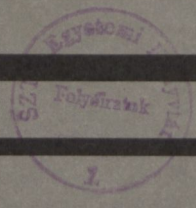


10

ISKOLA-KULTÚRA

2002 OKT 17

566.55
158



XII. évfolyam. 2002. október

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Andrié Edit
egyetemi docens,
Újvidéki Egyetem, BTK,
Magyar Tanszék, Újvidék

Baranyák Csaba
középiskolai tanár,
Budapest

Bene Annamária
Ph.D hallgató,
ELTE, BTK, Budapest

Buda Mariann
egyetemi docens,
Debreceni Egyetem,
Neveléstudományi
Tanszék, Debrecen

Csehák Kálmán
nyugalmazott egyetemi
tanár, Jugoszlávia

Farkas Aranka
pszichológus,
Budapest

H. Ekler Judit
főiskolai adjunktus,
Berzsenyi Dániel Főiskola,
Sporttudomány-elméleti
Tanszék, Szombathely

Korda Eszter
Ph.D hallgató, ELTE,
BTK, Budapest
magyartanár, Veres Pálné
Gimnázium, Budapest

Liskó Ilona
tudományos főmunkatárs,
Oktatókutató Intézet,
Budapest

Maráczsi Orsolya
egyetemi hallgató,
ELTE, BTK, Budapest

Martin Ferenc
középiskolai tanár,
Dunaújváros

Pócsik Andrea
fordító, Budapest

Ribár Béla
akadémikus, Jugoszlávia

Sándor L. Istán
tanár, Kürt Alapítványi
Gimnázium, Budapest
főszerkesztő, Ellenfény,
Budapest

Seress Ákos
hallgató, PTE, BTK,
Magyar Tanszék, Pécs

Szalma József
egyetemi tanár,
Jugoszlávia

Tarján Tamás
egyetemi docens,
ELTE, BTK, Magyar
Intézet, Budapest,
szerkesztő,
Iskolakultúra, Pécs

Tóth Lajos
nyugalmazott egyetemi
tanár, Jugoszlávia

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:
Géczi János
e-mail: geczi_janos@axelero.hu

A szerkesztőség munkatársai:
Andor Mihály e-mail: H7942and@ella.hu
Csányi Erzsébet (Újvidék)
e-mail: csanyie@pt.yu
Kamarás István
e-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László
e-mail: kojani@freemail.hu
Gelencsér Gábor e-mail: gelen@filmvilag.hu
H. Nagy Péter e-mail: h.nagy@freemail.hu
Reményi József Tamás olvasószerkesztő
e-mail: remenyi.jozsef.tamas@matavnet.hu
Takács Viola szerkesztő
Tarján Tamás
Trencsényi László e-mail: trenyo@dpg.hu
Vágó Irén e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
e-mail: vega2000@freemail.hu
Szerkesztőségi titkár: **Somogyi Lászlóné**
e-mail: somogyiteri@freemail.hu
Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:
Tóth József rektor

Szerkesztőség:
Pécsi Tudományegyetem,
Iskolakultúra szerkesztőség,
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
Telefon/fax: (06-72) 501-578
e-mail: iskolakultura@freemail.hu,
geczi_janos@axelero.hu
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és
Logisztikai Központ, valamint egyéb
alternatív terjesztők. Előfizethető
a szerkesztőség címén közvetlenül, illetve
a LHI-nél. Előfizetési díj számonként
300,- Ft. (Teljes évfolyam 3600,- Ft.)
Megjelenik havonta. Lapunk példányai
megvásárolhatók az OKI-ban (Budapest,
Dorottya u. 5. I. em.), a Pedagógus
Könyvesboltban (Budapest VI., Múzeum
krt. 3.), az Osiris Könyvesboltban
(Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.), a
Könyv- és Jegyzetboltban (Szeged,
Dugonics t. 12.), a BUCH Jegyzetboltban
(Szeged, Erdő u. 4.), valamint az Írók
Könyvesboltjában (Budapest VI.,
Andrássy u. 45.) is.
HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda**
és **Kiadó Kft., Pécs**

56655

56655

tanulmány

Liskó Ilona
Tantervi reformok a szakképzésben 3

Tarján Tamás
Nemzeti egyfelvonásos 16

Farkas Aranka
„...És hát játszik az ember!” 25

vita

Baranyák Csaba
Bús düledékeiden 37

szemle

Szalma József
Az önálló vajdasági magyar oktatás
és felsőoktatás (1992–2002) 41

Tóth Lajos
Az óvodától az egyetemig 51

Ribár Béla
„Anyanyelvűsítés” 60

Csehák Kálmán
Az önálló vajdasági magyar felsőoktatási intézmény
létfogosultságáról 62

Vajda Gábor
Az alku: belenyugvás a pusztulásba 67

Andrić Edit
Szerb lexikai hatások a vajdasági magyar nyelvben 72

Korda Eszter
Gyerekcipőben a gyermekirodalom-tudomány? 76

Sándor L. István
Gyermekek játéakai 83

Seress Ákos
A Bánk bán árnyékában 87

Maráczai Orsolya
„Híres, drága bunda rajtam, hús körömmel
magam varrtam” 92

H. Ekler Judit
Kötélugró klub 97

iskolakultúra

02/10

Buda MariannTanulmányok a neveléstudomány köréből **107***(Báthory Zoltán – Falus Iván [szerk.]: Tanulmányok a neveléstudomány köréből)***Pócsik Andrea**Felhívás és kihívás **114***(George Gerbner: A média rejtett üzenete)***Bene Annamária**Nyelvcseré **115***(Borbély Anna: Nyelvcseré. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében)***Martin Ferenc**Széchenyi-album **117***(Bereményi Géza: Hidember)*Satöbbi **119**

Értesítjük tisztelt Előfizetőinket, hogy címükre elküldtük a jövő évi előfizetési számlákat. 2003-ben az Iskolakultúra előfizetési díja 3600 Ft lesz. Ha valaki nem kapta meg a számlát, kérjük érdeklődjen a Szerkesztőség címen, vagy akár telefonon, faxon, e-mail-ben.

Tantervi reformok a szakképzésben

1998 őszén a magyar közoktatási rendszerbe bevezették a NAT-ot, ami a tananyag átalakításán túl iskolaszervezeti változásokkal is együtt járt. A törvénymódosítás egyrészt a korábbi 8 osztályos általános képzés helyett mindenki számára 10 évfolyamos, egységes általános képzést tett kötelezővé, másrészt szétválasztotta a középfokú oktatásban az általánosan képző és a szakképzési szakaszt, vagyis előírta, hogy a gyerekeknek 10 osztályos általános képzésben kell részesülniük, mielőtt szakmai képzésük elkezdődne. Az általános képzés utolsó két éve csak pályaaorientációt és szakmai alapozó képzést tett lehetővé.

Alig kezdődött el a NAT, illetve az iskolák által elkészített pedagógiai programok és helyi tantervek szerinti oktatás, az 1998-ban hatalomra került új kormány máris újabb tantervi változtatásra, kerettantervek bevezetésére határozta el magát. Két éves előkészület után 2001 őszén be is vezették a különböző iskolatípusokra szabott kerettanterveket, ami újabb változások és újabb feladatok elé állította az iskolákat.

A kerettantervi szabályozás négy szempontból jelentett újdonságot a korábbi alaptantervi szabályozáshoz képest:

- megszüntette azt a szabadságot, amelyet a NAT-hoz kapcsolódó helyi tantervek nyújtottak az iskoláknak, és minden képzési formához egységes központi tantervet rendelt;
- megváltoztatta a NAT-nak azt a törekvését, hogy a 10 éves kötelező általános képzést egységes követelmények szerint szabályozza, és visszatért a korábbi 8 osztályos általános képzéshez és az erre épülő középfokú iskolákhoz;
- a NAT egységesítő szándékával ellentétben középfokon újralesztette a hierarchikusan épülő és a tananyag tartalmában egymástól szigorúan elkülönülő iskolatípusokat (szakmunkásképző, szakközépiskola, gimnázium);
- a kötelező központi tantervek bevezetésével feleslegessé tette a pedagógusok (illetve a tantestületek) aktivitását az iskolák pedagógiai programjának és helyi tantervének elkészítésében, s egyúttal használaton kívül helyezte a korábbi években sok fáradsággal elkészített helyi tantervi dokumentumokat.

Ezek a változások azonban nem érintették az általános képzés meghosszabbítását, vagyis a NAT-hoz kapcsolódó reformnak ezt a törekvését a 2001-ben bevezetett újabb reform is megtartotta: a szakközépiskolákban továbbra is csak az érettségi után, a szakmunkásképzőkben (szakiskolákban) pedig csak a 10. évfolyam után kezdődhet el a szakmai oktatás.

2001-ben folytatott kutatásunk (1) során valamennyi tantervi és szerkezeti változtatásra vonatkozóan igyekeztünk összegyűjteni az igazgatók véleményét. Mivel az általános képzés meghosszabbításának körülményeit 1999-ben is vizsgáltuk (2), bizonyos kérdésekben alkalmunk nyílt összehasonlítani a jelenlegi és a két évvel korábbi álláspontokat.

1999-ben az igazgatók 52 százaléka értett egyet a szakmai képzés és az általános képzés elválasztásának, illetve a szakmai képzés későbbre halasztásának szükségességével a szakmunkásképzők és 40 százaléka a szakközépiskolák esetében. Három éves tapasztalat birtokában, 2001-ben a szakképző iskolák igazgatóinak ugyancsak mintegy a fele (47 százaléka) nyilatkozott úgy, hogy helyesnek találja az általános képzés tíz évre történt

meghosszabbítását, és ugyanennyien mondták azt is, hogy nem értenek vele egyet. Vagyis országos szinten az igazgatók álláspontja nem sokat változott. A budapesti és a kisvárosi igazgatók véleménye azonban karakteresen eltért az átlagtól. A budapestiek között többen voltak a reformot ellenzők, mint a támogatók, a kisvárosiak közül pedig többen támogatták, mint amennyien elleneztek a reformot. (1. táblázat)

vélemény	település			összes	
	Budapest	megyeszékhely	város		
egyetért vele	8 33,3%	20 43,5%	29 47,5%	22 56,4%	79 46,5%
nem ért vele egyet	15 62,5%	23 50,0%	27 44,3%	15 38,5%	80 47,1%
vannak előnyei és hátrányai is	1 4,2%	3 6,5%	5 8,2%	2 5,1%	11 6,5%
N	24	46	61	39	170
összes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

1. táblázat. Az igazgatók véleménye az általános képzés meghosszabbításáról településtípus szerint (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

2001-ben megkérdeztük az igazgatóktól azt is, hogy tapasztalataik szerint a tanulók szülei hogyan vélekednek erről a változásról. Az igazgatók 31 százaléka szerint a szülők helyeslik a reformot, valamivel több, mint egyharmaduk (35 százaléku) szerint pedig el- lenzik. Az igazgatók harmadik harmada vagy nem ismeri a szülők véleményét, vagy az a benyomása, hogy a szülők túlságosan tájékozatlanok ahhoz, hogy ebben a kérdésben állást foglaljanak. Minél kisebb településen működött az iskola, annál több igazgató tapasztalta azt, hogy a szülők egyetértének az általános képzés meghosszabbításával, és an- nál többen mondták azt is, hogy nem ismerik a szülők véleményét. (2. táblázat)

szülők véleménye	település			összes	
	Budapest	megyeszékhely	város		
egyetértének	2 8,3%	16 34,8%	19 30,6%	17 42,5%	54 31,4%
nem értenek egyet	12 50,0%	16 34,8%	24 38,7%	8 20,0%	60 34,9%
nem tudja	2 8,3%	9 19,6%	12 19,4%	9 22,5%	32 18,6%
tájékozatlanok	8 33,3%	5 10,9%	7 11,3%	6 15,0%	26 15,1%
N	24	46	62	40	172
összes	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

2. táblázat. A szülők véleménye az általános képzés meghosszabbításáról településtípus szerint (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

Az általános képzés megítélése és az iskolák tanulói összetétele sem volt független egymástól. Az átlagnál több hátrányos helyzetű tanulót találtunk azoknak az iskoláknak a 9. osztályaiban, amelyeknek az igazgatói egyetértettek az általános képzés meghos- szabbításával, feltehetőleg azért, mert úgy gondolják, hogy ez a tantervi reform legin- kább az ilyen gyerekek érdekeit szolgálta. (3. táblázat)

1999-es kutatásunkból az derült ki, hogy annak ellenére, hogy az igazgatók egy része nem helyezte az általános képzés meghosszabbítását (legszívesebben folytatta volna a

vélemény	9. oszt. hátrányos arány	9. oszt. veszélyeztetett arány	9. oszt. cigány arány
egyetért vele	35,429	11,571	17,16
nem ért vele egyet	30,912	11,924	11,91
vannak előnyei és hátrányai is	27,979	5,244	9,89
összesen	32,920	11,333	13,83
N	121	115	103

3. táblázat. A problematikus helyzetű tanulók aránya az igazgatók véleménye szerint (az összes tanuló %-ában) (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

hagyományos szakképzést), 61 százalékuk egy éves tapasztalatai alapján úgy gondolta, hogy a reform a tanulók érdekeit szolgálta. Különösen sok igazgató vélekedett így az általános iskolák (85 százalék) és a szakmunkásképzők (70 százalék) igazgatói közül, akik olyan iskolákban szereztek a meghosszabbított általános képzésről tapasztalatokat, amelyekben a legtöbb gyenge képességű és a legtöbb hátrányos helyzetű gyereket oktatják.

Amikor 2001-ben azt kérdeztük az igazgatóktól, hogy kik profitáltak az általános képzés meghosszabbításából, háromnegyed részük említette a tanulókat, majdnem felük a szülőket és több, mint egyharmaduk a pedagógusokat és az iskolákat is. A budapesti igazgatók (akik közül egyébként az átlagnál kevesebben értettek egyet ezzel a reformmal) többsége (60 százalék) is elismerte, hogy az általános képzés meghosszabbítása a tanulók előnyét szolgálta. (4. táblázat)

előnyök	település				összes
	Budapest	megyeszékhely	város	kisváros	
tanulók	60,0%	83,3%	72,3%	75,9%	74,8%
szülők	33,3%	61,1%	42,6%	51,7%	48,8%
pedagógusok	33,3%	36,1%	31,9%	44,8%	36,2%
iskola	40,0%	30,6%	34,0%	34,5%	33,9%
fenntartó	6,7%	5,6%	10,6%	13,8%	9,4%
N	15	36	47	29	127

4. táblázat. Kinek volt hasznára az általános képzés meghosszabbítása? (az iskolák %-ában) (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

2001-ben az összes igazgató 34 százaléka nyilatkozott úgy, hogy az általános képzés meghosszabbítása az iskolák számára előnyökkel is járt. Közülük az igazgatók csaknem kétharmada előnyösnek ítélte, hogy megnőtt a közismereti tantárgyak jelentősége, közel fele a pedagógusok munkahelyi biztonságának javulásában látott előnyt, egyharmaduk pedig úgy tapasztalta, hogy stabilizálódott az iskolák tanulólétszáma. Minél kisebb településen működött az iskola, annál gyakoribb volt az a tapasztalat, hogy az általános képzés meghosszabbítása stabilizálta az iskola tanulólétszámát. (5. táblázat)

A kétségtelen előnyök ellenére a reform gyakorlati megvalósítása az iskolák számára nem volt problémamentes. Az igazgatók fele már 1999-es kutatásunk során jelezte, hogy gondot okozott a tanteremhiány, és egynegyedük szerint a megfelelő képzettséggel rendelkező tanárok hiánya is. Mindkét probléma elsősorban a szakmunkásképzőkben és a vegyes típusú szakképző iskolákban volt jellemző. 1999-ben azt tapasztaltuk, hogy a reform bevezetése elsősorban a szakmai gyakorlati oktatók és a szakmai tanárok foglalkoztatása szempontjából érintette érzékenyen az iskolákat. Annak ellenére, hogy a legtöbb intézménynél megpróbálták átmeneti foglalkoztatásukat valamilyen formában megolda-

intézményi előny	település				összes
	Budapest	megyeszékhely	város	kisváros	
biztosítva van a tanulólétszám megnőtt a közismereti oktatás jelentősége	33,3%	25,0%	32,7%	42,4%	33,1%
javult a pedagógusok munkahelyi biztonsága	61,1%	61,1%	61,2%	63,6%	61,8%
N	18	36	49	33	136

5. táblázat. Milyen előnyöket jelentett az általános képzés meghosszabbítása az iskolák számára? (az iskolák %-ában) (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

ni, az igazgatók fele panaszkodott arról, hogy szakmai oktatók, illetve több, mint egyharmada arról, hogy szakmai tanárok váltak feleslegessé. Ugyancsak az általános képzés meghosszabbítása eredményezte azt a helyzetet, hogy a szakmunkásképzőkben és a egyes típusú szakképző iskolákban kihasználatlanul maradtak az iskolai tanműhelyek. 1999-ben a megkérdezett igazgatók közül erről a problémáról 29 százalékuk tett említést.

2001-ben az igazgatók 88 százaléka számolt be arról, hogy milyen gondokat okozott iskolája számára az általános képzés meghosszabbítása. A problémák közül legtöbben ekkor is az átalakítással együtt járó „hiányokat” (tanteremhiány, tanárhiány) és a „feleslegeket” (szaktanár-felesleg, szakoktató-felesleg, tanműhely-felesleg) említették. Vagyis mindkét kutatás során azt tapasztaltuk, hogy az általános képzés meghosszabbítására vonatkozó reformnak nagyon sok helyen hiányoztak a tárgyi és személyi feltételei, és sok intézményből jelezték azt is, hogy a reform bevezetése a meglévő értékek pazarlásával járt együtt. Ezeken a problémákon túl a 2001-es adatok szerint a szervezés az igazgatók 40 százaléka számára okozott gondot, és az igazgatók 28 százaléka fejezte ki aggodalmát amiatt, hogy az általános képzés meghosszabbításával romlik a szakmai képzés minősége. (6. táblázat)

intézményi problémák	iskolák, %
tanteremhiány	70,3%
tanárhiány	38,7%
tanterv-probléma	18,1%
tankönyv-probléma	31,6%
szervezési probléma	40,0%
finanszírozási probléma	22,6%
szakmai tanárok váltak feleslegessé	35,5%
szakoktatók váltak feleslegessé	37,4%
kihasználatlan maradt a tanműhely	26,5%
csökkent a szakmai képzés színvonala	28,4%
N	155

6. táblázat. Milyen problémákkal járt az általános képzés meghosszabbítása az iskolák számára? (az iskolák %-ában) (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

2001-ben azt is megkérdeztük az igazgatóktól, milyen problémákat okozott az általános képzés meghosszabbítása a pedagógusoknak. A megkérdezett igazgatók 85 százaléka számolt be valamilyen problémáról. Közel háromnegyed részük (71 százalékuk) mondta azt, hogy gondot okozott a helyi tantervek elkészítése, és közel kétharmaduk (64 százalékuk) szerint nehézséget okozott az új tantervek alkalmazása is. Az igazgatók fele vélekedett úgy, hogy az általános képzés meghosszabbításával a pedagógusok új módszerek alkalmazására kényszerültek, és több, illetve nehezebb lett a munkájuk. Ezek az ada-

tok arra utalnak, hogy a NAT bevezetéséhez illeszkedő helyi tantervek elkészítése túlságosan megterhelő feladatokat rótt a szakképző iskolák tantestületeire, és nem volt megfelelő felkészültségük ahhoz, hogy ennek megfeleljenek. (7. táblázat)

pedagógus-problémák	iskolák, %
helyi tantervet kellett készíteniük	70,7%
továbbképzésen kellett részt venniük	34,0%
új tantervek szerint kellett tanítaniuk	63,3%
változtatni kellett a pedagógiai módszereiken	49,0%
nehezebb lett a munkájuk	54,4%
több lett a munkájuk	45,6%
N	147

7. táblázat. Milyen problémákkal járt az általános képzés meghosszabbítása a tanárok számára? (az iskolák %-ában) (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

Amikor 1999-ben arról érdeklődtünk, hogy miben látják az általános képzés meghosszabbításának előnyeit, az igazgatóknak több, mint a fele válaszolta azt, hogy a tanulmányi idő meghosszabbításában és a közismereti képzés jelentőségének növekedésében. Az általános képzés meghosszabbítása az igazgatók szerint elsősorban azoknak a tanulóknak hozott előnyös változást, akik korábban 14 éves korukban, felkészületlenül és tájékozatlanul kényszerültek szakmaválasztásra, akiknek ugyancsak 14 éves korukban, biológiaiilag fejletlenül kellett elkezdniük a fizikai munkát a szakmai gyakorlőhelyeken, és akiknek 17–18 éves korukban munkába kellett állniuk. Akkor az általunk megkérdezett igazgatóknak több mint a háromnegyede említette a reform előnyeként a szakmaválasztás elhalasztását, kétharmaduk említette pozitív változásként a munkába állás késleltetését és több, mint a felük gondolta előnyösebbnek, hogy ezentúl a gyerekek fizikailag fejlettebben kezdenek el a szakmai gyakorlatot.

Amikor 2001-ben feltettük ugyanezt a kérdést az igazgatóknak, 92 százalékuk nevezett meg legalább egy olyan szempontot, amely szerint ez a reform a tanulók számára előnyt jelentett. Ezúttal az igazgatók közel negyötöde említette a tanulók számára előnyös változásként a szakmaválasztás időpontjának elhalasztását, közel kétharmaduk említette előnyként a későbbi munkába állás lehetőségét, valamint azt, hogy 16 évesen, fejlettebb fizikummal kezdenek a szakmai gyakorlati oktatást. Az igazgatók 58 százaléka gondolta úgy, hogy az általános képzés meghosszabbítása javítja a tanulók általános műveltségének színvonalát, de mindössze 16 százalékuk reméli, hogy a szakmai képzés színvonalának is használ. (8. táblázat)

tanulói előny	iskolák, %
később dönthetik el, milyen szakmát válasszanak	79,4%
magasabb általános műveltséget szereznek	58,1%
fizikailag fejlettebbek	60,6%
javult a szakmai képzés színvonala	15,6%
később kell munkába állniuk	63,1%
N	160

8. táblázat. Milyen előnyökkel járt az általános képzés meghosszabbítása a tanulók számára? (az iskolák %-ában) (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

Az előnyök mellett a reform a tanulók szempontjából hátrányokkal is együtt járt, bár ezeket az igazgatók 1999-ben még az előnyöknél jóval ritkábban említették. 54 százalékuk mondta azt, hogy gondot okoz a tanulók számára, hogy hosszabb ideig kell közismer-

reti tantárgyakat tanulniuk, és 42 százalékuk vélte úgy, hogy hátrányosan érinti őket a szakképzés késleltetése. A tanulói idő meghosszabbodását csak egyötödük, a fizikai munkához való későbbi adaptáció problémáját pedig alig egyharmaduk említette hátránnyként.

2001-es kutatásunk során az iskolaigazgatók 88 százaléka már legalább egy olyan szempontot is említett, amely szerint hátrányos volt a tanulók számára az általános képzés meghosszabbítása. Ekkor már több, mint háromnegyed részük gondolta úgy, hogy a tanulók számára hátrányos, hogy hosszabb ideig tart a közismereti tantárgyak oktatása, és majdnem ennyien említették hátránnyként azt is, hogy később kezdődik el a szakmatanulás. Ugyanakkor a munkára való szocializáció későbbi kezdése csak az igazgatók 37 százaléka, a tanulmányi idő meghosszabbodása pedig csak 30 százalékuk szerint hátrányos a tanulókra nézve. (9. táblázat)

tanulói hátrányok	iskolák, %
tovább kell iskolába járniuk	30,0%
később kezdhetik el a szakma tanulását	71,3%
hosszabb ideig kell közismereti tárgyakat tanulni	76,7%
nehezebben szoknak hozzá a fizikai munkához	36,7%
N	150

9. táblázat. Milyen hátrányokkal járt az általános képzés meghosszabbítása a tanulók számára (az iskolák %-ában) (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

Amikor 2001-ben általános értékelést kértünk az igazgatóktól az általános képzés meghosszabbításáról, a válaszadóknak több mint a fele válaszolta azt, hogy ez a reform megfelelő irányban alakította át a szakmai iskolák szerkezetét. Valamivel több, mint egy-negyedük (27 százalékuk) gondolta úgy, hogy elhibázott fejlesztés volt, és majdnem egyötödük (19 százalék) válaszolta azt, hogy a reformnak voltak előnyei és hátrányai is. Azt tapasztaltuk, hogy minél kisebb településen működik az iskola, annál kedvezőbb tapasztalatokat szereztek az igazgatók az általános képzés meghosszabbításáról. (10. táblázat)

tapasztalat	település				összes
	Budapest	megyeszékhely	város	kisváros	
megfelelő irányban alakította át a képzés szerkezetét	8 36,4%	21 51,2%	32 56,1%	23 65,7%	84 54,2%
elhibázott fejlesztési irány volt	6 27,3%	12 29,3%	18 31,6%	6 17,1%	42 27,1%
vannak előnyei és hátrányai is	8 36,4%	8 19,5%	7 12,3%	6 17,1%	29 18,7%
N	22	41	57	35	155
összesen	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

10. táblázat. Az általános képzés meghosszabbításának értékelése településtípus szerint (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

Lényegében mindkét kutatás tapasztalatai azt igazolták, hogy a szakmai és az általános képzés szétválasztása, illetve az általános képzés idejének meghosszabbítása igen jelentős lépése volt az elmúlt évtizedben zajló oktatási reformnak, amely elsősorban a tanulók érdekeit szolgálta, és amelynek támogatói és ellenzői is bőven akadtak az iskolák igazgatói és a pedagógusok között. Hogy a támogatók száma az elmúlt években nem gyarapodott, az elsősorban azoknak a szervezési nehézségeknek a következménye, amelye-

ket az iskoláknak a reform érdekében meg kellett oldaniuk, és azoknak az oktatási eredményeknek, amelyekkel az elmúlt három évben szinte valamennyi igazgató elégedetlennek mutatkozott.

Oktatási eredmények

Az általános képzés meghosszabbítását bíráló álláspontok oka a legtöbb esetben az a sok negatív tapasztalat és kudarc volt, amelyet a szakképző iskolák az elmúlt években szereztek a 9–10. osztályos tanulók oktatása során. A negatív tapasztalatok legfőbb forrása az, hogy erre a reformra a szakképző iskolák nemcsak tantermekkel és taneszközökkel (tanterv, tankönyv) nem voltak megfelelően felkészülve, de a tanulók összetételében bekövetkező változások is készületlenül érték a tantestületeket. Az 1998-ban bevezetett reform ugyanis azt eredményezte, hogy mivel a szakképző iskolák a 9–10. osztályokkal a mindenki számára előírt általános képzés befejező szakaszát nyújtják a gyerekeknek, lényegében már válogatás nélkül kénytelenek felvenni a jelentkezőket. Az oktatási törvény előírásain kívül egyébként erre készíti őket az oktatásfinanszírozás is, amely a tanulók létszámától teszi függővé az iskolák anyagi támogatását. Annak ellenére, hogy a szakképző iskolákban korábban sem volt szigorú felvételi szelekció, annak teljes megszűnése jelentős változást hozott. Korábban ugyanis a gyerekek többsége még ha az alsó társadalmi csoportokból és gyenge tanulmányi eredményekkel érkezett is, az egzisztenciális felemelkedés és a szakmatanulás vágya munkált bennük. Most viszont jelentősen megnőtt azoknak a gyerekeknek a száma, akik mindenféle tanulási vagy mobilitási ambíció nélkül, csak a tankötelezettség teljesítésének igényével lépnek be ezekbe az iskolákba.

Megnőtt tehát azoknak a legalsó társadalmi csoportokból származó gyerekeknek az aránya, akik korábban az általános iskola 8. osztálya után (vagy már korábban) abbahagyták a tanulást, akik szocializációs hátrányaik és mentális problémáik miatt már az általános iskolában problémás és kudarcos tanulóknak számítottak, és akikben kamaszkorukra a tanulással és az iskolával kapcsolatban több az ellenállás, mint az érdeklődés vagy az ambíció.

A gyerekeknek ez a csoportja alapkészségek (írni-olvasni-számolni tudás) hiányával érkezik az általános iskolából. Az egyik osztályfőnök a következőket mondta el a tanítványairól: „A kilencedikeseket országosan felmérték olvasásból és matekból. Kiosztottam a feladatlapot. „Ennyit kell olvasni? Életemben nem olvastam ennyit, nem is fogom elolvasni.” Tehát itt kezdődik, hogy mivel nem olvasott, nem tud olvasni, értelmezni pláne nem tud, nem tudja megkülönböztetni a fontos és kevésbé fontos mondatokat vagy tényeket, adatokat, nem tud szelektálni, és máris túl sok az egész és akkor hagyjuk az egészet, nem érdekel. Úgy jönnek ki az általános iskolából, hogy nem tudnak rendesen írni, olvasni.”

Ezeket a gyerekeket csak különlegesen jól felkészült pedagógusok különlegesen hatékony pedagógiai módszerekkel lennének képesek rávenni a tanulásra. Csakhogy a szakmunkásképző iskolák soha nem voltak a korszerű pedagógiai módszerek alkalmazásának a fellegetszói. Itt a nevelést korábban többnyire a tekintélyelv alapján gyakorolt katonás szí-

Annak ellenére, hogy a szakképző iskolákban korábban sem volt szigorú felvételi szelekció, annak teljes megszűnése jelentős változást hozott. Korábban ugyanis a gyerekek többsége még ha az alsó társadalmi csoportokból és gyenge tanulmányi eredményekkel érkezett is, az egzisztenciális felemelkedés és a szakmatanulás vágya munkált bennük. Most viszont jelentősen megnőtt azoknak a gyerekeknek a száma, akik mindenféle tanulási vagy mobilitási ambíció nélkül, csak a tankötelezettség teljesítésének igényével lépnek be ezekbe az iskolákba.

gor jelentette, és elsődleges színtere a szakmai gyakorlat volt, ahol a szakoktató vagy a mester munka közben szakmunkás-szerepre nevelte tanítványait. Az 1998-as reform következtében azonban két éves általános képzés előzi meg a szakképzést (és ezen belül a gyakorlati képzés elkezdését), vagyis a tanulók gyakorlati műhelyek helyett az iskolapadban ülnek, és főként „közismereti” tanárnők oktatják őket és nem a munka világában edződött, szakmájukban tekintélyes mesteremberek. Vagyis a szakmunkásképzők különlegesen nehéz oktatási és nevelési feladataik megoldásához azokat az eszközöket sem használhatják fel (a gyakorlati képzés, illetve a fizikai munkára nevelés eszközeit), amelyek eddig jól beváltak, és amelyek alkalmazásában korábban rutinosan mozogtak.

Nem véletlen, hogy a szakmai iskolák tanárai közül az általános képzés meghosszabbítását sokan azért nem tekintik megfelelő fejlesztési irányynak, mert azt tapasztalják, hogy a szakmai iskolákba iratkozó tanulók nem ambicionálják a közismereti tárgyak tanulását. („Hiába szakadok meg, mintha malacot tanítanék repülni” – mondta például az egyik történelemtanár.) Az interjúk során sokan vélekedtek úgy, hogy ezeket az általános iskolákban is gyenge tanulókat nem kellene még két évig általános műveltségre oktatni, sokkal motiváltabbak és sikeresebbek lennének az iskolában, ha hamarabb elkezdhetnék a szakmatanulást, vagyis sokan megfogalmazták nosztalgiájukat a korábbi képzési szisztema és a korábban jól bevált módszerek iránt.

A reformot támogató igazgatók ugyanakkor azt is megfogalmazzák, hogy a rendszerváltást követő gazdasági helyzetben a korábbi, szocialista nagyüzemekhez illeszkedő, minimális műveltségre épülő, 14 éves korban elkezdett, „betanító” szakmunkásképzés nem folytatható tovább. Manapság már a bonyolult szakmai ismeretekhez és a sikeres vállalkozáshoz, valamint a munkapiaci igényekhez való rugalmas alkalmazkodáshoz a korábbinál sokkal jobb készségekre, nagyobb önállóságra és több általános műveltségre van szükség. A szakképző iskolákba bevezetett reform sikerének mércéje kizárólag az lehet, hogy képesek-e ezek az iskolák a mai gazdasági igényeknek megfelelő színvonalú oktatást nyújtani a gyerekeknek, és képesek-e kompenzálni azokat a nevelési hátrányokat, amelyeket a családjukból és az általános iskolákból hoznak magukkal. A 9–10. osztályosok tanulmányi eredményei egyelőre ezt nem igazolják.

2001-ben az általunk vizsgált szakképző iskolákban a 10. osztályos tanulók a 9. osztály végén matematikából 2,8-es, magyarból 3,1-es, idegen nyelvből 3,2-es, a szakmai előkészítő tantárgyakból pedig 3,6-es átlagot produkáltak. Ahhoz képest, hogy az igazgatók szerint átlagosan 2,7-es általános iskolai bizonyítvánnyal kerültek be a szakképző iskolákba, ez nem számít túlságosan rossz eredménynek. Ugyanakkor az adatokból az is látszik, hogy a tanulmányi eredmények nemek szerint (a lányok javára), a szülők iskolázottsága szerint (a magasabban iskolázottak javára), szakirányok szerint (a terciér szektor szakmáit tanulók javára) és az iskolák települése szerint (a nagyobb településeken működő iskolák tanulói javára) jelentősen különböznek. Vagyis az alsó társadalmi csoportokhoz tartozó, alacsony presztízsű szakmákat tanuló fiúk (akiknek a legalacsonyabb a tanulási motíváltságuk és akik a legkevésbé képesek az iskolák szabályaihoz való alkalmazkodásra) tanulmányi eredményei rendre alatta maradnak az átlagnak. (11. táblázat)

Ezekben az iskolákban sok egyéb magatartási probléma mellett egyre súlyosabb gondot jelent az alkohol- és drogfogyasztás is. Az egyik vendéglátóipari iskolában például az osztályfőnök felmérést készített a drogfogyasztásról. Azt tapasztalta, hogy a belépő 9. osztályosok 15 százaléka már kipróbált valamilyen drogot, mielőtt középiskolás lett. Az első évben a drogfogyasztás gyakorisága a szakközépiskolások között 15 százalékos, a szakmunkástanulók körében pedig 30 százalékos volt. Amikor 16 évesen kikerültek a gyerekek szakmai gyakorlatra, a szakmunkástanulók között a drogfogyasztás 75 százalékra ugrott fel.

Az iskolák és a tanulók kudarcait jelzik a magas bukási arányok is. Az adatok szerint a 2000/2001-es tanévben 9. osztályosok 16 százaléka bukott pótvizsgára és 9 százalékuk

	tanul. eredmény matematika átlag	tanul. eredmény magyar átlag	tanul. eredmény idegen nyelv átlag	tanul. eredmény szakmai ek. átlag
<i>nem</i>				
férfi	2,76	2,96	3,08	3,45
nő	2,95	3,41	3,38	3,76
<i>apa iskolai végzettsége</i>				
8 oszt. alatt	2,92	2,83	3,25	3,20
8 osztály	2,81	3,15	3,06	3,55
szakmunkás	2,82	3,12	3,17	3,58
érettségi	2,87	3,17	3,28	3,62
felsőfok	2,91	3,26	3,44	3,68
<i>szakirány</i>				
ipar	2,74	2,96	3,04	3,39
mezőgazdaság	2,75	3,08	3,09	3,68
tercier	2,96	3,37	3,37	3,75
<i>település</i>				
Budapest	2,89	3,16	3,32	3,63
megyeszékhely	2,79	3,25	3,23	3,63
város	2,74	3,03	3,07	3,41
kisváros	2,97	3,13	3,25	3,63
összes	2,83	3,14	3,19	3,56
N	1965	1965	1810	1436

11. táblázat. A 10. osztályosok előző évi tanulmányi eredményei egyéb jellemzőik szerint (OKTK, tanulói kérdőív, 2001)

évismétlésre, a 10. osztályosok között pedig ugyanez az arány 13 és 4 százalék volt. Az adatokból jól látszik, hogy a „komoly” tanulmányi szelekció az első évfolyamon következik be, 10. osztályra több, mint a felére csökken az évismétlők aránya.

A bukottak számának csökkenése azonban nem annyira a növekvő tanulási kedvnek, mint inkább a kimaradók magas arányának köszönhető. A vizsgált iskolákban a teljes tanulólétszám 25 százaléka 9. osztályos, s csupán 20 százaléka 10. osztályos. A 2000/2001-es tanévben a 9. osztályosok 13 százaléka és a tizedikesek 10 százaléka maradt ki az iskolából. A 10. osztályos tanulólétszám a kilencedikesekhez viszonyítva 84 százalékra csökkent. Ez lényegében azt jelenti, hogy a szakképző iskolákban a belépő tanulók 15–20 százalékának esélye sincs arra, hogy elkezdje a szakmatanulást. (12. táblázat)

	<i>lemorzsolódók aránya</i>					
	9. oszt.	10. oszt.	11. szmk	12. szmk	11. szki	12. szki
N	149	145	142	99	94	75
átlag	13,204	9,821	13,743	6,381	10,852	7,848

12. táblázat. A lemorzsolódók aránya a 2000/2001-es tanévben évfolyamok szerint (az adott évfolyam tanulóinak %-ában) (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

Arról, hogy hogyan változott a lemorzsolódó tanulók száma az elmúlt három év alatt a különböző képzési formákban, a megkérdezett igazgatók 29 százaléka mondta azt, hogy a 9–10. osztályokban, 20 százalékuk, hogy a szakmunkásképzős osztályokban és 11 százalékuk, hogy a szakközépiskolai osztályokban nőtt a lemorzsolódók aránya. (13. táblázat)

A tanulmányi kudarcokat jelző magas bukási és lemorzsolódási arányokból arra következtethetünk, hogy a szakképző iskolák tanulóiuk jelentős hányadának jelenleg nem tud-

változás	9–10. osztály	szakmunkásképző	szakközépiskola
csökkent	21,5	23,5	23,2
nem változott	49,1	56,2	65,6
nőtt	29,4	20,4	11,2
összesen	100,0	100,0	100,0
N	163	162	125

13. táblázat. A lemorzsolódási arányok változása (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

otthagya az iskolát	általános iskolai átlag	jelenlegi tanulmányi átlag
igen	3,258	3,172
nem	3,269	3,163
összesen	3,265	3,166

14. táblázat. Tanulmányi átlagok a kimaradás gondolatának felvetődése szerint (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

nak olyan fajta oktatási és nevelési szolgáltatásokat nyújtani, amilyenre szükségük lenne ahhoz, hogy a munkapiaci boldoguláshoz elégséges szakmai tudást szerezzenek. Ezek a többnyire gyenge képességű és alapképzetségű, beilleszkedési és mentális problémákkal küszködő gyerekek ugyan bekerülnek a szakképző iskolákba annak érdekében, hogy tan-kötelezettségüknek eleget tegyenek (tehát örvendetesen javulnak a továbbtanulási arányok), de egy-két év után megfelelő műveltség, szaktudás és bizonyítvány nélkül, újabb kudarcot szenvedve kimaradnak ezekből az intézményekből.

Az iskolák és a tanulók közös kudarcainak oka valószínűleg abban keresendő, hogy a szakképző iskolák a vállalt feladatnak nem megfelelő feltételek mellett, nem az adott feladatra felkészült pedagógusokkal és nem az adott feladathoz illeszkedő pedagógiai módszerekkel oktatják őket. Régi tapasztalat, hogy a tanulási lemaradásokkal és szocializációs hátrányokkal küszködő gyerekek oktatását csak személyre szabott programok szerint, kis létszámú csoportokban lehet hatékonyan folytatni. Ehhez képest a szakképző iskolák 9. osztályaiban továbbra is „tömegoktatás” folyik (igen gyakran 35–45 fős osztálylétszámokat találtunk). Ennek részben a szűkös finanszírozás az oka, részben pedig az a „pedagógiai előrelátás”, hogy a 9. osztályból úgyis sokan lemorzsolódnak, tehát annyi gyereket vesznek fel, hogy a tizedik évfolyamra is maradjon egy osztályra való. Mivel 40 hátrányos helyzetű és problémás magatartású gyereket nem lehet eredményesen oktatni és nevelni, egy év alatt valóban kétharmadára zsugorodik a létszám. A hátrányos helyzetű és alkalmazkodási problémákkal küszködő gyerekek a jóval kisebb létszámú osztályok mellett speciális ismeretekkel felvértezett pedagógusokat és pedagógiai asszisztenciát (pszichológus, fejlesztő pedagógus stb.) igényelnének. Ehhez képest a szakképző iskolák pedagógusai igen gyakran még az általuk tanított tantárgyakhoz szükséges képzettséggel sem rendelkeznek. Nincs mit csodálkozni azon, ha nem képesek megbirkózni a 9–10. osztályokban jelentkező különösen nehéz pedagógiai feladatokkal.

A szakképző iskolák 9–10. osztályai által nyújtott szolgáltatásokkal azonban nemcsak a legproblematikusabb tanulók elégedetlenek. Amikor 2001 őszén megkérdeztük a 10. osztályos tanulóktól, hogy felmerült-e már bennük, hogy otthagyják jelenlegi iskolájukat, a válaszok szerint ez majdnem egyharmadukat (32 százalékukat) foglalkoztatta. Az átlagosnál többen gondoltak erre a lányok közül és a magasabb iskolázottságú szülők gyerekei közül. Sőt, a legmagasabb iskolázottságú apák gyerekeinek csoportjában kétszer olyan gyakran fogalmazódott meg ez a gondolat, mint a legalacsonyabb iskolázottságú szülők gyerekeinek csoportjában. Vagyis a kimaradás gondolata korántsem csak azokban a tanulóknak vetődik fel, akik nem tudják teljesíteni az iskolák tanulmányi követelmé-

nyeit. Ezt bizonyítja, hogy sem az általános iskolai bizonyítványuk, sem a jelenlegi tanulmányi eredményeik nem rosszabbak azoknak, akik a kimaradás gondolatával foglalkoznak, mint azoknak, akiknek ez még nem jutott eszükbe. (14. táblázat)

A kérdőívekből az is kiderült, hogy a kimaradás gondolatával foglalkozók majdnem felében (44 százalék) azért merült fel ez a lehetőség, mert egyszerűen nem érzi jól magát az iskolában. Több, mint egynegyedük (28 százalékuk) megbánta a szakmaválasztását, és egy ehhez hasonló nagyságú csoport (23 százalék) nem tartja elég színvonalasnak iskoláját. A kimaradás ötletével foglalkozó tanulók közül mindössze 8 százalék maradna ki azért, mert az iskolában túl magasak a követelmények, és mindössze 6 százalékuk mondta azt, hogy azért, mert túlságosan sok költséget jelent az iskoláztatás családja számára.

Vagyis az általános képzés meghosszabbításának gyakorlati megvalósulásával nemcsak az iskolák igazgatói és pedagógusai, hanem maguk a tanulók is meglehetősen elégedetlenek. Ez azt jelzi, hogy az általános képzés meghosszabbítását célzó reform megvalósítása nem volt sikeres. Valószínűleg nem elég a képzési szerkezetet és a tanterveket megváltoztatni, az oktatás feltételein és a pedagógiai módszereken egyaránt változtatni kell ahhoz, hogy a leendő szakmunkások oktatása korszerűbb és hatékonyabb legyen.

Az oktatási reformok értékelése

A rendszerváltás után az oktatási intézményrendszeren belül a szakképző iskolákat érte a legtöbb és legradikálisabb változás. Az iskolákhoz szorosan kapcsolódó gazdasági szervezetek átalakulása a képzési formákat, a szakmai profilt, a képzés módját (gyakorlólhelyek), sőt a képzés célját is megváltoztatta. Talán e sokféle változásnak is szerepe volt abban, hogy a szakképző iskolák nem fogadták túlságosan nagy lelkesedéssel a NAT bevezetését, illetve az ehhez szükséges helyi tantervek elkészítésének feladatát. A tartózkodó fogadtatásnak oka lehetett az is, hogy a tantestületek többsége felkészületlen volt az intézményi önállóságra építő, „laza” alaptantervi szabályozásra, és nem kapott megfelelő szakmai segítséget a helyi tantervek elkészítéséhez.

Feltehetően ezzel is magyarázható, hogy 2001-ben a megkérdezett igazgatók több, mint kétharmada (68 százaléka) értett egyet a NAT-tal ellentétes szellemiségű kerettantervek bevezetésével, és ezen felül 13 százalékuk részben megfelelő megoldásnak tartotta. Vagyis a szakképző iskolák igazgatóinak többsége pozitívan fogadta a hagyományos iskolaszervezethez és központi tantervi szabályozáshoz való visszatérést. Mindössze az igazgatók 6 százaléka nyilatkozott úgy, hogy nem ért egyet a tantervi szabályozásnak ezzel a módjával, 13 százalékuk szerint pedig az egészen nincs túlságosan nagy jelentősége. (15. táblázat)

vélemény	N	%
jó megoldásnak tartja	108	68,4%
részben jó megoldás	20	12,7%
nem ért vele egyet	10	6,3%
nincs jelentősége	20	12,7%
összesen	158	100,0%

15. táblázat. Vélemények a kerettantervek bevezetéséről (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

A kerettantervek bevezetésével kétségtelenül azok az iskolák, illetve tantestületek jártak rosszabbul, amelyek komolyan vették a NAT bevezetésével rájuk háruló feladatokat. Azokban az iskolákban, ahol sok munkával igényes helyi tanterveket készítettek, a kerettantervekhez való „igazítás” újabb gondot okozott. Ahol viszont nem készítettek önálló tanterveket, hanem más iskolák tanterveiből „összeollóztak” egyet maguknak, ott örül-

tek, hogy most végre ismét központi kerettantervet kaptak, és aszerint nagyobb bizton-
sággal taníthatnak.

Amikor azt kérdeztük az igazgatóktól, hogy miben látják a kerettantervek bevezetésé-
nek előnyeit, mindössze egytizedük mondta azt, hogy semmilyen előnnyel nem járnak.
A legtöbben (85 százalék) az iskolák tananyagának egységesítésében látták a kerettanter-
vek pozitív hatását, az igazgatók majdnem egyharmada (30 százalék) gondolta úgy, hogy
megkönnyítik a tanárok munkáját, 13 százalékuk szerint a tananyag csökkentésével hoz-
tak pozitív változást, 14 százalékuk szerint pedig éppen ellenkezőleg, a tananyag növe-
lésével. (16. táblázat)

előnyök	iskolák, %
egységesebbé teszik az iskolákat	84,6%
megkönnyítik a tanárok munkáját	30,1%
csökkentik a tanulmányi követelményeket	12,8%
növelik a tanulmányi követelményeket	13,5%
N	156

16. táblázat. A kerettantervek előnyei (az iskolák %-ában) (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

Az igazgatók többsége szerint azonban a kerettantervek bevezetése hátrányokkal is
járt, erről 72 százalékuk tett említést. A legtöbben (68 százalék) a pedagógusokra rótt
többletmunkát említették, 30 százalékuk pedig attól tart, hogy növeli a különbségeket a
képzési formák között. Az igazgatók 12 százaléka említette a követelmények csökkené-
sét a kerettantervek hátrányaként (szinte ugyanennyien említették ugyanezt az előnyeik
között is), és az igazgatók 27 százaléka látja úgy, hogy hátrányt jelent, hogy a kerettan-
tervek növelik a követelményeket (szemben az igazgatók 14 százalékos csoportjával,
amelyik ugyanezt előnyként említi). (17. táblázat)

hátrány	%
nagyobb különbség lesz a képzési formák között	30,1%
újabb munkával terhelik a pedagógusokat	68,3%
csökkentik a tanulmányi követelményeket	12,2%
növelik a tanulmányi követelményeket	26,8%
N	123

17. táblázat. A kerettantervek hátrányai (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

Amikor arra kértük az igazgatókat, hogy értékeljék a szakmunkásképzős és szakközépis-
kolai osztályokba újonnan bevezetett kerettantervek minőségét, a szakmunkásképzős tanter-
vekről az igazgatók egyharmada, a szakközépiszkolai tantervekről pedig az igazgatók 29 szá-
zaléka mondta azt, hogy jobbak, mint az eddig használt tanterveik. A szakmunkásképzős
tantervek esetében az igazgatók közel egynegyede (24 százalék), a szakközépiszkolai tanter-
vek esetében pedig egyötöde mondta ennek éppen az ellenkezőjét. (18. táblázat)

Ami az új kerettantervek követelményeit illeti, mind a szakmunkásképzők, mind a
szakközépiszkolák esetében az igazgatók bő egyharmada vélekedett úgy, hogy magasab-
bak az eddigi tantervekben megfogalmazott követelményeknél, és az igazgatók 15 szá-
zaléka gondolja ennek az ellenkezőjét. (19. táblázat)

Megkérdeztük az igazgatóktól azt is, hogy jelenlegi tapasztalataik birtokában mi a vé-
leményük azokról a tantervi reformokról, amelyek iskoláikat az elmúlt években érintették.

A vélemények nagyon különbözők voltak. A tantervi reformok közül a legtöbben (64
százalék) a kerettantervek bevezetésével értettek egyet, ezután a helyi tantervek beveze-

tése következett (52 százalék), majd a meghosszabbított általános képzés bevezetése (40 százalék) és végül a NAT bevezetése (35 százalék).

tanterv	vélemény, %
<i>szakmunkás</i>	
nincs különbség	15,7%
jobbak, mint az eddig használt helyi tantervek	33,1%
gyengébbek, mint az eddig használt helyi tantervek	24,1%
nem tudja megítélni	27,1%
<i>szakközép</i>	
nincs különbség	21,1%
jobbak, mint az eddig használt helyi tantervek	28,6%
gyengébbek, mint az eddig használt helyi tantervek	19,7%
nem tudja megítélni	30,6%
N	166

18. táblázat. Vélemények a kerettantervek minőségéről (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

tanterv	vélemény, %
<i>szakmunkás</i>	
nincs különbség	23,0%
magasabbak, mint az eddigiek	35,8%
alacsonyabbak, mint az eddigiek	15,2%
nem tudja megítélni	26,1%
<i>szakközép</i>	
nincs különbség	24,2%
magasabbak, mint az eddigiek	33,6%
alacsonyabbak, mint az eddigiek	15,4%
nem tudja megítélni	26,8%
N	165

19. táblázat. Vélemény a kerettantervi követelményekről (OKTK, iskolai kérdőív, 2001)

Abban viszont valamennyi igazgató egyetértett, hogy az elmúlt években az oktatási rendszerben túlságosan sok tantervi reform követte egymást, ami biztosan nem tett jót az oktatás minőségének. Annak is többen hangot adtak, hogy az oktatási rendszer fejlesztését némiképpen függetleníteni kellene a politikától, illetve az erre vonatkozó döntéseket széleskörű politikai konszenzussal kellene meghozni, mert túlságosan nagy kockázattal jár, hogy négyévenként a különböző kormányok újabb és újabb tantervi reformokkal bombázzák a pedagógusokat és a gyerekeket.

Jegyzet

(1) A kutatást 2001 őszén az Oktatáskutató Intézet keretében folytattuk, a Fővárosi Közoktatásfejlesztési Köz-alapítvány és az OKTK támogatásával. A munkában az intézet részéről Fehérvári Anikó és Janni Gabriella vettek részt. A kutatás egy országosan reprezentatív iskola-minta alapján készült, igazgatók és 10. osztályos tanulók kérdőíves és osztályfőnökök interjú megkérdezésével 177 olyan iskolában, ahol 9–10. osztályos képzést és szakmunkásképzést is folytatnak.

(2) Liskó Ilona (1999): *A hátrányos helyzetű tanulók és az általános képzés meghosszabbítása*. Oktatáskutató Intézet, kutatási zárótanulmány, kézirat.

Nemzeti egyfelvonásos

Hubay Miklós: Te Imre, itt valami ketyeg

A harminc esztendeje keletkezett színmű a maga műfajának egyik legeredetibb hazai alkotása, ám – noha az évtizedek során új jelentésárnyalatokat is felvett, s ma talán aktuálisabb, mint valaha – valószínűleg részint épp műfaji okokból nem vált repertoárdarabbá, sőt szélesebb körben ismert szöveggé sem.

A *Te Imre, itt valami ketyeg* avagy *credo quia absurdum*’ először az Új Írás 1973. januári számában látott napvilágot; márciusban a *Látóhatár* című tallózó folyóirat is publikálta. 1977-ben foglalta el helyét Hubay Miklós egyfelvonásosainak gyűjteményében, melyet *A zsenik iskolája*’ címmel állított össze. (A cím iménti írásmódja is akkor véglegesült.) A sajtóközlések még felfedték a mű megszólítottját, a kötetből viszont az ajánlószöveg pár szó elmaradt, a gesztusérték visszahúzódott a címbe. „Írtam Sinkovits Imre kérésére Réz Ádám műsorába, a Magyar Televízióknak” – olvashattuk még 1973-ban. A televíziós feldolgozás megvalósult, nem maradt visszhangtalan; meg is ismételték. Hubay és *Sinkovits* barátságát mégsem erősítette, hanem lazította. Bár mennyire is ritkaság, hogy egy műalkotás címszerkezetében élő, kortárs művész neve – nevének egyik eleme – szerepeljen, Sinkovits nem hatódott meg különösebben az éppen az ő szorgalmazására írt textustól, nem érzett benne kihívó inspirációt. Amikor 1993 tavaszán – Hubay Miklós 75. születésnapja alkalmából tisztelegve – a Nemzeti Színház a Várszínházban – a Refektóriumban – műsorra tűzte az *Ők tudják, mi a szerelem*’ című egyfelvonásost (ebben a hatvanegy éves Hektort – a zeneszerző *Berliozt* – és hatvankilenc éves egykori szerelmét, *Estellát* a Bartók Terem 1959. decemberi premierjén is Sinkovits Imre, illetve *Tolnay Klári* alakította, tehát harmincnégy esztendő múltán ismételhették meg remeklésüket), s melléje egy másik rövid játékot kerestek, Sinkovits elhárította a *Te Imre...*’ előadásának ötletét. Mindmáig egyetlen hivatásos magyar színház sem mutatta be a színművet. A dolog kényessége, hogy Sinkovits életében a címbe foglalt név mintegy „hozza is kötötte” a színészhez a szerepet (egyébként pedig Hubay tollán éppen azt a feladatot kapta volna meg – persze töredékesen és áttételesen –, amelyet pályafutása során a maga és közönsége sajnálatára nem: Lear királyét). A „címezett” elhunytával még sokáig kegyeleti okok tarthatnak vissza bárkit is attól, hogy a művet színpadra vigye vagy benne a legfontosabb szerepet, az I. Színészét (Lear) eljátssza.

Hubay Miklós nem egy alkotása az ihlető élményt, alapötletet követő hosszú esztendő elmúltával öltött formát, és sokszor szánta el magát munkái kisebb-nagyobb átdolgozására (kötetbe már a *Te Imre...*’ is két befejezés-variánssal került). A szerző nem évszámokban és etapokban, hanem művekben, jobb és még jobb változatokban gondolkodik. Most vizsgált egyfelvonásosának keletkezéstörténeti őspillantatát is csupán az az emlék azonosítja, hogy egy hivatalos útja során, kísérőjük kalauzolása és kommentárja mellett szembesült középületek felrobbantásának a tényével, a terrorizmus akkor még újdonságnak számító nyomaival – s ugyanekkor, tehát még külföldön érte *Kodály Zoltán* halálának a híre. Azaz 1967 márciusának eleje lehetett. Amikor Hubay a kész mű kötetbeli kinyomtatásához mintegy előszóként hozzacsatolta a *Mezei András* által az *Élet és Irodalom* számára készített interjút, abban – „Úgy rémlik, megtörtént, s nem álmodtam” felhanggal – így körvonalazta a felrobbantással megfenyegetett színházba érkeztek mozza-

natát: „...pániktól azért ne féljünk. A színészek nem tudják. A közönség sem. S hogy nem babra megy a játék, mindjárt mutatott is [ti. a kísérő, „kirobbanó kedvű színházi ember, igazi latin temperamentum”; T. T.] a taxiból egy romba dőlt mozit. Friss rom volt. A hír, hogy hamarosan a levegőbe repülhetünk, minket, magyarokat felvillanyozott. Semmi tehetségünk nincs rá, hogy ilyenkor komorak legyünk és ünnepélyesek. Mindjárt viccelni is kezdtünk, mert Pestről jöttünk, s megszoktuk, hogy a közép-európai ember a történelem abszurdumaival szembetalálkozva: viccelni kezd. Pláne, ha egyebet csinálni úgy sem tud, szegény közép-európai, mert máris karon fogva vezetik át a tömegben, a nézőtér első sorához, s még a széket is megfűjják, ahová leül. Ki tudna ellenállni ennek a mindent lehangoló, igazi latin-amerikai vendégszeretnek. Még szerencsésnek is mondhatja magát a szegény közép-európai, hogy ilyen sikeres darabhoz egyáltalán jegyet kapott. Szintezt az utolsó pillanatban. Alig pár perccel a robbantás előtt.”

Ha az utólagos „előszót” a darab (felvezető) részeként értelmezzük, az írói alakítás már itt kezdetét veszi. Maga az életrajzi esemény ugyanis egy másik földrészen: Afrikában, Kairóban érte Hubayt. A magyar olvasói tudat viszont erősebben kötötte az ilyen-olyan terrorista merényleteket Dél-Amerika egyes országaihoz, anarchiába hajló vagy épp gerillaháborút átélő társadalmihoz. A megalkotottság – a valóság helyett az „álmom” – része, hogy a színházat az éppen játszott színmű elleni tiltakozásul: nem politikai, hanem művészeti okból akarják megsemmisíteni. Vajon melyik dráma provokálhatja ennyire ellenzőit?! Az interjúból kiderül: a széke alatt bombát sejtő vendég néző a publikummal együtt „három kínai istent” lát az első részben a színpadon (a folytatásban már nem, mert a szünetet arra használják, hogy kerekét oldjanak), nyilván Bertolt Brecht *„A szecsuaní jölélek”* (vagy másként: *„Jó embert keresünk”*) című tandrámájának isteneit, akik „épp az emberi jóságról vitakoznak”. Ironikus-feszült viszonyba kerül egymással a robbantás mint emberi gonoszság és a naivan dialogizáló istenek keresete érték, az emberi jóság. 1973-ban Brecht neve és munkássága még sokkalta nagyobb irritációt jelentett, mint manapság (egyébként deklarált szocialista elkötelezettsége, „NDK-s” működése miatt is) – részben a Nemzeti Színház *Sztanyiszlavszkij*-hívóból kissé hirtelen Brecht-követővé lett rendezőjének, Major Tamásnak felszisszenést kiváltó előadásai folytán: *„A vágóhidak Szent Johannája”*, 1968; *„A szecsuaní jölélek”*, 1972.

A prológusféle ugyan megvilágítja az egyfelvonásost, de a *„Te Imre...”* konstrukciója eleve összetettebb, emeltebb, mint amilyen az élmény és fikció közé ékelt, mégoly felvillanyozó és megfélemlítő valóság szerkezete volt. A darabban egy turnézó társulat messze földön zajló előadásának – egy rövidebb és egy jóval hosszabb részletnek, továbbá a szünetnek, az egész jelenetsort uraló háttér-, pontosabban épp előtér-cselekménynek, végül a térben és időben jócskán elmozdított, reflexív utójátéknak – vagyunk tanúi, és fellépésük estéjén a háromszor is figyelmeztetést küldő terroristák minden ok és magyarázat nélkül akarnak robbantani. Csak. Kérdés, „Shakespeare-re miért allergiásak?” a rejtőzködő támadók (ezen töpreng az I. Színésznő – Regan – is). „Inkább azt kérdeznéd, miért ne?” – replikázik a Leart játszó I. Színész. „Bűn” vagy „botrány” az, amit valaki(k) annak akar(nak) kikiáltani, s ha Shakespeare személye, életműve vagy a *„Lear király”* e megítélés alá esik, akkor – véli a főszínész – „mi ennek a bűn-botrány-halmazatnak a cincosai vagyunk. Bűn- és botránytársak... Ne is reméljünk méltányosabb ítéletet: döntsék

Hubay, aki az abszurd dráma magyar változatának egy elemző és halk alfaját hozta létre három-négy színművében, a „Te Imre...” színházat az örök Theatrum Mundi, a folyamatos irracionális világszínházának modelljeként mintázta meg a pitiáner terrorista tömeggyilkossal, a tehetetlenkedve meditáló áldozatokkal, a nézők – mi magunk: a tényleges közönség vagy olvasóközönség – izgatott, hírhétes közönyvével; mindenestül.

ránk a színházat!” „Shakespeare író volt. Nem elég? Most jut eszembe: kopasz is volt. (Súgva.) Szakálla volt. (Fülbesúgva.) Angolszász... Fehér bőrű... (Körülnéz, majd.) Titokban katolikus volt. (Más hang, megrovással.) Csak titokban volt katolikus. (Már felháborodva.) Néger hozott a színpadra! (Fokoz.) Rosszat írt Dániáról!” S e szatirikus-parodisztikus megokolás – a magát mindenkor jog- és okszerűnek feltüntető, kirekesztő és gyilkos erőszak észjárásának leképezése – egészen addig folytatódik, ameddig a színész eszközökkel, kifejezőképességgel bírja; amíg „még bír fokozni”.

Különböző érdekű embercsoportok egymásra való fenekedése helyett itt érdekeltségében jelöletlen két fél abszurd konfliktushelyzete a tárgy.

A támadó oldalnak, mint látni fogjuk, egy képviselője van, a megtámadottnak közvetlenül, figuráisan nyolc, de akkor még nem szóltunk a „színház a színházban” játék díszlete által láttatott „fiktív Ellen-Nézőtér” a robbantás szempontjából egyáltalán nem fiktív, sok száz főnyi Ellen-Közönségéről. A közösségi megbízatást teljesítő egy szem terrorista és a színészek közt verbalizálódik ugyan az idegenkedés – természetesen a színészek szinte az utolsó pillanatig nem tudják, hogy gyilkosukkal van dolguk –, ám ez a felszínes, komótos diskurzus sem tematizál ellentétet. Hubay, aki az abszurd dráma magyar változatának egy elemző és halk alfaját hozta létre három-négy színművében, a *Te Imre...* színházat az örök *Theatrum Mundi*, a folyamatos irracionális világszínházának modelljeként mintázta meg a pitiáner terrorista tömeggyilkossal, a tehetetlenkedve meditatáló áldozatokkal, a nézők – mi magunk: a tényleges közönség vagy olvasóközönség – izgatott, híréhes közönyével; mindenestül.

A *Te Imre...* nem abszurd dráma – vagy csupán annyira abszurd, amennyire groteszk –, címében azonban ott virít az absurdum szó. A katolikus szentmise (latin) szövegéből, a hitvallásból vett félmondat e szava ráutal az abszurd műfajára, egyben elemi kritikai erővel szakralizálja, már-már metafizikai törvényerőre emeli a lét abszurdítását. A Mezei-terjében szólásszerű vicc ez a fordulat (ama „szegény közép-európaiak” halál-szorongásukban elmondhatják: „belekerültünk, mint Pilátus a *Credo quia absurdum*...”), a darab végén megengedő instrukció („NB. A tapshoz a színészek páлмаággal, angyalszárnnyal, a mennyei boldogságuk attribútumaival jelenhetnek meg. S a mise Credójának a dallamával intonálhatják a kora atomkori variánst: – *Cre-e-do, qui-a-ab-su-ur-dum!*”), magában a főszövegben Lear „nyugodtan, tűnődve”, magyarul fogalmazott summázata a kilátásba helyezett robbantás realitásáról: „Ha hiszek benne, nem azért hiszek, mert hihető. Inkább azért, mert hihetetlen.” A hit, hisz, hihetetlen – egyenest: „Hi-he-tet-len!” – szavak halmozó ismétlése „ketyegésben tartja” a darab hit-problematikáját, a Hubay dramaturgiájára oly jellemző finis- vagy világvége-dilemmák mindig kulturális, művészeti aspektusból megpendített fő kérdését: a két világháborúval lezárt két „időszámítás szerinti” évezred és a teljes világtörténelem felmérhetetlen tömegű negatív tapasztalata után miben hihet még az ember(iség) – hisz nem az az igazi absurdum, amiben képtelensége ellenére vagy miatt még hihetnek a világirodalom egyik leghitevesztettebb, legcsalódottabb hősalakjának, Learnak az utódai, hanem maga a hit, a hívs az absurdum.

