való kiindulás, akkor ez magában foglalja azoknak a folyamatoknak az ismeretét is, amelyek a többi kolléga vezetésével zajlanak, és tartalmazza azt az objektíve kialakult viszonyt is – akkor is, ha ez nem vagy nem kellően tudatosult –, amely az osztállyal dolgozó pedagógusok által irányított folyamatok között kialakul és hat. Magától értődik, hogy egymás tanári-pedagógusi munkájának már pusztán az ismerete is elemi foka és indikátora a kooperációnak. De aligha képzelhető el, hogy az együttműködés ezen a szinten megrekedjen. A logika is azt sugallja, a tapasztalatok is azt mutatják, hogy a team-munka az innovatívan dolgozó pedagógusok uralkodó munkaformája. Ezért tartozik szervesen az innovatív beállítódás kialakításához a kooperációs készségek fejlesztése, ami természetesen csak kooperatív munkaformákban történhet.

Némi szorongással gondolok erre az előfeltételre, mert nem kisebb volumenű követelés húzódik meg mögötte, mint a pedagógusképzés tevékenységrendszerének átalakítása. Noha az eltérő típusú pedagógusképző intézmények között jelentős különbségek vannak a gyakorlati és elméleti jellegű tevékenységek arányaiban és általában a képzési tartalom pedagógiai orientáltságában, alighanem mindegyikükre helytálló megállapítás, hogy egyrészt magában a képzés gyakorlatában nem innovatívak, másrészt nem építenek a pedagógusjelöltek innovativitására. Márpedig az innovatív beállítódás és számos képesség, amely az innovatív pedagógusi létezési módhoz elengedhetetlen, csak akkor alakulhat ki, ha az egész egyetemi ill. főiskolai létezési mód innovatív. Csak akkor tehát, ha az egyetemista vagy a főiskolás a saját diák-létének megtervezésében és tanulási folyamatainak kivitelezésében innovativitásra *kényszerül*.

A nevelésről és az iskoláról szerzett ismeretek szerepe az innovatív pedagógusi beállítódás alakulásában

Mivel a beállítódás nem kizárólag a cselekvő egyén közvetlen gyakorlatának szokássá rögzüléséből, hanem – *gondolkodó* lényekről lévén szó – azokból a *gondolatokból* is születik illetve táplálkozik, amelyekkel a cselekvő egyén mások és a saját cselekvéseire reagál, a pedagógus beállítódása az iskoláról, a nevelésről és oktatásról, benne a pedagógusok és a diákok dolgáról és egymáshoz való viszonyukról való *vélekedésének* is függvénye. Éppen ezért a beállítódás formálásában a *direkt tudati ráhatásoknak*, a tudományos megismerésnek, mások tapasztalatai megismerésének és kritikai feldolgozásának is meghatározó szerepe van.

Az innovatív pedagógusok képzésében és nevelésében tehát kitüntetett szerep jut az iskoláról, a benne folyó nevelésről, az általa alakított személyközi kapcsolatokról való ismereteknek és személyes vélekedéseknek.

Miféle intézmény az iskola? Megszoktuk, hogy olyan intézmény, amelyben *előírt* tananyagokat, *kiszabott* időegységek alatt, *előre* eldöntött szervezeti keretekben kell *elsajátítani*. Olyan intézmény, amely valahonnan fentről és kívülről kapja az eszményeket és világnézeti alapvetéseket, sőt még az ezekből eredeztetett célokat is.

Miféle tevékenység a nevelés és az oktatás? Megszoktuk, hogy olyan tevékenység, amely a *tárgyának* tekinti a diákot, akibe *be kell töltenie-táplálnia*, akiben *ki kell alakítania* valamit; olyan tevékenység, amely késznek és persze tökéletesnek tartott értékeket közvetít, és amely az adott társadalom *elfogadására* szocializál.

Mi a pedagógus dolga? Megszoktuk, hogy azoknak az *értékeknek és érdekeknek a képviselete*, amelyek képviseletét számára előírták, olyan folyamatok megtervezése és kivitelezése, amelyek eredete az iskolára vonatkozó rendelkezésekben van, végpontja pedig a diákban, annak tudásában és erkölcseiben.

Ahhoz, hogy az innovatív beállítódás létrejöhessen, az is előfeltétel, hogy a pedagógusjelölt ne fogadja el axiómáknak azokat a tételeket, amelyeket az iskoláról, a nevelésről-oktatásról és ebben a saját dolgáról a fentiekben röviden említettem. A tanárjelöltnek tudnia kell, hogy az ő hivatására és annak terepére vonatkozó megszokott alaptételeink *történelmi termékek*, tehát változóak és változtathatóak. Tudnia kell, hogy elméletben és gyakorlatban is léteznek más válaszok is arra vonatkozóan, hogy miféle intézmény is az iskola, mi is voltaképpen a nevelésnek és oktatásnak a funkciója és mi a dolga ebben pedagógusnak és diáknak.

Miféle intézmény az iskola? Nem szoktuk meg, de ettől még lehet és helyenként valóban olyan intézmény, amelyben a tananyagot a tanárok és a diákok folyamatosan újraszerkesztik változó igényeik szerint a meglehetősen szellősre szabott kötelező keretek között; amelyben az adott kapacitások és feladatok egymásra vetítése nyomán a tényleges szükségleteknek megfelelően gazdálkodnak az idővel; ahol a szervezeti keretek elasztikusak, a legjobb belátás szerint változtathatók az adott szükségletek szerint, a pénzügyi lehetőségek feletti szabad rendelkezés alapján; ahol az eszmények, értékek és világnézetek pluralizmusa biztosítja az egyéni választás lehetőségét és mások választásának tiszteletben tartását.

Miféle tevékenység a nevelés és az oktatás? Nem szoktuk meg, de ettől még lehet és helyenként valóban olyan, amely *alanyának* tekinti a diákot, akit ahhoz kell hozzásegíteni, hogy felfedezze és *értelmezze* a világot; aki számára *nem* igazságnak tartott *ítéleteket* kell közvetíteni, hanem akit ítélni kell megtanítani; aki számára a társadalom adott állapota nem az elfogadás, hanem a változtatás, a beavatkozás tárgya a tökéletesítés szándékával.

Mi a pedagógus dolga? Nem szoktuk meg, de ettől még lehet és némely iskolában, óvodában már ma is az, hogy olyan nevelési és oktatási folyamatokat tervezzen és gondozzon, amelyek eredete nemcsak az intézmény meghirdetett funkcióiban és vállalásaiban van, hanem legalább ennyire az éppen adott tanulók aktuális állapotában is; hogy ne preferált értékeket közvetítsen kötelező érvénnyel, hanem eltérő értékeket mutasson be, segítsen ezeket értelmezni és ütköztetni, miközben a maga értékválasztásait – és netán ezzel kapcsolatos fejlődését, meg-megújuló kételyeit is – fennen vállalja.

Kétségtelen, hogy csak az utóbbiakban vázolt iskolakép és nevelésfelfogás keretében lehet elhelyezni és értelmezni az innovatív pedagógusi beállítódást. Ez utóbbi paradigmarendszerben ui. az iskola és a pedagógus innovativitása elengedhetetlen rendszerelem, amely nélkül az iskola nem működhet, míg az ennek előtte vázolt, ezzel ellentétes paradigmákra szervezett iskolai lét kizárja az iskola és a nevelők innovativitását.

Félreértés ne essék: nem azt mondom, hogy a tanárjelöltnek az utóbb vázolt paradigmarendszerben *kell* gondolkodnia az iskola, a nevelés-oktatás és a saját dolgai felől. De *tudnia kell, hogy így is lehet felőlük gondolkodni*, és hogy vannak, akik így gondolkodnak. Ezért van nagy jelentősége az ún. „alternatív pedagógiák" megismertetésének a pedagógusképzés keretében.

Az innovatív gondolkodás kialakításának néhány képzési konzekvenciájáról

Külön elemzést igényel és érdemel, hogy milyen összetevőkből épül fel az *innovatív gondolkodás*. E kérdés tudományos igényű megválaszolása beható gondolkodáslélektani, logikai és ismeretelméleti elemzéseket igényelne. Ezek meghaladják ennek az írásnak a kereteit és részben a szerző kompetenciáját is. Néhány észrevételt – merőben tapasztalati alapon – mégis megkockáztatok.

1. Ha az innovatív gyakorlatnak a valóságból való kiindulás az egyik sine qua non-ja, akkor az innovatív gondolkodásnak képesnek kell lennie a *valóság elemzésére és megközelítően helyes tükrözésére.*

Nagyon nehéz dolog *tudni* a valóságot, sőt, túllépni a valóságként mutatkozó felszínen az *igazság*, azaz a lényeg felé. A valóság, éppen mert „konkrét totalitás", akkor válik a

megváltoztatására törő gyakorlat számára „kezelhetővé", ha a gondolkodás képes a tarka felszín alatt a beavatkozás szempontjából fontos, lényegi mozzanatokat megtalálni.

Itt két dologról van tehát szó: tudni kell absztrahálni, és tudni kell, hogy mitől kell absztrahálni. Az oktatói-nevelői gyakorlat szempontjából nem egyformán fontos minden ami van, és nem mindig ugyanaz a fontos, ami egykor valóban fontos volt.

Mi igazítja el a valóság „boncolásában", az itt és most lényeges megtalálásában a gondolkodást? Azt hiszem két dolog: a) a valóság adott állapotában mutatkozó *belső ellentmondások struktúrája* és b) *a beavatkozás célja.*

Ami az elsőt illeti: minden ember illetve közösség életének vannak olyan időszakai, amelyekben ellentmondások éleződnek ki egyfelől az illető ember illetve közösség kötelezettségei, vágyai és törekvései, másfelől az életét a jelenben meghatározó és behatároló tárgyi és személyi, érzelmi és tudati tényezők között. Ezek az ellentmondások az emberi cselekedetek hatórugói és katalizátorai, mivel az emberek természetes törekvése, hogy megszabaduljanak az ellentmondásoktól.

Létezik azonban az ellentmondásoknak egy olyan kritikus feszültsége, amely már inkább lefegyverez, semmint serkent. Származhat ez abból, hogy az ellentmondás objektíve feloldhatatlan, de abból is, hogy az egyén vagy közösség nem találja meg a feszültség gócpontját és így oldásának titkát és eszközeit sem.

A pedagógusnak értenie kell ahhoz, hogy feltárja mind az egyénekben, mind a gyerekek csoportjaiban, mind a munka feltételeiben azokat az ellentmondásokat, amelyek az egyén vagy csoport munkáját hátráltatják, közérzetét megrontják, fejlődését gátolják. Meg kell tanulnia feltárni az ellentmondások hierarchiáját és a közöttük meglévő dialektikus kapcsolatokat is.

Most már „csak" az a kérdés: hogyan lehet a legfontosabb, legjelentősebb ellentmondásokat feltárni. Ennél a pontnál lép be a valóságba „beavatkozó" személy – jelen esetben a pedagógus – célja, elővételezett szándéka. Könnyű volna, ha azt mondhatnánk: a pedagógusnak az a dolga, hogy megtanítsa a gyerekeknek az aktuális tantervi anyagot, és hogy elfogadtassa illetve elsajátíttassa velük az előírt magatartási illetve viselkedési normákat. Ergo: azok az ellentmondások a legfontosabbak, amelyek ebben akadályozzák a gyereket.

Csakhogy nem ilyen egyszerű, mivel más felfogás szerint nem *ez a* dolga a pedagógusnak. Vegyük pl. az innovatív pedagógiai gyakorlatot. Ez *öntevékeny* gyakorlat, a benne szereplő személyek cselekvő, alakító emberek. A cselekvések szervezőjének és gondozójának tehát a valóság elemzése során azokat az ellentmondásokat kell feltárnia, amelyek az öntevékenységben, a munka alkotó jellegű végzésében támasztanak akadályokat. Egészen más összefüggések és más fontossági sorrend tárul fel egy *ilyen* elemzési szempont alapján, mintha az el- és befogadtatás szempontjaiból indultunk volna ki.

Látjuk, a valóság csak a maga értelmezhetetlen konkrétságában, a maga „őseredeti" állapotában objektív. Amint meg akarjuk érteni abból a célból, hogy *belőle* induljunk ki változtató-fejlesztő cselekvéseink során, óhatatlanul „szubjektivizáljuk", mert mi döntjük el, hogy mely összetevőktől tekintünk el és milyen fontossági sorrendet állítunk fel az absztrakció szűrőjén fennmaradt objektíve létező tényezők között.

Amit mármost ezek szerint feltétlen meg kellene tanulni a pedagógussá készülődés folyamatában, az a valóság fent említett „szubjektivizálása", azaz meghatározott, elővételezett szempontok, beavatkozási célok alapján történő elemzése.

2. Amit aztán ezzel együtt, ettől elválaszthatatlanul ugyancsak meg kell tanulni, az az elemzés számára elővételezett *cselekvési célnak* az elemzés eredményétől függő azonnali *korrigálása vagy megváltoztatása.* A valóságot ui. csak annyiban „szubjektivizálhatjuk", hogy előzetesen eldöntjük, mi az, amitől el kell tekintenünk mint elővételezett szempontunkból feltehetően lényegtelentől. De az elemzésekbe bevont tényezők állapotát és a köztük lévő oksági kapcsolatokat és kölcsönhatásokat már nem „szubjektivizálhatjuk", azaz, ha tudományos korrektséggel járunk el, azt sikerül feltárnunk, ami objektíve van. Ez pedig, mint immár beláthatóvá és így kezelhetővé tett valóság, kiinduló pontul kell szolgáljon már az innovatív pedagógiai tevékenység céljának a meghatározásában is.

A pedagógusjelöltnek tehát el kell kezdeni felkészülni arra a nagyon bonyolult és összetett gondolkodási műveletre, amelyet *céltételezésnek, célkitűző folyamatnak* nevezhetünk. Ennek a folyamatnak a során a célokat is meg-megújulóan hierarchizálni kell, meghatározni, hogy mikor mi a legfontosabb, hogy mi az, aminek elérése nélkül nem lehet továbblépni. Voltaképpen a pedagógiai folyamat stratégiai vonalát kell kidolgozni, meghatározni a „fő csapás" irányát, méghozzá a *szükségletek és a lehetőségek* összetevése útján. Mert a valóság elemzéséhez nemcsak a pedagógiai állapot elemzése tartozik, hanem a beavatkozás objektív és szubjektív *feltételeinek* az elemzése is. A pedagógiai voluntarizmustól csak az objektív lehetőségek számbavétele ment meg.

3. A célkitűzés folyamatában meg kell tanulni számolni a tervezett beavatkozás lehetséges *következményeivel. Hipotéziseket kell tehát felállítani* a várható következményekről, mérlegelni kell a beavatkozás céljának szempontjából előreláthatóan negatív és pozitív következmények arányát és súlyát, és variánsokat kell végiggondolni az eltérő következményekből való továbblépésre.

A pedagógiai folyamat során aztán rendkívül fontossá válik, hogy *helyes ítéleteket tudjunk alkotni* arról, ami történik és, hogy a változásokból *helyes következtetéseket tudjunk levonni* arra vonatkozóan, hogy ami történt, miért történt. A gondolkodás ebben a folyamatban mentes kell hogy maradjon mindenféle érzelemtől, mindenekelőtt pedig a hiúságtól, mert ez rendszerint meggátolja abban, hogy önmagára kritikailag tudjon reflektálni; és mentesnek kell maradnia a félelemtől és a szolgalelkűségtől is, mert ezek meggátolják abban, hogy a folyamat más szereplőire is kritikaian reagáljon. A gondolkodásnak meg kell őriznie kognitív-logikai függetlenségét és érzelmektől való érintetlenségét ahhoz, hogy elfogulatlanul tudjon egyrészt saját, másrészt mások korábbi céltételezéseiről és stratégiai elgondolásairól ítéletet alkotni.

A gondolkodási képesség itt már a jellem határzónájába lép. Feltárul egy újabb összefüggés, amelynek boncolásába itt nincs mód belemenni, de hiba volna nem felhívni rá a figyelmet: ez *a gondolkodás és a jellem* közötti összefüggés. Mert bizony a következetes és korrekt gondolkodásnak jellembeli előfeltételei is vannak, mivel előre igazán nem tudható, hogy miféle eredményekhez vezet el gondolkodásunk, mikkel és kikkel konfrontálnak majd bennünket a gondolkodás szülte következtetéseink, illetve mi mindennel kényszerít szembenézésre korábbi vélekedéseinkben és tetteinkben. A gondolkodás tehát kockázatos dolog. Következetes kibontakozásának épp ezért gyakorta nem az egyének kognitív és kombinatív képességei, hanem jellemük gyengeségei szabnak határt.

A pedagógusképzés aligha utasíthatja el magától a feladatot, hogy alanyainak jellemével is törődjék. Ehhez jó alkalmat kínálnak a szerzők hírnevét és rangját nem tisztelő, „kíméletlen", azaz csak a logikai összefüggésekre, a következtetések és megfogalmazások pontosságára tekintő *szövegelemzések* és a kisebb csoportokban gyakorolt viták. Ezek során megtanulható, miként lehet mások véleményének megértésére törekedni, hogyan kell úgy kérdezni, hogy az elősegítse a *megértést*, ami nélkül az egyet nem értés is pontatlanná válhat. A viták figyelemre, pontosságra, a saját nézeteink iránti igényességre és véleményeink vállalására nevelnek.

4. A valóságból való kiindulás egy nagyon fontos elemét nem érintettem még: azt a *szellemi* vagy *gondolati illetve gondolkodási valóságot*, amelynek a pedagógiai munka szempontjából igen nagy a jelentősége. A pedagógiai tevékenység számára kitüntetett jelentősége van annak, hogy *mit gondolnak* és *hogyan gondolkodnak* a nevelési folyamat szereplői.

Az autokratikus, centralizált irányítású oktatási rendszerek iskoláiban, amelyek utasításban kapták, hogy milyen gondolatokat közvetítsenek és milyen gondolkodásra tanítsanak meg, azért volt ez fontos, hogy tudják, mit kell „kigazolni", „lebontani" a diákok gondolatai illetve nézetei közül, és hogy azt is tudják, miféle gondolkodási technológiáktól, „tévelygésektől" kell megóvni őket (mondjuk pl. a folytonos kételkedéstől, az ún. „bizonyosságok" kritikai felülvizsgálatától). Ebben a szisztémában jószerivel csak itt volt szükség arra, amit a pedagógusi innovativitás fő pilléreként említettem, nevezetesen a „terepismeretre" – azaz a tanítványok mégoly titkos gondolatainak ismeretére is! –, mert csak ennek birtokában lehetett olyan tanítási és meggyőzési stratégiát kidolgozni, amely biztosíthatta az indoktrinációs pedagógia sikerét.

Az iskolák viszonylag autonóm önmeghatározására épülő oktatási rendszer intézményeiben másról van szó. A diákok gondolatai és gondolkodása mint adott valóságelemek *nem megmunkálandó tárgyai* a nevelői-oktatói beavatkozásnak, hanem szuverén, *tiszteletben tartandó alanyi tényezők*, amelyekkel aktív kapcsolatba kell kerülni.

Akkor is, ha a gondolatok szerintünk többé-kevésbé tévesek és a gondolkodásmód sehová sem visz? Akkor is!

Három okból: Először is azért, mert a mi tudásunkban, ítéleteinkben is szükségképpen csak *viszonylagos* az igazságtartalom, mint ezt minden új felfedezés fényében korábban vélt tudásunkról megállapítjuk; másodszor azért, mert a gyerekek úgymond „tévedéseinek", „csacsiságainak" jelentős hányada a felnőtt ember számára igen sok, a felnőtté válás folyamatában rég kilúgozódott eredetiséget és sajátosságot hordoz, mint pl. a gyermekrajzok; harmadszor azért, mert nem az a pedagógus dolga, hogy növendéke nézeteivel és gondolataival a maga nézeteit és gondolatait állítsa szembe, mondván: tévedsz, az igazság bennem lakozik, hanem az, hogy hozzásegítse a tanítványait, hogy következetesen végiggondolják, amit gondolnak, hogy végigmenjenek a maguk vágta ösvényen, hogy a végére járjanak annak, amit állítanak. „Nincs az a tévedés, amely önmagától szét nem foszlana, ha következetesen végiggondolják" – mondta egy francia gondolkodó (*Vauvenarge*). Ehhez kell tanítványainknak a segítség, így tanulhatják csak meg, hogy a gondolkodás összeférhetetlen a kinyilatkoztatással; hogy a kijelentés felelős aktus, mert óhatatlanul korrekciók követik; hogy a tudás nem állapot, hanem folyamat, amely lényegében tévedések korrigálásából áll; hogy tehát *aktivizálni kell a tévedést, nem pedig elnyomni,* mert csak ez indíthatja be a gondolkodás önkorrekciós folyamatait.

Azt írtam fentebb, hogy az innovatív pedagógia alanyi pedagógia, amely alanynak tételezi a diákot is és a tanárt is. A gondolkodásra kivetítve ez azt jelenti, hogy a *gondolkodás alanyi jog és alanyi kényszer is*, ha úgy szervezzük meg a folyamatokat, hogy ez a kényszer előálljon.

Ennek a technikájára kell megtanítani az egyetemeken és a főiskolákon a pedagógusjelölteket. *Ez* a pedagógiai „szakmaiság", nem pedig az, hogy *én* tudom a választ az általam feltett kérdésekre.

Az innovatív pedagógus nem arra törekszik, hogy a saját gondolatait és a saját gondolkodásmódját fogadtassa el, hanem arra, hogy egy idegen gondolatmenet belső koherenciájának létrehozása érdekében nyújtson segítséget a tanulónak mindaddig, amíg ez a koherencia elő nem áll, vagy ameddig nem válik a tanuló és társai számára is világossá, hogy a koherencia sosem fog előállni, mert a gondolat, vélemény eleve önellentmondásokat tartalmaz.

A koherens gondolatmenet, érvelés, vélemény persze attól még nem lesz tudományosan igazolható vagy részemről morálisan elfogadható, hogy koherens. De legalább *tiszta* lesz, *markáns, átlátható* és *megragadható*. Alkalmasint épp *emiatt* könnyebben cáfolható vagy leleplezhető.

Két eset lehetséges: vagy elfogadható a tanár szerint a koherens végeredmény, vagy nem. Ez utóbbi esetben kötelessége a tanárnak a szerinte elfogadhatatlan végeredménnyel vitába szállni, azt cáfolni, kiigazítani, alkalmasint a tévedésről a diákot meg is győzni. Kötelessége továbbá kielemezni, hogy mi vezetett a szerinte tévedéshez, és hogy hol volt az a népmesei „hármas útelágazás", ahol a tanítvány gondolkodása irányt vétett. Az ilyen elemzés nyújt igazi segítséget a tanulónak, nem pedig az, ha egyszerűen közöljük vele, hogy megoldása-válasza téves. Elvégre is, nem a választ kell megtanítani, hanem a *válaszolást. Brechttel* szólva: „A helyes járás fogalma jobb a helyes út fogalmánál".

A pedagógusképzés számos alkalmat nyújt arra – mindenekelőtt a kiscsoportos együttléteken –, hogy a leendő pedagógusokban kialakulhasson az a fajta szellemi robbanékonyság, rögtönzőkészség, amely az ilyen innovatív típusú folyamatvezérléshez elengedhetetlen. Szükséges ehhez persze a *magabiztosság* is, ami egyfelől az alapos szaktárgyi felkészültségben, másfelől az ismertetett innovatív folyamatvezetési rutinban gyökerezhet csak.

És még valamiben: abban a tudatban, hogy mi is szükségképpen tévedünk, és ha ez nem is örvendetes, de nem is olyan nagy baj, mert a gondolatok szabad mozgására épülő folyamatban a pedagógus tévedése is csak egy állomása saját és mások épülésének.

S Z E M L E

Az Első Szociálpedagógiai Konferencia

Szociális ismeretek, szociális tudás a nevelőmunkában

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium Közoktatásfejlesztési főosztálya szociálpedagógiai konferencia szervezését kezdeményezte, amelyhez csatlakozott a Népjóléti Minisztérium is. A szociálpedagógia jó hívószónak bizonyult arra, hogy összegyűjtse azokat, akik munkájuk során találkoznak a gyermek- és fiatalkorúak körében tapasztalható szociális jellegű problémákkal. A szakmák közötti találkozási, ismerkedési lehetőség a tanácskozás egyik célja volt, viszont a konferencián egyelőre még nem sikerült a szociálpedagógia fogalomkörének – a nemzetközi gyakorlatban is eltérő – meghatározása. Kialakult mögöttes tartalmak nélkül a hazai meghatározás inkább ideologikus lett volna, esetleg olyan kizáró-kirekesztő törekvéseket eredményezve, melyek megakadályozzák a partnerek együttgondolkodását.) Az 1992. november 9—11-én, Hajdúszoboszlón tartott tanácskozást a debreceni Oktáv Ráció Kft. szervezte. A tartalom kialakításában jelentős részt vállalt az Országos Közoktatási Intézet Iskolafejlesztési Központja valamint a Kossuth Lajos Tudományegyetem szociológia tanszéke.

A 370 résztvevő között igen sokféle segítő foglalkozású volt: nevelési tanácsadókban tevékenykedők; iskolapszichológusok, iskolai gyermekvédelmi felelősök, iskolavezetők, osztályfőnökök és napközis nevelők; gyermekvárosok, gyermekotthonok, nevelőotthonok munkatársai; önkormányzati szociálpolitikai ügyintézők, hivatásos pártfogók, nevelőszülő-felügyelők; orvosok, területi védőnők; gyógypedagógusok; pszichopedagógusok; munkájukat a fiatalkorú bűnelkövetők körében végzők; a lakótelepek és aluljárók csellengő kiskamaszait megtalálni igyekvő úgynevezett „street worker"-ek; művelődési házak közösségszervezői és animátorai; az iskolarendszerből kiesők iskolai végzettséghez és szakmához, a fiatal munkanélküliek munkához juttatásán fáradozók; az állami gondozásból kikerülők életesélyeit segítők; családsegítő szolgálatok dolgozói; a családok, az elesett fiatalok sorsáért aggódó önkéntesek és hivatásosok, egyházi és nem egyházi szervezetek stb.; s végül, de nem utolsósorban az ismét megindult szociális képzések érintettjei: oktatók és hallgatók.

A nagy érdeklődésnek és a tanácskozást övező várakozásnak több oka van, ezek közül a legjellemzőbbek:

1. A pedagógia berkeiből érkezők tudják, hogy gondjaik, esetleges kudarcaik nem egy esetben mélyebb gyökerűek annál, hogy pusztán pedagógiai eszközökkel megoldódjanak.

2. 1948 után a civil társadalmi kezdeményezések erőszakos visszaszorításával, majd a népjóléti tárca megszűntetésével a szociális gondok – az érintett korosztálytól függetlenül – szétparcellázódtak különböző tárcák között, és az egészségügy, az igazságügy és bűntetésvégrehajtás, a közoktatás és felnőttnevelés (népművelés), illetőleg a tanácsi ügyintézés feladataivá váltak. A gondolkodásra és problémakezelésre is rányomta bélyegét az adott szakterületen belüli parcialitás az ott uralkodó szemlélet, gyakorlat és eszközrendszer, melynek tarthatatlanságát az ott dolgozók naponta átélik.

3. Negyvenévnyi szünet után, nagy küzdelmek eredmnyeképp 1989-ben ismét megindult a szociális szakemberek képzése. AÚjonnan formálódó szakmáért a képzők külö-

nös felelősséget éreznek. (Ennek kitűnő összefoglalását adta *Hegyesi Gábor* vitaindító előadásában.)

4. Már a szociális szakemberképzés megindulása előtt, 1986 és 1990 között több mint száz – az egységes szociális gondolkodás szemléletére épülő – családsegítő szolgálat jött létre, noha ezekhez nem szociális, hanem a rokon szakterületeken végzettek dolgoznak, de legalább annyira fontosnak tartják a szakmává válás valamennyi kérdését, mint a képzésben érdekeltek.

A tanácskozás legfontosabb munkaformája a szekcióbeszélgetés és -vita volt. A munkacsoportok az igen tágan értelmezett szociálpedagógia kilenc problémacsoportja köré szerveződtek, állandó vezetőkkel és többé-kevésbé állandó résztvevőkkel. A témák a következők voltak:

A család és az intézmények kapcsolata
Deviancia
Gyermekvédelem
Kisebbségi kérdések
Önkéntesek munkája, karitatív tevékenység
Lakóhely és szociálpolitika
Képzés
Csellengők – kallódók
Toleráns iskola

A szekciómegbeszéléseket három fő kérdést – az utóbbi évek társadalmi-politikai változásai és következményei; a képzés és továbbképzés; a különböző területek együttműködése – kiemelő vitaindító előadások serkentették.

Az itt következő összeállítás a vitaindító előadások jelentős részét, az egyes szekciók által tárgyalt legfontosabb kérdések összefoglalóját tartalmazza, valamint a konferencia végén megfogalmazott ajánlásokat. Ezek egy része a törvénykező politikusoknak és a szakminisztériumoknak szól. A szervezők el is juttatták az érintett parlamenti munkabizottságokhoz és tárcákhoz, több helyről pozitív válasz is érkezett. Az ajánlások másik részének címzettjei a gyermekekkel és fiatalokkal közvetlenül foglalkozók, így az Iskolakultúra olvasói tábora is.

BOGNÁR MÁRIA

A szociálpedagógia történetéhez

Előadásomban személyes élményemet szeretném megismertetni, azt a gondolati fejlődést amit 1982-től, a Szociálpedagógiai Műhely létrehozása óta, az elmúlt 10 évben néhányan megtettünk.

Az 1980-as évek elején az ELTE Közművelődési Tanszékén – nyilvánvaló lett előttünk a társadalmi ellentmondások sokasága: a szegénység, a tudatlanság, marginalizálódás. Minden illúzió nélkül láttuk: alapvető gondokkal kell szembe néznünk. Egyik ilyen – a témák szempontjából – fontos felismerésünk volt *F. Vankó Ildikóval* az iskolarendszer diszfunkcionalitása. A megjelent szociológiai vizsgálatok alátámasztották feltételezésünket: az iskolák ahelyett, hogy csökkentenék, folyamatosan növelik a társadalmi különbségeket, azaz nem az esélyegyenlőség, hanem az esélyegyenlőtlenség irányába hatnak. (Különösen nagy hatással volt rám *Andor Mihály* Dolgozat az iskoláról című tanulmánya.)

Az ekkoriban zajló iskolakísérletek – például a szentlőrinci – megpróbáltak ugyan jobb feltételeket teremtve jobb eredményeket elérni, de mivel elsősorban ideologikus alapon szerveződtek – eleve vitathatóak voltak. Úgy gondoltuk, hogy a célok megjelölése előtt – a valóságból kell kiindulnia az iskolaügy képviselőinek, ezért olyan iskolákra készítettünk javaslatot, amelyek a valóság elemzésén, a konkrét helyzetek ismeretén, a szükségletek felől közelítik meg az iskolai életet. Ez a szemlélet, a valóság tudomásulvétele, a tények tisztelete késztetett bennünket a névválasztásra, ezért javasoltuk kutató-oktató csoportunknak a szociálpedagógiai elnevezést. Ekkor még nem ismertük e fogalom történeti hátterét, eredetét. Mi a szociálpedagógiai elnevezést azért választottuk, mert ezt a fogalomkört találtuk megfelelőnek ahhoz, hogy a leendő tanároknak, népművelőknek, az oktatással, művelődéssel foglalkozó szakembereknek több szociológiai ismeretet nyújthassunk, mint amennyit tanultak, hogy

számításba vegyék munkájuk során a társadalmi tényeket, a makrovilág összefüggéseit és a mikroközösség jelenségeit. Oktatásunk célja a bürokratikus és személytelen iskola helyett a személyiség fejlesztésén alapuló iskolai modell elfogadtatása volt.

Miközben rendszeresen folytak a Műhelyben a továbbképzések, ráébredtünk arra is, hogy csak a pedagógusok felkészítésével nem érjük el céljainkat: a rossz körülmények között élő gyerekek életében a legjobb iskola sem szünteti meg hátrányukat, sőt csak fokozza azt. Nem volt elég tehát az oktatási rendszer analízisét elkészíteni, kritikáját megfogalmazni, hanem új iskolatípust kívántunk kifejleszteni, melyben a személyiség tisztelete az alapelv. Nélkülözhetetlenné váltak azok a szakemberek, akik a gyerekek családjának nyújtanak segítséget. Ezért kezdtünk el gondolkodni szociális munkások képzésén is. A Műhely csapatából többen váltottak szakmát – megtanulták a Magyarországon akkor még nem elfogadott szociális munka alapjait, s ezzel a szakma előhírnökei, alapítói lettek. *Hegyesi Gábor, Szalai Júlia, Vági Gábor, Ritoók Magda, Gelencsér Katalin, Kemény Bertalan, Török Iván, Herczog Mária, Somorjai Ildikó, Pőcze Gábor, Komlósi Piroska, Gondos Anna, Bartha Daisy és sokan mások segítették a pedagógia, a pszichológia és* a szociológia találkozását és érvényesítését a mindennapokban, az oktatási munkában.

1984-90 közötti időszakban azonban további felismerésként fogalmazódott meg bennünk, hogy az iskolai rendszer változásához nem elég csak az oktatási rendszer változtatásáért küzdenünk, tanárok, segítő szakmában dolgozók felkészítésével, hanem alapvető politikai változásokra is szükség van: ezen belül egy új diszciplína megszületésének is tanúi voltunk, amit *Ferge Zsuzsa* társadalompolitikának nevezett – s szociálpolitikaként került a köztudatba. Ezekben az években tudatosult bennünk a rendszerváltozás igénye az élet minden területén, és megértettük: olyan civil társadalmat kell kiépítenünk, melyben a szabadságeszme, a szolidaritás, a teljesítményelvűség és az esélyegyenlőség valóban érvényesülhetnek, tehát nem csak elérhetetlen távolságban lévő ideaként élnek. A fogalmi keretek kidolgozása mellett azt tartottuk a legfontosabbnak, hogy mi magunk is részt vegyünk a változásokban, s nem szemlélhetjük külső megfigyelőként környezetünket, amelyben élünk.

A Műhely 1990-ben megszűnt, azzal, hogy teljesítette feladatát: kritikai magatartásra, a demokrácia lehetőségeire, a civil társadalom szervezésére készítette fel tagjait.

Ma jóleső érzéssel emlékezem azokra az évekre, amikor volt erőnk – sokszor az egyetem vezetésével is dacolva – olyan tanulási folyamatot szerveznünk, amely újÚj szakmák új fogalmak bevezetéséhez járult hozzá. Személyiségünkben is gazdagodtunk: tíz év után is barátokként számíthatunk egymásra, és miközben politikai és személyes konfliktusok bénítják meg sok tekintetben a cselekvést, a Műhely tagjai közötti „network" természetes lett. A terminológiai viták helyett – akár szociálpedagógusról, akár iskolai együttműködésről érdemes gondolkodnunk a jövőben is: hogyan változtatható meg közvetlen környezetünk, hogyan befolyásolhatók a döntési folyamatok olyan irányba, hogy gyermekeink – jogaikat és kötelezettségeiket ismerve személyiségükben rejlő lehetőségeik maximális érvényesítésével tanulhassanak, élhessenek.

