

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

Az ünnep a Bibliában

Ünnep, ifjúság, iskola – egykor

Ünnepi színjátékok – színjátékos ünnepek

Történelmi játékokról

Beszélgetés Marx Györggyel

Az iskola elcsehovosodásáról

**Ezerkilencszázkilencvenöt
December**

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

<i>Bakonyi Pál</i>	ny. főigazgatóhelyettes (Bp.)
<i>Bán Ervin</i>	ny. egyetemi nyelvtanár (Bp.)
<i>Csapó Benő</i>	egyetemi docens (József Attila Tudományegyetem, Szeged)
<i>Czachesz Erzsébet</i>	egyetemi docens (József Attila Tudományegyetem, Szeged)
<i>Durkó Mátyás</i>	ny. tanszékvezető egyetemi tanár (KLTE Művelődés-tudományi és felnőttoktatási tanszék, Debrecen)
<i>Duró Győző</i>	egyetemi adjunktus (Magyar Képzőművészeti Főiskola, Bp.)
<i>Jelenits István</i>	piarista tartományfőnök (Piarista Rendház és Gimnázium, Bp.)
<i>Kronstein Gábor</i>	szerkesztő (MTI, Nemzetközi Tájékoztatás szerk., Bp.)
<i>Mészáros István</i>	ny. egyetemi tanár (ELTE BTK, Bp.)
<i>Perjés István</i>	tanársegéd (KLTE Neveléstudományi Tanszék, Debrecen)
<i>Rácz József</i>	tudományos munkatárs (MTA Pszichológiai Intézet, Bp.)
<i>N. Szabó József</i>	főiskolai tanár (Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza)
<i>Szekély G. Tibor</i>	újságíró (Bp.)
<i>Szonád György</i>	egyetemi hallgató (ELTE TTK, Budapest)
<i>Trencsényi László</i>	tudományos tanácsadó (Országos Közoktatási Intézet, Bp.)
<i>Váradi István</i>	tudományos munkatárs (OKJ, Bp.)

Lapunk a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával készül. Számunkat Görög Júlia illusztrációi díszítik.

Főszerkesztő: Schüttler Tamás — *Munkatársak:* Győri Anna szerkesztő — Majzik Lászlóné szerkesztő — Szekszárdi Júlia — Pócze Gábor — Both Mária — Csorba F. László — Grépály András tervezőszerkesztő, tipográfus — Matics Ágnes szerkesztőjei titkár

Szerkesztőbizottság: Angelusz Erzsébet, Báthory Zoltán, Bíró Péterné, Czákó Kálmán Dániel, Csányi Vilmos, Heltai Miklós, Hunyady Györgyné, Köpeczi Béla elnök, Lukács Péter, Nyirkos Tibor, Schüttler Tamás, Trencsényi László

Szerkesztőség: 1087 Budapest, Luther u. 4–6. B ép. III. 13. Telefon/fax: 1344–317

Kiadja az Országos Közoktatási Intézet — *Felelős kiadó:* Mihály Ottó főigazgató

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a szerkesztőségben, a hírlapkézbesítőknél és a Hírlapelőfizetési Irodában (Budapest, XIII. Lehel u. 10/a., levélcím: HELIR, Budapest 1900), ezen kívül Budapesten a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatósága kerületi ügyfélszolgálati irodáin, vidéken a postahivatalokban. Előfizetési díj fél évre 1194 Ft, egész évre 2388 Ft. Megjelenik minden hónap 25.-én.

Folyóiratunk példányai megvásárolhatók: Bartók Könyvesbolt 1114 Bp., XI., Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294 — Mentor Könyvesbolt 1051 Bp., V., Dorottya u. 8. Tel.: 118-3890/160 mellék

HU ISSN 1215–1807 — INDEX: 25701

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában, az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült. Felelős vezető: Juhász László. Terjedelem: 7 (A/5 fv). Táskaszám: 95.272

Tartalomjegyzék

XLV. évfolyam
1995/12

- 3 *Jelenits István*: Az ünnep a Bibliában
9 *Mészáros István*: Ünnep, ifjúság, iskola – egykor
23 *Duró Győző*: Ünnepi színjátékok – színjátékos ünnepek
31 *Trencsényi László*: Pedagógiai reformok ünnepei, ünnepek pedagógiai reformjai
38 *Váradai István*: A történelmi játékokról

Látókör

- 49 *Csapó Benő-Czachesz Erzsébet*: Európai fiatalok interkulturális attitűdjei
58 *Durkó Máttyás*: Gondolatok a művelődési menedzsmentről

Nézőpontok

- 68 „Bátorító tekintettel csodát lehetne itt tenni...” – *Marx György* akadémikussal beszélget *Székely G. Tibor*

Műhely

- 75 *Perjés István*: Az iskola elcsehovosodásáról

Világtükör

- 87 *Szondy György*: Egy vendégtanár tapasztalatai az angliai iskolákról II.

Múltunkból

- 94 *N. Szabó József*: Egy megvalósulatlan tanügyi reformról

Kritika-Figyelő

- 101 Kézikönyv az ünnepekről (*Kronstein Gábor*)
104 Tájékozódás külföldi Makarenko-kutatásokról (*Bakonyi Pál*)
107 A „naív pszichológustól” a fejlesztő pedagógusig (*Rácz József*)
109 Nyelvtudás, nyelvvizsgák az Európai Unióban (*Bán Ervin*)

Az embernek szüksége van ünnepekre, a meghittséget árasztókra éppúgy, mint a pátossal teliekre. Az ünnep, az ünneplés igénye az emberi szükséglethierarchia legmélyén ered, szinte ott, ahol a megkapaszkodás vagy a biztonság igénye. Fegyverek közt hallgatnak a műzsák, de az ünnepet a háborúk pokla sem tudja elvenni. Az ünnep egy az emberrel, az ünneplésről lemondó ember a nem-emberség létállapota felé tart.

S mindezek ellenére mégis tanuljuk az ünneplést, az ünnep örömeinek, melegségének, fényének átélését. Az ünnep öröme iránti mélyen beágyazott szükségleteink kielégítésének sokféle módjára kapunk mintákat a felnevelődésünk keretétől szolgáló közösségektől: a családtól, a vallási közösségen, a helyi civil társadalmon át az iskoláig.

Az ünnepben egyidejűleg van jelen az embert körülölelő természeti, történeti világ és a transzcendens, a szakrális, a mitikus. Ezeket az alapvető értékeket talán legerőteljesebben éppen az ünnepek rítusai közvetítik. A személyiség kiteljesedéséhez mindegyikre egyforma súllyal van szükség, e téren nem lehet rangsort felállítani. Kétségtelen azonban, hogy az egyes „ünneplni tanító” közösségek az ünnep más és más elemére teszik a hangsúlyt.

Egy ideje azt érezzük, hogy ünnepeink az iskolában, a családban s a többi fontos közösségeinkben mintha vesztettek volna fényükből, varázsukból, sőt bátran állíthatjuk: bizonyos ünnepeink, ünnepléseink elszürkültek, kiüresedtek, formálissá váltak. Kiváltképpen ilyenekké lettek iskolai ünnepeink. Töprengve ennek a jelenségnek az okán, rá kell jönnünk, hogy az ünnep akkor lehet hiteles, akkor töltheti be eredeti funkcióját, ha megpróbálja kielégíteni az ünneplés iránti mélyen gyökerező emberi szükségleteket, ha a jeles nap, az ünneplés tárgya és az ünneplő valóságos kapcsolatban állnak egymással. A végig unatkozott és végig rendetlenkedett iskolai ünnepek mögött alapvetően nem fegyvelmezési problémák állnak, hanem az, hogy a megünnepelet esemény nem vált, nem válhatott fontossá a diákok számára, s persze az is, hogy az ünneplés megtanítására hivatott közösségek, személyek nem segítették igazán az ünneplés sajátos készségeinek az elsajátítását.

Az ünneplni tudás tanulása csak valóságos, az életkornak is megfelelő élmények útján lehetséges. A fenyőillatnak és a parányi gyertyák lobogásának, a karácsonyi ajándékozás pillanatának átélésétől igen hosszú út vezet a Nemzeti Múzeum lépcsőjén a Talpra magyart szavaló költő pátosának, a forradalmi zűrés lelkiállapotának megértéséig. E hosszú út grádicsainak egyike sem hagyható ki. Ezen az úton bizonyára egyaránt szükség van a szent énekek, a zoltárok lélekhez szóló dallamára, az oltárokon fénylő gyertyákra csakúgy, mint a termékenységi ünnepek profán életörömet kifejező táncainak izmokba és idegsejtjeikbe történő bevésésére.

Az élményeknek és érzelmeknek a teljessége nélkül nem lehet megtanulni az ünnep örömét. Élteni talán lehet e nélkül – de nem érdemes.

Jelenits István

Az ünnep a Bibliában

Az ünnep részese csak az lehet, aki nem pusztán enni-inni akar, hanem – valahol belül: ott, ahol az a puszta figyelmen múlik – „menyegzős ruhába” öltözik.

Az a parancsolat, amely a Bibliában a hetedik nap megünneplését előírja, s ezzel hétnapos ciklusokra tagolja az ember és az emberi társadalom életidejét, Izrael legelsőbb törvényei közé tartozik: „Megemlékezzél arról, hogy az Úr napját megszenteld!” Vagy talán pontosabb fordításban: „Emlékezzél meg a szombatról, hogy azt megszenteld!” (2. Mózes 19, 8). Régiségét már az is mutatja, hogy a Tízparancsolatban szerepel. De azon belül érdemes odafigyelni különös, főlegesen bonyolultnak tetsző szövegére. A „Ne öl! Ne lopj!” vagy a „Tiszteld apádat és anyádat” szövegek mintájára elképzelhetnénk ezt a parancsolatot is egyszerűbben. Ilyesféleképpen: „Szenteld meg a szombatot!” A Másodtörvénykönyvben valóban szóról szóra így olvasható (5, 12). A közismertebb változat bonyolultabb szövege azonban nem szószaporítás. Annak az időnek emlékét őrzi, amikor még az izraeliták ősei félnomád életet éltek, s nemcsak a szombat „megszentelése” jelentett feladatot számukra, hanem puszta számontartása is.

Ennek a szombati ünnepnek ősiségére vall az is, hogy megszenteléséhez nem tartozik semmiféle kultikus cselekmény, hanem csak a „nyugalom”, vagy ahogyan később mondták: tartózkodás a szolgálai munkától. Bizonyára annak a jele ez, hogy akkor, amikor ez a szombati parancsolat először megfogalmazódott, a választott nép fiainak nem volt még templomuk.

A szombati „nyugalomra” vonatkozó előírást Mózes második könyve a hatnapos teremtéstörténetre vezeti vissza: „Mert hat nap alatt alkotta meg az Úr az eget és a földet, a tengert és mindazt, amit ezek tartalmaznak, de megnyugodott a hetedik napon” (19, 11). Érdekes, hogy a Másodtörvénykönyvben más indoklást találunk. Ott a „nyugalom” parancsának részletezésekor külön szóba kerül, hogy nemcsak az izraelitának kell szombaton a szolgálai munkától tartózkodnia, hanem még háziállatainak, a közösségében élő idegennek, sőt rabszolgájának és rabszolgájának is. „Emlékezz rá, hogy Egyiptom földjén te voltál rabszolga, és hogy az Úr, a te Istened kihozott onnan erős kézzel és kinyújtott karral; ezért rendelte el az Úr, a te Istened, hogy megünnepeled a szombatnapot” (5, 15).

Ezek az indoklások minden valószínűség szerint utólagosak, később kapcsolódtak hozzá a parancsolathoz. Már abból is gyanítható ez, hogy a két szövegváltozat különböző teológiai hátteret nyit meg. De ez a két – viszonylag kései – indoklás sokat elmond arról, hogy mit jelent a szombati nyugalom, amelyet manapság, kissé elszévesztve, egyszerűen pihenésnek gondolunk. A hatnapos teremtéstörténetben Isten nem végez semmi fárasztó munkát, hiszen puszta szavával teremt. Mégis, bizonyára belemerül a részletekbe, amikor egyenként kimondja a súlyos *legyen* szavakat, s aztán egyenként megállapítja, hogy jó, amit alkotott. A hetedik nap nyugalma: az egész áttekintése és jóváhagyása. Hogy az ember meghívást kapott ennek a hetedik napnak a magaslatára, az azt jelenti: nem arra született, hogy elveszzen a hétköznapiok rázúduló tapasztalatai közt, a mindenséget vallhatja otthonának. A

Másodtörvénykönyv indoklása az ünnepet a szabadság eszméjével kapcsolja össze. Akár *József Attilát* idézhetnők:

Ehess, ihass, ölelhess, alhass!
A mindenséggel mérd magad!
Sziszegve se szolgálak aljas,
nyomorító hatalmakat.

(*Ars poetica*)

A szombat – azzal, hogy hétnapos ciklusokra tagolja az időt – nem úgy emelkedik ki a köznapok közül, hogy fényével azokat még sötétebbé tenné. A szent és a profán a Bibliában nem ellenségesen s idegenül áll szemben egymással. Magaslatnak is tekinthetjük ezt a vissza-visszatérő ünnepet, ahonnan hátra is, előre is kilátás nyílik. Nélküle elveszhetnénk hétköznapiaink sűrűjében, de általa hétköznapi életünk, munkánk is megszentelődik.

Azt is mondhatnánk, hogy a Bibliában a hétköznap és az ünnep egymásból él. Valami olyan kölcsönösség van közöttük, mint a hegyek és a völgyek között. Ünnep nélkül vakok, emberhez méltatlanok volnának hétköznapiaink, a hétköznapi munkája nélkül tartalmatlanná válnának a szombatok.

A Biblia könyveiből tanulságosan kirajzolódik a szombat története is. Amíg Izrael zárt közösség volt, bizonyára nem esett nehezére a szombati nyugalom megtartása, inkább örömet jelentett számára. Mikor azonban az izraelitáknak szétszórásban kellett élniük, idegen népek között, akkor minden családnak vagy éppen a hívő izraelitáknak külön erőfeszítéssel kellett a szombatra vonatkozó törvényeket megtartaniuk, s ez kiszakította őket abból a világból, amelyben mégis élniük kellett. A szombat megtartása hitvallás kérdése lett, áldás helyett nemegyszer hősiesség teljesítmény. Ebből az időből való Izajás könyvének következő néhány mondata:

Ha tartózkodol attól, hogy szombaton ide-oda menj,
és a hasznodat hajhászd szent napomon;
ha a szombatot gyönyörűnek nevezed,
és az Úrnak szentelt napot dicsőségesnek,
ha megtiszteled azzal, hogy tartózkodol a jövés-menéstől,
a haszonleséstől és a mihaszna beszédétől,
akkor boldog leszel az Úrban,
fölvezetlek győztesként a föld magaslatára,
és élvezni fogod atyádnak, Jákobnak örökségét.

(59, 13–14)

A szombat történetét Jézus teljesítette be. Az evangéliumok szerint gyógyított a hetedik napon is, emiatt a vallási vezetők ellene fordultak, azt állították, hogy a gonosz lélek hatalmával tesz csodát. Ő azonban, bár más területen került a fölösleges konfrontáció, ezeket a szombati gyógyításokat szinte provokatív hangsúllyal vitte véghez. Meg is fogalmazta világosan, amit hangsúlyozni akart: „A szombat van az emberért, nem az ember a szombatért” (Márk 2, 27).

Magyarán szólva: nem Istennek van szüksége arra, hogy ünnepeljük, nem is arra való az ünnep, hogy a tőle való függésünket eszünkbe idézze. Az ünnep értünk van, minket emel ki a munka és a fáradság verméből, emlékeztet a múltra, megnyitja előttünk a jövő reményét, a pillanat helyett az örökkévalóságot. Az

ünnepet nem mi eszeljük ki, hanem ajándékként és feladatként kapjuk: meghívásként és bátorításként. Magányosságunkból is kiemel, közösségbe vezet, amely Isten közelségének égboltja alatt eszmél magára.

A keresztény közösség megtartotta az idő hétnapos tagolásának ószövetségi örökségét, de a szombat helyett a vasárnapot üli meg vissza-visszatérő ünnepként. Ez a „nyolcadik nap”, a hétnek inkább az első, mint az utolsó napja. Ha a szombat a teremtés utolsó napjának, Isten „nyugalmanak” világába vezet, ez az első napot idézi és az „új teremtés” eszméjét, amely Krisztus feltámadásával kezdődött el. Ennek a feltámadásnak első hírének húsvét vasárnap hajnalban vitték meg az asszonyok Jeruzsálembe, akik üresen találták Jézus sírját.

Persze a szombaton kívül vannak a Bibliának olyan ünnepei is, amelyek az esztendő fordulásához kapcsolódnak. Ősi ünnepek a pászka s a kovásztalan kenyér ünnepe meg a sátoros ünnep. Későbbi, fogság utáni ünnepek az engesztelés napja, a hanukka és a purim. Ezekről részletesen nem szólhatunk. Érdekes azonban megemlítenünk, hogy az ősi ünnepek mögött – a modern kutatások szerint – még a pogány kor természetünnepi húzódnak meg. A pászka a tavaszi legelőváltás emlékét őrzi: az esős évszak végén nyájaikkal együtt fölmentek a régi pásztorok a hegyvidéki legelőkre, ahol az esőtlen nyári hónapokban is nőtt fű, volt ivóvíz. A kovásztalan kenyérről kapcsolatos ünnepi szokások a honfoglalás utáni időből eredhetnek: Izraelben az első aratás ilyen korán van, s amikor az új gabonát learatták, nem akarták a lisztjét összekeverni a régi kovással, inkább néhány napig kovásztalanul ették az új kenyeret, hogy az aratás ünnep az élet megújulásának fordulója legyen. Ezek a természet körforgásához fűződő ünnepi szokások valószínűleg később kaptak történeti értelmet, s lettek az Egyiptomból való szabadulás üdvösségtörténeti emlékének hordozójává. Szép példa ez arra, hogy az Ószövetség történeti hite hogyan épül rá az ősi vallások kozmikus istentapasztalására. Amint maga a Biblia is hangsúlyozza, hogy Jahve Ábrahám, Izsák és Jákob Istene, de ugyanakkor ég és föld Teremtője is.

A szakemberek hasonló történetet sejtene a sátoros ünnep mögött is: az valaha szüreti hálaadás lehetett, a sátrak a szüretelők alkalmi lakóhelyei. Később a pusztában való vándorlásnak és a Sinai-hegyi törvényszerzésnek ünnepévé lett.

Az ünnep megüléséhez már az írásbeliség megjelenése előtt nemzedékről nemzedékre öröklődő szokások tartoztak, szent szövegek is, amelyeket a közös ünnepi cselekménybe bekapcsolódva tanultak meg fiatalságukban a választott nép tagjai. A szent idők mellett a szent helyek is fontos járuléka az ünneplésnek. Dávid, illetőleg Salamon óta Izrael központi, hovatovább egyetlen legitím szent helye a jeruzsálemi templom lett. Ebben vagy pontosabban ennek épülete körül gyűlt össze egy-egy ünnepen a sokaság, s így az ünnep kiegészült az odavezető út meg a hazatérés napjaival. Amikor a választott nép fiai messze országokba is szétszóródtak, nyilván nem tudtak minden jeles ünnepre Jeruzsálembe zarándokolni. Életükben legalább egyszer mégis igyekeztek eljutni oda, amikor pedig nem mehettek, mindaddig, míg a templomot le nem rombolták a rómaiak, lélekben feléje fordulva ünnepeltek.

Hogy az ószövetségi ember számára mit jelentett egy-egy nagy ünnep, azt legjobban egy zsoltár szövegével érzékeltethetjük. Ez a zsoltár egy levita imádsága. A leviták nem voltak papok, de a templom szolgálatában álltak, egész életüket az ünnepek fénye és öröme töltötte be. Ennek a zsoltárnak szerzője azonban arról panaszkodik, hogy valami katasztrófa (talán szárazság, talán súlyos betegség) elszakította Jeruzsálemtől, nem vehet részt a templom közös ünnepein. Mások is

előfordul, hogy valaminek az értékére akkor eszmélünk rá, amikor elveszítjük. Ennek a veszteségét sirató templomi szolgának énekéből derül ki, hogy az ünnepek milyen feledhetetlen gazdagságot hordoztak. A két és fél ezer éves zsoltár szava ma is eleven: személyes sorsot, személyes fájdalmat idéz, a fájdalom fénytörésében személyes örömök emlékét és reményét, ugyanakkor egy közösségi tapasztalatot is.

Ahogy a szarvasúszó a forrás vizére kívánczik,
 úgy vágyakozik a lelkem utánad, Uram.
 Lelkem szomjazik az Isten után, az élő Isten után.
 Mikor mehetek már, hogy lássam Isten arcát?
 Könny a kenyerem nappal és éjjel,
 ha naponta mondják: „Hol marad Istened?”
 Szívem megdobbán, ha arra gondolok,
 hogyan vonultam be a főszege sátorba, az Úr házába,
 ujjongás és ének közepette
 a vidám, ünneplő közösséggel.
 Lelkem, miért vagy szomorú, és miért háborogsz?
 Remélj az Úrban és majd újra dicsőítem,
 mint arcom felderítőjét és Istenemet!

Lelkem roskadozik, amikor a Jordán földjén
 a Hermon felől rád gondolok, te kicsi hegy.
 Örvény hívja az örvényt vizeid zuhogásában,
 s minden örvényed és hullámod rám zúdul.
 Nappal az Úr adjá kegyelmét, és éjjel neki énekelek,
 áldom éltető Istenemet.
 Így szólok Istenhez: Sziklám vagy, miért feledkeztél meg rólam,
 Miért kell szomorúan járnom, ellenségtől szorongatva?
 Velőmbe hatol, ha ellenségeim gúnyolódnak,
 ha naponta mondják: „Hol maradt Istened?”
 De miért vagy szomorú, lelkem, és miért háborogsz?
 Remélj Istenben és majd újra dicsőítem,
 mint arcom felderítőjét és Istenemet!

Szolgáltass igazságot nekem,
 képviseld ügyemet egy nem-szent néppel szemben!
 Szabadíts meg a gonosz és hazug emberektől!
 Istenem, te vagy az én erősségem, miért taszítasz el?
 Miért kell szomorúan járnom, ellenségtől szorongatva?
 Küldd el világosságodat és hűségedet,
 hogy vezessenek szent hegyedre, hajlékodbá!
 Akkor odalépek Isten oltárához, örööm Istenéhez.
 Ujjongva dicsőítlek citerával, Uram, én Istenem.
 Miért vagy szomorú, lelkem, és miért háborogsz?
 Remélj Istenben és majd újra dicsőítem,
 Mint arcom felderítőjét és Istenemet!

(42–43. Zsoltár)

Sajnos, a – próza – fordítás csak tökéletlenül idézi fel a héber eredetit. A kezdőkép méltán híres: az ember legszellemibbnek tetsző vágyakozását egy szarvas szomjúságával szemlélteti. A magyar *lélek* szó egy töről fakad a *lélegzik* igével. Ilyesféle a héber *nefes* is, csakhogy az a torkot, a géget is jelentheti, amely levegő után kapkod, vagy itt: kiszárad a szomjúságtól. A vers első két sora még valami intim istenkapcsolat vágyát is kifejezhetné. A „lássam Isten arcát” kifejezés egészen egyértelműen a templomi ünneplésre utal. A pogány templomokban voltak bálványképek, s a pogány ünnepek csúcseseménye volt, hogy az ünneplő sokaság láthatta istene arcát. Az Ószövetségben tilos volt Istent képpel, szoborral ábrázolni. A templomi szertartásban részt vevő nép mégis Isten arca elé járult, hazatérve azzal büszkélkedett, hogy látta Isten arcát. Erre az ünnepi tapasztalatra emlékezik vissza a szoltáros is. Híte szerint Isten mindenütt jelen van, mégsem akárhol s akárikor lehet „találkozni” vele. Ennek a találkozásnak, Isten boldogító jelenléte megtapasztalásának helye és ideje a templomi szertartás, az ünnep. Közösségben, citeraszóval. Ez a levita nem pusztán az ünnep külsőségei után vágyakozik. A leglényegét igényli, de azt nem tudja, nem is akarja elválasztani attól, amit mi könnyen járulékos elemnek, külsőségeknek mondanánk.

Persze, nem mindig és nem mindenki számára volt ez így. A Biblia ismeri az ünneplés buktatóit is, amikor a pompás külsőségek mindent elborítanak, s mögöttük üres marad a szív. A próféták többször panaszozzák ezt, Isten figyelmeztető, korholó üzenetét idézve:

Minek nekem megannyi véres áldozatotok? – mondja az Úr.

Jóllaktam már kosokból készült égőáldozataitokkal és a hízlalt borjak hájával.

A bikák és bakok vérében nem lelem kedvetem.

Ha elém járultok színem (=arcom) látására, ki kér rá benneteket, hogy udvaraimat tapodjátok?

Ne hozzatok nekem többé értéktelen ételáldozatot, mert füstjűk utálattal tölt el.

Újhold, szombat és ünnepi összejöveteletek...

hogy tűrjem tovább ünnepeiteket?

Újholdjaitokat és zarándoklataitokat egész szívemből gyűlölöm.

Terhemre lettek, már belefáradtam, hogy elviseljem őket.

Ha kiterjesztitek imára kezeteiket, elfordítom szememet.

Akármennyit imádkoztok is, nem hallgatok oda.

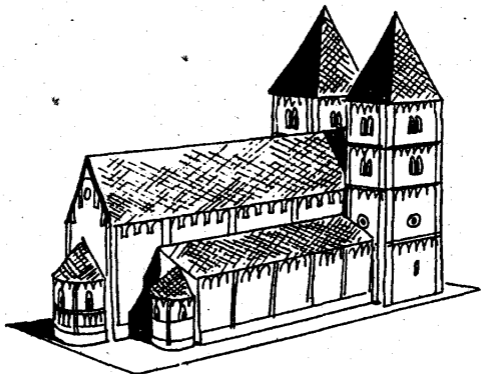
Mert a kezetek csupa vér.

(Izajás 1, 11–15.)

Voltak magyarázók, akik úgy gondolták, hogy a próféta általában értelmetlennek tart mindenféle templomi ünnepet, s helyette ajánlja, sürgeti az ünneplésnek vagy az Istennel való találkozásnak egyetlen igazi módját, a bűnbánatot. De nem így van. Bűnbánat, igazi belső megtérés nélkül üres és hazug külsőség az ünnep sürgőldőse. De a személyes, belső megtisztulást nem az ünnep helyett ajánlja Isten, hanem az igazi ünnep feltételeként.

Jézus közelébe jutottunk. Ki nem emlékeznék a tanítására: „Ha ajándékot akarsz az oltáron felajánlani, és ott eszedbe jut, hogy testvérednek valami panasz van ellened, hagyd ott ajándékosodat az oltár előtt, s menj, előbb békülj ki testvéreddel, aztán térj vissza és ajánld fel ajándékosodat!” (Máté 5, 23–24). Ugyancsak Máté

evangéliumában olvashatjuk gyönyörű példabeszédét arról, hogy egy királyi ember lakomát rendez, s amikor a hivatalosak nem mennek el rá, beinvitálja az utak vándorait. Majd végigjárja a vendégsereget, s rátalál egy lakomázóra, akin nincs menyegzős ruha. „Barátom, hogy kerültél ide, amikor nem vagy menyegzőre öltözve?” Nyilván meglepődött a falatozó vendég is, de az olvasó sem egészen érti, hányadán áll a dolog, hogy lehet elvárni, hogy az utasok és a csavargók hirtelen menyegzős ruhába bújjanak. A szöveg azonban könyörtelenül folytatódik tovább: „Az elnémult. (Úgy látszik, nem talált mentségére szót.) A király pedig megparancsolta a szolgáknak: Kötözzétek meg a lábát, és vessétek ki a külső sötétségre. Ott sírás és fogcsikorgatás lesz.” (Máté 22, 11–13). Ennek a képnek épp a képtelensége figyelmeztet arra, hogy az elbeszélés valami belső valóságra utal. Az ünnep részese csak az lehet, aki nem pusztán enni-inni akar, hanem – valahol belül: ott, ahol az a pusztá figyelmen múlik – „menyegzős ruhába” öltözik.



Mészáros István

Ünnep, ifjúság, iskola – egykor

Az ünnepek a nevelés, az intézményes iskolázás kezdetei óta átszőtték az iskola világát. A tanulmány a kettő elválaszthatatlan kapcsolatának az alakváltozásait kíséri végig a természeti népek korától az antikvitáson, a középkoron át a közelmúltig. Az írás egyik legfontosabb üzenete, hogy az iskolai ünnepek hitelességét, katartikus erejét a profán természeti világ, a vallások és a történelem értékeinek egységben szemlélése adta meg.

A néprajztudósok az utóbbi száz évben a világ sok táján vizsgálták az úgynevezett „primitív” természeti népek életkörülményeit. Ezek olyan népcsoportok, amelyek távol a modern civilizációtól, a társadalmi-gazdasági fejlődés korai fokán maradtak. Számos ilyen kisebb népcsoportra találtak az amerikai indiánok, a szibériai őslakosok között, azután Afrikában, Ausztráliában, de főként Óceániában.

E természeti népek körében mindenütt élt az *iniciáció szertartása*. A férfikor küszöbére érkezett fiataloknak testi ügyességi próbákat (lovaglás, fadöntés stb.) kellett teljesíteniük. Ezután a próbát sikerrel kiállt fiatalok a törzs „papjai”, sámánjai vezetésével néhány napra magányba vonultak, s ezalatt beavatták őket a törzs vallásos „titkaiba”: melyek a törzset védő szellemek, hogyan kell tisztelni e túlvilági lényeket, melyek az ártó szellemek, mi az ellenük való védekezés módja; kik voltak a törzs jeles nagyjai, kik a törzs e világi ellenségei...

Azt az ifjút, aki kiállta a felnőtté válás próbáját és részesült a beavatás szertartásában, nagyszabású – énekes-táncos – ünnep keretében *teljes jogú tagjaként* fogadta soraiba a közösség: ettől kezdve már felnőttként élhette életét a törzsi közösségben.

Ezt a *legősibb ünnepet*, mely a felnőtté érett férfiak életének egyik legfontosabb eseményét vette körül, s amely a közösség számára is jelentős esemény volt, évezredekken keresztül *maig* őrizzük.

Több ezer éves ünnep

Számos vázakép maradt ránk görög földről a Krisztus előtti VI–IV. évszázadokból a *görög úri ifjú* férfivá avatásának szertartása szimbolikus ábrázolásával. Az apa ünnepélyes keretek között átadja fiának a gyakorlati kiképzés végeztével a katonai parancsnokok felszerelését: a sisakot, a páncélt, a lábvértet, a pajzsot és a dárdát, szertartásos jeleként annak, hogy az előkelő ifjú a városállam teljes jogú tagjává vált.

Az *ókori Itáliából* az időszámításunk kezdete körüli időkből irodalmi leírások és utalások találhatók e szertartás továbbéléséről. Erre – a hagyományos szokás alapján – mindig március 17-én Bacchus és Ceres istenek ünnepén került sor, amikor a római nép a termékeny természet e túlvilági oltalmazóit ünnepelte. A családi ház kis szentélyében fellobbant a láng az ősök szellemeinek tiszteletére, s a családfő – az egész család jelenlétében – ünnepélyesen átadta ifjúvá érett s a felnőttkor küszöbére érkezett fiának a *tógát*, amelybe az ifjút szertartásosan felöltöztették. Ezután ünnepélyes menetben a város főterére kísérték, majd a

városházán bejegyezték nevét a teljes jogú polgárok névjegyzékébe. Ezzel jogot kapott arra, hogy szabadon és teljes felelősséggel határozzon további életútja felől. Majd a családi lakoma következett barátokkal, ismerősökkel.

A középkori Európában a XII–XV. században a főúri családok elsőszülött fiúgyermekai egy-egy nagyobb főúri családi várban nevelkedtek, ahol széles körű testi, szellemi, erkölcsi nevelésben részesültek. Ha elérték a férfikort, letelt udvari tanulóidejük. Ekkor – ha kellőképpen kiérdemelték – elkövetkezett neveltetésük-képzésük záró aktsa, a *lovagá avatás*. Ünnepélyes szertartását a hagyományos szokások alakították ki.

Ránk maradt az a főpapi szertartáskönyv, amely nálunk, Magyarországon készült, és a budai királyi udvarban volt használatos. Ez a kódex a lovagá avatás templomi szertartásainak imádságait és énekeit is tartalmazza.

Először a kard megáldása történt az ünnepélyes fényvel megtartott mise keretében. Majd újabb ima hangzott fel: Isten segítségével védje az ifjú lovagot, „hogy ezt a kardot, amelyet ő isteni ösztönzésre kíván felvenni, isteni segítséggel épségben megőrizze”. A díszes kard a lovagi életforma szimbóluma, erre utalnak a további áldást kérő szavak: Isten áldása legyen rajta, „hogy az, akit most e karddal felövezünk, ellenségeit lába alá vesse, s minden csatájában győzelemre jusson mindig sértetlen maradjon.” Ez után következett az ünnepélyes pillanat: az ifjú lovag oldalára felcsatolták a kardot, közben zengett a kórus éneke: „Délceg természetével az ifjak előtt jár... hatalmas leszel a derekadra övezett kardoddal...”

A csillogó fényes szertartást a főpap imája zárta: „Mindenható örök Isten, aki e szolgádat arra méltatad, hogy a kardal karddal felövezzök, védelmezd őt minden ellenséggel szemben égi segítséggel, hogy a harcok viharában mindig helytálljon...”

Az iniciáció ősi szertartása másképpen is tovább élt, jelezve, hogy a *felnőtte válas közösségi kinyilvánítása igen fontos tény mind az egyén, mind a közösség számára*, s ezt kellő ünnepélyességgel kell körülvenni. Ezért kapott szerepet a férfíavató a zsidók vallásos életében és ősi szertartásrendjében az ószövetségi idősaktól máig; ezért szolgáltatja ki a katolikus-keresztény közösségben a püspök a bérnálás szentségét, az őskeresztények korától szakadatlan folyamatosságban máig; s ez a funkciója a protestánsoknál a *konfirmációnak*.

Tulajdonképpen ugyanezt a hagyományos tartalmat jeleníti meg egy újabb iskolai fejlemény: a 18 éves korban lehető *érettségi vizsga*, amelynek elmaradhatatlan követő része az *érettségi bankett*. Hivatalos rendeletre 1850-től tartanak hazai középiskoláinkban érettségit. Előbb csak fiúknak nyílt erre lehetőségük, a leányok csupán 1900-tól tehettek középiskolai érettségit. Az ősi szertartást próbálták az elmúlt évtizedekben nálunk egy másféle profán-civil formában meghonosítani a *személyi igazolvány ünnepélyessé formált átadásával*, 16 éves, majd 14 éves korban. A szándék azonban sikertelen maradt.

Iskolai ünnepek a középkorban

A mai európai iskola – az, amit ma iskolának nevezünk – a VII–VIII. században alakult ki Nagy Károly frank birodalmában, illetve angolföldön. *Alcuin* és *Beda Venerabilis* keresztény iskoláinak mintájára gyorsan elterjedtek egész Európa nyugati és középső részén a kolostori, a székesegyházi és a plébániai iskolák.

Tanév ekkor még nem volt, mindegyik hétköznapon folyt a tanítás. Ennek megszokhatatlan folyamatát azonban a *közösség ünnepei tagolták*. Egyrészt a legkiemelkedőbb ünnepek: *karácsony, húsvét, pünkösöd* nyolc-nyolc napon át tartó ünnepe; azután *további egyházi ünnepek* sokasága, illetőleg a *vasárnapok* hétnaponként visszatérő ünnepnapjai. Ezek az ünnepek foglalták keretbe mind a helyi

hívőközösség, mind az abba betagolt iskolai tanulók – tanulással, munkával, kemény fegyelemben folyó – hétköznapijainak életét. Ezek a napok egyrészt kiemelték a tanulókat a hétköznapi egymasutániságából, másrészt az ünnep *fellemelő élményével* frissítették fel életüket.

Az ünneplés középpontjában a *templomi szertartás* állt: a szentmise liturgiájának drámájával, amelynek ők is aktív résztvevői, az abban felhangzó irodalmi szövegekkel, énekekkel; a templommal mint különleges épülettel, boltíveivel, freskóival, szobraival, különleges fényeivel, az ünnepi ruhákkal. Mindez különbözött a hétköznapi megszokottságától, ugyanakkor sokirányú *komplex hatásrendszerrel* vette körül az egyént és a közösséget. S mindig a közösség együttesében ünneplte a tanulóifjúság, megízelve a közösségi ünnep lelkesítő-erősítő érzését-élményét. Nem az egyén, nem is az iskola, hanem mindig az *egész közösség ünnepe* volt mindegyik vasárnap, mindegyik kisebb-nagyobb ünnep. Ugyanakkor ezek a napok – kezdettől fogva máig – a felszabadultság, a pihenés, az öröm, a játék, a szórakozás alkalmai is voltak, természetesen a bővebb evés-ivás lehetőségeivel is feldúsítva.

De a középkorból számos más, *kifejezetten iskolai diákünnepet* is ismertünk. A X. századtól a XV–XVI. századig élt az iskolákban a december 28-i aprószentek ünnepén tartott *„fordított nap”*: ezen a napon a diákság vette át az irányítást az iskolában, a nagyobb diákok nemcsak a kisebb diákokat, de a tanárokat is „egzcírozathatták”.

A templomban külön zsolozsmát tartottak ezen a napon az iskolások, s ezen a nagydiákok közül választott *„diákpüspök”* vezette a szertartást, teljes főpapi ornátusban, püspöksüveggel, pástorbottal. (Ez a diákpüspök került át azután a december 6-i Szent Miklós-napra mint jószágos Mikulás; belőle vált a március 12-i gergelyjárás püspöksüveges főszereplője is.)

Ugyancsak a X. századtól a XVI. századig – sok helyütt még tovább is – élt a *nagy farsangi diákmulatság*: a hamvazószerda előtti vasárnap, hétfő, kedd – a „húshagyó”, a „farsang farka” – gyakran *szertelenségekre* is átcsapó nagy vigásságra. Ezért ezt így is nevezték: „festum stultorum” vagyis bolondünnep.

A XI. századtól kezdve a nagyobb ünnepeken a kolostori és székesegyházi iskolák nagydiákjai sajátos módon emelték a szertartások fényét és érdekességét: *dramatikus játékokat* adtak elő.

Ilyen volt például – magyarországi dokumentumaink is vannak már a XI. századból – a karácsonyi ünnepkörbe tartozó vízkereszti *háromkirályok csillagtörténete*; a másik a húsvét hajnalán tartott templomi szertartás közben a *Krisztust kereső asszonyok történetét* (természetesen mutálás előtt lévő szopránhangú iskolás fiúkkal) megjelenítő párbeszédese színjáték.

Mindkét középkori játékot megőrizték hazai iskolásaink mint népszokást egészen a XX. század közepéig: a vízkereszt előtti napokban a falusi iskolás fiúk az ügyesen megszerkesztett kiugratható kivilágított csillaggal és dalaikkal, verseikkel járták a portákat; húsvét hajnalán a falusi legények szokása volt a közelmúltig sok faluban a Krisztus-keresés.

A XII–XIII. században jöttek létre az első egyetemek Nyugat-Európában, s az egyetemeken már *névükben szervezték meg az oktatást*. A tanév két félévből állt: a tavaszi félév március 12-e táján, Szent Gergely napja körül, a téli félév november elején kezdődött.

A tudós *Szent Gergely pápa* az iskolák védőszentje volt, ezért a tavaszi félévkezdetet nagy ünnepélyességgel tartották meg az egyetemeken. Majd ezt a szokást átvették a többi városi iskolák, később a falusi iskolák is.

A középkori szokás nyomán a német nyelvterületeken, a skandináv országokban még a XX. században is nagy közös városi ünnep volt a *Gergely-nap* (Gregorienfest, Gregoritag), jelmezes felvonulásokkal, profán színjátékokkal, diák- és polgármulatsággal. Hazánkban nem a városok, hanem a falusi iskolák őrizték meg a Gergely-nap egykori félévkendő emlékét: a gergelyjárás iskolás népszokása keretében a falusi iskolás fiúk egyrészt az ekkortájt iskolába készülő kisgyerekek előtt – őket otthonukban felkeresve – verssel-dallal-táncsal az iskolai élet szépségét és hasznosságát bizonygatták (jó pszichológiai fogás a „beszoktatásra”!), másrészt adományokat gyűjtöttek (ennek fele a tanítót, másik fele a gergelyjárókat illette). A gergelyjárás dalait *Kodály Zoltán* remek kórusműben dolgozta fel.

A középkori Gergely-ünnep tehát a *tanévkezdő ünnepély* első megjelenése az iskolatörténetben.

A középkorban, de még az utána következő két-három században is, néhány naphoz különleges iskolás szokások tapadtak.

Az említett aprószenetek napi „fordított nap” helyébe idővel a *vessző ünnepe* került. A *vesszőt*, illetve a *vesszőcsomót*, a *virgácsot* – a görög-római iskolák igen keményen fenytő eszközeit – szelidebb formában vették át a középkori iskolák, inkább az „elrettentés” volt iskolai jelenlétének elsődleges szerepe. Ezért még külön ünnepet is kapott december 28-án. Az erre a célra szolgáló, egy tanévre való *vesszőmennyiséget* ugyanis e napon a pedagógusok vezetésével maguk a tanulók gyűjtötték össze – vidám kirándulás keretében – az erdőben, a bokros helyeken. Ezeket azután a templomban a pap – az egész iskola jelenlétében – ünnepélyesen megáldotta. Ismerjük ennek XVI. századi hazai liturgikus imáját: „Legyen büntől tisztító, javító hatása e vesszőknek, s aki alázatosan aláveti magát e vesszők csapásainak, attól távozzék az ördög minden kísértése...”

Ebből a középkori iskolai ünnepből ugyancsak a XX. századig élő falusi iskolás népszokás keletkezett. Aprószenetek napján mustármagért a szomszédba küldik a gyereket, ahol *vesszővel* néhányan gyengéden rájuk magának, ilyenféle kívánságokkal: *beteg ne légy! egészséges légy! friss légy!* A szakemberek véleménye szerint e XX. századi – a század elején még az egész ország területén élő – iskolás népszokásban nem csupán a középkori keresztény szertartás hagyománya őrződött meg, hanem annál sokkal régebbi idők emléke is benne él: *így történt valaha a pogánykori ráolvasás is!* A pogány és keresztény motiváció – egyébként szorosan összefonódó – kettősség-egység-egység őrítze meg falusi népünk e szokása.

A katolikus egyház egyik szentje volt *Szent Gallus* (magyarul Gál, nálunk ritka keresztnév). A „gallus” szó magyarul kakast jelent. Ezen a napon rendezték a középkorban, de később, a XVII–XVIII. században is a városokban nagy népszerűségnek örvendő *kakasviadalokat* a diákok. Felmérésített kakasokat engedtek egymás ellen a drukkoló diákság karéjában, s az egymást tépő-karmoló kakasok közül a győztest vezénylő (azaz bottal ösztökélő) diákcsoport lett a vesztes kakas, jóízű lakoma formájában. (A „kakasütés” egyébként ősi, az emberiség hajdankorába visszavezethető állatáldozat maradványa – állapították meg a tudósok.)

Szelidebb volt *Szent Márton napjának* diákvigassága: ekkor egyrészt sok helyen ludat volt illő ajándékozni az iskolamesternek (Szent Márton legendájában szerepelnek a ludak, ezért kapcsolódott össze személye e szelíd háziállatokkal); másrészt jó szórakozás volt a libák szárnytollaliból összegyűjteni az frótollnak való, erre minden szempontból alkalmas tollakat.

A XIV–XVII. századokban az európai városok polgárságának életében elmaradhatatlan kedves színt képviseltek a rekordáló diákok. A *rekordáció* nem volt más, mint az iskola jó hangú diákcsoportja által előadott énekes köszöntés a város előkelőinél, az iskolarektor vezetésével.

Jó alkalmat adott a rekordációra a városi polgármester megválasztása, az új főbíró köszöntése, a névnapok, a születésnapok, a karácsonyi, újévi és húsvéti jókívánságok, az esküvők, a keresztelők, a vendégfogadások. Latin és népnyelvű, egyházi és világi dalok hangzottak fel ezeken az ünnepi köszöntéseken, amikor a főpapokat, főurakat s a polgári előjárókat városi házukban köszöntötték a rekordáló diákok, egy- vagy többzólamú énekeikkel, esetleg hangszerkészítéses dalukkal színesebbé téve az ünnepet.

Ilyen rekordálás keretében énekeltek a pesti iskolások 1458 hideg januárjában a polgárházakban: „Mátyást mostan választotta mind ez ország királyságra...”, az ifjú, 16 éves Hunyadi Mátyás mellett korteskedve. Ez az első politikai célatú hazai diákdemónstráció hazánkban.

A XIV–XVIII. századokban a városok életének ugyancsak évről évre visszatérő, az egész város lakossága számára emlékezetes ünnepi eseménye volt a *diákok színjátéka*.

Ezek egyike volt a húsvét ünnepe előtt, nagypénteken a város főterén előadott *passió-színjáték*, vagyis Krisztus szenvedéstörténetének dramatikus-szerposztásos megjelenítése. Az egyes szerepeket kisebb-nagyobb diákok, a céhek legényei és mesterei játszották, az iskolarektor betanításában. A „tömeg”-et természetesen az iskolások „alakították”.

Ugyancsak színjátékkal emelték az iskolások az ünnep áhítatát (egyben élvezetes-látványos szórakozást is nyújtottak a városi lakosságnak) Úrnapján. Az ekkor szokásos nagyszabású körmenet vonulásának négy megállásakor – a város négy különböző pontján – az alkalomhoz illő, témában hozzá kapcsolódó jeleneteket adtak elő.

Kiemelkedő irodalomtörténeti-dramatörténeti jelentőségűek voltak a XVII–XVIII. század folyamán a székelyföldi *Csiksomlyó* ferences szerzetesrendi kolostorának és gimnáziumának *passió-előadásai*. Erdélyi-székelyföldi ízes magyar nyelven őrizték meg ezek a szövegek – amelyek lényegében a helyi ferences szerzetesek művei, hagyományos szövegek alapján – a korábbi századok magyar nyelvének és hazai drámahagyományainak örökségét. Ugyanakkor ezek az előadások – a csiksomlyói domboldalon mint valamely nagy amfiteátrumban előadott tragédiák – hatalmas tömegek katartikus együttérzéses részvételével folytak az évszázadokon keresztül: a bensőséges vallásos hitet, egyben a magyar nyelvet s a tiszta magyarságtudatot egyaránt erősítve, szilárdítva.

A XVI. század végén, az 1590-es években a jezsuita szerzetesrend végrehajtotta a középkori katolikus iskolarendszer alapvető átfogó európai reformját, és kialakította az iskola mai belső szerkezetét. Ekkortól kezdve a katolikus iskolákban a tanítást a tanévnyitó egyházi-iskolai ünnepély – a *Veni Sancte* – nyitja meg, s a hálaadó-összegező tanévzáró ünnepély – a *Te Deum* – zárja.

A XVI. század közepén s második felében a hazai nagyobb katolikus iskolák zöme *protestáns vezetés alá került*, s belőlük alakultak ki a későbbi jelentősebb protestáns kollégiumok. Ezekben is folytatták a tanévkezdés-tanévzárás ünnepélyeit, valamint a Gergely-nap megünneplését. Kezdetben az iskolai diákszínjátást is tovább művelték, de a XVII–XVIII. században ezeket a protestáns egyházi hatóságok eltiltották.

A XVII–XVIII. század iskolai ünnepei

A középkori európai iskola sok ünnepe, szokása, diákvigassága megszakítatlan folyamatosságban tovább élt a XVII–XVIII. században is. Felerősödött azonban ekkor mindegyik egyház iskolájában az egyházi ünnepek sajátos funkciója. Mind a katolikusok, mind a protestánsok iskolái, helyi egyházi közösségükkel együtt nagy fényvel ünnepelték meg a karácsonyt, a húsvétot, a pünkösdöt: ez a *nagy barokk egyházi ünnepek* időszaka, énekkarral, zenekarral, különleges zeneszámokkal. Ennek legkiemelkedőbb példája *Johann Sebastian Bach* lipcsei Tamás-iskolája és Tamás-temploma.

A katolikus iskolák és templomok diákjainak különleges élményt nyújthattak a vasárnapok és ünnepek az ekkoriban épült új barokk *templomokban*: a hatalmas csarnokok, az új szemléletben készült oltárképek, freskók, színpadszerű oltárépít-

mények, szoborkompozíciók közegeiben. Ekkor már mindegyik nagyobb templomban volt zenekar, s az énekkarban az iskolás diákok is fontos szerepet játszottak.

A jezsuiták ekkor épült hatalmas új iskolaépületeiben fontos pedagógiai-művészeti-esztétikai nevelési szerepet kapott a *külön iskolai színházterem*. Ilyet mindegyik iskolájukban létesítettek. Itt játszották el a diákok – tanévenként számos alkalommal – a nagy számban készült *iskolai színjátékokat*, minden nagyobb egyházi és iskolai ünnepen sor került ilyenre.

E diákszínházaknak széles körű európai repertoárjuk volt, amelyet a különböző országok jezsuita iskolái sorra előadtak. De a helyi tanárok helyi témákat is feldolgoztak. A magyar történelem sok kiemelkedő személyisége (például Szent István, Szent László, IV. Béla, Hunyadi János, Mátyás király stb.) került színpadra; a török elleni háborúk különféle eseményeit, hadvezéreivel kapcsolatos történeteket is feldolgoztak terjedelmes iskoladramákká. De más népek történeteit, európai vándortémákat, afrikai, indiai, kínai históriákat is színre vittek a jezsuita gimnáziumok színpadain. E színelőadásokra a szülőket, a helyi előkelőségeket és polgárokat is meghívták, s így a város nagy közösségi kulturális eseményévé váltak a gimnazisták e rendezvényei. Jelesebb iskolákban különleges alkalmakkor kisebb operát, daljátékokat is előadtak a „diákművészek” (a soproni jezsuita kollégium színháztermében például gyakran szerepelt a szomszédos Kismartonból az Eszterházyak híres zenekara).

A katolikus iskolák és kollégiumok különös ünnepélyességgel ülték meg *védőszentjük ünnepét*: Szent Imre, Loyolai Szent Ignác, Assisi Szent Ferenc, Kalazanci Szent József napja a diákok, pedagógusok, szülők közös ünnepe volt, együtt az óket körülvevő hívőközösséggel.

A XVI–XVIII. században a *falusi iskolák* ünnepnapjai is színesedtek: a középkori eredetű betlehemezés, háromkirályozás, gergelyjárás mellé újak is csatlakoztak. Különösen kivirágzott a virágvasárnaptól a húsvétvasárnapot követő fehérvasárnapig tartó ünnepek csokra.

A virágvasárnap előtti szombaton a falusi iskolás fiúk-lányok tanítójuk vezetésével kivonultak a környékre barkát szedni (a középkori vesszőgyűjtés párja!). Szombat délelőtt az iskolások ünnepi ruhában gyülekeztek az iskolában: a lányok hajában fehér szalag, a fiúk felpántlikázott papírcsákóban (a gergelyjárás is így történik). Innen párosával vidám énekszóval kivonultak a zöldbe, itt játszottak, majd letelepedtek, s elfogyasztották a magukkal hozott elemózsiát. Ezután hozzáfogtak a barkaszedéshez; azt bevégezve visszaindultak a faluba, de most már komolyan, virágvasárnapra vallásos énekeket énekelve. A faluban harangszó fogadta őket. A templomot háromszor megkerülték, majd a templomban a szentély falához lerakták a gyűjtött barkákat; amelyeket a másnapi, virágvasárnap szertartáshoz használtak a hívek.

