

655

8

# ISKOLA KULTÚRA

1997-08-19

VII évfolyam 1997. augusztus

neddiőnk szakmai-tudományos folyóirata

**Andor Mihály**  
szociológus, MTA  
Szociológiai Intézet,  
Budapest

**Benkes Zsuzsa**  
tantárgyi szakértő,  
OKSZI, Budapest

**Gaul Emil**  
tanszékvezető egyetemi  
docens, Magyar Ipar-  
művészeti Főiskola  
Tanárképző Tanszék,  
Budapest

**Gyebnár Viktória**  
egyetemi adjunktus,  
ELTE TFK Nevelés-  
tudományi Tanszék,  
Budapest

**Heffner Anna**  
tanár, ELTE Török-  
bálinti Kísérleti  
Gyakorlóiskola,  
Budapest

**Kárpáti Andrea**  
egyetemi docens, ELTE  
Neveléstudományi  
Tanszék

**Kovács Zita**  
keramikus, középiskolai  
tanár, Budapest

**Kozma Dezső**  
egyetemi tanár,  
Kolozsvár

**Kunszt György**  
építész, filozófus,  
Budapest

**Lukácsy Gábor**  
főtanácsos, Terézvárosi  
Polgármesteri Hivatal,  
Budapest

**Nagy József**  
egyetemi tanár, JATE,  
igazgató, OKI Alap-  
műveltségi Vizsga-  
központ, Szeged

**Nánay István**  
színikritikus, szerkesztő,  
Színház Szerkesztőség,  
Budapest

**Pallag Andrea**  
textiles, rajztanár, OKI  
Értékelési Központ,  
Budapest

**Pázmány Ágnes**  
rajztanár, Fasori  
Evangélikus Gimnázium,  
Budapest

**Petőfi S. János**  
egyetemi tanár,  
intézetigazgató,  
MACERATA,  
Olaszország

**Varvasovszky Jánosné**  
főiskolai tanár, Liszt  
Ferenc Zeneművészeti  
Főiskola, Debrecen

**Zombori Béla**  
egyetemi adjunktus,  
Magyar Iparművészeti  
Főiskola Tanárképző  
Tanszék, Budapest

**Kiadja a Janus Pannonius  
Tudományegyetem Tanárképző  
Intézet Pedagógus Szakma  
Megújítása Projekt  
Programirodája**

Főszerkesztő:  
**Géczi János**

A szerkesztőség munkatársai:

**Andor Mihály**  
**Kamarás István**  
**Mészáros Zita**  
**H. Nagy Péter**  
**Sebők Zoltán**  
**Szakály Sándor**  
**Takács Viola szerkesztő**  
**Tarján Tamás**  
**Tóth László olvasószerkesztő**  
**Trencsényi László**  
**Vágó Irén**  
**Zalán Tibor**  
**Fogarasy Judit**  
**Varga Piroska (Szabadka)**

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**  
Nyomdai előkészítés: **Didot Bt.**

Felelős kiadó:  
**Zsolnai József**

E számunk megjelenését támogatta  
a Művelődési és Közoktatási  
Minisztérium, a Soros Alapítvány,  
és a Közoktatási Modernizációs  
Közalapítvány

Szerkesztőség: 1055 Budapest,  
Szt. István krt. 1. IV/6.  
Telefon/fax: (36-1) 111-0525,  
302-8193

Levelezési cím:  
1396 Budapest, Pf.: 482

Szerkesztőségi fogadónapok:  
páros héten, csütörtökön 12–14 h

Terjeszti a Nemzeti Hírlap-  
kereskedelmi Rt. és a Regionális  
Részvénytársaságok, valamint egyes  
alternatív terjesztők. Előfizethető  
a szerkesztőség címén közvetlenül.  
Előfizetési díj számonként 200,- Ft.  
(Teljes évfolyam 2400,- Ft.)

Megjelenik havonta. Lapunk egyes  
példányai megvásárolhatók a Ment  
Könyvesboltban (Budapest VII.,  
Rákóczi út 54. 1/2 em.) és  
a Pedagógus Könyvesboltban  
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.).

HU ISSN 1215 5233

A nyomás az **Adu-Print**  
**Nyomdában** készült.

Felelős vezető:  
**Tóth Béláné**

**tanulmány**

**Kunszt György**  
Világproblémák és világfilozófiák 3

**Kozma Dezső**  
Mese és megfigyelés, fantázia és élethűség  
Mikszáth prózájában 10

**Petőfi S. János–Benkes Zsuzsa**  
A szövegtan kutatásáról és oktatásáról 19

**Lukácsy Gábor**  
Szabad iskolaválasztás vagy szelekció? 29

**Gaul Emil**  
A rajztanítás helyzete napjainkban  
Magyarországon 43

**Kárpáti Andrea–Gyebnár Viktória**  
A vizuális képességek értékelése 46

**Zombori Béla**  
„Útközben” a vizuális nevelésben 56

**Pallag Andrea**  
Esélyek és lehetőségek a gimnáziumi  
rajztanításban 65

**Gaul Emil**  
A látás demokratizálása 72

**szemle**

**Pázmány Ágnes**  
Lyka Károly Országos Középiskolai  
Művészettörténeti Verseny 77

**Kovács Zita**  
Tantervtallózó 84

**Nagy József**  
Proszocialitás és nevelés 89

**Andor Mihály**  
Mérni a tudást 102

**Varvasovszky Jánosné**  
A gyógyító zene 104

**Nánay István**  
Tévé – színház – tévésínház 106

# iskolakultúra 97/8

**satöbbi**

Satöbbi 110

**meléklet**

**Heffner Anna**

A vizuális kultúra tantárgy pedagógiai  
programcsomagja az érték közvetítő  
és képességfejlesztő programban

## Világproblémák és világfilozófiák

*„Világirodalom”-ról és „világgazdaság”-ról a 19. század első felétől kezdve beszéltek, s ezek lassan a legátfogóbb és legigényesebb vizsgálatok címszavaivá váltak; ezzel szemben a „világprobléma” kifejezés csak a 20. század hetvenes éveiben került a világhelyzet-elemzések és -prognózisok szókincsének alapszavai közé; azóta viszont akkora karriert futott be, hogy a Nemzetközi Társaságok Uniója a kilencvenes évek közepére már egy háromkötetes világprobléma-enciklopédiát dolgoztatott ki több ezer oldalas terjedelemben.*

A világproblémáknak ez a szinte hipnotikus igézete lényegileg a Római Klub közismert, *A növekedés korlátai* című, 1972-ben publikált első jelentésével vette kezdetét; ez – mint tudjuk – a Föld népességének növekedését, a nyersanyagkészletek kimerülését, az ipari és mezőgazdasági termelés alakulását, a környezetszennyezés fokozódását, s ezek kölcsönhatását vizsgálva egy „rendszerdinamikának” nevezett rafinált matematikai apparátus segítségével arra a megállapításra jutott, hogy az emberiség történelmében a 21. század közepére egy átfogó méretű, végzetes társadalmi-ökológiai katasztrófa várható, s ezt egyedül azzal kerülhetjük el, hogy korlátokat állítunk a féktelen növekedési folyamatok elé.

Tudott dolog, hogy a Római Klub első jelentésének ezt a megállapítását azóta többszörösen kétségbe vonták. Egy angol kutatócsoport hamarosan kimutatta, hogy ha a használt rendszerdinamikai modellbe az 1800-as év adatait rakjuk bele, akkor a jelentésben jóslott katasztrófának már rég be kellett volna következnie, vagyis a matematikai modell hibás következtetésekre vezethet. A nyersanyagok közül akkoriban legkritikusabbnak tartott olajból azóta óriási tartalékokra bukkantak, a mezőgazdaságban végbement „zöld forradalom” eredményei elvben szinte teljesen eloszlatták az éhínségek veszélyét, a környezetvédelmi technológiák területén olyan fejlődés ment vége, hogy ma már – elvileg – a legtöbb szennyezés teljesen veszélytelenné tehető, a legújabb derülátó amerikai becslések szerint pedig Földünk 15 milliárd embernek is képes lenne megfelelő otthont adni, igazán nagy gondok nélkül.

Lehetséges, hogy ezek a cáfolatok messzemenően megnyugtatónak tekinthetők, azt a naiv optimizmust azonban, amely 1972 előtt amerikai és szovjet változatában egyaránt a tudomány és a technika mindenhatóságába vetett hitre épült, már senki sem tudja visszahozni. És ha ezt a sajátságos optimizmust a francia forradalmat követő *modern kor* alapvető jellemzőjeként kell felfognunk, akkor azt kell mondanunk, hogy ez a „modern kor” lezárult, s át kell adnia a helyét egy újabb kornak, amelyet logikus módon *posztmodern kornak* nevezhetünk, s amelyet valamiféle sajátságos pesszimizmus vagy legalábbis valamiféle sajátságos keserűség jellemez. Ez a keserűség táplálkozik a növekedés eddig említett problémáiból, de további „világproblémák”-ból is, mint amilyen a déli félteke legtöbb országának nyomasztó szegénysége, a maffiák kegyetlen uralma, a terrorizmus, a fundamentalizmus, a kábítószeres ragálya, a spekulatív tőke napról napra ezermilliárd dolláros nagyságrendben végbemenő planetáris átcsoportosulásának bénító fantasztikuma stb. Mindez közismert.

Mármint, az ilyen méretű történelmi fordulatokban kiemelkedően fontos szerepet játszik a filozófia, mégpedig hármas vonatkozásban, amennyiben:

1. előrejelzi a várható fordulatot;
2. megpróbálja megnevezni és megragadni a lényegét és
3. megkísérli, hogy kiutat mutasson a fordulat zsákutcáiból.

Az alábbiakban arra törekszem, hogy a vázolt világproblémákkal jellemezhető világhelyzetet illetően – tájékozottságom határai között mozogva – érzékeltessem a filozófia szerepét, méghozzá az előbb említett hármastagolódásban. A második szereppel kezdeném, a névadás és a karakterizálás funkciójával, rögtön megjegyezve, hogy a filozófia ezeket a szerepeket mindig önmagával vitatkozva játssza el.

A posztmodern kor névadójává *Jean-François Lyotard* francia filozófus vált egy 1979-ben megjelent könyvével, amelyet *A posztmodern állapot* címmel magyarra is lefordítottak és 1993-ban ki is adtak. A „posztmodern” jelzöt egy-két gondolkodó már évtizedekkel korábban is használta ugyan, az áttörés mégis Lyotard könyvével ment végbe, s ez minden bizonnyal annak köszönhető, hogy Lyotard a posztmodernitás lényegét abban a kiábrándultságban látta meg, amely a 20. század harmadik harmadának kezdetén eluralkodott. „Végsőkig leegyszerűsítve – mondja könyve bevezetésében a »posztmodern«-t a nagy recitálásokkal, a nagy narratívumokkal szembeni bizalmatlanságként határozom meg.” A modern kort a könyv bevezetése szerint egy csomó nagy recitálás, nagy narratíva, nagy elbeszélés, nagy mese jellemezte, például a jólét megteremtéséről, a társadalmi-gazdasági feszültségek feloldásáról, a különböző ellentmondások megszüntetéséről. „Kétkedésünk olyan fokú – mondja Lyotard –, hogy már nem várunk gyógyírt ezekre a következetlenségekre, ahogy Marx még várt.” A posztmodern feladat a berendezkedés a modern illúziók elvesztése utáni világban.

Ezt a világot Lyotard mindenekelőtt „az informatizált társadalom” világának látja, s a könyv átfogó erőfeszítést tesz arra, hogy jellemezze azt a „posztmodern tudományt”, amire ennek a világnak szüksége van, s amely elsősorban a bizonytalanságok kutatására irányul. Ezekben az elemzésekben sok más tudósé mellett nagy hangsúlyt kap *Mandelbrot* és *Prigogine* neve, sok már diszciplína mellett pedig a kaoszelmélet, a katasztrófaelmélet, az instabil termodinamika, a disszipatív struktúrák elmélete.

Más szerzők folytatták Lyotard erőfeszítéseit a „posztmodern tudomány” irányzatainak áttekintésére, s a posztmodern tudományok posztmodern tudományelméletének kidolgozására. (A szóban forgó tudományágak többségéről részletes összképet ad *László Ervin Kozmikus kapcsolatok – A harmadik évezred világképe* című könyve, amelyet a Magyar Könyvklub jelentetett meg 1996-ban.)

A tudományágakéhoz hasonló vizsgálódások azután a kultúra más területein is beindultak, s elkezdtek beszélni posztmodern irodalomról, művészetről, filmről stb. Különösen sok szó esett a „posztmodern építészet”-ről, amely a posztmodern kor egyik legfontosabb, mondhatni agresszív szimbólumává vált. A posztmodernitás átfogó kultúrfilozófiájának kidolgozására törekvő szerzők azzal sem késlekedtek, hogy a vallás, sőt, a teológia területén is felfedezzék és elemezzék a posztmodernitást.

Ez a hatalmas előretörés azonban dinamikus ellenhatásokat is gyorsan kiváltott; itt elsősorban *Jürgen Habermas* német filozófus szerepére kell fordítani a figyelmünket. Habermas már a Lyotard könyvének megjelenését követő évben – 1980-ban – tartott egy előadást *Egy befejezetlen projektum – a modern kor* címmel (amely magyar fordításban megtalálható ugyanabban a kötetben, amelyben Lyotard *A posztmodern állapotát* is közreadta a Századvég Kiadó). Ez az előadás a leghatározottabban szembeszegült azzal a lyotardi állítással, hogy a modern kornak vége, s az álláspontját a nyolcvanas évek alatt írt tanulmányok nagy sorával fejtette ki, egyben értelmezve és eredetükben is vizsgálva a posztmodernnek minősített jelenségeket. Habermas eredetvizsgáló tanulmányainak legfontosabb tétele szerintem az az állítás, hogy a posztmodern filozófia *Nietzschével* veszi kezdetét, s egyben Nietzsche az a – hogy úgy mondjuk – vasúti váltó, amellyel a posztmodern filozófia szerelvényei a döntően *Heideggerrel* jellemezhető német, vagy a legmarkánsabban *Bataille*-jal megjeleníthető francia vágányra irányíthatók.

Említett 1980-as előadásában Habermas mindenekelőtt arra törekedett, hogy meghatározza ezt a – modern – „projektum”-ot, amely szerinte befejezetlen, s óriási erővel, elke-

rülhetetlenül folytatódik. Ezt a 18. századi francia felvilágosodással keltezi, bár *Max Weber A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme* című könyvére hivatkozva ő is megvillantja, hogy tulajdonképpen még korábbra kell visszanyúlni. Mindenesetre hangsúlyozza „a francia felvilágosodásban kialakult tökéletességélményt”, amely szerinte azzal – „a modern tudomány által inspirált” – elképzeléssel párosul, hogy „a megismerésben végtelen haladás van”, s vele együtt „a társadalmi és morális javulás is folyvást előbbre halad”. Egy másik definíció nekifutásában azt mondja, hogy „a modern kornak a 18. századi felvilágosodás filozófusai által megfogalmazott projektuma abban rejlik, hogy mindenkori önértelmezésüktől egyáltalán nem zavartatva fejleszti az objektíváló tudományokat, az erkölcs és jog univerzalisztikus alapjait és az autonóm művészetet, de ugyanakkor az ilyen módon felhalmozódó kognitív potenciálokat is kiszabadítja ezoterikus csúcsformáikból, és hasznosítja a gyakorlatban, azaz az életviszonyok ésszerű megformálásában.” Ez a megfogalmazás félreérthetetlenül bemutatja a projektum egyértelműen *szekularizációs* karakterét és az előadás más helyein is hangsúlyosan méltott *racionalizmus* vezető szerepét a társadalmi viszonyok alakulásában.

Míg Lyotard figyelme elsősorban a tudományok alakulása felé fordult, addig Habermast különösen érdekli, ami a művészetekben ment végbe. A jellegzetesen modern fordulatot Habermas *Baudelaire* fellépésében látja, akinél már világosan látható „a gazdaság és társadalom többé vagy kevésbé sikeres tőkés modernizációjával együtt járó kényelmetlen »terhek« hatása az autonómmá vált művészetben végbemenő modernizációra”, amelyről *Adornót* idézve Habermas is azt állítja, hogy „a bomlasztás stigmája üti rá a valódiság pecsétjét”. Az alkatilag avantgárd modern művészet a 20. század harmadik harmadának kezdetére a témakör több specialistáját idéző Habermas szerint is kifuladt, s a neokonzervatív irányzatok kerültek előtérbe. Ezeket „neopopulista tiltakozások” kísérik, amelyek „kiélezve juttatják ki-fejezésre az urbánus és természetes milió szétrombolása, az emberi együttélés formáinak lerombolása miatt érzett, széles körökre jellemző aggodalmakat”.

*Ezt a világot Lyotard mindenekelőtt „az informatizált társadalom” világának látja, s a könyv átfogó erőfeszítést tesz arra, hogy jellemezze azt a „posztmodern tudományt”, amire ennek a világnak szüksége van, s amely elsősorban a bizonytalanságok kutatására irányul. Ezekben az elemzésekben sok más tudósé mellett nagy hangsúlyt kap Mandelbrot és Prigogine neve, sok már diszciplína mellett pedig a káoszelmélet, a katasztrófaelmélet, az instabil termodinamika, a disszipatív struktúrák elmélete.*

Ez a most idézett habermasi mondat különösen okot adhat arra, hogy röviden rátérjünk a *posztmodern építészet* szimptomájára.

Századunk hatvanas éveinek közepétől kezdődően az egész fejlett világon eluralkodott a tiltakozás a húszas években Le Corbusier által kialakított városkonceptió és a BAUHAUS eszményeinek szellemében fogant modern építészet ellen, amely felszámolta a hagyományos városok utcáinak és tereinek megszokott, hangulatos szövetét, a történelmi stílusok formai elemeitől pedig teljesen megfosztotta és mindenestül a funkcionalista racionalizmus tartalmi és formai szolgálatába állította az épületeket. A modern építészet ellen felforrósodó düh különleges célpontjaivá mindenütt a második világháború utáni lakáshiány leküzdésére kifejlesztett építőipari tömegtermelés behemót produktumai, a paneles lakótelepek váltak, s a posztmodern építészet vezető teoretikusa, *Charles Jencks A posztmodern építészet nyelve* című, korszakalkotó könyvében azt a napot adta meg „a modern épí-

tészet halálának” dátumaként, amelyen egy amerikai városban a világon először robbantottak fel egy lakótelepet, mert a városi önkormányzat másként nem tudott megbirkózni az oda telepedett bűnözéssel. Mindezt követően a BAUHAUS-tól a posztmodern építészett vette át a vezető szerepet, s három fő eszközhöz nyúlt, hogy létrehozza a maga világát. Mindenekelőtt visszahozta a modern építészet által száműzött történelmi stílusok különböző sablonjait. Ezt – a modern építészet ösztönös majd ideologizált gyűlöletében – a náciizmus és a sztálinizmus is megtette, elsősorban azért, hogy hatalmi épületeinek a fenségesség és a történelmi legitimitás illúzióját adja. A posztmodern eklektika azzal tért el a náci és a sztálini eklektikától, hogy a fenségessel szemben az ironikusnak, a frappírozónak, a bizarrnak a kultuszára törekedett, meghökkenítő, sokszor degusztáló sikerekkel.

A posztmodern építészet másik fontos eszköze a kisvárosi téralkotás idillizmusa lett, a harmadik pedig a természetes anyagok (természetes kövek, téglák, s kiváltképp a fa) és az organikus, a mondhatni: bio-formák előnyben részesítése, a brüszk szembehelyezkedés a

modern építészet beton, acél, üveg és geometriai megszállottságával.

*Az viszont, hogy a globális folyamatok összességét illetően Habermasnak igaza volt, az építészet területén is bebizonyosodott. Kiderült, hogy az eltemetett modern tovább él, mintha mi sem történt volna. Egyre több jelentős olyan épület jött létre, amelyeket Jencks előbb kénytelen volt késő-, vagy utómodernnek nevezni, majd megadta magát, s elismerte, hogy egy hatalmas neomodern építészeti irányzat bontakozik ki.*

Az viszont, hogy a globális folyamatok összességét illetően Habermasnak igaza volt, az építészet területén is bebizonyosodott. Kiderült, hogy az eltemetett modern tovább él, mintha mi sem történt volna. Egyre több jelentős olyan épület jött létre, amelyeket Jencks előbb kénytelen volt késő-, vagy utómodernnek nevezni, majd megadta magát, s elismerte, hogy egy hatalmas neomodern építészeti irányzat bontakozik ki. A késő- és neomodern építészeti irányzatok a posztmodernekkel szemben az annak idején a BAUHAUS-t is erősen impresszionáló orosz és holland konstruktivizmushoz nyúlnak vissza, neokonstruktivizmusuk azonban egy döntő tekintetben megegyezett a posztmodern impulzusokkal, nevezetesen abban, hogy ők is a frappírozó, a bizarr, az

egyenesen irracionális hatásokat keresték. Ez odáig ment, hogy egyes építészetkritikusok itt már a szekularizáció során kiűzött szakralitás indirekt és egzaltált visszatérését vélték és vélik felfedezni. Az ebben a tekintetben legtöbbször vitatott építész az amerikai *Peter Eisenman*, aki ugyan egy szekularizált New York-i zsidó milióban nőtt fel, mégis van olyan értelmezője, aki építészetében a zsidó misztika, pontosabban a kabbala újjáéledését látja.

Ez az a pont, amelyen a francia *Jacques Derrida* személyével szóba kell hoznunk a 20. század harmadik harmada filozófiájának egyik további kulcsalakját. Derrida, akit az ún. filozófiai dekonstruktivizmus atyjaként tisztelnek, a vizsgálódásunk szempontjából három tekintetben is nagyon lényeges.

Először is: Derrida nagyon intenzív építészeti-filozófiai munkakapcsolatba került Eisenmannel. Ez a munkakapcsolat fémjelezte a nyolcvanas évek végén és a kilencvenes évek elején egyértelműen uralkodó neomodern építészeti mozgalmat, az ún. dekonstruktivisták építészettét. Ugyanakkor, egyik előadásában Derrida a saját filozófiai dekonstruktivizmusát a negatív teológia új – mondhatnánk szekularizált – formájának minősítette, s ezzel ő is hozzájárult ahhoz, hogy Eisenman építészetét szekularizált szakralis építészetként próbáljuk értelmezni.

Másodszor: Derrida az a – mondhatnánk – posztmodern filozófus, aki a „posztmodern” jelzöt nem volt hajlandó elfogadni. Felfogása szerint ez a jelző azért káros, mert

azt a hiedelmet kelti, hogy itt valami lényeges kontinuitás megszakadt. Ez – úgy mondja – egyszerűen nem igaz. Mármost, Derridának ez az állásfoglalása nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a posztmodern jelzöt sokan már nem szívesen használják.

Harmadszor: az utolsó egy-két évtized mértékadó filozófusai közül Derrida volt az, aki a legközvetlenebb formában reflektált az ún. világproblémákra. Ezt a legmarkánsabb módon a *Marx kísértetei* címmel 1993-ban megjelent könyvében tette, amelyet magyar fordításban a Jelenkor Kiadó is közzétett 1995-ben. Ebben a könyvben Derrida döntően ugyanazzal a kérdéssel foglalkozik, amelyet *II. János Pál* is mérlegelt 1991-es keletű, *Centesimus annus* című enciklikájában, nevezetesen azzal, hogy a kommunizmus bukása után miként kell értékelnünk a kapitalizmust mint győztes társadalmi rendet. Derrida saját vizsgálódásainak azzal ad különleges hangsúlyt, hogy felsorolja és távirati stílusban körülírja az „új világrend” tíz „csapás”-át, amelyeket a következőképpen lehetne a leg-  
rövidebben megnevezni:

1. a telekommunikációs feltételek között kialakult új munkanélküliség;
2. a hajléktalansággal és hontalansággal járó kirekesztettség fokozódása;
3. az élre került államok között különös kíméletlenséggel folyó gazdasági háború;
4. a liberális piacban rejlő ellentmondások uralásának képtelensége;
5. a külső adósságteher súlyosbodása és mechanizmusai éhségre és reménytelenségre kárhoztatják az emberiség nagy részét;
6. a csúcstechnológiák szintjén lévő fegyveripar, fegyverkereskedelem kiküszöbölhetetlen beépülése a nyugati demokráciák gazdaságába és egyre nagyobb érintkezésük a kábítószer-kereskedelemmel;
7. az atomfegyver-kereskedelem mind általánosabbá váló kibújása az állami ellenőrzés alól;
8. az archaikus szorongásoktól kiváltott interetnikus háborúk elszaporodása;
9. olyan kapitalista fantomállamok növekvő, világméretű hatalma, mint a maffia és drogkonzorciumok, s ezek fokozódó beépülése a társadalom gazdasági szövetébe, valamint az állami és államközi intézményekbe;
10. a nemzetközi jogelmélet, joggyakorlat és intézmények függősége egyes nemzetállamok gazdasági és katonai hatalmától.

Térjünk át ezek után annak vizsgálatára, hogy milyen lényegesebb, s valamennyire szervezett, intézményesült példái vannak a *filozófiai karakterű kiütkeresésnek*. Mondhatni ötletszerű választás alapján három példát kívánok megemlíteni:

Kevésbé ismert, hogy az egyházak kulcsfontosságú szerepét *Jay Forrester*, a Római Klub első jelentésében használt matematikai modell megalkotója már 1971-ben hangsúlyozta egy előadásában, amelyet *Az egyházak a növekedésből a világ egyensúlyába igyekvő átmenetben* címmel tartott. Ez a kérdés időről időre azóta is felmerült, míg az UNESCO 1989-ben egy szimpóziumot rendezett Párizsban *Nincs világbéke a vallások békéje nélkül* címmel, s a kérdéskör megvitatását bevezető főbeszámoló megtartására *Hans Küng* kapott megbízást. Küngöt egy évvel később felkérték, hogy a Davosban rendezett Világgazdasági Fórumon előadást tartson *Miért van szükségünk globális etikai normákra a túlélés érdekében?* címmel. E két előadásra támaszkodva Küng még a második előadás évében könyvet írt *A világ-etosz projektuma* (München, 1990) címmel, amely *Világvallások etikája* cím alatt az Egyházforum kiadásában 1994-ben magyarul is megjelent.

Ez a könyv a posztmodern világhelyzet drámai elemzésével indul, s azt vizsgálja, hogy eben a helyzetben mi az etika szerepe. A szerző hívők és nem-hívők etikai koalícióját sürgeti, majd arra a következtetésre jut, hogy a döntő lépést a világvallásoknak kell megtenniük az emberiség megmentésére alkalmas világerkölc közös kinyilvánításával. Bízunk abban, hogy ez lehetséges, mert úgy gondolja, hogy a világvallások etikája közelebb áll

egymáshoz, mint a dogmatikájuk. Küng egy Kiotóban 1970-ben tartott vallásközi konferencia záródokumentumából a következőket idézi:

„Bahai követői, buddhisták, konfucianusok, keresztények, hinduk, jainok, zsidók, mohamedánok, sintóisták, szikhek, Zoroaster követői és egyéb vallások hívei, itt egymásra találunk mind, a béke megvalósításáért. Mikor együtt voltunk, hogy ezzel a kiemelkedő témával, a békével foglalkozunk, felfedeztük, hogy azok a dolgok, amelyek egyesítenek bennünket, fontosabbak, mint amelyek elválasztanak. Úgy találtuk, hogy mindnyájunkra jellemző:

– meggyőződésünk az emberiség családjának alapvető egységét minden ember egyenlőségét és méltóságát illetően;

– az az érzés, hogy az egyén és a lelkiismeret sérthetetlen;

– az az érzés, hogy az emberi közösség érték;

– az a felismerés, hogy a hatalom nem egyenlő a joggal és az emberi hatalom nem válhat öncéllá és nem lehet abszolút;

– a hit abban, hogy a szeretet, az együttérzés, az önzetlenség, a szellemi erő és belső tartás hatalmasabbak a gyűlöletnél, ellenségeskedésnél és a magánérdekeknél;

– a gazdagokkal és az elnyomókkal való szembenállás kötelességének érzete – a szegények és elnyomottak oldalán;

– a mélységes remény abban, hogy végül is a jóakarát fog győzedelmeskedni.”

Küng fáradozásainak is köszönhetően 1993-ban sor került a világvallások rangos képviselőinek hivatalos találkozására Chicagóban, amely egy közös nyilatkozattal zárult. Ennek szövege – érzésem szerint – kevésbé meggyőző, mint a kiotói nyilatkozaté, ami szövegegyeztetési nehézségekkel magyarázható. Ennek a proklamációnak nem lett számottevő visszhangja a nemzetközi életben, aminek sok oka lehet; lehetséges, hogy nem valósult meg az a „példás keresztény közreműködés”, amit könyvében Küng feltételezett, de az is lehet, hogy a dogmatikákban dokumentált realitás olyan mértékben forrása a vallások dinamizmusának, hogy ennek kiiktatásával rendkívüli mértékben csökken az etikájuk ereje.

A „filozófiai karakterű kiütkeresés” másik példjaként egy holland kezdeményezésű nemzetközi akciót vázolnék fel, amely egy *A művészet találkozik a tudománnyal és a spiritualitással egy változó gazdaságban* című, terjedelmes kiadvánnyal került a nyilvánosság elé.

Az akció lényege húsz interjú volt, amelyeket jelentős művészekkel, tudósokkal, vallási vezetőkkel és közgazdászokkal folytattak 1989 és 1990 folyamán. Az interjúalanyok egy csoportját közismert világnagyságok alkották, akik közé elsősorban *David Bohm*, *Ilya Prigogine*, *John Cage*, a Dalai Láma és *Fritiof Capra* sorolható, de a legkevésbé ismertek is igen figyelemreméltó nézetekről tettek tanúbizonyságot. Az interjúkat videokazettákon is forgalmazták, s egy-egy kazettára mindig négy személy vallomása került: mindig egy művész, egy tudós, egy lelkiismereti jelesség és egy közgazdász. Így minden egyes kazetta külön-külön is mutatta, hogy a szervezők a hangadó mai (posztmodern) művészet, tudomány, spiritualitás és gazdasági felfogás egységének, közös mondanivalójának az illusztrálására törekedtek. A kérdezők mindig arra ösztönözték interjúalányaikat, hogy hitet tegyenek e mellett az egység mellett, akik ezzel valamennyien készségesen éltek is; mégis, az interjúkban erről az egységről konkrétan nem sok derült ki, csak az a jószándék, hogy egymást megbecsüljék. A kazettakészítés mutatta az akció médiairányultságát, s az ehhez tartozó sztárkultuszt, ez azonban nem sokat von le az interjúkban elhangzottak érdekességéből.

Szétfeszíteni a jelen tanulmány kereteit, ha megkísérelnénk ismertetni és értékelni az egyes interjúkat, két megjegyzést azonban mégsem kerülhetünk el. Az egyik az, hogy a közgazdaságtani interjúkat azt próbálták bemutatni, hogy „a versengés társadalmából átlépünk a nagyobb együttérzés társadalmába” („we are moving from a »competitive society« to a more »compassionate society«”); nem vált láthatóvá, hogy ez az „átlépés” egyelőre inkább csak jámbor óhaj, mintsem ténymegállapítás, s a szervezők nem adtak

szót olyan monetarista közgazdászoknak, akik – „az emberiség és a gazdasági erkölcs érdekében” – az együttérés *csökkentése* mellett érveltek volna. A másik megjegyzésünk az, hogy a keresztény spiritualitás nem kapott a Dalai Lámához hasonló súlyú képviselőt az interjúkban, ami az interjúk összességét spirituális szempontból kissé távol vitte a realitástól. Két megjegyzésünket szuperponálva azt mondhatnánk, hogy a szóban forgó akció termékének – a közölt interjúk többségének nagyszerűsége ellenére is – van némi szellemi altató-, illetőleg kábítószerjellege.

Sajnáljuk, hogy terjedelmi okokból nincs módunk Fritiof Capra *A fordulópont* című művének és a Dalai Lámának a Harvardon tartott, *Bevezetés a buddhizmusba* című előadássorozatának kritikai méltatására, hiszen ezek a 20. század harmadik harmada szellemiségének különösen fontos alkotói.

Magyar vonatkozása miatt is említést kell tennünk azonban a *Budapesti Klubról*, amelyet László Ervin, a Római Klub 1977-ben publikált ötödik, *Az emberiség céljai* című jelentésének szerzője alapított 1993-ban. A Budapest Klub célja, hogy „támogassa és elősegítse egy olyan világméretű mozgalom kialakulását, melyet már nem a növekedés korlátaiban való gondolkodás, hanem az emberiség evolúciós esélyeinek felismerése jellemez”. A Klub „hivatását annak révén kívánja teljesíteni, hogy összehozza a Művészet, a Kultúra és a Spirituális prominens képviselőit és megkísérli hasznosítani a kreativitásukat”. A Klub legfontosabb eddigi teljesítménye a *Kiáltvány a planetáris tudatról* című proklamáció közzététele a Magyar Tudományos Akadémia dísztermében 1996. október 27-én. Ezt a kiáltványt a helyszínen a Dalai Láma, *Pir Vilayat Inayat Khan* – az egyik szufi-rend főnöke –, *Jehudi Menuhin*, *Peter Ustinov* és

---

*A planetáris tudat a kiáltvány szerint azt jelenti, hogy „felismerjük és átérezzük az emberiség létfontosságú egymásrautaltságát és alapvető egységét és hogy önként elfogadjuk az ebből származó etikát és ethoszt. Ennek kifejtése elkerülhetetlen az emberiség számára, ha fenn akar maradni e bolygón”.*

---

négy további híresség látta el kézjegyével. A planetáris tudat a kiáltvány szerint azt jelenti, hogy „felismerjük és átérezzük az emberiség létfontosságú egymásrautaltságát és alapvető egységét és hogy önként elfogadjuk az ebből származó etikát és ethoszt. Ennek kifejtése elkerülhetetlen az emberiség számára, ha fenn akar maradni e bolygón”.

A 20. század második harmadának végével és a harmadik harmad elejével datálható történelmi fordulat – a modernitás rendkívüli válságának feltárulása és egy megváltozott, a „posztmodern” szituáció kibontakozása – egyidejű a katolicizmus történelmének rendkívüli fordulatával, a II. Vatikáni Zsinattal. Ez a tény egyrészt további távlatot nyit e korszak forduló összes dimenziójának tanulmányozásához és megértéséhez, másrészt hozzásegít a fordulattal időszerűvé vált katolikus szellemi magatartás egyértelmű felismeréséhez. Ezt a segítséget mindenekelőtt maga a zsinat, s elsősorban annak *Gaudium et spes* című konstitúciója adja meg. Ez a konstitúció a katolikusok kiemelkedő feladatává teszi az „idők jelei”-nek megértését és azt, hogy a kor kultúrájának, gazdaságának és politikájának fejleményeit – kierkegaard-i kifejezéssel élve – „végtelen (szellemi) érdekeltséggel” figyeljék és a katolicizmust, vagyis a szellem egyetemességét a kor feltételei között elkötelezetten képviseljék. Ezek a követelmények kizárják, hogy a katolikus értelmiségi a liturgiák bástyái mögé húzódva mintegy semleges maradjon a világ dolgaival és a világ szellemével szemben. Ellenkezőleg: nagyfokú szellemi mozgékonytságot és alázatot követelnek tőle, amit remélhetőleg követ a kegyelemadta szellemi kreativitás.

## Mese és megfigyelés, fantázia és élethűség Mikszáth prózájában

*A címbe emelt, jelképesnek szánt kifejezéseket talán szükségtelen megmagyarázni: a romantikát és az élethűséget ötvöző művészetre utalnak. Egy olyan, Balzacot és Dickenst korán megkedvelő íróra, akit eleven szájak fűztek a térbeli és időbeli határokat nem ismerő Jókai „szemvakító” ragyogásához, aki Krúdy lírai-émlékező prózájának is előkészítője. De akitől az „életesség” fanatikus hívévé szegődő MórícZ Zsigmond úgy búcsúzott, mint az „apró-cseprő dolgokat” jól megfigyelő, a szívekbe belelátó írótól. „Egyetlen bekezdése, bővített mondata is: egy pohár életvize” – írja Mikszáthról Sütő András.*

**A** „tudatosnak” és a „költőinek” (Karácsony Sándor) ez az összefonódása avatja egyedivé Mikszáth művét. Akkor is, amikor régmúlt korok eseményeit, hangulatait kelti életre és akkor is, amikor a félmúltról vagy kora változó világáról mesél. Jórészt e kettősségnek köszönhetően lehetett ösztönzője MórícZ Zsigmondnak és Krúdy Gyulának is.

Jelentkezésekor az erdélyi történelem válságos időszakaiba elvezető *Kemény Zsigmond* életműve már lezárult, a magyar próza koronázatlan királya még Jókai. Az egyik önvizsgálatra késztet, a másik a megszépítő ábrándokkal lelkesít. Az egyik az illúziók vesztélyétől óvja az egyént és a nemzetet, a másik illúziókat teremt.

Mikszáth Kálmán elbeszéléseiből, regényeiből éppúgy hiányoznak Jókai mindent lebíró hőszai, mint Kemény szakadék felé tántorgó rajongói. De mindvégig őrzi ez a próza Jókai és a romantika örökségét. Mikszáth még halála évében is ragaszkodó szenvedéllyel idézi meg a „fantázia és a mesék” (ez a címe is szóban forgó írásának) birodalmát, s panasolja el – nem kevés nosztalgiával – a teremtő képzelet fogyatkozását az irodalomban:

„Mily piramidális pazarlás! Minden adományok közül a legnemesebbet pusztítani, mint ahogy az állatokból is a legnagyobbakat irtotta ki legelőször az ember, a mamutokat, bölényeket; a poloskák, patkányok megmaradtak. Isten, mikor a tehetségeket kiosztotta az emberek közt, úgy képzelem, az ő számukra félretett edényekből merített, csak egyetlenegyszer nyúlt a saját bögréjébe, mikor a fantáziából loccsantott nekik valamennyit, legyen egy kis teremtő erejük. Nem adott nekik tényleges szárnyakat, hogy ne mehessenek feljebb a földnél (amelyet donációba kaptak), de adott nekik fantáziát, amellyel szárnyakat érezzenek, és abban az illúzióban ringathassák magukat, hogy az Istennek külön fenntartott területein járnak és vadásznak.”

Ezért vágyik olyan országba, ahol még mesélnek az emberek, és épp akkor, amikor az új csapásokon elinduló prózairó nemzedék – *Tolnai Lajos, Petelei István, Bródy Sándor, Thury Zoltán, Tömörkény István* majd *Török Gyula* és MórícZ Zsigmond – az élet új területeinek felfedezésével a kendőzetlen életlátást hirdetik meg irodalmi programként.

Mikszáth egyszerre vállalja a kettőt. „Hogy elvitt a mese! Akaratom ellen, mint az álom...” – medítál 1899-ben a Krúdy Kálmán legendásan színes csínytevéseiről szőtt művében. S hogy az ilyen mesébe illő kalandokat a való élet fegyelmezi, arról ő maga kívánja tájékoztatni olvasóját. Ezekkel a szavakkal: „A szépirodalom bizonyára még ma is

gyermekkorát éli, mert még mindig sablonos bábukkal játszik. Hamisít és nem szolgálja igazi odaadással a valóságot. Túlzások és örökké csak túlzások.”

Mikszáth nem szívesen túloz. Élettapasztalatait, pontos megfigyeléseit igen változatos módon érleli művésztette: anekdotikus adomázással, epikumba ágyazott líraisággal, naturalizmust elkerülő hűséggel, patetikusságtól mentes, „józan” romantikával, az epikainak és a lírainak ritkán tapasztalható ötvözésével. És amit nem mondhatunk el elégszer: az élő beszéd közvetlenségével, elevenességével.

Az író népszerűségét egy csapásra meghozó két vékonyka gyűjtemény (*Tót atyafiak*, 1881; *A jó palócok*, 1882) darabjai az irodalomban nemigen ismert világról hoztak hírt. (Akárcsak Petelei vagy Tömörkény novellái.) A hétköznapiakban kísérli meg Mikszáth tetten érni a poézist, az emlékezés megszépítő távlatából kelti életre ifjúsága ismerőseit. A pátriarkális falu parasztjainak életéből nem hiányoznak ugyan a lélek békéjét felkavaró érzelmek, indulatok, lelki válságok, tragédiákat előidéző szenvedélyek – mindezt azonban „ellensúlyozza” a derű, a kenyérgondokat oszlató melegség, a zártságában is teljes világ harmóniája. A népköltészet témáira, művészi eljárásaira, motívumaira emlékeztető elbeszélésekről írja *Németh G. Béla*: „Jellegtük, eszköztárunk is a népköltészeté. Mély lélektani rávilágítások váltakoznak bennük így naiv vagy babonás motivációkkal...”

Legenda és legendafoszlátás, valós helyzetek és hiedelmek, harmóniát árasztó idill és rejtett szenvedélyek egyszerre, sorsot alakítóan vannak jelen. Nyomban jegyezzük meg: nem olyan „nyersen”, mint a naturalizmus hívéül szegődő Bródy Sándor vagy az emberi szenvedésre szintén fogékony Thury Zoltán műveiben, és nem azzal a pszichológiai igényvel, amellyel Petelei István tárja eléink az erdélyi kisvárost, annak fullasztó légkörében ellobbanó lelkeit.

Mikszáth – mindenféle mesterkéltséget elkerülő művészi magatartásával – az első pillanatban intim viszonyt alakít ki író és olvasó között. Szabad legyen közismert novellájára, *A néhai bárányra* emlékeztetni: „Az napról kezdem, mikor a felhők elé rangoztak Bodokon.” Olyan ez az első mondat, mintha valaki minden készülődés nélkül, a mesét mondók keresetlenségével kezdene hozzá egy érdekesnek ígérkező eset elmondásához. És nem is az írói toll segítségével, hanem az élőszó természetességével, a szemtanú közvetlenségével. (Miként annyi más elbeszélésében: „Tanúja voltam egyszer, midőn Csonák Gergely uram benyitott a vaskereskedésbe” – *A kaszát vásárló paraszt*; „A mi falunk csak nekünk édes, akik ott születünk...” – *A fekete fogat*.)

Az anekdotikus kitérőknek, reflexióknak stiláris funkciója van ezekben a korai elbeszélésekben is; sőt, *Szerb Antal* szerint minél közelebb van Mikszáth az anekdotához, annál művészebb.

A mesélés látszólagos szabálytalansága jó alkalom a hangnembeli változatosságra, valamint az elbeszélői nézőpont sokféleségére. A szereplők fölé helyezkedő viszonyt feladva, Mikszáth sűrűn él az olvasóhoz fordulás lehetőségeivel („Csak most veszem észre...”), máskor valósággal belehelyezkedik szereplőinek érzelm-, illetve gondolatvilágába. Az elbeszélő és a szereplők közötti távolság néha annyira „eltűnik”, hogy nem is igen tudjuk pontosan eldönteni, kinek a szemével látunk. Ilyenkor például: „A holdfény éppen odavágott. Nem tuskó biz az, de tulipános láda, s nini, egész csoda, milyen szépen ül ott a tetején egy picike bárány.”

---

*Mikszáth nem szívesen túloz. Élettapasztalatait, pontos megfigyeléseit igen változatos módon érleli művésztette: anekdotikus adomázással, epikumba ágyazott líraisággal, naturalizmust elkerülő hűséggel, patetikusságtól mentes, „józan” romantikával, az epikainak és a lírainak ritkán tapasztalható ötvözésével. És amit nem mondhatunk el elégszer: az élő beszéd közvetlenségével, elevenességével.*

---

A személyes jelenlétről Mikszáth akkor sem mond le, amikor leírással, környezetrajzzal „felfüggeszti” a cselekményt. Szubjektív hangoltságáról jegyzi meg *Barta János*: „...Élethelyzeteire, emberalakjaira többnyire a maga lelkéből ömleszt rá az esztétikai minőségeket – s nem kívülről, a tárgyból fakasztja őket.” (Tömörkény „kívülálló”, szociográfusi személytelenségétől jórészt ez az írói „jelenlét” különbözteti meg Mikszáthot.)

Alakteremtése szintén szubjektív. Sokoldalú jellemzés helyett a szereplők megkülönböztető különös tulajdonságait nagyítja fel, rendszerint lemondva viselkedésük belső indítékairól. „Hiszen – szólja el magát egy alkalommal – csak az kell nekem, hogy mi történt, s nem, hogy miért történt.” *Schöpflin Aladárt* parafrazálva: teremtményeit éles és főleg eleven megfigyelésének segítségével látjuk.

Mégis: „talán érdemes jobban odafigyelni Mikszáth belső színtereire”. Hogy ismét egyik közismert elbeszélése (a még 1877-ből való, népballadai ihletésű *Az a fekete folt*) legyen a példa. Mélyen érző számadó juhásztát a kínzó önvád (tulajdonképpen beleegyezett az erkölcsi elveihez nem méltó alkuba) készíteti arra, hogy – mintegy „megtisztulva” – ő maga semmisítse meg mindazt, amire egész életében vágyott.

Az én belső világa felől követhetjük az urától elhagyott Timár Zsófi sorsát is. Amikor a férj a torony tetejéről megpillantja a találkozásra siető feleségét:

„Szíve nagyot dobant, majd összeszorítja valami, keze megreszket, szeme elhomályosul.

– Hahó Péter! Föltetted-e már?

– Melyik gombra tegyem föl?

.....  
– Teheted már akármelyikre!

Nem volt ott több gomb egynél. Azt a szédülő ember láthatja csak kettőnek, háromnak. Tudta, mi következik.

.....  
Egyszerre értek a torony alá férj, felség. Csakhogy az egyik a magasból, halva.”

És milyen drámai tömörségű az utolsó reményét elvesztő asszony lelki összeomlását tudunkra adó befejezés:

„– Minek hozott kend ide? Honnan fogom öt ezentúl várni?” (*Timár Zsófi özvegysége*).

Mélyen szunnyadó érzelmek sejlenek fel a kedvesével megszökő Gál Magda történetében is! De ez alkalommal másképpen: mintha a falut behálózó mendemondát szőné tovább, a mesék sejtelmességével:

„Az esti szürkület lassanként leereszkedett, a házakra, a füvekre... Magdát is eltakarta, beburkolta. És nem oszlott el soha többé róla. Fedi most is. Eltűnt nyomtalanul, hírehamva sincsen. Senki sem látta, senki sem beszélt róla többé” (*Hová lett Gál Magda?*).

Mikszáth felismeri ugyan, hogy a műzsa szép szobalányát, a Fantáziát elbocsátotta és helyette egy szurtos, mogorva mindenest tart, a megfigyelést – az idill, a romantika későbbi műveiben is jelen van.

Beszédes példája ennek az útkeresésnek a *Galamb a kalitkában* (1891), amelyben két képet rajzol bele egy képbe: az egyikben elűzi a „realizmus incselkedő manóit”, hogy szőhesse „színes fonálát” ideális emberekről, a másokban elődei öreg pápaszemét szabad szemmel, ódon lúdkalamusát csillogó acéltollal cseréli fel. Meghatóan megszépített emberi kapcsolatoknak lehetünk részesei az elsőben, erkölcsi gátlásokat nem ismerők cselekedeteinek a másodikban. Mesei idillnek az egyikben, lemeztelenítő szatírának a másikban.

Történelmi tárgyú elbeszéléseiről mondja Mikszáth egyik alkalommal: „...a mese benne a fő: a történelmi események csak mint színek buknak föl mögötte.” Még 1903-ban is (az *Akli Miklósban*) így sóhajt fel: „Minek a hazugságok közül éppen a legszebbiket ki-gyomlálni.” Így aztán az elmúlt korok eseményeit szabadon alakító, a történelmi hősök hétköznapjaiba elkalauzoló kedélyes történeteiben az ötletgazdag, könnyed előadásmód, a sok érdekes alak köti le az olvasó figyelmét. A színtérnek történelmi keretet választó, szubjektív hangoltságú, jórészt idillikus elbeszélések, kisregények: *A két koldusdiák*

(1886), *A beszélő köntös* (1889), *A kis primás* (1891), *A szelistyei asszonyok* (1901) jelzik e korszak alkotásainak egyik típusát. A királyi udvarba elküldött szelistyei asszonyok pompázó szépségek, „harmatból, virágból összeszőtt tündérek”, Mátyás pedig nem királyi palástban jelenik meg, hanem hangulatos, hétköznapi helyzetekben. Az írói szemlélet romantikus részleteit számba véve, Barta János a század elején írott *Akli Miklóst* és *A vén gazembert* a mese-romantika olyan példáiként említi, mint amelyekben a valóságosság követelménye nemcsak megengedi, hanem kínálja a mágikus-varázslatos mozzanatokot.

A népmondai ihletettségű, mesei fordulatokban, babonás-mitikus elemekben bővelkedő *Kísértet Lublón* (1892–93) című kisregényét Mikszáth különös ötletből bontja ki: a cselekmény alapja egy, kísértetként vissza-visszatérő férfi síron túli vándorlása. A babonás titokzatosságot azonban feszültséget oldó „betétek”, hiedelmeket oszlató humor kíséri. *A fekete kakas* (1899) melegséggel megrajzolt öregura orgonavirág-illatú vidéki kúriából kerekedik útra, hogy aztán mesébe illő, különös élményben legyen része. Egy, a halállal viaskodó kislány lázálmai annyira megdöbbennek, hogy a saját egészségére szánt pénzt a kislány eltemetésére fordítja. A halott (a népköltészetből ismert motívum) majd hálás lesz egykori jótévője iránt, és a nemes cselekedet elkövetőjét ugyanolyan sejtelmes titokzatosság döbbsenti rá mindarra, ami körülötte történik, mint amilyen titokzatosságok voltak hajdani tettének körülményei:

„Mélységes csönd támadt az elbeszélés után. (...) Valami hús áram meglöbegtatta az égő gyertyát, a szélein jácintkébe játszó lángnyelvecskéje reszketett. Valamelyik bútor kísértetiesen pattant, és megint minden csöndes lett, csak az óra ketyegett hangosan.

Az öreg Kupolyi arca átszellemült. Kezét imaszerűen összetéve mellén, szeméit a magasba emelve, ájtatosan rebegte:

– Bizonyal ő volt az. Eljött megmenteni.

És akárcsak az előbb, az író mindezt játékos humorral, józan megfigyeléssel ellensúlyozza.

Hasonló bensőségességgel és nem kevés szentimentalizmussal megrajzolt figurák, idill-szerelmek („szép kis bolondságok”) térnek vissza pár év múlva *A vén gazember* (1904) romantikus helyzeteiben. *Féja Géza* megfogalmazása szerint: „Szinte a népmese naivaságát tolja Mikszáth társadalmi síkra.” Kétségtelen, alakjait megszépíti az író: öreg gazdatisztje azért lopja éveken át pazarló gazdáját, hogy az így megmentett vagyont viszszaadja a családnak, sőt egészségét is kockára teszi. A fiatalok (a kasznár unokájának és a báró leányának) romantikus szerelme házassággal végződik, s az író a vagyont elherdáló Inokay bárót még 1848–49 eszméinek fényével is körülveszi. Az ő gondolatait folytatva éljük át a nemzet reménykedését („Mozogni kezdenek már a rögök is. Nagy dolog az, amikor egy egész nemzet reménykedik, vár valamit. Nem is tudja, mit. Csodákat.”), az álmok és a realitás egymásratalálásának szükségét. E szerint a „fényes fellobbanások” és az élet realitása, a „realizmus és az idealizmus” úgy kell váltsák egymást, mint az éjt a nap és viszont. „Mert – szól ki a regényből az író – akár az egyiket viszi túlzásba, akár a másikat, elpusztul bele. A sovány ember is éppoly közel áll a szélhűdéshez a soványsága miatt, mint a kövér a hájáért.”

Mikszáth jellemfestése igen gyakran romantikus ezekben az években (*Az eladó birtok*, 1893; *Szent Péter esernyője*, 1895). Elég egyetlen pillanat, egy bájos arc, egy különös hangulat ahhoz, hogy könnyű pehelyként szálljanak tova a vagyonszerző vágyak, hogy a meggazdagodás megszállottjai egy csapásra lemondjanak addigi életcéljukról. Mégis, így, sokoldalú jellemrajz nélkül is elfogadja az olvasó hirtelen megváltozásukat. Különben is – mondja az író –, a valóságnak sokféle arca van, olykor aszerint ítéljük meg, hogy melyik arcát fordítja felénk. Az elhatározások, a cselekedetek motivációja tehát sokféle lehet. *Az eladó birtokban* Marjanszky Mihályék kalandjuk során egyszer olyan mélységbe kerültek a dímbesombos városban, hogy „csak az eget látták, mint valami kút fenekéről”, máskor pedig egy olyan hegyen érezték magukat, ahonnan a város „lent látszott, meglapultan”. Hősünk számára minden úgy tűnik fel, „mintha egy látomány lenne, egy tündérből, ködből szöve”.

A *Szent Péter esernyőjében* szintén a színes, a késleltetés változatos eszközeivel kialakított cselekménynek van alárendelve a lélektani motiváció. A „csoda” színhelye valós, illetve „költött” élmények egygyészövéseivel tárulkozik elénk: a „sovány, kietlen vidéket”, a kopár hegyek közé szorult szegénységet „valami édes poézis” lengi körül. Igen jellemző, hogy a korabeli kritika a mű „szövevényes meséjét”, „költői rajzát”, a természetfestés „hangulatos gyöngédségét”, „harmatos üdeségű” és „leheletszerűen gyöngéd” jeleneit, az „érzelmes alapérzést” dicsérte. Nemrég *Imre László* kísérelte meg kimutatni a komorabb és derűsebb valóságzférák elvegyülését a regényben, s ezzel párhuzamosan az empirikusnak és a transzcendensnek művészi hatást fokozó szerepét: „Valami olyasféle világ- és emberszemléletnek a hordozói [az átmenetek a világiságból a misztikumba], amely az emberi és természeti, vallási és babonás képzetek tömegeiben az egészséges erkölcsi érzék megnyilvánulásait, hol egyik, hol másik, hol harmadik valóságtudat oldaláról indokolja.”

A tények, a mindennapi események lírai módon, a legenda szintjén épülnek be a regénybe. Mintha mesét hallgatnánk, mintha maga az író is gyönyörködne a legendákban. Ugyanakkor a meztelen valóság, a ráció fényénél tépdesei, oszlatja a babonás hiedelmeket, megfosztja őket a mitikus homálytól. A derűst, az idült gyakran szakítják meg a valóság komorabb képei. Már az indítás ilyen hangulatot kelt:

„Sovány, kietlen vidék az, kopár hegyek közt fekszik egy szűk völgyben meglapulva a falucska.

Messze, messze innen sehol sincs még jóra való országút sem, nem hogy vasút lenne. (...)

Az új pap holmija kevésből állott; egy festetlen deszkaláda volt az egész, egy csomag ágynemű, továbbá két bot és pipaszárak, összekötve madzaggal.”

Mikszáth úgy próbál költeni, hogy az igazsághoz se legyen hűtlen. Ő is tudja azt, amit *Schiller*: az élet komoly, a művészet derűs.

Ilyen a stílus is: életszerű képek, zsáneralakok, lírai meditáció, leírás és reflexió egészítik ki egymást. Az utolsó jelenetben, az esküvő áhítatában – nem kevés éllel – hangzik el ismét az egy életformát lemeztelenítő mondat:

„A vőlegény bátran mondta el az igent, hogy szinte zúgott a nagy boltívek alatt, de a menyasszony bizony halkán, csöndesen, mint mikor egy legyecské dőng. Szegény úgy el-érzékenyedett a végén, hogy sírni kezdett. Azután a keszkenőjét kereste abban a felséges fehér ruhában. De van is abban zseb! Csak egyre nem találta a drága lelkem, utoljára odanyújtotta neki a magáét egy asszonyság, aki háta mögött állott s minduntalan hátraszólt az urához:

– Gombold be a kabátodat, Wladin!”

Az utolsó várúr történetében (*Beszterce ostroma*, 1894) illúzió és valóság szembesülését a (Mikszáthnál oly gyakori) mindent relatívvá tevő szemlélet határozza meg. A rögeszméit valóságként megélt Pongrácz István tragikomikus cselekedeteiről elmélkedve mondja Mikszáth: „Az abnormis embernek a rendes ember látszik különösnek. S ha az abnormis emberek volnának többségben, akkor talán a rendes eszűeké volna a Lipótmező.”

Mert hiszen – ismétli Mikszáth újra meg újra – az életben minden viszonylagos.