TALYIGÁS KATALIN

A poszt-szocializmus gyermekei

A magyar felnőttek számára a politika félelemmel terhes, negatív jelentésudvarral övezett fogalom volt. Életünk az elmúlt évtizedekben úgy telt, hogy a politika Damoklesz kardja lebegett a fejünk fölött. Miközben nem politizálhattunk, mégis minden politika volt körülöttünk. Zajos némaságban teltek mindennapjaink. Kimondatlan és kimondhatatlan politikai traumák némítottak el bennünket, tettek szájkosarat a tömegkommunikációs eszközökre, fojtották be a szót a tanárokba és a felnőttekbe.

Kettéhasadt világban éltünk. Az egyik világban élnünk adatott és engedtetett a magunk mércéi és normái szerint. Az ismerősség, az otthonosság, a túlélés akarása jellemezte ezt a világot, mely láthatatlan és néma volt számunkra. Ott, ama másik világban zajlottak

a politikai történések. A két világ között nem volt kapcsolat, az egyéni történetek nem álltak össze közös történelemmé.

Hiányok járták át keresztül-kasul a meghasonlott társadalmat. Elmerült a múlt, elveszett a személyiség, és nem volt tere a közösségeknek sem. Kiürültek az értékek, kiszikkadtak a közbeszéd éltető forrásai.

A túlélés egyetlen esélye a visszahúzódás, a másikra nem tekintő önző érvényesülés volt. Sem egyik, sem másik stratégia nem biztosította a társadalmilag elfogadott célok jegyében, társadalmilag elfogadott eszközök alkalmazására lehetőséget adó nyugodt cselekvés örömét.

1989-ben úgy látszott, hogy a meghasonlásnak egyetlen pillanat alatt vége szakad. Eltűnt magánélet és közélet egymással soha nem találkozó párhuzama, megkezdődött a demokratikus és plurális politikai élet. Nyilvánossá váltak az addig titkolt szimbólumok, kibeszélhetővé váltak a traumák, kiszabadult a közbeszéd az öncenzúra béklyóiból.

Az elsivatagosodott értékmezőn felbukkantak a legitim cél- és eszközértékek, amelyeket immár nem kell szégyenleni, elfogadásuk nem puszta behódolás következményei, hanem vállalás, meggyőződés, megvallás tárgyai.

Az ideológiai és politikai változások nyomán előtérbe léptek a társadalmi és gazdasági átalakulás már korábban megindult folyamatai, melyek eredményeképpen idővel megjelenhet majd a polgári élet, s azzal együtt a politika, mely nem fenyeget többé, hanem a köz boldogulásának hasznos eszköze lehet. Ez a polgárosodási folyamat lesz a bázisa az értékek újra megjelenésének és társadalmi elfogadásának. Átvitt értelemben re-evangelizációnak is nevezhetjük ezt a fejleményt, melynek részeként a szabadság, a tulajdon, az esélyek egyenlősége válik majd vezető értékké mindenki számára, miközben keresi a maga számára a boldogulást, lehetőleg úgy, hogy ne akadályozza, hanem segítse a másikat.

Reményeink azonban gyorsabban vágtattak mint a valóságos lehetőséget. A helyükre került értékek konfliktusba kerültek a korábban megszerzett biztonsággal, mely ugyan hazug konszenzuson és gazdaságilag káros és tarthatatlan szisztémán alapult, de hozzá szoktunk, mint Pavlov kutyája a csengetéshez.

A politikai fenyegetettség helyére az egzisztenciális fenyegetettség került, s a jövő legnagyobb titka, hogy lesz-e elég ideje és türelme a magyar társadalomnak, hogy miközben immár a maga erejéből megszerzi a biztonságot, nem veszti el hitét a szabadságban. Máskülönben könnyen létrejöhet az illúzió, hogy a szabadság elnyerésének ára a biztonság elvesztése volt, s ezáltal felerősödhet a kísértés új tekintélyuralmak, demokráciahiányos állapotok követésére.

A poszt-szocializmus gyermekeinek életkörülményei radikálisan megváltoztak, s ebben a helyzetben a nevelők felelőssége nagyobb mint valaha.

A vizsgálatok jelzik, hogy életvilág és politika egymással soha nem találkozó párhuzama elmúlt, s a politikakép tartalma hatalmasan kibővült, megváltozott. A negativitás pozitivitással egészült ki, s megjelent a kettő termékeny együttese, az ambivalencia is.

Még mélyrehatóbb a denotátumok változása. Míg korábban a tömegkommunikáció által politikának bemutatott külkapcsolatok uralták a politikaképet, addig a ma felnövekvők számára a politikai témák mindenekelőtt a hazai közügyek összefüggésében jelennek meg. Míg a 80-as évek tizenévesei számára a politikus ideáltípusa a televízió kommentátora volt, és a par excellence politikai esemény a külpolitikai mezőbe ágyazódott, addig a 90-es évek tizenévese árnyaltan meg képes különböztetni a politikai intézményeket, a politikai erőtért alakító és abban résztvevő szereplőket. A tizenévesek felfogják, hogy a politikus a köz ügyeiért felel, a politikai folyamatok alakításában részt vesz, s döntéseiért felelősséggel tartozik a társadalomnak, melynek megbízásából cselekszik. Előtérbe került a nyilvános politikai kommunikáció, a vita, az alku, a kompromisszum, melyet a dolog természeténél fogva persze megelőz az éles politikai harc. A külpolitikában központba került a magyar állam, és annak elhelyezkedése Európában, részét képezik a magyar nemzet kisebbségbe szakadt csoportjai is. Alapvetően vértelen események láncolataként jelenik meg ma már a politikum, s ez döntő változás a korábbi nemzedékek politikai tudatát formáló hatásokhoz képest.

A megváltozott helyzet tanulsága, hogy tanulni kell a politizálást. Felmerül a kérdés azonban, hogy ki tanítsa? A mai tizenévesek előtt járó nemzedékek a tanult politikai tehetetlenség állapotában nőttek fel, politikai szocializációjukból hiányzanak az aktív demokratikus politizálás cselekvési mintái. A visszahúzódás, a politikai félelmek, hamis politikai illúziók iránti fogékonyság, elvtelen behódolás, a szabadságtól való menekülés stratégiái hasznavehetetlenek.

A demokratikus politikai nevelésből egyetlen ma élő nemzedék sem maradhat ki. A dilemma hasonlatos ahhoz, amit annak idején *Kossuth Lajos* úgy jellemzett, hogy bele merjen-e ereszkedni a mélyvízbe az is, aki még nem tud úszni, és tanulja meg ott az úszást, vagy sajátítsa el előbb az úszás készségeit kint a szárazon. Demokrácia csak akkor lesz Magyarországon, ha demokratikusan érző, gondolkodó és cselekvő állampolgárok is lesznek. A demokratikus állampolgári identitás talpköve a jogtudat, mely tanulható, tanítható, s ami a legfontosabb, gyakorolható. Mielőbb szükség volna olyan állampolgári nevelésre, mely egyfelől tartalmazza a jogok megismertetését, másfelől pedig alkalmat ad a félelemmentes élet technikáinak gyakorlására és annak megtapasztalására, hogy egyedül ez az élet vezet sikerre, boldogulásra, érvényesülésre. Illúzióink ne legyenek, szenvedés, nyomorúság, szerencsétlenség, boldogtalanság és igazságtalanság marad bőven a földön, de ezek forrása többé már nem a politika lesz. Harcaink értelmet nyerhetnek, s nem leszünk többé vigasztalan magyar Messiások.

CSEPELI GYÖRGY

Hogyan garantálhatók a gyermeki jogok?

Kiindulópontok

1. „A gyermeknek, figyelemmel fizikai és szellemi érettségének hiányára, különös védelemre és gondozásra van szüksége, nevezetesen megfelelő jogi védelemre, születése előtt és születése után." (1)

2. „Az ifjúság akkor fejeződik be a speciális emberi jogi védelem szempontjából, amikor mind biológiai és pszichológiai, mind pedig egzisztenciális tekintetben is önálló polgárrá válik a személyiség." (2)

3. „Az alapvető emberi jogok... rendszerének értelmezési elvei: az egyetemesség, a feltétlenség, az egyenlőség, az elidegeníthetetlenség és a kiterjesztő értelmezés (tehát)"

a) a dokumentumban foglalt jogok mindenkit, kivétel nélkül

b) önmagán a személyiség létén alapulva,

c) mindenkit egyenlő mértékben, megkülönböztetés nélkül megilletnek;

d) az egyetemes, feltétlen és egyenlő jogoktól a jogosultak nem foszthatók meg, és a jogok korlátozása is csak megfelelően indokolt esetben, mások alapvető jogainak védelme és a demokratikus társadalom rendje érdekében, szigorú garanciarendszer alkalmazása mellett engedhető meg,

e) vitás esetben a jogokat sohasem megszorítóan, hanem mindig kiterjesztően kell értelmezni, a jogosult számára kedvező módon." (3)

4. „A jogegyenlőség deklarálása az állam által vállalt »eredménykötelem«. Tartalmilag ez azt jelenti, hogy a kötelezettség vállalójának minden egyes »kedvezményezettet«, tehát minden egyént olyan helyzetbe kell hoznia, amely helyzetben az képes a számára biztosított jogokat a többiekhez azonos szinten érvényesíteni. Az ifjúságnak biztosított különleges jogvédelem tehát a hátrányos helyzet kiegyenlítését, a sérülékenység és érzékenység állapotában a sérelmek elhárítását, az átlagos jogérvényesítési esélyhez való közelítést kell hogy célozza. Ebben az összefüggésben a különleges jogvédelem nem mond ellent a jogegyenlőség követelményének, hanem éppen ellenkezőleg, annak garanciális eszközeként működik." (4)

5. „A diáklét átmeneti állapot. A gyermeki (illetve diák) státusz nem korlátozza a jogérvényesítést, a jogképesség birtokbavétele viszont csak fokozatokban vagy precedensek mentén történik. Ebből következik:

a) a törvény előtti egyenlőség elve csak korlátozottan, illetve közvetlenül egyáltalán nem terjeszthető ki a gyermeki léthelyzetre;

b) a gyermeket megillető jogok – éppen az átmenetiséggel összefüggő hiányos jogképesség okán – kikényszerítendő jogok kell hogy legyenek, nem elegendő, ha csupán számonkérhetőek." (5)

6. Jogokról csak ott beszélhetünk, ahol mások kötelességeket viselnek a jogok alanyával szemben; jogsértés ott történik, ahol ilyen kötelezettségeket szegnek meg." (6)

7. Az állam bármikor belegázolhat polgárai jogaiba, – ha nem védi (őket) a stabil törvények uralma, a pártatlan bíráskodás, a kollektív érdekképviselet és a nyilvánosság." (7)

Folyományok (8)

1. A gyermek (illletve diák) gondozásáért felelős szülő (gyám) és a gyermek mint kontínuum, együtt tagjai a morális közösségnek. (Túl azon, hogy a szülő önmaga jogán közvetlenül is az.)

Következésképpen a diákok méltóságának és emberi jogainak sérelme – mivel itt kikényszerítendő jogokon esett csorba –, egyszersmind a szülő (gyám) jogainak és méltóságának is semmibevétele, ahol is a jogorvoslatról nem lehet lemondani. Hiszen a szülő (gyám) ekként társtettessé válna.

2. Tehát minden esetben, amikor a szülő-gyermek együttes (kontínuum) jogsérelmet érzékel, a gyermek eljárhat, a szülő eljárni köteles az orvoslás érdekében. Hogy ezt a siker reményében meg is tehessék (tehessék meg), létre kell hozni az ehhez szükséges intézményeket, továbbá ki kell dolgozni és minden érintett számára hozzáférhetővé-járhatóvá kell tenni az eljárás procedurális algoritmusát. Eme kidolgozó/feltételbiztosító munka az iskola számára kötelezően vállalandó „eredménykötelem".

3. Ebből következik, hogy törvénynek kell megteremtenie mind a kollektív érdekképviselet létrehozásának és működtetésének jogi lehetőségét és anyagi/szervezési feltételeit, mind pedig a „pártatlan bíráskodás" intézményét. (Pontosabban: fellebbviteli lehetőségeket is tartalmazó intézményeit.)

Azaz, ha az iskola szintjén mégsincs kölcsönösen elfogadott pártatlan bíráskodás, vagy éppenséggel van, de ítéletében nem nyugszik meg az összes érintett, legyen mód rendszeren kívüli (iskolaközi vagy iskola fölötti) fellebbezéssel élni. S természetesen a sorba a nyilvánossághoz fordulás joga is beletartozik. Mégpedig azzal a megerősítéssel kiegészítve, hogy feltétlenül szankcionálandó, ha a pedagógusok (vagy bármelyik további szereplő) eme jog gyakorlását akadályozzák, illetve nyílt vagy rejtett retorziókkal korlátozni igyekeznek.

4. Bár már ma is léteznek a sérelmek összegyűjtésére elvileg alkalmas információcsapdák működtetéséhez szükséges jogi felhatalmazások (vö. a több-kevesebb homályossággal definiált diákképviselet és szülői beleszólási jogok), de éppen a befejezetlenség miatt (hiszen nincs sikeresélyes fellebbviteli fórum és hiányzik a petíciós jog), továbbá a hiányos lefedettség következtében (a szülők túlságosan gyakran futamodnak meg és hagyják cserben gyermeküket), a precedensek gyűjtésére elvileg alkalmas információcsapdák elsorvadnak, kiüresednek, vagy a kilátástalanság/eredménytelenség miatt létre sem jönnek. Ebből következik – hiszen a védettség elemi szükséges minimuma is ezt követeli –, hogy a sérelmek orvoslási folyamatait (eljárási utak és módok): visszavonhatatlan *automatizmusok* (kényszerítő implikációk) indítsák el. Szükség van tehát az iskolától a parlamentig ívelő szószólói (*ombudsman*) intézmény létrehozására. (Ezt követően is komoly erőfeszítést fog igényelni az alkalmas civiltechnikák fejlesztése és az iskola világába történő türelmes betelepítése.)

Az ombudsman hálózat akkor is fenntartandó, ha működésének első szakaszát, éppen az így felhalmozott tapasztalatok alapján létrehozott pártatlan bíráskodás intézményének felállítása lezárja. (vö. beleszólási jogok tanácsa.)

5. A diákérdekekért és -jogokért küzdő szervezeteknek az oktatási törvényben rögzíteni szükséges az ahhoz szükséges felhatalmazást, hogy az iskola-diák relációban előforduló jogkorlátozások és -sérelmek esetén pontosan címzett kérdéseket tehessenek föl, s joguk legyen az érdemi válaszhoz.

Az iskolai, illetve iskolaközi kollektív érdekvédelmi szervezeteknek adott petíciós jog nem korlátozza a diákönkormányzatok jogait.

6. Vitathatatlanná kell tenni, hogy az érintettek a jog- ill. érdekvédelemben nemcsak közvetlenül (a sértettség okán) ill. kollektív érdekvédelmi szervezetük révén vehetnek részt, hanem úgy is, hogy személyes ill. szervezeti felhatalmazást adnak az általuk kiválasztott és jószolgálati szerepre felkért személynek ill. szervezetnek.

7. Nincs szükség ilyen külön felhatalmazásra sem a szülői szervezetek, sem azon intézmények esetében, akiknek a diák (gyermek) kikényszerítendő jogait/érdekeit „hivatalból" védeniük kell.

Kiegészítések

1. Messzemenően számításba kell venni, hogy a jog- illetve érdekvédelmi küzdelmek diák (gyermek) szereplői kezdetben inkább a közvetlen részvételi formákat részesíti előnyben, s ezért a képviseleti utat követő eljárásokban az ad hoc, részben kötött és mobil mandátumok kombinációinak rendszerét indokolt alkalmazni, – másként a felnőttvilágból átvett, egyébként alkalmas szerepek gyorsan kiüresednek illetve elnéptelenednek. Ezért alternatív defenzív konfliktuskezelő technikák folyamatos fejlesztése és felkínálása indokolt. (vö. Igazlátó napok)

2. Fentiek miatt szükség van direkt szereptanulásra/tanításra, idekapcsolódó ismeretek szisztematikus átadására, és fokozott védettség körülményei között zajló szimulációs illetve direkt elsajátítási/gyakorlási lehetőségekre.

3. Tekintettel kell lenni a diák (gyermek) szereplők motivációjának az érett személyiségekhez képest jóval ingadozóbb intenzitására, a könnyebb elsodorhatóságra, s ezért olyan rugalmas szervezeti kereteket kell kidolgozni, amelyek között a minimálisan szükséges ütőerő, teherbírás megszerveződhet (koncentrálódhat).

4. Ütőképes helyi diákönkormányzatok, illetőleg diákképviseletek nélkül fölösleges az iskolák közötti hálózatok szervezése. Jóllehet valóságos offenzív jog- és érdekvédelem ennél alacsonyabb szinten csak véletlenül jöhet létre. Ezért automatikus és normatív módon biztosítani szükséges a helyi diákönkormányzatok, illetőleg diákképviseletek működési feltételeit. Minden bizonnyal ezen túl, huzamos ideig szükség lesz olyan szakmai-módszertani-szervezési bázisokra is, amelyek nélkül a valódi diákönkormányzatok feltápászkodni, önmagukat megszervezni és az egymást váltó évfolyamok között a kiküzdött hagyományok stafétáját átadni, az elért eredmények intézményesítését, a folytonosságot megteremteni és fenntartani, – sohasem lesznek képesek. Amint ezt a tapasztalat itthon és külföldön egyaránt bebizonyította. A diákok jog- és érdekvédelme sokkalta fontosabb annál, minthogy az itt-ott felbukkanó megszállott pedagógusok és egy-egy szerencsés évjárat kiemelkedő diákegyéniségeinek alkalmi, és gyorsan elmosható összekapaszkodásának kiszolgáltatott, olykor előforduló véletlene legyen.

5. Az oktatásban (az iskola világában) garantálandó egyéni és kollektív gyermeki jogok kodifikációja permanens, amelyet a *Declaration of the Rights of the Child*-re építve, a számonkérhető kötelességek és garanciák konkrét-részletező kidolgozása irányában kell folytatni. Legalább évente egyszer, a feldolgozott precedensek elemzése alapján a miniszternek korrekciót kell kezdeményeznie. A parlamentnek csak ő terjesztheti be – amíg nincs ombudsman –, ő viszont beterjeszteni köteles.

Leltár

Az iskola világára, a diákéletre vonatkozó törvényalkotás során a gyermek jogairól szóló egyezménynek az alábbi passzusait kell figyelembe venni, illetve a kodifikált szövegtervezetet kontroll alá venni.

3/3.	18.	37.
4.	19.	42.

12. 20. 44.
13. 28.
14. 29.
15. 32.
16. 34.

Záradék

Megkíséreltem görcsösen a kapott élesen szegmentált feladat korlátai között maradni ("nem a teljes oktatási jogszabályhalmaz kerül áttekintésre, hanem csak azok a magyar jogszabályok, amelyek összevethetők az egyezménnyel", illetve „a gyermeki jogok kódexére" kellene szorítkozni). Meggyőződésem, hogy ezúttal nem saját gyarlóságom miatt nem sikerült mederben maradni. A szabályozni kívánt kérdéskör akkor is roppant összetett és a szűken vett jogi kereteken túlcsorduló megoldásokat igénylő lenne, ha nem átutazóban lévő pöttöm, majd kamasz s közben oda-vissza libikókázó embergyerekekről lenne szó. Csakhogy róluk van szó. Nemcsak itt és most kell megvédenünk őket önmagunktól, hanem közös jelenünkben kell, jogi eszközökkel is, olyan helyzetet teremtenünk, hogy a mi múltunk a lehető legkisebb mértékben degenerálja az ő jövőjüket. Meglehet, mi valóban hiteink szerinti jobb jövőre kívánnánk felkészíteni őket, de gyermekeink mindenekelőtt élnek, velünk és egymással, értünk és ellenünkre. Most.

Ezért most kell mindent, amire képesek vagyunk, megtenni: hogy a szuverenitás, autonómia, tolerancia, az emberi méltóság kölcsönös tisztelete tudásbeli és jogi/viselkedésbeli előfeltételeit mihamarább megkapják, megtanulják, belakják és továbbfejlesszék.

Fentiekben felvázolt gondolatmenetem ugyanis három pillérre épül:

1. a felnövekvő gyermek aktivitásának körültekintő biztosítása az egyenrangú morális közösségi taghoz vezető fejlődési folyamat teljes ívére, mindaddig, amíg a gyermek szüleitől, a pedagógusoktól, az őt körülvevő világtól el nem hódítja, meg nem tanulja és teremti önmaga függetlenségét, – önmagát;
2. e fejlődési folyamatban a szülői (gyámi) felelősség senkire át nem ruházható, esetleg a pedagógusokkal megosztható, – de csak pontosan szabályozott és kölcsönösen számonkérhető mértékben és formában;
3. az egyenlő méltóság elve korlátozás nélkül és életkortól függetlenül generálisan érvényes, a törvény előtti egyenlőség fokozatosan válhat érvényessé, – amit ki kell dolgozni, az a felelősségrevonhatóság kontinuitása és minden helyzetben való hézagmentessége.

JEGYZETEK

(1) Egyezmény a gyermek jogairól. Preambulum 9. bekezdés.
(2) *Újfalvy Annamária*: Az ifjúság és az emberi jogok. – Ifjúsági Szemle 1989/5.
(3-4) *Újfalvi Annamária* lm.
(5) *Pál Tamás*: Mennyire ember a diák? Új Pedagógiai Szemle, 91/4.
(6-7) *Kis János*: Vannak-e emberi jogaink? Magyar Füzetek Könyvei 11. 1987.
(8) *Pál Tamás*: Gyermekjogok az oktatásban. Kézirat, 1991.

PÁL TAMÁS

A szociálpedagógiai tudás az oktatáspolitika intézményrendszerében

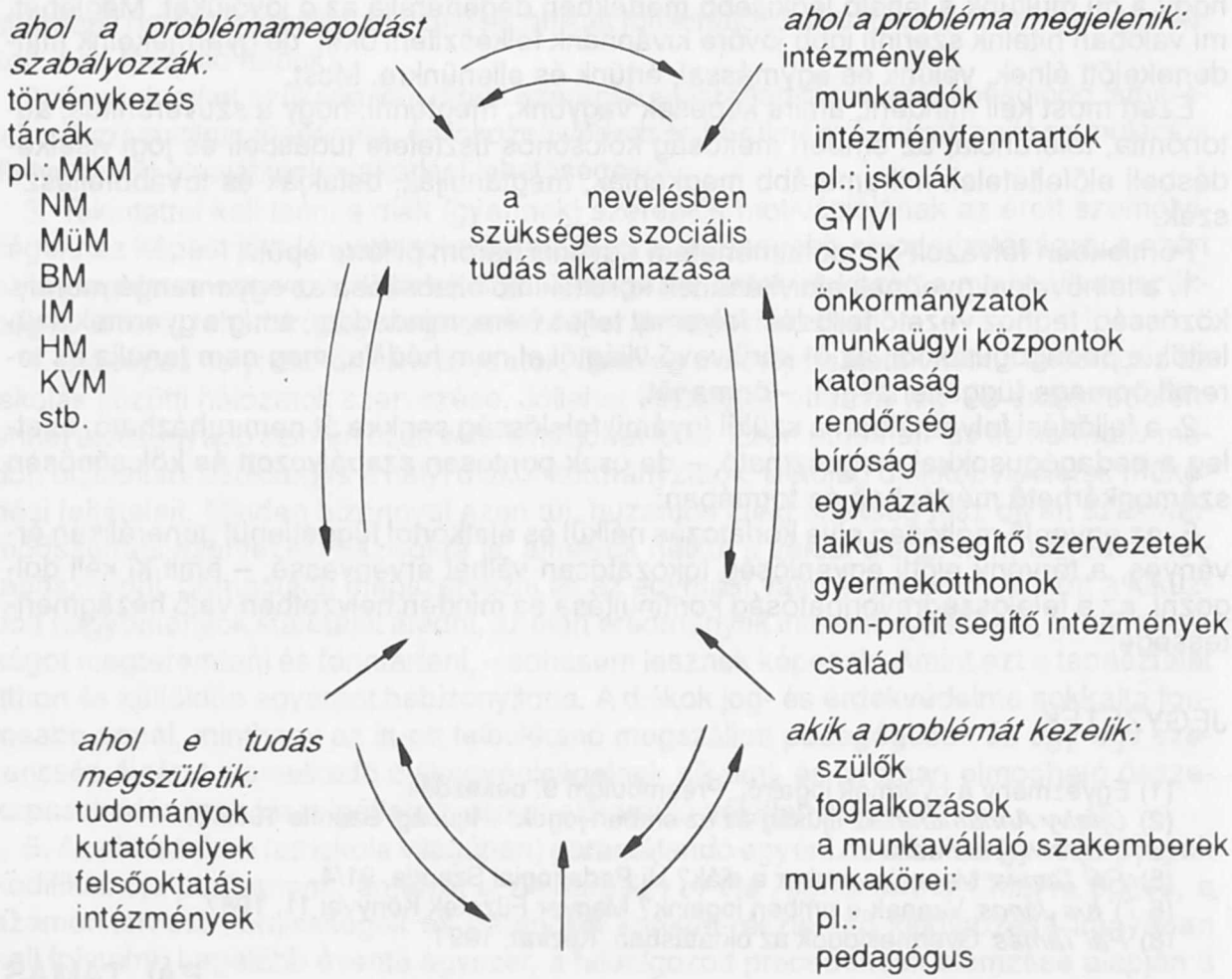
Előadásomban az együttműködésre való motiválás szándékával kíséreltem meg azt érzékeltetni, hogy a gyermekek iskolai és iskolán kívüli intézményeiben szükséges szociális ismeretek milyen sok forrásból táplálkozva jutnak el a képzésen és – a szintén sokfajta – foglalkozáson keresztül az e tudást felhasználó és egymással is sok szálon kapcsolódó intézményekben a gyermekekig.

A gyermekek és az ifjúság nevelésében jelentkező, a társadalmi és gazdasági átmenet krízisjelenségei miatt (pl. szegénység, ifjúsági munkanélküliség) napjainkban hatványozottan fontos szociális „tudásszükséglet" kialakítását és az e tudás alkalmazását befolyásoló komponensek közül öt, egyenként is sokténye zős és egymás alakulására is ható csoportot emeltem ki, melyet – a hosszas leírás helyett – az alábbi sémával mutatok be:

Az oktatáspolitikai és egyben szociálpolitikai „tér" e tényezői közül a szakok rendszerét elemzem részletesebben. A szak ugyanis ma a felsőoktatás-politikának az egyik olyan legfőbb rendező elve, amely a felsőoktatási törvényhez kapcsolódóan majd jogszabály formában is (a képesítési feltételek szakok szerinti leírásában) meghatározza egyrészt a végzettséget adó tudástartalmakat, másrészt a foglalkozások betöltésére jogosító képesítéseket.

A jelenleg létező, a nevelőmunkában felhasználható szociális tudást nyújtó szakok (és intézményeik) a következők. Létszámánál fogva a pedagógus foglalkozásra felkészítő szakokkal kezdem a sort:

1. *A pedagógus szakokon* (*óvó-, tanítói* és *tanári* szakokon) - mely képzés felsőoktatási intézményeinknek több mint a felében, tehát mintegy negyven intézményben, száznál is



többféle szakon, a hallgatók egyharmadát érintően folyik - a pedagógus foglalkozásokra való felkészítés részeként az iskola és társadalom kapcsolata, benne a szociális ismeretek témája korábban is megjelent. Felértékelődött fontossága miatt ez a pedagógus szakok képesítési feltételeiben is megfogalmazást nyer. Mindaz a szociális ismeret vagy tudás azonban, amely a veszélyeztetett gyermekekkel való foglalkozásban vagy a közoktatási intézményeken kívüli intézmények munkájában szükséges, nem „fér bele" a pedagógusképzés programjába: ehhez speciális képzés szükséges. Korábban szakkollégiumi ill. más szak alatti specializáció vagy továbbképzés formájában történt ez a kiegészítés, mára (1989 óta) önálló szakként (lásd: szociálpedagógia) is megjelent.

2. *A szociálpedagógia* szakos főiskolai szintű 4 éves képzés (valamely) pedagógus szakkal együtt vagy az után felvehetően) ma négy intézményben: egy tanítóképző (Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom), két óvóképző (Hajdúböszörmény, Sopron), és egy tanárképző főiskolán (Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger) folyik, intézményenként évi 20-30 fős induló létszámmal. Az első évfolyam jövőre végez.

Több másik pedagógusképző intézményben (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest; Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs, Zsámbéki Tanítóképző Főiskola) is tervezik e szak indítását – küzdve az ehhez szükséges anyagi és személyi feltételek megteremtését eredményező intézményi támogatásért, (mert a szakindításhoz ma csak ez az amúgy is szűkös forrás lehetséges).

Ennél is nagyobb – a szak jellegéből adódóan (mármint, hogy valamely pedagógus szakkal párban vehető fel) szinte megoldhatatlan – nehézségekkel szembesülnek a szakmai tanárképzésben való szakindítás kezdeményezői (pl. a dunaújvárosi Műszaki Főiskolai Kar).

Tudvalevő, hogy a szakmunkásképző intézményekben tömörülnek a leghátrányosabb helyzetű rétegek gyermekei, egy-egy korosztály mintegy 40%-a, ahol a gazdasági szerkezetváltás miatt még hatványozottabban jelentkeznek azok a szociális és nevelési problémák, amelyek erre, s egyben valamely szakmai tárgy tanítására is képzett szakembergárdát igényelnének. A szakmai tanárképzésben viszont a hallgatók eleve kettős diplomát (egy műszaki – vagy más szakmai – és egy tanári diplomát) kapnak a négy vagy öt év alatt. Az ő esetükben ma csak újabb diplomaként lehetne megszerezni a szociálpedagógus képzettséget, de ilyen esti-levelező képzést a jelenlegi négy intézmény közül csak egy folytat (az is vidéken, munkanélküli pedagógusok átképzésére elnyert pályázati pénzből). Az, hogy a nappali képzést folytató intézmények *újabb diplomát adó levelező* kurzust nem hirdetnek, főleg amiatt van, hogy erre az intézmények nem kapnak külön normatív támogatást, ugyanakkor – alapképzés lévén – tandíjat sem kérhetnek. (Bár ha kérhetnének is: a „kereslet" nem fizetőképes). Az is ok, hogy gyakorlatigényes szakon nehéz esti-levelező formában képezni.

A szakosító formájú továbbképzés kialakításának egyik akadálya szintén az érdekeltek fizetőképességének a hiánya. A másik akadály: az a szakképzettség, amelyet az alapszakkal azonos témájú szakosító továbbképzés nyújt, közel azonos e kétféle képzésben, ám a megszerzett „jogosítvány" értéke nagyon is különböző. Az alapszak létesítésekor ugyanis egyben a betölthető munkakörök vagy új foglalkozások is bekerülhetnek a hivatalos szakmajegyzékbe, míg a szakosítók által nyújtott hasonló szakképzettség esetén az adott munkakör betöltéséhez külön jogi eljárásra volna szükség, mely még nem történt meg. A szociálpedagógia szakosító elvégzésére tehát nem ösztönzi ma még a jogi garancia a belépőket: alkalmazásuk is esetleges. A szociálpedagógia szakosító képzést ma csak egy helyen tervezik – a gyógypedagógiai főiskolán: lásd alább -, s ott is csak a „megrendelő" szempontja szerinti körnek. A szociálpedagógia szakos képzés kiterjesztésére tehát óriási szükség volna. Válságkezelő, központilag tervezett és finanszírozott célprogram segítségével, a potenciális oktatógárda ilyen irányú továbbképzésével kezdve a sort!

3. A pszichopedagógia valamely gyógypedagógiai szakkal való párosításban csaknem két évtizede jött létre a gyógypedagógiai nevelés intézményeiben lévő gyerrmekek magatartászavarainak a kezelésére képesítő önálló szakként.

A világtendenciát követve a hazai gyógypedagógusképzés is a hagyományos gyógypedagógia kompetenciakörének a kiszélesítésére törekszik képzéskorszerűsítése során. Ennek következtében egyre csökken a különbség a pszichopedagógia és a szociálpedagógiai szakismeret köre között. Tehát az új szak belépése és a régi fejlődése miatt a közös vonások és (ha szükségesek ilyenek) a különbségek tisztázása a közeljövő feladata kell hogy legyen. A különböző utakról induló közös tartalom jele pl. az is, hogy a gyógypedagógusképzésre alapozódó ún. fejlesztő pedagógiai specializációt az ELTE a pedagógiai szakpszichológusképzés részeként, ill. pedagógusdiplomára épülő szaktanfolyamon szintén megadja, vagy az, hogy épp a gyógypedagógiai főiskolán munkálják ki a szociálpedagógiai szakosító képzés programját.

4. A *pedagógia*, a *pszichológia*, s kisebb mértékben (a felnőttoktatás kapcsán) a *művelődésszervező* szakos képzés során – noha ezek nem tanári szakok – a határterületek megismertetésével szintén bekerülnek a képzésbe szociálpedagógiai tartalmak is. A munkaüggyel kapcsolatban pedig a *munkavállalási tanácsadó* új főiskolai szakon végzők segíthetik az ifjúsági munkanélküliség és az átképzési problémák megoldását.

5. Az újonnan (egy-két éve) megalapított tanári szakok közt elsősorban a *háztartásökonómia-életvitel*, kisebb mértékben a *gazdaságismeret*, valamint a *környezetvédelem*, (az egészségügyi főiskolán pedig a *családgondozó-védőnői*, vagy a dietetika szak, amelynek a tanári változatát most indítványozzák) a gyermekek (vagy a család) életvitelének a befolyásolásán keresztül, az egészséges életmód általi prevenció szakismereteivel szintén hozzájárulhat az iskoláskorúak szociális és egészségneveléséhez.

6. Vannak más olyan szakok is, amelyek a gyermekekkel vagy az ifjúsággal is kapcsolatos foglalkozás betöltésére adnak jogosítványt, így ezek a szociálpedagógiai tartalmak specializáció, szakdolgozati vagy kutatási témaként megjelennek a képzésben is. Ilyen a *jogász, szociológus, közgazdász, orvosi* (pszichiáter vagy közegészségügyi szakorvos), *katonai, álllamigazgatási, rendőrtiszti, lelkészi* szakok.

7. A felsorolás végére hagytam azt a két legfontosabb, a szociálpedagógiával leginkább kapcsolatos, szintén csak néhány éves múltra visszatekintő új szakot, amely a szociálpedagógiai tudás szociális komponensének makro- ill. mikroszintű ismereteit hordozza: ez a *szociálpolitikus* ill. az általános szociális munkás szak. Időrendben a három társszak közül az utóbbi született meg a legkorábban (1989-ben). Az általános szociális munkás szakon ma öt főiskolán, három orvosegyetem (Debreceni Orvostudományi Egyetem, Pécsi Orvostudományi Egyetem, Szegedi Orvostudományi Egyetem) kihelyezett karán, egy tanítóképző főiskolán (Szekszárdon) és a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán 4 éves képzési időkeretben, évi átlagban 20-30 fős (az utóbbiban 50 fős nappali és 20 fős levelező formában) induló létszámokkal folyik a képzés. Az első kimenő csoport jövőre végez.

Szociálpolitikus-képzés egyetemi szintű szakon – ezideig kétlépcsős formában, vagyis a szociális munkás szakos leágazási lehetőséggel – ma három egyetemen folyik. (Ez a konstrukció máris változtatásra szorul: a szociális munkás szaknak lesz egyetemi szintű változata is.)