Virágvasárnap a lányok a *kiszejárás, villózás* során ugyan a rossz, az erkölcsi véték, a bűn szimbólumát, a szalmabábut puasztították el a patak vizében, de e népszokás az ősi természeti ünnepet is megőrizte, tovább éllette: a téltemetést, a tavaszhírvást, a természet „jóindulatának” megszerzését.

Nagycsütörtökön és nagypénteken került sor a *kerepityelésre* (másként pörgetés, kerepülés). A nagyhét szertartások ekkor délelőtt folytak. Nagycsütörtökön a délelőtti misén a harangok elnémultak. Ettől kezdve a szertartások kezdetét hírül adó jeladás a falu lakossága számára az erre a tisztségre kijelölt iskolás fiúk feladata volt. A tanító összeállította a csoportokat, kijelölte a „kapitányokat”, kiosztotta az utcákat. Nagycsütörtökön délutáni lamentációra, nagypénteken délelőtti szertartásra, délután lamentációra, nagyszombat délelőtti misére kellett – az erre a célra fabrikált, keőlen nagy zajt adó eszközzel – kerepelni, mindegyik alkalom előtt negyedóránkénti időközökben háromszor.

Egy másik iskolás feladat: a „*piátusverés*”. Nagypéntek délután az iskolások összeszedték a házaknál található rossz deszkákat, ládákat, különféle kidobált faanyagot; ezeket a templom elé hordták, és a nagypénteki lamentáció után ezeket botokkal verve hatalmas zajt csaptak. Az így

összegyűjtött és felaprított fadarabokból gyűjtötták meg nagyszombaton a megszentelésre váró tüzet.

Ezeknek a sajátos ünnepi diáktevékenységeknek egyrészt praktikus funkciójuk volt (gyűjtés, jeladás stb.). Másrészt *közösségi szolgálat* volt ez: az egész falu lakosságának ünnepén ők e speciális foglalatosságokkal vettek részt, ez beépült az egész közösség ünnepének szépségébe, jól megrendezetségébe, mindenkinek élményt nyújtó hatásába. Ugyanakkor örömteli játék is volt ez, szórakoztató, leleményességet, ügyességet kívánó és bizonyító tennivaló.

Mindezekből alakult ki az év visszatérő nagy ünnepeinek *sajátosan színes élményvilága*: a teljes embert – értelmét, érzelmeit, akarat-erejét, testi ügyességét – igénybe vevő és átjáró nagy ünnepi élménye, amelynek újra való visszatérését olyan jó várni, olyan jó arra készülni, olyan jó abban – a többiekkel együtt – részt venni.

Az említettekhez hasonló funkciókat töltött be a falusi iskolások életében a húsvét hajnalán szokásos *Jézus-keresés* és a fehérvasárnapi *komatál*, e tálon a tojásküldés szokása. Ezekben – az előzőnél a napfelkelte elbűvölt csodálata a démbetétőről, a másikban a tojás ősi szimbóluma – hajdankori pogány elemek is rejtőztek, akárcsak a barkavesszőkben, a kiszéjársban vagy a kerepityelés és a pilátusverés óriási hangeffektusaiban: *ebben alighanem a valamikori pogány „démonűzés” mozzanata kapott keresztény motívációt.*

A két héten át tartó nagy húsvéti élményegyüttest csupán az utóbbi száz évben gyarapította a gyerekek *husz évhétfői locsolása*, ami a középkori és XVI–XVIII. századi egykori rekordáció kései utódja.

A régi iskolákban a diákünnepnek mindig valamiféleképpen *egyházi ünnepet* jelentettek. Az *állami-városi* iskolák megjelenése – az 1850-es évek – után ezekben a nem egyházi iskolákban továbbra is megünnepelték a hagyományos egyházi ünnepeket. Még a materialista-ateista ideológia alapján álló *szocialista-kommunista* iskolarendszerben is (1948–1990 között) kétnapos ünnep maradt a karácsony és a húsvét, de a korábbi *karácsonyi* és *húsvéti* szünet nevét téli és tavaszi szünetre változtatták.

Hazai iskoláinkban az *első világi jellegű profán ünnep* az 1777-ben kiadott Ratio Educationis nyomán kapott helyet. Ez elrendelte, hogy iskolai ünnepélyt – és ezzel együtt tanítási szünetnapot – kell tartani az *uralkodó – ekkor Mária Terézia – születésnapján*, május 13-án.

Az 1806-i Ratio Educationis az uralkodó születésnapját és névnapját egyaránt megülni rendelte az iskolákban. Majd a XIX. század közepétől a születésnap megünnepelése elmaradt, de változatlan folyamatosságban megünnepelték hazai állami, városi és egyházi iskoláink a *mindenkori államfő névnapját*: 1916-ig Ferenc, 1916–1918 között Károly, 1920–1944 között Miklós, 1946–1950 között Zoltán napját. 1950-ben ez az iskolai ünnepnap megszűnt, mivel megszűnt a köztársasági elnöki tisztség.

Az 1777-i Ratio Educationis rendelkezett a korábban is meglévő *tanévkezdő-tanévzáró ünnepélyekről*. Ez olvasható a 235. §-ban:

„Az iskolaév elkezdése kellő fénytel történjen, s ehhez bizonyos ünnepélyesség szükséges. Ezért a tanulók osztályok szerint elrendezve ünnepi ruházatban vonuljanak a templomba, majd az istentisztelet után az iskolába. A menetet a városi tanács, a plébános s a helyi kiváló személyiségek együttese koronázza meg, hogy azok őket az iskolai törvények lelkiismeretes megtartására, az illő erkölcsös magatartásra, tanulmányi kötelességeik teljesítésében a lelkiismeretes szorgalomra atyai módon buzdítsák és serkentésék.”

Ugyanilyen ünnepélyességgel kell a tanévzáró ünnepélyt is megtartani, a legnagyobb nyilvánosság előtt. Itt kell kihirdetni, hogy kik voltak a tanév folyamán *a legjobb tanulók*, s itt kell kiosztani a jutalmakat. Ezek a következők lehetnek: érem, kép, könyv. Ettől kezdve elengedhetetlen tartozéka – ma is – az évről-évre tartott ünnepélynek *a jutalomkönyv*.

Reformkor, dualizmus

Az 1820-as, 1830-as években alakultak meg iskoláinkban az *önképzőkörök*, *olvasóegyesületek*, illetve ekkor indult meg nagy lelkesedéssel az iskolákban *a magyar nyelvtan és a magyar irodalom tanítása*. A reformkorban jelent meg tanárok-diákok rendezésében a *magyar irodalmi ünnepély*.

A szombathelyi vármegyei liceumban – ide 16-18 éves fiatalok jártak – a neves nyelvtudós, *Bitnitz Lajos* minden évben nagyszabású összejövetelt szervezett a *magyar nyelv ünnepelésére*. Ezekről nyomtatott műsorfüzetet is kiadtak, benne számos helyi, illetve országosan neves költő verseivel. 1823-ban ez volt a műsorfüzet címe: „A szombathelyi bölcselkedést hallgató két osztálybeli nemes ifjúságnak mely a nemzeti csinosodást igaz lélekkel előmozdítván, annak dicséretes próbáit adta e folyó 1823. esztendő augusztus hónap 18-án, sok fényes uri vendégek jelenlétében tartott próbatétel alkalomatosságával.”

Az 1825-ben tartott ünnepély műsora:

1. Mely változásnak alá vagyon vetve az élő nyelv? Beszédben beköszönt Vadász Ferenc.
2. A falusi élet örömei. Érzékeny festés. Bartha Antal.
3. Az eléggel bíró szegény Jakab. *Engelnek* írásaiból magyarázta Dobóti Imre.
4. A nándorfehérvári ütközet 1456-ban, Hazánk hőségének, Hunyadi Jánosnak végső diadalmá. Történetírás. Farkas András.

5. Virágok és remények. Hasonlat. Ágoston István.”

A szegedi piaristák által vezetett *Olaszóegyesület* ünnepélyes megnyitása 1840. november 5-én volt. Az egyik növendék előadta saját költeményét „A szegedi bölcselkedői olvasó társaság megnyitásaikor” címmel; egy másik saját hazafias versét szavalta. Ezután két kortárs szerző költeménye következett: *Kisfaludy Károly* „A budai harcjáték”, valamint *Czuczor Gergely* „Drégely” című verse hangzott el, egy-egy növendék előadásában. Végül előadás szót „A magyar szótagekről és versmértekekről”, ezt is az egyik hallgató terjesztette elő, amit azután a társaság tagjai megvitattak.

Egy-egy tanévben több sikeres irodalmi ünnepélyt tartottak, az 1841-i körülményekben ez volt az összegzés: „A várakozást felülmúlt haladás, különféle érzelmek összes felbuzdulása számos vendéget köz-öröme, eljén-zengésre hevite, s azon óhajjal hagyá el mindenki a tudománynak szentelt termet: vajna ezen haza és nemzeti nyelv iránti buzgalom tovább is az ifjak szívében fenntartatnék, s hogy így édes hazánk hű és igazi fiai lennének!”

Az 1840-es években az ünnepélyeken a legtöbb verset a szegedi olvasóegyesületben a következő költőktől szavalták: *Vörösmarty, Berzsenyi, Kisfaludy Károly, Petőfi, Arany, Bajza, Czuczor*. Jól megfigyelhető: ezek mind kortársköltők!

Ezek az 1840-es évekbeli szegedi olvasóegyesületi ünnepélyek az egész város számára nagy eseményt jelentettek, sok érdeklődő városi lakos részt vett ezeken, a különféle társadalmi rétegekből. A reformkorban számos városunk iskolájában történt ez ugyanígy.

Voltak *spontán, alkalomszülte iskolai ünnepélyek is*. Sok ilyen zajlott le 1848 forradalmas tavaszán. Az 1848. március 15-i pesti forradalom hírére a székesfehérvári ciszterci gimnázium épületének homlokzatára széles vörös zászlót feszítettek, s rá fehér és zöld betűkkel rakták ki: „Az ifjúság óhajta: legyen boldog a haza!” Tehát egyetértésüket fejezték ki a pesti ifjakkal: nemzeti függetlenséget, polgári reformokat kívánnak ők is. A város lakossága nagy érdeklődéssel újságolta a gimnazisták transzparensének üzenetét. Sajátos márciusi ünnepélye volt ez Székesfehérvárnak.

A szabadságharc leverése után nem maradt el a megtorlás. 1849. szeptember 23-án fegyelmi tárgyalást tartottak a ciszterci gimnázium teljes tantestülete számára az állami tanügyi hatóság új képviselői. A gimnázium naplója így öröktette meg az ellenük szóló hivatalos vádat:

„Több tanár a téveszmék tömkelegébe sodortatva, a patriotizmus színe alatt, eltértek hivatásuk céljától, s ahelyett, hogy a forradalom árjának gátat vetettek volna, annak irányát példájuk és beszédeik által maguk is előmozdították, s hogy az effélekre hajlandó ifjakat megnyerjék, nemcsak engedékenyséjük, hanem gondatlan beszédeik és magaviseletük által sok erkölcsi kárt tettek az ifjúságban.” Külön vizsgálták négy tanár vétkeit: „A forradalmi vágytól elragadtatva a veres zászlót a gimnázium főajtójánál kitűzték és viseletük által tanítványaiknak botránnyal szolgáltak.” Az ítélet: a teljes tanári kart elhelyesték a városból az igazgatóval együtt; többeket eltiltottak a tanítástól.

Bizonyos korszakokban az iskolai ünnepélyek *tiltakozó ünnepélyekké*, leplezeten a *hatalommal szembeni tiltakozás alkalmává* váltak. 1861 márciusában ugyancsak a székesfehérvári ciszterci gimnáziumban „honfiúi kötelességük érzetében, hódolva a kor szellemének” tartották a diákok – tanáraik vezetésével – az önképzőkori ünnepélyeket. Ezekon főként hazafias versek, elsősorban *Vörösmarty, Tompa Mihály és Petőfi* költeményeit szavalták diáktársaiknak és a meghívott közönségnek. *Petőfi* neve ekkor, 12 évvel a szabadságharc leverése után, még mindig vörös posztó volt a hatalom szemében!

Az egyik 1861-i önképzőkori gyűlésen egy diák *Czuczor Gergely* forradalmi versét, a „Riadót!”-t szavalta (amelyért tíz évvel korábban súlyos várfogságra ítélték a költőt). Az egyik bíráló diák azonban – a jegyzőkönyv szerint – óvta a szavaltót ilyen költemények szavalásától, mert „a jelen körülmények között ez veszedelemes, ha ezt *ott kint* megtudnák, betilthatnák a kört”. Ugyanebben az évben *Pálffy Móric* tábornagy, királyi helytartó látogatta meg az iskolát, s részt vett az önképzőkori ünnepélyén is. Súlyosan megrögtta a tanári kart, mert az egyik diák *Petőfi* költeményei közül „éppen egy politikai irányú verset” szavalt. Vajon melyik lehetett az?

Tüntetésnek is beillett a kiegyezés előtt egy esztendővel, 1866. május 7-én a székesfehérvári gimnazisták nagyszabású Vörösmarty-ünnepélye a megyeháza dísztermében, hatalmas közönség jelenlétében.

Bár egy 1862. május 28-i rendeletével a helytartótanács megtiltotta a Szózat nyilvános éneklését („a tüntetési viselkedés kiirtása céljából”), a gimnazisták ünnepélyét a Szózat és a Himnusz keretezte. Majd a diákok előadásában a következő Vörösmarty-költemények hangzottak el: A vén cigány, Az árvízi hajós, A magyar költő, A jóslat, Az ember élete. Ünnepi beszéd is volt, s az előző évben meghirdetett diákverspályázat győztes alkotását is előadták.

„A vén cigány”-t *Wekerle Sándor* (a későbbi miniszterelnök) szavalta, a verspályázat első díját *Endrődi Sándor* (később a századforduló népszerű költője) nyerte „Vörösmarty szelleme” című ódájával.

1892-ben a vallás- és közoktatásügyi miniszter elrendelte, hogy a középiskolákban mindegyik tanév végén *tornaünnepélyt* kell tartani. Ettől kezdve nagy eseménye volt ez városainknak minden júniusban: katonazenére az iskolások ünnepélyesen felvonultak valamiféle szabadtérre, sportpályára, s ott különféle együttes tornagyakorlatokat végeztek, játékos bemutatókat, tréfás ügyességi vetélkedőket tartottak. Egyes sportágakban versenyekre is sor került, majd megtörtént az ünnepélyes díjkiosztás nagy nézőközönség jelenlétében.

1896-ban az egész ország megünnepelte a honfoglalás ezereztendő évét, a *millenniumot*, az iskolások is.

Pozsonyban 1896 tavaszán a Városi Színházban együtt tartotta az ezredéves ünnepélyt a helybeli négy középiskola: az állami főreáliskola, a kereskedelmi akadémia, a királyi katolikus főgimnázium és az evangélikus líceum.

Közösen emlékeztek a közös történelmi múltra, „példát adva mintegy későbbi időknek arra, hogy ha külön iskolákban is, de egy ügyet szolgálunk: a magyar ifjúság nevelésének ügyét, s hogy ez az ifjúság egynek érezze magát, testvéri szeretettel örüljön ezen az ünnepségen”.

A rendező *Godl Mózes* volt, királyi katolikus gimnáziumi tanár, ifjúsági regények neves szerzője. Ő írta az általa elszavalt, bevezető „Ezer év” című ódát. A zenei rendezést *Dohnányi Frigyes* intézte (a nagy zeneszerző, *Dohnányi Ernő* édesapja).

A következő diákzavakatok hangzottak el: *Garry János*: Árpád, a honalapító; *Arany János*: Rendületlenül, *Czuczor Gergely*: Hunyadi; *Kazinczy Ferenc*: Szabad Erdély, *Tóth Kálmán*: Előre, *Vörösmarty Mihály*: Szózat.

Bemutattak egy jelenetet *Katona József*, „Bánk bán” című drámájából.

Az ünnepély kiemelkedő száma a melodráma volt. (Ez a műfaj ekkoriban széles körben népszerű volt: epikus-drámai költemény elszaválása, megkomponált zongorakísérettel.) Itt a „Rákóczi” című magyar történelmi témájú melodrámat adták elő. Szövegét abban az időben neves író: *Várady Antal*, zenéjét akkor jól ismert zeneszerző: *Ábrányi Emil* készítette. A zongorakíséretet ellátta: *Bartók Béla*, a királyi katolikus gimnázium 5. osztályos (tehát 15 éves) tanulója.

Ezek az ünnepélyek, amelyek megmozgatták az egész város társadalmát, nem fukarkodtak az idővel: egy egész délelőttön át tartottak. A soproni bencés gimnáziumban például a következőképpen ünnepelték meg a millenniumot 1896. május 9-én:

Az ünnepség délelőttjén 9 órakor hálaadó ünnepélyes szentmise volt a bencés templomban, majd 10 órakor kezdődött a soproni megyeháza hatalmas dísztermében az ünnepély, gazdag programmal.

1. Megnyitó beszéd. Mondja *Horváth Kristóf* igazgató. 2. *Kölcsey*: Himnusz. Éneklé a gimnázium vegyeskara. 3. Ünnepi beszéd. Mondja *Mérei Kálmán* bencés tanár. 4. Rákóczi imája: Ének a kurucvilágból. Éneklé a vegyeskar. 5. *Tárkányi Béla*: Boldogsasszony Anyánk. Szavalja *Mihalovits J. VIII.* o. t.: *Mindszenty G.*: Az én hazám. Szavalja *Páloovics J. I.* o. t. 6. *Erkel*: Rézlet a *Bánk bán* című operából. Előadja: a gimnázium zenekara. 7. Új ezer évünk hajnalán. Alkalmi versen jelenet. (Szerepek: *Prohász Árpád*, *Szent István*, *IV. Béla*, *Nagy Lajos*, *Mátyás*, *Zrínyi*, *Széchenyi*, *Kossuth*, *Deák*, első tanuló, második tanuló, epilógus). 8. *Michalovics Ó.*: Királyhymnusz. Éneklé a vegyeskar. 9. *Petőfi*: A magyarok Istene. Szavalja *Bove K. VII.* o. t. 10. *Vörösmarty: Szózat*. Előadja az ének- és zenekar. 11. *Dalmady Gy.*: Csak magyarok legyünk! Szavalja *Becher A. VIII.* o. t. 12. *Erkel*: Hunyadi-induló. Előadja az ének- és zenekar.

Az 1880-as évektől kezdtek spontán módon megünnepelni a középiskolák önképzőkörükben március 15-ét, emlékezve a márciusi ifjakra, a forradalomra és a szabadságharcra.

1898 óta viszont „szabályos” – tehát szünnappal, istentisztelettel és ünnepélyvel kísért – iskolai ünnep ez a nap mindegyik iskolában, a népiskolákban és a középiskolákban egyaránt. Ezt mindenütt nagy gonddal megszervezték, maradandó élményeket kelteve tanulóikban, pedagógusokban, szülőikben s a helyi lakosságban egyaránt.

A hivatalos rendelkezés azonban azt is előírta, hogy április 11-e is hivatalos iskolai ünnepnap: ekkor kell megünnepelni az 1848-i áprilisi törvények emlékét, tulajdonképpen a „jóságos” Habsburgok napját. A cél nyilvánvaló volt: hogy ellensúlyozzák, illetve elhomályosítsák a magyar szabadságharc emlékét és ünne-

pét. (Ilyenfajta politikai célzatú „árukapcsolás” a közelmúltban is történt: március 15., március 21. és április 4-e összekapcsolása „forradalmi ifjúsági napok” címen, nyilván ugyancsak a március 15-e ellensúlyozása, elhomályosítása céljából.)

A századfordulón azonban az április 11-i ünnepből is *márciusi 48-as szabadságünnepet* csináltak a legtöbb iskolában. A soproni bencés gimnáziumban 1898. április 16-án rendezték először az áprilisi árvények ünnepét. A megkívánt követelményeknek azonban ez az ünnepély aligha felelt meg: ez bizony az 1848-as szabadságharcra, annak hőseire és tragikus áldozataira emlékeztetett! Nem a jóságos Habsburgokról, hanem a magyarság szabadságküzdelmét eltipró diktatórikus hatalomról szövelt.

A soproni vármegyei ház dízstermében bemutatott műsor programja a következő volt: 1. Himnusz – énekkar. 2. Megnyitó beszéd – az igazgató. 3. Hunyadi induló – ének-zenekar. 4. Tompa: Múlt, jelen, jövő; Petőfi: március 15-e; Tóth K.: Kik voltak a honvédek? – szavaltatok. 5. Rudassy: Sikolt a harci síp – ének-zenekar. 6. Tóth K.: Eldőre; Gyulai P.: Világosnál; Tóth K.: Az aradi tizenhárom – szavaltatok. 7. Részlet Erkel: Bánk bán című operájából – zenekar. 8. Igric-ének – szavaltat. 9. Nagy idők nagy emléke. Drámai költemény Balogh Istvántól, hat képből (szerepek: költő, Széchenyi, Kossuth, Bezerédi, Petőfi, Jókai, Deák, magyar polgár, német polgár, magyar génius). 10. Mihalovich Ö.: Királyhymnus – énekkar. 11. Vörtemarty: Jóslat: Dalmady Gy.: Csak magyarok legyünk! – szavaltatok. 12. Vörtemarty: Szózat – ének-zenekar.

A rendező bencés tanár, *Prikkel Marián* (a későbbi jeles irodalomtudós) az iskola értesítőjében elégedetten állapíthatta meg: „Az ünnep, amely a tiszta királyhűséggel egyesült lelkes hazaszeretetnek megtestesülése volt, igen szépen sikerült, a nézőközönség osztatlan tetszésével jutalmazta az ifjúság előadását.”

Az április 11-i ünnep azonban a XX. század elején kikopott az iskolákból, viszont 1898 után meggyökeresedett az *október 6-i ünnepélyes megemlékezés* az aradi tizenhárom vértanútábornokról.

1902-ben kezdeményezte *Herman Ottó*, a jeles természettudós a *madarak és fák napját*. 1906-ban erről a minisztérium hivatalosan intézkedett, és kötelezővé tette mindegyik iskolában.

Ezen a napon a diákok tanáraik, tanítóik vezetésével kivonultak a természetbe, és ott a növény- és állatvilág védelméről beszélgettek, közben élvezve a természet szépségét, felfedezve annak rejtett érdekességeit. A környezetvédelem, természetvédelem első jelentkezése ez hazánkban; nem volt más, mint a *szabad természet ünnepe*. Az első világháború utáni években ez az ünnepélyes megemlékező nap megtartása abbamaradt. 1932-ben újra bevezették, a második világháború éveitől szűnt meg.

A századforduló után keletkezett egy ma kiemelkedő iskolai ünnep: a *ballagás* napja. Ez a két világháború közötti időszakban lett általánossá a gimnáziumok végzett – tehát 18 éves – diákjai számára, az első és középszintű oktatás színvonalától, illetve a tanároktól való elbúcsúzás kifejezéséül. Az 1950-es években vált a ballagás az általános iskolák végző tanulói – tehát 14 éves fiúk és lányok – számára is ünnepi nappá.

A két világháború közötti időszak

1922 tavaszán a vallás- és közoktatásügyi minisztérium arra ösztönözte a középiskolák vezetőit, hogy *vegyék fel valamelyik neves magyar történelmi személyiség nevét*, és a névadó iskolai kultuszával is erősítsék a tanulók nemzeti érzését. Ettől

kezdve választanak maguknak nevet az iskolák, és megünneplik iskolai ünnepély keretében annak napját.

Ugyancsak ettől az időtől kezdve készítettek maguknak zászlót egyes iskolák, amelynek felszentelése nagy ünnepélyességgel ment végbe.

Korábban csupán egy iskolai egyesület működött hazánkban: a *Mária-kongregáció*, katolikus vallásos ifjúsági egyesület. Ezek a XVII. században kezdték meg működésüket hazai katolikus iskoláinkban, s folytatták tevékenységüket egészen 1948-ig. A Mária-kongregáció is rendezett ünnepségeket, s ennek is volt zászlója, melynek felszentelése ugyancsak nagy ünnepe volt az alája gyülekező diákságnak. Az 1910-es évek elején jelent meg iskoláinkban a másik ifjúsági egyesület, a *cserkészet*. A cserkészcsapatoknak is volt zászlójuk.

Az 1920-as évek elejétől alakultak meg iskoláinkban a *sportkörök*, ezek szervezésében tanév közben is számtalan sportünnepélyt rendeztek saját zászlóik alatt.

Az iskolai és az ifjúsági egyesületek zászlói fontos tárgyi kellékei voltak ezután a különféle iskolai ünnepélyeknek.

Az 1930-as években nagy eseményt jelentettek a hazai diákság számára az *Éneklő Ifjúság* egy-egy város egész társadalmát megmozgató énekes ünnepei. Lelkes énektanárok – *Kodály Zoltán* útmutatásai alapján – szervezték meg az iskolai énekkarok közös hangversenyait egy-egy városban, de nem a versenyzetés szándékával, hanem azért, hogy minél többen átéljék a közös dalolás nagy-nagy gyönyörűségét.

Az első nagyszabású dalosünnep 1934. április 28-án zajlott le a budapesti Zeneakadémia nagytermében. A rendezőség tudatosan válogatta ki régi és új zeneszerzők, külföldi és hazai mesterek értékes darabjait. Különösen újszerűvé tette a hatást és élményt, hogy a kórusokat az addigi szokástól eltérően helyezték el a pódiumokon, a nézőtérre és az erkélyeken. Az volt ugyanis a cél, hogy az énekkarok meghallgathassák egymást, dalaikkal egymásnak felelgetve gyönyörködjenek egymás énekében.

Kiemelte ezt az estet az ifjúsági kórushangversenyek sorából a *közös kánon* is: hazánkban először ekkor hangzott fel ilyen nagyszabású, megrendítő erejű kánonéneklés. E. Gebhardi (1787–1862) hatásos kánonja nagy élményt jelentett minden résztvevőnek: „Glória szálljon a mennybe fel, jöjjön a földre a béke...” Ez azután a következő évek nagy Éneklő Ifjúság kórustalálkozóiin mindig felhangzott.

S még ugyanebben az esztendőben az ország számos városában létrejött az új szellemű ifjúsági dalosünnep, felhangzott a vidéki kórusok új hangú művészi éneke, lelkes közös kánonja. Az Éneklő Ifjúság megmozdulásai azután évről évre gyarapodtak, színesedtek az egész országban, egyre újabb városok, iskolák, tanárok, tanítók kapcsolódtak a mozgalomba.

Az 1936. április 25-i budapesti ifjúsági énekes ünnepen hangzott fel első ízben *Kodály* nagyszabású kánonja, *Berzsenyi Dániel* versére: A magyarokhoz, *Bárdos Lajos* vezényletével. A megrendítő erejű forradalmi hevületű művet a mester az Éneklő Ifjúság számára írta, jellegként: „Forr a világ bús tengere, ó magyar...”

Kodály nagyszerű ifjúsági mozgalmát megakasztotta a háború, de azután tovább folytatódtak az egész ország területén a kórustalálkozók, bár már sok akadállyal terhelve. 1948 tavaszán még lelkes ifjú dalosok ünnepelték szebbnél szebb dalaikkal az 1848-as szabadságharc századik évfordulóját, 1948 őszén azonban az új, szocialista-kommunista ifjúságpolitika már másféle irányokba vitte az ifjúsági-iskolai énekyet, kóruskultúrát.

Az Éneklő Ifjúság mozgalma másfél évtizedes léte alatt tíz- és százezer fiatallal ismertette meg a közösségi éneklés gyönyörűségét, felkeltette bennük a magyar népdal és más zenei remekművek szeretetét, megérezte velük népünk alkotóerejének hatalmát, közvetítette számukra az emberiség sok művészi alkotását, megtanította őket arra, hogy megbecsüljenek minden szépséget és értéket, bármely nép hozza létre.

Ebben a szellemben – Kodály szellemében – formálta a fiatalok tömegeiben a közösségi érzést és igazi hazafiságot, s érlelte mély meggyőződésévé azt a gondolatot, amelyet forró hangulatú dalosünnepeiken oly sokszor és oly szépen daloltak a falusi és városi gyerekek, kis- és nagydiákok testvériesen összefonódó dallamokban *Kodály* kánonjában: „Nem sokaság, hanem lélek s szabad nép tesz csuda dolgokat...”

Az Éneklő Ifjúság szelleme hatotta át az 1930-as években, egészen 1948-ig a középiskolák önképzőköréinek ünnepélyeit.

A pápai kollégium gimnazistái képzőtársaságának jegyzője ezt jegyezte többek között az 1938. évi jegyzőkönyvbe:

„Március 27-én *József Attilának*, a nehéz életű és tragikus sorsú fiatal költőnek emlékére rendes gyűlés keretében tartottunk emlékünnepélyt. Krónikát *Szabó K. Béla* VII. oszt. tanuló mondott *József Attila* életéről. *Csáky János* VI. oszt. tanuló a költő lelki világát ismertette, kifejtette szociális elméletének alapvető tételeit, és néhány költeményén keresztül rámutatott költészeté jellemző tulajdonságaira. A gyűlésen néhány költeményt is bemutatnak szavalóink, az Éneklő Csoport pedig a költő „Lassan tűnődve” című dalát adta elő, amelyet *Ottó Ferenc* zenésített meg.”

Ebbe a tájékozódási irányba otthonosan illeszkedtek az ekkoriban széles körben népszerű népi frók s más, a népi gondolattal rokonszenvező költők alkotásai. Részlet az 1941/42-i tanév beszámolójából: „A Képzőtársaságban a szavallatok során legtöbbször *Adyt*, *Petőfit* hallottunk, de szívesen szavallat *Sinka*, *Sértő*, *Reményik*, *Áprily*, *Erdélyi* és *József Attila* verseiből is. Négyszer balladát is hallottunk.”

Győrbe, a bencés gimnáziumba az 1936/37-i tanévben ért el az Éneklő Ifjúság mozgalmanak frissítő szele. Ekkor hangzanak fel az iskolai énekkar előadásában az iskolai ünnepélyeken az első *Kodály*-művek s *Kodály* tanítványainak – főként a győri *Halmos Lászlónak* – remekművi énekkari darabjai. Jelentős esemény volt az iskola életében az 1941. február 22-én tartott *Erdélyi népdalest*, amelynek szervezésében szinte az egész gimnáziumi ifjúság részt vett. Így írt róla a beszámoló:

„Változatos egymásutánban gyönyörű csokorra való 36 – csupa Erdélyből való – népdal szerepelt, nagyrészt eredeti, népi egyszólamú alakokban, részben modern (*Bartók*, *Kodály*, *Bárdos*, *Pongráz*, *Nádasdy*) kánon- és többszólamú feldolgozásban. Gyermekkar, vegyeskar, férfikar, zenekar, hangszeres és énekes szólisták versengve hozták szívünkhöz közelebb a megannyi ősi csodát: a virágénekeket, katonadalokat, a »keserveseket«, a legszebb népballadákat és sok-sok tréfás nótát.”

S hogy a tanévnyitó-tanévzáró ünnepélyeket is átjárta az új szellem, jelzi például a sárospataki kollégium gimnáziumának 1939. június 18-i évzáró ünnepélyének műsora:

1. *Bárdos Lajos*: *Katonanóta*, *Veress Sándor*: *Ez a kislány* – énekkar. 2. *Villon-Faludy*: *Ballada* – szavallat *Kiss András* VI. oszt. tan. 3. *Siklós Albert*: *Kurucnóták* – főiskolai vonósnégyes. 4. *Mécs László*: *Egyszerű példa a varjakról* – szavallat *Vitányi Iván* IV. oszt. tan. 5. *Népdalcsokor* – előadja a regőscsoport. 6. *Részlet Rostand: A sasfiók c. színművéből*. Szereplők: *Metternich*:

Horváth István VII. oszt. tan. Flambeau: Pécsi Sándor VII. oszt. tan. 7. Liszt: Magyar ünnepi dal – énekkar. 8. Zárszót mond a maturandusok nevében: Deme László VIII. oszt. tanuló.

Hasonlóképpen az Éneklő Ifjúság programjának megfelelően népdalok, népdalfeldolgozások, az új magyar zeneszerzők kórusművei keretbezárták a pesti piarista gimnázium 1939. június 4-i tanévzáró ünnepélyét, amelyen az ünnepi beszédet *Teleki Pál* miniszterelnök, volt piarista diák mondta, *Mécs László* Kamaszok című versét pedig *Pilinszky János* VIII. osztályos tanuló szavalta.

Átmenet az átalakításhoz

A második világháború végén, 1945 tavaszán iskoláinkban egy új ünnepnap vált kötelezővé hivatalos miniszteri rendeletre: *május elseje*, a munka ünnepe. 1945. május 1-jén s a következő években is az állami, városi, egyházi iskolák diákjai mind részt vettek a település május elsejei felvonulásán.

1946-ban megünnepelték a háború befejezésének május 9-i ünnepét, de nem sokkal később ezt felváltotta *április 4-e* ismert tartalmú kötelező iskolai és országos ünnepe.

Az 1948/49-es tanévvel elkezdődött a hazai tanügy gyökeres átalakítása. Ebbe az is beletartozott, hogy új politikai ünnepek sokasága került az iskolákba, a múltból meghagyott néhány ünnepet pedig profanizáltak, laicizáltak, átpolitizáltak.

Az 1948–1990 közötti négy évtized hazai iskolai ünnepeinek ismertetése és tárgyilagos elemzése már egy másik tanulmány tárgya lehet.



Duró Győző

Ünnepi színhátékok – színhátékos ünnepek

„Az ünnepről általában két mozzanatot emelnek ki: hogy a hétköznap értelme itt lepeződik le, s hogy a légtör isteni jelenléttel telik meg. De a hétköznap értelme azért nyílik meg, és a légtör azért telik meg isteni jelenléttel, mert az isteni léttel való közösség itt teljesül. Ezt a teljesülést az áldozat teszi lehetővé. Ha az áldozat nem lenne, az isteni lét az ember számára le lenne zárva. Az áldozat pedig nem egyéb, mint a külön, egyéni, magányos emberi Én levetése. Amikor az ember egyéni Énje megsemmisül, az áldozat percében, az út az isteni létbe szabaddá válik. Amikor pedig az ember a többi emberrel a magasabb létben találkozik, kilép a szenvedésből. Ez az ünnep a közösség. Az ünnep minden ember közössége abban az isteni létben, ahová az ember csak Énjének feláldozása árán jut el. Ezért ünnep a kollektív lét megvalósulása. Minden közösség ünnepi. (...) Nincs is más ünnep, csak a közösség. A hétköznap az Ének nyugzása. Az ünnepen csak az isteni létbe emelt emberiség él közösen és együtt.” (Hamvas Béla)

A misztériumtól az attrakcióig

A történelem hajnalán az ünnep azt a különleges időszakot jelentette az ember számára, amikor a világképe, hiedelmei vagy hite szerint az életét irányító felsőbb hatalmakkal (az ősök vagy a holtak szellemeivel, illetve a démonokkal, az istenekkel vagy Istennel) találkozott. Bizonyítja ezt az *ünnep* szó etimológiája számos nyelvben, így a magyarban is: a szó eredeti alakja (*idnap*) *szent nap* értelmű volt. A transzcendens világgal történő szembesülés indítékát általában valamilyen rendkívüli esemény szolgáltatta: a közösség gyarapodása vagy megfogyatkozása, az ifjak beavatása vagy násza; az időjárás és a természet szembetűnő változásai; sikeres vadászat vagy bőséges termés; az istenek vagy szellemek nevezetes tetteire való emlékezés; új törzsfőnök vagy uralkodó beiktatása, harcokban elért győzelmek.

A szembesülés többnyire szigorúan kötött formában, pontosan előírt körülmények között folyt le, hiszen ha az adott aktus egyszer már képessé tette a közösséget az istenekkel történő találkozáásra, megszokott rendjén szükségletlen volt, sőt értelmetlen lett volna változtatni. Következésképp e szertartások lebonyolításának menete az idők folyamán többé-kevésbé állandó maradt, aktív és passzív résztvevők aránya viszont fokozatosan az ellenkezőjére fordult.

Kedzetben ugyanis az ünnepi rítusokat egyetlen közösség élte át, tehát nem különültek el a végrehajtók és a szemlélők. Az aktus célja a *bemutatás* volt, a szó mindkét értelmében: egyrészt bemutatták, vagyis elvégeztek valamilyen szentnek hitt cselekvéssort, másrészt bemutatták, azaz mintegy kiszolgáltatták, fölkinálták magukat az isteneknek. A kívánt hatást *kollektív önszugesztió*val érték el. Később szétvált a szertartást végzők és az azt figyelők tábora – bár ezek eleinte még fölcsereleldhettek –, s az előbbieket alapvető törekvésüket a transzcendens hatalmak jelenlétének, természetének vagy lényegének *fölmutatása* jelentette az utóbbiak számára, amelyet *ömegszugesztió*val próbáltak megvalósítani. Végül, amikor a rítusnak már profán közönség is szemtanúja lehetett, s a be- és fölmutatás

szándéka helyébe a *megmutatás* igénye lépett, a szertartás hatásmechanizmusát a teatralitás szolgáltatta, végrehajtói pedig a kezdeti *megtestesítés* (megélés) vagy a későbbi *azonosulás* (átélés) helyett *szerepjátszásra* (beleélés) kényszerültek. Így az ünnep, amely eredetileg mélysegesen *introvertált* aktus (misztérium) volt, lassanként egyre *extrovertáltabb* eseménnyé (attrakció) vált.

Ünnep és színház

Az ünnepi szertartások vázolt fejlődési folyamatában tehát – a szerepjátszás által életre hívott teatralitás bekapcsolódásával – szükségszerűen megjelenik a színház mint alkotóelem: nem véletlen, hogy a színjátéktípusok döntő többsége valamilyen kultusz rituális gyakorlatából származtatható. Például a legrégebbi európai színházforma, az ókori görög tragédia genezisét a különböző elméletek legalább hatféle forrásra (Dionüszosz mítosza és rítusai, az eleuszisi misztériumok, a hősökként tisztelt ősök sírjánál végzett gyászszertartások, Zeusz Zagreusz krétai kultusza, titkos társaságok szertartásai, illetve férfivá avatási rítusok, a természet megújítását előidézőni kívánó tavaszi rítusok) vezetik vissza, de ezek mindegyike vallásos ideológiával átítatott ünnepi esemény volt.

Távol-Keleten pedig egyenesen úgy tartják, hogy nemcsak a színjáték eredeztethető az ünnepből, hanem az ünnepek is színházi tevékenység eredményei. A brahmanizmus tanai szerint a világ ismétlődő megújulása Siva isten kozmikus táncának, a mindent elpusztító és újjáteremtő *tandaván*ak köszönhető. A japán sintoizmus legendáiban a Viharisten erőszakoskodása elől sziklabarlangba zárkózott Napistennőt csak a szépség és a művészetek istennőjének, Ame-no Uzumének a barlang szája előtt lejtett mimetikus tánca, a *Kagura* tudta előcsalogatni. Tehát a természet ciklikus változásai során az elhalás utáni fölpezsdülés – amelyhez annyi ünnep kapcsolódik – színházi aktusok következménye.

Az ünnep szerkezete

Valamennyi ünnep közös vonása, hogy lefolyásuk menetét ugyanazon három rituális tevékenységforma: a (kultikus) *szertartás*, a *fölvonulás* és a *lakoma* váltakozása határozza meg. E három szerkezeti elem sorrendje, aránya és ismétlődése természetesen alkalmanként változó és az adott ünnep egyedi jellemzője. A szertartás célja mindig áldozat bemutatása az isten(ek)nek vagy szellem(ek)nek, a fölvonulása az érintett isten(ek) által valaha (dicsőségesen vagy szenvedve) megtett útvonal bejárása, a lakomáé pedig – az isten(ek) jelképező áldozati állat(ok) húsának elfogyasztása révén – voltaképpen az istennel vagy istenekkel történő egyesülés.

Például az athéni nagy dionüszia első napján látványos fölvonulással vitték Dionüszosz szobrát a városon kívülre, az istennek Akadémosz hērősz ligetében álló templomába. (A menet jókora kerülőt tett, mert pontosan azt az utat követte, amelyen Dionüszosz egykor Athénba érkezett.) Itt bika- vagy kecskeáldozatot (mindkettő Dionüszosz jelképállata) mutattak be, majd az ifjak szertartásos kardversenye következett. Végül lakoma keretében elköltötték a leölt állatok húsát és bort ittak hozzá (amely ugyancsak Dionüszosz megtestesülésének számított). Majd a további napokon lezajlottak a kultusz szerves részének, tehát vallási cselekménynek tekintett drámai versenyek.

Fölvonulással kezdődnek a legnagyobb keresztény ünnep, a húsvét eseményei is: nagypéntek délutánján a pap és a hívek a templomban jelképesen végigjárják Jézus Krisztus keresztútját, s imádkoznak a tizennégy stáció előtt. Régebben általános szokás volt e napon vezeklő körmenetet is tartani, melynek útvonala a templomból a helység Kálvária-dombjára vezetett. Az úgynevezett föltámadási körmenet, amellyel egyes vidékeken a kenetvivő asszonyok Jézus-keresését eleve-nítették föl, másutt viszont a föltámadt Krisztus testét vitték a „szent sírból” a templomba, eredetileg húsvét vasárnapjának hajnalára esett, de később átkerült nagyszombat estéjére. A vasárnap hajnali időpontról ugyanígy az ünnepnap vigíli-ájára helyeződött át a legfontosabb húsvéti szertartás, a föltámadási mise is, amelyen az ételeket beszentelik. Csak ezután kerülhet sor a lakomára, a „hús vételezésére” a hosszú böjt után.

De megfigyelhető a három szerkezeti elem jelenléte az egyik legjellegzetesebb legújabb kori ünnep, a nemzetközi munkásmozgalom ünnepeként számon tartott május elseje esetében is, melynek lefolyása a szocialista országokban volt a legszemléletesebb. A szertartást az ünnepi beszédek, illetve a kitüntetés- és jutalomosztások helyettesítették; a fölvonulás egyrészt az 1886-os véres chicagói munkástüntetésre emlékeztetett, másrészt a munkásosztály erődemónstrációja-ként hatott; a lakomát pedig a délutáni majálisokon osztogatott ingyen sör és virsli elfogyasztása képviselte.

Az ünnepi szertartás

A történelem folyamán az ünnepek mindhárom szerkezeti összetevője koronként más-más mértékben és minőségben teatralizálódott. A rítusok-szükségszerű „el-színháziasodását” már említettük, most nézzünk néhány konkrét példát. A vallási szertartások esetében a húsvéti föltámadási mise szimbolikus kifejezéseiből a X. században keletkezett *liturgikus játékokat* kell elsősorban említenünk, amelyek a keresztény színjátszás hajnalát s az európai színházművészet – majd’ egy évezre-des tetszhalálából való – újjászületését jelentették. A karácsonyi istentisztelet trópusaiból pedig a XI. századi, magyarországi eredetű kéziratban fennmaradt *Tractus Stellae*, illetve más – később széles körű néphagyományként elterjedt – *betlehemes játékok* alakultak ki.

Számos teátrális elem színesítette a középkori királykoronázási rítusokat is: *I. Ulászló* trónra lépésétől (1440) kezdve például a magyar királynak a templom tornyából vagy egy dombról négy kardvágást kellett tennie a négy égtáj felé, s ez azt jelképezte, hogy az országot bármely irányból érkező ellenséggel szemben megvédelmezi. *I. József* 1687. évi pozsonyi koronázásán már hivatásos komédiások is részt vettek.

Az uralkodói és főúri dinasztikák – különösen a barokk kortól – családi jellegű szertartásaikat (keresztelő, házasság, temetés) is igyekeztek teátrális mozzanatokkal dúsíttani: *I. József* salzburgi esküvőjén például az érseki palota egyik termét színházzá alakították, s világi *allegóriát* adtak elő benne. 1612-ben *II. Cosimo* Firenzében hatalmas gyászünnepséget rendezett *Margit* spanyol királyné emléke-zetére, amelyen szintén allegóriákat mutattak be. *Esterházy Pál* nádor 1713. évi temetését *haláltánc*-jelenetnek tették fenségessé.

A barokk pompakedvelése a világi rítusokat (vadászat, háború, kivégzés) is színházzá lényegítette: 1591-ben Drezdában egy arénába telepített erdőben szabadon engedett vadállatokra rendeztek vadászatot közönség előtt; a győzelmes

háborúk dicsőítésére lovagi tornákat tartottak. (E szokás plebejus változataként Uri kantonban 1545 óta rendszeresen bemutatott *Tell Vilmos*-játékkal emlékeztek meg az 1307–1308-ban lezajlott svájci szabadságharcról; *Caraffa* eperjesi tömegkivégzéseit pedig *Theatrum Epperiesiense* néven idézik az egykorú források.)

Az ünnepi lakoma

Az ünnepi tevékenységformák közül a lakoma teatralizálódása ment végbe a legtermészetesebben, hiszen az étkezés folyamata nem zárja ki a legkülönbözőbb szórakoztató előadások élvezetét. Így már az archaikus és a klasszikus ókorból van híradásunk rapszódoszok, énekesek, zenészek, táncosok, bűvészek, mimusok és bárdok föllépéséről a lakomákon. *Suetonius* megemlíti Caligula császárról, hogy lakomáin kfnzásokban és művészien kivitelezett lefejezésekben gyönyörködött, Neróról pedig följegyzi, hogy színészi szereplései és más teátrális megnyilatkozásai mellett „időnként nyilvános helyen is nagy lakomát csapott, így a tengeri csaták céljára szolgáló elkerített medencében, a Mars-mezőn vagy a *Circus Maximusban*”, tehát magát az étkezést emelte látványossággá.

A középkor uralkodói és földesurai szintén szívesen vették ünnepi asztaluknál költők, muzsikuskok, komédiások és mutatóvnyosok bemutatóit. Királyi vagy főúri lakomák keretében előadott kimondottan színházi produkciókkal azonban csak a reneszánsz idején találkozunk: külön e célra született színjáték például az angol *masque*, amellyel az 1510-es évek elejétől a feudális arisztokrácia pompás jelmezekbe öltözött tagjai az adott ünnepi alkalmat dicsőítették allegorikus játék formájában. Az olasz hercegi udvarokban már a XV. század végétől *balettélőképek* kíséretében szolgálták föl az ünnepi lakomák étkeit, s a balett-táncosok később a fényűző barokk banketteknek is elmaradhatatlan szereplői lettek.

Az ünnepi fölvonulás

Az ünnep alkotóelemeinek színházzá válási folyamata a fölvonulás esetében követhető nyomon a legszemléletesebben. Több olyan ünnepi menetről is tudunk, amelyből önálló színjátéktípus született. A nagy dionüszia első napjának estjén a résztvevők rendezetlen, orgiasztikus, zenével és táncsal, illetve álarcos-jelmezes figurák obszcén tréfáival és fallikus témájú jeleneteivel tarkított fölvonulás, a *kómosz* keretében tértek vissza Akadémosz hērósz ligetéből Athénba, s számos kutató ebből a rituális menetből eredezteti a görög *ókomédiát*. Jézus Krisztus keresztútja kollektív megisméltésének és újraélésének hagyománya pedig a középkori *passiójáték* kialakulásához és Európa-szerte történt elterjedéséhez vezetett.

Am a teátrális külsőségeket és hatásokat a legszélesebb körben a győztesen hazatérő hadvezérek diadalmeneteinél alkalmazták. *Plutarkhosz* írja Nagy Sándorról, hogy keleti hadjárataról seregével dionüszoszi menetben tért vissza, amelyben ő személyesítette meg az istent, s az egész bevonulás inkább fékevesztett bacchanáliára emlékeztetett, mint harcosok hazaérkezésére. A *triumphus*, azaz diadalmenet a Római Birodalomban olyan kitüntetésnek számított, amelyet a szenátus szavazott meg azoknak a katonai vezetőknek, akik legalább ötezer főnyi ellenséget vertek meg a háborúkban. A triumphus minél lenyűgözőbb lebonyolításában a vezérek mindig igyekeztek túlszárnyalni egymást: például Kr. e. 146-ban *Mummius*, Korinthosz meghódítója a görögök elleni győzelme után olyan diadalmenetet tartott, amelynek bizonyos részletei az általa külön erre az alkalomra

épített színházban játszódtak le. *Julius Caesar* sikeres egyiptomi hadjárata után, Kr. e. 46-ban rendezett triumphusa a történetírók szerint nem győztes katonák bevonulásának, hanem monumentális színházi előadásnak tűnt, amelyben *Caesar* Ozirisz, *Cleopatra* pedig Ízisz szerepét alakította. A diadalmenet teátrális attrakcióvá szervezésének lehetőségével Róma későbbi imperátorai is módfellett szívesen éltek.

A középkorban a legfontosabb vallási ünnepek (karácsony, húsvét, úrnapija) istentiszteletei és körmenetei bővültek kifejezetten színházi jelenetekkel. A húsvéti szertartások trópusaiból kifejlődött *liturgikus játékok* a XIV. századra – tematikusan gyakran a teljes Ó- és Újszövetséget felölelő – *misztériumjátékokká* terebélyesedtek, amelyeket a városok főterein fölépített *szimultán színpadok*on adtak elő. Ezek az egyes bibliai helyszíneket képviselő, egymással szigorúan mellérendelt viszonyban álló, egyenes vonalban vagy félkörívben elhelyezett deszkaszínpadokból (*loca, mansiones*) kialakított színjátszóutak voltak, amelyeken rendszerint nemcsak a több képből főlépő szereplők vonultak színről színre, hanem a játékot követni kívánó közönség is.

Az 1311-től pápai rendeletre egész Európában megtartott úrnapi körmenetekben már a XIV. század folyamán fölbukkantak olyan jelmezes résztvevők, akik a menet leállásaikor *élőképeket* alkottak, majd ezeket a fölvonulási útvonal mellett föllálfított alkalmi színpadokon meg is elevenítették. Később az *élőképeket* kocsikra rakták, így az egész processzió során láthatóvá váltak, sőt a kocsikon a leállások alatt rövid jeleneteket is be lehetett mutatni. Valószínűleg az úrnapi körmenetek e színfoltjából származtatható a *szekérszínpadok* (*pageant*) kialakulása és elterjedése földrészünk egészén. Spanyolországban a XVI. században az *auto sacramental*-nak hívott *úrnapi játék* szereplői olyan díszes szekereken vonultak föl a körmenetben, hogy az eseményt emiatt „a fogatok ünnepének” (*fiesta de los carros*) nevezték. Firenzében viszont a XV. század közepétől Szent János napján tartottak fényes processziót, amelyet később Pistoiában, Velencében, Rómában és Nápolyban is megrendeztek. Az ünnepélyes fölvonulás során kocsikra szerelt színpadokat vontattak végig az utcákon, bizonyos helyeken a menet megállt, s a bonyolult gépezetekkel ellátott mozgósínpadokat (*edifizii*) levon kísérő színészek a deszkákra lépve *némajátékot* mutattak be.

Távol-Keleten sem ismeretlenek a látványos fölvonulással fejezhetővé tett ünnepek, s többségük hagyománya a kora középkorig vezethető vissza. Például Japán egyik leghíresebb ünnepét, a kjótói Gion Fesztivált a 869-ben pusztított szörnyű pestisjárvány óta napjainkig – az istenek kiengesztelése céljából – minden év júliusában megtartják. A hónap 17. napján huszonkilenc mozgósínpadot visznek végig Kjótó főutcáján. Közülük hat kerekereke szerelt, többemeletes, toronyszerű építmény, amelyen zenészek foglalnak helyet, s kíséretükkel egy vagy két szereplő mimetikus táncot ad elő. E szekereket emberi erővel vontatják, míg a többi huszonhárom, egyszerűbb felépítésű színpadot a résztvevők a vállukon hordozzák. Ezeken báb-állóképek láthatók a japán mitológia és történelmi mondvilág közismert hőseivel.