Emlékezzünk, milyen nyomatékkal hívta fel olvasói figyelmét: nem ragaszkodott a mű alapjául szolgáló eseményekben, a tények és az invenció elkülönítését el se tudta képzelni. Olyasmi lenne ez – vélekedett Mikszáth –, mintha valaki arra vállalkoznék, hogy egy véka összekevert mákból és kölesből külön akarná választani a kölest és külön a mákot. Ezért válaszolhatta – sokat idézett nyílt levelében, a Vasárnapi Újságban – a regény hitelet kétségbevonni próbálóknak: „Ami a »Beszterce ostromá«-ban igaz, az mind nem valószínű. Csak az valószínű benne, ami meg nem történt.”

Nem hiányoznak a romantikus elemek, fordulatok (lány- és ruhacsere, titkos alagút, Apolka különös élete stb.) ebből a regényéből sem, de szerepük itt másodlagos. Az író a „különc ember” érdeklő elsősorban („Fürkészttem lelkének rugóit”). Ezért van az, hogy az

elmélkedő adomázást, az életképszerűt fokozatosan a látomások, a sejtelmes hallucinációk váltják fel. S mert a „középkori emlékeken élődő”, majd összeroppanó Pongrácz István a józanság és az örültség határmezsgyéjén él, a múlt és a jelen, a való élet tényei és a káprázatok sem különülnek el egymástól. A csak színek után ítélező kalendáriumkészítők együgyűségét jellemezve így morfondírozik: „Egy darab fehér világ egy nap, egy darab fekete világ egy éj, de majd meglátnád, ha a világ mind egyszínű lenne, hogyan számítanák össze a napokat.”

Múltba menekülő hőse „durvasága” mögül fel-felsejlik valami „csodálatos gyöngédség”, Apolka figyelmeisége, gondoskodása eddig nem tapasztalt érzéseket fakaszt benne. Úgy érzi, most már van miért élni: „Dolgom van, most már dolgom van a világon, temiattad.”

A dicső múlt újraéledése és a belső megindultság szinte elválaszthatatlanul lel egymásra a „szép tús”-ra váró főúrnban:

„Egész napi gondja a leányka körül forgott. Minduntalan eszébe jutott valami, s jött új rendezeteket kiadni.

– Vigyetek fél virágot a szobáiba. Rezedát, rózsákat, de mégis sok rezedát...

Barokk fényvel berendezett szüzi szentélyek voltak ezek, hófehér muszlinfüggönyökkel, filigrán selyemszékek, öltözőasztalkák, aranycirádás szerkények, szentképek, bársony imazsámolyok, velencei tükrök s a sok mindenféle csecsebecse közt imakönyvek szétszórva az asztalokon, beljük nyomtatott levendula-levelekkel. (Talán minden ilyen száraz levél egy-egy édes regény.) A falakon szöszke, bama grófkisasszonyok arcképe, vagy négy generáció sorjában. Ezekben a szobákban éltek egykor. Ebből a fészekből repültek ki a világba. Még talán itt suhog mostan is a lelkük.”

Leegyszerűsítve így fogalmazhatnánk: a *Szent Péter esernyőjében* ahány epizód, annyi figura, a *Beszterce ostromában* a szereplők, a mese (gyakran a romantika kelléktárából ismert) fordulatai, az ötletek, a fokozatosan elbizonytalanodó, végül összeroppanó főszereplő összetettebb lélektani megvilágítását szolgálják.

Pongrácz Istvánhoz hasonló „kettős lelkületű” egyik kései, ritkábban emlegetett elbeszélésnek, *A mi örökös barátunk* hőse is. Mintha két anya szülte volna: egy bárány és egy nőténytigris. A környezet, amelyben a vagyonát eltékozló vidéki kisnemessel találkozunk, a majdani Krúdy-művek borozgató asztaltársaságára emlékeztet. „Ami a »Fehér Róka« sarokasztalát illeti, azt nagyon rossz állapotban találtuk. (...) Viszály és szörnyű föloszlás közeli végzete lebegett az összeöntözött, behamuzott fehér abrosz fölött. Egy vörös képű marcona úr fölkapta a széket, és le akart vele sújtani egy szőke úrra. (...) A pincérek megriadva futkostak összevissza. A kucséber benyitott az utcai üvegajtón, bedugta fejét, aztán ijedten húzódott vissza a kosarával. Maga a pohos vendéglős, akit sietve behívtak pincérei, a baziliszkuszk kígyó éles nézésével fixírozta őket egy szögletből, de előremenni nem mert.”

Ismét egy különös ember lélekállapot-változása érdekli. Azt éljük végig, hogyan kerülnek felszínre egy erőszakos, mások iránt kíméletet nem ismerő emberben (gyermekbe be-

*Emlékezzünk, milyen nyomatékkal hívta fel olvasói figyelmét: nem ragaszkodott a mű alapjául szolgáló eseményekben, a tények és az invenció elkülönítését el se tudta képzelni. Olyasmí lenne ez – vélekedett Mikszáth –, mintha valaki arra vállalkoznék, hogy egy véka összekevert mákból és kölesből külön akarná választani a kölest és külön a mákot. Ezért válaszolhatta – sokat idézett nyílt levelében, a Vasárnapi Újságban – a regény hitelét kétségbevonni próbálóknak: „Ami a »Beszterce ostromá«-ban igaz, az mind nem valószínű. Csak az valószínű benne, ami meg nem történt.”*

tegsége hatására) a mélyen szunnyadó nemesebb érzelmek, majd (a gyermek halálakor) a pusztító indulatok. Az én belső állapotának ezt a kettősségét mindenekelőtt a racionálisnak és az irracionálisnak finom művészi egymásbajátzásával éri el az író, nem kis mértékben a Mikszáth-művekben mindig különös szerepet játszó megjelenítő eszközzel: a helyzetekhez illő hangulat megteremtésével.

Hasonló világból indítja *A sipsirics* (1902) eladott kislányának helyenként fantasztikusan kalandos történetét. Mintha a *Boldogult úrfikoromban* tereferelő törzsvendégei ülnék körül a „Fehér Páva” piros terítés asztalait:

„Balázs vezetett át bennünket, néhányunkat a »Pává«-ba. Alacsony, hosszú házikó volt a Rácváros egyik kis utcájában, az udvaron egy pár öreg fa tartott árnyékot, a fák alatt pirosra terített asztalok mosolyogtak a bejövőre. (...) Különben nem valami nagy volt a gárda. Mindössze húsz-huszonkét személyből állt rajtunk kívül. Az egyik asztalnál Druzsba ült, Kovik István doktor, a Vízivárosból, unalmas fráter, aki mindennap felpanaszolta, hogy boldogtalan, mivel nem ehét rostélyost. Mert a rostélyoshoz fokhagyma kell, a fokhagymához ellenben teljes függetlenség kell. Ő pedig nem független, mert minden percben valami grófné hívhatja, aki elájul a fokhagyma-szagtól. (...)

A másik eperfa alatt a nevezett Tibuly Gáspár üldögélt az éneklő-kanonokkal. Tömzsi, gutaütésre hajló ember volt az éneklő-kanonok, és az volt a különös, hogy ha a többiek, jó kedvük szottyánván, egyszer-másszor énekeltek is, ő sohasem.”

Azt is mondhatnám: a „való” és a „kellő” feszültségét hordozó alakok (a becstelenségbe belenyugodni nem tudó tanár és a nagyravágyó, lányát áruba bocsájtó vendéglősné) válnak fontossá az író számára, a szatíra érvényesülésének lehetőségei. A stílust a zsáneralakokhoz, a környezetfestéshez illő közvetlenség és a titokzatosan romantikus fantázia alakítja, a szereplők egyik-másik tulajdonságának felnagyítása pedig az eszményi mélyebb átélését kívánja szolgálni. Mintha az ilyenféle „nagyításai” megmagyarázására vállalkoznék alig egy év múlva, az 1903-as *Almanach* bevezetőjében. Igaz, hogy – írja – „a rózsaszínű ködből szőtt párázatok (...) ha közel érsz hozzájuk, szétfoszlanak (...) mégis szép a nagyító szem”, hisz „legfeljebb elvezet egy kicsit a valóságtól, de magasabbra”.

Mikszáthnak ebben a kisregényében épp ez a „magasabb”, a magasatosabb az írói szemlélet meghatározója.

S ha már Mikszáth hangulatteremtő művészetét említettem, hadd utaljak az ugyanebben az évben írott, a századforduló magyar prózájában gyakran felbukkanó fáradt nemes típusát megrajzoló *Fili* (1902) című elbeszélésére. Talán nem túlzás azt mondani, hogy a részben személyes tapasztalatok részben az irodalmi hagyomány ösztönzéseként keletkezett terjedelmesebb elbeszélés már-már impresszionista látásmódról árulkodik. Kúriáról kúriára vándorló nincstelen nemesét követve egy múltó világ életformáját, hangulatát kelti életre Mikszáth. Már mindjárt az indításban: „A kúriák kéménye most is füstöl, vendég is van elég. Körülüli a szépen megterített asztalt. Az ezüst kandeláberekben négyszer annyi gyertya ég, mint hajdanta. A régi búbos kemence helyén finom majolika-kandalló terjeszt meleget; szürke bekecses, torzonborz alakok nem ülnék az asztalnál, minden elegáns és egyöntetű. A bútorok, a ruhák, a porcelánok, a kristályok.” A *Fili* mellett elsuhanó Liskayné „almavirág-szín ruhába volt öltözve s a fekete szemében egy-egy csillag égett”. Hogy aztán a vágyak szertefoszlása után mindent a képzeletre bizzon az író.

A riporter szemlélet nemcsak a kilencvenes évek Katángy-történeteiben válik műfajalakítóvá, hanem az olyan szigorúan megkomponált kisregényében is, mint amilyen *A gavallérok* (1897) vagy a valós tényeket és a fikciót szokatlan ötletek segítségével megvalósító *Új Zrínyiász* (1898).

Az elsőben közletről, a szó szoros értelmében tanúként kíséri (élve az emlékezés lehetőségével) a „fölcsigázott illúziók” nagyzó kisurait. A közvetlen szemlélődés hitelével, sok-sok apró (jelképes) momentum csomópontokba rendezésével érzékeltet mind többet és többet a hamis csillogással eltakart szürke hétköznapokból, válik fokozatosan nyilvánva-

lővá, hogy minden, amit láttunk: pusztá visszfény. Amivel egyébként a gavallérok maguk is tisztában vannak, díszes felvonulásukkal tulajdonképpen eljátszanak egy életformát.

A századforduló közéletéből ihletődő, újságírói eszközöket sem nélkülöző satirikus regényében, az *Új Zrínyiászban* sem az összefüggő cselekmény az elsődleges, nem egy téma köré csoportosulnak az „esetek”. Főhőse sincs a műnek. Viszont igen hatásosan aknázza ki Mikszáth az alapötlet (a múlt szembeesül ismét a jelennel) kínálta lehetőségeket. (Még ha az ábrázoló művészt olykor háttérbe szorítják a hírlapírói ötletek.) Zrínyiék „körütja”, a korszak ismert személyiségeinek szerepeltetése (gondoljunk a parlamenti jelenetre) kitűnő alkalom arra, hogy a komikum és az ironia legváltozatosabb, nemegyszer a parodizálás eszközeivel mintegy feltérképezze (ha nem is egységes cselekménybe ágyazottan) mindazt, ami a valamikor nemes célokért meghalni tudó hősöket egy modern világban körülveszi: a kicsinyességet, a megalkuvást, az elsatnyulást, az újgazdagok törtetését, a sznobizmust, a képmutatást.

Egy nemrég megtartott Mikszáth-szimpoziumon *Praznovszky Mihály* épp ezzel: fikció és modell viszonyával, a regényben érvényesülő satirikus látásmóddal, a stílusparódia sokféleségével és ennek nyelvi formáival foglalkozott behatóbban.

Se szeri, se száma a satírárt teljesebbé tevő írói kommentároknak, példázatoknak: „A Nemzeti Kasszinó határozottan Zrínyiék mellett foglalt állást. Mégiscsak természetesebb, ha a sírokból lépnek ki főúri alakok, mintsem a Wertheim-szekrényből” (ti. a kora annyira jellemző Rozer-féle újgazdagok). Máskor egy mindennapi esetet (a szép ezredesné az asztal alatt a Zrínyi lábára talál) így emeli az általánosság szintjére: „Az emberiség csak a magas régiókban, a felületen módosul, a napfénynél, ahol látják, de örökké változatlan marad, ahol nem látják – az asztal alatt.”

„A romantikus és realiztikus hajlamú látásmód egymással való örökös surlódásának és folytonos kiegyezéseinek legjellegzetesebb, legvarázsosabb, legtanulságosabb példája talán egész irodalmunkban” – írta *Zsigmond Ferenc* Mikszáthról még 1927-ben.

A jó látást istenek ajándékának nevező Mikszáth kései megnyilatkozásai különösképpen jelzik ezt az „örökös surlódást”, az írói szemlélet változását. Azt is tudjuk, milyen érdeklődéssel kísérte a nyolcvanas–kilencvenes években jelentkező új prózaírói nemzedék törekvéseit, az „eleven emberek” megjelenését műveikben. Bevezetőt ír *Iványi Ödön* közéleti ihletésű regénye (*A püspök atyafisága*) elé, felfigyel a tőle alkatilag különböző Tolnai Lajos leplezetlen életlátására, és a „való hangok visszhangja”-ra vállalkozó Bródy Sándorban sem *Zola* utánzóját fedezi fel, hanem azt az író, aki Diogenész lámpájával, az életben találja meg tárgyait. A magyar próza közelítését az esszéhez („csak akkor lesz a magyar regény igazi magaslaton, ha az elbeszélő az esszéista eszközeivel is hathat”, illetve a „hírlapírói riporthoz”) sem pusztán műfajmegújító szükségből sürgette. Az élet „közvetlen rajzolatának” lehetőségét vélte megvalósíthatónak általa. És talán nem fölösleges emlékeztetni rá, hogy kivételes megfigyelőképességét („jó szemét”) azok is dicsérik, akik (például *Oláh Gábor* vagy *Kolozsvári Grandpierre Emil*) csak könnyű fajsúlyú mulattatót láttak benne. Alakjai – olvashatjuk Oláh Gábor 1910-ben megjelent írói arc képcsarnokában – „csak jól nézze meg az ember, kilépnek a rámából is. *Élnek*”. Az író realizmusát fogyatékosnak ítélő, a spontán életszerűséget irodalmi reminiscenciának minősítő Barta se vonja kétségbe azt, hogy az utolsó regényekben Mikszáth a „megelőző szintje fölé akar emelkedni.”

E regények korhoz kötöttsége nyilvánvaló. Maga Mikszáth szükségesnek tartotta nyomtatékkal szólni erről. A *Különös házasság* (1900) hitelét vitató levelekre, cikkekre válaszolva fejt ki, nem törekedett egyébre: megtartani a megtörténés illúzióját, felidézni egy elmúlt kor levegőjét, jellegzetes alakjait, emberi kapcsolatait – így vallani saját korának feszültségeiről, a mindenkori emberi kiszolgáltatottságról, az erőszak áldozatairól. Ez határozza meg a több szálon futó, nagy jelenetekre épülő regény egész felépítését, a szereplők egymáshoz való viszonyát, a mű lírai hevületét.

Valóban, talán itt, ebben a regényben kell a leginkább komolyan vennünk a valóság-hitel hangoztatását: „De kort fejték, igazat kell mondanom.”

Hogy az írói szándékot miként tudja megvalósítani, mennyire tud túllépni a részletek realizmusán, hogyan viszonyul a regénynek témájául választott valóságmodellhez, mennyire sikerül felkelteni az olvasóban a „megtörténhetett volna” követelményét, megteremteni cselekmény és szereplők összhangját, hogy milyen mértékben üresedtek ki (legutóbb Németh G. Béla figyelte meg) ismételt műfajváltozatai, főleg elbeszéléseiben – mindezek megválaszolása már távolról sem egyöntetű.

Azt hiszem, mindenképp érdemes jobban odafigyelni e művek hangnembeli sokféleségére: a tényítisztelő krónikáshangvétel és a legendásítás, a drámai szenvedélyesség és a meghitt (helyenként érzelmes) líraiság, a fenségesség és a lemeztelenítő gúny, az anekdotikus és szatirikus művészi teljességet szolgáló ötvözésére. Továbbá Mikszáth idődimenzióira, a regényeit átszövő jelképes leírásokra, motívumokra, a korhangulat és a lélektani igény megteremtésének olyan írói eszközeire, amilyenekkel nagy regényében, *A fekete városban* találkozunk. És nem utolsósorban érdemes újragondolni, mai ésszel mérlegelni Mikszáth annyit kárhozott anekdotizmusát, az anekdota funkciójának megváltozását műveiben. Nem ok nélkül nevezte Krúdy Mikszáth anekdotáit egy bőkezű terjedelem rendjeinek.

Úgy tűnik: mindez nemcsak Mikszáth Kálmán, hanem a századfordulón megújuló – irodalmunk számára új területeket meghódító – magyar próza egészének árnyaltabb megítélését is elősegíthetné.

#### Irodalom

- PÉTERFY JENŐ: *A beszélő köntös* (1889). = Uő.: *Válogatott művek*. Bp. 1983.  
KRÚDY GYULA: *Szent Péter esernyője alatt* (1910). = Uő.: *Írói arcképek I.* Bp. 1957.  
MÓRICZ ZSIGMOND: *Az igazi földesúr* (1910). = Uő.: *Tanulmányok I.* Bp. 1987.  
OLÁH GÁBOR: *Mikszáth Kálmán*. = Uő.: *Írói arcképek*. Bp. 1910.  
RUBINYI MÓZES: *Mikszáth Kálmán élete és művei*. Bp. 1917.  
ZSIGMOND FERENC: *Mikszáth Kálmán*. Bp. 1927.  
GYÖRGY LAJOS: *Tárgytörténeti jegyzetek Mikszáth anekdotáihoz*. Bp. 1933.  
SCHÖPFLIN ALADÁR: *Mikszáth Kálmán*. Bp. (é. n.) 1941.  
KARÁCSONY SÁNDOR: *A cinikus Mikszáth*. Bp. 1944.  
RÓNAY GYÖRGY: *A regény és az élet*. Bp. 1947.  
KIRÁLY ISTVÁN: *Mikszáth Kálmán*. Bp. 1960.  
BARTA JÁNOS: *Mikszáth-problémák*. Irodalomtörténeti Közlemények 1961. 3–4. sz. és uő.: *Költők és írók*. Bp. 1966.  
MEZEI JÓZSEF: *A magyar regény*. Bp. 1973.  
KOVÁCS KÁLMÁN: *A romantika és a realizmus válaszfútján. Mikszáth művészetének sajátos színei*. = Uő.: *Eszmék és irodalom*. Bp. 1976.  
DOMOKOS MÁTYÁS: *Epikus képzelet és írói bátorság*. = Uő.: *Ugyanarról másképpen*. Bp. 1977.  
KOZMA DEZSŐ: *Mikszáth Kálmán*. Kolozsvár 1977.  
SZALAY KÁROLY: *Humor és szatíra Mikszáth korában*. Bp. 1977.  
SCHEIBER KÁROLY: *Mikszáth-írások*. Irodalomtörténet 1979. 2. sz.  
FÁBRI ANNA: *Mikszáth Kálmán alkotásai és vallomásai tükrében*. Bp. 1983.  
THURZÓ GÁBOR: *Mikszáth műhelyében*. = Uő.: *Napló helyett*. Bp. 1984.  
NÉMETH G. BÉLA: *Az eszmélkedő, kései Mikszáth*. = Uő.: *Századutóról, századelőről*. Bp. 1985.  
KOLOZSVÁRI GRANDPIERRE EMIL: *A Mikszáth-legenda*. Irodalomtörténet 1987–1988. 1. sz.  
BODNÁR GYÖRGY: *A „mese” lélekvandorlása*. Bp. 1988.  
IMRE LÁSZLÓ: *Epikai ritmus és kicsinyítő emocionális-vitalisztikus valóságélmény a Szent Péter esernyőjében*. = *Mikszáth és a századvég-századelő prózája*. Bp. 1989.  
ACÉL ZSUZSANNA: *Író és bíró. Szerep és felelősség Mikszáth Kálmán két regényében*. Irodalomtörténet 1992. 4. sz.  
REJTŐ ISTVÁN: *Mikszáthiáda. (Cikkek, tanulmányok)*. Bp. 1992.  
CSÜRÖS MIKLÓS: *Mikszáth korszerűsége és a Fekete város*. = „Lesz idő, hogy visszatérhet”. *Jegyzetek Arany János és a századforduló korszerűségéről*. Bp. 1994.

## A szövegtan kutatásáról és oktatásáról

### 4. Az általános szemiotikai szövegtan interdiszciplináris megalapozása (II.)

*Beszélgetésünk első fejezetében, elkezdve az interdiszciplináris alapozás kérdéseinek tárgyalását, egy-egy olyan szemponttal foglalkoztunk, amelyek megvilágíthatják, hogy – többek között – mivel járul hozzá a szemiotika, a kommunikációelmélet és a pszichológia egy általános szemiotikai szövegtan létrehozásához, azaz egy olyan szövegtanéhoz, amelyben a (komplex) jelek jelölője verbális elemeken kívül más elemeket is tartalmazhat.*

*Itt az antropológia/szociológia, a filozófia, majd ezek után ismét a szemiotika körébe tartozó néhány kérdést vizsgálunk meg közelebbről.*

Kezdjük egy antropológiai tudománnyal, az antropológiai hermeneutikával.

1. kérdés: Mivel járul hozzá az antropológiai hermeneutika egy általános szemiotikai szövegtan interdiszciplináris megalapozásához?

P. S. J.: Lássuk mindenekelőtt, hogy miért is fontos az antropológiai hermeneutika egy szövegtan létrehozása számára.

A 'hermeneutiká'-nak az *Idegen szavak és kifejezések kéziszótára* (lásd 1994-es új kiadását!) – 3. értelmezésként – a következő magyarázatát adja: „az emberi kommunikáció bármely közlési formájának megértési szabályait kutató tudományág.” Ha ehhez hozzávesszük az 'antropológiá'-nak azt az értelmezését, amely szerint az az ember biológiai és kulturális meghatározottságának a tudománya, máris megkaptuk a választ: az antropológiai hermeneutika azt kutatja, hogy biológiai és kulturális meghatározottságunk mit jelent a kommunikáció bármely közlési formájának megértése vonatkozásában. Ahhoz, hogy ennek ismerete egy megfelelően funkcionálni képes szövegtan létrehozásához fontos, azt hiszem, nem férhet kétség.

Az antropológiai hermeneutika egy-két alapelvének ismertetéséhez itt egy olasz szerző, Carlo Tullio-Altan (1) könyvéből idézek (tömörített informatív fordításban), aki egyrészt antropológiai felfogását három posztulátumra építi, másrészt a megismerés/tapasztalás két módja között tesz különbséget:

– Az első posztulátum annak szükségességét fejezi ki, hogy azt a folyamatot, amelynek során jelenségeknek értelmet, illetőleg értéket tulajdonítunk, olyan folyamatnak tekintsük, amelyik egzisztenciális helyzetben megy végbe, és olyan kontextusban, amelynek specifikussága meghatározható. Ez a posztulátum annak a valaminek a figyelembevételére vonatkozik, amit a személyek „élettörténeté”-nek lehetne nevezni, dinamikus komplexitásában magában foglalva mind a szociális személyközi kapcsolatokat, mind a természeti és kulturális jelenlét formáit.

– A második posztulátum az élet biológiai-strukturális sajátosságai figyelembevételének szükségességére utal. Az ember ugyanis nem csak hordozója kulturális kódoknak, hanem olyan organizmus, amely filogenetikusan alkalmas arra, hogy ezekben a kódokba új tapasztalati elemeket tudjon beépíteni, annak érdekében, hogy formálja, átalakítsa azokat.

– A *harmadik posztulátum* a kulturális modellek öröksége figyelembevételének a szükségességére ural, olyan modellekre, amelyek jelentésteremtő képekben/történetekben kodifikáltak és szociokulturálisan azt a célt szolgálják, hogy értelmet/értéket lehessen rendelni az egzisztenciális és történeti helyzetek számtalan és változó aspektusaihoz, amelyekben az emberek mint gondolkodó organizmusok élnek.

A szerző ezekre a posztulátumokra támaszkodva elemzi azután a megismerés/tapasztalás két alapformája, a *fogalmi* és a *szimbolikus* megismerés/tapasztalat sajátosságait. A történetileg adott szubjektumok által egyénileg megszerzett megismerés/tapasztalat – alapítja meg Tullio-Altan – fogalom-jelekre történő fordítás útján szocializálódik, amelyekben az a szociális ismeret konkretizálódik, amit az antropológusok kultúrának neveznek, és amelyet az egymás után jövő generációk számára a nevelés/oktatás közvetít a nyelvi kommunikáció révén.

A *fogalom-jelek* és a *szimbólum-jelek* között Tullio-Altan a következő módon tesz különbséget:

Az *első* csoport (a fogalom-jelek csoportja) azokat a fogalmi modelleket vagy képeket foglalja magában, amelyek az értelem-hozzárendelést vezérik az élethelyzetek különféle aspektusaihoz, az empirikus megismerés tárgyát képező tényekhez, rendelkezésre bocsátva egyúttal azoknak a formális fogalmaknak a technikai apparátusát is, amelyek a megismerés tudományos feldolgozásához szükségesek.

A *második* csoport, a kulturálisan kodifikált szimbolikus jelentést hordozó jelek csoportja, azoknak a produktumoknak az együttesét foglalja magába, amelyek a 'spirituális' (a művészi, a morális, a vallási) kultúra formáitól a mindennapi élet legkülönbözőbb valóságselemeinek transzfigurációjáig terjednek, olyan elemekéig, amelyek közül jelentőségüknél fogva kiemelkedik az *ethnos*, az *epos*, és az *ethos*, valamint a szimbolikus reagálás formáinak olyan hagyománya, mint a rítus.

B. Zs.: A posztulátumok közül itt az *elsőhöz* és a *harmadikhoz* fűzök egy-két megjegyzést.

Az *első* posztulátummal kapcsolatba hozható az, amit a pedagógiai szakirodalom 'életkori sajátosság'-on ért: a pszichikai folyamatoknak és struktúráknak azon formáira, illetve azokra a tulajdonságokra és lényegbeli átalakulásokra gondolok, amelyek a gyermek egy-egy fejlődési szakaszát jellemzik. Noha az életkori sajátosságok csak a tanulók átlagára jellemzőek és igen nagy az egyéni eltérések lehetősége, a fejlődés útjának, valamint az életkori sajátosságoknak az együttes ismerete és figyelembevétele szükséges a nevelési-oktatási feladatok eredményes megoldásához. A fejlődéssel együtt ugyanis a fejlesztés lehetőségei is megfelelően változnak, azaz az egyes tulajdonságok, képességek kialakításáról célszerű mindig a megfelelő időben gondoskodnunk. Úgy vélem, vonatkoztatható mindez a szövegekkel való foglalkozásra is.

Ami a *harmadik* posztulátumot illeti, *egyrészt* – minthogy napjaink tanulói más kommunikációs környezetben nőnek fel, más kommunikációs tapasztalatokon nevelkednek, mint amilyenben akár szüleik, akár tanáraik felnőttek, nevelkedtek – a kommunikációs nevelés eredményessége szempontjából nem hagyhatók figyelmen kívül sem azok a hatások, amelyek az óvodában, a szülői házban, az iskola kommunikációs környezetében, sem pedig azok, amelyek a jelentősebb tömegkommunikációs eszközei által tanítványainkat nap mint nap érik. Vannak ugyanis olyan „változók”, (2) amelyek erőteljesen befolyásolják, hogy milyen *céllal, mit és hogyan* tanítunk (vagy kellene tanítanunk). Ilyenekre gondolok, mint például: a tanuló otthoni körülményei; szülei, valamint a kortársi csoport (baráti kör, osztály) művelődési igényei, rádióhallgatási, film- (video-), tévézési szokásai; a számítógép és az INTERNET megjelenése, hozzáférhetősége; az iskola településkörnyezetének civilizációs szintje; a tanárok nevelési felfogása, tanítási célkitűzései stb. (3) *Másrészt* mind a szóbeli, mind az írásbeli kommunikáció gyakorlata évezredekre visszamenően kialakította a maga nyelvi és kommunikációs sémáit, ugyanakkor a kommunikációs helyzet feltételeiből adódóan a kommunikációs konvenciók változtak és gazdagod-

tak. Ezeknek a kulturális sémáknak (műfaji és nyelvi konvencióknak) – amelyek az alkotót kommunikációs célja elérésében, az olvasót az értelmezésben segítik – az elsajátítása, gyakorlása írás, olvasás útján történik, következésképpen a kommunikációs tanításának és tanulásának intézményes kerete az iskola kell/kellene, hogy legyen.

Végül mindkét posztulátumra vonatkozóan talán nem érdektelen itt ismételtelen felidézni *Újvári Lajos* – ugyan csak kisiskolásokra vonatkozó, de értelemszerűen más életkorra is átvihető – írásának néhány részletét: „Sem az írás, sem az olvasás nem öncél, hanem eszköz az ember emberrel való érintkezésének, a magunk lelki tartalma átadásának, illetve a másoké átvételének egyik eszköze. (...) Amilyen felbecsülhetetlen szolgálatokat tesz azzal, hogy összeköt nemcsak térben, hanem időben is távoli, egymástól messze eső, egymást elérni különben képtelen lelkeket, annyira üresség, értelmetlenné és haszontalanná válik, mihelyt közvetíteni megszűnik. Ebből (...) két követelmény adódik: 1. mind az írni-, mind az olvasnivalónak igazi szövegnek, mégpedig a kisgyermek igényeihez, érdeklődéséhez, értelmi fejlettségéhez mért szövegnek kell lennie; 2. a szövegnek igazi összeköttetést kell az író, illetve az olvasó énjé s egy vagy több másik, közeli vagy távoli én között teremtenie. ... írni-alójának tehát mind mennyiségre, mind minőségre olyannak kell lennie, hogy kerek egésznek és sajátjának érezze, olvasnivalójának pedig olyannak, hogy azt megérthesse s az érdekelje is... ..elolvasnia mennyiségi vagy minőségi okokból megközelíthetetlen szöveget (...) lehetetlen. Az ilyen szöveg a gyermek számára nem igazi, hanem *álszöveg*...” (4)

Természetesen nem szabad elfelejtetnünk, hogy az itt szó szerint, vagy csak tartamukban idézett megállapítások adott időszakban születtek, s értelmezésüket az igen gyorsan változó helyzetnek megfelelően újra és újra el kell végeznünk.

A *fogalmi* és a *szimbolikus* megismerés célját szolgáló szövegek szemléltetésére pedig lássuk a következő négy példát (az előző fejezetben bevezetett terminológiával élve: négy szöveg fizikai manifesztációját, négy szövegvehikulumot):

#### Ve/2

„A nyitvatermők legtipikusabb osztálya a tobozosok osztálya. Ide tartoznak a fenyők és a ciprusok. A fenyők túlevelűek, sokszor örvös hajtáselágazásúak, hidegebb, Magyarországnál magasabb vagy északiabb területre jellemzők. Ismert a lucfenyő (karácsonyfa), a kettős 10 cm-nél hosszabb tűjű feketefenyő. A ciprusok levele pikelyszerű, a fa alakja sokszor oszlopos; inkább a mediterrán vidékekre jellemzők. Díszfaként szívesen ültetik nálunk az örökzöld tuját, az életfát és ritkábban a ciprust is.” (5)

#### Ve/3

„*Képzet és fogalom*. Az érzékeink számára adott tapasztalatai valóságban csupán az egyes elsődleges szubsztanciák léteznek a maguk járulékaival együtt, ám gondolatban képesek vagyunk valóságos közös vonásokat mintegy „különválasztani” tőlük, s ennek alapján *általános* lényegüket megragadni. Így pl. egyaránt embernek nevezem azt, aki szőke, magas, kék szemű, sovány stb., s azt, aki barna, alacsony, fekete szemű, kövér stb. Nyilvánvaló tehát, hogy ilyenkor »eltekintek«, elvonatkoztatok az egyes konkrét emberek egyedi vonásaitól, *absztrakciót* végzek, azt ragadom meg, ami valamennyiükben közös, ami lényegi, s így jutok el a *fogalomhoz*. Ez már »érzékfeletti«, abban az értelemben, hogy nem tudom elképzelni. Egy bizonyos emberről lehet *képzetem*, láthatom »lelki szemeimmel« a »képét«, érzékelhető vonásait akkor is, ha valóságosan nincs jele; magam elé tudom képzelni a testalkatát, arcvonásait, szeme és haja színét, hangját stb. De *az emberről* mint olyanról már csak fogalmam lehet.” (6)

Ve/4

**SZOBROKAT VITTEM**

„Szobrokat vittem a hajón,  
hatalmas arcuk névtelen.  
Szobrokat vittem a hajón,  
hogy álljanak a szigeten.  
Az orr s a fül porca között  
kilencvenfokos volt a szög,  
különb rajtuk semmi jel.  
Szobrokat vittem a hajón,  
és így süllyedtem el.” (7)

Nemes Nagy Ágnes

Ve/5

„Máté meghívása. Amikor Jézus továbbment, látott egy Máté nevű embert, amint ott ült a vámnál. Szólt neki: »Kövess engem!« az felállt és nyomába szegődött. Amikor később vendégül látta házában, sok vámos meg bűnös odajött, s Jézussal és tanítványaival együtt asztalhoz telepedett. Ezt látva, a farizeusok megkérdezték tanítványaitól: »Miért eszik Mesteretek vámosokkal és bűnösökkel?« Jézus meghallotta és így válaszolt: »Nem az egészségeseknek kell az orvos, hanem a betegeknek. Menjetek és tanuljátok meg, mint jelent: Irgalmasságot akarok, nem áldozatot. Nem azért jöttem, hogy az igazakat hívjam, hanem hogy a bűnösöket.«” (8)

Nyilvánvaló, hogy a Ve/2 és Ve/3 a fogalmi, a Ve/4 és Ve/5 pedig a szimbolikus megismerést szolgálják. A Ve/3 azért is különösen figyelemreméltó, mert az a sajátossága, hogy példa a fogalmi megismerésre.

Folytassuk most a *szociológia* úgynevezett tudásszociológiai ágával.

2. kérdés: *Mivel járul hozzá a tudásszociológia egy általános szemiotikai szövegten interdiszciplináris megalapozásához?*

P. S. J.: A komplex jelek jelösszetevőinek tárgyalásánál láttuk, hogy ezeket a jelösszetevőket annak az interakciónak az eredményeképpen állapítjuk meg (hozzuk létre), amely egy általunk szövegvehikulumnak tartott fizikai tárgy és ismereteink/tapasztalataink között jön létre (lép működésbe). Nyilvánvaló tehát, hogy foglalkoznunk kell az ebben az interakcióban szerepet játszó ismeretek/tapasztalatok tulajdonságaival és lehetséges forrásaival. A tudásszociológia az a szociológiai tudományág, amely többek között azzal a kérdéssel is foglalkozik, hogy honnan származik az a tudás, amellyel rendelkezünk.

Ami a *jelösszetevőket* és a *megformáltságukkal* kapcsolatba hozható ismereteket illeti, azokra vonatkozóan a következők mondhatók (lásd az 1. táblázatot, amelynek első sora a *jelölőnek* és a *jelöltnek* e *Beszélgetés* előző fejezetében tárgyalt összetevőit sorolja fel a *mentális képek* kivételével, második sora pedig az egyes összetevőkre vonatkozó ismeretek jellemzőit – hasonló összefoglalás található a *Szövegtani kaleidoszkóp* 2.-ben is!).

(1a) <i>vehikulum</i> [=Ve]: a komplex jel <i>fizikai teste</i> (fizikai manifesztációja)	(1c) <i>formáció</i> [=Fo]: a komplex jel fizikai testének mentális képéhez – a komplex jel alkotója vagy befogadója által – rendelt <i>formai felépítés</i>	(2a) <i>sensus</i> [=Se]: a komplex jel fizikai testének mentális képéhez – a komplex jel alkotója vagy befogadója által – rendelt <i>nyelvi jelentéstani</i> [nyelvi szemantikai] <i>felépítés</i>	(2c) <i>relátum</i> [=Re]: az a (ténylegesen létező vagy elképzelt) <i>világfragmentum</i> , amely a komplex jel fizikai testében – a komplex jel alkotójának vagy befogadójának feltételezése szerint – kifejezésre jut
Ia: A <i>vehikulumra</i> vonatkozó ismeretek nem RENDSZERbe foglaltak	Ic: A (nyelvi) <i>formációra</i> vonatkozó ismeretek szövegmondatszintig RENDSZERbe foglaltak, afölött RENDSZERbe csak igen minimális mértékig foglalhatóak	Ia: A (nyelvi) <i>sensusra</i> vonatkozó ismeretek a szavak szintjéig még úgyahogy RENDSZERbe foglalhatóak, afölött alig	II c: A <i>relátumra</i> vonatkozó ismeretek világra vonatkozóak, RENDSZERbe csak a bizonyos természet-tudományok körébe tartozó tárgyakra/jelenségekre vonatkozó ismeretek foglalhatóak

1. táblázat

A szövegbefogadás és a szövegalkotás szempontjából az *ismereteknek* a következő három típusáról beszélhetünk:

- a mindenki számára egyformán hozzáférhető módon *rendszerbe foglalt* (elsősorban grammatikai, poétikai stb.) ismeretek;
- a mindenki számára egyformán hozzáférhető módon rendszerbe ugyan nem foglalt, de *konvencionálisnak*, több személy tudása részét képezőnek mondható ismeretek (ezek éppúgy vonatkozhatnak a szövegek megformáltságára, mint bizonyos 'világdarabok' felépítésére); végül
- a *kizárólag egy-egy személyre jellemző* (elsősorban bizonyos 'világdarabok' felépítésére vonatkozó) ismeretek.

Az úgynevezett *szövegtani ismeretek* minden esetben a fenti három ismerettípus elemeinek kombinációjából jönnek létre. Erről bárki meggyőződhet, ha a fenti *Ve/2–Ve/5* vehikulumokkal, valamint az általuk azokhoz rendelt formációval, sensussal és relátummal kapcsolatba hozható ismereteit elemezni kezdi.

*B. Zs.: Az 1. táblázatban* összefoglalt jelösszetevőkre és a megformáltságukkal kapcsolatba hozható ismeretekre utalva a következőket jegyzem meg: a bemutatott négy jelösszetevő közül – természetesen nem az itt vázolt szövegelmélet és szöveg szemlélet keretében – a *formai felépítésre*, valamint a *nyelvi jelentéstani* felépítésre vonatkozó (grammatikai, poétikai stb.) ismeretek a magyar nyelv és irodalom tantárgy anyagát képezik, azaz a tanulóknak módjuk van „a mindenki számára egyformán hozzáférhető módon *rendszerbe foglalt* ismeretek” elsajátítására. Nem ilyen egyszerű a helyzet azonban a szövegtani ismeretekkel. Más kérdés továbbá az is, hogy a magyarnyelv-órákon megtanult grammatikai, szövegtani ismeretek, valamint az irodalomórákon elsajátított stilisztikai, poétikai stb. ismertek egy-egy (irodalmi vagy köznyelvi) szöveg elemzésekor milyen módon és milyen összefüggésben jelennek meg (ha megjelennek).

A vehikulumot mint jelösszetevőt illetően pedig az a felismerés/felismertetés, hogy egy szöveg (legyen az irodalmi szöveg vagy egy-egy tankönyv szövege) fizikai megjelenési formája jelentéshordozó szövegalkotó tényező, az oktatásban nem vált általános gyakorlattá. Csak a legutóbbi oktatási dokumentumok írják elő követelményként a verbális, a hangzó és a vizuális információk együttes kezelését, megértését: a tipográfianak, a szövegek vizuális elrendezésének, az illusztrációnak a megfigyeltetését, elemzését. Különösen nagy szükség van erre napjainkban, az illusztrációkkal teli folyóiratok, a reklámok, a tévé, a személyi-számítógép dominanciájának korában. Ugyancsak esetleges és a mindenkori tanár felkészültségétől is befolyásolt, hogy egy-egy szöveg értelmezésekor figyelmet fordít-e a tanulók adott szöveggel kapcsolatos, 'világról való ismereteire'. Könnyű belátni, mennyire nehéz jelentést rendelnie egy-egy szöveghez annak a tanulónak, aki például *Kosztolányi Dezső Kipp-kopp, köveznek* című versében nem tud 'mit kezdeni' a „miséznek a kismadarak” és „a bokor zöld oltár” kifejezésekkel.

*P. S. J.:* A szövegtani ismeretekkel kapcsolatban megjegyzem még, hogy az *empirikus metodológiákat* rendelkezésre bocsátó – *interdiszciplináris alapozás* körébe sorolható – tudományágak egyik feladata olyan módszerek kidolgozása, amelyek felhasználásával feltárhatók, vagy legalábbis megközelíthetők adott elemző közösségek (osztályok, szemináriumok) adott szöveg interpretálásakor alkalmazott ismeretei.

Mi többek között ezzel a céllal dolgoztuk ki a szövegelemzést/szöveginterpretálást előkészítő úgynevezett  *kreatív szöveg megközelítés* módszereit. Az ezekkel a módszerekkel kapcsolatos kérdések e *Beszélgetés* későbbi fejezetének képezik majd kizárólagos témáit.

Térjünk most rá ezért a filozófia interdiszciplináris funkciójának egyes kérdésre.

*3. kérdés: Mivel járul hozzá a filozófia egy általános szemiotikai szöveg tan interdiszciplináris megalapozásához?*

P. S. J.: A filozófiának a szövegtani kutatással kapcsolatos interdiszciplináris funkciói közül – mint például a *kommunikáció* általános kérdéseinek a megvilágítása, egy *szövegtan tudományágként* való felépítése tudományfilozófiai aspektusainak elemzése, az *interpretáció* problematikájának filozófiai megközelítése – lássuk röviden csupán ez utóbbit.

Az interpretáció problematikájával kapcsolatos két alapkérdés az interpretációk és az interpretátorok lehetséges típusainak a meghatározása.

Az interpretáció típusait illetően – az 'interpretáció' szakszót a szövegeken, illetőleg a szövegekkel végrehajtható szövegtani valamennyi műveletre – a szemiotikai textológia például a következő, tetszőleges komplexitású multimediális szövegekre alkalmazható, 'interpretáció (típus) párok'-at különbözteti meg:

– *természetes vs elméleti*: úgynevezett 'természetes befogadói szituációban' létrehozott (intuitív, azaz nem egy interpretációelmélet által előírt utasítás 'algorithmikus lépései'-t követő) interpretáció vs egy interpretációelmélet utasításait követő interpretáció;

– *értelmező* (más szóval: *explikatív*) vs *értékelő* (más szóval: *evaluatív*): egy vehikulumhoz valamennyi 'komplex jel'-összetevőt (vagy azok közül csak valamelyeket) hozzárendelő interpretáció vs a hozzárendelt összetevőket valamilyen (stilisztikai, poétikai, szociális, morális, ideológiai, vallási stb.) normarendszerre vonatkozóan minősítő [az értelmező interpretáció típusán belül megkülönböztetendő típuspár az *elsőfokú* vs *másodfokú*: egy adott vehikulumhoz 'közvetlen' (betű szerinti értelemben vett) 'komplex jel'-összetevőket hozzárendelő interpretáció vs 'közvetett' (szimbolikus értelemben vett) 'komplex jel'-összetevőket hozzárendelő];

– *leíró* (más szóval deskriptív) vs *érvelő* (más szóval: *argumentatív*): az értelmezést, értékelést csupán bemutató interpretáció vs a bemutatott értelmezést, értékelést megokoló;

– *strukturális vs procedurális*: csupán az interpretációfolyamat eredményét bemutató interpretáció vs magát az interpretációfolyamatot (is) bemutató.

Az elméleti interpretáció típusai között egyértelmű sorrendi relációk állnak fenn (például az értékelő interpretáció nem hajtható végre az értelmező előzetes végrehajtása nélkül). Ezekkel a sorrendi relációkkal itt nem kívánok foglalkozni, annak kiemelését azonban szükségesnek tartom, hogy az interpretációk között kitüntetett helyet foglal el az 'elméleti elsőfokú leíró strukturális értelmező' interpretáció.

A különböző *interpretátortípusok*, illetőleg az azokba sorolható *adott interpretátorok* azokkal az úgynevezett interpretációbázisokkal (tudás-/meggyőződés-, feltételezés stb. rendszerekkel jellemezhetők, amelyeket az interpretációfolyamatokban felhasználnak. Ezeknek a bázisoknak a megválasztására, illetőleg létrehozására vonatkozóan a következő lehetőségek állnak fenn:

a) az interpretátor megpróbálja az *interpretálandó szövegre* vonatkozóan (filológiai és/vagy más szaktudományos szempontból) adekvátnak tartható bázist a szakirodalom alapján megtalálni, vagy létrehozni/rekonstruálni;

b1) az interpretátor megpróbálja az egy adott befogadóra vagy befogadócsoportha jellemzőnek tartható bázist a szakirodalom (vagy más források) alapján megtalálni vagy létrehozni/rekonstruálni;

b2) az interpretátor megpróbálja az egy *adott befogadóra* vagy *befogadócsoportha* jellemzőnek tartható bázist *empirikus* úton létrehozni (különféle interpretációtípushoz tartozó interpretációk végrehajtását előkészítő kreatív szöveg megközelítés többek között ennek az empirikus bázislétrehozásnak a céljára is szolgál);

c) az interpretátor azt a bázist választja interpretációja végrehajtásához, amellyel az adott interpretációs-szituációban mint sajátjával rendelkezik.

B. Zs.: Ami a fentiekben említett interpretáció- és interpretátortípusokat illeti – vonatkoztatva az előbbit a tanórai szögelemzésekre, az utóbbit az elemzéseket végző, irányító tanárok interpretációs gyakorlatára –, úgy vélem, ha különböző mértékben is, ezeknek a típusoknak szinte mindegyike jelen van oktatásunkban.

Az interpretációtípusok alkalmazása külön-külön, váltogatva, illetve egy-egy szöveg esetében együtt alkalmazva is történik. A különféle interpretációtípusokhoz tartozó interpretációk végrehajtását előkészítő kreatív szövegmegközelítések – feltehetően azért, mert ilyenekre példák a jelenleg forgalomban lévő tankönyvekben, tanári kézikönyvekben sincsenek – még nem váltak általánossá.

Az interpretátortípusok közül vélhetően a leggyakoribb az itt (b1)-gyel jelölt típus. Azt azonban már nem állíthatjuk, hogy egy-egy tanár interpretációs gyakorlatában, elemző tevékenységében kellően tudatosítottak mind a választott interpretáció-, illetve interpretátortípusok. Túl az általános megállapításon, az biztos állítható, hogy szövegelemzéskor gondot fordítunk olyan kérdések megválaszolására, hogy „Mi lehetett egy adott szöveg alkotójának szándéka?” és „Mit mondhatott (!) az adott szöveg a korabeli olvasóknak?”, de nem mondhatjuk el, hogy a „Mit mondhat egy szöveg a ma olvasóinak – nevezetesen az egyes tanulóknak?” kérdéssel való foglalkozás kielégítő lenne.

P. S. J.: Az interpretációk és interpretátorok típusaival kapcsolatban azt kívánom még megjegyezni, hogy a *formális metodológiákat* rendelkezésre bocsátó – *interdiszciplináris alapozás* körébe sorolható – tudományágak egyik feladata olyan 'reprezentációs nyelvek' kidolgozása, amelyek felhasználásával mind az interpretációbázisok, mind az egyes interpretációfolyamatok eredményei egyértelműen reprezentálhatók.

A rendszermondatok szintaktikai interpretációjának szintjére vonatkozóan ilyen reprezentációs nyelvet alkot például a grammatikai elemzés folyamán alkalmazott szintaktikai kategóriák együttese. Egy szemiotikai szövegtani reprezentációs nyelv kidolgozása irányában megteendő első lépésként ennek a kategóriaegyüttesnek a szövegmondatok szövegnyelvészeti interpretációjára való kiterjesztésére kell kísérletet tennie.

Lássuk ezek után ismét a szemiotikát!

4. kérdés: Mivel járul hozzá a szemiotika egy általános szemiotikai szövegtan *interdiszciplináris megalapozásához* (II.)?

P. S. J.: *Beszélgetésünk* előző, 3. fejezetében, a szemiotika hozzájárulásaként a *jelösszevetőket* és a jelek tipológiáját tárgyaltuk, azokat is közvetlenül a szemiotikai szövegtan nézőpontjából, és utaltunk rá, hogy a „jelek összevetésének” néhány szemiotikai kérdéséhez e beszélgetés egyik későbbi fejezetében térünk vissza.

Ezzel a témakörrel kapcsolatban – amely gyakorlatilag az egyes szövegek mint komplex jelek teljes elemzésével kapcsolatos valamennyi témát felöleli – az alábbiakban kizárólag a *kompozicionális* és a *texturális organizáció* egy-két aspektusát érintjük. Jóllehet, ez az organizációtípus-pár csupán egy az organizációtípusok négy alapvető párja (manifesztált vs *kiegészített*, *konfigurációs* vs *relációs referenciális* vs *predikatív*, *kompozicionális* vs *texturális*) közül, azért korlátozhatjuk tárgyalásunkat csak ennek a típuspárnak a kérdéseire, mert a többivel majd *Beszélgetésünk* 6. és 7. fejeztében részletesen foglalkozunk.

Az organizációtípusok között kitüntetett szerepet játszik a *kompozicionális organizáció* típusa, mert a komplex jelek felépítettségének (más szóval megformáltságának,

---

*Az interpretációtípusok alkalmazása külön-külön, váltogatva, illetve egy-egy szöveg esetében együtt alkalmazva is történik. A különféle interpretációtípusokhoz tartozó interpretációk végrehajtását előkészítő kreatív szöveg-megközelítések – feltehetően azért, mert ilyenekre példák a jelenleg forgalomban lévő tankönyvekben, tanári kézikönyvekben sincsenek – még nem váltak általánossá.*

---

*architektonikájának*) alapját képező *szintek* és *egységek* bevezetése ezekre vonatkoztatva történt. Ezekkel a szintekkel (és egységeikkel) kapcsolatban a szemiotikai szövegterületben alapvetőek a következő megkülönböztetések [példákként ugyan kizárólag verbális szövegekre hivatkozom, de ezek a megkülönböztetések érvényesek bármilyen komplexitású multimediális szövegre is; az alkalmazott kategóriák (kategórianevek) megválasztásánál is az volt az egyik döntő szempont, hogy ne kötődjenek egyetlen 'komplex jel'-típushoz se]:

*A makroarchitektonika [=MaA] szintje (felső szint):*

– *elemi* egysége az *elsőfokú makroegység* (például írott/nyomtatott szövegekben a szerző által mondatzáró írásjelekként értelmezett írásjelekkal elkülönített szövegmondatok; hogy milyen írásjelek milyen körülmények között tekintendők szövegmondatzárónak egy adott interpretáció során, az minden esetben pontosan definiálandó);

– *komplex* egységei az elsőfokú makroegységekből, illetőleg az ezek tömbjeiből feltételezeten létrejövő tömbök, azaz *másod-, harmad-, n-ed fokú makroegységek* [például a szövegmondatokból feltételezeten létrejövő szintaktikai, szemantikai (nyomdatechnikai?) 'elemi tömbök', valamint az ezekből különböző lépcsőkben feltételezeten létrejövő 'nagyobb egység'-ek, a szöveg egészével bezárólag].

*A mezoarchitektonika [=MeA] szintje (középső szint):*

– *elemi* egysége az *elsőfokú mezoegység* (például írott/nyomtatott szövegekben a szóalakok);

– *komplex* egységei az elsőfokú mezoegységekből, illetőleg az ezek tömbjeiből létrejövő tömbök, azaz a *másod-, harmad-, n-ed fokú mezoegységek* (például a szóalakokból létrejövő szintagmák, valamint az ezekből létrejövő tagmondatok, illetőleg mondatötömbök, az elsőfokú makroegység szintjét közvetlenül megelőző szintig).

*A mikroarchitektonika [=MiA] szintje (alsó szint):*

– *elemi* egysége az *elsőfokú mikroegység* (szövegekre vonatkoztatva például egyrészt a szóalakokban egymástól elkülönített tömorfémák, valamint képzők és toldalékformák a magyar nyelvben, másrészt a hangok/betűk);

– *komplex* egységei az elsőfokú mikroegység *másod-, harmad-, n-ed fokú mikroegységei* (szövegekre vonatkozóan például egyrészt a szóalakokban fellelhető különféle komplexitású 'tömorféma+suffixumai' konfigurációk a magyar nyelvben, másrészt a szótagok és szótagkombinációk; mindkettő az elsőfokú mezoegység szintjét közvetlenül megelőző szintig).

*A szubarchitektonika [=SuA] szintje (az alsó szint alatti szint):*

– *elemi* egysége az *elsőfokú szubmikroegység* (szövegekre vonatkozóan például a fonológiai megkülönböztető jegyek);

– *komplex* egységei az elsőfokú szubmikroegységekből létrejövő *szubmikroegység konfigurációk* (szövegekre vonatkozóan például a fonológiai megkülönböztető jegyeknek egy adott nyelv hangjaiként realizált konfigurációi).

*B. Zs.:* Tekintettel a *kompozicionális* organizáció jelentőségére, lássuk annak szintjeit és egységeit egy konkrét szöveg kapcsán is! [Szövegnek *Nemes Nagy Ágnes Szobrokat vittem* című versét választottam, a szemléltetés keretében pedig annak a táblázatnak egy 'lexikai megformáltság'-ra szűkített változatát (lásd 2. táblázat!), amelyet a *Szövegterületi kaleidoszkóp* 2. Bevezető olvasmányában alkalmaztunk.]

A 2. táblázat a *Szobrokat vittem* című vers csupán első szövegmondatának architektónika-egységeit mutatja. Hasonlóképpen tagolható (tagolandó) a vers másik két szövegmondata is. A három szövegmondat tagolásánál – minthogy itt 'mondatok'-ról van szó – a táblázatban feltüntetett egységek mind a RENDSZER, mind a SZÖVEG egységei lesznek. E három szövegmondat 'szöveg'-gé kapcsolásakor azonban már nem találunk 'rendszer'-beli egységeket! Az összekapcsolást a 'makroarchitektoniká'-nak ezen a felső szintjén már csak a SZÖVEG oszlopában folytathatjuk.

A kompozicionális *lexikai szintaktikai megformáltság* szintjei és egységei a grammatika RENDSZERÉBEN

A kompozicionális *lexikai szintaktikai megformáltság* szintjei és egységei a SZÖVEG-ben

## SZÖVEG



## Ve/3 [=SZOBROKAT VITTEM]

	? Mondattömb(ök)?	
	Összetett mondatok	<i>szobrokat vittem a hajón, hogy álljanak a szigeten</i>
MeA ű	Egyszerű mondatok	<i>szobrokat vittem a hajón, hogy álljanak a szigeten</i>
	Főnévi / Igei csoportok	<i>a hajón, a szigeten, szobrokat vittem, vittem a hajón</i>
MeA ű	Szóalakok	<i>szobrokat, vittem, a, hajón, hogy, álljanak, a, szigeten</i>
	Szóalakok morfémacsoport összetevői	<i>szobrok, állj, -okat, -janak</i>
Mia ű	Morfémák	<i>szobor/szobr, visz/vi, a, hajó, hogy, áll, a sziget, -(o)k, -(a)t, -tt, -(e)m, -n, -j, -(a)n(ak), -en</i>
	Szótagok	<i>szob-, ro-, kat, vit-, tem, a, ha-, jón, hogy, áll-, ja, -nak, a, szi-, ge-, ten</i>
/Mia ű/	Betűk	<i>a, b, c, cs, d, e, é, f, g, ... ..</i>

## 2. táblázat

Ezeket a kérdéseket azonban bővebben majd a szövegten és a (szöveg)nyelvészet kapcsolatának, illetőleg az értelmező szöveginterpretáció műveleteinek tárgyalásakor elemezzük.

## Jegyzet

- (1) TULLIO-ALTAN, CARLO: *Soggetto, simbolo e valore. Per un'ermeneutica antropologica*. Feltrinelli, Milano 1992.
- (2) KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT: *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1990.
- (3) SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS: *A „rejtett tanterv”*. Oktatókutatási Intézet, Bp. 1985.
- (4) ÚJVÁRY LAJOS: *Az írás és az olvasás tanítása kibontó módszerrel*. Egyetemi ny., Bp. 1997.
- (5) OLÁH ZSUZSA: *Biológia I. Állatok és növények*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994.
- (6) TURGONYI ZOLTÁN: *A filozófia alapjai*. Egyházforum Alapítvány, Bp. 1993.
- (7) NEMES NAGY ÁGNES: *A Föld emlékei. Összegyűjtött versek*. Magvető Könyvkiadó, Bp. 1988.
- (8) Biblia. *Őszövségi és Újszövségi Szentírás*. Szent István Társulat, Bp. 1976.