Elsőként 1990-ben az ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet és Továbbképző Központ indította meg e képzést (ahol ma levelező tagozat is van), egy évvel később a Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs, majd idén a Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, évi átlagban 25 fős létszámmal. Az első végzős évfolyam tehát három év múlva várható. Mivel a szociálpolitikus szak a szociológiáról „szakadt le" (elsőként ennek szakosító továbbképzési formájaként képezték ki az ELTE-n, majd a KLTE-n e szakok oktató gárdáját), s mert ez a szociológia „hídján" kapcsolódik a közgazdasági és társadalomgazdasági szakokhoz is, ezért a szociálpolitika mint szakon belüli szakirány a közgazdasági képzésben is formálódik.

A szociális munkás szak előzményének a szociális szervező szak tekinthető, mely képzés – levelező formában – a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán csaknem két évtizeden át folyt a felnőtt fogyatékosok és az idősotthonban élők gondozására és reha-

bilizációjára való felkészítés céljával. Néhány éven át ez mentálhigieniés másoddiplomás képzéssel is kiegészült. (E képzés mára már csak külső megrendelői igényre folytatódik, s a tervek szerint megszűnik.)

A szociális munkás szakkal rokon az egyházi főiskolák egyikében (Nagykőrös) legújabban létesített diakónia szak, s más egyházi intézmény is tervez hasonló szociális jellegű képzést. E szakokkal más-más oldalról kapcsolatos a legújabban a jogi karokon alapított társadalombiztosítási szak, s ilyen az Államigazgatási Főiskolán folyó igazgatásszervező szak is, melynek a szociálpolitikai szak az egyik szakosító továbbképzési formája.

8. A szakok felsorolása után a szociálpedagógiai jellegű *specializációkról* adok rövid áttekintést, bár a szakok ismertetésekor már érintettem néhányat. Ezek formája lehet: posztgraduális szakosító képzés, melynek problematikáját már korábban érintettem. A másik gyakori forma a szakon belüli szakirány, mely speciális szakképzettséget (pl. gyermek- és ifjúságvédelmi, családvédelmi, egészségnevelési, tanácsadó tanári specicalizációt) a pedagógusi diplomával együtt érvényes külön betétlapon ismerhet el a képző intézmény.

Harmadik forma a tanfolyam jellegű továbbképzés, melynek az MKM által jogilag is szabályozott egyik formája az iskolarendszeren kívüli középfokú tanfolyami képzés (pl. gyermekfelügyelő), másik változata az úgynevezett intenzív pedagógus-továbbképzés. Ezek a formák is adnak tanúsítványt – az elvégzett szakterület megnevezésével –, melyek között szociálpedagógiai jellegű kurzusok is fellelhetők. Ma még várat magára e különböző formák „értékének" az összehasonlítása, összerendezése.

E különböző „kapcsolatos" szakokra épülően volna szükséges a szociálpedagógiai (vagy akár a szociális munkás) szak posztgraduális szakosító képzési formáját is létrehozni. Ilyen szakosító ma - a már említett egyetlen kezdeményezésen kívül - nincs.

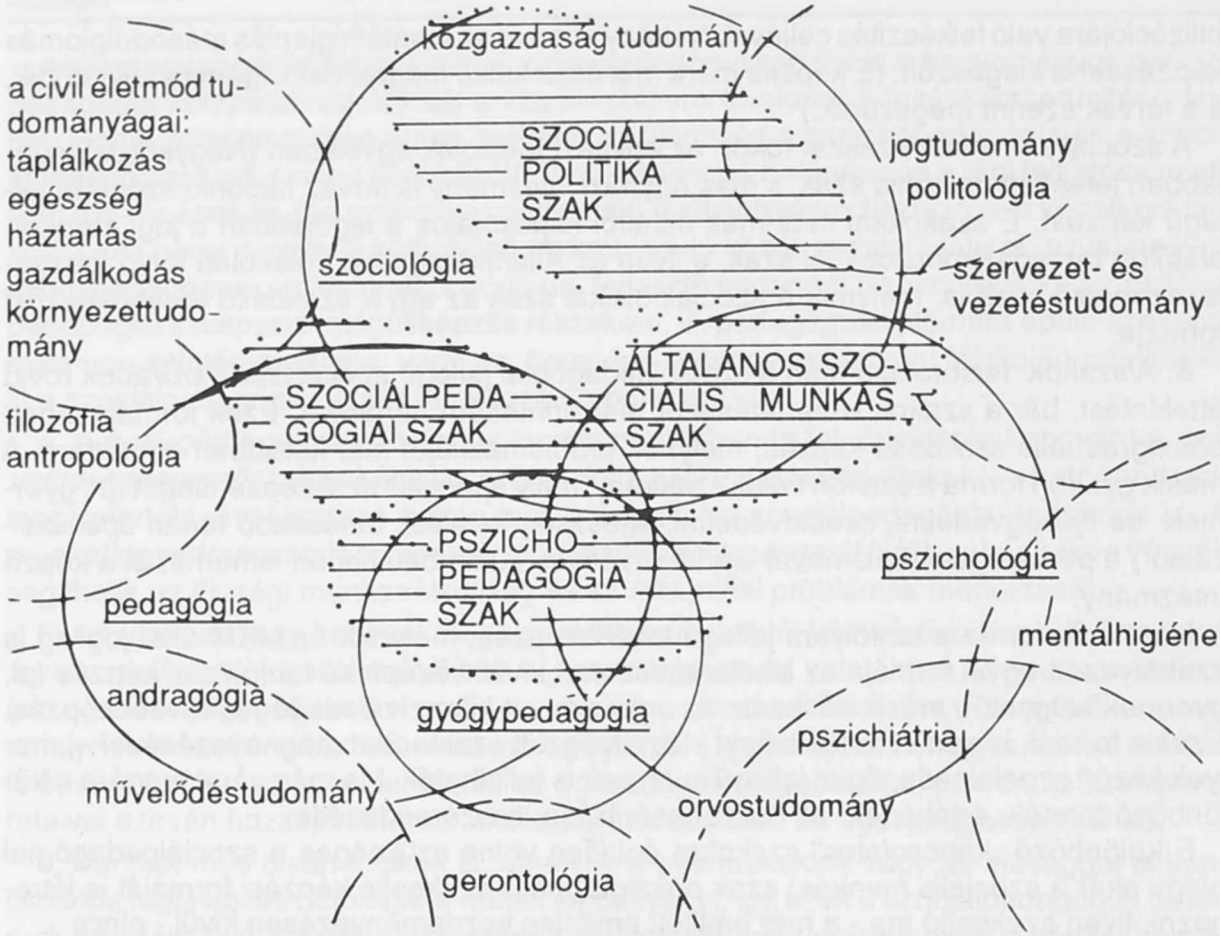
A szociális munkás szak fejlődése során szintén szembesülni fog a szakosítók szakirányainak a meghatározásával. Most formálódik az iskolai, ill. család- és gyermekvédelmi specializáció, egyelőre szakon belüli szakirányként. Kapcsolata a szociálpedagógia szakkal szintén tisztázásra vár. A szociálpedagógia szakon belül is hasonló területen lehet mélzebb, speciális szakismeretekre szert tenni.

Hasonló igényt elégít ki, s e szociálpedagógiai tudás részének is felfogható a néhány éve a Testnevelési Egyetemen folytatott, illetve a KLTE-n meghirdetett mentálhigiénikus szakosító szak, amelyre tanárok, pszichológusok, szociológusok, pedagógusok és jogászok jelentkezhetnek. Ilyen szakosító programat munkált ki a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola is a szegedi orvosegyetemmel együttműködve.

Nagy szüksége volna ilyen továbbképzésekre minden pedagógusnak! De különösképpen azoknak, akik az általános iskola ún. speciális 9. osztályaiban a másképp tovább nem tanuló, nevelési problémákkal küzdő hátrányos helyzetű gyermekeket tanítják, vagy az iskolarendszeren kívüli képzési formákban foglalkoztatják a munkanélküli fiatalokat.

Végezetül a szociális tudást a leginkább igénylő négy szaknak – szociálpedagógia, pszichopedagógia, általános szociális munkás, szociálpolitika – az egymással és a tudományok rendszerével való sokszálú kapcsolatát ismét séma segítségével kísérlem meg érzékeltetni.

(A szaggatott vonallal azt jeleztem, hogy a „gömbök" a négy kiemelt tudományággal – a szociológia, a pedagógia, a gyógypedagógia és a pszichológia – és egymással a „térben" további kapcsolatokat is alkotnak.)



E szakok mindegyike multidiszciplináris jellegű: más-más arányban mindegyik több tudomány ill. határtudomány vagy tudományág találkozási pontján lévő ismeretekből merítkezik. Emiatt is fontos e tudományok művelőinek együttműködése a képzés minőségének az érdekében.

S. FARAGÓ MAGDOLNA

A szociálpedagógus-képzés kezdetei Magyarországon

A magyarországi felsőfokú szociális szakképzés nyolcvanas évek második felétől kezdődő folyamatában sajátos szerepe van a szociálpedagógus-képzésnek. 1991. szeptemberében megtörtént a szakalapítás; ma az esztergomi tanítóképző, az egri tanárképző és a Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskolán folyik szociálpedagógus-képzés. Legáltalánosabb összefüggései szempontjából három, egymással kapcsolatban lévő kardinális kérdést javaslok vitára, átgondolásra.

A „megrendelők" és a képzés viszonya, azaz milyen szakembert vár(hat) a terep?

Ténykérdés, hogy gyermekvédelmi tevékenység jól/rosszul eddig is folyt a szociális, gyermek- és nevelési/oktatási intézményrendszerben, s tudjuk, hogy a közelmúlt és jelen társadalmi, gazdasági, politikai változásai előtérbe helyezték a gyermekjóléttel összefüggő társadalmi szükségleteket is. Ám ma még elenyésző a képesített szociális szakemberek száma, és az e területen dolgozó kollégák tömegesen nem fogalmaznak meg a képzéssel szembeni konkrét elvásárokat. Így a szociálpedagógusok kompetenciáinak, szakmai határainak, viszonyrendszerének meghatározása is inkább a képző intézményekre marad, még akkor is, ha ezek munkájuk nélkülözhetetlen velejárójaként szorosan együttműködnek a terep, intézményeivel és prominens képviselőivel, munkatársaival.

A kérdés teljesebb átgondolásához a humán ökológiai, rendszerszemléletű megközelítést javaslom kiindulásul, mely szerint a segítő szakma és szakember – így a szociálpedagógus is – az ember (jelen esetben a gyerek) és környezetére összpontosít. A szociális problémák többszörösen összetett voltából következően a mikro- és makroösszetevők feltárására, azok kritikai elemzésére vállalkozik, és ezek alapján minimálisan a megbomlott egyensúly visszaállítására, maximálisan pedig magasabb rendű egyensúly kialakítására törekszik.

A segítő szakember célja így tehát a kliens (gyerek) támogatása, a problematikus környezet változtatásának elősegítése, valamint e kettő egymáshoz illesztése.

Mindebből két következtetés kívánkozik: Egyfelől az alapképzés szintjén célszerűnek látszik elsősorban funkcióra, feladatra, széles területre képezni, azaz az óvodára, iskolára és ezen intézmények „köré", a gyermekjóléti szolgálatokra, és célszerű felülemelkedni az azonnali specializálódó képzés kísértésén. Másfelől a szociálpedagógusképzés is rendszerszemléletűnek tekinthető a szakmai tudás megítélése, a képző hely és környezete, a diákok (alkotó csoportjaik), oktatók (és stábjaik) stb. vonatkozásában

A képzés helye a felsőoktatás rendszerében – dilemmái

A szociálpedagógus-képzés egyrészt a pedagógusképzés keretei közül nőtt és nő ki. A pedagógia önmegújulása során eljutott a fontos felismerésig, miszerint a jövőben minden pedagógusnak a jelenleginél jelentősebb és szűnvonalasabb szociális szaktudásra, érzékenységre és képességekre van szüksége. Beépítendő e tartalom tehát a pedagógusképzés egészébe. De nem lehet minden tanító, tanár egyben szociálpedagógus, utóbbiak képzése a fent már említett specifikus célkitűzésekből eredeztethető.

Másrészt az elindított szociálismunkás-képzések részeként, előszakosodásként is történnek specializálódások az iskolai szociális munkára, vagy a gyermekjólétre, -védelemre. A természetes folyamatok eredményeként létrejött helyzet feszültségeket is indukál, de talán az ügy előnyére szolgálhat, hogy a pedagógus és szociális szakma egyaránt fontosnak tartja e határterületet. A közös érdekek felismerése, kezelése, az együttműködések és szövetkezések bizonyára jótékony hatásúak lehetnek.

További dilemma: miként lehet, szabad összekapcsolni a szociálpedagógus-képzést az óvó-, a tanítói és a szaktanári képzésekkel. Kérdés, hogy a tradicionálisabb (konzervatívabb) pedagógusképzés és az ettől karakterben, logikában, metodikában stb. eltérő – talán kimondható: modernebb – szociális képzés mennyire „bírják ki", erősítik egymást? Egyúttal felvetődik, hogy a leendő szociálpedagógusok belső és/vagy külső szakemberei legyenek pl. az iskolának, óvodának. Előnyök, hátrányok mindkét vonatkozásban vannak.

Curriculumfejlesztés

A kimenetszabályozás felé haladás, az egyes képzések akkreditálása igen jelentős erőfeszítéseket igényel a képzést vállaló oktatói stáboktól, mely erőfeszítés egyben persze a stábok hitelességének megerősödésével, a szociális képzésben és szakmában oly nélkülözhetetlen team-munka kiteljesedésével jár. Mindez szükségszerűen ráirányítja figyelmünket a nemzetközi felsőfokú szociális és pedagógusképzési gyakorlatra, ill. a folyamatos curriculumfejlesztés szükségletére.

Ma nálunk a tradicionális és curriculum szemléletű tantervalakítás és -fejlesztés keveredik, „jól megfér" egymással, akár a szociális képzés egészét, akár egy-egy intézmény (képzés) dokumentumait és gyakorlatát nézzük. Érzékelhető a diszciplinaritás, az akadémikus tananyagleírásos mechanizmus, másrészt sokszor ugyanott tapasztalható az integrációra, a probléma-, gyakorlat- és ember(személy)központú képzésre való törekvés. A képzésfejlődés természetes velejárójának tudható be, hogy ezen ellentétes hatások akár „ki is üthetik" egymást. Ezek is indokolják a hazai és külföldi oktatói stábok to-

vábbi minőségi együttműködését, szervezettségét (lásd Iskolaszövetség), továbbképzését.

Összefoglalásul tehát az alábbi kérdéseket javaslom a szekciókban megvitatni:

– Milyen szociálpedagógust vár a terep?

– Melyek a szociális munkás és szociálpedagógus közötti azonosságok, különbségek?

– Miképpen lehet a képzésben és terepen dolgozóknak közelebb kerülni egymáshoz, milyen szerepe lehet ebben a kialakuló-fejlődő tereptanári stáboknak?

– Mi köti össze a szociálpedagógus-képzést más pedagógus- és szociális képzésekkel?

– Mi köti össze a szociális képzést folytatókat? Milyen kérdésekben célszerű konszenzusra jutni (képesítési feltételek, kibocsájtási minimumkövetelmények, vagy másban is)?

– Hogyan tudunk curriculum- és rendszerszemléletű tantervfejlesztést folytatni?

– Miben kellene a képző stáboknak önállóság (tananyagstruktúrák, kiválasztás, tanítási stratégiák)?

– Kapcsoljuk-e össze más pedagógus és szociális szakokkal e képzést, vagy perspektivikusan elképzelhető-e az önállóság?

BUDAI ISTVÁN

A képzők képzéséről

A konferencián elhangzott előadás rövidített változata

Pilinszky János írja: „Az iskolák föladata – messze túl az ismeretek közlésén – a figyelem nevelése." Majd *Simone Weil*-t idézi: „A valódi szerencsétlen nem enged magához nyúlni, szerencsétlenségét leplezi a világ, de főként önmaga előtt, ahogy a rákos betegek. A jótékonykodás velük szemben atrocitás, mellébefogás. Nem csoda hát, ha a jótékonykodás csak még keserűbbé, zárkózottabbá, gyűlölködővé és ellenségessé teszi őket. Egyedül az iskolázott figyelemnek, a tökéletes diagnózisnak nem tudnak ellenállni.

Mi történt az irgalmas szamaritánus esetében? Egy szerencsétlen vérbe borultan hevert az árokszélen. Jött arra valaki, aztán egy másik, de figyelmük nem volt iskolázott. Aztán harmadiknak jött a szamaritánus, akinek iskolázott volt a figyelme. Elég volt egy pillantást vetnie, hogy fölmérje az árokparton heverő már-már önmagát föladó ember helyzetét. És mert a szamaritánus figyelme és fölismerése pontos volt, többé nem tudott nem cselekedni. Automatikusan cselekedett. És a szerencsétlen, aki különben minden segítség ellen föllázadt, és átkozódva rúgkapált volna, a pontos segítségnek éppúgy nem tudott ellenállni, éppoly automatikusan engedett, ahogy a szamaritánus nem tudott nem cselekedni..."

Beszéljünk most arról a szociális tudásról, melyet nem igazol speciális diploma. Beszéljünk arról, hogy a magyarországi pedagógusdiplomával milyen szociális ismereteket kap a leendő tanító s a tanár. Mindannyian tudjuk – alig kap valamit. S amit kap, legtöbbször különleges ráadásként, *speciálkollégiumi pluszként* kapja, ahelyett, hogy a kötelező alapképzés részeként kapná. A szakjára talán fölkészítjük ifjú kollégánkat, de a szakmájára aligha.

Nem tanítjuk meg figyelni őt. Pedig – s erre a művészetpedagógia, azon belül is a drámapedagógia eredményei szolgálhatnak érvként – megtaníthatnánk! A pályára alkalmasakat megtaníthatnánk, a pályára alkalmatlanokat pedig olyan helyzetbe hozhatnánk a felkészítő gyakorlatok során, hogy időben eldönthessék, akarnak-e tanítani, vagy más szakmát választanak. (...)

A jelenlegi felsőoktatási struktúra alkalmatlan arra, hogy közvetítő embert képezzünk benne, s az igazán felkészült szakemberek száma is igen csekély. Ezért átmeneti megoldásként, és azonnali segítségképpen a képzőket képző hálózat megteremtését javasoljuk. A következőkben az OSKOLA-rendszer tervét ismertetem:

Tervezet: A képzőket képző hálózat az „OSKOLA-RENDSZER kialakítására

Az MKM-ből kiinduló, tárcaközi együttműködés segítségével megvalósítható komplex projekt a tantárgyaktól független közvetítői tudást, a nevelői mesterséget gazdagító pedagógusfelkészítő fejlesztő munkát alapozza és erősíti meg.

Előzmények: Az 1991-ben indult Csokonai Program jelentős szakembergárdát gyűjtött össze a kommunikáció, a néprajz és a játékkultúra területén.

Kialakított egy más területeken is alkalmazható fejlesztési szisztémát:

1. adatfeltárás és szakemberkeresés, szakirodalomfeltárás, pályázatok követése formájában,
2. konferenciák, műhelyek, képzések,
3. a felvetődött szakmai, jogi, szervezési problémák megoldásának elindítása,
4. hiányzó jegyzetek, tematikák elkészítése,

5Új elemek beépítése a rendszeres képzési formákba, ajánlások elkészítése különböző szintekre.

Pillanatnyi helyzet: A pedagógus-továbbképzés rendszere összeomlott, a képzők képzése sose létezett igazán, a tanításhoz szükséges közvetítői magatartás alig kap hangsúlyt a képzésben, a nevelők testi-lelki kondíciója tarthatatlan szinten áll.

Időzítés: A közelgő EXPO fő témája a kommunikáció, hangsúlyoznunk kellene a személyközi kommunikáció jelentőségét, s a nagy rendezvény reklámszelét kihasználva be kellene vinnünk a magyar közéletbe azt a kommunikációs kultúrát és általános műveltséget, amit a jelenlegi szerkezet nem enged érvényre jutni.

Forma: Képzőket képző hálózat, amely elsősorban szakemberekre, s csak másodsorban intézményekre épül. A képzés során megkapható javak felét az új ismeretanyag, felét a tanítás „hogyan"-ja jelenti. A közvetítők felkészítése rugalmas, szabad formában, a szakterületek legjobb tanítómestereinek segítségével történik.

Cél: Tanítók, tanárok, gyógypedagógusok, könyvtárosok, animátorok, múzeumpedagógusok, művészetpedagógusok, sportjátékvezetők, egészségvédők, kortárs segítők, környezetvédők, közösségvezetők – tehát a *közvetítők* – képzése, akik az ország vendégváró lelkiállapotához s életünk minőségéhez szakmai felkészültségükkel járulnak hozzá.

A folyamatban kitermelődő módszertani anyag azonnal beépül a nevelőképzés és a közoktatás különböző szintjeibe.

Területek:

Szociális és egészségügyi ismeretek;

Kommunikációs technikák (anyanyelv, idegen nyelv, számítógép, interakciós technikák, tárgyi eszközök kezelése stb.);

Környezeti nevelés;

Művészeti nevelés (zene, tánc, képzőművészet, színház, báb, drámapedagógia, komplex kreatív gyakorlatok stb.);

Néphagyomány (tárgyi és szellemi néprajz, honismeret, népművészet, jeles napok, szertartások, az ünnep jegyei);

Játékkultúra (játékismeret, játékvezetés elmélete, gyakorlata, sportjátékok stb.).

Hat ismereti sávhoz hetedik feladatként járul a nevelők testi fölkészülésének segítése, a pedagógus-egészségvédelem hálózatának megszervezése. (Orvosi-szociológiai kutatások, cselekvési terv, helyi kezdeményezések segítése, egészségügyi szolgáltatások megszervezése a nevelők számára, a szakmaspecifikus testi-lelki károsodások orvoslására.)

A tervezett munka támaszkodik a KFA, a PSZM-projekt, a Közművelődési Alap, s minden egyéb kulturális alap és alapítvány fejlesztő tevékenységére és számítógépes anyagára is. Az illetékes intézményekkel együtt kialakítja a rendszert szolgáló információs, eszközt és kiadványt biztosító hálózatot, megkeresi a nemzetközi kapcsolatok lehetőségét.

Az Indulási szakasz földrajzi megoszlása: Veszprém, Zala, Somogy, Jászság, Nyírség, Hajdúság, Békés, Budapest – Csillebérc – Zsámbék – Gödöllő, Kecskemét, Debrecen, Békéscsaba, Keszthely, Veszprém, Pápa.

A felsőoktatási mező koordinátora a zsámbéki Tanítóképző Főiskola.

A közművelődési mező koordinátora a Marcibányi téri művelődési központ Budapestről.

A közoktatási mező koordinátora Jászfényszaru iskolája és művelődési háza.

Mindannyian tudjuk, mekkora feladat ez. Lehet, hogy első nekifutásra nem is sikerül azonnal. De ha idézettel kezdtem, hadd fejezzem is be idézettel. Ivo Andric írja: „Nagy reményben csatlakozni nem szégyen. Mert maga az a tény, hogy egy ilyen remény létezhetett, oly sokat ér, hogy bármily fájó csalódás sem túl nagy ár érte."

GABNAI KATALIN

Segítő szakmák és az iskola

A nyolcvanas évek második felében új megközelítés jelent meg az iskolakritikák sorában, amely az iskolák úgynevezett funkcióbővülését okolta az oktatásügy működészavaraiért. A problémát okozó „vétkesnek" leginkább a szociális gondoskodást, ezen belül is az iskolai étkeztetést és a napköziket kiáltották ki, de ugyanígy kritika érte a tanulásban lemaradó, hátrányos helyzetű diákok felzárkóztatását segíteni akaró korrepetálásokat is. Az érvelés alapján ha megmaradna az iskola tisztán annak, aminek az érdekében egykor létrejött, azaz pusztán csak tanítana, ez megszűntetné minden bajok forrását.* Nyilvánvaló, hogy emögött az érvrendszer mögött egyrészt egy egészen másfajta, elitista iskolafilozófia állt, másrészt az a felismerés, hogy a hozzáférhető anyagi források szűkülnek. A működőképesség fenntartása érdekében tehát át kellett tekinteni azokat a lehetőséget, amelyek az oktatási tárca számára pénzmegtakarítást hozhatnának. A kezdeti szócsaták helyét azóta a tények vették át: az étkezési térítési díjak olyan magasra szöktek fel, hogy egyre több az éhes diák, a felzárkóztató programokra az iskoláknak alig van pénzük, csökken a napközis tanulók és a napköziben dolgozó pedagógusok száma.

A fenti kritikai megközelítés elitista alapjai nyilvánvalóakká válnak, ha figyelembe vesszük, hogy a tanulók nemcsak a műveltség után áhítozó fejből állnak, igen sokuknak más, kielégítésre váró alapvetőbb igénye is van. Az *Abraham Maslow* nevével fémjelzett szükséglethierarchia – amely a humanisztikus pszichológia hazai terjedésével egyre ismertebbé válik – is azt igazolja, hogy emberi létezéshez és fejlődéshez/növekedéshez szükséges feltételek egymásra épülő, valódi hierarchikus rendet alkotnak. Ha az alapokat jelentő szükségletek alig, vagy nem kielégítettek, sokkal nagyobb nehézségek árán és alig marad belső hajtóerő, energia a magasabb szinten álló törekvésekre. A legalapvetőbb igényt a létfenntartás fiziológiai szükséglete jelenti, természetesen ide értve a táplálkozást, az egészséget, a ruházkodást és védelmet az időjárás viszontagságai ellen, a fizikai regenerálódást stb. Erre épül a biztonság igénye, amely magában foglalja az egyént – diákot – körülvevő fizikai és társadalmi környezet nyújtotta biztonságot és annak jósolhatóságát, azaz a létfenntartás lehetőségének biztos tudatát csakúgy, mint a társas környezet és az abban érvényes normarendszer és szabályok stabil kereteit. A következő szinten a társas lét, a valakihez/valakikhez tartozás, a szeretet igénye (szeretve lenni és szeretni) áll. Ezeket követi a kompetencia utáni vágy, az önmagunk és mások által elfogadottá, tiszteltté válásra törekvés. Ez nem más, mint az elismerést eredményező képességek megszerzésének és fejlesztésének szándéka. A piramis csúcsát az önmegvalósítás igénye, azaz az egyéni képességek felhasználása/aktivizálása jelenti.

A hierarchián végigtekintve nyilvánvalóvá válik, hogy funkciói alapján az iskola – akár a hagyományos értelemben vett tanítást, akár a szélesebben értelmezett képességfejlesztést is felvállalva – a piramis negyedik szintjén jelenik meg. A diákok tanulásra motiváltságának, tanulási vágyuk megjelenésének tehát objektív feltétele, hogy az alacsonyabb fokon álló igények viszonylag jól kielégítettek legyenek. Az iskola hatékonyabb működésének ez a feltétele, az oktatásba fordított energiák ekkor térülnek meg legin-

kább. Az éhes, a nap felében esetleg az utcán csavargó – a felnőtt biztonságos támaszát nélkülöző – gyerek sokkal nehezebben oktatható. Tehát a kérdés nem fogalmazható meg úgy (mint ahogy erre már vitaindítóm elején utaltam), hogy a szociális gondoskodás funkciója-e az iskolának vagy sem, ugyanis nem ez a kérdés. a kérdés az, hogy tanítható állapotban vannak-e a diákok, azaz kielégítettek-e alapvetőbb szükségleteik vagy sem.Ha nem, akkor – akár tudomást akar róla venni, akár nem – többek között az iskola az, ahol a szociális gondoskodás hiányából eredő problémák azonnal jelentkeznek. Ebből persze nem következik, hogy e feladatot csakis az iskola tudná ellátni, és az sem, hogy a szociális gondoskodás csak az iskola feladata volna. Viszont az egyenes következmény, hogy az iskola sokkal inkább érdekelt abban, hogy szükség esetén keresse és megtalálja a diákságról való szociális gondoskodásban a megfelelő megoldást, mint amennyire ennek ma tudatában van.

Más oldalról viszont nyilvánvaló, hogy objektív feltételei és belső ösztönzői alapján annak a diáknak van nagyobb esélye, hogy eredményesen jusson az iskolzás mind magasabb szintjére – itt most eltekintve attól, hogy az iskola mit és hogyan tanít –, akinek fiziológiai, biztonsági és szeretetigénye is kielégített. Általában annak, aki minden tekintetben biztonságos és elfogadó családi háttere, akinek nincs hiánya a gondoskodásban és egyéb ellátásban sem. Ez az ideális feltételrendszer sajnos csak nagyon keveseknek adatik meg (és ők sincsenek bebiztosítva váratlan krízishelyzetekben). Egyénenként és családonként különböző, hogy mit és milyen mértékben nélkülöznek, milyen külső támogatásra van szükségük ahhoz, hogy eredményesen tudják legyűrni problémáikat, nehézségeiket. Ehhez pedig valamennyi iskolában szükség van az egyes diákokat és családjukat a gondjaikkal, nehézségeikkel, hátrányaikkal együtt elfogadni tudó szemléletre, valamint a problémát azonosítani és az adekvát segélyforrásokhoz elvezetni tudó szociálpedagógusra, iskolai szociális munkásra.

* Ld. erről bővebben a Pedagógiai Szemle hasábjain 1986-87 között zajló vitát és az azt kirobbantó Lukács Péter ekkori, más helyen megjelenő írásait is.

IRODALOM

Balázs Éva: Hiánygazdálkodás – A fejéről a talpára állítva? = Pedagógiai Szemle, 1987. 3. sz.
Bognár Mária. Pedagógiai és szociális szolgáltatások az iskolában. In: Pluralizmus és iskola (Szerk. Mihály Ottó). Társadalom és Oktatás. Edukáció, Budapest, 1989, 179-190. p.
Bognár Mária. Az iskolai szociális munka az Amerikai Egyesült Államokban. = Neveléselmélet és Iskolakutatás, 1989-90. 3. sz.
Bognár Mária: Szociális szolgáltatások az Amerikai Egyesült Államok iskoláiban. Új Pedagógiai Szemle, 1991. 4.sz.
Gáspár László. Ahogyan én látom. = Pedagógiai Szemle, 1986. 6-7. sz.
Halász Gábor. Hozzászólás egy vitához. = Pedagógiai Szemle 1986. 5. sz.
Lukács Péter. Az iskolai egész napos nevelés alakulása. = Pedagógiai Szemle, 1985. 10. sz.
Lukács Péter. Az egész napos iskola. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 102. Bp., OKI, 1985.
Lukács Péter. Az iskolai szociális szolgáltatásokról. = Pedagógiai Szemle, 1986. 12. sz.
Maslow, A. H.: Elmélet az emberi motivációról. In: Robert A. Sutermeister: Ember és tevékenység. Bp., Közgazdasági és Jogi Kiadó, 1966. 85-106. p.
Sövényházi Csilla. És ahol napközi sincs? = Pedagógiai Szemle 1987. 2. sz.
Tóth Sándorné. Vitám Lukács Péterrel. = Pedagógiai Szemle, 1986. 2. sz.
F. Várkonyi Zsuzsa. Egy dichotómia csapdáiról. = Pedagógiai Szemle, 1986. 4.sz.

BOGNÁR MÁRIA

Szociálpedagógia és a szociális munka

Zsuzsika és Pistike – avagy a szociális szakmák vitái

Ennek a hozzászólásnak az alapja egy, a konferencia előkészítése során belső vitában megfogalmazott felvetés, amelyről kollégáim úgy gondolták, hogy érdemes lenne meg-

osztani Önökkel. Ebből a biztatásból nőtt ki ez a hangos meditáció a szociálpedagógia, a szociális munka, Zsuzsika és Pistike viszonyáról.

Utóbbiak, természetesen, az örök ügyfelek, akik, ha nem pedagógusok gyermek-tanítványai, vagy szociális munkások kiskorú kliensei, akkor Zsuzsanna és István lesznek.

Az ő szempontjukból elemezve milyen lehet e két külön szóval megjelölt szakma viszonya? Mint két, egymást és gyermeküket jól szerető szülőé? Vagy van köztük egy „igazi", aki csak a bölcs salamoni döntésre vár, hogy kiderüljön az igazsága?

Tehát, mi a jó Pistikééknek? Ha létezik mind a két szakma, vagy ha csak az egyik foglalkozik velük? Vagy ha mind a kettő létezik, akkor hogyan viszonyulnak egyszerre *őhozzájuk*?

Ebből a szempontból fejtem ki véleményemet, ami természetesen nem objektív, hiszen magam is érdekelt vagyok. Megpróbálok azonban egy lépést hátralépve, „történelmi" perspektívában szemlélni a most még túl közelit, hogy így rátalálhassunk olyan tendenciákra, összetevőkre, amelyek relativizálják az „itt és most", egyébként rendkívül fontos, de a tisztánlátást alkalmanként megzavaró érdek-összefüggéseit.

Első összetevő: a német és az angol fejlődés eltérése

A kapitalizmus fejlődéséből úgy adódott, hogy a múlt század közepétől egyre fontosabbá vált a nyugati társadalmak számára, hogy megfelelő válaszokat tudjanak adni az először tapasztalt tőkés világválságokra, s az azokat követő szociális problémákra, az erősödő munkásmozgalom kihívásaival együtt. Általános történelmi fejlődésbeli különbségeiknek megfelelően sajátosan eltérő megoldások születtek az angolszász országokban, Németországban és attól keletre. A válságokig általánosan elterjedt volt az a liberális nézet, hogy a szegénység, munkanélküliség az egyénben lévő lustaságra, rossz jellemre vezethető vissza. Először adódnak olyan történelmi tapasztalatok, hogy az egyén nem teljesen felelős sorsáért, hiszen nagyobb, strukturális erők a legnagyobb erőfeszítések ellenére is a tönk szélére sodorhatnak embereket. Angliában ezeknek a tapasztalatoknak a birtokában az 1870-es években indulnak azok a helyi kezdeményezésű mozgalmak, amelyek lényegében létrehozzák a szociális munkát. Kialakítják az egyéni esetkezelés, a csoport- és közösségi szociális munka módszertanát a Charity Organization Society hölgyei és a settlementek lázadó urai. A lényeg, hogy a társadalmi reakció közösségi fogantatású. Ezzel szemben Németországban *Bismarck* bevezeti az első szervezett társadalombiztosítást, ami a „felülről indított reformok" jól ismert kelet-európai megoldásainak egyike.

Ezzel lényegében egyidőben erősödik meg az a már *Pestalozzi* nevével is fémjelzett (1) nevelési irányzat, amely a társadalmi problémákat egy, a teljességet átfogó nevelési program keretében próbálja megoldani. Ez a gondolat azután *Paul Natorp* Szociálpedagógia című, 1989-ban kiadott művében teljesedik ki. (2) Két fő újítása, hogy a nevelést egyrészt kiterjeszti a gyermekkorról, a családról és az iskoláról a társadalom egészére, másrészt az iskola időszaka alatti korszakról lényegében az egész életre.