Európában a világi jellegű ünnepi processziók – polgári kezdeményezésre – a késő középkorban alakultak ki, de a reneszánszban érték el kiteljesedett formájukat. Németországban a XIV. században rendszeressé váló farsangéji fölvonulásokon a XV. századtól a *mesterdalnokok* is részt vettek, s e célra szerzett *farsangi játékaikat* (*Fastnachtspiel*) eleinte házról házra járva, később vendéglőkben föllálfított pódiumon vagy szabadtéri emelvényen adták elő. Németalföldön a *rederijker*

kamarákat már a XV. század közepétől rendszeresen megbízták a világi hatóságok, hogy ünnepi fölvonulásokat szervezzenek, s ezeken „kocsijátékokkal” (*uagenspiel*) szórakoztassák a tömeget, illetve hogy az uralkodók bevonulását hatásos élőképsorozatokkal tegyék emlékezetessé.

A reneszánsz ünnepi színjátékok legkifinomultabb fajtáját kétségtelenül az itáliai eredetű *trionfo* jelentette, amely a *hóдолati játék* egyik válfaja, s voltaképpen a római hadvezérek triumphusainak föllevenítése. Olasz fejedelmi udvarokban rendezték esküvők, temetések, bevonulások, hivatali beiktatások és egyéb ünnepi alkalmak fenségének és pompájának emelésére. Főszereplője általában maga az ünnepelt volt, aki diadalszékén hajtott el egy diadalkapu alatt, illetve az út mentén elhelyezett színpadok mellett, amelyeken öt dicsőítő verseket adtak elő vagy mitológiai allegóriákat mutattak be. Ilyenkor maga a diadalív is színpadként funkcionált: architrávjá fölött szabályos pódiumot alakítottak ki, s ezen élőképet állítottak be, hogy az alatta elhaladó dicsőítettet gyönyörködtessék. Gyakran előfordult azonban, hogy az ünnepelt is csak nézője volt a tiszteletére rendezett látványosságnak: ilyen esetben a diadalszékér vált a fő színpaddá, mert allegorikus formában megjelenítették rajta a magasztalni kívánt személy tetteit és tulajdonságait. A Firenzében és Velencében tartott trionfok műsorában Vasari tanúsága szerint az Arno, illetve a Canale Grande hullámain úszó díszes hajók imitált csatája (*naumakhia*) is szerepelt. A trionfo divatja Európa-szerte gyorsan elterjedt, s a spanyol, francia, németalföldi és osztrák fejedelmek egymást igyekeztek fölmúlálni diadalmeneteik monumentalitásának és fényességének tekintetében. Magyarországon Mátyás király kiválóságának adóztak trionfokkal.

A trionfok méreteinek egyre hatalmasabbá és látványosságainak egyre összetettebbé válása közvetett hatást gyakorolt a színházépítészet, a színpadtechnika és a díszlettervezés fejlődésére is. A diadalmenetek közönségében ugyanis mind erőteljesebb igény ébredt arra, hogy a fölvonulás egészét áttekinthessék – méghozzá lehetőleg fölülről és a menet tengelyvonalában –, vagyis ne csak az egymás után következő részletekben gyönyörködhessenek az út széléről. Ezen elvárás kielégítésére először az ünnepi menetet paloták belső udvarára vezették be, s ott körben vonultatták föl, így a környező épületek ablakaiból kitűnő kilátás nyílt rá. Később a nagyobb vizuális illúzió kedvéért a palotaudvarokon egy-egy utca teljes díszletét vagy oszlopsorokat állítottak föl, s ezek között sorakoztatták föl a diadalmenetet. Az így nyert látvány egy végtelen hosszú színpad hatását keltette. A továbbiakban jelentősen csökkentették a diadalszékerek magasságát, tehát reálisra vált a díszlet-elemek és a fölvonuló kocsik aránya, valamint fokozódott a fölülről szemlélődő nézők mélységélménye. Végül IX. Károly 1572. évi párizsi bevonulásakor egy – a Notre Dame-hoz vezető – harmincnégy ház hosszúságú hidutcat tetővel fődtek be, vagyis a diadalmenet útját teljesen színházzá alakították.

Az említett változtatások minden bizonnyal befolyásolták a *Sebastiano Serlio* által 1545-re kifejlesztett *doboz- vagy keretszínpad* (*Guckkastenbühne*) vizuális mélységének megnövekedését, amelyet a tervezők – az utcaszerűség illúzióját keltő – perspektivikusan szűkülő kulisszasor alkalmazásával értek el, s ennek segítségével a tömegjelenetek is áttekinthetőbbek lettek.

A barokk kor készséggel átvette a reneszánsztól mind az egyházi, mind a világi processziókat, csupán fülledt és megalomán ízlésének megfelelően fölfokozta méretüket és pompájukat. Kirívó példaként elegendő az 1580-as müncheni úrnapi körmenetet (*Fronleichnamspozession*) említenünk, amelynek élőképeiben hercegi és grófi személyek is részt vettek, a drágakövektől csillogó jelmezek gazdagsága

pedig a hazai és külföldi nézőket egyaránt elkápráztatta. Vagy hivatkozhatunk III. Cosimo 1661-ben, egy firenzei arénában rendezett, *Világünnep* című trionfójára, amelyben a diadalszekerek az egyes világréseket szimbolizálták. A barokk különösen kedvelte a trionfo egy speciális fajtáját, az úgynevezett *lovasbalettet*. E forma kimagasló megvalósulásai közé tartozott XIV. Lajos francia király ötszáz főből álló lovas quadrillé-jának 1662. évi versailles-i bemutatója, valamint a bécsi *plein air színház* 1667-ben előadott lovasbalettje.

Az „ünnepi játék”

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy az ókorban, a középkorban és a reneszánsz idején kialakult valamennyi európai színjátéktípus ünnepi színjátéknak nevezhető, mert ha nem is származtatható mindegyikük valamely kultusz rituális hagyományából, játékkalkulmuk kivétel nélkül vallási vagy világi ünnepekhez kötődött. Ugyanez modható el a középkor végéig megszületett ázsiai színjátékfajtákról is. Egyúttal különbséget kell tennünk az ünnepi színjáték és az *ünnepi játék* (*Festspiel*) fogalma között: az utóbbi kategória ugyanis a XVIII. században keletkezett, s a megszokottól eltérő, annál nagyobb apparátusú színházi eseményt jelent, amely különleges darabválasztást és szereposztást, továbbá az átlagosnál magasabb költségvetést igényel. Kiemelkedő példái a *Richard Wagner* által 1876-ban alapított Bayreuthi Ünnepi Játékok, az 1920-tól évente megrendezésre kerülő Salzburgi Ünnepi Játékok, valamint az 1922-ben fölújított Oberammergau Passiójáték. A legjelentősebb magyarországi ünnepi játék az 1931-ben életre hívott Szegedi Szabadtéri Játékok. Ezek az évenként meghirdetett előadás-sorozatok többnyire nem kötődnek ünnephez, ünnepi jellegüket rendkívüliségüknek és monumentalitásuknak köszönhetik.

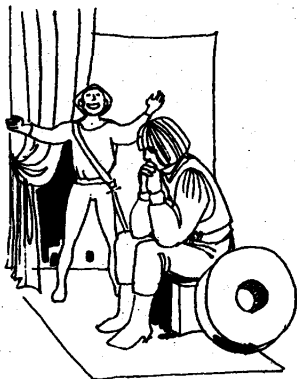
Ünnep a színházban

Léteznek még olyan ünnepi előadások is, amelyek egy bizonyos színház vagy társulat életében adódó ünnepi eseményekhez kapcsolódnak: az intézmény, az épület vagy az együttes főnállásának kerek évfordulójához, színészi jubileumhoz, illetve a keleti színházak dinasztikus rendszerében a családfő vagy valamelyik vezető mester nevének egy művészi érettségét bizonyított ifjú színész számára engedélyezett ceremóniális fölveteléhez.

Irodalom

- Bálint Sándor*: Karácsony, Húsvét, Pünkösd. Szent István Társulat, Budapest, 1973.
- Bálint Sándor*: Népnünk ünnepei. Szent István Társulat, Bp., 1938.
- Bálint Sándor*: Ünnepi kalendárium. I–II. kötet. Szent István Társulat, Bp., 1977.
- Bauer, Helen–Carlquist, Sherwin*: Japanese Festivals. Charles E. Tuttle Company, Inc., Rutland, Vermont–Tokio, 1974.
- Bécsy Tamás*: Ritus és dráma. Mécs László Lap- és Könyvkiadó, Bp., 1992.
- Chambers, E. K.*: The Mediaeval Stage. I–II. köt. Oxford University Press, London, 1903.
- Dömötör Tekla*: Naptári ünnepek – népi színjátszás. Akadémiai Kiadó, Bp., 1964.
- Dömötör Tekla*: A népszokások költészete. Akadémiai Kiadó, Bp., 1974.

- Gadamer, Hans-Georg*: A színház mint ünnep. In: Színház, 1995/11. 40–43. o.
- Hamvas Béla*: Ünnep és közösség. In: *Hamvas Béla: A láthatatlan történet.* Akadémiai Kiadó, Bp., 1988. 156–169. o.
- Hernádi Miklós*: Ünnepelő társadalom. Kossuth, Bp., 1985.
- Hunningher, B.*: The Origin of the Theater. Em. Querido, Amsterdam, 1955.
- Kerényi Károly*: Az ünnep lényege. In: *Kerényi Károly: Halhatatlanság és Apollón-vallás.* Magvető, Bp., 1984. 333–351. o.
- Kindermann, Heinz*: Theatergeschichte Europas. I–X. köt. Otto Müller Verlag, Salzburg, 1957–1974.
- Marót Károly*: Rítus és ünnep. In: Ethnographia, 51. évfolyam (1940), 143–187. o.
- Móser Zoltán*: Jelek és ünnepek. Fekete Sas Kiadó, Bp., 1994.
- Nádas Péter*: Ünnepi színhátékok. In: Alföld, 1989/9. 5–9. o.; 1989/10. 7–11. o.; 1989/11. 7–17. o.
- Székely György*: A színháték világa. Gondolat, Bp., 1986.
- Ujváry Zoltán*: Farsangi népszokások. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 1991.
- Az ünnep tegnap és ma. In: Világosság, 1978/8–9. (Tematikus szám.) 465–585. o.
- Vasas Samu–Salamon Anikó*: Kalotaszegi ünnepek. Gondolat, Bp., 1986.
- Zolnay László*: Kincses Magyarország. Magvető, Bp., 1977. 519–523. o.



Trencsényi László

Pedagógiai reformok ünnepei, ünnepek pedagógiai reformjai

Petőfi Sándor írta 48. márciusi naplójában: „szörnyűen vasárnap i nép vagyunk...” Ám Ady így írt (Arccsel Éva idézte fel az ünneplésről s az ünneplés fonákjairól szóló emlékezetes szép esszéjében): „hétköznap születvén nem tudunk ünnepelni...”

Bevezetésül a megszokottnál kissé bővebben kívánok idézni egy nálunk nemrég megjelent kötetből. Az idézett gondolatok jó kiindulást kínálnak pedagógiai indítástal mondanivalóhoz.

Nos hát először a csíkszeredai kulturális antropológiai műhely Színes és hangos forgatag című írásából:

„...Ünnepek idején helyeződik igazán tág kontextusba az egyén élete: az egész közösség nézőpontjából tekintheti meg önmagát, s ez az önreflexió tudatosíthatja az egyén számára a közösségi élet bármely mozzanatának jelentését. *Bahtyin Rabelais*-ról szóló monográfiájában az ünnep kérdéskörének leggazdagabb elemzését nyújtja. Behatóan vizsgálja a középkor és a reneszánsz népi kultúráját, élesen elkülönítve azt a kor hivatalos kultúrájától. Az ünnepet az emberi kultúra egyik alapvető formájának tekinti, amely lényeges és mély világszemléleti tartalmat hordoz, a mindennapi életet egy másik létszférával, a szellemi-ideológiai szférával kapcsolva össze. A középkorban az ünnepi lényeg, úgymint: újjászületés és megújulás, egyetemesség és szabadság, egyenlőség és bőség a karneválokon és a többi ünnep népi-vásári mozzanataiban valósulhat meg. A hivatalos ünneppel szemben a karnevál az uralkodó igazság és a fennálló rend alóli ideiglenes felszabadulásnak, a hierarchikus viszonyok, kiváltságok, normák és tilalmak átmeneti felfüggesztésének ünneplése. Benne az idő, a keletkezés, a változás, a megújulás ünnepelte önmagát. A karnevál szemben állt minden örökkévalóval, befejezettel és véglegessé. A nyitott jövőbe tekintett...”

S egy hosszabb, *Bodó Julianna* nevéhez fűződő idézet Az ünnepi látvány változása című írásból: „A mai ember számára az ünnep és a látványosság fogalma szorosan összekapcsolódik. Megszoktuk, hogy az ünnepi alkalmakat színpompás felvonulások, rendezvénysorozatok emelik ki a mindennapok rendjéből, vagyis hogy az ünnep elsősorban látványos kellékei által válik azzá, ami.

Minél hangsúlyosabbá, emlékezetesebbé akarjuk tenni az ünnepeket, annál több színes mozzanatot viszünk be az ünnepi térbe és időbe, a vizuális hatásokkal biztosítva az alkalom megemelt jellegét.

A hagyományos ünnepkultúrában az ünnep kellékei nem elsősorban a látványt szolgálták. Egyes ünneptípusok tulajdonképpen ugyanazokból a tevékenységformákból tevődtek össze, amelyeket a hétköznapokban is elvégeztek, csak a kiemelt időpont és az alkalomra való felkészülés tette ezeket ünneppé. *Mircea Eliade*, a neves román etnológus elemez néhány olyan típust, amelyekben a közösség tagjai a számukra legfontosabb munkát végzik el, akárcsak egy közönséges profán napon, de mindezt egy olyan – ünnepi – kontextusba helyezve, amely

újrájátszása annak az időnek, amikor az emberek megtanulták, először végezték az illető munkafolyamatokat. Ilyenformán ezek a korai ünnepek egyáltalán nem tartalmazták a látványosságra való törekvést.

Közelebbi korok ünnepkultúráját vizsgálva már egyre több olyan elemre figyelhetünk fel, amely kimondottan az ünnepi alkalom kelléke. Ezeket a kellékeket nem a látványosságra való törekvés hívta életre, hanem a kiemelt tevékenység természetéből fakadnak: a szimbolikus jelentésű elemek azonban, amelyeknek rendszere az ünnep tartalmát hordozta, természetüknél fogva látványos formában jelentek meg. Lehetnek ezek szemnek tetsző terek, tárgyak, cselekvések. Vizuális hatásukat növelte az is, hogy az esetek többségében csak az illető ünnepek alkalmával szabadott használni őket (fehér menyasszonyi ruhát csak az esküvőn szabad viselni stb.). A szemnek tetszés azonban nem elsődleges és egyedülálló tulajdonsága ezeknek az elemeknek: a tetszés vagy a nemtetszés beépül az illető elemnek tulajdonított jelentésbe, de úgy, hogy ez a jelentés egy egész közösség jelentéstulajdonítási gyakorlatában nyeri el érvényességét.

Az eddig elmondottak megvilágítása érdekében röviden ki kell térni az ünnep egyik fontos jellemzőjére. Az ünnep – korai, hagyományos formájában – együtt tartalmazott két olyan funkciót, amelyeket alapvetőeknek tekinthetünk: a ráhatást és a kifejezést. A ráhatás azt jelenti, hogy maga az ünnepi aktus tesz, ér el valamit. Például az újévi ünnepség által megújul az élet, a legényavatás szertartása felnőtte teszi az egyént, aki egészen más normák szerint él ezután, mint eddig. Az ünnep ugyanakkor ki is fejezi, nyugtázza azt, hogy ami megtörtént, annak így kell lennie, vagyis hogy a közösség megértette és elfogadta az ünnep által létrehozott változást.

A modern ünnepből kivезett a ráhatás funkciója, csak a kifejezés gesztusát őrizte meg. Vagyis csak kifejez valami olyant, ami az ünnep nélkül is megtörtént volna. Ha a nagykorúsítási ünnepséget a legényavatási rítus mai formájának tekintjük, rögtön világossá válik, hogy míg a hagyományos ünneptípus valóban egy új életformába vezette be az ifjút, addig modernebb formája csak nyugtázza a felnőtté válást, (vagy éppenséggel) nem jelent semmit, hiszen a hivatalosan felnőtté avató korhatár elérése önmagában nem vezet „felnőtt” életforma gyakorlásához (ha csak azt nem tekintjük olybá, hogy szabad csak tizennyolc éven felülieknek megengedett filmet nézni).

Az ünneplés akkor válik látvánnyá, ha valaki vagy valakiz nézik. A szemlélők számára szerveződik látvánnyá a látnivaló olyanformán, hogy valamely, az illető ünneppel kapcsolatos tudásuk vagy nem tudásuk alapján látnak meg vagy nem látnak meg bizonyos dolgokat. Egy ünnepi szertartásnak a legtöbb esetben vannak szemlélői. A kérdés az, hogy kik ezek, miért és mit néznek.

A korai ünnep nézői az illető közösség tagjai közül kerültek ki. Ha egy munkafolyamatot a „kezdet” újrájátszásának céljából végeztek el, akkor a kiemelt jelleg a látvány szférájába emelte a tevékenységet. Hisz ez az ünnepi gesztus épp azáltal rendelkezett a kifejezés funkciójával is, hogy nézői voltak, akik nyugtázták, hogy ami történik, az jól történik, így kell történnie. A munkát végzők gesztusában érvényesül a ráhatás, a nézőkében a kifejezés funkciója. A néző ilyenformán aktív részese az eseménynek.

Ebben a változatban a szemlélő maga is a látványon belül van – maga is az ünnep része. Lévéen – akárcsak a rítust végző egyének – a közösség tagja, jól ismeri a szabályokat, amelyek szerint az ünnepi tevékenység szerveződik, és ezeknek a szabályoknak az ismeretében meg tudja ítélni, hogy minden az előírásoknak

megfelelően zajlott-e le. Kritikus és egyetértő szemlélődése kifejezi azt, hogy az »ünnepi munka« elvégzése kieszközölte azt, amire a közösségnek szüksége volt.

A hagyományos ünnep kettős funkciója ilyenformán élt együtt a közösség cselekvő/néző megoszlásában. Egy lakodalmi ünnepségnek voltak olyan szemlélői, akik látszólag nem vettek részt aktívan az esemény menetében, de nézőként – ugyanahhoz a közösséghez tartozva – mintegy nyugtázták annak az eseménynek a lefolyását, amelyet az ünnepi szertartás végzői eszközöltek ki. Az utcán vonuló lakodalmas menet az ünneplők tömege. Az út szélén álldogálók, az ablakban könyöklők, noha passzív szemlélőknek tűnnek, aktív résztvevőivé válnak az ünnepi eseménynek azáltal, hogy ismerik az ünneplőket, a falu, a helység közösségében elfoglalt helyüket, szerepüket, tudják, hogy mit miért tesznek, meg tudják ítélni azt is, hogy a helyzetnek megfelelően viselkednek-e vagy sem. Mindezt megítélhetik olyan szempontból, hogy valóban mindannyian ismerik az illető ünnepi viselkedés forgatókönyvét, amely az egész közösség számára azonos szabályokat ír elő. Hogy ilyenformán a nézők is aktív résztvevők, az a forgatókönyv által előírt cselekvéssor egyes mozzanataiban is kifejezésre jut. Közülük kerülnek ki azok, akik »elkötik« a lakodalmas menet előtt az utat, találós kérdéseket tesznek fel, majd a mulatság közben álrúhás vendégként megjelennek és megtáncoltatják a menyasszonyt és a vőlegényt. Beléphetnek tehát az ünnep szűkebb terébe anélkül, hogy bármilyen visszautasításra találjanak. Sőt, az is a forgatókönyv előírásai közé tartozik, hogy a hívatlan »belépőket« meg kell kínálni, de még azokat is, akik a lakodalmas ház udvarán vagy az út mentén végignézik az eseményeket. Ez a kapcsolattartó és nyugtázó gesztus híven jelképezi azt, hogy a cselekvők és nézők tábora az ünnep kettős funkciójában válik egységessé.

Mint említettük, a modern mai ünnep elvesztette kettős funkcióját, szinte kizárólagosan a kifejezés szerepét érvényesítve. Az okoknak és a következményeknek a vizsgálata hosszú és bonyolult fejtegetésekre adna alkalmat: nézzük most inkább azt, hogy mi történik akkor, ha egy ünnepi szertartás nézői már nem ugyanabból a közösségből származnak, mint azok, akik aktív résztvevői az ünnepnek, mikor tehát a *szemlélő a látványon kívül van*.

Megmaradva a lakodalomnál – de akármilyen más hagyományos népi ünnepet említhetnénk –, ma már szinte nem is találunk olyan alkalmat, ahol a nézők közé ne keverednének olyanok is, akik nem az illető közösség tagjai. Végletes esetben – ha mondjuk egy színpadra vitt ünnepi népszokásról van szó – a szemlélődők szinte valamennyien idegen közösséghez tartozhatnak. Az idegen közösség tagjai – a nézők – nem ismerik az ünnep forgatókönyvét, szabályait. Külső szemlélők, akik a látványra figyelnek, és nem arra, hogy az ünneplők valóban az előírt szabályoknak megfelelően viselkednek-e. Ilyenformán a látvány az ő szemükben kimondottan látványossággá válik. Nem az ünnepi viselkedés szabályszerűségeinek megnyilvánulását látják és keresik az ünnep kellékeiben (terekben, tárgyakban, cselekvésekben), hanem nézni-, megcsodálnivalót. Ha a nézők eleve értékelési szempontokkal közelednek a látnivalóhoz, az csak bonyolítja a helyzetet: magatartásuk naív csodálatba válthat át, és úgy akarják meghoszabbitsani a csoda életét, hogy megörökítik a látványosságot (fényképezés, leírás által). Természetesen ekkor már válogatni kell a látnivalók között, az ünnep folyamata tehát részemekre tagolódik, a nézők a leglátványosabb elemeket ragadják ki a folyamatból. Ez a válogatási gyakorlat odáig »fejldhet«, hogy a néző az ünnepből csak az általa pozitívan értékelt mozzanatokot »látja meg«, a többi az ő számára nem is létezik.

Érdekes módon mindez visszahat az ünneplő közösség viselkedésére is. Ha az ünneplők magukon érzik a külső szemlélő tekintetét, az ünnep lefolyásába beépítenek olyan mozzanatokot is, amelyek a nézők felé irányulnak, mintegy elébe mennek az »igényeknek« néhány pompás, látványos elemmel. Most már ők is válogatnak – megszegve ezzel a forgatókönyv szabályait: a kihívásra válaszolva egyre több látványos elemmel töltik meg az ünnepet, olyanokkal, amelyek végső sorban már nem is az ünnep tartozékai.¹

Mindezek után, most már valóban a tárgyra térve, engedtessek meg két anekdota. Illusztrálásul annak, hogy aggodalmaim jogosak: Vas Istvánról szólva »elsötétítések közt résnyi fény volt az ifjúság«, vagyis a pedagógiai ünnepek rövid reformkora alighanem véget ért. Volt egy húszéves ciklus, az »átmenet«, melyben ünnepek ürügyén (is) szóhoz juthatott pedagógiai reformgondolat.

»Szurkálótól Szent Lászlóig« – fogalmazhatnék élesen, utalva egy húsz év előtti filmriport mozzanataira s egy, az év tavaszán látott budapesti pódiumelőadásra. (A filmriport *Macskássy Kati* rajzfilmje volt, szövegét az Ifjúsági Szemle 1987/3. száma adta közre.)

»S akkor jött Lenin a szurkálóval« – mondta megannyi más emésztetlen zöldség között egy óvodás a november 7-i ünnep után (az Aurora cirkálóra gondolt szegényke). A budapesti előadáson, 1992-ben pedig Szent László szobra (a tornatanár úr aranybrokát pongyolában) elevenedett meg, miközben csipkefüggönyben elemi iskolások rohagáltak keresztül a színpadon: »én a halál angyala vagyok« kiáltással. A végén a szobrot dobáló nebulóban »megértek« az intelmek, s közös imára térdelek a szereplők a színpad homlokterében.

Ebből a szempontból mindegy, hogy ki az életkép hőse. A módszer, a lényeg ugyanaz: a *megtestesült indoktrináció*. Egy másik írásomban elemeztem a jelenséget 120 év elemi iskolai tankönyvei alapján: a magyar történelemben oly gyakran követték egymást a kurzusok, hogy a hatalom jó ösztönrel érezte: kevés az ideje, ezért mindig gyors indoktrinációban gondolkodhatott, az egész nemzedéket kellett gyorsan »behajóznia«, nem fordított figyelmet az egyénre.²

Ez alkalommal ünnep és reformpedagógia (reformpedagógiák) kapcsolatáról szólnék. Az eddig elmondottak alapján sejthető, hogy nem egyszerűen arról van szó, hogy a XX. század pedagógiai újtói rendszerükbe ültették az ünnep módszert, míg elődeik kívül tudták azt a pedagógiai folyamaton. (Tagadhatatlanul igaz a tendencia annyiban, hogy a reformpedagógiák jó része a tanítás, az iskolai ügynevezett alapfolyamatok részévé integrálta az ünnepet, nem nevezte-kezelte ügynevezett »tanórán kívüli nevelésként.«)

De hiszen az ügynevezett tradicionális iskola is sokat adott az ünnepekre. A népiskola ünnepei címmel már a húszas években periodikát adtak ki, utalva a módszer fontosságára.

A kopernikuszi fordulat abban a kérdésfeltevésben volt (hogy a csíkszeredai kollégák gondolatmenetét pedagógiai nyelvre fordítsam a mi szempontjaink szerint), hogy az *ünnep* a fontos-e vagy az *ünneplő*? Az ünnepeltnak szüksége – óhaja, parancsa –, hogy ünnepeljék vagy az ünneplőnek? Avagy szelídebben: mekkora az ünneplő és az ünneplő azonossága?

¹ Mindkét idézett írás megjelent a *Kapcsolat–Környezet–Közösség* című kötetben. Kiadta a Politika, Kultúra Alapítvány, Budapest, 1993.

² *Trencsényi László: A gyermekirodalom mint tananyag. = Magyar Pedagógia, 1989/3–4. sz.*

Első példánk legyen a nagyszerű lengyel *Janusz Korczak*, akire nem elég csupán példázatos halálát emlegetve hivatkozni. Idézzünk a két háború közötti, illetve a háborús varsói internátus törvénykönyvéből.

A parlament a vallási ünnepek túlmenően vagy a képviselők javaslatára, vagy az emléklapok odaítélésével kapcsolatosan külön ünnepnapokat jelöl ki.

December 22. Jelszó: Nem érdemes felkelni (mert rövid a nap). Aki akar, alhat, nem kell felkelnie. Aki nem akar, nem ágyaz be.

Június 22. Jelszó: Nem érdemes lefeküdni. Aki akar, egész éjjel ébren maradhat. Szép idő esetén éjszakai felvonulás a városban.

Az első hó napja. Jelszó: A szánkózás napja. Az első hó napjának kell tekinteni, amikor 1 C° alatti hőmérsékletnél havazik. Hólabdacsa, kirándulás, a szavazással kiválasztott gyerekek szánnaival.

A 365. ebéd napja. A gondnoknő fáradozásáért bonbont kap, és ugyanúgy a konyhaszolgálatosok is. Jelszó: A konyha névnapja.

A piszok napja. Jelszó: tilos mosakodni! Aki ezen a napon mosakodni akar (vagy mosakodnia kell), köteles a parlament által meghatározott illetéket befizetni.

Az óra napja. A pontatlan cipész, miután megígérte, megjavult. És a megjavított cipőket egész éven át a megígért napon és órában szállította. A parlament emléklapot adott neki pontosságáért. A gyermekek ezen a napon megemlékezésül egy órával tovább maradhatnak a városban.

A lompos napja. Akit szavazással a legrendetlenebb megjelenésének nyilvánítanak, valami ruházati cikket kap, hogy ünnepnapokon ne úgy nézzen ki, mint egy szurokmatyi.

Az üst napja. Mivel az egyik nagyobb fiú megengedhetetlen módon nem vállalta az üst átvitelét, amikor a konyhai felvonó hibás volt, ezen a napon a két kisorsolt nagyobb fiú hozza fel a reggelit, akkor is, ha a lift működik.

A bátorítás napja. Aki az év folyamán a legtöbb büntető paragrafust kapta, a hét folyamán elkövetett vétségeiért, felmentő ítéletet kap. Ha akarja, bíró is lehet. Ezt a napot arra való megemlékezésül nyilvánítjuk ünnepé, hogy az egyik legnagyobb csirkefogónak egy teljes héten át egyetlen vétsége sem volt.

A parlament dönti el, hogy az adott napot mennyi időn át tüntessék fel a naptárban.³

Világos dolog! Az ünnepek itt egyértelműen a gyerekközösség saját világában, saját mitológiájaként megélt ünnepek voltak, volt hozzá köze a hagyomány, a rítus megteremtőinek, s folytatóinak is.

Peter Petersen Jena-plan iskolájában az ünnep a tételezett tevékenységrendszer (nála „művelődési alapformák”) egyik expressis verbis körülhatárolt része. Kiténik, hogy itt is elsősorban „mikroidentitásokról”, az egyént (gyereket) közvetlenül érintő identitásokról van szó: reggeli ünnep, hétfő ünnep, advent, karácsony, iskolakezdők felvétele, születésnap, búcsúzás, iskolaalapítási ünnep, pedagógiai visszaillesztés.⁴

Egyébként még a magyarországi Rogers-iskola az, amely a tanév ritmusát az ünnepek logikájára fűzi.

A Waldorf-pedagógiában „hónapzáró ünnepélyekről” esik szó mint e pedagógia „lelkéről”. Az iskolai élet ciklusai, a „mit tanultunk a szóban forgó idő alatt?” a hétköznapokat követő nyilvános ünnepek logikájára épülnek.⁵

Máris megjegyzem, hogy a nagy magyar pedagógiai avantgardista, *Winkler Márta* nem ebben a funkcióban használja az ünnepet. Így ír „Kinek kaloda, kinek fészek” (Hungarprint, 1993) című könyvében:

³ *Janusz Korczak*: *Hogyan szeressük a gyermeket?* Tankönyvkiadó, Bp., 1982.

⁴ *Németh András*: *Peter Petersen Jena-plan iskolája*. = Új Pedagógiai Szemle 1991/11.

⁵ *Carlgren, F.*: *Szabadságra nevelés. Rudolf Steiner pedagógiája*. Bp., 1992. 86–89. o.

„Kilépni az iskola falai közül, ismeretlen helyzetben teljesíteni úgy, hogy az sokaknak okoz örömet, nagy izgalommal járó dolog.

Értelmet kap a vers, a próza, a zene tanulása. Adott pillanatban kell összeszedetten helytállniuk, jól szerepelniük, új helyzetben kell viselkedniük, miközben megfigyelhetik mások viselkedését. Valós élethelyzetek tanúi lehetnek. Mindez fejleszti bennük az igényességet, érzékelhetik a biztonságot adó felkészülés hatását, eredményességét, örömet.

Ők keltik a szép hangulatot, szereplésük hatását leolvashatják a jelenlévők arcáról. Emberi gesztusokat ismernek meg. Tartalmasan, hasznosan tevékenykednek.

A tanító pedig egy újabb helyzetben látja a tanítványait, új megfigyelésekkel egészül ki a róluk alkotott kép.

Negyedikes korukban már önállóan, kísérlet nélkül is elmennek a gyerekek a meghívásra. Utána mindig beszámolnak az osztálynak, hogy hogyan zajlott le a szereplésük.”

Visszatérve az *ünneplő és ünnepelt azonosságának* pedagógiai fontosságára, jellegzetesnek mondható, hogy hazai modernizációs kísérleteink megannyi – olykor különböző indíttatású – válfajában az évkör, illetve a néphagyomány jelent meg a feszültség alkalmas áthidalására.

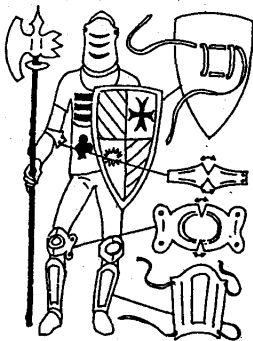
Nyilván a néphagyomány, a jeles napok szokásrendje olyan sokrétegű, hogy képes erre a funkcióra. Csaknem képes, mert csaknem belefér a tanévbe. (Nyilvánvaló, hogy az iskolázás létrejöttébe belejátszott a mezőgazdasági év által diktált rend, amelyben a mezőkről távol tartó tél kínált megannyi ünnepet. A téli napforduló bizony elég sokat ahhoz, hogy a tantervben szinkronban követhessük). Azt is említeni kell, hogy nem arról van szó, mintha az utóbbi évek innovációi előtt nem ünnepelték volna az évkör hagyományban rögzült ünnepeit. A fordulat itt abban van, hogy míg a hagyományos iskolában minden az extracurriculum része, most tanórán megvalósuló projekt lesz.

Emlékezzünk újra a Rogers-iskolára. A budapesti Burattino-iskolában az a sajátosság, hogy nemcsak a keresztény ünnepeket tartják, hanem sajátos ökumenében a zsidó közösséget is. A Szív utcában érdekes program indult *Életfa-tantárgy* címmel (mint közismertté vált, az ideológiai indoktrináció szándéka torzította a programot). Az évkörre építi kísérleti programját a salgótarjáni Gagarin iskola, Győrságon tanítják – talán kissé sok (már-már Zsolnaira emlékeztető) tanítási s kevesebb projektszerű – rekonstruálási, újrajátszási elemmel. Kalendárium nevű tantárgyat fejlesztettek a jászfényszaru általános iskolában *Csirmaz Mátvásék*. Végül az a fejlesztés is, melynek művészeti nevelési programjában részt vesznek, az elemi tagozaton a kalendáriumra bizza a művészetbe való bevezetés feladatát (sőt bizonyos egyéni variációkban még a természetudományos oktatás, illetlen – s mi minden még – fér be az ünnepekre készülés kereteibe). Az elgondolásban az a lényegi elem, hogy az ünnepi népszokások játékos rekonstrukciója a maga természetességével lesz funkcionális a gyerekeletben, sőt a gyerekeletet környező világban is. (Ez a *Loránd Ferenc*-féle 12 évfolyamos komplex iskola.)

Ebben az alaptételben bizonyos vagyok. Mégis egy elgondolkodtató epizódról szólok a fejlesztés T-1 2. osztályáról. Valamennyien, a tanító kollégákkal együtt vallottuk ezt a természetes funkcionalitást, ám mégis a következő történt: a betlehemes mi úgy képzeltük, hogy a gyerekköszöntők (a szokás-*autentikus* maskarájában) mai civil gyerektársaikat köszöntik, ám mégis az történt, hogy a tanító néni (vagy maguk a gyerekek) szükségét érezték a fogadókat is *maskarába stilizálni*, kucsát nyomtak a fiú fejébe, szájába pipát, fejkendőt a leányra. Tudom, a gyerekek szeretik a maskarát, mégis ennél többről szól a jelzés: a stilizálással mégiscsak distancionálták magukat. Szóval, a kérdés nem is egyszerű.

Zárásul két figyelmeztetés: *Petőfi Sándor* írta 48. márciusi naplójában: „szörnyűen vasárnapi nép vagyunk...” Ám *Ady* így írt (*Ancsel Éva* idézte fel az ünneplésről s az ünneplés fonákjairól szóló emlékezetes szép esszéjében): „hétköznap születvén nem tudunk ünnepelni...”

Ancsel Éva esszéjéről jut újra csak eszembe: hová lesznek az utóbbi 20 év ünnepformáló pedagógiai, közművelődési törekvései? Hogy konkrét legyenek: hogyan tárolja majd az emlékezet az 1977-es csillebérci táborunkat, ahol a drámapedagógia eszköztárszerét alkalmaztuk ünnepmodellekre – az úttörőmozgalomban? S hol tárolja majd az emlékezet a debreceni *Várhidi Attila* „Körös-körül forradalom” című *John Reed*-adaptációját, melynek gyöngyösi előadásakor bizony a hazai drámapedagógia és közművelődés színe-javával ostromoltuk meg együtt a díszlet Téli Palotát?



Várad István

A történelmi játékokról

Mit lássunk a történelmi játékokban? Játékot? Ismeretátadó módszert? Az ünneplés kristályosabb módját? Valamennyit együtt. És még valamit. A gyerek számára a társadalom, a bennünket körülvevő világ kóstolgatásának játékos-komoly eszköze. Ez pedig figyelmet érdemel.

A történelmi játékot nem kellett kitalálni... Ezzel a közismert megállapítással nem a módszertörténeti előszót akarom átugrani. A kijelentés egyik alapja, hogy a harmincas években *Domonkos Lászlóné* „új iskolája” már ismerte a módszert, a másik egy (nem éppen művelődéstörténeti értékű) kijelentés. Mikor a történelmi játékkal „módszeresen” kezdtünk foglalkozni, feleségem megjegyezte: Edit néni, gimnáziumi történelemtanárom már (a hatvanas évek elején) „*Mezei Éva-módra*” tartotta óráit. Csak nem tudta, hogy az történelmi játék... Itt az idézet vége, *Mezei Éváról* meg majd később. „Ezt a nagyheví, nyüzsgő szertelenséget nem ismeri a mai iskola” – írta egy történelmi játszóházamról az újságíró, nem rossz szándékkal. Mert az iskola talán ismeri, de nem ismeri el.

A történelmi játékokat időtartamuk szerint csoportosítva történelmi táborokról, többszintű (többnyire egynapos) játékokról, az úgynevezett szerepjátszó akadémiaversenyéről és a talán legelterjedtebb műfajról: a történelmi játszóházról szövegeztünk. A sor végére maradnak az egyáltalán nem érdektelen „egyebek”.

Történelmi táborok

Történelmi tábornak – legalábbis ezen a helyen – a „nonstop”, „éjjel-nappal” játékot értjük, nem a „bejáró”, azaz estére hazajáró tábort, és nem azt, amelyikben – igény, lehetőség vagy lelkesedés híján – naponta egy-két órán át játszunk történelmet.

Kedveltek az „időutazásos” táborok, ahol is naponta vagy kétnaponta változtatják a korokat. E forma választásának oka legtöbbször az igénytelenség, eszköztelenség, és néha az, hogy a gyerekek felkészülés nélkül nem tudnak (a vezetők meg talán nem akarnak) egyetlen korban mélyebben alámerülni. Az igényesebb táborok a gyerekeket valamilyen szinten (év elejétől vagy csak a tábort megelőző időszakban, személyesen vagy a tábor koráról kiadott kis ismertetőt, illetve „kötelező olvasmány” által) felkészítik a játékokra, a többi még ez utóbbit sem teszi. Ez oda vezet, hogy a gyerekek – nem lévén beavatva – csak kritizálnak, és néhány társuk örömeinek is elrontóivá válnak. A tábori vezetők szűkebb körének alapos felkészülése, tágabb körének az előbbieket által történő felkészítése a szakszerű, ezért sikeres tábor alapfeltétele.

A történelmi tábor ma már „korhatár nélküli”, kisiskolástól középiskolásig mindenki számára élményforrás lehet.

A történelmi táborok között – módszerességét tekintve mindenképpen – első, publikálásának köszönhetően meghatározó volt a csillebérci *őgorög* tábor, a korszerű elveket szervezett művészeti táborok sorában a nyolcadik. A gyermekközösségek egész éves tájékozódással, tárgybéli tevékenységgel, pályázati alkotással jelentkez-

hettek az ország bármely tájáról. Mintegy hétszáz gyerek jött el a táborba, közel száz (felnőtt és ifi-) vezető fogadta őket. Ők is egész évben, egyénileg és a helyszíni felkészítőkön keresztül a nagy játéokra.

A játék módszertani alapja a közös alkotás volt személyre szabott feladatokkal. Az alkotás (tárgyalkotás és megjelenítés) feltételezi a tudást és feltétele a szellemi kultúra birtokbavételének.

Az *ógörög* játékot a zánkai úttörőtábor *reneszánsz* majd *honfoglalás kori* játéka követte, némileg módosított keretek és követelmények között.

A történelmi táboroknak csak kis hányadát említjük. *Ógörög* tábor volt a Győr-Moson-Sopron megyei Novákpuzstán, a budapesti kőbányai ifik vezetésével. Malatonlennél, országos hatókörű drámapedagógiai tanfolyam hallgatói és tanítványaik, később a Garabonciás Együttes tagjainak részvételével a Debrecen melletti Hármashegyén, nemrég a budapesti Bárczi Géza Általános Iskola rendezésében Sátoraljaújhelyen. A Magyar Nemzeti Múzeum a Balaton mellett, a Garabonciás Együttes a Zempléni-hegység lábánál, Hejccén rendezett a *honfoglalás korát* idéző tábort. Dunaújvárosi pedagógusok voltak gazdái középiskolások *középkori* táborozásának Sinatelepen, a csepeli ÁMK pantomim gyerekszakköre utazott a *lovagkorba* Hármashegyén. *Reneszánsz* tábort rendezett 1986-tól 1990-ig évente a szolnoki „Zöld iskola”, az onnan kinőttekkel évről évre gyarapodva (róluk a későbbiekben még lesz szó), 1989-ben (korábbi sikeres *törökkori* tábort követően) az Árpád Gimnázium, 1990-ben a Tájak-Korok-Múzeumok Egyesület, mint korábbi (*római*) táborozóit is, egész éves akcióban mozgósítva. Színvonalas *reformkori* tábora volt 1989-ben Előszálláson félszáz dunaújvárosi középiskolásnak, 1991-ben a Tájak-Korok-Múzeumok Egyesület aratott sikert *Széchenyi korát* idéző táboraival (ez a tábor is „jól publikált”, lásd az irodalomjegyzéket). Évről évre rendez Bakonyalpon történelmi tábort, több korban kalandozva a veszprémi *Zeitler Gabriella*.

Többszintű játékok

Általában egyetlen napon, tanítási időben vagy hét végén, többnyire jeles naphoz kapcsolva rendezik. „Indíttatása” vagy az ünneplés egy lehetséges formájának kipróbálása, vagy a módszer egy megszállottjának „jutalomjátéka”.

Nagy létszám, ha nem teljes iskola, akkor a teljes alsó vagy felső tagozat részvétele jellemzi. A tervezők feladata a gyerekek egységenkénti (osztályonkénti), a helyszínek és a személyi adottságok szabta célszerű foglalkoztatása. Ez szervezési próbatétel, melyet az ötletgazdagság és a közreműködők jó adottságai könnyíthetnek. Fontos a csoportok helycseréjének nagyon szigorú (és persze „katonás”), de játékos lebonyolítása, a foglalkozások időbeli méretezése (az egyes helyszíneken belül is egyszerre végezzenek a gyerekek feladatuk megoldásával).

Néhány példa az efféle játékokra:

Eszterháza a Ferencvárosban. A játékra Közép-Európa Barokk Éve során, 1993-ban került sor. A részvételre az egyik budapesti kerület művelődési házában a főváros bármelyik iskolájának 8-12 fős csoportja „nevezési alkotással” jelentkezhetett. Az érkezőket az eszterházi kastélynak tekintett épület bejáratától korhűen öltöztött és úgy is viselkedő lakájok kísérték. A különböző helyszíneken a táncmestertől menüetett, a vívómestertől vívást tanulhattak, miközben a társasági viselkedést, az ingyencégek illendő tálalását is gyakorolták, természetesen némi kóstolgatással. A játék utolsó mozzanata egy korhoz hitelesített műsor megtekintése volt.

Az 1848-as forradalom és szabadságharc évfordulójáról emlékeztek meg *iskola méretű reformkori játékkal* a kőbányai Újhegyi sétányon található iskolában és a debreceni-újkeri iskolában. A játékok a teljes iskolát megmozgatta. A huszárk maguk készítették csákójukat, dobjukat és persze gyakorolták a huszár verbunkost, a színészek korabeli színművet próbáltak, majd mutattak be. A játék mindenkinek mozgósító része volt a reformkori országgyűlés, illetve a forradalmi események rögtönzése. A rögtönzésben mindkét esetben a pedagógusok is szerepet vállaltak.

Hellász napjai címmel volt iskolarendezvény különleges évforduló nélkül a budapesti József Attila lakótelep 12 évfolyamos iskolájában, a kor – az előzőekben említett – tábori megjelenítésének elemeit alkalmazva. Külön érdekessége, tapasztalatok forrása volt a széles életkori színpék.

Élet a limesen volt a címe a dunaúvárosi Bánki Donát Szakközépiskola római játéknak, mely szerencsésen épült a helytörténeti adottságokra. Az egész éves programot záró, a római kötárnál rendezett ünnepség keretében a rögtönzések és az osztályonkénti felkészülés bemutatói váltogatták egymást. (Az iskola korábban ókori görög programjával hagyományt teremtett. Játékuk 1995-ben a honfoglalás korát idézi.)

Koronázási ünnepet rendeznek évek óta a Tolna megyei Bátaszék II. Géza Gimnáziumának tanárai, diákjai. Az eseményt egész éves felkészülés előzi meg. A koronázási játék ma már a város „közügye”.

Reszánsz játék rendezője volt a Debreceni Tanítóképző gyakorlóiskolája. Tartalmas felkészülést zárt az iskolanap, a gyerekek között megtalált (mert szokása szerint most is álrühás) Mátyás király jelenlétében.

Szerepjátzó akadályverseny

A műfaj elnevezését a versenyfeladatokra, pontgyűjtésre épülő játéktól kapta, de csak azt a sajátosságát tartalmazza, hogy a játékokban kisebb-nagyobb (6–12 fős) csoportok indulnak útra bizonyos időközökben, és jelennek meg a feladatokat jelentő „állomásokon”. A feladatok nem akadályok, a játéknak (esetünkben) történelmi keretmeséje van, melynek a gyerekek, illetve a csoportok rögtönzött szereplőivé válnak a történetbe illeszkedő minőségben. Az állomásoknál is a játék (persze beavatott) szereplői vannak, akik a jól kitalált „útvonal-dramaturgiának” köszönhetően a cselekmény bonyolítóit, a csoport „identitásának tudatosítóit”. Szerkesztési gondot okoz, hogy ezek a szereplők helyhez kötöttek, a történetben csak egyszer jelenhetnek meg. Azaz mégsem, mert többszörös szereposztással akár a csoport kísérőivé is válhatnak. A játékba kézműves tevékenység is építhető, a „menettery” betartásával. Egyes megvalósított játékok leírásával az irodalom szolgál.

Megemlítünk néhány megoldást:

Műfajteremtők a hajdani úttörő művészegyüttes ilyen játékaik, már a hatvanas évekből. Terepük a nyári táborozás adta természeti környezet vagy a téli táborok városainak terei, középületei. Utóbbi „városi akadályversenyek” sokszor keltettek feltűnést a járókelők körében, de az esetek többségében a járókelők is jó rögtönzőknek bizonyultak. Két évtized alatt csaknem az egész magyar történelmet „végigjátszották”, beleértve a mozgalmi ihletésű, de történelmi közegben zajló játékokat, a II. világháborús események felidézését is. Ennek a gyerekközösségnek volt része olyan játékokban, mely állomásonként más-más kort idézett a magyar történelemből, egyetlen „körút” során, a budai várnegyedben.

Számos játék szerveződött a csillebérci művészeti táborokban 1976–1983 között.

A hajdúszoboszlói „*felszabadulási játék*” a város összes gyerekének szolgált színes programul.

A Kincskeresők c. lap táborainak emlékezetes eseményei a szerepjátszó akadályversenyek. A magyarok őstörténetéből íródott, a törökkori, a II. Rákóczi Ferenc korába helyezett játékaik résztvevői – a lap olvasói – 1976-tól minden évben az egész országba elvitték a műfaj hírét, szerencsére a lapban is nyomot hagyva.

Szerepjátszó terepjáték volt 1988-ban a fertői kastélyban „*látogatás Haydn mesternél*”. A játék vissza-visszatérő motívuma volt, hogy a gyerekek Haydn mesterrel szerettek volna találkozni, de megannyi „véletlen” vagy „fedorlatos” körülmény eltérítette őket. Emé eltérések következményeként a kastély különböző művészeti „műhelyeibe” tévedtek, és minden esetben bekapcsolódtak a műhely munkájába. A végén – a játék befejezése mindig „felemelő” – sikerült a Mesterrel találkozniok és részt venniök a Haydn vezette koncerten. (Ez valóságos hangverseny volt, bár a zenekar a Mestert alakító felnőtt „vezénylete” nélkül ugyanúgy eljátszhatta volna műsorát.) A játékot az akkor Bécsben szervezett Európai Gyermekszínházi Találkozóra a világ számos országából érkezett gyerekek számára rendezték.

Érdekes játékot szervezett a Magyar Nemzeti Múzeum a törökkori történelmi játszóház közös játékában. A játék helyszínei úgy voltak kitalálva, hogy azok *tetszőleges* (persze nem a csoportok kezdeményezése szerinti) sorrendben voltak értelmezhetőek, a továbbhaladást mindig a megelőző állomás irányította. A menet-terv biztosította valamennyi helyszín párhuzamos kihasználását, és azt, hogy a csoportok az állomásokon össze ne találkozzanak. A játék vége a kuruc táborban járt vidám tánc volt.

Történelmi játszóház

A történelmi játszóház genezise

Korábbi törekvések, tapasztalatok, igények hatására 1979-ben, a Gyermek Nemzetközi Évében a Népművelési Intézet *Hollós Gizi* vezetésével támogatást kapott a hagyományosan *kézműves játszóház* módszerének kimunkálására. A kísérletben kezdetben négy település – Jász Kisér, Kecskemét, Szombathely és Újpalota (Budapest) úttörőháza, illetve művelődési háza, valamint a Nemzeti Galéria vett részt. (Később e sor további 80 intézménnyel gyarapodott.) E játszóházak tartalmi és személyi forrása a Fiatal Népművészek stúdiója és a szárnyait bontogató táncmozgalom volt. A tapasztalatok nyomán kialakult alapelvek csaknem maradéktalanul érvényessé váltak és máig is érvényesek történelmi játékok számos változatára.

A másik forrás a *drámajátékmódszer*, illetve *Mezei Éva* 1975-ben megjelent írása volt. Ezzel az írással a rögtönzések játéka, a drámapedagógia alkalmazásának hazai alapirodalma látott napvilágot, és bár a módszer a történelem tárgynál szélesebb területet fog át, címe és tárgya – „Történelmi játékok” – jelen gondolatkörben még áttételezést sem igényel.

A történelmi játszóházi módszer kialakulásának is lökést adott az 1983-ban rendezett *ókori görög tábor*, erről szokatlanul frissen jelentek meg publikációk (később a teljes módszert bemutató könyv, lásd az irodalomjegyzékben).

Nem utolsó forrásként említjük a korszerűsödő *múzeumpedagógiát*. Nem véletlen, hogy a történelmi játszótér modelljének kidolgozására – átvizsgálva az előzményeket, köztük *Békey Lászlóné* nagykorú tapasztalatait – a Magyar Nemzeti Múzeum munkacsoportja vállalkozott. (E sorok írója is a munkacsoport tagja volt, a módszer drámapedagógiai és játékpedagógiai vonulatait munkálva, a játszótér játékevezető szerepét évekig vállalva.)