Egy vendégszerepelni érkezett együtttest – s ekként magát a nézőkkel zsúfolt épületet – terrorista fenyegetés ér. Az előadás folytatódik; a színház a levegőbe repül. Ennyi a dráma – minimalizált – története, amely (más mesterségbeli leckék mellett) elsősorban három szakmai tennivaló elvégzését kívánja meg. A darab „játék” mivoltának érzékeltetését a drámatörténeti és a teatrális beágyazással; az intakt – nyelvilleg és nacionálisan látszólag megkötetlen – modell, a magyar fejjel, magyar nyelven gondolkodó olvasótól hangsúlyosan messzire vitt játék nyomatékos itt és most (magyar) megszólaltatását ráutalások, vendégszövegek révén; és a darabbeli, végül felrobbantott színház, illetve a darabot bármikor eljátszó, potenciálisan pokolgép fenyegette színház egymásra vonatkoztatását – hogy tehát az „ott” „lekyegő” robbanószerkezet „itt” ketyeg tovább –, valamiképp átjárást teremtve a cselekmény megtörténéseinek és a cselekmény megtekintésének

idősíkjai között. (Ez a legutóbbi kérdéskör természetesen magába foglalja a dráma olvasójának „színházat” fikcionáló fantáziájátékát: az olvasó fizikai és lelki veszélyeztetettségének illuzionálását.)

A darab színházi jellegét, játszottságát, színészek – „ripacsok” – közötti megtörténést az író fölényes biztonsággal, érezhető élvezettel és remek humorral karakterizálja. Elég erre egyetlen példa: amikor a II. Színész (a Bolond) szóba hozza, milyen „röhögséges” lesz a társulat közös meggyászolása – „Fekete keretben a teljes színlap” –, Regan nyilván a jelenlevőket sem kímélve veti oda: „Az ember nem válogathatja meg a partnereit, tudom. De együtt szerepelni egy partecédulán – hát nem! Van, akivel nem...”

Az egocentrizmus, az individualitás nem pusztán színészvonás, de színészvonásként különösen jellemzően tételezhető. A hivatástudat sem csak aktorerény, e darabban viszont a kelepcehelyzet végzettségét az igazolja, hogy noha a színészek gyakran áthágják a színházi kötelmeket, az „előadás nem maradhat el”, „előadás nem szakadhat félbe” parancsát szentnek tartják. A ‚Lear király’-t előadó társulat tagjait ugyan ellenállhatatlannul izgatja, miként juthatnak el és eljuthatnak-e a valószínűleg végső életstádium ajzottságában művészi teljesítőképességeik fényes határaiig, de a realitás is nagy úr. Ahogy a Direktorként az állítólagos ketyegésre rálegyintve összegzi: „Én nem hallok semmit. És szeretném közölni veletek, hogy ha ez az előadás abbamarad, a biztosító nem fizet meg semmit. És nincs a világon akkora valutakeret, amelyből kitalna a pönálé... A többi város ezek után már nem is fog fogadni minket.” (Valóban nem – Hubay humora végig ilyen paradoxonok mentén működik –, mert felrobbant társulatot a következő állomáshelyen nem lehet fogadni.)

A színészi mentalitás, a színházi tudat abból is kitetszik, ahogy a játszó és „kibiceik” – a Direktorként az Ügyelő, a Náthás feleség – az éppen előadott ‚Lear király’ szövegébe oltva a civil közlések partizánakcióit végigvizsgálják. A komplex jelek színházi közlésformájába a nyelvi jelek irodalmi, drámai közlésformája roppant érdekesen illeszkedik. Az egyfelvonásos elején az „Ellen-Közönség” megrendítésére a ‚Lear király’ címszerepét alakító I. Színész a II. felvonás 4. színének egyik monológiáját zárja le: „...oly dolgokat teszek – / Miket, még nem tudom, de amiken / Megrémül a föld. Azt véltetek, / Hogy sírok? Én nem sírok, bár elég / Okom van sírni. Százezer darabra / Törjék előbb e szív, mint én sírok. / Bolond! megőrülök.” Kell-e ennél tökéletesebb kettősjáték idézett szöveg és az idézetet befogadó új szöveg között?! A merénylet tervéről elsőként ekkorra már értesült I. Színész nem mással, mint a százezer darabra törés: a felrobbanás rémképével eltelve monologizál, még nem tudva, mit is tegyen. Minden, a ‚Lear király’-ból való szó hibátlanul és jelentésesen illeszkedik a ‚Te Imre...’ textusába. Hubay csele, hogy a megvesztegető analógia érdekében az eredeti, shakespeare-i II. felvonás még jócskán hátralevő párbeszédeit elhagyja, illetve a ‚Te Imre...’ nagyobb részét kitevő Lear-szűnet után szereplőit nem a III. felvonás 1., hanem a 2., számára beszédesebb színébe indítja. Ezzel továbbra is Lear tarthatja reflektorfényben (Cornwall, Kent és a Nemes pár szavára egy egyfelvonásos nem pazarolhat el további három színészt). A robbanás bekövetkezte előtt a shakespeare-i szöveg más matériába vált. (Erről később)

A ‚Te Imre, itt valami ketyeg’: Lear király-fragmentum is; játék a ‚Lear király’-ban. Anyag és előkép viszont egy másik darab által is megjelenik, s ez az ‚Előjáték Lear királyhoz’: Molnár Ferenc ‚Színház’ címen 1921-ben egybefoglalt három egyfelvonásosának nyitó szatírája. Bár az merőben eltérő – féltékenységi – vigjáték, az Ügyelő és kiváltképp a Tüzoltó figuráját onnan kölcsönzi Hubay (az utóbbinak nem adva meg, ami Molnárnál a nevetetés fő forrása: hogy blank verse-ben, „shakespeare-ileg” beszél – bő lére eresztve – a maga piszlicsáré és gonoszkodó vágyálmairól). A ‚Lear király’ mint a lehető legmegrendítőbb tragédia előzmény és az ‚Előjáték Lear királyhoz’ mint a legjobb magyar vígjátékíró fémjelzte komédiái előzmény találkozik a ‚Te Imre...’ bipoláris (mindkét előzményszövegtől elrugaszkodó) szövegvilágában. Molnár Ferenc részben Shakes-

peare-t – és általában a színházat, a komédiáslétet, a létkomédiát – parodizálja. Hubay tisztelgő, hommage-os játékosággal parodizálja Molnárt, ám a kettős paródia – hasonlóan a kettős tagadáshoz – visszaveszi a Tűzoltó alakjának nevetségességét; Shakespeare parodizálása pedig Molnár megkerülésével, a Lear-textus és a ‚Te Imre...’-textus (és nyomszerű, de fontos módon egyéb intertextusok) segítségével realizálódik: a textusok játéktérében vagy összjátékában. („A három Lear”: Shakespeare, Molnár, Hubay termékeny összehasonlítási lehetőségeket nyit az oktatásban.)

Kardinális kérdése a műnek, hogy magyar egyfelvonásos legyen. Magyar ügy. Nemzeti ügy, nemzeti szöveg, minél több befogadóra kiterjedő értelemben. A szerző ezzel a darabbal (is) nyitogatná a szemeket és a füleket – ne feledjük: 1973-ban vagyunk –: erőnek erejével, a „jóslás” kacagó rémületével tudatosítaná, hogy bár a(z akkori) közvélekedés szerint „ilyesmi Magyarországon sohasem fordulhatna elő”, csak röpké idő kérdése, hogy hozzánk mikor érkezik el (sőt, voltaképp már jelen is van!) az abszurd erőszak, az értelmetlen terrorizmus világárama; hogy bár nem akarjuk észrevenni, magunk is benne élünk a 20. század totális irracionalitásában. A kötetpublikáláskor már közzétett interjú-bevezető azért is szerves indítás, mert ebben Hubay önkritikával kezdi a kritikát: „Ezek a katasztrófák mindig másokkal történnek, s legtöbbször a túlsó féltekén történnek. Ezért oly hihetők. S hogy most én is a túlsó féltekén vagyok, s hogy az én bőröm van a vásáron? Ez az, ami viszont hihetetlen. Sorsunknak, esélyeinknek szemfájdító színjátszásával a logika mit is tudna kezdeni?” Később arról is szól, hogy a szünetben otthagytott színházat másnap újra felkereste, s csalódva látta: az a helyén van. Idegete megnyugodott, de lelkiismerete nem. S hol volt még a terrorizmus „amatőr” korszakától 2001. szeptember 11.?

A vizsgált egyfelvonásost tehát drámapoétikai, stilisztikai eszközökkel „vissza” vagy „el” kellett hozni erre a féltekére. Magyarországra, Magyarország szívébe. Színházi értelemben Magyarország metaforikus vagy virtuális – és részben tényleges – centruma a Nemzeti Színház (volt).

A darabcím „Imre” megszólítása a Nemzeti Színház egyik vezető színészéhez (reménybeli Learjéhez) fordulva magát a színházat is megszólította. Az „itt” meghatározó szó így – megfeythető áttétellel – a Nemzetit jelölte meg a lehetséges nagy robbanás színhelyeként (bár persze tágabban az egész országra vonatkozott).

A ‚Te Imre...’ magyar specifikumai virtuóz módon rendeződtek a szövegbe. Sinkovits Imre – az 1973-as kinyomtatásokkor még külön ajánlásban is felfedett – személye (neve) szolgált kiindulásul. Folytatták a magyarítást a magyar nyelvre fordított Lear-idézetek: nem Shakespeare szövege, hanem a *Vörösmarty Mihály* magyarította, magyarrá plántálódott Lear-szöveg viharzik (azé a Vörösmartyé, aki az 1837-ben még Pesti Magyar Színháznak nevezett későbbi Nemzeti Színház megnyitására az ‚Árpád ébredése’ című jelenetet is írta). A darab olvasójában, nézőjében viszonylag lassan tudatosul, hogy – távoli országban zajló vendéjátékról lévén szó – a közönség (értsd: az ottani, a majd mennybe menő publikum) óriási többsége a vendégszínészek produkciójának színházi nyelvezetét, jelrendszerét értheti és élvezheti ugyan, de a játéknak a nyelvét nem. Többek között ez könnyíti meg, hogy a színészek a közelgő merénylet keltette riadalmukban a Lear-en kívüli privatizálással: magánközlések tömkelegével tűzdeljék meg a nagy klasszikust, illetve el is kanyarodjanak Shakespeare-től. Hová, kihez? Nos – ezt hagyjuk függőben pár bekezdéssel ezelőtt –: *Petőfi Sándor*hoz. Aki – bárhogy is óvakodunk a nagy szavaktól, a közhelyektől – egy személyben és „leginkább” a magyar irodalom (cseppet sem mellékesen meg *Shakespeare* géniuszának túlcsigázott csodálója). Az I. Színész és a Bolond, már bizonyosan robbanásközelben, Petőfi 1846-ben írott költeményének, ‚Az örült’-nek a kitépelt sorait citálja négyszer is: „De mit kacagok, mint a bolond? / Hisz sírnom kellene...”; „Látátok a fergeteget, / E barna parasztot, / Kezében vilámósztokével?”; „Érett gyümölcs vagy, föld, lehullanod kell...”; „Ha holnap sem lesz végítélet: / Beások a föld közepéig, / Lőport viszek le...” A meghökkentően művelt –

vagy egyszerűen a sokszor hallott Lear-szöveghez képest az eltérést észlelő – Ügyelő fel is kapja a fejét: „Ez nem Shakespeare!” A folyamatos üzenmenetért minden megalkuvásra és erőszakra kapható – egyben kajánul okosnak tetsző – Direktor csitítja: „Shakespeare-i, az a lényeg.” Míg az I. Színész vezérelte társulat Lear-beli, shakespeare-i megszólalásai mind groteszkek, parodisztikusak (vagy azok is), mivel félelmükben csak részint koncentrálnak a tragédiára, és félre folyton a saját várható tragédiájukról dialogizálnak, a Petőfi-vers önmaga súlyos telje, a ‚Lear király’ (!) s egyben a vészhelyzet textuális és szituatív összegzése, a ‚Te Imre...’ aspektusából a meghaladása is a bomba-táskával labdázó I. Színész és II. Színész ajkán.

A darab egy helyén elhangzik a „Potomság” szó is, „bagatell”-ként nevezve meg a „kis turnézó együttes” esetleges felrobbantását, mert „Ahhoz képest, hogy az egész világot is bármikor felrobbanthatják – ez tényleg semmi” (Hubay egyik legfontosabb, vissza-visszatérő tárgya volt akkortájt az atomháború, az emberiség ön-végpusztítása – darabbeli truppjának vesztét sem figyelheti más nézőpontból). Ha nem is országosan, mégis elég tág értelmiségi körben ismeretes, hogy megalapozott feltételezések szerint a „potomság” szó volt Petőfi Sándor utolsó, fültanú által megőrzött szava. A szellem valóságos élvezeti cikként, irodalmunk pultja alól bukkan elő s lesz a darab egyik magyar jegye ez a szó is.

A ‚Te Imre...’ magyar ügyként, magyar drámaszövegként való megképzésének szükségességét már indokoltuk, s újabb példakkal még bizonyítjuk is. De hát nem eleve magyar társulat a turnézó társulat? Eleve – nem. Sem a vendégszínészek nemzetisége, sem a fogadó ország közelebbi koordinátái nem tűnnek ki a szövegből. A tökmaghéjat köpködő, éretlen erkély-közönség: a karzati léhűtők miatt a Direktor Szotyoláliának bélyegzi, lefelé retorizálja a vendéglátók országát. A Lear-előadás résztvevői repülőgéppel, Dublin felől érkeztek. Ennél több nem világlik ki (Dublin már akkoriban is egyet jelentett a főleg vallási indokú zavargásokkal, merényletekkel). Elkerülhetetlen az informatív, a stilisztikai, a játékos konkretizáció, amely bár magyar színészeknek sejteti a színészeket, mégsem az ő hovatarozásukban, hanem a drámai problematika hovatarozásában ér célhoz.

A kötetkiadásban a bevezető interjú után álló instrukció – „A színpadon egy 180 fokkal elfordított Színpad van”: fonák a díszlet, fordított a Színpad, „hátulról” s az „Ellen-Nézőtérrel” szemben ülve látjuk majd a Lear-jeleneteket – *Arany János*-idézzettel mondja ki pontosan, tömören magát: „Erdő, terem, kulisszák, kordinák, / Mind lécc, papír, vászon, kötél – fonák”. Ezután aztán a drámaszövegben sorjáznak a magyar jegyek. A befogadó színház gárdáját képviselő Tüzoltó a ‚Robbantástechnika és gyakorlati tűzszerezés’ kézikönyvét tanulmányozza – mert kötelező vizsgára készül, s ebben – észre kellene venni az áruló jelet...? – „a merényletek világtörténetét” szereti a legjobban: „Ez szép! Rövid áttekintés. Herosztrátesztől Matuska Szilveszterig...” (*Matuska* alakmását a ‚Merénylet’ című, 1959-es magyar filmben *Básti Lajos*, a Nemzeti Színház még 1973-ban is regnáló vezető művésze, a még említendő 1964-es, *Marton Endre* rendezte ‚Lear király’ címszereplője formálta meg.) Matuska még kétszer előkerül a darabban. A ‚Te Imre...’ kontinuos groteszkumához illeszkedik az a tény, hogy a Tüzoltó könyvében ‚herosztráteszi rangon” benne van Matuska, és a Tüzoltó nagyrabecsülőleg ki is böki a nevét. A nyelvi és lokális illetékességről való lemondás abból is süt, hogy nem tudhatjuk: színészeink és a Tüzoltó milyen nyelven beszélhetnek egymással. Az ilyen földhözragadt realitáselemeket nem kérhetjük számon a játékos, bölcselő példázatosság egyfel-

A vizsgált egyfelvonásost tehát drámapoétikai, stilisztikai eszközökkel „vissza” vagy „el” kellett hozni erre a féltekére. Magyarországra, Magyarország szívébe. Színházi értelemben Magyarország metaforikus vagy virtuális – és részben tényleges – centruma a Nemzeti Színház (volt).

vonásán, melynek vége felé a bombatáskát az I. Színésznek visszadobó II. Színész azt találja mondani: „Nesze neked! A tűzoltónak álcázott planetáris atom-Matuska krisztkindlije!” Ez ebben a helyzetben abszolúte képtelen kijelentés: egy dráma- és színpadidegen, hivalkodó esszémondattal bekényszerítése; Hubay ritka szövegtúlzásainak egyike, csapás a színészre.

A „magyar motívumok” lényegesebbjei, vázlatosan:

„Minél nagyobb egy nemzeti katasztrófa, annál több a vicc” – jelenti ki a Bolond –, „Mohács után is mennyi vicc születhetett” – erősíti meg Lear (...és 1956 után is mennyi... – merengett a Látóhatár szerkesztőbizottságának egy tagja, midőn 1973 februárjában a *Te Imre...* másodikközléséről döntöttünk). A már kiragadott „Shakespeare-re miért allergiások?” kérdés megválaszolója ezzel indul: „Ugyanazért, amiért Brechtre vagy Gorkijra vagy Madáchra vagy Szomorýra...” Az interjúban – a „Jó Csönd Herceg”-gel – Hubay szeretett *Ady Endréje* volt jelen; itt szeretett *Madách Imréje* (s akkor már mindenképp *„Az ember tragédiája”* is). A *Ferenc Ferdinándot* lelövő, merénylő *Gavril Princip* éppen úgy nem volt magyar, mint áldozata, de mindkettejük neve magyar történelmi jelnek tekintett jel, az I. világháború kirobbanásának „magyar” nevek általi megörökítődése. Ráterelődik a szó a Shakespeare-színész, sikeres filmszínész *Leslie Howardra* is, akinek repülőgépet máig sem tisztázott körülmények között, 1943-ban lelőtték. Az ő eredeti neve *Leslie Steiner* (vagy *Stainer*) volt. Sok kutató magyar származásának véli, s felteszi, hogy Budapesten nevelkedett. 1934-es, igazságosító filmje, *„A vörös Pimpernel”* – részleteiben az 1941-es *„Modern Pimpernel”* is – *Orczy Emma* 1905-ös sikerkönyvének alapult.

A *„Te Imre...”*-t „a túlsó féltékéről” a magyar glóbuszra, az itteni sorsok és esélyek „szemfájdító színjátszásába” visszahozó azonosító, értelmező jelek sorában maga a *„Lear király”* s annak két előadása a legspecifikusabb. E két előadás egyike egy felrobbantott színház emlékéhez kötődött.

Az egyfelvonásos Lear-színészei pár percig szeretnék hinni, hogy a (színházi zsargon szerint fogalmazó!) első, második és majd a harmadik, utolsó figyelmeztetés produkciójuk esztétikai minősége miatt érheti őket; a színházi viselkedés illemszabályait sutba vágó fiatal nézők is ezért hajigálnak feléjük papírrepülőket (az egyiket olvasható a második üzenet). A II. Színésznő – Goneril – „finom döfése” erre ez: „Ha Peter Brook vendégszerepelne itt a *„Lear király”*-lyal, azért biztosan nem jutna senkinek se az eszébe, hogy papírrepülőgépet hajigáljon...” 1972 októberének közepén vendégszerepelt a Royal Shakespeare Company a Vígszínházban Shakespeare *„Szentivánéji álom”* című vígjátékával. Az eseményt hosszú hónapokon át nagy várakozás előzte meg. Amikor *Peter Brook* nagyszerű rendezése Budapesten színre került, éppen akkor fejezhette be – vagy az Új Írás 1973. januári publikációja számára akkoriban korrigálhatta – Hubay a saját „credóját”. A vendégjátékot hosszas szakmai vitasorozat, a magyar színházi struktúrára fogyatékoságainak taglalása követte. A rendezés hatása sok hazai színrevitelben érződött (például *Valló Péter* hamarosan elkészült veszprémi *„Csongor és Tünde”*-kidolgozásában, „shakespeareizált” *Vörösmartyjában*). A *„Te Imre...”* szövege számára azonban a Királyi Társulat újabb látogatásánál fontosabb volt az előző, amelyet felidézett. 1964 februárjában, szintén a Vígszínházban, előbb a *Clifford Williams* rendezte *„Tévedések vígjátékát”*-t adták elő kétszer, majd a Peter Brook koncepciója szerinti *„Lear király”*-t (*Paul Scofield*del). Ez a Lear valósággal „felrobbantotta” a magyar színházi közgondolkodást. Elemében volt a kritika, utáztatok formájában tanulni igyekezett a szakma. Az ihletés azonnali lendületében már 1964 májusára elkészült a Nemzeti Színházban a *Marton Endre* dirigálta *Lear – Koltai Tamás* 2002-es datálású visszaemlékező megítélése szerint „felmagasztalt koppintás a Brook-féle eredetiről”.

Ez a rendezés – melyben Básti Lajos Learje mellett Sinkovits Imre Kentet formálta meg – volt az 1964 tavaszán már lebontásra ítélt Nemzeti-épület (tehát az évtizedek óta ideiglenesen Nemzetiként szolgáló hajdani Népszínház) utolsó premierje. Ebben a szín-

házban legutoljára a „Lear király”-ban léptek fel a színészek, tudván tudva, hogy az épület nemsokára a levegőbe repül, ők pedig majd, újfent átmenetileg, egy másik, igencsak szerény hajlékot kapnak. Noha a színház megsemmisítésére vonatkozó, magas politikai fórumról érkező döntés ellen a színészek, a színháziak nemigen mertek szót emelni, búcsújuk fájdalmáról sokan nyilatkoztak, érzékeltetve, hogy érzelmileg együtt halnak az épülettel. (Az esztendők teltével a fájdalom és a keserűség hangjai sokszorosán felerősödtek.) 1964 júniusában a Nemzetiben még egyszer és utoljára eljátszották a „Lear király”-t. Az Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet ereklyeként őrzi – folyosóján teszi közszemlére – az utolsó kis plakátok egyikét (fatokostul: nem kisnyomtatványként, hanem a színház tárgyi világát is átmentve egy „molekulával”). Elillant az utolsó szó is a világot jelentő deszkákról (szerepe szerint *Gelley Kornél* színművész szájából).

1965-ben a Nemzeti Színházat felrobbantották. A robbantás képsora a mind sürűbb televíziós, filmes és fényképes bemutatás révén a bürokratikus vakságú, politikailag és városépítészeti megfontolásból is értelmetlen, bűnös rombolás szimbólumává, az évtizedeken át húzódó következményeket kiváltó kulturális gyilkosság jelképévé lett. Magyar színházi – és nemcsak színházi – mementóvá.

Hubay Miklós a „Lear király” színészeivel felrobbantott darabbeli színháza a magyar Nemzeti Színház szöveg-emlékműve is volt (és maradt máig). Más kérdés, hogy az olvasóközönség, a színházi társadalom – mely 1973-ban még reménytelenül, rendre becsapottan várt az új, végleges Nemzeti Színházra, és várhatott is egészen 2002-ig (amikor, mondhatni, az egész nemzetet megosztó módon, éljenzéstől és pfujolástól is kísérve, megnyílt a Bajor Gizi sétányon álló, s most, 2002 őszén éppen „gazdátlan”, igazgatóját kereső Nemzeti Színház) –, a színházi társadalom és a publikum tehát nem nagyon akarta észrevenni a mégoly szembetűnő visszaautalást. (Hubay és a Nemzeti kapcsolatáról annyit: huszonnégy éves volt, amikor a Kamaraszínházban, 1942-ben műsorra tűzték tőle a „Hősök nélkül”-t. A színház szerzőjeként legközelebb csak harmincegy esztendő múltán, 1973 őszén hajolhatott meg a közönség előtt, ekkor a „Színház a Cethal hátán”-t láthatta a publikum. Íróként, színházi szakemberként, főiskolai tanárként, kulturális diplomataként fél évszázadnál hosszabb ideig kötötték hivatalos és baráti szálak a társulathoz, melynek az 1950-es évek közepén szerződtetett dramaturgja is volt. A Nemzetivel való kapcsolata talán sohasem volt harmonikus, e színház mégis a szívügye. – Megjegyzendő, hogy *Koltai Tamás* a Nemzeti Színház 1965 utáni kálváriájával, döntően az 1989 és 2002 közötti eseménytörténettel foglalkozó, 2002-ben kiadott cikkgyűjteménye a „Nemzeti történet, avagy színház a cethal hátán” címet kapta, és a mottója is Hubaytól való.)

A nem hiánytalanul vázolt szöveg-eszköztár a „Te Imre...” közelebről meg nem határozott – nem lokalizált – befogadó országát és a messziről érkezett vendégtársulatot is magyarként identifikálta. Tulajdonképp a „hazai” Tűzoltó és a „külföldi” színészek szóértése is arra mutat rá: ők „egy helyről valók”. Az osztatlanság a darabban a fenyegetettség globális voltát hordozza; mindkét fél implicit, játékos magyar aposztrofálása a problémakör hazai átélhetőségét szolgálja. Az egész játék pedig mint – részben burkolt – információkat hullámoztató intellektuális hintajáték, műveltségi feladvány, a befogadó által kiteljesíthető, építhető-bontható struktúra gyönyörködtet.

A „Te Imre, itt valami ketyeg’ terrorista Tűzoltója ártatlannak látszó táskáját otffeledve távozik. A táskák tényleges valóját felismerve a színészek már nem menekülhetnek. Összetett színpadi effektustömeg közepette megtörténik a robbanás. Némi váratlansággal, gézbe bugyolált élő múmiaként előlép az ugyan eddig is látott, de mellékesnek tekintett Ellen-Sűgő, és hírül adja: „A színészek a privát halálfélelmük sokkjai alatt, de a halál félelmét mégis legyőzve – rendkívülit produkáltak. Hogy mi lett velük? Elmondhatom. Hivatásuk teljesítése közben érte őket a halál, így mind a mennyországba jutottak. Együtt a színház többi dolgozójával... Sőt, együtt az egész közönséggel, mert a kivételes művészi élmény mindnyájukat a megszentelő kegyelem állapotába hozta.” A tordalék-

szerű befejezés elindít egy külön drámát – a tanúság fontoskodásának jellemképét –, megerősíti a gens una sumus tényét (mintha a színházi dolgozók: otthonról jöttek és helybeliek, s a társulat meg a publikum: vendégek és vendéglátók egyetlen nagy család lennének) – viszont semmiképp sem hihető (bármily patetikus, vallomások is), hogy a színészek „rendkívülit produkáltak”. Idáig magunk láttuk, hogy egészen különlegesen, vég-sőt, ám esztétikai értelemben már-már zagyvát, szinte végig kacagtatót produkáltak.

A befejezés nem egyértelműen megoldott, mert noha az Ellen-Sűgő szavai közben ebben a másik, még fel nem robbantott színházban, ebben a „mi színházunkban” „Most először – a mi fülünkkel is hallhatóan! – csendes ketyegés kezdődik, ami a következőkben folyton erősödik”, „a metronóm lusta kattogása”, a félelmet keltő hangeffektus ismétlődésként intonálja az aláaknázottságot. Lényegét tekintve ugyanilyen ellentmondásos a televíziós változathoz a Tűzoltó robbantás utáni előkerülésével készített (a cselekményidőben kevésbé utóidejű) variáns. A Tűzoltó a „Hát ez is megvolt” robbantás-szakmai elégedettségével referál a történetekről; sajnálkozik, hogy az ő szép művének dicsőítésére hivatott kritikusok sem maradtak életben; s arról locsog, miért épp színházat célszerű robbantani. A Tűzoltó mint túlélő meggyőzőbb az agyonégett, csupa seb, báb Ellen-Sűgőnél. De amikor ebben a változatban is beindul a ketyegés, sőt – deus ex machina – „A díszlet hátsó felén – mint már egyszer láttuk, láthatatlan kéz írásával – ez íródik fel: UTOLSÓ FIGYELMEZTETÉS – MÉG EGY PERC...”, a Tűzoltóról kiderül (korábban erre nem feltétlenül lehettünk figyelmesek), hogy süket (még „vak” is, mert a tarkója irányába nem lát). Ez a könnyedebb, „molnárosabb” lezárás. Sajnos, a második, itteni robbanás eshetősége az ismétlő jelleg folytán megint hatástalanabb elem a befogadói hatásmechanizmusban (persze az ismétlés súlyosító voltáról és folyamatot jelölő jellegéről se feledkezzünk el).

Hubay, drámáinak fáradhatatlan átírója, nyolcvanötödik életévében járva is tervezi, hogy e mindeddig sajnós színházban bemutatatlan egyfelvonásosának zárlatát módosítja. Ki tudja, miképp. Talán az lenne az üdvös, ha a darabbeli színházat úgy látnánk éppen az elkerülhetetlen robbanás előtti legeslegutolsó pillanatban, hogy ekkor már a mi nézői, olvasói színházunkban is ketyeg ugyanaz a pokolgép: ha a Lear-előadás megszakadásának, a végnek a másodperce és a „Te Imre...” befejeződésének másodperce egyazon kimetszett idő-ponttá lényegülne.

Az átírásra az is sarkallja az író, hogy a színházakban mind mellőzöttebb, a közönség érdeklődési köréből már-már kiesett egyfelvonásos műfaj élő műfajnak szeretné tudni. „A görög tragédiák megannyi egyfelvonásos – írta 1977-ben. – Vagy ahogy szívesebben nevezem őket: tragédiák, egyetlen szituációban. S persze, a középkori farceok! Arlequin fekete selyem álarca s benne Oidipusz király két kivájt szemgolyója: ez lehetne a műfaj címerében. Kár volna ezt a címet fejfel fordítani, ahogy a kihalt családokét szokás.”

(P. s.: A „Te Imre...”-vel nagyjából egyszerre keletkezett 'Csillagszóró'-ban az író, Hernádi Gyula Szókratész nevű drámahőse ezzel zárja a darabot: „Ezt az antianyag-mennyiséget harminc évig gyűjtötték a fegyvergyárosok. Én most megsemmisítem ezt a fegyvert. És megint harminc évre lesz szükségük, hogy újat tudjanak csinálni. De hiába csinálnak újat, én mindig ellopom, és mindig csillagszórót csinállok belőle!” A sokszor idézett Mezei-interjúban Hubay is úgy látja: „a költő kiveszi a pokolgépből a gyújtószerkezetet” – poéta és terrorista között azonban kétféle: szövetkező és elszakadó viszonyt tételez: „...a költő rokona a terroristának. Mindketten fel akarják rázni a világtörténelem közönyös kibiceit”; „A jó mű hozzájárul emberi érzékenységünk ébren tartásához. És ha a közvélemény igazán érzékeny, a legelkeseredettebb terrorista is kevésbé érzi majd szükségét, hogy bombát robbantva rázza fel a világot. Rábizza ezt a munkát a költőkre.”

Nemes álláspont. Talán igazolhatatlanul naiv. Akár naiv, akár nem, a „Te Imre, itt valami ketyeg avagy credo quia absurdum” egyfelvonásosának – Sinkovits Imre emléke miatt is, a műfaj megőrzendő presztízse miatt is, a mű kvalitásai és jellege miatt is a mai, új Nemzeti Színház valamelyik játszóhelyén illene felhangzania. Abban a Nemzetiben, ahol a két repertoáralapozó előadás – Madáchtól „Az ember tragédiája” és Shakespeare-től „A vihar” – után a „Lear király” előadását vették tervbe; az összes szerepet színésznőkre osztva.)

„...És hát játszik az ember!”

Nonszensz hagyományok és gyermeki neologizmusok Lázár Ervin nyelvi játékaiban

Lázár Ervinről gyakran mondják, hogy „gyermekíró”... Mit is jelenthet valójában ez a „gyermekíró” titulus? Mi különbözteti meg a „felnőtt-irodalmat” az úgynevezett „gyermekirodalomtól”?

Komáromi Gabriella a következő meghatározást ajánlja figyelmünkbe: „A gyermekirodalmi mű sem más, mint a valóság komplex modellje. Emberi élmények rögzítése, tárolása és tovább sugárzása az irodalom eszköznyelvének segítségével... Az irodalom kommunikációs folyamat. Ha a műalkotás és a gyerekek között létrejön a kommunikáció, akkor az ő könyvükről van szó.” (Komáromi, 1999) A kommunikációnak azonban a címzett korosztályra kell jellemzőnek lennie, hiszen ha a mű és a címzett nem talál egymásra, akkor beáll a kommunikációs zavar. A mű sem átélésre, sem beleélésre, sem befogadásra nem talál. A gyermekirodalmi művek sikeressége azon múlik, milyen mértékben képesek igazodni a gyermekek világlátásához, világlátásához. Olyan érzelmi, erkölcsi és gondolati háttérrel születnek, mely lényeges jegyeiben különbözik a felnőttek világlátásától.

Lázár „meséiben” a fantázia, a képzelet teremteni tudása mindig hangsúlyosabb, mint a mindennapi didaktika. Képes rácsodálkozni mindarra, ami a gyerekek gondolkodásában végbemegy és képes ezekből a kusza félracionális elemekből olyan igazságokat felmutatni, amely a felnőtt olvasót is felvidítja vagy elgondolkoztatja.

„A gyerekektől... nagyon könnyen és sokat tanulhat az ember” – nyilatkozta az író több alkalommal is.

A „meséirő” rátalál a gyerekekre mint az emberre, aki nem egészen olyan, mint a többiek. Nem több valamiben – ízlésben vagy fantáziában –, hanem más, mert máshogy gondolkodik. „A mesék világa nem a gyermek fantáziáját tükrözi, hanem a gondolkodását; azt a képet, amit környezetéről – amely tele van jó és gonosz óriásokkal, tündérekkel és vasorrú bábákkal – alkot és azokat a hipotéziseket, magyarázó elveket, amelyek ennek a (más módon felfoghatatlan) világnak a működését számára érthetővé teszik.” (Ranschburg, 2001) A gyerek magánnyelv-használata néha talán bosszantó lehet az őt meg nem értő környezet számára, ám általában inkább szórakoztatónak találjuk a gyermekláncfüvet „pipicsom”-má vagy a cipőt „pöci”-re átkeresztelő gyereket. Az efféle nyelvi lelemények létrejöhetnek pillanatnyi hatások – például ejtéskönnyítés – érdekében, ám megmaradásuk, megtartásuk olyan intim, titkos belső nyelv létrejöttét eredményezi, mely az egyén vagy a szűk környezet számára a világ apró darabjait sajátos, titkos jelentéssel ruhazza fel.

Rigó Béla szerint a felnőtt és a gyermeki nyelv közti különbség áthidalásának legjobb módja, ha „először mi tanuljuk meg az övéket, hogy megtaníthassuk a magunkéra őket”.

Lázár Ervin *„Tuvudsz ivígy?”* című kötete 12 ilyen, Szávai Géza kifejezését kölcsönvéve „kétszemélyes költészet” által ihletett novellát tartalmaz.

A kötet címe a játékos, mássalhangzó-betoldásos szótagisméttel létrehozott madárnyelven feltett kérdés, a „Tuvudsz ivígy?” a közös nyelv megtalálását boncolgató kérdés formáját öltött felhívás, incselkedő-gunyoros felszólítás az olvasóhoz, hogy kapcsolódjék be maga is a játékba, lépjen be abba a világba, melynek szerkezete, fölépítése, tör-

vénykezése egészen más, mint a megszokott, hétköznapi világé. S folytatja az incselkedést az alig pár soros bevezető írás, a „Pávárbeveszvéd”, az író és feltételezett olvasójának dialógusa, melyben az ivígy tuvudóvó szerző arra a következtetésre jut, hogy „nem tuvuduvunk beveszvédélgevetnivi”. A beszélgetés, a kapcsolat azonban olykor mégis létrejön az író és a gyerek „játékából”.

A „Szárnyas Emberem” című novellában az író megállapítja, hogy „írni szenvedés. Hát még rosszat írni!”. Zörögnek a rissz-rossz mondatok, és helyüket nem lelő betűk nyöszörögnek a papíron. Az író mondani akar valamit, de maga sem tudja pontosan, hogy mi az, csak azt, hogy már tizedszer nem azt írta meg, amit gondolt és érzett. Elhatározza, hogy örökre az asztalfiók koporsójába rejti a művet, amikor a lánya suta, de mondanivalójában talán az író eredeti művét meghaladó költeményével „megmenti” őt és a „szárnyas embert”. És az író, aki hagyta volna elveszni hőségét, szomorúan és reménykedve kérdezi: „Hát lehet, hogy ez a gyerek többet tud a világról, mint én?”

A gyerek megmenti az íróét és néha az író menti meg a gyereket. Az „Illés-mesé”-ben Martincsák Illést, a barátját, a haláltól. Őt, meg a nagymamát, anyut, aput, a Sumi kutyát, a Nánit, a söprűt, a széket... és ráadásul még saját magát is. Azzal, hogy beleírja őket a mesébe. Mert aki a mesében létezik, az nem hal meg.

„Szegény Dzsoni és Árnika” is úgy készül el, hogy író és gyerek mese írására szövet-

Az író és a gyerek ezekben a novellákban olyan közös nyelvet találnak, amelyben van elég eredetiség ahhoz, hogy kilépjenek a mindennapok banalitásából egy általuk teremtett, titkos világba. A közös nyelv adta titkos tudás tartja össze Lázár Ervin közösségeit.

keznek. A kislány arra kéri az íróét, hogy írjon neki mesét. Hogy miről? Hát a kacsakirályról és a kacsakirálylányról. A kislány megadja a témát, a neveket, a konfliktust, a happy endet; az író pedig – látszólag – csak kérdez. Mivel ez a mese a kislánynak íródik, olyanná kell alakulnia, ami egyedül csak rá jellemző, mintha csak ő találná ki, mondaná el a történetét. A meseszöveg menete emlékeztet a nyelvi játék egyik ismert fajtájára, a gilvikre.

E francia játék (jeu de scenario) meghonosítója Timár György volt. „A dolog lényege

az, hogy egy népes társaság egyik avatatlan tagját kiküldik, és amikor bejön, elmagyarázzák neki, hogy a barkochba játék szabályai szerint kell kérdeznie, ám a feladvány... ezúttal egy rövidke történet. Erre kell a klasszikus játék szabályai szerint rájönnie. Végül, ha már úgy gondolja, hogy mindent tud, el kell mesélnie a story-t elejétől a végéig. Nagy mulatságra számíthat. A társaság ugyanis nem gondolt ki semmilyen történetet. Csupán a válaszadás metódusára vonatkozóan történt megállapodás. A lényeg mindenképpen az, hogy a válaszok véletlenszerűen követik egymást – ám erről a kérdező mit sem tud. Ő logikát és összefüggéseket fog keresni a feleletekben, és ha jó a fantáziája, meg is találja. Tehát maga kreál egy történetet... Végül is egy soha nem volt történetet fog összerakni, amely egyes-egyedül reá hasonlít csupán. Mert az ő képzeletvilága, kombinációs készsége alakítja. (Lukácsy, 1985)

Hasonló játék folyik a „Rácegresi és Pácegresi”-ben Babó Titti és az öregember – bocsánat: Ajahtan Kutarban király – között. A történetet tulajdonképpen végig a kislány szövi, ő meséli a társát, ő eleveníti fel a szokásos és sosemvolt mesei fordulatokat, és egyedi fantáziáján keresztül válik a gyermeki világ szinte megfoghatóvá a novellában.

A mesélő/író és a gyerek között azonban néha nézeteltérés is adódik; és félreértés is. A „Százpettyes Katicá”-ban az író megunva a különböző pöttyszámú katicák latin neveinek sorolását kijelenti: „Hát az én fejem sem káptalan.” A kislány erre rögtön félreterzi a katica-pöttylatin név összefüggérendszer felgöngyölítését és lecsap a „káptalan-kápos” dichotómiára.

Az „én fejem sem káptalan” kijelentés a *Hernádi-féle* közhelykatalógusban az axióma-közhely fajtájába sorolható, azaz olyan cáfolhatatlan alapigazságot közöl, melyet ép ésszel

senki sem von kétségbe, ám éppen ezért a konkrét helyzet megértéséhez semmivel sem járul hozzá. A közhely Hernádi szerint azért káros, mert az általa közölt igazság nem vonatkozik kellő erővel a konkrét, egyszeri élethelyzetre, és ezzel igazabb, lényegbevágóbb igazságot szorít ki a gondolkodásból. „Stuart Chase *‘A szavak kényuralma’* című könyvében így ír: nem lehetünk meg absztrakciók nélkül. De miközben élünk velük, mintegy mögéjük kell néznünk, s meg kell kérdeznünk: tulajdonképpen mi is történik itt?” (*Hernádi, 1976*)

A novellában szereplő kislány az író által kimondott közhely mögé néz, és így találja fel a „kápos fej” kifejezést. A hatás nem is marad el, hiszen az apa nemcsak átfogalmazza a közhely-gondolatot – azaz teljesíti a Hernádi által a közhelyekkel való megbirkózás érdekében támasztott „minimális célt” –, hanem újra is gondolja azt.

Az író és a gyerek ezekben a novellákban olyan közös nyelvet találnak, amelyben van elég eredetiség ahhoz, hogy kilépjenek a mindennapok banalitásából egy általuk teremtet, titkos világba. A közös nyelv adta titkos tudás tartja össze Lázár Ervin közösségeit. A *‘Gyere haza, Mikkamakká’*-ban Kisfejú Nagyfejú Zordonbordon „arcáról rögtön eltűnik a mézmáz”, amikor elhangzik a számára érthetetlen „dömdödöm”.

„– Mit mondott?
Aromo Dömdödömhöz fordult.
– Mit mondtál, Dömdödöm?
Dömdödöm utálkozva megismételte:
– Dömdödöm.
Aromának most már volt bátorsága egy icipici vigyorra is.
– Na látod, ezt mondta – nézett Zordonbordonra.”

Persze ekkor már az olvasó is „benne él” a Négyszögletű Kerek Erdőben és tudja, hogy Aromo nagyon is értette, mit mondott Dömdödöm, sőt a Kerek Erdő gondolkodását felvéve úgy érzi, maga is érti a dömdödöm-nyelvet.

Dömdödöm úgy fordul el a mindennapi nyelvtől, mint az izmusok lázadó nyelvújítói. Ezek az újítók rádöbentek arra, hogy „a művészet kommunikációs folyamat és mint ilyen, nyelvi természetű. A nyelvvel pedig vissza lehet élni, mai szóval manipuláció eszköze lehet; tehát (...) felül kell vizsgálni azokat a társadalmi intézkedéseket, amelyek a nyelvvel hamis módon manipulálni próbálnak”. (*Lukácsy, 1981*) A legradikálisabb újítók a korunk neoavantgárdját követők által sokat emlegetett dadaisták voltak. „A dadaisták alapvető gesztusa egyfajta anarchista színezetű tiltakozás volt: tagadása minden önmagát túlélt társadalmi intézménynek, mindenekelőtt a háborúnak – és nem utolsósorban a nyelvi felépítménynek. ...A nyelvhasználat tekintetében abból az axiómából indult ki, mint az avantgárd általában, hogy amit mondunk, nem fedi többé azt, amit gondolunk... Ezért aztán a leghelyesebb, ha a szót szabadjára engedjük: a gondolat szabad asszociációját fel kell váltania a szavak szabad asszociációjának.” (*Lukácsy, 1981*)

Dömdödöm világtól való elfordulása kísérteties hasonlóságot mutat a dadaistákéval, ahogyan a nyelv problémájára is hasonló megoldást találnak. Megalkotják a „language negre”-t, melyben a kitalált, legfeljebb hangulati tartalmat hordozó „szavak”-ból játszzák el igazabbnak tartott valóságukat.

A dadaizmus és Lázár Ervin gondolatvilágának Dömdödöm figurájában kirajzolódó hasonlósága a fantázia teremtő erejében gyökeredzik. „A dadaizmus egyetlen értékben hitt: mindig új és új ötletekkel különössé, vaddá, mozgalmassá, vidámmá tett életben, a fantázia uralmában.” (*Lukácsy, 1981*)

A dadaizmus nem léphetett volna színre, ha a nonszensz irodalom nem készítette volna elő számára a terepet az évszázadok során. A nonszensz alapját *Lukácsy* a „felfordult világ” (the world turned upside down; die verkehrte Welt; le monde renversé) képzetkörében véli felfedezni, s így a középkori hagyományokig visszavezethetőnek tartja. Legfőbb elemének a játékos-mesés fantáziát tartja, mely a legképtelenebb feltételezést is természetesen veszi és amely a maga csodás elemeivel egészen közvetlenül a mítoszokra

utal vissza. Ugyanakkor megtalálhatók ezekben a felnagyítás, azaz a hazugság és a társadalomkritika elemei is. A folklórból és gyermekdalokból kinőtt nonszenszben a 20. század folyamán erősödött fel az elhatárolódásnak, a meglévő tagadásának motívuma. A nonszensz azonban kritikus minőségében is újra és újra rátalál a gyermeki képzelet hullámhosszára mint egyetlen reális fogódzóra, mellyel a nonszensz-költő olyan szuverén részt teremthet meg a világban, ahol olvasójának le kell vetnie a logika kényszerzubbonyát ahhoz, hogy a badarság mögött rejtőző bölcsességet felfedezhesse. (Lukácsy, 1981)

Lázár írásaiban is felfedezhetünk néhány olyan darabot, részletet, amely jól illeszkedik a nonszensz-hagyományba. A következőkben egy-egy jellemző példát kívánok bemutatni néhány jellegzetes nonszensz hagyományra.

Lázárt mint meseírókat gyakran megkérdezik, hogy szokott-e otthon mesélni, szeret-e mesét mondani. A válasz ugyanaz, mint az ismert humoristák reakciója arra a kérdésre, hogy szeretik-e, ha „munkaidőn kívül” viccet meséltetnek velük, azaz: Nem. *Nádor Tamás* interjúkat tartalmazó kötetében szintén ezt a kérdést teszi fel Lázárnak, aki elárulja, hogy: „végül mégiscsak mesélnem kellett, kitaláltam egy verset: »Egyszer vót, hol nem vót / Vót egyszer egy öreg pók. / Fölmászott a falra, / Egyszer csak azt hallja: / Bum! / Leesett a szegény pók, / Ez egy rövid mese vót«”. (*Nádor*, 1980)

A vers az *Edward Lear* költői tevékenysége által népszerűvé vált limerick műfajába sorolható. „Ez a műfaj a játékos nonszensz családjából való, mert értelme csakis önmagában van: a tréfás zárópoén adja, amely a szakasz elején felvázolt élethelyzet képtelenségét feloldja. ...Többnyire úgy kezdődik, hogy „volt egyszer”, azután három sorban elmondja képzelt hősének mesebeli kalandját, hogy végül a záró sorban egy képtelen csatánál vagy kommentárral tegyen pontot a történetre. Még rímképlete is adott: a-a-b-b-a- páros és végül ölelkező.” (*Lukácsy*, 1981)

A képtelenség képeinek szabályos rendbe szedett megverselése kedvelt témája a nonszensznek. A kizökkent világ ugyanis saját rendjén belül logikus – ha elfogadjuk, hogy van.

„A fájós fogú oroszlán’-ban Bruckner Szigfrid ragaszkodik ahhoz, hogy a „sohá-hoz” képeket legyen egy „annak idején”, amikor ő még igenis mosott fogat, bár – ezt ő is beismeri – nem mosott soha. „Sosem, de annak idején mégis” – mondja Szigfrid, és hogy érthető legyen, Aromo prózába rejtett verssel meg is magyarázza az értetlenkedő Szörnyeteg Lajosnak: „Mikor a hírt a birka írta, mikor a róka volt a tyúknak a legjobb móka, mikor a számár volt a számtantanár, mikor a pálcán kézen állt a falcán, mikor a récék voltak az észmércék.” Ez tehát annak idején volt, „amikor, ami elmúlt az lett a jövő, és ami ezután lesz, az volt a múlt”. Aromo tökéletesen megfogalmazza a kizökkent idő nonszensz képzetét, nem is csoda, hogy Szörnyeteg Lajosnak „beletörik az agyveleje” a megértésbe.

Dömdődöm sajátos nyelvét a dadaistákkal kapcsolatban már említettem, a magyar irodalomban leginkább a halandzsa-hagyományba tartozónak érzem. A halandzsa olyan sosem volt szavakat alkot, melyeknek nincsen adekvát jelentésük, mégis ismerősnek tűnnek. Ahhoz, hogy a halandzsa-író/költő ilyen hatást tudjon elérni, meg kell keresnie a szavak fonetikai lényegét. El kell játszania a szavakkal, mint ahogyan azt a gyerekek teszik. A halandzsa ugyanakkor nem csupán játék, hanem kritika is, a nyelv és a nyelvet használók leleplezése. A nyelvi konvenciók leleplezése, a nyelv titkosságának paródiája. (*Lukácsy*, 1981)

A titkosság leleplezésére példa Lázár „Ha három lábon gyábokorsz” című írása. A novella tanulsága így hangzik: „Ha három lábon gyábokorsz, a kálán pugra nem tudsz menni.”. A mesének tehát van ugyan tanulsága, de a tanulságnak nincs a mindennapi kommunikációban érthető értelme. Ez összecseng azzal, amit Lázár fogalmazott meg a tanulságos mesékkal kapcsolatban: „...Számon kérték a mese tanulságát is néhány helyen. Semmi. Mondja az ember. Tanmeséket írni, nekem nem fekszik. Régen sem szerettem a tanmeséket. Leginkább a vershez áll közel a mese, ha jó. Minden szónak megvan a maga jelentése. A hangulati tartalma nagyon fontos... És hát játszik az ember.” (*Bertha*, 1972)

A ‚Ha három lábon gyábokorsz’ valóságos megtestesítője ennek a lázári kijelentésnek, hiszen egyfelől hirdeti a mese-tanulás értelmetlenségét, másfelől tömör, szinte próza-vers-szerű nyelve erősen lirizált, hangulati tartalommal gazdag mesét hoz létre.

Lázár Ervin nemcsak a meséit lirizálja, hanem verseket is ír. Ezeket azonban mindig szereplői szájába/tollába adva közli. Ahogy nemcsak mesét ír/mond, hanem sokszor meséltet is (lásd „kettős költészet”), úgy rejtőzik sokszor az általa teremtett, gyermeki gondolatvilággal rendelkező hősei bőrébe, hogy aztán úgy tegyen, mintha meseíró/költő/művész lenne. Gyakori hőse a költő. A legismertebb közülük talán Berzsián, akit a kritika gyakran mint Lázár Ervin-alteregót értelmez. Berzsián gyötrődő költő – kész szakítani az emberiséggel is –, általában szomorú és magányos. Berzsián érzi azt, amit Lázár a ‚Szárnyas emberem’-ben megfogalmaz: „Írni szenvedés. Hát még rosszabb írni.” Hiába szavalja jobbladait a fél ország, ha egyszer mestere köszöntésére nem tud egy jó verset írni. Rossz verset írni nem szabad, hiszen a költőnek felelőssége van. Szavaival rombolhat – ahogy Berzsián dühében kimondott átkai megvalósulnak –, és építhet, ahogyan Violin elszabadult kantátája megrengeti a várost. A költő csak igazat szólhat, és olyat, ami másoknak hasznára van. (Berzsián nem ír balladákat, csak jobbladákat, neki nem kell semmi, ami ballal kezdődik.) És mivel a költőnek hatalma van, ezért meg kell tanulnia élni ezzel a hatalommal. Berzsiánnak büntudata van lustaságnak értelmezett gyötrődése miatt. Végül azonban vállalja a feladatát, erejét, képességét, tehetségét jóra használja és megmenti a világot az Áttentő Redáz fejéből kisugárzó örök sötétségtől.

Berzsián „költeményei” rosszak: a „Szerelem, szerelem/ lerobbant autómát” az azonosalakúságra építő blöff; „a propagátor propagál/ a tropagátor tropagál/ a tropagátor propa/ a propagátor tropa” kecskerímekre és a szavak keverésére építő abszurd játék; a virágkolduló-vers („Adjanak virágot/ mindegy, ha vágott,/ mindegy, ha tépett/ Ribizli feléled.”) pedig sántító, disszonáns rímekkel rögtönzött mondóka. Nem is ezek a suta versikék, hanem a költői szándék tisztasága, őszintesége emeli Berzsiánt a valódi művész szintjére.

A művészet lényegét keresi Lázár a Négyszögletű Kerek Erdőben rendezett költői verseny alkalmával is. A keret – azaz a költői verseny – szintén egy jól ismert módja a nyelvi játéknak. Költői versenyeket már az ókori Görögországban, később Rómában is rendeztek. A 12. századi lovagi költészetben a virágdal-költésben, a 18. századi párizsi szalonokban a szonettjátékokban, Karinthyék kávéházi asztalainál a versrögtönző versenyeken mérték össze erejüket a költők és költő-jelöltek.

A ‚Négyszögletű Kerek Erdő’ ‚Dömdö-dömdö-dömdödöm’ című meséjében az erdő lakói mérik össze művészi képességeiket. A nevezők költeményei és a közönség reakciói olyan kérdéseket boncolgatnak, mint hogy mi a vers lényege; hogyan válhat egy lopott versrészletből autentikus alkotás; miért kell mindenkinek a saját stílusa, nyelve, mértéke szerint megszólalnia.

Szörnyeteg Lajos „verse” nem vers, bár „a sorok szépen egymás alá vannak írva, és minden sor nagybetűvel kezdődik”. „Akkor miért nem vers?” „Csak!” – vágta rá Mikka-makka, és „...lássuk be, igaza volt” – mondja Lázár, tolmácsolva, a modern irodalomtudomány egzakt érvét arra a kérdésre, mi is a költészet lényege.

A következő versenyző Bruckner Szigfrid, aki *Petőfi* ‚Anyám tyúkjá’-nak első két sorát írja le és olvassa fel. A lopás leleplezése után addig-addig csavarja a versrészletet, míg egy már szinte önálló jelentéssel és esztétikai értékkel bíró változatig jut el, a többiek azonban leszavazzák, „megölni, lelőni, szétvágni, elzavarni, kirúgni, szétfűrészelni” – hangzik az ítélet a család fölött.

Nagy Zoárd, a lépkedő fenyőfa egy abszurd négysorosot ír az anakonda-ama konda kírím felhasználásával. Az ő versét a New York kávéház játékos költői valószínűleg nagyra értékelték volna, ám az Erdő lakói körében értelmetlensége miatt nem arat sikert. Az abszolút rimpedantéria túlságosan feltűnő, tolakodó, így rögtön lelepleződik, hogy a vers

tartalma a formának rendelődik alá, és hiába létező állat az anakonda – ellentétben az Aromo által kitalált anaménessel és Bruckner Szigfrid anacsordájával –, ha egyszer még egyikük sem látta és ezért nem hiteles a „legszebb állat”-tá kinevezni.

A következő költő Ló Szerafin, aki szinte válaszként az előző vers tökéletes rímére a tulok-tülök-elpusztülök-nem lesz tulok kancsalrím-sort alkotja meg. A magas és mély hangzósorok keveredéséből előálló rimdiszharmónia komikus hatást kelt, hiszen a tehet-ségtelenek igyekezetével Ló Szerafin még az értelmes és rímnek alkalmasabb elpusztu-lok szót is az értelmetlen elpusztülök-re torzította.

A következő versenyző Vacskamati, aki kitalálja a „csütörtökül” nyelvet és egy abszurd kínrím megalkotásával nagyon eredeti, játékos költeményt ír. A többiek azonban nem értik.

Aromo érdeme abban áll, hogy új módszert talál ki a versírásra, amit találmányként, autentikus ötletként a többiek is elismernek, csak versként tartanak rossznak.

Végül elérkezünk Dömdödöm verséhez. Dömdödömmül íródott, hiszen költője csak ezen a nyelven beszél: „Dömdödöm, dömdödöm, / Dömdö-dömdö-dömdödöm.”

Bruckner Szigfrid megpróbál gúnyt úzni a költeményből egy ál-halandzsa-verset rögtönözve, azaz olyan értelmetlen verset, amely mögött nem is érzünk semmilyen tartalmat, de nem semmisítheti meg Dömdödöm költeményének értékét, hiszen a dömdödömm-nyelv a Négyszögletű Kerek Erdő lakói számára érthető, tudják, a vers azt jelenti, „hogymindannyiunkat nagyon szeret”. Dömdödöm autonóm egyéniségének jelzése, hogy szakít a mindennapok nyelvével, amelyben már nem talált igazi jelentést, és egy új, őszinte nyelv szöszlőjává válik.

Dömdödöm autonóm egyéniségének jelzése, hogy szakít a mindennapok nyelvével, amelyben már nem talált igazi jelentést, és egy új, őszinte nyelv szöszlőjává válik.

Lázár és a dadaisták kapcsán már írtam a mindennapok nyelvének kiürüléséről, a jelentések elveszéséről-elvesztéséről. Lázár Ervin „A Retemetesz” című híres novellája is ezt a mondanivalót feszegeti. A novella főszereplője Simf, aki – mint a modern mesék hősei általában – nem tartozik természetesen egy közösséghez, keresi a helyét a világban.

A novella elején megismerkedik a kislánnyal, Erikával, Retemeteszt rajzol neki, bandzsa krokodilt, bombaforma halat, farkast, akin átment az úthenger és szögletes lovat, akinek „öt csánkja is van”. Akinek és nem aminek – hiszen ezek a figurák megelevenednek, életre kelnek a papíron. Aztán Simf elhagyja Erikát. „Utazni kezdett, végigszáguldozta a világot. Jött és ment, mert és jött, futott és szaladt, járt és kelt. Egy helyet keresett, ahol majd tüzet rak, melengeti a kezét, és azt kiáltja: boldog vagyok! Rakott is tüzet, melengette is a kezét, de kiáltani csak azt tudta: jaj de boldogtalan vagyok! Jaj de keveset tudott Simf arról, mit kell tennie az embernek, hogy egyszer csak szétkiálthassa a boldogvagyokat. Így hát utazott.” Közben Simf rajzolni is megtanult. „Pompás krokodilokat rajzolt, és pompás halakat meg pompás farkasokat és igen-igen pompás lovakat. – Pompás, pompás, pompás – mondogatta Simf, és egyszerre csak úgy érezte, hogy nem jelent ez a szó semmit. Semmit, semmit, semmit.”

A pompás szó elvesztette jelentését. Simf hazatérve nem tud Retemeteszt rajzolni, hiszen csak „pompás Retemeteszt” tudna, olyan pedig nincs. Csak Retemetesz van „pompás” nélkül. Simf kezdeti, szeretetből és szeretettel rajzolt firkája az volt, ami, Retemetesz, azaz a megszólalásig hasonló a Retemeteszhöz. Ezért szólalt meg a rajz, ezért volt egyértelmű, hogy Erika felismeri, ahogyan *Saint-Exupéry* elefántot emésztő óriáskigyóját is felismeri, akinek van szeme hozzá, és ezért volt képes a rajz életre kelni a papíron.

A „Retemetesznek” és a „dömdödömmnek” tehát valódi jelentése van, olyan jelentése, amely hatással van a világra, ami valódi kommunikációt, valódi közösséget teremt az emberek között.

Ahhoz, hogy az ilyen, jelentéssel bíró szavakra ráataláljunk, Lázár szerint nem sokat kell keresnünk – Simf ‚A Retemetesz’-ben körbeutazza a világot, a groteszk ‚Gyűjtögető’-ben „elárvult megszállott”-ként a létező összes semmit összegyűjti –, hanem a megfelelő helyen kell keresnünk.

A jelentéssel bíró szavak Lázárnál a gyermekkor szavai. A felnőttben élő gyerek, a gyermekkor utáni vágyakozás, a gyermek- és felnőttlétbe fűződő ambivalens, megoldatlan viszony át- és átszövi Lázár novelláit, írói világképének egyik leglényegesebb eleme a gyerekkor – mint a játszani, teremteni tudás, az önmagunkba és másokba vetett hit korának – megőrzése és megjelenítése. A megjelenítés legfontosabb eszköze pedig a gyermeki gondolkodás alkotó nyelv jellegzetességeinek, a gyermekkor szókincsének tudatos átmentése és felmutatása.

Korney Csukovszkij ‚Jámi tanul a szó’ című könyve segítségünkre lehet annak fölismerésében, hogyan is talál rá Lázár a gyerekek jellegzetes „nyelvi hibáira” és hogyan használja fel azokat sajátos írói nyelve formálásához, gazdagításához. (Csukovszkij az orosz anyanyelv-tanulás folyamatával foglalkozik, ezért néhány általa említett jellegzetesség – mint például a hím- és nőnem megkülönböztetésének gyermeki logikája – nyelvünkre nem alkalmazható, ám én nem tudok olyan műről, amely a magyar nyelv elsajátításának ilyen átfogó elemzését adná. Csukovszkij legtöbb megállapítása Alsórácegrespusztától Moszkváig érvényesnek tekinthető.)

„Lázár egyik nyelvi rétege a gyermek félrehallott szavaiból kerül ki” – veszi észre *Tarbay Ede*, ám megfigyelését ki kell egészítenünk azzal, hogy a gyermekek jellegzetes nyelvhasználatát nem pusztán a félrehallások eredménye, hanem sajátos gyermeki logikából következik. A gyerek nyelvi fejlődésében létrejövő egyedi szóalakok jellegzetessége, hogy majdnem valóságosnak tűnnek, hiszen a „kis nyelvújító” nem a semmiből, hanem már meglévő ismereteiből hozza létre azokat, analógiás úton, szigorúan betartva azokat a szabályokat, melyeket a nyelve vonatkozóan már elsajátított.

A nyelvi játék és a gyermeki gondolkodás több szempontból is kapcsolódik egymáshoz. Egyrészt azért, mert a gyerek gondolkodásának egyik jellegzetessége, hogy egyszerűen több síkon zajlik. Körülbelül hétéves korig nem alakul ki az a gondolati struktúra, melynek eredményeként a lehetetlen egyfajta evidencia-élményként jelenik meg az emberben. Így válhat ez a korszak a mesék és a játékok, a csodák és a nyelvi bukfencek világává: a gyerek tudja, hogy mindez lehetetlen, de ez nem akadályozza annak, hogy a csodák megtörténjenek, erős nyelvérzéke pedig kapcsolódási pontot kínál a gondolkodás és a nyelvi játék között. 2–3 éves kor között alkotott szavai egyáltalán nem tűnnek nyelvi torzszülötteknek, épp ellenkezőleg: a „kápos fej” és a „várkisember” (‚Várlátogatás’) nagyon is találóak, kecsesek és természetesek. A gyerek nyelvi fejlődése az utánzás és az alkotás elválaszthatatlan egységében zajlik, elsajátítja a szóalkotás módszereit, fogásait, formáit; és így a szavakkal való analógiás játékok során gyakran maga talál rá azokra a nyelvünkben élő kifejezésekre, melyeket előtte sosem hallott. A harmadik kapcsolódási pont a gyermeki gondolkodás és a nyelvi játék között a gyerek 2 és 6 éves kora között domináló mágikus világképe. Ebben a korban mindenhatónak véljük a szót, a gondolatot, vagyis vágyaink és a megvalósulás közé nem iktatunk cselekedetet, tettet, melynek segítségével – optimális esetben – kívánságunk megvalósíthatóvá válna.

A következőkben a Lázár meséiben előforduló nyelvi leleményeket gyűjtök össze, amelyek nem biztos, hogy a gyermeki gondolkodásban jöttek létre – habár erre is van ismert példánk, a Berzsenyi nevéből Lázár Fruzsina által kitalált Berzsián –, de olyan jellegzetes példái a 2–8 évesek nyelvi gondolkodásának, hogy akár valódi gyermekszavak is lehetnének.

Ahogy a gyerekek „felismerik” a főnevek, melléknevek, igék közti különbségeket, úgy kezdik el a szavak átképzését. A különböző képzőfajták felismerésével a gyerek által létrehozható új szavak sora szinte végtelen.

A főnevesítés szép példáit találjuk Lázár meséiben: „egy krikszet meg egy krakszot”; „a mézmáz”; „az egyet-mást / Meg az emezt-amazt.”; „egy kétsoros miisszel”; „házsárt”, „nagykép”, „égig erő bruhahák, öblös hahahák” stb.

Az új szavak képzésében a gyermekek általában a cselekvő jelleget emelik ki. Egy bizonyos életkorban a gyerek meg van győződve arról, hogy minden tárgy azért van, hogy valamilyen meghatározott cselekvést hajtsanak vele végre, s e cselekvésen kívül a tárgy érthetetlen. A gyerek annyira erősen vonzódik az igék iránt, hogy egyszerűen kevesli a felnőtt nyelvben meglévő igéket. Így aztán saját igéket képez. Néhány példa a Lázár-mesékből: „hippszi-hoppszázott”; „Tessék sárgállani, tessék zöldelleni, tessék lilállani, tessék kékelleni!”; „lebbentett lepényfülével, kaccantott kemenceszájával” stb.

A megfelelő igeképző kiválasztása egy adott nyelvi szint eléréséig általában nagy nehézséget jelent a gyerekeknek. Ilyen „rontásokat” Lázár is elkövet.: „nevetégereztek”; „renegáthatsz!”; „,diderészett”; „nyítalod... az ajtód. Meg csukálad.” stb.

A gyerek a nyelv expresszívve tevésében az igekötőket is kreatívan használja. Egyrészt hajlamos az igéket „igekötősíteni”, másrészt a nem elváló igekötők használatát csak későn sajátítja el, így sokkal gyakrabban választja el azokat, mint a felnőtt. Néhány példa Lázár „igekötésítési” közül: „földöngött”; „Berzsián a költő belebetegedett.”; „rákapta a tekintetét”; „összeröpködheted”; „...nézd vissza a pálinkámat!” stb.

Nemcsak a szófajok között, hanem az egyes szófajokon belül is kreatívan alkot a gyermek. Mivel a „kicsikhez” szólva (például: dajkanyelvben) gyakran becézünk, kicsinyítünk, a kicsinyítő képző elvonása vagy hozzáadása jellegzetes gyermeki alkotásmód. Erre példa „A fájós fogú oroszlán”-ból az „egy lyuk... lik... lyukacska... likacska”.