Felfogásában azonban a „szociális" jelző nem teljesen azonos a mai értelemben vettel, s valószínűleg ez az észrevétlen értelemcsúszás az egyik oka a mai vitáknak is. Itt a „szociális" társadalmit jelent, vagyis a nevelés a társadalom, a közösség számára, de egyben a társadalom, a közösség által determináltan tűzi ki céljait és fejti ki hatását. Második jelentése, vagyis a „szociális" mint szegénység csak áttételesen jelenik meg. Ezzel szemben a szociális munkában éppen fordított a sorrend, ott a szegénység-jelentés az elsődleges. E társadalmi környezetben indul meg ugyanakkor a klasszikus szociális munka is Németországban, de mindig árnyékban maradva a nagyobb presztízsű szociálpedagógia mellett.

A modern szociálpolitika e két nagy ága – tehát a pénzbeli kifizetések biztosítási rendszere és a humán szolgáltatások, mint a szociális munka és a szociálpedagógia évtizedek múlva természetesen összetalálkoztak Angliában is, Németországban is, de a bajokra adott társadalmi reakcióinak típusa és az önszerveződésnek és az állami beavatkozásnak az eltérő tradíciója mai napig létezik.

Második összetevő: a szakmák önfejlődése

A kialakulásbeli különbség döntő jelentőségű a továbbiakra. Ugyanis, mint minden más szakma, ha egyszer létrejön, elindul a magÚtján, létrehozva saját képzési programjait, érdekvédelmi szervezeteit, választott képviselőit. Az amerikai-angol szociális munka fejlődése során hamar elérte az iskolát, kidolgozta az iskolai szociális munka koncepcióját és gyakorlatát, mit sem tudva a német szociálpedagógiáról. Az viszont, lényegében ugyanezen a területen működve, pedagógiai diszciplínaként definiálta önmagát.

Ez két, egymástól lényegesen eltérő megközelítést takar. A *case work*, tehát az angolszász modell utólag próbálta átnevelni, a fennálló társadalmi normák elfogadására képessé tenni a klienseket, a német szociálpedagógia, pedagógiai optimizmussal eltelve, előre olyan embereket akart kialakítani, akik nem fognak összeütközni a társadalommal. Mindkét területen megjelentek azonban, e konzervatív vonások kritikájaként is értelmezhetően, olyan humanisztikus, autonómiát erősítő szemléletek, amelyek elvileg lebontották a különbséget a két diszciplína között.

Harmadik összetevő: az általános szociális munka megjelenése, kimunkálása

A két modell tehát két eltérő kulturális-gazdasági-társadalmi régióban, egymástól függetlenül két szakmát hoz létre, amelyeknek a tárgya, módszerei, s egy idő után filozófiája, céljai is nagyon hasonlítanak egymásra, de más érdekeltségük miatt kettőnek tekinti magát. (Hiszen közben Németországban is kialakul a szociális munka, de elkülönülten a szociálpedagógiától.)

Ugyanezt a problémát ismerhették meg a szakemberek a szociális munkán belül. Majd ötven évig tartott, amíg sikerült a sokféle specializált szociális munkán belül kimunkálni a közöset, s ez kiemelte a kórházi, iskolai, közösségi, csoportos, idősekkel, fiatalokkal, mozgássérültekkel, alkoholistákkal és betegekkel foglalkozó munkaformákrra töredezett szakmát „szakmaelőttes" állapotából azzal, hogy például a problémamegoldó gondolkodás, a kommunikációs rendszerek hatásmechanizmusának oktatása és gyakoroltatása, a közös szakmai értékek kimunkálása, a közös tudásalapok kijelölése már megfelelt egy szakma követelményeinek. Nem más szakmákat akart maga alá gyűrni az általános szociális munka, hanem – először a szociális tevékenységek történetében – összefogó, ezáltal egy nagyobb szakmai erőt kínáló koncepció alapján próbálta őket egyesíteni, ráadásuÚgy, hogy minden szakmai specialitás saját identitását is meg tudta őrizni. Ezzel együtt, Nagy-Britanniában a közösségi szociális munkások nem tekintik magukat szociális munkásnak – ennyiben nem sikerült az általános szociális munkát teljesen elfogadtatni.

A hetvenes évekre beérő nagy változás Németországban is megindítja a két szakma közeledését. Ugyan még ma is sokféle variáció létezik a szociális munka és szociálppedagógia viszonyát illetően, például van, ahol egyetemi tanszéke van a szociálpedagógiának, de a szociális munkában ilyen nem fordul elő, más helyen a szociálpedagógiában a szociális munka módszertani tárgy. Több helyen már ott tartanak, hogy közös főiskolán, közös alapozás után kétféle diplomát lehet szerezni: szociálpedagógusit és szociális munkást.

Az, hogy Magyarországon ki, milyen fejlődést tart kívánatosnak, attól is függ, hogy egyrészt milyen idegen nyelvet beszél, másrészt hogy milyen külföldi kapcsolatai vannak ebből következőleg, továbbá, hogy milyen típusú oktatási intézményben dolgozik, menynyire kötődik a pedagógiához, illetve a szociális ellátó rendszerekhez.

Negyedik szempont: határterületi konfliktusok és egyezségek

A szociális munka tudásanyaga több területről adódik. A szociális munkán, szociálpolitikán kívül felhasználja a jog, a pedagógia, a pszichológia, az egészségügy, a szocio-

lógia, a közgazdaságtan az emberi és társadalmi konfliktusok megértése és szakszerű kezelése érdekében.

Csakhogy ezek a területek maguk is fejlődnek, változnak, s a szociális kérdésekre saját szakmájukon belül is választ kívánnak adni. Ennek egyik formája, hogy a munkamegosztás útjait keresve, egy új szakmát fejleszt ki saját területén belül. A közigazgatáson és szociológián belül például kiválik a szociálpolitika, az egészségügy kifejleszti a szociális nővért, a pedagógia a szociálpedagógiát, az igazságügy a pártfogói felügyelőt, a pszichológia a pályatanácsadó szakembert, a szociális munka a szociális szervezőt.

A másik oldalról nézve, a folyamat természetesen úgy is leírható, mint a szociális munka expanziója az egészségügy, oktatásügy, a munkanélküliség, a börtön, az állami gondozás stb. területére. Vannak harmonikus megoldások is. Ahogy a szociális munka felhasznál más diszciplínákat, úgy a szociális munka is felhasználható más szakmák oktatásánál. Az is előfordul, hogy egy szakma nem elégedett a saját területén kialakult megoldással, s megkeresi a szociális munkás képzést, s onnan vár segítséget (igazságügyi és pályaválasztási szociális munkás előszakosodás az ELTE-n.)

A konfliktus azonban örök, s a szakmák közötti verseny bizonyos pontig jótékonyan is hat. Akkor legalábbis, ha nem csak versengeni, hanem az elválasztó tényezőket, mint amilyen például a pénz, hatalom, presztízs, egyéni dicsőség, szakmai féltékenység, egzisztenciális szorítások, időről időre félre is tudjuk tenni, s helyükbe az összefogás tényezőit emeljük. Hiszen néhány technikailag egyszerű megoldással eltakaríthatnánk az útból az akadályokat a kölcsönös megértés elől – ha sikerülne az érdekeinket tisztázni, s ha jól tudnánk értelmezni a történelmi tendenciákat. Ezek szerint ugyanis örömteli, hogy van két rendkívül értékes szociális tradíció, a német szociálpedagógia és az angolszász szociális munka (ez esetben az iskolai szociális munka), s ezeknek vannak elkötelezett hívei. Látható viszont, hogy a két terület közeledik egymáshoz, éppen ott, ahol az egyik született, Németországban, és az USA-ban növekvő az érdeklődés a szociálpedagógia eredményei iránt, hogy azok gazdagítsák a szociális munka módszertanát.

A közeledés azt is jelenti, hogy egyrészt a szociálpedagógia távolodik pedagógiai gyökereitől, másrészt egy nagyon értékes szociális munkás tradíció, specializáció, mégpedig az iskolai illetve bentlakásos nevelőotthoni szociális munkás tevékenységeÚ úul meg. Ha viszont a magyar szociálpedagógusok úgy döntenek, hogy pedagógiai diszciplínaként definiálják önmagukat, akkor egy nagyon fontos partnerszakmát üdvözölhetnénk. Ebben az esetben viszont a szociális munkának ki kellene alakítania saját iskolai szociális munkás specializációját.

Egy megoldás nem lenne igazán szerencsés, mégpedig ha a szociálpedagógia szociális szakmaként szeretné magát meghatározni, de a képzésben az általános szociális munkás alapozás nélkül önálló szakként indulna. Ezzel ugyanis megtörné az oly nehezen kimunkált általános képzési rendszert, s előrehozná a specializációt. Ez nem érdeke a diákoknak, bár tény, hogy így a tanulás útja hosszabb. Ha a szociálpedagógia önálló, de pedagógiai szakmaként erősödne megÚgy bizonyos munkakörökben a szociális munkások (általános, illetve a területre specializált) és a szociálpedagógusok egyaránt foglalkoztathatók lennének.

Ötödik összetevő: mit mondana Zsuzsika és Pistike, ha olyan okosak lennének, mint mi vagyunk?

„Kedves Nénik és Bácsik! Tessenek végre megérteni, hogy egyetlen szakma sem sajátíthatja ki a gyerekek segítését. Sőt, kötelességük, hogy összefogjanak valahogy, hiszen úgyis olyan kevesen tetszenek lenni."

Nem én mondtam. De egyetértek velük.

IRODALOM

1. *Berg, Max:* Zur Entwicklung des Fechbereiches Sozialpädagogik (1964-1989). In: 25 Jahre. Fachbereich Sozialpädagogik, Fachhochschule, Darmstadt, 1989. 25. p.
2. *Durkó Mátyás-Maróti Andor:* Népműveléselmélet I. Egységes jegyzet, Tankönyvkiadó, Budapest, 1981. 31. p.

HEGYESI GÁBOR

Szekcióbeszámolók

A család és az intézmények kapcsolata

Szekciónkban, értelemszerűen igen sokan voltak az iskola világából. 30-40 fő volt közel állandó, így már második napra igen jó munka- és vitahangulat alakult ki. Többen a résztvevők közül már mint szociálpedagógusok dolgoznak, mások most készülnek erre a munkára, de volt olyan iskolaigazgató is, aki itt akarta megtudni, hogy mit várhat az új szakembertől.

Előre jelzem többünk véleményét, miszerint igen fontos volt egy „asztalhoz" ültetni a képzőket, a felhasználókat, az elmélet és a gyakorlat szakembereit, hiszen gyakran egyszerűen kommunikációs zavart okozott egymás terminológiájának megértése. Az első néhány óra azzal telt el, hogy egyáltalán megértsük egymás nyelvét, hogy alapvető bizalmatlanságokat küzdjünk le. Fontos volt tisztázni, ki mit várt ettől a konferenciától: a gyakorló pedagógusok például konkrét segítséget napi munkájuk végzéséhez, a képző helyek némelyike igéretet arra, hogy növendékeinek lesz álláslehetőség a végzés után.

Néhány jellemző kérdés:

Mit tehet az iskola a napjainkra jellemző egyre növekvő szociális feszültségekkel: kinek az igényei legyenek a meghatározók, ugyanis elég élesen eltér egymástól az „adófizető" polgár és a létminimumot el sem érő szülő igénye?

Hogyan illeszkedjen az osztályfőnök családdal kapcsolatos munkája a szociálpedagóguséhoz?

Hosszan vitatkoztak a szekció résztvevői azon, hogy mi a szerencsésebb, ha az iskola maga iskolázza be arra alkalmasnak tartott pedagógusát, vagy ha kívülről hoz szakembert. Felmerült az is, hogy egyáltalán szükséges-e a pedagógusi végzettség ehhez a munkakörhöz. Van konkrét példa arra, hogy általános iskola néhány pedagógusának beiskolázásával oldotta meg a kérdést, de arra is hoztak példát, amikor egy pesti kerület önálló szociálpedagógiai csoportot létesített.

Figyelembe kell venni azt a tényt is, hogy ma már senki más, mint az iskola nem döntheti el, hogy kit alkalmaz, tehát a képzéseknek kell a szélesebb választékot bemutatni és biztosítani.

Komoly gondként jelezte a szekciónk egyik legaktívabb tagja – egy fővárosi általános iskola igazgatója –, hogy jelenleg nem adottak a feltételei a szociálpedagógus alkalmazásának, se jogszabályi se gazdasági segítséget nem kap.

Teljes egyetértéssel találkozott az a gondolat, hogy sokkal hatékonyabban kell megoldani a szakma menedzselését.

Sokat beszéltünk arról is, hogy egészen más az igénye egy kis településnek és egy nagyobb város iskolájának. A kis településeken, ahol gyakran a pedagógus minden, ott nem igen tud az iskola önálló szociálpedagógust alkalmazni.

Megfogalmazódott annak az igénye, hogy keresse meg az új szakma a helyét a különböző szociális, segítő intézmények között (nevelési tanácsadó, családsegítő). Félő, hogy helyenként a sok bába között elvész a gyerek. Persze jelenleg nem az a legfontosabb kérdés, hogy hol legyen a szakember, hanem, hogy egyáltalán legyen.

Igen érdekes volt, hogy a szekcióvezetők minden törekvése ellenére sem lehetett érdemben beszélni a családokkal kapcsolatos problémákról, még túlságosan lekötötte a vitatkozókat az új szakember helyzete, képzésének állapota. Azt azért közösen megállapítottuk, hogy a családok viszonya az iskolához is alaposan megváltozott – egyszerre vár gondjai megoldásához segítséget, valamint igényei érvényesítéséhez új lehetőségeket.

Az iskola szociális problémáinak másik oldala, hogy „és ki foglalkozik a pedagógus egyre inkább rosszabodó szociális helyzetével"? Az iskolából eltűnnek a tudós, nagy tekintélyű tanárok, helyükbe a saját gondjai alatt görnyedő, külön munkából élő tanárok kerülnek.

ACZÉL ANNA – MÁNYAI JUDIT

Deviancia

A Deviancia szekció egyik legfontosabb tanulsága alighanem az, hogy a humán szféra egyes jelenségeit nem lehet kizárólag egyetlen szakma szemszögéből vizsgálni, szükség van az azonos, illetve hasonló társadalmi jelenséggel foglalkozó szakemberek rendszeres eszmecseréjére. Ez a tanulság nyilván már az első szekcióülést követően megfogalmazódott a résztvevők többségében azok után, hogy kiderült: még a „deviancia" mint fogalom tartalmában is nehéz egységre jutniuk az egyes szakmák képviselőinek.

A következő meghatározások hangzottak el a devianciára: antiszociális magatartás; bűnözés; a megszokottól (akár pozitív, akár negatív irányban) eltérő életvitel; törvényen kívüliség; magatartászavar.

Azt is fölvetette az egyik résztvevő, hogy a deviancia meghatározása feltételezi, hogy ismerjük a „helyes utat", az üdvözítő társadalmi magatartást", tehát amihez képest megfogalmazhatjuk, mi a „másság", a normától eltérés.

A vita során az is világossá vált, hogy a deviancia értelmezésétől függ, hogy ki milyen beavatkozási módot, eszközt tart szükségesnek annak érdekében, hogy minél kevesebb gyermek kallódjon el, szoruljon perifériára, marginalizálódjon. Tulajdonképpen az említett célt szolgáló eszközökről folyó vita során derült ki, hogy a gyakorlat számára a mindennapokban való cselekvés érdekében mégiscsak körvonalazható a deviancia tartalma: olyan magatartás, környezet, állapot, amely gátolja, megakadályozza, hogy a gyermek beilleszkedjék a társadalomba.

A szekció résztvevői foglalkoztak a deviánssá válást magyarázó tényezőkkel is, különösképpen a család működési zavarraival, a gyermek- és ifjúságvédelmi intézményrendszer hiányosságaival. A tennivalók sorában a szekció szakemberei elsősorban arra kerestek választ, hogy a szociálpedagógia mit tehet a veszélyeztetett, illetve deviáns fiatalok számának növekedése ellen. Bár a szekció tagjai a legkülönbözőbb szakmákat képviselték (pedagógus, szociális munkás, katonatiszt, büntetőjogász, kriminológus), a résztvevők egyetértettek abban, hogy a legfontosabb a deviancia megelőzése. A megelőzésben pedig kulcsszerepe kell hogy legyen a szociálpedagógiának, mégpedig úgy, hogy a két legfontosabb szocializációs műhelyre, a családra és az iskolára koncentrálva a szociálpedagógiai ismeretekkel rendelkező szakembernek időben kell beavatkoznia a gyermek harmonikus fejlődését akadályozó folyamatokba.

A devianciák felől nézve tehát a „jobb megelőzni, mint büntetni" klasszikus elvnek a megvalósulását szolgálhatja a szociálpedagógiai munka hazai bevezetése, illetve elterjesztése. A résztvevők megvitatták azt is, hogy a jelenlegi büntető igazságszolgáltatási rendszer segíti-e a fiatalkorú bűnelkövetők társadalmi beilleszkedését. A szekcióban az ehhez a témához hozzászólók egyetértettek abban, hogy fejlesztésre szorul az említett intézményrendszer. A szakemberek szerint ennek egyik legfontosabb eleme kell hogy legyen az úgynevezett közösségi alapú reagálási módok, büntetési formák bevezetése és ezzel párhuzamosan a szabadságvesztéssel járó szankciók visszaszorítása. A közösségi alapú büntetések (például jóvátétel, közösségi szolgálat) végrehajtásában ugyancsak szükség lehet szociálpedagógiai ismeretekkel rendelkező szakemberekre.

LÉVAI MIKLÓS

Gyermekvédelem

A gyermekvédelmi szekcióban leginkább olyan szakemberek vettek részt, akik az intézményesített gyermekvédelembe már bekerült gyerekek nevelésével, oktatásával, gondozásával közvetlenül vagy közvetve foglalkoznak. Voltak persze iskolai gyermekvédelmi felelősök és sajnos csak nagyon kevés olyan szakember, aki a megelőzés, családgondozás, utógondozás révén kerül kapcsolatba a gyerekekkel.

A felmerült kérdéseket több csoportba célszerű sorolni sokféleségük miatt:

a szakmában ma dolgozók szakmai kompetenciája, szociális ismeretei;

– a korábbi szociális ismeretek kompatibilitása;

– a szakmai alkalmasság előzetes és folyamatos kontrolljának szükségessége és módja;

– a gyermekvédelem specifikumai a szociális problémák dominanciája szempontjából;
– a szociális és pszichés problémák összefüggései;
– pedagógia és/vagy szociálpedagógia és/vagy szociális munka és/vagy pszichológus... Ki az „igazi" gyermekvédelmi szakember?
– hogyan lehet és kell megoldani a továbbképzés, átképzés problémáit?
– milyen jogai és kötelességei vannak a gyereknek, szülőnek, szakembernek, a közösségnek, a társadalomnak?
– a család szerepének felértékelődése mit és milyen feladatokat jelent, milyen szerep- és értékváltozások várhatók családon belül és kívül?
– a demokratizálódás milyen változásokat hoz a személyközi, intézményi viszonyokban, különös tekintettel a pedagógus-szülő viszonyra.

A fenti kérdésekről nem tudtunk eleget és elég részletesen beszélni ahhoz, hogy érvényes és végleges válaszokat adjunk, különösen, hogy ezen kérdések nagy részére nincsenek végleges válaszok. Fontosnak érzem viszont, hogy nagyon sokan a második, harmadik napon újrafogalmazták kérdéseiket is, és sokat csiszolódtak a vélemények, sokfélÚj kétely keletkezett, amelyek remélhetőleg további kérdésekhez, vitákhoz, vizsgálódásokhoz vezetnek majd. Néhány jellemző és alapvető véleményt mindenképpen el kell azonban mondani azzal, hogy feltételezhetően egyik sem a teljes – sokszor 60-70 tagú – csoport véleményét tükrözi. Egy részük természetesen bekerült az ajánlásokba is, más részük sokféle okból kimaradt.

Abban teljes volt az egyetértés, hogy az eddig oktatott társadalmi ismeretek nem voltak elegendőek ahhoz, hogy a gyerekvédelemben dolgozó pedagógusok meg tudjanak bírkózni azokkal a gondokkal, amelyekkel a gondozásukra bízott gyerekek családjai küszködtek, és csak szerény vígasz lehetett, hogy a struktúra, a hagyományok miatt erre nem is volt általánosnak mondható az igény. Ma a változóban lévő szakmai elvárások, a közvélemény, a változóban lévő politikai kultúra miatt sokszor elviselhetetlenül nagy a nyomás, mert úgy tűnik, semmi sem érvényes a megtanultakból, sem makro-, sem pedig mikroszinten. Külön félelmet jelent a misztikusnak tűnő szociális munkás szakemberek megjelenése, akik potenciális veszélyt jelenthetnek. Nem világos, hogy ki kicsoda a jelenlegi képzési rendszerben, kinek mi a feladata, és helyettesítő, kiváltó vagy segítő funkciót fognak úe az új típusú szakemberek betölteni.

Ha a gyermekvédelemben a korábbiaktól eltérően fokozott hangsúly kerül a megelőzésre, családgondozásra, a gondozásbavétel elkerülésére, illetve a mielőbbi visszahelyezésre, milyen új ismeretek, készségek, szakmák kellenek, és mi lesz a jelenlegiekkel? Az át- és továbbképzés milyen irányú lesz?

Alapvető és elkerülhetetlen kérdés volt az alkalmasság kérdése, ezzel összefüggésben a szupervízió és a 6-8 évenkénti féléves szabadság kérdése is. Abban egyetértettünk, hogy nem lehet abszolút értelemben vett alkalmassági vizsgálatot tartani, de abban is, hogy valamiféle rendszeres szupervíziós, esetmegbeszélő csoportos vagy igény esetén egyéni lehetőséget mindenképpen garantálni kellene, mert ez nemcsak a kiégést, lelki fáradást késlelteti, előzi meg, de komoly szakmai kontrolt, továbbképzést is jelenthet. A sok országban bevált alkotói szabadság vagy ideiglenes pályamódosítás pedig komoly lehetőséget jelentene a felfrissülésre, ami nemcsak a szakember, hanem a rábízott gyerekek számára is létkérdés.

Az idő rövidsége miatt csak érintettük, mégis komoly vitákat kavart a család szerepének és változó helyének kérdése, valamint az ezzel kapcsolatos értékek, változások kérdése is. Nem lehet megkerülni azt a kérdést, hogy a szakemberek saját értékei a tanultak, látottak és tapasztaltak, valamint a deklarált ideálok között komoly szakadékok vannak, és az átadandó minták nem egyértelműek, de úgy látszik, a bizonytalanság az „egy igaz út" felé hajt sokakat. Ez előítéletes, minősítő magatartáshoz vezet, ahol minduntalan megkérdőjeleződik a gyerek, szülő kompetenciája.

A konferencia nagyon fontos lehetőség volt e kérdések felvetésére, és mindenképpen törekedni kellene egy nemzetközi tanácskozás, majd évenkénti találkozás lehetőségének megteremtésére, ahol tematikus szekciókban tovább lehetne gondolni és beszélni a szakmákat foglalkoztató kérdéseket, lehetőség szerint tisztázva, hogy Magyarországon melyik kap primátust, ha lesz ilyen, miért pont az, és mi legyen a többivel.

HERCZOG MÁRIA

Kisebbségi kérdések

Annak ellenére, hogy a csoportban számos nemzetiségi és egyéb kisebbség képviselője, illetve ezzel a tárggyal foglalkozó szakember jelent meg (határon túli magyarok, magyarországi német nemzetiségiek, a gyengénlátók iskolájában foglalkoztatottak stb.), az első körkérdés után nyilvánvaló volt, hogy a szociális munkát, illetve az általános pedagógiai munka mögött levő szociális hátteret leginkább érintő kérdéskör a legnagyobb és leghátrányosabb helyzetű magyarországi kisebbséggel, a cigánysággal kapcsolatos.

Sokan voltak jelen a cigánysággal, a cigányság oktatásával régóta foglalkozó szakemberek, tisztviselők, cigány szervezetek képviselői – az a kör, amelyik ezt a témát évek óta rendszeresen tárgyalja. Nem csoda hát, hogy a tanácskozás cigányságra vonatkozó ajánlásaival és azok fogadtatásával kapcsolatban bizonyos mérvű rezignáció volt tapasztalható. Ezt némileg igazolta is a javaslatok plenáris vitáján elhangzott felszólalás, amely a cigány problematikát – esetlegesnek minősítve azt – kivenni szándékozott a tanácskozás kompetenciájának köréből.

Az alábbiak ennek megfelelően értelmezendők.

1. Régóta ismert hiányossága a pedagógusképzésnek, hogy szociális érzékenységet nem vár el és nem nevel ki. Ezen a helyzeten javítandó úgy gondoltuk, hogy az általános képzés részeként minden pedagógusképző intézményben kellene lennie egy olyan blokknak, amely egyrészt az önismeret, kommunikációs készség és az empátiás készség kifejesztését segítené elő, és ezen belül a szociális érzékenységre koncentráló kurzus, amelynek egyik része általános, másik része pedig választhatóan speicális, ezek egyike a cigánysággal kapcsolatos.

Ez a blokk egyrészt a meglévő oktatói gárda eddig fel nem használt képességeinek, ismereteinek a hasznosításával, másrészt pedig külső szakemberek bevonásával valósulhatna meg. A lényege az lenne, hogy ne kerüljön ki pedagógusképző intézményből hallgató, cigánysággal kapcsolatos minimális ismeretek és a hátrányos helyeztűekhez való pozitív viszonyulás nélkül.

A pedagógusképző intézményeknek lehetővé kellene tenni, hogy az érdeklődő hallgatók fakultatív módon elmélyíthessék ismereteiket ebben a tárgykörben, akár szakdolgozatot is írhassanak ebből.

2. Jelentős probléma, hogy a pedagógusképző intézmények tárgyi környezete, légköre nem kisebbségbarát; nincsenek – vagy csak alkalomszerűek az olyan rendezvények, kiállítások, amelyek ismereteket illetve pozitív érzelmeket közvetítenének a cigányságról.

Azt javasoljuk, hogy amennyiben egyáltalán van az intézmények légkörével foglalkozó szakember, akkor ő (ha nincs, akkor legyen ilyen!) fordítson gondot arra, hogy az a tárgyi környezet, amelyben a hallgatók életük nagy részét töltik, milyen információkat közvetít, milyen érzelmeket sugall. Amennyiben az adott szakember és például a cigány szervezetek vagy a cigány módszertani bázis között létrejön a kapcsolat, feltehetőleg kis anyagi ráfordítással megoldható, hogy pozitív töltésű, ismereteket hordozó dekoráció kerüljön a falakra, szórólapok az asztalokra, zene szóljon a hangszóróból, a cigányság kulturális életének eseményeit bemutató plakátok kerüljenek a hallgatók látókörébe.

Ezzel egyidőben vigyázni lehet a szellemi környetezvédelemre is: a pedagógusképző intézményekben semmiképpen se kerülhessen a szellemi környezetet beszennyező rasszista vagy akár csak a cigányságot sértő plakát, propagandanyag a hallgatók elé.

3. Ugyancsak a képzés hiányossága, hogy a hallgatók az utóbbi évek pozitív változásai ellenére terepgyakorlataikat, gyakorlati tanításukat olyan helyeken végzik, ahol nincs alkalmuk találkozni a valódi iskolai életben megjelenő akár szociális, akár etnikai hátterű problémákkal. Egyrészt a gyakorlatok meghosszabbítása, másrészt pedig tartalmi színesítése lenne szükséges. Mindenképpen szükség lenne arra, hogy a hallgatók a gyakorlatok során megismerkedhessnek ennek a problémának, illetve a problémakezelésnek a különféle módozataival.

4. Úgy érezzük, hogy az iskolákon belül nem érvényesül a szükséges mértékben a cigány gyermekek sajátos érdekeinek képviselete. Amennyiben az iskolaszékek létrehozására sor kerül, helyet kell kapnia bennük azoknak a cigány szülőknek is, akik ez

idáig nem kaphattak hangot, mert az iskola céljaival nem mindig egyező elképzeléseik voltak. Az iskola és a család érdekeinek összehangolására így sor kerülhetne.

CSONGOR ANNA

Önkéntesek munkája, karitatív tevékenység

A három nap délutánján folyó szekcióülések változó 8-12 fő részvételével folytak, melyből 3-4 személy kapcsolódott be e munkába rövidebb-hosszabb időre.

A viták az alábbi fő kérdések köré csoportosultak:

1. a) A pedagógusok önkéntes szociális munkája.
   b) A szülők mint önkéntes szociális segítők (felnőttek illetve gyerekek körében).
   c) A diákok, mint szociális segítők (felnőtteknek illetve gyerektársaknak).
2. A diákok nevelése az önkéntes szociális munkára:
   a) A karitatív attitűd formálása.
   b) Külső „önkéntes-képzők" az iskolákban.
   c) Az önkénteseket képző pedagógus.

Problémák

3. a) Az önkéntesek felelősségvállalása.
   b) A „professzionális" szociális munkások rivalizálása, gyanakvása az önkéntesekkel szemben.
   c) Az önkéntesek intézményellenessége.
   d) A segítési és a tanulási motivációk elválása az önkénteseknél.
   Az aktivitás és a befogadás ellentétessége.
   e) Az önkéntes segítőkészség lankadása társadalmunkban – a „maradók" megőrzése.
4. Az önkéntes segítők számára nélkülözhetetlen tudások, képességek:
   a) szervezési-szerveződési ismeretek,
   b) kommunikációs képességek,
   c) széles körű gyakorlati tudás,
   d) akció-lebonyolítási képesség,
   e) együttműködési készség (a professzionalistákkal).

A vitában kirajzolódott egy diagnózis az önkéntes segítőmunka iskolai helyzetéről, illetve a legfőbb akadályokról. Ezek szerint:

– a pedagógusoknak nincs idejük a „szövetségesek", a környezet bevonására, az együttműködés szervezésére;

– nincsenek referenciák az együttműködéshez szükséges bizalom megteremtéséhez;

– nincs hivatalosan támogatott együttműködési csatorna;

– az önkéntesek szervezetszerű működéséhez nincs szervezői kapacitás, szaktudás, nincsenek koordinátorok;

– az iskolák zártak, nem szívesen engedik be a gyermekjólét érdekében tenni akaró szervezeteket és egyéneket;

– hiányoznak az önkéntesek munkájához kedvezőbb feltételeket teremtő, alapítvány-jellegű iskolai önkormányzatok (iskolaszékek).

A szekció résztvevői az iskolai önkéntes munka alapelveit és feltételeit megfogalmazták:

– nyitott iskola – együttműködő gyermekjóléti intézmények, szabadidővel rendelkező pedagógusok;

– kooperáció más humán szolgálatokkal;

– az iskolai önkéntesek településfejlesztő funkciót is lássanak el;

– a szolidaritás elvét érvényesítsék a szülői közösségekben, a nevelőtestületekben, a diákönkormányzatban egyaránt.

Mindezeken túl szinte áttekinthetetlen bőségben és tarkaságban vetődtek fel konkrét javaslatok:

– jogszabályszolgálat a diákok számára;
– a nyilvánosság erősítése az iskolában és a településen (egymással összekapcsolva);
– gyermekmeghallgató szolgálatok;
– a gyermekek szabadidejének szervezése;
– önsegítő gyermekközösségek;
– a településért végzett önkéntes gyermekmunkák (idősek, rokkantak segítése stb.);
– iskolai testvéregyesületek;
– információs szolgálat az iskolákban;
– az iskolák által szervezett önkéntes szolgáltatások nonprofit előnyöket élvezhessenek;
– az állami és az önkormányzati szektor is támogassa a civil önkéntes szerveződéseket;
– a horizontális kapcsolatok fejlesztése az önkéntes szervezetek között;
– az önkéntes és professzionális gyermekjóléti szervezetek fogjanak össze;
– önkéntesek is képezzenek önkénteseket;
– építsünk bizonyos önkéntes személyek „karizmatikus" referenciáira;
– az önkéntes segítők fejlesztő koordinátorait az állami költségvetés finanszírozza jóléti tanácsok kontrollja mellett;
– az egyesületek és egyházak számonkérhető programok alapján működjenek együtt az iskolai önkéntes segítőkkel.

Összefoglalásként leszögezhetjük, hogy a szekcióülések legfőbb tanulsága a következő: az önkéntes szociális munka kérdése meglehetősen elhanyagolt hazánkban, presztízse is csökkent (lejáratott a rendszerváltozás előtti „társadalmi munka"), nem elemzik kellő mélységgel a szakemberek az önkéntes munka szociológiai, pszichológiai és gazdasági hátterét; s kevesen érzik, hogy általános társadalmi elvárás lenne: mindenki végezzen valamilyen önkéntes munkát.

Így a vita túlmutatott a szociálpedagógia témakörén, s felvetette egy külön önkéntes szociális mmunkával foglalkozó konferencia szükségességét.

TALYIGÁS KATALIN – TÖRÖK IVÁN

Lakóhely és szociálpolitika

Miután a konferencia szervezési megoldása lehetővé tette valamennyi résztvevő számára, hogy több szekció munkájába is bekapcsolódjon, ezért az alábbiakban összefoglalt három beszélgetésben résztvevők is magától értetődően éltek ezzel a lehetőséggel. Így tehát a három beszélgetés sokkal inkább három egyedi alkalomként, mintsem egy folyamat három fázisaként jött létre. A háromszori kölcsönös bemutatkozás természetes következménye lett, hogy mindhárom alkalommal hosszabb bemutatkozásokra, személyesebb hangvételű problémaismertetésekre is sor került.

Első beszélgetés: „változások"

A beszélgetés külön érdekessége volt, hogy nemcsak hazai, hanem külföldi résztvevői is voltak. A csoport kérésére az Egyesült Királyságból és Ukrajnából érkezett vendégek saját hazájuk helyi szociálpolitikájáról beszéltek.

Az angolszász nyelvterületen ismeretlen a szociálpedagógus fogalma. Ők iskolai szociális munkásokat képeznek és alkalmaznak.

A szociálpedagógus fogalmát germán-orosz modellnek tartják. Az angol helyi önkormányzatok iskolai gyermekvédelmi feladatait jellegzetesen három munkakörben látják el:

1./ Az iskolák tanárai, akik szociális munkás továbbképzésben is részesülnek, s ennek legnyilvánvalóbb eredménye az, hogy a gyermekek elleni erőszak (*child abuse*) 60%-át ők észlelik elsőként. A „child abuse" fogalmát Magyarországon még nem kezeljük olyan

egységesen, mint a kifejlettebb gyermekvédelmi gyakorlatot folytató nyugati demokráciákban, ahol e kifejezés a gyermekek ellen irányuló fizikai bántalmazás (1), a szexuális erőszak (2), valamint az elhanyagolás (3) gyűjtőfogalma.

2./ Az iskolák *pasztorális tanárai*, akik azonban az elnevezés ellenére nem vallásos, hitéleti nevelésben részesítik a tanulókat, hanem a hazai iskolai gyermekvédelmi felelős és az iskolapszichológus világi feladatait látják el (és még annál is jóval többet).

3./ *Az önkormányzatokban dolgozó szociális munkások* (education welfare officer), akik a helyi szervezetek sajátosságaitól függően vagy a kulturális-oktatási, vagy a szociális-népjóléti osztályok dolgozói.