A történelmi játszótér szerkezete

A játék két súlypontja: a választott történelmi korhoz illeszkedő kézművesmunka és a többlemű közös játék. Ez utóbbi alapja a rögtönzés, kiegészítő a versenyjáték, a zene, a tánc vagy (és) más mozgásjáték. A közös játék a kézművesmunkát, annak „termékeit” saját játékközegében rögzíti. Mindezekről a történelmi játékok eszköztáraként szólnunk még.

A két rész időaránya többnyire egyenlő. A rögtönzéses játék – annak egy része – megelőzheti a kézműves teendőket, hangulati nyitást biztosítva a játéknak. A kézművesmunka színesebb, a játékba jobban beilleszthető, ha már a kézműveskedés közben „szerepben van” gyermek és foglalkozásvezető egyaránt (például fegyvermester és a mesterjelöltek, inasok). A játék jól bevált időtartama két óra.

A résztvevők számát a választható kézművesmunkahelyek számán (helyenként legfeljebb 15 gyerek) túl a közös játékban érvényesítendő „emberközelség” szab határt, ez legfeljebb 60 fő.

A történelmi játszótértörténet jelenkorának számít több oktatási és művelődési intézmény játéksorozata. Külön említem az Országos Pedagógiai Intézet munkatársának két budapesti Általános Művelődési Központ iskolájában folytatott többéves kísérletét: a kiválasztott tanulócsoporthoz ötödik osztálytól a századfordulót tanulmányozó hetedikig minden kort (fejezetet) történelmi játszótérrel zártak. A módszert *tananyagkövető játszótér*nek nevezték.

Kiemelést érdemel a dunaujvárosi Bartók Béla Művelődési Központ pedagógusai által alakult brigád, mely történelmi játszótér „szolgáltatással” évekig járta a megye iskoláit. E játszótérek hatását vizsgálva e sorok írója felmérést készített, ebből álljon itt néhány megállapítás: „A játszótérben nem szóltak ránk.” – „Majdnem a valóságban voltunk” (a nyilatkozó a játék természetességére utal). – „Az iskolában csak kimondják...” (tudniillik a történelmi anyagot).

Fontos alkalmazása és sikere a módszernek a fejlesztő (gyógy)pedagógiai célú felhasználás. A játékevezető történelemtanár szerint „a folyamatok és törvényszerűségek az ő számukra csak efféle vonzó, játékos módon közelíthetők meg.

Különböző játékmódok

Egyszeri játékok

Honfoglalási játékot rendeztek 1995-ben Baján. A város iskolái egy-egy honfoglaló törzset alkottak, a történelem adta helyszíneken az azokhoz kapcsolódó mondákat mutatták be, erre előzőleg felkészültek. A gyerekeket a játék végén egy igazi jurta várta.

Honfoglalási játék volt a főváros tövében levő Hármashatárhegyen is. „Nyitott” program volt, bárki, felkészülés nélkül részt vehetett benne, ha hírt vette. Az Óskultúra Alapítvány rendezte, többek között.

Múzeumi program az Aquincumi Múzeum évente megrendezett római virág-ünnepe, a *Florália*, korabeli életmód- és hadi bemutatókkal, pánsíp, színházi maszk, korabeli kerámia készítésével és más kézműveskedéssel, sok virággal és az aquincumi orgona megszólaltatásával.

Egyszeri játék a reneszánsz farsang (mondjuk Mátyás király udvarában, ahogy azt játszóházi formában is rendezik) iskolákban, művelődési házban, történelmi múzeumokban. Itt (is) jelentkezik a történelmi – „historikus” – tánc iránti igény.

A múzeumi játékok szerkezete és színvonala

Ha egy szóval kellene kifejezni: változó. Sokszor az ötlet (és persze a szándék) jó, de a kivitelezők kezében mindez gyermekfoglalkoztatássá szűkül. Erényükké válik, ha a kézműves munkát a kiállítás látványaihoz kapcsolják.

Rögtönzéses játék volt a Magyar Nemzeti Múzeum „játsonapjának” népszerű műfaja: a résztvevők „hozott ötletéből” kerekítettek kis jeleneteket a drámapedagógia módszerével. Együtt játszott itt az ötéves unoka a nagyszülővel, tízen inneni és túli diákok, tizennégyen felüliek is. A Szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeumban a bejelentkezett csoport tagjai felkészülnek a meglátogatandó tájegység „néprajzából”, hogy a látogatáskor stílusos öltözetet öltsenek magukra (a múzeum gyerekekre tereztett készletéből), és a helyszínen osztott szerepekben, az ismert információk birtokában játsszanak el életképeket a falu életéből. Mindezt persze „eredeti” helyszínen. A néprajz világa is maga a történelem, ezért soroljuk ide a fenti példát.

Egyszeri játék is lehetne, mivel nem kötelező minden alkalommal megjelenni, a Budapesti Történelmi Múzeum havonta jelentkező gyerekprogramja. A reneszánsz udvari életet jelentik meg. (Mátyás menyegzője, követek fogadása, vásár a királyi udvarban, lakoma – a történelmi gyermekegyüttes közreműködésével, hogy csak néhány eseményt említsünk.) A módszer fontos tényezője a hiteles tervek alapján, drága kelmékből, gyermekméretre, szakszerűen elkészített megannyi pompás jelmez és kellék.

Sajátos játék a Térszínház társulatának játékmódellje, *Bucz Hunor* alkotása és szervezése. A történelmi játszóházhhoz sorolhatnánk, de más, több annál. A játékot népes felnőtt csapat vezeti, együtt játszva az akár százfőnyi, nem csak gyermekkorú közönséggel. Játékaik között csak a mi közelítésünkben első a történelmi tárgyú játék, mert a népi ünnepkör, a vallás, a mesék-mondák világa egyenrangú, egyszerű téma, egyszerű kivitelezésben.

A múzeumi játékoknál említettekkel rokon az a „nyíltszíni” rögtönzés, melyet a Széchenyi-évben a Tájak-Korok-Múzeumok Egyesület rendezett a Széchenyi-hegyen. Széchenyi (felkészült felnőtt, jelmezben, sminkeltén, ő az egyetlen, küllemben is tökéletes szereplő), jelzett jelmezben levő főúrak körében a „Lánchíd-kérdésben” kívánt szólni az egyszerű emberekkel. Ezek az emberek az odasereglett gyerekek, fiatalok, kis számban felnőttek voltak, akik (a nekirugaszkodott eső ellenére egy darabig) népgyűlés hangulatát idézve kértek, érveltek, panaszkodtak, ahogyan a játékba illőnek vélték. A „Széchenyiből” jól felkészült címszereplő jó partnere volt az a tíz-egynéhány (többnyire húsz év körüli) főúr, akik a rögtönző többséget jól animálták. A játék elején a rikkancsok korabeli újság reprintjét osztogatták. Sokan merítették a rögtönzéshez ebből hirtelenjében tárgyi alapot. Aztán – Széchenyi szervezte meglepetésként – paripák tűntek fel, azokat lehetett megülni, amíg az eső engedte.

Történelmi kavalkád színhelye volt a városligeti Vajdahunyad-vár. A sok kort átfogó épületegyüttes tövében és termeiben az épületek meghatározta korok játéka, táncai elevenedtek meg. Volt itt reneszánsz és barokk táncház, középkori vásári mutatóványos, a három testőr (és D'Artagnan) vívóiskolát működtetett, fel lehetett ülni Sanchó Panza hús-vér szamarára, miközben a Búsképfő lovag a gyerekeket hősi tettekre lelkesítette. A színes, ötletes programot a Garabonciás Gyermekegyüttes rendezte.

Folyamatos történelmi játékok

Ilyenek a szakkörök, a projektmódszerrel kialakított történelmi-művelődéstörténeti programok (lásd az irodalomjegyzéket), az előre meghirdetett, kronológiára ügyelő történelmijátékszínház-sorozatok.

A Mátyás király-emlékévben az Almássy téri Szabadidőközpont nyolc, más-más forgatókönyvvel szerkesztett, részben egymásra épülő reneszánsz játszóházat rendezett. Valamennyi játék igyekezett felidézni a korábbi játékokon szerzett ismereteket, mindvégig azonos „udvarmester” irányításával.

A szolnoki „Zöld iskola” a már említett művészeti táborok sorában megvalósult, zánkai reneszánsz tábor élményei nyomán évről évre közékük nőtt „kicsikkel” gyarapodva a reneszánsz iránt rajongó csapatot nevelt. Ennek életkori súlypontja egyre feljebb helyeződött, a játék életmóddá vált, mi több, a hajdani gyerekek reneszánsz táncsoporként itthon és külhonban népszerűsítik a történelmi kultúrát.

A zömmel 9–14 évesekből álló, 1988-ban alakult Garabonciás Gyermekegyüttes sajátos egysége a rögtönzéses és a produkciós igényű játéknak. Az oktatás egyik mosztohagyoménkét, a történelmi (értsd: koronkénti) táncot gyermekeknek tanítják, azok lelkesen tanulják, tovább is adják gyermek-, nemegyszer felnőtt-, olykor pedagógusközönségüknek. Ez önmagában is fehér foltot oszlat, különösen a táncforrások ínsége miatt. A „nem táncolható” korokat, helyzeteket megelevenítő pantomim, inkább eszközös mozgásjáték az együttes egyik csoportjának műfaja, a műsorban táncal táncolva művelődéstörténeti korok komplex megjelenítésére képes. Mindez műfájában, módszerében, elemeiben átörökíthető. Az együttes a régi zenét művelő fiatalokat is összefogja.

A Pro Patria Szövetség gyermekmozgalomként keresi a helyét, tevékenységével – ők a Hagyományörzők – történelmi hagyományaink ismeretére, tisztelésére nevel. A történelmi játék nekik is „mindennapi kenyérük”. A Szövetség 1989-ben alakult. Túramozgalmuk, a „Damjanich vörössipkása” sok követőre talált.

Egy iskola gyermekszervezetének indult a Lovagrend, a budapesti Lovag utcai iskolában lovaggá ütessel, a kisebbek apróddá avatásával.

A Tájak-Korok-Múzeumok Egyesület a nyolcvanas évek elején a gyermekmozgalmon belüli mozgalommá vált. Tevékenysége, jelentősége messze túlmutat a múzeumok nyújtotta értékek közvetítésén. Nevelési céljai vannak – lehetnek is –, a gyerekekkel kialakított mind közelebbi kapcsolata révén. A „hazai tájakon” kalauzoló akció 1983-ban alternatív felépítésével (feladatválasztás, aztán beírás a Vándorkönyvbe) válhatott népszerűvé. A mintegy tíz évvel későbbi, a Közép-Európa Barokk Évében szervezett művelődéskatalizáló akciójuknak a televízió segítségével sikerült a széles közönség előtt megmérettetnie. Történelmi táboraikról fentebb már szoltunk.

A „Mátyás deák barátai” gyermekközösség tagjai érdeklődésük alapján összeroglett, nem azonos iskolába járó „kisiskolások”. Játékaik a történelmi játékok sokféleségéből válogatódnak. Ismerkednek a királyi udvarral (művelődéstörténet, művészet, viselkedés, viselet, zene, tánc és még sok egyéb), ezen alkalmakkor közöttük van (a közülük való, alkalmanként más-más gyerek által megjelölt) Mátyás király. Máskor – Mátyás áruhás kalandjátékát idézve – Mátyás deák barátaiként a falusi étellel (néprajz) ismerkednek és mesét játszanak. Mindkét „változatban” súlyozott helye van a szerepjátéknak. A gyerekek – szakszerű szabásminták alapján – saját reneszánsz udvari öltözkéssel rendelkeznek. A csoport (klub) székhelye a Ferencvárosi Művelődési Központ.

Nem történelmi játékok

A műfajnak csak „rokonai” az alábbi, a tárgyi és szellemi kultúrát egységbe fogó játékok:

- Néprajzi táborok (a művészeti táborok sorában Csillebércen 1976-tól 1982-ig kétévénként),

- Néprajzi játszóházak a téli, tavaszi ünnepekör, hétköznapi és családi ünnepek megjelenítésére.

- Mese tárgyú programok komplex játszótéri „képletre” vagy csak a rögtönzésre építve. Említést érdemel a martonvásári pedagógusok „modellje”: színjátszó és drámapedagógiai felkészültségű (!) 13-14 évesek animálnak meserögtönzésre náluk alig néhány évvel ifjabb (9-10 éves) gyerekeket. A „titok” a gyermeklényű animátorok elsősorban pedagógiai felkészítése. A módszerre a debreceni Általános Művelődési Központ iskolájában rákontráztak: ötödikesek játszottak elsősöket, sikerrel.

- A céhek története és a deákélet sok játéklehetőséget rejteget önálló komplex játszótéri témaként vagy megfelelő kort idéző tábori játékokban.

A történelmi játékok eszköztára

A *drámajáték* alkalmazásában a dramaturgiai érzék és a rögtönzéses játék technikájának ismerete fontos. A rögtönzést kezdeményezhetjük, rendezhetjük „belülről”, szerepet vállalva a játékban, és kívülről, rendezőként. A vezető által ismert és összeszokott csoport – főleg, ha a vezetőt már szereplőként is ismerik – elfogadja a rögtönzés „kívülről”, azaz nem szerepből történő vezetését is, az alkalmi vagy először találkozós azonban nem. A rögtönzésre szólítás alapszabályai: a részvétel (mint minden játékban) önkéntes. Előbb csoportos, majd szólófeladat, előbb mozgásjáték, csak később beszédes rögtönzés. Mindez kisebb és nagyobb esetében egyaránt igaz. Aki a rögtönzésben nem szívesen vesz részt, azt ne erőltessük, a játékban csak „tömegszerepet” vállalva is jól érezheti magát. A rögtönzést ne minősítsük, negatívan semmiképp sem. Ha a játék jellege megengedi, inkább kérdezzük meg, ki vállalkozna a szerep „másféle” megformálására. Azonos szerepet a játék során más-más gyerek is játszhat. Ha a játéknak nem műhelymunkajellege van, tehát a rögtönzés folyamatossága fontos, ügyeljünk a pontos rögtönzési instrukcióra. Ennek is több módja van: vagy saját szerepünkön irányítjuk (például én vagyok az udvarmester), az egybegyűlteknél mintegy előre jelezzük a játék következő mozzanatát („a várúr ilyenkor szólani szokott a lovagokhoz”), vagy a szereplőnek súgjuk ugyanazt, de ezt is szerepünkön tesszük. Ha a rögtönzésben több felnőtt vesz részt, mindegyiküknek lehet egy-egy (vagy több) szereplőt irányí-

tania. A rögtönzés nem tűr anakronizmust, ha mégis elkerülhetetlen, ezt – legkésőbb a játék befejeztével – „helyre kell tenni”. A rögtönzésnek a drámajátékban nincs nézőközönsége. A történelmi játékok ezt megengedi, ha a résztvevők szerepbe hívását fokozott tapintattal végezzük. Fentiek természetesen a szerepjátzó akadályversenyre nem vonatkoznak, itt az állomásokon az esemény megírt forgatókönyv szerint zajlik. A gyerekek reagálásának lehetséges változatait azonban érdemes jól átgondolni.

A *pantomim* – nevezzük inkább mozgásjátéknak, hiszen a címszó a klasszikus műfajra utal – hangtalansága ellenére is lehet természetes. Szerepelhet a játékban afféle illusztrációként etűdszórú jelenetecske, például az ókori olimpiai verseny egyik számának korhű megjelenítése. Előadható – akár rögtönzéssel – rövid, kerek történet. Végül összeállítható egy kort, helyszínt – például egy középkori vásárt – megjelenítő montázs. A mimesek megjelenhetnek például mint a vásár vagy az udvar komédiásai.

Ha *zenét* alkalmazunk, még ha csak aláfestésként is, törekedjünk a korhűsége, vagy válasszunk „nagyon semleges” zenét. A történelmi zene gazdag tárháza található hanglemezeken, rövidesen kazettákon, CD-n. A szükséges zenéket előre másoljuk össze egy programkazettára. A történelmi játékba – még a történelmi játszóházba is – jól illeszkedik egy „profí” zeneszám, de csak akkor, ha előadója valóban kifogástalanul, jelmezjelzést öltve, szerepben adja elő a zeneszámot.

A *tánc* talán a legnehezebb terület. Történelmi tánc leírásához nehéz hozzájutni, a táncoktatók forrás híján gyakran vállalkoznak számukra is megoldhatatlan feladatra. Amíg ilyen anyag nem lesz hozzáférhető, inkább mondjunk le a táncról. Ha a játék sodrása erre terelhető (a főúri közegethben indított mese végződjön akár egy „népünnepélyben” vagy a már említett vásárban), a játék néptáncal színesíthető, illetve zárható.

A *versenyjátékok* a történelmi játék hasznára válnak, azonban ezek forrása sem túl gazdag (lásd az irodalomban). A népi eredetű, kortalannak tekinthető játékok ilyenkor segíthetnek.

Szóljunk e helyen a *jelmezekről*, a *kellékekről*, a *környezetről*. Gyakorlott „játékosok” nem igénylik ezeket a külsőségeket, bár ők is jó néven veszik. A játék színhelyét drapériával vagy egy korhű (korhűvé tett) bútordarabbal is pontosíthatjuk. (Óvakodjunk az efféle szellemeskedő tábláktól: „ez itt az erdő”). Hiteles megoldás a rajzolt díszlet. A kellékeket – ha azokat ennek megfelelően tervezzük – akár „pótanyagból” elkészíthetjük. A jelmezek, ha jelzesszerűek is, legyenek stílusosak. Ha a viselettörténeti irodalom nem segít, történelmi regények illusztrációi között kutassunk. A legegyszerűbb jelmezjelzés is szebb, ha textíliából és nem papírból készül. Játzóházban a gyerekek maguk készítik kellékeiket, viselik tárgyaikat. A játék *hangháttere* legyen valóságos. Ha nem jutunk zajkazettához, sok hangféleséget magunk is felvehetünk.

A komplex történelmi játékok *kézművesmunkáinak* ötletét mindig a megidézett kor adja. Korhű munka a fémdomborítás (honfoglalás kori tarsolylemez, ékszer), az üvegfestés, a pecsénnyomó- (és pecsét-) készítés, a pénzérmeöntés gipszből (mindkettő korhű minta, rajz nyomán), gyertyamártás. Készíthetnek a lovagok páncélsíkot, címerpajzsot, az udvarhölgyek csúcsos fejdíszét vagy gyöngydzsítéses fejpántot. A makettkészítés több területe ajánlható: épületek (ókori, illetve Árpád-kori magyar templom, vár, reneszánsz palota), valamint római kocsi, reneszánsz és barokk hintó, papírszínház stb. Ha kifejezetten korhoz igazodó kézműves ötletünk (vagy anyagunk, szakemberünk) nincs, a népi kismesterségek segíthetnek.

Tovább...

Történelmi Játékok Konferenciája volt 1995 márciusában Debrecenben. Az Iskolafejlesztési Alapítvány és a fiatalok történelmi kultúrát feltámasztó tevékenységét szíven viselő Garabonciás Alapítvány szervezte. Jelen volt itt a történelmi játékok művelőinek – alkotóknak és kivitelezőknek – népes csapata meg az érdeklődők, tanulni vágyók. Volt bemutató történelmi játék, reneszánsz és barokk táncmulat (táncház), módszervásár. A közös óhaj: jövőre... ugyanitt. Vagy máshol. Csak a feltételeken múlik...

Hol lehet tanulni? Irodalom alig van. A kevésből nehéz összeszedni azt, ami éppen kellene. Voltak tanfolyamok a játszóházak forrásánál, a Magyar Nemzeti Múzeum szervezésében és az Országos Pedagógiai, majd Közoktatási Intézet szárnyai alatt több is. Utóbbi intézmény fiatalok számára is szervezett tanfolyamot több ízben. A történelmi játék sok helyi továbbképzési programban idén is szerepel. Akik nem jutnak el oda, azoknak segédkönyv kellene.

Az ókori görög művelődéstörténet tanításának játékos módszerére szövetkezett pedagógusok, népművelők létrehozták az Anaplaszisz (újrateremtés, ógörög) névre hallgató baráti kört, információáramoltatás céljából.

Egy művelődési ház várhatóan gazdája – módszertani központja, könyvtára – lesz a történelmi játékoknak. Addig is, a honfoglalás emlékévének teendői között szívesen osztja meg tapasztalatait a történelmi játékok kedvelőivel e sorok írója.

Irodalomajánlás**Módszertani irodalom**

Békey Lászlóné: Utazások a történelemben. Pest Megyei Művelődési Központ és Könyvtár, Szentendre, 1981.

Bucz Hunor: Ünnepeink. In: Nyelvünk és Kultúránk, 63. szám, 1986.

Gyerekek, évszázadok, kalandok (Szerk.: *Trencsényi László, Váradi István*) ILK, 1986.

Játéksarok (Szerk.: *Trencsényi László*) ILK, 1979.

Játékos történelem (Szerk.: *Kövessy Erzsébet*) BMK, 1984.

Kalandozások múltban és jövőben (Szerk.: *Papp György, Trencsényi László*) ILK, 1981.

Kesik Gabriella-Lovas Márta: Történelmi játszóház. In: Múzeumi közlemények, 1984/2.

Kincskereső táborvezető kézikönyv. Kincskereső, 1983.

Mezei Éva: Történelmi játékok. Valóság, 1975/2. (a szerző 1985. évi jegyzeteivel lásd még a Gyerekek, évszázadok, kalandok c. ajánlásban)

Szép Ilona: Robinson környezetjáték. In: Visszajelzés (Szerk.: *Trencsényi László*) ILV, 1982.

Tájak, korok... Gyerekek (Szerk.: *Gabrieli Gabriella-Nemes András-Tóth Kálmán*) TKM, 1992.

Trencsényi László-Váradi István: Ókori görögök, mai gyerekek. Tankönyvkiadó, 1987.

Világkerék (Szerk.: *Trencsényi László*) ALTERN módszerfüzetek-3. Iskolafejlesztési Alapítvány-OKI Iskolafejlesztési Központ, 1991.

Történelem, művelődéstörténet – történelmi játék szerkesztéséhez

Bíró Ferencné-Csorba Csaba-Rékassy Csaba: Élet a középkori Európában és Magyarországon. Évezredek hétköznapi sorozat. Móra, 1985.

Bíró Ferencné-Csorba Csaba-Rékassy Csaba: Az ókori görögök és rómaiak élete. Évezredek hétköznapi sorozat. Móra, 1983.

Hogyan éltek elődeink? (Szerk.: *Hanák Péter*) Gondolat, 1980.

Zombori István: Lovagok és lovagrendek. Kozmosz, 1988.

Zolnay László: Ünnepek és hétköznapiak a középkori Budán. Gondolat, 1969.

Segéd tudományok, segéd könyvek

Bogdán István: Kézművesek mestersége. Gondolat, 1989.

Bogdán István: Régi magyar mesterségek. Magvető, 1973.

Bogdán István: Régi magyar mulatságok. Magvető, 1978.

Céhvilág Magyarországon. TKM, 1984.

Endrei Walter-Zolnay László: Társasjáték és szórakozás a középkori Európában. Corvina, 1986.

Feiszt György: Rövid magyar címer- és pecséttan. Szakköri füzetek, 15. Tankönyvkiadó, 1986.

Fux Kornél stb.: Magyar pénzérmék. Szakköri füzetek, 14. Tankönyvkiadó, 1985.

Gabnai Katalin: Drámajátékok... Tankönyvkiadó, 1987.

Kivágósok történelmi játékokhoz (Szerk.: *Váradi István*) Mentor, 1994.

Kybalová: Képes divattörténet. Corvina, 1977.

Magyar történelmi fogalomtár. Gondolat, 1989.

Németh György: Ókori játékok. Pesti Szalon, 1994.

Népdalaink a magyar történelemben. Néprajz mindenkinek sorozat-2. Tankönyvkiadó, 1984.

Régi érdekes játékok (Szerk.: *Majercsik Krisztina*) Kolibri könyvek, Móra, 1985.

A történelem segéd tudományai (Szerk.: *Kállay István*) ELTE, 1986.

Vályi Rózsa: A tánc története. Zeneműkiadó, 1969.



Látókör

Csapó Benő – Csehországban

Európai fiatalok interkulturális attitűdjei

Európa két felének valódi közeledése – úgy tűnik – hosszú folyamat, amelynek első lépcsőjében a gazdasági problémák megoldása mellett talán a személyek közeledése, egymás megismerésének vágya a legfontosabb. A mai tizenévesek szerepe ebben a folyamatban elvitathatatlan. Gondolkodásuk és attitűdjeik kétségbevonhatatlanul hatást gyakorolnak a következő évtizedek nemzetközi kapcsolatrendszerére, a turizmusra, az emigrációra, az országok közötti kulturális és gazdasági kapcsolatokra.

Az emberek és eszmék mobilitása a nyolcvanas évek végén, kilencvenes évek elején a Kelet-Közép-Európában élő fiatalok számára is mindennapos tapasztalat lett. A „vasfüggöny” fizikai lebontása után azonban a kezdeti eufóriát kétely, kiábrándulás váltotta fel. A kultúrák békés egymás mellett élése, a multikulturális társadalom megvalósulása helyett jó néhány országban etnikumok közötti fegyveres harc, idegengyűlölet vagy egyszerűen a más kulturális hagyományok és szokások iránti meg nem értés tapasztalható.

Az egyes nemzetek tagjainak a külföldiekkel kapcsolatos attitűdjei szorosan összefüggenek az önmagukról alkotott képpel. A magyarok nemzetképében gyakran két ellentétes komponens keveredik. Egyrészt bizonyos kisebbségi érzés, amely az ország méretével, gazdasági fejlettségével kapcsolatos, másrészt a kultúra teljesítményei iránt érzett büszkeség és annak a méltánytalanságnak a kifejezése, hogy más országok ezt nem ismerik el (Hankiss, 1980; Szabó és Csepeli, 1984).

Ebben a tanulmányban egy olyan vizsgálatról számolunk be, amely a fiatalok más nemzetekkel kapcsolatos attitűdjeit térképezte fel. A 12 országban összesen 14 mintával végzett adatgyűjtés az EURONET csoport¹ első jelentősebb vállalkozása volt. Az EURONET megalakításának gondolata 1991-ben a Pennsylvania State Universityn a „Workshop on Youth and Social Change” során merül fel először, majd az elhatározás még abban az évben informális megállapodássá érlelődött. Az együttműködésre vállalkozó kutatók célja az volt, hogy munkáikat összehangolva a különböző országokban különböző feltételek között élő fiatalokról összehasonlítható adatokat gyűjtsenek. Az első közös kérdőív, mellyel az itt bemutatandó adatokat is összegyűjtöttük, 1992 elejére készült el és már január-

¹ Az EURONET csoport alapító tagjai: August Flammer (elnök, Svájc), Françoise Alsaker (Norvégia), Nancy Bodmer (Svájc, francia), Luba Botcheva (Bulgária), Csapó Benő (Magyarország), Connie Flanagan (USA), Nina Gotkina (Oroszország), Alexander Grob (Svájc, német), Haïna Liberska (Lengyelország), Aurora Liiceanu (Románia), Petr Macek (Cseh Köztársaság), Jari-Erik Nurmi (Finnország), Colette Sabatier (Franciaország).

februárban sor került az első adatfelvételekre. Még 1992 tavaszán csatlakozott az eredeti csoporthoz a román, a svájci francia és a norvég adatokat összegyűjtő kolléga. A különböző országokban felvett adatokat egységes adatbázissá építettük,² és az eredmények értékelésére 1992 nyarán tartott workshop során Bernben formálisan is megalakult az EURONET. Az adatfelvételt a korábban elkészített kérdőívvel 1993-ban erdélyi magyar fiatalokkal is elvégeztük,³ így az adatbázisban levő minták száma végül 14-re egészült ki.

A részt vevő országok felsorolását és a minták nagyságát az 1. táblázatban foglaltuk össze. Az egyszerűség kedvéért a következőkben az egyes mintákra az országok (népcsoportok) megnevezésével fogunk hivatkozni. A pontosság kedvéért azonban meg kell jegyeznünk, hogy az egyes minták csak a részt vevő országok egy-egy nagyvárosának a fiataljait reprezentálják. Az egyes kultúrákat nem azonosítottuk egy-egy ország statisztikai átlagával vagy az egész ország népességéből vett mintával. Egy adott ország régiói között is jelentős különbségek lehetnek, és az eltérő sajátosságok statisztikai átlagolása esetleg csak elfedné az igazán tipikus vonásokat. Inkább, ahogy az a kultúrák közötti összehasonlító vizsgálatokban megszokott, az adatfelvételt egymással összehasonlítható helyzetű régiókra koncentráltuk. Mindegyik országban egy-egy nagyvárosra korlátoztuk vizsgálatunkat, és azon belül törekedtünk a reprezentativitásra. Adataink tehát az egyes országok nagyvárosaiban élő fiatalok összehasonlítására alkalmasak, és csak annyira tekinthetők az egyes országokra jellemzőnek, amennyiben például a csehországi Brno, a németországi Mannheim vagy a magyarországi Szeged jól reprezentálja az adott ország nagyvárosi népességét, vagy Kolozsvár a Romániában élő magyarokat.

1. táblázat. — A minták mérete az egyes országokban

Ország	n
Bulgária	236
Cseh Köztársaság	248
Finnország	208
Franciaország	180
Lengyelország	201
Magyarország	572
Németország	267
Norvégia	305
orszország	191
Románia (román)	215
Romániai magyar	594
Svájc (francia)	187
Svájc (német)	234
USA	206
Összesen	3844

Mindegyik országban két különböző életkorú népességet céloztunk meg, mégpedig a 8. és a 11. évfolyam tanulóit. A magyar minta elegendően nagy volt ahhoz, hogy azon belül különböző bontásban (életkor, nem, középiskola típusa) további összehasonlításokat végezzünk.

² Az adatfelvételt 1992-ben Alexander Grob koordinálta, az 1993-ban tartott munkaértekezlethez és az adatfeldolgozáshoz a Johann Jacobs Foundation nyújtott anyagi támogatást. A csoport munkáját 1993-94-ben Françoise Alsaker koordinálta.

³ Az erdélyi adatfelvételt László Sándor irányította, munkáját ezúton is köszönjük. Az adatfelvétel és -elemzés a Magyar fiatalok szocializációs folyamatai nemzetközi összefüggésben című OKTK kutatási program részét képezte.

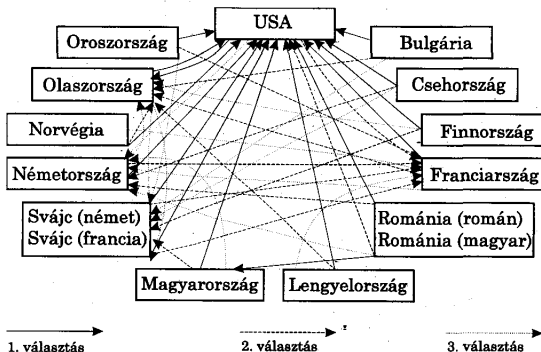
A kérdőív több témakört (napi időbeosztás, jövőbeli tervek, mindennapi nehézségek, alkalmazkodási stratégiák, személyes kontroll) foglalt magában, és az adatok számos érdekes elemzésre adnak lehetőséget. Ebben a tanulmányban csak az interkulturális attitűdökkel foglalkozunk.

Az attitűdöket vizsgáló kérdésben országok neveit soroltuk fel, és azt kérdeztük, mennyire szeretnének azokkal a tanulók kapcsolatban lenni. A felsorolásban csak az EURONET kezdeti résztvevőinek országai szerepeltek, azokon túl csak Olaszországot vettük fel a listára. A később bekapcsolódott Románia és Norvégia így nem szerepelt a listán. A válaszokat egy négyfokozatú skálán kértük, ahol feltüntettük az egyes fokozatok megnevezését: (1) semmilyen kapcsolat, (2) egyszeri vagy kétszeri kapcsolat, (3) rendszeres kapcsolat, (4) nagyon szoros kapcsolat.

Vonzások és választások: ki kivel szeretne kapcsolatot tartani

Elsőként tekintünk át, melyek a fiatalok vonzódásának fő irányai, melyik országokkal tartanának szívesen kapcsolatot. A legkedveltebb országokkal kapcsolatos attitűdöket az 1. ábrán mutatjuk be. Mindegyik országban kiszámítottuk a felsorolt országokkal kapcsolatos attitűdök átlagát, majd kiválasztottuk a három legerősebb attitűdöt, és azokat erősségük szerint különböző vonalakkal ábrázoltuk. Egy országból egy másik országba mutató nyíl tehát azt fejezi ki, hogy az az ország, ahova a nyíl mutat, szimpatikus a nyíl kiinduló pontjában szereplő ország fiataljai számára. A korábban már említett okok miatt a választó és választható országok nem estek egybe.

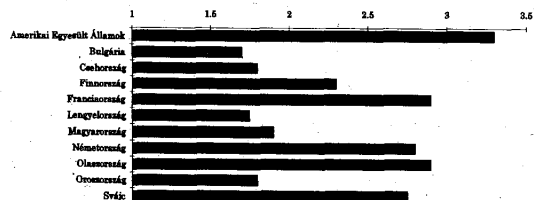
1. ábra — A fiatalok körében legnépszerűbb országok



Amint az ábráról is látszik, vannak „univerzálisan népszerű” országok (mindenekelőtt a gazdag nyugati országok), és vannak „helyi értékű” egyedi vonzalmak (például az erdélyi magyar fiatalok Magyarország iránt érzett kötődése). A vonzódások iránya azonban összességében meglehetősen egyoldalú, és egyértelműen „a nyugat” felé mutat. A nyugati országok fiataljai elsősorban egymással keresik a kapcsolatot, és a kelet-európai országokban élő fiatalok ugyancsak velük keresik a kapcsolatot. Míg a nyugati oldalon meglehetősen az összetartás, addig a keleti országok fiataljai inkább az egymással szembeni antipátia jeleit mutatják.

A választások egyoldalúsága miatt az ábra alapján nem kapunk képet minden ország megítéléséről, ezért érdemes az egyes országok iránti attitűdöket konkrétan is megvizsgálni. Kiszámítottuk ezért minden ország átlagos megítélését, azaz azt, hogy az adott országot a részt vevő országok fiataljai összességében átlagosan mennyire kedvelik. Nem a teljes minta átlagáról van tehát szó, az eltérő mintanagyságok miatt a 3844 tanuló adatainak egyszerű átlagolása különböző torzulásokhoz vezetett volna. Így kiszámítottuk például a Bulgáriával kapcsolatos attitűdök átlagát az összes többi országban, majd az így kapott átlagokat ismét átlagoltuk. Az eredményeket a 2. ábrán mutatjuk be.

2. ábra — Az egyes országok mások általi választásának átlagos intenzitása



Az ábra alapján egyértelműen felismerhetők az országok közötti különbségek és az országok csoportosulásai. Az Egyesült Államok kiemelkedik a többi közül, még a többi nyugati országot is magasan megelőzi. A világ „amerikanizálódása”, az amerikai kultúra világméretű térhódítása találkozik a fiatalok aktív fogadókészségével. Érdekes lenne megvizsgálni, hogy Amerika sok arca közül melyik az, amelyik ennyire szimpatikussá teszi a fiatalok számára. Az amerikai tömegkultúra világot elárasztó termékei? Amerika mint a gazdagság és a lehetőségek országa? Amerika mint a szabadság és demokrácia szimbóluma? Talán éppen ennek az országnak a sokféle arca és ellentmondásos változatossága teszi, hogy mindenki találhat benne valami ízlésének megfelelő szeretnivalót.

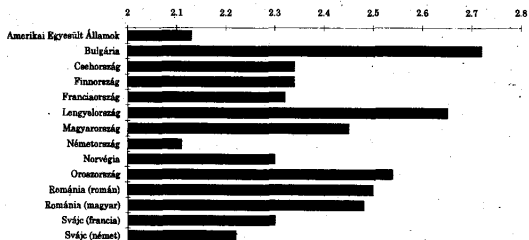
Egyértelműen konzisztens csoportot alkot a négy nyugati ország (Franciaország, Németország, Olaszország és Svájc), alig van közöttük különbség. Németország egy árnyalattal gyengébb megítélése talán történelmi szerepének tulajdonítható. Finnország a két tömb között valahol félúton helyezkedik el. Végül egyértelmű csoportot alkotnak Európa keleti országai a népszerűségi skála alsó felén 2 alatti átlaggal. Hiába omlott le a vasfüggöny, a „keleti tömb” a fiatalok

attitűdjeiben létező realitás maradt. És akár tetszik ez nekünk, akár nem, Magyarország egyértelműen ennek a tömbnek a tagja. Úgy tűnik, a fiatalok vonzalmai az egész világon meglehetősen egy irányba mutatnak, és nincs okunk abban reménykedni, hogy ez hamarosan meg fog változni.

A kultúrák nyitottsága

A nyitottság és a kapcsolatteremtő készség lehet kulturális sajátosság. Feltételezhetjük, hogy egyes országok intenzívebben, mások kevésbé aktívan szándékoznak kapcsolatot teremteni. Érdekes tehát megvizsgálni, hogy az egyes kultúrák fiataljai mennyire intenzíven akarnak másokkal kapcsolatba lépni. Ezt megtehetjük, ha átlagoljuk az egyes minták mások iránti vonzódásának átlagát. Az eredményeket a 3. ábrán mutatjuk be.

3. ábra — A mások iránti nyitottság: más országok választásának átlagos erőssége

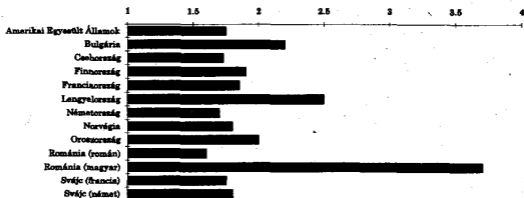


Az eredmények itt már kisebb intervallumban szóródnak, az egyes minták átlagai a 2 és 3 közötti tartományba esnek. A különbségek ugyanakkor meglehetősen jellemzőek. Általános tendencia, hogy azok az országok, akikkel mások szívesen lépnének kapcsolatba, maguk nem túlságosan kívánják azt. A német és az amerikai fiatalok bizonyultak a legkevésbé nyitottnak. A legnépszerűlenebb országok fiataljai, például az oroszok és a bolgárok viszont intenzívebben keresik a kapcsolatokat. Érdekes megfigyelni, hogy a franciák sokkal nyitottabbak, mint a németek, és ugyanilyen irányú, bár kisebb mértékű különbség van francia és a német anyanyelvű svájci fiatalok között. Hasonlóképpen az erdélyi magyar fiatalok a magyarországi és a román minta között csaknem középen vannak. (Részletesebb elemzések azt mutatják, hogy az erdélyi fiatalok sok más tekintetben is a magyar és a román minta között helyezkednek el, de általában sokkal közelebb a magyar oldalhoz (Csapó, Czachesz, Liuceanu és Lázár).

Kik kedvelnek bennünket?

Számunkra különösen érdekesek a Magyarországgal kapcsolatos attitűdök. A 4. ábrán a többi ország fiataljainak Magyarországgal kapcsolatos attitűdjeit ábrázoltuk. Az adatok itt is meglehetősen szűk intervallumban, 1,5 és 2,5 között szóródnak. Kivételt képez az erdélyi magyarok választása, akiknek Magyarország iránti attitűdje érthető okokból kiemelkedően pozitív. (Ők azok, akik Magyarországot választásaikban az első helyre, az USA elé helyezték.) Ugyanakkor Románia többségi nemzetéhez tartozó fiatalok a másik végponton helyezkednek el, az összes ország közül az 5 körükben a legnépszerűtlenebb Magyarország.

4. ábra — A magyar fiatalok iránti attitűd más országokban

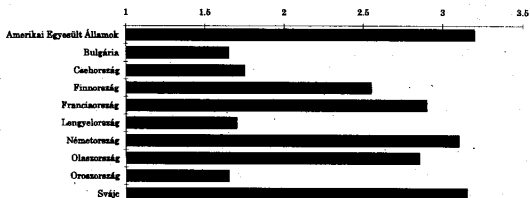


A legendás lengyel–magyar barátság is tükröződik az ábrán, a magyarok a lengyel fiatalok körében a legnépszerűbbek. (Vonzalmuk, sajnos, magyar részről nem talál viszonzásra.) Nem túl népszerű viszont Magyarország az amerikai és a német fiatalok körében, habár a magyarok attitűdje e két ország irányában meglehetősen pozitív.

A magyar fiatalok interkulturális attitűdjei

A magyar fiatalok interkulturális attitűdjei nem különböznek lényegesen az összes országban megfigyelt fő tendenciáktól. Ha a magyar fiatalok választásait (5. ábra) összehasonlítjuk a 2. ábrával, csak árnyalatnyi eltéréseket tapasztalunk. A magyar fiatalok között ugyanúgy az USA a legnépszerűbb, ugyanúgy elkülönül a keleti és nyugati országok csoportja, és Finnország ugyanúgy középen helyezkedik el, mint ahogy azt az összes részt vevő ország adataival végzett számítás során találtuk. Némi különbséget jelent, hogy Finnország és Németország a magyarok körében valamivel népszerűbb, mint általában a többi országban.

5. ábra — A magyar fiatalok interkulturális attitűdjei



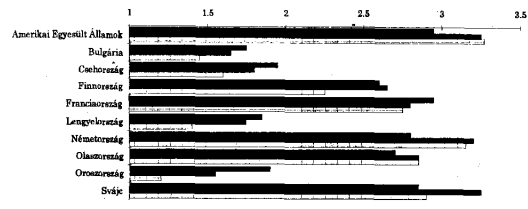
Nemcsak a magyar és az összes ország adatai hasonlítanak egymásra, de a néhány kisebb egyedi eltérést leszámítva azt lehet mondani, hogy az összes részt vevő ország fiataljainak attitűdje csaknem azonos eloszlást mutat, függetlenül attól, hogy az adott ország maga milyen helyet foglal el mások megítélésében. Az interkulturális attitűdök például még az egyébként annyira különböző Egyesült Államokban is a többi orszáéhoz nagyon hasonló képet mutatnak. A magyar fiatalok attitűdjeiről is azt mondhatjuk, hogy azok követik a világtendenciákat.

A magyar fiatalok nyugat felé vonzódásának nyilvánvaló okai vannak, a gazdasági jólét, a nyitottabb társadalom egyértelmű motivációt jelent. Ugyanakkor a szomszédos országokkal szembeni közömbösség nem feltétlenül jelent ellenséges érzületet (ezt például a lengyelekkel szemben biztosan nem érzik a magyar fiatalok); lehet, hogy csak a közös (közel)múlttól való eltávolodás, a „keleti blokkból” való kiszakadás igénye van a negatív attitűdök mögött. A nyugati fiatalok attitűdjeinek nagyrészt hasonló mintázatát egy egészen másfajta mentalitás, a saját világukba való bezárkózás, a kívülállókkal szembeni közömbösség motiválhatja. A keleti fiatalok erős késztetése a „nyugativá válásra” nemcsak a nyugati életmód utánzásában nyilvánul meg, hanem abban is, hogy többnyire öntudatlanul, interkulturális attitűdjeikben is hasonulnak a nyugatiakhoz.

Ha a magyar középiskolások adatait az iskolatípus szerinti bontásban elemezzük, ahogy az már az előző határozott tendenciák alapján várható volt, nem tapasztaltunk lényeges különbségeket (6. ábra). Ugyanakkor a finomabb eltérések jelzik, hogy milyen irányban érdemes további vizsgálódásokat folytatni. A gimnazisták körében például kevésbé népszerű az Egyesült Államok, mint a szakmunkástanulók között. A gimnazisták kedvezőbben ítélik meg Franciaországot, mint Németországot, és általában sokkal vonzóbbnak találják a kelet-európai országokat, mint szakmunkástanuló kortársaik. Az Oroszországgal és az Amerikával kapcsolatos attitűdök különbségei jól szemléltetik e különbségeket: míg a szakmunkástanulók e két országgal kapcsolatban meglehetősen szélsőségesen foglaltak állást, a gimnazisták attitűdjei kiegyenlítettebbek.

Ha a gimnazistáknak a szakmunkástanulókkal szemben szélesebb körű műveltséget, mindenekelőtt alaposabb humán műveltséget tulajdonítunk, azt mondhatjuk, hogy a kifinomultabb gondolkodás az egyes országokkal kapcsolatban kiegyenlítettebb attitűdöket eredményez.

6. ábra — A magyar középiskolások attitűdjei iskolatípus szerinti bontásban



A magyar tanulók adatainak elemzését elvégeztük a tanulók életkora és neme szerinti bontásban, de egyik változó szerint sem tapasztaltunk lényeges különbségeket. Úgy tűnik, ha az attitűdöket befolyásoló tényezők részletesebb megismerésére törekszünk, azokat a műveltséggel és a tanulók családjának társadalmi, gazdasági státusával kapcsolatos körben kell keresnünk.

Néhány pedagógiai megfontolás

A felmérés egyik legérdekesebb és számunkra egyben legelgondolkodtatóbb eredménye a kelet-európai fiatalok intenzív vonzódása a távoli kultúrák és gazdag országok iránt – ahonnan inkább számíthatnak visszautasításra, mint közeledésük kedvező fogadtatására –, ugyanakkor a közvetlen környezetükben élő népekkel szembeni közömbösség, ha nem éppen ellenséges beállítódás. Látva a kultúráktól nagyrészt független világtendenciákat, naivitás lenne a helyzet gyors megváltoztatásában reménykedni, és az ilyen irányú programoktól önmagában túl sok eredményt várni.

Mindamellettt biztató jelnek tekinthetjük, hogy a gimnazisták sokkal pozitívabban viszonyultak a környező országok fiataljaihoz, mint kevésbé képzett társaik. Ha nem is jelentős, de legalább kedvező irányú változást várhatunk például a gimnazisták nepelességén belüli arányának változásától vagy általában a humán műveltség növekedésétől.

További részletesebb vizsgálatokkal talán fel lehetne tárni a fiatalok attitűdjeinek háttérében álló okokat, és meg lehetne találni a műveltségnek azokat a komponenseit, amelyek legjobban segítik a környező népek iránti pozitív attitűdök kialakulását. A multikulturális nevelés még a nyugati országokban is viszonylag rövid történetre tekinthet vissza, Közép-Kelet-Európában pedig még az igény sem fogalmazódott meg vele szemben, holott a régióknak láthatóan nagy szüksége lenne a szomszédokat egymáshoz közelítő eszmékre.

Talán a legfontosabb, amit az oktatás rövid távon tehet Magyarországon és a környező országokban egyaránt, az a realisabb helyzetkép kialakítása. A tények megismertetése és az illúziók elosztatása keserű kiábrándulásoktól kímélheti meg az Európa felé igyekvő fiatalabb generációkat. Szükség lenne annak tudatosítására is, hogy az Európai Közösség részévé válni nem csak politikai döntés kérdése, a közösség részévé válás lassan, bonyolult társadalom-lélektani folyamatokon keresztül megy végbe.

Irodalom

- Alsaker, F. D., Flanagan, C., Csapó, Benő*: Sampling errors, inadequate measures or cultural differences. Thirteenth Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development, 28 June–2 July, 1994, Amsterdam, The Netherlands.
- Csapó, B., Erzsébet Cs. Czachesz*: Adolescents in Hungary: Facing the rapid changes Poster presented in the poster workshop „Adolescence in Europe”, Fifth European Conference on Developmental Psychology, 1–5 September, 1992. Seville, Spain.
- Csapó, B., Czachesz, E., Liiceanu, A., Lázár, S.* (in press): Being Minority: Hungarian Adolescents in Transylvania, Rumania. In: *Flammer, A., Alsaker, F.*: Adolescents in Europe.
- Szabó Ildikó, Csepeli György*: Nemzet és politika a 10–14 éves gyerekek gondolkodásában. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp., 1984.
- Hankiss Ágnes*: Külföldiek és idegen országok. Tanulmányok, beszámolók, jelentések. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. 5–27. Bp., 1980.

Durkó Máttyás

Gondolatok a művelődési menedzsmentről

A tanulmány a művelődési menedzsment problémakörét embernevelés-elméleti, művelődéstudományi, önművelési aspektusból közelítve felvázolja a művelődési folyamat egyes mozzanatait s azok során a művelődési menedzser feladatait.

A rendelkezésemre álló terjedelemben csak vázlatos gondolatfelvetésre kerülhet sor. Ennek kényszerű haszna, hogy viszonylag teljes képet nyújt a művelődési menedzsmentprobléma embernevelés-elméleti megközelítéséről.¹

Az alapfogalmak értelmezése

Mindenekelőtt a *menedzser* (manager) fogalmából kell kiindulni. *Etelközi Péter* meghatározása szerint „Manager az a vezető, illetve önálló munkatárs (kutató, fejlesztő, mérnök, közgazdász, kereskedő stb.) – olvashatjuk egy alapozó igényű műben –, akinek elgondolásai és cselekedetei irányítóan befolyásolják a szervezet tevékenységét, fejlődését” (hozzátennem: „és eredményeit”).² Emeljük ki a meghatározás fő jegyeit: a) egy szervezet vezető vagy önálló tevékenységet végző munkatársa, b) aki megfelelő képességekkel, felkészültséggel rendelkezik, c) a szervezet tevékenysége különböző oldalainak az átlátására, megértésére, d) cselekedeteivel irányítóan tud hatni a szervezeten keretébe és vonzáskörébe tartozó emberek tevékenységére, e) s ezzel lényegesen befolyásolni tudja a szervezet tevékenységét, fejlődését és eredményességét.

Ezt a tartalmat olyan általánosnak és átfogónak tekinthetjük, amelybe beillesztve értelmezhető a művelődési menedzser tevékenysége is, feltéve, ha ugyanígy meghatározzuk és figyelembe vesszük a művelődés kategóriáját, fő területeit, sajátosságait is.

A *művelődés* értelmezésében saját sok évtizedes kutatásaimra hivatkozom.³ Eszerint a művelődés a társadalom kulturális életének egyik alapvető, legtágabb tartalmú kategóriája. Nemcsak az egész életen át tartó, permanens személyiségfejlődést (tanulást) jelenti, hanem az ehhez kapcsolódó külső környezeti, társadalmi feltételrendszert is. Ennek megfelelően a művelődés jegyei: a) személyi aktivitás, b) kulturális javaknak ehhez kapcsolódó elsajátítása, c) a művelődési folyamatnak tárgyi és személyi körülményekkel való befolyásolása, d) az ezek eredményeként jelentkező személyiségformálódás, e) optimális körülmények között a személyiség fejlődése. Ez a felfogás a *személyiségformálódást a tevékenységhez köti*, számba véve az emberi tevékenység minden fő fajtáját.

¹ A problémáról részletesebben l. *Durkó Máttyás: A gazdasági élet kihívásai és a hazai felnőttnevelés.* = Humánpolitikai Szemle, 1995. 5., 6., 7-8. sz.

² *Etelközi Péter: L. S. I. Manager. L. S. I. ATSz. Kiadó, Bp., 1989. 94. o.*

³ Elméleti kifejtését l. *Durkó-Marczuk: A permanens művelődés és felnőttnevelés rendszertani és funkcionális kérdései.* In: Acta andragogiae et cultura sorozat 1. sz. KLTÉ Debrecen, 1990. 140. o. Népszerűbb meghatározását l. *Felnőttnevelési kizexikon* általam írt „Művelődés” címszavában (Kossuth Kiadó, Bp., 1987. 165-167. o.).