A fosztóképző elvonása vagy hozzáadása is jellegzetes nyelvi sajátosság. A gyermekek hajlamosak ellentétpárokban gondolkodni, így a fosztóképző hozzáadásával vagy elvételével olyan szavak párjait találják ki, amelyek a nyelvből már régen kikoptak vagy amelyek sosem voltak. Lázári példák: „egyetemtelen, világméretlen mezei nyúl”; „fogatometlenek”; „Aggszakálltalannak, Főszakálltalannak, és Alsszakálltalannak...” stb.

A gyermekek a nyelv szavainak a lehető legnagyobb expresszivitást tulajdonítják, így gyakran vitába szállnak a felnőttek szerintük értelmetlen szavaival és kijavítják azokat. Ha a gyermek nem lát kapcsolatot a tárgy funkciója és elnevezése között, kijavítja a tárgy nevét, s a szóban a tárgynak azt a funkcióját emeli ki, amelyet sikerül megragadnia. Az értelemadás jellegzetes mozzanata, hogy a gyermek igyekszik a lehető legkevesebb hangot változtatni meg. Lázár Ervin lánya, Fruzsina a Csiga-biga gyere ki! kezdetű mondóka „Ég a házad ideki” sorát nem értette, így aztán „ég a háza, Dideki”-vé alakította, hiszen könnyebb volt elképzelnie egy Dideki nevű személyt, mint elfogadnia a számára ismeretlen ideki szót. (A klasszikus gyermekversek gyakran esnek áldozatul az efféle gyermeki „átértelmezésnek”. *Ranschburg Jenő* „Félreértés” című gyermekversében az unokája esetét írja meg, aki *Weöres* versének „szárnyat igéz a malacra” sorában „Géza malac”-ot fedezte fel.)

Lázár is él ilyen átalakításokkal: szeleburdi helyett „szeleverdi”, agyafűrt helyett „Ragyafűrt mesterdetektív”, zseb-enciklopédia helyett „Zsebenci Klopédia”. A tercina tulajdonképpen olyan cina, ami ter, a katica latin neve, a punctata pedig a Punk tatában talál elfogadható jelentésre.

Az új szavak létrejöttének talán legtermékenyebb módja az összetétel. Lázár meséiben is bőven találhatunk példát erre: „nyúlfutástanfolyam”; „vasvillaszemek”; „bárányfelhőbodorító”; „ellentolvajnagy”; „egy-egy pehelyhihi, egy-egy ólomhaha, egy-egy pengecsivít, egy-egy dorongbrumma”. Az utolsó példában jól érzékelhető az a folyamat, ahogyan a gyerek (vagy a művész) a szavakkal játszadozva lassan elhagyja az értelmet és eljut pusztán a hangulati tartalmat hordozó halandzsáig.

Jellegzetes gyermeki kreativitás a szókeresztezés, amikor két hasonló szó oly módon ékelődik egymásba, hogy ennek eredményeképpen két, körülbelül egyenlő részből álló új szó keletkezik, amit „hibrid szónak” vagy „szóhibridnek” is neveznek. (*Lewis Carroll*, a már sokat emlegetett nonszensz-irodalom egyik nagy alkotója szeretett ilyen szavakat kitalálni, és „börönd-szavak”-nak nevezte el őket.) Lázár meséiben található szókeresztezések: „szitakötőszó”; „regenát” (renegát és generátor összeolvasztásából);

„ocsmondák” (ocsmányak és rondák összeolvasztásából); „Plélavrador” (a pléhlavór és a Labrador-tenger keresztezéséből); „...boszordér volt. Vagy tünkány.” stb. Rév Zoli és Bab Berci neveinek vegyítéséből is így jön létre az új ecet-márkanév, a „Berzoli”.

A gyerekek olyan szavak közé- és felsőfokát is megteremtik, amelyeknél ezt a mindennapi nyelvhasználatban nem tehetjük meg. Lázár is él ezzel a fogással: „legnagyobb, leg-egyetemesebb, legvilágméretűbb csaló”, „tegnapibb kenyeret, tegnapelőttibb újságot, her-
vatagabb virágot és halványsárgább sárgarépát...”. A „törpeszuper” szintén ezt a logikát követi, hiszen egy csak felsőfokú értelemmel bíró szónak teremti meg az alapfokú párját.

A gyermek sokszor észreveszi az eredeti jelentéseket vagy a szóban elbújt rövidebb szavakat. (Ezzel kapcsolatos az a jelenség is, hogy a gyermekek a számukra még idegen, felnőttektől hallott kifejezéseket az abszolút tövek megkeresése alapján értelmezik.) Sze-
replőivel Lázár gyakran találtat rá efféle „vélt tövekre”, hogy aztán ezek alapján új szavakat hozzon létre: Vacskamati a „hathatósban” a hat tövet véli felfedezni, ennek analó-
giájára megalkotja a „héthetöst”, „nyolcnyatost”, „tizenhathatost”, „tizenhéthetöst”. A
„Mese – reggelre” című rövid írásban a Héthalvó analógiájára képzett „Egyalvó”, „Kétal-
vó”, „Háromalvó”, „Négyalvó”, „Ötalvó” és „Hatalvó” szerepel. „Berzsián a balladák”
helyett „jobbladákát” ír, a bornírt helyett „sörnírt szövegekről” beszél. (A „Berzsián a
költő köszönti mesterét”-ben a kocsmában zajló „bor-sör háború” végig ezen a nyelvi já-
tékon alapul.) Az anakonda analógiájára képzett „anacsorda”, „anaménes”, a Rimaszom-
batból lett „Rimapéntek” is a vélt tö „tovább-képezhetőségének” tévhitén alapul.

Néhány lázári nyelvjáték olyan, mintha az író nyelve „megbotlott” volna, például
„bázánfütők, kadogosok, diszikosok és kubletezők, ékszártók és szíjgyerészek, esztászkok
és bányergályosok, sziszterészek, műgetelők, lacsirendezők és kokatosok meg villauzok
és kalanszerelők és kuboltók és tűzikosok”. „Áttentő Redáz” neve is a „rettentő ádáz”
első szótagjainak felcserélésével ilyen nyelvbólalásból alakulhatott ki. Horger Antal a
hangrendi párhuzam vizsgálatakor a palatális irányú nyelvbótlás egyik eredményének
tartja a következő gyereknyelvi jellemzőt, az ikerítést is.

Az ikerítés a belső szókeletkezés egyik, ma is igen termékeny módja. Stilisztikai érté-
ke abban áll, hogy játékoságot, tréfalkozást, kedveskedést vagy gúnyt érzetet, nyomaté-
kosít, hangutánzó-hangfestő funkciója van. Ez az egyik oka annak, hogy a gyermekiro-
dalom egyik kedvelt eszközévé vált. A másik ok az ikerszavak rímelése és ritmusossága.
A gyermekek rím-érzéke nagyon kifinomult, ami annak köszönhető, hogy számukra a
rím nem játék, nem a beszéd díszítése, hanem a beszédet megkönnyítő eszköz.

Lázár Ervin nyelvi játékeinak nagy része ikerítés: „csissz-csossz, csisszent-csosszant;
„hirkí-horkí-horkolászott”; „köpnek és pöknek”; „Bikfi-bukfi-bukferenc” stb.

Már említettem, hogy a gyerek számára könnyebb ellentétpárokban látni a világot.
Lázár meséiben számos példa akad az ellentétpárok létrehozására: „Hétfejű Tündér”,
„balfácánok és jobbfácánok, ringyesek és csillogó gúnyások, rongyosok és villogó gú-
nyások”, ezeregymester és ezeregykontár, „versnemírás”, „édes gazdám?... savanyú
gazdám?”, „gyakorlati haszna” és „gyakorlati veszte” stb.

A következő példa nemcsak az ellentétpárokban való gondolkodásra épít, hanem arra
is, hogy a gyerek egy bizonyos korig nem képes az elvont gondolkodásra: „...minde-
nesfagylalt hűlt helyét bámulta. Ámbátor – fagylaltról lévén szó – inkább azt kellene
mondani, hogy a mindenesfagylalt melegült helyét bámulta...”

A gyermek tehát megköveteli, hogy a szavak rendszere a lehető leglogikusabb legyen,
és szigorúan kiselejtezi azokat, melyeknek a logikáját nem tartja kielégítőnek. A gyere-
kek hajlamosak mindent szó szerint venni és számukra minden szónak csupán egyetlen
direkt, világos jelentése van, hiszen nem szavakban, szóképekben gondolkozna, hanem
tárgyakban, a tárgyi világ dolgaiban. Lázár Szörnyeteg Lajosa is szó szerint értelmezi az
ismert szólást és reménykedik, „...majd csak megleli valahol azt a fából vaskarikát”.
Babó Titti úgy gondolja, hogy a „furulyafa” olyan fa, amin furulyák nőnek. Sróf mester

kérdésére, miszerint „színes készülék volt ez vagy fekete-fehér?”, Berzsián így válaszol: „Egy időben színes volt... Zöldre volt mázolva. De lekopott.”

A gyermeki logika jellemzője az is, hogy bár a gyerek kialakít valamilyen hipotézist egy érthetetlen jelenség megmagyarázására, egy perc múlva már el is felejtí azt, és egy új hipotézist rögtönöz. Amikor két ilyen, egymást kölcsönösen kizáró ítéletet tesz, nem veszi észre a gondolat abszurditását. A kizárólagosság hiányát példázza, hogy egy és ugyanazon tény kétfajta, egymással ellentétes értelmezését a gyerek egyszerre hajlandó elhinni és gondolkodásába építeni. Lázár is ilyen gyermeki ellentmondásossággal mutatja be Mikkamakát: „Mikkamakka majdnem mindent tud. Avagy: majdnem tud mindent. Esetleg: mindent majdnem tud.”

Tüskés Tibor Mándy Iván hatására ismer Lázár művészetének abban a jellemzőjében, hogy az író „az állítást és annak azonnali tagadását illeszti egymás mellé, s ezáltal a közlés bizonytalanná, vibrálóvá, lebegővé válik”. (*Tüskés*, 1977) A Mikkamakka „mindentudására” vonatkozó idézet is ilyen „mándyismus”, és számos hasonló játékot találunk még a mesékben: „Négyszögletű Kerek Erdő”; „...Kisfejú Nagyfejú Zordonbordon se esett a feje lágýára, avagy éppen hogy a feje lágýára esett, ki tudja...; „Nagyhajú Kopasz Tillalárom” stb.

A gyerek zagyvaságainak alapja olykor nem a hiányos, hanem a meglévő ismereteiben keresendő. Amikor a gyerek a világ egy részén már meglehetősen magabiztossággal tájékozódik, azaz tisztában van annak szabályaival, akkor különleges örömet érez, ha megsértheti, felrúghatja a szabályokat. A gyermek ilyenkor fedezi fel a tárgy egy rá nem illő tulajdonsággal való felruházásának lehetőségét, azaz a komikum mozgatórugóját, így születnek a gyermek első zagyva vicc-kísérletei. A vicc ebben a folyamatban azonban csak melléktermék, az igazi törekvés a megismerésre irányul, a gyermek e tevékenység által is ismereteit kontrollálja és képzeletét koordinálja. Ezt a jelenséget Csukovszkij Lukácsyhoz hasonlóan „felfordított világnak” nevezi, és kapcsolatba hozza a már sokat emlegetett nonszensz-irodalommal.

Ajahtan Kutarban király is egy ilyen nonszensz versikét rögtönöz Babó Tittinek: „Kőből rakott, fából rakott, / csillognak rajt vakablakok!”

Lázár valamennyi nyelvi játéka természetesen nem vezethető vissza a gyermekkor nyelvi jellegzetességeire, így még egyszer nekirugaszkodom a téma megközelítésének, ezúttal azonban a nyelvi játékok általános elmélete és hagyományai szempontjából.

A nyelvi játékok olyan beállításba helyezik az írói közlést, amelyben az olvasó koncentrációja a közleményre irányul magáért a közleményért. A nyelvnek ez az önmagára irányulása nem más, mint a nyelv poétikai funkciója. Az író az esztétikum közvetítését és befogadásra alkalmassá tételének elérését elsősorban nem új jelrendszerrel – bár ez is előfordul, például: halandzsza-szövegénél –, hanem a kész nyelvi jelek új elrendezésével teszi, mely által az új rendben azok többet mondanak, mint köznapiban állapotukban mondanának. A mindenki által birtokolt és koptatott, esztétikailag érdektelen nyelvi elemek kiiktatásával vagy átszellemítésével „magántulajdonává” avatja a nyelvet. Az információelmélet talajáról induló esztétikák ezt úgy fogalmazzák meg, hogy a megszokott valóságképet és kifejezésformát „deformálja” az író, „eltéríti”, s ezáltal a művel kapcsolatos érzékelési folyamatot kiemeli az automatizmus állapotából. *Umberto Eco* az ilyen értékkel bíró művet nevezi „nyitott” műnek, amelyben a befogadó a valóság személyes felfedezésének élményét élheti át. (*Hernádi*, 1977)

A nyelvi játék egyik legismertebb fajtája az anagramma. Az anagramma egy szó vagy mondat (verssor) betűinek átszerkesztése oly módon, hogy az új betűcsoport új értelmet adjon. Aromo egy ilyen anagramma-verssel indul a Négyszögletű Kerek Erdő költői versenyén: „bálomböki bag u fan / bálombökő big a fún / búlambákó bög i fan / balúmbakú bög ö fin / bilambúka bág ö fön / bölimbakú bag á fön / bölömbika búg a fán”.

Aromo verse az anagramma szabályára épül, de azáltal, hogy a betűk más sorrend szerinti összerakásával nem teszünk szert új értelemre, tulajdonképpen az anagramma paró-

diájává válik. (Ezt a hatást erősíti Ló Szerafin rögtönzése, amelyben már az anagramma kiindulópontját adó szintagmának – „kimerülő kutyaól” – sincs értelme.) A közönség értéktétele nem is lehet más: „Találmánynak nem rossz... csak versnek.”

A szórejts egy másik módja a tükörírás. A zöld köcsögkalapos úr barátját szobájába lépve a következő felirat fogadja: „KÖTNEM, KÖTLOZÚT, GÉSRÖDNER”, ebben a formában nem értelmes szöveg, ám visszajáról olvasva igen.

A nonszensz tárgyalása kapcsán már idéztem Aromo „Mikor a hírt a birka írta...” – kezdetű spontán versét. Lázár nyelvjátékának a képtelenség képeinek sorolásán túli érdeme, hogy az eszperente analógiájára az egyes szintagmában szereplő szavak egy-egy magánhangzót „használnak”. A hangok alliterációjára épül az „Ödönke és a tízemeletes” című Lázár-novella, amelyben a kisfiú olyan házat épít, ahol a földszint csupa F-el, az első emelet csupa E-vel, a második csupa M-el, a harmadik csupa H-val beszél hozzá és így tovább.

Lázár írásaiban rengeteg különféle verset, mondókát találunk. A „Hétfejű Tündér” hőse keményen „edz” a „hétfejű micsodával” való leszámolásra: „Hétfőn sárkánytejet ittam, kedden lándzsát szórtam, szerdán karddal hadakoztam, csütörtökön baloskával, pénteken péklapáttal, szombaton szablyával, vasárnap vassal, vérrel, venceslővel.”

A mondókák egy csoportjának, a csúfolóknak a létrejöttében a gyerekek szenvedélyes könyörtelenségének is nagy része van. A gyerekek szeretik a csúfolókat, hiszen általuk egyrészt úrrá lehetnek félelmeiken és átérezhetik a nagyság, a mindenhatóság élményét, másrészt táncos ugrándozással kísért csúfolódásaikban a ritmikus mozgás örömét élhetik át. A „Hétfejű Tündér”-ben Rácegresi így „vigasztalja” a főhőst: „Csúnya vagy, csúnya vagy, de azért rád is süt a nap.” Az Erdő lakói úgy csúfolják Zordonbordont: „Feje köcsög, lába tuskó, hasa hordó, füle lepény, a melle melence, a szája kemence.” A Bruckner Szigfrid lyukas fogát Vacskamati verssel gúnyolja: „Igen tisztelt szemfog, rajtunk Ön ki nem fog; önön nevetni fogunk...”; a tömött fognak állított emlékmű felirata szintén Vacskamati rögtönzése: „Ez arról egy emlékmű, hogy így jár, aki nagyképű.”

Lázár meséiben a gúnynak mindig etikai alapja van, a gúnyoló az igazság pártján áll.

Az Erdő lakóinak igazuk van, amikor Kisfejű Nagyfejű Zordonbordont csúfolják, hiszen ő mindenkinek rosszat akar, nem tűri a nevetést, betiltja a bukfencet – sőt a bikfencet és a bukferencet is –, és a „Gyere haza, Mikkamakká”-ban el akarja lopni a többiek kincseit. Lázárnál azonban csak az gúnyolódhat büntetlenül, aki hibátlan jellem, ilyen pedig Dömdödöm kivételével nem nagyon akad. Lázár a győzelmet nem, de a visszavágás lehetőségét megadja Zordonbordonnak. Az Erdő lakói úgy kreálják meg a maguk pomogács-elméletét, ahogy Budapest sznobjainak világába lépett be a *Babits*, *Karinthy* és *Kosztolányi* által kitalált Joepardy-legenda. A híres Joepardy- eset „nem akart más lenni, mint gúnyos tréfa, áprilisiáratás, hadjárat az irodalmi sznobok ellen. Már előre élvezték azoknak az arcát, akik megesküdnének, hogy látták valamely ritka művét első kiadásban...” – írja Babits. Zordonbordon is az emberi hiúságra építi fel a maga pomogács-meséjét, hiszen nem tesz mást, mint kitalálja a pomogács nevet, és hagyja, hogy a többiek félelmekből és szorongásokból táplálkozó képzelete étellel töltsen meg azt. Az erdő lakóinak pedig nem volt szükségük támpontokra, saját élményeikből, lidércálmaikból legalább olyan könnyen életre keltik a pomogácsokat, mint a gyerekek tennék, ha hasonló helyzetbe kerülnének.

A „Pávárbeveszvéd” kapcsán már említettem, hogy a gyermekek első titkos nyelvét, a madárnyelvet Lázár Ervin beépíti írásművészetébe. Ha a sírás, a nevetés, vacogás vagy az éneklés hangzását kívánja visszaadni, él a mássalhangzó-betoldásos szótagismétléssel: „Göhözühünk!”, „Jahaj dehe fohorohohó, holott már réges-rég hihideheg folyt rá.” stb.

A nyelvi játékok kimeríthetetlen terepe a névadás. A meseíró köznevekből új neveket alkothat, kiemelheti alakjai jellemző külső vagy belső tulajdonságait (például Kisfejű Nagyfejű Zordonbordon), a név jelentésének hangulatával az olvasóban felidézhető hősei alakját (Pálínkós Gyuri) vagy a név hangutánzó-hangulatfestő jellegével kelthet aszociációkat a befogadóban (Vacskamati, Mikkamakka).

Lázár Ervin néhány névadásának legendás története van, mint a már említett Berzsiánnak és Didekinek, de ismerjük a Vacskamati név történetét is. Ez a név Lázár feleségének, *Vathy Zsuzsán*nak a nevéből született, a macska és a Vathy első szótagjainak keresztezésével.

Lázár hőseinek neveiben különböző játékokat fedezhetünk fel: vannak alliteráló nevek (Bölömbika Balambéron; Szélkiáltó Szidónia; Lembozó Lengubozó; Bab Berci; Lapázi Lopez), beszélő nevek (Ragyafürt mesterdetektív; Szörénször Tejbajszán; Vinkóci Lőrenc; Sróf ezermester; Zsebenci Klopédia), hangutánzó-hangulatfestő nevek (Mikkamakka; Dömdödöm; Zordonbordon; Nuuszi Kuuszi; Brwrw úr; Dr. Zirzurr). Néhány hőst állandó jelzőkkel is ellátja: „tekert agyvelejű Sróf mester”; „Aromo, a fékezhetetlen agyvelejű nyúl”; „Nagy Zoárd, a lépkedő fenyőfa” stb.

Mindéz természetesen csak szemezgetés Lázár Ervin írásaiból, hiszen mind a különböző hagyományos nyelvi játékokra, mind pedig a gyermeknyelvi jellegzetességekre Lázár bármely művében szép számmal találhatunk példát. A szövegek bemutatásával az volt a célom, hogy egyfelől a nonszensz-irodalom kapcsán az irodalomtörténet/irodalomelmélet oldaláról, másfelől a nyelvfejlődés kapcsán a gyermekpszichológia oldaláról izgalmas, továbbgondolásra érdemes értelmezési kereteket kínáljak fel a Lázár-életműhöz.

Tüskés Lázár Ervint jellemezve figyelmeztet: „...A valóságot úgy akarja bemutatni, hogy ne a mutatvány legyen a fontos, hanem mindig az, amire a mű utal.” (*Tüskés*, 1977)

Úgy tűnhet, a nyelvi játékok elemzésében számomra mégis a mutatvány volt a fontos, az eszközök megtalálása. Célom természetesen nem ez volt. Lázárnak a játékhoz való vonzódását akartam boncolgatni, bemutatni, milyen az, amikor mesét ír. A mese – mint Lázár mondja – „az egyik legnehezebb műfaj... Minden szónak megvan a maga jelentése. És hát játszik az ember...” (*Bertha*, 1972)

Irodalom

- Atkinson, Richard C. – Atkinson, Rita L. – Smith, Edward E. – Bem, Daryl J. (1995): *Pszichológia*. Osiris – Századvég, Budapest.
- Bertha Bulcsu (1972): *Meztelen a király*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Csukovszkij, Kornyej (1979): *Jármé tanul a szó*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Demény Péter (2001): A gyerekektől sokat tanulhatunk. *Népszabadság*, július 20.
- Eső*. Irodalmi lap, 2001. nyár (tematikus szám a meséről).
- Fráter Zoltán (1997): A csoda bennünk van. *Kortárs*, IV. 105–107.
- Gáll István (1981): *Hullámlovas*. Kozmosz Könyvek, Budapest.
- Grétsy László (1974): *Anyanyelvünk játéka*. Gondolat, Budapest.
- Hernádi Miklós (1976): *Közhelyszótár*. Gondolat, Budapest.
- Hernádi Miklós (1973): *A közhely természetrajza*. Gondolat, Budapest.
- Komáromi Gabriella (1990): *Elfejtett irodalom*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Komáromi Gabriella (1999, szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Kronstein Gábor (1978): Lázár Ervin: A Négyszögletű Kerek Erdő. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. 749.
- Lukácsy András (1985): *Elmés játékok, játékos elmék*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Lukácsy András (1981): *Kiment a ház az ablakon...* Gondolat, Budapest.
- Lyukasóra*, 1994. XI. melléklet 2. rész
- Nádor Tamás (1980): *33x10*. Kozmosz Könyvek, Budapest.
- Ranschburg Jenő (1996): *Gyerekségek*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Ranschburg Jenő (2001): A tündérmesék lélektanából. *Eső*, nyári szám.
- Szále László (1987): A legjobb orvosság. Írók kulturális közállapotainkról. *Népművelés*, X. 17–18.
- Szávai Géza: *Kétszemélyes költészet*. Pont Kiadó, Budapest.
- Sziksainé Nagy Irma (1993): *Az ikerítés helye, szerepe, szabályszerűségei a magyar nyelvben*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- Tüskés Tibor (1977): *Pannóniai változatok*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Tüskés Tibor (2000): Három nemzedék. *Jelenkor*, VI. 609–616.
- Vargha Balázs (1984): A magyar gyerekkönyv-csoda. *Kortárs*, 2. 297–304.

Bús düledékeiden

Hozzászólás Halmai Tamás „Műveltség nélküli nemzedékek?” című írásához

Augusztusi számunkban közöltük Halmai Tamás vitát gerjesztő cikkét a műveltséganyag és az iskolai oktatás összefüggéseinek számtalan megoldatlanságáról. Eszmefuttatásához ugyanabban a lapszámban szölt hozzá Cserhalmi Zsuzsa („Valójában mindannyian reménykedünk”), Fábíán Márton („Mi van a posztmodern után?”), valamint a szeptemberi Iskolakultúrában Arató László („Egy tudós hályogkovács esete a magyartanítás elfedett válságával”).

Témánk komplexitására és ingoványosságára való tekintettel szükségesnek tartom beszédpozícióm kapcsolódó koordinátáinak még a diszkussziót megelőző kijelölését. Középsikolai magyartanár vagyok, 1989-től volt és van alkalmam általános iskolásokat, nyolc- és négyosztályos gimnazistákat tanítani; fennmaradó időmben elsősorban irodalomelmélettel foglalkozom. Halmai Tamáshoz hasonlóan tehát sem oktatáspolitikus, sem oktatásügyi szakember nem vagyok; gondolataimat gyakorló tanárként, felkérésre fejtem ki. Nem alétheiaként, inkább tapasztalataim által hitelesíthető doxaként, megfontolásra ajánlandó, kiteljesítésre váró koncepcióként.

Halmai Tamás dolgozatát olvasva vegyesek az érzéseim. Megállapításainak jelentős hányadával egyetértek. Posztmodern korszemletről, az elit kultúra visszavonhatatlan felmorzsolódásáról és átalakulásáról, az értékrendek, kánonok relativizálódásáról, „Gutenberg-galaxis” helyett képkorszakról, interaktivitásról stb. beszél, valamint arról, hogy e megkerülhetetlen kondíciók milyen változtatásokat kényszerítenének ki a művészeti tárgyak, különösen az irodalom oktatásában, feltéve, ha a változtatásokra lenne igény. (Az igény kérdésére később még visszatérek.) Akkor hát mi a bajom velem? Először is az, hogy mindig mindenről lekésünk. Amit Halmai helyesen feszeget, arra *Bókay Antal* jóval nagyobb ívű tanulmányában már évekkal ezelőtt felhívta a figyelmet (1) – tökéletesen visszhangtalanul. Hiába tett javaslatot a pozitivisták-kronologikus irodalomtanítás modernista-formalista alapú intézményes „lecserélésére” (radikális tananyagcsökkentésre építve a lexikális tudás helyett a formaérzékenység, az „olvasás” tanítása metanyelvi alapok és különféle interpretációs stratégiák tudatosításával), a diszkurzusrend megmerevedése (Lásd a megfelelő tantervek, tankönyvek, segédanyagok, továbbképzések stb. hiányát.) nem teszi lehetővé a nálunk fejlettebb országok trendjeihez való közeledést. (Szemernyi bizakodásra sem ad okot ebből a szempontból az érvényes kerettantervi szabályozás s az új érettségi-tervezet.)

Holott a tét hatalmas: képesek leszünk-e záros határidőn belül EU-kompatibilis tudáshoz juttatni növendékeinket. Az önálló ismeretszerzés képességének hiányában, a mindennapok gyakorlatának való megfelelés, a társadalomra irányuló nyitottság híján ugyanis behozhatatlan hátrányba kerülünk. S ha napi praxisunkban varázsütésre máról holnapra teret nyerne a modernista paradigma, alapos a gyanúm, még akkor is hendikeppel (lényegesen kisebbel, persze) szegődnénk a felgyorsult világ nyomába. Erősen kérdéses tudniillik, hogy művészet és popkultúra interpenetrációjának, a kommercializálódás, a videó, a mobiltelefon, a számítógép, a szappanopera, az akciófilm „felpörgetett” virtuá-

lis világában nem jóval hatékonyabb-e az átlagdiákok közegeben az önélvezetre, a játékra, a szórakozásra építő recepcióorientált, tömegkultúra-alapú irodalomtanítás; ahogy Bókay Antal fogalmaz: „... az órán azt beszélnék meg, hogy kinek milyen művészihez kapcsolható tapasztalata volt és ez mit váltott ki belőle”. Nem abból kéne kiindulni, hogy mi, tanárok mit szeretnénk tanítani (Én *Borgest, Thomas Mannt, Calvinot, Ellist, Norfolkot, Krasznahorkait, Bodort* stb. – de kinek? Akciófilm-parafraízokat, videóklip-élményeket nagyon nem szívesen hallgatnék az óráimon, csak hát...), hanem abból, hogy a jelenlegi tananyagot milyen hatásfokkal tudjuk közvetíteni, diákjaink mit értenek a szövegekből (már persze, ha olvassák őket), műértő emberekké válnak-e, egyáltalán van-e komolyabb hozadéka az életben magyartanári ténykedésünknek? A kérdés költői. Pedig az értelmes gyereket igenis rá lehet venni az olvasásra, ám tényleg nem mindegy, hogy *Zrinyit, Pázmányt, Szophoklész*t kell (?) 14–15 évesen a kezükbe adnunk, vagy, mondjuk, részleteket a „Pompásan buszozunk!”-ból, mértékkel *Orbán János Dénes*-verseket, *Hazai*-novellákat. (Az olvasóvá nevelés sokkal korábban kezdődik mesékkel, Harry Potterrel, fantasyvel stb. nyilván az előbbi analógiára.)

Halmi Tamás is hiányolja a kortárs magyar irodalom tananyagbeli megjelenését, a *Petőfi-Ady*-féle verskánont épp ezért zsugorítaná, helyet szorítva *Petri, Tandori, Kukulny, Kovács András Ferenc* lírájának. Kánonmódosító törekvését támogatom, a példaként felhozott jeles poéták listája azonban újfent berzenkedésre késztet. Egyrészt nem következik belőle a tananyag egészének csökkenése, ami kulsckérdés, másrészt a középfokú iskolarendszerbe kerülők igen nagy hányadának semmivel sem okozna kisebb nehézséget *Tandoriék* befogadása, mint a *Petőfi-Ady*-vonulat értő átsajátítása. Sőt! Hisz a középiskola és a felsőoktatás eltömegesedése elkerülhetetlenül maga után vonja a színvonal csökkenését, ergo az olvasással szembeni ellenállás, a tőle való elfordulás nem csupán egy viszonylag új keletű episztémé, gondolkodástörténeti korszak diszkurzus-átrendező mechanizmusaival magyarázható, hanem a tömegoktatás kényszerű, ám ki nem küszöbölhető következményeként az intellektus elapadásával is. Halmi Tamás elfelejti ezt, miközben *Tandorit, KAF*-ot stb. olvastatna, vélhetően „irodalomtudományosan reflektált regiszterek” szerint, a „Ponyvaregény”-t meg a „Mátrix”-ot stb. követően *Bergman, Tarkovszkij* alkotásait elemeztetné, no meg *Bereményi Géza* stb. dalszövegeit, mindemellett a biztosítékcseré, az adóbevallás s az elsősegély fortélyaiába is beavatná a jelen/jövő nemzedékét. Két, a maga helyén egyaránt hasznos irodalomtanítási stratégia, a modernista és a posztmodernista felfogás keveredik itt össze, plusz mindkettő rácsozatára ráhelyeződik még két oktatásfilozófiai irányzat konfliktusa. (Vö.: PISA-felmérések: elmélet, lexikális tudás, vertikális ismeretszerzés kontra gyakorlat, problémamegoldás, horizontális ismeretszerzés.) „Erősebb és gyakorlatcentrikusabb képzés” – összegez Halmi. Az általa szorgalmazott „erősebb képzés” számomra túl ezoterikus. Ha kontextusából indulok ki, Halmi változtatási javaslatai nem eliminálják a „tudásteljesség ideáját”, ha a gyakorlatcentrikusság színimájaként dekódolom, akkor tautológia.

A magam víziója a gimnáziumi irodalomtanításról valahogy imígyen körvonalazódna:
 – Átalakítanám a jelenlegi kerettantervet: a kötelezően feldolgozandó alkotók, művek számát legalább a felére redukálnám, élnék a csere lehetőségével. Kronológia helyett 9–10. osztályban transztextuális szempontú (tematikus, motivikus, műfaji, formai rendszerezés) szövegfeldolgozás lenne, az irodalomtörténet (a jelenleginél szűkebben) az utolsó két évre maradna. Alkotnék még egy laza, populáris jellegű, posztmodernista tantervi változatot is – a kétféle követelményrendszer választható lenne. Két közös vonás kötné össze őket: a kevesebb szöveg, valamint az értő olvasás favorizálása.

– Ennek szellemében tankönyvírói csoportokat kérnék fel modernista és posztmodernista könyvek, segédanyagok elkészítésére.

– A mostani osztálykereteket a fentiekből következően irodalomórakon felbontanám, mivel mindenre alkalmasak, csak tanulásszervezésre nem. Az egyik csoport – irodalmi

szövegeket lassan, alaposan körüljárva – kiváltképp irodalmi látásmódot, formanyelvet, értelmezési technikákat tanulna; a másik az esztétikumot háttérbe tolva főként saját élet- és élményvilágát (SMS, videó, popszövegek, akciófilmek, szappanoperák, reklámok, ifjúsági és bulvársajtó, lektúr) dolgozná fel némileg terápiás jelleggel, természetesen a nemzeti kánon kardinális opusai mellett.

– A fakultációt megtartanám a szakirányban (bölcészkar) továbbtanulók számára.

– Az érettségi lehetne egyszintű, kétszintű vagy akár háromszintű is, függően attól, hogy a bölcészkar lehetőséget biztosítva mélyebb történeti-elméleti épületekre, illetőleg az egyéb felsőoktatási intézmények felvételi vizsgáit kiváltaná-e a fakultációval megfejeelt avagy a szimpla modernista matúravariánsok.

Ezzel csendben újra jelezném értékörző humánkulturális beállítottságomat; diplomás emberfőknek illik találkozniuk művészettel, szépirodalommal is, s annyi legalább elvárható bármelyiküktől, hogy jusson el gyakori „tetszett – nem tetszett” kétpólusú véleményének hozzátétőleges árnyalásáig. Mindazonáltal lassan kénytelen vagyok revideálni a tömegkultúrával szemben megnyilvánuló arisztokratikus gögömet, fennhéjázó attitűdömet. Részben, mert a kitüntetett kulturális eszméje valóban letűnőben van, emellett nem csekély tanulói körben csak rendkívül alacsony hatékonysággal operacionalizálható, ugyanakkor talán a sokat kárhozott audiovizuális médiumok nyújthatják az egyetlen esélyt a klasszikus és nemzeti „Gutenberg-galaxis” megmentésére, tudati archiválására, miként erre György Péter volt szíves felhívni a figyelmemet. Korábban kikértem magamnak, ha diákjaim olvasás helyett videón akarták megnézni a házi olvasmányt, ma már engedékenyebb vagyok, bár gimnazista tanítványaimtól továbbra is megkövetelem a szöveg ismeretét. Készséggel elismerem, hogy a nem-olvasásnál, a kötelezők röviden, dióhéjban, mogyoróhéjban típusú „emésztésénél”, végbélkúpból történő felszívódásánál (ld. *Örkény*) többet ér a mozgóképi, a hangzó szöveg. Ha nem kapaszkodunk bele az általuk felkínált mentőöbve, alighanem végső búcsút inthetünk a kulturális emlékezet kollektivitásának. (Jelentésnek vélem, hogy az utóbbi években egyre inkább előtérbe kerültek azok a kutatások, amelyek a szellemi javak átörökítését biztosító mnemotechnikák feltérképezését végzik el, hirtelenjében *Aleida* és *Jan Assmann* nevét említeném).

Tisztában vagyok azzal is, hány és hány érdekcsoport, normarendszer, ideológia elképzeléseinek kellene megfelelnie a fentebb vázolt oktatási reformnak. A struktúra tényleges érintettjei, a (magyar)tanárok sem egységesek a kérdésben; bizonyára akadnak, akik elhülve szembesülnek az enyémhez hasonló eretnek felvetésekkel, hogy aztán kézzel-lábbal tiltakozzanak ellene. Ismerek olyanokat, akik fel sem fogják, mi forog kockán, olyanokat is,

Pedagógusbérek, óraszámok.
Naiivitás arra várni, hogy a gazdaság növekedésével egykor, majd... A polgári demokráciákban a munkavállalók kiharcolják a jussukat. Amíg a dolog realitássá nem válik, addig a tanári pálya hihetetlenül alacsony presztízséből kifolyólag a döbbenetes kontraszelekció tovább gyűrűzik; „normális” fiatal már régóta nem jelentkezik pedagógusnak. Az internet hasznosításáról. Vannak budapesti (!) iskolák, melyekben a mai napig nincs internet: kábel van, csak szolgáltató nincs... Dolgoztam olyan helyen, ahol a költségekre hivatkozva korlátozták a használatát... Nem egyedi példákat sorolok: nincs elég nyomtató, a meglévőbe nem jut tinta, nincs elég papír, a fénymásolás luxus, a lista folytatható. Használható hangzó és képi anyagok az intézmények szélesebb körében? Ugyan már. Krétát, A/4-est, egyebet akarsz? Gazdálkodd ki!
Romokon kotorásznak.

akik a megszokott voluntarista módon konzerválva térnének ki a változások elől, s olyanokat is, akik kiváló szakemberek lévén szkeptikusan csak annyit mondanak: nem akarnak reklámokkal foglalkozni az óráikon, s ez esetben nem szeretnének magyartanárok maradni. (Megértem.) Előttem van, amint az Irodalomtörténeti Társaság tanári tagozatának egyik kilencvenes évek közepén rendezett konferenciáján az akkori oktatásügyi államtitkár egyetlen fölünyes mondatával söpri félre a NAT-vitában felszólaló *Kulcsár Szabó Ernőt*, aki az ország vezető „irodalomelmélészeként” 1992-ben (!) így intett józanságra: „...halaszthatatlan feladat az úgynevezett irodalmi törzsanyag vagy kánon csökkentése. (...) A törzsanyag csökkentése mindenekelőtt a szövegszerű megalkotottságra fordítható időt növelné meg, és magától értetődővé tehetné azt a tényt, hogy az első olvasás alig több észlelésnél: a megértésnek, az értelmezésnek többszöri újraolvasás a feltétele.” (2) Tessék mondani, tíz év alatt mi valósult meg ebből? Az egymást váltó kormányzatok struccpolitikája engem kevesebb optimizmussal tölt el, mint Halmi Tamást. Kikényszeríthetné még a szemléletváltást a társadalom, ám heterogenitása, megosztottsága, civil identitásának korlátai erősen gátolják, meg aztán szakmai kompetencia hiányában a kezdeményezésnél tovább (habár ez sem csekélység) valószínűleg nem jutna.

Halmi Tamás egyéb megjegyzéseiről röviden. Pedagógusbérek, óraszámok. Naivitás arra várni, hogy a gazdaság növekedésével egykor, majd... A polgári demokráciákban a munkavállalók kiharcolják a jussukat. Amíg a dolog realitássá nem válik, addig a tanári pálya hihetetlenül alacsony presztízséből kifolyólag a döbbenetes kontraszelekció tovább gyűrűzik; „normális” fiatal már régóta nem jelentkezik pedagógusnak. Az internet hasznosításáról. Vannak budapesti (!) iskolák, melyekben a mai napig nincs internet: kábel van, csak szolgáltató nincs... Dolgoztam olyan helyen, ahol a költségekre hivatkozva korlátozták a használatát... Nem egyedi példákat sorolok: nincs elég nyomtató, a meglévőbe nem jut tinta, nincs elég papír, a fénymásolás luxus, a lista folytatható. Használható hangzó és képi anyagok az intézmények szélesebb körében? Ugyan már. Krétát, A/4-est, egyebet akarsz? Gazdálkodd ki! Romokon kotorászunk.

Halmi Tamás amúgy kiváló és gondolatébresztő írása a kellenél talán több indulatot váltott ki belőlem. Nem szolgált rá. (Ő nem.) Figyelmes hermeneutaként rátalált egy jó kérdésre. Létfonosságú, hogy közösen feleljünk rá.

Jegyzet

(1) Pauz – Westermann (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Irodalomtanítás az ezredfordulón. 73–104.

(2) Az esztétikai (?) tapasztalat nyomában. Irodalmi tankönyveink az évtized nyitányán. *Kortárs*, 1992. 5. 83–91.

Az önálló vajdasági magyar oktatás és felsőoktatás (1992–2002)

Egy sikertelen egyetemalapítási kísérlet rövid története a felvilágosodás idejéből, mely történetnek bármily hasonlósága a mához s a jelenlegi vajdasági magyar egyetemügyhöz merő véletlen lehet.

Bevezetőül idézzünk egy sikertelen magyar (egri) egyetem alapításáról szóló tanulmányból és tanulságaiból. Az esemény abból az időből való, amikor Magyarország éppen hogy felszabadult a (nem európai) idegen uralom alól. *Antalóczy Lajos* írja a következőket: „Bakóczy Ferenc – a nagyszombati Pázmány-féle egyetemhez hasonlóan, Egerben is három-fakultásos universitasra gondolt. Eszterházy azonban jelentősen továbbfejlesztette elődje gondolatát és merészen elhatározta: Egerben felépíti Magyarország első négy-fakultásos egyetemét. Az építkezésen túl ehhez két dolgot kellett még megoldania: megszervezni (érseki) székvárosában az orvosképzést és megszerezni Bécsből az egyetem működési engedélyét. Eszterházy még 1763 végén az osztrák fővárosba utazott, hogy Mária Teréziának bemutassa az épület tervrajzát, kieszközölje az uralkodónőtől az erre szóló állami elismerést. A főpap elsősorban azzal érvelt, hogy Egert azért szeretné a Dunán-inneni országgrész felsőoktatásának központjává fejleszteni, mert jelenleg (akkoriban) csupán a nyugat-magyarországi tanulóifjúság képes nehézség nélkül a nagyszombati, bécsi vagy grázi egyetemet látogatni. Eszterházy maga vállalta az egyetem kiadásainak fedezését is. Az egri püspök bizakodó volt. Remélte, ha közvetlenül tárja a császárnő elé ezt a kényes kérdést, nem lehet akadálya az engedély kiadásának.” Közben 1762/1763 során az egri püspök más ügyben szóváltásba kerül *Bakóczy Ferenc* esztergomi primással, ami az ügynek nem volt jó, mert történetesen Bakóczy töltötte be a hazai tanügy legfőbb felügyelői tisztségét. Bakóczy előbb jelentéstételre utasította

Eszterházyt az egyházmegyében megszervezett egyetemi és gimnáziumi tantervvel kapcsolatosan, később *Mária Terézia* külön intenciójára a primás új zsolozsmarendet akart bevezetni Egerben is. Eszterházy Károly mindkét esetben megtagadta az igenlő választ. A tanüggyel összefüggő jelentéstétel sértette Eszterházyt, mert ilyenmire nem volt még precedens Magyarországon. A zsolozsmarenddel kapcsolatban pedig feltehetően Rómát tartotta illetékesnek a döntéshozatalra. A vita nem maradt következmény nélkül az egyetem alapítására nézve. Az októberi látogatás után *Mária Terézia* véleményezésre Bakóczy Ferenchez továbbította Eszterházy Károly felterjesztését. A primás diplomatikusan, de keményen vágott vissza az egri püspöknek: helyesnek tartja az iskola felépítését, de az egyetemi privilégium megadását nem javasolja, mert Egerben nem kívánatos események következhetnek be. (1)

Az egri püspök tovább folytatta az építkezést, ám újabb akadályt is le kellett küzdenie. Ugyanis *Mária Terézia* 1777-ben kiadta a *Ratio educationis*-t, amelynek (14. paragrafusa) értelmében Magyarországon csak egyetlen egyetem működhet, mégpedig a budai. Az irat rangsorolja a főiskolákat, s ebben az egri Universitas a harmadik helyre, a líceumok közé került. A főpap nem tört meg, ettől kezdve az épületet, mely ma is a helyén áll és ott ma is tanárképző főiskola működik, líceumnak nevezte. (2) Az, amit a püspök megtett még alapot is, bámulatos: járta Európát és vásárolta Európa-szerte a könyveket. E könyveket az általa elképzelt egyetemi könyvtárhoz és egyetemi intézethez gyűjtötte. A könyvtár ma is áll,

modern katalógusrendszere van, történeti értéke mellett hallatlan szellemi kincset képez, alkalmas a mai, főleg társadalomtörténeti kutatásra is. Erről nemrégén a Miskolci Egyetem Jogtörténeti tanszékének jóvoltából egri látogatásomon győződhettem meg: a könyvtárban megtalálható például *Werbőczy* „Tripartitum”-ának egyik legrégebbi, az 1600-as évek második évtizedének elején magyar és latin nyelven kiadott példánya.

Hogyan értékeli Antalóczy Lajos tanulmánya az egyetemalapítás társadalmi ámbitusát, körülményeit, az alapítást indítványozó vagy befolyásoló emberek közötti viszonyt? „Ha az egri egyetem évtizedekig húzódo kérdését beárménykolják is a személyes problémák, a végső elutasítást mégis a felvilágosult abszolutista kultúrpolitika rovására kell írunk.” És itt a szerző célzás és szinte ironia nélkül így folytatja: „Az irányzat követői elsősorban a felvilágosodás eszméinek elterjesztése végett az általános műveltséget kívánták növelni, tehát bővítették az elemi iskolák számát.” Az értékelés másik figyelemre méltó része így hangzik: „A felvilágosult abszolutizmus másik alapvető törekvése pedig a felsőoktatás állami kézbe vétele és irányítása volt. Így az állami vezetés nemcsak beleszólhott az oktatásba, de a fennhatósága alá vont intézetekben jobban szemmel tudta kísérni a hallgatók lojalitását. Jellemző, hogy e kultúrpolitika szellemében ötre csökkentették a monarchia területén működő egyetemek számát.” (3)

E bevezető után, mely – úgy gondoljuk – nem vesztette időszerűségét, rátérünk mai délvidéki egyetemi oktatásunk és általában oktatásunk dolgaira. Talán e tanulmányom láttán feltehető a kérdés, hogyan beszélhetünk egyáltalában a jövőben önálló vajdasági magyar felsőoktatásról, ha alig voltunk, vagyunk képesek azt a keveset, amit a magyar tannyelvű felsőoktatásból az elmúlt rendszer „életben hagyott”, megőrizni, fenntartani. Adófizető polgároként súlyos összegeket fizettünk az elmúlt évtizedekben is a Lap mindenkori államaparátusnak, de adóink ellenére iskoláinkat sorra szüntették meg, újakat nem

alapítottak, akaratumk ellenére, költvén a pénzünket másra, szintén akaratumk ellenére. Minden iskola- vagy oktatásredukció fájdalmasan érinti közösségünket, de a legfájdalmasabb az, hogy nincs vagy igen hézagos az anyanyelvű egyetemi oktatásunk, s ami van, az minden igyekezetünk ellenére jórészt nem önálló.

Aki akár rövid időt töltött a felsőoktatásban, nagyon jól tudja, mi minden kell ahhoz, hogy egy önálló kar, egyetem eredményes, működőképes legyen.

Ha van elképzelésünk, talán akad lehetőség arra is, hogy az elképzelés mentén megkíséreljük az építkezést. Ha nincs, mert úgy gondoljuk, hogy hiába van elképzelés, nincs hozzá eszköz, hiányzanak, akik működtetnék, ha örökös diskurzusban vagyunk arról, hogy kell-e vagy sem, vagy arról, hogy habár kellene, nem vihető keresztül, akkor egy helyben fogunk toporogni.

A délvidéki/vajdasági magyar egyetem ügye nemcsak az elmúlt tíz évben merült fel. E kérdés, többek között, a hatvanas évek végén is előkerült. Akkoriban azonban a kezdeményezés (‘Szakmai és hivatási teljesség és a nyelvi kérdés’, Index, szerb/horvát nyelvű egyetemista lap, 1968) súlyos elmarasztalásban részesült. Némi utórezgése, eredményei voltak és főleg a közszolgálati egyetemi oktatás egyes szegmentumainak bővítésében mutatkoztak meg, például az Újvidéki Jogi Karon (ám nagy ellenállás mellett). Önállóságáról (oktatási és kutatási autonómiajáról) azonban, mint tudjuk, szó sem volt.

Nagyon jól tudjuk, hogy az egyetemi oktatás mindig fontos kérdése volt a társadalomnak. A tudásalapú társadalom kellő nyomatókat is adott e jelentőségnek. Elismerete, hogy oktatási és kutatási autonómia nélkül nincs tudásalapú társadalom. A kisebbségi közösség számára pedig az egyetemi oktatás talán az egyik legfontosabb pillére a kisebbségi önismeretnek, a kisebbségi létnek. Nyilván ugyanúgy fontos, mint az óvodai, általános iskolai és a középiskolai oktatás: óvodai, általános iskolai és középiskolai tanáraink és velük együtt értelmiségünk legnagyobb része éppensé-

gel az egyetem révén válik értelmiséggé. Nem mindegy persze, hogy az egyetemen nyerne-e elegendő rólunk és nekünk szóló, nyelvünkön, szakmai és hivatási anyanyelvünkön szerzett ismeretet vagy sem.

A többségnek van egyeteme, a kisebbségnek nincs, habár mi, kisebbségek meghirdettük a jogegyenlőség iránti igényünket. A kisebbségnek esetleg részleges egyetemi oktatása van nálunk. Az is legelőször sorvasztott, felügyelt, autonómia nélküli. (Legalábbis itt, a Vajdaságnak nevezett szerencsétlen Délvidéken, melynek régióját két ország között osztották meg. A régió Romániához csatolt részében Temesváron ugyan létrejött az egyetem, de tudunkkal ott nemigen tanítottak magyarul). Újvidéken az ötvenes évek során ugyan létrejött az egyetem, ám tulajdonképpen, a multikulturalizmus kezdeti hangoztatása mellett és ellenében gyakorlatilag szerb nyelvű egyetemmé formálódott. Annak ellenére, hogy ezen egyetem munkájához, működéséhez rövid fél évszázados működése során több mint százötven magyar ajkú oktató, kutató járult hozzá. Habár kiemelkedő oktatási és kutatási eredményeket mutattak fel, csak nagy ritkán fordult elő, hogy az egyetem dolgába beleszólhattak. Egyetlen magyar rektort sem neveztek ki, nagyritkán fordult elő magyar dékán vagy tanszékvezető. Utólag szemlélve nyilván nem azért, mert nem lett volna rátermelt magyar oktató vagy kutató. Elterjedt az a nézet, hogy „igazi kutató és oktató” ezekre a posztokra nemigen pályáznak, azonban kitűnt, hogy ezek a posztok fontosak az egyetem „profiljának” meghatározásához. Éppen azért, mert a kezdetben oly harsányan deklarált „multikulturális elvek” pusztán jelszavakként egyáltalán nem szolgálták érdekeinket.

A „jugoszlavizmus” és örökösei

A legmagasabb szintű európai kritériumok nem arról szólnak, hogy a nemzeti kisebbségnek nincs, hanem arról, hogy van önálló egyeteme. Persze, ezt most már jól tudjuk. Most már ez nemcsak a finnországi svédek „privilegiuma”. Örülhetünk annak,

hogy az erdélyi magyarságnak is karonként épült fel a ma már (innét, országhatáron túlról nézve) helyileg helyesen distribuált egyetemmé alakult felsőoktatása. Először azt várhattuk volna, hogy a nagyhírű, a történelmi Magyarország egyik legrégebbi egyeteme, az eredetileg Kolozsvári, majd Bolyai, később Babes-Bolyai Egyetem áll majd helyre úgy, mint kolozsvári egyetem, de nem ez történt. Egészen új alapítású karok jöttek létre. Lehet, hogy ez azért történt meg, mert a román hatóságok 1918 után kitelepítették a Bolyai Egyetem kiváló magyar oktatóit, így lett a kolozsvári egyetemből Szegedi Egyetem – ugyanis az oktatók Szegedre kerültek. Holott a Bolyai (netán Kolozsvári) Egyetem további működéséhez bőséggel rendelkezésre állhatott oktatói utánpótlás. Megszüntetően az egyetem eredeti autonómiáját, állami intézkedéssel fokról-fokra megszüntették magyar oktatói állományát és a magyar tannyelvű oktatást. Szomorú és hasonló sorsra jutott a Pozsonyi Egyetem is, hiszen 1918 után azt is átnevesítették, csak mutatóba maradt magyar oktatója (ha maradt). A „területörökös utóállamok” első törekvése az volt, s ebben a volt Jugoszlávia és a Jugoszláviák nem különböztek (habár a Délvidéken nem volt önálló egyetem, de volt jelentős egyéb magyar iskolahálózat), hogy a magyar oktatási rendszert, ha lehet, megszüntessék ha lehet, átneveítsék vagy legalább korlátozzák. Az „átnevesítés” gyakorlata az élet más területein is dúlt, de talán épp a felsőoktatásban a legdühödtében. Úgy látszik, tudták az „örökösök”, mit kell tenni, és meggyőződésüket alaposan, szisztematikusan valósították meg. Hiába volt protestáció, hiába fordultunk nemzetközi fórumokhoz. A nemzetközi közösség, például a Népszövetség, nem volt kellően hatékony. A Népszövetség ugyanis a román és jugoszláv, továbbá csehszlovák területeken nem tudta elérni, hogy a védetlen magyar kisebbség oktatási intézményeit ne szüntessék meg.

Európában sokáig nem látták be, hogy ez volt egyik oka a Kárpát-medencében időnként beálló vagy ismétlődő balkanizálódásnak. Az utóállamokba szorított,

különböző normatív körülmények közepette élő magyarság ugyanis a több évszázados európai iskoláztatási rendszerből egyszerre nem-európai hagyományú iskoláztatási rendszerbe kényszerült, olyanba, amelyben még anyanyelvét sem tanulhatta meg. (Például a „királyi” Jugoszláviában a bánági Törökbecsén teljesen megszüntették a magyar nyelvű oktatást, a Szerbiából érkező, nemigen képzett tanítók a magyar osztályokban testileg fenyítették azokat a gyerekeket, akik nem tudtak szerbül, márpedig ilyen sok volt.) Az ehhez hasonló fenyítéseket, iskolaredukciókat e szorgalmas és korrekt, kényszerűen szórványnak, kósza népcsoportnak minősített és megálázott kisebbség nem érdemelte meg. Annál inkább, mert éppen „keblében” a 19. század második felében jöttek létre a román, szerb és más iskolák, akkor az „öshazában” rokonaiknak nem voltak iskoláik. Igaz, a világban értelmiségük azt kürtölte, hogy nincsenek jogaik. Cáfolja ezt például a Délvidéken a 19. század második felében működő Matica srp-

ska, a szerb gimnáziumok léte, a kizárólag szerb bankok zavartalan működése (melyek aztán pénzelhették az iskolákat), a mindenféle szerb szkupstinák szeparatista és ugyan érthetően nem zavartalan ténykedése és a több mint hatvan szerb sajtótermék, közöttük négy szerb napilap. (Meg kell jegyezni, hogy a 19. század fordulóján az öt délvidéki megyében – Bács-Bodrog, Torontál, Szerém, Temes, Krassó-Szörény – a szerb kisebbség alig tette ki az összlakosság egyharmadát). (Akkor, amikor a szerb „öshazában” még alig voltak elemi iskolák és a vitáik arról szóltak, vajon orosz vagy szerb cirill be-

tűkkel írjanak. A románok, akik 1918 után hirtelen dáko-románságukra kezdtek hivatkozni, megfélekeztek arról, hogy a 19. század második felében végig cirill betűkkel írtak, amikor írtak – miközben ismertes, hogy az ősi Dáciában a latin írásmód terjedt el –, s a latin írásmódra csak akkor tértek át, amikor e „nemesi származtatás” meghozta területi gyümölcseit. De ebben az egy évezreddel korábban latin írásmóddal író népeknek, mint a magyaroknak, akik hozzájuk kerültek „vendégségbe”, nem volt köszönet, mert saját hagyományosan latin nyelvi és európai hagyományú kultúrájukat, latin írásmódjukat iskoláik bezárásával megszüntették vagy akadályozták).

A titói második Jugoszláviában habár a hetvenes években enyhült a nemzeti kisebbségekre gyakorolt nyomás, a jugoszlavizmus hangoztatása miatt a magyar tannyelvű oktatás sok helyen, főleg a szórványvidékeken megszűnt. Ugyanakkor a nyolcvanas években megszüntették a gimnáziumokat, melyek a magyar értelmiség forrásai voltak (azzal az argumentációval, hogy azok „dekadens

iskolák”). Emlékszem arra a hölgyre, aki a megszüntetés idején az újvidéki egyetemen azzal érvelt, hogy oda a „a munkásosztály gyerekei nem járnak”. Azt volt az észrevételem, hogy tudtommal éppen ellenkező a helyzet, azazhogy a gimnáziumba általában tehetséges gyerekek szoktak járnak, ilyenek pedig adódnak, függetlenül a származástól, a társadalom „minden rétegében”, így a munkás-, paraszti és értelmiségi családok gyermekei között egyaránt. A hölgy lesújtóan nézve rám azt mondta, hogy vigyázzak oktatói újraválasztásomra. Közben mi történt: a kilencvenes évek elején, amikor a társadalom, beleértve a kisebbségi társadalmat

Az igazgatókat, dékánokat politikai hovatartozás és nem szakértelem alapján nevezték ki. Ezeknek az igazgatóknak jogi és tényyszerű teljhatalmuk volt, felmondhattak, akiknek akartak. Így volt ez az egyetlen is. És bizony fel is mondtak sokaknak tucattal az egyetlen, de más oktatási intézményben is, „különös tekintettel” a kisebbségi oktatókra. Más szóval, diszkriminatív módon boicsátották el a kisebbségi oktatókat, ami a kisebbségi oktatást, mely amúgy is kedvezőtlen helyzetben volt, még súlyosabb helyzetbe hozta.

is, nem véletlenül, visszaköveteli a megszüntetett gimnáziumot, ugyan ki magyarázza nekünk, egyetemi tanároknak, miért jó nekünk a „legáltalánosabb középiskola”, amely az egyetemi stúdium valóban legjobb alapozását nyújtó középiskola? Ugyanaz a kolléganő, pirulás nélkül...

A kilencvenes évektől kezdve a több, mint egy évtizedig eltartó balkáni háborúk rendkívül súlyos következményekkel jártak a magyar tannyelvű oktatás egészére nézve, óvodától egyetemig. Ismeretes, hogy a tekintélyelvű társadalmak általában nemigen bíznak a kultúrában, oktatásban, tudományban. Esetünkben is mindkettőt politikai kontroll alá helyezték. Az igazgatókat, dékánokat politikai hovatarozás és nem szakértelem alapján nevezték ki. Ezeknek az igazgatóknak jogi és tényszerű teljhatalmuk volt, felmondhattak, akiknek akartak. Így volt ez az egyetemen is. És bizony fel is mondtak sokaknak az egyetemen, de más oktatási intézményben is, „különös tekintettel” a kisebbségi oktatókra. Más szóval, diszkriminatív módon bocsátották el a kisebbségi oktatókat, ami a kisebbségi oktatást, mely amúgy is kedvezőtlen helyzetben volt, még súlyosabb helyzetbe hozta. Ugyanakkor az oktatási feltételek anyagi és felszereltségi szintje sohasem látott módon csökkent. A magyar kisebbség egészére gyakorolt diszkrimináció (munkahelyi felmondások nemzetiségtől függően, diszkriminatív katonai behívók, fenyegetések stb.), az általános kilátástalanság, az alapvető emberi és kisebbségi szabadságjogok típrása következtében több mint ötvenezer fiatal és középkorú ember kényszerült elhagyni szülőföldjét. (Ezzel egyidejű, magyarul lakta helységekbe való tömeges, államilag szervezett többségi lakossági beköltöztetés mellett). A korszakot jellemzi az általános félelemkeltés, a másság, a kisebbség gyalázása. (Csak egy példa: a nagybecskereki katolikus temetőben százával rongálják a sírköveket. A tettesek még ma is ismeretlenek). Ilyen helyzetben nem csoda, hogy a szülőföldjéhez még legerősebben ragaszkodó oktatók is fontolgatták az elvándorlást. Még akkor

is, ha valamely csoda folytán „csak presz-sziót gyakoroltak rájuk” és nem mondtak fel nekik. Mert védtelenek voltak.

A mindenkivel háborúzó rezsim a Vajdaságot teljesen kifosztja. A feldolgozóipar és a mezőgazdaság tönkremegy, mert hátán csattan a költségek ostora. A bankok csak arra szolgálnak, hogy a náluk levő lakossági devizaletéteket az állam beseperje. A gerjesztett infláció által beszedik a megmaradt lakossági devizát. Hatalmas vagyonok kerülnek kevesek birtokába, törvénytelenül, politikai vagy „civil” erőszakkal. A rezsim kilencvenes évek elején meghozott első intézkedése a két, önálló törvényhozással és kormányzattal rendelkező tartomány (Vajdaság, Koszovó) autonómiájának megszüntetése. Az indok a Vajdaság autonómiájának megszüntetését illetően abban áll, hogy ott a szerbek többségben vannak. Koszovó esetében pedig az, hogy az történelmileg állítólag mindig szerb tartomány volt. Ez okozta a többi tagköztársaság kiválását, hiszen az 1974-es alkotmány konszenzusos alkotmány volt, ami azt jelentette, hogy nem lehet konstitucionális döntést hozni, ha a föderáció bármely egysége (ezek közé tartoztak a tartományok is), akár egy is, nem járul hozzá a konstitucionális értékű módosításhoz. Úgy tűnik első szempillanásra, mintha mindez távol állna az oktatástól. Pedig nem: létrejön mindenben a centralizáció, az oktatás kérdéseiben a kisebbségi ügyekben nem mindig kompetensnek mutakozó belgrádi centrum válik mindenhatóvá. Az ottani döntések mélyen kihatnak a vajdasági magyar oktatási rendszer további destrúciójára.

A 2000 novemberében beálló váltás után azt reméltük, hogy nemcsak megszűnnek a nyílt diszkriminatív intézkedések, hanem az egy évtizedig tartó diszkrimináció következményeit is elhárítják. Ez nem történt meg.

Európai normák – szerbiai törvények

Az európai normák szüksézuáváuk, de bőven is értelmezhetőek. Az Európa Keretegyezmény a nemzeti kisebbségek védelméről (Strasbourg, 1995) (4) mind az álla-

mi kötelezettségeket, mind a bármilyen szintű magánoktatási intézmények alapítására való jogot szavatolja. Ezek a normák végül is minimumok. Az európai normák nem akadályozzák az államokat abban, hogy a normákat ne teljesítsék túl. A kérdéses Egyezmény 12. szakasza szerint, mely a nemzeti kisebbségek oktatásra és kutatásra vonatkozó jogait illeti, mégpedig az állam által nyújtott keretben, arról szól, hogy

„– a felek az oktatás és kutatás területén intézkednek mind a nemzeti kisebbségek, mind a többség kultúrájának, történelmének, nyelvének és vallásának előmozdítására;

– ebben az összefüggésben a felek különösképpen megfelelő lehetőségeket fognak teremteni a tanítóképzésre és a tankönyvekhez való hozzájutásra, továbbá megkönnyítik a különböző közösségek tanítói és diákja közötti kapcsolatokat;

– a felek kötelezettségeket vállalnak arra, hogy minden szinten előmozdítják a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek számára az oktatáshoz jutás esélyegyenlőségét.”

Az Egyezmény 13. cikke pedig arról szól, hogy „oktatási rendszerük keretében a felek elismerik minden, valamely nemzeti kisebbséghez tartozó személynek a jogát arra, hogy saját magánoktatási és – képzési intézményeiket létrehozassák és működtethessék. E jog gyakorlása nem ró semmiféle pénzügyi kötelezettséget a felekre”.

Az oktatási jogokkal összefüggésbe hozható a 15. cikk is, amely szerint „A felek kötelezettséget vállalnak arra, hogy megteremtik a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyek számára azokat a feltételeket, amelyek a kulturális, a társadalmi és a gazdasági életben, valamint a közügyekben – különösképpen az őket érintőkben – való részvételhez szükségesek.”

Az oktatási jogokhoz kapcsolható az Egyezmény 17. cikke is, mely szerint „a felek kötelezettséget vállalnak arra, hogy nem akadályozzák a nemzeti kisebbségekhez tartozó személyeket azon joguk gyakorlásában, hogy szabadon és békésen határon áttérjedő kapcsolatokat hozzanak létre és tartanak fenn olyan személyekkel (...) akikkel etnikai, kulturális, nyelvi és

vallási identitásukkal osztoznak, vagy kulturális örökségük közös.” (5)

Mit mond a szövetségi kisebbségvédelmi törvény (2002. február 27.)? (6) Nem lehet kifogás ellene, mert mindent megígér. A 13. szakasz (1.) bekezdése szerint „A nemzeti kisebbségek jogosultak saját nyelvükön való oktatásra és nevelésre az iskoláskor előtti általános és középfokú intézményekben”. A második bekezdés szerint amennyiben ilyen intézmény nincs, az állam köteles létrehozásuk feltételeit megteremteni, de amíg ez létre nem jön, köteles kétnyelvű oktatást biztosítani. (Nocsak-nocsak, miért ne jönne létre, ha az állam köteles). A 3. bekezdés szerint e jogok megvalósítása céljából külön jogszabállyal előírható a tanulók szükséges minimális létszáma. (Nota bene, ismerjük a létszámkérdés problémáját. Azt is, hogy ez a törvény ígér, de egyéb törvényre bízva a megvalósítást és a feltételek dolgát, mely majdcsak megszületik a boldogabb jövőben. Ám ami késik, nem múlik). A 4. bekezdés igen lakonikus: „A nemzeti kisebbség nyelvén történő oktatás nem zárja ki a kötelező szerb nyelvű oktatást.” Gondolkozzunk el e fogalmazványon akik ismerjük Hegel formális logikáját: „Nem zárja ki a kötelező ... stb. oktatást.” Persze, hogy nem zárja ki, ha már kötelező. Itt minden kisebbségi magyar ismeri a szerb nyelvet, ha kötelező, ha nem kötelező, mert a magyar kisebbség természetesnek tartja, hogy megtanuljon szerbül. (Sajnos a többségi nemigen tartják, tisztelet a kivételnek, kötelezőnek, hogy megtanulják nyelvünket, bár nem ártana, hogy megtanulják, az európai normák értelmében, ha közszolgálatban, postán, iskolákban stb. vannak.)