A hazai szakmai viták feloldásaként érdemes felfigyelnünk az angolszász országok gyakorlatában tapasztalható lényegi különbségre, amely a (könnyebben érthetőség kedvéért most a hazai szóhasználat szerint megnevezett) pedagógus diplomájú, szociális érzékenységű pedagógus és a szociális munkás diplomával rendelkező iskolai szociális munkás között van. Az említett munkakörök elhatárolásával egyúttal eltérő mértékű felelősség is hárul e kollégákra. Az eltérő felelősség az eltérő képzésekben is megjelenik: az iskolai szociális munkások képzésére és továbbképzésére a szociális munkás iskolák specializálódtak.

Az angol önkormányzatok által működtetett iskolákra leginkább a „társadalmasított iskola" kifejezés használható, hiszen ezekben az iskolában számos olyan szolgáltatás található, amelyre a helyi lakosság egészének van szüksége. Számukra a „teljes gyermek" fogalma az iskolai és a családi „félrész" szerves összekapcsolását jelenti, mely abból indul ki, hogy a szülők helyzetének változtatása nélkül lehetetlen a gyermekek helyzetében lényegi változást elérni.

A résztvevők döbbenten hallgatták azt a bejelentést, hogy az *Egyesült Királyságban a fogyatékos gyermekek 90%-a nem speciális intézményekben, hanem a „rendes" iskolai hálózatban végzi tanulmányait*, ami különösen indokolttá teszi a pedagógusok szociálismentális irányultságú szakmai továbbképzését is.

Az angol beszámolóhoz szervesen illeszkedett a Debrecen Újkerti Általános Művelődési Központ vezetőjének beszámolója. *Eszik Zoltán* arról az országosan is példaértékű új programról adott részletes tájékoztatást, amely intézményében a mozgássérült és a down-kóros gyermekek (fenti értelemben vett!) egységes kezelésére irányul. A Központ a gyermekek egyéni képzése mellett a szülők bevonásával, önsegítő csoportokat is működtet. Figyelemre méltó a program azon törekvése, ahogy a helyi szociális ellátórendszerbe kíván illeszkedni.

A gyenge szövésű szociális védőhálóról beszélt Ukrajnából érkezett vendégünk, és a helybeliek alapélményéről, melyet a szájhagyomány így örökít át: „A szüleim nyolc országban éltek, de mindig csak Munkácson laktak." Véleménye szerint a politikai függőség és a kézzelfogható szegénység mindennapos élménye határozza meg a helyi szociálpolitikát is Ukrajnában.

Oroszországban nagy hagyománya és kiépült intézményrendszere van a szociálpedagógiának. Ennek megfelelően a civil szféra szervezetei sorában is a szociálpedagógusok egyesülete (miután felvette a szociális munkás megnevezést is) kérte felvételét a Nemzetközi Szociális Munkás Szövetségbe. A két év próbaidő egyrészt a nyugati szociális munkások tartózkodását jelzi, másrészt annak a küzdelemnek elismerését, amit a kelet-európai szakemberek a „szakmai paradigmaváltások" érdekében folytatnak.

Második beszélgetés: „képzések"

A képzésekre, átképzésekre koncentráló beszélgetés kezdetén ismét az angol példa lendítette előre a beszélgetést. Az angol parlament ugyanis 1989-ben hozta meg az új gyermekvédelmi törvényt, amely csak két év múlva, 1991-ben lépett életbe azért, hogy e két év alatt százezer szakember átképzését le lehessen bonyolítani. E hatalmas számba a szociális munkások mellett tanárok, védőnők, orvosok és mindazok beletartoztak, akik a gyermekvédelemben vagy annak határterületein tevékenykednek. Az átképzések

tették lehetővé a törvény valóban egységes alkalmazását, amelyet azonban a törvényelőkészítés hasonlóképpen konszenzusra törekvő folyamata kellett megelőzzön.

E vonatkozásban kevésbé lehetett a hazai gyakorlatot párhuzamba állítani az angollal. A párhuzam-keresés során mutatkozott be két hazai ökormányzat – alig néhány hetes múltra visszatekintő – iskolai szociális munkás hálózata. Mindamellett, hogy a résztvevők igen nagyra értékelték a helyi gyermekvédelem fejlesztésére irányuló tiszteletreméltó önkormányzati erőfeszítéseket, nem minden malícia nélkül jegyezték meg, hogy bár mindkét esetben más szervezeti függőségi rendszerben, de valójában egy-egy új családsegítő szolgálat jött létre, a párhuzamos szolgálatok összehangolása nélkül. A párhuzamosság fogalmán nem a szokásos, ámde félrevezető jelentésű „kettős gondozás"-t értették, hanem az „esetmegbeszélő konferenciák" segítségével összehangolt helyi együttműködést hiányolták.

A beszélgetés igazi drámai fordulatot vett abban a pillanatban, amint egy hazai szociálpedagógusképzésben részt vevő korábban hosszabb ideje munkanélküli pedagógus csoport tagjai a konferenciától és a szekcióbeli kollégáktól azonnali eligazítást, biztatást kértek és vártak saját képzésük tartalmát, majdani álláslehetőségeiket illetően. Hallani lehetett a vészjósló csöndet az után a mondat után, amit az egyik szociális intézény vezetője mondott nekik „biztatásként": „Feleslegesen képezitek át magatokat szociálpedagógussá. IntézményünkbenÚ úysem használható ez a speciális szakismeret. Nálunk állást sem kapnátok." Hosszú időbe telt, mire a következő résztvevő meg bírt szólalni. Legyen ez intő jel a félig előkészített képzések végiggondolása érdekében, hogy azok ne elképzelt terepekre képezzenek szakembereket.

Hasonlóan jó szándékú és hosszasan bemutatott elképzelést hallgattunk végig a Győri Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola tanárától, *Gesztesi Józseftől.* Ő a főhivatású szociális munkások létszámának emelése helyett a laikusok „szociális monitoring rendszerének" eredményes kialakíthatóságában bízik. Többek között alapszintű animációsterápiás, és deviancia-prevenciós feladatokkal szeretné megbízni a majdan létrejövő speciális pedagógusokból álló hálózatát. A csoport javasolta azon hazai kezdeményezések sikereinek és kudarcainak tanulmányozását, melyek hasonló szándékkal indulva viszonylag rövid időn belül a program folytathatóságát megkérdőjelezték.

Harmadik beszélgetés: „együttműködés"

Angol vendégünk észrevétele szerint még nem élünk posztkommunista társadalomban, de ha nem vigyázunk, nem is fogunk. Valamennyiünk feladata a hierarchikus kapcsolatok helyett a kölcsönösségi viszonyrendszerek kiépítése. S ha az információ hatalom, az információcsere hatalomcsere, s így az együttműködés kölcsönös hatalomátadás. A szekció egy másik résztvevője, a hatalom nélküliek nézőpontjából mindezt úgy fogalmazta meg, hogy van ugyan szociális védőhálónk, de az le van terítve a földre. S mivel a védőháló gyakran egy „levetkőztető bürokrácia"-val jár együtt, élénk vita tárgya lett az úgynevezett „egyajtós" rendszerű lakóhelyi szociális ellátás bevezethetőségének kérdése.

Ismert, hogy hazai intézményrendszereink sajátos önfejlődésen mentek keresztül, melynek során nem törődtek a társintézmények lazán kapcsolódó rendszereivel. Emiatt az információáramlás majd mindenütt hiányzik. Az együttműködések elindítása kétféleképpen lehetséges. Egyrészt a hiányzó információs szolgáltatások kiépítésével, másrészt az egy helyen zajló problémafelvétel és elosztás „egyajtós" rendszerével. Jól működő alrendszereknél mindkét megoldás célravezető lehet. Ám mivel egyrészt az információszolgálatok kiépítése hatalomátadást jelentene, s a hazai politikai gyakorlat akadályaiba ütközne, másrészt a hazai hagyományok a centralizált szervezeti megoldásokat preferálják, ezért meg kellene fontolni ez utóbbi, az „egyajtós" rendszer bevezetését.

GOSZTONYI GÉZA

Képzés

A képzési szekcióban elhangzott vélemények ismertetését a szekcióülések egyik zárómondatával kezdem: „Sajnálom, hogy most van vége a szekciómunkának és a konferenciának is, hiszen most kezdtük el valamennyire érteni egymás." Kulcsmondatnak tartom ezt a megjegyzést; jelzi, hogy a közös szakmai nyelv hiánya késlelteti a konszenzus kialakulását a szociális szakképzések bontakozó sokféleségében, és közvetve késlelteti a hazai szociális munka szakmai színvonalának fejlődését is.

Éppen ezért volt nagyon időszerű a Hajdúszoboszlón megrendezett konferencia, de a történtekkel nem volt mindenki egyformán elégedett. A folyamatosan mintegy 50 fővel dolgozó szekcióban 19 foglalkozás képviselői dolgoztak együtt, igen eltérő előképzettséggel, igen különböző gyakorlati tapasztalatokkal, értékrendszerrel. Más-más érdekek fűzték őket a szociális szakképzésekhez, valamint a kialakítandó, megvalósítandó szociális munkához. A szekcióülések vitái majdhogy parttalanok voltak, mert a képzések iránt igény és a szakszerű munka iránt felismert társadalmi szükségleten kívül nem volt egyetértés sok mindenben, és a sokféle vélemény miatt elég nehezen lehetett dolgozni.

Az megfogalmazódott, hogy valamennyi humán szakmai alapképzésben fontos a szociális ismeretek tanítása, a segítőkészségek fejlesztése – akár szervezett továbbképzések formájában is –, s a hatékony munkához elengedhetetlen társszakmák szakemberei közötti együttműködés. Az viszont nem kapott kellő nyomatékot, hogy a szociális ismeretek, szociális tudás szükséges, de nem elégséges feltétel a gyermekek és fiatalkorúak szociális problémáinak megoldásához. Az ellátó rendszerekben is elengedhetetlen a szociális munkások alkalmazása, noha sok gyermekintézményben ma még nincs ilyen. Kevéssé ismert, még az érdeklődő és problémaérzékeny – többségében pedagógus végzettségű – szakemberek körében is a kialakuló új szakma ismeret-, készség- és értékrendszere. Emiatt a professzionalizálódás jelen szakaszában súlyos gondok vannak, mint például a szakmai identitás kérdése, a szociális munka/szociálpedagógia társadalmi környezetbe való beilleszkedése, a szakmák közötti kompetenciahatárok tisztázása és tiszteletben tartása.

Ebben a problémakezelő folyamatban különböző veszélyek is rejlenek: az előzmények nélküli szociális szakmák (szociálpolitikus, szociális munkás, szociálpedagógus) öndefiníciós belső vitái, melyeknek külső következményei is lehetnek. Számolni kell a várható érdekütközésekkel, melyeknek késleltetett megfogalmazása feszültséget kelthet, és nem lehet figyelmen kívül hagyni a pedagógusszakma, illetve a szociálisszakma közös elemeinek túlhangsúlyozását, amely hátráltatja a szakmák tényszerű elkülönülését.

Külön hangsúlyt kapott a szekcióban – sajnos visszhangot és megerősítést nem elég erőteljesen – annak megfogalmazása, hogy a szakalapításokon túl a szak egy adott főiskolán való beindításához szükség van anyagi, társadalmi és személyi feltételekre is. Elgondolkodtató az is, hogy a szociális szakképzésekben végzett szakemberek száma és munkabírása véges, s talán célszerűbb lenne az eddig megindult felsőfokú szociális szakemberképzések megerősödését kivárni, mint veszélyeztetni a megerősödést újabb helyszíneken feltétel nélküli szakindítással, vagy akkreditációs bizottságok támogató szakvéleménye nélkül képzéseket indítani.

A szekció sajátos arculatát az is színezte, hogy a résztvevőknek a szociális szakképzésekről váltakozó mennyiségű információi voltak, s a szakképzettségük sem volt azonos szintű: egy szekcióban dolgoztak a szociális szakképzés főiskolai, egyetemi oktatói és azok a főiskolai oktatók, akik még csak indítani szeretnék a szociális szakképzést; s a munkavállalók, munkáltatók, szakmai végzettséggel vagy szakmai végzettség nélkül. Éppen ezért esetenként kemény vita kerekedett a szociális szakképzések tartalmáról, a curriculumfejlesztő munka nehézségeiről és a magyar nyelvű szakirodalom hiányáról.

E problémák miatt tartom többek között kulcsmondatnak azt a felismerést, hogy a megértéshez, együttműködéshez, a szakszerű szociális munka/szociálpedagógia el- és megismertetéséhez egy újabb konferenciára van szükség, ahol talán mindannyian tudjuk majd, miről is beszélünk, és milyen nyelven.

SOMORJAI ILDIKÓ

Csellengők – kallódók

A hetes számú munkacsoport elemezte a perifériára szorult (csellengő, kallódó) fiatalok és felnőttek problémahalmazát és ezek keletkezésének főbb okait. Kijelölte a perifériahelyzet legszembetűnőbb és a személyi beavatkozással megközelíthetőnek ítélt kritériumait. Leírta e kritériumok főbb megjelenési formáit. Ezt követően megkísérelte a szociális munkás képzés illetve a pedagógusképzés számára megfogalmazni, hogy milyen képzési feladatokat kellene vállalni és teljesíteni ahhoz, hogy az újonnan képzett szakemberek a perifériahelyzet okozta problémák megoldásában klienseik segítségére lehessenek.

Nem foglalkozott a Szekció azzal, hogy a feladatokat képzési színterek és szintek szerint felbontsa. Ajánlása ezért általános jellegű, amelyet a képző intézmények saját kompetenciájuk illetve irányultságuk kategóriájára egyedileg kell, hogy lebontsanak.

Az alábbi képzési – mutatis mutandis: továbbképzési – ismeretek, cselekvések és formák voltak a Szekció számára a legfontosabbak:

1. Meg kell tanítani az úgynevezett „iskolázott figyelemre" ahhoz, hogy a beavatkozók képesek legyenek észrevenni a perifériahelyzetet.

Ehhez az alábbiak szükségesek:

1.1 *ismeretek* a perifériahelyzet általános jellemzőiről;

1.2 *önismereti* és *„más-ismereti" képességek*, amelyekre a képzésben tréningek formájában tehet szert valaki;

1.3 *kommunikációs* képességek (elsajátításukhoz szintén tréning kell);

1.4 *valóságérzékenység*, amely *terepmunka* és *esetelemzések* útján sajátítható el.

2. Elengedhetetlenül fontos a pedagógusok, szociális munkások beállítódásának formálása és együttműködési hajlandóságuk fejlesztése a képzés keretében. Ennek lehetséges eszközei:

2.1 Idegen kultúrák és szubkultúrák megismerése.

2.2 Különböző gondolkodási módok és stílusok kritikai elemzése.

2.3 Valóságos beavatkozási folyamatokban való részvétel.

3. Következő műveleti fázis a periférikus helyzetről árulkodó jelenségek értelmezése, azaz a mögöttük meghúzódó probléma megfogalmazása (a „problémaalkotás"). Az e feladat elvégzéséhez szükséges képességek és tudások az alábbi eszközökkel fejleszthetők a képzési folyamatban:

3.1 A probléma értelmezéséhez szükséges *elméleti alapismeretek* nyújtása.

3.2 A kliensek megismerését elősegítő *pszichológiai, szociológiai-pedagógiai technikák megtanítása*:

– az anamnézis – epikrízis felvételi technikáinak elsajátítása,
– különböző megfigyelési technikák, eljárások megismerése,
– környezet-tanulmány készítésének elsajátítása.

4. A probléma értelmezése után válhat világossá, hogy rendelkezik-e a problémát feltáró személy a megoldáshoz szükséges kompetenciákkal, illetve annak tudásával, hogy hol találhatók ilyen kompetenciák. Ehhez

4.1 önismeretet segítő technikák, eljárások, illetve

4.2 más személyek és intézmények kompetenciájának ismeretére van szükség.

5. A folyamat a *konkrét beavatkozásban* csúcsosodhat ki. Ez maga is folyamat, amelynek megszervezéséhez szükség van stratégiára, illetve meghatározott technológiára. A képzés keretében tehát olyan ismeret-átadási és gyakorlati folyamatokat kell szervezni, amelyek során elsajátítható

5.1 a célképzési tudás,

5.2 a stratégia-képzési tudás,

5.3 és elsajátíthatók az alábbi beavatkozási technikák:

5.3.1 önépítő gyakorlati folyamatok szervezése,

5.3.2 segítő beszélgetések vezetési technikái,

5.3.3 csoporttevékenységi technikák,
5.3.4 csoportvezetési technikák.

KRITÉRIUMOK

objektív	mindkettő	szubjektív
tanulási kudarc	beilleszkedési nehézségek, zavarok	más normák
szegénység		vákuumhelyzet
pótlékok keresése	védekezési technikák (agresszivitás, csoportkeresés, bohócszerep)	
„mocsár-lét"		

VÁLTOZÁSOK

KRITÉRIUM	jelei	okai
beilleszkedési zavarok normazavarok vákuumhelyzet	védekezési technikák deviancia pótlékok keresése társadalmi intolerancia	gazdasági romlás, emelkedés érték váltás, ideológiai váltás, perspektívák bizonytalansága, szervetlen mintasugallatok
szegénység	egyértelműek	munkanélküliség, infláció, váltásképtelenség, szociáli háló hiánya, iskolázatlanság, növekszik az ellátatlanok száma
tanulmányi kudarc	lemorzsolódás, be nem fejezett iskola, fedezetlen bizonyítványok	„teljesítménykényszer", a pedagógiai kultúra állapota (ped. szerepmódosulás, bemerevedés)

LORÁND FERENC

Toleráns iskola

A konferencia három napja alatt összesen mintegy húsz, javarészt gyakorló pedagógus volt részese annak a közös gondolkodásnak, amit *Barlai Róbertnéval*, a Bárczi Géza Utcai Általános Iskola igazgatójával kezdeményeztünk a toleráns iskoláról.

A csoportban résztvevők zöme gyakorlatias érdeklődéstől vezettetve vállalkozott az együttgondolkodásra, s egyetértett abban, hogy az iskolának, mint a környezet igényei iránt fogékony és türelmes intézménynek, s az iskolának, mint a benne tanuló és dolgozó felnőttek és fiatalok személyes szükségleteivel számoló szervezetnek, evidensen törekednie kell a tolerancia szellemének kialakítására. Ám az elvi közös többszörös számos gyakorlatias kérdésben konkrét vitákhoz, konfliktusokhoz vezetett. Mert:

– lehet-e toleráns az iskola egy egyre intoleránsabb világban?

– lehet-e toleráns az egyes (hátrányos helyzetű, illetve hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó, s emiatt hátrányos helyzetű) iskola, ha más iskolák intoleranciája és szélsőséges „elitizmusa" okozza és magyarázza hátrányos kezelését?

– lehet-e toleráns a környezettel ugyanaz az iskola, ha növendékei a környezet intoleranciája miatt váltak hátrányos helyzetűvé?

– lehet-e mármost általában a szervezőelv a pedagógiában a tolerancia, meghatározhatja-e egy iskola szellemét, stílusát, az ott dolgozók érintkezési kultúráját a tolerancia, mint szervezőelv, vagy ennek az alapértéknek más alapvető értékekkel harmonizálva van értelmezési kerete, vonzó igérete?

A felsorolt kérdésekből talán nyilvánvaló, hogy csoportunk tagjai óvatos bizalommal közelítettek a tolerancia alapértékként való „beemeléséhez" az iskola világába, s minden lehetséges módon kifejezték igényüket a türelem szélesebb körű elterjedésére. Ugyanakkor nyitottak voltak minden olyan eljárás, módszer, tapasztalat vagy gondolati konstrukció megismerésére és megvitatására, melytől e „szétterjedés" várható. A csoport összetételére meghatározó volt, hogy három speciális szakiskola is képviseltette magát: a csoport más tagjai közül sokan most hallottak először e kényszer szülte intézmény egészen speciális problémáiról. A beszámolók alapján egyöntetű véleményként rögzíthetjük, hogy a speciális szakiskolák súlyos gondjai speciális, koncentrált és sok esetben nempedagógiai kompetenciákat és kezelési módokat igényelnek. Nyilvánvaló volt az is, hogy a kényszer megszüntével (vagyis azzal a egyidejűleg, amikor az alacsonyabb létszámú évjáratok középfokra lépése szükségtelenné teszi a speciális szakiskolákat mint önálló intézményeket) a ma ott tapasztalható problémák a szakmunkásképzésben és a középfok alacsonyabb presztízsű intézményeiben jelentkeznek. Ezért a speciális szakiskolák mai tapasztalatai rövidesen nélkülözhetetlenek lesznek a középfokon tanító kollégák számára, az ott kifejlesztett együttműködés a szociálpedagógusokkal, szociális munkásokkal, jogászokkal, pszichológusokkal, logopédusokkal, fejlesztő pedagógusokkal és más specialistákkal (a listán 10-12 tétel volt a hiányzó kompetenciák felsorolása) mintaértékű lehet. Egy bizonyos: ezekben az intézményekben a legnehezebb a valóban toleráns (minden érintett irányában toleráns) bánásmód kialakítása, ugyanakkor itt van rá a legnagyobb szükség. Keserű tapasztalata a csoportnak – s ebben is egyetértés mutatkozott –, hogy a kontraszelekció természetesen nem csak a tanulók, hanem a tanárok esetében is könyörtelenül érvényesül: a legjobbak mindig méltatlannak érzik a halmozódó problémákkal való szembenézést.

Van-e segítség, s ha igen, honnan várható?

A tolerancia magatartásmód, stílus, érintkezési forma és szervezeti struktúra együttese. Ha pedig ez így van, az iskolai szervezetfejlesztés eredményeit gyümölcsözően hasznosíthatjuk a kívánatos türelem kialakítása érdekében. Mindenekelőtt toleráns iskolavezetésre van szükség, amely a testület lassabban mozduló vagy elkényelmesedett tagjaival szemben is érvényre juttatja a toleranciát. Támogatja viszont azokat, akik aktivitást mutatnaÚj ismeretek, készségek megszerzésében, sőt azok hasznosításában is. A vezetői szerepfelfogás egyik lehetséges értelmezése éppen az lehet, amelyik szerint az iskolavezetés fontos feladata az iskolafejlesztés és a „stábfejlesztés" minden eszközzel (pályázatokkal, képzési programokhoz való csatlakozással stb.) történő támogatása. Ennek több éves tapasztalatokra épített bemutatását kapta a csoport Barlai Róbertnétől. Az ő vezetői szerepértelmezése szerint a tantestületben dolgozó pedagógusoknak joga van ragaszkodni konzervatív értékeikhez, azonban az iskolai szervezeti struktúra nyújtson védelmet az eltérő értékrendszerek ütközéséből adódó konfliktusok ellen.

Az azonos értékrend alapján szerveződő csoportok viszonylagos szervezeti önállósága egyúttal azt is lehetővé teszi, hogy a különféle értékrendszerek alapján szerveződő „kiscsoportok" ne szervezeti súlyuknál fogva, hanem pedagógiai eredményeik alapján vivják ki megbecsülésüket. Barlai Róbertné azt sem tartja lehetetlennek, hogy e különbségek az iskolai klientúra, szülők, diákok számára is hozzáférhetők, megközelíthetők, választhatók legyenek: támpontként az iskolán belüli választás megkönnyítéséhez. E szervezeti felépítés természetesen többéves, speciális szervezetfejlesztő eljárások során külső szakértők közreműködésével kifejlesztett tudatos tervezőmunka eredménye, bizonyos azonban, hogy némi garanciát jelent a tolerancia „evilágivá", jámbor óhajból a szervezeti struktúra egyik jellemzőjévé válására. E megközelítésből kitűnik az is, hogy a csoportban résztvevők nem valamiféle struk-

túrális reformlökéstől, hanem a személyiség szintjén lezajló – talán lassú – átalakulástól remélik inkább a szekció címében megfogalmazott, zömmel célként definiált állapot elérését. Egyetértés mutatkozott abban is, hogy a „szemérmes szervezetként" aposztrofált iskola külső segítségre, fejlesztő beavatkozásra, valamint saját „szervezeti emlékezete" folyamatos elemzésére egyaránt rászorul, ha – kevéssel is – elmozdulna egy humanizáltabb és a toleranciát saját emberi viszonyainak rendezetté tételével tanító intézmény irányába.

PŐCZE GÁBOR

A konferencia ajánlásai

A mai magyar társadalomban az ifjúság jelentős része szociálisan vagy egyéb szempontból hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetbe kerül.

A gyermek- és fiatalkorúakkal kapcsolatos szociális problémák megoldásában érintett szakemberek – családgondozók, iskolai szociális munkások, egyetemi és főiskolai oktatók, pedagógusok, nevelési tanácsadók munkatársai, önkormányzatok tisztségviselői, társadalmi szervezetek képviselői, orvosok, jogászok, hivatásos pártfogók stb. – találtak egymásra a Művelődési és Közoktatási Minisztérium valamint a Népjóléti Minisztérium által közösen szervezett konferencián.

A konferencia célja az volt, hogy áttekintse: milyen szociális szakemberekre van szükség, hogyan kell továbbfejleszteni a pedagógusok alap- és továbbképzését. Emellett világossá vált az is, hogy a problémák megoldásában a társadalmi érzékenység fokozására, összehangolt törvénykezésre és a meglévők módosítására is szükség van. Mindezeken túl fontos a kialakuló és fejlődő szociális szakmák mind szélesebb körű megismertetése, a társszakmákkal és társterületekkel való együttműködés elmélyítése, az iskolán/gyermekintézményen belül és az intézmény falain kívüli lehetséges segítők összehangolt tevékenysége.

Ennek az érdekében a konferencia 370 résztvevője a következő ajánlásokat fogalmazta meg:

A kormánynak és a minisztérium(ok)nak

a.) A törvénykezés szakterületeinek

1. Szükséges, hogy az érvényben lévő és a készülő törvényeket az illetékes minisztériumok hangolják össze (pl. szociális törvény, ENSZ Egyezmény a gyermek jogairól, gyermekjóléti törvény, bűntető jogszabályok).

2. A szakmai műhelyek és érdekképviseleti szervek bevonása a törvényelőkészítés folyamatába elengedhetetlen.

3. Az első szakma megszerzéséhez szükséges tanulmányok ingyenességét, a szakmaszerzéshez vezető alternatív lehetőségeket korhatártól függetlenül kell biztosítani.

4. Szociális ösztöndíjrendszer bevezetésére van szükség a középfokú képzésben is.

5. Törvény garantáljon egyenlő esélyt annak érdekében, hogy a fogyatékossággal és krónikus betegséggel élő gyermekek egészséges társaikkal együtt vehessék igénybe a különféle közintézményeket, így a bölcsődéket, óvodákat, iskolákat stb. és a különböző szolgáltatásokat.

6. Az érvényben lévő közalkalmazotti törvény és a készülő közoktatási és felsőoktatási törvény tartalmazzon garanciát a tanszabadság és a tanítási szabadság érvényesülésére, azaz legyen a tanítási szabadság törvény által is biztosított jog.

7. A kormány és a minisztériumok tekintsék át a „Társadalmi beilleszkadési zavarok" kutatási program egykori aján lásait abból a szempontból, hogy azokból eddig mi nem valósult meg, illetőleg melyek megvalósulása enyhítené a szociális feszültségeket.

8. Biztosítson a kormány pénzeszközöket egy új „Társadalmi beilleszkedési zavarok" kutatási programhoz.

9. Meg kell fogalmazni az egyes szaktevékenységek ellátásához szükséges szakmai feltételeket. (Minősítési, képzési stb. feltételek.)

10. A fiatal korosztályok devianciájának megelőzésében és kezelésében az állami kontroll „puhább eszközeit" (gyermekvédelmi, pedagógiai, gyógyító) célszerű előnyben részesíteni. A készülő törvények (pl. gyermekjóléti törvény, bűntető jogszabályok) szabályozzák az említett eszközök alkalmazása során a szociális szakemberek segítségének igénybe vételét, és garantálják a kliens és a szociális szakemberek jogait.

11. A fiatalkorú bűnelkövetőkkel szemben alkalmazott szankciók területén érvényesülnie kell az „Egyezmény a gyermek jogairól" azon rendelkezésének, amely megállapítja, hogy a fiatalkorúak ügyeiben a szabadságelvonással járó szankció csak „ultima ratio" lehet. Domináns szerepük a szabadság elvonással nem járó, úgynevezett alternatív büntetéseknek legyen. A pártfogó szociális munkások már az eljárás kezdetétől fogva vegyenek részt a döntéselőkészítési folyamatban.

12. A rendőri felügyelet végrehajtásának ellenőrzése nem tartozhat a pártfogó szociális munkás hatáskörébe, ezért javasoljuk, hogy a rendőrségről szóló törvény tervezetéből töröljék az erre vonatkozó rendelkezést.

13. Javasoljuk, hogy a jelenlegi bírósági szervezeti kereteken belül épüljön ki a családi bíróságok rendszere, melynek feladata a problémás családi élethelyzetek jogi természetű megoldása lenne (ítélkezés fiatalkorúak vagy bűncselekményt elkövető gyermekek ügyeiben; válási, gyermekelhelyezési, tartási perekben; döntés a gyermek családból történő kiemelése kérdésében stb.).

b.) A képzés és továbbképzés szakterületeinek

14. Valamennyi humán szakmai alapképzésben és továbbképzésben szükséges a szociális ismeretek tanítása, a készségek fejlesztése. (Különös tekintettel a fiatalkorúakkal foglalkozó rendőrökre, ügyészekre, bírákra, orvosokra, nevelőkre stb.)

15. Olyan támogatási rendszer kialakítása szükséges, amely elősegíti, hogy a cigány fiatalok közül minél többen szerezhessenek diplomát a pedagógia, illetőleg a szociális szakmák területén.

16. A szociális szakmák, így a szociálpedagógia el- és megismertetéséhez, a társadalmi környezetbe való szerves illeszkedésükhöz szükséges a szakmák közötti kompetencia határok tisztázása és pontos ismerete. Ennek az érdekében újabb, a gyermek- és fiatalkorúak körében végzett szociális tevékenységgel foglalkozó nemzetközi konferencia megszervezését javasoljuk.

17. Szükség van olyan pályázati alap megteremtésére, amely az intézmények által meghatározott szükségletek szerinti továbbképzések (képzőké, pedagógusoké) megvalósulását szolgálja.

b/a.) *Szociális képzés*

18. Közös sajátosságaik miatt, a szociális szakmák (szociál politikus, szociális munkás, szak-szociális munkás, szo ciálpedagógus képzési feltételei egy önálló bizottságban fogalmazódjanak meg, és ezáltal váljon lehetővé a segítő szakmák kölcsönös „átjárhatósága".

19. Szakok megalapításán és indításán túl szükség van az anyagi, személyi, tárgyi feltételek biztosítására, mely a szakok indításához szükséges felkészülést is magában fog lalja, illetve figyelembe veszi e szakok gyakorlatköz-pontú és emiatt kiemelten költségigényes voltát. Javasoljuk, hogy a képzési normatívák meghatározásakor e szakok önálló kategóriát alkossanak.

20. Szükséges a szociális képzések indíthatóságáról, a folyó képzések szakmaisága színvonaláról véleményt formáló úgynevezett „akkreditációs bizottságok" mielőbbi létrehozása, amelyek a munkavállalók, a munkáltatók és az oktatók delegált képviselőiből álljanak.

21. A szociális szakmák, így a szociálpedagógia professzionalizálódási folyamatában fontosnak tartjuk az oktatás anyagi és szakmai feltételeinek biztosítását, illetve veszélyesnek tartjuk a feltételek nélkül indított képzéseket. A szociális szakmák együttműködéséből következ-zően alapvetően fontos a különböző szociális képzéseket folytató intézmények és műhelyek közötti együttműködés az Iskolaszövetségen belül és azon túl.

22. Ki kell dolgozni a továbbképzési követelményrendszert és meg kell teremteni az ehhez kapcsolódó anyagi hátteret.

23. Az illetékes tárcák teremtsenek anyagi és szakmai felté teleket arra, hogy a segítő szakmákban dolgozókat: – rendszeres, a szociális munkások által választható szakfelügyelet segítse (szupervizió), és kezdeményezzék, hogy – a Munka Törvénykönyve által meghatározott évi rendes szabadságon kívül bizonyos időtartam után elfásulásuk megakadályozása érdekében további szakmai, emberi fel töltődést biztosító időszak álljon rendelkezésükre.

24. A szociális szakembereknek figyelmet kell fordítaniuk a speciális szakiskolák problémáira. Közös konferenciát, országos találkozót kell szervezni az ilyen iskolák pedagógusai és a munkájukat segíteni tudó szakemberek számára.

b/b.) *Pedagógusképzés*

25. A társadalomról közvetített tudás és a társadalmi prob lémák iránti érzékenyítés legyen az általános pedagógus képzés tananyagának szerves része.

26. A pedagógusképzésben is kapjon szerepet a problémahelyze tek felismerése és kezelése. Ehhez szükséges a képzésben a probléma értelmezéséhez elengedhetetlen alapismeretek nyújtása, a gyermekek és családjaik megismerését elősegítő szociológiai, pszichológiai, pedagógiai technikák megtanítása, az esetleges megoldáshoz szükséges kompeten ciák meghatározása.

27. Szerepeljenek az általános pedagógusképzés kötelezően választható tantárgyai között a kisebbségi csoportokra vonatkozó ismeretek. A Művelődési és Közoktatási Minisz térium biztosítsa ennek valamennyi szükséges feltételét.

28. Biztosítani kell a tanárképzésben más kultúrák és szub kultúrák mélyebb megismerését.

29. Ki kell dolgozni a cigány nyelvi és cigány kultúra szakos tanárok képzése beindításának feltételeit.

Az oktatási, nevelési és szociális ellátó intézményeknek

a.) A fenntartóknak

30. Új, segítő szolgáltatás bevezetése előtt a helyi önkormányzatnak mérlegelnie kell, hogy az miként illeszkedik jelenlegi jóléti rendszeréhez. E mérlegelés az ellátó rendszer szakszerű és sokoldalú elemző értékelését igényli.

31. A szociális szolgáltatásokat igénybe vevők kiszolgáltatottá válásának elkerülése érdekében elvárjuk a központi kormányzattól és a helyi önkormányzatoktól, hogy világosan és egyértelműen fogalmazzák meg a központi és a helyi szociális ellátó rendszerek által nyújtott szolgáltatások jogi garanciáit.

32. Az állam és az önkormányzatok is finanszírozzák az állam polgári önkéntes (nonprofit) szervezetek tevékenységét.

b.) Az iskoláknak, gyermekintézményeknek

33. Kívánatosnak tartjuk az iskolai szociális munkás és/vagy szociálpedagógus végzettségű szakemberek alkalmazását, mivel ők kompetensek a társadalom gyermekeket érintő mai problémáinak megelőzésében és kezelésében.

34. Szükség van a gyermekintézmények, nevelési tanácsadók és a területi szociális ellátó rendszerek szorosabb együtt működésére, tevékenységeik koordinálására.

35. A gyermek jogairól szóló Egyezményben szereplő gyermeki jogokat az alaptörvényeken túl, a gyermekek mindennapi életét közvetlenül befolyásoló szabályzatokban is érvényre kell juttatni (pl. az intézményi szervezeti és működési szabályzatokban).

36. Az iskolai nevelés központi értékként kezelje a szolidaritást és ez legyen minden szociális munka alapja. Az iskolák készítsék fel a diákokat arra, hogy később általános magatartási normának fogadják el valamilyen nekik megfelelő önkéntes munka vállalását.