## A Pedagógus Szakma Megújítása Projekt megvásárolható és megrendelhető könyveiből

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

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

Az egyes kötetek megrendelhetők és megvásárolhatók:  
**a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programirodájától**  
 (1055 Budapest, Szent István krt. 1. IV. em. 6.,  
 Telefon: 111-0525, Ügyintéző: Farkas Lászlóné)

# Szabad iskolaválasztás vagy szelekció?

## *A körzethatárok eltörlése Terézvárosban*

*A Terézvárosi (Budapest VI. kerületi) Önkormányzat 1992 tavaszán eltörölte az általános iskolák körzethatárait. Az önkormányzat döntését az a felismerés vezette, hogy az általános iskolák szolgáltatásainak differenciálódása (különböző tagozatok indítása, szerkezetváltási törekvések, más és más nyugati nyelvek tanítása a korábban meghatározó orosz helyett, eltérő pedagógiai programok bevezetése stb.) és az iskolahasználók (a gyerekek, illetve szülei) egyre változatosabb igényei miatt indokolatlanná vált a körzethatárok fenntartása, amit a körzetátlépések nagy száma is jelzett.*

Az önkormányzat liberális többsége kívánatosnak tartotta, és ettől a döntéstől várta az intézmények közötti verseny erősödését, amitől a színvonal emelkedését, az iskolák kínálatának és az iskolahasználók várakozásainak piaci típusú összehangolódását is remélte. Az elképzelés megvalósítását megkönnyítette, hogy a demográfiai apály miatt az önkormányzat által fenntartott iskolarendszerben kapacitásfölösleg alakult ki.

A tervet fenntartással fogadók annak veszélyét hangsúlyozták, hogy a szabad iskolaválasztás helyett az iskolák fognak válogatni a gyerekek között, az iskolák egy része elitképzővé válik, más része véglegesen leszakad a versenyben, és a hátrányos helyzetű rétegek gettójává lesz.

A döntés nyomán az 1992–1993-as tanévre a beiskolázás már a korábbi körzethatárok figyelmen kívül hagyásával történt.

Dolgozatomban két, az 1991–1992-es és az 1992–1993-as tanévre beiskolázott első osztályba járó gyerekek szüleinek iskola- és tagozatválasztása, valamint lakóhelyének és foglalkozási státuszának összefüggésében, az 1994-ben végzett évfolyam középfokú beiskolázási eredményének tükrében annak bemutatására töreksem, hogy milyen hatása volt a szülők iskolaválasztására és az iskolai szelekcióra annak, hogy Terézváros Képviselő-testülete eltörölte a körzethatárokat. (1)

A beiskolázás lebonyolítása úgy történt, hogy a terézvárosi szülőknek jelentkezési lapot kellett kitölteniük, melyet mindenki megkapott egy, a kerület iskoláit és az indítani tervezett osztályokat ismertető füzetrel együtt. (2) A szülő fontossági sorrendben három iskolát, egyúttal tagozatot (ezzel tehát pontosan meghatározott osztályt) jelölhetett meg, ahová gyermeke felvételét kérte. Az iskola döntésének megkönnyítésére közölhette azt is, hogy választását mi befolyásolta elsősorban (közelség, tagozat, egyéb szempontok). Ha az első helyen megjelölt iskola a gyermeket nem vette fel, lapját a másodiknak továbbította, ha az sem, a lap a harmadikként megjelölt iskolához került. Az ezután is elintézetlen ügyekben az iskolaigazgatók konferenciája döntött.

### Megmozduló iskolák és gyerekek

Az iskolák egyenlőtlen területi elhelyezkedése és egymástól jelentősen különböző nagysága miatt a körzetek sohasem elégitették ki azt az igényt, amit az Oktatási törvény megfogalmazott, vagyis hogy a gyermeket lehetőleg a lakóhelyéhez legközelebbi iskolá-

ba kell felvenni. A körzetek leginkább az államigazgatás kényelmét szolgálták azzal, hogy minden tanköteles hozzárendelhető volt egy meghatározott iskolához.

A körzethatárok fenntartói döntéssel könnyen, akár évenként megváltoztathatók voltak, hozzáigazítandó azokat a változó intézményi struktúrához és demográfiai helyzethez; a körzetek mégis merev képződménynek bizonyultak, mert az egyszer már beiskolázott gyerek később magával hozta a testvérét (jogos igény, hogy akkor is egy iskolába járhassanak, ha időközben a körzethatár megváltozott), ezért a körzetmódosítás hatása a gyakorlatban csak több év távlatában érvényesülhetett, addigra viszont ismét megváltozott az adott terület demográfiai helyzete, vagy a terület intézményszerkezetében történhetett változás. Ezek miatt hiábavaló volt és lett volna a körzetek átrajzolásától azon elv megvalósulását várni, hogy a körzeti iskola egyúttal a lakóhelyhez legközelebbi iskola is legyen; a körzetek fenntartása a tervezést sem segítette. Ekkor pedig az államigazgatás kényelmén túl mi indokolhatja a körzetek fenntartását? A kérdés jogosságát mutatja, hogy az 1992-ben beiskolázott gyerekek csupán 60%-ának jelentette volna a körzeti iskola egyúttal a lakóhelyéhez legközelebbi iskolát is.

Az adatokból és a szülők kérdőívre adott válaszaiból az derült ki, hogy az iskolaválasztáskor csak a szülők kisebbik részének jelent elsőrendű szempontot az iskola közelsége, más szempontokat ennél előbbre sorolnak:

- a tagozatok kínálata alapján választott 31%
- elsősorban a nagyobbik gyerek iskoláját választotta 23%
- elsősorban a legkönnyebben megközelíthető iskolát választotta 20%
- az iskola híre, szellemisége alapján választott 14%
- olyan iskolát választott elsősorban, ahol ismerőse volt 8%
- nem volt választási lehetősége, oda íratta be a gyereket, ahová felvették 5%.

E preferenciák következtében gyakoriak voltak az olyan körzetátlépések, melyek során a lakóhelytől távolabbi iskolát választottak a szülők. Az ilyen választások száma, vagyis a körzethatárok eltörlését követő területi mobilitás 1992-ben megnőtt, miáltal az előző évi 48%-ról 38%-ra csökkent azoknak a gyerekeknek az aránya, akik a lakásukhoz legközelebbi iskolában kezdték meg tanulmányaikat.

Első lépésben azt vizsgáljuk meg, hogy milyen foglalkozási státuszú rétegek milyen intenzitással vettek részt ebben a mobilitásban! Ezt mutatja meg a következő táblázat (3):

A KÖRZETÁTLÉPŐK ARÁNYA A STÁTUSZCSOPORTOKBAN (%)		
státusz	1991–1992 (N=479)	1992–1993 (N=469)
alsó	20	43
középső	29	53
felső	44	59
együtt	33	53

Szembetűnő, hogy míg a magas státuszú családok gyerekeinek közel fele már az előző évben is átlépte a még ténylegesen fennálló körzethatárokat, addig ennek lehetősége (vagy igénye?!) az alacsony státuszúaknak csupán az ötödénél, a középrétegnek pedig nem egészen az egyharmadánál tapasztalható. Ehhez képest különösen az alsó és a középső státuszúaknál nőtt meg erőteljesen a területi mobilitás, amely összességében egyharmadról több mint a felére emelkedett. A következő táblázat azt is megmutatja, hogy a körzetek feloldása nem azt eredményezte, hogy a volt körzeti iskola helyett – amely csupán a gyerekek 60%-a számára jelentette egyúttal a lakóhelyükhöz legközelebbi iskolát – a szülők a legközelebbi iskolát választották, hanem a lakóhely és az iskola közötti tá-

volság tovább nőtt (ez a távolság – figyelembe véve a terésvárosi léptékeket – természetesen még szélsőséges esetben sem volt több egy-két kilométernél):

	Volt körzeti iskolájától 1992–1993-ban	
	közelebbi iskolába került % (N=469)	távolabbi iskolába került % (N=469)
alsó	6	37
középső	14	38
felső	12	46
<b>együtt</b>	<b>11</b>	<b>42</b>

Vajon a megnövekedett területi mobilitás azt jelenti-e, hogy az alacsony státuszúak előtt is megnyílt az iskolák közötti választás lehetősége? A következő táblázatok azt mutatják, hogy nem erről van szó. Az alacsony státuszú rétegek nagyobb területi mobilitása – vagyis távolodása mind a volt körzeti, mind a lakóhelyükhöz legközelebbi iskolától – nem a szabad iskolaválasztást jelentette számukra, hanem a kiszorulást a jobb szolgáltatást nyújtó iskolákból.

Vizsgáljuk meg, hogy ha fennmaradtak volna a körzethatárok, és az iskolák szigorúan csak az adott körzetben lakó gyerekeket vehették volna fel az 1992. évi beiskolázás során, milyen státuszösszetétel alakult volna ki iskolánként?! Egyszerűbben fogalmazva: milyen státusz-összetételűek voltak a megszüntetett körzetek (4)?

A VOLT KÖRZETEK STÁTUSZ-ÖSSZETÉTELE, 1992–1993, %					
iskola	STÁTUSZ			index	index-%
	alsó	középső	felső		
Bajza	30	34	36	206	94
Felső erdősor	20	36	44	224	103
Derkovits	13	30	57	244	112
Lovag	31	41	28	197	90
Pethő	26	21	53	227	104
Erkel	28	31	41	213	98
Vörösmarty	22	35	43	221	101
Hegedű	19	31	50	231	106
kerületi	25	32	43	218	100
nem kerületi	5	20	75	270	124
<b>együtt (N=627)</b>	<b>20</b>	<b>29</b>	<b>51</b>	<b>231</b>	<b>106</b>

Látható, hogy az iskolák körzetei jelentős különbséget mutatnak a státuszösszetételt illetően, melynek mértéke a legjobb és a legrosszabb státuszú körzet között 22%. Ez az adat összhangban van azokkal a személyes benyomásokkal, melyek az épített környezet jellegéből, állapotából szűrhetők le. A legalacsonyabb státusz-összetételű körzettel rendelkező Lovag utcai iskola jellegzetesen szőlőmés területen fekszik (a Bajcsy-Zsilinszky út–Andrássy út–Teréz körút által határolt előregedett és műszakilag elavult bérházas övezetben), míg a legjobb helyzetű Derkovits iskola az Andrássy út és a Városligeti fasor villás övezetében (a követségi negyedben) található.

Az átlagnál alacsonyabb státusz-összetétel jellemzi az Erkel Ferenc iskola körzetét is, de ez az iskola a körzetéhez képest nagy befogadóképességű, központi fekvésű, jól megközelíthető (az Andrássy úton található épületben fogadja az elsősöket), ezért módja volt tagozatok indításával más körzetekből is, sőt más kerületekből megnyert tanulókkal javítani státuszösszetételén.

A Király utca–Városligeti fasor vonalán elhelyezkedő három iskola (Pethő és Hegedű utcai, Derkovits) nemcsak a környezet átlagát meghaladó státuszösszetétel révén rendelkezik helyzeti előnnyel több más, a kerület belsejében található iskolával szemben, hanem azért is, hogy mindhárom a kerülethatáron fekszik, ezért lehetőség van a VII. kerületből, „az utca túloldaláról” jelentkező gyerekek közül válogatni, javítva a magasabb státuszúak arányát.

A kerületen kívüli tanulóknak a kerületi átlagot 24%-kal meghaladó státuszindexe azt mutatja, hogy legerősebben velük szemben érvényesül a szelekció (illetve az alacsonyabb státuszúak körében valószínűleg fel sem merül a saját kerületükön kívüli iskolaválasztás igénye), az iskolák nem akárkiket vesznek fel a kívülről jelentkezők közül. (5) Az előző táblázatból látható volt, hogy a felvett nem kerületi gyerekek szüleinek háromnegyede a magas státuszcsoporthoz tartozik. Éppen ezért ezek a kerülethatáron fekvő iskolák igyekeznek az alacsony státuszú (nyilván kevésbé szocializált, tehát „kevésbé tehetséges”-nek mutatkozó vagy nyilvánítható) kerületen belüli jelentkezőket elhárítani maguktól, áttérve őket a kerület belsejébe (a Lovag utcába, a Felső erdősorba, a Vörösmarty utcába), hiszen osztályaikat a szomszéd kerületből is fel tudják tölteni.

Az alacsony státuszúak elhárításának és a magas státuszúak iskolához való vonzásának taktikájához tartozik a tagozatok első évfolyamtól történő indítása, a normál osztályok leépítése, ugyanis a tagozatra történő felvétel előtti szűrés az egyedüli, ami indokolható és legitimálható a tankötelezettséget teljesíteni igyekvő szülők előtt, míg az elitképzésre törekvő iskola a normál (nem tagozatos) osztályába a nemkívánatos státuszú szülőket, illetve gyerekeiket legfeljebb elriaszthatja, esetleg férőhely hiányában elutasíthatja, feltéve, hogy talál számukra másik, a szülőknek még elfogadható és fogadókész iskolát. Ez alól csak a Derkovits utcai iskola kivétel, melyet kiemelkedő státusz helyzetű környezete eleve nem készített szelekcióra, s programját sem a tagozatok, hanem a gyerekek egésznapos foglalkoztatása jellemzi. Ezért fajlagosan ez a kerület legdrágábban fenntartott iskolája.

Az alacsony státuszúak távoltartására legalkalmasabb módon a Hegedű utcai iskola – teremhiányra és a gimnáziumi tagozat fejlesztésére hivatkozva – már 1992-től nem indított normál tagozatot, nem kis felzúdulást keltve a vele szomszédos és kényszerűen versenyhelyzetbe került Pethő utcai iskolában, melynek így többet kellett a kevésbé vagy nem szelektálható terézvárosi gyerekek közül magára vállalnia. Az ottani nevelőtestület meg is fogalmazta igényét a körzethatárok visszaállítására, de felvetése nem talált meghallgatásra. A Hegedű utcai iskola végül fenntartói nyomásra a rendelkezésére bocsátott szükségtermekben még néhány évig indított és működtetett kis létszámú osztályokat, ám 1996-ban ettől a feladattól is megszabadult.

Az elit képzéséért folyó versenynek azok az iskolák a vesztesei, amelyek lemaradtak a tagozatok indításáról, vagy csak zenei tagozattal rendelkeznek, melynek népszerűsége azonban évről évre csökken. Ugyanis ezek az iskolák kénytelenek felvenni az elsődleges szelekcióra képes iskolák által elhárított, jellemzően alacsonyabb státuszú gyerekeket, ellenkező esetben nem tudnák feltölteni osztályaikat, s közoktatási feladatellátási kötelezettsége miatt erre készített őket az önkormányzat is. Ezeknek az iskoláknak a környezete is általában hátrányosabb szociális összetételű, szlömösödő terület, az ide felvett gyerekek már nem terhelhetők a vonzó nyelvi vagy számítástechnikai tagozatok követelményeivel, ezért ezek az iskolák várhatóan a jövőben sem indíthatnak ilyeneket, miáltal vonzásuk nem terjed túl szűkebb környezetükön, ráadásul

földrajzilag is a kerület belsejében található, vagyis nem számíthatnak szelektálható, kerületen kívüli tanulók jelentkezésére. Felzárkózásukra ezért szinte nincs is esélyük. Ebbe a hátrányos helyzetű csoportba a Lovag utcai, a Felső erdősi és a Vörösmarty utcai iskola tartozik.

A fentebb leírt két csoportba soroltakon túl még két általános iskola található a kerületben, egyik a már említett Erkel Ferenc Általános Iskola (és Gimnázium), mely szerencsésen megválasztott tagozatai (hagyományos francia tagozata, az Operaház Gyermekkorúsának bázisát jelentő ének-zene tagozata, újabban indított számítástechnika tagozata) és központi fekvése miatt az előnyös helyzetű csoporthoz sorolható; a másik pedig a Bajza Utcai Általános Iskola, melynek hátrányára válik, hogy a csökkenő népszerűségű ének-zene tagozat mellé nem sikerült időben új profilt felvennie (lemaradt a Hegedű utcai és az Erkel Ferenc iskolával szemben a gimnáziumi tagozat indításáért folyó versenyben is), körzete a szociálisan hátrányosabbak közé tartozik, kerületszéli elhelyezkedése a rekrutációs bázis szempontjából itt inkább hátrány, mint előny, mert a szomszédos kerületek lakóövezetei távol esnek innen: egyik oldalról a vaspálya, másik oldalról az Állatkert és a Városliget zárja be Terézvárosba ezt az iskolát. (6)

Ha táblázatban foglaljuk össze az iskolák legfontosabb mutatóit, látható, hogy melyek tudták előnyükre fordítani kedvező adottságaikat és szelekciós lehetőségeiket (Hegedű, Erkel, Derkovits); melyek tudták megőrizni átlagosnak mondható pozíciójukat (Pethő és Bajza), de veszélyeztetettek – egyik a kedvezőtlen földrajzi fekvése miatt (Bajza), a másik (a Pethő utcai) pedig a szomszédos erős versenytárs (a Hegedű utcai Két Tannyelvű) miatt –; végül melyek tekinthetők leginkább a szelekciós mechanizmusok áldozatának (Lovag utca, Felső erdősi), illetve melyek válhatnak azzá (Vörösmarty utca).

AZ ISKOLÁK KÖZÖTTI SZELEKCIÓ JELZŐSZÁMAI

	létszám alakulása 1994–95-ig (1990–91 =100)	kerületen kívüliek 1993–94-ben (1–8. évf. %-ában)	a körzet státusza 1992–93 index-%	8-osok szüleinek státusza 1993–94 index-%	elsősök szüleinek státusza 1991–92 index-%	elsősök szüleinek státusza 1992–93 index-%
Derkovits	84,4	38	112	114	107	114
Hegedű	130,8	45	106	109	113	122
Erkel	87,3	37	98	112	101	112
Bajza	88,3	29	94	97	104	100
Pethő	88,2	24	104	94	103	98
Vörösmarty	82,2	9	101	98	87	87
Felső erdősi	65,9	37*	103	91	94	93
Lovag	73,7	5	90	89	93	80

\* Az iskolában a BM-dolgozók gyerekeiből szervezett osztályokban sok kerületen kívüli van, akik esetében szelekcióra nincs lehetőség.

A táblázat adatai között a létszám alakulásából az iskola fejlődésére, illetve sorvadására, rekrutációs bázisára és ezzel arányos szelekciós lehetőségeire vonatkozóan lehet következtetéseket levonni. A kerületen kívüli tanulók aránya is azt jelzi, hogy milyen fo-

kü válogatási lehetősége volt az intézménynek, és mennyire élt vele. Végül a három évfolyam – az 1994-ben végző nyolcadik osztályosok és az 1991-ben (még körzetek szerint) és az 1992-ben (a körzetek megszüntetése után) beiskolázott gyerekek – szüleinek státuszindexéből arra vonatkozó következtetések vonhatók le, hogy milyen pályát járt be az iskola az elmúlt időszakban a jobb státuszú tanulókért folyó versenyben, s milyen hatással volt erre a körzethatárok eltörlése.

Legfeltűnőbb a Hegedű utcai iskola tanulói létszámának alakulása, amely gimnáziumi tagozattal való bővülése révén és az általános iskola első osztályától meghirdetett két tan nyelvű programjával, továbbá az ezt reklámozó új nevével (Terézvárosi *Két Tan nyelvű* Általános Iskola és Gimnázium) tett szert előnyre a gyerekekért folyó versenyben. Ez az iskola a demográfiai apály ellenére növelni tudta tanulóinak létszámát (az adatokban nincsenek benne a gimnáziumi osztályok), kifejezetten az elitképzésre igyekezett szakosodni, amit a kerületen kívüliek magas aránya és a körzetét jellemző értéknél (106 %) jóval magasabb, kiugró státuszindexe (122 %) mutat. A körzethatárok eltörlését az intézmény arra használta föl, hogy elitiskola jellegét megerősítse.

A verseny két nagy vesztese a Felső erdőszori és a Lovag utcai iskola. Az előbbi létszáma a demográfiai folyamatokkal indokolhatóanál jóval nagyobb arányban csökkent, státuszindexe is tartósan a kerületi átlag alatti. Aligha független ettől a tényről (az alacsony státuszú szülői háttérből is fakadó csekély érdekérvényesítő képességtől), hogy az önkormányzat az oktatási kapacitás fölöslegének csökkentése érdekében ennek a 125 éves múltú iskolának a megszüntetését (az Erkel Ferenc iskolába beolvasztását) határozta el 1997-ben.

A Lovag utcai iskolát a kerület legalacsonyabb státuszú területén nem fenyegeti ugyan a megszüntetés veszélye, hiszen jól körülhatárolható vonzáskörzetében (a Bajcsy-Zsilinszky út–Andrássy út–Teréz körút háromszögében) egymagában áll, de az iskolának a körzeténél is rosszabb státuszindexe mutatja, hogy a magasabb státuszúak igyekeznek elvinni innen a gyermekeiket, és ezt a veszteséget az iskola kerületen kívüli gyerekekkel sem tudja pótolni, akiknek aránya itt a legalacsonyabb. Mindezek miatt ennek az iskolának is az átlagot meghaladó mértékben csökkent a létszáma. Az iskola zenei tagozata ma már nem jelent vonzerőt, s környezete, szociális összetétele, ennek megfelelő beiskolázási eredménye hosszú időre látszik kijelölni hátrányos helyzetű a terézvárosi oktatási rendszerben.

### Tagozat és szelekció

Már az eddigi adatokból is látható volt, hogy a helyzeti előnyök jó menedzseléssel, a fenntartónál történő lobbizással hogyan fokozhatók (Hegedű utca, Erkel Ferenc iskola), illetve a kedvezőtlen helyzetből elinduló iskolák hátrányai hogyan halmozódhatnak fel (Lovag utca, Felső erdőszor). Ebből a szempontból a legfontosabbnak az mutatkozott, hogy sikerült-e az iskolának idejében, másokat megelőzve vonzó profilt találni, illetve új tagozatokat, gimnáziumi évfolyamok indítását az önkormányzattal engedélyeztetni. Az iskolaválasztás okairól feltett kérdésekre adott szülői válaszok azt mutatják, hogy a legfontosabb szempont a tagozatok kínálata. Ezt – miként már láttuk – a szülők 31%-a jelölte meg, míg a lakóhelynek az iskolához való közelségét csak 20%-uk. A tagozatok fontosságát azért is hangsúlyoznom kell, mert azok nemcsak az iskolák közötti választás leg-erősebb szempontját, hanem az iskolák számára is az egymás közötti, valamint az intézményen belüli szelekciónak, vagyis a versenynek egyetlen legális, mégpedig a legfontosabb terepét jelentik. Ez indokolja, hogy a tagozatokról és az azokat választókról részletesebben is szóljunk.

A foglalkozási státuszok képviselőjét, vagyis a megvalósult szelekciót az egyes tagozatok között a következő táblázat mutatja:

FOGLALKOZÁSI STÁTUSZOK ARÁNYA A TAGOZATOKON, %						
	fejlesztő (kis létszámú)	normál	művészeti (zenei és rajz)	nyelvi	számítás- technika	együtt
<b>1991–1992</b>						
N	40	358	101	140	–	639
alsó	58	24	18	5	–	21
középső	27	35	36	15	–	30
felső	15	41	46	80	–	49
index	157	217	228	275	–	228
index-%	69	95	100	121	–	100
<b>1992–1993</b>						
N	31	312	90	138	28	599
alsó	45	24	24	4	0	20
középső	45	36	29	11	18	29
felső	10	40	47	85	82	51
index	165	216	223	281	282	231
index-%	71	94	97	122	122	100

Érdeemes megfigyelni, hogy a normál tagozatra járók státuszösszetétele még csak el sem éri a kerületi átlagot (a kerület státuszindexe 218, a normál tagozatoké 217 és 216 pont), és érzékelhetően (5–6%) elmarad az iskolák összes elsősének átlagától. Ez a szám beszédesen mutatja, hogy a kerületen kívüli, a státuszátlatot javító, megfelelő szűrésen átesett gyerekek nem a normál osztályok kedvéért jönnek Terézvárosba tanulni. Az ő státuszátlatuk 24%-kal haladja meg a kerületiekét. Őket a jobb státuszú VI. kerületi gyerekekkel együtt a nyelvi és számítástechnika tagozatokon találjuk meg, amelyek státuszátlaga jóval, 21–22%-kal meghaladja az iskolák átlagát. Azt pedig túlzás nélkül megdöbbenőnek lehet nevezni, hogy a kis létszámú (úgynevezett „fejlesztő” vagy korrekciós) osztályokban a kontraszelektált, nem értelmi fogyatékos, legfeljebb csak kisebb részképességzavarral vagy szocializációs nehézséggel küszködők szüleinek foglalkozási státuszátlaga 30%-kal (egy teljes képzettségi fokkal!) marad el az iskolák átlagától.

A Terézvárosban kimutatott szelekció jóval tútesz azon, amit *Ladányi János* és *Csanádi Gábor* a XVIII. kerületben 1973–1974-ben végzett kutatásuk során tapasztalt és leírt. Az akkori és ottani szelekciót az összehasonlítás kedvéért mutatom be. (7) Tanulságos összehasonlítani mind az intézmények közötti, mind a tagozatok közötti szelekció mértékét.

A következő táblázatok közül az első a még körzeti rendben 1991–1992-es tanévre beiskolázott terézvárosi gyerekek státuszösszetételét mutatja, a második a körzethatárok eltörlésekor (1992-ben) beiskolázottakat, míg a harmadik ugyanezt 18–19 évvel korábban, Budapest XVIII. kerületében.

FOGLALKOZÁSI STÁTUSZOK ARÁNYA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN, % BUDAPEST, VI. KERÜLET					
1991–1992			N = 639 (első évfolyam)		
státusz:	alsó	középső	felső	index	index-%
Bajza	18	28	54	236	104
Felső erdősor	26	33	41	215	94
Derkovits	17	21	62	245	107
Lovag	18	51	31	213	93
Pethő	19	27	54	235	103
Erkel	24	22	54	230	101
Vörösmarty	31	40	29	198	87
Hegedű	12	19	69	257	113
<b>együtt</b>	<b>21</b>	<b>30</b>	<b>49</b>	<b>228</b>	<b>100</b>
1992–1993			N = 630 (első évfolyam)		
státusz:	alsó	középső	felső	index	index-%
Bajza	21	28	51	230	100
Felső erdősor	24	39	37	213	93
Derkovits	7	23	70	263	114
Lovag	37	42	21	184	80
Pethő	20	35	45	225	98
Erkel	9	25	66	257	112
Vörösmarty	31	38	31	200	87
Hegedű	5	10	85	280	122
<b>együtt</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>50</b>	<b>230</b>	<b>100</b>

FOGLALKOZÁSI STÁTUSZOK ARÁNYA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN, % BUDAPEST, XVIII. KERÜLET					
1973–1974			N = 2028 (első évfolyam)		
státusz:	alsó	középső	felső	index	index-%
Darus	4	76	20	216	114
Kassa	17	75	8	190	100
Vörös Hads.	18	71	11	192	101
Vörösmarty	16	74	10	195	103
Állami ltp.	31	67	2	172	91
Szélső	24	74	2	178	94
Kisegítő	52	46	2	150	79
<b>együtt</b>	<b>19</b>	<b>73</b>	<b>9</b>	<b>190</b>	<b>100</b>

A táblázatokból látható, hogy a XVIII. kerületi szülők foglalkozási státuszátlagja jelentősen alacsonyabb volt, mint amilyen a terézvárosi (az indexszel kifejezve csak 190 a 228–230-hoz képest, ami a terézvárosinak csak 83%-a). Ez egyrészt az eltelt közel húsz év társadalmi változásaival, másrészt a külvárosi és a belvárosi lakosság társadalmi helyzete közti különbséggel magyarázható.

Ugyanezek a számok arról is szólnak, hogy miként hatott a körzethatárok feloldása a legrosszabb helyzetű Lovag utcai iskolára. Annak körzetében a státuszindex csak 10%-kal kisebb a terézvárosi átlagnál (197 pont), sőt az 1991–1992-es beiskolázáskor a felvettek átlaga ennél még jobb is volt (213 pont). A körzethatárok eltörlésének évében viszont ez az érték még a tizenkilenc évvel korábbi külvárosinál is alacsonyabb szintre zuhant, az ott mért 190 ponttal szemben 184 pontra, a terézvárosi átlag 80%-ára.

Az iskolák státuszátlagai közti különbség – a megfelelő kerület indexszázalékában kifejezve – Terézvárosban már ezt megelőzően is nagyobb volt, mint a XVIII. kerületben, de a körzethatárok eltörlése után ez a különbség, vagyis a szelekció erőssége jelentősen növekedett a XVIII. kerületi 23%-kal szemben az 1991. évi 26%-ról 42%-ra. Ennek az óriási növekménynek nagyobb részét a leszakadó, szelektálásra képtelen, sőt kontraszelektált Lovag utcai iskola mellett a szelektálásban élen járó Hegedű utcai („Két Tannyelvű”) iskola kiemelkedő státuszindexe (122 %) okozta. (8)

Ugyancsak erőteljesebb szelekció figyelhető meg Terézvárosban a XVIII. kerületihez képest a tagozatok között.

FOGLALKOZÁSI STÁTUSZOK ARÁNYA A TAGOZATOKON, % BUDAPEST, XVIII. KERÜLET					
1973–1974					
tagozat:	kisegítő	kis létszámú	normál	tagozatos	együtt
N	203	22	1342	249	1816
alsó	51,7	13,6	21,8	11,2	24,0
középső	46,3	86,4	72,4	74,3	69,0
felső	2,0	0,0	5,8	14,5	7,0
index	150,3	186,4	184,0	203,3	183,0
index-%	82,1	101,9	100,5	111,1	100,0

Míg a XVIII. kerület tagozatos és normál osztályainak státuszindexe közti különbség mindössze 11% volt (sőt a kis létszámú osztályok státuszösszetétele még jobb is volt a kerületi átlagnál, noha ott inkább kontraszelektált gyerekekre számítanánk), addig Terézvárosban a tagozatos és a normál osztályok státuszindexe közti különbség az 1991–1992-es tanévben 17% volt, az 1992–1993-as tanévben pedig már 19%. A terézvárosi szelekció fokát még inkább jellemzi, hogy a kis létszámú (úgynevezett „fejlesztő”) osztályok státuszátlagai a kerületi átlaghoz viszonyítva rosszabb (mindössze 69–71%), mint amilyen a XVIII. kerületi kisegítő iskolába helyezetteké volt (82%).

### Továbbtanulási esélyek

A legtöbb szülőnek már a hatévesek beiskolázásakor is van elképzelése arról, hogy minek szánja gyermekét. Ez az elképzelés ekkor még általában nem konkrét foglalkozás megnevezésében ölt testet, hanem inkább abban, hogy milyen iskolázottsági szintet kívánó pályát szán a szülő a gyermekének. Ilyen értelemben a kérdőívre válaszoló szülőknek csak mindössze a 23%-a (88) nem alakította ki még elsőosztályos gyermekének jövőjével kapcsolatos elképzelését.

Közismert az az általános vágy, hogy a gyermek többre vigye, mint amit a szülő elért. Az viszont már nem magától értetődő – és érdeklődésre tarthat számot –, hogy ezt a szülők túlnyomó többsége a lehető legmagasabb iskolázottság útján reméli teljesíteni. Mégpedig annál inkább, minél magasabb magának a szülőnek a végzettsége.

MI LEGYEN A GYEREK VÉGZETTSÉGE?						
a szülő legmagasabb iskolai végzettsége*	a gyermek tervezett végzettsége (%)					
	általános iskola	szakmunkás-képző	szakközépiskola	gimnázium	főiskola	egyetem
általános iskola	3,6	25,0	35,7	14,3	14,3	7,1
szakmunkás-képző	0,0	1,9	25,9	5,6	31,5	35,2
gimnázium	0,0	0,0	10,0	8,0	34,0	48,0
főiskola	0,0	0,0	6,7	2,2	31,1	60,0
egyetem	0,0	0,0	2,4	1,2	4,9	91,5
<b>együtt (N=259)</b>	<b>0,4</b>	<b>3,1</b>	<b>13,1</b>	<b>5,0</b>	<b>21,6</b>	<b>56,8</b>

\* Ha mindkét szülő a családban él, akkor a magasabb végzettségűé.

A válaszokból látható, hogy a szülőknek mindössze 3,5%-a szán gyermekének érettségivel alacsonyabb fokú végzettséget. Többségük pedig olyan iskolatípuson szeretné keresztüljuttatni gyermekét, amely (kellő alapképzést és nyelvi képzettséget nyújtva) egyetemi tanulmányokat tesz lehetővé – vagyis gimnáziumi továbbtanulását tervezik. Ennek a szülői várához az az általános iskola felel meg leginkább, mely elsősorban a továbbtanulásra, még inkább a gimnáziumi továbbtanulásra való felkészítést, az általános műveltség, különösen pedig a nyelvtudás megalapozását vállalja vagy ígéri. Az utóbbi különösen felértékelődött azóta, hogy a felsőoktatásban a diplomaszerezés követelményei közé beépült legalább két nyelvvizsga, viszont a felsőoktatás a nyelvszakokat kivéve kivonult a nyelvoktatásból. Ezért a nyelvoktatást magas óraszámú és magas szintű ígérő általános és középiskolákba való törekvés elemi erejűnek mondható. Láttuk, hogy ezekbe az iskolákba bekerülni a magasabb státuszúaknak van jó esélyük, akik így csekély befektetéssel megszerzik az állam által finanszírozott ingyenes nyelvtanítás egyedül hatékony szolgáltatásait (tagozatos és két tannyelvű képzés) az alacsonyabb státuszúak előtt; egyúttal megváltják a belépőt az ugyancsak állami finanszírozású felsőoktatásba. A magas státuszúak oktatási beruházása (korrepetitor, felvételi előkészítő, esetleg nulladik évfolyam megfizetése) ezáltal extraprofitot termel.

A szülők gyermekük pályájával kapcsolatos elképzelésének beteljesülése érdekében nemcsak azt várják az iskolától, hogy az megfelelő (tagozatos, elsősorban nyelvi) oktatást nyújtson gyermeküknek, hanem többségük azt is elvárja, hogy erre a pályára gyermeküket az iskolában is minél korábban, lehetőleg már a beiskolázáskor kiszemeljék, sőt elkülönítsék a kevésbé igyekvőnek, kevésbé tehetségesnek, netán deviánsnak tartott többitől. A szülőknek a korai szelekcióhoz való viszonyát a következő kérdésekre adott válaszokkal mérhetjük:

	fő	%
– A tehetségesek számára külön osztályokat kell nyitni, mert csak így bontakoztathatják ki képességeiket	218	58
– A tehetségesek számára nem szabad külön osztályokat nyitni, mert ez sérti a társadalmi igazságosságot	66	17
– Nem tudja eldönteni	93	25
– Legyen már első osztályban minél szélesebb választéka a tagozatos (zenei, nyelvi, sport stb.) osztályoknak, mert akkor lehetőség van az igény szerinti választásra	236	63
– Jobb lenne, ha kezdetben nem lennének tagozatos osztályok, hanem minden kisgyerek ugyanazt tanulná, hogy ne alakuljanak ki már korán különbségek a gyerekek között	108	29
– Nem tudja eldönteni	30	8

Láttuk, hogy az 1992-ben általános iskolába beíratott gyerekek szüleinek 96,5%-a legalább érettségi bizonyítvány megszerzését tűzte ki gyermeke céljául. Ez az elképzelés nem is áll messze a realitásoktól, hiszen a terézvárosi általános iskolákban 1994-ben végzetek 85%-a olyan középiskolában kezdte meg tanulmányait, amelyben érettségi bizonyítványt szerezhethet (50% gimnáziumban, 35% szakközépiskolában). Az a remény viszont, amit a kisiskolások szülei táplálnak, hogy az általános iskolát még csak elkezdők közel 80%-a a főiskolát, sőt az egyetemet is el fogja végezni, már sokkal messzebb áll a valóságtól. Látszólag a szelekció majd csak az érettségi után történik meg (van, akit felvesznek a főiskolára-egyetemre, van, akit nem), a valóságban azonban már az általános iskola első osztályában meghatározó az, hogy ki melyik iskolába, még inkább milyen tagozatra kerül. Ezt bizonyítják azok az adatok, melyek a különböző iskolák és a különböző tagozatok beiskolázásának eredményességét mutatják. (9)

A beiskolázási index felhasználásával az egyes iskolákat és tagozatokat rangsorba lehetett állítani, sőt a kerületnek a továbbtanulásra való beiskolázásban mutatott eredményessége is összehasonlíthatóvá vált más kerületek, illetve Budapest és Magyarország megfelelő adataival:

A KÖZÉPFOKÚ BEISKOLÁZÁS EREDMÉNYE, 1994		
	beiskolázási index	index-%
1. Derkovits	268	115
2. Erkel	259	111
3. Hegedű	246	106
4. Bajza	230	99
5. Pethő	226	97
6. Vörösmarty	225	97
7. Lovag	222	95
8. Felső erdősor	207	89
VI. kerület	233	100
VII. kerület (1993)	190	82
II. kerület (1993)	243	104
Budapest (1994)	204	88
országos (1992)	171	73
ének-zenei tagozat	271	116
nyelvi tagozat	261	112
normál tagozat	208	89

A táblázat adatai egyrészt arról győznek meg, hogy Terézváros iskolái tiszteletreméltó eredményt mutathatnak fel azzal, hogy a továbbtanulásra felkészítő tevékenységük jóval meghaladja a fővárosi átlagot vagy a hasonló adottságú, szomszédos VII. kerület átlagát, sőt megközelíti a sokkal jobb szociális jellemzőkkel rendelkező II. kerület eredményeit. Másrészt ezek az adatok is igazolják, hogy a gyermek továbbtanulásának lehetőségét erőteljesen befolyásolja, hogy melyik iskolában, illetve melyik tagozaton járta ki az általános iskolát. Ez pedig szoros összefüggésben áll a szülő foglalkozási státuszával. Az 1994-ben végzett évfolyam beiskolázási indexe és státuszindexe, tehát a továbbtanulásra való felkészítés eredményessége és a szülő társadalmi helyzete iskolánként egymás mellé állítva, kísérteties párhuzamosságot mutat:

A KÖZÉPFOKÚ BEISKOLÁZÁS EREDMÉNYE ÉS A SZÜLŐK FOGLALKOZÁSI STÁTUSZA, 1994		
	beiskolázási index	státuszindex*
1. Derkovits	268	268
2. Erkel	259	263
3. Hegedű	246	257
4. Bajza	230	227
5. Pethő	226	220
6. Vörösmarty	225	230
7. Lovag	222	210
8. Felső erdősor	207	214
VI. kerület	233	235
ének-zenei tagozat	271	269
nyelvi tagozat	261	259
normál tagozat	208	211

\* A státuszokról a táblázatot l. a 10. jegyzetben!

A tagozatok között a foglalkozási státusz rangsorában kis előnnyel ekkor még az ének-zenei tagozat vezetett a nyelvi tagozat előtt, aminek az a magyarázata, hogy nyolc évvel 1994 előtt általában még csak az ének-zene tagozatos osztályok indultak első évfolyamtól, a korai szelekcióban érdekelt társadalmi elithez tartozó szülők ezért előszeretettel írástak oda gyermeküket, anélkül, hogy zenei pályára szánták volna. Mikor viszont a szelekció új lehetőségei még hasznosabbnak ígérkező formákban jelentek meg (nyelvi és számítástechnikai tagozatok), a zenei tagozatok népszerűsége és ennek megfelelően státuszösszetételük indexe csökkenni kezdett. Az 1994-ben végzeteké, vagyis az 1986-ban beiskolázottaké 269, az 1991-ben felvetteké 228, az 1992-ben felvetteké pedig már csak 223 pont volt, a kerületi átlag százalékában kifejezve a 115–100–97 számsor mutatja a népszerűség csökkenését, megközelítve a normál tagozatú osztályok státuszátlagát (94%), és jócskán elmaradva a nyelvi és a számítástechnikai tagozatok átlagától (122–122%).

A tagozatok népszerűségének változásával párhuzamosan nőtt vagy csökkent egy-egy státuszréteg bekerülési esélye. Annak esélye, hogy az alsó státuszú szülő gyereke nyelvtagozatra kerüljön, 1986-ban kezdett tanulmányok esetén nem egészen há-

romszor, 1991-ben hétszer, 1992-ben (a körzetmentes beiskolázáskor) pedig már nyolcszor volt kisebb, mint a felső státuszhoz tartozó társainak. Ezenközben ugyan-ezeknek az alsó státushoz tartozó gyermekeknek hihetetlen mértékben megnőtt az esélyük arra, hogy zenei tagozatra kerüljenek. Az 1994-ben végzetek között (vagyis az 1986-ban beiskolázottak között) a zenei tagozaton még egyáltalán nem találunk alsó státuszút, a felső státuszú gyerekek pedig másfélszeresen felülreprezentáltak. 1991-ben viszont az alsó és a felső státuszúak zenei tagozatra kerülésének esélye majdnem azonos, majd 1992-ben már a felső státuszúak csekély alulreprezentáltsága figyelhető meg. Ez a változás – párhuzamosan az alsó státuszúaknak a felső státuszúak témyerése miatti kiszorulásával a nyelvi tagozatokról – mindenben igazolja *Pierre Bourdieu* megállapítását, aki az oktatásban való részvételt sajátos tőkebefektetésként értelmezve rámutatott, hogy elegendő tőke és informáltság híján „a legnincstelenebbek mindig elkésvé találják meg a jó megoldást (intézményeket, tagozatokat, választható tárgyakat, szakirányt stb.), akkor, amikor az már mindenképpen elérte a teljességet, ha másért nem, hát épp azért, mert számukra is hozzáférhetővé vált.” (11)

### Jegyzet

(1) A döntés hatásvizsgálatára az önkormányzattól a személyes kutatói érdeklődéssel jelentkező *Csorba József*, a Bárczy Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola szociológusa kapott megbízást. Köszönettel tartozom neki, hogy az adatokat rendelkezésemre bocsátotta, hozzájárult publikálásukhoz, illetőleg hogy lehetővé tette számomra, hogy az ELTE Szociológiai Intézetében folytatott tanulmányaim keretében szakdolgozatot írjak belőlük. Munkámban őt – aki *Szabad iskolaválasztás Terézvárosban* címmel maga is megfogalmazta kutatási jelentését a megrendelő önkormányzat számára – társszerzőnek tekintem. Nem hallgathatom el az olvasó előtt azt sem, hogy a Terézvárosi Polgármesteri Hivatal oktatási és művelődési igazgatóságának egykori vezetőjeként jelentős részem volt a körzethatárok eltörlésének előkészítésében és végrehajtásában.

(2) A kerületen kívülieknek nem kellett jelentkezési lapot kitölteniük, őket az első helyen felvettek között szerepeltetem. Ők elvben csak a kerületi gyerekek elhelyezése után nyerhettek felvételt, de ez közel sem jelentette azt, hogy a kerületi gyerekek különösebb előnyt élveztek az iskola- vagy tagozatválasztáskor. A garancia csak arra vonatkozott, hogy valamelyik kerületi iskola – lehetőleg kinek-kinek a lakóhelyéhez közelebb esők közül – a gyermeket felveszi. Ez a garancia az önkormányzat feladatellátási kötelezettségéből fakadt.

(3) A gyerekek társadalmi státuszának legfontosabb és egyúttal el is érhető mutatójaként szüleik foglalkozási státuszát használom, három státuszcsoporthoz különböztetve meg:

- alsó: munkanélküliek, segéd- és betanított munkások;
- középső: szakmunkások, középfokú végzettséget igénylő szellemiek;
- felső: értelmiségiek, vezetők és középvezetők, vállalkozók.

(4) A foglalkozási státuszhelyzetet egy indexszel tettem mérhetővé, melyet úgy képeztem, hogy az alsó státuszhoz 1, a középsőhöz 2, a felsőhöz 3 értéket rendeltem. Ily módon az iskolák körzetei – státuszösszetételük alapján – rangsorba állíthatók. A státuszösszetétel indexét százalékban is kifejeztem, 100-nak véve a kerületi átlagot.

(5) Sajnos, nem rendelkezem adatokkal azokról a terézvárosi gyerekekről, akik más kerületben választottak iskolát. Csak annyit lehet valószínűsíteni, hogy többségük a jobb státuszú családokban él, és azt lehet tudni a népesség-nyilvántartási adatokból, hogy számuk valamivel kevesebb, mint ahány nem VI. kerületi gyereket a terézvárosi iskolák felvettek. Terézváros oktatási kínálatának vonzása tehát valamivel erősebb, mint a környező kerületeké.

(6) Dolgozatomban nem foglalkozom az évekkel korábban gimnáziumi tagozattal bővült Szinyei Merse Pál Általános Iskolával, mely a tárgyalt időszakban már nem vett fel első osztályosokat.

(7) LADÁNYI JÁNOS–CSANÁDI GÁBOR: *Szelekció az általános iskolában*. Gyorsuló idő, Magvető Könyvkiadó, Bp. 1983. – A terézvárosi adatokkal való összehasonlíthatóság érdekében az általuk alkalmazott nyolc foglalkozási státuszt besoroltam a dolgozatomban használt alsó, középső és felső státuszcsoporthoz (alsó státuszúak: betanított és segédmunkások; középső státuszúak: szakmunkások, közvetlen termelésirányítók, egyéb szellemi és egyéb foglalkozásúak; felső státuszúak: vezető állásúak és értelmiségiek), így lehetővé vált összehasonlítható státuszindex képzése is. Szerencsés, hogy Ladányi és Csanádi nem az akkortájt szokásos, de mind akkor, mind ma a társadalom leírására alkalmatlan „fizikai–szellemi–egyéb” kategóriahármas szerint vették fel és elemezték adataikat. Ez a korabeli szakirodalomban szinte egyedülálló módon teszi lehetővé az összehasonlítást a két évtizeddel későbbi terézvárosi adatokkal, amit dolgozatomban részletesen el is végzek.

(8) Az összehasonlításban figyelmen kívül hagytam a XVIII. kerületi kisegítő iskolát, mert Terézváros ilyen intézményt nem tart fenn, az enyhén értelmi fogyatékos – vagy annak nyilvánított – terézvárosi gyerekek isko-

láztatását más kerületek intézményei végzik, és róluk nincsenek adataim. A legalacsonyabb státuszösszetétel egyébként valószínűleg közöttük volna megfigyelhető.

(9) Ezúttal is élttem az indexképzés lehetőségével, melynek segítségével mérhető az iskolák és a tagozatok eredményessége a középfokú továbbtanulásra való felkészítésben. Oly módon képeztem a „beiskolázási index”-et, hogy az egyes iskolatípusok között rangsort tételtem, és 3 pontot rendeltem a gimnáziumban, 2 pontot a szak-középfokú iskolában, 1 pontot a szakmunkásképző és szakiskolában továbbtanulókhöz, végül 0 pontot a nem tanulókhöz (és ismeretlenekhez). Ezt a rangsort a későbbi, felsőfokú továbbtanulás várható esélye indokolja. Az így kapott összes pontszám osztva a végzettek számával adja a beiskolázási indexet, amit %-ban is kifejeztem (a kerületi átlag a 100%).

(10)

A SZÜLŐK FOGLALKOZÁSI STÁTUSZA, 1994 (A 8. OSZTÁLYT VÉGZETT TANULÓK %-ÁBAN)						
	alsó	középső	felső	index	%	N
Bajza	14	46	40	227	97	94
Felső erdősor	16	55	30	214	91	83
Derkovits	2	27	70	268	114	44
Lovag	24	42	34	210	89	59
Pethő	14	53	33	220	94	66
Erkel	4	30	66	263	112	80
Vörösmarty	10	51	40	230	98	73
Hegedű	9	25	66	257	109	76
kerület	12	42	46	235	100	575
zenei tagozat	0	31	69	269	115	68
nyelvi tagozat	6	28	66	259	110	175
normál tagozat*	19	51	30	211	90	260
együtt*	12	40	48	236	100	503

\* Adathiány miatt a Vörösmarty Mihály Általános Iskola tanulói nélkül.

(11) BOURDIEU, PIERRE: *Az osztályok pályája és a valószínűségi okság. = A társadalmi egyenlőtlenségek újtermelődése.* Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1978, 250. old.

Gaul Emil

# A rajztanítás helyzete napjainkban Magyarországon

## Helyzetjelentés

*Az összeállításunkban található tanulmányok, riportok a vizuális kultúrává átkeresztelt rajztanítás keresztmetszetét vázolják fel, annak egy-egy időszerű és fontos, kulturális tartalommal rendelkező csomópontját mutatják be, a gyakorló tanár, az egyetemi oktató és kutató szemszögéből. A cikkek válogatása közben, terjedelmi megfontolások miatt nem kerülhetett sor az általános iskolai gyakorlat, a tanárképzés és -továbbképzés, az oktatásirányítás, a tankönyvkinálat és számos más lényeges kérdés önálló bemutatására.*

A közoktatás – hála istennek – napjainkra közüggé vált: politikai pártok hirdetik meg oktatás-modernizációs programjukat, családok vitatkoznak vacsora közben arról, hogy milyen is az iskola, a televízió a botránnyokon túl is állandó műsoridőt szentel a kérdésnek. A pedagógusoknak persze egészen más a tapasztalatuk a saját jelentőségüket illetően a hónap elején, de ez a sajnálatos tény nem változtat azon, hogy az ország legnagyobb – mintegy százhatvanezer embert foglalkoztató – ágazata, legalábbis az érdeklődés középpontjában áll.

A közoktatás javításának, fejlesztésének kérdésében – túl a pártpolitikai csatározásokon és egzisztenciális megfontolásokon – valószínűleg szinte teljes az egyetértés, de annak módját illetően már jelentős eltérések tapasztalhatók, amint azt a Művelődési és Közoktatási Minisztérium közoktatási stratégiáját (1) tartalmazó kiadványa körül kialakult viták is mutatják. E vitákat érdeklődéssel figyelve, de a szakmai egyetértést képviselő rajztanítás idilli szigetére visszahúzódva tesszük meg a közoktatás egészét is érintő megjegyzéseinket.

A társadalomtudományok terén, az Amerikai Egyesült Államokban az ötvenes években merült fel az a gondolat, hogy gyűjtsük össze a *modernizáció* általánosítható elemeit. (2) A történelmi távlattal együtt nőtt az egyetértés az olyan kérdésekben, hogy a társadalmi fejlődésben a *nyelv*, a *vallás*, a *társadalmi szervezet* és a *technológia* az alapvető, s a továbbfejlődést a társadalmi rétegződés, a kultúra elkülönülése, majd pedig a jog, a politika, a közigazgatás és a 19. századi Európában a közoktatás kialakulása jelenti. E nézeteket már megszületésük pillanatában különböző – vallásos (elsősorban iszlám), marxista és polgári beállítottságú – kritikák érték, mondván, hogy az európai értékrend nem érvényes keleten; a kapitalista társadalom úgy, ahogy van, túlhaladandó, megsemmisítendő; a modernizáció útja a globális folyamatok és a helyi adottságok figyelembevételével adható meg, tehát van saját út, s van, amikor a hagyomány őrzése az időszerű teendő.

Hasonló a helyzet a közoktatás modernizációjával kapcsolatos kérdésekben a mai Magyarországon. A pedagógia területén átfogó képpel rendelkező szerencsés kiválasztottak koncepcióját a gondolataik megfogalmazására vállalkozó gyakorló tanárok szintén szűk köre vitatja meg, míg a pedagógusok túlnyomó többsége örömmel várja, elszenvedti, teljesíti, vagy figyelmen kívül hagyja a szakmai vitákban kialakult, rendeletekben testet öltött modernizációs gondolatokat. Azt, hogy a mai magyar közoktatásban, illetve rajztanításban mit kell megújítani és mit kell megőrizni, vitatható és vitatandó kérdés. Biztatás-

ként hadd emlékeztessünk egy eredményes magyarországi vitára, amely az érettségi koncepció körül alakult ki 1995 táján, amikor jelentős erők sikerrel érveltek amellett, hogy nálunk a történelem, a múlt ismerete, az identitástudat létkérdés, így fontosabb, mint a természettudomány és sok más tantárgy tanítása. És ezzel elérkeztünk az első kérdéshez, amire az összeállításunkban olvasható tanulmányok választ keresnek: Miben kell igazodnunk az európai eredményekhez és mit kell megőriznünk a hazai hagyományból?

A magyar közoktatás helyzetét figyelemmel kíséző olvasó bizonyára tudja, hogy az sok tekintetben jó, amint az a nyugat-európai adatokkal történt összehasonlításból is kitűnik. Kiépült iskolahálózatban folyik az oktatás, készül a korszerű tartalmi szabályozás (3), és értékelési rendszer (4). A pedagógusszakma méltányos bérezése még, sajnos, várat magára, de megindult a tanár-továbbképzés országos rendszerének kiépítése, (5) és még sokáig sorolhatnánk a közoktatás megoldott és előttünk álló feladatait, de ehelyett inkább szerezzünk képet a korábbi rajztanítás – ma: vizuális kultúra – tantárgy általános helyzetéről, hogy dolgozataink választ adhassanak a második kérdésre: Milyen speciális feladatok megoldása előtt áll a vizuális kultúra tantárgy?

A vizuális nevelés hazai iskolai helyzetét igen nehéz napjainkban megítélni, mivel az utóbbi években nem folyt ilyen irányú kutatás, a korábbi szakfelügyelői rendszer megszűnt, a jelenlegi szaktanácsadói hálózat egy-két félállású dolgozója pedig nincs olyan helyzetben, hogy naprakész helyzetjelentést tudjon adni. Ismertetésünk országos konferenciák, megyei és főiskolai továbbképzések tapasztalataira, az adatok szempontjából pedig alapvetően egy, a Soros Alapítvány által támogatott felmérés eredményeire támaszkodik, amely összesen tíz megye tájékoztató jellegű adatait foglalja magában. (6)

A *tanárkérdés* tekintetében az általános iskolákban a megyék adatai között elég nagy a szóródás, mert míg Jász-Nagykun-Szolnok megyében 140 képesített szaktanár mellett csak ötnek nincs szakirányú képesítése, addig Veszprém megyében 55:80 az arány, a többi megyében pedig átlagban 10–15% tanít képesítés nélkül. A gimnáziumokban jóformán nincs képesítés nélküli tanár, viszont körülbelül a felük alacsonyabb (tanárképző főiskolai) végzettségű.

A *tárgyi ellátottság* is változatos képet mutat. Az általános iskoláknak mintegy 15%-a rajz-szaktanteremmel, műhellyel, gazdag szemléltető anyaggal rendelkezik, tehát jól felszerelt, 35%-uk közepes felszereltségű, mintegy 50%-ukban pedig nincs szaktanterem és szegényes a szertár. A gimnáziumokban 1/3–1/3–1/3 a fenti arány, de megyénként óriási eltérésekkel, mert míg például Baranyában 60%–40% az arány, addig Jász-Nagykun-Szolnok megyében 10–30–60% adódik a felmérőlapok összesítése alapján.

Arra a kérdésre, hogy az utóbbi három évben hány fő vett részt valamilyen *továbbképzésen* (ami a diplomát adó többéves tanfolyamtól kezdve a megyei pedagógiai intézeti továbbképzésekig mindent tartalmazhatott), a szaktanácsadók által adott válaszok 23-tól 200 résztvevőig elég nagy szóródást mutattak, de átlagban 100 fő, ami 33 főt jelent évente és megyénként a három-négyezer rajztanárból.

A lehetőségként felkínált rövid céltanfolyam-kínálatból tapasztalatunk szerint a tanárok elsősorban a hasznos témákat – különösen a NAT új területeire felkészítő módszertani gyakorlatokat – részesítették előnyben, de a hagyományos rajz- és művészettörténet-tanítás, illetve a kézművesség iránt is nagy az érdeklődés.

Jelenleg az országban három egyetemi szintű *tanárképzőhely* van, ahol összesen közel háromezreszáz tanárjelölt tanul, míg a négy tanárképző főiskolán mintegy kilencezreszáz. Meglehetősen nagy eltérés tapasztalható azonban a felsőoktatási intézmények oktatási programjában és színvonalában. A rajz, a képzőművészet, a művészettörténet mindenütt szerepel az órarendben, de a NAT új területei, a tárgy- és környezetkultúra tanítása csak egy helyen, a vizuális kommunikáció tanítása pedig három iskolában része a képzésnek. A tantervekben általában elég alacsony az általános pedagógiai és a tantárgy-pedagógiai órák aránya.