Mit mond a törvény az általános iskolai és középiskolai tantervről? A 13. szakasz (5) és (6) bekezdései a következőkről szólnak: (5) A tanterv az első bekezdés szerinti oktatás szükségletei számára, abban a részben, amelyben ez a nemzeti tartalomra vonatkozik, jelentős mértékben fogja tartalmazni azokat a témákat, amelyek a nemzeti kisebbség történelmére, művészetére és kultúrájára vonatkoznak. (6) A tanterv azon tantárgyai tantervének kidolgo-

zásánál, amelyek nemzeti tartalmú kisebbségek különlegességeit fejezik ki, mégpedig a nemzeti kisebbségek nyelvén, a kétnyelvű oktatásban és a nemzeti kultúra elemeiről szóló nyelvtanításban kötelezően részt vesznek a nemzeti tanácsok.

Mit ígér a törvény a felsőoktatásban a nemzeti kisebbségek számára? Erről a 14. szakasz szól. Az 1. bekezdés arról szól, ami már van. „A nemzeti kisebbségek oktatásának szükségleteire (13. szakasz 1. bekezdés) tanszékeket és karokat biztosítanak a felsőfokú és főiskolai oktatás kereteiben, amelyeken a nemzeti kisebbségek nyelvén vagy kétnyelvű oktatás formájában a nemzeti kisebbséghez tartozó hallgatók számára lehetővé válik a nemzeti kisebbség nyelvén a szakterminológia elsajátítása.” A második bekezdés szerint pedig „az első szakasz szerinti felsőfokú és főiskolai oktatás mellett a kar lektorátusokat hoz létre a nemzeti kisebbségek nyelvén, amelyeken az egyetemisták megtanulhatják a szakmai terminusokat a nemzeti kisebbségek nyelvén is.” Kértem, mi a különbség a két szakasz között. Az elsőben is lektorátusokat javasol a törvény, azzal, hogy azt majd tanszékek vezetik, és azzal, hogy ott is csak terminus technikusokat tanulnak majd boldog kisebbségi hallgatóink, és a másodikban is lektorátusokat, azzal, hogy ez esetben a terminológiai tudást nem a tanszék nyújtja, hanem a nyelvi lektor. Lelki szemeim előtt van az a magyartanár, aki a kémiai tanszéken kémiai terminusokat magyaráz majd kedves hallgatóinak. Természetesen a törvény ígéri a terminológiai továbbképzést (3. bekezdés). Hasonlóban én tíz évig részt vettem, és azt mondom, falra hányt borsó. Az igazi eredményt a magyar tannyelvű és magyar egyetemi oktatás hozza és nem a terminológiai oktatás. Vezessünk be tíz tantárgyat minden karon magyarul, és jobban megy majd a dolog, mint tíz olyan nyelvi lektor közreműködésével, aki nem az adott szakma, hivatás, azaz adott terület tudományágában tanult, hanem csak nyelvi képzettséggel rendelkezik. Persze, a törvény igen hasznos módon irányozza elő, hogy az állam támogatja a nemzetközi

együttműködést abból a célból, hogy a nemzeti kisebbségek külföldön tanuljanak anyanyelvükön és az így szerzett okleveleket elismerjék a törvénnyel összhangban.

Honosítás és más csapdák

Apropó oklevél-elismerés, ebben aztán a szerbiai rendszerváltás előtt és után, minden támogató igyekezetem mellett – hogy a bolognai miniszteri értekezlet értelmében segítsek és európai normákat vezessünk be – vereségeket szenvedtem és csak részeredményeket értem el (tudnak erről az érintett hallgatók és külföldi, anyaországi karok) és tapasztalataim túlnyomórészt lehangolóak. (Persze, nem arról van szó, hogy itt nem nagyon ismerik az európai honosítási jogszabályokat, bár erről is szó van. Inkább van rosszhiszeműség. Meg nem értés és más egyéb.) A közös nevező: szegény Magyarországon vagy külföldön végzett diákunk, aki elindulsz a honosítás rögzös szerbiai útjain, lehetetlen akadályokba ütközől. Jelenleg, majd két évvel a váltás után a honosítási szabályok egyike, a felsőoktatási törvény azt mondja, hogy a honosításra az egyetem és a kar illetékes, a másik, az új minisztériumokról szóló törvény pedig azt mondja, hogy a honosításra a szerbiai oktatásügyi és sportminiszter az illetékes. Nem tudod majd, kihez fordulj nagyobb bizalommal. Annál inkább, mert sem az egyik, sem a másik törvény szerint proponált végrehajtó rendelkezések még mindig nem születtek meg. No de sebjaj: akinek jó kapcsolatai vannak eme jogállamban, melyben élünk, számukra talán kínálkozik két honosítási út. Ha a kar nem honosít, ott van a miniszter (az omnibusz törvény értelmében nem az ígért tartományi, hanem a köz-társasági).

Szörnyű, hogy idáig jutottunk. Nem csoda, hogy külföldön végzett diákjainknak esze ágában sincs hazajönni, az ígért itthoni Kánaán és nemzetközi kapcsolattartás fejében, miközben a feldolgozó normák késnek. Feltesszük a kérdést, mit nem szabályoz a törvény. Először ígér, aztán más törvényre bizza az ígéret megvalósítá-

sát. Az illetékes törvény dolga az, hogy a „forró burgonyát” ne dobja át másik törvény hatáskörébe. Nem teheti meg, hogy az emberi jogokkal zsonglörködve egyszerűen emberi sorsokkal dobálózék. Végezze el a törvény azt, ami a dolga: szabályozzon diszpozícióban és szankcióban is. Például így: „amennyiben a külföldön szerzett diplomát az illetékes kar (vagy miniszter) záros határidőn belül, visszaélve hatalmával, nem honosítja vagy indokolatlanul akadályoztatja, a felelős személy szabálysértés miatt pénzbüntetéssel sújtható.” Ugyan hangolják már össze a törvényeket eme szerencsétlen jogállamban, mely tartja a

markát a külföld irányában, de még nem számolt be arról, hogy a tetemes külföldi segélyek kinek a pénztárcájába jutottak. Vagy megint arról van szó, hogy a mi pénzünk nem a mi pénzünk, hogy a külföldi segélyekből a kisebbség csak morzsákat és terminus technicus-lectorátusokat kap?

Arról a 16. szakasról pedig ne is beszéljünk, mely ugyan nem kapcsolódik

közvetlenül az oktatáshoz, de kapcsolódhat a „szabad” történelemoktatáshoz: „A nemzeti kisebbségekhez tartozó személyeknek jogában áll a nemzeti szimbólumok és jelek választása és használata.” Ez egészen jó rendelkezés. De mit mond a következő bekezdés: „a nemzeti szimbólumok és jelek nem lehetnek azonosak más állam szimbólumával és jelével.” Habár én nem vagyok híve a formának, inkább a tartalomnak, meg vagyok rökönnyödvé e szabadságjog kacsán. Megtanultam Caportitól, mit értünk nemzeti kisebbség fogalmán. Olyan közösségről van szó, amelyik hagyományosan él egy területen és egy tágabb közösséghez tartozik, s csak azért kisebbség, mert a

A törvény ígéri a terminológiai továbbképzést (3. bekezdés). Használóban én tíz évig részt vettem, és azt mondom, falra hányt borso. Az igazi eredményt a magyar tanyelvű és magyar egyetemi oktatás hozza és nem a terminológiai oktatás. Vezessünk be tíz tantárgyat minden karon magyarul, és jobban megy majd a dolog, mint tíz olyan nyelvi lektor közreműködésével, aki nem az adott szakma, hivatás, azaz adott terület tudományágában tanult, hanem csak nyelvi képzettséggel rendelkezik.

történelem sorsfordulója határokat szabott feje felett, akarata ellenére. A nemzeti kisebbségnek, közvetlen szomszédságában, anyaországa van, melyben a vele azonos nyelvű és kultúrájú többsége él. A népcsoport abban különbözik a nemzeti kisebbségtől, hogy anyaországa nincs, vagy igen távoli.” Megjegyezném, hogy Európa politikai doktrínája és az európai egyezmények elfogadták Caporti definícióját. Az európai normák a nemzeti kisebbségeknek bizonyos értelemben differenciált jogosultságokat proponálnak, amelyek többek között az önálló egyetemre való jogosultságra is kiterjednek. Nálunk még mindig arról van szó, hogy a törvény a

népcsoportot összekeveri a nemzeti kisebbséggel. Ez azonban nem szándék nélküli. De hadd utaljak az EU-ba inkorporált római emberi jogi Egyezményre (11. számú, 1970 évben módosított, 1990-ben kiegészített jegyzőkönyv szerint módosított Egyezmény az emberi jogok és alapvető szabadságok védelméről, Róma, 1950, november 4.) (7), azaz annak 17. cikkére: „Joggal való

visszaélés tilalma. Az egyezmény egyetlen rendelkezését sem lehet úgy értelmezni, hogy az bármely állam, vagy csoport, vagy személy számára jogot biztosítana olyan tevékenység vagy olyan cselekedet végrehajtására, amely az egyezménybe foglalt jogok és szabadságok megsértésére vagy pedig az Egyezményben meghatározottnál nagyobb mértékű korlátozásra irányul.” És a 18. cikk: „A jelen egyezményben említett jogok és szabadságok korlátozását nem lehet más célra alkalmazni, mint amilyenre elő vannak írva.” A párizsi 1952. évi, márc. 20-i 11. Jegyzőkönyv második szakasza így szól: „Senkitől sem szabad megtagadni az oktatási jogot.”

Ami az oklevelek elismeréséről szóló európai normákat illeti (Egyezmény a felsőoktatási képesítések elismeréséről az európai régióban – ne feledjük, a délvidék európai régió – Lisszabon, 1997. április 11.) (8), azok (VI. 1. cikk) így szólnak: „Annak figyelembe vételével, hogy az elismerésről szóló döntést a felsőfokú képzés által tanúsított tudás és képességek alapján hozzák meg, mindegyik fél elismeri a másik Fél által kiadott felsőfokú képesítéseket, kivéve, ha lényegi különbség mutatható ki az elismertetni kívánt képzés és annak a Félnek megfelelő képzése között, melyben az elismerést kérték.” Az újabb szerbiai, rendszerváltást követő honosítási gyakorlatban előfordult, hogy a külföldön, mondjuk Magyarországon szerzett, az itthoni stúdiumnál hosszabb tartamú stúdiumon szerzett oklevelet, mely az adott tudományág, hivatás teljes egészét felölelte, nem ismerték el, s az okleveles szakembert kiegészítő vizsgákra utalták. Szerintem ezen gyakorlat ellentétes az idézett európai norma szavával és szellemével. E gyakorlatra jellemző a joggal való visszaélés jelensége, sérti a kisebbségek szülőföldjükre való hazatérésének jogát.

Mit ígér a szövetségi törvény az anyanyelvű oktatásról és felsőoktatásról a magánintézmények tekintetében? Erre a kérdésre a 15. szakasz ad választ. Az első bekezdés arról szól, hogy a nemzeti kisebbségek tagjainak jogukban áll magánoktatási intézmények, iskolák vagy egyetem alapítása, melyekben az oktatás a nemzeti kisebbség nyelvén vagy kétnyelvű formában valósul meg, összhangban a törvénnyel. A második bekezdés arról szól, hogy a nemzeti kisebbségek nyelvén történő oktatás pénzellátásában részt vehetnek hazai és külföldi szervezetek, alapítványok és magánszemélyek, a törvénnyel összhangban. A harmadik bekezdés szerint az előző bekezdés szerinti pénzügyi vagy egyéb adományozás esetében az állam meghatározott könnyítéseket és az adózási kötelezettség alól mentesítést biztosíthat.

Egylőre csak az nem tisztázott, mi van a törvénnyel összhangban. Nos, lássuk, a felsőoktatás példáján, mit mond a szövetségi

törvény után meghozott új felsőoktatási törvény. Mennyiben áll vele összhangban, mi mindent kell tennie az alapítónak, ha netán arra vetemedik, hogy kisebbségi oktatási intézményt kíván létrehozni. Úgy tűnik, elég sok mindent. A köztársasági normákban szó sincs a szövetségi normák szerinti favorizációról.

Mit mond az új (2002. április 23.) köztársasági felsőoktatási törvény? (9)

Sok mindent. Ember legyen a talpán, aki magánoktatási intézményt alapít, netán kart vagy egyetemet.

Figyelemre méltóak a következő rendelkezések, alapelvek. A 4. szakasz (1) bekezdése értelmében „Az egyetemnek és tagjainak (ezek a karok) szavatolt a tudományos, azaz művészeti, oktatási és alkotói szabadság”. A (2) bekezdés szerint „Az egyetemen és a tagok számára tilos a politikai, párt- és vallási szerveződés és tevékenység”. A (3) bekezdés értelmében „Az egyetem és tagjai autonómak tevékenységük megvalósítása során”. A (4) bekezdés szerint „Az egyetem és tagjainak területe sérthetetlen, a törvénnyel összhangban”. A 6. szakasz (7) bekezdése értelmében a kar jogi személy, azzal, hogy a kar tevékenységét és szervezését a kar alapszabályzata szabályozza. A 2. szakasz szerint az Egyetem autonóm tudományos, azaz művészeti és oktatási intézmény. A 3. szakasz (1) bekezdése szerint egyetemet legkevesebb három kar képez, azzal, hogy az egyetem alapítási aktusával határozható meg, szabályozható, mely karok vannak az egyetem keretében, továbbá az egyetem és a karok közötti viszony. Az egyetem keretében működhetnek intézetek, egyetemi könyvtár és egyéb szervezetek, melyeknek tevékenysége összhangban áll az egyetem tevékenységével (3. szakasz 3. bekezdés). Az egyetem szervezeti felépítése, a karok és más, az egyetem keretében működő szervezetek (tagok) közötti viszonyt az egyetem alapszabálya határozza meg.

A törvény egyetemi és karalapítási, továbbá megszűnési szabályai értelmében, azaz az alapvető 10. szakasz 1. bekezdése szerint egyetemet és kart a Köztársaság, jogi vagy természetes személy alapíthat. E

szakasz (2) bekezdése szerint külföldi jogi vagy természetes személy kart alapíthat, összhangban a törvénnyel. (Megjegyzés: külföldi természetes vagy jogi személy tehát nem alapíthat egyetemet, bár más rendelkezés arra utal, hogy igen). A 12. szakasz (1) bekezdése értelmében az egyetem megkezdheti tevékenységét, ha megfelel a káderbeli, térbeli és technikai feltételeknek. E feltételeket és azt, hogy a kérelmező megfelelt az előírt feltételeknek, az oktatási és sportminisztérium szabja meg (12. szakasz 3. bekezdés). A törvény szerint (12. szakasz 4. bekezdés) az alapító a feltételek kielégítésének megállapításáról szóló kérelem mellett erről megfelelő bizonyítékokat nyújt be. Az elutasító végzés ellen közigazgatási per indítható (12. szakasz 5. bekezdés). A 13. szakasz (2) bekezdés szerint azon egyetem vagy kar alapítási eljárása során, melynél az alapító nem a Köztársaság (tehát a magánkarnál), az alapító elaborátumot terjeszt be az alapítás indokoltságáról. Ez persze nem minden, mert számos rendelkezés szól a tantervről, a hallgatói jogokról, a vizsgákról, az egyetemi oktatók minősítéséről, a graduális és posztgraduális stúdiumról, a kutatásról, az intézetekről, az egyetem és a kar szervezeti és működési rendjéről stb.

Az oktatás nyelvére vonatkozólag a 8. szakasz szól: (1) Az egyetemen és a karon az oktatást szerb nyelven valósítják meg. (2) Az egyetemen és a karon az oktatás megvalósítható a nemzeti kisebbség nyelvén, továbbá valamely világnyelven is. A (2) bekezdés szerinti oktatás a Szerb Köztársaság Kormányától elnyert jóváhagyás alapján valósítható meg. A 9. szakasz szerint az egyetem és a kar közigazgatási ellenőrzését az oktatási és sportminiszter végzi.

A vagyoni jogi rendelkezések értelmében (7. szakasz 4. bekezdés) a kar vagy egye-

tem által használt ingatlanok és más eszközök, melyeket alapítványok vagy közalapítványok biztosítottak, a törvénnyel összhangban, kizárólag a donátor által előírányzott rendeltetésre használhatók fel.

A „hűségkérdés”

Dolgozhatnak-e az állami alapítású intézmények oktatói a magánintézményekben, anélkül, hogy ezt bármi módon felróhatnák nekik? Fogas kérdés. A kisebbségi oktatókat amúgy is korlátozták, megfogyatkoztatták, óvodától egyetemig, Szerbia-szerte. Béreiket inflációs és nem inflációs időkben minimalizálták. Társadalmi szerepüket fenyegetettség és rendőri ellenőrzések közepette töltik be. (Persze voltak politikai kinevezési alapon elegendő

A gimnáziumok visszaállításáról lehetőleg ne az beszéljen, aki egykor hozzájárult megszüntetésükhöz. Kiséreljük meg a szakmai elkötelezettséget, az emberiséget és a kisebbségi nemzetrészünk iránti becsületes hozzáállást. És a középiskolai oktatók követeljék bérük növekedését, tanítsanak az iskolán belül.

számban „lojális” kivételezettek is, s jelenleg is maradtak bőven, akik között vannak olyanok is, akiknek nem kellene sem tanszéket, sem oktatói pozíciót biztosítani, mert vagy erkölcsileg, vagy szakmailag nem állták meg helyüket.)

Elvben nincs sem morális, sem szakmai akadály annak, hogy a megfogyatkozott kisebbségi káderállományban, a minimalizált állami bérezés közepette, valaki egyszerre akár magán-, akár közszolgálati oktatási intézményben működjön közre. Amennyiben erre képesítése, képessége, oktatói és szakmai integritása feljogosítja. Nagy problémát jelentene, ha a törvények alkalmazása során (például az oklevelek elismerése, a kettős munkaviszonyban közreműködő káderek megbélyegzése stb.) visszaélésekre adna lehetőséget akár a magánoktatási, akár az állami oktatási intézmények előnybe helyezése.

Nem vitás, hogy Európában az állami oktatási intézményeknek van presztízsük, előnyük. Önnét a titulusok, ott van a biztos lét. Szerbiában azonban az állami in-

tézményekben, sajnos, politikai alapon, nemcsak az elmúlt tíz évben, visszaélések történtek. Ez a tendencia „természetesen” a kisebbségi intézményeket sem kímélte, amit kontroll hiányában nehéz bizonyítani. Nem pártkontroll kell, mert ebből elég volt, de szakmai kontroll igen. Időnként a középiskolai és egyetemi tanárok tekintetében is. A szakmailag hiteles közeg egyúttal erkölcsi normákat is feltételez. A gimnáziumok visszaállításáról lehetőleg ne az beszéljen, aki egykor hozzájárult megszüntetésükhöz. Kísérjük meg a szakmai elkötelezettséget, az emberséget és a kisebbségi nemzetrészünk iránti becsületes hozzáállást. És a középiskolai oktatók követeljük bérük növekedését, tanítsanak az iskolán belül. Valamikor gimnáziumi oktatóink megtanították a tanulóifjúságot a matekra, biológiára, magyarra, filozófiára, logikára és más egyebre, de emellett emberségre is, mégpedig hivatalos előírásokra való hivatkozás nélkül. Volt is, becsületük.

Hogy nem tudjuk eltartani iskoláinkat? Adják vissza iskoláink tulajdonjogát: in-

gatlanokat és ingókat. Nem is tudjuk, mekkora (szellemi és anyagi) vagyon ez.

Jegyzet

(1) Antalóczy Lajos (2001): *Az Egri Főegyházmegyei Könyvtár története (1793–1996)*. Főegyházmegyei Könyvtár, Eger. op. cit. 10. Soós Imre (1967): *Az egri egyetem felállításának terve (1754–1777)*. In: *Az Egri Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei*. V. Eger. 314.

(2) Antalóczy Lajos: i. m. op. cit., 11.

(3) Antalóczy Lajos: i. m. op. cit., 11. Soós, op. cit. 11., 8. jegyzet.

(4) Ld. Keretegyezmény a nemzeti kisebbségek védelméről. (Strasbourg, 1995. február 1.) In: (1999) *Az Európa tanács válogatott egyezményei*. Conseil de l'Europe – Osiris, Budapest – Strasbourg. 153–162.

(5) Ld. *Keretegyezmény a nemzeti kisebbségek védelméről*. op. cit., 158–159.

(6) A nemzeti kisebbségek jogairól és szabadságáról szóló, 2002. február 27-én meghozott, a JSZK Hivatalos Lapjának 2002/11. számában megjelent törvény.

(7) Ld. (1999) *Az Európa Tanács válogatott egyezményei*. Conseil de l'Europe – Osiris, Budapest – Strasbourg. 29–46.

(8) Ld. (1999) *Az Európa Tanács válogatott egyezményei*. op. cit. 235–251.

(9) Törvény az egyetemről, SZK Hivatalos Közlönye, 2002/21. sz., megjelent 2002. április 23-án, hatályba lépett a törvény megjelenési napjától számított tizenötödik napot követően.

Szalma József

Az óvodától az egyetemig

Egy soknemzetiségű társadalomban, mint amilyen a miénk, a nemzeti kisebbségek helyzetét, fennmaradásának és fejlődésének lehetőségeit elsősorban a többségi nemzet uralkodó ideológiája és törekvései határozzák meg. Döntő tényezőnek számít, hogy a nemzetállam avagy a polgári társadalom megalapozására törekшенek-e, és milyen a kisebbségekhez (vagy nemzetiségekhez) való viszonyulásuk: mennyiben tekintik őket történelmileg kialakult realitásnak és a velük való együttélést elfogadható állapotnak avagy nyűgnek, tehernek, amelytől minél előbb meg kell szabadulni.

Ezzel szoros összefüggésben van: mennyiben fogadják el alapelveként a mindenkit megillető alapvető emberi jogokat – a nemzetek viszonyában az egyenlőség és egyenrangúság elvét, valamint a kisebbségekre vonatkozó nemzetközileg elfogadott alapelveket és kötelezettségeket.

Mi, vajdasági, illetve jugoszláviai magyarok, a kisebbségi politika különböző

változásainak és törekvéseinek korlátai között éltünk az elmúlt csaknem fél évszázadban, a második világháború utáni időszaktól napjainkig. Az úgynevezett titói Jugoszláviában, ahol a testvériség-egység jelszavától visszhangzott az ország, viszonylag – a kifosztott és meghurcolt csehszlovákiai és megtizedelt romániai, valamint kárpátaljai magyarsághoz képest

– bőkezűbben adagolták a kisebbségi jogokat, többek között az anyanyelvű oktatásra való jogot is. Ez lehetővé tette, hogy már az 1940-es évek második felében kialakuljon a hét-, majd nyolcosztályos általános iskolában a magyar tannyelvű oktatás hálózata, az ötvenes években pedig egy gimnáziumokból, technikai (szak-) középiskolákból és ipari, illetve szakmunkásképző iskolákból álló hálózat, amely sosem volt tökéletes: nem nyújtott lehetőséget minden magyar ajkú tanuló számára, hogy anyanyelvén tanuljon. Négyosztályos magyar iskolák létesültek Dél-Bánát legdélibb csücskében, a Szerémségben (Maradékon, Satrincán, Ürögön, Rumán, Erdővégen, Beleciben stb.), Horvátország szlavóniai részein és Szlovénia egyes magyarlakta falvaiban. Viszont több helységben, a szórványmagyarság vidékein nem volt igény vagy megértés a magyar tagozat megnyitására. Ezáltal ezeken a tájakon vagy helységeken – meg ahol a magyar nyelvű oktatás rövid életű volt – folytatódott vagy meggyorsult a magyarság be-

olvadása. Fennmaradásunk szempontjából nagyon jelentős volt tehát a magyar nyelvű oktatás feltételeinek biztosítása és megszervezése.

Ehhez jóakaratra, a hivatalos szervek (elsősorban a helyi pártvezetőségek) megfelelő hozzáállására és a tanítói káder előteremtésére volt szükség. Nagy mértékű volt a hiány a magyar ajkú vagy magyarul tökéletesen beszélő tanítókból és általában pedagógusokból. Ennek pótlására már 1945-ben Szabadkán megindult a magyar nyelvű tanítóképzés, és 1948-ban Újvidéken is.

Emellett vagy ezeknek a keretein belül úgynevezett A, B és C elnevezésű tanfolyamokat szerveztek. A magyar szakos ál-

talános iskolai tanárok képzése az újvidéki Tanárképző Főiskolán kezdődött el 1946-ban, ahol tekintélyes számú magyar ifjú szerzett oklevelet más szakokon is a szerb nyelvű oktatás keretein belül. 1961-ben a Magyar Tanszék megalakításával az Újvidéki Egyetemen folytatódott a magyar szakos általános iskolai tanárok képzése, és elkezdődött a középiskolai tanárok képzése is. Közben, 1952-ben az újvidéki óvónőképzőben megindult az óvónőképzés magyar nyelven is.

Az alapvető személyi feltételek biztosítása mellett rendkívül fontos volt a tárgyi feltételek előteremtése is, elsősorban a tankönyvellátás. Az első magyar tankönyv (Ábécé) 1946-ban jelent meg. 1965-ben alakult meg (más név alatt már előbb is működött) a Tartományi Tankönyvkiadó Intézet, melynek gondozásában 472 címszó jelent meg a következő tíz év alatt (előtte pedig 113 tankönyv), s ezáltal jórészt megoldódott az általános iskolák tankönyvigénye, ugyanakkor némileg enyhült a magyar tannyelvű középiskolai oktatás-

ban jelenlevő tankönyvhiány.

Mindent egybevetve megállapítható, hogy bár nagy akadályokkal küszködve, a háború utáni első évtizedekben Vajdaságban kialakult a magyar tannyelvű oktatás általános iskolai és középiskolai hálózata, amely távol állt ugyan az eszményitől, sőt több tekintetben hiányos volt, de az ötvenes évek közepéig, illetve második feléig bővülő irányzatot mutatott, amit a felületlen tanulók létszámnövekedése is alátámaszt.

A felsőoktatásban a kibontakozás igen lassú folyamat volt. Az Újvidéki Egyetem 1954-ben történt megalakításával valamivel javultak a feltételek a magyar ajkú ifjak bekapcsolódásába, de még 1957-ben is

A pedagógusképzés terén fontos lépést jelentett a szabadkai Tanárképző Főiskola megnyitása 1968-ban, itt 1976-ig 229 magyar ajkú hallgató szerzett általános iskolai tanári oklevelet. Ezt a főiskolát, ahelyett, hogy továbbfejlesztették volna, beolvasztották az Újvidéki Egyetem Természettudományi Karába, ami a magyar nyelvű tanárképzés megszüntetéséhez vezetett (kivéve a magyar szakos képzést). Ennek súlyos következményei lettek: mind nagyobb méretű tanárhiányhoz vezetett.

az Újvidéki Tanárképző Főiskolán, a Bölcsészeti Karon és a Mezőgazdasági Karon együttvéve mindössze 194 magyar hallgatót tartottak számon. Később a létszámuk fokozatosan növekedett, de sosem érte el, sőt meg sem közelítette a vajdasági magyarság számarányának megfelelő részarányt. A továbbtanuló érettségizett magyar ifjak alacsony számában bizonyos fokiig kifejezésre jutottak – már középiskolai fokozaton is – az alacsonyabb szintű vágyaik és törekvéseik a társadalmi érvényesülésre, a minél magasabb végzettségi szint elérésére. Továbbtanulásuk szempontjából meghatározó tényező volt, hogy a vajdasági felsőoktatási intézményekben anyanyelvükön a hetvenes évek elejéig csak azok tanulhattak, akik a magyar szakos tanári pályát választották.

Mindennek egyik igen káros következménye volt, hogy a vajdasági (jugoszláviai) magyarság képzettségbeli összetétele, tehát az értelmiség utánpótlása, jelentősen lemaradt az országos átlag mögött. (A magyar nyelvű oktatás második világháború utáni alakulása a Vajdaságban, a tanintézmények, a tanulók és a pedagógusok számára vonatkozó részletes adatok és tájékoztatás *Tóth Lajos* „Magyar nyelvű oktatás a Vajdaságban 1944-től napjainkig” című könyvében található.) (1)

Az oktatásirányítás rendszere 1990-ig

Az oktatásirányítás rendszere a második (vagy titói) Jugoszláviában több fázison haladt keresztül a decentralizáció, a hatáskörök alacsonyabb szintekre való átruházásának irányában. 1946-tól kezdve, amikor megszüntették a szövetségi Oktatási Minisztériumot, az oktatásirányítás központjaivá mindinkább a köztársasági oktatásügyi minisztériumok váltak. 1951-ben a minisztérium mint terminus technicus a lomtárba került. Az oktatás legfőbb irányítási szerve az Oktatás-, Tudomány- és Művelődési Tanács lett. A járásokban és a községekben tanügyi tanácsok működtek, melyek hatáskörébe tartozott többek között az úgynevezett „személyi ügyek” (kinevezések, előléptetések stb.) intézése.

1955-ben, a társadalmi igazgatás bevezetésével, az iskola igazgatásának legfőbb szerve az iskolabizottság lett, amelyben a tantestület képviselői mellett a szülők és a társadalmi-politikai szervezetek (a társadalmi környezet) is (paritásos alapon) helyet kaptak. Középiskolai szinten ebben a szervben a diákok is képviseltették magukat. Hatásköre fokozatosan bővült, a pedagógusok és az iskolaigazgatók megválasztását is felölelte. Az iskolaigazgató nem lehetett tagja. Az igazgatás és a vezetés feladatkörének szétválasztásával ő az iskola pedagógiai vezetőjévé vált, meghagyták bizonyos igazgatási funkcióit is.

E bonyolult folyamatok demokratikus jellegének taglalásánál nem szabad szem elől téveszteni, hogy ez az öngazgatási rendszer egyáltalán nem volt mentes a szocializmus bürokratikus sallangjától: fontosabb személyi ügyekben (például az igazgatók megválasztásában) a mindenható Kommunista Szövetség káderbizottságának volt döntő szava. Mégis voltak meghatározott előnyei is a szigorúan központosított és teljesen elbürokratizálódott más szocialista rendszerekkel szemben.

A decentralizációs átalakulás vajdasági lecsapódásai

Vajdaság Autonóm Tartományának mint a Szerb Népköztársaság részének már 1945-től voltak saját irányítási szervei, amelyek azonban csak viszonylagosan működtek önállóan. Az 1969-es alkotmányfüggelékkel viszont új helyzetet teremtettek a két autonóm tartomány számára: törvényhozási és jogszabályozási hatáskörökhöz jutottak. Még ebben az évben megalakult a Vajdasági Tanügyi Tanács, melynek hatáskörébe 1972-ig főleg csak a tantervek és tankönyvek jóváhagyása tartozott, később azonban mind jelentősebb szerepet játszik a szakmai kérdések megoldásában. Végrehajtó szerve a Tartományi Tanügyi Titkárságnak volt (minderről részletesebben: *Tóth Lajos* „A korszerű öngazgatású általános iskola kialakulásának útjai és feltételei” című könyvében.) (2)

Ennek a kollektív öngazgatási szervnek a működésében főleg a magyar nyelvű oktatás kérdései domináltak. Ezen a téren már a hatvanas évek végétől mindinkább felszínre kerültek bizonyos gondok, megoldásra váró kérdések, amelyek felett a hivatalos fórumok könnyedén átsiklottak (gyakran alkalmazták a bürokratikus rendszerek rég bevált módszerét: a problémák szőnyeg alá söprését, elkendőzését). Főleg a következőképp kérdéscsoportokban merültek fel gondok és aggodalmak a magyar nyelvű oktatással kapcsolatban:

– az úgynevezett „terület iskolák” kialakításával (a két- és többnyelvű iskolák létesítésével) kapcsolatban, amihez az alapot a tartományi (vajdasági) pártvezetőség 1956 júniusában megtartott ülésének határozatai adták meg;

– a szerbhorvát tannyelvű tagozatokba iratkozó magyar ajkú tanulók létszámának növekedésével (míg ez 1959/60-as tanévben ez a százalékarány „csak” 13-at tett ki, négy évre rá már 19,3 százalékra emelkedett), aminek egyik kútforrása éppen a magyar tannyelvű iskolák megszüntetése, illetve „csendes beolvasztása” volt; és

– mind elgondolkoztatóbbá, sőt aggasztóvá vált a magyar nyelvű oktatás beszűkülése, egyes iskolák bezárása, főleg az általános iskolai fokozaton, a szörványmagyarság vidékein.

Természetesen más gondok is akadtak. Mindez együttvéve szolgáltatta az indítékot és egyben az alkalmat, hogy a Vajdasági Tanügyi Tanácsban kezdeményezzük a helyzet átfogó áttekintését és elemzését a problémák feltárása céljából. Előbb a regionális beszámolók elkészítésére került sor. Ezzel a feladattal az 1960-as évek közepén megalakult hét vajdasági pedagógiai intézetet bízta meg a Tanács 1970-ben – az egész tartomány felölelésével. Szakcsoportok alakultak a kiemelkedőbb és ezt a megbízást vállaló 21 pedagógus bevonásával. Már az első körzeti beszámolók a hiányosságok egész sorát tárták fel (például: a Szerémségben, ahol akkor még kb. 6000 magyar élt, csak Maradékon létezett magyar nyelvű oktatás; Közép- és Dél-Bánátban, valamint Újvidéken a magyar

ajkú tanulók mintegy ötven százaléka iratkozik szerbhorvát tagozatba; egyesek rámutattak a tankönyvhiányra a középfokú oktatásban stb.).

Ezek alapján készült el aztán az összesített beszámoló, illetve tanulmány „A nemzetiségi tanulók anyanyelvi oktatásának helyzete és időszerű kérdései Vajdaság Szocialista Autonóm Tartományban” címmel, szerb nyelven.

Ennek felhasználásával jelent meg „A magyar nemzetiségi tanulók anyanyelvi oktatása” címmel az a tanulmányom az 1971-ben indított Létünk című társadalomtudományi jellegű folyóirat 1972. 5. számában, amelyből világosan kitűnt (sok összegyűjtött adat alátámasztásával), hogy a nemzeti egyenlőség és egyenrangúság nem valósul meg kellő következetességgel és az oktatás minden területére vonatkozóan. Ennek szellemében fogalmazódtak meg az anyanyelvi oktatás fejlesztésének alapvető feltételei.

A szakmai és tudományos munka lehetőségei

Az 1974-es alkotmánymódosítás után viszonylag jobb feltételek jöttek létre a magyar nyelvű oktatással kapcsolatos szakmai munkára és annak fejlesztésére. A köztársasági Oktatási Tanácsnak (a volt minisztériumnak) volt egy kisebbségi ügyosztálya, melynek élén egy titkárhelyettes állt, akit a kisebbségek soraiból választottak. Ennek a Tanácsnak a berkeiben működött egy statisztikai részleg is, ahol hozzá lehetett jutni a kisebbségek nyelvén folyó oktatással kapcsolatos adatokhoz.

Már az ötvenes évek közepétől megalakultak az oktatást tanulmányozó és fejlesztő pedagógiai intézetek. A Belgrádban székelő szövetségi intézet igyekezett együttműködési kapcsolatot kialakítani az egyes témakörökkel – így a nemzetiségek nyelvén folyó oktatással is – behatóbban foglalkozó szakértőkkel és tudományos dolgozókkal. A Köztársasági Oktatási Titkárság mellett működő oktatásfejlesztő intézet is igénybe vette az ilyen szakértők segítségét. A később megalakult tartomá-

nyí pedagógiai intézetnek pedig alapfeladatai közé tartozott a nemzetiségek nyelvén folyó oktatás követése, tanulmányozása és fejlesztése. Mindezt szerencsésen kiegészítették a már említett regionális (közésközi) pedagógiai intézetek, amelyek időnként elemezték a területükön működő óvodák, általános és középiskolák munkáját, segítséget s útmutatást nyújtottak a pedagógusoknak, megszervezték a továbbképzésüket az anyanyelvükön stb. Összehasonlítás céljából említtem, hogy 1972-ben a Vajdaság körzeti pedagógiai intézeteiben alkalmazott 88 tanügyi tanácsos közül 13 volt magyar nemzetiségű, vagyis az összlétszám 14,7 százaléka, ami nem volt kielégítő. Viszont Szabadkán a 14 tanügyi tanácsos közül 9 volt magyar ajkú, de a többi öt közül is négyen tökéletesen beszéltek magyarul. A két tanítási nyelvű iskolákban az igazgatók megválasztásánál általában tiszteletben tartották a kétnyelvűség elvét: amennyiben például az iskolai igazgató nem beszélt magyarul, helyettesének magyar ajkú pedagógust választottak. Ennek ellenére sok ilyen iskolában a két tanítási nyelv egyenrangú használata nem érvényesült maradéktalanul, vagyis a kisebbségek nyelve kisebb-nagyobb mértékben háttérbe szorult, de más problémák is adódtak az eredeti elvárások teljesítése körül (ezek közül néhányat az „Anyanyelv – Államnyelv” című tanulmánykötetben világítottunk meg, amely *Rehák László* szerkesztésében a Forum kiadásában jelent meg 1976-ban).

A magyar nyelvű pedagógiai folyóiratok megjelenésében a helyzet a következőképpen alakult:

- a Népoktatást a negyvenes évek végén indították és 1955-ben szüntették meg, korántsem meggyőző indoklással;

- a Szabadkai Pedagógiai Intézet kiadásában 1962-ben jelent meg a Školski život című kétnyelvű folyóirat, amely nyolc évfolyamot élt meg;

- 1972-ben indult az Oktatás és nevelés című folyóirat, melyet a nyolcvanas évek végén szüntettek meg.

Az 1971-ben megjelenő Létünk című folyóiratban főleg tudományos igényű cik-

kek és tanulmányok jelentek meg a magyar nyelvű oktatásról is (időnként még manapság is megjelenik).

Emellett a Szabadkán megjelenő Üzenet című irodalmi folyóirat is közölt oktatási tárgyú cikkeket, tanulmányokat.

A kutatómunka megindítása és általában a tudományos igényű tevékenység, amely a vajdasági magyarság helyzetét és létkérdéseit ölelte volna fel, ezekben az évtizedekben nem tudott kibontakozni. Volt ugyan néhány ilyen irányú próbálkozás, de ezek komoly akadályokba ütköztek. Az újjvidéki Hungarológiai Intézet keretei között 1974-ben megkezdődött egy kutatási program megvalósítása „A nemzetiségi viszonyok fejlődése (alakulása), eredményei és távlati a korszerű feltételek között” címmel. E kutatás révén az itt élő nemzetek és nemzeti kisebbségek között kialakult kapcsolatrendszer (érintkezési és együttműködési formákat) többoldalúan kívántuk tanulmányozni. Felöleltük a Vajdaság két- és többnyelvű iskoláiban kialakult viszonyokat is. A kutatás a magyar és szerb anyanyelvű szakemberek és tudományos munkatársainak szélesebb körének bevonásával csak 1976-ban bontakozott ki és mindössze 1977-ig tartott. Ennek alapvető oka az volt, hogy ezt az egész „vállalkozást” vagy kezdeményezést a tartományi pártvezetőség berkeiben eleitől fogva kételkedéssel fogadták. Kifogásolták egyes személyek bevonását, és akadályok halmazát gördítették a munka teljesebb kibontakozása elé, ami a kutatási tervet „befagyasztásához” vezett. Más ilyen kezdeményezések is hasonló sorsra jutottak. Bebizonyosodott, hogy az úgynevezett szocialista rendszer hordozóinak és „védelmezőinek” nem felel meg – még annak önigazgatású változatában sem –, ha valaki vagy valakik a dolgok, a problémák mélyére akarnak „nézni”. Különösen ilyen érzékenyek tartott kérdésekben, mint a nemzetiségi viszonyok, hiszen világgá kürtölték, hogy a kisebbségek kérdését a szocialista Jugoszláviában szinte eszményi szinten oldották meg, amit egyesek (külföldön is) példaértékűnek minősítették. Az, ami vitán felül állt: a titói rendszerben a többségi nemzetek nacionalista

törekvései csak burkolt formában juthattak kifejezésre (lásd az 1958-as Általános iskolatörvény tervezettel kapcsolatos jogcsorbítási próbálkozást, majd visszakoazást).

Jelentősebb fejlemények a hatvanas évek végétől a nyolcvanas évek végéig

A hatvanas évek közepétől mind nagyobb méreteket öltött az anyanyelvükön tanuló általános iskolai diákok számának csökkenése:

– az 1966/67-es tanévben létszámuk 40 363 volt, ez

– az 1985/86-os tanévre 26 201-re csökkent.

A középiskolai fokozaton az 1968/69-es tanévben 48 szakiskolában és szakmunkásképzőben folyt

magyar nyelvű oktatás, ezek közül 19-ben kizárólag csak magyar nyelvű oktatás volt. Az 1975-ös oktatási reform az első középiskolai fokozaton némi fellendülést, a második, szakirányú fokozaton pedig visszaesést, fokozatos tanulói létszámcsökkentést és a tovább-

tanulási, szakmaválasztási beszűkülést vonta maga után. Különösen káros következményei voltak a gimnáziumok megszüntetésének.

A pedagógusképzés terén fontos lépést jelentett a szabadkai Tanárképző Főiskola megnyitása 1968-ban, itt 1976-ig 229 magyar ajkú hallgató szerzett általános iskolai tanári oklevelet. Ezt a főiskolát, ahelyett, hogy továbbfejlesztették volna, beolvastották az Újvidéki Egyetem Természettudományi Karába, ami a magyar nyelvű tanárképzés megszüntetéséhez vezetett (kivéve a magyar szakos képzést). Ennek súlyos következményei lettek: mind nagyobb méretű tanárhiányhoz vezetett. Ezt még egy negatív fejlemény tetőzte: az Újvidéki Egyetemen – egy nem

elégé megfontolt reform következményeképpen – áttértek az egységes, négyéves s egyszakos tanárképzésre, ami sok gondot okozott és okoz a magyar nyelvű vagy két tanítási nyelvű iskolák tanárellátásában.

Ugyanez a reform a tanító- és óvóképzést főiskolai rangra emelte.

Jelentős törekvésként említem, hogy a hetvenes évek elejétől az Újvidéki Egyetemen bizonyos lehetőségeket és feltételeket teremtettek a magyar nyelvű oktatás részleges bevezetésére, amennyiben ezt legalább 30 hallgató igényelte. A tanárképzés terén lehetővé vált, hogy a magyar nemzetiségű hallgatók a pedagógiát, a pszichológiát, egyes karokon a módszertant és a szociológiát anyanyelvükön hallgassák és ezekből a tantárgyakból magyar nyelven

vizsgázzanak. Sőt a Bölcsészeti és Természettudományi Kar egyes tanszékei, eltekintve a megszabott 30 fős minimumtól, néhány szaktantárgyból (történelem, fizika, vegytan stb.) még öt fős csoport számára is megszervezték a magyar nyelvű oktatást. Egyes karokon magyar lektorátust léte-

A magyar nyelvű szakoktatás szempontjából káros intézkedés volt az 1980-as évek elején a tankönyvek behozatalának megtiltása az anyaországból (általában külföldről) a koszovói események (egyetemista-tüntetések stb.) ürügyén. Ezáltal, illetve a szaktantárgyi tankönyvhiány miatt az anyanyelvükön tanuló magyar diákok hátrányos helyzetbe kerültek.

sítettek. 1972-ben megnyitotta kapuit Újvidéken a Művészeti Akadémia, amelyen magyar nyelvű színészképzés is folyik.

Emellett pozitív mozzanatként értékelhető, hogy az említett karokon kívül 1972-től a szabadkai Közgazdasági Karon, majd négy év múlva a szabadkai Építészmérnöki Karon és a Műszaki Főiskolán, valamint az újvidéki Jogi Karon megkezdték néhány tantárgy magyar nyelvű oktatását az elsőéveseknek, amit később a másodévesekre is kiterjesztettek. Mindez azonban csak rész megoldásnak számított, mégis hozzájárult a magyar ajkú hallgatók számának némi növekedéséhez az Újvidéki Egyetemen. Az 1979/80-as tanévben részarányuk meghaladta a tíz százalékot, az 1984/85-ös tanévben pedig 10,8 százalé-

kot tett ki, tehát akkor volt a legkedvezőbb. Utána lassú csökkenés következett be, ami azt jelenti, hogy sosem érte el, sőt meg sem közelítette a fogyatkozó vajdasági magyarság részarányát a lakosság összlétszámában.

Érdekesen alakult az oktatók száma. 1984-ben az egyetem 1556 tanára közül 198 (12,7 százalék) volt magyar nemzeti-ségű, a 360 főiskolai oktató közül pedig 79 (21,7 százalék). Eszerint az egyetemi tanárok, de különösen a főiskolai tanárok nemzeti összetétele kedvezőbb volt, mint a magyar ajkú hallgatóké. A magyar nyelvű szakoktatás szempontjából káros intézkedés volt az 1980-as évek elején a tankönyvek behozatalának megtiltása az anyaországból (általában külföldről) a koszovói események (egyetemista-tüntetések stb.) ürügyén. Ezáltal, illetve a szaktantárgyi tankönyvhiány miatt az anyanyelvükön tanuló magyar diákok hátrányos helyzetbe kerültek.

A legújabb fejlemények, kilátások, távlatok

1989-ben már „mozgásban” voltak a Jugoszlávia felbontására irányuló erők, amit nálunk elsősorban a szerb nacionalizmus fellángolása fémjelezett (ennek előzményei a nyolcvanas évek közepére nyúltak vissza). Akkor próbálkoztak az első jelentősebb jogcsorbítással az oktatás terén (egy törvényjavaslat formájában), ám ez – főleg egy sajtócsatának köszönhetően – nem öltött törvényes formát. Viszont 1992-től az ilyen törekvések már törvényerőre emelkedtek, és ezáltal lehetőségeket teremtettek például arra, hogy – a pedagógushíányra hivatkozva – az osztálytanításban vagy egyes tantárgyakból az általános iskola felső osztályaiban és középiskolákban megszűnjék a magyar nyelvű oktatás. Ez, több más intézkedéssel együtt, hozzájárult a magyar tannyelvű oktatás fokozatos beszűküléséhez és elsorvadásához. Voltak átmenetileg pozitív hatású intézkedések is. Így 1990-ben egy újabb reformhullám eredményeként került sor a gimnáziumok visszaállítására, ami hozzájárult a

középiskolai magyar ajkú tanulók létszámának, illetve százalékarányának növekedéséhez (61,6 százalékról 70,8 százalékra 1988-tól az 1992/93-as tanévig). Ugyanakkor azonban mind nagyobb méreteket öltött a vajdasági magyar tanulók „átvándorlása” a magyarországi középiskolákba.

A pedagógusképzés terén jelentős negatív változások következtek be. 1993-ban az egész köztársaság területén áttértek az egyetemi szintű tanítóképzésre, s a magyar nyelvű tanítóképzést a zombori Tanítóképző Karra, tehát egy nem megfelelő környezetbe helyezték át. Az 1998/99-es tanévtől Szabadkán megnyitották ennek a karnak a kihelyezett tagozatát. A 2001/2002-es tanévben, tehát jelenleg a négy évfolyamon összesen 155 magyar hallgatója van. A legfőbb probléma a magyar nyelvű tanítóképzéssel, hogy Vajdaság-szerre alig mutatkozik tanítóhiány (viszont mind több magyar tanító jut ideiglenesen elhelyezkedéshez az általános iskoláink felső osztályaiban), ugyanakkor a tanárhiány általános- és középiskoláinkban aggasztó méreteket öltött. Ezért a magyar tanítóképzés jelentőségét növelné, ha ebbe beillesztenék az egyszakos általános iskolai tanárképzést, illetve ha a kétszakos általános iskolai tanárképzést és a tanítóképzést egy karon egyesítenék – Szabadkán. A magyar tannyelvű tanárképzés megoldására minél sürgősebben átfogó megoldást kellene találni.

Magyar nyelvű óvóképzés a szabadkai és az újvidéki óvóképzőben folyik (ez utóbbiban elenyésző számú hallgatóval), amire az a jellemző, hogy a tantárgyak zömét szerb nyelven oktatják. Mivel a magyar nyelvű óvodai és napközis nevelés sok vajdasági helységben „beszűkül”, az utóbbi években növekedett az elhelyezkedni nem tudó magyar óvónők száma. A magyar tannyelvű oktatás más területein is növekedtek a gondok az elmúlt évtizedekben. Tovább tartott és tart az anyanyelvükön tanuló magyar diákok számának csökkenése, különösen az általános iskolákban: az 1958 és 2001 közötti negyvenhárom éves időszakban 56,4 százalékkal fogyatkozott meg. Ugyanakkor a magyar szülők továbbra is mintegy húsz százalékban

gyermeküket szerb nyelvű tagozatokba íratják. Ideje volna ezt a kérdést igazán górcső alá venni.

A középiskolai oktatásban az elmúlt tanévben a magyar ifjak 67,8 százaléka tanult az anyanyelvén. Egyes újabb adatok, például amelyek a szabadkai középiskolákra vonatkoznak, arra utalnak, hogy ezen a téren némi javulás várható. Ehhez hozzájárul, hogy Szabadkán, Becskereken, Adán stb. bővítették az általános iskolát végzett magyar ifjak továbbtanulási lehetőségeit a szakközépiskolákban, valamint az is, hogy csökkent az anyaországban továbbtanuló diákok száma. Ezt a fejlődési irányzatot legalábbis Bánátban remélhetőleg elősegíti a Muzslyán megnyíló középiskolai kollégium is.

A felsőoktatás terén a magyar hallgatók részaránya az Újvidéki Egyetemen csak kisebb mértékben változott az elmúlt évekhez viszonyítva: a 2000/2001-es tanévben az egyetemistáké 5,71 százalékot, a főiskolai hallgatóké pedig 8,31 százalékot tett ki. A magyar nemzetiségű oktatóké viszont 7 százalékra csökkent.

A magyar ajkú hallgatók létszámánál természetesen figyelembe kell venni a magyarországi főiskolákon és egyetemeken tanuló vajdasági magyar ifjak jelentős számát (a szabadkai Módszertani Központ szerint 2000 augusztusában 554 vajdasági fiatal számára biztosítottak ösztöndíjat, s közülük kevesen készülnek a pedagógusi pályára), azzal a kötelezettséggel, hogy tanulmányaik alatt nem folyamodnak letelepedési engedélyhez és magyar állampolgársághoz, amit közülük sokan elutasítottak.

Az ösztöndíjazási politikában bekövetkezett változás, miszerint azokat a vajdasági magyar fiatalokat részesítik előnyben, akik hazai egyetemi karokra vagy főiskolákra iratkoznak, feltehetően hozzájárul értelmiségünk utánpótlásához. Persze, ennek a törekvésnek az eredményességét jelentősen növelné, ha bővülne a magyar tannyelvű oktatás hálózata (lehetőségei). Az elmúlt évben még az is örömteljes és biztató jelnek számított, hogy az Újvidéki Egyetem legtöbb karán és főiskoláján újból lehetővé tették, hogy a leendő hallgatók ma-

gyar nyelven is felvételizhettek, meg hogy a Természettudományi Karon feltételeket teremtettek a kétszakos tanárképzésre. Jelenleg részleges magyar nyelvű oktatás folyik, a pedagógusképzésen kívül:

- a szabadkai Közgazdasági Karon az első és a második évfolyamon 70+60 hallgató felölelésével, hét, illetve egy tantárgyból;

- a szabadkai Építészmérnöki Karon 20–30 fős csoport számára, az első évfolyamon hat, a másodikikon két tantárgyból;

- a szabadkai Műszaki Főiskolán, ahol legmesszebbre jutottak az anyanyelvű oktatás megszervezésében. Itt minden szakirányon teljes magyar nyelvű oktatást szerveznek az első és a második évfolyamnak, 70–80, illetve 60 hallgató felölelésével. Még az ötödik szemeszteren is egyes tantárgyakra kiterjesztették a magyar nyelvű oktatást, és 12 magyar nyelvű tankönyvet adtak ki.

Emellett 1996-tól működik a budapesti Gábor Dénes Műszaki Informatikai Főiskola szabadkai tagozata (évente 60 hallgató felvételét tervezik) és Zentán a budapesti Kertészeti Egyetem főiskolai tagozata (konzultációs központja), amelyen 2001-ben hatvanan szereztek oklevelet.

Mivel a múltban kevés magyar egyetemi hallgató jutott be az egyetemista-otthonokba (és ösztöndíjban is kevesen részesültek), nagy jelentőségű volt a Rehák László Kollégium létrehozása Szabadkán 1996-ban (26 magyar középiskolai tanulónak, főiskolai és egyetemi hallgatónak biztosítva szállást), valamint a 2000-ben Újvidéken megnyitott Apáczai Női Kollégium, amelyben egyelőre húsz magyar egyetemista lány juthat kedvezményes szálláshoz.

Az utóbbi időben bekövetkezett változások és a felszínre került problémák sorában nem tértem ki anyanyelvű oktatásunk tartalmi kérdéseire és minőségére. Ezek minden nemzeti kisebbség oktatásügyében rendkívül fontos kérdések, amelyek időszerepükönél és bonyolultságuknál fogva külön témakört képeznek. Ezen a téren sok a hiányosság és a tennivaló, kezdve a szükséges személyes és tárgyi feltételek, megfelelő tantervek és tankönyvek bizto-

sításától, egészen az iskolavezetésig és oktatásirányításig. Ebben a tekintetben az elmúlt több mint egy évtized gátló és visszafejlesztő hatásai a magyar nyelvű oktatást igen érzékelhetően érintették. Közben a nemzeti kisebbségek identitástudatának megőrzését több hivatalos okmány szavatolja. Végső ideje volna felfedni, milyen téren és milyen mértékben jutottak a múltban kifejezésre a szakmailag és tudományos szempontból téves és káros intézkedések. Iskoláinkból újszólván kiűzték a pedagógiát, és ott teljhatalmú igazgatók uralkodtak. A pedagógusok magukra hagyatottan úgy találták fel magukat, ahogyan tudták vagy akarták, a kellő társadalmi megbecsülés hiányában. Sorolhatnám tovább a hiányosságokat.

Mindez arra figyelmeztet és készlet benünket, hogy távlatokban gondolkozva, de a realitások talaján járva határozzuk meg rövidebb és hosszabb távú törekvéseinket és feladatainkat. Fennmaradásunk és fejlődésünk alappillére az anyanyelvű oktatás megvalósítása az óvodától az egyetemig. Ezt jogilag is szükséges megalapozni. Ezzel összhangban szükség van a megfelelő magyar tannyelvű oktatási intézmények hálózatának kibővítésére és rendszerbe foglalására, amelyben minden magyar ajkú gyermek, ifjú és felnőtt számára lehetővé válna, hogy az anyanyelvén tanuljon.

Ezzel összefügg az irányítás kérdése: az önállóság foka a döntéshozatalban, illetve a döntéshozatalban való részvétel. Szerintem a vajdasági magyar oktatási tanács létrehozása (amely a tartományi oktatási tanács részét képezné és beilleszthető volna oktatásirányításunk rendszerébe) jelentős lépés volna ebben az irányban. Elnökét és tagjait oktatási szakértőink, tudományos dolgozóink, kiemelkedő pedagógusaink és közéleti személyiségeink soraiból kellene választani, a meglévő pedagógus-egyesületeink, tudományos társaságaink, művelődési szövetségünk ajánlásai alapján. Tevékenységéért elsősorban a Vajdasági Nemzeti Tanácsnak felelne. Munkáját egy korszerű adatbázisra és információs rendszerre kellene alapozni. Abban komoly támpontot jelentene a számára az 1992-

ben Szabadkán megalakult Magyarágkutató Tudományos Társaság és az 1997-ben Újvidéken megalakult Vajdasági Magyar Tudományos Társaság, amelyek eddig is szívügyüknek tartották anyanyelvű oktatásunk fejlesztését – a tudomány eszköztárával. Hatáskörébe tarthatna:

- a magyar nyelvű iskolahálózat és a vajdasági magyarságnak megfelelő iskolamodellek kialakítása vagy az abban való tevékeny részvétel s döntő szerep; ez kapcsolatban van a jogi szabályozás előkészítésében való részvétellel;

- a magyar nyelvű pedagógusképzés kialakításában való jelentős szerepvállalás;

- a magyar ajkú pedagógusok továbbképzésének megszervezése, valódi szükségleteinek megfelelően, amihez a pedagógusok serkentése kapcsolódik;

- a tantervek, tankönyvek és egyéb kiadványok jóváhagyása azokból a tantárgyakból (magyar nyelv és irodalom, történelem, részben földrajz, zenei és képzőművészeti nevelés), amelyeknek elsődleges szerepük van a tanulók nemzeti tudatának kialakításában; ezzel összefüggésben számításba jöhet nevelési tervek elkészítése és jóváhagyása is;

- a jövődöntő tanügyi tanácsosainak kinevezése és az iskolaigazgatók megválasztására vonatkozó követelmények és kritériumok elfogadása;

- a magyar nyelvű oktatás minőségi fejlesztését s korszerűsítését szolgáló ajánlások és irányelvek elfogadása, beleértve a szerb nyelv hatékonyabb elsajátítását elősegítő intézkedéseket is;

- egy szerteágazó kapcsolatrendszer kiépítése és működtetése a hazai és anyaországi oktatásirányítás szerveivel, szakmai és tudományos egyesületekkel, érdekvédelmi szervekkel és a vajdasági magyar nyelvű oktatás iránt érdeklődő és ezt elősegíteni kívánó civil szervezetekkel és pártokkal.

Fontos, hogy kialakuljon egy irányító és a szellemi erőket összefogó központ és igazgatási szerv, mely folyamatosan követi a magyar nyelvű oktatás és nevelés alakulását az egész Vajdaság területén; felfeddi a problémákat, és mindent megtesz azok megoldására, illetve az akadályok el-

távolítására. Rövid-, közép- és hosszútávú fejlesztési terveket fogad el, kialakítva a maga fejlesztési stratégiáját, bevonva ebbe a rendelkezésre álló alkotó erőket.

Ehhez magas fokú felelősségre, összefogásra, következetességre és kitartásra van szükség, hiszen sorsunkról és jövőnk biztosításáról van szó.

Jegyzet

- (1) Tóth L. (1995): *Magyar nyelvű oktatás a Vajdaságban 1944-től napjainkig*. Életjel, Szabadka.
 (2) Tóth L. (1979): *A korszerű öngazgatású általános iskola kialakulásának útjai és feltételei*. Fórum Könyvkiadó, Újvidék.

Tóth Lajos

„Anyanyelvűsítés”

Egy felkért értelmiségi csoport már 1995–96-ban Óbecsén egyetértett abban, hogy Vajdaság oktatási rendszerében a délvidéki magyar tanulók anyanyelve aggasztó méretekben és rohamosan háttérbe szorul és sorvad. A csoport ezért kidolgozta a délvidéki magyar oktatási rendszer körvonalazott anyanyelvűsítési tervzetét. Ezt a tervzetet a tizenkét tagú csoportból tízen aláírták.

Később, 1998-ban a Magyarságkutató Tudományos Társaság egy tanácskozást szentelt magyar nyelvű oktatásunk problémáinak, és a tanácskozáson elhangzott referátumokat könyv alakjában is kiadta. 2001 januárjában a Vajdasági Magyar Tudományos Társaság közvitára bocsátotta a ‚Törvénytervezet a Vajdasági Magyar Tudományegyetemről’ című elabórátumot, melyet *Szalma József* egyetemi tanár dolgozott ki. A tervezetre semmilyen írásbeli elmarasztaló megjegyzést nem kaptunk. 2001 végén a Határon Túli Oktatás Fejlesztéséért Programiroda felkért egy csoport délvidéki szakembert, hogy fejtsse ki elképzelését a délvidéki/vajdasági magyar egyetem megvalósításáról. Ezt meg is tettük, abban a reményben, hogy már az őszi folyamán egy-két kar megkezdheti munkáját. Az anyaországban történt kormányváltás ezt megghiúsította. Egy hónappal korábban a kezembe került a VMSZ-nek a magyar nyelvű felsőoktatásról szóló tervezete.

Van-e jogunk és szükségünk egy önálló vajdasági magyar egyetemre? Erre a következő a feleletem. A háromszázezer főt számláló finnországi svéd kisebbségnek saját egyeteme van. A kétszázezer főt számláló németeknek Dél-Tirolban úgyszintén német nyelvű egyeteme van. A

száznyolcvanezres kárpátaljai magyarságnak Beregszászon magyar tanárképző főiskolája van. Néhány hónapja olvastam egy tanulmányban, hogy százötvenezer az a minimális létszám, amely egy egyetem működését el tudná látni hallgatókkal. Mi remélhetőleg még ennél kétszer többen vagyunk itt a Délvidéken.

Már annyiszor elhangzott, hogy a délvidéki magyarság megmaradásának záloga az anyanyelvű oktatás az óvodától az egyetemig.

A szabadkai és újvidéki óvónőképző főiskola mennyiségileg kielégíthetné a Délvidék szükségletét, de minőségileg semmi esetre sem. Nélkülözhetetlen az óvónőképzés anyanyelvűsítése, ugyanis az újvidéki főiskolán az első évfolyamon mindössze négy tantárgyat tanulnak anyanyelvükön a hallgatók. Ilyen feltételek mellett az óvónők nem sajátíthatják el az irodalmi magyar nyelvet, ami negatív hatással van a kezük alá kerülő magyar gyerekekre. Ezen kívül a nemzeti azonosság tudattal is baj van. A magyarságtudatot pedig már az óvodában bele kell plántálni gyermekeink lelkébe, hogy megóvjuk őket az asszimiláció veszélyétől.

A Zombori Tanítóképző Fakultás Szabadkai Tagozata elég tanítót képezhet, hogy ellássa igényeinket, de itt sem úgy

képezik a leendő tanítókat, hogy nemzeti-ség-tudattal rendelkezzenek a diplomázott tanítók. Ezen kívül a fakultásnak meg kell szabadulnia az olyan tanártól, aki gyalázza a magyar nőket!

Oktatásunk legnagyobb rákfenéje a tanárok hiánya. A magyar nyelv tanítását kivéve minden tantárgyból nagy hiány mutatkozik, aminek következtében számos iskolában több tantárgyat nem tanulnak anyanyelvükön a diákjaink. Ezért nélkülözhetetlen egy tanárképző kar megnyitása, ahol kétszagos képzés folyna, hogy a tanárnak kisebb iskolában is meglegyen a teljes fizetéshez szükséges óraszám. Itt is hangsúlyozom, hogy olyan tanárookra van szükségünk, akik magyar szellemiségben nevelkedtek, nemzetiség-tudatuk van, hibátlanul beszélnek az anyanyelvüket, ismerik a magyar kultúrát, történelmet, irodalmat, és akik vallják és vállalják magyarságukat. Tehát iskoláink ne csak magyar nyelvűek legyenek, hanem magyar szellemiségűek is. Ha az ösztöndíj-politikát, a diáksegélyezést, a kollégiumot ennek az ügynek a szolgálatába állítanánk, javulást érhetnénk el ezen a téren.

Szükségünk van magyar anyanyelvű jogászokra, ügyvédekre, bírókra, akik segítenének jogi sérelmeink orvoslásában, amelyben oly bőven volt részünk eddigi kisebbségi létünk alatt!

Számos magyarlakta helységben nincsen magyar orvos. Tehát szükségünk van magyar orvosokra is, hogy betegeink anyanyelvükön mondhassák el panaszukat, mert lehet, hogy szerb nyelven nem is tudnák elmondani, ami pedig nélkülözhetetlen a sikeres gyógyítás érdekében!

Szükségünk van magyar mérnökökre, közgazdászokra, hogy a vállalatokban, amelyekben többségében magyar munkások dolgoznak, a vezetőség is magyar legyen!

A mindenkori eddigi szerb hatalomtól elszenvedett hátrányos megkülönböztetés következtében szülőföldünkön a lakossági számarányunkhoz képest csak fele anynyi egyetemet végzett magyar ajkú van, mint amennyi megilletne bennünket. Fiaitjaink semmivel sem kevésbe alkalmasak az egyetemi oklevél megszerzésére,

mint a többségi nemzet fiai. Mít kellene tennünk?