Nem részletezhetem a művelődés hatáskörébe tartozó jelenségek fő csoportjait (az érdeklődő mindezt megtalálhatja a 2. lábjegyzetben felsorolt eredeti műveken). A fogalom terjedelmének érzékeltetésére a művelődés fő *tevékenységi területeit* foglalom össze.

a) *A spontán formálódás* (az utánzó és alkotó munkán, a baráti és csoportkapcsolatokon, a privát tevékenységen keresztül).

b) *A regeneratív szórakozótevékenység* a személyiségváltozással mint járulékos eredménnyel. Ez négyféle tevékenységi ágat egyesít magában:

b/1. *a rekreációs fizikai tevékenység* testedzéssel, sporttal, kirándulással, mozgásos játékokkal, turisztikával stb.;

b/2. *a szórakozás, szórakoztatás* olyan formákkal, mint a kabaré, esztrádműsor, szórakoztató irodalom, cirkuszi látvány, játékok, éneklés és szórakoztató zene stb.;

b/3. *a szórakozva művelődés* sajátos formáival jelzi, hogy a szórakozás és a személyiségformálódás összekapcsolódó területek. A szórakozás folyamata felfelé nyitott a művészetek különböző szakágai, sőt a tudományok felé is az alkotó öntevékenységen keresztül. Idetartozó formák: a művészeti produkció és reprodukció a művészet minden ágában, a technikai és amatőr tudományos öntevékenység, a gyűjtő foglalkozások stb.;

b/4. *a regeneratív szórakozva-művelő tevékenység* negyedik fontos (napjainkban egyre jelentősebb) területe az *információnyújtás és -szerzés*, a tájékoztatás az élet, a világ, az egész tágabb környezet eseményeiről, történéseiről, a világeseemények szinte egyidejű átélése, közvetett megtapasztalása a sajtón, filmhíradókon, rádión, tévén stb. keresztül.

c) Újat jelent a művelődés egészében a *céltudatos, rendszeres nevelés-művelés*. Minőségileg új vonása a külső társadalmi céltudatos beavatkozás a személyiség fejlődésébe azáltal, hogy célszerű válogatással közli, közvetíti, segíti a társadalom lényegi kulturális eredményeinek az elsajátítását a társadalmi célok és életkori teljesítőképesség szerint a fiatal kortól az élet egész folyamatán keresztül. Mindezzel azt a célt igyekszik megvalósítani, hogy az egyén és közösség képes és kész legyen a társadalomban és az egyéni, közösségi életben a reá háruló, egyre bonyolultabb feladatok elvégzésére, továbbá, hogy az egyén adottságait egyre erőteljesebben teljesítse ki képességekké, tehetséggé, s a benne rejlő lehetőségeket maximális fokon bontsa ki. E tevékenység minden szintjén a *nevelői és önnevelői mozzanatok* eltérő arányú, *dialektikus egysége* válsul meg, egyre növelve – a személyiség fejlődéséhez mérten – az önnevelés, az önművelés szerepét, és egyre korlátozva a külső, nevelői mozzanatok motiváló, segítő funkcióját.

Ez nemcsak azt jelenti, hogy a) a céltudatos nevelés-művelés a gyermekkortól a legmagasabb életkorig terjedhet – „*élethosszig tartó nevelés*” –, mely életkorok szerint tagolható, hanem azt is, hogy b) a rendszeres iskolai neveléstől a tanfolyamszerű formákon át az iskolán kívüli kötetlen, alkalmi hatásrendszerű formáig tart, s végül, hogy c) a résztvevők önnevelési fejlettségének változó szintje szerint mind a nevelés formáiban, mind folyamatában az irányító, nevelő mozzanatok és az önnevelő mozzanatok aránya nagyon változatos lehet. Végül soron eljuthat a kifejlett önnevelés, önművelés fokáig. A nevelés szakszerűsége, irányítása, a fejlődést segítő szerepe éppen az ezekhez a rendkívül differenciált nevelési-művelési formákhoz, típusokhoz való alkotó nevelői alkalmazkodásban nyilvánul meg. (L. Melleklet)

A művelődésfogalomból levont konzekvenciák a művelődés menedzselésére

A művelődés menedzselésére az elmondottakból nagyon fontos *gyakorlati és elméleti* konzekvenciákat kell levonnunk. A gyakorlatiak a menedzsmentől a művelődési területekhez való nagyfokú alkalmazkodást és meghatározott művelődési alapelvek figyelembevételét követelik; az elméletiek pedig korszerű képzettséget igényelnek tőle az embernevelés területén.

Gyakorlati következtetések

A *gyakorlati* következtetések azzal függnek össze, hogy a művelődés, mint láttuk, különböző szakágra, szakterületre és formarendszerre bomlik. A művelődési menedzselésnek ebből következően szintén arra kell vállalkoznia, hogy az előbbieken ismertetett valamennyi *speciális művelődési területhez rugalmasan alkalmazkodjon*, tevékenysége specifikumait ezen területek sajátosságaihoz adaptálja! Ez a szakmaiság alapvető gyakorlati követelménye.

Következik azonban a művelődés fogalmából a művelődés menedzselésénél néhány olyan *művelődési alapelv* is, amelyet a művelődés menedzselésének a gyakorlatában mégis mindig figyelembe kell venni.

1. A művelődés homlokterében az élő, sokrétűen meghatározott ember áll. Minden érte folyik, minden az ő változtatására, gazdagítására, nemesítésére, fejlesztésére vonatkozik. Ebből következik, hogy a művelődés területén nem lehet gyors sikert elérni (vagy legalábbis kérészerűtű, részleges lehet a pillanatnyi siker), mivel az *ember egész személyiségének megváltoztatásában* valósul meg, ami hosszadalmas folyamat, amihez csak türelmes, komplex, rendszeres és állhatatos munka vezethet.

2. Sohasem várható egyetlen kulturális akciótól a kitűzött művelődési cél megvalósulása, csak bizonyos területen *huzamosabb ideig folytatott*, célirányos, rendszeres, *mindkét fél* – a kultúráközvetítő és az azt elsajátító, részt vevő fél – *részéről megnyilvánuló aktivitástól*. És nem is csak egyirányú, hanem a teljes személyiségre ható aktivitástól.

3. A következő alapelv szerint a *művelődés* a társadalom egésze szempontjából *stratégiai ágazat*. Nagyon evidens az a következtetési sor, amely ehhez a megállapításhoz vezet. A társadalom minden más szférája: a termelő-gazdasági, a politikai-közéleti tevékenység, a szociális szféra, az interperszonális kultúra mind az alkotó ember, az egyéniség, a csoport tevékenységének az eredménye, tehát annak minőségétől függ. Az alkotásra kész ember minőségi fejlesztésével viszont a teljes emberi élet folyamán a művelődés rendszere foglalkozik, ezért stratégiai ágazat a művelődés, és ezért nem helyettesíthető mással, ez adja társadalmi rangját, jelentőségét.

4. Az állandó fejlődés szükségességének alapelve a *művelődés permanenciájának* az elvét jelenti annak mindhárom jelentésében. Reprézntálja a folytonosságot, mert a művelődésben való megállás, megszakítotttság megrekedést, torzulást hoz. Amíg az ember bármilyen formában történő művelődési aktivitása folyamatos, addig állandó a szellem, a személyiség előrehaladása, fejlődése. De mihamarabb a tevékenység megszakad, abbamarad a személyiségfejlődés, az ismeretkészség megmerevedik, elavul, sőt feledésbe merül. De az egyén reagáló, alkotó, alkalmazkodó gondolkodásmódja is eltompul, nem tudja megfelelően megérteni a jelenségeket, egyre sematikusabb választ ad az ingerekre, egyre kevésbé lesznek dinamikusak

sztereotípiái. Kialakulnak előítéletei. Cselekvési válaszai csak rutinszerűek: egyre erősebbé válik pszichikus megrekedése. A művelődés megvalósulásának realitását a permanencia másik két jelentése, mégpedig a művelődés *horizontális és vertikális rendszere* biztosíthatja.⁴

A művelődés *horizontálisan végighúzza az ember életét*, alkalmazkodik tartalmában, feladataiban, folyamataiban az egyes életszakaszok jellegzetes, meghatározó létproblémáihoz, azokra ad választ, épít a különböző műveltségi szintű ember életkori, szociológiai és pszichológiai sajátosságaira, azokhoz igazítja eljárásmódjait, módszereit. Így éri el, hogy valamennyi korosztálybeli egyén biztosítva érezze a maga autonómiáját a művelődési folyamatban, jól érezze magát abban, szükségét érezze a benne való aktív, öntevékeny részvételnek.

A permanens művelődés *vertikális rendszere* viszont egyrészt azt a *sokrétű területet, szakág- és formarendszert* jelenti, amelyet az előbbieken ismertettünk. Ez a rendszer szinkronban kell hogy legyen, funkcionáljon minden időben a társadalomban, hogy az ember a maga életszükségletei, műveltsége, motiváltsága, kedve alapján mindig gazdag és teljes „kínálatból” választhasson. Ez a teljesség és változatosság elengedhetetlen feltétele az egyén/csoport művelődése folytonosságának, mert ezek a területek, szakágak, formák más és más előzetes műveltséget, eltérő szellemi erőfeszítést, így más és más energiaigényt képviselnek a szórakozás és művelődés egymással párhuzamos, egymást feltételező, egymásba átmenő egy-egy formájának más és más arányt képviselő vertikumában. Csak így biztosítható, hogy a bármilyen belső és külső meghatározottságú, fejlettségi szintű egyén (csoport) a saját belső pszichikus feltételeinek megfelelő művelődési területet, formát megtalálhassa, abban jól érezze magát, ott öntevékeny, aktív részvételt vállaljon. Csak ebben a differenciáltságban képzelhető el, hogy az ember művelődési folyamatossága biztosítható legyen.

A legáltalánosabb művelődési alapelvek felsorolása nem lehet megközelítően sem teljes. Nem tudunk e helyütt részletesebben szólni olyan elvekről, mint a követelménytámasztás és igényfejlesztés állandó motivációs kapcsolódásának, a cselekedtetéssel és meggyőzéssel nevelésnek az elvéről és még több másról.

Elméleti következtetések a menedzserképzésre

A művelődés menedzseléséről eddig elmondottakból fontos *elméleti konzekvenciák* vonhatók le a *menedzserek képzésének tartalmára*. Abból indulunk ki, hogy kit tekinthetünk menedzsernek. Egyet tudunk érteni *Etelközi Péternek*⁵ a menedzserre válás feltételére vonatkozó válaszával:

„Azok a képességek, tulajdonságok, amelyek ahhoz szükségesek, hogy egy menedzser sikeres legyen, részben velünk születettek, részben elsajátíthatók. A velünk születettek fejleszthetők, az elsajátíthatók pedig tanulhatók-taníthatók. Az a sokoldalú képzettség, amely egy menedzser eszköztárát képezi, leggyorsabban szervezett képzéssel sajátítható el.”

Viszont vitatkoznunk kell mindenképpen *Etelközivel* és más szerzőkkel is a *menedzserképzés tartalmát képviselő tudományterületek* számbavételéről. Igaz, hogy a jó menedzseri munkához komplex, multidiszciplináris ismeretekre van

⁴ A szakirodalom egy része a „horizontális” és „vertikális rendszer” értelmezését az itt olvasottól eltérő, éppen ezzel ellentétes értelmezésben használja. Nekem – már a szavak etimológiája miatt is – a megnevezés így logikus.

⁵ L. 2. az. lábjegyzet.

szükség. Az ezeket képviselő tudományok (pszichológia, szociológia, közgazdaságtan, vezetéselmélet, rendszerelmélet, informatika, szervezélmélet, matematika) felsorolásával egyetértünk, de a kimaradtakkal és az érvényesülő szemlélettel nem. Elsősorban a céltudatos általános embernevelés-elméletet (antropagógia) hiányoljuk. A menedzszerelmélettel foglalkozó szerzők mindegyike embernevelésről beszél a gyakorlatban, de ennek a folyamatnak – a minden életkorban megnyilvánuló nevelésnek, művelésnek – az elméleti általánosítását jelentő tudományterületét, az általános embernevelés-elméletet már nem említik, nem sorolják fel a menedzszerképzést biztosító, nélkülözhetetlen multidiszciplinák, szaktudományok között.

Ez, mivel a menedzser munkája mindvégig embernevelés is, azt szakszerűen végezni az *embernevelés elméletének ismerete* és begyakorlott alkalmazása nélkül egyszerűen lehetetlen. Ismerete tehát mindenféle *menedzstermunkának a létfeltétele*, ezt kihagyni vagy említést sem érdemlő „közismeretnek” tekinteni szakszerűtlenség. Eltöprenghetünk azon, mi lehet ennek az oka. Önkritikusan meg kell mondani, hogy szerepe van benne egy olyan szemléletnek, amely a neveléselméletet azonosítja a régi szemléletű iskolai pedagógiával, amely a hangsúlyt dominálón a tanár munkájára és nem a növendékével együtt végzett tevékenységre helyezi. Kísért e nevelésfelfogás azonosítása a dogmatizmussal, a résztvevők egyéniségének a figyelmen kívül hagyásával, a nevelői célok direkt, külső eszközökkel való feltétlen érvényesítésével.

A hiba ebben az, hogy az elmélet vonatkozásában ez a szemlélet legalább 100 évvel ezelőtti szinten rekedt meg, a gyakorlatból az elmúlt 50 év nevelési tapasztalataiból pedig csak a régi szemléletben megrekedt praxist veszi észre, az új, korszerű, permanens művelődési, majd a pluralista, demokratikus szemléletű nevelési kísérleteket teljesen figyelmen kívül hagyja. S bár a gyakorlat még az elmúlt évtizedekben is ezt a rendkívül vegyes, a feudális nevelési szemlélettel a modern polgári demokratikus koncepcióig terjedő nevelési felfogásokat egyaránt tükrözte, akkor sem tagadható meg a nevelés elméletétől, nevezzük még pedagógiának, hogy ezt az előbb jelzett negatív nevelési koncepciót az utolsó fél évszázadban messze ne haladta volna meg.

A *neveléstudományban* a következő modern, *korszerű tendenciák* jelentkeztek az elmúlt fél évszázadban.

1. Tudomásul vette a tudomány a *nevelés szükségszerű kiterjedését*, különösen két irányban: életkori szinten, a kisgyermekkortól a felnőtt-, sőt öregkorig, tehát „élethosszig tartó neveléssé” vált. De mivel tudomásul kellett vennie, hogy a nevelés részese folyamatosan változik, a kisgyermekkortól az öregkorig nagyrészt és elsődlegesen – ha nem is kizárólagosan – fejlődik, ki kellett és kell dolgoznia minden fő életkori szakasznak a sajátos nevelési viszonyrendszerét, s azon belül fel kell tárnia az egymással közös, azonos és az egymástól eltérő, sajátos vonásokat. Így részben integrálódott, részben differenciálódott a közös, általános elméleti alapokat tartalmazó *embernevelés-elmélet* (= antropagógia), másrészt a bő, még mindig átfogóbb terjedelmű életkori neveléselméletekké, a *felővekvő nemzedék nevelésévé* (= pedagógia), a *felőttneveléssé* (= andragógia) és az *őregkori személyiségalkotás elméletévé* (= gerontogógia). Mivel a menedzserek főleg ifjakkal és felnőttekkel foglalkoznak, az általános embernevelés-elmélet mellett a korszerű pedagógiai és andragógiai ismeretekre és az ezekkel kapcsolatos gyakorlati készségekre, jártasságokra feltétlenül szükségük van.

2. A neveléstudománynak másrészt tudomásul kellett vennie *hizséledését a nevelés színterei szerint is*. Így szükségszerűen ki kellett terjesztenie tudományos elemző-általánosító szemléletét az iskola előtti, majd az iskola melletti nevelési folyamatokra: a családi nevelésre, az óvodai nevelésre, a kortárs csoportokban folyó iskolán kívüli nevelési folyamatokra, a kollégiumi nevelésre és a szabadidős tevékenységekre stb. Fel kellett ismernie, hogy az iskolán kívüli tevékenységekben is megvalósulnak a nevelés szűkebb értelmezésének ismérvei. Tehát az általános embernevelés-elméletnek mindinkább fontos részét képezi az *iskolán kívüli szervezeti keretekben folyó nevelés* tartalma, sajátosságai, elmélete is. Tudomásul kellett továbbá vennie, hogy – különösen a felnőttnevelésben – rövidebb, iskolán kívüli, tanfolyami formákban, sőt nagyon is áttett, közvetett formákban (pl. távoktatás) is megvalósulhat a céltudatos művelés és nevelés, a tanulás, a tanulásirányítás és segítség lehetősége, így az eredményes személyiségzajdagodás elvárt eredményei is. Ki kellett és kell tehát dolgoznia a tanfolyami oktatás, az irányított távoktatás elméletét is, amely már a legközelebb van a menedzseri munka embernevelési folyamatához.

A nevelési szemléletnek a nevelés színterei szerinti kitágítása vezetett el oda, hogy az egész folyamatot be kellett illesztenie a személyiségváltozás legtagabb jellegű jelenségekörébe. Így jutott el a művelődés jelenségeinek az értelmezéséhez, tipizálásához és nevelési jelenségeinek ebbe a szélesebb művelődési folyamatba való beillesztéséhez. Itt válik már *összekapcsolódó tudományterületté a művelődésemélet és az általános embernevelés-elmélet*, amely – az egymást kiegészítő, egymásra átmenő komplexitásában is – feltétlen ismeretszükségletévé válik általában a menedzser és különös súllyal a művelődési menedzser részére.

3. A nevelésemélet korszerűsödésének a harmadik fő tendenciája az *önnevelés-önművelésemélet* megújuló teóriája és az *embernevelés-elmélet*hez való kapcsolódása. Káinduló tétel az a felismerés, hogy a személyiségfejlődés mindig az öntevékenységhöz kapcsolódik. Igaz, hogy a művelődés és nevelés egész területén szerepe van nagyon is változatos formában a külső, meghatározó ingerek cselekvésre motiváló szerepének, ám a személyiségváltozás végső soron mégis a résztvevő aktivitásának, művelődési öntevékenységének, tanulási, gyakorlati tevékenységének az eredménye, következménye. A külső nevelői aktivitás fő funkciója mindig ennek a tanulói öntevékenységnek a felébresztése, kiváltása, ha kell, a segítése. Ez az öntevékenység tehát minden művelődési, nevelési jelenségben benne foglaltatik. Az önnevelés olyan csírája, amely a személyiségfejlődés hosszú folyamatában, a nevelő támogatásával, a kortárscsoport segítségével fokozatosan kiteljesedik az önnevelés minden részmozzanatának és összműködésének a kialakulásáig, a fejlődő önnevelésen keresztül pedig a kifejlett önnevelés, önművelés szükségletének és képességének a kiteljesedééig.

A nevelés és művelődés minden formájában tehát a nevelő, művelő külső fejlesztő mozzanat, valamint az ezeknek megfelelő önnevelési, önművelési mozzanat mindig jelen van, sőt *kölcsönösen összefonódik, kiegészíti egymást*. A nevelői oldal – ahol és amikor kell – motiválja, segíti, kiegészíti, kompenzálja az önnevelői mozzanatot, annak esetleges hiányosságait; így teszi teljessé, hatékonyra az önalakító tevékenységet, az önnevelésre nevelés belső folyamatát. A két mozzanat tehát a művelődési folyamat során arányában változik a művelődő egyén önművelői képességszintje, az elsajátítandó kultúra bonyolultsága, a képzési-nevelési formák sajátosságai, sőt talán még a művelődő egyén önállósága szerint is. Már

említettük, hogy a folyamat végső eredménye a kifejezett önnevelési, önművelési képesség.

Az általános embernevelés tehát legkorszerűbb szemléletében *kiteljesedik az önnevelés-elmélettel*, amely alapvetően szükséges műveltséganyag a menedzserek számára.

Míndezekkel – reméljük – sikerült megmutatni a neveléstudomány korszerűsödésének fő tendenciáit, s meggyőzni arról, hogy az önnevelés-elmélettel is kiegészülő korszerű embernevelés-elmélet, s különös súllyal annak andragógiai szakága, olyan alapvető tudományterület, amelynek ismerete – a már felsorolt más tudományok mellett – a korszerű menedzsersmunka nélkülözhetetlen műveltségfeltételét képezi.

A művelődési folyamat fő mozzanatai, a menedzser feladatai

A művelődési-nevelési folyamat⁶ egy sajátos, szükségszerű logika szerint *öt fő mozzanatot* valósít meg, rendez egységes folyamattá, amelynek összegződő eredményeként teljesedik ki az abban részt vevő személyiség. Ezen mozzanatok befolyásolása, közvetett irányítása, a szükséges szervezeti feltételek megteremtése, tehát magának a folyamatnak a segítése jelzi azt a tartalmi keretet, amelynek megvalósítása alapvető embernevelési-önművelés-elméleti ismereteket kíván. Ezek differenciált tartalmának kidolgozása a közeljövő feladata lesz.⁷

A művelődési-nevelési folyamatot egységes, integratív processzusként fogva fel a következőkben mégis csak – a pedagógusokat szakmai szempontból elsősorban érdeklő – nevelési folyamat fő mozzanatairól, s azokhoz kapcsolódva a menedzser feladatairól szólnunk.

A nevelési folyamatban, kölcsönös együttműködésben, végbemegy a külső nevelési hatás és az arra a nevelésben lejátszódó belső reágálás: az önnevelés. Az alábbiakban modelleztük a nevelői és az önnevelői folyamatok párhuzamos fő mozzanatainak egymást kiegészítő összekapcsolódását.

Nevelő mozzanat

1. Eligazítás az értékek, eszmények, követelmények terén.
2. Diagnózis a személyiség adott műveltségi, képzettségi állapotának tisztázására.
3. Az adott és a kívánatos helyzet közötti távolság áthidalásának a megtervezése.
4. A nevelési tervben foglaltak gyakorlati megvalósítása kultúra-elsajátító, alkotó tevékenység és viszonyrendszer szervezésével.
5. A nevelési folyamat eredményeinek, hatásának (hatástalanságának) az értékelése.

Önnevelői mozzanat

- ↔ Önálló eligazodás az értékek, követelmények világában.
- ↔ Öndiagnózis a saját fejlettség állapotára vonatkozóan.
- ↔ Önfejlesztő tervek a műveltség, képességek, jellem fejlesztésére.
- ↔ Önrányítás (önkormányzással, önkorlátozással) az önfejlesztő tervek megvalósítására.
- ↔ A személyiségváltozás önértékelése.

⁶ Vö. Ten Have holland professzor tanításait: L. G. Enckevert: Új tudomány az andragógia. In: Népművelési Értelmező 1973. 1. sz. 36 o. és Petrikás Árpád: A nevelési folyamat közösségi jellegének értelmezéséről. = Magyar Pedagógia 1975. 2. sz. 129–140. o.

⁷ L. első kísérletemet: Durkó Mátys: Új hangsúlyok a nevelés-felfogásban az önnevelés kettős értelmezése kapcsán. In: Acta Andragogiae et Culturae sorozat (Debrecen, KLTE) 14. sz. 1983. 29–46 o.

1. Minden művelődési-nevelési folyamat első lépéseként a benne részt vevő két-félnek, a nevelőnek és a kultúrát elsajátítónak a személyiséggel szemben felvetődő, időről időre megújuló, gazdagodó társadalmi és csoportkövetelményekkel kell foglalkoznia, a *művelődési értékek*, a közelebbi és távolabbi *célok világában kell eligazodnia*. Ez nem egyszerű folyamat, hiszen személyenként, munkakörönként, időről időre változó, fejlődő, az igazi értékek felismerését követelő, azokat az alértékektől elválasztó értékelőtevékenységet kíván. Ez a „két fél” együttes tevékenysége kell hogy legyen, mert a követendő értékeknek a résztvevők belső meggyőződésévé is kell válnia, mivel csak így tölthetik be a tevékenységet motiváló szerepüket.

2. Az értékekkel, a követelményvilággal való foglalkozást, a nevelési folyamat második mozzanataként a művelődésben részt vevő egyének, csoportok műveltségi, képzettségi és neveltségi szintjének *diagnosztizálása* követi. Minden további mozzanat ugyanis csak erre építhet, ehhez alkalmazkodhat, ezt tekintheti kiindulási alapjának. Ez a mozzanat együtt jár a pozitív és a negatív sajátosságok kiemelésének a feladatával.

3. A nevelési folyamat harmadik mozzanata a diagnosztizált állapot és a célul tűzött, kívánatos helyzet közötti távolság *áthidalásának a megtervezése*. Ekkor történik az általános célokhoz, feladatokhoz vezető művelődési tartalmak kiválasztása; azok legmegfelelőbb sorrendjének, mélységének és mértékének megállapítása; a közvetítésükhöz leghatékonyabbnak ígérkező művelődési területek, formák és módszerek, valamint az elsajátítási folyamatban szereplő nevelő és neveltek közös tevékenységének kijelölése. Ez a mozzanat lényegében már a konkrét művelési, képzési és nevelési tervezés szakasza, amely döntő meghatározója lesz az egyén tevékenységének. Nem végezheti ezt csak a nevelő maga, hiszen végső soron az a nevelési cél, hogy kifejlesszük a résztvevőkben mindezen mozzanatok önálló elvégzésének a képességét és jártasságát s ez csak úgy történhet, ha az a nevelővel, menedzserrel való közös tevékenységben valósul meg, gyakorlódik be. Egyébként is: a folyamat csak úgy lehet hatékony, ha azt a résztvevő önmagának vállalja, s ehhez nélkülözhetetlen, hogy már az első időszaktól kezdve abban a saját közvetlen érdekét, érdeklődését is érvényesíteni tudja. Aktív részvétele során az önnevelés, önművelés úgy erősödik, differenciálódik a közösen végzett folyamatban, hogy a résztvevő egyre nagyobb részt tud és fog már önállóan elvégezni, és egyre kisebb arányú nevelői, menedzseri kiegészítésre lesz szüksége. Érik az önművelés, önnevelés, mind erősebbé válik a cselekvés motivációja, s egyre teljesebbé hatékonyága.

4. A megtervezett nevelési folyamatnak azonban *reális megvalósított folyamattá kell válnia*. Itt a menedzseri feladatnak már fontos, szükséges szervezési-technikai kereteket előkészítő, biztosító műveleti szakaszba kell átmennie. A konkrét művelődési tartalmakat közvetítő, hozzáférhetővé tevő, majd a résztvevők egyéni/csoportos elsajátítási, tanulási, alkalmazási, rögzítési folyamatát segítő – ahol szükséges, korrigáló –, de mindvégig motiváló, ösztönző folyamattá kell válnia. Ehhez a menedzsernek szükséges mélységben ismernie kell az elsajátítandó művelődési tartalmakat, azok recepciós nehézségi fokát, fel kell ismernie és alkalmazni ezen műveltségi tartalmakat a résztvevők egyéni életéhez, ismerve céljaikhoz való kapcsolódásának módját, érdekeltségük fokát, hogy az egész művelődési folyamat legfontosabb elemét, a belső motiválást ebben a mozzanatban is érvényesíteni tudja. Természetesen ezt is azért, hogy a résztvevő a konkrét recepciós folyamatot minél

hiánytalanabban megvalósítsa, mert ezt más személy helyette el nem végezheti, s ennek mértékétől függ a művelődési folyamat eredményessége.

5. A nevelési folyamat záró mozzanata a *részvevők személyiségében jelentkező változási folyamatnak az értékelése*. A nevelési folyamat eredményessége vagy eredménytelensége végső soron csak ebben mérhető. Az értékelés a menedzser számára a folyamat egészéből való tanulás időszaka, személyiség- és folyamatdiagnózis. Annak megállapítása, hogy a megtervezett tennivalókat hogyan, milyen mértékben vagy éppen milyen hibákkal sikerült megvalósítani. Mivel a nevelési folyamat céljai is dialektikusan összetettek, az eredménymérés is csak ilyen lehet. Van fontos ismeretbővülési oldala, talán ennek mérlegelése viszonylag a legkönnyebb. Természetesen nem elég a részismeretek eredményként való elfogadása: rendszeres, szerves kultúrává válásuk mérlegelése is szükséges. Sokkal differenciáltabb már annak az értékelése, hogy az elsajátítás, gyakorlás mennyire segítette a személyiség képességei, készségei fejlődését is. És végül, hogy miként hatott egészében a személyiségére, jellemére, viselkedésére és magatartására, motivációjára, gondolkodási, munkabeli fegyelmességének fejlődésére.

Mindennek azon művelődési alaptételnek az ismeretében kell végbemennie, hogy a személyiségváltozás csak hosszú, szisztematikus összehatás eredménye lehet, tehát egyetlen részeredmény csak esetleges változási tendencia jelzésértékű adata lehet, s mindazt folytatni, erősíteni, tovább mélyíteni szükséges. Ezért mondtuk, hogy az értékelés mozzanata a folyamatból, a tapasztalatból való tanulás szakasza, hiszen ez egyúttal új diagnózist jelent, amelyre épülve újra tervezhető és tervezendő az egész nevelés újonnan kezdődő ciklusa.

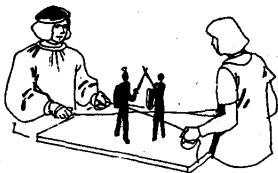
Mivel az eredménymérésnek ilyen fontos szerepe van a művelődésben, nevelésben, ez a mozzanat szinte az egész logikus, egymásra épülő nevelési folyamatot áthatja, állandó részműveletet jelent az eredményekből vagy hiányokból, konfliktusokból való tanulás érdekében.

*

Szinte magától értetődő, evidens zárókonklúzió, hogy e legdialektikusabb személyiségváltoztató folyamathoz igen nagy műveltségű, a személyiségváltoztatásra is ismeret- és készségszinten egyaránt felkészült, magas szintű *önművelésre, önképzésre és önnemesedésre egyaránt képes, önmenedzselésre is kész személyiség alkalmas*.

Melléklet – Művelődési formák rendszere és tipikus példák

1. Iskolarendszerű művelődési-nevelési terület
 - dominálónan direkt közlésformákkal dolgozók iskolája
 - vagy indirekt és direkt formák keverésével irányított távoktatási formák
2. Iskolán kívüli, tanfolyami, részben kötött szakképzési, átképzési tanfolyam művelési-nevelési formák
3. Iskolán kívüli, alkalmi kötöttségű művelődési formák ismeretterjesztő előadás, ankét, szakköri forma
4. Elmélyült, rendszeres, hosszabb távú önművelődés, önnevelés formái egyéni továbbképzés, elmélyült egyéni tanulás (esetleg állami vizsgákkal), kísérletezés
5. Rövid távú, alkalmi önművelés, önnevelés formái egyéni olvasás, viták, konferenciákon való aktív részvétel, folyóiratszemlézés
6. Az informálódás (kismértékben szórakoztató, nagyobb arányban önművelő) formái tv, rádióadások hallgatása, újságolvasás
7. A szórakozva művelődés (nagyjából tv-játék, hangversenyhallgatás, kiállítás egyenlő arányban művelő és szórakoztató) formái látogatása, szépirodalmi művek olvasása, vetélkedők
8. A szórakozás, rekreáció (döntően szórakoztató, csak járulékosan fejlesztő funkciójú) formái játékok, testedzés, kirándulás, hobbik



Nézőpontok

„Bátorító tekintettel csodát lehetne itt tenni!...”

– **Marx György** akadémikussal beszélget **Székely G. Tibor** –

Az Országos Közoktatási Intézet megrendezte 1994-ben a Műveltségkép az ezredfordulón című konferenciasorozatot. Ennek első, budapesti forduló-jában nagy visszhangot váltott ki Marx György akadémikus előadása. Amikor aztán 1995 januárjában Pécsen folytatódott ez a nagy múltú tanácskozássorozat, Marx professzor pedagógiai kérdésekről is szólt.

– *Már a Természettudományos Irástudás című budapesti előadásodban is tanújelét adtad annak, hogy komolyan veszed a konferencia címét: valóban az ezredfordulóra (és az utánra) koncentráltál. Pécsen tovább is mentél: napjaink fejleményeit is abból a szempontból vizsgáltad, hogy ezek mit fognak jelenteni közelebbi és távolabbi jövőnk szempontjából. Eközben egy percig sem feledkeztél meg arról, hogy ez pedagógiai tanácskozássorozat volt. Ezt emelted ki akár a háború utáni időszak fejleményeiről, akár napjaink kihívásairól szóltál. Látszólag elég messziről közelítettél mondandóddhoz: az államadósság kérdésével kezdted. Most azt szeretném, ha bővebben is kifejtenéd az ott elhangzottakat.*

– Erre a bizonyos államadósságra többféle megoldás van: lehet isteni csodában reménykedni, lehet, hogy valaki kifizeti helyettünk, de én ebben nem bízom.

A második világháború vesztes országai – Németország, Japán, a még nagyobb vesztes Korea (mert az ötvenes években még egy külön háborút folytatott) – számára úgy oldódott meg ugyanez a probléma, hogy egyszerűen a nemzeti termékhez képest kicsi lett az adósság, mert a nemzeti termék fölszaladt. Abban, hogy a háború után Japán romokban hevert, s most mégis nyerőre áll, óriási szerepe van annak, hogy például a japán iskolázás hatékonyabb, mint az amerikai. A hidegháborút követően újabb versengés kezdődött a világban a gazdasági, a külkapcsolatok és az információáramlás szempontjából egyaránt. Ez megint nagy kihívást jelent, és egy csomó nevelői kötelesség is adódik belőle. Azok az ismeretek, amelyeket mi tanultunk, mára szinte elavultak. Egy fizikus kollégám fogalmazta meg, hogy öt-hat év múlva azt fogják mondani: „ó, kvantummechanika, relativitás-elmélet, világháborúk, atombomba: ez mind múlt századi témája az őregeknek”. Tehát mindez múlt század lesz öt éven belül. A tinédzser jobban elsajátítja az új ismereteket, mint a saját tanára, és még jobban, mint esetleg az a professzor, aki a tanárát képezte. Ez a tizenéves számára valóság. Nagyon oda kell figyelni az új nemzedékre. Az új nemzedék ugyanis – ez biológiai törvényszerűség – érzi a jövőt. Neki kell éreznie. Mi már a múltra vagyunk fogékonyak, és elszomorodunk vagy melegség önti el a szívünket tőle.

Hogy most gyorsan alakul a történelem, ezt ki kell használni! Mert hogyha egy ezeréves szuperhatalom lett volna ránk telepedve, például egy némét-római

császárság vagy a Habsburg-birodalom, akkor a túlélésnek az lett volna a módja, hogy beilleszkedjünk. Ők megmondják a viselkedési normákat, mi azokat megtanítjuk, és akkor túlél az a fiatal, aki megtanulta. Nem kerül börtönbe, kap állást, lesz mindennapi kenyere... De most változik a világ: olyan verseny van, amelyikben nem tették közzé, hogy hol a cél és mik a versenyszabályok; mindenki keresi, hogyan kell ezt a fordulót venni. Lesznek, akik nyerne; lesznek, akik veszítenek.

Volt valamikor, kétezre-néhányszáz esztendővel ezelőtt a hatalmas perzsa birodalom és a kis Athén. Ki fogadott volna arra, hogy Athén győz, és ő fogja megszabni a kontinense világát?! Vagy egy másik példa: ötszáz évvel ezelőtt volt a nagy oszmán birodalom, amelyik az Atlanti-óceántól Indiáig ért, és Velence odavetette a kesztyűt: versenyre hívta, és nyert a világkereskedelmi csatában. Vagy: a spanyol király országában sose nyugodott le a Nap; és egy szegény ország, ahol még a tűzifa is elfogyott: Anglia legyőzte a spanyol armadát. Tehát: egy korfordulók, amelyet nevezhetünk reneszánsznak vagy ipari forradalomnak, átrendeződés történik, és van esély, hogy egy ország az élre kerüljön.

Most folyik egy verseny, nincs lefutva. Sokan azt mondják, hogy a Nyugat és az iszlám mérkőzése lesz; az iszlám ütköztálya az olaj és a hit. De mások szerint az atlanti kultúra és a távol-keleti kultúra ütközik. Egyesek tippel is, hogy már meg is nyerte az egyik... Ilyen esetben sokat számít idejében fölismerni a trendeket. Valamikor, például, Szudán és Magyarország egy ország volt: az oszmán birodalom. De a török szultán például nem ismerte föl a trendeket és eltűnt. És történelmi időkben mérve milyen gyorsan. A kis országok: Firenze, Velence, Anglia – amelyek semmik voltak addig – kerekedtek fölül. Most nekünk ki kell használnunk ezt a fordulót!

– Az imént említetted Németországot, Japánt meg a történelmet. Japán esetében külön kiemelted: azért is sikeresebb, mert lényegesen jobb az iskolarendszere, mint az amerikai. Arra vagyok kíváncsi, hogy miért van ez így, és hogy mi mit vehetnénk át tőlük.

– A japán iskolázás jó eredményeit nemzetközi feimérések is mutatják, és amerikai közgazdászok is egyértelműen elismerik.

Japánban a társadalmi értékrend olyan, hogy az iskolázottság fontos. És erősen jövőorientált az a társadalom. Tudok példákat mondani arra, hogy olyan programok indultak náluk, amelyeknek – tudják – csak húsz év múlva lesz meg a gyümölcse. Elkezdték például tengervízből uránt kivonni. Húsz év múlva, mikorra a gazdag uránbányák már kimerültek, akkor ettől a programtól lesz Japán energetikailag önellátó és gazdaságilag független!

Japánban tudja a család, hogy a gyerekének csak akkor lesz állása, mondjuk 2020-ban, ha rendkívül magasan képzett, ezért nagyon erős erre a törekvés. Egyszerűen: nagy a tudás tekintélye!

Tudni kell, hogy Japán természeti adottságok tekintetében szegény ország: kevesebb a termőföldje, mint Magyarországnak, és 100 millió ember él ott. A szénét például Ausztráliából és az olajat Iránból importálják. De ott két-három ezer dollár egy fizikatanár fizetése! A tanárok a legjobban fizetett rétegek közé tartoznak, mert úgy érzik, hogy ők a kulcsai a megoldásnak. Én úgy hiszem, hogy a japánok a jobb életet a morális értékrendjük alapján tudják megvalósítani. Nem az a felfogásuk, hogy egy olyan gazdag ország mint az övék, megengedheti magának azt a luxust, hogy megfizeti a tanárokat vagy iskolákat épít, vagy megvalósítja,

hogy a fiatalok többsége 18 éves koráig tanuljon. Ezt egy értékrend értelmében teszik. A szülők például nemcsak hatalmas anyagi áldozatokat hoznak mindezért, hanem ők is megtanulják a gyermekeik tankönyvét, hogy tudják őket segíteni.

– *Pécssett hasonló példákat mondtál a koreaiakról, akik minden szempontból még nálunk is rosszabb helyzetben vannak.*

– A két világháború alatt Koreát egy nagyhatalom szállta meg. És ez a nagyhatalom nem engedett felsőoktatást: a koreaiakat olcsó munkaerőnek használta. Majd elkövetkezett a koreai háború. Az ötvenes években szuperhatalmak csatáztak Korea földjén, s ez a háború végigpusztította az egész országot. Ez nyilván sokkal rosszabb volt, mint a pillanatnyi magyarországi helyzet. De akkor megértették a koreaiak, hogy ezen felül kell emelkedniük. Megindult egy ötéves terv, amelynek az volt a kifejezett célja, hogy tanítókat képezzenek, hiszen mivel addig nem volt főiskolai képzés, nem voltak tanítók. A képzés létrehozása érdekében élelmiszert exportáltak, miközben odahaza napi egy tányér rizs volt az étel. A második ötéves terv központi kérdése a felső tagozatos tanárok képzése volt. Ekkor olyan munkaigényes termékeket – ruhát, cipőt és így tovább – exportáltak, amelyek sok és igényes kézi munkát követeltek. S ez így folytatódott. Következő ötéves terv: középiskolai tanárképzés – nehézipari export; újabb ötéves terv: egyetemioktató-képzés – elektronikai export. Jelenleg: innováció; már a termékekhez szükséges szellemi tőkét is Korea adja. Ám a szülői ember most egy fikarcnyival sem él jobban, mint a budapesti! De az emberek ott bíznak a jövőben, s vállallják érte a lemondást! A japánok azt mondják, hogy ők felérték a tetőre; most Korea előzi meg őket, és a jövő században Kína lesz az első.

– *Példáid nyomán felmerül a kérdés: mi, magyarok, miért érezzük magunkat annyira szerencsétlennek?*

– Elsősorban nem hiszem, hogy szerencsétlenek volnánk. Magyarországon nem is olyan rossz az életminőség.

– *Konkrétan arra gondolok, hogy többen mondják: talán genetikailag elfáradt ez a kis nép.*

– Nem hiszem! Egy nagyon nagy japán fizikatanár-csoport járt Magyarországon. Nem valamely kulturális egyezmény keretében, hanem tanárok közötti megbeszélésre jöttek, azért, hogy tanuljanak tőlünk. Nem ipari kémkedés céljából jöttek ide, hanem pedagógiai kémkedésre. Meg akarták tudni, hogyan csináljuk azt, hogy bár a magyarok nem híresek a vasszorgalmukról, a magyar diákok nemzetközi megmérettetésben mégis versenyképesek; néhol jobbak, mint a japánok. A japán diák keményen dolgozik nappal és este, a magyar pedig lezser valaki hozzá képest, mégis jó eredményt ér el. Ez foglalkoztatja a japánokat. Ugyancsak tanárok – hangsúlyozom: egy vidéki gimnázium – szervezésében volt egy nemzetközi szeminárium arról, hogy miként kell a tehetségeket kezelni az iskolában. Erre Koreából személyesen jött egy minisztériumi főosztályvezető és az ottani közoktatás-fejlesztő intézet igazgatója.

Vagy: nálam van az Amerikai Fizikatanár Egyesület levele. Szeretnének amerikai–magyar fizikatanár-találkozót szervezni, amelyet ők kezdeményeznek!

Tehát egyáltalán nem mondom azt, hogy olyan rossz a helyzetünk! A rossz érzésünk nem a pénzügyeken múlik. Önbizalmat kellene adni ennek az országnak, egy modern magyarságot. És tudomásul kellene venni, hogy folyik egy új – mondjuk úgy – hidegháború, amelyben mindegyik résztvevő elismeri, hogy az iskola az egyik legfontosabb fegyver, és nem az atombomba! Ezt a világon elismert vezető közgazdászokkal is tudom bizonyítani. Egyszerűen, bátorító tekintetekkel csodát lehetne tenni Magyarországon, mert a magyar társadalom lényegében egészséges. Csak egy kicsit biztatni kellene.

– *És kitől kellene várni ezt a bátorító tekintetet? Mert, ha nem kapja meg, igencsak elkedvetlenedik.*

– Nincs jogunk azt mondani, hogy nálunk csupa pénzügyi problémáról van szó. Azért mondtam el a japán és a koreai példát, hogy ezt illusztráljam. Azok az országok sokkal rosszabb helyzetből indultak, mint amilyenben mi most vagyunk. Vannak Magyarországon olyan emberek, akiknek a nagyságát nem kérdőjelezik meg. Vannak ilyenek a humán vagy más területeken, tudósok, kutatók, szakemberek. Nekik kellene valahogy önbizalmat adniuk az országnak. Egy – mondjuk így: fölsőbb helyekről való – biztató kacsintással...

Magyarországnak az is jó lehetőséget kínál, hogy a beszélgetésünkben említett országok nagyon érdeklődnek irántunk. Ezt az érdeklődést jó volna kihasználni. De ehhez tágabb orientációra lenne szükség, mint amilyen az előző rendszerekben volt.

– *Többször is említetted az értékrendet, mint éppen a japánoknak is az egyik erősségét. Hogyan látod azt, hogy most Magyarországon a gyerekek értékrendjének befolyásolásáért egyre többen – a nem is egészen egy gyékényen áruelők – vetélkednek: egyházak, szülők, társadalom?*

– Erről azt tudom mondani, hogy csináltunk felméréseket, olyanokat, amelyeket még a közvélemény-kutató irodák is autentikusnak fogadnának el. Ezek azt mutatták, hogy a magyar tizenévesek értékrendje versenyképes. Ezen azt értem, hogy értékrendjük egészségesebb, mint bizonyos más csoportoknak. Elég kritikusán és önállóan gondolkoznak. Nyitottak mindenre. És éppen azért, mert kemény és többirányú harc folyik értük, kénytelenek megtanulni válogatni.

A fő problémát abban látom, hogy a média a nap hőisé teszi azt, aki a bővli importjából vagy a magyar lányok exportjából hirtelen meggazdagodott, aki tologatja a pénzt úgy, hogy az közben a saját zsebébe kerüljön. Ezeket állítják előtérbe azokkal szemben, akik hisznek abban, hogy valami újat kellene létrehozni még akkor is, ha lehet, hogy az csak tíz év múlva valósul meg. Sok gazdasági szakember neve forog például a sajtóban; de nem olyan értelemben, hogy – mondjuk – olyan terméket futtatott föl, amiért kapkod a világ. Pedig vannak ilyenek. Nekem is van olyan tanítványom, aki Amerikába, Koreába exportál olyan elektronikai gyártmányokat, melyekhez hasonló stflusú munkákat a Szilikon-völgyben láttam Kaliforniában. Vannak ilyen hősök is, de nem ők az érdekesek a média számára, hanem egy tönkremenő vagy nem tönkremenő banknak a vezetői vagy a privatizációs zúrók. Ezek vannak a köztudatban, és azt sugallják a fiataloknak, hogy akinek pillanatnyilag sok a pénze – függetlenül attól, hogy miből –, az az értékes ember.

A magyarok másik nagy baja, hogy idejük túl nagy részét töltik azzal, hogy nem ténykednek, hanem sajnálják magukat. Alapjában ugyan nem reménytelen itt a helyzet, de azért végre el kellene már kezdeni dolgozni!

– *Kérhetném-e, hogy az iskola és a társadalom jövőjével kapcsolatos gondolatokat tézisekben fogalmazd meg?*

– Az első tézisem az, hogy a modernizáció nem kizárólag anyagi, hanem sokkal inkább tudati probléma. Az emberek tudatában levő értékrend legalább olyan fontos, mint a forgatható tőke. Tehát: bizalom a jövőben, vállalkozás, az innováció tisztelete, odafigyelés a vadnak tűnő ötletekre is. Ezt fejeztem ki úgy, hogy „biztató mosoly” vagy „biztató kacsintás”. Nemcsak a dollár, hanem a bizalom, az akarat, az elszántság, az optimizmus – régi kifejezéssel élve – „termelőerővé” válnak.

A második tézis ezt alátámasztandó: Németország, Japán és Korea megmutatta, hogy nagyon alacsonyról indulva is el lehet érni a gyors fölemelkedést. Ezt jobban kellene tudatosítani. Úgy érzem, ahogyan nálunk gondolkoznak, az olyan, mintha a reneszánsz kezdetén egy firenzei vezető állandóan azt mondogatta volna: „Nem tudunk mit tenni, mert minden tőke Isztambulban összpontosult...” Lorenzo Medici ezzel szemben – Michelangelótól Galileiig – kiváló embereket gyűjtött össze... És az a társadalom megbecsülte őket! Firenzében valamennyien együtt nyugszanak egy templomban, a Santa Maria-székesegyházban. Ott van Galilei, Michelangelo, Leonardo da Vinci, Dante, Raffaello, Montecuccoli. Az angol királyok a Westminster-székesegyházban vannak eltemetve: Newton sírja pompásabb, mint bármelyik angol uralkodóé! És ahogy belép oda az ember, Darwinnal és Newtonnal előbb találkozik, mint VIII. Henrikkel vagy I. Erzsébettel.

Ezért mondom, hogy a második tézisem: történelmi példák vannak arra, hogy a korfordulókor alacsonyról indulva előre lehet törni!

A harmadik tézis: a fölemelkedésben az iskolának döntő szerepe van. Említhetnénk, hogy a német gimnázium vagy a japán iskola vagy az előbb említett koreai oktatásprioritási program bevált. Ezt nemzetközileg is elismerik még a vetélytársak is. Amikor az amerikai vezető értelmiség – tudósok, pedagógusok stb. – közzétette az A NATION AT RISK jelentését, akkor az amerikai elnök egymillió dollárnyi összeget ajánlott fel az oktatás modernizálására.

A negyedik tézisem: Magyarországnak is megvan ugyanez az ütőkártyája: az iskola! S hogy az jó, azt elismerik a szuperhatalmak szakemberei is, és jönnek hozzánk tanulni.

Paul Valéry mondta – ezt nagyon szeretem idézni –: „Már a jövő sem a régi!” Tehát nem lehet tudni, hogy milyen lesz a jövő. Ezért az innovációnak nagy szerepe van. És ahogy a külső szakértők, idelátogatók mondják: a magyar gyerekeknek ez az erősségük, nem a magolás! Ezt megint biztatásként akarom mondani: a magyarok annyiszor kerültek a történelem keresztútjára – kicsit karikírozva –, hogy olykor szinte minden hónapban más „igaz” ideológiát zúdítottak a nyakukba. Ez mindenképpen az önálló gondolkodást fejlesztette. A politikai gondolkodást is. Mert akkor elkezdték az emberek mérlegelni, hogy kinek van igaza. Most is egy csomó ideológia vonult át fölöttünk, ezt a fiatalok érzik! Ezt a kreatív gondolkodást – amelyet a világ becsül a magyarokban – a magyar társadalomnak is becsülnie kellene. Arra kellene törekedni, hogy ez Magyarországon bontakozhassék ki, és nem emigrációban. Vagy ne vezessen meghasonláshoz, öngyilkossághoz.

A nagy biztatás számunkra az, hogy – ezt nem én találtam ki – a keresett és jól menő árucikkokban nem a vas vagy a réz vagy bármely más anyag mennyisége számít, vagy nem az eltűzelt szén mennyiségét számolgatja az ember, hanem az, hogy minél „okosabb” legyen a berendezés. Mert nem azt az autót veszem meg, amelyikben a legtöbb a vas, hanem amelyik a legkevesebbet fogyasztja, a legjobban automatizált, a legkönnyebb kormányozni és a legkevésbé balesetveszélyes. Tehát: mivel a vasra az anyag megmaradásának a törvénye érvényes, ezt importálni kell, az olajat pedig, amit a gyárak eltűzelnek, be kell hozni. De az információt, azt itthon is lehet termelni. Olyan fordulatot vett a világ, hogy az innovációval kiváltható a nyersanyagszegénység. Erre is példa Japán. Az égvilágon semmije sincs, de az elektronikában megtalálta azt, amivel meghódíthatja a világpiacot. Ehhez szilíciumchip kell, azt pedig homokból lehet gyártani. Meg kell hozzá még szürkeállomány és megfelelő gazdasági környezet.

A biztató mosollyal azt kellene elérni, hogy az innovatív elmék ne meneküljenek el ebből az országból, mint sokszor tették. Tapasztalatból állítom, mert – azt hiszem – a külföldi magyar tudósok többségét személyesen ismerem meg ismertem, hogy nem a magasabb fizetés vagy a hosszabb autó miatt mentek el, hanem az zavarta őket, hogy nem figyeltek oda a véleményükre. A társadalmi környezet nem figyelt oda! Én magam átéltem néhány társadalmi rendszert, és tudom: a kiugró tehetségeket az zavarja legjobban, ha nincs „beleszólásuk”. Ha odafigyelnek rájuk, akkor még fizetésemelés nélkül is – hogy úgy mondjam: intellektuálisan – kielégültek.

Ne takarózzunk tehát azzal, hogy nincs pénz. Szomorúnak tartom azt, hogy az oktatási vitákban legtöbbször kizárólag a pedagógusok fizetéséről és például az iskolák újrastéséről a szükségéről esik szó. Ezek mind reális problémák ugyan, de ugyanakkor, ha az Amerikában rendezett Nemzetközi Fizikai Diákolimpiát a magyarok nyerik meg, akkor talán megérdemelnének „magas szinten” egy olyan kézfogást, amilyent a súlyemelő olimpikonok kaptak. Ezt értem a kézfogáson, biztató kacintáson vagy elismerő mosolyon.