Rajztanár-továbbképzés a pedagógiai intézetek rendezvényein kívül alig van. A tavaly megszűnt úgynevezett intenzív pedagógus-továbbképzés lehetőségével csak néhány főis-

kola élt. Diplomát adó továbbképzést csak a kaposvári és a nyíregyházi főiskola folytat, egyetemi szintű továbbképzés pedig gyakorlatilag csak az Iparművészeti Főiskolán folyik.

A helyi innovációt, használatban lévő tantervet, tankönyvet, programot firtató kérdésre adott válaszok statisztikailag nem értékelhetők, mert e téren is elég hiányosak az információk. Annyi azért kiderül a válaszokból, hogy a szerencsésebb megyékben van egy-két leleményes tanár, akinek a programját azonban csak ő maga, esetleg néhány környékbeli kollégája használja. Kevesen jutnak el a publikálásig, így az újító gondolatok terjesztése megakad. Viszont a megvásárolható és a rajztanárok szerint használható könyvek megjelenése azt mutatja, hogy a tankönyvkiadatok bővülése, ha nem is gyors, de jótékony hatást eredményezhetne, különösen, ha továbbképzéssel is párosulna. Ha késve is, de az Országos Közoktatási Intézet tantervbankjának megrendelése alapján elkészült mintegy 10–15, a NAT követelményeinek megfelelő vizuális kultúra tanterv. Ezek némelyikét az általános iskolára, más részüket a 4–6–8 osztályos középiskolára dolgozták ki, és olyan is van köztük, amely egy teljes iskolai programba illeszkedik. Ahhoz azonban, hogy helyi program készülhessen belőle, sok segítségre van szükség, hiszen többnyire még hiányzik a hozzátartozó tankönyv és a gyakorló tanárok sincsenek felkészítve a helyi program készítésére.

Az „egy tanterv” mellett az „egy tankönyv” rendszer is megtört, nem utolsósorban a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt pályázatai és kiadói tevékenysége eredményeként, de a létrejött új kiadványok még nem alkotnak rendszert, nem állnak össze egységes egésszé, elszigetelten léteznek. Talán az egyetlen kivétel a törökbálinti Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program vizuális és környezetkultúra tankönyvcsaládja, amelyből tudtommal közel száz iskolában tanulnak. A könyvkiadók, felismerve a piaci lehetőséget, már tankönyvíró-csoportokkal dolgoznak és hamarosan megjelentetik tankönyveiket, tanári segédkönyveiket. A meglehetősen nagy beruházás terhein könnyít a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány támogatása, amit tantervek és tankönyvek írásához nyújt.

Bár e körülményeket, feltételeket felsoroló rövid bevezetőben a szakterület tartalmi, értékelési kérdéseinek taglalására, tantervi szabályozásának problémáira, a közoktatás előtt álló, s a modernizáció melletti másik nagy kérdés felvetésére – a középiskolai oktatás kiterjesztése hogyan érinti a vizuális kultúra tantárgyait – nem jutott hely, e témákkal külön tanulmányban szándékozunk foglalkozni.

#### Jegyzet

- (1) *A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája.* Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp. 1996.
- (2) A modernizációról számos közlemény mellett közérthető, rövid és izgalmas keresztmetszet található a Pécsi Egyetem folyóiratában, a Janus 1988. téli számában.
- (3) *Nemzeti Alaptanterv.* Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp. 1993, 1995.
- (4) *Az érettségi vizsga szabályzata.* Kormányrendelet, Bp. 1997.
- (5) A közoktatási törvény módosítása, 1997.
- (6) KÁRPÁTI ANDREA: *A vizuális nevelés helyzete Magyarországon.* Soros Alapítvány Közoktatásfejlesztési Kuratóriuma. Kézirat. Bp. 1996; UNGVÁRY FANNI: *Vizuális tevékenységek – elvárások az iskolától.* Kutatási jelentés. Kézirat. Bp. 1996.

---

*A vizuális nevelés hazai iskolai helyzetét igen nehéz napjainkban megítélni, mivel az utóbbi években nem folyt ilyen irányú kutatás, a korábbi szakfelügyelői rendszer megszűnt, a jelenlegi szaktanácsadói hálózat egy-két félállású dolgozója pedig nincs olyan helyzetben, hogy naprakész helyzetjelentést tudjon adni.*

---

## A vizuális képességek értékelése

*Akik a rajzi vizsgát a vizuális kifejezés egyediségére hivatkozva utasítják el, figyelmen kívül hagyják vagy elvetik az olyan, vizuális művészetekkel foglalkozó tudományos módszerek évszázados hagyományait és eredményeit, mint a stíluskritika, az ikonográfia vagy az ikonológia.*

### A vizuális képességek értékelhető komponensei

Nem tagadható, hogy a műalkotásokat lehetséges rangsorolni, minősíteni, sőt, egy-egy alkotás értéke a divat és a műkincspiac elvárásai szerint változó összegű pénzben is kifejezhető. A képző- és iparművészeti *zsűrizés* gyakorlata, az *aukcionálás*, de maga a *múzeumi katalógizálás* is értékelési rendszerek alkalmazását írja elő. Ezek az egymást átfedő, de funkciójuknak megfelelően igen különböző értékelési módszerek közösek abban, hogy pontosan meghatározott szempontok alapján minősítik a műalkotásokat. Ma már senki nem vitatja, hogy a vizuális képességek közül igen sok olyan van, amelyet az iskola fontos fejlesztési területnek tart és értékelni kíván. A fő *pedagógiai témakörök*, amelyek mentén a vizuális képességek értékelése zajlik:

1. *ábrázolási konvenciók és kompozíciós szerkezetek* alkalmazása – különösen a tér és a szín megjelenítése;
2. *technikák, médiumok* felismerése és alkalmazása;
3. *jelek, jelrendszerek* felismerése, értelmezése, alkalmazása, előállítása;
4. *esztétikai érték* létrehozása a képzőművészet, környezetkultúra és vizuális kommunikáció különféle témáiban és műfajaiban;
5. *műalkotások* megítélése, elemzése. (1)

Sokan vannak, akik azért idegenkednek az értékeléstől, mert úgy vélik, ami igazán fontos, azt mérni úgysem lehet. A tesztek, feladatsorok nem adják vissza az esztétikai nevelés lényegét: az *önkifejezés örömet*, az *alkotófolyamat dinamikáját*, azt a szavakba nem foglalható „csodát”, ami a vizuális nevelést – legalábbis művelői szerint – a többi tantárgy fölé helyezi. A rajztanítás azonban – az iskolai oktatás természete szerint – elsősorban a vizuális kifejezés módszereivel ismert meg: szabályokat tanít, lehetőségeket mutat fel, esztétikai és technikai elveket magyaráz. A rajztanítás huszadik század-végi paradigmaváltásának lényege éppen ez: eltávolodás a művészi praxistól, közeledés a mindennapi élet vizuális megformálása felé. (2) Amit tanítunk, ami az órán történik – nagyrészt pontosan leírható és mérhető.

Az egységes rajzpedagógia ideje századunk elején lejárt, akárcsak az egész világra kiterjedő korstílusoké. Irányzatok vannak, melyeknek országonként más és más tantárgyak csoportja felel meg. Ha azt mondjuk: „rajzi vizsga”, voltaképpen egy *tantárgycsoport* számonkérési módszereiről beszélünk. (Hollandiában például textilművészetből, képzőművészetből, fényképezésből és kézművességből lehet érettségizni a „rajz” tantárgy keretében, Nagy-Britanniában alap- és középfokú vizsga van a „képzőművészet és design”, illetve az e nevet viselő komplex tantárgyból. Németországban, Olaszországban és Franciaországban külön tantárgy a rajz és a művészettörténet, sőt, képzőművészet-esztétikából és filmesztétikából is lehet érettségi vizsgát tenni. (3) Ebben a tanulmányban először

a képességek értékelésének pszichológiai lehetőségeit tekintjük át, majd kettőt bemutunk a rajzpedagógia modern értékelési formái közül.

### A portfólió módszer

A *portfólió* meghatározott időszak alatt készült tanulói munkák *gyűjteménye*. Szinte minenütt szokás mappába rendezve tárolni és a félévi, év végi osztályzaskor áttekinteni a tanév során készült alkotásokat. Ahhoz, hogy a portfólió az értékelés megbízható eszköze lehessen, a következő feltételeknek kell megfelelnie:

- csak ellenőrzött körülmények között, a rajzórán készült munkákat tartalmazhat;
- valamennyi munkához (összetartozó munkák esetében persze csak egy) *leírást* csatolnak, amely a következőket közli:
  - a feladat megnevezése,
  - a tanmenetben hozzá kapcsolódó feladatok (előzmény, folytatás),
  - rendelkezésre álló idő, eszköz, anyag, gép stb.,
  - a tanár rövid írásos értékelése és – amennyiben osztályzott – az érdemjegy is;
  - a NAT mindhárom részterületéről tartalmaznia kell legalább egy-egy feladatot (környezetkultúra, vizuális kommunikáció, képzőművészet);
  - legalább háromféle technika legyen képviselve (a plasztikák és építmények fényképen is szerepelhetnek).

A portfólió az elfogadott *alapszintű vizsga (4)* és az *érettségi* feladatai között szerepel. Értékelési rendszerének kidolgozására 1997 szeptemberében 2 tanéves iskolakísérlés indul. (5) A portfólió értékelését *legalább két tanár* végzi – az egyik a tanuló saját szaktanára, a másik pedig egy olyan pedagógus, aki korábban nem volt kapcsolatban a diákkal, tehát csak a benyújtott munkák alapján ítél. Erre azért van szükség, hogy a vizuális képességek tárgyilagos elbírálását ne homályosítsák el az alkotók viselkedéséről – elkötelezettségéről, szorgalmáról vagy éppen közönyéről, a tantárgy iránti ellenszenvéről – szerzett ismeretek. Az adott értékelési ismérvek szerinti pontozás után a tanárok a megállapított ponttárhoz szerint alakítják ki az osztályzatokat. (Vita esetén a korábban közösen a legfontosabbnak ítélt kritérium pontszámát dupla értékűnek számolják és az így kapott összeredményt veszik alapul az osztályzáshoz.) –

Angliában már több mint tíz éve alkalmazzák ezt a módszert a rajztanításban. (6) Ma szinte valamennyi, a vizualitással kapcsolatba hozható *foglalkozásra felkészítő felsőoktatási intézmény* előírja a rajzi érettségit, bár saját felvételi vizsgájáról sem mond le. Gyakori, hogy a GCSE-re készülő vizsgamunka portfóliója a művészeti főiskolán bemutatkozó anyag lesz. A GCSE a képzőművészetet, iparművészetet és design-t – tehát a vizuális művészeti és környezetkultúra fontosabb területeit – magában foglaló komplex „rajzi tárgy” teljes anyagát igyekszik felölelni. Olyan *összetett feladatcsomagot* tartalmaz, amelynek megoldásához művészettörténeti és technikai *előtanulmányokra* egyaránt szükség lehet. A vizsgakövetelmények nyilvánosak, a vizuális nevelés körébe tartozó tantárgyakból például számos vizsga-kézikönyv áll rendelkezésre, mintafeladatokkal, a követelmények illusztrált leírásával, a felkészülés és az értékelés módszereinek bemutatásával. (7)

A kiállításból és zárthelyi feladatból álló angol vizsgamódszer legnagyobb hátránya az, hogy nincs szóbeli megmérettetés. A vizsga első részét jelentő kiállításon munkái mellett ott áll ugyan az ifjú alkotó, de mivel a művek értékelése önmagában is nagyon időigényes munka, a tanárokból álló zsűri nem mindig engedi őt szóhoz jutni. A második részben általában szerepel műkritika, rövid írásos elemzés, művészeti témájú interjú vagy szabad szöveg egy-egy műalkotásról, de szóbeli vizsgára itt sem kerül sor. Éppen ezért a GCSE alternatívájaként angol rajztanárok egy csoportja az úgynevezett „beszélgető módszert” (conversation method) ajánlja, amelyen az adott tanévben készült fontosabb munkákat bemutató *osztálykiállítás* kapcsán a tanár egyenként találkozik és irányí-

tott beszélgetést folytat diákjaival. Az egyes feladatokkal kapcsolatban felmerült problémákról, az elsajátított technikai és esztétikai törvényszerűségekről, de a saját ábrázoló-kifejező készségekről, művészeti ízlésről is szó esik. (8) Bírálói szerint ez a reneszánsz műhelyek légkörét idéző eljárás inkább pedagógiai módszer, mint a számonkérés eszköze. Nem vitás, hogy ez az időigényes, de vonzó módszer nem ad egyértelműen számszerűsíthető eredményt, de a tanár és a diák közötti kommunikációt jelentősen javíthatja. A portfólió rendszerű értékelés lényege – hogy egy hosszabb időszakban készült valamenynyi munka egyszerre áttekinthető legyen – ebben a formában is megmarad.

A portfólió módszer előnye, hogy a tanár egy-egy tanuló több műve alapján értékelhet. Hátránya, hogy csak kész műveket értékel, nem ad képet az alkotó folyamatról, amelynek során a művek megszülettek. A projekt módszer viszont éppen arra jó, hogy bemutassa a gondolatokat, ötleteket és érzéseket, amelyek kiváltója a vizuális alkotás, de magából a kész műből csak részben olvashatók ki.

### A projekt módszer

A projekt-módszer a 18. században jelent meg Franciaországban, érdekes módon éppen a vizuális neveléssel kapcsolatos területen, az építés- és az általános mérnökképzésben. A hallgatók kisebb, de önálló munkát igénylő tervezési feladatot kaptak: egy kapuzat vagy homlokzati díszítés megtervezését. A motívumgyűjtés, a funkcióhoz illő kialakítás és felrajzolás munkáját a tanár tanácsaival segítette, de a mérnökhallgatók lényegében egyedül, közvetlen irányítás nélkül dolgoztak. A pedagógiában ma használatos, több tantárgy, illetve tudományterület eredményeit egyesítő, egyéni, páros és csoportmunkára építő módszer kidolgozója John Dewey és W. H. Kilpatrick. Mindkét pedagógiai kutató a gyermek gondolkodásmódját és érzelmi igényeit akarta modellezni olyan iskolai feladatsorokban, amelyek a gyerekeket foglalkoztató problémák, izgalmas, újszerűen megfogalmazott kérdések önálló megoldásával egyszerre több tantárgy, illetve műveltségterület tananyagát közvetítik.

A projekt során a tanár feladatai alapvetően mások, mint a hagyományos szaktárgyi órán. A *feladat kitűzésekor* nem egy tárgy tananyagát bontja megtanulható egységekre, hanem *tevékenységek rendszerét* tervezi meg, úgy, hogy a gyerekek munka közben – mintegy „észrevétlenül” – több területen is új, az oktatás szempontjából hasznos ismeretekhez jussanak. A *megvalósítás* során messzemenően *egyéni irányításra*, vagy inkább *konzultációra, segítségadásra* van szükség ahhoz, hogy a projekt lényege – a saját munkaterv készítése, saját ismeretszerző utak bejárása – ne szenvedjen csorbát. Az *iskolai környezet*, amely kedvez a projektmunkának, szintén különbözik a megszokott, ismeretátadásra alapuló, hierarchikus tételrendezéstől. A projektmunkára előkészített osztályteremben az ismeretforrások szabadon hozzáférhetők, a tér – például az asztalok és székek csoportosításával – kisebb részekre tagolt, a kutatás, tervezés és kivitelezés eszközei mindenkinek gazdag választékban a rendelkezésére állnak. Lehetőség van osztályon, illetve iskolán kívüli színtereken végzett munkára is, természetesen a tanulók életkorának megfelelő felügyelettel. (9)

Az esztétikai nevelés körébe tartozó művészeti projekt természetesen sok szempontból más, mint a több tantárgyat mozgósító, hagyományos projektek:

- a *téma mindig megoldható az esztétikai szférán belül* (tehát nem kívánja például valamely politikai jelenség feltérképezését, vagy tudományos eredmény magyarázatát);
- a projektmunka értékelésében fontos szempont a *vizuális nyelv* ötletes és helyes használata;
- a munka lezárásaként a tanulók *kiállítást* készítenek, amelyen bemutatják a feladat megoldásának folyamatát bemutató alkotásokat és szövegeket, képi dokumentumokat és tárgyakat;

– a kiállítás központi darabja a „főmű”, amely a választott téma megoldását adja. Minden egyéb, a kiállításon szereplő termék és a munkanapló is ennek elkészítését mutatja be és magyarázza. (10)

A projekt módszerű vizsgáztatás lényege, hogy nemcsak kész munkák alapján értékel, hanem a *tervezés és kivitelezés fázisait* is nyomon követi. (11) Hátránya, hogy igen időigényes. Egy téma megismeréséhez és kidolgozásához nyolc-tíz hét szükséges, hetente egy – lehetőség szerint 90 perces – rajzórával és a kutatásra, kísérletezésre számítható legalább heti 2-3 óra szabad idővel. Fontos, hogy a vizuális eszközökkel feldolgozandó témát a tanuló maga választhassa ki egy olyan témasorból, amely *expresszív* (képzőművészeti) és *tervező-konstruáló* (építészeti, design, népművészeti) feladatot tartalmaz. Ha a tanulók eldöntötték, melyik témát választják, a rendelkezésre álló idő alatt ugyan felügyelet mellett, de önállóan fognak dolgozni. A tanár nem adhat nekik tanácsot, nem korrigálhatja a kész munkát. Az ilyen vizsgához a tanulóknak a következőket kell beadnia:

- két *kísérőlapot*, amelyekben a munka kezdetén ki-ki bemutatja a választott feladatot, indokolja választását, majd a munka befejeztével értékeli saját teljesítményét; (12)
- *munkanaplót*, amelyben a tanuló összegyűjti a feladat megoldása során talált érdekes ismereteket, képből vagy szövegben megfogalmazott ötleteket, mások alkotásainak reprodukcióit, ha azok a munkájához fontosak; (13)
- *terveket, vázlatokat, variációkat* – minden olyan produktumot, amit a projekt feladat megoldása során az iskolában készített;
- *a fő művet*, amely az elkészült variációk közül a feladat a tanuló szerint legsikeresebb megoldása.

#### *A projektek értékelése*

1994 februárjában kiosztottuk a tizenkét holland projektfeladatot, és 21 magyar iskola 207 tanulója, a hollandokkal egy időben, azonos tartalmú gyakorlati vizsgát tett. A tanulók három hónapig önállóan, de felügyelet alatt megoldották a hat kétdimenziós (festészet, grafika, tervezés, fotó) vagy a hat háromdimenziós (szobrászat, installáció, tárgykészítés) feladat egyikét. (14)

Két zsűrizési kísérletet végeztünk, amelyek során hatvannyolc értékelő pontozott hatvan vizsgamunkát a szóban forgó alapelvek szerint. (15) Az értékelések elemzése alapján megállapítható, hogy a projektfeladatok – különösen a tervezési, illetve a design jellegűek – megbízhatóan pontozhatók, amennyiben legalább két – optimális esetben három – értékelő, nemcsak első benyomásaira, hanem részletes értékelő szempontrendszerre hagyatkozva dönt az alkotások minőségéről. Egy alkotás valamennyi szempont szerinti bírálata – a hagyományos módszer – viszont kevésbé megbízhatónak bizonyult, mint ha az alkotásokat egy-egy szempont szerint haladva sorra értékeljük. Ilyenkor csak egyetlen szempontra figyelve állítunk fel rangsort a művek között, s a többi szempont kevésbé befolyásolja ítéletünket. (Például magas pontszámot adunk egy jó ötletre akkor is, ha kevésbé sikerült a kivitel, illetve: egy bravúros technikájú alkotásban észrevesszük a sema-

*A projekt során a tanár feladatai alapvetően mások, mint a hagyományos szaktárgyi órán. A feladat kitűzésekor nem egy tárgy tananyagát bontja meg tanulható egységekre, hanem tevékenységek rendszerét tervezi meg, úgy, hogy a gyerekek munka közben – mintegy „észrevétlenül” – több területen is új, az oktatás szempontjából hasznos ismeretekhez jussanak. A megvalósítás során messze-menően egyéni irányításra, vagy inkább konzultációra, segítségadásra van szükség ahhoz, hogy a projekt lényege – a saját munkaterv készítése, saját ismeretszerző utak bejárása – ne szenvedjen csorbát.*

tikus, ötlettelen kompozíciót.) Zsűrítési kísérleteink cáfolják a vizuális nevelés értékelhetőségével kapcsolatban gyakorta hangoztatott aggályokat, melyek végső soron a tantárgy létjogosultságát is kétségbe vonják. Igazoltuk, hogy a vizuális-esztétikai nevelésben sem elérhetetlen cél a *megbízható értékelés*, ami a tanulók és tanárok számára egyaránt *hiteles és vonzó feladatokkal* is megvalósítható.

A tantervek követelményrendszerének kimunkálásában és pedagógiai értékelő módszereink finomításában nagy segítségünkre lehetnek a pszichológiai tesztek, amelyek a vizuális képességeket a teljes emberi képességrendszer részeként, azzal összefüggésben vizsgálják. A következőkben röviden összefoglaljuk, mit jelent az objektív értékelés a pszichológiában és mely területeken érdemes vizsgálni a vizuális képességeket.

### A standardizálás, az objektív mérés lehetősége

A pszichológusok számára többnyire rendelkezésre állnak az általuk alkalmazott képességvizsgáló tesztek egységesített, standardizált formái, míg a pedagógiai gyakorlat a saját szakterületein ritkán él ezzel a lehetőséggel. Egyik jellegzetes probléma, hogy hogyan lehet csökkenteni az *értékelés szubjektivitását* és elősegíteni azt, hogy több kiértékelő se jusson más véleményre. Hasonló nehézség a teszt hosszának megválasztása. Ha túl rövid, esetleg nem jutunk elégséges információhoz, ha pedig túl hosszú, elveheti a feladattól a teszt kitöltőjének a kedvét, nem beszélve a kiértékelés fölöslegesen hosszadalmas munkájáról. Más jellegű kifogásokat képezhetnek a *tesztek érvényességére* vonatkozó kérdések. Például valamely művészeti érzékenységet mérő eljárásnál – és bármely más képességvizsgáló tesztnél – a teszt érvényességének megállapításához két érték szükséges. A teszt pontértékeit össze kell vetni az adott képesség valamilyen más mérésével (kritériumot kell választani). A kritérium megválasztása számos problémával jár, nem könnyű eldönteni, hogy az adott lehetőségek közül melyik is legyen az? A példánál maradva: összevethetjük tesztünket neves művészek véleményével, esetleg művészeti főiskolások teljesítményével, vagy netán a rajzpedagógusok megítélése lehet a legjobb viszonyítás. Idetartozó kérdés például az is, hogy milyen művészeti ágat választunk a mérésekhez?

A jó teszt azt méri, amit mérni akarnak vele (érvényes), valamint eredményei egybehangzóak az ismételt felvételek során (megbízható), tehát jól méri, amit mér. Ma már a rajzpedagógusok számára is rendelkezésre állnak ilyen jó minőségű mérési módszerek, tehát a vizuális képességek terén is mód van mind teljesítménytesztek (már elsajátított készségek mérése), mind képességtesztek (egy jövőbeli teljesítmény színvonalának megítélésére) alkalmazására. Ahhoz, hogy valamely személy teljesítményét az adott tesztfeladatban értelmezni tudjuk, elengedhetetlen a *teszt országos szinten elfogadott standardizálása*, ami lehetővé teszi a pedagógus számára azt, hogy tanítványai fejlődését a korábbiakhoz képest tárgyilagosabban tudja megítélni, hiszen *tágabb viszonyítási lehetősége* nyílik. (Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ki lehet zárni egyéb viszonyítások szükségességét, például a saját fejlődési ütemét.)

A *standardizált teszt* egyrészt mind a *felvételi*, mind a *kiértékelési* eljárás szempontjából egységes: „...az elfogadott képességvizsgáló teszteknek világosan megfogalmazott instrukcióval, időhatárral és pontozási módszerrel kell rendelkezniük. Minden egyes felvételkor állandónak kell lennie a vizsgálatvezető által adott instrukciónak, magyarázatnak és annak, ahogy bemutatja az anyagot.” (16) Másrészt rendelkezésünkre áll egy olyan, *megfelelő minta alapján készített skála*, amelyhez az egyéni eredményt viszonyítani tudjuk. Mivel minden teszt a személy pillanatnyi állapotát méri, „...lényegében mintavétel valamilyen viselkedésből egy adott időpontban”, (17) melynek alkalmazását nem szabad túlértékelnünk, megváltozhatatlan igazságként kezelve azt. Azt is mindig szem előtt kell tartanunk, hogy a tesztek csak számos egyéb szemponttal együtt szabad értékelnünk!

Önmagában, egyetlen képesség szempontjából nyújtott teljesítmény alapján nem vonható le mértékadó következtetés az egyénről, bármilyen céllal is készítjük a felmérést.

### Pszichológiai tesztek a vizuális képességek értékelésére

Az empirikus esztétikai kutatások a vizuális kultúra befogadói szempontjaira vonatkozóan számos pszichológiai elméleti modellt alkottak meg, ötletes kutatási és mérési technikákat adva a további vizsgálatoknak. E lélektani kutatások új nézőpontjaikkal jelentősen kibővítették a befogadói folyamatokról szóló ismereteinket. A pszichológiai modellalkotás azonban máig hiányos: „adós” a vizuális kultúra alkotói vonatkozásait illetően. A szakirodalmi tájékozódás mellett sem könnyű megválaszolni azt, hogy mely képességek azok, amelyek kapcsolatba hozhatók a vizuális képességrendszer alkotói aspektusaival. További kérdés marad az is, hogy van-e ennek mérésére megfelelő eszközünk?

A vizuális képességek alkotói vonatkozásait érintő mérési tapasztalatainkat egy konkrét munka, a *Leonardo-program hatásvizsgálata* (1988–1992) kapcsán foglaljuk össze. (18) A kísérleti vizsgálatokat azzal a kompromisszumos megközelítéssel alapoztuk meg, hogy kiválasztottuk azokat a képességterületeket, amelyek a szakirodalom, valamint a gyakorló vizuális szakemberek szerint szoros kapcsolatot mutatnak a vizuális feladatmegoldási képességekkel. Miután a hatásvizsgálat képességcentrikus koncepciója mellett döntöttünk, a mérőeszközök kiválasztásához szükséges volt pontosítani, konkrétan megfogalmazni a képességek azon körét, amelyeknél az átlagos növekedésnél erőteljesebb fejlődés várható a speciális vizuális nevelési folyamat során. A vizsgálatban *általános intellektuális képességeket* és *speciális képességeket* mértünk. Fontosnak tartottuk a *figyelmet* és az *emlékezetet*, melyek minden mentális aktivitás feltételei. A figyelem és az emlékezet nélkül értelmes és célszerű munka, így tanulás sem jöhet létre. Általános képességnek tekintettük még az *intelligenciát*, melynek egy bizonyos szintje alapfeltétele minden emberi tanulásnak. Úgy gondoltuk, hogy a vizuális nevelés fejlesztő hatásának megtalálása szempontjából kiemelten fontosak lehetnek egyes speciális képességek. Ezek közül a legfontosabbnak a *vizuális memória* jellegzetességeit, valamint a *térelképzelés* működését tartottuk. Bár a *kreativitás* – mint az általános intellektus egyik aspektusa – az általános képességek sorába illeszkedik, mégis itt említjük meg, hangsúlyozva különös fontosságát a vizualitás szempontjából. (19)

Az *intelligenciát* vizsgáló eszközeinkről összességében elmondható, hogy a vizuális képességekkel egyik eljárás sem mutatott különleges, egyértelműen bizonyítható kapcsolatot. Ezért bár a kutatások számára fontosak, a hétköznapi rajzpedagógiai gyakorlatban szükségtelennek tartjuk a felhasználásukat. Amennyiben valamely tanár szükségét érezné ilyen jellegű információknak, bátran hagyatkozhat a gyerekek intelligenciaméréséhez hasonló eredményt mutató iskolai előmenetelre. A vizuális programok fejlesztő hatásának kimutatásával *figyelemvizsgálatot* sem lehetett összefüggésbe hozni szándékainkkal.

A szakértők szerint a vizuális képességek egyik kulcsfontosságú összetevője a *térelképzelés*. Ennek a területnek a mérésére alkalmazott tesztek, a McQuerrie sorozat H és Q próbája esetén jelentősek voltak a szórásértékek, ami arra utal, hogy a gyerekek erősen különböző képességűek a térszemlélet szempontjából, és a tesztek jól képesek differenciálni közöttük. Tanulságos volt az életkori teljesítmények alakulása a szemmérték pontosságát mérő Q próba esetén, hiszen a fiatalabbak (7–9 év) ezt az igen egyszerűnek tűnő feladatot is nagyon gyengén oldották meg. A teljesítmények az életkorral párhuzamosan növekedtek. Óhatatlanul felvetődhet a kérdés, hogy milyen az összefüggés a nagyságkonstancia és a méretbecslések fejlettsége, valamint a gyerekrajzok jellegzetességei között, továbbá mennyire és hogyan lehet, illetve be kell-e lépni ebbe a természetes fejlődési folyamatba a vizuális nevelés folyamán? A kísérleti vizuális nevelési osztályok közül egyedül a környezetkultúra program bizonyult ezen a területen fejlesztőnek.

Mivel a tér tapasztalati tényező, érthető, ha a térelképzelési képességek terén is rendelkezünk egy olyan fejlesztőprogrammal, amely a téri tapasztalatokat illetően a legszélesebb értelemben teremt alkalmat az élményszerzésre.

A vizuális memória vizsgálata szintén tanulságosnak látszik pszichológiai képességméréseink sorában, mert képes volt megkülönböztetni a vizuális képzés előtti és utáni állapotot. A teszt négyféle értékelési szempontja lehetőséget ad mind az intelligencia fejlődéséhez szorosan kapcsolódó képességek (tárgy- és számemlékezet), mind a jellegzetesen vizuális képességeknek tekinthető területek (hely- és formaemlékezet) fejlettségi színvonalának megítélésére. (20) Az emlékezet fejlődése – a hely és a kontúr felidézésének képessége terén – különleges jelentőséget nyert a kísérleti programok befolyásoló hatása miatt. Az eredmények érthetővé válnak, ha végiggondoljuk, hogy a vizuális memória működését tekintve ez a két összetevő az, amelyek valóban vizuálisnak tekinthetők és nem egy fogalom képi jelei, mint ahogy az a tárgyak és a számok esetében elmondható. A vizuális nevelési programok olyannyira hatásosaknak látszanak ebből a szempontból, hogy a legjobb kontrollcsoport átlagos teljesítménye is nagyságrenddel kisebb a legrosszabb kísérleti csoporténál mind a kontúr-, mind a helyfelidezés tekintetében. Kutatási eredményeink szerint a kísérleti csoportjaink éppen az észlelés relációs minőségét tekintve (Moede hely és kontúr) tettek jelentős fölényre szert a hasonló korú kontrollal szemben. Tehát elindultak azon az úton, hogy festmények és egyéb műalkotások érthetői, netán alkotói legyenek.

A vizuális nevelési programok egyik fő célkitűzése az alkotóképesség megőrzése, sőt fejlesztése az iskolai évek alatt. Az esztétikai nevelés így mintegy ellensúlyozza az egyoldalú reprodukív tanulási követelményeket. A művészetpedagógiai szakirodalomban általánosan elterjedt nézet, hogy a pszichológiában alkalmazott kreativitás-tesztek nem alkalmasak a kiemelkedő vizuális képességek megítélésére. Egy nemrég megjelent metaelemzés szerint a legtöbb vizsgálat semmiféle összefüggést nem talál, illetve negatív korrelációt állapít meg a rajzi teljesítmény és a kreativitás-tesztek eredményei között. (21) E véleményekkel szemben korábbi kutatási tapasztalataink alátámasztották a kreativitás vizsgálatának jelentőségét, amely szerint a vizuális kifejezés színvonala, valamint az ebben megmutatózó fejlődés üteme és a kreativitás mértéke szoros összefüggést mutat. A Leonardo-programban a kreativitásvizsgálat igazolni látszik a fent említett művészetpedagógiai nézetet, hiszen a *Három vonal* (figurális) és a *Konzekvencia* (verbális) teszt sem az életkori sem a nevelési programok tekintetében nem mutatott megbízható, értelmezhető eredményt. A teljesítmény nem növekedett egyértelműen az életkorral, és annak alapján a kísérleti és a kontrollcsoportokat sem lehetett egyértelműen elkülöníteni egymástól. A legtöbb rajzpedagógiai teszt gyenge korrelációja mindkét kreativitástesztel azt az üzenetet hordozza számunkra, hogy újabb, teljesen más felépítésű mérőeszközöket kell keresnünk, amelyekkel a mentális képességek és a vizuális képességek közti kapcsolatokra fényt deríthetünk és ki-mutathatjuk, milyen hatással van a kreativitás fejlődésére egy jó rajzpedagógiai program.

Tapasztalataink alapján elmondhatjuk, hogy a vizuális képességek kutatása során nem nélkülözhetők a lélektani vizsgálóeljárások. Ezek segítségével sikerült az új programok erős oldalait megtalálni és bizonyítani. Ugyanakkor rámutathattunk néhány, a hagyományos rajzoktatási programokban szereplő problémára, például a térábrázolási konvenciók erőltetett tanításának hiábavalóságára. Az is bebizonyosodott, hogy alkalmazott tesztjeink közül jónéhány nem érzékeny mérőeszköz a speciális vizuális képességekre. A továbbiakban „megspórolhatóak” ezek a mérések, helyet adva újabb, más irányú vizsgálatoknak.

A hétköznapi rajzpedagógiai gyakorlat szempontjából a pszichológiai tesztek használata csak nehezítené a pedagógus munkáját, melyek által nem jutna több információhoz. Reméljük, hogy egyre több rajztanár érzi szükségesnek a gyerekek fejlődésének objektívabb megítélését, amihez éppen a Leonardo-programban kipróbált sokoldalú rajzi tesztek is rendelkezésére állnak.

## Mire jó az értékelés, kinek használ a vizsga?

Valamennyi, a rajzi vizsgáztatásról szóló írás kiemeli: a vizsga egyértelműen használ a tantárgy presztízsének, sőt, jelentősen javítja az oktatás infrastruktúráját is, hiszen központosan finanszírozott taneszközök, tanári segédkönyvek, anyagok és eszközök biztosítását igényli. Maga a vizsgafolyamat is állandóan termeli az oktatásban felhasználható segédanyagokat, feladatsorokat, s főképpen a vizsgáztatással és az eredmények publikálásával rendszeres lehetőséget nyújt a szakmai tapasztalatcserére. Talán ez a felgyorsult ütemű *professzionizálódás* az értékelés legközvetlenebb haszna. (22)

A GCSE vizuális nevelési vizsgáját egy nemrég zárult angol kutatás értékelte. Az új vizsgatípust rövid, kétéves próbaszakasz után, 1986-ban vezették be, egy időben a Nemzeti Alaptantervvel – benne a szigetország vizuális nevelésének történetében első, központi rajz/design/kézművesség/technika tantervvel. 1988–1989-ben negyvennyolc iskola átlagosan képzett (tehát nem akadémiai művész) rajztanárának bevonásával, akik a szigetországra jellemző felszereltségű és szociális összetételű iskolákban tanítanak, az Angol Rajztanárok Szövetsége (NSAED) megbízásából hatásvizsgálat készült. A kutatók célja az volt, hogy a szociológiában használatos módszerekkel (részvevő megfigyelés, mélyinterjúk, videofelvételek elemzése) és a pedagógiai értékelés szokásos eszköztárával (tanmenetek, óravázlatok, tanulói munkák elemzése, tanórák videofelvételeinek és megfigyelői jegyzőkönyveinek értékelése) feltárják, hogyan hat a GCSE-vizsga az angol rajztanítás minőségére: „A vizsgák előnye, hogy a tanárok sokkal szakszerűbben fogalmazzák meg tanítási módszereiket és a tananyagot, mint korábban. Az is biztos viszont, hogy az oktatásban egyre nagyobb súllyal szerepelnek azok a műveletek, amelyek a leginkább »vizsgaképesek«: az elemző rajz, a technikai fogások, a műelemzés egyszerű módszerei... A tanárok védekező stratégiákat alakítottak ki: azt tanítják, ami pontosan körülírható, jól levezethető és ügyesen számonkérhető. A legtöbb tanár, de a diákok is észrevették, hogy a rajzórán eluralkodik az ortodox szemléletmód, egyre kevesebb a kísérletezés...” (23)

Reméljük, hogy a megújuló magyar vizsgarendszer nálunk is növelni fogja a tantárgy tekintélyét, és sikerül elkerülnünk a vizsgáztatás Angliában felismert buktatóit. Erre minden esély megvan, hiszen szaktanárok, pedagógiai kutatók és pszichológusok együttműködésével formálódnak a vizuális képességek új iskolai számonkérési módjai.

### Jegyzet

- (1) KÁRPÁTI ANDREA: *A Leonardo Program. A vizuális nevelés öt modellje*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1992; uő.: *A vizuális megismerés módszerei*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Bp. 1995.
- (2) STAUDTE, ADELHEID: *Zur Bedeutung der eigenen künstlerischen Praxis der Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen*. BDK Mitteilungen, 1990. november, 14–26. old.; AISSSEN-CREWETT, MEIKE: *Paradig-mawechsel in der Kunst und die Kunstpädagogik. Von der Einfühlung zur Konfrontation*. BDK Mitteilungen, 1989. november, 4–11. old.
- (3) WOLTERS, PETER: *Kunst: wertlos fürs Abitur?* Kunst und Unterricht, 1990. 3. sz., 7. old.; KÁRPÁTI ANDREA–SCHÖMAK, D, DERIK: *Standardizált vizsga – Vizuális nevelés*. Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központ, Bp. 1996; Szerk.: EISNER, ELLIOT–BOUGHTON, DOUG–LIGTVOET, JOHANN: *Evaluation in the Visual Arts – a Cross – Cultural Perspective*. Teacher's College Press, New York, etc. 1996; ROSS, MALCOLM: *Assessment of Art Achievement in the United Kingdom: the Reflective Conversation*. Journal of Aesthetic Education, 1992. 3. sz., 85–90. old. – A nemzetközi gyakorlatban a rajzi vizsgáknak két fő típusa alakult ki: a központosan (állami, illetve tartományi szinten) szabályozott és az iskolakörzet vagy az egyes iskolák által egyénileg kidolgozott vizsga. A *diagnosztikus* vagy *alapvizsgákat* rajzból általában helyi szinten dolgozzák ki, az *érettséginek* megfelelő *záróvizsgákat* pedig központosan tervezik – bár ez utóbbiaknak is van olyan részük, ahol az iskola, a helyi szaktanár beleszólhat a feladatkiadásba.
- (4) KÁRPÁTI ANDREA: *Projekt módszerű vizsga és verseny a vizuális nevelésben* (megjelenés alatt). Calibra Kiadó, tervezett megjelenés: 1997.

(5) Az Országos Tudományos Kutatási Alap (OTKA) támogatásával folyó kutatás vezetője Kárpáti Andrea, a kutatóhely a Magyar Iparművészeti Főiskola Tanárképző Tanszéke. A pedagógiai programok, amelyeknek eredményességét portofólió módszerekkel vizsgáljuk majd, a *térsemlélet* fejlődését követik nyomon 12, 14 és 16 éves tanulóknál. Bizonyos, hogy az értékelésben a következő kritériumok szerepet fognak kapni:

- *feladat-orientáció*: a feladat megértése és pontos megvalósítása;
- *technikai színvonal*: a választott ábrázolási konvenció, technika, médium elsajátítási szintje;
- *esztétikai színvonal*: a megformálás, a külalak, a bemutatás minősége;
- *eredetiség*: ötletesség, találékonyág a téma, a motívumok, a forma és a kompozíció megválasztásában, kreatív technikai megoldások alkalmazása, forma és tartalom/funkció újszerű kapcsolása;
- *fejlődés*: a tanév kezdetéhez képest a tanév végén mutatott jobb vagy rosszabb teljesítmény.

(6) 1986-ban lépett életbe az a szabályozás, amely megszüntetve az egyetemi tanulmányokra jogosító általános és a középfokú tanulmányok lezárására szolgáló középiskolai érettségit, létrehozta a GCSE-t (General Certificate of Secondary Education, azaz Középiskolai Általános Érettségi). A GCSE két szinten, hat fokozatban tehető le, 16 éves kortól tantárgyanként más-más időpontban, az egyetemek vonzáskörzetébe tartozó regionális vizsgabizottságoknál. – DAVIES, TOM: *Testing, Testing... A, B, C: A Critical Appraisal of GCSE*. Journal of Art and Design Education, 1992. 1. sz., 61–76. old.

(7) GSE: *Art and Design. A Guide for Teachers*. Rainbow, London 1986. – A GCSE vizsga általában két részből áll:

1. a növendék egész éves munkáját bemutató *kiállítás*: ennek anyaga a grafikai lapokat és festményeket, valamint a tanév során készült plasztikák, építmények és tárgyak fotóit bemutató, szöveges magyarázatokkal ellátott *portofólió*;
2. a GCSE vizsgabizottság által adott vizuális probléma feldolozása.

Az első feladatot az iskolakörzetbe tartozó rajztanárok csoportja bírálja el kölcsönösségi alapon, központi irányelvek szerint, a másodikikat pedig a GCSE Bizottság szakemberei értékelik.

(8) ROSS, MALCOLM: *Assessment of Art Achievement...*, i. m.

(9) HORTOBÁGYI KATALIN: *Projekt kézikönyv. „ALTERN füzetek”* 1. Iskolafejlesztési Alapítvány, Bp. 1991, 5–6. old.

(10) A „művészeti projekt” legszélesebb körben kipróbált hazai előzménye a „*Tervezzünk tárgyakat*” verseny, amelyen évente több száz, összesen több mint tízezer 6–16 éves tanuló vett részt az egész országból. Az első versenyeken a feladat hiányzó használati tárgyak tervezése volt, vagy amelyek, ha kaphatók is, elégedetlenek velük a gyerekek. Később adott tervezői problémákat a tanulóknak kellett megoldaniuk: például lakóházat terveztek saját maguk vagy egy regényhős számára, de ez a versenyfeladat is projektformát igényelt: tervezést, kutatást és önálló munka készítését.

A projektkutatás eredményeire építő, a tantárgy történetében első Országos Vizuális Tanulmányi Verseny *Valaki, aki fontos nekem* címmel a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és a Magyar Iparművészeti Főiskola Tanárképző Tanszékének szervezésében, Zombori Béla, a tanszék szakmetodikus munkatársa gondozásával, mintegy kétszáznyolcvan, III. és IV. osztályos gimnazista részvételével 1995 szeptemberétől 1996 márciusáig zajlott. A tanulók képzőművészet (rajz és szobrászat), alkalmazott grafika, tárgytervezés és fotó témakörben adhatták be munkáikat.

(11) KÁRPÁTI ANDREA: *Projekt módszerű vizsga...*, i. m.

(12) Az 1. kísérőlap kérdései (a munka kezdetekor kell kitölteni):

1. Miért választotta éppen ezt a feladatot? Mi volt a témában az, ami „*megszólította*”, amit érdekesnek talált?
2. Milyen *tartalmi kiindulópontot* választott? Mit szeretne kifejezni az elkészítendő munkákkal?
3. Milyen *formai kiindulópontot* választott? Milyen anyagokat, eszközöket, technikákat kíván felhasználni? Milyen stílusban, milyen ábrázolásmóddal fog dolgozni?

A 2. kísérőlap (a munka befejezése után kell kitölteni):

4. Írja le, hogyan fejlesztette tovább elgondolásait a tartalommal kapcsolatban! Ha eredeti tervétől eltért, írja le, miért és hogyan!
5. Írja le, hogyan fejlesztette tovább elgondolásait a formával kapcsolatban! Ha eredeti tervétől eltért, írja le, miért és hogyan?
6. A vizuális kifejezésnek sokféle szándéka, funkciója lehet. Válassza ki azt az egy vagy több lehetőséget, amely megfelel szándékainak és illik a művekre, amiket készített! Azt is írja le, hogyan érte el ezt a hatást! Mi ezekre a funkciókra gondoltunk:
  - figyelemfelhívó;
  - információközlő;
  - elgondolkodtató, vitára, cselekvésre ösztönző;
  - esztétikai hatást keltő;
  - személyes élményt, hangulatot kifejező;
  - más.

(13) A munkanapló részei:

- a) *vázlatok, ötletek képi megfogalmazása*: motívumok, kompozíciós változatok, a mű részletei;
- b) *kutatások a témával, technikával, műfajjal kapcsolatban*: képi és szöveges idézetek (reprodukciók, fotók, versek, irodalmi szövegek, műelemzések, zeneművek adatai stb.);
- c) *vélemény* a kész műről, gondolatok az alkotás folyamatáról.

(14) A projektfeladat értékelési szempontjai:

1. a választott téma felismerhetősége
2. a tervezőmunka, illetve a diák szándékainak felismerhetősége;
3. a választott művészi kifejezőmód eredetisége;
4. a tanuló többféle megoldással kísérletezett, amelyekről különböző vázlatok és változatok tanúskodnak;
5. a tanuló választása a különböző megoldási lehetőségek/tervek/vázlatok között;
6. különleges képi hatások, amelyek a feladatokhoz kapcsolódnak;
7. a tanuló által kiválasztott többi vizuális kifejezőeszköz (szín, kompozíció, ritmus stb.) kapcsolata a tanuló alkotói szándékával;
8. az anyag/technika megválasztásának eredményes volta a tanuló alkotói szándékainak megvalósítása szempontjából.
9. technikai tudás, ábrázolóképeség;
10. a témaorientáltság szintje, a tanuló koncentrációja.

(15) KÁRPÁTI A.–ZEMPLÉNI A.–VERHELST, N. D.–VELDUIJZEN, N. H.–SCHÖNAU, D. W.: *A zsűrizés mint értékelési módszer a vizuális nevelésben* (megjelenés alatt). Magyar Pedagógia, tervezett megjelenése: 1997.

(16) ATKINSON, RICHARD et al.: *Pszichológia*. Osiris, Bp. 1997.

(17) Uo.

(18) A program leírását l.: KÁRPÁTI ANDREA: *Projekt rendszerű vizsga a vizuális nevelésben*. Új Pedagógiai Szemle, 1995. 11. sz., 18–28. old.; az értékelésről l.: GYEBNÁR VIKTÓRIA: *A hétköznapi vizualitás pszichológiai problémái*. = Szerk.: GYEBNÁR VIKTÓRIA–FARKAS ANDRÁS: *Művészetpszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1994, 323–330. old.

(19) A kiválasztott képességterületek és az alkalmazott tesztek:

- |                                  |   |
|----------------------------------|---|
| 1. általános tanulási képességek | Raven és a FAT 7-8/A intelligenciatesztek;  |
| 2. figyelem:                     | RIFA hibakeresési teszt;  |
| 3. emlékezet:                    | Moede-féle vizuális emlékezeti tábla;   |
| 4. térszemlélet:                 | McQuerrie H és Q próba;   |
| 5. kreativitás                   | Három vonal (figurális) és Konzekvencia (verbális) és a Torrence-tesztből a Szokatlan Használat Teszt és a Körök Teszt. |

(20) Ld. a (18) sz. jegyzetet!

(21) CLARK, G.–ZIMMERMANN, ENID: *Identifying Visual Talent*. University of Indiana Press, Bloomington 1992.

(22) VAN HOORN, MARJO J.: *Will Cinderella Beat the Clock*. Canadian Review of Art Education, 1987. 1. sz., 27–34. old.

(23) DAVIES, TOM: *Testing, Testing...*, i. m.

#### Irodalom

BASTIAN, J.: *Lehrnen im Projektunterricht*. Westermanns Pädagogische Beiträge, 1984. 6. sz., 293–300. old.

CLARK, GILBERT A.–DAY, MICHEL D.–GREER, DWAYNE: *Discipline-Based Art Education: Becoming Students of Arts*. Studies in Art Education, 1987. 2. sz., 129–196. old.

KÁRPÁTI ANDREA: *Látni tanulunk. Általános iskolai tanulóink műelemző képessége*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1991.

KÁRPÁTI ANDREA: *Innováció, kutatás és gyakorlat a kortárs rajzpedagógiában*. Pedagógiai Szemle, 1992. 5. sz., 33–44. old.

*Künstlerische Erziehung in den Niederlanden*. Ministerium für Unterricht und Wissenschaft, Haag 1981.

STAKE, ROBERT: *Evaluating the Arts in Education – A Responsive Approach*. Charles E. Merrill, Columbus, Ohio 1975.

## „Útközben” a vizuális nevelésben

### Gondolatok és művek az 1997-es Országos Középiskolai Vizuális Tanulmányi Versenyről

*Egy nagy folyamatnak mindig vannak olyan jelenségei, amelyek magukban foglalják – mint csepp a tengert – a folyamat lényegét, jellemzőit, s különös módon megmutatják lehetőségeit, majdan bekövetkező eredményeit. Az 1997-ben másodszor megrendezett Országos Középiskolai Vizuális Tanulmányi Verseny (a továbbiakban: Vizuális verseny) ilyen metaforikus eseménye vizuális nevelésünknek. Egyszerre jelzi e terület lehetőségeit s ugyanakkor elárulja, hogy a jelenlegi keretek között ezek milyen mértékben valósulhatnak meg.*

#### Bevezetés, háttér

A vizuális versenyek létrehozása, koncepciója a mai magyar vizuális nevelésben lezajló átalakulás, fejlődés fősodrába illeszkedik. A versenyek háttérét azok a pedagógiai, vizuális nevelési kutatási eredmények és programok alkotják, amelyek egyre jobban kiteljesedő paradigmaváltást hoztak létre a vizuális nevelésben, s a közoktatás mindennapi szinterein is hasznosulni kezdenek. Így a versenyek elsősorban arra – a NAT vizuális kultúra területének is lényegét jelentő – szemléletre épülnek, amely szerint „...a vizuális nevelés a vizuális kultúra egészének használatára, alakítására készít fel (...) s így célja, hogy a tanulók vizuális kommunikációt magas szinten folytató (...) (és) a tárgy- és környezetkultúra tájékozott és felelősségérzettel bíró használóivá és létrehozóivá váljanak”, valamint, hogy „a tanulók... sajátítsák el az egyéni, a közvetlen környezetből származó és az általános (emberi) tartalmak... felfogásának, megértésének és kifejezésének készségét” (L. „Vizuális nevelés” szócikk! – Szerk.: Báthory Z.–Falus I.: *Pedagógiai lexikon*. Keraban Kiadó, Bp. 1997.)

#### A Vizuális verseny célja

A versenynek egymással összefüggésben több célja van. Az első és legfontosabb, hogy *alkotói lehetőséghez és élményhez* juttassa a fiatalokat. Ezért mindig ösztönző, személyes tematikájú feladatokat és széles körű műfaji, mediális választási lehetőségeket hirdetünk meg. Az adott verseny lényegét az első forduló jól kiválasztott, összefoglaló témája hordozza. Az 1996-os téma a következő volt: *Valaki, aki fontos nekem*, az 1997-es pedig: *Útközben*. A témának azon túl, hogy vonzónak kell lennie a diákok számára, lehetőséget kell nyújtania arra, hogy három különböző műfajcsoportban ki lehessen rá írni konkrét feladatokat. E három műfajcsoport, s így a verseny feladatai mintegy lefedik a vizuális kultúra, illetve nevelés fő területeit, a képzőművészetet, a vizuális kommunikációt valamint a tárgy- és környezetkultúrát.

A téma és a feladatok megadásakor az is cél, hogy a résztvevő fiatalok ne általánosságban alkossanak formális, akadémikus tanulmányokat, hanem *vizuális szervezőerőiket* egy

*konkrét, valóságos cél érdekében* mozgósítsák. Tehát lehetőség szerint a műnek az önki-fejezésen kívüli célja is legyen, s nemcsak egy versenyen, hanem a mindennapi életben is betölthessen valamilyen funkciót. (Természetesen a kifejezés és a funkció más szerepet kap egy szobor, egy prospektus vagy egy használati tárgy esetén.) A meghirdetett témával és a rá épülő feladatokkal a *rajztanítást a vizuális nevelés* irányába szándékozunk fordítani, ahol minden megjelenő vonalnak, színnek, formának belső személyes oka és/vagy az alkotón kívül álló feladata van.

Mint minden OKTV-nek, a Vizuális versenynek is jelentős vonzerőt biztosít a felsőoktatásba való bejutás lehetősége. Ezzel kapcsolatban az volt a célunk, hogy a főiskolai felvételik szűk bejárata mellett nyíljon meg – nem egy új kapu! –, hanem egy új ösvény, amelyen végighaladva a fiatalok a versenyben való megmérettetés után önmagukhoz, képességeik jobb megismeréséhez juthatnak közelebb.

### A Vizuális verseny feladatai és értékelési rendszere

A verseny feladatait, módszerét és értékelési rendszerét céljainak megfelelően választottuk ki. A verseny kétfordulós; az első fordulóban otthoni munkák vesznek részt, a második fordulóra bejutottak helyszíni rajzi és művészettörténeti feladatokat oldanak meg.

#### *Az első forduló feladatai*

Beküldendők: A *mű* (személyenként 1-1 mű vagy sorozat adható be műfajcsoportonként), a *munkanapló* (amely tartalmazza az alap gondolat leírását, a különböző változatok, közbülső megoldások bemutatását és értékelését, az alkotás folyamatát tervek, vázlatok, tanulmányok, háttéranyagok formájában), és az *adatlap*.

A verseny legfontosabb részét az első forduló feladatai képezik, amelyek a projektkutatások során kialakított vizuális *alkotó-tervező projektek*. Ezek olyan tevékenységformák, illetve általuk létrehozott alkotások, amelyek egyszerre igénylik és hordozzák az esztétikai probléma *alkotó-művészi*, valamint a célszerűség és a gyakorlati használhatóság *tervezői megoldásait*. (A projektmunka az alkotás *folyamatjellegét, tudatosságát* hangsúlyozza, a kutatás, elemzés, tervezés fontosságát, amit véleményünk szerint legalább annyira alkalmazni, gyakorolni kell a vizuális nevelés során, mint az intuíciót és a kreativitást!) Lényeges sajátossága a versenyben alkalmazott projektformának, hogy – bár a „mű-tárgy” elkészítése a cél, ez hordozza az esztétikai-praktikus értékeket – az alkotómunka tudatosításához, ismételhetőségéhez (és a verseny értékeléséhez) elengedhetetlen az alkotófolyamat rögzítése a *munkanaplóban*. A munkanapló szerepe és feladata kettős. A projekt elkészítője (a versenyző) számára az *alkotó-dokumentáció* eszköze: a gyűjtések, kutatások lejegyzése adja az információt a mű létrehozásához, a tervek, vázlatok, variációk készítése pedig elengedhetetlen a legjobbnak tűnő megoldás megtalálásához. A külső szemlélőnek – így a zsűrinek, vizsgáztatónak – a munkanapló a tájékozódás, értékelés lehetőségét nyújtja, olyan *ismertető-dokumentációt*, amelyben a kutatások mennyisége, kiterjedése mutatja meg az alkotónak külső, tárgyi, a tervek minősége, változatossága pedig belső, szellemi keresőmunkáját.

*A vizuális versenyek létrehozása, koncepciója a mai magyar vizuális nevelésben lezajló átalakulás, fejlődés fősodrába illeszkedik. A versenyek hátterét azok a pedagógiai, vizuális nevelési kutatási eredmények és programok alkotják, amelyek az egyre jobban kiteljesedő paradigmaváltást hozták létre a vizuális nevelésben, s a közoktatás mindennapi színterein is hasznosulni kezdenek.*

*AZ 1997-ES VERSENY ELSŐ FORDULÓJÁNAK VÁLASZTHATÓ FELADATAI VOLTAK*

*KÉPZŐMŰVÉSZET: TÁJKÉP*

Készíts alkotást egy valódi vagy elképzelt tájról, amely lehet lakott vagy lakatlan, városi vagy vidéki, emberi vagy természeti környezet. A mű a táj ábrázolásán túl a képzőművészet eszközeivel fejezze ki az ábrázolt táj hangulatát, rád gyakorolt hatását is.

*VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ: NYOMTATVÁNY*

Készítsd el egy valódi vagy elképzelt táj, tájegység, falu vagy város érzékletes, felhívó jellegű bemutatására, népszerűsítésére a következő alkalmazott grafikai alkotások valamelyikét: levelezőlap-sorozat, útikönyv címlapja, idegenforgalmi prospektus.