37. Szükségesnek látjuk az iskolák társadalmasítását, a lakó helyi társadalmi környezetbe való szerves illesztését, melyben nagy segítséget jelent az önkéntesek (személyek, szervezetek, szülők) résztvétele is. Ezért javasoljuk, hogy nyissák ki az iskolákat, a gyermekjóléti intézményeket! A településen elérhető önkéntesek vegyenek részt az intézmény munkájában, s az intézmény pedagógusai, szülői, diákjai működjenek közre önkéntesként a település szociális problémáinak oldásában.

38. Az iskolában közreműködő önkénteseket széles körből kell meríteni, s ennek érdekében szoros kapcsolatot kell kiépíteni a település minden hatékonyan működő szervezetével, a különböző felekezetek gyülekezeteivel, közösségeivel, ifjúsági mozgalmi csoportokkal, önsegítő, karitatív és művelődési egyesületekkel stb.

39. Az iskolához, gyermekjóléti intézményhez kapcsolódó külső és belső önkéntesek munkáját az iskolai szociális munkás és/vagy szociálpedagógus koordinálhatja. Ez esetben első sorban tehát nem egyéni esetekkel foglalkozik.

Egyéb

40. Igény jelentkezett a pedagógia társszakmái szaknévsorának összeállítása és megjelentetése iránt.

41. Igényeljük a nemzetközi gyakorlat, a külföldi alapirodalom magyar nyelvű megismerését, szakmai kiadványokat, a segítő szakmák számára közöÚjság indítását.

A konferencia 370 résztvevője

Disputa Gion Nándor A postás, aki egy ujjal tudott fütyülni című novellájáról

Nobel Iván

Gion Nándor írja egyik novelláskötete bevezetéseként: "Burai J. és társai ezelőtt évekkel jelentek meg egy novellában. Egy híd alatt ültek, lábukat a vízbe lógatták és főleg a pézsmapatkányok pusztulásán sajnálkoztak. Később megjelentek még egy novellában, majd két ifjúsági regényt írtam róluk, A kárókatonák még nem jöttek vissza és a Sortűz egy fekete bivalyért címűt. Ezeknek a folytatása Az angyali vigasság. Igaz, Burai J. és társai most már nem ülnek a híd alatt és nem lógatják lábukat a vízbe. Túlságosan hideg van ehhez, meg aztán a folyóvizek is szennyezettebbek lettek azóta. Így hát ez a könyv elsősorban felnőtteknek és felnőttekről szól."

Az a novella, amelyet az író említ, az Olyan, mintha nyár volna című kötetben jelent meg 1974-ben, több mint tíz évvel Az angyali vigasság előtt, és a Patkányok a napon címet viseli. Abban az elbeszélésfüzérben olvasható A postás, aki egy ujjal tudott fütyülni. Szereplői azonosak a többi novelláéval, a helyszín is változatlan, az írói szándék pedig nyilvánvaló: felidézni azt a világot, amikor még szennyezetlenek voltak a vizek.

Novella

A postás, aki egy ujjal tudott fütyülni

— Az a hülye postás már megint állva alszik a kerítés mellett — mondta egy napon gonoszul vigyorogva a kis Burai J. — Most alágyújthatnánk egy csomó szalmával.

Én éppen a hernyókat szedegettem le a ház faláról — rengeteg hernyó volt abban az évben, nemcsak az eperfákat, a gyümölcsfákat is letarolták, és az ősz beállтával csoportosan másztak a házak falán, hogy télire elrejtőzzenek és begubózzanak valahol a padlásokon —, de most mindjárt otthagytam őket, és azt mondtam:

— Gyerünk, szerezzünk szalmát és gyufát.

Régóta vártam már erre, hónapokig terveztük Burai J.-vel, hogy egyszer alágyújtunk a postásnak. Nem szerettük a postást, az utcában tulajdonképpen senki sem szerette. Amikor még dolgozott, nem volt vele semmi baj, olyan volt, mint minden más ember, alig vettük észre; reggel elment széthordani a leveleket, délután hazajött, és a kertben dolgozott, vagy bent a házában, néha leállt beszélgetni az utcabeliekkel, szóval pontosan úgy viselkedett, mint akárki más. Azután változott meg, hogy nyugdíjazták. Inni kezdett, talán mert unatkozott, reggelenként eljárt a kocsmába, dél körül jött haza tökrészegen, az arca kivörösödött, rosszkedvűen dünnyögött, bement az udvarába, rákönyökölt az alacsony deszkakerítésre, fejét kilógatta az utcára, egy ideig dühösen meredt maga elé, aztán úgy állva elaludt. A délutánokat rendszeresen átaludta a kerítésre támaszkodva. Esténként néha-néha elment a sarokra beszélgetni az emberekkel, de ott is csakhamar elaludt, a hátát valamelyik eperfának vetette, és állva aludt, az emberek meg ilyenkor kellemetlenül érezték magukat. Azt mondták, hogy a postásnak a sok italtól tönkrement a mája, a gyomra és a szíve, bár lehet, hogy már régebben is beteg volt, mindenesetre éjszaka nem mert ágyba feküdni, a rossz szíve miatt megfulladhatott volna, az asztal mellett ülve, az asztalra borulva bóbiskolta át az éjszakákat. Állítólag ezért volt mindig annyira álmos, hogy állva is tudott aludni napközben. Nagyon csúnya volt, ha így elaludt, különösen délutánonként, amikor a fejét részegen kilógatta az utcára, és hangosan szuszogva, fulladozva kapkodott levegő után. Tényleg csúnya volt, és mi ezért határoztuk el Burai J.-vel, hogy egyszer alágyújtunk, hátha akkor nem fog többet utcára lógó fejjel aludni.

Burai J. szerzett szalmát és gyufát, izgatottan dörzsölte össze a kezeit, és azt mondta:

— Jót fogunk röhögni. A postás úgy fog táncolni, mintha megveszett volna.

— Ha elkap bennünket, összetöri a csontjainkat — mondtam.

— Nem kap el bennünket — nyugtatott meg Burai J.—, olyan részeg, hogy alig tud lépni.

Vigyorogva mentünk a postás háza elé, ott szétnéztünk, az utcán rajtunk kívül nem volt senki, a postás lógó fejjel, nyugodtan aludt, régi, piszkos levélhordó-sapkája egészen a szemére csúszott. Óvatosan mentünk oda hozzá, leguggoltunk és a deszkakerítés résein bedugtuk a szalmát a lábaihoz. Vörös arca a fejünk felett lógott, a postás néha horkantott, de nem ébredt fel. A kis Burai J. ekkor meggyújtotta a szalmát.

Hátraugrottunk, de nem futottunk el, vártuk, hogy mit fog csinálni a postás. Nehezen ébredt, a szalma már magas lánggal égett a lábai körül, amikor végre felemelte a fejét, hátralépett, és értetlenül bámult a tűzre. Nem táncolt, mint aki megveszett, pedig mi azt vártuk. Csak állt ott bambán, a tűz már majdnem belekapott a rozoga deszkakerítésbe is, segélykérően nézett körül, és most észrevett bennünket. Egyből rájött, hogy mi gyújtottuk a tüzet, ezt mindjárt láttam, amikor dühösen összeszűkültek a szemei. El akartam futni, de a kis Burai J. megragadta a karomat, bizonyára arra várt, hogy a postás mondjon valamit, amin röhögni lehet. A postás ekkor eltaposta a tüzet, ismét ránk nézett, és mint egy szégyenlős, piros arcú gyerek, kicsit zavartan azt mondta:

— Tudok egy ujjal fütyülni.

Csodálkozva néztünk egymásra Burai J.-vel, ezen még röhögni sem lehetett.

— Mi meg két ujjal tudunk fütyülni - mondta Burai J., és megpróbált vigyorogni.

— Két ujjal mindenki tud — mondta a postás.— De én egy ujjal tudok fütyülni.

— Nem hiszem — mondta Burai J.

A postás ekkor szájába dugta a mutatóujját és éleset füttyentett.

Leforrázva oldalogtunk el onnan, visszamentünk a házunk elé, és megpróbáltunk mi is egy ujjal fütyülni. Nem sikerült, és én már fél óra múlva tudtam, hogy nekem soha nem is fog sikerülni. Így hát megint elkezdtem szedni a ház faláról a hernyókat, földre dobtam és agyontapostam őket, Burai J. azonban továbbra is a mutatóujját rágta.

— Félreismertük eddig ezt a postást — mondta később. — Szerintem ő volt a legjobb postás az egész világon.

— Akkor nem nyugdíjazták volna — mondtam.

— Láttál te már valakit, aki egy ujjal tud fütyülni? — kérdezte ellenségesen Burai J..

— Nem láttam.

— Hát akkor ne beszélj — mondta. — Szerintem ő az egyetlen ember a világon, aki egy ujjal tud fütyülni. De én is meg fogok tanulni, ha beledöglök is. És ezentúl rendesen fogunk vele viselkedni.

Tényleg rendesen viselkedtünk a továbbiakban. Mindennap legalább egyszer elmentünk a postáshoz, és Burai J. megkérte, hogy fütyüljön. A postás mosolygott, és készségesen fütyült, Burai J. pedig utánozni próbálta, de még mindig nem sikerült neki egy ujjal fütyülni.

— Megtanulom, ha beledöglök is — mondogatta dühösen.

Aztán egy éjszaka megfagyott a föld, és leesett az első hó. A kis Burai J. reggel kétségbeesetten rohant hozzám.

— Tennünk kell valamit — mondta. — A postás meg fog fagyni.

Ismét leissza magát, elalszik a kerítés mellett, és meg fog fagyni.

— Mit tegyünk? — kérdeztem. — Én ilyen hidegben nem szaladgálok folyton, hogy felébresszem.

— Tennünk kell valamit — hajtogatta kétségbeesetten Burai J.

— Nem szabad hagyni, hogy elaludjon.

— Az emberek között a sarkon is mindig elalszik — mondtam.

Burai J. ekkor hazafutott, hozott egy darab szalonnát és zsineget. Elmentünk a postás házához, és Burai J. az egyik eperfára felkötözte a szalonnát. Félóra múlva apró, színes madarak gyülekeztek az eperfa körül; csízek, cinkék, és a megfagyott szalonnadarabot csipkedték. Később egy vörösbegy is odaszállt.

A postás dél körül jött haza tökrészegen. Ezúttal is megállt a kerítés mellett, de nem aludt el, kimeresztett szemekkel bámulta a madarakat. Egész délután nézte őket, néha a szájába dugta a mutatóujját és halkan füttyentett a madaraknak. Azok néhányszor ri-

adtan szétrebbentek, de csakhamar megszokták a füttyögést, és nyugodtan csipkedték a szalonnadarabot. A postás attól kezdve nem aludt délutánonként, fütyörészett a madaraknak, szinte beszélgetett velük. A kis Burai J. meg továbbra is eljárt oda mindennap, mert ő komolyan elhatározta, hogy megtanul egy ujjal fütyülni, ha beledöglik is.

Erdélyi Erzsébet

A novella nem a magyar elbeszélés-irodalomra gyakran jellemző és hagyományosabb anekdotikus szerkesztésmódot követi, nem a csattanóra kihegyezett történetbonyolítást alkalmazza, hanem inkább csak felvillant néhány figurát, ezeknek kiragadja egy-két jellegzetes vonását, és e köré a jellemvonás, tulajdonság, sajátosság köré szervezi a laza cselekményt. Hősei egyszerű emberek, de nem mindennapiak. Mint amilyen az elbeszélés postása is.

NI

Talán azért is hiányzik a csattanó, mert a szereplők a novellafüzér újabb történeteiben újra feltűnnek, váratlan és különleges helyzetekben ismét elénk lépnek, hiszen mindegyik novella egy-egy mozaikja a gyermekkornak, s összességük adja azt a jellegzetes világot, amit az író látott, tapasztalt, átélt. Ezt az elbeszélő egyes szám első személye is bizonyítja.

EE

Ez a világ földrajzilag meglehetősen körülhatárolt. A bácskai Szenttamáson játszódnak a történetek, az író szülőhelyén és környékén. És bár területre nem túlságosan tágas ez a világ, de az alakok sokszínűsége, emberi vonásainak gazdagsága, a szituációk ötletessége folytán érdekes, sőt, a mindennaposság ellenére mégis különleges. A rendőrök, halászok, postások, kocsmárosok tulajdonképpen egy falu hétköznapi emberei, de valamennyiükben rejtőzik valami titokzatosság, ami egyedivé, sőt emlékezetessé tudja tenni alakjukat.

NI

A köznapiságban az egyediség. Ez az írói ábrázolásmód egyik fontos szempontja és értéke is egyben. Lehet, hogy ezek az alakok nem is olyan különösek, nem is olyan titokzatosak, de az író mindenesetre így emlékszik rájuk, így látja őket.

EE

Emlékezetes helyzeteket teremt, olyan szituációkat, amelyekből ki tudja bontani a novella egész cselekményét. Ilyen például az, hogy a kerítésre támaszkodva, részegen, az utcára kilógó fejjel alszik a postás minden délután.

NI

Más novellákból is lehet példákat hozni: Velezné például hetenként kétszer-háromszor a kútba ugrik (Okos, fekete varjak), vagy Fodó tanár úr minden este berúg, és reggel végigpofozza az osztályt (Gazdagon álmodni), egy másik novellában Fodó Tanár Úr kóbor, fehér kuvasz, egy estén betéved a faluba, és ott éli szomorú, különös és rövid kutyaéletét (Fodó Tanár Úr).

EE

Valóban, az író a legjelentéktelenebbnek tűnő epizódból is érdekes történeteket tud kibontani az igazi, vérbeli epikusokra jellemző mesélőkedvvel. A postás, aki egy ujjal tudott fütyülni című novellában a főszereplő megtréfálása (bosszantása) áll a mese középpontjában, és ebből a gyerekcsínyből bomlik ki a hétköznapian egyszerű történet, amely azonban rétegezettségénél fogva több lesz egyszerű tréfánál, a tömör elbeszélés el tudja juttatni a humánum megmutatásáig, a társtalanság, a magány érzékeltetéséig és feloldásáig.

És mindezt a szűkszavúság eszköztelenségével, a novella három oldalnyi terjedelmével.

NI

A tömörség azonban itt nem stílusbeli szegényesség: számos írói eszköz emeli az elbeszélést a szépprózai művek élvonalába. Ilyen például a szöveg halvány humora, főként a párbeszédekben. A szereplők kérdései, válaszai az ismétlések révén lesznek humorosak, ilyen a novella zárómondata is, amelyik a cselekmény könnyedebb vonalát hangsúlyozza. Azt a vonalat, ami a novella egyik rétege, mondjuk az „ifjúsági" vonulata: a gyerekcsíny. Ez is egy humoros, szinte groteszk helyzetből indul ki: a főszereplők az

utcára kilógó, kerítésen átbukó fejű postás alá gyújtanak, hogy röhögjenek, amikor az majd táncol, mint aki megveszett.

EE

A tréfa azonban nem, illetve máshogyan sikerül, mint ahogy kiagyalói eltervezték. Itt lép be — szinte észrevétlenül, mert az író semmilyen nyelvi eszközzel nem utal rá — a másik réteg, az elbeszélés humánusabb vonala; a postás reagálása. Szinte gyermeki módon veszi tudomásul a történteket: „A postás ekkor eltaposta a tüzet, ismét ránk nézett, és mint egy szégyenlős, piros arcú gyerek, kicsit zavartan azt mondta:

— Tudok egy ujjal fütyülni."

Alátámasztási pontja ez a novellának, hiszen itt változik meg a postás viselkedése. Szinte öntudatossá lesz, mert most megmutathatott egy olyan — igaz, kissé földközeli — képességet, amivel csak ő büszkélkedhet: egy ujjal is tud fütyülni.

NI

Lehet, hogy ez a jelenet a novella előrehozott csattanója, hiszen a cselekmény következménye a hirtelen bekövetkezett változás, a meglepő reagálás, a nem várt viselkedés; és mindez bőven elég egy elbeszélés lezárásához. A cselekmény többi része már ebből a jelenetből ered.

EE

De ebben a történetben nemcsak a postás változik — így hát tulajdonképpen tovább építkezik a novella —, hanem a csíny kitervelői is jelentős és fontos változáson esnek át: észreveszik a postás értékeit. Gonoszságuk megértésbe, segítőkészségbe, részvétbe vált át („Félreismertük eddig ezt a postást — mondta később. — Szerintem ő volt a legjobb postás a világon.") Érdekes mindkét fél reagálása, mert a postás, a felnőtt gyerekesen éli át ezt a jelenetet, a gyermekszereplők viszont felnőttmódra veszik tudomásul a változást, s mintha felelősségérzetük is megnőne.

NI

Egy pszichologikusabb megközelítés is lehetséges azonban. A gyerekek elutasítják a postást, akinek egyszerűsége, naívsága inkább a teljes lelki és fizikai lesüllyedés, leépülés állapota. Szinte undorodnak a felnőtt visszataszító külsejétől és lelki elszegényedésétől, de amikor gyerekként kezd viselkedni — ez az ő szellemi színvonala —, akkor elfogadják szinte kortársuknak, és gyermekszinten kezelik, gondoskodásuk sem valami önzetlen, jótékony szándék, hanem egyszerűen gyermeki önzés; járnak hozzá, mert Burai J. meg akar tanulni egy ujjal fütyülni. A postás pedig azért kezd hirtelen gyermekként viselkedni, mert ösztönszerűen felismeri, hogy társakra csak ezekben a gyerekekben találhat, hiszen a felnőttek között az utcán mindannyiszor elalszik. Azok nem fogadják el felnőttként, a gyerekek elfogadják gyerekként, tehát így már nem is alszik délutánonként. Az nem derül ki, hogy az ivásról vajon leszokott-e.

EE

Ez a kérdés valóban nyitva marad. A novella többféle értelmezését az teszi lehetővé, hogy az író csupán közöl, elmondja az eseményeket a legkisebb állásfoglalás nélkül. Ezt az olvasóra bízza, talán ezért érezzük lezáratlannak a történetet. A szereplők változása - akár az irodalomesztétikai, akár a pszichológiai megközelítést követjük —, nem lezárt folyamat. Nyitva marad, akárcsak a történet. Ennek a hétköznapi történetnek talán nincs is katarzisa, nem akarja az olvasót megváltoztatni. Elég, ha az bizonyos szituációkban magára ismer. És talán azt is figyelembe kell venni, hogy az írás egy novellafüzér egyik darabja, tehát a lezáratlanság nem jelent egyben befejezetlenséget, hiszen a szereplők más novellákban tovább élik hétköznapi életüket, újabb és még furcsább helyzetekbe kerülnek. De az összegzés — tanulságkeresés? — ott is az olvasó dolga lesz.

NI

A szereplőknek és a történetnek ezt a hétköznapiságát az írás nyelve is érzékelteti. A párbeszédek kötése szinte csak a „mondta" igével történik, alig-alig használ más szót az író. A szereplők belső világáról sem kap tudósítást az olvasó, nincsenek meditációk, csak a minden irodalmiságot nélkülöző párbeszédekből tudunk meg valamit a szereplőkkel történt változásokból. Így cselekedeteik nem részletesen motivált akciók, hanem csupán dokumentatív események.

EE

Ez talán szándékos alkotói program: a beszűkült, szürke, hétköznapi világot ezzel a takarékosan közlő nyelvvel tudja a legjobban érzékeltetni. Alig találni a szövegben jelzőt,

s főként olyant, amely költői régiókba emelné az elbeszélést. A gyakori szó- és mondatismétlések összemossák a határt lényeges és lényegtelen között.

NI

Van azonban a novellában néhány olyan művészi eszköz, amely az írót az elbeszélés mesterévé avatja. Például a szereplők megváltozását egy-egy szó érzékelteti ellentétességével. Már az első mondat is példázza ezt.

„— Az a hülye postás már megint állva alszik a kerítés mellett —". Itt tehát az egész eseménysort elindító szituációt ismerjük meg, a folytatása pedig; „mondta egy napon gonoszul vigyorogva a kis Burai J." A „gonoszul" szóra ellentétként hangzik a novella második részében: „— Tennünk kell valamit — hajtogatta kétségbeesetten Burai J." A „kétségbeesetten" kifejezés már egy megváltozott lelkiállapotot, magatartást mutat. És itt, ebben a részben a szituáció is megváltozott: „A postás attól kezdve nem aludt délutánonként, fütyörészett a madaraknak, szinte beszélgetett velük.".

EE

A nyitó- és zárójelenet adja tehát a keretét az elbeszélés egyik üzenetének: az emberi magány feloldható, az emberek megváltoztathatók, az együttérzés gyógyító lehet. A novellasorozat többi darabja is sugallja ezt a gondolatot.

NI

És ugyancsak keretül szolgálhat a két jelenet egy másfajta üzenetnek is: az ifjúkor játékai, olykor görbébb szándékú csínytevései különös törvények szerint mozduló mechanizmusként működnek, a gyermeklélek öntörvényű világának sajátos szabályai szerint. Vagyis a gyerekcsínyek mögött tudattalanabb szándékok is munkálnak.

EE

Mindkét értelmezés indokolhatja az alig felvillanó költőiséget is, ami a zárójelenetben már-már lírai színezettel vonja be az egyszerű, hétköznapi eseményt, a postás és a madarak beszélgetését, amely már szinte Szent Ferenc-i attitűd. Igaz, fel is oldja ezt az író — mintegy visszahozva a novella kissé oldottabb, humorosabb hangjait - a legutolsó mondattal: „A kis Burai J. meg továbbra is eljárt oda mindennap, mert ő komolyan elhatározta, hogy megtanul egy ujjal fütyülni, ha beledöglik is."

NI

Mindezeket az író egy teljesen hétköznapi, említésre szinte alig érdemes cselekménynyel meséli el, hiszen a bácskai falu mindennapjaiban ritkán esik meg valami nagy kaland, nincsenek rendkívüli történések. Ezt az eseménytelenséget érdekessé Gion Nándor epikus talentuma teszi. „Általában ráérzek arra, hogy mi érdekli az embereket, tehát leginkább olyan dolgokról beszélek nekik, amire időnként odafigyelnek..." - írja egy másik novellájában, amelynek címe is szépírói szándékot sugall: Gazdagon álmodni.

ERDÉLYI ERZSÉBET - NOBEL IVÁN

Tiszatáj '92

Vázlat egy leendő repertóriumhoz

A Tiszatáj 1947 óta létezik, első évfolyama tehát a hajdani koalíciós idők utolsó békeévének tekinthető. Mint ezen év esztétikai képmása csak annyiban mond valamit az 1992-iki évfolyammal összehasonlítva, hogy — minden alapos elemzés nélkül láthatóan — az első évfolyam inkább szociológiai jelenség, mint esztétikai.

Ebből az a következtetés adódik, hogy a példaképként emlegetett koalíciós idők (és nevezetes demokratizmusuk) a Tiszatáj tükrében korántsem annyira felhőtlenek, mint felélesztett hírük. Minthogy ez csak a mai, szintén változó, kérdőjelektől terhes idők vonatkozásában mond valamit, nem érdektelen néhány szót vesztegetnünk rá.

A legrégibb és a legújabb teljes évfolyam összehasonlításakor alapvető változást nem észlelünk. Mégis szembeszökő, és az olvasót meglepheti, hogy 1947-ben ez a deklaráltan magyar folyóirat minden területen a szovjet kultúra egyfajta magyar propagandistája. Jeles fordítók tolmácsolásában mutatkozik be az ötvenes évek első felének kötelező irodalmi ismeretanyaga; Majakovszkij mellett az úgynevezett szocialista realista szovjet költők, s hogy a másik véglet is megvilágíttassék: a legkülönfélébb írásmóddal írott névvel

Gyemján Bednij is, akinek magyarországi karrierjét a Rákosi beszél című vers tette kikezdhetetlenné. Ezen alkotások mellett a Szovjetuniót bemutató (propagáló), később „Társadalom" összefoglaló cím alatt fellelhető írások száma növekedett, majd az irodalmat a „Külföldi irodalom" alcím alá sorolták.

Mindez azért érdekes az 1992-es év anyagával összevetve, mert az eltérés hatalmas volta ellenére valójában nincs alapvető változás: a szovjetbarátság helyét a magyar irodalom foglalta el, a szovjet propagálásának helyére pedig Közép-Európa és az európaiság téma került, vagyis: a szovjetnek való udvarlás helyett a magyar értékek felé forduló tisztes belterjesség, a meghódolás helyett pedig a máshonnan is jól ismert Európa-keresés a domináns.

A rendszerezhetőség

Máig egyetlen repertórium készült a Tiszatájról, a negyedszázados anyag szikár feldolgozása, amelynek szenvtelen tárgyszerűsége elfedi, illetve csak a szerzők neveiből következtethetővé teszi a politikum kóros jelenlétét, és ezzel az esztétikai megfontolások (tárgy, téma, szerzők stb.) mozgatóit.

Ennek ellenére az 1972-es kiadvány időtálló Tiszatáj-szerkezetet demonstrál, amely kis eltérésekkel máig érvényes.

A kis eltérés mennyiséget jelent: tematikai és tartalmi egyszerűsödést, mélyülő intenzitást. Ez látványosan tetten érhető az 1947. évi kettős számokban is kitűnő periodikajelleg és a kialakult, majd fennmaradt folyóiratlét viszonyában.

Az 1947 és 1972 közötti események és változások szerkezetileg érintetlenül hagyták a lapot, s úgy tűnik, a tartalmi változások és a már említett átstrukturálódás igazolta a kezdeteket.

A sokféleség, amely valószínűleg megfelelő séma, megmarad, amíg Tiszatáj van, az 1992-es évfolyam számára is megfelelő skatulyarendszer. Azonban, ha táblázatot készítenénk, kitűnne, hogy rengeteg rubrika üresen maradna. Jóllehet ez az összehasonlító elemzés nem célja a jelenlegi Tiszatáj-bemutatásnak, nehezen lett volna mellőzhető annak tudatában, hogy olvasóm nem feltétlenül odaadó elemző olvasója a folyóiratnak. És ott a hiátus is: 1972 óta nincs repertórium.

Felvethető szempontok

Ennyire részletező szerkezetben nyilván nem érdemes egyetlen évfolyamot bemutatni: elsikkadna maga a bemutatás. Hogy mennyire érdemes és lehetséges szerkezetben vizsgálni e lapot, az alábbiakból kitűnik majd, azonban nem mellőzhető a kiadvány életének 47. évében az a tapasztalat, amely szerint a Tiszatájra szilárd, stabil szerzőgárda volt és maradt jellemző.

A szerzői törzsgárda régebben jellegzetes képét adta a folyóiratnak: a szerző nevéről tudni lehetett, miféle műről van szó; ez legalábbis a műfajban nyilvánvaló volt. Ez már nem érvényes. Csak egyetlen példa ennek bemutatására: Zalán Tibort költőként ismerjük, a szeptemberi számban drámát publikált. Hasonló műfajváltás a szerzői törzsgárda más tagjainál is megfigyelhető, s arra mutat, hogy a műfaji sokféleség mellett a szerzők működési területének és munkaintenzitásának kihasználása, kisajátítása is kimutatható. Ez egyúttal azzal is jár, hogy egy-egy évfolyam vizsgálatának ki kell terjednie a szerzők foglalkoztatásának bemutatása mellett a művek rendszerezett, illetve rendszerezhető bemutatására is.

A szerzők ilyenfajta leterhelése-lekötése és több műfajbani foglalkoztatása nemcsak a folyóirat fennmaradásához szükséges gárda röghözkötését jelenti, hanem azt is, hogy maga a folyóirat egyre markánsabban hordja magán állandó szerzőinek értékjegyeit is.

A szerzők

A fentiek miatt csak főbb vonalakbani bemutatásra vállalkozhatunk, hiszen terjedelmi korlátaink adottak, és az alaposabb részletezéshez még az egyes tartalomjegyzékek bemutatása sem visz közelebb, ahhoz végig kell olvasni az évfolyamot az olvasónak is.

A Tiszatáj arculatát a fentiek értelmében meghatározó képet adnak a szerzők és megjelenéseik száma az évfolyamon belül.

Az 1992. évben a Tiszatájnak összesen 186 szerzője volt, közöttük egynek számolva a Híd szerkesztőségét, amelynek Mányoki Endre cikke miatti tiltakozó levelét közölte a folyóirat októberi száma, Tiltakozunk! címmel.

A 186 szerző közül 14 alkotó illusztrációval jelentkezett. Tizennégyük közül négyen Diószegi Balázs, Molnár Dénes, Papp György és Tardi Sándor 2-2 számban való megjelenésével tekinthető a lap rendszeres illusztrátorának.

Írásával 171 szerző (+ a Híd szerkesztősége) szerepelt 1992-ben a Tiszatájban. Az átfutási időre és a szerzők számára való tekintettel a szerzői törzsgárda tagjának azokat tekinthetjük, akik a 12 lapszámból legalább háromban szerepeltek munkájukkal. A nevük melletti szám ezt a mennyiséget mutatja. A Tiszatáj törzsszerzői 1992-ben a következők voltak: Alföldy Jenő (4), Beke György (4), Csűrös Miklós (3), Erdődy Edit (3), Fűzi László (3), Géczi János (3), Imre László (3), Mák Ferenc (3), Mányoki Endre (5), Zsélyi Ferenc (3).

Összesen tehát 10 stabil szerzőre támaszkodhat a Tiszatáj. Ha ehhez hozzávesszük, hogy 37 szerzője jelent meg 1992-ben kétszer, nyilvánvaló, hogy a patináns folyóirat mögött olyan megbízható szerzői gárda áll, amely akár egy tömeges hűtlenné válás esetén is több állandó szerzőt ad, mint amennyit példának okáért a Nyugat valaha is a magáénak mondhatott.

Ez természetesen nem értékítélet vagy összehasonlítás: csupán mennyiségileg értelmezhető tény — de tény.

Amint az a föntiekből nyilvánvaló, a műfajonkénti bontás és annak kimutatása, hogy ki hány művével jelent meg, terjedelmi okok — és praktikus cél — hiánya miatt egy majdani repertórium részének kell majd lennie.

A szerkezet

A folyamatosságok között elsőként az év újdonsága ötlik szemembe. Az 1992. évi 10. számtól kezdődően a folyóirat "Diák-mellékletek" cím alatt hatékony — vagy legalábbis jól használható — tanulmányokkal szolgál, amelyek célja a tanulók segítése. Ezek a megjelenés sorrendjében

Levendel Júlia: Szeressetek szilajon (József Attiláról),

Imre László: Az ismeretlen Arany (Gondolatok a Zách Klára ürügyén),

Tüskés Tibor: Költészet és metafizika (Pilinszky Jánosról).

E dolgozatok vagy kiváló középiskolásoknak, vagy kollokviumra készülő, a felsőoktatásban tanuló hallgatóknak való olvasmányok, amelyekre az irodalomtanárok jelentős hányada is támaszkodhat (ha van erre is ideje). A szerzők egyetlen dologgal nem számoltak: azzal, hogy kiváló dolgozataik tudásréssé alakításához rendszerező elmékre van szükség, mi több, olyan alapvető tudásanyagra, amelyhez ezek illeszkednek. Hogy van-e ilyen, és ha van, elegendő-e, majd a gyakorlat eldönti. Maga a kezdeményezés — minden különösebb okoskodás nélkül belátható — valóságos szükséglet kielégítésére jött létre, még ha ez a szükséglet sokkal inkább sorolható a latens mint az effektív szükségletek közé.

Maga a lapszerkezet — tartalmi szempontból — az év elején a következő: a teljes terjedelemnek mintegy kétharmada, a Szépirodalomhoz sorolható, ugyanis ha például Aniszi Kálmán dolgozata a Távol, mégis együtt címet viseli is, alcíme árulkodik: Beszélgetés Czine Mihállyal a nagyvilág magyarjairól. Vagyis interjú. Volna erre külön rovatcsoport a leendő repertóriumban, a szépirodalommal, hiszen ez az egység az, amely egy-egy szám tartalmán belül a többi résztől elkülönül.

Ahogyan a kezdetek népművelő szándékú ismeretterjesztő, műveltségbővítő írásai elődei a diák-mellékleteknek, a Társadalom címszó alá sorolható írások válnak le másként az irodalmi anyagról. Tulajdonképpen esszészerű írásokat tartalmaz a Néző elnevezésű rovat, elmélkedéseket a szemle és a tudományos „kísérlet" határán. A szemleszerű bemutatás már a 2. számban — talán Vekerdi László tudományos esszéje és Erdődy Edit par excellence irodalomtörténeti tanulmánya miatt — kimarad, és a későbbi számokban

megmarad a Tanulmányok rovat a Néző mellett. A Kritikarovat a februári, augusztusi, októberi és novemberi számokból hiányzik, noha egyébként terjedelmes része a folyóiratnak. A februári számból az irodalmi publicisztika és a bőséges irodalmi anyag között szereplő interjú látszik kiszorítani, az augusztusi számból két tanulmány, két vendég (lengyel) szerzőtől származó Néző-anyag mellett a Művészet meglehetős esetlegességgel jelentkező rovata szorítja ki, ezúttal a romániai magyar színházak helyzetéről szóló tanulmány képében.

Az augusztusi szám két közép-európai tárgyú blokkja mintegy előkészíti a szeptemberi szám alrovatát. Közép-európai változatok alcím alatt jelenik meg Pomogáts Béla Közép-Európa bizonytalan körvonalai című dolgozata, októberben mondhatni ezt követi a két lengyel szerző munkájára mintegy rímelő szlovén összeállítás, amelynek címe: Most — Punte — Híd. A hajdani Külföldi irodalom rovat jegyében fogant három nyelvű címe nemcsak vissza, alighanem előre is mutat. A már említett Tiltakozunk! cikk közlése és tálalásának stílusa legalábbis erre vall.

A szépirodalom alrovataként novemberben 90 éve született Illyés Gyula című tisztelgés (négy tanulmány) az irodalmon és az illusztrációkon, valamint a diák-mellékleten kívül minden mást kiszorít. A különféle szempontú tanulmányok és témáik súlya — különös tekintettel az alkalomra és annak kontextusára — aligha igényel további magyarázatot.

Ezzel kapcsolatban kiemelendő, hogy az irodalmi rovat terjedelme a szokásos maradt.

Akár Kodály-számnak is nevezhető a decemberi Tiszatáj. A szépirodalom alá sorolható rész is a felére csappant, hogy alrovatként Kodály Zoltánról — születésének 110. évfordulóján címmel hat dolgozat szólhasson Kodályról, és kapcsolódjék részint az Illyés emléke előtt fejet hajtó előző számhoz, részint pedig a nemzeti értékekhez. E sokszínű együttes Sárosi Bálint szakmunkájától, Vásárhelyi Zoltánnal készített interjún át a folklórig úgy ölel fel mindent, amit Fodor András, Breuer János, Móser Zoltán, Bényei József (és a vele való beszélgetésben Gulyás György), valamint Nagy Pál és az általa megidézett Lajtha László és Bözödi György nemzeti kultúránkról és az évfordulóhoz kapcsolódó értékeiről elmondhat, hogy a kapott kép — a természetes hézagok ellenére — csak szakkritikusban indukálhat észrevételt.

A Kodályról és holdudvaráról szóló munkák a maguk módján megfelelnek a számból miattuk kimaradt rovatoknak is.

Az év utolsó számában olvasható hat kritika mennyiségileg igen mértéktartó — nyilván az évfordulóra való tekintettel —, hiszen előtte sem októberben, sem novemberben nem közölt kritikát a Tiszatáj.