– Mivel ez a beszélgetés pedagógiai lapban jelenik meg, áttérek egy másik témára, amelyről csak vázlatosan szóltál Pécsen. Szeretném, ha valamivel bővebben kifejtenéd a magyar iskolarendszerrel kapcsolatos gondolataidat.

– Nekem nem volt sose bizalmam ahhoz, hogy az iskolarendszer jobbítását az iskolatípusok egymás közti átszervezésével meg lehet oldani. Én úgy érzem, hogy akármelyik rendszer vagy játékszabály szerint lehet jobb oktatást, nevelést adni.

– Szerinted mi ennek a titka?

– Ezt nagyon „széreny” módon így szoktam megfogalmazni: „Minden fiatalnak joga van legalább egy jó tanárra!” Ez bizonyos értelemben a tanári szuverenitás tiszteletét is jelenti. És borzasztóan oda kell figyelni a fiatalok véleményére! Mert nem igaz az, hogy nem lehet tudni, ki a jó tanár. Minden diák egybehangzón tudja.

Én bízom a tanári szuverenitásban. Valószínűleg azért, mert nekem az iskolában nagyon jó és szuverén tanárim voltak, és most is kapcsolatban vagyok ilyenekkel. Az igazi tanárok a nehézségeket maguk közt is meg tudják oldani. Iskolánként változhat, hogy bizonyos témát az egyik vagy egy másik tanár vállal el. Egy tipikus példa: a számítógépeket nagyon kis határfokkal lehetett a matematikatanároknak ráerőltetni. Ám történetesen a fizika-kémia tanárok sokkal fogékonyabbak voltak irántuk. Ezt nem lehetett előre látni. Egy jó tanári közösség

valószínűleg megoldja a művelt emberek közti természetes munkamegosztást. Ha az igazgató egy kicsit odafigyel a gyermekek érdeklődésére, akkor a megfelelő súlyozást is meg tudja csinálni. Hát ezt rájuk kellene bízni!

Természetesen az iskolai oktatás jellegéből következik, hogy egy-két évtizeddel mindig megelőzi a tanárképzést. Tehát azt nem lehet mondani, hogy a tanárképzést átalakítjuk, és akkor majd, valamikor megjelenik az a tanárgeneráció, amelyet most a professzorok éppen elkezdtek kiképezni. A világ sokkal gyorsabban halad, és a professzor se lát sok évvel előre. Ezért én amelletl vagyok, hogy maguknak az innovatív kezdeményezőknek kell a jó tanárközösségekhez megtalálniuk az utat.

Valahogy arról ábrándozom, hogy egyes iskolák a megnyíló lehetőségekre ráharapnak. Nem a „konyhakész” termékre, hanem a megnyílt lehetőségekre, és valahogy kikerekítik ezt. Lesznek természetesen konzervatív iskolák és lesznek avantgárd iskolák. Mintha a demokráciának éppen ez volna az előnye!



Mühely

Perjés István

Az iskola elcsehvosodásáról

- avagy hogyan válasszunk értéket a helyi tantervben? -

Csehovi idők járnak fölöttünk. A sűrű homály most még szelíden takarja az életet és az iskolát. Pedig bizony ez már az elcsehvosodás homálya. A történet puskája a díszletek falán elszűlni készül. Vajon melyikönket teríti le, drága Mester?

„Dráma négy felvonásban”¹

Hogy is szoktuk mesélni a három nővér pompás történetét? Volna ugye három nővér. Moszkvába készülnek utazni. Ennek semmi akadálya nincs, tehát maradnak.

No, de drága nővéreké, Olga, Mása, Irina, miért is maradtok, ha mehetnétek? Miért majszoljátok el az életet porlepte kormányzóságokban?

A hölgyek arról fantáziálgatnak négy képtelen felvonáson át, hogy az ígéretes Versinyin ütegpárancsnoké lesznek, és ott, Moszkvában fognak majd hozzá boldogok lenni. Ám szerény kívánságuknak – fájdalom – a megpályázott ütegpárancsnokok korlátozott száma talányos jövőt ígér. Boldogságuk felé sietnek valahányan, de vitézük végül nélkülük veszi a motyót, hogy biztos távolságra siessen el az igaznak tetsző vágyak elől. Versinyinünknek – aki nem éppen a döntéshozás ördöge – három összecsomózott élet sorsáról kellene határoznia. Egyikőjük férjnél van, de bárcsak ne is lenne. Másikójuk ugyan férjhez mehetne, de bárcsak ne volna kihez. A harmadik ellenben bárkihez kész örömetest nőül szaladna, hogy ezzel odázza el egész reménytelenségének tudomásulvételét, de bárcsak ne akarná így. A „hölgykoszorúban” elfilozofálni gyakorta kedvelő derék férfiúnak – lássuk be – ez bizony már sok egy kissé. Mert volna bár kivel maradnia, de mindje utazni vágyik, s noha végül majd neki is indulnia kell, még sincs kivel örökre búcsút inteni az elnatasódott szobáknak.

A Mester, okulásunkra, összeterelt néhány embert, akik ugyanazt akarják, és addig próbálgatta őket, míg valahány kétségünk elillant: „Moszkvába” soha nem érkezhetünk meg, ha magunk mögött felejtjük a többieket.

Csehov színpadán szétfecsérik a tetteket, és golyóhoz keresnek áldozatot.

A Mester figurái mára új életre keltek. Itt vannak, itt vagyunk a csehovi mese kellős közepén. Vajon hogyan végezzük be majd az iskola színpadán? Sójajtozzuk-e hosszan az „Értékes Iskolát”, s mindeközben vigyázzuk-e a vetélytársakat, hogy egyedül mi nyithassuk meg az „aranykaput” a messi „Moszkvában”?

¹ Az idézetek Anton Csehov Három nővér című drámájából valók.

A kísértés nagy. Hát lesznek még csaták, és lesznek még mihaszna győzelmek is. Sikeres és gazdag iskolák fényesednek egykor tőlük. De lesz még majd józan evickelés is a csepűragó illúziókból.

Ennek járunk most utána, gondolatban. A valóságot pedig bátran bízzuk csak rá az élet és az irodalom közötti lehetetnyi különbségekre...

„Szereplők”

Öltöztessük most iskolai mezbe az írói fikciót. Legyen a szereposztás három nővére az iskola három szereplője: a *Gyermek*, a *Tananyag* és a *Tanár*. Dramaturgiai viszonyuk arról a rácsodálkozó pillanatról szól, amikor megtörik Versinyin varázsa. Innentől érvénytelen mindenféle oktalan alázat és várakozás a tőlük függetlennek vélt értékrendre. Már nem királylány-szabadító lovagot várunk acélos pompával, hanem egymást megmenteni tudó és akaró tekintetek egymásba kapaszkodását. E döntő felismerés előtt még mindenki főszereplőként mutatja meg magát. A *Gyermek* játékában egy új, egyszeri és megtörhetetlen élet jelenvalóságára figyelmeztet. Az örök érvényű *Tananyag* e pillanatnyiság tartalmáért és formájáért felel, s végül a valaha gyermekből lett *Tanár* az, aki új jelmezében egy költéltánc finom eleganciájával jár fel s alá, hirdetni igyekezve a két világot átszelő új igazát. Külön-külön véve akár bókolhatnánk is a mindenekelőtti *individualizáló Gyermek*, a *szocializáló Tananyag* és a *perszonalizáló Tanár* akarata előtt. S bár rendelkezhetünk – s tehetnénk-e mást? – sorrendiségük felől, a darab szereplőként aligha remélhetünk magunktól pártatlan ítéletet. A kiharcolt elsőbbség mindig igazolja majd magát, de a nyomában támadt kételyt hasztalan hessegetjük: mért ugyan miért is volna előbbrevalóbb egyike a másikánál? Miért biggyük szavát a vadont kiáltó Maugli Gyermekének? S miért hajtunk fejet a végül mindent és mindenkit magába olvasztó *Tananyag*nak? De miért hinnénk épp a *Tanárnak*, aki váltig amelletts voksol, hogy híd csak úgy verhető, ha mindkét oldalt hagyjuk egyenlővé borotválni?

Ideig-óráig a hit erősebb a bizonyosságnál. Színpadot foglal az erősebb játék, ő diktálja a tempót, órá esik a saját maga gyújtotta fény: az önmegmutató és önmagyarázó *értékrend*. De mi történik, ha egy váratlan pillanatban megpattan a szál, és a többi közé gyurznak a gondosan válogatott magyarázatgyöngyök? Mitévők legyünk, ha nem dől még el, ki lesz az ünnepelt új főszereplő? Vagy ahogy most is: egy *posztmodern kor posztmodern iskolájában*² kire osszuk a főszerepet? Ezért a főszerepért folyik most a verseny. A nagy lőtás-futás a mindig korlátozott erőforrásokért. *Költségvetésért*, *új szponzorokért*, *jó tanárokért*, *sikerképes diákokért*, *keresett tananyagért*, *minőségi munkaerőért* és *iskolarendszerért* – s úgy általában: a bekerülésért és a bentmaradásért. Egyszóval a térfoglalásért.

A csehovi dráma iskolai „nővérei” is Versinyint vadásszák. Úgy sejtik, hamarosan kitudódik, melyikjük fog annak erős karjára támaszkodva célba érni. Versenyre kelnek hát egymással az „Erőforrásért”, a *piac* törvényei szerint. A majdani győztes titkát (s egyben a posztmodern iskoláét is) könnyűszerrel megfejthetjük az iskolaelmélet *piaci paradigmájával*.³

² *Zrinszky László*: Pedagógia a Nagy Elbeszélések után. A posztmodern bizonytalanság. Új Pedagógiai Szemle, 1993. 6. sz.

³ *Mihály Ottó*: A pluralista nevelésügy és az iskola. Fordulat és pedagógia VII. Köznevelés. XLV. évf. 11. sz.

„Jaj, csak tudnánk, miért, csak tudnánk, miért?...”

Ha elfogadjuk, hogy az iskola a társadalmi intézményrendszer egyikeként egyrészt saját erőforrásai biztosításán fáradozik, másrészt e megszerzett forrásból „táplálja” az iskolai élet szereplőit, úgy az iskola piaci paradigmája nem csupán egy iskolaelméleti gondolat kísérlet, sokkal inkább *biológiai és kulturális meghatározottságunk*⁴ tetszetős példája. Kétségtelen, hogy a piaci iskolát is jellemzi egy sajátos gondolkodásmód – úgy tetszik, egyféle megismerési stratégia –, ám ennek gyökerei kétféle örökségünk versenyéig nyúlnak vissza.

Az alaphelyzet: a verseny szükségyszerűsége. A verseny olyan alkalmi rangsorbatereli a küzdő feleket, melyet ez utóbbiak csak addig viselnek könnyű szívvel, amíg az mindegyiküknek megfelelő „teret” engedélyez. A verseny szimbolikus üzenete talán előbbrevalóbb a kenyérharcnál is: különféle stratégiákba és taktikákba öltöztetett tanakodás a kívánatos sorrend fölött. És mindez soha nem az egyenlőség utópiájáért, hanem hogy minél szerényebb életveszélyek közepette maradjon mindenki talpon. Ilyenformán tehát nem annyira a lét tartalma, hanem *viszonyrendszere* kezekedik a győzelem vagy a túlélés esélyeiért.

A piaci iskola nem felmorzsolni akarja a külső-belső versenytársakat, hanem ezek voltaképpeni érdekeit manipulálva, biztosítani a rangsorban elfoglalt helyét.

E gondolkodási és magatartási mód vitalitása a piaci iskolát a rugalmas és gyorsan alkalmazkodó intézmények közé emeli. Olyan vállalkozás ez, ahol újabb és újabb (oktatási) területeket kell meghódítani, ahol a befektetések hatékony megtérüléséért fokról fokra kell növelni a specializációkat, és „több lábbon állással” kell csökkenteni az időnkénti veszteségeket. A piaci iskolában ne kutassunk értékpreferenciákból levezethető, ünnepélyesen előkelő célrendszer után. Ez az iskola a „Pillanatra”³ épül. Nem a múlt és a jövő, hanem az itt és most vaskos iskolája ő. Nagy erénye, hogy a (játék)szabályok korrekt betartása mellett az iskola valamilyeni szereplőjének esélye van a győzelemre. S amíg fenntartható a versengés, addig az iskola is betölti sajátos funkcióját. Fejleszti a szereplők emberi minőségét, s mint szolgáltató intézmény eközben maga is fejlődik. Ha mutatkoznak is a deformáció jelei, csak annyiban mutatkoznak, amennyire ezt a versenyszituáció mindenáron való biztosítása kiváltja. E szituációban sem a *Gyermek*, sem a *Tananyag*, sem pedig a *Tanár* képviselte értékek ne uralkodhatnak el az iskola fölött. A fejlesztés és fejlődés határait az esélyegyenlőség törvényei húzzák meg. A piaci paradigma iskolája a jelen „örömelvűségének”⁵ hódol, mikor a legfrissebbel, a legkelendőbbel foglalkozik. Ennélfogva a szereplők csak tessék-lássék apellálhatnak a valósággal – legendás múltból ígéretes jövőbe mutató – dimenzióra, mert minden visszavonulásuk (értékfelhalmozásuk) a többiek előretörését vonja maga után. Ebben a helyzetben korántsem meglepő az egyének és kisebb érdekcsoportok izolációs stratégiája, hiszen az alkalmazkodás részben a minták sokszínűsége, részben az uralkodó alapmotívum hiánya miatt nagy körütekintést és óvatosságot kíván. Marad tehát a kölcsönös és bizonytalan egymásra utaltság, és ennek ellensúlyozására az izoláció fokozása. A *Tanár* az intézményrendszer működési törvényeit (azaz a verseny szabályait) ismerve vigyázza biztos pozícióját. A *Gyermek* viszont azzal jut előnyhöz, hogy elfogadja – ezzel legitimálja is – az informá-

⁴ Csányi Vilmos: *Evolúciós örökségünk: a versengés*. In: Csányi Vilmos: *Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1994.

⁵ Bruno Bettelheim: *A nevelés és a valóságelv*. In: Bruno Bettelheim: *A végső határ*. Európa Kiadó, Bp., 1988.

ciókat, amelyek nélkül sem a *Tanár*nak, sem a *Tananyag*nak nem volna az iskolában létjogosultsága. *Tananyag* nélkül viszont a két másik szereplő nem tudna versenyszituációban maradni, s így – mint a két fél közötti tranzakciók hordozója – szerez magának érdekeket. Az érzékeny egyensúly addig tartható fenn, amíg a három szereplő mint Eladó (*Tanár*), Vásárló (*Gyermek*) és Árucikk (*Tananyag*) próbál stabil állapotot előidézni, az alábbiak szerint:

I. ábra

SZOLGÁLTATÓ		IGÉNYLŐ	
Az intézmény működése	← ERDEKEI	→	A személyes kompetencia biztosítása
Az intézmény szabályainak (struktúrájának) közvetítése	← CÉLJAI	→	A tartalmak (információk) elsajátítása
A tartalmak (információk) szolgáltatása	← ESZKÖZEI	→	Az intézmény szabályainak (struktúrájának) elfogadása
Az intézmény fejlődése	← VÁRHATÓ EREDMÉNYEI	→	A személyes szabadság biztosítása

A posztmodern iskola piaci paradigmájára egy paradoxon képében sújt le a végzet. Nevezetesen, hogy stabil egyensúly a verseny instabil körülményei között csak ideig-óráig tartható fent. A verseny a résztvevők folyamatos cserélődése miatt sohasem lehet „tiszta”. S noha a piaci iskola a játékra esküszik, a három „nővér” titokban egyszemélyes győzelemre készül. Nevezük ezt bár *intézményi működésnek* vagy *személyes kompetenciának*, ugyanaz értendő rajta: a rangsor (a győzelmi esélyek) kedvező megváltoztatása.

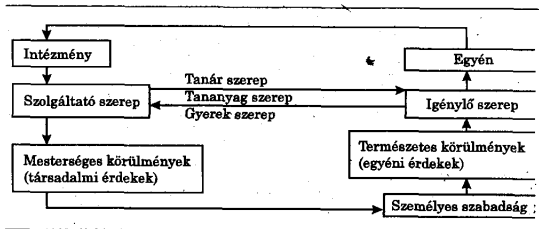
Mégsem e kettő, hanem a harmadik fél (*Tananyag*) szerepváltozása, *stratégia-váltása* lesz elindítója a lavinának. Amíg a *Tananyag* csak mint a tranzakciók hordozója működik, az egyensúly fenntartható. Mihelyt azonban mint független, egyenrangú fél lép fel a másik kettő mellett, már maga is pályázhat a *szolgáltatói* vagy az *igénylői* szerepre.

A helyzet hasonlatos ahhoz a csoportjátékhoz, amikor a résztvevők körbe-körbe sétálnak székeket, s adott jelre hirtelen elfoglalják a hozzájuk legközelebb esőt. A „székfoglaló” játéknak az a lényege, hogy egy székekkel mindig kevesebb van a játékosok számánál. Akinek nem jut szék, kiesik a játékból. Ekkor újabb széket vesznek ki a körből, s a játék tovább folytatódhat mindaddig, amíg egyetlen játékos marad csak a porondon. Ő a győztes. A piaci paradigmában a három szereplőre (*Tanár*, *Gyermek*, *Tananyag*) két szék (*Szolgáltató*, *Igénylő*) jut. A játék izgalma abból fakad, hogy nem lehet előre tudni: a „tapsra” melyik kettő alá kerül szék? Akármilyen történjék is, a következő forduló már csak két játékosal és egy székekkel folyik. Ennek végeztével kész a régen vágyott rangsor: *a három nővér valamelyike csomagolhat a moszkvai gyorsra...*

„Élni kell... Élni kell...”

Talán ha a nővérek mással játszadoznának, nem veszejtenék el apránként egymást az amúgy szépen gyülekező szamovárok árnyéka alatt. Sajnos a Mester konokul hallgat más megoldások felől. Aligha véletlenül, hiszen a (játék)situációhoz, a piaci helyzethez kell választani megismerési stratégiákat, ezért ha bizonyos vonakodással is, de a piacosodó oktatásügy minden szegletében egymást idéző döntésekkel válaszolnak az érdekeltek a kihívásokra. A konfliktusok és problémák kedvező megoldását abban az esetben remélhetjük, ha birtokában vagyunk a megoldáshoz szükséges valamennyi információnak. A győzelem esélyei tehát akkor növekednek, ha ismerjük a többi versenyző stratégiáját. A piaci paradigma által felkínált szerepek cseréje ésszerű módja az információk begyűjtésének. Mivel a piaci egyensúly függőségi viszonyokat eredményez, az így kialakult kapcsolatok arra is felhasználhatók, hogy a felek „ellessék” egymás megoldásait. Mivel a megismerés tanítási-tanulási folyamatként való pedagógiai értelmezésében is e viszonyos elsajátítás jelentkezik, a szerepcserék aligha keverhetők gyanúba. Végül ne feledjük, hogy az iskola az *emberi együttélés* meséje, és e mesében illő győznie a jónak, s aztán addig élnie, amíg csak meg nem hal. Másképpen fogalmazva az *individuum önérvényesítési törekvései azért igazodnak a környezethez* (jelen esetben a piaci paradigmához), *hogy érvényesíteni remélhessék szabadságvágyukat*.

2. ábra



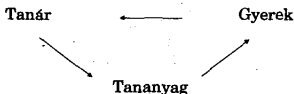
„Amikor az ember részletekben kapja a szerencséjét...”

Mihelyt a piaci iskolában felütik fejüket a szerepcserék, a versenyre épített paradigma napjai meg vannak számlálva. Vegyük most sorra, hogyan sugározódot szét az iskolaügyben a piaci situáció, kezdve az iskolai gyakorlattól egészen a tudományelméleti megközelítésig.

A *valóságos iskola* három nővére ténylegesen az, akinek látszik: a tanár, a gyerek és a tananyag. A közöttük levő piaci viszonyt a körkörösség jellemzi: célba élni (minimálisan az önigazolás érdekében) csak áttételesen, közvetett úton lehet. Példának okáért a *Tanár* szándékát a *Tananyagba* csomagolja, s így küldi el a *Gyermek*hez, aki megismeri a küldeményt, s a csomag kiváltotta hatásokról

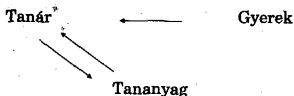
beszámol a feladónak.⁶ A székfoglaló játék mintájára ekkor még csak körözik a játékosok a két „széket”.

3. ábra



Ha meg is fordítjuk a nyilak irányát, az alaphelyzetben nem tudunk változtatni. A nyilak iránya mégsem elhanyagolható, mert ez a döntés vezet el bennünket a szerepcserék vállalásához, s idővel a piaci körkörös egyensúly felbomlásához. A fenti helyzetet a *Tanár* oldaláról elemezve, kézenfekvő annak belátása, hogy a *Tanárt* a *Tananyag*hoz fűzi erősebb kapcsolat. Várható tehát, hogy „székfoglalás” esetén az adott jelre a két széket a *Tanár* és a *Tananyag* foglalja majd el. Ennek bekövetkeztéig a *Tanár* az adott információ jellegéhez igazítja közvetítő tevékenységét, s ezáltal finoman kitapogathatja taníthatóságának határait. Bizonyos értelemben tehát a székfoglalásban kölcsönös szerepcseré váló meg a *Tanár* és a *Tananyag* viszonyában:

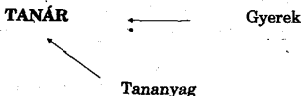
4. ábra



A *Tanár* döntésének az a közvetett hatása, hogy mivel nem a *Gyermekre*, hanem a *Tananyagra* méretezi az üzenetet, megnehezítheti a *Gyermek* tanulását, amire ez a *Tanárt* is figyelmeztetni fogja – például eredményeinek romlásával. Ha a *Tanár* nem változtat győzelmi stratégiáján, a *Tananyagtól* való kölcsönös függését (személyes szabadságának reményében) egy újabb székfoglaló játékkal szüntetheti meg. Ezzel a rangsorban az első helyre került: ismeri a tanuló elsajátítási stratégiáját, de ismeri a *tananyag* kiaknázási lehetőségeit is. Ezeket az információkat pedagógiai céljaihoz és végső soron személyes szabadságának biztosítására használja fel:

⁶ Zrínszky László a jelenséget „didaktikai háromszöként” értelmezi. (Zrínszky László: Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1993. 32. o.)

5. ábra



A piaci paradigma esélyegyenlőségéből következően az ismertetett játékleírás bármelyik szereplővel behelyettesíthető. A valóságos iskolai körülmények között azért nehéz szert tenni az efféle győzelmekre, mert az izoláció a minimálisra szorítja le a nagyszámú résztvevő közül bármelyik győzelmi esélyét.

Am idővel a csoportselekcio megerősíthet egy-egy azonos szerepet játszó csoportot, s ezzel már kiléphetünk az osztálytermi homályból az *iskola pedagógiai tevékenységeinek szintjére*. Egyenlő erőviszonyok esetén körkörös kapcsolatot tart a tanítási-tanulási folyamat, a nevelési folyamat és az értékelési folyamat hatás-rendszere. A székfoglalás versenyében ezen a szinten is győzni találhat a rendszerek egyike – s ezzel mindazon résztvevők is, akik e hatásrendszer oldalán күzdöttek. Azt viszont nehéz megjósolni, hogy itt kiből is tevődött össze az adott érdekcsoport. Csak elméletileg számolhatunk a tiszta szerepazonossággal, ahol a *Tanárok a nevelési folyamat, a Gyermek az értékelési folyamat, a Tananyagok pedig a tanítási-tanulási folyamat* zászlaja alatt gyülekezzenek. A szerepcserék és a kölcsönös kapcsolatok következtében gyakorlatilag mindenki mindenütt helyet foglalhat.

Az iskola intézményi szintjén a piaci paradigma kiegyenlíteni látszik az *oktató iskola, a gyermekközpontú iskola és a nevelő iskola* értékdominanciáit. Ezen a szinten az iskolahasználók tágabb köréből (más társadalmi intézményekből, rendszerekből) is lehet támogatókat találni a kívánatosnak tartott értékrend megerősítéséhez. A székfoglalás itt is valamelyik két típus szövetségével kezdődik, s kettejük erősebbjének győzelmével végződik. Az előrejelzés ezen a szinten sem könnyű a variációk *kissé riasztó száma miatt: oktató-nevelő iskola, oktató-gyermekközpontú iskola, nevelő-oktató iskola, gyermekközpontú-nevelő iskola, nevelő-gyermekközpontú iskola*. S ha mindehhez hozzávesszük a pedagógiai tevékenységek és a valóságos iskola résztvevőinek szintjeit is, bizonytalanságunk csak fokozódik.

Ugyanígy nem tudhatjuk biztosan, hogy az *iskolaelmélet paradigmátípusai* közül melyik támad majd új erőre a semleges piaci iskola alól: a *hagyományos, a forradalmi vagy a reformiskola* talán?

Az intézményrendszer működtetési szintjén a piaci paradigma két székére három irányítási felfogás készülődik. Az iskolaügy *tartalmi szabályozása* mellett a rendszer *strukturális* és e kettő kapcsolatát képviselő *tartalmi-strukturális szabályozási gondolkodásmód* érhető tetten. A NAT-dilemmák⁷ bőséges alkalmat adnak arra, hogy tanulmányozzuk a szakmai, társadalmi, gazdasági és politikai támogatottságú táborok manővereit. A NAT bírálóinak egyik csoportja arra építi föl érvrendszerét, hogy az alaptanterv bevezetése miféle kellemetlen tüneteket fog

⁷ Mihály Ottó: NAT-dilemmák. Kritika, 1995. 6. sz.

kiváltani az iskolarendszerben. A bírálók másik csoportja ezzel szemben a NAT-ot mint tantervi műfajt kérdőjelezi meg, s legtöbbször annak „hiányosságaira” rámutatva újabb tartalmi követelményeket próbál „bevetetni”. Az első esetben a strukturális szempontú iskolaszervezeti szabályozással, a második esetben pedig a tartalmi szempontú, központi előíró tantervi szabályozással néznek farkasszemet a kettős szabályozásra kidolgozott Nemzeti alaptanterv hívei. Sikeredjék tehát mégoly tökéletesre is egyik „nővérünk” alaptantervi szövege, ezzel a másik két nagy tapasztalatú „leány” aligha fog elégedettséget mutatni: a piaci „székeken” hármójuknak bizony kevés a hely...

Tudományelméleti megközelítésben a neveléstudományt mindig is kísértette az iskolai és pedagógiai folyamatok racionális felfogása, a „cél-folyamat-eredmény” és az „ok-okozati” relációk kutatása. Az osztálytermekben sincs ez másképp. Ám az elméleti pedagógia csak akkor őrizheti meg kapcsolatát a gyakorlattal, ha ugyanabban a paradigmában gondolkodik, mint amely a vizsgált pedagógiai jelenségre is hat. Ezért tűnnek kézenfekvőnek az elméleti pedagógia stabil iskolai paradigmákra vonatkozó (támogató és/vagy kritikai) megállapításai, s ezért találjuk bizonytalanak az instabil paradigmák vagy éppen a paradigmaváltások korabeli elemzéseit. A racionalitás tövéből szétágazó teoretikus és empirikus vizsgálati eljárásokban implicit fellelhetők a racionális viselkedés általános elméletének különböző ágai:⁸

6. ábra

Racionális viselkedés	↗ Egyénileg	↗ Bizonyosság mellett	→ Hasznosságelmélet
		↘ Bizonytalanság esetén	→ Döntésemélet
	↘ Társadalmi csoportok tagjaként	↗ Ellentétes érdekeket követve	→ Játékelmélet
		↘ A társadalom közös érdekeit	→ Etika

Az iskola piaci paradigmáját az ellentétes érdekek feltárásával és modellezésével lehet elméletileg megközelíteni. A posztmodern *piaci iskola játékelméleti* indítatású kutatása nem váratlan hóbortja az elmélet kedvelőinek. *Ahogy a piaci körülmények a játékelméletet, a hagyományos iskolák az etikát, a reformiskolák a döntéseméletet, a forradalmiak pedig a hasznosságelméletet hívják segítségül az iskolai jelenségek tisztázásához.*

Az 1945 előtti magyar pedagógiai irodalmat lapozgatva feltűnően sok értékelméleti, filozófiai, világnézeti és etikai megközelítéssel találkozunk, melyek a hagyományos iskola etikai felfogásmódját idézik meg. A 45 utáni paradigmaváltás forradalmi iskoláját vizsgáló kutatások zömükben arra keresik a választ, hogyan lehetne hatékonyabbá tenni a szocialista iskolát. E hatékonyság legtöbb esetben a politikai-ideológiai direktívák eredményesebb megvalósítását jelentette. S bár a kutatások a közösséggel kiemelten foglalkoztak, azt mindig az egyéntől, a személyiségtől (szocialista embereszmény) közelítették meg. A szocializmus hasznosságelméleti kutatásai mindaddig uralták a szakirodalmat, amíg fel nem tűnedezték és terjedni nem kezdtek a reform első iskolái. Nyomukban – a 80-as évek derekától – egyre gyakoribbá váltak a döntéskutatások és a pedagógiai jelenségek döntéseméleti

⁸ Harsányi János: A racionális viselkedés fogalma. Magyar Tudomány, 1995. 6. sz.

leti vizsgálatai. Végül a 89-es rendszerváltás az iskolák életében is újabb fordulatot és paradigmaváltást idézett elő. A közoktatási rendszer elpiacosodása a kutatást is arra kényszeríti, hogy a fellépő érdekellentéteket és a versenyt kísérő jelenségeket játékelméleti vizsgálatokkal vegye szemügyre.

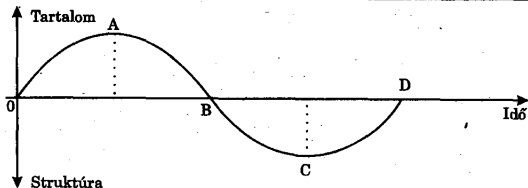
Az elméleti és gyakorlati pedagógia – noha efelől mindkét fél gyakorta kifejezi ellenvéleményét – e paradigmák mentén latens kapcsolatot tart fenn egymással, s ha minimálisan is befogadják a másik munkájának eredményeit, és mégiscsak megerősítik egymást az iskoláról való közös gondolkodásmódjukban.

Ezzel pedig magát a paradigmát tartják életben.

„Hát, ha nem adnak teát, legalább filozofáljunk”

Vajon mikor fog elsülni az a bizonyos csehoivi puska? Vagy legalábbis mi lesz a „jel”, a székfoglalásra készülő jele? Mielőtt erre válaszolnánk, vegyünk előbb fontolóra egy elképzelést az iskola fejlődéstörténetéről.⁹

7. ábra



A pedagógiában régóta tartja magát az az elképzelés, hogy az iskolai folyamatokban stabil és instabil állapotok váltják egymást. Rendszerelméleti szempontból az egynemű konstrukciók stabilabbnak bizonyulnak a heterogén elemekből állóknál. A két stabil állapot közötti átmenetekben éppen ezen elemek cserélődnek ki, rendeződnek át. Annak a valószínűsége, hogy egy stabil állapotból való kimozdulást követően ugyanazon minőségű stabil állapot jöjjön létre, csekélyebb annál, mint hogy egy másik minőségű stabil állapot alakul ki.

Nem szükségszerű, hogy egy-egy stabil állapot időbeli és térbeli paraméterei azonosak legyenek, továbbá az sem, hogy ezt az átmeneti periódusoktól is elvárjuk. (Az ábrán ezt a görbe szabálytalan vezetése jelzi.) Az iskolát mint társadalmi intézményrendszert két fő irányból lehet szabályozni: *tartalmi szabályozással és strukturális szabályozással*. A stabil iskolarendszer kulcsa valamelyik szabályozási eszköz jelentős túlsúlya. Az így kialakított konzisztens elvárások megkönnyítik az iskola sikeres alkalmazkodását a körülményekhez, s ez stabilizálja az adott iskola működését. A társadalmi körülmények kiszámíthatatlan alakulása miatt nem tudható biztosan, hogy egy iskola meddig „életképes” (meddig képes alkalmaz-

⁹ E fejtegetés egy korábbi gondolatör folytatása. (Perjés István: És ki tojta az iskolát? Új Pedagógiai Szemle, 1995. 1. sz.)

kodni a változásokhoz). Várható azonban, hogy azon külső és belső erők, amelyek képesek voltak e stabil állapotból kilendíteni egy intézményrendszert – ennek mintájára – egy hasonlóan stabil, de más minőségű intézményrendszer létrehozásán fognak fáradozni. Számítani lehet arra, hogy ez együtt fog járni a szabályozási eszköz cseréjével is.

Arról van tehát szó, hogy hol a tartalmi szabályozás teremt funkcionálisan sikeres, stabil iskolát (A), hol pedig a strukturális szabályozás vezet el stabil rendszer (C) létrehozásához. A közöttük levő iskolaállapotokat e két ellentétes mechanizmusú szabályozási eszköz együttes használata jellemzi. Az átmenet iskolájának típusát a két szabályozási eszköz egymáshoz viszonyított befolyása határozza meg. Az átmenet iskoláinak csoportokba sorolását úgy is elvégezhetjük, hogy előbb meghatározzuk az egy-egy csoportra jellemző tartalmi-strukturális szabályozási arányt, majd ezt az arányt vizsgálva soroljuk be csoportokba az iskolákat. Kísérreljük meg az előzőekben emlegetett négy iskolaelméleti paradigmát is eképpen elhelyezni az ábrán.

A *hagyományos iskola* klasszikus műveltségátadó és érték közvetítő funkcióját a rendszer tartalmi szabályozása biztosítja. A kultúraátadás elsőbbsége közvetve az iskolarendszert is megerősíti. A kialakuló iskolatípusok a kívánatos értékek és tudás becsült elsajátítási idejéhez igazodnak. Kevésbé számít a struktúra összehangolása („szakutcsás iskolarendszer”), valamint a rendszer alkalmazkodóképessége. (Gondoljunk például a hajdani nyolcosztályos gimnáziumok kemény követelményeire, amit a beiratkozottak töredéke tudott csak „legyűrni”). A hagyományos iskola korának uralkodó világszemléletét vallja magáénak, ezzel is fokozva stabilitását (A).

A hagyományos iskola méltó ellenfelének bizonyul a *reformpedagógiai iskola*. Erejét nem a tárgyiasult kultúrából, hanem a megélt, jelenvaló emberi értékekből meríti. Az életfilozófiai ihletettségű iskolák mindent elkövetnek, hogy eltakarítsák a gyermeki fejlődés akadályait: az iskola felépítéséhez, struktúrájához nyúlnak hozzá, eredményesen. A tanulási időt, a tartalmakat a fejlődés egyéni üteméhez rendelik hozzá. S mivel igazolják a hozzájuk fűzött reményeket, stabil rendszerekként tudnak megjelenni (C).

A *forradalmi iskola* az átmenet iskolája. Meg akarja változtatni a környezetét, ám e változási folyamat az iskolarendszeren belül is érezteti a hatását. A forradalmi iskola revízió alá veszi a tanítási tartalmakat, s csak azokat tűri meg, amelyek ideológiájának terjesztéséhez alkalmasnak ítélik. A lassúbb tempójú ideológiai ráhatás mellett a közvetlen politikai befolyásolás eszközével az iskolaszervezet strukturális átalakítását választja. A forradalmi iskola tehát kettős szabályozottságú: elsősorban az ideológiát szolgáló tartalmi szabályozásra, másodsorban a politikához igazodó strukturális szabályozásra épül. Ez a konstrukció bizonytalan talajon áll, s rendre össze is omlik a külső hatalom támogató ereje nélkül. Instabilitásából abból következik, hogy kezdeti tartalmi fölényű szabályozása idővel felmorzsolódik a közvetlen strukturális beavatkozások során (B).

Hasonló vége kerekedik a *piacként felfogott iskolának* is. Átmenetisége és instabilitása – a forradalmi iskolához hasonlóan – a tartalmi és strukturális szabályozás kettősségéből eredeztethető. Amíg azonban az előbbinél a tartalmi szabályozás élvez némi előnyt, addig ez utóbbi esetében (a reformpedagógiai iskolára emlékeztetően) a szabályozásban strukturális előnyt tapasztalhatunk. A piaci iskola ugyanis olyan szerkezeti megoldásokat igényel, amelyek kellően rugalmasak ahhoz, hogy befogadják a „legfrissebb áruként” jelentkező tanítási tartalmakat. Ám a piaci iskola életében is eljön az a pillanat, amikor a strukturális szabályozás mellé felzárkózik a tartalmi szabályozás. Ez az a krízispont (D), amikor üthet a piaci iskola végőrája...

„...minden emlékké válik, és számunkra természetesen új élet kezdődik...”

S hogy mit hoz a holnap?

A NAT bevezetődésével talán az eluralkodni látszó piaci iskola krízisét. Egy érvényes NAT önmagában véve is erősíti a tartalmi szabályozás pozícióit a piaci iskolarendszerben, s ezzel önkéntelenül is közelebb jutunk a két szabályozás egyensúlyához, azaz a krízispontához.

Ugyanez a NAT – paradox módon – egy már létező egyensúlyi állapotot is fel fog borítani. Jelenleg ugyanis az iskola két szereplőjének (*Tanár, Gyermekek*) viszonylag békés egymás mellett élésében a *Tananyag* csak közvetítő szerepet játszik. Érvénybe lépését követően a NAT önálló szereplővé válik a piac játékában: egyenlő eséllyel indul a székfoglalás versenyében.

A NAT igazi hatását a *helyi tantervekkel* együtt fogja kifejteni. Amíg ugyanis a NAT a társadalmi érdekeket képviselő „szolgáltatói” szerepet tölti be, addig a helyi tantervek a piaci iskola másik székét, az egyéni érdekeket megjelenítő „igénylői” szerepet vállalják. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a *Tanár* és a *Gyermekek* szerepéhez hasonlóan a *Tananyag* is bonyolódhat ezentúl szolgáltatói és igénylői szerepcserébe.

Végül soron a NAT lesz az a jel, ami elindítja az iskolaügy három érdekcsoportjának versenyét.

A játékelmélet nyelvére fordítva a szót: az emberi boldoguláshoz biztos törvényekre, normákra, ezek ismeretére és követésére van szükség. A hasznosság-elvű életvezetés sikere e normák létezésétől, az *etika* jelenvalóságától függ. A bizonytalan posztmodern valóságból kitörni olyan *döntési stratégiákkal* lehet, amelyek akkor is megállják a helyüket, ha ellentétes érdekekkel kell szembezállniuk. E játékelméleti kihívásokra léteznek olyan *legjobb választási stratégiák*, mint a „Nash-egyensúly”, ahol minden egyes játékos birtokában van egy olyan stratégiának, amely legjobb válasz a többi játékos stratégiájára.

Az iskolákban multhatatlanul szükség van efféle stratégiákra, ezek rögzítésére és megtanulására. Ez a NAT szövegének igazi üzenete, s ez az, amit az iskolai helyi tanterv stratégiájában és taktikájában is meg kell fejteni. A helyi tanterv stratégiát alkotó pedagógiai koncepció és a nevelési elvek a *Tanár* – az iskolai értékelés a *Gyermekek* –, a tantárgyi rendszerek, az óraterv és az alapeszközök meghatározása a *Tananyag* által hordozott értékeket definiálják az iskola funkcionális dimenziójában. A helyi tanterv taktikai részét képező tanulói, tanári és tantárgyi programok az iskola organikus dimenziójában jelentik meg ugyanezen választott értékeket.

A helyi tanterv az a normaszöveg, amely mellett vagy ellen történik majd meg iskolai életünk. Az érték, amiről beszélünk, ezekben az egyéni történetekben van elrejtve. Hogyan válasszunk hát értéket a helyi tantervben? Úgy, hogy mi magunk éljük végig a helyitanterv-készítés minden örömét és keservét. Csak így ismerhetjük meg egymás kimondatlan titkait, a tanárookban, gyerekekben és tananyagokban rejlő értékeket. Ha kell, hívjunk segítséget, de a helyi tanterv a *mi történetünk* legyen.

Történet híjával végezz velünk az elcsehovosodás. Pedig ha jól emlékezem, „Moszkvában” volna még dolgunk.

„Öregedő leányok üldögélnek
s hallgatnak kézimunka közben.
Egyik megszólal, csak hogy mondjon valamit.
Húguk frissen beperdül,
tervei vannak és reményei. El is hadarja mindet.
Nővérei bólogatnak.
Tudják, hogy elmúlnak az évek.
Ez az úde leány is
úgy ül közöttük, nem is oly sokára,
ahogyan ők ülnek évek óta.
Az ő kezében is olló és gombolyag lesz,
s ha elvágja a pamutszálat, nem életfonalat
metsz el, csak saját életüknek
egy-egy légyzűmmögéses, szürke percét”

Kálnoky László: Etűdök gépzongorára



Világtükör

Szondy György

Egy vendégtanár tapasztalatai az angliai iskolákról II.

Előző számunkban közzítettük Szondy György angliai tapasztalatait összegző írásának első részét. A most közreadott második részben a szerző az angol középiroskolák 16 éves kor utáni programját, az érettségi vizsgára és a felsőoktatásra történő felkészülést mutatja be, továbbá röviden összefoglalja az angol felsőoktatásról szerzett tapasztalatait is.

Továbbtanulási lehetőségek

16 éves korban véget ér az iskolaköteles kor. Természetesen a diákok többsége „továbbtanul” egy, a 16–19 éves korúak számára elérhető tanintézményben. Ez a *Further Education* (továbbtanulás), míg a 18-19 év utáni képzés a *Higher Education* (felsőoktatás).

Tavaly a 16 éves kor után „továbbtanulók” aránya 68 százalék volt, ami jelentős javulást jelent az 1989-es 50 százalékhoz képest. Az oktatási szakemberek azonban még ezzel az aránnyal is elégedetlenek, hiszen Japánban, Németországban vagy akár Franciaországban a teljes idejű (full time) tanulók aránya több mint 90 százalék ebben az életkorban. (Ez talán abból is adódik, hogy mindezen országok Magyarországhoz hasonló iskolarendszerrel rendelkeznek, vagyis nem 16, hanem 18 éves korban zárul le egy szakasz.)

A végzősök 12 százaléka egyfajta szakképzésben vesz részt (*Youth Training*), amely átmenetet képez a tanulás és a munkába állás között. (Talán az itthoni egy-, illetve kétéves gimnázium utáni post secondary képzésnek felel meg.) Mindössze 4 százalék volt azoknak az aránya, akik a középiskola elvégzése után – mindenféle szakképzettség nélkül – munkába álltak.

Az intézmények rendkívül széles skálája közül az egyik legfontosabb és színvonalban is legmagasabb az úgynevezett sixth formokkal (hatodik évfolyam) rendelkező oktatási intézmények, amelyek a GCE Advanced level (A level) vizsgára készítik fel a 16–18 éves tanulóikat. A GCSE-t megelőző két év az úgynevezett fifth form, ötöd évfolyam (lower fifth, illetve upper fifth).

A sixth formok gyökerei a magániskolákhoz nyúlnak vissza, és mind a mai napig ezek az iskolák járnak élen a legjobb eredmények felmutatásában. Ezeket az iskolákat tanulók A-level vizsgákon elért eredményei, valamint felsőoktatási intézménybe történő felvételük aránya alapján ítélik meg. Magániskolák esetében minden évben közzétesznek egy ranglistát, mely az eredményeken és az oxfordi, illetve Cambridge-i egyetemre felvett tanulók arányán alapul.

A legjobb magániskolákban tehát 11-től 18 éves korig van lehetőség tanulni, azonban az is gyakran előfordul, hogy csak az utolsó két évre (azaz az 5-6. évfolyamra) jönnék ide tanulók az állami iskolából. 1968-ig a magániskolák

szigorúan fiúkat vagy lányokat oktattak, csak ezután vezették be, hogy fiúiskolák hatodik évfolyamába lányok is jelentkezhetnek. Ezt a tendenciát ma az iskoláknak körülbelül 60 százaléka követi, ennek oka főképpen a magániskolák pénzügyi helyzete. (Az egyházi kórusokban mind a mai napig csakis fiúk énekelhetnek, mostanában zajlik sok vita lányok esetleges felvételéről, melyet a legtöbben persze elleneznek. A mindennapi életben viszont – például a munkahelyen – törvényszerűen számít bármiféle nemi diszkrimináció.)

Természetesen vannak kimondottan leányiskolák, a magániskolák 30 százaléka pedig „vegyes” (azaz már 13 éves kortól fogadnak lányokat). A sixth formmal rendelkező magániskolák száma 952 és mintegy 77 000 ifjú tanul ezekben, ami az ország hatodévfolyamosainak ötödét jelenti. Az állami iskolák ugyanezen évfolyamai közül a grammar schooloké a jelentősebb, illetve a magasabb színvonalú mint a comprehensive-eké. Az előbbi némileg szelektív és már 11 éves korban – a felvételin – megpróbálja azokat a gyerekeket kiválogatni, akik mind a 6. évfolyam, mind a felsőoktatás tekintetében számításba jöhetnek. Ezek az állami iskolák a magániskolák ugyanezen évjárataival való versenyből is kiveszik részüket.

Sokkal inkább a lehetőség megadásában, mintsem kitűnő eredmények felmutatásában játszanak szerepet a *comprehensive 6th form*ok, amelyek képességre való tekintet nélkül bárki jelentkezését elfogadják. Ezen 6. évfolyamok jelentős mértékben különbözhetnek egymástól mind létszámban, mind színvonalban. Egy adott területen (városon) belül általában csak egy ilyen iskola rendelkezik teljes létszámú hatodévfolyammal (ezek közül is vannak említésre méltó eredményeket felmutatóak), míg más iskolák hatodévesei esetleg GCSE-eredményeik javítása vagy csak egyetlen tantárgy (például business studies) A-level vizsgájának letétele céljából tanulnak tovább.

A nem szakképesítést nyújtó továbbtanulási intézmények negyedik formája az úgynevezett *Sixth Form College*, ahol a hatodévfolyamosok 25 százaléka tanul. Ezek a középiskoláktól függetlenül működő, önálló tanintézetek, egy-egy környék továbbtanulóit gyűjtik össze. A legtöbb esetben rendkívül széles tantárgy kínálattal rendelkeznek és szélesebb körű programokat, tevékenységeket kínálnak és kevésbé „iskolaszerűek”, mint a többi 6. évfolyammal rendelkező iskola, mivel kimondottan erre a két (esetleg három) évre összpontosítanak.

A szakképesítést nyújtó oktatási intézmények három csoportba sorolhatók. Az első nagy csoportba az úgynevezett *Further Education College*-ok (FEC) vagy ahogy régebben hívták őket: *Technical College*-ok tartoznak, amelyek lehetnek műszaki, technológiai, képzőművészeti, mezőgazdasági képesítést nyújtó iskolák, de nemcsak szeparáltan, hanem komplex létesítményként is megjelenhetnek, és a legtöbb esetben szabadidős központokként (a mi fogalmaink szerint ÁMK-ként) is működnek. A szaktárgyak rendkívül széles választéka áll a FEC-ben továbbtanulni szándékozók rendelkezésére.

A tudományos és a szakképesítést nyújtó kurzusokat ötvözik az úgynevezett *Tertiary College*-ok. Ezek eredetileg azon koncepció alapján jöttek létre, hogy a 16 éves kor után elérhető bármilyen végzettséget, képesítést nyújtó kurzusokat egy helyen összpontosítsák egy adott régió belül. E képzés terén is létezik a magán-szektor. Tekintettel arra, hogy 16 évesen véget ér a tanköteles kor, ezen iskolák szabad kezet kaptak, semmiféle központi követelménynek nem kell megfelelniük. GCSE-re felkészítő kurzusokat is nagy számban indítanak, természetesen azok számára, akik 16 éves kor után kívánják (újra) letenni ezt a vizsgát, illetve külföldiek számára. Népszerűek az adminisztrációs, a titkár(női), üzleti étellel

kapcsolatos végzettséget nyújtó tanfolyamaik, illetve a szolgáltatóiparban elhelyezkedést biztosító kurzusok (például fodrászat, gyermekgondozás, vendéglátóipar stb.). Ezen iskolák keretein belül működik a legtöbb nyelviskola, beleértve a külföldiek számára indított angol nyelvtanfolyamokat, de megtalálható szinte minden, a legmodernebb mezőgazdasági képzést nyújtó tanfolyamtól az alternatív pedagógiát követő (például Montessori) osztályokig.

A GCSE-ig egy széles körű, általános és alapvető tudás megszerzése a cél. Ezzel szemben az ezt követő két év egyfajta specializálódást jelent, amikor a tanuló csak az általa választott néhány tantárgyat tanulmányozza igen csak részletekbe menően. Az általánostól a specializált oktatásra való áttérés azonban nem fokozatosan – mint más nyugat-európai országban –, hanem egycsapásra történik meg. Jelenleg is sok bírálat éri ezt a túlzott mértékű specializációt és több kísérlet is volt/van az egysíkú képzés kiszélesítésére.

A tanulók általában három tantárgyat választanak, leginkább érdeklődési körük, valamint GCSE-n elért eredményeik alapján. Egy tantárgyat heti nyolc órában tanulnak – általában két különböző szaktanárral –, és ezekből tesznek vizsgát 18 évesen. Ezt *GCE Advanced level* (haladó szint)-nek nevezik. Természetesen e kurzusok a korábbi GCSE-tantárgyakra épülnek, és a legtöbb esetben – noha nem mindig – előfeltétel a választásnak megfelelő GCSE-vizsga (kielégítő szintű) megszerzése. Összesen nyolc vizsgabizottság kínálja mintegy 70 tantárgy 400 különböző tanmenetét országszerte. Az iskolára van bízva a döntés, hogy mely bizottság melyik tanmenetét követi. Ezek alapvetően azonos törzstananyagra épülnek, de a továbbtanulási igényektől és szintbeli követelményektől függően el is térhetnek egymástól. A hatodévfolyamosok 80 százaléka jól behatárolható tantárgyak közül választ: angol, matematika, a három természettudomány, történelem, földrajz, közgazdaságtan, szociológia, francia nyelv, művészettörténet (amely a rajzot is magában foglalja). Gyakran kiegészítik ezt a kínálatot a zenei tanulmányok, német vagy más idegen nyelvek, vallás, számítástechnika, politika, technológia. Általában a *Further Education College*-ok ajánlanak speciális kurzusokat, például jogtudományt, számvitelt, színházi tanulmányokat, pszichológiát, kommunikációt, elektronikát, divattervezést, geológiát, sporttudományt. (Ez utóbbit a durhami iskola is megkezdi ez év szeptemberétől; s nemcsak komoly fizikai, hanem elméleti képzést is ajánlva.)

A szélesebb körű képzés reményében 1987-ben bevezették az úgynevezett *Advanced Supplementary* (AS kiegészítő) tantárgyakat. Egy A-level tantárgy két AS-szel helyettesíthető, így ez egy vagy több plusztantárgy felvételét jelentheti. Ezeket ugyanúgy két évig tanulják, de fele óraszámban és így kevésbé részletekbe menően. Tapasztalatom szerint ezek nem túl népszerűek, hiszen miért ne tanulják részletesebben és alaposabban az adott tantárgyat, ha e tárgy irányában szeretnének továbbtanulni (noha elméletileg AS-szel is lehet).