*TÁRGYKULTÚRA: BIZTONSÁGI TÁSKA*

Tervezz olyan kisméretű táskát, melyben az utazás során biztonságban tarthatod okmányaidat és pénzedet, amely ne legyen feltűnő, nehéz legyen eltulajdonítani s a tulajdonosa számára legyen könnyen kezelhető.

*A második forduló feladatai*

A különböző – többek között a főiskolák rajz tanszékeivel folytatott – egyeztetések során kiderült, hogy az első forduló nyitott, egyéni feladatai mellett szükség van második fordulóra is. Ebben a konkrét ábrázolóképeség megállapítására s a külső segítséggel készült munkák kiszűrésére helyszíni rajzi feladatot oldanak meg a bejutott versenyzők, művészettörténeti felkészültségüket pedig tesztlap kitöltésével bizonyítják.

*RAJZI FELADAT*

A rajzi feladat: fél alak tónusos rajza modell után. Ezt három óra alatt lehetett elkészíteni, tetszés szerinti eszközzel félives méretben.

*MŰVÉSZETTÖRTÉNETI FELADAT*

A művészettörténeti feladat a következő – az impresszionizmus és posztimpresszionizmus területéről vett – kérdéseket tartalmazta:

1. 1863 májusában Párizsban a hivatalos, nagy kiállítás mellett megnyílt a Visszautasítottak Szalonja is. Itt vált ismertté s kavart botrányt *Manet Reggeli a szabadban* című képe. A mű átmeneti alkotás, amely egyszerre tartalmazza a klasszikus festészet jellemzőit s Manet modernizáló, újító szándékait, festői megoldásait is. *Nevez meg a kép tartalmi és formai jellemzői közül néhányat, amely a hagyományos festészetre utal s néhányat, amely Manet modernizáló szándékát tükrözi! Röviden azt is fejtsd ki, hogy mi okozhatta elsősorban a képpel kapcsolatos botrányt!*

2. Az impresszionizmushoz vezető útnak több állomása volt, kialakulását több tényező és művészi hatás segítette. *Sorolj fel ezek közül legalább hármat!*

3. Az impresszionista művészek olyan önálló életműveket hoztak létre, amelyek a stílus egészére vonatkozó azonos jegyek mellett határozott különbségekkel, egyedi sajátosságokkal bírtak. *Foglald össze Degas, Renoir és Monet művészetének jellemző sajátosságait úgy, hogy az összekevert képcímeket és formai jellemzőket a megfelelő helyre írod a következő oldalon levő táblázatba!*

- |  |                         |
|--|-------------------------|
| – Balettiskola                           | – Az evezősök reggelije |
| – sorozatok festése ugyanarról a témáról | – pasztelltechnika      |
| – A trouville-i kikötő                   | – A fürdőtál            |
| – tiszta rajz                            | – Zsokék tréningen      |
| – a légkörben remegő formák              | – A páholy              |

- puhán összeolvadó, elmosódó formák
- Nagy fürdőzők kalappal
- Tavirózsák
- a színek optikai keverése
- Impresszió, a felkelő Nap
- a narancsos rózsaszín kedvelése
- A roueni katedrális reggeli fényben
- átlós kompozíció
- lány reflexek a női testeken
- szobrokat is készített

4. A fenti művek között egy a budapesti Szépművészeti Múzeumban található. Melyik az? Nevezd meg ezt a művet és a festőjét!

5. A kor festőinek nagy része tudatosan vizsgálta, elemezte a színek világát, s a kutatások eredményeit műveikben alkalmazták. Írd le röviden a következő két – abban a korban különösen fontos – színtani fogalom meghatározását:

- a) lokálszín, azaz helyi szín;
- b) szimultán kontraszt!

6. A posztimpreszionista festők közül többnek az életműve új irányzatok, izmusok kiindulópontjává vált. Mely irányzat/ok megteremtőjeként tartjuk számon Paul Gauguint, Vincent van Goghot, Paul Cezanne-t?

7. *Színnyei Merse Pál Majális* című képe a magyar impresszionista festészet nyitánya és egyik legvonzóbb alkotása. „A verőfény haragoszölddé erősíti a fű színét, melyen élénk színpöttyökként ütköznek ki a mezei virágok, és a vidám kiránduló társaság szabálytalan csoportja is friss, virágzó foltokhoz hasonlítható. Az alakok beállításában nincs semmi mesterkéeltség, a borosüvegért nyúló alak gesztusa annyira természetes, hogy csaknem mulatságosnak találjuk” – írja róla *Beke László a Műalkotások elemzése* című tankönyvében. Szinte magunk előtt látjuk a képet. *Emlékezetből készíttetek vázlatot a képről, tüntessétek fel rajta a domboldalt, az emberi alakokat, a bokrokat! Elég ha a körvonalakat megrajzoljátok a keretbe.* (A művészettörténet kérdéseikért összesen 20 pontot lehetett kapni.)

#### ÉRTÉKELÉSI RENDSZER

A verseny mindkét fordulójában képzőművészekből, iparművész-designerekből és rajztanárokból álló zsűri végezte az értékelést.

#### AZ ELSŐ FORDULÓ ÉRTÉKELÉSI RENDSZERE

A beérkezett munkákat műfajok szerint csoportokba osztottuk. Külön zsűri bírálta a képzőművészet (ezen belül a festészet, plasztika és fotó), a vizuális kommunikáció és a tárgykultúra területén beküldött alkotásokat.

Az első (rosta) zsűri alkalmával mindegyik alkotást két – vitás esetben három – zsűritag értékelte, s döntött a továbbjutásról. A alkotásokból mintegy hatvanat választottak ki a beérkező művek műfaji arányainak megfelelő mennyiségekben. A második (pontozó) zsűri mindhárom műfaj alkotásainak értékeléséhez azonos rendszer szerinti, de önálló értékelési szempontsort alkalmazott, a munkanaplók zsürizésének elvei egyfélék voltak. A legjobb negyvenöt mű kerülhetett a második fordulóba.

#### A BEKÜLDÖTT MŰ ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTJAI:

Az értékelési szempontok a három műfajcsoportban azonos rendszer szerint épültek fel:

Az 1. szempontok az alkotások tartalmi oldalát, kifejező-közlő-jelentő szerepét értékelték, az alkotó kifejező-kommunikációs képességeit.

A 2. szempontok az alkotás formai, nyelvi-funkcionális szerepét, minőségét pontozták, s ezáltal az alkotók ábrázoló-tervező képességeit.

A 3. szempontok az alkotások mediális minőségét, az anyag-eszköz-technika megválasztásának s használatának képességét vették figyelembe.

A művek összpontszáma 90 lehetett.

*A BEKÜLDÖTT MUNKANAPLÓ ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTJAI:**A) Formai szempontok:*

1. mennyiség;
2. megformálás műfaja (csak írás, csak kép, írás is – kép is);
3. megformálás minősége.

*B) Tartalmi szempontok*

1. az alap gondolat, alkotói szándék ismertetésének hitelessége, minősége;
2. az alkotófolyamat minősége, variációk, ötletek, vázlatok;
3. a kutatási anyag mennyisége és minősége.

A munkanapló összpontszáma 36 lehetett.

Tehát az első forduló összpontszáma:  $90+36=126$  lehetett.

A művek összpontszáma két és félszerese volt a munkanaplókért kapható pontoknak. Azért állapítottuk meg így a kettő arányát, mert – bár fontosnak tartjuk a munkanaplót – az alkotás minősége elsősorban a műben mutatkozik meg, s azért is, mivel a portfólió jellegű munkanaplónak vizuális nevelésünkben még nincs megfelelő hagyománya.

*A MÁSODIK FORDULÓ ÉRTÉKELÉSI RENDSZERE*

A második fordulóban az elsőből bekerült negyvenöt alkotó vett részt, s a tizenöt legjobban szereplő versenyző kaphatott felvételi kedvezményt.

*A TANULMÁNYRAJZOK ÉRTÉKELÉSE*

A természet után készült tanulmányrajzokat a művészeti és tanárképző főiskolák rajz tanszékeinek tanáraiból álló tizfős zsűri pontozta.

A tanulmányrajzok összpontszáma 70 lehetett.

A pontszám alsó és felső határán kívül semmilyen szempontot nem adtunk, ugyanis számítottunk a kollégák nagy értékkel (felvételiztető, vizsgáztató) tapasztalatára.

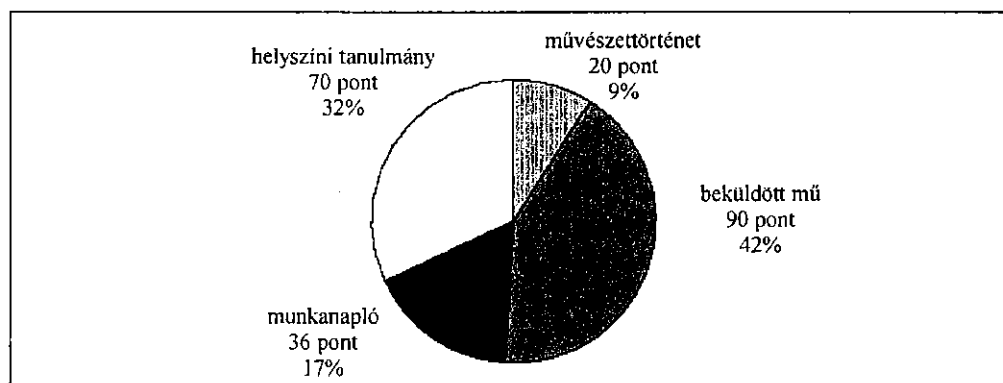
*A MŰVÉSZETTÖRTÉNET TESZT ÉRTÉKELÉSE*

A művészettörténet teszt kérdéseinek értékeléséhez válaszváriációkat tartalmazó javítókulcsot alkalmaztunk.

A művészettörténet összpontszáma 20 pont volt.

Tehát a második forduló összpontszáma:  $70+20 = 90$  lehetett.

A Vizuális verseny területeinek pontszámarányát az alábbi diagram szemlélteti. Jól látható, hogy a hangsúlyt az alkotásokra, s elsősorban a választott otthoni feladatra helyeztük. Ugyanakkor érzékelhető a helyszíni tanulmány fontos szerepe is. A művészettörténet viszonylag kevés összpontszámát az magyarázza, hogy az adott műfaj történeti feldolgozását, megjelenítését elsősorban a munkanaplókban vártuk.



*A verseny területeinek pontarányosága*

## Az 1997-es Vizuális versenyre beérkezett pályaművekről

A versenyre mintegy kétszáz alkotás érkezett. Ez a rajzból évenként érettségizettek számának közel egyötödét jelenti. A nagy érdeklődésből arra következtetünk, hogy a fiatalokban erős késztetés él ezen a területen az alkotásra. Ebből adódik, hogy vonzóak számukra a vizuális kultúrával foglalkozó pályák, illetve az ezekre felkészítő felsőoktatás. Reméljük és bízunk benne, hogy a verseny kiírt témái is hozzájárultak a pályázók nagy számához.

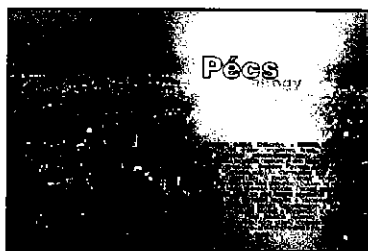
Nagyon tanulságos, hogy a fiatalok a kiírt témát – *Útközben* – kibővítették, s a kiírók által várt *térbeli* élmények, jelenségek feldolgozása mellett az *idő* is témaként kezelték. Így születtek az olyan című alkotások, mint a *Szentendre 2012-ben* vagy az *Emlékek nélkül*. A beérkezett munkák címei egyébként nagyon jellemzőek, s jól mutatják azt a széles horizontot, amelyet a fiatalok a pályázat segítségével bejártak. Néhány jellemző cím a sok közül: *A barokk Toledo*; *Pécs, ahogy én látom*; *Afrika*; *Borsod*; *Walther túrája*. S a táskák közül: *Harisnyatáska*; *Tarsoly*; *Tórusztáska*. A munkák jelentős része volt a munkanapló, amely azon túl, hogy segített az értékelésben, lehetőséget adott a fiataloknak, hogy bemutassák munkájukat, s bizonyos értelemben *személyessé tegyék* beküldött alkotásukat. A munkanaplók terjedelme nagy szóródást mutatott; a leghosszabb 24 oldalas, az átlag 4 oldal volt. Ugyanakkor feltűnő, hogy jellemző módon különbözött a műfajok szerinti oldalszám, az elsősorban ösztönös kifejezőerőre összpontosító alkotók (grafikus, festő, fotós) kevesebbrel is beérték, mint a tudatosabb tervezőmunkát igénylő területek (tipográfia, tárgytervezés) alkotói.

A beérkező munkák mennyiségét elemezve feltűnik a *képzőművészeti műfajokban* beküldött alkotások nagy száma. A mintegy 120 festményre, grafikára körülbelül 40 alkalmazott grafikai alkotás és 35 táská jutott. Ennek oka a fiatalok kifejezési vágyán kívül valószínűleg rajztanításunk képzőművészeti központúságában, illetve az eszköz- és anyagigényes műfajok terén mutatkozó mostoha lehetőségekben rejlik. Fotó nagyon kevés érkezett be, ami azt mutatja, hogy a „legdemokratikusabb médiumnak” jóformán alig van helye és szerepe a mai vizuális nevelésben, s ez a fényképezés tudományos, dokumentatív jelentőségének és főként népszerűségének fényében rendkívül elgondolkasztó. A kevert technikával létrehozott jó minőségű alkotások arra utalhatnak, hogy a fiatalok szabadon bánnak az ábrázolási eszközökkel, nem fetisizálják ezeket.

### Válogatás az 1997-es Vizuális versenyre érkezett pályaművekből

A továbbiakban néhány jellemző alkotást mutatunk be a második fordulóra bekerült munkák közül, melyekből sikeres kiállítást rendeztünk a budapesti Tölgyfa Galériában.

A legötletesebb és legjobban kivitelezett alkotások a Nyomtatványok között voltak. A konkrét helyszínt bemutató *prospektustól*, a művészen megoldott *levelezőlapon* és *könyvcímlapon* át az ironikus hangvétellű *kvázi prospektusig* nagyon sokféle tartalmú és formavilágú munka érkezett.



1. ábra

RAJNAI SZILÁRD: PÉCS, AHOGY ÉN LÁTOM A VÁROST

Számítógéppel készített, pauszra nyomtatott, személyes kötődést kifejező idegenforgalmi prospektus. Az oldalak finoman átderengenek egymáson s lapozás közben merülnek fel a képek és szövegek gondolatokként és emlékképekként. Idézet a munkanaplóból: „Az áttetszőség egyfajta körsétára invitálja az olvasót, így... valóban ráláthatunk Pécs történelmi belvárosára...

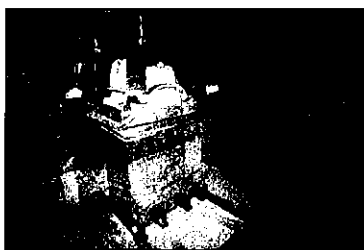
A tipográfia valamennyire modern, de nem bolondul meg teljesen. A felhasznált betűtípusok: Helvetica normal, bold...” Az ugyancsak precízen tördelt munkanaplónak még egy ilyen kis részletéből is jól érzékelhető a tudatosság, a fiatalos lendület és fantázia.



## 2. ábra

SZOBOSZLAI ESZTER: *A BAROKK TOLEDO*

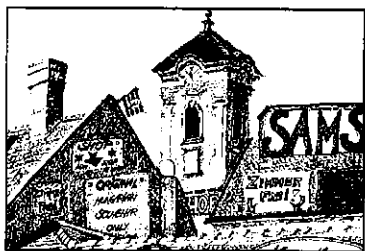
A munkanapló minőségét jól mutatja a *Tartalomjegyzék*: I. *Témaválasztás – Toledo*; II. *A barokk Toledo*; III. *Toledo története és műemlékei*; IV. *A spanyol festészet a XVI. században*; V. *El Greco élete*; VI. *Greco és Toledo*; VII. *A prospektus és felépítése*; VIII. *Források*. A minőségi rézkarcot(!) is tartalmazó prospektus egy régi, elképzelt városba viszi nézőjét. (...)



## 3. ábra

LŐRINCZ ÁRON: *GÓDOLLÓ, GRASSALKOVICH-KASTÉLY*

Megtudjuk a munkanaplóból, hogy Áron részt vett a kastély Erzsébet termének restaurálásában. A pályázatra számítógépes programmal (Autodesk 3D Studio R4 és Animátor Pro) készített a kastélyról levelezőlap-sorozatot. A képen az „aranyba öntött változat a hatalmas érték kifejezője”.



## 4. ábra

BARANYAI ÉVA: *SZENTENDRE 2012-BEN*

Részlet a kép kísérszövegéből, a prospektusból: „A fenti képen a Templomdomb egy részlete látható az ezredforduló óta bekövetkezett praktikus változásokkal... amelyek a bevásárlóközpontokhoz szokott, maxiigényekkel fellépő vendégek igényét is teljes mértékben kielégíti.”

Az ironikus pályázati munka fontos és aktuális figyelmetetést tartalmaz. Jó látni, hogy a fiatalok mennyire védik örökségüket, s azt is, hogy mindezt milyen érzékeny humorral teszik.

A KÉPZŐMŰVÉSZET műfajcsoportban nagyon változatos anyag érkezett a versenyre mind téma, mind minőség tekintetében.



## 5. ábra

STARK ATTILA: *PÁLYAUDVAR*

Stark Attila munkái megmutatják, hogy a fogékony szem mennyi szépséget láthat egy ipari tájban.

(...)

A képzőművészeti alkotások jelentős része leképező, ábrázoló jellegű volt. Azonban voltak, akik összetettebb tartalmi-formai megoldást választottak. Így *Vörös Renáta* is, aki munkanaplója szerint igencsak megküzdött, hogy megtalálja azt a képi megoldást, amely

elképzelésével egybeváág: „Nagyon sok vázlatot készítettem (a témának választott szikláról), úgy, hogy csak a formákat ábrázoltam, s vártam, hogy beugorjon valami róluk, és ez sikerült is. Arra gondoltam, hogy össze kéne hozni valami hasonlóan dinamikus, gömbölyded formával. S a hozzá illeszkedőt az emberi testben találtam meg. Női és férfitesttel egyaránt próbálkoztam, mozdulatokat ötvöztem a sziklák formái közé.”



6. ábra

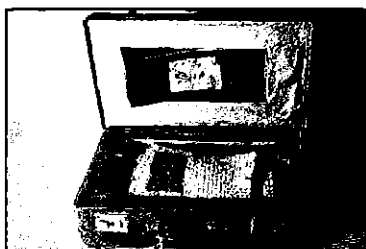
VÖRÖS RENÁTA: TÁTONGÓ KŐSZIKLÁK, SZIKLAEMBEREK



7. ábra

TÓTH EDINA: BORSOD

Tóth Edina drámai hangolású, kemény papírmetszete valós társadalmi problémát, a borsodi régió elszegényedését mutatja be. A munkanaplóban meg is fogalmazza ennek a (nem csak táji) környezetnek a jellemzőit: „A fehér és fekete éles elhatárolásával ki tudnám fejezni Borsod megyében a szegénységet, a sivárságot, az emberek elfásultságát...”



8. ábra

OROSZ ENIKŐ: EMLÉKEK NÉLKÜL

Többen, így Orosz Enikő is felhasználták a mai művészet tanulságait. Vegyes műfajú, konceptuális tárgykollázsában, melynek egy bőrönd, pászka, valamint fotók és szövegek voltak az alkotóelemei, az utazások abszurdításáról vall nagy alkotóerővel.

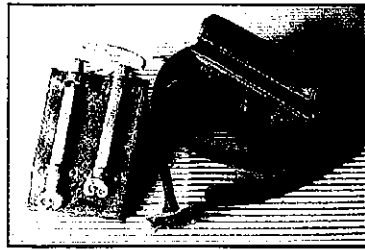
A *tárgyalkotó* kategória Biztonsági táskái között sok mívésen kivitelezett, szép tárgy volt. Sajnos, a funkcionak való megfelelés kevésbé volt jellemző rájuk, az alkotók nemigen törekedtek arra, hogy a táska „ne legyen feltűnő, nehéz legyen eltulajdonítani s a tulajdonosa számára legyen könnyen kezelhető”.



9. ábra

TARI ESZTER, RÓZSA BÉLA: TÁSKÁK

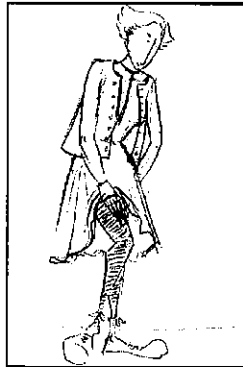
Mindkettőjük táskája érdekes formájú, de nem „biztonsági”, s nem is igazán praktikus.



10. ábra

DOBÓ MÁRTA, BAKOS ÉVA: TÁSKÁK

Ezek a munkák már figyelnek a biztonságra is. Éva táskájának nyílása belül van, Mártáé pedig rafinált módon nyitható. Ugyanakkor mindkettő elég feltűnő.



11. ábra

KONCZ ZSUZSA: „HARISNYATÁSKA”

Egy ötletes megoldás, mely ahogy a munkanaplóból megtudjuk – „a régi parasztasszonyok szokásából ered, akik – pénztárcájuk nem lévén – pénzüket a harisnyájukba rejtették”.

Bízunk benne, hogy Vizuális verseny '97, azaz az 1997-es Országos Középiskolai Vizuális Tanulmányi Verseny betöltötte szerepét, s lehetőséget adott a fiataloknak arra, hogy egy életszerű vizuális feladat keretében megmutassák, mit képesek létrehozni, alkotni.

A verseny szervezői a fiatalok nevében köszönik a támogatást a Magyar Iparművészeti Főiskolának, a Művelődési és Köznevelési Minisztériumnak, a Magyar Rajztanárok Országos Szövetségének, a Köznevelés Modernizációs Közalapítványnak, a Művészeti és Szabadművelődési Alapítványnak, a Tanárképző Egyetemeknek és Főiskoláknak, a Műcsarnoknak, a Kulturtrade Könyvkiadónak, a Polaroid cégnek s nem utolsósorban a Tölgyfa Galériának.

**Pallag Andrea**

## Esélyek és lehetőségek a gimnáziumi rajztanításban

*Ahogy a gimnáziumi rajztanár látja*

*Az alábbiakban közreadott beszélgetés Benedek Ottília, a budakeszi Prohászka Ottokár Katolikus Gimnázium, Szabó Imre, a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Szűcs István, a zirci III. Béla Gimnázium és Zele János, a budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Gimnázium tanárainak részvételével készült.*

PALLAG ANDREA: Beszélgetésünk időszerűségét azt adja, hogy a közoktatás megújításának egy újabb dokumentuma került elfogadásra a napokban, ez *Az érettségi vizsga vizsgaszabályzata*. A NAT után ez újabb fordulatot jelenthet tantárgyunk történetében. Érzéseitek szerint milyen hatással van tantárgyunk helyzetére a közoktatás reformtörekvése?

SZÜCS ISTVÁN: A közoktatás modernizációja kecsegtető távlatokat nyitott a vizuális nevelés műhelyei előtt. A rajztanítás évtizedekig hátráltatott modernizálása a NAT-tal és az általános érettségi vizsgakövetelmények kidolgozásának lehetőségével végre napirendre kerülhetett. Azonban nem szabad elfelejteni, hogy a mintegy huszonöt éve tartó törekvések eredményeként több vizuális műhely a modernizáláshoz szükséges eszköztár birtokában volt és van. Programunk általános előzménye a magyar oktatásügy, illetve a gimnáziumi és felsőoktatás reformjával kapcsolatos előkészítő és tervező munka, mely az elmúlt három évtizedben országosan is változó intenzitású, de folyamatos lehetett, s jórészt a javuló tárgyi feltételek ütemében (pl. szaktantermi rendszerben, a médiával kiegészülten) folyt. Kiindulópontunk a Magyar Képzőművészeti Főiskola és a JATE Vizuális Nevelési Tanszékének képzési és fejlesztési koncepciója volt, melyet oktató-nevelő munkánk alapelveként fogadtunk el Veszprém megyében, és barátaim, kollégáim révén tudom, másutt az országban is (pl. Fejér, Tolna, Baranya megyében, Miskolc és Kazincbarcika vonzáskörzetében stb.). Több műhely foglalkozott az alapozó érzékelés- és alkotáslélektani kérdésekkel, az ismeretelméleti alapvetésekkel (amelyek a tantárgynak az általános pedagógiába való beépülése érdekében is szükségesek voltak). Gimnazista növendékeinkkel a feldolgozások didaktikai változatait hoztuk létre mindannyian (a Baranya megyei kollégák jegyzet formában, a Veszprém megyeiek vizuális eredményvizsgálati mérőlapokon és károsított tablókön dokumentálták a kísérleteiket). Így már a NAT tervezése előtt is letisztultatott egy megújult, eredeti, a képi megismerés természetét alapul vevő tantárgy az analízis–asszociáció–önkifejezés hármásában. Sajnos, ezt az ismeretanyagot, mindezeket a természetes, szakmai folyamatokat nem ismerő (vagy figyelmen kívül hagyó) szerzők eklektikusan, „atomizáltan”, szétfolyó, vezérlés nélküli, „verbális tömegként” állították „össze” a NAT-ban. Nem értették meg, illetve lényegében megsemmisítették a szóban forgó ismeretanyagot az azt a korábbi, rendszerbe szervezett változatát, melyben a vizuális kommunikáció helyes értelmezése minden nélkülözhetetlen elemet magába foglalt a kommunikációelmélet háromszögének (ábrázolás, kifejezés, felhívás) megfelelően.

Az újítási tervben az a zavaró, hogy épp a Nemzeti Alaptanterv összeállításakor idegenben keresünk új forrásokat, mellőzve a jeles hazai eredményeket, a kiváló és tevékenységüket tekintve élenjáró kollégák tapasztalatait és az immár igen gazdag szakirodalmat (*Réti-Lyka-reform, Moholy-Nagy László, Kepes György, Balogh Jenő, Bálványos*

Huba stb.). Természetesen mindig lesznek módosításra váró tantárgyi egységek, de nemzeti „kishitúségre” vall a bizonyító eredményeink megtagadása. Kívánatos ötletsorok „csábruháját lengeti a szél” a különböző, de szemléletileg egységes vizuális műhelyekben létező erőfeszítések számbavétele helyett.

**ZELE JÁNOS:** Az előbb emlegetett törekvéssel kapcsolatos másik fontos gond, hogy talán túl sokat markol egyszerre, és nem ad kellő erővel érzékelhető, jó hagyományokra építkező módszertani szemléletet, és így az új területek, ismeretanyagok megközelítésekor sokan elbizonytalanodhatnak. Jelenleg a kifejezőeszközök használatának átadásában szerzett egyedi jártasság, szakértelem adja meg az egyes iskolaműhelyek hangulatát, habitusát, jellegét, és ez így lesz a jövőben is. A kérdés az, hogy ez a tevékenység-dominancia hogyan illeszkedik az adott iskola szakmai struktúrájába.

**SZABÓ IMRE:** Szerintem sokkal fontosabb, hogy tantárgyunk bizonyos alapokat adjon át és bizonyos igényességeket fejlesszen ki. A mai nemzedéknek fontos átadni azt a tudást, melynek segítségével későbbi életében talán képes lesz egységes szerkezetként alakítani környezetét. Teljesen felesleges környezetkultúráról beszélni és megteremteni ennek tantárgyi és elméleti kereteit, ha a gyakorlat nem követi az elméletet. A tantárgyunkkal kapcsolatos elméleti ismeretek alapvető személyiség- és izlésformáló gyakorlatok nélkül könnyen válhatnak hiábavalókká, semmire sem jó információkká. Eredményesebb lehet a munkánk, ha abban közvetve jelen vannak a NAT által deklarált műveltségterületek, oly módon például, hogy az iskola környezetét úgy alakítjuk, hogy az esztétikus legyen, arra készítve ezzel a gyerekeket, hogy figyeljenek rá, és mivel annak alakításából maguk is kivették a részüket, ennek meg lehet a maga nevelő hatása. Tárgyunk sem elméleti, sem gyakorlati tantárgyként nem bír sikeres lenni, ha a rajztanár csak összeviszsa kapkod, ha ezt is próbálja csinálni, azt is próbálja csinálni, ám végül egyiket sem csinálja jól. Érzünk kell, hogy mi az, aminek segítségével egészséges ütemben olyan munka születik, amelynek van értelme, amely akár egyúttal alakítani is képes a környezetet.

**BENEDEK OTTÍLIA:** Az elkészült NAT-tal kapcsolatosan a tanárok ellene voltak – és talán vannak is – az új műveltségterületeknek, mint például a környezetkultúrának. Azt hiszem, hogy ez az a terület, amellyel nap mint nap találkozunk, tehát foglalkoznunk kell vele. Nem szabad megállnunk ott, hogy e környezet látványyszerű ábrázolása segítségével megtanítsuk rajzolni a gyerekeket, vagy hogy csupán a művészettörténeti ismeretek átadása legyen a célunk. Ez mind nagyon hasznos, de amikor annyi vizuális hatás – televízió, fotó – éri a gyerekeket, lehetőséget kell biztosítanunk nekik, hogy a segítségünkkel tájékozódjanak ezek között a hatások között. Ez egy lehetőség, amit ki kell használnunk. Ugyanis hatékony segítséget tudunk nekik nyújtani abban, hogy milyen szempontok szerint alakítsák ki véleményüket az őket körülvevő környezetről, s hogyan alakítsák ezt a környezetet. Az igaz, hogy minden tanárnak van egy bizonyos kedvelt szakterülete, amelyben szívesebben elmélyül, amellyel szívesebben foglalkozik. Miért ne lehetne a sok lehetőség közül az egyik éppen ez, hisz a főiskolán már folyik ilyen irányú képzés. Tehát vannak szakemberek, és ráadásul a gyerekek is szeretnek ezzel a területtel foglalkozni. Az új műveltségterületek bevezetését kis lépésekben, de el kell kezdeni valahol.

**PALLAG ANDREA:** Két egymással összefüggő, ám egymástól mégis különböző dologról beszéltünk eddig. Egyrészt a „mit” és a „hogyan” kérdéséről, másrészt viszont a „mit” szabadságának értelmezéséről is eltér egymástól a véleményünk.

**SZABÓ IMRE:** Igen, a rajztanárnak mindig nagyobb szabadsága volt, mivel már az 1978-as tanterv sem volt igazán körvonalazott, sokáig nem volt igazán tankönyv, illetve a létező tankönyv – ez nyilván tárgyunk jellegéből is következik – nem leckékre és ebből következően nem a tanóra témáira tagolódott. A létező tankönyv anyaga egy megadott logikai egységen belül tetszés szerint variálható, felcserélhető. Ilyen módon önmagam építhetem fel a témák sorrendjén alapuló összefüggésrendszereket, melyek segítségével ezek a témák a rajztanár belátása szerint új tartalmakkal is felruházhatók. Hogy az

adott problémát milyen feladatsoron keresztül kell megértetni, elmélyíttetni, azt soha senki nem határozta meg. Inkább az jelentett gondot mindig, hogy nem mindenki tudott élni a szabadság lehetőségével. Az a rajztanár, aki – esetleges más jellegű elkötelezettsége miatt – nem tudott a kérdéssel eleget foglalkozni, az nem volt képes alkalmazni ezt a nagyon lazán megfogalmazott „követelményrendszert”. Ha volt a rajztanárnak ideje foglalkozni vele, tényleg kialakította a saját programját, ha nem vagy nem volt annyira szívügye a dolog, nagyon könnyen más minőség születhetett.

ZELE JÁNOS: A tanári szabadság megtartása mellett sok kolléga látta – többek között én is – egy jobban használható, a tanítási folyamatot valóban hatékonyan segítő taneszközrendszert. Azáltal ugyanis, hogy ilyen segítség mellett újabb energiákat szabadíthatok fel további ötletek mozgósításához, még nagyobb szabadságot nyerhetnék.

SZABÓ IMRE: Félek, hogy soha nem is fogjuk megkapni ezt a segítséget.

ZELE JÁNOS: Nagy segítség lenne például a teljes körű tájékoztatás az érettségi és felvételi vizsgarendszer, a tanulmányi versenyek követelményeiről, tesztjeiről, mindez a tanárt segítő összhangban, felkészítést támogató segédanyagokkal.

SZABÓ IMRE: Ehhez legfeljebb egy fényképezőgépet kaphatsz, a szakirodalmat pedig magadtól beszerezed hozzá. Hiszen ami a tanári program egyéni vonatkozásait illeti, azokhoz nem lehet központi segédanyagot biztosítani.

ZELE JÁNOS: Igen, de a szemléltetésnek központi szerepe van a tantárgyunkban, és ennek képanyagát, demonstrációs anyagát nem is olyan könnyű összegyűjteni. Ráadásul igen sok kolléga van, akinek nehézséget okoz, hogy ezt a bizonyos saját szemléltető anyagot, diaanyagot hogyan hozza létre.

SZABÓ IMRE: És gondolod, ha ezt készen adod ezeknek a kollégáknak, akkor tudnak vele mit kezdeni? Csak akkor tudnak vele mit kezdeni, ha valamilyen oknál fogva nekik is fontos, és nem kötelezettségből, előírásból kell vele foglalkozniuk.

ZELE JÁNOS: Nem előírásról, hanem segítségnyújtásról beszéltem. Hisz a segédanyag egyben pedagógiai lehetőségeket biztosít. Lehet segíteni ezt a munkát, például azzal, hogy az egymást átfedő fogalmi kategóriák köré rendezett tananyagot, a gyakorlathoz, tanítási folyamatokhoz illeszkedő tevékenységi csoportok köré szervezve, programajánlásokként kapjuk meg, az előbb említett segédanyagokkal. Hiszen a vizuális közlések egyik-másik fajtát gyakran nem lehet elkülöníteni egymástól, így meg kell találni azokat az alapvető tevékenységei formákat, melyek a megfelelő technikai utak biztosítása segítségével alkalmasak a megfelelő gondolatok rögzítésére. A szemléltetés újragondolására igenis szükség van, hiszen a világ megváltozott, a képeket restaurálták, életművek kibontakoztak. Bizonyos felmérésekből kiderül, hogy tantárgyunk anyagi-tárgyi feltételei a legtöbb iskolába gyengék. Vannak azonban ellenkező példák is. Még ha legtöbbször nem is a megfelelő munkakörülmények között dolgozik, a pozitív példa – mint amilyen éppen találkozásunk helyszíne, az AKG (Alternatív Közgazdasági Gimnázium) – erőt ad és reményekkel telít.

SZÜCS ISTVÁN: Meg tudom erősíteni, hogy vannak nagyon jó körülmények között dolgozó műhelyek. Mi műemléki és festői tájkörnyezetbe telepített, egyéni arculatú in-

---

*A közoktatás modernizációja  
kecsegtető távlatokat nyitott  
a vizuális nevelés műhelyei előtt.  
A rajztanítás évtizedekig  
hátráltatott modernizálása  
a NAT-tal és az általános  
érettségi vizsgakövetelmények  
kidolgozásának lehetőségével  
végre napirendre kerülhetett.  
Azonban nem szabad elfelejteni,  
hogy a mintegy huszonöt éve  
tartó törekvések eredményeként  
több vizuális műhely  
a modernizáláshoz szükséges  
eszköztár birtokában  
volt és van.*

---

tézményben, páratlan szakmai, professzionális lehetőségeket kínáló galériás műteremben és további műhelyekben (két fotólabor, szobrászati gyakorlatok), kiállító terekben végezzük munkánkat Zircen a III. Béla Gimnáziumban, felvállalva a vizuális nevelés speciális feladatait is. Ugyan az iskola megyei feladatokat lát el, így a megyei önkormányzat támogatását is élvezhetjük, nagyon fontos szerepet játszanak a helyi támogatók is. A műtermi bútorzatot, berendezéseket helyi mesteremberek bocsátották rendelkezésünkre igen kedvezményesen vagy térítésmentes adományként (műtermi és tábori festőállványok, rajzbakok, mintázóállványok, íves rézkarcnyomó), magát a minden igényt kielégítő galériás műtermet is a város egyik szövetkezete készítette, legutóbb egy gyárból kaptunk nagylelkű felajánlasként hozzávetőleg százezer forint értékű eszközt. Mivel féltő, hogy az önkormányzati támogatások összege a jövőben sem fog növekedni, minden iskolának ajánlható út – bár tudom, plusz erőfeszítéssel jár – a helyi támogatók megnyerése az eszköz-feltételek javítására. Ami pedig a tankönyvkérdést illeti, mind az alaptantervi rajz és műalkotások elemzése, mind pedig a speciális rajz-órákon használjuk a *Látás és Ábrázolás*, valamint a *Műalkotások elemzése* tankönyveket (Pázmány–Permay, Beke László), ezeken kívül Balogh Jenő mindkét tankönyvét, valamint a „régii” *Műalkotások elemzését*. Ez utóbbiakon nem fogott az idő, ma is vállalható, érzékelés- és alkotáslélektani, formanyelvi és módszertani szempontból még mindig ezeket tartom a legjobbaknak. A tagozati munkába a szakközépiskoláknak szánt Kólya–Baticz-féle *Műszaki rajzot* is beépítettük. Mindezek egyidejű használatának körülményes volta miatt vált szükségessé a speciális rajz tantervű gimnáziumi programot is szolgáló munkatankönyv megírása, melynek kézírata már el is készült. Sőt, létjogosultságát az idő már eddig is igazolta, hiszen évek óta fénymásoljuk. Kiadását *Vizuális nyelv és Művészet* címmel tervezzük. Elodázhatatlanná vált egy átfogó vizuális ábécé, egy „szófajtan” (elemzéseinkből levezethető vizuális nyelv) és egy „szövegtan” (vizuális kommunikáció), azaz egy elmélyültebb vizuális módszerekre és több találékonyságra épülő műelemző összeállítás elkészítése a „műnemek” (művészeti ágak) és műfajok rendszerében.

ZELE JÁNOS: Igen, az valóban nagyon fontos gondolat, hogy alapkérdésekben azonos szemlélettel rendelkezünk, azonos célkitűzésekért dolgozunk, jóllehet különböző módszerekkel. Ennek ellenére minden egyes, az utóbbi időben megjelenő szakanyag, segédanyag vagy bármi, ami a tantárgy fogalomrendszerét helyére tehetné, igen sok értelmezési lehetőséget tartalmaz. Nem adjuk meg magunknak a lehetőséget, hogy megérlelődjön a magyar rajztanítás jellege, hogy felhasználjuk szakmánk nagy alakjainak a munkásságát és arra építve haladjunk tovább. A szakmai programok most alakulnak ki. Most dől el, hogy ezek kialakításában a szakmai munkaközösségek milyen erővel tudják képviselni a tantárgyat az óraszámok és az ismeretanyag bőségének viszonyát illetően. Nem közömbös, hogy ez a képviselő milyen érvekre, milyen dokumentálható eredményekre épül.

PALLAG ANDREA: Ha jól értem, a tantárgy iskolai megítélése a rajztanárnak a tantestületben kivívott szerepétől függ?

SZÜCS ISTVÁN: Napjainkban talán a vizuális kultúra iránt társadalmi méretekben kialakult igény és a szakmai presztízsvágy egymásrahatásával vihetjük előbbre a pedagógiai közgondolkodásban a látáskultúrát szolgáló tantárgy, illetve tantárgyak ügyét. Helyzetünk, meggyőző tanítási eredményekkel a kis óraszám mellett is gyorsan és hatásosan javítható tovább. A helyzet kulcsa tehát nem pusztán az igazgató vagy a tantestületi közvélemény, hanem főként a rajz-, illetve vizuális nevelés tanárok kezében van. Rajtunk múlik, hogy milyen megbecsülést és támogatottságot élvez tárgyunk egy-egy adott intézményben. Szakma- és hivatástudattal, biztos tantárgypedagógiai célokkal és mindenekelőtt a tanulók által készített munkákkal érvelhetünk a legjobban a sokfelé kanyaruló feladataink mellett. Ilyen összefüggésben – a tudományos, a műszaki-technikai és a köznapisági ábrázolások, illetve felhívások mellett – annak az örömmnek is helye van, mellyel a tanuló felismeri, hogy a szóban forgó racionális és a képi-absztrakciós összefüggésrend-

szerben az önkifejezés lehetőségét is megtalálhatja. A képi megismerés öröme, mindenkor érzéletes volta – már szaktárgyankénti önérdékből is – mellénk állítja az egyéb szakos kollégákat is, hiszen tantárgyuk vizuális vetületének segítségével ők maguk is újabb és újabb ösztönzéseket kaphatnak a tanításhoz. Eredményeinket házi munkabemutatók igényes megrendezésével sokasíthatjuk. Ezekkel minden szónál, érvelésnél hatásosabban tudunk az igazgató és a tantestület elé állni, akik ekkor már csak egyféle következtetésre juthatnak: „Egyetlen pedagógia van, és a vizuális nevelés ennek szerves része. Rangsorolás nélkül.”

**SZABÓ IMRE:** Igen, én is azt gondolom, hogy nem a tantestülettel kialakult viszony a döntő. De hogy milyen súlya van a tantárgynak az iskolán belül, a rajztanáron múlik. Ilyen értelemben valóban könnyebb helyzetben vagyunk, mert nincs más tantárgy, mellyel olyan látványos dolgokat lehetne produkálni, mint a miénkkel. Én egy fél év alatt olyanná tudom varázsolni a környezetemet, amit egyszerűen nem lehet nem észrevenni. Erzéssem szerint, kedvező helyzetünk ezáltal tényleg könnyebben kiharcolható.

**PALLAG ANDREA:** Újabb lényeges kérdést érintettünk. Az elhangzottakból kiderült, hogy úgy érzitek, nagy jelentősége van annak, hogy tantárgyunk bemutatására a lehető legtöbb alkalmat megragadjunk. Ez vonatkozik a szakmán belüli megmutatkozásra, kapcsolattartásra is?

**SZÜCS ISTVÁN:** Igen, rendkívül fontos, hogy megtaláljuk a szakmai kapcsolattartás és bemutatkozás új, megfelelő formáit. Rendszeressé tett országos fórumokra gondolok, változó helyszínekkel. Remélhetőleg ebben is segítene híradásaival az OKSZI kiadványaként tervezett *Vizuális Kultúra* című lap.

**ZELE JÁNOS:** Nagyszerű alkalom lehetne például a bemutatkozásra a tantárgyunkból megrendezett tanulmányi verseny. Ez minden tárgyból nyilvános, s betagozódik a középiskolai követelmények sorába. Csupán a mi tantárgyunk volt ez alól eddig kivétel. Hiába vagy a legjobb szándékú és legjobb szemléletű pedagógus, ha nem tudsz egyenlő feltételekkel indulni.

**SZABÓ IMRE:** De éppen itt van a bökkenő, mert hiszen verseny és művészet két eléggé összeegyeztethetetlen fogalomnak tűnik a számomra. Miről szól ugyanis a verseny? Arról, hogy ki kell alakítanom a lehető legazonosabb feltételeket, és ezeknek megfelelően szinte minden paramétert előre meghatározva, csak egyetlen helyes út lehetséges. Ezzel szemben a művészet messze nem erről szól. Sőt, ellenkezőleg, itt épp az a lényeg, hogy minél tágabb területen, minél több irányban, minél többféle anyaggal, minél többféle szemlélettel lehessen dolgozni. Amikor megrendeznek egy versenyt, gyakorlatilag egy szubjektív dolgot akarnak a lehető leginkább objektívizálni, ami persze nem megy, vagy ha mégis, akkor valami teljesen hamis dolog jön ki belőle, hiszen gyakran nem összemérhető dolgokat akarnak egymással összemérni.

**ZELE JÁNOS:** Félreértettél. A tantárgyunkkal kapcsolatos ismeretanyag tudományos feldolgozása a művészettörténet. A művészettörténeti ismeretekből pedig igenis lehet versenyt rendezni, mert azok mérhetőek, de a probléma az, hogy a jelenlegi verseny nem mindenki számára tisztázott feltételekkel zajlik. Nem tudjuk igazán, mire készülünk fel a gyerekekkel, s hogy milyen ismeretekkel juthatunk el egy bizonyos szintig, amely a versenyen való sikeres indulás feltétele lehet. És mivel a verseny eredménye is titkos és tisztázatlan, így még azt sem láthatjuk, hogy konkrétan mely területeken milyen elmaradásaink vannak. A Lyka Károly Országos Középiskolai Művészettörténeti versenyünk kívül esik az OKTV-n, aminek az okát nem is értem. Ez méltatlanul megkülönbözteti a mi versenyünket a többi tantárgyon belül megrendezett versenyektől. Egy középiskolai tanulmányi versenynek napjainkban a pedagógiai folyamatok segítségét kellene célul kitűznie, mint ahogy más tantárgyakban is ez történik. Miért vagyunk mi kivételek? A tantárgyukat be kell illeszteni – természetesen jellegzetességeinek megtartásával – az eddig már kialakított és működő tárgyak rendszerébe, ami nem lenne olyan nagyon nehéz.

Ezekből a tanulmányi versenyekből igazán jó szakmai fórumok lehetnének, hiszen ezeknek egymás értékeiből meríthetnénk erőt. Összegezve: tárgyunk szempontjából igenis nagyon fontos a bemutatkozás lehetőségének biztosítása. A szakmai körök egyik legfontosabb feladata lenne ilyen fórumokat létrehozni.

**SZÜCS ISTVÁN:** Talán sok kolléga nem tudja, hogy van vizuális versenyünk, amely már bekerült az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyek sorába (I. Műv. Közl.). A Magyar Iparművészeti Főiskola Tanárképző Intézete, a Művelődési és Közoktatási Minisztérium és a Magyar Rajztanárok Országos Egyesületének támogatásával 1996-ban rendezték meg az első OKTV-t a tárgyunkból. A Magyar Hírlap cikkben tudósított, s hosszabb műsort közvetített a televízió is a verseny győzteseiről. Mintegy kétszáz pályamű érkezett az idén a verseny első fordulójára. A legsikeresebb munkákat díjazásuk mellett kiállításon mutatták be a Tölgyfa Galériában.

**BENEDEK OTTÍLIA:** Úgy is fel lehet fogni a versenyzést, mint egy pályázatot. Minden művészeti területen vannak pályázatok. Talán maga a verseny elnevezés a rossz. Mert végeredményben a mi tantárgyunkban valami lehetőséget kell adni a gyerekeknek arra, hogy összemérjék tudásukat és megmutathassák magukat éppúgy, mint akármely más tantárgyból. Ilyen bemutatkozási lehetőség például egy iskolában megrendezett kiállítás is. Ami azonban mégis egy szűkebb körben zajlik, mint egy fővárosi vagy egy országos bemutatkozás, megmérettetés. Nagyon fontos lenne, hogy ilyenre is lehetőségük legyen a diákjainknak.

**ZELE JÁNOS:** Jó gondolat, és van is rá példa. Hiszen van Fővárosi Diák Bienálé, ahol tulajdonképpen már a következő, egyelőre még iskolás nemzedék mutatkozhat be. S bár ezen a kiállításon a tehetséges gyerekek is ott vannak, a rendezvénynek mégis sincs semmiféle visszhangja, az mégsem kap semmiféle nyilvánosságot.

**SZABÓ IMRE:** Ami engem illet, valahogy sokkal jobban érzem magam, ha a saját környezetemben tudok magam körül egy kört kiépíteni, így nap mint nap tanúja lehetek az eredményeknek, sikerélményem van, ami megerősít, erőt és örömet ad. Ha az itt született anyagot elviszem valahová, a megítélés nagyon könnyen csalódást okozhat, sőt talán indulatokat is ébreszthet. Az az érzésem, hogy amit itt csinállok, az megtérül, amit „kifelé” csinállok, az energiapocsékolásnak hat.

**ZELE JÁNOS:** Ez a rajztanár jellegzetes reakciójának nevezhető, hiszen teljesen elszoktunk attól, hogy valamilyen szakmai közvéleményünk legyen, hogy szóba álljunk egymással, hogy legyen a tantárgynak fóruma, hogy legyen egy közös hang, egy közös nyelv, így mindenki maga építi a saját világát. Általában jól építi, de ez egy zárt világ. Amit csak úgy tudunk megváltoztatni, hogy vállaljuk egymást és magunkat is ebben a szakmai közéletben, és megpróbálunk egymással kapcsolatokat teremteni, melyek segítségével talán a munkánk is könnyebb lehetne.

**BENEDEK OTTÍLIA:** Táplálkozhatnánk a rajzitanítás múltjából is, hogy ez segítsen tájékozódni az új helyzetben. De van-e a magyar rajzitanításnak igazán feldolgozott múltja?

**ZELE JÁNOS:** Én azt gondolom, hogy van múltja a magyar rajzitanításnak, csak mi felejtettük el, vagy mi nem ismerjük azt. Szerintem számos nagy életmű áll rendelkezésünkre ezen a téren, melyeket valóban fel kellene dolgoznunk és a megfelelő helyre tennünk, mert igenis, a rajzitanításunk múltját jelentik ezek. Nem kellene például továbbra sem szégyellnünk az oly jól bevált természetszemléletű rajzitanítást, hisz látható világunk ezen keresztül értelmezhető és alakítható. A reneszánsz mesterek drapériatanulmányai-kon keresztül átélhették az önálló kutatómunka élményét, ugyanakkor a műhelyszellem meghatározta azt a fajta munkakultúrát, melynek részét képezi az igényesség, a rajzolás szeretete és a rajzolás által nyert világ. Ez a világ a vizuális emlékezeten alapul, mert hiszen vizuális emlékezet nélkül nincs alkotótevékenység. Ha vizuális emlékezetet akarunk fejleszteni, ennek egyik fontos útja a szabadkézi tanulmányrajz készítése. Ezek olyan elemi, alapvető eszközök, melyek nincsenek ellentmondásban a fotózással és a számítógép

használatával. Így – a beszélgetésünk elejére visszautalva – mind hozzájárulnak, hogy a szép környezet iránti igény is felmerüljön, így közvetetten talán eddig is lehetővé tették ezen új műveltségterületeken való mozgást.

**BENEDEK OTTÍLIA:** Azzal, amit a természetszemlélettel kapcsolatban hallottunk, teljesen egyetérték, csak nekem az a véleményem, hogy az adott óraszámokban nem minden gyereket tudunk úgy megtanítani rajzolni, mint például egy reneszánsz iskola. Ahhoz, hogy olyan tudást nyújtsunk, amelyet minden gyerek képes elsajátítani és főleg hasznosítani, arra kell törekednünk, hogy az összhangban legyen egyfajta általános műveltséggel. Ehhez lehetőséget kell adnunk a különböző területek megismerésére, akár belekóstolási szinten is. Az a gyerek, akit tényleg érdekel a tárgy, úgyis ki fog választani egy bizonyos területet és azt fogja művelni, így bizonyos csoportokkal bizonyos szakterületek elmélyültebb megismerésére és feldolgozására is lehetőség nyílik.

**ZELE JÁNOS:** A tartalmi megújításnak viszont csak akkor van értelme, ha az minőségi javulással is együtt jár. Az a jó, ha az elkövetkező vizsgákon kiderül, hogy azok az alapkészségek, képességek, melyeket több éven keresztül fejlesztettünk, a felhasználásban, feladatok megoldása során is megmutatkoznak majd. Majd elvállik, hogy sikerül-e ez a szándék.

**SZÜCS ISTVÁN:** Én is azt hiszem, nem a NAT-tal, hanem már korábban létrejött és „működött” egy új, komplex tantárgy, egy új felszabadított és felszabadító metodikával. Összeállíthatjuk tehát a tárgyi kívánságlistánkat – ezt meg is kell tennünk az e tekintetben imponáló NAT alapján –, azonban a szélesebb mezőben, rajzterem és szertár nélkül dolgozókat továbbra is bátoríthatjuk – hisz ők vannak többen –, hogy az eredmény főként a szellemiektől függ. „Egy tantárgy rendszerének tisztázása csak a tantárgy fejlődése folyamatosságának biztosítása mellett lehetséges. Korszerűsíteni és a terveket tételesen elfogadtatni a hagyomány felborításával nem lehet. Baj származhat abból is, ha jól hangzó, de megalapozatlan hipotézisek állításával próbáljuk megoldani a problémáinkat.” Csak ezek tisztázása után foghatunk hozzá a tartalmi megújításhoz, melyre természetesen szükség van ma is, és amelynek kereteit helyesen jelöli ki a NAT, illetve az általános érettségi követelményrendszer.

## A látás demokratizálása

### *A Nemzeti Alaptanterv vizuális kultúra műveltségterületének új tartalmai és módszerei*

*Mit tanítsunk? Azt, ami hasznára válik a tanulóknak; értékeset, érvényeset. Hogyan tanítsuk? Hatékonyan, élvezettel, magabiztosan. De hogyan tudunk rendet rakni heti egy órában abban a káprázlatosan változó és hihetlenül gazdag látványvilágban, amit a legtöbb információt nyújtó érzékszervünkkel megszületésünk óta pillanatról pillanatra észlelünk? Csak ezeket a kérdéseket kell megoldania a tantervíróknak és rajztanároknak.*

Szemünk, ez az értelmes érzékszerv (1) több millió éves „tapasztalatával” siet segítségünkre, mert a beérkező ingereknek csak mintegy 15%-át továbbítja az agyba, de még ez is szinte feldolgozhatatlanul sok az érzékeny és gondolkodó ember számára. Nehezíti a helyzetet az a köztudott tény is, hogy az embert érő ingerek mintegy háromnegyede látvány, tehát a tömeges és alapvető információk érzékelésének és feldolgozásának feladatát kell megoldanunk. A látás és a képzetek kialakulásának ösztönös folyamata a terhek oroszlánrészét ugyan leveszi a vállunkról, de a maradék elvégzése is nehéz feladat mind a közoktatás, mind az egyes emberek számára.

Nem feladatunk a látható világ tételes számbavétele, de mégis utalnunk kell azokra a drámai változásokra, amelyek a vizuális környezetben az utóbbi évtizedekben bekövetkeztek, és főként arra, ami ránk vár! A posztmodern korban a természeti környezet mellett egyre nagyobb teret betöltő mesterséges világ – *Pethő Bertalan* szellemes hasonlatával élve (2) – tehát „a másodlagos információk falai mintegy fölének boltozódnak és jóformán megszűnik a közvetlen kapcsolatunk a természettel”. És ha az információtovábbítás jellegré vonatkozóan sokkoló hatású volt egykor *Marshall McLuhan* megállapítása a nyomtatott szöveg dominanciájának végéről, akkor ma biztos állíthatjuk, hogy az elektronikus információkezelés és főleg annak hálózatba kapcsolásának, az Internetnek a megjelenése a könyvnyomtatás feltalálásával vetekszik életformánkra gyakorolt várható hatásában.

A rajztanításra visszatérve, ahol a látható világ rendszerbe szedésén kívül, tehát az oktatási célok megvalósítása mellett még *nevelési* feladatokat is el kell látni, további régi és új követelményekkel találjuk szemben magunkat, úgy mint a humanizmus, a kultúra és a természet védelme, a demokratikus magatartás és tolerancia ösztönzése, az alkotó- és versenyképesség kialakítása, a tanulási képesség fejlesztése és így tovább.

#### Vázlat rajztanításunk elmúlt húsz-harminc évéről

A napjaink iskolai gyakorlatára jellemző 1978-as általános és középiskolai rajz tanterv megőrzi a korábbi bevált elveket, mint a képzőművészeti jellegű alkotást, a természetábrázolást, a magyarázó, közlő és műszaki rajzot, valamint a képzőművészeti és népművészeti alkotások elemzését a művészettörténet és műalkotások elemzése keretében. Tehát az oktatás középpontjában a képzőművészet áll, mint a mesterségesen létrehozott képek legösszetettebb, legmagasabb rendű, legértékesebb megjelenési formája. A másik nagy terület a rajzkészség fejlesztése a formai hasonlóságon alapuló képalkotás módjainak ta-

nításával, ahol az imitálás mellett szerepet kap az esztétikai értékek észrevétele a természeti környezetben. (3) A harmadik témakör a térábrázolási konvenciók, a vetületi ábrák és perspektivaszerkesztések, valamint a szintan, különösen néhány színkontraszt alkotó módon való elsajátítása. (4)

Az *értékközvetítés* elve tehát tartalmi szempontból csorbítatlanul érvényesülhet, hiszen az esztétikum leggazdagabb forrása a képzőművészet és a természet. A másik pillér, a rajzitanítás hagyományos módszere, az alkotóképességek fejlesztése bizonyítottan eredményes. Így hát csak két időszerű és alapvető kérdésre kell választ találnunk:

1. Napjaink vizuális környezetének megértéséhez, az információk közötti eligazodáshoz, a tájékozódáshoz, a fogyasztói döntésekhez, a bizonyos munkahelyek által megkívánt ízlésszint eléréséhez megfelelő *tartalmi* eligazítást ad-e a jelenlegi képzés?