A Szent István Egyetemnek már évek óta Zentán működő kihelyezett tagozatát fel kellene fejleszteni négy éves képzésre, ahol agrármérnöki oklevelet szerezhetnének a hallgatók.

A Szabadkán szintén már évek óta működő Gábor Dénes konzultációs központot a főiskolának kellene átvenni, hogy tandíjmentesen anyanyelvükön tanulhassanak a magyar fiatalok.

Az Újvidéki Egyetem Jogtudományi Karán vissza kellene állítani a magyar nyelvű képzést, amely a nyolcvanas évek végéig működött.

A magyar nyelvű oktatást tovább kellene fejleszteni a Szabadkai Műszaki Főiskolán, a Közgazdasági és Építészmérnöki karokon a teljes oktatás idejére, hogy ne csak az első két éven folyjon magyar nyelvű oktatás. A Műszaki Főiskolát egyetemi kar rangjára kellene emelni.

Az Újvidéki Egyetem Színművészeti Akadémiáján minden második évben nyílik magyar nyelvű csoport, amit támogatni kell, hogy biztosítva legyen a magyar ajkú színészutánpótlás a Délvidéken.

Az Újvidéki Egyetem Zeneakadémiáján is dolgozik annyi magyar ajkú tanár, hogy megszervezhetnék a magyar nyelvű képzést is.

Üdvözlendő a Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium tevékenysége, de a tehetséges magyar hallgatók istápolásának a számát a mostani tizenhatról a kétszeresére kellene emelni!

A magyar hallgatókkal a Jogtudományi és Technológiai Karon, valamint a Kémiai Tanszéken folytatott egyéni foglalkozást ki kellene bővíteni a többi karokra, tanszékekre és tantárgyakra is.

Tehát, mint ahogy azt a VMTT által körebocsátott Törvénytervezet hangsúlyozza, az Újvidéki Egyetemen a meglévő magyar nyelvű oktatást tovább kell fejleszteni.

De a végleges és tartós megoldást a Vajdasági Magyar Egyetem megvalósításában látom és látjuk többen is. Reméljük, hogy az anyaország megértést fog tanúsítani, és mint ahogy támogatta a Beregszászi Ta-

angol nyelv	4	német nyelv	5
biológia	4	orvostudomány	34
jogtudomány	12	pszichológia	4
kémia	16	szociológia	4
közgazdaságtan	20	testnevelés	5
matematika	6	történelem	7
mezőgazdaságtan	20	vegyésztudományok	17
műszaki tudományok	24		

1. táblázat. Különböző szakterületek tudományos fokozataival rendelkező délvidékiek száma

nárképző Főiskola és kollégium, valamint az erdélyi Sapientia Egyetem megnyitását, úgy támogatni fogja a Vajdasági Magyar Egyetem megvalósítását is.

A tudományos fokozattal rendelkező szakemberek nagy részének, több mint 95 százalékának megvan az egyetemi rangfokozata is, tehát taníthatnának a leendő magyar egyetemen is.

Örvendtes, hogy mily sokan (több mint ötvenen) folytatnak posztgraduális tanulmányokat. Mindezek, ha befejezik posztgraduális tanulmányukat, munkatársai lehetnének a leendő magyar egyetemnek is.

A Délvidéki Magyar Egyetemet csakis az anyaország támogatásával tudjuk megvalósítani. Amíg erre sor nem kerül, a leggyorsabban távoktatási konzultációs központok megnyitásával tudnánk növelni az idehaza magyarul tanuló egyetemi hallgatók számát. Május 3-án részt vettem Budapesten a Magyar Professzorok Világtanácsa által szervezett 'Távoktatás a Kárpát-medencében' elnevezésű konferencián, ahol megtudtam, hogy a következő főiskolák és

egyetemek végeznek olyan távoktatási tevékenységeket, amelyek iránt érdeklődést mutatnak a délvidéki magyar fiatalok is és amelyek hajlandók itt a Délvidéken is megnyitni konzultációs központokat:

– Általános Vállalkozási Főiskola: vállalkozásszervező;

– Berzsenyi Dániel Főiskola: angol;

– Budapesti Gazdasági Főiskola: idegenforgalmi és szálloda, kereskedelmi, vendéglátó és szálloda;

– Budapesti Műszaki Főiskola: műszaki menedzser;

– Debreceni Egyetem BTK: angol;

– Pázmány Péter Katolikus Egyetem: jogász;

– Pécsi Tudományegyetem: műszaki szakoktatói, műszaki informatikai;

– Széchenyi István Egyetem: környezetmérnöki, közlekedésmérnöki, műszaki menedzser, településmérnöki, nemzetközi kapcsolatok, általános szociális munkás, humán erőforrás menedzser.

Ribár Béla

Az önálló vajdasági magyar felsőoktatási intézmény létjogosultságáról

Atrianoni békediktátummal a Szerb-Horvát-Szlovén Királysághoz csatolt Délvidék (a mai Vajdaság) területén élő félmilliónyi magyarság máról holnapra nemzeti kisebbséggé vált annak minden következményével. Az új hatalomtartók megszüntették a magyar közigazgatást, becsukták a magyar középiskolák nagy többségét. Az 1920-ban meghozott

állami iskolákról szóló törvénnyel megszüntették a magyar felekezeti, községi és állami iskolákat. Helyettük csak magyar tagozatokat nyitottak a szerb állami elemi iskolákban, ott, ahol ez elkerülhetetlen volt.

Az úgynevezett nemzeti tantárgyakat (történelem, földrajz) a magyar tagozatokon is szerb nyelven tanították. Azonnal megszüntették a magyar tanítóképzést. Csak

a harmincas évek végén nyitották meg ismét Belgrádban. A magyar tanítók számát is a minimumra csökkentették. A nemzetállami politikának az lett a következménye, hogy Jugoszláviából, többségükben Vajdaságból mintegy 80 ezer magyar, főleg értelmiségi, családostól a trianoni határok közé szorított Magyarországra távozott. Ezzel kezdetét vette a jugoszláviai magyarság létszámcsökkenése.

A további fogyatkozást az idézte elő, hogy a magyar nem kaphatott munkát az állami és számos más hivatalokban. Akkor sem, ha az állammal jól tudta. A kivételek csak erősítik a szabályt. Szerb lett az állammal. Mindenhol ki volt tűzve a tábla: „Govori državnim jezikom!” Az iskolát az asszimiláció szolgálatába állították. A foglalkoztatási politikát szintén. Magyar agrárérdekelt nem kaphatott földet, mert az illetékes miniszterium 1921-ben köriratban kimondta: az „agrárreform csak a jugoszlávokra terjed ki”. A volt nagybirtokok főleg magyar cselédei és napszamosai munka és megélhetési lehetőség nélkül maradtak. Ma-

gyar intelligencia, módosabb középosztály pedig nem volt, amely megvédhette volna őket a ninstelenségtől, a politikai és társadalmi kirekesztettségétől. A magyar pénzintézeteket vagy kisajátították, vagy feloszlatták, a szövetkezeteket szintén. Az egyházak sem voltak abban a helyzetben, hogy segíthettek volna. Nagy méreteket öltött a kivándorlás, főleg a tengerentúlra. Magyarország sem volt akkor abban a helyzetben, hogy akár bilaterális úton, akár a nemzetközi diplomácia segítségével a nemzetközi fórumokon bármit is tehetett volna az összesen 3,3 millió embert kitevő, erőszakkal elszakított nemzettestek védelmében.

A trianoni békediktátumot kreáló és kimondó nagyhatalmak pedig nem kérték számon az utódállamoktól, így Jugoszláviától sem, a békeszerződésben megfogalmazott kisebbségvédő cikkelyeket. A második világháború után pedig, az egypárti diktatúra idején, Magyarországon szándék sem létezett arra, hogy az anyaország bármit is tegyen a kárpát-medencei és a világban szétszórta magyarság érdekében. Az anyaország részéről számottevőbb törődés csak az utolsó években tapasztalható, miután Magyarország nemzetközi megítélése megjavult, politikai súlya és gazdasági ereje pedig jelentősen megnövekedett. A

A trianoni békediktátummal a SzHSz Királysághoz csatolt Délvidék (a mai Vajdaság) területén élő félmilliónyi magyarság máról holnapra nemzeti kisebbséggé vált annak minden következményével. Az új hatalomtartók megszüntették a magyar közigazgatást, becsukták a magyar középiskolák nagy többségét. Az 1920-ban meghozott állami iskolákról szóló törvénnyel megszüntették a magyar felekezeti, községi és állami iskolákat. Helyettük csak magyar tagozatokat nyitottak a szerb állami elemi iskolákban, ott, ahol ez elkerülhetetlen volt.

nemzetközi fórumokon is történtek bizonyos intézkedések – inkább ajánlások, mint kötelező előírások – a nemzeti kisebbségek védelmére. Itthon, a többségi nemzet fiai részéről is tapasztalható bizonyos előrelépés ezen a téren.

Minderről azért szólok, mert úgy látom, eljött az ideje, hogy tegyünk valamit sorsunk jobbításáért. Csak akarnunk és tudnunk kell. Fel kell fogoznunk, és a többségi nemzet fiai-

val is el kell fogadtatnunk, meg kell értetnünk azt az igazságot, hogy csak egészséges politikai akarat kell ahhoz, hogy megoldjuk a nemzeti egyenrangúság és egyenjogúság kérdését. Ez nem csupán kisebbségi, hanem többségi, amellyel gazdasági érdek is. Az elégedett, gazdaságilag jól szituált, anyanyelvén kellően kiművelt honpolgár – tekintet nélkül nemzeti hovatartozására – a legjobb, legtöbb hasznot hajtó polgára országának, ha azt hazájának tekintheti.

A két világháború közötti belgrádi hatalom Vajdaságra, azaz a Szávától és a Dunától északabbra fekvő területekre és em-

berekre mint hadizsákmányra tekintett, ami az adópolitikában is megnyilvánult. A „precsanin” sokkal nagyobb adót fizetett és más terhet viselt, mint a déli részek emberei, az ún. felszabadítók. A kizsákmányolás itt Vajdaságban addig soha nem tapasztalt méreteket öltött, hogy funkcionálhasson a belgrádi rezsim. Hiteles adatok szerint Jugoszláviában az adók felét a vajdaságiak fizették.

Most mi a helyzet? Ugyanaz. Ezen változtatni kell. Változtatni pedig minden vajdasági közös akaratával kell és lehet.

A második világháború után, átmenetileg, nagyon leromlott a vajdasági magyarság helyzete, majd 1945 tavaszától, nyarától jelentősen javult, ha leszámítjuk az erőszakos beszolgáltatásokat, amelyek szinte kilátástalan helyzetbe juttatták a parasztságot. Népünk ezeket a megpróbáltatásokat is átvészelte, és most osztozott a többségi nemzet fiainak a sorsában. Valamennyi földet is kaptak most a magyar agrárérdekeltek. Ennek a földosztásnak az igazi nyertesei azonban a déli országrészekből a kitelepített németek helyére idetelepített kolonisták voltak. Ezzel lényegesen megváltoztatták a Vajdaság lakosságának nemzeti összetételét. Ebben az időben, az időközben elszenvedett nagy veszteségek ellenére, paradoxnak tűnik, de igaz, 1948-ban statisztikailag jelentősen megnövekedett a vajdasági magyarok száma, különösen Bácskában. Itt 48 ezerrel több magyart találtak az összeírók, mint az 1931-es népszámláláskor. Bánátban is növekedés volt tapasztalható, bár kisebb méretű. A szerb történészek egy része ezt a tényt azzal akarja magyarázni, hogy sok német a jobb jövő reményében magyarnak vallotta magát. Szerintem azzal magyarázható, hogy 1948-ban nem volt névelemzés, a második világháború utáni békeszerződéseken már túl volt Európa, tehát az emberek szabadon kinyilváníthatták nemzeti hovatartozásukat, s a nagy többség ezt meg is merte tenni. A későbbi népszámlálások már nem voltak ennyire korrektek. Különösen az 1991-ben megtartottról nem mondható, hogy korrekt volt. Ekkorra már nem csupán a vegyes házasságok miatt csökkent a

magyarok és nőtt a jugoszlávok száma, hanem azért is, mert sok embert „meggyőztek” arról, hogy „mindannyian jugoszlávok vagyunk” – igyekezve egybemosni a nemzeti és az állampolgársági hovatartozást. Ez a körülmény is felgyorsította az asszimilációt, de talán a legjobban az emberekbe sulykolt tudat, hogy szerbként, jugoszlávként jobban érvényesülhetnek az iskoláztatás során, majd az életben is. Különösen vonatkozik ez a megállapítás azokra, akik főiskolára, egyetemre akarták járatni gyermeküket. Ez nem állami kényszer, hanem közvetett, de hatásos módszer. Most kíváncsian várjuk a 2002-es népszámlálás ide vonatkozó eredményeit. Pontosabb képet kapunk majd arról, milyen romboló hatást gyakoroltak a 20. század utolsó évtizedének délszláv háborúi a vajdasági magyarságra.

A népszámlálás adatai nélkül is tudjuk, mekkora a visszaesés az értelmiségiek számát tekintve 1990-től napjainkig, de helyzetét tekintve is.

Míg a nyolcvanas évek végéig a közép- és főiskolákon, valamint az egyetemen a felvételi vizsga anyanyelven történhetett, addig a kilencvenes években ezt a kedvezményt megszüntették, majd csak 2001-ben vezették be ismét. Aránylag kevesebb magyar fiatal jár főiskolára és egyetemre, mint szerb. Arányszámuk a magyarság arányszámánál is kisebb. Kutatni kell ennek okait és megoldásokat kell rá találni.

Szerintem ennek három fő oka van:

- a magyar szülők anyagi helyzete kevésbé engedi meg az iskoláztatás költségeinek fedezését, mert többségük vagyontalan, gyengébben fizetett állásokat tölt be, sok közülük a munkanélküli;

- nincs megoldva a magyar anyanyelvű felsőfokú oktatás;

- a nyelvi nehézségek a főiskolákon és az egyetemi karokon.

Mindhárom ok ahhoz is hozzájárul, hogy nagy az olyan szülők száma, akik szerb tan nyelvű iskolába íratják gyermeküket.

A hetvenes-nyolcvanas években aránylag még elfogadható volt a magyar hallgatók és a magyar tanárok száma a középiskolákban, a főiskolákon és az egyetemi

karokon. Néhány karon, tanszéken egy-két tantárgyat magyar nyelven hallgathattak a magyar egyetemisták (Újvidéken például a Jogi Karon és a Bölcsészettudományi Kar Történeti Tanszékén, Szabadkán még jobb volt e téren a helyzet). Ennek ellenére már ekkor mutatkozott a magyarul is tudó szakkáder hiánya néhány tudományágban, illetve tantárgy oktatásában a középiskolákban, helyenként már az általános iskolák felső tagozatain is, a magyar nyelvű szakképzés lemaradása miatt. Ezért egyre több tantárgyat tanítanak szerb nyelven. A kilencvenes években ez a helyzet katasztrófálissá vált. A középiskolákban csökkentették a magyar tagozatok számát, az egyetemen és a főiskolákon pedig csökkent a magyar egyetemisták, de a tanársegédek, docensek, tanárok száma is.

Komoly gondot okoz viszont a magyar tagozatokon a többségi nyelv alapos elsajátítása alsó- és középfokon, különösen a magyar lakta és többségű településeken. A szakemberek nem tudják eldönteni, hogy a szerb nyelvet mint idegen nyelvet kell-e tanítani, és más módszertani hiányosságok is okozzák és fokozzák ezt a gondot. Emiatt a magyar nyelven tanuló fiataloknak sokszor nehéz áttérniük a szerb nyelvű oktatásra a főiskolákon és az egyetemen. Ha a pedagógusok és a szülők idejében kellő gondot fordítanak ennek a kérdésnek a kezelésére, e nehézség elhárul. Ezek a fiatalok rendszerint a főiskolák és egyetemi karok, tanszékek legjobb hallgatóivá válnak. Sajnos, még mindig sokan úgy vélik, akkor jár gyermekük a legjobban, ha már az óvodától, jobbik esetben csak a középiskolától kezdve járatták szerb iskolába. A gyakorlat azt bizonyítja, hogy ezek a gyermekek, akik óvodáskortól nem tanulnak anyanyelvükön, elveszítik identitástudatukat. Különösen, ha az anyanyelvápolást is elhanyagolják vagy rosszul végzik.

A fenti gondolatokat azért tartom fontosnak elmondani, hogy egyrészt rámutassak arra a nagyon fontos kérdésre, miért kell a gyermeknek, az ifjúnak az anyanyelvű képzést az óvodától az egyetemmel bezárólag biztosítani, másrészt arra, miért kell Vajdaságban, ha megnyílik a magyar

nyelvű főiskolai és egyetemi képzés – a magyar magánegyetem –, nagy gondot fordítani arra, hogy a szerb nyelvet mint többségit itt nálunk jól megtanulják a hallgatók, ha továbbra is itt Vajdaságban akarnak teljes értékű diplomás szakemberekként dolgozni a saját, az egész közösség és ezen belül a magyar közösség javára.

A gyermekek egymástól is könnyen tanulnak nyelvet, nyelveket, ha ez a folyamat kölcsönös. A szülőnek kell tennie arról, hogy ez természetes folyamatává váljon. Gyakran kell hangoztatni ezt, hogy „az álamalkotó nemzet” fiai is megértsék és magukévá tegyék ezt az igazságot: nem csupán illő, hanem hasznos is megtanulni a közvetlen környezetünkben élő más emberek nyelvét. Ugyanakkor azt is értsék meg: bűn nem tenni lehetővé, hogy a nemzeti kisebbségek és csoportok anyanyelvükön tanulhassanak.

Ezért követeljük és nem csupán akarjuk a magyar nyelvű felsőfokú képzést bevezetni és a magyar magánegyetem megalapítását, mihelyt erre a feltételek megérnek. Ugyanakkor javasoljuk, hogy azok, akik ezen a főiskolán, egyetemen oklevelet szereznek, anyanyelvük mellett lehetőleg anyanyelvi szinten beszéljék a szerb nyelvet is, mert ez az előfeltétele annak, hogy Vajdaságban maradhassanak és egyforma mértékben vállalhassák fel annak az országnak a dolgait, amelynek honpolgárai és az összmagyarság dolgait, amelynek születésüknél és neveletésüknél fogva tagjai. Ha ezt teszik, akkor megbecsült tagjaivá válnak szűkebb és tágabb értelemben vett közösségüknek, és lelassíthatják, idővel talán le is állíthatják az asszimilációs folyamatokat. Csak a jól képzett emberek válhatnak a gazdasági, a társadalmi, a politikai élet, a művelődés, az oktatás, az egészségvédelem, a környezetvédelem, az információk hordozóivá.

Megmaradásunk egyik legfontosabb előfeltétele a gazdasági és a kulturális felemelkedés. Ehhez pedig jól képzett emberek kellenek. Anyanyelven képzettek első sorban, mert csak az az ember valósíthatja meg teljes mértékben alkotói egyéniségét, aki az óvodától az egyetemmel bezárólag

anyanyelven tanulhat. Ha ezt a szülők is, a környezet is, a társadalom és az állam is megérti és elfogadja, akkor elhárul e kérdés társadalmi vetülete. Az anyagi kérdés megoldása, bár nagyon nehéz, de ha a fejekben rend van, könnyebben megoldható. Az oktatásba és az egészségvédelembe befektetett pénz talán lassan térül meg, de annál jobban kamatozik.

Fontosnak tartom, hogy minden középiskolát végzett tanuló beszéljen egy világnyelvet, a főiskolát és egyetemet végzettek kettőt is. Viszont azt is fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy az idegen nyelv tanulásának egyik, talán legfontosabb feltétele, hogy az az anyanyelv – esetünkben a magyar, ne pedig a szerb nyelv közvetítésével történjék.

El kell érünk, hogy a magyar felsőfokú képzettséggel rendelkező vajdasági fiatalok soraiból kerüljenek ki a legjobb hídverők Vajdaság (Szerbia, Jugoszlávia) és Magyarország között, és ők váljanak a Duna – Körös – Tisza – Maros Eurorégió legjobb szakembereivé.

Első és legfontosabb feladatunk a pedagógusképzés megoldása azokból a szaktantárgyakból, amelyekből hiány mutatkozik, mert ezen a téren szinte arra a szintre süllyedtünk, amelyen 1945-ben voltunk. Magyarul csak azok tanítsanak iskoláinkban, akik anyanyelvi szinten tudják a nyelvet. És iskoláinkban minden tantárgyat magyar nyelven oktassanak.

A magyar nyelv és irodalom tanárok képzése megoldott az Újvidéki Bölcsészettudományi Kar Magyar Tanszékén. Ez jó. A többi karon és tanszéken, átmenetileg bár, enyhíteni lehet a helyzeten azáltal, hogy ott, ahol adva vannak a feltételek – elegendő hallgató, illetve hazai és külföldi (például magyarországi) szaktanár biztosítható –, ott állampénzen magyar nyelven tanulhassanak a magyar egyetemisták. Emellett lehetővé kell tenni a magyar egyetemi tanároknak, docenseknek, tanársegédeknek, hogy a magyar hallgatókat csoportokba gyűjthessék és megfelelő juttatás ellenében magyar nyelvű különképzésben (csoportmunka) is részesítsék. Ezzel, részben bár, megkönnyítenék számuk-

ra, hogy az egyetem elvégzése után eredményesebben oktathassák anyanyelven a tanulóikat, vagy pedig más munkaterületen végezzenek eredményesebb, a magyarság külön érdekeit is szolgáló munkát (orvosi, mérnöki, mezőgazdasági, jogi stb. területen).

Ez csak átmeneti, kiegészítő megoldás lenne. A vajdasági magyar felsőoktatási intézményt nem helyettesíthetné. A lehető legrövidebb időn belül meg kell oldani a szaktanárok, pedagógusok, orvosok, mérnökök, informatikusok, jogászok, közgazdászok és mezőgazdászok képzését. Az már alapos elemzést igényel, hogy mely karokon és tanszékeken lehet és kell legelőször megkezdeni a képzést. Ez a szakkáderok, a potenciális hallgatók számától és a valós szükségletektől függ.

Szólni kell a személyi és tárgyi feltételek biztosításáról és a minőségi fejlesztés szükségességéről a növekvő követelmények függvényében. Figyelembe kell venni az új képzési (szakmai) profilok kialakításának, a meglévők korszerűsítésének a kérdését is (például informatika és kommunikáció). Nagy gondot kell fordítani a nevelőmunkára a felsőoktatásban is. A csoportmunka megszervezésére, a vitaesetek, előadások, könyvbemutatók stb. megszervezésére úgyszintén.

Olyan új nemzedékre van szükségünk, amely ápolja saját nemzeti kultúráját, ismeri és megbecsüli mások kultúráját. Ugyanakkor tudja, hogy kisebbségnek lenni nem emberi értékrendet jelent, hanem csupán számarányt, ami pedig történelmi kategória. Ahogy jött, el is múlhat, ki is vész az emberi társadalomból, ha megvalósul a régiók Európája. Márpedig abba az irányba haladunk.

Jelen pillanatban ki kell harcolnunk nemzeti jogainkat az oktatásban az óvodától az egyetemmel bezárólag. Legyen ez önálló szervezet saját belső igazgatással, saját tantervvel, tankönyvekkel. A tanteszületetek legyenek önállóak, csak az objektumok és a felszerelési tárgyak maradjanak közösek. Társadalmi ellenőrzése is önállósuljon. Az állam szerepét a lehető legkisebbre kell korlátozni.

Lehet, hogy egyesek szemében maradinak fogok tűnni, mégis kimondom: a jelenlegi helyzetben a szülők, tanítók, tanárok, tehát az otthon és az iskola legfontosabb feladata megtanítani a gyermekeket, az ifjakat beszélni, beszélgetni, hogy lehessenek gondolataik és azokat szóban és írásban ki is tudják fejezni. Tudjanak jól és szeressenek olvasni. Továbbá jól tanulják meg a négy számtani alpműveletet, mert arra épül a magas matematika. Valamint értsék meg és figyelemmel tudják kísérni a társadalmi és a természeti jelenségeket és folyamatokat, mert csak így válhatnak a jövő társadalmának az építőivé.

Nehéz eldönteni, hogy hol legyen a magyar felsőoktatási intézmény/intézmények székhelye. Egy biztos, nem szabad elhanyagolni a szórványmagyarságot. Sok érv szól a tömbmagyarság mellett, mert onnan kerül ki a legtöbb hallgató. Szabadkának

tradíciója is van. Zentának nincs, de ott most jól működik a budapesti Kertészeti Egyetem kihelyezett tagozata, amelyet tovább lehet és kell is fejleszteni. Viszont Újvidék előnyeit sem szabad figyelmen kívül hagyni. Legnagyobb a tradíciója, itt található a leggazdagabb könyvtárak és a magasabb színvonalú oktatás többi előfeltételeit biztosító eszközök, felszerelések, laboratóriumok. A magyar nemzetiségű egyetemi tanárok többsége is itt van. Az oktatás pedig nem szabad, hogy csak ex cathedra történjék. Egyetemi otthont itt is lehet építeni a távolról jövőknek. Kollégium már van, és jelenleg is folyik ennek bővítése. Amellett Dél- és Közép-Bánát, Szerémség és Dél-Bácska magyarsága (szórványmagyarsága), mintegy 50 ezer ember ide gravitál.

Csehák Kálmán

Az alku: belenyugvás a pusztulásba

Az elmúlt nyolcvan év alatt a jugoszláv állam, az adott formájától függően, többnyire azt cselekedte ifjúságunkkal, amit akart. Telhetetlen volt s ebbe a közelmúltban ismét – ezúttal teljességgel – belebukott. A mai európai érdek ennek dacára hozzáköt bennünket. Több évtizeden át tartó lelki kulturális megnyomorodottságunkat természetesen csak úgy kezelhetjük, ha közvetve az államalkotóink betegségeit is gyógyítjuk.

Hangsúlyoznunk kell, hogy a még mindig tartó államnemzeti fölfülvalkodottság helyett országunk polgárainak reális önértékelésre, helytálló értékfogalmakra, határozott erkölcsi tartásra, emberi méltóságra s nem utolsósorban mindezt mint tartalmas életet megalapozó ismeretekre van szükségük. S ennek megfelelően olyképpen is, hogy a még mindig az avult szemléletnek áldozó jugoszláv minisztériummal semmiképpen sem szabad alkudnunk. Ehelyett fölkináljuk neki korszerű európai oktatásügyi koncepciókat, s ha erre a régi beidegződésével reagálna, akkor a részovói albán sorstársainktól lennének kénytelenek tanácsot kér-

ni: mi a módja az illegális oktatási rendszer kidolgozásának; hogyan őrizhetnénk meg emberi méltóságunk minimumát.

Magyarán: az állambürokratikus elvű oktatást a kultúrcentrikus nevelésnek és tanításnak kell fölváltania. Továbbá a dogmák sulykolása, ismeretek zsúfolása helyett a jövő tantervkészítőinek elmélyültebb gyermeklélektani ismerettel, nagyobb pedagógiai hozzáértéssel, az adott korosztály befogadóképességéhez alkalmazkodva, az alkotókészség fejlesztésére több lehetőséget nyújtva kell kimérniük az elsajátítandókat.

Ha a felnőttek közül sokan már menthetlenek, legalább a gyerekeinket igyekez-

zünk megőrizni önmaguknak, az igazságnak, a hitelességnek. Enélkül ugyanis az ő életüket is az a kényszer, hamis tudat terhelné, amely a Jugoszláviában élő magyarok kultúráját mind a mai napig erősen korlátozza és felemássá teszi.

A teljes értékű, európai értelemben vett emberré válást most, az egyetlen nagy lehetőség vissza nem térő pillanatában a gyökereknél, vagyis az oktatásban kell megalapoznunk. Alkuról, a laikus és pozícióvédő politikusok közbeszólásáról szó sem lehet. S azok a pedagógusok sem jöhetnek tekintetbe, akik eddig a testvériségegység álságos jelszavával, állásuk biztosítása érdekében és kis tiszteletdíjakért kiszolgálták a saját népét csődbe vezető nagszerb állami garnitúrát.

Azoknak a pedagógusoknak kell tehát a jövő magyar iskoláink, illetve tagozataink tantervét az oktatási minisztérium asztalára tenniük, akik nem tévesztik össze a lojalitást a szolgálkúséggel, az öntudatosan vállalt állampolgárságot a rövid vagy hosszú távú asszimi-

lációba való belenyugvással: nem egyeztetnek, nem alkudnak, mert a szakmai tájékozottság mellett felelősségtudattal is rendelkeznek. Tehát a lelkiismeretüknek is megfelelően mindenféle politikától és egyéb elfogultságtól független tématerveket készítenek az eddig kellő nyomatékkal el nem ítélt módon manipulált humántárgyak (magyar nyelv és irodalom, történelem, társadalomismeretek, zene és képzőművészet) tanításához. Ezeknek a tantárgyelképzeléseknek minden tekintetben a nemzetköziséget magukban rejtő nemzeti értékekhez kell igazodniuk. Ami persze nem jelenti azt, hogy – főleg a történelem és a társadalmi ismeretek oktatásában – ne kellene tekintetbe venni a magyar kultúrának a délvidéki, szlávokkal összefüggő vonatkozásait, s hogy az irodalom tanításában ne lehetne némi helyet szorítani a

magyarok és délszlávok kapcsolattörténete megfelelő kivonatának, amennyiben a vajdasági szerb iskolák tantervében is helyet kapnának ezek a magyarok megbecsülése szempontjából fundamentális fontosságú ismeretek.

Meg kellene érteni és értetni, hogy a szeparatizmus, a gettósodás és a balkanizálódás rokonfogalmak. S hogy eddig a többségnek az európai szellemtől és egyetemes humánnumtól való lényegi szeparálódása vonta maga után a kisebbségek formális szeparatizmusát. Az államalkotó nemzet önkényuralmával szembeni gettósodás adott körülmények között az egészséges önvédelem, a minden emberi értékkel szembeni nyitottság egyedül kulturált és európai formája is lehet.

Ha az említett tantárgyakat illetően az

*Meg kellene érteni és értetni,
hogy a szeparatizmus, a
gettósodás és a balkanizálódás
rokonfogalmak. S hogy eddig a
többségnek az európai szellemtől
és egyetemes humánnumtól való
lényegi szeparálódása vonta ma-
ga után a kisebbségek formális
szeparatizmusát.*

anyanyelv nemzeti kultúrája alku tárgyként választható 30 vagy 50 százalék kérdésévé degradálna, akkor a felelőtlen pozíció- és tiszteletdíjvédők az eddigi bűnös tevékenységet folytatnák, a magyar gyerekek identitászararát

nyugtázva, a másodrangú állampolgárok újabb nemzedékét dresszírozva. Ahhoz ugyanis, hogy az ifjúság egészséges lelkű, szabad öntudatú polgársággá neveltesen, az anyanyelvű oktatás külső formáján belül mindazon tartalmak tökéletes elsajátítására is szükség van, amelyek a magyarsághoz népdalagyományként, zenei örökségként, színes alkotói képzeletként, a nyelvi kifejezőmód kincsesládaként, szokásrendszerként, vallási és erkölcsi tartalomként, kutatói fölfedezéseként, eredetbeli jellemzőként, honfoglaláskori emlékként, történelmi sorsélményként, nemzeti identitásvédő szervezőmunkaként hozzátartoznak.

Bármennyire szorosan helyezzünk ugyanis egymás mellé két széket, félig az egyikken, félig a másikon ülve kényelmetlenül érezzük magunkat, attól is félve, hogy közöttük könnyen a földre eshetünk.

Vagyis a szerb írókat, zeneszerzőket, hadvezéreket stb. a szerb nyelv tanulásának keretében kellene elsajátítaniuk a magyar általános és középiskolásoknak. Annál is inkább, mert a szerb nyelv magyar tanulók számára készült tankönyveiben rengeteg a csupán az irodalmi nyelvre jellemző kifejezés, bonyolult struktúra. A mesék, az elbeszélések, regény- és drámarészletek, valamint a versek jelentős részét olyan módszeresen fölépített ismeretterjesztő szövegekkel kellene helyettesíteni, amelyek fölölelnék a szerb nép történelmének és kultúrájának lényegét. A magyar gyerekek nagy többsége ugyanakkor jórészt azért nem használja úgy a többség nyelvét, amint kellene, mert a tankönyveket nem a magyar nyelvet jól ismerő szakemberek készítik.

Súlyos megaláztatás, az etnocídium gyakorlása tehát, hogy a hetedikesek és nyolcadikosok közös tankönyvből az utóbbiak csupán *Erkelről* és a *„Bánk bán”*-ról, valamint *Kálmán Imre* és *Lehár Ferenc* operettjeiről tanulhatnak, ugyanakkor *Hristić*, *Mokranjac*, *Binički*, *Stanković* és *Bajić* munkássága nagy terjedelemben kap helyet ahhoz képest, hogy a szerb zene történelmi okok miatt nem bontakozhatott ki időben. A hetedikesek számára készült első részben jelen van ugyan *Liszt*, sőt *Bartók* is, de nyoma sincs *Dohnányinak* és másoknak. Sőt *Kodályt* is hasztalan keressük. Neki talán az lehet a bűne, hogy zeneoktató módszerét Távol-Keleten is alkalmazták? Az államalkotó alkotók itt is háttérbe szorítják a magyar zeneszerzőket. Elborzadva hadd mondjak csupán annyit, hogy noha a jugoszláv államnak még mindig változatlan a himnusza, a hetedikesek között tananyagának élén Szent Száva himnusza olvasható és énekelhető, még hozzá szerbül.

A hetedikesek és nyolcadikosok számára írt képzőművészeti tankönyvben ugyanez a helyzet. A magyar irodalom olvasókönyveiben úgyszintén. Vegyük példának azt, amely a hetedikesek számára íródott s még 1987-ben hagyták jóvá, viszont 1999-ben újra kiadták. Tudjuk, hogy néhány fölülmúlhatatlan költőnkől eltekintve mi

sem vagyunk nagy irodalom. A szerb irodalom viszont történelmi okok folytán a mienknél is kisebb. Miért kellett akkor *Antonije Isaković*, *Desanka Maksimović*, *Jovan Dučić* és *J. Sterija Popović* műveit a magyar tanulók olvasókönyvébe iktatni – a mi íróink és világirodalmi nagyságok helyett? A tetejében a *„Drága föld, szülőházáznak földje”* című fejezetben nem is az irodalmon, hanem a kommunista államnacionalista propagandán van a hangsúly. Még hozzá anakronisztikus és nevenséges módon. Isaković története ugyanis a fanatikus partizánerkölcsöt domborítja ki, holott az elmúlt fél évszázad során hihetetlen mértékben árultatott el az önfeláldozás magatartása. Nem utolsósorban azért, mert már akkor ilyen időszerűtlen eszményeket próbáltak belesulykolni az ifjúságba helyett, hogy példát mutattak volna neki.

Maksimović *„Véres rege”* című verse pedig az elmúlt évtizedek során akaratlanul is annak a törzsi fölfuvalkodottságnak a piederstálra emeléséhez járult hozzá, amely végül saját államát semmisítette meg. A vers nemzeti kizárólagosságra épül, hiszen a németek (kragujeváci) kivégző osztagában volt egy katona, aki parancsmegtagadással inkább a halált választotta, semhogy golyót eressen az ártatlan diákok és tanáraik csoportjába, s erről lábjegyzetben sem esik említés. Arról még kevésbé, hogy egy olyan kis nép férfainak, mint a szerb, meg kellett volna gondolniuk, hogy célszerű-e orvul az állig fölfegyverzett megszállók soraiba löniük akkor, amikor azok túsokat szedtek és iszonyú megtorlással fenyegetőztek. Vajon nem az lett volna-e az igazi hazafiaság, ha az indulatokat megfékezve és a passzív ellenállást választva nem szolgáltattak volna ürügyet a „fölsőbbrendűek” genocídiumának? (Az oroszok szembe szállásának volt értelmes alapja, hiszen ők óriási szabad területeken szedhették össze magukat. A nyugati szövetségesekről nem is beszélve.)

S bizony *Thurzó Lajos* *„Szonya”* című verse sem illik a 21. századi olvasókönyvbe. Azért, mert ma – amikor szintén nagy szükség van a magyarok és szer-

bek őszinte barátságára! – ez a vers a (leplezett) gyűlöletet szíthatja. Arról szól ugyanis, hogy „játszanak a kétajkú gyerekek...”, s nevelik „egymást szerbnek-magyaroknak”. Ebben az utópiában Zentán a II. világháborút követően még hihetett a költő. Az elmúlt fél évszázad során azonban e nemes szándék csúfosan megbukott, s ez az egyre inkább demagógiává váló egymást szerbnek-magyaroknak nevelés (a multikulturalizmus karikatúrája lévén) nekünk halálos ellenségünk lett, minthogy a beolvasztásunk csalárd módszerével azonos. Ma ugyanis egymás megbecsülése érdekében először szerbnek vagy magyaroknak kell nevelnünk az ifjúságot, s csak ezt követően sajátíthatjuk el egymás nyelvét és kultúráját. Az ön-maga nemzeti kulturális értékeit birtokló ember ugyanis spontánul hagyatkozhat a kíváncsiságára s a szomszédai iránti nyitottsága sem erőszakolt, kötelező (képmutató, kisebbségi érzést rejtő), hanem belátásból fakadó erkölcs.

Az viszont a szerb nacionalizmus nyíltabb befolyása, hogy a 19. század végi francia irodalom hatására a szerb nyelv zeneiségét, hangulati finomságait fölfedező szerény Dučić is jelen van egy verssel az olvasókönyvben. (A jóval gazdagabb világú *Szabó Lőrinc* eggyel sem.) J. S. Popović pedig drámarészlettel. Vajon az európai színpadokon hírnevet szerzett *Örkény István* valamelyik műve nem lett volna alkalmasabb a dráma fő tulajdonságainak ismertetésére?

Az olvasókönyv szerzőjének ideológiai hátsó szándékáról a könyv némelyik kisebb egysége – ahogyan *Marcsók Vilma* megállapította az *Aracs* folyóiratban (2001/1.) – már a címével is árulkodik. Ha például valaki egy kicsit is ismeri Pannónia és a Balkán történelmét, akkor tudja, hogy egészen a mohácsi vészig inkább a magyarok segíthettek a szerbeknek, mint fordítva. Mégis ilyen alcímet olvashatunk a „Tiszta forrás” (!?) című fejezetben: „Kraljevic Márkó megszabadítja Szibinyáni Jankót”. Nem a népköltészeti hitelesség kérdéses itt, hanem a „Hunyad karjai”-nak elhallgatása.

Az említettekén kívül: miért maradt el *Nagy László Juhász Ferenc* mellől? Miért nem *Krúdy* vagy *Tersánszky* szerepel *Majtényi Mihály* és *Janikovszky Éva* helyett? Hol maradt *Szabó Lőrinc* kívül *Illyés*, ha az említett Majtényi és *Gál László* mellett három fiatalabb vajdasági író is szerepel a tankönyvben?

Vajon a még fiatalabbak iránt irtalmassabb lett volna a balos államdiktatúra, a kultúra szeperatistája? Korántsem.

A radikálisan emberi tantervváltás a hobbi- és amatőrmagysárg (nem az amatőrizmus!) végét, a hasadtság gyógyulását kezdeményezhetné. Mert mind a mai napig: míg a tanteremben csupán részben érezheti magát ahhoz a nemzethez tartozónak a kisdíák, amelynek tagjaként a születésekor az anyakönyvbe bejegyeztetett s emiatt kisebbség alakul ki benne, addig az iskola többnyire szerb közegéből kiszabadulva, az otthoni és utcai környezetétől függően nacionalista túlkompensációkban éli ki magát, nemzeti külsőségekkel azonosítva a nemzeti kultúrát. Magyar énjét a nagy évfordulók – 1848, 1956 s újabban a trianoni békediktátum – számára tartogatja. Valamelyik pártunk vagy művelődési házunk szárnyai alatt (elvértve: a magyartanárra jóvoltából) megtanulja, hogy alkalomadtán teli torokból énekelhesse a himnuszunkat s így élje ki nemzeti hovatartozását, vagy – s ez a tipikusabb eset – tehetetlenül magába húzódjon s az anyagiakért folytatott küzdelemben, netalán alkohol segítségével igyekezzen túltenni magát azon, hogy az otthoni nyelvhasználaton kívül legfeljebb tévzés közben, alkalomadtán a magyar sportolók sikereinek születését figyelemmel kísérve lehet magyar. Valóban magyarok az ilyen, az anyanyelvüket csupán akadozva beszélő, magukat többnyire magyaroknak valló, két-színűségüknek csupán elvértve tudatában levő emberek? Igen is, meg nem is. Mindenesetre nyitott vagy zárkózott nacionalistákka nevelte-idomította őket a balkáni állambürokrácia.

A saját érdekei ellenében. Mert a titói kölcsönidőnek végleg, a milosevići nyílt erőszakultusznak pedig egyre in-

kább befellegzett. A katonaság és a rendőrség akkor is érzi a támogatáscsökkenést, ha a mindig vaskézzel összetartott délszláv állam most is aránytalanul sokat kénytelen ráfordítani az önfenntartására. Más, kulturált eszközt kell választani a schengeni egyezmény dacára is légiesedő határok megőrzésére. A számbelileg kisebb nemzetekkel is meg kell szeretetni ezt az országot. Mert a szülőháza az emberi lélekből mindenekelőtt érzelmi, azután pedig erkölcsi fogalom, Jugoszláviában pedig diktatórikusan politikai. Ennek megfelelően mind a mai napig a hazáról féligazságokat, sőt egyenesen hazugságokat neveltek bele az ifjúságba. Mintha a vizsgálatok szerint nem a szűkebb környezet, az otthon asszociációkőre idézné fel a magyar emberek nagy többségében a haza képzetét, esetleg nagy ugrással kapcsolva össze azt a nyelvet-kultúrát adó országgal, a szélesebb értelemben vett hazával.

E hazaélmények megsemmisítése céljából kényszerítette rá évtizedeken át a kommunista délszláv hatalom a tantervek és a tankönyvek szerzőit a Jugoszláviát jelentő „hazánk” hamisan csengő szóhasználatára, a többi között olyképpen, hogy például a harmadik osztályban a magyar kisdíákokkal még mindig a szerbek történelmét magoltatja, az államalkotó nemzet érényeit nacionalista túlzással domborítva ki. Mintha az ártatlan és tehetséges szerb nép környezetében minden más nép bűnös és korlátozott képességű lenne s csupán a többségi nemzet vélt érdekeihez alkalmazkodva nyerhetne föloldozást.

Az egyetemes, európai igényű magyar kultúra eredményei ma már nem s a jövőben még kevésbé csupán a rádió és a televízió által jutnak el hozzánk. Az értelmes ifjúság egyre inkább rájön, hogy a szerb szellemű iskoláztatása során legalább annyira butították is, mint amennyire okosították. Következőleg Jugoszláviát vagy Szerbiát, netalán a Vajdaságot (ki tudja mit hoznak majd a következő hónapok?) mindennek fogja érezni, csak a hazájának nem. Akkor sem, ha az iskolán kívül időközben tudomást szerez róla: a magyarok

ezerszáz éves állama – a török hódoltságot és a negyvennyolcas szabadságharcot követő éveket nem számítva – a mi vidékünket is magába foglalta.

Mindazonáltal az európai szellemiség pillanatnyi s az emberség időtlen kritériuma értelmében a mi dolgunk nem a határtologatásra várás, hanem a minden körülmények közötti helytállás. Ennek alapvető föltétele, hogy a gyerekeink az érettségüknek megfelelően a minél objektívabb igazságot tanulják meg a saját nemzetükről, az elődeikről, a környezetükről s dióhéjban arról a népről, amelyet a nagyhatalmak nyolcvan évvel ezelőtt államformáló szereppel ruháztak föl. Tudniuk kell, hogy a magyar politikusok a huszadik század második évtizedében – legalábbis formálisan – annak a Habsburg királyi családnak a bosszúja érdekében törtek be az évszázadokig különben is sötétségben élt Szerbiába, amely több mint fél évszázaddal azelőtt vérbe fojtotta Európa egyik szép életjelét, a magyar szabadságharcot. De ugyanakkor azzal is tisztába kell jönniük a diákoknak, hogy hosszú évtizedeken át a magyar nemzet ártatlan tömegei, az ő közvetlen őseik kegyetlenül bűnhődtek a Habsburg, majd később részben nagynémet vezénnyellett elkövetett magyar bűnökért.

Egyszóval olyan tanterveket kell készíteni s olyan tankönyveket kell Magyarországról behozni (esetleg vékony füzetekkel s a legritkább esetben „hazai” tankönyvvel egészítve ki őket), amelyek az iskolában megszüntetnék a féligazságok és hazugságok terjesztését s véget vetnének a magyar gyerekek bűnhődésének. Nagyon jó lenne, ha az egyenrangúsodásuk következtében mind kevésbé a képmutatató szavaikban, hanem inkább az érzelmvilágukban érezhetnék hazájuknak Kis-Jugoszláviát, Szerbiát vagy (ki tudja?) a Vajdaságot. S ez annál is inkább büszkeséggel töltené el őket, mert azért mindig is nehezebb lesz itt magyarnak tartani magukat, mint az északi határon túli kultúr- és vértestvéreiknek.

Vajda Gábor

Szerb lexikai hatások a vajdasági magyar nyelvben

Heterogén nemzeti és nyelvi közösségekben az emberek közötti mindennapi érintkezés következményeként a nyelvek egymásra hatása elkerülhetetlen jelenség. A különböző nyelvet beszélő, de egymás mellett élő népek beszédében különösen a nyelvrendszer legdinamikusabb rétegében, a szókincs és a szóhasználat terén mutatkoznak nagy kölcsönhatások.

A nyelv valamennyi szintjén, így az alaktanban és a mondatszerkesztésben is észlelhetők a változások. Ez nemcsak a Vajdaságban és nemcsak most érvényes, hanem általános jelenségről van szó. Így például a múlt századfordulón a Vajdaságban a maihoz viszonyítva fordított irányú hatást tapasztalhatunk.

Nemrég *Herczeg Ferenc* egyik művének korabeli, 1895-ben készült szerb fordítását elemeztem, s ennek alapján elmondhatom, hogy a magyarnak az akkori szerb nyelvre való hatása elsősorban szintén a szókincs terén tapasztalható legjobban. Ez a hatás majdnem ugyanolyan jellegű, mint a manapság észlelhető fordított jelenség. Sok a magyarból származó közvetlen alakú tükrözés, de olykor a magyar nyelv csak közvetítő szerepet játszik. Leginkább méltóságneveket, foglalkozásneveket kölcsönöz a szerb szöveg, de vannak egészen közhasználatú szavak, természeti vagy társadalmi jelenségek nevei is:

városi pandúr – varoški panduri 8/4
 bácskai bicskás – bačvanski bičkaš 9/5
 Szervusz, gyerek! – Szervusz, dečko! 97/74
 A Gyurkovicsék béresei – Đurkoviće-ve slugе (bireši) 100/77
 Volt köztük képviselő, gazda, katona és szolgabíró – Među njima beše zemaljskih poslanika, ekonomа, vojnika i solgabirova. 12/8
 Országbírák, táblabírák, királybírák – Zemaljskih sudija, tablabirova, kraljevskih sudija. 25/19
 Éppen valami majálisra készültek – Baš se spremahu na nekakav majalis. 58/44
 A hercegprimás unokahugával – sinovicom herceg-primaša. 30/24
 Ököllettel verték a nagybögő fenekét... – pesnicom udarahu po dnu egeda... 104/80

Íme a közvetett tükrözésre is néhány példa:

pulgerski dogadaj 55 (német jövevényszó a magyarban a polgár)
 már egész tornyot építettek eléje – Čitav toronj napraviše pred njom 78/59

A 'torony' német szó, a szerbben 'toranj' alakban honosodott meg, s épp ezért a magyar nyelv hatása evidens, mert 'toranj' helyett 'torony' van a szövegben, épp úgy, mint a 'lakáj' szó esetében:

az öreg úr négy lakájjal lefogatta és a szobájába záratta. – stari gospodin sa četiri lakaja i zatvorio ga u sobu mu. 145/113
 a kalauzok szolgálatkészen csapkodtak... – Kalauzi uslužljivo otvaraju vrata 7/3 (magyar közvetítéssel használt idegen szó, ma a kalauznak a szerbben más jelentése van, jelentésváltozás jött létre)
 ezüsttálcákat raktak a cimbalomra, – srebrne zdelice (tacle) slagahu na cimbulji, 104/80

Érdekes megjegyezni, hogy bizonyos szláv, sőt szerb eredetű magyar szavakat, amelyek más jelentésben, módosult alakban váltak a magyar szókincs részévé, a szerb ezzel az új jelentéssel és új formában, úgymond, magyar szóként tükröztet:

pipacsos rétek – kroz ritove sa turčiiikom 6/2 (A magyar rét a teljesen más jelentésű szláv 'red' szóból alakulhatott ki az etimológiai szótár tanúsága szerint.)
 Még csak egy jókora pusztá maradt meg belőle – Dok od njega ne ostade velikačka pustara. 34/27 (a magyar pusztá eredete a szláv 'пуст' melléknév lehetett)
 A sárosi kamerális ispán özvegyének – udovici šaroškog komorskog išpana. 30/23 (az ispán minden bizonnyal a 'župan' szóból ered)

Kövér Lizinek hívta a cselédség és Lusta Lizinek a család – Nazivahu je čeljad »debelom Lizom«, a rodbina i »ljenjom Lizom«. 90/67

A szerbben a 'čeljad' szó már akkor is, de ma főleg a háznépre, a gyerekekre vonatkozik, bár eredetileg lehetett szolga jelentése is, mint ahogyan a magyar szónak is megvolt mindkét értelme, mielőtt még jelentéskülönülésre került volna sor: így alakult ki a család és a cseléd szavunk. Itt azonban a fordító a 'čeljad' főnevet cseléd, szolga értelemben használja a magyar analógiájára.

A magyar nyelv hatása a helytelen képzők használatában, illetve az olyan szavak képzésében is megnyilvánult, amelyek a szerbben nem léteztek:

fűtő – ložar (ložač helyett) 7/3
gimnazista – gimnazis-
ta (helyesen gimnazi-
jalac) 21/15

Az iszik igéből kialakult ivó főnév analógiájára képezte a 'popiti' igéből a popilca főnevet, s így keletkezett a nyugtalankodik ige hatására a nemirovati, vagy az ujedljiv jelző a harapós hatására:

A kis jelző csak az ivók számára, de korántsem az elfogyasztott bor mennyiségére vonatkozik.
– Dodatak mala tiče se samo broja popilica a nikako i količine potrošena vina. 104/80

Hátrafogták a fülüket és nyugtalankodni kezdtek – Stadoše rogušiti uši i nemirovati. 112/85
A harapós szürkék gazdjája – Gospodar... ujedljivih čilaša 114/87

Térjünk azonban rá a mai vajdasági magyar nyelvet érő szerb lexikai hatásokra. A szerb nyelv szerepét tekintve ez a hatás ma ugyanúgy kétféle lehet: betöltheti ugyanis a forrásnyelv, de ugyanakkor a közvetítő nyelv szerepét is.

A szerb nyelvből közvetlenül átkerült szavaknál, *Klaudy Kinga* terminológiájával élve, meg kell különböztetnünk az úgynevezett reáliákat vagy kultúrszavakat, va-

lamint az igénytelen nyelvhasználat eredményeképpen tükröztetett szavakat. Az előbbieket ugyanis az egy-egy nyelvközösségre sajátosan jellemző jeltárgyakat jelölik, tehát a magyarban nem létezik megfelelő ekvivalensük. Itt elsősorban azokat a kifejezéseket kell kiemelni, amelyek a szerb nyelvterületről származó vagy pedig a magyar konyhába szerb közvetítéssel bekerült ételkülönlegességeket jelölik, és amelyekre a magyar nyelvben nincs megfelelő szó. Ilyenek például: ajvár, burek, csesznica, csevapcsicsa, dzsevrek, gibanica, kajmak, muszaka, tursija, prója, szavijacsca... Ezeket a magyarban csak körülírással tudnánk visszaadni, ha nem alkalmaznánk az alaki tükrözést. Ide tartoznak az államberendezésünkkel kapcsolatos megnevezések is, mint például a szábor, szkupstina...

..., továbbá a történelmi reáliák mint például a csetnik, uszkok, hajduk...

Az említett példák a tükröztetések kisebb részét képezik, sokkal gyakrabban fordul elő az olyan szerb szavak fölösleges és helytelen használata, amelyekre a magyar nyelv-

ben van megfelelő, közismert megnevezés, de a nyelvhasználók helyette könnyelműségből, nemtörődomségből a szerb szóval élnek. Hasonló korú, nemű, megközelítőleg azonos szerb nyelvtudással rendelkező, baráti viszonyban levő személyek beszélgetésekor (tegyük még hozzá, hogy a kommunikáció színhelye és egyéb körülményei is közrejátszhatnak) az önellenőrzés gyakran csökken, s habozás nélkül tükröztetik a szerb kifejezéseket. Addig, amíg ez az utcán hangzik csak el, elnézően hunyunk szemet, de a hivatalnokok, értelmiségiek szájából elhangzó következő példák hallatán már meghökkenve kapjuk fel fejünket:

Nincs pénz, de majd csak kimuvázok valamit.
Az előbbi séffel kész milina volt dolgozni.
Azt se tudom, kinek adresszirozam a meghívókat.

*Nincs pénz, de majd csak
kimuvázok valamit.
Az előbbi séffel kész
milina volt dolgozni.
Azt se tudom, kinek
adresszirozam a meghívókat.
Úgy él, mint bubreg u loju.
Egész nap csak szasztancsízik,
aztán navrat nanosz leír két
lapnyi izvestajt.*

Úgy él, mint bubreg u loju.
 Egész nap csak szasztancsizik, aztán navrat
 nanosz leir két lapnyi izvestajt.
 És akkor ugye kobajagi egész nap dolgozott.
 Csisztacsicából lett kurirka és most szolizsa a
 pametomat.

Amint látjuk, nem csak szavakat, de állandósult szókapcsolatokat, szólásokat, hasonlatokat is átveszünk a szerbből: bez brige, csaszna récs, ako bog dá, bez veze, ko te pitá, mint grom iz vedrá nébá, málo szutra stb. Az irodákban dolgozó személyek, akik főiskolai, egyetemi végzettségüket szerb nyelven szerezték meg, s akiknek továbbra is szerb szakirodalom forog a kezükben, sőt munkájuk tárgyát képezi a szerb nyelven írt szöveg, könyvben élnek az alaki tükrözéssel. Ugyanezt mondhatjuk el a városi tanulókról is, akik olyan iskolába járnak, ahol magyar és szerb osztályok is léteznek (rendszerint ez utóbbiak vannak túlsúlyban). Ott a tanárok nyelv-művelő munkája sokszor szélmalomharcnak tűnik.

Az utcán, a munkahelyen, a tömegtájékoztatói eszközök révén fülünkbe s tudatunkig is mindinkább szerb nyelven kerülnek az információk (gondolok itt különösen a Vajdaság déli területeire), így fogadjuk be őket, s utána ezt a formát már nagyon nehéz megfelelő magyar kifejezéssel behelyettesíteni. Csakhamar oda jutunk, hogy a helyes magyar terminust fel sem ismerjük, nem tudjuk, mit jelent.

A tükröztetett szavak legnagyobb része Jugoszlávia társadalmi-politikai berendezésével kapcsolatos, a bírósági, jogi eljárásokban alkalmazott terminusok (mivel azok szerb nyelven folynak): vétye, odbor, komité, komisija, szávet, szúud, szudija, tuzsba, molba, zsalba... A közgazdaságban is rendkívül sok ilyen szót találunk: blagajna, cenovnik, nálepnica, obracsun, obrázác, potrónsja, prómet, mustérija, raszprodájá, rázliká, záhtév, szamodoprinosz, decsiji dodáták, dnévnica, ménica... Azután gyakorisági szempontból az étkezéssel kapcsolatos szavak következnek, de ezúttal nem a szerb specialitásokra gondolunk, hanem az olyan szavakra, mint a: slág, pekmez, klópa, pávláka, polutka, sunkari-

ca, zákuszka, szok, borovnica, kajgana, prilóg, csasztizik stb. Gyakoriak a lakberendezéssel kapcsolatos szavak, valamint a bútordarabokat jelölő kifejezések is: grejalica, luszter, komoda, plakár, kamin, kotlity, tapiszéria, tenda, tégli, szijalica... A ruházati cikkek megnevezése is sűrűn elhangzik szerbül, olyannyira, hogy olykor magunk is komolyan eltűnődünk egy-egy divatcikk hallatán, „hogyan is mondják ezt odaát, Magyarországon”: gornyák, kapulyacsa, zvoncara, jakni, kaciga, majica, dokolenica, trénerka, helánka, hulahopp, rol krágni, szomot, jelenszka kozsa, dzson, brodarica, patika...

Sokszor hallható szerbül a foglalkozások, tisztségek megnevezése: bravár, preduzimács, predrádnik, bolnicsárka, blagajnica, pizsár, nácselnik, poszlovogya, séf, vozács..., úgyszintén az intézmények és vállalatok neve is: dom, rászádnik, toplana, vodovod...

Az egészségüggyel kapcsolatos szavak is közkedveltek, mivel ott különben is sok bonyolult, nehezen érthető terminus létezik, ilyenkor ugyanis az önfegyelem csökken és az olyan kifejezések hallatán, mint a brisz, ciróza, csír, navlaka, protéza, uput, nálaz, zakázizik, prva pomoty, vakcina, zsúcs, zslézda, már el sem csodálkozunk.

Nem felejtethjük ki a szerb rétegnyelvekhez, különösen a diáknyelvhez tartozó kifejezéseket sem, amelyeket a fiatalok nagy előszeretettel használnak: burázer, frajer, láf, klyna, orták, glávonya.

De említhetjük még a sportnyelv kifejezéseit: neréseno, uspinyacsa, szpuszt, licsna, kuglizik, rukomet, zakucázta; a gépko-csik és alkatrészeik terminológiáját: zsmigavac, lézsáj, prikolica, bregasztza oszovina; a földrajzi nevek, a városrészek, épületek neveit: záliv, petyina, detelinara, szájam, robna kutya; a közlekedésben használatos kifejezéseket: koloszek, rászrsznica, pesácski, trotoár; a mindennapi tevékenységek és közhasználati cikkek nevét, mindazt, ami körülvesz bennünket: rázglednicá, szelotejp, csesztitka, dópisznica, privezák, utikács, upályács, ogrlica; a munkaeszközöket és gépeket, amelyek

rendelkezésünkre állnak: szokovnik, szudopera, grickalica, szpájálicá, bezsicsni, azonkívül az elvont főneveket, amelyeket leginkább akkor használunk, amikor nem vagyunk tisztában azok jelentésével.

Erdekes, hogy a mezőgazdasággal kapcsolatos szavak ritkán fordulnak elő szerbül. Ezt azzal lehet magyarázni, hogy falun, zártabb, homogénebb nyelvi közösségben a szerb nyelv nem fejt ki oly mértékben a hatását, mint városban.

A szerb szavakat vagy teljes egészükben vesszük át, ragokkal, képzőkkel együtt (definitivno, bukvalno, uszlovno, rukovodstvo), vagy pedig magyar képzőket illesztünk a szerb szótóhoz: bogázik, dezsurál, rezervál, csesztitázik, szmétajozik, csasztizik... Előfordul, hogy a szó kezdete és vége (tehát az igekötő és a képző) magyaros, s csak a szótó szerb: lesisáz, lesztrmoglvázik, elmrmyázik, összeskrábáz, összemutykáz...

Az alaki tükrözés másik fajtája, a szerb nyelv által közvetített idegen szavak is nagy számban vannak jelen nyelvhasználatunkban. Minden nyelvnek megvan a maga módja és ismérve a tükröztetésre, belső törvényszerűségek, normák alapján teszi ezt. A szerb nyelv sokkal toleránsabb az idegen szavak átvétele és használata tekintetében, mint a magyar. A kétnyelvű közösségben élő és dolgozó személy többnyire úgy érzi, hogy ha a szerb nyelvben helyes és indokolt valamely idegen szó használata, akkor miért lenne az helytelen a magyar nyelvben. Azt azonban szem elől téveszti, hogy a szerb nyelvben gyakran nem létezik olyan kifejezés, amellyel az idegen szót behelyettesíthetné, a magyarban viszont van rá megfelelő szavunk. A szerb a saját törvényeinek, nyelvi normáinak megfelelően honosítja meg őket. Ezért fordul elő, hogy a vajdasági magyar nyelvben egyrészt hemzsegek az idegen szavak, másrészt pedig az egyébként közkeletű nemzetközi szavakat helytelenül használjuk. Ahelyett, hogy ellenőriznénk, hogyan hangzanak az eredeti latin, görög stb. nyelvben és ennek megfelelően alkalmazzunk őket (ha már nincs más választásunk), mi ugyanúgy mondjuk

ki vagy írjuk le azokat, ahogy azt a szerb közvetítő nyelvben teszik. A szerb nyelv analógiájára téves végzódéseket használunk (dóza, garderóba, garanció, tendenció, privilégió, akumuláció, delegáció stb.), vagy pedig elhagyjuk a latinos végzódéseket (delegát, akcenát, dialóg, derivát, formulár...).

Keveréknyelvünkre a szerb prefixumok alkalmazása is jellemző, még akkor is, ha a szó végén magyar képzőt használunk: protivtézis, szamofinanszírozás, szamokritika, prokockázik...

Lássuk csak, miért is részesítjük előnyben a szerb szavakat a magyar kifejezésekkel szemben. Indokolt az alaki tükröztetés, amikor olyan új eszközök, tárgyak, fogalmak megnevezéséről van szó, amelyekre a magyarban nincs megfelelő kifejezés, vagy pedig a pontosságra, illetve tömörségre való törekvés, a félreértések elkerülése váltja ki azok használatát. De leginkább nem erről van szó, hanem a beszélő vagy nem tudja pontosan, mit jelent a szerb szó, ezért nem helyettesítheti be megfelelő magyar kifejezéssel, vagy pedig nem ismeri a szó magyar megfelelőjét. Megtörténik, hogy ismeri a magyar kifejezést, de nem jut eszébe, és nem is törekszik arra, hogy felidézze emlékezetében. Sokszor a megfelelő műveltség hiánya, igénytelen nyelvhasználat vagy a szakmai gög, különködés játszik közre. Olykor bizonyos személyekkel, sztárokkal való azonosulási törekvés, azok utánözása képezi az egyes idegen szavak használatának okát. Néha azonban a beszédpartner kifejezőképességéhez való idomulás, a közvetlenebb kommunikációs szituáció megteremtése, a kommunikációs partnerek közötti baráti viszony, összetartozás érzékeltetése, valamilyen közösséghez való tartozás igénye váltja ki a szerb kifejezések választását a magyarokkal szemben.

Nyelvhasználatunkban oly mértékben eluralkodtak az idegen szavak, hogy szinte észre sem vesszük őket, fel sem figyelünk idegenszerűségükre, mind kevésbé bántja fülünket a közvetett tükröztetés. Ha ehhez még hozzáadjuk a szerb nyelvből beáramló szavakat, keveréknyelvünket

csakhamar rajtunk kívül már senki sem fogja megérteni. Az idegen szavakra feltétlenül szükségünk van, de mértékkel és helyesen kell őket használni, csak olyan-

kor, amikor más megoldás nem áll a rendelkezésünkre.

Andrić Edit

Gyerekcipőben a gyermekirodalom-tudomány?

E sorok írója örömmel vette kézbe a 'Kortárs gyerekkönyvek. Műelemzések és műismertetések szülőknek és pedagógusoknak' című kiadványt (szerkesztette Borbély Sándor és Komáromi Gabriella, Ciceró, Budapest, 2001), mert mindig is „mindenevő” lévén a gyermekirodalom aktív olvasója vagyok. Kamasz koromban is olvastam felnőtt könyveket, felnőttként folyamatosan olvasok meséket, meseregényeket, ifjúsági irodalmat.

Teszem ezt azzal az átlátszó ürüggyel, hogy középiskolai magyartanárként kötelességem ismerni azokat a könyveket, amiket diákjaim szeretnek. Valójában azért olvasom őket, mert érdekelnek, mert jó olvasni őket. Is. Irodalmárként azonban, szakemberként egészen máshogy állok a kérdéshez. Az elsődleges olvasathoz képest az értelmezés már tudományos tevékenység a számomra. A kritikát úgy tekintem, mint tudományos olvasatot, ami kiegészítheti mások elsődleges befogadását. Egyrészt. Másrészt viszont a hermeneutika elméletével egyetértve dialógusnak képelem a művel: azáltal, hogy leírom, tudatosítom a saját befogadásomat és lehetséges olvasatot kínálok az én olvasóimnak. Ugyanakkor szakemberek közötti dialógusnak tartom a megjelent könyvekre való visszajelzést, ami szerintem az irodalmi élet létmódja.