Summája

1992-ben semmi világrengető nem látszott történni az embernek is meglett folyóiratban. Mi is történhetnék ebben a korban? Az öregedés egyik első szimptómája a konzervativizmus. Aki érett ifjúságában ismerte meg Szeged folyóiratát, és vele indult vénülésnek, elismerően mondhatja: öreg, te semmit sem változtál.

Nem kell ifjúnak lenni mindenáron: a maradandó érték is napról napra öregszik. És bizony sokat árt méltóságának, ha az elmúlt időkre szépítőleg emlékezik, vagy ha rossz perceiben mai fiatalnak kíván látszani, s ugrás gyanánt esetlenül tottyan.

De — mint mondtam — végül is szerzőitől olyan egy folyóirat, amilyen. Nem igaz, hogy csak a fiatal kiadványok küldhetnek sutba — pláne másból még mindig megélő — egykor szent teheneket; és az sem igaz, bármekkora legyen is a szerzőínség, hogy szellemtelen vicceket vagy/és blöfföket kelljen közzétenni csupán azért, hogy a fiatalítás látszatát misztifikálja egy értékőrzésre berendezkedett folyóirat. Ahol ilyen kvalitású szerzőgárda áll készen, s dolgozik szívesen, a selejttel szembeni engedékenységet semmi sem indokolja.

Ha annál a kevésnél többet találtam volna, kiszerkeszteném az egészet.

A higgadtságra intő mentség ott van, a Tiszatáj fiatal, nagy tehetségű szerzőinek munkáiban, a valóságos folytatásban. Mértékletességből csak az egyiket, udvariasságból pe-

dig hölgyét emelem ki: Pécsi Györgyi „Anyag és eszme közt a félúton" (Szilágyi Domokos és Tőzsér Árpád költészetéről) című tanulmányát. A jövő és a minőség adott; vele kell élni.

SZITÁNYI GYÖRGY

JEL

Három találkozás Nagy Józseffel, a JEL Színház vezetőjével

Böjtutó – 1984 nyara. Összeszűkült gyomrom ellenére biztatóan próbálok mosolyogni a Szkéné apró nézőterén. Éppen ítész vagyok az I. Budapesti Új Tánc Szemle zsürijében, ahol Angelus Iván vonzóan őrült ötlete nyomán várjuk a sosem látott művek bemutatását. Merthogy koreográfiai versenyt hirdetett, ami jól hangzik, de hát három és fél évtized csendjéből hogyan bukkanhatnának elő friss tehetségek a kortárs táncművészet számunkra ismeretlen, ezért ingoványos területén? Néhány sutaság felvonulása után egy furcsa, a félszegséget a magabiztossággal elegyítő figura lép a színpadra. Szólója nem más, mint a tánctér diagonális bejárása, birtokbavétele főként esésekből és apró felugrásokból álló, s közben a testet minden irányba elcsavaró mozgásokkal. Ez a fiú nem táncol, a kifejezés megrögzült értelmében, hanem a maga groteszk és nagyon is személyes módján teste minden porcikájával állít valami egyébként kimondhatatlant a lét esetlegességéről. A Böjtutó koreográfusa és előadója: Nagy József.

Pekingi kacsa – 1986 tele. Megint a Szkéné nézőtere. Jóleső a zsúfoltság, nagy a várakozás, hiszen Nagy József ekkorra már két kurzust is tartott Budapesten, a Kreatív Mozgás Stúdióban, s ezeken az amerikai kontakt improvizáció gyökeresen új technikájával és filozófiájával ismertette meg a kortárs irányzatoktól mereven elzárkózó hivatásos táncélet perifériáján mozgolódó fiatalokat. A matéria ezért – az egymás iránti bizalomra építő, az egyensúlyi helyzetek elvesztésén és közös megtalálásán nyugvó, a testek közvetlen párbeszédén alapuló mozdulatnyelv – ismerős e kurzusokról. Ám teljesen szokatlan s előzmények nélküli az a röhögtetően groteszk világ, ahol minden rögvest önmaga fonákja is. Ahol alig választható szét a menyegző a temetéstől, ahol egy rókaképű farkas dobolja a ritmust táncra serkentve a kecses-finom hölgyeket, akik durván elbánnak a robusztus-bárgyú férfiakkal. Balra fönn, egy lámpa fénykörében férfi ücsörög felfüggesztve, amott egy rezzenetlen arcú fiú – hátán kényelmes székkel – viaskodik egy kétségbeesett lánnyal, emitt ketten tusakodnak, mígnem egyikük hasából szalmaköteg fordul ki. S közben testek röpködnek, majd egymáson csimpaszkodnak. Mászás-kúszás-zuhanás-dobbantás-emelkedés-vetődés kavarog a pontosan eltervezett virtuóz rendben, s közben fájdalmasan s egyben frenetikusan nevetséges kép rajzolódik ki a látszatok és megszokások mögötti igaz vagy álnok kapcsolatokról. A Pekingi kacsa koreográfusa és rendezője: Nagy József.

Comedia Tempio – 1992 ősze. A színhely a Fővárosi Operett Színház, ahol az Orléans-i székhelyű, világszerte ünnepelt vendégegyüttes, a Théatre Jel lép fel. Művészeti vezetőjük, koreográfusuk és rendezőjük: Josef Nadj...

A színpadon furcsa már-már elvarázsolt környezet. Szűk, fekete öltönyökben, apró kalapokban groteszk uracskák téblábolnak nagy virtuózan. Egyszerre csak egy ablak nyomakodik be az üres szobába, később egy nyoszolya nagy profánul bőrönddé lényegül. A tárgyak megelevenednek, az élők bábuként viselkednek. Hol képtelen, mert végletesen stilizált verekedés kerekedik, máskor csupa szögletesség férfi kacsázik be pálcájával másokat irányítva, mígnem magát sebzi meg. A lassan összezsugorodó szoba felett, egy kinyíló ablakban kötelek közé gabalyodott magányos férfi tűnik fel. Szorongató a kétely: szárnyalni készül vakmerően, vagy csak amúgy köznapi módon éppen önmagát köti fel? De nincs idő a töprengésre, mert szélsebesen rakódnak egymás mellé a mindennapi történések groteszkre rajzolt mozaikdarabkái. Törpévé nyomorodott szerelmespár pipiskedik például, majd egy jámbor hústorony veszi hátára az egész kompániát, egyszercsak

egymást marcangoló párok gurulnak ki egy megnyíló ládából, míg a háttérben magányában óriásivá tornyosuló nőalak simítja meg gyengéden a felé bukdácsoló férfiakat. Ezen a kelet-közép-európai tájon – amely Csáth Géza írásainak ihletésére született meg a színpadon – minden lehetetlen magától értetődően természetes. Mint ahogy az is törvényszerű, hogy ez a kanizsai születésű, képzőművésznek készülődő fiatalember, Nagy József, Budapesten, a Corpus Pantomim együttesben formálódott előadóművéssze, hogy aztán Párizsban, Marcel Marceau-nál képezze tovább magát, s végül rátaláljon a radikálisan új szemléletű kontakt táncra. S az még inkább természetes, hogy sem itthon, sem otthon, a néhai Jugoszláviában nem lelt támogatásra, csak lelkes és elkötelezett híveket szerzett nemcsak magának, hanem az általa honosított tánctechnikának is. A Böjtutó első próbálkozása volt, de a Pekingi kacsa az 1986-87-es évad legizgalmasabb előadását hozta – minden visszhang nélkül. A színházi és táncszakma meg sem rezdült egy ilyen eredeti tehetség felbukkanása láttán, míg Párizs rögtön befogadta őt és mai napig is főként magyar művészekből álló társulatát. Így aztán Josef Nadj és a Jel Színház a francia kortárs táncélet reprezentánsaként járja a világot, s mutatja be jellegzetesen kelet-közép-európai miliőt és szemléletet árasztó táncszínházi groteszkjeit. Lehet, évtized is eltelik, mire újból erre járnak ...

FUCHS LÍVIA

Comedia Tempio

Mielőtt végérvényesen kilépett volna az időből, az idő komédiájából, Csáthnak még volt egy terve. Olyan darabot akart csinálni, amelyben nem beszélnek, hanem csak zene van és mozdulatok.

Tervét, mint ismeretes, már nem valósíthatta meg, ám megvalósította azt, méghozzá mélységesen az ő szellemében, egy immár nemzetközi hírű földije, a bácskai származású, évek óta Párizsban dolgozó Nagy József. Az általa vezetett és igazgatott Jel Színház Comedia Tempio című produkciója tartalmilag nem kötődik ugyan szorosan valamely konkrét Csáth-műhöz, de mozgásszínházról lévén szó, ez természetesen nem is várható el. Egyáltalán, roppant nehéz eldönteni, hogy egy olyan darabnak, melyben nem beszélnek, hanem csak zene van és mozdulatok, mi is a tartalma. Tartalom helyett inkább léthelyzetekről lehet szó, melyek ott a színpadon abban különböznek az élettől, hogy koncentráltan, a gondos koreográfia jóvoltából mintegy kristállyá csiszolva jelennek meg. Ilyen tisztán ragyogó, az európai tánchagyománytól alig terhelt életszerű léthelyzetekből épül fel a Comedia Tempio. Mozdulatok, képsorok, fény- és zenei effektusok segítségével organizálja az időt: a szó közvetlen értelmében az előadás, átvitt értelemben pedig az élet idejét.

Egyik interjújában Nagy József azt mondta, hogy a Comedia Tempio az időről szól, az idő elleni küzdelemről. Hozzátehetjük, darabja bizonyára épp ebben a vonatkozásban kötődik a legszorosabban Csáth szellemiségéhez. A kiváló író alapvető problémája az idő és az időnkívüliség antagonizmusának áthidalása volt, s az lett a tragédiája, hogy ezt radikálisan modernista szellemben próbálta megoldani. Míg a hagyomány emberei az idő szorításából ünnepek, rítusok alkalmával periodikusan kiléptek, s visszatértek az örökké változatlan kezdetekhez, vagyis a tulajdonképpeni időtlen szent időbe, addig Csáth épp az ellenkezőjét tette. Szövegeiből, különösen a későiekből világosan látszik, hogy az írásművészetben, de még inkább a morfiumban az idő felgyorsításának eszközét látta, annak lehetőségét, hogy – mint naplójában folyton hangoztatja – néhány percben évtizedeket éljen meg. Az idő lelassítása, folytonos visszafordítása helyett a modernség és mindannyiunk Istenéhez, a sebességhez fordult, s miután mindenben, ami gyors, van valami mélységesen nevetséges, helyettünk élte meg az idő komédiáját, pontosabban tragikomédiáját.

A Comedia Tempio egyfajta ambivalens válasz erre a tapasztalatra. Mint mű természetesen koncentrálja, felgyorsítja az időt, nemegyszer burleszkbe hajló intenzitással, ám ugyanakkor annyira kilóg az európai színházi, tánc- és zenei hagyományból, hogy valamit mindenképpen felidéz a rítusok időn kívüliségéből, idő elleni küzdelméből is. Hősei, ezek a groteszk keménykalapos, feketeöltönyös urak Csáth szellemében kacérkodnak a végletekkel, a szépségben éppúgy mint a kegyetlenségben, de mindezt olyan fokú természetességgel teszik, ahogy mi már fogat mosni sem tudunk. Biztosak lehetünk benne, ontológiailag otthon vannak, otthon az idő komédiájában. Mi pedig nevetünk burleszkszerű mutatványaikon, azt képzelve, hogy fölöttük állunk, ám amikor az előadás végén megérint bennünket a halál szele, rá kell jönnünk, nem ők, hanem mi vagyunk nevetségesek.

SEBŐK ZOLTÁN

A magyar gregorián reneszánsza

A gregorián korális a „római liturgia sajátos éneke". Ezekkel a szavakkal rögzíti szakrális-esztétikai jelentését egyházi zenénkben a II. vatikáni zsinat liturgikus konstitúciója (116. pont). A konstitúcióból kiderül múltja, jelene s jövője egyaránt. Különösen akkor, ha tekintetbe vesszük a konstitúció további ajánlásait, s főleg azt a megállapítást, miszerint a gregorián cantus planus gyakorlata máig modelláló erejű szakrális zenénk többi műfajában is, mindenekelőtt a vokális többszólamúságban és az egyházi népének művelésében. Formaalkotó ereje e műfajokkal fenntartott kétoldalú viszonyából következik: a polifónia és a népének előre- és visszatükröző szimmetriájában örökíti meg önmaga dinamikus állandóságát. Ezek a műfajok egyaránt elvezetnek a forrásokhoz, az eredethez, és jelzik a távlatokat is.

Őseredetét egyfelől az Ószövetség-Újszövetség sokoldalú viszonyában, a fejlődés folytonosságában és megszakítottságában, a zsidó imákban és énekekben kereshetjük. Dávid király zsoltárai innen szivárogtak át az I-II. században a katolikus szertartásba. Másfelől az órómai énekek jelentették a kiindulópontot. Végül az eredetnél jelen van a későbbi önállóságát előre sejtető himnikus költészet.

Sajátosan formáló az a mód is, ahogyan a középkori szertartásban egyetemes érvényű latin nyelv egységesítő ereje átsugárzik a gregorián dallamkultúrájának kikristályosítására. Mert ebben az egyneműsítő-formáló módban az antik zeneesztétika megkésett gyakorlata érvényesül. Ahogyan *Szent Ágoston* átveszi a római szépségkánonok meghatározását például *Cicero* műveiből, és átlényegítve a középkor szépségeszményét fogja vele jelölni, ugyanúgy a *Magyarázatok a zsoltárokhoz* című művében az antik éthosz-karakter normáit eleveníti fel. Az éthosz itt is az erkölcsi törvények rendszerét fogja közvetíteni. A két kor esztétikájának különbsége csupán a közvetítés megfordításában rejlik. A kapcsolatteremtés itt már nem az Olümposz fenségétől a földi szép felé történik, hanem éppen ellenkezőleg, embertől az Égig. A gregorián ének éthosza nem partikularizálóan szépet hordozó, hanem egyetemesen a fenség felé irányító éthosz. Szemben az antik esztétika kitiltó rendjeivel, itt minden létező tónus megengedett, sőt disztingválóan ajánlott. A tiltások ugyanakkor az effektusok partikularizáló szintjein jelennek meg: adott hangnem ilyen vagy olyan konkrét érzelmi megnyilvánulásait hordozó dallammal-szöveggel szemben. Tehát nem ez az egyetemes mód, hanem ez a partikuláris dallam lesz azzá, ami engedélyezett, javallott vagy éppen tiltott.

Ugyanakkor az ambroziánus költészet igézetében formálódó reszpontoriális szerkesztésmód a zsoltáréneklés éthosz-rendjét a tónusok egyetemességében fogalmazta meg: a zsoltárok minden tónusban mind énekelhetők. Persze ez a szabadság jelentette egyben a kötöttséget is; azt, hogy így igen, de másként nem. A „mégis másként" sajátosságát a lassan tudomásul vett zonális tónusrendek gyakorlata jelenti majd.

Különös feszültséget hordoz az az éthosztörténeti tény, hogy e tónusok viszonya a görög éthoszrendekhez máig sem tisztázott. És az is, hogy a pontosan meghatározott tónusok értékkülönbségei az esztétikai erőtérben sem árnyalódtak. Az effektusokat élet-

re keltő partikuláris dallamokban viszont már variálódik a gregorián kifejező ereje. *Járosy Dezső*, a század eleji Erdély egyházi zenekultúrájának jeles szakértője például több mint harminc ilyen változatot különböztet meg, valamennyit konkrét utalásokkal a *liber usualis* példatárára. Íme, néhány az árnyaló megkülönböztetésekből mint a szép kategóriakörét kitöltő „benső hála, benső imádás szelleme és a csendesen elmélkedő öröm dallamai", vagy a fenséges világát megérzékítő „erős nyugalom, lelkesítő imádás énekei", illetve a „részvét és a drámai festés korálisai", amelyek a tragikum világát idézik...

A középkor során kanonizálódó anyag hovatartozása etnográfiai vonatkozásában közvetett hovatartozás volt. Mert nem közvetlenül *a* népdal, hanem a liturgikus közösség szertartásaiban eleve egyezményesített és így rögzülő dallamok szolgáltak az átvétel alapjául. A népi eredet közvetített volt. Már az átvételek során is az általánosító kanonizálás volt a meghatározó: az átvétel nem a közvetlen egyes, hanem a közvetített különös jegyében zajlott. Így aztán akármelyikre is összpontosítanánk az említett forrásokból, vajmi nehéz lenne etnikai, zonális, időbeli konkrét hovatartozásukat pontosan visszakeresni. Hosszasan kellene elemezni az eredetek hasonlóságát és különbségét például a bizánci ének és a gregorián korális ősi kapcsolatában, mind a dallamvilág különös, mind a bizánci ekhoszok és a római tónusok egyetemes jegyeiben.

Az eredet és fejlődés sajátosságából születő énekkultúra végül is az ideogrammikus általánosítás elveit követte: az eszmerajzzá szublimálódó dallam az Isten-szolgálat adekvát eszközévé vált. Minden partikuláris felesleg tovatűnt róla, ő maga pedig szigorú szépségében az eszme közvetlen hordozójává kristályosodott. Mert szépsége kristály-szigorában az, ami: az Örökkévaló imádásának feltétel nélküli megvalósítása. Vagyis a gregorián ének szövegében, dallamában az elhangzó, már alig-alig érzéki szépséget a transzcendens Égi fenség szolgálatába állítja. Ebben rejlik esztétikai feszültséggel terhes ars poeticája is.

Az esztétika-történész *Wladyslaw Tatarkiewicz* írja ezzel kapcsolatosan: „nem létezett művészet, amely kevésbé fordult volna az érzékek felé, mint a gregorián ének. A művészetben nem történt nálánál soha nagyobb elszakadás a valóságos élettől. Ugyanakkor rendkívüli hatással volt az érzelemre és a szellemre, a legfenségesebb lelkiállapotokat teremtette meg és fejezte ki. Dallami emelkedettségével és egyszerűségével szinte emberfeletti szigorúságban és tisztaságban tartotta a lelket. A gregorián énekben megidézett lelkiállapotot – a korabeli írók suavitas-nak nevezik – főleg nyugalom és megbékélés jellemzete.")

Valóban, a gregorián ének dallamai a gótikus katedrálisok csúcsíveiről visszhangozva átfogták nemcsak a közösség minden tagját, de e közösség egészében kapcsolták össze a lélek komponenseit is, az értelmet, érzelmet, akaratot és emlékezetet, s e mindent átfogó hit erejével irányították a lélek rezdüléseit az Ég felé. Az építészet és a zene korabeli viszonyai pontosan tükrözik az esztétikai és a szakrális értékek összhangjának művészi megvalósulását. A gótikus katedrálisokban az akusztikai viszonyok az utózengés olyan fokára emelkedtek, amelyen már nem az ember és nem a közösség vette körül a felhangzó dallamot, hanem éppen fordítva, a zene övezte a közösséget. Ugyanis nem az ember a szakrális élmény gyújtópontja, hanem maga a gregorián zene hangzó-visszhangzó áramlása, amely csodálatos tisztaságával beborítja az éneklő közösséget, s amaz pedig elmerül benne. Itt maga a dallam a központi elem, amely elsodorja az embert a szakrális élmény fókuszába: az énekelve imádkozás legbensőségesebb áhítatába.

Ennek az esztétikai gyakorlatnak a későbbi szintézisét a barokk zene művészetében találjuk meg.

A gregorián ének egyetemessége a barokk zenei gyakorlat előtt, a protoreneszánszban a sokféleség egységében nyilvánult meg, és a fejlődés során alapvető viszonnyá lép elő a rész és az egész harmóniája.

I. Gergely pápa szerepét, kinek emlékét méltán őrzi elnevezésében is ez az egyházzenei stílus – gregorián ének – éppen ennek a sokféleség egységének a megteremtésében foglalhatjuk össze: „Szent Gergely az előtte már meglévő dallamkincset bencés diszkréciójával, bölcs mértéktartásával kiegyensúlyozta, szélsőségeitől megszabadította, így minden kor és nemzet számára univerzálisan elfogadottá, élvezhetővé, s az Egyháznak évezredekre hivatalos énekévé tette" – írja róla *Szigeti Kilián* O. S. E. zenetudós.

(Az egység védelmét jellemzi például az a formális tény, hogy a kész gyűjteményt, az *Antiphonale Missarum*ot, „leláncolva őrizték Rómában a Szent Péter-templom főoltáránál, ahonnan bárki lemásolhatta. Innen terjedt el lassan Európa-szerte a római egyház hivatalos éneke a misszionáriusok útján" – olvashatjuk ugyancsak a fenti szerző elemzéseiből.) Ám tegyük hozzá, a rögzítés ténye a gregorián ének univerzumának csak az egyik oldala. Az alapviszony másik összetevője, az oldódások jelene és távlatai, hasonló szervezőerővel determinálja a gregorián ének belső harmóniáját.

A források és a távlatok szimmetriájában a rögzítést előlegező majd követő fejlődés az egész egyetemességének és a rész különösségének dinamikus megfeleltetésében ment végbe. Ott találjuk az univerzális egészt hirdető tónusok mellett a nemzeti iskolában fogant zsoltártónusokat is. És kódexek őrzik e különösök világát nemzetek-szerte.

Különösen szép és példamutató az *egyetemes* és a *nemzeti* értékek fejlődése a magyar nyelvterületen fogant és művelt gregorián énekben. Nem véletlen, hogy az elmélet kiváló képviselői, mint például *Rajeczky Benjámin,* magyar gregoriánumnak nevezik ezt a zenét. De miben sajátos a magyar gregorián? Miben magyar egy latin nyelven szóló, eredetileg rögzített mintára írott dallam? A közvetítések hitelességében. Hiszen *ez*a zene közvetít azáltal, hogy az egyetemes világba illeszti a mi különös világunkat. És teszi ezt valahol állandóan ismételve a Szent István-i nemzetformáló elv örök gyakorlatát, itthoni magyarságunk sine qua non feltételét: az európaiság befogadását és művelését. Mert a rész illeszkedésében mindig az egész birtokbavételének vágya rezonál.

Írott zenei emlékeink a középkorból a magyar gregoriánban maradtak fenn – latinul, a cantus firmusok árnyékában. De fennmaradtak, és csodálatosan jó-szép, hogy így maradtak fenn, az univerzum Istent dicsérő harmóniájában. Az egyik legszebb példája a közvetítés hitelességének a Szent István köszöntésére írott latin nyelvű antifóna, amelyet magyar fordításban is énekeltek. Ezt az antifónát a bevezető prédikációval együtt az Érdy-kódex (XVI. sz. eleje) őrzi. Belőle idézünk:

Idvezlégy, boldog Szent István királ!
Te népednek nemes reménsége!
Idvezlégy, mi megtérésönknek
Bizon doktora és Apostola!
Idvezlégy, minden szentségnek
És igazságnak fényes tiköre!
Te miattad hittönk Krisztus Jézusban!
Te miattad idvözölünk es Krisztusban!
Kérönk, imádj ez te népedért!
Imádj egyházi szolgálókért es!
Hogy egy ellenség se légyen,
Ragadozó, ez te néped között!
Ámen.

Erről az antifónáról írja *Dobszay László* zenetudós, a gregorián kultúrájáról világhírű *Schola Hungarica*karmestere: „az Ave beate rex Stephane eredeti latinja a *Magyar Gregrianum* 5. hanglemezén hallható. A középkor végén azonban magyar fordítását is feljegyezték, s nem lehetetlen, hogy a fordító a dallamra gondolva alkotta meg a magyar verziót. Mindenesetre nehézség nélkül ráénekelhettük e lemezen a latin dallamára a magyar szöveget." Majd sors formálta történetét így foglalja össze: „István király szentté avatása (1083) után rövid idővel készülhetett el – feltehetőleg Fehérvárott – a tiszteletére szerzett zsolozsma legelső darabja. A nemzet tanítóját, apostolát, példaképét és oltalmazóját dicsőítő, zeneileg is jól sikerült tétel méltán volt népszerű a középkor végéig. Egy fél évezred ezt tartotta legjelesebb István-énekének, éppúgy, mint a romba dőlt ország később – jellemző módon – az Ah, hol vagy magyarok tündöklő csillaga? kiáltását."

Vajha most, 910 év távlatában, a gregorián-éneklés pirkadó reneszánszában újra időszerűvé válnék a hálaadó hang, és maradna a múlt idézőjeként a máig aktuális *Ah hol vagy...* kiáltása!

ANGI ISTVÁN

H Í R E K

IV. Osztályfőnöki Ankét Debrecen, 1993. augusztus 23-27.

Kedves Kolléga!

A debreceni *KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszéke* és a debreceni *Medgyessy Ferenc Gimnázium Osztályfőnöki Munkaközössége* öt, egymással párhuzamosan folyó továbbképzési programot hirdet meg az Önök számára. Az előző Ankétok tapasztalatait és a korábbi résztvevők igényeit is figyelembe vettük, mikor kialakítottuk e gyakorlatcentrikus rendezvény tematikáját.

Önt és kollegáit tisztelettel meghívjuk a IV. Osztályfőnöki Ankét programjaira, amelyre határainkon túli magyar pedagógusokat is várunk (Erdély, Kárpátalja, Szlovákia, Vajdaság).

A tréningcsoportok leírása:

A.) Kapcsolatfejlesztő önismereti játékcsoport (24 órás tréning)

A résztvevők megismerkedhetnek és önmagukon kipróbálhatják az önismereti játékok széles tárházát. A saját élményeken kívül, a játékok alkalmazhatóságáról a felhasználás feltételeiről és csoportdinamikai alapismeretekről is tájékoztatást kapnak.

Vezetik: Dávid Imre és Páskuné Kiss Judit pszichológusok. (KLTE)

B.) Pedagógiai eset- és problémamegbeszélő dramatikus csoport (24 órás *személyiségfejlesztő csoport)*

Minden egyes résztvevő azzal a vállalással jelentkezhet a csoportba, hogy egy, a személye számára fontos pedagógiai esetről (tanár-diák, tanár-tanár, tanár-szülő viszonyok stb.) vagy problémáról beszámol. A csoport különböző dramatikus technikák segitségével ezeken a témákon fog dolgozni. Mindez lélektanilag zárt, megfelelő titoktartás mellett, biztonságot nyújtó légkörben zajlik. Cél a résztvevők problémamegoldó képességének, empátiás hajlamának erősítése és az önismereti belátásuk mélyítése. A folyamatot csoportdinamikai alapismeretek megbeszélése zárja.

Vezetik: Győryné Dr. Beregszászi Sára mentálhigiénikus és Szatmáriné Balogh Mária pszichológus (KLTE)

C.) Kötetlen beszélgető csoport dramatikus elemekkel (24 órás önismereti tréning)

A csoport célja az, hogy a tagok megtanulják kimondani és tudatosítani saját érzéseiket, a sokszoros visszatükrözések hatására felismerni személyészlelési sémáikat és viszonyulási mintáikat, és így képesek legyenek azokat belülről módosítani.

Vezetik: Fonyó Ilona és Ajkai Klára pszichológusok

Az A, B, C programokon résztvevők az utolsó ülésen megkapják Szatmáriné Balogh Mária: „Csoportfejlődés és csoportdinamika" című jegyzetét és a témához kapcsolódó Irodalomjegyzéket.

D.) Problémafeltárás és csoportfejlesztés az osztályban (24 órás műhelycsoport)

A foglalkozássorozatban a résztvevők megismerkednek a (közép-) iskolai osztály kettős szerveződésével, az iskolai szocializáció tényleges mechanizmusaival, és ennek a hierarchikus szociometria által kimutatható hatásaival. A diákszerepek és az osztályszerkezet azonosítása lehetővé teszi a ki nem aknázott problémamegoldó tartalékok mozgósítását, a személyes- és közösségi helyzet- és önismeret elmélyítését, a nevelési stratégiák kidolgozását. A tagok betekintést kapnak az iskolai mentálhigiénés közösségpszichológiai szolgáltatás működésébe és a sikeres pszichológus-pedagógus együttműködés eredményeibe.

Vezeti: Járó Katalin pszichológus (MTA Pszichológiai Intézet)

E.) Tanulásmódszertani ismeretek oktatása (24 órás intenzív kiképző tanfolyam)

A jelentkezők megismerkednek a „Tanulásmódszertan" tanításának szemléletével, a tanulást megalapozó pszichológiai ismeretekkel, a figyelmi működés pszichológiai alapjaival, a figyelem fejlesztésének gyakorlatával, mnemotechnikai eljárásokkal. Önmagukon is megtapasztalhatják a gyakorlatok hatását, javaslatokat kapnak a gyakorlatok ütemezésére, sorrendiségére. Szó lesz a tanulás és emlékezés működésének pszichológiai jellemzőiről is. Bemutatjuk a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban bevezetett és általunk továbbfejlesztett „Tanulásmódszertan" című gyakorlatot.

Közreműködik: Dr. Balogh László pszichológus (KLTE)

A tanfolyam résztvevői megkapják az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban szerkesztett „Tanulásmódszertan" című tankönyvet és Dr. Balogh László: „Tanulási stratégiák, techni-

kák és fejlesztésük" című jegyzetét, valamint a témához kapcsolódó irodalomjegyzéket.

A tréningeken kívül előadásokon, tematikus foglalkozásokon, tréning demonstrációkon vehetnek részt a jelentkezők (lásd a mellékelt programot).

Reméljük, hogy kínálatunk megnyerte tetszését és kiválasztotta azt, amelyik Önt a legjobban segítené a munkájában.

Részvételi díj: 8000 Ft/fő (tartalmazza a tréning és az előadások költségét, a kiadott segédanyagok árát, az öt napi ebéd, a kerti mulatság, a fogadás és a buszos városnézés költségeit)

Szállás: 1550 Ft/fő (aug. 22-23-24-25-26)

1300 Ft/fő (aug. 23-24-25-26)

Bár a rendezvény neve jelzi, hogy elsősorban osztályfőnökök részvételére számítunk, valójában minden érdeklődő kollégát szívesen látunk. Tisztelettel kérjük az Igazgató Urat/Nőt, hogy meghívásunkat ismertesse a tantestület dolgozóival. Ha többen is szeretnének részt venni, akkor kérjük, hogy a jelentkezési lapot a szükséges példányba másolják le és ezeket kitöltve juttassák vissza hozzánk.

A jelentkezési lapot(kat) a Medgyessy Ferenc Gimnázium 4031 Debrecen, Angyalföld tér 2. címére 1993. május 10-éig kérjük visszaküldeni. A borítékra írják rá: OSZTÁLYFŐNÖKI ANKÉT.

Felvilágosítás:

Szatmári Kálmán
Debrecen, Angyalföld tér 2
Telefon: 52/28-251 vagy TEI/FAX: 52/13-326

A részvételi díjat és szállásköltséget a Medgyessy Önképviseleti Csoport (OTP) 709-033450-1 számú számlájára kérjük átutalni. Szükség esetén csekket tudunk küldeni.

Tisztelettel a rendezők nevében:

Dr. Balogh László tanszékvezető — Pappné Nagy Ildikó igazgató

Szatmári Kálmán
munkaközösségvezető

Ajánlás

1993. április 6-7-én Országos Pályaválasztási Konferencia volt Szombathelyen.

A szervezők elsődleges célja az volt, hogy a közel 100 éves pályaválasztási gondolat és a gondolatot követő gyakorlat eddigi tapasztalatait, tudományos eredményeit számba vegye. A konferencia új minőségében jelentette meg a pályaválasztás aktuális kérdéseit, vázolta a felhalmozódott problémák megoldásának néhány lehetséges útját.

— Megállapította, hogy a különböző pályaválasztási tevékenység ellátásához rendelkezésre állnak a megfelelő eszközök, de ezen eszközök működtetéséhez nem rendelkezünk elegendő kiképzett szakemberrel.

— A konferencia résztvevői kívánatosnak tartják, hogy a formálódó, újonnan szerveződő iskolarendszerek dokumentumaiban (tantervek, tankönyvek) a pályaválasztás, mint feladat világos és határozott képet kapjon minden iskolatípusban és iskolafokozatban.

— Az Európához való felzárkózás jegyében korszerűsödő iskolarendszer akkor érheti el maradéktalanul célkitűzéseit, ha megőrzi nyitottságát. Ennek feltétele egy olyan pályaorientációs rendszer, illetve tanácsadási szolgálat, amely a fiatalok képességeinek, törekvéseinek optimális kifejlesztését szolgálja.

Ennek érdekében a konferencia ajánlja

— Tudatosítani kell, hogy a változó világhoz való alkalmazkodási törekvések egyik legfőbb hordozója a pedagógus, illetve egy a pályaválasztással foglalkozó intézményrendszer szakszerűen kiképzett munkatársi gárdával. Ez utóbbihoz kapcsolódik az a képzési forma, amely a világtendenciáknak megfelelően néhány felsőoktatási intézményben már elkezdődött, s pár éven belül olyan szakembereket képez ki, akik e folyamatban optimálisan bekapcsolódhatnak. E munkában természetesen nem nélkülözhető a nagy tapasztalattal rendelkező segítő, támogató pedagógus, aki hivatástudatból is szívesen vállalja a pályaorientációs feladatok magasszintű ellátását.

— A konferencia ajánlja, hogy a pályaválasztás, mint feladat jelentőséget kapjon az iskolafenntartók és az iskolairányítók tevékenységében is.

— A konferencia kéri, hogy az előkészítés alatt álló törvények — közoktatási, szakoktatási, felsőoktatási — szellemiségében és tételeiben is hangsúlyosan szerepeljenek a pályaválasztással összefüggő kérdések.

Szombathely, 1992. április 7.

Az Országos Pályaválasztási Konferencia
szervezői és résztvevői

Az ODU az oktatási törvénykezésről

Az Országos Diák Unió Tanácsadó Kollégiuma áttekintette, hogy a diákok, választott képviselőik, illetve a diák- és a diákérdekű szervezetek miként és milyen számbavehető eredménnyel vettek/vehettek részt a jogalkotási folyamatban, — 1988-tól máig.

A folyamat főbb csomópontjait azonosítottuk, a sokszor tisztázatlan formájú és tartalmú engedélyezett részvétel mérlegét legjobb tudásunk szerint megvontuk.

Mindennek, továbbá a törvényelőkészítési folyamatban vitt (vihetett) tényleges diákoldal szerep kritikus analízise alapján részletező *vitában tisztáztuk azt a hét fundamentális jelentőségű elvet (peremfeltételt), amelyekből a diákok nem engedhetnek.* S amit a törvényalkotási és

a jogalkalmazási folyamat teljes ívének minden pontján — láthatóan nem sok sikerrel, de — szilárd következetességgel eddig is képviseltünk.

Reményeink és eltökéltségünk azon meggyőződésünkre épül, hogy elhisszük: nemcsak mi, hanem *a törvényalkotási (előkészítési és döntési) folyamat minden szereplője kooperatív iskolában gondolkodik.* Hogy a résztvevők olykor nyomasztóan nagyobb hatalommal bíró reprezentánsai nem csupán a deklarációk, a preambulumok és a hétköznapi valósághoz nem köthető alkotmányossági sóvárgások és ígéretek szintjén és műfajában értenek egyet velünk, hanem abban is, hogy világosan kontúrozott számonkérhető kötelességeket kell a jogok mellé komplementárisan telepíteni, de ez is elégtelen, ha a szankcionális rész, illetve a kapcsolt eljárási szabályok kidolgozatlanok, vagy ha nem zárják ki az eseti/helyi konkrét önkényes „jogértelmezést".