2. A képzőművészet orientált rajzitanítás elég *hatékony* eszköz-e a környezet vizuálisan érzékelhető minőségeinek elsajátításához?

És itt tegyünk egy kis kitérőt, s vázoljuk fel annak a szociológusnak, *Pierre Bourdieu*-nek a kulturális jelenségek legitimitására vonatkozó, s a hatvanas években publikált gondolatait, (5) aki egyébként az 1990-es francia oktatási reform szellemi irányítója volt.

### Magaskultúra – tömegkultúra, (6) illetve a pedagógiai hatékonyság kérdése a tömegoktatásban

A társadalmi hierarchiához, a felső és az alsó osztályok elrendeződéséhez hasonlóan a kultúra világa is legitim, legitimálható és az önkényesség szférájába tartozó műfajokra osztható:

– A legitim szférába tartozik a zene, a festészet, szobrászat, az irodalom és a színház. A legitimitáció fontos eleme, hogy egyetemeken, akadémiákon tanítják e művészeti ágakat és normarendszerüket.

– A legitimálható szférába a mozi, a fénykép, a jazz és sanzon tartozik, amelyek a legitimitásért folytatott küzdelemben egymással vetekszenek és intézményrendszerük főként folyóiratokból, klubokból áll.

– Az önkényesség szférájába a kozmetikát, a divatot, a lakberendezést, a konyhaművészetet és az egyéb hétköznapi, esztétikai döntéseket is magukban hordozó tevékenységek sorolhatók. E tevékenységeknek az intézményi háttere a legkevésbé kiépített: reklámok, magazinok stb.

A *Bourdieu* írásának megjelenése óta eltelt harminc-negyven évben a legitimálódás folyamata bizonyos mértékben megtörtént: gondoljunk például a filmművészet, a jazz és a fotóművészet főiskolai oktatásának bevezetésére. A legitimitáció tulajdonképpen szalonképessé tette ezeket a műfajokat, elvileg lehetővé téve ezzel, hogy egyúttal a közoktatásnak is a részévé váljanak, amire azért lenne szükség, hogy e jelenségek természetét megismerve, a tanulóknak a világ mind nagyobb részének birtokbavételéhez adjunk kulcsot. A tartalmi szempontokon túl azonban a pedagógiai hatékonyság is e területek integrálása mellett szól.

*Bourdieu* gondolatát pedagógiai szempontból értelmezve, a vizuális kommunikáció tanításának egy lelkes német híve írja, hogy minél alacsonyabb egy műfaj legitimitációs szintje, annál nagyobb a *társadalmi befolyása*. (7) Vagyis míg minden további nélkül mindenki ki meri jelenteni, hogy például nem szereti a sületlen húst, egy fotóról valaki már óvatosabban, a hivatalos normarendszer kategóriáit elismerve („Ez csak egy amatőr útikép”) szólal meg, és hacsak nem tartozik a vajtűfüllű elithez, nem mond véleményt, vagy csak feszengve nyilatkozik egy operaelőadás színvonaláról, értékeiről. A könnyű műfajok népszerűsége tehát rendkívüli módon hatékonyra teheti a vizuális nevelést, amennyiben azok a közoktatás részévé válnak. Nagy kérdés azonban, hogy milyen értéket közvetítenek?

A hazai iskolai zeneoktatás kitűnő példa erre a dilemmára: a három *b* (*Bach*, *Beethoven*, *Bartók*) mint az elitkultúra hordozója és a magyar népdalkincs mint „zenei

anyanyelv” a két pillére az oktatásnak, és – *Gonda János (8)* kitűnő elemzésének megjelenése ellenére – még ma sem lehet szó az egyébként mindenütt jelenlévő popzene iskolai feldolgozásáról, a beidegződésen túl pontosan azért, mert az énektanárok zöme értéktelennek tartja a nem népi popzenét. De nézzük, mi a helyzet a mi témánk, a vizuális kultúra tanításának terén?

### A mindennapi vizualitás megjelenése a nemzetközi és a hazai vizuális nevelésben

A magas művészetet képviselő képzőművészet mellett a 19. századi nemzeti mozgalmak eredményeként a népi kultúra bizonyos elemei, esetünkben a *népművészet*, főként a díszítőművészet már a múlt században helyet kapott a rajztanításban és a kézimunka tanításában, sőt bizonyos korszakokban, például a két háború közötti Magyarországon jellemzővé is vált az akkor még élő népművészet. A szocializmus idején, az internacionalista szellem reakciójaként az örökség, a juss visszakövetelését jelentették a nyolcvanas években a táncházmozgalom részeként a paraszti szellemű *kézműves tevékenység*: a szövés, fafaragás, bőrmunkák és fazekasság helyett az egyszerű agyagos munkák, illetve a kosárkötés, tehát többnyire az eszköz nélküli anyagalakítás munkaformái. (9) A kultúrházak előterében összetolt asztalokon folyó szakköri munka lassan belopakodott a pedagógus-továbbképzésekbe, majd a kilencvenes évek közepére a hivatalos közoktatás részévé vált, amikor már nem a mindennapi kultúrát képviselte – hiszen a népművészet a tradicionális társadalom megszűnésével immár történelemmé vált –, de jó alapot adott a *hétköznapi szellemű* anyagalakító tevékenységhez.

A *munkaoktatást* kezdeti kísérletei után sikerre vivő *Otto Salomon* nevével fémjelzett svéd szlőjd mozgalom, a korabeli német és nem utolsósorban magyar eredményekkel együtt, a 19. század végére az európai államokban a közoktatás részévé vált. Magyarországon az 1905-ös népiskolai törvény írta elő a kézimunka tanítását, amely természeténél fogva számos esztétikai elemet hordozott magában és az agyag-, papír-, fa-, textil-, és fémmunkák alakjában napjainkig szinte változatlan formában van jelen az elemi iskolai oktatásban. A középiskolákban (kb. 12–18 éves korosztály) a kézművesség-oktatás nagykorúvá válása a hatvanas években kezdődött meg Nagy-Britanniában, ahol a jól felszerelt műhelyekben a technológiai fogások gyakorlását felváltotta a tanulókat érdeklő tárgyak készítése. Az általunk is jól ismert „vaskocka reszelés” helyett játékok, sportszerek, munkaeszközök születtek a CDT (Craft, Design, Technology = kézművesség, tervezés, technika) elnevezésű tantárgy keretén belül. Bizonyos területeken, mint például a kerámia és a textil, csak a konkrét feladat készítése során lehetett eldönteni, hogy az a munkaoktatás vagy a művészeti nevelés hatáskörébe tartozik inkább, de szerencsére az iskolaszervezés rugalmassága nem állította választás elé a tanulókat, hanem lehetővé tette számukra a szabad alkotást. Hasonlóan napjaink holland művészeti neveléséhez, ahol például a rajzi érettségi során a tanuló választhat az autonóm és alkalmazott művészi, síkbeli vagy térbeli feladatok közül. A nyolcvanas évekre Angliában, továbbá a skandináv országokban és Hollandiában tehát kialakult az eszközkészítéstől az autonóm művészi tevékenységig ívelő társadalmi gyakorlat iskolai tükörképe és pedagógiai módszertana, gyakorlata. Mint azt a nemzetközi tapasztalatok bizonyítják, a tárgykultúra tanítása új és társadalmilag elismert, az iskolai gyakorlatban hiánypótló értékeket közvetít: a rendeltetészerűséget (funkcionalitást) az anyag-szerkezet, a technológia, a gazdaságosság, a jelentés és a fogyasztói szempontok komplex együttesét. (10)

Hazánkban a *tárgykultúra tanítása* területén az egyéni erőfeszítések mellett néhány kutatásnak, fejlesztésnek (11) és az Iparművészeti Főiskolán folyó tanárképzésnek a nyolcvanas évek végére, a kilencvenes évek elejére sikerült áttörést elérnie: a nemzetközi gyakorlatból ismert és a hazai kezdeményezésből született tárgytervezési feladatokat

kipróbálták, rendszereztek és közismertté tették a hazai tantervírók és értékelési szakemberek számára, és ezzel megteremtették a széles körű elterjesztésük feltételeit.

Bár több országban, így az Amerikai Egyesült Államokban is történtek kezdeményezések, a legjellemzőbb mégis a volt Német Szövetségi Köztársaság művészeti nevelésén belül kialakult *vizuális kommunikáció* (Visuelle Kommunikation). A társadalmi problémák iránt fogékony, politikailag érzékeny tanárok, a múlt és a magas művészet tanulmányozása mellett az élő társadalmi kérdések feldolgozásával kezdtek foglalkozni. A hagyományos kifejezőeszközök, mint például a rajz és a festészet mellett a fotó és a video önmagát kínálta a riportok és felmérések készítésére, a tipográfia és az alkalmazott grafika pedig a plakátok, szórólapok adekvát megjelenési formájaként vult be a rajzórákra. A kitűnő szakmai szervezetek, a tanárképző intézetek és a szakmai folyóiratok révén elég gyorsan elterjedt a vizuális kommunikáció tanítása, amely a politikai töltet kihülése után is tovább él mint pedagógiai módszer. (12)

A vizuális kommunikációelmélet nemzetközi szakirodalma kis késéssel nálunk is elérhetővé vált és a magyar nyelvű elméleti tanulmányok is egymás után láttak napvilágot a hetvenes, majd a nyolcvanas években. Sajnos, a filozófia és az általános iskolai gyakorlat között nagy a szakadék, amit csak az elméletben jártas egyetemi oktatók és a közoktatásban dolgozó gyakorló tanárok közös munkájával lehet áthidalni, ahogyan a legjelentősebb helyszínen ez meg is történt:

– a törökbálinti kísérleti iskolában a mozgóképzés *Ragályi Elemér*, majd *Hartai László* vezetésével;

– a médiapedagógia-oktatás nemzetközi és hazai dokumentumainak gyűjtése a Magyar Médiapedagógiai Műhelyben *Boda Edit* munkájaként;

– a Magyar Mozgóképfelkészítési Bizottságban *Lányi András* vezetésével tanterv és tankönyvcsalád készült, majd tanárképzés indult a Színház és Filmművészeti Főiskolán;

– a fotó oktatása több helyszínen futott (Szeged, Gedó, Esztergom, Miskolc stb.), amelyek közül a módszertanilag legérettebb eredményt Győri Lajos érte el budapesti kisiskolában.

– végül a vizuális kommunikáció oktatásának több kísérletét koordinálta *Kárpáti Andrea* (13), például a Leonardo-programban.

A vizuális kommunikáció tanításának számos, mással nem helyettesíthető értéke van. Túl azon az evidencián, hogy az információs társadalom korában a vizuális információk feldolgozása is hozzátartozik az általános műveltséghez, a tanítás gyakorlati jellegéből és a téma népszerűségéből adódóan élményt nyújt, „örömtárgy”, ezért elég nagy esélye van a tanulók magatartásának formálására, személyiségének fejlesztésére. A mechanikus és elektronikus szöveg és képfeldolgozás megismerése és még inkább az információfeldol-

---

*A magas művészetet képviselő képzőművészet mellett a 19. századi nemzeti mozgalmak eredményeként a népi kultúra bizonyos elemei, esetünkben a népművészet, főként a díszítőművészet már a múlt században helyet kapott a rajztanításban és a kézimunka tanításában, sőt bizonyos korszakokban, például a két háború közötti Magyarországon jellemzővé is vált az akkor még élő népművészet. A szocializmus idején, az internacionalista szellem reakciójaként az örökség, a juss visszakövetelését jelentették a nyolcvanas években a táncházmozgalom részeként a paraszti szellemű kézműves tevékenység: a szövés, fafaragás, bőrmunkák és fazekasság helyett az egyszerű agyagos munkák, illetve a kosárkötés, tehát többnyire az eszköz nélküli anyagalakítás munkaformái.*

---

gozás módja, a tömegkommunikációs műsorok és reklámok szerkesztési elveinek elsajátítása érthetővé, kezelhetővé, természetessé, sőt otthonossá szelídíti a néhányunk számára ma igencsak idegen, átláthatatlan, „manipulációra” alkalmas médiaipart. (14)

A tárgy- és környezetkultúra, valamint a vizuális kommunikáció tanításának tehát van nemzetközi oktatási gyakorlata, s annak sikeres hazai kutatási eredményei, van tanárképzése, vannak elfogadott tantervei. Folyik és folytatódik a tanárok felkészítése a továbbképzéseken, kiadás alatt vannak a tankönyvei. Így annak a vizuális kultúra tantárgyon túlmutató kísérletnek vagyunk a tanúi, hogy sikerül-e – az adott mostoha körülmények között –, a sokak számára értékes mondandót a többség által elfogadott nyelven közvetítenünk, azaz végeredményben sikerül-e a rajz tantárgy modernizálása, sikerül-e egy demokratikusabb beszédmódot kialakítanunk, a vizuális kultúra tantárgy oktatása során.

### Jegyzet

- (1) GREGORY, RICHARD L.: *Az értelmes szem*. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1973.
- (2) PETHŐ BERTALAN: *A posztmodern jelenség*. Előadás a Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete jubileumi konferenciáján. Vác 1996.
- (3) Egészen más kérdés, hogy Magyarországon Xantus Gyula, majd részben Balogh Jenő már-már panteisztikus emelkedettségi gondolatai, például a természeti formák rajzi analiziséről és azok „redukációjáról”, tehát valamilyen képi kifejezés érdekében történő átírásáról a mindennapi gyakorlatban néhol hogyan degradálódott fonnyadt hagymacsendéletek, funkciójuktól megfosztott mázatlan tejfölösköcsögökbe állított mákgubók lerajzolásává és a félbevágott citrom dekoratív formájából komponált modoros kompozíciók kifestésévé.
- (4) Ezúttal az sem feladatunk, hogy egybevevessük az 1978-as rajz tanterv céljait és tevékenységrendszerét, ami ugyan szolgáltatathatna némi tanulságot a mai tantervirási lázban, csupán felhívjuk a figyelmet a témában készült kiváló tanulmányra: DALA MÁRIA: *Az általános iskola és a gimnázium irodalom-, ének-zene-, rajz-műelemzés 12. illetve 11 évről szóló tanterveinek strukturális elemzése*. Kézirat. Design Center, Bp. 1983, 1984.
- (5) BOURDIEU, PIERRE: *A legitimitások hierarchiája. = A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1978.
- (6) A téma iránt mélyebben érdeklődőknek hasznos olvasmány lehet az alábbi két alapmű: WALTER, BENJAMIN: *A műalkotás a technikai sokszorosíthatóság korában. = Kommentár és prófécia*. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1969; ADORNO, THEODOR WIESENGRUND: *Fétiszkarakter a zenében és a zenehallgatás regressziója*. = Uő.: *Zene, filozófia, társadalom*. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1970.
- (7) BACKE, DIETER: *A boldogság szomorú látszata*. = Szerk.: EHMER, K.: *Visuelle Kommunikation*. Du Mont Buchverlag, Köln 1983. A magyar fordítást ld.: S. NAGY KATALIN: *Művészetszociológia II*. Tankönyvkiadó, Bp. 1990, 162. old.
- (8) GONDA JÁNOS: *A populáris zene antológiája*. FPI, Bp. 1992.
- (9) E mozgalom összefogója a Fiatalok Népművészeti Stúdiója volt, amelynek tagjai közül került ki a többkötetes Kaptár (Országos Közművelődési Központ, Budapest) sorozat szerzőgárdája: Kardos Mária, Landgráf Katalin, Lukovszki Ilona, Szittner Andrea és társaik.
- (10) GREEN, PETER: *Design Education*. BT Batsford Ltd., London 1978, 56. old.
- (11) GAUL EMIL: *Meglátni és megcsinálni. A Tervezzünk Tárgyakat pályamunkáiból*. Iskolakultúra, 1992. 15. sz.; TATAI ERZSÉBET és MÁRIA: *Környezetkultúra*. Tölglyfa Kiadó, Bp. 1993; *A környezetkultúra tanítása*. = Szerk.: KÁRPÁTI ANDREA: *A Leonardo-program*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1992.
- (12) A német rajzpedagógiai folyóirat, a Kunst und Unterricht számaiban részletes leírások találhatóak. Magyar nyelven a vizuális kommunikáció tanításának elméletéről olvasható szöveggyűjtemény: S. NAGY KATALIN: *Művészetszociológia*, i. m.
- (13) Egy további, a témába vágó kiadvány: Szerk.: KÁRPÁTI ANDREA: *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1995.
- (14) Aki nem akarja a kérdéssel kapcsolatos számos terjedelmes művet elolvasni a mozgókép, a fotó, a reklámgrafika és a számítógépes információs rendszerek társadalmi jelentőségéről, azoknak ajánljuk, hogy legalább egy három oldalas összefoglalásra szánják rá magukat.
- FLUSSER, VILÉM: *Képeink*. 2000, 1992. október, 60. old.

# Lyka Károly Országos Középiskolai Művészettörténeti Verseny

*Az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyek (OKTV) a tehetség-gondozást szolgálják. Ezek közül azonban hosszú ideig hiányzott a művészettörténeti ismeretekhez kapcsolódó verseny. Az igény mégis megvolt, hogy városi és megyei szintű művészettörténeti versenyeket szervezzenek nemcsak az általános, hanem a középiskolás diákoknak is. A Lyka Károly Országos Középiskolai Művészettörténeti Verseny a budapesti középiskolások részére meghirdetett nemes versengésből teljesedett ki.*

## Előzmények

Az 1981–1982-es tanévben *Mazányi Judit* – aki akkor fiatal, lelkes művészettörténészként a budapesti Magyar Nemzeti Galériában dolgozott – nemcsak „kitalálója”, hanem elindítója és szervezője is volt az első budapesti középiskolai művészettörténeti versenynek, melynek sikerét követően a folytatáshoz már segítséget is kapott *Kiss Katalin Ágnes* budapesti szakfelügyelőtől. A Nemzeti Galéria igazgatósága nemcsak a kezdeti lépéseket támogatta, hanem azóta is a verseny fő segítőtje.

A versenyt kezdetben a KISZ Kulturális Bizottsága támogatta anyagilag, s kérésükre került sor az első országos megmérettetésre az 1985–1986-os tanévben. Az együttműködés a KISZ-szel nem volt hosszú életű; elképzelésük erős színvonal-eséshez, valamint a kiemelt tehetséggondozás megszűnéséhez vezetett volna. A második országos versenyénél, az 1987–1988-as tanévinél még segítették a versenyt, de azt követően már nem.

## A folytatás...

A harmadik országos versenyre, az 1989–1990-esre, első ízben sikerült elnyerni a Soros Alapítvány támogatását, amely a későbbiekben is sokat segített. Ekkor – a szervezést segítve – a Nemzeti Galériához az Országos Pedagógiai Intézet is csatlakozott, így mint OPI-s munkatárs vállalhattam részt *Mazányi Judit* mellett ebből a munkából.

A nehézségek ellenére úgy tűnt, hogy minden halad a maga útján, s az eddig ki-

alakult gyakorlatnak megfelelően a verseny kétévente megrendezésre kerül. Az Országos Pedagógiai Intézet megszűnésével, s az anyagi háttér bizonytalansága miatt az 1991–1992-es tanévben azonban a következő országos megmérettetést csak szerényebb keretek között lehetett megszervezni; erre ekkor *Herendi Miklós* és *Kovács Károly* művészettörténész tanárok vállalkoztak. Ők a korábbi versenyeknek is tevékeny segítők voltak, csakúgy, mint *Kiss Katalin Ágnes* szakfelügyelő és *Merényi György* középiskolai tanár.

## A fordulópont

Az 1992–1993-as tanév versenye több szempontból is jelentős volt. Ekkortól szilárdult meg a verseny helyzete, s kezdtek besorolni az OKTV többi tantárgyai közé. A versenyt első ízben hirdette meg a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, az ELTE Művészettörténeti Tanszékének szakmai felügyelete mellett, a Magyar Rajztanárok Országos Egyesületének támogatásával. A felhívás a Művelődési Közlönyben a többi OKTV kiírással együtt jelent meg. A versenyre III–IV. évfolyamos középiskolások jelentkezhetek, s három fordulóból állt, mint az OKTV többi rendezvénye. A verseny szervezése, koordinálása – mint a többi versenyé – az Országos Közoktatási Szolgáltató Irodában történt.

Az elődöntőn önálló pályamunka készítése a feladat, amelyet a megadott témákból szabadon lehetett választani. A pályázat elfogadható terjedelme – fotó, rajz, irodalomjegyzék leszámításával – 10–15 gé-

pelt oldalt volt. A versenyben csakis kifogástalan helyesírású, gondosan elkészített munkák vehettek részt. Az idézetek, ábrák, táblázatok stb. forrásait fel kellett tüntetni. A pályamunkák jellegűek voltak. Minden dolgozatot ketten bíráltak el, az egyik értékelést a szakmai felügyeletet adó ELTE Művészettörténeti Tanszék tanárai vállalták, a másikat gyakorló középiskolai tanárok. A minősítések egy-egy pályamű esetében szinte azonosak voltak, noha egyik bíráló sem ismerte a már adott értéket. A bírálati szempontok közül fontosnak számított, hogy a versenyző mennyire volt kreatív a témaválasztásban, a szakirodalom, illetve a források kiválasztásában és alkalmazásában. Lényeges szempontként jött szóba az egyéni feldolgozás eredményessége – az elemzés, a mű művészettörténeti helyének megjelölése; különösen ott, ahol mód nyílt saját kutatások végzésére is –, valamint a stílus, a fogalmazás és a helyesírás is. A diákok munkáját az alapvető szakirodalom megadása segítette.

A középdöntőbe, azaz a második fordulóba a negyven legjobb pályamunkát beküldő diák jutott. Ekkor a vizuális és a lexikális memória teljesítőképességét, az elsajátított ismeretanyag új szituációban történő alkalmazásának, valamint az egyszerűbb összefüggések meglátásának a képességét és a kifejezőképességet értékelte a zsűri. Felkészüléskor a megadott szakirodalom alapján a téma önálló megismerése, feldolgozása, egyéni átgondolása volt az elsődleges szempont. Mindezek az olvasmányok lényeges elemeinek, azaz a hangsúlyok megtalálásának felmérését segítették. A második forduló kezdetben többnapos táborhoz kapcsolódott. Az volt a célja, hogy a diákok tárgyi tudása személyes élményekkel párosulva rögzüljön, s a budapesti és a vidéki versenyzők azonos eséllyel indulhassanak a versenyen. A tábor mára már – főleg anyagiak hiányában – sajnos, mindössze néhány napra csökkent. Ennek ellenére szeretné megőrizni azt a nemes törekvést – melyet még a kezdetekben Mazányi Judit indított el –, hogy a diákok a helyszíneken, az adott terület kiemelkedő szakemberei révén, a látottakat átélve, s így

teljes személyiségük formálódásával sajátíthassanak el új ismereteket. A középdöntőben a feladatok tesztlapok és esszékérdés formájában fogalmazódtak meg.

A döntőbe, tehát a harmadik fordulóba a tíz legjobban teljesítő diák jutott. A versenyzőknek egy komplex feladatot kellett megoldaniuk, előzetesen megadott irodalomjegyzék alapján. A szóbeli megméretetésen a diákok számot adnak nemcsak műelemző, hanem az összefüggések meglátásában, feltárásában jelentkező képességükről, művelődéstörténeti ismereteikről és beszédkultúrájukról.

### A jelen

A verseny jelenlegi felépítésében, szerkezetében és tartalmában mára teljesen igazodott az OKTV-hez. A döntőben legjobb teljesítményt nyújtó három diák felvételi nélkül kerül be az ELTE BTK művészettörténeti szakára (először az 1995–1996-os verseny legjelesebbjei részesülhettek ebben). Hivatalosan a verseny a Művelődési és Közoktatási Minisztérium által támogatott rendezvények közé tartozik, s noha a legjobbak felvételi mentességet kapnak a jelzett egyetemen, mégsem tartozik az OKTV rendezvényeinek körébe. Remélhetőleg azonban ezt sikerül minél előbb elérni, hiszen ehhez ma már minden feltétel adott. A magas szakmai színvonal biztosítását *Német Lajos* professzor úr kezdeményezése nyomán az ELTE Művészettörténeti Tanszékének vezetője, *Passuth Krisztina* vállalta: ő és *Prokopp Mária* docens segíti a munkát. A szakmai programok stafétabotját Mazányi Judittól pár éve *Jernyei Kiss János*, fiatal művészettörténész vette át, aki maga is a két első országos verseny döntőse volt. Jómagam – egy évet kivéve – 1989-től segítem munkámmal – jelenleg mint OKSZI munkatárs – a verseny folyamatosságát, céljának megvalósítását: a művészettörténeti ismeretek iránti érdeklődés felkeltését, elmélyítését, a tehetséges diákok felkutatását.

A vizuális kultúra érettségi követelményeiben az emelt szinten a befogadói olda-

lon műelemző dolgozat elkészítése szerepel. Lényegi vonása egy önálló munkaformát végigjárása és dokumentálása, melynek eredménye illusztrált műelemző dolgozat. A Lyka Károly Országos Középiskolai Művészettörténeti Verseny első fordulójának feladata – amint erről már szó volt – egy önálló, műelemző dolgozat készítése, megadott szakirodalom alapján. Az 1996–1997-es tanév versenyén a következő pályátételek szerepeltek:

1. Nagybánya. Egy, a nagybányai iskolához tartozó művészetszobor tetszőlegesen kiválasztott alkotásának elemzése;

2. Egy középkori magyarországi táblakép, szobor vagy szárnyasoltár formai és tartalmi (ikonográfiai) elemzése;

3. Egy itáliai reneszánsz alkotás elemzése a Szépművészeti Múzeum Régi Képtárának anyagából;

4. A historizmus építésze: egy 19. századi magyar épület elemzése.

A pályamunkák igényessége és színvonala az ez évi verseny első helyezettjének, *Ugrin Zsuzsannának* (Bp., Trefort) a második témakörben írt dolgozatának alábbi részletéből is érzékelhető.

#### A berki Mária Magdolna-oltár

##### BEVEZETÉS

*Pillanatra hunyjuk be a szemünket, és gondolatban utazzunk vissza az időben néhány évszázadnyit. A tizenötödik század végén járunk.*

*Vége a százéves háborúnak, Angliában és Franciaországban a feudális anarchia után a Tudor-, illetve a Valois-dinasztiák kezében megszilárdul a központi hatalom; Itáliában a városállamok önállóan szervezik nyüzsgő életüket. Ezekben a területeken már készülnek továbblépni: az önálló feudális gazdaság idejétmúlttá vált, ahogy fellendült a kereskedelem, s a céhes kereketet főlvaltották a manufaktúrák, amelyekben immár gyorsabban és nagyobb tömegben készülhetnek az áruk. A kereskedők kezén óriási pénzek halmozódtak fel, megjelent a tőke fogalma és megszülettek a bankok – ha csiráiban is, de már jelen van a kapitalizmus, az újkor berendezkedése.*

*Ezenközben Európa keleti területein virágkorát éli az érett feudalizmus. Lengyelország és Csehország birodalmakká nőttek ki magukat, ahol erőskezű uralkodók jóvoltából az ipar és a kultúra színvonala elérte nyugati szomszédjaikét.*

*Ugyanezen években jelent meg délkeleten valós veszélyként az Oszmán Birodalom – a 14. század közepe óta a török egyre nagyobb és nagyobb területeket kebelezett be a Balkánon – és 1453-ban elesett Bizánc is, a több mint ezer éve fennálló hatalmas és gazdag birodalom. A „török iga” évszázadokra megbénította Délkelet-Európa életét.*

*A virágzó középkorra a tudomány és technika óriási fellendülése volt jellemző. A mesterek leleményének köszönhetően egyre furfangosabb gépezetek tűntek fel és könnyítették meg a munkát a nehéz-, az élelmiszer-, a szövő-, a kézműves- és az építőiparban. Elterjedt a papír, a puska-por, a kerek óra, a tükör, a szemüveg használata, és a kultúra óriásit lépett előre, amikor 1455 körül Gutenberg János megteremtette a könyvnyomtatást.*

*Hála a 14. század gazdasági-társadalmi fejlődésnek, átalakult az emberek gondolkodása is: a középkor mély, áhítatos, olykor aszketikus vallásosságának helyét elfoglalta a humanizmus, a polgárság élet-szerető, emberközpontú ideológiája.*

*De amíg Itáliában tombolt a reneszánsz – ekkor születtek Petrarca és Boccaccio művei, és ekkor alkottak az egyetemes művészet azóta is elsők között csodált óriásai: Michelangelo, Leonardo, Mantegna, Botticelli, Donatello, és még sokáig sorolhatnánk. Németalföldön a sajátos reneszánsz már kibontakozott (Memling, van der Goes stb.), ezalatt Magyarországon híven éltek a késő gótika hagyományai.*

*Mátyás király (1458–1490) udvarában ugyan megjelent a reneszánsz pompa, első nagy költőnk, Janus Pannonius humanista költeményeiben mégis művészete korai voltát panaszolja. Valóban: „a Pannon föld északi, hűs rögei” még hátrébb állnak a fejlődésben. Országunkat súlyos problémák gyötrik: a század közepén még fel-felbukkannak rombolnak a husziták, délről*

*egyre fenyegetőbben támad a török, és bár Mátyás uralma rövid stabilitást jelentett, halála után elszabadul a feudális anarchia.*

*E nyugtalan, mozgalmas időszak vibráló légkörében született a berki főtemplom Mária Magdaléna-oltára 1480 és 1490 között.*

*Az alkotás alapos vizsgálata, eredetének, történetének kutatása sok akkori kapcsolatra, folyamatra derít fényt, és közelebb hozhatja hozzánk a késő gótika emberének életfelfogását.*

### I. Leírás

Sáros vármegye műkincseit 1912-ben számbavéve Tóth Sándor említi Berki 15.

századi római katolikus templomában a jobb hajó mellékoltárát, „melynek dísze a Szűz Mária mennybemenetelének domború ábrázolása és két pikkelyes testű angyalkép”. Elmondja még, hogy mind ez, mind a főoltár (Mária-oltár), „két oldalon és a predellán Krisztus sírbatételét ábrázolja”. Közli, hogy az oltár „utolsó újítása (1756) óta

zárva van”. E leírás alapján majdnem biztosak lehetünk abban, hogy a mi Mária Magdolna-oltárunkról van szó, hiszen az író, az oltár zárva lévén, nem láthatta a középső ábrázolást, amelyen nem két, hanem öt angyal található (ám való igaz, hogy ezek közül csak kettő „pikkelyes”), és feltehetőleg helybéli felvilágosítói a több mint másfélszázada nem látható, így csak elbeszélésből ismert képet, melyen egy angyalok által emelt imádkozó nőalak áll, Mária mennybevitelének jelenetével azonosították. Ha esetleg Tóth Sándor mégis láthatta az ábrázolást, akkor sem valószínű, hogy ismerte a középkori ikonográfiai szokásokat.

Berki (ma: Rokycany) a mai Szlovákiában, Kassa közelében helyezkedik el. A fentebb már említett stílusbeli hasonlósá-

gok alapján feltételezik, hogy a Mária Magdolna-oltár Kassáról került ide. A művet Berkiből később a Magyar Nemzeti Múzeumba vitték, ahonnan 1936–1939 között a Szépművészeti Múzeum vette át. 1967-ben restaurálta Kutas Lászlóné és Hódiné Liber Gizella, majd 1973-ban a régi magyar gyűjtemény részeként a Magyar Nemzeti Galériába költözött. Ma is itt található a régi trónteremben kiállított késő gót szárnyasoltárok, táblaképek és faszobrok között.

A szárnyasoltár vándorlása közben erősen megcsönkült: Radocsay Dénes 1967-es leírásában már elveszettnek mondja az

oromdísz és a predellát, bár 1955-ös munkájában a róla készült ábra még tíz szárnyképről tudósít. Mára ezek száma is megfogyatkozott, hiszen az oltár merev szárnyai is hiányoznak. Radocsay említett munkájának illusztrációi közt azonban találunk egy felvételt, amely a becsukott szárnyak tekintetében még teljes oltár bal feléről készült,

így a hiányzó négy táblakép közül kettőről legalább véleményt alkothatunk.

Az oltár nagysága mai formájában 200 x 266 cm, a szárnyképek egyenként 53,5 x 89,5 cm-esek, a középső, hársfából készült domborműves szekrény 121 x 161 cm-es.

A továbbiakban az egykori kettős szárnyú szekrényoltár ma is látható részeinek ismertetésére szorítkozunk.

### II. Az oltár – és ami mögötte áll

A berki Mária Magdolna-oltár ábrázolásait előbb külön-külön mutatjuk be, majd a részek ismeretében próbálunk következtetni az egészben rejlő logikai és ideológiai kapcsolatokra.

Az oltár főábrázolása a Mária Magdolna mennybevitelét megjelenítő dombor-

*E nyugtalan, mozgalmas időszak vibráló légkörében született a berki főtemplom Mária Magdaléna-oltára 1480 és 1490 között. Az alkotás alapos vizsgálata, eredetének, történetének kutatása sok akkori kapcsolatra, folyamatra derít fényt, és közelebb hozhatja hozzánk a késő gótika emberének életfelfogását.*

műves szekrény. Hogy a „mennybevitel” mennyire pontos elnevezés, az kiderül Mária Magdaléna legendájából.

A Genezáreti-tó melletti Magdalából származó asszony már az evangéliumban is sokszor szerepel. Ott van az asszonyok között Jézus keresztre feszítésénél és sír-batételénél, a feltámadt Krisztussal ő találkozik elsőnek (Máté 27,56; Márk 15,40; János 19,25). További sorsáról az apokrif iratok szólnak: Krisztus mennybemenetele után testvérével, Mártával és Lázárral, valamint egy Maximianus nevű tanítvánnyal és kísérőikkel együtt a zsidók egy kormány nélküli hajóra rakták őket, így vették Marseille kikötőjébe. Az ottani hercegnőnek álmában megjelent Mária Magdolna, ennek hatására Magdolnáék bebocsátást nyertek a városba. Miután a hercegi pár megtért, Lázár Marseille püspöke lett, Magdolna pedig harminc évi remeteségbe vonult egy közeli barlangba. Minden nap, ima közben angyalok emelték fel őt a földről. Halála előtt Maximianus megáldoztatta az asszonyt.

Az ábrázoláson tehát nem annyira a mennybevitelről, mint inkább az imádkozás közbeni felemelkedésről van szó.

A szekrénytér közepén áll Mária Magdolna, kezeit összetéve, mezítláb, elrívült arcát keretező, hosszan kigyózó barna fűrtökkel. Fején könnyű kendő van, amelynek épphogy látható széle kiemeli Magdolna dús haját. Testét súlyosan omló aranyköpeny borítja, a jobb csuklónál és középen kivillan ennek mélykék bélése. A nehéz anyag természetes eséséből adódó redők gazdag játéka és Mária Magdolna enyhén megcsavart alakja (feje és felsőteste kissé jobbra fordul, ám a behajlított jobb térde és a lábfejek bal felé mozdulnak) rendkívül mozgalmassá teszik a szobrot. A karjáról elomló dús redőzet játékát ellensúlyozza az arc álmódó kifejezése és a szent keblén szimmetrikusan simuló kelme.

A kor ikonográfiája Mária Magdolnát mint remetét, általában mezítelenül, hosszú hajával tetőtől talpig betakarva ábrázolta. Erre példa *Tilman Riemenschneider* szobra, vagy a Sforzák imádságoskönyvének és *Dürer* fametszetének ábrázolása.

A szent asszonyt öt apró, göndör hajú, aranyszárnyú angyal veszi körül. Közülük hárman lágyan omló aranyköntöst viselnek, kettőjüket pedig teljesen a testre simuló aranypikkelyek, vagy inkább: tollak borítanak. Két angyalka Mária Magdolna karját, kettő a lábát emeli gyengéden, az ötödik a földön térdel hódolva, és két kezével a szent egy-egy lábfejét tartja. A sok kis kéz finom érintése semmi erőfeszítésre nem utal, mintha Magdaléna súlytalanul könnyű lenne. A főalaktól mint tengelytől jobbra és balra elhelyezkedő testek szimmetriáját megbontja a lábánál térdelő angyalka tömege.

A művész búbajos módon faragta ki a kis égi lények szárnyait: azok beilleszkednek a tájháttér részei közé, semmit nem takarnak annak objektumaiból. A mester aszerint látta el keceses, hosszú tollú vagy csökevényes szárnyacskákkal az angyalokat, hogy épp „útban volt”-e egy-egy fa, épület vagy kőszikla előtt. Sőt, nem is az angyalokat látta el szárnyakkal, inkább fordítva: „a szárnyak kapták meg angyalikaikat”. Mivel testükkel nekünk oldalt fordulnak, a tőlünk távolabb eső szárnyuk belesimul a tájháttér reliefsjébe, ezért ezt annak elemeként előre megfaragták. Ezekhez illesztették az angyalkák kerek szobrocskáit, amelyeket a főalakkal egy tömbből alakítottak ki. Az illúzió tökéletes lenne, ha a mester egy apró tévedéssel le nem leplezi magát: a Mária Magdolna jobb lábát tartó angyalka bal szárnya a szent asszony csípője alól kandikál ki – a mérésekbe feltehetően hiba csúszott.

Ezek a angyalkák akkoriban a kassai kultúrkörben elterjedt típusok voltak. Valószínűleg dél-német területről érkezett a tollas angyalka divatja. Ugyanezen években keletkezett *Veit Stoss* krakkói Mária-oltára (1477–1489), amelynek Krisztus születése jelenetén bukkan fel egy ilyen. Az ehhez több szempontból is nagyon hasonló bártfai Krisztus születése-oltár főábrázolásán pedig a ruhás angyalok csoportosulnak.

Magdolna és az angyalok csoportja nem áll semmilyen összefüggésben a tájjal, csupán az elülső angyalka térdel talán a patakpart gyepén. Méreteikben sem iga-

zodnak a környező vidékhez, bár lehetséges, hogy a mester így akarta szemléltetni fontosságukat, s hogy milyen magasra emelkednek, hiszen a táj eltörpül.

Mesebeli vidék mosolyog ránk a magasztos jelenet mögül, szinte gyermeki fantáziával kifaragott apró részletek sokaságával. A háttérnek minden négyzetcentimétere él és virul. Mintha az egész világ felsorakozott volna – megjelenik az élet minden szintje, az elemek széles skálája: ég, föld, sziklák, víz (a patak), növények, állatok, ember – az akkori ember mikrokozmosza – a szokáshoz híven városfallal és toronnyal a város. És mindez a legnagyobb aprólékossággal kidolgozva, részletezve. Minden egyes falevél, madártoll, a patak összes kis hulláma külön megformálást kap. Csak fából négyfélét különböztethetünk meg: tölgy, babér, gesztenye, akác. A nagy tájképen belül kis kompozíciókat találhatunk, amelyek egy későbbi században magukban is megállnák a helyüket: a juhait legeltető pásztor és kutyái vagy a patakpart burjánzó élővilága – a növények sokaságán kívül láthatunk itt hattyút, alábukó kacsát, gyíkot zsákmányoló gólyát, és följebb a fűvön a zöld csúszómászókat. Az ábrázolást az teszi különlegessé, hogy a gótika táblaképein gyakran kerül ugyan tájháttér a főábrázolás (szent, megfeszített Krisztus stb.) mögé, ennek plasztikus megformálása azonban ritkaság; kifejezetten a késő gótikus szárnyasoltárok egy csoportjára jellemző. A berki oltár ezeken belül is kiemelkedő. Krisztus születésének jelenetén szerettek mozgalmas környezetet ábrázolni – a falrészletek, barmok, angyalok és pásztorok, a sziklafalakon a házikók vagy város, fák, legelő juhok, mind Veit Stoss, mind a bártfai mester kompozícióján ott vannak, és teljesen kitöltik a teret. A mi oltárunk közeli rokonságot mutat velük epikus hangulatával és aprólékosságával, de a tájnak – mozgalmassága ellenére is – nyugodt harmóniájával, a főalakokat egyértelműen kiemelő, gondos megkomponáltságával fölül is emelkedik rajtuk. Figyeljük meg, hogyan tereli szemünket ez a szelíd táj színeivel és formáival egyre följebb: a szekrény alsó részének megcsos-

dálása után tekintetünk a patak középről induló szalagján az erdőszéléig utazik, innen egy világosabb zöld sáv; az erdő sűrűjéből világló gyeppel sávja indul, ezt gondolatban meghosszabbítva megérkezünk a jobb szél közepén megjelenített városka világos falaihoz és tornyához. Miután itt elidőztünk, egy villanással átugrunk a szemközti oldalon kicsit magasabban álló másik városhoz, melynek tornya mint egy nyíl mutat fel a hegytetőre. Itt látjuk a botjára támaszkodó apró pásztor juhaitól és kutyáitól körülveve. Elgondolkodó tekintetét követve egy angyalka vele egy vonalban lévő fejének érintésével megérkezünk „túránk” célpontjához, Mária Magdolna kicsit félrebillenő, alázatosan bájos arcához. Pompás aranyruháját már szemügyre vehettük, hiszen felfelé haladásunk cikk-cakk vonala minduntalan átszelte középen, tengelyként álló alakját. A táj finom utalásain kívül az angyalok is segítenek nekünk a fölfelé jutásban: arccskáik fölfelé tekintenek. Magdolna pedig szerény, távolba révedő tekintetével a vidék újbóli megsemmisítésére indít minket. Így órákig állhatunk a szárnyasoltár előtt, belefeledkezve annak csodálatába.

A jelenetet kecses, mérműves elemekből álló aranyozott, áttört faragványdísz koronázza.

Lehet, hogy a mester spontán részletező kedvében véste ki a tájháttér objektumait, azonban egy-egy szimbolikus utalást is beláthatunk a kompozícióba. A csőrében férget tartó gólya a keresztény ikonográfiában jelképezheti Krisztust és az apostolokat, akik elpusztítják a sátán teremtményeit; a hattyú megtestesítheti a tisztaságot.

Mária Magdolna felemelkedésének erre a megjelenítési módjára sok példát találhatunk mind a hazai, mind az európai művészetben.

A mi oltárunk közvetlen előzményének E. S. mester rézmetszetét vagy *Hans Multscher* hasonló témájú szárnyasoltárát tartják. Az ikonográfiai típus elterjedtségét későbbi példák is tanúsítják, így például Sforzák óraskönyvének miniatűrjára, Dürer 1505 körül keletkezett fametszete, vagy hogy hazai példát említsünk, a lőcsei

Szent Jakab-templom 1520-ban készült Szent János-oltárának koronázószekrénykéje. A mi mesterünk azonban nem pusztán másolást végzett: mint már említettük, Magdolnát aranyba öltöztette és a szokásos páros számú (4 vagy 6) helyett páratlan számú angyalkával vette körül. A főábrázolás kétségkívül az egész szárnyasoltár csúcspontja. Egyszerre realiztikusan súlyos és légiesen könnyed, mosolyogatóan bájos és komolyan magasztos: méltó darabja a kassai kultúrkör alkotásainak. Az oltárszárnyak belső felülete hagyományosan az oltár névadójának legendájából vett jeleneteket ábrázol. Ebben az esetben a mesterek eltértek egymástól: a négy tábla közül a felső kettő Mária Magdolnához közvetlenebbül kapcsolható témájú (Krisztus mennybemenetele, Mária halála), kettő pedig más szentek legendáit ábrázolja, amelyek időben jóval Magdolna élete után játszódtak le.

Krisztus mennybemenetelét Lukács evangéliumában olvashatjuk (Lk. 24,51). A képen a tizenegy apostolt látjuk Máriával; a felemelkedő Megváltót felhőgomoly nyeli el, mi a mennybemenetel utolsó pillanatainak lehetünk tanúi: Urunknak már csak a lábát látjuk. A jelent zöld réten játszódik, az előtérben a festő ugyanolyan élvezettel helyezi el az árvacsalánt vagy a számócát, mint a főábrázolás faragója.

A kompozíció szimmetrikus és mégis izgatott. Az alakok kettős félkörben helyezkednek el, legelől középen Istenanyával, Máriával és a „kedves tanítvánnyal”, Jánossal. Ruháik szenvedélyesen hullámozó redői, arcvonásaik és nyugtalan gesztusaik (a legtöbben imádkozva összeteszik kezeiket, de Mária és két apostol kitarják azokat) kifejezik érzéseiket, az alázatot, imádást, a csodás esemény fölött érzett meghatottságot és a mester eltávozása miatti fájdalmat.

Az ábrázolás egyensúlya a színek harmonikus elrendezésében is megnyilvánul. Mária öltözetének nagy mélykék tömegét

ellensúlyozza a mellette álló János élénkpiros köpenye, és ez az ellenpontozás mögöttük is folytatódik. A János után következő apostol sötétbarnájára válaszol a Mária mögötti tanítvány halványpirosa, a hátsó sor közepén álló két alak színezése pedig inverziója az előtér kontrasztjának, balra piros, jobbra kék anyagot látunk. A leghátul állók esetében is megnyilvánul ez a koncepció. A kékek és pirosak ritmusába itt-ott belevegyül egy-egy zöld folt, mint egy oldva-gazdagítva a színeképet. Az ábrázolás egyetlen fehér foltja Jézus ruhája, amely így a képmező tetején középen kiemelt szerephez jut mint a felfelé tekintő arcok által formált kettős félkör (vagy inkább „fél ellipszis”) közös középpontja. A mennybemenetelnek ez a fajta megjelenítése, Krisztus nagyrészt már eltűnt alakjával, meglehetősen szokatlan. Célja minden bizonnyal az, hogy a figyelmet az ittmaradókra irányítsa, hiszen a koncepció szempontjából ennek van jelentősége.

Időrendben a következő esemény Mária halála. Erről a Biblia már nem tudósít, hanem apokrif iratokból és a Legenda Aureából ismerjük történetét.

Mária kérésére a tizenkét apostol (a tizenegyhez azóta csatlakozott Pál) hazakerült távoli országokban folytatott missziós útvjáról, és összegyűltek az asszony halálos ágyánál. Krisztus angyalokkal és szentekkel megjelenve magához vette szűz Anyja lelkét és felvitte azt a mennybe.

Az ikonográfiában Mária halálának kétféle ábrázolása ismeretes. Az elsőn Mária csukott szemmel fekszik az ágyon, körülötte kétoldalt gondterhelt arccal állnak az apostolok, az előtérben Péterrel és Pállal; János Máriához hajol, az ágy mögött pedig Krisztus áll, karján az Istenanya pólyásként ábrázolt lelkével, amelyre fönt lebegő angyalok várnak. A bizánci művészetben ezt az igen elterjedt ábrázolási típust nevezték Koimeszisznek (Koimeszisz = elszenderedés – görög).

*Pázmány Ágnes*

# Tantervtallózó

## Eszterházy tantervcsalád

### *Vizuális kultúra*

E tanterv a 10 évfolyamos iskolarendszerre épül. Alkalmazkodik a helyi lehetőségekhez, nagy teret enged a tanári szabadságnak, az egyéni ötletek megvalósítását támogatja. Egy-egy téma mélyebb feldolgozását, kibontását javasolja. Kiemelt célja a vizuális kommunikáció elsajátítása. A művészetek, a vizuális kultúra, a mozgóképkultúra és a médiaismeret területekből építkezik.

Készítette:

*Dr. Mátyás Ferencné Hrk Mária.*

## Calibra Fifti tantervcsalád

### *A látható világ tanterv*

Az 1–4. évfolyam számára készült, a helyi adottságokra, a kultúrára, az értékekre épít. Legfőbb célja a képességfejlesztés. Sorra veszi a művészeti ágakat, megismerteti az alkalmazható technikákat, anyagokat. A természet esztétikuma mellett a mindennapi környezet esztétikus megformázásával foglalkozik. A tanterv kettős megközelítést alkalmaz: a műalkotások mellett a művészetekről szóló tudományok eredményeit is felhasználja, hangsúlyt helyez az élmény és a kifejezés harmóniájára, az önálló alkotásra és ízlésalkotásra. A tanterv spirális szerkezetű, integratív szemléletű. Az ismeretszerzés, a művészi alkotó és befogadó tevékenység bizonyos technikai elemeinek elsajátítására törekszik. Követelményrendszere kulcsfogalom-csoportokat, képességeket, attitűdöket tartalmaz.

Készítette:

*Dr. Kárpáti Andrea.*

### *Bábjáték és animáció tanterv*

Az 1–4. évfolyam számára készült. Fő célja a komplex művészeti nevelés tanórai bábjáték keretében. Összehangolja az irodalom, az ének-zene, a rajz és a technika tárgyak ismeretanyagát. Önálló

tapasztalatszerzésre épít. Az eszközök beszerzésénél a tanterv szerzője az elérhetőket javasolja. Speciális felkészültséget nem igényel.

Készítette:

*Tóth László.*

## Nemzeti Tankönyvkiadó Tantervcsalád

### *Vizuális kultúra tanterv*

A vizuális kultúra alapjaival ismerteti meg a tanulókat. Foglalkozik a tárgy- és környezetkultúrával, a vizuális kommunikációval. A tanterv négy témát rendez három variációs egységbe. Ezek a vizuális nyelv alapjai, a kifejezés és a képzőművészet egy egységet képez, a tárgy- és környezetkultúra a másodikat, a vizuális kommunikáció a harmadikat. A variációk úgy készülnek, hogy a fenti három témakör körül kiemelten foglalkozhatnak az adott tanterv szerint haladók, míg a másik kettő követelményei csak átlagos szinten teljesülnek. A választás az adott iskola tárgyi és személyi feltételeinek megfelelően történhet. A tanterv a követelményrendszert életkori szakaszokra bontva adja meg.

Készítette:

*Merényi György.*

### *Mozgóképkultúra és médiaismeret tanterv*

A 4–10. évfolyam számára készült. Aból indul ki, hogy a fiatalok rengeteg időt töltenek a tévé és a számítógép képernyője előtt, de nincsenek kellőképpen felkészülve az információ befogadására. Épít a tanulók szabadidejére, önálló ismeretszerzésre ösztönzi őket, mivel a filmek megtekintésére a kötelező órák keretében nincs idő. A tantárgy vizsgálja a mozgóképi kommunikáció nyelvi természetét, a mozgókép történetét, esztétikáját és technikáját – a televízió és a multimédia tükrében.

Készítette:

*Palotai János.*

## Nyíregyházi tantervcsalád

### *Művészetek tanterv*

Az 1–10. évfolyam számára készült, érték közvetítésre, értékmegőrzésre törekszik. Fontos feladatnak tekinti az alpműveltség megszerzését. Önálló véleményalkotásra ösztönöz, célja, hogy a tanulók a művészeteket értő, befogadó és igénylő felnőttekké váljanak. Módszerei között szerepelnek a játékos megfigyelések, utánzások.

### *Vizuális kultúra tanterv*

Az 1–10. évfolyam számára készült, úgy, hogy átlagos felszereltségű iskolában is meg lehessen valósítani. A NAT minimumkövetelményeire épít, de a tanárnak lehetőséget ad az adottságoknak megfelelő bővítésekre is. Választható feladatokat, tárgy- és környezetkultúra elemeket is tartalmaz. Differenciált csoportmunkára is lehetőséget ad 25–30 fős osztályokban. Feladatai között választható témákat is találunk. Évfolyamonként részletes célkitűzéseket és követelményeket dolgoz ki, igyekszik a tantárgyra összpontosítani.

Készítette:

*Czibula Ferencné.*

## Újreál tantervcsalád

### *Rajz- és műalkotások elemzése tanterv*

Az Újreál Gimnázium az átlagos képességű, érdeklődő diákok iskolája. Az itt folyó tevékenység a sikerközpontú pedagógiára épül.

A tanterv a 7–10. évfolyam számára készült. A NAT-ban előírtakhoz képest 30%-kal több ismeret elsajátítását kínálja. Többletkövetelményként jelennek meg benne a művészettörténeti ismeretek. A tanterv célja, hogy a tanulók a művészettörténeti ismeretek kapcsán megismerkedjenek az európai kultúrával és a nagyvilág kultúrájával, vizuális környezetükre igényesek legyenek, fejlett kommunikációs kultúrával rendelkezzenek. A tanterv könyvtárhasználati ismereteket, valamint kiállítás- és múzeumlátogatásokat is tartalmaz, merít a társzművészetekből és a természettudományokból.

A feladatok a verbális kifejező készség mellett a vizuális memória, a fantázia, a kezűgyesség, a problémamegoldó készség és a vizuális logika fejlesztésére irányulnak.

Készítette:

*Kiss Mihály.*

### *Mozgóképkultúra és médiaismeret tanterv*

A 7–10. évfolyam számára készült, kiemelten hangsúlyozza a kommunikációs kultúrát. Célja a tagolt logikai véleményformálás a mozgóképi „mindenevessel” szemben. Kiaknázza az audiovizuális eszközök adta lehetőségeket és ügyel a technológia változatos használatára is. Bemutatja az elektromos audiovizuális művészeteket, a diákok kreativitásának fejlesztéséhez mozgóképkreációkat készítet. Módszerei között szituációs játék, kiselőadás, tanulmányi kirándulás és kutatómunka szerepel. Spirális szerkezetű tanterv, azaz az egyes témákra évfolyamonként más-más szempontból és más-más mélységben tér vissza.

Készítették:

*Nagy Andrea, Gáspár Sándor.*

## Önálló tantervek

### *Szijártó Imre-féle Ábrázolás és művészet tanterv*

Az 1–12. évfolyam számára készült. Célja az esztétikai nevelésbe ágyazott művészeti ismeretek tanítása. Témái közé tartozik a mozgóképi szövegek elemzése, a filmelmélet- és gyakorlat, továbbá a filmtörténeti ismeretek és a a televíziós jelenség vizsgálata. Épít a vizuális kultúra és az irodalom órákon elsajátított ismeretekre. Fő elvei a történeti, a motivikus és a tematikus elv.

### *Szűcs Tibor-féle Mozgóképkultúra és médiaismeret*

A 7–12. évfolyam számára készült. A művészetek minél szélesebb megközelítési lehetőségeinek kiaknázására törekszik, s ezt három téma kifejtésével oldja meg.

A *Filmművészeti ismeretek* téma kifejezetten művészetelméleti-mozgóképelméleti problémákkal foglalkozik.

*A Kommunikáció, média* téma az általános esztétikai, mozgóképi problémákkal foglalkozik, amelyek alkalmazhatók a tömegkultúra és a média megközelítéséhez is.

*A Tömegfilm, tömegkultúra* téma a mozgókép és a tömegkultúra viszonyának ismertetése.

A tanterv kiemelten foglalkozik a mozgóképkultúra, a médiaismeret és a művészetek kapcsolatával. Épít az irodalmi, képzőművészeti, társadalomismereti órák anyagára is.

*Papp László-féle Gyakorlati médiaismeret*

A 7–12. évfolyam számára készült. A NAT követelményei közül valamennyit teljesíti. Többletkövetelményeket tartalmaz: sokkal részletesebben foglalkozik a mozgóképi tömegkultúrával és a médiával. Hangsúlyosan érinti a fotót, a médiaírást. Foglalkozik a médiatermékek előállításával, valamint a reklámok, a public relations és a médiamedvezés elméletével is. A gyakorlati tevékenység szempontjából erősen technikaigényes (videostúdió, fotólaboratórium). Nagy hangsúlyt fektet az alkotásra, az önálló médiaíráásra és a csoportmunkára is. A *Gyakorlati médiaismeret*et oktató tanároktól speciális média-pedagógusi oklevelet vár el.

*Ifj. Csákvári József-féle Mozgóképkultúra és médiaismeret*

A 7–10. évfolyam számára készített tanterv többletkövetelményként tartalmazza az emberi érzékelés – különösen a látás – kulturális meghatározottságának bemutatását, a közvetlen emberi kommunikáció működési mechanizmusának tudatosítását. Művelődéstörténeti, művészettörténeti és kulturális antropológiai megközelítést is használ. A társadalmi érintkezést szolgáló ismeretek megértéséhez, válogatásához, értékeléséhez segíti hozzá a tanulókat. A tanterv az esztétikai megközelítés mellett szociológiai szempontokat is figyelembe vesz. Céljai: a kommunikációs készség fejlesztése, a kooperációs és az önálló értékelésre, továbbá a kreatív gondolkodásra és alkotómunkára való képesség segítése. Tanítási módszere a csoportmunkán alapul.