Tudományos szempontból a gyermekirodalom problematikus. Ezt mutatja a 'Gyermekirodalom' (1) című szakkönyv körüli vita. (2) Talán emiatt sem definiálta a szerkesztő a szóban forgó könyv előszavában, holott minden mást igen: mi az irodalom, mi a kortárs mű. Ehelyett a lexikonokra utal, ami azzal a gesztussal ér fel, mintha azt állítaná, hogy amit egyszer már definiáltak, az van, kész, egész, lezárt. Ez

konzervatív álláspontot jelez, elzárkózást a vita elől. Ugyanakkor azt hangsúlyozza – ami kezd egyébként közhellyé válni –, hogy a gyermekirodalom irodalom. Ez a tétel a gyűjtőfogalommal azonosítja a részfogalmat, ezáltal megszüntetve annak elkülönülését. Ezt alátámasztani hivatott az az állítás, hogy nincsenek külön poétikai sajátosságai. Tehát nincsen gyermekirodalom?

Az elnevezés egyébként inkább tematikai szempontot tükröz. Ahogyan mindenféle reklámot megnéznek a gyerekek, de vannak kifejezetten gyerekreklámok, amelyek ugyanolyan eszközökkel élnek, mint a felnőttekéi, csak a tárgyuk kapcsolódik jobban a gyermekvilághoz. Ezért nem a befogadás felől, hanem a címzett, azaz a szerzői intenció üzenetbe kódolt horizontja felől lehet a gyerekreklámokat elkülöníteni. Az irodalomban az a probléma, hogy ez megengedhetetlen redukción jelentene, mert a gyerekek mindenfélét olvasnak, nem csak nekik címzettek (ez egyébként minden másra is igaz, a reklámtól a filmekig).

Ezért szerintem is egész egyszerűen irodalomnak kell kezelniünk a gyermekirodalmat. Már csak azért is, mert ha a kifejezés mód ugyanaz, a befogadásnak is hasonlóan kell lennie. Egyetérték Komáromi Gabriellával abban, hogy ahogy minden ember be-

fogadása különbözik annyiban, amennyiben a saját értelmezési horizontja olvad össze a műével, annyiban és csak annyiban különbözik a gyereké is. A gyerek-felnőtt oppozíció szociológiai kérdés, ahogyan a nő és a férfi befogadásának különbsége, vagy az európai és nem európai, vagy a vallásosok és vallástalanok, vagy az iskolázott és kevésbé iskolázott olvasók befogadásának különbsége is nyilvánvaló, de az olvasásszociológia asztalára tartozik.

Az irodalomtudomány azonban nem ezeknek a paramétereknek a mentén vizsgálja hagyományosan az irodalmat. Diakrón vetületével az irodalomtörténet foglalkozik, szinkrón vetületével pedig az irodalomelmélet. Igaz, hogy a feminista irodalomkritika a nő-férfi oppozíciót beemeli az irodalomelméletbe, de filozófiai síkon mozogva meg is tudja magyarázni a különbséget. A gyermek valóban hasonlóan elnyomott pozícióban volt évszázadokig a kultúra területén, mint a nő. Meg is lehetne alkotni az irodalomtudománynak azt az új ágát, amely erre specializálna. (3)

Az említett korábbi kézikönyv azonban keveri a kétféle szempontot: történeti és elméleti kérdésköröket egyaránt érint, de egyikben sem mélyül el. Ez az általunk tárgyalt könyvre is igaz. Komáromi például csak addig a megállapításig jut el, hogy „A gyerek igenis képes esztétikai tapasztalat szerzésére. Képes érzéki és érzékek által megismerő befogadásra, érzelmi átélésre, katarziszra. De természetesen minden gyermeki szinten és módon létezik benne”. Azonban nem érvel állítása mellett, ki sem fejt, pedig ez a téma sarkköve lehetne a gyermekirodalom-elméletnek.

A lehetséges kommunikációelméleti modell elmaradásáért a történeti szempont sem kárpótol, bár szükségessége deklarálják. (4) Nyilván nem is lehetséges egy

műelemzés-gyűjteményben, amely ráadásul kortárs tematikájú. Azonban a Harry Potter-ügy állandóan ott áll a gondolkodás horizontján, mégsem helyezik el a történeti vonulatban, nem vizsgálják recepciótörténetét. *Boldizsár Ildikó* anélkül elemzi a regényt, hogy reflektálna a fogadtatás ellenséges vonulatára, amelynek során az okkultizmus veszélyességére hivatkozva Harry Potter-köteteket égettek, illetve betiltották őket. Holott valamilyen oka kell, hogy legyen ennek a szélsőségesen ellentmondásos recepciónak, ami a fétiszáló rajongástól az agresszióig terjed.

Bár nem mondhatni, hogy egységes volna a könyv szerzőinek álláspontja. *Komáromi Gabriella* a számítógépes jelrendszert Harry Potter-kódnak nevezi a virtua-

litás hasonlósága miatt (a gondolat kifejtése elmaradt); ugyanakkor a legújabb és a leghosszabb meseregény pálmáját is elviszi. *Fűzfa Balázs Mándy Iván* „Locsolókocsi” című regényét elemezve ellenpéldának hozza fel a Harry Potter-sorozatot: szerinte a lektúr és a szépirodalom közötti különbséget

Ebben az állásfoglalásban a művészet horatiusi célja foglaltatik benne: tanítás és gyönyörködtes, méghozzá szétválasztva, a felnőtt érti a tanítás lényegét, a gyerek nem érti, csak szórakozik. Ez a kizárólagosság egyértelműen alárendeli a gyerek olvasatát a felnőttének, holott valószínűleg létezik olyan felnőtt, aki netán kevésbé művelt, mint egy olvasott gyerek.

remekül meg lehetne magyarázni egy tizenhárom éves gyereknek ezen a két példán. *Gombos Péter* „A Végtelen Történet” című regénnyel a narráció szempontjából veti össze: az *Ende*-regény a főszálat bonyolítja, a mellékszálakat elvarrja, „míg Rowling meséjének fő szála néhány mondatban elmondható, s a terjedelmesség az ugyancsak kusza és fordulatossá cselekményt hordozó mellékszálak köszönhető”. Ezt az értékítélet nélküli leíró mondatot tartom tudományosnak. *Boldizsár Ildikó Békés Pál* „A félőlány” című meseregényét elemezve pedagógus nézőpontból tanácsolja, hogy az általános iskola 4. osztályában a gyerekek hasonlítsák össze a főszereplő varázslót a Harry Potter-könyvek varázslóival. *Komáromi Gabriella* történe-

ti jellegű megállapítása is valójában pedagógiai szempontú az előszóban, miszerint a gyermekirodalom anti-autoriter hulláma a hetvenes években a valóságban játszódik, de Ende és *Rowling* mesevilága visszatérést jelent a „rendkívülihez”. Szerintem a nevelőszülők bemutatása egyáltalán nem jelent visszatérést az anti-autoriter hullámból. Sőt ha ehhez még Boldizsár megállapítását is hozzátesszük, nevezetesen, hogy Harry Potter személyisége belső kontrollóssá válik a regény cselekménye alatt („az önismeret és az öntudatra ébredés nagy kalandja”), éppen hogy a gyermeki emancipálódás jelenségét ismerhetjük fel. Ennek persze azt lehet ellene vetni, hogy mennyire új még a könyv, nem várható el egységes álláspont, hiszen éppen ezen a fórumon alakul ki. Csakhogy egyrészt az elvárható, hogy az állandó vonatkoztatási pontra reflektáljanak, másrészt pedig lehet, hogy nem egy befejezetlen műről kéne elemzést írni. „A Gyűrűk ura” most legalább annyira fontos szerepet tölt be a köztudatban, mint a „Harry Potter”, de azzal ellentétben készen van, egy nagyszabású életmű áll mögötte. Ki tudja, hogy a „Harry Potter” ugyan nem elemzett, de nagyon egyszerű poétikája nem teszi-e kétes értékűvé a folytatásokat.

A „Gyermekirodalom” című könyvből több tétel is kínos pontossággal ismétlődő retorikával tér vissza ebben a könyvben. Ezek közül a gyermekirodalom anti-autoriter hullámával kapcsolatos véleményt érdemes megvizsgálni, amely a jelenlegi gyermekirodalom-tudomány művelőinek gyermekképét és irodalomfelfogását tükrözi.

Előszavában Komáromi a gyermekirodalom 20. század végi változásának pozitív és negatív oldalára egyaránt utal. Problémaorientált irodalomnak hívja a valóság addig illetlennek számító témáival foglalkozó irodalmat: születés, halál, szexualitás, másság. Ennek a változásnak okául mind itt, mind a „Gyermekirodalom”-ban a felnőtt-gyerek viszony változását nevezik meg: a felnőtt tekintélyvesztésével, a gyerek emancipálódásával, ami felnőttes élettel jár (ez nem más, mint a tévzés és a

számítógépezés). Ettől elidegenedetté és elszürkültté vált a gyermeklét. Előzmény: a hatvanas évek diáklázadásai – állítja. Az őszinteség pozitív érték Komáromi szemében, a veszteség a „korábbi alaptémák elaltatása”, „az egzotikus, a rendkívüli” eltűnése. Boldizsár úgy fejleszti tovább a gondolatmenetet, hogy ellenkezőjébe sikerül átcsapni: „tematikai motívumok és műfajok tűntek el nyomtalanul”, holott a „Gyermekirodalom”-ban egész fejezet szól arról, hogy hogyan élnek tovább a műfajok a modern gyermekirodalomban („Modern idők, régi műfajok”). Ráadásul a történet, az izgalmas cselekmény hiányát is párhuzamba állítja a tabuk összetörésével, és ebben jelent pozitív visszatérést a „Harry Potter”. Ezzel szemben *G. Papp Katalin* elmélyült elemzése *Christine Nöstlinger* „Ilse Janda, fiatakorú” című regényéről abból indul ki, hogy a tekintélyellenes irodalom vonzataul a témagazdagodást jelöli meg. A „tabuk összetörésének” pusztítás képzetét keltő kifejezése helyett pozitívan fogalmaz: „eltűnik a szemérmesség, az elhallgatás, az élet dolgaival való szembesítés elkerülése”. Talán ebből is érzékelhető a jelenséggel szemben fenntartással élő, illetve az azt üdvözlő viszonyulás különbsége. *G. Papp* nemhogy műfaji szegényedésről, de egyenesen megújulásról beszél, amikor azt állítja, hogy e regények „tudatosan nem illeszkednek a gyermekirodalom hagyományos kliséihez”. Komáromi szövegelemzésében hasonlóan pozitív beállítottsággal szól a változás eredményéről, azt mutatva ki *Astrid Lindgren* „Ronja, a rabló lánya” című regényéről, hogy a létezés teljességéről szól a maga tabunélküliségében. A szélsőség másik véglete *Rigó Béla* véleménye, aki szerint destruktív a tabutörés: „A modern gyerekpróza pedig éppen eltörölni látszik saját egyik alapkritériumát, a korhatárt, amikor a való világ problémáival sokkolja gyermekközönségét.” E szerint az álláspont szerint az irodalom erőlteti a gyerekekre a valóság problémáit, holott naivitás az a vélekedés, hogy elhiggyük, a gyerek régen nem tudott arról, amiről a felnőttek nem engedtek beszélni. Szerintem a gyerekek nagyon is

pontosan érzékelik a körülöttük lévő világot. Még a beszélni nem tudó kétéves gyermek arckifejezésén is látszik, hogy érzi a szülei között szóban talán meg sem fogalmazott feszültséget. Nem csak a tévzés hat ártalmasan a gyerekre, mint ahogy Komáromi állítja be a kérdést, amikor úgy fogalmaz, hogy „ez elől a gyerek elől már nem titkolhatjuk az élet sötétségeit. Ezt a gyereket már egy »harmadik szülő« is neveli, a televízió. A mai gyerek a szavak univerzumának a nemkívánatos szavait is felettébb jól ismeri.” Fontos a „nemkívánatos” kifejezés használata, mert egy olyan morálisan ítélkező pozíciót sejtet, aminek normatív követelményrendszer a háttere. Ezt nevezi szerintem *Lovász konzervatív (5)* álláspontnak, ami a hagyományosan autoriter felnőtt-, illetve tanárszerpéhez kapcsolódik. Ez ellen tiltakozik ő a tudományosság jegyében, ami objektív, tárgyilagosan leíró hangvételű szokott lenni. Ezt persze nehéz elfogadni a másik oldalról, ezért nevezi Rigó kegyetlennek *(6)* Lovászt, illetve gondolja, hogy nem szeret gyermekirodalmat olvasni. *(7)*

A gyermekképp ennek megfelelően konzervatív: morálisan a kiszolgáltatott, ártatlan gyermeké, illetve kognitívan azé a lényé, aki kevesebbet tud a felnőttnél. Igyekeztem minden gyerekre vonatkozó megjegyzést kigyűjteni, ezek mindegyike erre utal. Persze nem idézem az összeset, csak jellegzetes példákkal támasztom alá állításomat. Azt viszont nem gondolom, hogy ez minden egyes szerző véleményét tükrözi. Valószínűleg azok, akik máshogyan kezelik a gyermekirodalmat, szövegelemzéssel foglalkoznak a könyv lapjain és nem könnyes-bús megemlékezésekkel a gyermeki létről.

Két nagy csoportra osztanám a gyerekekről való vélekedéseket: az egyik inkompetens befogadóként képzelem el a gyermekolvasót, a másik kompetensként. A befogadásbeli inkompetenciát, a mű üzenetének megértésére való képtelenséget a felnőtt-gyermek hierarchia tudásbeli különbségére alapozza Gombos Péter „A Végtelen Történet”-ről beszélve: „ez a meseregény »duplafedelű«, vagyis van olyan

rétege, amely csak művelt, tapasztalt felnőtt számára érthető. A ráismerés élményét csak ő élheti át, a reminiscenciák csak számára világosak. Az ifjú olvasó befogadása más, de ettől még jól szórakozik a történeteket olvasva.” Ebben az állásfoglalásban a művészet horatiusi célja foglaltatik benne: tanítás és gyönyörködtetés, méghozzá szétválasztva, a felnőtt érti a tanítás lényegét, a gyerek nem érti, csak szórakozik. *(8)* Ez a kizárólagosság egyértelműen alárendeli a gyerek olvasatát a felnőttének, holott valószínűleg létezik olyan felnőtt, aki netán kevésbé művelt, mint egy olvasott gyerek.

Még két példa. Komáromi Gabriella *Louis Sachar* „Stanley, a szerencse fia” című regényével kapcsolatban írja: „Felnőttként talán fel is rójuk az írónak, hogy a befejezés során makulátlanul elvarrja a történet szálait. A talányok körében csak egyetlen „lyuk” marad kitöltetlenül, de ezt már a gyerekekre is rábízhatja. Ha netán mindezért neheztelnénk, ne felejtjük el, hogy gyerekkönyvet írt, ami szerencsére a miénk is. A mű befogadása során gyerek és felnőtt között az átélés mélységében, a nyelv mögötti nyelv megértésében van különbség. Ez a különbség igen nagy is lehet. A felnőtt érzékenyebb a történet hangszerelésére, jobban figyel rá. Így aztán az ő kezében jelentésgazdagabb lehet a regény.” Az első megjegyzés arra céloz, hogy igazából rossz a regény, de a gyerekeknek így is jó, mert legalább felfogják. Innen tehát az előítélet, ami ellen szót is emelnek a gyermekirodalmárok, hogy a gyermekirodalom a lektűrhez áll közelebb, nem a szépirodalomhoz. A második megállapítás megkülönbözteti a jó és a rossz olvasatot. Hiába utal az iseri üres hely fogalmára, az értelmezést alapvetően konzervatívan fogja fel, holott ma már a mellérendelés, egymásra rétegződés viszonyát tételezzük a más és más olvasatok között. Az utolsó ehhez fűzött megjegyzésem a felnőtt gyereknél érzékenyebb voltát tagadja. Szerintem a gyerek az érzékenyebb, jobban átadja magát a műnek, jobban beleéli magát. Sok felnőttnek ezért nincs türelme meseregényt olvasni. Nyilvánvaló, hogy a világ

megismerésével, az információval való feltöltődéssel párhuzamosan a befogadásra, rácsodálkozásra való nyitottság csökken. A felnőtt nem a történetet, legfeljebb a szerkezetet fogja fel jobban, de ezt sem lehet általánosan kijelenteni. Boldizsár Ildikó a képi kultúrán felnevelkedett gyerekeket bit-agyúaknak nevezi. Szerintem kár terjeszteni ezt a dehonesztáló jelzőt, annál is inkább, mert már a felnőttek kultúrája is jobbára a médian alapul. Lehet ez a tendenciát helyteleníteni, de a társadalom megbélyegzése nem a legjobb út az írástudó számára, aki felelősséggel tartozik érte.

A kompetens gyermekbefogadó képze- te leginkább *Tarján Tamás* elemzéseiben nyilvánul meg: „Jó szemű, tizenéves, farmernadrágos olvasó sorra beleköthet a regény ügyetlenségeibe”; „E megoldásnak csak a leírása bonyolult, az értése, elfogadása, élvezete nem; s valószínűleg a romlatlan, dús nyelvi fantáziával rendelkező fiatal olvasók számára nem”. A felnőtt kritikai hozzáállása próbálkozik itt gyermek-nézőpontba bújni, amit nem azonosíthatunk a gyermek nézőponttal, fikció. Rigó Béla elismeri, hogy a gyerekek ismerik *Fekete István* állatszereplőit: „Olvasó gyerekek és könyvtárosok kapásból mondják a névsort: Csí, Bogács, Kele, Hú, Lutra, Vuk. De ennél jóval több nevet ismerünk.” Azonban saját kompetenciáját emeli ki (a könyvtárosokat is a helyükre téve). Egyébként a fordítók és a szülők sem ússzák meg a kritikai megjegyzést. A *Janikovszky*-regények illusztrációit dicsérve jegyzi meg: „A Réber-rajzok ehhez garantálni tudták, hogy kisebb tehetségű fordítók ne hogy saját ízlésük szerint áthangszereljék az eredetit, botfűlű olvasók pedig hamisan olvassák fel gyerekeiknek” (152.). A tanárok is megkapják a magukét egy *Zseleznyikov*-regény értelmezése ürügyén: „Margarita súlyos hibát követett el, amikor ebben az állapotában elvállalta azt, hogy büntet. A büntetésnek csak akkor van értelme, ha a megbüntetett is tudja, hogy mit hibázott, és legfeljebb a büntetés nagyságát tarthatja igazságtalannak. Ezért egy közösség vezetőjének, amikor büntetni kénytelen, kétszeres gonddal kell

éreztetnie, hogy a megbüntetettek mellett áll.” E sorokat olvasva rögtön önvizsgálatot tartottam az állapotaimról, lelkiismeretfurdalástól telve: hiszen vád, gyanú lett a fejemre olvasva. Úgy látszik, Rigó szerint csak a gyermekirodalmárok értenek a gyerekekhez.

Ez a fajta pedagógizálás hagyományos gyermekképet tükröz, még az anti-autoriter hullám előttit, és ez nem függ attól, hogy kompetens befogadónak tartják-e a szerzők a gyereket vagy sem. Tarján és Rigó véleményének összehasonlítása bizonyítja ezt.

A pedagógizálással más, elvi probléma is összefügg: az irodalomfelfogás konzervatívizmusa. A mű így nem önálló, teljes értékű alkotásként kerül elemzésre, hanem ürügyként szolgál más témáról való beszédre. Ilyenkor működik alkalmazott irodalomtudományként a gyermekirodalomtudomány. Nemcsak Rigó írásaira vonatkozik ez a megállapítás, hanem jellegzetes gyermekirodalom-elemzési fogásnak tűnik a műelemzés kiegészítése, illetve zárása gyakorlati-pedagógiai hasznosítási ötlettel, jó tanáccsal. Ilyenkor a szövegelemzésről, illetve a szintetizáló értelmezésről terelődik el a szó. Ilyen Boldizsár Ildikó elemzésének zárata Békés Pál *„A kétbalkezes varázsló”* című meseregényről, *Sándor Dénesé Kányádi Sándor* *„Világlátott egérke”* című művéről. *G. Szabó Sára* pedig *René Goscinny* *„A kis Nicolas”* című könyve kapcsán a francia pedagógiai elveket elemzi a regény helyett. Ezek az írások nem irodalmi olvasatot adnak, hanem referenciális olvasatot: a valóságról, a világról szóló megállapítások kilépnek az irodalom területéről, átlépnek a mű világán, csak közvetítőként alkalmazzák azt. Az irodalmi olvasat a műre mint lehetséges világra koncentrálna, amit alapvetően szöveggként tételez. Ilyen szövegközpontú elemzési szempont érvényesül például Komáromi *Paul Gallico* *„Jeannie, te drága”* című regényéről írt elemzésében, amikor a narráció szerkezetét a történet tereinek szimmetrikus elrendezésével elemzi, vagy amikor *G. Papp Katalin* *„Ilse Janda, fiatalkorú”* című regénye két főszereplőjének összehasonlításából követ-

kezteti ki a regény műfaját: társadalmi-lélektani regény voltát. Igazi szövegelemzést ad Fűzfa Balázs, amikor Mándy Iván „A locsolókocsi” című regényének poétikai sajátosságából bontja ki a példázatosságot, ilyen Tarján Tamás motívumelemzése Gion Nándor „A kárókatónak még nem jöttek vissza” című regényéről, Gombos Péter szimbólumelemzése az Ende-regény kapcsán és Virágos Zsolt „Zabhegyező”-elemzése, amely két angol kifejezés jelenléte és regénybeli szerepének értelmezésével megvilágosító erejű.

A művek tartalmának elmesélését nem tartom szövegelemzési szempontnak, mert a mű világát valóságként tételezi, szintén referenciális olvasatot adva. Holott a történetet a mű elbeszélője meséli. Az újra elmesélése nyilvánvalóan csak rosszabb lehet, mint maga a szöveg. Elemzési szempont például az,

hogy hogyan beszél el az elbeszélő. Még a könyvismertetés lényegének, az érdeklődés felkeltésének sem felel meg a tartalom elmondása, hiszen megszünteti az olvasás motivációját a történet végének ismerete. A nem

elemző, hanem ajánló-ismertető szövegre példa Tótfalusi István Kenneth Grahame „Békavári uraság és barátai” című meséjéről szóló szövege. De hogy Rigó Béla miért meséli el a „Vuk” sztoriját, érthetetlen. Az már azonban felháborító, hogy a „Pom-Pom meséi”-ről szóló szövegét Csukás István jellegzetes arcvonásairól elmélkedve indítja, amelyeket álarcként értelmezve, a művei kettősségén vél levezetni. A képernyő sikerembere és a humán értelmiségi különbségét tételezi alkotásai különbségének okaként. A személyeskedés, a sértő hangnem nem méltó nyomdafestékre semmilyen jellegű könyvben. A siker pedig nem bűn, ha már a moralizálás szempontja idekeveredett. A könyvismertetések dicsőítő szuperlatívuszai adják a másik végét az értékelő megjegyzéseknek, ame-

lyek indoklás nélkül ajánlják a könyvet, tehát nem elemzik.

A sokféle címzett is oka annak, hogy a kötet írásai olyannyira különböznek. A pedagógizáló eszme-futtatások a tanároknak szólnak, a műelemzések az irodalomárokknak (9), a könyvajánlók a szülőknek. Kritikák is szerepelnek a tanulmányok között, például Tarján Tamás írt *Thea Beckmann* „Kereszteshadjárat farmerban” című könyvéről, Fűzfa Balázs pedig *Kolozsvári Grandpierre Emil* „A törökfej kopja” című regényéről. Ezek szereplésének jogosultsága kétséges egy olyan kiadványban, amelynek fűlszövege szerint kijelölt célja az, hogy felhívja a pedagógusok és szülők figyelmét az olyan újabb művekre, amelyeket a gyerekek érdemes ajánlani. A kritika a szerzőnek is szóló visszajelzés, az irodalmi életben természetesen fontos a szerepe.

Nem az a kérdés, hogy a gyermekirodalom alkalmazott irodalom-e, vagy szépirodalom, hanem hogy mivé tesszük azáltal, ahogyan írunk, beszélünk róla. A kötet összes műfaja közül irodalmárként, pedagógusként egyaránt a műelemzést részesítem előnyben.

A könyvnek talán túl sok a célja. A szülőknek lehetne olyan kiadványt szerkeszteni, ami tartalomismertetésekkel, ajánlókkel segít az eligazodásban. A pedagógusoknak, irodalomárokknak szóló gyer-

mekirodalmi elemzőkötet pedig valóban létfontosságú lenne.

Arthur C. Danto művészettfilozófus szerint egy pusztán dolgot és egy műalkotást az különböztet meg, hogy hogyan közelítünk hozzá. A tárgyat az értelmezés teszi műalkotássá. És minden új értelmezés új műalkotást hoz létre. A mű „léte az értelmezés”. (10) Tehát nem az a kérdés, hogy a gyermekirodalom alkalmazott irodalom-e, vagy szépirodalom, hanem hogy mivé tesszük azáltal, ahogyan írunk, beszélünk róla. A kötet összes műfaja közül irodalmárként és pedagógusként egyaránt a műelemzést részesítem előnyben. (Szülőként valószínűleg majd előbb el fogom olvasni az általam ajánlott könyvet.) A jó szövegelemzés ugyanis a tartalom elmesélése nélkül is erősebben tudja tükrözni a regény

atmoszféráját (lásd ‚A locsolókocsi’ című *Mándy*-regény elemzését), mint a könyvismertetés. A szerzőről szóló dőltsbetűs lexikonyszerű ismertetés is felesleges a ‚Zabhegyező’ elemzésénél, hiszen a regényvilág nyilvánvalóan összefügg, magyarázza a szerzőt, anélkül, hogy azonosítaná azt az elemzőt a valósággal. Az már viszont más kérdés, hogy miért gyerek-könyv ez a regény. Sokkal több annál. Illetve nem érdemes a gyerek-könyv fogalmával operálni irodalomtudományos igényű fellépő tanulmány esetén. Erre mondhatnák egyes szerzők, hogy próbált volna meg e sorok írója szövegelemző elmélyült tanulmányt írni, mondjuk, ‚A kis Nicolas’-ról. Azt gondolom, hogy a megközelítés horizontja adott lehet minden elemzésnél. Ha pedig sehogyan sem lehet elemezni tudományosan egy könyvet, akkor azt nem is érdemes ajánlani, mert valószínűleg hiányosak az esztétikai értékei.

Mivel huszonéves vagyok, a Rigó Béla által megkövetelt sok évtizedes penzumot valószínűleg nem teljesítem, amit a kritikus elé állít ‚Kánonban’ című anti-recenziójában. (11) Hogy mégis magamra merészeltem vállalni ezt a feladatot, arra éppen ez a pozíció késztet. Ugyanis ahhoz a fiatal tanárgenerációhoz tartozom, amelyik a hetvenes években született, azaz az anti-autoriter hullám idején. Ezáltal nem a tekintélyelvű tanárszerepet képviselem. A gyereket egyenrangú szellemi partnernek tartom, aki nem kevesebbet, hanem mást és máshogyan tud a világról. Akinek segíteni szeretnék, hogy rájöjjön új dolgokra. Akivel a normákat közösen alakítom ki, oda-vissza egyeztetés útján, és akik engem is kritizálhatnak, figyelmeztethetnek tévedésre, nem csak én őket. Én pedig mondhatom valamire azt, hogy nem tudom. (Persze csak ha már bebizonyítottam, hogy egy sereg fontos dolgot viszont tudok, és érdemes hallgatni rám.) Nem én vagyok a tudás kútforrása, viszont folyamatosan vitára provokálom, gondolkodtatom a tanítványaimat. Így lehetséges, hogy végül többet tudnak, mint én. Ezért a tizenhárom évesekkel nem Békés Pál ‚Féltőlény’-ét vesszük, hanem József Attila ‚Reményte-

lenül’ című versét, egy hónapon keresztül. Eközben a közvetítő szerepét töltöm be a gyerekek megértési horizontja és az irodalomtudományos alapú verselemzés között. Természetesen úgy teszem mindezt, hogy ismerem nagyjából azokat a könyveket, amiket egyébként szabadidejükben olvasnak, akár hivatkozom is rájuk. De el kell fogadnunk, hogy van különbség a szépirodalom és a lektűr között. Az iskolai oktatásban pedig inkább az előbbinek van szerepe. A Harry Potter-könyvek megbeszélését a szabadidős tevékenységek körébe sorolnám, például olvasóköri keretében tudnám elképzelni. Bár nem nagyon tudnék hozzájárulni a közös elemzéshez, inkább a gyerekek élményei érdekelnének.

Jegyzet

(1) Komáromi Gabriella (1999, szerk.), *Helikon*.
 (2) Forrás, 2000. 12. *Literaura*, 2001. 1. *Új Forrás*, 2001, 8., 9., 10.

(3) Lovász Andrea véleménye azonban nagyon idealisztikusnak tűnik, amely szerint „A gyermekirodalom felnőttek általi recepciója ugyanolyan képtelen állapot, mint gyermekek nevében könyvet írni. Ugyanakkor ha gyermekirodalommal, gyermekirodalmi munkák befogadástörténetével aktuálisan foglalkoznak, a potenciálisan megvalósuló gyermekirodalom-elméleti tanulmányoknak, értékezéseknek, kritikáknak mindenképpen a gyereklvasók táborát kellene megcélozniuk” (Lovász Andrea [2000]: Gyermek – irodalom – diskurzuszváltozatok. *Új Forrás*, 12. 99. Ez a következtetés két szempontból hibás. Először is, mert önellentmondást tartalmaz a korábban megfogalmazott (Uo. 96.) szakszerűség követelményével, aminek a főiskolai tanárok nem felelnek meg Lovász szerint, de akkor kétséges, hogy a gyermekek megértenék a legkurrensebb irodalomelméleti eszme-futtatásokat. Másrészt az irodalomkritika – ne csapjunk be magunkat – a professzionális szinten irodalommal foglalkozóknak szól, nem pedig a széles olvasóközönségnek. Bármennyire is jó lenne az ellenkezője.

(4) „a dolgok nem érthetőek a dolgok előttje nélkül” (11.)

(5) Például Lovász, I. m. 96.

(6) Rigó Béla (2001): *Kánonban*. *Új Forrás*, 9. 65.

(7) Uo. 73.

(8) Lásd még Rigó Béla megfogalmazását: „Közben a kevésbé gyakorlott olvasóra is vár egy kis nehézség. Ahogy egy késő romantikus műhöz illik, szétválnak a cselekményszálak” (29.). Szerintem a Walt Disney-mesefilmek is bőségesen élnek ezzel a lehetőséggel, sőt még bonyolultabbakkal is.

(9) Lehet, hogy csak én vagyok olyan szkeptikus, hogy nem gondolom az olvasóról, hogy műelemzé-

sek forgatása után, aszerint vásárol könyvet?
(10) Danto, Arthur C. (1996): Értelmezés és azonosítás. In: *A közhely színeváltozása. Művészetfilozófia.*

Enciklopédia Kiadó, Budapest. 124.
(11) Új Forrás, 2001. 11. 64.

Korda Eszter

Gyermekek játéka

Weöres Sándor Gyermekszínházi Fesztivál

Immár 11. alkalommal rendezte meg a Magyar Drámapedagógiai Társaság a gyermekszínházok országos seregszemléjét. A felmenő rendszerű találkozóra ebben az évben is több, mint ötszáz csoport nevezett.

Továbbra is széles bázisa van ennek a művészeti tevékenységnek az iskolában, bár a pedagógusokkal, csoportvezetőkkel való beszélgetésekből többnyire az derül ki, hogy a gyerekszínházi együttesek kevés biztatást, támogatást, elismerést kapnak az oktatási intézmények fenntartóitól, igazgatóitól. Azt ugyan senki sem vitatja, hogy milyen fontos szerepe van a színházi életnek a személyiségfejlődésben, az önismeret, az önkifejezés erősítésében, a kapcsolatteremtés, a kommunikációs készségek fejlesztésében – és akkor még nem is szóltunk a színházi közösségteremtő erejéről –, mégsem fordul elég gondoskodó figyelem felé. Korunk divatjai sem kedveznek neki, a tömegszórakoztatás által teremtett kulturális minták is elvonhatják a gyerekek érdeklődését a színházi életéről. Szerencsére vannak még lelkes, megszállott pedagógusok, akik személyes varázsszikkal – sokszor a hiányzó feltételekkel, helyi viszonyok teremtette akadályokkal is dacolva – játéka csábítják növendékeiket.

A gyermekszínházi bizonyára a színház „legártatlanabb” formája. Nemcsak azért, mert minden résztvevőjét az érdek nélküli érdeklődés vezérli, hanem azért is, mert egyértelműen az áll a középpontjában, ami a felnőttek művészetében sokszor elsikkad: az őszinte, önfeledt megmutakozás öröme. Kimondatlanul is ennek megteremtésére törekszik minden pedagógus, aki ezzel a műfajjal foglalkozik. Olyan evidencia ez, amelynek eléréséhez azon-

ban nehéz, küzdelmes út vezet. És ez teszi oly sokszínűvé a gyermekszínházi életet: sokféle módon keresik minden korú és rendű színház közös alapértékét, a színházi hitelességet. Van olyan csoportvezető, aki alapvetően pedagógiai eszközökkel közelít hozzá, mások a színházi formák, stilizációs minták felől indulnak. De az igazán tehetséges gyermekszínházi rendezők ugyanoda érkeznek: a színpadon lévő személyisége szólal meg az előadásokban – beavatottá téve így a gyermekvilág titkaiba azokat a felnőtteket is, akik csak érdeklődőként figyelik a diákok játékaikat. És ez az egyetlen kritérium, amely az előadások értékét méri. Ha ez a híd megteremtődik a játékos és nézők, résztvevők és szemlélők, gyerekek és felnőttek között, akkor jó úton jártak az előadás létrehozói.

Az, hogy a gyermekszínházi élet a színház legártatlanabb formája, abban is tetten érhető, hogy itt a produkciók minden esetben világosan kirajzolják az őket létrehozó közösség állapotát is: a gyerekek egymás közötti viszonyait, a diákok és csoportvezetőik kapcsolatának minőségét. Ugyanakkor egyértelműen tükrözik azt is, hogy mennyi figyelem, odaadás, energia fordított az előadások létrehozására. Ez az, amit felnőtt művészek rutinja oly sokszor sikeresen palástol. A gyermekszínházi világában szerencsére még ismeretlen ez a szó. Ezért is annyira sérülékenyek ezek a produkciók: nehezen reprodukálhatók újra és újra azok az állapotok, amelyekre a gyerekek hiteles színházi kifejezése épül.

Ezeket az előadásokat nem lehet évekig műsoron tartani, hisz könnyen megváltozhatnak azok a körülmények, amelyekből a produkció energiáit meríti. Ahogy alakulnak a gyerekek, ahogy változnak kapcsolataik, közösségeik, ahogy a világ újabb és újabb területei felé fordul figyelmük, úgy nőhetik ki a korábban létrehozott előadásaikat. Ezért volt szerencsés a rendezők azon döntése, hogy az idei találkozósorozatot lezáró országos gálát még ebben a tanévben megtartották, s nem vitték át a következő évre. Így többnyire legjobb formájukat futhatták a produkciók.

A Marczibányi Téri Művelődési Központban megrendezett gála a megyei találkozókot követő hat regionális bemutató 14 értékes produkcióját gyűjtötte csokorba. Nem feltétlenül a legjobbkat, de mindenképpen értékeseket. Olyanokat, amelyek kirajzolják azokat a tendenciákat, amelyek manapság meghatározóak a gyerekszínházi életben. És olyanokat is, amelyek jelzik, hogy hol működnek manapság a legfontosabb gyerekszínházi műhelyek, kik azok a rendezők, akik közösségteremtő alkotómunkát végeznek ezen a területen. (Mivel az előadásokat magam válogattam, így nemcsak a gálán, hanem a regionális találkozókön kirajzolódó képről is beszámolhatok.)

A legkisebbekkel még nem érdemes szerepjátékokra vállalkozni. Náluk még a színpadi jelenlét oldottságának megteremtése az igazán fontos, amelyben megőrizhető az a természetes játékoság, amelyre később majd a különféle színpadi kifejezőmódok épülhetnek. Ehhez leginkább az egyszerű történetek, kis mesék, verses összeállítások, szerkesztett játékok alkalmasak. Ilyen volt például a Bagi Alapfokú Művészeti Iskola 3. osztályosainak előadása, *Zelk Zoltán* 'A három nyúl' című verses meséjének feldolgozása. *Fodor Mihály* elsősorban nem rendezőként, inkább csoportvezetőként tűnik utánozhatatlannak: évek óta lenyűgöző az az elementáris játékoság, amely különféle (mindig újabb és újabb gyerekeket foglalkoztató) csoportjaival létrehozott előadásait jellemzi. Úgy fest, különleges képessége van arra,

hogy helyzetbe hozza, felszabadítsa, oldott jelenlétre készítse növendékeit. Sokszor az előadott történetet nem is lehet pontosan követni, néha a szöveget sem lehet egészen érteni, de mindig viharzó energiákat, nekiszabadult játékokat látunk nála a színpadon, s ebben a megnyerő kavargásban mindig igazi gyermekszemélyiségek jelennek meg, akik valóban sokáig emlékeztetessé teszik a produkciókat.

Hasonló erények jellemezték a (szintén 3. osztályosokból álló) Fóti Fiókák előadását (rendező *Kovács Éva*). 'A sildai bíró' népmese-feldolgozásban azonban nemcsak az együttjátszó közösség mutatkozott meg, hanem már a történet egyes figurái is fel-felvillantak. A nagyobbak játékaik egyértelműen errefelé, a szerepformálás és a szituációteremtés irányba haladnak. Nehéz azonban mindig pontosan megtalálni azokat a színpadi eszközöket, amelyek a gyerekek életkorának, fejlettségének is megfelelnek, ugyanakkor a színházi kifejezés és a hiteles megmutatkozás egyensúlyát is képesek megteremtteni.

A gyerekszínházi életben afféle varázsszerűen hagyományozódott át néhány sikeres műfaj és egy-két hatásos kifejezési forma. Az előadások többsége az egy-két évtizede kialakult jelzések-stilizált játékmódra épít. Szegényszínházi eszközök ezek: a szereplők kollektív jelenléte adja a legerősebb élményt, az ő mozgásuk alakítja ki a teret, mozdulataikból formálódnak meg a díszletek, az egy-két kiemelt fontosságú tárgy jelképes jelentést kap, a gesztusok is szimbolikus értelemmel telítődnek. Többnyire a hetvenes évek amatőr színházi életéből származnak ezek a megoldások, és nyilván azért vertek a gyerekszínházi életben ilyen erős gyökeret, mert a diákoknak ugyanúgy a semmiből kell színpadi kifejezőeszközöket teremteniük, mint az egykori amatőröknek. Ráadásul ez az eszköztelen kifejezőmód nagyon erősen épít a fantáziára, a teremtő képzeletre – amely a gyerekszínházi élet alapját is jelenti –, így kreatív játékok kibontására is alkalmasak. Ezért tűnnek annyira vonzóknak ezek a stilizált-jelzések formák. A játék lényege azonban a kötetlensége, így sokszor eredeti

szándékuk ellenkezőjére fordulnak azok az előadások, amelyek rutinszerűvé vált megoldásokhoz nyúlnak, hisz végeredményben nem a játékok felszabadítását, hanem bizonyos értelemben formába kényszerítését eredményezik. Igazi élménnyel azok az előadások szolgálnak (készítőik, a gyerekek számára is), amelyek nemcsak a történetet mutatják egyszerűnek, ismeretlennek, hanem azt a formát is, ahogyan azt a játékok megjelenítik. (Persze az igazi színházi kreativitás az ezerszer látottat is egyszeri varázslatként képes megmutatni. Ez az a titok, amit érzékelünk, ha megszületik, de nemigen tudunk magyarázatot adni rá, hogy miből is jött létre.)

A záhonyi Árpád Vezér Általános Iskola 'Őz, a nagy varázsló' című előadása (csoportvezető-rendező: Tóth Gabriella és Nagy Zsolt-né) azért keltett figyelmet, mert sok szempontból volt képes megújítani a gyerekszínházban rutinszerűvé vált stilizált-jelzéses formát. Elsősorban azért, hogy a csoportmozgatással született alakzatok, illetve

a hozzájuk kapcsolódó mozdulatok, gesztusok érdekes színpadi képeket teremtettek. Ezek a sűrítés eszközeivé is váltak: egy-egy egyszerű, mégis markáns jelzés érzékeltette a történet fordulatait (például a forgószelet vagy a különféle akadályokat), így végeredményben az epikus anyagot egy sajátosan formált vizuális dramaturgia közvetítette.

Vizuális ereje miatt volt emlékezetes a Fóti Figurások előadása is, akik a 'Kalevala' részleteire építve a Szampó történetét mesélték el. A Kis Tibor rendezte produkcióban azonban a szavak csak másodlagos szerepet játszottak. Az emblematis jelentőségű mondatoknál sokkal fontosabbak voltak a vizuálisan megnyerő, sokszor gyönyörködtető képek, amelyek a

gyerekek mozgásából és vásznak mozgásából formálódtak, és a történet lépcsőfokainak újabb és újabb szimbolikus közeget teremtették meg. Kis Tibor más munkáira is ugyanez a fogalmazásmód jellemző, amely sok szempontból rokonságot mutat a rituális színházzal.

A rituális forma és a vizuális kifejezés összekapcsolása miatt vált emlékezetessé a győri Vadvirágok Színházcsoport előadása is. Ők a *Bartók Béla* 'Cantata profana'-jának alapjául is szolgáló 'Vadászkolindá'-t adták elő. *Répásiné Hajnal Csilla* rendezése egy gyermekszínházcsoport belső történeteként mutatta meg a szarvassá változott fiak balladáját, szimbolikus jelzésekkel erősítve meg a legfontosabb fordulatokat.

Van olyan csoportvezető, aki alapvetően pedagógiai eszközökkel közelít hozzá, mások a színházi formák, stilizációs minták felől indulnak. De az igazán tehetséges gyerekszínházcsoportok ugyanoda érkeznek: a színpadon lévők személyisége szólal meg az előadásokban – beavatottá téve így a gyermekvilág titkaiba azokat a felnőtteket is, akik csak érdeklődőként figyelik a diákok játékeit.

tosabb fordulatokat. Ilyen volt az az egyszerű, mégis meggyőző jelzés (fej fölé tartott, széttartott ujjú kéz), amely a szarvasagancsokat érzékeltette az átváltás folyamatában.

Általános tendenciaként rajzolódott ki az idei találkozáson a mozgásszínházi formák előretörése. Bizonyára összefügg ez a szónak napjainkban

megfigyelhető általános devalválódásával. Miközben a botrányos közélet és a semmitmondó bulvárkultúra közegében egyre inkább leértékelődik a nyelvi kifejezés, bizonyára megmarad az emberekben (így a gyerekszínházokban is) az elemi kifejezés őszintesége iránti igény. Ezt ma sokan, akik színházzal foglalkoznak, a mozdulatok erejében vélik megtalálni. A debreceni Modern Tánc-Játék Stúdió előadása (csoportvezető-rendező: *Holb Ibolya*) *Maeterlinck* 'Kék madár'-ját mesélte el szavak nélkül, csupán mozdulatok és táncok segítségével. A kortárs technikákra épülő előadás elsősorban az epikus-szimbolikus történet lírai tartalmait bontotta ki. Ezzel szemben a mozdulatokban rejlő játékoságra épített a budapesti New Generation Formáció. A

„Mint a moziban” című előadása (csoportvezető-rendező: *Karsai Veronika* és *Karsai János András*) a pantomim eszközeivel humoros életképeket, jelképes, többértelmű helyzeteket jelenített meg, illetve filmparódiákat mutatott be. Az etűdökből építkező produkció végeredményben a való világ sajtós görbe tükrét adta.

Miközben a gyermekszínházasban rutinszerűvé váltak bizonyos formák, más kínálkozó színházi műfajok feltűnően hiányoznak belőle. Ezt jelezte a Zala megyei Öreg Yeti Rt csoport játéka (rendező: *Lázár Péter*). A rövid, de rendkívül szellemes, pontosan kidolgozott előadás a mulattató vásári formákra, comedia dell’arte-hagyományokra épített. A „Szálem és a szög” című arab mesét dolgozták fel, de nem a történetmesélésre koncentráltak, hanem az anyagban rejlő játéklehetőségeket bontották ki: az események fordulatait humoros gesztusok, mozdulatokból felépített poénok, ötletgazdag rövid lazzik jelenítették meg.

Hiányoznak azok az előadások is a gyermekszínházasból, amelyek valóban a gyerekek, elsősorban a felnőttek világával konfrontálódó és saját életük ellentmondásaival szembesülő kamaszok problémáit jelenítik meg. Pedig nagy hagyománya van az életjáték műfajának, de manapság kevesen vállalják ezt a konfliktusokat megjelenítő, a feszültségeket kendőzetlenül feldolgozó színházi formát. Egyetlen ilyen előadást láttam ebben az évben, az agárdi Fészek Színház „Andrea” című produkcióját (csoportvezető-rendező: *Cziczó Attila*), amely a kamaszszerelem kusza világát ábrázolta ironikusan, közvetlen nyíltsággal, mégis játékba oltva. Több áttétellel dolgozott, mégis hiteles képet adott a kamaszok világáról a kecskeméti Tücsök Csoport előadása (csoportvezető-rendező: *Kormányosné Makai Eszter* és *Bukovinszky-né Wamzer Gabriella*). A „Kamaszpanasz és miegymás” című produkciójuk a Kincskereső folyóiratban megjelent ver-

sekre, történetekre épült, mégsem szerkesztett játék született belőle, hisz a gyerekek ötletei feldúsították, a sajátjukká formálták az alapanyagot, és olyan lendületes őszinteséggel mondták el, hogy többnyire a mások által írt mondatok is önvallomásoknak hatottak.

Emlékezetesek voltak azok a gálán látott produkciók is, amelyek a gyerekszínházas különféle kifejezőeszközeit kapcsolják össze. Ezekben a komplex formákat használó előadásokban azonban meghatározó összetevő volt a kamaszok világának ábrázolása. Ilyen előadás volt a budapesti Szívárvány Színház bemutatója, *Szabó Magda* „Abigél”-jének feldolgozása (csoportvezető-rendező: *Almássy Bettina*). A stilizált, sokszor szellemes ötletek egyrészt a stilizált játékmód megújítását is jelezték (gyakran egyszerű jelzésekbe sűrítve, feszültséggel telítve az epikus történet lassú folyamatait), ugyanakkor a játékos oldott, közvetlen színházi jelenléte személyessé varázsolta, szinte mai értelművé tette a második világháborús sztorit.

Hasonló komplex formák jellemezték a budapesti Vécsey Színház előadását is (csoportvezető: *Dolmány Mária*, rendező: *Ledő Attila*). A „Színházat játszunk” című produkció kettős célt tűzött maga elé: egyrészt *Arany János* „Tetemrehívás” című balladájának feldolgozását adták, amelyben a színházas több formai megoldását, stilizációs technikáját is kipróbálták (mintegy afféle színházi stúdióteremtve a maguk számára). Ugyanakkor szabad improvizációkat, kötetlen variációkat is készítettek az eredeti ballada helyzeteire, s ezzel mintegy saját személyes kérdéseikként fogalmazták újra az eredeti mű problémáit.

A gálán látott előadások azt jelzik, hogy fontos értékeket teremt a gyerekszínházas, így nemcsak színházi, hanem pedagógiai szempontból is több figyelmet érdemelne.

Sándor L. István

A Bánk bán árnyékában

Az ismeretlen Katona József

A világirodalom több olyan szerzőt ismer, akinek egyetlen monumentális munkája életművének többi részletét elhomályosítja; Dante és Madách mellett példaként említhető Katona József is. Sajnos, a 'Bánk bán' szerzője múltunk azon szereplői közé is besorolható, akiknek az elismerés már csak haláluk után jutott osztályrészül. Ennek egyik oka az volt, hogy Kisfaludy nemzetieskedő, a nemesség öntudatát kiszolgáló drámáival szemben Katona az egyre nehezebb helyzetbe kerülő, közönnyel szembesülő jobbagyság panaszait közvetítette; a másik ok pedig abban a harcos magatartásban keresendő, mellyel a költő a magyar színház ügyét képviselte.

A „Mi az oka, hogy Magyarországon a játékszíni költő mesterség lábra nem tud kapni” című, 1821-ben írt tanulmányában Katona részletesen ábrázolja azt az előítéletet, amellyel a színészeket abban a korban szembesülnie kellett. Hangoztatja, hogy az állandó színház hiánya rendkívüli hátrányt jelent a nemzet kultúrájára nézve, hisz a színész, mint a hajfodrász, „piperézi és csinosítja” nyelvünket. Szép metonímiával jegyzi meg, hogy a „nyelvnek tulajdon hazájában kóbor életet kell élnie”. A nyelvújítás körüli harc tehát befejeződött, de Katonára és kortársaira hátrult az a feladat, hogy nyelvünket „a pallérosodás templomához” vigye, amint azt a ‚Ziska’ című darab előszavában olvashatjuk. Bár a következőkben bemutatásra kerülő munkák valóban nem érik el a ‚Bánk bán’ színvonalát, mégis tanúsíthatják azt az átlagon felüli nyelvi kompetenciát, amellyel szerzőjük rendelkezett.

A nyelvújítók közül többen is hangoztatták, hogy munkájuk elengedhetetlen eszköze a fordítás. Katona József két munkáját érdemes megemlíteni itt: az egyik ‚A borzasztó torony, vagyis a gonosz talált gyermek’, a másik a ‚Monostori Veronika’. Mindkettő német lovagregények dramatiszálása, az előbbi eredeti címe ‚Der böse Findling oder der Schauerthurm’ volt és 1798-ban név nélkül jelent meg. Először Pesten, 1814-ben adták elő, és rendkívül jól tanúskodik arról a sekélyes ízlésvilág-

ról, amelyet Katonának kezdőként egyelőre kiszolgáltatnia kellett. A nézők a borzalmat és a „boldog véget” várták a színpadtól, ez a darab pedig ebből a szempontból tökéletesnek bizonyult. Minden hibája ellenére azonban jól dokumentálja azt, hogy a fiatal drámaíró már képes volt a heves érzelmeket a magyar nyelv még erősödő állapotában is tökéletesen kifejezni: „Tóbiz: Ördög és pokol! Előbb legyenek az ördögök angyalokká, mintsem ez megtörténjen.”

Következő munkája Weber ‚Tugendspiegel’ című regényének dramatiszálása volt. Itt már bátrabban mert hozzányúlni a darab cselekményéhez, melyet a magyar viszonyokhoz igazított. ‚Monostori Veronika’ címmel ‚nemzeti vitézi szomorújátékot’ alkotott az eredeti műből, magyar helyszínnel és cselekménnyel. Katona ugyanakkor nem számított igazán arra, hogy e darabját Pesten fogják előadni; dokumentum még arról sem maradt, hogy akár vidéken előadták volna. A jegyzetekből inkább az derül ki, hogy ezeket a munkákat maga a szerző is inkább gyakorlatnak, szárnypróbálgatásnak tekintette.

Nem tudjuk, regénydramatiszálás-e a ‚Luca széke karácsony éjszakáján’. A ‚Bánk bán’ mellett Katonának ezt a művét adták elő legtöbbször. Olyannyira sikeres volt, hogy Káldy Gyula 1862-ben zenét is írt az először 1812-ben bemutatott darabhoz. Ez a történet is tartalmaz bőven borzalmakat, s néha shakespeare-i találmányokra bukkan-

hatunk: tetszhalált okozó szer vagy az élet értelmén gondolkozó, örültséget színlelő hős. Azonban a siker titka inkább a népi világból származó mellékszereplőkben rejlik; az író kiváló stílusérzéssel alkotta meg e figurák dialógusait, mikszáthi módon utánozza a tájnyelv fordulatait, humorát.

Az ‚István, a magyarok első királya’ című darab is átdolgozás, egy 1792-ben bemutatott német darabé, melyet *Franz Xaver Girzik* írt ‚Stephan der erste König der Ungarn’ címen. Az 1813-ban bemutatott Katona-darab lényegesen jobb, mint az eredeti; a ‚Bánk bán’ felől olvasva a művet pedig már a híres dráma egyes szereplőinek még kiforratlan arculatával találkozhatunk. Tóbiz vívódása Ottót idézi fel, az intrikusok dialógusaiban pedig Biberach mondataira ismerhetünk rá. A legélesebb párhuzam azonban II. Endre és István között vonható: mind a két esetben Katona a békességet kereső, jóságos, ám keménykezű királyeszményt rajzolta meg. A darab külön érdekessége, hogy a címszerepet egyszer maga Katona alakította.

Az 1810-es évek fordulópontot jelentettek Katona életében: 1813-ban Kecskemétre utazott, hogy jogi gyakorlatot folytasson. Ez az év tehát a búcsút jelentette a bizonytalan színházi pályától, de mint azt a ‚Ziska’ című darab előszavában olvashatjuk, Katona a drámáiról ambícióknak is véget akart vetni. E búcsúzás darabjának tekinthető ‚A rózsza, vagyis a tapasztalatlan légy a pókok között’. Meg kell egyúttal említenünk a mű életrajzi vonatkozásait, vagyis *Széppataki Róza* és Katona viszonyát. A rózsza-Róza párhuzam nyilvánvalóvá teszi, hogy a drámáiról ennek a kapcsolatnak a történetét jeleníti meg allegorikusan. A későbbi Déryné ugyanis híres volt kacérságáról, különösen két udvarló élvezhette a kegyeit: *Prepeliczay Samu* és egy bizonyos *Gyertyánffy*. Ez utóbbi egyszer rózsát küldött Dérynének, aki azt Samunak adta. Persze ez a furcsa szerelmi három- vagy négyszög kiderült, ami tovább rontotta a színészet megítélését a köztudatban.

Ezt az alapotívumot használja fel a vígjáték, ahol *Prepeliczay Prédahelyiként*, *Déry Deresházyként*, *Gyertyánffy Gyer-*

fanorinszkiként szerepel. Katona saját magát is megjeleníti Finolányi szerepében, aki tisztán látja a többi szereplő kétes erkölcsseit, és mintegy az iróniát megtestesítve leplezi le titkaikat. A mű fő „üzenete” talán az, hogy a színészek társaságába kerülni veszélyes dolog, olyan, mintha „légy” kerülne a „pókok” közé.

Az, hogy ez a vígjáték nem bukkant fel a későbbi recepcióban, az életrajz túlzott súlyának köszönhető. Az anekdota és a nevek ismerete nélkül csak a színészek életének elítélését tudja rekonstruálni az olvasó, így a maró gúny és az irónia elvész a darabból. Katona azonban csak egyetlen társulatot állított pellengérré, nem pedig az egész mesterséget, hiszen akkor egész életművének ellentmondott volna. A csalódottság érezhető, ám az író gondoskodott arról, hogy művét, paradox módon, ne tudják a színészet ellen felhasználni: jegyzeteiben e kétes életvitelt a sztereotipiai kényszerítő erejével magyarázza. Ám ugyanakkor az is kiderül, hogy a játzók élete és személye valóban nem feddhetetlen.

Annak ellenére, hogy ‚A rózsza...’ kissé erőltetett története s a fent említett okok miatt nem tartozik irodalmunk legsikerültebb darabjai közé, dialógusai ismét olyan stílusérzékről tanúskodnak, melyek szerzőjüket kimagasló pozícióba emelik. Katona most a polgári világ nyelvét utánozza, a magyart a némettel vegyítő társalgást, melynek felszínessége a szereplők sekélyes világnézetébe enged beelátást. Ez az erős társadalombírálat, mely igazából *Szép Ernő* korában válik általánossá, többé nem jelenik meg Katona életművében.

Azt biztosan tudjuk, hogy a darab a saját korában soha nem került színpadra. Ennek oka Déryné volt, aki megértve a vígjáték maró iróniáját, azzal fenyegetőzött, hogy elhagyja a társulatot, ha a vele megtörtént eseményeket allegorikusan ábrázoló játékot bemutatják. A költőt pedig azzal vádolta, hogy *Gyertyánffy* megrendelésére írta a darabot, ám nem valószínű, hogy ennek bármi valószínűsége lenne.

‚A rózsza...’ lezár egy korszakot, melyet leginkább a kezdő drámáiról származó próbalgatása, illetve a közönségigény kiszolgálá-

sa jellemzett. A történelem – mint láttuk – mindig is érdekelte Katonát, és még a korábbi időszakban is előfordult, hogy írásai veszélyes témákat érintettek. Az uralkodók kivégzése, szabadságharcok és forradalmak határozták meg ezt a kort, és a francia forradalom után elterjedő racionalizmus az addig biztos alapot teremtő vallást is megkérdőjelezte. Ezeknek az eszméknek magyarországi lecsapódását „dokumentálja” az „Aubigny Clementia”.

A mű teljes címe: „Aubigny Clementia vagyis a vallás miatt való zenebona Franciaországban IV. Henrik alatt”. A babonaság és a vallási fanatizmus elítélése mellett a drámában feltűnnek Rousseau tanai is, főképp a „Társadalmi szerződés” nyomán. Eszerint az uralkodó hatalma azon a szerződésen nyugszik, melyet a társalommal kötött. A nép aláveti magát a király törvényeinek, az uralkodó pedig köteles a nép javát szolgálani. A szerződést tilos felrúgni, ám zsarnokság létrejöttkor joggá válik a zsarnokölés. A cenzúra élesen fellépett e gondolat ellen ugyanúgy, mint a vallási türelmességet és toleranciát lessingi módon hirdető eszmék ellen.

A dráma alapötletéül egy francia novella szolgált, *D’Ussieux* „*Décameron Français*” című kötetéből. Katona azonban ezt a művet nem egyszerűen dramatizálta, hanem saját koncepcióihoz igazítva írta át, a középpontba a király elleni lázadást helyezve. *De la Chatre* marsall azonban semmiképp sem hasonlítható Peturhoz; ő rosszindulatú lázadó, aki maga is tudja, hogy a vallási különbözőség vitája még nem jogosítja fel a király elleni merényletre. Megpróbálja bibliai példákkal igazolni tetteit, például Mózes történetével, aki saját népe ellen támadt a bálványimádás miatt, ám végül keserű következtetésre jut: „Te az Istennek dicsőségén akartál segíteni, és az

Isten terajtd nem segített”. Azonban a marsall legnagyobb vétke a hübrisz, *Kreón*hoz hasonlóan kételkedik döntése helyességében, ám büszkesége nem engedi más útra térni. Sajnos Katona nem tartotta meg a műnek ezt az ívét s a zárás, *De la Chatre* és a király békekötése a drámát melodramává alacsonyítja le. Ennek oka talán a cenzúrában, vagy a korabeli közönségigényben keresendő (ez utóbbi valószínűbb, hiszen tudjuk, hogy ekkor *Shakespeare* tragédiáit is szentimentális „boldog véggel” látták el, a közönség inkább a békeltető megoldásokban gyönyörködött); tény az, hogy az „Aubigny Clementia” nem éri fel a „Bánk bán” erkölcsi-eszmei magaslátát, a királyhűség és a nép akarátának teljesítése közötti vívódás feszültségét. Ám találunk olyan jegyeket, melyek Katona főműve felé mutatnak: a legszembeűnőbb Aubigny mondata („Örökre szaggattasának öszve azok a kötelékek, melyek engemet Rozáliához vonszolnak”), mely Bánk nagymonológját idézheti az olvasó emlékezetébe. Azonban azt is láthatjuk,

hogy Katona költői tehetsége a „Bánk bán” írásakor sokkal jobban érvényesült, hiszen a nagy tragédia fátyol-metaforája kifejezőbb, konnotatívabb, mint a kötelék.

A legfőbb azonosság itt is a király személyében jelentkezik: IV. Henrik – mint István és Endre – érzékeny, békességre törekvő, megbocsátani képes uralkodó. A francia király alakjának ez a felfogása nem alaptalan, hiszen róla még *Voltaire* is eposzt írt (bár a csípős humoráról híres író és filozófus műve ironikusan is olvasható), ám most erényeinek felvonultatása a darab rovására szolgált.

A cenzúra nem engedélyezte a mű pesti bemutatását, azonban valószínű, hogy *Udvarhelyi Miklós* társulata Kecskeméten

A dráma alapötletéül egy francia novella szolgált, D’Ussieux „Décameron Français” című kötetéből. Katona azonban ezt a művet nem egyszerűen dramatizálta, hanem saját koncepcióihoz igazítva írta át, a középpontba a király elleni lázadást helyezve. De la Chatre marsall azonban semmiképp sem hasonlítható Peturhoz; ő rosszindulatú lázadó, aki maga is tudja, hogy a vallási különbözőség vitája még nem jogosítja fel a király elleni merényletre.

előadta, amint ezt egy 1816-os másolat bizonyítja. Később Pesten mégis előadásra került ‚Hédervári Cecília’ címen. 1833-ban a Honművész negatív kritikát közölt a darabról, túlzott hazafiságát bírálva.

A közönség igényeitől távolodó, Katona paradigmaváltásához közel eső mű a ‚Ziska, vagyis a husziták első pártútése Csehországban’. Ennek a darabnak a folytatása a ‚Ziska a calice, a táboríták vezére’, amely azonban kevésbé sikerült. Katona a *Husz János* kivégzése utáni időkhelyezi a szituációt, a mártír pap követőinek harcát mutatja be a katolikus egyház és a németek ellen. A huszitáknak két irányzata volt, a mérsékeltet neveztek kelyheseknek, az ő követései közé tartozott a kehellyel való áldozás (a címben a calice jelenti a kelyhest), a radikálisok pedig Tábor hegyéről kapták nevüket. Ez utóbbiak vezére volt *Jan Ziska*.

Az ‚Aubigny Clementia’ és *Kotzebue* ‚Hussiten vor Naumburg’ című 1813-ban felújított melodramája is bizonyítja, hogy a kor érdeklődött a vallásháborúk iránt. Ez lehet a magyarázata annak, hogy Katona újra ehhez a történelmi témához nyúlt. Ezúttal azonban nagyobb hangsúlyt fektetett a történelmi hitelességre, ezt a művéhez felhasznált források is tanúsítják: *Schulz* ‚Kaiserstaates’ és *Bohuslav Balbin* ‚Epitome Historica Rerum Bohemicarum’ című munkáiról van szó. A hitelességhez való ragaszkodás azonban mégsem csonkítja a mű eredetiségét, hiszen a drámaíró érdeklődésének fókuszába most már a főszereplő jellemének körülhatárolása kerül.

Ez a jellem pedig hasonló Shakespeare kételkedő, önvizsgáló alakjaihoz: Ziska – látván a társadalmi forrongásokat, az anarchia kezdetét – ráébred a hatalom átvételének a lehetőségére. Ugyanakkor a tett elkövetésében nem minden kétkedés nélkül hisz, monológjaiban többször megjelenik a visszafordulás gondolata, azonban azt is látja, hogy a terv immár visszafordíthatatlan, az megmérgezte „agyvelejét”. Nem a lovagdrámák kisszerű intrikusat láthatjuk tehát alakjában, hanem inkább Macbeth vívódó, több világnézet között örlődő személyiségét. Ez a lélekelemzés a drámaiság rovására

menne, ám egy külső erő segít a végső döntés meghozatalában: múltjának egy sötét titka miatt, zsarolás hatására áll a husziták mellé.

Bár Ziska és Bánk alakja között nem látunk hasonlóságot, vannak e műnek is olyan pontjai, melyek nyomán a darabot a ‚Bánk bán’ előtanulmányának tekinthetjük: Zsófia ugyanúgy ragaszkodik a hatalomhoz, mint Gertrudis. Élvezi a parancsolás lehetőségét, s nem érzi át, hogy azzal nemzeti érdekeket sért. Ziskának a királynő előtti beszéde hasonlít a Gertrudis-Petur jelenethez. Nem vallási okok rejlenek ugyanis a husziták elégedetlensége mögött, hanem a nemzeti érdekek megsértése. Ennek van történelmi alapja, hiszen a cseh-német ellentét nyilvánvaló volt a vallásháború mögött.

Ziskát azonban nem a nemzet érdekeinek ápolása hajtja a hatalom átvétele felé, mint Bánkot. Ez nem a cselekményből, hanem a monológokból derül ki, amelyekben Katona Ziska lelkiállapotát ábrázolja. Megpróbálja bemutatni azokat az okokat, amelyek a hatalomra törő ember cselekedeteit motiválják. Szinte a pszichoanalízisre emlékeztet az a módszer, ahogy Katona a fő okot Ziska sértődöttségében találja meg. A címszereplő hűgát ugyanis egy pap meggyalázza, és ez bosszútól túlfűtött örvöngővé változtatja Ziskát. Ebben a motívumban benne van a Sturm und Drang figuráinak hatása is, vagyis az érzelmei és becsülete által vezérelt hőstípus koraromantikus ideálja. Nem lehet tehát releváns *Horváth János* megállapítása, miszerint Ziska hideg és számító intrikus volna (1), hiszen az olvasó már sokallhatja is a figura érzelmeinek állandó hullámzását, mely gyakran még a szerzői következetesség rovására is megy. A zárásról itt is elmondhatjuk, hogy melodramatikus, bár ennek oka most nem a közönségigény kiszolgálása, hanem a túlzottan sok hangulatváltás következtelensége.