Iskolánk kínálata 1995 szeptemberétől a következő volt:

A	B	C	D
A-levels	A-levels	A-levels	A-levels
Matematika	Fizika	Biológia	Kémia
Földrajz	Business Studies	Földrajz	Ekonómia
Angol	Történelem	Történelem	Angol
Vallástörténet	Francia	Ókori történelem	Ókori történelem
Testnevelés	Technológia	Német	Számítástechnika
		Zene	Művészet
		Felsőbb matematika	Latin
AS	AS	AS	AS
Matematika	Francia	Számítástechnika	Művészet
	Business Studies	Zene	Ekonómia
	Technológia	Ókori történelem	Ókori történelem
			Latin

Három különböző oszlopból kell választani egyet, bizonyos tárgyak csak egy oszlopban fordulnak elő. A legfőbb problémát e téren az órarend összeállítása, illetve a megfelelő tanári kar megbízása okozza. Elméletileg semmiféle kitétel nincs arra vonatkozólag, hogy ki milyen tantárgyat választhat, viszont az időbeosztás szempontjából kénytelenek bizonyos megszorításokat tenni, továbbá a megfelelő oktató hiánya is kizárhatja bizonyos tantárgyak felvételét.

Ma már nem él a természettudományok és a humán tudományok szigorúan elkülönített oktatásának szelleme. Nem is olyan régen a hatodévfolyamokat még e két irányzat szerint különböztették meg, és e kettő kombinálására szinte nem is volt lehetőség. Ma már rugalmasabbak e tekintetben, noha némileg azért próbálják ösztönözni a tanulókat bizonyos orientációra.

A 70-es évektől kezdve iktatták be az órarendbe az úgynevezett General Studies (általános tanulmányok) nevű, általános műveltséget bővítő tantárgyat. Az én iskolámban minden első hatodévfolyamos számára kötelező volt e tantárgy, és év végén – iskolán belüli – vizsgát tettek belőle. Aki akarta, a következő évben (Upper Sixth) folytathatta, és ebből is lehetett A-level vizsgát tenni. Mivel azonban ez a tárgy rendkívül komplex és nehezen behatárolható, sok bíráló érte és vizsgát, amiért nem konkrét tudásra épít. A vizsga egyébként 20 százalékban courseworkból és 80 százalékban kétszer háromórás írásbeli részből áll. Általában négy nagy témakör van megadva és ebből kell kettőt választani. 1997-re például: Space (tér), Communication (kommunikáció), Conflict (konfliktusok), Leisure (szabadidő). Mindegyik részletezve van, példának álljon itt a második:

a) Technológia: digitális és analóg jelek közvetítése, adatbázisok

b) Nyelv: állati, emberi, testbeszéd, számítógépek

c) Média: tv, rádió, sajtó

d) Művészet: vizuális, orális, tapintás, értékek közvetítése

e) Oktatás: általános és középfokú oktatás, egyetemek, magán- és állami szektorok, célok, módszerek, eredmények

f) Érzékelés: reklámok, propagandák, hallgatás, interpretáció, illúziók

g) Transport

E témakörökön kívül további kettő adott, amelyek közül egy választandó: Power (erő) vagy Images (képzetek).

Az általános műveltség szélesítését szolgálják az iskola által szervezett múzeum- és színházlátogatások, terepgyakorlatok, klub- és vitaestek. Hetente egyszer az egész hatodévfolyam számára egyetemi oktatók vagy különböző vállalatok élén álló vezetők tartottak előadásokat az ottani életről, lehetőségekről.

A probléma, azt hiszem, eléggé összetett: mennyire legyen specializált az oktatás. Ha valakinek határozott tervei vannak, miért ne fordítsa idejét az adott tantárgyak tanulására, de ha valaki még nem tudja eldönteni, hogy merrefelé orientálódjon, annak természetesen a többirányú oktatás a megfelelőbb. Ugyanakkor

kor az A-level célja az egyetemre való felkészítés s a legtöbb egyetem az A-level vizsga eredményeitől függően választja ki jelöltjeit.

E két év sok önálló munkát igényel a tanulóktól. Humántárgyakból kétheten- te kell esszéket írni, természetesen több az ajánlott irodalom is. A tananyag sokkal részletesebb és szélesebb körű, mint a GCSE-ig, például európai történelmet is tanulnak, és azok, akik idegen nyelveket választottak, külön nyelvrákat is vehetnek anyanyelvi tanároktól a társalgásra, beszédre összpontosítva. A természettudományok sok esetben érintik az ithoni egyetemi kurzusok tananyagát, magas követelményeket állítva a tanulók elé.

Általánosságban talán azt lehetne mondani, hogy a GCSE-vizsga szintje alacsonyabb, mint egy ithoni 16 éves gimnazista tudásszintje, viszont a 18 éves korban letett angol „érettségi” magasabb szintű, mint az ithoni. Ez a két év azonban a felnőtté válás szempontjából is igen lényeges. A diákok életfelfogása kialakulóban van, cselekedeteik céltudatosabbá, racionálisabbá válnak. Egymással, illetve tanáraikkal való kapcsolataik is nagymértékben módosulnak. A tanár valóban a tanításra összpontosíthat (főleg, ha figyelembe vesszük, hogy mindenki a saját maga által választott tárgyakat tanulja), nem úgy, mint korábban, amikor is a tanóra leginkább fegyelmezésből áll. E korban nagyobb felelősség is hárul a tanulókra mindenféle szempontból. A tanárok a hatodévfolyamosokat sokkal inkább partnereknek tekintik, mintsem tanítványoknak. Az órarendjük nem tölti ki az egész napjukat, heti nyolc tanóra teljes egészében a rendelkezésükre áll, ezt – legalábbis elméletileg – tanulással vagy azzal kapcsolatos tevékenységekkel (például kutatómunka) töltik ki. A coursework is ebben a korban kap igazán értelmet, hiszen ezt is nagyobb tudatossággal, inspirációval végzik, mint fiatalabb korukban.

A kollégium életében is fontos szerepet játszanak a sixth formerek. Közülük kerülnek ki az egyes kollégiumok „felelősei”, tisztségviselői, sokan a fiatalabbak életét irányító „monitorok” lesznek, illetve különböző, az iskola keretein belül működő klubokba, társaságokba tömörülnek.

Az oktatás színvonalának biztosításáért és felülvizsgálatáért az Office for Standards in Education (OFSTED) nevű hivatal felelős. Tájékoztatja az Oktatási Minisztériumot az oktatás színvonaláról, a tanulók erkölcsi, társadalmi és kulturális fejlődéséről, valamint az iskolák pénzügyi hatékonyságáról. Ugyancsak ez a hivatal képezi ki a hivatásos inspektorokat, akik egy-egy felügyelőbizottság koordinálásáért, annak munkájáért felelősek. Az OFSTED élén pedig Ófelsőge Inspektorai (Her Majesty's Inspectors) állnak.

A felülvizsgálatok célja az oktatás színvonalának javítása. Az iskolák általában négyévenként kerülnek sorra, a bizottság leginkább azok gyenge pontjait valamint erősségeit vizsgálja. A jelentéseket aztán közzéteszik, a szülők is kapnak erről értesítést. Az ellenőrző bizottság szaktanárokból valamint az oktatás tárgyi és egyéb feltételeit vizsgáló pedagógusokból, illetve oktatásirányítási szakemberekből áll. Ezenkívül legalább egy tagja olyan személy, akinek egyáltalán nincs kapcsolata az oktatással, a kívülálló szemével méri fel az adott iskolát. Mielőtt a vizsgálat elkezdődne, a bizottságról felelős hivatásos inspektor találkozik a szülővel, akik közvetlenül neki fejthetik ki véleményüket. Az inspekción elvégzése után az inspektor az iskola igazgatójával vagy a vezető testülettel vitathatja meg tapasztalatait. A jelentésnek többek között tartalmaznia kell:

- alapvető információkat az iskoláról, beleértve a létszámát, a tanár-diák arányt, az átlagos osztálylétszámot,
- a nemzeti alaptantervben lefektetett követelmények, feladatok teljesítését; a tanulók eredményeit,
- az iskola különböző forrásainak felhasználását,
- a tanulók viselkedésének átfogó jellemzését,
- a tanulók szellemi, erkölcsi fejlettségét,
- a tanítás színvonalát,

- a tanulók munkájáról vezetett értékelések pontosságát, hatékonyságát és az iskola által a szülőknek küldött jelentések milyenségét,

- hogyan biztosítja az iskola az esélyegyenlőséget.

A felsőoktatásról

Rendkívül jól kiépült az egyetemek, illetve más felsőoktatási intézmények által meghirdetett kurzusokról, szakokról, továbbtanulási lehetőségekről való tájékoztatás. Ezt egy külön – minden iskolában megtalálható, a kormány által finanszírozott – számítógépes rendszer fogja össze, segítve a tanulók választását, ugyanakkor minden iskolában egy-két tanár mint „career adviser”, azaz továbbtanulási tanácsadó is tevékenykedik. Ugyancsak ők látják el tanácsokkal azokat a tanulókat, akik nem akarnak rögtön egyetemre menni, hanem egy évet kihagynak (gap year). A lehetőségek rendkívül széles skálája áll ezen diákok rendelkezésére, sokan önkéntes munkát (kórházakban, gyermekotthonokban, farmokon) vagy tanítást vállalnak fejlődő országokban, esetleg világljáró körútra indulnak egy-egy ország, földrész felfedezésére.

Az első év (Lower Sixth) végén – leginkább egy próbavizsga eredményére építve – a tanárok előre jelzik minden tanuló lehetséges (várható) eredményeit az A-level vizsgára, így mindenki tudja, hogy nagyjából mire számíthat. Minden egyetem előre közlésezi, hogy az egyes kurzusaira legalább milyen eredményeket fogad el (például két A fokozat és egy B, három B fokozat stb.), így mindenki felmérheti esélyeit a továbbtanulás szempontjából. Külön felvételi vizsga ez évtől kezdve egyik egyetemen sincs, rendkívül fontosak azonban a felvételi beszélgetések, amelyekre néhány éve még mindenkit behívtak, azonban a magas költségek miatt néhány egyetem korlátozta ezen interjúk számát azokra a jelentkezőkre, akik várhatóan megfelelnek a követelményeknek. Ezen a beszélgetésen a pályázó alkalmasságát, egyéniségét, tanulmányi és sportban elért eredményeit mérik fel. Minden egyetem rendez nyílt napokat is.

Az orvosi, állatorvos szakoktól eltekintve semmiféle állami felvételi keretszám nincs az egyetemek számára, ezt az egyes felsőoktatási intézmények (illetve az ezeken belül működő college-ok) döntenek el. A továbbtanulni szándékozók összesen nyolc helyre (intézménybe, illetve szakra) jelentkezhetnek. A jelentkezési lapot nem az egyetemeknek kell elküldeni, hanem egy központba, és innen küldik szét az egyetemeknek. A jelentkezési lap tartalmazza a GCSE-tantárgyakat és -eredményeket, a várható (előre jelzett) A-level fokozatokat, önéletrajzot, amelyben a tanulónak önmagáról, a választott kurzust illető motivációról kell írnia, végül pedig az iskolaigazgató jellemzését, ajánlását. Az egyetemek ezután „válogatnak” a pályázókból és helyeket ajánlanak meg. Ez azt jelenti, hogy ha a jelölt tényleg eléri az előre jelzett eredményeket az A-level vizsgáján, akkor felvételt nyer az egyetemre. Az is megtörténhet azonban, hogy már első körben elutasítják, hiába voltak jók a korábbi, illetve a várható eredményei. A nyolc lehetőség viszont azt jelenti, hogy nagyjából mindenki bejut valamelyik felsőoktatási intézménybe. Ha valamely egyetem megajánl egy helyet, akkor egy másik egyetem ajánlata – mintegy tartalékban – megvártható, de a többi helyről törlik a jelentkezési igényt.

1992 óta az egyetemek teljes mértékben az Oktatási Minisztérium hatáskörébe tartoznak, ugyanakkor nagy önállósággal rendelkeznek: a tanárok kinevezése, a felvételi rendszer kidolgozása, a tananyag, a kutatómunka összeállítása mind-mind saját hatáskörükbe tartozik.

Az egyetemeket két fő testület irányítja: a tanulmányi ügyekkel foglalkozó, választott egyetemi oktatókból álló szenátus, illetve az oktatók kinevezéséért és a pénzügyi források elosztásáért felelős egyetemi tanács, melynek tagjai nagyrészt egyetemen kívüli személyek.

Már régóta létezik a tandíj Nagy-Britanniában, de ezt nem minden esetben a hallgatók fizetik. Kétféle ösztöndíj elnyerésére van lehetőség: az egyiket minden brit egyetemista elnyeri, így a tulajdonképpeni tandíjat a tanulók lakhelye szerinti illetékes oktatási szervek fizetik közvetlenül az egyetemeknek. A másik ösztöndíj pedig a családi háttértől, a szülők anyagi körülményeitől függő juttatás. A hallgatók felvehetnek kamatmentes kölcsönöket is, ezt az egyetem befejezése után, részletekben kell visszafizetniük.

Jelenleg 86 egyetem működik Nagy-Britanniában (beleértve az 1992-ben, bizonyos kritériumok teljesítése alapján egyetemi rangra emelt politechnikumokat és egyéb felsőoktatási intézményeket), közülük 70 Angliában, 12 Skóciában, 2-2 pedig Írországban és Walesben. A legősibb hat egyetem, amely 500 évnél idősebb: Oxford, Cambridge, St. Andrew's, Glasgow, Aberdeen, Edinburgh, ez utóbbi négy Skóciában található.



Múltunkból

N. Szabó József

Egy megvalósulatlan tanügyi reformról

50 éve jelent meg Németh László A tanügy rendezése című tanulmánya. Ezt a dolgozatot állítottuk az évfordulás megemlékezés középpontjába, amelynek tételeiről ma is folyik a vita. Koncepcióját egyes oktatáspolitikai irányzatok részben vagy teljesen elfogadják, mások elutasítják.

Fél évszázad nagy idő, olyan hosszú, hogy már történelmi rálátásra is alkalmas. 50 év távlatából már lehetőség van reális értékelésre és a korábbi aktuálpolitikai és legitimációs szempontok szerint született megközelítések kritikájára. Az 1945-ben keletkezett Németh László-tanulmány árnyaltabb elemzésére azért is lehetőség van, mert a dolgozat megjelenése óta az ország megélt több rendszerváltozást is. Sikeres és sikertelen oktatási reformok sokaságából bőveges tapasztalat halmozódott fel. Azokból látható, hogy az állandó változások ellenére Németh Lászlónak az oktatásról vallott nézetei olyan örök értékeket tartalmaznak, amelyekhez – ha kritikailag is, de – mindig vissza lehet nyúlni. Írásunknak az a célja, hogy bemutassa a háború okozta nemzeti katasztrófa után a demokratizálás és a modernizálás körülményei között a közoktatás és a felsőoktatás átalakításáról készült Németh László-féle művelődéspolitikai koncepciót.

Az évfordulás megemlékezés arra is alkalmas ad, hogy kimondjuk: a magyar szellemi élet egyik legzseniálisabb alakja 1945-ös dolgozatát nemcsak ellenfelei, tudatos félremagyarázói nem értették meg, hanem elbarátjai, a politikailag hozzá közel állók sem hasznosították oktatáspolitikájukban. Ki kell mondanunk, hogy Németh Lászlónak a minőségi szocializmusról kialakított felfogása és elit-elképzelése nehezen volt beilleszthető a háború utáni demokráciába. A nevelésügyről vallott nézeteit – bármennyire is tudományos alapon álltak – nem tudta integrálni egy olyan pluralista demokrácia, amelynek célja a tömegek kulturális felemelése volt.

A demokratikus művelődéspolitikai és a differenciált képzés

A háború befejezése után a magyar progresszió kísérletet tett arra, hogy választ adjon a kor kihívásaira, és megteremtse az ország demokratizálásának és modernizálásának feltételeit. A Magyarország felemelkedését akaró pártok előtt világos volt, hogy a demokratizálás és modernizálás csak akkor lehet igazán sikeres, ha a gazdasági, társadalmi és politikai átalakulást nem választják el a kulturális fejlődéstől. A magyar progresszió által célul tűzött politikai demokrácia feltételeinek a megteremtése és a modernizálási stratégia megvalósítása az akkori szakmai ismeretekkel és kulturális szinttel, valamint szemlélettel nehezen lett volna megvalósítható.

A háború poklából való megszabadulást követően nyilvánvalóvá vált az ellentmondás a kitűzött társadalmi-politikai célok és az oktatás elmaradott intézményrendszere között. A modernizálás lehetősége nagymértékben attól függött,

hogy sikerült-e a legszélesebb és legdemokratikusabb alapokon álló iskolareformot megvalósítani és egy olyan iskolarendszert létrehozni, amely nemzetközi színvonalon álló ismeretanyagot közvetít. Az oktatásügy demokratizálása érdekében fel kellett számolni az antidemokratikus, feudális maradványokkal is terhelt iskolarendszert.

Az iskolák nem maradhattak a Horthy-korszak szemléletmódjának keretében. A politikai fordulat szükséglete és a tudományos fejlődés igénye megkívánta, hogy új koncepciót alakítsanak ki az elsajátítandó ismeretekről és az alapvető műveltségéről. Olyan oktatáspolitikára volt szükség, amely a demokrácia kiépítését lehetővé teszi, értékeinek megvalósítását segíti. Nem véletlen, hogy az oktatás 1945-ben az érdeklődés homlokterébe került. Az oktatásügy demokratizálása nem csupán kultúrpolitikai, hanem elsődrendű politikai kérdés lett. Az oktatással szembeni követelményekre reagálva, a nemzeti művelődés és a szükségszerű modernizáció követelményeit szem előtt tartva a különböző politikai erők oktatáspolitikai reformjavaslatokat készítettek, korábban már kidolgozott elképzeléseiket továbbfejlesztették. Koncepciójának kialakításakor többségük igénybe vette a pártokhoz közel álló szakértők segítségét is. A Nemzeti Parasztpárt programjának végleges formába öntése előtt például kikérte *Németh László* véleményét.

A Nemzeti Parasztpárt oktatáspolitikai tervei lényegében a Márciusi Front programját követték. Az 1944-es ideiglenes szervezeti szabályzat a párt egyik fontos célját az elnyomott parasztság kulturális felemelkedésében látta.¹ Budapest felszabadulása után jelent meg a „Mit akar a Nemzeti Parasztpárt” című röplap, amely tíz pontban tartalmazta a párt programját, s állást foglalt az általános, ingyenes és az egész lakosságra kiterjedő közoktatás mellett.²

A párt kultúrpolitikusaikat 1945-től ott találjuk az oktatási reform sürgetői között. *Darvas József* a Budapesti Nemzeti Bizottság április 11-i ülésén az egész iskolapolitika gyökeres átalakítását követeli. Véleménye szerint a következő lépés a közoktatás megtisztítása és teljes átszervezése lesz.³ *Keresztury Dezső* is iskolát követelt a föld mellé. A reformot az új hatalmi elit létrehozása szempontjából is sürgősnek tartotta. Véleménye szerint az új vezető rétegnek a forrásvidéke a megújult és felemelkedő parasztság, amelynek feladata betöltéséhez iskolára van szüksége. A paraszti felemelkedés előmozdítása érdekében *Keresztury Dezső*, a Nemzeti Parasztpárt kultuszminisztere a középiskolák és a polgári iskolák vidéki párhának, a parasztok polgárijának és a földművesek középiskolájának a létrehozását is tervbe vette. Elképzelése szerint az új paraszti elitet úgy kell felnevelni, hogy ne osztályt neveljünk előítéletekkel és gyűlölködéssel, hanem népet, amely képes a nemzeti műveltség egészének a befogadására és tovább adására. A parasztpárti politikus a mezőgazdasági szakképzés egész rendszerének a kifejlesztését is kívánta. Ezeket az iskolákat hozzáférhetővé akarta tenni a parasztság széles tömegei számára.⁴ A Nemzeti Parasztpártban aktívan dolgozó *Ilyés Gyula* felkérésére készítette el a legrészletesebb reformtervet *Németh László*.

A tanügyi reform elsődleges célját a kulturális egyenlőtlenség megszüntetésében és a műveltség arányosabb elosztásának megvalósításában határozta meg.

¹ PI. Arch. 284. XXX cs. In: *Balogh Sándor-Izsák Lajos: Pártok és pártprogramok Magyarországon (1944–1958)*. Tankönyvkiadó, Bp., 1977. 24. o.

² PI. Arch. 284. XXX cs. In: *Balogh Sándor-Izsák Lajos: i. m. 26. o.*

³ A Budapesti Nemzeti Bizottság jegyzőkönyvei. 1945–1946. Bp., 1975. 85–86. o.

⁴ *Szabad Szó*, 1945. április 28.

Felfogása szerint a reform kapcsolódik a főkiosztáshoz, az ipar államosításához és a szövetkezeti mozgalomhoz. Úgy látta, hogy a megvalósuló társadalmi egyenlőség közös műveltség nélkül nem jön létre. Ezt az élet által megkívánt közös műveltségi alapot viszont az új iskolának kell minél magasabb fokon megadnia úgy, hogy felkészíti a társadalom minden rétegét a különböző irányból érkező kulturális hatások és szokások befogadására. *Németh László* a közös műveltségi alap kialakítása szempontjából fontosnak tartotta az oktatási rendszer átalakítását, de nem értett egyet a nyolcosztályos iskola létrehozásával.

Legfontosabb ellenérvek tartotta a *biológiai okokat*, mert vizsgálatai szerint az alsó és felsőbb fokú oktatás között a természetes határ a 12. életév. Tanulmányi szempontból is ugyanerre az évre tette a korszakhatárt, amit azzal indokolt, hogy az elemi iskolában nincs szelekció. A nyolcosztályos általános iskolát azért is ellenezte, mert megvalósulása esetén a középiskolai oktatásra kevésnek tartotta a négy évet, mondván, hogy abban a képzés túlzásfolttá válik. Úgy látta, hogy nyelvtanulást és a matematikaoktatást nincs értelme az elemiben elkezdni, a négyosztályos középiskolában viszont már késő. *Németh László*nak az általános iskola ellen az volt a legfontosabb kifogása, hogy egyenlőséget növelő társadalmi céljait sem éri el. Véleménye szerint a tovább nem tanulók visszatartják a továbbtanulni szándékozókat, de végül mégis lemaradnak mögöttük. A megoldást abban látta, ha a hatosztályos elemi után a gyengébb tanulók háromosztályos ipari, illetőleg mezőgazdasági szakelemibe kerüljenek, a továbbtanulók pedig négyféle – ipari, mezőgazdasági, adminisztratív és értelmiségi – hatéves középiskolában folytassák tanulmányaikat. A középiskolák tantárgycsoportjai nagyjából azonosak lennének, csak százalékos arányuk térne el.

A szervezeti reformok a 18 éves oktatási korhatárral teljesednének be. Megtértele szerint a kvalifikált munkaerő iránti szükséglet növekedése az érettségizettek számának növelését igényli. Fontosnak tartotta a lányok továbbtanulásának elősegítését is. A műveltség szempontjából a leghátrányosabb helyzetben levő parasztság felemelése érdekében *Németh László* állást foglalt mind több mezőgazdasági középiskola létesítése mellett. A középiskolai oktatásban is szükségesnek látta a tananyag átszervezését. Nem kívánt új tantárgyakat beiktatni, csupán azok ésszerű összevonásával akart az új követelményeknek megfelelni. A tudományban immár végbement integrációnak megfelelően az iskolai tanításban csak négy vagy öt integrált tárgy keretében folya az oktatás. Ezek: a) matematika-fizika-vegytan, b) biológia, c) történelem, d) nyelv. E tantárgycsoportok keretében a maguk összefüggésében jelennének meg a korábban differenciált tantárgyak. *Németh László* a tantárgyak összevonásánál is fontosnak tartotta a „tudásszerkezet” megváltoztatását, modernizálását. A memorizált lexikális tudás helyébe a dinamikus gondolkodást állította. Az átalakított középiskolai oktatás keretébe újszerűen kívánta beilleszteni a mezőgazdasági és ipari munkát is.⁵

Néhány idealisztikus-utópisztikus elképzeléstől eltekintve *Németh László* szakmailag jól kidolgozott koncepciót készített, amely a szakmai érvek ellenére nem integrálódott sem a parasztpárti programba, sem az országos oktatási reformjavaslatba. *Németh László*nak az iskolaügy demokratikus átalakítására vonatkozó elképzelései lényegében nem tértek el a Nemzeti Parasztpárt felfogásától, a párt a programot mégsem tette magáévá. Az elutasítás legfőbb oka az volt,

⁵ *Németh László: A kísérletező ember. Magvető és Szépirodalmi Könyvkiadó, 1973. 343–352. o.*

hogy a program készítője nem értett egyet az általános iskola létrehozásával, mint a demokrácia egyik legfontosabb politikai célkitűzésével.

A kiépülő pluralista demokrácia feladata volt, hogy a pártok elképzeléseinek eredőjét megtalálja, az eddig meg nem jelent törekvéseket kezelje, illetve a javaslatok terén konszenzusra jusson. A koalíciós pártok, annak ellenére, hogy politikailag és világnézetiileg különböztek egymástól, oktatáspolitikai konfliktusba nem kerültek, sőt, a politikai harc ellenére a demokratikus célok érdekében az oktatás területén konszenzust teremtettek. 1945-ben valamennyi párt egyetértett abban, hogy az elavult oktatási rendszert fel kell számolni, és egy korszerű demokratikus iskolarendszert kell létrehozni. A pártok, noha az oktatás reformját elsődlegesen politikai feladatnak tartották, a reform által felmerülő szakmai kérdésekkel is foglalkoztak. Minden párt ideológiai elképzelésének részét képezte a demokratikus oktatási rendszer létrehozása, ezért az új iskolarendszer a korabeli demokratikus elveknek megfelelően kellett hogy kiépüljön. 1945-ben az eszmény a nyolcosztályos általános iskola volt.

Az NPP vezetői és kultúrpolitikusai nyilatkozataikban egyértelműen az általános iskola mellett érveltek.⁶ Az 1945. augusztus 1-jén nyilvánosságra hozott, A Nemzeti Parasztpárt kiskatéja című pártprogram a „nép általános műveltségének emelését” tartotta az egyik legfontosabb feladatnak, ezért kötelezővé kívánta tenni a nyolcosztályos népiskolát. Ennek alsó tagozati tananyaga megfelelné az elemi iskolák tananyagának, a felső négy osztály pedig helyettesítené a polgári és a gimnázium alsó négy osztályát. A kötelező általános iskolára épülve a négyosztályos középiskola. Aki tanulmányaiiban megfelelő eredményt mutat fel, az beiratkozhat az egyetemre. Az NPP az ingyenes oktatás mellett foglalt állást, leszögezte azonban, hogy ez írott malaszt marad mindaddig, amíg anyagilag nem siet a társadalom a legszegényebb rétegek, a parasztek és munkások fiainak segítségére. A párt a továbbtanulás feltételeit azzal is biztosítani akarta, hogy az iskolák mellett internátusokat, diákokthonokat kívánt felállítani, ahol a tehetséges, szegény sorsú gyermekek ingyen élelmet, lakást, és ha kell, ruhát is kapnak.⁷

A II. világháborút követő nemzetközi balratolódási folyamatban az oktatáspolitikai világszerte a demokratizmus, a demokratikus jelleg hangsúlyozására törekedett. Magyarországon a háború utáni szabadabb és demokratikusabb légkörben természetes volt a demokratikus pártoknak az a célkitűzése, amely az osztályok szerinti elkülönülést tükröző iskolaszervezet helyett csupán életkorok szerinti tagozódó iskolarendszert akart megvalósítani. Az általános iskola létrejötte több volt, mint kultúrpolitikai probléma, politikai ügygé vált, a demokratikus pártok földreform mellett a legfontosabbnak tartották, ezért a kérdés a politikai harc keresttűzébe került.

A politikai és ideológiai érvekkel alátámasztott nyolcosztályos iskola létjogosultságát nem lehetett kétségbe vonni. Az általános iskola 1945. augusztus 18-i létrehozásával az volt a cél, hogy az magasabb színvonalra emelje az állampolgárok alapműveltségét, minden gyermek számára egyenlő művelődési jogot és indulási

⁶ Kovács Máté: A magyar köznevelés korszerű újjászervezésének fő kérdései. Köznevelés, 1945. 1–2. sz. 6–8. o. Szabad Szó, 1945. július 22.

⁷ Balogh Sándor–Izsák Lajos: i. m. 222. o.

helyzetet garantáljon. A nyolcosztályos iskola az egymásra épülő iskolatípusokkal elvileg mindenki számára biztosította a társadalmi felemelkedés lehetőségét.

Létrehozása után minden koalíciós párt, így a *Németh László*hoz közel álló *Veres Péter* pártelnök az „Embernevelés”⁸ kérdésre válaszolva elmondotta, hogy a földreform után ez az első nagy kérdése a magyarságnak. Emberré és művelt magyarrá kell tenni az eddig földtelen és joggal szegényparasztokat.⁹

Az új iskola megítélését nem csak politikai szempontok határozták meg. Az általános iskola által biztosított tudás 1945-ben a társadalom jelentős hányada számára korábban elérhetetlennek tűnő ismereteinket, kulturális színvonalat jelentett. Nem véletlen, hogy az érdekek és az oktatáspolitikai törekvések elsősorban ehhez fűződtek, hiszen az általános iskola nemcsak a legszélesebb társadalmi rétegeknek felelt meg, hanem megváltoztatta, részben meg is szüntette a regionális kulturális hátrányokat. A nyolcosztályos iskola elsősorban a vidék, a falu felemelését segítette. A legnagyobb elismerést azzal aratta, hogy mindenki számára biztosítani akarta azt a műveltséget, amit korábban a polgári iskola csak egy rétegnek nyújtott. A kulturális esélyegyenlőség megteremtése 1945-ben helyes politikai program volt. Sokan úgy gondolták, hogy az új iskolarendszer biztosítja számukra a felemelkedést, a kedvezőbb társadalmi pozícióba való jutást. Az általános iskola megteremtésekor abban bíztak, hogy az új oktatási rendszer egyenlő esélyt jelent mindenki számára a képességek kibontakoztatásához, és elősegíti a társadalom kulturális felemelkedését. Ugyanakkor kulturális és társadalmi érdek is fűződött volna ahhoz, hogy az elitiskolák is fennmaradjanak. Szükség lett volna olyan iskolákra is, amelyek a minőségi képzést segítik. *Németh László* gondolkodásában a minőség forradalma a nemzet életének minden területén a kedvező sorsalakítás legfontosabb feltétele.¹⁰ Rendszerváltozás és modernizáció idején az oktatáspolitikának ezt tolerálnia kellett volna.

A politikai pártok nézeteitől eltérő oktatáspolitikai felfogások 1945-ben azonban nem nyilvánultak meg, mert egyetlen jelentős politikai erő sem állt mögöttük. A nem elsődlegesen ideológiai-politikai érvek alapján álló, szakmai szempontokat hangsúlyozó reformjavaslatok a hangsúlyt a differenciálásra, az individualizálásra helyezték, ezért nem remélhettek támogatást. *Németh László* reformelképzeléseinek „sikertelenségét” sem részbeni utópisztikus-idealisztikus jellegével kell magyarázni, hanem azzal, hogy a demokratikus célok megvalósítása közben – amelyekkel ő is egyetértett – nem kapott fontosságának megfelelő helyet az elitképzés, a minőségi oktatás. Az oktatáspolitikai a kisebb társadalmi csoportok érdekét kifejező kultúrára nem helyezett hangsúlyt, ápolását már a pluralizmus idején elhanyagolta.

Szakítás a hagyományos egyetemi oktatással

A közoktatáshoz hasonlóan a felsőoktatásban is olyan reformokra volt szükség, amelyek révén az egyetemi-főiskolai rendszer képes lesz megfelelni a demokratikus átalakulás és a korszerű oktatás követelményeinek. A felsőoktatás struktúrájának átalakítása a természettudományi, műszaki, agrártudományi és közgazda-

⁸ Embernevelés címen a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete *Kemény Gábor* szerkesztésében adott ki pedagógiai folyóiratot. A folyóirat 1946. februári számában megjelent kérdésekre válaszolt *Veres Péter*.

⁹ Szabad Szó, 1946. március 9.

¹⁰ *Görömbei András*: Modell értékű nemzeti minőség. *Alföld*, 1990. 10. sz. 68. o.

sági képzés fejlesztését, kereteinek bővítését igényelte volna. Mindazok, akik egy demokratikus Magyarorszáért küzdöttek, természetesnek tartották ezeken a területeken is a reformokat. Elképzeléseiket a felsőoktatás átalakításáról ideológiai értékeket, politikai szempontokat és szakmai követelményeket szem előtt tartva kívánták végrehajtani.

Az első egyetemi reformtervek 1945 áprilisában a Magyar Kommunista Párt, a Szociáldemokrata Párt és a Nemzeti Parasztpárt kezdeményezésére a nevelők szakszervezetének kétnapos debreceni értekezletén hangzottak el.¹¹ Ezen a tanácskozáson a demokratikus oktatáspolitikai által támasztott követelményeknek megfelelő felsőoktatási reform szükségességét fogalmazták meg. Olyan reformot sürgettek, amely érinti az egyetemek ideológiai-pedagógiai szemléletét, szakmatudományos jellegét. Ha nem is teljes mélységben, de összegezték a magyar pedagógusképzés fejlesztése iránti igényeket. A pedagógusképzés reformját valamennyi koalíciós párt szükségesnek tartotta. A pártok reformjavaslatai azonban többnyire az általánosságok szintjén fogalmazódtak meg, a pártok véleményét is tükröző, nem egy esetben felkérésre készült „szakértői” reformelképzelések viszont sokoldalúan kidolgozott reformtervek voltak.

A felsőoktatás ágazatai közül a koalíciós pártok is a pedagógusképzésre összpontosították erőfeszítéseiket. Nem véletlen, hogy itt artikulálódtak a politikának a magyar felsőoktatás átalakítására vonatkozó leglényegesebb elképzelései.

Oktatáspolitikai reformjavaslatával együtt, annak szerves részeként készült el *Németh László* felsőoktatás-politikai koncepciója. Az alsó- és középfokú oktatás átalakításának tervezetében megnyilvánuló „másság” itt is tetten érhető volt. *Németh László* a hatékony és színvonalas oktatás megvalósítása érdekében az egyetemi oktatásban kialakult formák közül többnek a radikális megváltoztatására tett javaslatot. Egyebek között nem értett egyet azzal, hogy egy 10-12 hetes szemeszter folyamán a hallgatók olyan előadásokat hallgatnak, amelyek anyaga a könyvtárakban is megtalálható, olyan ismereteket kapnak, amelyeket könyvből is el lehet sajátítani. A felsőoktatás színvonalának emelkedését várta a felvételi vizsga bevezetésétől. Úgy ítélte meg, hogy ily módon egy évet nyerhetnek a magasabb szintű képzésre, és feleslegessé válnának az olyan vizsgák, amelyek színvonala nem üti meg az érettségi szintjét sem.

Németh László javasolta az egyetemi oktatás decentralizálását. Kezdeményezte, hogy az alacsonyabb beosztású kiváló – polgár iskolai és gimnáziumi – oktatókat fokozottabban vonják be a munkába. A professzorok feladata ebben a rendszerben a példateremtés lett volna az előadásokon keresztül. Reform-elképzelése szerint a középiskolák az egyetemre készítenének fel, ezért az értelmiségi középiskolára épülne a humán egyetem, melynek nyelvi, történeti, jogi és politikai osztályai lennének. A természettudományi képzésre épülne a biológiai és a műszaki egyetem. A mezőgazdasági egyetemek a gazdasági iskolákból nyernék hallgatóikat. Az adminisztratív középiskolák fölött is működhetne egy „soványabb” egyetem.

Az egyetemi képzést rendkívül nyitottá kívánta tenni. Mivel az egyetemi tanulmányok feltételének a felvételit tartotta, úgy gondolta, hogy mindenki bárhová bekerülhet, például a borbélyból is lehet orvos, ha a felvételi vizsgán megfelelt. Több elképzelése a hagyományos struktúrát teljesen megváltoztatta volna. Terve-

¹¹ Pl. Arch. 274-21/72.

zete szerint minden egyetemen háromféle képesítés lett volna szerezhető: elméleti, gyakorlati és tanári.

A pedagógusképzésre vonatkozó elképzelései minden korábbi formától eltértek. Az általa elgondolt képzési mechanizmusban az orvos, a technikus, a mérnök, az agrármérnök is tanár lett volna, mégpedig elméleti tárgyak tanára. Elképzelését azért tartotta újszerűnek, mert míg korábban csak egy fakultás nevelte a „nemzet műveltjeit”, most az összes kar képezné a pedagógiai hajlamú fiatalokat (az egyetlen kivétel ez alól a jogi fakultás). Az egyetemi képzést hatévesre tervezte. Ebből az első három vagy négy évben mind a három ág – elméleti, gyakorlati és tanári – együtt haladna, s csak azután válnának szét.

A hatéves, magasabb képzettséget adó intézmények mellett működött volna a hároméves, alacsonyabb képzést nyújtó főiskola, mert nem minden értelmiségi feladat ellátása igényel egyetemi szintű felkészültséget. Ezek a főiskolák az egyetemekhez tartoznának: az orvosi egyetemhez a gyógyszerészeti, a védőnői, esetleg az állatorvosi főiskola, a történeti-nyelvi egyetemhez pedig a tanítóképzők, az újságíróképzők stb.

Indokoltnak tartotta a zenei, művészeti, színészi, esetleg az építészmérnöki főiskolák összevonását egy Művészegyetem keretében, amely magában foglalhatná a történeti-nyelvi szakot is, hiszen „történeti gyökerekkel” ezek éppúgy a „történelemben helyezkedtek el”, mint az irodalom. Azt pedig, hogy az irodalmárok is művészek legyenek, legalább annyira, mint az ének- és rajztanárok, nem tartotta túlzott követelménynek. *Németh László* fontosnak tartotta, hogy biztosítsanak lehetőséget azoknak is, akik nem hagyományos formák között szándékoznak továbbtanulni, hogy mind kevesebb tehetséges ember kallódjon el.¹²

Megállapíthatjuk, hogy minden idealizmusa és utópisztikus vonása ellenére *Németh László* reformjavaslata volt 1945-ben a legkidolgozottabb felsőoktatás-politikai koncepció. A legradikálisabb változtatások *Németh Lászlónál* fogalmazódnak meg, és nála érvényesült leginkább az universitásban való gondolkodás. Annak ellenére, hogy terveze nagyon sok érdekes, előremutató, az integrált oktatást elősegítő elemet tartalmazott, a kultúrpolitika nem adaptálta. Ugyanígy nem vezették be a többi, különböző helyről érkező reformjavaslatot sem. A tervezett reformok elmaradásában a megfelelő pénzügyi-politikai feltételek hiánya mellett nem kis szerepet játszottak az egyetemi rendszer hagyományos struktúrájához ragaszkodó oktatói csoportok. A felsőoktatás fejlesztése azonban a gazdasági fejlődés egyik alapkérdése is, amit a modernizálást sürgetők ekkor még nem hangoztattak eléggé, mert a gazdaság részéről ekkor még nem fogalmazódott meg a magasabban képzett szakemberek iránti szükséglet. Nyomás a magyar felsőoktatást csak a pedagógusképzés területén érte, de ott sem valósult meg az átalakítás.

¹² *Németh László*: i. m. 356–358. o.

Kritika-Figyelő

Kézikönyv az ünnepekről

Habent sua fata libelli. A Nils Holgersson csodálatos utazása elemista olvasókönyvnek készült, de világsikerű ifjúsági klasszikus vált belőle, mert aki írta, *Selma Lagerlöf* – nagy író. Ellentétes irányú utat jár(t) be a Jelképkalendárium, amely ünnepekről, ünnepi szokásokról szól. Művelődéstörténeti kézikönyvnek indult, s többfunkciós iskoláskönyv (is) lett belőle, mert szerzője, *Jankovics Marcell*, vérbeli ismeret-terjesztő.

A kötet jelentőségét az ünnep mai és múltbeli szerepének összehasonlító bemutatásával kezdem. A modern korban az egyén és az állam nyer teret a különböző közösségekkel szemben. A közösségi jellegű ünnep ezért nem csupán vesztett jelentőségéből, hanem szerkezete is átalakult. Részben hivatalos aktusként országos szintre emelkedett, részben mint családi esemény átkerült a magánélet síkjára. Még a legnagyobb közösségi-vallásos ünnepek (a Karácsony, a Húsvét) is privatizálódtak.

Az ünnep, mondhatnánk, profanizálódott is. Ez többet jelent annál, hogy a legtöbb ember számára az ilyen alkalmak elvesztették szakrális jellegüket. Jelenti azt is, hogy a mai iskolások meghatározó hányadának csökkent ünnep-tudata van. Sőt, a nincstelenség újra szélesedő rétegében semmit sem jelent.

Az ünnepek és hétköznapok közeledése, egybemosódása üdvös változások hordozója is. Ide számíthatjuk a jólét, a műveltség-iskolázottság és a szabadidő növekedését. Csakúgy, mint azt a tény, hogy a szabad idő eltöltésének eszköztára kibővült. Az emberek jól érezhetik magukat minden emelkedettség nélkül is, amit a kikapcsolódás elterjedt egyéni,

baráti, családi formái tesznek lehetővé. Az ünnep többé nem magasztos, hanem kellemes. A kötetlenség nyert ütközetet a szertartásos szabályozottság ellenében. Tendenciájában bármikor, bárki számára, tetszés szerinti gyakorisággal elérhető. Ez a nyitott és individualista világgal kultúra sajátossága.

Az átalakulással értékek is odavesztek. Sajnálhatjuk, hogy a mai diákok ünneptudatának meggyöngyülése bezárta azt az ablakot is, amelyet az ünnep tár(t) ki a múltra. Az általános iskolázás újabb és újabb nemzedékeket tanít meg a keletezésre, az időszámításra – egyáltalán a makrotörténelem ismeretére és megértésére. A megértés tengelye az a szemlélet, amely az időt megfordíthatatlan, egyirányú folyamatnak tekinti, s arra a történéseket az egymásutániságra (a linearításra) fűzi fel. Ilyen szemlélet felel meg annak, hogy a mai uralkodó társadalmi tudat a fejlődéselv alapján áll, s ebben az értelemben történeti. Ez a felfogás a hétköznapi életre támaszkodik. Mondják is, világnak prózai. Ebből csak társadalmi katalizmák, természeti csapások és családi tragédiák billentik ki időlegesen az embereket.

Az ünnep történetiségé más jellegű (volt). Egyrészt a jelen-múlt-jövő viszonya a ciklusosságot juttatta kifejezésre. Ez felelt meg a régi, zártan teljes paraszti világ életfeltételeinek és közösségi igényeinek. Az archaikus társadalmak emberének nem volt mai értelemben történeti tudata. Világképében viszont a magasság és mélység hierarchikus rendje világosan elkülönült. Ami fontos volt számára a múltból, az mint örök érvényű beépült az adott nép

mitológiájába. Ami mellett a helyi közösségek számára még fontos volt, azt – két-három nemzedéknyi pontossággal – emlékezetbe vették. De ez a mikrotörténelem csak kisegítő eszköz maradt. Akkor is, ha a társadalom vezető családjainak történetét – átnövészte a mítoszba – lineárisan is számon tartották. Minden magaskultúra ismer királylistákat.

De a meghatározó ünnepek nem ehhez az akkor mellékes linearitáshoz kapcsolódtak, hanem a szabályos ismétléshez: a természet rendjét mitológiai síkon fogalmazták ünnepi renddé. Az ünnepeket minden régi kultúrában a naptár rendezte sorba, s az foglalta keretbe hierarchikus szerkezetüket is. A naptár alapja mindenkor az égitestek változó időtartamú, örökösnek tűnő körforgása volt. Mivel a naptárban érvényesített periodikus időt az istenként megszemélyesített égitestnek rendelt alá valamennyi archaikus közösség, e közösségek a naptári rendet isteni törvényként, mítoszok és rítusok – hétköznapi cselekedeteiket is átható – formájában élték át.

E mitologikus ünneprend a polgári korszak előtt minden történelmi hatást maga alá rendelt. A naptári ünnepek az antik Rómában és a keresztény korban egyaránt az örök természeti körforgáshoz igazodtak. A legfőbb keresztény ünnepek mintáit az európai és a közel-keleti parasztkultúrák természeti ünnepei között találjuk meg, de – tudjuk – az egyház minden ünnepét új néven hit- és egyháztörténeti szempontból fontos eseményekhez kapcsolta. Ezt az ellentmondást a szentek kalendáriuma – valóságos mitikus történetírás – megalkotásával küzdötték le. Hiszen köztudomású, a legendáriumokban sok minden nem állja ki a modern történeti kutatások próbáját, még ha sok mindennek volt is historiai alapja. Persze minden ünneprend eleven: változik. Még egy ország történelmén belül is. A mai ember – tanár és diák –, ha kíváncsiságból el akar mé-

lyedni a témában, meg kell hogy tanulja elválasztani az ismeretanyagban azt, ami a magaskultúrából származik, és azt, ami a népi kultúrák része (volt). A magyar ünneptár műveltségháttere is többrettű. Helyük van benne ősi pogány műveltségelemeknek. Ezek a népi hit-és hiedelemvilág közvetítésével jutottak át a jelenbe, de maguk is a legkülönbözőbb nomád és letelepült népek kultúrájából származtak át a kereszténység előtti magyar műveltségbe. Ezenkívül a magyar ünneptár gyökerei lenyúlnak a Közel-Kelet és az antik világ ünnepeibe, a bibliai – zsidó és keresztény – kultúrába. A harmadik összetevő mindaz, amit a magyarság önálló életében vett át az egyes európai népek ünnepeiből s a hozzájuk fűződő eseményekből, szertartásokból, szokásokból és hiedelmekből. Ide kell érteni már a világi természetű ünnephatásokat is: például a május 1-jét.

Minden ünnep gyökerében multikulturális, megjelenési formájában pedig szinkretikus, azaz egynél több hitvilág, hiedelemrendszer végterméke.

Vegyük példának a karácsonyfát. Az örökzöld fenyő ó-európai kozmikus jelkép volt, a havas eszákon a világfa téli napfordulós megtestesítője. Adjuk át a szót a szerzőnek: „Maga a »gyümölcsstermés« örökzöld fa a Szűzanyát (a világfa istennőt) jelképezi, gyümölcs- és gömbödszei gyermekeit: az égitesteket (l. napos, holdas világfa). A piramisszerűen elrendezett égő gyertyák” – legújabban színes égők füzére – „az év során növekvő és csökkenő világosságot (az emelkedő és süllyedő nappályát), a fa csúcsán a fényes csillag a Kisdedet (pályája delelőjén az újjászületett Napot)”. A szerző azt is elárulja, hogy Magyarországon először *Brunswick Teréz* grófnő állítottatott osztrák-német szokás szerint karácsonyfát 1825-ben (322–323. o.).

Logikus, hogy ha az ünnep multikulturális, szokásai szinkretikusak, akkor bemutatása több tudományág eredményeinek felhasználásával, tehát

interdiszciplinárisan történik. A karácsonya esetében a teljes szövegű elemzés teológiai, általános vallástörténeti, történelmi, néprajzi, lélektani, irodalmi és művészeti, valamint földrajzi részismereteket foglal egységbe.

Jankovics Marcell könnyedén, olvasmányosan – legsikerültebb lapjain csevegve – adja elő ezeket az illeszkedő részleteket. Ezért jó ismeretterjesztő. De a szerző erős válogatóérzéssel is rendelkezik. Ezt a roppant terjedelmű anyag meg is kívánja. (A válogatott forrásjegyzékbe 40 magyar és 12 francia, illetve angol nyelvű munkát vett föl.)

A válogatókézség mögött olvasottság és meggyőző szaktudás áll. Ezek mind a biztos kézzel elvégzett szerkesztés összetevői. *Jankovics Marcell* egyszerű elv szerint állította sorrendbe mondanivalóját: a naptár időrendjében halad. Ez előnyös az olvasó számára. Akárcsak kedvébresztgető fejezetcímei: „A mennyország kapusa (február 22.)”, „Bolond likből bolond szél fúj”. (Ez utóbbi a bójtai szelek fejezete.)

Bizvást elmondhatjuk, hogy a szerző tudomány-népszerűsítő kvalitásain túl pedagógiai erényekkel is ékes. A kötet jól kezelhető. Ennek szolgálatában áll a bő név- és tárgymutató. Pedagógiai nyereség a sok – összesen 198 – rövid fejezet, valamint az 58 – művelődéstörténeti értékű – rajz.

A Jelképkalendárium a legkimagaslóbb magyar tanítási segédkiadványok közé tartozik, amellyel pályámon találkoztam. Témájában magyar nyelvtérületen hézagpótló. Modern szemlélete dogmákat, gondolkodási sémákat tör meg. Sokrétű. Egy-egy névnap mögé – egyetlen fejezetbe – felsorakoztat csilágászati adatokat, természeti – főleg időjárás- jelenségeket, az évszakra jel-

lemző mezőgazdasági tennivalókat, ünnepi szokásokat, jelképes cselekedeteket és tilalmakat, babonákat, szólásokat, tréfákat, játékokat, legendás történeteket és pogány mítoszokat.

E művelődéstörténeti felfogásban elemi szinten érdekes részletek, magasabb – középiskolai – szinten megfelelő összefüggések rajzolódnak ki egy átfogó: keresztény, európai kulturális egységről. Ez „egy alapjaiban ósrégi s a katolikus vallás parancsolatai által megszilárdult világgép, mely őseink életének szellemi támaszául – s tegyük hozzá: közös kulturális nyelvüül – szolgált” (16. o.). Egység: értette mindenki. Ezen a nyelven prédikált a pap, írták a szerelmes levelet. Ebben a szellemben épültek a katedrálisok, festettek a festők. Erre komponáltak zenét, erre táncoltak az emberek. Ez volt az az egység, amely egyesített uralt, polgárt, parasztot. Ez volt a népi, a nemzeti és az egyetemes (katolikus); az egyházi és világi, a kulturális és történeti olvasztótégelye.

Jankovics Marcell mindezt igen magas színvonalon érzékelteti és részletezi. Mintha előre megérezte volna, hogy napjainkban fontosságban, az időrendiség mellé fog lépni az egyidejűség. Ami azt is jelenti, hogy a kulturális hasonlóságok és eltérések alapjaira helyezett világgép új – részleteiben is modern – reneszánsza várható. Szép és tanulságos könyve minden iskolatípusban, valamennyi évfolyamon, számos tantárgy keretében, változatos módszerekkel használható. Műve: tankönyv, olvasmány és kézikönyv – alkalom szerint. Főlkelti a diák kíváncsiságát, kedvet csinál az önműveléshez, erkölcsi épülésére is szolgál. A Jelképkalendárium: ünnepi alkotás az ünnep(i) jelkép(körről).

Jankovics Marcell: Jelképkalendárium. Panoráma. Medicina Kiadó. Budapest, 1988. 355 o. Újrakiadása folyamatban.

Tájékoztató külföldi Makarenko-kutatásokról

A Magyarországi Makarenko-Munkabizottság tagjai az 1994. június 4-én Debrecenben rendezett szemináriumra tájékoztató tárgyalási alapként egy 55 flekkes – élő külföldi kapcsolatokat is demonstráló – anyagot kaptak kézhez. Az egyszerű eszközökkel sokszorosított anyag ezt a címet viseli: „Források, viták, adatok”, alcímként pedig ez olvasható: *Makarenko-kutatás*: Moszkva, Marburg.