*Kocsis Zsolt- és Vágvölgyi András-féle Mozgóképkultúra és médiaismeret*

A 7–12. évfolyam számára készült. Kiemelt célja a technikai képírás történetének megismertetése, az elméleti ismeretek kreatív alkalmazása, az audiovizuális kommunikáció hatásmechanizmusainak bemutatása. Épít a saját élményekre alapuló tanulásra és a kritikus gondolkodásra. Az értékelést házi dolgozatokra, önálló munkára, tanulói visszajelzésekre alapozza. A kreativitást és a technika kezelésével kapcsolatos gyakorlati képességeket fejleszti. A tanterv egyetemi vagy főiskolai mozgókép-pedagógusi végzettséggel rendelkező pedagógust feltételez.

*Vizuális kultúra tanterv*

Az 1–10. évfolyam számára készült. Kiemelt hangsúlyt kap benne a magyar néprajz és néphagyomány feldolgozása. A tanterv figyelembe veszi az életkori sajátosságokat, célja az érdeklődésre, vizuális tapasztalásra épülő, tevékenységbe ágyazott ismeret-, készség- és képességfejlesztés, az érzelmi gazdagodás, az esztétikai érzékenység és nyitottság, az erkölcsi fogékonyság és igényesség serkentése, az ízlés alakítása, a képi emlékezet és a képzelet gazdagítása.

Szerzők: *Baranyai Zoltánné, Szabó Attila, Horváth András.*

*A Vasi Osztatlan Elemi Iskola Vizuális kultúra tanterve*

Az óvodai szerkezetben működő óvodai 1–3. évfolyam osztatlan, és a 4 évfolyamú osztott elemi iskolai csoportok számára készült. Alkalmas arra, hogy bármilyen összevonású csoportok tanterveként alkalmazzák. Célja, hogy a 3–10 éves gyermekek nevelését egységes folyamatként kezelje. Témakörei: vizuális nyelv, vizuális kommunikáció, tárgy- és környezetkultúra, valamint a modellezés. Párhuzamos óravezetést ajánl, melyben a gyerekek nem osztály-, hanem haladási csoportokban dolgoznak. Módszereiben hangsúlyt kap az önértékelés, az egyénre szabott értékelés és a differenciált egyéni és csoportmunka.

Készítették: *Auer Éva, Hollósy Istvánné, Horváth István, Horváth Tihamér, Kámán Zsuzsa, Kovácsné Zséder Margit.*

*A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
kutatócsoportjának Rajz tanterve*

Az 5–10. évfolyamok számára készült. Célja, hogy a tanulók jártasak legyenek a vizuális kommunikációban, értsék és kedveljék a művészeteket. Feladatának tekinti a valóság külső és belső tulajdonságainak vizuális felfedezését, a képolvadási képesség és a teremtő képzelet kibontakoztatását. A változatos technikák és vizuális kifejezőeszközök megismerését népművészeti alkotások elemzése, valamint múzeumlátogatások és tanulmányi kirándulások által segíti. A tanterv átlagos képességű és érdeklődésű tanulók számára készült, a haladás üteme rugalmasan változtatható. Időnként 4-5 fős heterogén összetételű csoportokban dolgoztat.

Készítették: *Farkas Olga dr.,  
Lázár Pál, Papp György.*

**A Budai Képző és a Gyakorló iskola  
tantervcsaládja**

*Tárgy- és környezetkultúra tanterv*

Az 1–6. évfolyam számára készült. Célja egyrészt a testi, szellemi, esztétikai és erkölcsi, másrészt a nemzeti és az európai kultúra azonos súlyú közvetítése. Az 1–3. évfolyamban a tárggyá alakuló anyagokkal – kő, homok, agyag, fonal, háncs, gyékény – és a falusi népszokásokkal ismerkednek a tanulók. Ebben az időszakban foglalkoznak még a háztartási gépekkel, az öltözködéskultúrával, az ünnepekkel és a családi élet kérdéseivel is. A 4–6. évfolyamban a tér élményével kapcsolatban megjelenő témák kerülnek sorra: az építőanyagok, a városok kialakulása, az úthálózat, a hidak, az épített szerkezetek, az élet a városban. A család életével kapcsolatban a virágok a lakásban, a ruhanemű gondozása, az ételkészítés, a család gazdálkodása, a napi és a heti feladatok kerülnek megbeszélésre. A tanulók értékelését – az 1–3. évfolyamban formáló-segítő, szöveges, a 4–6. évfolyamban összegező-lezáró módon – osztályzatokkal végzik.

Készítették: *Dr. Hunyadi Györgyné,  
Kálmánné dr. Bors Irén.*

**A Tizenkét Évfolyamos KOMP Iskola  
(TÉKI) tantervei**

*Kalendárium tanterv*

Az 1–4. évfolyam számára készült komplex tanterv. Feldolgozására az ún. projektnap ajánlott. Minden témának van előkészítő, gyakorló, ismeretszerző, fejlesztő, illetve azt valóságos ünnephelyzetben eljátszó, képességalkalmazó, záró szakasza. Az integrált művészeti tanterv a 4. évfolyamtól ajánlott, Művészetek építőkövei elnevezésű komplex tantárgyhoz készült. A kalendárium vezérelve a játékos részvétel. A tanterv tanítói végzettséggel tanítható.

Szerkesztette:  
*Trencsényi László.*

*Művészetek építőkövei*

Komplex integrált tanterv, a 4–6. évfolyamok számára készült. Az „Építőkövek órák” fő célja a tanulmányozó, megfigyelő emberi magatartás megízeltetése. A tanterv a folklorisztikus esztétikai jelenségek mellett az autonóm művészetek teljességét jeleníti meg. Célja, hogy a tanulók saját, spontán művészeti élményei is megértő-elemző válasza találjanak. A tanterv a Kalendárium tanterv szerinti sikeres előrehaladást feltételezi. A tanár részéről nyitottságot feltételez a társművészetek irányában.

Szerkesztette:  
*Trencsényi László.*

**Értékközvetítő és Képességfejlesztő  
Program (ÉKP)**

*Virágrendezés tanterv*

A 2–10. évfolyam számára készült, a környezeti nevelésre és a kommunikációs kultúra fejlesztésére helyezi a hangsúlyt. A Zsolnai-módszerre épít. A tanulók megtanulják a virágrendezés és a virágkötészet nyelvén kifejezni gondolataikat. Felkelti az igényt a szűkebb és tágabb környezet esztétikusabbá, harmonikusabbá tételére. A feladatok közös kiértékelésével az ítéletalkotásra és a kritika elfogadására nevel. A valóság, a kultúra, az érték világból alakítja ki követelményrendszerét. A

más tárgyakból gyengébb tanulók esetében itt jó eredményeket értek el.

Kidolgozta:  
*Roskó Gábor.*

*Mozgóképkultúra és médiaismeret tanterv*

A 7–12. évfolyamok számára készült. Más kultúrák iránti fogadókészségre, fogékonyságra nevel. Megismerteti a nemzeti és az európai kultúrákat. Céljának tekinti a lelki egészség és a tanulási kultúra fejlesztését. Az audiovizuális kommunikáció kultúrájának fejlesztését stílustörténeti, technikátörténeti, médiaismereti és filmművészeti tudnivalókkal segíti. A tanterv nem a tömegkommunikáció, hanem a filmesztétika felől közelíti meg tárgyát. A tanulás során a filmművészet alapértékeit jelentő hazai és külföldi filmalkotásokat tekintenek meg a tanulók.

Készítette:  
*Hartai László* filmrendező.

*Alkotástan tanterv*

A 12. évfolyam számára kidolgozott tanterv a műalkotás leírásával, értékelésével ismerteti meg a diákokat. Alkotási technikákat tárgyal, a kreatív személyek, kreatív csapatok fogalmi jellemzőit keresi. A tanulókat olyan tesztekkel ismerteti meg, amelyeket önmagukon is kipróbálhatnak.

Készítette:  
*Beck István* kreatológus.

*Képzőművészet–esztétika tanterv*

A 11–12. évfolyam számára készített tanterv lehetővé teszi, hogy a diákok elmélyüljenek a művészet szerepének tanulmányozásában, megismerjék a különböző művészeti ágakat és műfajokat. Az alkotás-befogadás folyamatának bemutatásán keresztül megismertet a művészetekkel foglalkozó tudományokkal és az ezekhez kapcsolódó mesterségekkel is.

Kidolgozta:  
*dr. Kárpáti Andrea.*

*Vizuális kultúra tanterv*

Az érték közvetítő és képességfejlesztő program keretében az 1–6. és a 7–10. évfolyam számára készített, környezetkultú-

ra- és vizuális kommunikáció-tanterv. A 11–12. évfolyam számára szabadon választható részletes tanterv készült. A 20. századi és kortárs technikákkal ismerteti meg a tanulókat, gyakorlati modellezésre is lehetőséget ad. A környezetet tágabban értelmezi, a tárgykultúrával is foglalkozik.

Készítette:  
*Heffner Anna.*

*Művészettörténet tanterv*

Az 5–6. évfolyam számára az őskori művészet, az ókori Mezopotámia és Egyiptom művészetének megismerését teszi lehetővé, amihez szervesen kapcsolódik a 7–10. évfolyam tananyaga, lehetővé téve az antikvitás művészetétől a kortárs művészetig terjedő korszakok megismerését. A tanterv a környezeti nevelésre és a kommunikációs kultúra fejlesztésére helyezi a fő hangsúlyt. Megismertet az egyetemes építészet, képzőművészet és iparművészet remekeivel, alkotóival. Lehetőséget kínál az önművelésre a képzőművészet, az iparművészet, a művelődéstörténet és a régészet terén.

Készítette:  
*Heffner Anna.*

*Filmesztétika tanterv*

A 11–12. évfolyam számára készített tanterv tudomásul veszi, hogy a tanulókat nagymértékben befolyásolják a képi tömegkommunikációs klisék. A tanterv célja a mozgóképek, illetve ezekkel kapcsolatos szövegek helyes értelmezése. Vizsgálat tárgyává teszi a hatáskeltés mechanizmusát, konkrét filmekben keresztül mutatja be egy-egy mű történelmi, társadalmi, kulturális összefüggéseit.

Készítette:  
*Hartai László* filmrendező.

**Kisiskolák tantervcsalád**

*Vizuális kultúra – Modellezés*

Ez a tanterv párhuzamos óravezetéssel dolgozik. Nem osztályokba, hanem haladási csoportokba osztja a tanulókat. A differenciált, valamint az egyénre szabott ellenőrzésre és az önellenőrzésre épít.

*Kovács Zita*

## Proszocialitás és nevelés

*Az állati és emberi viselkedés megismerésének gyorsan növekvő eredményei fokozatosan az állatok és az ember érthetetlen, értelmezhetetlen segítő, altruisztikus magatartására terelték a figyelmet, ami a hatvanas években elméleti problémává érlelődött. A probléma megoldását célzó erőfeszítéseknek köszönhetően született meg a szociobiológia. A proszociális magatartás, viselkedés kutatása a szociálpszichológia, a személyiségpszichológia és az antropológia alapvető témájává vált. A szociális tanulás-elmélet kidolgozása is erre az időszakra esik. E kutatások eredményei érintik az erkölcs és a jog elméleti problémáit. A jelen forrástanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a pedagógia elmélete és gyakorlata szempontjából ezek a fejlemények mit jelentenek, mit ígérnek.*

### Szociobiológiai alapok

Az állatvilágban sok és sokféle önzetlen, önfeláldozó (altruisztikus) viselkedés figyelhető meg, amelyek nyilvánvalóan öröklött viselkedési mechanizmusok eredményei. Az önzetlen viselkedés a természetből fakadóan csökkenti az önzetlen egyed túlélési és szaporodási esélyeit. Ennek következtében azok az öröklött mechanizmusok, amelyek az önzetlen viselkedés alapjai, a természetes szelekció következtében nem terjedhetnek el, nem maradhatnak fenn a populációban. Az önzetlen viselkedés öröklött mechanizmusainak léte a természetes szelekció klasszikus elméletével nem volt értelmezhető. Ez a probléma azután vált megkerülhetlenné, miután az etológiai kutatások egyértelműen bizonyították, hogy nemcsak az élőlények mint szervezetek öröklöttek, hanem a viselkedésükben is szerepet játszik az öröklés (eltérően a behaviorizmus elméletétől, mely szerint a viselkedés tanult programok alapján valósul meg).

A probléma megoldására tett törekvések az úgynevezett rokonszelekció elméletének kidolgozását eredményezték, mely szerint a rokonok iránti önzetlen viselkedés (a rokonsági fok által meghatározott arányban) azok túlélési és szaporodási esélyeinek növelésével az önzetlenül viselkedő egyed génjeinek, az önzetlen viselkedést szolgáló öröklött mechanizmusok fennmaradását, terjedését is lehetővé teszi. Ezek az eredmények készítették elő

a szociobiológia megszületését, amely *Eduard O. Wilson Sociobiology: The New Synthesis* (Belknap Press, Cambridge) című alapművének megjelenésétől, 1975-től datálható. A *szociobiológia* tárgya a társas (szociális) viselkedés biológiai alapja. A közvetlen előzményeket is figyelembe véve, az alig több mint negyedszázada létező tudományág viharos fejlődése pedagógiai szempontból rendkívül fontos eredményeket kínál. Különösen a humán szociobiológia (magyarul lásd *Berecki Tamás A génektől a kultúráig* című könyvét, Cserépfalvi, 1992).

A szociobiológia témájával kapcsolatban ebben az írásban csak az önzetlen viselkedés biológiai alapjairól feltárt eredményekkel foglalkozunk. Ezen belül is pedagógiai szempontból elsősorban az érdekel bennünket, hogy

a) melyek az ember szociális viselkedésének öröklött komponensei, ezeknek

b) mik a funkciói, és az, hogy

c) ezek az öröklött komponensek mennyire adaptívak, vagyis a szociális közeg, a nevelés által milyen mértékben befolyásolhatók. A megértés szempontjából az is alapvető jelentőségű, hogy

d) a biológiai evolúció eredményeként hogyan jöttek létre a szociális viselkedés öröklött komponensei, de a nevelés lehetőségeit és feladatait ezek a sok évszázad, évezred, talán évmilliók alatt lezajló folyamatok nem befolyásolják. Ezért a szociális viselkedés biológiai alapjainak evolúcióját leíró elméletről a továbbiakban nem lesz szó.

1. Mielőtt a fentiekre rátérnék, célszerű a szociobiológia eredményei alapján az önzésről (az egoizmusról) és az önzetlenségről (az altruizmusról) kialakult szemléletmódot összefoglalni. Az önzést és az önzetlenséget az ember évezredek óta egymással szemben álló, az önzést negatív, az önzetlenséget pozitív viselkedésnek minősíti.

Biológiai értelemben az önzés az egyén túlélését, életminőségét, fejlődését szolgálja. Vagyis a saját érdek érvényesítésére készítő motívumok és a megvalósítás képességei egzisztenciális jelentőségűek. Ezek nélkül az egyének elpusztulnának, következésképpen a faj is kipusztulna. Az önzetlenség (a mások érdekeinek érvényesülését lehetővé tevő, segítő motívumok és képességek) az utód, a család, a fajtárs, a csoport és végső soron a faj túlélését, életminőségét, fejlődését szolgálja. Biológiai értelemben vett önzetlenség nélkül a faj nem létezhet, következésképpen annak egyedei sem létezhetnek. A szociobiológia eredményei megerősítik azt a régi felismerést, mely szerint az

önzés és az önzetlenség nem egymással szemben álló, egymást kizáró, hanem egymást feltételező kategóriák.

*Mind az önzés, mind az önzetlenség előnyös, hasznos, jó, ha egymást kiegészítik, egymással egyensúlyban vannak. Ezzel szemben az önzés is és az önzetlenség is hátrányos, káros, rossz, ha az önzés vagy*

*az önzetlenség érvényesülését háttérbe szorítva közülük az egyik túlsúlyra jut, meghatározóvá válik. Egyensúlyi helyzetben az önzetlenség is önzés, illetve az önzés is önzetlenség.*

2. Az állatvilágban az önzés és az önzetlenség egyensúlyát túlnyomóan öröklött viselkedési komponensek valósítják meg.

*Az önzést és az önzetlenséget az ember évezredek óta egymással szemben álló, az önzést negatív, az önzetlenséget pozitív viselkedésnek minősíti.*

*Biológiai értelemben az önzés az egyén túlélését, életminőségét, fejlődését szolgálja.*

*Vagyis a saját érdek érvényesítésére készítő motívumok és a megvalósítás képességei egzisztenciális jelentőségűek. Ezek nélkül az egyének elpusztulnának, következésképpen a faj is kipusztulna. Az önzetlenség (a mások érdekeinek érvényesülését lehetővé tevő, segítő motívumok és képességek) az utód, a család, a fajtárs, a csoport és végső soron a faj túlélését, életminőségét, fejlődését szolgálja. Biológiai értelemben vett önzetlenség nélkül a faj nem létezhet, következésképpen annak egyedei sem létezhetnek.*

Vegyük észre, hogy tudatosan többes számban beszélünk az öröklött szociális viselkedési komponensekről, mechanizmusokról. Ugyanis a szociobiológia viharos sikerei kezdetben túláltalánosító törekvéseket tápláltak. Például fölmerült a gondolat, hogy az önzetlen magatartás az „önzetlenség génjének”, öröklött programnak köszönhető. Hasonlóképpen értelmezték az önzést is. Mind ez ideig azonban nem sikerült bizonyítani, hogy az önzésnek és az önzetlenségnek valamilyen általános öröklött alapja lenne. Az „önzés” is és az „önzetlenség” is emberi általánosítás, amely az öröklött motívumok, mechanizmusok meghatározott készleteit jelöli. A szociális viselkedés-

ben e készletek megfelelő komponensei aktiválódnak. A magasabb rendű állatfajok esetében az öröklött készletek tanult motívumokkal, szokásokkal egészülnek ki. Mivel nem egy-egy program az önző, illetve az önzetlen viselkedés öröklött alapja, hanem egy-egy meghatározott készlet, ennél fogva a szociális viselkedés az aktuális

külső/belső feltételeknek megfelelően alkalmazkodhat, a tanult komponensek pedig tovább növelik az adaptivitást.

*Az adaptivitás előnyeinek azonban ára van: aktuálisan, illetve a tanulásnak köszönhetően viszonylag tartósan fölborulhat az önzetlen és az önző viselkedés öröklött egyensúlya. Különösen érvényes ez az emberre, akinek az egyes öröklött komponensei is nyitottak, adaptívak, és a tanulással szerzett komponenseknek rendkívül nagy lehet a szerepük.*

3. Az emberben több tucat öröklött komponens képezi a szociális viselkedés alapját. Ezek lényeges jellemzője, hogy nyitottak és adaptívak. Maga a készlet is nyitott, mert tanulással tetszés szerint gyarapítható. A szociális viselkedés öröklött komponenskészleteiben központi szerepet játszanak az érzelmi kommunikáció mechanizmusai. A többi öröklött szociális komponens túlnyomó többsége hajlam (sajátos motívum), amihez nincsen mereven hozzárendelve meghatározott kivitelezési mód. A szociális viselkedés kivitelezése a feltételektől és a tanult szokásoktól, készségektől függően nagyon sokféle lehet. (A néhány öröklött kivitelező mechanizmus — mint például a szopási reflex — pedagógiai szempontból kevésbé fontos, ezért a továbbiakban csak az érzelmi kommunikációról és a szociális hajlamokról lesz szó. Egy másik forrástanulmányban majd sor kerül a szociális képességekre mint a szociális viselkedés szervezőire is.)

A humán etológia, illetve a szociobiológia két tucatnál több *szociális hajlamot* ismer (párképző, gondozási, kötődési, rangsorképző, csoporthoz tartozási, területvédő, birtoklási hajlam és hasonlók). A szociális hajlamoknak mintegy a fele önzetlennek nevezhető viselkedésre készlet. A kutatások távol állnak a teljes készlet feltárásától, az egyes szociális hajlamok funkcióinak és működésének, továbbá a nyitottság, az adaptivitás lehetőségeinek, valamint az individuális eltéréseknek a feltárásától, de amit már ma is kínálnak, az pedagógiai szempontból lényeges szemléletváltási lehetőséget ígér. Ebben a tanulmányban az a cél, hogy az önzetlen viselkedés-

re készítető szociális hajlamok néhány példáján szemléltessük a nevelés lehetőségeit és feladatait. (A fontosabb szociális hajlamok pedagógiai jelentőségét majd további tanulmányokban ismertetjük.)

Az önzetlen viselkedés legkézenfekvőbb megnyilvánulása az *utódgondozás*, ami az állatvilágban egyértelműen meghatározott öröklött motívumok, kulcsingerek és kivitelező mechanizmusok alapján valósul meg. Az utódgondozás általában különböző komponensek készlete. Például az anya tápláló, védő, tisztogató, utódfelismerő, kötődési mechanizmusai. Ezek egy része nyitott program. Például az utódfelismerés az utód hangja vagy más tartós sajátos hangja alapján imprintinggel zárja a nyitott felismerő mechanizmust, aminek köszönhetően a szülő a saját utódot minden más utód között képes felismerni. Az emberben is számos öröklött komponens szolgálja az utódgondozást. Például a csecsemő testének sajátos arányai kulcsingerként gondozási készletet váltanak ki. Az emberben azonban a gondozási komponensek nyitottak és adaptívak: viselkedési hajlamok. A táplálás, a tisztán tartás és minden más gondozási feladat kivitelezése nagyon sokféle módon valósulhat meg.

Ennek a nyitottságnak az önzés dominánssá válásával súlyos negatív következményei vannak. A gondozási készlet más aktuális készletekkel, megfontolások alapján elfojtható, a csecsemő elhagyható, megölhető (az állatvilágban az újszülött elhagyása, elpusztítása genetikailag értelmezhető). Az utódgondozás nem pusztán önzetlenség, nem önfeláldozás, hanem a legmélyebb önérdék is. A saját csecsemő gondozásának felszámolása (elhagyás, elpusztítás) a legkínzóbb élmény, életfogytig tartó pszichés „büntetés”. Ugyanakkor az utód léte, gondozása, nevelése minden nehézségért kárpótló örömforrás.

*A gondozási hajlam nyitottságának, adaptivitásának káros következményei csak megfelelő szocializációval, neveléssel csökkenthetők. Az öröklött gondozási komponenseket olyan tanult motívumokkal (pozitív attitűdökkel és meggyőződésekkel), olyan belátásokat eredményező ismer-*

*reték megtanításával szükséges megerősíteni, amelyek hozzájárulhatnak a genetikai nyitottságból, adaptivitásból fakadó veszélyek csökkentéséhez, a gondozás és a nevelés eredményességéhez.*

Ismételten előforduló tragédia, hogy az úszni nem tudó fiatal fuldokló testvére után ugrik és mindketten meghalnak. Mi készíteti az embert ilyen értelmetlen önfeláldozásra? Ez a példa élesen belevilágít az *érzelmi kommunikáció* működésébe. A probléma *Darwin* erről szóló könyve óta ismert, de csak a nyolcvanas évek második felében kibontakozó kutatások alapján vált nyilvánvalóvá, hogy az érzelmi kommunikáció a szociális viselkedés alapvető jelentőségű öröklött alapja. Az érzelmek öröklött beidegződések révén arcunkon, testtartásunkban, hanghordozásunkban kifejeződnek. Ezek felismerését öröklött felismerő mechanizmusok végzik, amelyek a felismerthez hasonló érzelmeket aktiválnak. Ez az érzelmi rezonancia, involválódás készítet a segítségre. Még az ilyenfajta legtisztább önzetlenségről is kimutatták, hogy önzésnek is tekinthető. Ugyanis az érzelmi kommunikáció révén a vevő félben is veszélyérzet keletkezik, amitől a szervezet úgy tud leggyorsabban megszabadulni, ha a veszélyhelyzetből segíti kiszabadítani a veszélyérzetet közvetítő félt.

Az érzelmi kommunikáció komponenseinek készlete több tucatot tesz ki, amelyek nyitottak és adaptívak. Attól függően, hogy milyen érzelmi közegben él a gyermek, a gyakrabban közvetített érzelmek „bejáratódnak”, tanult motívumokkal, szokásokkal egészülnek ki, megerősödnek. Agresszív, félelmet keltő közegben a gyerekek érzelmi élete is ilyené válik. Szeretetteljes, segítőkész érzelmi közegben az ilyen érzelmek válnak meghatározókká. A sivár, közömbös érzelmi közeg pedig érzéketlenséget eredményezhet (a hospitalizáció alapvető oka az érzelmi kommunikáció csaknem teljes hiánya).

*Talán további részletezés nélkül is nyilvánvaló, hogy milyen sokat nyerhet a nevelés, ha felhasználja az érzelmi kommunikációval kapcsolatos kutatások gyarapodó eredményeit.*

Utolsó példánk a *kötődési hajlam* legyen. Az elsődleges kötődés (attachment) szilárd személyközi kapcsolat, amely a szülő és az utód között jön létre az öröklött kötődési hajlam, a születés utáni imprinting, illetve tanulás (egyedfelismerő mechanizmus, szokások, attitűdök elsajátítása) eredményeként. A kötődés lényege a védelem, a támasz, a szükség szerinti segítség, továbbá a bizalom és a ragaszkodás, amely a szeretet érzésében nyilvánul meg. A szülő–kisgyermek viszonyban a ragaszkodás kivételével a kötődés egyoldalú: a szülő véd, ő nyújt biztonságot, segítséget, benne bízhat a gyermek. Később fokozatosan növekszik a kölcsönösség. Ma már közismert, hogy a megfelelő, testi kontaktust is feltételező együttélés hiányában a kötődés létrejöttének elmaradása, sőt a nem kielégítő kötődés is súlyos fejlődési zavarokat okoz. A *kölcsönösség* fejlődésének késése (például a közismert majomszeretet: az egyoldalú kötődés megrekedése) az önzés dominanciájának növekedésével, a pszichikus komponensek (attitűdök, meggyőződések, szokások) gyarapodásával, megszilárdulásával jár.

*Az eredményes családi nevelés kiinduló feltétele a fenti értelemben megfelelő kötődés léte, kölcsönösség fejlődése.*

A személyközi kötődés rokonok, fajtársak között is kialakulhat. Ennek a *másodlagos kötődésnek* (bond) is a kötődési hajlam az alapja, az elsődleges kötődéssel azonosak a jellemzői, de eleve a *kölcsönösségre*, az önzés és önzetlenség egyensúlyára épül. Amíg a szülő–gyermek viszonyban az egyoldalúság, a kölcsönönösség fejlődésének megkésése általában nem jár a kötődés felbomlásával (legalábbis a serdülőkor közepénél korábban), addig a rokoni kötődésben, a szexuális kötődésben, a barátságban a bizalom, a segítség kölcsönösségének tartós és durva sérülése a kötődés fellazulásához, felbomlásához vezet. A kölcsönösség hiánya, megszűnése ugyanis az önzés és önzetlenség egyensúlyának felborulását eredményezi, ennek általánossá válása pedig az egyed és a faj létét veszélyeztetné. A segítség, a bizalom, a ragaszkodás kölcsönössége öröklött hajlamunk. Mivel azon-

ban csak hajlam, az aktuális feltételektől, a tapasztalatoktól, a neveltetéstől függően sérülhet, a személyiség egyoldalúvá – önzővé vagy balekká – alakulhat, torzulhat.

A másodlagos, a kölcsönösségen alapuló kötődés pedagógiai jelentősége kettős. Egyfelől az egymáshoz kötődő személyek egymásra gyakorolt szocializáló hatása rendkívül erős, ezért ki kell dolgozni azokat a módokat, hogyan lehet elősegíteni, hogy neveltjeinknek ne alakulhassanak ki negatív hatású személyekkel kötődései, illetve hogy kiszabaduljanak az ilyen kötődésekből. Másfelől azokat a módokat is ki kell dolgozni, amelyeknek köszönhetően lehetővé válik a kölcsönösség hajlamának gondos, kitarító ápolása, megerősítése, fejlesztése megfelelő szokások, attitűdök, meggyőződések, ismeretek elsajátítása segítségével.

#### Proszociális viselkedés, magatartás és proszocialitás

Az öröklött szociális komponensek túlsúlyával megvalósuló, döntően szándéktalan viselkedés közege az aktuálisan involvált személyközi kölcsönhatás. Az ember azonban nyitottságának köszönhetően képes hajlamaival ellentétes, valamint a személyes érintettségétől független, személyes kölcsönhatást nélkülöző szándékos szociális viselkedésre is. Például az ember öröklött hajlamával ellentétes a csecsemőgyilkosság, mégis előfordul. Szándékosan kárt okozhat vagy segíthet valaki olyan ember-társainak is, akikkel nem kerül személyes kapcsolatba. Az ember szociális viselkedése öröklött komponenseitől, az elsajátított szociális értékrendtől, az aktuális helyzet-től, a szociális közeg tényleges és várható hatásától függően alakul. Az emberi személyiség nagyfokú nyitottsága, adaptivitása a szociális kölcsönhatásokat működtető rendszerek rendkívüli komplexitását feltételezi.

Ezt a komplexitást eddig részenként, szimplifikálva, absztrakt általánosságban sikerült csak megragadni, megismerni. Napjainkban kezd lehetővé válni, hogy az öröklött szociális komponensrendszert, a tanult implicit (tapasztalati) és az explicit szociális értékrendet (az erkölcsöt és a jo-

got) egymást feltételező, egységes rendszerekként kezeljük. Ennek egyik jeles kezdeti eredménye Ervin Staub kétkötetes műve, a *Positive Social Behavior and Morality* (Academic Press New York stb., 1978 és 1979). Ebben a műben a szerző már kísérletet tesz a pozitív viselkedés öröklött alapjainak, a születőben lévő szociobiológia eredményeinek felhasználására, az öröklött komponensek, a pozitív társadalmi értékrendek és az egyén által elsajátított értékrend kölcsönhatásainak feltárására, bemutatására. Ez a törekvés azonban csak lassan érvényesül a személyiség-pszichológusok és különösen a szociálpszichológusok körében. A proszociális viselkedés kutatási eredményeit elemző jelentős tanulmánygyűjtemény szerkesztője, Margaret Clark (*Prosocial Behavior. Sage Publication, Newbury Park*) még 1991-ben is azt állapította meg, hogy a proszociális viselkedéssel kapcsolatos, egyre jobban szerteágazó kutatások tudományágai között a személyiség-pszichológia, a szociálpszichológia, az antropológia, a biológia (az etológia, a szociobiológia), a pszichiátria (valamint a kapcsolat szempontjából az általa említésre sem érdemesített filozófia és etika) terén a kutatások még mindig eléggé egymástól elszigetelten folynak. A különböző megközelítések sokféle új részeredményt kínálnak. Ugyanakkor egyre áttekinthetlenebbé válik a téma, az integrációt a különböző tudományágak sajátos fogalmi, terminológiai rendszere is nehezíti.

A nevelés, a pedagógia számára szinte lehetetlen közvetlenül felhasználni e sokféle tudományág eredményeit a különböző szemléletmódok, fogalmi és terminológiai rendszerek miatt. Bármilyen veszélyes és az egyes tudományágak saját szempontjai szerint kifogásolható is, a pedagógiai kutató nem várhat arra, hogy majd valaha valakik integrálják és készen kínálják a nevelésben hasznosítható eredményeket. A továbbiakban arra teszek kísérletet, hogy pedagógiai szempontból összeválogassam és egy áttekinthető értelmezési keretbe rendezzem a hasznosíthatónak ígérkező szemléletmódokat, ismereteket. (Ez nem modellezési, hanem csak gyakorlati célú integrációs szándék.)

1. A szakirodalom első tekintetre szinonimaként használja az altruisztikus, a proszociális, az erkölcsös és a pozitív viselkedés kifejezéseket. Ezek a kifejezések összefüggéseikben egyre inkább sajátos jelentések hordozói. Pedagógiai szempontból célszerű különbséget tenni a szociális viselkedés három fajtája: az altruisztikus, az erkölcsös és a proszociális viselkedés között (a „pozitív viselkedés” túl általános, a nem szociális viselkedés is lehet pozitív).

Az *altruisztikus (önzetlen) viselkedés* mások érdekeit is tekintetbe vevő, azok érvényesülését is lehetővé tevő, elősegítő, aktuálisan involválódó szociális kölcsönhatás. A saját érdeket az egoista, az önző viselkedés képviseli, érvényesíti. Mint láthattuk, ezek egymást feltételezik, a saját és a másik fél érdekét egyaránt figyelembe vevő egyensúly az előnyös, az egyik dominanciája hátrányos.

Az *erkölcsös viselkedés* az adott közösség, társadalom által kialakított szokásoknak, normáknak megfelelő szociális viselkedés. Erkölcstelen a szokások, a normák megszegése. Egy szó-

ban forgó csoport, társadalom szokásai, normái ellentétesek lehetnek más csoportok szokásaival, normáival, ennél fogva a viselkedés csak egy adott csoporton belül minősülhet erkölcsösnek, mely a másik csoport szokásait, normáit esetleg erkölcstelennek ítéli. Továbbá az erkölcsös és az erkölcstelen viselkedés nem csak involválódó lehet, hanem közvetlen kölcsönhatásban valósulhat meg, hanem személytelenül is. Az altruisztikus viselkedés általában erkölcsös, de erkölcstelennek is minősülhet, ha ellentétben áll az erkölcsi szokásokkal, normákkal. Az erkölcsös és az erkölcstelen viselkedés nem feltételezi (mint az önző és önzetlen viselke-

dés), hanem kizárja egymást. Az erkölcsös és erkölcstelen viselkedés tudatos, az állatok csak önző és önzetlen viselkedésre képesek.

A *proszociális viselkedésben* az altruisztikus és az erkölcsös, az antiszociális viselkedésben pedig az egoista és az erkölcstelen viselkedés egyesül. Ez úgy válik lehetővé, hogy a proszociális és az antiszociális viselkedés a specifikus erkölcsi szokásrendszerekből, értékrendekből csak azokat foglalja magában, amelyek a saját és a másik érdekeit egyaránt tekintetbe veszik, mindkét fél létérdekeinek érvényesülését lehetővé teszik, elősegítik. Továbbá

az erkölcsös és erkölcstelen merev elmentétét és a specifikus értékrendek közötti különbségeket egy közbülső megoldással, a lojális viselkedéssel kezeli. Vagyis a saját és a másik érdekének együttes érvényesülése, egyensúlya érdekében aktuálisan követi a sajátjától eltérő erkölcsi szokásokat, normákat, jogszabályokat anélkül, hogy azokat elfogadná.

2. Az etológiai, szociobiológiai szövegekben, a „viselkedés” helyett gyakran

a „magatartás” (conduct) szó használatos. Ez a szóhasználat más tudományágakban is terjed. Első tekintetre ezek is szinonimáknak látszanak. A kontextusokból azonban fölsejlik egy fontos probléma. A viselkedés ugyanis ténylegesen megnyilvánuló, megvalósuló, észlelhető aktivitás. A szociális aktivitásnak azonban az a változata is lényeges, amely ténylegesen nem nyilvánul, nem valósul meg. Azokról a döntésekről van szó, amelyek a tényleges kivitelezést leblokkolják, gátolják, megakadályozzák. Az állatvilágban például a nőstényért folyó versengés a faj fennmaradását, alkalmazkodását szolgáló proszociális viselke-

*Az erkölcsös viselkedés az adott közösség, társadalom által kialakított szokásoknak, normáknak megfelelő szociális viselkedés. Erkölcstelen a szokások, a normák megszegése. Egy szóban forgó csoport, társadalom szokásai, normái ellentétesek lehetnek más csoportok szokásaival, normáival, ennél fogva a viselkedés csak egy adott csoporton belül minősülhet erkölcsösnek, mely a másik csoport szokásait, normáit esetleg erkölcstelennek ítéli.*

dés, ugyanis ennek köszönhetően a legéletképesebb hímeiktől származhatnak az utódok. Ez a versengés úgy működik, hogy az erőviszonyok egyértelművé válásakor a vesztes megadó jelet közvetít, ami a győztest a versengést abbahagyó döntésre kényszeríti. Ha ez a viselkedést blokkoló magatartás nem létezne, a versengés antiszociális lenne, a faj kiirtaná önmagát.

Az ember nyitottsága következtében nem rendelkezik a rendkívül sokféle versengési viselkedéséhez öröklött specifikus blokkoló döntési mechanizmusokkal, ami az emberi versengés mérhetetlen kreativitását teszi lehetővé, ugyanakkor az öröklött blokkoló mechanizmusok hiánya miatt a nyilvánvaló erőfölény, győzelem ellenére a versengést folytathatja: a gyöngébbet, a legyőzöttet megalázzhatja, kihasználhatja, rugdoshatja, kínozzhatja, meg is ölheti. Hogy az ember ennek ellenére sem irtotta ki önmagát, az annak köszönhető, hogy szocializációval kivitelezést gátló (bár nem kényszerítően blokkoló) döntési komponenseket sajátít el. A kivitelezést gátló döntési komponensek működése eredményezi a proszociális (versengő) magatartást.

*Talán nem szükséges indokolni a kivitelezést gátló döntési komponensek elsajátításának, az ilyen értelemben vett proszociális magatartás fejlesztésének a pedagógiai jelentőségét.*

Végezetül tegyünk különbséget *szociális aktivitás* (működés, magatartás, viselkedés), *szociális kompetencia* (szociális motívumok, értékrend, továbbá szociális képességek, szokások, készségek, ismeretek, tudat) és *társadalmi értékrend, tudat*, valamint *implicit és explicit szociális értékrend, kompetencia, tudat* között (implicit: az aktivitás, a működés szabályai nem ismertek, nem tudatosultak, általában vagy csak a személy számára; explicit: az aktivitás, a működés szabályai ismertek, tudatosultak, esetleg írásban is rögzítettek).

3. Amikor például altruizmusról beszélünk, akkor az magában foglalja az altruisztikus viselkedést, magatartást, a pszichikum, a személyiség öröklött és tanult komponenseit, ezek működését, a szociális közeget, amelyben a személyiség megnyilvánul,

továbbá az altruizmusról feltárt és elsajátított ismereteket. Hasonló általános fogalom az egoizmus, az erkölcs, a szolidaritás és egy sor további, amelyek a szocialitás (sociality) fogalomkörébe tartoznak.

A *szocialitás* mindenféle szociális aktivitást, kompetenciát, szociális értékrendet, erkölcsöt, tudatot magában foglaló kategória. A szocialitás háromfokú értékskálája: az antiszocialitás, a lojalitás és a proszocialitás.

Az *antiszocialitás* a másik fél érdekeit figyelmen kívül hagyó, az önérdeket mindennek fölé helyező, az öröklött proszociális hajlamokkal ellentétes, az elfogadott proszociális erkölcsi szokásrendszert, értékrendet, jogrendet megszegő viselkedés, az ennek alapját képező személyiség: egyéni szociális értékrend, tudat (szokás-, motívum-, képesség-, készség- és ismeretrendszer), valamint a csoport, a társadalom antiszociális szokásrendszere, értékrendje, jogrendje, tudata (eszmerendszere, ideológiája).

A *lojalitás* olyan szociális aktivitás (működés, magatartás, viselkedés), annak egyéni, csoportbeli, társadalmi szokásrendszere, értékrendje, tudata, amely az önérdek érvényesítése, illetve a hátrányok, a szankciók elkerülése, csökkentése érdekében az egyén öröklött szociális hajlamaitól, saját szokásrendszerétől, erkölcsi értékrendjétől, tudatától eltérő elvárásokat, szabályokat követ, miáltal a másik fél érdekei is érvényesülhetnek.

A *proszocialitás* a proszociális hajlamokat követő, a másik fél érdekeit figyelembe vevő, az önérdek és a másik fél érdekeinek kölcsönös, arányos érvényesülését szolgáló, szükség szerint a másik felet segítő proszociális aktivitás (működés, magatartás, viselkedés), az ennek alapját képező személyiség: egyéni szociális, erkölcsi értékrend, tudat (szokás-, motívum-, képesség-, készség- és ismeretrendszer), valamint a csoport, a társadalom proszociális szokásrendszere, értékrendje, jogrendje, tudata (eszmerendszere, ideológiája).

### A proszocialitás fejlődése és fejlesztése

Az előző forrástanulmányokban leírtaknak megfelelően *fejlődésen* a rendszerek

kreativitásának, adaptivitásának javulását szolgáló komplexitásnövekedést értjük, fejlesztésén pedig a fejlődés (elő)segítését. Az egyedfejlődés és a populációfejlődés (az evolúció) egymást feltételező kölcsönhatások eredménye. Pedagógiai szempontból a biológiai evolúciónak csak az eddigi eredményei, illetve azok ismerete hasznosítható, ezzel szemben a szociális (más szóval a kulturális) evolúció eddigi eredményeinek ismerete mellett a belátható várható fejlemények is fontosak, amelyek közül a kívánatosak kibontakozása elősegíthető, a veszélyes fejlemények érvényesülése elvileg megakadályozható (a kulturális evolúcióról lásd például *Bereczkei Tamás* fent hivatkozott könyvét).

A szociális evolúció kívánatos alakuláshoz számottevően hozzájárulhat a pedagógia, a nevelés is. Ezért a személyiségfejlődés eredményesebb segítése érdekében nemcsak a biológiai evolúció tényeit (a személyiség aktivitásának öröklött alapjait, komponensrendszerét) szükséges minél alaposabban ismernünk, figyelembe vennünk, nemcsak a személyiség egyedfejlődését kívánatos ismernünk, hanem a populáció és a személyiség kulturális evolúcióját is. A proszocialitás az emberi lét egyik alapvető feltétele és eszköze, ezért fejlődésének eredményesebb segítése érdekében az öröklött alapok (ezekről az első köztan-cím alatt már szót ejtettünk) és az egyedfejlődés mellett a proszocialitás kulturális evolúcióját is figyelembe vesszük.

*A proszocialitás kulturális evolúcióját és egyedfejlődését*

1. a proszocializáció,
2. a szociális kreativitás növekedése,
3. a proszocialitás hatókörének kiterjedése jellemzi.

Valamely csoportban, szervezetben, társadalomban a proszocialitás abban az esetben működhet, ha léteznek proszociális személyek, a populációk proszocializációja, szociális kreativitásuk növekedése, a proszocialitás hatókörének kiterjedése csak annak köszönhetően válik lehetővé, ha gyarapszik a proszociális személyek aránya, ha a kreativitás, a hatókör maga-

sabb szintje a kulturális evolúció eredményeként az egyes személyekben megjelenik és az ilyen személyek aránya növekszik. Az arányok növekedésének természetesen az is feltétele, hogy a szóban forgó populáció erkölcsi értékrendje, jogrendszere proszociális legyen, illetve ebbe az irányba változzon. Az ilyen erkölcsi értékrend és jogrend ugyanakkor feltétele és segítője az egyes emberek proszociális fejlődésének.

*Am hiába létezik ilyen irott értékrend és jogrend, ha az emberekben nem alakult ki a proszociális szokás-, motívum-, valamint képesség- és készségrendszer, az emberek nem fognak aszerint élni. Ebből következően a nevelés a felnövekvő nemzedékek proszocializációjának segítése által hozzájárulhat a proszocialitás kulturális evolúciójához is.*

1. Léteznek *antiszociális* személyek, csoportok, intézmények, rétegek, társadalmak, akik, illetve amelyek másokon élőködnek. Ezek csak addig létezhetnek, amíg van kiket kihasználniuk, kirabolniuk, megölniük, amíg léteznek, akik legalább az öröklött proszociális hajlamaik szerint élnek. Mivel az ember mind ez ideig még nem irtotta ki önmagát (ellenkezőleg: a legvirulensebb fajok közé tartozik), ezért feltételezhető, hogy az önzetlenség öröklött alapjai elég erősek ahhoz, hogy az ember az antiszociális személyek, értékrendek, jogrendek, ideológiák ellenére is helyreállítsa és az elviselhetőség korlátai között tartsa az önzés és az önzetlenség újból és újból felboruló egyensúlyát. Legalábbis a második évezred végéig ez így működött.

A csoportok, intézmények, társadalmak belső rendje, működése, az egymással kölcsönhatás alá kerülő populációk viszonya kényszerlojalitáson, illetve önkéntes lojalitáson alapul. Előbbi a különböző szintű diktatúrák, utóbbi a különböző fejlettségű demokráciák jellemzője. A *kényszerlojalitás*, a diktatúra az antiszocialitáshoz áll közelebb, de a kényszerrel gyakorlók önérdüküket követve általában nem veszélyeztetik a kiszolgáltatottak minimális létérdekeit. Az *önkéntes lojalitás*, a demokratikus

viszony az önérdékek megállapodásos egyensúlyán alapul.

A fentiek figyelembevételével az *egyén proszocializációja* azt jelenti, hogy bejáratódnak, megszilárdulnak az érzelmi kommunikáció öröklött proszociális komponensei, a proszociális hajlamok, kialakul a proszociális szokások rendszere, létrejön a proszociális minták, attitűdök, meggyőződések, ismeretek megfelelő készlete, kialakulnak és begyakorlódnak a proszociális képességek, készségek. Illetve azt jelenti, hogy az antiszociális érzelmi kommunikáció öröklött mechanizmusaira és az antiszociális hajlamokra gátló attitűdök, meggyőződések épülnek, az antiszociális szokások, attitűdök, minták, meggyőződések, ismeretek, képességek proszociális komponensek elsajátításával, folyamatos használatával gátlás alá kerülnek, közömbösülnek. Ha a feltételek lehetővé teszik, az egyén kiszabadul a kényszerlojalítás alól, illetve a kényszerítő személy az önkéntes lojalítás, a proszocialitás irányában alakul.

A *populációk proszocializációja* azt jelenti, hogy csökken az antiszociális, azaz a kényszerlojalítás személyek, továbbá növekszik az önként lojális, a proszociális személyek aránya. Sokan kételkednek abban, hogy a fenti értelemben vett proszocializációt illetően beszélhetünk-e kulturális evolúcióról? Szokásosabb (de szimplifikáló) szóhasználattal: „Az elmúlt évezredekben erkölceit tekintve nemesbedett-e az ember?” Erre nehéz válaszolni, mert sokféle erkölcsi értékrend létezett és létezik. Ami a proszocializációt, vagyis az önkéntes lojalítás és a proszocialitás irányában történő fokozatos haladást illeti, ez feltételezhető (erre vonatkozó példák alább olvashatók).

*Akárhogy is van, még ha sziszifuszi erőlködésnek érezzük is, elsőrendű nevelési feladatnak kellene tekinteni a proszocializáció segítségét, és ennek megfelelő energiákat kellene összpontosítani erre a szakadatlanul ismétlődő feladatra.*

2. A Személyiségfejlődés és nevelés. A fejlődésmodellek integrációjának lehetősége című forrástanulmányunkban (lásd a májusi számot) a kreativitásnövekedés

négyszintű hierarchikus modelljével ismerkedhetett meg az olvasó: a genetikus, a tapasztalati, az értelmező és az önértelmező szintekkel. Ez a *proszociális kreativitás növekedésére* is érvényes, ezért e helyen csak alkalmazó értelmezésre van szükség.

A *proszocialitás genetikus szintje* (mint az első köztescím alatt olvasható) az önzés és az önzetlenség, az egyéni érdek és a másik fél (a másik egyed, a csoport, a faj) érdekének öröklött egyensúlyával az egyén és a populáció túlélését, fejlődését, életminőségének megőrzését és javulását szolgálja. Mivel az emberben az önzés és az önzetlenség komponensei és komponenskészletei nyitottak és adaptívak, az egyes komponensek hatékonysága tanulással gyöngülhet, illetve fölerősödhet, a tanult komponensek korlátlanul gazdagíthatják az öröklött készleteket. Mindeközben az öröklött komponenskészletek relatív önállósága is megmarad.

Nem ismeretes annak a biológiai evolúciónak a folyamata, amelynek eredményeként az ember elődeiben a szociális viselkedés kényszerpályás mechanizmusairól (fixed action patterns) fokozatosan leváltak a kényszerű kivitelezés „lépései” és a döntések öröklött alapjait képező motívumokká (szükségletekké, hajlamokká) alakultak, amelyek a feltételeknek megfelelően sokféle kivitelezést tesznek lehetővé. (Az önzés öröklött motívumai a biológiai szükségletek mellett például a szabadságvágy, továbbá a birtoklási, a területvédő és az önvédelmi hajlam. Az önzetlenség hajlamai például a gondozás, az ajándékozás.) Ez a nyitottság a kivitelezést illetően a tanuláshoz köszönhetően korlátlan kreativitást, változatosságot tesz lehetővé. Ugyanakkor az öröklött szociális motívumok — mint már többször említettük — adaptívak is, vagyis működésük tanulással csökkenthető, illetve fölerősíthető. Egy szóval az ember szociális aktivitása genetikus szinten is — vagyis amikor az aktivitás meghatározó módon az öröklött komponensek alapján valósul meg — rendkívül kreatív, adaptív. És mivel nincsenek öröklötten kényszerpályás szociális mechanizmusok, sem az antiszociális blokkolása,

sem a proszociális viselkedés kényszerű kivitelezése nem működik, ennek következtében a feltételektől függően az önzés és az önzetlenség öröklött egyensúlya időlegesen felborulhat. Sőt, mindkét fél érdekével ellentétben, „értelmetlen” szociális aktivitás is létrejöhet.

Az öröklött adaptivitásnak köszönhetően feltehetően sok tízezer évvel ezelőtt zajlott le az a kulturális evolúció, amelynek következtében az öröklött szociális komponenseket nemcsak kiegészítették a tapasztalatilag elsajátított komponensek (szociális szokások, attitűdök, hitek, készségek), hanem ezek rendszerré válva meghatározó szerepet tölthettek be a szociális aktivitásban. Megszülethetett a tapasztalati szintű szociális személyiség és csoportkultúra, azon belül a *tapasztalati szintű proszocialitás*. Mivel a tapasztalati szintű proszocialitás tanulás, proszocializáció eredménye, a feltételektől és a véletlenektől függően nagyon sokféle változat vált lehetővé, de csak az önzés és az önzetlenség öröklött egyensúlyának keretein belül. Időlegesen, egyes személyekben, populációkban viszonylag tartósan is fölborulhat ez az egyensúly, meghatározóvá válhat az antiszocialitás, de belátható, hogy a tanult antiszocialitás végleges elterjedése fajunk kipusztulását vonná maga után. Mind ez ideig nem ez történt, hanem az öröklött szociális komponensrendszernek köszönhetően azok a személyek és csoportok, amelyekben a tanult antiszocialitás túlsúlyra jutott, vagy lojalizálódtak, vagy marginalizálódtak, vagy elpusztultak, illetve felbomlottak. A proszocialitás tapasztalati szintje a spontán szocializáció és a nevelés eredményeként alakul ki. Századunkban folyamatosan csökken a spontán proszocializáció hatása,

gyarapodik az antiszociális személyek és csoportok aránya.

*Az intézményes nevelés általában nem működött olyan szociális közeget, amely számottevően hozzájárulhatna a tapasztalati szintű proszocializációhoz. Ezen a helyzeten elvileg változtatni lehetne, ha alapvető feladatként kezelnénk a tapasztalati szintű proszocializáció segítését. Ez szükséges, sőt nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy a proszocializáció eredményesebb legyen, de nem elégséges. Ezen túlmenően ki kell használni a szociális kre-*

*ativitás magasabb szintjeiben – továbbá a proszocialitás hatókörének növekedésében – rejlő lehetőségeket is.*

Ha a tapasztalati szintű proszocialitás kialakulás sok tízezer évvel ezelőtt mehetett végbe, az értelmező proszocialitás megszületését eredményező kulturális evolúció feltehetően sok ezer évvel ezelőtt kezdődött a szociális viselkedés előíró szabályainak szájhagyományjal terjedő,

*Létrejöttek a szociális aktivitás részletes szabályrendszerei, törvénytárai, amelyek előírták, hogy mit szabad és mit nem szabad tenni, hogyan szabad és hogyan nem szabad viselkedni. Az explicit előíró szabályok a szociális kölcsönhatások következményeinek megfigyelései alapján születtek, vagyis a szociális rendszer-viselkedések kezdeti értelmezésének tekinthetők.*

fennmaradó szóbeli megfogalmazásával, majd három-négyezer évvel ezelőtt az írásbeliségnek köszönhető megszilárdulásával. Létrejöttek a szociális aktivitás részletes szabályrendszerei, törvénytárai, amelyek előírták, hogy mit szabad és mit nem szabad tenni, hogyan szabad és hogyan nem szabad viselkedni. *Az explicit előíró szabályok a szociális kölcsönhatások következményeinek megfigyelései alapján születtek, vagyis a szociális rendszer-viselkedések kezdeti értelmezésének tekinthetők.* A szociális aktivitás szabályainak és a hozzájuk rendelt várható szankcióknak a megfogalmazása lehetővé tette, hogy ne csak utánzással, mintakövetéssel, megtapasztalással lehessen elsajátítani a kialakult szokásrendszernek megfelelő

magatartást, viselkedést, hanem az explicit előíró szabály megtanulása és elfogadása, a várható szankciók ismerete által is.

Ennek köszönhetően egy harmadik viselkedésszabályozó rendszer született, amely az öröklött és a tapasztalati (implicit) komponensrendszerre ráépülve fejti ki a hatását. A nyelvi szint közvettségének és az előrevetített következményeknek köszönhetően kialakulhatott a tapasztalati kötöttségektől megszabaduló szociális aktivitás eszményinek tekintett erkölcsi értékrendje, normarendszere. Az értelmező proszocialitást eredményező kulturális evolúció gyökeres változásokat, gyorsuló fejlődést eredményezett az emberi populációk életében. Ugyanakkor antiszociális szabályok, eszmék, értékrendek kialakulása is lehetővé vált. Továbbá nagyon sokféle értékrend, eszme, ideológia jött létre. A különböző értékrendek, eszmék, ideológiák, világnézetek szakadatlan – a létérdekek szempontjából gyakran értelmetlen – konfliktusok, antiszociális aktivitások forrásává váltak.

Az előíró szabályrendszer, az erkölcsi értékrend, normarendszer, jogrendszer, a hozzájuk rendelt szankciók, az ideológiák, eszmék megismerése, elsajátítása és elfogadtatása érdekében megszületett a verbális szocializáció, a verbális nevelés szükséglete, lehetősége és intézményrendszere. Valamely konkrét viselkedési szabályrendszer, erkölcsi értékrend, normarendszer, ideológia tanításának szükségességét csak az utóbbi évszázadokban kezdték megkérdőjelezni. A szekularizálódó iskolarendszerekben széleskörűen elterjedt az előíró viselkedési, erkölcsi szabályrendszerek, szankciórendszerek tanításának, elfogadtatásának mellőzése, miközben a tapasztalati szintű proszocializáció eredményessége is csökken.

*Kérdés, hogyan lehetne átmenteni a kulturális evolúció hatalmas vívmányát: az értelmező szintű proszocialitást. Hogyan lehetne megoldani a sokféle vallás, a gombamód szaporodó szekták egymással vetélkedő erkölcsi értékrendjeire is tekintettel lévő, a szekularizált nevelés intézményeiben megvalósuló értelmező szintű proszo-*

*cializációt. Továbbá: hogyan lehetne elősegíteni, hogy a proszocialitás öröklött, tapasztalati és értelmező szintje közötti összhang javuljon.*

A proszocialitás önértelmező szintje azt jelenti, hogy nemcsak a szociális aktivitások következményeit értelmezzük, aminek alapján előíró szabályokat fogalmazhatunk, hanem az aktivitás létrejöttéért és lebonyolításáért felelős működéseket és az e működéseket „megvalósító” alrendszereket is ismerjük. Ezeket az ismereteket önmagunkra vonatkoztatva képesek vagyunk szociális aktivitásunk szabályozásában hasznosítani. Vagyis ismerjük az öröklött szociális, azon belül a proszociális komponensrendszer, illetve az egyes komponensek sajátosságait, funkcióit, működését, szerepét a viselkedés szabályozásában. Továbbá ismerjük a tapasztalati szintű proszocialitás komponensrendszerét, komponensfajtaát (a szociális szokásokat, mintákat, attitűdöket, meggyőződéseket, hiteket, képességeket, készségeket, ismereteket), azok funkcióit és működését, szerepét a szociális aktivitás szabályozásában. Végül ismerjük a szociális aktivitást előíró szabályrendszerek funkcióját, szerepét az egyének és a populációk életében, fejlődésében, és ismerjük e szabályrendszerek történelmi alakulását, a legfontosabb szabályrendszereket, erkölcsi értékrendeket és azok hasonlóságait, illetve a köztük levő különbségeket. Ezek az ismeretek önmagunkra vonatkoztatva lehetővé teszik egy negyedik, önreflektív proszociális szabályozási rendszer kiépülését (az önreflexió evolúcióját lásd az előző számban megjelent forrástanulmányunkban), amely az alsóbb szintek ismeretének köszönhetően elősegítheti a szintek közötti jobb összhangot, a másik fél specifikus tapasztalati komponensrendszerének, specifikus előíró szabályrendszerének, specifikus szociális tudatának jobb megértését, a saját proszociális aktivitás ennek megfelelő szabályozását. Végül lehetővé teheti annak belátását, szilárd meggyőződéssé alakulását is, hogy hosszabb távon mind önmagunknak, mind a másik félnek, illetve a

populációknak a fentiek értelmében vett proszociális aktivitás az előnyös.