„Afféle hangulatos, elégikus történeti kép” – így jellemezte Horváth János a diológia második részét, mely valóban sokkal gyöngébbre sikerült, mint az első. Ziska öregkorát mutatja be, amikor a főszereplő már betegsége miatt is passzív, magatehetetlen. A darab témája elsősorban a szere-

lem, mely a történelmi okok ellenére is teljesülni tud. Emellé társul Ziska önvizsgálata: céljait nem sikerült elérnie, sőt, az idős vezérnek már híveitől kell félnie, vagyis, hogy elpártolva tőle magára hagyják. Azonban ez a „Toldi estéjé”-re utaló hangulat önmagában véve nem képes tragédiává alakítani a darabot. A bahtyini értelemben vett küszöb, vagyis az, amit *Lukács* válaszütnak nevezett, hiányzik a daraból. Katona ugyanis ebben a részben sem mondott le a kibékülés motívumának használatáról, ami ismét melodramatikussá teszi a darabot. Ennek oka persze lehet a cenzúra is, hiszen a dráma nem ábrázolhatta részletesen a huszita felkelés eseményeit, így a mű tragikumát kizárólag az egyéni életrajz általános érvényű megállapításai jelentik (célalanság, értelmetlenség, halál). Bár a jellemrajzok tekintetében megközelítheti Katona főművének zsenialitását, mégiscsak jogosan marad ez a mű is a „Bánk bán” árnyékában. Ezt a receptió is bizonyította, hiszen a dilógia könyv alakban sem jelent meg, és csak egy előadása valószínűsíthető, nevezetesen az 1816-os kecskeméti. Lehet, hogy vidéken több előadás is született Katona drámájából, ám ezek nincsenek dokumentálva.

A korabeli irodalmi divatot jelezheti, hogy Katona utolsó előtti színpadi művében a zsidó történelmet veszi alapul. A bibliai történet, mely a „kiválasztott” nép bujdosásáról szól, gyakran került elő párhuzamként a magyar történelemmel. De *Josephus Flavius* „Bellum Judaicum” című műve a világirodalom számára is érdekessé vált, elég csak *Corneille* és *Racine* Berenice tragédiáját feldolgozó műveire gondolnunk. Nem állíthatjuk biztosan, hogy Katona ismerte a francia drámaírók munkáit, de „Jeruzsálem pusztulása” című művében ő is feldolgozza ezt a szerelmi szálát, noha a dráma „szellemi arculatában” a hazafiság

fontosabb szerepet játszik. Itt ugyanis Berenice Titus szerelmét saját népe megmentésére akarja felhasználni, tiborci módon elsorolván Florus gaztetteit a zsidó nép ellen a férfit árulásra biztatja. A népsanyargatás ábrázolásakor egyébként ismét visszatér a lovagregényekből ismert brutalitás: emberölés, kínzás, gyermekgyilkosság jelenik meg – Arisztotelész mértékletességre és jó ízlésre intő szabályai ellenére – a színpadon. Ismét a korabeli ízlésnek való megfelelést látjuk ebben csakúgy, mint a bravúros színészi alakításoknak megfelelő túlzott retorikájú dialógusokban.

Ennek ellenére azonban egyetérthetünk *Waldapfel József* megállapításával, miszerint a jellemek megformálása helyenként „a világirodalom nagy drámai alkotásaival versenyez”. A szenvedélyes dialógusok miatt mondhatjuk ezt, amelyek lényeges fejlődést mutatnak a korábbi művekkel szemben. Bár a dráma bemutatását a cenzor engedélyezte, bemutatásra csak 1952-ben került sor egy diákelőadás keretében, *Khoór Miklós* rendezésében, Kecskeméten.

Láthatjuk tehát, hogy noha Katona életműve fokozatos fejlődést mutat, s a „Bánk bán” jogosan tekinthető a csúcsteljesítménynek, a korábbi művekkel foglalkozni mégsem érdektelen, hiszen jól felgöngyölíthetők azok a szálak, melyek a főmű felé vezetnek.

Jegyzet

(1) Horváth János: Jegyzetek Bánk bán sorsáról. In: Horváth János: *Tanulmányok*.

Irodalom

Katona József összes művei.

Orosz László (1974): *Katona József*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Nagy Imre (1993): *Nemzet és egyéniség. Drámairodalmunk az 1810-es években: a hazafiság drámái*. Argumentum Kiadó, Budapest.

Seress Ákos

„Híres, drága bunda rajtam, húsz körömmel magam varrtam”

*József Attila 'Medvetánc' című kötetének
konceptuális struktúrái*

A 'Medvetánc' című gyűjteményes kötet 1934 decemberének legelején látott napvilágot. Az addigi életműben szereplő versek szelekciója konvencionálisan az összegzés igényét veti fel, József Attila mégsem bontotta kötetét ciklusokra.

A 'Medvetánc'-ban szereplő versek sorrendjét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a kötet szerkezete általában követi a művek keletkezésének időbeli linearitását. Ebből kiindulva a kötet egyik fő szervezőelemeként az időbeli folyamatosságot nevezhetjük meg, amely tehát a ciklusokból álló konstrukciókhoz képest új aspektusokat teremt az értelmezésben. Mindez arra enged következtetni, hogy a költő addigi életművének folyamatrajzát adja meg, önmagát és költészetét határozza meg és értelmezi azáltal, hogy bemutatja művészi teljesítményének számára fontos és jelentős elemeit. A keletkezés szerinti sorrend és a költészet-meghatározás szándékának együttállása elvezet a kötet szövegeinek tendenciózus szerveződésének kérdésköréhez. Ennek középpontjában az a kérdés áll, vajon kimutathatók-e olyan tendenciák, amelyeknek kezdőpontja és kikristályosodása a kötet elején, illetve végén megtalálható. Habár tudvalevő, hogy a költőnek anyagi szempontokat is figyelembe kellett vennie a kötet összeállításakor, mindenképpen vizsgálandó, hogy József Attila szerkesztőmunkája milyen valószínűsíthető koncepció és konstrukció mentén alakult.

A mottó és a címadó vers viszonya egymáshoz és a kötethez

A kötet interpretálásában segítségünkre lehet a mottó, illetve a címadó vers értelmezése és az ezeket összekötő jelentésszintek feltérképezése.

A mottó egy négy sorból álló pásztor-tánc, amely első szinten már műfaja révén is a népiességre való törekvést fejezi ki. Ha a szövegben megszólaló beszélőt vizsgáljuk, kiderül, hogy az egyfajta utólagos tudással rendelkezik a művésztől: törvényként mondja ki, hogy a művészi teljesítmény létrehozásának elengedhetetlen feltétele a szenvedés, a kínok megélése. A művésznek meg kell járnia a poklot, hogy képessé váljon az alkotói tevékenységre. Ennek megértése után szól a beszélő saját művészetének alapvető sajátosságairól és művészi teljesítményének megszületéséről. József Attila egy utólagos értékelési pozícióból ítéli meg és rendezi újra addigi életművét, s e pozíciót a szubjektum belső világa is meghatározza. Tehát már a mottó exponálja azokat a törekvéseket, irányvonalakat, amelyek a kötet szerkesztésmódját befolyásolhatták: ilyen a népiességhez való vonzódás, illetve a művészet személyes megéléseinek problematikája.

A kötet szerkezetének vizsgálatakor a mottó után a címadó versre kell koncentrálnunk, mégpedig kiválasztásának lehetséges okaiból kiindulva. A 'Medvetánc'-ban olyan versek szerepelnek, mint a 'Külvárosi éj' (1932-ben kötetcímadó), a 'Téli éjszaka', az 'Elégia', az 'Óda' vagy az 'Eszmélet', ezek az úgynevezett „nagy versek” mégsem kaptak olyan jellegű hangsúlyt, mint a 'Medvetánc', pedig tudjuk, hogy az előbbieket maga József Attila is költészetének kiemelkedő teljesítményei között tartotta számon. Ebből levonható az a következtetés, hogy a 'Med-

vetánc'-ot a kötet kulcserseként is értelmezhetjük, keresve benne a teljes kötetre vonatkozó törekvéseket, irányvonalakat.

Az első találkozás e verssel valószínűleg a nyelvi és képi virtuozitásból fakadó könnyedség és komikum felfedezésére készíti a befogadót. *Tverdota György* szerint „az egész életművön végigvonul a derűs, játékos hangvételű vagy legalábbis könnyed, bravúros remekművek sora”. Azonban már maga az alaphelyzet olyan konnotatív jelentésköröket hív életre, mint a természetidegen szerep kikényszerített felvállalása és az esendőséget, ügyetlenséget otrombán kinevető, kigúnyoló közönség általi megalázottság. A beszélő maga a táncoló medve, ez alapul szolgálhat egy olyan analógiához, amelyben a művésszel kapcsoljuk össze, akinek a produktuma csak és kizárólag

A vers hatásmechanizmusa tehát hasonlít a benne megfogalmazódó művészetképhez, aminek nemcsak az alkotóra mint saját művészetkoncepcióval rendelkező „dolgozóra”, hanem a mögötte és benne lakozó szubjektumra nézve is messzemenő következményei vannak.

anyagi szempontok alapján determinálódik. A művészet eltárgyasodása, termékké degradálódása lesz tehát a központi kérdés, amelynek egyenes következményei vannak a művész belső szférájára nézve is. József Attila a „Munkánélküli írók táppénze” című írásában megfogalmazta, hogy „az irodalom is termelés, társadalmi szükségletek kielégítésére szolgál”. Az alkotók és a befogadók közötti zavarok okát abban látja, hogy „nem termelhetnek a valós szükségleteknek megfelelően, hiszen nem ismerik a valós szükségleteket”. A piaci törvények érvényesítése a művészet-befogadás viszonyra súlyos alkotói és egyben személyes problémákat hoz a felszínre.

Visszakanyarodva a vershez azt láthatjuk, hogy a beszélő zseniális nyelvi eszközökkel fejezi ki magát, ám közléseinek valós vonatkozása a nézőre a pénz követelésében merül ki. A groteszk képek nem jutnak el a közönséghez, sem a szöveg zenéje (refrén), csupán a felszínen munkálkodó szórakoztató szándék közvetítődik a nézőhöz. Ha ezt a rendszert a művészetre, azon belül is a

költészetre alkalmazzuk, számos analógiát fedezhetünk fel. A befogadó számára az első olvasatnál a beszélő nyelvi és képi eszközei másodlagosak maradnak az elmesélt történet rekonstruálása mögött. Ez az oka annak, hogy rengeteg ember gyermekversként ismerte meg és tartja ma is számon a „Medvetánc”-ot. Az ilyen jellegű olvasat értékét sem lehet kétségbe vonni, és a vers zeneisége itt is érvényesül, azonban a belső feszültségek problematikája nem kerül felszínre. A vers hatásmechanizmusa tehát hasonlít a benne megfogalmazódó művészetképhez, aminek nemcsak az alkotóra mint saját művészetkoncepcióval rendelkező „dolgozóra”, hanem a mögötte és benne lakozó szubjektumra nézve is messzemenő következményei vannak. Ezt a gondolatot fogalmazta meg *Szabolcsi Miklós* úgy,

hogy a „medvemaszk mögött sírásra torzul az arc”.

A művész elveszti az ezzel a létformával tradicionálisan kijáró egzisztenciát és megbecsülést, amely alászállás és leértékelődés hatására személyisége súlyosan sérül. Az al-

kotóából hiába árad a tehetség, hiszen csak az alantas szórakoztatásra van igény. Ez persze nem azt jelenti, hogy József Attila így látta volna akkori közönségét és annak igényeit, csupán azt, hogy a közéleti költészet és a személyes líra összeegyeztetésének igénye belső feszültségekhez vezethetett. Az ebből a feszültségből eredő látásmód és érzélemlátás különleges erővel nyilvánul meg a groteszk képesség, a rengeteg alliteráció, paronomázia és figura etymologica révén. A többszörös asszociáción alapuló perifrázis pedig emlékeztet a tiszta költészetre való törekvések megvalósulására a „Medáliák”-ban. Az öncélú költészetből nyert nyelvi és képi elemek áthelyeződnek egy célszerűen felépített és megalkotott mű keretei közé, hogy elemmentáris esztétikai hatásukat kifejtve önmagukon túli célokat szolgáljanak. Az első szín-

tú olvasat mögött és annak eszközeivel konstruálódik tehát a fent kifejtett művészetelméleti értelmezési horizont.

A vers létező és közérdekű problémákat tár fel a személyes érintettségéből kiindulva, és mindezen horizontok kifejezésére a tiszta költészet eszközeit használja fel egy népi szokás történetén belül. A műben tehát összefonódnak és megkonstruálják egymást a mottó által már exponált kérdések kifejezésére szánt törekvések. Mivel a verset kulcsversként is értelmezzük, általánosítjuk ezeket a problémaköröket mint a kötet lehetséges szervezőelemeit: tiszta költészet és közéleti költészet összeegyeztetésének szükségessége, a megvalósítás nehézségei, a művészként alkotó és létformáját megélt szubjektum önkeresési törekvései, illetve a művészet és befogadás közötti ambivalens viszony kezelése.

A vers fent kifejtett olvasatának lehetséges dominanciáját támasztja alá a mottó. *Szabolcsi Miklós* szavaival élve „a tragikus mélység akkor vált még nyilvánvalóbbá, amikor a vers kötetcímadó lett, s mellékeült a pokoljárásra utaló mottó”. Ha tehát a verset a hozzá kapcsolódó mottóból kiindulva interpretáljuk, egyértelműen a művészet és befogadás közötti ambivalens viszony, illetve a szubjektum önmeghatározási nehézségeinek exponálása kerül előtérbe.

Költői és személyes identitáskeresés

A kötetcímadó vers fenti értelmezéséből és a hozzá kapcsolódó mottó jelentésköréből kiindulva azt feltételezzük, hogy a kötet koncepciójának egyik fő szervező-eleme az identitáskeresés. Ennek az önmeghatározási törekvésnek két lényeges eleme a költői koncepció és a költőben lakozó szubjektum költészethez való viszonyának kifejezése.

Petőfi Sándor, aki a József Attila-i önértelmezésben bevallottan egyfajta előkép szerepét tölti be, a közéleti költészet prioritásáról ír „A XIX. század költői” című művében: „Ha nem tudsz mást, mint eldalolni / Saját fájdalomad s örömed: / Nincsrád szüksége a világnak / S azért a szent fát félretedd.” Ha ezt a négy sort az alf-

jezet bevezetőjében vázolt szempontok alapján vizsgáljuk, azt mondhatjuk, hogy a személyiséget a költészet által és alapján határozza meg a beszélő. A költészet ebben a kontextusban olyan szerepvállalást jelent, amely kizárja a személyes lírát. A személyesség előtérbe kerülése a művészi teljesítmény értékét nagy mértékben csökkenti, vagyis a költészettől idegennek és arra károsnak tekintendő. A költészet tehát megfelel a mai közéleti költészet fogalmának, és a primer szinten csak személyes vonatkozásokkal rendelkező líra az önsajnálát és az egoizmus kifejezésének szintjére degradálódik.

A József Attila-i önmeghatározás is épít arra az irodalmi hagyományra, amely a költői szerepkör és a költészet közéleti funkciójának definiálására törekszik, ám nem azonosul a fenti tradíció kizárólagosságával, mint ahogy *Petőfi* más ars poeticaí és költészetének gyakorlata sem. József Attila koncepciója nem fogadja el, hogy a szubjektum öncélúnak tekintett megnyilvánulásait értéktelenné nyilvánítsák, annál is inkább, mert a számára sokáig eszménynek tekintett tiszta költészet legfontosabb kritériuma a művészi teljesítmény önmagáért való létrehozása.

A szürrealizmus első kiáltványának megfogalmazásakor *André Breton* így definiálta az irányzat nevét képező szó jelentését: „tollba mondott gondolat, függetlenül az értelem bármiféle ellenőrzésétől s minden esztétikai vagy erkölcsi törekvéstől”. Eszerint a művészetnek nélkülöznie kell mindenfajta, az értelem által gyakorolt autoritást, tehát nem lehetnek közéleti céljai sem. A szöveg másik sajátja az, hogy a művészi teljesítményt megfelelteti a szubjektum öncélú megnyilvánulásának. A szürrealista kiáltvány is hivatkozik *Freudra*, aki kutatásaival lerakta a pszichoanalízis alapjait. A Freud munkásságát alaposan ismerő József Attila, aki maga is pszichoanalitikus kezelésben részesült, nem vonatkoztathatott el a lelki folyamatok művészetre gyakorolt hatásától, azonban a közéleti költészetet sem tagadhatta meg egyrészt munkásmozgalmi elhivatottsága, másrészt az egzisztenciális kiszol-

gálatottság saját megtapasztalása miatt. Költészet-meghatározásának sajátossága abban is megnyilvánul, hogy sem a közéletiség, sem a szubjektivitás elsődlegességét nem mondja ki. Ebből következik az a fajta komplexitás, amely az egyén és a költő viszonyrendszerét a maga teljességében kívánja megjeleníteni, bár ez az összefüggés legtöbbször csak a mélyebb, reflektáltabb olvasatokban tárható fel. A két szerepkör és funkció tehát nem zárja ki egymást, ezért nem az egyik vagy másik kizárólagos létjogosultságának kimondása és bizonyítása a cél, hanem az ezek közös konstrukcióba szervezésének igényéből fakadó feszültségek exponálása és a lehetséges megoldások keresése kerül előtérbe.

Tverdota György állítása szerint a 'Tiszta szívvel' című versnek „zajos sikere folytán a költő önértékelésében, alkotói irányválasztásában is meghatározó szerepet jutott”. Ebből kiindulva a vers vizsgálatakor több jelentős, később is felbukkanó mozzanatot találunk. Ezek közül elsőként a személyesség és a közéletiség viszonyát vizsgáljuk. Újra Tverdota Györgyöt idézve „a vers mindannyiunk tragikus létállapotának egyetemes kifejezésére vállalkozik”. Szabolcsi Miklós életrajzi adatokkal támasztja alá az első szakaszban szereplő kijelentéseket, *Fehér Ede* 'Horger-ügy' című írásából pedig kiderül, hogy a második versszak első sora is rendelkezik valóság-tartalommal. Tehát a szöveg egy személyes élményből kiindulva egyetemes emberi problémákat exponál. A beszélő nem általánosít, nem állítja, hogy mindaz, amit magáról mond, közvetlenül érvényes volna a befogadóra is, mégis érezzük, hogy a szöveg ránk is vonatkozik. Ez a hiányérzet, az elveszettségtől, az elszigeteltségtől való félelem mindenkiben jelen van, a vers olvasója sem lehet közömbös. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint a megjelenésekor kirobbant botrány és az értékeléssel kapcsolatos számos, egymástól merőben eltérő értelmezési irányvonal.

A következő, későbbi és korábbi művekben is megjelenő elem a negatív önmeghatározás. A 'Mégfáradt ember' című versben a következő sorokat találjuk: „se

férfi, se gyermek, se magyar, se testvér, / csak megfáradt ember, aki itt hever”. A tagadások gondolati síkra való helyezését találkozzunk a közvetlenül a 'Tiszta szívvel' előtt szereplő 'Szeretnének' című versben: „Ha fa volnék, hát fészket igazán / a varjú is szükségből rakna rám. / Ha föld volnék, mit kapás vénje tört, / csicsókás volna az a krumpliföld (...) Ha víz volnék, hát volnék pocsolva. / Ha tűz volnék, hát volnék hamuja”. A 'Tiszta szívvel' negatív öndefiníciós technikájával leginkább az 'Eszmélet' X. szakasza áll rokonságban: „Az meglett ember, akinek / szívében nincs se anyja, apja (...) ki nem istene és nem papja / se magának, sem senkinek.” Látható tehát, hogy a mindentől való megfosztottság tapasztalata a tagadó szerkezetek nyelvi konstrukciójában jelenik meg. A tagadó szerkezetek ilyen jellegű használatával *Ady*-nál is találkoztunk a „Sem utódja, sem boldog őse” kezdetű versben, de ott nem kap ilyen hangsúlyt, mégpedig az „Ezért minden: önkínzás, ének: / Szeretném, hogyha szeretnének / S lennék valakié” sorok miatt. Ebben a kontextusban a negatív önmeghatározás a közösséghez való tartozás igényére ad magyarázatot. A kötelékek hiánya vágyakozást generál, illetve fejez ki, és nem a radikális elszakadásra, nem a konvenciók által biztosított viszonylagos nyugalom feladására sarkallja a beszélőt. Ezzel szemben a 'Tiszta szívvel' soraiban megjelenő tagadó szerkezetek egy olyan világnépféle megjelenítői is lehetnek, amelyben a tradicionális emberi kapcsolatok felszámolódnak (nincsen: apám, anyám, szeretőm), sőt az egyén még virtuális közösséghez (haza) való tartozásától is megfosztatik. Nincsenek szülők, akik biztos háttérrel nyújtanának, nincs szerető, akivel közössé lehetne tenni az élményeket, nincs haza, amely egyfajta meghatározottságot adna, és nincs isten sem, aki a világmagyarázatok között eligazítana. Az autonóm individuum nem rendelkezik azzal a lehetőséggel, hogy múltjának ismeretében értelmezze a világot, amelyben már nem is mint egy közösség képviselője van jelen. Ebből következik, hogy mivel nem a tradícióknak megfelelő-

en szocializálódik, a normákat semmibe véve törekszik céljainak megvalósítására („ha kell, embert is ölök”). Ez azonban nem azt jelenti, hogy az egyén amorálisává válik („tisztá szívvel”, „gyönyörű szép szívenem”), inkább a hagyományos értékrendet kérdőjelezi meg. Paradox módon a normák teljes elutasítása által válik igazán erkölcsössé („Tiszta szívvel betörök, / ha kell, embert is ölök”), mert azok sokkal magasabb rendű és szigorúbb értékekkel helyettesítődnek. A beszélő nem azért utasítja vissza az értékrendet, mert eleve elveti a normákat, hanem mert a konvencionális erkölcsöket hamisnak, értéktelennek és manipulálhatónak tartja. Összefoglalóan tehát azt mondhatjuk, hogy az önmeghatározás ilyen formájának használatát az ember- és világgép átalakulása teszi megalapozottá, hiszen az értékvesztés korában a hiányokat, a hagyományosan létfontosságúnak tekintett kötelek felszámolódását ábrázolja. A tiszta erkölcs keresését és felvállalását fejezi ki a forma erős tradicionalitása, a hagyomány intertextuális utalások révén történő felidézése, amelyre Szabolcsi Miklós hívja fel a figyelmet.

Extremitás és harmónia a kötetben

Az eddig vázolt értelmezési koncepció a címadó versből, a mottóból és a ‚Tiszta szívvel’ című versből kiindulva elvezetett a személyesség és közéletiség kérdésköréhez, illetve a lírai én művészetben elfoglalt helyének értelmezéséhez. Azt is kimondtuk, hogy sem a költészet közéleti funkciója, sem a személyes líra nem lesz kizárólagos érvényű, vagyis legfőbb problémaként a kettő közötti egyensúly keresése nevezhető meg. Ennek megtalálása azonban csak az egyes szerepkörök megjelenítéséhez, kifejezéséhez tartozó fogások, technikák, tradíciók ismeretében, ezek felhasználása és újraértelmezése által lehetséges. A kötet ezen folyamatok feltárásaként is olvasható.

A közéleti költészet hagyományosan alárendeli magát valamilyen ideológiának, eszmének vagy eseménynek, ezért egyik legfontosabb sajátossága a közérthetőség. Egy szöveg akkor könnyen értelmezhető,

ha a befogadói elvárásoknak eleget tesz és a hagyományos recepciós technikák segítségével interpretálható. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy képisége, zeneisége és nyelvisége ne volna artisztikus, csupán azt, hogy jobban kell kötődnie a hagyományos, sokak által ismert metaforikához, jelképekhez és szóhasználatához. Ezek a sajátosságok jellemzik például a ‚Munkások’ című, 1931-re datált verset is, amely egyértelműen propagandacélokat szolgál, még akkor is, ha Tverdora György szavával élve „nem kisebb műgonddal készült, mint a költő bármely más, a remekmű presztízsével rendelkező darabja”. Azt, hogy a vers erősen kötődik a közéletiség hagyományához, az is bizonyítja, hogy nagy mértékű hasonlóságot mutat *Berzsenyi Dániel* ‚Magyarokhoz II.’ című ódájával. A két szöveg műfajilag, motivikus szinten és kompozíciós sajátosságait tekintve is hasonló, vagyis József Attila rájátszik egy tradicionális szövegtípusra és szerepvállalásra, miközben új eszmei tartalommal tölti meg azt.

A kötet másik kiemelkedő fontosságú költői attitűdje, a személyesség kapcsán már szó volt a szürrealizmus költészetképéről, a poésie pure eszményéről. Ebben a kontextusban a beszélő lelki folyamatai válnak szövegszervező elvvé. A szabad asszociációk megjelenítéséhez kötődik a konvencionális nyelvi kapcsolatokat felszámoló képesség – amely látszólag érthetetlen okokból kapcsol össze valóságselemeket –, illetve a szövegre jellemző gondolati töredezettség, a kijelentések közötti egyértelmű logikai kapcsolatok hiánya is. A költészet értelmezésének ilyen jellegű megközelítése is jelen van a kötetben. Példaként említhetjük a ‚Medáliák’-at, amelyek kiragadott valóságselemek – általában rejtélyes – összekapcsolásaira épülő, varázsige-szerű verses szövegek, képiségük, kompozíciójuk, nyelvezetük a szürrealista eszmény megvalósulásaként másfajta befogadói viselkedést, recepciós technikát igényel, mint például a ‚Munkások’.

A költői identitáskeresés eddig vázolt állomásain valamely irányultság hangsúlyosabb pozícióba került. A harmonikus

konstrukciót keresve megállapítható, hogy az bizonyos szempontból az „Eszmélet” című versben valósul meg. A fejezetben eddig vizsgált szövegek egyik sajátossága az volt, hogy a lírai én megnyilvánulásai nem tudták a korábbi törekvéseket a maguk teljességében kifejezni. A lírai szubjektum alárendelve magát valamilyen funkciónak korlátozta önnön szerepkörét és lehetőségeit. Az „Eszmélet”-et vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a korábban vizsgált szövegekkel ellentétben itt a lírai én nem próbálja meg a széttartó erőkből szerveződő világot és szöveget összetartani, hanem az elmentmondások és paradox létigazságok kimondásával teremti meg az egységet. A beszélő már nem egy útkereső és -próbálgató szubjektum, hanem olyan lírai én, akiben reflektáltan él a tudat, miszerint – *Kulcsár Szabó Ernő* szavait idézve – „...az identitás nem állapotyszerű képződmény, hanem mindig csak valamely temporális létesülés »történi« alakzata”. A szöveget tehát széttartó erők szervezik, mint például a kint-bent, a fény-sötétség vagy a nappal-éjszaka oppozíciók szerepének és konnotációinak folyamatos átalakulásából fakadó paradoxonok, vagy maga a kompozíció, amely szakaszonként zárt és egynemű (formai és metrikai szempontból), míg az egész szöveget tekintve nyitott (természetesen a szakaszok nem felcserélhetők). Ezen szöveg beszélője már vállalja, hogy az egyes létigazságok termékeny ambivalenciáiból merítve felépülő énjének folyamatos változásait mutatja be, ahogy ez a személyiség már képes a paradoxonokból és a folyamatosan széttar-

tó erők egységéből álló és az ezeken nyugvó világ ábrázolására. Így teremődik meg a költői nyelv azon dinamikus egyensúlya, amely képes egyetlen szöveggé szervezni a létezés kaotikusságának és kozmikus rendjének látomását.

„Én fölnéztem az est alól
az egek fogaskerekére –
csilló véletlen szálaiból
törvényt szőtt a mult szövöszéke
és megint fölnéztem az égre
álmaim gőzei alól
s láttam, a törvény szövödéke
mindig fölfeslik valahol.”

(„Eszmélet”, VII.)

A végigvitt értelmezési koncepció, amely természetesen számos értelmezési horizontot nem vizsgált, azt bizonyítja, hogy a kötet költői identitáskeresés folyamatrajaként is olvasható.

Irodalom

- Szabolcsi Miklós (1963): *Fiatál életek indulója*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Szabolcsi Miklós (1977): *Érik a fény*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Szabolcsi Miklós (1992): „*Kemény a menny*”. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Szabolcsi Miklós (1998): *Kész a leltár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Tverdota György (1999): *József Attila költészetének folyamatraja*. Korona Kiadó, Budapest.
 Kulcsár Szabó Ernő (2000): *Irodalom és hermeneutika*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

(Külön köszönet Fábrián Mártonnak, Beke Juditnak és Arató Lászlónak.)

Marácz Orsolya

Kötélugró klub

Interjúk egy próbálkozásról, a cigány kisebbség (sport)sikereiért

A szombathelyi Frim Jakab Általános Iskolában egy lelkes testnevelő tanár megpróbált valamit, hogy a cigány tanulók sikerekhez jussanak. Így hozták létre a kötélugró klubot.

Tények: 1997. világbajnokság, Sydney, I. hely (14 éves korosztály, a csapatban 4

roma kislány); 1998. Európa-bajnokság, Amsterdam, I. hely (junior); 1999. világbajnokság, St. Louis, I. hely (junior); 2000. Európa-bajnokság, Budapest, I. hely (junior); 2001. Európa-bajnokság, Dánia, I. hely (junior); 2002. Európa-bajnokság, Anglia, I. hely (felnőtt).

Akik megszólalnak: *Bánhegyi Attila*, a klub létrehozója, edző; *Füle Magdolna*, edző; *D.-né S. J.*, az iskola gyermekvédelmi előadója; *Horváth Alexandra*, volt kötélugró, cigány; *Bánhegyi Kata*, kötélugró.

Az iskola

A szombathelyi Frim Jakab Általános Iskola évtizedek óta gyógypedagógiai iskolaként működik a városi és a városkörnyéki tanulók számára. A középújsúlyosan fogyatékos gyerekeken kívül a halmozottan hátrányos helyzetű és tanulási nehézségekkel küzdő olyan gyerekeket iskolázzák be ide, akik más általános iskolát prognosztizálhatóan nem tudnának elvégezni.

Az iskola tanulóinak 80 százaléka a megyei jogú város területéről jár be. Több éves tapasztalat szerint a tanulók megközelítően 20 százaléka egyéb településről látogatja az iskolát. A teljes tanulólétszám 220–240 körül van. A tanulók több mint 50 százaléka veszélyeztetett, közülük mintegy 20 százalék súlyos mértékben veszélyeztetettnek minősül.

A gyerekek mintegy 40 százaléka a cigány etnikumhoz tartozik. Legfeljebb negyedük családjában nagyobb az egy főre jutó jövedelem a létminimumnál. Változó mértékű, de igen magas a munkanélküli szülők aránya, sok az igen alacsony jövedelemmel rendelkező, valamint a majdnem kizárólag szociális segélyből élő család is. Az egy családra jutó kiskorúak száma 4–5 fő.

E tények ismeretében az iskolának elsősorban arra kell törekednie, hogy a hátrányokat elviselhetővé tegye, az oktatást minél olcsóbban valósítsa meg, s lehetőség szerint a rehabilitációs és habilitációs órák

által biztosított nevelőmunkával kompenzálja a családi és társadalmi hátrányokat.

A szülők igényei az iskola iránt igazából nem ragadhatók meg. Legtöbbjük az elfogadásig jut, s gyermeke számára az iskola befejezését követően munkahelyet szeretne remélni, ám egyre többen a továbbtanulás mellett döntenek.

A szülők iskolázottsága általában alacsony, sőt előfordul analfabétizmus is. Magasabb végzettséggel szinte senki sem rendelkezik. Az általános társadalmi értékrendet többen bűnözéssel vagy deviáns életmóddal megszegik, ez a gyermekek napi viselkedésére erőteljesen kihat. Az iskola igényeit felszerelésben, taneszközben a mini-

málisra kell szorítani, ugyanez vonatkozik a tanórán kívül szervezett napközire és egyéb szabad foglalkozásokra is.

A vidéki tanulók helyzete valamivel kedvezőbb, mint a városból járóké, bár saját településükön ők is a legrosszabb helyzetű réteghez tartoznak. Az önkormányzatok támogatási készsége eltérő, van olyan önkormányzat, amelyik szinte semmi többletet nem nyújt a szülőknek.

A nagy számú cigány tanuló magyar anyanyelvű, ilyen jellegű nehézségekkel általában nem küzd, igen kevesen használják a cigány nyelvet, így külön fejlesztő programot nem kell számukra beiktatni.

Az intézményi nevelés, oktatás fontos eleme a családokkal való kapcsolattartás, amit nehezít az, hogy a családok területileg nagyon szétszórtnan helyezkednek el.

A sportköri foglalkozásokon nemek szerinti csoportok létrehozására törekszenek. A tanulók részvétele önkéntes, és az egyes sportszportokból az átlépést biztosítani kell. A téli időszakban az iskola által nyújt-

Azok a lányok, akik más általános iskolából kapcsolódtak be a versenyzésbe, azért voltak olyan nagyon fontosak, mert a csapatgyakorlatok során sokat segítettek abban, hogy a két, három vagy négy cigány kislány is jól tudjon szerepelni. Az általános iskolás gyerekek jó értelmi képessége kellett ahhoz, hogy a gyakorlatokat zökkenőmentesen megcsinálják és az élen végezzenek. A cigánylányok integrálódtak abba a társaságba, amely meg nagyon toleráns volt velük.

tott kínálatokon túl alkalmanként igénybe vehető a műjéggpálya és az uszoda is.

A mindennapos testedzésre biztosított osztályonkénti heti egy órán túl a magasabb évfolyamokon tanulók számára sportkör áll rendelkezésre. A kör alapvető célja a tehetség gondozás, az erőnlét, az ügyesség, az állóképesség fejlesztése, valamint egy-egy sportágban a kiemelkedőt nyújtó tanulók versenyekre történő felkészítése. Az atlétikán és labdajátékon kívül a nagy hagyományokkal bíró kötélugrást választhatják a tanulók.

Horváth Alexandra

– 14 éves vagyok, 3–4 éve kezdtem el kötelezni. A nyolcadik bébe járok. Most nyáron hagytam abba az ugrálókötelezést. Van egy húgom. Ő is ide jár.

– Ő is kötelezik?

– Nem, ő nem.

– Nem is akartad rábeszélni?

– Nem.

– Otthon szoktál-e kötelezni?

– Persze. Tetszeni tetszett neki, csak...

– Miért hagytad abba a kötelezést?

– Mert ... ööö ... édesanyámnál voltam, és nem tudtam edzésekre jönni, mert Jánossomorján voltam, és visszajöttem, és most nem járok.

– Most sportolsz valamit?

– Hát nem, semmit.

– Nem hiányzik?

– Hát igen is, meg nem is.

– Hogyan kezdted el ugrálókötelezni?

– Ötödikes voltam, vagy inkább még alsós. Voltak ilyen edzések, és én elmentem és csináltam. És így bekerültem.

– Az osztályodból mentek mások is?

– Nem, csak én.

– Milyen volt az edzés?

– Jó. Sokat kellett ugrálni, de jó volt.

Kétköteleztünk, egyéniztünk. Háromszor volt egy héten. Iskola után maradtam itt.

– Hogyan tanultatok meg a különböző figurákat?

– Voltak edzőtáborok, és ott. Ott mutatták az edzők, vagy mások, más gyerekek, akik már tudták ezeket. Voltak ilyen nem magyarok is.

– Mennyit gyakoroltál?

– Hát, amelyik nehezebb volt, azt többet.

– Volt, amit szerettél?

– Igen. A félpercest, a gyorsfutást. Azt szerettem.

– És melyik volt nehéz neked?

– Inkább az egyéni. Én a csapatban voltam.

– Voltál-e versenyen?

– Voltam Zalaegerszegen meg Egerben.

De az nem sikerült, mert idegbeicipődésem volt. Ez már azelőtt volt, hogy elmentünk, de így is indultam a versenyen. És megoldottam valahogy. Egy perces gyorsaságiban és formációban indultam. Úgy volt, hogy autóval mentünk, kisbusszal. Kollégiumban aludtunk, olyan szálláson. Kaja is volt, de nemx mindig ettem meg. A főzeléket nem.

– A versenyen hány csapat indult?

– Nem tudom.

– Volt egyenruhátok?

– Igen. Szép. ENZO. Kék.

– Kik voltak még abban a csapatban?

– Horváth Bianka, Wöller Szandra meg a Hankó-Faragó Anna.

– Mi van most azzal a csapattal, amelyikből te kiléptél?

– Hát szerintem most más csapat van.

– Mit szóltak az osztálytársaid, hogy te versenyekre jársz?

– Hát, tetszett nekik.

– Senki nem akart beállni kötelezni?

– Nem, senki.

– Mit szerettél a kötélugrásban a legjobban?

– A bemutatókat. Télen, nyáron, ősszel mindig van. Az utcán is, meg ha hideg van, olyan helységekben. Vépen az nem tudom, mi volt, valami kollégiumban. Tanárok, meg ilyenek nézték.

– Hogy fértek el ilyen helyen?

– Például amikor függőlegesen vagyunk, és nem fér ki úgy, akkor vízszintesen. Vigyázunk, hogy le ne csapjunk valamit. Átalakítjuk a gyakorlatot. Vagy az edzők, vagy mi.

– Volt valami, ami neked különlegesen tetszett?

– Nem, semmi.

– És ami rossz volt?

– Hát az idegbeicipődésem.

– Jut még valami az eszedbe a kötélugrásról, amit elmesélnél?

- Nem, semmi.
- Köszönöm, hogy beszélgettél velem.

Bánhegyi Attila

A történet kezdete az, hogy itt voltak a Frim Jakab iskolában a cigánylányok. Ők voltak a fő motiváló erő a sportág létrehozását illetően. Azt gondoltam, hogy párhuzamot lehet vonni az amerikai néger lányok és az itt élő cigány lányok között. A kezdet az nem szót arról, hogy ebből ilyen komoly sportág legyen. Csak arról, hogy valami örömük legyen az életükben a szabadidejük során.

A lányok, a cigánylányok között sok olyan gyerek volt, aki ezt komolyan vette. És tehetségük is volt hozzá. Az ő tudásuk és lelkesedésük hozta fel ezt a sportágat olyan szintre, hogy nemcsak a gyerekek között volt népszerű mint szabadidős program, hanem mint sportág is kezdett kialakulni.

Elkezdtünk versenyeket rendezni. Először egészen egyszerű versenyeket, csak magunknak. Ami abból állt, hogy meddig tud páros lábon szökdelni, meg hányat, adott idő alatt. Azaz gyorsasági verseny is volt. Szóval alapdolgozat, amiket kötéllal lehet. Ettől a gyerekek teljesen belelkesedtek, és mindenki, csaknem az egész iskola ugrált.

260 fős volt akkor az iskolánk létszáma, és szerintem nem volt olyan gyerek, aki ne forgatta volna valamilyen szinten a kötele. Nemcsak a lányok, a fiúk is. De a fiúk aztán lemorzsolódtak, mert ez a sportág egy kicsit arról szól, hogy türelem is kell hozzá, meg kitartás. És ebben a fiúk nem igazán jók, nem igazán voltak hajlandók sokat gyakorolni. Mert nagyon sokat kell magadat „kínózni”, hogy egy trükk bejőjön. Ezt a fiúk nem igazán voltak hajlandók. A cigány fiúk inkább az erejüket szeretik fitogtatni. Így ők nem maradtak meg. Ezzel mi kívülről nem tudtunk mit kezdeni. A kevés megmaradó fiút meg szinte kiszorították a lányok. A fiúk, hogy már nagyon kevesen maradtak, nem szívesen jöttek a lányok közé. Nem maradtak meg egy lány társaságban, mert akkor gúny tárgyaivá váltak. Így idővel teljesen elnöiesedett ez a sportág az iskolánkban.

A kollégák kezdetben nagy örömmel vették. Elfogadták. Hiszen kihatott a gyerekek személyiségére is. Ez egy kiegészítő iskola, így nagyon fontos volt, hogy az ugrókötelezésben sikerélményt szerezhettek. Aki itt sikerélményhez jut, az valahol kiegyensúlyozottabb lesz, fejlődik a személyisége. Ha nem jut sikerélményhez, nagyon valószínű, hogy nem lesz kiegyensúlyozott ember. Ezeknek a gyerekeknek a tanulásban például kevesebb lehetőségük nyílik sikerélményt szerezni. Ez mindenképpen nagy motiváló erő volt.

Akkor jelentkeztek az első problémák, amikor elkezdtünk versenyekre járni. Részt vettünk a Magyar Kötélugró Szövetség által rendezett versenyeken. Szóval utazgatni kellett. Először az országban, aztán a világban. Már az országon belüli utazások is sok konfliktushoz vezettek. A kollégák is többször a kötélugrás ellen beszéltek, merthogy fontosabb a tanulás. Többször azzal büntették a gyerekeket, hogy nem engedték el őket edzésre, versenyre. Szóval ezzel neveltek. Persze én nem tartom ezt nevelésnek.

Az országos versenyeken való részvételkor már bekapcsolódott a kötélugrásba az én két lányom is. Úgy is bővült a csapat, hogy a város más általános iskoláiból is szívrogtak gyerekek, akik hallottak a sportágról és szerették volna csinálni. Ez áttételesen okozott problémát, mert ezek a gyerekek gyorsabban tanultak, mint a kiegészítő iskolások.

A cigánylányok az egyéni versenyeken nem sok sikerélményhez jutottak, mert akkora tehetségük még sincs, mint a normál általános iskolába járóknak. Például ahhoz, hogy egy egyperces koreográfiát megjegyezzenek, ahhoz nem volt elegendő a szellemi képességük. Szóval nem a fizikai képességeikkel volt probléma, hanem a tanulási képességeikkel, az emlékezetükkel. Az egyperces gyakorlatnál meg kell jegyezni, hogy az milyen elemekből áll, azok hogyan következnek egymás után. Ezt egy olyan kislánynak nagyon nehéz megtanítani, aki olvasni nagyon nehezen tud, számolni nem tud, nem ismeri a számfogalmakat. Ezt a komplett gyakorla-

tot, egy kúrt, mint a korcsolyában, teljesen önállóan kellene bemutatni. Kiállni rengeteg ember elé és ott bemutatni. Persze ez relatív, hogy mennyire jutottak sikerre, mert az első hatba azért be tudtak kerülni. Sokan nem is hitték el, hogy ilyen iskolából vannak ezek a gyerekek. Például amikor bemutatókat tartottunk, ezekről a gyerekekről senki nem gondolta, hogy kisegítő iskolások, és nem tudják sokszor, hogy a 60 a nagyobb szám-e, vagy a 80.

Azok a lányok, akik más általános iskolából kapcsolódtak be a versenyzésbe, azért voltak olyan nagyon fontosak, mert a csapatgyakorlatok során sokat segítettek abban, hogy a két, három vagy négy cigány kislány is jól tudjon szerepelni. Az általános iskolás gyerekek jó értelmi képessége kellett ahhoz, hogy a gyakorlatokat zökkenőmentesen megcsinálják és az élen végezzenek. A cigánylányok integrálódtak abba a társaságba, amely meg nagyon toleráns volt velük. Persze erre szükség volt, mert egyrészt nehezebben tanulták meg az elemeket és a gyakorlatot. Másrészt sok esetben gyakorlat közben is kellett mondani nekik, hogy most merre menjenek, hogyan helyezkedjenek, melyik elem következik. Kelltek olyan gyerekek, akik ott gyakorlat közben is segítettek. Ott mi már kívülről nem tudtunk segíteni. Az, hogy ott bent gyakorlat közben irányítják egymást, az kívülről nem látszott, de így volt.

Ez nem okozott problémát a gyerekek között. Nagyon nagy türelemmel rendelkeztek a többiek, mert erre megtanítottuk őket. Tudták, hogy csak így tudnak együtt dolgozni. De nemcsak a versenyeken kellett nagy türelem hozzájuk, hanem a hétköznapi életben is. A hétköznapi életben is úgy zajlott az életünk, hogy ők visszahúzódtak, megpróbálták az ő kis szűkebb közösségüket megtartani. És mindig nekünk kellett őket újra és újra hívni, hogy gyertek közénk, legyetek velünk. Nem volt ebből sosem gond.

A családokkal való kapcsolatunk is érdekes. Amit tőlünk kaptak, azt elfogadták, de maguktól semmit nem tettek azért, hogy valamijük legyen, valami a házuk tá-

ján szebb, jobb legyen. Nem törték magukat a munka után, inkább a segélyért kilincseltek és követelték, hogy oldja meg az önkormányzat helyettük azokat a dolgokat, amiket más családok is maguk oldanak meg. A gyerekek, a kötélugró gyerekek közül is még többen itt lennének, ha a családjuk hagyná.

Az egyik kislány 16 éves volt, mikor a nyolcadikat befejezte. Már ezt az osztályt is csak rábeszélésre engedték neki elvégezni, mert mennie kellett dolgozni. Ugye a családból a férfiak nem dolgoztak, mert nem értettek semmihez, nehezen találtak munkahelyet. Bár nem is nagyon keresték. Így a nőknek kellett dolgozniuk. Az édesapjuk 52 éves volt, neki sem volt munkahelye, de azt a színvonalat, amit a velünk töltött évek alatt elértek, már szerették volna tartani. Dolgozott az anyuka, a nagyobbik lány, és el kellett mennie Zsaninak is. A mi segítségünkkel kapott először munkát. Takarított. De ezzel a munkával is baja volt az apukának, hogy nem fizetnek eleget. Az sem volt szerencsés, hogy ez a munkahely ott volt közvetlenül a házuk mellett, és az apuka mindenfélekébe belevetkezett, amikbe nem kellett volna. Aztán, amikor betöltötte a tizennyolcat, akkor szalag mellé ment dolgozni.

A házuk környéke is lassan átalakult. Bepucolták például, pedig előtte sokáig félkészben állt. Építettek hozzá fürdőszobát, rendbe tették az udvart, ami korábban olyan volt, mint egy MÉH-telep. Megnőttek az igényeik. Nem azért, mert mi mondtuk, hanem azért, mert a gyerekek hazavitték egy olyan kultúrát, amely vonzó volt nekik. Elmesélték, hogy merre jártak. Ott miket láttak, hogyan laknak máshol az emberek. Például Ausztráliában is családoknál laktunk. De többször laktunk szállodában is, nem is akármilyenekben. Biztos nem is tudják, hogy ennek a hatására, de átalakultak. Meg nem is fogják azt soha beismerni, hogy ez így hatott rájuk.

Amikor a gyerekeket hazavittük, mindig megállították a buszt egy sarokkal előbb, vagy akár kettővel, hogy ne lássuk, hová mennek haza, milyen körülmények közé. Azt is látták, hogy mi magunk ho-

gyan lakunk, mert ha úgy indultunk veresenyre, akkor gyakran nálunk aludtak, vagy az ismerőseinknél.

A család megnézte a gyerekeket, amikor szerepeltek. Azt, hogy rendszeresen jöttek volna, azt nem lehet mondani, de volt egy időszak, amikor igen.

A balogunyomi családot tényleg nagyon szeretjük. Olyannyira, hogy amikor vittük haza a gyerekeket, behívtak magukhoz. Nem csak vendégül láttak, de adtak tojást és egyebet is, és nem lehetett nem elfogadni. A vendéglátáskor is nagyon kellett alkalmazkodni, mert egy tálban volt mindenkinek a vacsora. Szóval kedves emberek voltak, de hozzáteszem, hogy velünk. Mások nem ezt mondják.

A rokon körben a kötélugró gyerekek családjának fejlődését irigyelni kezdték, és fűtögették őket, hogy mi, edzők az ő lányaikon gazdag-szunk meg. Követeljenek többet, pénzt a lányok után. Avval támadtak nekünk, hogy mi csak kihasználjuk a lányokat és zsebre tesszük a hasznat. Megkérdeztem az anyukát,

hogy tisztában van-e avval, hogy mennyibe kerül egy repülőjegy Ausztráliába. Akkor 210 ezer forint volt. Úgy teremtettük rá elő a pénzt, hogy sorra jártunk minden lehetséges szponzort. Hozzáteszem, hogy sokkal nehezebben adtak, amikor meghalották, hogy cigánygyerekeknek lesz. Volt olyan nagy cég, amelyik ezek után 5000 Ft-ot adott. Holott nekünk akkor olyan gondjaink voltak, hogy nem tudtunk cipőt adni a lábukra, a családtól pedig nem lehetett ezt elvárni. Nemcsak a sportruházatot kellett előteremtenünk, hanem a teljes ruházatukat, utazótáskásktól, fogkeféstől.

A mostani életükről nem sokat tudunk. Talán leginkább Tündéről. Az ő élete elég zűrés volt. Elvitte őt a családja külföldre, ahonnan menekülve jött haza. Amikor kér-

deztem, hogy elmesélné-e valaha, hogy mik történtek vele ott kint, azt mondta, hogy nem. Sok pénze volt abban az időben, de hogy mit kellett neki ahhoz megélnie, azt nem tudjuk. Ami viszont öröndetes, hogy ők már kiléptek ezekből a körökből. Persze nem az egész családjuk. Szerintem ők maguk már kiegyensúlyozottabb életet élnek, mint ha nem ismertek volna meg velünk egy más, igényesebb életformát.

Azt mondta nekem valaki, hogy ne keseredjek el, mert én igencsak elkeseredtem, amikor ezek a gyerekek bedobták a törölközőt a kötélugrást illetően, hogy azt nem lehet kitörölni egy emberből, amit így megél. Lehetett volna nekik rengeteg

Eleinte kimondottan utálta az apukáját. Nem volt köztük tulajdonképpen kapcsolat. Ahogy közelebb kerültünk, kiderült, hogy ő nem tartotta Zsanettet a saját gyerekének, mert amikor született, akkoriban éppen börtönben volt. Pedig nagyon hasonlítottak, természetre is. Ahogy Zsani szépen jött fölfelé a sikereivel és ő lett a leghíresebb ember a családban, az apuka hozzáállása is teljesen megváltozott.

pénzt adni, de az mind elfolyt volna. De amit megélték – élmények, gondolkodásmód –, azt nem lehet már elveszíteni. Mondjuk egy ausztrál család életében benne élni egy hétig. Ha ebbe belekóstolhat, az biztosan más, mintha adsz nek i 20 000 Ft-ot, hogy legyél boldog egy hétig. Amit ők itt

megtanultak, az talán az, hogy céljaik lettek. Például Zsanettnak már olyan irreális elképzelései voltak, hogy ő akármilyen emberrel már nem is fog szóba állni. Holott tudtuk, hogy az ő értelmi képességei igencsak gyengék. Ezen erősen elgondolkodtunk, hogy jót tettünk-e velük. Hogy felhoztuk őket egy olyan igényszintre a társakat illetően is, amilyent nem fognak megkapni tartósan sohasem.

A munkát illetően is olyan igényeik lettek, amelyekhez viszont nem tudnak eleget tanulni a képességeik miatt. A takarító női állás is úgy kellett rájuk tükmalni. Zsanett fodrász akart volna lenni, de nem tudott továbbtanulni, annyira gyenge képességű. Egy beszélgetésben ez nem volt fel-tűnő, mert annyi helyen, érdekes dolgok

között járt, amiket megfigyelt, lehetett vele ezekről beszélni, de gondolati műveletekre, a legegyszerűbbekre is csak igen kevéssé volt képes.

Voltak kellemetlen és vicces események. Például amikor még kisebbek voltak, alsósok, és versenyre mentünk, a szállás kollégiumban volt. Ezek a gyerekek csak egy ágyban voltak hajlandók aludni. Egyszer, amikor Győrben volt verseny, a kollégiumban egyfel kevesebb szállást kértünk, hogy úgys egy ágyban fognak aludni. És amikor bementünk, utánunk rohant a portás, hogy mi csinálni akartunk. Fogalma sem volt, hogy ezek a gyerekek hogy alusznak otthon és milyen lehet nekik idegenben. Akkor pénzünk is alig volt, és egy emberrel több jöhett az áron.

Máskor szállodában, a Novotelben szálltunk meg. Mindenkinek a szobájában ott a hűtőszekrény tele étellel, itallal. Jönnek a gyerekek, hogy mennyi finomság van a hűtőben és ők bizony ettek is már ebből-abból. Mi sem vagyunk állandó négycsillagosszálló-lakók. Így mire kiderült, hogy ezt a fogyasztást még négycsillagos áron kellene kifizetni, már jócskán fogyott a hűtőkből. Gyorsan végigszaladtam a szobákat, hogy ki mennyit és mit fogyasztott pontosan. Aztán lementem a portáshoz és elmagyaráztam, hogy milyen tévedésbe estünk és gyorsan végigjártam az éjszakai boltokat és visszapótoltam az elfogyasztott dolgokat, bolti áron.

Az első pofont Tündi jelentette. Ő nagyon tehetséges volt, de nagyon lusta. Pedig a világon a legjobb lehetett volna, ha kitartóbb. Amikor nyolcadik után kimaradt az iskolából, akkor abba is hagyta. Aztán jött Zsuzsi, ugyanígy. Ezen már elgondolkodtunk. Ez a sportág ugyanis nem az általános iskolások sportja, hanem inkább a középiskolás korosztályé. Mondtuk a többieknek is, hogy veletek mi lesz. Persze fogadkoztak, hogy ők aztán nem hagyják itt a klubot. Harmadiknak Zsanett maradt el tőlünk, ahogy az iskolából kikerült. És akkor már nagyon elgondolkodtunk azon, hogy egyetlen kudarc, az egyedi eset. De három ugyanúgy, már egy kicsit sok.

Közben egyre több gyerekünk lett külső iskolákból. Azt vettük észre, hogy lassan több a máshonnet jött gyerek, és egészen más velük dolgozni. Mindenben más. Akkor derült ki, hogy mennyi energiát fordítottunk ezekre a gyerekekre. Egyáltalán arra, hogy itt legyenek az edzésen, úgy nézzenek ki, hogy el lehessen velük indulni valahová. Legyen mit enniük az úton, várja valaki őket, amikor hazaérünk. Ugye ezek a dolgok természetesen egy átlagos családban, de velünk nem egyszer előfordult, hogy senki nem volt itt értük és indulhattunk ki Balogunyomba, hazavinni őket. Az sem volt biztos, hogy ott lesz reggel a vonatinduláznál, vagy nem tud kiállni a csapat, mert nem jön el valamelyikük. Ráadásul szinte senkitől nem kaptunk köszönetet. Ezekről a szülőktől nem is lehetett elvárni, mert ők nem érzékelték, hogy ez mekkora pluszmunka nekünk. De a város részéről sem kaptunk támogatást és a kollégáktól is inkább az irigység nőtt meg. A kollégák inkább úgy gondolták, hogy hülyék vagyunk, hogy ezt vállaljuk. Egyszer kaptunk az elmúlt 10 évben jutalmat és akkor is a legkevesebbet. Most is jöhetnek a cigánygyerekek az edzésre, de azt már – ezek után – nem vállaljuk, hogy a mosdatástól a cipő beszerzéséig mindent elvállaljunk úgy, hogy senki nem becsüli meg ezt. Így viszont ezek a gyerekek nem maradnak meg.

Persze sajnáljuk, de belefáradtunk. A városi iskolákból jövő, átlagos, de normál képességű gyerekekkel ugyanannyi munkával kétszer akkora eredményt lehet elérni. És nemcsak a konkrét gyakorlat- és elemtanulásról beszélek most, hanem a szervezésről, a versenyzésről, a szponzorok kereséséről és a hasonló dolgokról. Ezeknél a gyerekeknél elég azt mondanom, hogy mikor indulunk a versenyre és mit kell hozni, és tudom, hogy rendben van. Nem nekem kell azért idegeskednem, hogy ott lesz-e, van-e ruhája és a többi. A cigány gyerekeket továbbra is várjuk a kötélugró klubba, de csak úgy, ha nem nekünk kell mindent elintézni ahhoz, hogy az edzésekre és bemutatókra, versenyekre jönni tudjanak.

Füle Magdolna

Azok a lányok, akiknek ötödikben az osztályfőnökük lettem, már második koruktól kezdve ugróköteleztek. Már egy kicsit túl jó is volt a kapcsolatunk, olyan sokat voltunk együtt. Osztályfőnökként is elmegyek minden gyerekemhez, de persze a kötélugrók családját is jól ismerjük. Nemesyszer azokban a ruhákban járt az egész család, amiket tőlünk kaptak. Mi meg úgy szedtük össze azokat magunktól és az ismerőseinktől, aztán meg a szponzoroktól.

Az osztályban külön dicsőségfalunk volt, ahol az ő sikereiket is kitettük. Amikor Ausztráliában jártunk, többször is tartottak élménybeszámolót az osztályokban. A földrajzos kolléga több témában is meséltetett velük. Például az éghajláról, növényzetről.

Nagyon gyenge tanuló volt mind a két kislány. A humán tárgyak mentek nekik jobban. A reál tárgyakat nem én tanítottam, de tudom, hogy matematikából annyira gyengék voltak, hogy már harmadik osztályból nem léphettek volna tovább egy átlagos iskolában. Az utazásaink olyan jó hatással voltak rájuk egyébként, hogy ha valaki együtt beszélgetett a csapat tagjaival, akkor nem ríttak ki közülük. De ha azt mondták nekik, hogy add össze a kilencet meg az ötöt, már gondjaik lettek volna.

A külsejüket, kiállításukat tekintve óriási volt a fejlődés. Kezdetben hárman is az én napközis csoportomból kerültek ki. Aztán az egyik kislánynak börtönbe került az apja és elmaradt tőlünk. Ők hárman egy általános iskolás kislánnyal alkottak egy csapatot. Ott azon az országos versenyen, ott dobogósok is lettek. Úgy mentünk el arra a versenyre, hogy én itt az iskolában mosdattam meg. Vittem neki a bugyitól elkezdve mindent, hogy felöltözhessen. Körmöt vágunk, haját mostunk. Így tudunk vele elindulni, mert egyébként olyan katasztrofális állapotban volt a gyerek, hogy nem lehetett vele egy versenyre elutazni. Ő elég érdekes személyiség volt, nem fűzött hozzá túl sokat a dolgokhoz, valószínűleg tetszett is neki, de ahogy hazajöttünk, két nap múlva megint olyan állapotban volt, mint

azelőtt. Amit adtunk, azt vagy elajándékozta, vagy elvették tőle, ezt nem lehet tudni. Meg kellett vívniunk a magunk harcát ebből a szempontból. A Zsuzsiékat a nagymama nevelte. Ott egy fokkal jobb volt a helyzet. Ő elég jó gondolkodású néni volt. Szerette is, hogy járnak hozzánk és támogatta is. Átérezte azt, hogy amit velünk csinálnak az jó a gyerekeknek.

A sportöltözettel, amely nálunk ujjatlan és testre simuló, nem volt gond. Egyrészt kicsik voltak még. Másrészt a csapatban lévő másik két lánnyal együtt voltak mindig, az öltözőben is és megtanultak egy másik fajta kultúrát. Ilyen szempontból óriásit fejlődtek. Olyan közegben éltek velünk, ami tetszett nekik és teljesen átalakultak. Az első időszakban teljesen cigány ruházatban jártak. Aztán az évek során átalakult az öltözködésük is a miénkhez hasonlóra. A családjuk ezt nem korlátozta, különösen később, inkább örültek neki. A népviseletet is inkább csak kényelemből hordták, mert az otthon megvolt. Amikor az ENZO elkezdett minket szponzorálni, lassan nemcsak a gyerekek, hanem a fél falu, a nagy család is a mi ruháinkban járt, ezek modern sportruhák voltak.

A fejlődéssel elért színvonalat azóta is tartják. Mi már régen találkoztunk velük, mert a klubba nem járnak vissza. De akik a klubtagok közül találkoztak velük, azt mondják, hogy nagyon jól öltöznek, csinosan, tisztán. Ha beszélgetsz velük, senki nem mondaná meg, hogy valaha ide, ebbe az iskolába jártak. Hiszen ez egy kisegítő iskola, ahová hátrányos helyzetű és képességű gyerekek jönnek. Szerintem igényesen élnek most is a családjukkal.

Az utazások alatt a cigány és a magyar gyerekek együtt voltak. Ez tulajdonképpen a többieknek volt nehezebb, nekik kellett tolerálniuk, mert nem voltak egyenlő partnerek. Ehhez az értelmesebbnek kellett alkalmazkodnia. Ausztráliában úgy voltunk, hogy ketten-ketten egy családnál. Csak Zsuzsit mertük a legnagyobb magyar lánnyal elengedni külön, a másik három cigány kislány velünk lakott. De nem azért, mert nem bíztunk meg bennük, hanem mert nem találták volna fel magukat. És

régebben volt is egy eset, még az elején, hogy egy versenyre utaztunk. Egy ismerősünknel éjszakáztunk és sajnos jött utána egy telefon, hogy eltűnt egy aranygyűrű. Na ettől a tényről teljesen készek voltunk, de ez még nagyon az elején volt. El nem ismerte, hogy ő volt, de aztán erről rengeteget beszéltünk és soha többet nem is történt semmi ilyen. Azért nem mertük őket nagyon egyedül elengedni, főleg amikor idegen családoknál laktunk. Külföldön senki nem foglalkozott azzal, hogy ők cigányok. Ott ugyanolyan gyerekek voltak, mint a többi külföldi. Nem lehetett rólok tudni, hogy milyen családokból jönnek, s hogy a családjuk milyen körülmények között él. Persze a megjelenésük a szponzori ruhákkal teljesen olyan volt, mint bármelyik gyereké.

Az első külföldi utazásra a három versenyző gyerek egyedül ment a kötélugró szövetség embereivel. Ez a verseny Amerikában volt, és csak annyi pénzt tudtunk összegyűjteni, hogy a versenyzők kiutazhassanak. Akkor, ez körülbelül három évvel volt az aranygyűrűs eset után, már nem féltünk attól, hogy rendesen megállja-e a helyét idegenek között. Ezek a gyerekek a mai napig nem dohányoznak, nem züllenek. Tündi 19 éves volt, amikor szült és ez óriási dolog ebben a közegben.

Érdekes, hogy a Zsani kapcsolata a családjával is nagyon megváltozott, amíg hozzánk járt. Eleinte kimondottan utálta az apukáját. Nem volt köztük tulajdonképpen kapcsolat. Ahogy közelebb kerülünk, kiderült, hogy ő nem tartotta Zsanettet a saját gyerekének, mert amikor születte, akkoriban éppen börtönben volt. Pedig nagyon hasonlítottak, természetre is. Ahogy Zsani szépen jött fölfelé a sikereivel és ő lett a leghíresebb ember a családban, az apuka hozzáállása is teljesen megváltozott. Eleinte konkrétan hülyegyereknek tartották, mert a testvérek között ő volt a legbutább, többször bukott is. Tényleg gyenge is volt. Aztán amikor megjelent róla cikk az újságokban, vitte haza az érmeiket, akkor ő lett a kedvenc.

Amikor ide kerültek az iskolába, kimentem hozzájuk Balogunyomba. Az anyuka

igen csodálkozott, hogy kimentem oda Szombathelyről, mert van, aki a kollégáim közül is fél kimenni ezekhez a családokhoz. Én úgy érzem, hogy csak akkor tudok rendes kapcsolatot kialakítani a családokkal és a gyerekekkel, ha elmegyek hozzájuk. Hat gyerekük van és olyan jó lett általunk a család kapcsolata az iskolával, hogy azt a gyereket is ide akarták már írni, aki nyugodtan megállta volna a helyét a normál általános iskolában is, mert ő semmilyen szempontból nem volt fogyatékos. Úgy kellett lebeszélni őket, akkora volt a bizalmuk a mi iskolánk iránt és a bizalmatlanságuk a többivel szemben. Ebben az iskolában találta meg a család azt a pluszt, hogy törődnek vele. Persze segítettünk az iskolaválasztásban. A kislány azóta is normál általános iskolába jár.

Bánhegyi Kata

Előfordult, hogy egyszer csak elvonultak négyen a cigánylányok és nem foglalkoztak velünk. Aztán amikor kérdeztük őket, hogy mi baj van, mondták, hogy semmi, csak éppen olyanjuk volt, hogy elvonultak egy kicsit.

A családjukról nem nagyon beszéltek. Talán azért, mert látták, hogy a mi családjaink milyenek, hogyan lakunk. Időnként hazavittük egymást és így ők is látták, hogy milyen nálunk. Gondolom, aztán összehasonlították és ezért nem akartak róla beszélni. Olyan többször volt, hogy hazavittük őket Balogunyomba és hamarabb megállították a buszt és inkább gyalog mentek haza az utolsó szakaszon. A családjuk időnként eljött megnézni őket, de viszonylag ritkán.