A szerény külsejű publikáció tartalmi szempontból éppen gazdagságával tűnik ki. Ez a gazdag tartalom megérdemli, hogy lényegével – túl a Munkabizottság szűk keretein – szélesebb kör is megismerkedhessen; hogy feltételezett érdeklődést elégítsen ki vagy érdeklődést ébresszen. A pedagógiai-szakmai közvélemény számára – úgy vélem – nem lehet közömbös az, hogy „mi történt Makarenkóval” az 1988/89. évi centenáriumi, évfordulós ünnepségek, megemlékezések óta; pontosítva e kérdést: hogyan látja, értékeli Makarenkót a hazánkon kívüli – keleti és nyugati – neveléstörténeti kutatás. Ezt az érdeklődést fel kell tételeznem tekintet nélkül arra, hogy egy-egy konkrét személy vagy szakmai irányzat miként tekint-tekintett Makarenkóra, írásaira, nézeteire.

Elsőként érdemes szemügyre venni, hogy milyen típusú publikációkat tartalmaz az ismertető anyag. Lásuk ennek rövid felsorolását.

– A „Makarenko hagyatéka és a jelenkor” témájú konferencia záródokumentuma. A konferenciát 1993. március 10–12-én szervezték Moszkvában, részt vettek rajta orosz és más FÁK-államok kutatói, nemzetközi szervezetek érdekelt képviselői.

– „Bevezető gondolatok” egy 1988-as centenáriumi, nemzetközi cikkgyűteményhez, amely utal a „Makarenko-

referátum 25 éve” című kötetre, amely megjelent Marburgban, 1993-ban (szerzői: G. Hillig és I. Wiehl).

– Ugyancsak a Makarenko-referátumra emlékezik a „Marburg és Makarenko” című *elemző tanulmány*, amelynek alcíme: „Egy megfigyelő tisztelgése a 25. évforduló alkalmából”. (Szerzője: John Dunstan, Birmingham.)

– *Szovjetszkaja Pedagogika-cikkek*. 1989. 4. sz. (M. F. Hetmanyc); 1989. 11. sz. (V. J. Malinyin); 1990. 8. sz. (L. J. Gricenko); 1991. 11. sz. (F. A. Fradkin).

Nagyon sommásan ismertetve e tanulmányok tartalmát, a következőkkel jellemezhetjük őket. Határozottan méltányolják az NSZK-ban folyó Makarenko-kutatásokat, elismerik Hillig professzornak és társainak kiemelkedő érdemeit a teljesebb Makarenko-kép kialakításában; örömmel veszik tudomásul a kelet-nyugati párbeszéd lehetőségét és valóságát ezen a területen is. Ugyanakkor rámutatnak egynémely vonatkozásban a marburgi szerzők – kötetek – egyoldalúságaira, egyes értékelések tévedéseire is. A cikkek szerzői egyébként maguk is töreksenek a Makarenko-kép néhány merevségének – álláspontjának mítoszának – oldására, árnyaltabbá, sokoldalúbbá tételére.

– *Vitairatok* – pengéváltás – a Pedagogicseszki Vesztnyik című folyóiratban V. Kumarin és G. Hillig között (1991, illetőleg 1992-ből) egy feltételezett, illetve visszautasított plágium ügyében...

– *Levelek*, amelyeket A. A. Frolov küldött Petrikás Árpádhoz 1992–93-ban. A levelek tartalma tájékoztatás és érdeklődés: mi történik Oroszországban a Nyizsnyij-Novgorodban szervezett konferenciával kapcsolatban – és mi történik Magyarországon ebben a vonatkozásban...

– *Tanulmány* a Pädagogik und Schulalltag című folyóirat 1992. évi 4. számában. Szerzője *Ludmilla Obrazcova*, címe: *Ellentmondások kiadványok: Makarenko levelezése Gorkijjal*. A tanulmány e levelezés németországi értelmezésének néhány ellentmondásával foglalkozik.

A műfaji sokféleség ebben az esetben a tartalmi sokrétőséget is tükrözi. Annál is inkább, mert a szerző *földrajzi* elhelyezkedése szinte önmagában is meghatározza: *honnán* nézik, hogyan közelítik a kérdéseket, sőt: egyáltalán milyen kérdéseket vetnek fel. Kétségtelen, hogy Moszkvától – Oroszországtól és Ukrajnától – az egyesített Németországon át egészen Nagy-Britanniáig találunk szerzőket az ismertetett anyagban. (Az egyes konferenciák résztvevői között voltak USA-beli és kínai kutatók is...) És, ami talán még fontosabb: a földrajzilag és gondolkodásmódban egymástól távol eső szerzők valamilyen formában kapcsolatba léptek egymással, mintha tettek volna egy-egy lépést a közös kutatás irányába is. Az azonban biztos, hogy legalábbis *beszélő viszonyba* kerültek/vannak egymással. Ez nagy jelentőségű tény akkor is, ha e beszélő viszony néhány vonatkozásban, néhány tény megítélésében – esetleg pusztán tudomásulvételében – inkább az egyet nem értést, meg nem értést jelenti, ha nagyon sok a vita alapvető kérdésekben, ha működik – kölcsönösen – az előítélet vagy az előítélet feltételezése.

Egyértelműen megállapítható az anyagok áttekintése alapján, hogy *Anton Szemjonovics Makarenko* születésének századik, halálának ötvenedik évfordulója, azaz 1988–89 után, a Makarenko-kutatás nem szűnt meg; még *azt is meg merem kockáztatni*, hogy a jobb kutatási feltételek közepette csak nőtt az érdeklődés a még meg nem ismert megismerés iránt.

Hadd jellemezzem ezt az érdeklődést *John Dunstan* tanulmánya egy

igen széles perspektívát feltáró mondatának idézésével. „A Szovjetunió megszünte nem azt jelenti, hogy társadalmának mint a történelem vizsgálati tárgyának jelentősége csökkenne, sőt inkább az ellenkezője. Megtudni egy olyan személy életének belső titkait, aki tagja volt a társadalomnak, és aktív szerepet játszott a pedagógia és irodalom által választott területein, úgy vizsgálni őt, mint aki eljegyezte magát a »hatóságokkal«, és elnyerte diadalát, és elszenvedte tragédiáit; és együtt érezni vele, amint átélte a közösség és a magánélet örömeit és bánatait, nem más, minthogy jobban megértsük magát a társadalmat valamennyi izgalmas zűrzavarával. Figyelembe véve, hogy halála után milyen hírnév követi, tájékoztat bennünket ugyanazon társadalom természetéről és tevékenységéről.” Bármilyen is az idézett néhány mondatnak az indítéka: annak tartalmával feltétlenül egyetérthetünk!

Az eddigiekből következik, hogy az elmúlt fél évtized kutatásaiban végighúzódik az a gondolat, hogy ismerjük meg a *teljes* Makarenko-életutat, életművet, a maga társadalmi összefüggéseiben, beágyazottságában; hozzájuk felszínre nézeteit elhallgatások, kihagyások nélkül, szövegeit pontosan, hűen, torzításmentesen közöljük, előítéletek, belemagyarázások nélkül. Az orosz és ukrán kutatók is látják, tudják az eddigi Makarenko-publikációk hiányosságait; a nyugati kutatók még élesebben vetik fel a szovjet kiadványok pontatlanságait, az értelmezések egyoldalúságát. Am figyelemre méltó az is, hogy a kilencvenes évek orosz és ukrán eredetű közleményei nem hallgatják el: a nyugati kutatók is hajlamosak az előítéletekre, egyes forrásoknak nagyobb hitelt tulajdonítanak, mint másoknak, vagyis mintha az eddigivel ellentétes előjelű „átpolitizálás” alakulna ki... Am szeretném megismételni: mindez a beszélő viszony talaján jön létre, kölcsön-

ösen igényelve a kutatói kör kiszélesítését és e körök lehetséges együttműködését. Ebben a folyamatban a viták segítségével el kell jutni egészen a gyökerekig, például a makarenkói terminológia legpontosabb értelmezéséig.

Örömmel olvashatjuk a Bevezető gondolatok című publikációban, hogy „...Makarenkót a szovjet pedagógia legjelesebb képviselőjének tartják, s így ismerik meg a háború után külföldön is... Makarenko csodálatos, történelmi nagyságú pedagógiai jelenség *Salzman*-nal, *Pestalozzi*val és *Hermann Lietz*cel együtt, Pedagógiai hőskölteménye pedig (...) csak *Pestalozzi Lénárd* és *Gertrudjához*, de még inkább a *Levél Stansból* című művéhez hasonlítható.”

Az említett méltató gondolatok egyáltalán nem haszontalanok a magyarországi pedagógiai közvélemény orientálásában sem.

Ez a rövid tájékoztatás semmiképpen sem alkalmas arra, hogy a gazdag anyagot részletesen ismertesse. Csak néhány olyan mozzanatra utalok, amelyek a szűken vett hazai Makarenko-kutatókon kívül valószínűleg kevésbé vagy egyáltalán nem ismertek. Ilyennek minősíthetők egyes életrajzi adatok is, például a már említett, *Gorkijhoz* fűződő kapcsolat tényei. 1970-ben rábukkantak *Vitalij Szemjonovics Makarenkóra*, aki Franciaországban élt, és mint *Anton* testvérbátyja megírta a fiatal *Makarenko* életútját; ezt később kiegészítették a közeli rokonok kommentárjaival. Ezek a források jelentékenyen gazdagítják *Makarenko* szellemi fejlődéséről kialakult képünket, bár éppen az újabb megismert tények hitelessége viták tárgyát képez(het)i.

Hasonlóképpen sok érdekességet mutat a „moszkvai évek” tényeinek fel-

tárása; mi történt voltaképpen 1938-39-ben, milyen is volt *Makarenko* részvétele a moszkvai irodalmi életben, milyen hatások érték, hogyan reagált ezekre – milyen módon tett kísérleteket arra, hogy visszatérjen a pedagógia gyakorlatához és elméletéhez. (Ne felejtjük el, hogy *Makarenkót* a közvélemény sokáig mint író-tartotta számon; személyes emlékem, hogy a Szovjetunióból 1945 után visszatérő értelmiségiek is ebben a minőségében tudtak róla.) Nagyon érdekes volna minél pontosabban tudomást szerezni arról, hogyan vélekedett *Makarenko* ezekben az években a társadalom, az irodalom, a pedagógia jelenségeiről.

Ilyen és ehhez hasonló kérdések szövik át meg át a „Források, viták, adatok” publikációt. Ez önmagában is indokolja, hogy Magyarországon is legalább ébren tartsuk az érdeklődésünket, és tegyük meg a szükséges lépéseket kutatási feladatok elvégzése érdekében.

Az ismertetett anyag, a benne foglalt publikációk nagyon biztató kezdetet jelentenek ahhoz, hogy tudjuk: mi folyik ezen a területen a világban. Elismerés illetti ezért az anyag létrehozóit, a tartalom kiválasztásának gondosságát, sokoldalúságát. Hiányként kell viszont említenem, hogy – egy kivétellel – nem közli az anyag a fordítók nevét, pedig elég speciális feladatot kellett megoldaniuk, különös tekintettel a terminológiai és értelmezésbeli nehézségekre.

Magát az anyagot, amely – mint említettem – az 1994. évi decemberi szemináriumra készült, a Magyarországi Makarenko-Munkabizottság 1. sz. BULLETIN-jéhez kapcsolódva, a bizottság ügyvezető elnöke, *Petrikás Árpád* szerkesztette.

Bakonyi Pál

A „naiv pszichológustól” a fejlesztő pedagógusig

Buda Béla A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája című könyve először 1986-ban jelent meg, tartalma azonban ma is aktuális. Sőt, ha lehet mondani, még aktuálisabb, hiszen a társadalmi-politikai változásokkal szaporodnak azok a társadalmi problémák, amelyekre az iskolának reagálnia kell. Ugyanakkor nemcsak azt várják el a pedagógusoktól, hogy a nehez nevelési problémákat megoldják és oktassák a veszélyeztetett fiatalokat, hanem egyre több új követelménynek is eleget kell tenniük.

Ilyen új követelmény például az egészség megőrzésére törekvő magatartás fejlesztése és a káros szokások kialakulásának megelőzése. Ez a cél azonban merev, visszajelzést nem engedő pedagógiai situációkban, régi módszerekkel aligha érhető el.

Ha ezek az új követelmények új módszereket igényelnek, akkor a pedagógusoknak erre megfelelő eszközöket kell találniuk. Ha például a frontális oktatás helyett a csoportos foglalkozási módszerek alkalmazása a cél, már akkor is számos olyan probléma merül fel, melyek megoldásához a szűkebb értelemben vett pedagógiai ismeretanyag nem elegendő.

Ezek a folyamatok a pedagógiai pszichológiai ismeretek a korábitól eltérő strukturálásának szükségességét vetik fel.

Buda Béla könyve ebből az irányból, a „gyakorlati szociálpszichológia” és a „mindennapi kommunikációelmélet” felől közelít a személyiségfejlődés, valamint a nevelés kérdéseire.

A szerző egy helyütt megjegyzi könyvében, hogy a pszichológus feladata nem az, hogy pszichológiára tanítsa a pedagógusokat (204. o.). A pedagógus ugyanis a pedagógia emberképe alapján kezeli tanítványait, a pszichológia szű-

kebb értelemben vett, szaktudományos emberképét nem tudná integrálni munkájában. A pszichológusnak mégis van feladata a pedagógusok vonatkozásában az iskolán belül is, ez pedig „olyan társaslélektani folyamat megindítása és szabályozása, amely a pedagógusok kreativitását felszabadítja, problémamegoldó képességét segíti, kommunikációs viszonyait tisztázza” (284. o.).

Buda Béla könyve lényegében ebből az alapállásból foglalkozik a személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiai kérdéseivel. A szerző a könyv első részében összefoglalja a személyiségfejlődést befolyásoló tényezőket. Csak felsorolászerűen, a legfontosabbakat említve: a szerző foglalkozik a biológiai hatások, a korai környezeti befolyások, a család és a kortárs csoportok, illetve a szocializáció problémáival.

A személyiséget befolyásoló hatások, változók bemutatásának azonban nem az akadémikus tudásanyag gyarapítása a célja. A szerző a pedagógus mindennapi tapasztalatai felől próbálja értelmezni a jelenségeket, illetve azokat ilyen módon igyekszik elhelyezni a tanító-nevelő munka keretei között.

A szerző kifejti azt a kognitív pszichológiai tételt, hogy mindannyian „naiv vagy implicit pszichológusok” vagyunk, „ösztönösen” tudunk egy sor pszichológiai működési szabályról. A pedagógusok vonatkozásában így a szociálpszichológia feladatává „a már amúgy is sejtett-tudott dolgok tudatosítása, szakszerű fogalmakba vonása, rendszerezése” (148. o.) válik.

A könyv gondolatai illeszkednek ehhez a tételhez. Ezért áll a könyv tengelyében a pedagógiai munkának az a két vonása, melyet a szerző a legfontosabbnak tart, a *kapcsolat* (a csoport-helyzetben létrejövő személyes viszony) és a *kommunikáció*.

Amikor arról írok, hogy a szerző a mindennapi pedagógiai helyzetek szempontjából releváns szociálpszichológiai, illetve személyiséglélektani ismeretanyagot foglalja össze, csoportosítja és értékeli, akkor tulajdonképpen arról van szó, hogy ezeket az ismereteket a szerző a *személyes viszony* és a *kommunikáció* erőterében mutatja be, a mindennapi pedagógiai szituációk vonatkozásában. Ugyanis ezekkel a tulajdonságokkal jellemezhető az a szociálpszichológiai mező, amelyben a gyerekek mindennapi iskolai életüket élik – legyen szó egészséges vagy kóros személyiségfejlődést mutató személyekről.

A könyv második felében ebben a szellemben mutatja be az egyéni fejlődési különbségeket, az életkori sajátosságokat, a kortárs csoportokat, a konfliktushelyzeteket, a viselkedészavarakat stb.

A felsorolt jellemzők nem önmagukban állnak (mint valamely biológiai vagy karakterológiai folyamat végeredményei), hanem a pedagógus-diák, diák-diák, illetve szülő-gyerek és pedagógus-szülő kapcsolatokban nyerik el jelentésüket, és egyben ugyanezen viszonyok terében adnak alkalmat a pedagógus beavatkozó, korrigáló, fejlesztő munkájára.

E munka középpontjában, mint ahogy említettem, a személyes viszony és a kommunikáció (különös tekintettel a metakommunikációra) áll. Az osztályban mint csoporthelyzetben kialakuló viselkedések a metakommunikáció segítségével „megfejthetők”, értelmezhetők. A csoporthelyzet metakommunikatív értelmezésében az addig háttérbe szoruló jelenségek felértékelődnek, mint amilyen a gyerekek fantáziája, a játék vagy a humor. Ugyanakkor bizonyos problémahelyzetek „lázáadásból”, „provokatív” viselkedésből olyan konfliktussá „szelídülnek”, amelyek már egyszerű módon megoldhatók (vagy nem is igényelnek valamilyen különleges „technikát”).

A könyv gondolatmenetében a konfliktusok szükségszerűen megjelenő folyamatok, hiszen sem a diákok személyiségfejlődése, sem a nevelési folyamat nem képzelhető el nélkülük. Egy más pedagógiai alapállásban legfeljebb ezeknek a konfliktusoknak (és szereplőiknek) elhallgatása, elfojtása, izolálása következik be.

Ezek az említett, markáns jegyeket mutató paradigmaticus helyzetek alkalmat adnak arra, hogy a pedagógus a gyerekekkel újszerű és más szintű, érzelmileg élénkebb kommunikatív kapcsolatba lépjen. Az ilyen helyzetek a gyerekek egymás közötti viszonyát és kommunikációját is megváltoztatják.

A pedagógus számára – is – a legjobb tanítás az ilyen paradigmaticus helyzetek megoldása, illetve ezek elemzése, mert ilyenkor öntudatlanul, „naiv pszichológusként” is lehet ismereteket és módszereket nyerni hasonló helyzetek megoldásához.

Ez esetben a pedagógus munkája már közel kerül a mentálhigiénés szakemberéhez, hiszen a személyiség fejlesztéséről, az *elakadások korrekciójáról* van szó. Itt a könyv nagyon fontos distinkciót tesz a pszichológus vagy pszichiáter szakember „kezelése”, gyógyító munkája irányába: a pedagógus saját módszereivel, saját emberképe alapján és saját terepén (az iskolában) végzi el a fejlesztő-korrektív tevékenységet.

Ez utóbbi kérdés, tehát a pedagógus és más mentálhigiénés szakember (elsősorban a pszichológus) kapcsolata sok vita forrása. A szerző úgy véli, hogy a pszichológus a pedagógus munkáját mint külső szakember tudja segíteni (mentálhigiénés tanácsadás, pszichoterápia formájában). Ha a pszichológus az iskolán belülre kerül, akkor ott nem a gyerekekkel kell foglalkoznia (hiszen erre való a pedagógus), hanem a pedagógusok munkafeltételeit, emberi és szakmai viszonyait kell javítani. Ilyen munka lehet például a pedagógusok kö-

zotti kommunikáció elősegítése, esetmegbeszélő csoportok szervezése vagy az iskola egészét érintő szervezetfejlesztő tevékenység.

Buda Béla könyvének nem az a célja, hogy felvilágosítsa a pedagógusokat (olyasmiről, amit úgyis tudnak), vagy elméleti ismerethalmazzal lássa el őket (amire nincs szükségük), hanem az, hogy bátorítsa őket a körülöttük és a bennük zajló pszichológiai és szociálpszichológiai folyamatok átélésére és megértésére.

A szerző megfogalmazása szerint ugyanis „a nagy erőforrás, a rejtett tartalék a pedagógus, aki a jelenleginél sokkal többet tehet a gondjaira bízott gyermekekért, ha a megszokottnál jobban hajlandó beleadni magát a nevelési

folyamatba, ha hajlandó megismerni a munkájában jelentkező pszichológiai törvényszerűségeket és hajlandó, illetve képes fejlődni a megfelelő kommunikáció, csoportérzékenység, kapcsolatszábályozó viselkedés érdekében” (306. o.).

Ez az érzékenység, ez a csoportfolyamatokat facilitáló szerep tehát nem valamilyen kívülről bevitt elem a pedagógus tevékenységében, nem egy új, kívülről megfogalmazott „elvárás”, hanem a pedagógus munkájának szerves része.

Az a könyv tehát, mely ezt a facilitáló szerepet kívánja elősegíteni, ajánlható a gyakorló pedagógusok és a pedagógiai pályára készülő fiatalok mellett mindazoknak, akik humán szakemberként intézményes keretek között fiatalokkal találkoznak.

Buda Béla: A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1994.

Rácz József

Nyelvtudás, nyelvvizsgák az Európai Unióban

Az Európai Unió egységbe fogja tagjainak politikáját, gazdaságát, nagy igyekezettel szervezi az egységes munkaerőpiacot. Valami azonban mégsem lesz egységes: a nyelv. Mi történik, ha az Unió polgára anyanyelvének övezetén kívül vállal munkát, tanulni akar, vagy továbbképzésben szeretne részt venni? El kell sajátítania a fogadó terület nyelvét, legalább annyira, amennyire foglalkozásának gyakorlásához vagy a tanulásához szükséges. Erről többnyire valamilyen igazolást kell mutatnia, amelyet megbízható tájékoztatóként elfogadhat a munkaadó, a képzési központ, a tanintézmény.

A franciatanárok nemzetközi szövetsége (Association de didactique du français, langue étrangère – *Asdifle*) sorozatosan rendez konferenciákat, s a legutóbbi ezzel a kérdéssel foglalkozott.

A tanácskozás két részből állt. Az elsőre Párizsban, a másodikra Berlinben került sor. Az előadások témája: a nyelvtudás ellenőrzése és minősítése. A konferencia nyolc párizsi és húsz berlini előadását könyvben tették közzé. (A kötetet *Claude Olivieri* szerkesztette.) Az előadók egyetemi, főiskolai oktatók, szervező és vizsgáztató intézmények munkatársai voltak. Nemcsak a francia, hanem az Európai Unióban beszélt valamennyi nyelv ügye is szóba került. (Mert ha valaki Olaszországból Svédországba költözik, ott vállal munkát, ott járnak iskolába a gyerekei... Joga van hozzá!) Van okunk, hogy az elmondottak iránt érdeklődjünk, hiszen hazánk szeretne Európa nagy összefogásához csatlakozni.

A cím szoros fordításban: „A nyelvtudás (bizonyítvánnyal való) hitelesítése

Európában". Helyes magyar fordítása, a mi viszonyaink és intézményeink felől közelítve, olyasféle lehetne, amit ismereteselem címének adtam. Az előadások mind azt fejtegetik, miként lehetne olyan nyelvvizsgamódszert kidolgozni, amely a vizsgázónak, a munkaadónak és a nyelvészeknek egyaránt hitelesen igazolja az egyén kommunikatív kompetenciáját. *Ki vizsgáztasson?* Mint háttérrel, az egyetemi és főiskolai nyelvtanítást veszik számításba, másodsorban a nagy nyelvoktató intézményeket (Institut Français, Eurocentres stb.); a középiskola csak mellékesen kerül szóba. Vannak már most is nemzetközi érvényű bizonyítványt adó egyetemek és más intézmények, amelyeket mintának kell tekinteni (Cambridge, Alliance Française, Goethe Institut, Német Kereskedelmi és Iparkamara, az International Certificate Conference stb.), amikor majd az elfogadott vizsgázatók körének kiterjesztésére kerül sor. – *Milyen legyen a nyelvvizsga?* A hagyományos nyelvvizsga tulajdonképpen a *nyelvi* kompetenciát vizsgálja, a konferencia előadói szerint azonban a jövő vizsgaelveinek a *kommunikatív kompetenciára* kell irányulnia, vagyis a vizsga célja annak a megállapítása legyen, hogy a jelölt birtokában van-e a számára szükséges, a mindennapi élethez vagy a tanulmányaihoz, a szakmai továbbképzéshez szükséges nyelvismeretnek. A vizsgának és az eredményt tanúsító bizonyítványnak vannak, a jövőben is lesznek fokozatai. Hazánkban az állami nyelvvizsga háromfokozatú, a nyugatiak egy része több fokozatot különböztet meg, s ezt a konferencia a jövőre nézve helyesnek ítélte. Az alapfoknak általában a „túlélési” szint (niveau de survie, survival English) felel meg. A nyelvi szükséglet elvől következik a „hétköznapi” és a szakmai nyelvhasználat elkülönítése és az ennek megfelelő kettős vizsgastruktúra.

Az alapelvben teljes az előadók egyetértése: az egész Európai Unióban

érvényes nyelvvizsga-bizonyítványt kell adni. Ám ez bonyolult feladat, a jövőre vár; pillanatnyilag még a vizsgáztatás viszonylagos sokfélesége jellemző, nem egységes a különböző vizsgabizottságok és intézmények gyakorlata. A teljes egyformaságot nem mindegyik előadó tartja célszerűnek. *Armin Burkhardt* braunschweigi műegyetemi tanár például kijelentette, hogy azt nem is szabad erőltetni, az egységes Európa nem uniformizált Európa lesz. Az elmentmondás megszüntetésére *John H. A. L. De Jong* arnheimi (Hollandia) professzor „vizsgafeladatbank” szervezését javasolta, amelyet az intézmények szakemberei közösen készítenének el, és amelytől mindegyik vizsgabizottság kikérhetné az általa szükségesnek és megfelelőnek ítélt feladatokat. – Nehézségként említették, hogy a szakmai igényeket sokszor nem könnyű a munkaadók érdekeivel egyeztetni, az utóbbiak sok esetben más tartanak fontosnak, mint a nyelvészek (esetleg maguk a vizsgázók képviselnek egy harmadikfajta igényt). A konferencia megállapítása szerint a *minősítési kritériumok egységének* fenntartásával helyeselhető, hogy vegyék gondosan figyelembe a jelölt iskolázottságát, szakterületét, társadalmi helyzetét, nemzetiségét.

Az előadók félreérthetetlenül kijelentették, hogy nem a nyelvszakosok vizsgáztatásáról van szó. Csak egy-két jelenlévő említette a nyelvszakosképzést is, bírálva annak konzervativizmusát és nehézségét.

A könyvben legnagyobb részt francia és német professzorok, nyelvtanárok, intézményvezetők szerepelnek mint a konferencia előadói, de helyet kap néhány spanyol és olasz is.

Mint láttuk, több nagynevű intézmény már most is ad a vizsgázóknak az Európai Unió egész területén érvényes, elfogadott bizonyítványt, de a követelmények egységesítéséhez, valamint a

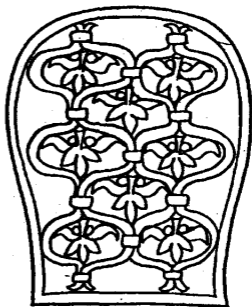
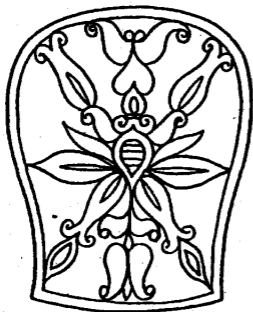
vizsgáztatók körének várható és szükséges kiterjesztéséhez még számos részletkérdésre kell választ találni. (A könyv utolsó előtti bekezdése jórészt kérdő mondatokból áll...)

A kötet elolvasása után értjük vagy legalábbis elképzelhetjük, milyen nyelvi rend alakul majd ki a huszonegyedik század Európájában, milyen lesz a gazdaságilag összekovácsolt, de nyelvi szempontból továbbra is nemzetekre ta-

golódó „öreg” világrész. A nyelvek egybeolvasására vagy a nemzeti nyelvek felszámolására nem gondol senki. A konferencián kifejtett gondolatok fontos és közvetlen érdekű útmutatást adhatnak ahhoz, miként kell alakítanunk, mihez kell igazítanunk nyelvtanításunkat, nyelvtudásmérő módszereinket, a nyelvizsgák rendjét az oktatási rendszerben és nyelvizsgaintézményeinkben.

(Certifications linguistiques en Europe. L'Asdifle, Paris, 1994. 195 o.)

Bán Ervin



Contents

István Jelenits: The Feast in the Bible (Page 3)

István Mészáros: Feast, Youth, School – Formerly (Page 9)

Győző Duró: Festival Plays – Drama Festivals (Page 23)

László Trencsényi: Feasts of Pedagogic Reforms, Pedagogic Reforms of Feasts (Page 31)

István Váradi: On the Historical Plays (Page 38)

Horizon

Benő Csapó–Erzsébet Czachesz: Intercultural Attitudes of European Young People (Page 49)

Mátyás Durkó: Thoughts on the Cultural Management (Page 58)

Viewpoints

„It could work a miracle here by encouraging looks” – A Conversation with Academician *György Marx* (*Tibor Székely G.*) (Page 68)

Studio

István Perjés: The School Became Like Chekhov's Spirit (Page 75)

World Review

György Szondy: Experiences of a Guest Teacher on the England Schools II. (Page 87)

From Our Past

József N. Szabó: On an Unrealized Public Education Reform (Page 94)

Critics - Observer

A Handbook on the Feasts (*Gábor Kónstein*) (Page 101)

Inquiry on Overseas Makarenko Researches (*Pál Bakonyi*) (Page 104)

From the „Naive” Psychologist to the Developing Educator (*József Rácz*) (Page 107)

Knowledge of Languages, State Qualifications of Languages in the European Union (*Ervin Bán*) (Page 109)

Inhalt

István Jelenits: Feste in der Bibel (S. 3)

István Mészáros: Feste, Jugend, Schule – einstmals (S. 9)

Győző Dúró: Festliche Schauspiele – Feste mit Schauspielen (S. 23)

László Trencsényi: Feste der pädagogischen Reformen, pädagogische Reformen von den Festen (S. 31)

István Váradi: Über die historischen Spiele (S. 38)

Blickfeld

Benő Csapó-Erzsébet Czachesz: Interkulturelle Attitüden von europäischen Jugendlichen (S. 49)

Mátyás Durkó: Gedanken über das Bildungsmanagement (S. 58)

Ansichten

„Mit ermunterndem Blick könnte hier Wunder getan werden...“ – Interview mit dem Akademiker *György Marx (Tibor Székely G.)* (S. 68)

Werkstatt

István Perjés: Die Entartung der Schule in Sinne von Tschschow (S. 75)

Weltspiegel

György Szondi: Erfahrungen eines Gastprofessors über englische Schulen (S. 76.)

Aus unserer Vergangenheit

József N. Szabó: Über eine nicht realisierte Reform des Unterrichtswesens (S. 94)

Kritik-Beobachter

Handbuch über die Feste (*Gábor Kronstein*) (S. 101)

Information über die ausländischen Makarenko-Forschungen (*Pál Bakonyi*) (S. 104)

Vom naiven Psychologen bis zum fördernden Lehrer (*József Rácz*) (S. 107)

Sprachkenntnisse, Sprachprüfungen in der Europäischen Union (*Ervin Bán*) (S. 109)

Az Új Pedagógiai Szemle 1995. évi tartalomjegyzéke XLV. évfolyam

Tanulmányok

Az Országos Felnőttoktatási Konferencia állásfoglalása	2	58
<i>Bácskai Erika</i> – <i>Gerevich József</i> : Drogfogyasztás és megelőzés	7	12
<i>Bese Erzsébet</i> : A gyermek találkozása a hulladékokkal	7	50
<i>B. Németh Mária</i> – <i>Csapó Benő</i> : Mit tudnak tanulóink az általános és a középiskola végén?	8	3
<i>Bognár Mária</i> – <i>Gordos Gyuláné</i> : A nyolcadik osztályos roma tanulók pályaválasztási szándékai	6	3
<i>Csapó Benő</i> – <i>B. Németh Mária</i> : Mit tudnak tanulóink az általános és a középiskola végén?	8	3
<i>Csipka Rozália</i> : A nemzetiségi oktatás néhány kérdése Magyarországon	6	45
<i>Csoma Gyula</i> : A felnőttoktatás rendeltetése	2	3
<i>Delors, Jacques</i> : „Jövőnk egyszerre tűnik ígéretesnek és aggasztónak”	1	3
„Demokratizáljuk az iskolát szociális és piacgazdasági elvek alapján!” – <i>Walter Göhringgel</i> beszélget <i>Szekszárdi Júlia</i>	5	14
<i>Duró Győző</i> : Ünnepi színjátékok – színjátékos ünnepek	12	23
Egy holland-magyar projekt	8	12
Esély az oktatás modernizációjára – <i>Kerekasztal</i> –beszélgetés a Világbanki Szakképzési Projektjéről (<i>Győri Anna</i> – <i>Schüttler Tamás</i>)	5	3
<i>Garami Erika</i> : A magyarországi szlovákok nemzetiségi identitása	6	32
<i>Gaszó Ferenc</i> : A társadalmi polarizáció és a közoktatás	9	3
<i>Gerevich József</i> – <i>Bácskai Erika</i> : Drogfogyasztás és megelőzés	7	12
<i>Gordos Gyuláné</i> – <i>Bognár Mária</i> : A nyolcadik osztályos roma tanulók pályaválasztási szándékai	6	3
<i>Halász Gábor</i> : A közoktatási rendszer átalakulása: kényszerek és alternatívák	10	3
<i>Havas Péter</i> : A harmónia délibábja és realitása	7	6
<i>Horányi István</i> : „Nem teljesíti kötelességét az, aki csak a kötelességét teljesíti”	5	42
<i>Horváth Attila</i> : A civil szféra fejlődésének hatása az oktatás modernizációjára – A herceg, a kalmár és a polgár	4	3
<i>Horváth Attila</i> – <i>Pöcze Gábor</i> : Minőség és közoktatás – <i>Vezetés a minőség szolgálatában: Total Quality Management Magyarországon</i>	8	52
<i>Járainé Komlódi Magda</i> : Mit kell tudnunk a pollenallergiáról, és mit kell tennünk?	7	40
<i>Jelenits István</i> : Az ünnep a Bibliában	12	3
<i>Juhász Árpádné</i> : Egy szül(et)és vajúdásai	1	8
<i>Kárpáti Andrea</i> : Projekt rendszerű vizsga a vizuális nevelésben	11	18
<i>Kocsis Éva</i> : Környezeti ártalmak hatása az emberi szaporodásra	7	23

Környezet-immunrendszer-allergia – Kerekasztal-beszélgetés a környezetnek az immunrendszerre gyakorolt hatásairól (Schüttler Tamás)	7	29
Lada László: A kettészakadó magyar társadalom	2	30
Loránd Ferenc: A Gesamtschule és más variációk 12 évfolyamra	10	11
Loránd Ferenc: Lehet-e az iskola mindenkié?	9	9
Luhács Judit: Matematikaérettségi a gimnáziumok nappali tagozatán, Magyarországon	8	16
Magyar Edit: A magyar felnőttoktatás mint a gazdasági kibontakozás jelentős tényezője	2	25
Maróti Andor: A felnőttoktatás minőségi fejlesztéséről	2	16
Mayer József: A dolgozók általános és középiskolái	2	34
Mátrai Zsuzsa: Középiskolai tantárgyi feladatbankok	8	12
Mészáros István: Ünnepek, ifjúság, iskola – egykor	12	9
Mészáros Miklós: A világbanki modell alulnézetből	5	21
Műveltségkép és iskola – Vita a tudomány és az iskola műveltségképének viszonyáról	11	3
Nagy Péter: A világbanki projekt egy fejlesztő iskolában	5	28
Pöcze Gábor: A NAT és a gyakorlat – A Nemzeti alaptanterv implementációja	4	12
Pöcze Gábor–Horváth Attila: Minőség és közoktatás – Vezetés a minőség szolgálatában: Total Quality Management Magyarországon	8	52
Rókusfalvy Pál: A rendezettség felé	11	29
Szabó Ildikó: Interkulturális iskola	9	16
Szakály Márta: Biológiaérettségi a gimnáziumok nappali tagozatán, Magyarországon	8	30
Szántó János: A magyarországi serdülőkorú németek nemzetiségi identitása	6	21
Szigeti Tóth János: A népfőiskola: egy példa a közösségi iskolára	2	51
Tamás Gáspár Miklós: Tanítás és tekintély	3	3
Trencsényi László: Pedagógiai reformok ünnepei, ünnepek pedagógiai reformjai	12	31
Váradai István: A történelmi játékokról	12	38
Várnagy Marianne: A felnőttképzés elmélete és gyakorlata ma hazánkban	2	46
Vreugdenhil, Kees: A belső differenciálás fejlesztése	10	36
Wenzler, Ingrid: Differenciálási formák a Gesamtschulében	10	28
Zoltai Nándor: Környezet és egészség	7	3

Nézőpontok

„A rendnek az emberek együttműködéséből kell kialakulnia” – Beszélgetés Bozóki Andrással (Csorba F. László)	3	24
„A tartalmi szabályozás változása a legfontosabb modernizációs elem” – Báthory Zoltán egyetemi tanárral, közoktatási helyettes államtitkárral beszélget Schüttler Tamás	4	36
„Bátorító tekintettel csodát lehet itt tenni...” – Marx György akadémikussal beszélget Székely G. Tibor	12	68
„Csak a humanizáció jelenlétében létezik modernizáció” – Kerekasztal-beszélgetés (Pöcze Gábor–Schüttler Tamás)	4	47

<i>Csik Endre: Mire jó a publicisztika?!</i>	1	66
<i>Csizmazia Sándor: A gyengét fizessük?</i>	1	62
„Ki lehet vívni, de nem szükségszerű” – <i>Csorba F. László</i> beszélget középiskolásokkal a tekintélyről	3	34
Lehet tévedni meg hülyeségeket csinálni, de hazudni nem – <i>Hoboval (Földes László)</i> beszélget <i>Jankovich Andrea</i> és <i>Jankovich Ferenc</i>	9	30
Nem a konszenzus helyett van a dialógus – <i>Fodor Gábor</i> művelődési és közoktatási miniszterrel beszélget <i>Schüttler Tamás</i>	1	46
„Nem fejlesztünk, inkább az alapokat rakjuk le” – Beszélgetés a magyarországi kisebbségek oktatásáról (<i>Kronstein Gábor</i>)	6	51
<i>Ritó László: Diagnózis és közérzet, 1994</i>	1	54
„Szélsőséges divathullámokon lovagolunk” – Beszélgetés <i>Szathmáry Eörs</i> biológussal (<i>Both Mária</i> és <i>Csorba F. László</i>)	4	58
„Szükség van az egyenlőtlenség vállalására” – Beszélgetés <i>Lust Iván</i> pszichiáterrel (<i>Both Mária</i>)	3	10
„Túlélni csak lázadva lehet” – Beszélgetés <i>Bakács Tiborral</i> (<i>Both Mária</i> és <i>Csorba F. László</i>)	9	37

Látókör

„A tények meglepetést okozhatnak annak, aki az interpretációkból indul ki...” – Beszélgetés <i>Lábos Elemérrel</i> (<i>Both Mária–Csorba F. László</i>)	5	71
<i>Boreczky Ágnes: Menni vagy maradni? – A tanárok iskolai konfliktusairól</i>	4	68
<i>Both Mária–Csorba F. László: Ökológia versus ökonómia – Kerekasztal-beszélgetés</i>	7	57
<i>Bóra Ferenc: A vita alapvető pedagógiai kérdései</i>	10	73
<i>Büki Péter: A népmese és a mentálhigiéne</i>	3	48
<i>Csapó Benő–Czachesz Erzsébet: Európai fiatalok interkulturális attitűdjei</i>	12	49
<i>Csorba F. László–Both Mária: Ökológia versus ökonómia – Kerekasztal-beszélgetés</i>	7	57
<i>Czachesz Erzsébet–Csapó Benő: Európai fiatalok interkulturális attitűdjei</i>	12	49
<i>Domschitz Mátyás: Fejlődés, fejlesztés, tanítás</i>	5	52
<i>Domschitz Mátyás: Hét erő a sikerhez – Egy heurisztikus modell a siker készségeinek nevelési rendszerezéséhez</i>	3	65
<i>Domschitz Mátyás: Tanulható-e a siker?</i>	2	81
<i>Durkó Mátyás: Gondolatok a művelődési menedzsmentről</i>	12	58
<i>Dömötör Ákos: Comenius két példája a farkasgyerekekről</i>	3	59
„Egy megoldás problémát keres” – Részletek <i>Theodor Roszak</i> Az információ kultusza című könyvéből	5	78
<i>Fedor Tibor: Az egyházi ingatlanrendezés és a magyar iskolarendszer</i>	11	40
<i>Garami Erika–Szabó Ildikó: Szakképzés, munka, társadalmi közérzet</i>	2	63
<i>Gergely Gyula: Oktatási stratégia az önkormányzás demokratikus rendszerében</i>	9	53
<i>Grépály András: Internet – Számítógépes világhálózat és az iskola</i>	5	64
<i>Gyarmathy Éva–Herskovits Mária: A tehetség feltárása</i>	10	41
<i>Herskovits Mária–Gyarmathy Éva: A tehetség feltárása</i>	10	41

<i>Hetényi József–Százdi Antal: A Jesness–teszt gyermekvédelmi alkalmazása</i>	10	52
<i>Kisida Erzsébet: Állampolgár a gyermek (avagy a tanuló több szerepben)</i>	9	47
<i>Kósáné Ormai Vera: Mit üzen Gordon a pedagógusoknak?</i>	10	63
<i>Szabó Ildikó–Garami Erika: Szakképzés, munka, társadalmi közérzet</i>	2	63
<i>Százdi Antal–Hetényi József: A Jesness–teszt gyermekvédelmi alkalmazása</i>	10	52
<i>Vargáné Fónagy Erzsébet: A főváros iskolaszervezetének helyzete és fejlesztésének lehetőségei – Egy nemzeti modellkísérlet</i>	9	60
<i>Zsolnai Anikó: A szociális kompetencia fejlődése gyermekkorban</i>	1	68

Világtükör

<i>A civil társadalom és az oktatás Nyugat-Európában</i>	1	75
<i>Boot, Anneke: Hollandia</i>	1	75
<i>Connel, Helen: Nevelés és tolerancia (Ford. és szerk.: Majzik Lászlóné)</i>	6	84
<i>Göhring, Walter: A lakosság képzettségi szintje és a pedagógusok munkafeltételei nemzetközi összehasonlításban (Szerk. és ford.: Majzik Lászlóné)</i>	2	91
<i>Happ, Erich: Bajorország</i>	1	80
<i>Jehle, Peter–Krause, Peter: A félelem, a pedagógusélet kísérője (Vál. és ford.: Majzik Lászlóné)</i>	8	86
<i>Krause, Peter–Jehle, Peter: A félelem, a pedagógusélet kísérője (Válogatta és fordította: Majzik Lászlóné)</i>	8	86
<i>Majzik Lászlóné: A demokratikus kultúra: kihívás az iskolával szemben (Szerk. és ford.)</i>	11	76
<i>Majzik Lászlóné: Cseppben a tenger – Erkölcsei nevelés paradox társadalomban (Vál. és szerk.)</i>	1	85
<i>Majzik Lászlóné: Cseppben a tenger – Fejlődés, kultúra és nevelés (UNESCO–évkönyvből vál. és ford.)</i>	4	79
<i>Oppelt Józsefné: Drogfüggőség – A francia prevenció modell</i>	1	98
<i>Szabó Márta: Az UNESCO asszociált iskolai programja</i>	5	92
<i>Szondy György: Egy vendégtanár tapasztalatai az angliai iskolákról I.</i>	11	57
<i>Szondy György: Egy vendégtanár tapasztalatai az angliai iskolákról II.</i>	12	87
<i>Zsigmond Anna: Az elitképzés és a tömegoktatás dilemmái az Egyesült Államokban 1995 derekán</i>	11	68

Múltunkból

<i>Fábián Gyula–Heltai Miklós–Vitányi Iván: Karácsony Sándorra emlékezünk</i>	6	95
<i>Heltai Miklós–Vitányi Iván–Fábián Gyula: Karácsony Sándorra emlékezünk</i>	6	95
<i>Nagy Péter Tibor: Vázlat az egyházi és állami oktatáspolitikai két világháború közötti történetéhez</i>	11	50
<i>Nagy Sándor professzorra emlékezünk</i>	8	107
<i>N. Szabó József: Egy megvalósulatlan tanügyi reformról</i>	12	94
<i>Stupeczky Emil: Aranydiplomások Budán, a Tanítóképző Intézetben</i>	3	75

<i>Varga Éva: Hermann Alice</i> –ra emlékezve...	5	95
<i>Vitányi Iván</i> – <i>Heltai Miklós</i> – <i>Fábián Gyula: Karácsony Sándorra</i> emlékezünk	6	95

Határokon túl

<i>Albina Necač Lük: Kétnyelvű oktatás Szlovéniában</i> (Fordította: <i>Bajomi Lázár Péter</i>)	8	97
---	---	----

Fórum

„A foglalkoztatási biztonság megőrzése a legfőbb célunk” – <i>Szöllősi Istvánné</i> val, a Pedagógusok Szakszervezetének főtítkárával beszélget <i>Pőcze Gábor</i>	8	63
A Közoktatáspolitikai Tanács Önkormányzati Oldalának álláspontja a NAT 1994 decemberében kibocsátott tervezetéről	5	81
„A PDSZ felkészült a helyi konfliktusok kezelésére” – <i>Molnár Péter</i> rel, a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének főtítkárával beszélget <i>Pőcze Gábor</i>	8	71
<i>Koltai Péter: A Diákjogi Charta</i>	4	93
<i>Mácz István: Kérdések és kételyek</i>	5	84
<i>Mihály Ottó: Pedagógiai szakmai szolgáltatások</i>	8	77
<i>Sáska Géza: Van-e köze a helyi társadalmaknak a helyi és a Nemzeti alaptantervhez?</i>	5	88
<i>Varga Károly: A nagyvárosok és a Nemzeti alaptanterv</i>	5	86

Dokumentumok

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításának tervezete	1	23
A Magyar Pedagógiai Társaság Választmánya a Nemzeti alaptanterv tervezetének 1994. decemberben közzétett változatáról	4	106
A nemzeti és etnikai kisebbségek oktatása a NAT-ban – Tervezet Jegyzőkönyv-részletek a Közoktatás-politikai Tanács 1994. november 15-én megtartott üléséről	6	65
Kisebbségi oktatásfejlesztési program – Célok és eszközök	1	27
	6	59

Műhely

<i>Both Mária: Az egyetlen igazi tanulás</i>	8	102
<i>Békési Ágnes: Az Alternatív Tanárképző Stúdió</i> második éve	10	95
<i>Csölle Anita: Osztálytermi környezet</i>	10	86
<i>Derdák Tibor</i> – <i>Keczer Zoltán</i> – <i>Varga Aranka: Tehetséggondozó kollégium itt és most</i>	6	73
<i>Győrik Edit: Egy „deviáns” gimnázium működése: a Tanoda</i> –módszer	9	67
<i>Horváth F. Miklós: Ifjúsági osztály</i> – és ami mögötte van	9	94
<i>Ilosvai Ferenc: Módszerek egy elképzelt új tantárgy, a lakáskultúra oktatásához</i>	11	90
<i>Jankovichné Tóth Andrea</i> – <i>Pőcze Gábor: A tereptanár: a gyakorlat pedagógusa és mestere</i>	3	90
<i>Kecskeméti Andrea</i> – <i>Kispéter Sándor: Környezetvédelem gyermekszemmel</i>	7	77

<i>Keczer Zoltán–Derdák Tibor–Varga Aranka: Tehetséggondozó kollégium itt és most</i>	6	73
<i>Kispéter Sándor–Kecskeméti Andrea: Környezetvédelem gyermekszemmel</i>	7	77
<i>Lassúné Márkus Mária: Levegőtisztasági és savasasó-mérés a budapesti Váci utcai általános iskolában</i>	7	71
<i>Nagy Gyula: Intenzív iskolafejlesztés – saját képzési program egy speciális iskolában</i>	3	80
<i>Perjés István: Az iskola elcsehovosodásáról</i>	12	75
<i>Perjés István: És ki tojta az iskolát?</i>	1	102
<i>Pőcze Gábor–Jankovichné Tóth Andrea: A tereptanár: a gyakorlat pedagógusa és mestere</i>	3	90
<i>Schüttler Tamás: „Újra fákat kell ültetni mindenhova” – Környezetvédelmi szakköri foglalkozás</i>	7	73
<i>Soósné Faragó Magdolna: Felkészítés az egészségnevelésre a pedagógusképzésben</i>	7	84
<i>Szirányi Péter–Tóth Tiborné: Hátrányos helyzetű fiatalok középfokú képzése</i>	9	82
<i>Tóth Tiborné–Szirányi Péter: Hátrányos helyzetű fiatalok középfokú képzése</i>	9	82
<i>Varga Aranka–Derdák Tibor–Keczer Zoltán: Tehetséggondozó kollégium itt és most</i>	6	73
<i>Vargáné Fónagy Erzsébet: A középfokú beiskolázás tapasztalatai a fővárosban</i>	2	109

Kritika-figyelő

<i>Bakonyi Pál: Tájékozódás külföldi Makarenko-kutatásokról</i>	12	104
<i>Bán Ervin: Nyelvtudás, nyelvvizsgák az Európai Unióban</i>	12	109
<i>Both Mária–Csorba F. László–Kincsné Molnár Erzsébet: Ökológia és értékrend tankönyveinkben</i>	7	96
<i>Csorba F. László–Both Mária–Kincsné Molnár Erzsébet: Ökológia és értékrend tankönyveinkben</i>	7	96
<i>Dobozi Eszter: Pedagógiai regény, avagy a drámapedagógia tapasztalatai</i>	5	109
<i>Fehér Erzsébet: Comenius-tanulmánygyűjtemény Szlovákiából</i>	9	107
<i>Grossmann Erika: Janus Korczak és a zsidó nevelés</i>	11	102
<i>Gráf Zoltán Benedek: A–Z Angol</i>	3	106
<i>Kamarás István: A magyar katolicizmus „átvilágítása”</i>	8	110
<i>Kamarás István: Hit(el)es tudósítás Vekerdy Tamás Álmodások című könyvéről</i>	1	109
<i>Kincsné Molnár Erzsébet–Both Mária–Csorba F. László: Ökológia és értékrend tankönyveinkben</i>	7	96
<i>Kronstein Gábor: A nemzeti tudatról három könyv ürügyén</i>	10	101
<i>Kronstein Gábor: Kézikönyv az ünnepekről</i>	12	101
<i>Légrádi László: Erkölcsstani vázlatok</i>	9	104
<i>Nagy Mária: Párhuzamos életrajz. Faludi Szilárd Quint József című kismonográfiájáról</i>	6	108
<i>Pőcze Gábor: Életszemlélet és globális testámentum: Rogers és Fromm a túlélésről</i>	3	109

<i>Rácz József: A „naív pszichológustól” a fejlesztő pedagógusig</i>	12	107
<i>Schüttler Vera: Tanulási nehézségek a matematikában</i>	6	106
<i>Szebenyi Péter: Gondolatok a pedagógusszakma professzionizálásáról egy kitűnő könyv ürügyén</i>	5	102
<i>Székely G. Tibor: „Ez a nagy, csillagos, sátoros ég!...” – Gondolatok egy korszakváltó biológiai könyvről</i>	7	89
<i>Szávai István: Benedek László: Játék és pszichoterápia</i>	8	113
<i>Trencsényi László: Új Pedagógiai Közlemények</i>	9	109
<i>Vargáné Fónagy Erzsébet: Új folyóirat a pedagógiai szaksajtóban</i>	1	110
<i>Zrinszky László: Két rendszerező pedagógiai mű egy kötetben</i>	5	98



A kisiskolák szövetségének hírlevele 1994/95 tél	1	112
Tájékoztató a Magyar Pedagógiai Társaság Tevékenységéről	3	112
Tájékoztató a Magyar Pedagógiai Társaság tevékenységéről	8	115



Lakatos Andrea, 13 éves

Rege a csodaszarvasról