*A különböző embertudományok és társadalomtudományok távolról sem tárták még föl mindezeket az egzisztenciális jelentőségű ismereteket, de ma már sok mindent kínálnak a fentiekben jelzett „kíván-ságlistából”. A proszocialitással kapcsolatos – már ma is hozzáférhető – ismeretek lehetővé teszik a pedagógiai célú összeválogatást és integrálást, elsajátíthatóvá alakítást, amelynek alapján megkezdődhet a proszocialitás önértelmező szintjének kialakulása, az ilyen személyiségek arányának növekedése.*

3. A proszocialitás hatókörének kiterjedése azt jelenti, hogy a kulturális evolúció eredményeként a proszocialitás fokozatosan érvényesül az emberi nem egyre nagyobb köreiben: a szülő-gyermek viszonyban, a családban, a csoportban, a törzsben, törzsszövetségben, a városállamokban, a birodalmokban, országokban,

etnikumokban, nemzetiségekben, nemzetekben, régiókban és az emberi nem egészében.

Az emberek és elődeik sok tízezer éven át mintegy harminc-hatvan fős csoporttársadalomban éltek. Ezen belül az anya és gyermeke, valamint a közvetlen rokonok között természetesen jobban érvényesült a proszocialitás, de a csoport valamennyi tagja állandó személyes kapcsolatban lehetett egymással, mert létük egymástól függött. Ennek következtében teljes körű tapasztalati szocializáció valósulhatott meg, a csoportkultúra minden csoport-

tagba beépült s összetartó erőt képviselt, amelynek a szociális funkciója a belső konfliktusok kezelése és a külső fenyegetések, támadások elhárítása volt. Mivel az ember öröklött szociális komponensei és komponensrendszerei nyitottak, adaptívak, az egyes személyek a szokásostól eltérően is viselkedhettek. Ha ez előnyösnek bizonyult, a csoportban elterjedhetett, a csoportkultúra elemévé válhatott. A proszocialitás a csoport valamennyi tagjára kiterjedt. Ennek az adaptivitásnak az a következménye, hogy az egyes csoporttársadalmak kulturái egymástól különbözni kezdtek, a csoportok egymástól elszigetelődtek, illetve szemben álltak egymással, alig volt átjárás közöttük.

Ismert civilizációs, kulturális változások következtében úgy tíz-tizenötezer évvel ezelőtt megnövekedett a csoporttársadalmak érintkezése: hordák, klánok, törzsek, városok, majd birodalmak születtek, vagyis a kulturális evolúció egyik legjelentősebb fejleményeként létrejöttek a tömegtársadalmak. A tömegtársadalmak kohéziójához már nem volt elég a személyes kölcsönhatáson alapuló tapasztalati szocializáció. Verbalizált előíró szabályok, hozzárendelt szankciók, ideológiák, vallások kellettek ahhoz, hogy több száz, illetve sok ezer embert összetartó populációk jöjjenek létre és maradjanak fenn.

*Ismert civilizációs, kulturális változások következtében úgy tíz-tizenötezer évvel ezelőtt megnövekedett a csoporttársadalmak érintkezése: hordák, klánok, törzsek, városok, majd birodalmak születtek, vagyis a kulturális evolúció egyik legjelentősebb fejleményeként létrejöttek a tömegtársadalmak. A tömegtársadalmak kohéziójához már nem volt elég a személyes kölcsönhatáson alapuló tapasztalati szocializáció. Verbalizált előíró szabályok, hozzárendelt szankciók, ideológiák, vallások kellettek ahhoz, hogy több száz, illetve sok ezer embert összetartó populációk jöjjenek létre és maradjanak fenn.*

Ismert civilizációs, kulturális változások következtében úgy tíz-tizenötezer évvel ezelőtt megnövekedett a csoporttársadalmak érintkezése: hordák, klánok, törzsek, városok, majd birodalmak születtek, vagyis a kulturális evolúció

egyik legjelentősebb fejleményeként létrejöttek a tömegtársadalmak. A tömegtársadalmak kohéziójához már nem volt elég a személyes kölcsönhatáson alapuló tapasztalati szocializáció. Verbalizált előíró szabályok, hozzárendelt szankciók, ideológiák, vallások kellettek ahhoz, hogy több száz, illetve sok ezer embert összetartó populációk jöjjenek létre és maradjanak fenn. A tömegtársadalmak nagyobb létbiztonságot, jobb életminőséget, és védettséget nyújtottak a tagjaiknak, vagyis a csoporttársadalmakhoz képest lazább és közvetet-tebb proszocialitást működtettek. Eközben

megmaradt a család, a nagycsalád szoros kötődési hálójára, erős szocializáló hatása, közvetlen proszocialitása. A közvetlen és a közvetett proszocialitás együttes érvényesülése lényeges előrehaladásnak minősíthető. Az olvasó bizonyára emlékezetébe idézte már az értelmező proszocialitás kreativitási szintjét és összekapcsolta a tömegtársadalmak kohéziós erejét adó verbalizált előíró szabályrendszerekkel. Ezek tették lehetővé a belső konfliktusok kezelését és a külső veszélyekkel, támadásokkal szembeni közös fellépést. A csoporttársadalmak közti szembenállás a tömegtársadalmak közti szembenállássá, különböző konfliktusokká, háborúkká alakult. És ez az állapot mind a mai napig fennáll.

Századunkban az történik, hogy csökken a család szocializáló hatása. Az előíró szociális szabályrendszerek, erkölcsi értékrendek kohéziós ereje is fogyatkozik. Sokféle értékrend él együtt, ezek egymást gyöngítve, fellazítva rombolják a társadalmak proszocializációs hatásrendszerét. Ugyanakkor hatalmas és hatékony proszociális intézményrendszerek jöttek létre (egészségügy, közoktatási rendszerek, nyugdíjrendszer, a segélyek és az önkéntes segítség sokféle szervezete és hasonló). Vagyis nem állítható, hogy a proszocialitás kiterjedésének, növekedésének nem lennének nyilvánvaló jelei, bizonyítékai. Az antiszocialitás elburjánzása és a civilizációs folyamatok kibontakozása az emberi faj létét fenyegeti. A tömegtársadalmak belső problémái és egymással való szembenállása világhatalomtrófiával fenyeget, folyamatosan kirobbanó helyi háborúkat okoz.

A fentebb felidézett ismeretek azt a célt szolgálják, hogy jobban érthetővé váljon a proszocialitás hatókörének újabb kiterjedése, a proszocialitás kulturális evolúciójának újabb kibontakozó szakasza, az alakulófélben lévő *globális proszocialitás*. Ez azt jelenti, hogy a személyközi, továbbá a csoporton belüli és a csoportok közötti proszocialitás kiterjeszkedik a társadal-

mak közötti viszonyokra is. Mindennek létrejötte és szaporodnak a nemzetközi szervezetei. Globális proszociális célokat szolgál például az Egészségügyi Világszervezet, az UNESCO, az ENSZ és sok más nemzetközi szervezet, mint például a Vöröskereszt. Megkezdődött a globális proszocialitás szabályrendszerének törvénybe foglalása (lásd például az emberi jogok deklarációját, amelyet egyre több állam iktat törvénybe). Nyilvánvaló, hogy a globális proszociális értékrend a fentiekben kifejtett értelemben nagyon sokféle speciális értékrend létét feltételezi és teszi lehetővé, de szemben áll mindenféle antiszociális értékrenddel. Amint a globalizálódó társadalom csak akkor lehet életképes, ha a kisközösségek, az etnikumok, a nemzetiségek, a nemzetek, az országok, a régiók globális hierarchiába tagolódó önállósága fennmarad, megerősödik, hasonlóképpen a globális proszociális értékrend is csak akkor jöhet létre és válhat életképesé, ha minden olyan szociális értékrend fennmaradását, érvényesülését lehetővé teszi, elősegíti, amely nem áll ellentétben a proszocialitással, azaz nem antiszociális.

*A pedagógia, a nevelés számára mind-ebből az a feladat adódik, hogy a személyközi szociális kölcsönhatásokban, a kisközösségekben, az etnikumok, a nemzetiségek, a nemzetek, az országok működésében és a közöttük lévő szociális kölcsönhatásokban érvényesülő, érvényesítendő tapasztalati, értelmező és önértelmező proszociális értékrend megismerését, elsajátítását és elfogadását elősegítse. Ez minden eddigi nevelési célnél, feladatnál komplexebbnek, nehezebbnek ígérkezik, de nincs más választásunk, ha túl akarjuk élni a speciális értékrendek fölbomlásából, rivalizálásából, az antiszocialitás elburjánzásából, a társadalmak szembenállásából, a globalizációból fakadó fenyegető veszélyeket. Ezek elhárításához a nevelés is hozzájárulhat.*

Nagy József

## Mérni a tudást

*Amióta létezik közoktatás, azóta folyamatos az elégedetlenség a tanulók tudásának színvonalával és az iskolák teljesítményével. A múlt század második felétől kezdve az 1970-es évekig folyamatosan olvashatunk ilyesmiket: eltompítják a gyerekek elméjét; értelmileg petyhüdtek; elegendő ismerettel nem rendelkeznek; fogalomképzési képességük és érzésük csekély; az önálló gondolkodási készség csak nagyon kevés tanulónál állapítható meg; amint egymás után három bővített mondat következik, már lankad a figyelmük stb.*

Száz évre visszamenően idézhetjük azokat a tanügyi férfúkat, akik szerint az oktatás színvonala hanyatlott egy megelőző állapothoz képest. Ezeknek a panaszoknak a megalapozottságát soha nem lehetett eldönteni, sőt, némi jogos kétség is támadhatott velük kapcsolatban. Mert ha az összes panasz igaz volt, akkor például a középiskola valamikor a múlt század első felében lehetett a legtokéletebb, hiszen azóta egyfolytában romlott a színvonal. Ehhez a folyamatosan romló színvonalhoz viszont a múlt század első felében csupa *Petőfinek, Jókainak, Aranyának* meg *Eötvösnek* kellett volna benépesítenie az iskolák padsorait, akiket csupa *Kazinczy* tanított. Akkor csupa *Leonardo da Vinci* tudású gyerekek kellett volna kikerülnie az iskolapadokból, mert milyen lehetett az a színvonal, amely ugyan folyamatosan csökkent, de azért még az 1920-as és 1930-as évekre is maradt annyi, hogy majdani Nobel-díjasok jöjjenek ki egy budapesti gimnáziumból.

Az oktatás színvonaláról vallott, szubjektív érzésekre alapozó vélemények sokszor még az oktatáspolitikát is meghatározták, és ez sohasem eredményezett túl jó megoldásokat. Csak 1970-ben teremtdött meg a lehetősége annak, hogy a magyar tanulók tudásáról egyfajta objektív, ráadásul más országokkal is összehasonlítható ismeretünk is legyen, amikor a *Báthory Zoltán* vezette munkacsoport bekapcsolódott az International Association for the Evaluation of Educational Achievement, azóta csak IEA-ként emlegetett szervezet vizsgálatába. Ezt követően került kidolgozásra a tudásmé-

rő eszköz magyar – de nemzetközi összehasonlítást is lehetővé tevő – változata, a MONITOR, ám a kutatók az eredményeket ötletszerűen, különböző folyóirat-számokban elszórtan publikálták, ami igen nagy mértékben rontotta használati értéküket.

Szociológusként magáról a mérőeszköztől – a kulturális eszköztudás különböző részterületeire kidolgozott tesztről – nincs mit mondanom. Feltételezem, hogy a több mint egy évtized alatt kidolgozott, vizsgálatról vizsgálatra csiszolt kérdések, feladatok megfelelnek a célnak, alkalmasak a különböző korosztályhoz tartozó tanulók tudásának mérésére. Feltételezésemet megerősíti, hogy a szakajtóban egyszer sem találkoztam bírálattal, amely a MONITOR feladataival kapcsolatban olyan kételyeket fogalmazott volna meg, hogy például azok rossz megfogalmazásúak vagy az adott korcsoport számára túl nehezek (túl könnyűek) stb. Ebből következően a MONITOR vizsgálati eredményei egészen biztosan jól használhatóak az egész országra vonatkozóan, továbbá a nemzetközi összehasonlításban, illetve az egyes évek összevetésében is. Ily módon biztos kiinduló alapot jelenthetnek mindazoknak, akik a magyar közoktatásról gondolkodnak, azt kutatják avagy döntenek felőle.

Van azonban egy gyenge pontja a vizsgálatnak, ez pedig az országon belüli összehasonlíthatóság lehetősége. Köztudott, hogy az iskolai teljesítményt, és általában minden szellemi teljesítményt nem csak a veleszületett intellektuális képességek határozzák meg, hanem számtalan – kissé el-

nagyoltan szociológiaiának nevezett – tényező is (az adott település jellemzői, a szülők iskolai végzettsége, a család kulturális miliője, anyagi helyzete stb.). Ezt persze a MONITOR-vizsgálat végzői is tudják, ezért a felmérés során úgynevezett háttéradatokat is felvettek. A felvétel módja, az adatok minősége és használata az eredmények elemzésében azonban több problémát vet fel.

Mivel a tudásmérés vizsgálati személyei a tanulók voltak, magától értetődőnek – és technikailag a legegyszerűbbnek – tűnt, hogy a háttérkérdésekre is ők válaszoljanak. A józan észnek néha ellentmondó eredmények azonban ráébresztették a vizsgálat végzőit arra, hogy a gyerekek nem ismerik pontosan ezeket a háttérinformációkat (még szüleik iskolai végzettségét sem tudják pontosan), és minél kisebbek, annál kevésbé. Egy szociológus ebből azt a következtetést vonta volna le, hogy ezeket az ismereteket más módszerekkel kell megszerezni, vagy ha ez technikailag nem lehetséges, akkor le kell mondani a használatukról. A tudásmérés szakembereit azonban mintha az a meggyőződés vezette volna, hogy akármilyen adat is több a semminél, és miután megállapították, hogy felvett adataik nem eléggé megbízhatóak, a továbbiakban eltekintettek ettől a felismeréstől, és dolgozni kezdtek a rendelkezésükre álló adatokkal.

Egyetlen háttéradatuk tekinthető csupán megbízhatónak – a településre vonatkozó, ahol a vizsgált iskola található –, és itt döbbenetes eredmények árulnak elénk. Sokat és régóta beszélünk a város és a falu közötti különbségekről. A MONITOR drámai bizonyítékát adja ennek. Kiderül, hogy a fővárosi és a falusi tanulók teljesítménye között például matematikában több mint egy év a lemaradás: a 7. osztályos fővárosiak teljesítménye jobb volt, mint a 8. osztályos falusi tanulóké. Olvasásmegértésben a lemaradás még döbbenetesebb: két év. Csakhogy itt kellene belépni az elemzésbe egyéb szempontoknak is. Fel kellene vetni a kérdést, hogy ez a különbség az iskola, illetve az oktatás

színvonalából ered avagy a tanulók kulturális háttéréből, és hogy melyik tényező mennyire befolyásolja az eredményt. Azt például biztosan lehet tudni a népszámlálásból, hogy 1990-ben a főváros 25 évesnél idősebb népességének 19,1%-a volt diplomás, míg a községek lakóinak csak 4%-a. Ráadásul a diplomások sűrűsödési pontja éppen abban a korosztályban található, amelyeknek gyerekei iskolába járnak (ugyanis minél magasabb életkori csoportot nézünk, átlagosan annál alacsonyabb az iskolai végzettség), tehát a szülők között még több a diplomás. Ez a hatalmas különbség már önmagában elegendő magyarázat lenne a fővárosi tanulók jobb teljesítményére – ha pontos adatokkal rendelkezni a MONITOR-ban részt vevő gyerekek szüleinek iskolai végzettségéről. Mindezek fényében teljesen érthetetlen, hogy a háttéradatok ösvényelemzésében hogyan jöhetett ki az az eredmény, hogy a településtípus alig befolyásolja a matematikában nyújtott teljesítményt. Illetőleg éppen az magyarázhatja ezt az eredményt, hogy a többi háttértényező pontatlan.

Márpedig a háttértényezőkre szükség van. Egy szociológiai vizsgálat nem alkalmas arra, hogy az iskolai teljesítményeket mérje – és ehhez magának a szociológusnak sincs meg a szükséges szakértelme. Csak egy MONITOR-vizsgálat lehet alkalmas terepe annak, hogy – a tudásmérés munkamennyiségéhez képest elenyésző – szociológiai jellegű információkat is begyűjtse, és ily módon egy sok szempontból elemzhető adattömeget hozzon létre. Ha ehhez némileg több pénzre volna szükség, akkor nem itt kellene takarékoskodni. Ugyanis ez a kis plusz befektetés sokszoros hasznot hoz azáltal, hogy a megmért tudásból több olyan következtetést lehet levonni, amely majd az oktatáspolitikai alakításában lehet gyümölcsöző hatással.

Amilyen öröm, hogy az 1995-ös MONITOR vizsgálat inunár egy hosszú időszak iskolai teljesítményeit teszi összehasonlíthatóvá, olyan szomorúság, hogy – először a magyar közoktatás történetében – meg-

alapozottan mondhatjuk, hogy a színvonal csökkent. Ráadásul nem egy olyan korszakban, amikor a közoktatás extenzív növekedésének eredményeképpen kialakult a tömegoktatás, aminek közismert az általános színvonalcsökkentő hatása, hanem már legalább három évtizede „benne a tömegoktatásban”. Oktatáskutatóknak és oktatáspolitikusoknak tehát egyaránt van min gondolkodniuk. És ehhez, ha nem is öröm-

teli, de biztos alapot éppen a MONITOR tudásmérése ad.

*MONITOR '95. A tanulók tudásának felmérése.*  
Szerk.: Vári Péter. Országos Közoktatási Intézet, Bp. 1997.

*Andor Mihály*

## A gyógyító zene

„...a dal szüli énekesét.”

*Babits Mihály*

*A népdalokon keresztül vezet az út a lélek gyógyításához, de úgy is mondhatjuk, hogy a zenelelektan területéről a magyar népzene kincsei által juthatunk el a zene terápiás hatásához.*

**A**z ember ifjúként, felnőttként önazonosságát keresi. A művészetek segítenek önmagunk megtalálásában. *Újfalussy József* zeneesztétikai előadásaiiban is gyakorta elhangzik, hogy a „...műalkotás a rólunk szóló mese”. A művészetek között találunk érintkezési pontokat, ahogyan például *Apagyi Mária* és *Lantos Ferenc* közös munkájában ezt kidolgozta. *Tusa Erzsébet*, a Nemzetközi Polyesztétikai Társaság (IGPE) magyarországi képviselője, a salzburgi MOZARTEUM által

rendezett évenkénti találkozón vesz részt a szimpózium fő gondolatának kialakításában. 1989-ben ez így szólt: „Von Zweifel bis Bekenntnis”, vagyis: *A kétségtől a felismerésig*.

E gondolat hatására született meg a magyar népzene és *Babits* költészetének összekapcsolása. *Babits Mint forró csontok a máglyán...* című versében olvashatjuk a főnixmadár csodálatos átváltozását. A költő kijelenti, hogy „Nem az énekes szüli a dalt: / a dal szüli énekesét”. *Babits* a meg-

Parlando Muz. Fo. 25615). Nagykőrösi tanyák, (Pest vm.) L.

Buj- do- sik az el- mém a sze- re- lem út- ján,  
Mint kis fű- le- mü- le kö- rül az ég al- ján  
Mert a nap- nak is van dél- ben meg- ál- lá- sa.  
De az én szi- vem- nek hoz- zád van vá- gyá- sa.

újulás vágyával kiált föl: „Lobbanj föl, új dal, te mindenható! / Szülj engem újra, te csodaszép!”

Az élet értelmét kereső emberről szól a népdal is. „Bujdosik az elmém a szerelem útján, / Mint kis fülemüle körül az ég alján.

/ Mert a napnak is van délben megállása, / De az én szívemnek hozzád van vágyása.”

A dal szövegében előforduló fontos jelképek: a bujdosás, az elme, a szerelem, a fülemüle, az ég alja, a nap delelése, a szív vágyása és a keresett lény, a társ. Az első sor a bujdosás, a keresés, a bizonytalanság, az utolsó sor pedig a megtalálás, az érzés pontos megfogalmazása. Az értelmes, gondolkodó ember lényegét a népdal a természeti kép segítségével tudja megjeleníteni. A fülemüle képes átrepülni a horizontot, s a nap délben mintha megállna. Ezek a tölünk független természeti törvények képszerűen megjelennek a dalban és elindítanak saját érzéseink felismerésében. A hasonlatosság, az analógia a zeneterápia legfontosabb kategóriája, ahogyan *Henk Smeijsters* holland professzor a VIII. Zeneterápiás Világkonferencián Hamburgban előadásában legutóbb újfent megerősítette. A „rólunk szóló mesére” rátalálni a műben, az önismeret forrásának felfedezését is jelenti egyben.

Születésnapj lelki ajándék lehet, ha valaki rátalál élete erőforrására, felismeri a zene új

játeremtő erejét, s elhiszi Babitsnak, hogy „a dal szüli énekesét”. A „rátalálás” helyszíne ezúttal Debrecen városa, a Nagyalföld központja, amely város tűzvézsek sorozatát élte túl, s címerében őrzi az újjászületés jelképét, a fönixmadarat. A vers és a népdal egyidejű

felfedezése megsokszorozza a művészetben átélhető élményt. A zenei élmény közléséről *Karl-Jünger Kemmelmayer* a következőket írja: „Wer über Musikerleben spricht, spricht über sich selbst und gibt damit etwas von sich preis: ein erster Schritt zur zwischenmenschlichen Kommunikation”. A zene, a népdal, a vers általi újjászületés élménye a zene gyógyító hatásáról szóló vallomás, élményközlés. A zenei elemek megjelenése, felfedezése a dalban a zenei jelképek gondolati értékével fokozza az elemző ember élményét. A dal szerint megerősödést jelent, ha az ember megtalálja társát, ahogyan ezt az idézet is kifejezi. A dal végén az ember megtalálása a pentaton fordulatban cseng fel. A dal keretét a kvintváltás adja, amelyen belül a két középső dallamsor hangközszimmetriát, a

fénynek megfelelő dúr harmóniát és a befeljező gondolat pentaton zárását sorakoztatja fel zenei értékeként. A gondolkodás belső, kifelé hangtalan megjelenését a 3. sorban felbukkanó szünet fejezi ki a legjobban. A fülemüle és a Nap mozgását, a természet törvényét és az ember szívének, érzelmeinek vá-

*Babits Mihály:*

**Mint forró csontok a máglyán...**

*Nem az énekes szüli a dalt:  
a dal szüli énekesét.*

*Lobbanj föl, új dal, te mindenható!  
Szülj engem újra, te csodaszép!*

*Most beteg a testem. A földi  
vágynak messze nagyon...  
Mint ropogó csontok a máglyán,  
heverek forró ágyamon.*

*Barátaim elhagytak engem:  
egyedül maradtam már.  
Lelkemet kiürítettem,  
mint aki nagyobb vendéget vár.*

*Úgy fekszem itt, mint a fönixsz,  
ki félve reméli a tüzet,  
amelyen el fog majd égni  
s amelyből újrászület.*

*Lobbanj föl, röptés el engem  
piros szoknyáid között:  
egy dallal ölöm meg azt aki  
voltam, és már más leszek.*

*Nem az énekes szüli a dalt:  
a dal szüli énekesét.  
Lobbanj föl, új dal, te mindenható!  
Szülj engem újra, te csodaszép!*

1932. dec.

gyását, küzdelmét, egymás mellett élhetjük át a népdalban. Az emberi „természet” és a természet egysége helyreáll.

A népzene gazdag kincsestárából a bemutatott dal szinte kínálja a zeneterápiás alkalmazást. A dal a felnőtt ember megújulását mutatja be, mint a lelki élet rendezésének nagy lehetőségét. További népzenei példák is lelki „megtisztuláshoz” vezethetnek. Nincs alkalom ezen írás keretében feltárni a „szembesítés”, a dallal való találkozás terápiás folyamatát. Nem tudjuk bemutatni a feltárt lelki tartalom további kimunkálását. A téma iránt érdeklődők számára a dalok felsorolásával kedvet csinálunk azok feldolgozásához. Az alábbiakban a zeneterápiában megtalálható legfontosabb mozzanatokhoz nyújtunk mintát:

*Süss fel nap...*

– Légzés, terápia. A saját hang, testtartás, az életerő keresése.

*Gyertek haza ludaim...*

– A család, az ellenség, a társak szerepének felfedezése. A „történesek” időbeli folyamata.

*Kiskunsági legény vagyok...*

– Életrajzunk. A szavakban ki-, illetve nem kimondható tartalmak sűrítése.

*Debrecennek van egy vize...*

– A híd szerepe, az áthidaló „vonalak” megrajzolása, a végpontok összekötése.

*Udvaromon jegenyefa...*

– A nemiség felismerése, a természet törvényének, a termékenység elfogadása, belátása.

*Én az erdőn átmentem...*

– A „nehézségbe” ütközésnek és az élet „forrásának” összekapcsolása, az újjászületés személyes lehetősége akár a halál előtt is.

A népzene értékeinek felhasználása a magyar népdalkincsből adódóan egyedülálló lehetőségünk. Erre külföldi zenepedagógusok tudnak igazán meggyőzően rámutatni, mivel a mi számunkra mindez „túlágosan közel van”. A mai, hangzó világ veszélyeire Babits költői látomásként mutatott rá egyik versében: „...Már a Szellem érző / selyme vonaglik, zsugorodva játsza / vadult játékát, villózik a Város, / surran és tülköl a szomjtag élet (...) soha ennyi fény és ennyi hullám / nem indult tőlünk csillagokhoz Ennyi / zene sem; és előnti rádiókból / a Jazzband a világuirt” (*De Te mégis szereted ezt a sort?*) A vers 1932-ből való.

A zeneterápiát is ez a század fedezte fel és ásta ki a régi gyökereket. A zeneterápia hisz a zene lélekgyógyító hatásában és az éneklésben mint kifejezési eszközben. *Hans-Helmut Decker-Voigt* hamburgi zeneterapeuta professzor Magyarországon tapasztalta, hogy előadás közben a közönség könnyen formálta át énekké az egyik altató rigmusát („Beli kusz-kusz bel bel / szépen aludjál el”). Egymás után többféle dallamimprovizáció is megszületett. A magyar ember hallásában él a pentatónia: csak életre, dalra kell kelteni.

Kodály szerint az élményt nem lehet a véletlenre bízni, az az iskola feladata.

*Varvasovszky Jánosné*

## Tévé – színház – tévészínház

*Nemrégiben gyerekszínházi fesztivál zajlott Budapesten – szépszámú külföldi szakember részvételével, de a színházi és a pedagógus szakma feltűnő távolmaradása mellett.*

**A**napi három előadás után, a késő esti órákban tartott szakmai beszélgetések valamelyikén a Magyar Televízió egyik szerkesztője arról panaszkodott, hogy mostanság egyre kevesebb gyermekszínházi előadást tudnak felvenni

és sugározni, s megkérdezte a külföldi vendégektől: országukban vajon mi a helyzet e téren?

Gyökeresen eltérő feleletek hangzottak el attól függően, hogy nyugatról vagy keletről érkezett a válaszadó. A kiterjedt há-

lózattal rendelkező, korszerű, sokoldalú és igen erős svéd, illetve német gyerekszínház képviselői még a gondolatát is elutasították annak, hogy élő színházat tévé útján reprodukáljanak, míg például az orosz, a román, a horvát küldött magától értetődőnek vette a gyerekszínházi előadások tévéközvetítését. A lengyeleknél a tévészínház egyenesen nemzeti színházi funkciót tölt be: a televízió negyven esztendeje mintegy száz produkciót sugároz évente, s ezek között értelemszerűen számos gyerekelőadás is található.

A vélemények mégsem álltak oly nagyon távol egymástól, hiszen a vita hevében a nyugatiak is módosítottak álláspontjukon, elismerve: az alapjában véve elit műfaj, a színház bizony csak a televízió segítségével juthat el azokhoz (a népesség túlnyomó többségét kitevő) lakosokhoz – gyerekekhez és felnőttekhez egyaránt –, akik helyzetüknél fogva nem, vagy csak ritkán láthatnak élő színházi produkciót, ugyanakkor a tévészínházpártiak is egyetértettek vitapartnereikkel abban, hogy a tévéközvetítés a színházi előadásnak többnyire csak halvány mása, csökevényes lenyomata.

E vita felidézésével érzékeltetni szerettem volna, hogy mennyire bonyolult, elmentmondásos, ugyanakkor egymásra utaltságot feltételező viszony van e két média között. S mivel a színházi ismeretek oktatásánál éppen úgy, mint a szabadidős foglalkozások során nélkülözhetetlen a színházi tárgyú tévéadások felhasználása – hogy csak a kérdés pedagógiai aspektusaira utaljak –, érdemes közelebbről megvizsgálni e kapcsolat lényegét.

Mindenekelőtt megerősíthetjük a közismert tény: döntő különbség van az élő színházi produkció és a televíziós műsor között. A színházban a legfontosabb, hogy itt és most zajló eseménysornak vagyunk kollektív tanúi és résztvevői, mi, a közönség. Egy közösen elfogadott konvenció szabályozza a játékot, miszerint az, amit a színész játszik s amit a néző néz, valóságos cselekvéssor, és mégsem az. A színpadon még a naturalista előadásmód esetében sem születik meg az emberek közti vi-

selkedésnek, indulatoknak, érzelmeknek és kapcsolatoknak az a hiteles valóságossága, amely a hétköznapi életben magától értetődően igen. A színpadon minden stilizált, s azt játsszuk, hogy a színész, úgy tesz *mintha* a valóságot reprodukálná, a néző pedig úgy, *mintha* elhinné: amit lát, az maga a valóság.

A nézői-befogadói attitűdöt az egyéni ráhangoltságon és intellektuális-érzelmi felkészültségen túl két dolog határozza meg: a közösségi befogadás és a nézői perspektíva. A színház nemcsak az alkotók felől nézve kollektív műfaj (sok ember – színészek, rendező, tervezők, zenészek, táncosok, műszakiak, öltöztetők, fodrászok, ügyelők, sűgő stb. – együttes munkájából születik), hanem a közönség részéről is: egy előadás hatása megsokszorozódik attól, hogy egy estére, egy alkalomra időleges közönség kovácsolódik össze, hogy az előttem, mögöttem, mellettem ülők ugyanarra a színi megoldásra hozzám hasonlóan reagálnak. Nem mindegy, hogy a nézőtér melyik pontján ülök, hiszen mást és másként, más perspektívából látom a színpadon folyó cselekményt a földszintről meg a kakasülőről (ha van még, aki e fogalmat ismeri, hiszen színházainkban – ahol egyáltalán volt – lassan-lassan megszüntették a harmadik emeleti, karzati ülő- és állóhelyeket), előlről vagy hátulról. Ugyanakkor az is igaz, hogy a nézőtér bármely pontján is foglal helyet a néző, általánosságban érvényes: mindenki maga választja ki, mikor mekkora szeletét nézi a színpadnak, mire fókuszál, mit tart fontosnak. A színházi néző egyszerre lát totál és premier plánt, miközben az egész színpadot nézi, egyes részleteket, egy-egy színészt, vagy csak az arcát, kézmozdulatát, esetleg a díszlet valamely részletét figyeli meg élesebben. Kalandozhat a tekintete, megoszlik a figyelme a látvány és a szó, a zene és a színész között.

Ezzel szemben a televíziózás másfajta nézői tulajdonságokat, aktivitást vált ki. A tévében elvész a színház élő mivoltából adódó varázs, a színházi közvetítés is ugyanolyan jellegű műorrá válik, mint a folytatásos film vagy a híradó. Ez a műsor-

folyam minden részletében naturalista módon valóság-hűnek mutatkozik, ugyanakkor múlt idejűnek. A híradóban látott baleset, háborús bevetés vagy parlamenti felszólalás egy az egyben igaz, valóságos; az, ami. Ugyanakkor – még a helyszíni tudósítás vagy az élő adás is – egy megtörtént eset idézéseként hat. Ugyanez a sajátossága a filmnek is, az egyszer leforgatott történet bárhányszor, változatlan formában reprodukálható: újra meg újra levetíthető, míg a színházban ugyanabból a partitúrából minden este egy kicsit más előadás születik.

Ha a színházi közvetítés bekerül ebbe a műsorfolyamba, a néző nem mint színházi produkciót fogja nézni, hanem óhatatlanul és törvényszerűen úgy, mint a többi műsort. Konzervnek. Ráadásul egyedül vagy szűk, családi, esetleg baráti körben nézi a televíziós rendező által meghatározott nézőpontú, kompozíciójú képsorokat. Tehát elvész a kollektív nézői állapot, de elvész a néző belső képalakító aktivitása is: nem a saját ritmusa, érdeklődési köre, figyelmének koncentrálsági és ernyedési üteme szerint választhatja ki a képkivágásokat, a fontos és nem fontos részleteket, hiszen azt helyette más végzi el, irányítják a figyelmét, manipulálják a mű hatásmechanizmusát. Ez persze nem tekinthető abszolút rossznak, hiszen számos előnye is van e technikának: az esetek többségében a televíziós változat forgatásakor a színházi rendező koncepcióját leginkább szolgáló képkompozíciók, vágások, montázsok születnek, hiszen vagy maga a színházi alkotó, vagy az ő elképzeléseit ismerő-megismerő televíziós szakember veszi fel a produkciót.

Úgy tűnik, e két közvetítő eszköz működése, hatásmechanizmusa között nemigen van közös vonás, tehát a tévés színházi

adások ellenzőinek lenne igazuk? Vagy azoknak, akik változatlanul féltik a színházat a tévézéstől, újabban meg még a videózástól, az internet-örülettől is? Aligha. A tévé „adottság”, tudomásul kell venni létezését, s minden művészeti ágban számolni kell a hatásával. A gyerekirodalmat éppen úgy módosítja az elektronikus médiák túlhangsúlyos jelenléte, mint a színházat vagy a zenét, netán a látványkultúrát. E műfajok alkotóinak ismerniük kell azokat a hatásokat, amelyek naponta érik potenciális közönségüket, a gyerekeket. Számolniuk kell például a klipkultúra térhódításá-

val, az időegység alatt közölt képi és akusztikai effektek számának növekedésével s ennek következményeivel (a gyerekek gyorsabban, de felületesebben képesek az információkat venni, rövid ideig tudják ezeket megjegyezni, nehezen alakul ki az információ általánosításának, a szintetizálásnak a képessége stb.), a Tom és Jerry meg a hozzá hasonló amerikai

*Tehát elvész a kollektív nézői állapot, de elvész a néző belső képalakító aktivitása is: nem a saját ritmusa, érdeklődési köre, figyelmének koncentrálsági és ernyedési üteme szerint választhatja ki a képkivágásokat, a fontos és nem fontos részleteket, hiszen azt helyette más végzi el, irányítják a figyelmét, manipulálják a mű hatásmechanizmusát.*

rajzfilmek képi jellegzetességeivel és morális hatásával, a konzerv zene, a szintetizátor-hangzás, a techno s egyéb stílusok érzelemszegénységével. S mindeneelőtt tudomásul kell venni, hogy a mai gyerekek már nem könyvet olvasnak, hanem internetről szerzik be a szükséges tudnivalókat, hogy nem kézzel írnak, hanem szövegszerkesztő segítségével, s nem papíron számolnak, hanem manager-kalkulátorral. Hogy ez nem általános? Hogy az ország számos régiójában még papírra és ceruzára is alig van pénzük a (több)gyerekes családoknak? Ez igaz, mégis a vázolt változás már tendenciát jelez.

Mi következik mindebből a színházra vonatkoztatva? Először is az, hogy e változásoknak meg kell jelenniük a színház műfaján belül is. Nem a külsőségek szintjén –

nem úgy, hogy az előadásokban ezentúl kizárólag heavy metal kísérezene hangzik el –, hanem e realitás okait és következményeit elemezve, az összefüggéseket feltárva. Így juthat a színház arra a felismerésre, hogy a mai közönség egyre kevésbé viseli el a hosszú jeleneteket, mind nehezebben birkózik meg a veretes szöveggel, nő a meg nem értett, mert nem ismert magyar és idegen szavak száma stb. Ettől időnként követhetlenné válik maga az előadás is, s alighanem ez is hozzájárul a zenés, táncos műfajok térhódításához, hiszen ezek élvezetéhez a nézőiknek többnyire nem elsődlegesen intellektuális befogadói technikákat kell mozgósítaniuk.

A színházaknak fel kell készülniük a másfajta befogadói igények kielégítésére. Természetesen az alkotók is a jelenkor valóságában élnek, rájuk ugyanazok az ingerek hatnak, mint a nézőkre, tehát zsigereikben érezhetik, mire hogyan reagál a közönség. A fiatalok körében főleg azok az előadások sikeresek, amelyekben stílusokat kevernek, látszólag össze nem illő effektekkel dolgoznak, a klasszikus szöveget szabadon kezelik, a szituációkat nem annyira a szövegből, mint inkább annak ellenében működtetik, snittelési jelenettechnikát alkalmaznak, a szó helyett a gesztust, a mozgást részesítik előnyben (a *Sirály* a Budapesti Kamaraszínházban, a *Faust* a Vígyszínházban, a *Manó* Szegeden, a *Prédáles* a Kamrában, az alternatív színházi produkciók legtöbbször stb.). Mindez letagadhatatlanul a televízió, a tömegkultúra hatását is mutatja.

Mit tehet ilyenkor a színház, s mit a televízió? Szolgálja ki egyik is, másik is az elsődleges közönségigényt, s ezzel egy beláthatatlan kimenetelű kölcsönös öngerjesztő folyamat részévé váljon? Vagy merreven ragaszkodjon egy mind konzervatívabbá váló hagyományos értékfogalom érvényesítéséhez? Hosszú távon sem ez, sem az nem vezet eredményre.

Csak a kölcsönös egymásrautaltság felismerése, a partneri kapcsolatok kiépítése hozhat áttörést e két média viszonyában. Mindkettőnek őriznie és tovább vinnie kellene azt, amit csak ő tud, amelyben ő az

erősebb, ugyanakkor fel kellene használnia a másik munkájából azt, ami gazdagíthatja a saját alkotótevékenységét.

A színház és a televízió kapcsolata tehát nem merülhet ki előadások közvetítésében, mint ahogy természetesen eddig sem ez volt az egyetlen színházi jellegű műsortípus. A színházi előadások rögzítésére és archiválására számos mód kínálkozik az élő helyszíni közvetítéstől a többfázisú, részben stúdió körülmények között történő felvételen át a tévéjátékszerű feldolgozásig. Azokat a formákat érdemes előnyben részesíteni, amelyek megőrzik a színházi előadás jellegzetességeit, de építenek a tévének mint közvetítő eszköznek a sajátosságaira is. És szükségesek lennének olyan műsorok, amelyek kapcsolódnak az oktatás különböző szintjeinek igényeihez, ugyanakkor kielégítik a színházkedvelők érdeklődését is (portrék, színháztörténeti áttekintések, stílusok, korok bemutatása, a színházi üzemmenet ismertetése, külföldi remekművek sugárzása stb.).

Az emberek szeretik a kedvenc színészeik szereplésével készült történeteket. Ez az egyik titka a hazai tévéjátékoknak (amíg voltak), a sorozatoknak, de ez a színházi közvetítéseknek is. A jelenleginél több ilyenre lenne szükség, beleértve a színházi adásokat is. A színházi programot hiába próbálja hasonítani a tévéműsorstruktúra, még a közvetítés is megőriz valamit az élő színház varázsából, máságból.

Van azonban egy olyan forma, amely lényegéből adódóan ötvözi a színházat és a televíziót: a tévészínház. Ez színház is meg televíziós alkotóműhely is. Úgy készülnek benne a produkciók, hogy mindkét műfaj igényeit egyszerre lehessen kielégíteni. Például egy darabot stúdió körülmények között, de közönség előtt mint színházi előadást mutatnak be, ugyanakkor fel is veszik a produkciót. S ha a mű sikeres, akkor felvételtől függetlenül tovább játszható, s ekkor a forma teljesen úgy működik, mint színház. Ez a formáció a világ számos pontján már realitás.

Nálunk álom.

Nánay István

## Gyerekbárát iskola?

Ezt a kérdést tették fel a IX. Baranyai Pedagógiai Napok előadói és résztvevői. A helyi önkormányzati és szakmai szervezetek, gazdálkodó szponzorok mellett a Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma is társrendező volt. A programot rövid látogatásával megtisztelő minisztériumi tisztviselő, *Gál Ferenc* osztályvezető az oktatáspolitikai időszerű „útjelző tábláit” idézte fel. *Mihály Ottó* az iskolák szabadságában, program- és tantervkészítő autonómiája növekedésében láttatta az oktatás gyerekközpontúvá válásának lehetőségeit. *Vekerdy Tamás* szenvedélyesen ostromozta az iskola és az oktatási rendszer „műhibáit”, *Kézdy Balázs* a család és iskola szuverén partnereit villantotta fel. *Bogdán János* a másságok legdrámaibb megjelenési formáiról, a cigánygyerekek iskolázási nehézségeiről szólt. *Csizmár Gábor* képviselő a diákjogok helyzetét elemezte nagy szakértelemmel. *Gondos Anna* a tanulás gyermeklélektani törvényszerűségeire hívta fel a figyelmet. *Horn Gábort* várták, de nem érkezett meg. *Gazsó Ferenc* drámai diagnózisában a rendszerváltás veszteséinek nevezte az ifjúságot, a mélyülő társadalmi válságban, perspektívavesztésben, a társadalom kettészakadásának körülményei közepette átfogó rendszerszintű beavatkozást sürgetett az oktatásügyben, bár a reform kifejezésétől tudatosan távol tartotta magát. Előadása, pontos elemzései nagy figyelmet, elismerést arattak, a terápiát illetően álláspontja vitát kavart azon a kerekasztal-beszélgetésen, ahol oktatáskutató, mentálhigiénés szakember, iskola-fenntartó politikus és gyermek-polgárjogi közéleti személyiség cserélt eszmét.

Jelképes gesztus: a konferencián szót kértek és kaptak az érdekeltek, a gyerekek is.

## 20 éves egyesület

20 éve, 1977-ben alakult meg a Tájak, Korok, Múzeumok mozgalma, a tájvédelmi-, múzeumi közművelődés társadalmi

szervezete. Ma 13 ezer tagjának több mint fele iskolás. Október 5-re, a születésnapra valamennyi tagot aktivitásra invitáló programra kerül sor, a múzeumbarátok „kiraj-zanak” az intézményekbe, s számot adnak tapasztalataikról, a múzeumok „társadalmi kontrolljaként”.

Készül az egyesület a hagyományörzés fontos ünnepeére, az 1848. évi forradalom százötvenéves évfordulójára.

A főváros egyesítésének százhuszonötödik évfordulóját az egyesület műemlékismertető sorozatának, a TKM Kiskönyvtárnak újabb (immár az 540–549.) kötetei köszöntik. Füzetet kapott a Hősök tere, a Halászbástya, az Operaház, a pesti, budai, római emlékek, a Gellérthegy, a Ferenciek tere. A kiskönyvtár kerek sorszámú 550. darabja a világörökséget, a hollókői várromot mutatja be.

## Eötvös Kiadó

Az ELTE Tanárképző Főiskolai Kar Neveléstudományi Tanszéke és a kiadó közös vállalkozásában jelentek meg új nevelésméleti, neveléstörténeti kötetek. A szép kiadású könyveket díszbemutatón tárták először a nyilvánosság elé. *Czike Bernadett* a szerkesztője a Bevezetés a pedagógiába című szöveggyűjteménynek. *Németh András Boreczky Agnessel* közösen állított össze kötetet (Nevelés, gyermek, iskola, illetve A gyermekkor változó színterei címmel. *Mészáros István* válogatott írásainak címe: Magyar iskola 996–1996.

## Egyesületek

A folyamatosság jegyében határozott elkövetkező tevékenységéről és feladatairól tavaszi közgyűlésén mind a Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma, mind a Magyar Pedagógiai Társaság. Előbbi működésében bizonyos radikalizálódás mutatható ki összhangban a gyermekélet viszonyainak romlásával, utóbbiéban pedig a

szakmai elemzések, képzés, önképzés, a szakmai társasélet szerepe hangsúlyozódik bizonyos távolságtartással ötvözve az aktuális oktatáspolitikai ügyektől.

## Neveléstörténet okkerben

Az egri Eszterházy Tanárképző Főiskola neveléstörténeti szöveggyűjteményét hasonló címmel *Balázs Sándor* szerkesztette, a Miskolci Egyetem számára *Trencsényi László* Korok, gyerekek, nevelők címmel állított össze gyűjteményt. Mindkét kiadvány gondozója az OKKER.

## Bajai ősz

Az innovatív ÁMK-k fellegrárában, Baján megkezdődött az 1997. őszi rendezvény, szakmai találkozó előkészítése. A szervezők a készülőfélben lévő „pedagógi-

ai-művelődési programok” mustráját tervezik a felolvasó ülések idejére, a bemutatott programot azonos módon „rögtönözve” értékeli országos listára felkerült szakértő. A közönség „tetszésdíjjal” jutalmazza a legtanulságosabb munkákat. A legérdekesebb programokat kiadvány formájában is eljuttatják az érdeklődő általános művelődési központoknak.

## Cserkészhagyományok

A Magyar Pedagógiai Társaság Mozgalmopedagógiai Szakosztálya „Háromszándornapot” tartott, ahol a magyar cserkészmozgalom 3 nagy alakjának, *Sík Sándornak*, *Karácsony Sándornak* és *János Sándornak* emlékét idézték. Az 1947-ben a franciaországi Moisson-ban megrendezett jamboree (cserkész világtalálkozó) évfordulóját is megidézik. A találkozó egykori magyar résztvevői a demokrácia jegyében megújuló cserkészmozgalom fontos hagyományaként tartják számon 50 év előtti sikeres szereplésüket a világ fiataljai előtt.

## FELHÍVÁS A MAGYARTANÁROK V. ORSZÁGOS KONFERENCIÁJÁRÓL

A Magyar Irodalomtörténeti Társaság 1997. szeptember 19. és 21. között, Székesfehérvárott rendezi meg immár hagyományos tanári szakmai konferenciáját, amelynek keretében megtartja tisztújító közgyűlését is. A tanácskozáson neves előadók (Lator László, Németh G. Béla, Szili József) tartanak előadásokat a Dunántúlhoz kötődő költőkről, valamint külön szekciók foglalkoznak a helyi tantervekkel, a magyartanítás számára hasznosítható irodalomelméleti kérdésekkel, valamint Fejér megye irodalmi hagyományaival is. A jelentkezési határidő: augusztus 25. A részvételhez szükséges jelentkezési lap és befizetési csekk a Fejér megyei Pedagógiai Szolgáltató Intézettől igényelhető (8000 Székesfehérvár, Marx tér 1.). Részletesebb információért a Magyar Irodalomtörténeti Társasághoz is lehet fordulni (1052 Budapest, Piarista köz 1.)

Nem mindig jó a jó szomszéd. Mondhatjuk, néha kimondottan rossz. Itt van például az én egyik kiváló szomszédom és barátom, a Szakály hadtörténész, a doktor. Hazaugrik Bécsből, fiatal ember, könnyen ugrál még, felugrik pár percre, hadd ugorják, kezembe nyom egy kazettát, ha van időd, nézz bele, már ugrik is lefelé két emeletet, s megint nyomát veszem, ki tudja, mennyi időre. A kazettát pedig elteszem a többi közé, majd megnézem, és természetesen nem nézem meg. Valami történelmi dokumentumfilm. Telik, de inkább múlik az idő, megint hazaugrik, hang a telefonban, majd átmegegyek, megnézted-e a filmet? De meg ám, sőt, írni is fogok róla. Telefonban mindent lehet mondani. Nagyszerű, írd! De nem ugrik át, valami közbejön. A filmet megnézem, és roppantul bánom, hogy megint hazudozós lettem. Mert ha beszélgetésünk előtt látom az anyagot, azt mondom a doktornak, írjon ám erről a fene, mert ez egy olyan film, hogy akármit ír róla az ember, valaki így is, úgy is seggbe rúgja érte. Ilyen időket élünk. Rossz időket, ugyebár. A filmet Tölgyesi Ágnes készítette, Híven, becsülettel, vitézül! a címe, és a magyar királyi csendőrségről szól. Hoppá! *Cicáznak a szép csendőrtollak, / mosolyognak és szavatolnak, megírják, ki lesz a követ...* – így költönk, aki nem szerette éppenséggel a csendőröket, ám némely ismert, kommunista szimpátiák okán, ez aligha lehetett is elvárható tőle.

Ismerni véljük, tanítjuk a csendőröket, irodalmilag, történelmileg, középiskolás fokon. Igen, hát ezek ilyenek voltak. Cicáztak, hamisan szavaztattak ezek, mosolyogtak és szavatoltak (bár ez utóbbi mit is jelent?), kövérek voltak és roppant buták, nevetségesek, ha nem éppen gonoszok; látom is őket, mind a kiváló színész, Farkas Antal alakmájában van jelen tudatomban, nyilván könnyű volt akkoriban a csendőröket felismerni erről, hogy mind egy-egy kövér Farkas Antal-ember volt... Meg mintha egy Jancsó-filmet is ők kegyetlenkedtek volna végig. Lehet, de nem biztos. Ami biztos, hogy piszkosul ellenszenves figurák voltak a mi szocialista neveltetésű tudatunkban ezek, nyugaton jártamkor is mindig mondták (szintén szocialista tudaton nevelkedett menekült barátaim), hogy azok a csendőrök, ott ni, abban a klubban, oda pedig bemenni aztán nem szabad. Nem is mentem be, szófogadó ember vagyok. Ha valami mindenhol pejoratív, akkor jobb vigyázni vele. A filmet megnézve azonban, sokminden megingott bennem. Nem mondom, hogy a helyére került, mert ahhoz még idő és pontosabb dokumentáció szükségeltetik (ez nem a film mélységi kritikája, inkább az általa felkavartakból következő kíváncsiság), de hogy elmozdult, lebontódott egy tévkép, az biztos. Emberek beszélnek, vallanak, hajdani valakik, későbbi meghurcoltak és elítéltek, sorsok bontakoznak ki, katonás-csendőrös habitusok rajzolódnak meg – s valami rettentő homály, ami épp nem volt az 1881-ben alapított csendőrség sajátossága. Ha igaz, amit elmondtak, akkor ez a szervezet nem a gazemberek, szadisták és hülyék gyülekezete volt, hanem egy olyan rendfenntartó erő, amely hatékonyan tevékenykedett, eredményeket ért el, noha a módszerei helyessége felől nem mindenben vagyok meggyőződve. Hogy a legendás pofonok miatt volt-e akkora tekintélyük a hajdani csendőröknek, vagy az állandó jelenlétük, szívós és kitaró nyomozó munkájuk eredményezte a presztízst, csak találgatni tudom. (Lám, a mai rendőrök is vernek, sőt, szadiznak is, mégsincs tekintélyük, s nem is lesz egy darabig.) Egy bizonyos, nem vérengzésekre, s nem deportálásokra találták ki őket – mint amit az utókor némiképp manipuláló tudata kreált belőlük. A film erénye, hogy nem kerüli meg ezeket a súlyos történelmi szembesítéseket, s attól tartok, csoda lenne, ha a magyarság tragikus pillanataiban egy ilyen exponált szervezet tiszta tudott volna maradni, rossz politikai döntéseken kívül tudott volna kerülni. Ami bizonyos: ha arcot kap valami, akkor arról már nem a mítosza alapján kell beszélni a továbbiakban. Nem tudom, hol az igazság csendőrügyben. Ott biztos nem, ahol állították eddig. Van-e kitüntetett igazság a csendőrügyben? Annyit tudok, hogy ez a film nagy szolgálatot tesz történelmünket figyelő tudatunk megtisztításában. Ha csak annyiban is, hogy kételkedésre késztet, újragondolásra, a dolgok tisztább föltalálására. Ehhez persze az kellene, hogy például a televízió – tömkeleg álvitája és negédes, bennfentes csoportos okoskodásai helyett – főidőben vetítse le Tölgyesi száznegyven perces filmjét, s utána a témában és a korszak történelmében jártas szakértőket indulatok és érzelmek nélkül ültesse szembe egymással. És a nézőkkel – egyenesben. Nem csak okosabbak lennénk, nem csak nyugodtabbak – becsületesebbek is. Mert bármi legyen is az igazság ebben az ügyben, hangsúlyozom, *bármi*, annak ki kellene derülnie végre. Nem hiszek a kollektív bűnösségben, ahogy abban sem, hogy egy diktatúra egyik politikai elitétje ártatlan, a másik pedig bűnös. Ítélni, ítélni, sőt, elítélni már megtanultunk az idők során. Túlságosan is jól. Ideje lenne végre rendezni közös dolgainkat. Ezt is a cicázós költő mondja – eddig mindhiába, csak a kakastollra van felfigyelés, nyilván, mert a *nem hiába* már két vers ismeretét feltételezi. Pedig valamennyien tudjuk egy ideje: oly szomorú embernek lenni. És – egyre szomorúbb.

Zalán

**betkező számaink tartalmából:**

*Méri Katalin:*

ny salamancai diák naplója 1568–69-ből

*Kós Csaba:*

Eretnek gondolatok a tudományról

*Gáspár Csaba-László:*

Tudomány és Szabadság

*Hansági Ágnes:*

A bőség zavara a zavar bősége?

*Kerényi Ferenc:*

A Mikszáth-dramatizálások néhány tanulsága

*Kozma Dezső:*

Mese és megfigyelés, fantázia és élethűség Mikszáth prózájában

*Szefű László:*

SZŐMtől MŐKig

*Szentjóbi Szabó Tibor:*

Néhány jelképes szám

*T. Molnár Gizella:*

Mítosz és utópia

*Takács Gábor:*

Analitikus megközelítés a fizika feladatok megoldásához

*Varga Gábor:*

A környezeti nevelés gyökerei

Kunszt György

## Világproblémák és világfilozófiák

„Világirodalom”-ról és „világgazdaság”-ról a 19. század első felétől kezdve beszéltek, s ezek lassan a legátfogóbb és legigényesebb vizsgálatok címszavaivá váltak; ezzel szemben a „világprobléma” kifejezés csak a 20. század hetvenes éveiben került a világhelyzet-elemzések és -prognózisok szókincsének alapszavai közé; azóta viszont akkora karriert futott be, hogy a Nemzetközi Társaságok Uniója a kilencvenes évek közepére már egy háromkötetes világprobléma-enciklopédiát dolgoztatott ki több ezer oldalas terjedelemben.

Lukácsy Gábor

## Szabad iskolaválasztás vagy szelekció?

A Terézvárosi (Budapest VI. kerületi) Önkormányzat 1992 tavaszán eltörölte az általános iskolák körzethatárait. Az önkormányzat döntését az a felismerés vezette, hogy az általános iskolák szolgáltatásainak differenciálódása (különböző tagozatok indítása, szerkezetváltási törekvések, más és más nyugati nyelvek tanítása a korábban meghatározó orosz helyett, eltérő pedagógiai programok bevezetése stb.) és az iskolahasználók (a gyerekek, illetve szüleik) egyre változatosabb igényei miatt indokolatlanná vált a körzethatárok fenntartása, amit a körzetátlépések nagy száma is jelzett.

Kárpáti Andrea–Gyebnár Viktória

## A vizuális képességek értékelése

Akik a rajzi vizsgát a vizuális kifejezés egyediségére hivatkozva utasítják el; figyelmen kívül hagyják vagy elvetik az olyan, vizuális művészetekkel foglalkozó tudományos módszerek évszázados hagyományait és eredményeit, mint a stíluskritika, az ikonográfia vagy az ikonológia.

Gaul Emil

## A látás demokratizálása

Mit tanítsunk? Azt, ami hasznára válik a tanulóknak; értékeset, érvényeset. Hogyan tanítsuk? Hatékonyan, élvezettel, magabiztosan. De hogyan tudunk rendet rakni heti egy órában abban a káprázatóan változó és hihetetlenül gazdag látványvilágban, amit a legtöbb információt nyújtó érzékszervünkkel megszületésünk óta pillanatról pillanatra észlelünk? Csak ezeket a kérdéseket kell megoldania a tantervíróknak és rajztanároknak.