A gyakorlatokat ők is rendesen csinálták, csak háromszor annyit kellett gyakorolniuk, mint a többieknek. Ötször-hatször is elmagyaráztuk, hogy hova lépjenek, melyik kezét emelje. Csak sokkal többet kellett gyakorolni velük, amíg sikerült. Nem rontottak többet, mint bármelyikünk. Ebből sosem volt probléma, ez mindenkivel előfordult. Ezért senkit nem szoktunk leszűrni, rendes csapatként működtünk. Ha valaki hibázott, persze, idegesek voltunk, de mindenki egyformán, ebben semmi kü-

lönbség nem volt. Volt, aki nem annyira. Zsanett volt talán a legidegesebb közülük, de ő meg nagyon jó versenyző volt. A versenyen a legjobbat tudta kihozni magából.

D.-né

H. A.-t az édesapja neveli. Az édesanyja még alsó tagozatos korában elhagyta őket. Úgy, hogy kísértalt a lépcsőházból és új családot alapított, ahol gyerekei is születtek. Az édesapa A.-t és hűgát egyszerű-

en, de rendszeren nevelte. A Gyámügyi Hatósággal együttműködött.

Két éve, amikor A. már nagyobb lett és az édesanyja úgy gondolta, hogy már valamire használható – akár a testvérei mellett, vagy talán az utcán –, elcsalta az édesapától. Egy év múlva viszont, mikor lopáson kapták, újra visszaküldte hozzá.

H. Ekler Judit

Az Új Pedagógia Szemle

LII. évfolyam. 2002. október havi tervezett tartalma

Tanulmányok

Knausz Imre: Műveltség és autonómia

Benda József: A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon II.

Monoriné Papp Sarolta: A közoktatási minőségfejlesztésről

Helyzetkép

Ligeti Csákné: A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete a közoktatás elemi szakaszában

Kerber Zoltán: A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón

Nézőpontok

Kronstein Gábor: Tanügyi skolasztika avagy egy téma elemzésének anatómiája

Kamarás István: Fedőneve olvasótábor

Világítókör

OECD melléklet

A PEB programról? Hogyan támogatja az iskolai infrastruktúra a minőségi oktatást

Műhely

Hunya Márta: Vitaalapú tanítás ? Magyar tankönyvek, tantervek elemzése II.

Nemes Ilona: Talpalatnyi autonómia

Revákné Markóczy Ibolya-Máth János: A természettudományos problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének lehetőségei a középiskolában

Kritika-Figyelő

Nagy Andor: Összehasonlító pedagógia

Huszár Zsuzsa: Elméleti gyakorlatok?

Trencsényi László: Források és szempontok

Kovács Ferencné Ónodi Irén: Egy hasznos kis könyvről

KOMA melléklet

KOMA XXXIX. pályázatról

Tanulmányok a neveléstudomány köréből

Viszonylag rövid időn belül ismét egy küllemében, terjedelmében és színvonalában egyaránt tekintélyes, neveléstudományi tanulmányokat tartalmazó kötetnek örülhetünk. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága elhatározta és sikerre vitte az 1958-ban alapított, de 1984 óta szünetelő sorozat újjáélesztését. A csaknem 500 oldalas, 24 tanulmányt tartalmazó kötetet forgatva nem is egészen érthető, miért vagy kik ellenében kellene a neveléstudománynak küzdenie „társadalmi jelentőségének és tudományos rangjának elismertetéséért” – ahogyan a szerkesztők bevezetőjükben megjegyzik.

A szerzői gárda a neveléstudomány jeles képviselőiből áll, akik az adott terület szakértői, így általában magas színvonalú tanulmányokat olvashatunk. A kötet, azaz újra induló sorozat első számának feladata – a szerkesztőbizottság szándéka szerint – az ezredforduló leltárának elkészítése, a legfontosabb témák, trendek számbavétele, kitekintve a nemzetközi kutatásokra is. Valóban: a kötetben azok a kérdéskörök szerepelnek, amelyek a leginkább „divatosak”, aktuálisak, amelyek manapság a neveléstudományi érdeklődés középpontjában állnak. A tanulmányok többsége a legfrissebb kutatási eredmények, publikációk számbavételével dolgozza fel az adott téma aktuális problémáit és eredményeit, legtöbbször áttekintve a kérdéskör vizsgálatának magyarországi helyzetét is. Talán a már említett szerkesztői szándék a magyarázata annak, hogy a szerzők többsége visszafogott az ismertetett megközelítések, modellek, „paradigmák” és kutatási eredmények továbbgondolásában, ütköztetésében, a saját álláspont megfogalmazásában.

A kötet három fejezetből áll: „A neveléstudomány általános kérdései”; „A neveléstudomány alkalmazásai”; „Műveltségi területek pedagógiája”.

A neveléstudomány általános kérdései

A fejezet hét tanulmánya a legtágabban vett neveléstudomány, ezen belül a klasszikusnak számító nevelésfilozófia és neveléstörténet aktuális problémáival foglalkozik, illetve néhány általános, de újabb keletű kérdéssel: a nevelés és a társadalom kapcsolatának manapság legfontosabbnak vélt viszonylataival.

Báthory Zoltán és Perjés István „A neveléstudomány a tudományok családjában” című tanulmányának bevezetőjében nagy ívű intellektuális körutazást tehetünk a kulturális evolúció tudományképeinek és a neveléstudomány értelmezéseinek világában. Bár a szerzők néhány evidenciaként kezelt kijelentése talán vitatható – például a kulturális/tudományos evolúció konvergenciája egy „információs, kultúráközpontú világtársadalom” eszméje felé –, mindenképpen érdekes és tanulságos átgondolni, az integráció – és vajon miféle? – jelenti-e a neveléstudomány evolúciójának következő lépcsőfokát. A tanulmány második részében a szerzők bemutatják a neveléstudományban fellelhető irányzatokat, elsősorban a külföldi szakirodalom alapján, illetve felkutatják azokat a tendenciákat, amelyek egy „holisztikus, participatorikus” – azaz az evolúciós csúcst jelentő – neveléstudomány kialakulása felé mutatnak. A dolgozat befejező része a neveléstudomány magyarországi irányzatait veszi számba; leírja a differenciálódás folyamatát, amely a Herbartot követők és nem követők dichotómiájával kezdődött és egészen a mai napig

tart. A tanulmány végén a szerzők az „emancipatorikus, participatív, holisztikus tudomány szemlélet” példajaként mutatják be *Nagy József* legutóbbi munkáját, amelyben a „leíró, előíró, szingurális jellegű” neveléstudomány átalakulását sürgeti „megértő, hierarchikus jellegű” multidiszciplinává. A jelen azonban – zárják a szerzők a magyarországi helyzet elemzését – nem ebbe az irányba mutat, sokkal inkább a kvantitatív-kvalitatív paradigmák egymásnak feszüléséről szól. A tanulmány végén ábrákon is tanulmányozhatjuk a dolgozatban megjelenített eszmék, illetve elméletek fejlődését, kapcsolatait.

Zrinszky László „A századvég nevelésfilozófiája” című tanulmányában arról olvashatunk, hogyan reagált a nevelésfilozófia azokra a tudományon kívül és belül jelentkező változásokra, amelyek megrengették világunkat az utóbbi 20–25 évben. Bár a kor nem kedvez a szellemtudományoknak, a nevelésfilozófia nem tűnt el az idők mélyén, irányzatai nem szorították ki egymást, hanem egymás mellett élnek és gazdagodnak. A szerző megállapítja, hogy a neveléstudomány átalakulása kutatóorientált társadalomtudománnyá hatással volt a nevelésfilozófiára is: új szemléletmódok és új diszciplinák jelentek meg. A tanulmány egyik alfejezete azt vizsgálja, vajon lehetséges-e posztmodern pedagógia. A szerző által idézett kutatók szerint ha a posztmodern alapeszméit a pedagógiára vonatkoztatjuk, feloldhatatlannak látszó ellentmondásokhoz jutunk. És bár úgy tűnik, a neveléstudomány nem omlott össze eme paradoxonok súlya alatt, a posztmodern szellemiség számos régi probléma újrafogalmazására készítette a neveléstudományt – mindnyájunk épülésére. A nevelésfilozófiában a tágabb környezet változásai tematikai bővülést is eredményeztek. E változások közül a szerző három tényező: a globalizációval összefüggésben megjelenő multikulturalizmus, az információs társadalom eszméje és a konstruktivizmus hatását elemzi részletesebben.

Németh András és *Szabolcs Éva* „A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei” című részletes és alapos tanulmánya bemutatja a történettudomány átalakulásának folyamatát és ezzel párhuzamosan a neveléstörténet változásait. A fejlődés legfontosabb elemei: a multidiszciplináris szemléletmód megjelenése, új módszerek, újfajta források beépülése, elmozdulás az eszmetörténeti megközelítéstől a társadalomtörténeti irányba. A neveléstörténet átalakulása a hatvanas években indult el. A korábban domináns, fenomenológiai, hermeneutikai módszereket alkalmazó, elsősorban az oktatás és nevelés önábrázolását alapul vevő eszmetörténeti kutatások mellett felbukkantak és fokozatosan megerősödtek újabb irányzatok is. A neveléstörténet érdeklődése kitágult, megjelent a nevelés társadalomtörténeti hátterének, a szélesen értelmezett nevelés „mindennapjainak”, különböző szintereinek, intézményeinek kutatása. (Ide tartozik a család és a gyermekkor történetének kutatása, amelyről a kötet következő tanulmánya, *Pukánszky Béla* „A gyermekkor-történeti kutatások főbb tendenciái” című dolgozata szól részletesen.) A neveléstörténészek is kezdik használni az itt újnak számító statisztikai, demográfiai módszereket, tartalomelemzési és a szisztematikus történeti-összehasonlító vizsgálatokat, bevonnak olyan forrásokat is, amelyek korábban érdektelennek tündek (például személyes dokumentumok, nem kifejezetten neveléssel foglalkozó irodalom és sajtótermékek, képek stb.). A neveléstörténeti kutatások legújabb vonulata a pedagógiai mentalitás genealógiájának megalkotására, a „pedagógiai emlékezet” tanulmányozására tesz kísérletet.

(Közbevetés a filozófia fölöttébb szükséges voltáról. A kötet további tanulmányai már nem elméleti, hanem kézzelfogható, gyakorlati problémákat, jelenségeket járnak körül. A cikkeket olvasva nyilvánvaló, hogy a neveléstudomány klasszikusnak mondható, elvi-filozófiai irányai nem tűntek el, hanem sajátos módon élnek tovább a mai, „gyakorlat-orientált” neveléstudományban. A tanulmányok nagyobb része hosszan foglalkozik az elméleti háttér felvázolásának nehézségeivel, a modellek, paradigmák, fogalmi keretek összeegyeztetésének problémájával, érvényességi területük bizonytalanságaival. Lehetséges tehát, hogy a neveléselmélet mára már kihalt, hogy a nevelésfilo-

zófusok is egyre inkább kénytelenek gyakorlati szakembereknek álcázni magukat, de úgy tűnik, a nevelésről, neveléstudományról, iskoláról, növendékről való gondolkodás ma sem felesleges, sőt.)

Az első fejezet utolsó három tanulmánya a jelen intézményes oktatásának három fontos kérdését járja körül.

Kozma Tamás „Közösségi elszámoltatás az oktatásban” című tanulmánya bemutatja az elszámoltathatóság kérdésének formaváltozásait és sajátos ellentmondásait. Vizsgálja az elszámoltathatóság és a kimeneti szabályozás, illetve a piacosság összefüggéseit. A tanulmány óvatosságra int, és megkérdőjelez néhány általánosan elfogadott szentenciát. (Rámutat például, hogy bár a piacosság valóban újfajta elszámoltathatóságot jelent, „ma még nincs bizonyíték arra, hogy a piac elszámoltató és serkentő hatásához fűződő elvárások teljesültek-e”). Figyelemre méltó gondolat, hogy az iskolát elszámoltató közösségi (szülői) szervezet tulajdonképpen az iskola függőségét eredményezi, hiszen a közösség ezáltal a megosztott felelősséget egyoldalúan delegálja az iskolára. A tanulmány azon kérdés felvetésével zárul, vajon az oktatás mennyiben közszolgálat, és mennyiben lehet a piaci szféra részévé tenni. Ezek az elvi megfontolások tehetik ugyanis hatékonyabbá az elszámoltatást is.

Forray R. Katalin, Cs. Czachesz Erzsébet és Lesznyák Márta „Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés” című tanulmányának témája szintén fontos és aktuális. A dolgozat ezúttal nem a magyarországi romaoktatás nehézségeivel foglalkozik, hanem elsősorban a külföldi irodalom alapján tekinti át az interkulturális/multikulturális nevelés fogalmát, eszméjének forrásait, kialakulását, oktatáspolitikai paradigmává válásának körülményeit. Röviden ismerteti azokat a nemzetközi dokumentumokat, amelyek megvetették az interkulturális nevelés jogi alapjait. Különösen érdekes a cikknek az a része, amely az interkulturális nevelés hatékonyságának feltételeivel foglalkozik. Sajnos(?) ezekbe a feltételekbe szinte minden beletartozik: az iskola materiális kultúrájától kezdve a tanárok felkészültségén át az oktatási és értékelési módszerekig. (Furcsa módon ez azt jelenti, hogy az interkulturális nevelés hatékonysága ugyanolyan tényezőkön múlik, mint bármely más oktatási jellegű változtatás sikeressége.) Figyelemre méltó a tananyag, a tanterv milyenségével kapcsolatos rész; a tananyag-átalakítás lehetséges fokozatainak elemzése. A cikk a „Problémák és javaslatok” alcímű résszel zárul, amely a szegregált iskolák kérdésével foglalkozik árnyaltan és elgondolkodtatóan. Mivel úgy tűnik, a bölcsek követé e témában sem találták még meg sehol, „a hazai kisebbségek oktatásában érdemes mindegyik paradigma értékeit érvényesíteni, de elsősorban az érintett kisebbségek autonóm szervezeteivel együttműködve, azok véleményét kikérve”.

Az első fejezetet *Polonyi István* „Oktatás és gazdaság” című tanulmánya zárja. A dolgozat rendkívül alaposan járja körül azt a kérdést, vajon hogyan látták a múlt század közgazdaszai és oktatáskutatói az oktatás és a gazdaság viszonyát, pontosabban az oktatás gazdasági szerepét. A szerző bemutatja a teljes spektrumot; az oktatás és a gazdaság közötti szoros kapcsolatot feltételező, az emberi tőkének kulcsszerepet tulajdonító elméletektől egészen a legújabbakig, amelyek közül némelyek tagadják az oktatás hatását a gazdaságra, annak – például – csupán szűrő (a munkáltatót felületesen informáló) szerepet tulajdonítanak. A szerző rámutat, hogy itt nem csak elméleti problémáról van szó, hiszen az oktatáspolitikai – ezen belül például az ellenőrzés-irányítás és a finanszírozás – szempontjából döntő különbség, vajon az oktatást gazdasági húzóágazatnak vagy egyszerűen szolgáltatásnak, netán a társadalmi különbségek újratermelését megvalósító gépezetnek tekintjük, vagy valami olyan kulisszának, amelyet az „oktatási lobb” épít egyre nagyobbra és költségesebbre, hogy saját megélhetését biztosítsa. A szerző az elméletek alapos és lényegretörő bemutatása után magunkra hagy kétségeinkkel és nyugtalanító gondolatainkkal. (A recenzens például nem tud szabadulni attól a kérdéstől, vajon a gazdasági kibocsátás növekedése-e az egyetlen mutató, ami számít...)

A neveléstudomány alkalmazásai

A második fejezet a mai közoktatás néhány égetően fontos kérdését vizsgálja. A szerzők körüljárják az oktatás irányításának és legfontosabb „tényezőinek” (a tanterv, a tanár és a növendék) aktuális problémáit.

Halász Gábor „Decentralizáció és intézményi autonómia a közoktatásban” című tanulmánya érdekesen és élvezetesen világítja meg, hogy a mindenki számára evidens és általános csodaszernek tekintett decentralizáció kérdése mögött milyen szerteágazó értelmezési, fogalmi és szakmai problémák húzódnak meg. A szerző bemutatja, a decentralizálás milyen sokféle formája létezik/létezhet, és hogy milyen összefüggései vannak az oktatás egyéb területeivel, például a tanulószervezéssel és a tanári/iskolai autonómiával. A szerző a decentralizációt végsősoron a rendszerszabályozás egységének összefüggésrendszerében véli értelmezhetőnek. „A decentralizáció hatása és perspektívái” alcímet viselő záró részben a szerző rámutat a decentralizáció kockázataira és szempontokat említ arra vonatkozólag, milyen célokra vonatkoztatva, hogyan lehet értelmezni az oktatási rendszer – és ezen belül egy szabályozási forma, például a decentralizáció – hatékonyságát. A dolgozatról kiviláglik, hogy a decentralizáció – bár határozottan preferált oktatáspolitikai paradigma – nem old meg minden problémát. Meglepő, pontosabban: semmilyen eredményre nem jutunk, ha az országok összehasonlításában megpróbálunk összefüggést keresni a centralizált-decentralizált oktatásirányítás dimenziója és az oktatási rendszer eredményességének mérhető mutatói (bizonyos tanulói teljesítmények) között. Ma még nem állnak rendelkezésre megbízható indikátorok e dimenziók méréséhez és összehasonlításához. A tanulmány végső summázata: „Annak a kérdésnek a helyébe, hogy jó-e vagy rossz az oktatásügyi decentralizáció, illetve hogy annak mely formája az inkább vagy kevésbé jó, az a kérdés fog kerülni, vajon miképpen biztosítható a decentralizált oktatási rendszerekben a rendszer integrációja és az alapvető társadalmi célok teljesülése.”

*„Annak a kérdésnek a helyébe,
hogy jó-e vagy rossz az oktatás-
ügyi decentralizáció, illetve
hogy annak mely formája az in-
kább vagy kevésbé jó, az a kér-
dés fog kerülni, vajon miképpen
biztosítható a decentralizált ok-
tatási rendszerekben a rendszer
integrációja és az alapvető tár-
sadalmi célok teljesülése.”*

Golnhofer Erzsébet „Oktatásmenedzsment” című tanulmánya bemutatja az oktatásmenedzsment kialakulásának és intézményesülésének folyamatát. A dolgozat részletesen elemzi, hogyan lehet a szervezetszociológia fogalmait, modelljeit alkalmazni az iskolára és az oktatásra, hogyan hatottak a szervezettel fogás változásának hatásai az iskola világra. A szerző rávilágít, hogy a folyamatok megértéséhez komplex látásmódra van szükség, de felhívja a figyelmet a különböző megközelítések közötti fogalmi eltérésekre, az értelmezésbeli különbségekből adódó problémákra. Bár nem jelölhető ki egyetlen üdvözítő paradigma, úgy tűnik, az oktatásmenedzsment számára a leginkább működőképes keret a racionális vezetési szemlélet és az iskola szervezeti kultúrájának középpontba helyezése lehet. Az információs társadalom megújulásra, tanulásra képes iskolájában központi szerepe lesz az együttműködésnek és a reflektivitásnak.

Ballér Endre „A tantervi dokumentumok megváltozott szerepe az oktatás tartalmának szabályozásában és fejlesztésében” című tanulmánya bemutatja a világban bekövetkezett gazdasági és társadalmi változások hatását az oktatás tartalmára. Részletesen elemzi a tantervek szerepének megváltozását, valamint a tantervek műfajának, felépítésének, követelményeinek átalakulását. A jövő útját a tantervek „perszonalizációjában” látja, hiszen ez „a feltétele annak is, hogy a tanulók ’testre szabott’ tartalmi és metodikai segítséget kaphassanak hátrányaik felszámolásához, képességeik kibontakoztatásához, esélykülönbségeik csökkentéséhez, a követelmények teljesítéséhez.” Tanulságos az utóbbi év-

tizedek magyarországi folyamatainak elemzése, a „tantervi reformok ingájának kilengéseit” tagláló eszmeifuttatása. A tanulmány végén a szerző bemutatja azt a négy modellt, amely az oktatás tartalmi szabályozásával kapcsolatban értelmezhető, és vázolja e modelleken keresztül a tantervek változó szerepét. A tanterv a jövőben valószínűleg a tartalmi szabályozásnak csupán egyik tényezője lesz, amelynek legfontosabb szerepe a koordináció lesz, és amelynek fejlődése, változása szorosan kapcsolódik majd a pedagógiai környezet, a pedagógiai kultúra fejlődéséhez, új értelmezéséhez.

Falus Iván „Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében” című dolgozata bemutatja azt a folyamatot, amely a tanári munka gyakorlati tudásként való értelmezésétől – és a tanárképzés ehhez kapcsolódó „tanoncmoddelljétől” – a gyakorlati tudás új értelmezéséhez, a reflektív tanári szerep koncepciójáig, a megváltozott tanárképzési modellt megjelenéséig vezet.

Nagy Mária „Tanárok – a világban és az osztálytermekben” című tanulmánya is a tanárokról szól, de egy más szemszögből: azt mutatja be, hogyan, milyen szempontok szerint, milyen nézőpontból veszik szemügyre a világ oktatáskutatói a tanárokat és a tanárok munkáját. Bár ma már a kutatókat jobban érdeklik a tanulók és a tanulás, ma is számos kutatás foglalkozik a tanári szakmával és tevékenységgel. Rengeteg adat áll ma már rendelkezésre arról, milyen összetételű a tanárság, milyen a társadalmi státuszuk, a bérezésük, hogyan alakulnak munkakörülményeik. A külföldi szakirodalmat áttekintve mutatja be a szerző a tanárok feladataiban bekövetkező változásokat – hiszen ennek fényében van értelme berről, minőségről és hatékonyságról beszélni. Itt is felbukkan a reflektivitás ma fontossá vált fogalma: a jó tanár „legyen a munkájával és helyzetével folyamatosan értékelő (reflektív) viszonyban lévő szakember.” Végezetül a tanulmány bemutatja az osztálytermi/iskolai kutatások legújabb trendjeit, témáit.

A fejezet további tanulmányai a tanulókról, a növendékekről szólnak.

Nagy József és Zsolnai Anikó „Szociális kompetencia és nevelés” című tanulmánya az egyik olyan írás a kötetben, amelyik nem a témára vonatkozó elmélet, illetve szakirodalom sokoldalú elemzését végzi el, hanem azt mutatja be, hogyan értelmezhető a nevelés a szociális komponensrendszer Nagy József-i fogalmi keretein belül.

Csapó Benő „A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében” című tanulmánya bemutatja, hogyan változott, alakult a képességek fogalma és szerepének értelmezése a különböző kutatásokban és melyek voltak az utóbbi évtized legjellemzőbb kutatási tendenciái. A képességek témakörének jellegzetes pszichológiai iskolái mellett reflektál a kognitív tudomány és különösen a tudás újra/átértelmezésének hatására e témán belül. Részletesen bemutatja a kompetenciával, a szakértelemmel és a tudással – különösen annak minőségi kategóriáival: a megértéssel és az alkalmazással, valamint egy igen fontos jelenséggel, a transzferrel – kapcsolatos kutatásokat. A dolgozat utolsó része a képességek fejlődésével és fejlesztésével, ennek lehetséges irányjaival, módszereivel és programjaival foglalkozik, megemlítve a magyarországi kezdeményezéseket is.

Ehhez a témához kapcsolódik, de más műfajt képvisel *Orosz Sándor* „Tudásmérés a 20. század utolsó évtizedében” című tanulmánya, melyben a tudásmérés problémáinak elméleti jellegű áttekintését adja, és beszámol néhány ország (USA, Hollandia, Ausztrália és Magyarország) legfontosabb vizsgálatairól és megfelelő intézményeiről.

A fejezet két utolsó tanulmánya a tanulók tudásának elemzése, illetve mérése után a problémákkal foglalkozik. *Csányi Yvonne* és *Perlusz Andrea* „Integrált nevelés – inkluzív iskola” című tanulmánya az integráció problematikájának változásait, az inkluzív nevelés fogalmához kapcsolódó értelmezési és gyakorlati nehézségeket mutatja be, beleértve a magyarországi próbálkozásokat is. Fontos gondolatokat olvashatunk az integráció lassú terjedésének okairól, a lehetséges „terápiáról” is. A tanulmányból kihallatszik – bár valószínűleg nem ez volt a szerzők szándéka –, hogy Magyarországon az inkluzív neveléssel szembeni ellenállás nem annyira az eszmének szól, mint inkább annak, hogy a ta-

nárok a jelenlegi adottságok mellett nem látják annak megvalósíthatóságát – és nem biztos, hogy ezen a felvilágosítás segít.

A fejezet zárásaként *Mesterházi Zsuzsa* és *Gereben Ferencné* „A tanulási nehézségek – a nehezen tanuló gyermek” című tanulmányát olvashatjuk. A dolgozat rendkívül alaposan járja körül a tanulási képesség problémáját; számba veszi a pszichológiai és pedagógiai aspektusokat, szisztematikusan elemzi a tanulási nehézség, zavar, akadályozottság fogalmát, ezek típusait, jellegzetességeit, lehetséges okait. Végül rámutat azokra a körülményekre, amelyeknek a nehezen tanuló gyermek oktatásában különös jelentőségük van, és bemutatja a terület aktuális kutatási problémáit.

Műveltségi területek pedagógiája

A harmadik fejezet részben a „TTK-s” területekkel (matematika, természettudomány, informatika), részben a tág értelemben vett művészetek területével (vizuális nevelés, mozgóképkultúra és médiaismeret, zenei nevelés és drámapedagógia) foglalkozik. A bölcsész területek, a szövegértéssel, -tanulmányozással kapcsolatos problémák ezúttal kimaradtak a válogatásból.

A fejezetet *Csikos Csaba* és *Dobi István* „Matematikai nevelés” című tanulmánya nyitja. A dolgozat számba veszi a matematikai megismerés biológiai-evolúciós alapjaira, a matematikai tudás és képességek mibenlétére, a matematika tanulására – elsősorban a fogalomalkotásra és a problémamegoldásra vonatkozó – elméleteket és kutatási eredményeket. Utal a matematikai gondolkodás és a metakogníció összefüggéseire, elemzi a matematikai teljesítmény szociokulturális összefüggéseit. (Ez utóbbinál vitatott a nem jelentősége, egyértelmű viszont a matematikai tudás és a kulturális közeg kapcsolatának hatása.) A dolgozat második része a matematika tanításának legégetőbb kérdéseivel foglalkozik. Bár hosszú ideje megfogalmazódott, hogy előtérbe kell állítani a matematikai tudás rugalmasságát, transzferálhatóságát, az oktatás motivációs és metakognícióra irányuló elemeit, a szerzők sajnálattal állapítják meg, hogy „a tantervi változások lassabbak, az iskolai tanítási gyakorlat pedig még lassabban változik”. Még korántsem állunk ott, hogy „a matematika mindenki számára elérhető és megtanulható legyen”.

A dolgozat végén a szerzők rövid áttekintést adnak a téma magyarországi kutatásáról.

Nahalka István „A természettudományos nevelés kutatásának és fejlesztésének kérdései” című tanulmánya az eddigiekhez képest személyesebb hangvételt, szenvedélyesebb stílust képvisel. Keményen bírálja a magyarországi természettudományos nevelést, mely szerinte megrekedt az ötvenes évek szintjén: egy majdani természettudományos elit érdekeit (kiválogatódását) szolgálja és nem hajlandó tudomásul venni a világban végbement változásokat. E változások közül a természettudományos nevelés céljának átalakulását – miszerint a természettudományos műveltség emberi mivoltunk kiteljesedését szolgálja –, a kognitív pedagógia elveinek térhódítását – itt különösen a tudás konstruktivista felfogásának, a gyermeki tévképzeteknek és az „induktív út” háttérbe szorulásának van szerepe –, a képességfejlesztés helyett a komplex tudásrendszerek fejlesztésére alapozó pedagógiák megerősödését említi a szerző. Sajnos mindebből a hazai természettudományos nevelésben még semmi nem észlelhető. A szerző az egyre romló tanulási teljesítmények ismeretében sürgeti a magyarországi kutatások kiszélesítését, az oktatásban tükröződő elavult szemlélet megváltoztatását.

Kárpáti Andrea „Informatika az iskolában” című tanulmánya madártávlatú képet ad az iskolai informatikaoktatás szerteágazó kérdésköréről. A dolgozat felvillant számos témát: az oktatási informatikai stratégiák alapelveit, az Európai Unió cselekvési programját, az informatikaoktatás gyakorlatát (legalábbis az informatika helyét a tantárgyi struktúrában) és az oktatási szoftverek ellenőrzésének gyakorlatát, az iskolai hálózatok és a tanárok segítségével formált néhány OECD-országban. Külön alfejezet foglalkozik a „tudásalapú társadalom pedagógiájával”, vagyis azzal, milyen akadályai és lehetőségei vannak az in-

formatikai kompetencia elsajátításának/elsajátíttatásának. Olvashatunk itt a kompetencia-központok szükségességéről, az önálló ismeretszerzésre való alkalmasságról, a virtuális oktatási környezet jelentőségéről, a kiscsoportos oktatás fontosságáról, a tanárok módszertani kultúrája megújulásának és a tanárképzés átalakításának szükségességéről. A tanulmányban olvashatunk néhány, a témára vonatkozó magyarországi kutatásról. Zárzóként a szerző hangsúlyozza az eszközpark bővítésének, a minőségbiztosítási rendszer kiépítésének, a képzés, a továbbképzések és a kutatások fejlesztésének szükségességét.

Gaul Emil „A vizuális nevelés” című tanulmánya a művészetoktatás helyzetét és újabb törekvéseit ismerteti Európában – elsősorban uniós források alapján – és Magyarországon. Felhívja a figyelmet arra, hogy bár a kreativitás fejlesztését mindenütt fontosnak tartják, a legtöbb országban meg kell küzdeni azzal a szemlélettel, amely a művészetet és a művészeti nevelést luxusnak tartja. A szerző ismerteti néhány ország érdekes és tanulságos gyakorlatát a művészeti nevelésben. Bemutatja a magyarországi művészeti nevelés fejlődését és mai helyzetét, melyet összességében jónak értekel.

Hartai László „Mozgóképkultúra és médiaismeret” című rövid, de rendkívül érdekes, informatív tanulmányának első részében felvázolja azokat a paradigmákat, szempontokat, fogalmi kereteket, amelyek a világ médiaoktatásában fellelhetők, és amelyek alapján értelmezhetjük egy adott ország médiaoktatását. Bemutatja a magyarországi – a NAT által élettérhez juttatott – médiaismeret tantárgy lassan kirajzolódó, különböző megvalósítási módjait, műhelyeit. A dolgozat befejező része felvázolja azokat a lehetőségeket, szerepeket, amelyeket a médiaismeret betölthet a korszerű iskolában – szokatlan módszereivel, stílusával, szemléletével. „Mivel a korszerű iskolában... kívánatos az olyan stúdiók és pedagógiai módszerek megjelenése, amelyeknek közvetlen kapcsolata van a mával, az iskolán kívüli környezettel, a holnap iskolájában a mozgóképf- és médiaoktatásnak kulcsszerepe lehet.”

Laczó Zoltán „Zenei nevelés a közoktatásban” címmel a magyarországi zenei nevelés válságáról tudósít. Felvázolja azt az utat, amely a Kodály-módszer és a zenei oktatás virágkorától a rendszer feltételeinek és szellemiségének erodálódásán át a mai helyzethez vezetett. A szerző a zenei nevelés nehéz helyzetéért elsősorban a szakma megújulásra képtelen, a kiüresedett tradíciókhoz a megváltozott körülmények között is makacsul ragaszkodó részét okolja. A kerettanterv által biztosított órakeretek gyakorlatilag a zenei nevelés feladását jelentik; ilyen feltételek mellett nem teljesíthetők az előírt követelmények. A szerző a kiutat a szakmai önvizsgálatban, párbeszédben véli megtalálni.

A fejezet – és egyben az egész kötet – utolsó cikke *Gabnai Katalin* „A drámapedagógia hazai legitimációja” című tanulmánya, amely a dráma(játék) és a színházi nevelés múltjáról, kialakulásáról, fejlődéséről és fokozatos hazai térnyeréséről, örömeiről és problémáiról tudósít. A szerző úgy véli, forradalmi áttörésnek számít, hogy a NAT-ban önállósult a Tánc és dráma fejezet. A feltételek – elsősorban a megfelelő felkészültségű tanárok jelenléte és a szemléletváltás – lassan teremődnek meg, de a helyzet biztató. A szerző bemutatja a drámapedagógián belül létező, egymás mellett jól megférő két irányzatot, a készségfejlesztést, illetve a produkciót a középpontba állító megközelítést. Végül felvillantja a jelenkor néhány gondját és felismerését, összefoglalja, miért is olyan nagy jelentőségű a nevelésben a drámapedagógia.

Összességében elmondható, hogy a kötet legtöbb tanulmánya még azok számára is tud újat mondani, akik a témában jártasak; a „kívülálló” számára pedig széles és korszerű áttekintést, jó kiindulási bázist nyújt.

Végezetül néhány szót a könyvről mint könyvészeti termékről. Ebben a komolyságot és igényességet sugárzó könyvben jó néhány betűkihagyásra, betűcserére, nyelvtani hibára bukkanhatunk. Az ábrák, táblázatok néhol zsúfoltak, nehezen olvashatók, általában nem túl igényesen formáltak. (Találhatunk a könyvben kifejezetten rossz minőségű, szemmel láthatóan szkennelt ábrát is.) Talán a kiadó nem számított arra, hogy a kötetet

gyakran forgatják majd, de tény, hogy a könyv könnyen kitörik, és félő, hogy ez a meg lehetőségen drága kiadvány a használatban lapokra esik szét. A festéktakarékos nyomtatás – legalábbis az általunk látott példányok esetében – egyetlen, és nemcsak nem szép, hanem helyenként egyenesen rosszul olvasható. Ez a komoly szellemi tartalmat és értéket hordozó könyv talán megérdemelt volna egy kicsivel több kiadói figyelmet.

Báthory Zoltán – Falus Iván (2001, szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Budapest.

Buda Mariann

Felhívás és kihívás

George Gerbner 1996-ban alapította meg a Kulturális Környezet Mozgalmat, amelynek létjogosultságát és fontosságát valószínűleg nem kell bizonygatni azok előtt, akik ismerik az amerikai kommunikációelmélet-professzor kutatásait. A változások, amelyeknek végrehajtását a mozgalom célkitűzéseiben szorgalmazza, valószínűleg nem túl népszerűek a média szakembereinek körében, viszont óriási terhet rónak azokra (pedagógusokra, szülőkre, szakmai és civil szervezetekre egyaránt), akik igyekeznek felelősen gondolkodni jelenünkről és jövőnkről.

A most megjelent kötet címe valószínűleg utalás *Marshall McLuhan* elhíresült kijelentésére, miszerint a média maga az üzenet, s amelyet Gerbner a következőképpen módosított: a társadalom a média üzenete. Kutatásainak céljával pedig azt tűzte ki, hogy feltárja azokat az üzeneteket gyártó és felhasználó rendszereket, amelyek a társadalom döntéseit és problémáit meghatározzák.

A neves amerikai tudós neve ismerősen csenghet a kommunikáció és a média elméletével foglalkozók számára, hiszen több írása jelent meg magyarul különböző tanulmánykötetekben. Vizsgálódásainak középpontjában tehát a tömegkommunikációs eszközök, azokon belül pedig leginkább a televízió a társadalomra, a kultúrára kifejtett hatása áll. A közelmúltban magyar nyelven kiadott gyűjteménybe a szerző maga válogatta össze az eddig teljesen vagy részben publikálatlan írásait. A nyolc tanulmány átfogó képet nyújt erről a figyelemre méltó munkásságról; annak az időszaknak a kutatásait tartalmazza, amelyben a televízió szerepe az amerikai társadalom életében óriási méretűvé növekedett. Kíméletlenül mutatja be azokat a tendenciákat, amelyek a „sebesség korát” valójában jellemzik: „a közönség hatalma, a választék sokszínűsége” (mint ahogyan egyik tanulmányának címe is jelzi) mind csak illúziók. Valójában a média újdonságai nem teremtenek új nézői érdeklődést; a televíziós szakemberek számára mindent megszab, kijelöl a „közönségpotenciál” (a hirdetőknél eladható nézők száma), ezért a választék szélesítése olyan kockázatokkal jár, amelyet senki nem tud felvállalni. Ennek következménye az olcsó sikerprodukciók dömpingje, és mivel a televízió nem szelektíven használt médium (nézése inkább időponthoz, mint műsorhoz kötődik), kihat a kultúra egész szerkezetére.

Ezeknek a tendenciáknak a kutatását vállalta fel az a program, amely 1967-ben indult és a Kulturális Mutatók elnevezést kapta. Ezt a szerző részletesen be is mutatja az egyik tanulmányban, ahol kifejti, hogy az itt feltárt eredmények egyfajta hiány pótlására szolgálnak. Gerbner szerint a társadalom különböző érdekcsoportjai különféle módon igyekeznek jogukat érvényesíteni; ennek megfelelően hallatják hangjukat a politikusok és a médiához

kötődő üzletfelek. „Hiányzik viszont a harmadik hang, amely az ítélkezést és a politikacsinálást szolgáló független kutatások folyamatos és kumulatív, a tényeket feltáró folyamatainak érdekében beszélne. A kulturális mutatókat e hiány pótlására dolgoztuk ki.”

A kutatás három nagyobb területen folyik: az intézményi folyamatok, az üzenetrendszerek és a kultivációs folyamatok elemzéséből áll. Ez utóbbira esik a legnagyobb hangsúly, hiszen ez azt mutatja meg, hogy az uralkodó kommunikációs rendszerek milyen képzetmintákat termelnek, hogyan befolyásolják fogyasztóiknak a valóságról alkotott képét. A – leginkább a kommunikáció tudományára alapozott – rendkívül pontos elméleti háttér segítségével a szerzőnek és munkatársainak sikerült kidolgozniuk egy szerteágazó, sokféle szempontot figyelembe vevő kutatási rendszert, amelynek eredményei igencsak elgondolkodtatóak.

Ezekről számolnak be a kötet legérdekesebb tanulmányai, amelyekben a női szerepeknek és a kisebbségeknek a televízióban való megjelenítését, az erőszaknak, valamint egy hátrányos helyzetű csoportnak, az elmebetegeknek a televíziós ábrázolását elemzi a szerző. Nem véletlenül ezeket a motívumokat ragadta ki, hiszen a több évtizeden át folyó tartalmi elemzések eredményei döbbenetes számadatokat tartalmaznak, és nem kevésbé sokkolóak azok a beszámolók sem, amelyek megvilágítják a nézőknek a szimbolikus televíziós világ alapján alkotott valóságértékelését.

A kötet még két tanulmányt tartalmaz, az egyik az alkoholnak az amerikai kultúrában és médiában betöltött szerepét tárja fel, megvilágítva az ebben rejlő összefüggéseket; a másik pedig a bírósági tárgyalások televíziós közvetítésének az igazságszolgáltatásra gyakorolt hatásait mutatja be.

Végezetül elolvashatjuk a Kulturális Környezetért Mozgalom felhívását és célkitűzéseit, amelynek aktualitásáról aligha kell meggyőzni bárkit is. George Gerbner kutatási eredményei azonban (a mozgalom elindítása nélkül is) nagy kihívás elé állítják az üzenetek „gyártóit” és „fogyasztóit” egyaránt.

Gerbner, George (2002): *A média rejtett üzenete*. Osiris – MTA – ELTE Kommunikációelméleti Kutatócsoport.

Pócsik Andrea

Nyelvcseré

„A mintában szereplő felnőttek adataiból ki lehet következtetni a nyelvcseré kezdetének körülbelüli évtizedeit (1920–1940), az 1990-ben román általános iskolába járó gyermekek adataiból pedig a folyamat közeli befejeződését is.” Ezzel a megállapítással zárul Borbély Anna munkája a magyarországi román kisebbség nyelvi helyzetéről.

E megállapítás mást mond a nyelvi kisebbségi és mást a nyelvi többségi olvasónak: az elsőt rádöbbeneti például arra, hogy rá is, közösségére is ugyanez vár, az utóbbit pedig valószínűleg hidegen hagyja. És ez így van rendjén, mert az anyanyelve megtartásáért napról napra megküzdeni kénytelen, s ebbe a szélmalomharcba néha belefáradó, azt feladó közösség helyzetét az, aki számára a világ legtermészetesebb dolga anyanyelvén mindenhol, minden pillanatban megszólalni, nem igazán képes átérezni.

A kétnyelvűséggel foglalkozó szakirodalomban ritkán fordul elő, hogy a kutató ilyen pontossággal meg tudja határozni egy kisebbségi közösség nyelvcseréjének mind kezdő, mind végpontját. S tulajdonképpen ez az egzaktság a megdöbbentő, hiszen egy eredeti-

leg viszonylag izoláltan élő, egynyelvű, majd a 20. század eleji politikai és gazdasági változások hatására kétnyelvűvé vált közösség alig hetven év alatt jutott el a nyelvcsere folyamatának végpontjához: oda, ahol a kétnyelvűséget az új egynyelvűség váltja fel.

A Borbély Anna könyvében vizsgált nyelvcsere jelensége kisebb-nagyobb mértékben a világ összes kétnyelvű közösségében kimutatható, azt pedig, hogy az adott csoport mennyi ideig képes megtartani a kétnyelvűség valójában csak látszólagos stabilitását, nem kizárólag külső tényezők, hanem – amint a vizsgálat bizonyítja – belső faktorok is befolyásolják.

A kötet a kétegyházi román-magyar közösség beszélt nyelvének 1990-ben rögzített tulajdonságait mutatja be: milyen típusú kétnyelvűség jellemzi, milyen szerepet tölt be az anyanyelv a közösség mindennapi életében s milyen a környezet nyelve, befolyásolják-e s ha igen, hogyan a nyelvi és társadalmi tényezők a különböző kommunikációs helyzetekben történő nyelvválasztást, milyen jellege van a magyar és a román egymásra hatásának. Ezen túlmenően a szerző vállalkozik a nyelvcsere-helyzetben levő közösség szociolingvisztikai leírására, elvégzi a nyelvválasztás mikéntjének, továbbá a közösség román nyelvi repertoárjának, illetve esetleges változásainak feltárását.

Az 1990-ben lefolytatott vizsgálat eredményei szerint a kétegyházi román közösség esetében a kétnyelvűség valójában átmenet a román egynyelvűség és a magyar egynyelvűség között. Mi több, leszögezhető az is, e kisebbség már a nyelvcsere előrehaladott szakaszában található. A román nyelv háttérbe szorulásának egyik fő oka a magyarral és a románnal kapcsolatos attitűdökben keresendő. Az attitűdök fogalomköre nem igazán nyelvészeti kategória, kialakulásuk ugyanis társadalmi tényezők, a tágabb környezet hatására vezethető vissza, vizsgálatuk azonban viszonylag pontos képet ad egy nyelvi kisebbség anyanyelvének társadalmi státusáról, vagyis társadalmi elfogadottságáról. Ennek fényében Borbély megállapítja: a vizsgált közösségben lejátszódó nyelvcserenek velejárója az attitűdök megváltozása, ami figyelemre méltó felismerés, hiszen e közösség esetében nem a két nyelvhez fűződő attitűdök hatására indult be ez a folyamat. Kiderült ugyanis, hogy a román kisebbségnek nincs igazán pozitív véleménye saját román nyelvjárásáról: a vizsgálati alanyok nem egyszer maguk közlik az adatgyűjtővel, hogy kérdésére adott válaszuk kevert, vagyis nem-sztenderd nyelvváltozat. Az adatok azonban azt is mutatják, a kétnyelvűségben élő kétegyházi románok közösségi identitásában az anyanyelv sokkal fontosabb szerepet játszik, mint egy egynyelvű közösség tagjainál (igaz ez például a vajdasági magyar közösségre is). Ez azt a következtetést engedi meg, miszerint az anyanyelvét elveszített kétegyházi román egyben elveszíti román identitástudatát is, ami kézenfekvő, hiszen kisebbségek esetében nagyon gyakran az anyanyelv megőrzése elválaszthatatlan a kultúra, a hagyományok, a vallás stb. megőrzésétől.

A román kisebbségi csoportban lejátszódó nyelvcserét a román és a magyar nyelvtudásbeli különbségek szintén igazolják, ha ugyanis (viszonylag) stabil kétnyelvűség jellemzőné a közösséget, tagjai legalábbis megközelítőleg azonos szinten ismernék mindkét nyelvet. Kétegyházában azonban a helyi román nyelvváltozatot elsősorban az idősebbek ismerik, a magyar nyelv ismerete pedig inkább a gyermekekhez köthető. Ha a gyermek mégis beszél románul, akkor ezt a tényt a szülők magasabb iskolai végzettsége, valamint az ott-honi gyakoribb román nyelvhasználat magyarázza. Van azonban ennek a nyelvcsere-folyamatnak egy atipikus tényezője is. Atipikus, mert csak egy bizonyos életkori csoportra igaz. A vizsgálatban részt vevők között ugyanis elkülöníthető egy korosztály, amely tagjainál összefüggés áll fenn anyanyelvük megőrzése és a múltban elfoglalt társadalmi pozíciójuk között. Azoknak az adatközlőknek, akik 1990-ben ötven évesnél idősebbek voltak s az 1953-ban elkezdődött államosításkor a közösség módosabb rétegét képezték, erős az identitástudatuk, a családon belül pedig jobban megőrizték a román nyelvet. Ugyanakkor azok, akik ebben az időszakban a szegény réteghez tartoztak, ma már kevésbé ragaszkodnak anyanyelvükhöz, ennél fogva román identitástudatuk is gyenge.

Azt, hogy Kétegyházán a román közösség a nyelvcserre előrehaladott állapotában van, a csoport nyelvválasztási szokásai is bizonyítják, amelyeket a nyelvhasználati szintér és a partner, továbbá a beszélő életkora, nyelvtudása, házastársának nemzeti hovatartozása és a nyelvek presztízse határoz meg. A vizsgált közösséghez tartozók a románt gyakorlatilag csak a falu határain belül használják, azonban itt is egyedül a templom az a színtér, ahol a román nyelv használata meghaladja mind a magyar, mind a magyar és a román együttes használatát. Tehát a kétegyházi románoknak megváltoztak a nyelvválasztási szokásaik, következésképp a közösségben a román dominanciája csökken, a magyaré viszont nő.

Végezetül álljon itt a következő epizód: „Két esetben alkalmam volt román-magyar vegyes házasságban élő magyar feleségekkel beszélgetni. Az egyik feleség megtiltotta a férjének, hogy részt vegyen a vizsgálatban. Véleménye szerint a román nyelv használatának semmi értelme nincs.” Pedig van.

Borbély Anna (2001): *Nyelvcserre. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében.*
MTA Nyelvtudományi Intézet Élőnyelvi Osztálya, Budapest.

Bene Annamária

Széchenyi-album

Bereményi Géza: A Hídember

Egy vallomással kell kezdenem: szeretem Bereményi Géza filmjeit. Bemutatásuk idején többször láttam „A tanítványok”-at és az „Eldorádó”-t. Lenyűgözött „A tanítványok” hideg, élettelen, néha sápatag színvilága, elvarázsolt az „Eldorádó” dinamikus kamerázása, az érzelmi állapotok képekben lüktető expresszivitása, felfokozottsága. Ha igényes szórakozásra vágyom, általában „A turné”-t nézem meg. Mindezt csak azért tartom fontosnak, hogy jelezzem, „A Hídember” körüli politikai és finanszírozási viharok a film megítélésekor számomra nem mérvadóak.

A Hídember’ Széchenyi István életútját kíséri végig. Egy történelmi személyiség esetében megnehezíti az alkotó dolgát, ha olyan egyéniségről van szó, akiről az emlékezet már mítoszokat gyártott. Ebben a mítoszgyártásban valószínűleg Széchenyi István politikai ellenfele, *Kossuth Lajos* tette meg az első lépést, amikor a legnagyobb magyarnak nevezte. A történelmi értékelésektől függetlenül a köztudatban is kialakul egy kép a hajdani nagyságokról. A sokféle Széchenyi-kép választás elé állítja a rendezőt: melyiket erősítse meg, mit „idealizáljon” és mit mellőzzön, heroizáljon-e vagy illúziókat romboljon. Számptalan csábító lehetőség adódik még, a hollywoodi történelem-ábrázolástól az európai kosztümös és életrajzi filmekig. Bereményit elsősorban Széchenyi személyisége érdekli; a jellemfejlődés fontosabb fázisaira helyezi a hangsúlyt. Szembetűnően jelzi ezt, hogy minden olyan fontosabb, sorsfordító történelmi eseményt kihagy az ábrázolásból, amely látványos képi megjelenítést igényelne. Nem látunk a márciusi forradalomból semmit, még csak utalás szintjén sem értesülünk a szabadságharcról. Pustán egy rövid felirat és Batthyány kivégzése idézi a megtorlás időszakát.

Am a puritán történelemidézés ellenére sem sikerül maradéktalanul megoldani a személyiségrajtot. Család, császári udvar, magyar politikai élet – e három dolognak van je-

lentősége főhősünk életében. A film elején még *Crescence* kezének elnyerése foglalkoztatja – aztán a haza fejlődése. Hol magánemberként, hol pedig politikusként láthatjuk. Külön epizódok sora foglalkozik az osztrák kancellária praktikaival. Nyilvánvalóan a gróf és a hatalom párharcának hátterét körvonalazzák, viszont elterelik a figyelmet Széchenyi figurájáról, miáltal az ábrázolás feszessége veszít erejéből. Magánéleti problémák, politikai konfliktusok, szembekerülés a hatalmi akarattal – felvillannak a témákban rejlő lehetőségek, de a végeredmény nem lesz több vázlatzerű korképnél és életrajznál.

„A Hídember” monumentális tablókban örökíti meg azokat a helyzeteket, amelyekkel Széchenyi viaskodott. A szemet gyönyörködtető képek mögött elsikkadnak a jellem árnyalatai. Az egyik jelenetben a Pesti Német Színházban látjuk Széchenyi és Kossuth szembekerülését, majd az ifjúság rendbontását a „Gott erhalte...” miatt. Széchenyi rosszul lesz, aztán tovább nézhetjük a verekedést. Villanásnyi pszichikai reakció, kiegészítve történelmi helyzetképpel: kifinomult lélek- és történelemábrázolásnak ez kevés. A film megreked a történelem illusztratív megjelenítésénél. Nem csoda, ha egy idő után érdektelenné válik.

A leglenyűgözőbb jelenetnek a történet csúcspontja, a hídépítés ígérkezik. Kétségtelesen látványos, csak hogy a számítógéppel kivitelezett részletek ordítóan elűtnek az addigi látványvilágtól; a megvalósítás mesterkéltsége rontja a jelenet hitelét. Olyan érzése van az embernek, mintha egy hatvanas években készült *Gertler Viktor*-filmet nézne. Képileg az is megoldatlan, hogy a híd építésének miért van ekkora jelentősége a gróf életében. Elmondja ugyan a filmben, hogy ebben látja az ország fejlődésének előremozdítóját. Az összeszerelés kudarca utáni tébolyát azonban a történelmi események is motiválják. Az 1848-as forradalmi megmozdulásokat mint lelki megrázkódtatást okozó tapasztalatot nem éli át a filmben, csak naplójának szavai vallanak az erőszaktól, a véres konfliktusoktól megrettent emberről. Ennek a belső drámának a feszültségéből semmit sem látunk. A karakter megoldatlanságáért a főszerepet játszó *Eperjes Károly* is felelős. Néhány jelenetben meggyőző, többnyire azonban már az évek óta ismert színészi kliséiből él. Váratlan mozdulatai, hirtelen reakciói, a döblingi elmeegógyintézetben látható gesztusai nevetségesek, vígjátéki szerepeiből köszönnek vissza.

Kidolgozatlan marad Széchenyi viszonya a szereplők egy részéhez is. A film elején például még testi-lelki jóbarátok *Clam-Martinitz*cal, de miután a magyar gróf előléptetése elmarad, útjaik elválnak. Clam-Martinitz karriert csinál az elnyomó hatalom tisztjeként, Széchenyi pedig megalkotja életművét, a fejlődő Magyarországot. Clam-Martinitz gyakran látható *Metternich* mellett, de egy párbajt és *Batthyány* kivégzését leszámítva nem játszik fontos szerepet a filmben, magatartása nem szül konfliktust az egykori baráttal. Nem tudjuk, miért fontos egyáltalán a jelenléte. Egy barátság történetéhez kevés, a hatalom kiszolgálójaként pedig felesleges, hiszen Metternich egyértelműen betölti ezt a szerepet.

Szó esett már a film képi világáról. „A Hídember”-t Bereményi állandó alkotótárs, *Kardos Sándor* fényképezte. Kardos a magyar operatőrök egyik legjobbjára, ami nemcsak szakmai felkészültséget jelent, hanem eredeti látásmódot is. Stílusának jellegzetessége a lendületes kameramozgás, a szokatlan beállítások, a nagylátószögű lencsékkel az arányok és alakok megnyújtása, torzítása. Most is él ezekkel a megoldásokkal, igaz, visszafogottabban, mint korábbi munkáiban. A meghökkentő beállítások rövid időre ébren tartják a néző figyelmét a dramaturgiai érdektelen részeken is, az expresszionizmusra emlékeztető stíluslemek ugyanakkor nem teremtenek egységes atmoszférát, leválnak a történetről. Az operatőri teljesítmény sem lép túl a funkciótlan manírok felsorakoztatásánál.

A sok pénzből nagy műre nem, csupán nagyszabású fiaskóra futotta.

Két haza élén

Idén is meghirdeti az Oktatási Minisztérium, a Bálint Márton Általános és Középiskola, a Törökbálinti Önkormányzat, a Süllös és Süllös Bt., a Penzió 17 Kft., az Országos Ómagyar Kultúra Baráti Társaság, a Rubiicon Bt. és a Barcza Gedeon Sakk Club komplex történelem versenyét, amelynek címe: „Két haza élén”; „Báthori István és kora”, s az erdélyi fejedelem és lengyel király uralkodásának idejét öleli fel.

Versenyünket elsősorban a középiskolás korosztálynak szánjuk, de szeretettel várjuk az érdeklődő, vállalkozó kedvű általános iskolásokat is.

A verseny az előző évek gyakorlatának megfelelően csapatverseny, (4 fős) és egy iskola több csapatot is indíthat. Az első három forduló levelezős formában zajlik, s a csapatok háromszor 33 feladatot kapnak, ezeket folyamatosan kell megoldani. Amint megkaptuk az első sorozat megoldását, akkor küldjük a következőt.

A versenyre jelentkezés határideje 2002. X. 15.

Az utolsó sorozat beérkezési határideje 2003. II. 20.

A 12 csapatos döntő időpontja 2003 a tavaszi szünet utáni első nap.

A jelentkezés beérkezéskor küldjük el az első sorozat kérdéseit és a javasolt irodalomjegyzékét is.

Amennyiben bővebb információra van szükségük, kérem, hívják a 06-23-335639 iskolai számot vagy a 3390747 budapesti lakástelefont, illetve írjanak a

- gaboni@freemail.hu vagy az
- oszsgabor@freemail.hu e-mailre.

VIVO alapítvány

Általános tapasztalat, hogy a fiatalok egyre kevésbé érzik fontosnak a művészettel való kommunikációt, egyre kevésbé képesek lépést tartani a – nemcsak a művészet, de az élet összes területéről – rájuk (ránk) zúduló képaradat egyre növekvő mennyiségével. A változás, a vizuális társadalom kialakulása néhány év-évtized

alatt ment végbe, ám Magyarországon egyelőre kevés az olyan – akár intézményes, akár alternatív – kezdeményezés, amely segítene az új helyzethez való alkalmazkodásban. A VIVO Alapítványt – melynek tagjai művészettörténet és esztétika szakos hallgatók – ennek a hiánynak a pótlására hoztuk létre. 2001. szeptembere óta rendszeresen szervezünk tárlatvezetéseket Budapest különböző múzeumaiban, melyek elsődleges célja – a lexikális ismeretek bővítésén túl – , hogy a fiatalokban minél korábban kialakuljon a művészet iránti igény. Ezzel az ismertetővel fordulunk Önhöz, hogy programunkba Ön és az Ön diákjai is be tudjanak kapcsolódni.

Célunk elérni, hogy kiállításra járnál több ember számára jelentsen valódi szellemi élményt, és hogy a kiállítások tapasztalatait hasznosítva egyre hatékonyabban váljon a képfeldolgozás általános mechanizmusa. Csoportunk 6 és 18 év közti fiatalokkal foglalkozik. Korosztályonként természetesen eltérő módszereket alkalmazunk, ám a lényeg mindig ugyanaz: kreativitást, megfigyelőkészséget és élmélyülést igénylő feladatokon keresztül, kiscsoportos foglalkozások keretében, a vizuális gondolkodás felébresztésével elősegíteni, hogy személyes kapcsolat alakuljon ki mű és befogadó között. Megmutatni, hogy a múzeum szentségét igenis át lehet – és át kell – törni annak érdekében, hogy megtanuljunk használni a képeket.

2002. szeptemberétől megrendezésre kerülő programjaink:

- alkalmankénti tárlatvezetések Budapest különböző múzeumaiban;
- „Budapest-túra” – a főváros műemlékekben gazdag területein tartott vezetések, foglalkozások;
- heti rendszerességgel megrendezésre kerülő előadássorozat manuális foglalkozásokkal egybekötve.

Alapítványunk nonprofit szervezet, ezért foglalkozásaink ingyenesek. Az alapítvány támogatásából, adományokból tartja fenn magát, bankszámlaszámunk: 10918001-00000013-36890002.

Reméljük, kezdeményezésünk felkeltette figyelmét, visszajelzésére feltétlenül

számítunk. Kérjük, küldje el az érdeklődő tanárok nevét és elérhetőségét. Igény esetén elküldjük videoanyagunkat is.

Másság

A Labrisz Egyesület tanároknak adott ki kézikönyvet a leszbikusokról, melegekről, biszexuálisokról és transzneműekről „Már nem tabu” címmel. Felelős szerkesztő: Sándor Bea. Kolozsváry Judit „Más gyerek, más szülő, más pedagógus” címmel adott közre kötetet, kiadója az OKKER.

Gyermekélet az ókorban

Az aquincumi múzeumban időszakos kiállítás nyílt, mely az ókori római gyermekéletet mutatja be, születéstől iskolázáson át a férfivá avatásig.

Megalakult a Nemzeti Gyermek és Ifjúsági Szövetség

Az egységes nemzeti gyermek és ifjúsági érdekképviseletet létrehozni kívánó független korosztályi és szakmai civil szervezetek augusztus 19-én nyitották meg a létrejövő szervezet alakuló közgyűlését. A közgyűlés több ülészakában, várhatóan november elején fejezi be munkáját, az alapítói kör és szándék részletes kifejtését, az alapszabály elfogadását és a tisztségviselők megválasztását. A korábban a két meghatározó ernyőszervezet nevének összegzéséből alkotott Magyar Gyermek és Ifjúsági Parlament (MAGYIP) munkanévű kezdeményezés a közgyűlésen a Nemzeti Gyermek és Ifjúsági Szövetség (NEGYISZ) nevet kapta. A NEGYISZ alakulásával, a közgyűlés munkájával kapcsolatos tudnivalókat, dokumentációt a szervezők a negyisz.ngo.hu webhelyen helyezték el, ahol az érdeklődők véleményüket, javaslataikat is kifejtetik, megjeleníthetik, mind a szervezők,

mind a nyilvánosság számára. A jelenlévők – 33 alapító szervezet által hitelesített – nyilatkozatukban kifejtik: „a gyermek- és ifjúsági korosztály a magyar társadalom jelentős része. A társadalmi átalakulások sodrában a korosztály sajátos érdekei a kellelénél kevesebb figyelmet kaptak. A gyermek és ifjúsági korosztály érdekeinek képviselete a jelenleginél hatékonyabb összefogást tesz szükségessé. Az alábbi szervezetek elérkezettnek látják az időt, hogy szándékaik és erőik hatékonyabb összehangolására, a korosztály érdekképviseletére és tagjaik képviseletére létrehozzák a Nemzeti Gyermek és Ifjúsági Szövetséget. A Nemzeti Gyermek és Ifjúsági Szövetség Alakuló Közgyűlésének résztvevői érdekelték a korosztály életminőségének javításában. Hisznek abban és vallják, hogy együtt sikeresebben juttathatják érvényre szervezeteik szándékát, a korosztály javát szolgáló törekvéseiket. A Nemzeti Gyermek és Ifjúsági Szövetség távol tartja magát a pártpolitikai küzdelmektől és fenntartja magának azt a jogot, hogy a korosztály érdekében felhasználjon minden olyan alkotmányos eszközt, amely az érintettek életminőségét kedvezően befolyásolja. Az alakuló közgyűlés munkájában mindazon szervezetek bekapcsolódhatnak, amelyek a gyermek és ifjúsági korosztály érdekében tevékenykednek.” A kezdeményezés nyitott. A közgyűlés munkájához, illetve a nyilatkozathoz csatolkozhat bármely korosztályi és szakmai szervezet.

Széchenyi Szakkollégium

Tizenöt éves a Széchenyi Szakkollégium, az évfordulót jubileumi konferencia rendezésével ünnepelték a végzett és az aktív szakkollégisták szeptember 20-án a BKÁE főépületében.

Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: 'Krisnások Magyarországon' (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: 'A szöveg megközelítései' (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Ilona*: 'Iskolaválasztás és mobilitás' (2000)
4. *Csányi Erzsébet*: 'Világirodalmi kontúr' (2000)
5. *Fóris Ágota* (szerk.): 'Olasz nyelvi tanulmányok' (2000)
6. *Takács Viola*: 'A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása' (2000)
7. *Szépe György*: 'Nyelvpolitika: múlt és jövő' (2001)
8. *Andor Mihály* (szerk.): 'Romák és oktatás' (2001)
9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva*: 'Magyar tanító, 1901' (2001)
10. *Tiiske László* (szerk.): 'Muszlim művelődéstörténeti előadások' (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: 'A multimediális szövegek megközelítései' (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (szerk.): 'Nyelvpedagógia' (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): 'A cigányság társadalomismérete' (2002)

Előkészületben:

14. *Fóris Ágota*: 'Szótár és oktatás'
15. *Kéri Katalin*: 'Iszlám: a tudás vallása'
16. *H. Nagy Péter* (szerk.): 'Ady-értelmezések'
17. *Gelencsér Gábor*: 'Filmolvasókönyv. Írások filmművészeti kötetekről'

*Liskó Ilona***Tantervi reformok a szakképzésben**

1998 őszén a magyar közoktatási rendszerbe bevezették a NAT-ot, ami a tananyag átalakításán túl iskolaszervezeti változásokkal is együtt járt.

A törvénymódosítás egyrészt a korábbi 8 osztályos általános képzés helyett mindenki számára 10 évfolyamos, egységes általános képzést tett kötelezővé, másrészt szétválasztotta a középfokú oktatásban az általánosan képző és a szakképzési szakaszt, vagyis előírta, hogy a gyerekeknek 10 osztályos általános képzésben kell részesülniük, mielőtt szakmai képzésük elkezdődne. Az általános képzés utolsó két éve csak pályaorientációt és szakmai alapozó képzést tett lehetővé.

*Farkas Aranka***„...És hát játszik az ember!”**

Lázár Ervinről gyakran mondják, hogy „gyermekíró”... Mit is jelenthet valójában ez a „gyermekíró” titulus? Mi különbözteti meg a „felnőttirodalmat” az úgynevezett „gyermekirodalomtól”?

*Andrić Edit***Szerb lexikai hatások a vajdasági magyar nyelvben**

Heterogén nemzeti és nyelvi közösségekben, az emberek közötti mindennapi érintkezés következményeként a nyelvek egymásra

hatása elkerülhetetlen jelenség. A különböző nyelvet beszélő, de egymás mellett élő népek beszédében különösen a nyelvrendszer legdinamikusabb rétegében, a szókincs és szóhasználat terén mutatkoznak nagy kölcsönhatások.

*Sándor L. István***Gyermekek játéka**

Immár 11. alkalommal rendezte meg a Magyar Drámapedagógiai Társaság a gyermekszínházok országos seregszemléjét. A felmenő rendszerű találkozóra ebben az évben is több mint ötszáz csoport nevezett.

*Buda Mariann***Tanulmányok a neveléstudományok köréből**

Viszonylag rövid időn belül ismét egy küllemében, terjedelmében és színvonalában egyaránt tekintélyes, neveléstudományi tanulmányokat tartalmazó kötetnek örülhetünk. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága elhatározta és sikerre vitte az 1958-ban alapított, de 1984 óta szünetelő sorozat újjáélesztését. A csaknem 500 oldalas, 24 tanulmányt tartalmazó kötetet forgatva nem is egészen érthető, miért vagy kik ellenében kellene a neveléstudománynak küzdenie „társadalmi jelentőségének és tudományos rangjának elismertetéséért” – ahogyan a szerkesztők bevezetőjükben megjegyzik.

300,- Ft (ÁFA-)