Álláspontjukat így foglalják össze:

1. Tekintve, hogy a hatályos oktatási törvény (1985. évi I. törvény) a végrehajtásról szóló 41/1985.(X.5.)MT rendelet, a 12/1990.(X.17.)MKM rendelettel módosított 13/1986.(VIII.1.)MM rendelet, a 6/1990.(VIII.23)MKM rendelettel módosított 15/1988.(VIII.20.)MM rendelet számos, a diákok érdek- és jogérvényesítése szempontjából lényeges eredményt és előfeltételt foglal magába, a diákok semmilyen visszavételt nem tudnak elfogadni. Korrekciót is kizárólag csak azokban az esetekben, amikor az indoklás érveit méltányolandónak ítélik.

2. Tekintve, hogy a korábban volt egyetlen ifjúsági szervezet (KISZ) megszűnésének következményei máig nincsenek végigvezetve az ifjúsági törvény (1971. évi IV. törvény) és a kapcsolódó jogszabályok szövegén, hogy a deregulációs törvény számos, a petíciós, illetve a participációs jogokat tovább korlátozó (pl. 32/1986. (IX.17.)MM rendelet: a KISZ IB/3-1986/15.(X.25.) számú határozata stb. évek óta húzódó „átmeneti" következményekkel járt, — folyamatosan követelni és javasolni szükséges a diákok és kollektív érdekképviseleti szervezeteik jogát a kérdezéshez, az érdemi válaszhoz, s a fellebbvitelhez.

3. Tekintve, hogy a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezményt a Magyar Köztársaság Országgyűlése az 1991. évi LXIV. törvénnyel kihirdette (1991. november 6.), az oktatási törvénynek részint összhangban kell lennie az abban foglaltakkal (harmonizáció), részint éppen az oktatási törvény és a hozzákapcsolódó törvények és jogszabályok kell, hogy az Egyezményben deklarált jogokat, kivált a 6-10. és 12-17. cikkekben található polgári és politikai jogokat operacionalizálják.

4. Tekintve, hogy az Alkotmány minden magyar állampolgárnak biztosítja a jogegyenlőséget, tehát hogy a diákok jogképessége fennáll, de cselekvőképtelenek (14 év alatt), vagy csak korlátozottan cselekvőképesek (14-18 év között), — ezért éppen a jogegyenlőség deklarálása az állam által vállalt eredménykötelem. Tehát a kötelezettség vállalójának kell az érintetteket olyan helyzetbe hoznia, amelyben azok képesek a számukra biztosított jogokat a többiekhez azonos szinten érvényesíteni. Ez pedig csak akkor lehetséges, ha a diákoknak biztosított jogok kivétel nélkül mindig a közoktatás további résztvevőinél kötelességként is megjelennek. Tehát a számonkérhető kötelességek hézagmentes telepítése elengedhetetlen, hiszen „jogokról csak ott beszélhetünk, ahol mások kötelességeket viselnek a jogok alanyával szemben; jogsértés ott történik, ahol ilyen kötelezettségeket szegnek meg."

5. Tekintve, hogy a diákok zömmel vagy cselekvőképtelenek, vagy korlátozottan cselekvőképesek, és mivel jogaikon, illetve emberi méltóságukon esett sérelem esetén kikényszerítendő jogokon esett csorba, a törvénynek lehetőséget kell teremtenie arra, hogy a diák eljárhasson, a szülő (pedagógus) viszont eljárni köteles legyen az orvoslás érdekében.

6. Tekintve, hogy a diákélet átmeneti állapot, s ebben az intervallumban kell elsajátítaniuk a szuverén állampolgári magatartás alapelemeit, továbbá miután intézményes önvédelemhez való joguk nem vitatható el, a törvénynek kell megteremtenie mind a nyilvánossághoz való hozzáférés, mind a fellebbviteli lehetőségeket is tartalmazó pártatlan bíráskodás intézményeit, illetve a kollektív érdekképviselet létrehozásának és működésének jogi lehetőségeit (keretek és garanciák) és anyagi/szervezési feltételeit.

7. Tekintve, hogy bármeddig és bármilyen technológiával előkészített oktatási törvény bizonyosan nem lehet egyszer s mindenkorra hibátlan és adekvát, a törvénynek tartalmaznia kell azon folyamat procedurális és részletező leírását, ahogyan a közoktatás résztvevői a törvénymódosítás automatizmusait elindíthatják, a szükséges korrekciókat mint önkorrekciós mechanizmusokat működésbe hozhatják.

Kéréseik

A pedagógusok szakszervezeteit, az önkormányzati érdekvédelmi szövetségeket, a pedagógus szakmai szervezeteket és a szülői szervezeteket kérjük, támogassák a diákokat abban, hogy képviselőik révén közvetlenül részt vehessenek a törvényalkotási folyamatban. Kérjük őket, hogy ha a diákság képviselői ismét kiszorulnak a döntési és döntéselőkészítési folyamatokból akkor vállalják magukra javaslataink, kiegészítő és korrekciós indítványaink képviseletét. Kérjük őket, hogy tudásukkal támogassák a diákérdekek egyre pontosabb artikulációját.

A Művelődési és Közoktatási Minisztériumtól kérjük, hogy önmagát vegye komolyan, ne lepődjön meg, ha az általa kezdeményezett fórumokon a diákok nemcsak megjelennek, hanem részt is vesznek. Kérjük, hogy ne teremtsen

mesterségesen ex lex állapotot, s ne rúgja föl nehezen kiküzdött megegyezéseinket. Kérjük, hogy ne engedjen a szűkösségre való hivatkozások nyomásának, azaz ne járuljon hozzá a kollektív érdekvédelem művelődési feltételei újbóli amputációjához.

A diák- és diákérdekű szervezetek közötti egyetértés megteremtése a mi feladatunk. Kérjük a velünk egyetértő politikai pártokat, civil szervezeteket, országgyűlési képviselőket, a közélet és a szakma kiválóságait, hogy ne titkolják el, ha egyetértenek velünk.

Segítségükkel talán tudnánk mit kezdeni.

Hírek a Megyei Pedagógiai Intézetekből

Jász-Nagykun-Szolnok

Pályázat

Diákhagyományok és diákszokások Magyarországon címmel a szolnoki Széchenyi István Gimnázium és Szolnok Megyei Jogú Város Önkormányzata pályázatot hirdet.

A pályázat célja: ismerjék meg az általános és középiskolások saját közösségeikben, illetve a magyar diákközösségekben kialakult hagyományokat, szokásokat — pl. ballagással, tablóbállal, szalagavatással, elsős évfolyamok fogadásával, farsanggal, öltözködéssel stb. kapcsolatban — a területi, intézményi sajátosságokat figyelembe véve, lássák és értékeljék azokban a hasonlóságokat és a másságot kísérjék nyomon ezek történetiségét. A legsikeresebb és legértékesebb pályaművekből egy kiadványt szerkesztünk, ami forrásértékei mellett hasznos segítője lenne az iskolai munkának.

A pályázatot két kategóriában hirdetjük meg:

I. a 10-14 éves (általános iskolai felső tagozatos) korosztálynak

II. a 15-18 (középiskolai) korosztálynak

Pályázati feltételek

1. Pályázhatnak a fenti kategóriákban egyének és csoportok, a megjelölt témakörben bármely részterülettel, de összefoglaló jelleggel is.

2. A pályaművek terjedelme 5-20 gépelt oldal. Ehhez mellékletként járulhatnak fotók, rajzok, illusztrációk. Hasonló témájú kiadványok felhasználása a pályamű megírásakor megengedett — szabályos hivatkozással a forrásművekre és bibliográfiai jegyzékkel.

3. A pályázatokat jeligésen, a kategória megjelölésével kérjük beküldeni, zárt borítékban mellékelve a szerző(k) személyi adatait (név, életkor, lakcím, iskola neve).

Cím: Széchenyi István Gimnázium
5000 Szolnok, Széchenyi városrész
Beküldési határidő: 1993. június 15.
Eredményhirdetés: 1993. szeptember 21.
(Széchenyi évforduló)

Díjazás: mindkét kategóriában

I. 8000.- Ft.
II. 6000.- Ft.
III. 4000.- Ft.

Különdíjat ajánlunk fel annak az iskolának, ahonnan a legtöbb pályázat érkezik. A pályaművek publikálási jogával a Széchenyi István Gimnázium rendelkezik.

Felvilágosítást levélben a fenti címen, telefonon a 06-56/340-555-ös számon Ráczné Weisz Máriánál vagy Hegedűs Zsuzsánál lehet kérni.

Struktúraváltó iskolák konferenciája

Február 26-27-én Szolnokon a Széchenyi István Gimnáziumban került sor a struktúraváltó iskolák, azaz a 6 és 8 osztályos gimnáziumok országos tanácskozására. A konferencia iránt nagy volt az érdeklődés, hiszen az utóbbi egy-két évben igen jelentősen megnőtt a szerkezetváltó iskolák száma, s a rövid működés szakmai tapaszatalai, problémái is érdemessé váltak az áttekintésre. Ugyancsak időszerű volt a készülő NAT-tal való szembesülés. A tanácskozás végén a következő megállapításokat lehetett tenni:

— A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok léte ma már realitás, súlyuk olyan, hogy ezt a tényt nem lehet figyelmen kívül hagyni egyetlen későbbi oktatáspolitikai döntés esetén sem.

— A szerkezetváltás nem azonosítandó a progresszivitással, miként a korábbi struktúra megtartása sem a konzervativizmus jele.

— Az eltelt három év ellenére is a struktúraváltási folyamat elején vagyunk. Csupán a jelenlegi iskolákkal számolva is, az évfolyamok felfutásával jelentős mennyiségi kiterjedés következik be. Ez felveti a minőség megőrizhetőségének kérdését, az ezzel járó növekvő felelősséget.

— Az iskolai autonómia elvét nem sértve, a kialakult horizontális szakmai kapcsolatokat nem csorbítva, indokolt, hogy az oktatásirányítás az eddigieknél határozottaban méltányolja a 6 és 8 osztályos gimnáziumok sajátos szempontjait akár a normatívák tervezésében, akár a tankönykvpiac kialakításában vagy egyéb fontos szakmai ügyekben.

— Különösen fontos a szakmai információk megfelelő kezelése, közvetítése. Erre a pedagógiai intézetek alkalmasak és készek.

— A 10-12-14 éves korosztály egy részének nevelésével foglalkozó gimnáziumoknak érdekében áll a szakmai kommunikáció az általános iskolával. Bizonyos beidegződéek oldásával érdemes annak lehetőségeit keresni, hogy a pedagógus-továbbképzésben, a tanulmányi versenyek szervezésében, a mérési eljárások alkalmazásban és más szakmai ügyekben az együttműködés esélyei nőjenek.

Szabolcs-Szatmár-Bereg

A Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Pedagógiai Intézet megbízásából elkészült a Megye Műemlék Templomai c. grafikai album.

A 30 db lapból áló sorozatban Krutilla József művész-tanár didaktikusan sorra veszi a megye legismertebb templomait a csarodaitól Sza-

a jogalkalmazási folyamat teljes ívének minden pontján — láthatóan nem sok sikerrel, de — szilárd következetességgel eddig is képviseltünk.

Reményeink és eltökéltségünk azon meggyőződésünkre épül, hogy elhisszük: nemcsak mi, hanem *a törvényalkotási (előkészítési és döntési) folyamat minden szereplője kooperatív iskolában gondolkodik.* Hogy a résztvevők olykor nyomasztóan nagyobb hatalommal bíró reprezentánsai nem csupán a deklarációk, a preambulumok és a hétköznapi valósághoz nem köthető alkotmányossági sóvárgások és ígéretek szintjén és műfajában értenek egyet velünk, hanem abban is, hogy világosan kontúrozott számonkérhető kötelességeket kell a jogok mellé komplementárisan telepíteni, de ez is elégtelen, ha a szankcionális rész, illetve a kapcsolt eljárási szabályok kidolgozatlanok, vagy ha nem zárják ki az eseti/helyi konkrét önkényes „jogértelmezést".

Álláspontjukat így foglalják össze:

1. Tekintve, hogy a hatályos oktatási törvény (1985. évi I. törvény) a végrehajtásról szóló 41/1985.(X.5.)MT rendelet, a 12/1990.(X.17.)MKM rendelettel módosított 13/1986.(VIII.1.)MM rendelet, a 6/1990.(VIII.23)MKM rendelettel módosított 15/1988.(VIII.20.)MM rendelet számos, a diákok érdek- és jogérvényesítése szempontjából lényeges eredményt és előfeltételt foglal magába, a diákok semmilyen visszavételt nem tudnak elfogadni. Korrekciót is kizárólag csak azokban az esetekben, amikor az indoklás érveit méltányolandónak ítélik.

2. Tekintve, hogy a korábban volt egyetlen ifjúsági szervezet (KISZ) megszűnésének következményei máig nincsenek végigvezetve az ifjúsági törvény (1971. évi IV. törvény) és a kapcsolódó jogszabályok szövegén, hogy a deregulációs törvény számos, a petíciós, illetve a participációs jogokat tovább korlátozó (pl. 32/1986. (IX.17.)MM rendelet: a KISZ IB/3-1986/15.(X.25.) számú határozata stb. évek óta húzódó „átmeneti" következményekkel járt, — folyamatosan követelni és javasolni szükséges a diákok és kollektív érdekképviseleti szervezeteik jogát a kérdezéshez, az érdemi válaszhoz, s a fellebbvitelhez.

3. Tekintve, hogy a Gyermek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezményt a Magyar Köztársaság Országgyűlése az 1991. évi LXIV. törvénnyel kihirdette (1991. november 6.), az oktatási törvénynek részint összhangban kell lennie az abban foglaltakkal (harmonizáció), részint éppen az oktatási törvény és a hozzákapcsolódó törvények és jogszabályok kell, hogy az Egyezményben deklarált jogokat, kivált a 6-10. és 12-17. cikkekben található polgári és politikai jogokat operacionalizálják.

4. Tekintve, hogy az Alkotmány minden magyar állampolgárnak biztosítja a jogegyenlőséget, tehát hogy a diákok jogképessége fennáll, de cselekvőképtelenek (14 év alatt), vagy csak korlátozottan cselekvőképesek (14-18 év között), — ezért éppen a jogegyenlőség deklarálása az állam által vállalt eredménykötelem. Tehát a kötelezettség vállalójának kell az érintetteket olyan helyzetbe hoznia, amelyben azok képesek a számukra biztosított jogokat a többiekhez azonos szinten érvényesíteni. Ez pedig csak akkor lehetséges, ha a diákoknak biztosított jogok kivétel nélkül mindig a közoktatás további résztvevőinél kötelességként is megjelennek. Tehát a számonkérhető kötelességek hézagmentes telepítése elengedhetetlen, hiszen „jogokról csak ott beszélhetünk, ahol mások kötelességeket viselnek a jogok alanyával szemben; jogsértés ott történik, ahol ilyen kötelezettségeket szegnek meg."

5. Tekintve, hogy a diákok zömmel vagy cselekvőképtelenek, vagy korlátozottan cselekvőképesek, és mivel jogaikon, illetve emberi méltóságukon esett sérelem esetén kikényszerítendő jogokon esett csorba, a törvénynek lehetőséget kell teremtenie arra, hogy a diák eljárhasson, a szülő (pedagógus) viszont eljárni köteles legyen az orvoslás érdekében.

6. Tekintve, hogy a diákélet átmeneti állapot, s ebben az intervallumban kell elsajátítaniuk a szuverén állampolgári magatartás alapelemeit, továbbá miután intézményes önvédelemhez való joguk nem vitatható el, a törvénynek kell megteremtenie mind a nyilvánossághoz való hozzáférés, mind a fellebbviteli lehetőségeket is tartalmazó pártatlan bíráskodás intézményeit, illetve a kollektív érdekképviselet létrehozásának és működésének jogi lehetőségeit (keretek és garanciák) és anyagi/szervezési feltételeit.

7. Tekintve, hogy bármeddig és bármilyen technológiával előkészített oktatási törvény bizonyosan nem lehet egyszer s mindenkorra hibátlan és adekvát, a törvénynek tartalmaznia kell azon folyamat procedurális és részletező leírását, ahogyan a közoktatás résztvevői a törvénymódosítás automatizmusait elindíthatják, a szükséges korrekciókat mint önkorrekciós mechanizmusokat működésbe hozhatják.

Kéréseik

A pedagógusok szakszervezeteit, az önkormányzati érdekvédelmi szövetségeket, a pedagógus szakmai szervezeteket és a szülői szervezeteket kérjük, támogassák a diákokat abban, hogy képviselőik révén közvetlenül részt vehessenek a törvényalkotási folyamatban. Kérjük őket, hogy ha a diákság képviselői ismét kiszorulnak a döntési és döntéselőkészítési folyamatokból akkor vállalják magukra javaslataink, kiegészítő és korrekciós indítványaink képviseletét. Kérjük őket, hogy tudásukkal támogassák a diákérdekek egyre pontosabb artikulációját.

A Művelődési és Közoktatási Minisztériumtól kérjük, hogy önmagát vegye komolyan, ne lepődjön meg, ha az általa kezdeményezett fórumokon a diákok nemcsak megjelennek, hanem részt is vesznek. Kérjük, hogy ne teremtsen

mesterségesen ex lex állapotot, s ne rúgja föl nehezen kiküzdött megegyezéseinket. Kérjük, hogy ne engedjen a szűkösségre való hivatkozások nyomásának, azaz ne járuljon hozzá a kollektív érdekvédelem művelődési feltételei újbóli amputációjához.

A diák- és diákérdekű szervezetek közötti egyetértés megteremtése a mi feladatunk. Kérjük a velünk egyetértő politikai pártokat, civil szervezeteket, országgyűlési képviselőket, a közélet és a szakma kiválóságait, hogy ne titkolják el, ha egyetértenek velünk.

Segítségükkel talán tudnánk mit kezdeni.

Hírek a Megyei Pedagógiai Intézetekből

Jász-Nagykun-Szolnok

Pályázat

Diákhagyományok és diákszokások Magyarországon címmel a szolnoki Széchenyi István Gimnázium és Szolnok Megyei Jogú Város Önkormányzata pályázatot hirdet.

A pályázat célja: ismerjék meg az általános és középiskolások saját közösségeikben, illetve a magyar diákközösségekben kialakult hagyományokat, szokásokat — pl. ballagással, tablóbállal, szalagavatással, elsős évfolyamok fogadásával, farsanggal, öltözködéssel stb. kapcsolatban — a területi, intézményi sajátosságokat figyelembe véve, lássák és értékeljék azokban a hasonlóságokat és a másságot kísérjék nyomon ezek történetiségét. A legsikeresebb és legértékesebb pályaművekből egy kiadványt szerkesztünk, ami forrásértékei mellett hasznos segítője lenne az iskolai munkának.

A pályázatot két kategóriában hirdetjük meg:

I. a 10-14 éves (általános iskolai felső tagozatos) korosztálynak

II. a 15-18 (középiskolai) korosztálynak

Pályázati feltételek

1. Pályázhatnak a fenti kategóriákban egyének és csoportok, a megjelölt témakörben bármely részterülettel, de összefoglaló jelleggel is.

2. A pályaművek terjedelme 5-20 gépelt oldal. Ehhez mellékletként járulhatnak fotók, rajzok, illusztrációk. Hasonló témájú kiadványok felhasználása a pályamű megírásakor megengedett — szabályos hivatkozással a forrásművekre és bibliográfiai jegyzékkel.

3. A pályázatokat jeligésen, a kategória megjelölésével kérjük beküldeni, zárt borítékban mellékelve a szerző(k) személyi adatait (név, életkor, lakcím, iskola neve).

Cím: Széchenyi István Gimnázium
5000 Szolnok, Széchenyi városrész
Beküldési határidő: 1993. június 15.
Eredményhirdetés: 1993. szeptember 21.
(Széchenyi évforduló)

Díjazás: mindkét kategóriában

I. 8000.- Ft.
II. 6000.- Ft.
III. 4000.- Ft.

Különdíjat ajánlunk fel annak az iskolának, ahonnan a legtöbb pályázat érkezik. A pályaművek publikálási jogával a Széchenyi István Gimnázium rendelkezik.

Felvilágosítást levélben a fenti címen, telefonon a 06-56/340-555-ös számon Ráczné Weisz Máriánál vagy Hegedűs Zsuzsánál lehet kérni.

Struktúraváltó iskolák konferenciája

Február 26-27-én Szolnokon a Széchenyi István Gimnáziumban került sor a struktúraváltó iskolák, azaz a 6 és 8 osztályos gimnáziumok országos tanácskozására. A konferencia iránt nagy volt az érdeklődés, hiszen az utóbbi egy-két évben igen jelentősen megnőtt a szerkezetváltó iskolák száma, s a rövid működés szakmai tapaszatalai, problémái is érdemessé váltak az áttekintésre. Ugyancsak időszerű volt a készülő NAT-tal való szembesülés. A tanácskozás végén a következő megállapításokat lehetett tenni:

— A hat- és nyolcosztályos gimnáziumok léte ma már realitás, súlyuk olyan, hogy ezt a tényt nem lehet figyelmen kívül hagyni egyetlen későbbi oktatáspolitikai döntés esetén sem.

— A szerkezetváltás nem azonosítandó a progresszivitással, miként a korábbi struktúra megtartása sem a konzervativizmus jele.

— Az eltelt három év ellenére is a struktúraváltási folyamat elején vagyunk. Csupán a jelenlegi iskolákkal számolva is, az évfolyamok felfutásával jelentős mennyiségi kiterjedés következik be. Ez felveti a minőség megőrizhetőségének kérdését, az ezzel járó növekvő felelősséget.

— Az iskolai autonómia elvét nem sértve, a kialakult horizontális szakmai kapcsolatokat nem csorbítva, indokolt, hogy az oktatásirányítás az eddigieknél határozottaban méltányolja a 6 és 8 osztályos gimnáziumok sajátos szempontjait akár a normatívák tervezésében, akár a tankönykvpiac kialakításában vagy egyéb fontos szakmai ügyekben.

— Különösen fontos a szakmai információk megfelelő kezelése, közvetítése. Erre a pedagógiai intézetek alkalmasak és készek.

— A 10-12-14 éves korosztály egy részének nevelésével foglalkozó gimnáziumoknak érdekében áll a szakmai kommunikáció az általános iskolával. Bizonyos beidegződéek oldásával érdemes annak lehetőségeit keresni, hogy a pedagógus-továbbképzésben, a tanulmányi versenyek szervezésében, a mérési eljárások alkalmazásban és más szakmai ügyekben az együttműködés esélyei nőjenek.

Szabolcs-Szatmár-Bereg

A Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Pedagógiai Intézet megbízásából elkészült a Megye Műemlék Templomai c. grafikai album.

A 30 db lapból áló sorozatban Krutilla József művész-tanár didaktikusan sorra veszi a megye legismertebb templomait a csarodaitól Sza-

bolcs község híres látványosságáig. E vállalkozás értékeit minősítik a művészettörténeti lektor, dr. Muraközi Ágota alábbi sorai is:

„Az ötlet pedagógiailag kitűnő, megalapozott: elősegíti a tanulók megyei-történeti vonatkozású ismeretanyagának bővítését és a szépen megoldott grafikai lapok látáskultúrájukat fejlesztik."

Az album az alábbi templomokat mutatja be:

Szamosbecs, Pócspetri, Fehérgyarmat ref., Barabás ref., Csaroda ref., Csenger ref., Csengersima ref., Jánkmajtis rk., Kisvárda rk., Kölcse ref., Nyírmihálydi ref., Máriapócs gk., Nagyszekeres ref., Nyírbéltek rk., Nyírderzs gk., Nyíregyháza-Oros ref., Nagygéc ref., Nyírbátor ref., Papos rk., Szabolcsveresmart ref., Piricse, Tákos ref., Tiszacsésze ref., Tivadar ref., Vámosatya, Szamosszeg, Kisar ref., Uszka ref, Zsurk ref., Vásárosnamény ref.

Egy sorozat ára: 1200,- Ft, (amely az ÁFA-t is tartalmazza)

Kivitelezés: A/4 képmérettel, A/3-as fehér műnyomó kartonon, borítóval

Szállítás: a megrendelést követő egy hónapon belül

A sorozat — amely kitűnően felhasználható terek, folyosók, tantermek díszítésére, albumban a tanítási órákon és fakultatív foglalkozásokon szemléltetőeszközként — megrendelhető:

Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei
Pedagógiai Intézet Könyvtára,
4400 Nyíregyháza, Búza u. 5.

Tolna

Regionális testnevelési konferencia

Óvodások és kisiskolások szomatikus nevelése témában szerveződött Regionális Testnevelési Konferencia az Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola Testnevelés Tanszékének rendezésében, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával, intézetünk közreműködésével. Kocsis Imre Antal, Szekszárd város polgármestere, Lányi Péter főigazgató-helyettes köszöntő szavai, és dr. Nádori László egyetemi tanár bevezető gondolatai után a 3-10 éves gyermekek testneveléssel kapcsolatos problémáiról Sasvári Éva minisztériumi tanácsos beszélt, az alapvető mozgásformák fejlődéséről óvodás és kisiskolás korban dr. Farmosi István (Testnevelési Egyetem), a testnevelési játékprogramok kedvező hatásáról dr. Győri Pál (tanszékvezető, Veszprém), a kisgyermekkor lábproblémáinak orvosi hátteréről dr. Móser Tamás osztályvezető főorvos tartottak előadást.

Az ezt követő korreferátumok a pedagógiai munka gyakorlatát mutatták be; milyen lehetőségei vannak a testnevelési tanszék oktatóinak tevékeny közreműködésére a kisgyermekek szomatikus nevelésében; milyen a preventív torna gyakorlati alkalmazása a Siklósi Úti Óvodában (Pécs); melyek a vízhezszoktatás tapaszalatai a legfiatalabb óvodásoknál (JPTE 1. sz. Gyakorló intézményében); hogyan fejleszthető a figyelem játékos mozgással (Zalaegszerszeg).

A Tolna megyében folyó munkát sikeres korreferátumban mutatták be az általános iskola részéről: Garay Jánosné — hogyan biztosítható a mindennapos szervezett mozgás a mórágyi iskolában; Szommer Imréné (3. sz. Ált. Isk., Szekszárd) — a városi tapaszalatok összegzését mutatta be a testnevelés szakkollégiumot végzettek nevelő-oktató munkájáról; Oláh Annamária a testnevelés tagozat működéséből vont le általános tapaszalatokat; Reisz Béla a Judo testnevelés tanítását mutatta be a paksi Bezerédj Általános Iskolából.

A megyei óvodai gyakorlat bemutatására Bonyhádról Mucska Gyuláné vállalkozott, az óvodai testnevelésben alkalmazott preventív tartásjavító, lábstatikai torna ismertetésével. Korreferátumot tartott a mozgássérült gyermekek óvodai neveléséről Haholt Miklósné (Paks), ezen kívül a vízhez szoktatás tapasztalatairól Tar Ágnes, a gyermekek mozgásfejlődésének segítéséről Balázs Erzsébet és Leibing Károlyné, a nap folyamán adódó mozgáslehetőségekről Kovácsné Kollár Ágnes és Pető Mária óvónők beszéltek (Dombóvár, Szivárvány Óvoda).

A rendezvényt színesítette a tornateremben megrendezett eszközbemutató — melyek használhatóságát a gyermekcsoport bizonyította —, tartalmában a megrendezett szakkönyvvásár tette teljessé.

Vas

Verselemző verseny magyartanároknak

A győri Kísérleti Regionális Fejlesztő Központ (nem azonos a ROK-kal!) és a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola Magyar Irodalom Tanszéke verselemző versenyt hirdet magyartanároknak. Mindazok indulhatnak pályamunkákkal, akik Győr-Moson-Sopron, Komárom-Esztergom vagy Vas megye valamely általános vagy középiskolájában magyar nyelvet és irodalmat tanítanak.

A verseny témája:

Áprily Lajos: A csavargó a halálra gondol

A dolgozatokat — melyek terjedelme nem lehet több 15 szabványos (kettes sortávolsággal írt) gépelt oldalnál — Dr. Láng Gusztáv vezetésével a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola Magyar Irodalom Tanszéknek oktatói fogják bírálni, értékelni. A díjak jelképesek, szerény összeg áll rendelkezésre, esetleges felajánlásokat szívesen elfogadnak.

A pályázat jeligés.

A munkákat 1993. június 30-ig szíveskedjenek beküldeni az alábbi címre:

BDTF Magyar Irodalom Tanszék
Fűzfa Balázs
9700 Szombathely
Berzsenyi tér 2.

Eredményhirdetés 1993. szeptember 30-ig külön értesítéssel. Csak a legjobb tíznek ítélt elemzés jelige-borítékját bontják föl — a többi versenyművet külön kérésre visszaküldik.

Lapvég

A Globe Spirit Színpad messzire van. (Ismerek egy költőt, aki szerint Magyarország is messzire van...) Megközelíthető az Örs vezér térről a 61-es és a Liget térről a 62-es autóbuszokkal. Jegyek ára: 60 forint. A Globe Spirit Színpad a XVII. kerületben van, a Pesti út 133-ban a Dózsa Művelődési Ház ad neki otthont.

Ennyit elöljáróban. Magyarázatként, miért látják olyan kevesen a színpad produkcióit. Pedig, jó előadások vannak, azt is mondhatnám, egészen jók, valamivel bővebben pedig: nagyon jók. Én két Genet-előadást láttam és egy Spíró darabot tőlük. Előzőekről részletesebben.

Ha egy amatőr-szervezettségű színház nekifog, nekifog mármint az önkéntes munkához– tudjuk a tehetség és a lelkesedés ingyen van, csak nem mindenki adja ilyen drágán –, akkor ott valaminek történnie kell. Ha egy Genet-nek nekifog, akkor nagyon fontos dolgoknak kell történniük, A *Cselédek*et ugyanis nem elég felrakni a színpadra, nem elég megtanultatni a szerepeket, lemozgatni a szereplőket. Genet-hez spiritusz kell, elszántság kell, belemártózás az ő sarába, belemerítkezés a modern pokolba, a Genet-színpadon ki kell takarózni, el kell aljasulni, a bizonytalanságba bele kell bolondulni. Egyszóval: nem diákszínészeknek való feladat. De nem ám.

És akkor jön *Philip Daimon* úr, a rendező, és megcsinálja a "gyerekekkel", a tizennyolc körüli szép lánygyerekekkel-felnőttekkel. Nagyon jól csinálja meg. Az első előadáson kongott a nagyterem. Ez engem már nem tud megtéveszteni, igen sok telitermes színházi olcsóságot volt szerencsém eddig is látni. *Rajnai Gitta* igényes díszleteket álmodott a kegyetlen játékhoz (Pauer-iskola), minden rendben volt fent, csellengő nézőtér lent.

A második, általam látott előadáson a néző közvetlen közelről, a színpadra felültetve szemlélhette Salange-ék történetét. Díszletek nélkül, néhány kellékre redukált környezetben. A színészek, Szabó Fruzsina (Salange), Császár Babett (Claire) és Ary Krisztina (Madam) ismét kiválóan játszottak. A rendezés azonban itt még zavarban. A nagyszínházból áthozott előadás néhány pontján megtartotta a "nagy előadás" gesztusait. Az intimitások közeli, hitelesnek feltűnő világába így teátrális elemek vegyültek. Nem bántóan, de vegyültek. Odafigyelőnek észrevehetően. A rendező azt mondja, ki fogja ezeket szedni, pontosabban, egységesebbé teszi az előadást. Én hiszek neki, aki ennyire beleásta magát Genet világába, s ilyen fényeket tudott felhozni onnan az előadásába, képes lesz arra, hogy minimális közönsége számára harmadszor is átdolgozza az előadást. A színészek meg harmadszor is képesek lesznek átformálni a szerepjátszásukat. Én pedig harmadszor is képes leszek elmenni a Globe Spirit Színpad Genet-előadására.

Amely Globe Spirit Színház messzire van. Nekem is, önöknek is, kedves tanárok és színházra érett diákok. Én mégis elmegyek az előadásért a Pesti útra. Megint. Nem tartanak velem?

ZALÁN TIBOR

100,-Ft

Körmös

Ha éjszakánként végigmegyek az utcán, a kivilágított ablakok mögött, a szobamélyben, íróasztalra görnyedő alakokat látok. S hallom a tollhegyek percegését. Tankönyvek, munkafüzetek, munkatankönyvek, főiskolai és egyetemi jegyzetek születnek – felkészült tanárok, szakmahű tudósok írják tele a papirosokat, születőben vannak az új taneszközök. Megnyugtat ez a nagy szorgalom.

De a kutyám, aki egyébként alaposan ismeri a szerkesztőségi és írói létezést, dühös, vakog. Fényes nappal is megismeri az éjszakai fogalmazókat, talán a tankönyvírás miatt sajátos szagúak lesznek, csattogtatja a fogait, habzik a szája és legszívesebben kiragadná a hajlott hátú szorgalmasak kezéből a kéziratokkal kitömött szatyrot. Különcködéseit régen megszoktam, általában elfogadom a különvéleményét, legfeljebb hangosabban szólok rá, ha ismét beszorítja a kapualjba a hat kötetterves francia nyelvtanárt, vagy megszaggatja a könyvéhez irodalmat hazacipelő biológia tanárnő klepetusát.

Egy őszi napon észrevettem, hogy a téren mindenféle középiskolásokkal barátkozik. Miután alaposan szétrúgtak egy labdát, a kajla fiúk és a csitri lányok új, színes, nagy alakú és vaskos tankönyvet dugtak a pulim orra alá, majd még egyet – és megmutatták neki a japáncseresznyefák alatt igyekvő tankönyvszerzőt. Dugó – a házi ebem – farkát a hátára vetette, és acsarkodva iramodott a tanár úr után. Alig tudtam visszaparancsolni.

Egy este – ugye séta, félhomályos ablakok, görnyedések, tollhegypercegések – aztán eszembe jutott, hogy példaként magam is írok egy tankönyvet. Tanulja meg a kutyám, hogy nem minden szerző gonosz, megátalkodott, diákgyötrő, s nem azért terjedelmes a tankönyv, mert a szerzőnek úgy a jó.

A kutyám rossz szemmel figyelte tankönyvírói hevületemet, és hónapokon keresztül a feleségemmel ment sétálni.

A kézirat megszületett, lektorálták, hatásos vélemények születtek, módszertani tapasztalataim nőttek, ha szerencsém van, gondoltam, legalább két osztályban tanítani fognak – engem! De nem tartott sokáig az örömöm. A kiadó értesített, hogy témakörömben éppen tizennyolc új tankönyvtervezet született, s mindegyiket alternatívnak, helyinek és modernnek állítja a szerzője és lektorai. Egyébként pedig ha ki is adják, legfeljebb annyi pénzt kínálhatnak érte, amennyiből kifizethetem a villanyszámlámat és a gépeltetést.

Dugó ma reggel papírhalommal rohant ki az utcára, gyanúsan kapdosta a lábait. Majd az egész paksamétát diákismerősei lábához helyezte – akik rögvest repülőket hajtogattak a papírlapokból. Csak akkor döbbentem rá, hogy az én háromszáz oldalas tankönyvkéziratommal tette ezt, amikor háromszáz fehér repülő vitorlázott a tér fölött.

Géczi János